

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filozofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Umíme si naslouchat:
komunikační interakce a vzájemnost v Montessori školách

We Can Listen:
Communication Interactions and Reciprocity in Montessori Schools

Bc. Petra Hillebrandová

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Samek, M.A., Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy dějepis — základy společenských věd

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Umíme si naslouchat: komunikační interakce a vzájemnost v Montessori školách* potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 9. 7. 2022

Tímto bych ráda poděkovala panu Mgr. Tomášovi Samkovi, M.A., Ph.D., za veškerou pomoc, rady a ochotu, které mi během zpracovávání práce poskytl. Dále bych chtěla poděkovat školám a průvodcům v mnou navštívených školách za vstřícnost a možnost provést pozorování.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá komunikačními interakcemi v Montessori školách v Česku. Popisuje specifické prostředí Montessori přístupu a základní principy a tradici Montessori školství. Zabývá se pojmy komunikace a důvěra, které blíže rozpracovává. Cílem práce je sledování, jak se v Montessori školách aplikuje respektující/partnerská komunikace, která pomáhá budovat zodpovědnost žáků a ovlivňuje míru důvěry. Respektující způsob komunikace vychází ze základních principů Montessori pedagogiky a konceptu respektovat a být respektován. V práci jsou představeny jednotlivé respektující způsoby komunikace, které se v Montessori školách využívají, a komunikační interakce, kterými se vytváří vzájemná důvěra mezi účastníky komunikačních aktů v těchto školách. Práce staví na studiu odborné literatury, přičemž takto získané poznatky propojuje s informacemi získanými etnograficky během krátkého vlastního polo-zúčastněného pozorování. Toto pozorování bylo realizováno v Montessori škole nacházející se v Praze a v Montessori škole nacházející se ve středně velkém severočeském městě. Výsledky pozorování ukázaly, že respektující komunikace, kterou dodržovaly obě pozorované Montessori školy, buduje zodpovědnost a zvyšuje míru důvěry mezi účastníky komunikačních aktů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komunikační interakce, Montessori školy, důvěra, odpovědnost, Maria Montessori

ABSTRACT

The thesis deals with communication interactions in Montessori schools in Czechia. It describes the specific Montessori approach and the basic principles and tradition of Montessori education. It deals with the concepts of communication and trust elaborated in more detail. The thesis aims at observing how respectful/partner communication is applied in Montessori schools, as this communication helps to build pupils' responsibility and the level of trust. Respectful communication is one of the crucial principles of Montessori pedagogy and is based on the concept of “to respect and to be respected”. The thesis lists different respectful modes of communication and the communicative interactions, that build mutual trust between the participants in the communicative acts, used in Montessori schools. A study of the contemporary literature is combined with the knowledge gained ethnographically during a short self-conducted semi-participant observation. The observation was carried out in two Montessori schools – one located in Prague and one in a medium-sized town in Northern Bohemia. The results showed that the respectful communication observed in both Montessori schools builds responsibility and increases the level of trust between the participants in the communicative acts.

KEYWORDS

Communication interactions, Montessori schools, trust, responsibility, Maria Montessori

Obsah

Úvod	6
1 Metodologie.....	8
2 Montessori přístup	22
2.1 Maria Montessori	22
2.2 Základní principy Montessori pedagogiky	22
2.3 Montessori v Česku	27
3 Komunikace a důvěra	28
3.1 Komunikace	28
3.1.1 Součástí procesu komunikace.....	29
3.1.2 Funkce komunikace	32
3.1.3 Druhy komunikace	33
3.2 Důvěra.....	37
3.3 Komunikace v Montessori školách.....	38
Závěr.....	54
Seznam použitých informačních zdrojů	56

Úvod

Tématem mé diplomové práce jsou komunikační interakce a vzájemnost v Montessori školách. Domnívám se, že téma je stále aktuální, přestože alternativní způsoby vzdělávání, včetně Montessori pedagogiky, již nejsou v Česku v úplných začátcích. Stále se střetáváme s rodiči, kteří alternativní způsoby vzdělávání upřednostňují ve snaze umožnit svým dětem vzdělávání v podnětném, bezpečném, nekonkurenčním prostředí, které klade důraz na svobodu. Na druhé straně pak stojí rodiče, kteří často zaujímají k alternativním způsobům vzdělávání negativní postoje. Jsou přesvědčeni, že takové děti se neumí chovat, nemají respekt k autoritám a ve škole nic nedělají. A pak jsou zde samotné školy ať už alternativní, či tradiční a jejich učitelé. Většina Montessori pedagogů prošla tradičním způsobem vzdělávání. Na druhé straně mnoho učitelů z tradičních typů škol si do své výuky přebírá více či méně prvků z alternativních pedagogik. I já sama ve své učitelské praxi tento výběr často provádím a hodnotím, které prvky do své výuky zařadit a které již ne.

Téma Montessori pedagogiky je mi velice blízké, protože jsem sama absolventkou Montessori mateřské školy a několik mých rodinných příslušníků v Montessori prostředí působí. I z toho důvodu jsem si srovnání právě Montessori škol a škol tradičních z hlediska pedagogiky vybrala i za téma své bakalářské práce (Hillebrandová 2019). Téma jsem nechtěla opustit ani v diplomové práci, a tak jsem se zaměřila na komunikaci používanou v Montessori školách. Komunikace je totiž klíčový předpoklad pro úspěšnou výuku. Právě povaha komunikace mezi učitelem a žákem ovlivňuje kvantitu i kvalitu toho, co a jak se ve třídě každý den odehrává (Daly a Korinek 1980). Komunikace v Montessori školách se mi při mém pozorování pro bakalářskou práci zdála natolik specifická, že mě velice zaujala. A to především pro svůj respektující přístup a hlavně vysokou míru důvěry mezi účastníky komunikačních aktů. Považuji právě tento specifický způsob komunikace za jeden z nejčastějších důvodů, které uvádějí odpůrci alternativního vzdělávání jako důkaz toho, že Montessori žáci neprojevují dostatečnou úctu vůči autoritám či starším lidem. Proto jsem se rozhodla ve své diplomové práci sledovat právě komunikační interakce v Montessori školách, konkrétně to, jak se jimi vytváří a projevuje důvěra.

Do tohoto tématu již sama vstupuji s jistými představami a zkušenostmi. A to jak tím, že o Montessori pedagogice už mám určité informace a s tímto typem škol mám vlastní zkušenosti, tak tím, že jsem již sama vyučující na tradičním typu školy. To je hlavní empirická báze mé práce.

Stat' popisuje prostředí Montessori přístupu jak svou zakladatelku, tak základní pedagogické principy i Montessori tradici v Česku. Všechny tyto kontexty jsou důležité pro pochopení prostředí, ve kterém se mnou sledované komunikační interakce uskutečňují. Hlavní část práce se potom zabývá samotnou komunikací v Montessori školách, kdy byly teoretické poznatky doplněny o výzkumnou sondu ve dvou Montessori školách (v Praze a středně velkém severočeském městě). Tu jsem provedla metodou polo-zúčastněného pozorování, při kterém jsem si poznatky zapisovala do terénního deníku. Kapitoly jsou pak doplněny o praktické příklady přímo z terénního deníku. Tato etnografie tvoří další empirický základ předkládané práce.

1 Metodologie

Diplomová práce se opírá o studium odborné literatury a je doplněna krátkou výzkumnou sondou v Montessori školách. Informace získané z literatury jsem následně srovnávala s informacemi získanými etnograficky během pozorování ve školách. Problematika, kterou se má diplomová práce zabývat, je natolik celostní a vzájemně související, že nelze práci jednoduše rozložit na teoretickou a praktickou část. Ze stejného důvodu vysoké soudržnosti tématu jsem nechtěla práci strukturovat do většího množství podkapitol.

Přestože výzkumná sonda byla kratší, vyvstaly mnohé problémové otázky, které bych chtěla níže specifikovat. Důležité pro pozorovatele je uvědomit si, že vše, co pozoruje a vnímá, vnímá z vlastní perspektivy a skrze vlastní zkušenosti, se kterými pozorované jevy následně porovnává (Vorlíček 2019: 54). Také já jsem do pozorování vstupovala s vlastními zkušenostmi. Problematikou Montessori pedagogiky jsem se již zabývala ve své bakalářské práci. Proto mohl být můj pohled ovlivněn už jistou znalostí Montessori pedagogiky, kdy mi jsou již některé principy známy a předem s jejich aplikací ve škole počítám. Takže se na ně zaměřuji, snažím se je vidět v praxi, a naopak mě některé situace nepřekvapí (např. tykání průvodcům, volný pohyb žáků v prostoru atd.). Současně mi není školní prostředí nikterak cizí, protože jsem již sama začala vyučovat na tradičním typu školy. Už tyto mé zkušenosti ovlivňují to, co při pozorování sama vnímám. Skutečnost, že se pravidelně pohybuji ve školním prostředí, jistě poznamenala můj pohled na jisté situace, které mi mohly připadat běžné či nedůležité, ale pozorovatel, který ve školním prostředí nepůsobí, by je vnímal jako zajímavé, neobvyklé nebo jinak příznakové.

Na druhou stranu mi tyto zkušenosti umožnily porovnávat průběh dne a fungování výuky v tradiční a Montessori škole. Toto uvědomění nazýváme subjektivní reflexivitou (Novotná 2019: 280). Jedná se o připuštění faktu, že sám pozorovatel/autor ovlivňuje pozorování i následný text. Pozorovatel totiž přímo do situace zasahuje už svou přítomností v místě pozorování. Následně svá data analyzuje, interpretuje a provádí jejich redukci. K redukci dochází už jenom samotným zápisem situací do terénního deníku, protože pozorovatel nikdy nedokáže postihnout veškerý široký kontext dané situace. Pozorovatel také není schopen sledovat veškeré dění během svého pozorování, a tak musí

vybírat ty situace, které považuje za relevantní pro svůj výzkum, čímž opět ovlivňuje získávaná data, která následně analyzuje, interpretuje a nakonec rozhoduje, která z nich do svého textu zařadí. Další náročnou součástí každé práce je pak samotná textace. Je to právě autor, který volí výrazové prostředky, tak aby co nejpřesněji čtenáři popsal výsledky svého pozorování. A snaží se popsat své poznatky tak, aby jim čtenář porozuměl stejně jako autor (Novotná 2019: 267-270, 277-279, 280).

V případě, kdy jsem pozorovala pouze dva aktéry při vzájemné komunikaci, bylo snazší si všimnout všeho podrobněji a zapisovat si podrobnější poznámky. Pokud jsem však seděla ve třídě s patnácti žáky, bylo prakticky nemožné si všimnout veškerých interakcí, ke kterým docházelo. Když jsem si všimla zajímavé komunikace, kterou jsem chtěla vyslechnout, musela jsem se mnohdy soustředit, abych celou komunikaci slyšela. Někdy jsem totiž byla na opačné straně třídy a jakékoli mé přiblížení by mohlo komunikaci žáků přerušit, protože by si mohli uvědomit, že je poslouchám. Zvýšené soustředění na konkrétní interakci pak nutně znamenalo, že jsem po určitou dobu nevnímala ostatní situace, které se ve třídě odehrávaly souběžně. Nejen, že jsem získaná data následně analyzovala a rozhodovala, která do své práce zařadím, ale je pro mě velice těžké i jen popsat to, jak na mě některé situace působily a jaký jsem z nich získala pocit, což jistě mou práci také ovlivňuje, protože nelze zcela bezchybně čtenáři předat tyto pocity.

Podstatnou vlastností kvalitativního výzkumu, který v práci realizuji, je jeho situovanost, čemuž rozumíme tak, že jde o výsledek různých vztahů mezi subjekty. Jde tedy nejen o samotného zadavatele, ale také o pozorovatele/autora. Každý totiž vnímáme určité situace jinak s ohledem na svou osobnost, předchozí zkušenost s prostředím i na postoje, které ke zkoumanému prostředí zaujímáme a vytváříme si je již před vstupem do terénu. V neposlední řadě tuto situovanost ovlivňují samotní aktéři (Tamtéž, s. 268). Jak jsem se sama přesvědčila, každá Montessori škola je jiná a atmosféra v každé ze škol je odlišná. Další rozdíly pak nalézám například v prostorovém uspořádání, počtu žáků i počtu průvodců nebo geografickém umístění škol. To vše nutně ovlivňuje pozorované vztahy (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022). Je proto potřeba svůj přístup neustále promýšlet a v případě potřeby ho měnit a upravovat (Novotná 2019: 269).

Pokud bych pro svou práci měla vybrat jeden z výzkumných designů, jak je uvádí Novotná a kol. (2019), byla by to pravděpodobně případová studie se zaměřením na zkoumání jednoho či více případů, kde onen případ může být jedinec, sociální skupina, organizace či procesy. A je důležité je zkoumat v jejich kontextech (Novotná 2019: 274). Komunikační interakce, kterými se má práce zabývat, je vždy nutné sledovat v konkrétních kontextech a atmosféře. Pokud bychom vytrhli průvodce z Montessori školy a poslali ho do tradiční školy s autoritativnějším přístupem, tak by s největší pravděpodobností taková komunikace nefungovala příliš efektivně. A naopak, jak mi potvrdili samotní průvodci, je běžnou praxí, že si žáci po přechodu na střední školu musí zvykat na nový způsob komunikace a že někdy dochází i k nedorozuměním, protože je žák zvyklý s dospělým mluvit upřímně (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022).

Také bylo potřeba zvážit rozsah výzkumu, jeho časovou dotaci a množství škol, které navštívím (Novotná 2019: 276). Z časových i pracovních důvodů, jsem se rozhodla pro třídní pozorování v každé ze škol. Dále pro mě byly přístupné školy pouze v oblastech, kde mám nějaké zázemí. Proto jsem se zaměřila na Prahu a její okolí a na středně velké severočeské město, kde žije má rodina.

Přestože mé pozorování nelze považovat za plnohodnotný terénní výzkum, jelikož jsem v terénu nestrávila dostatečně dlouhou dobu, domnívám se, že i při krátkém pozorování, a hlavně následném použití dat, je potřeba dbát na etický přístup. Jak jsem výše zmínila, pozorování jsem sama ovlivnila, nejen informacemi, se kterými jsem do terénu již vstupovala, ale i samotným vstupem do školní třídy. Pozorovatel ovlivňuje prostředí svou přítomností. Je proto pravděpodobné, že se žáci a průvodci, kteří jsou pozorováni, mohou pokusit své chování upravovat před pozorovatelem tak, aby na něho udělali kladný dojem, a nemusí tudíž odpovídat realitě. Je ovšem potřeba respektovat soukromí pozorovaných a pracovat pouze s tím, co jsou ochotni sami sdílet. V neposlední řadě to je právě pozorovatel/autor, který rozhoduje o tom, co publikovat bude a co nikoli (Zandlová a Šťovíčková Jantulová 2019: 59, 63). Právě při tomto uvědomění mi vyvstalo pár otázek týkajících se hranice toho, co je potřeba zveřejnit, a co by již mohlo pozorované interaktanty poškodit. Protože pozorovatel má v první řadě zodpovědnost za to, aby nepoškodil pozorované, kteří mu věnovali svůj čas (Tamtéž, s. 61).

Mé pozorování bylo otevřené, a tedy všichni aktéři věděli o skutečnosti, že jsou pozorováni. Už jen za to, že mě do škol pustili a dovolili mi pozorování provést, jsem vedení škol a průvodcům velice vděčná, a proto bych byla nerada, kdyby jakékoli mé postřehy byly vyloženy jako poškození pozorovaných škol nebo konkrétních průvodců. Mou snahou bylo naopak v celé práci takovému nebezpečí předejít.

Z důvodu ochrany pozorovaných škol i konkrétních aktérů, byla získaná data anonymizována tak, aby nenapomáhala k identifikaci instituce či konkrétních aktérů. Při anonymizaci jsem se přiklonila spíše k nezveřejnění konkrétních dat než k jejich náhradě anonymními kódy. Proto používám obecné pojmy jako průvodce/průvodkyně, žák/žákyně apod. S ohledem na menší množství sebraných dat mohla být anonymizace obtížná, ale naštěstí, kromě názvů a umístění škol, jsem neshromáždila tolik přímých informací, které by bylo nutné anonymizovat. Více jsem se musela zamýšlet nad nepřímými informacemi, které by mohly pomoci k identifikaci jednotlivých aktérů (srov. Zandlová a Šťovíčková Jantulová 2019: 75).

Domnívám se, že se zabývám tématem, na které není jednotný pohled. Setkala jsem se s negativními stereotypními názory na Montessori pedagogiku a nerada bych podobné názory podporovala. Na druhé straně si ani nepřeji, aby má práce vyzněla jako chvalořečení tohoto alternativního způsobu vzdělávání a musím metodicky připustit, že ani já sama nejsem zcela prosta určitých stereotypů plynoucích z předporozumění, jak jsem ho popsala výše. Jako vše ve světě ani v tomto tématu není nic černobílé a záleží na mnoha faktorech, které danou situaci ovlivňují a já jako autorka jsem nepochybně jedním z nich.

V čem se jednotlivé Montessori školy od sebe liší? Někde najdeme průvodce, kteří mají absolvované Montessori kurzy, jinde průvodci toto vzdělání nemají. Už to je důležitá okolnost, kterou je třeba při pozorování komunikace vnímat. Součástí Montessori kurzů je mimo jiné i samotný kurz Respektovat a být respektován, který organizují a vedou Nováčková a Nevolová¹, tedy kurz respektující komunikace, kterou se Montessori školy řídí. Jak uvádí Matos (2014) průvodci, kteří mají větší znalosti o Montessori přístupu a respektující komunikaci, dokážou efektivněji kontrolovat a vést třídní kolektiv. Při svém

¹ <https://www.respektovani.com/>

pozorování jsem postřehla jisté odlišnosti v přístupu a chování jednotlivých průvodců. U některých jsem měla chvílemi až pocit, že učí ve škole, s jejíž vizí nesouhlasí. Jiní roky učili na tradičním typu školy, ale cítili potřebu změny a touhu dělat věci jinak. Jak mi řekla jedna z průvodkyň: „...na tradiční škole jsem učila ráda, jen jsme se už vzájemně vyčerpali...“ (Terénní deník 24. 11. 2021). Další z průvodkyň, čerstvá absolventka pedagogické fakulty, se mi svěřila, že toužila hlavně po práci v alternativním typu školy. Jeden externí pracovník, který měl dle mého názoru ukázkou (viz níže) připravenou odpovídajícím způsobem, měl potřebu zdůraznit, že si v žádném případě nehraje na Montessori učitele a že jím ani není (nemá kurz a do školy dochází pouze jednou týdně; Terénní deník 25. 11. 2021, 25. 3. 2022).

Samozřejmě velice záleží i na samotném kolektivu a soudružnosti průvodců. V jedné z pozorovaných škol jsem se cítila méně komfortně. To mohlo být způsobeno i samotnou náladou mezi průvodci, na které se mohl odrazit fakt, že škola právě procházela náročným transformačním obdobím. Na druhé škole se mi naopak letitá průvodkyně svěřila, že bezpečná atmosféra mezi průvodci a jejich vysoká soudržnost a kooperace nebyla vždy pravidlem a změna nastala teprve před pár lety s příchodem nových průvodců a průvodkyň, kteří se zasadili právě o zlepšení atmosféry, a hlavně kooperace všech průvodců zavedením pravidelných společných setkání (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022).

Výzkumnou sondu jsem provedla metodou polo-zúčastněného pozorování vždy tři po sobě jdoucí dny v každé škole. Pozorování jsem prováděla vždy ve třetím trojročí, kde skupina žáků odpovídá 7., 8. a 9. ročníku tradičních škol. Domluvit si pozorování bylo o něco komplikovanější. Tyto komplikace připisuji epidemii onemocnění covid-19. Některé školy mi na můj e-mail, ve kterém jsem o pozorování žádala, odpověděly, že z důvodu trvající epidemie žádná pozorování ani praxe neumožňují. Nakonec jsem pozorování uskutečnila ve dvou školách, které s mou přítomností ve škole souhlasily a vřele mě přijaly. Ještě před přímou návštěvou se mě kontaktní osoby ve škole ptaly, co bych pro své pozorování potřebovala. Vysvětlila jsem jim situaci a požádala o možnost sledovat třetí trojročí a jeho průvodce při práci. Školu s více průvodci, kde každý pracoval ve vlastní učebně, jsem požádala o to, abych mohla pozorovat více průvodců než pouze

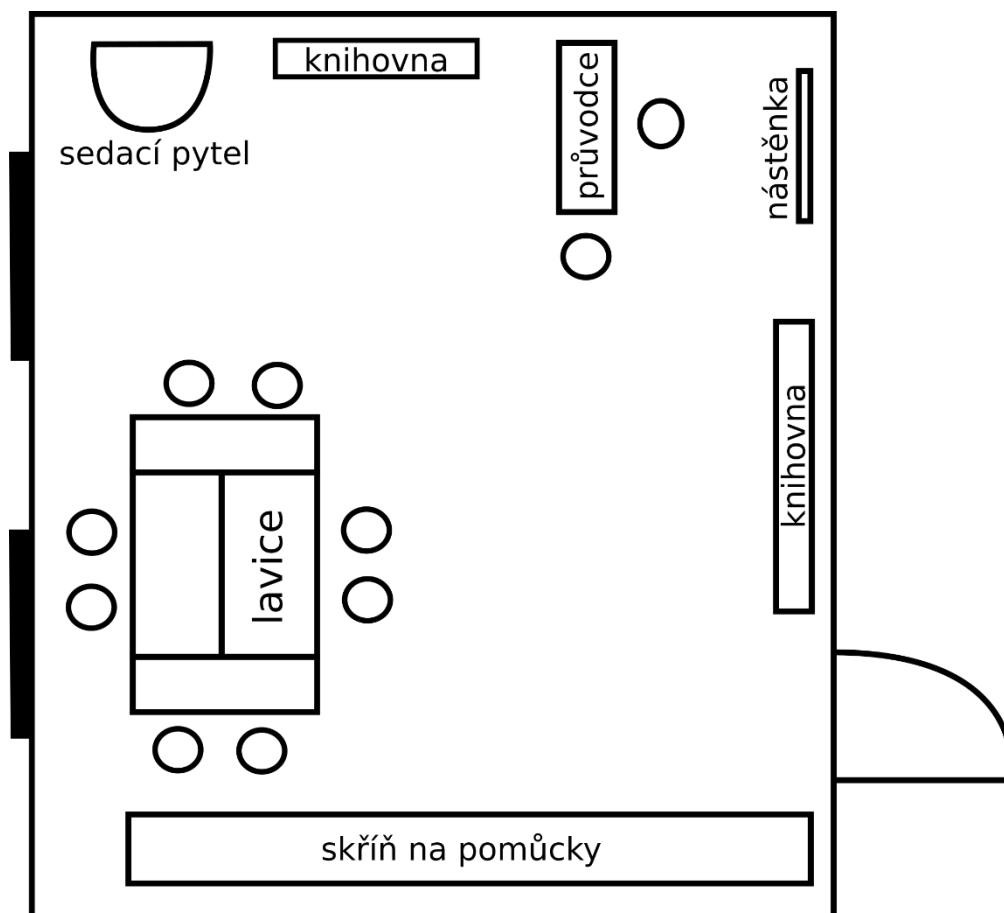
jednoho. Ale i tato komunikace probíhala odlišně. Jedna ze škol komunikovala aktivněji, a to už ovlivnilo můj pohled na školu ještě před tím, než mé pozorování začalo. Domluva konkrétního termínu návštěvy školy byla však opět kvůli epidemii náročnější, zejména z důvodů častých karantén. V jedné z pozorovaných škol mě i požádali, abych jako pozorovatel zvenčí měla po dobu pozorování nasazenou roušku.

Před každým pozorováním jsem se snažila dostatečně vyspat, abych byla co nejčilejší, protože vím, že vysoká koncentrace na pozorování a snaha vnímat co nejvíce detailů mě vyčerpává víc než samotná výuka studentů. Nechtěla jsem, aby má únava oslabila mé pozorovací schopnosti, přesto je možné, že ke konci pozorovacího dne jsem byla méně citlivá na zajímavé situace nežli ráno. Na pozorování jsem se snažila obléci zcela obyčejně, ne příliš výrazně, abych na sebe zbytečně nepoutala pozornost žáků více, než je nutné. Samozřejmě opět každý kolektiv má nastavené jiné standardy, a pokud bych přišla oblečená až příliš nedbale či obyčejně, nesplnilo by to svůj účel a upoutala bych pozornost žáků zase jinak. Ale mám za to, že džíny a tričkem klasického střihu bez výrazných barev jsem na své oblečení nestrhla velkou pozornost.

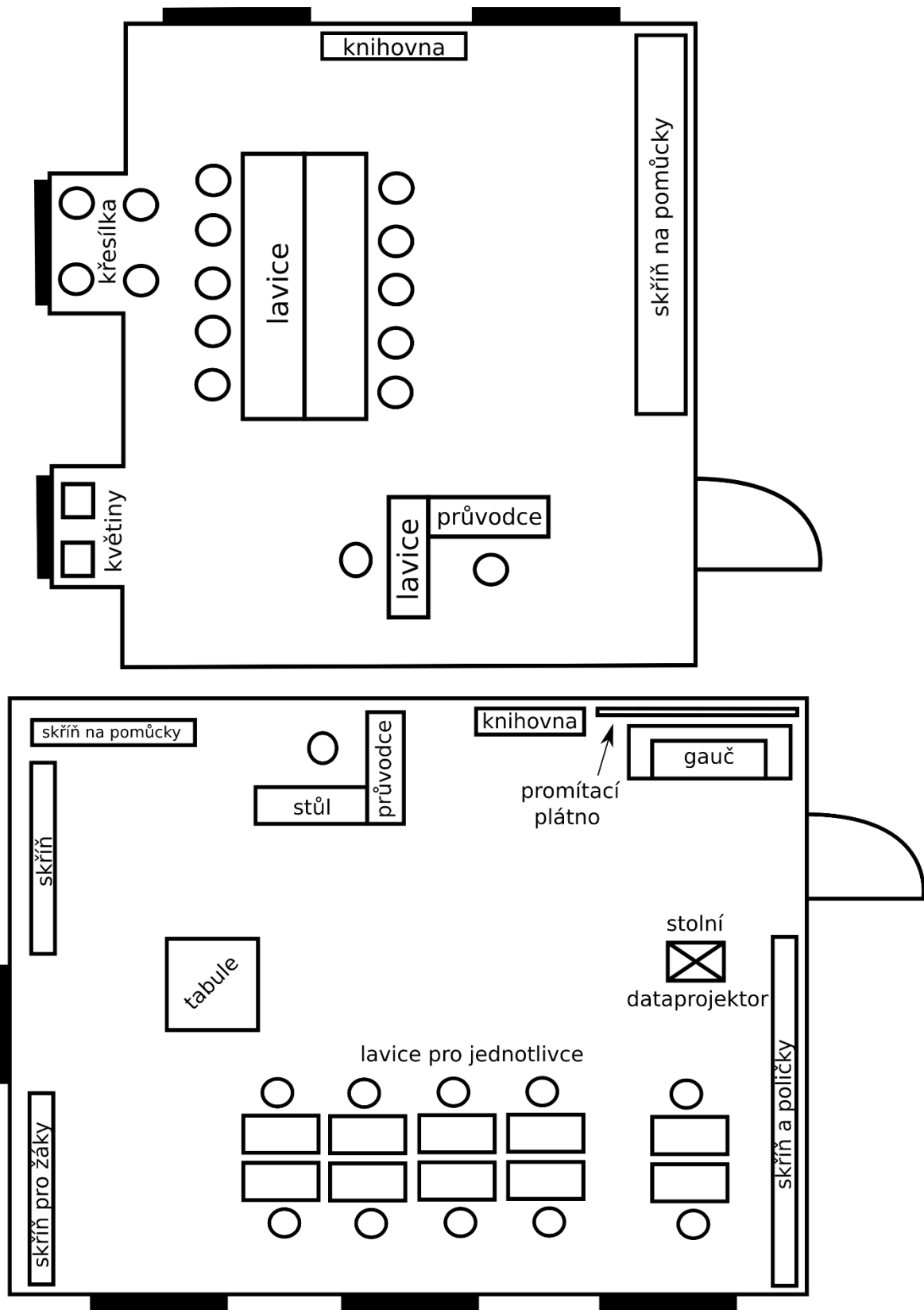
Během pozorování jsem si zapisovala do terénního deníku co nejpřesněji konkrétní situace, ale i další postřehy jako rozložení třídy, její barvy, své pocity a jiné detaily, kterých jsem si všimla, abych tyto informace mohla co nejefektivněji využít při psaní závěrečné práce. Ovšem podrobné zapisování není vždy snadné. Pokud jsem seděla stranou od dění, měla jsem čas a prostor si zápisky dělat, přestože mě jistě žáci viděli, jak si poznámky zapisuji. Pokud se mnou ovšem průvodci mluvili, nebo jsem byla v bližší interakci se žáky, nebylo slušné si začít okamžitě dělat poznámky ve chvíli, kdy nastala zaznamenáníhodná situace, nebo když jsem se dozvěděla informaci, kterou jsem považovala za důležitou. Takové informace jsem si do terénního deníku zapisovala až po rozhovoru. Také jsem si uvědomila, že pokud ke mně průvodkyně přisedla a začala si se mnou povídat, což mi pomáhalo, protože jsem se mohla dozvědět internější informace o chodu trojročí, které jsem během tří dní nemohla pozorovat, tak jsem měla tendenci si terénní deník schovávat, dávat přes něj ruce tak, aby náhodou nezahlédla mé poznámky a případně si je špatně nevyložila, protože situace do terénního deníku jsem si zapisovala rychle ve snaze postihnout co nejpřesněji, to co vnímám. Nicméně takové poznámky jsou

psány pro mě a jen já vím, jak jsou myšleny. A zároveň jsem do terénního deníku zapisovala i své osobní názory a dojmy ze třídy v průběhu pozorování.

Výzkumnou sondu jsem prováděla v jedné Montessori škole nacházející se v Praze a v jedné Montessori škole ve středně velkém severočeském městě. Pražská škol měla větší množství studentů ve třetím trojročí a také využívala značně větší prostory, viz obrázky 1 a 2. Tyto několikapatrové prostory včetně jídelny byly určeny pouze žákům třetího trojročí. V této „Montessori škole O“ měl každý z průvodců svou vlastní středně velkou učebnu a žáci pak svůj vlastní prostor na samostatnou práci i odpočinek. Učebny měly světlé barvy, promítací techniku, a kromě lavic i odpočinkovější místa k sezení jako gauč a sedací pytle. V učebně měl učitel svůj pracovní stůl a uskupení lavic se židlemi asi pro deset žáků. Lavice nebyly natočené k tabuli či ke stolu učitele, ale k sobě navzájem jako tomu je u stolů jídelních. Žáci tak na sebe viděli a mohli společně pracovat. Ve třídách byla i řada regálů a poliček s pomůckami a řešeními, které mohli žáci využívat. V této škole byly zavedeny takzvané tutorské skupiny zhruba o šesti žácích, které se každé ráno a po vyučování scházely a reflektovaly práci žáků a jejich úspěšnost. Žáci měli ve třídě průvodce, který jejich skupinu vedl, i vlastní boxy, do nichž si mohli dávat své věci. Každá tutorská skupina měla také k dispozici laptop, který mohli žáci v případě potřeby využívat ke školní práci.



Obrázek 1: Třída 01



Obrázek 2: Třídy O2 (nahore) a O3 (dole)

Práce žáků byla rozdělena do tří složek: první z nich byla samostatná práce žáků, další pak osobní konzultace s průvodcem daného předmětu, která obnášela konzultování zpracovaného tématu, zhodnocení porozumění tématu a zadání další práce, a poslední složkou bylo navštěvování ukázek.

Ukázku lze pochopit jako vyučovací hodinu na konkrétní téma, kterou připraví pro žáky průvodce, ale žáci si sami dobrovolně vybírají, které ukázky navštíví. Aby nedocházelo k záměrnému vyhýbání se neoblíbenému předmětu ze strany žáků, průvodci evidují docházku žáků na jednotlivé ukázky, a pokud žák nedochází alespoň v minimální míře, má průvodce možnost mu ukázku zadat povinně. Na této škole se rozvrh sestavoval nově na každý týden. Doba výuka byla však stabilní vždy od osmi do patnácti hodin s půlhodinovou pauzou na oběd v půl jedné. V rozvrhu byly vypsány jednotlivé konzultace a ukázky. Každý žák si tedy musel samostatně rozvrh na další týden uspořádat tak, aby se mu žádné aktivity nepřekrývaly a stihl to, co si předsevzal. Žákům, kterým plánování dělalo problém, pomáhala asistentka pedagoga, která ve škole působila. Po naplánování rozvrhu se žák zapsal na kartičku visící na nástěnce na konkrétní ukázku či určitý čas konzultace, tyto kartičky pak sloužily průvodcům pro informaci a kontrolu docházky.

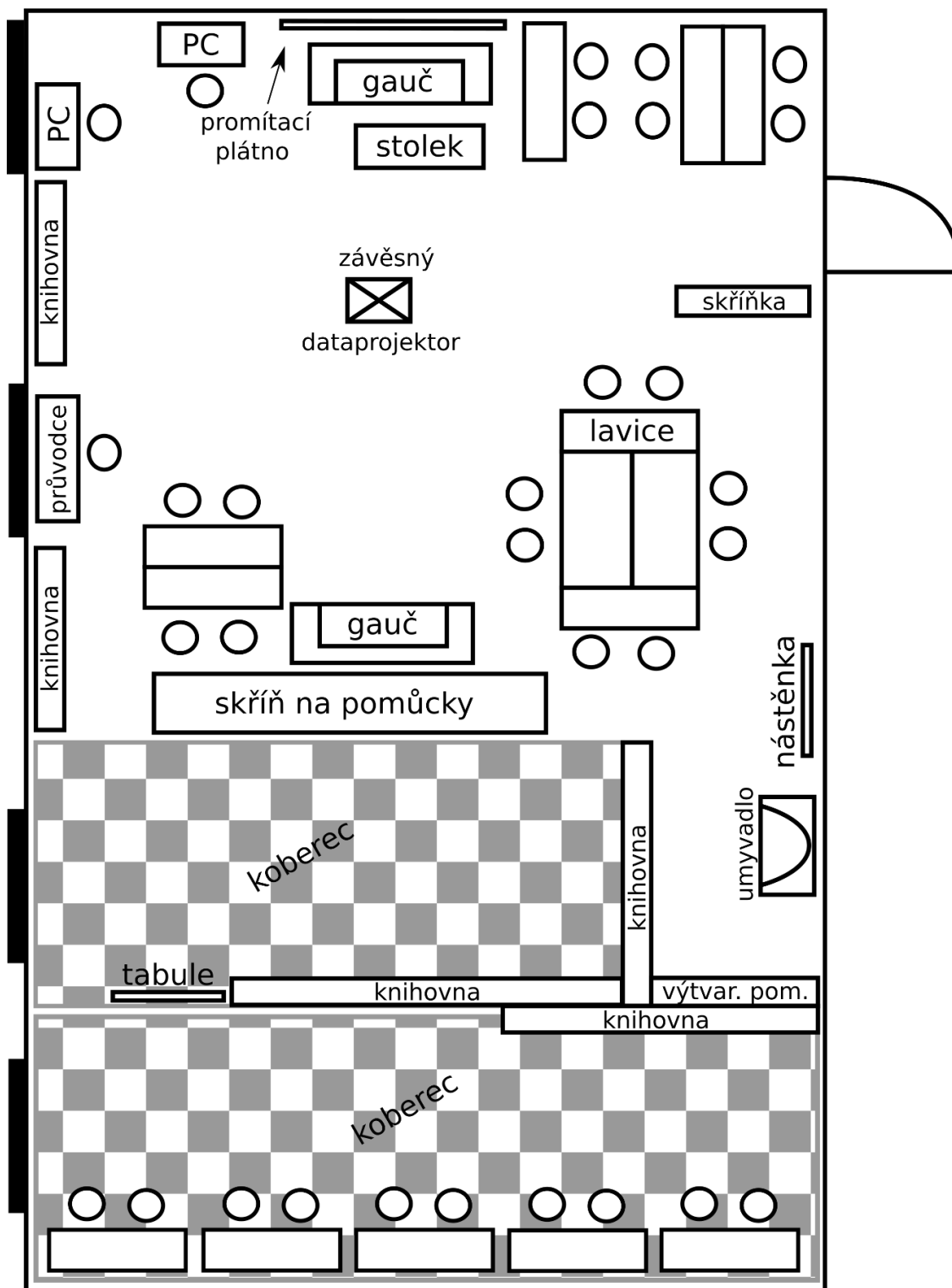
Každý den pozorování jsem strávila ve třídě jiného z průvodců, abych viděla co nejvíce různých interakcí. Ve volných chvílích se mnou průvodkyně vřele hovořily a snažily se mi zodpovědět všechny mé otázky. Protože se žáci pohybovali samostatně, nebyla jsem oficiálně představena, ale žáci měli informaci o přítomnosti pozorovatelky ve škole. Zdálo se mi, že jsou žáci na pozorovatele či praktikanty poměrně zvyklí. Nevšimla jsem si žádných zmatených či příliš zvědavých pohledů. Měla jsem z nich pocit spíše konstatování ve smyslu „zase se někdo nový na nás kouká“. Žáci mě na chodbách naprosto klidně zdravili, a dokonce mi ochotně pomáhali zorientovat se v prostoru, když jsem nemohla najít učebnu. Že je škola na praktikanty zvyklá a uvědomuje si svá specifika, ukazuje i věta průvodkyně, která mě ve škole vítala a školu mi představovala: „Klidně se pohybuj po škole, jak budeš potřebovat. Všichni průvodci o tobě vědí. Jen je možné že ti děti na chodbě řeknou ahoj, tak aby tě to nepřekvapilo. Oni jsou tak zvyklí“ (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021).

V „Montessori škole M“, v severočeském městě, měli menší prostorové možnosti, a z toho důvodu i menší počet žáků. „Montessori škola M“ obývala jedno patro v jedné ze dvou budov tradiční školy, ke které patřila i jídelna. Docházelo tedy běžně ke kontaktu jak mezi žáky, tak učiteli/průvodci Montessori a tradiční školy na zahradě, chodbách nebo v jídelně. V této škole mělo třetí trojročí k dispozici velkou třídu, ke které patřila ještě jedna menší zadní místnost, viz obrázek 3. Třída měla zelené a oranžové barvy, vysoká okna se světlými, barevnými závěsy a byla rozdělena do několika částí. Lavice žáků byly pospojovány do několika skupin; osm děvčat, čtyři chlapci, dva chlapci, tři chlapci. V této části třídy se také nacházely dva gauče, stůl průvodkyně, projektor a dva stoly s počítači, které měli žáci k dispozici. V rohu učebny bylo umístěno umyvadlo a výtvarné potřeby. V zadní části místnosti byl koberec ohraničený skříněmi a knihovnou, kde se nacházely různé pomůcky a materiály pro studium žáků. V zadní místnosti byl koberec, regál a několik stolů. Tato místnost byla určena praktičtějším ukázkám jako šití nebo práce s 3D tiskem. Dále se pak využívala v případě dvou ukázek konajících se ve stejný čas.

Práce žáků měla opět tři složky, a to samostatnou práci, ukázky a konzultace. Domnívám se, že z důvodu těsného kontaktu mezi žáky a průvodci, kdy se všichni nacházeli většinu dne v jedné místnosti, nebyla zde potřeba natolik přesného rozvržení dne jako v „Montessori škole O“. Rozvrh byl stálý a sloužil spíše k tomu ukázat, kdy je který průvodce ve škole přítomen, protože trojročí kromě dvou stálých průvodkyň navštěvovala i řada externistů, kteří do školy docházeli pouze na několik konkrétních bloků. Na nástěnce s rozvrhem byla přítomna i možná nabídka ukázek. Ale opět se mi zdálo, že vlivem malého prostoru a kontaktu průvodců se všemi žáky trojročí, bylo možné jednat během dne operativně, takže docházelo k tomu, že z důvodu prodloužení některé aktivity byly jisté ukázky přesunuty na později nebo vynechány. Ukázky byly někdy přidávány spontánně během aktuálního dne, a přesto průvodci nemuseli mít obavu, že by se informace k některému ze žáků nedostala, protože bylo možné jim změny osobně okamžitě sdělit.

Mohly probíhat i dvě ukázky zároveň. Často docházelo k tomu, že v přední části třídy žáci samostatně pracovali. Na koberci v zadní části třídy probíhala ukázka a druhá ukázka nebo pracovní blok probíhal v zadní místnosti. Docházelo tedy i k tomu, že se ve třídě vyskytovalo i více průvodců v jeden čas. Pokud měla hlavní průvodkyně trojročí volnou

chvilku, vždy za mnou přišla a ochotně se se mnou bavila a poskytovala mi informace o chodu trojročí, svých zkušenostech a odpovídala na mé doplňující otázky.



Obrázek 3: Třída M1

Každý den začínal ranním shledáním „na elipse“, což znamenalo, že se všichni posadili na koberec a utvořili elipsu, kruh nebo někdy pouze půlkruh. Na elipse byl vždy řečen program dne nebo spíše jeho možnosti, dále se řešily organizační záležitosti, pokud to bylo potřeba. Na první elipse, na které jsem byla přítomna, mě průvodkyně představila. Pochopila jsem, že o mé přítomnosti byli žáci informováni dopředu, protože potom co mě průvodkyně představila, vyzvala žáky, zda na mě nemají nějaký dotaz. Žáci mlčeli a až po tom, co se průvodkyně zeptala po nějaké době ticha podruhé: „*Opravdu nemáte žádné dotazy? Nezajímá vás, proč tu Petra je?*“ jí jeden z žáků odpověděl: „*Tak my víme, proč tu je*“ (Terénní deník 23. 3. 2022).

První den se mi zdálo, že po mně žáci pokukují a pravděpodobně si o mně dělají představu. Proto mě překvapilo, že když jsem na první elipsu usedala jako první, vybrala jsem si místo a najednou si vedle mě začali žáci sedat do těsného kontaktu, přestože elipsa nebyla kompletní a na druhé straně byl velký volný prostor. Z toho jistě nelze chápat, že by mě přijali za svou, ale asi ani nebylo potřeba mě z kolektivu striktně vyčlenit za cenu „ztráty svého místa“. Byla jsem to bohužel já, kdo se v tomto těsném kontaktu necítil pohodlně. Nedokážu dlouho klečet a žáci byli okolo mě natolik blízko, že jsem se nemohla ani zavrtět, abych se žáků nedotýkala, natož pak, abych mohla změnit svůj posed, nebo si v klidu psát poznámky bez pocitu, že mi je někdo čte. Proto jsem při další elipse, která se ten den konala, vyčkala a usedala mezi posledními. Pochopila jsem, že těsné usazení z ranní elipsy jsem způsobila já, protože jsem narušila svým rozhodnutím zasedací pořádek, protože i tentokrát si žáci sedli stejně jako na ranní elipse: průvodkyně, drobná mezera, návštěvníci z druhého trojročí (šesté třídy), skupina chlapců a skupina děvčat. Na podruhé jsem si tedy vybrala místo vedle skupiny děvčat, kde bylo více volného prostoru a já se tam cítila pohodlněji. Toto místo jsem pak využívala opakovaně.

Zaznamenala jsem, že jednou žákyně, která přicházela na elipsu později, měla zaujmout místo vedle mě a chvíli tam poněkud rozpačitě stála. Tak jsem se raději posunula, abych jí udělala místo. Žákyně se na mě usmála a s úsměvem zašeptala: „*Ne to je dobrý*“ (Terénní deník 23. – 25. 3. 2022). A posadila se. Od té chvíle pokaždé, když jsme se střetly pohledem, se na mě mile usmívala. Druhý den mého pozorování proběhl v poledním bloku tzv. diskuzák – diskuzní kroužek, který probíhal pravidelně

jednou týdně a účastnili se ho všichni žáci trojročí. Já jsem se ve třídě už více adaptovala a cítila se pohodlněji a měla jsem pocit, že i žáci si již trošku více na mou přítomnost zvykli, když bylo navrženo téma diskuze a moderátor vyzval každého, aby řekl svůj názor; slušně se zeptal i mě, zda chci mluvit. V tu chvíli mi bylo hloupé se nevyjádřit a pouze sedět, psát si něco do deníku a možná se mi také zastesklo po větší interakci, na kterou jsem zvyklá jako vyučující, a proto jsem svůj názor řekla. Opravdu jsem nedokázala zůstat pouze nestranným pozorovatelem a diskuze mě vtáhla a zapojovala jsem se do ní stejně jako žáci. Přestože jsem měla být pozorovatelem, nedokázala jsem zůstat jen nezúčastněným divákem, do diskuze bych se zapojovala už jen svou přítomností a vlastně i tím, kdybych odmítla se na ní podílet (Terénní deník 23. – 25. 3. 2022). Diskuze mě vtáhla a já z toho měla dobrý pocit. Toto jednání bylo naprosto nezamýšlené a nepromyšlené (Novotná 2019: 284).

Po odchodu ze školy jsem přemýšlela, zda jsem svým jednáním nenarušila svou pozici pozorovatele. Svým zapojením do diskuze jsem i přišla o řadu poznámek, které jsem si mohla udělat jako tichý pozorovatel. Na druhou stranu jsem se tak mohla žákům třeba více představit, aby mě poznali i jinak než jako mlčící a pozorující, ale hlavně jsem se stala přímým účastníkem komunikace s žáky a viděla, jak na mě reagují. Mého zapojení si všimla i průvodkyně. Další den ráno, když se mě přichozí externista ptal, co od něho potřebuji, a já říkala, že nic, jen možnost s ním být přítomna na ukázce, a že se budu pouze dívat, průvodkyně konstatovala s úsměvem, ale se zdviženým prstem, že včera se mi nepodařilo jen sedět a zapojila jsem se do diskuze. To jsem samozřejmě uznala, ale nevěděla jsem, jak si její konstatování vyložit, a tak jsem se poslední den pozorování skutečně snažila co nejméně zapojovat do dění ve třídě a jen tiše pozorovat (Terénní deník 23. – 25. 3. 2022). Když jsem později tuto pasáž své práce konzultovala se svým školitelem, upozornil mě na to, že jde o poměrně typické prožívání dialektického napětí mezi účastí a pozorováním, kdy během zúčastněného pozorování výzkumník v terénu často pro sebe hledá optimální poměr mezi tím, nakolik jen pozoruje a nakolik se zapojuje: neboť důraz na jedno či druhé má vliv na to, co se v terénu děje a co etnograficky vnímáme a později zpracováváme. Lze tak říct, že jsem na vlastní kůži zakusila alespoň malou část oněch pocitů, které mohou zažívat antropologové pracující na výzkumu školního prostředí.

2 Montessori přístup

V této kapitole považuji za potřebné nastínit koncept Montessori přístupu, aby byl čtenář seznámen se specifiky této pedagogické koncepce a mohl lépe vnímat kontext, bez kterého nelze zcela pochopit specifika komunikace v Montessori.

2.1 Maria Montessori

Maria Montessori, která je autorkou Montessori pedagogiky, se narodila v roce 1870 v Itálii, kde vystudovala přírodovědně-technickou střední školu a následně lékařskou fakultu. Studium jí povolil sám papež, protože v tehdejší době nebyla studia žen obvyklá, a stala se tak první lékařkou v Itálii. Při vývoji své pedagogické koncepce vycházela z metody francouzských lékařů, která byla ale určena pro slabomyslné děti (Šebestová a Švarcová 1996: 6-8). Sama se slabomyslnými dětmi po určitou dobu pracovala a došla k závěru, že didaktické materiály určené pro tyto děti, budou mít po odpovídající úpravě stejný, nebo dokonce větší přínos pro vzdělávání nepostižených dětí (Stern 1973). Školu, kterou v roce 1907 Maria Montessori založila, pojmenovala Casa dei Bambini a vyučovala v ní děti od tří do sedmi let. Své pedagogické teorie sepsala do několika děl, ze kterých současná Montessori pedagogika stále vychází. Maria Montessori ve svých 46 letech přesídlila do Barcelony, pobývala také v Indii a svůj život dožila v Holandsku, kde v roce 1952 zemřela (Šebestová a Švarcová 1996: 6-8).

2.2 Základní principy Montessori pedagogiky

Montessori pedagogika je založena na několika základních principech, které definovala již sama Maria Montessori a jsou platné dodnes.

Princip svobody a samostatnosti. Dítě každého věku je v Montessori chápáno jako svobodné. Ponechat dítěti svobodu, ale neznamená, jak si to často vysvětlují odpůrci alternativního vzdělávání, že dospělí budou tolerovat neukázněné a neslušné chování a ponechají dítě bezúčelné činnosti. Maria Montessori říká: „*Svobodou máme na mysli, že jeho [dítěte] život osvobozujeme od překážek, které brání jeho normálnímu vývoji*“ (Montessori 2001: 44). Jinými slovy je dítěti ponechávána možnost výběru, samozřejmě s ohledem na specifika jeho vývoje. Dítě je za svou činnost zodpovědné a také samo určuje, jak dlouho v této činnosti setrvá. Buduje se tak vnitřní disciplína a sebeorganizace,

neboť dítě dokáže lépe posoudit své schopnosti a možnosti, buduje se zodpovědnost za zacházení s určitými věcmi, za volbu činnosti a hlavně odpovědnost za dokončení vybrané činnosti (Montessori 1998: 76).

Princip ticha a klidu. Dle mého názoru je tento princip pro Montessori velice typický a také dobře rozpoznatelný i pro laika. Ticho a klid jsou v Montessori cvičeny už od útlého věku. Dítě se ho nejrychleji učí právě nápodobou, proto si můžeme všimnout, že Montessori průvodci hovoří tiše a klidně. S klidem souvisí i schopnost zastavit všechny pohyby a setrvat pouze sám se sebou v tichu. Děti se tak učí, že i v tichu mohou nalézt nové poznatky, které do té doby neznaly. Maria Montessori při jednom takovém cvičení přinesla do třídy miminko, děti shromážděné kolem ní zjistily, že pokud se uklidní a utiší, slyší dech svůj, svých spolužáků a dokonce i malého miminka (Montessori 2001: 89-92).

Tento princip prostupuje celý Montessori přístupem. Tichem a klidem začínají děti shromážděné na tzv. elipse každý školní den v Montessori školách. Takovéto shromáždění slouží k uklidnění dětí, zkoncentrování se a jasnému uvědomění si začátku školního dne. V mateřské škole děti po elipse chodí, a tak cvičí pohybovou koordinaci i mravní základy. U starších dětí elipsa slouží ke zklidnění, zkoncentrování a k uvědomění si plánu nastávajícího dne. Tichem a klidem je ale také možné na sebe upoutat pozornost. Pokud průvodce potřebuje například během ukázky žáky uklidnit, je to právě ticho a absolutní zastavení se, čím na sebe upoutá pozornost žáků, nikoli snaha žáky přehlušit, aby jim sdělil, že se mají ztišit (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022). Ticho je potřebné k vytvoření pracovních podmínek pro efektivní učení. Maria Montessori ovšem chce, aby ticho vycházelo z jedince samotného, a snaží se ho to naučit. Odmítá ticho, které je podmíněné odměnami či tresty od autority, a považuje takový přístup za nežádoucí (Montessori 2001: 112). Tento princip, ale nelze chápat tak, že je požadováno ticho, které by zakazovalo komunikaci. Žáci jsou ke vzájemné komunikaci vedeni a Montessori přístup vybízí ke komunikaci v tichu a klidu, protože pokud žák nutně potřebuje mluvit se spolužákem, může k němu přijít přes celou třídu a mluvit pouze s ním. Pokud je rozhovor na delší dobu a potřebují k němu klid a soukromí, mohou využít jiných prostor nebo tichý koutek ve třídě (Stern 1973).

Heterogenní skupina. Jedná se o další z principů odlišující Montessori pedagogiku na první pohled od tradičních škol. Žáci v Montessori školách nejsou rozděleni do tříd podle věku, tak jak tomu je v tradičních školách, ale věkové skupiny jsou spojovány. Vznikají tím tzv. trojročí, která spojují vždy věkové skupiny třech ročníků tradičních škol. Prvnímu trojročí odpovídá první, druhý a třetí ročník tradiční školy. Do druhého trojročí pak spadá věková skupina žáků odpovídající čtvrtému, pátému a šestému ročníku tradiční školy. A ve třetím trojročí jsou žáci, které bychom zařadili do sedmého, osmého a devátého ročníku tradiční školy (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022). Heterogenita je v Montessori považována za stěžejní pro vývoj dětí. Děti, které vidí pracovat starší spolužáky, se rychleji naučí používat konkrétní pomůcky. Starší žáci se naučí pomáhat žákům mladším, a dokonce jim vysvětlovat učivo. Myšlení dětí si je mnohem bližší než myšlení dětí a dospělých, proto je vysoce pravděpodobné, že problém, který žákovi vysvětlí spolužák, pochopí žák snadněji, než kdyby ho vysvětloval dospělý. Tato heterogenita je přínosná i pro starší žáky, kteří musí jistě problematice porozumět hlouběji, aby ji mohli vysvětlit, a také je to učí formulovat své myšlenky srozumitelně a předávat informace logicky a pochopitelně (Montessori 2003: 152-157).

Sama jsem byla svědkem, jak si žáci vzájemně pomáhají. Žákyně při ukázce z fyziky položila otázku, která byla ale směřovaná na všechny, nejen na průvodce. Takže na ni začal odpovídat žák. Začala jejich vzájemná diskuze, kdy společně došli k odpovědi na otázku, aniž by se zapojil průvodce (Terénní deník 23. – 25. 3. 2022). To je případ poukazující na specifické postavení průvodce (viz níže), který není vnímán jako středobod třídního společenství, ale spíš jako jeho účastník napomáhající proudění vědomostí (Stairs Vaughn 2002). Další situace nastala, když starší spolužačka, které jde dobře matematika, viděla dvě spolužačky, které se právě nad matematikou trápily. Přišla k nim a zeptala se: „*Holky, co nevíte?*“ a problém jim pomohla vyřešit (Terénní deník 23. 3. 2022). Tato spolupráce pomáhá i jako okamžitá kontrola, kdy na ukázce z matematiky, žáci počítali příklady. Žák se obrátil ke spolužačce a zeptal se:

Ž1: „*Kolik ti vyšlo to B?*“

Ž2: „*Ještě nijak. Počkej. (...) $15x-y$* “ (Terénní deník 26. 11. 2021).

Při podobné kontrole žáci zjistili, že se jejich výsledky neshodují, a mohli tak okamžitě reagovat – překontrolovat svůj postup a odhalit chybu (Terénní deník 26. 11. 2021).

V „Montessori škole M“ jsem zažila další situaci, která ukazovala na to, jak jsou žáci zvyklí pracovat v různorodých skupinách. Své pozorování v této škole jsem prováděla nedlouho po vypuknutí války na Ukrajině (začátek konfliktu 24. 2. 2022). V tradiční škole, se kterou „Montessori škola M“ sdílí budovu, byla zřízena adaptační třída pro ukrajinské žáky. Skupina ukrajinských žáků v ní pobývala asi týden a učitelé tradiční i Montessori školy do ní chodili ve svých volných hodinách. To bylo z organizačního hlediska náročné, a proto se rozhodlo, že ukrajínští žáci budou rozděleni a přesunuti do již zavedených tříd. Poslední den mého pozorování se ukrajínští žáci koukali do jednotlivých tříd a navštívili i třídu třetího trojročí „Montessori školy M“. Všichni jsme se navzájem představili na elipse a následně průvodkyně ukrajinským žákům vysvětlila, jakým způsobem žáci v Montessori pracují, a ujistila je, že pokud by chtěli, mohou navštěvovat právě jejich Montessori třídu, což by jim umožnilo i zůstat pohromadě. Po odchodu ukrajinských žáků jsem vyslechla upřímný rozhovor dvou žáků.

Ž1: „*To by si mohl někdo sednout k nám. To [jazyková bariéra] by byla sranda.*“

Ž2: „*A to si vem, že oni tam [na Ukrajině] maj táty.*“

Ž1: „*No, to maj.*“

Ž2: „*To je pěkně na h***o.*“

Ž1: (chvilka zamyšleného ticha) „*Doufám, že si to fakt vyberou. To by tady s nima mohla být fakt sranda.*“

Ž2: „*Jo, by tu aspoň bylo víc lidí*“ (Terénní deník 25. 3. 2022).

Průvodce. Má v Montessori škole jiné postavení než učitel v tradiční škole. Aktivní složkou je žák, který si volí práci. Průvodce žákovi pomáhá podněcovat jeho vnitřní motivace a uvědomuje si žákovy individuální preference. Do práce žáka zasahuje v případě, že žák požádá o pomoc, nebo pokud průvodce vidí, že si žák není schopný vybrat aktivitu, či se nudí. V takovém případě průvodce může žákovi dát na výběr některé aktivity, protože někdy právě nerozhodnost nebo neschopnost vybrat si aktivitu souvisí s tím, že žák sám neví, co v dané chvíli může dělat. Je potřeba rozlišovat mezi žákem,

který odpočívá a který se nudí. Odpočívající žák by neměl být nucen do práce a stejně tak pracující žák nemá být nucen k ukončení práce ani její změně, pokud to není nezbytně nutné (Montessori 2001: 97).

Hodnocení. V Montessori školách se provádí formativní slovní hodnocení. Bere zřetel na zájmy a možnosti konkrétního žáka a probíhá za spolupráce samotného žáka i průvodce. Pokud oba zhodnotí zvolené téma za dostatečně pochopené a osvojené, žák téma opouští a může ho chápat jako splněné. Pokud dojdou k závěru, že je téma potřeba ještě více procvičit, může žák v procvičování pokračovat okamžitě, nebo si zvolit nové téma studia a k předchozímu tématu se vrátit až po čase. Pokud ale žáka téma osloví, tak, přestože požadovanou úroveň pochopil, může se s průvodcem domluvit na práci, která pomůže žákovi proniknout hlouběji do daného tématu (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021).

Respektující přístup. Tento princip provází vše spojené s Montessori pedagogikou. Není to ovšem jednostranná záležitost, kdy by měl dospělý respektovat a tolerovat vše, co se týká žáka/dítěte, ale jde o oboustranný vztah, tedy respektovat a být respektován. O tomto konceptu se podrobněji zmíním v následující kapitole, protože je zcela klíčový pro komunikaci v Montessori školách (Nováčková a Nevolová 2003).

Montessori školy se snaží v co největší míře zprostředkovat svým žákům zkušenost s realitou ať už to je práce na zahradě a záhonech, nebo v dílnách. Průvodci věří, že právě skrze tyto zkušenosti s realitou se rozvíjí dětská představivost. Ale tam, kde není možnost zprostředkovat reálnou zkušenost, pomáhá právě fantazie a hraní rolí s jejichž pomocí žáci rozšiřují svou zkušenost za hranice každodenních událostí (Soundy 2008). U starších žáků nebývá hraní scének tolik oblíbené. Právě zprostředkování nové zkušenosti a proměnu rolí jsem pozorovala v tzv. diskuzáku v „Montessori škole M“. Průvodkyně mi sdělila, že týden před mou návštěvou zvolili téma sami žáci a chtěli diskutovat téma „které pohlaví je lepší“. Jinými slovy, zda jsou lepší muži, nebo ženy. Jenže si vyměnili role a chlapani obhajovali stanovisko, že jsou lepší ženy, zatímco dívky naopak argumentovaly, proč jsou lepší muži. Dle slov průvodkyně to byla legrace a žáci se s tím popasovali velmi dobře (Terénní deník 23. – 25. 3. 2022).

Pro naplnění nejen těchto Montessori principů je potřeba specifický prostor odpovídající potřebám dané pedagogiky. I proto by se na návrhu Montessori škol měli podílet průvodci společně s projektanty budov (Islamoglu 2018). Vlivu budovy a prostoru na práci žáků jsem si všimla i během svého pozorování. „Montessori škola O“ měla budovu lépe uzpůsobenou svým potřebám. Každý průvodce měl svou menší učebnu. Pro samostatnou práci žáků byla vytvořena studovna, nebo mohli pracovat v prostorné jídelně, která také sloužila ke společným setkáním všech žáků a průvodců. Jedna z místností byla herna/odpočívárna, místnost určená k odpočinku, kde žáci nesměli pracovat. Byly tam gauče, sedací pytle, pingpongový stůl a několik deskových her (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021). V „Montessori škole M“, která sdílela s tradiční školou typickou školní budovu, měli problém nejen s nedostatkem učeben pro všechna trojročí, ale i s neodpovídajícím prostorem. Všichni žáci každého trojročí obývali jednu tradičně velkou učebnu. Tato učebna, byla rozdělena na několik částí a odehrávalo se v ní vše. Žáci pracovali na svých samostatných pracích, konzultovali je s průvodkyněmi, probíhaly ukázky a jiní žáci odpočívali, nebo něco sdíleli se spolužáky. Snadněji tak docházelo, k tomu, že průvodkyně musela žáky upozornit na zvyšující se hluk ve třídě, takže komunikující žáci museli šeptat, aby nerušili pracující spolužáky (Terénní deník 23. – 25. 3. 2022).

2.3 Montessori v Česku

Montessori se v Česku začala více rozvíjet v 90. letech 20. století. V současné době existují Montessori školy všech stupňů po celém Česku. Tato zařízení jsou soukromá ale i veřejná. Některé Montessori školy jsou fakultními školami vysokých škol. Mezi nejdůležitější organizace u nás patří Montessori ČR² a Asociace Montessori ČR,³ které sdružují Montessori průvodce a poskytují diplomované kurzy, informační kurzy, semináře i supervizi a mentoring pro další vzdělávání průvodců a lidí zajímající se o Montessori.

² <https://www.montessoricr.cz/>

³ <https://asociacemontessori.cz/>

3 Komunikace a důvěra

3.1 Komunikace

„Slovo komunikace je odvozeno z latinského slova ‚communicare‘ a znamená něco spojovat. Může být použito jako označení pro dopravní síť, přemísťování lidí, materiálu, ale také myšlenek, informací, postojů a pocitů od jednoho člověka k druhému“ (Strnadová 2011: 24). Právě komunikace je v našich životech všudypřítomná, protože k ní dochází neustále, přestože si to často ani neuvědomujeme. Jedná se totiž o nepřetržitý proces, nikoli jen o sdělování informací. Pokud informace přijímáme, nasloucháme jim, tak na ně nějakým způsobem reagujeme a vysíláme signály, kterými vyjadřujeme postoje k obsahu či předmětu komunikace, ale i k sobě samým (Tamtéž, s. 24, 40). I pouhá chůze po chodníku je komunikace, pokud pomineme fakt, že sami sebou pohybuje, sledujeme kolemjdoucí, nasloucháme jejich rozhovorům a někdy na ně i nevědomě reagujeme, například když zaslechneme vtipný rozhovor a usmějeme se, nebo když uvidíme nevzhledně vyhlížejícího člověka a obejdeme ho ze široka, nebo dokonce přejdeme ulici. Dokonce se nám může stát, že se na nás usměje na ulici úplně cizí člověk a my mu buď úsměv vrátíme nebo třeba sklopíme oči. To vše jsou signály, které vysíláme a musíme počítat s tím, že je druzí zachytí. Nevzhledně vyhlížející člověk si uvědomí, že ho obcházíme a bude se cítit dotčeně, smutně, nebo na nás dokonce něco zakřičí.

Díky komunikaci můžeme dosahovat svých cílů. Zprostředkovává nám potěšení, ale může být i samoúčelná s cílem propagace vlastní osoby. Během komunikace určité signály přijímáme, interpretujeme je a další signály vysíláme. Jde tedy o oboustranný proces a role mezi komunikujícími se mohou měnit. Nejdříve vysílá signály a informace partner, a potom zase já. Komunikace má dva aspekty a to obsahový a vztahový. Na obsahové úrovni jde o přenos informací za pomoci řeči. Na vztahové úrovni jsou pak prostřednictvím neverbálních signálů sdělovány vztahy mezi komunikujícími i vztah komunikujících k tématu, o kterém právě komunikují (Tamtéž, s. 18-21, 31).

Komunikace je efektivnější při menším počtu osob. Důležitou součástí komunikace je totiž zpětná vazba, resp. vzájemná zpětná vazba (viz níže) a možnost okamžité reakce, pro které jsou lepší podmínky právě v menší skupině. S přibývajícím množstvím účastníků je čím dál náročnější tyto podmínky dodržet. Stává se pak proto, že prostor k reakci

dostávají jen někteří účastníci, kteří projeví větší zájem, a kvalita a bezprostřednost zpětné vazby je menší. Důležitější součástí efektivní komunikace je vzájemný respekt komunikujících a ochota vzájemné tolerance (Strnadová 2011: 21). S tím je spojeno i uvědomění, že o tématech, která mě baví, jsem schopna dlouho a zaujatě mluvit, ovšem mého komunikačního partnera nemusí zajímat a bavit to samé co mě. Nezájem z jeho strany nemusí znamenat neúctu nebo nezájem o mě, ale pouhý nezájem o dané téma či nedostatek informací o tématu. Právě v takovém případě je potřeba dostatečná citlivost ke zpětné vazbě partnera.

Komunikace je proměnlivý proces, při kterém na sebe komunikující vzájemně působí a snaží se nějak ovlivnit. Nikdy nelze zcela odhadnout reakci partnera, a tak se může komunikace vydat úplně jiným směrem, než jsme očekávali. Pokud se komunikací snažíme dosáhnout cíle, který je závislý na ovlivnění partnera, nechceme ustoupit, a tak se může stát, že pokud nám původní strategie nevychází (např. logická argumentace), během komunikace strategii změníme a začneme působit například na city našeho komunikačního partnera (Tamtéž, s. 29).

Sociální interakce je základním aspektem společenského života. Jde o procesy působení jednoho jednajícího (či skupiny) na jiného jednajícího (či skupinu). Které mohou být přímé i nepřímé, záměrné či nezáměrné, anonymní nebo osobní. Mezi sociální interakce patří procesy vlivu a moci, kooperace, sociální konflikty, formy sociality a sociální komunikace (Strmiska 2018). Sociální komunikaci definujeme jako interakci prostřednictvím neverbálních nebo verbálních symbolů (Strnadová 2011: 26).

3.1.1 Součásti procesu komunikace

Mezi součásti komunikačního procesu Strnadová (2011: 32-38) řadí: komunikátora, komunikanta, komunikační jazyk, komunikační kanál, zpětnou vazbu, komunikační prostředí a kontext. Jednotlivé pojmy stručně popíši v následujících bodech.

- *Komunikátor* vysílá zprávu, a to nejen verbálně, tedy tím, co říká. Zpráva obsahuje vedle faktů i jeho postoje, emoce a obavy tedy to, jak to říká a jaké neverbální signály vysílá.

- *Komunikant* je osoba přijímající zprávu. Komunikant by měl vnímat všechny přijímané signály, aby pochopil, co mu komunikátor chce sdělit.
- *Komuniké* je komunikátorovo sdělení komunikantovi.
- *Komunikační kanál* je způsob, kterým je informace předávána. Při komunikaci tváří v tvář to mohou být zvuky, pohledy, dotyky, vůně, zjev druhé osoby, poloha či pohyby těla, výraz ve tváři, tón hlasu nebo hlasitost projevu. Při zprostředkované komunikaci přes telefon a média jsou tyto kanály omezenější (Strnadová 2011: 32-36, 102). Z jednoho pohledu, mrknutí nebo dotyku osoby dokážu pochopit, jak byla sdělovaná zpráva myšlena. Ale pokud komunikuji přes zprávy, tyto komunikační kanály v ní chybí a často se stane, že je zpráva pochopena jinak, než byla myšlena, a snadno dochází k roztržce nebo konfliktu mezi komunikujícími.
- *Komunikační jazyk* je prostředek k předání konkrétní zprávy. Komunikačním jazykem nemusí být ale jen národnostní jazyky. Neslyšící mají znakový jazyk, který je také specifický pro jednotlivé země. Specifické komunikační jazyky mohou mít i určité profese jako jsou lékaři, právníci, programátoři. Pokud komunikačnímu jazyku zcela nerozumíme může docházet ke zkreslování informací. Součástí komunikace je vedle mluvení i čtení, psaní, pohyby těla a také naslouchání. Naslouchání patří mezi významné komunikační dovednosti.
- *Komunikační prostředí* je prostor, ve kterém se komunikace odehrává. Na komunikaci má značný vliv, protože i prostředky komunikace jsou dle prostředí upravovány a prostředí může dávat komunikaci formální, či naopak neformální význam. Komunikační prostředí zahrnuje konkrétní prostor, počet lidí v něm, osvětlení či uspořádání dané místnosti a další podněty, které ovlivňují komunikující, jako jsou různé druhy tzv. šumů. Za komunikační šum považujeme informace od třetí osoby, které ovlivňují naše vnímání současné komunikační situace. Dále může docházet k šumu způsobeným vlivem prostředí, jako je hluk, ostré světlo, horko, zima atd. Šum psychického charakteru způsobuje nám nesympatický člověk. A šum interního charakteru je způsobován například únavou, roztržitostí, posmutnělostí, stresujícími myšlenkami.
- *Zpětná vazba* je reakce na přijatou zprávu. Informuje o tom, jak byla zpráva přijata a interpretována. Je důležité, aby zpětná vazba přicházela co nejdříve po přijetí

zprávy. Udržuje tak oba komunikující aktivně v situaci a předchází nedorozuměním (Strnadová 2011: 37). Například pokud se bavím s kamarádkou a během svého vyprávění jí sdělím informaci, na kterou ona reaguje vykulením očí, smutným výrazem atd., získávám tak informaci, že mi naslouchá. Pokud to byla očekávaná reakce, je mi jasné, že zprávu pochopila a že mohu pokračovat. Pokud jsem očekávala, že se zasměje, jenže ona posmutněla, logicky se zamyslím nad svým sdělením a jistě se často stane, že dojde k závěru, že má věta byla pochopena jinak, než měla být. Díky bezprostřední zpětné vazbě mohu okamžitě situaci uvést na pravou míru, ovšem pokud zpětná vazba nemůže přijít, snadno dojde k nedorozumění. Podobně tomu je i ve školním prostředí, kde je neverbální zpětná vazba zcela klíčová pro učitele nejen z důvodu větší skupiny, ale často i stydlivosti žáků. Příkladem může být, pokud vykládám komplikovanější téma, nebo užívám více cizích slov ve výkladu, uvědomím si to a zeptám se žáků „Rozumíte všemu?“ „Je to jasné?“ „Je to potřeba vysvětlit ještě jednou a lépe?“ Žáci se ne vždy ozvou, a buď mlčí, nebo tiše přikyvuji. Při distanční výuce jsem po třiceti vteřinách absolutního mlčení musela usuzovat, zda jsem skutečně téma vysvětlila dostatečně jasně a žáci téma pochopili. Při prezenční výuce se mi již více než jednou stalo, že po mých otázkách následovalo hrobové ticho a několik přikývnutí. Při pohledu na třídu jsem ale viděla několik zmatených a nejistých výrazů a díky této zpětné vazbě jsem téma vysvětlila ještě jednou a jinak a některé věci více upřesnila, a to vše jen díky okamžité neverbální zpětné vazbě. Domnívám se, že právě distanční výuka nám všem ukázala, jak je okamžitá zpětná vazba důležitá.

- *Kontext* je celkový rámeček situace, ve které komunikace probíhá. Komunikující jsou totiž ovlivňováni nejen současným dějem, ale i předchozími zkušenostmi a očekáváními. Kontext lze dělit na *vnitřní*, tj. jak na nás naslouchající komunikace působí, co se v nás právě odehrává, a *vnější*, tj. stimuly, které na nás působily a působí, např. lidé, čas a prostor. Je potřeba si uvědomit, že nezáleží jen na aspektu psychologickém, ale i sociálním a kulturním. Kontext je zcela klíčový pro pochopení toho, co nám druhý říká a proč nám to říká (Tamtéž, s. 22, 37-38). Nad kontextem je třeba se při každé zprávě zamyslet – přemýšlet o tom, kdo nám zprávu podává, jak nám ji podává a proč. Bez kontextu nelze porozumět celému

sdělení. Například ve veřejné sféře není bez zajímavosti, že mnoho kompromitujícího materiálu proti politikům se vždy objeví zejména před volbami, nikoli po nich. Je tedy potřeba vidět zprávu v tak širokém kontextu, abychom si uvědomili, že tato zpráva může ovlivnit chování lidí požadovaným směrem právě před volbami; po volbách je takové jednání již bez efektu. Pokud mě pozve kamarád na večeři, můžu předpokládat, že se sejdeme mezi 17. a 18. hodinou. Pokud by mě ale na večeři zval například Ital v Itálii, mohlo by bez dostatečné znalosti kulturního kontextu snadno dojít k nedorozumění, protože v Itálii se večeři později než v Česku. Dá se očekávat, že žák, který chyboval a kterého vyučující nezačal kárat, ale chybu mu vysvětlil, bude mít příště z chyby menší strach a více se z ní poučí, protože bude od vyučujícího očekávat klidnou reakci. Naopak od vyučujícího, který žáka zesměšnil či ponížil, bude žák znovu očekávat podobné reakce a bude mít k vyučujícímu negativní vztah. Pokud potom oba vyučující pronesou stejnou větu „*Našel jsem ve tvé práci chybu,*“ žák bude na každé toto sdělení reagovat jiným způsobem.

3.1.2 Funkce komunikace

Funkce komunikace jsou důležité, protože pro každou z těchto funkcí užíváme jiné prostředky komunikace a mají jiné cíle.

Strnadová (2011: 27-28) rozlišuje několik funkcí komunikace:

1. informativní – předávání informací a dat mezi lidmi;
2. instruktivní – vysvětlení významů, postupů, jak něčeho dosáhnout;
3. přesvědčovací – působení ve snaze změnit jednání, hodnocení, postoj či názor daného člověka (do této funkce spadá i funkce posilovací a motivující);
4. zábavná – vytváření spokojenosti a pocitu pohody s cílem pobavit nebo vyplnit čas;
5. vzdělávací a výchovná – uplatňují ji zejména instituce;
6. socializační a společensky integrující – vytváření/posilování vztahů mezi lidmi;
7. osobní identity – ujasňování vlastních postojů, názorů, sebevědomí, aspirací atd.;
8. poznávací – přenesení zážitků, plánů a vzpomínek (souvisí s funkcí informativní);
9. svěřovací – překonání náročné situace a vnitřního napětí;
10. úniková – odreagování se od negativních či stresujících pocitů a myšlenek.

3.1.3 Druhy komunikace

Odborníci, jak uvádí Strnadová (2011: 40-45), rozlišují několik druhů komunikace. Nelze od sebe jednotlivé druhy zcela oddělovat. Většinou se celá řada druhů komunikace spojuje v jednom projevu.

Komunikace záměrná – obsah sdělení komunikátor kontroluje a způsob komunikace odpovídá jeho záměrům. *Komunikace nezáměrná* – komunikátor nemá své sdělení zcela pod kontrolou. Podání probíhá jinak, než původně zamýšlel. *Kognitivní komunikace* – racionální a smysluplná komunikace při které jsou preferovány logické argumenty a kladen důraz na racionalitu. *Afektivní komunikace* – ke komunikaci dochází skrz emoční projevy. Taková komunikace tedy působí na city (Tamtéž, s. 40).

Negativní komunikace – vyjadřuje odpor, kritiku, odmítnutí ale i zatajování a předstírání. *Shodná komunikace* – sdělované zprávy účastníků komunikace nejsou v rozporu, navzájem se shodují. V opačném případě můžeme mluvit o komunikaci neshodné. *Asertivní komunikace* – jde o sebeprosazující se komunikaci, ovšem v určité zdravé míře. Asertivní komunikace také respektuje a prosazuje právo dalších stran na stejnou sebeprosazující se komunikaci. *Agresivní komunikace* – jde o bezohlednou a útočnou komunikaci. *Manipulativní komunikace* – z pravidla využívá nevhodných a neférových forem komunikace. *Pasivní komunikace* – úniková a vyhýbající se komunikace (Tamtéž, s. 40).

Intrapersonální komunikace – tedy vnitřní komunikace, kterou provádíme sami se sebou. Může být příznakem některých duševních poruch, ale také jistého vnitřního napětí či náročných situací, které člověk řeší a při kterých přesvědčuje sám sebe o tom, co má udělat. Může k ní docházet před důležitou/výjimečnou událostí a v takovém případě funguje intrapersonální druh komunikace jako příprava (Tamtéž, s. 42). *Interpersonální komunikace* – nebo také mezilidská komunikace je komunikace mezi dvěma lidmi, přestože mohou být přítomni i další. Umožňuje více využívat zpětnou vazbu. Běžně interpersonální komunikaci chápeme jako komunikaci tváří v tvář. S rozvojem moderních technologií, ale dochází k rozšiřování tohoto pojmu a běžně se stává, že interpersonální komunikaci realizují lidé, kteří jsou od sebe vzdáleni několik desítek nebo i stovek kilometrů. *Skupinová komunikace* – komunikátorů, kteří sdělují informace a postoje je

několik. Jde o náročnější druh komunikace než interpersonální. Komunikátoři k sobě musí mít vzájemný respekt a dodržovat zásady efektivní komunikace, tak aby si neskákali do řeči a nedocházelo k chaosu a rozepřím. *Masová komunikace* – komunikace, která má spíše formální ráz, kdy komunikátor předává zprávy velkému počtu lidí. Prostor pro zpětnou vazbu je tak minimální. Za prostředky masové komunikace jsou považovány: televize, internet, rozhlas, noviny, filmy atd. *Mezikulturní komunikace* – nebo také interkulturní komunikace je komunikace mezi různými kulturami, respektive mezi jejich členy. Taková komunikace může být velice zajímavá dokonce i prospěšná, protože dokáže bourat bariéry, které máme. Má to ovšem zásadní podmínku, a to nutnost znalosti odlišností dané kultury, a hlavně respektování těchto odlišností. *Komplementární komunikace* – jde o komunikaci plynoucí z rolí, které se vzájemně doplňují (např. pacient-lékař, učitel-žák). *Mediální komunikace* – komunikace, která je zprostředkována médii (televize, rozhlas, telefon atd.) *Psaná komunikace* – předávána pomocí knih, časopisu, dopisů, zápisů z porad. *Elektronická komunikace* – je předávána za pomoci počítačů, sociálních sítí, telefonů. *Paralingvistická komunikace* – ovlivňuje ji svrchní tón řeči, který má vliv na hlasový projev. Je to například hlasitost, pomlky, emoční náboj, kvalita řeči, rychlost řeči, plynulost atd. (Strnadová 2011: 42-44).

Mezi nejznámější druhy komunikace patří asi dvojice, která se vzájemně doplňuje, a tou je komunikace verbální a neverbální, které jsou dle mého názoru nejen pro učitele velmi důležité. *Verbální komunikace* je předávána prostřednictvím slovního projevu. Prostřednictvím jazyka sdělujeme, co vidíme i to, jakým způsobem vnímáme svět. Specifičnost jazyka každého z nás je dána i osobnostními rysy. Introvert bude pravděpodobněji mluvit tišeji. Egoista bude častěji mluvit o osobě a strhávat na sebe pozornost. Submisivní člověk spíše nebude zastávat opozici a raději se podvolí (Tamtéž, s. 121-126).

Aspektem ovlivňujícím použitý jazyk je jazykové prostředí, které je vytvářeno lidmi a jejich úmysly, komunikačními pravidly a danou situací. Používané výrazové prostředky závisí na tom, s kým komunikujeme a s jakým úmyslem (Tamtéž, s. 121-126). Snažíme se tedy tzv. najít společnou řeč. Jinak budu komunikovat s kamarádem a jinak s nadřízeným. S kolegou z oboru si mohu dovolit používat interní zkratky, protože vím,

že jim bude rozumět. Pokud ale budu hovořit s laikem budu se snažit vše více vysvětlovat, aby tomu dotyčný porozuměl. Jinak budu tutéž zprávu komunikovat s dospělým a jinak s dítětem.

Úmysl je též rozhodující. Pokud potkám na chodbě kolegu, letmo se pozdravíme a on se mě zeptá, jak se mám, lze předpokládat, že jde o tzv. konvenční komunikaci, která je více formální a spíše zdvořilostní. Je slušností odvětit krátce, ne začít kolegovi vykládat, co všechno mě trápí nebo jak jsem se vyspala. Pokud mi ale takovou otázku položí kamarád nebo partner, lze předpokládat, že má skutečně zájem o to, jak se mi daří, a mohu se mu svěřit.

Další důležitou součástí verbální komunikace jsou její paralingvistické aspekty, které dotváří význam jazyka (Strnadová 2011: 129), např. pokud něco řeknu hlasitěji, kladu na informaci větší důraz. Jen podle použitého tónu hlasu jde větu „To se teda máš,“ pochopit různě. Dílčím aspektem je tempo řeči a její rychlost. Pokud mluvím příliš rychle, komunikant nemusí stačit držet krok s informacemi, které mu sděluji. Na druhé straně příliš pomalý a rozvláčný projev působí uspávajícím dojmem. Vhodné je dělat přirozené pomlky, nejen s ohledem na komunikátory, kteří se potřebují během pomlky nadechnout, ale i z hlediska komunikantů, pro které pomlka slouží jako pauza pro rychlý oddech a utříbení informací. Obzvláště ve školním prostředí by měl být kladem důraz na dělání pomlk. Domnívám se, že hodina, při které by si žáci nepřetržitě zapisovali můj výklad, by nebyla příliš zdařilá. Žáci by odcházeli vyčerpaní a neměli by nejasné informace upřesněné. Dalším aspektem, který ovlivňuje verbální projev je kvalita řeči, kde lze zohlednit používanou slovní vata nebo chyby v řeči (Tamtéž, s. 132), na což je školní prostředí velmi citlivé. Pokud učitel často používá jistá slova, která mu slouží jako slovní vata, žáci si toho všimnou a soustředí se více na nadužívání konkrétního slova než na výklad. Stejně tak pokud má komunikátor vadu řeči či problém s artikulací, komunikant se zaměřuje právě na tyto nedostatky.

Neverbální komunikace, neverbální projev nebo také řeč těla je během komunikace mnohem méně vědomě ovládána. Často funguje na nevědomé úrovni a může nám tak mnoho prozradit. Neverbální projevy doplňují nebo zdůrazňují verbální projev, ale mohou ho dokonce i zcela nahradit, a to většinou při předávání informací emocionální povahy.

Nebo mohou být se sdělovanou zprávou zcela v rozporu (Strnadová 2011: 133-134). Pokud mi člověk řekne, že se zlobí, a přitom mu škubá v koutcích a zadržuje smích, ubírá to na vážnosti jeho sdělení. Díky neverbálním projevům často poznáme lež nebo nervozitu. Proto je důležité přijímané informace vnímat v celém kontextu a nezaměřovat se pouze na verbální složku. Neverbální signály jsou kulturně podmíněny a osvojujeme si je zejména v dětství od rodičů a při rané socializaci, na kterou má velký vliv škola a učitelé. Největší význam přikládáme neverbálním signálům v oblasti obličeje a hlavy. Následně pak pohybům paží a rukou (Tamtéž, s. 135).

Pravděpodobně nejvýznamnějším aspektem neverbální komunikace je mimika. Jedná se o pohyby svalů v obličeji a je to nejvýznamnější prostředek pro sdělování emocí. Mimika vyjadřuje aktuální psychický stav jedince i jeho trvalejší emoční výraz, který je pro jedince charakteristický (Tamtéž, s. 135). Přestože mohu tvrdit, že se nic neděje, podle mého výrazu ve tváři ostatní poznají, že jsem smutná, unavená nebo mě něco trápí. Pokud bude mít usměvavá kamarádka, která má i při běžné konverzaci koutky úst spíše nahoru, své koutky svěšené, je to jasný indikátor, že ji něco trápí. Na druhé straně jsou lidé, kteří jsou často chybně identifikováni jako „permanentně naštvaní“, protože jim v běžném stavu koutky úst směřují dolů.

Dalším aspektem neverbální komunikace je gestika. Jde o záměrné pohyby rukou a hlavy, případně i nohou, které opět slouží k dokreslení verbálního projevu. Gesta můžeme používat pro ilustraci např. velikosti, tvaru atd. Gesta také slouží jako regulátory chování, např. přihlásit se, anebo jako užívaný znak, např. zvednutý palec nahoru znamená, že je vše v pořádku (Tamtéž, s. 136).

Mezi další aspekty neverbálního projevu patří držení těla, spontánní pohyby těla nebo jeho částí, pohledy a také proxemika, tj. vzdálenost při komunikaci. Tato vzdálenost je individuálně odlišná, každému je příjemná jiná blízkost (Tamtéž, s. 137-139). Vzdálenost také vyjadřuje vztah mezi komunikujícími: budu stát tím blíže, čím více je mi člověk sympatický a dobře známý. Pokud budu hovořit s kamarádem stoupnu si k němu blíže než k nadřízenému nebo člověku, který mi ublížil. Může se stát, že individuální nastavení či vzájemný vztah komunikujících jsou asymetrické, a tak můžeme sledovat zajímavé situace, kdy jeden z komunikujících o kousek ustoupí, tak aby mu byla

vzdálenost příjemná. Druhému zvětšení vzdálenosti nevyhovuje, a tak udělá krok vpřed, aby ji zmenšil a situace se opakuje. Vzdálenost v komunikaci je také podmíněna kulturně (Strnadová 2011: 139).

3.2 Důvěra

Důvěra je typ postoje a mezilidského vztahu; jedná se o přesvědčení, že ten, komu je důvěřováno, splní očekávání toho, kdo mu důvěřuje (Mucha 2018). Důvěra znamená vědomé podstoupení rizika, protože nikdy nelze se stoprocentní jistotou předvídat jednání toho, komu důvěřujeme. A přesto je důvěra podstatná pro sociální kohezi. Bez důvěry by společnost fungovala jen stěží. Každý den důvěřujeme někomu, že se zachová určitým způsobem, že dodrží podmínky dohody, že nás vědomě nepoškodí atd. Sociologové rozlišují pojmy důvěra a důvěřivost (Sedláčková 2012: 40-43).

Důvěra je chápána jako aktivní vztah, aktivní přístup k budoucnosti i jejím problémům a vědomé podstupování rizika zklamání. Důvěřivost vnímají spíše jako pasivní vztah, jakousi víru v další stranu, která vše zařídí a posune naši budoucnost požadovaným směrem; v případě zklamání či neúspěchu jsou viněny jiné strany, nikoli jedinec, který byl důvěřivý. Rozlišujeme *sebedůvěru*, tedy důvěru obrácenou vnitřně, kdy důvěřujeme sami sobě, a *důvěru interpersonální*, tedy mezi dvěma či více lidmi, a *důvěru systémovou*, tj. důvěru v abstraktní systémy. Tento poslední jmenovaný typ důvěry je charakteristický pro moderní společnost. S diferenciací moderní společnosti pak souvisí i fakt, že méně často důvěřujeme druhé osobě jako celku a důvěru vkládáme spíše do role, kterou osoba zastává, nebo ve způsob, jakým se člověk dokáže sebezprezentovat (Tamtéž, s. 38, 44, 46, 50, 58).

Důvěra je kulturně podmíněna. Největší vliv na ni má raná fáze socializace. Důvěra se tvoří na základě předchozích zkušeností a přizpůsobuje se kontextu (Tamtéž, s. 45). Z toho vyplývá, že právě rodina a škola budou mít velký vliv na míru důvěry jedince. Každý jedinec má totiž míru důvěry odlišnou právě s ohledem na předchozí zkušenosti, kontext a rysy osobnosti (Tamtéž, s. 45). Pokud bude dítě po každé chybě ponižováno, nejenže se z chyby nepoučí, ale nebude již učiteli důvěřovat a bude se bát udělat jakoukoli chybu. Jistě takový přístup ovlivní i sebedůvěru žáka, která může být nenávratně poškozena, působí-li na žáka takové chování dlouhodobě. Žák tedy očekává určitý způsob

reakce. Pokud se bude setkávat s učitelem, pro kterého je vše problém, chyby jsou důkazem hlouposti a nikdy se nesmí udělat, pravděpodobně se mu bude snažit vyhýbat, bude stresován možností chyby, a to ho může ovlivnit i v důvěřování jiným učitelům a lidem. Pokud žák předpokládá, že učitel bude reagovat vstřícně, bude se snažit vykomunikovat řešení vyhovující všem, chybu vysvětlí a ubezpečí žáka, že chybovat je lidské, pravděpodobně bude žák v takovéto chování obecně důvěřovat i při styku s jinými lidmi a jeho míra důvěry bude vyšší.

3.3 Komunikace v Montessori školách

Komunikace v Montessori se samozřejmě opírá o principy a metody, které vypracovala sama Maria Montessori. Dále se pak opírá o koncept „respektovat a být respektován“ (respektující/partnerský přístup), kterým se v Česku zabývají Nováčková, Nevolová a kol. Právě publikace Nováčkové a Nevolové jsou průvodcům v Montessori školách doporučovány. Na téma respektovat a být respektován se pořádají semináře. Tyto semináře o respektující komunikaci jsou také součástí Montessori kurzů. Další příručku, kterou vedení Montessori škol dle mého zjištění, průvodcům doporučuje je Nenásilná komunikace, kterou napsal Rosenberg (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021).

Respekt často chápeme ve významu úcty k druhému, kterého si vážíme za způsob chování, který společnost chápe jako žádoucí, např. říká pravdu, v některé oblasti života vyniká atd. Jde ovšem pouze o užší vymezení tohoto slova. Respekt, jak ho chápe respektující přístup, znamená, že všechny lidské bytosti mají stejnou hodnotu, a proto si zaslouží respekt. Je žádoucí respektovat názor či přání druhého, přestože se neshodují s naším názorem/přáním. Zároveň to ale neznamená každému ustupovat na úkor svých vlastních potřeb (Nováčková a Nevolová 2020: 15).

Stává se, že potřeby dvou lidí jsou v rozporu, a přesto je možné najít řešení. Toto řešení se v Montessori školách nachází společně, nikoli z hlediska moci jednoho z účastníků (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022). Cílem je zaujmout takový komunikační postoj, při kterém se snažíme dojít k řešení, které je přijatelné pro obě strany, tedy kdy „zvíťzí“ obě strany. Nerespektující řešení takové situace je využít pozice moci, nebo chápat situaci jako „buď a nebo“ (jeden zvíťzí a druhý prohraje). K nerespektujícímu přístupu sklouzáváme i nevědomky z několika důvodů. Jedním z nich

je intenzivní učení nápodobou v dětství. A proto to, co jsme vidávali a slychávali v dětství, často nevědomky užíváme automaticky i v dospělosti, aniž bychom se zamysleli nad obsahem našeho sdělení. Dalším důvodem je neznalost jiných způsobů, jak na danou situaci reagovat. A nakonec to je naše neschopnost komunikovat respektujícím způsobem. K této neschopnosti vede náš emoční stav. Pokud se cítíme ohrožení, získávají navrch naše emoce a nelze očekávat rozumnou domluvu, protože ji v tu chvíli nejsme fyziologicky schopni (Nováčková a Nevolová 2020: 15, 93).

Jedním z projevů respektující komunikace je respekt k odlišnosti, tedy ponechání druhým jejich autonomii. Možnost, aby byli sami sebou a nepodmiňovat naši náklonost k nim tím, že se přizpůsobí našim představám (Tamtéž, s. 15-16). V obou školách, ve kterých jsem prováděla pozorování, jsem viděla žáky, kteří svým vzhledem nezapadali do tradičních představ většinové společnosti. Ať už šlo o specifický styl oblékání, o chlapce, kteří měli velmi dlouhé vlasy, nebo o nošení neobvykle barevných či střihově specifických šátek na hlavách. Tato specifika žáků však během mého pozorování nikdo nekomentoval, ani ze strany průvodců, ani žáků. Mám zkušenost s tím, že v tradičních školách jsou často takovéto projevy individuality komentovány ne příliš pozitivně, např. *„Co to máš na sobě? To se neumíš slušně obléknout?“* *„Taková hezká holka a je zmalovaná jako strašidlo.“* *„Ty jsi, ale mánička. Kdy se už necháš ostříhat.“* Montessori přístup respektuje individualitu nejen v oblasti vzhledu, ale samozřejmě i v oblasti vzdělávání a učení. Každý žák má své zájmy a preference. Někomu jde chemie a fyzika, někdo je zdatný umělec a jiného baví historie. V Montessori tuto individualitu respektují a podporují žáky v tom, aby se dál a více rozvíjeli v oblastech, které je baví a zajímají. A v oblastech, ve kterých žák není příliš silný, respektují jeho pomalejší tempo i to, že bude plnit pouze základní úroveň (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022). Důležitý je také respekt k důstojnosti, tedy uvědomění si a přijetí postoje, že nikdo nemá být ponižován a nikdo by se ani sám neměl ponižovat (Nováčková a Nevolová 2020: 16).

Respekt by se měl projevovat i při komunikaci s dětmi. Stává se, že komunikace s dětmi je méně respektující než komunikace s dospělým. To, že děti nejsou dospělí a často si neuvědomují důsledky svého jednání, je pravda. Proto je potřeba jim pomáhat v tom, aby z nich vyrostli zodpovědní dospělí, kteří budou přispívat společnosti jako celku.

Příkazy a zákazy udílené dospělým ale zodpovědnost nerozvíjí. Děti vychovávané autoritativně mají v dospělosti často problém s rozhodováním a přebíráním zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Důležitou myšlenkou, která pomáhá pochopit celý respektující přístup, je, že bychom se k dětem měli chovat se stejným respektem jako k dospělým, ale zároveň si uvědomovat a brát ohled na jejich omezení související s jejich vývojem. Budou mít pak dospělí nějakou autoritu? Ano. Autorita totiž nevyplývá pouze z mocenského postavení, kdy je jeden mocnější než druhý, ale je i přirozená. Přirozená autorita je chápána jako vliv na druhého. Dospělý má u dítěte přirozenou autoritou. Je pro něj průvodcem a vzorem, a to, jakým způsobem se dospělý chová a jedná s lidmi, ovlivňuje vývoj dětí, které v procesu socializace tyto způsoby přijímají (Nováčková a Nevolová 2020: 17-18).

Za nerespektující je považován vedle autoritativního i liberální vše-dovolující styl výchovy, kdy je dítěti ustupováno a neučí se nést přirozené důsledky za své jednání (Nováčková a Nevolová 2020: 22). Domnívám se, že řada odpůrců alternativní pedagogiky je přesvědčena, že tyto alternativní pedagogické a výchovné koncepce praktikují právě liberální styl výchovy. V Montessori pedagogice, která praktikuje respektující přístup, tomu tak není (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022). V liberálním výchovném stylu jsou často nerespektovány potřeby jedné ze stran, většinou dospělých. Sama Nováčková s Nevolovou (2020: 22) říkají, že jediný respektující výchovný styl je ten demokratický. Jde tedy o společnou diskuzi a následnou dohodu. Neznamená to, že by dětem neměly být nastaveny jasné hranice, ale jde o to, aby se na nastavování těchto hranic mohly podílet i děti a aby byl brán ohled na jejich přání a názory (Kopřiva 2008: 9-11).

Z vlastní zkušenosti vím, že zejména starší žáci tradičních škol považují téměř za obtěžující, když po nich učitel na začátku roku chce zformovat pravidla, kterými se budou řídit. To může být způsobeno neochotou přijímat zodpovědnost za dodržování takových pravidel. Protože pokud se na nich žák nepodílel, nejsou to přeci pravidla, se kterými souhlasil, jsou to pravidla určené z pozice moci učitele a žák se tak proti nim může snadněji bouřit. Tato nevole může pramenit také z přesvědčení, že učitel tuto nabídku nemyslí vážně a vlastně už má předpřipravená pravidla, ke kterým chce žáky dovést, tak aby to vypadalo, že je vymysleli žáci. To souvisí i s tím, že žáci tradičních škol mohou mít pocit, že mají říkat jen to, co „chce učitel slyšet“, a ocitají se v rozporu,

když pedagogický sbor není jednotný. Jedna z mých studentek mi jednou řekla: „*Já vím, že vám můžu říct pravdu, ale ne u každého učitele to jde. To se pak akorát naštvou.*“ To mi potvrdila i jedna z průvodkyň v „Montessori škole O“, když jsem se jí ptala na důvěru žáků říkat průvodcům pravdu, i když je nepříjemná. „*Jo. Děti v Montessori mají větší důvěru být upřímní k průvodcům. Mně to šlo i v tradiční škole, ale trvalo to dýl a pořád byly žáci, kteří to nedokázali. Myslím si, že je to celkovým nastavením. Když to tak nemají všichni učitelé, tak to jde těžko*“ (Terénní deník 26. 11. 2021). Stejně zmatení nastává, jak potvrzují průvodci, když respektující výchova a komunikace ve škole nekoresponduje s komunikací v rodině (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022).

Jasně nastavené hranice jsou pro dítě důležité. Protože pokud hranice někdy platí a někdy ne nastává zmatení. Pro jasnost těchto hranic je ovšem nezbytné požadovat jejich dodržování, ale i to lze udělat bez výčitek či nadávání (Kopřiva 2008: 12-13). „*To je pro mě trochu problém. Zpoždění o dva týdny. Takže jsi teď tři týdny nesáhl na nic z angličtiny*“ (Terénní deník 24. 11. 2021). Mezi jedny z nejdůležitějších součástí respektujícího přístupu je tón hlasu, který by měl být přátelský nebo aspoň neutrální či věcný. Protože tón hlasu může zcela změnit sdělovanou zprávu (Nováčková a Nevolová 2020: 33).

Stává se, že během vývoje člověka se hodnotí právě to, jak dodržuje či nedodržuje hranice. Za jejich dodržení přichází odměna za porušení trest. Ani to není součástí respektujícího přístupu a výchovy k zodpovědnosti. Pokud dospělý hodnotí, odměňuje a trestá dodržování hranic někoho druhého, je vlastně tvůrcem těchto hranic. Funguje zde argument „*Je to špatné, protože jsem to řekla,*“ a své tresty, či odměny formuje z pozice moci (Tamtéž, s. 240). A často je trestem něco zcela nesouvisejícího s prohřeškem. Dítě přijde domů pozdě a musí týden mýt nádoby. Žák o hodině vyrušuje a učitel mu dá přepadový test, nebo ho vyzkouší úmyslně takovým způsobem, aby jemu i ostatním spolužákům ukázal, jak toho příliš neumí. A v nejhorším případě, pošle žáka sednout se slovy „*Nic nevíš, tak bys měl sedět a mlčet a neupozorňovat na sebe.*“

Stejným způsobem to funguje u odměn. Které často říkáme už automaticky. „*To jsi ale šikovný.*“ „*Ty jsi teda silák.*“ „*To jsi to pěkně nakreslil.*“ Opět jde o nějaké hodnocení z pozice moci (Tamtéž, s. 267). V tradičních školách se běžně dávají pochvaly za

reprezentaci školy nebo třeba za vyznamenání. Byla jsem svědkem situace, kdy žáci střední školy za vyznamenání obdrželi pochvalu i relativně velký finanční obnos. Samozřejmě, že v dnešní době jsou finance velice vítaným oceněním, a přesto že tento dar může být myšlen dobře a motivačně, tak když se zamyslím do důsledku, dojdou k závěru, že tak žákům říkáme, že mají studovat pro to, aby získali pěkné finanční ohodnocení. Ne protože je studium formuje, že je přínosné nebo že je třeba baví. A hlavně jim tím říkáme, že to nedělají pro sebe, ale aby získali peníze/odměnu. Sama Maria Montessori (2011: 93-94, 100-107) klade velký důraz na učení podmíněné vnitřní motivací učícího se jedince a tvrdí, že učení, které je motivované vlastní psychickou silou, nevyčerpává, a proto takový student ani nepotřebuje prázdniny.

Jak odměny, tak tresty pak nepodporují zodpovědnost. Je tomu právě naopak. Aby byl člověk skutečně zodpovědný a přebíral za své chování a jednání zodpovědnost, je potřeba, aby hodnoty a normy společnosti, tedy hranice, o kterých mluvím, vnitřně přijal. Výchovou za pomoci odměn a trestů ale nepřijímá hranice s pochopením, ale chová se požadovaným způsobem právě pro vidinu odměny, nebo naopak ve snaze vyhnout se trestu (Nováčková a Nevolová 2020: 31).

Respektující přístup využívaný v Montessori školách odměny a tresty odmítá a požaduje, aby žák za své chování nesl přirozené důsledky (Tamtéž, s. 240, 267). Pokud například žák přijde na smlouvanou schůzku pozdě, přirozeným důsledkem je, že na něj čeká celá skupina a nestihne se vyřešit vše, co bylo potřeba. Nebo naopak skupina začala bez žáka, kterému bude chybět úvod a bude pro něj těžší se zorientovat v situaci. Pokud se nedostaví na smlouvanou konzultaci, termín mu propadne a bude si muset domluvit konzultaci náhradní.

Ž: „Ahoj, já se omlouvám, zapomněl jsem na konzultaci, dělali jsme na tom projektu. Mohl bych přijít jindy?“

P: „Ahoj. Já si říkala, kde jsi byl. Mohl. Ale dnes už mám plno. Co zítra? Mám čas v 10 nebo ve 12.“

Ž: „Tak v těch 12, měl jsem tam naplánovanou práci, tak si jí vezmu dnes domu, abych to stihl.“

P: „*Tak jsme domluveni zítra ve 12*“ (Terénní deník 25. 11. 2021).

Žák se tedy musel vyrovnat s přirozeným důsledkem, že průvodkyně ten den již prostor pro konzultaci neměla. Musel tedy změnit své plány na nadcházející den. Celá konverzace, ale proběhla věcně bez jakýchkoli výčitek ze strany průvodkyně (Terénní deník 25. 11. 2021).

Obdobně tomu je, i když se žákovi něco povede, uspokojení přináší žákův úspěch, nikoli pochvala. Průvodci mohou žákovi pomoci tento úspěch prožít (Nováčková a Nevolová 2020: 267). U starších žáků je pro to prostor při hodnocení jejich výkonů na konzultacích a při společných setkáních na „elipsách“ nebo „tutorských kruzích“. Ale lze i poukázat na pravděpodobné pocity dotyčného. „*Vidím, že z toho máš velikou radost.*“ „*To máš asi radost, že se ti to konečně podařilo.*“ (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022)

Respekt dítěti/žákovi vyjadřujeme tím, že bereme ohled na jeho názor a dáváme mu možnost podílet se na rozhodnutích, která se ho týkají (Nováčková a Nevolová 2020: 62). Montessori průvodci při mém pozorování běžně nechávali na žácích, aby se rozhodli o své další práci. „*Považuješ to za dokončené?*“ „*Je to pro tebe takhle v pořádku?*“ „*Na co se chceš zaměřit teď?*“ „*Jak to chceš udělat?*“ (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022).

Vyjadřovat respekt znamená také mít v žáka plnou důvěru, že udělá to nejlepší, co je v jeho silách. Právě tato důvěra velmi pomáhá překonat nezdary. Pokud se žákovi něco nedaří, nebo dokonce selhal, uvědomuje si to a výčitky, ponižování, vtíravé otázky ze strany učitelů či rodičů mu jistě nepomohou. Ale pokud v žáka vložíme důvěr, že situaci zvládne, bude se cítit lépe (Nováčková a Nevolová 2020: 62-63). „*My jim tu důvěru dáváme úplně. Mají to ve svých rukou. Zasadujeme, až když vidíme, že to někdo nezvládá*“ (Terénní deník 24. 11. 2021). V takových chvílích je dobré se zaměřit na pozitiva a pokroky, nikoli na nezdary. Protože to, o čem se hovoří stále dokola, se stává problémem. Samozřejmě nejde o to nedostatky či chyby přehlížet, ale zbytečně je nezveličovat a nevěnovat jim přehnanou pozornost a jako motivaci poukázat na dílčí pokroky či předchozí úspěchy v dané oblasti (Nováčková a Nevolová 2020: 62-63).

Důležité pro zvládnutí nezdarů je i láska, která by měla být bezpodmínečná a která je klíčová hlavně v raném dětství. Chceme být milováni pro nás samé i s našimi chybami a nezdary, nejen když jsme úspěšní. Bohužel často dítě slyší věty jako: „*Tuhle zlobivou holčičku nemáme rádi. Co jsi udělala s naší hodnou holčičkou?*“ „*Když budeš zlobit, tak odejdeme bez tebe.*“ Je velice pravděpodobné, že dospělý svá tvrzení nemyslí vážně, ale důležité je, jak si informaci přebere příjemce. Taková tvrzení velmi narušují vzájemný vztah a důvěru. To, že někoho máme rádi bezmezně, neznamená, že budeme přehlížet jeho chyby. Jsou situace, kdy je třeba na ně důrazně poukázat. Ale chybami či úspěchy nepodmiňujeme naši lásku k druhému. Ten má pak mnohem lepší pozici, proto se ze svých chyb poučit a zvládnout své nezdary (Nováčková a Nevolová 2020: 64). Vztah průvodců/učitelů a jejich žáků je jiný než vztah rodičů a dětí. Ale i zde je potřeba, aby byl žák přijímán takový, jaký je. To je patrné v Montessori školách, kdy průvodci vlastně nezmění tón hlasu a tempo řeči, když poukazují na úspěch žáka a když na neúspěch žáka. Stejně by to mělo být při vstupu do nového kolektivu dětí. Je potřeba si s jednotlivými žáky vybudovat vlastní vztahy a poznat je, nevstupovat do skupiny s předsudky, protože mi kolega cokoli řekl; jinými slovy přijímat všechny žáky stejně, nebo alespoň tak, aby nebyl poznat rozdíl v našem přístupu k oblíbeným a neoblíbeným žákům (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022).

Jednou ze základních komunikačních strategií, kterou respektující přístup používá, je popis. Měli bychom tedy popisovat konkrétní situace, popisovat co se stalo, protože popis neohrožuje ani jedince, kterému je adresován, ani vztah mezi komunikujícími. Např. „*Vidím, že hrnek přetekl. Bylo by potřeba vzít hadr, který je v kuchyni, a utřít to dřív, než to uschne a zbude tam lepkavý flek.*“ „*Vidím, že je v batohu svačina i pítí a jsi obutý a oblečený, tak můžeme vyrazit na výlet.*“ Bohužel se ve společnosti a v komunikaci zejména s dětmi sklouzává k hodnocení. Tedy hodnotíme nejen situaci, ale i osobnost druhého; hodnotíme, kdo to udělal a s jakým záměrem a vytváříme si tak domněnky. Právě hodnocení ohrožuje jak adresáta, tak vztah mezi komunikujícími. Např. „*To mi snad děláš naschvál. Ty jsi zlobivá holka. Kdo to teď po tobě má uklízet?*“ „*Ty jsi ale šikovný kluk, jak sis hezky zabalil batůžek a oblékl se*“ (Nováčková a Nevolová 2020: 97).

V respektující komunikaci jde tedy o to, abychom si nevytvářeli domněnky, závěry a hodnocení a následně je z pozice moci nenutili dítěti/žákovi. Jako základní pomůcku pro rozpoznání respektujícího přístupu jeho autoři uvádí položit si otázky: „*Jak by mi bylo, kdyby se mnou takhle někdo mluvil?*“ „*Jak bych chtěla, aby mi někdo tuto informaci sdělil?*“ Případně: „*Řekla bych to samé dospělému?*“ Je totiž velice pravděpodobné, že tak, jak reagujeme na děti, bychom na dospělého nereagovali. Další slova, která nám mohou pomoci nesklouznout k hodnocení jsou „*vidím*“ „*slyším*“ „*cítím*“ (Kopřiva 2008: 50-51). Autoři respektujícího přístupu jsou přesvědčeni, že právě popis a předání informace nechává daleko více prostoru druhé straně. Některé otázky nás totiž zahání do kouta a začínáme mít pocit ohrožení (Nováčková a Nevolová 2020: 99). Např. „*Proč jsi to udělal?*“ Upřímná odpověď na takovou otázku může znít „*Protože jsem nevěděl, jak jinak to udělat.*“ „*Zdálo se mi to jako nejsnazší řešení.*“ „*Bylo to tak nejrychlejší.*“ Asi nebudu daleko od pravdy, když řeknu, že většina dospělých by to chápala jako provokaci a neúctu k autoritě. A zdá se mi, že toto je jeden z hlavních aspektů pro argument o nevychovanosti Montessori dětí. Domnívám se, že někteří dospělí nejsou zvyklí na to, aby jim děti upřímně odpovídali bez vytáček.

P (se smíchem): „*Zniš jako diktátor.*“

Ž: „*Cítím se jako diktátor.*“

P: „*Jo tak dobře*“ (Terénní deník 25. 11. 2021).

Je ale potřeba brát ohled na specifika tohoto způsobu komunikace, protože popis pomáhá dítěti zaměřit svou pozornost na věci, které ani v široké škále vjemů nemusí vnímat, a to platí především pro děti předškolního a mladšího školního věku. Žáci vychovávaní respektujícím přístupem a navštěvující Montessori školy od dětství pravděpodobně nebudou mít problém s používáním popisu ani jako náctiletí. Pokud na tento způsob komunikace není starší žák zvyklý, může se mu zdát až moc nejasný, nebo jako chození kolem horké kaše (Nováčková a Nevolová 2020: 102). Jako třeba sdělení průvodkyně: „*Neslyším, že byste sdíleli nápady*“ (Terénní deník 24. 11. 2021). V takové situaci je vhodné se s konkrétním žákem individuálně domluvit, co je pro něj nejpříjemnější (Nováčková a Nevolová 2020: 102).

Další efektivní komunikační dovedností je předání informace či sdělení, které dodává na smysluplnosti našemu jednání a pomáhá porozumět řádu světa a společnosti. Sdělujeme zákonitosti tedy to, co a jak se odehrává, co se v daných situacích očekává a jaké jsou důsledky určitých činností nebo chování. Žák by měl tedy jisté věci dělat ne protože mu to dospělý nařídil nebo protože to prostě řekl, ale protože věci mají jisté zákonitosti (Kopřiva 2008: 57-58).

Ž (při ukázce z matematiky): „*To se musí zapisovat podle abecedy?*“

P: „*Je to fajn se už teď naučit zapisovat podle abecedy. Lépe se v tom pak hrabe, když máš nějaký dvacetičlen, tak aby ti z něj něco nevypadlo*“ (Terénní deník 26. 11. 2021).

Informace a sdělení nechávají prostor pro svobodné rozhodnutí žáka. Informujeme ho o důsledcích, domluvených pravidlech, současné situaci či o zavedených postupech. Je už ale na něm, jak s informací bude pracovat a zda k ní při svém rozhodování přihlédne (Kopřiva 2008: 58-59).

Ž (vtrhne do třídy po začátku ukázky): „*Já byl na divadle.*“

P: „*Ehm. Ahoj. Bylo by dobré to zkusit ještě jednou.*“

Ž: „*Ahoj Markéto, omlouvám se, byl jsem na divadle*“ (Terénní deník 25. 11. 2021).

Respektujícím způsobem komunikace také není dávání rad, které jsou často i nevyžádané. Pokud máme tuto potřebu, můžeme žákovi podat informaci o tom, co v dané situaci pomáhá. Např. „*Když jsme zapomětliví, pomůže si úkoly zapsat.*“ Pokud daná situace nemá obecně platná pravidla, která při jejím řešení pomáhají, můžeme žáka informovat o tom, co pomáhá nám konkrétně. Např. „*Já to dělám takhle...*“ „*Když nestíhám a je toho na mě moc, zastavím se a řeknu si, co je nejdůležitější a co můžu udělat později*“ (Kopřiva 2008: 59). „*Hele, Tondo, já bych si ten drát vzal takhle jako smyčku a pak ho zkusil přeříznout*“ (Terénní deník 24. 3. 2022).

Důležitou součástí respektující komunikace je také říkat pravdu. I polopravda může narušit důvěru a vztah mezi komunikujícími. Pokud nemá dospělý dostatek pravdivých

informací pro poskytnutí celého kontextu, je v pořádku to žákovi sdělit a domluvit se společně na získání potřebných informací (Nováčková a Nevolová 2020: 108).

Ž: „*Markéto proč je obsah S?*“

P: „*Hmm. Tak to teď nevím. Můžeme to najít na internetu nebo se dojít zeptat Hanky [učitelka matematiky]*“ (Terénní deník 25. 11. 2021).

Žák by měl mít také možnost výběru. Ten totiž zvyšuje vnitřní motivaci a stává se tak, že žák udělá dokonce více, než si dospělý myslel. Tato možnost výběru může ze strany průvodce přicházet, pokud se žák nudí nebo si nedokáže vybrat činnost, často právě protože neví, co si z velké škály možností vybrat. Pomůže mu potom zúžení tohoto výběru třeba na dvě možnosti (Kopřiva 2008: 67-69). „*Můžeš pokračovat v tématu a vzít si cvičení, nebo se zaměřit na něco nového a od tohohle si odpočinout,*“ (Terénní deník 23. 3. 2022). Anebo pokud je potřeba něco udělat. Důležité je, to aby výběr byl přijatelný pro obě strany. Nepřijatelné by byly volby typu: „*Uděláš domácí úkol dnes nebo dostaneš pětku.*“ „*Cvičení odevzdám nevypracované, anebo vůbec*“ (Kopřiva 2008: 67). Přijatelné volby tak, jak jsem je pozorovala v Montessori školách: „*Nabízím termín odevzdání 5. nebo 8.*“ (Terénní deník 25. 11. 2021). Nemusí se ale jednat pouze o situaci „*buď a nebo*“. Výběr může obsahovat i pořadí činností, např. „*Můžeš jít nejdřív na matematiku, nebo na angličtinu.*“ Dále může obsahovat rozsah zvolené práce (Kopřiva 2008: 66). „*Uděláš 4, nebo 5 cvičení?*“ (Terénní deník 25. 11. 2021). Nebo zda bude zvolenou činnost žák vykonávat sám, či ve spolupráci ať už se spolužákem, či průvodcem (Kopřiva 2008: 66).

Právě možnost výběru ve škole zlepšuje motivaci žáků a klima ve třídě (Kopřiva 2008: 71). S možností výběru a podílením se na záležitostech týkajících se konkrétních žáků, také souvisí potřeba individuální výuky v Montessori školách. Každý žák má jiné studijní návyky a preference. Ve velkém kolektivu, jako je třída v tradiční škole, se možnost výběru zužuje už jen tím, že každý žák by si vybral něco jiného. Díky individuálnímu přístupu v Montessori školách je možné ponechat každému žákovi větší prostor k výběru, který podmiňuje převzetí zodpovědnosti (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022). Protože za vlastní volbu i návrhy cítíme větší zodpovědnost (Kopřiva 2008: 68, 71).

V případech, kdy je třeba vyřešit náročnou situaci často dospělí rozhodují o řešení bez spoluúčasti žáka; např. „*Do zítra si to opravíš.*“ Jde o využívání mocenského přístupu. Respektující přístup dává žákovi možnost navrhnout způsoby řešení. Nejtypičtějšími větami, které umožňují spoluúčast žáka, jsou: „*Co s tím uděláme?*“ „*Co navrhuješ?*“ Pokud žák neví, je vhodné mu ponechat prostor pro zamyšlení, případně mu dát na výběr (Kopřiva 2008: 75).

P: „*Kdy mi to odevzdáš?*“

Ž: (mlčí).

P: „*Očekávám nějaké datum. Promysli to.*“

Ž: (přemýšlí): „*Šlo by to 10. nebo 11.? Já si to nechci brát domů na prázdniny*“ (Terénní deník 26. 11. 2021).

Vytvořením návyku aktivně řešit situaci a účastnit se na jejím řešení se v žácích buduje pocit kompetentnosti, sebeúcty a aktivněji přebírají zodpovědnost (Kopřiva 2008: 75).

Nutnou součástí respektující komunikace je i empatická reakce, která obsahuje aktivní naslouchání, pojmenování a respektování pocitů, vyjádření podpory či nabídku pomoci. Vyjádření zájmu je důležitou součástí empatické reakce. Záplava otázek však neznamená zájem, k jeho vyjádření bychom měli spíše využít aktivní naslouchání, které je jednou ze základních sociálních dovedností. Každý poznáme, pokud nám člověk skutečně naslouchá, či to pouze předstírá. Aktivní naslouchání je doprovázeno zejména neverbálními projevy zájmu jako je oční kontakt, přikyvování, fyzická blízkost, výraz v obličeji korespondující s emocemi komunikátora. Právě pojmenování a přijetí pocitů druhého, ne jejich hodnocení, je další důležitou součástí empatické reakce (Nováčková a Nevolová 2020: 153). „*Vidím, že tě výsledek zkoušky zklamal.*“ „*Chápu, že tě to rozčílilo.*“ Pokud nám někdo ve vypjaté chvíli řekne: „*Si to příliš bereš.*“ „*Přestaň brečet, nebo ti k breku dám důvod.*“ Tak nám spíše přitíží, než že by nám jeho reakce pomohla situaci vyřešit. A jak už bylo výše zmíněno, pokud prožíváme silnou emoci, nejsme schopni racionálního uvažování, a proto je v takovou chvíli pro nás důležitější, aby náš protějšek přijal naše emoce a vyslechl nás, než aby nám začal předkládat řadu logických

argumentů, o kterých v tu chvíli nejsme schopni racionálně přemýšlet (Kopřiva 2008: 97-102).

V první řadě je potřeba poskytnout empatii a dopřát si čas. S člověkem prožívajícím silnou emoci nelze logicky argumentovat. Je potřeba jeho emoce přijmout, pojmenovat a dovolit mu, aby se s emocí vypořádal. To může někdy trvat dlouho. Až po tom, co emoce ustoupí, je možné začít racionálně komunikovat a dost často lze problém efektivně vyřešit bez konfliktu, ale pokud bychom se do řešení vrhali okamžitě, mohly by emoce pohltnout i druhou komunikující stranu a spíš než k řešení by došlo ke konfliktu (Rosenberg 2022: 26-28, 167). Pocity druhého je třeba brát vážně a rozhodně bychom je neměli zlehčovat, přestože se nám třeba zdají neadekvátní. Na místo nevyžádaných rad, bychom měli poskytnout prostor druhému, aby k řešení, které si zvolí, došel sám. Poslední částí empatické reakce je pak vyjádření podpory a případně nabídka vážně míněné pomoci. Nejde o použití klišé jako „*To zvládneš.*“ Ale o vyjádření účasti, zájmu a podpory do budoucna. „*Přála bych ti, aby se to podařilo.*“ „*Budu na tebe myslet.*“ „*Kdybys chtěla, můžeš mi zavolat*“ „*Co by ti teď pomohlo?*“ „*Můžu udělat něco, abych ti pomohla?*“ (Kopřiva 2008: 102).

Ž (vejde do třídy): „*Anno, já se potřebuju omluvit, ta angličtina je povinná a já tam mám výtvarku.*“

P: „*Jo jasně, může se stát. Děkuju, že jsi mi to přišel říct. Je to OK*“ (Terénní deník 24. 11. 2021).

Ž (na konzultaci): „*Já se omlouvám, jsem tu špatně napsal minulé časy místo budoucích.*“

P: „*Díky, že jsi to řekl, tak si to prosím oprav*“ (Terénní deník 24. 11. 2021).

Ž (konzultující s průvodkyní ukázkový test přijímací zkoušky na střední školu): „*Zkoušela sis dělat ten test?*“

P: „*Ne.*“

Ž: „*No, protože ty otázky tam jsou zas úplně špatně položený.*“

P: „*To tě asi rozzlobilo. Pomůže, když se na to koukneme spolu?*“

Ž: „*Ano. Schválně to zkusme*“ (Terénní deník 26. 3. 2022).

Žák s průvodkyní skutečně došli k závěru, že některé otázky jsou pokládány nejednoznačně (Terénní deník 26. 3. 2022).

Důležitou součástí efektivní komunikace v Montessori školách je dovednost mluvit sám za sebe. Jde o tzv. já-sdělení na místo typičtějšího a hlavně obviňujícího tzv. ty-sdělení. Ty-sdělení se ve společnosti stále objevuje, jde o sdělení, které druhého obviňuje. Např. „*Zlobím se, že ses mi ani neomluvil.*“ „*Nedodržel jsi to, co jsi slibil.*“ Být schopný používat já-sdělení vychází z používání tvaru slova já. Vylučuje se tak mluvení za ostatní (Nováčková Nevolová 2020: 180-183). Např. „*Nás to ruší.*“ Skutečně nemohu říci, že to ruší všechny, mohu se to jen domnívat. Takovéto zobecnění je pak možná polopravdou, ale jak jsem popsala výše, polopravda není při respektující komunikaci považována za efektivní a neměla by se proto používat. Pro dodržení já-sdělení by bylo dobré zvolit větu: „*Mě to ruší.*“ Samotné použití zájmena já, ale nestačí. Např. věta: „*Já fakt nesnáším, když na mě takhle křičíš.*“ Přestože je ve větě použito zájmeno já obsahuje i útočné ty-sdělení. Při mluvení sami za sebe, sdělujeme naše očekávání, přání, potřeby, emoce a situace, které je vyvolaly. Proto by věta: „*Křik fakt nesnáším.*“ Již byla z hlediska já-sdělení v pořádku (Tamtéž, s. 185).

Při sdělování potřeb a přání používáme fráze jako: „*Přála bych si...*“ „*Potřebovala bych...*“ „*Pomohlo by mi...*“ „*Čekala jsem...*“ (Tamtéž, s. 182).

Ž: „*Já bych ti potřeboval dát tyhle kartičky. Já je úplně nemám kam dát*“ (Terénní deník 24. 11. 2021).

Další situace nastala při jednom z ranních kruhů v „Montessori škole O“.

P: „*Vyskytla se možnost, že se k nám přidá ještě jedno tutorče a to Pepa. Co vy na to?*“

Ž1: „*Já bych ho vzal. To bude sranda.*“

Ž2: „*Já nevím. Potřebovala bych vědět víc*“ (Terénní deník 25. 11. 2021).

Po tom, co žákyni průvodkyně poskytla pár dalších informací, žákyně zhodnotila, že jí příchod dalšího spolužáka nevadí (Terénní deník 25. 11. 2021). K další situaci došlo při zadávání práce z matematiky.

P: „*Máš něco v čem chceš pokračovat?*“

Ž: „*No myslím, že by byly fajn nějaké ty rovnice, protože v tom docela plavu. Nebo něco co potřebuju na to, abych zvládala ty rovnice*“ (Terénní deník 26. 11. 2021).

P: „*Ty někam chvátáš, že se pořád koukáš na hodiny?*“

Ž: „*Ne já je že potřebuju dnes ještě něco stihnout ... ale mám ještě čas*“ (Terénní deník 26. 11. 2021).

Ž: „*Potřebuju cvičení. Ted' byly pravidla, tak to cvičení by mi pomohlo*“ (Terénní deník 26. 11. 2021).

Prostřednictvím já-sdělení sdělujeme i naše emoce a popisujeme situace, které je způsobily. To je důležité uvědomění, popisovat pouze danou situaci a neskouznout k obviňování. Opět tedy platí pravidlo popisovat *co*, ne *kdo* (Nováčková a Nevolová 2020: 183-185). „*To je pro mě trochu problém...*“ (Terénní deník 24. 11. 2021). „*Trošku mě zklamalo, že se ta úvaha nepodařila dokončit*“ (Terénní deník 24. 3. 2022).

Samozřejmě nastanou i situace, kdy hrozí nějaké bezprostřední nebezpečí, poškození věci, vyhocení konfliktu. V takových chvílích je potřeba nepřijatelné chování zastavit a vyjádřit jasný a kategorický nesouhlas. I vněm se ale zaměřujeme na konkrétní situaci, nikoli na její aktéry. Např. „*Dost nadávek!*“ „*Žádný křik!*“ Po přerušení situace by mělo dojít k její reflexi. Buď jde okamžitě použít popis a zjistit o situaci více případně vysvětlit svůj okamžitý zásah, nebo se k ní vrátit, až se emoce všech zúčastněných uklidní (Nováčková a Nevolová 2020: 113).

Reflexe je důležitým prvkem Montessori pedagogiky, a to ne jen reflexe chování, ale i studia. Žáci Montessori škol jsou průvodci vedeni k sebehodnocení a reflexi svých úspěchů, nezdarů a studijních postupů (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022).

P: „*S matikou jsi na tom dobře.*“

Ž: „*No asi by se to tak dalo říct. Nejsem na to tak jak bych mohl, ale docela to jde*“ (Terénní deník 25. 3. 2022).

Ž: „*Vím, že některé věci mi jdou hůř a jiné líp.*“

P: „*Dobře, tak budu ráda, když je pak nějak vytáhneš a řekneš mi to*“ (Terénní deník 25. 3. 2022).

Ž: „*Ok. Tady mám docela dost chyb*“ (Terénní deník 24. 11. 2021).

Respektující komunikací se v Montessori školách vytváří vysoká míra důvěry mezi průvodci a žáky. Vzájemně pak mají větší důvěru v to být k sobě upřímní (Terénní deník 24. – 26. 11. 2021, 23. – 25. 3. 2022).

Ž: „*No bylo tam pár věcí, které jsem nevěděl přesně*“ (Terénní deník 26. 11. 2021).

Ž: „*Potřebuju se domluvit. Jak jsem tu nebyl, tak úplně nestíhám ten projekt.*“

P: „*Jo ty jsi na tom začal pracovat, až když ses vrátil.*“

Ž: „*Jo*“ (Terénní deník 24. 11. 2021).

Ž: „*Akorát se tam vyskytl jeden problém, a to jsem ti říkal, že tam chybí ta oprava.*“

P: „*Máš pravdu, tak se na to podíváme. Já to vytisknu*“ (Terénní deník 25. 11. 2021).

P: „*Mohl by ses s námi podělit o svou úvahu?*“

Ž: „*Mně se to nechce číst*“ (Terénní deník 24. 3. 2022).

Ž: „*Já to nemám opravené.*“

P: „*Proč?*“

Ž: „*Nooo.*“

P: „*Asi sis nevzala řešení.*“

Ž: „*No nevzala.*“

P: „*Proč?*“

Ž: „*Já nevěděla odkud*“ (Terénní deník 25. 11. 2021).

Ž: „*No asi bude lepší to cvičení z webu, protože já a skladování papíru nejsme úplně kamarádi. Tak kdybych to zničila nebo ztratila, tak si to můžu vytisknout znovu*“ (Terénní deník 26. 11. 2021).

P: „*Proč jste někdo nepřišel během týdne, když jste si nevěděli rady?*“

Ž1: „*Já si na to nenašel čas.*“

Ž2: „*Já to plánoval psát včera večer jako vždycky*“ (Terénní deník 24. 3. 2022).

Závěr

Alternativní pedagogická koncepce, kterou vytvořila Maria Montessori, má v Česku již letitou tradici, řadu průvodců a škol všech stupňů, které jsou soukromé i veřejné a jsou součástí českého školství. I přesto je Montessori pedagogika stále ve společnosti ne zcela pochopena, a proto jsem se ve své diplomové práci rozhodla popsat jedno z jejích specifíků, a to komunikaci v Montessori školách.

Právě komunikace je nedílnou součástí efektivního vzdělávacího procesu obecně. Komunikace je vždy obousměrná, všudypřítomná a často neuvědomělá. Velice důležité je uvědomovat si kontext konkrétní komunikace. Komunikaci ovlivňuje kultura jedince, ale i prostředí, ve kterém se komunikace odehrává, či to, jaký vztah a důvěru máme k našemu komunikačnímu partnerovi. Každý člověk má odlišnou míru důvěry. Protože důvěra, tedy očekávání určitého způsobu chování, je kulturně podmíněna a největší vliv na její utváření má období rané socializace a v průběhu života ji ovlivňuje předchozí zkušenost. Ale ať už je naše míra důvěry jakákoli, důvěřovat znamená vždy vstupovat do rizika, protože nikdy nelze s naprostou jistotou odhadnout, jak se zachová ten, komu důvěřujeme. Čím častěji se ale dotyčný zachová dle očekávání, tím větší důvěru v něj budeme mít.

Montessori pedagogika využívá respektující/partnerskou komunikaci, která vychází ze základních Montessori principů, jak je formulovala Maria Montessori, a komunikačního konceptu „respektovat a být respektován“. Dle mého pozorování to jsou právě respektující komunikační prostředky, které napomáhají zvyšovat míru důvěry mezi průvodci a žáky.

Základním východiskem respektující komunikace je přesvědčení, že všechny bytosti si zaslouží respekt, protože mají stejnou hodnotu. Průvodci v Montessori školách se proto vyhýbají obviňování, hodnocení, dávání nevyžádaných rad, určování hranic a pravidel z pozice moci, odměňování a trestání, protože se nejedná o respektující formy komunikace. Na místo toho respektují odlišnost, rozdílné potřeby i představy druhých. Dávají žákům prostor podílet se na tvorbě hranic a pravidel, a tím přebírat aktivní zodpovědnost za jejich dodržování. Žáci se v Montessori školách také aktivně podílí na rozhodnutích, která se jich týkají. V respektující komunikaci se místo hodnocení a rad využívá spíše popis, informace a sdělení, které informují o aktuální situaci, možných

následcích či zvyklostech. Místo odměn a trestů se v respektujícím přístupu nechává prostor pro prožití přirozených důsledků našeho jednání. Průvodci v žáky vkládají důvěru, že v dané situaci udělají to nejlepší, co je v jejich silách. Tak na místo přebírání odpovědnosti za nezdary žáků pomáhají žákovi se s jeho neúspěchy vypořádat a nalézt možná řešení. Ale nejde jen o to „respektovat“, ale i „být respektován“. Tedy umět mluvit sám za sebe. Vyjádřit svá přání, očekávání, emoce a situace, které je způsobily, a to bez zobecňování, hodnocení a napadání ostatních. Samozřejmě se stává, že se potřeby a přání komunikujících partnerů liší. Respektující komunikace pak využívá efektivní způsoby komunikace jako popis, sdělení, já-sdělení, empatickou reakci a stále přátelský (nebo alespoň neutrální) tón hlasu pro nalezení přijatelného řešení pro obě strany.

Dodržování respektujícího přístupu a Montessori principů všemi zúčastněnými, vytváří v Montessori školách dle mého názoru vysokou míru důvěry, a to jak na straně žáků, tak průvodců. Tato důvěra se, jak jsem pozorovala, projevuje i vysokou vzájemnou upřímností a bezprostředností.

Seznam použitých informačních zdrojů

Odborná literatura:

DALY, John A., KORINEK, John T. Instructional Communication Theory and Research: An Overview of Classroom Interaction. *Annals of the International Communication Association*, 1980, volume 4, issue 1, pg. 515-532.

HILLEBRANDOVÁ, Petra. *Srovnání tradičních a Montessori škol z hlediska pedagogiky*. 2019. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy a filosofie. Vedoucí práce Samek, Tomáš.

ISLAMOGLU, Özge. Interaction Between Educational Approach and Space: The Case of Montessori. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2018, ISSN 1305-8223.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

MATOS, Nimali. The Effect of Teacher Interactions on Classroom Management in a Montessori Environment. *Masters of Arts in Education Action Research Papers*, 2014, volume 5.

MONTESSORI, Maria: *Absorbující mysl. Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. ISBN 80-86189-02-3

MONTESSORI, Maria: *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.

MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86189-00-7.

NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. 2., přepracované vydání. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-50-3.

NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. Respektovat a být respektován. *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. Praha: Portál, 2003, 9(1), 3-6. ISSN 1211-6858.

NOVOTNÁ, Hedvika. Kvalitativní strategie výzkumu. In: NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019, s. 257-288. ISBN 978-80-7571-025-3

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace: řeč života*. Revidované a doplněné vydání. Přeložil Norma GARCÍOVÁ, přeložil Miroslav ZÁLETA. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1785-5.

SEDLÁČKOVÁ, Markéta. *Důvěra a demokracie: přehled sociologických teorií důvěry od Tocquevillova po transformaci v postkomunistických zemích*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-058-2.

SOUNDY, Cathleen S. Young Children's Imaginative Play: Is It Valued in Montessori Classrooms?. *Early childhood education journal* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands, 2008, 36(5), 381-383 [cit. 2022-06-28]. ISSN 1082-3301. Dostupné z: doi:10.1007/s10643-008-0282-z

STAIRS VAUGHN, Mary. A Delicate Balance: The Praxis of Empowerment at a Midwestern Montessori School. *Communication education* [online]. Abingdon: Taylor & Francis Group, 2002, 51(2), 183-201 [cit. 2022-06-28]. ISSN 0363-4523. Dostupné z: doi:10.1080/03634520216509

STERN, David A. Maria Montessori on Speech Education. *The Speech Teacher*, 1973, Volume 22, Issue 3.

STRNADOVÁ, Věra. *Interpersonální komunikace: monografie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-157-0.

ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola (Praha, Česko), 1996.

VORLÍČEK, Radek. Metodologie. VORLÍČEK, Radek. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku?: pohled do konkrétních základních škol*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019, s. 29-62. ISBN 978-80-7465-387-2.

ZANDLOVÁ, Markéta, Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ. Etika výzkumu. In: NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019, s. 57-92. ISBN 978-80-7571-025-3.

Internetové zdroje:

MUCHA, Ivan. Důvěra. *Sociologická encyklopedie* [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2018 [cit. 13.06.2022]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/D%C5%AFv%C4%9Bra>

STRMISKA, Zdeněk. Interakce sociální. *Sociologická encyklopedie* [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2018 [cit. 13.06.2022]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Interakce_soci%C3%A1ln%C3%AD.