



# 3. Nové vzdělávací metody

Irena Kašparová a kolektiv



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



## Obsah

I. Úvod.....	3
Co držíte v ruce? .....	3
Co jsou nové vzdělávací metody? .....	6
II. (Staro)nové aktivizující metody.....	13
Hra .....	15
Progresivní výchova.....	19
Respektovat a být respektován.....	21
Situační učení.....	23
Intuitivní pedagogika.....	25
Environmentální výchova .....	26
Činnostní učení .....	29
Prožitkové učení.....	31
Kooperativní učení .....	32
Hnutí za odškolnění .....	34
Anti-autoritativní pedagogika .....	37
III. Aktivizující metody jako součást alternativních MŠ	40
Nové přístupy ke vzdělání .....	40
Dalton .....	40
Ekoškolky .....	43
Lesní školky .....	47
Montessori .....	50
Waldorf.....	54
Začít spolu.....	57
Zdravé školky .....	59

IV. Pracovní listy .....	62
V. Zdroje a odkazy .....	63

## I. Úvod

### *Co držíte v ruce?*

Metodika, která se vám dostává do rukou, si klade za cíl shrnout dosavadní poznání o nových vzdělávacích metodách využívaných (nejen) v předškolní pedagogice a socializaci dítěte. Stručně představuje (staro)nové přístupy, které byly poznány už v dobách Sokrata či později Jana Ámose Komenského, které však upadly vlivem modernity a jejího tlaku na výkon a standardizaci v zapomnění. Dnes jsou pracně znovu objevovány a s narůstající oblibou i zařazovány do výchovy a vzdělávání nejen doma v rodinách, ale i profesionálkami a profesionály ve výchově a vzdělávání.

Následující text je poslední částí trilogie Integrace – Individualizace – Nové vzdělávací metody v předškolní výchově, projektu podpořeného v rámci operačního programu EU Výzkum, vývoj a vzdělávání a koordinovaného obecně prospěšnou společností Montessori školy Andílek – základní škola a mateřská škola. Text navazuje na předchozí témata – tedy integrace a individualizace v předškolním vzdělávání, která tvoří samostatný text/oddíl, a přesto doporučujeme jejich souběžné prostudování, neboť spolu velmi souvisí. Nové vzdělávací metody totiž úzce odráží představy společnosti o významu a obsahu vzdělávání, které se ve společenském měřítku projevuje skrze individualizaci společnosti a následnou nutnou integraci odlišností do jednoho společného celku. Ukazuje se, že většinový tradiční vzdělávací systém je

toho pozvolna stále více schopen a významnou pomoc v tomto ohledu nabízí právě (staro)nové vzdělávací metody.

Jednotlivé popisované metody nejsou naší invencí. S mnoha z nich jste se možná již setkali či je dokonce již i praktikujete. K většině z nich rovněž existují samostatné metodické manuály či obšírné vzdělávací publikace, videa a návody, ke kterým se můžete uchýlit, pokud je chcete poznat či praktikovat do hloubky. Jste-li učitelé, pak berte tento náš text spíše jako přehled, sumář či rozcestník toho, co již v rozmanitých metodikách existuje a s čím je možné pracovat. Pokud jste hledající rodič, pak vám náš text nabízí (snad) srozumitelné představení dostupných možností na současném českém vzdělávacím trhu. Je dost možné, že vám některé metody budou sympatičtější než jiné. Většina z nás stále ještě vyrůstala v podmínkách, kdy vzdělání bylo unifikované a uniformní a smutníme po tom, že jsme tyto nové vzdělávací časy nezažili a přejeme si je alespoň pro naše děti. Přesto ale – myslíme ve výběru vhodné vzdělávací cesty ne na sebe, co nám se líbí, ale především, a hlavně na naše děti.

Brožurka je rozdělena do pěti částí. Po obecném úvodu k novým vzdělávacím metodám představuje druhá část jednotlivé staronové (a nově nazývané někdy též aktivizující) metody pedagogického působení. Klíčové jsou zde důrazy na odlišné pojmání autority, význam hry, volného pohybu a venkovního prostředí. Seznámíte se se

základními znaky, které je provází a mnohdy též odlišují od většinového přístupu v tradičních školkách.

Třetí část je věnována popisu již existujících alternativních směrů užívaných v MŠ, které bývají v českém kontextu nejčastěji soukromé a placené, a zároveň již do svého kurikula zapracovávající (či jsou na nich dokonce postavené) některé z představených aktivizačních přístupů. Tyto alternativy jsou zde popsány v tzv. modelové či ideální formě. To znamená, že v reálném životě nemusí dodržovat a uplatňovat všechna kritéria, na jejichž základě jsou zde představena. Míra jejich skutečných naplnění vždy závisí na konkrétním vzdělávacím plánu, který si MŠ sestaví, zveřejní a ke kterému se tím i veřejně zavazuje.

Čtvrtá část je věnována pracovním listům. S jejich pomocí si můžete vyzkoušet zařazení některých nových vzdělávacích metod do své každodenní práce s dětmi. Pracovní listy jsou sestaveny jako ochutnávka, nikoliv vyčerpávající zdroj inspirace. Podle toho, které vám 'zachutnají', si můžete z veřejně dostupných portálů i literatury zajistit celou řadu dalších rad, tipů, aktivit a činností.

K tomu slouží i poslední část metodiky, která je věnovaná bibliografii a zdrojům. Zde naleznete použitou literaturu, ale také odkazy na další zdroje, které můžete v přípravách na dennodenní práci s dětmi využívat. Přejeme vám, aby vám vaše práce přinášela radost a uspokojení!

Irena Kašparová a Kateřina Čanigová

### *Co jsou nové vzdělávací metody?*

Nové vzdělávací metody v předškolním vzdělávání jsou takové typy metod, které se snaží **zvýšit efektivitu vzdělávání**, snaží se děti lépe a **přirozeněji motivovat ke vzdělávání**.<sup>1</sup>

Nově se má přizpůsobit škola dítěti, zatímco podle tradičního vzdělávání by se mělo dítě přizpůsobit škole. Vzdělávání by mělo být organizováno takovým způsobem, aby byly děti dobrovolně motivovány k vlastnímu vzdělávání.<sup>2</sup>

Nové metody jsou prakticky orientované, přinášejí do MŠ pedagogiky zejména důraz na aktivitu dítěte, jeho spon-tánnost, činnost a prožitkovost, jako podstatné aspekty pro získání poznatků a vědomostí.<sup>3</sup>

Jsou to metody, které vznikly jako reakce na tradiční vzdělávací metodu a dnes představují **nové paradigma**, které funguje souběžně s tradičním vzdělávacím proudem.<sup>4</sup>

Díky popularitě nových vzdělávacích metod byla zpochybněna správnost monopolního vzdělávacího programu tradičních MŠ. Ukázalo se, že jiné postupy mohou být vzhledem k celkovému rozvoji individuálních potřeb

---

<sup>1</sup> Smolíková 2004

<sup>2</sup> Rýdl 1999

<sup>3</sup> Smolíková 2004

<sup>4</sup> Rýdl 1999

děti mnohem efektivnější. Jiné přístupy lze nazývat i jako **alternativní**.

*Jako alternativní byla a jsou označována všechna zařízení, která organizují svoji veškerou činnost na základě respektování osobnosti dítěte a jeho zdravého vývoje. Toto východisko se stalo ústředním bodem tzv. nového pedagogického myšlení.<sup>5</sup>*

Pojem **alternativa** v předškolním vzdělávání tak znamená především různost, resp. **variabilitu** v nabídce vzdělávacích cest, pro pedagogy a rodiče pak představuje možnost **výběru a vlastní volby**.<sup>6</sup>

Jiné zdroje<sup>7</sup> dělí nové vzdělávací metody MŠ na inovativní a alternativní. Mezi **inovativní** se řadí ty MŠ, které spadají pod hlavní vzdělávací proud, jsou to např. zdravé školky, nebo školky s přístupem Začít spolu. Jako **alternativní** jsou vnímány pedagogické koncepce Waldorf, Montessori nebo Dalton, které představují variabilní nabídku mimo hlavní vzdělávací proud.

V praxi je obvyklé, že si MŠ zvolí do své koncepce jen určité prvky z těchto metod.<sup>8</sup>

Nové vzdělávací metody nejsou však výsadou jen alternativních či soukromých školek. Zařazení těchto nových metod závisí na učiteli, který může jak vědomě, tak

---

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Smolíková 2004

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.



nevědomě tyto metody do svého působení vůči dětem zařazovat.<sup>9</sup>

Motivace vzniku těchto nových metod souvisí s dějinným vývojem. Vztah k předškolnímu dítěti a názory na jeho výchovu a vzdělání prošly postupně hlubokou proměnou stejně jako společnost, proto je nutné inovovat vzdělávací metody, tak aby reagovaly na potřeby dané společnosti.<sup>10</sup>

Povaha toho, co má obsahovat proces vzdělávání, závisí na kulturním kontextu společnosti. Vzdělávání je přizpůsobeno požadavkům a hodnotám dané společnosti, a proto se představy o vzdělávání v různých zemích liší.<sup>11</sup>

Rozdíly ve vzdělávacím systému jsou vyjádřeny v tzv. etnoteoriích neboli představách o přirozeném či správném chování dětí. Etnoteorie jsou kulturní představy o vývoji dítěte a způsobu, jakým mu má společnost asistovat na jeho cestě do dospělosti. Tvoří je individuální zájmy a hodnoty, které jsou považovány za žádoucí pro danou společnost/stát/školku/rodinu. I když se více hovoří o rodičovských etnoteoriích, lze uvažovat i o etnoteoriích sdílených v rámci MŠ nebo daného státu. To odkazuje k tomu, že vždy současně existuje více etnoteorií vedle sebe. Pro český kontext je v souvislosti se vzděláváním charakteristické předávání dítěte do péče instituce a s tím související homogenní institucionalizované vzdělávání

---

<sup>9</sup> Rýdl 1999

<sup>10</sup> Smolíková 2004

<sup>11</sup> Lancy 2010

a výchova dítěte. Od institucí se očekává, že poskytnou dětem péči a formální vzdělání skrze k tomu speciálně vyškolený personál. Opakem této tradice je domácí vzdělávání, částečnou variací pak takové instituce, které zapojují rodiče do svého chodu, včetně pedagogických aktivit.<sup>12</sup>

Význam těchto nových metod souvisí i s faktem, že mateřská škola je místem skýtajícím možnosti, jak využít společné výchovné působení v předškolním období ku prospěchu dítěte jako jedince a zároveň i **celé společnosti**.

Vzdělávání je z celospolečenského hlediska podstatné také kvůli tomu, že se v jeho průběhu reprodukuje vzdělávací mýtus a je reprodukován stávající systém.<sup>13</sup> Typ a metoda vzdělávání je tedy podstatná proto, že vytváří budoucí charakter občanů, kteří tvoří budoucí společnost dané země.

Školy jsou místem, kde je reprodukován různorodý kulturní kapitál, který následně vede k nerovnosti v cestě za vzděláním. Škola reaguje na sociální různorodost své klientely (rodičů a dětí), ale nezajišťuje sociální vzestup ani mobilitu u všech dětí stejně. Spíše působí jako místo utvzování třídních rozdílů, nerovností a odlišných schémat myšlení, které nadále reprodukuje.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Kašparová 2017 a Lancy 2010

<sup>13</sup> Illich 2001

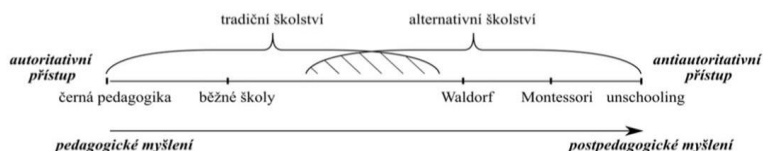
<sup>14</sup> Kaščák a Betáková 2014

Zde lze poukázat na současnou situaci, kdy většina nových vzdělávacích metod je součástí především soukromých MŠ, tedy placených institucí. Tyto nové metody tak nejsou dostupné všem dětem ve společnosti. Protože je všechny děti v současnosti nemohou využít stejně, nejsou si všichni na pomyslné startovací čáře vzdělání rovni.<sup>15</sup> Tím je nerovnost reprodukována přímo skrze vzdělávací systém, počínaje MŠ.

Některé z nejvýznamnějších znaků nových vzdělávacích metod jsou:<sup>16</sup>

Činnostní učení	Kritika tradiční školy
Důraz na sebekázeň dětí	Svobodná výchova dítěte
Individualizace a kooperace	Respekt k dítěti
Individualizované i skupinové vzdělávání	<b>Spolupráce MŠ s rodiči,</b> ale i širším okolím

Jednotlivé vzdělávací teorie se vzájemně prolínají, neexistuje mezi nimi jasná hranice. Pro zjednodušení mohou být definovány použitím pomocné osy rozdělené na dvě části:



Zdroj: Kahudová 2016 - Obrázek č. 1 rozdělení pedagogických směrů

<sup>15</sup> Illich 2001

<sup>16</sup> Kasper a Kasperová 2008 v Svedková 2016

Černá pedagogika = nehumánní negativní výchovné působení, nepřátelský přístup k žákům

Postpedagogické myšlení = uplatňované v prostoru, kde se odehrává svobodné sebevzdělávání a sebevýchova, jedná se o antipedagogické myšlení spojené s ne výchovou<sup>17</sup>

Cílem alternativního vzdělávání je:<sup>18</sup>

1. Nahradit mezery, které vznikají při vzdělávání v tradičních MŠ, tak aby byly uspokojeny vzdělávací nároky všech dětí.
2. Zvýšit variabilitu vzdělávacího systému.
3. Inovovat organizaci a obsah vzdělávání.

Nové vzdělávací metody reagují na tradiční pojetí pedagogiky výtkami vůči:

velkému soustředění zájmu na intelektuální rozvoj žáka	vyžadování přílišné kázně
mechanickému učení	pevně stanovenému harmonogramu
podřízené pozici dětí vůči učiteli	nedostatku prostoru pro rozvoj kreativity

Konkrétní rozdíly mezi MŠ s tradičním a alternativním vyučováním jsou:<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Kahudová 2016

<sup>18</sup> Svedková 2016

<sup>19</sup> Rýdl 1999 v Svedková 2016

Tradiční MŠ	Alternativní MŠ
Pevná a jednotná organizace dne	Organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává dětem	Učitel je v roli poradce, partnera, staršího kamaráda
Dítě plní uložené činnosti dle zadání	Dítě rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných činností
Důraz na vnější motivaci	Důraz na vnitřní motivaci
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost	Důraz na spolupráci ve skupinách
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy	Vzdělávání probíhá i mimo třídu
Menší důraz kladen na tvořivost	Důraz na tvořivost

Z výše uvedeného je patrné, že nové vzdělávací metody neaspírají na úplné nahrazení stávajícího vzdělávacího systému, spíše na jeho doplnění a rozšíření. Děje se tak skrze velmi přirozenou formu hry a podpory vrozené zvědavosti dětí, která je pro děti v předškolním věku charakteristická. To je však možné pouze při přijetí tohoto způsobu výchovy dospělou osobou, která je dítěti v procesu jeho rozvoje nejbliž. Uznání smysluplnosti hry a zkoumání dodá této aktivitě vážnost a důležitost, jaká jí přísluší. To umožní hlubší prožití smyslu, významu i konkrétních činností, ze kterých je hra poskládána, což následně vede k trvalejšímu významu poznatků, které skrze ni dítě nabývá. Jedině tak můžeme hru znovuobjevit jako 'vážnou věc'. Následující část je věnována právě znovuobjevování zapomenutého.

## II. (Staro)nové aktivizující metody

Metoda představuje postup k nějakému cíli, který je zdůvodnitelný, promyšlený a správný. Je to záměrná činnost učitele a dítěte směřující k výchovně-vzdělávacím cílům. Je to specifická aktivita subjektu a objektu vzdělávání s cílem rozvíjet dítě v souladu se vzdělávacími a výchovnými principy.

Spočívá v úpravě obsahu, v usměrňování aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, zájmů a postojů.<sup>20</sup>

*Tyto metody **nejsou nové** ani moderní, většina z nich stojí na principech, které se využívaly jak v dobách Jana Amose Komenského, ale ještě i mnohem dříve, třeba v době Sokrata. Proto je vhodnější pojmenovávat tyto metody aktivizující spíše než nové.*<sup>21</sup>

*Pojítkem mezi aktivizujícími metodami je jejich povaha jako protipólu tradičního vzdělávání.*<sup>22</sup>

Je důležité ještě dodat, že metody samy o sobě nejsou samospasitelné a izolovány nedávají záruku kvalitnějšího vzdělávání.<sup>23</sup> Důležité je uznávat jejich hodnotu nejen

---

<sup>20</sup> Nováková 2014

<sup>21</sup> Proto je pojem „Nové“ v nadpisu této části v uvozovkách, tyto metody nejsou nové. Nové na nich však může být to, že se nově zařazují do tradičního vzdělávání MŠ.

<sup>22</sup> Mazáčová pro Učitelské noviny 2004 [online]

<sup>23</sup> Mazáčová pro Učitelské noviny 2004 [online]

v době provozování aktivity, ale uznání zařadit i do diskuse a uvažování o této metodě. Např. uvažujeme-li o hodnotě metody Hry, je dobré přikládat jí důležitost nejen v době, kdy ji coby pedagog zařazují do cílené činnosti dětí, ale respektovat ji a hovořit o ní s respektem, i když ji děti provozují např. ve svém volném čase.

Nové metody znamenají pro školu narušení zaběhnutého řádu, jsou tudíž často hodnoceny negativně.<sup>24</sup> Každá nová metoda je tudíž zásahem do stávajícího systému, kdy může být viděna jako prvek podryvající tradiční vzdělávací systém – což je problém. Nová metoda by měla sloužit jako reforma, doplnění, obohacení. Učitelé by měli více riskovat v zájmu dětí, neměli by lpět na zasetých osvědčených postupech, měli by se zkusit dopustit něčeho „nového“.

Zařazení aktivizující metody do stávajícího programu může být přínosem, protože aktivizační metody mají větší inkluzivní potenciál než ty tradiční. Mohou vyhovovat individuálním potřebám každého z dětí.

Volba vzdělávací metody přímo souvisí s představou dospělého o tom, kdo je to dítě a jak se liší od dospělého člověka. O tom více pojednává metodika věnovaná Individualizaci z naší trilogie a odkazujeme na ni v tomto místě znovu. Pokud coby dospělý věřím, že dítě je již hotovým člověkem, s hodnotou samo o sobě tady a teď, budu volit vzdělávací metody, které se snaží oprostit od autority

---

<sup>24</sup> Kubínová pro Učitelské noviny 2004 [online]

a disciplinace. Na druhé straně vychovatel, který vidí v dítěti rozvíjejícího se člověka, na kterého působí coby vzor a model, vnímá velkou zodpovědnost za obsah a formu vzdělávání a přikládá svému působení mnohem podrobnější didaktickou roli, spojenou s vyšší mírou autority a vyžadované spolupráce.

### *Hra*

Hra je definována jako spontánní, improvizovaná činnost určená mírou vlastní zkušenosti, v rámci které dítě objevuje svět a jeho souvislosti.<sup>25</sup>

Je metodou, ve které dochází k tzv. přirozenému učení, hra je nejpřirozenější činností dítěte předškolního věku, učí děti vzájemné spolupráci, rozvíjí komunikační dovednosti a učí dítě organizovat svou vlastní činnost.<sup>26</sup>

Dítě si hraje, aniž by vědělo, že dochází ke vzdělávání. Učení by mělo probíhat spontánně, během hry, děti by měly mít aktivní roli v procesu vzdělávání.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Opravilová 2004 v Kuříková 2013

<sup>26</sup> Škopková 2013

<sup>27</sup> Lancy 2010



Hlavní znaky hry:<sup>28</sup>

Svobodná aktivita dítěte – dítě do hry nesmí být nuceno	Prostor a čas – hra nemusí zasahovat do skutečnosti	Nejistota – nelze odhadnout přesný průběh a závěr hry
Vytváří pozitivní zkušenosti	Neproduktivita	Hra má pravidla, která mohou být vytvořena dětmi

Hru lze rozdělit na volnou, didaktickou a řízenou hru, přičemž právě volná hra je tzv. „novou metodou“ využívanou v MŠ vzdělávání. Volná hra je spojená s anti-autoritativním vzděláváním, zatímco řízená a didaktická hra jsou spíše metodami autoritativního směru vzdělávání.

**Volná hra**

Jinými slovy hra spontánní, je improvizovanou činností. Hra věrně odráží to, co dítě pochopilo ze světa kolem sebe, ale i to, jak na něj působí proces vzdělávání.<sup>29</sup>

Využití volné hry jako metody ve vzdělávání pomáhá učiteli poznat zájmy dětí. Dítě při hře získává nové dovednosti, rozvíjí svou obrazotvornost a vytváří si vztahy s okolím.<sup>30</sup> Má tudíž prosociální efekt.

---

<sup>28</sup> Svobodová 2010 v Škopková 2013

<sup>29</sup> Opravilová 2004 v Kuříková 2013

<sup>30</sup> Kuříková 2013

## Základní myšlenky volné hry:

Není důležitý výsledek, ale vlastní průběh hry	Dítě využívá inspiraci reálnými skutečnostmi
Dítě ve hře naráží na své nedokonalé mentální a materiální možnosti	Dítě je vedeno pouze samo sebou – učitel do hry nezasahuje
Využití symboliky – při hře mohou být lidé i věci nahrazeni symboly	Dítě při volné hře tvoří

Pro lepší pochopení smyslu volné hry a vysvětlení podstaty jejího postavení jako protipólu řízené a didaktické hry definujeme krátce i tyto dva typy her.

## Zásady pedagogů při volné hře:

Měli by být schopni ochotně vstoupit do dětské hry, jsou-li dětmi vyzváni, přijmout pravidla hry dětí, stát se spoluhráčem a respektovat, že jde o hru dětí. <sup>31</sup>	Měli by umět se do dětské hry vcítit a každému dítěti z hlediska jeho individuality citlivě pomoci.
Měli by dát najevo, že jsou na blízku a připraveni být dětem k dispozici.	Do volné hry dětí by neměli zasahovat, pokud nehrozí nebezpečí úrazu.
Neměli by přijímat roli dominantního hráče, vždy by měli myslet na to, že jde o hru dětí a proto by měli děti motivovat k důležitosti a naplnění jejich rolí.	Neměli by děti do hry nutit, spíše by měli dětem poskytnout dostatek podnětů a prostoru pro volnou hru a dokázat dětskou hru podpořit a náležitě ocenit.
Přijímají všechny děti bez předsudků, i s odlišnostmi, které dítě může mít, a umožní jim příjemné,	Mohou se stát facilitátory (nabídnout materiál, připravit pomůcky pro hru, pomoci s konstrukcí, ...)

<sup>31</sup> Svobodová 2007 v Kollerová 2015

klidné a nerušené rozvíjení jejich osobnosti formou volných her. <sup>32</sup>	
--	--

## Řízená a didaktická hra

Řízená a didaktická hra jsou druhy her, u kterých je nutná přítomnost dospělého, který hru ovlivňuje, zvolí její cíle, obsah, náměty, pravidla a průběh atd.

**Řízenou hrou** je taková hra, která je dětem zadána. Může ale **vzniknout i z volné hry**, v případě, kdy začne volnou hru učitel nebo i dominantní dítě ovlivňovat či korigovat – vymezením místa, postav či pravidel.

Nejčastěji mají řízené a didaktické hry podobu pohybových či hudebních aktivit, prvořadá podstata těchto her však nespočívá v nacvičení dovednosti nebo iniciaci nových myšlenkových operací. Důležité je, že **řízená hra pomáhá dítěti přijímat a dodržovat pravidla**.<sup>33</sup>

**Didaktickou hrou** je hra, která je zvolená, stimulovaná, vedená a reflektovaná učitelem. Učitel motivuje a vzdělává prostřednictvím hry.<sup>34</sup>

Didaktické hry se zaměřují na rozvíjení intelektuálních schopností dětí, působí na zpřesňování a upevňování poznatků a jejich další zařazování do systému.

---

<sup>32</sup> Kazmérová 2015

<sup>33</sup> Kořátková 2005

<sup>34</sup> Ibid.

Cílem řízených a didaktických her je cíleně sledovat rozvoj dítěte – jeho pozornost, tvořivost, soustředěnost. **Cílem je zjistit jeho reakce na pravidla a pokyny, které je nutné dodržovat.**<sup>35</sup>

Současný školský systém pracuje častěji s řízenou a didaktickou hrou, zatímco volná hra je vnímána jako 'odpočinkový' prvek do volného času dětí (např. dopolední program na zahradě). Rozvoj fantazie a schopností objevovat je přitom postavený právě a především na volné hře, kdy je možné spojovat netradičním způsobem známé prvky a tím objevovat nové souvislosti. To platí pro oblast manipulace s předměty i pro manipulaci s abstraktními koncepty (např. láska, radost, smutek, štěstí apod). Špičková vědecká pracoviště v oblasti měkké i tvrdé vědy dnes vyhledávají právě ty mladé vědce, kteří jsou schopni volné hry a netradiční asociace, která jediná posouvá lidské vědění do nových rovin.

### *Progresivní výchova*

neboli progresivismus je metodou vycházející z pragmatismu, založenou na myšlenkách J. Deweye, která vznikla jako protest proti přílišnému formalismu ve vzdělávání. Tato metoda není nová, vlivnou variantou reformní pedagogiky je už téměř 100 let.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Kuříková 2013

<sup>36</sup> Singule 1990 v Spergerová 2012

Při progresivní výchově jsou zdůrazňovány demokratické, tvůrčí a blízké vztahy mezi učiteli, žáky, školou a obcí/městem.

Dítě stojí v centru, učitel ho podporuje a motivuje ve vzdělávání poskytováním smysluplných řešitelných otázek. Role učitele je vytvořit demokratické prostředí, ve kterém dítě může tyto otázky řešit.<sup>37</sup>

Základní myšlenky progresivní výchovy jsou:<sup>38</sup>

Progresivní výchova je experimentální, stojí na snaze změnit společnost skrze jednotlivce	Skrze progresivní výchovu je rozvíjena osobnost dítěte
Cílí na reformu společnosti a podporu demokracie	Vzdělávání probíhá skrze skutečnou <b>zkušenost</b>
Neexistuje učení, které by nespočívalo na zkušenosti	Praktičnost a sociální význam výchovy
<b>Vzdělávání jako výchova charakteru</b> spíše než metoda rozvíjení poznatků	Snaha o <b>odstranění nenávisti a strachu</b> ze vzdělávání

Stejně jako u Daltonu, který bude zmíněn ve III. části, je v této metodě kladen velký důraz na demokracii a demokratické prostředí a s tím související důraz na společenský dopad = dopad činností dítěte na jeho okolí. Svět a společnost jsou vnímány jako jeden celek, kde dítě je jeho nedílnou součástí a jeho činy mají reálné důsledky na to, co se děje kolem něj. Je vedeno ke zvědomění si

<sup>37</sup> Progresivní výchova/ Progresivismus na *Varianty.cz* [online]

<sup>38</sup> Singule 1990 v Spergerová 2012

vlastních činů a zodpovědnosti za ně, a to i v případě, že důsledky jsou nezamýšlené. Přístup klade velký důraz na měkké dovednosti, které nejsou upozaďovány oproti tvrdým, měřitelným a hmatatelným schopnostem.

### *Respektovat a být respektován*

Tato metoda spočívá ve vzájemném **respektu, zodpovědnosti a sebeúctě mezi dítětem a vzdělavatelem**. Děti nejsou vedeny k poslušnosti, která slepě následuje autoritu. Nejsou tedy v tomto smyslu na autoritě závislé.

Neznamená to však, že děti jsou vedeny k neposlušnosti, jejich výchova je místo toho **založena na zodpovědnosti**, děti tak jednají dle svých zvnitřněných hodnot. Vzdělavatel respektuje jejich volbu, která ne vždy souzní s tou jeho. Poté, co jsou vysvětleny předvídané důsledky dětské volby, je dítě ponecháno vlastnímu rozhodnutí.

Děti se prostřednictvím této metody učí vyhodnotit věci (či chování nebo události) jako špatné a správné. Dětské činy by pak měly být vždy motivovány tím, co je dle nich správné.<sup>39</sup>

Učitel by měl děti respektovat, tedy respektovat jejich volby; měl by se k nim chovat s láskou a respektem, **tak jako by se choval k jiným dospělým**. Neměl by nechat děti dělat si, co chtějí, měl by u **dětí vybudovat morálku** opřenou o zvnitřnělé hodnoty. V tomto ohledu je to metoda náročná na vychovatele, neboť je na něj kladena

---

<sup>39</sup> Kopřiva a kol. 2008

velká zodpovědnost děti doprovázet, ale zároveň v nich budovat pevné základy morální společnosti, postavené na zodpovědnosti za sebe i za druhé.

Tato metoda nevyužívá **tresty**, místo nich by měl učitel zajistit, aby dítě přirozeně pocítilo důsledky svého chování.<sup>40</sup>

Základní myšlenky metody Respektovat a být respektován:<sup>41</sup>

Vznikla jako přímá reakce na mocenský přístup ve vzdělávání	Vzdělávání bez agrese
Dítě by mělo být vedeno ke zdravé sebeúctě a zodpovědnosti	<b>Přístup k dítěti jako k partnerovi</b>
Vnitřní motivace dětí místo odměn a trestů	Empatie skrze vlastní prožívání a emoce
Kladen <b>důraz na komunikační styl</b> – cílem je komunikovat efektivně	<b>Diskuze o prožitcích</b> , která děti učí sebeovládání a sebekontroli

Tato metoda kritizuje mocenský přístup učitele vůči dítěti. Učitel se díky institucionalizovanému vzdělávání v MŠ stává aktérem, který má možnost rozhodovat o životě dítěte, učitel je nástrojem vládnoucí moci. Navíc povinná docházka do MŠ ovlivňuje jak vztah dítěte k autoritě/státu, tak i jeho rodičů, když jim ukládá povinnost

---

<sup>40</sup> Kuříková 2014

<sup>41</sup> Ibid. a Respektovat a být respektován v Podchlumí místní akční skupina [online]

zařadit děti do unifikovaného vzdělávacího systému.<sup>42</sup> Respektovat a být respektován se snaží zmírnit reálné pocity těchto faktů v každodenní interakci mezi dětmi a jejich vychovateli právě skrze aplikaci výše uvedené metody. Důraz je kladen na vzájemnou komunikaci a nenásilnou dohodu.

### *Situační učení*

neboli také situační metoda označuje postupy využívající se při řešení problémových modelových situací, jejichž jádro vychází z reálné události, kterou je nutno řešit.<sup>43</sup>

Vzdělávání probíhá prostřednictvím řešením zadaného případu, proto tato metoda bývá označována i jako případová metoda.<sup>44</sup>

**Případ** = speciálně připravený neznámý didaktický materiál simulující skutečnou událost s **nejednoznačným** řešením. Úspěšné řešení **může mít více variant**, podněcuje tudíž děti k diskuzi. Případ musí být koncipovaný tak, aby ho děti zvládly vyřešit, jeho náročnost musí odpovídat jejich aktuálním schopnostem.

**Konfrontace s případem** = oživuje poznávací proces, učí děti řešit incidenty a spory, rozvíjí schopnost komunikace

---

<sup>42</sup> Ariés 1996 v Kašparová a Klvaňová 2016

<sup>43</sup> Maňák a kol. 1997

<sup>44</sup> Jiné zdroje uvádějí případovou metodu jako poddruh situačního učení (viz Nováková 2014), která se však zabývá vzděláváním ve vyšších stupních. Pro účely předškolního vzdělávání by byla znalost hlubšího kategorizování příliš podrobná.



s ostatními, toleranci a učí je přijmout kompromis, přemýšlet konstruktivně.

Základní myšlenky situačního učení:<sup>45</sup>

Modely reálných situací motivují děti k volbě komplexního pří- stupu řešení
Děti při řešení propojují své vědomosti a dovednosti z různých oblastí, pracují v týmu
Rozvoj tvořivého myšlení
Vzdělávání pomocí předem připravených případů
Při řešení se projevuje afektivní stránka osobnosti dětí – dochází i ke sporům
Role učitele je utlumit případné emotivní spory a vést děti ke spo- lupráci
Děti se pomocí navozených situací učí spravedlivě hodnotit práci svou i jiných

Odborné texty uvádí, že trvalý výchovný efekt mají situační metody, jen pokud se využívají dlouhodoběji.<sup>46</sup> Důležitým prvkem je zde týmová práce, se kterou metoda počítá coby s klíčovou dovedností. Během aktivit se strukturuje dětský kolektiv obdobně jako kolektiv dospělých – profilují se vůdci i outsideři, kreativní i ti, kteří se vezou. Zůstává na volbě vychovatele, jak s tímto poznatkem bude pracovat – zda podpoří změnu, nebo nechá aktivitám volný průběh. Z tohoto úhlu pohledu je důležité dlouhodobé užití metody. Jedině tak lze primární tendence kolektivu, jeho dynamiku, ideově proměnit (např.

---

<sup>45</sup> Maňák a kol. 1997

<sup>46</sup> Nováková 2014

ukázat možné úkoly a začlenění znevýhodněných členů týmu apod.).

### *Intuitivní pedagogika*

Vychází z waldorfské pedagogiky, o které bude pojednáno v části III., a je spojena se švédským vzdělávacím systémem, ve kterém je v Evropě nejvíce rozšířena.

**Intuitivní hry** = jsou jednou ze stěžejních oblastí této metody, jejich úkolem je zbystřovat pozornost dětí nejen ke svému tělu, ale také k okolnímu dění. Dítě se učí být vnímavé vůči svým vnitřním pocitům a poznává, co skutečně potřebuje a co je ve vzdělávání opravdu důležité.

*„Je to způsob, chápání přirozenosti člověka a dítěte, kterému je dopřáván prostor k vývoji, který je v souladu s jeho tělem a myšlením.“<sup>47</sup>*

Intuitivní pedagogika je oblíbená i při vzdělávání dospělých, kteří se chtějí naopak inspirovat dětským chováním – chtějí žít v přítomné realitě, vykonávat činnosti bez předem daného cíle, soustředit se na proces, nikoliv na výsledek.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Intuitivní pedagogika v *Akademie sebepoznání* [online]

<sup>48</sup> Vedral 2018

Základní myšlenky intuitivní pedagogiky:<sup>49</sup>

Ranní zpívání (Werbeck) – jako prostředek k procvičení hlasivek, ale i zlepšení zdravotního stavu	Komunikace pomocí celého těla
Intuice jako nástroj, který pomáhá správně reagovat v dané situaci	Intuitivní pedagogika jako cesta k otevřenému vnímání okolní reality
<b>Zodpovědnost</b> za reakce a činy	Odvaha nést zodpovědnost
Hra bez pravidel jako výraz kreativity	Soustředěnost na přítomnost

Důležitým aspektem života a výchovy v intuitivní pedagogice je naše vlastní tělo. Vzdělávání tradičně v evropském kontextu cílí především na naši mysl a tělo je disciplinováno dlouhým a trpělivým sezením, jeho potřeby jsou upozadovány nebo dokonce přehlíženy. Intuitivní pedagogika rehabilituje instinkt, vrací tělu zpět jeho důstojnost, přiznává mu jeho potřeby a bere na ně ohled v každé části dne, nejen v soukromém prostředí domácností a domovů. Počítá s tím, že člověk, který zná své tělo a naslouchá mu, není omezen nepohodlím těla při myšlení, a proto je trvalejší, hlubší a účinnější i přijímání informací do naší mysli.

*Environmentální výchova*

nebo také environmentální vzdělávání, zkráceně EVVO, odhaluje důsledky lidské činnosti, která působí devastaci

---

<sup>49</sup> Intuitivní pedagogika v *Akademie sebepoznání* [online]

a ohrožuje život na Zemi. Ukazuje dětem možné způsoby potřebné k dosažení pozitivních změn v životním prostředí.

EVVO vede děti k **odpovědnému vztahu k přírodě** a k pochopení její nenahraditelnosti.

Cílem je vybudovat v dětech hodnoty jako jsou pozitivní vztah k přírodě a schopnost estetických prožitků v souvislosti s přírodou. Naučit je být kompetentními v péči o přírodu, připravit je k angažovanému jednání, které vede k ochraně přírody a místa člověka v něm jako jeho součástí, nikoliv nadřazenosti.

S tím přímo souvisí **výchova k udržitelnému jednání**, tedy reprodukci společnosti a člověka v takové míře, aby příroda netrpěla. Takové jednání je často spojováno s odmítnutím konzumu a přijetím zdravého životního stylu.<sup>50</sup>

Na utváření postojů k životnímu prostředí působí následující tři činitele:<sup>51</sup>

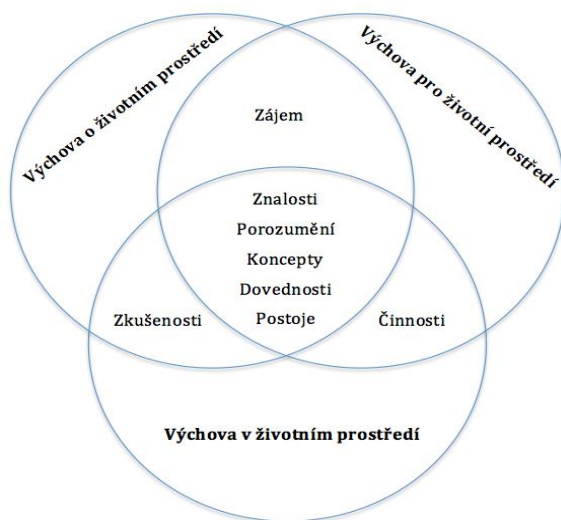
1. vědomostní	2. dovednostní, požitkové	3. postojevé
---------------	---------------------------	--------------

---

<sup>50</sup> Leblová 2012

<sup>51</sup> Ibid.

Životní prostředí je zakoušeno z pohledu pozorovatele (výchova o životním prostředí), z pohledu pomocníka a opatrovatele (výchova pro životní prostředí) a z pohledu aktéra, který je jím přímo ovlivňován (výchova v životním prostředí). Touto komplexností je zajištěno celistvé propojení tématu s každodenní lidskou zkušeností – viz obrázek níže.



<sup>52</sup> Obrázek zobrazuje základní strukturu environmentální výchovy, zdroj obrázku viz [http://www.wikiwand.com/cs/Environmentální\\_výchova](http://www.wikiwand.com/cs/Environmentální_výchova)

## Základní myšlenky environmentální výchovy:

Nechat děti zažít přírodu všemi smysly	Příroda jako prostor pro poznávání a učení, hry i relaxaci
Kompenzovat u městských dětí komunikaci s přírodou	Vést děti k pozitivnímu vztahu a odpovědnosti k přírodě
Děti zažijí krásu a tajemství přírody	Znalost úlohy člověka v systému přírody

Environmentální výchova na úrovni MŠ má opodstatnění, protože právě děti v předškolním věku mají velkou schopnost empatie a jsou ve svém nadšení pro věc ochotny slevit ze svého pohodlí. Děti nemají vytvořený trvalý žebříček hodnot, a tudíž je u nich jednodušší vytvořit nekonzumní postoj k přírodě.<sup>53</sup>

Jako metoda je využívána zejména v Ekoškolkách (lesních školkách) a zdravých školkách, o kterých pojednáváme v části III.

*Činnostní učení*

Tato metoda je založena na dětském **objevování a vlastní zkušenosti**. Děti samy, na základě kroků doporučených učitelem, díky **vlastní individuální činnosti** objevují principy a zákonitosti pozorovaných jevů. Příležitostně pracují ve dvojicích a skupinově.

Tkví v probouzení zájmu dětí, jejich motivací a nabývání nových poznatků, vlastní činností a prožíváním pomocí

---

<sup>53</sup> Ibid.

vhodných učebních materiálů a pomůcek – příkladů a modelových situací.

Dítě je aktivním aktérem, projevuje vlastní iniciativu – pracuje, přemýšlí, hovoří a tvoří<sup>54</sup>

Základní myšlenky činnostního učení:<sup>55</sup>

Vlastní zkušenosti získá dítě trvalé poznatky	Postupuje se směrem od prožitků k faktům
Vzdělávání založeno na příkladech a situacích každodenního života	Ukazuje na správnost chápání nebo upozorňuje na drobné chyby v úvahách
Samokontrola, sebehodnocení a odpovědnost za rozhodnutí	Odkrývání souvislostí daných jevů = odkrývající charakter
Individuální práce i spolupráce	Je inkluzivní – všichni mají možnost zažít úspěch
Podněcuje k aktivitě, umožňuje zapojení všech dětí i učitele	Dítě postupuje dle svého individuálního tempa

Je to metoda velmi blízká volné či řízené hře, často je její nedílnou součástí. Objevování přírody, okolí, třídy, materiálů, pomůcek, zkoumání důsledků vlastních aktivit, vymýšlení nových spojitostí jsou hlavní výstupy této metody. Výsledky, podobně jako při volné hře, nejsou vždy (a zjevně) zobecnitelné ani předvídatelné. Z tohoto důvodu je metoda v kolektivním vzdělávání málo používaná a je populární spíše v individualizovaných přístupech k výchově a vzdělávání. Je součástí většiny

<sup>54</sup> Charakteristika činnostního učení v Nová škola Brno [online]

<sup>55</sup> Ibid.

pedagogických alternativ, které jsou popsány níže ve III. části textu.

### *Prožitkové učení*

Je založeno na základě zkušenosti a **prožitků**, pro děti je přirozené, nenucené, spontánní a jim vlastní.

Jedná se o metodu učení, kdy jsou zapojeny všechny smysly dítěte, dítě má dostatečný prostor pro kreativitu, může komunikovat i verbálně i neverbálně.

Prožitek se odráží v lidských emocích, je to aspekt činností přístupný pouze dítěti, které ho **projevuje ostatním prostřednictvím vnějšího chování**, výrazem a mimikou. Uplatňování prožitkového učení v MŠ je úzce spjato s emocionální složkou osobnosti dítěte.<sup>56</sup>

Osobní zkušenost poskytuje motivy, rozvíjí zájmy a pomáhá odhalovat a řešit problémy.

Učitel je v roli poradce a pomocníka, středem pozornosti je dítě a rozvoj jeho potřeb a zájmů.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Škopková 2013

<sup>57</sup> Bazalová 2013



Základní myšlenky prožitkového učení:<sup>58</sup>

Vzdělávání jako rozvíjení darů, které mají děti vrozeny	Vzdělávání jako nástroj řešení problémů, se kterými se dítě setkává v životě
Vzdělávání jako proces aktivní iniciativy dítěte – dítě se nebojí ve skupině vrstevníků projevit vlastní názor	Verbální i neverbální komunikace – dítě umí komunikovat s okolím, vyjádřit názor i emoce
Zkušenost získaná individuálně na základě emocí	Děti mají radost z poznávání – aktivně objevují nepoznané
Neverbální komunikace využívána i učitelem – gesty, pohyby těla, mimikou, očním kontaktem, držením těla atd.	Využití dramatické výchovy

Metoda prožitkového učení je rovněž využívána ve všech níže uvedených alternativách pedagogických přístupech, popsanych v části III. Motivace dítěte, která může být vnitřní (senzitivní období) nebo vnější (touha po uznání), je odměněna zážitkem z objevování/učení, které je haptické (působí na tělo), emocionální (zážitek z dosaženého cíle) i intelektuální (nové poznání). To opět vede k dlouhodobému ukotvení zkušenosti v paměti dítěte a možnosti s touto zkušeností v budoucnu dále pracovat nebo ji rozvíjet.

*Kooperativní učení*

Kooperativní učení není novou metodou. O pomocnících do vyučování a kooperaci psal již Jan Amos Komenský

<sup>58</sup> Havlíková 2006; Bazalová 2013; Škopková 2013

a ani ten nebyl prvním. Její důležitou složkou je fakt, že kooperace je dvojkolejný proces – je to metoda prospěšná pro ty, kteří vzdělávají, i pro ty, kteří jsou vzděláváni.<sup>59</sup>

Kooperace v MŠ probíhá, když děti pracují spolu ve skupině na jednom úkolu, **každý z členů je důležitou součástí skupiny**, protože každý má na výsledku dané činnosti svůj velký podíl.<sup>60</sup>

Na rozdíl od situačního učení je kooperace důkladně designována vzdělavatelem, nejčastěji skrze tzv. **kooperativní hry**. To jsou hry, jejichž podstatou je sdílení, spolupráce a přijetí jiného člověka. Jsou strukturovány tak, že každý vyhrává, nikdo neprohrává, děti si hrají s druhými, ne proti druhým. Hráči se snaží o jeden společný cíl – to znamená, že se nevyužívají soutěže, ve kterých se reprodukuje nerovné postavení dětí a jsou tudíž demotivující pro děti, které nevyhrávají.<sup>61</sup> V ideálním případě jsou všichni vnímáni a cítí se jako nepostradatelná součást jednoho týmu, který pouze jako celek dokáže dosáhnout výsledku.

---

<sup>59</sup> Kasíková 1997

<sup>60</sup> Kretková 2007

<sup>61</sup> Kasíková 1997

Základní myšlenky kooperativního učení<sup>62</sup>

Pozitivní vzájemná závislost – cíl je dosažen jen při spolupráci	Činnost získanou pomocí kooperace by mělo dítě zvládnout i znovu samostatně
Vzdělávání pomocí práce v malých skupinách	Skupinové dovednosti na základě vzájemné důvěry
Osobní odpovědnost za činy, které ovlivní celou skupinu	Zpětná vazba v rámci skupiny

Kooperativní učení stojí na zcela opačné rovině než současné individualisticky nastavené školství, tlačící dopředu jednotlivé úspěchy, soutěživost a vizi ostré konkurence. Filozofie kooperativního učení spočívá ve vzájemnosti, uznání místa ve společnosti pouze coby částice závislé na okolí a druhých, se všemi jejich odlišnostmi.

*Hnutí za odškolnění*

Unschooling neboli odškolnění, či také volná výchova, je metoda či filosofie, která představuje opak k dozorovací metodě vzdělávání.<sup>63</sup> Jako taková stojí na principech:

- a) Svobody, dobrovolnosti** a vlastním rozhodnutí a následné odpovědnosti.<sup>64</sup>
- b) Přirozeného způsobu učení** = Dítě si samo volí své činnosti podle svého aktuálního zájmu

---

<sup>62</sup> Kasíková 1997

<sup>63</sup> MacGrath 2010; Griffith 1998 v Kašparová a Klvaňová 2016

<sup>64</sup> Kahudová 2016

Všem dětem je umožněno dozvědět se všemi smysly o tématu, které je v danou chvíli zajímá.

Základní myšlenky Hnutí za odškolnění:

Žítí a učení jako neoddělitelné součásti lidské existence
Neexistuje pevné kurikulum = svobodné kurikulum, záleží na dětech a jejich volbě
Učení probíhá na základě motivace dítěte = <b>sebevzdělávání</b> , které je rovněž stimulováno touhou zapadnout do společnosti, někam patřit
Dětství není charakterizováno nevědomostí <sup>65</sup>
Učení skrze elektronická média, ale i přirozené prostředí ☉ příroda a životní prostor
Bez časových rozvrhů – vzdělávání jako dlouhodobý, nikdy nekončící proces
Rodič jako průvodce a spoluvzdělávající se bytost: respekt a rovné postavení <sup>66</sup>
Pružný vzdělávací systém ☉ umí reagovat na změny ve společnosti
Přízpůsobení vzdělávání dětem, ne naopak <sup>67</sup>

K dítěti je přistupováno jako k samostatnému a kompetentnímu subjektu, jeho hodnota je tady a teď, i ve svém dětském věku má potenciál obohacovat okolí i samo sebe, bez nutnosti dospět nebo se dovzdělávat.<sup>68</sup> Role dospělého

<sup>65</sup> Postman 1994 v Kašparová, Klvaňová 2016

<sup>66</sup> Kašparová, Klvaňová 2016

<sup>67</sup> Kahudová 2016

<sup>68</sup> Kašparová 2012 v Kašparová, Klvaňová 2016, více viz village learning model

není v ideologickém formování dítěte, ale v poskytnutí vzoru, inspirace a vyžádané pomoci.

Unschooling je často mylně zaměňován za představu, že dítě může řídit svět, ve kterém žije – včetně dospělých, podobně jako v případě přístupu Respektovat a být respektován. Tak to není. Dítě spolu s rodiči a vzdělavateli vytváří společná pravidla, v rámci kterých se svobodně rozhoduje a pohybuje. Hranice jeho svobody končí tam, kde omezuje svobodu jiných. Člověk přirozeně touží po společnosti jiných a vytváří si pravidla, která mu umožní v této společnosti setrvat. Unschooling ve své podstatě klade důraz na svobodnou volbu dítěte v souvislosti se vzděláním a získáváním informací, není to sebestředné a anarchistické hnutí za bezvládní. Americká zkušenost ukazuje, že lidé, kteří tímto systémem prošli, dokáží plnohodnotně vstoupit do profesního i vztahového života dospělého člověka.<sup>69</sup>

Unschooling jako metoda splňuje Illichovy požadavky na přezkoumání idejí státem nařízeného učení, protože staví na svobodné nabídce výuky. Illich je zastáncem odškolení společnosti neboli uznání komplexnosti učebního procesu a legitimizace různých forem jeho průběhu. Je potřebné rozvíjet různé typy učení, podporovat individualitu a společenskou rovnost.<sup>70</sup> Illich však zapomíná, že právě unschooling je velmi závislý na prostředí vzdělávání a motivacích dospělých průvodců, kteří poskytují

---

<sup>69</sup> Holt 1995

<sup>70</sup> Illich 2001 v Kahudová 2016

dítěti podněty. Děti ze znevýhodněného prostředí nikdy v tomto ohledu nedostanou stejné možnosti jako děti z prostředí motivovaného. Metoda je tedy vhodná jen pro určité skupiny obyvatelstva a nezaručuje rovný přístup ke vzdělání.

### *Anti-autoritativní pedagogika*

Hnutí za **anti-autoritativní pedagogiku** je typem demokratického vzdělávání, které usiluje o svobodu. Je to radikální forma liberálního vzdělání **bez autoritativního působení, bez nadřazenosti dospělého**.<sup>71</sup>

Směřuje ke vzdělávání bez útlaku, které podporuje sebevědomí dětí a zabezpečuje jeho svobodný rozvoj. **Odmítá představu o nadřazenosti dospělého**, jako přístup, ve kterém učitel necitlivě zasahuje do vývoje dětí a vnucuje jim své představy a má **tendenci ho ovládat a rozhodovat za ně**.

**Nevyužívá** autoritativní požadavky společnosti zaměřené na výkon, vycházející z principu **konkurence a vzájemné soutěže mezi žáky**.<sup>72</sup>

Základní myšlenky anti-autoritativní pedagogiky:

Nepoužívat rozkazy, předpisy, nařízení, zákazy, sankce a hrozby
Proti výchově k poslušnosti a podřízení se autoritě
Dítě se umí ubránit manipulaci

---

<sup>71</sup> Šmahelová 2009

<sup>72</sup> Matůš 2011

S anti-autoritativní pedagogikou souvisí **anti-pedagogika**, kterou lze definovat jako teorii odporu vůči pedagogice.<sup>73</sup> Je to typ vzdělávání, který by měl být úplně oproštěn od výchovy, která dítě pouze deformuje. Vzdělávání probíhá také bez zákazů a trestů, dítě není odrazováno od zkoumání světa, jeho chování je korigováno pouze v případě, že by mělo svými činy omezit jiné děti anebo ublížit sobě samo.<sup>74</sup> V tomto bodě je někdy synonymem pro již výše zmíněný Unschooling, který má na pedagogiku coby metodu předávání určitých ideologických představ a přístupů podobný názor. Dítě jako svobodný jedinec samo nejlépe vyhodnotí, do jaké skupiny chce patřit a co pro to musí udělat. Jeho potřeba vzdělávat se je hnána především touto touhou patřit a zařadit se mezi svoje vyvolené.

Existují i jiné nové přístupy, které se odlišují od těch využívaných v tradiční MŠ, které ale v českém kontextu nemají významnější zastoupení, proto jsou zde pouze stručně zmíněny.

Jsou to např. **Jenský plán**, který je využíván v západoevropských zemích, vznikl jako protiklad ke vzdělávání v tradičních MŠ, základní myšlenkou je MŠ jako místo, kde děti pociťují rodinnou atmosféru.<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> Matůš 2011

<sup>74</sup> Šmahelová 2009

<sup>75</sup> Průcha 1996, více informací o Jenském plánu např. viz kniha od K. Rýdla (2001) Peter Petersen a pedagogika jenského plánu

Nebo také **Freinetovská škola**, jenž vznikla s cílem zlepšit sociální postavení prostých lidí ve Francii.<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> Ibid. 1996, více informací o freinetovské škole např. viz kniha od S. Štechy (1992) Škola stále nová. Freinetova „moderní škola“



### III. Aktivizující metody jako součást alternativních MŠ

#### *Nové přístupy ke vzdělání*

V následující části ukážeme, jak jsou jednotlivé metody využívány v alternativních MŠ napříč Českou republikou. Jejich pedagogické působení je koncipováno na základě jedné, častěji však vícero výše uvedených metod. Přístupy jsou řazeny abecedně.

Pedagogické působení je ze své podstaty ideologické. Odráží přesvědčení a víru v to, co je správné, co charakterizuje dospělého a dítě, co je nutné pro poznání a sebenavigaci ve světě. Zároveň odráží i sekundární hodnoty společnosti. Do vzdělání a pedagogiky se promítají duchovní, politická, ekonomická a společenská přesvědčení a role pedagogů spočívá v jejich selekci a předávání. V každém kurikulu existuje prostor pro to, abychom si jej jako učitelé přizpůsobili. Tím do vzdělávání promítáme i sami sebe, důraz na svoje hodnoty, svoje vidění světa, které předáváme novým generacím. To je veliká možnost i veliká zodpovědnost, kterou si na své profesní cestě nese.

#### *Dalton*

neboli daltonská škola, škola daltonského typu či také daltonský plán, je již od svého vzniku přímo ovlivněn Montessori metodou,<sup>77</sup> o které bude pojednáno níže.

---

<sup>77</sup> Koťátková 2008

Cílem této školy je vytvořit u dítěte **sociální a demokratické vědomí**. Dalton je výchovou k aktivnímu zodpovědnému občanství.

*Vzdělání pomáhá vytvářet identitu a její morální stránku ve vztahu vůči skupině. Občanství a přináležení je právě dnes v globální společnosti populární oblastí. Občanství a s ním související identifikace s danou kulturou úzce souvisí s migrací, ale i nacionalismem. Je pojmem tzv. politiky identit. V MŠ může mít výchova vycházející z těchto oblastí pozitivní efekt na inkluzivní integraci dětí s různou národní, etnickou, ale i náboženskou příslušností.<sup>78</sup>*

*Původ dítěte, a tudíž i jeho rodičů, hraje v životě dítěte velkou roli, protože ovlivňuje přístup ke vzdělávacímu procesu.<sup>79</sup>*

*Je zde kladen větší důraz na zodpovědnost dítěte vůči dalším aktérům. Stejně jako individuální přínos pro dítě je podstatný i přínos samotné činnosti pro dětskou skupinu a v budoucnu i pro komunitu a společnost.<sup>80</sup>*

Potenciál tohoto přístupu by mohl být zohledněn při **inkluzivním vzdělávání**, zejména v MŠ, kterou navštěvují děti různých etnik či náboženství. Často je v tomto směru využívána metoda situačního učení, kooperativního učení, činnostního učení a progresivní výchovy.

---

<sup>78</sup> Levinson a Pollock 2011

<sup>79</sup> Kašćák a Betáková 2014

<sup>80</sup> Lancy 2010

Základní myšlenky daltonské školy:

Zodpovědná svoboda	Samostatnost	Spolupráce
--------------------	--------------	------------

- Děti se učí zacházet se svobodou, mají **svobodný výběr** témat a způsobů jejich řešení = **získávají odpovědnost** za své činy
- Děti se učí **samostatnosti**, když vykonávají činnosti **vlastním tempem**, volí své postupy, které pak **umí vysvětlit a obhájit**, zároveň ale respektují ostatní aktéry
- Děti se učí **spolupráci** ve skupině a tím posilují svou schopnost koexistence s jinými lidmi, učí se aktivně naslouchat druhým, účastnit se diskuze, kooperovat při řešení problému, rozdělit si jednotlivé fáze mezi sebe

Dále jsou při vzdělávání využívány:

**Plány – vzdělávání** je děleno do plánů, týdenních i dlouhodobějších, které děti individuálně plní

**Bloky – vzdělávání** je vedeno ve variabilních tematických blocích, děti si mohou vybrat mezi bloky dle svého aktuálního rozpoložení nebo vzhledem k plněnému plánu

**Žákovské portfolio** – je tvořeno pracovními listy, mapující činnosti, progres a hodnocení žáka

**Tabule úkolů** – den začíná skupinovým rozhovorem, dětem je nabídnut seznam aktivit uvedených na tabuli, až dítě ukončí aktivitu, přidá k ní na tabuli svou značku

**Centra aktivit** – stejně jako u Montessori metody jsou pomůcky řazeny v centrech aktivit, které jsou k tomu speciálně uspořádány a prostorově i materiálně vybaveny

**Učitel jako pozorovatel** – který vidí a všímá si jednotlivých žáků a zaznamenává jejich postup. Zároveň vidí a vnímá kolektiv jako celek a zasahuje jen v případě nutnosti.

Výhodou daltonské školy je, **že je možnost pokračovat** v tomto systému i na úrovni školního vzdělávání, a to na obou stupních ZŠ. Děti tudíž nemusí své nabyté hodnoty přizpůsobovat jinému vzdělávacímu prostředí.

### *Ekoškolky*

Ekologicky zaměřené školky, zkráceně ekoškolky jsou MŠ, jejichž program je založen na:

1. **přímém kontaktu s přírodou** – jejím pozorování a experimenty

Učení skrze pozorování je napříč společnostmi považováno za jeden z nejefektivnějších způsobů učení, naopak učení skrze rozkaz nebo verbální pobídnutí je efektivní mnohem méně.<sup>81</sup>

2. **spolupráci na ekovýchovných aktivitách** – mezi dětmi navzájem, ale i mezi rodiči a učiteli

Hlavním cílem ekoškolky je **udržitelný rozvoj** neboli:

---

<sup>81</sup> Lancy 2010

*„Rozvoj kompetencí dětí k zachování a tvorbě zdravého a kvalitního životního prostředí“*

Tato forma předškolního vzdělávání má oproti tradiční školce přidanou hodnotu ve formě budování vztahu k přírodě, který je zde považován za základní prvek, který napomáhá ke komplexnímu rozvoji dovedností a osobnosti dítěte.

Dle výzkumů<sup>82</sup> se v ekoškolkách nejvíce rozvíjí:

Hrubá motorika	Kreativita dětí	Fantazie
----------------	-----------------	----------

K čemuž jsou používány metody:

- 1. pozorování**
- 2. svobodného poznání**
- 3. cílené aktivity**

Typicky je zde užíváno činnostního učení, prožitkového učení, intuitivní pedagogiky, všech forem hry, environmentální výchovy i přístupu respektovat a být respektován, ale i další metody jsou možné. V době, kdy je jedním z hlavních společenských témat globální klimatická krize, je učit děti ke vztahu přírodě něčím, co jim pomůže k jejich aktivnímu občanství. Právě udržitelný rozvoj je jedním z mechanismů k zmírnění dopadů této krize,

---

<sup>82</sup> Vošahlíková 2010

v ideálním případě z dětí vyrostou členové společnosti, kteří tuto krizi vyřeší.<sup>83</sup>

Tento postoj je reakční, slouží jako reakce jednak na výuku v tradičních MŠ a také na život v tzv. rizikové společnosti, je to systematický způsob, jak řešit nebezpečí a nejistoty vyvolané modernizací.<sup>84</sup>

Neznamená to, že ekoškolky navštěvují pouze děti ekologů, volí je všichni rodiče, kteří chtějí, aby se jejich dítě řídilo principy ekoškolky.

Základní myšlenky ekoškolky:

Vzdělávání probíhá v přírodě nebo přírodní školní zahradě, kde se děti otužují
Jídelníček se skládá ze zdravé stravy, neplytvá se jídlem <sup>85</sup>
Podnítit v dítěti odpovědný postoj k životnímu prostředí
MŠ by měla snižovat svou ekologickou zátěž a podpořit vznik komunity kolem MŠ
Součástí komunity jsou aktivně zapojení rodiče, kteří pečují o místní prostředí

Ekoškolky kladou velký důraz na komunitu, již jsme součástí. MŠ slouží jako platforma, která prostřednictvím vzdělávání dětí spojuje lidi se stejnými postoji. Má přesah do života celé rodiny a klade nároky na volný čas dětí i rodičů (např. společné výlety v sobotu, brigády apod.). Udržitelný rozvoj se často projevuje i do způsobů

---

<sup>83</sup> Vošahlíková 2010

<sup>84</sup> Beck 2011

<sup>85</sup> Morysová 2017

stravování ve školce. Často bývá strava v těchto zařízeních označována za 'zdravou', což je samo o sobě velmi vágní pojem a nejčastěji se jedná o vegetariánskou stravu.<sup>86</sup> Veganská varianta pak chybí úplně, přitom je vědci právě tento typ bezmasé stravy považován za nejvíce udržitelný.<sup>87</sup>

Známý jsou různé formy dodržování minimálních a maximálních pravidel pro fungování ekoškolky, tabulka níže může být v tomto směru pomůckou i inspirací.<sup>88</sup>

Tabulka 1: Minimální a ideální podoba ekoškolky

Opatření	Minimum	Ideál
<b>Ekologický provoz<sup>*)</sup></b>	Třídění odpadů, používání ekologicky šetrných mycích prostředků, úsporné zacházení s vodou a elektrickou energií	Viz minimum + kompostování, úsporné spotřebiče, instalovaný obnovitelný zdroj energie, zateplení a kvalitní okna
<b>Vzhled interiéru</b>	Přírodní prvky a materiály zdobí interiér	Na stěny a podlahy jsou použity pouze přírodní materiály (dřevo, hlína, sláma)
<b>Hračky</b>	Převažují „nehotové“ hračky, mimo jiné jsou k dispozici i dřevěné a plstěné hračky	Žádné umělé hračky, které mají dostupnou alternativu z přírodních materiálů
<b>Nábytek</b>	Dřevěný	Dřevěný, vyrobený místním truhlářem z tuzemského dřeva
<b>Stravování</b>	Sezónní a lokální potraviny tvoří základ jídelníčku	Viz minimum + biopotraviny v jídelníčku
<b>Povrch zahrady</b>	Zahradu pokrývá trávnik	Zahradu pokrývají různé druhy přírodních povrchů (kamínky, tráva, kůra, jehličí)
<b>Voda na zahradě</b>	Možnost hry s vodou	Jezírko či korýtko s tekoucí vodou či potok, zachycení dešťové vody
<b>Záhon</b>	Záhon se zeleninou či květinami o něž pečují také děti	Permakurní zahrada <sup>**)</sup> o kterou pečují také děti
<b>Herní prvky venku</b>	Prolézačky, lavičky z přírodních materiálů	Přírodní prvky místo prolézaček a laviček (kmeny stromů, kameny)
<b>Kontakt se zvířaty</b>	Dohoda s místním chovatelem na pravidelných návštěvách	Vlastní zvíře v mateřské škole
<b>Pobyt v přírodě</b>	Denně venku za každého počasí	Viz minimum + pravidelné výlety
<b>Pedagogická koncepce /školní vzdělávací program</b>	Významnou součástí ŠVP je environmentální výchova	Environmentální výchova je výchozí pro ŠVP

<sup>\*)</sup> Užitečným návodem ke konkrétním opatřením ekologického provozu může být příručka programu *Ekoškola* s názvem *Ekoprovoz ve školách* (vydalo sdružení Tereza, 2010), více na [www.ekoskola.cz/materialy.html](http://www.ekoskola.cz/materialy.html)

<sup>\*\*)</sup> Více např. <http://permakultura.cz> či článek v *Sedmé generaci* [www.sedmagenerace.cz/index.php?art=clanek&id=255](http://www.sedmagenerace.cz/index.php?art=clanek&id=255) (25. 2. 2010)

<sup>86</sup> Morysová 2017

<sup>87</sup> Rozsivalová 2015

<sup>88</sup> Vošahlíková 2010: 14

*Lesní školky*

Lesní mateřská školka, zkráceně LMŠ, je typ ekoškolky, ve kterém vzdělávání probíhá –

**„venku za každého počasí“**<sup>89</sup> – dítě je více otužilé = odolnější vůči sezonním nemocem

dle motta **„neexistuje špatné počasí, pouze špatné oblečení“**<sup>90</sup>

Základní myšlenky v lesní školce:

Učiteli/ce se říká průvodce/kyně *	Les je v roli dalšího průvodce
Snaha o posílení samostatnosti a odpovědnosti dítěte	Nikdo není zlobivý a nebude potrestán průvodcem**
Sounáležitost dětí s živou i neživou přírodou	Konflikt řeší děti samy mezi sebou***
Celostní učení – les působí na všechny smysly	Zažívat rytmus změn ročních období a přírodních jevů
Den začíná společným kruhem	

\*Pojetí role dospělého jako průvodce odkazuje k větší samostatnosti dětí, jeho rolí je děti doprovázet, učení u dětí probíhá přirozeně samo, pomocí situací a zážitků, i navozených průvodcem

---

<sup>89</sup> Vošahlíková 2010

<sup>90</sup> Lánský 2019



**\*\*** Pokud dítě zlobí, zavrhne jej samotný dětský kolektiv, průvodce spoléhá na samonápravný mechanismus fungující uvnitř kolektivu, průvodce dítěti nikdy neříká: „Jsi zlobivý“

**\*\*\*** Průvodce děti pouze pobídne k možné cestě, ale samotné řešení sporu nechává na dětech

Každá LMŠ má svůj vlastní koncept, proto se metody a program těchto školek často odlišují. Některé se zaměřují více na pohyb, někde na ekologickou výchovu či na rozvoj rukodělných dovedností.

Ekoškolky a hlavně lesní školky mohou být vnímány jako důsledek vzrůstu zájmu o tzv. hnutí New age, k těmto směrům inklinují lidé, kteří si jako strategii pro svůj život v moderní společnosti zvolili jako jednu z nejvyšších hodnot vztah k přírodě, která je ale zároveň strategií adaptace v moderní společnosti.

Nekonvenční školka čelí příležitostně i výtkám a dotazům z řad většinové společnosti i odborné veřejnosti. Mezi častá témata patří následující:

„zdivočelé děti“*	Nedostatečné hygienické podmínky**
Někde není odpolední program	Větší fyzické nároky na děti***

\*Z pohledu konvenční společnosti mohou děti z lesní školky působit jako neukázněné, nebo neschopné plnit společenské normy. Zde je potřeba zdůraznit, že v lesních

školkách je kladen důraz na jinou hodnotu než ukázat dítě do skupinových kolejí. Cílem LMŠ není dítě nutně ukázat, ale podpořit v něm jeho svobodu a samostatnost. **Neznamená to, že děti nejsou vychované. Jejich vychování a vzdělávání je podrobena primárně jiným normám**, dle kterých je dítě, které se pohybuje svým tempem, vnímáno jako zdravě se vyvíjející. Tyto normy lze zařadit do konkrétní etnoteorie, přičemž uvnitř jedné společnosti mohou různé etnoteorie figurovat současně.<sup>91</sup>

**\*\* Děti odcházejí z LMŠ často ušpiněné, špína je důsledkem volné hry v lesním prostředí a je vnímána v kontextu LMŠ pozitivně. V jiném kontextu však může působit velmi negativně, špína má kontextuální charakter.**<sup>92</sup>

**\*\*\* Samostatné LMŠ mají často k dispozici pouze jen to, co si sebou zvládnou donést do lesa. Děti si proto s sebou celé dopoledne nosí jak pití, tak svačinku i karimatku.**

Mělo by být vzdělávání měřitelné? Přílišná kvantifikace vzdělávání spíše škodí, vzdělání se pak stává nástrojem trhu. Liesmann si myslí, že kvantifikované údaje odvádí instituci, v tomto případě MŠ, od svobodného poznání, které dle něj nevznikne vytvářením kusých informací a evaluací. Naopak k poznání dochází při předávání informací v souvislostech tak, aby byly navzájem propojitelné.<sup>93</sup>

---

<sup>91</sup> Kašparová a Klvaňová 2016; Lancy 2010

<sup>92</sup> Douglas 2014

<sup>93</sup> Liesmann 2008

Význam ekoškolek a lesních školek stoupá, v současnosti představují jeden z protipólů tradičním MŠ, snad vše je v nich naopak, nezřídka popírají společenské normy a představují výzvu konvenčnímu pojetí rodičovství a dětství. Spolu s nimi se začínají pozvolna rozvíjet i podobně zaměřené základní školy, ve kterých mohou děti z lesních školek pokračovat ve stejném vzdělávacím módu i na dalším stupni svého vzdělávání. Jeho běžnou součástí je hra, prožitkové a činnostní učení, anti-autoritativní pedagogika či environmentální výchova.

### *Montessori*

Metoda Montessori, pojmenovaná podle své zakladatelky Marie Montessori, se řídí heslem:

**„Pomoz mi, abych to dokázal sám!“**

Montessori byla jako metoda původně vytvořena pro vzdělávání dětí se speciálními nároky kvůli mentálnímu postižení, od počátků své existence je tedy velmi vhodná jako **inkluzivní metoda**.<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> Montessori 2018

Její pozitivní přínos byl zkoumán mimo jiné u dětí s ADHD<sup>95</sup>, s poruchami autistického spektra<sup>96</sup> nebo u dětí se zrakovým postižením<sup>97</sup>.

Navzdory svému původnímu účelu se Montessori metoda osvědčila jako vhodná pro **vzdělávání všech dětí bez rozdílu**, a to především pro svůj individualizovaný a integrační přístup, který podporuje jak práci jednotlivce, tak i jeho soucítění s širší skupinou – společností, ve které se pohybuje, učí a tvoří.

Základní myšlenky metody Montessori jsou následující:<sup>98</sup>

**a) Přátelská atmosféra – respekt** k dítěti, k jeho volbě činností, ke způsobům řešení a k jeho pracovnímu tempu. Učitel zasahuje do činností dítěte, jen pokud ho dítě požádá. Dítě za chyby není potrestáno, naopak chyby jsou v procesu vzdělávání žádoucí a dítě s nimi počítá a učí se s nimi pracovat.

O dítěti je uvažováno jako o rovnocenném partnerovi, respekt vychází z postoje, kdy se k němu učitel chová jako

---

<sup>95</sup> Více o Montessori metodě v inkluzivním vzdělávání dětí s ADHD viz Kolajová 2016

<https://is.muni.cz/th/kgvfe/>

<sup>96</sup> Více o Montessori metodě v inkluzivním vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra viz Citrjaková 2016 <https://is.muni.cz/th/ofw4l/>

<sup>97</sup> Více o Montessori metodě a jejím přínosu u dětí se zrakovým postižením zde <https://is.muni.cz/th/g8k9l/>

<sup>98</sup> Zelinková 1997

k sobě rovnému. Dítě se tak stává mnohem sebevědomější než při autoritativní výchově.<sup>99</sup>

### **b) Podnětné připravené prostředí se speciálními vzdělávacími pomůckami**

Speciálně připravený didaktický materiál, který je rozbitný a tím založený na přírodních zákonech. Prostor i materiál jsou krásné, estetické, vizuálně zaujmou a vyzývají k samostatné činnosti. Role vzdělávacích pomůcek je pro tuto metodu zásadní. Právě jejich prostřednictvím dochází k učení, dítě si díky nim osvojuje vědomosti, dovednosti a učí se vyrovnat se s problémy, které předměty denní praxe i každodennost obecně přinášejí.

### **c) Práce rukou**

K poznání dochází díky manipulaci s předměty, ruka slouží jako nástroj pro pochopení jevů, tento postoj vychází z tzv. **polarizace pozornosti**. Učení probíhá na mnoha rovinách současně, vedle motorické schopnosti se rozvíjí i kognitivní vnímání a paměť otiskuje oba způsoby poznání zároveň.

### **d) Osobní svoboda a respekt k individuálním potřebám odrážející se v aktivitě dětí**

Činnosti probíhají ve velkém prostoru bez omezení, který by měl vždy motivovat ke tvořivosti. Dítě se samo rozhoduje o tom kde, s kým/čím bude na svých povinnostech pracovat. Jako negativní je vnímána přílišná poslušnost

---

<sup>99</sup> Kašparová a Klvaňová 2016

vedoucí k pasivitě. V tomto směru se můžeme setkat s následujícím paradoxem, kdy poslušné dítě je vnímáno jako pasivní, příliš nesamostatné, a to je následně vnímáno jako handicap, který však může být překonán vhodným působením dospělého průvodce.

### Vzdělávací pomůcky

Metoda Montessori je založena na využití speciálních pomůcek:

1. Smyslové pomůcky	3. Kosmický materiál
2. Pomůcky k vizualizaci díky hmatu	4. Pomůcky k počítání

1. Poutají dětskou pozornost. Mezi ty nejznámější patří Růžová věž.<sup>100</sup>

2. Typickou pomůckou tohoto typu je Pohyblivá abeceda.

3. Jsou to pomůcky k pochopení komplexnosti a pospolitosti světa, jsou to např. globus nebo puzzle s obrázkem mapy světa.<sup>101</sup>

4. Typicky perlový materiál různých barev.

Tyto pomůcky jsou ve třídě prostorově odděleny do tzv. tematických stanic/center aktivit, které se váží ke smyslové výchově, matematice, jazykové výchově a kosmické výchově. Každá stanice je vybavena různým nábytkem

---

<sup>100</sup> Rýdl 2007

<sup>101</sup> Veselá 2018

přizpůsobeným velikosti dítěte, u kterého může s pomůckami samostatně pracovat.

Učitel je v roli **pozorovatele a pomocníka** a přistupuje k dítěti jako ke tvoru nadanému tvořivou energií. Role učitele je tuto energii podněcovat, umět připravit pro dítě vhodné prostředí, tak aby aktivita mohla vždy vycházet z dítěte.<sup>102</sup> S pomůckami jej seznamuje formou prezentace, kde se dítě učí pozorováním a následně se samo cvičí v dokonalosti prostřednictvím samokontroly a chyby.

Montessori metoda svým programem necílí na skupinové činnosti, většinu činností vykonává dítě samostatně. Sounáležitost se skupinou se vytváří skrze věkově rozrůzněné skupiny a důrazem na holistické pojetí v kosmické výchově. V tomto vzdělávacím směru mohou děti pokračovat jak na prvním, tak na druhém stupni základní školy. V Montessori pedagogice rovněž najdete většinu z výše vyjmenovaných nových metod učení (se).

### *Waldorf*

Metoda Waldorf, kterou formuloval Rudolf Steiner, upřednostňuje z hlediska lidského vědění a vzdělávání **zkušenosti nad informacemi**.<sup>103</sup>

- vzdělávání probíhá prostřednictvím přímých činností, jejich prožitkem a jejich **napodobováním** – učitel nevysvětluje, začne činnost a motivuje děti,

---

<sup>102</sup> Ibid.

<sup>103</sup> Průcha 1996

aby se přidaly ☉ učitel je tedy pro děti průvodce a **vzor**

- **přístup je kritikou autoritativní výchovy**, která zamezuje vzniku vlastních zkušeností dítěte ☉ důsledkem pak může být celoživotní pasivita nebo tendence vyhledávat autoritu a podřizovat se pravidlům
- klade se důraz na **cykličnost**, denní rytmus přináší řád, předvídatelnost a pocit bezpečí. Cyklicky se opakující děje jsou prováděny stejným způsobem, se stejnými rekvizitami a komentáři ☉ získávají tudíž **charakter rituálů**, které umožňují přejít dětem z jedné činnosti do druhé<sup>104</sup>

Význam rituálů v každodenním životě je hluboký. Rituálem je symbolická činnost, která vytváří a udržuje specifickou kulturu, sadu předpokladů, skrze kterou je kontrolována zkušenost. V kontextu vzdělávání dětí v MŠ tak slouží k udržení určitého žádoucího pohledu na svět. Pokud je rituál prováděn tělesně – dodává vztahům viditelné vyjádření, ustavuje určitou formu sociálních vztahů a umožňuje dětem poznání vlastní společnosti.<sup>105</sup>

---

<sup>104</sup> Pedagogická koncepce Lesní školka Veverka

<sup>105</sup> Douglas 2014



Základní myšlenky vzdělávání waldorfského typu:<sup>106</sup>

Dítě jako spoluúčastník všech činností
Vnímání rytmu plynutí času = denní rytmus, svátky, narozeniny dětí, roční období
Respekt k dispozičním vkladům dítěte
Výrazová mluva = zpěv jako zdroj přirozeného projevu, také básně, pohádky, tělesné projevy
Vzdělávání probíhá ve třídě i venku Vzdělávání skrze pohádkové příběhy a vlastnosti postav
Vybavení třídy z přírodních materiálů v lomených pastelových tónech
Důraz na malování a modelování – seznámení s barvami
Volná hra

Učitel se nesnaží dítě změnit, přistupuje k němu jako k hotové bytosti, respektuje jeho odlišnost. Dětský pohled je brán vážně. To je opakem k převažujícímu většinovému diskurzu, ve kterém je dítě vnímáno jako čekatel na dospělost – nehotová bytost, kterou je potřeba přemáhat, usměrňovat a naplňovat informacemi.<sup>107</sup> Waldorfský přístup, podobně jako Montessori, uplatňuje ve svém učení většinu výše uvedených nových vzdělávacích metod. V současné době mohou děti v tomto systému pokračovat nejen na základní, ale už i na střední škole.

---

<sup>106</sup> Kořátková 2008

<sup>107</sup> James et al. 1998 v Kašparová a Klvaňová 2016

### *Začít spolu*

Nebo také anglicky Step by step je metoda, která v procesu vzdělávání zdůrazňuje **demokratické principy**.<sup>108</sup>

Je kladen důraz na relevantnost naučených dovedností a znalostí v **souladu se současnou společností**.

Vzdělávání založené na **teorii konstruktivismu**, dělí se do 3 fází:

1. evokace – navození tématu a shrnutí dosavadních poznatků dětí o tématu
2. ukotvení – prohloubení a pochopení svých poznatků na základě dané činnosti
3. reflexe – opětovné uvědomění nově získaných informací, na které se dá dále navázat

---

<sup>108</sup> Gardošová a Dujková 2012

Základní myšlenky metody Začít spolu:<sup>109</sup>

Důraz na zdravý životní styl	Samostatné rozhodování a odpovědnost
Důraz na kritické myšlení	Pružný denní řád
Děti umí vnímat a zpracovat změny	Vnímavý učitel
Celistvost vzdělávacího procesu	Seznam sdílených pozitivních pravidel*
Vyvážený poměr spontánních a řízených činností	Odpovědnost vůči společnosti (obci, zemi, prostředí...)
Ranní úkol pro děti a rodiče**	Centra aktivit

\*Např. když někdo mluví, nasloucháme, vzájemně si pomáháme, po hře si uklidíme, ve třídě chodíme krokem

\*\*Při ranním příchodu dostanou děti úkol, rodič dětem přečte datum, název dne a znění úkolu – např. rozpoznat zvířata a rostliny

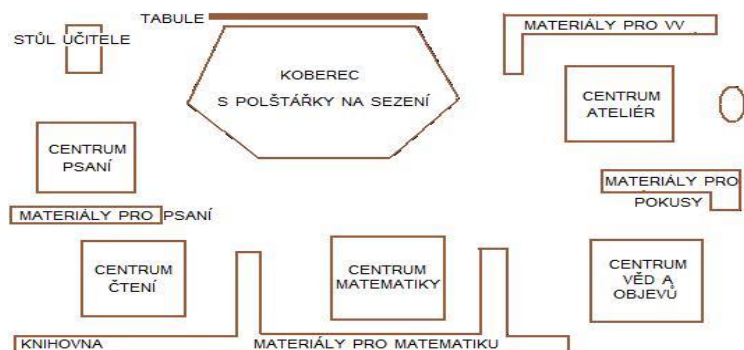
Vzdělávání probíhá v **centrech aktivit** = v pracovních koutcích umožňujících hru a tvůrčí práci jednotlivců či skupin (např. domácnost, ateliér, dílnu, dramaturgii, pokusy a objevy, knihy a písma).<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> Ibid.

<sup>110</sup> Více viz Gardošová a Dujková 2012

Rozložení centra aktivit může ve třídě vypadat takto:<sup>111</sup>



Zdroj obrázku <http://www.alternativniskoly.cz/wp-content/uploads/zas3.jpg>

Prostupnost mezi programem Začít spolu a přístupem Montessori je zjevná a spočívá např. v podobné prostorové organizaci místa výuky, v roli učitele coby průvodce, důraz na vlastní iniciativu dítěte aj. Podobně jako v Montessori, i v přístupu Začít spolu lze pokračovat i na základní škole.

### *Zdravé školky*

jsou na širokém trhu MŠ ty z nich, v jejichž vzdělávacím programu má důležité místo aktivní podpora zdraví dětí, a to jak fyzického, tak i duševního.<sup>112</sup>

<sup>111</sup> Toto je spíše návod pro školní třídu, proto je nutné např. zaměnit Centrum psaní za Centrum kniha a písmena

<sup>112</sup> Havlíková 1997

Ve zdravé školce se dítě učí:

1. vytvářet si návyky a dovednosti zdravého životního stylu
2. aktivně odolávat stresu a jiným škodlivým vlivům

Základní myšlenky zdravých školek:

Život jako interakce s přírodou a společností	Snaha vytvořit u dítěte zdravé návyky
Pro individuální zdraví je nezbytný soulad dítěte se světem a prostředím	Získat odolnost proti civilizačním onemocněním a závislostem
Zdraví jako hodnota umožňující žít plnohodnotný život	Komplexní podpora zdraví (tělesné, duševní, sociální)
Zdraví není jen stavem nepřítomnosti nemoci	Potřeba aktivně chránit zdraví

Zdraví je relativní pojem. Téměř žádný jedinec není sto-procentně zdravý. Stát i občanská společnost vyvíjí obrovskou snahu o integraci zdravotně odlišných jedinců, přesto je zdraví společností vnímáno jako norma a nemoc jako újma, nevýhoda či nežádoucí stav. Snaha o co nejdélší a zdravý život je cílem nejen mnoha jednotlivců, ale i celého státu – odborně

se tato snaha nazývá biopolitika. V rámci biopolitiky je reprodukována společenská představa o nutnosti zlepšit individuální zdraví všech jedinců, a to i přesto, že zdraví je do značné míry subjektivní záležitost.<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> Foucault 2008

Princip zdravé školky může být součástí všech výše uvedených alternativ nebo může působit nezávisle na nich. V takových případech bývá důraz kladen především na měkké dovednosti, komunikaci, intuici, intuitivní pedagogiku a environmentální výuku. Často je strava vegetariánská, bezlepková, bez cukru a přidaných barviv či jinak ovlivněná soudobými poznatky o alternativních formách stravování.

## IV. Pracovní listy

Jednotlivé pracovní listy k různým (staro)novým vzdělávacím směrům a metodám naleznete na samostatných A4 formátech v kapsáři naší Metodiky. Poznáte je podle toho, že mají v záhlaví modrý pruh.

## V. Zdroje a odkazy

Beck, U. 2011 *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně*. Druhé vydání. Praha: Sociologické nakladatelství. POST. ISBN 978-80-7419-047-6.

Douglas, M. 2014. *Čistota a nebezpečí: analýza konceptu znečištění a tabu*. Praha: Malvern, 2014. KULA. ISBN 978-80-87580-91-2.

Foucault, M. a M. Senellart. 2008. *The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978-79*. New York: Palgrave Macmillan. ISBN 1403986541.

Gardošová, J. a L. Dujková. 2012. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vydání druhé. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0106-9.

Havlíková, M. 1997. *Zdravá mateřská škola: modelový projekt pro podporu zdraví v mateřských školách ČR*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-164-9.

Holt, J. 1995. *Jak se děti učí*. Agentura Strom. ISBN: 80-901662-7-X.

Illich, I. 2001. *Odškolnění společnosti: (polemický spis)*. Praha: Sociologické nakladatelství, Studie. ISBN 80-85850-96-6.

Kasíková, H. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-167-3.

Kopřiva, P., J. Nováčková, D. Nevolová a T. Kopřivová. 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Bystřice pod Hostýnem: P. Kopřiva – Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.



Kořátková, S. 2008. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.

Kořátková, S. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.

Lancy, D. F., J. C. Bock a S. Gaskind. 2010. *The anthropology of learning in childhood*. Walnut Creek [Calif.]: AltaMira Press. ISBN 978-0-7591-1322-0.

Leblová, E. 2012. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0094-9.

Levinson, B.A, a M. Pollock. 2011. *A companion to the anthropology of education*. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Willey-Blackwell. ISBN 978-1-4051-9005-3.

Liesmann, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti v dění*. Praha: Academia, XXI. století. ISBN 978-80-200-1677-5.

Maňák, J. 1997. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1549-7.

Montessori, M. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek Glabazňa. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.

Nováková, J. 2014. *Aktivizující metody výuky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-649-9.

Průcha, J. 1996. *Alternativní školy*. Praha: Portál. 108 s. ISBN: 80-7178-072-3.

Rýdl, K. 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vyd., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 9788073950040.

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

## **Diplomové práce**

Bazalová, D. 2013. *Prožitkové projektování v podmínkách české mateřské školy*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Bakalářská práce.

Kahudová, E. 2016. *Možnosti aplikace unschoolingu v rámci výuky společenských věd na středních školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. Diplomová práce.

Kazmérova, J. 2015. *Volná a řízená hra v předškolním vzdělávání z hlediska učitelek*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Diplomová práce.

Kollerová, L. 2015. *Volná hra předškolních dětí v mateřské škole*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Bakalářská práce.

Kuříková, A. 2014. *Hry a činnosti v lesní mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. Bakalářská práce.

Matúš, J. 2011. *Využití principů antiautoritativní formy výchovy v projektech zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Bakalářská práce.

Morysová, L. 2017. *Výživa dětí v prostředí lesních mateřských škol*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Bakalářská práce.

Rozsivalová, E. 2015. *Rostlinná strava a trvale udržitelný rozvoj na pozadí sociální práce*. Praha: Evangelická teologická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Bakalářská práce.

Svedková, V. 2016. *Motivace žáků k učení ve školách s montessoriovskou a daltonskou pedagogikou* [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Bakalářská práce.

Spergerová, P. 2012. *Deweyho pojetí řešení problémů*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Bakalářská práce.

Škopková, J. 2013. *Prožitkové učení v mateřské škole*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Bakalářská práce.

Veselá, K. 2018. *Představy rodičů o montessori výuce v MŠ v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Diplomová práce.

## **Příspěvky v časopisech a sbornících**

Kaščák, O. a B. Betáková. 2014. *Vzdelávanie a školoovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek*. Sociológia 46 (1), 5-24.

Kašparová, I. *Domáci vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu*. Sociologický časopis, Praha: AV ČR, Sociologický ústav, 2017, roč. 53, č. 1, s. 79-100. ISSN 0038-0288. doi:10.13060/00380288.2017.53.1.303.

Kašparová, I. a R. Klvaňová. *Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání*. Slovak Sociological Review, Bratislava: Slovenská akadémia vied, 2016, roč. 48, č. 4, s. 377-398. ISSN 0049-1225.

Kretková, H. *Kooperativní učení v prostředí mateřské školy*. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů rvp.cz. 2017 [cit. 2019-04-09] Dostupné z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/1112/kooperativni-uceni-v-prostredi-materske-skoly.html/>

Lánský, T. *Umazané, ale šťastné. Děti z lesní školky žijí jako indiáni*. iDNES.cz Liberecký kraj [online]. 03.03. 2019 [cit. 2019-03-30]. Dostupný z WWW: [https://www.idnes.cz/liberec/zpravy/lesni-skolka-mezilesy-zakupy-veseli-umazane-stastne-deti-indiani.A190301\\_151042\\_liberec-zpravy\\_jape?](https://www.idnes.cz/liberec/zpravy/lesni-skolka-mezilesy-zakupy-veseli-umazane-stastne-deti-indiani.A190301_151042_liberec-zpravy_jape?)

Rýdl, K. *Co je vlastně alternativní mateřská škola*. Rodina.cz Každodenník o dětech a rodičích [online]. 5. 08. 1999, [cit. 2019-03-30]. Dostupné z WWW: <http://www.rodina.cz/scripts/detail.asp?id=269>

Smolíková, K. *Alternativní vzdělávání v mateřských školách*. Metodický portál: Články [online]. 26. 07. 2004, [cit. 2019-03-30]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/28/ALTERNATIVNI-VZDELAVANI-V-MATER-SKYCH-SKOLACH.html>>. ISSN 1802-4785.

Šmahelová, B. 2009. *Dějiny pedagogiky*. Brno. Studijní podpora. Masarykova univerzita.

Učitelské noviny. Téma UN. Č.14/2004 [online]. [cit. 2019-03-30]. Dostupné z WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3809>

Vedral, L. Johan Ahlbom: *Kdo se bojí odpovědnosti, neměl by učit*. Perpetuum [online]. 2018 [cit. 2019-04-09]. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2018/01/johan-ahlbom-kdo-se-boji-odpovednosti-nemel-by-ucit/>

Vošahlíková, T. 2010. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí [online]. [cit. 2019-03-30]. Dostupné z WWW: [https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/50D89B7B0E8BAC4FC12577AB004462B8/\\$file/OVV-ekoskolky-20100927.pdf](https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/50D89B7B0E8BAC4FC12577AB004462B8/$file/OVV-ekoskolky-20100927.pdf)

## Webové stránky

Charakteristika Činnostního učení. Nová škola Brno.cz [online]. [cit. 2019-03-30]. Dostupné z WWW: <http://www.novaskolabrno.cz/c/charakteristika-cinnost-niho-uceni-21/>

Intuitivní pedagogika. Akademie sebepoznání.cz [online]. [cit. 2019-03-30]. Dostupné z WWW: <http://www.akademiesebepoznani.cz/intuitivni-pedagogika/>

Pedagogická koncepce Lesní školka Veverka. [online]. [cit. 2019-03-30]. Dostupné z WWW: <http://www.lesniskolkaveverka.cz/wp-content/uploads/2017/08/Pedagogicka%CC%81-koncepce.pdf>

Progresivní výchova/ Progresivismus. Slovníček pojmů na Varianty.cz [online]. [cit. 2019-03-30]. Dostupné z WWW: <https://www.varianty.cz/slovnicek-pojmu/70-progresivni-vychova-progresivismus>

Respektovat a být respektován. Inovativní vzdělávání [online]. [cit. 2019-03-30]. Dostupné z WWW: <http://www.inovativnivzdelavani.cz/inovativni-proudy/respektovat-a-byt-respektovan/>

Výchovný přístup Respektovat a být respektován. Podchlumí místní akční skupina [online]. [cit. 2019-03-30]. Dostupné z WWW: [http://www.mas-podchlumi.cz/data/Files/pages/respektovani\\_151127237537.386.pdf](http://www.mas-podchlumi.cz/data/Files/pages/respektovani_151127237537.386.pdf)

Obrázek č. 1 – [http://www.wikiwand.com/cs/Environmentální výchova](http://www.wikiwand.com/cs/Environmentální_výchova)

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

