



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

Bakalářská práce

Výuka anglického jazyka s prvky

Montessori pedagogiky

English Language Teaching with

Elements of Montessori

Vypracovala: Jana Pazderská, AJ-NJ, V. ročník

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.

České Budějovice 2016

## Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Dne 20. 6. 2016

.....

Jana Pazderská

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D. za její rady, připomínky a její trpělivost.

## **Acknowledgement**

I would like to thank to Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D. for her advice, comments and her patience.

## **Anotace**

Tato bakalářská práce se zabývá pojetím výuky anglického jazyka s prvky Montessori pedagogiky a zkoumá, jak se některé základní principy této metody a její didaktický materiál užívají v praxi při výuce anglického jazyka na prvním stupni základních škol.

Teoretická část poskytuje informace o historickém pozadí vzniku alternativních škol, soustředí se dále blíže na vývoj vznik Montessori pedagogiky, její první ohlasy a představuje její zakladatelku. Dále důkladně definuje základní principy, popisuje etapy dětského vývoje a Montessori chápání osvojování si jazykových kompetencí. V práci je také zmíněna důležitost role prostředí, učitele i didaktického materiálu.

Výsledky ukazují komplexnost tohoto přístupu a mohou posloužit jako náhled na rozličnost ve využití Montessori metody když je plně aplikovaná nebo když je při výuce anglického jazyka užito jen některých prvků.

## **Abstract**

This thesis deals with the conception of English language teaching with elements of Montessori education and investigates how are some of the fundamental principles of this method and its didactic materials used in practise of English language teaching in primary schools.

Theoretical part gives information about historical background of alternative schools, further on it focuses more closely on development of Montessori education, on first responses and introduces us to its foundress. Furthermore defines thoroughly the fundamental principles, describes stages of child's development and the Montessori understanding of acquisition of language competencies. The importance of the role of the environment, the teacher and the didactic material is also mentioned in the thesis.

The results show the complexity of this approach as well as could provide a view into diversity of using the Montessori Method when is fully applied and when only some features are used in English language teaching.

# Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY VE SVĚTĚ A JEJICH HISTORICKÉ POZADÍ.....</b>	<b>10</b>
<b>2 MONTESSORI PEDAGOGIKA .....</b>	<b>12</b>
2.1 ŽIVOT A PRÁCE MARIE MONTESSORI.....	12
2.2 OTEVŘENÍ PRVNÍHO DOMU DĚTÍ .....	13
2.3 PRVNÍ POZNATKY A ÚSPĚCHY MONTESSORI PEDAGOGIKY .....	13
2.4 MONTESSORI PEDAGOGIKA V ČECHÁCH.....	15
<b>3 ZÁKLADNÍ PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY .....</b>	<b>16</b>
3.1 PRINCIP SVOBODY A VEDENÍ K SAMOSTATNOSTI .....	16
3.2 ROZDĚLENÍ ZÁKLADNÍCH SVOBOD DLE MONTESSORI PEDAGOGIKY .....	16
3.3 PŘEDPŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ.....	17
3.4 POŽADAVKY NA PŘEDPŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ .....	17
3.5 POLARIZACE POZORNOSTI .....	18
3.6 ABSORBUJÍCÍ MYSL A VÝVOJ DÍTĚTE V SENZITIVNÍCH FÁZÍCH .....	19
3.7 DRUHY SENZITIVNÍCH OBDOBÍ.....	19
<b>4 VÝVOJ JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ V POJETÍ MONTESSORI PEDAGOGIKY .....</b>	<b>22</b>
4.1 VÝVOJ ŘEČI A JAZYKA Z POHLEDU MARIE MONTESSORI .....	22
4.2 V MONTESSORI SE ZAČÍNÁ S CIZÍM JAZYKEM JIŽ OD RANÉHO VĚKU.....	23
4.3 METODY OSVOJOVÁNÍ JAZYKA.....	23
<b>5 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ S ALTERNATIVNÍM PŘÍSTUPEM .....</b>	<b>25</b>
5.1 SPECIFIKA VÝUKY CIZÍHO JAZYKA .....	25
5.2 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA A TROJSTUPŇOVÁ METODA .....	25
5.3 ETAPY TROJSTUPŇOVÉ VÝUKY .....	25

5.4	DIDAKTICKÝ JAZYKOVÝ MATERIÁL.....	26
5.5	UČITEL.....	27
<b>6</b>	<b>MONTESSORI PEDAGOGIKA V PRAXI .....</b>	<b>28</b>
6.1	VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ METODY .....	28
6.2	PRŮBĚH VÝZKUMU.....	31
6.2.1	<i>Škola A</i> .....	31
6.2.2	<i>Škola B</i> .....	33
6.2.3	<i>Škola C</i> .....	35
6.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	38
6.4	DISKUSE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU.....	44
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>45</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>46</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>48</b>

## Úvod

Nástup do jeslí, mateřské nebo základní školy je pro každé dítě významnou událostí. Dle mého názoru patří volba prostředí, ve kterém se dítě bude nacházet a vychovatelů, učitelů, kteří ho budou vést po cestě vzdělávání se, mezi ta důležitá. Podle Montessori pedagogiky je pro dítě stěžejní tzv. svobodné prostředí, to je takové, které odpovídá věku a potřebám dítěte, aby se jeho psychika mohla přirozeně rozvíjet. Respektování svobody a osobnosti dítěte je dalším principem této pedagogiky, proto je role učitele předmětem neustálého zájmu a debat.

Mé vzpomínky na mateřskou školu jsou mlhavé. Patří mezi ně malování si, první interakce s ostatními dětmi v jiném prostředí a nejspíše první krok do společnosti bez dozoru rodičů. Toto období se pojilo i s pocity absence možnosti vyjádření vychovateli mé pocity a potřeby. Nástup do základní školy byl spojen s rutinou a povinnostmi, které se musely splnit, za účelem dosažení dobrého prospěchu. Snila jsem o škole, do které bych chodila ráda, ve které bych se mohla věnovat tomu, co chci, ve které bych nemusela dlouhé hodiny sedět a mluvit, jen když jsem tázána, o učitelích, kteří mi budou naslouchat, a kterým mohu důvěřovat a svěřit se. To, že takové školy existují, jsem poznala až o mnoho let poté. Tyto školy jsou místem, kde se děti učí rády, těší se tam a věnují se svým zájmům a plně rozvíjí svou osobnost a talent. Školy, kde vychovatel a učitel spolupracuje se žákem individuálně, sleduje jeho vlohy a talent, diskutuje s ním a vytváří s ním vztah založen na respektu a lásce – což jsou stěžejní proměnné pro vztah v každé společnosti. Zároveň vytváří pro něj ideální podmínky prostředí pro vzdělávání se, šetří s kritikou a zbavuje žáky břemena své autority. Poprvé jsem se seznámila s pedagogikou Marie Montessori v roce 2011 v mateřské škole a centru pro rodinu v Praze, kde jsem začala pracovat původně jako personální pracovnice, účetní a koordinátorka jazykových kurzů pro děti od 1,5 roku. Bylo to pro mě, v té době pro studentku ekonomického oboru, prvním seznámením se s alternativním přístupem v edukaci vůbec. Po nějaké době má pozice účetní byla zcela nahrazena pozicí učitelky ve školce. Proškolená několika kurzy, obohacená o cenné rady a sdílené zkušenosti mých kolegů a možností s dětmi pracovat a pozorovat jejich



pokroky v jejich dovednostech v různých oblastech, od rozvoje jemné motoriky až po pokroky ve znalostech v angličtině, jsem si uvědomila nejen výjimečnost tohoto přístupu, ale i další směr mého studia, který jsem se rozhodla věnovat pedagogice a cizím jazykům. Později jsem si kladla otázky, jak výuka probíhá v praxi u starších žáků? Jak moc jsou děti v základní škole svobodní? Jak Montessori pedagogika přistupuje k cizím jazykům? Učí se na všech Montessori školách stejně? A jak přesně vypadá výuka jen s prvky Montessori pedagogiky? Během zahraničního studijního pobytu v Německu jsem měla možnost navštívit vyučování s reformní pedagogikou praktikované na 2. stupni základní školy. Žáci se vlastně učili naprosto sami. Učitel jen spravoval a předpřipravoval prostředí a doplňoval ho o vhodné didaktické pomůcky. Byl asistentem a průvodcem. Zajímalo mě, jestli taková škola je i v Čechách.

Postupně jsem si definovala cíle mé bakalářské práce tak, abych na většinu otázek, které jsem si kladla já, ale třeba i ostatní, mohla odpovědět. Cíle, které jsem si stanovila, a kterých se budu snažit ve své bakalářské práci dosáhnout, jsou:

- podrobně seznámit čtenáře s Montessori pedagogikou, s jejím historickým pozadím a uplatněním ve světě i u nás,
- definovat některé základní principy a metody této pedagogiky a popsat její pojetí osvojování cizího jazyka na základě studia dostupné literatury,
- navštívit několik základních škol v České republice, které využívají tuto alternativní metodu při výuce anglického jazyka a zjistit, jak se teoretické zásady a principy definované v odborné literatuře v praxi realizují a popsat, jak navštívené školy navzájem porovnat,
- získat individuální názory na tuto metodu od učitelů anglického jazyka a potvrdit či vyvrátit své výzkumné předpoklady.

# 1 Alternativní školy ve světě a jejich historické pozadí

Slovem „alternativa“ se rozumí možnost volby mezi dvěma i více možnostmi (Klimeš, 2010). Termín „alternativní vzdělávání“ popisuje různé přístupy ve výuce a učení se, jiné než nabízí státní „klasické, tradiční“ vzdělávání, a je obvykle praktikováno ve veřejných či soukromých školách se speciálním, často inovativním kurikulem a flexibilním učebním programem, který do značné míry zohledňuje individuální zájmy a potřeby žáka či studenta.

Alternativních škol a programů s nejrůznější filozofií najdeme ve světě nespočetně. Jejich zrod započal již v počátcích veřejného školského systému v první polovině 19. století, jako nesouhlas rodičů, vychovatelů, učitelů a studentů na snahu státu o vytvoření jednotného vzdělávacího programu. Mezi oponenty patřili také náboženští zastánci a společenští reformátoři. Rozličnost jejich důvodů dala poté vzniknout rozmanitým reformním formám školní docházky.

Významnou roli v těchto reformačních myšlenkách sehrálo dílo „*Émile*“ ženevského spisovatele a představitele naturalismu Jeana Jacquesa Rousseaua vydané v roce 1762, ve kterém akcentoval důležitost přizpůsobení vzdělávacího programu přirozenému dětskému vývoji oproti přizpůsobení dětského vývoje potřebám státu. Hlavní myšlenkou naturalismu byla snaha o soulad životního stylu člověka s přírodou a zaměření se na přirozené lidské instinkty a potřeby. Velký vliv měl nejen na pedagogiku, ale i na další sféry společenského života.

Počátkem 20. století se hnutí prosazující alternativní vzdělávání ještě více umocnilo a jeho vliv na pedagogiku je patrný až dodnes. Velký ohlas měla kniha „*The Century of Child*“ (1909) švédské spisovatelky a pedagožky Ellen Key. Autorka zde, mimo jiné, apelovala na pedagogy a vychovatele, aby aktivně uskutečňovaly myšlenky nových přístupů v pedagogice a pobízela k rovnocennému přístupu dospělého k dítěti. Upozornila také na stále přítomné mylné domněnky společnosti o správnosti trestů a přísné disciplíny, které byly praktikovány s vírou, že divokost dětí a jejich silné emoce nemohou být jinak kontrolovány a velice kritizovala využívání dětských pracovních sil.

Němečtí pedagogičtí reformátoři Hermann Lietz, Paul Geheeb a Kurt Hahn založili venkovské internátní školy („Landerziehungsheime“), které byly určeny k tomu poskytnout dětem holistické učení, izolované od negativních vlivů průmyslového městského života.

V Itálii, v roce 1907 byl otevřen první Dům dětí („Casa de Bambini“) pedagožkou Marií Montessori, jehož cílem bylo poskytnout dětem z nižších sociálních vrstev základní vzdělání. Rakouský filozof Rudolf Steiner založil v roce 1919 první waldorfskou školu. Cílem waldorfských škol je pomocí praktických, intelektuálních a uměleckých přístupů ve výuce vychovat morální, svobodní individuální jedince. Následovali další reformátoři v tomto pedagogickém hnutí, jako například Celestin Freinet a další.

Tyto změny se netýkaly pouze evropského kontinentu. V období šedesátých až sedmdesátých let minulého století vyústilo alternativní vzdělávání ve Spojených státech, Evropě a ve státech Jižní Ameriky ve společenské hnutí a v mnoha zemích dalo vzniknout demonstracím studentů a stávkám učitelů proti systému veřejného vzdělávání.

Devadesátá léta 20. století byla proměnou z průmyslově zaměřené ekonomiky na ekonomiku zaměřenou na informace. Nadešla doba zabývající se budoucností a efektivností veřejného vzdělávání z pohledu státu. Rostoucí význam vzdělání a využití vědeckých metod jako prostředek konkurenceschopnosti státu dává alternativním školám možnost získat státní příspěvky a větší nezávislost.

Společnost, ale i veřejné, státní školství začaly počátkem 21. století vykazovat známky vlivu mnoha alternativních technik a postupů ve vyučování. Projektová výuka, kooperativní výuka, slovní hodnocení a další postupy jsou dnes běžně využívány v mnoha státních školách po celé zemi (Sliwka, 2008: 93-95).

## **2 Montessori pedagogika**

Alternativních směrů je v pedagogice opravdu mnoho. Vzhledem k tématu mé práce se budu dále zabývat jen jednou alternativní pedagogikou a tou je pedagogika Marie Montessori.

### **2.1 Život a práce Marie Montessori**

Maria Montessori, lékařka, pedagožka a zakladatelka Montessori pedagogiky se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravalle v italské provincii Ancona. Již jako malé děvče Maria vykazovala velkou empatii k ostatním, méně šťastným dětem a oplývala velkým smyslem pro sebedůstojnost. Když bylo Marii dvanáct let, její rodiče se rozhodli přestěhovat do Říma, aby zajistili své velice ambiciózní a jediné dceři lepší vzdělání. Velkou vášní se pro Marii stala matematika, avšak popudu jejich rodičů stát se učitelkou se velmi bránila, i když se v té době prakticky jednalo o jedinou možnou profesi pro ženy. Proto se Maria sama rozhodla studovat strojírenství. Po čase jí učarovala biologie a nakonec začala studovat i medicínu. Dalo by se říci, že již v této době byla velkou průkopnicí, když neváhala studovat obory, které do té doby byly dominantou mužů (Standing, 1984: 3-5).

Jako první žena v Itálii, v roce 1896, byla Maria promována doktorkou se specializací na dětské nervové onemocnění. Jako asistentka psychiatrické kliniky v Římě měla možnost se mimo jiné zaměřit na výchovu mentálně postižených dětí, které do té doby nebylo věnováno mnoho pozornosti. O problematice postavení mentálně postižených dětí ve společnosti referovala na kongresu v Turíně, kde upozornila na skutečnost, že je pedagogickou zodpovědností zabývat se problematikou integrace mentálně postižených do společenského života. Pozornost věnovala i korelaci sociálního původu se školní úspěšností. I přes velké pracovní nasazení se nadále osobně vzdělávala i v oborech, jako jsou psychologie a filozofie na univerzitě v Římě, kde v letech 1904-1908 vedla katedru antropologie (Zelinková, 1997: 13).

Podle mého názoru právě tato různorodost v jejím vzdělání pomohla vzniku její jedinečné metody.

## 2.2 Otevření prvního Domu dětí

První mateřskou školku, zvanou *Casa dei Bambine* (v překladu Dům dětí), pro děti ve věku od tří do šesti let bez jakéhokoliv systému vedení dětí, otevřela Maria Montessori 6. ledna 1907.

Jediné, co mohla Maria padesáti chudým, a vystrašeným dětem negramotných rodičů nabídnout byl prostor, který z důvodu nedostatku finančních zdrojů, nebyl zařízen jako klasická škola. Jednalo se o místnost, bez klasických školních lavic, s masivním stolem, který sloužil hlavně učitelům, a s velkou skříní, kam se ukládaly nejrůznější předměty a didaktické pomůcky, které Maria sama navrhla a nechala zhotovit. Stolky dětí imitovaly rozmístění, jako v klasické třídě, malé stoličky na sezení a pro každé dítě navíc jednoduché křesílko (Montessori, 1998: 71-74).

## 2.3 První poznatky a úspěchy Montessori pedagogiky

Do doby než se první Dům dětí otevřel, se Maria věnovala práci s mentálně nemocnými dětmi a s dětmi s podprůměrnou inteligencí. Zajímalo jí, jak se bude odlišovat práce s nimi od práce s dětmi normální inteligence. Došla ke zjištění, že předměty – didaktické pomůcky, které používala pro práci s mentálně postiženými, působí na děti zdravé jinak. Děti s normální inteligencí upíraly objektům veškerou svou pozornost a velice soustředěně s nimi pracovaly bez přerušení (Montessori, 1998).

Maria Montessori (1998: 72) ve své knize zmiňuje, že *„Když pak svou činnost dokončí, takové dítě je zjevně spokojené, odpočínuté a šťastné. Právě tento pocit klidu a uspokojení byl to první, čeho jsem si povšimla ve výrazech těch malých tvářiček s očima rozzářenými uspokojením nad dokončením vybraného úkolu“*.

Zaznamenání této hluboké koncentrace dětí, kterou Maria posléze začala více zkoumat, dalo vzniknout pojmu jako **polarizace pozornosti a sensitivní období** vývoje dítěte. Avšak to nebylo jediným poznatkem v Domě dětí. Nekonečné opakování úkonů, které děti při práci vykonávaly, pochopení zbytečností všech odměn a trestů, umožnění dětem svobody volby v prostředí, které je uspořádané, dle jejich potřeb a vývojových tendencí a odstranění materiálu, který byl buďto moc složitý, nejasný

nebo matoucí, hraček, o které děti nejevily opravdový zájem, postupně vytvořilo základní principy tohoto pedagogického směru (Montessori, 1998: 74-77).

Tyto a další výsledky svých pozorování dětí během jednoho roka práce v Domě dětí sumarizovala zakladatelka ve své publikaci *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domech s podtitulem Objevení dítěte*. Zprávy o úspěších, kterých děti v Domě dětí dosáhly, ohromily nejen Itálii. Návštěvníci z celého světa chtěli vidět ty upřímné a samostatné děti, které jsou schopny ve čtyřech letech bez nucení neúnavně psát. Byli i tací, kteří byli výsledky metody natolik přesvědčeni, že se rozhodli nadále se věnovat jejímu rozšiřování (Standing, 1984: 36). Dirk Van Dissel a Mary E. B. Van Dissel ve svém článku (1996) uvádějí, že jedním z nich byl Bertram Hawker, anglický duchovní a pedagog, který po návštěvě Domu dětí v Římě založil Montessori školu v Anglii a zasloužil se zde o další šíření této metody.

Maria Montessori se začala věnovat školením vychovatelů. Následovalo otevření dalších Domů dětí. V roce 1913 byl otevřen Dům dětí v Barceloně (Zelinková, 1997: 13-14). Mezinárodní Montessori sdružení pak ve svém článku uvádí, že v roce 1929 Maria Montessori založila se svým synem Mariem první mezinárodní Montessori sdružení (*Association Montessori Internationale – AMI*), jehož cílem byla integrita její práce a zabezpečení věrnosti specifickým zásadám a principům Montessori pedagogiky.

V období fašismu zažívá Montessori pedagogika stav ohrožení. Montessori školy v Itálii byly zavřeny a v ostatních zemích byly páleny knihy o této pedagogice. Maria Montessori tedy imigruje do Indie, kde pomáhá při zakládání škol a šíří dále své myšlenky. Až v roce 1949 se vrací do Evropy, do Holandska, kde vydává svou další knihu s názvem „*Děti jsou jiné*“, v němčině pak pod názvem „*Kinder sind anders*“ (Zelinková, 1997: 14).

I přes smrt zakladatelky Montessori pedagogiky v roce 1952 metoda nezankla hlavně díky věrné práci jejího syna Maria Montessori, který se vší zodpovědností pokračoval v odkazu své matky. Stal se novým ředitelem a koordinátorem Mezinárodního Montessori sdružení – AMI a věnoval se dále publikaci knih,

věnovaných především vývoji a péči dětem do 3. roku života a otázkám aplikace metody pro 2. stupeň základní školy, které ještě před smrtí jeho matky rozpracovávali (Standing, 1984: 52-23).

## **2.4 Montessori pedagogika v Čechách**

Počátky této alternativní pedagogiky v Čechách nastaly až v 90. letech minulého století založením Asociace Montessori a Kruhu přátel Montessori škol se soukromou Montessori školou v Praze.

Před rokem 1989 byly totiž informace o Montessori pedagogice mizivé a v učebnicích se o ní referovalo jen okrajově. O zlepšení situace dostupnosti přeložených knih Marie Montessori se zavedli hlavně Ing. Plachý, prof. Rýdl a dr. Baxová, kteří také sestavili první vzdělávací program pro mateřské a základní školy s Montessori pedagogikou. Koncem devadesátých let se začaly konat první kurzy o metodě pro pedagogy i veřejnost, otevírat další školky a školy, jejichž pedagogové se aktivně vzdělávali na kurzech s delší tradicí po celé Evropě. Založeno bylo také občanské sdružení Společnost Montessori v Praze.

Společnost Montessori ve svém článku uvádí, že se podílí na pořádání diplomových kurzů, určených pro výcvik nových lektorů a na vydávání českých překladů knih Marie Montessori.

## 3 Základní principy Montessori pedagogiky

### 3.1 Princip svobody a vedení k samostatnosti

Podle zakladatelky této metody má každý člověk právo na svobodu, která mu byla na počátku lidského vědomí dána. Aby touto svobodou opravdu disponoval, musí zůstat neustále zaměstnán a být aktivní. Tuto svobodu dítěte rozvíjet se je potřeba ve výchově zajistit podporou k činnosti a předpřípravou prostředí.

### 3.2 Rozdělení základních svobod dle Montessori pedagogiky

V Montessori pedagogice se na pojem svobody nahlíží z několika perspektiv:

- **biologická svoboda**

Biologickou svobodou se rozumí svoboda individuálního vývoje dítěte, jeho fyzického a mentálního vývoje. Příkladem fyzického vývoje je svobodný vývoj mozku dítěte, dle jeho individuálního tempa a ten musí být vychovateli respektován (Montessori, 1967). Biologickou svobodou jsou možnosti dítěte v prostředí, ve kterém se nachází, pracovat dle potřeb jeho vnitřního pohonu (Traub, 2000: 73).

- **sociální svoboda**

Je chápána jako možnost dítěte se osvobodit od závislosti na dospělých. Když se dítě osvobodí od závislosti na pomoci dospělých a stává se sebevědomější v získávání dalších dovedností (Traub, 2000).

Podle Zelinkové (1997: 20) dospělí dítěti nepřiměřeně moc pomáhají, tak moc, že až za něj vykonávají téměř veškerou činnost. Přemíra pomoci v sebeobsluze a intenzivní předávání poznatků nepřímo zpomaluje vývoj dítěte a činí ho nesoběstačným.

- **pedagogická svoboda**

Svoboda činností a jednání je hlavní složkou pedagogické svobody. Jen tak může být dosaženo rozvoje dětské polarizace pozornosti. K tomu je zapotřebí zajištění předpřípraveného prostředí, které vede také k rozvoji jejich samostatné činnosti, podle



toho k čemu zrovna momentálně inklinují. V budoucnu tato koncentrace dítěte na jím zvolenou činnost v prostředí, za které má zodpovědnost a na němž se také podílí, vede k utvoření jeho sebediscipliny, zdravých morálních postojů a vybudování své vlastní osobnosti (Traub, 2000: 74).

Hlavním heslem těchto svobod je věta „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ S touto prosbou se na Marii Montessori obrátil její žák a představuje dětskou potřebu svobody (Zelinková, 1997: 17).

### **3.3 Předpřipravené prostředí**

Montessori školy se nacházejí ideálně v domech se zahradou, do které mohou děti volně vkročit, kdykoliv během dne, kdykoliv se jim zachce. Zařízení a nábytek musí být uzpůsoben tak, aby jím děti mohly volně manipulovat. Proto se volí nábytek přizpůsobený jejich velikosti a síle (Montessori, 1967).

Děti se na organizaci a péči o prostředí školy také spolupodílejí. Uklízení, zametání, utírání stolů, dekorace prostoru apod. napomáhá rozvoji hrubé a jemné motoriky a je součástí výchovy praktického života (Montessori, 1914). Stoly, kde děti mohou pracovat, jsou buďto větší pro týmovou práci dvou a více dětí nebo menší, pouze pro jednotlivce, který chce pracovat sám. Pomůcky a edukační materiály jsou umístěny tak, aby byly pro děti snadno dosažitelné (Montessori, 1967), a aby si žák prostřednictvím práce s nimi osvojil nové znalosti samostatně bez pomoci ostatních (Zelinková, 1997: 18).

### **3.4 Požadavky na předpřipravené prostředí**

Předpřipravené prostředí má podle Montessori pedagogiky specifické požadavky na prostor a jeho obsah. Dodržení těchto požadavků zajišťuje plynulý provoz aktivit žáků během dne, jejich samostatnost a dosažení pozitivních výsledků během jejich volné práce – otevřeného vyučování.

#### **1. Požadavky na prostor**

- heterogenita tříd, tzn. žádné přísné rozdělení tříd dle stupňů a žádné přísné

rozdělení skupin,

- prostory, ve kterých děti pracují, by měly mít určitou šířku a měly by být esteticky působivé a útulné,
- skříně a police by měly být otevřené a umožňovat volný přístup dětí.

## **2. Požadavky na obsah předpřipraveného prostředí**

- didaktický materiál by měl být umístěn tak, aby upoutal pozornost dětí a ty si ho poté rády vybraly,
- nabídka didaktických pomůcek, co se do počtu týče, by měla být ohraničena,
- didaktický materiál nesmí být složitý tak, aby práce s ním nebyla pro děti nejasná,
- didaktický materiál musí nabízet možnost sebehodnocení a musí mít charakter celistvosti (Traub, 2000: 73-75).

## **3.5 Polarizace pozornosti**

Polarizace pozornosti je v Montessori pedagogice definovaná jako hluboká koncentrace dítěte na práci či činnost, při které dochází k vnitřním proměnám jeho osobnosti. Takto prováděná práce často probíhá nevědomě a nenuceně, je výsledkem svobodné volby a má tři fáze:

**Fáze přípravy a nácviku:** fáze, při které dítě hledá, vybírá a rozhoduje se o pomůcce či činnosti, které se bude věnovat.

**Fáze tzv. „velké práce“:** fáze, při které u dítěte dochází k vazbě jeho pozornosti na předmět či činnost, které se věnuje.

**Fáze klidu:** u dítěte dochází v této fázi k rozšíření nových znalostí skrze jejich zpracování.

Tato volná práce dětí musí být organizována tak, aby byl alespoň jednou denně zajištěn průběh všech třech fází polarizace pozornosti, a tím docházelo k osobnostnímu vývoji dětí. Během těchto fází se dítě smí volně pohybovat, avšak s respektem k ostatním dětem a jejich potřebám klidu. Dítě si také samo určuje stupeň obtížnosti aktivity, které se bude věnovat.

### 3.6 Absorbující mysl a vývoj dítěte v senzitivních fázích

Podle Marie Montessori se veškerý vývoj živého organismu, jak fyzické stránky, tak i duševní odehrává podle určitého plánu vývoje. Po fyzické stránce, z jedné buňky postupným vývojem, akumulací hmoty, materiálu dochází k vybudování těla novorozence. Stejně tak k postupnému vývoji dochází i u duševní stránky člověka. Na počátku se zdá být mysl prázdnou a senzitivní k vnějším podnětům. Maria Montessori uvádí termín „absorbující duch“ nebo pro lepší pochopení absorbující mysl, kterou disponuje každé dítě a zásadně se tím liší od dospělého člověka v jeho získávání dovedností, vědomostí a osvojování si jazyka. Podněty z jeho prostředí a poznatky do sebe mysl dítěte absorbuje nevědomě (Montessori, 1995).

### 3.7 Druhy senzitivních období

Zelinková (1997: 27-29) zmiňuje, že rozpoznání momentů, kdy dochází k polarizaci pozornosti, a tím ke zvýšené koncentraci, je klíčem celé Montessori pedagogiky. Využít je lze při výuce čtení, psaní, počítání, výuce gramatiky, matematiky i cizích jazyků. Mnozí psychologové se shodují na tom, že touto cestou probuzení hlubokého zájmu dětí o učivo docílíme pozitivních výsledků. Podmínkou je, mimo výše již zmíněné, sledování tzv. senzitivních fází a jejich respektování.

V Montessori pedagogice se rozlišují základní fáze vývoje člověka od počátku narození do 18. roku života takto:

#### 1. *Období od zrození do třetího roku života*

Dítě se v tomto období fyzicky přizpůsobuje. Podněty z vnějšího prostředí formují jeho duševní život a začíná první budování základů osobnosti a inteligence. Zvýšené vnímavosti dochází v této fázi hlavně v souvislosti s pohybem, řádem a řečí (Zelinková, 1997: 31). Základní charakteristikou tohoto období je skutečnost, že dospělý není schopen přímo ovlivnit mentalitu a její vývoj v této fázi života dítěte (Montessori, 1995).

Období do třetího roku života se charakterizuje vývojem zvýšené vnímavosti, senzitivity v těchto oblastech:

- *Vývoj vnímavosti pro pohyb* se uskutečňuje skrze pokroky v manuální zručnosti, v ovládnutí rovnováhy a osvojení si chůze a běhu. Hlavním motorem těchto akcí je motivace se zlepšovat, prožívat úspěch a účastnit se na aktivitách lidí, které z počátku dítě pouze pozorovalo.
- *Vývoj vnímavosti pro řád a pořádek* se objevuje u dítěte dvojitým způsobem. Smyslem pro vnitřní řád a smyslem pro řád vnější, který zahrnuje vztah mezi předměty z jeho prostředí a utváření obrazu světa. Vnitřní řád je chápán jako orientační smysl, který spočívá v uvědomění si tělesných funkcí a jejich součinnosti na pohybu. Dětský smysl pro řád můžeme pozorovat také v jeho zálibě na rituálech a pravidelném režimu například v organizaci dne, stolování, koupání a podobně.
- *Vnímatost pro řeč* se projevuje pozorováním mluvící osoby dítětem, tedy zrakem a sluchem. To vše probíhá neuvědoměle a nevybíravě. Dítě absorbuje vše, co kolem sebe vnímá (Zelinková, 1997: 31-32).

## **2. Období od tří let do šestého roku života**

- Jedná se o období uvědomění sebe sama skrze činnosti a projevení vnímavosti pro život ve skupině, mezi dětmi. Dítě si začíná osvojovat společenské způsoby chování a principy spolupráce a respektu k ostatním.
- Vše co dítě doposud absorbovalo, začíná analyzovat. Osvojuje si řečové dovednosti a skrze hry s písmeny se připravuje na nástup senzitivní fáze čtení. Vyrůstá zde úloha dospělého, který dítě uvádí do práce s edukačním materiálem a pomůckami (Zelinková, 1997: 32-34).
- Je to období velké transformace, kdy se jedinec stává inteligentním natolik, že je připraven pro nástup do základní školy (Montessori, 1995).

## **3. Období od šesti let do 12 roku života**

- Toto období je obdobím růstu, ale bez velkých duševních proměn. Je to období klidu, vyrovnanosti, ale i obdobím zdraví, síly a pocitu bezpečí.
- Naopak tomu, dochází k velkým fyziologickým změnám. Pro toto období je charakteristické, že se mění vzrůst těla, dochází ke ztrátě mléčných zubů a dochází k zahájení růstu stálého chrupu (Montessori, 1995).

- Toto poměrně stabilní období doprovází vznik tzv. morální senzitivity neboli vnímavosti. Morální vědomí začíná rozlišovat rozdíly mezi tím, co je dobré a co zlé v jednání v mezilidských vztazích, jedinec identifikuje úroveň své osobní morálky a později vytváří své sociální vědomí. Kruh jeho sociálních vztahů se začíná rozšiřovat.
- Objevuje se chápání abstrakce, které je spojeno s nutností změnit způsob výuky. Vědomosti se třídí do struktur, poznáním detailů dochází k chápání celku, vytvářejí se vazby v myšlení. Jedinec si podává otázky a hledá na ně samostatně odpověď, což vede k hlubšímu poznání světa (Zelinková, 1997: 33-34).

#### **4. Období od 12. roku do 18. roku života**

- Toto období Maria Montessori ve své knize rozděluje na období mezi dvanáctým a patnáctým rokem a na období mezi patnáctým a osmnáctým rokem života. Vyznačuje se transformací lidského těla, které dosahuje dospělosti. Celé období od 12. do 18. roku, podle ní, připomíná první období, co se počtu změn týče (Montessori, 1995).
- Jedinec v tomto období touží po nezávislosti a samostatnosti. Znovu identifikuje sebe sama a vytváří k sobě samému vztah. Zároveň prožívá pocity beznaděje, pocity, že musí změnit svět, je nerozhodný, náladový a plný pochybností.
- Pozorujeme senzitivitu pro sebehodnocení a důstojnost, kterou je důležité v tomto věku dospělými nezranit (Zelinková, 1997: 34).

Vše zmíněné ve třetí kapitole nám dává přehled o tom, jak tento pedagogický směr zohledňuje biologické a duševní stránky dětského vývoje. Zmínila jsem se v ní také o některých základních principech.

Protože cílem mé práce je popsání pojetí osvojování si cizího jazyka dítětem z pohledu Montessori pedagogiky, budu se dále detailně věnovat tomuto tématu.

## **4 Vývoj jazykových schopností v pojetí Montessori pedagogiky**

### **4.1 Vývoj řeči a jazyka z pohledu Marie Montessori**

Vývoj řeči dítěte je podivuhodnou záležitostí. Dítě zhruba od dvou let užívá jazyk svých rodičů, ví jak nazvat věci, užívá sloves, přídavných jmen atd. Za velmi krátkou dobu a s velkou pílí se učí nepravidelnostem a různým syntaktickým stavbám jazyka. Maria Montessori zdůrazňuje, že žádný jiný jazyk, kterému se dítě v pozdějších letech bude učit, nebude osvojen tak dokonale, jako ten, který je získaný v prvních letech jeho života. Děti totiž do tří let věku bez únavy absorbují veškeré podněty ze svého prostředí, absorbují tedy i jazyk. Až od věku tří let je třeba dítěti poskytnout pomoc při jeho dalším vzdělávání se. To však neznamená, že jeho schopnost „absorbovat“ je u konce.

Pomáhat dítěti při jeho vzdělávání neznamená předávat mu vědomosti pouze slovy, ale dát mu možnost nabrat zkušenost skrze činnosti v předpřipraveném prostředí a věnovat pozornost jeho senzitivním fázím. Tato individuální dětská aktivita není konceptem pouze pro děti předškolního věku, ale i pro děti starší (Montessori, 1995). Prostor hraje velkou roli při osvojování si jazyka. Pokud se dítě ocitá v prostředí, kde se hovoří více jazyky, osvojí si je se stejnou dokonalostí jako jazyk mateřský. Osvojení cizího jazyka v tomto raném období života se zásadně liší od osvojování si cizího jazyka dospělými, kteří k tomu přistupují vědomě (Montessori, 1995).

Čím je tedy způsobeno to, že dítě do sebe jazyk vstřebává? Maria Montessori ve své knize (1995) popisuje složitý mechanismus mozkových center pro řeč, dokonale uzpůsobených na přijímání jazyka a mluveného slova. Ten se po čase vyvine v mechanismus řeči tak, aby reprodukoval stejné zvuky. Kdyby v mozku nebyla přesně definovaná úloha určitých center pro řeč a dítě by přijímalo naprosto všechny zvuky, tak by dítě, které by žilo mezi zvířaty, bylo primárně zaujato zvuky zvířat, které by pak

i produkovalo. To vše nás jen utvrzuje v tom, jak výjimečný mechanismus řeči je (Montessori, 1995).

## **4.2 V Montessori se začíná s cizím jazykem již od raného věku**

Již u jednoletého dítěte můžeme pozorovat snahu o řeč. I když se jedná zatím jen o „žvatlání“, tak Maria Montessori zdůrazňuje důležitost k dítěti hovořit srozumitelně a jeho „žvatlání“ neopakovat. Uvést ho do prostředí, kde může pozorovat ostatní mluvčí, i mluvčí cizích jazyků, je pro dítě v tomto období přínosné. Učitelé, vychovatelé, ale i rodiče by měli znát zákonitosti vývoje jazyka v této fázi dětského vývoje (Montessori, 1995).

Každý jazyk je komplikovaný celek plný pravidel, výjimek, s různými druhy konjugace, deklinace, specifikami tvoření plurálu apod. Jazyk má svůj jedinečný mechanismus tvorby hlásek. Různé části tohoto mechanismu se společně zapojují k vytvoření určité hlásky. Tento mechanismus je dokonalý hlavně pro mateřský jazyk. Dospělí u cizího jazyka někdy ani nejsou schopni slyšet všechny hlásky z mluvené řeči, natož je reprodukovat. Dospělý může pouze využít mechanismu, který již dobře zná, tedy jazyk mateřský. Tím se zásadně liší od schopnosti dítěte, které je schopno tento mechanismus dokonale převzít a osvojit si ho stejně tak jako si osvojilo mechanismus mateřského jazyka. Dítě je schopno mluvit nespočetně mnoho jazyky pokud se nachází v jejich prostředí (Montessori, 1995).

## **4.3 Metody osvojování jazyka**

Maria Montessori (1967) ve své knize popisuje, jak si dítě od narození do tří let osvojuje jazyk metodou, kterou ona nazývá metodou gramatickou. Dítě absorbuje a reprodukuje hlásky, slabiky, podstatná jména, přídavná jména, zájmena, spojky, slovesa, předložky apod., které již slyšelo z přirozené mluvené řeči kolem něj. Cizí jazyk by tedy měl být dítěti zprostředkován jako celek, stejně tak jako tomu bylo u jazyka mateřského. Se začleněním gramatiky do výuky cizích jazyků dáváme dítěti možnost absorbovat jazyky dokonaleji.

Děti od tří let se zdokonalují v jazyce skrze vědomé procvičování, jsou v tomto věku obzvláště citlivé a touží poznávat nová slova i cizí jazyky. Zvláštní neúnavný zájem projevují děti hlavně o slova, která se vyslovují neobvykle, jako jsou například vědecké názvy nebo slova latinského původu. Starší děti (8-14 let) mají se zapamatováním si cizích slov větší problémy než děti, které s nimi přišly do styku v raném věku. Děti se neučí nová slova mechanicky, memorováním, ale v souvislostech, s praktickými ukázkami, experimenty a za pomoci edukačních pomůcek. Důležitá je při tom práce s jejich představivostí a schopností vizualizace.

Z výše uvedeného můžeme tedy shrnout, že pro osvojení cizího jazyka jsou podle Montessori pedagogiky ideální tyto podmínky:

- dítě by mělo s minimálně jedním cizím jazykem přijít do styku v co nejranějším věku, ideálně ve věku do 7 let,
- cizí jazyk by měl být dítěti zprostředkováván jako celek bez vynechání zdánlivě těžších prvků jazyka jako je například gramatika, syntax,
- dětem by měl být cizí jazyk zprostředkován již v brzkém věku, kdy projevují velký zájem o cizí a složitá slova, a v souvislostech, skrze praktické ukázky, experimenty a za pomoci edukačních pomůcek a materiálů, které si dítě může „osahat“,
- při výuce je třeba brát v potaz dětskou představivost a schopnost vizualizace.



## 5 Výuka cizích jazyků s alternativním přístupem

### 5.1 Specifika výuky cizího jazyka

Z výše uvedeného vyplývá, že vývoj jazyka je výrazně ovlivněn vnějším prostředím. Období od narození do šesti let může být dále rozděleno do dvou etap. První etapa trvá do třetího roku života a je hlavně etapou vývoje duševní stránky osobnosti. Tento vývoj se uskutečňuje nevědomě. Ve druhé etapě vše co bylo absorbováno a osvojeno z prostředí, neboli „naučeno“, přechází do fáze fixace a zdokonalení. Přesto dítě v tomto věku nemůže být vyučováno učitelem pouhým slovem. Výuku je třeba vést přirozenou formou pro dětský vývoj a to skrze jeho smysly. Dítě je samo v tomto věku vnitřně nuceno experimentovat a potřebuje si svět kolem sebe „osahat“ (Montessori, 1967). Maria Montessori nerozlišuje rozdíly v osvojování si mateřského a cizího jazyka. Dítě je schopno si v prvních letech života zhruba do sedmi let osvojit i několik jazyků, které mu prostředí kolem něj nabízí.

### 5.2 Výuka cizího jazyka a trojstupňová metoda

Výše jsem již zmínila tzv. trojstupňovou výuku, která provází celou Montessori metodiku práce s pomůckami, materiály a slouží hlavně pro zavádění nových pojmů jako je např. pojmenování písmen, seznámení s názvem písmen, světadílů apod., které ve svém článku popisuje Společnost Montessori.

### 5.3 Etapy trojstupňové výuky

#### 1. *Asociace vnímaného předmětu s jeho názvem – pojmenování*

Příklad: Učitel seznamuje žáka s názvy dvou barev, a to červená a modrá. Postupuje tedy takto. Nejprve jednoduše v krátké větě prohlásí: „This is blue.“ a poté položí kartu modré barvy před dítě. To samé provede i s druhou barvou.

#### 2. *Rozpoznání předmětu k odpovídajícímu názvu*

Učitel požádá dítě: „Give me the red.“, „Give me the blue.“

*„Je nejdůležitější etapou. Dítě dává k pojmu předmět, obrázek, slovo, číslice apod., učitel uplatňuje různorodost nápadů k procvičení“*, jak popisuje ve svém článku Společnost Montessori.

### **3. Zapamatování si názvu k odpovídajícímu předmětu**

Učitel ukazuje předmět a ptá se: „What is this?“, dítě by mělo odpovědět.

V Montessori školách se uplatňují zpravidla dva typy výuky druhého/cizího jazyka. Prvním je výuka ve formě kurzu a má tato specifika:

- zprostředkovává základní slovní zásobu a gramatiku jazyka,
- seznamuje s novou kulturou a reáliemi,
- probíhá většinou jednou až dvakrát týdně v krátkých časových úsecích (např. vyučovací hodina – 30 minut),
- vytváří základ znalostí cizího jazyka,
- děti často nezískají schopnost se v jazyce vyjadřovat plynule.

Druhým způsobem jak se v Montessori školách „vyučuje“ cizí jazyk je metodou ponoření se do cizího jazyka. To znamená, že veškerá komunikace ve škole během dne je zcela prováděna v cílovém cizím jazyce. To se týká i výuky většiny hlavních předmětů. Všechny aktivity během výuky jsou vedeny v cizím jazyce a jsou voleny metody, které jsou spojeny se smyslovým vnímáním a pohybem, jako například didaktické hry, zpěv apod. a praktickým životem. Metoda ponoření umožňuje dětem osvojit si cílový cizí jazyk stejným podobným způsobem, jako si osvojily jazyk mateřský. Charakteristické pro tyto děti je, že se stávají bilingvními, jak popisuje ve svém článku North American Montessori Center (2013).

## **5.4 Didaktický jazykový materiál**

*„Jen věci, které slouží vývoji dítěte, mají místo v předpřipraveném prostředí.“* (Rýdl, 1999: 55). Předměty, které by toto znemožňovaly, by měly být z prostředí odstraněny. Úlohou didaktického materiálu je rozvíjet osobnost dítěte a umožňovat mu svobodné jednání. *„Montessoriovský materiál lze chápat jako pracovní materiál poskytující pomoc v kognitivní či psychomotorické oblasti“* (Rýdl, 1999: 56).

Didaktickým materiálem pro jazyk je v Montessori pojetí všechen didaktický materiál, který se nachází v předpřipraveném prostředí, pokud ho dítěti prezentujeme v rámci tzv. lekcí s přísnými jazykovými pravidly v cílovém jazyce. Metodou vedení jazykové lekce může být tzv. trojstupňová výuka (anglicky The Three-Period Lesson).

V Montessori školách nalezneme také výslovně didaktický materiál pro jazyk jako například:

- obrázky k přípravě prvního čtení,
- kartičky se slovy,
- kovové pomůcky k nepřímé přípravě psaní,
- různé formy pohyblivé abecedy k prezentování zvuků,
- připravené okolí pro spontánní psaní a čtení,
- materiál, který seznamuje žáka se slovními druhy,
- materiál pro nácvik rozboru vět apod.,
- všechen didaktický materiál je možný převést do výuky cizích jazyků (Rýdl, 1999).

## **5.5 Učitel**

Má hned několik úloh:

- zodpovídá za podobu předpřipraveného prostředí,
- zajišťuje rozvoj dětí v předpřipraveném prostředí,
- je sám součástí předpřipraveného prostředí,
- je připraven pomoci ptajícímu se dítěti,
- sleduje senzitivní fáze dětí,
- dává k dispozici didaktický materiál vhodný k senzitivním fázím,
- uvažuje nad tím, zdali nabízený didaktický materiál podněcuje u dětí polarizaci pozornosti (Rýdl, 1999).

## 6 Montessori pedagogika v praxi

Dle Společnosti Montessori (2015) je v České republice aktuálně 32 Montessori základních škol, z nichž většina je soukromými základními školami.

Největší četnost Montessori základních škol je situována hlavně v severních, středních a východních Čechách. Chtěla jsem, aby se můj výzkum zabýval širším počtem zkoumaných škol, aby bylo možné se dobře seznámit s tím, jak školy, které si zvolily tento alternativní přístup, realizují Montessori zásady a principy v praxi, kontaktovala jsem hned několik základních škol. Úspěšně se mi podařilo navázat spolupráci se čtyřmi. Zbylé odmítly spolupráci z důvodu zahlcení ostatními výzkumy, nebo odmítly bez odůvodnění. Setkala jsem se i s případem, kdy se škola obávala ztráty dobrého jména a konkurenčním hrozbám.

Navštívila jsem první stupeň Montessori základní školy v Českých Budějovicích, Montessori základní školu provozující první a druhý stupeň ve Zlíně, první stupeň Montessori základní školy v Brně a moji poslední návštěvou byla mezinárodní Montessori základní škola v Praze.

Každou ze zmíněných škol jsem navštívila třikrát. Výjimkou byla jen základní škola v Brně, kterou jsem navštívila pouze jednou a ve své práci ji dále popisovat nebudu, protože se kvůli absenci kvalifikovaného učitele při výuce anglického jazyka pro výzkum nehodila. Vybraným vzorkem pro výzkum byly hodiny anglického jazyka na prvním stupni základní školy.

### 6.1 Výzkumný cíl a výzkumné metody

Hlavním cílem mého výzkumu bylo detailně popsat průběh vyučování na třech různých základních školách, které využívají prvků Montessori pedagogiky při výuce anglického jazyka. Dalšími cíli bylo zjistit, jak a do jaké míry se základní principy této metody uplatňují v praxi, jakou roli hrají při vyučování speciální didaktické Montessori pomůcky, jaký je přístup učitele a potvrzení či vyvrácení předem stanovených výzkumných předpokladů, vycházejících ze studia doporučené literatury.

S ohledem na mé stanovené cíle práce jsem pro terénní výzkum zvolila dvou kvalitativních metod.

Polostandardizované, otevřené pozorování, které bylo z velké části nezúčastněné (pouze v jednom případě jsem se částečně zapojila do aktivit pozorované skupiny) a polostrukturovaný rozhovor. Polostandardizované pozorování jsem zvolila proto, abych zachytila a mohla si poznamenat i ostatní a nečekané aspekty výuky, zároveň jsem si připravila záznamový arch s předem určenými pozorovacími kategoriemi. Polostrukturovaný rozhovor mi dal větší svobodu pro volbu volných přidružených otázek i jejich pořadí, jejich formulace a případnému dovysvětlení. Otázky, které se během rozhovoru zdály být nevhodné, nebo již na ně bylo odpovězeno jiným způsobem, mohly být vynechány, přeformulovány anebo mohly být položeny otázky jiné.

### **1. Pozorování**

Do předem vypracovaného pozorovacího archu jsem na základě svého pozorování průběhu hodin zaznamenávala získané údaje. Během pozorování jsem se zaměřila na několik aspektů ve výuce, které jsem dále strukturovala do třech kategorií částečně v závislosti na teoretických zásadách Montessori pedagogiky, které jsem získala studiem dostupné literatury a popsala v teoretické části mé práce.

- činnosti učitele,
- činnosti žáků,
- průběh výuky.

Pozorovací arch je přílohou této práce.

### **2. Rozhovor**

Pro získání reflexe o výuce od učitele mi posloužila metoda polostrukturovaného rozhovoru. Po skončení výuky jsem měla připravených deset strukturovaných stručných otázek na učitele, které navazovaly na mé pozorování a teoretickou část práce. Ke každé předpřipravené otázce jsem si stanovila výzkumný předpoklad, který se mi odpovědí buď potvrdil, nebo vyvrátil. Výzkumný předpoklad

byl stanoven v návaznosti na teoretickou část mé práce o základních principech Montessori pedagogiky definovaných v odborné literatuře. Doplňující nebo spontánní otázky pomohly k získání komplexnějších informací o výuce, práci učitele a žáků, ale i jeho osobních názorů a zkušenostech s alternativní výukou.

Během rozhovoru jsem odpovědi na otázky zaznamenávala na papír. Rozhovory jsem se snažila zaznamenat i na diktafon, ale vzhledem k okolnímu ruchu byl záznam velice nekvalitní, a proto nahrávku z rozhovorů do práce nezačleňuji. Transkripce rozhovoru jsem zajistila metodou shrnujícího protokolu, odpovědi sloužily na potvrzení či vyvrácení předem stanovených výzkumných předpokladů.

Definice pozorování a rozhovoru podle pedagogického slovníku:

### **Pozorování**

Dle pedagogického slovníku: *„Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, interakce učitel-žáci, průběhu skupinové práce, průběhu konfliktu aj. Předmětem pozorování bývají jiní lidé, objekty, jevy, ale též pozorovatel sám. Podle míry záměrnosti a formalizovanosti průběhu pozorování rozlišujeme pozorování standardizované, polostandardizované a nestandardizované. Pozorování můžeme dále třídit na terénní a laboratorní, přímé a zprostředkované technickým zařízením, nezúčastněné (pozorovatel je cizí osoba) a zúčastněné (pozorovatel se stává členem skupiny, spoluvůrcem dění), zaznamenáváme metodou tužka-papír nebo kódované do počítače. V pedagogice je pozorování metodou 1. pedagogické diagnostiky, 2. pedagogického výzkumu.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 213)

### **Rozhovor**

Podle pedagogického slovníku: *„Výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj. v pedagogickém empirickém výzkumu používán obvykle v kombinaci s písemným dotazníkem.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009: 250)

## 6.2 Průběh výzkumu

### 6.2.1 Škola A

V základní škole A, která se nachází v centru Českých Budějovic, se děti učí angličtinu již od první třídy metodou „Mysli anglicky“, která se opírá o Montessori principy<sup>1</sup>. Didaktický materiál využívaný při této metodě vychází, jak mi bylo sděleno vyučující, z principů Montessori pedagogiky. Jednalo se například o:

- hmatový materiál, dřevěné kartičky se smirkovým písmem, na kterém jsou jednotlivá písmena, která děti poté skládají do slov,
- barevné kartičky s jednotlivými slovními druhy – pomocí těchto kartiček si děti skládají věty a zvykají si na slovosled vět oznamovacích, tázacích a rozkazovacích v anglickém jazyce, obrázkové karty se slovíčky a krátkými větami,
- poslechový materiál, hlavně ve formě písní a básniček.

Učitelka mi vysvětlila, že se děti již od začátku učí jazyk v souvislostech a metoda upřednostňuje plné větné konstrukce před jednotlivými slovy. Látka je dětem zprostředkována od jednoduchého ke složitějšímu. Děti si samy i své materiály vytváří a vedou si své vlastní šanony, kam si materiály zakládají. Každý žák má i svůj pracovní sešit. Jedná se o jednoduchý sešit zhotovený podle metody Mysli anglicky, se kterým si děti procvičují doma probranou látku. Učebnici při výuce anglického jazyka nevyužívají.

Měla jsem možnost pozorovat celkem tři lekce anglického jazyka pro žáky druhého ročníku ve věku 6-7 let. První se konala v polovině června a další dvě během měsíce září 2015. Během svého pozorování jsem se zaměřila na aspekty výuky, dle mého předem připraveného pozorovacího archu (viz příloha č. 1). Při první návštěvě se lekce účastnili pouze čtyři žáci. V září se jejich počet zvýšil na dvojnásobek. Rozhovor s paní učitelkou Vlastou jsem provedla na konci pozorování, v den první návštěvy.

---

<sup>1</sup> Metoda Mysli anglicky, při vyučování využívá prvky Montessori pedagogiky. Využívá tzv. artikulačních smyček, žáci si upevňují sluchovou paměť a postupně se propojuje sluchové a řečové centrum v mozku. Děti se učí jazyk v kontextu a procvičováním celých vět, tak jako při učení mateřského jazyka.

Popis průběhu vyučování ze všech tří návštěv jsem se rozhodla shrnout do jednoho textu, protože se jednalo o návštěvu stejné skupiny žáků prvního ročníku. V popisu průběhu vyučování zmíním významné znaky výuky a aktivit.

### **Průběh vyučování**

Hodina začala v osm hodin a trvala 45 minut. Když je třeba, čeká se se začátkem vyučování na to, než se všichni žáci dostaví do školy. Výuka poté probíhá většinou na koberci uprostřed učebny. Žáci i učitelka se posadili na zem do kruhu. Poté, co učitelka děti v angličtině pozdravila, započala vyučování aktivitou – položením předmětů do středu kruhu, na malý kobereček. Například kartičky s písmeny. Poté, v českém jazyce, popsala, jak bude následující aktivita probíhat. „Teď budu nahlas říkat hlásky a vy ukážete na písmeno na kartičce, kterému hláska odpovídá.“ Tato „hra“ vedla k soutěživosti mezi žáky, protože každý chtěl být ten první, kdo na písmeno ukáže. Tato aktivita trvala zhruba osm minut a děti velice bavila, přemlouvaly poté učitelku, aby hru hráli ještě jednou. Ta jim aktivitu přislíbila na konec hodiny a uvedla další aktivitu v anglickém jazyce. Kázeň a pozornost si učitelka zajistila většinou v anglickém jazyce větou „Be quiet, please!“, nebo upomínala individuálně žáky v češtině, a to v případech, kdy žák nespolupracoval, neúčastnil se společných aktivit anebo neplnil zadané úkoly. Učitelka volila nejen společné, hromadné aktivity ale i skupinové a párové, s tím, že si děti svobodně vybraly, s kým budou na úkolu pracovat. To ovšem vedlo k nekázi a časové prodlevě. Příkladem úkolu pro skupinu byla práce s barevnými kartičkami s jednotlivými slovními druhy a skládání větných konstrukcí z nich. Učitelka rozdala každé skupině (2-3 žáci) obálku s kartičkami. V češtině jim vysvětlila zadání a motivovala je tím, že poté co složí jednu větu z kartiček z obálky, mohou ji v rámci trvání aktivity – 10 minut, požádat o další obálku a skupina, která bude mít na konci nejvíce obálek, vítězí a může nahlas svoje věty přečíst ostatním. Na konci této aktivity měli žáci pár minut na to, aby si tyto věty napsali do svých pracovních sešitů, které měli uloženy ve svých šanonech. Nechyběla ani poslechová cvičení. Ty probíhala takto: Vyučující během chvíle, kdy se děti věnovaly samostatné práci ve skupinách, položila karty s obrázky na nábytek po celé třídě. Aktivitu uvedla v angličtině: „I will whisper



a word and you will bring me a card.“ Obrázky na kartách byly vybrané tematicky, během návštěv to byly ovoce a zelenina, oblečení a názvy zvířat. Jednalo se o slova, která žáci už znali a touto aktivitou si je zopakovali. Na úplný konec vyučování vyučující vyzvala žáky ke zpěvu písně za doprovodu kytary. Během písně žáci pobíhali v kruhu a pokaždé když zazněla v písni slovesa jako run, jump, crawl, fly apod., tak paní učitelka svůj zpěv a hru na kytaru zastavila, dokud žáci nezbystřili a nevykonali aktivitu daného slovesa. Na konci písně se učitelka se žáky rozloučila.

### **6.2.2 Škola B**

Základní škola B ve Zlíně se definuje jako moderní škola s výukou podle Montessori principů. Ve svém školním řádu má jasně definovaná pravidla vzájemných vztahů učitelů k žákům a metody hodnocení žáků v jednotlivých vyučovacích předmětech. Cílem učitelů v této škole je podle definice ve školním řádu „vytvářet v hodinách příjemné prostředí, ve kterém se každý žák bude cítit bezpečně. Základem jsou pozitivní a přátelské vztahy, na jejichž budování se podílí jak učitelé, tak žáci.“

S výukou cizích jazyků se na této škole začíná od prvního ročníku. Žáci pracují s učebnicí a pracovním sešitem Happy House – Oxford University Press, od 4. ročníku pak s učebnicí a pracovním sešitem Start with Click New 3 – Fraus. Speciálních Montessori didaktických materiálů, podle informací získaných z rozhovoru s paní učitelkou Hankou, neuvítají. Při výuce upřednostňuje hlavně metodu didaktické hry, inscenačních her, zpěvu, říkadel a básniček. Hlavním didaktickým materiálem jsou karty s obrázky, které si učitelka zhotovuje sama.

Školu ve Zlíně jsem navštívila dvakrát v červnu 2015 a měla jsem možnost pozorovat tři vyučovací hodiny, a to hodinu angličtiny pro první, druhý a třetí ročník prvního stupně. Vyučovací hodina trvala 45 minut a počet žáků se v jedné třídě pohyboval mezi 10-15. Během svého pozorování jsem se zaměřila na aspekty výuky, podle připraveného pozorovacího archu (viz příloha č. 1). Rozhovor s učitelkou Hankou jsem provedla na konci pozorování, v den poslední návštěvy. Popis průběhu vyučování ze všech tří návštěv jsem se rozhodla shrnout do dvou oddílů textu. Do prvního oddílu textu shrnuji průběh vyučování prvního a druhého ročníku, protože se výuky svým

průběhem podobaly. Do druhého oddílu popisují průběh vyučování třetího ročníku, kterého jsem se částečně na popud učitelky Hanky účastnila.

### **Průběh vyučování (1. – 2. ročník)**

Učitelka začala vyučováním pozdravením žáků v angličtině a otázkou: „What animals do you know?“ na otázku mělo možnost odpovědět pár žáků, poté učitelka pobídla žáky k poslechu písně z poslechového CD, které je součástí učebnice Happy House. Žáci se během poslechu volně pohybovali po učebně, ve chvíli, kdy zazněl název zvířete v písni, učitelka přehrávač zastavila a ukázala dětem obrázek. Prvníci během této chvíle napodobovali zvíře na obrázku. Druháci si při této aktivitě písemně zaznamenávali název do svých sešitů a po skončení nahrávky rozhodli ji buď poslechnout ještě jednou anebo rovnou přečetli nahlas názvy zvířat, které si během aktivity zaznamenali. Této aktivitě bylo věnováno 10-15 minut. Paní učitelka vedla komunikaci se žáky po celou dobu v angličtině, kde bylo třeba, doplnila češtinou. Žáci prvního ročníku se věnovali všem aktivitám hromadně, druháci pracovali ve dvojicích, jako například při aktivitách na stanovištích. Vyučující rozdala jedné skupině žáků obrázky, a ti je rozprostřeli po třídě. Druhá skupina žáků na základě indicií, které získali od žáka z první skupiny, měli za úkol najít správný obrázek. Tato aktivita vyžadovala, aby děti formulovaly krátké věty a dokázaly popsat předmět tak, aby je jejich partner našel. Paní učitelka nechala žáky pracovat samostatně, pozorovala jejich činnost, dělala si případné poznámky o chybách a zodpovídala případné otázky nebo pomáhala slabším žákům. Během vyučování nechyběla práce s učebnicí a pracovním sešitem. Druháci se věnovali i poslechovému cvičení, naslouchali krátkému rozhovoru a snažili se zodpovědět otázky. Časová dotace této aktivity byla nejnáročnější a vyžadovala velkou soustředěnost žáků. Celý průběh vyučování byl poměrně náročný na udržení kázně.

### **Průběh vyučování (3. ročník)**

Popis pozorování procesu vyučování třetího ročníku jsem se rozhodla oddělit nejen proto, že jsem se z části vyučování účastnila, ale také proto, že se skupina žáků od předešlých odlišovala. A to tím, že se jednalo o skupinu žáků (celkem 12 žáků), kteří

se s Montessori výukou a didaktickými materiály seznámili již v mateřské škole. Navíc skupinu tvořili tři bilingvní žáci, z multikulturního rodinného zázemí. Vyučování probíhalo na zemi v kruhu a učitelka jej zahájila vzájemným pozdravením a otázkami: „How are you?“, „How do you feel today?“, „Who is hungry?“ Žáci se vzájemně v projevu nepřerušovali a navzájem se respektovali. Poté si děti společně prošly výsledky testu z minulé hodiny. Test měl dvě části. První část byla věnovaná slovní zásobě a druhá krátkému psanému projevu. Hodnocení první části bylo vyjádřeno procentuálně. Druhá část byla ohodnocena slovně. Učitelka vyzvala žáky, kteří mají zájem s ní test individuálně prodiskutovat. Během této diskuze učitelka volila komunikaci v českém jazyce. Testy si děti zakládaly do sešitů, které odevzdávají učitelce. Další aktivitu si mohly děti zvolit samy. Jedna žačka přišla s nápadem nové hry, pantomimy, kterou žáci ještě nehráli. Žačce byl dán prostor k vyjádření jejího nápadu a také ke stanovení pravidel hry. Následovala aktivita, kdy učitelka představila mě, jako návštěvníka studenta – žáci dostali za úkol ve dvojici sestavit otázky a vést se mnou interview. Žáci neměli téměř žádný problém s porozuměním a v angličtině se vyjadřovali plynule. Výuky se účastnilo osm žáků. Dva byli nepřítomni. Udržení kázně a celková atmosféra během vyučování se výrazně odlišovala od předešlých skupin. Stejně tak i komunikace v anglickém jazyce probíhala častěji.

### **6.2.3 Škola C**

Poslední školou, kterou jsem navštívila, byla v roce 2002 založená mezinárodní základní a mateřská škola v Praze, dále jako škola D, která poskytuje dětem od šesti do dvanácti let autentické Montessori vzdělání vedené plně v anglickém jazyce. Třídy jsou zde rozděleny do čtyř struktur. Od 15 měsíců do tří let program pro batolata, od 3 do 6 let předškolní program, od 6 do 9 let program nižší základní školy a od 9 do 12 let program vyšší základní školy. Rozvrh programu pro děti základní školy je 8:15–15:00 pět dní v týdnu.

Školu D jsem navštívila třikrát během měsíce října 2015. Má první a druhá návštěva probíhala od 8:00 do 11:30 a třetí od 8:00 do 14:00. Měla jsem tedy možnost sledovat téměř celý denní program. Po celou dobu návštěv mi k dispozici byla paní

učitelka Alena, která mi zodpověděla všechny mé otázky. Komunikace mezi všemi účastníky dne (učitelé, žáci, asistenti, přítomní rodiče, kteří přišli do školy na návštěvu) probíhala v anglickém jazyce, případně byla doplňována jazykem českým. Tým učitelů se skládá jak z rodilých mluvčích, tak rodilých mluvčích českého jazyka. Mezi žáky jsou děti, jejichž mateřský jazyk je i není čeština a jejich poměr, co se počtu týče je srovnatelný. Průběh strávených hodin ve škole a atmosféra ve třídě se značně lišily od předchozích návštěv. Lišil se také prostor, rozvrh dne a pravidla.

Prostor učebny tvoří velká místnost s průchodem do další učebny a s dvěma průchody do dvou menších místností. Součástí velkého prostoru je také malá kuchyňka, kde děti připravují svačinu. Podle zásad Montessori pedagogiky se žáci na prostředí podílejí a mají za něj zodpovědnost, jednotlivé povinnosti jsou rozdělené mezi všechny žáky i učitele pro určitý týden. S týdenním i denním rozvrhem a výukovými cíli se žáci seznámí vždy na začátku dne, na elipse. Elipsou se začíná v 8:15 a je každodenním rituálem. Elipsou se rozumí to, že se všichni žáci i učitelé posadí do kruhu, na zemi vyznačené elipse. Na elipse si všichni připomenou i společná pravidla při spolupráci během dne. Respektovat se navzájem, plnit své povinnosti, uklízení po sobě a představit se plán služeb na týden. Každá dvojice žáků má na starosti jednu povinnost, jako například příprava svačiny, úklid nebo péče o květiny. Dalším pravidlem je, že pokud během dne chce kdokoliv něco sdělit ostatním, užije k tomu speciálního předmětu (bambusová deštná hůl). Tím získá pozornost ostatních, za kterou poděkuje a sdělí, co má na srdci. Pravidla platí nejen pro žáky, ale také pro učitele.

### **Průběh programu nižší základní školy (skupina dětí od 6-9 let)**

Žáci přicházejí do školy v rozmezí od 8:00 do 8:30. V 8:30 učitelé napíší plán denních aktivit pro první, druhý a třetí ročník. Děti si tento rozvrh přepisují do svého sešitu, v pozadí hraje klasická hudba. V 8:35 učitel, který vede elipsu, získává pozornost všech žáků zvukem bambusové deštné hole. „It is circle time.“ Tématem elipsy byl „music“, připomenutí si hudební terminologie, not. Žáci se v angličtině vyjadřovali plyně, sebevědomě a měli bohatou slovní zásobu. Na konci elipsy si všichni zazpívali českou píseň „Tři bílé vrány“, učitelka doprovází zpěv na kytaru. Celá komunikace je

během dne vedena v angličtině a je pro žáky velmi přínosná. Po elipse začíná další etapa dne nazvaná „Work Time“. Žáci byli rozděleni do tří skupin a každá z nich se věnovala jinému předmětu na třech stanovištích. Každé skupině se věnuje jeden učitel.

Na jednom ze stanovišť vedla výuku anglického jazyka rodilá mluvčí Kathleen. Žákům ukázala model traktoru a vysvětlila jeho sílu motoru. Vysvětlila, že i některá slova mají podobnou sílu motoru a uvedla příklady. „Root – has power, sufix – no power.“ Žáci princip tvoření slov pomocí přípon rychle pochopili a zkoušeli slova tvořit sami spojováním kartiček na magnetickou tabuli, za úkol pak měli podle zadání na tabuli sestavit dalších deset slov, které si zapsali do svých pracovních sešitů, to už pracovali samostatně. Při další výuce anglického jazyka se žáci věnovali četbě krátkých příběhů, o kterých si poté s Kathleen povídali. Ta jim podávala případné otázky, aby si byla jistá, že textu správně porozuměli. Za úkol poté dostali napsat svůj vlastní krátký příběh. Výuka na stanovišti věnovaná anglickému jazyku netrvala déle než 30 minut. Poté se část žáků věnovala práci s pomůckami, ve dvojicích, skupinách nebo samostatně podle zadání z rozvrhu denních aktivit. Část žáků se například věnovala matematice a práci s Montessori pomůckou, desítkové soustavy, ostatní se věnovali pak například psaní, čtení. Každá z aktivit měla zadaný jasný úkol, který byl definovaný na tabuli. Paní učitelka Alena mi poté vysvětlila, že dětem je dána svoboda ve výběru aktivit a tempu za jak dlouho splní své úkoly. Po splnění úkolů, se každý žák dostavil k odpovídajícímu učiteli, kterému mu úkol zkontroloval a označil za splněný v úkolovém archu, který mu žák předložil. Program celého dne byl velice pestrý, průběh na mne působil organizovaně, v učebně vládlo neuvěřitelné ticho, žáci šeptali a respektovali se navzájem, soustředili se na práci. Učitelé přistupovali k žákům individuálně, během dne se věnovali také nejrozličnějším činnostem a zároveň žáky sledovali a zasáhli do volných aktivit žáků jen v případě, když tomu bylo potřeba. Například, když si dítě očividně nevědělo rady, trávilo práci s pomůckou dlouhou dobu anebo bylo zcela neaktivní a potřebovalo motivovat. V těchto případech učitel se žákem velice citlivě komunikoval, pobízel ho k dalším aktivitám, připomněl, jaké úkoly je třeba během dne splnit a byl připraven být mu nápomocný. Pozorování tohoto procesu vzdělávání v této škole mě velice obohatilo.

### 6.3 Výzkumné otázky

Dalšími cíli praktické části této práce bylo zjistit, jak a do jaké míry se základní principy této metody uplatňují ve výuce anglického jazyka v praxi, jakou roli hrají při vyučování speciální didaktické Montessori pomůcky, jaký je přístup učitele a potvrzení či vyvrácení předem stanovených výzkumných předpokladů. Sestavila jsem deset otázek, které jsem položila každému učiteli anglického jazyka na konci každého pozorování. První a druhá otázka zkoumá také jimi nejčastěji užívanou metodu a formu výuky. Třetí, čtvrtá a pátá zjišťuje uplatnění některých Montessori principů. V ostatních otázkách se ptám na to, jak jsou žáci hodnoceni, jestli dostávají domácí úkoly a jak učitelé prověřují nebo testují znalosti žáka. V posledních dvou otázkách se zajímám o délce zkušeností učitelů s tímto přístupem a jejich názor na tuto metodu.

Dotazované učitelky ze škol:

škola A – paní Vlasta

škola B – paní Hanka

škola C – paní Alena

**Otázka č. 1: Kterou z následujících metod využíváte při své výuce anglického jazyka nejčastěji? Proč? Na výběr z metod: projektové učení, didaktické hry, inscenační hry, volná práce (otevřené učení), brainstorming, jiné ...**

Předpoklad č. 1: Při výuce cizích jazyků podle Montessori postupů bude převládat metoda volné práce, tzv. otevřeného učení.

Obě učitelky ze škol A, B nejčastěji využívají metodu didaktické hry, hlavně proto, že se podle nich jedná o metodu velice oblíbenou dětmi z nižších ročníků a využívají jí hlavně, aby děti k angličtině motivovaly. Učitelka Hanka dále doplnila, že do výuky zařazuje i inscenační hry, hlavně pro starší žáky 3. ročníku. Metodu otevřeného vyučování neaplikují, protože jim to organizační podmínky neumožňují. Předpoklad se mi potvrdil jen ve výpovědi paní Aleny a částečně byla otázka zodpovězena již samotným pozorováním. Paní Alena ještě doplnila, že metodu volné práce volí právě proto, aby byl zajištěn respekt individuálního tempa každého žáka

a jeho svobod ve volbě a pohybu. Tuto metodu doplňují dále i metodou brainstormingu, názorně demonstračními metodami i metodou výkladu a diskuze.

### **Otázka č. 2: Jakou organizační formu výuky nejčastěji aplikujete? A proč?**

Předpoklad č. 2: Podle mého předpokladu bude během alternativní výuky cizích jazyků převládat forma skupinové výuky, protože zaručuje větší interakce mezi dětmi.

Předpoklad se mi potvrdil jen u výpovědi učitelky Vlasty, která metodu skupinové výuky využívá nejčastěji, protože se podle ní hodí pro žáky prvního ročníku.

Učitelka Hanka užívá kombinace skupinové a párové formy, aby se upevnily vztahy ve skupině, žáci více aktivně komunikovali, a aby se toho více za vyučovací hodinu stihlo. Uznává sice, že tyto formy jsou obtížnější na udržení kázně ve třídě, ale při individuální práci má pocit, že je v učebně až moc velké ticho a to by podle jejího názoru při vyučování cizího jazyka být nemělo. Na rozdíl tomu, paní Alena vysvětluje, že během jejich programu dávají přednost formě individuální, hlavně při práci s didaktickými pomůckami, protože se poté žák během práce s ní může maximálně soustředit (během takové práce snáze dosahuje tzv. polarizace pozornosti), musí se spolehnout jen na své vlastní schopnosti a dovednosti a má z takové práce i větší radost. Během aktivit na stanovištích ovšem výuka probíhá formou skupinovou, i párovou.

### **Otázka č. 3: Začleňujete do výuky cizího jazyka speciální didaktické pomůcky?**

#### **Jaké to jsou?**

Předpoklad č. 3. V Montessori základní škole žáci pracují se speciálními Montessori pomůckami a smyslovým materiálem.

Předpoklad se mi potvrdil jen u pozorované výuky ve škole C. Paní Učitelka Alena dále doplnila, že Montessori didaktický materiál je dokonale navržen tak, aby byl využit i pro výuku cizího jazyka. Nabídku didaktického materiálu v prostředí pečlivě promýšlíme a také ho dle Montessori zásad vyhotovujeme. Cílem je to, aby si žáci látku, kterou proberou na stanovišti pro výuku angličtiny, mohli pak na didaktickém materiálu sami procvičit. Každou novou pomůcku v předpřipraveném prostředí žákům

představí a upozorní na to, jak s ní pracovat. Ve škole A i B se Montessori didaktický materiál v prostředí učebny nachází, ale obě učitelky mi sdělily, že s ním žáci během vyučování anglického jazyka nepracují, protože na to není čas.

#### **Otázka č. 4: Jaký jazyk, podle Vás, převládá ve Vaší výuce?**

Předpoklad č. 4. Komunikace se žáky bude v Montessori školách probíhat převážně v cílovém jazyce.

Učitelka Vlasta užívá angličtiny hlavně při zadávání pokynů k činnostem, kde volí krátké srozumitelné věty, které ovšem, vzhledem k tomu, že vyučuje první ročník, i tak pak překládá do češtiny. Usoudila tedy, že při komunikaci s dětmi převládá v její výuce čeština. Učitelka Hanka užívá českého jazyka také při zadávání pokynů a úkolů, a to proto, aby předešla žákova nepochopení nebo nepochopení zadání. Mimo to češtiny užívá pro udržení kázně. Do budoucna si přeje, aby v její výuce převažovala více angličtina. Jaký jazyk převládá ve výuce ve škole C, bylo zřejmé již z pozorování, rozhodně převládá anglický jazyk, zde se mi tedy můj výzkumný předpoklad potvrdil. Učitelka Alena jen upřesnila to, že českého jazyka se užívá také v případech, kdy je třeba žákovi něco objasnit a kdy se zdá lepším mu dodatečné vysvětlení podat v češtině. Dále se český jazyk používá při jeho výuce, jak pro rodilé i nerodilé mluvčí češtiny a při výuce prvouky.

#### **Otázka č. 5: Jak hodnotíte žáky? Dáváte žákům domácí úkoly?**

Předpoklad č. 5: V alternativních školách bude převažovat slovní hodnocení. V závislosti na dodržení principu svobod žáka domácí úkoly budou dobrovolné.

Zde se mi můj výzkumný předpoklad potvrdil. Všechny dotazované učitelky mi potvrdily, že volí slovní hodnocení. Na druhém stupni je slovní hodnocení doplněno o klasifikaci známkou a to pro žáky, kteří to potřebují pro navazující studium na gymnáziu. Co se domácích úkolů týče, jsou pro žáky dobrovolné. Učitelka Hanka ale své žáky k plnění domácích úkolů motivuje různými odměnami, jako například, že žáci, kteří plní všechny zadané domácí úkoly od ní dostávají „diplom“ pracovitého žáka.



**Otázka č. 6: Jaká témata se žáky nejčastěji probíráte? Zapojujete do výuky cizího jazyka znalosti i z ostatních předmětů, jako například ze zeměpisu či přírodopisu?**

Předpoklad č. 6: Výuka cizího jazyka v Montessori škole bude tematicky propojena s ostatními předměty.

Všechny dotazované učitelky mi můj výzkumný předpoklad potvrdily. Více či méně se snaží výuku anglického jazyka tematicky provázat i s ostatními předměty. Nejčastějšími tématy pak bylo povídání o zemích, kde se angličtinou hovoří a témata z každodenního života, rodina, oblečení apod. Ve škole C je samozřejmě propojení předmětů s angličtinou významnější tím, že angličtinou vede výuka téměř všech předmětů.

**Otázka č. 7: Jak zajišťujete zpětnou vazbu? Zkoušíte, testujete žáky? Jak zajišťujete sebekontrolu a sebehodnocení žáka?**

Předpoklad č. 7: V Montessori školách budou aktivity a práce s pomůckami navrženy tak, aby vedly žáka k vlastnímu sebehodnocení a sebekontrolě. Tím získává žák ještě větší nezávislost, svobodu a sebevědomí.

Učitelka Vlasta učí pouze první ročník a žáky nijak netestuje. Zpětnou vazbu si spíš obstarává pozorováním dovedností a schopností žáka, jak probraná slovíčka a větné konstrukce používá. Učitelka Hanka, jak sama pověděla, jednou za čas připraví pro žáky nějaký jednoduchý písemný test, kde testuje jejich slovní zásobu a schopnost se písemně v angličtině vyjádřit. Paní Alena mi potvrdila, že většina aktivit a práce s pomůckami jsou promyšleny tak, aby žákovi možnost sebehodnocení zajistily. Stejně tak neustále během celého dne si tým učitelů dělá své poznámky o tom, jak dlouho splnění toho či jiného úkolu žákovi trvalo, kde tkvěly jeho obtíže, jestli potřeboval pomoc nebo dokázal pracovat zcela samostatně. Tímto pozorováním získává učitel zpětnou vazbu a také slouží k hodnocení. Tu také získává z vypracovaných denních úkolů v žakově pracovním sešitě, který mu během dne žák ukáže. Když má žák úkol splněn a bez chyby, v sešitu mu ho učitel označí jako splněný. Když tam má chyby, učitel žáka upozorní jen tím, že nad úkolem potřebuje ještě pracovat. Testy nebo

písemky ve škole C žákům nezasílají. Výzkumný předpoklad se mi tedy potvrdil i z části vyvrátil.

**Otázka č. 8: Jak uplatňujete princip svobody ve výuce a jaká má podle Vás úskalí?**

Předpoklad č. 8: V Montessori školách bude princip svobody důležitý.

Učitelky Vlasta a Hanka měly obě podobný názor, že naprosté uplatnění principu svobody při jejich výuce není možné. Vzhledem k tomu, že jejich výuka má formu lekce a má pevně nastavenou délku vyučování, není možné jednomu nebo více žákům dovolit se výuky neúčastnit a věnovat se tomu co chce. Vedlo by to podle jejich názoru k nekázi. V případě školy C, mi učitelka Alena vysvětlila, že je žákům neustále připomínáno, že svoboda je spojena se zodpovědností. Každý žák musí zodpovědně plnit svůj plán. Když se tedy stane, že se žák nechce například účastnit určité aktivity, například výuky angličtiny na stanovišti, vysvětlí svoje důvody učiteli, který má čas ho vyslechnout a sám navrhne alternativu toho, čemu se chce věnovat a jak si látku, doplní a jak se domluví s učitelem angličtiny. Takle debata je samozřejmě možná, hlavně díky tomu, že v prostoru učebny je tým učitelů. Kdyby tomu tak nebylo, paní Alena přiznává, že by to bylo ještě složitější. Úskalí vidí v tom, že, když žák i nadále spolupracovat nechce a ani se nechce účastnit dalších aktivit, je celý proces ještě složitější, a proto je třeba také jednat a úzce spolupracovat s rodiči.

**Otázka č. 9: Když žák udělá chybu, jakým způsobem ho opravíte?**

Předpoklad č. 9: Učitel v Montessori školách na chyby neupozorňuje, protože chyba je běžným znakem procesu učení. Pokud žák chybu udělá, učitel zmíní nahlas pouze správné řešení, ale na chybu dál neupozorňuje.

Zde se mi předpoklad plně potvrdil u všech dotazovaných. Učitelka Hanka jen doplnila, že pokud si všimne, že se chyba opakuje dále. Věnuje jí pak část svého výkladu ve výuce.

**Otázka č. 10: Jak dlouhá je Vaše zkušenost s Montessori pedagogikou? Myslíte si, že výuka touto formou žáky baví a dosahují tím lepších výsledků než u jiného přístupu?**

Předpoklad č. 10: Zde nemám žádného předpokladu, protože otázka je spíše kladena za účelem získání subjektivního názoru učitele.

Učitelka Vlasta: „O Montessori pedagogice jsem měla jen základní teoretické povědomí do doby, než jsem začala pracovat ve škole A. Do budoucna se nebráním tomu, projít si diplomovým kurzem a poznat tím všechny aspekty této pedagogiky hlouběji. Podle mých zkušeností s metodou Mysli anglicky, kterou při výuce používám, a která prvky Montessori pedagogiky obsahuje, děti výuka velice baví a dosahují tím jistě lepších výsledků. Tedy aspoň podle mého subjektivního porovnání s výukou na tradiční škole, kde jsem v minulosti také vyučovala“.

Učitelka Hanka: „Diplomovým Montessoriovským kurzem ani žádným jiným školením jsem si zatím bohužel neprošla. Tak trošku jsem k výuce angličtiny Montessori ročníků v naší škole přišla jak slepý k houslím, ale téměř po dvou letech vidím rozdíl mezi výsledky dětí, které jsou vyučovány touto metodou a těmi které nejsou. Ve třídách panuje větší klid a celkově se s dětmi lépe komunikuje. Samozřejmě to je případ žáků, kteří Montessori vzděláním začali již v mateřské škole. Vyučuji také ve třídách, kde se Montessori přístup zařadil až později a tam ten rozdíl už moc nevidím. I tak tento přístup mi dává ve výuce větší volnost a prostor ke kreativitě a děti tím pádem výuka i více baví“.

Učitelka Alena: „S Montessori pedagogikou mám mnoholeté zkušenosti. Dříve jsem vyučovala i na školách s tradičním přístupem, takže já osobně rozdíl ve výsledcích, ale hlavně v osobnostech dětí, kteří s tímto přístupem „rostou“, vidím. Podle mě jsou zodpovědnější a sebevědomější, ví, co chtějí. Co se týká výsledků v cizích jazycích, žáci u nás se stávají bilingvními. Angličtinu používají denně a jsou obklopeni rodilými mluvčími. Získávají tím do budoucna velikou výhodu a další jazyky se učí snadněji. Většina našich absolventů pokračuje ve studiu na těch nejprestižnějších školách“.

## 6.4 Diskuse k výsledkům výzkumu

Z pozorování bylo patrné, že výuka v mnoha případech vyžadovala učitelčino časté upomínání a vyžadování kázně. Naopak v případě školy C, která uplatňuje Montessori přístup v nejširším slova smyslu při porovnání se školami A i B, jsem neukázněnost žáků po celou dobu návštěv nevypozorovala. Průběh všech výuk vykazoval známky některých principů Montessori metody, které jsem popsala v teoretické části. Těmi byly například: zprostředkování učiva skrze aktivity spojené se smyslovým vnímáním a pohybem, užití aktivizačních metod jako jsou metoda didaktické hry, inscenační hry, zpěv apod. Vyučující využívali také principu trojstupňové výuky a ve škole C, ve které je metoda prosazována v plném znění, žáci pracovali se speciálními Montessori pomůckami. Nejvíce jsem byla fascinovaná jazykovými dovednostmi žáků ve škole C, úrovni jejich vystupování a také celkovým průběhem a organizací dne. Rozhovor s vyučujícími poskytl další poznatky z jejich praxe a prozkoumal prvky Montessori pedagogiky objevující se ve výuce.

## Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala alternativní pedagogice Marie Montessori z pohledu teoretického i praktického, a to výuce anglického jazyka, využívající prvky této pedagogiky. Cílem mé bakalářské práce bylo se blíže seznámit s Montessori pedagogikou a jejím přístupem k výuce cizích jazyků a výuku anglického jazyka v praxi a vidět, popsat a zjistit na kolik se v principy Montessori pedagogiky při ní prosazují.

V teoretické části představuji čtenáři pojem alternativní pedagogika, popisují zrod alternativních škol ve světě i u nás a dále ho seznamuji konkrétně s Montessori pedagogikou a její zakladatelkou Marií Montessori a jejím dílem. Důkladným studiem dostupné literatury v českém, anglickém i německém jazyce se mi podařilo detailně definovat základní principy tohoto alternativního směru, popsat jeho specifika a přístup k osvojování cizího jazyka.

Cílem, který jsem si stanovila pro praktickou část práce, bylo navštívit několik základních škol v České republice, a tím získat možnost blíže nahlédnout do praxe. Praktická část detailně popisuje průběh vyučování na třech různých školách, které metodu využívají různým způsobem. Rozhovory s učiteli zprostředkovávají čtenáři individuální názory vyučujících na metodu a potvrzují či zamítají mé výzkumné předpoklady, které jsem stanovila předem s ohledem na teoretické znalosti z doporučené literatury. V posledním bodě praktické části krátce shrnuji zkušenosti z návštěv jednotlivých škol. Práce na výzkumné části mě osobně obohatila. Uvědomila jsem si, že i když se školy nazývají Montessori školami, neznamená to, že využívají všechny principy této pedagogiky v jejím pravém slova smyslu. Zavedení této metody do praxe vyžaduje dokonale propracovaný plán, promyšlené výukové prostředí a materiál a také vyškolený tým pedagogů. I když se o tom ve své práci nezmiňuji, většina Montessori škol jsou školami soukromými a jejich školné sahá do nemalých částek. I z toho důvodu je otázka autentičnosti této metody a její kvality důležitá.

## Seznam použité literatury

### Knižní zdroje

- (1) Klimeš, Lumír. 2010. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN – Státní pedagogické nakladatelství.
- (2) Montessori, Maria. 1914. *Dr. Montessori's own handbook*. s.l.: Cambridge, Mass., R. Bentley.
- (3) Montessori, Maria. 1967. *The Montessori Method*. New York: Schocken Books. First published 1991.
- (4) Montessori, Maria. 1995. *Absorbent Mind*. s.l.: First Owl Book.
- (5) Montessori, Maria. 1998. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových.
- (6) Rýdl, Karel. 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History.
- (7) Sliwka, Anne. 2008. *The Contribution of Alternative Education*. [book auth.] OECD Publishing. *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. s.l.: Organization for Economic Co-operation and Development, pp. 93-95.
- (8) Standing, E. M. 1984. *Maria Montessori-Her Life and Work*. London: First Plume Printing, pp. 3-5.
- (9) Traub, Silke. 2000. *Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit: ein Arbeitsbuch für Lehrende und Studierende*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- (10) Zelinková, O. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. Praha: Portál.

### Internetové zdroje

- (1) Dirk Van Dissel and Mary E. B. Van Dissel. Hawker, Bertram Robert (1868–1952). *Australian Dictionary of Biography: National Centre of Biography*. [online]. 1996 [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: <http://adb.anu.edu.au/biography/hawker-bertram-robert-10456/text18545>

- (2) The Montessori Observer. *Association Montessori Internationale (AMI)*. [online]. 4.1.2016 [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: <http://montessorioobserver.com/the-montessori-movement/montessori-organizations/association-montessori-internationale-ami/>
- (3) Metodiky. *Šance Montessori*. [online]. 11.10.2015 [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: <http://www.sance-montessori.cz/o-projektu/metodiky/>
- (4) NAMC North American Montessori Center. Developing Citizens of the World: Teaching a Second Language in Montessori. *NAMC Montessori Teacher Training Blog*. [online]. 10.9.2013 [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: <http://montessoritraining.blogspot.cz/2013/09/montessori-teaching-learning-foreign-language.html>
- (5) Mysli anglicky. *Soukromá základní škola a mateřská škola Viva Bambini*. [online]. 2013 [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: <http://www.montessoricb.cz/mysli-anglicky/%29/>
- (6) Montessori pedagogika a české země. *Společnost MONTESSORI o.s.* [online]. 1999-2015 [cit. 2015-10-11]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>

# Přílohy

## Příloha č. 1 – Pozorovací arch

### 1. Činnosti učitele

seznámení s cíli a průběhu výuky	ANO – NE
Ve znění:	
Poznámky:	

komunikace v cizím jazyce	úplná – částečná
Ve znění:	
Poznámky/popis	

Pochvaly, povzbuzení	ANO – NE
Poznámky/popis	

opravování chyb a výslovnosti	ANO – NE
Poznámky/popis	

zajištění kázně během výuky	ANO – NE
Poznámky/popis	



hromadné opakování učiva	ANO – NE
Poznámky/popis	

verbální projev, hlasitost a správnost	výborný – dobrý – drobné chyby/nejistota v projevu
Ve znění:	
Poznámky/popis	

neverbální projev	dynamický - statický
Poznámky/popis	

zpěv	ANO – NE
Poznámky/popis	

## 2. Činnosti žáků

aktivita žáků	vysoká – střední – nízká
Poznámky/popis:	

soustředěnost a pozornost	vysoká – střední – nízká
Poznámky/popis:	

motivace	vysoká – střední – nízká
Poznámky/popis:	

srozumitelnost a plynulost v projevu	vysoká – střední – nízká
Poznámky/popis:	

míra svobody	vysoká – střední – nízká
Poznámky/popis:	

### 3. Průběh výuky

expozice nového učiva	ANO – NE
Poznámky/popis	

Nejčastěji uplatněná metoda výuky	výklad – rozhovor – předvádění – projekce - hra
Poznámky/popis	

Nejčastěji uplatněná metoda výuky	výklad – rozhovor – předvádění – projekce - hra
Poznámky/popis	

Nejčastěji uplatněná metoda výuky	výklad – rozhovor – předvádění – projekce - hra
-----------------------------------	---

metoda výuky	
Poznámky/popis	

Nejčastěji uplatněná forma výuky	hromadná – skupinová – párová – individuální
Poznámky/popis	

užití trojstupňové výuky	ANO – NE
Poznámky/popis	

práce s didaktickým materiálem	ANO – NE
Poznámky/popis	

práce s učebnicemi	ANO – NE
Poznámky/popis	

psaní v hodině	ANO – NE
Poznámky/popis	

práce s textem	ANO – NE
Poznámky/popis	

využití médií při výuce (poslechová cvičení, písničky, práce s počítačem	ANO – NE
Poznámky/popis	

hromadné opakování učiva	ANO – NE
Poznámky/popis	