Eva Šmelová, Michaela Prášilová a kol.

Didaktika předškolního vzdělávání

portál

Didaktika předškolního vzdělávání

portál

© Eva Šmelová, Michaela Prášilová a kol., 2018
© Portál, s. r. o., Praha 2018

ISBN 978-80-262-2310-8

Předmluva

Autorský kolektiv předkládá čtenáři publikaci s názvem *Didaktika předškolního vzdělávání* s ambicí zaplnit bílé místo v seznamu české odborné literatury pro tuto úroveň vzdělávání. Existuje sice řada kvalitních publikací, které se zabývají i otázkami předškolního vzdělávání, ale spíše jen okrajově. Publikace je určena především budoucím a začínajícím učitelům mateřských škol, ale i pedagogům v dalších institucích určených dětem v předškolním věku. Inspiraci a poučení pro vlastní práci a pro další rozvoj pedagogické práce školy v ní však mohou nalézt i zkušení učitelé a vedoucí pracovníci mateřských škol.

V publikaci jsou zpracované klíčové oblasti vztahující se ke vzdělávacímu procesu v podmínkách současné mateřské školy či dalších poskytovatelů předškolního vzdělávání, vše v kontextu aktuální verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Autoři vycházeli z požadavků, které jsou kladeny na znalosti a dovednosti dnešního učitele.

Úvodní část je věnovaná didaktice jako vědě, dále pojetí didaktiky předškolního vzdělávání, vymezení předmětu jejího zkoumání a vývoji alternativní didaktiky v českých zemích. Následující část se věnuje činitelům předškolního vzdělávání, tj. dítěti předškolního věku, učiteli a učivu v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Na tuto část navazují teoretická východiska vzdělávacího procesu v podmínkách předškolního vzdělávání.

Kapitoly jsou uspořádány v logických souvislostech, což vytváří podmínky osvojit si s pochopením systém znalostí, které by měl být student schopný postupně implementovat v rámci pedagogické praxe. Odborný text je průběžně dokreslován příklady z předškolní praxe, k dispozici má čtenář i doplňující přílohy.

A na závěr ještě terminologická úmluva. Obecné jméno učitel je v publikaci používáno převážně v mužském rodu bez jakéhokoliv diskriminujícího záměru a výlučně s cílem zpřehlednění textu.

Za autorský kolektiv

Prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.

1 Didaktika jako věda

Eva Šmelová

Didaktika je pedagogická disciplína, teorie vyučování (z řec. *didaskein* – učit se, vyučovat). V Pedagogickém slovníku[1] autoři upozorňují, že „termín nemá přesně vymezený význam". Při přečtení této definice může řadu čtenářů napadnout otázka: „Patří problematika didaktiky do předškolního vzdělávání, vždyť v mateřské škole nevyučujeme?"

V této části si didaktiku představíme z různých úhlů pohledu. Vysvětlíme si, proč by měl učitel mateřské školy disponovat poznatky z didaktiky. Ve stručnosti si rovněž představíme didaktiku z hlediska jejího vývoje a pojetí.

1.1 Klíčové mezníky ve vývoji didaktiky a předmětu jejího zkoumání

Požadavky na výchovu a vzdělávání procházely v průběhu vývoje společnosti změnami, což se přirozeně odráželo do výchovně-vzdělávacího obsahu. Jak uvádí Skalková,[2] různá byla i filozofická a psychologická východiska, o která se pojetí didaktických problémů opírala. Ohlédneme-li se do historie, zjistíme, že didaktickým otázkám se věnovali již filozofové Sókratés, Platón, Aristotelés atd. Didaktika i pedagogika se po staletí formovaly jako součást filozofie. Zavedení pojmu didaktika je spojeno se jménem W. Ratkeho (1571–1635). Tento německý pedagog chápal didaktiku jako umění vyučovat vědu, jazyky a umění. Ve své knize *Nova didactica* kritizoval tehdejší školu, pro jejíž zlepšení navrhl didaktický systém, který v roce 1612 předložil ke schválení říšskému sněmu ve Frankfurtu, avšak jeho návrh nebyl přijat.

K významným osobnostem, které se zasloužily o rozvoj didaktiky, patří i J. A. Komenský (1592–1670), jenž je považován za autora první systematické didaktiky, kterou chápal šířeji. Komenského pojetí didaktiky zahrnovalo nejenom teorii vyučování (tj. systém vyučování podle věkových kategorií, obsah vzdělávání, soustavu vyučovacích předmětů, metod a zásad), ale i problémy výchovné, zejména výchovu mravní. V Komenského díle je zřejmá snaha pochopit vše, co člověk o světě potřebuje vědět, a všechny poznatky (pansofii) předat

1 2013, s. 175.
2 2007, s. 13.

postupně žákovi (pampedie).[3] K významným pracím, které přispěly k rozvoji didaktiky, patří také dílo J. F. Herbarta (1776–1841), J. J. Pestalozziho (1790–1860), W. A. Diesterwega (1790–1866). V soustavných pedagogických dílech se v první polovině 19. století objevuje speciální část, která se věnuje teorii vyučování.

V období mezi dvěma světovými válkami byla československá didaktika na vysoké úrovni. Reformní hnutí v čele s V. Příhodou, O. Chlupem a S. Vránou i jako školský systém T. Bati měly světové jméno.

Postupem času dochází k zúžení obsahu didaktiky. Předmětem zkoumání se staly cíle, obsah, metody a organizační formy. Jejich obecným řešením se začala a i nadále se zabývá **obecná didaktika**, jež je v české odborné literatuře jednou z disciplín pedagogiky. V české odborné literatuře jsou v rámci pedagogiky odlišeny dvě relativně samostatné disciplíny, teorie vyučování – didaktika, která se zaměřuje na učení a vyučování, a teorie výchovy, zabývající se výchovou v užším smyslu např. morální výchovy.

Problémům jednotlivých úrovní a druhů škol se věnují odpovídající didaktiky, např. **didaktika předškolního vzdělávání**, didaktika základního vzdělávání atd. Specifické problémy vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech řeší speciální didaktiky (oborů a předmětů).[4]

Pojetí didaktiky z pohledu různých autorů je spjaté s výkladem obsahu pojmu a s tím souvisejícími přístupy ke vzdělávání. V pojetí didaktiky lze sledovat tradice a sociálně-kulturní podmínky různých oblastí světa, což se také odráží v pojmech i terminologii. Skalková[5] uvádí odlišné přístupy, které lze spatřovat v evropském kontinentálním a anglosaském pedagogickém myšlení.

Na rozdíl od evropské tradice i současnosti se v anglofonní oblasti termín didaktika nestal součástí systému pedagogických pojmů. Není také uveden v reprezentativní mezinárodní encyklopedii výchovy.[6] To ovšem neznamená, že by se o daném předmětu skutečnosti nerozvíjela teoretická reflexe. Děje se tak, ale v jiném pojmovém systému. Angloamerickému ekvivalentu našeho pojmu didaktika odpovídá soustava termínů: *curriculum research and development, instruction (and training) research and development, teaching-learning evalution*, případně široce chápaný pojem *the technology of education*.[7,8]

3 Vyskočilová, Dvořák, In Kalhous, Obst 2002, s. 20.
4 Průcha, 2009, s. 16.
5 2007, s. 14.
6 Husén, Postlethwaite, 1985, In Skalková 2007, s. 14.
7 Švec, 1991.
8 Skalková, 1996.

Publikace, kterou čtenářům předkládáme, se zaměřuje na oblast předškolního vzdělávání (tj. didaktiku předškolního vzdělávání – didaktiku mateřské školy). K problematice vzdělávání přistupujeme z hlediska specifik vzdělávacího stupně preprimární úrovně vzdělávání (ISCED 0). Na rozdíl od obecné didaktiky věnujeme pozornost aspektům, které bezprostředně souvisejí se vzdělávacím procesem realizovaným především v podmínkách současné mateřské školy.

1.2 Pojetí didaktiky předškolního vzdělávání

Doposud jsme hovořili o didaktice, jejím vývoji jako vědě a pojetí spíše v obecné rovině, nyní se zaměříme na didaktiku **předškolního vzdělávání a její předmět**.

Předškolní vzdělávání je organizovaný proces, který se děje v určitém čase a prostoru, s cíleně a systematicky zvoleným učivem, ve vzájemné interakci učitele a dětí, jež směřuje k dosažení stanovených cílů. Podle Šmelové[9] je **didaktika předškolního vzdělávání pedagogická disciplína, jejímž předmětem jsou cíle, obsah, metody a organizační formy předškolního vzdělávání. Chápe dítě celostně, tj. zaměřuje se na rozvoj celé jeho osobnosti dítěte.**

Didaktika předškolního vzdělávání může být považována za subsystém obecné didaktiky. Implementuje poznatky z různých disciplín, které souvisejí s řízením vzdělávacích procesů a přenosem informací, vývojem psychiky člověka (vývojová psychologie), a to v rámci předškolního období, psychologickými otázkami učení (pedagogická psychologie), ovlivňováním psychiky člověka a jeho chování sociálními podněty (sociální pedagogika, sociální psychologie) apod.[10]

Předškolní vzdělávání má svá specifika a je odlišné od školního vzdělávání. Základní činností dětí předškolního věku je hra. Den v mateřské škole vyplňují mimo jiné (např. přechodové činnosti, spánek, pobyt venku) aktivity řízené a spontánní, které by měly být v rámci dne ve vyváženém poměru.

Didaktika předškolního vzdělávání se zaměřuje nejenom na činnosti řízené, ale z hlediska projektování rozvoje dítěte se dotýká i aktivit spontánních, do nichž učitel často neplánovaně vstupuje, aby pomohl dětem hru či činnost dále rozvíjet, obohacovat, ale někdy i ukončit. Uvedená skutečnost souvisí s požadavkem systematičnosti, cílevědomosti, respektu vůči osobnosti dítěte apod., jak vyplývá z cílů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.[11]

---

9 2017.

10 Šmelová, 2017, upraveno podle Kalhous, Obst 1998, s. 9.

11 Dále RVP PV, 2017.

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je *doplňovat a podporovat rodinnou výchovu* a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených *podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení*. Předškolní vzdělávání smysluplně *obohacuje denní program dítěte* v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti *odbornou péči*. Usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.

Předškolní vzdělávání má *usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu*. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré *předpoklady pro pokračování ve vzdělávání* tím, že za všech okolností budou *maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí* a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala, brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání.

I při tomto způsobu práce jsou pro tvorbu i realizaci vzdělávací nabídky využívány metody a prostředky „klasických“ *specifických didaktik* jednotlivých oborů výchovně-vzdělávacích činností (metodik), pokud jsou zaměřeny na práci s předškolním dítětem a pokud odpovídají psychologickým a didaktickým specifikám předškolního vzdělávání.[12]

V posledním desetiletí prochází vzdělávání v rámci transformace školství významnými změnami, a to nejenom ve světě, ale i v podmínkách české školy. V rámci vzdělávacího procesu jsou uplatňovány přístupy, které vyplývají

12 RVP PV, 2017, s. 6–7.

z teorií a koncepcí vzdělávání. Analýzu teorií vzdělávání, které měly zásadní vliv na názory o tom, jakou podobu by vzdělávání mělo mít a jakou roli plnit, zpracoval Y. Bertrand.[13] Zabývá se úvahami o cílech vzdělávání, o roli učitele, o postavení žáka, významem učiva a sociokulturním významem vzdělávání.

1.3 Teorie vzdělávání podle Bertranda

Podle Bertranda[14] představují teorie vzdělávání systematicky organizovaný souhrn idejí, které se vztahují k danému předmětu. Každá teorie vzdělávání vždy zahrnuje subjektivní moment tvůrce a má svůj základ v představě, kterou si vytvořil.

Bertrand[15] předkládá čtenářům klasifikaci teorií, uspořádaných do sedmi kategorií: **spiritualistické, personalistické, kognitivně psychologické, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické**.

Základem této klasifikace jsou čtyři prvky, které tvoří **póly reflexe výchovy**. Jedná se o **pól subjektu** (dítěte/žáka), **obsahu** (předměty, disciplíny), **společnosti** (druzí lidé, svět, okolí, univerzum) a **pedagogické interakce**, která probíhá mezi póly (učitel, média, technologie komunikace), a to jako východisko teorií, které kladou důraz na didaktické aspekty.

Současné předškolní vzdělávání vychází zejména z teorií **kognitivně psychologických** (např. Piaget), **sociokognitivních** (např. Vygotskij, Bandura, Bruner) a **teorie personalistické** (např. Maslow, Rogers). S těmito autory a jejich teoriemi se ještě seznámíme v následujících kapitolách.

Personalistické teorie bývají také nazývané humanistickými. Jejich základem je pojem lidského já a pojmy svobody a autonomie osoby. Pánem svého vzdělávání musí být sama osoba, řídí své učení a při tom užívá vnitřní energie. Kladou důraz na roli učitele, jejichž úkolem je žákům usnadňovat jejich učení.

Teorie kognitivně psychologické pohlížejí na žáka/dítě z pohledu rozvoje kognitivních procesů (analýzy, řešení problémů, vytváření reprezentací, prekonceptů apod.). Mají základy v kognitivní psychologii. Tuto skupinu teorií obecně nazýváme **konstruktivistické**.

13 1998.
14 1989, s. 11.
15 Tamtéž.

Sociokognitivní teorie kladou důraz na kulturní a sociální faktory při vytváření poznatků. Základem jsou sociální a kulturní interakce, které utvářejí podobu pedagogiky a didaktiky. Od kognitivně psychologických teorií se liší tím, že zdůrazňují různé stránky sociokulturních transakcí mezi člověkem a jeho prostředím.[16]

Nyní se zaměříme na oblast konstruktivismu, který představuje v současné didaktice jedno z významných paradigmat.

1.4 Konstruktivismus v didaktice předškolního vzdělávání

Konstruktivismus představuje širokou škálu teorií ve vědách o chování a sociálních vědách. Klade důraz na aktivitu subjektu v poznávání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, důležitost jeho interakce s prostředím a společností. Jak uvádí autoři Pedagogického slovníku,[17] dělí se do několika proudů.

Kognitivní konstruktivismus vychází zejména z evropské genetické epistemologie J. Piageta a americké kognitivní psychologie, prezentované např. J. S. Brunerem. Představitelé tohoto proudu se snaží realizovat didaktické postupy postavené na základech poznání, které se děje **konstruováním**, kdy si subjekt (v našem případě dítě) spojuje informace z vnějšího prostředí do smysluplných struktur, čímž rekonstruuje stávající struktury a provádí s nimi mentální operace, které jsou podmíněné danou úrovní kognitivního vývoje jedince (intelektuální vývoj).

Příklad

Martínek (4) sleduje každé ráno, jak se tatínek chystá do práce, jak se holí, češe, obléká, a jak mu maminka s úsměvem uvazuje kravatu. Martínek by rád šel s tatínkem do práce, ale ten mu sděluje, že musí počkat, až vyroste. Jedno ráno se Martínek současně s tatínkem začne oblékat a ze skříně si vezme tatínkovu kravatu. Maminku požádá, aby mu kravatu uvázala, aby mohl s tatínkem do práce.

Z uvedeného příkladu je zřejmé, že chlapec si vytvořil vlastní představu a kravata pro něj byla znakem „dospělého člověka, tatínka, který chodí do

16 Bertrand, 1998, s. 17–18.

17 2013, s. 132.

práce“. Tatínek musel chlapci vysvětlit, že kravatu sice nosí dospělí, ale k tomu je nutné ještě hodně jíst, aby vyrostl, mohl chodit do školy atd. Poznatky chlapce musel dát do smysluplných, pro chlapce pochopitelných souvislostí.

Inspirativní pro práci učitele je Piagetova koncepce pro intervenční vzdělávací postupy:

- učitel musí mít neustále „před sebou“ dítě předškolního věku s jeho vývojovými zvláštnostmi, dětem předkládá poznatky a dovednosti na úrovni jejich chápání,
- poznání dětí se snaží pro dítě pochopitelným způsobem dávat do souladu se skutečností, ale i zde si musí uvědomit, že dětské myšlení má svá specifika. Z uvedeného vyplývá požadavek dokonalé znalosti vývojové psychologie.

Sociální konstruktivismus vychází z prací o sociální dimenzi učení. Představiteli jsou např. A. Bandura, L. S. Vygotskij. Zdůrazňují nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury v procesu poznání. Inspirativní pro předškolní vzdělávání jsou Vygotského základní východiska pro kognitivní procesy:

- sociální původ psychických funkcí: podle Vygotského se každá vyšší psychická funkce ve vývoji dítěte objevuje dvakrát, nejdříve jako sociální činnost, podruhé jako činnost individuální, jako vnitřní způsob myšlení dítěte,
- interiorizace jako základní mechanismus: kdy si dítě v rámci procesu sociálních interakcí osvojuje nástroje, kterých využívá pro regulaci vztahů mezi lidmi, a ty se v procesu interiorizace mění v psychické funkce – nástroje seberegulace.

Ve školní praxi dochází k **eklektické (nesourodé) syntéze** obou uvedených přístupů.

Ve vzdělávání mají různou podobu. Může se jednat o **re-konstrukci dosavadních pojetí** – základem je stimulace náročnějších myšlenkových operací. V tomto pojetí je v rámci vzdělávacího procesu kladen důraz na operační myšlení.

Dále můžeme hovořit o **autokonstrukci**, která spočívá ve vytváření vlastní identity v sociálním kontextu. Důležitou roli zde hraje konfrontace

vlastních názorů s názory druhých, spolupráce apod. Dítě si osvojuje znalosti, které představují **sociální konstrukty**, s mnohostí možných reprezentací jedné informace. Požadují, aby jedinec učinil zkušenost s tím, že poznání je výsledkem činnosti konkrétních lidí, kteří pro něj zvolili jedno z možných vyjádření, že se pojetí různých lidí liší.[18]

Pokud se zabýváme dítětem a jeho rozvojem, nesmíme zapomínat, že nejdůležitější je pro dítě svět, ve kterém žije, který ho obklopuje, inspiruje, ve kterém se učí postupně žít. Dospělí jsou pro dítě průvodci na cestě za dětským poznáním.

Závěr

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání staví před učitele cíle, na něž by se měli zaměřit v rámci předškolního vzdělávání, které zahrnuje veškeré činnosti realizované v mateřské škole. Jedná se o úkol náročný, pro nějž učitel potřebuje odpovídající teoretické znalosti a dovednosti z vědních disciplín, k nimž patří i didaktika předškolního vzdělávání. V úvodní kapitole jsme se pokusili přiblížit čtenáři nejenom vývoj didaktiky, ale i její současné pojetí, význam a předmět vzdělávání, a to i v aplikační rovině do předškolního vzdělávání. Uvedený základní vstup do problematiky didaktiky předškolního vzdělávání budeme v následujících kapitolách postupně rozvíjet.

18 Vyskočilová, Dvořák. In Kalhous, Obst, 2002, s. 51.

2 Vývoj alternativní didaktiky v českých zemích

Karel Rýdl

Pojem „alternativní didaktika“ se v české pedagogice začal výrazně objevovat od počátku devadesátých let minulého století jako výraz označující pedagogické systémy, koncepce, programy nebo jen dílčí metody, jejichž východiska se zásadně odlišovala od dosud u nás uplatňovaného pedagogického přístupu, který vycházel z předem připravených, ideologicky prověřených a schválených a do praxe prosazených představ o nejefektivnější výchově předškolních dětí. Tradičně uzavřená monokulturně orientovaná česká společnost se během několika let otevřela, pluralizovala a přijala všechny atributy standardních demokracií, snad jen kromě péče o vyšší míru praktické morálky a etiky v mezilidských vztazích. V současné době lze v české společnosti nalézt podporované vlivy různých myšlenkových proudů, hnutí a globálních trendů, ovlivňujících lokální a regionální proměny. To vše ovlivnilo také rozvoj vzdělanosti v oblasti předškolní výchovy, i když ji začala koncem devadesátých let omezovat postupná politizace vzdělávací politiky, snažící se vyhovět primárně krátkodobě efektivním ekonomickým kritériím a ukazatelům. Tato viditelná antropologická redukce v hodnocení priorit společenského života paradoxně zvyšovala zájem o alternativní koncepce předškolní pedagogiky jako jeden z prvků nabízejících „normalizaci“ vztahu člověka vůči přírodě, společnosti a také k sobě samému.

Alternativní pedagogika byla od počátku devadesátých let předmětem dvou extrémně vůči sobě argumentujících hnutí, totiž toho, které téměř nekriticky přijímalo alternativní pedagogiku a školství jako lék na všechny neduhy a problémy tehdejšího školství, a toho, které alternativní pedagogiku odmítalo jako něco neseriózního, nevědeckého a všeobecně škodlivého. Rozumně a s nadhledem nad znalostí problematiky se chovalo jen minimum lidí. Jejich střízlivá a logická argumentace, doprovázená nekonečným vysvětlováním, objasňováním a trpělivostí, nesla ovoce v podobě potřebné byrokratické podpory vzniku prvních mateřských škol, často povolovaných nikoliv na základě jasné znalosti ze strany úředníků, ale na základě jejich strachu, aby nebyli označeni za podporovatele starých pořádků.

Postupně (konec devadesátých let) byla vcelku dobře vyjasněna terminologie alternativní pedagogiky, její limity a možnosti vlivu na celkovou vzdělávací politiku v zemi, obsaženou v tzv. Bílé knize z roku 2001. Značnou roli v tomto procesu sehrály mezinárodně obsazené vědecké konference, organizované Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci, pořádané v letech 1991 až 1998, jejichž sborníky obsahují dodnes velmi cenné poznatky o dobových představách a vizích spojených s alternativními pedagogickými proudy. Počáteční nedůvěra širší pedagogické veřejnosti vůči nově vzniklým alternativním školám byla postupně omezována výsledky zejména mateřských škol, kdy se ukázalo, že nerepresivní, neautoritativní a zbytečně nehierarchizované přístupy k dětem jsou pedagogicky efektivnější, včetně výchovných a vzdělávacích úspěchů. Řada běžných (tradičních) škol dnes již zcela samozřejmě přebírá pod vlivem formulací platné legislativy řadu organizačních a didaktických prvků, které do veřejnosti přinesly alternativní školy – je to například samostatná práce žáků, projektování, problémové učení, tematizace učiva, postupné odstraňování strnulé organizace dne uvnitř škol, změna komunikace mezi učiteli a žáky apod. (Školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších novel a z něho vyplývající kurikulární politika pro jednotlivé úrovně vzdělávání a typy škol ve formě rámcových a školních vzdělávacích programů, nahrazujících tradiční jednotné osnovy pedagogické práce.)

Všechna alternativní pedagogická hnutí rozvíjející se v České republice mají své kořeny ve světovém reformním pedagogickém hnutí z první poloviny 20. století a jejich pedagogická úspěšnost spočívá na následujících společných principech:

- jistá míra pedocentrismu v chápání osobnosti dítěte jako východiska pro výchovu a vzdělávání,
- změny v organizaci vzdělávacích procesů (dětem a učitelům přátelská škola),
- otevřenost a vstřícnost vůči podporujícím vnějším subjektům,
- zvýšená míra samostatné činnosti dětí ve smyslu aktivního přístupu k procesům poznávání,
- důraz na projektové a problémové metody a formy práce,
- efektivní formy hlavně formativního hodnocení včetně zpětných vazeb a portfolií žáků,
- vlastní výzkumy efektivity nastavených procesů a didaktických proměn ve výuce.

Kromě koncepce Montessori, ve které je pojmově dětská hra nahrazena pracovní činností s materiálem a pomůckami, představuje dětská hra jeden z hlavních didaktických pilířů.

Hra je vedle uspokojování biologických potřeb dítěte jeho zřejmě stejně přirozeně důležitou činností, kterou se snaží poznávat zákonitosti okolního světa, ale i jednání sebe sama každý den. Vývojová psychologie, rozvíjející se v průběhu 20. století, postupně odhalovala určité zákonitosti a pravidla, která souvisí s hraním dětí v různých věkových skupinách. V předškolním období dítěte vykazuje jeho hraní určité odlišnosti od her v následujícím věkovém období, které je již ze zákona spojeno s povinnou školní docházkou. U her předškolních dětí můžeme pozorovat zejména menší samostatnost dítěte, jeho vyšší závislost na dospělých (dohled rodičů a jejich zapojování do hry), nižší touhu po úspěchu ve hře za každou cenu na úkor jiného dítěte apod.

Od poloviny 19. století se hra stala pevnou součástí i didaktického chápání obsahu výchovy a vzdělávání v oblasti předškolní výchovy a v průběhu 20. století byla hra podrobena i teoretickému vědeckému zkoumání z hlediska biologického, sociologického, ekonomického, psychologického a pedagogického. Nejvýznamnější myslitelé se zcela vážně začali zabývat teorií her a hraní. Brzy se ukázalo, že hra je velmi zajímavým fenoménem, vázaným na každého člověka jinak, proto nelze pomýšlet na nějaký „objektivní" pohled na hru, který by uspokojil každého jedince. Např. fenomenologicky orientovaný filozof E. Fink zařadil hru mezi tzv. existenciály člověka, podobně jako láska, boj, smrt nebo práce. Za existenciály považoval Fink ty základní kategorie spojené s životem člověka, které jsou od jiných neodvoditelné. Srov. E. Fink: Hra jako symbol světa. Praha: ČS 1993.

Dodnes existuje mnoho různých chápání hry, přičemž každé pojetí je omezeno úzkostí pohledu jednotlivých vědních disciplín.

Názory několika myslitelů významně ovlivnily i chápání hry jako důležitého kulturního a společenského fenoménu, ale i jako hlavního předmětu činnosti dětí do šesti let věku.

Rakouský myslitel Ludwig Wittgenstein (1889–1951) proslul jako teoretik a propagátor tzv. jazykových her, jejichž smyslem bylo nejen pobavit, ale hlavně rozvíjet logické a kauzální myšlení lidí, které chápal jako jistou formu hry, pomocí které lze rozvíjet u dětí složitější myšlenkové operace, protože naše racionální myšlení je úzce vázáno na řeč a strukturu pojmů.

Nizozemský myslitel a spisovatel Johan Huizinga (1872–1945) vydal v roce 1938 knihu „Homo ludens" (Člověk hravý), ve které se pokusil

charakterizovat hru. (Česky vyšla kniha v roce 1971 v nakladatelství Mladá fronta pod názvem „Homo ludens – o původu kultury ve hře“).

Jeho názory na hru lze shrnout do následujících šesti výroků:

1. Hra je svobodným jednáním, je-li činěna na rozkaz, přestává být hrou.
2. Hra stojí mimo každodenní „obyčejný“ život, hra umožňuje vystoupit ze života do jiné sféry s vlastními pravidly.
3. Hra neslouží bezprostřednímu uspokojování potřeb a žádostí (Huizinga míní jen hmotné nebo materiální potřeby).
4. Hra je uzavřená a omezená v čase a prostoru.
5. Hra má vlastní specifická pravidla a řád.
6. Hra v sobě skrývá napětí, přitažlivost a okouzlení.

Francouzský spisovatel a myslitel Roger Caillois (1913–1978) ve své knize „Hry a lidé“ se v klasifikaci her jen nepatrně liší od Huizingova pojetí, ke kterému přidává snad jen nejistotu vyústění hry. Jeho východiskem pro členění her je to, co v konkrétní hře převládá (soutěž, náhoda, chování „jako“, závrať apod.). Podle těchto znaků potom definuje hru pomocí následujících šesti znaků:

1. Svoboda; ke hře nemůže být nikdo nucen, jde o přitažlivou zábavu.
2. Vyčleněnost; míněno je z každodenního života, ale s předem danými mezemi.
3. Nejistota; neví se, co z toho bude.
4. Neproduktivnost; hrou není nic vytvářeno ve smyslu hodnot nebo majetku.
5. Řádovost; vždy existují vnitřní pravidla hry.
6. Fikčnost; hra tvoří iluzi k běžnému světu a životním situacím.

Kolik magičnosti v sobě potom obsahuje výrok dítěte „už nehraju“, což umožňuje začínat hru vždy znovu a znovu. Cílem hry je v tomto smyslu hra sama. Pozorování hry malého dítěte se tak stává důležitou diagnostickou metodou.

Podle výše uvedených převládajících vlastností člení teoretik Caillois (1998) hry do čtyř kategorií:

- **Agón** – jde o soupeření s ostatními s cílem zvítězit jen vlastními silami. Příkladem hry je skákání přes kládu, kaluže, prolézání tunelu z obručí nebo přetahování lanem.

- **Alea** – jde o odevzdání vlastní vůle do rukou osudu, vlastní aktivita má pramalý vliv na náhodu. Např. obrázkové Člověče, nezlob se nebo hádání řemesel či filmů.
- **Mimikry (mimesis)** – ve hře na sebe bereme jinou (cizí) podobu. Hra na činnosti (doktor, prodavač, opravář, maminka, dědeček).
- **Ilinx (vertigo)** – chuť po závrati, touha uniknout na chvíli běžnosti života, jde o vzrušení potlačením běžných vjemů. Např. šikovnost při nošení předmětů na lavičce, čáře nebo elipse či překonávání prolézaček nebo opičí dráhy na zahradě, houpačky nebo kolotoč.

Agón a mimikry jsou hry na bázi racionální, alea a ilinx jsou hry na bázi intuice.

Hru můžeme také nazírat podle dvou polarit pojmů „paidia“ a „ludus“. Paidia je typ hry, ve které se uvolňují síly svobodného tvoření, intuice, radosti z volnosti, improvizace a zábavy. Ludus je typ her, ve kterých jde o dobrovolné překonávání překážek, např. ve smyslu pravidel. V evropském kulturním vývoji má typ her „ludus“ kultivační funkci, protože pomohl odstranit jistou míru nespoutané energie (veselí), na kterém jsou postaveny hry typu „paidia“ (skrytý nebo otevřený nácvik situace pro skutečný život).

V současné době je dávána přednost Cailloisovu třídění her, ovšem v praxi se uplatňují různé přirozené kombinace her: agón – alea (náhoda kostkou hozených bodů určí počet dřepů nebo jiných cviků, či složení věže z určitého počtu kostek apod.), ilinx – mimesis (hry s nepřítomností pravidel, díky čemuž lze dosáhnout jistého stupně vzruchu (adrenalinu, závratě). Ostatní kombinace jsou nepřirozené, ale možné. Srovnáme-li si RVP pro předškolní vzdělávání, lze konstatovat, že každá Cailloisova herní kategorie v sobě obsahuje všech pět oblastí předškolního vzdělávání (Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět). V předškolní výchově převažují hry typu mimikry (nápodoba) a ilinx (opojení). I ilinxové hry by ale měly podléhat alespoň minimální kontrole a řízení ze strany dospělých. Pro malé dítě je průběh hry často důležitější než celkový výsledek hry. Proto touží po opakování, i když je ve výsledku neúspěšné. Pokud neodstraníme promítání našich představ do hry dětí, nikdy smysl tohoto opakování u dětí nepochopíme. Lze ale velmi dobře pomocí her zjišťovat, jak se dítě staví k vítězství a prohře.

Dnes již mizí představa ještě z konce 19. století, že hra je pedagogicky cenná aktivita, která dítě připravuje na jeho budoucí roli dospělého a na povolání. Hra má vedle tohoto přísně didaktického rozměru i rozměr ryze prožitkově zábavný, který nesměřuje k budoucí roli dítěte.

2.1 K didaktice výchovy podle Montessori

Silně se rozvíjející iniciativou alternativních mateřských škol bylo hnutí pro rozvoj Montessori pedagogiky. První mateřské školy začaly vznikat na základě teorie pedagogiky Montessori silně propagované zahraničními lektory, kteří ve spolupráci s řadou českých specialistů zorganizovali první vzdělávací kurzy. V roce 1994 byla ustavena zastřešující organizace pro všechny Montessori iniciativy v České republice „Společnost Montessori, o. s.“, která prosadila český národní diplom Montessori, uznávaný a akreditovaný Ministerstvem školství. Každoročně probíhá několik kurzů, ve kterých již bylo proškoleno více jak 800 zájemců o kvalifikovanou práci v Montessori zařízeních. První mateřské školy vznikaly v polovině devadesátých let v Praze, byly veřejné i soukromé, často hlavně pro zahraniční klientelu. Obrovský boom prožívá Montessori hnutí v ČR v posledních patnácti letech, kdy vznikla převážná většina z dnes existujících několika desítek rodinných center a mateřských škol, včetně různých výrobců a prodejců Montessori didaktického materiálu. Montessori hnutí je posilováno nejen knižně vydanými překlady původních děl Marie Montessori (již celkem pět), zahraniční odborné literatury, ale i původní českou literaturou.

Všechny Montessori mateřské školy dnes mají vlastní školní vzdělávací programy, často nabízejí výuku a výchovné programy i v angličtině a pořádají vzdělávací a informativní kurzy pro veřejnost, rodiče, ale i pro úředníky obecních samospráv a Českou školní inspekci. V současné době vydává Společnost Montessori vlastní Zpravodaj. Více na www.montessoricr.cz.

Didaktika předškolního věku dítěte vychází z empirického pozorování způsobů smyslového poznávání světa dítětem, které je podle M. Montessori individuální v čase, což se projevuje tzv. citlivými fázemi, v nichž si každé dítě naplňuje svůj zájem o určitý obsah a dovednosti v době mírně odlišné od ostatních dětí stejného věku, ale většinou stejným způsobem, což dokazuje využívání zejména didaktických pomůcek a materiálu pro smyslové poznávání světa v předem připraveném prostředí. Didaktika Montessori důsledně respektuje individuální osobní rozvoj každého dítěte, který se projevuje nenarušováním dítětem vybraných a prováděných činností, často opakovaných s pomocí materiálů tak dlouho, až dojde k úplnému nasycení dětského zájmu, a tím i osvojení určité dovednosti, čemuž říkáme tzv. polarizace pozornosti. Role dospělého je pak vymezena přípravou vhodného prostředí a doprovázením dítěte, pokud o to projeví zájem. Didaktický materiál

je uzpůsoben tak, že učiní-li dítě v manipulaci s ním chybu, materiál jej nepustí dále, dítě pak odhalí a napraví chybu samo a pokračuje dále v činnosti. Není nutné, a je to i proti smyslu Montessori didaktiky, dítě za chybu trestat. Dítě se tak učí svými smysly poznávat svět samo s využitím vlastních možností a možností sociální kooperace s ostatními dětmi a dospělými. Dítě není ve svém individuálním vývoji nijak brzděno a v hodnocení srovnáváno s ostatními a nejsou mu kladeny uměle připravené úkoly, které musí splnit, aby prokázalo schopnosti nebo dovednosti, které si dospělý myslí, že by už mělo umět a znát. O individuálním vývoji každého dítěte by měli vést dospělí osobní deník dítěte. K veškeré pedagogické práci s dítětem jsou dospělí v Montessori pedagogice speciálně vzděláváni.

2.2 Pojetí didaktiky waldorfských zařízení

Ještě koncem listopadu 1989 vznikla při školské komisi Občanského fóra skupina pro rozvoj waldorfské pedagogiky, která sdružovala lékaře, právníky, učitele a lidi z dalších profesí, ovlivněných Steinerovou antroposofií. Byla vytvořena organizační platforma, silně podporovaná i ze zahraničí (zejména z Německa, Nizozemí a Švýcarska), která umožnila založit v roce 1990 první waldorfské mateřské školy v Příbrami a následujícího roku i v Praze, Semilech a postupně i v dalších městech. V současné době existuje již několik desítek mateřských škol pracujících podle waldorfské metodiky. Postupně se komunita okolo waldorfských škol zorganizovala v Asociaci waldorfských škol České republiky (AWČR), která nejen rozvíjí teorii waldorfské pedagogiky, ale i didaktiku a metodiku prostřednictvím vlastního časopisu „Člověk a výchova“, ale zejména pořádá vzdělávací kurzy pro učitele. Řada českých učitelů přednáší již i na německých a švýcarských waldorfských institutech a vysokých školách (Dornach, Stuttgart, Witten).

Od roku 2005 má každá waldorfská mateřská škola v ČR vlastní školní vzdělávací program, který konkretizuje cíle a záměry Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Existuje již i početná odborná literatura k waldorfské pedagogice a antroposofii z různých hledisek (K. Rýdl, M. Pol, T. Zdražil, I. Štampach, V. Ronovský), která se snaží poukázat na neudržitelnost argumentů odpůrců této pedagogiky z řad zejména exaktních vědců (lékaři, fyzici, četní psychologové), kteří poukazují na nevědeckost a strnulost antroposofie jako východiska pro

waldorfskou pedagogiku.[19] V průběhu posledních 25 let se waldorfské školy ovšem staly standardní součástí českého vzdělávacího systému i mezinárodního waldorfského hnutí.

Didaktika předškolní výchovy respektuje Steinerovo učení o rozvoji třech hlavních životních sil, které určují podobu převažujících činností ve třech obdobích vývoje tělesné, duševní a duchovní úrovně dítěte. Pro období do sedmi let věku dítěte jsou rozvíjeny zejména fyzické síly, které později umožní správný duševní a popřípadě i duchovní rozvoj. Druhým principem waldorfské didaktiky je předem doporučená cesta vlastního sebepoznávání dítěte, k čemuž mu pomáhá vzájemná interakce s dospělými a ostatními dětmi. Člověka formují po narození tzv. vyšší síly, které vymezují i správnou metodu pro rozvoj jeho vnitřních schopností a tvořivých sil. Úkolem dospělého je pak tyto možnosti v dítěti poznat, odhalit a pomáhat rozvíjet. Tak se v období rozvoje fyzického těla preferují zejména činnosti umožňující nejen volný pohyb a tělesný rozvoj, ale i citlivost vnímání, rozvoj rytmických schopností a dovedností dítěte. Rozvoj dítěte v přirozeném světě je v předškolní výchově umožňován hlavně kontakty a činnostmi s přírodními, tedy přirozenými materiály, z nichž je vybavení mateřských škol vyráběno.

Waldorfská pedagogika vykazuje také specifický negativní vztah k ranému využívání digitálních technologií dětmi ve smyslu získávání jejich brzké digitální gramotnosti jako něčeho nevyhnutelného. Zde se zaštiťuje současnými poznatky z neurologie a pediatrie, které nejsou pedagogicky plně využívány ve prospěch každého dítěte. Efektivní učení dítěte probíhá pomocí jeho vlastních pohybových a duševních aktivit (chůze, běh, řeč), které vedou k samostatnému myšlení a úsudku. Podporována je tedy samostatná živá interakce stále se opakujícího učebního principu „pokus – omyl" a nápodoba v podobě herních činností, bez zbytečného zvukového nebo zrakového smogu, který dětem znemožňuje řádné učení podstatných jevů. Pro rozvoj uměleckých představ dítěte, které jsou ve waldorfské pedagogice považovány za zásadní, je podporována barevnost prostředí okolo dítěte a projevy jeho osobní fantazie. Stejně jako v Montessori pedagogice je i ve waldorfské pedagogice rozvíjena ve prospěch oslabených dětí tzv. léčebná pedagogika. Předškolní waldorfská pedagogika probouzí v dětech nejen zdravé sebevědomí, ale i pocit odpovědnosti za vlastní jednání a chování.

19 Bližší informace jsou na www.iwaldorf.cz (Asociace waldorfských škol ČR), www.awms.cz (Asociace waldorfských mateřských škol ČR), či na www.waldorf.pb.cz.

2.3 K didaktice programu Začít spolu

V roce 1994 začal být americkými lektory šířen v České republice také vzdělávací program „Step by step“ (česky „Začít spolu“). Obsahově se jedná o program, který umožňuje širší systémovou spolupráci učitelů s rodiči a dalšími subjekty mimo školu na výchově a vzdělávání komunitního charakteru. Byly organizovány četné vzdělávací kurzy a program je velmi úspěšný, protože se do něho zapojilo přes 200 škol v České republice: 61 mateřských škol, 44 základních škol, 5 speciálních škol, 14 středních škol a 22 tréninkových center, často při jednotlivých pedagogických fakultách. Rozložení škol s programem Začít spolu je rovnoměrné, cca 5–6 škol v každém kraji. Celé hnutí je koordinováno organizací „Step by step, o. s.“, které vydává i odborné a metodické materiály a publikace.[20]

V zásadě se jedná o didaktické využívání prvků Montessori pedagogiky, posílené zejména prvky sociální a pedagogické komunikace školy a rodiny.[21]

2.4 K didaktice lesních mateřských škol

Pod vlivem existence lesních mateřských škol v zahraničí (Německo, Dánsko a další skandinávské země) začaly po roce 2010 vznikat v České republice první lesní třídy při mateřských školách a postupně i celé lesní mateřské školy. S podporou veřejnosti a státních orgánů se dodnes velmi dobře rozvíjejí a prosazují pro rozvoj dětí specifika vlastních didaktických představ.

Drtivá většina činností dětí probíhá mimo uzavřené prostory, venku, v přírodě, a to za každého počasí. Neexistuje špatné počasí, jen špatně oblečené a vybavené dítě. Rozvoj dovedností a schopností dětí probíhá v přímém kontaktu s přírodou a jejími produkty, které se stávají předměty herních činností, i poznávání zákonitostí okolního světa smyslovými aktivitami dětí. Vzdělávací programy respektují využívání možných a pravděpodobných situací, spontánních her a přímých zkušeností dětí i doprovázejících dospělých. Děti se učí k přírodě a v přírodě šetrně chovat a využívat ji tak, aby ji co nejméně poškozovaly. Výzkumy ukazují, že děti se v lesních mateřských školách lépe učí hrubé a jemné motorice, stávají se odolnějšími

20 Např. Krejčová, Kargerová. *Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy.* Praha: Portál 2003.

21 Více o programu na www.sbscr.cz.

vůči nemocem, vykazují díky znalostem a dovednostem méně úrazů a zranění a jsou mnohem citlivější k chápání okolního světa, se kterým se sžívají praktickou komunikací bez zbytečného zprostředkovávání výkladem a poslechem, jak svět vypadá. V dětech je tak přirozeně probouzena citlivost k řádu a uspořádání věcí ve vnějším světě, což má pozitivní vliv na rozvíjení vnitřního řádu a disciplíny u dětí. Pro děti i personál jsou v zázemí lesní třídy nebo celé školy zajišťovány odpočinkové, gastronomické a hygienicko-sociální potřeby.[22]

2.5 Didaktika méně rozšířených systémů

Ve druhé polovině devadesátých let 20. stol. byla v Poděbradech rozvíjena iniciativa pro podporu školy Petera Petersena. Několik let existovaly dvě mateřské školy a několik tříd v rámci základní školy. Iniciativa byla podporována durynským institutem pro vzdělávání učitelů (ThILLM) v Jeně, ale poděbradská iniciativa kvůli nezájmu veřejnosti a vedení města nepřežila rok 2000, i když jenská pedagogika byla pro českou veřejnost organizačně mnohem srozumitelnější a levnější než pedagogika waldorfská či Montessori.[23]

Od roku 1996 byla v rámci partnerské spolupráce měst Brno a Utrecht (Nizozemí) rozvíjena také pedagogika daltonského plánu. Každoroční prakticky orientované vzdělávací semináře a mezinárodní konference byly organizované českými a nizozemskými učiteli a lektory (H. Wenke, P. Röhner, V. Moskvan, J. Matoušková, A. Polák, K. Rýdl a další). Vzniklo i několik původních metodik pro daltonskou pedagogiku [H. Wenke, P. Röhner]. Koncem devadesátých let byla v Brně ustavena nejen Asociace českých daltonských škol (se sídlem při Základní škole Husova 17 v Brně – www.asociacedalton.cz), ale i jediná mezinárodní asociace sdružující daltonské školy ve světě (www.daltoninternational.org), která vydává každoročně odborný sborník v podobě magazínu pro učitele a zájemce o daltonskou pedagogiku. V současné době existuje v České republice (zejména v Brně a okolí) okolo 20 základních škol a 1 gymnázium. Jejich učitelé nabízejí vzdělávací kurzy i učitelům v Rakousku, Maďarsku, na Slovensku a v dalších zemích Evropy a Asie, kde vznikají iniciativy pro založení daltonské školy. České daltonské školy

22 Více viz www.lesnims.cz. Srov. VOŠAHLÍKOVÁ. *Ekoškoly a lesní mateřské školy.* Praha 2012.

23 Srov. K. RÝDL. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu.* Praha: ISV 2001.

Vážení čtenáři, právě jste dočetli ukázku z knihy Didaktika předškolního vzdělávání**.**
Pokud se Vám ukázka líbila, na našem webu si můžete zakoupit celou knihu.