

Korcová, Kateřina

Role učitele ve škole Montessori

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2007, vol. 55, iss. U12, pp. [117]-126

ISBN 978-80-210-4472-2

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104592>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

KATEŘINA KORCOVÁ

ROLE UČITELE VE ŠKOLE MONTESSORI TEACHER'S ROLE IN MONTESSORI SCHOOL

Úvod

Zaměření textu na roli učitele ve škole Montessori vzniklo souhrou několika faktorů, z nichž klíčová byla volba tématu pro cvičný kvalitativní výzkum v rámci kurzu Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách a možnost navštívit základní školu Montessori. Zájem o alternativní koncepci výuky, kterou jsem mohla pozorovat, se pak stal základem pro téma této práce, jejímž cílem je popsat, jak učitelka Králová¹ zvládá roli učitele ve škole Montessori a pokusit se odhalit obecné zákonitosti jejího jednání v interakci se žáky.

Nastínění teoretického kontextu, definice klíčových konceptů

Maria Montessori (1870 – 1952), která dala této koncepci vzdělávání jméno, byla původně lékařkou. Její zájem o odstranění problémů výchovy a vzdělávání ji přivedl ke zjištění, že dítě se všemu učí skrze svou vlastní činnost – nikoli kvůli tomu, že ho to učí dospělí. Na základě tohoto zjištění vytvořila svou vlastní metodu, která pomocí speciálních pomůcek a vhodného prostředí podněcuje přirozený zájem dítěte a pomáhá žákům zafixovat pracovní návyky a vytvářet svůj vlastní úsudek (Sajdová, 1935). Narodila se v Itálii, ale část života strávila rovněž ve Španělsku, Indii, Velké Británii a Nizozemí, kde dále šířila své pedagogické myšlenky (Montessoriová, 1998).

Vzdělávací obsah ve škole Montessori je rozdělen do oblastí týkajících se praktického života, smyslového vnímání, jazyka, matematiky a kosmické výchovy. Každé z oblastí přísluší typický materiál, který pomáhá dětem v samostatném rozvoji vědomostí, dovedností a vztahů v daných oblastech. K základním principům pedagogiky Montessori patří (viz např. Montessoriová, 1998, Helmingová, 1996) **vlastní objevování poznatků samotným dítětem**. Vychází se z vlastní potřeby dětí učit se, porozumět okolí, vyznat se v souvislostech, která je zakó-

¹ Jména učitelek i žáků jsou kvůli zachování anonymity změněna.

dována geneticky. Při výchově a učení tedy stačí respektovat individuální vývoj. Důležité je využívat **připravené prostředí**, které musí odpovídat aktuálnímu senzitivnímu období jednotlivých dětí. V tomto prostředí probíhá tzv. volná práce, při které si dítě může zvolit materiál, se kterým bude pracovat, místo, kde bude pracovat, s kým bude pracovat – samo, ve dvojici, ve skupině, a to vše v období, kdy je na určitou věc „naladěno“.

Svoboda plynoucí z výše jmenovaných principů ale nespočívá v tom, že dítě zůstane ponecháno samo sobě, nějakou činnost si zvolit musí. Učitel činnost dětí koordinuje a musí využít své pedagogické dovednosti, aby bez příkazů pomohl najít dítěti činnost, která ho zaujme; svoboda dítěte je chápána jako povinnost, ne anarchie. To mj. znamená, že pokud se dítě pro něco rozhodne, je jeho povinností práci dokončit. Pokud chce dítě pracovat s určitým materiálem, který ho zajímá – samo se svobodně rozhodne – je jeho povinností dodržet daná pravidla. Důležitý je v tomto tzv. princip **dělené odpovědnosti**, kdy učitel dává svobodu dítěti pouze tam, kde je schopné ji samo převzít. Naopak zasahuje v případě, kdy se dítě nudí, nedokáže si vybrat činnost nebo tam, kde jsou porušována pravidla. Učitel podporuje děti, které potřebují pomoc a snaží se je postupně doprovodit do stádia vlastní odpovědnosti.

Ve škole Montessori je kladen důraz na tzv. **izolaci jedné vlastnosti**, která musí být zřetelně vyjádřená, aby vznikl výrazný, a tím snadno postižitelný rozdíl. Žáci popisují výraznou vlastnost daného předmětu, např. velké – malé, tlusté – tenké, červené – modré. V dalších úkolech je tatáž vlastnost odstupňována, např. sestavování řad předmětů podle velikosti, podle šířky, případně rozlišování až osmi odstínů jedné barvy. Výrazný rozdíl se postupně zmenšuje, úkoly jsou stále obtížnější a dítě při jejich plnění dosahuje větší vnímavosti a pozornosti. Pracuje se s **chybou**, a to tak, že žáci nejsou za chyby trestáni nebo záporně hodnoceni, ale chyba je chápána jako ukazatel toho, co je ještě třeba procvičit či zopakovat. Materiál a pomůcky jsou připraveny tak, aby si dítě vždy samo mohlo zkontrolovat správnost řešení a najít a opravit chybu – vlastní chyby mu napomáhají v dalším učení. Podobně jako s chybami se pracuje i s **pochvalou**. Zachází se s ní přiměřeně tak, aby se dítě nestalo na pochvalu závislé, protože dítě má cítit sebeuspokojení z práce, kterou dělá pro sebe, a ne pro uspokojování představ dospělého pro pochvalu nebo známku. Cílem je, aby děti dělaly to, co je vnitřně uspokojuje.

Chování učitele k dítěti je vždy plné respektu k jeho individualitě jako k hotovému člověku. Dospělý nemá žádné právo dítě formovat a manipulovat s ním, zaměřuje se na vlastní záporné povahové rysy namísto pozorování záporných vlastností dětí. Učitel je rádce a rovnocenný partner, který dítěti pomáhá na jeho cestě k objevování a učení se, projevuje maximální vstřícnost, otevřenost a trpělivost směrem k dítěti (volně podle Helmingová, 1996, Montessoriová, 1998, Montessoriová, 1926, Sajdová, 1935).

Ve škole Montessori dochází k dosti zásadnímu posunu role učitele vzhledem k tradiční frontální výuce. Zatímco tradiční výuka je zaměřená na učitele, který předává žákům vědomosti a následně hodnotí, jak kvalitně si žák nové učivo osvojil, ve škole Montessori je hlavní důraz kladen na žáka a jeho svobodný

vývoj. Učitel jen pomáhá a radí, když si žák při učení neví rady. Podle Zelinkové (1997), je v tomto směru pro označení učitele vhodné spíše slovo „vedoucí“. Marie Montessoriová uznává pouze svobodnou volnou práci dítěte a k tomu vytyčuje předpoklady pro učitele pro „vedení spontánní práce“. Předpokládá sebevědomí a schopnost účastnit se práce dětí, schopnost organizovat volnou práci a respektování a pozorování volné práce. Učitel by měl být součástí podnětného prostředí pro učení žáků a být připraven pomáhat vždy, když je to třeba. Naopak musí zapomenout na jakýkoli projev své autority a nesmí vyrušovat žáky, když pracují. Úkolem učitele je vytvářet podnětné prostředí, starat se o to, aby materiál, který žákům pomáhá při učení, byl kompletní a esteticky přitažlivý.

Montessoriová (1998) požaduje od člověka, který se chce stát učitelem v jejím výchovně vzdělávacím systému, poznání sebe sama, potlačení sklonů k tyranii, očistění svého srdce od zloby a pýchy, umění pokořit se a naplnit své srdce dobročinností. Tyto ctnosti je třeba dále rozvíjet, aby dosáhl duševní rovnováhy, bez níž se ve své práci neobejde.

Informace o roli učitele prezentované Montessoriovou (viz výše), je možné získat i v publikacích jejích následovníků (např. Zelinková 1997), ale i v přehledových publikacích o alternativních vzdělávacích koncepcích (např. Fischer, 1982). Jak ale vypadá realita? Jak se učitelům daří naplňovat odkaz této reformní pedagožky? Jak se učitelé vyrovnávají se svou změněnou rolí ve vzdělávacím procesu? Na samotný průběh výuky přece působí kromě učitelovy osobnosti, jeho předchozích zkušeností s frontální či alternativní výukou i osobnost žáků, která je formovaná různými minulými životními zkušenostmi.

V následujícím textu se pokusím najít odpověď na otázky:

Jak vypadá role skutečné učitelky ve škole Montessori?

Jak se se svou rolí učitelka vyrovnává?

Jaký je rozdíl mezi požadovanou a naplňovanou rolí učitelky?

Volba metodologie a vstup do terénu

Na počátku výzkumu nebyl problém, který je třeba zkoumat, ale nutnost zvolit si téma pro cvičný kvalitativní výzkum do kurzu Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Shodou okolností jsem odjela na stáž do Německa, takže jsem musela projekt uskutečnit v německém prostředí. Protože německá legislativa neumožňuje výzkumníkovi požádat o výzkum ředitele státní školy, ale nutí ho nejdříve žádat o povolení Ministerstvo kultury a vzdělávání, pod jehož pravomoc základní školství spadá, omezil se výběr potenciálních zkoumaných objektů na soukromé školy, ve kterých povolení výzkumu závisí na řediteli. K dispozici byla škola katolická, evangelická, Waldorfská nebo Montessori. Z nabízených alternativ mi připadala škola Montessori nejzajímavější a nejotevřenější veřejnosti – během čtrnácti dnů se konal den otevřených dveří a informační večer pro rodiče potenciálních nových žáků. Rozhodla jsem se ji kontaktovat.

Po předchozí písemné dohodě se školou jsem se vydala na informační večírek pro rodiče. Tato jedinečná příležitost mi poskytla velmi cenné informace o tom,

jak se škola prezentuje před potenciálními zákazníky, a o tom, jak chce před veřejností vystupovat. Vzhledem k celkovému podílu škol Montessori v Německu je zřejmé, že s nimi panuje spokojenost nejen mezi rodiči, ale i na státní úrovni. Zatímco v České republice je jejich podíl zanedbatelný (0,2 % z celkového počtu základních škol s 1. stupněm), v Německu jsou jich téměř 2 % ze všech základních škol s 1. stupněm.²

Nově rekonstruovaná budova školy byla tematicky (adventně) vyzdobena, pro hosty bylo přichystáno občerstvení a atmosféra byla velmi přátelská. Představitelé školy, spolku Montessori škol a rady rodičů představili systém vzdělávání Marie Montessori velmi poutavě a výši školního odůvodnili pevnými argumenty, takže nemohlo dojít k pochybám o kvalitě školy ani o důvěryhodnosti prezentujících. Všechny dotazy potenciálních zájemců z řad rodičů byly velmi vstřícně zodpovězeny. Na moji přímou otázku, zda bych mohla na 14 dní do školy na hospitace reagovali rozpačitě, ale po dvou dnech dopisování a domlouvání jsem povolení získala.

Výzkum probíhal ve třídě, kterou vedou učitelky Králová a Hájková. Třída má 21 žáků 3. – 5. ročníku. Králová má předchozí praxi na běžné základní škole, Hájková na speciální škole. Obě učitelky mají vlastní děti na střední škole, syn učitelky Králové je na střední škole s programem Montessori. Hájková učí na této škole od jejího vzniku, tedy od začátku školního roku 2003/2004, učitelka Králová nastoupila o rok později. Žáci ve třídě jsou na různém stupni adaptace na pedagogiku Montessori. V průběhu 14 dnů, které jsem ve třídě strávila, jsem ale rozdíl mezi žáky, kteří přišli nově, a žáky, kteří již mají s pedagogikou Montessori zkušenosti, nepozorovala. Ve třídě jsou žáci, kteří prošli mateřskou školou Montessori, kteří se setkali s tímto typem školy až v první třídě, ale i žáci, kteří přestoupili z běžné základní školy až v průběhu školní docházky nebo dříve navštěvovali školu s jinou alternativní koncepcí.

Ve škole jsou celkem čtyři třídy se smíšenými ročníky – dvě třídy mají žáky 1. – 3. ročníku, další dvě třídy mají žáky 1. – 5. ročníku. Protože v Německu již pátý ročník nepatří do prvního stupně základní školy, opakují pátáci oficiálně čtvrtý ročník. Jejich rozvoj a získávání znalostí však pokračuje dál. Od příštího školního roku se škola chystá otevřít i třídu druhého stupně. Tito žáci tedy budou moci dále pokračovat na stejné škole. Každá třída má svoji kmenovou místnost a jednu vedlejší místnost, kam mají žáci volný přístup, a mohou do ní kdykoli odejít pracovat. Třídy jsou rozdělené do pracovních koutků pomocí nízkého nábytku, ve kterém je podle oborů vystaven učební materiál.

Typický den začíná v 7:45, kdy se začínají scházet první žáci. V 8:30 už jsou ve škole všichni. Úvodní částí dne je volná práce, která trvá od 7:45 do 10:30. Každý žák v této části dne pracuje na činnosti, kterou si buď sám nebo za pomoci učitele zvolí z nabídky ve třídě. Následuje třicetiminutová přestávka, kterou zpravidla všichni tráví venku na školní zahradě. Den pokračuje pětáctřicetiminu-

² Podle ÚIV, Společnost Montessori o. s., Statistisches Bundesamt Deutschland, Montessori Dachverband Deutschland e. V.

tovým kruhem s různými tematickými zaměřenými od organizačních záležitostí přes vyprávění zážitků a oslavy narozenin až po diskuse o tématech, kterými se děti ve výuce zabývají. Dalších 60 minut je věnováno nabídce různých estetických činností, případně výuce angličtiny nebo etické a náboženské výchovy.³ Potom následuje společný oběd, který připravují žáci s rodiči. Rodiče přivezou jídlo z domova a žáci se postarají o organizaci jídla. Odpoledne mají nepovinnou nabídku zájmových činností, na něž rodiče musí připlácet nad rámec školného.

Sběr dat probíhal formou rozhovoru s učitelkami a pozorování ve třídě převážně během fáze volné práce, na kterou je v pedagogice Montessori kladen velký důraz. Podle původního záměru zkoumat zapojení představivosti žáků do výchovně vzdělávacího procesu jsem sledovala projevy žáků, čím se zabývali, jak reagovali, na co se ptali, ale moji pozornost stále upoutávaly postavy učitelek. Takže jsem si dělala rozsáhlé poznámky i k jejich činnosti.

První den jsem jen pozorovala prostředí a dělala si první poznámky k činnostem, kterým se žáci i učitelky věnovali. Druhý den jsem měla volnou ruku k zasahování do činnosti žáků – mohli mi ukazovat, co dělají, ptali se mě, když potřebovali poradit. Během toho jsem si dělala poznámky nejen o činnostech a reakcích žáků, ale i o věcech, na které se budu muset zeptat učitelek.

Z rozhovoru s učitelkami, jehož hlavním cílem bylo zjistit, kteří žáci mají vysokou a naopak nízkou představivost, a získat informace o představivosti ve vzdělávacím procesu ve škole Montessori, jsem získala kromě jmen žáků s vysokou, respektive nízkou představivostí i další data o tom, jak učitelky hovoří o své činnosti a o principech školy Montessori a o jejich vztahu k pedagogice Montessori. Rozhovory trvaly každý asi 30 minut a byly nahrávány na diktafon a později přepisovány. Průběžné rozhovory s učitelkami během mé přítomnosti ve škole jsem zapisovala cestou ze školy, abych na nic, co mi učitelky sdělily, nezapomněla.

Závěrečná pozorování už pak byla orientovaná výhradně na žáky, kteří byli učitelkami doporučeni při rozhovoru. Postřehy k činnosti učitelek se omezily jen na interakce se sledovanými žáky.

Všechny záznamy z pozorování a z rozhovorů byly přepsány na počítači. V další fázi práce s nashromážděnými daty probíhalo jejich kódování. Jednotlivé kódy jsem ručně vpisovala do textu, protože jsem neměla žádný software, který by tuto činnost mohl usnadnit. Dále byl pořízen abecední seznam všech kódů s čísly řádků, na nichž se v originálním textu nacházely. Tento seznam byl rozdělen do kategorií a podkategorií podle souvislosti. Tato činnost opět probíhala na počítači.

Z kategorizovaného seznamu kódů bylo jasné, že původní záměr zkoumat roli představivosti není dostatečně nasycen daty, takže teorie vzniklá na jejich základě by nebyla propracovaná a dostatečně podložená. Proto jsem se rozhodla sebra-

³ Na začátku školního roku si každé dítě sestavuje za pomoci rodičů a učitelů svůj rozvrh těchto činností podle toho, co ho zajímá.

ná data využít pro téma, ke kterému bylo dostatek informací – ke zkoumání role učitele ve škole Montessori v interakci se žáky.

Výsledky analýzy dat

Učitelka Králová se, ve shodě s odbornou literaturou o školách Montessori, prezentuje jako rádce a pomocník, jako ta, která ukazuje cestu. Dítě má podporovat a ne mu poroučet.

„...dítě je stavební mistr a učitel je pozorovatel a ochránce ve stavebním procesu. Učitel ukazuje cestu. Ukazuje, že když se nějaká práce začne, má smysl ji dokončit, ukazuje, že k naučení se něčeho je potřeba procvičovat.“ (Králová)

„Když vidím, že žák nic nedělá, že se nemůže rozhodnout, tak to nejde. On si musí něco vybrat. Tak já mu navrhnou dvě nebo tři činnosti, které by mohl dělat..., a on si něco vybere. Nebo si něco vymyslí sám, když se mu můj návrh nelíbí, protože už ví, že jsem si všimla, že nic nedělá.“ (Králová)

Učitelka reaguje na signály, které vysílá žák ať v podobě přímé žádosti o pomoc, momentální nečinnosti nebo chyby, kterou žák při své činnosti udělal, a byla učitelce sdělena nebo ji našla při kontrole hotové práce žáků.

Martina ukazuje učitelce výpisky o kontinentech a jejich obkreslené obrysy, ale Králová zjišťuje, že je má všechny špatně orientované – šetrila místem. Králová vymýšlí řešení, jak to napravit. Přichází Natálka, která má obrázky stejně špatně, obě z toho nejsou nadšené, ale přistupují na řešení učitelky, obkreslit kontinenty na barevný papír a obrázky přelepit.

Emil si vybral procvičování násobilky pomocí Pythagorovy tabulky (10x10 čtverců, úkolem je doplnit kameny s jednotlivými násobky na prázdná políčka). Králová k němu posílá i Soňu, která se nemůže rozhodnout, co by chtěla dělat. Emil je starší a říká příklady Soně, která se snaží přijít na násobky sedmi. Emil jí podává čísla s výsledkem a začíná se nudit. Králová si toho všimla a šla mu navrhnout změnu – budou se střídát v doplňování čísel. Když to dodělali, přišla znovu a ukázala jim jinou možnost práce s tabulkou. Výsypala jim kameny číslicí k zemi, promíchala je a úkolem bylo vytažený výsledek přiřadit na správné pole tabulky.

Emil dostal opravené slovní úlohy a začal pracovat na příkladech, ve kterých měl chyby. Králová obešla třídu, a když nikdo nic nepotřeboval, zastavila se u Emila a pomohla mu s opravou slovních úloh.

Učitelka ovšem na signály žáků reaguje různě. Pomáhá pomocí návodných otázek, aby žák problém vyřešil sám; využívá k motivaci pracující spolužáky,

když žák neví, co má dělat, aby viděl, co by dělat mohl; pochválí a doporučí vylepšení úkolu; nebo poradí úkol, který vede k procvičení tématu, s nímž má žák problémy.

Martin přišel za Královou, že v jeho atlase (atlas členských zemí Evropské unie) nejsou všechny státy, třeba Švýcarsko. Králová: „Vážně? A proč?“ M: „Není v Evropské unii?“ K: „Ano, přesně.“

Tomáš neví, co má dělat. Králová: „Chceš se taky zabývat zeměpisem?“ Králová sedí s Tomášem u mapy kontinentů. Zkouší ho, co je co. Neví, kde je Arktida, protože na mapě není znázorněná. Králová vysvětluje proč. K: „Chceš na tom dělat?“ T: „Ano, ale jak? Nejdřív šablonu polokoule a pak obkreslit světadíly?“ K: „Ano.“ Podává mu blok s papíry.

Milan má hotový přehled evropských států s jejich vlajkami – Králová mu vrací sešit k dopracování s tím, že je to moc pěkné, ale je škoda, že obrazy států nejsou pečlivě vybarvené, v názvech jsou chyby a některé názvy států a hlavních měst jsou nečitelné.

Kája by rád procvičoval matematiku – dělení. Králová mu to rozmlouvá, že by měl ještě procvičovat sčítání a odčítání. Kája souhlasí s odčítáním, protože sčítání už mu prý nedělá problémy.

Kromě již prezentovaných příkladů je ale možné pozorovat i projevy, které neodpovídají dříve popsané charakteristice učitele jako vstřícného rádce a pomocníka. Toto jednání se vyskytuje v případě, že je učitelka pod tlakem velkého množství požadavků žáků a času, za který je nutné požadavky uspokojit.

Martina neví, co je nepopsaný kousek země na mapě Evropy – Kaliningrad – ptá se Králové, která pomáhá Emilovi s vyšíváním. Ta ji posílá za mnou (osoba pozorovatele).

Milan se přišel zeptat Králové, která pracuje s Lenkou, na poslední dvě hlavní města, která nemůže zařadit ke státům. Neví, kde jsou, a nenašel to ani v encyklopedii. Králová ho poslala zeptat se někoho jiného.

Natálka má nalepenou svou slepou mapu v sešitě, ukazuje to Králové, a Králová, která s Emilem opravuje slovní úlohy, jí řekne, ať prostě pokračuje dál, ovšem neřekne jak. Natálka neví, co má dělat, tak si začala zapisovat svou dosavadní činnost do deníku. Poté se jde znovu zeptat Králové, co má dělat.

Kája chce zkontrolovat svoje příklady, ale Králová, která se právě věnuje Soně, ho z nedostatku času posílá pokračovat v práci.

Boženka byla požádaná o vysvětlení vyšívání Natálce. Chápe se svého úkolu opravdu se ctí. Bavlnka je zacuchaná, jde za Královou, ale ta nemá čas – vybírá s Láďou vhodné příklady – tak to prostě s Natálkou rozmotají a pověsí zpět na hřebík.

U Králové je fronta – všichni mají hotovo a chtějí to ukázat a zeptat se, co dál. Tomáš a Soňa mají vybarvené svěťadily, ... Magda dodělala obrázkový příběh a postavila se do fronty. Kolem Králové se vytváří dav i z těch, co nic nepotřebují. Králová: „Nemohli byste si pomoci sami?“ Rozutečou se, jen Tomáš je imunní a ptá se, kam má svou práci odevzdat.

Tyto příklady nám představují situace, kdy učitelku o pomoc žádá několik žáků. Učitelka se jejich požadavky snaží odrazit pomocí úhybných strategií. Posílá žáky za někým jiným – za druhou učitelkou, za spolužáky, případně i za hospitujícími hosty; pošle je pokračovat v práci, aniž by reagovala na jejich požadavek – prostě využije strategie, které nezaberou mnoho času a dočasně ji od požadavků žáků osvobodí. Žáci svůj požadavek přehodnotí, rozhodnou se svůj problém neřešit nebo vyřešit jinak, případně později znovu kontaktují učitelku.

Shrnutí

Když je počet požadavků žáků nízký, zvládá učitelka svoji roli, protože nízký počet požadavků stíhá uspokojit. To nastává v úvodní fázi volné práce, protože žáci přichází do školy postupně a pracují na zvolených úkolech s minimálním množstvím problémů. Učitelka není ve stresu a může se věnovat žákům, kteří vysílají signál, na nějž je nutné reagovat (problém s řešením úkolu, oprava chyb, nečinnost). Žáci, kteří mají problémy, pak mají možnost získat plnou pozornost učitelky, která jim pomáhá návodnými otázkami a povzbudivým tónem. Žáci, kteří opravují chyby, pak mají možnost pracovat pod vedením učitelky tak, aby se jim povedlo chybu odstranit a poučit se z ní.

V případě, že žák nic nedělá, protože nemá chuť k práci, navrhne mu učitelka několik variant činností, které by mohl dělat. Když se žákovi nechce pracovat, zapojí učitelka silnou motivaci směrem k činnosti, kterou žák obvykle vykonává rád. Např. v případě, že už žáka nebaví úkol, na kterém doposud pracoval, pochválí ho a vyjádří lítost nad nedokončeným úkolem nebo předvede jinou, zajímavější práci se stejným materiálem. Jinou formou motivace je třeba ukázka činnosti, kterou dělá spolužák. Žák vidí, jak vypadá úkol v jeho průběhu nebo výsledku, a může se rozhodnout, zda se jím chce zabývat. Samozřejmě je i alternativa, že se návrhy učitelky neseťkají s pozitivním ohlasem a žák si nakonec stejně vybere práci podle sebe nezávisle na doporučeních a radách.

Žáci nechávají svou práci kontrolovat. Učitelka jim pak poradí, jak opravit chyby nebo navrhne navazující úkol, který se týká stejného tématu, pokud není vyčerpáno. V opačném případě se řídí svými záznamy o procesu učení žáka a doporučí činnost, o níž ví, že žákovi dělá problémy, a bylo by dobré ji procvičit.

Jestliže si žák vybere moc těžký úkol, pokouší se mu učitelka navrhnout něco jednoduššího v rámci tématu. Žák si buď nechá poradit nebo se řídí svým úsudkem, což vede k nemalým problémům při řešení úkolu a dalším otázkám na učitelku. V takovém případě učitelka doporučí knihu, ze které je možné čerpat chybějící informace, pomoc zkušenějšího spolužáka nebo mu podá kontrolní tabulky s řešením úkolu. Následně je pak žákovi doporučen jednodušší úkol, který měl tomu zvolenému předcházet. Důsledkem využitých strategií je, že žáci pracují na zvolených úkolech a s větší či menší pomocí učitelky splní zvolený úkol, čímž dochází k osvojování různých vědomostí, dovedností a vztahů.

Když je počet požadavků žáků vysoký, učitelka svoji roli nezvládá, protože nestíhá uspokojit všechny požadavky ze strany žáků tak, jak je žádoucí. V průběhu volné práce začínají žáci přirozeně narážet na problémy, s jejichž řešením se obracejí na učitelku, ukazují jí hotovou práci a hledají si novou činnost. Na učitelku je tak vyvíjen tlak, který způsobuje její povrchní reakce. Když se učitelka věnuje pečlivému vysvětlování problému jednomu žákovi, nemůže reagovat na požadavky dalších žáků. Proto žáky odkazuje na pomoc spolužáků, doporučí literaturu nebo vyzve žáka k samostatnosti. Reakce žáků na toto jednání se liší podle individuality žáka. Když je učitelka odmítne, odloží úkol, nebo se ho snaží dokončit i přes její odmítavý postoj, najdou si řešení v knize, požádají o radu spolužáka nebo prostě úkol dokončí tak, jak si sami myslí, že je to správně. V posledním jmenovaném případě se žákovi buď podaří najít správné řešení nebo udělá chybu, která je učitelkou odhalena, až když žák úkol odevzdá. Ztrácí tedy možnost okamžité práce s chybou. Když se učitelka snaží uspokojit co nejvíce požadavků žáků najednou, uchyluje se k navrhování vlastního rychlého řešení a odbytí žáka výzvou k pokračování v úkolu bez reakce na prezentovaný problém.

Závěr

Při popisu role učitele ve škole Montessori se nemůžeme omezit jen na jeho izolovanou postavu, ale musíme ho vnímat v kontextu spolupráce se žáky. Právě v přístupu k žákům je těžiště učitelovy role. Z prezentovaných dat je patrné, že učitelka Králová zůstává své předepsané roli věrna jen do určité míry pracovní zátěže. Jakmile se na ni nahnou požadavky žáků, opouští svoji ideální roli a stává se štvanou zvěří, která se pod tíhou úkolů uchyluje k takovým řešením situací, která nejsou v souladu s filozofií Marie Montessori a která sama odsuzuje, když o nich hovoří.

Zajímavé by bylo zjistit, proč tomu tak je. Je tu vliv předchozí praxe učitelky na běžné základní škole? Nebo je to krátká zkušenost s pedagogikou Montessori? Proč chodí žáci ukazovat práci učitelce ve stejnou dobu? Je to tím, že učitelka vyžaduje neustálou kontrolu nebo je to jen přirozený důsledek samostatné práce žáků? Vyskytuje se tento problém jen u učitelky Králové nebo je to možný nedostatek celé koncepce? Uvedené otázky mohou být nejen výzvou pro další zkoumání, ale i podnětem pro případné zdokonalení uznávané alternativní koncepce výuky.

LITERATURA

- FISCHER, R. *Lernen in non-direktiven Unterricht*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1982. 247 s. ISBN 3–8204–7091–3.
- HELMINGOVÁ, H. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. 216 s. ISBN 80–08–00281–6.
- MONTESSORIOVÁ, M. *Průručka vědecké pedagogiky*. Praha: Svaz čsl. učitelek škol mateřských, 1926. 92 s.
- MONTESSORIOVÁ, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. 131 s. ISBN 80–86–189–00–7.
- SAJDOVÁ, V. *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*. Praha: Josef Tašek, 1935. 47 s.
- ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80–7178–071–5.

SUMMARY

This contribution deals with the role of teachers interacting with pupils in Montessori schools. Originally an exercise research for the study course of qualitative research in educational sciences, the text outlines the basic principles of Maria Montessori's pedagogy, describing then the research method and the findings. A teacher was observed, keeping to her designed role within a certain extent of workload only. Yet once there were too many requirements from pupils, she abandoned her ideal role and became a captive who, under the load of her tasks, tended to solutions contravening to Montessori's philosophy and reprobed by herself when she spoke about them.