



Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy

Základní principy Montessori pedagogiky v současné montessori literatuře

Diplomová práce

Autor: Bc. Nelly Bagarová

Vedoucí práce: Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.

Olomouc 2020

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Základní principy Montessori pedagogiky v současné montessori literatuře“ vypracovala samostatně pouze za použití zdrojů, které jsou uvedené v závěru diplomové práce a pod odborným dohledem vedoucí práce.

V Olomouci dne

Bc. Nelly Bagarová

Poděkování

Děkuji Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD., vedoucí mé diplomové práce, za odbornou pomoc, ochotu a zároveň trpělivost při tvorbě mé práce.

Dále děkuji mé rodině, přátelům a všem blízkým, kteří mě inspirovali a byli mi oporou po celou dobu mého studia a práce.

Obsah

Úvod.....	5
1 Právní předpisy upravující vzdělávání v České republice.....	7
1.1 Vznik a následný vývoj alternativních škol.....	8
1.1.1 Stav v Čechách a na Moravě.....	10
1.2 Existence alternativních škol.....	11
1.3 Charakteristika alternativních škol.....	12
2 Život Marie Montessori.....	14
2.1 Dílo Marie Montessori.....	16
3 Marie Montessori a její pedagogické koncepce.....	18
3.1 Základní principy Montessori pedagogiky.....	21
3.1.1 Věkově smíšená skupina.....	21
3.1.2 Svoboda a samostatnost.....	22
3.1.3 Pohyb.....	24
3.1.4 Vedení.....	24
3.1.5 Ticho a klid.....	25
3.1.6 Chyby a jejich opravování.....	26
3.1.7 Princip normalizace.....	28
3.1.8 Princip sociální výchovy.....	29
3.2 Oblasti učení.....	29
3.2.1 Praktický život.....	30
3.2.2 Smyslové vnímání.....	31
3.2.3 Jazykové schopnosti.....	32
3.2.4 Kosmická výchova.....	33
3.2.5 Aritmetika.....	35
4 Náboženská výchova v Montessori pedagogice.....	36
5 Vztah dospělý a dítě.....	38
5.1 Role pedagoga v Montessori pedagogice.....	38
5.1.1 Duchovní příprava učitele.....	40
5.2 Vzdělávání učitelů v Montessori zařízeních.....	41

6	Montessori zařízení ve světě	43
6.1	Montessori pedagogika v České republice	45
6.1.1	Zařízení v České republice	47
7	Metodologie	49
7.1	Kvalitativní výzkum.....	49
7.2	Obsahová analýza.....	50
8	Analýza vycházejících knih o pedagogice Marie Montessori.....	51
8.1	Cíl analýzy	51
8.2	Metodologický postup diplomové práce	52
8.3	Knih: Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori	52
8.4	Knih: Dítě a přírodní zákony převratná metoda vzdělávání pro předškolní děti	57
8.5	Knih: Metoda Montessori a jak ji učit doma	61
8.6	Knih: Nauč mě, jak to mám udělat sám	64
8.7	Knih: Od dětství k dospívání.....	69
8.8	Knih: Montessori pro (ne)chápavé 3-6 let	73
8.9	Knih: Montessori pro (ne)chápavé 6-12 let	78
8.10	Shrnující tabulka analýzy knih	82
8.11	Diskuse	83
	Závěr.....	88
	Reference.....	90
	Seznam literatury.....	90
	Internetové zdroje.....	92

Úvod

Téma mé diplomové práce na téma „Základní principy Montessori pedagogiky v současné montessori literatuře“ jsem si vybrala z důvodu, že mě dané téma velmi zajímá. Během let studia, jsem se často zamýšlela nad významem Montessori pedagogiky v dnešní době. O Montessori pedagogice vychází velké množství literatury, a i na internetu nalezneme mnoho odkazů na uvedené téma. Práce se zaměřuje na popis Montessori pedagogiky a jejím cílem je zhodnotit, do jaké míry se současná literatura či jak jsou v současné literatuře naplňovány základní principy Montessori pedagogiky.

První kapitola pojednává o právních předpisech upravující vzdělávání v České republice, která se zabývá zasazením alternativních škol do našeho vzdělávacího systému. V následujících podkapitolách nalezneme vznik a následný vývoj alternativních škol jejichž součástí je i stav v Čechách a na Moravě. Dalšími důležitými podkapitoly jsou existence alternativních škol a obecná charakteristika alternativních škol pro rozšíření informací.

Následující kapitola se zaměřuje na zajímavý život Marie Montessori, od jejích studijních úspěchů až po její vliv na výchovu v dnešní době. Podkapitola nám nabízí přehled o dílech této autorky. Třetí kapitola pak pojednává o pedagogických koncepcích Marie Montessori, podkapitoly o základních principech a jejich podrobný popis. Tyto základní principy jsou zároveň i kritéria pro analýzu nově vycházejících knih.

Čtvrtá kapitola uvádí do náboženské výchovy Montessori pedagogiky a její zásadní roli, kterou hraje při výchově. Další kapitola popisuje vztah mezi dospělým a dítětem. Součástí této kapitoly je i podkapitola, která se věnuje roli pedagoga v Montessori výchově, jeho duševní připravenosti a vzdělávání učitelů v Montessori zařízení.

Následuje kapitola, která se zaměřuje na Montessori zařízení ve světě, jejichž součástí je podkapitola, která se věnuje Montessori pedagogice v České republice a vyskytujících se zařízeních. V sedmé kapitole nalezneme analýzu vycházejících knih o pedagogice Marie Montessori, cíl analýzy a jednotlivé nově vycházející knihy s podrobnou analýzou jednotlivých kritérií. Na konci kapitoly je shrnující tabulka analýzy knih a její shrnutí.

1 Právní předpisy upravující vzdělávání v České republice

Český školský systém vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních a stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje povinnosti a práva právnických a fyzických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Na zákon dále navazují programy a dokumenty jako například Národní program rozvoje a vzdělávání v České republice, tak-zvaná Bílá kniha.

Bílá kniha byla vládou České republiky schválena v roce 2001, je chápána jako projekt utvářející myšlenková východiska a zároveň rozvojové a všeobecné cíle. Dokument definuje jak střednědobé, tak i dlouhodobé plány pro rozvoj ve vzdělávacích oblastech. Dále na základě analýzy školství a vzdělávání stanovuje pro jednotlivé stupně vzdělávání a vzdělávací oblasti soubory požadavků a doporučení.

Vymezuje určitou formu vzdělávání, která je odvozována z individuálních potřeb jedince zaměřeného na osobní rozvoj a společenské potřeby. Dokument zahrnuje cíle výchovy a principy vzdělávací politiky, mezinárodní a evropskou spolupráci ve vzdělávání a vzdělávání na všech úrovních. Bílá kniha se snaží vymezit vzdělávání jako komplex a je členěna do čtyř základních částí: východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, předškolní, základní a střední vzdělávání, terciální vzdělávání a poslední částí je vzdělávání dospělých.

Do přehledu nejdůležitějších právních předpisů, které upravují vzdělávání v České republice můžeme dále zařadit vyhlášku č. 74/2005 sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku, ve znění pozdějších předpisů, který upravuje podrobnosti o organizaci

školního roku, druhy, délku a termíny školních prázdnin a termíny vydávání vysvědčení, vyhláška č. 17/2005 Sb., o podrobnějších podmínkách organizace České školní inspekce a výkonu inspekční činnosti, vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 274/2009 Sb., o školských zařízeních, u nichž se nejvyšší povolené počty dětí, žáků a studentů nebo jiných obdobných jednotek vedených v rejstříku škol a školských zařízení neuvádějí a nakonec vyhlášku č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění pozdějších předpisů. (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy)

1.1 Vznik a následný vývoj alternativních škol

Alternativní školy vznikly pod vlivem reformních pedagogických teorií a hnutí v různých zemích. Reformní pedagogika se začala rozvíjet počátkem 20. století. Ve 20. a 30. let je spojována s teoriemi velmi významných pedagogických myslitelů jako J. Dewey, P. Petersen, M. Montessori, C. Freinet, H. Parkhurst, R. Steiner a mnoho jiných. V českých zemích byla reformní pedagogika rozvíjena v letech mezi dvěma světovými válkami, ovšem v období socialismu až do roku 1989 byla kritizována a odmítána převážně z ideologických pozic.

Dle Svobody a Jůvy (1996) zle příčiny vzniku alternativních škol vidět ve snaze měnit a zdokonalovat lidskou civilizaci a to, co je vytvořeno jako například teorie, lidské výtvary, instituce a tak dále. Tak tomu bylo i co se týče vzdělávacích institucí. Jakmile se nějaký typ školy ustálil, objevily se současně i tendence ustálený stav změnit. Z tohoto důvodu můžeme po staletí sledovat pokusy o změny, o alternativní a inovativní řešení školy jako instituce. Samotné dějiny školství jsou neustálým dialogem mezi standardní a alternativní školou. Další příčinu vzniku alternativních

škol můžeme spatřovat například s rozvojem vědy, techniky a lidského poznání, kdy došlo k informačnímu přesycení, která se následně negativně promítla do obsahu školního vzdělávání. Reakcí na uvedenou příčinu byly a nadále jsou některé alternativní koncepce.

Historická východiska pro rozvoj alternativních škol nalzáme v kritice formalistického způsobu vzdělávání, kterou vyslovovali teoretici zasazení v reformní pedagogice již od počátku 20. století. Mezi kritiky tradiční školy lze zařadit Belgičana Ovide Decrolyho, který se stal zakladatelem reformní linie, která se dodnes uplatňuje na některých školách ve Francii a Belgii. V roce 1907 Decroly založil v Bruselu reformní: „Školu životem pro život“, v které byly prosazovány principy pracovní výchovy a respektování zájmu dítěte.

Dalším představitelem je Němec Peter Petersen, který vydal v roce 1926 zásady své koncepce „nové výchovy v rámci neoevropského kulturního hnutí“, a to jako opozici k tehdejší tradiční škole. Petersen mnohem radikálněji, než jeho předchůdce Decroly odsoudil dělení vyučovacích předmětů na hlavní a vedlejší, systém zkoušení, intelektuální povahu školy, vydávání vysvědčení, omezování pohybu ve škole, operování se strachem dítěte, a nakonec rozdělování času, které dítě trávilo ve škole do stejných časových úseků. Právě Petersenova koncepce se stala teoretickou základnou alternativní školy, a to takzvaného jenského plánu.

Posledním představitelem je Adolph Ferrière, švýcarského pedagoga a jeden ze zakladatelů Společnosti pro novou výchovu. Ta byla založena v roce 1921 v Calais, a to na prvním kongresu pedocentricky zaměřených učitelů a teoretiků. Ferrière publikoval své ideje ve svých pracích, a to zejména v díle Činná škola, která se stala jedním z koncepcí činné školy, která byla uplatňována i v českých zemích V. Příhodou a mnoha jinými.

Některé typy alternativních škol, které vznikaly v jedné zemi, se postupem času rozšířily i do jiných zemí (waldorfská škola adt.) a dnes představují mezinárodně uplatňovaný typ alternativního vzdělávání. V zemích jako je USA a Velká Británie se vyvinuly i alternativní formy vzdělávání uvnitř systému státních škol. V USA bylo v 80. letech 20. století přes 10 000 alternativních forem vzdělávání součástí státních škol. Jedná se převážně o tzv. svobodné školy, které byly inspirované idejemi S. Neilla a jeho Summerhillským modelem školy.

V zahraničí se rozvinuly další druhy alternativních škol a to církevních, soukromých i státních či různé varianty klasických reformních škol, které tvoří neobyčejně rozsáhlé a v úplnosti nezhodnocenou rozmanitost alternativního školství.

1.1.1 Stav v Čechách a na Moravě

Lze konstatovat, že Československo v 20. a 30. letech minulého století bylo jedním z nejprogresivnějších zemí, co se týče o rozvíjení alternativního školství. Vše vyplývalo z vysoké úrovně tehdejší české reformní pedagogiky, která byla sycena ze zahraničních pedagogických teorií a z domácí praxe a výzkumu. Nejvýznamnějším představitelem tehdejší reformní pedagogiky v Československu byl psycholog a pedagog Václav Příhoda, který uskutečnil mnoho studijních pobytů v USA a v dalších zemích, odkud čerpal řadu teoretických a praktických poznatků o nových trendech vývoji školství a přinášel je k nám.

Tehdejší alternativní školy se vyvíjely následkem tvořivosti a nadšení učitelů, tak současně iniciativou a podporou pedagogických výzkumů a teorií. To vše je zdokumentováno na jedné straně počtem individuálních pokusů učitelů o vytváření alternativních forem vyučování, počtem pokusných reformních škol, počtem metodických příruček, učebnic a testů. Na straně druhé je podpora alternativních škol ze strany výzkumu doložená teoretickými a výzkumnými pracemi. V Brně vycházel speciální časopis *Nové školy*, který se věnoval školským alternativám. O významné

roli pedagogů, teoretiků a výzkumu v reformních snahách u nás, důkladně informuje J. Cach (1996).

Dle současného hodnocení bylo reformní hnutí u nás na světové úrovni. Násilné přerušení vývoje alternativního školství u nás po roce 1948 způsobilo, že musíme shromažďovat poznatky o rozvoji alternativního školství v zahraničí, ale také bychom měli objevovat historii alternativních škol v naší zemi a dále se jimi inspirovat. Po roce 1989 u nás vznikla rozsáhlá přednášková a publikační aktivita zaměřená na alternativní školy a jejich přímý ideový převoz prostřednictvím zahraničních odborníků.

1.2 Existence alternativních škol

Obecný náhled rozlišuje klasickou a alternativní školu. Do zavedení povinné školní docházky bylo vzdělávání především záležitostí elit. Vychovatelé působili ve šlechtické rodině a plně se věnovali přípravě dítěte na budoucí dráhu bez ohledu na náklady. Zavedením povinné školní docházky nebyl tento směr nevymýcen. Přidalo se ovšem k němu posilující proud obecně přístupného a státem podporovaného masového školství. Masový proud přetrvává v podstatě do naší doby.

Alternativou tomuto tzv. klasickému školství se v době posílení ekonomické základny střední třídy stále více prosazují alternativní přístupy ke vzdělávání. Alternativní přístup nabízí individualizovanou výuku a zdůrazňuje různé druhy akcentů podle svého zaměření. Mezi alternativní směry řadíme metodu Montessori, která je jedním z nejpropracovanějších systémů vzdělávání zaměřené na děti od útlého věku. Metoda Montessori má psychologický, vědecký a pedagogický základ a lze ho aplikovat na všechny obory vzdělávání.

Alternativní školy jsou školy státní i soukromé. Mají jeden společný ukazatel oproti klasickému typu škol, a to že lze považovat jakoukoliv odlišnost, která spočívá ve snaze v hledání lepších a efektivnějších způsobů vzdělávání, v nových

kurikulárních programech či v organizaci výuky. Dále se alternativní školy liší v proměně edukačního prostředí (architektonické řešení třídy), v odlišném způsobu hodnocení studentů a ve vztahu mezi rodiči a vzdělávací institucí. (Průcha, 2004, s. 20-22)

1.3 Charakteristika alternativních škol

V České republice jsou přítomny různé alternativní školy jako Waldorfská, Montessori a Daltonská škola. Jsou to systémy, které mají svou ucelenou pedagogickou koncepci. V ČR můžeme najít i dílčí programy a iniciativy jako: Začít spolu, Dokážu to, Zdravá škola atd. Vališová a Kasíková s kol. (2007) zmiňují ve své knize programy Čtením a psaním ke kritickému myšlení a Tvořivá škola.

Autorka Beníšková (2007) upozorňuje na fakt, že alternativní školy uznávají vědecké poznatky o učení a osobnosti, které se snaží do určité míry začlenit do své pedagogické koncepce. Základem alternativních škol je partnerský přístup k dětem, které se snaží respektovat jejich individuální potřeby a kladou důraz na spolupráci s rodiči.

V zařízeních s alternativní pedagogikou jsou třídy orientované na menší počet dětí, a proto se snáze uplatňuje zásada škola hrou, která dobře nahrazuje faktografické znalosti. V alternativních školách se většinou neznámkuje. Dítě by se mělo učit pro dovednosti a znalosti, a ne kvůli ohodnocení známkou.

Skalková (2007) uvádí, že kontrola známkováním může vyvolat nezdravou konkurenci mezi spolužáky. Hodnocení v alternativních školách je realizováno převážně slovní formou, která má děti motivovat k další činnosti. Chyba je brána pouze jako ukazatel toho, co je potřeba procvičit. Dítě se pak nebojí chyby dělat a neklesá tím pádem ani jejich sebevědomí.

Každá alternativní škola má své vlastní specifické rysy, proto není snadné tyto školy celkově charakterizovat. Průcha (1996) se pokusil některé charakteristiky od jednotlivých autorů sjednotit: O charakteristiku alternativních škol se pokusili němečtí autoři Klassen a Steier, kteří uvádějí pět základních rysů alternativních škol. První, je pedocentrismus, kdy se výchova zaměřuje na osobu dítěte a jeho individualitu. Zadruhé je alternativní škola aktivní, kdy nejvyšším cílem je rozvoj žákovy aktivity a odpovědnosti. Třetím společným rysem je úsilí o komplexní výchovu jedince. Čtvrtým rysem je chápání alternativní školy jako živé společnosti, kdy formy a postupy výchovy jsou vytvářeny společně učiteli, žáky a rodiči. Posledním pátým rysem je princip „ze života pro život“ jejichž cílem je zapojení žáků do světa práce a rozšiřování edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

Průcha (2001) uvádí, že odlišné terminologické rozlišení se uplatňuje v USA, kde se alternativní školou myslí jakákoliv inovace ve veřejné i soukromé škole. Význam alternativní školy se nekryje s termínem soukromá škola, jak to často bývá chápáno u nás. V zahraniční odborné literatuře není zcela jednoznačné vymezení alternativní školy. V pedagogických a společenských vědách to není nic neobvyklého. Mnoho pojmů se nedá jednoduše definovat, a to z důvodu složitosti nebo novosti.

Naopak Svobodová a Jůva (1996) pojali charakteristiku alternativních škol jako inovační záměr, který vyplývá z kritiky tradičních škol. Autoři zmiňují změnu orientace školy na komplexní rozvoj osobnosti. Dále uvádějí náhradu dosavadní „školy učení“ za novou „tvůrčí školu“. Alternativní školy zvyšují pozornost estetickým aspektům a aktivují morálně výchovné funkce. Důležitým záměrem je prohlubování kontaktů školy se životem, společností, přírodou a rodinou. Také posiluje úlohu hry místo učení, práce a překonání tradičního dělení žáků podle věku.

2 Život Marie Montessori

Maria Montessori se narodila 31. 8. 1870 v obci Chiaravalle v Itálii do rodiny vojáka a následně finančního úředníka. Vystudovala střední přírodovědecko-technickou školu v Římě a po úspěšném dokončení maturitní zkoušky se jí podařilo prosadit studium na lékařské fakultě.

Studium na lékařské fakultě Marie Montessori bylo povoleno jako první ženě samotným papežem. Spolužáci se snažili Marii studium znepríjemnit a i přesto, že směla pitevnu navštěvovat sama, a to jen v nočních hodinách, studium na lékařské fakultě v roce 1896 úspěšně dokončila. Následně se stala jako první žena v Itálii lékařkou. Po studiích nastoupila na psychiatrickou kliniku v Římě jako asistentka, kde strávila dva roky. Kvůli tomu, že věnovala zájem o retardované děti, se seznámila se speciální metodou pro jejich výuku vyvinutou Edwardem Seguinem. (Montessori, 2001)

V roce 1900 vznikl lékařsko-pedagogický institut pro vzdělávání učitelů, kteří se zaměřovali na práci s postiženými dětmi. Institut byl spojován s tzv. Modelovou školou. Právě Maria Montessori danou školu s dvaadvaceti postiženými dětmi řídila a experimentálně na dětech testovala modelové didaktické materiály, které neustále upravovala podle potřeb dětí. (Šebestová, Švarcová, 1996)

V roce 1902 Montessori ukončila studia experimentální psychologie, antropologie a pedagogiky na univerzitě v Římě, kde následně působila jako profesorka v letech 1904-1908. I přesto se stále věnovala práci s postiženými dětmi a dospěla k závěru, že by se její metody měly aplikovat u zdravých dětí, kde by měly ještě větší úspěch. Z tohoto důvodu přijala nabídku na to, aby zřídila dětský útulek v chudinské čtvrti San Lorenzo v Římě. První dětský útulek otevřela 6. 1. 1907 s názvem Casa dei Bambini v překladu Dům dětí. Zařízení navštěvovaly děti od tří do sedmi let, jejichž rodiče neměli dostatečné prostředky na chůvu v době, kdy museli

pracovat. Děti měly i dispozici velké prostory s předměty, které zde Montessori nechávala volně k dispozici. O dané předměty jevíly děti velký zájem a tím pádem se dokázaly na činnosti soustředit. Maria Montessori (2001) dětem nabídla pomůcky, které v minulosti používala k výuce retardovaných dětí a chtěla je pomocí nich povznést na vyšší úroveň, což se jí úspěšně dařilo.

Dle Zelinkové (1997) Marii Montessori nemůžeme označit za pedagožku v pravém slova smyslu, byla především vědcem, který zkoumá chování a reakce dětí na nejrůznější pomůcky a podněty. V roce 1909 uskutečnila Maria svůj první mezinárodní kurz své metody. Následně se v roce 1911 vzdala své úspěšné lékařské praxe a začala se věnovat rozšiřování této metody. S příchodem fašismu byly její školy zavírány a rušeny. Maria Montessori byla nucena se svým synem opustit Itálii a odcestovat do Španělska, poté do Holandska, kde již v té době aplikovalo dvě stě škol její metody.

V letech 1924 až 1949 podnikla cestu na Ceylon a do Pákistánu, kde vedla výchovně vzdělávací kurzy. V roce 1939 byla pozvána do Indie, kde měla vzdělávat učitele a byla nucena zde i zůstat. Svou dobu působení v Indii využila k pořádání kurzů a rozvíjení vzdělávání starších dětí, zejména kosmické výchovy. Do Evropy se Montessori vrátila v roce 1946 ovšem pak se do Indie ještě vrátila. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Maria Montessori zemřela 6. 5. 1952 v Holandsku ve vesnici Nordwijk-aan-Zee. Na jejím náhrobním kameni jsou vytesána následující slova: „Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, budujte se mnou mír mezi lidmi na celém světě.“. (Ludwig, 2008)

V současné době rozvíjí Montessori teorii její vnučka Renaldine Montessori. Renaldine se stala vyučující a zkoušející v montessori kurzech pro přípravu vychovatelé a učitelů, které poskytuje mezinárodní společnost Association Montessori

International (zkratka AMI). Uvedenou asociaci založila Maria Montessori se svým synem Máriem v roce 1929. Do roku 1935 působila asociace AMI v Berlíně a následně byla do roku 1945 přemístěna do Londýna. Dnešní sídlo AMI je v holandském Amsterdamu. AMI má za úkol organizovat vzdělávací kurzy, řídit spolupráci národních sdružení, a nakonec šířit montessoriovské ideje. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Lze ovšem bez nadsázky říct, že jako Columbus, ona objevila nový svět. Montessori objevila svět uvnitř duše dítěte. Byl to skutečný objev něčeho velkolepého jako Amerika byla pro Columbase nebo jako zákon gravitace pro Newtona. To byl objev, který ji proslavil.

2.1 Dílo Marie Montessori

Metoda Marie Montessori je vzdělávací filozofií a metodologií. Byla vyvinuta na počátku 20. let 20. století, a to jako způsob vzdělávání zaostalých dětí. Filozofie Marie Montessori je postavená na myšlence, že děti by měly myslet a rozvíjet se jinak než dospělý jedinec. (Montessori, George, Holmes, 1912)

Během celoživotního lékařského, vědeckého a pedagogického působení napsala Marie Montessori nespočet odborných spisů, které pojednávají o vzdělávání a výchově dětí. Její díla jsou dodnes překládána do mnoho světových jazyků. Publikace Marie Montessori obsahují její přednášky, které Marie vedla na univerzitách a na místech po celém světě. V odstavci níže je uveden stručný přehled podstatných děl, které vydala během svého života.

V roce 1909 vydala knihu *The Montessori Method*, která shrnuje užití metody v *Casa dei Bambini*. O rok později byla vydána v pořadí druhá kniha s názvem *Dr. Montessori's Own Handbook* (český překlad *Můj deník*). Kniha popisuje, jak vhodně zacházet s didaktickým materiálem ve prospěch dítěte. V roce 1916 bylo vydáno dílo *Spontaneous Activity In Education*, které se zabývá výchovnou problematikou dětí ve

školním věku. Kniha byla přeložena do němčiny a Montessori systém tak překročil hranice Itálie.

Následně byla vydána v roce 1921 Příručka vědecké pedagogiky, která byla zároveň i první knihou přeloženou do českého jazyka. Citace knihy: MONTESSORI, M., 1926. *Příručka vědecké pedagogiky*. Praha: Svaz učitelů škol mateřských. Důležitou publikací, která poprvé vyšla v roce 1923, byla *From Childhood To Adolescence*, ve které Montessori detailně popisuje věkové období od sedmi do dvanácti let. Neméně důležitou knihou je *The Secret Of Childhood* z roku 1936, která vyšla i v českém překladu roku 1998 pod názvem *Tajuplné dětství*. Kniha se zabývá podrobným popisem vývojového období dítěte od narození do šesti let. Knihy, které Montessori napsala během svého pobytu v Indii jsou nejzásadnější knihy *The Discovery Of The Child* z roku 1948, které u nás vyšlo v roce 2001 pod názvem *Objevování dítěte* a kniha *The Absorbent Mind* v českém překladu pod názvem *Absorbující mysl*.

3 Marie Montessori a její pedagogické koncepce

Přínos Marie Montessori (2001) spočívá v systematické a dlouhodobé práci s výsledky vědeckého výzkumu jejich předchůdců. Jedním z nich byl Jean Marc Gaspard Itard, francouzský lékař, který se zaměřil na studium možností vzdělávání hluchoněmých. Itard byl žákem Philippeho Pinela, který byl zakladatelem psychiatrie. Itardův známý pacient je tzv. vlčí dítě jménem Victor, který byl nalezen v jižní Francii, kde neměl kontakt s civilizací. Zmíněný lékař se pokusil Victora vzdělávat navzdory obecnému názoru, že vzdělávání není možné. Jeho snažení bylo neúspěšné, ale i přes to ovlivnil výchovné a vzdělávací programy postižených jedinců. Jako první se věnoval systematickému pozorování dětí a byl jeden z prvních, kdo se pokusil o metodické procvičování sluchu. Vytvořil na základě svého pozorování systematické vzdělávání, který pedagogický svět nepřijal.

Dalších inspirativním autorem pro Montessori byl Friedrich Froebel. Marie Montessori nahlížela podobně na dětství jako zmiňovaný autor. Vzdělávací teorie Friedricha Froebela zdůrazňuje podstatu člověka jako bytosti tvořivé a produktivní, kde individuální úspěch jedince určuje celkový úspěch celku. Individuální vzdělávání je zde postaveno do protikladu k masovému vzdělávání.

V knize Standinga (1957) autor zmiňuje fakt, že Froebel byl žákem Pestalozziho, který byl hluboce ovlivněn spisy Jeana Jacquese Rousseaua. Ovšem když půjdeme ještě hlouběji, tak Rousseau, autor knihy Emil čili o výchově byl v této oblasti pod vlivem anglického filozofa Johna Locka. Všichni čtyři autoři se navzájem ovlivnili tak, jako Marii Montessori ovlivnili Pereira (1715-1780), Itard (1775-1838) a Seguin (1812-1880).

Jak již bylo zmíněno k předchůdcům řadíme i Edwarda Seguina, francouzského psychiatra, který také vycházel ze zkušeností Itarda. Jeho metody zdokonalil a prohloubil a vytvořil skutečný systém vzdělávání mentálně postižených dětí.

Seguinova metoda a její účinnost při výuce mentálně postižených dětí se však nikdy nepotvrdila. Marie Montessori důvěřovala Seguienově metodě na základě vlastních zkušeností. Později přišla na to, že tato metoda je schopna pomoci postiženým dětem k výraznému zlepšení a může i normálním dětem pomoci dostat se na vyšší úroveň.

Walter E. Fernald, americký psychiatr a vedoucí hnutí pro humánní zacházení s mentálně postiženými osobami, vyvinul edukační plán pro děti v jeho péči, který zahrnoval naplánované činnosti na celý den. Byl toho názoru, že posuzování mentálně postižených jedinců by se mělo provádět na základě míry dosaženého pokroku než na výsledků samotných. Jeho metoda byla založena na předpokladu, že se dítě nejlépe učí, pokud mu je materiál představen několika způsoby tak, aby materiál mohl vnímat všemi smysly.

Výsledky práce uvedených a dalších vědců byly metodami, teoriemi a poznatky na základě kterých Marie Montessori vyvinula své metody individuálního vzdělávání u postižených a poté i zdravých dětí. Ukázalo se, že metoda natolik funguje jak u postižených, tak i u zdravých dětí než jiné vzdělávací metody, a to již od nejujtějšího dětství. Po ukončení práce s postiženými dětmi se Marie Montessori důkladněji věnovala studiu Itardových a Seguinových spisů.

Po prostudování měla Marie v úmyslu experimentovat s jejich metodami při výuce šestiletých dětí po nástupu do školy. Obecně se předpokládalo, že mladší děti nelze vzdělávat. Marie Montessori však dostala nabídku vést poněkud nestandardní typ školy Casa dei Bambini s dětmi předškolního věku, a tak se jí zároveň naskytla příležitost vyzkoušet metody na právě těchto dětech. Její metoda je výsledkem experimentální výuky v uvedeném zařízení.

Montessori založila svoji pedagogiku na takzvaných senzitivních fázích. Senzitivní fáze jsou období, v kterých je dítě citlivé pro chápání a vnímání určitých vnějších jevů pro získání nějakých dovedností a rysů. Trvají však jen určitou dobu a

zakončení je nevratné ať jsou využity či nikoliv. V rámci senzitivních fází se dítě učí velice lehce se zájmem, radostí a nadšením. Dle Marie Montessori je pak úkolem výchovy připravit prostředky a podněty specifické pro zmíněnou fázi. Pokud se senzitivní perioda promarní, tak se pro naučení dovedností musí zapojit volní úsilí a vše se odehrává bez radosti a s obtížemi. Senzitivní fáze se vyskytují zejména v raném věku dítěte, kdy dětství přirozeně plyne. Montessori chápala senzitivní fázi jako do jisté míry podobné vývojové fáze dle J. Piageta, které úzce souvisí s vývojem nervového systému. (Wildová, 2010)

Velmi zásadní roli v Montessori pedagogice hrají speciální pomůcky. Montessoriovský materiál je přizpůsobením a vývojem Seguinových či Froebelových pomůcek. Froebelovy pomůcky jsou vytvořeny pro kreativní možnosti, ale Montessori materiál je specializovaný spíše v duchu Pestalozziho pro rozvoj jedincových duševních kapacit krok za krokem. To znamená, že pomůcky Marie Montessori jsou konkrétní objekty s přesnou metodikou svého využití a nácvikem zacházení, které slouží k získání si konkrétních dovedností, které mohou být dále aplikovány v praktickém životě. (Montessori, 2006)

Jedná se o pomůcky ke cvičení činností praktického života a speciální pomůcky pro rozvoj řeči, smyslů, matematických schopností a mnoho dalších, které ve svém celku tvoří připravené prostředí. Prostředí, v kterém dítě nalezne to, co je v daném čase nejzásadnější pro jeho rozvoj. Učitel by měl znát jednotlivé senzitivní fáze a zároveň být dobrým pozorovatelem, aby mohl správně analyzovat a dále nabídnout dítěti vhodné materiály k naplnění jeho potřeb. Montessori popisuje toto přípravné prostředí jako prostředí, které v dětech vzbuzuje pocit svobody. Děti pak samy projeví své přirozené potřeby a zaujmou své vlastní postoje. V prostředí, které vzbuzuje pocit svobody se mohou u dítěte projevit jeho přirozené povahové vlastnosti. (Hillebrandová, 2011)

3.1 Základní principy Montessori pedagogiky

Základní vzdělávací principy Montessori pedagogiky je možné shrnout do požadavků dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych to mohl zvládnout sám.“ Základní principy jsou zároveň kritéria v analýze nově vycházejících knih o Montessori pedagogice.

3.1.1 Věkově smíšená skupina

Dle Rýdla (2007) je pro tuto didaktickou koncepci charakteristické slučování dětí různých věkových skupin a odmítání rozdělování dětí podle ročníků. Jde tedy o spojení tří věkových skupin, které odpovídají třem vývojovým obdobím jdoucích po sobě. Dle Hillebrandové (2011) se ve zmíněných věkově smíšených skupinách má vznikat spolupráce, vzájemná pomoc jednotlivci, vědomí sociální jednoty, harmonické soužití, v něm je každý jedinec respektován ostatními, a ve kterém se může bez překážek uplatnit. Mladší se učí od starších dětí a starší rády učí mladší děti a zároveň se o ně starají.

Marie Montessori zásadně nedoporučuje tvorbu tříd dětí ve stejném věku. Přináší to spíše komplikace v tom, že je těžké uspokojit potřeby všech dětí najednou, které bývají ve stejném věku často stejné. Důležitá je i rozmanitost dětské povahy. Musíme si uvědomit, že v předškolním věku se dítě učí navazovat sociální vztahy. Pokud tedy má v daném věku možnost hovořit i s jinými, ale blízkými věkovými kategoriemi, je to pro jeho vývoj velkým přínosem. Učí se, jak vzájemné pomoci, tak úctě k druhému. Dítě se na základě pomoci druhých lépe naučí porozumět látce, ale zároveň si uvědomí, že ji umí i aplikovat. Ve finále to pomůže seberozvoji a sebevědomí dítěte. Ovšem nikdy není narušen princip svobody dítěte. (Montessori, 2003)

3.1.2 Svoboda a samostatnost

V této metodě je jedním z klíčových pojmů svoboda. Splnění zadaného úkolu je považováno za méně důležité než zachování svobody dítěte, které je třeba spojit spolu s vrozenou zvědavostí a propracovaným materiálem Marie Montessori. Na splnění úkolu není vyvoláván tlak, naopak důraz je kladen na správnou aplikaci dané metody. V současné hektické společnosti, která vyžaduje splnění úkolu daným způsobem a většinou i v zadaném termínu, není jasné, zda je taková svoboda žádoucí u škol po prvním stupni. Dané úkoly musí být splněny pod sociálními imperativy, které jsou s myšlenkou jedince neslučitelné. Jisté však je, že pro děti v předškolním věku představuje princip svobody a samostatnosti nejsilnější impulz jejich vývoje.

Úkolem škol je najít své vlastní řešení v poměru mezi svobodou a povinností tak, aby byly v souladu s místními podmínkami. I přesto, že děti v Montessori třídách jsou svobodné, neznamená to, že tam nevládne řád. Řád má pro Montessori pedagogiku zásadní význam. Pokud děti svobodně dělají činnosti, které slouží k jejich vývoji, musí být zde přítomen i řád. Dle Marie Montessori se jedná o řád propracovanější než v běžných předškolních zařízeních. (Montessori, 2003)

Děti si postupně osvojují takzvanou sebekontrolu a v míře, v které jsou schopni kontrolovat sami sebe, jsou osvobozeny od kontroly dospělých. Můžeme se setkat s označením svobodná nebo samostatná práce, protože je pouze na dítěti: jaký materiál si vybere, na čem bude pracovat, o čem chce získat další informace, co se chce učit, jak bude nabyté dovednosti aplikovat v běžném životě, vybírá si místo, kdo bude pracovat, dítě nepracuje na povel nebo zvonění, ale motivuje ho jeho polarita pozornosti, tedy že každé dítě je na určitou věc naladěno v jinou dobu, dítě může pracovat samo, ve dvojicích či ve skupině. (Montessori, 2001)

Rýdl (2007) zdůrazňuje, že děti jsou svobodné, ale musí respektovat vzájemná pole působnosti a individuální práva. Poskytnutí svobody v předškolním věku je zároveň cesta k nezávislosti. Svoboda umožňuje dítěti vyzkoušet nové věci, odhalovat

je a poskytuje získání nových zkušeností. Při správném vedení, dostává dítě úvodních instrukce od svých rodičů a učitelů a následně se pustí do svých vlastních výzkumů a postupně nabývá novým zkušenostem v oblasti lidí, věcí a události, které se kolem něho dějí.

Svobodná a volná práce však neznamena, že dětská činnost nepodléhá žádnému vlivu a vůli dospělé osoby. Děti nemohou střídat dané činnosti, aniž by je ukončily nebo nic nedělaly. Svoboda nespočívá v tom, že dítě zůstane ponecháno někde ve třídě samo sobě, nebo že učitel vůbec nezasahuje do učebního procesu a vzdělávání. Vždy si dítě nějakou činnosti musí zvolit. Učitel má zde roli koordinátora a musí využít své pedagogické dovednosti tak, aby bez příkazů pomohl najít dítěti činnost, která ho zaujme. Žák Montessori školy pracuje svobodně tak dlouho, dokud neomezuje svobodu druhého. (Montessori, 2006)

Svoboda dítěte je chápána jako povinnost, nikoliv jako anarchie. To znamená, že pokud si dítě zvolí činnost, je zároveň i jeho povinností danou prací dokončit. Pokud dítě chce pracovat s určitým materiálem, který získal jeho zájem, samo se svobodně rozhodlo pro tuto činnost, je také jeho povinností dodržovat pravidla. K sebedisciplině jsou děti vedeni již od mateřské školy. (Montessori, 2003)

V Montessori pedagogice je důležité vytvořit prostředí, ve kterém se bude cítit dítě svobodně. Nejedná se však o nekázeň. Dítě ve školách zakládajících svou výchovu na Montessori pedagogice se vyznačují vysokou kázní. Montessori škola/třída má svá charakteristická pravidla, která však neomezuji jedince ve svobodě. Svobodu můžeme chápat jako nebránění dětského počínání. Na svobodu je přihlíženo jako na přirozenou součást života. Jestliže si dítě samo vybere aktivitu na základě vlastní motivace, je lépe soustředění, a hlavně pracuje se zájmem. Dítě necháváme pracovat samostatně, nezasahujeme a ani jej neopravujeme. Vztah učitele a dítěte má být založena na důvěře, na jejichž základě je podporována samostatnost dítěte. Tím se vytváří vlastní

osobnost každého dítěte. Podporujeme-li svobodu dítěte a jeho samostatnost připravujeme tak z dítěte nezávislého člověka. (Rýdl, 2007)

3.1.3 Pohyb

Pohyb je pro člověka přirozená aktivita. Marie Montessori princip pohybu promítla do cvičení praktického života, kdy si dítě prostřednictvím aktivního napodobování osvojuje správné pohybové vzory potřebné pro nácvič psaní, a to prostřednictvím rozvoje hrubé a jemné motoriky. Pohyb se také používá k rozvoji učení, zapamatování a myšlení. (Hillebrandová, 2011)

Kvalitně zaměřená výchova u dítěte předškolního věku má nesmírně důležitý význam pro jejich budoucí pohybové vzory. V pozdějším věku dítěte se začíná ztrácet zájem pro přesné provádění činností. Děti předškolního věku jsou fascinovány pohybem, a proto je možné jim vštípit přesnost prováděných činností, a tím je naučit dosahovat cíle bez nadbytečných pohybů (Montessori, 2001)

Pohyb jako takový je důležitý pro rozvoj duševní a intelektuální. Pomocí pohybu přichází dítě do styku s vnější realitou, kdy snadněji dokáže chápat abstraktní pojmy. Pohyb můžeme spatřovat v Montessori pedagogice v průběhu celého dne. Jedná se o práci s pomůckami, práci s elipsou a činnosti mimo prostory školy. Tento pohyb má vliv i na rozvoj jemné a hrubé motoriky. K tomu je zapotřebí ruka, která je chápána jako nástroj k uchopení věcí. Ruka je vedená emocemi a intelektem dítěte, slouží k vyjádření jeho myšlenek a umožňuje dítěti vytvářet si vztahy se svým okolím. (Montessori, 1998)

3.1.4 Vedení

Princip vedení u Montessori pedagogiky je jakási dělená odpovědnost. Učitel dává dítěti možnost svobodně se rozhodnout ve výběru činnosti, ale zároveň pomáhá a preferuje vybírat činnost pro dítě, které není schopno, se samo pro činnost rozhodnout. Učitel dává svobodu dítěti tam, kde je schopné samo za sebe převzít

zodpovědnost. Zasahuje tedy v případě, kdy se dítě nedokáže rozhodnout pro činnost, nudí se, nebo kde jsou porušována pravidla. Důležité je, že učitel pomáhá a podporuje děti, které pomoc potřebují. Snaží se postupně doprovázet dítě do stádia vlastní odpovědnosti. Učitel je zde pouze jakýmsi pomocníkem, spolupracovníkem, organizátorem, pozorovatelem a podněcovatelem dětské volby. (Hillebrandová, 2011)

Pracovní náplň učitele je tedy činnost průvodce. Vede děti ke správnému používání pomůcek, osvojení pojmů, snaží se usnadňovat dítěti činnost tak, aby neplýtkalo energií při řešení problémů a aby nebylo rušeno ze své činnosti. Je průvodce životem, nezdržuje ho, ani nepopohání. Je důležité, aby byl učitel empatický, trpělivý, laskavý, ale i důsledný. Uvedené vlastnosti jsou potřebné ke správnému vnímání vývojového období dítěte. Montessori vytvořila systém práce s pomůckami, kdy se učitel snaží vzbudit zájem o pomůcku svým přístupem. Jestliže dítě pomůcku používá k jinému účelu, než slouží nebo nedosahuje žádoucích výsledků, měl by v této situaci učitel zakročit. (Randáková, 2010)

3.1.5 Ticho a klid

Princip ticha a klidu působí na soustředěnost a na vývoj morálního a sociálního myšlení. Součástí tohoto principu je nácvik svalové koordinace, rovnováhy, držení těla, nácvik harmonie, psychické a fyzické rovnováhy a koncentrace pozornosti. Ticho je důležité ovšem neznamena to vyloučení zvuku z místnosti. Ticho prospívá naší vnitřní disciplíně. Nejedná se o nehybnost, autoritativní ticho či strnutí dětí, ale o dokonalou koordinaci dětského pohybu, kterého děti dosahují postupným nácvikem. (Montessori, 2001)

Děti procvičují udržení rovnováhy na elipse. Elipsa je vyznačena na zemi v dostatečné velikosti a její rozměry jsou na šíři dětských chodidel. Platí zde však pravidlo, že čím je čára užší, tím těžší je cvičení. Děti kladou nohu na elipsu tak, aby ji chodidla přesně překryla. Tato aktivita v dětech vyvolává pocit, že padají, a tak musí vyvinout úsilí, aby udržely rovnováhu. Jestliže děti zmíněnou aktivitu zvládnou,

přidává se další obtížný prvek. Dítěti se dává do rukou například sklenička s vodou, kterou však nesmí při chůzi rozlít.

Vše probíhá v úplné tichosti, klidně a beze slov. Děti se učí všímat si, kdo ještě aktivitu nedělal a zapojit ho. Důležité je, aby učitel elipsu neuspěchal. Některé děti krouží po elipse několikrát, dokud nebude jejich potřeba uspokojena. Při aktivitě se děti učí trpělivosti. Musí se naučit počkat, než na ně přijde řada a vzájemnému respektu. Učitel se musí přizpůsobit potřebám dítěte.

Princip ticha a klidu se stal prostředníkem, jak děti naučit koncentraci. Montessori považovala za ticho dočasné přerušování jakéhokoliv pohybu, který vyžaduje silnou vůli a koncentraci pozornosti dítěte. Toho však nelze dosáhnout okamžitě. Činnost se musí učit. K tomuto účelu slouží cvičení ticha, které spočívá v pravidelném opakování intenzity ticha, která narůstá a časové intervaly se prodlužují. Výsledkem aplikace principu je větší sebekázeň dítěte a ticho ve třídě. Učitel má být dítěti vzorem, a proto provádí činnosti v tichosti a pomalu. Děti pak danou činnost napodobují a dochází tak k vnitřnímu zklidnění. Důležité je také posílení tolerance a trpělivosti, kdy při pokročilejších cvičích jsou používány i předměty, kterými se procvičují obě mozkové hemisféry u dítěte. (Hillebrandová, 2004)

3.1.6 Chyby a jejich opravování

Dělat chyby je přirozená věc. Je to zároveň i dobrá pomůcka k poznání toho, jak zvládneme určité věci. Chyba je chápána jako přirozený projev v procesu učení a je užitečná součástí řešení problémů a zdroj nových poznatků. Žáci Montessori školy nejsou za chyby trestáni či záporně hodnoceni. Má jim být ukazatelem toho, co je třeba procvičit nebo zopakovat. Učitel by neměl používat negativní hodnocení, ale nabídnout dítěti znovu materiál, kde má nedostatky. Pomůcky Marie Montessori jsou navrženy tak, aby dítěti zprostředkovaly samostatné a jasné poznání, zda jednalo

správně či nikoliv. Dítě je tak schopno rozeznat chybu, které se dopustilo a může ji samo opravit, což vede k jeho samostatnosti. (Montessori, 2003)

Rýdl (1999) zmiňuje ve své knize, že chybu lze kontrolovat v různých formách. Jaký druh opravy chyby bude zvolen, závisí převážně na dítěti, druhu cvičení, celkové situaci ve skupině a materiálu. Marie Montessori rozlišuje mezi dvěma druhy chyb, kterých se děti často dopouštějí. Jednak jsou to chyby, na které dítě pomůckou upozorní sama. Tyto chyby jsou důležitou pomůckou v dalším učení. Druhý typ vzniká nevhodným zacházením s pomůckou, nedbalostí učitele či nezbedností dětí. Zde nelze konstatovat, že se chybami učíme. V tomto případě musí učitel uplatnit dle stanovené situace svou autoritu.

S pochvalou se zachází přiměřeně, aby se dítě na nich nestalo závislé. Dítě zažívá pocit sebeuspokojení z práce, kterou dělá. Zde se u dítěte probouzí smysl pro vlastní důstojnost a vede je k odmítání pochvaly. Jejich pocit sebedůvěry, sebeodpovědnosti a rovnocennosti snižuje pojem chvály. Dítě předškolního věku má největší radost ze samotné práce, naopak pro dítě školního věku je samotný výsledek největší odměnou. Pochvala by měla být využívána u nejistých a nových dětí k navození pocitu jistoty a bezpečí. (Rýdl, 2007)

Cílem principu je, aby se dítě naučilo opravovat vlastní chyby, kontrolovat práci a tím se neustále zdokalovalo. Chyby nám ukazují, jak dalece jsme schopni zvládat určité věci a zdokaloují schopnosti správně hodnotit. Jsme poté schopni snáze chyby rozpoznat a lépe analyzovat jejich příčiny. Jedinec, který je schopen kontrolovat a poznávat vlastní chyby, získá větší míru jistoty a nezávislosti.

Chyba je něco zcela přirozeného, co jedince učí a zároveň posouvá jeho znalosti dál. Upozornění dítěte na chyby je bezvýznamné a nepřijatelné. Dítě se stává aktivnějším, pokud si chybu uvědomí samo a chce na ní pracovat, tedy touží samo po zdokaloování. Jestliže učitel nehodnotí ani neposuzuje, se dítě stává nezávislým na

autoritě a začíná rozvíjet aktivity dle vlastního systému přesvědčování. Tedy čím je dítě aktivnější, tím ustupuje učitel do pozadí. Zde je nepřímo podporován i princip svobody a samostatnosti, o kterém je zmínka výše. Ze strany učitele je nežádoucí uplatňovat princip odměny a trestu. Nejvýznamnější odměnou pro dítě je uvědomování si chyb a jejich napravování nebo samostatná činnost. Montessori rozlišuje dva druhy chyb. První je nevhodné zacházení s pomůckou, kdy je úkolem učitele zasáhnout, aby předcházel chaosu ve třídě. Druhým jsou chyby, na které upozorní samy pomůcky. Příčinou uvedených chyb může být nezralost či nepozornost dítěte. (Montessori, 2001)

3.1.7 Princip normalizace

Princip normalizace je dle Marie Montessori (1998) obrácení dítěte ke skutečné přirozenosti člověka. Jedná se o v nás samotných vložený potenciál, který musíme rozvíjet, pomocí něhož se dítě přizpůsobuje svému okolí. Daný proces probíhá od narození do šesti let věku dítěte. Normalizované dítě je spojeno se svými instinktivním já, umí se ovládat, brzy prokazuje svou inteligenci, dává přednost systematické činnosti před nečinností a projevuje se klidně.

Nenormalizované dítě Marie Montessori popisuje jako dítě, které bylo dospělými omezováno v jeho projevech tak, že to způsobilo odchýlení od jeho normálního vývoje. Nebyla respektována jeho svobodná volba či bylo dítě nuceno do činnosti, která neodpovídala jeho momentálním možnostem, potřebám a schopnostem. Druhou příčinou mohlo být, že dítěti nebylo umožněno vykonávat činnosti, na které již bylo zralé. (Hillebrandová, 2011)

Normalizace je v Montessori pedagogice chápána jako psychická náprava. Dítě je ve své podstatě klidné a je potřeba před začátkem práce tento klid v dítěti najít. Jedině tak je dítě schopné se soustředit na činnost a rozvíjet tak sám sebe. Každé dítě se projevuje jednotně svým zaujetím pro práci. Z tohoto důvodu je potřeba normalizaci podporovat. Toho učitel dosáhne cvičením ticha, celkovým zklidňováním

a také prací s elipsou. Výsledkem je disciplína a ukázněnost, kdy se každé dítě věnuje systematické činnosti spíše než pasivitě. (Montessori, 2003)

3.1.8 Princip sociální výchovy

Princip sociální výchovy je založen na osvojení si základních sociálních kompetencí prostřednictvím dynamického působení věkově heterogenních skupin a osvojení si různých sociálních rolí, kdy dítě přichází do sociální skupiny jako nejmladší, poté si projde rolí prostředního, a nakonec nejstaršího dítěte. Z tohoto principu vyplývá mnoho možností sociálního učení a sociální výchovy pomocí zdrženlivosti, podpory a prosazování. Jedná se tedy o nepřímé sociální působení, kdy se děti učí od sebe navzájem, a to mnohem rychleji a přirozeněji. (Rýdl, 1999)

Uvedený princip souvisí s prvním principem věkově smíšená skupina. Smíšená skupina dětí podle věku vede k větší vzájemné spolupráci. Děti se tak přirozeně učí dovednostem jako je oceňování druhých, naslouchání, podělení se a nabídnutí pomoci druhým. Mezi dětmi panuje respekt, protože dítě dokáže vnímat a vidět věci i z perspektivy druhých osob. Naučené schopnosti děti učí soudržnosti a samostatnosti bez větší pomoci učitele. Dané chování je základem zdravého přístupu dítěte k ostatním i mimo školní prostředí. (Kopřiva, Nováčková a kol., 2008)

3.2 Oblasti učení

Zvláštní roli hraje ve výchovném systému Marie Montessori takzvaný montessoriovský didaktický materiál. V Montessori třídě je od každé pomůcky pouze jeden exemplář, a proto jej může používat vždy jen jedno dítě. Montessori chtěla tímto předejít, aby se děti nenapodobovaly ve výběru pomůcek. Dalším z důvodů je pak procvičování trpělivosti, kdy si dítě jde pro pomůcku a zjistí, že s ní právě někdo pracuje. Montessoriovský didaktický materiál se člení do pěti systematických skupin: Praktický život, Smyslové vnímání, Jazykové schopnosti, Kosmická výchova a Aritmetika (matematický materiál). (Hillebrandová, 2011)

3.2.1 Praktický život

Praktický život a jeho procvičování je důležitým základem pro další vývoj dítěte. Pomáhá dítěti vytvářet pořádek a řád. Cvičení praktického života je také důležitý pro vývoj oblastí jako je jazyk, matematika, kosmická výchova a smyslová výchova. Období pro procvičování tohoto období je kolem třetího roku života dítěte. Dítě se již od malička chce podílet na domácích pracích. Jakmile se dítě naučí chodit, snaží se napodobovat vše, co vidí. To znamená, že prvním místem cvičení praktického života je domov. Jak dítě roste, přejdou samotná cvičení praktického života na práci. Ta pomáhají dítěti začlenit se do prostředí. (Hillebrandová, 2011)

Dítě od rodičů často slyší větu: „Běž si z něčím hrát, já mám teď plno práce!“. Dítě nám chce s prací pomoci a pracovat podle nás. Dítě je ovšem méně zručné a pomalé, a z tohoto důvodu mu to mnozí rodiče nechtějí umožnit. (Montessori, 2003)

Praktický život dítěti umožňuje stát se nezávislým vůči dospělým. Procvičování praktického života přispívá k rozvoji jemné a hrubé motoriky, k vzájemnému propojení obou mozkových hemisfér a tím také k podpoře zdravého vývoje dítěte. Naučí dítě jemné a tiše manipulovat s různými předměty, postarat se o zvířata i druhého člověka a začlenit se do kolektivu. Aktivita pro procvičování praktického života jsou také důležité v tom, že jsou v nich obsaženy prvky, které mají velký význam pro čtení, psaní a matematiku. Zahrnujeme zde například postup práce zleva doprava, shora dolů a úchop třemi prsty. Existuje pět skupin cvičení. Patří sem například zdvořilostní formy chování, péče o vlastní osobu, druhé, okolí a cvičení kontroly pohybu. (Hillebrandová, 2011)

Cvičení sociálních vztahů u dítěte rozvíjíme prostřednictvím hry. Dítě se učí, jak poděkovat, pozdravit, poprosit, naslouchat, poblahopřát a jsou vedeny k úctě ke starším lidem. Péče o vlastní osobu zahrnuje sebeobslužní úkony. Dítě se učí mýt si ruce, pracovat s příborem, přelévat a přesýpat. Učí se nácvičných rámech zapínat knoflíky, zipy, rozvazovat a zavazovat tkaničky. Péče o druhé je dítěti vtiskována

prostřednictvím pomoci mladším spolužákům či péčí o zvířata. Péče o okolí znamená, že se dítě zapojuje do každodenního provozu mateřské školy. Pracují na zahradě, pečují o květiny, prostírají stůl a zametají. Cvičení kontroly pohybu zahrnuje chůzi po elipse, rovnovážná cvičení, koordinaci ruky a rozvoj motoriky. (Šebestová, Švarcová, 1996)

V těchto komplexních cvičeních jsou splněny přímé cíle, které jsou spojeny se základními lidskými potřebami. Jsou zde zahrnuty i mnohem zásadnější nepřímé cíle, kdy dítě získává sensorické zkušenosti (hmatovou zvukovou a vizuální). Dítě si dále vstěpuje základní matematické poznatky, jako předstupeň pro odčítání, sčítání a dělení. U uvedených aktivit se u dítěte rozvíjí výdrž, koncentrace, pořádek, přesnost a schopnost řídit sám sebe. Dále se rozvíjí emocionalita, rozvoj náklonosti k určité činnosti, radost z činnosti, schopnost vnímat, schopnosti odhadnout sebe sama, které vede k zdravému sebevědomí, sebejistotě a spokojenosti sám se sebou. V oblasti cvičení praktického života se nepoužívají žádné speciální materiály či pomůcky.

3.2.2 Smyslové vnímání

K prohloubení a procvičení vnímání vyvinula Marie Montessori pro různé smysly propracovaný materiál s jehož pomocí je možné procvičovat srovnávání, třídění, rozlišování a pojmenování. Vhodným věkem pro cvičení smyslů vidí Marie Montessori ve věkovém období od tří až šesti let dítěte. V tomto věku by měly být vytvářeny prvky pro smyslovou činnost. V dané fázi je důležité vývoj smyslů povzbuzovat předkládáním a upravováním předmětů. (Rýdl, 1999)

Zdokonalování a procvičování smyslů vede k vytváření pevného základu pro intelektuální růst a k prohloubení smyslového vnímání dítěte. Intelekt dítěte se formuje prostřednictvím konkrétních představ, kontaktu s prostředím a jeho podrobným zkoumáním. Montessori nejde o zlepšení smyslových orgánů, ale o rozlišování vnímání, s kterým je spojené lepší srovnávání, porozumění, rozlišování a pojmenování vnímajících smyslů. Smyslové orgány pro Montessori nejsou pasivním

doručovatelem, ale působí aktivně na proces vnímání. Smyslové vjemy, které pronikají do vědomí dítěte musí být trénovány informacemi o barvě, teplotě, pachu nebo tónu.

Dítě prochází cestou od uchopené k pochopení. Čím je dítě mladší, tím by mělo aktivně poznávat mezilidské vztahy a materiální svět. Pomocí způsobilosti absorbovat získává dítě do svého podvědomí určitou řadu informací. Dítě ve věkovém období dvou a půl let vstřebalo a shromáždilo řadu dojmů. Získané vjemy pro dítě představuje důležité hodnoty, které jsou zároveň neuspořádané. V daném období vzniká potřeba třídění poznatků z důvodu, že dítě touží prozkoumávat své prostředí. Je nutné vnést do myšlení dítěte jasnost a řád, rozlišovat podstatné od nepodstatného a rozvíjet umění. (Kolektiv autorů, 2011)

Marie Montessori (2001) vytvořila materiál pro smyslovou výchovu tak, že izolovala vždy jen jednu vlastnost daného předmětu a na tu se snažila nasměrovat pozornost dítěte. Docílila toho uskupením předmětů do sady s rozdílem v pouze jedné vlastnosti, která je nestálá. Nestálost je dána různou úrovní reprezentované vlastnosti. Úrovně vlastností u předmětů jsou postupné a zda je to možné i matematicky vyjádřené.

Výrazné rozdíly se pomalu zmenšují a úkoly jsou pro dítě stále těžší, čímž jejich plnění dosahuje větší pozornosti a vnímavosti. Smyslové materiály nesmí nahrazovat předměty ze života. Má sloužit pouze jako klíč k diferenciaci. S pomocí smyslových materiálů jsou pojmenovávány, znázorňovány a tím také rozpoznávány vlastnosti předmětů. (Rýdl, 1999)

3.2.3 Jazykové schopnosti

Nejlepším obdobím pro výuku psaní je dle Marie Montessori (2001) období kolem čtvrtého roku dítěte, kdy procvičuje smyslové vnímání. Smyslová cvičení jsou spojena s prováděním jemného pohybu rukou a dítě je schopné je opakovat. Montessori dělí mechanismus psaní do dvou složek. Ke každé složce vytvořila cvičení

i s materiálem, které jsou inspirovány právě materiálem ze smyslové výchovy. Specifické kreslení, které přispívá k rozvoji ruky ovládat psací potřeby a obtahovat smirkové písmo prsty, které dále vytváří motorickou a vizuální paměť písma.

Marie Montessori používá pro nácvik čtení genetickou metodu. Dítě se zprvu seznamuje s písmem v mateřské škole při procvičování psaní a poté přechází ke čtení. Dítě pracuje s materiály a pomůckami, při kterých lze vnímat rozdíly mezi písmeny více smysly a k jednotlivým slovům přiřazují konkrétní předměty. Výuka jazyka také slouží k poznávání světa a z toho důvodu jsou pro děti již v mateřské škole připraveny texty a slova orientované na zajímavá témata, které dětem dávají smysl.

Randáková (2010) uvádí, že Montessori dbala u dětí předškolního věku na rozvoj slovní zásoby. Jako pomůcku používala Montessori košíčky s utříděným materiálem z různých oblastí. Je potřeba obsah košíčků měnit a připravovat nové dle projektů a témat. Dítě, které již umí číst, připravila Montessori kartičky, které označovaly předmět slovy. Děti měly ve třídě své literární koutky, kde jim zprvu byly předkládány příběhy z reálné situace a skutečného života, a až později bajky a pohádky. Práce Marie Montessori jde vždy přechodem od konkrétního k abstraktnímu.

3.2.4 Kosmická výchova

Kosmická výchova se zabývá postavením člověka ve společnosti i v kosmu a pochopením jejich vzájemného vztahu. Pochopení souvislostí nás přivádí k převzetí vlastní odpovědnosti ke všemu, co na světě existuje (Kultura, příroda atd.) Jedná se o objemný koncept, který se neustále rozvíjí.

Kosmická výchova je spojitým prvkem pedagogiky Marie Montessori, jak její teorie, tak i její praxe. Pojem kosmická výchova je paralelou toho, jak chápal svět Jan Ámos Komenský, tedy souvislost všech věcí v jednotný celek. Dítě se nemá učit vše, co existuje, ale má mít tolik času, aby se mohlo do jednotlivých okruhů ponořit. Dle

zásady Marie Montessori musíme dát dítěti detail jako prostředek, aby mohlo poznat celek. Odpovídání na otázky dítěte vychází z celku a zároveň se vysvětluje na základě jednotlivých částí, aby dítě lépe pochopilo dané souvislosti.

Kosmická výchova představuje integraci různých témat, která jsou zahrnutá v prvouce, přírodovědě, vlastivědě, dějepisu, přírodopisu, zeměpisu, později i v chemii a fyzice. Součástí výchovy jsou také pohybové, výtvarné a hudební dovednosti a lze sem zařadit i společenská témata. Montessori rozdělila kosmickou výchovu na tři po sobě jdoucí etapy. První etapa je zaměřena na dítě do šesti let. Dítě do šesti let věku vnímá svět všemi smysly, kdy dochází k vývoji a diferenciaci řeči. Naším úkolem je dítě podpořit. Ve zmíněném období se dítě učí pomocí smyslů, a proto je důležité nechat ho vše prožít a hovořit s ním.

Učitel v kosmické výchově má za úkol především pomoci dítěti, aby poznalo svět, aby ho mohlo pochopit. Pro dítě je velmi důležitý řád a cítit jistotu. Čím starší je dítě, tím víc je nutné, aby chápalo souvislosti, aby mělo vědomosti a poznatky. Dítě se učí převzít zodpovědnost nejen za sebe samého, ale i za životní prostředí. Důležitou součástí je vyprávění příběhu, které jsou potřebné pro rozvoj fantazie.

Důležitým nástrojem pro danou oblast je názornost. V kontextu kosmické výchovy jsou to například pobyty v přírodě, návštěvy pracovních odvětví, vycházky, seznamování se s odlišnými kulturami. Materiál v mateřské škole musí být přesný, zajímavý, flexibilní, umožňovat kreativitu a zároveň přizpůsobený věku dítěte. Je třeba učit děti pozorovat, podněcovat je k myšlení a povzbuzovat jejich zájem. Jestliže dítě něco prozkoumává, klade při tom otázky a my reagujeme. Na otázky neodpovídáme hned, ale necháme děti přemýšlet. Je potřeba nezahlcovat dítě informacemi, musíme jej nechat prožívat a zkoumat. Učitel se musí vžít do přemýšlení dítěte a pochopit ho. Musí se stát opět dítětem a přemýšlet srozumitelně a jednoduše. Začínáme vždy od toho, co dítě zná. Mezi další nástroje kosmické výchovy řadíme diskuse, projekty a pokusy. (Hillebrandová, 2011)

3.2.5 Aritmetika

V díle Čížkové (2009) Marie Montessori hovoří o matematice jako o nástroji k poznání světa, kterým je smyslový prožitek. Lidského ducha označuje jako ducha matematického, který má schopnost abstrahovat. Projevuje se již v prenatálním stádiu a doprovází člověka po celý život. Montessori klade důraz na smyslový prožitek dítěte, na samostatné objevování, poznávání, na jeho experimentování, protože to, co člověk s vlastní pomocí objeví, si nejlépe zapamatuje a pochopí.

Matematický materiál v montessoriovských školách napomáhá matematického ducha u dětí podporovat. V dětském věku je málo příležitostí rozvíjet matematického ducha i přesto, že okolní svět je složen z různých kombinací geometrických tvarů. Je důležité na tuto skutečnost dítě upozornit. Přibližně ve čtyřech letech věku se dítě v mateřské škole poprvé seznamuje s počítáním. Ovšem předtím absolvovalo předstupeň matematiky, když pracovalo s praktickými a smyslovými materiály a pomůckami, kvůli kterým se na počítání připravilo. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Matematický materiál Marie Montessori podněcuje dítě k počítání. Dítě počítá čísla, která jsou v pomůckách v podobě perel stejné velikosti. Úkolem materiálu je nevědomě převádět informace do strukturovaného systému. Mezi matematické aspekty lze zařadit rozlišování sebe od ostatního, vnímání šířky, délky, výšky, experimentování, vnímání dimenzí a porovnávání forem a velikostí. (Helmingová, 1996)

4 Náboženská výchova v Montessori pedagogice

Standing (1957) uvádí, že v praktickém i myšlenkovém systému Montessori pedagogiky má ústřední pozici náboženská výchova. Prvním odkazem je používání jazyka, který je ovlivněn náboženstvím, kdy jsou v jejích spisech zahrnuty biblické příběhy, obrazy i postavy. Přesvědčení o tom, že Marie Montessori byla ovlivněna křesťanstvím dokládá i její syn, který tvrdil, že čím byla Montessori starší, tím vnímala náboženskou víru hlouběji.

Marie Montessori vychází z předpokladu, že víra patří mezi základní potřeby člověka. Během pedagogických pokusů, které Marie Montessori realizovala v Barceloně vyvinula koncepci, pomocí které lze nenásilnou formou dítě přivést ke katolické víře. Kosmická výchova vychází z předpokladu, že všechny věci v kosmu jsou vzájemně propojeny. Cílem kosmické výchovy je poskytnout dítěti ucelenou představu o propojení jednotlivých součástí celku světa. (Rýdl, 1994)

Kosmická čili náboženská výchova Marie Montessori (1995) byla ovlivněna jejím pobytem ve Španělsku, a to v letech 1916-1939. Náboženská výchova tehdy nebyla zahrnuta do běžné výuky. Ohlasy na zavedení náboženské výchovy byly ze strany kněží, kterým byla náboženská výchova vyhraněna, velmi pozitivní. Misionáři sv. Vincence de Paul začali Montessori metodu uplatňovat na Baleárských ostrovech u dětí v sirotčincích. V Barceloně se metoda rozšířila za pomoci benediktýnského opata z Montserratu. Montessori spolupracovnice Anna Maccheroni byla pozvána na liturgický kongres, aby mohla rozšířit informace o převratné metodě. Její projev připravenosti zkusit náboženskou výchovu šířit touto metodou na Montessori škole v Barceloně, byl schválen a stal se i historickým dokumentem jejich pedagogické práce.

Zelinková (1997) ve své knize uvádí tři stupně kosmické výchovy v pojetí Montessori. Prvním stupněm je kosmická výchova jako orientace na předměty, která v sobě nese požadavek potřeby poznávání předmětů, které pomáhají rozvíjet dítě.

Učitelé a rodiče by měli dítěti zprostředkovat co největší množství podnětů nacházejících se v okolním prostředí. To například znamená, že by matka měla nosit kojence co nejčastěji s sebou, aby dítěti byla naskytnuta možnost poznávat okolní svět (lidi, zvířata, předměty apod.). Dítě je schopné zprvu vnímat předměty pouze z hlediska jejich existence. Teprve mezi třetím až šestým rokem dítě začíná postupně vnímat vztahy mezi jednotlivými předměty. První stupeň kosmické výchovy má pomoci rozvíjet správnou dětskou představivost a smyslové vnímání.

Následujícím stupněm je kosmická výchova jako orientace na celek, která považuje za podstatné umožnit dítěti poznat svět jako celek. Montessori pokládala za nepřilíš podstatné sdělovat dětem detailnější informace o světě bez toho, aniž by dané detaily nebyly vykládány jako součást celku světa, jehož stvořitelem je podle Marie Montessori Bůh. Kosmická výchova je proto do určité míry propojena s náboženstvím. Montessori klade důraz na možnost skutečného kontaktu s reálnými předměty. Příkladem je, že pokud mají děti poznávat listnaté stromy, nemůžeme poznání zprostředkovat učebnicí, ale pouze reálným kontaktem se stromy rostoucí v lese. V poznání detailu jako prostředku k pochopení celku hraje důležitou roli fantazie dítěte.

Třetím a zároveň posledním stupněm je kosmická výchova jako rozumové zpracování poznatků o světě. Jednoduše řečeno jde o pohled na svět prostřednictvím smyslů. Marii Montessori utvrdily zážitky z první světové války v nutnost, nastolit skutečný mír. Tvrdí, že vybudování světa plného přátelství je kosmické poslání každého člověka. Montessori kladla na výchovu k míru velký důraz. Podstatou výchovy k míru je pěstovat v dítěti vědomí jednoty mezi lidmi. Základ nalézá především v tom, zabránit vznikajícímu konfliktu mezi dospělým a dítětem, docházejícím z důvodu využívání silnější pozice dospělého.

5 Vztah dospělý a dítě

Marie Montessori (1996) velmi ostře kritizovala učitele, kteří působili v tradičním pojetí školní výuky. Kritizovala přílišné dominantní postavení ve školním systému. Dle jejího názoru se musel pohled dospělého zásadně změny. Fatální chyba dospělých, ať učitele nebo rodiče, je skutečnost, že nerespektují práva dítěte na svobodný vývoj a vnucují mu své názory. Za další chybu můžeme považovat všeobecně rozšířené názory, že největší účinnost ve výchově má napomínání, trestání a přísnost. Dítě bylo často vnímáno jako závislý tvor, který musí být neustále usměřňováno na jeho cestě životem. Dítě a dospělý jsou stvořeni k tomu, aby spolu žili ve vzájemném souladu a milovali se, žijí však spolu v neustálém napětí, protože nedokážou porozumět jeden druhému, což vede k ohrožování podstaty jejich bytí.

5.1 Role pedagoga v Montessori pedagogice

Role učitele v Montessori pedagogice je velmi specifická. Marie Montessori během své práce došla k názoru, že výchovná činnost spočívá zejména na prostředí, ve kterém se vyskytuje a na pedagogovi. Oproti klasického školního vyučování a roli učitele v ní, Montessori (2001) vymezila dva rozdíly. Prvním je, že v tradičních školách je výsadou aktivita učitele, ovšem v Montessori zařízeních je zásadní aktivita dítěte. Druhým rozdílem je, že cíl a smysl výchovy v tradiční škole vychází z předávání vědomostí o vlastnostech věci prostřednictvím předmětů (učebnic atd.), v Montessori zařízeních jsou právě pomůcky pomocníkem dítěte a stávají se tak prostředkem jeho rozvoje a dalšího růstu.

Pro učitele působící v Montessori zařízeních je důležitá hluboká znalost dítěte, vnímavost pro odlišení a nástup jednotlivých senzitivních fází, analyzovat činnost dítěte, schopnost pozorovat, být dobrým rádcem a organizátorem. Montessori pedagog svým žákům nepřednáší, ale stimuluje je a vede. Lze říci, že role učitele je do jisté míry omezena na vedení. Důležitým předpokladem pro správnou činnost Montessori učitele je určitá forma sebekázně, která se projevuje trpělivostí a úctou

k osobnosti dítěte. Montessori učitel si musí uvědomit, že jen on podporuje své žáky ve svobodné a spontánní práci.

Dle Zelinkové (1997, s. 78) vedení spontánní práce klade na osobnost pedagoga tři požadavky. Prvním požadavkem je sebevědomí a schopnost účastnit se práce dětí. Dalším bodem je organizovat volnou práci, tedy pedagog by měl vytvářet podnětné prostředí. Třetím a zároveň posledním požadavkem je pozorování a respektování volné práce.

Marie Montessori (1996) považovala za klíčovou kvalifikaci u pedagogů schopnost detailně pozorovat žáky a z toho důvodu po učitelích působících v Casa dei Bambini požadovala, aby se vzdělávaly v technikách exaktního pozorování. Pedagog musí být schopen vidět dítě zvnějšku (jak se pohybuje, chová, reaguje) i zevnitř (umět se podívat do nitra dítěte). Jestliže, je pedagog schopen zahrnout do svého pozorování obě zmíněné složky, naskytuje se mu možnost zasáhnout ve správný okamžik do vyučovacího procesu, či naopak držet se zpátky.

Jak již bylo zmíněno, Montessori učitel je spíše průvodcem či vedoucím než učitelem v tradičním slova smyslu. To však neznamená, že je práce učitele v Montessori zařízeních jednodušší. Vždy musí být respektována skutečnost, že každé dítě je jedinečná lidská bytost. Učitel se ve výchovném procesu projevuje jako rovnocenný partner i jako rádce, projevuje trpělivost, otevřenost a absolutní vstřícnost. Dává dítěti možnost svobodné volby ve výběru činnosti, ale zároveň pomáhá vybrat činnost pro dítě, které se nedokáže rozhodnout. Montessori učitel tedy dává svobodu dítěti jen tehdy a tam, kde je schopné samo za sebe převzít odpovědnost. Daný bod musí umět učitel rozpoznat a umět s ním ve vzdělávacím procesu pracovat.

5.1.1 Duchovní příprava učitele

Marie Montessori (1998) ve svém díle *Tajuplné dětství* zmiňuje duchovní přípravu učitele. Nejdůležitějším požadavkem na učitele je správná skladba vnitřních dispozic a jeho přístup k dítěti. Nestačí mít jen teoretické vědomosti o vzdělávání a výchově. Budoucí učitel se musí vnitřně připravit tak, že bude sám sebe studovat, a to z důvodu postupného zbavování všech zakořeněných defektů, které by mohly stát v cestě zdravého vztahu k dítěti. K objevení neuvědomovaných nedostatků potřebuje učitel zvláštní typ výcviku. Důležité je se naučit vidět se očima ostatních.

Vnitřní příprava není totéž jako usilování o dokonalost hlásané náboženstvím. Být dobrým učitelem neznamena být zcela bez chyb či slabostí. Ten, který usiluje o svojí vlastní dokonalost, si často není schopen uvědomit skutečnosti, které jsou překážkou v nacházení správného vztahu k dítěti. Musíme se naučit nechat se vést, pokud se chceme stát dobrými učiteli.

Bojovat se svými špatnými vlastnostmi můžeme dvojím způsobem, a to hloubkově a povrchově. Hloubkový způsob znamená vnitřní boj vůči nedostatkům, kterých jsme si vědomi. Povrchový způsob je potlačování vnějších projevů našich negativních tendencí, které nejsme schopni vědomě měnit. Přijímání obecných norem chování je také důležitým prvkem, a to z důvodu uvědomování si vlastních chyb a následným reagováním na ně.

Všichni, kteří přichází do styku s výchovou mladé generace by se měli osvobodit od lži a chyb, protože poškozují jejich postavení. Zbavit se základních nedostatků, které pramení z hněvu a pýchy a snažit se je vidět v pravém slova smyslu. Jednání s dítětem je poněkud specifická. Dítě nám nerozumí. Neumějí se bránit, a proto přijímají vše, co jim učitel řekne. Učitel by si měl tento fakt uvědomovat a neustále si ho připomínat. Dítě nechápe nespravedlnost rozumově, ale brzy si začíná uvědomovat, že něco není úplně v pořádku, začne upadat do depresí a následkem toho se jeho psychika začíná deformovat. Podvědomá reakce dítěte na zlobu či

bezohlednost dospělého nachází v ustrašenosti, nevhodném chování, lžích, nespavosti, bezdůvodném pláči a nočních děsech, protože nedokáže svým rozumem rozpoznat pravou podstatu svých depresí.

To neznamená, že nemáme vůbec posuzovat chování jedince a souhlasit se vším, co provede. Tím bychom zanedbali jeho duševní rozvoj. Učitel nikdy nesmí zapomínat, že jeho posláním je vzdělávat a vychovávat. Musíme být však pokorní a potlačovat předsudky, které se ozývají v našich srdcích. Je důležité si zachovat jen vlastnosti, které učiteli pomáhají v jeho práci a zbavit se všech, které brání dítěti porozumět.

Dle Berga (1994) je úkolem učitele doprovázet, radit a pomáhat dítěti. Učitel nemá jedince nadměrně chválit, ale má být pomocníkem k jeho vnitřnímu růstu. Hlavním úkolem učitele je tedy dát dítěti svobodu, aby se dále mohlo rozvíjet ve svobodného člověka.

5.2 Vzdělávání učitelů v Montessori zařízeních

Vzdělání pro budoucí Montessori učitele poskytuje velké množství nezávislých spolků, organizací i vysokých škol. Ovšem hlavní roly v oblasti školení nových lektorů hraje AMI (Association Montessori Internationale), podle jejichž předpisů a směrnic se vzdělává větší část učitelů. Zájemcům o Montessori pedagogiku jsou poskytovány různé kurzy. Jako první můžeme uvést kurz pro asistenty pro práci s batolaty – The Assistants to Infancy Training Course. Kurz pro učitele základních škol – The Elementary Training Course. A kurz pro pedagogické pracovníky do Domů dětí – Casa dei Bambini Teacher Training Course. Dále je nabízen kurz zaměřený na dospívající mládež. (Montessori-AMI, 2019)

V jednotlivých kurzech se učitelé seznamují s metodami Montessori pro daný věk dítěte, učí se základním anatomickým, psychologickým a pedagogickým pojmům a prakticky si zkouší práci v Montessori zařízeních. Programy pro vzdělávání

Montessori pedagogů v České republice zejména diplomové kurzy pro učitele mateřských škol a základních škol, zajišťuje Společnost Montessori o. s. Společnost zprostředkovává kurzy podle akreditace Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy Č.J.14 189/2009-25-355. (Montessoricr-kurzy, 2019)

Kurzy si kladou za cíl seznámit účastníky s teoretickými základy Montessori pedagogiky, které pomáhají získat praktické dovednosti metodického a didaktického charakteru. Dovednosti jsou potřebné pro řízení a vedení výchovných a učebních procesů na základě používání specifického didaktického materiálu tak, aby absolventi Montessori kurzu byli schopni využívat a dále šířit ideje Montessori pedagogiky a prakticky podle ní s dětmi pracovat. Kurz vede uchazeče k potřebě vlastního sebevzdělávání a rozvoje, takže ho lze vnímat jako významný prostředek celoživotního vzdělávání. Ceny diplomových kurzů se pohybují v rozmezích od 50 000 do 250 000 Kč. Ukončení kurzu obnáší obhajobu závěrečné práce, praktickou ukázkou a ústní pohovor. Po úspěšném zakončení diplomového kurzu obdrží absolvent Národní Diplom Montessori, který držitele opravňuje k pedagogické práci v Montessori zařízeních.

6 Montessori zařízení ve světě

Marie Montessori se během svého života zasloužila o celosvětové rozšíření své metody. Své přednášky vedla na významných místech po celém světě a dokázala si získat pro svou pedagogickou koncepci nové příznivce, kteří se po vyškolení zasadili o další šíření myšlenek Marie Montessori. Se svým synem Máriem založila Montessori Mezinárodní společnost Montessori (Association Montessori Internationale) v roce 1929, která dodnes koordinuje Montessori společnosti. Hlavním sídlem společnosti je od roku 1945 Amsterdam. K hlavním úkolům Association Montessori Internationale patří především koordinace vzdělávání Montessori učitelů a školitelů, poskytování poradenství ke vzdělávacím kurzům AMI, pořádání studijních konferencí a kongresů, dohlížení na vydávané knihy Marie Montessori a na schvalování výroby Montessori materiálů. (Montessori-AMI, 2019)

Mezinárodní společnost Montessori patří mezi zřizovatele více než třiceti národních Montessori organizací po celém světě. Organizace můžeme najít v Severní Americe, Austrálii, ale i v Indii, Pákistánu či v Rusku. Velké množství Montessori organizací úzce spolupracují se vzdělávacími institucemi, které jsou zřizovány přímo Association Montessori Internationale a mají právo vydávat mezinárodní certifikáty, tedy udělovat Montessori kvalifikaci.

V USA byla zaznamenána již od počátku šíření Montessori metody velký úspěch. Již v roce 1913 fungovalo v zemi více než sto Montessori organizací. Šíření nového přístupu ke vzdělávání přerušily až světové válečné konflikty ovšem dodnes existuje v USA vysoké množství Montessori škol, center a spolků. Zásadní roli zde hraje Association Montessori International of the United States, která se zasloužila o používání Montessori metod na soukromých a státních školách. (Amiusa, 2019)

V roce 1960 vznikla v USA American Montessori Society se zkratkou AMS, která se dnes řadí mezi jednu z největších Montessori organizací na světě. O vznik

společnosti se zasloužila Dr. Nancy McCormick Rambush, významná propagátorka Montessori pedagogiky ve Spojených státech a zároveň zakladatelka první nezávislé Montessori školy ležící na území Spojených států. Nancy McCormick Rambush stála u zrodu více než 400 škol Montessori. (Montessori-europe, 2019)

American Montessori Society sdružuje 1200 škol napříč celým USA. Veškeré školy mají různé zřizovatele, nejsou tedy v tomto ohledu závislé na American Montessori Society, jde spíše o členskou asociaci. Podmínkou pro členství v American Montessori Society je, aby školy dodržovaly Etický kodex AMS a zároveň na tom, kolik procent Montessori učitelů na škole působí. American Montessori Society je neziskovou organizací a její finance proudí z několika zdrojů jako například z příspěvků od rodičů, ze vzdělávacích programů učitelů, zainteresovaných sponzorů a přátel. V současné době uvedená společnost registruje více než 11 000 stávajících členů po celém světě.

Zaměříme-li se na Evropu, zjistíme, že i zde má metoda Montessori mnoho příznivců. V roce 2000 je datován vznik asociace Montessori Europe, která sdružuje společnosti, organizace i jednotlivce se vztahem k Montessori koncepci. Hlavním cílem uvedené asociace je sjednotit jednotlivé evropské Montessori společnosti a následkem toho podpořit spolupráci a pozvednout vzájemnou komunikaci mezi organizacemi a státy.

Montessori pedagogika je velmi oblíbená také v Německu, kde založení první školy datujeme v roce 1924 a kde k největšímu rozmachu Montessori pedagogiky došlo na přelomu 50. a 60. let 20. století. V současné době se na území Německa vyskytuje cca 1000 Montessori mateřských, základních a středních škol a jiných Montessori zařízení. V Německu jsou základy Montessori pedagogiky aplikovány i ve volnočasových centrech nebo i v dětských domovech. Zajímavostí je, že v současné době připravují i vysokoškolská studia vycházející z koncepce Montessori pedagogiky pro univerzitní vzdělávání.

Mezi další významné organizace přidružené k Association Montessori Internationale je britská The Montessori Society Association Montessori Internationale, která se svou činností snaží šířit informace o Montessori metodách britským odborníkům i veřejnosti. Společnost organizuje vzdělávací přednášky, semináře a kurzy pro širokou veřejnost a workshopy pro příznivce Montessori výchovy.

Maria Montessori Institute je jediná akademie, která formuje budoucí Montessori učitelé podle sylabů Association Montessori Internationale. Institut je také zřizovatelem přibližně pěti Domovů dětí, které slouží jako výcviková střediska pro budoucí Montessori lektory. Další institucí se sídlem v Londýně je Montessori Centre International, která je školícím centrem pro zájemce, kteří chtějí působit jako vychovatelé a uplatňovat ve své práci Montessori metody. Ve Velké Británii není velký počet Montessori zařízení ovšem v současné době je sledován nárůst počtu Montessori spolků a organizací.

Pedagogiku Marie Montessori řadíme mezi jednu z nejvíce rozšířených reformních pedagogických koncepcí na světě. V mnoha zemích je i nadále považována za systém, který je vhodný pouze pro vzdělávání postižených jedinců. Národní Montessori organizace se z tohoto důvodu snaží v jednotlivých zemích vyzdvihnout výhody Montessori koncepce.

6.1 Montessori pedagogika v České republice

Rozvoj alternativní pedagogiky v České republice se začal prosazovat v období první republiky. Po nástupu fašismu ve světě byly postupně montessoriovské školy zavírány kvůli výchově k individualitě, odpovědnosti a svobodě, a proto nebyl umožněn další rozvoj tohoto pedagogického systému. Po druhé světové válce byla Montessori pedagogika vlivem Sovětského svazu nadále potlačována a odmítána. Na psychologických a pedagogických katedrách nebyla v té době práce a osoba Marie Montessori zmiňována.

To se změnilo až po roce 1989, kdy pod tlakem nadšených pedagogů a rodičů se začala Montessori pedagogika a další pedagogické směry znovu vracet. Na začátku 90. let 20. století vznikla první soukromá Montessori mateřská a základní škola. Byl zpracován návrh vzdělávacího programu, který Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučilo k ověření. Z daného dokumentu dnes vycházejí Montessori školy při tvorbě vlastních školních vzdělávacích programů. (Rýdl, 2007)

Montessori pedagogiku jako téma mé diplomové práce jsem si zvolila z důvodu jejího neobjasnění, nepochopení a předsudcích některých rodičů a nově vycházející literaturou, která se mnohdy nedrží zásadních principů Marie Montessori a jejich hlavních děl. Montessori pedagogika je mezinárodní program, který je předáván stejně v zahraničí, tak i v České republice. Tvoří ucelený pedagogický systém, který je zaměřený na učení dětí. Zaměřuje se na rozvoj individuálního potenciálu a vývojových potřeb dítěte od narození po dospělost.

Montessori pedagogika je koncept přijímající a respektující každého jednotlivce. Základem je správné vedení Montessori učitelem, který dítě vede k celoživotní radosti z učení a k osobní spokojenosti. V současné době je v české republice otevřeno cca 117 předškolních zařízení a cca 63 základních škol a 1 gymnázium s konceptem dle Montessori pedagogiky. Existuje i mnoho zařízení, které využívají pouze prvky pedagogiky Marie Montessori, ale již nejsou v registru školských zařízení Montessori zařízení.

Před rokem 1989 nebyla možnost uplatňovat Montessori pedagogiky. Montessori pedagogika byla ve stručnosti zmíněná v některých učebních materiálech určených pro pedagogické školy. V období první republiky byla vydána o Montessori pedagogice jedna publikace, a to Příručka vědecké pedagogiky. V Praze byla před rokem 1989 otevřena jedna třída v mateřské škole. Dnes je o Montessori pedagogiku v České republice stále větší zájem a vzniká více mateřských center a škol. V současné

době je v České republice registrováno 148 mateřských a základních škol Montessori typu.

První kurzy zaměřené na Montessori metodu pro pedagogy i veřejnost se konala v roce 1998 v Praze pod vedením amerických lektorů z organizace American Montessori Society. Společnost Montessori, která byla aktivitou Dr. Jitky Brunclíkové založená v roce 1999, začala organizovat vzdělávání pedagogů se zahraničními lektory. O semináře a kurzy začal být po roce 2007 stále vyšší zájem, a proto Společnost Montessori stále rozšiřuje svou nabídku vzdělávacích kurzů pro práci s dětmi ve věkovém období od 3 do 12 let. (Montessoricr, 2019)

6.1.1 Zařízení v České republice

Jak již bylo uvedeno, rozvoj Montessori pedagogiky v České republice nastal až na počátku 90. let 20. století. Kvůli nadšeným pedagogům, zahraničnímu vlivu i tlaku ze strany rodičů, začaly postupně vznikat první Montessori mateřské školy. V současné době je registrováno v České republice 148 mateřských a základních škol. Nejvyšší množství těchto zařízení sídlí v Praze a okolí.

V České republice existují rodinná a volnočasová centra, která uplatňují základní zásady Montessori pedagogiky. Příkladem je kolínské Montessori centrum Ovečka, rodinné centrum, které organizuje programy pro děti s rodiči a pro matky na mateřské dovolené, a které zároveň působí i jako vzdělávací Montessori centrum. Aktivně se i snaží založit Montessori mateřskou školu v Kolíně.

V současné době vznikají různá pracoviště při fakultách některých českých univerzit, které se zabývají alternativními školami a jejich metodami, což vede k dalšímu rozvoji Montessori pedagogiky v České republice. Montessori pedagogika je v českých zemích stále se rozvíjejícím konceptem. Základní školy potvrzují nárůst zájmu o Montessori pedagogiku ovšem finanční situace jim nedovoluje zájem plně

využít. Aplikování Montessori metody se řadí mezi poměrně nákladnou záležitost z důvodu vysokých cen speciálních, ručně vyráběných pomůcek. (Montessoricr, 2019)

7 Metodologie

Výsledky výzkumu se opírají o získávání dat na základě kvalitativní obsahové analýzy. Obsahová analýza je cenná metoda, která umožňuje převádět verbální text a grafické prvky na měřitelné proměnné a jiní badatelé jsou schopni při aplikaci stanovených kritérií reprodukce získaných výsledků.

7.1 Kvalitativní výzkum

Dle Hendla (2005) neexistuje žádný obecný způsob, jak dělat či vymezit kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum je široké označení pro rozdílné přístupy. Někdo, dle Hendla za kvalitativní výzkum považují jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nezískává pomocí statistických metod či jiných způsobů kvantifikace. Mnoho autorů s uvedeným vymezením nesouhlasí, protože dle nich jedinečnost kvalitativního výzkumu nespočívá v absenci čísel. Kvalitativní výzkum je proces porozumění a hledání, založený na různých metodologických tradicích zkoumání sociálního či lidského problému. Daný výzkum vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé druhy textů, provádí zkoumání v přirozených podmínkách a informuje o názorech účastníků. Kvalitativní výzkum je také někdy považován za pružný typ výzkumu, kdy výzkum vybírá na začátku téma a dále určí základní výzkumné otázky. Otázky pak může modifikovat nebo doplňovat je v průběhu výzkumu, během analýzy dat a jejich sběru.

Předností kvalitativního výzkumu je ve zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí. Umožňuje nám navrhnout teorii a také studovat procesy. Nevýhodou kvalitativního výzkumu je v těžkém provádění kvantitativní predikce. Je také obtížnější testovat teorie a hypotézy. Výsledky jsou snadněji ovlivnitelné výzkumníkem a také jeho osobními preferencemi.

Výzkumný proces je kompromisem a vyvažováním výhoda a nedostatků. Naopak výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu daného

případu. Provádíme podrobnou komparaci případu, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme náležité procesy. Výzkum nám poskytuje podrobné informace, proč se určitý fenomén objevil. Kvantitativní výzkum oproti kvalitativnímu výzkumu probíhá více strukturovaně. Cílem kvalitativního výzkumu je získat popis případu, rozvíjet teorie a generovat hypotézy. Naopak cílem kvantitativního výzkumu je testování teorii a hypotéz.

7.2 Obsahová analýza

Jak již bylo zmíněno, v této diplomové práci je zvolenou metodou kvalitativní obsahová analýza pro zkoumání základních principů obsažených v nově vycházející literatuře o Montessori pedagogice. Kvalitativní obsahová analýza bývá označována za hermeneuticky textovou a obsahovou analýzu.

Dle Hendla (2005) se kvalitativní obsahová analýza používá v případech, kdy výzkumník nemá k dispozici množství materiálu ke zkoumání. Danou metodou jde analyzovat několik málo textů, ale za to z mnoha různých aspektů. Znakem pro kvalitativní analýzu je vysoká míra otevřenosti a důkladný rozbor jednotlivých mediálních obsahů. Jakmile chceme zpracovat větší množství textů není tato metoda nevhodná.

Dle Scherera (2004) je výsledek výzkumu spjat s osobou, která daný výzkum provádí. Poznávací proces mohou ostatní osoby ověřit jen podmíněně. Různí odborníci se tak mohou dobrat rozdílných výsledků. Analýza dat a sběr probíhají současně, kdy výzkumník sbírá data, provádí jejich analýzu a podle výsledků se rozhodne, která data potřebuje a pak začne opět se sběrem dat a jejich analýzou. Během uvedených cyklů, výzkumník přezkoumává své domněnky a závěry.

8 Analýza vycházejících knih o pedagogice Marie Montessori

Na základě osmi kritérií porovnáme jednotlivé knihy tedy to, jestli dané knihy splňují zvolená kritéria či nikoliv. Kritéria jsou zároveň základními principy Montessori pedagogiky a jsou popsána výše ve třetí kapitole. Knihy jsem volila na základě toho, jak jsou mezi rodiči rozšířené. Průzkumné šetření jsem prováděla na základě analýzy sociálních sítí a skupin, zaměřených na sdělování si informací tohoto typu. Seznam knih, který jsem analyzovala, je ten, který se v doporučení rodičů na různých stránkách nejvíce opakoval.

V předposlední podkapitole uvedené níže můžete nalézt vytvořenou tabulku, která znázorňuje, jak jednotlivé knihy přistupují k daným kritériím. Zda jsou v knihách kritéria buďto vyjádřeny, částečně či nikoliv. Kritéria byla zvolena na základních principech Montessori pedagogiky, tudíž by každá kniha o Montessori pedagogice měla tyto kritéria obsahovat.

Výzkumným vzorem diplomové práce jsou hlavní díla Marie Montessori: *Tajuplné dětství*, *Objevování dítěte*, *Absorbující mysl* a současně vycházející literatura odkazující se na principy Montessori pedagogiky. Na základě uvedených hlavních děl Marie Montessori určíme hlavní kategorie a budeme ověřovat, do jaké míry jsou kategorie zahrnuty v současné literatuře Montessori pedagogiky.

8.1 Cíl analýzy

Cílem analýzy je zjistit, jaký důraz klade současná literatura vycházející o Montessori pedagogice na základní principy Marie Montessori. Zhodnotit, do jaké míry se současná literatura odchyluje/ jak jsou v současné literatuře naplňovány principy tří hlavních děl Marie Montessori (*Tajuplné dětství*, *Objevování dítěte*, *Absorbující mysl*). Cílem je tedy srovnání nově vycházejících knih na základě kritérií, která vychází ze základních principů Montessori pedagogiky.

8.2 Metodologický postup diplomové práce

Nejprve formulujeme výzkumný problém, kdy výzkumným problémem je míra odchýlení současné literatury od základních principů Montessori pedagogiky. Dále si stanovíme výzkumné otázky: Do jaké míry se současná literatura drží základních principů Marie Montessori? Jakým způsobem pojímá současná populárně naučná literatura pro rodiče Montessori pedagogiku?

8.3 Kniha: Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori

Bibliografie knihy: SELDIN, T., 2017. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Praha: Slovart. ISBN 978-80-7529-405-0.

Autor knihy Tim Seldin¹ je prezident Nadace Montessori a předseda Mezinárodní rady pro Montessori školy a učitele na Floridě ve městě Bradenton. Vydal cca dvanáct knih, z toho jen jedna byla přeložena do českého jazyka.

1. Věkově smíšená skupina

Kniha se smíšeným skupinám ve výchově ze strany rodičů ani pedagogů nijak zvlášť nevěnuje. Zaměřuje se převážně na jedince a jeho výchovu. V knize je věnována kapitola tomu, zda se hodí Montessori pro vše dítě, kde autor uvádí, že Montessori přístup je atmosféra plná respektu a spolupráce a díky tomu najde v učení zálibu většina dětí. Metoda je většinou správná pro řadu povah, osobností či dokonce stylů učení. Kniha se zabývá tímto kritériem jen částečně. Kniha podává spíše teoretický základ.

2. Svoboda a samostatnost

Marie Montessori charakterizovalo motto se slovy: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Tímto mottem je v knize nazvána samostatná kapitola, kdy dítě ze

¹ Rok narození autora 1946

všeho nejvíce usiluje o samostatnost. Dítě se při snahách může pobavit a zvládnout nové dovednosti a také si je procvičit. Je důležité dítěti pomoci, aby dělalo různé věci jako například mytí, oblékání, příprava svačiny a nalévání nápojů samo. Tím dítěti cestu k samostatnosti usnadňujeme. Je důležité sledovat signály, že je dítě připravené dělat věci samostatně a pomoci mu naučit se něco nového. Čím více se dítě cítí zdatné a respektované, tak má obvykle větší smysl pro emoční pohodu než neustále opečovávané dítě. Kniha nabízí aktivity, které jsou navrženy tak, aby rodičům pomohly naučit jejich dítě dovednosti, jejichž základ je potřebný pro každodenní život. Dítě si svobodně vybírá své aktivity, s čím si právě bude hrát. Rodič je zde pouze jako pozorovatel. Autor doporučuje vést si zápisník o tom, čeho si dítě všimá, kdy výsledkem je vzniklý záznam o chování dítěte v různém věku. Jestliže si rodič všimne, že dítě zaujalo něco nového, snaží se mu ukázat nové aktivity, které by jeho zájem uspokojily a dále rozšířily. Kniha se v této oblasti zaměřuje jak na teoretický, tak praktický základ.

3. Pohyb

Pohyb znamená první kontakt se svobodou, kdy děti dosáhnout výše, rychleji se přesouvají a mohou zkoumat vše bez pomoci dospělé osoby. Je velmi důležité dítě naučit přenášet bezpečně hračky či pomůcky z polic na místo, kde si s předmětem bude dítě hrát nebo pracovat. Dítě neumí automaticky nosit věci, aniž jim spadnou, a proto je to bude muset rodič naučit. Rodič musí ukázat dítěti, jak má něco přinést, kdy vezme dítě opatrně předmět do obou rukou, a ještě opatrněji pak předmět položí. Důležitou roli zde hraje i koordinace a kontrola, autor doporučuje chůzi po čáře tak, že dítě dává pozor, kam šlape a tím se učí držet rovnováhu a zároveň koordinuje své pohyby. Kniha se zaměřuje jak na teoretický, tak praktický základ tohoto kritéria.

4. Vedení

Jak již bylo zmíněno v kritériu Svoboda a samostatnost, dítě si volí své aktivity svobodně. Rodič se nachází v roli pozorovatele, kdy sleduje chování svého dítěte,

Jakmile dítě zaujme něco nového, zasahuje do procesu rodič a novou aktivitu dítěti představí, aby jeho zájem uspokojil. Kniha pojednává o principu vedení spíše teoreticky.

5. Ticho a klid

U daného kritéria je důležitá rovnováha, držení těla a koordinace pohybu. Je důležité pozorovat dítě, jak se pohybuje. Zda se přesouvá z místa na místo spořádaně a klidně, nebo naopak rychle s rámusem. Kniha uvádí i praktické příklady, jak daného principu dosáhnout.

6. Chyby a jejich opravování

Do každé aktivity je zařazená i možnost kontroly, aby bylo jasné, když dítě udělalo chybu. Při nehodě nastává příležitost, jak dítěti trpělivě vysvětlit, jak má správně postupovat. Tresty a hrozby nepředstavují zrovna ideální způsob, jak přimět děti k poslušnosti. Rozčilené dítě se snaží prosadit vlastní nezávislost a z toho důvodu se často chová nevhodně i přes to, že může být potrestáno. V knize je uvedeno, že dítě, které se bojí trestu, pak touží po tom, aby nás potěšilo a získalo si zpět naši lásku, což je v rozporu s Montessori pedagogikou. Trest ve většině případů přinese okamžitý výsledek, ovšem ty jsou jen málokdy trvalé. Účinkuje jen v případech, kdy na tom potrestanému dítěti záleží. Důležité je, aby rodiče naučili své dítě dělat věci správným způsobem a zdůrazňovali všechno pozitivní, vyhnuli se hněvu a urážkám. Dále kniha uvádí, že není vhodné dětem pokládat otázky, na něž vlastně rodiče neočekávají odpověď. V Montessori pedagogice je cílem klást otázky a tím motivovat dítě, aby samo hledalo odpovědi. Kniha o chybách a jejich napravování pojednává teoreticky.

7. Normalizace

Proces normalizace probíhá od narození do šesti let věku dítěte. Normalizované dítě by se mělo umět ovládat, ale než do této fáze dojde, předchází tomu určitá úskalí jako zvládnání vzteku. Je důležité, aby si rodiče uvědomili, že záchvatem vzteku, jim

chce jejich dítě něco sdělit. Je důležité zachovat klid a pokusit se rozluštit, co obsahuje skryté poselství. Děti jsou podobně jako dospělí, někdy frustrované, protože se domnívají, že je nikdo neposlouchá. Normalizované dítě je šťastné a ochotné pomáhat. A vybírá si takové aktivity, které představují vývojový stupeň, ve kterém se v danou chvíli nachází. Kniha o normalizaci pojednává jen na základě teorie.

8. Princip sociální výchovy

V tomto kritériu se klade důraz na osvojení základních sociálních dovedností, sociálního učení, rolí, podpory a prosazování. Aby se dítě naučilo správného chování, musí vidět, že daná pravidla slušného chování dodržují i jeho rodiče. Větší moc než slova, má naše vlastní chování a příklad, který mají přímo před očima. Především malé děti napodobují všechno, co vidí rodiče dělat. Začnou se tedy chovat a mluvit jako jejich rodiče. Rodiče jsou pro dítě vzorem. Na dítě mají zásadní vliv i lidé v jeho okolí. Je důležité zvážit, s kterými dospělými a dětmi bude trávit čas. Dítě by mělo umět správně pozdravit návštěvu. Rodiče by měli dítěti ukázat, jak má utěšit svého kamaráda, který je nešťastný, naučit se odsunout židli od stolu a zase ji vrátit na své místo a správně na ní sedět. Pokud rodič předvede dítěti, jak se s ostatními přivítat a rozloučit, naučí se, jak se správně chovat ke svým přátelům. Důležité je osvojit si základní hygienické návyky, následkem kterých dítě získá sebedůvěru a bude si připadat úspěšně. Zde kniha uvádí i praktické příklady.

Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori	
Věkově smíšená skupina	-
Svoboda a samostatnost	+
Pohyb	+
Vedení	/
Ticho a klid	+
Chyby a jejich opravování	*
Normalizace	+
Princip sociální výchovy	+

Vysvětlivky:

+ kniha se kritériu věnuje

- kniha se kritériu nevěnuje

/ kniha se kritériu věnuje jen částečně

*kniha se kritériu věnuje chybně

8.4 Kniha: Dítě a přírodní zákony převratná metoda vzdělávání pro předškolní děti

Bibliografie knihy: ALVAREZ, C., 2018. *Dítě a přírodní zákony: převratná metoda vzdělávání pro předškolní děti*. Praha: Knižní klub. ISBN 978-80-242-6002-0.

Autorka Céline Alvarezová² je francouzská pedagožka, která se zabývá rozvojem osobnosti a kognitivních schopností dětí. Vydala celkem dvě knihy, přičemž kniha *Dítě a přírodní zákony: převratná metoda vzdělávání pro předškolní děti* byla přeložena do několika jazyků. Jen jedna kniha je vydána v českém jazyce. Provedla zlomový experiment v mateřské škole v Gennevilliers (v oblasti s velkými ekonomickými a sociálními nerovnostmi). Ve své knize podrobně popisuje jednotlivé okruhy výuky a její dosažené výsledky.

1. Věkově smíšená skupina

Děti různého věku mezi sebou přirozeně hrají role učitele. Jedni druhé podporují v průzkumu světa a poukazují na prvky, které bychom měli vzít v úvahu. Vyměňují si zkušenosti a znalosti zcela přirozeně. Učí se navzájem a nevědomky přijímají také roli žáka. V kruhu sourozenců nebo ve třídě s dětmi smíšeného věku jsou děti nezávislé a využívají neformální výuku, jedni učí druhé a všechny znalosti absorbují s nadšením. Kombinace různě starých dětí umožňuje také všem dětem mnohem různorodější konfrontace na poli sociálního chování. Budou moci přirozeně chápat a odhalovat sociální vztahy v širším měřítku, než když se konfrontují se spolužáky stejného věku.

2. Svoboda a samostatnost

Dítěti musí být umožněno angažovat svůj mechanismus učení tak, aby si samo mohlo vytvářet své předpovědi, překvapit se svými chybami, které dítě vyprovokují k upřesnění a úpravě svých vědomostí. Rovněž se snažíme, aby se dítě soustředilo

² Rok narození 1983

na to, aby upravilo své vlastní způsoby, když jim například ukážeme, jak mají chodit po třídě a zdůrazňujeme jim, že já sama nikdy nešlapu na koberečky, má to za následek, že když dítě šlápne na něčí kobereček, je to pro něj okamžitý signál, že udělalo chybu a že má dávat větší pozor na to, jak se pohybuje. Dítě tedy samo objevuje chyby, a proto je také může úspěšně napravit, a to bez pomoci dospělého.

3. Pohyb

Dítě je schopné přemísťovat se z jednoho místa na druhé i s objemným materiálem, pracovat vestoje, vsedě, ale i vleže na podlaze. Je důležité optimalizovat prostor tak, abychom dítěti usnadnili pohyb a provoz a odstranili veškerý přebytečný nábytek a materiál. Myšlenkou Marie Montessori bylo, že dítě potřebuje procvičit určité pohyby ještě předtím, než se do dané aktivity pustí, a které jsou pro něj příliš komplikované. Dříve než se samy u stolu napijí vody ze sklenice, aby správně drželi lžíci, zalily květiny a podobně, potřebují trénink. Z toho důvodu je důležité dítěti denně překládat množství reálných aktivit, a tak dítěti umožnili procvičovat jednoduché pohyby odděleně.

4. Vedení

Člověk je stvořen k tomu, aby se učil na základě vlastních aktivit, nemá ale predispozice učit se sám, bez pomoci. V tom je celý paradox. Člověk se musí učit sám, ale za pomoci druhé osoby. Dítě vlastní vysoce výkonný učební plán, ale potřebuje někoho, kdo by mu byl rádcem, uvedl ho to dění. Dítě potřebuje vedení někoho zkušenějšího někoho, kdo by mohl dítě upozornit na důležité prvky, které je třeba prostudovat a vzít je v úvahu v jeho dalším rozvoji. Dítě dostává velké množství informací a podpora dospělého mu pomáhá fixovat, třídít a řídit pozornost na to nejdůležitější. Dospělí plní úlohu pomocníka a laskavého průvodce, který se dítěti věnuje a hovoří s ním jeho jazykem. Na druhou stranu ale neváhá vymezit potřeby dítěte tak, aby je usměrnil a dodal tak pocit bezpečí. Zároveň udává pravidla kolektivního života a učí se zarazit nekonstruktivní chování. Dospělí chrání

soustředění dítěte, obzvlášť je-li zcela angažované v dané aktivitě, když je dítě soustředěné na určitý úkol, na němž pracuje, vytváří nevědomky hodnotu v sobě samém.

5. Ticho a klid

Dospělí by měl dítěti ukázat různé akce, které by měli být vždy jasné, přesné, individuální, logické a tiché, jako například, jak si obout boty, uložit boty na správné místo, jak zacházet s pomůckami a jak zachovat pořádek, jak věci srovnat, jak chodit po daném prostoru tak, aby dítě nerušilo ostatní, kam uložit židli poté, co dítě vstane, jak hovořit tiše, jak zavřít a otevřít dveře tak, aby nedělaly velký hluk.

6. Chyby a jejich opravování

Při učení musí být dítě aktivní a angažovat se. Musí rychle objevit své omyly, aby zkorigoval své znalosti. Aktivitu, při které se dítě spontánně zapojuje, poskytuje okamžitou kontrolu omylu. Dítě samo, bez jakékoliv pomoci dospělého upraví svou předpověď. Těžko se dítě něco naučí prostřednictvím chyb a zkušeností druhých, musí si je zažít samo.

7. Normalizace

Dítě je schopné ovládat své konflikty bez přítomnosti dospělé osoby. Umí identifikovat své emoce, také je vyjádřit a navrhnout způsob řešení konfliktu. Každodenní spojení dítěte s přírodou mu umožňuje snížit jeho stres a v důsledku toho se pak výrazně zlepšuje jeho pozornost, paměť, ale i emocionální stabilita. Jestliže dítěti je nabídnuta možnost pravidelně tento kontakt s přírodou využívat, jejich sociální interakce s dalšími dětmi jsou klidnější.

8. Princip sociální výchovy

Pozitivní sociální vazby mezi lidmi, altruistické, velkorysé chování a empatie podporují vývoj nových neuronů a zvyšují počet synaptických spojů. A to i u těch,

kteří prosociální postoje manifestují, tak i u jedinců, kteří je přijímají. Laskavost posiluje rozvoj mozkových center dítěte. Jestliže jsme k dítěti laskaví, plní lásky a srdeční, tak se bude výrazně rozvíjet jeho schopnosti učit se a jeho celková paměť. Dítě, které cítí lásku, respekt a úctu dospělého, rozvíjí sebevědomí a sebedůvěru. S radostí pak samo řeší své úkoly a bere na sebe riziko, zprvu s někým, komu důvěřuje a kdo na něj dohlíží a později se krok za krokem pouští do boje za svou vlastní nezávislost, kdy stále méně potřebuje pomoc dospělého.

Dítě a přírodní zákony převratná metoda vzdělávání pro předškolní děti	
Věkově smíšená skupina	+
Svoboda a samostatnost	+
Pohyb	+
Vedení	+
Ticho a klid	+
Chyby a jejich opravování	+
Normalizace	+
Princip sociální výchovy	+

Vysvětlivky:

+ kniha se kritériu věnuje

- kniha se kritériu nevěnuje

/ kniha se kritériu věnuje jen částečně

*kniha se kritériu věnuje chybně

8.5 Kniha: Metoda Montessori a jak ji učit doma

Bibliografie knihy: HAINSTOCK, Elizabeth G., 2018. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Vydání druhé. Praha: Euromedia. ISBN 978-80-7549-626-3.

Autorka Elizabeth G. Hainstock³ je američka, která se v roce 1960 začala zabývat metodou Montessori a svou kvalifikaci získala ve školícím centru sv. Mikuláše v Londýně. Hainstocková je od roku 1980 členkou rady Mezinárodní společnosti Montessori (IMS). Počet vydaných knih není známý. Dvě autorčiny knihy byly přeložené do češtiny.

1. Věkově smíšená skupina

Kniha Metoda Montessori a jak ji učit doma se nijak zvlášť o věkově smíšených skupinách nezmiňuje. Zmiňuje se jen o činnostech, které s dětmi má rodič v jejich určitém věku začít realizovat.

2. Svoboda a samostatnost

Například zájem o čísla můžeme u dítěte vyvolat tím, že jej zahrneme do jednoduchých her jako počítání prstů na ruku a mnoho dalších. Zahrneme tedy čísla do každodenního stereotypu, začne dítě počítat brzy samo. Rodič dává dítěti koncepci a nechá jej, aby vlastním tempem dosáhl jejího uskutečnění.

3. Pohyb

Je důležité, aby dítě bylo schopné pohybovat se vzorky, když je počítají, aby porozuměly množství. Dítě se musí naučit zacházet s materiálem. Materiály by měli být přizpůsobené tak, aby s nimi dítě mohlo jednoduše manipulovat.

³ Rok narození neuveden.

4. Vedení

Rodič vede dítě k rozvoji početních operací a sleduje, na co se zájem dítěte zaměřuje. Rodič dítě vede a ukazuje mu nové aktivity a postupy. Je důležité podněcovat dítě, ale nespěchat na něj. Pomáhat mu, ale neomezovat ho.

5. Ticho a klid

Kniha se o tomto kritériu podrobně nezmiňuje. Je zde uvedený jen fakt, že se dítě musí naučit manipulovat s materiálem.

6. Chyby a jejich opravování

Kniha se o chybách a jejich opravování nezabývá. Autorka zmiňuje jen fakt, že je důležité s dítětem opakovat. Problémy, které nastávají, se mohou napsat na papír. V aktivitách musíme postupovat podle schopností a rychlosti dítěte, podle jeho nadšení a vědomí. Jako rodiče bychom měli podněcovat zvědavost předškolního dítěte tím, že mu budeme odpovídat na jeho otázky a povídat si s ním. Rodiče by měli mít vždy pozitivní přístup a sdílet společně s dítětem jeho nadšení.

7. Normalizace

Je důležité dítěti ukázat, že rodiče mají zájem o to, co dítě dělá nebo říká, a že mu naslouchají. Nic nezkaží zájem dítěte rychleji než pocit nezájmu ze strany rodičů.

8. Princip sociální výchovy

Kniha se zmiňuje o jazykových schopnostech, kdy je důležité mluvit na dítě vždy zřetelně a přesně vyslovovat. Dítě se učí napodobováním rodičů, a proto rádo napodobuje jak dobré, tak špatné jazykové návyky. Úkolem rodiče je, aby dítě naučilo, jak správně pojmenovávat lidi, předměty a místa. Důraz je kladen i na podněcování dítěte k tomu, aby hovořilo s ostatními dětmi a dospělými. Rodiče by měli od dítěte požadovat, aby jim sdělovalo své zážitky. Jednoduché říkanky a příběhy stimulují u dítěte představivost a také vedou ke konverzaci.

Metoda Montessori a jak ji učit doma	
Věkově smíšená skupina	-
Svoboda a samostatnost	/
Pohyb	/
Vedení	/
Ticho a klid	/
Chyby a jejich opravování	-
Normalizace	/
Princip sociální výchovy	+

Vysvětlivky:

+ kniha se kritériu věnuje

- kniha se kritériu nevěnuje

/ kniha se kritériu věnuje jen částečně

*kniha se kritériu věnuje chybně

8.6 Kniha: Nauč mě, jak to mám udělat sám

Bibliografie knihy: POUSSIN, Ch., 2018. *Nauč mě, jak to mám udělat sám: pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Praha. ISBN 978-80-256-2459-3.

Autorka Charlotte Poussin⁴ je Montessori vychovatelkou. V roce 2000 získala diplom v Association Montessori International. Je členkou sdružení Montessori ve Francii AMF přidruženým k AMI. V roce 2011 vydala knihu *Apprends-moi à faire seul*, aby Montessori pedagogiku vysvětlila rodičům. Tato kniha přispěla k rozvoji Montessori pedagogiky ve Francii a byla přeložena do mnoha jazyků. Charlotte Poussin je autorkou Montessori krabic, které nabízejí Montessori aktivity ve formě deskových her. Vedle těchto aktivit napsala dvě knihy. Jedna byla vydána v českém jazyce.

1. Věkově smíšená skupina

Tímto kritériem se kniha nezabývá ani teoreticky či prakticky.

2. Svoboda a samostatnost

Pojem svoboda je v myšlení Montessori zásadní. Vychází z přesvědčení, že dítě má v sobě plán, vlastní vývojové schéma, které je možné uskutečnit pouze za předpokladu, že se dítě vyvíjí svobodně. Svobodná volba činností je možná v odpovídajícím prostředí. Nejde o svobodu bez hranic, ale o svobodu, která se v dítěti postupně utváří. Vnitřní svoboda, jejichž cílem je vzdělání, se rozvíjí v rámci hranic, které jsou vhodné a flexibilní pro všechny, ale pevně dané. Svoboda bez hranic by byla horší než svoboda žádná. Dítěti, kterému je umožněno dělat si co chce, není svobodné. Svobodné dítě je takové, které se vyvíjí po svém v daném prostředí, jež uspokojuje jeho potřeby díky svým limitům. Jedná se o to, dítěti pomoci tak, aby se stalo samostatným a zodpovědným za své jednání. Je zásadní dodržování pravidel a je nutné, aby

⁴ Rok narození neuveden

pravidla byla vyslovena a neměnila se. Svoboda dítěte končí tam, kde začíná svoboda ostatních. Ponechat svobodu dítěti ovšem neznamena, že mu nic nenabídneme. Správný rozvoj dítěte je zachován tehdy, když se mu dostává dostatek pozornosti, péče a máme pro něj nějaký plán. V období, kdy dítě bylo závislé na jiné osobě se mezi nimi vytvořilo pouto, pocit bezpečí, kdy dítě ví, že se na danou osobu může spolehnout. Od té chvíle si dítě uvědomuje, že s touto osobou bude moci vždy počítat. Tato jistota mu dává sílu stát se samostatnou osobou. Dítě se musí naučit si svobodně vybírat činnosti pro svůj rozvoj. Výběr spočívá v tom, že si dítě něco vybere a současně se vzdá jiné věci, což posiluje jeho vůli. Vůle je dobrá pro vnitřní disciplínu dítěte, která vede k vnitřní svobodě.

3. Pohyb

Když se dítě narodí, jeho pohyby nejsou koordinované a nedokáže je ovládat. Člověk je druh, který se pohybuje vzpřímeně. Jde o pohyb složitý a jeho osvojení je postupné. Umožňuje nám používat ruce, inteligenci a cenné nástroje. Jakmile dítě začne chodit, je připraven dobýt nový svět. Od té chvíle pohyb pomáhá duševnímu rozvoji, a to na základě získávání zkušeností. Podněty jsou důležitou podmínkou pro správný rozvoj koordinovaného pohybu dítěte. Je nesmírně důležité podporovat a respektovat pohyb dítěte a nabízet mu vhodný prostor k pohybu a přemisťování. Rodiče by měli uzpůsobit větší prostor, kde se dítě bude bezpečně pohybovat a který se bude dále vyvíjet s dítětem. Ten, kdo brání dítěti v pohybu, brání jeho rozvoji jeho osobnosti. Podporovat pohyb ovšem neznamena učít dítě pohybu, ale respektovat svobodu pohybu, protože když se dítě může přemisťovat bez omezení, stává se tak opatrnějším a schopným spadnout, aniž by si ublížilo.

4. Vedení

Učitel pomáhá dítěti rozvíjet jeho osobnost. Je zapotřebí, aby učitel osobnost dítěte uznával a respektoval. Jeho zásadním úkolem je doprovázet dítě v jeho osobním rozvoji, a ne jej řídit. Dítě se rozvíjí svým tempem a spontánně. Učitel musí

respektovat, jak rychle dítě postupuje v učení a zároveň ho stimulovat. Je důležité najít rovnováhu mezi pomoci pozorováním a následného odstupu. Pokud dítě bloudí po třídě a nedokáže ho nic upoutat, by pro něj učitel měl být spouštěcím mechanismem. Může dítěti navrhnout nějakou aktivitu nebo mu ukázat tu, o které si myslí, že by dítě mohla zaujmout. Nesmíme nutit dítě do nějaké aktivity proti jeho vůli.

5. Ticho a klid

Pokud chceme, aby se dítě chovalo tiše, jim místo toho, abychom jim dali hlasitý příkaz, můžeme se k nim sklonit a tiše na ně mluvit. Hlas dítěte se postupně ztiší, aby se přizpůsobilo prostředí, které jsme vytvořili. Pokud chceme, aby si dítě po příchodu zulo boty, je nejlepší dát ke vchodu skříňku, kam si je mohou ukládat a kde bude i místo pro přezůvky. Způsob uspořádání prostoru vede dítě k určitému jednání. Pokud je ve třídě hluk, může to být kvůli tomu, že jsou děti bez zájmu. Řešením tedy je ovlivnit prostředí tak, aby podněcovalo k větší aktivitě dítěte. Ticho pak vychází ze soustředění.

6. Chyby a jejich opravování

Kontrola chyb, která přichází zvenčí, způsobuje pasivitu a vytváří závislost. Je proto lepší, když si dítě nezvyká na to, že ho někdo opravuje. Hrozí tak, že se stane pasivním. V tradičních školách se setkáváme s tím, že děti čekají ve frontách, aby byly opraveny. Je to pro dítě ztráta času a narušuje se tím i jejich aktivita. Kdyby se dítě opravovalo samo, zůstane aktivním, a tak by bylo povzbuzováno v práci. I poznámky psané červeným inkoustem mohou poznamenat sebevědomí či dokonce otřást sebedůvěrou dítěte. Nejde o to mít něco správně nebo špatně. Jde o to, aby se dítě cvičilo a zdokonalovalo se. Než podtrhávat chybu je lepší ji udělat ústně nebo obyčejnou tužkou a nechat na samotném dítěti, zda si ji přeškrtně či ne. Čím pozitivněji je oprava vnímána, tím více je dítě motivováno k osobní práci a ke zvýšení svého úsilí. Jestliže dítě ztrácí odvahu nebo se cítí zahanbené, může dojít k narušení a snížení sebevědomí a sebedůvěry.

7. Normalizace

U dítěte se mohou objevit návaly zlosti nebo smutku. Je dobré si uvědomit, že musíme lépe porozumět dětským reakcím. Pokud se dítě soustředí na nějakou činnost, kterou je přitahováno a fascinováno a my ho vyrušíme, nebo ještě hůř mu zabráníme v dokončení činnosti, zabrzdíme tak jeho životní sílu a přerušíme jeho duševní práci. Pak tedy hrozí, že se dítě rozčílí, aniž by si pořádně uvědomovalo, jak moc pro ně byla daná činnost důležitá. Nemusí být schopné vyjádřit svou frustraci pomocí slov, zejména pokud ještě neumí mluvit, tak si aspoň zadupe. Dospělý má dbát na to, aby dítě nevyrušoval v okamžiku, kdy se věnuje nějakému podnětu, který je významný pro jeho duševní rozvoj. U dítěte, jejichž potřeba objevování je uspokojena, je naplněné. Je dobře naladěné a učení jej činí šťastným. Dítě přirozeně lační po vědění.

8. Princip sociální výchovy

Člověk je bytostí společenskou a nutně potřebuje mít vztahy se svým okolím. Aby přežil, ale také proto, aby se dobře vyvíjel. V průběhu prvního roku se dítě začíná od své matky lišit. Poté si začíná postupně uvědomovat svou osobitost. Okolo šestého roku si dítě uvědomuje sám sebe, si neustále uvědomuje druhé. Dítě zaujímá k druhým nový postoj, chce jim pomáhat. V tomto období vývoje dítě potřebuje pocit bezpečí. Dané období dítěti pomáhá rozvíjet jeho osobnost. Dítě je vedené k tomu, aby si podvědomě vybralo, co je pro něj v prostředí kde se nachází dobré. Je nezbytné nabízet dítěti dostatečné množství podnětů, vhodných pro dané období.

Nauč mě, jak to mám udělat sám	
Věkově smíšená skupina	-
Svoboda a samostatnost	+
Pohyb	+
Vedení	+
Ticho a klid	+
Chyby a jejich opravování	+
Normalizace	+
Princip sociální výchovy	+

Vysvětlivky:

+ kniha se kritériu věnuje

- kniha se kritériu nevěnuje

/ kniha se kritériu věnuje jen částečně

*kniha se kritériu věnuje chybně

8.7 Kniha: Od dětství k dospívání

Bibliografie knihy: MONTESSORI, M., 2011. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-478-0.

Autorka Marie Montessori byla italská lékařka, pedagožka a vědkyně. Více informací o této autorce naleznete v druhé kapitole. Originální název knihy je *From Childhood to Adolescence*, 1948. O český překlad knihy se zasloužil Pavel Dufek.

1. Věkově smíšená skupina

Metody nezahrnují předem stanovené zásady, ale vlastnosti spojené s různým věkem. V každém stádiu máme před sebou odlišné dítě, které má jiné typické vlastnosti. Kniha se zmiňuje o úrovních vzdělávání v určitém věku. Dále toto kritérium není nijak rozebírané.

2. Svoboda a samostatnost

Dítě, které si samo posunuje hranice, získává nezávislost. Jakmile se dítě stane nezávislé, umí se samo věnovat činnosti, při níž nebude muset žádat o pomoc dospělou osobu a při níž zvládá koordinaci pohybu. Dítě by mělo ve všech životních obdobích možnosti, samostatně vykonávat činnosti, a právě tím zachovávat rovnováhu mezi myšlením a jednáním. Jako dospělí máme za úkol dítěti dávat volnost a nezávislost, a zároveň v něm probouzet zájem o činnost, prostřednictvím které bude postupně objevovat realitu. Pro dítě je to prostředek, jak se může osvobodit od dospělého.

3. Pohyb

Sedmileté dítě má silné dolní končetiny a snaží se z uzavřeného kruhu uniknout ven. Místo toho, abychom v něm dítě drželi, musíme mu usnadnit volný pohyb. Dítě, které se již naučilo chodit, může díky tomu očekávat, že venku najde odpovědi na své

skryté otázky. Chůze vyjadřuje zapojení víc než jen nohou, je nutné dítěti nápomoci tak, aby jeho chůze byla svižná a obsahovala všechno, co tvoří její správnou techniku.

4. Vedení

Měli bychom rozumět dítěti a zároveň být schopni mu pomoci uspokojovat jeho přání, která nebyla vyjádřena, ale my jsme je vytušili prostřednictvím pozorování, které by nemělo chybět od samého začátku. Dospělí by měl vytvářet dítěti prostředí přizpůsobené jeho potřebám. V prostředí, které dítěti připravujeme, mu snášíme předměty a ono v něm nabývá nezávislost prostřednictvím vlastního úsilí. Činnost mu dodává důstojnost.

5. Ticho a klid

Knihy se na dané kritérium moc detailně nezaměřuje. V knize je zmíněný pohyb a jeho koordinace. Je důležité pozorovat dítě a jeho pohyb, zda potřebuje rozšířit hranice prostoru či nikoliv.

6. Chyby a jejich opravování

Je nutné se zaměřit na to, aby dítě mělo ponětí o všech vědních oborech, ale nikoli do přesných detailů, ale pouze pro představu. Dítě je vnímavé a má velkou fantazii, a proto mu máme vytvářet půdu pro vědomosti. Jakmile má dítě určitou představu, musíme mu ukázat, že každá daná vědecká disciplína, má svůj vlastní studijní obor. Zkoumání jednotlivosti rozpoutává studium celku. Člověk je povinen začít poznávat nejprve podrobnosti, kdy si stačí vybrat jeden detail, který se potom stane východiskem pro dané studium celku.

7. Normalizace

Osobnost člověka by měla být připravená na nepředvídané věci a situace, které můžeme očekávat na základě dobrého úsudku. Vzdělání by nemělo být zaměřené jen na strohou specializaci, ale měla by rozvíjet schopnost rychlého a snadného

přizpůsobení se. Člověk musí mít pevný charakter, odvahu a inteligenci. Měl by mít pevné zásady, které získá prostřednictvím mravní výchovy, aby byl praktický a věděl si rady, jakmile v životě narazí na obtížné situace.

8. Princip sociální výchovy

Je důležité dítěti vštěpovat laskavé jednání za účelem navazování kontaktu s druhými lidmi. Dítě by mělo být schopné pomoci starým, nemocným a slabým. Nastolením mravních vztahů, burcujeme svědomí dítěte. Skauting je důležitý z hlediska mravního chování. Klade důraz na to, co by člověk neměl nebo měl dělat. Tím, že se dítě řídí pravidly skautingu se v něm buduje důstojné chování. Důležitá je hygiena dítěte. Nejprve dítě učíme zubní hygienu a péči o vlasy, potom o nohy.

Od dětství k dospívání	
Věkově smíšená skupina	/
Svoboda a samostatnost	+
Pohyb	+
Vedení	/
Ticho a klid	/
Chyby a jejich opravování	/
Normalizace	+
Princip sociální výchovy	+

Vysvětlivky:

+ kniha se kritériu věnuje

- kniha se kritériu nevěnuje

/ kniha se kritériu věnuje jen částečně

*kniha se kritériu věnuje chybně

8.8 Kniha: Montessori pro (ne)chápavé 3-6 let

Bibliografie knihy: SPINELLI, P., CARBONE G., MAUGIN M., 2019. *Montessori pro (ne)chápavé: 3-6 let*. Praha. Porozumí každý. ISBN 978-80-256-2425-8.

Autorka Patricia Spinelli⁵ je ředitelkou Vyššího institutu Marie Montessori, soukromé organizace, která od roku 1998 nabízí vzdělávání pro asistenty a pedagogy certifikované Mezinárodní Montessori asociací. Genevieve Carbone⁶ je badatelkou v oblasti etologie a etozoologie a Marilynne Maugin⁷ je specialistka na vzdělávání a počítače. Obě autorky jsou také certifikované pedagožky AMI pro mateřské školy a první stupeň základní školy. Společně vydali jednu knihu, která byla přeložena do českého jazyka.

1. Věkově smíšená skupina

O daném kritériu kniha nepojednává ani teoreticky či prakticky.

2. Svoboda a samostatnost

Je potřeba rozvíjet samostatnost dítěte. V pedagogice Marie Montessori se otázka samostatnosti dítěte a jejího budování objevuje často, a to v aktivitách praktického života. Při čtení knih Marie Montessori si můžeme povšimnout, že hovoří o budování nezávislosti dítěte, z níž udělala hlavní cíl výchovy. Dítě roste tím, že si osvojuje nezávislost v nejrůznějších oblastech, které se postupem času rozšiřují, a zároveň k tomu potřebuje mít vhodné prostředí, které poskytuje prostředky k růstu. Z pozorování vyplývá, že dítě tříletého věku chce dělat věci samo. To ale však neznamená, že e chce vykonávat o samotě. Přeje si pomoc, ale jen tu nezbytně nutnou, aby nezažilo pocit, že dospělí dělá něco, místo něj. Zbytečně nepřehnaná pomoc, pomáhá dítěti pokračovat v započaté práci. Skrze práci si dítě buduje schopnost dělat věci samo, a právě tady se vytváří vnitřní sebeúcta a jistota. Nejužitečnější pomoc

⁵ Rok narození 1952

⁶ Rok narození 1965

⁷ Rok narození neuveden

k nezávislosti poskytuje prostředí, které je určitým způsobem vymezené, názorná demonstrace pomůcek, laskavá pozornost dospělého a možnost dítěte myslet či jednat, a zároveň dokončit činnost samostatně, bez toho, aniž by ho někdo přerušoval. Dítě bude postupně stále více svobodnější. Samostatnost znamená schopnost řídit se sám sebou, a že se dítě orientuje mezi svobodou a hranicemi, svobodou a odpovědností, svobodou a vnitřní disciplínou, svobodou a závazkem.

3. Pohyb

Smyslová rovina a motorika představuje rozhraní, díky kterému navazujeme vztahy se svým okolím, druhými lidmi a dokážeme se přesouvat z místa na místo. Hrubou motorikou nazýváme pohyb, který se týká našeho celého těla. Od narození do tří let věku dítěte postupně nabývá kontrolu nad držením těla i pohybem, nad celkovou koordinací a rovnováhu. Po zvládnutí základní motoriky přichází mezi třetím a šestým rokem čas na to, přizpůsobit svůj pohyb okolnímu prostředí. K tomu, aby dítě umělo chodit, překročit stružku, pohybovat se po stezce, potřebuje tyto dovednosti procvičovat.

4. Vedení

Role dospělé osoby je při vzdělávání velmi důležitá, a to ve všech ohledech. Dospělí je tím, kdo může ulehčovat a podporovat proces tím, že udává směr, aniž by se choval autoritářsky a pomáhat tak, aniž by činnost dělal místo dítěte. Záměrem je nechat dítě pracovat tempem, které si sám zvolí, a to i za situací, kdy je čas drahocenný. Když máme málo času je o tolik jednodušší a samozřejmě i rychlejší udělat nějakou činnost místo dítěte, které se rozmýšlí, dělá chyby, začíná znovu a přerušuje činnosti. Ovšem čas dítěte není rozhodně identický jako čas rodičů. Dítě potřebuje pomoc dospělého, ale potřeba pomoci nevylučuje to, že si zároveň přeje stát se nezávislým. A právě v tom, je podstata našeho úkolu. Při doprovázení dítěte má rodič důležitou roli a to: věnovat svou pozornost dítěti, chránit a povzbuzovat spontánní činnosti, pozorovat dítě, aby je mohl doprovázet ve vývoji a navrhnout mu činnosti a vybízet

ke spontánní činnosti. Aby toto všechno bylo splnitelné, je potřeba přizpůsobit prostředí tak, aby zohledňovalo dětské vnímání řádu, řeči, pohybu, smyslových zkušeností a harmonických vztahů. Právě dospělý dává dítěti možnost, aby se ponořil do činnosti a soustředil se. Zároveň ale zaskočí tam, kde se dítě chová chaoticky či destruktivně a tím garantuje utváření jeho zdravé osobnosti a mysli.

5. Ticho a klid

Tímto kritériem se kniha nezabývá. V knize je jen uvedeno, že sebevzdělávání se uskutečňuje skrze opakovanou manipulaci s pomůckami. Ale jak s pomůckami a dalšími předměty zacházet, aby byl zachován princip ticha a klidu, již není nikde uvedeno.

6. Chyby a jejich opravování

Pomůcky kontrolují chyby a dítě se pak koriguje samo. Vzdělávací význam pomůcek pro smyslový vývoj se projevuje hlavně tehdy, když dítě udělá chybu. Jestliže s pomůckami zachází bezchybně a s jistotou, znamená to, že již další procvičování nepotřebuje a pomůcka je zbytečná. Tím, že si je dítě vědomo vlastní chyby při práci s pomůckou, nabývá zkušenosti. Pomůcky pro smyslový rozvoj dítěti umožňují, aby se vzdělávalo samo, aniž by ho dospělá osoba musela upozorňovat na jeho chyby. Dítě zdokonalí své schopnosti tím, že aktivity bude provádět opakovaně. Učí se chybami.

7. Normalizace

Náladové chování je výrazem neuspokojení základních potřeb. Jestliže dítě ve svém okolí nemůže nalézt možnost, jak vyjádřit svůj tvůrčí rozmach, pak návaly vzteku odhalují, že v cestě jeho přirozeného vývoje stojí překážka, která působí i jako určitý ventil. Všechny děti, pokud jim to je umožněno se chtějí mýt, oblékat, sklízet stůl a mnoho dalších a my je k tomu máme povzbuzovat. Takové dítě je klidné a nemá potřebu návalů vzteku. Kniha o daném kritériu hovoří jen krátce a jen teoreticky.

8. Princip sociální výchovy

Velmi důležitá je sebeobsluha: mytí, smrkání, čištění zubů, obouvání a zouvání. Zde kniha uvádí několik aktivit, které můžeme s dětmi realizovat, abychom je naučili sebeobsluže. Dále v knize nalezneme podkapitulu věnovanou laskavosti a zdvořilosti. Laskavost a zdvořilost jsou způsobem jednání a bytí, kterým musí dospělí sám žít každý den. Právě skrze příklady dospělého si dítě osvojuje chování, které usnadňuje sociální vztahy. Vykonat něco milého znamená udělat to z dobré vůle. Ukažte dítěti, jak má požádat o pozornost někoho, kdo je něčím zaměstnaný, jak podržet dveře, jak obejít lidi, kteří se spolu baví, jak uvolnit místo k sezení a mnoho dalších. Aby se dítě umělo vysmrkat, umylo si ruce, zakrýt zívání, dát si ruce před ústa, i to patří ke zdvořilosti, která dává najevo pozornost vůči druhé osobě. Zde nám kniha nenabízí žádné praktické cvičení.

Montessori pro (ne)chápavé 3-6 let	
Věkově smíšená skupina	-
Svoboda a samostatnost	+
Pohyb	+
Vedení	+
Ticho a klid	-
Chyby a jejich opravování	+
Normalizace	/
Princip sociální výchovy	+

Vysvětlivky:

+ kniha se kritériu věnuje

- kniha se kritériu nevěnuje

/ kniha se kritériu věnuje jen částečně

*kniha se kritériu věnuje chybně

8.9 Kniha: Montessori pro (ne)chápavé 6-12 let

Bibliografie knihy: SPINELLI, P., CARBONE G., 2019. *Montessori pro (ne)chápavé: 6-12 let*. Praha. ISBN 978-80-256-2426-5.

1. Věkově smíšená skupina

Principem věkově smíšené skupiny se kniha nezabývá. Sice je u aktivit, které kniha nabízí uvedený počet dětí, které se mohou aktivitu účastnit, ale nikdy není napsané, zda se jedná o věkově smíšenou skupinu, či nikoliv.

2. Svoboda a samostatnost

Princip svobody podle chápání Marie Montessori je neoddělitelně spjatá s dalšími principy. Od narození do tří let dítěte neexistuje svoboda bez určitých hranic a od tří do šesti let dítěte neexistuje svoboda bez její vnitřní disciplíny. V období od tří do šesti let dítě provádí většinu činností samostatně. Jako číst, psát, počítat, spojovat pojmy a slova nebo dokáže počítat z hlavy. Dle Marie Montessori je v tomto věku protihodnotou svobodu zodpovědnost: v kvalitě přátelských a sociálních vztahu, kde dítě používá a udržuje slova, v osobní práci a v účasti na každodenních povinnostech. Pokud svoboda myšlení představuje tvůrčí akt, je důležité, aby bylo dítě konfrontováno se zodpovědností a také aby bylo seznámeno, jak se zodpovědností naložit. Je zásadní, aby si dítě bylo vědomé následků svého chování a jednání, ne však tím, že své chování bude opravovat, ale naopak, že v sobě bude vyvíjet osobní kritické myšlení. Kniha na daný princip nahlíží pouze teoreticky.

3. Pohyb

Kniha demonstruje princip pohybu na aktivitě zaměřené na vycházky, kdy přemísťování je nejdůležitějším bodem vycházek. Jestliže doprovázející osoba nerozhoduje, má dítě možnost, uvědomit si okolní prostředí, kde se pohybuje. Musí se soustředit na množství informací, které mechanicky a neustále rozšifrovává (směr pro chodce, jízdní pruh, přechod pro chodce, světelná signalizace) Daná aktivita dítě nutí,

aby dával pozor na uvedené prvky a pochopil tak jejich význam. V Knize je uvedené více aktivit založené na principu pohybu.

4. Vedení

Princip vedení je uváděn v knize spíše v rámci aktivit, kdy u některých aktivit je uvedena i role dospělé osoby. Například u již zmíněných vycházek, kdy nemůže skupina dětí v žádném případě vyrazit na vycházku bez dospělého. Přítomnost dospělé osoby je zde nenápadná, do ničeho nezasahuje, ovšem dává dětem pocit jistoty. Jeho role je spíše jako pozorný a mlčenlivý stín, který podporuje děti tím, že je s nimi spíše jako laskavý průvodce. Před vycházkou je práce dospělého, aby děti připravil na pobyt venku a dal jim nezbytné klíče chování. Dospělí je tím, kdo je během vycházky zodpovědný za bezpečí dětí.

5. Ticho a klid

Knihy se principem ticha a klidu nezabývá. Bohužel ani u aktivit, které kniha nabízí není uvedeno, jak mají dospělí aktivitu představit v souladu s tímto principem. Není zde ani jak mají děti manipulovat s předměty či jakým způsobem děti k tomuto principu vést. U každé aktivity sice nalezneme popis, jak prezentovat danou aktivitu, jedná se však většinou jen o to, jak vytvořit atraktivní prostředí a že máme mít pomůcky po ruce, ale není zde splněný důležitý bod a to, jak s pomůckami manipulovat či jakým způsobem demonstrovat aktivitu (pokud hovořím, nehýbu předměty).

6. Chyby a jejich opravování

Knihy uvádí praktický příklad opravování chyb se zaměřením na psaní. Dospělí považuje za důležité, aby byl text napsán správně jak gramaticky, tak pravopisně. Jestliže jsou opravy nutné, je důležité provést je způsobem, který bude pro dítě konstruktivní a užitečný. Cílem je, aby se dítě samo opravovalo, ale zároveň nebylo opravami brzděno při psaní. Naučte dítě, aby text, který on sám považuje za

dokončený, přednesl svému kamarádovi. Uslyší a uvědomí si tak rytmus vět, opakování výrazů a ověří si, jestli napsalo to, co chtělo vyjádřit, či nikoliv. Zásah dospělého musí být nenásilný, aby dítě zůstalo hlavním tvůrcem textu. Je na samotném dítěti, aby do testu zaneslo nutné úpravy.

7. Normalizace

Dítě chápe zákazy a uvědomuje si dosah a následky svého chování. I přesto jim to nebrání v drzých výměnách názoru s dospělou osobou a v kladení otázek proč. Nemají potřebu testovat či odmítat autoritu, ale spíše si kladou otázky a hledají správné a spravedlivé řešení. Na základě nejrůznějších her, které mají za cíl spíše než pobavit získat sociální dovednosti, si dítě uvědomuje zásadní role pravidel a zákonů. To že se dítě v uvozovkách umí chovat a ovládá své emoce, v žádném případě neznamená, že se předvaňuje. Slušné chování je určitou vztahovou dovedností. Je to umění a schopnost chovat se dobře jak k sobě samému, tak i k ostatním lidem. Dále se o daném principu nehovoří.

8. Princip sociální výchovy

Mezi šestým a dvanáctým rokem dítěte se jedinec přirozeně odpoutává od své rodiny a učí se fungovat mimo toto prostředí, které mu poskytuje bezpečí a spíše se začíná zaměřovat na své vrstevnické skupiny. Dítě je vedeno svým elánem a společenské vztahy těžší z vývoje logického myšlení. Dítě je stále schopnější anticipovat následky svých činů a jejich interakce se stává více účinná. Směřuje k danému cíli a své chování přizpůsobuje tak, aby cíle dosáhl. Vztah k ostatním je živen z představ důsledků vlastního chování. Mění se i vztah jedince k sobě samému, kdy definuje samo sebe ve srovnání s jinými lidmi atraktivněji.

Montessori pro (nechápané) 6-12 let	
Věkově smíšená skupina	-
Svoboda a samostatnost	+
Pohyb	/
Vedení	/
Ticho a klid	-
Chyby a jejich opravování	+
Normalizace	/
Princip sociální výchovy	+

Vysvětlivky:

+ kniha se kritériu věnuje

- kniha se kritériu nevěnuje

/ kniha se kritériu věnuje jen částečně

*kniha se kritériu věnuje chybně

8.10 Shrnující tabulka analýzy knih

Tabulka analýzy knih dle zvolených kritérií.

Seznam knih	Věkově smíšená skupina	Svoboda a samostatnost	Pohyb	Vedení	Ticho a klid	Chyby a jejich opravování	Normalizace	Princip sociální výchovy
Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori	-	+	+	+	+	*	+	+
Dítě a přírodní zákony převratná metoda vzdělávání pro předškolní děti	+	+	+	+	+	+	+	+
Metoda Montessori a jak ji učit doma	-	/	/	/	-	-	-	+
Nauč mě, jak to mám udělat sám	-	+	+	+	+	+	+	+
Od dětství k dospívání	-	+	/	/	-	/	+	+
Montessori pro (ne)chápavé 3-6 let	-	+	+	+	-	+	/	+
Montessori pro (ne)chápavé 6-12 let	-	+	+	+	-	+	/	+

Vysvětlivky:

+ kniha se kritériu věnuje

- kniha se kritériu nevěnuje

/ kniha se kritériu věnuje jen částečně

*kniha se kritériu věnuje chybně

8.11 Diskuse

Když se podíváme na první kritérium Věkově smíšená skupiny, můžeme vidět, že jen v jednom případě je toto kritérium splněno, a to v knize *Dítě a přírodní zákony převratná metoda vzdělávání pro předškolní věk*. Můžeme tedy říct, že žádná s dalších uvedených knih nehovoří o věkově smíšených skupinách dětí, které řadíme mezi základní principy Montessori pedagogiky a na základě kterého si jedinci vyměňují zkušenosti a znalosti zcela přirozenou cestou. Věková smíšenost umožňuje jedince mnohem lepší konfrontaci, co se týče sociálního chování. Uvedené kritérium je velmi zásadní v Montessori pedagogice a jak můžeme vidět i často v nově vycházejících knihách opomíjeno. Zbylé knihy se kritériu bohužel nevěnují.

Co se týče kritéria Svoboda a samostatnost, tak tam nalézáme oproti předchozímu kritériu uspokojivější výsledky. Zde již šest ze sedmi knih splňuje princip svobody a samostatnosti. Tento princip je velmi zásadní a někdy bývá také špatně vykládán hlavně pro ty, kteří neměli nikdy v rukou žádné dílo Marie Montessori. Mnozí si jen představí, že svoboda znamená neukázněné a nevychované dítě, ovšem v kontextu Montessori pedagogiky tomu tak není, ba právě naopak. Jen v jednom případě je uvedené kritérium splněno jen částečně, a to v knize *Metoda Montessori a jak ji učít doma*.

Kritérium s názvem Pohyb je splněno v pěti knihách a dvě knihy jej splňují jen částečně. Pohyb je velmi důležitým principem pro rozvoj jak duševní, tak intelektuální. Pohyb jedinec provádí během celého dne. Proto je velmi důležité, věnovat principu zvýšenou pozornost. I samotná ruka dítěte je vedená emocemi, jeho intelektem, je nástrojem k vyjádření jeho myšlenek a také mu pomáhá vytvářet si vztahy.

Čtvrtým kritériem analýzy je Vedení. Jak můžeme vidět z tabulky uvedené výše, toto kritérium splňuje pět ze sedmi knih. Zbylé dvě knihy *Metoda Montessori a jak ji učít doma* a *Od dětství k dospívání* dané kritérium vedení splňují jen částečně. Je

důležité, aby u vedení bylo vysvětleno, že dospělý, má být v roli pozorovatele či průvodce, který nabídne pomocnou ruku, když si dítě neví rady, bloumá, vykonává činnost chybně či se nudí. V takových situacích, dospělí zasahuje do činnosti dítěte. Role dospělého v principu vedení je zásadní a neměnná.

Pátým kritériem je Ticho a klid. Zde jsou výsledky velmi mizivé. Jak můžeme vidět, tak jen tři knihy splňují toto kritérium. Další čtyři knihy nespĺňují tento princip. Princip ticha a klidu je důležitým prostředníkem v tom, jak naučit děti koncentraci. Následkem aplikace principu ticha a klidu se u dítěte objevuje větší sebekázeň, kdy dospělí jedinec má být pro dítě vzor, a proto má také provádět činnosti pomalu a v tichosti. Dítě pak danou činnost napodobuje a tím pádem i dochází k vnitřnímu zklidnění. Dochází i k posílení tolerance a trpělivosti. Z tohoto důvodu je důležité, aby knihy vycházející o Montessori pedagogice splňovali toto kritérium.

Kritérium s názvem Chyby a jejich opravování jsou jediným kritériem kde se objevuje u jedné publikace, a to *Jak vychovávat úžasné dítě podle principů Montessori* chybný výklad tohoto principu. V knize *Metoda Montessori a jak ji učit doma* není kritériu věnována pozornost vůbec. Dále v knize *Od dětství k dospívání* je kritérium rozebíráno jen částečně. Je důležité u principu zdůraznit, že chyba je něco zcela přirozeného, něco, co jedince učí a posouvá jeho znalosti. Dítě je aktivnější tehdy, pokud si chybu uvědomí samo a chce na ní zapracovat. Je také nežádoucí uplatňovat zde princip odměny a trestu. Největší význam pro dítě má taková odměna, kdy si dítě uvědomí chybu a následně ji samo opraví. Kritérium Chyby a jejich opravování by měli správně obsahovat všechny knihy vycházející o Montessori pedagogice.

Kritérium Normalizace je na tom dle výše uvedených výsledků podobně jako kritérium Chyby a jejich opravování. Čtyři knihy splňují kritérium normalizace, dvě jen částečně a jedna kniha, a to *Metoda Montessori a jak ji učit doma* nespĺňuje kritérium vůbec. Normalizace je v Montessori pedagogice velmi zásadní. Na základě normalizace je dítě klidné, je schopné se soustředit a rozvíjet sám sebe. Normalizací

učitel dosáhne cvičením ticha, celkovým zklidňováním a dalšími, které by měli být v knihách s Montessori pedagogikou uvedeny.

Princip sociální výchovy je jediným kritériem, který je splněn ve všech analyzovaných knihách. Dítě se na základě tohoto principu učí dovednostem jako je naslouchání, pomoci druhým či oceňování druhých. Dané chování je důležitý základem pro zdravý přístup dítěte a pro budování vztahů.

Analýza knih přinesla pro mě poněkud znepokojující výsledky v oblasti splnění základních principů Montessori pedagogiky podle, kterých byla stanovena i kritéria. Jen jedno kritérium je obsažené ve všech knihách, a to Princip sociální výchovy. Když se podíváme na tabulku výše zjistíme, že kritérium Svoboda a samostatnost splňuje také větší množství knih. Jen jedna ze sedmi knih splňuje toto kritérium jen částečně.

Kritéria Pohyb a Vedení se nacházejí na stejné úrovni to se týče splnitelnosti. Tato kritéria splňuje pět knih ze sedmi. Dalšími kritérii, které následují ve výsledcích po kritériích Pohyb a Vedení jsou Chyby a jejich opravování a Normalizace. Uvedená kritéria jsou na tom o něco hůř a jsou splněny již jen ve čtyřech knihách. Na předposledním místě se nachází kritérium Ticha a klidu, který je naplněn ve třech knihách i přes jeho zásadní roli v Montessori pedagogice. Bohužel nejhůř je na tom kritérium Věkově smíšené skupiny, který je splněn jen v jedné knize.

Výzkumnou otázkou bylo, do jaké míry se současná literatura drží základních principů Marie Montessori. Dle uvedených výsledků, které jsou ve shrnující tabulce analýzy knih výše, se současně vycházející literatura do určité míry odchyluje od základních principů. Mnoho knih se drží jen některých kritériích, ale jen jedna z nich splňuje všechny. Mnoho lajků v roli rodičů si pak mohou vyložit Montessori pedagogiku chybně, kvůli nedodržováním všech základních principů, na kterých je Montessori pedagogika založena, a která jsou ve výchově zásadní. Autoři knih jsou vždy odborníci, kteří se zaměřují na různé problematiky. Z toho důvodu je možné, že

autoři očekávají informovanost rodičů při čtení jejich knih o Montessori pedagogice a základní informace o principech nezmiňují. Při čtení knih rodiči, kteří nemají vůbec žádný přehled o Montessori pedagogice často knize buď nemusí rozumět nebo si knihu mohou vyložit chybně.

Druhou výzkumnou otázkou bylo, jakým způsobem pojímá současná populárně naučná literatura pro rodiče Montessori pedagogiku. Každá analyzovaná kniha pojednává o Montessori pedagogice z jiného úhlu a každá podává základní principy jiným způsobem, i když základní rysy zůstávají stejné. Jen v jednom případě se kniha odchýlila od základního principu a vykládala jej chybně. Knihy nabízí jak rodičům, tak učitelům praktické příklady, jak mají dané období dítěte uchopit. V knihách bývají aktivity popsány od pomůcek k samotnému postupu. Některé knihy nabízí málo praktických příkladů a hovoří o základních principech pouze teoreticky v pár větách. V knihách jsem postrádala v praktických částech to, jak mají rodiče či učitelé zacházet s pomůckami a jak je dětem představovat (jakmile hýbu s představovaným předmětem, nemluví). Knihy se snaží ukázat směr, jakým se mají rodiče a učitelé vydat, aby mohli objevit, co vše dítě dokáže samostatně utvářet. Zaměřují se převážně na čas, který rodiče tráví doma s dítětem. V některých knihách je i uvedena poznámka, že nemohou sloužit jako základ pro vzdělávání.

Co se týče autorů analyzovaných knih, vždy se jedná o odborníky. Ve většině případů jde o certifikované pedagogy, kteří působí v Montessori zařízeních, pořádají přednášky pro učitelé a rodiče či vydávají další knihy o Montessori pedagogice. Snaží se neustále pokračovat ve své práci, ve snaze vysvětlovat Montessori metodu a probudit o ni další zájem.

Výsledky nejsou nijak uspokojivé. Ovšem v jedné knize byla zmíněna a splněna všechna kritéria, a to v knize *Dítě a přírodní zákony převratná metoda vzdělávání pro předškolní děti*. Kniha je obsáhlá a obsahuje i výsledky z různých výzkumů, takže nám poskytuje i praktický náhled do Montessori pedagogiky. Z tohoto důvodu bych tuto

knihu jako jedinou doporučila jak rodičům, tak pedagogům působících v Montessori zařízeních.

Závěr

Diplomová práce se věnuje tématu Základní principy Montessori pedagogiky v současné Montessori literatuře, jejichž cílem bylo zjistit, do jaké míry se současná literatura odchyluje od základních principů pedagogiky Marie Montessori. Analýza má rodičům či pedagogům poukázat na chyby, plusy a mínusy nově vycházející literatury.

V úvodní kapitole diplomové práce nalezneme základní informace o právních předpisech upravující vzdělávání v České republice, která se zabývá zasazením alternativních škol do vzdělávacího systému. V podkapitolách pak nalezneme vznik a následný vývoj alternativních škol, jejichž součástí je i stav v Čechách a na Moravě. Dále zde nalezneme podkapitoly jako jsou existence alternativních škol a obecná charakteristika alternativních škol.

Druhá kapitola se zaměřuje na život Marie Montessori, od jejích studijních úspěchů až po její vliv na výchovu v dnešní době. Podkapitola nám nabízí přehled o dílech Marie Montessori. V třetí kapitole nalezneme její pedagogické koncepce, podkapitoly o základních principech a jejich podrobný popis, které jsou zároveň i kritérii pro analýzu nově vycházejících literatury.

Tématem náboženská výchova se zabývá čtvrtá kapitola a její zásadní roli, kterou hraje při výchově. Následující kapitola popisuje vztah mezi dospělým a dítětem. Uvedená kapitola také zahrnuje téma věnující se roli pedagogika v Montessori výchově, jeho duševní připravenosti a vzdělávání učitelů v Montessori zařízení.

Šestá kapitola se zaměřuje na Montessori zařízení ve světě, jejichž součástí je podkapitola, která se věnuje Montessori pedagogice v České republice a vyskytujících se zařízeních. V sedmé a zároveň konečné kapitole nalezneme analýzu vycházejících knih o pedagogice Marie Montessori, cíl analýzy a jednotlivé nově vycházející knihy

s podrobnou analýzou jednotlivých kritérií. Na konci kapitoly je shrnující tabulka analýzy knih a její shrnutí, ve kterém naleznete výsledky analýzy sedmi knih, z toho jen jedna splňuje všechny vybraná kritéria.

Reference

Seznam literatury

ALVAREZ, C., 2018. *Dítě a přírodní zákony: převratná metoda vzdělávání pro předškolní děti*. Praha: Knižní klub. ISBN 978-80-242-6002-0.

BENÍŠKOVÁ, T., 2007. *První třídou bez pláče*. Grada, Praha.

BERG, K. H., 1994. *Montessori für Religions-pädagogen*.

CACH, J., 1996. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938: první takto koncipované podklady ke zhodnocení dvacetiletého vývoje*. Praha: Karolinum. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. ISBN 80-718-4176-5.

ČÍŽKOVÁ, Z., 2009. *Matematika ZŠ*. Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze).

HAINSTOCK, Elizabeth G., 2018. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Vydání druhé. Praha: Euromedia. ISBN 978-80-7549-626-3.

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portal.

HELMING, H., 1996. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Slovenské pedagogické nakladateľství, Nitra.

HILLEBRANDOVÁ, V., 2011. *Kosmická výchova*. Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze).

HILLEBRANDOVÁ, V., 2011. *Praktický život*. Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze).

HILLEBRANDOVÁ, V., 2004. *Ticho, klid, láska a harmonie*.

KOLEKTIV AUTORŮ, 2011. *Smyslová výchova*. Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze).

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

LUDWIG, H. a kol., 2008. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Univerzita Pardubice, Praha

MONTESORI, M., 1996. *Grundlagen meiner Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

MONTESORI, M., GEORGE A., E., a HOLMES H., W., 1912. *The Montessori method: scientific pedagogy as applied to child education in "The children's houses" with additions and revisions by the author.* New York: Frederick A. Stokes company.

MONTESORI, M., 1998. *Tajuplné dětství.* Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-861-8900-7.

MONTESORI, M., 1995. *Gott und das Kind.* Vídeň: Herder. ISBN 3-451-23553-6.

MONTESORI, M., 1998. *Tajuplné dětství.* Nakladatelství světových pedagogických směrů, Praha.

MONTESORI, M., 2001. *Objevování dítěte.* Nakladatelství světových pedagogických směrů, Praha.

MONTESORI, M., 2003. *Absorbující mysl. Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let.* Nakladatelství světových pedagogických směrů, Praha.

MONTESORI, M., 2003. *The Montessori Method with an introduction by June Goodrich.* Barnes and Noble Publishing Inc., New York.

MONTESORI, M., 2006. *The Montessori Method.* Cosimo Inc., New York.

MONTESORI, M., 2011. *Od dětství k dospívání.* Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-478-0.

POUSSIN, Ch., 2018. *Nauč mě, jak to mám udělat sám: pedagogika Montessori vysvětlená rodičům.* Praha. ISBN 978-80-256-2459-3.

PRŮCHA, J., 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál.

PRŮCHA, J., 1996. *Alternativní školy.* Portál, Praha.

PRŮCHA, J., 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Grada.

RANDÁKOVÁ, K., 2010. *Český jazyk pro Vzdělávací kurz Montessori 2010.* Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze)

RÝDL, K., 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost.* Nakladatelství Public History, Praha.

RÝDL, K., 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce.* Univerzita Pardubice, Pardubice.

RÝDL, K., 1994. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti.* Brno: Karel Zeman. ISBN 80-900035-8-3

SELDIN, T., 2017. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Praha: Slovart. ISBN 978-80-7529-405-0.

SCHERER H., 2004. *Analýza obsahu mediálních sdělení: Úvod do metody obsahové analýzy*. 2. vyd. Praha: Karolinum.

SPINELLI, P., CARBONE G., a MAUGIN M., 2019. *Montessori pro (ne)chápavé: 6-12 let*. Praha. ISBN 978-80-256-2426-5.

SPINELLI, P., CARBONE G., a MAUGIN M., 2019. *Montessori pro (ne)chápavé: 3-6 let*. Praha. Porozumí každý. ISBN 978-80-256-2425-8.

STANDING, E. M., 1957. *Maria Montessori, her life and work*. New York: New American Library. ISBN 04-522-5624-0.

SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Grada, Praha.

SVOBODOVÁ, J., a JŮVA, V., 1996. *Alternativní školy*. PAIDO, Brno.

ŠEBESTOVÁ, V., A ŠVARCOÁ, J., 1996. *Maria Montessori-aktuálně*. Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, Evropská 33, Praha.

VALIŠOVÁ, A., a KASÍKOVÁ, H., a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Grada, Praha.

WILDOVÁ, R., 2010. *Svoboda a hranice, láska a respekt*. DharmaGaia, Praha.

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

Internetové zdroje

Montessori - Ami, 2019. [cit. 2019-12-01]. Dostupné z: <http://www.montessori-ami.org>

Montessoricz – kurzy, 2019. [cit. 2019-12-01]. Dostupné z: <https://www.montessoricz.cz/kurzy-a-seminare>

Amiusa, 2019. [cit. 2019-12-01]. Dostupné z: <https://amiusa.org/>

Montessori – europe, 2019. [cit. 2019-12-01]. Dostupné z: <https://montessori-europe.net/>

Charlotte Poussin, 2020. [cit. 2020-03-31]. Dostupné z: https://www.amazon.fr/l/B004SIKOVU?_encoding=UTF8&qid=1585659531&redirectedFromKindleDbs=true&ref=la_B004SIKOVU_ntt_srch_lnk_1&rfkd=1&shoppingPortalEnabled=true&sr=1-1

Od dětství k dospívání, 2020. [cit. 2020-03-31]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/knihy/od-detstvi-k-dospivani-104651>

Tim Seldin, 2020. [cit. 2020-03-31]. Dostupné z: <https://www.dumknihy.cz/jak-vychovat-uzasne-dite-podle-principu-montessori>

Patricia Spinelli, 2020. [cit. 2020-03-31]. Dostupné z: <http://liptal.mvk.cz/authorities/405266>

Geneviève Carbone, 2020. [cit. 2020-03-31]. Dostupné z: <https://www.eyrolles.com/Accueil/Auteur/genevieve-carbone-80558/>

Céline Alvarez, 2020. [cit. 2020-03-31]. Dostupné z: <https://www.prodej-knih.cz/100013-alvarezova-celine-dite-a-prirodni-zakony.html#description>

Céline Alvarez, 2020. [cit. 2020-04-06]. Dostupné z: <https://www.celinealvarez.org/>