

1. Individualizace předškolního vzdělávání

Irena Kašparová a kolektiv



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Obsah

I. Úvod.....	3
Jak s metodikou pracovat	3
Představy o tom, kdo je dítě a s tím související vzdělávací strategie aneb podvědomé pozadí našeho rozhodování o vhodném vzdělávacím přístupu k dětem	7
Kdo je dítě podle deMause a jak na něj?.....	10
Nosálovo pojetí dětství	13
James, Jenks a Prout a jejich vidění dětství	17
II. Co není individualizace	20
Život bez hranic	20
Dítě jako autorita.....	26
III. Co je individualizace.....	31
Respektování fyziologických odlišností	31
Respektování kognitivních schopností.....	33
Připravené prostředí.....	36
Role dospělé osoby	41
Osobnostní charakteristiky	41
Připravit prostředí a děti jím provést	42
Pozorovatel.....	44
Vztah k rodičům a rodině dítěte.....	45
Vztah k sobě samému	46
Složení individualizované třídy	47

Kulturní a společenská různost prostředí, ze kterých děti pocházejí	47
Různý věk dětí ve třídě.....	48
Zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	51
Respektování řádu a budování společných hranic	52
Domácí škola a její prolnutí s MŠ	56
IV. Individualizace v praxi.....	62
1. stupeň individualizace: přijetí myšlenky	62
2. stupeň individualizace: proměna prostředí.....	62
3. stupeň individualizace: proměna přístupu k tématice učení a vzdělávání, proměna nahlížení zaběhnutých rolí dospělého a dítěte, proměna vyučujících, proměna cílů výchovy a výuky.	65
V. Pracovní listy	71
VI. Seznam zdrojů a použité literatury	72

I. Úvod

Jak s metodikou pracovat

Dostává se vám do rukou první z trilogie metodik pro MŠ, které se postupně věnují Individualizaci, Inkluzi a Novým vzdělávacím metodám v soudobém předškolním vzdělávání. Tyto tři texty jsou osobité, nicméně vzájemně provázané, soudělné a doporučujeme s nimi pracovat současně, neboť se obsahově, filozoficky i metodologicky velmi dobře doplňují.

Tento text je věnován individualizaci školství a odráží poptávku veřejnosti po promítnutí společenských změn do oblasti vzdělávání. Doba modernity, která je vymezená přibližně koncem socialistického režimu v ČR, cílila na unifikovaného, standardizovaného žáka, který by byl poslušný autority a tím i snadno ovladatelný tehdejším režimem. Post-moderní doba, ve které nyní žijeme, s sebou přináší důrazy na jiné hodnoty. Těmi jsou především osobní zodpovědnost, individualizace a globalizace, s nutnou dávkou mezikulturní znalosti a komunikace. Je přirozené, že se stávající společenská změna a proměna musí promítnout do odlišného přístupu ke vzdělání a socializaci budoucích generací.

Individualizace vzdělávání více než co jiného odráží změnu v přemýšlení o tom, co je vzdělání jako takové – jakých cílů chce dosáhnout, kdo je ten 'vzdělaný' člověk, kterého propouští v závěru svého působení do světa. Ideologicky bychom mohli říci – kdo je její výsledný produkt. V současné době jsou školy, stejně jako firmy a průmysl,

od kterých si tento žargon školství půjčuje, zvyklé definovat výstupy svého působení. Cílem této metodiky je snaha definovat něco podobného: výstupy individualizovaného školství. Řadí se mezi ně samotní žáci, vzdělávací prostředí, předávané hodnoty a učitelé. Z toho důvodu je text rozdělen do několika částí.

Po tomto krátkém úvodním představení následuje úvaha o dětství, o jeho historickém vývoji a poukázání na to, jak naše představy o dětství předem definují náš výběr vzdělávací strategie. Doporučujeme všem čtenářům, aby se u této kapitoly poctivě zastavili, několikrát ji pročetli a třeba si i vyplnili tabulku, která za ní následuje. Je důležité uvědomit si, kde jako pedagog či rodič v této chvíli stojím. Ne snad proto, že by moje pozice byla lepší či horší než ta, kterou momentálně zastává můj soused. Ale proto, že mi pochopení mého stanoviska pomůže odhalit i jiné souvislosti, třeba to, jestli cíle, které jsem si předsevzal, jsou splnitelné za použití metody, která s mým přesvědčením nejvíce souzní. Naše zjištění nás mohou vést k jejich zkoumání, revizi či potvrzení, což následně prohlubuje šanci, že naše cíle a metody budou ve vzájemném souladu.

Po této části následuje krátké vymezení, co individualizované vzdělání není. Představuje reakci na dvě nejčastější výtky, které se v souvislosti s individualizací obecně ve veřejných diskusích objevují – těmi jsou život bez pravidel a společnost řízená sebestředností dítěte. Modelové případové studie ukazují, v čem se individualizace ve

vzdělání liší od bezbřehé vzdělávací svobody a slepého následování dětské autority – kde jsou jejich vzájemné hranice.

Třetí část je věnována pozitivnímu vymezování individuálního vzdělávání, tedy toho, co individualizované vzdělávání je. Zahrnuje již výše uvedené čtyři části – samotné dítě, vzdělávací prostředí, sdílené hodnoty a postavu dospělého člověka a jeho role v něm. Celá část je rozdělena do vícero sekcí, které se volně prolínají a zároveň drží výše uvedený řád.

Další – čtvrtá – sekce je věnována třem stupňům zavádění individualizace v předškolním vzdělávání: počátek, na půli cesty a na konci cesty. První fáze definuje přijetí myšlenky individuálního vzdělávání, pak následuje proměna prostředí, což je fáze zaměřená především na materiální vybavení a úpravu prostoru a okolí, kterou při troše dobré vůle zmůže skupina obětavých rodičů a několik sponzorů. Navzdory malé změně může dítě hodně získat. Víc však získá, rozhodne-li se škola ujít celou cestu, která vedle materiální proměny vede i k proměně myšlení – od proměny cílů vzdělávání, přes proměny učitelských kompetencí až po zapojení rodičů a rodinných příslušníků.

Pátá část je věnována pracovním listům, které poskytují praktické možnosti a návody, jak si proměnu vyzkoušet. Zdaleka nejde o vyčerpávající materiál, ale spíš o ochutnávku, kterou čtenář může vysát až do dna pomocí poslední – šesté – části, ve které najde nejen zdroje používané při tvorbě této metodiky, ale i odkazy na další

zajímavá místa, texty a události, kde se v souvislosti s individualizovaným vzděláváním může dále inspirovat. Přejeme vám, aby cesta s touto metodikou byla pro vás radostí i objevem zároveň!

Irena Kašparová a kol. autorů.

Představy o tom, kdo je dítě a s tím související vzdělávací strategie aneb podvědomé pozadí našeho rozhodování o vhodném vzdělávacím přístupu k dětem

Dětství a dospělost nejsou žádné předem dané přirozené kategorie, jak by se na první pohled zdálo, ale vysoce kulturně a historicky relativní společenské konstrukty. Pomineme-li mimoevropské společnosti, o kterých v této souvislosti nejvíce prozradí např. studie sociální antropologie, a zůstaneme-li v prostorovém kontextu českých zemí, pak platí, že ani zde do období středověku nebylo příliš rozlišováno mezi dítětem a dospělým.

Sociolog dětství P. Ariès dokládá, že myšlenka dětství coby zvláštní fáze lidského života odlišné od dospělosti ve středověku neexistovala. Dětství je moderním konceptem, který se formoval od sedmnáctého století v západní Evropě v souvislosti s poklesem dětské úmrtnosti, růstem středních vrstev a rozvojem vzdělávacího systému. Středověké dítě se zapojovalo do světa dospělých ihned, co se dokázalo o sebe postarat – tedy v rozmezí pěti až sedmi let věku života. Děti byly vnímány jako malí dospělí a hranice mezi dětstvím a dospělostí byly značně mlhavé. Zásadní proměna tohoto vnímání nastala až v novověku, v době modernity. Skrze odlišné pojetí dítěte ve filozofii a umění začalo být dětství spojováno s nevinností, nezranitelností a zranitelností, pro něž musí být děti chráněny a dospělými kultivovány v racionální lidské bytosti schopné zapojit se do společnosti. Dětství začalo být vnímáno jako specifické období v životě člověka, které je vyhrazené ideálně ke vzdělání, růstu a kultivaci osobnosti. Z malého

dospělého se stal nerozvinutý dospělý. Povinná školní docházka a následně institut plnoletosti období dětství prodloužily v Evropě na 18, v USA dokonce na 21 let. Povinnost docházet do školy navíc prostorově oddělila dětství od dospělosti a umocnila jeho externí (mimo rodinnou) disciplinaci.

S Arièsovou tezí o dětství jako moderním konceptu pracoval od osmdesátých let minulého století i americký mediální teoretik Neil Postman,¹ který vznik dětství představil v souvislosti s rozvojem knihtisku a rozšiřováním gramotnosti ve světě dospělých. Být dítětem tehdy znamenalo nemít přístup k tajemstvím světa dospělých ukrytým v knihách a dalších tištěných médiích – tajemství o sexuálních a společenských vztazích, penězích, násilí, nemoci či smrti – a zároveň být před nimi chráněno.² Vznikl tak nový hierarchický vztah mezi dospělými a dětmi, ve kterém dospělí – zejména v rodině a ve škole – získali dosud nebývalou kontrolu nad zprostředkováním faktů a zkušeností o různých aspektech života.³ Dospělí se tak stali zodpovědnými za správný rozvoj dítěte.

Ani tento vztah však nepřetrvává dodnes. Rozpad ostrého dělení světa dětí a dospělých datuje Postman k polovině dvacátého století, které přináší rozvoj elektronických médií, zejména televize a následně internetu a chytrých technologií. Obrázky a piktogramy nahrazují písmo,

¹ Postman 1994

² Ibid, str. 49

³ Ibid, str. 45

do světa dospělých lze těmito médii proniknout mnohem dříve, než se děti naučí číst a psát. Informace nezůstávají tajemstvím a podle Postmana mizí idea dětství jako jasně ohraničené životní fáze definované nevinností a nevědomostí. Ta se vytrácí ruku v ruce s tím, jak mizí i koncept dospělosti založený na schopnosti sebekontroly, schopnosti konceptuálního a sekvenčního myšlení, rozumu a logice, a schopnosti odkládat uspokojení svých potřeb.⁴ Dominantním charakterem světa elektronických médií se stává 'dítě-dospělý', neboť v současné společnosti dochází souběžně k 'zděťšování' dospělých a 'adultifikaci' dětí a ke sjednocování hodnot a životních stylů dětí i dospělých.

Postman pesimisticky končí svou knihu konstatováním, že dětství z dnešního světa mizí. Domnívám se, že lépe by bylo uznat, že jedna dominantní myšlenka ustupuje jiné, podobně jako proměny zmapoval americký psychohistorik deMause.⁵ Ve svém bádání sledoval a zaznamenal historický vývoj vztahů mezi dětmi a dospělými. Do počátku devatenáctého století převládal dle něj v Evropě tzv. 'přemáhající' způsob péče a působení na děti. Ten spočíval v kontrole a přemáhání vůle dítěte skrze výhrůžky a tresty, často fyzického charakteru. Devatenácté a první polovina dvacátého století se vyznačují dle deMause tzv. socializačním módem, pro který je typické, že posouval způsob péče spíše k výcviku a směřování dítěte ke správnému chování. Druhá polovina dvacátého století

⁴ Ibid, str. 99

⁵ deMause 1995

až do současnosti se vyznačuje opět posunem, od socializačního k tzv. pomáhajícímu módu péče o dítě. Zatímco ve dvou předešlých modelech je dospělý tím, kdo určuje směřování dítěte, v pomáhajícím módu péče o dítě je naopak dítě tím, kdo nejlépe ví, co potřebuje, a rodiče se snaží vcítit se do jeho potřeb a naplnit je. Podle autora všechny tyto módy nyní v současné západní společnosti existují společně a různé regiony a sociální vrstvy obyvatel se liší v tom, který přístup k dětem uplatňují.⁶

Kdo je dítě podle deMause a jak na něj?

do 19. století	19. – pol. 20. století	druhá pol. 20. století
<p>Přemáhající přístup k dětem.</p> <p>Dítě je potřeba krotit, protože je řízeno sebestředností a pudy.</p> <p>Ideální dítě se přizpůsobí požadavkům.</p>	<p>Socializační přístup k dětem.</p> <p>Vychovatel cvičí dítě do přijatelného jedince.</p> <p>Vychovatel je autorita, dítě poslouchá autoritu.</p> <p>Ideální dítě se přizpůsobí požadavkům.</p>	<p>Pomáhající přístup k dětem.</p> <p>Dítě víc, co potřebuje a říká si o to.</p> <p>Vychovatel naplňuje jeho potřeby.</p> <p>Ideální dítě není předefinováno.</p> <p>Jedná podle svého uvážení a je zodpovědné za své činy.</p>

⁶ Ibid, str. 62-63

Česká společnost prošla od roku 1989 výraznými politickými změnami, doprovázenými změnami v ideologii i v každodenním životě. To se rovněž promítlo i do měnících se představ o dětství a dospělosti. V souvislosti s těmito společenskými změnami souvisejícími s proměnami modernity v post-moderní dobu upřel český sociolog Igor Nosál⁷ svou pozornost na proměnu pojetí dětství mezi socialismem a post-socialismem. Zásadním tématem v jeho práci je prohlubující se individualizace dětství, jež se vymaňuje z kontroly a dohledu dospělých, čímž je nadále rozostřována hranice mezi dětstvím a dospělostí.

Nosálův výzkum popisuje transformaci dětství mezi socialismem a post-socialismem jako konflikt dvou vnímání dětství přítomných paralelně ve stávající veřejné debatě. To první vidění dělá z dítěte předmět dohledu, univerzální biologický objekt medicínské a jinak výchovně-vzdělávací péče se společnými a univerzálními charakteristikami a potřebami. Je formováno, disciplinováno a přizpůsobováno normám vytvořeným dospělými, zejména experty jako jsou pediatři, vědci či úředníci. V návaznosti na deMause popisuje Nosál tento přístup jako socializační péči o děti, charakteristickou pro období socialismu, ve značné míře však přetrvávající dodnes.

Druhý přístup k dětství je charakteristický snahou o *osvobození*. Ten se podle Nosála⁸ plně rozvíjí v Česku především až v post-socialistickém období. Dítě je

⁷ Nosál, 2002 a 2004

⁸ Nosál 2004

konstruováno jako kompetentní a uvědomělý subjekt, jedinečná bytost s vlastními sociálními a citovými právy a potřebami a dospělí/rodiče jsou pojmáni jako ti, kdo pomáhají dítěti tyto potřeby naplňovat a jeho práva bránit. Z deMausova⁹ pohledu tak tento přístup nejlépe odpovídá pomáhajícímu módu. Dítě, coby svébytná osobnost s vlastní okamžitou hodnotou, přebírá značnou část aktivit a rozhodování, které mu dřívější módy upíraly a stavěly jej do pozice autoritativně podřízené.

⁹ deMause 1995

Nosálovo pojetí dětství

Socialismus	Post-socialismus
Kolektivní dětství tj. intenzivní sociální vazby.	Individualistické dětství tj. izolace, osamocení.
Jednotné dětství – stejnorodé, nedostatek možností, jednoduchost.	Různorodé dětství závislé na času, financích, zájmech a kulturním kapitálu rodiny.
Kreativní dětství – nedostatek možností tlačí k samotvorbě.	Konzumní dětství – předpřipravenost aktivit, eliminace nestrukturovaného času a hry.
Pod dohledem politických zařízení, cizích lidí, kteří dítě disciplinují.	Pod dohledem rodičů, kteří se o dítě v současném světě bojí.
Bez dohledu rodičů, děti byly samostatné v dřívějším věku.	Bez dohledu politických zařízení a cizích lidí. Větší anonymita s klady i zápory.
DOHLED dítě je předmětem dohledu všudypřítomných norem.	OSVOBOZENÍ dítě je osvobozováno od norem života, tlačeno do norem ve vzdělání.

Inspirováni prací deMause, předkládají angličtí sociální vědci James, Jenks a Prout¹⁰ koncem devadesátých let pět dalších způsobů pojmání dětství, které lze identifikovat ve vývoji moderního západního myšlení. V souvislosti s nimi lze již jasně identifikovat vzdělávací postupy, které s konkrétní představou dítěte pracují.

¹⁰ James, Jenks a Prout 1998

Prvním z nich je představa zlého/špatného dítěte (*evil child*) zrozená v sedmnáctém století, jež připisuje dítěti charakteristiky hříšnosti a zkaženosti. Ty musí být z dítěte vyhnány pomocí disciplinace a tvrdé kontroly těla dítěte. Tento přístup souzní s představou, že dítě je přirozeně sobecké a sebestředné, je řízeno pudy a instinkty, vzhledem k nerozvinutému racionálnímu myšlení. Skrze racionalizaci a soustředění na disciplínu těla i duše může pudové dítě přejít do stadia rozumové dospělosti, kde původní charakteristiky již nemají místo.

V opozici k tomu stojí koncepce nevinného dítěte (*innocent child*), jež vychází z Rousseauovy filozofie dítěte jako přirozeně dobré a čisté lidské bytosti, nezkažené kulturou. Dítě potřebuje podporu dospělých k tomu, aby mohlo plně rozvinout svůj potenciál. Tato podpora dospělých zároveň filtruje a selektuje vlivy kultury, které mají na dítě působit, tj. chrání jej před nevhodnými elementy kultury. Humanistická a osvícenská tradice osmnáctého a devatenáctého století, která položila základ konceptu nevinného dítěte, se skrze něj stala základem současného vzdělávání, veřejných politik zacílených na uspokojování potřeb dětí v institucích a všeobecně též výchovných strategií zaměřených na potřeby jednotlivce.

Třetí vnímání dětství je imanentní dítě (*immanent child*), ve kterém je dítě pojmáno též jako zvláštní lidská bytost, která však nedisponuje žádnými předem danými charakteristikami – je to Lockeho tabula rasa. Pod správným vedením dospělých lze z dítěte vytvořit rozumného

dospělého člověka nebo naopak nezodpovědného jedince, závislého na společnosti. Tento přístup dává dospělým vysokou míru zodpovědnosti za vědomosti i chování dítěte. Vnímáme-li dítě jako nepopsaný list papíru, pak jeho selhání a neúspěchy (stejně tak jako i úspěchy), nejsou víc než odrazem ne/vhodného působení dospělých.

Vedení dospělých je též považováno za nezbytné pro správný rozvoj dítěte ve čtvrtém pojetí, tzv. přirozeně se vyvíjejícího dítěte (*naturally developing child*), jež má původ ve vývojové psychologii a Piagetově koncepci časové a hierarchicky seřazených stádií vývoje dítěte. Základem je etnocentrická (pro každou kulturu jinak typická) představa o přirozenosti dítěte a univerzálního dětského vývoje. Toto pojetí rozlišuje mezi dětstvím, jež je definováno nedostatečnými schopnostmi, a dospělostí, jež je považována za vrchol vývoje člověka. Z velké části na této myšlence stojí dnes mimo jiné např. vzdělávací systém Montessori. Koncepce přirozeného vývoje dítěte dala mimo jiné i zrod modelu „normálního“ dítěte, se kterým jsou následně porovnáváni všichni jedinci v daném věku. Odlišování se od „zlatého středu“ v tělesném vývoji, v kognitivních schopnostech a v dalších aspektech zakládá důvod pro sjednání nápravných opatření např. ve zdravotnictví, školství, sociální péči apod.

Pátým pojetím dětství je podle Jamese, Jenkse a Prouta nevědomé dítě (*unconscious child*) vycházející z Freudovy koncepce zrání jako procesu potlačování přirozených

pudů a vývoje sebekontroly skrze vztahy s druhými lidmi, zejména rodiči. V tomto pojetí je dětství vnímáno jako neukončený stav, tj. není možné časově určit jeho hranice a je definováno spíše procesem zrání do dospělosti.¹¹ Dospělý je následně definován jako zodpovědná, racionální a autonomní bytost. Tento pohled nezdůrazňuje dětství coby podstatné jméno – jasně definovaný stav – ale spíše jako činnost, sloveso – proces stávání se dospělým. V odborné literatuře bývá též někdy označován jako vývojové paradigma (*developmental paradigm*)¹²; nejvíce ze všech přístupů rovněž akcentuje celoživotní vzdělávání coby klíčový fenomén současnosti.

Odborné texty, které se věnují studiu dětství v novém tisíciletí, upozorňují na ještě další trend v současném nazírání na toto období života. Dnešní dítě už není pasivní příjemce výchovy a vědomostí, ale jeho aktivní aktér, který současnou podobu společnosti spoluutváří.¹³ Sílu a potenciál aktivní moci dětí např. v oblasti ekonomiky záhy rozpoznala reklama, která dokáže rozhybat tuto část populace a způsobit skrze ně, aby dospělí rodiče utráceli svůj čas a peníze podle přání a potřeb dětí. I tím – i když z jiné perspektivy, než o ní hovoří Postman¹⁴ – je stírán rozdíl mezi dětstvím a dospělostí.

Kritická studia dětství byla od počátku neoddělitelně spjata rovněž se snahami o proměnu veřejné promluvy

¹¹ Ibid, str. 10-21

¹² Woodhead 2008, str. 27

¹³ Jenks 2009, Woodhead 2008

¹⁴ Postman 1994

o dětství. Zásadním momentem byla v tomto ohledu Úmluva OSN o právech dítěte z roku 1989, která do určité míry nahradila dosavadní konvenční představy o nevinném, iracionálním, hříšném a rozvíjejícím se dítěti novým pojetím dítěte jako občana s jasně vymezenými právy, tzv. *right-bearing citizen*,¹⁵ která v některých zemích a kulturách začínají ne při narození, ale již při samotném počtí dítěte.

James, Jenks a Prout a jejich vidění dětství

17. století			konec 19. stol.	20. století
Ďábelské dítě	Nevinné, čisté dítě	Dítě jako tabula rasa	Přirozeně se rozvíjející	Nevědomé dítě
Dítě je hříšné, zkažené, pudové. Tělo i duch jsou přísně disciplinovány.	Dítě je přirozeně dobré, čisté a nezkažené. Dítě je kaženo společností, proto ho chráníme od jejich nežádoucích vlivů.	Dítě čeká na vhodné naplnění svého života. Vzdělavatel má za dítě zodpovědnost, co ho naučí, to dítě reprodukuje.	Dítě ví, co potřebuje a říká si o to. Vzdělavatel je jen průvodce, dítě samo pozná, co je pro něj potřebné a dobré.	Dítě je projekcí svých rodičů. Dětství jako neohraničený stav. Rodiče žijí skrze svoje děti své dětství.

¹⁵ Lansdown 2001 in Woodhead 2008: 23

Všechno výše uvedené hlásá, že dítě ještě není hotový člověk, ale teprve skrze vzdělání se jím může stát. Proti tomu se vymezuje post-rozvojové paradigma, které hlásá, že dítě má okamžitou hodnotu již v době svého zrození samo o sobě, nikoliv až dospěje a bez ohledu na jeho životní úspěchy či vzdělání.

Pro současnou českou společnost je typické prolínání socialistických a post-socialistických představ o dětství a dítěti a s nimi spojených vzdělávacích a socializačních metod popsanych výše. Vytváří se unikátní koktejl, umíchaný z individuálních představ, zkušeností a historických souvislostí. Proto existuje souběžně tolik vzdělávacích cest, přístupů, metod a způsobů, které jejich zastánci alespoň na okamžik považují za nejlepší.

Individualizovaný přístup ve vzdělání stojí na univerzální lidské touze objevovat a zkoumat prostředí a zároveň odráží lidskou potřebu uspořádaně se v daném prostředí orientovat. Lidé ve všech částech světa a v průběhu všech historických dob mezi sebou komunikovali, měřili svůj svět a počítali množství, byli aktivní, pracovali. Tato práce často zahrnuje opakování, které vede ke zpřesnění a sebezdokonalování. Individualizovaný přístup ke vzdělání umožní dětem rozvíjet tyto kompetence celistvě a v jejich vlastním tempu, bez touhy stvořit dítě univerzální, normované a bezpodmínečně následující autoritu.

Lidé si také představují věci, které nejsou přímo dostupné jejich smyslům. Pro nasycení své představivosti si vytvořili mentální inventář uspořádaných myšlenek, které

abstrahovali ze svého světa. Abstraktivní myšlenky jsou základem pro lidské přemýšlení a usuzování, podněcují kreativitu a vedou k novým objevům. Individuální vzdělávání podporuje abstraktní myšlení, invenci a fantazii dětí, která jim umožní spojovat neobvyklé, nově, jinak. K tomu využívá mimo jiné i *Nové vzdělávací metody*, tak jak jsou popsány v Metodice č. 3 této trilogie.

Individualizované vzdělávání, tak jak je definováno výše, v mnohém koresponduje se stávající Montessori pedagogikou. Ta představuje ucelený a časem prověřený vzdělávací systém, ze kterého zatím profitují především děti ze společensky a ekonomicky vyšších kruhů, neboť je realizována ponejvíc v režimu soukromého školství. Bude-li cílem a vůlí ministerstva školství prosadit individualizaci do škol v ČR, otevírají se tím možnosti pro všechny děti profitovat z této individualizované vzdělávací metody.

II. Co není individualizace

Život bez hranic

Přechod od socialismu k post-socialistické ekonomice, společnosti a hodnotám je v souvislosti s představami o lidském životě a úzeji o dětství provázen několika proměnami, jak bylo zvýznamněno výše. Zastavme se na chvíli na protikladu *pod dozorem* vs. *bez dozoru*, jak o ní hovoří Nosál.¹⁶

Historicky lze zařadit éru socialismu v České republice do období tzv. organizované modernity.¹⁷ Ta se vyznačovala silným tlakem na sjednocení lidského chování, tj. na homogenizaci obyvatelstva. Pod státní ideologií se v první řadě sjednotila a standardizovala přijatelná ideologie a filozofie bytí a hodnot. Nežádoucí bylo tvrdě trestáno a vymýceno do té roviny, že odlišnost prakticky přestala existovat a po několika letech absence si ji někteří lidé dovedli a dovedou nyní jen stěží představit. Socialistický stát se prostřednictvím svých masových organizací, jako byli například komunisté, svazáci, pionýři, lidové milice apod., stal zároveň organizátorem autoritativních praktik, které v extrémním případě usilovaly o život či existenci nezapadajícím jedincům. Veškerou organizaci sociálních vazeb a vztahů (včetně rodinné politiky) se snažil organizovat shora a veřejný život provázela ustavičná snaha bořit hranice mezi soukromou a veřejnou sférou života, čehož

¹⁶ Nosál 2002, 2004

¹⁷ Wagner 1994

příkladem může být například stranické vzájemné tykání, hromadné podnikové rekreace apod.¹⁸

Socialismus tedy kladl důraz na homogenizaci, unifikaci a standardizaci, což prakticky znamenalo, že všichni mají stejné možnosti a mají povinnost dosahovat, pokud možno co nejvíce, společných cílů a výsledků. Tomuto způsobu myšlení a řízení lidského života bylo zcela přizpůsobeno i školství a vzdělávací systém. Byly vytvořeny centrální vzdělávací osnovy, jejichž obsah byl dozorován státem. Centrálně se řídilo stravování dětí, zdravotní péče, očkování, zaměstnanost. Mohli bychom bez nadsázky říci, že lidský život byl státem dozorován od kołysky po hrob, neboť i vysoce intimní události v životě člověka, jako jsou lidské zrození a smrt, se přesunuly z domovů do institucí, kde setrvávají povětšinou dodnes.

Pro mnoho lidí se tento dozor stal jediným nastavením života společnosti, které za svůj dospělý život zažili. Mnozí z nich si ani nic jiného už nedovedli představit, jiní naopak toužili po změně.

Konec organizované modernity podle Wagnera přichází se zhroucením socialismu, po kterém nastupuje tzv. rozšířená liberální modernita, doba, ve které se právě teď nacházíme. Ta je typická erozí původních hranic. Mizí důraz na homogenizaci společnosti, na kulturní i historické konvence, mizí důraz na upřednostňování průmyslu před přírodou. To ovšem neznamená, že předchozí

¹⁸ Holý 2001; Wagner 1994

hodnoty a normy jsou zcela odmítnuty. Spíše se jedná o umenšování jejich vlivu, je diskutována jeho míra i důležitost v nově nastoupivších ideologiích liberální modernity, kterými jsou například neoliberalismus či multikulturalismus. Neoliberální politika má tento paradox ve svém středu, kdy zásahy státu jsou pokládány za nutné pro správné fungování společnosti, ekonomiky i politiky paralelně s myšlenkou volného trhu.¹⁹ v liberální modernitě se tak do popředí dostává myšlenka omezených zásahů státu a zároveň aktivní individuální společenské sebe-organizace.²⁰ I když nadále sílí pravomoci soukromého sektoru i občanské sféry, stát i v tomto období zůstává řídicím prvkem společnosti i jednotlivců.²¹

Znovu zdůrazním paradox z předchozího odstavce: v současné situaci je kladen silný důraz na schopnosti a možnosti jednotlivce, jakož i jeho zodpovědnost za sebe sama. Tím se posiluje rozdílnost – heterogenita společnosti, neboť každý člověk je jiný a může svou zodpovědnost realizovat jiným způsobem. Zároveň však v samém středu této doby nevymizela myšlenka řídicího a korigujícího státu, který je svrchovaným dozorcem nad svobodou jednotlivců. Svoboda tedy v neoliberalismu není úplná a totální, ale pouze v rámci státem vytyčených hranic.

¹⁹ Makovicky 2014; Birch & Mykhnenko 2010.

²⁰ Makovicky 2014; Birch & Mykhnenko 2010; Hann 2002; Holý 2001; Verdery 1996; Wagner 1994.

²¹ Kašparová 2019

Tím se dostáváme k samotné individualizaci života, po-
tažmo vzdělávání, čemuž je tato metodika věnována. In-
dividualizace je svobodou v rámci společensky uznaných
a státem schválených hranic. Tj. individuální svoboda
končí tam, kde začíná omezovat druhé. Jak bude roze-
bráno v sekci o respektování řádu, svoboda a disciplína
jsou dvě strany jedné mince, kde jedna bez druhé nedá-
vají smysl. To je obecná poučka či pravidlo, která však má
při své aplikaci a realizaci mnoho variant.

Zatímco socialistické dětství bylo omezováno v každém
směru a ohledu, a pod tímto dohledem byla vychována
stále ještě převážná většina dnešních rodičů, současnost
nabízí jiné možnosti, které tito rodiče často pro svoje děti
volí. Někteří nahlíží na svoji dětskou zkušenost natolik
negativně, že ve výchově volí druhý protipól dozorova-
cího spektra – tedy silné omezení či boření hranic. Jakko-
liv je to pochopitelné z pohledu osobní historie, řada vý-
zkumů dokazuje, že tento přístup dětem spíše škodí, nežli
prospívá. Je to obdobné jako ve fyzickém prostoru. Pokud
chybí na zahrádce plot a v domě dveře, dítě ve své zvěda-
vosti a zvědavosti opustí prostor zahrady i domu a ztratí
se ve světě.

Hranice poskytují bezpečí. V rámci vytyčeného prostoru
(fyzického i pomyslného ve společenství) se děti učí po-
znávat své okolí, testují své dovednosti, obratnost i to, jak
jsou svým okolím přijímány. Když je poznávání okolí vy-
čerpáno, hranice mohou být posunuty, rozšířeny. Příliš
dlouhé věznění v domě a na oplocené zahrádce či

dětském hřišti škodí rozvoji dítěte stejně, jako život bez hranic.

Ve škole můžeme či dokonce musíme tyto hranice tvořit spolu s dětmi a jejich průchodnost korigovat v návaznosti na růst jednotlivců i celého kolektivu ve třídě. Prakticky se to projevuje např. důsledností při vyžadování do držování dohodnutých pravidel (úklid po sobě, práce s pomůckou, ohleduplnost k druhým, etiketa, pozdravy apod.). Více k tématu naleznete v sekci *Respektování řádu a budování společných hranic* níže.

Hranice je vedle oblasti měkkých společenských dovedností dítěte třeba vytyčit i v souvislosti s jeho intelektuálním a osobnostním rozvojem. Netřeba zdůrazňovat, že cílem zde není dosáhnout stejných výsledků u všech dětí, ale podpořit a zaznamenat rozvoj u každého dítěte v souvislosti s jeho vlastním potenciálem. K tomu je zapotřebí dvou nezbytných nastavení. Tím prvním je úzká spolupráce na tvorbě vzdělávacího kurikula mezi vedením, učitelem a rodinou, kdy každá část této trojnožky je stejně důležitá. Vedení školy respektuje individuální podstatu každého žáka a věří svým učitelům, že jsou schopni tuto podstatu vidět, rozpoznat a motivovat dítě k rozvoji, jak nejlépe dovedou. Ponechává jim volný prostor v rámci rámcového vzdělávacího plánu, který není předurčen striktně vyžadovanými celoplošně zavedenými kvantifikovatelnými kritérii. Vzdělávací plán dítěte je vedením a učitelem komunikován a vysvětlen rodičům, kteří s ním v ideálním případě souzní a podporují jej, v opačném

případě jsou seznámeni s následky a pravděpodobnými důsledky pro dítě, tak jak vyplývají a jeví se z pohledu zkušeného pedagoga. Učitel v tomto případě musí respektovat, že někteří rodiče s plánem nesouzní a požadují jeho větší či menší míru standardizace. Je na vedení školy, aby zvážilo, zda a jak tyto rodiče motivovat k přehodnocení situace.

Role učitele je v této trojnožce vystavěna především na jeho pozorovací, nikoliv výlučně aktivně pedagogické schopnosti. V průběhu celého vzdělávacího procesu je učitel dítěti průvodcem. Jde mu příkladem v práci, v komunikaci i v soužití s kolektivem. Předvádí mu standardní práci s materiály a pomůckami, nabízí různé modely komunikace a řešení každodenních situací a motivuje dítě k dodržování společných pravidel, individuální i kolektivní činnosti a odpočinku dle jeho potřeb. Po celou dobu společného bytí učitel dítě pečlivě sleduje a zaznamenává jeho pokroky, aby o nich mohl hovořit s dítětem i referovat rodičům a vedení školy.

Názory na hodnocení se v současném školství různí. Na jedné straně stojí přesvědčení, že pozitivní ocenění motivuje k dalšímu rozvoji a vyššímu výkonu dítěte, na druhé straně vyvolává názory, že práce dítěte realizovaná s cílem uspokojit učitele, nikoliv sebe sama, je mělká a nemá hlubší a trvanlivější pedagogický význam. V této metodice proto ponecháváme toto téma bez doporučení a věnujeme se mu v připravované metodice k formativnímu hodnocení, pracovně nazvané Klíče (v přípravě).

Dítě jako autorita

Koncept života bez hranic, který byl rozebrán výše, neseď tak zcela přesně, pokud v této souvislosti zacílíme na výchovu a vzdělávání. Rodiny vyznávající tento styl existence většinou neusilují o úplnou anarchii, kde si každý člen společnosti a rodiny dělá co chce, ale nejčastěji o převrácení rolí. Jestliže v období modernity bylo dítě dozorováno a upozaďováno, v období post-modernity se naopak jeho zájmy dostávají do samého středu hodnot společnosti. V této souvislosti hovoří sociální vědci dokonce o dítě-středné společnosti (child-centered society).²²

Tento přístup má opět velmi širokou škálu realizace a v jeho středu stojí prolínání světa dospělých a světa dětí, jak byl popsán v úvodní kapitole. Dnešní dítě se velmi blíží v každodennosti tomu středověkému: obléká se stejně jako dospělý, navštěvuje stejná místa, konzumuje stejné spotřební zboží i stejný typ zábavy jako jeho rodiče, jsou na něj projektovány stejné požadavky jako na dospělého člověka. Příkladem mohou být dětské soutěže krásy nebo různé formy dětských a juniorských sportovních či jiných soutěží, které v každém směru napodobují a zrcadlí svět svého dospělého vzoru. Dítě je všudypřítomné a očekává se, že společnost s ním bude v každém ohledu a všude počítat. Oproti dítěti středověkému je zde však jeden zásadní rozdíl. Zatímco středověké dítě se

²² Viz např. Hennum 2014, Lister 2006

přizpůsobovalo světu dospělých, současný svět se přizpůsobuje potřebám (především malých) dětí.

Deziluze ze zkušeností s předchozím restriktivním režimem a modelem výchovy a vzdělávání, jakož i narůstající globalizace, vliv jiných kultur, hodnotová a spirituální krize soudobé křesťanské společnosti a kolaps dosavadních hodnot a zkušeností v souvislosti s rapidním nárůstem technologií, to vše – mimo řadu dalších faktorů – vede k tomu, že západní člověk hledá a testuje nové cesty ve výchově a vzdělávání svých budoucích generací. Není v našich silách vyjmenovat je všechny, proto se soustředíme alespoň na dva krajní přístupy, stojící na opačných pólech výchovného spektra.

Tím prvním je projekce vlastního (zameškaného, nerealizovaného) snu a života do života dítěte. Malé baletky, modelky, herečky, golfistky, tenistky, pianistky, malí hokejisté, fotbalisté, houslisté, tanečníci, čtyřkolkáři, motorkáři a jiní, až příliš často žijí sen svých rodičů, kteří si jej za svého života nestihli nebo nemohli splnit. Pozitivní motivace a uznání ze strany rodičů podněcuje dítě k další činnosti v daném oboru, neboť vidí, že jeho úspěchy jsou pozitivně oceňovány jeho nejbližšími a nejmilovanějšími, jeho rodiči. Do jaké míry se jedná o skutečnou vůli dítěte realizovat se v tomto směru či oboru zůstává často bez povšimnutí a odpovědi. Na této straně spektra rodič sám volí, co je pro dítě dobré a vhodné a očekává, že dítě středná společnost mu v tom vyjde vstříc (např. upraveným režimem individuálního vzdělávání na základní

škole), poukazuje a opíraje se o rozvoj a úspěch dítěte ve zvoleném oboru.

Ve zdánlivé opozici vůči takovým rodičům stojí ti, kteří od svých dětí vyžadují pravý opak – tedy ti, kteří jim poskytnou (často bezbřehou) volnost k využívání svého života a času podle vlastního uvážení a libosti. Nezřídka se rovněž jedná o rodičovské žití vlastního snu a nenaplněnosti mládí, avšak rozvolněním, namísto vyhraněním, disciplíny. Ideově se tito rodiče opírají o koncepty pocházející původně z jiných kultur, získané antropologickým pozorováním společností v Amazonii, u severoamerických indiánů nebo v Africe, které byly přeformulovány do populárních knih a rozšířeny v souvislosti s globalizací za hranice těchto kultur. Patří mezi ně např. i koncept kontinua,²³ líný rodič²⁴ nebo respektovat a být respektován.²⁵ Přestože věříme, že výše uvedené přístupy jsou nanejvýš vhodné a systémově celistvé a propracované, jejich převedení do reality je mnohdy ze strany rodičů velmi selektivní či dokonce poukazuje na zásadní nepochopení jejich podstaty. Projevuje se totiž selekcí z nabízeného celku, kdy povinnosti a disciplína jsou upozaděny nebo přímo zatraceny na úkor práva a svobody jednání a chování dětí. Dítě je považováno a prosazováno jako natolik své a individuální, že není socializováno do platných společenských konvencí a pravidel, která jsou naopak charakterizována jako nežádoucí a svazující.

²³ Liedloff 2007

²⁴ Hodgkinson 2009

²⁵ Kopřiva, Nováčková 2010

Nejčastějším výsledkem je následně nešťastné dítě, které není schopné včlenit se do kolektivu a vybudovat přátelství a vztahy jinak než násilím a křikem, neboť se nenaučilo respektovat pravidla, která jsou pro úspěšnou společenskou interakci nutná.

V souvislosti se vzděláváním se můžeme v této rovině potkat také s tzv. unschoolingem. Jedná se o vyhraněnou verzi domácího vzdělávání, která stojí na přesvědčení, že dítě přirozeně potřebuje uspokojit svoji zvědavost a naučit se dovednostem, aby bylo schopno fungovat ve společnosti, do které je socializováno. K tomu nepotřebuje školní osnovy ani centrálně nařízené kurikulum, ale pouze prostor pro pozorování a nápodobu a vhodně vybavené prostředí, ve kterém může experimentovat a svobodně se učit. Jeho původní myšlenka vychází z přirozených vývojových tendencí člověka, které kladou důraz na volbu dítěte v souvislosti s tématy, přístupy a obsahem vzdělání. V českém prostředí je tento jev relativně málo rozšířen i mezi domškoláky, nicméně v souvislosti se štěpícími se vzdělávacími rodičovskými strategiemi narůstá jeho obliba a v současné době existuje jedna nebo dvě základní školy, které unschooling coby formu domácího vzdělávání akceptují. Ani v tomto případě však myšlenka svobody není postavena na neexistenci pravidel a unschooling neznamená, že dítě si dělá, co chce, a rodič jej ponechává jeho volbám a podstatě. Naopak – i zde je rodič pečlivým průvodcem, pozorovatelem a kronikářem vývoje svého dítěte, jde mu osobním příkladem a pečlivě připravuje a zvažuje jeho výchovné a vzdělávací

prostředí, s tím rozdílem, že tak nečiní výlučně v prostředí jedné třídy, ale v prostředí svého domova a jeho okolí. Vzhledem k tomu, že i v předškolní výchově se nyní můžete setkat s domškoláky, doporučujeme tento jev prodiskutovat a ošetřit ve vzdělávacím plánu školy.²⁶

²⁶ Více o unschoolingu viz Kašparová 2012, 2019

III. Co je individualizace

Respektování fyziologických odlišností

Svět je plný různých lidí a svět s růzností počítá. Konfekce i obuv se vyrábí v mnoha rozličných velikostech pro ženy i pro muže, svět spotřebních věcí překypuje bezpočtem tvarů a barev pro každý jeden výrobek. Počítačové reklamy jsou šité svým uživatelům na míru, podle historie jejich vyhledávání na internetu. Výrobci a prodejci se snaží nalákat zákazníky individualizací prodeje, kde jim podle přání doladí vybavení auta, sestavení kosmetického balíčku či masážní vůně. Svět kolem nás respektuje odlišnost a těží z ní, protože odlišnost udržuje dynamiku života a dění ve společnosti tím, že nám chystá nové, nevšední situace, které musíme nově a často nestandardně řešit, čímž udržuje naši mysl, tělo, společenské konvence a politickou i ekonomickou situaci pružnou, svěží a schopnou pohybu, a tedy i života.

Odlišnost, kterou vyžadujeme a očekáváme ve světě spotřebního zboží a kterou částečně očekáváme a tolerujeme ve světě dospělých, současný vzdělávací systém jen stěží zpracovává. Jak se blíže dočtete v Metodice II., věnované inkluzi, odlišnosti můžeme modelově rozdělit do dvou základních skupin. Model přitom předpokládá, že existuje kdosi jako normální, zdravé, průměrně inteligentní a socializované dítě, které pro obě strany spektra odlišností tvoří cosi jako porovnávací střed a normu. Po-
nechme stranou realnost tohoto předpokladu a zaměřme se na ony odlišnosti.

Tou první a většinovým prostředím lépe přijímanou odlišností je odlišnost fyzická. Lidé se změněnou či ztíženou fyzickou schopností byli dlouhá léta ve většinové společnosti téměř neviditelní. To proto, že pro ně nebylo uzpůsobeno prostředí, ve kterém se většinová společnost pohybuje. Stavitelé budov, chodníků, parkových cestiček, nádraží, kin, knihoven, obchodů, zdravotních zařízení, konstruktéři tramvají, automobilů aj. nemysleli ve svých plánech na lidi na vozíku nebo na slabozraké, vlastně nemysleli většinou na žádné osoby s postižením. Možná proto, že sami takovou osobou nebyli či s ní nepřicházeli do styku. To se za posledních třicet let výrazně proměnilo, čímž se lidé s omezenou pohyblivostí či vjemovou schopností dostali ven ze svých domovů do prostoru, který můžeme sdílet my všichni. Společnost vidí, že tito lidé jsou v mnoha ohledech stejně schopní plného života jako lidé bez omezení, dostanou-li pomoc, která zvýší jejich míru samostatnosti či ulehčí pomoc druhých. Tato poznání otevřela cestu ke vzdělání v běžných třídách pro fyzicky odlišné děti, které ať už za pomoci asistenta či spolužáků dokáží zvládnout pobyt v kolektivu dětí, mimo prostředí své nejbližší pečující rodiny.

Škola, společně s rodiči i žáky, se na příchod těchto dětí do kolektivu pečlivě připravuje nejčastěji úpravou prostředí, jak o něm bude pojednáno níže. Počítá s omezenou hybností těchto dětí a přizpůsobuje tomu svůj fyzický prostor, pravidla (např. ve společném kruhu je možné ve dle sezení i ležet, sedět na židli či na kolečkovém křesle), aktivity, pomůcky, dovednosti učitelů i dětí.

Odlišnost fyzická není nutně spojována i s odlišností kognitivní, o které bude pojednáno níže. Fyzicky odlišné dítě není pouze dítě na vozíku, ale patří sem i děti slabozraké, fyzicky křehké (často a snadno unavitelné), děti se sníženou imunitní schopností (často nemocné), děti nadměru pohyblivé a neposedné, děti stydlivé a málomluvné nebo děti mající problém s řečí a výslovností. Každé dítě může být někdy během roku dítě s fyziologickou odlišností, tj. i ty děti, které jsou běžně zdravé, silné a rychlé. Na to je potřeba pamatovat, neboť každé dítě je individuální a v průběhu roku/týdne/dne prochází různými fázemi, které pozorný učitel/průvodce vidí a je schopný usměrnit dítě tak, aby si jich všímalo a věnovalo tomu svoji pozornost. Blíže o pozorovací roli učitele/průvodce bude pojednáno níže.

Individualizované vzdělávání tedy přistupuje ke každému dítěti jako k jedinečné bytosti, která není robot, vykazující stejné emoce, schopnosti a stav každý den či každou hodinu. Vytváří prostředí, které přijímá či dokonce potřebuje pro svůj dynamický rozvoj odlišnost, ve kterém si děti s odlišnými schopnostmi mohou najít v každém čase a fázi své fyzické kondice své místo a smysluplně v něm trávit svůj čas, bez ohledu na diagnózu či vybočení z norem.

Respektování kognitivních schopností

Druhá velká skupina odlišností je založená na kognitivní (poznávací) deviaci. Jak bude více a hlouběji rozebráno v *Metodice II. – Inkluzivní vzdělávání*, kognitivní odlišnost

často provází fyzickou odlišnost, ale není to pravidlem a mohou existovat každá sama o sobě. Zahrnuje všechny děti, které jsou v chápání mluveného či psaného slova z nejrozumnějších důvodů rychlejší nebo pomalejší, než je většinový průměr. Spadají sem děti s různou mírou mentálního postižení, děti nadprůměrně inteligentní, ale také děti, které nerozumějí česky, protože jejich dorozumívající jazyk je doma jiný než čeština – tedy děti cizinců, migrantů nebo národnostních menšin.

Dospělá společnost je plná lidí s výše popsanou dispozicí, kteří přes svoji odlišnost dovedou ve světě žít a svůj život nejen přežít, ale i prožít. Každodennost nabízí řadu mechanismů, které nám jsou průvodci a pomocníky v našich volbách a jednání – od poradenských center a poradců, přes virtuální návody a rádce na internetu, sociální sítě a prostředí kamarádů a rodin, kteří dovedou pomoci a podpořit, je-li třeba. Nikdy nejsme odkázáni pouze sami na sebe, s jednou jedinou volbou.

Podobně by mělo cílit i individualizované vzdělávání. I ono přijímá, že děti jsou různé, s různou schopností, a proto jim nabízí různé formy podpory na jejich vzdělávací cestě. Připravené prostředí i učitel/průvodce jsou k dispozici, dítě si volí dle svých možností to, co v danou chvíli zvládne a kupředu se pohybuje svým jedinečným tempem. Mladší děti se učí od starších, dostatečný prostor je ponechán dětem rychlým i pomalým a pokroky jsou zaznamenávány pro každé dítě individuálně a bez potřeby veřejně jej srovnávat s celkem. Kde je na místě

kvantitativní měření a srovnávání, může být toto použito. Škola respektuje různost pedagogických přístupů a žádný není předem zatracen pro svůj ideologický původ, byť by to bylo rakousko-uherské memorování nebo současný důraz na měřitelné srovnávací koeficienty. Individualizované vzdělávání nevytváří ideologické podhoubí pro nový politický směr, ale tvoří filozofické podhoubí hodnotovému nastavení v životě. Hlavně a především respektuje tvořivou sílu odlišnosti a různosti a podporuje svobodu v rámci nastavených a sdílených pravidel.

Samostatnou kapitolu tvoří děti z odlišného jazykového prostředí, tedy cizinci, migranti nebo děti z národnostních menšin (včetně Romů). Dočasně chybějící schopnost vyjádřit své potřeby a přání, vzniklá díky jazykové bariéře, je nezřídka společností zaměňována na neschopnost vyjádřit se vůbec. Pro dítě z odlišného jazykového prostředí je to velmi frustrující, neboť vnímá fakt, že společnost k němu přistupuje stejně jako k dítěti s odlišnou mentální schopností a ono není v danou chvíli schopno se účinně proti tomuto zařazení ohradit. Jakkoliv je tato počáteční fáze náročná, pro úspěšnou inkluzi a individualizaci se osvědčilo nikoliv přerazení dětí do speciální jazykové třídy, ale naopak ponechání je v jazykově většinové třídě, přirozeně s významnou podporou učitele. Děti se přirozeně a rychle učí hrou a pozorováním a prostředí mateřské školy je pro inkluzi kulturní a jazykové odlišnosti velmi otevřené a přístupné. Individualizované prostředí navíc dává jinak jazykově vybavenému dítěti

spoustu prostoru na zařazení se, či dokonce vyniknutí, v jiné než jazykové oblasti vzdělávání, což mu dodává sebevědomí a představu přijetí do širšího celku.

Individualizované vzdělávání dává prostor každému dítěti, bez ohledu na jeho aktuální kognitivní možnosti a schopnosti, jazykové dovednosti či inteligenční kvocient, dosáhnout úspěchů a pokroků na své vzdělávací cestě. Pozorný učitel sleduje jeho pokroky a motivuje jej k další cestě. Tím, že neexistují sylaby postavené výlučně na kvantifikovatelných ukazatelích, je každé dítě vzděláváno svým individuálním tempem a pocit uspokojení tak mohou vedle sebe najít jak děti výjimečně nadané, tak i děti s odlišnou mentální schopností nebo jinou jazykovou vybaveností.

Připravené prostředí

Marie Montessori, jedna z nejvýraznějších reformátorek vzdělávání 20. století, zachytila v jednoduché větě podstatu růstu a rozvoje:

*„Každá živá forma potřebuje své prostředí,
aby mohla vzkvétat.“
(Marie Montessori)*

Připravené prostředí je v individuální pedagogice jedním z klíčových principů pro podporu rozvoje dítěte a při individualizaci vzdělávání je nepostradatelné. Začteme-li se do jeho popisu níže, zjistíme, že silně rezonuje

s Montessori pedagogikou, která sama o sobě individualizovaný přístup ke vzdělání podporuje a propaguje.

Připravené prostředí v MŠ je místo, které je vytvořeno pro nějaký specifický účel. Základem je vybavení. Škola je v ideálním případě místem, které je krásné a estetické. Stěny, osvětlení, barvy a výzdoba jsou příjemné a vkusné, zavěšené tak, aby na ně děti dobře viděly, nábytek je pohodlný a přizpůsobený velikosti dítěte. Třída je vybavena vhodnými pomůckami. Materiály, se kterými se pracuje, jsou estetické a rozbitné. Součástí každé takové třídy je i malá kuchyňka nebo svačinový koutek, kde si děti mohou samostatně připravit svačinu, obsloužit se a vše po sobě uklidit. Pokud dítě může o prostředí samo pečovat, přebírá tak zodpovědnost za své připravené prostředí ve třídě, o které se s láskou stará a které bere za své.

Nedílnou součástí prostoru je i venkovní prostředí – zahrada, kde se mohou děti volně pohybovat, popř. záhonky a místo, kde mohou pečovat o rostliny či živočichy.

Prostor, ve kterém dítě tráví čas, musí umožňovat jeho volný pohyb, podnítit jeho samostatnost, která následně vede k touze po zkoumání, zkoušení a objevování při zapojení všech smyslů. Takový vývoj dítěte můžeme následně považovat za plný a přirozený.

Připravené prostředí charakterizuje a provází následující:

Nezávislost – připravené prostředí umožňuje dítěti stát se fyzicky nezávislým na dospělém člověku. Díky tomu,

že je schopno dělat věci samo, začne být schopné výběru a samo začne o věcech rozhodovat. Proto jsou všechny pomůcky v pořádku, na pevně stanoveném místě, na dosah dítěte.

Nepřímá příprava na další činnosti – ačkoliv jsou aktivity s pomůckami pečlivě připravovány s konkrétním vývojovým záměrem, mohou zároveň připravovat i na něco, co přijde ve vývoji dítěte později, např. smyslový základ pro pochopení abstraktnosti v matematice nebo morální principy.

Řád – řád prostupuje život každého člověka. Pro děti v MŠ je fyzický řád připraveného prostředí evidentní. Zároveň je řád podstatou i mnoha méně hmatatelných aspektů připraveného prostředí, jako např. důslednost dospělých v jeho vyžadování, stálost jejich přístupu, řád v předvádění práce s pomůckami, nebo řád v kolektivu třídy a organizace dne atd.

Možnost výběru – připravené prostředí dává dítěti možnost výběru své práce ze škály činností, které odpovídají jeho vývojovým potřebám.

Svoboda – zásadní pro připravené prostředí je svoboda dítěte – možnost si vybrat. Může pracovat tak dlouho jak potřebuje, nepracovat vůbec, pracovat bez vyrušování ostatními dětmi nebo omezení časovým harmonogramem atd. Svoboda dítěte jde tak daleko, kde nenarušuje práva ostatních dětí a jejich svobodu dělat to samé.

Věková smíšenost – další důležitou součástí připraveného prostředí je tvorba kolektivu s věkovým rozpětím tří a více let. To umožňuje dětem učit se jeden od druhého v atmosféře nesoutěžení a přímo připravuje dítě na život ve společnosti.

Pohyb – připravené prostředí umožní dítěti volný pohyb tak, aby si mohlo pro cokoliv nebo ke komukoliv dojít podle svých potřeb. Pohyb je pro dítě klíčový a potřebuje ho ke svému přirozenému rozvoji.

Kontrola chyb – připravené prostředí, a především pomůcky, se kterými pracuje, by měly být připraveny takovým způsobem, který dítěti umožní si uvědomit své chyby a samo je opravit. Může tak pochopit, že je naprosto v pořádku chybovat a že se můžeme ze svých chyb učit.

Pomůcky – pomůcky vybrané pro připravené prostředí fungují jako klíče pro vývoj dítěte a jsou vždy zaměřeny podle zásadních vývojových potřeb dítěte v každém věkovém období. Vztahují se k následujícím oblastem:

Praktický život – děti si fyzicky, reálně procvičují aktivity, se kterými se denně setkávají, procvičují jemnou i hrubou motoriku, postupy práce, učí se pečovat o sebe i o své prostředí.

Smyslová výchova – učení skrze smysly je pro objevení dítěte to nejdůležitější poznání. Dítě se učí díky svému vlastnímu poznání a pochopení, experimentuje, vymýšlí atd. Pomůcky ve třídě jsou

rozdělené podle jednotlivých smyslů na zrakové, hmatové, chuťové, čichové a sluchové.

Matematika – univerzální podstatou lidské mysli napříč kulturami je třídit a klasifikovat. Matematika provází celý lidský život, pomůcky zároveň působí na smysly dětí a ty s nimi pracují od konkrétního k abstraktnímu.

Jazyk – jazyk je pro dítě v průběhu jeho dozrávání nejdůležitější komunikační prostředek. Pomůcky učí děti pojmenovávat předměty, připravují na čtení, psaní, komunikaci a verbální i psanou analýzu a jazykové hry.

Kultura – pomůcky rozvíjí hodnotové prostředí, ve kterém dítě žije, hudební, výtvarné a divadelní činnosti, sport a pohyb.

Úloha dospělého – dospělý je rovněž důležitou součástí připraveného prostředí, jak bude důkladně rozebráno níže. Úkol dospělých je zde usnadnit dítěti učit se samo tím, že následuje svá vnitřní nutkání, která ho vedou k výběru toho, co potřebuje, z věcí a lidí kolem něj. Celkově platí, že čím méně dospělých obklopuje dítě, tím menší je pravděpodobnost, že bude na dospělých závislé.

Připravené prostředí je pro dítě klíčové ve všech fázích jeho vývoje a je třeba myslet na to, že potřeby dětí se v určitém věku mění stejně jako připravené prostředí. V ideálním případě začíná připravené prostředí již v rodině dítěte a učitelé MŠ mohou tuto snahu u rodičů podpořit

a povzbudit např. tím, že zdůrazní význam jeho samostatnosti a fakt, že ji rodičovská důvěra posiluje. Děti rády pomáhají v domácnosti, starají se o své věci, uklízí je na místo, chtějí se oblékat a svlékat samy a na rodině i škole je dát jim příležitost a dostatek času se všechno naučit a vyzkoušet si to. Můžeme si občas klást otázku: „Nedělám pro dítě příliš?“ , „Neochuzuji ho svou přílišnou péčí o příležitosti rozvíjet se a růst?“ To jsou v současném světě plném strachu o děti a jejich budoucnost velmi aktuální otázky.

Role dospělé osoby

Osobnostní charakteristiky

Individualizované vzdělávání potřebuje vhodně připravenou a smýšlející dospělou osobu, která svou autoritu nestaví na svém věku, fyzické síle či intelektuální převaze, ale vytváří jí skrze lásku, respekt, důslednost a spravedlivost vůči všem svěřeným dětem. Vhodným přípravným prostředím mohou být učitelům v tomto ohledu pedagogické průpravy alternativních pedagogických přístupů, popsanych v Metodice č. III této trilogie, které ve směřování vedou učitele k porozumění a rozpoznání příležitostí k rozvoji, které děti mají. Je důležité upozornit, že se nejedná pouze o praktické dovednosti, které učitel získává v těchto kurzech, ale především o proměnu smýšlení a myšlení v souvislosti s dětstvím, vzděláváním a výchovou. To se následně odráží ve způsobu, jakým s dětmi zachází, jak o nich smýšlí, jak je schopen děti pochopit a podporovat v jejich vývoji.

Trpělivý učitel dokáže jednat s respektem k tempu, kterým se každé dítě rozvíjí, bez potřeby něco urychlovat. Velkorysý, štědrý učitel dokáže být pro dítě tady a teď a reagovat aktivně na jeho potřeby. Pokorný učitel má důvěru, že dítě dokáže samo odhalit své preference prostřednictvím práce. Chápe, že výsledky se nemusejí dostatvit okamžitě.

Dospělý člověk je pro dítě modelem a vzorem. Dítě pečlivě sleduje jeho vzhled, pohyby, způsob vyjadřování a chování. Pokud je průvodce jemný a elegantní ve svých projevech, dává dětem příklad, jak se chovat, a zároveň zbytečně neodpoutává pozornost od činností, které děti dělají. Hlasitý a expanzní učitel naopak ubírá soustředěným dětem pozornost a nesoustředěným dává vzor, že tento způsob je přijatelný pro sebeprosazení se a získání pozornosti.

Připravit prostředí a děti jím provést

Práce dospělého průvodce či průvodkyně začíná o poznání dříve, než děti poprvé otevrou dveře třídy. Je to ona, kdo je zodpovědný za připravené prostředí, popsané v předchozí části. Vybírá pomůcky, dekorace, materiály, vybavení třídy, šatny i odpočívárny, navrhuje kostru řádu a pravidel, které budou ji a děti provázet v následujících letech. Přípravný týden zde netrvá pár dní, ale často celé měsíce nebo se dokonce jedná o nikdy neukončenou činnost.

Poté, co děti vstoupí do krásně připraveného prostředí, začíná další etapa průvodcova působení – totiž snaha propojit každé jedno dítě s prostředím třídy tak, aby mohlo využít svůj individuální potenciál. Děti pomocí pomůcek a prostřednictvím všech smyslů dělají vlastní objevy a průvodce zasahuje pouze ve chvíli, kdy je o to požádán. Neruší děti při invenci, objevování, analýze ani prezentaci. Celé prostředí je uzpůsobeno tak, aby děti mohly být samostatné a zodpovědné, dokázaly činnost provést od začátku do konce, až po uklizení pracovního místa a nastartování jiné činnosti. Průvodce je trpělivý, laskavý a důsledný a respektuje individuální tempo každého dítěte.

K propojení dítěte s připraveným prostředím slouží především ukázky práce s pomůckami. Je důležité vybrat vhodný stupeň obtížnosti. Příliš jednoduchý stupeň dítě nezaujme, příliš složitý je naopak odradí. Je potřeba také zvolit vhodný čas a vědět, kdy dítě po ukázce ponechat, aby pracovalo samo. Pomůcka by měla být používána v souladu s cílem, který má naplňovat. Rolí učitele je zajistit dětem na práci klid a dostatek času.

Dobrý pocit dítě čerpá z vlastní aktivity a vnitřního uspokojení. Proto je důležité, aby průvodce děti pozoroval při práci i při volné hře a sledoval, které činnosti jim poskytují uvolnění, uspokojení a radost.

Vedle individuální činnosti učitelka dbá a podporuje, aby děti společně dobře vycházely, respektovaly se a pomáhaly si. To jí usnadňuje věkově heterogenní prostředí,

kteří bylo zkráceně popsáno výše a bude rozebráno níže v této metodice. Děti se učí příkladem od starších spolužáků, kteří tím, že jsou v připraveném prostředí již delší dobu, zvládají lehčí činnosti přirozeně snadněji. Vedle učení se pozorováním tento fakt podporuje i nesoutěžní prostředí, neboť je zřejmé, že starší děti jsou v některých činnostech zkušenější.

Starost o připravené prostředí zahrnuje vedle péče o pomůcky a vybavení také atmosféru ve třídě. Dítě se může dobře rozvíjet pouze v bezpečném a harmonickém prostředí. Důležitým úkolem učitelky v individualizovaném vzdělávání je proto znát svoje děti, pozorovat jejich chování a aktuálně vyhodnocovat, jakým způsobem je potřeba o třídu emocionálně pečovat. Věkově smíšená třída jí to ulehčuje tím, že tráví s dětmi celou dobu jejich docházky do MŠ (např. celé tři roky) a v závěru školního roku odchází vždy pouze jedna třetina kolektivu, zatímco zbylé dvě třetiny zůstávají a pomáhají průvodci s integrací nově přicházejících dětí.

Pozorovatel

Aby mohl průvodce děti smysluplně vést, musí je dobře znát. K tomu slouží průběžné pozorování dětí. Sleduje jejich fáze vývoje, senzitivní období a osobnostní tendence. Učitel tvoří se svou třídou a jejím vybavením organický prvek – přetváří ji na základě svých pozorování, využívá své zkušenosti s používanými pomůckami a s tím, jak se děti v prostředí třídy i ve venkovním prostředí chovají. To vše pomáhá učiteli nabídnout dětem aktivity, které

děti podpoří právě v té fázi vývoje, ve které se zrovna nacházejí. Dítě se pro svůj rozvoj musí cítit přijímáno bez ohledu na své chování, musí mít pocit přijetí jako lidské bytosti, bez spojení s momentálním chováním či vzdělanostními úspěchy.

Díky pozorování učitel ví, kdy má být citlivý, kdy zasáhnout, kdy dítě nepřerušovat. Pozorování by mělo být naprosto neutrální, bez hodnocení, kritiky. Pozorování bez vlastních subjektivních hypotéz nám pomůže přiblížit se k dítěti a následovat je. Místo subjektivních odhadů situace je vhodné sbírat a zapisovat konkrétní fakta (např. *dítě pláče, místo: dítěti se stýská po mamince, a proto pláče*). Zbývá upozornit, že pozorování je diskrétní součástí každodennosti. Dítě si ho nevšímá, není jím omezeno nebo znehybněno, nepřipadá si pod drobnohledem či kontrolou. Úkolem dobrého průvodce je pracovat tak, aby dítě pozorování nevnímalo jako omezení.

Vztah k rodičům a rodině dítěte

Učitel/průvodce navazuje dobré vztahy s rodiči a získává jejich podporu. Je důležité mít na paměti, že rodiče dělají pro své děti to nejlepší, co dokážou – a ještě jednou: Je důležité mít na paměti, že rodiče dělají pro své děti to nejlepší, co dokážou. Úkolem učitele je zajímat se o to, jak se dítě projevuje doma a zároveň přibližovat rodičům koncepty individualizované pedagogiky. Čím lépe rodiče porozumí tomu, co se dělá v MŠ, tím ochotněji budou s průvodcem spolupracovat. K tomu dobře slouží každodenní krátké rozhovory při odchodu dětí, schůzky pro rodiče,

individuální konzultace, tematické večery nebo knihovna s vhodnou literaturou k zapůjčení.

V komunikaci s rodiči doporučujeme otevřenost, ale s respektem k dítěti, to znamená mluvit s rodiči o problémech bez přítomnosti dítěte. Je důležité uvědomění, že rodiče přijímají informace o problémech svého dítěte různě. Čím lépe rodinu zná, tím lehčí je pro průvodce najít způsob, jak problémy efektivně komunikovat a hledat u rodiny podporu pro jejich řešení. Zájem o rodinné dění a situaci je tedy významnou a důležitou složkou komunikace a pozorování svěřené skupiny.

Vztah k sobě samému

Aby mohl průvodce mít rád své svěřené děti, vážít si jich a důvěřovat jim, musí v první řadě mít rád, vážít si a důvěřovat i sám sobě. Profesně existuje řada vzdělávacích kurzů a školení, které jej mohou učinit ještě efektivnějším administrátorem alternativních vzdělávacích metod, ale nemusí jej nutně učinit vědomějším člověkem, který důvěřuje svým pocitům, instinktu a vidí i třeba skrze své třetí oko. Pedagogika je jedno z nejnáročnějších povolání, které stojí na vydávání energie. Odměnou je možnost doprovázet děti na jejich objevné cestě, pozorovat jejich vývoj, rostoucí samostatnost a nezávislost. Ta se však dostává až odloženě, časem. V mezidobí musí průvodce najít a využívat takový způsob regenerace a vlastní duševní hygieny, která mu umožní provádět děti co nejdelší dobu. Ideálním způsobem je převzatý model vysokoškolského sabaticalu, kdy po sedmi letech práce s dětmi dostane

průvodce roční placené volno od učení, které tráví z půlky zcela podle vlastního uvážení a z půlky přebíráním kolektivu, jehož průvodce následuje sabbatical po něm.

Složení individualizované třídy

Kulturní a společenská různost prostředí, ze kterých děti pocházejí

Systém individualizovaného vzdělávání je založen na vzájemném působení a interakci tří základních složek: osoby učitele/průvodce, dětské skupiny, a fyzického prostředí třídy (včetně všech pomůcek a materiálů). Na rozdíl od tradičního modelu nepovažuje individuální vzdělávání dospělého učitele za nejdůležitější aspekt; už samo označení 'průvodce' poukazuje na to, že jeho práce je cenná především v rovině nepřímé, kdy ukazuje či uvolňuje dětem cestu za jejich poznáním. Učitel na svou cestu musí být dostatečně připraven a vzdělán, neméně tak i ostatní dvě složky trojúhelníku. O připraveném prostředí a učiteli/průvodci již bylo pojednáno výše, nyní bude věnován prostor dětské skupině. Klíčový bod přípravy je výběr dětí, které budou do třídy společně patřit. Nemyslíme tím žádné přijímací testy a kritéria, ale seskupení dětí podle věku nebo zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Probíhá-li individualizované vzdělávání ve skupině a ne jednotlivě (jak o něm bude pojednáno v poslední části této sekce věnované domácí škole), pak je ideálem heterogenní skupina dětí, která ideálně kopíruje reálnou

společnost, ve které děti žijí. Jsou v ní tedy zastoupeni rovnou měrou chlapci a dívky, kteří jsou věkově, sociálně a kulturně různí. Tato různost poskytuje dostatek podnětů pro vnímání vzájemné odlišnosti s důrazem na její přirozenost a možnost obohatit druhé. V souladu s demokratickými principy západní společnosti pomáhá přirozená různost ve školním prostředí interpretovat kulturní a historické odlišnosti v kontextu univerzálních lidských potřeb a vlastností, a vytvořit si sebepojetí jako „světoobčané“ naší planety, kteří však mají své kořeny v konkrétní zemi, městě a komunitě. Kulturní a sociální heterogenita je charakteristikou soudobé západní společnosti, do které naše země rovněž patří. Zdůrazňování kulturních a sociálních odlišností více než co jiného podněcuje strach z každodennosti a odmítání neznámého. Zařazování odlišností do školního kurikula coby 'normality' naopak vede k poznávání odlišností a jejich přijímání do vlastního systému vědění jako něco běžného a známého, čímž následně odlišnosti mizí. Existuje celá řada pracovních listů a metodik, jak vyučovat a pracovat s kulturní a sociální diverzitou, některé jsou i součástí této metodiky, jiné naleznete níže ve zdrojích.

Různý věk dětí ve třídě

Vedle kulturní a sociální heterogenity prospívá individualizovanému vzdělání i věková smíšenost třídy. Na základě výsledků soudobých výzkumů v oblasti vývoje dítěte, jakož i moderní pedagogiky, zvolila řada alternativních přístupů ve školství v této oblasti vzor nastolený

Marií Montessori a jí propagované tříleté cykly, které sdružují děti ve věku 0-3, 3-6, 6-9, 9-12, 12-15 a 15-18. Mezi jednotlivými obdobími můžeme u dětí pozorovat výrazné rozdíly v jejich vlastnostech, zájmech a potřebách, proto se i charakter a prostředí tříd v jednotlivých etapách vývoje velmi liší.

Na rozdíl od tradičního modelu jednotlivých ročníků v běžné škole, který předpokládá stejný věk a tím i stejnou vývojovou úroveň jednotlivých žáků ve třídě, se v individualizovaném vzdělávání v každé třídě úmyslně setkávají děti výrazně mladší a starší, s velkým rozptylem schopností a vědomostí. To poskytuje oproti klasické homogenní třídě následující výhody:

- Umožňuje učení se od sebe navzájem. V celém průběhu vzdělávání si může dítě najít mezi vrstevníky ty, které jsou oproti němu „napřed“ i „pozadu“ – jinými slovy, může se od jedněch učit a ostatním předávat. To je přirozený systém získávání vědomostí, který přetrvává a převládá i v dospělém věku. V tomto přístupu je obohaceno dítě, které informace přijímá, i dítě, které informace sdílí. Jedno dítě je syceno novým obsahem, druhé se cvičí v analytickém myšlení, vhodné formě komunikace a v prezentaci vlastních znalostí. Každé z nich se ve stejnou dobu zdokonaluje v jiné schopnosti a dovednosti, které nicméně obě budou rovnocenným způsobem důležité pro jeho dospělý život.

- Zbavuje negativního srovnávání a soutěžení. V heterogenním individualizovaném prostředí je očividně nesmyslné srovnávat výkon šestiletého prvňáčka a jeho devítiletého spolužáka. Vždy se najde někdo, kdo může pomoci nebo komu lze podat pomocnou ruku. Děti tak nemají příležitost ani motivaci srovnávat se s ostatními a vytvořit si identitu „chytrého“ nebo „hloupého“, „jedničkáře“ nebo „pětkáře“. Odstranění známek samo o sobě nepomáhá, neboť homogenní prostředí, které děti dlouhodobě sdílí, velmi záhy umožňuje označit ty, kteří vždycky umí, a ty, kteří ne.
- Poskytuje kompletní cyklus. V tradičním vzdělávání je homogenní třída často degenerující pro děti, které „vyčnívají“, ať už z důvodu věku nebo individuálního vývoje. Tradiční systém vyhovuje průměrné třetině, která látku zvládá dobře. Druhá třetina se nudí a není dostatečně stimulovaná; třetí třetina nestíhá a buď se trápí, nebo to vzdává. Skupina, do které se dítě zařadí samo nebo je tam zařazeno vyučujícími, se jen stěží opouští, funguje zde zákon sebenaplnujícího se proroctví. V heterogenní třídě prochází dítě opakovaně rolí nejmladšího (kterému ostatní pomáhají), průměrného (které dobře zvládá všechny nároky a úkoly) a nejstaršího (které pomáhá a vede ostatní). Vytváří si tak zdravé a flexibilní pojetí sebe sama, a dokáže se zorientovat v jednotlivých situacích.

Zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Všechny výše zmíněné vlastnosti jsou přínosné neuro-typickým žákům, ale zároveň kriticky důležité těm, které se od vrstevníků výrazně liší. V rozmanité skupině, která je zvyklá cenit si individuality, respektovat ostatní a navzájem si pomáhat, se přirozeně začlení dítě, kterému by tradiční vzdělávací systém naprosto nevyhovoval.

Individualizované vzdělávání je často doporučováno pro děti se speciálními potřebami. Je to nejen díky speciálním pomůckám a materiálům užívaných při učení se – ty poskytují konkrétní model před přechodem k abstrakci, izolují jednotlivé učební koncepty a nabízejí individuální opakované procvičování. Minimálně stejně důležité je ale sociální prostředí třídy, které je jedinečně vybavené chápat a přijmout vzájemné odlišnosti. Například děti se specifickými poruchami učení, mentální retardací nebo komplexní diagnózou jako je Downův syndrom jsou v individualizovaném prostředí tradičně velmi úspěšné.

Jsou ale i speciální potřeby, pro které individualizovaná třída bez podpory práce speciálního asistenta ze své podstaty vhodná není – jedná se například o některé závažné poruchy pozornosti a chování, určité projevy pervazivních vývojových poruch. Individualizované prostředí spoléhá na „normalizaci“ a autoregulaci dítěte v prostředí třídy, které ale děti s těmito poruchami nejsou schopny. Vyžadují proto jinak strukturovanou práci, zprostředkovávání osobou asistenta nebo jiný podpůrný systém.

Respektování řádu a budování společných hranic

Tak jako další nové vzdělávací metody a přístupy, ke kterým individualizované školství patří, je často kritizováno za nedostatek disciplíny a řádu, který dětem předává. Srovnáváno je nejčastěji s dobou minulou, blíže neurčenou, kdy kritici sami byli ještě malí a procházeli povinnou školní docházkou. Pokud tuto dobu blíže upřesníme, věk báječné dětské poslušnosti a disciplíny spadá do období socialismu, období modernity, která vyžadovala unifikované chování, neposkytovala alternativy a cílila na zdánlivou rovnost. Polistopadové dny otevřely stavidla a daly touze po svobodě volný průchod. Staré pořádky už nepatří a nové hledáme. Tak je tomu i s poměrem mezi svobodou a řádem ve vzdělání i v každodenním životě. Můžeme se v tomto čase hledání přidržit pravidel a filozofií, které jsou zakoušeny napříč kulturami a věky. Platí, že:

Svoboda a disciplína jsou různé strany jedné mince a jedna bez druhé nemůžou existovat. Bez řádu a disciplíny není svoboda a svoboda nemůže existovat mimo řád a respektování hranic. Bezbřehá svoboda škodí stejně jako absolutní disciplína. Svoboda se vymezuje jako možnost volby. Skutečné možnosti volby jsou ovšem omezené tím, jaké máme před sebou alternativy. Tam, kde jsem odkázána na výběr z předem daných možností, jsou moje možnosti z povahy věci omezené. To mě však nezabavuje zodpovědnosti za mou volbu a její následky. Takto omezená svoboda se projevuje všude kolem nás – při nakupování, při politických volbách, při volbě vzdělání, výběru dovolené atd. Dítě to vnímá a učí se to přijímat. Učí se

vnímat sebe a své pocity a zároveň chápat a příležitostně volit sebeupozadění a seberegulaci pro dosažení kých cílů.

V každém stupni našeho lidského vývoje po svobodě toužíme. Touha po svobodě se mění s věkem, prostředím a dalšími vlivy okolí a osobnostního nastavení. V každé společnosti se dítě nejprve socializuje do prostředí, ve kterém žije. Učí se adaptovat na fyzické, duševní, materiální i duchovní poměry, které v dané kultuře panují. Adaptace – na rozdíl od zvířat – trvá u lidí roky; proto je potřeba umožnit možnost volby dětem postupně, postupně dávkovat svobodu, které se jim dostane. Určit, v kterém věku jakou míru svobody dítěti umožnit, je velmi individuální rozhodnutí a zodpovědnost je v naší společnosti částečně v rukou státu, převážnou většinou však v rukou rodiny a vychovatelů.

V tomto místě jedna malá vsuvka. Svoboda druhého – včetně dítěte – ubírá předvídatelnosti jeho chování. Dítě může volit podle svých preferencí, což má následně důsledky pro jeho okolí – rodiče, kamarády i učitele. V souvislosti se vzděláním a výchovou se velmi často stává, že dospělí dětem ubírají různé svobody kvůli vlastnímu pohodlí. Dítě, které následuje pokyny, se snáz ovládá než dítě, které si může volit. Zde se dostáváme zpátky k úvodní kapitole o představách dětství a dospělosti. Pokud jako dospělý věřím, že mým úkolem je předat dítěti specifický, konkrétní náhled na svět, pak je svoboda volby pro dítě na překážku. Pokud však mojí představou

zůstane dítě, které se naučí svobodně volit a za své volby přijímat zodpovědnost, pak je možnost výběru – svoboda – základní stavební kámen mého způsobu výchovy.

Z veřejných i politických diskusí vyplývá, že většina lidí chápe, že extrém v souvislosti se svobodou jsou nebezpečné. Pro mnoho rodičů i pedagogů je však stále záhadou, jak nastavit hranice při výchově. Je to náročný úkol, protože na to neexistuje jeden univerzální vzoreček jako v minulosti. Když tvoříme hranice pro dítě, je to vysoce kolektivní a zároveň individualizovaná činnost. Je potřeba zohlednit věk, temperament, prostředí, kolektiv. Respektujeme činnosti, které už dítě dokáže udělat samo, dáváme mu svobodu rozhodovat o věcech, které chápe a může samostatně zvládnout. Zároveň mu však hned od začátku ukazujeme, že má zodpovědnost za to, co si vybere a že jeho jednání má vždy zamýšlené i nezamýšlené důsledky.

V průběhu celého roku mohou a mají děti ve třídě diskutovat a tvořit společná pravidla v návaznosti na to, jak se vyvíjí coby osobnosti i jako kolektiv. Pravidla poskytují mantinely, vymezují a tím i pomáhají, ale nejsou strnulá a neměnná. Nefunkční pravidlo je možné vyměnit nebo úplně zrušit, stejně jako je tomu v dospělém životě. Pokud je však pravidlo platné, je vyžadováno jeho dodržování. V tomto smyslu je důležitá jak seberegulace kolektivu, tak i připomínání pravidel učitelem/průvodcem, který je v tomto ohledu laskavý, láskyplný, ale i důsledný. 'Nežehlí' za děti jejich problémy, ale vnímá

problém – stejně jako chybu – jako prospěšný či dokonce potřebný pro zdravý vývoj dítěte. Prakticky to obnáší především trpělivost a dostatek času na samoobslužné aktivity dětí, ale i jejich práci s materiály, pomůckami a projekty, které si zvolily – tedy od zavazování tkaniček až po čtení. To je v individualizované třídě umožněno především výrazným omezením či úplným vypuštěním kolektivního projektového či jinak hromadného vyučování a ponechání prostoru na jiný typ práce – od individuální (s materiály a pomůckami), přes dobrovolně týmovou či párovou práci. Dostatek času je každý den ponecháván i společnému povídání, např. ráno a před odchodem, do kterého jsou přizvány všechny děti.

Svoboda a řád se tedy projevuje v individualizované škole tak, že dítě spolu s ostatními tvoří pravidla a systém, ve kterém pracuje, stará se o prostor, ve kterém pracuje, a záleží mu na lidech, se kterými pracuje. S pomůckami, se kterými bylo seznámeno, pracuje svobodně, jak dlouho chce, na místě dle svého výběru, samo nebo s partnerem. Přitom dodržuje pravidla práce s pomůckou, aby došlo k cíli aktivity. Po dokončení práce má zodpovědnost vrátit pomůcku do původního stavu, uklidit po sobě a vrátit pomůcku na její místo. Starší dítě pracuje podobně, ale už má možnost vybírat z mnohem většího množství pomůcek a širší škály aktivit (větší svoboda). Zároveň však ví, že musí respektovat více pravidel, aby došlo k cíli. Ve věkově smíšené třídě starší děti často dávají ukázky mladším dětem, a tak odevzdávají své

vědomosti a zkušenosti dál, čímž se učí zodpovědnosti nejen za sebe, ale i za jiné.

Domácí škola²⁷ a její prolnutí s MŠ

Od roku 2017 se v rámci MŠ můžeme setkat nově i s fenoménem domácího vzdělávání (DV) coby náhradní formy plnění školní docházky, neboť školní docházka je po letech opět povinná pro děti, které do začátku školního roku dovrší pět let.

DV je v ČR rozšířeno od roku 2004, kdy byla tato forma vzdělávání povolena pro 1. stupeň ZŠ a následně od roku 2016 i pro 2. stupeň ZŠ, kde se řídí podle § 41 zákona č. 561/2004 Sb., tzv. Školského zákona, odstavci věnovanými individuálnímu vzdělávání. V souvislosti s MŠ však platí § 34b, kde je individuální vzdělávání upraveno. MŠ v tomto případě (na rozdíl od školy základní), nedostává normativ na žáka v DV, ředitel nemá možnost odmítnout DV (spadá-li žák do MŠ místem bydliště), a zároveň je jasně stanovený termín jednoho přezkoušení doma vzdělávaného žáka (3. – 4. měsíc od začátku školního roku). V návaznosti na toto přezkoušení má vedení MŠ možnost DV žáka s okamžitou platností ukončit. Zákon rovněž nařizuje MŠ poskytnout žákům v DV dostatečné informace o oblastech kompetencí/znalostí/dovedností v návaznosti na rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, nehovoří však o nutnosti poskytovat

²⁷ Školský zákon hovoří v § 41 zákona č. 561/2004 Sb. o individuálním vzdělávání. Termíny *domácí vzdělávání* či *domácí škola* jsou však ve veřejné diskusi užívány častěji coby synonyma, proto s nimi pracujeme i v tomto dokumentu.

povinně studijní materiály či pracovní sešity. K tématu existuje již poměrně široká nabídka literatury (viz sekce VI. Seznam zdrojů a použité literatury) a vzdělávacích seminářů, kde se vedení školy i učitelé mohou s tématem blíže seznámit.

Studie ministerstva školství opakovaně prokazují, že DV je platnou alternativou běžného plnění školní docházky a děti které jej absolvují se dokáží bez problémů zařadit do života společnosti či do následného stupně studia. DV je individualizační strategie vzdělávání ve své nejzazší formě. Rodiče jej volí z pěti nejčastějších důvodů. 1. kvůli zvláštnímu nadání dítěte, které chtějí nadprůměrně rozvíjet a podporovat (např. sportovní, hudební, taneční), 2. kvůli zaměstnání rodičů, které může být spojeno s cestováním v rámci republiky nebo do zahraničí, kam chtějí vzít dítě s sebou, 3. kvůli fyzické či psychické odlišnosti dítěte, která dle přesvědčení rodiny vyžaduje či jí více vyhovuje jiný než školský režim, anebo 4. kvůli ideologickému přesvědčení rodiny, která věří, že škola neposkytuje dítěti to, co rodina považuje za důležité pro život. V některých místech naší republiky se můžeme setkat i s důvodem pátým, tzv. logistickým – totiž že MŠ je příliš daleko od domova (přičemž vzdálenost je relativní pojem) a/nebo že v místě funguje nezisková organizace, která se o dítě postará např. bezplatně včetně jídla či v ne-standardních hodinách.

Důvody rodičů pro volbu DV jsou důležité, neboť se ukazuje, že každá skupina vyhledává jinou formu podpory

a spolupráce s přezkušující institucí. Zatímco první dvě skupiny většinou vítají jasná pravidla, strukturu, výukové materiály, pracovní listy, on-line kurikula a jinou formu maximální formální i praktické podpory ve výuce (a jsou ochotné ji i zaplatit), druhé dvě skupiny vyhledávají takové instituce, které pravidla nastavují volněji, jsou ochotny je s rodinou vyjednávat a přistupují k přezkoušování dětí vysoce individualizovaným způsobem. Poslední skupina často o žádná pravidla nestojí a spolupráce je s nimi minimální. MŠ v tomto ohledu funguje spíše jako dozorce, k čemuž jí slouží zákonem dané přezkoušení. Je pravděpodobné, že MŠ se budou potkávat se všemi pěti skupinami rodičů a je na vedení školy, aby stanovilo svoje pravidla v souvislosti s přezkoušením i vedením komunikace mezi školou a rodinou.

Doporučujeme vedení školy v tomto směru následující postup:

1. Promyšlení přijatelnosti míry individualizace a soupisu pravidel pro DV. To zahrnuje odpověď na otázky: Jaký druh výchovy dítěte je pro mě přijatelný? (Návodem může být přehled v Úvodu této metodiky). Jaké kompetence očekávám od dítěte, které je zralé pro školní docházku? Jakým způsobem budu tyto kompetence u dětí v režimu DV kontrolovat? Jak často je budu monitorovat – tj. stačí nám jedno setkání, nebo navrhneleme těmto rodinám častější kontakt? Jak může moje škola podpořit rozvoj/usazení těchto kompetencí pro děti

v režimu DV? Jakou míru podpory očekávám od učitelského sboru a jak je za tuto činnost odměním? Uvažuji o pomoci zvenčí (např. skrze metodičky DV, které s výše uvedeným mohou pomoci)? Je DV pouze 'nutné zlo,' které lze přežít s minimem vydané energie a nákladů v souladu se zákonem, který je v tomto ohledu v mnoha ohledech velmi vágní?

2. Jasná a dostatečná komunikace plánu kolektivu učitelů své MŠ. V praxi se často setkáváme s tím, že vedení školy je DV nakloněno, jednotliví učitelé však nikoliv. Rodiče se však v praxi mnohem častěji setkávají s učiteli než s vedením, učitelé přímo spoluputují vztah mezi rodinou a institucí a mají tudíž výraznější vliv než vedení školy na zkušenost, kterou DV všem stranám přináší. Je proto velmi důležité, aby učitelé školy znali a souzněli se záměry vedení v souvislosti s DV a dokázali tato pravidla komunikovat rodině a dítěti. Je-li ve škole vedeno více dětí v DV, osvědčilo se pozitivně vytvořit místo koordinátora této formy plnění školní docházky, který s rodinou komunikuje v době krize či potřeby rodičů i školy a následně i v době pravidelného přezkoušení dětí.
3. Představení jasného plánu DV zájímajícím se rodičům. V ideálním případě visí tato informace na webových stránkách školy či je jinak dostupná zájímající se veřejnosti. Slouží jako prvotní orientační materiál rodičům, kteří tuto formu vzdělávání

vyhledávají, ale i jako opěrná kostra ško­le v pří­padě, že rodiče nespo­lu­pracují či formu spo­lu­práce rozporují. Vzhledem k různosti potřeb ro­din volících DV i vzhledem k různosti přesvěd­čení vedení škol je důležité, aby se v této formě vzdělávání potkala škola a rodina, která ve svých představách souzní – tj. neosvědčila se spo­lu­práce školy, která vyžaduje jasná a striktní pravidla a se­znamy kompetencí dětí s rodinou, která staví své představy o vzdělání na volnosti a volbě dítěte a např. portfoliovém přezkouvání. Výsledkem je rozhádané prostředí, které v žádném případě ne­prospívá samotnému dítěti. Škola v ideálním pří­padě zjistí v úvodním pohovoru, zda s předsta­vami rodičů souzní a v případě nesouhlasu je upozorní na tento fakt, jakož i na vlastní pravidla, která zastává a jejich následné vyžadování u pře­zkoušení. Rodiče na druhou stranu mají právo hledat takovou školu, která jejich představám vy­hovuje, neboť zamítnutí DV v MŠ nabývá okamži­tou platnost a je nevratné. Takové prostředí pak dokáže poskytnout dostatečnou podporu rozvoji a vzdělávání dítěte a přináší i nejlepší ovoce.

Shrneme-li výše uvedené, je v souvislosti s DV důležitá představitelná míra individualizace plnění této školní do­cházky vedením školy, jeho dostatečné pochopení a při­jetí ze strany učitelů a detailní seznámení zájímající se ro­diny s představami školy. Na tomto základě může vznik­nout plodná spo­lu­práce mezi institucí a rodinou, která

poskytne dítěti prostor pro rozvoj a radost z učení, které si s sebou nese do dalšího života. Tímto stylem může dítě pokračovat i na dalším stupni svého vzdělávání, nebo se může zařadit do běžné či alternativní základní školy, podle přání rodičů.

IV. Individualizace v praxi

1. stupeň individualizace: přijetí myšlenky

Překlopení individualizovaného vzdělávání probíhá většinou ve třech krocích. Tím prvním a zcela zásadním je rozhodnutí pro něj, které musí být provázeno vírou v něj. Vedení školy spolu s učiteli a rodiči věří, že tento přístup je vhodný a přínosný pro děti, o které společně pečují a společně se snaží o jeho prosazení a pevné usazení ve vzdělávacím systému své školy, popřípadě celého povinného školního vzdělávání. Společně překonávají a vyjednávají nuance jednotlivostí a případných překážek, které se jim na cestě vyskytnou, a hledají vhodná řešení pro každou rodinu individuálně bez toho, aniž by ubíraly z myšlenky individualizace a posouvaly ji zpět směrem ke kolektivizaci školství.

Pokud přichází pobídka a rozhodnutí k individualizovanému vzdělávání z jiných míst než od učitelů a rodičovské komunity, je cesta k individualizaci stále možná. Nutno však říci, že je mnohem složitější, zdlouhavější a provázená řadou těžkostí a útrap.

2. stupeň individualizace: proměna prostředí

Po zásadním rozhodnutí pro individualizaci přichází první stupeň proměny školy, kterým je proměna jejího vnitřního (a ideálně i vnějšího) prostředí. Míra proměny je závislá na mnoha různých faktorech: od finančních zdrojů školy, přes schopnost školy zapojit se do národních a mezinárodních projektů, které mohou přinést

know-how i finance, volný čas všech zúčastněných pracovníků a rodičů, který v počátcích proměny a přenastavování chodu školy je potřeba věnovat nad rámec běžné angažovanosti, zapojení dobrovolníků a neziskových organizací, které se podaří pro podporu a pomoc získat, a jiné. Ale popořadě.

Individualizovaná škola disponuje připraveným prostředím, tak jak bylo popsáno výše. Investuje do vhodných pomůcek, mobiliáře, vhodných dekorací a barev interiéru, vybavení svačínového koutku, pracovního materiálu. Upravuje svoje venkovní okolí. Pokud to prostor umožní, spolu s dětmi a rodiči připraví záhonky, koutek pro starost o zvířata a prostor pro volnou hru dětí. Proměnění prostředí tak, aby umožnilo pohyb tělesně a smyslově postiženým žákům, investuje do sad pomůcek pro tyto děti, které budou moci používat nejen ony, ale i děti bez postižení. V místě školy počítá i s prostorem pro rodiče, kteří sem svoje děti přivádějí.

Finance na tyto proměny přichází nejčastěji z kombinovaných zdrojů. Vedle rozpočtových peněz a normativu na žáka mohou školy využít i financí z různých projektů a šablon, které nabízí nejen tuzemská grantová scéna, ale i zahraniční. Pokud škola nedovede sama grantové peníze vysoutěžit, může se spojit s grantovými organizacemi, které se na tuto činnost zaměřují, popřípadě využít různé neziskové organizace, které se vzděláváním zabývají. Vhodnou příležitostí ke hledání partnerů je veletrh neziskových organizací, který probíhá každoročně během

dubna v Praze pod záštitou organizace Fórum 2000. Tipy na další organizace naleznete ve zdrojích v poslední sekci této metodiky.

Řada proměn nevyžaduje ani tak finanční injekci, jako volný čas zaměstnanců a rodičů. Zapojení celé komunity, která bude školu využívat, přispívá ke zpevnění vazeb mezi rodinou a školou. Investují-li svůj čas a fyzickou námahu, vytvářím si pouto, které je mnohdy silnější než skrze investování financí. Podobně je tomu při zapojení dětí. Společně s rodiči mohou pracovat na úpravě okolí, vymalovávání prostoru, zajišťování či přípravě dekorací (šití závěsů, polštářů, povlečení na spaní apod.) Pocit angažovanosti a blízkosti s prostorem, ve kterém budou naše děti trávit většinu svého dne, je vysoce žádoucí a posiluje ochotu ke vzájemné spolupráci a dialogu mezi rodinou a školou. Obdobně je vhodné všechny zúčastněné angažovat nejen při zakládání a budování školy, ale průběžně rovněž na její údržbě a obnově (např. formou pravidelných venkovních i vnitřních brigád, obnovy a čištění pomůcek aj.).

Aktivní zapojení rodiny však může mít i opačný efekt a považujeme za nutné zde na něj upozornit. Stává se, že rodiny, které se v praxi školy nejvíce angažují, ať již finančně či aktivitami, získávají dojem, že mají právo na to, aby jejich hlas zněl v souvislosti s rozhodováním o škole silněji, než hlas rodičů, kteří se tolik neangažují. Vedení školy by se mělo k této otázce vyjádřit předem, než tato situace nastane a jasně své stanovisko komunikovat

rodičům od samého počátku. Demokracie, kde každý rodič má stejný hlas, nemůže být v průběhu existence školy proměněna v oligarchii, kde movití či aktivní rozhodují za jiné. Tento krok by zásadním způsobem podkopával důvěru ve školu jako takovou a doporučujeme se ho vyvarovat právě včasným vyjádřením se k tématu veřejně ve stanovách školy.

Tipy na proměnu prostředí naleznete v sekci Pracovní listy, popis připraveného prostředí pak v předchozích kapitolách.

3. stupeň individualizace: proměna přístupu k tématice učení a vzdělávání, proměna nahlížení zaběhnutých rolí dospělého a dítěte, proměna vyučujících, proměna cílů výchovy a výuky.

Vedle přijetí myšlenky individualizace za své a následné proměny prostředí, jak bylo popsáno výše, dochází v úspěšném procesu individualizace i k proměnám hodnotovým, a to souběžně na několika rovinách zároveň.

V prvé řadě dochází k proměnám cílů výchovy a vzdělávání. To, k čemu se učitel či rodič snaží dítě ve vzděláváním a výchovném procesu dovést, není dáno především kvantifikovatelnou normou, ale spíše společenskými hodnotami a postoji. Vzdělání dítěte není striktně rozfázováno podle jeho věku, ale přizpůsobeno jeho možností a schopnostem. Cílem je spíše osvojení si schopností a dovedností než konkrétní penzum vědomostí. Výkon dítěte není charakterizován jeho dosaženými známkami ve standardizovaných testech a penzem memorovaných stránek učebnic, ale zcela jinými kritérii, jako je

individuální pokrok, trvanlivost poznatků a osobnostní růst. Výsledky testů mohou být rovněž jeho součástí, nikoliv však jeho výlučným kritériem.

Škola buduje důvěru mezi rodinou a sama sebou především tím, že za každých okolností sleduje výchovné a vzdělávací cíle především v souvislosti se zájmy dítěte, a až poté sleduje zájmy svoje coby instituce. V této souvislosti kritizuje Liessmann²⁸ současnou postmoderní společnost, ve které se vzdělávací instituce staly tržními podniky, které musí uspokojit své akcionáře na úkor zájmu svých studentů a vědění obecně. Toto je obzvlášť složité rozhodnutí v prostředí, kde významná řada škol a školek funguje na bázi soukromých či neziskových organizací, závislých na školném od rodičů a financích ze státní pokladny, navíc v prostředí, které je stále zvyklé poměřovat úspěchy ve vzdělání celoplošně především kvantifikovatelným způsobem, ideálně na základě mezinárodních srovnávacích testů.

Individualizované vzdělávání přijímá fakt, že ke stejnému výsledku se může dítě či student dobrat různými způsoby, které mohou trvat různě dlouho a mít různou míru efektivity co do udržitelnosti.

Individualizované vzdělávání nenadřazuje jednu vědu/obor nad jiný a nepokládá jej za důležitější než jiné.

Individualizované vzdělávání přijímá a podporuje u dětí a studentů propojování nevšedního, ať už v rovině

²⁸ Liessmann 2008

materiální, fyzikální či umělecké, neboť to buduje kreativitu a fantazii, která výrazným způsobem přispívá k rozvoji společnosti.

Individualizované vzdělávání podporuje a rozvíjí všechny smysly člověka, ideálně ve stejné míře. Nezdůrazňuje rozum nad emocemi.

Individualizované vzdělávání přikládá stejnou důležitost tzv. měkkým dovednostem, stejně jako tvrdým dovednostem.

Individualizované vzdělávání přijímá odlišnost jako obohacení a individuální svobodu ohraničuje společně vytvořenými pravidly, ve kterých je místo pro odlišnost.

I v individuálním vzdělávání je místo pro kvantifikaci výsledků a pokroků, pokud tato dává konkrétnímu dítěti či aktivitě smysl.

Dítě je v kontextu individuálního vzdělávání cestovatelem a učitel je mu průvodcem. Cestovatel je na průvodci do určité míry závislý, na jeho znalostech, zkušenostech a dovednostech. Stojí za to si jej poslechnout a nechat se jím inspirovat, jakož i nechat si ukázat, jak to dělá on. Nicméně není povinností cestovatele průvodce výlučně či stále následovat. Naopak. Cestovatel občas potřebuje pokusit se najít si cestu svoji, zastavit se na cestě v některém konkrétním místě, aby si ho lépe prozkoumal, nebo s průvodcem dokonce otevřeně nesouhlasit. Jen špatný průvodce vleče cestovatele s sebou násilím. Ten dobrý naopak ví, že v mnoha ohledech je mu cestovatel ne přítěží,

ale partnerem, od kterého se může ledačos naučit. Partnerem, který má schopnost vidět věci jinak, z jiného úhlu, z jiné perspektivy. V individualizovaném vzdělávání není dítě nehotový dospělý a dospělý vzletná autorita, ale není ani svrchovaná čistota a přirozená moudrost a dospělý jeho ušlapávač cestiček a posluhovačka. Dítě a dospělý jsou si vzájemně partneři, kdy ve vztahu každý respektuje společné zájmy a vyrovnává hladinu míry vlastního uspokojování a obětování se pro druhé. V souladu s postmoderním myšlením přijímá myšlenku, že vzdělání je neohraničený proces a učíme se sami od sebe i od jiných celý život, zároveň ale vždy a v každou chvíli činíme rozhodnutí na základě informací, které jsou nám v danou chvíli k dispozici a za tato rozhodnutí neseme zodpovědnost. A to platí jak pro děti, tak i pro rodiče.

Pomocí při pochopení významu tohoto vyrovnávání hladin vlastních potřeb a vlastního rozdávání nám mohou být již výše zmíněné způsoby soužití dětí a dospělých, které pochází z jiných než evropských kultur, jako je líné rodičovství, koncept kontinua, unschooling či respektovat a být respektován. Jsou pozoruhodné především svým důrazem na individualizaci vědění, který se z Evropy vytratil ve chvíli, kdy nad ním převzalo patronát povinné školství.²⁹ v tomto směru se můžeme od mimoevropských kultur mnoho naučit a ztracené obnovit. Doporučujeme v této souvislosti na daná témata navštívit odborně lektorované semináře, popř. je uspořádat pro sebe

²⁹ Illich 1971

a rodiče svěřených dětí. Vedle faktických informací vzniká na seminářích prostředí, kde je možné otestovat vlastní výchovné přístupy, diskutovat vlastní směřování a v neposlední řadě formovat vazby, spolupráci a přátelství, které daný koncept pomůže lépe včlenit do každodenního života.

Z výše popsaného je zřejmé, že Montessori pedagogické přístupy již v současnosti vykazují vysokou míru individualizovaného vzdělávání. Vedle připraveného prostředí a respektování kulturních, společenských i fyzických odlišností je zde kladně pohlíženo na vlastní tempo každého dítěte, kterému je učitel především průvodcem a podporuje v něm osobnostní rozvíjení a posouvání jeho vlastních limitů. Považujeme proto Montessori pedagogiku za vysoce přínosnou kostru, o kterou se lze opřít při zavádění individualizovaného vzdělávání do obecné školní praxe.

Individualizace vzdělávání není náročný finanční projekt. Neboří dosavadní systém, aby jej plně a zcela nahradila systémem jiným. Naopak – poukazuje na to, že to, co je nyní vnímáno jako 'nové' je ve své podstatě prapůvodní myšlenky vzdělávání a výchovy. Oprašuje metody a přístupy, které byly postupem doby vytěsňeny politickými ideologiemi masové modernity, stejnkrojaného komunismu či současné egocentrické individualizace. Navrací se k myšlenkám neuvěřitelného a nadčasového učitele národů J. A. Komenského, pro kterého je každému člověku jeho věk školou, kde se pokrok nerodí ze

souhlasu, ale z pochybností a učitel zde neplní pouze funkci ukazatele u cesty, ale průvodce, který jde před námi a sám cestu udává. Individualizace navrácí vzdělání jeho lidskost a přijímá, že lidé jsou a budou vždy různí.

V. Pracovní listy

Pracovní listy zaměřené na inkluzi odlišností a nových vzdělávacích metod jsou součástí Metodiky 2 a Metodiky 3 této trilogie. V této části Metodiky věnované Individualizaci se zaměříme na přípravu toho, co předchází prvnímu vstupu dětí do školy. Jsou děleny do tří částí. První je věnována návodům na skladbu třídy, druhá na přípravu vnitřního a venkovního prostředí a třetí se věnuje samotnému učiteli, průvodci, jeho seberozvoji a budování pracovního kolektivu, ve kterém bude na děti působit. Listy naleznete na jednotlivých A4 formátech v kapsáři celé této metodiky a jsou podobně jako i tato brožura laděny do zelené barvy. Přesněji – mají ve svém záhlaví zelený pruh.

VI. Seznam zdrojů a použité literatury

Ariés, P. 1996. *Centuries of Childhood*. Pimlico.

Bartoňová, M., M. Vítková. 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. 1. vyd. Brno: Paido.

Beck, U. 2004. *Riziková společnost. Na cestě k jiné modernitě*. Praha: Slon.

Birch, K., V. Mykhnenko. ed. 2010. *The Rise and Fall of Neoliberalism: The Collapse of an Economic Order?*. London: Zed Books.

deMause, L. 1995. The Evolution of Childhood. In deMause, L (ed.): *The History of Childhood*. Northvale: Jason Aronson, s. 1–83.

Dřímál, F. 2004. Dětství v romské rodině. In Nosál, I. (ed.): *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister & Principal, s. 65–90.

Hann, M. C. ed. 2002. *Postsocialism: Ideals, Ideologies and Practices in Eurasia*. London: Routledge.

Hennum, N. 2014. Developing Child-Centered Social Policies: When Professionalism Takes Over. In *Social Sciences* 2014, 3, s. 441–459.

Hodgkinson, T. 2009. *Líný rodič*. Nakladatelství Jota s.r.o.

Holt, J. 1995. *How Children Learn*. Da Capo Press; Revised edition.

- Holt, J. 1997. *Growing Without Schooling: a Record of a Grassroots Movement*. Holt Associates.
- Holý, L. 2010. *Malý český člověk a skvělý český národ*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Illich, I. 1971. *Deschooling Society*. New York: Harper and Row. (česky vyšlo pod názvem *Odškolnění společnosti*).
- James, A., A. L. James. 2004. *Constructing Childhood. Theory Policy and Social Practice*. New York: Palgrave.
- James, A., C. Jenks, A. Prout. 1998. *Theorizing Childhood*. Wiley.
- Jenks, C. 2008. Constructing childhood sociologically. In Kehily, M. (ed.): *An Introduction To Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press, s. 93–111.
- Kašparová, I. 2012. Children, work and education: first steps to unschooling as a result of current institutional child-care crisis in the Czech Republic. In *Proceedings of Belgrade International Conference on Education* 15–17. November 2012. Tomorrow People Organization: Belgrade, s. 31–42.
- Kašparová, I. 2019. *Spolu: Průvodce domácím vzděláváním v České republice*. Bratislava: Akamedia.
- Kendíková, J. 2013. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: Pasparta.

Kopřiva, P. a J. Nováčková. 2010. *Respektovat a být respektován*. PhDr. Pavel Kopřiva – Spirála.

Liedloff, J. 2007. *Koncept kontinua*. Dharma Gaia.

Liessmann, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.

Lister, R. 2006 Children (but not women) first: New Labour, child welfare and gender in *Critical Social Policy* 26 (2006): 315–35.

MacGrath, S. 2010. *Unschooling: a Lifestyle of Learning*. Lulu com. Publishers.

Makovicky, N. ed. 2014. *Neoliberalism, Personhood and Post socialism: Enterprising Selves in Changing Economies*. Farnham: Ashgate.

Mertin, V. 2003. Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání. *Pedagogika*, 53(4), 405–417.

Morrish, R. G. 2002. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál.

Nosál, I. 2002. České dětství v kontextu socialismu a post-socialismu: diskurzy a reprezentace. In *Sociální studia* 2002, č. 8, 53–85.

Nosál, I. 2004. Diskurzivní re-konstrukce dětství: mezi nostalgií a nejistotou. Analýza čtyř textů. In Nosál. I. ed. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister & Principal.

Postman, N. 1994. *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books.

Straková, J. 2010. Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase. In *Studia Paedagogica* 15, č. 2, s. 27–42.

Stahl, G. 2015. *Identity, Neoliberalism and Aspiration: Educating white working-class boys*. London: Routledge.

Věchtová, G. 2013. Postavení nadaného žáka v české škole. In Bartoňová, M., M. Vítková. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. 1. vyd. Brno: Paido, s. 121–138.

Verdery, K. 1996. *What Was Socialism and What Comes Next?* Princeton: Princeton University Press.

Wagner, P. 1994. a *Sociology of Modernity: Liberty and Discipline*. London: Routledge.

Woodhead, M. 2008. Childhood studies. Past, present and future. In Kehily, M. (ed.), *An Introduction To Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press, s. 17–34.

Jiné zdroje:

- Montessori národní kurikulum, listopad 2011. Editované: Dr Susan Feez, School of Education, University of New England and Dr Jean Miller, Director of Training, Association Montessori Internationale, ISBN: 978-0-646-51486-4.

- Národní ústav pro vzdělání: Srovnávací studie Individuální domácí vzdělávání, 22.5.2012.

Dostupné z: www.nuv.cz/file/93.

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>.
- Štefl, O. 13.2.2012. Škola – soumrak povinnosti. Blog dostupný na <http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/ondrej-steffl.php?itemid=15600>.
- Zimčík, L. 2015. Individuální vzdělávání není nebezpečné. Ředitelův blog (online). Škola Březová (cit. 2. 10. 2015). Dostupné z: <http://www.zsbrezova.eu/index.php/rediteluv-blog/12-individualni-vzdelavani-neni-nebezpecne>.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 40–41.

Třídičná metodika pro mateřské školy
Montessori školy Andílek a Asociace Montessori ČR
Výstupy projektu Komplexní program rozvoje inkluzivního vzdělávání
v MŠ jsou spolufinancovány Evropskou unií



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

