

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filozofie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Srovnání tradičních a Montessori škol z hlediska pedagogiky  
Comparison of Traditional and Montessori Schools from a Pedagogical Point  
of View

Petra Hillebrandová

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Samek, M.A., Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Dějepis se zaměřením na vzdělávání — Základy společenských věd  
se zaměřením na vzdělávání

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Srovnání tradičních a Montessori škol z hlediska pedagogiky potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 11. 7. 2019

Tímto bych ráda poděkovala panu Mgr. Tomášovi Samkovi, M.A., Ph.D. za veškerou pomoc, rady a ochotu, které mi během zpracovávání práce poskytl. Dále bych chtěla poděkovat učitelům a průvodcům v mnou navštívených školách za vstřícnost a možnost provést mé pozorování.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá srovnáním tradičních a Montessori škol z hlediska pedagogiky, a to hlavně v současném českém školství. Jejím cílem je popsat používané pomůcky a metody výuky v obou typech škol, jejich principy a základní východiska tak, aby mohly být ukázány odlišnosti jednotlivých přístupů. Práce se primárně opírá o odbornou literaturu, dále je pak doplněna krátkým polozúčastněným pozorováním v mnou vybrané tradiční i Montessori škole v Jablonci nad Nisou.

Práce ukazuje odlišnosti těchto škol. Mezi nejvýraznějšími můžeme zmínit právě ticho a klid naproti hluku, volnou práci oproti sezení v lavicích a frontální výuce, naprosto odlišné role učitelů a průvodců a hodnocení. Montessori přístup, který Maria Montessori začala formovat na přelomu 19. a 20. století přetrvává dodnes a stále rozšiřuje své pole působnosti. Tradiční škola naopak za poslední století prošla značnými změnami a stále více prostoru dostává učitel, na kterém záleží, jak bude výuka probíhat. Tak nemusí už ani v tradičních školách docházet k memorování látky bez jejího pochopení. Ovšem svou roli při srovnávání těchto přístupů hraje tolik individuálních faktorů, že není možné nezaujatě a nezkresleně říci, který z přístupů je lepší nebo horší.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Vzdělávání, tradiční škola, Montessori škola, výukové metody.

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with the comparison of traditional and Montessori schools from the pedagogical point of view, especially in the contemporary Czech educational system. Its goal is to describe the teaching aids and methods together with the principles and basic outcomes used in both types of schools in a way that allows me to show the differences between these approaches. The thesis is primarily based on specialised literature, supplemented by a short impartial observation which took place in a traditional and a Montessori school, that I have chosen, and which are both situated in the city of Jablonec nad Nisou.

The thesis shows the differences between these two types of schools. The most noticeable can be the silence and peace instead of the noise, the free work in contrast to sitting at desks and the frontal teaching, as well as fundamentally different roles of teachers and guides and also the difference in the evaluation systems. Montessori approach, which Maria Montessori began to form at the turn of the 20th century, persists until today and is still expanding. On the other hand, the traditional school has undergone considerable changes over the last century, giving more power to the teacher and thus making the education more dependent on his or hers approach. So it is possible to avoid the common practise of only memorizing facts without understanding them. However, there are many individual factors that play a role in comparing these approaches, so it is not possible to impartially decide which of them is better or worse.

## **KEYWORDS**

Education, traditional school, Montessori school, teaching methods.

## Obsah

Úvod.....	6
1 Metodologie .....	7
2 Základní teoretická východiska .....	10
2.1 Pedagogika .....	10
2.2 Tradiční škola .....	10
2.3 Montessori škola.....	12
3 Principy tradičních a Montessori škol.....	15
3.1 Tradiční škola .....	15
3.2 Montessori škola.....	19
4 Učební metody a přístupy.....	23
4.1 Tradiční škola .....	23
4.2 Montessori škola.....	25
5 Výukové pomůcky a materiál .....	31
5.1 Tradiční škola .....	31
5.2 Montessori škola.....	34
Závěr .....	41
Seznam použitých informačních zdrojů.....	43
Seznam obrázků.....	46

## Úvod

Tématem mé bakalářské práce je srovnání tradičních a Montessori škol, a to z hlediska pedagogiky. Toto téma je i v současné době aktuální, neboť někteří rodiče vyhledávají tzv. „alternativní“ vzdělávání pro své děti. Tito rodiče se domnívají, že jejich dětem toto vzdělání může poskytnout mnohem více, než vzdělávání tradiční. Slibují si od něho, že děti budou svobodnější a zároveň se toho i více naučí. Zastáncům tradičních škol se tyto požadavky zdají být protichůdné. Mají dojem, že pokud dětem poskytneme více volnosti, zvlčí, a proto se toho nemohou více naučit.

Toto téma jsem si zvolila, protože takové srovnávání probíhá celý můj život. Absolvovala jsem Montessori mateřskou školu a mám několik rodinných příslušníků zabývajících se Montessori pedagogikou. Po absolvování Montessori mateřské školy, jsem musela začít navštěvovat jiné školy, protože v té době Montessori základní škola ještě v mém rodném městě, Jablonci nad Nisou, nebyla. První stupeň jsem tedy absolvovala na jiné alternativní škole a od šesté třídy navštěvuji tradiční školy. Zároveň je toto téma pro mě, jako pro budoucího pedagoga, zajímavé s ohledem na mou budoucí profilaci, volení přístupů k žákům a způsob vyučování.

Na začátku práce budou nejdříve vyjasněny základní pojmy, které budou dále používány – tedy samotný pojem pedagogika – co to vlastně pedagogika je a k čemu by měla sloužit. Dalším pojmem pak budou tradiční školy a následně školy Montessori, aby si čtenář mohl vytvořit určitou představu, o čem bude práce pojednávat. Dále budou srovnány tradiční a Montessori školy, a to zejména z hlediska jejich přístupu k dětem, tedy žákům – dají se najít v jejich přístupu nějaké shody? Jaké jsou rozdíly? Budou také uvedeny základní principy a východiska jednotlivých škol, protože ty tvoří základní rámec výuky, která v nich probíhá. Další věci, které se bude práce věnovat, jsou používané pomůcky ve školách. Toto všechno má pak přímý dopad na to, jak se děti vyvíjejí a s jakou ochotou jsou schopny se učit. V těchto kapitolách jsou teoretické poznatky z odborné literatury doplněny mými vlastními poznatky, které jsem nasbírala během svého krátkého pozorování.

## 1 Metodologie

Ve své práci se zabývám srovnáním tradičních a Montessori škol z hlediska pedagogiky. Konkrétně porovnávám jejich principy, metody a přístupy výuky a výukové pomůcky. Ve své práci jsem primárně vycházela z teoretických poznatků autorů zabývajících se danou problematikou a z dokumentů, které se této problematice věnují. Tyto teoretické poznatky jsou doplněny o mé vlastní polozúčastněné pozorování, které má však jen doplňkovou povahu sondy a nelze ho posuzovat jako plnohodnotný terénní výzkum.

Vlastní pozorování jsem prováděla v obou typech škol, tedy v tradiční škole a v Montessori škole, a to vždy tři dny v každé z nich. Obě školy jsem vybírala tak, aby se nacházely ve stejné lokalitě. To z toho důvodu, aby bylo srovnání co nejméně zatíženo některými faktory a mělo vysokou vypovídající hodnotu, neboť i umístění školy může hrát roli v tom, jak výuka probíhá, jak pedagogové přistupují k žákům samotným, ale i jací žáci školu navštěvují a jaké má jejich rodina finanční zázemí. Obě školy se tak nachází ve městě Jablonec nad Nisou.

Chtěla bych uvést i ten fakt, že jak tradiční základní škola, tak i mnou pozorovaná Montessori mateřská škola a základní škola, jsou zřizované obcí. To, že Montessori školy mají za zřizovatele magistrát města, není u nás tak neobvyklé, přestože některá Montessori zařízení zůstávají soukromá. Musím však podotknout, že Montessori školy zřizované obcí získávají od rodičů vyšší příspěvky než školy tradiční. To je dáno potřebou mnoha pomůcek, které žák během výuky používá. Dochází tedy k tomu, že se rodiče na financování školy podílí více než v tradičních školách. To by mohlo některé rodiče odradit, protože by si mohli představovat, že se jedná o velice vysoké částky. K tomu mohu poznamenat, že v mnou pozorované Montessori základní škole rodiče platí na provoz školy ročně částku ve výši 4000 Kč.

Během sledování jsem si vedla terénní deník. Byl to malý blok, který jsem si mohla bez problému brát všude s sebou. Jeho stránky jsem si vždy rozdělila do dvou sloupců. Do prvního, jsem si zapisovala datum, čas, předmět a konkrétní situaci, která se stala a zaujala mě. Abych věděla, čeho všeho si všímat, nechala jsem se inspirovat R. Vorlíčkem (Vorlíček 2017: 18-40). Proto jsem věděla, že je potřeba si všímat i prostředí třídy, zasedacího pořádku žáků, konkrétních situací, které mezi žáky a učitelem vyvstávají a také



chování přímo vyučujících v době mé přítomnosti. Zároveň jsem věděla, že mám vnímat i svůj pocit, jak se ve třídě cítím, jak na mě kolektiv reaguje, a i to kde ve třídě při sledování sedím. Z těchto poznatků jsem se snažila dělat co nejdůležitější poznámky třeba i pomocí nákresů. Následně po uplynutí nějaké doby, jsem se snažila tyto poznatky do druhého sloupce terénního deníku analyzovat.

Jak jsem jednotlivé školy vybrala? U Montessori školy nebylo rozhodování až tak složité, neboť v Jablonci nad Nisou se nachází pouze jedna. Její volba byla tedy jasná. Abych mohla provést své pozorování, kontaktovala jsem přímo průvodkyni žáků druhého stupně, vysvětlila jí, že píšu bakalářskou práci, kterou bych ráda doplnila pozorováním. Rovnou jsme si domluvily termín mé návštěvy. Při svém pozorování jsem podnikla i krátkou návštěvu do třídy prvního stupně a do mateřské školy, kterou jsem absolvovala. Během své návštěvy jsem pozorovala hlavně průvodce, jejich způsob práce s žáky a to, jak látku vykládají. To vše z toho důvodu, abych mohla porovnat teoretické poznatky, které jsem načerpala v odborných publikacích a také jak to ve skutečnosti funguje. Zda jsou opravdu dodržovány principy, které jsou uváděny v literatuře a zda výuka probíhá tak, jak by podle teorie měla. Všimla jsem si rovněž organizace hodin i toho, jak a s čím žáci během výuky pracují.

U tradiční školy jsem se obávala toho, že by má přítomnost ve výuce mohla být některým pedagogům nepříjemná a že by s ní ředitel nemusel souhlasit. Proto jsem zvolila školu, ke které mám já sama osobní vztah, protože jsem ji absolvovala a vím, že pedagogové v této škole svým absolventům rádi vyjdou vstříc. V případě této školy jsem kontaktovala přímo pana ředitele. Ten mi nabídl možné termíny, kdy se mohu výuky zúčastnit a pozorovat její průběh. K mému pozorování mi ředitel školy vybral konkrétní třídu. Vyučující se shodli na tom, že tato třída je klidná a spolupracující. To bylo pro mé pozorování přínosné, protože jsem mohla sledovat výukové metody a přístupy bez narušování hodiny žáky. Jednalo se o třídu druhého stupně základní školy, kde jsem výuku pozorovala vždy celý den. Zúčastnila jsem se tedy všech vyučovacích předmětů, které žáci měli během tří dnů, kdy jsem na pozorování byla. A také jsem v krátkosti navštívila i třídu prvního stupně a pohovořila s třídní učitelkou.

Samo pozorování bylo v obou typech škol zcela odlišné a já svou pozici vnímala jinak. I přístup žáků k mé osobě se, jak jsem si všimla, dost lišil. V tradiční škole jsem se první den na první hodině představila a jednoduše vysvětlila, proč tam jsem. Při pozorování jsem seděla zpravidla v zadních lavicích nebo na straně třídy, abych co nejméně do výuky zasahovala a žáky nerozptylovala. Je pravda, že první den ze mě byli studenti trochu nervózní a bylo vidět, že na ně má přítomnost působí a jsou si jí vědomi. Řekla bych však, že v dalších dnech je má přítomnost už tolik nevyrušovala a vyučování probíhalo jako obvykle. To však nemohu posoudit zcela nezájatě, protože to nemohu empiricky ověřit. Celý proces výuky jsem tiše pozorovala a dostala jsem k nahlédnutí i všechnen materiál, který žáci od učitelů dostávali. Po každé vyučovací hodině následovala má konzultace s vyučujícím, kdy jsem se doptávala na věci, které mě během hodiny zaujaly, nebo mi sám vyučující popsal, jakými dalšími způsoby ještě s žáky pracuje a jaké další pomůcky během vyučovacích hodin využívá. To jsem velmi ocenila, protože během tří dnů mého pozorování nebylo možné vidět všechny metody a pomůcky, které vyučující používají. A to z toho důvodu, že se třeba daná problematika a látka, ke které používají zvláštní pomůcky či metody, zrovna nevyučovala. Samotní vyučující ke mně jako k absolventce byli velice milí, vstřícní a upřímní. Ochotně mi sdělovali nejen to, jak jinak ještě hodiny probíhají, co za materiály používají, ale i to, že někteří vyučující od mých studijních let způsob výuky nezměnili. Dozvěděla jsem se třeba i to, že má přítomnost ubránila rozjívěného a opakovaně napomínaného žáka před zkoušením.

V Montessori škole jsem se na začátku pozorování také představila a vysvětlila důvod své přítomnosti. Musím poznamenat, že v Montessori škole je poměrně obtížné být při výuce zcela pasivní. To je dáno uspořádáním třídy i volným pohybem žáků. Do výuky jsem nezasahovala, ale seděla jsem s žáky na společné elipse a pozorovala s nimi výklad. Při jejich volné práci jsem je sledovala z jedné lavice, procházela jsem si jejich pomůcky, které jim byly k jejich práci připraveny. Také jsem vedla dialog s jejich průvodkyní o tom, jak mají uspořádaný den, jak mají nastavené plnění plánů nebo jakým jiným způsobem ještě výuka probíhá, abych se dozvěděla co nejvíce informací, které by mohly být důležité pro mou práci. V této škole jsem měla pocit, že žáci z mé přítomnosti nebyli tolik nervózní jako v tradiční škole a jejich chování se nijak nezměnilo. Byla jsem tedy účastna jejich zcela obvyklé výuky.

## 2 Základní teoretická východiska

### 2.1 Pedagogika

Etymologický význam slova pedagogika sahá až do antického Řecka, kde byl označován tímto slovem – *paidagógos* – otrok, který se staral o syna, nebo syny svého pána. Toto slovo se skládá ze dvou samostatných slov, kde prvním z nich bylo *pais* – dítě – a druhým *aigen* – vést. V podobném slova smyslu bylo pak používáno označení *paedagogus* v antické latině, kde znamenalo učitel, vychovatel a v současné době používáme slovo pedagog pro člověka, který se kvalifikovaně věnuje výchově a má k tomu i potřebnou kvalifikaci, vzdělání (Průcha 2005: 20).

Pojetí pedagogiky je značně rozsáhlé. Jen Průcha, Walterová a Mareš uvádějí několik možných pojetí pedagogiky. Může to být podle nich věda zabývající se celoživotní výchovou a vzděláváním jedince, tedy nejen dětí a mládeže ale i dospělých. Dále pak může jít o pedagogický obor vzdělávání na fakultách, kde se připravují učitelé. Pedagogika je pak předmětem v rámci tohoto studia (Průcha, Walterová, Mareš 2001: 160-161).

Tato práce bude pracovat s pojmem pedagogika jakožto s vědou a výzkumem, který se zabývá vzděláváním a výchovou zejména dětí a mládeže. Výchova je tak jejím předmětem. Zabývá se všemi věcmi, které vytváří jakékoli edukační prostředí, dále se zabývá procesy, které se v tomto edukačním prostředí realizují a její pozornosti neunikají ani výsledky a efekty těchto procesů (Průcha 2005: 20-32).

### 2.2 Tradiční škola

Tradičními školami rozumíme školy, se kterými se na našem území setkáváme nejčastěji. Právní rámec všech forem vzdělávání je stanoven zejména zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, kterému se rovněž říká školský zákon. V tomto zákoně jsou stanoveny podmínky, „za nichž se vzdělávání a výchova (...) uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství“ (zákon č. 561/2004, školský zákon, § 1).

V České republice je povinná školní docházka, která byla na našem území zavedena roku 1869 říšským školským zákonem, základy však byly položeny dříve, a to roku 1774 Marií Terezií. Státní orgány a orgány samosprávy tak mají povinnost zajištění provozu potřebných školských zařízení. Zákonní zástupci mají na druhé straně povinnost děti v příslušném věku do škol posílat. Dříve nebylo alternativní školství běžné, proto asi většina dnes dospělých lidí navštěvovala tradiční školu.

U tradičních škol jsou žáci rozděleni do tříd zpravidla podle věku a dosažených schopností a v jednotlivých hodinách jsou vyučovány jednotlivé předměty. V tradičních školách je relativně stálá organizace vyučovacích hodin. Tradiční školy mají pevné učební plány, které jsou stanoveny vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Učitel v tradiční škole vystupuje jako autorita, kdy je jakoby žákům nadřazen a žáci ho mají poslouchat. Tradiční školy jsou zaměřeny na paměťové učení a je kladen důraz zejména na rozumový vývoj dítěte (Hrdličková 1994: 13).

Tradiční školy jsou pak často kritizovány za to, že jejich osnovy obsahují zastaralé prvky učiva. Podle kritiků je probíraná látka často neaktuální, žáky nebaví a i přes to je její znalost po žácích vyžadována a vyžadovány jsou i naučené definice. Podle mého názoru je důležité, aby žák dané látce porozuměl a byl schopen ji aplikovat a přemýšlet o ní, než to, aby ze sebe chrlil definice. To ovšem neznamená, že žádný žák navštěvující tradiční školu by nebyl schopen látce porozumět a chápat ji. To by byl podle mého názoru chybný závěr. Mnoho lidí navštěvujících tradiční školy byli a jsou odborníky ve svém oboru. Oldřich Botlík ve své přednášce hovoří o problému tradičních škol, který tkví v tom, že žákům je i zajímavá a zábavná látka podávána takovým způsobem, že to děti odradí a nebaví je (Botlík 2011).

Průcha však uvádí, že ke změnám v tradičních školách dochází, a to k velice významným. Tvrdí, že *„to, čemu se vyučovalo před sto, padesáti či v některých tématech třeba jen dvaceti lety, v současných školách většinou nenajdeme. Změnil se repertoár vyučovacích předmětů (...) a změnil se rovněž obsah (učivo) v jednotlivých předmětech“* (Průcha 2001: 9). Tím tedy tradiční školy reagovaly na kritiku toho, že vyučují zastaralé předměty a učí žáky neaktuální informace. V tradičních školách však zůstávají zachovány jednotlivé vyučovací předměty. Ovšem i v těchto předmětech dochází ke změnám nejen po

obsahové stránce, jak už bylo zmíněno, ale i v jejich integrování či syntetizaci. Příkladem mohou být základy společenských věd (Tamtéž, s. 10), kde jsou vyučovány základy filosofie, sociologie, ekonomie, práva, politologie a psychologie. Na rozdíl od kritiků tradičních škol má Průcha pocit, že „vzdělávání se proměňuje - a to v některých svých stránkách naprosto podstatně - ale zároveň si zachovává určité stabilní, v průběhu delšího vývoje univerzální rysy“ (Tamtéž, s. 10).

### 2.3 Montessori škola

Montessori škola je řazena mezi alternativní školy. Etymologický původ tohoto slova můžeme najít v latinském slově *alter*, tedy jiný, druhý (Kolář 2012: 14). Slovo alternativní pak vyjadřuje to, že je zde i jiná možnost, jiný způsob řešení či volby (Hrdličková 1994: 12). To potvrzuje i Kolář, když uvádí, že alternativní „označuje výběr z několika možností. V pedagogice se používá ve významu nestandardního, inovativního, netradičního, neoficiálního, jiného možného školství, výchovy, vzdělávání. Hledání, objevování a zkoušení nových cest a přístupů (v teorii i praxi), které mají zefektivnit výchovu a vzdělávání“ (Kolář 2012: 14).

Průcha rozdíl mezi tradiční školou a alternativními školami spatřuje ve třech aspektech. Těmi jsou aspekt školskopolitický a ekonomický, pedagogický a pak didaktický. Podle školskopolitického a ekonomického aspektu by mohly být mezi alternativní školy zařazeny všechny školy, jejichž zřizovatel není státní (Průcha 2001: 18, 19). Tento aspekt však není zcela dostatečný, neboť už v minulosti i v současné době zřizuje některá zařízení praktikující alternativní formy vzdělávání stát a naopak některé školy s tradiční formou výuky přechází do soukromého sektoru (Terénní deník 3. 4. 2019).

Důležitými aspekty jsou proto aspekt pedagogický a didaktický. Sem můžeme zařadit to, jak je organizována výuka a život dětí ve škole, kurikulární programy nebo způsob hodnocení žáků. Dále se pak mohou alternativní školy od škol tradičních lišit i tím, jak organizují školní život nebo spolupráci s rodiči (Průcha 2001: 20). Na druhé straně toto dělení není již tak striktní, jako tomu bývalo v minulosti a čím dál tím víc záleží na osobě pedagoga a na tom, jakým způsobem bude s žáky pracovat.

Montessori školy jsou nazývány podle Marie Montessori, která se narodila 31. 8. 1870 v Chiaravalle. M. Montessori vystudovala střední přírodovědně-technickou školu a následně si prosadila studium na lékařské fakultě (Šebestová, Švarcová 1996: 6-7). Toto studium jí bylo povoleno přímo papežem, a to jako první ženě v Itálii v tomto oboru. M. Montessori pak v roce 1907 založila v italském Římě první školu, kde byly uplatněny její pedagogické názory. Její pedagogické myšlenky vycházely zejména z principů francouzských lékařů Jeana Itarda a Edouarda Seguina, kteří vypracovali metodu pro výchovu slabomyslných dětí. Pro tyto dva lékaře bylo důležité blaho dětí, zdokonalování a rozvoj všech stránek osobnosti dítěte. M. Montessori pak tyto jejich zásady pro výchovu dětí slabomyslných převedla na zásady pro výchovu a vzdělávání pro děti zdravé (Rýdl 1999: 9). Tato škola, kterou M. Montessori založila, se jmenovala Casa dei Bambini a navštěvovaly ji děti ve věku 3 - 7 let. M. Montessori nechávala ve velké místnosti volně k dispozici různé předměty, s kterými si děti mohly hrát. Zkoumala jejich reakce a chování na různé podněty a použití předmětů.

V Montessori školách je kladen důraz na připravené vyučovací prostředí, které je dítěti podle věkového období uzpůsobeno. Zde se dítě vzdělává prostřednictvím didaktických pomůcek, poznává názorně některé věci a někdy mu pomůcky zprostředkovávají i abstraktní předměty (Cossentino 2017: 46, 55). Didaktické pomůcky a jejich dělení se v mateřské škole, na prvním stupni základní školy a na druhém stupni základní školy liší. Více se jim budu věnovat v kapitole výukové pomůcky a materiál.

Některé Montessori principy jsou dnes praktikovány i v jiných školách, které si vytyčují za cíl pouze některé ideje jako je volná práce, vnímání ticha nebo používání jednotlivých didaktických materiálů (Havlíková 2017: 59). Montessori přístup pak nemusí být uplatňován pouze ve školství, ale lze ho praktikovat i při výchově doma. Jacobs ve svém článku popisuje, jak by rodiče mohli použít Montessori principy i v domácnosti. Podle ní by se měli naučit pozorovat a naslouchat svým dětem, pojmenovávat své emoce i emoce svého dítěte nebo říkat to, co vidí, místo žádostí či úkolování dětí (Jacobs 2018: 72). Na tom, že výchova a škola jsou úzce propojeny, se shodují i průvodci a dodávají, že pracovat s dětmi jejichž rodinné prostředí neodpovídá respektujícímu

přístupu, který se v Montessori používá, je náročné pro průvodce i pro děti samotné (Terénní deník 4. 4. 2019).

### 3 Principy tradičních a Montessori škol

Aby mohly být lépe pochopeny rozdíly ve výuce v tradičních a Montessori školách, je podle mého názoru potřeba zmínit základní principy jejich fungování, neboť ty by měly být pro vzdělávání, které škola poskytuje, určující a směrodatné.

#### 3.1 Tradiční škola

Nyní se zaměříme na základní principy tradičních škol tak, aby později vynikly rozdíly mezi fungováním tradičních a Montessori škol.

Průcha uvádí, že *„tradiční pedagogika (tj. obvyklá, z minulosti se přenášejíci do současnosti) vychází hlavně z představ a koncepcí, které jsou prezentovány předními teoretiky. Ti jsou přesvědčeni o vhodnosti nebo žádoucnosti určitých principů a modelů edukace a vytvářejí teoretické konstrukce o tom, jaká má edukace být, jak má být zejména ve školách realizována“* (Průcha 2009: 21).

Jako hlavní principy lze uvést rámcové vzdělávací programy, učitele, hodnocení, pevný rozvrh a časovou dotaci.

Učitel v tradičních školách vystupuje v autoritativním postavení. Je jasně daný vztah učitele a žáka a z něho plynoucí postavení účastníků. Učitel vykládá žákům učivo zpravidla před tabulí, zatímco žáci sedí v lavicích uspořádaných do řad. Žáci si látku mají osvojit, pak následuje povinnost učitele ověřit prostřednictvím testů či zkoušení, zda k osvojení došlo.

V tradičních školách je pevně daný rozvrh. Je tedy žákům pevně dáno, ve který den a v jakou hodinu budou mít ten který předmět. I vyučovací hodiny jsou pevně stanoveny na 45 minut a jsou od sebe odděleny přestávkami. Začátek i konec přestávek či hodin žákům i učitelům oznamuje zvonění. Hodiny jsou relativně stálé, protože se učitel řídí učebními plány a školním vzdělávacím plánem, které jsou mu dány. Stálost je ale i v jasném řádu hodin vyučovacích předmětů, kdy se žák musí koncentrovat na to, co má, bez ohledu na jeho vnitřní rozpoložení. Ví přesně, co bude následovat a kdy to bude následovat díky pevnému časovému rozvrhu a učí se tento rozvrh dodržovat (Terénní deník 10. – 12. 12. 2018).



Hrdličková uvádí, že je v tradičních školách kladen velký důraz na rozumový vývoj dítěte a naopak je zde velmi omezený prostor pro výchovu (Hrdličková 1994: 13).

Hodnocení v tradiční škole probíhá prostřednictvím známek, kde je běžně používáno pět stupňů (tj. 1-5) od nejlepšího výkonu po nejhorší. Toto hodnocení je zaměřené na obsah učiva. Je tedy hodnoceno to, co učitel předal žákům prostřednictvím výkladu a v jaké míře si žáci dané informace dokázali uchovat v paměti. Toto uchování je kontrolováno prostřednictvím testů nebo ústního zkoušení a jejich následným hodnocením. Je tak jasné, v jaké výkonnostní skupině se žák ve třídním kolektivu nachází, v čem a jak rychle se zlepšuje a jak si stojí oproti ostatním spolužákům. Toto hodnocení má pro žáka představovat zpětnou vazbu (Terénní deník 12. 12. 2018). Kolář však k tomuto hodnocení prostřednictvím klasifikace uvádí, že na něj má velký vliv aspirace žáka. Různí žáci mají odlišnou aspirační úroveň, a proto mohou vyvíjet různé úsilí k tomu, aby dosáhli stejné klasifikace, tedy aby získali stejnou známku jako druhý spolužák (Kolář 2012: 17). Na druhou stranu v životě a pracovním životě také nikdo nezohledňuje úsilí, které jsme vynaložili, abychom něčeho dosáhli, ale jen to, zda jsme toho skutečně dosáhli. Zastánci alternativních forem vzdělávání pak dále tomuto hodnocení vytýkají to, že jde o pouhé pasivní uchování informací a vědomostí nejsou propojeny s praktickým životem. Tradiční školství hodnotí i chování a kázeň žáků, kde jsou stanovena jasná pravidla, a tak žák ví, v jakých hranicích se má držet. Pokud je ovšem překročí, přichází sankce v podobě horšího hodnocení. Hodnocení funguje jako informace pro rodiče a to jak v případě chování, tak uchovávání vědomostí (Roupec 1997: 248-250).

Tradiční pedagogika se vyvíjí a došlo v ní k mnoha změnám, než došla k formulaci rámcově vzdělávacích programů, které jsou pro ni dnes stěžejní. Považuji za nutné se u tohoto vývoje pozdržet.

Na našem území byla v letech 1948 až 1989 jediným uznávaným konceptem socialistická pedagogika, což je vzhledem k fungování režimu pochopitelné. O rozvoji alternativní pedagogiky na našem území v té době tedy nemohla být řeč. Jediná uznávaná a povolená koncepce pedagogiky vycházela, ostatně jako asi všechno, z marxistické ideologie. V těchto letech existoval zákon o jednotné škole a docházelo k striktní unifikaci výuky a nedostatečné diferenciaci.

Po roce 1989, kdy došlo k pádu režimu po Sametové revoluci, bylo potřeba české školství pozměnit. Současně však tato reforma neměla být zcela zásadní, neboť se mělo setrvat i na tradici. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tedy vydalo program rozvoje vzdělávací soustavy, kde byly stanoveny standardy pro tvorbu vzdělávacích programů. V devadesátých letech pak vznikly tři vzdělávací programy, a to program Obecná škola, Základní škola a Národní škola (Vališová, Kasíková 2007: 84 – 88, 93).

Program Obecná škola začal být realizován v roce 1996. Podle tohoto programu „přichází dítě (...)“ do školy „(...) ještě zcela hravé. Prvým úkolem, který má obecná škola naplňovat, je převést dítě pomocí hry, která už je systematická a má svá pravidla, (...) k práci“ (MŠMT 1996a: 15-16). V tomto programu není určen přesný počet hodin, které by měly připadnout na jednotlivé předměty, ale jsou zde procentuální výměry jednotlivých předmětů. Proto výuka na základě tohoto programu mohla být pojata tvůrčím způsobem (Tamtéž, s. 212).

Program Základní škola byl realizován od roku 1996 a byl na území České republiky asi nejrozšířenější. „Vzdělávací program Základní škola usiluje o to, aby žáci v průběhu devítileté školní docházky získali kvalitní základy moderního všeobecného vzdělání“ (MŠMT 1996b: 14) Tento program stanovil pro každý ročník přesný počet hodin toho kterého předmětu i osnovu výuky. Kromě důrazu na dovednosti a kompetence žáků by měl být kladen důraz rovněž na cíle orientované k formování osobnostních rysů žáků (Tamtéž, s. 15-16, 21).

Třetím programem z tohoto období byl pak program Národní škola, který byl realizován od roku 1997. V rámci tohoto programu je možné vyučovat v blocích a může docházet i k diferenciaci podle zájmu dětí. Je dán minimální počet hodin, které musí být věnovány jednotlivým předmětům. Výběr konkrétní učební látky je ale z velké části ponechán v kompetencích školy. V programu Národní škola se dočteme, že se opírá o principy:

- 1) výrazné diferenciaci učebních plánů uvnitř školy
- 2) směřování k praktickému životu v rámci výchovy a vzdělávání
- 3) vzdělání má poskytnout žákovi komplexní pohled na svět

- 4) výběr konkrétního učiva nechává ve velké míře v kompetencích škol, stanovuje pouze cíle, jichž má být prostřednictvím učiva dosaženo (MŠMT 1997: 9-11)

V roce 2001 byly stanoveny cíle vzdělávání v Národním programu vzdělávání, jemuž se říká Bílá kniha. Tento dokument v současné době již není platný a účinný, přesto na něj navazují další rámcově vzdělávací programy (viz např. platný RVP ZV).

Rámcově vzdělávací programy zdůrazňují, že na školách nesmí jít pouze o memorování, ale má být především rozvíjeno myšlení, postoje a osobnostní kvality žáků. To je zajištěno vytyčením základních kompetencí, které jsou cílem tohoto programu a celého vzdělávacího procesu.

Žák by si měl během základního vzdělávání osvojit následující kompetence:

- 1) *K učení* - měl by být schopen vybírat pro sebe efektivní metody učení, měl by si ho sám plánovat a řídit, měl by umět vyhledávat a vybírat podstatné informace, které by měl chápat a měl by s nimi umět i tvůrčím způsobem pracovat. Měl by být schopen chápat věci v širších souvislostech a spojovat si je dohromady.
- 2) *K řešení problémů* - žák by měl být schopen rozeznávat jednotlivé situace a v případě problému promyslet, co a jak udělat a následně umět jednat na základě svého úsudku a vyhodnocení situace. Měl by být schopen vyhledat potřebné informace, jež by mu mohly pomoci problém vyřešit a následně je zpracovat, tak aby mu k řešení problému pomohly. Měl by kriticky myslet a být schopen svá rozhodnutí obhájit.
- 3) *Komunikativní* - žák by měl být schopen vyjádřit své myšlenky a názory tak, aby dávaly smysl a byly přesvědčivé. Měl by být schopen naslouchat druhým a vést s nimi konstruktivní diskuzi, kdy může mít odlišný názor a má být schopen ho obhájit a věcně argumentovat.
- 4) *Sociální a personální* - měl by být schopen pracovat ve skupině a přispět ke společnému výsledku. Měl by být schopen vycházet s ostatními a vytvářet tak příjemnou atmosféru, ve které se dobře pracuje. Měl by být schopen pomoci a o pomoc požádat.

- 5) *Občanské* - měl by respektovat druhé lidi včetně jejich osobních přesvědčení a hodnot, měl by chápat základní principy společenských norem a slušného chování, a jak to ve společnosti funguje.
- 6) *Pracovní* - žák by měl dbát o bezpečnost práce, kdy používá k té které činnosti vhodné materiály, nástroje a vybavení. Měl by dodržovat pravidla pro práci s nimi. Měl by dbát o zdraví své, lidí v okolí, ale i ochranu životního prostředí a dalších hodnot.

Národní program vzdělávání, který zastřešuje všechny rámcově vzdělávací programy jednotlivých škol, klade již poměrně dost velký důraz i na osobnostní rozvoj, postoje a hodnoty, a to jak společenské, tak kulturní. Podle tohoto programu jsou důležité i mezipředmětové vztahy, kdy je zapotřebí, aby žáci chápali svět v jeho celistvosti (MŠMT 2017: 6, 10-13). Cíle jsou vcelku jasně dány a podle mého názoru jsou rozumné a užitečné. Otázkou však zůstává, do jaké míry se je daří na jednotlivých školách realizovat.

### **3.2 Montessori škola**

V Montessori by se škola neměla chápat jako místo udílení pokynů, jako to je chápáno většinou populace, ale měla by být přípravou pro život, uspokojovat životní potřeby a nepotlačovat pravou povahu dítěte. Mezi nejdůležitější principy Montessori patří princip ticha a klidu, svoboda a samostatnost, průvodce, skupina a hodnocení.

*1) Princip svobody a samostatnosti* - sama M. Montessori říká „*Když hovoříme o svobodě malého dítěte neznamená to, že chceme tolerovat nebo snad podporovat neukázněné chování a bezúčelovou činnost, jaké se děti věnují, pokud je ponecháme samy sobě. Svobodou máme na mysli to, že jeho život osvobozujeme od překážek, které brání jeho normálnímu vývoji*“ (Montessori 2001: 44). Svoboda dítěte začíná už v nejtělejší věku tím, že mu je umožněn výběr cvičení podle jeho osobních preferencí a stejně tak mu je ponechána volnost v tom, jak dlouho tuto činnost bude provádět. Děti vědí, kde mají všechny pomůcky své místo. Proto si pak mohou vybrat pomůcku samy a díky uzpůsobenému vybavení si ji také samy vzít, pracovat s ní jak dlouho chtějí a pak pomůcku uklidit na své místo (Montessori 1998: 76). Tato osobní svoboda a samostatnost je spojena

s vnitřní disciplínou, znamená seberealizaci a to pomocí sebeorganizace. Tuto osobní svobodu dítěte je možné realizovat jen pomocí určitých hranic, které se projevují sociálními vazbami. Výchova ke svobodě a samostatnosti vede přes stálou práci, osamostatnění se od dospělého a přes nezávislost. Rozhodující je svobodná volba, rozhodnutí zacházet správně s věcmi, stejně jako pochopení toho, že existují zákonitosti v zacházení s nimi.

2)*Princip ticha a klidu* - je v Montessori pedagogice velmi podstatný pro rozvoj dítěte jako psychické bytosti. Lekce ticha a klidu můžeme rozdělit na cvičení klidu, kdy dítě záměrně zastaví všechny pohybové aktivity a na cvičení ticha, kdy se dítě dostává do mlčenlivých pozic. Nejlépe se do těchto pozic dítě dostává přes napodobování dospělého, který sám ukáže dítěti, jak sedí nebo stojí úplně tiše a mlčením na sebe upoutá jejich pozornost. Ukáže dítěti, jak přenesse pozornost na sebe sama. Důležitá je příprava na cvičení klidu a ticha. Je důležité si zvolit vhodné prostředí, zaujmout pohodlnou pozici a zastavit pohyb dětí. Tato cvičení vedou k analýze a koordinaci pohybu. Časem se cvičení prodlužují a prohlubují. Mohou se zintenzivnit tím, že dítě zavře oči nebo se zatáhnou závěsy. Důležitou složkou cvičení je prožitek klidu a ticha, zjemnění pocitů, pohybové koordinace a koncentrace, zjemnění sluchových vjemů. Dítě se pak stává vyrovnanější, soustředěnější, šikovnější, až dojde k spontánní disciplíně (Rýdl 1999: 22-23, 52-54). Hrou na ticho testujeme i sílu vůle dětí, sebeovládání, kolektivní sounáležitost a pěstujeme skutečnou skupinovou disciplínu (Montessori 2003: 174).

Sama M. Montessori tento princip dětem zprostředkovala různými způsoby. Například do třídy přinesla čtyřměsíční holčičku. Díky ní třída zažila nehybnost a ticho samo. Žáci tak zjistili, že ve chvíli, kdy se utiší, dokáží slyšet dýchání své, svých spolužáků, ale i miminka samotného. Dalším z cvičení bylo šeptání jmen žáků. M. Montessori se pokusila co nejvíce vyřadit náš dominantní smysl, zrak, takže zatemnila okna a děti měly za úkol poslouchat. Sama pak tiše z druhé místnosti šeptala jejich jména a ony k ní měly co nejtíšeji dojít. S touto schopností klidu a neslyšnosti spojuje i kázeň (Montessori 2001: 89-92).

Dítě si právě klid a koordinaci procvičuje prostřednictvím každodenních ranních elips, které jsou součástí všech typů Montessori škol. V mateřské škole žáci sedí naprosto

v klidu okolo elipsy a postupně, podle vlastního uvážení chodí po linii elipsy. Podle úrovně koordinace může dítě chodit buď samo pouze po linii elipsy a učit se tak klást jednu nohu před druhou nebo si do ruky může vzít nějaký předmět, který je v nabídce, a tak spojuje více koordinačních úkonů. Dítě projde elipsu a zastaví se pak u jiného dítěte, kterému chce dát možnost projít přes elipsu. Děti si vymění předměty a celý proces se opakuje. Tato aktivita je v předškolním věku podstatná, protože se formuje osobnost člověka a budují se mravní základy. Takto připravené děti se učí s radostí a zájmem. Průvodci v následujících stupních škol již „jen“ vedou jedince skrze jejich zájem individuální cestou k vytyčenému cíli. Proto na základních školách je ranní elipsa záležitostí zklidnění se a zahájení dne, žáci po ní už nechodí. V těchto elipsách ve škole probíhá i společný výklad (Terénní deník 4., 6. 4. 2019). Ticho je základem pro dobré pracovní podmínky při výuce, a to jak pro vyučujícího, tak pro žáka. Pokud ovšem ticho nevychází z jedince samotného, což ho Montessori chce naučit a je podmíněno hrozbou sankcí, nevydrží dlouho, a proto je takovéto vynucené ticho nežádoucí (Montessori 2001: 112).

3) *Průvodce* - má v Montessori pedagogice naprosto odlišné postavení od učitele tradiční školy. Funguje zde jako průvodce dítěte a příliš do jeho aktivit nezasahuje. Věří v jeho schopnosti, podněcuje motivaci dítěte a pracuje s jeho individualitou a zájmy. Ve třídě není aktivní složkou dospělý, ale naopak dítě samo pracující s pomůckami, které si samo zvolí. Průvodce je tak pouze spojovacím článkem, který dítěti ukáže použití pomůcek. V jeho práci ho nechává samostatně pracovat, ale v případě, že dítě o pomoc požádá, je povinností průvodce mu ji poskytnout, ale nesmí ji vnucovat (Montessori 2001: 97). Dále musí pracující dítě respektovat a nijak ho nevyrušovat a naopak odpočívající dítě nenutit do práce (Ludwig a kol. 2000: 48). Toto specifické postavení průvodce určuje i vztah mezi průvodci a žáky. Tento vztah je více vyrovnaný než v tradičních školách a průvodce zde není dominantní složkou. Průvodci a žáci se oslovují křestním jménem a navzájem si tykají. Při příchodu průvodce do třídy žáci nevstávají a pouze průvodce slovně pozdraví (Terénní deník 3. – 5. 4. 2019).

4) *Skupina* - M. Montessori požaduje různorodost pracovní skupiny. To znamená, že v jedné třídě se setkávají děti a žáci různého věku. Tato heterogenita je naprosto stěžejní pro další vývoj dětí. Mladší děti vidí, jak starší spolužáci pracují a inspiruje je to

k rychlejšímu používání náročnějších pomůcek. Starší děti se pak naučí ochotně pomáhat a vysvětlovat činnost mladším. Toto je důležité, protože myšlení dětí si je mnohem bližší než myšlení dospělých a dětí. Zároveň pak platí, že aby člověk mohl něco vysvětlit, musí nejdříve dané problematice sám velmi dobře porozumět. To znamená, že starší žáci si danou činnost lépe osvojí a současně se naučí informace uspořádat a předat je tak, aby byly srozumitelné pro mladší děti. Touto vzájemnou spoluprací se ze třídy může stát stmelená skupina. Pokud k tomu dojde, jedinec si uvědomí svou náležitost a dokonce dokáže stavět zájmy skupiny nad své vlastní (Montessori 2003: 152–153, 157). Věkově heterogenní skupiny se na jednotlivých základních školách vytváří individuálně. Mnou sledovaná Montessori ZŠ toho dosahuje pomocí trojročí. Vznikají tak jednotlivé třídy, které slučují žáky 1., 2. a 3. třídy. Žáky 4., 5. a 6. třídy a poslední trojročí tvoří žáci 7., 8. a 9. třídy (Terénní deník 3. 4. 2019). Zde spatřujeme rozdíl s dalším reformním myslitelem Janem Ámosem Komenským, který ve svém přístupu žáky rozděloval podle věku do jednotlivých tříd. Dále měl Komenský jiný pohled na práci s individualitou. Chtěl, aby ji žáci rozvíjeli, ale ve volném čase mimo vyučovací hodiny. Jím se inspirovalo i dnešní tradiční školství (Oosterhuis 1926: 192).

5) *Hodnocení* – to je v Montessori školách také odlišné od tradičních škol. Nejen že žáci nejsou testováni, ale hodnocení zde neprobíhá pomocí známek. Hodnocení je ústní a zaměřuje se na konkrétní schopnosti žáka s ohledem na jeho individuální zájmy a možnosti. Pokud tedy průvodce získá pocit, že žák látku zcela pochopil, domluví se s ním na ukončení této práce a žák může tuto položku ve svém ročním plánu chápat za splněnou. Pokud naopak k pochopení látky ze strany žáka nedojde, nepřichází trest ve formě známky „pětky“, ale je po domluvě zadána nová práce, která má napomoci hlubšímu pochopení tématu. Vždy se samozřejmě musí pracovat s individuálním zájmem žáka a motivovat ho k další činnosti (Terénní deník 4. 4. 2019).

## 4 Učební metody a přístupy

Vališová a Kasíková říkají, že lze: „... *pod pojmem vyučovací metoda chápat specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli*“ (Vališová, Kasíková 2007: 189). Těmto metodám jako cestě směřující k vytyčenému cíli se nyní budu věnovat.

### 4.1 Tradiční škola

Učební metody lze rozdělovat do mnoha kategorií podle nejrůznějších kritérií a autorů. Já zde uvedu pouze jedno z těchto mnoha dělení. A to dělení z didaktického hlediska.

- 1) *Metody slovní* – které se dále mohou dělit na monologické metody, což je například výklad. Dále dialogické metody, kde by měla být hlavně uplatněna diskuze a dialog. Metoda písemných prací a metoda práce s učebnicí, knihou a textovým materiálem.
- 2) *Metody názorně-demonstrační* – při používání těchto metod by mělo docházet k pozorování jevů a předmětů, předvádění pokusů, projekcím a demonstračním map a obrazového materiálu.
- 3) *Metody praktické* – zde žáci nacvičují pohybové a pracovní dovednosti, provádí laboratorní cvičení, pracují v dílnách nebo na pozemcích školy a ve školních ateliérech se věnují výtvarné činnosti (Zormanová 2014: 126-127).

Pravděpodobně nejčastější způsob vyučování v tradičních školách je frontální výuka (Vališová, Kasíková 2007: 174). Žáci sedí v lavicích a učitel stojí před třídou a vykládá danou látku nebo téma. Jak bylo výše zmíněno, může a měl by používat různé metody. To znamená, že svůj výklad podloží prezentací, zápisem na tabuli nebo použitím pomůcek. Po ukončení tematického okruhu nastává ověření znalostí pomocí testu psaného nebo ústního, který je následně oznámkován. Ale stejně jako při volbě pomůcek tu hraje podstatnou roli učitel a jeho osobní přístup. Každý učitel totiž vyučuje svým jedinečným způsobem a je jen na něm, kolik času a energie přípravě věnuje, jak moc bude jeho výuka názorná a interaktivní a jaký vztah s žáky si nastaví. Budu tedy hovořit o tom, co jsem viděla během svého pozorování.

Je potřeba říci, že je velmi určující věk vyučujících a počet žáků ve třídě. Z mého pozorování je totiž patrné, že právě starší generace se více přidržuje frontální metody,



kdežto ta mladší se snaží výuku obměňovat a inovovat. Hodiny bývají obvykle rozděleny do několika částí. Po zahájení hodiny, kdy je vyučující ve třídě přivítán tím, že se studenti postaví, přichází krátká organizační část a případné zopakování probrané látky z minulé hodiny. Následuje výklad, oprava domácího úkolu, skupinová či samostatná práce a zadání domácího úkolu. Domácí úkoly jsou zde zadávány proto, aby si žáci lépe látku osvojili a věnovali jí více času. Ale na druhou stranu se někteří učitelé snaží žáky domácími úkoly příliš nepřetěžovat. Jsou typické hlavně pro stěžejní předměty jako je český jazyk a matematika. U ostatních předmětů se vyskytují v menší míře. Případný domácí úkol je též dán časovou dotací předmětu. Jak už bylo výše uvedeno, v tradičních školách má vyučovací hodina 45 minut a učitel je zde aktivní složkou. Jeho úkolem je v této době žákům předat co nejvíce vědomostí, a proto ho omezuje čas a počet žáků ve třídě. Čím více je žáků, tím náročnější je pro učitele práce s nimi. Naopak žáci mají pocit, že mohou být zkoušeni a testováni pouze z probrané látky, a tak jim nevádí vyrušovat, povídat si a mají pocit, že aspoň toho „tolik nestihnou probrat.“ Učitel je tak stresovaný tím, že toho nestihá žákům předat tolik, kolik by si přál a potřeboval. Začíná být nervózní z jejich vyrušování a vzniká tak klasická pře mezi studenty a učiteli.

Když žáci hodinu vyrušují a učitel je zároveň omezován časem i potřebou „probrat toho co nejvíce,“ musí žáky napomínat a zcela lidsky po několikátém neuposlechnutí je zapotřebí zvýšit hlas. Žáci se pak cítí ukřivdění, že na ně vyučující křičí. Domácí úkoly zde pak fungují jako hrozba, že pokud se látka nestihne probrat ve škole, budou si ji muset žáci doplnit doma. Stejně tomu tak je u neohlášených testů, které třída dostane právě třeba za neposlušnost. Můžeme tu tak vidět budování heteronomní morálky, kde se žáci něco učí, dělají či nedělají právě pod vnější hrozbou známkami či domácím úkolem, nebo naopak odměnou, dobrou známkou, ale ne z vlastní pevné a vnitřní vůle, na které M. Montessori bezpodmínečně trvá.

Řada vyučujících si zakládá na tom, aby na začátku hodiny s žáky zopakovali látku z předchozích hodin. Každý to ovšem dělá svým jedinečným způsobem. Někdo pouze klade otázky a žáci na ně mají odpovídat, jiný připravuje karty s pojmy, které žáci vysvětlují. Může být vytvořena hra na dané téma inspirována televizními vědomostními soutěžemi jako třeba AZ kvíz nebo Riskuj. Někteří opakování spojují i s pohybem, kdy si

žáci stoupnou, jsou jim kladeny otázky a při správné odpovědi se smí posadit. Někteří vyučující při opakování dovolují pracovat s poznámkami v sešitech žáků, jiní ověřují pouze uchované vědomosti přímo v paměti.

Pohyb a netradiční usazení žáků, bývá v tradičních školách spíše ojedinělé, opět to je podle mého názoru dáno jasným uspořádáním třídy, malým prostorem a velkým počtem žáků. Ale i tak se najdou učitelé, kteří netradiční uspořádání a pohyb vyžadují a hledají k tomu speciálně uzpůsobené třídy. Většinou to bývají předměty, které poskytují více volnosti jako občanská výchova, výtvarná výchova nebo hudební výchova. Právě hudební výchova v mnou sledované tradiční škole byla specifická, protože výuka neobsahovala jen krátký výklad, poslech, následný zpěv a hru na nástroje, ale i krátký tanec na začátku hodiny. Tento tanec si připraví každý žák tak, aby tancem začínala každá hodina. Žák si volí sám hudbu, kroky i délku svého představení a ostatní spolužáci po něm kroky opakuji.

Čím dál více se používá výpočetní technika, a proto je běžné, že i témata jsou uváděna krátkými výukovými videi. Interaktivní tabule jsou při výuce velmi žádané, a to do takové míry, že jednomu vyučujícímu školní inspektor vytkl její nedostatečné používání. Mnoho vyučujících používá při svém výkladu pracovní listy. Některé jsou vytvořeny pro doplnění během výkladu učitele a slouží jako následný učební materiál pro přípravu na test. Jiné jsou doplněním výkladu a slouží k procvičování látky. Jako vše i u tohoto způsobu zápisů se najdou příznivci i odpůrci v řadách rodičů. Vyučující, která tento systém praktikuje, mi sdělila, že někteří rodiče mají obavu, zda by si děti neměly více psát. Naopak ona sama považuje jiné a třeba i zábavnější aktivity než je zápis za důležité a tento systém pracovních listů jí k tomu poskytuje dostatek času, protože studenti nestráví dlouhou dobu zapisováním. Naopak jiný vyučující někdy nechává žáky dělat vlastní zápis z učebnice a následně ho spolu konzultují tak, aby jim případně doplnil chybějící podstatné informace (Terénní deník 10. – 12. 12. 2018).

## **4.2 Montessori škola**

Maria Montessori vývoj dětí rozděluje do tří fází podle věku: a) od narození do šesti let, přičemž toto období rozděluje do dalších dvou období, první tři roky a od tří let do šesti; b) od sedmi do dvanácti let a c) od dvanácti do osmnácti let. V každé fázi pedagogika Montessori užívá jiného přístupu (Montessori 2003: 20).

V první fázi by dospělý měl být nápomocen k nezávislému vývoji dítěte. V této fázi dítě získává poučení smyslově. Smyslovému vnímání se dítě nejspíše naučí do tří let, protože je schopné vlivy přijímat celistvě, což později už člověku není umožněno. Je potřeba mít pomůcky zvoleny tak, aby s nimi mohlo dítě bezpečně pracovat, rozebírat je a znovu skládat. Důležité je i prostředí, to totiž nesmí být přeplněné, každá pomůcka má mít své stálé místo. Toto prostředí se samozřejmě s věkem rozšiřuje. Dalším ukazatelem potřeby rozšířit prostředí je neposlušnost dítěte, ta totiž signalizuje potřebu zvětšit pole působnosti dítěte (Montessori 2011: 18, 41). To jsem měla možnost pozorovat i v MŠ Montessori, kterou jsem navštívila. Regály a skříňky odpovídají velikosti dětí a každá pomůcka má své místo. Místa pomůcek ovšem nejsou nijak označena. Děti se tím učí vnímat prostor a vracet pomůcky na místo bez ovlivnění (Terénní deník 6. 4. 2019). Celou Montessori pedagogikou se nese důležitá zásada a to je práce s chybou. Dítě by si mělo chybu opravit samo, proto si i svou činnost samo kontroluje. Právě oprava chyb zde nefiguruje jako represe, ale jako hledání správného řešení samotným dítětem (Svatošová 1997: 60).

Naopak v druhé fázi je potřeba většího zásahu dospělého, ale s tím souvisí i velké nároky na výkon dospělého, protože by měl být schopný dítě upoutat a probudit v něm zájem o činnost. To, co se dítě učí, by pro něj mělo být zajímavé a velkolepé a zároveň mu musí být ponechána volnost a nezávislost. Dítě by se mělo seznámit se světem a zde lze pro pochopení souvztažností použít systém ukázky detailu jako součásti celku. Průvodce by ale měl mít na paměti, že není potřeba mluvit příliš. Vždy je potřeba mluvit pouze pravdu, ale naopak není nutné zabíhat do největších podrobností, které by dítě mohly zmást, nebo je není schopné pojmout. A také naučit dítě rozlišovat nutné a postačující. V této fázi dochází ke vstěpování mravů. Dítě se učí jak člověka neurazit, řeší otázku pomoci slabšímu, staršímu či nemocnému. Dítě v této fázi, na rozdíl od předchozí, již přijímá abstraktní poučení. Je také zapotřebí podporovat i fyzickou stránku dítěte, a proto by v této fázi měla být zvýšena fyzická aktivita a je nutné dítě naučit pečovat o tělo. Dochází zde také k uvědomování si otázek příčin a následků, to znamená, že se dítě stará o to, co je potřeba udělat. Dále je v tomto období potřebné, aby dítě získávalo vědomosti a sociální zkušenosti současně. Dítě by se mělo naučit uvědomovat si svou důstojnost, protože pak se cítí svobodně a zátěž na něj tolik nedoléhá.

Ve třetí fázi od dvanácti do osmnácti let člověk prochází podstatnou změnou, pubertou. V tomto období člověk přechází od žití v rodině k žití ve společnosti, a proto je zde klíčové porozumění společnosti. Vzdělání by nemělo být pouhou specializací, ale i schopností se rychle přizpůsobit nečekaným věcem. Školy by měly brát ohled na individuální zájem dítěte. Právě studium z nutnosti, nepracování se zájmem dětí/studentů a hrozbu známkami M. Montessori tradičnímu školství vytýká. Podle M. Montessori by škola měla žáky vést k ekonomické nezávislosti, také v tomto období doporučuje změnu prostředí a internátní školu, kdy děti z města mají přesídlit do školy na venkov a zde nabývat nejen vědomostí, ale i zkušeností a schopností potřebných pro život (Montessori 2011: 21-29, 83). Taková škola by měla obsahovat zemědělský statek, kde se studenti učí manuální práci, obchod, kde prodávají vlastní výrobky a obytný dům, kde studenti a učitelé žijí. Tento dům vede manželský pár a studenty přiměřeně zapojuje do organizace a správy tohoto domu (Ludwig a kol. 2000: 101). Tento způsob v České republice nelze uplatnit, a tak se alespoň průvodci těchto studentů snaží co nejvíce je zapojovat do života a umožňovat jim pobyt mimo školní lavice. Zprostředkovat jim exkurze, prohlídky a návštěvy přírody. Žáci zároveň spravují vlastní třídu, starají se o ni, vytváří její uspořádání. V mnou sledované třídě se právě předělávala přilehlá místnost. Žáci ji sami vystěhovali, vybrali barvu a vymalovali, sehnali vybavení místnosti. Následně došlo k hlasování o účelu místnosti. Žáci se rozhodli, že místnost bude sloužit k tiché samostatné práci. Také si rozdělili úkoly péče o tuto místnost, kdo bude zodpovědný za úklid, kdo za vysávání koberce a podobně (Terénní deník 5. 4. 2019).

M. Montessori uvažuje i nad posláním vysokých škol. Ty by měly studenta podněcovat a nepřehlížet jeho osobnost. Také pro ně požaduje rozsáhlejší prostředí, větší možnost sdružování a aktivit. Na vysokou školu přichází člověk již zformovaný a měl by se chtít vzdělávat a ne studovat z povinnosti či donucení, jak tomu často je. To od dalšího rozvoje zrazuje. Dále by si pak přála, aby byl vytvořen druh práce pro vysokoškoláky, kteří by tak získali finanční nezávislost a přestali by být finančně závislí na rodičích, kteří jejich studium neustále hodnotí. Přestali by žít ve strachu z rodičovského hodnocení či v diktovaných podmínkách a tím mohli skutečně dospět. Nakonec by podle ní vysokoškoláci měli uplatňovat svůj vliv na civilizaci a jako absolventi pak onu civilizaci vést a bránit.

Učební osnovy M. Montessori rozděluje do tří částí:

1) *rozvíjení způsobu vyjadřování*, kde dochází k možnosti sebevyjádření, pro které je možné si zvolit druh umělecké činnosti, a to jazyk, hudbu či umění. Některé druhy lze rozvíjet individuálně, pro některé je potřeba součinnost skupiny;

2) *výchova v souvislosti s duševním vývojem*, zaměřující se na formování osobnosti a charakteru dítěte prostřednictvím tří témat - mravní výchovy, matematiky a jazyka;

3) *vzdělávání jako příprava na dospělost*, jde o všeobecné vzdělání rozdělené opět do tří skupin, a to: a) *studium země a živých tvorů* - do této skupiny spadá například zeměpis, biologie, anatomie, astrologie a další; b) *studium vývoje lidstva a budování civilizace* - výuka by měla být samozřejmě vědecky správná, ale vázat se k všedním faktům, tak aby bylo možno poznatky neustále prověřovat v životě. Ve výuce by měla praxe dostat stejný prostor jako teorie a rovnoměrně tyto dvě složky střídat, aby se tak dosáhlo větší zajímavosti; c) *studium dějin lidstva* - v této části by se mělo hojně užívat obrazového materiálu, výuku opřít o historické prameny a knihy a také nezapomínat vykládat události v kontextu tehdejší doby, náboženství, ideálu a hodnot.

M. Montessori klade velký důraz na studium podložené vlastní psychickou silou. Tvrdí, že takové studium nevyčerpává a ze stejného důvodu pak nejsou potřeba prázdniny. Ty by chtěla vyloučit i proto, že při nich dochází k narušení chodu tradičního života, což není pro dítě vhodné, a tak tvrdí, že onen potřebný odpočinek a změnu činnosti může poskytnout škola sama, pokud je tomu vhodně uzpůsobena a bere v potaz zájmy žáka (Montessori 2011: 89, 93-94, 100-107).

Jedním z důležitých přístupů Montessori je samostatně zvolená práce a volný pohyb v prostoru během ní. Žák tak může volně kontaktovat spolužáky s žádostí o pomoc či naopak být nápomocen druhému, samozřejmě za předpokladu respektování aktivit druhých a jejich nenarušování. Tím se učí účtět k činnosti druhého i své vlastní, naučí se na pomůcku čekat a domlouvat se. Ovšem jeho povinností je zvolenou činnost dokončit v domluveném termínu, pokud to je možné a nenastanou nečekané překážky v plnění této činnosti. V takové chvíli by měl žák kontaktovat průvodce a domluvit se na změně dokončení. Tato volná práce v Montessori základních školách dosahuje až patnácti hodin

týdně, přičemž volné pracovní fáze mohou mít až dvě a půl hodiny. Dítě si tak může volit vlastní tempo a nedochází k jeho brždění či přetěžování. Během této práce se dítě učí sebeorganizaci. Montessori se ve svém přístupu snaží spojovat aktivitu s klidem, kdy onu „zkušenost klidu“ pokládá za velmi podstatnou. Při učení a poznávání pak zdůrazňuje zapojení všech smyslů (Ludwig a kol. 2000: 19, 23).

To jsem měla možnost pozorovat i v mnou navštívené Montessori škole. Pracovní bloky zde neměli 45 minut, ale 90 minut. Zpravidla v prvním bloku probíhala společná elipsa. Zde je také prováděn výklad nové látky. Ovšem slovo výklad může být zavádějící. Průvodce je zde aktivnější než při volné práci žáků a objasňuje žákům danou problematiku, ale zároveň neustále probíhá dialog mezi průvodcem a žáky. A žáci jsou zde mnohem aktivnější než žáci během výkladu v tradiční škole. Zároveň zvýšená časová dotace netlačí na průvodce a ten tak může v klidu dát žákům prostor se vyjádřit. Nepotřebuje nikam spěchat, a tak může uplatňovat jeden ze základních Montessori principů ticha a klidu, kdy právě vlastním tichem na sebe upoutá pozornost žáků a počká, až si získá pozornost všech. Pak může pokračovat. Je pravdou, že podle nálady a množství žáků ve třídě jde někdy o zdlouhavý proces. Ale právě díky delší časové dotaci a hlavně k předem zadaným úkolům, je na tento postup dostatek času.

Výše jsem zmínila předem zadané úkoly. Jde o práci, kterou má žák, a to jak na prvním stupni ZŠ tak na druhém stupni ZŠ, za úkol splnit. Tyto plány jsou vytvořeny na rok. Jde o témata učiva, která by si žák za daný rok měl osvojit. Každý žák si pak individuálně volí množství jednotlivých úkolů/témat, která zpracuje za týden a tak si vytvoří týdenní plán. Tento plán je pro něj následně závazný, pokud nedojde k nějaké domluvě s průvodcem. Žák tedy během volné práce plní vlastní vytyčené cíle a po jejich splnění je předkládá průvodci. Ovšem tak jako týdenní plán i obsah volné práce si žák určuje sám. Po společné elipse se žáci posadí do lavic nebo na koberec, který je v Montessori třídách běžný a vyberou si práci, kterou budou zpracovávat. Běžně se stává, že pracují s pomůckami, které jim pomáhají objasnit jimi zvolenou látku. Pracují ve skupinách a navzájem si pomáhají dané látce porozumět. Stane se, že některý žák zpracovává cvičení z matematiky, jiný píše slohové cvičení a další dokonce může hrát karty, protože, jak bylo výše zmíněno, odpočívající dítě se do práce nenutí a je tak pouze

na něm, jak volnou práci využije. Proto se pak stává, že unavený žák si ve škole hraje karty a následně doma plní své týdenní povinnosti (Terénní deník 3. 4. 2019).

## 5 Výukové pomůcky a materiál

Výukové pomůcky a materiál se řadí do didaktických prostředků. Tento termín podle Čadílka „(...) v pedagogice (...) zahrnuje v širokém smyslu vše, co vede ke splnění výchovně vzdělávacího cíle“ (Čadílek 2005: 50). Didaktické prostředky jsou tak poměrně širokou kategorií předmětů, které mají pomoci učitelům zefektivnit výuku.

### 5.1 Tradiční škola

Průcha, Walterová a Mareš uvádějí, že „(...) učební pomůcky (jsou) tradiční označení pro objekty, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku (...). Současná nabídka učebních pomůcek zahrnuje širokou škálu auditivních, vizuálních, obrazových a technických pomůcek, které jsou součástí vyučování“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001: 257). Tyto pomůcky mají svůj význam v tom, že žákům zprostředkovávají poznání skutečnosti a žáci si skrze ně a pomocí nich osvojují své vědomosti a dovednosti (Čadílek, Loveček 2005: 116).

Pomůcky v tradiční škole nejsou určeny žádným nařízením vyšších orgánů. Záleží tedy na vyučujícím, jak a jaké pomůcky bude využívat. Jediné, co ho při jejich užívání může omezovat nebo naopak směřovat k tomu které použít, je Školní vzdělávací program, který vychází z Rámcově vzdělávacího programu závazného pro všechny ZŠ v České republice. Z praxe víme, že některé předměty jsou na možné množství a použití pomůcek bohatší než jiné. Ovšem nesmíme zapomínat na jeden podstatný element a tím je vyučující. V tradičních školách je tedy vyučujícímu umožněno volné pole působnosti v oblasti užívání pomůcek, a tak záleží na něm a na jeho způsobu výuky, jak je použije (Terénní deník 11. 12. 2018).

Lze říci, že používáním vhodných výukových pomůcek a materiálů, je pro učitele snazší dosáhnout vytyčených cílů výuky. Pokud totiž učitel používá pomůcky, stává se jeho výklad a výuka pro žáky mnohem poutavější a snáze danou látku pochopí. Pokud učitel žákům ukazuje názorně to, co je probíráno i teoreticky, zvyšuje tím u žáků zájem. Žáci jsou pak i pozornější a dané učivo si trvaleji osvojují. Tato skutečnost je spojována s tím, že člověk získává nejvíce informací zrakem a to přibližně 80%, ostatními smysly už získává jen zlomek informací. Sluchem je to 12%, hmatem 5% a pouhá 3% ostatními



smysly. Pokud jsou tedy použity vhodné výukové pomůcky, nedochází pak k tomu, že by se žáci pouze nazpaměť naučili učivo ze sešitu, a to při zkoušení nebo v testu odříkali nebo přepsali, aniž by došlo k pochopení a následně látku hned zapomněli. Žáci látku spíše pochopí a trvaleji si ji zapamatují (Kalhous 2002: 337-338).

V dnešní době není výjimkou to, že učitelé kromě klasických výukových pomůcek používají při výuce i tzv. didaktickou techniku. Průcha, Walterová a Mareš uvádějí, že tato technika slouží pro výukové účely. Didaktickou techniku pak dále dělí na tradiční, kam řadí například diapojektor, zpětný projektor, filmový projektor a na moderní didaktickou techniku, kam řadí počítače s didaktickými programy, jazykové laboratoře, multimediální výukové systémy a jiné (Průcha, Walterová, Mareš 2001: 43). Žáci by si pak dále měli ve škole osvojit práci s internetem a výpočetní technikou a měli by být schopni si vyhledávat informace. Tuto schopnost totiž následně využijí jak v osobním, tak v pracovním životě. Přestože se technické prostředky stávají výraznou součástí výuky, nesmí být opomíjena ani úloha klasických učebnic, knih a dalších textových pomůcek. (Vališová, Kasíková 2007: 211-220).

Práce s didaktickými pomůckami a materiály však není zcela jednoduchou záležitostí. Například Čadílek a Loveček upozorňují na to, že „*didaktická technika a učební pomůcky mohou působit jako sdělování, vzdělávací a dorozumívací prostředek, kterým působí učitel na žáky v rámci vzdělávacího procesu. Tyto prostředky mohou splnit svou funkci a přispět k optimalizaci řízení výuky jen tehdy, jestliže tvoří součást systému pedagogických zásad, metod a prostředků používaných ve výchovně – vzdělávacím procesu*“ (Čadílek, Loveček 2005: 123). Těmito zásadami jsou pak podle nich *zásada názornosti*, kdy je třeba brát zřetel na to, aby nebyli žáci brzděni ve vývoji svých schopností, tvořivosti a abstraktního myšlení. Dále pak *zásada uvědomělosti a aktivity*, kdy žáci mají chápat smysl a význam toho, co je jim předváděno, nebo co se po nich vyžaduje. Tato zásada rovněž vyžaduje to, aby žákům byly zadávány úkoly, které budou přiměřené jejich schopnostem. Další je *zásada soustavnosti a přiměřenosti*, kdy učivo má být logicky uspořádáno tak, aby si ho žáci mohli osvojit jako celek, v ucelené soustavě, nikoli izolovaně. A poslední zásadou je pak *zásada trvalosti*, kde se jedná o to, aby žáci

byli schopni to, co se naučí v případě potřeby znovu použít, a to možná co nejrychleji (Tamtéž, s. 32-38).

V dalších řádcích, kde již uvádím konkrétní výukové pomůcky a jejich využití v jednotlivých předmětech, si dovolím zaměřit se pouze na základní školu, neboť se domnívám, že v tradičních mateřských školách se neužívají pomůcky, které by pro nás byly relevantní.

Na 1. stupni ZŠ se děti začínají učit základní dovednosti a vědomosti, jako je psaní, čtení, počítání, ale i porozumění sobě, přírodě a okolí. Stěžejní je použití učebnic, pracovních sešitů a interaktivních tabulí nebo projektorů. Český jazyk se opírá o slabikáře, knížky, pomocné texty, písanky, pracovní listy, ale i v začátcích i o papírová písmena, pomocí kterých se dítě učí skládat slova. V matematice bychom mohli zmínit modely geometrických těles, užívaných pro větší názornost výuky, nebo obyčejnou čtvrtku a rýsovací potřeby, s jejichž pomocí lze vytvořit skládací a rozkládací model základních geometrických těles. Při výuce cizího jazyka nebo hudební výchovy se hojně používají zvukové nahrávky, které mohou být podloženy i vizuálním záznamem. Při hudební výchově se pak samozřejmě užívají hudební nástroje a zpěvníky. Při prvouce a přírodovědě má pak vyučující k dispozici modely a obrázky lidského těla, hub nebo rostlin. Při vlastivědě je možné použít jednoduché historické mapy, knížky s českými pověstmi nebo dokonce repliky korunovačních klenotů. Výuka samozřejmě může být zpestřena i přípravou divadla na dané téma nebo vytvořením obrazu. Samozřejmě jde jen o krátký výčet užívaných pomůcek v tradiční škole.

Na 2. stupni ZŠ s vyšším počtem předmětů přibývá i pomůcek. Typické pomůcky jako učebnice, sešity, pracovní sešity a interaktivní tabule nebo projektory zůstávají. Přibývají nové a obsáhlejší mapy, například v zeměpisu a dějepisu. Přírodní vědy jako chemie, fyzika, přírodopis začínají užívat exponátů, názorných ukázek a pokusů, ke kterým je potřeba specifických pomůcek jako jsou mikroskopy, kahany, nálevky, baňky, obvody, žárovíčky a další. Při těchto ukázkách se demonstruje probíraná látka a žáci, tak mají možnost to, co probrali v teoretické rovině, spatřit na vlastní oči a prohloubit tak své vědomosti. Je běžné, že některé pokusy mohou provádět ve skupinkách i sami žáci během laboratorních prací, což je ještě přínosnější než ukázka učitele. Žáci si tak mohou

vyzkoušet postup a průběh filtrace, zapojují obvody, učí se vážit na ramenných vahách nebo pracují s mikroskopem. S tím ovšem souvisí potřeba dostatečného množství potřebných pomůcek. V matematice se více využívá rýsovacích potřeb a 3D modelů tvarů a útvarů. Během většiny předmětů se užívá výpočetních technologií pro promítání prezentací, obrazového materiálu, ale i výukových videí, které jsou podloženy připravenými pracovními listy. Děti chodí i na exkurze do muzeí a jiných zajímavých zařízení nebo jezdí na sportovní výlety do přírody. Ovšem není to zde tak běžné jako v Montessori školách (Terénní deník 10. – 12. 12. 2018).

## 5.2 Montessori škola

Montessoriovská pedagogika je popisována jako triáda: vhodné prostředí, pokorný učitel a materiální předměty přizpůsobené jejich potřebám (Cossentino 2017: 51).

Pod pojmem připravené prostředí se rozumí okolní svět, který obsahuje podněty, které vzbuzují spontánní aktivitu dítěte. Součástí tohoto prostředí jsou cvičení a pracovní materiál, neboli pomůcky (Zelinková 1997: 41). Materiály v tomto prostředí umožňují dítěti duševní vývoj, a to skrze manuální činnost, která je přípravou pro praktický život a také prostřednictvím smyslových zkušeností, které se rozvíjí za pomoci smyslového materiálu (Ludvig a kol. 2000: 59). Připravené prostředí nabízí dítěti prostor pro práci se sebou samým i spolupráci s ostatními. Primárním účelem didaktického materiálu je umožnit dítěti svobodu a volnost. Sekundárně materiál pomáhá v kognitivní a psychomotorické oblasti. Prvořadý je však rozvoj dětské osobnosti (Rydl 1999: 55-56). Připravené prostředí musí být upraveno tak, aby podněcovalo nástup senzitivních období. Je důležité, aby předměty v tomto prostředí, ve kterém se dítě nachází, podněcovaly stále vyšší úroveň zájmů a podporovaly proces učení. Uspořádání vnějšího prostředí však nesmí působit chaoticky především u malých dětí, protože mnoho podnětů zatěžuje orientaci dítěte v prostoru. Prostor má mít spíše objevující a podněcující charakter. Optimální prostředí má umožnit dítěti samostatnou volbu činnosti a volnost pohybu (Zelinková 1997: 42-43).

Učitel je v montessoriovské pedagogice označován jako vychovatel, pomocník, spolupracovník či „služebník lidského ducha“, ale v dnešní době se spíše používá termín průvodce (Rydl 1999: 29). Vztah mezi průvodcem a dítětem se utváří v procesu vývoje.

Zde průvodce nabízí přiměřenou podporu a pomoc dítěti. Vede ho ke svobodné volbě jako základu lidské důstojnosti (Zelinková 1997: 72-73). Průvodci vytvářejí předem připravené prostředí a starají se o něj. Musí sami ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání. Průvodce musí dítě neustále pozorovat a naslouchat mu. Smí mu podat pomocnou ruku jen tehdy, když o to bude požádán. Respektuje jeho pracovní tempo a nevyrušuje ho. Pokud dítě udělá chybu, hned ho neopravuje (Ludvig a kol. 2000: 48). Průvodce má dále funkci organizační, motivační a aktivizující.

V Montessori přístupu je didaktický materiál velmi rozsáhlý a specifický pro jednotlivé etapy vývoje dítěte. Svým pozorováním vytvořila M. Montessori pomůcky „(...) které napomáhají rozvoji schopností a dovedností žáků. Tyto pomůcky jsou konstruovány tak, aby samy umožňovaly kontrolu správnosti prováděného cvičení a nabízejí dětem příležitost vyvíjet při výuce osobní iniciativu“ (Montessori 2001: 195). Tento didaktický materiál můžeme rozdělit na několik oblastí podle předmětu jeho zájmu a podle stupně vzdělání. Mateřská škola rozděluje materiál na: praktický život, smyslový materiál, jazyk, matematiku a poznáváme svět. Materiál na 1. stupni ZŠ se pak dělí na: český jazyk, matematiku a kosmickou výchovu, která dítě vede k chápání a vytvoření vazeb mezi člověkem a světem. Opírají se o tzv. velké a malé příběhy, jako například příběh o vzniku Země, o vzniku Vesmíru, o vzniku číslic a písma. Ty by měly být uváděny na začátku školního roku a jde o jakýsi úvod do různých témat. Toto musí průvodce pojmout dostatečně velkolepě na to, aby v dítěti probudil motivaci k dalšímu poznávání. Na druhém stupni ZŠ postupně ubývá pomůcek a žáci přecházejí k větší a větší abstrakci. Mělo by jít hlavně o přípravu na praktický život, práci v internátním domově a obstarání sebe sama. Ovšem praxe je taková, že jak už bylo řečeno, internátní Montessori výuka zatím v České republice není uskutečněna, a tak nemůže tento požadavek naplňovat (Terénní deník 3. – 6. 4. 2019).

Nyní bych se pozastavila u jednotlivých oblastí využívaných pomůcek a materiálu. Nejdříve vyjasním užívaný materiál v MŠ a následně pak na 1. stupni ZŠ a 2. stupni ZŠ. V Montessori pedagogice je mateřská škola velmi stěžejní, a proto o ní zde budu hovořit.

MŠ totiž vytváří základní stavební kámen, na kterém následující stupně staví a dále rozvíjí to, co se dítě MŠ naučilo.

Pro oblast praktický život je vytvořen materiál, který čerpá náměty z běžného denního života. Je to tedy materiál k cvičení sebeobsluhy, hygieny, oblékání, stravování, péči o prostředí nebo pohybová cvičení pro ladnost či cvičení zaměřená na jednání s lidmi tzv. zdvořilostní lekce. Dítě se učí nejlépe nápodobou, kdy nejdříve vidí průběh celé činnosti, kterou mu ukáže průvodce či spolužák a následně si ji může osvojit. Pokud si dítě činnost zvolí, je provedena analýza činnosti. Tedy rozdělení úkolu na jednotlivé dílčí kroky a pak jejich nácvik. Soustavným opakováním činností si dítě zjemňuje a zpřesňuje pohyby a směřuje k dokonalému provedení. K opakování ho pobízejí i různé body zaměření, které M. Montessori nazývá body zájmu. U každého dítěte je délka cvičení individuální. Nácvik dovedností pak příznivě ovlivňuje vývoj dítěte. Příkladem materiálu k nácviku sebeobsluhy jsou rámy s různými druhy zapínání a zavazování (Obrázek č. 1). Jde o dřevěný rám s látkou, která je spojována tkaničkami, knoflíky, přezkami, zipy a dítě si na nich procvičuje zapínání oděvu nebo vázání tkaniček (Zelinková 1997: 48-49). Může to být i pracovní deska se šrouby a šroubovákem, kde se děti učí šroubovat. Nebo také stojan s uklidovými pomůckami v dětské velikosti, jako jsou koště, smetáček a lopatička, kyblík nebo mop na vytírání, které dítěti pomáhají rozvíjet a uvědomovat si péči o prostředí. Pohybová cvičení vedou od jednoduchých pohybů všedního života přes rytmická cvičení až k chůzi po linii (elipse). Dítě postupuje od elementárních pohybů ke komplexní činnosti. Při opakování stejných pohybů cvičí koncentraci, sebeovládání a nezávislost (Rýdl 1999: 20-21).

Pro oblast smyslové výchovy je vytvořen materiál k rozvoji všech smyslů (zraku, sluchu, hmatu a stereognostického smyslu). M. Montessori vytvořila na základě vlastních zkušeností a pozorování senzorické pomůcky. Jak sama říká „*Procvičování a zdokonalování smyslů očividně vede k prohlubování smyslového vnímání a vytváří pevné základy pro intelektuální růst*“ (Montessori 2001: 66). Materiály pro smyslová cvičení a vnímání jsou seskupeny podle jejich určitých fyzikálních vlastností, jako například barva, tvar, velikost, zvuk, struktura látky, hmotnost a teplota. Pro každý smysl je vytvořen materiál, s jehož pomocí lze procvičovat rozlišování, třídění, porovnávání

a pojmenovávání. Materiál byl vytvořen v sériích a stupnicích, tak aby se dítě soustředilo na jednu izolovanou vlastnost. Například při rozlišování tónu, musí zvonky vypadat naprosto stejně tak, aby byly rozpoznatelné právě jen podle zvuku (Rydl 1999: 51). Pokud jde o procvičování barevného spektra (Obrázek č. 2), jde právě o stupnici, kdy jsou různobarevné válečky nebo destičky, které jsou jinak symetrické, umístěny v krabici podle barev a barevného spektra (Terénní deník 6. 4. 2019).

Pro oblast jazyka můžeme materiál rozdělit na pasivní a aktivní výstavbu mluveného slova a na didaktický materiál k cvičení psaní a čtení. Při budování jazyka dítěte jsou důležité dvě senzitivní fáze a) od 0 - 2 ½ roku kdy dochází k psychofyzilogickému založení lidské řeči a výstavbě základů slovní zásoby a stavbě vět a b) od 3 - 6 let kdy se jedná o fázi upevňování slovní zásoby a konstrukce vět a postupné přípravy na získávání dovedností psaní a čtení (Rydl 1999: 33). Materiál a manipulace s ním bezprostředně souvisí s řečovými cvičeními. Dítě totiž nejdříve provádí úkol čili manipuluje s materiálem a až následně předměty pojmenovává. Musí proto dojít k řadě cvičení tak, aby dítě bylo schopné pochopit rozdíly, které mu materiál ukazuje a až poté si osvojuje odpovídající slovní označení (Zelinková 1997: 68).

Řečová cvičení jsou rozdělena do tří částí:

- 1) *Rozeznávání totožnosti* – při těchto cvičeních se dítěti ukáže předmět a pojmenuje se pouze slovem. Tím si vytvoří asociaci mezi předmětem a jeho jménem. Je nezbytné, aby byly pojmenovávány pouze předměty, které dítě vidí. Užívá se spojení: „To je ...“.
- 2) *Rozeznávání rozdílů* – při tomto cvičení průvodce pojmenovává předměty a dítě je rozeznává. Dochází tedy u dítěte k porozumění slova. Užívá se spojení: “Podej mi...” „Ukaž mi...”.
- 3) *Rozlišení mezi předměty* – během tohoto cvičení si již dítě samo osvojilo užívání slov a dokáže tak samo předmět pojmenovat. Průvodce tuto schopnost může ověřit ukázáním na předmět a použitím spojení: „Co je to?“.

Postupnou prací se smyslovými materiály v raném věku jsou mysl, oči a ruce dítěte připravovány ke psaní a čtení. Například tím, že se dítě naučilo uchopit palcem, ukazováčkem a prostředníčkem příslušné materiály, jako třeba zvonky nebo válečky

(Obrázek č. 3), získala ruka dítěte dostatečnou zručnost pro držení tužky. Další užívanou pomůckou jsou písmena z jemného smirkového papíru (Obrázek č. 4) na jiném hladkém papíře či destičce. Ta umožní dítěti osahat si tvar písmen a zjistit jakým směrem vést ruku při psaní. Jiný podkladový materiál zde slouží pro kontrolu chyb. Pokud totiž dítě odchýlí prst ze správného obrysu, ucítí hladký povrch a tím si uvědomí svou chybu. Když se dítě naučí zacházet s písmeny z jemného smirkového papíru a umí vyslovit všechna písmena abecedy, přistupuje se k prvnímu kroku při stavbě slov. To je pohyblivá abeceda, kde souhlásky mají růžovou a samohlásky modrou barvu. Dalším materiálem jsou krabičky s kartičkami s názvy předmětů a kartičkami s obrázky. Jde o třístupňové sady, kde ve třetí sadě dítě přiřazuje kartičku s názvem ke kartičce s obrázkem. Dále to jsou kartičky s větami, kartičky pro určování jednotného a množného čísla, pro rozlišování rodu, až po materiál k určování slovních druhů.

Didaktický materiál pro matematiku začíná u těch nejmenších dětí již ve smyslové oblasti prostřednictvím hnědých schodů, červených tyčí a jiných pomůcek, které slouží jako příprava na matematiku. V samotné matematice je pak používáno mnoho pomůcek od růžové věže z krychlí až po početní operace – sčítání, odčítání, násobení, dělení. Základem číselného systému je desítková soustava. Dítě se učí znalost čísel od jedné do deseti, a to jak představované množství, tak symboly číslic. Tento proces dítě provádí odděleně. Nejdříve musí pochopit představované množství i napsanou číslici izolovaně a až poté je možné oba aspekty propojit. Dítě kombinuje materiály, porovnává, počítá, odděluje a spojuje s písemnými symboly. M. Montessori vytvořila zlatý a barevný perlový materiál. Se zlatým perlovým materiálem (Obrázek č. 5) dítě snadno manipuluje a učí se základní názvy jednotka, desítka, stovka a tisícovka. Dítě vidí kuličky, které představují toto množství a jejich vztahy. Tyč s deseti kuličkami má deset jednotek; čtverec s počtem sto se skládá z deseti tyček po deseti kuličkách a krychle s tisíci kuličkami odpovídá deseti čtvercům po jednom stu kuliček. Barevný perlový materiál (Obrázek č. 6) je soubor devíti tyček s kuličkami, přičemž každá z nich má jiný počet a barvu kuliček. Další pomůcky jsou dřevěné karty s čísly, Seguinovy tabulky, tyčky s černými a bílými kuličkami. Diagramy a tabulky pro sčítání, odčítání, násobení a dělení. Kartičky, čtvercové rámy, knížečky pro výuku zlomků a mnoho dalších (Hainstock 1999: 13, 19-38, 101-116).

V Montessori jsou některé pomůcky používány jak v MŠ, tak na 1. stupni ZŠ, a to z toho důvodu, že není podmínkou, že děti v MŠ musí umět pracovat a osvojit si práci se všemi pomůckami. Stává se, že do Montessori ZŠ nastupují děti, které ale Montessori MŠ neabsolvovaly. Je zde ovšem jeden zásadní rozdíl při práci dítěte s pomůckami. V šesti letech odpadá absorbce a to znamená, že dítě musí vynaložit úsilí k tomu, aby se něco naučilo. Při výuce českého jazyka se používá psaní do krupice, smirková písmena nebo pohyblivá abeceda (Obrázek č. 7), což je příklad právě pomůcek, které můžeme nalézt jak v MŠ, tak na 1. stupni ZŠ. Užívají se také pexesa, karty s větami nebo materiál sloužící k určování slovních druhů, kde je pro každý slovní druh určen jiný geometrický tvar a barva a dítě se je učí rozeznávat a přiřazovat ke slovům. Například podstatné jméno je velký černý trojúhelník a sloveso velký červený kruh. Používají se zde ale i písanky nebo pracovní listy. V matematice se používají smirkové číslice, které fungují stejně jako smirková písmena. Sčítací a odčítací tabule a tabulky pro dělení a násobení. Také zlatý a barevný perlový materiál. Geometrické komody (Obrázek č. 8), obsahují desky s geometrickými tvary a dítě se je učí rozeznávat, pojmenovávat a vracet zpět do desky. Kosmická výchova pak používá puzzle světadílů, Evropy (Obrázek č. 9) a ČR. Pexesa nebo glóby. Knihy, projektové sady na zkoumání vývoje hmyzu nebo vývoje plazů a také botanické komody s listy.

Na 2. stupni Montessori ZŠ se průvodce snaží žáky co nejvíce na praktický život připravovat prostřednictvím různých exkurzí do nejrůznějších míst a oborů práce, ale i přesto je zapotřebí výukových pomůcek na školní předměty jako je jazyk, matematika, dějepis, fyzika... Zde by žáci měli studovat podobně jako na vysoké škole. Měla by být dostupná velká vědecká knihovna. Žáci praktický život zakouší také prostřednictvím nejrůznějších dílen, jako jsou: šití, keramika, práce na zahradě, starost o zvířata, ale i chemická a fyzikální dílna. Je vidět, že zde je již potřeba více odborníků mezi průvodci. Žáci by měli témata a dané problémy sami zkoumat a zpracovávat. Po určeném čase následuje prezentace či test. Zde průvodce zhodnotí, zda došlo k dostatečnému pochopení. Pokud ne, žák dostane nové téma ke zpracování, dokud nedojde k dostatečnému pochopení odpovídající individuálním zájmům a schopnostem žáka. Žáci používají pracovní listy, ke kterým je vypracované řešení, se kterým pracují po jeho vyplnění. Používají sady na určování nerostů nebo na určování tvrdosti nerostů,



ke kterým jsou připraveny i pracovní listy. Používá se mnoho zalaminovaných kartiček s řešením, které mohou sloužit například k přiřazování obrázků historických událostí k letopočtům a podobně. Je vidět, že tento způsob výuky je na pořízení potřebných pomůcek velmi finančně náročný, proto je potřeba, aby rodiče škole přispívali více, než tomu je v tradičních školách. Zároveň je tato realizace náročná z časového hlediska. Protože je mnou pozorovaný 2. stupeň Montessori ZŠ velmi mladý, neměla jsem možnost vidět všechny výše zmíněné dílny. Ale mnoho z nich ano a také mnoho pomůcek. Věřím ale, že s přibývajícím časem se i zbylé dílny a pomůcky v této škole objeví (Terénní deník 3. – 5. 4. 2019).

## **Závěr**

Škola i vzdělání je nedílnou součástí nás všech. Mnoho rodičů se snaží svým dětem poskytnout to, podle nich, nejlepší možné vzdělání. A právě s rozvojem alternativního vzdělávání se rodičům i studentům otvírají nové možnosti.

Jak už bylo zmíněno, Montessori přístup má letitou tradici. Právě v Montessori je naprosto stěžejní předškolní vzdělávání, na něm pak vyšší stupně staví a už „jen“ dítě směřují a dále rozvíjejí to, co se naučilo v MŠ. Proto je v mé práci mnohokrát pojednáváno i o Montessori MŠ. Mezi nejstarší Montessori zařízení v České republice patří právě Montessori MŠ v Jablonci nad Nisou, která se v nedávné době stala fakultní mateřskou školou Technické univerzity v Liberci. Tento fakt může znamenat, že se čím dál víc dostává pedagogika M. Montessori do povědomí a s tím souvisí i to, že čím dál víc Montessori zařízení spravují magistráty měst. Může to být i ukazatelem toho, že právě tento přístup získává na našem školství nedílný podíl. Na druhé straně je potřeba říci, že právě Montessori přístup by měl dítě provázet od neútlejšího dětství a měl by vhodným způsobem korespondovat s výchovou rodičů. Pro dítě, které chodilo do MŠ Montessori je přestup do Montessori ZŠ mnohem pohodlnější, než pro dítě, které navštěvovalo tradiční MŠ. Samozřejmě že i takové přestupy se dějí. Mnoho dětí je ve škole spokojeno, ale najdou se i takové děti, kterým Montessori přístup nevyhovuje. Většinou je to z toho důvodu, že si neumí efektivně zorganizovat čas na svou práci a být za ní zodpovědné. Z toho důvodu pak dochází i k přestupu v opačném směru, kdy děti z Montessori škol přechází do škol tradičních.

Tradiční školství existuje výrazně delší dobu než Montessori, ale na rozdíl od Montessori prošlo mnoha režimy a změnami přístupů k dětem a k vyučovacím metodám. V současné době již nelze tradiční školství chápat tak jako před čtyřiceti lety. Došlo k značnému pokroku a uvolnění. I v tradičních školách je výuka interaktivní, názorná a zajímavá, přestože některé konzervativní prvky v ní stále přetrvávají. Díky stále větší volnosti, kterou učitelé při výuce mají, můžeme sledovat naprosto odlišné přístupy jednotlivých učitelů. Jedni ve třídě uplatňují své autoritativní postavení, jiní naopak mají se třídou velice vyrovnaný vztah. To je samozřejmě dáno i kolektivem té které třídy.

Domnívám se, že takové srovnání, které by jednoznačně určilo, který z přístupů je lepší nebo horší, není vůbec možné. Je zde totiž několik faktorů. Každý člověk je jedinečný a proto i každému dítěti vyhovuje jiný způsob práce. Stejně tak jsou do jisté míry odlišné výstupy z obou škol. Zatímco tradiční škola se snaží žákům poskytnout co nejvíce „základních“ informací, Montessori školy pracují s jednotlivými zájmy žáků, snaží se je podporovat v jejich osobním rozvoji a připravit je na praktický život. Dále si myslím, že své dítě do Montessori škol dají pravděpodobně jen rodiče, kteří jsou tímto směrem naladěni, tzn. praktikují alternativní formy výchovy nebo života, nebo sami mají zkušenost s alternativním vzděláváním. Na druhé straně tu zůstávají lidé, kteří poznali jen tradiční vzdělání, byli s ním spokojeni a alternativním přístupům zůstávají uzavřeni. Dále je tu další skupina lidí, která třeba i tíhne k alternativním formám vzdělání, ale z geografických, praktických či finančních důvodů jejich děti navštěvují tradiční školy.

Každý přístup je rozhodně v něčem přínosný a zajímavý a nemělo by se ani na jeden zanevřít. Díky možnosti učitelů tradičních škol uzpůsobit výuku svým individuálním způsobem, mohou žákům mnoho předat. Myslím si, že tím nejspěšnějším při výběru školy by měly být schopnosti a preference dítěte a ne přání či ideál rodičů. Stejně tak si myslím, že i pedagogové by měli být schopni se naladit na atmosféru třídy a individuálně s ní pracovat.

Závěr z mé práce tedy nemůže být nijak jednoznačný, protože jde o odlišné přístupy, které, dle mého názoru, nelze naprosto nezaujatě a nezkresleně ohodnotit.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Odborná literatura:

COSENTINO, Jacqueline. Montessori Ideology and Practice in Teacher Education. In: BEN-PERETZ, M., FEIMAN-NEMSER, S. *An Arena for Educational Ideologies. Current Practices in Education Programs*. Lanham, Boulder, New York, London: Rowman & Littlefield, 2017, s. 45-68. ISBN 9781475820256.

ČADÍLEK, M. *Didaktika praktického vyučování I*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2005.

ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně, 2005.

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

HAVLÍKOVÁ, R. *Montessori pedagogika v českém školství*. Diplomová práce. Pedagogická fakulta, UK Praha 2017.

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce: [Určeno pro posl. pedagog. fak.]*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7040-104-4.

JACOBS, Jane F., Talking Respectfully to Your Children. In: *Montessori life*. 2018, čís. 4, (Winter 2018): 72.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

LUDWIG, Harald a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. ISBN 80-7194-266-9.

MONTESORIOVÁ, Maria: *Absorbující mysl. Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. ISBN 80-86189-02-3

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

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

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

OOSTERHUIS, R. A. B. Jan Amos Komenský a Dr. Maria Montessoriová. In: *Paedagogické rozhledy: věstník literárního a paedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelských v Čechách*. Praha: Československá obec učitelská a Dědictví Komenského, 1926, **36**(4), 186-193.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ROUPEC, Petr. Evaluace tradičních a alternativních škol. In: *Sborník ze 7. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství: přínos alternativních škol k optimálnímu rozvoji školské soustavy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

SVATOŠOVÁ, Bohumila. Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. In: *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1990-, 1997, **7**(5), s. 59-60. ISSN 1211-2720.

ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola (Praha, Česko), 1996.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VORLÍČEK, Radek: *Sociální dynamika a interetnické vztahy v prostředí základní školy*. Disertační práce. Fakulta humanitních studií, UK Praha 2017.

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění k 29. 5. 2019. In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 1. 6. 2019]

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

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

#### **Internetové zdroje:**

BOTLÍK, O. *Ještě že děti neučí mluvit škola* [online]. In: [cit. 2019-07-05]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=OiG1ca12f7k>

MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2017 [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

MŠMT: *Vzdělávací program Národní škola* [online]. 1997. [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/191>

MŠMT: *Vzdělávací program Obecná škola* [online]. 1996a. [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/192>

MŠMT: *Vzdělávací program Základní škola* [online]. 1996b. [cit. 2019-06-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/194>

## Seznam obrázků



Obrázek č. 1: Stojan se zapínacími rámy

(Foto: [https://mandala-montessori.eu/cs/adena-montessori/8-stojan-se-zapinacimi-ramy.html?search\\_query=ramy+&results=5](https://mandala-montessori.eu/cs/adena-montessori/8-stojan-se-zapinacimi-ramy.html?search_query=ramy+&results=5) )



Obrázek č. 2: Barevné destičky

(Foto: [https://mandala-montessori.eu/cs/adena-montessori/42-barevne-desticky-2.html?search\\_query=barvy&results=96&HTTP\\_REFERER=https%3A%2F%2Fmandala-montessori.eu%2Fcs%2Fsearch%3Fcontroller%3Dsearch%26orderby%3Dposition%26orderway%3Ddesc%26search\\_query%3Dbarvy%26tm\\_submit\\_search%3D](https://mandala-montessori.eu/cs/adena-montessori/42-barevne-desticky-2.html?search_query=barvy&results=96&HTTP_REFERER=https%3A%2F%2Fmandala-montessori.eu%2Fcs%2Fsearch%3Fcontroller%3Dsearch%26orderby%3Dposition%26orderway%3Ddesc%26search_query%3Dbarvy%26tm_submit_search%3D) )



Obrázek č. 3: Válečky s úchyty

(Foto: [https://mandala-montessori.eu/cs/adena-montessori/817-valecky-s-uchyty-stredni-bukove-drevo.html?search\\_query=valecky&results=11&HTTP\\_REFERER=https%3A%2F%2Fmandala-montessori.eu%2Fcs%2Fsearch%3Fcontroller%3Dsearch%26orderby%3Dposition%26orderway%3Ddesc%26search\\_query%3Dv%25C3%25A1le%25C4%258Dky%26tm\\_submit\\_search%3D](https://mandala-montessori.eu/cs/adena-montessori/817-valecky-s-uchyty-stredni-bukove-drevo.html?search_query=valecky&results=11&HTTP_REFERER=https%3A%2F%2Fmandala-montessori.eu%2Fcs%2Fsearch%3Fcontroller%3Dsearch%26orderby%3Dposition%26orderway%3Ddesc%26search_query%3Dv%25C3%25A1le%25C4%258Dky%26tm_submit_search%3D))



Obrázek č. 4: Smirková písmena

(Foto: <https://www.hravevzdelavani.cz/Smirkova-pismena-mala-psaci-na-destickach-d986.htm>)





Obrázek č. 5: Zlatý perlový materiál

(Foto: [https://mandala-montessori.eu/cs/perlovy-material/192-velky-zlaty-perlovy-material-i.html?search\\_query=zlaty+perlovy+material&results=20](https://mandala-montessori.eu/cs/perlovy-material/192-velky-zlaty-perlovy-material-i.html?search_query=zlaty+perlovy+material&results=20))



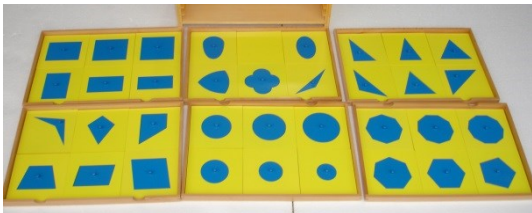
Obrázek č. 6: Barevný perlový materiál

(Foto: [https://mandala-montessori.eu/cs/montessori-matematika/191-odcitaci-hadihra.html?search\\_query=barevny+perlovy+material&results=11](https://mandala-montessori.eu/cs/montessori-matematika/191-odcitaci-hadihra.html?search_query=barevny+perlovy+material&results=11))



Obrázek č. 7: Pohyblivá abeceda

(Foto: [https://mandala-montessori.eu/cs/tvorivy-kramek-cz/982-pohybliva-abeceda-malapsaci-slovenska-pismena-s-boxem.html?search\\_query=pohybliva+abeceda&results=11&HTTP\\_REFERER=https%3A%2F%2Fmandala-montessori.eu%2Fcs%2Fsearch%3Fcontroller%3Dsearch%26orderby%3Dposition%26orderway%3Ddesc%26search\\_query%3Dpohybliv%25C3%25A1%2Babeceda%26tm\\_submit\\_search%3D](https://mandala-montessori.eu/cs/tvorivy-kramek-cz/982-pohybliva-abeceda-malapsaci-slovenska-pismena-s-boxem.html?search_query=pohybliva+abeceda&results=11&HTTP_REFERER=https%3A%2F%2Fmandala-montessori.eu%2Fcs%2Fsearch%3Fcontroller%3Dsearch%26orderby%3Dposition%26orderway%3Ddesc%26search_query%3Dpohybliv%25C3%25A1%2Babeceda%26tm_submit_search%3D))



Obrázek č. 8: Geometrická komoda

(Foto: <http://www.material-montessori.cz/www-montessori-material-cz/eshop/1-1-Smyslovy-material/0/5/32-Geometricka-komoda>)



Obrázek č. 9: Puzzle Evropy

(Foto: [https://mandala-montessori.eu/cs/tvorivy-kramek-cz/978-puzzle-mapa-evropa.html?search\\_query=puzzle&results=94](https://mandala-montessori.eu/cs/tvorivy-kramek-cz/978-puzzle-mapa-evropa.html?search_query=puzzle&results=94))