MASARYKOVA UNIVERZITA

Fakulta sociálních studií

Katedra sociologie

Dětství ve vzdělávacích systémech

Srovnání pojetí dětství ve Waldorfské škole, ve vzdělávání Marie Montessori a v západním modelu školství

(bakalářská diplomová práce)

Brno 2017

Vedoucí práce: Autorka: Hana Ježdíková

Mgr. Radka Klvaňová, Ph.D., M.A.

Anotace

Má bakalářská práce se zabývá dětstvím ve vzdělávacích systémech. Jejím cílem je srovnat pojetí dětství ve Waldorfské škole, ve vzdělávání Marie Montessori a v západním modelu školství. Prostřednictvím různorodosti definic dětství poukazuji na chybný předpoklad univerzality definice dětství a popisuji historický vývoj konceptů dítě a dětství. Charakterizuji základní diskurzy v přístupu k dětství a ve vztahu mezi dospělým a dítětem z hlediska sociální antropologie, které následně používám jako analytický nástroj při výzkumu.

Na příkladu dvou základních textů waldorfské pedagogiky a dvou knih Marie Montessori se snažím odhalit, jaké je pojetí dětství a dítěte Marie Montessori (zakladatelky vzdělávacího systému Marie Montessori) a Rudolfa Steinera (zakladatele Waldorfské školy).

Většinový vzdělávací systém v západní společnosti charakterizuji skrze sociálně vědní literaturu. Systémy Marie Montessori a Rudolfa Steinera vznikly jako alternativa k převažujícímu západnímu modelu vzdělávání, proto se zaměřuji na kritiku západního systému, která se objevuje v textech zakladatelů těchto alternativních vzdělávacích systémů, a srovnávám, v čem se vzdělávací systémy od sebe liší a v čem jsou si naopak podobné. Tato práce přispěla k rozšíření poznatků v oblasti antropologie dětství, konkrétně přináší nový pohled na pojetí dětství v kontextu třech vzdělávacích systémů.

Annotation

My bachelor thesis deals with the concept of childhood in education systems. Its goal is to compare the concept of childhood in Waldorf School, in Maria Montessori education and in the western model of school system. The work points at the mistaken assumption of the universality of childhood definition by means of the diversity of definitions of childhood and describes the historical development of the concepts of child and childhood. It characterizes basic discourses in the approach to childhood and in the relationship between child and adult from the point of view of social anthropology, which are further used as an analytic tool in my research.

Taking two basic texts of Waldorf pedagogy and two books by Maria Montessori as examples, the research discovers the conceptions of child and childhood developed by Maria Montessori (the founder of Maria Montessori education system) and Rudolf Steiner (the founder of Waldorf school).

The majority education system of western society is characterized by means of theoretical literature of social sciences. The systems of Maria Montessori and of Rudolf Steiner were developed as alternatives to mainstream education, therefore my thesis focuses on the criticism of the western system which occurs in the works of alternative education system founders and compares both the similarities and dissimilarities of education systems. The bachelor work has contributed to the expansion of knowledge in the field of anthropology of childhood, particularly it brings a new view on the conception of childhood in the context of three education systems.

Klíčová slova

Dítě, dětství, dotěrný mód, socializační mód, pomáhající mód, zlé dítě, nevinné dítě, imanentní dítě, přirozeně se vyvíjející dítě, nevědomé dítě, Waldorfská škola, vzdělávání Marie Montessori, západní model vzdělávání

Key words

Child, childhood, intrusive mode, socializing mode, helping mode, evil child, innocent child, immanent child, naturally developing child, unconscious child, Waldorf pedagogy, Maria Montessori education, western model of education

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně. V práci jsem použila pouze zdroje citované na konci práce.

Brno, květen 2017 Hana Ježdíková

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Radce Klvaňové, Ph.D., M. A. za podnětné rady, vstřícnost, trpělivost a cenné připomínky při konzultacích mé práce. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Lence Štěpánové a Bc. Marii Ježdíkové za pomoc při jazykové korektuře a na závěr Mgr. Vladimíře Ježdíkové, Ph.D. za pomoc při překladu anglických textů.

Obsah

1. Úvod 7
2. Pojem dítě a dětství 8
3. Vznik a vývoj konceptu dětství 10
4. Dětství jako životní etapa 13
5. Západní model školství 14
6. Výzkumná otázka a metodologie 17
7. Vzdělávací systém Marie Montessori 19
7.1. Život Marie Montessori 19
7.2. Dětství dle Marie Montessori 20
7.2.1. Od narození do sedmi let 20
7.2.2. Od sedmi do dvanácti let 23
7.2.3. Od dvanácti do osmnácti let 24
7.3. Systém Marie Montessori - shrnutí 25
8. Waldorfská škola 26
8.1. Život Rudolfa Steinera 26
8.2. Dětství dle Rudolfa Steinera 27
8.2.1. Období od narození do výměny prvních zubů 28
8.2.2. Od výměny zubů po pohlavní dospělost 29
8.2.3. Pohlavní dospělost 31
8.3. Waldorfská škola – shrnutí 32
9. Srovnání 32
9.1. Kritika západního vzdělávacího systému 33
9.2. Podobnosti a rozdíly mezi většinovým vzdělávacím systémem a systémy alternativními 35
10. Závěr 38
Seznam tabulek 40
Zdroje 41

1. Úvod

Tématem mé bakalářské práce je dětství ve vzdělávacích systémech. Ve svém okolí se stále častěji setkávám se zájmem rodičů o alternativní školství. Současné státní vzdělávací instituce se jim zdají nedostatečné a neodpovídají jejich představě o dítěti a jeho správné výchově. Proto jsem se ve své práci zaměřila na srovnání alternativních škol se západním modelem školství, který je většinovým vzdělávacím systémem v západní společnosti. Za alternativní jsou označovány školy, které se odlišují od většinového vzdělávacího systému. Lišit se mohou ve stylu výuky a práce s dětmi, v principech hodnocení žáků či v obsahu vzdělávání. Řadí se mezi ně nejen soukromé školy, ale mohou sem patřit i školy státní. [srov. Průcha, Walter, Mareš 2001] Jako zástupce alternativního vzdělávání jsem vybrala vzdělávací systém Marie Montessori a Waldorfskou školu, což jsou dva nejrozšířenější alternativní systémy na světě.

Ve své práci jsem se zaměřila na pojetí dítěte zmíněnými systémy a snažila se odhalit, jestli alternativní systémy opravdu přistupují k dítěti odlišně od většinového vzdělávacího systému, jak to předpokládají rodiče. Cílem mé práce je skrze obsahovou analýzu základních textů alternativních systémů odpovědět na otázku: *Jaký význam přisuzují dětství Waldorfská škola a vzdělávací systém Marie Montessori a jak se jejich vnímání dítěte a dětství odlišuje od pojetí západním vzdělávacím systémem?*

Práce je rozdělena na dvě části. V první části práce nejprve prostřednictvím různorodosti definic dětství poukazuji na chybný předpoklad univerzality definice dětství. Poté se zaměřuji na historický vývoj pojetí dětství a charakterizuji základní teze a diskurzy, které mi pomohou v následné analýze textů. Závěr první části práce je věnován charakteristice západního modelu školství. Pojetí dítěte západním vzděláváním stojí na počátku vzniku alternativních systémů, které se vůči němu vymezují, proto považuji za nutné ho charakterizovat dříve, než přejdu k analýze alternativních systémů.

Ve druhé části práce se snažím odhalit, jak popisují dítě a dětství zakladatelé alternativních vzdělávacích systémů a následně srovnávám tato pojetí s pojetím dětství a dítěte ve většinovém modelu vzdělávání. Snažím se zjistit, v čem jsou si vzdělávací systémy podobné a v čem se naopak od sebe odlišují.

Výběr tématu mé práce byl ovlivněn mým osobním zájmem o dětství a bezesporu také tím, že moje matka a sestry jsou pedagožky. Díky téměř každodennímu kontaktu se školními institucemi prostřednictvím vlastního studia či kontaktu se zmíněnými pedagogickými pracovnicemi si silně uvědomuji vliv vzdělávacích institucí na vývoj dítěte.

Pojetí dětství vzdělávacími systémy, které jsme každodenně navštěvovali, ovlivňuje naše osobní pojetí dětství. Proto považuji za důležité se zabývat otázkou, jak je dítě vnímáno v různých vzdělávacích systémech.

2. Pojem dítě a dětství

Na začátku své práce ukážu, že pojmy dítě a dětství nejsou jasně definovány, i přesto, že se nám jeví jako univerzální a neměnné kategorie. Každá vědní disciplína je vymezuje podle svého předmětu zkoumání, definic dětství tedy nalezneme velké množství. Ve své práci zmíním pouze definice, které jsou nejobecnější, a definice oborů, ke kterým se vztahuje téma mé práce. Dětství je vždy definováno jako úsek lidského života, který je vymezen časově, v kontrastu k období dospělosti či specifickým vlastnostem jedince.

Dle úmluvy o právech dítěte z roku 1989 je dítětem „každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve“ [Úmluva 1989]. Dětství je tedy časově omezený úsek lidského života, který končí vstupem do dospělosti.

Pokud se podíváme do encyklopedií, zjistíme, že Encyklopedie Diderot definuje dítě jako „lidský organismus od narození do 14 let“ [Všeobecná encyklopedie 1996: 565]. Čas dětství dále dělí do menších časových úseků. Ve všeobecné encyklopedii Universum zjistíme, že dítě je „z hlediska vývojové psychologie období od narození do nástupu dospívání (po 12. roce věku), které ve srovnání s jinými věkovými skupinami má své charakteristické vlastnosti“ [Universum 2000: 368]. Typické dětství končí vstupem do školy. Toto období se vyznačuje spontánností, hravostí a relativní bezstarostností. Dítě má zvláštní pojetí světa a svérázné myšlení. [Universum 2000: 368]

Také každá vědní disciplína má vlastní pojetí dětství a definice dítěte. Pro sociologii je dětství „první a určující etapa ontogeneze člověka, která má biologické, psychické a sociální kvality“ [Linhart et al. 1996: 41]. Děti tvoří specifickou společenskou skupinu, která je charakteristická pro všechny společnosti. Postavení ve společnosti a interakce se skupinou dospělých se odvíjí od kulturně historického kontextu konkrétní společnosti. Dětství je považováno pouze za přechodnou fázi, jejímž výsledkem je integrace dítěte do společnosti. [Linhart et al. 1996: 41]

V pedagogice je dítě jedním z hlavních objektů a zároveň i subjektů výzkumu. Přesto je velice obtížné nalézt explicitní vyjádření, kdo je dítě a co je dětství z pedagogického pohledu.

Pro jednu z definic, kterou můžeme nalézt, je dětství první fáze života člověka. Časově není přesně vymezená. Začíná narozením jedince a končí jeho pohlavní dospělostí. V České republice se udává zhruba kolem 15. roku života. Jedná se o období, kdy se jedinec intenzivně rozvíjí v rovině tělesné, intelektuální, citové i sociální. [Průcha, Walter, Mareš 2001:41] Dítě je charakteristické svou nevyzrálostí. Je považováno za slabé po stránce fyzické i psychické. Nemá pevnou vůli, je nevypočitatelné a nemá správné návyky. Je citově nestabilní, proto je zapotřebí se o něj postarat. [Helus 2009: 33] Definice dětství v pedagogice je deficitní. Dítě je definováno svými nedostatky.

Všechny zmíněné definice vychází z univerzálnosti a unifikace dětství. Ukázala jsem pouze zlomek možných způsobů, jak definovat dětství, přesto v nich vidíme, že definice dětství závisí na kontextu, ve kterém se utváří.

Výše zmíněné definice pracují s konceptem dětství v kontextu západní společnosti, z ní čerpají příklady pro její znění a utvrzení. Já budu ve své práci vycházet z definice sociální antropologie, která dává důraz na společenský kontext, ve kterém se konkrétní definice dětství utváří. Každá společnost považuje za vhodné jiné hračky pro děti, jiné tempo a styl výchovy a přisuzuje dětem jiné vlastnosti. Dětství konkrétního dítěte tedy utváří prostředí, ve kterém ho prožívá. [srov. Lancy 2008] Budu se zabývat definicí dětství v kontextu vzdělávacích systémů. Konkrétně se budu zaměřovat na dětství v západním modelu vzdělávání, Waldorfské pedagogice a vzdělávání Marie Montessori.

3. Vznik a vývoj konceptu dětství

Předtím, než přistoupím k analýze pojetí dětství dnešními vzdělávacími systémy, je zapotřebí se podívat na historický vývoj pojmů dítě a dětství, které nám pomohou pochopit dnešní definice dítěte. V následující kapitole se tedy zaměřím na základní diskurzy v historickém vnímání dětství. Při psaní této kapitoly jsem vycházela z článku Ireny Kašparové a Radky Klvaňové [2016] s názvem *Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání*, který se také věnuje vývoji konceptu dětství.

Pojmy dítě a dětství se jeví jako univerzální a neměnné, pokud se však podíváme do historie, zjistíme, že jsou to pojmy a koncepty poměrně nové. Philippe Ariès v knize *Centuries of Childhood* [1996] jako první položil otázku, zda ve středověku bylo dětství vnímáno jako specifické období lidského života. Díky analýze obrazů, knih a dalších materiálů došel k závěru, že koncept dětství se začal formovat až během sedmnáctého století. Ve středověku byly děti považovány za malé dospělé. Hned jak to bylo možné, většinou kolem sedmi let, byly včleňovány do společnosti. Jedním z vysvětlení nedostatečného zájmu o dětství a jeho specifika ve středověku je velká dětská úmrtnost. Rodiče se k potomkům citově nevázali, protože byla malá pravděpodobnost, že se dožijí vyššího věku. Dětství získalo na významu až s rozvojem školství a s poklesem dětské úmrtnosti. Děti začaly být spojovány s nevinností a zranitelností. Úkolem dospělých bylo o dítě pečovat a do společnosti je začlenit postupně. Období dětství se tak stalo časem výchovy a přípravy na začlenění do společnosti.

Na Arièse navazuje Neil Postman [1994], který spojuje vznik dětství s rozvojem knihtisku. Dětství se od dospělosti odlišuje negramotností. Písemné předávání nahradilo dosud převážně orální kulturu, změna komunikačních technologií přinesla i změnu vnímání okolního světa. Umění čtení a psaní umožňovalo dospělým získávat poznatky v oblastech, které byly před dětmi zatajovány, jako jsou sexuální vztahy, peníze, nemoci či smrt. [Postman 1994: 49] Děti byly považovány za nevinné a nevědomé jedince, které je třeba ochraňovat. Gramotnost a s ní spojená schopnost rozvíjet abstraktní a konceptuální myšlení vymezila rozdíl mezi dítětem a světem dospělých. Dospělosti je nutné dosáhnout. S dospělostí byla také spojována sebekontrola, která dětem chybí.

S další změnou v komunikačních technologiích v polovině dvacátého století Postman [1994] spojuje rozpad dosavadního vnímání dětství a jeho výraznou opozici k dospělosti. Psanou komunikaci vystřídala elektronická média, která stírají rozdíly mezi světem dospělého a dítěte. Již od útlého věku jsou děti schopny porozumět obrazu, který jim poskytuje televizní vysílání. Díky němu jsou dětem zprostředkovány všechny oblasti lidského života, i ty, které před nimi byly dosud zatajovány. Televize se zaměřuje na konkrétní svět, není proto potřeba abstraktního a konceptuálního myšlení, které děti postrádají. Postman mluví o mizejícím dětství. [Postman 1994] Elektronická média vytváří „dítě-dospělé". Dospělí jsou díky sledování médií „zdětšťováni" a děti zároveň „adultifikovány". [Kašparová, Klvaňová 2016: 380] Hranice mezi dítětem a dospělým se stírá.

Další významnou postavou v historickém vývoji pojetí dětství byl Lloyde deMause [1995], který vypracoval psychogenetickou teorii vývoje, zabývající se vztahem mezi rodičem a dítětem. Vývoj tohoto vztahu dělí deMause do šesti módů. Prvním z nich je *mód zabíjení novorozeňat (Infanticidal Mode)*, který autor datuje od antiky po 4. století. Rodiče ve snaze ochránit své potomky zabíjeli slabá novorozeňata. Děti, které nechali žít, tak dostávaly lepší péči a větší šanci na dlouhý život, protože se jim dostalo potřebné péče. Druhý mód byl populární mezi 4. a 13. stoletím. Autor ho nazývá *opouštějící mód* (*Abandoning Mode*). Rodiče přiznali dětem duši, a proto je již nemohli zabít. Neměli však k dětem žádnou citovou vazbu, děti byly citově i fyzicky opuštěny. Již malé děti byly odloučeny od rodičů a posílány na výchovu do klášterů. Mezi 14. a 17. stoletím se rozšířil *ambivalentní mód (Ambivalent Mode)*, kdy si rodiče začali k dětem vytvářet citová pouta, přesto je stále nechávali vychovávat v klášterech. *Dotěrný mód (Intrusive Mode)* převládal na počátku 19. století. Tento způsob výchovy byl založen na přemáhání vůle dítěte pomocí trestů, výhružek či bití. Dospělí si s dítětem nehráli. Pro 19. století a první polovinu století 20. byl typický *socializační mód (Socializing Mode).* Dítě bylo učeno přizpůsobivosti trénováním, bylo vedeno na správnou cestu výchovou dospělých. Do výchovy se začal zapojovat i otec. Oba tyto módy byly založeny na usměrňování dítěte dospělým. V posledním *pomáhajícím módu (Helping Mode)*, který se objevuje od poloviny 20. století, má vedoucí úlohu dítě. Dospělý pouze naplňuje potřeby dítěte a je jeho průvodcem na cestě. [deMause 1995: 62-63]

Ve vývoji moderního západního myšlení identifikují James, Jenks a Prout [1998] pět základních diskurzů vnímání dítěte. Prvním z nich je zlé dítě (*evil child*). Dítě je v tomto pojetí považováno za nástroj zla, je hříšné a zkažené. Musí být napraveno pomocí disciplíny a puritanismu. Tento fenomén převládal v 17. století. Protikladem zlého dítěte je nevinné dítě (*innocent child*), které je považováno za z podstaty dobrou a čistou bytost, která je bezbranná a potřebuje proto pomoc dospělých, kteří ji mají vést životem, aby se mohla plně rozvinout. Tento koncept vychází z myšlenek francouzského filozofa Rousseaua. Dalším konceptem je dítě imanentní (*immanent child*), které se pojí s Lockovým pojmem tabula rasa. Dítě je tedy nepopsaný, ničím nespecifický list čistého papíru, který čeká, čím bude popsán. Záleží na dospělém, který dítě vede, zda z něj vytvoří rozumnou bytost či nikoli. Čtvrtý diskurz je založen na vývojových stádiích dítěte Jeana Piageta. Přirozeně se vyvíjející dítě (*naturally developing child*) má základ v myšlence univerzálního vývoje dětí. Ten dal vzniknout modelu normálního dítěte, se kterým jsou porovnávány kognitivní schopnosti, tělesný vývoj a další oblasti života dítěte. Posledním modelem je nevědomé dítě (*unconscious child*), které navazuje na Freudovu psychoanalytickou teorii. Dítě získává svou identitu skrze vztahy s ostatními lidmi, které jsou ovlivněny přirozenými pudy. [James, Jenks, Prout 1998: 10-21]

V praktické části své práce se budu snažit odhalit, zda současné vzdělávací systémy uvažují v některém z těchto diskurzů a díky nim systémy vzájemně porovnávat.

S nástupem a postupnou proměnou kapitalismu a stále se zvětšující globalizací se změnila západní společnost i chápání a úloha dítěte v ní. Tradiční chápání nukleární rodiny, státu či genderu se rozpadá, což vede k širší škále, ze které si můžeme volit svou životní dráhu, ale zároveň také k větší zodpovědnosti jedince za případné selhání. Dospělí jsou zodpovědní nejen za svůj život, ale také za správný vývoj dětí, které se staly posledním prvkem držícím pohromadě rodinu, která je považována za nejmenší jednotku společnosti. [Beck 2004]

Dosud jsem se věnovala vývoji dětství všeobecně. V další kapitole se zaměřím na období, které výrazně ovlivnilo dnešní vzdělávací systémy a jejich definování dítěte.

4. Dětství jako životní etapa

V 70. letech minulého století se začaly sociální vědy vymezovat vůči dosavadnímu chápání dítěte, které bylo dosud popisováno jako nedostatečné vůči dospělému. Dětství začalo být chápáno jako proces, při kterém se tvoří nový samostatný dospělý jedinec. Dítě je tak v přímé opozici k dospělému, kterým se má na konci procesu stát, ale není považováno za méněcenné. [Kašparová, Klvaňová 2016: 381]

Arnošt Inocenc Bláha byl prvním brněnským sociologem, který se začal věnovat dětství a pedagogice. Bláha [1927] říká, že abychom mohli pochopit člověka, je zapotřebí porozumět tomu, že na vývoji jedince se podílejí dvě řady příčin. Vnitřní, které můžeme označit jako dědičnost nebo genetickou výbavu, jíž nám předali naši rodiče. A vnější, které nazýváme prostředí. Prostředí působící na člověka můžeme rozdělit do tří skupin. Přírodní, organické a společenské. Kombinací těchto vlivů vzniká nové individuum. Výchova však není individuální, ale šablonovitá a schématická. Zařazuje děti do předem připravených šablon. [Bláha 1927: 9,19]

Proces, při kterém se z bezbranného dítěte stává samostatný individuální jedinec, označuje sociologie pojmem socializace. Díky ní se jedinec dokáže orientovat ve světě, který nás obklopuje, rozumí sobě i společnosti, ve které žije. Dítě je aktivním činitelem v procesu socializace. Již od nejútlejšího věku má své potřeby a nároky, kterým se jeho okolí snaží vyhovět. Díky socializaci se tvoří spojení mezi generacemi a reprodukují se zvyky, tradice a společenské hodnoty. [Giddens 1999: 39]

Berger a Luckmann [1990] rozdělují proces socializace na dvě části. V životě jedince je dle nich nejdůležitější primární socializace, která probíhá v rodině. Struktura sekundární socializace, která následuje a probíhá nejintenzivněji ve škole, by měla plynule navazovat na socializaci primární. Dítě se setkává s významnými druhými, kteří mu zprostředkovávají svůj pohled na okolní svět, díky čemuž si dítě vytváří objektivní realitu, ve které žije. Významní druzí na základě vlastních zkušeností předávají dítěti hodnoty, zkušenosti a postoje, které jsou dle jejich názoru důležité. Sociální svět, ve kterém žijeme, je tedy přefiltrován přes dvojí proces výběru. [Berger, Luckmann 1999: 130]

Pohled na dětství skrze optiku socializace byl v pozdějších letech kritizován. Dítě, které je socializací popisováno jako bezmocné, podléhající tlaku socializace rodiny,

školy a dalších institucí, bylo nahrazeno novými definicemi. Dítě není pasivním příjemcem socializace, ale je aktivním participantem při utváření nové lidské identity. Dětství nemá být popisováno jako proces stávání se dospělým, ale období bytí dítětem. [James, James 2004: 26-27]

5. Západní model školství

Pojetí dítěte a dětství dnešní západní společností je silně ovlivněno západním modelem školství. Alternativní systémy, které jsem se rozhodla ve své práci charakterizovat, vzdělávací systém Marie Montessori a Waldorfská škola, vznikly v reakci na západní model školství. Proto považuji za důležité charakterizovat západní model školství jako kontext, ve kterém systémy vznikaly, a jako koncept, vůči kterému se systémy chtěly vymezit a který se stal předmětem jejich kritiky.

V závěru své práce se zaměřím právě na kritiku západního systému alternativními systémy, ale také na jejich společné znaky, pokud se mi podaří nějaké najít. Já sama jsem, jako většina obyvatel „západního světa“, v dětství prošla státními vzdělávacími institucemi, proto je i mé osobní vnímání dětství ovlivněno diskurzem západní společnosti.

Západní model školství je, jak poukázal již Ariès [1996], silně spjat s povinnou školní docházkou. Vznik školství iniciovala a podporovala střední vrstva, která byla schopna finančně zajistit rodinu i bez finančního přispění dítěte do rodinného rozpočtu. Později se povinnost docházet do škol rozšířila na všechny vrstvy společnosti. Se zavedením povinné školní docházky se mění také osoby podílející se na výchově dítěte. Učitel se stává prostředníkem, skrze kterého na dítě působí stát. Stát určuje náplň a délku vyučování, které je standardizované, tedy pro všechny stejné. Školství je postaveno na meritokracii, vzájemné soutěži mezi studenty, kteří jsou dle svých výsledků rozřazováni do skupin. [Bourdieu 1999]

Hodnota dítěte v procesu vzdělávání spočívá ve schopnosti zapamatovat si a reprodukovat co největší objem nabízených informací. Učitel je autoritou, která je dozorem při výuce a kontrolou disciplinace žáků. Tento model výuky je charakteristický pro většinu státních vzdělávacích systémů. [Kašparová, Klvaňová 2016: 386]

Jak jsem již uvedla, výuka je v západním modelu řízena učitelem. Je to právě on, kdo určuje druh učiva, kterým se bude třída v konkrétní dobu zabývat, v souladu s rámcovým vzdělávacím programem, který byl schválen státem. Dítě je tabula rasa, která čeká, až ho rodiče a pedagogové popíšou potřebnými prostředky, aby bylo schopno se zapojit do společnosti, ve které vyrůstá. Tento model školství dítě považuje za dítě imanentní, tedy dítě, jehož vývoj je závislý pouze na dospělém, který rozhoduje, co je pro dítě nejlepší a co by mělo znát. Vztah mezi dítětem a dospělým je v západním vzdělávání vystavěn na principu socializačního módu, který popisuje Lloyde deMause. Dítě je produktem socializace, jak ji popisuje sociologie. K dítěti je přistupováno jako k jedinci, jehož vývoj má dospělý postupně usměrňovat trénováním a předáváním potřebných znalostí a zkušeností. [srov. deMausse 1995, James, Jenks 1998]

Západní model školství funguje v kapitalistické společnosti, která, jak jsem již zmínila, dává velkou zodpovědnost za výchovu dětí do rukou rodičů, kteří byli aktivními podporovateli zavedení povinné školní docházky. Docházení do školy zahrnuje také nákup učebnic a dalších pomůcek a přípravu doma, což je problematické pro děti pracující třídy, která nemá dostatek finančních prostředků ani času se dětem věnovat. Proto je školství podporováno především střední vrstvou, která má dostatek času a kapitálu, naopak pracující třída děti dostatečně ve studiu nepodporuje. [Lancy 2008: 323] Dle Bourdieuho [1999] jsou odlišné strategie výchovy rodičů ovlivněny jejich ekonomickým, symbolickým a kulturním kapitálem, podle kterého si vytvářejí představy ideálního dětství a výchovy pro své děti. Rodiče s vyšším kapitálem mají větší základnu prostředků, které svým dětem předávají. Jejich potomci tedy mají lepší dispozice pro úspěšnou integraci do společnosti, která je hlavním úkolem výchovy rodičů. Rodičovské strategie jsou individuální v závislosti na prostředí konkrétní kultury a kapitálu rodičů. [Bourdieu 1999]

A. James a A. L. James [2004] popisují západní model školství jako unifikovanou instituci, která nedává dostatečný prostor dětské individualitě. Školství je dle nich postaveno na základní tezi, že všechny děti mají stejné právo na vzdělání, proto je třeba ke všem přistupovat stejným způsobem. Mít od dětí stejná očekávání a požadovat po nich stejné výkony. Nejvýše je hodnoceno dítě, které nejlépe splní testy, vytvořené pro kategorizaci dětí. Jamesovi říkají, že děti touží po tom, aby s nimi nebylo zacházeno jako s prostředky, které je třeba naplnit vědomostmi, ale aby záleželo na jejich názoru, aby mohly ve škole svobodně sdělovat své názory a záleželo na jejich individuálních

potřebách. Děti jsou západním modelem vzdělávání vnímané stále jako nedostatečné, jako sociálně nekompetentní a duševně nepřítomné. Proto není jejich hlas v utváření podoby vzdělání a vzdělávacích institucí vyslyšen. [James, James 2004: 138-139]

Charakteristika západního modelu vzdělávání, kterou jsem předložila, podává tradiční pohled na západní školství. Podle některých autorů se však západní model školství začíná v posledních letech proměňovat. Kaščák [2012] říká, že se ve školství klade větší důraz na celoživotní vzdělávání, díky čemuž se začíná smazávat hranice mezi dospělým a dítětem, která dříve byla jasně dána ukončením vzdělání. Stejně tak se postupně dostává do popředí individualita dětí a rámcové vzdělávací programy se začínají měnit. [Kaščák, Pupala 2012: 17-21]

Kvůli omezenému rozsahu bakalářské práce budu ve své práci dál pracovat pouze s tradičním pohledem na západní model vzdělávání. O nově se objevujících proudech ve většinovém vzdělávání nebudu kvůli zjednodušení problému uvažovat.

6. Výzkumná otázka a metodologie

Ve výzkumné části své práce se budu zabývat otázkou, jak chápou dítě a dětství dva vybrané alternativní vzdělávací systémy, poté je srovnám se západním vzdělávacím systémem, popíšu, jak se oproti němu liší, v čem jsou mu podobné a v čem spočívá jejich kritika západního systému. Vybranými systémy jsou vzdělávací systém Marie Montessori a Waldorfská škola. Konkrétně budu odpovídat na otázku:

Jaký význam přisuzují dětství Waldorfská škola a vzdělávací systém Marie Montessori a jak se jejich vnímání dítěte a dětství odlišuje od pojetí západním vzdělávacím systémem?

To učiním pomocí kvalitativní obsahové analýzy dvou základních textů, ze kterých vychází myšlenky alternativních systémů. Všechny texty však patří mezi knihy, které považují dnešní školy provozující toto alternativní školství za stěžejní pro své pedagogické myšlenky a postupy. Zakladatelkou Montessori vzdělávacího systému je Maria Montessori, od které budu analyzovat knihy *Od dětství k dospívání* a *Tajuplné dětství*. Waldorfský systém vychází z myšlenek Rudolfa Steinera, z jehož děl budu analyzovat knihy *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy* a *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Budu se snažit zjistit, jestli systémy využívají některý z výše zmíněných módů výchovy, které jsem charakterizovala v teoretické části své práce, konkrétně na straně 11. Dále se budu zabývat tím, jestli se vzdělávací systémy řadí k některému z pěti diskurzů, o kterých mluví James Jenks a Prout [1998], o kterých jsem psala na straně 12. Módy i diskurzy znovu připomenu a udám k nim základní charakteristiky, podle kterých budu určovat, kam zařadit daný vzdělávací systém.

V kvalitativní analýze probíhá sběr dat současně s jejich analýzou. Při sběru dat výzkumník rozhodne, která data jsou pro jeho výzkum relevantní a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou. Během opakování zmíněného cyklu badatel své závěry a domněnky přezkoumává. [Hendl 2005: 55] Já jsem tedy nejprve přečetla celou knihu, během jejího čtení jsem vybrala relevantní pasáže, které jsem si označila. Ve druhém kroku své analýzy jsem pracovala pouze s úryvky knih, které byly pro můj výzkum relevantní. Byly to úryvky, kde se autoři věnovali charakterizaci dětství, dítěte, jejich vlastnostem, či popisovali vztah mezi dospělým a dítětem.

Ve své analýze jsem se snažila zjistit, zda vzdělávací systémy využívají některý ze zmíněných výchovných módů či diskurzů, které popisuje James, Jenks a Prout [1998] či charakterizují některý z módů vztahu mezi dítětem a dospělým, o kterých píše deMause [1995]. Mé kódování textu bylo tedy následující. Ke každému ze zmíněných módů a diskurzů se vážou určité kvality dítěte či učitele, ty jsem vyhledávala v textu. Jako relevantní pro svůj výzkum jsem zvolila pouze módy, které byly používány v době vzniku alternativních systémů. Pokud jsem nenašla odpovídající mód a měla jsem dostatek dat, snažila jsem se popsat mód nový.

Dotěrný mód (Intrusive Mode) – Rozhoduje dospělý; dítě je podřízeno, až zotročeno

Socializační mód (Socializing Mode) – Rozhoduje dospělý; dítě je podřízeno, ale ne násilně

Pomáhající mód (Helping Mode) – Rozhoduje dítě; dospělý přihlíží a pomůže, je-li třeba

Zlé dítě (evil child) – Záporné vlastnosti, dospělý se ho bojí

Nevinné dítě (innocent child) – Naivita, potřeba ochrany dospělým

Dítě imanentní (immanent child) – Dítě je pasivní, čeká, co mu dospělí předají

Přirozeně se vyvíjející dítě (naturally developing child) – Dítě se vyvíjí přirozeně bez zásahu dospělého

Nevědomé dítě (unconscious child) – Dítě se vyvíjí skrze vztahy s prostředím a s dospělými

Dále jsem zjišťovala, jaké prostředí je podle vzdělávacích systémů pro děti nejlepší a co očekávásystém od pedagoga.

Z vybraných úryvků jsem vybírala pasáže, které se vážou k některému ze zmíněných termínů, ty jsem následně analyzovala a rozhodovala, jestli se Montessori a Waldorfský vzdělávací systém řadí k některému z diskurzů či módů a odpovídala na další výše zmíněné otázky. Systémy jsem analyzovala postupně. Nejprve jsem se zaměřila na systém Marie Montessori a poté jsem se přesunula k analýze Waldorfské pedagogiky, která je založena na myšlenkách Rudolfa Steinera. Na závěr jsem provedla srovnání alternativních systémů se západním modelem vzdělávání i mezi sebou navzájem.

Snažila jsem se odhalit kritiku západního systému jeho alternativami a popsat podobnosti a rozdíly mezi vzdělávacími systémy.

7. Vzdělávací systém Marie Montessori

Zakladatelkou vzdělávacího systému Marie Montessori, jak už název napovídá, je pedagožka, antropoložka a filozofka Maria Montessori. Já ve své práci vycházím z přístupu k dětství sociální antropologie, která říká, že definice dětství závisí na kontextu, ve kterém vzniká. Proto nejprve přiblížím život Marie Montessori, abychom měli představu, kde a za jakých podmínek vznikaly myšlenky, ze kterých systém vychází.

7.1. Život Marie Montessori

Maria Montessori se narodila v Itálii v roce 1870. Vystudovala přírodovědecko-technickou školu v Římě, což bylo pro dívku v devatenáctém století velmi neobvyklé. Po složení maturitní zkoušky se odmítla podvolit vůli rodičů a věnovat se pedagogice. 10. června 1896 se stala první ženou v Itálii s lékařským titulem. Pro studium medicíny jí povolil zvláštní výjimku papež Leo XIII. [Životopis 2014]

Po dokončení studia nastoupila jako asistentka v psychiatrické léčebně v Římě, kde se díky své práci s retardovanými dětmi a svému zájmu o ně začala seznamovat s prací Edwarda Seguina, který velmi ovlivnil její další životní cestu. Seguin rozpracoval řadu pomůcek, které měly dětem pomoct rozvinout jejich smysly. [srov. Životopis 2014, Montessori 2001]

Maria Montessori byla jmenována spoluředitelkou Ortofrenické školy, školy pro duševně postižené děti. Zde Maria experimentovala se svým didaktickým modelem, který neustále upravovala podle konkrétních potřeb žáků. Později zastávala čtyři roky pozici pedagožky, při které usoudila, že její nové metody budou více vyhovovat dětem bez zdravotních potíží. [Životopis 2014]

V roce 1907 otevřela útulek pro děti z chudinské čtvrti Casa de bambini. Dům byl pro děti mezi třemi až sedmi lety věku, jejichž rodiče byli ve finanční tísni a nemohli si dovolit platit chůvu, která by se starala o děti během jejich pracovní doby. [srov. Životopis 2014, Montessori 2001]

7.2. Dětství dle Marie Montessori

Maria Montessori přirovnává dětství k životu hmyzu. Hmyz projde ve svém životě třemi stádii, vajíčkem, kuklou a nakonec se z něj stane motýl. Stejně jako hmyz má v každém stádiu vývoje jiné potřeby, charakteristiky a vyhovuje mu jiné prostředí, i dítě prochází fázemi, které se od sebe zásadně liší. Proto budu charakterizovat dětství, dítě a úlohu dospělého v jeho vzdělávání v každé fázi zvlášť. [srov. Montessori 2011]

7.2.1. Od narození do sedmi let

Maria Montessori se věnuje dětem a jejich výchově už od jejich prvních dnů. Nezahrnuje pouze vzdělávání školskými institucemi, ale soustředí se i na výchovu rodiči, která by měla být v souladu s dalším vzděláváním, kterého se dětem dostane ve školách, nebo v případě jejího experimentálního výzkumu v dětském domově. Při popisu výchovných metod a postupů nerozlišuje mezi rolí rodiče a učitele. Obecně mluví o dospělém, který je v pozici vychovatele. Pedagogika Marie Montessori je v prvním období věku dítěte nejpodrobněji rozpracovaná. To můžeme připsat tomu, že Maria prováděla své experimenty právě s dětmi tohoto věku, proto s ním má největší zkušenosti, které získala praxí.

První období, které Maria rozlišuje, je od narození do sedmi let dítěte. Toto období dále dělí na více úseků, které já ve své práci však zanedbám, protože další dělení není pro můj výzkum důležité. V tomto období klade Montessori důraz na přirozený vývoj dítěte. Každé dítě má v sobě klíč k formování vlastní osobnosti. Dítě má svou unikátní duši, která řídí jeho vývoj. Maria Montessori říká, že by se děti měly nechat vyrůstat na principu samoučení. Učení sebevzděláváním je nejprve nevědomý, spontánní proces,

který je dítěti přirozený. Postupem času si jej však dítě stále jasněji uvědomuje, což vede k uspokojení jeho kulturních potřeb a potřeby se vzdělávat. [Kozlík 1998: 10]

Je to dítě, kdo určuje, kdy je vhodná doba pro určitou činnost. Dítě má různá „období vnímavosti“, která na sebe plynule navazují a přechází jedno v druhé, kdy je dítě fascinováno určitými předměty či činnostmi. Role dospělého je pouze umožnit dítěti tuto činnost vykonávat a dát mu dostatek podnětů. Nutit dítě se učit barvy, když je právě fascinováno tvary a jejich hledáním ve svém okolí, nedává smysl. Dalším příkladem nám může být spánek. Maria Montessori říká, že děti jsou rodiči zbytečně nuceny spát více, než jejich tělo potřebuje. Přebytek spánku má špatný vliv na duševní zdraví dětí. Maria tedy navrhuje, aby dítě místo zamřížované postýlky, ve které je odkázáno na pomoc rodičů, mělo pouze matraci položenou na zemi, aby se mohlo ukládat k spánku a vstávat kdykoli to bude potřebovat. [Montessori 1998: 45-51] Zde vidíme, že Maria Montessori popisuje v tomto věku dítě jako přirozeně se vyvíjející, pokud použijeme kategorie, které ustanovili James, Jenks a Prout [1998]. Maria Montessori ve své práci pracuje s konceptem normalizace dětství. Říká, že dětská přirozenost byla ukryta hluboko v jeho nitru již při jeho početí. Normálně se vyvíjející dítě je tedy dítětem, jehož přirozenost byla pochopena a objevena, a díky tomu se může normálně vyvíjet, jak je mu to dáno jeho přirozeností. Pokud však na dítě působí nevhodné vlivy a dítě vyrůstá v nevhodném prostředí, může to mít za následek nejrůznější úchylky v psychice dítěte. [Montessori 1998: 91]

Úlohou dospělého v tomto věku není dítě vychovávat ve smyslu, jak to chápe například západní model školství, ale úkolem dospělého je nabízet a ukazovat dítěti aktivity, z kterých si samo následně vybere, která aktivita je pro něj v danou dobou a chvíli jeho vývoje nejvhodnější. Dalším z úkolů dospělého je vytvořit dítěti takové prostředí, aby se v něm mohlo bezpečně samo pohybovat a mělo v něm dostatek podnětů pro svůj rozvoj. Vztah dospělého a dítěte mezi narozením a sedmým rokem života, jak ho popisuje Maria Montessori, vykazuje prvky pomáhajícího módu. Dospělý je neustále dítěti po ruce, kdyby potřebovalo přiblížit nějakou aktivitu či ochránit, ale jinak do jeho přirozeného vývoje nezasahuje. Pouze plní potřeby a přání, které dítě má.

Pokud se dítě vyvíjí špatně, je to chyba dospělých, kteří příliš či špatně zasahovali do dětského světa. Maria Montessori popisuje několik druhů psychických úchylek, které dítě při nesprávném vývoji má. Jednou z nejzávažnějších poruch, podle kterých

můžeme odhalit špatný vývoj dítěte, je lhaní. Říká však, že ne každá nepravda, kterou dítě řekne, je záměrným lhaním. Dalším aspektem špatného vývoje jsou projevy duševních úchylek na tělesném zdraví dítěte. Například na jeho špatném zažívání. Dítě žije v nepřátelském prostředí světa dospělých, kterému nerozumí a které nerozumí naopak jemu. Maria Montessori kritizuje zásahy dospělých do světa dítěte, které ospravedlňujeme jako pomoc dítěti. Doopravdy je však ovládáme kvůli vlastnímu prospěchu. Dospělí potlačují aktivitu dítěte, chtějí, aby z něj byl pasivní jedinec, který je nebude vyrušovat či zdržovat. Dítě ve věku osmnácti měsíců je dle Montessori schopné ujít několik kilometrů, přesto jsou děti dávány do kočárků a chůze je jim znemožněna. A to i tehdy, kdy s nimi jde na vycházku chůva, která nemá za úkol nic jiného, než se starat o dítě, naplňovat jeho potřeby, a která nemá žádný konkrétní cíl cesty. Putovat však s dítětem, které se každou chvíli zastaví, je dlouhé, proto raději volí kočárek, který jí nebrání v jejím tempu chůze. [Montessori 1998: 52-53] Maria se zde vymezuje vůči všem módům vztahu mezi dítětem a dospělým, které dávají vedoucí úlohu do rukou dospělých, což jsou všechny módy, kromě pomáhajícího módu, který Maria Montessori v tomto období využívá.

Maria Montessori se svým popisem dítěte a způsobem práce s ním v tomto období blíží ideálu *village learning*, což je model vzdělávání spojený s preindustriálními vesničkami. Děti zde mají možnost si vybrat, jaké činnosti se budou věnovat. Dospělí jsou v pozici pomáhajícího dohlížitele, stejně jako je tomu u Marie Montessori. Zásadní rozdíl je však prostředí, kde by k tomuto dobrovolnému učení mělo docházet. Ve *village learning* se dítě učí na veřejných prostranstvích, tedy uprostřed světa dospělých, kde mají možnost sledovat jejich každodenní aktivity. Maria Montessori oproti tomu požaduje vytvořit speciální prostředí upravené pro svět dítěte a pro jeho potřeby. [srov. Kašparová, Klvaňová 389, 392-393]

Maria Montessori dále mluví o normalizaci dítěte. „Normální dítě ve skutečnosti relativně brzy prokazuje svou inteligenci, umí se ovládat, projevuje se klidně a dává přednost systematické činnosti před jalovou nečinností“ [Montessori 1998: 91]. Tímto výrokem Maria naprosto vyvrací výše zmíněný postup dospělých, kteří se snaží dítěti pomáhat, aby je zbytečně nevyrušovalo, a proto za něj vykonávají jeho práci atd. Montessori říká, že pokud necháme dítě vyvíjet se přirozeně a budeme ho podporovat v aktivitách, které jsou přiměřené jeho vývoji, ale nebudeme ho do nich nutit, získáme klidné a inteligentní děti, po kterých rodiče touží.

Ve věku mezi narozením a sedmi lety života Maria Montessori dětem připisuje vlastnosti a činnosti, které jsou pro tento věk typické. Jsou to opakování činností, které dětem přináší pocit uspokojení. Pořádkumilovnost, která pramení z potřeby dětí mít věci na svém místě. Pracovitost a potřeba pracovat a podílet se na každodenních činnostech kolem sebe. Fascinace dítěte detaily (zvuky či předměty), které dospělí přehlíží či berou jako samozřejmost.

7.2.2. Od sedmi do dvanácti let

Druhým obdobím, které Maria Montessori ve své pedagogice popisuje, je období od sedmi do dvanácti let, kdy se proměňuje nejen duše dítěte, ale výrazně se proměňuje i jeho tělo. V tomto období se Maria Montessori již vůbec nezabývá rolí rodiče ve výchově dítěte. Zaměřuje se na výchovu školou a dalšími zájmově vzdělávacími institucemi. I v následujícím období je důležité nechat dítě svobodně vykonávat jím zvolené aktivity, dospělý se však již začne aktivněji podílet na vývoji a výchově jedince. „Úlohou výchovy je vyvolávat u dítěte hluboký zájem o vnější jednání, jemuž věnuje všechny možnosti. [Montessori 2011: 25]“ Dospělý je tím, který díky své aktivitě, vysvětlování či názorným ukázkám podněcuje zájem dítěte o určité činnosti či oblasti vědění. Není již pouhým pasivním „dodavatelem aktivit“, kterým byl doposud, ale má na výchově svůj velký aktivní podíl.

Dospělý předává dítěti znalosti v různých oblastech, neodpovídá však zcela na otázky a nevysvětluje jevy a činy úplně dopodrobna. Pokud by tak činil, děti by dle Montessori byly pouze zmatené a nepodařilo by se mu u dětí vzbudit o danou problematiku zájem. Vztah dospělých k dítěti by v tomto případě měl odpovídat módu, který se nejvíce blíží kombinaci pomáhajícího a socializačního módu, který popisuje deMause [1995]. Můžeme tedy říct, že Maria Montessori zde popisuje zcela nový mód vztahu mezi dospělým a dítětem. Je to mód, který můžeme nazvat spolupracujícím módem, protože se na výchově dítěte podílí rovným dílem dítě i dospělý, a díky jejich spolupráci se utváří nový jedinec.

Pokud se zaměříme na klasifikaci dítěte, jak ji popisují James, Jenks a Prout [1998], zjistíme, že se popis dítěte, který nám Maria Montessori nabízí, blíží nejvíce popisu nevědomého dítěte. Osobnost dítěte se utváří na základě jeho vztahu a zkušeností

s okolním světem a vztahy s okolím. Dítě se již nevyvíjí pouze podle své přirozenosti, jak tomu bylo v předešlém období, ale velkou roli v jeho dalším vývoji hrají dospělí a jeho vzájemné vztahy s nimi.

Dítě v tomto období rozvíjí své abstraktní myšlení. Proto se změnilo prostředí, které je vhodné pro jeho vývoj. Dosud to byla bezpečná místnost s dostatkem podnětů a pomůcek, teď je to však svět. Děti by měly trávit co nejvíce času v prostředí, které jim pomůže utvářet jejich představivost, bude vyvolávat otázky a zároveň na některé z nich odpovídat.

V tomto období vidí Maria Montessori velký přínos mimoškolních aktivit ve vývoji dítěte. Jako ideální příklad uvádí skauting, který dětem předává morální hodnoty, disciplínu a lásku k přírodě, ve které tráví většinu času na táborech či túrách. Největší přínos těchto aktivit je však v tom, že se dítě rozhodlo, že je bude navštěvovat dobrovolně. Samo se rozhodlo, že bude dodržovat řád a vydrží mnohdy těžké podmínky plnění zadaných úkolů. Škola jim tuto možnost nemůže nabídnout, protože docházka do ní není dobrovolná.

7.2.3. Od dvanácti do osmnácti let

Poslední období výchovy, které se odehrává mezi dvanáctým a osmnáctým rokem, se zásadně liší od dvou předchozích období. V prvním a druhém období se děti učily poznávat svět kolem sebe, nejprve skrze konkrétní předměty, poté za pomoci abstrakce. V poslední etapě dítě dospívá, má se změnit z dítěte na otce rodiny. (Fakt, že by se mělo dítě stát matkou rodiny, Maria ve své práci nijak nereflektuje. Opomenutí ženského faktoru bude zřejmě způsobeno dobovým kontextem vzniku jejích textů.) Proto se zásadním způsobem liší postup při výchově.

Jak jsem již zmínila výše, Maria Montessori klade ve své pedagogice velký důraz na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Pro dospívající vidí jako ideální rozlehlý pozemek, který by ideálně zahrnoval i les, kde by děti mohly pěstovat rozličné plodiny, které budou později prodávat na trhu. Děti se na farmě budou učit zároveň manuální práci, tedy farmaření, ale zároveň i práci intelektuální, jako je zjišťování nabídky a poptávky, princip obchodu či hoteliérství.

V předchozích dvou obdobích výchovy bylo snadné odhalit vztah dospělého a dítěte, protože Montessori explicitně popisuje, jakým způsobem by se mělo s dětmi pracovat a jaká je role dospělého. To bylo způsobeno tím, že Maria pedagogiku pro děti od narození do dvanácti let experimentálně testovala, proto je popsaná a rozpracovaná konkrétněji než pedagogika pro dospívající, kterou popisuje pouze z teoretického hlediska. I přesto můžeme odhalit vztah dospělého a dítěte i v poslední etapě výchovy, než se z dítěte stane dospělý jedinec.

V posledním období Maria popisuje postupný přechod od socializačního módu k módu pomáhajícímu. Dospělí mají hlavně na počátku pomáhat dětem s organizací a s postupným osvojováním si praktických činností, jako je rozdělávání ohně, stavění boudy či opravování motoru. [Montessori 2011: 98] Postupně by však dospělí měli vedení předat do rukou dětí, které budou udržovat pořádek na principu sebekázně.

Pokud bychom se měli zaměřit na diskurzy, které popisují James, Jenks a Prout [1998], jež jsem charakterizovala v teoretické části práce, a chtěli určit, k jakému z pěti diskurzů patří dítě, které popisuje Maria Montessori ve věku od dvanácti do osmnácti let, znovu narazíme na problém malého množství dat, která nám Montessori poskytuje v knihách, které jsem ve své práci analyzovala. Z těch dat, co nám Maria dodává, se domnívám, že v poslední fázi vývoje Maria vnímá dítě jako přirozeně se vyvíjející dítě, které je schopno se o sebe postarat a řídit svou výchovu samo, protože ono nejlépe ví, co je pro něj dobré.

7.3. Systém Marie Montessori - shrnutí

Pro lepší orientaci v jednotlivých obdobích a jejich popisech jsem se rozhodla provést shrnutí pomocí tabulky.

Tab. 1 Shrnutí dětství dle Marie Montessori

0-7 let	Přirozeně se vyvíjející dítě	Pomáhající mód
7-12 let	Nevědomé dítě	Spolupracující mód
12-18 let	Přirozeně se vyvíjející dítě	Pomáhající mód

Z tabulky vidíme, že v principy Marie Montessori tvoří pomyslný kruh. Na začátku a konci pracují s přirozeně se vyvíjejícím dítětem a využívají pomáhající mód vztahu mezi dítětem a dospělým. V prostředním období, které je od sedmi do dvanácti let, však Montessori přistupuje k dětství odlišně. V tomto věku přistupuje k dítěti jako k nevědomému a využívá zcela nový mód, který je kombinací pomáhajícího a socializačního módu, který jsem nazvala spolupracující, protože se na vývoji dítěte podílí rovným dílem dospělý a dítě.

Pedagogika Marie Montessori je bezesporu ovlivněna procesem svého vzniku, proto je nejjasnější a nejpropracovanější v nejmladším věku života dítěte. S jeho postupným růstem se stává obecnější a chybí ilustrativní příklady. Pedagogiku Marie Montessori také bezesporu ovlivnilo její náboženské vyznání. Byla členkou Římskokatolické církve, proto ve své práci často používá příklady z křesťanského prostředí, křesťanská nauka však není náplní učiva či znalostí a zvyků předávaných dětem. Pokud by Maria nepoužívala biblické příklady, nebyli bychom schopni odhalit křesťanské pozadí její pedagogiky.

8. Waldorfská škola

První Waldorfská škola vznikla jako škola pro děti dělníků v cigaretové dílně Waldorf-Astoria, odkud také pochází označení tohoto alternativního směru jako Waldorfská škola. Škola byla svěřena do rukou Rudolfa Steinera, který položil základy novému pedagogickému směru. [Stručně 2014] V další kapitole přiblížím život Rudolfa Steinera, abychom stejně jako v případě pedagogiky Marie Montessori věděli, v jakém prostředí a jakým způsobem vznikaly hlavní myšlenky směru.

8.1. Život Rudolfa Steinera

Rudolf Steiner se narodil v Rakousku-Uhersku v roce 1861. Po složení maturitní zkoušky odjel do Vídně, kde se věnoval studiu mnoha oborů, například fyziky, analytické mechaniky, ale i politice, hudbě a mystice. Při studiu se Steiner setkal s myšlenkami Goetha, které ovlivnily jeho další filozofické uvažování. [Rudolf 2014]

Další fáze jeho života je spojena s obrácením se ke Kristu. Steiner položil základy antroposofii, kterou můžeme doslovně přeložit jako „vědomí si vlastního lidství“. Je to nauka odvozená od teosofie, z jejíž společnosti byl Steiner vyloučen, a proto ve stejný rok založil Antroposofickou společnost. Ve svém dalším životě se věnoval praktické aplikaci antroposofie. Vznikla tak například eurytmie, což je pohybové umění spojené s hudbou, řečí a poezií. [srov. Rudolf 2014]

V roce 1919 byl pověřen založením školy pro zaměstnance firmy Waldorf-Astoria ve Stuttgartu. Původně měla být tato škola jediná, pouze tři roky poté však byla založena další Waldorfská škola. [Stručně 2014]

8.2. Dětství dle Rudolfa Steinera

Rudolf Steiner popisuje člověka jako symbiózu třech substancí. Fyzického těla, éterického nebo duchovního těla a astrálního, neboli pocitového těla. Toto rozdělení vyplývá z antroposofického vnímání světa, které velmi ovlivňuje pohled Steinera na dítě a dětství.

Dětství dělí také jako Maria Montessori do několika stádií, důležitější než věk je však pro něj stupeň vývoje dítěte. V jednotlivých obdobích je dítě znovuzrozeno. Spolu s fyziologickou proměnou se projeví další z jeho tří substancí. Správná výchova je dle Steinera spojena se znalostí substance, na kterou bychom měli v daném období působit. [Steiner 2007: 15-17] Rudolf Steiner se ve velké části svých úvah zabývá fyziologickými znaky dětí, ty já však ve své práci z větší části zanedbám, protože nejsou pro mou analýzu relevantní. Zabývám se pouze znaky, které ovlivňují vnímání dítěte a dětství.

Ráda bych však na začátek zmínila, že výše popisovaná eurytmie, tedy pohybové umění spojené s hudbou, řečí či poezií, je podle Steinera velmi důležitá v životě každého člověka, proto by se i děti ve všech věkových stádiích měly tímto uměním zabývat a rozvíjet ho podle úrovně svého vývoje a dle svých možností. Toto umění staví Steiner do opozice k tělocviku, kde jde pouze o tělesnou aktivitu, ale kde je duch zcela opomíjen. [Steiner 2003: 187-188]

8.2.1. Období od narození do výměny prvních zubů

První období, které Rudolf Steiner ve své pedagogice popisuje, je období od narození po ukončení výměny prvních zubů. Jinými slovy je to období ukončení vývoje hlavy. Je to chvíle, kdy se dítě zbaví zděděných zubů a získá zuby vlastní. Steiner se vůbec nezabývá rolí rodiče ve výchově dítěte, mluví pouze o úkolu pedagoga.

V období od narození po první zuby, které Steiner ukotvuje do zhruba sedmi let dítěte, má dítě aktivní pouze fyzické tělo, proto je zapotřebí pracovat pouze s ním. V tomto čase se utváří důležité orgány dítěte, které se budou po celý život vyvíjet do tvarů, které jim byly dány do sedmi let dítěte. Proto je toto období velmi důležité, protože nelze později špatný vývoj napravit.

V první fázi života dítěte probíhá dle waldorfské pedagogiky vývoj na principu napodobování a to nejen v rovině materiální, ale také duchovní, jako je například pošetilé jednání. Principem nápodoby se zabývá sociální psychologie, která ho uvádí jako jednu z fází sociálního učení. Těmito fázemi je pozorování okolí, nápodoba a posílení ze strany společnosti. Albert Bandura ve své teorii sociálního učení však říká, že učení nápodobou může probíhat i bez reprodukce a následného posílení. Děti dle Bandury pozorují normy, které mají dospělí pro své chování, a podle toho si formují chování vlastní. [Výrost et al. 2008: 54-58] Z toho důvodu by dle Steinera neměly být děti vystavovány chování, které nechceme, aby si osvojily, nebo které jim budeme v budoucnosti zakazovat. [Steiner 2007: 19] Protože i když v danou dobu po nás dítě naše špatné chování neopakuje, může se přijetí našeho špatného vzoru projevit v pozdějším životě. Dítě je zde popisováno jako nevědomé dítě, které si utváří svoji identitu skrze vztah se svým okolím, v tomto případě pomocí nápodoby jednání dospělých osob.

Pokud se pokusíme najít vztah mezi dítětem a dospělým z hlediska Lloyda deMause [1995], zjistíme, že se zde objevuje socializační mód. Dospělý vychovává dítě, nikoli však poučováním nebo vštěpováním mu pravidel, které Steiner kritizuje, ale příkladem vlastního jednání, díky kterému se dítě bude správně vyvíjet. Měřítkem správného vývoje nám je fyzické tělo a jeho projevy a potřeby. V první fázi života dospělí vychovávají dítě pomocí apelace na jeho cit, který je předchůdcem budoucí vůle. Cit by

se měl vzbudit pomocí každodenního nevědomého opakování činností dítětem, které mu podle dospělého pomohou probudit cit a budou správné. [Steiner 2003: 77-78]

Dále může dospělý podporovat vývoj dětí pomocí hraček, které podporují kreativitu či zvolením správné barvy oblečení či stěn v místnosti, které vedou k doplnění chybějících barev a k harmonizaci dítěte. [Steiner 2007: 18-19]

Zde se Steiner shoduje s myšlenkami Marie Montessori, že prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ovlivňuje jeho vývoj. Každý vidí jako podstatné jiné aspekty prostředí, pro Steinera jsou to barvy, pro Montessori je to přizpůsobení prostoru dětem. Oba se však shodnou na důležitosti správných hraček a pomůcek. Při budování prostorů, kde se bude dítě pohybovat, bychom tedy měli dle obou alternativních systémů zohledňovat dopady konkrétního prostoru na dítě, jeho potřeby a vývoj.

V prvním období života dítěte podle Steinera dítě přistupuje ke světu jako k něčemu morálnímu, proto napodobuje veškeré chování, které kolem sebe vidí, a nepřistupuje k němu kriticky.

8.2.2. Od výměny zubů po pohlavní dospělost

Dalším Steinerovým vývojovým stádiem dítěte je období od výměny zubů po pohlavní dospělost, to odpovídá zhruba věku mezi sedmi až čtrnácti lety. U každého dítěte se však období, ve kterém se v určitém věku nachází, určuje individuálně. V tomto období se dítě znovuzrodilo díky éterickému tělu. V tomto období je tedy zapotřebí se zaměřit především na éterickou podstatu dítěte, díky správnému rozvoji těla éterického se bude rovnoměrně rozvíjet i tělo fyzické. Vychovatel by měl pravidelně kontrolovat vývoj fyzických těl jemu svěřených dětí, aby mohl podle odchylek v jejich vývoji upravit práci s dětmi a jejich těly éterickými. [Steiner 2007: 20, Steiner 2003: 166]

V druhém období klade Steiner velký důraz na formu učení, která by měla být zcela odlišná učení dosavadnímu. Doposud dospělí dítěti vlastním příkladem ukazovali, jak by se mělo chovat, a dítě je následovalo díky nápodobě. Další fázi bychom mohli charakterizovat pomocí slov následování a autorita. Dítě by se však nemělo podrobovat autoritě vychovatele za pomoci trestů, jak je tomu v dotěrném módu, který se na první

pohled zdá pro toto období charakteristický. Dítě by se mělo podrobit autoritě dospělého dobrovolně, nechat se jím vést. Steiner tedy znovu popisuje ve vztahu mezi dospělým a dítětem socializační mód. [srov. Steiner 2007]

V popisu dítěte se však Steiner od předchozího období liší. Dítě se v období mezi sedmi a čtrnácti lety blíží nejvíce imanentnímu dítěti, jak jej popisují James, Jenks a Prout [1998]. Rozumové vzdělání je v tomto období upozaděno, protože na něj dítě není zatím připraveno. Výchova je závislá na dospělém, který ví, jakým směrem a způsobem by se mělo dítě rozvíjet. Dítě by se mělo v tomto období rozvíjet především pomocí memorování, souvislosti přidá k získaným datům později. Proto je důležité studovat například historii a zeměpis. [Steiner 2007: 25] Tyto Steinerovy myšlenky o postupu, jak může nejlépe dítě pochopit okolní svět, připomínají myšlenky Franze Boase o tom, jak máme pochopit a studovat jednotlivé kultury. Boas říká, že abychom pochopili určitou společnost, je třeba se zabývat její historií a shromáždit velké množství dat, která budeme později schopni analyzovat, protože bez dostatečného množství dat, která jsou historického charakteru, nemůžeme pochopit současnou společnost. [srov. Kanovský 2004: 42-59] Steiner se v období mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí shoduje s myšlenkami Franze Boase. Jednotlivec díky tomuto postupu pochopí společnost, která ho obklopuje.

Vychovatel by měl předávat znalosti dětem nikoli jako holá fakta, ale jako podobenství či obrazy, které budou podporovat dětskou vůli a cit. Měl by jim předkládat dostatek dobrých vzorů, nikoli však v podobě pouček, ale v podobě konkrétních lidí, kteří se mohou stát dětem vzorem a ke kterým budou moci vzhlížet. V tomto bodě se silně projevuje podobnost waldorfské pedagogiky s náboženstvím jako takovým. Náboženství jsou věřícím přibližována pomocí příběhů a přirovnání a také jim jsou předkládány vzory, které by se měli ve svém životě snažit následovat. V křesťanství jsou to světci a světice, v buddhismu je to Buddha.

Dítě v tomto věku přistupuje ke světu jako k něčemu krásnému, proto by i jeho poznávání mělo být pro dítě krásné, aby vzbudilo jeho cit. Proto je velká část výuky zaměřena na umění nebo probíhá skrze umění.

8.2.3. Pohlavní dospělost

Posledním popisovaným obdobím je období, kdy je dítě pohlavně dospělé. Teprve v posledním období se zrodí astrální tělo dítěte, které se tak stane kompletním a může začít samo svobodně myslet.

Jak jsem již řekla, v předchozích obdobích dítě není vedeno k samostatnému myšlení, ani utváření si názorů na svět kolem sebe či myšlenky jiných, které jsou mu během studia předkládány. Dítě by mělo svět doposud chápat pouze pomocí citu a vůle. V posledním období se vyvíjí svobodný rozum dítěte, které začíná propojovat získané údaje, chápat souvislosti a poznávat tak svět kolem sebe. To vše jen díky dosavadním pevným základům, které byly dítěti předány a na nichž může vystavět své názory.

V tomto období začíná dítě systematizovat a vědecky se učit. Začíná zjišťovat, že svět kolem něj není pouze morální a krásný, jak tomu bylo v předchozích obdobích, ale že je také pravdivý. Jeho další cesta tedy směřuje ke hledání této pravdy.

Pokud bychom chtěli v tomto období zjistit, jaký mód je mezi dospělým a dítětem, zjistíme, že nám Rudolf Steiner nedává v analyzovaných knihách vodítka, na jakém principu by měl jejich vztah vypadat. Z jeho myšlenek implicitně vyplývá, že dospělý bude hrát i v poslední fázi roli. Z toho usuzuji, že bude dospělý v poslední fázi vývoje dítěte zastávat roli, která bude blízká pomáhajícímu módu. Do jaké míry se s tímto konceptem Steiner ztotožňuje, však není kvůli absenci dat možné určit, proto jej neuvádím v závěrečné shrnující tabulce. Pokud bychom chtěli dítě v posledním období zařadit do diskurzů James, Jenkse a Prouta [1998], zjistíme, že ani v tomto případě nám texty nepodávají dostatečné množství informací. Na základě dat, která máme, se domnívám, že dítě v pohlavní dospělosti neodpovídá žádnému z popisovaných diskurzů.

8.3. Waldorfská škola – shrnutí

Pro zrekapitulování období Waldorfské školy jsem se znovu rozhodla využít tabulky, která by měla pomoci čtenáři v lepší orientaci.

Tabulka 2 Shrnutí dětství dle Rudolfa Steinera

Narození – výměna zubů (0-7 let)	Nevědomé dítě	Socializační mód
Výměna zubů – pohlavní dospělost (7-14 let)	Imanentní dítě	Socializační mód
Pohlavní dospělost (14-20 let)	Pomáhající mód	-

Z tabulky vidíme, že Steiner v prvních dvou obdobích popisuje jako ideální vztah mezi dítětem a dospělým socializační mód, což znamená, že výchova dítěte je do jeho pohlavní dospělosti plně v rukou dospělých, kteří určují směr, kterým se jeho výchova bude ubírat. V posledním období se role dospělého v životě dítěte blíží módu pomáhajícímu. V popisu dítěte se však u dvou prvních fází života dítěte rozchází. Do výměny prvních zubů je dítě popisováno jako nevědomý aktér, který formuje svoji identitu skrze vztahy se svým okolím. V tomto případě skrze nápodobu jednání dospělých. V dalším období vývoj dítěte silně závisí na dospělém, který jeho výchovu vede.

Základy pojetí dítěte Rudolfem Steinerem tkví v jeho náboženských představách, ze kterých vychází jeho představa o světě a lidech v něm. Nejen způsob výchovy, ale i jeho náplň je tím velmi ovlivněná. Svou víru a její důležitost nám Steiner předkládá téměř na každé stránce textu.

9. Srovnání

V této kapitole bych se ráda zaměřila na srovnání dvou výše popsaných alternativních vzdělávacích systémů se západním modelem vzdělávání. Nejprve bych se chtěla zaměřit na explicitní kritiku západního systému, kterou alternativní systémy

vyslovují ve svých knihách. A poté se zaměřím na rozdíly a podobnosti mezi většinovým vzdělávacím systémem a jeho alternativami.

9.1. Kritika západního vzdělávacího systému

Hlavní bod kritiky západního vzdělávacího systému tkví v jeho standardizaci a uniformitě, a to jak podle Marie Montessori, tak i dle Rudolfa Steinera. Oba dva alternativní systémy kladou důraz na jedinečnost každého dítěte, na jeho individuální osobnost, stupeň a rychlost vývoje a také potřebu individuálního přístupu k němu.

Steiner jako kritiku uvádí příklad muže, který šel na večeři. Po pravé i levé ruce mu seděly ženy, které od sebe však nebyl schopen rozpoznat. Druhý den potkal ženu, nebyl však schopen poznat, jestli je to některá z žen minulého večera či nikoli, protože všechny ženy byly stejné. [Steiner 2003: 136] Steiner nám na tomto příkladu ukazuje chybu tehdejšího socialistického školství, vůči kterému se svým novým pojetím pedagogiky vymezoval. Západní systém školství podle Steinera nevychová jednotlivce jako individuum, ale vychovává masu lidí, kteří, když projdou procesem výchovy, jsou všichni stejní. Toto tvrzení podpírá Pierre Bourdieu [1999], který cituje Bernharda a jeho popis vztahu mezi školstvím a státem. Škola je podle nich místo, kde se z člověka stává opora státu. To je jejím hlavním a jediným úkolem. Stát skrze školství vychovává uniformní jedince, kteří budou odpovídat jeho kategoriím a požadavkům. [srov. Bourdieu 1999: 69] Většinový vzdělávací systém tedy potírá individualitu dětí, protože nezkoumá jejich individuální potřeby, ale přistupuje k nim uniformně. Jedinci, kteří projdou tímto vzděláním, ztrácí svoji jedinečnost a stávají se masou.

Tento bod je téměř jediná explicitně vyjádřená kritika západního systému vzdělávání, kterou u Rudolfa Steinera nalezneme. Dále se zmiňuje také o absenci duchovní vědy v západním vzdělávání.

V práci Marie Montessori se objevuje kritika většinového vzdělávacího systému častěji než u Rudolfa Steinera. To je dle mého názoru tím, že Maria Montessori aktivně participovala na mnoha pedagogických přednáškách a kongresech, kde se jednak setkávala s ostatními pedagogy a jejich zkušenostmi ze škol, ale kde se také snažila šířit

svou inovativní pedagogiku, kterou musela být schopna obhájit v konfrontaci se západním modelem školství.

Jedním z bodů kritiky západního modelu školství Mariií Montessori je jeho neaktuálnost a velmi dlouhá reakční doba na změny ve společnosti. Maria říká, že státní model školství by nebyl schopen splnit požadavky dopívajících dětí, které měly v minulosti. Školství je v rozporu s moderní společností, kvůli rychle se měnící materialistické době. Dětem chybí jistota, kterou jim západní školství není schopné poskytnout. V tuto chvíli bych ráda připomněla, že Maria Montessori utvářela svou pedagogiku na počátku dvacátého století, kdy nebyla tato orientace na materialismus tak výrazná jako dnes. [Montessori 2011: 77-78, 94]

Dalším bodem kritiky je pocit nadřazenosti dospělých nad dětmi. Maria se vymezuje vůči všem módům vztahu mezi dospělými a dětmi, kde má hlavní úlohu ve výchově dítěte dospělý. Maria říká, že tak dospělí utlumují dětské potřeby, brání jejich přirozenému vývoji a můžou dokonce zavinit až vznik psychických úchylek. [Montessori 1998: 67-68] Zde Maria kritizuje nejen západní vzdělávací systém, který využívá socializačního módu, tedy směr rychlost a obsah učiva je v rukou vyučujícího, ale také Waldorfskou školu, která, jak jsem již řekla výše, do věku pohlavní dospělosti vychovává dítě také v socializačním módu. Maria nekritizuje přímo zmíněné vzdělávací systémy, ale obecně špatnou práci s dětmi, která nenaplňuje potřeby dětí. Sama Maria dává dospělým do rukou výchovu v období mezi sedmi a čtrnácti lety, dítě se však v tomto období podílí na své výchově stejným dílem jako dospělý. Maria klade důraz na aktivní participaci dítěte v jeho vztahu s dospělým, pokud se dítě nepodílí na své výchově, vnímá dítě jako zotročené. Zde je dobré připomenout, že v socializačním módu se dítě dobrovolně podvoluje vůli dospělého. Můžeme tedy říci, že v určitém pohledu aktivně participuje svým souhlasem a podvolením se.

Maria také kritizuje neschopnost dospělých vytvořit dětem takové prostředí, kde by se mohly svobodně rozvíjet. Místo snahy vytvořit dětem přirozené prostředí dospělí děti nutí, aby se přizpůsobily jejich světu, který je však pro děti nepochopitelný, ve kterém se cítí ohrožené a kde nemůže docházet k jejich správnému vývoji. [Montessori 1998: 10] Mariino řešení tohoto problému je odtrhnutí dětí od současného světa a poskytnutí jim vhodného prostoru pro jejich vývoj, kde je nebude svět dospělých ohrožovat. Do jisté míry můžeme říct, že například v posledním období, kdy děti žijí na farmě na kraji

lesa, Maria vidí jako ideální pro vývoj dítěte vrácení se k předindustriální zemědělské společnosti.

V neposlední řadě Maria kritizuje nedostatek pohybu dětí, kvůli pohodlnosti dospělých. Nejprve je dospělí dávají do kočárku, i když by dítě danou vzdálenost ušlo samo. Později dětem nedávají dospělí dostatečný prostor a čas, který by měly trávit venku. V tomto bodě se Maria shoduje s implicitní kritikou Rudolfa Steinera o nedostatku vyrovnaného pohybu dětí. Steiner však neklade důraz na pohyb ve smyslu sportu, ale mluví o eurytmii, která rozvíjí zároveň tělo, duši i ducha člověka.

9.2. Podobnosti a rozdíly mezi většinovým vzdělávacím systémem a systémy alternativními

V této kapitole bych se nejprve chtěla zabývat prostředím, ve kterém systémy vznikaly a které nám poté pomůže pochopit jejich odlišnosti ve vnímání dítěte a dětství.

Jednou z hlavních odlišností západního modelu vzdělávání a alternativních vzdělávacích systémů je prostředí a způsob, jak vznikly. Alternativní systémy mají jednoho konkrétního zakladatele, který dal vzniknout ucelené koncepci a metodě vzdělávání dětí. Waldorfská škola i vzdělávání Marie Montessori vznikly jako reakce na nevhodnost většinového vzdělávacího systému, jako potřeba změny školství. U západního modelu školství však nenajdeme jedno jméno jeho zakladatele, protože nikdo takový neexistuje. Západní model školství se vyvíjel postupně. První školy bychom našli již ve starověkém Římě a Řecku. Západní model školství nevznikal, aby se od něčeho odlišil, ale aby splnil obecné požadavky společnosti vychovávat budoucí generace. Alternativní systémy se také snaží těmto požadavkům vyhovět, volí však odlišné způsoby jejich naplnění.

Waldorfská škola je silně spjata s náboženstvím. Přesto, že Steiner říká, že nebude děti vyučovat antroposofii, vyžaduje, aby učitelé tuto nauku vyznávali. [Steiner 2003] Steinerovo pojetí dítěte i jeho vztahu s dospělými má základ v antroposofii a její představě o člověku a o životě. Na první pohled se nám může zdát, že se tím liší od ostatních dvou systémů. Pokud se však zahledíme na vzdělávací systém Marie Montessori, zjistíme, že Maria velmi často využívá v popisu okolního světa biblické

příběhy a přirovnání. Maria Montessori nám tak dává implicitně najevo, že její pedagogika je postavena na křesťanských základech, stejně jako západní vzdělávací systém, který je dnes přísně sekularizovaný od církve. Pokud bychom se však podívali do historie, zjistíme, že prvními vyučujícími byli kněží a řeholníci. Společným jmenovatelem západního systému a pedagogiky Marie Montessori je křesťanský základ, který není na první pohled vidět, protože součást pedagogiky není předávání náboženství. Stojí však na jeho základech.

Nyní se již zaměříme konkrétně na otázku, kterou jsem si stanovila jako cíl své práce, tedy odlišné vnímání dítěte a dětství. Oba alternativní systémy nevnímají dětství konstantně, ale jejich vnímání dítěte se liší v různých fázích jeho vývoje. Západní systém také rozděluje dětství na více fází, jeho přístup k dětem se však v těchto fázích nijak zásadně neliší. Pro lepší představu nyní krátce zrekapituluji pojetí dětství všemi systémy v jednotlivých obdobích.

I přesto, že každý systém rozděluje fáze dítěte podle jiného klíče, první období je u všech téměř totožné. Tedy od narození do sedmi let dítěte. Waldorfská škola vnímá dítě v tomto období jako nevědomé dítě, které si utváří svoji osobnost na základě vztahu s dospělými. Maria Montessori také chápe dítě v prvním období jako hlavního participanta svého vývoje, který se dle ní netvoří skrze vztah s dospělým, ale je mu přirozeně dán do jeho nitra. Oba alternativní systémy v prvním období stojí v opozici vůči západnímu modelu školství, který chápe dítě jako tabula rasu, která čeká, čím jí naplní dospělý. Aktivním participantem při utváření dítěte je tedy dospělý nikoli dítě.

Vztah dospělého a dítěte v prvním období by měl dle Steinera i většinového vzdělávání být socializační. Dospělý by tedy měl dítě trénováním vést ke správnému začlenění se do společnosti. Maria Montessori však má pohled zcela odlišný. Ona vidí roli dospělého pouze jako pozorovatele, který dítěti nabízí nové aktivity a pomůže mu, je-li třeba.

Druhá fáze vývoje dítěte již není tak jednoznačně určená. U západního školství je druhá fáze, tedy základní škola ohraničena sedmi až patnácti lety, dítě zde však může setrvat i déle. Steiner charakterizuje druhé období jako dobu mezi výměnou zubů a pohlavní dospělostí, což je zhruba mezi sedmým a čtrnáctým rokem. Oba systémy charakterizují dítě jako tabula rasu, jak to bylo u západního systému v předchozím období. Maria Montessori se znovu svým pojetím dítěte odlišuje, dítě mezi sedmi a

dvanácti lety vnímá jako nevědomé dítě, které formuje svoji osobnost ve vztahu ke svému okolí.

Z perspektivy vztahu dítěte a dospělého se znovu západní sytém shoduje s pojetím Waldorfské školy. Oba systémy popisují ideální vztah v rámci socializačního módu. Systém Marie Montessori využívá zcela nový mód, který jsem pojmenovala rovný, kdy se na výchově podílí dospělý i dítě rovným dílem.

V poslední fázi vývoje dítěte jsem neměla potřebné množství dat pro charakteristiku Steinerových myšlenek. Západní model školství znovu popisuje socializační mód a dítě jako tabula rasu. Stejně tak Maria Montessori se vrací k charakteristice dítěte i vztahu s dospělým, které už popsala v období prvním.

Podle výše popsaných podmínek vzniku systému by se dalo předpokládat, že si bude podobný systém Marie Montessori se západním vzdělávacím systémem, protože mají kořeny ve stejném náboženství. Realita je však jiná. Jak jsem již řekla, různá pojetí dětství vznikají v různých kontextech. Přesto, že oba systémy vycházejí z podobného prostředí, jejich pedagogika je odlišná, protože způsob a důvod jejich vzniku je odlišný. Maria Montessori se snažila vyřešit problémy současného školství zcela inovativními metodami a odlišným přístupem k dětství, od kterého se tudíž výrazně odlišuje. Maria Montessori se se západním systémem nepotkává v popisu ani jednoho období ve stejném diskurzu či módu. To odpovídá výrazné kritice, kterou uvádí Maria vůči většinovému vzdělávacímu systému.

O pojetí dětství z hlediska konceptů dětství a diskurzů vztahů mezi dítětem a dospělým můžeme říct, že si je západní systém velmi podobný v chápání dětství s Waldorfskou školou. Oba využívají socializačního módu a v druhé fázi oba popisují dítě jako nepopsaný list papíru. V mnoha jiných ohledech se však od sebe systémy odlišují. Proto musím říci, že i systém Rudolfa Steinera se velmi výrazně odlišuje od západního modelu vzdělávání.

Pokud bychom se pokusili srovnat pojetí dětství třech zkoumaných systémů skrze jinou perspektivu než zmíněné diskurzy a módy, zjistili bychom, že jsou body, ve kterých se systémy vzájemně protínají, jako je například důraz na prostředí alternativních systémů, ale že je mnohem více věcí, ve kterých se odlišují. Každý vzdělávací systém má svoje vlastní pojetí dítěte a dětství, jiné metody, které jsou vhodné pro práci s dětmi, a jiné vlastnosti, které jsou dětem připisovány.

10. Závěr

Cílem mé práce bylo popsat pojetí dětství třemi nejrozšířenějšími vzdělávacími systémy v západní společnosti a následně tato pojetí srovnat, což jsem udělala skrze analýzu základních textů alternativních vzdělávacích systémů (Waldorfské školy a Vzdělávání Marie Montessori). Západní model vzdělávání jsem charakterizovala prostřednictvím sociologické literatury.

Ve své práci jsem došla ke zjištění, že alternativní vzdělávací systémy nemají jednu definici dětství, která by byla platná po celou dobu života dítěte, ale že dětství dělí do fází, ve kterých charakterizují dětství odlišně. Ne všechna období se mi podařila charakterizovat, protože jsem neměla dostatečné množství dat pro stanovení závěrů. Většinový vzdělávací systém také dělí dětství do období, po celou dobu je však dítě charakterizováno stejně, což je jeden z hlavních rozdílů mezi systémy.

Vzdělávací systém Marie Montessori klade velký důraz na přirozenost učení dítěte, proto je zodpovědnost za to, co a jak se dítě učí, kladena do rukou dítěte. Důležitá je pro ni individualita dítěte, jeho konkrétní potřeby a vývoj. Velmi podstatné je pro ni prostředí, které je vhodné pro vývoj dítěte v určité fázi vývoje, a plnění potřeb, které dítě v určitém období má.

Waldorfská škola je postavena na základech antroposofie, od které se odvíjí její vnímání dítěte a dětství. Její chápání dítěte je postaveno na myšlence postupného probouzení těl člověka, jak je popisuje antroposofie. Také klade důraz na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Podle Rudolfa Steinera by zásadní úlohu v životě dítěte mělo hrát umění. Dítě by až do své pohlavní dospělosti mělo být vedeno na cestě poznání pedagogem, který ví, co je pro ně nejlepší. Teprve po tělesném dozrání je dítě připraveno samostatně myslet a rozhodovat se.

Oba dva systémy se svým pojetím dětství, pedagogickými postupy a charakteristikou dítěte odlišují od západního vzdělávacího systému, který vnímá děti jako masu, nikoli jako individua, mohou tedy být pro rodiče alternativní možností při výběru vzdělání pro jejich děti, pokud nejsou spokojeni s pojetím dítěte a dětství většinovým vzdělávacím systémem.

Během práce jsem charakterizovala nový mód vztahu mezi dítětem a dospělým, který jsem nazvala spolupracující mód. Tento typ vztahu se objevuje v myšlenkách Marie Montessori jako ideální vztah mezi dospělým a dítětem mezi sedmi a dvanácti lety.

Ve své práci jsem popsala pojetí dítěte ve vzdělávacích systémech pouze v teoretické rovině, protože má práce byla limitovaná rozsahem. V dalším bádání by bylo přínosné zjistit, jak aplikují alternativní vzdělávací systémy myšlenky svých zakladatelů v praxi na příkladu konkrétních škol. Dále by bylo také možné rozšířit výzkum o rozhovory přímo s dětmi, jak ony chápou svou pozici v jednotlivých vzdělávacích systémech a jak by popsaly svůj vztah s dospělými.

Jmenný rejstřík

A

Ariès, 10, 14, 41

B

Beck, 41
Berger, 13, 41
Bláha, 13, 41
Bourdieu, 14, 15, 33, 41

D

deMause, 11, 15, 18, 23, 28, 41

G

Giddens, 13, 41

H

Helus, 9, 41
Hendl, 17, 41

J

James, 12, 14, 15, 17, 18, 21, 23, 25, 30, 31, 41
Jenks, 12, 15, 17, 18, 21, 23, 25, 30, 41

K

Kanovský, 30, 41
Kaščák, 16, 41
Kašparová, 11, 13, 14, 22, 41
Klvaňová, 1, 11, 13, 14, 22, 41
Kozlík, 21, 41

L

Lancy, 9, 41
Linhart, 9, 41
Luckmann, 13, 41

M

Mareš, 7, 9, 42
Maříková, 41
Montessori, 1, 2, 3, 7, 9, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42

P

Pávková, 42
Petrusek, 41
Postman, 10, 11, 42
Prout, 12, 17, 18, 21, 23, 25, 30, 41
Průcha, 7, 9, 42
Pupala,, 41

S

Slaměník, 42
Sollárová, 42
Steiner, 3, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 42

V

Vodáková, 41
Výrost, 28, 42

W

Walterová, 42

Seznam tabulek

Tab. 1 Shrnutí dětství dle Marie Montessori 25

Tabulka 2 Shrnutí dětství dle Rudolfa Steinera 32

Zdroje

Použitá literatura

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

Bláha, A. I. 1927. *Sociologie dětství*. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě. Pedagogické studium (Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě).

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

Berger, P. L., T. Luckmann. 1999. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Bourdieu, P. 1999. Teorie jednání. Praha: Karolinum.

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

Giddens, A. 1999. *Sociologie*. Praha: Argo.

Helus, Z. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol*. Praha: Portál.

Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Lancy, D. F. 2008. *The anthropology of childhood: cherubs, chattel, changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.

James, A., James, A. L. 2004. *Constructing Childhood. Theory Policy and Social Practice*. New York: Palgrave.

James, A., C. Jenks, A. Prout. 1998. *Theorizing Childhood*. Wiley.

Kanovský, M. 2004. *Kultúrna a sociálna antropológia: Osobnosti a teórie*. Bratislava: Chronos.

Kaščák, O., B. Pupala. 2012. *Deti medzi emancipáciou a sociálnou využitel'nosťou – nová sociológia detstva a "našepkaná emancipácia"*. Sociální studia, č. 2.

Kašparová, I., R. Klvaňová. 2016. *Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání*. Slovak Sociological Review, Bratislava: Slovenská akadémia vied.

Kozlík, J. 1998. *Směřování k základní škole zítřka*. Praha: Fortuna.

Lancy, D. F. 2008. *The Anthropology of Childhood. Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Linhart, J., M. Petrusek, A. Vodáková, H. Maříková. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.

Montessori, M. 2001. Objevování dětství. Praha: SPS.

Montessori, M. 2011. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton.

Montessori, M. 1998. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.

Pávková, J. 2014. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

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

Průcha, J., E. Walterová, J. Mareš. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Steiner R. 2003. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Semily: Opherus.

Steiner, R. 2007. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky.

Universum: všeobecná encyklopedie. 2000. Praha: Odeon.

Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích. Díl 1, a/f. 1996. Praha: Nakladatelský dům OP.

Výrost, J., I. Slaměník, E. Sollárová et al. 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Internetové zdroje

Rudolf Steiner. 2014. [online] [cit. 31. 3. 2017] dostupné z: http://www.waldorfskaskola.eu/waldorfska-pedagogika/rudolf-steiner-a-antroposofie/

Stručně o waldorfské pedagogice. 2014. [online] [cit. 31. 3. 2017] dostupné z: http://www.waldorfskaskola.eu/waldorfska-pedagogika/strucne-o-waldorfske-pedagogice/

Úmluva o právech dítěte. 1989. in *Sbírka zákonů č. 104/1991*. [online] [cit. 14. 1. 2017] dostupné z: https://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/prava_deti/umluva_o_pravech_ditete-plne_zneni.pdf

Školský zákon. 2004. in *Sbírka zákonů č. 561/2004* [online] [cit. 31. 3. 2017] dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017

Životopis lékařky Marie Montessori. 2014. [online] [cit. 20. 3. 2017] dostupné z: http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/m-montessori-zivotopis/