

Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

**Vybrané koncepce alternativního
preprimárního vzdělávání**

The Selective Concepts of Alternative
Pre-primary Education

Diplomová práce

doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Bc. Tereza Jelínková

Praha 2016

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc., která mi věnovala svůj čas a cenné rady. Dále bych ráda poděkovala rodině a přátelům za podporu a pomoc.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací „Vybrané koncepce alternativního preprimárního vzdělávání“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. 06. 2016

.....

Tereza Jelínková

Anotace

Diplomová práce "Vybrané koncepce alternativního preprimárního vzdělávání" se věnuje třem vybraným pedagogickým koncepcím preprimárního vzdělávání v České republice. První část práce se věnuje vývoji mateřských škol ve světě a u nás, jejich proměně a současné podobě. Další kapitoly se věnují tématu osobnosti dítěte, pedagoga preprimárního vzdělávání. Hlavní část je věnována vybraným pedagogickým koncepcím.

Cílem mé diplomové práce je tedy popsat tři u nás nejrozšířenější koncepce alternativních mateřských škol, analyzovat jejich ideová východiska a ukázat jejich přednosti i problémy.

Klíčová slova

mateřská škola, waldorfská mateřská škola, lesní mateřská škola, montessori mateřská škola, alternativní vzdělávání, výchova, vzdělávání, dítě, pedagog

Annotation

The diploma thesis "The Selective Concepts of Alternative Pre-primary Education" focuses on three pedagogical concepts of preschool education in the Czech Republic. First part describes development of nursery schools both in the Czech Republic and abroad, their transformation and the current form. Next chapters deal with the issue of child and preschool pedagogue personalities.

The object of my diploma thesis is to describe the three most prevalent concepts of alternative kindergartens, analyze their ideological basis and demonstrate their advantages and problems.

Key words

kindergarten, Waldorf kindergarten, Forest kindergarten, Montessori kindergarten, alternative education, upbringing, education, child, pedagogue

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	6
ÚVOD.....	7
1. VÝVOJ MATEŘSKÝCH ŠKOL	9
2. SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA V ČESKÉ REPUBLICE.....	14
3. OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
4. PEDAGOG PREPRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
5. ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	23
6. WALDORFSKÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA	28
6.1 IDEOVÁ VÝCHODISKA WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	28
6.2 WALDORFSKÉ (MATEŘSKÉ) ŠKOLY	29
6.3 PRINCIPY A PRVKY WALDORFSKÉ PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY	31
6.4 PŘÍNOSY A SPORNÉ BODY WALDORFSKÉ PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY.....	37
7. MONTESSORI MATEŘSKÁ ŠKOLA	39
7.1 MARIE MONTESSORI A HISTORIE MONTESSORI MATEŘSKÝCH ŠKOL	39
7.2 PRINCIPY A PRVKY PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI	40
7.3 PŘÍNOSY A SPORNÉ BODY MONTESSORI PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY.....	50
8. EKOŠKOLKY A LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	51
8.1 EKOŠKOLKY.....	51
8.1.1 CHARAKTERISTIKA A CÍLE EKOŠKOLKY	51
8.2 LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	52
8.2.1 HISTORIE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL	52
8.2.2 TYPY LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	55
8.2.3 CHARAKTERISTIKA LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	56
8.2.4 PRINCIPY A PRVKY LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	59
8.2.5 PŘÍNOSY A SPORNÉ BODY LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	64
ZÁVĚR.....	66
SEZNAM LITERATURY	69
SUMMARY.....	74

SEZNAM ZKRATEK

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

AWMS - Asociace waldorfských mateřských škol

MŽP - Ministerstvo životního prostředí

ÚVOD

Mateřská škola je první výchovně-vzdělávací instituce, se kterou se jedinec v životě setká. Vedle rodiny je toto zařízení místem, kde dítě tráví značnou část dne. Její výběr je proto důležitým rozhodnutím. Souběžně s klasickými mateřskými školami u nás existují také alternativní mateřské školy, které se od těch běžných liší jak ideovými východisky, tak svými metodami a cíli.

Popularitě a navyšování počtu mateřských škol, které jsou alternativami k běžné mateřské škole, dochází proto, že stát v letech 1990 – 2000 zrušil řadu běžných mateřských škol a následně došlo k boomu, tedy vysokému počtu narozených dětí po roce 2007, takže rodiče často nemohou v běžné mateřské škole najít pro své dítě umístění. Tyto alternativy odpovídají nejen na nedostatek volných míst v běžné mateřské škole, ale zároveň jsou i výsledkem dlouhodobé proměny společnosti a vzdělávání. Alternativní mateřské školy navazují na myšlenky reformní pedagogiky, která se v mnohém vymezuje vůči tradičnímu pojetí školy. Alternativní mateřské školy jsou také reakcí na měnící se potřeby rodičů, kteří hledají pro své dítě instituci, která by korespondovala s jejich životním stylem a hodnotami, které vyznávají. Tato předškolní zařízení jsou často volbou pro rodiče, kteří se neztotožňují s přetechnizovaným světem, se světem odtrženým od přírody nebo nesouhlasí se vzděláváním, které je orientováno na výkon.

Ze zkušenosti mohu říci, že rodiče, kteří zvažují pro své dítě jinou, než běžnou mateřskou školu, mají sice v současné době široký výběr, ale je pro ně obtížné se rozhodnout, který z typů preprimárního vzdělávání je pro jejich dítě vhodný a co mají od takového zařízení očekávat. Profilace mateřských škol je bezpochyby jedním z hlavních kritérií výběru. Ale jsou zde i další faktory, které mají na jejich rozhodování vliv (finance, dostupnost, předešlé zkušenosti či reference). Většina rodičů cítí velkou zodpovědnost při rozhodování, která mateřská škola bude nejvíce vyhovovat jejich názoru na výchovu, vedení dětí, pohledu na osobnost dítěte, atd. Zároveň je běžné, že rodiče mají jen útržkovité informace o ideovém a pedagogickém zaměření daných mateřských škol.

Vzhledem k tomu, že v současné době pracuji v mateřské škole, kladu si neustále otázku, jaký typ pedagogického konceptu je pro dítě nejvhodnější. Rozhodla jsem se tedy této problematice věnovat hlouběji, abych pochopila význam, přínosy i negativa konkrétních pedagogických přístupů. Tyto skutečnosti mě motivovaly k tomu, abych se v této práci zaměřila na tři alternativy k běžné mateřské škole a pokusila se popsat jejich specifika. Výběr jsem provedla na základě toho, které z alternativních pedagogických koncepcí ve společnosti nejvíce rezonují. Waldorfské mateřské školy, montessori mateřské školy i lesní mateřské školy jsou u nás hojně zastoupeny a na jejich profilech lze zároveň ukázat různorodost současného preprimárního vzdělávání.

Cílem mé diplomové práce je tedy popsat tři u nás nejrozšířenější koncepce alternativních mateřských škol, analyzovat jejich ideová východiska a ukázat jejich přednosti i problémy.

1. VÝVOJ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Vznik mateřských škol souvisí s proměnou způsobu života společnosti. Průmyslová revoluce velmi výrazně změnila charakter ekonomických procesů a zasáhla všechny společenské třídy. Strojová výroba zasáhla veškerá odvětví průmyslu i zemědělství. Rodiny pracovaly po celý den mimo domov a nejmenší děti často zůstávaly doma bez dohledu. Z tohoto důvodu bylo nutné zajistit předškolním dětem vhodnou institucionální péči v době, kdy byli rodiče v zaměstnání. Péče o předškolní děti byla zprvu zajišťována dětem z chudých sociálních vrstev a od 19. století byly zakládány zařízení i pro děti z vyšších sociálních vrstev.

Vůbec první mateřskou školu založil Johann Fridrich Fröbel , významný německý pedagog v roce 1837 tzv. Kindergarten (v překladu Dětskou zahrádku, která symbolicky označovala místo, kde se pěstuje dětská duše). Kindergarten sloužily zpočátku jako místo pro matky s dětmi a až později se transformovaly do předškolní instituce. Děti se pod vedením Fröbela učily správné výchově. Stěžejní pro něj byla především aktivita dítěte a rozvíjení jeho tvořivosti. Velký důraz kladl na hravou činnost a vyzdvihl význam dětské hry. V dané době byla ještě hra považována za zbytečnou činnost, která neměla potenciál dítě rozvíjet. Své pedagogické názory Fröbel shrnul v díle "Výchova člověka". Po vzoru Kindergarten se v polovině 19. století rozvíjeli další instituce (Dostál, Opravilová, 1988, str. 40). Předškolní výchovná zařízení se lišila v názvech, zaměření, podobou i kvalitou výchovné práce.

Jedním z nejvýznamnějších reformačních pedagogů byl John Dewey (1859 –1932). Tento americký filozof a pedagog společně s dalšími odborníky koncipoval hlavní myšlenky reformy školy a výchovy, zahrnující také předškolní věk. Dewey založil mateřskou školu, ve které uplatňoval nové pedagogické přístupy. Tyto tzv. pokusné mateřské školy se postupně rozšířily a výsledky reformního zkoumání se touto cestou dostávaly do praxe (Průcha, 2013, str. 121). Mateřské školy tohoto nového typu se zaměřovaly na individuální rozvoj, který se zakládal především na intelektuálním, tělesném a morálním naplnění potřeb dítěte.

Dalším znakem těchto mateřských škol byl menší počet dětí ve třídách, jehož cílem byl užší kontakt mezi učitelem a dítětem. Činnost dětí byla orientována na objevování a získávání zkušeností.

Americké reformní hnutí, které se zaměřovalo na pedagogickou práci v mateřských školách, se na počátku 20. století spojilo s pedagogickým hnutím v evropských zemích. Postupně se proměňovala podoba předškolního vzdělávání v Itálii, Německu, Francii, Anglii i Československu. Vlivem reformního hnutí se v předškolním vzdělávání měnilo pojetí výuky (zaměření na hru, experimentování, objevování, pobyt venku a přizpůsobení činností věku dítěte) (Průcha, 2013, str. 121 – 122). Pedagogika předškolní výchovy se v této době zaměřila na osobnost dítěte a v některých zemích se pak tyto myšlenky transformovaly do určitých pedagogických koncepcí. „Takové koncepce byly následně označeny jako alternativní k těm tradičním, které v praxi stále přetrvávaly” (Průcha, 2013, str. 122).

Nejvýraznějšími a nejprogresivnějšími představiteli nového pojetí výchovy dětí předškolního věku jsou Italka Marie Montessori, Němci Rudolf Steiner a Peter Petersen, Francouzka Célestine Freinet a Američanka Helen Parkhurstová. Vzhledem k historickým událostem, které se udály v první polovině 20. století, se vývoj alternativních škol na nějakou dobu pozastavil. Fašistická, nacistická a komunistická diktatura rušila alternativní školy, a to z ideologických důvodů. Alternativní školy byly představiteli pluralitního vzdělávání, což se neslučovalo s ideologií diktátorských režimů. Po 2. světové válce byla většina alternativních škol v evropských zemích obnovena a znovu otevřena (Průcha, 2013, str. 122, Štverák, 1997, str. 166).

Předškolní výchova u nás se začíná rozvíjet na přelomu 18. a 19. století. Předchůdci mateřských škol byly tzv. opatrovny. Vzhledem k těžkým životním podmínkám dělnictva, a následkům epidemie cholery z roku 1831 bylo uspíšeno založení prvních opatroven v Praze (ve Vídni byla první opatrovna založena v roce 1830). V březnu roku 1832 byly otevřeny první dvě opatrovny, kam byly přijímány děti od dvou do pěti let. Do roku 1848 u nás bylo zřízeno na dvacet opatroven. Tato zařízení svou koncepcí navázaly na tradice českého pedagogického myšlení - především na dílo Jana Ámose Komenského) (Mišurcová, 1983, str. 466 – 470).

První mateřská škola byla založena v roce 1869 v Praze u Sv. Jakuba. Ministerský výnos o mateřských školách a ústavech z roku 1872 ukládá mateřským školám povinnost podporovat a doplňovat rodinnou výchovu a děti rozvíjet, jak po stránce tělesné, smyslové, tak duševní. Mateřská škola měla být zároveň přípravou dítěte pro vstup do školy (Bečvářová, 2003, str. 154). Zájem o zařízení pečující o předškolní děti byl značný. Jen během jednoho roku (1896 – 1897) bylo založeno na 355 zařízení pro předškolní děti. Jednalo se o jesle (13), opatrovny (93) a mateřské školy (249) (Šmelová, 2004, str. 37 – 43).

Mezi nejvýznamnější představitele reformních změn v rámci mateřských škol u nás patří Ida Jarníková, Anna Süssová a Růžena Tesařová. Myšlenky, které tyto ženy do českého preprimárního vzdělávání přinesly, byly hojně inspirovány právě euroamerickými zkušenostmi a poznatky. Tesařová ve své knize “Problémy mateřskoškolské pedagogiky” z roku 1948 přinesla názory zahraničních odborníků ve spojení s jejími vlastními zkušenostmi a názory z mateřské školy tehdejšího Československa. Süssová se zasadila o založení reformované mateřské školy v Brně v roce 1910. Tato mateřská škola byla vedena v duchu reformní pedagogiky - časový režim přihlížel k situaci, ročnímu období, stavu a rozpoložení dětí. Süssová preferovala volné hry, výtvarné činnosti, vyprávění, činnosti zaměřené na prožitky. V mateřské škole byla vytvořena herna, kde se děti mohly volně pohybovat, byla zde také pracovna, která se využívala pro řízenou činnost s dětmi, i jako relaxační zóna. Výše popsané reformní prvky mateřské školy v Brně vzbudily jak pozitivní, tak negativní reakce a to především netypičností pro danou dobu. Třetí ženou, která se věnovala tvorbě nového programu pro mateřské školy, byla Ida Jarníková (1879 – 1965). Její názory vycházely ze studia zahraničních materiálů a nesly se „v progresivním duchu tehdejších pedagogických změn” (Průcha, 2013, str. 123). Jarníková vydala několik publikací - “Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy obecných škol”, “Příručka pro školy mateřské”. Právě “Příručka pro školy mateřské” je sepsána jako program pro mateřské školy, obsahuje metody i organizace výchovné činnosti. Práce Jarníkové jsou v mnoha ohledech výjimečné - jako první uspořádala látku na určité téma (dnešní projekty) a přestože se inspirovala zahraničními zdroji, ve své vlastní koncepci mateřské školy se nepřiklonila k žádné z alternativ (Koťátková, 2014, str. 183).

Před druhou světovou válkou fungovalo v českých zemích ke dvěma tisícům mateřských škol a dalších zařízení pro děti předškolního věku. Většina z nich působila ve městech a nemalá část těchto předškolních institucí byla pod správou církve (jednalo se tedy o církevní mateřské školy). Velký rozmach předškolního vzdělávání proběhl v padesátých letech 20. století. Podíl na tom měl vysoký počet zaměstnaných matek, které potřebovaly, aby se o děti někdo staral v době, kdy se musely vrátit do práce. Nejvyšší počet mateřských škol byl ve školním roce 1983/1984. V tomto roce bylo u nás 7592 mateřských škol a v nich se vzdělávalo 466 488 dětí a pracovalo v těchto zařízení 33 068 pedagogů. Mateřské školy se řídily pedagogickým dokumentem "Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy" vydaným v roce 1983, který byl pro vedení předškolních zařízení závazný (Průcha, 2013, str. 110 – 111).

Do roku 1989 školství usilovalo o jednotnou, unifikovanou školu. Pedagogové v mateřských školách se řídili pedagogickou dokumentací v podobě normativních osnov (tzv. Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy), jednotnými časově tematickými plány a metodickými příručkami, které do značné míry sjednocovaly podobu škol, unifikovaly práci pedagogů a nivelizovaly požadavky na děti. Jak uvádí Smolíková, „kritický rozbor ukázal, že práce podle nich (ač v dobré víře pedagogů udělat pro dítě to nejlepší) mnohdy omezovala aktivitu dítěte, málo respektovala jeho potřeby a nedostatečně reflektovala jeho individuální předpoklady a vnitřní motivy" (Smolíková, 2006).

Konec 20. století byl v kontextu českého vzdělávání velmi progresivní, a to právě z důvodů změny politického i ekonomického systému po roce 1989. Demokracie a tržní ekonomika s sebou přinesly mnoho změn i v oblasti školství. Rozvoj občanské společnosti umožnil, aby se lidé sdružovali a zakládali občanská sdružení, organizace či jiné právní formy, které se zabývaly fenoménem vzdělávání. Motivem bylo prosazování určitých idejí, záměrů a projektů, ale také výměny zkušeností mezi odborníky i laickou společností. Do roku 1989 nebylo možné vybírat z různě profilovaných zařízení, stát se snažil o unifikované zařízení, která jakoukoli odlišnost potírala. Po roce 1989 školy i samotní pedagogové získali určitou míru autonomie a také svobody. Současně bylo také možné začít pracovat na velmi potřebných změnách v koncepci předškolního vzdělávání, které by reflektovaly stávající společnost a její potřeby. A především potřeby dítěte, žáka a

studenta. Od listopadového převratu do roku 2001 nebyly mateřské školy vázány žádným vzdělávacím programem. Rok 2001 ale přinesl do předškolního vzdělávání významnou změnu - vydání Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Tento program je základním pedagogickým dokumentem, který směřuje a zavazuje institucionální výchovu a vzdělávání k daným cílům. V platnost vešel tento dokument v roce 2004, po pilotním ověřování a dopracování. RVP PV představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů (Syslová a kol., 2012, str. 211 – 213).

2. SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA V ČESKÉ REPUBLICE

Název mateřská škola pochází od Jana Ámose Komenského, který tak pojmenoval svoje dílo "Informatorium školy mateřské" zabývající se předškolní výchovou. Mateřská škola je předškolní výchovně-vzdělávací instituce, koncipována jako zařízení pro děti od tří do šesti let. V případě, že je dítěti doporučen odklad školní docházky, tak i déle (Kolář a kol., 2012, str. 138). Hlavní funkcí této instituce je příprava dítěte ke vstupu do první třídy základní školy.

V roce 2015 byla schválena novela školského zákona, která školního roku 2017/2018 zavádí povinný rok předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky. Povinný předškolní rok bude ve veřejných předškolních zařízení bezplatný. Současně tato novela zákona zaručuje dětem mladším pěti let nárok na místo v mateřské škole (MŠMT, 2015). Většina mateřských škol je zřizována obcemi, jak uvádí MŠMT, jde o 94,3%. Hustota a rozmístění v jednotlivých regionech České republiky je velmi odlišná a různorodá. Rozdíly jsou dány jak koncentrací velkých měst nebo naopak malých obcí (MŠMT, 2015).

Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) je „úkolem institucionálního předškolního vzdělávání doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání" (Smolíková, 2004, str. 7). Předškolní vzdělávání, které je součástí vzdělávací soustavy, se přizpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětem předškolního věku a současně má za povinnost zohledňovat vývojová specifika dítěte (Průcha, 2013, str. 51).

Státní mateřské školy pracují podle RVP PV. Ten je závazný pro mateřské školy, které spadají do sítě škol a školských zařízení. Výjimkou jsou mateřské školy, které využívají alternativní program. RVP PV „vymezuje hlavní požadavky,

podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol” (Smolíková, 2004, str. 6). Pedagogové mají možnost využít různé typy pedagogických přístupů i vlastní iniciativu při tvorbě rámcových vzdělávacích programů. Dítě v mateřské škole je vnímáno jako individuální osobnost, která se může aktivně účastnit procesu výchovy a vzdělávání. Na dítě tedy není nahlíženo jen jako na pasivního příjemce, ale je chápáno jako aktivní subjekt. Současná pedagogická koncepce se důrazně zdržuje od jednostranného rozdělování vzdělávání na jednotlivé “výchovné složky”, ale je zde snaha na dítě pohlížet v jeho komplexitě. Vzdělávání vždy zasahuje celou osobnost dítěte (jak po stránce fyzické, psychické, sociální, ale působí a rozvíjí i sebevědomí, postoje a hodnoty) (Smolíková, 2006).

Didaktiku předškolního vzdělávání můžeme odborně popsat jako „výchovně vzdělávací tendence a postupy současného pojetí cíleného předškolního vzdělávání, které mají základ v rozvíjení osobnosti každého dítěte, v možnostech jeho aktivního uplatnění, maximálního rozvoje vrozených dispozic a osvojení sociálních dovedností vhodných k soužití v dětské skupině” (Průcha, 2013, str. 51).

Obecně lze říci, že úroveň mateřských škol u nás se považuje za velmi dobrou. Jedním z důvodů je kvalitní a odborná příprava pedagogů pro preprimární vzdělávání. Pedagogové se mohou dle české legislativy připravovat na středních pedagogických školách a na pedagogických fakultách vysokých škol (Průcha, 2013, str. 110 – 111).

V posledních letech se nedaří uspokojit poptávku žádostí o umístění dětí do předškolního zařízení. To je dáno jednak snižováním počtu mateřských škol z let 1990 – 2000 a také náporom silných populačních ročníků z let 2007 – 2008 (Průcha, 2013, str. 32). Pro školní rok 2014/2015 bylo celkově zamítnuto 50 800 žádostí o přijetí dítěte do mateřské školy (MŠMT, 2014, str. 27).

Tento fakt vedl k velkému rozmachu soukromých mateřských škol, které alespoň do určité míry uspokojují poptávku ze stran rodičů. Zároveň je ale nutné dodat, že soukromé mateřské školy, vzhledem k výši školného, uspokojují poptávku jen určité části společnosti. Mluvíme o rodičích, jejichž příjmy daleko převyšují průměrné platy. Společnost se tedy nachází v situaci, kdy soukromé mateřské školy řeší problém jen pro minimální část populace. Ostatní rodiče, jež nedisponují takovými finančními prostředky, jsou odkázáni řešit nedostatek volných míst v mateřské škole jinak (děti v tomto případě zůstávají ve většině případů v domácí péči).

Předškolní výchova a vzdělávání se velmi proměňují, což je dáno samotnou proměnnou společností, měnícím se modelem rodiny, změnou životního stylu a také požadavky a nároky kladenými na školu jako instituci. Tyto skutečnosti vedly k velmi různorodému zaměření předškolních zařízení, jak ve státní, tak v soukromé sféře. A to z hlediska pedagogických koncepcí, kterými jsou tato výchovně vzdělávací zařízení ovlivněna a inspirována. Ukazuje se, že výběr zařízení poskytující předškolní péči je do značné míry také známkou sociálního statusu rodičů. Současně je vznik jiných, než klasických výchovně vzdělávacích institucí ovlivněn dle mého názoru také tím, že rodiče touží svému dítěti poskytnout péči, která by odpovídala jejich představám o výchově, světonázoru, stravě a dalších výchovu a vývoj ovlivňujících faktorů. Zároveň je vedle těchto faktorů v současné době silně akcentován a žádán individuální přístup k dítěti, který je snáze zajištěn v menším kolektivu a to je také jeden z principů, který je společný mateřským školám uplatňujícím alternativní prvky. Výrazným trendem dnešní společnosti je tlak na výkonnost a ten se promítá i do programu mateřských škol. Mateřské školy se snaží uspokojit požadavky rodičů a předškolním dětem jsou nabízeny nejrůznější zájmové kroužky (anglický jazyk, jóga, tanec, keramika, zpěv, klavír, výtvarný kroužek a další). Běžný den v takové mateřské škole se z velké části skládá z řízené činnosti. Mezi soukromými a státními mateřskými školami je rozdíl v podílu řízené činnosti a volné činnosti, přesto je tento trend obecně na vzestupu.

Na druhé straně jsou zde mateřské školy waldorfské, montessori, lesní, které jsou právě v tomto směru zdrženlivější. Děti zde mají dostatek podnětů k činnosti, ale dbá se i na volnou, neřízenou činnost a především se činnosti

přizpůsobují možnostem a naladění dětí. V těchto mateřských školách je menší tlak na výkonnost dětí, je jim ponechána větší svoboda ve výběru činností (to zároveň nevylučuje nabídku zájmových kroužků nebo bilingvní vzdělávání) a do značné míry je možné i přizpůsobení programu náladě a stavu dětí. Tento přístup se zdá být dle mého názoru citlivější vůči dětem a jejich možnostem.

3. OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Období předškolního věku trvá od konce třetího do šestého roku dítěte. Toto období je ohraničeno obdobím batolecího věku a končí nástupem dítěte do první třídy základní školy. „Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu” (Vágnerová, 2005, str. 173). Celý vývoj jedince (fyzický, psychický, vývoj schopností) je rozdělován na určité vývojové etapy a je ovlivněn celou řadou aspektů (dědičné předpoklady, vnější vlivy, atd.). Období předškolního věku pojmenoval německý psycholog Erik Homburger Erikson (1902 – 1994) jako období “iniciativy”, švýcarský vývojový psycholog Jean Piaget pro tuto vývojovou fázi použil označení “intuitivní (preoperativní)”.

Dítě v tomto období prochází velkými změnami v oblasti vnímání (ze všech poznávacích procesů nejdůležitější), paměti (typická je obraznost, citovost, živelnost - dítě si lépe zapamatovává skrze prožitky) a velkou roli v tomto období hraje také fantazie (častá personifikace, ožívání neživých věcí, fantazie proniká do každodenních činností). Dále se v této fázi významně rozvíjí myšlení a řeč. Dítě dosahuje pokroku ve všech formách myšlení, prohlubuje se proces analýzy, syntézy, srovnávání a zobecňování. Další oblastí, která prochází výraznými změnami je oblast citů (v tomto období hrají velmi důležitou roli. Projevují se a uplatňují se při veškeré činnosti - o všem, co dítě dělá, rozhoduje cit). K diferenciaci dochází i v sociální oblasti - rozvíjí se vztahy s vrstevníky a širším okolím. Období předškolního věku můžeme chápat jako fázi přípravy dítěte na život ve společnosti (Vágnerová, 2005, str. 44 – 48, 173 – 187).

Dítě předškolního i školního věku je formováno řadou činitelů, které se vyskytují v prostředí, v němž dítě žije. „Různé činitele utvářejí myšlení dítěte, jeho emocionální prožívání, jeho celkové chápání světa i vztahy k jiným lidem a mnohé další vlastnosti osobnosti dětí” (Průcha, 2013, str. 27). Rodina, nejstarší výchovně společenská instituce, zastupuje v životě dítěte nejvýznamnější sociální skupinu a zásadním způsobem ovlivňuje rozvoj psychiky. Rodina je pro dítě zdrojem jistoty a bezpečí, ovlivňuje ho biologicky i sociálně a posiluje rozvoj jeho kompetencí.

Další významnou institucí, která má vliv na osobnost dítěte je mateřská a následně základní škola. Ta má za úkol rozvíjet nejen jeho poznávací schopnosti a dovednosti, ale má velký vliv i na socializační procesy dítěte. Mateřská škola, jakožto nové prostředí, nabízí dítěti získat nové zkušenosti a to i v oblasti hodnocení. Do této doby byl hodnotící osobou často jen rodič, nebo členové rodiny. Tato zkušenost je specifická a může mít vliv na dětské sebepojetí (Vágnerová, 2005, str. 30 – 32).

Vstup do mateřské školy je významným mezníkem v životě dítěte, vyžaduje zralost i připravenost (Vágnerová, 2005, str. 211). Každé dítě tuto novou fází odloučení od rodiny vnímá individuálně, mezi čtvrtým až pátým rokem zvládne tuto zátěž většina dětí. Mateřské školy velmi často nabízí tzv. “adaptační období”, které má dítěti i rodičům ulehčit nástup do výchovně vzdělávací instituce. Zmiňuji ho zde proto, že je to dle mého názoru jeden z příkladů proměny vztahu rodičů a mateřské školy. Adaptační období, ač tento jev nemusí být aktéry takto pojmenován, je charakteristickým rysem aplikovaným ve waldorfských, montessori i lesních mateřských školách. Celý proces je součástí nově chápaného vztahu rodičů s mateřskou školou, kdy jsou oba subjekty partnery. Tento cíl se výrazně objevuje právě u alternativních mateřských škol, kde je jedním ze zásadních cílů právě vytvoření širšího společenství rodiny a mateřské školy. Cílem obou subjektů (rodičů a mateřské školy) je spokojenost dítěte, proto je v rámci adaptačního období možné, aby děti navštěvovaly mateřskou školu po zkrácenou dobu dne, mnohdy i v doprovodu rodičů a postupně si tak navykaly na nové prostředí, sžívaly se se třídou a režimem dne (Syslová a kol., 2012, str. 237 – 238). Je nutno podotknout, že každé dítě reaguje na vstup do mateřské školy individuálně, některé děti tuto adaptační dobu vůbec nepotřebují, jiným výrazně pomůže. Celý adaptační proces by měl být co nejcitlivější vůči potřebám dítěte. Mateřská škola (především její pedagogové) by měla respektovat zvyky a výchovu rodiny, zároveň by ale rodina měla respektovat a ctít pravidla mateřské školy. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že adaptační proces většině dětí velmi prospívá a nástup do nového výchovně vzdělávacího zařízení výrazně ulehčuje. Nutno podotknout, že i rodičům přináší tento postup značná pozitiva. Mají totiž příležitost nahlédnout, jakým způsobem se s dětmi v zařízení jedná, jací jsou pedagogové a jaké je celkové klima mateřské školy. Dle mého názoru je adaptační období časem, ve kterém

rodiče mohou dobře zvážit, zda výchovný způsob dané mateřské školy vyhovuje jejich dítěti a také jim samotným. Odborníci se shodují, že bez úzké spolupráce mateřské školy s rodinou, nelze vytvořit optimální prostředí. Dle mého názoru je adaptační období ideálním začátkem pro pozdější spolupráci obou subjektů.

Charakteristickou činností v období mezi třemi až šesti lety je hra. Ta je nejpřirozenější aktivitou dítěte předškolního věku, která mu poskytuje maximální uspokojení. K této činnosti inklinuje dítě daleko více než k jakékoli jiné aktivitě. Při hře si dítě osvojuje určité normy, vztahy, pravidla, postupy i algoritmy. Hra je zároveň prostředek, jak mohou rodiče a pedagogové sledovat, jak dítě prožívá úspěch či neúspěch (Kolář, 2012, str. 49). Dítě do hry často promítá samo sebe, svoje potřeby i přání, své cítění, postoje, dovednosti, poznání i zkušenosti. „Pro dítě je hra jednou z nejdůležitějších aktivit osvojování si sociálních rolí“ (Kolář, 2012, str. 49). Hra může být chápána jako „manipulace s předměty, motorická hra, intelektuální hra, námětová hra, hra konstruktivní, hra s pravidly, společná hra, sportovní hra, didaktická hra (často užívaná jako metoda vyučování), hra jako napodobování chování a jednání dospělých (imitativní hry), etická hra, spontánní hra“ (Kolář, 2012, str. 49 – 50). Tento druh činnosti je tedy pro dítě velmi užitečný a přináší mnoho pozitiv.

Hra se velmi váže k prostředí, v němž dítě vyrůstá a které ho obklopuje. Vnější prostředí je pro něj zdroj podnětů a zároveň mu ukazuje, jak může herní námět zpracovat. „Mateřská škola přináší nové podněty nejen svým uspořádáním a vybavením tříd, ale i osobností učitelek a různorodým obsahem pedagogické práce. Úroveň dětské hry v mateřské škole velmi zásadně ovlivňuje složení a dynamika dětské skupiny“ (Průcha, 2013, str. 106). Mateřské školy nabízejí jak volné hry, tak hry iniciované pedagogem, které mají jasný didaktický cíl. Pro dítě je nástup do mateřské školy velkou změnou a to především z pohledu způsobu učení. V prostředí rodiny se dítě v raném věku učilo převážně bezděčně a spontánně, ale s nástupem do předškolního zařízení se učení stává především řízené a organizované (Průcha, 2013, str. 19).

4. PEDAGOG PREPRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pedagog v mateřské škole je v úzkém vztahu s dítětem a má velký vliv na jeho vývoj. Tato profese vyžaduje určité osobnostní i kvalifikační předpoklady. Mezi hlavní požadavky na preprimárního pedagoga patří především kladný vztah k dětem, vstřícná a empatická péče o jednotlivce i skupinu dětí a schopnost vcítit se do jejich potřeb. Práce s předškolními dětmi klade na pedagoga další osobnostní předpoklady jako trpělivost, pozitivitu, komunikativnost a tvořivost. Od pedagoga se požaduje práce, která směřuje ke komplexnímu rozvoji osobnosti každého dítěte, měl by umět volit vhodné podněty, které odpovídají možnostem a stavu dětí. Očekává se, že pedagog preprimárního vzdělávání rozumí všem vývojovým stupňům dětí a umí aktuálně reagovat na rozvoj dítěte ve všech jeho oblastech (pohybových, výtvarných, dramatických, ...). Učitel by měl mít schopnost zvolit a připravit vzdělávací činnosti a aktivity, vybrat vhodné metody, jak látku dětem přednést a podpořit jejich zájem o učení (Průcha, 2013, str. 61 – 65). Učitelé „v mateřských školách podstatnou část svého profesního výkonu zaměřují na celostní rozvoj dětí. Ten vychází ze základů osobnostního a sociálního rozvoje dětí, pokračuje přes jejich prvotní přijetí vzdělávacích nabídek až po záměrné učení a výrazně souvisí s podněcováním celé šíře raných projevů dětských dispozic (zájmy, nadání) až po nápravu vývojových nebo vznikajících poruch” (Průcha, 2013, str. 60).

Kvalita profesní vybavenosti učitele preprimárního vzdělávání „přímo souvisí s tím, že má působit a vzdělávat tak, aby schopnosti, dovednosti a vědomosti dětí byly rozvíjeny v širokém rozsahu jejich možností. Od jeho práce se očekává, že bude mít dostatek vědomostí o předškolním dítěti a dokáže vytvořit vhodné podmínky pro pedagogickou práci” (Průcha, 2013, str. 60). Pedagog v mateřské škole musí brát v potaz všechny souvislosti, vazby i dynamiku vývoje dítěte. Působení pedagoga by mělo vycházet z pedagogické diagnostiky, která má za úkol zaznamenávat informace o stavu rozvoje dítěte. „Na základě průběžné pedagogické diagnostiky může učitelka kvalitněji a individuálně navazovat na dětské poznatky, zkušenosti a dovednosti, sledovat pokroky přirozeného zrání, schopnosti učit se a přijímat návaznost ve vzdělávání” (Průcha, 2013, str. 51).

Velmi důležité je, aby pedagog byl dětem příkladem jak v morální rovině, kdy jeho verbální projev koresponduje s jeho činy, tak ve stálosti a kontinuitě přístupu k nim samotným. Děti předškolního věku jsou velmi citlivé na jakékoli změny a pro pevnější a trvalejší vztah je vhodné, aby pedagog pracoval na přístupu, který bude pro děti tohoto věku srozumitelný a akceptovatelný a do jisté míry předvídatelný, což dětem usnadní lépe pochopit pravidla a případné následky, pokud se pravidla poruší.

5. ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Alternativní školy jsou výsledkem dlouhodobé proměny výchovy a vzdělávání. Jejich myšlenky vycházejí z hnutí reformní pedagogiky. Reformní období přímo reaguje na tzv. „herbartovský model vyučování“¹, který poznatky předával především skrze slova a názory. Často se jednalo o jednostranný intelektualismus (Skalková, 1999, str. 167).

Počátek hnutí reformní pedagogiky se datuje na přelom 19. a 20. století a k jeho hlavnímu rozkvětu dochází v 1. polovině 20. století (Štverák, 1997, str. 160 – 161). Pojem reformní pedagogika v pojmosloví dějin pedagogiky znamená kritiku institucionalizaci školy a kritiku pedagogické teorie (Kasper, 2008, str. 113).

Reformní pedagogika označuje různorodé pedagogické koncepce, které se objevovaly na přelomu 19. a 20. století a stavěly se především do opozice vůči tradičnímu pojetí školy. „Georg Kerschensteiner nazývá starou školu termínem Lernschule - škola založená jenom na učení. Odmítá pouhé předávání knižních vědomostí (Buchwissen) a projektuje novou školu založenou na zájmu a aktivní činnosti“ (Štverák, 1997, str. 160). Jejich společnou snahou bylo reformovat školy a výchovu. Nová výchova se částečně inspirovala u stoupenců naturalismu, především v dílech a učení Rousseaua, Tolstého a dalších. Ti tvrdili, že výchova má být založena především na spontánní činnosti, nikoliv na direktivním a autoritativním vyučování (Štverák, 1997, str. 160). Tyto snahy se objevovaly současně jak na území Evropy, tak i ve státech mimo kontinent, jednalo se tedy o celosvětový fenomén.

Společnost laická i odborná kriticky nahlížela na dosavadní vedení a způsob výchovy i vzdělávání. Nejednalo se však o jednotný myšlenkový proud, reformní pedagogika je souhrn reformních návrhů a koncepcí. Přes rozdílnost

¹ J. F. Herbart (1776 – 1841) byl německý myslitel a filozof, který se významně zapsal do dějin pedagogické teorie a praxe. Herbartovo pojetí vyučování se zaměřovalo především na názor a slovo učitele, učebnice nebo knihy. Herbart „nebral na zřetel úlohu přímé praktické činnosti žáka ve vyučovacím procesu. Výrazně vystoupila do popředí trpná stránka. Poznávací subjekt se chápal jako činitel pouze přijímající, tj. poslouchající (slovo učitele), nazírající (obraz), receptivní, nikoliv však aktivně jednající. Upevňovalo se i encyklopedizující pojetí vyučování“ (Skalková, 1999, str. 100). Herbartovské pojetí školy lze charakterizovat jako autoritativní, založené především na pamětním osvojování, kde se běžně užívalo trestů k dosažení kázně. Tyto charakteristické rysy se pak staly hlavní kritikou herbartovského modelu vyučování a kritiky tradiční školy.

těchto proudů je zde stejná výchozí myšlenka - pedocentrismus. Dochází k zásadnímu obratu - pozornost se obrací k dítěti, jako výchozímu bodu (do té doby byl výchozím bodem vychovatel, pedagog). Nová výchova vychází z přirozeného vývoje dítěte, jeho potřeb a zájmů (Kasper, 2008, str. 113). Dítě je zde chápáno jako svobodná bytost s jejími právy, nejen povinnostmi. Místo přísné vnější disciplíny nastupuje disciplína vnitřní. Reformní pedagogové se zasazovali o uplatnění činnostního učení, tedy takové metody, kdy se základem vyučování stává získávání zkušeností a řešení problémů (Skalková, 1999, str. 167). Současně jsou principem činné školy aktivity, které přihlížejí k zájmům dětí. „Rovněž je hlásán požadavek individualizace a diferenciací v procesu vyučování“ (Štverák, 1997, str. 161). Nová výchova prosazovala princip kooperace - podporování součinnosti a spolupráce žáků, nejen soutěživosti (Kasper, 2008, str. 113). „V koedukaci se uskutečňuje nejen společné vyučování, ale i společná výchova“ (Štverák, 1997, str. 165).

Další důležitou charakteristikou hnutí je obrat k duchovní sféře a posilování vnitřního světa dítěte. Štverák se domnívá, že „reformní vychovatelé si kladli za cíl zmnožení duchovní energie dítěte, obrození jeho vnitřních sil prostřednictvím realizace zájmů, projevující se v činnostech estetických, rozumových, manuálních a sociálních“ (Štverák, 1997, str. 165).

V neposlední řadě je dalším znakem reformní pedagogiky snaha o zapojení rodičů i širší veřejnosti do dění školy, a jejich aktivit s cílem užšího propojení kooperace mezi těmito dvěma subjekty. Štverák poukazuje na skutečnost, že „hnutí reformní pedagogiky v různých podobách přežívá dodnes, jelikož kritika tradiční školní výchovy, spočívající mnohdy převážně na dominantním postavení učitele a učební látce je stále aktuální“ (Štverák, 1997, str. 160).

Vznik alternativních škol v Evropě byl inspirován americkým hnutím svobodných škol (free schools). Šlo v daném případě o to, vytvořit školy, které budou odpovídat novému životnímu stylu a alternativní životní kultuře. Je běžnou praxí, že jednotlivé typy “nových” škol se postupně ze země jejího vzniku rozšířily do ostatních zemí a do dnešních dnů představují mezinárodní typ alternativního nejen předškolního vzdělávání a výchovy (Průcha, 2012, str. 36,37).

Pojem alternativní školy lze volně chápat jako snahu o změnu procesu výchovy. "Alternativní škola" nebo také "alternativní vzdělávání" je pojem mnohovýznamový, označujeme jím netradiční školu, volnou školu, otevřenou školu, nezávislou školu aj. Terminologie není v této oblasti jednotná. Absence pravidel a jasného rozdělení je běžná i v dalších zemích i jednotlivých pedagogických teoriích (Průcha, 2012, str. 21). Jednotlivé země i jednotliví pedagogové se drobně liší v názoru na rozdělení a využívání termínů "alternativní škola" a "alternativní vzdělávání".

Co však mají jednotlivé výklady společné, je jasná tendence ke změnám v organizaci školy a vzdělávání. Průcha v knize "Alternativní školy a inovace ve vzdělávání" uvádí definici z německého pedagogického slovníku, která se zdá být současnému pojetí u nás nejbližší. Alternativní školy jsou zde definovány jako „takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy" (Schaub, Zenke in Průcha, 2012, str. 22). Skalková tento výklad potvrzuje. Dle ní alternativní školy „v širokém smyslu označují takové školy, které chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a pracovat nově. Přitom tyto školy sledují velmi různé cíle a hájí různé hodnoty" (Skalková, 1999, str. 72).

Autorka dále uvádí neopominutelnou skutečnost související s existencí nových typů škol a to, že „mezi obhájce alternativních škol náleží ale i ti, kteří vidí v tradičním školském systému nástroj utlačování a hájí práva menšin nebo chudých. Cestou alternativních škol chtějí lépe zajistit vzdělávání a výchovu dětí těchto sociálních skupin. Jako alternativní školy vznikají např. školy multikulturní, které kladou důraz na vědomí určitých etnických skupin, školy bilingvistické, školy náležející různým církvím, vyučování dětí v různých komunitách" (Skalková, 1999, str. 73).

Alternativní předškolní vzdělávání pak můžeme popsat jako vzdělávání různorodých tvořivých přístupů, zkoušející nové metodické postupy, přirozeně

respektující individuální zvláštnosti dětí. Významnými rysy jsou pak motivující atmosféra, prostor pro samostatnost, respekt k individuálnímu tempu dítěte, partnerský vztah mezi dospělým (pedagogem) a dítětem a v neposlední řadě vytváření širšího společenství mateřské školy s rodinami dětí. Myšlenkové zdroje často vycházejí z pedagogických koncepcí reformní pedagogiky nebo si mateřské školy vytvářejí svůj vlastní program (Kolář, 2012, str. 14).

V pedagogické terminologii je často operováno s dalším pojmem, a tím je "pedagogická inovace". Tento termín je hojně využíván v současné odborné literatuře. Stejně tak jako u termínu alternativní školy, ani u termínu pedagogické inovace neexistuje jednotná definice. Pojem inovace je součástí běžného jazyka, je tím myšlen určitý příslib lepší budoucnosti, zvyšující se efektivita a ve většině případů je chápán jako pozitivní jev. „Neinovovat je dnes považováno za konzervatismus, zpátečnictví a cestu ke ztrátě dynamiky" (Rýdl, 2003, str. 15). Skalková tvrdí, že: „obvykle se pod pojmem inovace chápe rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Cílem inovace je zkvalitňování tohoto systému" (Skalková, 1999, str. 73). Jak je výše uvedeno, inovacemi nerozumíme jen zlepšování podmínek ve školách, systémové změny, ale také je zde zahrnut přístup učitele a jeho schopnost nového pohledu na společenské proměny.

Dalším nově zavedeným termínem, který se váže k alternativnímu vzdělávání je "edukační prostředí". To můžeme popsat jako „souhrnný termín pro různé fyzikální a psychosociální faktory, které ovlivňují vzdělávací proces. Například edukační prostředí školní třídy je určováno velikostí učebny, druhem a rozmístěním nábytku, způsobem komunikace učitelů a žáků, intenzitou jejich kooperací" (Průcha, 2002, str. 68). "Edukační prostředí" je v tuzemské pedagogické teorii poměrně novým termínem. Naopak zahraniční literatura s tímto pojmem často operuje a jak dokládají provedené výzkumy, „edukační prostředí je jedním z klíčových konceptů, který umožňuje adekvátně vysvětlovat jevy a procesy edukační reality" (Průcha, 2002, str. 68). Již Jan Ámos Komenský si všiml toho, že každý edukační proces je realizován za určitých podmínek a v určitých situacích. Ve škole a především ve třídě působí faktory, které ovlivňují školní výuku a mohou působit pozitivně či negativně. Komenský tvrdil, že škola má být příjemné místo, které působí dobře na všechny smysly. Pokud bude prostředí

třídy a školy zařízeno tak, aby se tam děti a žáci cítili dobře, je pravděpodobné, že budou instituci navštěvovat rádi. Komenský poukazoval především na prostorové faktory a tato teorie přetrvávala ještě do 80. let (Průcha, 2002, str. 68, 69). Význam edukačního prostředí je pro vybrané pedagogické koncepty stěžejní. Jak waldorfská, montessori tak i lesní mateřská škola chápou prostředí jako velmi důležitý faktor při rozvoji dětí i pro samotnou výuku.

Všechny výše popsané změny v pedagogické teorii i praxi jsou výsledkem dlouhodobého procesu proměny výchovy a vzdělávání. Waldorfská, montessori i lesní mateřská škola jsou tři typy alternativního předškolního vzdělávání, které jsou u nás v současné době nejhojněji zastoupeny a zároveň svým specifickým zaměřením a podobou výchovně vzdělávacího konceptu poukazují na rozmanitost předškolního vzdělávání.

6. WALDORFSKÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA

6.1 IDEOVÁ VÝCHODISKA WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

Původ waldorfské pedagogiky (waldorfských škol) je spjat s osobou Rudolfa Steinera².

Steinerova (waldorfská) pedagogika vychází z myšlenek antroposofie, kterou můžeme chápat jako filozoficko-duchovní východisko světa, a také jako základní východisko waldorfské pedagogiky. Antroposofii můžeme také chápat jako cestu poznání. Pojetí člověka z pohledu antroposofie je specifická právě přístupem k dítěti, jako k duchovní bytosti, která je dostatečně vybavena pro život, pro poznávání sebe i světa kolem sebe. Člověk je pojmán jako mnohorozměrná bytost, kterou od sféry zvířat odděluje její duchovní představa sebe-vědomé myšlení. Stěžejní je tu představa, že správná výchova člověka musí zohledňovat veškeré dimenze lidské bytosti (Ronovský, 2011, str. 60, 75). Můžeme tedy říci, že „cílem waldorfské školy je být jednotnou školou v tom smyslu, že bude vychovávat člověka jako celek“ (Steiner in Ronovský, 2011, str. 60).

Dle antroposofického východiska můžeme říci, že „výchova je zde pro vychovávaného. Úkolem učitele je být všemožně nápomocen harmonickému rozvoji žáka. Cíl výchovy si nediktuje ani společnost, ani sám učitel. Cílem výchovy je sám vychovávaný a jeho svobodný harmonický vývoj“ (Fojtíček, 2000, str. 20). Můžeme říci, že „waldorfská pedagogika stojí na takové filosofické antropologii, podle níž je právě tvořivá svoboda tím, co činí člověka člověkem“ (Ronovský, 2011, str. 47). K opravdovému a hlubokému porozumění antroposofických východisek waldorfské pedagogiky je nutné důkladně prostudovat Steinerova díla, aby nedošlo ke zjednodušujícím výkladům.

² Rudolf Steiner se narodil 25. února 1861 v Kraljenci, na území tehdejších Uher. Ve Vídni vystudoval vysokou školu technickou, ale věnoval se také dalším oborům - filosofii, teologii, uměleckým i terapeutickým činnostem. K realizaci jeho pedagogických myšlenek dochází v r. 1919 ve Stuttgartu, kde za finanční podpory továrníka Molta zakládá svou první svobodnou školu. Pedagogickou koncepci u učební plán školy připravil Steiner a podle tohoto vzoru v dalších letech vznikají waldorfské školy po celé Evropě. Steiner umírá v roce 1925 v Dornachu, ale jeho odkaz je živý dodnes a to jak v podobě waldorfských škol, tak díky antroposofickým společnostem po celém světě (Ronovský, 2011, str. 10 – 18).

Steiner se domníval, že „základ vzdělání má být pro lidi všech tříd stejný a každý má získat totéž všeobecné základní vzdělání, ať je řemeslníkem či pracuje duševně“ (Carlgen, 1991, str. 17). Hlavní myšlenkou bylo vytvořit jednotnou školu pro všechny, protože zákonitosti, které popisuje Steiner, se odehrávají v každém člověku. Steiner se zasazoval o společnou výuku chlapců i dívek, což na počátku 20. století ještě nebyla samozřejmost a tento Steinerův krok rovnoprávného přístupu ke vzdělání nejen všech sociálních vrstev ale také rovnoprávnost genderová se v Německu stal progresivní novinkou (Carlgen, 1991, str. 19). „Máme-li krátce shrnout základní cíl waldorfské pedagogiky, i při vědomí, že to principiálně není možné, pak je to z nejobecnějšího pohledu zřejmě snaha podpořit v dítěti rozpoznání jeho vlastní individuální podstaty a spojení této podstaty se světem. Dítě má nalézat kladný, zdravý vztah ke světu, aby ho mohlo mít také k sobě“ (Ronovský, 2011, str. 67).

Rudolf Steiner přichází s ideou tzv. sociální trojčlennosti. Dle Steinera kulturní život vyžaduje svobodu. Právní život rovnost a hospodářství sociální bratrství (dnešním jazykem solidaritu).

Vzhledem k tomu, že Steiner vycházel z těchto myšlenkových základů, první waldorfskou školu nazval „svobodnou“ a do dnešních dnů se toto označení používá. Tímto názvem chtěl Steiner podtrhnout důležitost výchovy, která nepodléhá požadavkům státní moci ani hospodářskému životu. Škola a učební plány, vědecké programy ani výzkumné metody by neměly být podřízeny průmyslu ani potřebám armády (Carlgen, 1991, str. 10 – 25).

6.2 WALDORFSKÉ (MATEŘSKÉ) ŠKOLY

V České republice se waldorfské školy jako alternativy předškolního, základního i středoškolského vzdělávání řadí mezi státní zařízení. Vzhledem k tomu je zajištěn rovný přístup k tomuto typu vzdělávání. Waldorfské školy jsou u nás zakládány od roku 1990. V roce 2015 počet waldorfských mateřských škol dosahoval osmnáct. „Práci škol zaštiťuje a vůči veřejnosti a v legislativní oblasti školy zastupuje Asociace waldorfských škol České republiky. Ta zabezpečuje také další vzdělávání učitelů“ (Dvořáková, 2001-2016).

Základem waldorfské školy Rudolfa Steinera je vzájemné soužití lidí. Jak uvádí Asociace waldorfských mateřských škol (dále jen AWMS), „zdravý vývoj dítěte se plně uskutečňuje ve společenství lidí, mezi nimiž panují zdravé sociální vztahy ve všech rovinách: mezi rodiči, učiteli a dětmi. Waldorfští učitelé se snaží vytvořit taková vědomá, spolupracující společenství. Vnímají vlastní počínání jako součást celosvětového impulsu“ (Asociace waldorfských mateřských škol, 2016). Jak se uvádí v dokumentu AWMS „budoucí vývoj každého jednotlivého dítěte a lidskosti také záleží na zdravých zkušenostech v prvních sedmi letech života. Atmosféra láskyplné vřelosti a vedení, které vytváří radost, úžas a úctu, podporuje zdravý vývoj“ (Asociace waldorfských mateřských škol, 2016).

Waldorfským specifikem je aktivní účast rodičů na chodu školy, na slavnostech, které se pořádají během školního roku, ale i na samotné výuce i aktivitách nad její rámec. Rodiče jsou v případě waldorfských škol chápáni jako partneři, nebo také jako spoluvůrci různých činností a aktivit na všech stupních vzdělávání.

Waldorfské školy jsou otevřeny pro všechny děti, bez ohledu na jejich víru, sociální postavení, barvu pleti či pohlaví. Pro Rudolfa Steinera byla tato podmínka stěžejní již při otevření první školy a zůstala zásadní dodnes. Waldorfské školy a waldorfské mateřské školy tedy nejsou výběrové ve smyslu kladení podmínek při přijímacím pohovoru. Rozmanitost kolektivu je pro waldorfské školy typická a také velmi podporovaná. Přijímací řízení probíhá účastí rodičů na podrobných rodičovských setkáních a následně pohovorem s jednotlivými dětmi (tento proces se týká především základního vzdělání), ale nejsou kladená jiná kritéria. Dalo by se říci, že pedagogové mají spíše snahu osvětlit pedagogické cíle a směřování studia rodičům či zákonným zástupcům dítěte a podrobně vysvětlit, jaká by mohla být jejich role v účasti na vzdělávání dítěte.

Ačkoli waldorfské školy (mateřské, základní, lycea) vychází z myšlenek antroposofie, nejsou školami náboženskými ani si nekladou za úkol dítě vést k antroposofii. Antroposofie není naukovým obsahem waldorfské pedagogiky, není ani prezentována jako náboženství, ale významně se podílí na organizaci života školy (vnitřní i vnější), chápe školu jako organický celek, jehož součástí jsou nejen děti, žáci, studenti a pedagogové, ale také rodiče a celá komunita, která se účastní

a podílí na práci školy. Snahou a cílem waldorfské pedagogiky je aplikace antroposofie v učitelské práci - používá se tedy jenom v metodice vyučování (Steiner in Ronovský, 2011, str. 82). Jak jsme již uvedli výše, Steiner byl přesvědčen, že pro učitele je antroposofické vzdělání nutností, ale není zahrnována do výuky jako taková.

6.3 PRINCIPY A PRVKY WALDORFSKÉ PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

„Zvláštnosti waldorfské pedagogiky i nadále vyplývají hlavně z představ o bytosti člověka a jeho vývoji, rozvinutých ve Steinerové antroposofii“ (Kiersche in Ronovský, 2011, str. 79).

Specifika tohoto nahlížení na člověka potom Kiersch vidí v těchto pěti hlavních bodech:

1. Rozsah lidského vnímání: Steiner přichází s představou dvanácti smyslů. Ty všechny se mají stát prostředkem učení. Smysly dělí do tří skupin - na fyzické, duševní a duchovní (nebo také sociální).
2. Psychofyzická trojčlennost člověka: Steiner chápe lidskou vůli, cit a rozum provázaně s tělesnými projevy a tělesným fungováním.
3. Vývojová teorie dítěte: Dítě se vyvíjí v sedmiletích a celá výchova a vzdělávání se dle tohoto procesu musí řídit a přizpůsobit se tomu.
4. Pedagogická etika: Na učitele je kladen velký nárok. Je veden k neustálé práci na sobě, k duchovnímu zdokonalování, ...
5. Organizace školy: Škola by měla být svobodná, oproštěna od ekonomických i politických zájmů a zároveň se snažit o vytvoření širší komunity. Do tohoto procesu jsou zapojováni žáci, rodiče, učitelé i společnost.

(Kiersche in Ronovský, 2011, str. 80)

Tyto hlavní body velmi dobře vystihují zvláštnosti waldorfské pedagogiky. Dalším celkově zahrnujícím specifikem je požadavek na výchovu směrem

k holistickému myšlení, které vychází právě z paradigmatu antroposofie (Ronovský, 2011, str. 80).

Vzdělávací programy waldorfské pedagogiky se mohou lišit podle daného regionu, kulturních zvyklostí, věkového rozmezí, velikostí dané skupiny a mnoha dalších faktorů. Waldorfskou pedagogiku přesto můžeme v obecné rovině charakterizovat těmito hlavními zásadami:

- láskyplné prostředí a přijetí každého jednotlivého dítěte;
- dítětem iniciovaná a řízená hra (v tomto případě myšlena volná hra). Ta je považována za nejdůležitější aktivitu dítěte, proto se jí přikládá takový důraz a důležitost a také je jí dáván dostatek času na její realizaci;
- dostatek příležitostí, aby se dítě mohlo učit skrze nápodobu a různorodé smyslové zkušenosti i pohyb;
- upřednostňování získávání reálných zkušeností před těmi virtuálními, s důrazem na budování zdravého vztahu se světem;
- dostatek prostoru pro umělecké činnosti všeho druhu - vyprávění příběhů, hudba, malování, rytmické hry, modelování a další rukodělné činnosti správně formující představivost a tvořivost;
- zapojení praktických činností do výuky, kdy je hlavním cílem samotný proces, nikoli učební výsledky (vaření, pečení, zahradničení, atd.).

(Asociace waldorfských mateřských škol, 2016).

PEDAGOG

Ve waldorfské pedagogice se klade velký důraz na rozvoj osobnosti učitele právě v duchu antroposofie. Učitelé waldorfské pedagogiky se vzdělávají v dlouhodobých kurzech waldorfské pedagogiky, které zaštiťuje České sdružení pro waldorfskou pedagogiku. Od waldorfského učitele se žádá rozvíjení vlastní iniciativy, zájem o svět, pravdivost, fantazie, humor. Hlavní požadavek směřuje především k odpovědnému životu. Cílem snažení waldorfských učitelů by pak měl být morálně odpovědný jedinec, který bude žít v symbióze s vnějším světem. Waldorfský učitel má za úkol dítě rozvíjet. Může tak činit skrze nastavené vnější podmínky a kladení správných otázek (které by vycházely ze žáka) tak, aby mohl

rozvítet svoji bytost do světa. Učební plán i všechny obsahy učení slouží tomuto cíli - rozvíjení bytosti (Ronovský, 2011, str. 76). Jednoznačně nejdůležitější stránkou práce s předškolními dětmi je dle waldorfské pedagogiky vnitřní přístup učitele. Vnitřní přístup je totiž předobrazem pro dětskou nápodobu. Waldorfský učitel je tedy veden k tomu, aby se věnoval sebevzdělávání, meditační praxi, uměleckým i praktickým činnostem (řemeslná činnost).

NAPODOBOVÁNÍ

„Napodobování je pro dítě právě tak důležité jako dýchání: smyslové dojmy jsou vdechem, napodobení pak jako výdech“ (Carlgren, 1991, s. 28).

Napodobování je ve waldorfské pedagogice postaveno jako výchovný princip a je přítomno ve všech aktivitách a činnostech. Dítě si utváří vztah ke světu dospělých napodobováním dospělé osoby, která dítě nepoučuje nebo k následování vysloveně nevyzývá, ale jde dítěti příkladem. Dospělí člověk má tedy přijímat dítě bezvýhradně a projevovat důvěru v ně samotné. Předškolní waldorfská pedagogika neklade prvotní nárok na dítě a jeho dovednosti, ale na dospělou osobu, vůči níž je dítě ve vztahu (Asociace waldorfských mateřských škol, 2016).

OTÁZKA PŮSOBÍCÍHO VZORU

Souvisejícím aspektem je “otázka působícího vzoru”. Dítě se dle waldorfské pedagogiky učí nápodobou skrze každého, kdo se objevuje v přítomnosti dítěte.

Zde opět rezonuje myšlenka, která je pro waldorfskou pedagogiku typická a kterou se do značné míry odlišuje od ostatních pedagogických proudů. Důraz na dospělou osobu, jako na člověka, který má neustále pracovat na svém vývoji a sebevzdělávání, nejen ve formální podobě. Odpovědnost, kterou nese dle waldorfské pedagogiky dospělý člověk, ať už jsou to rodiče nebo pedagogové, je zavazující. V praxi je princip nápodoby uplatňován tak, že pedagog nezačíná novou látku teoretickým vysvětlováním a uvedením do problematiky, ale samotnou činností. Děti se pozvolna, zvědavě začleňují do běžných činností, a tím se

podílejí na jejich spolutvoření (Opravilová, 2016, str. 43). Tento postup má probouzet v dětech jejich vnitřní zájem.

ZKUŠENOST A OSOBNÍ PROŽITEK

V případě waldorfské pedagogiky jde především o přístup, který zdůrazňuje zkušenost a osobní prožitek. Ten má předcházet racionálnímu způsobu poznání (samotné výuce). Rudolf Steiner se domníval, že v praktickém životě jedinec potřebuje daleko více proces prožívání, než samotné racionální myšlení. Schopnosti, které dítě získá výchovou a výukou, nejsou samotným cílem waldorfské pedagogiky, ale jsou cestou k naplňování vyššího cíle - k vytvoření ducha naplněného a morálně silného jedince. Cíl bychom mohli popsat jako dosažení harmonizace mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami (Ronovský, 2011, str. 77).

UMĚLECKÉ A PRAKTICKÉ ČINNOSTI

Waldorfská pedagogika se snaží rozvíjet jak rozumové, sociální, emocionální, umělecké, tak i praktické dovednosti. Toto propojení se označuje jako "hlava, srdce, ruce". Výuka manuální zručnosti dětí je velmi podporována a aplikuje se už v mateřských školách. Velká část dne je věnována esteticko-výchovným činnostem, které se značně liší od těch, které známe z běžné mateřské školy. Výtvarná činnost se zaměřuje na barvy a jejich harmonické působení. Děti nezobrazují konkrétní předmět, ale nechávají pracovat svou fantazii. Specifická je také hudební a pohybová výchova, která má směřovat k nitru dítěte. Nedílným prvkem waldorfské pedagogiky je eurytmie, která dohromady pojí hudbu, slovo a pohyb. Eurytmie má přinášet radost z přirozeného pohybu a schopnost vnímat a také vyjadřovat náladu a pocity sebe i druhých. (Opravilová, 2016, str. 43). Eurytmie úzce souvisí s rozvojem komunikačních schopností. Dle Rýdla je eurytmie „uměním, jehož vyjadřovacím prostředkem jsou ztvárněné pohybové formy lidského organismu pro sebe i v prostoru, ale i pohyby skupin lidí. Přitom se ale nejedná o mimické pohyby a projevy ani o taneční pohyby, ale o skutečnou zřetelnou řeč nebo zřetelný nápěv. Při mluvení a zpěvu je totiž lidskými orgány určitým způsobem formován proud vzduchu“ (Rýdl, 1994,

str. 150). Při eurytmii se využívá především pohybu horních (stěžejní jsou paže a ruce) a dolních končetin i gest. Metody eurytmie jsou dětem představovány postupně, výuka je zaváděna již v předškolním věku.

VOLNÁ HRA

Volná hra je součástí každého dne dítěte v mateřské škole. Waldorfská pedagogika dbá, aby dítě mělo dostatečný prostor pro svobodný výběr činností a her, kde se děti mohou plně oddat svým představám a rozvíjet svou fantazii, která je velmi ceněná a pro dítě prospěšná. Pedagogové do her nezasahují a nechávají dětem dostatek času prožívat jejich vnitřní příběhy. Pro volnou hru se používají jednoduché předměty z přírodních materiálů - např. dřevěné kostky, jednoduché textilní panenky, pastelky ze včelího vosku. Tyto jednoduché a často "nehotové" hračky mají napomoci k rozvíjení dětské fantazie a umožňují dítěti realizovat jeho bohaté představy.

PŘEDVÍDATELNÝ RYTMUS

Další waldorfskou zásadou je důraz na předvídatelný rytmus dne, týdne a roku. Díky tomuto rytmu jsou děti dle waldorfské pedagogiky schopny pochopit celistvost lidského života. „Slavnosti a svátky jsou slaveny podle kulturního a zeměpisného kontextu“ (Asociace waldorfských mateřských škol, 2016). Mezi slavnosti, které se v průběhu roku slaví, patří např. Michaelská, Martinská, Adventní, Vánoční, Tříkrálová, Velikonoční, Svatodušní a Janská slavnost.

USPOŘÁDÁNÍ PROSTOR ŠKOLY

Výrazným a na první pohled zřejmým specifickým waldorfských mateřských škol je uspořádání prostor školy. Rudolf Steiner prosazoval určitá architektonická řešení. Například pravé úhly měly být nahrazeny lichoběžníkovými, půlkruhovými a šestiúhelníkovými dispozicemi. Nejen architektonické úpravy jsou pro waldorfskou pedagogiku typické, ale na první pohled viditelné jsou také barvy, které jsou využívány v interiéru škol. Charakteristické jsou lomené pastelové

barvy, které napomáhají vytvořit pozitivní atmosféru a jak jsem již zmínila výše, waldorfská pedagogika si dává za cíl působit na všechny smysly dítěte.

VYBAVENÍ ŠKOLY

Koncepce vybavení škol souvisí s tím, jak Steiner chápal dětský věk. Mají být využívány přírodní materiály, jemné barvy, vše ve jménu stimulujícího a podnětného prostředí, které nepůsobí dráždivě, ale harmonicky. Přírodní materiály dominují ve výzdobě tříd a školy a jsou součástí všech jednotlivých vzdělávacích projektů.

Hračkou se může stát cokoli - kamínky přinesené z dopolední procházky, barevné listy, plody stromů i květin. Vše, co se kolem dítěte vyskytuje, může být použito jako výukový materiál. I prostory zahrady jsou využívány k "výuce". Dítěti má být umožněno, aby se příroda a prostředí kolem něj, stalo prostředkem pochopení a porozumění. Třídy mají být prostorem, ve kterém se dítě cítí dobře, které mu poskytuje bezpečí a radost. Tyto poslední požadavky jsou společné všem pedagogickým směrům, kterým se v této práci věnujeme, rozdíl je však v míře a také podobě jejich naplňování.

Waldorfská pedagogika se obecně staví odmítavě vůči elektronickým médiím. V současné době se můžeme i na úrovni preprimárního vzdělávání setkat s výukou na interaktivních tabulích, tabletech atd. Waldorfská pedagogika těchto pomůcek nevyužívá. Naopak je v této koncepci „vysoce hodnocen význam živého člověka a živého hlasu, a proto zaznívá požadavek nepoužívat elektronická média" (Fojtíček, 2000, str. 26). Steiner považoval lidský hlas za velmi důležitý a nepovažoval za žádoucí, aby se ve výuce používala elektronika, která by lidský hlas zkreslovala (Fojtíček, 2000, str. 26).

6.4 PŘÍNOSY A SPORNÉ BODY WALDORFSKÉ PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

Waldorfská pedagogika v České republice se setkává s odlišnými reakcemi, jak ze strany odborníků, tak ze strany široké veřejnosti. Pokud mluvíme o obecně uznávaných pozitivích waldorfské pedagogiky, musíme zmínit především ocenění její pedagogické antropologie, tedy pojetí člověka, který se vzdělává.

Skrz tento pohled se na dítě díváme a tážeme, kým je. Waldorfská edukace je hluboce podmíněna poznáním možností každého konkrétního individuálního dítěte (Fojtíček, 2000, str. 25). Pedagogika Rudolfa Steinera obsahuje řadu inovací pro výchovu a vzdělávání. V době, kdy Rudolf Steiner žil, byly jeho myšlenky ještě výraznější, než jak je tomu dnes. Ve své době byl v mnoha ohledech revoluční.

Velmi cenné se zdá být hledisko individuálního přístupu a úzkého vztahu mezi učitelem a dítětem a integrace učiva ve výuce. Pozitivně hodnocen je také přístup této pedagogické koncepce k zapojení rodiny a přátel do celoročních aktivit škol a vytvoření tak širšího společenství. Kladně je hodnocen důraz na rukodělné, umělecké a pohybové zaměření výuky. Děti jsou ve waldorfských mateřských školách vedeny k rozmanitým dovednostem od šití, pletení, práci se dřevem, voskem, zahradničení.

Celá řada pozitiv, které jsme výše zmínily je však shodná se zásadami i dalších alternativních pedagogických proudů a to jak s pedagogikou Marie Montessori, pedagogikou lesních mateřských škol a dalších. Rámcový vzdělávací plán se také snaží přiblížit k některým aspektům alternativních pedagogických směrů. Mezi ně patří například autonomie školy, koedukace, snaha předcházet selekci, zavádění ekologické výchovy, slovní hodnocení, umělecká výchova, mezipředmětové vztahy, atd. (Ronovský, 2011, str. 79). Všechny výše zmíněné aspekty waldorfská pedagogika obsahuje.

Naopak kritika waldorfské pedagogika často upozorňuje na upozadování faktických znalostí. Tato skutečnost je terčem tvrdé kritiky i v případě základního

vzdělávání. Dalším sporným bodem bývá Steinerova světonázorová výchova, tedy antroposofie, kterou mnozí vidí jako zavádějící, hraničící s dogmatismem. Waldorfské školy se prezentují jako školy svobodné, ale odpůrci tento fakt považují za zavádějící ve chvíli, kdy se ve waldorfské škole aplikují principy antroposofie (Průcha, 2012, str. 49). Odpůrci také poukazují na prvky sektářství a s tím spojený specifický pohled na svět a názory. Kritizována je také uzavřenost vůči okolnímu světu i vědecké kritice (Váňová, 2011, str. 117 – 119).

7. MONTESSORI MATEŘSKÁ ŠKOLA

7.1 MARIE MONTESSORI A HISTORIE MONTESSORI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Mateřské školy montessori vycházejí z koncepce pedagogiky Marie Montessori, Italky, narozené v roce 1870 v Chiaravalle. Marie Montessori studovala lékařství v Římě a v roce 1896 se stala první diplomovanou lékařkou v Itálii. Po studiích pracovala na Psychiatrické klinice Římské univerzity, kde se soustředila na práci s mentálně postiženými pacienty a utvářela zde svůj pohled na pedagogickou práci. Montessori se domnívala, že mentální postižení je spíše problém pedagogický, než medicínský. Speciální pedagogické zacházení a pochopení vedlo u mnoha pacientů ke značnému rozvoji jejich schopností. Montessori zde mohla své teorie o vývoji dítěte ověřovat v praxi a postupně se její lékařská činnost měnila v pedagogickou práci. V roce 1907 se zasadila o založení "Casa dei Bambini", Domova dětí, kde byly umístěny děti do pěti let. Montessori zde vytvořila originální edukační prostředí, které se neslo v duchu pedocentrismu a také důvěry ve spontánní a přirozené seberozvíjení dítěte. Montessori zde s dětmi pracovala s materiály původně určenými pro starší mentálně postižené děti. Byla přesvědčena, že výchova začíná již při narození a že první roky života dítěte jsou těmi nejdůležitějšími, protože je formují jak po fyzické, tak i mentální stránce. Dle Montessori správně vybrané učební metody do značné míry určují, jakým člověkem se dítě stane (Hainstock, 2013, str. 14).

Úspěch Montessori byl značný a její myšlenky se začaly šířit i za hranice Itálie. Brzy po otevření první mateřské školy následovaly další předškolní zařízení. Pedagogika Marie Montessori dosáhla mezinárodního uznání a v roce 1929 byla založena mezinárodní společnost Association Montessori Internationale, která toto hnutí i v současnosti propaguje. Montessori se také angažovala v mírovém hnutí, usilovala o práva dětí a žen a patří k nejvýznamnějším postavám reformně-pedagogického hnutí (Zelinková, 1997, str. 13 – 14, Ludwig, 2000, str. 8 – 11). Pedagogická koncepce Marie Montessori získávala své příznivce po celé Evropě i Americe, kam byla pozvána přednášet a vést kurz pro učitele. V období druhé světové války byly školy Marie Montessori v Evropě uzavírány z ideologických

důvodů. V roce 1945 se Montessori vrátila do Evropy a znovu se věnovala přednáškové činnosti (Hainstock, 2013, str. 12 – 15).

7.2 PRINCIPY A PRVKY PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI

Přestože u nás školní materiály vycházejí z RVP PV, Montessori mateřská škola si vypracovala svůj vlastní dvouletý výchovně-vzdělávací plán, který zohledňuje montessoriovské principy. Každé z dětí má také vytvořený individuální plán, dle něhož je sledován jeho rozvoj (Bytešnicková, 2012, str. 107).

SENZITIVNÍ FÁZE

Na začátku je třeba vysvětlit, co jsou tzv. senzitivní fáze, ze kterých Montessori vycházela a dle nich také koncipovala svou pedagogickou práci. Život dítěte do osmnácti let Montessori rozděluje do tří etap.

První období, které nás vzhledem k tématu práce nejvíce zajímá, je období do šesti let. Toto období je podle Marie Montessori formativní a nejdůležitější v životě jedince, což platí i pro vývoj charakterových vlastností (Ludwig, 2000, str. 27 – 31). Dítě předškolního věku „prochází takzvanými „senzitivními fázemi“, během kterých obzvláště snadno přijímá určité stimuly. Tato zvláštní citlivost trvá pouze do doby, než dítě dosáhne nezbytné úrovně“ (Hainstock, 2013, str. 14). Senzitivní období tedy označuje dobu, kdy je dítě „otevřené“ pro získávání určitého typu dovedností. Úkolem pedagoga a rodiče je připravit vhodné podněty a pomůcky (Montessori, 2003, str. 14 – 15).

SENZITIVNÍ FÁZE

narození - 3 roky věku	absorbující mysl smyslové zkušenosti
1,5 – 3 roky	rozvoj jazyka
1,5 – 4 roky	koordinace a rozvoj svalů zájem o malé předměty
2 – 4 roky	zdokonalování pohybu vztah k pravdě a skutečnosti uvědomění si posloupnosti v čase a prostoru
2,5 – 6 let	zdokonalování smyslů
3 – 6 let	vnímavost k vlivu dospělého
3,5 – 4,5 roku	psaní
4 – 4,5 roku	hmat
4,5 – 5,5 roku	čtení

(Hainstock, 2013, str. 15)

Tabulka popisuje, která činnost se váže ke kterému věku. Každé dítě prochází jednotlivými fázemi vývoje individuálně. Senzitivní fáze trvá ale vždy jen po určitou dobu a pak je ukončena - bez ohledu na to, zda je využita, nebo ne. Pokud pedagog nebo rodič umožní dítěti využití dané fáze, dítě si snadno osvojí danou dovednost nebo činnost. Již „ve věku kolem tří let je dítě např. schopno vysoké koncentrace, pokud má možnost podle svých vlastních možností vtisknout smysl nějakému předmětu, odpovídající jeho stupni vývoje. Marie Montessoriová to označuje jako fenomén polarizace pozornosti” (Ludwig, 2000, str. 10).

Montessori pedagogika předpokládá, že pedagog je velmi dobře obeznámen s těmito fázemi, zaujímá k dítěti individuální přístup a má k dispozici nabídku vhodných materiálů a pomůcek pro tuto fázi (Montessori, 2003, str. 14 – 15).

ABSORBUJÍCÍ MYSL

Další důležitý pojem, se kterým Montessori operuje a který má v její pedagogice významné místo je "absorbující mysl". Mluvila tak o mysli dítěte a nazvala jí tak pro její velkou schopnost učit se a vstřebávat poznání z okolního světa bez jeho vlastního úsilí a záměru (Hainstock, 2013, str. 15). M. Montessori byla toho názoru, že dítě se do učení nemusí nutit, ale je důležité, aby se dostalo do učebního prostředí, kde mu bude dovoleno svobodně jednat a rozvíjet se na základě jeho vnitřních intencí. Svoboda je v tomto procesu velmi důležitá, jedině tak se dítě bude pozitivně rozvíjet po fyzické i duševní stránce (Hainstock, 2013, str. 15). „Na návštěvníky prvních Domů dětí udělalo velký dojem, jak děti spontánně milují svou činnost a také jaká tichá, ale plně pracovní atmosféra vládne místností” (Hainstock, 2013, str. 16).

Zásadní principy Montessori pedagogiky:

- princip svobody a samostatnosti
- princip pohybu
- princip normalizace psychického vývoje
- princip sociální výchovy
- princip ticha a klidu

(Rýdl, 1999, str. 3)

SVOBODA A VOLNOST

Montessori pedagogika zdůrazňuje, aby dítěti byl umožněn dobrovolný a svobodný výběr činnosti, která ho v určité chvíli zaujme. S tím souvisí názor na pozornost dítěte. Dle Montessori je dítě schopno hluboké koncentrace a intenzivní práce po překvapivě dlouhou dobu právě v případě, že ho práce opravdu zaujme. Z tohoto důvodu má svoboda práce v tomto výchovně vzdělávacím systému stěžejní postavení (Montessori, 2003, str. 163).

Montessori důrazně lpěla na zachování volnosti nejen v duchovní sféře, ale také ve skutečné fyzické volnosti. Dodržení těchto podmínek chápala jako ty nejdůležitější, pro následující vývoj dítěte. Naopak pokud je dítě omezováno v pohybu a volnosti, trpí tím jeho lidská důstojnost (Rýdl, 1999, str. 54).

„POMOZ MI, ABYCH TO DOKÁZAL SÁM.“

V montessori pedagogice nejsou dospělí chápáni jako ti, kteří by dítě měli formovat, natož jím manipulovat. Rodiče, pedagogové a další dospělé osoby mají být nápomocni dítěti v tom, aby vlastními silami, svým vlastním způsobem a především svým vlastním tempem získávalo nové vědomosti, zkušenosti a schopnosti a to vše v čase, který si dítě samo určí. Jak jsem již uvedla výše, samo dítě ví nejlépe, co v danou chvíli potřebuje. Dospělí mají dítěti ukázat, jak správné cesty dosáhnout a také mají dítěti připravit prostředí a uchycení v senzitivním období vhodném pro danou činnost. Pedagogové ani rodiče by se neměli snažit ulehčovat dítěti cestu, ale měli by mu dát šanci prožít danou situaci na základě vlastních možností. Důležité je, aby úkoly byly uspořádány tak, že je dítě může plnit samo. Návaznost úkolů a cvičení je důležitá podmínka vzdělávacího procesu (Zelinková, 1997, str. 78 – 80).

PEDAGOG

Základním východiskem montessori pedagogiky je jednoznačně nedirektivní vztah mezi pedagogem a dítětem. Pedagog má být připraven pomoci, směřovat, nikoliv však přejímat vůdčí roli. Cílem práce pedagoga je udržovat nadšení dítěte pro učení (Zelinková, 1997, str. 72 – 78). Učitel má prostřednictvím vybavení třídy a připravených pomůcek nabízet dostatek příležitostí pro konstruktivní práci. V učení by se měla dodržovat kontinuita a postupy by na sebe měly navazovat. Dítě si může samo vybrat, jaké aktivity a činnosti se bude aktuálně věnovat, ale platí zásada, že činnost se vždy dokončí, aby se naučilo trpělivosti a aby dítě nemělo tendenci střídat činnosti bez jakéhokoli výsledku. Pomůcky, které jsou dítěti k dispozici, jsou koncipovány tak, aby odpovídaly jeho fyzickému a fyziologickému rozvoji (Hainstock, 2013, str. 16).

Velmi vyhraněná byla Marie Montessori v názorech na motivaci dětí. Neschvalovala ani pochvaly, napomínání, ani opravování chyb. Ze strany učitele nesmí být práce nařizována, nesmí se užívat hrození, odměn ani trestů. Od pedagogů žádala a očekávala určitou pasivitu, klidnost a umění vyčkávat. Montessori pedagogická koncepce vyžadovala, aby se pedagog upozadil a vznikl tak prostor pro dětskou aktivitu (Montessori, 2003, str. 184 – 190). „Okolí dítěte

musí například umožňovat soustředěnou činnost. Jakmile je soustředěná činnost jednou navozena, dítě je schopno ji udržet i při řadě dalších zaměstnání a čím je aktivnější, tím může být učitel pasivnější, až nakonec může stát v podstatě úplně stranou” (Montessori, 2003, str. 163). Jak sama Marie Montessori tvrdí: „skutečný základ pedagogického úspěchu spočívá v tom, že je potřeba od sebe rozeznat dva druhy činnosti, které budí dojem spontánnosti, protože jsou v obou případech řízeny vůlí dítěte, ale svou podstatou jsou přímo protikladné. Teprve, když se učitel naučí rozlišovat mezi rozpustilostí a nadšením z práce, může se stát průvodcem a pomocníkem” (Montessori, 2003, str. 176).

PROSTŘEDÍ A VYBAVENÍ ŠKOLY

Marie Montessori přinesla zcela nový pohled na prostředí školy a tříd předškolního zařízení. „Škola se má stát místem, kde může dítě žít ve své svobodě, přičemž jeho svoboda nemůže být jen vnitřní, duchovní svobodou jeho vlastního vývoje. Celý dětský organismus z jeho fyziologicky vegetativní stránky až po jeho pohybovou aktivitu musí najít ty nejlepší podmínky k rozvoji” (Montessori in Rýdl, 1999, str. 54). Radikální změna prostředí se týkala jak třídy, tak jejího vybavení, které by mělo odpovídat potřebám dítěte raného věku.

Třída dle Montessori zásad by měla být zařízena tak, aby dítěti umožňovala svobodně pracovat, pohybovat se a rozvíjet se, posilovat jeho samostatnost a sebeobsluhu. Interiér třídy, její vybavení, by mělo odpovídat dětským rozměrům. Například kliky a věšáčky by měly být umístěny ve vhodné výšce a vybavení by mělo být také lehčí, aby s ním děti mohly jednodušeji manipulovat, například přenášet židličky, přesouvat stolky atd. (Rýdl, 1999, str. 10).

Prostředí má být tedy uspořádáno tak, aby dítě mohlo zkoumat a učit se samostatně, bez pomoci učitele. Pokud je získávání vědomostí rozloženo do vzájemně navazujících kroků, není třeba pomoci dospělého. Marie Montessori věřila, že dítě může dojít k cíli samo, a proto považovala za tak důležité, aby vše, co dítě ve škole obklopuje, bylo pro něj dostupné a snadné. Rýdl tvrdí, že: „pro prostředí dítěte je nutné připravit podněcující prostředky, které jsou dány vědecky zdůvodněnými zkušenostmi a ne filozofickými idejemi, a pak nechat dítě

se volně pohybovat, aby se prostřednictvím těchto prostředků rozvíjelo. Tímto způsobem se dítě samo rozhodne a najde zalíbení pro cvičení s nějakým vědecky podloženým materiálem, který bude provázet po určitou dobu jeho duševní rozvoj. Volba je instinktivní záležitostí” (Rýdl, 1999, str. 11).

Další požadavek měla Montessori na estetické působení vybavení. Přála si, aby děti kolem sebe měly dostatek “krásy”. Veškeré vybavení tříd má svůj specifický účel, naopak by ve třídách nemělo být nic, co není dítěti určeno či čeho by se nemohlo dotýkat, protože právě dotýkáním, manipulací s věcmi se dítě učí. Dle zásad Montessori pedagogiky by prostředí třídy mělo být navrženo tak, aby dítě nerozptylovalo. M. Montessori se zaměřovala i na dekorace, které měly být v souladu s důrazem kladeným na soustředění (Hainstock, 2013, str. 16).

Záhy poté co Marie Montessori poukázala na obrovskou důležitost prostředí přizpůsobeného dítěti, se ke spolupráci přidali architekti, umělci i psychologové, aby společně našli ideální velikost třídy, rozměry nábytku a dalšího interiérového vybavení. Představa o budově školy tedy prošla výraznou proměnou a dětem poskytovala velmi příjemné a tvůrčí prostředí. Marie Montessori však zdůrazňovala, že jenom vnější změny nestačí, a proto její pozornost směřovala také na předměty a pomůcky, které by vyhovovaly dětským potřebám. Tyto předměty a pomůcky nebyly vybrány libovolně, ale na základě dlouhodobého experimentu. Na začátku byla třída naplněna rozmanitým vybavením a dětem byla ponechána volnost, aby si samy vybraly předměty, které se jim nejvíce zamlouvaly. Na základě toho pak Montessori ponechala ve třídě k dispozici jen ty předměty, které děti zaujaly nejvíce. V “Absorbující myslí“ M. Montessori píše: „Sada předmětů, které nyní na školách používáme, není výsledkem ukvapené eliminace vycházející z pozorování v několika málo školách. Je výsledkem pokusů prováděných na školách po celém světě. A tak můžeme zodpovědně říci, že naše předměty byly opravdu vybrány dětmi samotnými” (Montessori, 2003, str. 150). Pomůcky, které Montessori používala ve třídách, měly především za úkol vzbuzovat v dětech zájem a lásku k učení. Montessori se během své praxe utvrdila v názoru, že „pokud se dítě nudí a nereaguje spontánně na svou činnost, není to jeho chyba, ale spíše chyba ve způsobu, jakým mu byla tato činnost předložena” (Hainstock, 2013, str. 16). Montessori se také domnívala, že přemíra věcí, které by děti ve třídě obklopovala, by mohla způsobovat chaos, a proto se

držela zásady mít například jen jeden exemplář od každé sady rozvojových pomůcek. Prostředí třídy by mělo obsahovat jen pomůcky, které napomáhají pozitivnímu vývoji dítěte. Všechny nadbytečné předměty a materiály by měly být z prostředí odstraněny (Montessori, 2003, str. 150). Podle Montessori pedagogiky jsou děti vedeny k tomu, aby se naučily trpělivosti. Proto pokud dítě pracuje s předmětem, který by chtělo i další dítě, musí počkat, až bude předmět k dispozici. Proto je také důležité, aby se děti naučily úctě a ohleduplnosti k ostatním. Prostředí třídy by mělo obsahovat jen pomůcky, které napomáhají pozitivnímu vývoji dítěte. Všechny ostatní předměty a materiály by měly být z prostředí odstraněny.

Tento požadavek je pravděpodobně jedním z nejtěžších úkolů pedagogů. Didaktický materiál je pro pedagogy prostředkem výchovy a má za úkol umožňovat jak svobodu a volnost, tak pomoc v kognitivní a psychomotorické oblasti. Tím hlavním, jak Montessori koncept chápe didaktický materiál, je celkový rozvoj dětské osobnosti (Rýdl, 1999, str. 55 – 56).

PRAKTICKÝ ŽIVOT

Důležitá je propojenost předmětů a v případě předškolního vzdělávání především propojenost vzdělávacích oblastí. Témata se nikdy nevyučují izolovaně, neboť vše se totiž vzájemně ovlivňuje. Dle Marie Montessori jsou cvičení zaměřená na praktický život těmi nejdůležitějšími a jsou zároveň předpokladem pro práci s dalším materiálem. V těchto cvičeních se dítě zaměřuje na senzomotorickou koordinaci pohybů. Každá jednotlivá aktivita má svůj řád (pracuje se vždy shora dolů, zleva doprava a od jednoduššího ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu). Praktický život je po narození dítěte prvním místem, které navštíví, a proto je důležité, aby získalo schopnosti a dovednosti v něm obstát. Montessori byla přesvědčena, že při plánování výuky je nutno mít na paměti dvě duševní schopnosti dětí, a to představivost a schopnost abstraktního myšlení. Každé dítě může mít jednu výrazněji rozvinutou, ale přítomny musí být obě a měly by být v harmonickém souladu. Za podstatné to považuje právě proto, že v praktickém životě jedince je zapotřebí obou těchto schopností (Montessori, 2003, str. 125). Toto snažení je možno vyjádřit tak, že

výchova nemá za cíl směřovat k přípravě na školní docházku, ale k přípravě pro samotný život.

KOSMICKÁ VÝCHOVA

Marie Montessori také zařadila do svého pedagogického konceptu tzv. kosmickou výchovu. Jejím smyslem je obeznámení o vztahu člověka a přírodního prostředí a výchovu k zodpovědnosti každého jednotlivého člověka. Kosmická výchova má dítěti zprostředkovat propojenost jednotlivých součástí celku, tedy přírody živé, neživé a člověka. Děti předškolního věku se učí poznatky o přírodě, životě a to především skrze praktické pokusy. Součástí kosmické výchovy je i výchova k míru, která se snaží o budování nekonfliktních vztahů. V širším slova smyslu byl Montessori cílem mír na celém světě. Na téma míru přednesla Marie Montessori několik přednášek (Zelinková, 1997, str. 35 – 39).

LEKCE KLIDU A TICHA

V Montessori pedagogice je velmi silně akcentován individuální přístup. Uvádí se, že tato výchova a vedení jsou vhodné i pro hyperaktivní děti nebo děti s poruchou pozornosti a to právě pro používané metody práce. Děti jsou motivovány k samostatné práci s pomůckami, při činnosti se důsledně dodržuje klid a ticho a pomůcky se musí vracet zpět na místo, odkud si je děti vypůjčily. A to znamená, že i děti, které mají problém s pozorností, se v této atmosféře práce zklidní a snadněji se soustředí (Ludwig, 2000, str. 31 – 33). Právě lekce klidu nebo ticha považuje Montessori za velmi přínosné pro jednotlivce i kolektiv (Holstiege in Rýdl, 1999, str. 115). Montessori pozorovala, že děti jsou během cvičení ticha a klidu přímo fascinovány výsledkem. Tato cvičení nemají samy o sobě žádný praktický význam, ale přinášejí dětem radost (Rýdl, 1999, str. 53). Děti se během těchto cvičení učí koncentraci, vyrovnanosti a klidu. A tím je dle Montessori rozvíjeno dětské myšlení. Jak uvádí Ludwig, Marie Montessori poznala význam klidu a ticha a do své pedagogiky tak zařadila nejen prvky aktivity, ale i rozjímání (Ludwig, 2000, str. 23). Montessori se domnívala, že nikdo nemůže vnějším působením dítě přimět k soustředění. Jen dítě samo může pracovat na této vlastnosti. Marie Montessori současně kritizovala „přerušování práce dětí

za účelem dodržování předem daného programu” (Montessori, 2003, str. 162). Souvisí to bezpochyby s tím, jaký kladla důraz na soustředění a intenzivní, ničím nerušenou práci. Italská průkopnice byla toho názoru, že školy nepodporují formativní impulzy, které jsou dětem vlastní. Podle mých zkušeností se naše současná předškolní výchova potýká s problémem často se střídajících aktivit, což je pro dětský věk nevhodné.

ELIPSA

Dalším specifikem Montessori pedagogiky je tzv. “elipsa”. Jedná se o cvičení psychické a fyzické rovnováhy, které napomáhá dítěti nácviku klidu a koncentrace. Elipsa je útvar, který je vyznačen na zemi (na podlaze či koberci). Děti se sesednou kolem tohoto útvaru (nebo nějakého jiného symbolu) a jejich úkolem je koordinovaný pohyb s předměty v ruce (např. s hrníčkem s vodou). Takováto činnost děti motivuje k soustředění a koncentraci. Děti si daný předmět postupně předávají, aby se vystřídaly všechny.

PRÁCE S CHYBOU

Dalším důležitým aspektem Montessori výchovy je práce s chybou. Chyba v pojetí této pedagogiky není chápána jako negativní jev, ale jako nedílná součást a přirozený jev procesu učení. Chyba je brána jako signál, že činnost je třeba ještě procvičovat a opakovat. Didaktické pomůcky, které jsou dílem Marie Montessori, by měly sloužit dítěti k tomu, aby snadno případnou chybu opravilo. Dítě se tak učí samo formou pokusů a omylů - což je v Montessori pedagogice považováno za nejefektivnější princip výuky (Zelinková, 1997, str. 78 – 79, Rýdl, 1999, str. 37 – 39).

DIAGNOSTIKA DĚTÍ

Dalším specifikem Montessori mateřských škol, který je přítomný od počátku až do současnosti, je praxe diagnostiky dětí. Marie Montessori vedla pedagogy k tomu, aby si vedli pečlivé záznamy o fyzických i psychických vlastnostech dítěte. Tyto záznamy považovala za velmi důležité a snažila se, aby

se zaznamenávaly všechny okolnosti, které mají vliv na rozvoj dítěte. Karta dítěte tedy obsahovala záznamy o dědičných chorobách, o věku rodičů v době narození dítěte, informace o průběhu těhotenství a další otázky týkající se domácího prostředí dítěte. Veškeré informace byly zaznamenány jen se souhlasem rodičů. Tyto osobní karty dítěte se pak mohly stát vodítkem pro pedagogy v konkrétních případech (Montessori, 2003, str. 129 – 133).

I v dnešní době mají pedagogové za úkol pečlivě zaznamenávat, co které dítě umí, v čem se zlepšilo a na jakou oblast se musí pedagog zaměřit. Diagnostika dětí je tak považována za samozřejmou součást práce pedagoga předškolní výchovy, ale v době Marie Montessori nebyla diagnostika vůbec běžnou praxí.

HETEROGENITA TŘÍDY

Marie Montessori také prosazovala věkovou heterogenitu třídy. Považovala ji za velmi přínosnou, nabízející větší prostor pro kooperaci mezi dětmi. Ve smíšeném kolektivu se mladší děti učí od starších a starší děti mají příležitost pečovat o mladší, ochraňovat je, pomáhat jim. Děti mají možnost osvojovat si různé sociální role. Zprvu je dítě v kolektivu nejmladší, poté je v roli prostředního a následně v roli nejstaršího (Rýdl, 1999, str. 17 – 19).

Obecně je možno o Montessori pedagogice říci, že má za cíl učit nezávislosti a samostatnosti. Svoboda a disciplína nejsou chápány v protikladu, ale naopak v harmonické propojení, které vede k dokonalosti. Montessori systém klade velký důraz na samostatnost a sebeobsahu, důležitý je proces učení a ne samotný výsledek. Marie Montessori chtěla děti vychovat ke schopnosti vzájemně kooperovat a eliminovat soutěžení mezi nimi. Důsledně lpěla na tom, aby pedagogové děti neopravovali, nenapomínali ani nechválili. Její pedagogický koncept je vybudován na ideji svobody, není zde přítomen žádný nátlak ze strany pedagogů.

7.3 PŘÍNOSY A SPORNÉ BODY MONTESSORI PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

Montessori pedagogika je velmi ceněna pro své jedinečné učební pomůcky a bohatý výukový materiál, které Montessori vytvořila. Zároveň je pozitivně hodnocen komplexní pohled na dítě a jeho vývoj. Montessori zastávala názor, že výchova začíná při narození a zohledňovala stav matky již během těhotenství. Jako jedna z prvních zavádí diagnostiku dětí, jako samozřejmou součást práce pedagogů.

Pedagogická koncepce vytvořená Marií Montessori klade velký důraz na samostatnost, sebeobsahu dětí a také na praktický život. Právě z tohoto důvodu jsou používány pomůcky, které odpovídají dětským schopnostem a dovednostem. Jsou jim doslova vytvořena na míru z hlediska velikosti, váhy i umístění předmětů atd.

Kriticky je nahlíženo na míru svobody a volnosti, která je dítěti dána při výběru činností a aktivit. Dítě je tím, kdo rozhoduje o svých aktivitách, nikoliv pedagog. Tato kritika se objevuje především v případě základní školy (žák si sám vybírá, které činnosti se chce věnovat), ale objevuje se i v souvislosti s mateřskými školami. Program montessori mateřských škol může působit na pozorovatele neorganizovaně a vzbuzovat dojem, že dítě se nenaučí řádu. S tímto sporným bodem souvisí role pedagoga, která je oproti ostatním pedagogickým konceptům výrazně upozaděna. Tento přístup klade dle mého názoru vysoké požadavky na učitele a to ve smyslu uspořádanosti výuky a motivování dětí k dokončení práce.

8. EKOŠKOLKY A LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

8.1 EKOŠKOLKY

Ekoškolkou označujeme ekologicky zaměřenou mateřskou školu. Tento název mohou mateřské školy použít libovolně, není nutné, aby splňovaly určité parametry či kritéria, vyřizovaly si povolení pro provoz, ani nepotřebují registraci. Jde tedy do jisté míry o vágní zařazení, kterému mateřské školy mohou, ale nemusí dostát. Program ekoškolek je ukotven ve školním vzdělávacím programu a předpokládá se další vzdělávání pedagogických pracovníků. Mateřské školy, které mají zájem o směřování své činnosti do ekologické roviny, mohou využít pomoci sítě Mrkvička, která se zaměřuje především na metodickou podporu, pořádá setkání pedagogických pracovníků a zprostředkovává výměnu zkušeností mezi nimi (Vošáhlíková, 2012, str. 8).

8.1.1 CHARAKTERISTIKA A CÍLE EKOŠKOLKY

Stručná charakteristika ekoškoly:

- umožňuje dětem i rodičům spolurozhodovat na nových záměrech enviromentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a aktivně se podílet na ekovýchovných aktivitách
- umožňuje dětem každodenní pobyt v přírodě nebo ve školní zahradě v přírodním stylu
- pečuje o zdravý životní styl dětí prostřednictvím zdravého stravování, dostatku příležitostí k pohybu v přírodním terénu, otužování venku za každého počasí
- nabízí podněty přiměřené věku vedoucí k aktivnímu učení dětí - učení vlastní zkušeností, pozorování, experimentování, zážitky a hrou v přírodě
- rozvíjí elementární základy proenviromentálního chování dětí
- snižuje ekologickou zátěž provozu mateřské školy
- zapojuje se do komunitních aktivit nebo je sama iniciuje, podporuje udržitelná rozvoj komunity mateřské školy
- spolupracuje s dalšími institucemi (vysokými školami, ekocentry atd.)

(Vošáhlíková, 2012, str. 9)

Jak uvádí Vošáhlíková (2012), každá ekoškola je originálem a její činnost je samozřejmě ovlivněna jak personálními, prostorovými, tak finančními podmínkami. Škála přístupu a zapojení se do ekologického chování a jednání se může v každé mateřské škole velmi lišit. Uvedeno na příkladu, jedna mateřská škola se bude chovat zodpovědně při třídění odpadu, v jiné mateřské škole bude vybavení interiéru z přírodních materiálů tuzemské výroby nebo si daná mateřská škola nechá zabudovat solární panely a z nich bude pro svou potřebu čerpat energii. Každá ekoškolka tedy příkládá větší důraz jiné oblasti.

Mezi ekoškolkami jsou tedy značné rozdíly. To samozřejmě znamená, že i výchovné zaměření, program a požadavky na naplňování výchovných cílů bude odlišné.

Ač může být míra ekologické zodpovědnosti různá, stále platí, že „prostředí mateřské školy, kde se děti denně setkávají s opatřeními snižujícími ekologickou zátěž, formuje jejich návyky. Umožňuje seznámit je s možnostmi, které již existují a které jsou v silách jednotlivce nebo domácnosti“ (Vošáhlíková, 2012, str. 11).

Sdružení Tereza zpracovalo pro program Ekoškola opatření a jako podstatnou vnímá právě účast dětí na ekologickém provozu. Děti v mateřské škole mohou např. sledovat spotřebu elektrické energie, pečovat o květiny a zahradu, mohou pomoci s úklidem v okolí mateřské školy, mohou třídit odpad, učit se návyku používat přiměřené množství čisticích prostředků, využít zbytky jídla ke kompostování, atd. (Vošáhlíková, 2012, str. 10 – 11). Každodenní návyky jsou v případě ekologické výchovy stěžejní a mateřská škola má i v rámci předškolního věku velké možnosti, jak dětem zodpovědné chování zprostředkovat.

8.2 LESNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

8.2.1 HISTORIE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Základním principem lesních mateřských škol je pobyt dětí v přírodě, jedná se tedy o hlavní cíl výchovně vzdělávacího programu. Trávení dětí v přírodě

nabízí dle této koncepce prostor, kde děti vyrůstají ve zdravém a podnětném prostředí.

Za zakladatelku lesních mateřských škol je obecně považována Dánka Ella Flatau, matka čtyř dětí, která se svými dětmi a později také s dětmi svých sousedů trávila čas pravidelnými návštěvami lesa. Její neobvyklá praxe vzbudila pozitivní ohlasy. První lesní mateřská škola vznikla na základě jejich zkušeností a idejí v roce 1954 v Dánsku. Odsud se koncepce lesních mateřských škol rozšířila do dalších evropských zemích. Ve Švédsku a Norsku vznikaly lesní mateřské školy jako součást systému předškolního vzdělávání. Heslo “Venku za každého počasí”, které je užíváno do současnosti, bylo označením právě pro předškolní zařízení, která svůj program a výchovu přesunula do přírody.

Na základě ideje dánské lesní mateřské školy vznikla v roce 1993 lesní mateřská škola v Německu a dostalo se jí velmi pozitivního ohlasu. Počet lesních mateřských škol tzv. Waldkindergarten, zde neustále narůstá a v současnosti jich existuje přes tisíc. Lesní mateřské školy jsou zřízeny i v dalších zemích – v Rakousku, Švýcarsku, ve Velké Británii. Ukazuje se, že poptávka rodičů po vzdělání a výchově dětí v souladu s přírodou je stále větší.

O současných lesních mateřských školách v České republice není zatím napsáno mnoho publikací, přestože počet lesních mateřských škol roste. Čeští autoři a odborníci se významně opírají o zkušenosti a výzkumy ze zahraničí, především z Německa a Skandinávských zemích, kde jsou lesní mateřské školy plně integrované do vzdělávací soustavy. A byly to právě německé lesní mateřské školy, které inspirovaly vznik tohoto typu škol u nás. V České republice byla v roce 2007 založena soukromá mateřská škola, která uplatňovala prvky lesní mateřské školy. Zakladatelkou byla Linda Kubale, která o dva roky později stála u zrodu dětského klubu Šárynka. Ten funguje v Praze od 1. 9. 2009 (Hodek, 2016).

Hlavní propagátorkou myšlenek lesních mateřských škol v českém prostředí byla Emilie Strejčková, která stála mimo jiné za realizací lesní mateřské školy Lesníček při Mateřské škole Semínko v roce 2010 na Toulcově dvoře (Vošáhlíková, 2011).

Naše lesní mateřské školy se z praktických i pragmatických důvodů začaly postupně sdružovat do Asociace lesních mateřských škol. Tento krok měl zajistit jednotnost v dosahování společně vytyčených cílů a zároveň tato asociace může být lepším partnerem v komunikaci s vládou a úřady (Asociace lesních mateřských škol, 2016). Asociace má také za cíl vytvořit prostor pro diskuzi o podobě lesních mateřských škol v České republice. Zájem o lesní mateřské školy dokládají jak samotné vznikající mateřské školy, tak četnost a účast na seminářích týkajících se lesních mateřských škol, ale i narůstající počet studentských prací, které se touto problematikou zabývají. Jak se domnívá Vošáhlíková „nejpodstatnější se pro další vývoj zdá být vyjednání legislativní úpravy týkající se lesních mateřských škol, která by usnadňovala zakládání a samotnou existenci tohoto předškolního vzdělávání. Cílem tedy je, aby legislativní návrhy umožnily zařadit lesní mateřské školy do oficiálního vzdělávacího systému České republiky a zajistit tak jejich kvalitu a zároveň finanční dostupnost. A co se zdá být dle mého názoru hlavním, je deklarovat pozici lesních mateřských škol ve vzdělávacím systému“ (Vošáhlíková, 2011). Asociace lesních mateřských škol se kontinuálně snaží o popularizaci tématu lesních mateřských škol, o propagaci a odbornou i laickou diskuzi na tomto poli. Poskytuje také poradenství a informace a stojí dle mého názoru za většinou úspěchů, kterých lesní mateřské školy dosáhly. Ministerstvo životního prostředí (dále jen MŽP) v roce 2012 vydalo a zdarma poskytuje publikaci “Ekoškoly a lesní mateřské školy”, která má za cíl podpořit vznik a fungování lesních mateřských škol.

Jak jsem již uvedla výše, lesní mateřské školy se těší zájmů rodičů i příznivců, ale do roku 2016 neměly legislativní oporu, což přinášelo mnoho obtíží při zřizování i při samotném chodu lesních mateřských škol (Vošáhlíková, 2012, str. 29 – 30). Pozměňovací návrh z tohoto roku definuje lesní mateřské školy jako „školu, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.“ Definice pozměňovacího návrhu umožňuje chránit lesní mateřské školy a vyjednávat podmínky pro zapsání lesních mateřských škol do rejstříku mateřských škol, které spravuje MŠMT. Cílem Asociace lesních mateřských škol je začlenit lesní mateřské školy do vzdělávacího systému (Asociace lesních mateřských škol, 2016).

Největší problém pro chod lesních mateřských škol se zdá být zajištění hygienických podmínek. Z hlediska české legislativy je v běžných mateřských školách požadováno například splnění těchto podmínek: 4 metry čtvereční na jedno dítě, jedna dětská mísa na pět dětí, umyvadlo ve výšce 50 cm atd. Tyto podmínky stanovuje vyhláška 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Vzhledem k tomu, že děti v lesní mateřské škole tráví většinu dne venku a tzv. ochranný prostor je využíván jen v případě velmi nepříznivého počasí, nemusí tedy tyto podmínky splňovat, ale důležité je, aby rodiče byli o těchto podmínkách informováni (Vošáhlíková, 2012, str. 25 – 27). Německé mateřské školy nemají stanovené podmínky zákonem, ale lesní mateřská škola by měla disponovat písemným souhlasem rodičů s provozem zařízení. Lesní mateřské školy totiž v závislosti na tom, kde je jejich tzv. ochranný prostor umístěn, používají například suchý záchod a děti si myjí ruce jen před jídlem (Vošáhlíková, 2010). V České republice jsou podmínky pro provozování mateřských škol nastaveny velmi konkrétně a daleko podrobněji než v Německu.

Dle údajů Asociace lesních mateřských škol, která si vede evidenci založených mateřských škol, je v současné době v České republice na 120 lesních mateřských škol (Asociace lesních mateřských škol, 2016).

Lesní mateřské školy nejsou, a dovolím si tvrdit, že ani nebudou, konkurencí pro běžnou mateřskou školu. Lesní mateřská škola je právě pro svoje specifické zaměření volbou jen pro určitou část společnosti, tedy pro rodiče a rodiny, jejichž prioritami je vztah k přírodě, péče o přírodu, udržitelný rozvoj, ekologie, zodpovědný přístup k životnímu prostředí, atd.

8.2.2 TYPY LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Z hlediska organizace lze lesní mateřské školy rozdělit na dva typy:

- lesní mateřská škola
- lesní třída při mateřské škole

Kromě těchto dvou variant jsou zde ještě i další možnosti, jak uplatnit prvky lesních mateřských škol do programu běžných mateřských škol. Například je možné zorganizovat projektové dny/týdny v lese, uspořádat tzv. putovní skupiny atd.

Lesní mateřská škola funguje nezávisle na jiné mateřské škole. Zřizovatelem lesní mateřské školy je nejčastěji nezisková organizace (vše se řídí legislativními podmínkami). Hlavním specifickým znakem samostatné lesní mateřské školy je, že nemá k dispozici třídu klasického typu, která je určena k celodennímu pobytu dětí. Zázemím lesních mateřských škol bývá velmi často srub, jurta či maringotka, kde je umístěno základní vybavení pro odpočinek dětí, pro ohřátí jídla a pro případ velmi nepříznivého počasí. Některé lesní mateřské školy však nemají k dispozici vlastní objekt (nebo si ho z finančních důvodů nemohou dovolit). V tomto případě jejich den tedy může začínat setkáním na autobusové/tramvajové zastávce hromadné dopravy v centru či na okraji města, odkud se pak děti společně s pedagogickým dozorem vydávají do přírody (blízkého lesa, louky, skal). V případě nepříznivého počasí pak tyto lesní mateřské školy využívají předem domluvené prostory ve veřejných institucích (např. knihovnách) či v soukromých prostorách (např. skautská základna). Lesní mateřské školy v České republice často využívají soukromé prostory, které jsou ochotni jejich majitelé k těmto účelům poskytnout a pro lesní mateřské školy jde často o podstatné snížení finančních nákladů (Vošáhlíková, 2012, str. 12).

8.2.3 CHARAKTERISTIKA LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Základní charakteristika lesních mateřských škol dle dokumentu MŽP (2012)

- Celoroční pobyt venku za každého počasí.
- Není špatné počasí, pouze špatné oblečení.
- Zázemí má charakter příležitostně využívaného vyhřívaného přístřeší.
- Základní prostředí výchovy je zpravidla v lese.
- Třídu tvoří optimálně 15 dětí a minimálně 2 dospělí.
- Základem pro pobyt s dětmi venku je vzájemná důvěra.
- Zásadní je dobrá komunikace s komunitou a rodiči.

- Východiskem pro vzdělávací program je situace, spontánní hra a přímá zkušenost dětí.
- Lesní mateřská škola rozvíjí děti všestranně v souladu s platným kurikulem pro předškolní vzdělávání.

(Vošáhlíková, 2012, str. 12)

Pobyt dětí venku za každého počasí je pro lesní mateřské školy nejnepřítivějším a nejvýraznějším rysem, kterým se odlišují od běžných mateřských škol. S touto praxí souvisí řada specifíků. Velký důraz se proto klade na vybavení. Aby pedagogové i děti mohli strávit celý den venku, je důležité zvolit vhodné oblečení i obuv. V případě, že děti nebo pedagogové nejsou vhodně oblečeni do venkovních podmínek, jejich pobyt je pak nepříjemnější. Speciálně v zimním období je komfortní vybavení nutnou podmínkou. I v běžných mateřských školách je řada pedagogů, kteří by s dětmi rádi trávili více času venku, ale z několika důvodů to není možné. Hlavním důvodem je počet dětí připadající na jednoho pedagoga. Třída běžné mateřské školy čítá až 28 dětí. Uvážíme-li, že jeden pedagogický dozor má v péči 28 dětí, není možné, aby s dětmi trávil například celé dopoledne venku. V lesních mateřských školách je doporučovaný počet 12 – 22 dětí, který je doprovázen nejméně dvěma dospělými osobami, kdy alespoň jeden z nich má odpovídající pedagogické vzdělání. Tato podmínka napovídá, že kvalita pedagogické práce může být vysoká a také zaručuje možnost individuálního přístupu k dětem (pozn. i tato specifika vycházejí z původní ideje lesních mateřských škol, kdy má být zaručen větší prostor pro individuální přístup a možnost navázání užšího vztahu pedagoga s kolektivem dětí) (Vošáhlíková, 2010).

Vzdělávání a výchova v lesních mateřských školách poskytuje určitou "přidanou hodnotu". Mezi pozitiva můžeme zařadit ekonomické náklady, ekologické dopady, sociální a kulturní perspektivy (estetické působení mateřské školy, udržování místních tradic a zvyků atd.) Už samotné označení lesní mateřská škola naznačuje, jaká je její specifická odlišnost. Nejdůležitější důraz se tedy klade na kontakt dětí s přírodou, který je pro lesní mateřské školy a ekoškolky typický. Jak jsme již uvedli výše, z podstaty věci (počet dětí, nedostatek pedagogického dohledu, časové možnosti atd.) nelze v běžné mateřské škole trávit s dětmi dostatek času venku. Doba, která je vymezena na procházky, je

jasně ohraničena právě celkovou náročností situace, kdy jeden pedagog má na starosti až 28 dětí. Z tohoto důvodu pak ani nelze požadovat, aby pedagogové trávili či přesunuli samotnou výuku do venkovních prostorů - do parku v případě měst, nebo do lesoparků/lesů v okrajových částech měst či na venkově. Příznivější situace může být například v mateřských školách umístěných na vesnici, kde je v blízkosti mateřské školy dostatek zeleně a lesa. V případě městských mateřských škol je častější, že se k procházkám využívá park nebo hřiště a to jen po dobu velmi omezenou. Pobyt v přírodě napomáhá komplexnímu rozvoji dovedností a osobnosti dítěte (Vošáhlíková, 2012, str. 15). Tato a další hypotézy o přínosu lesních mateřských škol na rozvoj osobnosti dítěte jsou z části potvrzeny výzkumy, ale stále je na tomto poli mnoho domněnek. Jednou z publikací, která se tématem člověk a příroda zabývá, je "Jak a proč podporovat vztah lidí k přírodě - klišé, bariéry, příležitosti" vydaná v roce 2009.

V dnešní době ubývá příležitostí, aby dospělí a děti mohli trávit více času venku a v přírodě. Současný životní styl, který je zaměřen především na výkon, je charakteristický svou uspěchaností. Dovolím si tvrdit, že si vytváříme mentální, organizační i technické bariéry, které nám zabraňují trávit více času v přírodě a naopak nás uzavírají v umělém prostředí. Děti často tráví i celá odpoledne ve vnitřních prostorách (zájmové kroužky, jazykové školy nebo v domácnostech u počítačů a televizorů). Tento trend je na vzestupu a děti již bohužel netráví volný čas hrou anebo prací venku (Rázgová, 2009, str. 6 – 7).

V současnosti chybí výzkum, který by se věnoval tomu, jak častější pobyt v přírodě ovlivňuje imunitu dětí. Z rozhovorů, které provedla autorka publikace MŽP se ale jak rodiče, tak pedagogové lesních mateřských škol shodují na tom, že děti, které navštěvují lesní mateřské školy, nejsou častěji nemocné. U některých dokonce došlo ke snížení nemocnosti infekčními nemocemi. Tento fakt lze přičíst tomu, že děti se adaptovaly na rozmanitější typy počasí a rozpětí venkovních teplot, což může mít za následek právě posílení obranyschopnosti (Vošáhlíková, 2012, str. 15).

8.2.4 PRINCIPY A PRVKY LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Od roku 2007, kdy vešel v platnost Rámcový vzdělávací program, každá mateřská škola vypracovává dle pokynů MŠMT školní vzdělávací program (v souladu s RVP). Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) je velmi důležitý jak pro klasické tak alternativní předškolní vzdělávání. Rozpracovává způsob a metody, jak rozvíjet klíčové kompetence dětí. V případě lesních mateřských škol, se může jednat o směřování k těmto pedagogickým cílům:

- učit se celostně, tzn. všemi rovinami vnímání
- rozvíjet jemnou a hrubou motoriku prostřednictvím rozmanitých podnětů a možností pohybu v přírodě
- podpořit smyslové vnímání přímou zkušeností
- rozvíjet kreativitu a fantazii při využití rozmanitých přírodních prvků
- podpořit vědomí sounáležitosti mezi dětmi navzájem a se živou a neživou přírodou
- prožít rytmus změn ročních období a přírodních jevů
- seznámit se s místem a přírodním prostředím, které je blízké a vytvořit si k němu pozitivní vztah
- zažít a poznat rostliny a živočichy v jejich původním životním prostředí, poznat různé přírodní ekosystémy
- umožnit dětem, aby poznaly své tělesné hranice
- prožít ticho a naučit se být citlivější k mluvenému slovu
- poznat hodnoty lesního společenství a hodnoty lidské společnosti

(Vošáhlíková, 2012, str. 33)

Jak jsem již uvedla, dlouholeté zkušenosti má s lesními mateřskými školami Spolková republika Německo. Čeští pedagogové a odborníci velmi často čerpají inspiraci právě zde. V Německu také proběhlo několik výzkumů, které se zabývaly lesními mateřskými školami. Právě zde je pedagogická koncepce lesních mateřských škol postavena na oblastech dovedností, které mohou děti rozvíjet při pobytu v lese. Celek pak tvoří samotnou charakteristiku pedagogické činnosti i

předpoklady pro všestranný rozvoj dětí. K těm nejčastěji zmiňovaným oblastem dovedností, postojů a znalostí v lesní mateřské škole můžeme řadit jemnou a hrubou motoriku, sociální kompetence, rozvoj sebevědomí a sebepojetí, kreativitu a získání znalostí o přírodě a ekologii (Vošáhlíková, 2012, str. 38).

Pokusím se teď podrobněji popsat výše zmíněné oblasti, které lesní mateřská škola rozvíjí specifickým způsobem (často právě díky podmínkám, ve kterých výuka lesní mateřské školy probíhá). Vzhledem k tomu, že program lesní mateřské školy probíhá ve volné přírodě, nabízí daleko pestřejší podmínky pro rozvoj jak hrubé, tak jemné motoriky dítěte. Děti v lesních mateřských školách se mohou věnovat sběru drobných předmětů (šišky, oříšky, sběr borůvek atd.) a zároveň mají dostatek příležitostí k trénování kreslení, navlékání, skládání. Děti při pobytu v lese trénují rovnováhu vzhledem k nerovnému povrchu, mohou se pohybovat ve větším prostoru, a pokud to terén umožňuje, mohou také daleko častěji volně běhat než děti v klasických mateřských školách. Ačkoli lesní mateřské školy nemají, ve srovnání s běžnými mateřskými školami, k dispozici tradiční pomůcky a klasické vybavení interiéru, není rozvoj jemné a hrubé motoriky zanedbáván.

Pohyb v prostoru v lesní mateřské škole napomáhá nejen k rozvoji motoriky, ale podporuje také zdraví dětí. Pozitivně přispívá k rozvoji dýchacího a oběhového systému. Pohyb je zároveň prevencí před obezitou. Právě míra pohybu je dle mého názoru a zkušenosti jednou z nejzásadnějších předností lesních mateřských škol. Při pohybu děti zapojují a posilují nejen svalstvo, ale také smysly, především zrak a hmat, a díky takto intenzivně trávenému času ve volné přírodě je také rozvíjena prostorová orientace. Daleko více než v jiných mateřských školách je dětem zprostředkována zkušenost vnímat své tělo a jeho fyzické hranice.

KOOPERACE

Dalším znakem, kterým je lesní mateřská škola typická, je pro děti zkušenost spolupráce už od raného věku. Děti se ve volném prostoru a při přesouvání či "putování" učí kooperaci. Příroda se od budovy mateřské školy liší v mnoha aspektech. Jedním z nich je i ten, že děti si hrají, tvoří, pozorují a vyrábí

společně. To jim umožňuje rozvíjet sociální kompetence: spolupráci, schopnost domluvit se, rozdělit si úkoly a podporovat vzájemnou důvěru.

PŘIPRAVENOST DO TERÉNU

Lesní mateřská škola klade specifické nároky nejen na děti, ale také na pedagogy, především na jejich připravenost do terénu. Vybaveností nemyslíme jen vhodné oblečení a obuv, ale i dobře zvolená pravidla a to především z důvodu bezpečnosti pohybu dětí v lese.

Vzhledem k tomu, že výuka probíhá v lese, je nutné děti naučit bezpečnému chování. Les je otevřeným prostorem, a proto je nezbytné, aby děti rozuměly, že se mohou pohybovat jen v určité vzdálenosti, že nesmí sahat na mrtvé zvíře, že se nekonzumují plody nalezené v lese atd. Výše zmíněná rizika jsou však dle mého názoru srovnatelná s běžnou procházkou nebo vycházkou jakékoli mateřské školy do volné přírody či městského parku. Děti jsou v lesních mateřských školách vedeny k tomu, aby předcházely rizikovému chování, aby se naučily vyhodnotit situaci a reagovat na ni. Jedná se tedy především o prevenci. Z tohoto důvodu se domnívám, že tyto pozitivní a do budoucna velmi užitečné návyky, které děti získají, daleko převyšují možná rizika.

Existují jistá pravidla vztahující se na lesní mateřské školy:

- vzdálenost na doslech (děti se smějí vzdálit jen tak daleko, dokud se vzájemně slyšíme; všechny místa mají také domluvené hranice)
- odchýlení od společné cesty musí být domluveno s pedagogem
- je nutné zastavit na domluvených zastávkách (některé platí i bez domluvy)
- stromy, výhonky a rostliny nesmí být poškozovány
- hra s klacky je povolena pouze tehdy, pokud dítě klackem neohrožuje sebe nebo jiné děti
- ohořelé klacky se nesmí sbírat
- odpad se snažíme neprodukovat, ale pokud se tak stane, bereme ho vždy s sebou
- nenosíme s sebou žádné hračky

- v přírodě se bez dozoru pedagoga nesmí nic jíst
(Vošáhlíková, 2012, str. 51)

Příroda nabízí rozmanité podněty k aktivitám, při kterých se rozvíjejí dovednosti přirozenou a nenásilnou formou (Vošáhlíková, 2012, str. 69). Současně se zde, na rozdíl od běžných mateřských škol, vyskytují “nepřipravené”, “nehotové” hračky. Děti jsou tak vedeny k tomu, aby se naučily využívat to, co nabízí les (např. klacíky jako stavební materiál, borůvky jako barvu ke kreslení, kamínky jako figurky atd.). Děti při pobytu v lese nepotřebují žádné “hotové” hračky ani typizované herní prvky, ty je dle filosofie lesní pedagogiky spíše svazují. Velký důraz je také kladen na volnou hru, která je prostředkem k učení. Volná spontánní hra nabízí dostatek prostoru i možností pro experimentování, dítě si může vyzkoušet různé role a následně své chování vyhodnocovat, rozvíjí se také fantazie a kreativita. Do volné hry pedagogové zasahují minimálně, právě proto, aby se děti mohly plně ponořit do své činnosti (Vošáhlíková, 2012, str. 69). Jak ukazují výsledky z psychologie, pokud se děti učí tvořivou hrou, aniž by si to uvědomovaly, úspěšnost zapamatování nabytých vědomostí a dovedností je mnohem vyšší.

Pro děti předškolního věku je les, louka, okolí rybníka místem, které jim stále nabízí nové činnosti a hry. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že uměle vytvořená dětská hřiště jsou samozřejmě velmi oblíbenou destinací předškolních dětí, ale za nějaký čas jejich popularita klesá. Nikoliv však v případě volné přírody. Klacky ke kutání, větvičky k zametání, květiny ke zdobení, kamínky ke sbírání, domečky pro skřítky, to vše je dětem k dispozici a těší se velké popularitě. Příroda nabízí mnoho aktivit, které vnitřní prostředí ze své podstaty nemůže nabídnout. Jedná se například o možnost pozorování, zkoumání, objevování a především také o vnímání přírody. A to jak přírody živé (živočichové a rostliny), tak neživé (sem řadíme čtyři základní elementy, kterými jsou vzduch, voda, půda a oheň) (Vošáhlíková, 2012, str. 34 – 35). Také hry s vodou patří mezi velmi užitečné a pro děti velmi přínosné z hlediska psychomotorického vývoje (hrami a činnostmi s vodou lze dětem velmi efektivně vysvětlit například téma “objemu”, v zimě se dá velmi dobře pracovat se sněhem).

Dalším aspektem pobytu dětí v přírodě je možnost práce s půdou - tato činnost je u dětí velmi oblíbená, rády se půdy dotýkají, potřebují ji cítit. Tímto způsobem lze děti vychovat k péči o rostliny. Půdu lze využít i jako místo pozorování drobných bezobratlých živočichů nebo ji můžeme využít i jako "stavební" materiál. Děti se tak nejen učí, která fáze péče o půdu nadchází (vysetí, pletí, zalévání, sklizení a případná konzumace) ale také podporují svou fantazii a kreativitu při zdánlivě obyčejných činnostech. Zahrada a les nabízejí dětem možnost pozorovat změny v ročních obdobích na pro ně známých místech. Pokud děti každý den pozorují jednotlivé biotopy, jednoduše si je zafixují a lépe porozumí, co do kterého patří (Vošáhlíková, 2012, str. 67).

Celá lesní pedagogika je vlastně motivována snahou, aby děti lépe poznaly přírodu, která je obklopuje, aby se v ní cítily bezpečně, aby porozuměly jejím změnám. Každodenním pozorováním si děti dokáží přírody více vážit i rozumět a je pravděpodobné, že ji budou v budoucnu také chránit, pokud si k ní budují vztah.

SOUKROMÍ

Dalším velmi zajímavým specifickým znakem lesních mateřských škol, na který se klade důraz je soukromí. Soukromí dětem často chybí a je to dáno tím, že rodiče, učitelé a další dospělé osoby neustále dohlíží na to, kde se dítě pohybuje, jaké činnosti se věnuje atd. Jedna z dalších idejí lesních mateřských škol je tedy poskytnout dítěti prostor, kdy ho dospělý alespoň na chvíli nestřeží a nepozoruje (nebo alespoň vytváří tento dojem). S tím souvisí i zodpovědnost, kterou si tak dítě postupně osvojuje a která velmi přispívá jeho rozvoji. Je pochopitelné, že dospělý nad dítětem drží neustále dohled, ale ve chvíli, kdy ponecháme dítěti prostor a dáme mu možnost postarat se samo o sebe, je to prospěšné pro obě strany.

V lesních mateřských školách se z tohoto důvodu často budují například domečky z vrbového proutí, kam se děti mohou schovat a mohou zde být chvíli "nestřežení". Další možností je vybudování živého plotu, který člení zahradu a děti tam mohou získat pocit, že jsou na chvíli "samy" (Vošáhlíková, 2012, str. 69).

PEDAGOG

Učitelé v lesní mateřské škole stojí před novou výzvou. Stát se více pozorovateli než organizátory. Aktivita učitele v případě lesních mateřských škol ustupuje do pozadí. Pedagogové i dospělí jsou zvyklí organizovat dětem jak jejich práci, tak jejich hru a jejich role je tedy spojená s úkolováním, vyučováním, neustálým dozorováním. Součástí jejich práce je samozřejmě dostatečně dbát na bezpečnost dětí a předcházet rizikovým situacím. Lesní mateřské školy se však snaží, aby učitelé současně dbali na volný prostor v pohybu, v samotné hře i při činnostech a děti tak měly samy možnost odhadnout své možnosti. Ukazuje se, že tak lze docílit eliminaci hádek a sporů, protože děti mají větší možnost realizace a také větší možnost učit se metodou pokus - omyl (Vošáhlíková, 2012, str. 74 – 75).

8.2.5 PŘÍNOSY A SPORNÉ BODY LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Pedagogika lesních mateřských škol přináší častý přímý kontakt s přírodou. Lesní mateřské školy tak nabízejí možnost, aby i děti z velkých měst mohly naplno prožívat přírodu, s jejími projevy a proměny. Idea lesních mateřských škol navazuje na období, kdy děti mohly nerušeně objevovat lesy, louky, rybníky a další místa v jejich bezprostředním okolí. (Vošáhlíková, 2012, str. 78). Venkovní prostředí poskytuje daleko více možností k rozvoji fyzických schopností, stability a hrubé motoriky. Dalším přínosem je, že se v lesních mateřských školách nepoužívají hračky, výrobky a pomůcky z umělých materiálů. Současně jsou děti vedeny k ekologickému chování. Jedním z hlavních pedagogických cílů lesních mateřských škol je bezesporu harmonické prostředí.

Největší bariéra pro zakládání a fungování lesních mateřských škol byla a stále je legislativa. Obdobná byla situace v Německu před dvaceti lety, kdy se projekt lesních mateřských škol postupně zařazoval do systému školství pilotními projekty, výzkumy a zájmem zřizovatelů, pedagogů a hlavně rodičů. Dosavadní průběh u nás v České republice má však delšího trvání. Za nevýhodu lesních mateřských škol lze považovat absenci nebo užší výběr běžně užívaných pomůcek a knih, které jsou přítomny v klasické mateřské. Dětem jsou zde

pohádky a příběhy vyprávěny i čteny, ale vzhledem k výuce ve volné přírodě děti nemají k dispozici tolik knih. Současně také lesní mateřské školy nedisponují takovým množstvím didaktických pomůcek a vhodného prostředí například pro výtvarnou výchovu (chybí stoly a židličky) i další činnosti, které vyžadují určité zázemí či pracovní plochu.

ZÁVĚR

Předškolní věk, tedy vývojové období dítěte od tří let po vstup do školy je obdobím, kdy vedle rodiny tráví většina dětí značnou část bdělého času v mateřské škole. Každé dítě má ale jiný rytmus a tempo, každé dítě má jiné přání a preference. Děti obecně potřebují dospělé, kteří je bezpodmínečně přijímají, kteří jim budou naslouchat, kteří budou respektovat jejich individualitu. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby mateřská škola adekvátně odpovídala na potřeby a zájmy dítěte.

V této práci jsem se zabývala třemi alternativami k běžné mateřské škole. Všechny výše zmíněné pedagogické koncepce vycházejí z pedocentrismu a jsou osobnostně orientovány. Práce si dávala za cíl popsat a postihnout specifika vybraných typů alternativního předškolního vzdělávání v České republice. Všechny tři koncepce se vyznačují citlivostí k potřebám dítěte, k jeho tempu a také určité svobodě výběru činnosti dítěte.

Současné běžné mateřské školy se často vyznačují určitou přeorganizovaností. Nabízejí velké množství nadstandardních aktivit, často na úkor spontánní a přirozené činnosti dítěte. Je tomu tak z důvodu společenského tlaku a také tu hraje roli určitá míra konkurence mezi mateřskými školami. Mateřské školy, kterými jsem se v této práci věnovala, jsou v tomto směru daleko střídmější. Organizace dne probíhá velmi často podle potřeb, nálad a nastavení dětí a není zde přítomný tak silný tlak na výkon. Samotným činnostem se poskytuje daleko více času, což umožňuje dětem pracovat v klidu a dle vlastního tempa. Obecně lze o těchto třech alternativách říci, že dávají daleko větší důraz na spolupráci v kolektivu dětí před individuálním výkonem. Zdůrazňují myšlenku budování kooperace a vzájemných vztahů, což je důležitý prvek pro pozitivní klima třídy a pro budoucí život jednotlivce.

Výše popsané mateřské školy také podobně nahlízejí na roli učitele. Ten má odlišnou pozici než v běžné mateřské škole. Pedagog a dítě jsou zde chápány ve vzájemném vztahu. Role dospělé osoby je v těchto koncepcích potlačena oproti běžným mateřským školám, ale i mezi těmito třemi koncepty můžeme pozorovat

drobné rozdíly. “Nejpasivnější” role pedagoga je přítomna v montessori pedagogice.

Je tomu tak proto, že důležitým cílem této koncepce je osvojení správných pracovních návyků a rozvíjení vlastních úsudků dětí, aby se mohly vyvíjet v samostatné a nezávislé jedince. Ale i lesní mateřské školy se snaží o jisté potlačení role učitele tak, aby dítě mělo dostatek svobody a volnosti ve svých aktivitách a objevování okolního prostředí (přičemž je to ale stále učitel, kdo výuku připravuje a vede).

Všechny tři koncepce podobně přistupují k samotné výuce a získávání informací. Stěžejní je zde zásada, aby si děti mohly vše vyzkoušet v praxi a doslova “osahat vlastníma rukama”, protože praktická zkušenost a zážitek s novými jevy umožňuje dětem daleko lépe látku pochopit a zapamatovat si ji. Výše zmíněné mateřské školy preferují praktické ukázky a praktickou výuku před teoretickým výkladem.

Tyto mateřské školy se také snaží o užší spolupráci a navázání vztahů s rodinou dítěte a s místní komunitou. Mateřské školy tyto vztahy programově budují a to skrze různá společná setkání, slavnosti, pozvání rodičů do samotné výuky. Dle mého názoru je v tomto smyslu nejaktivnější waldorfská mateřská škola, která skrze různé slavnosti během roku buduje komunitu i nad rámec účastníků dění v mateřské škole a rodiče jsou zde chápáni jako partneři. Waldorfská mateřská škola a lesní mateřská škola dávají velký prostor volným hrám, které považují za velmi důležité pro přirozený rozvoj dětí. V montessori pedagogice je volným hrám dáván daleko menší prostor. Podobně je tomu i v případě významu přírody. Nejsilněji v tomto vystupuje lesní mateřská škola, která je ze své podstaty nejvíce svázána s přírodou. Ale i waldorfská škola má však k přírodě silný vztah. V případě montessori pedagogiky je téma přírody zahrnuto do kosmické výchovy. Mateřské školy se shodují v preferencích výběru přírodních materiálů, jak v případě hraček, tak didaktického materiálu. Zajímavostí je, že lesní mateřské školy nedoporučují dětem přinášet do mateřské školy hračky a naopak je zde stejně jako ve waldorfské mateřské škole vyhrazen prostor pro výrobu přírodních hraček samotnými dětmi ve spolupráci s pedagogy. Waldorfská i montessori mateřská škola klade velký důraz na praktickou činnost dětí.

Ve waldorfské mateřské škole se děti věnují také uměleckým činnostem, které mají napomáhat psychomotorickému vývoji i rozvíjení ducha. Montessori mateřská škola klade důraz na běžné praktické činnosti, se kterými se děti mohou setkat v domácnosti. Lesní mateřská škola je, vzhledem k tomu, v jakém prostředí se realizuje výuka, zaměřená na činnosti, které souvisejí s prací ve venkovním prostředí. Tím myslíme například, péče o zahradu, pěstování rostlin, sběr plodin, udržování ohně, krmení zvířat a péče o ně.

Mateřské školy se také liší v komunikaci, která probíhá mezi dítětem a pedagogem. Všechny tři můžeme označit za nedirektivní a nerepresivní. V tomto smyslu vyniká přístup prosazovaný v montessori pedagogice, kdy dítě nemá být ani chváleno, napomínáno a ani nemají být opravovány jeho chyby.

V práci analyzované koncepcce mateřských škol představují alternativy k běžné mateřské škole a jejich rozmanitost je velmi široká. Myšlenkové zdroje, ze kterých tyto tři koncepcce vycházejí, jsou v mnoha ohledech diametrálně odlišné, a to je myslím právě ten důvod, proč bývá pro rodiče velmi obtížné vybrat “tu správnou” mateřskou školu pro své dítě. Dovolím si tvrdit, že velká část rodičů, kteří zvolí alternativní mateřskou školu, není dostatečně obeznámena s myšlenkovými východisky daných koncepcí, ale kritériem výběru se pro ně stává to, jak se mateřská škola prezentuje například na svých webových stránkách.

Dovolím si také tvrdit, že jedním z hlavních kritérií nadále zůstává osobnost a profesionalita pedagoga dané třídy. Po analýze výše zmíněných koncepcí, na kterých nacházím jak pozitivní, ale i negativní stránky, a se znalostí běžného typu mateřských škol si však dovoluji tvrdit, že jakákoli inspirující pedagogická koncepcce se stává vhodným nástrojem až v rukou vzdělaného a empatického pedagoga.

SEZNAM LITERATURY

Bečvářová, Z. Současná mateřská škola a její řízení, 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

Bytešníková, I. Komunikace dětí předškolního věku. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

Carlgen, F. Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

Dostál, A., Opravilová, E. Úvod do předškolní pedagogiky. 2. doplněné vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN neuvedeno.

Hainstock, E. G. Metoda Montessori a jak ji učit doma. 1. vyd. Praha: Pragma, 2013. ISBN 978-80-7349-370-7.

Kasper, T. Dějiny pedagogiky. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

Kolář, Z. a kol. Výkladový slovník z pedagogiky. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

Koťátková, S. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

Ludwig, H. Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (Praxe reformně pedagogické koncepce). 1. vyd. Praha: Univerzita Pardubice, 2000. ISBN 80-7194-266-9.

Montessori, M. Absorbující mysl. 1. vyd. Praha: SPS, 2003. ISBN 80-86-189-02-3.

Opravilová, E. Předškolní pedagogika. 1. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5-5107-8.

Průcha, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

Průcha, J. Moderní pedagogika. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

Průcha, J. Předškolní pedagogika. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

Rázgová, E. Jak a proč podporovat vztah lidí k přírodě: klišé, bariéry, příležitosti. Praha: Zelený kruh, 2009. ISBN 978-80-903968-8-3.

Ronovský, V. Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky. 1.vyd. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3.

Rýdl, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900-0358-3.

Rýdl, K. Inovace školských systémů. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-17-8.

Rýdl, K. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. 1. vyd. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

Skalková, J. Obecná didaktika. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

Smolíková, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5

Syslová, Z. a kol. Jak úspěšně řídit mateřskou školu. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-976-0.

Šmelová, E. Mateřská škola - Teorie a praxe I, 1. vyd. Olomouc: UPOL, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

Štverák, V. Obecná a srovnávací pedagogika. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-489-6.

Vágnerová, M. Vývojová psychologie I. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Vošáhlíková, T. a kol. Ekoškoly a lesní mateřské školy. 2. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2012. ISBN 978-80-7212-537-1.

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

PERIODIKA

Fojtíček, M. Waldorfská škola. Dingir - časopis o současné náboženské scéně. 15. 7. 2000, č. 2, Praha: Dingir, str. 20-22. ISSN: 1212-1371

INTERNETOVÉ ZDROJE

Asociace lesních mateřských škol. Co je lesní mateřská škola [online]. 2016. [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/co-je-lesni-materska-skola.html>

Asociace lesních mateřských škol. Historie lesních mateřských škol [online]. 2016. [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/historie-lesnich-ms.html>

Asociace lesních mateřských škol. Lesní mateřské školy mají své místo ve školském zákoně [online]. 2016. [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/media/tiskove-zpravy/tz-lesni-materske-skoly-maji-sve-misto-ve-skolskem-zakone.html>

Asociace lesních mateřských škol. Zakládáme lesní mateřskou školu [online]. 2016. [cit. 2016-04-20]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/zakladame-lesni-ms.html>

Asociace waldorfských mateřských škol. Základní charakteristika waldorfské pedagogiky předškolního věku [online]. [cit. 2016-05-11]. Dostupné z:

<http://www.awms.cz/charakteristika/>

Dvořáková, K. Vznik a rozvoj waldorfského školství ve světě i u nás [online]. 2001-2016. [cit. 2016-05-11]. Dostupné z:

<http://www.waldorfcz.cz/skola/vznik-a-rozvoj-waldorfskeho-skolstvi-ve-svete-i-u-nas.html>

Hodek, T. Vznik Šárynky. Ekodomov [online]. 2016. [cit. 2016-05-15]. Dostupné z:

<http://www.ekodomov.cz/detsky-klub-sarynka/historie/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. 2005. [cit. 2015-10-12]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vláda schválila novelu školského zákona. [online] 2015. [cit. 2016-03-4]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vlada-schvalila-novelu-skolskeho-zakona>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Výroční zpráva AK VOV. [online] 2014. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vyssi-odborne-vzdelavani/vyrocnizprava-ak-vov-2015web?highlightWords=v%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD+zpr%C3%A1va+2014>

Mišurcová, V. Počátky institucí v českých zemích [online]. 1983. [cit. 2016-05-15]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=5018&lang=cs>

Smolíková, K. Co přinesla školská reforma do teorie a praxe mateřských škol. Metodický portál - inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 2006. [cit. 2016-03-15].

Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/704/CO-PRINESLA-SKOLSKA-REFORMA-DO-TEORIE-A-PRAXE-MATERSKYCH-SKOL.html/>

Váňová, M. Alternativní školy [online]. 2011. [cit. 2016-03-12]. Dostupné z:

http://dingir.cz/cislo/11/4/alternativni_skoly.pdf

Vošáhlíková, T. Aktuální situace lesních mateřských škol v České republice [online]. 2011. [cit. 2015-12-11]. Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/10009/AKTUALNI-SITUACE-LESNICH-MATERSKYCH-SKOL-V-CESKE-REPUBLICI.html/>

Vošáhlíková, T. Lesní mateřská škola - legislativa [online]. 2010. [cit. 2015-10-12].

Dostupné z:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/8633/LESNI-MATERSKA-SKOLA---LEGISLATIVA.html/>

SUMMARY

In diploma thesis "The Selective Concepts of Alternative Pre-primary Education" we describe three alternative concepts of pre-primary education in the Czech Republic. Alternatives to a standard nursery school studied in this thesis include Montessori Schools, Waldorf Schools and Forest Schools. The selection of kindergartens was made with regard to their popularity in the society. Waldorf Schools, Montessori Schools and Forest Schools are well represented in the czech early childhood education system and demonstrate a variability in the contemporary preschool education.

The term "alternative" designates non-traditional, free and open schools. Alternative schools result from a long term transformation in nurturing and education. The ideas underlying them originate in the Reform movement in pedagogy. Alternative nursery schools can be distinguished from the standard nursery schools by their goals, curriculum, teaching techniques and organization of school time (Schaub, Zenke in Průcha, 2012, p. 22). Alternative preschool education can be described as education examining various approaches and methodologies that respects special children's traits (Kolář, 2012, p. 14). Alternative nursery schools also results from the change in parents' needs as they choose educational institutions corresponding to their lifestyle and values.

All three concepts are attentive to children's needs and pace. They provide a child with a certain extent of freedom to choose an activity. The day schedule is very often adapted to children needs and mood and there is not such a pressure on performance. The time for activities is much longer, which give children an opportunity to be calm and work according to their pace. In general, all three concepts put much more stress on cooperation in a group of children than on individual achievements. They emphasize the cooperation and mutual relationships development, which is important for positive atmosphere in the class and for individual life. The aforementioned kindergartens similarly understand the teacher role. Their position differs from ordinary kindergartens. The pedagogue and the child are conceived here in a mutual relationship. Kindergartens also differ in communication between the child and the pedagogue. All three can be described as non-directive and non-repressive. The selected concepts approach

teaching and inquiring in the same way. The crucial principle is that children are encouraged to explore, practically „examine with their hands“, because the real experience with new phenomena help children to understand and remember new subject matters. The kindergartens also strive to build a closer cooperation and relationship with children's families and local communities. The kindergartens systematically built these relationship through diverse social events and invitations of parents to the classes.

After the analysis of the aforementioned concepts and my experience with ordinary kindergartens, I conclude that any kind of the inspiring pedagogical concepts becomes an appropriate tool only in the hands of an educated and emphatic pedagogue.