

Pedagogové ve vybrané Montessori škole: Jejich aspirace a motivace.

Bc. Barbora Macurová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Barbora Macurová**
Osobní číslo: **H22801**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Pedagogové ve vybrané Montessori škole: jejich aspirace a motivace**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pedagogiky, alternativního školství a sociální psychologie.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou hloubkového rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

LILLARD, Angeline Stoll, c2017. Montessori: the science behind the genius. 3rd ed. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-998152-6.

O'DONOGHUE, T. A., 2007. Planning your qualitative research project: an introduction to interpretivist research in education. New York: Routledge. ISBN 9780203967720.

PRŮCHA, Jan, 2012. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

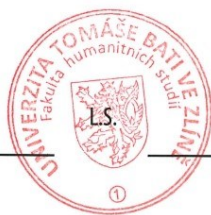
Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 9. 4. 2024



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíádne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem „Pedagogové ve vybrané Montessori škole: Jejich aspirace a motivace“ zkoumá životní příběhy pedagogů a jejich přístup k výuce. Práce je rozdělena do teoretické a praktické části. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. První kapitola se zaměřuje na tradiční pedagogiku a její vliv na současné školství, přičemž jsou popsány dva problematické modely a jejich příčiny. Druhá kapitola se zabývá komplexním pochopením Montessori pedagogiky. Třetí kapitola analyzuje přístup Montessori pedagogů a čtvrtá kapitola se věnuje aspiracím a motivacím v kontextu sociálně-pedagogického prostředí. Cílem výzkumu je odhalit životní příběhy pedagogů a zjistit, jak jejich životní zkušenosti ovlivňují rozhodnutí věnovat se výuce metodou Montessori. Zdrojem dat pro výzkum byly narativní rozhovory a jako výzkumnou metodu jsme použili narativní analýzu.

Klíčová slova: Montessori pedagogika, tradiční pedagogika, výchova a vzdělávání, pedagogický přístup, aspirace, motivace, narativní analýza

ABSTRACT

The diploma thesis entitled „Teachers in a selected Montessori school: Their aspirations and motivation“ explores the life stories of pedagogues and their approach to teaching. The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part consists of four chapters. The first chapter focuses on traditional pedagogy and its influence on contemporary education, while two problematic models and their causes are described. The second chapter deals with a comprehensive understanding of Montessori pedagogy. The third chapter analyses the approach of Montessori educators and the fourth chapter looks at aspirations and motivations in the context of the social pedagogical environment. The aim of the research is to uncover the life stories of the educators and to find out how their life experiences influence their decision to pursue Montessori teaching. The data source for research was narrative interviews, and as a research method we used a narrative analysis.

Keywords: Montessori pedagogy, traditional pedagogy, education and upbringing, pedagogical approach, aspiration, motivation, narrative analysis

Na tomto místě bych ráda vyjádřila vděk svému vedoucímu, doc. Mgr. Radimu Šípovi, Ph.D., za jeho metodické vedení, cenné rady, trpělivost a čas, který mi věnoval. Dále bych chtěla upřímně poděkovat paní ředitelce vybrané Montessori školy za její vstřícnost a ochotu podpořit realizaci výzkumu ve školním prostředí. Rovněž bych chtěla poděkovat celému učitelskému sboru za jejich ochotu účastnit se výzkumu a sdílet své inspirativní zkušenosti. Jejich podpora a ochota jsou vzácným příkladem spolupráce a vzájemného respektu.

Naposledně chci vyjádřit svou hlubokou vděčnost osobě, která mi stála nejbližší a poskytovala mi trpělivou podporu během celého psaní práce, a také své rodině, která mě podpořila v této náročné životní fázi. Jejich láska a pochopení jsou pro mě nepostradatelné.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 TRADIČNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ VLIV NA SOUČASNÉ ŠKOLSTVÍ.....	13
1.1 TRADIČNÍ PEDAGOGIKA POD KRITICKÝM ZKOUMÁNÍM: DVA ŠPATNÉ MODEL Y.....	14
1.1.1 Platonův mýtus.....	14
1.1.2 Autoritářský typ vzdělávání a školy.....	14
1.1.3 Moderní masová škola – historické příčiny a vlivy	15
1.2 ŠKOLA JAKO TOVÁRNA.....	16
1.3 MODEL PRÁZDNÉ NÁDOBY	18
1.4 MONTESSORI INSPIRACE A SOUČASNÁ REALITA	18
2 MONTESSORI PEDAGOGIKA	20
2.1 MARIE MONTESSORI A VÝVOJ JEJÍ FILOZOFIE	20
2.2 ZÁKLADNÍ MYŠLENKY MONTESSORI PEDAGOGIKY	22
2.3 PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY	23
2.4 VÝVOJOVÁ OBDOBÍ	28
2.4.1 První vývojové období	28
2.4.2 Druhé vývojové období.....	29
2.4.3 Třetí vývojové období	29
3 PŘÍSTUP PEDAGOGŮ	34
3.1 DUCHOVNÍ PŘÍPRAVA UČITELE	34
3.2 FÁZE PRÁCE UČITELE.....	35
3.3 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V OBLASTI MONTESSORI PEDAGOGIKY.....	36
3.3.1 Vzdělávací organizace Montessori	36
4 ASPIRACE A MOTIVACE	38
4.1 POJEM MOTIVACE	38
4.2 POJEM ASPIRACE	39
4.3 PRACOVNÍ MOTIVACE.....	40
4.3.1 K pracovní motivaci obecně.....	40
4.3.2 Pracovní motivace, aspirace a seberealizace.....	42
4.3.3 Pracovní motivace pedagogických pracovníků.....	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
5 VÝZKUM.....	46
5.1 CÍLE VÝZKUMU	47
5.1.1 Hlavní výzkumná otázka.....	47
5.1.2 Dílčí výzkumné otázky	47
5.2 POJETÍ VÝZKUMU	47

5.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR	48
5.4	REALIZACE VÝZKUMU	49
5.5	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	49
5.6	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	50
6	ANALÝZA VÝZKUMU	54
6.1	MODUS HOLISTICKO-OBSAHOVÝ	54
6.2.1	Shrnutí	65
6.3	MODUS KATEGORIÁLNĚ-OBSAHOVÝ	65
6.4	MODUS KATEGORIÁLNĚ-FORMÁLNÍ	72
6.4.1	Lingvistické prvky a další výrazové prostředky	72
6.4.2	Existence emocí	75
7	INTERPRETACE DAT	77
7.1	JAKÝ JE ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH PEDAGOGŮ A JAK SE JEJICH ŽIVOTNÍ ZKUŠENOSTI PROMÍTÁJÍ V ROZHODNUTÍ VYUČOVAT METODOU MONTESSORI?	78
7.2	JAK UČITELÉ ROZUMÍ SVĚMU PEDAGOGICKÉMU POSLÁNÍ A JAK VNÍMAJÍ SVOU ÚLOHU V RÁMCI VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PROCESU?	79
7.3	JAK SE ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH PEDAGOGŮ PROMÍTÁ DO JEJICH ASPIRACÍ A MOTIVACÍ K VÝUCE NA VYBRANÉ MONTESSORI ŠKOLE?	81
	ZÁVĚR	83
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	85
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	91
	SEZNAM OBRÁZKŮ	92
	SEZNAM TABULEK	93
	SEZNAM PŘÍLOH	94

ÚVOD

V současné době se stále intenzivněji diskutuje o různých pedagogických směrech, které přinášejí alternativní přístupy k vzdělávání. Tato debata často vyvolává kontroverzní názory, jež mohou vést k vytváření předsudků a mýtů. Osobně mě tyto diskuse a názory inspirovaly k zamyšlení nad tématem Montessori pedagogiky. Tento zájem nevznikl pouze na základě diskusí, nýbrž i prostřednictvím reflexe vlastních zkušeností se školním prostředím.

Při retrospektivním pohledu na svou vlastní školní docházku jsem si uvědomila, jaký význam má pro mě instituce školy, ale zároveň jsem si uvědomila, co mi v ní chybělo. Na jedné straně jsem si vytvořila pevná přátelství a osvojila si určitou formu disciplíny. Na druhé straně jsem začala reflektovat svůj přístup k vzdělávání a své nadšení pro další učení, což mě přivedlo k zamyšlení nad účinností a relevancí tradičního vzdělávacího systému. Tato reflexe byla podnícena studiem alternativních pedagogických metod, z nichž mě nejvíce zaujala Montessori pedagogika.

Můj zájem o tuto pedagogickou metodu neustále rostl, zejména poté, co jsem měla možnost zúčastnit se přednášky nejmenované paní učitelky z Montessori školy, která sdílela podobné pochybnosti ohledně tradičního vzdělávacího systému. Tato zkušenost mě motivovala k tomu, abych se aktivněji seznámila s Montessori pedagogikou, a nakonec i absolvovala praxi v Montessori zařízení. Během této praxe jsem měla možnost nahlédnout na praktické uplatnění Montessori pedagogiky a prohloubit své porozumění jejím principům a filozofii. Tato zkušenost mi nejen otevřela oči, ale také mě motivovala k myšlence, jak bych mohla přispět k rozšíření povědomí o této pedagogické metodě.

Původní záměr, zkoumat přístup dětí ke vzdělávání v Montessori škole, se postupně proměnil ve snahu porozumět aspiracím a motivacím pedagogů, kteří se rozhodli vyučovat Montessori metodou vzdělávání. Po konzultaci s vedoucím práce jsme se rozhodli zaměřit na faktory motivující pedagogy k volbě této metody a na to, jak jejich aspirace ovlivňují jejich pedagogickou praxi.

Diplomová práce je rozdělena do teoretické a praktické části. Cílem teoretické části je poskytnout čtenářům ucelený přehled o Montessori pedagogice a vysvětlit, proč se tradiční přístup k výchově a vzdělávání stále udržuje v naší společnosti. Tato část je věnována nejen kritické reflexi tradiční pedagogiky, ale také Montessori pedagogice v širším kontextu. Důraz je kladen na vývoj filozofie Marie Montessori, stejně jako na základní principy a pojmy nezbytné k pochopení tohoto výchovně-vzdělávacího systému. Zvláštní pozornost je

věnována pedagogickému přístupu podle Montessori a možnostem dalšího profesního rozvoje v tomto oboru. Nakonec je teoretická část zaměřena na aspirace a motivace, zejména v kontextu pedagogické profese.

Praktická část diplomové práce se zabývá životními příběhy pedagogů. Hlavním cílem výzkumu je odhalit tyto příběhy a zhodnotit, jak se jejich životní zkušenosti odrážejí v rozhodnutí věnovat se výuce metodou Montessori. Dále se snaží analyzovat, jaký vliv mají životní příběhy pedagogů na jejich aspirace a motivace pracovat na konkrétní Montessori škole, a jak učitelé chápou své pedagogické poslání a svou úlohu v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Praktická část využívá kvalitativní přístup a metodologii, zejména formu narativních rozhovorů a metodu čáry života, k získání hlubšího porozumění zkoumané problematice.

Diplomová práce přináší ucelený pohled na Montessori pedagogiku a zkoumá vztah mezi životními zkušenostmi pedagogů a jejich přístupem k výuce, což může být inspirativní nejen pro učitele pracující s metodou Montessori, ale také pro ty, kteří se zajímají o inovativní přístupy k vzdělávání a výchově. Podpora reflektovaného pedagogického přístupu, který klade důraz na individuální potřeby a schopnosti dítěte tak může sloužit jako inspirace pro pedagogy, kteří hledají efektivní a respektující způsoby výuky a výchovy. Tímto způsobem může tato práce přispět k hlubšímu porozumění vzdělávacího procesu a může sloužit jako model pro budoucí výzkumy v oblasti pedagogiky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TRADIČNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ VLIV NA SOUČASNÉ ŠKOLSTVÍ

„Tradiční pedagogika (tj. obvyklá, z minulosti se přenášející do současnosti) vychází hlavně z představ a koncepcí, které jsou vytvářeny předními teoretiky. Ti jsou přesvědčeni o vhodnosti nebo žádoucnosti určitých principů a modelů edukace a vytvářejí teoretické konstrukce o tom, jaká má edukace být, jak má být zejména ve školách realizována.“ (Průcha, 2015, s. 21)

Tradiční nebo také standardní školy jsou takové, které svými charakteristikami reprezentují určitou většinově zavedenou normu, standard, předepsaný vzor. Školy, které se nějakým způsobem odchyľují od tohoto standardu lze označit jako alternativní (Průcha, 2012). Samotný termín „tradiční“ není synonymem pro něco, co je vývojově překonané, zastaralé nebo odsouzené k zániku. Naopak, vyjadřuje něco, co je stálé, ověřené praxí a pevně zakotvené (Maňák, 1997).

Od počátku 20. století sílí kritika tradiční výchovy a školy a narůstá tak požadavek nové výchovy, která by odpovídala potřebám jednotlivce i společnosti. Tradiční výchově a škole se především vytýkalo: nedostatek pozornosti ke komplexnímu rozvoji jedince (jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní a volní); jednostranná orientace na učení a podceňování podpory aktivity a tvůrčího myšlení; přemíra drilu a nátlaku; nedostatečná citlivost k potřebám dítěte, jednostranný autoritativní přístup k výchově založený na poslušnosti a další (Jůva, Jůva, 2007, s. 47).

Proto se v průběhu dvacátého století objevují v Evropě i ve Spojených státech pokusy o nový model školství, který by více než tradiční školy uplatňoval moderní principy vzdělávání a výchovy mladé generace. Alternativní vzdělávací instituce se tak stávají laboratořemi, kde se zkoušejí a ověřují tyto moderní přístupy k vzdělávání. Jednou z takových laboratoř se stal i Dům dětí známý jako Casa dei Bambini, který založila italská lékařka a pedagožka Maria Montessori (Jůva, Jůva, 2007).

Pro účely naší diplomové práce není nezbytné podrobněji charakterizovat tradiční pedagogiku. Avšak považujeme za důležité, abychom vysvětlili důvody, proč tradiční vzdělávací systém přetrvává v naší společnosti, a proč Maria Montessori vyvinula metodu výuky, která se výrazně liší od tradičního přístupu.

1.1 Tradiční pedagogika pod kritickým zkoumáním: Dva špatné modely

Pojďme se kriticky zamyslet nad tím, co považujeme na tradiční pedagogice za zastaralé, brzdící a již překonané. Jsou to především dva modely, jež jsou nazývány „Tovární model“ a „Lockovo dítě“. Jejich ideje a přístupy stále ovlivňují současné školství. Abychom mohli popsat a vysvětlit Tovární model a Lockovo dítě, musíme si položit otázku, co zapříčinilo a ovlivnilo vznik těchto modelů. Popíšeme proto Platonův mýtus, autoritářský styl vzdělávání a školy a zamyslíme se nad tím, jak vznikala instituce moderní masové školy.

1.1.1 Platonův mýtus

Vypráví se v něm, že v jeskyni sedí otroci, jsou přikováni a nemohou ani otáčet hlavou. Vše, co znají, je pouze to, co jim okovy dovolí zahlédnout. Protože však takto strávili celý svůj dosavadní život a nedokážou si představit, že existuje něco jiného, netuší, že jsou otroky. *„Vzdělání je obratem od ‚proměnného dění‘, k němuž je člověk stahován a sváděn ‚naplňováním žaludku a rozkošnictvím‘, k ‚věcem pravdy‘.“* (Platón, 2001, 519 a–b, cit. podle Šíp, 2019, s. 175) Proměnnost je znakem nedokonalosti, nepravdivosti, která může jedině prostřednictvím radikálního obratu dosáhnout pravdy. Pravda není spojena s příjemnými pocity, s přirozeností. *„Přirozenost je zcela oddělena od pravdy, a proto musí být zlomena. A k takovému zlomu a obratu je nutné násilí. Veškeré násilí je předem ospravedlněno ctnostným cílem: zakladatelům jde o budování takové obce, v níž nebude žádný souboj o moc.“* (Šíp, 2019, s. 314-315)

Jen ti na vrcholu pyramidy mají výraznou moc – zakladatelé, zásadní autorita, která rozhoduje nejen o obsazích, ale i o formách vzdělání. Jejich ctnostný cíl ospravedlňuje prostředky, včetně použití násilí (Šíp, 2019). Zde začíná krystalizovat většinový model antického a středověkého konceptu vzdělávání.

1.1.2 Autoritářský typ vzdělávání a školy

Radikální zvrát, násilí a donucení stojí v centru autoritářského vzdělávání. Protože pravda sídlí vně člověka a poznání nevychází z lidské přirozenosti, zůstal by člověk bez násilí navždy věznem svých smyslů a do sebe zapouzdržené slasti. Zvrát je pod kontrolou vědoucích (zakladatelů obce). Jejich vědění je apriorní, což jim poskytuje absolutní moc. Zakladatelé a jejich vybraní učitelé jsou považováni za absolutní autority (Šíp, 2019, s. 317).

Vidíme, že tyto aspekty platónského mýtu inspirují a pronikají do autoritářské školy. Na úrovni obsahů výuky jsou znalosti a dovednosti chápány jako žáku vnější záležitosti, které

ovládá pouze učitel a které je nutné pod jeho vedením uchopit a vlastnit. Autoritativní školy jsou charakterizovány striktními hierarchickými vztahy jak ve formě výuky, tak v organizaci vzdělávání. Jsou zde zjevné i skryté projevy násilí a důraz na disciplínu, které mají za cíl usnadnit dosažení pravdy. Autoritativní přístup, využití násilí a důraz na disciplínu jsou potom považovány za legitimní prostředky dosažení cíle. Žáci se disciplinovaně podřizují učiteli a hierarchickým autoritám a podrobují se soutěžím, žebříčkům, pravidelnému přezkušování a zveřejňování výsledkům zkoušení. Tím jsou podrobeni kontrole, nesvobodě (Šíp, 2019, s. 317).

Autoritářský styl souvisí s kulturním vývojem v Evropě a ve Spojených státech zhruba posledních tři sta let, v užším smyslu s druhou fází průmyslové revoluce po roce 1850 a na počátku 20. století. A je úzce spojen s institucí moderní masové školy, která vznikala v době formování moderního nacionálního státu, tedy v období od 17. do 19. století. Moderní instituce školy z principu podřizuje jedince disciplinárnímu řádu. Je postavena na ideji permanentního hierarchického dohledu a na hodnotách homogenizace a normalizace jednotlivců (Šíp, 2019).

1.1.3 Moderní masová škola – historické příčiny a vlivy

Moderní instituce školy je institucí politickou, neboť má velký potenciál a moc uchovávat status quo společnosti nebo ji naopak výrazně měnit. Moderní instituce školy se zrodila z racionality, jež z principu podřizuje jedince disciplinárnímu řádu. Je postavena na ideji permanentního hierarchického dohledu a na hodnotách homogenizace a normalizace jednotlivců (Šíp, 2019).

V době formování moderního nacionálního státu, který stavěl na nacionálním principu (národ jako společenství lidí stejného jazyka je spřízněn krví a generačním vlastněním půdy) a prosazování zájmů silou (mocná armáda, militarismus), se využití instituce školy přirozeně nabízel k dosažení utilitárních cílů. Mocenské elity formujících se států začaly vytvářet a organizovat shora řízené hierarchické školství, které sloužilo ke sjednocování, uniformitě a poslušnosti mas (Šíp, 2019).

Druhým důvodem pro vytvoření státem organizovaného a řízeného školství byly ekonomicko-sociální příčiny. Jelikož se později budeme zabývat továrním modelem školy, začneme náš výklad ve Velké Británii a poté se přesuneme k Prusku. Po roce 1850 ve Velké Británii, v tehdejší dominantní mocnosti světa, která stála na špici průmyslového vývoje, rychle a živelně vzrostl počet lidí nižších tříd a státní úředníci a veřejní intelektuálové hledali

možnost, jak tyto masy kontrolovat – „*státní systém povinného školství se ukázal být vhodným prostředkem.*“ (srov. Ramirez & Boli, 1987, s. 9 cit. podle Šíp, 2019, s. 329) Zároveň rostla poptávka po vzdělaných a disciplinovaných úřednících a důstojnících z důvodu rozšiřujícího se koloniálního panství Velké Británie (Šíp, 2019).

Tento typ masového vzdělávání se však poprvé objevil v Prusku, a proto se vrátíme na samotný počátek 19. století. Nejdříve tedy vzniklo státem řízené školství v Prusku a o něco později v Rakousku. Oba tyto státy zaostávaly za dalšími evropskými mocnostmi, především za Anglií a Francií. Fridrichu Vilémovi I., který navázal na své předky v centralizaci státu a byrokratizaci, se podařilo podřídit ekonomiku státu vojenským cílům. Bez direktivně řízeného školství by to nešlo. A Rakousko, které bylo právě pruským králem Fridrichem II. Velikým poraženo a málem zničeno, se muselo začít urychleně reformovat, aby obstálo v mocenském soutěžení, a proto jednou z nejdůležitějších reforem bylo zavedení státem řízeného školství. Především pruský systém byl velmi úspěšný v tom, kolik dětí během relativně krátkého období dokázal podřídit výuce a jak úspěšně bojoval s negramotností (Šíp, 2019).

Z původně málo významného Pruska se rychle, během jednoho století, stala evropská mocnost, kterou nebylo možné přehlížet. A proto i v liberálnějších zemích, například ve Velké Británii, v USA nakonec nenašli lepší vzor pro zavádění státního školství. Autoritářský charakter přebíraného pruského modelu školství se tak bez nadsázky rozšířil do celého euroamerického prostoru. „*Problém není v tom, že existuje státní školský systém, ale v tom, že tento systém je postaven na nacionalistických a homogenizačních vizích 18. a 19. století.*“ (Šíp, 2019, s. 336) V tradičním vzdělávání a školském systému nadále přetrvávají prvky rivalství a přezkušování, které jsou charakteristické pro vojenský dril a militaristickou výchovu.

1.2 Škola jako továrna

Zrod a celosvětové rozšíření masového školství se časově shoduje s masivní industrializací. Továrníci druhé fáze průmyslové revoluce byli hnáni maximalizací zisku, snažili se výrobu co nejvíce zefektivnit. Nebyli brždění odbory a sociálními zákony, dosahovali velkých zisků a významného vlivu. Továrny využívaly vědecké poznatky k technickým inovacím a dosahovaly úspěchu, fungovaly jako „hodinky“. Jelikož autoritativní způsoby řízení továren prokázaly svou efektivitu, uvažovalo se o jejich zavedení do škol. Americký statistik Leonard Porter Ayers vypracoval na počátku 20. století podrobnou analýzu efektivity škol.

Výsledky této analýzy dokazovaly, že metody organizace práce a přístupy používané v továrnách jsou nadměru účinné. Jeho publikace významně ovlivnila pojetí školy jako továrny, která využívá peníze daňových poplatníků k výrobě vzdělaných finálních produktů (Lillard, 2017).

Elwood Cubberly (1916/1929), tehdejší děkan pedagogické fakulty Stanfordovy univerzity, to vyjádřil přímo: školy jsou „*továrny, v nichž se suroviny (děti) mají tvarovat a přetvářet ve výrobky, které mají splňovat různé životní požadavky.*“ (s. 512 cit. podle Lillard, 2017, s. 5)

Zároveň se začaly prosazovat Taylorovy principy řízení. Frederick W. Taylor byl přesvědčen, stejně jako stále se rozšiřující vzdělané a bohatší vrstvy euroamerické společnosti, že věda a technika vyřeší problémy lidstva, ukončí války. Na základě úspěchů a vynálezů vědy a techniky a fungujících postupů v továrnách, analogicky předpokládal i účinnost ve školství. Školy budou efektivní, když v nich bude maximum věcí vědecky standardizováno a kontrolováno učiteli a správci škol. Prostor ve škole a třídách má být co nejjednodušeji přehledně rozčleněn, aby všichni žáci pracovali ve stejný čas, na stejných úkolech a pod pečlivou kontrolou. Tak i střídání vyučovacích předmětů a tříd je potřeba přesně časově stanovit – odtud zvonění v klasických školách (Lillard, 2017).

Správcové škol museli ospravedlňovat použití peněz z daní daňových poplatníků na produkci vzdělaných lidí pro tovární ekonomiku (Callahan, 1962 cit. podle Lillard, 2017). Proto byli nabádáni, aby školu řídili jako podnik, učitelé tak byli dehumanizováni a dítě se ztratilo ze zřetele (Lillard, 2017, s. 6).

Učitel je zodpovědný za načasování vyučovací hodiny tak, aby odpovídala zvonění. Každá třída s dětmi je jiná, ale předem stanovené rozvrhy omezují možnost, aby se výuka a její načasování řídily potřebami dětí. Další nevýhodou je, že děti se málokdy mohou věnovat individuálním zájmům a činnostem, ale musí se řídit programem, který dodržují všechny děti a který je předem stanoven učitelem. Svět, na který dnes děti připravujeme, není takový – vzdělaní lidé si často sami určují, kdy se mají přesunout do jiného prostředí, od jedné práce k druhé. Přesto tradiční školský systém stále funguje jako továrna (Bennett & LeCompte, 1990, cit. podle Lillard, 2017, s. 7). Lze tedy konstatovat, že tovární model nedává smysl a je rozhodně překonaný.

1.3 Model prázdné nádoby

Tradiční školství je dodnes ovlivněno i druhým modelem, nazývaným „Lockovo dítě“ podle anglického filosofa Johna Locka, který proslul, pokud jde o učení, empiristickou teorií poznání (Ruffing, 2012).

Mysl pokládal za nepopsanou desku – *tabula rasa*, která je formována empirickou zkušeností postupem času (Tiefenbacherová, 2011). Tvrdil, že existují dva zdroje poznání – jednoduché ideje, které získáváme z vnějších smyslů a z reflexe v průběhu života. Tyto ideje jsou osvojeny v průběhu života, žádné ideje tedy nejsou vrozené (Röd, 2004, s. 45). Při narození je mysl dítěte jako nepopsaná tabule, do které se teprve skrze smysly otiskují jednoduché ideje.

Na počátku 20. století získal tento názor v rámci behavioristického směru významný vliv. Edward Lee Thorndike, americký pedagog a psycholog, průkopník behaviorismu, zavedl termín instrumentální podmiňování, tj. učení pokusem a omylem. Zdůrazňoval nutnost pravidelného opakování znalostí pro vytváření pevných asociačních vazeb. Kvalitně vytvořené vazby by měly být oceněny. V rámci behavioristického vzdělávacího plánu je učivo systematicky rozděleno do jednotlivých vzdělávacích oblastí, přičemž učitel zastává autoritativní postavení a rozhoduje o obsahu a metodách výuky. Vazby by měly být vytvářeny pouze mezi těmi informacemi, které učitel považuje za nezbytné. Pokud žáci, podle učitele, správně vytvoří vazby a reprodukují požadované informace, jsou za to odměněni. Nicméně není zde místo pro styl učení, v němž žáci aktivně objevují poznatky a učí se z vlastních chyb, protože za ně jsou trestáni (Lillard, 2017).

Edward Lee Thorndike byl přesvědčen, že by si děti měly zapamatovat sady faktů z učebnic, aby se staly vzdělanými osobnostmi. Nicméně opomíjel skutečnost, že si děti předkládaná psaná fakta, mnohdy bez kontextu, nemohou spojit s tím, s čím mají osobní zkušenost a co by si mohli zvnitřnit (Lillard, 2017).

Navzdory pokrokům v našem chápání toho, jak se děti učí, je dědictví behaviorismu stále dosti silné v dnešních učebnicích, učebních plánech a metodách školní výuky (Lillard, 2017, s. 10).

1.4 Montessori inspirace a současná realita

Tyto dva modely mají významné dopady na školství. Pokud je dítě chápáno jako prázdná nádoba, do které se nalijí znalosti, a následně se v ní vytvářejí vazby, není třeba dítě aktivně

zapojovat do výuky. Prázdné nádoby jsou ze své podstaty pasivní, přestože je všeobecně známo, že se lidé nejlépe učí, když jsou aktivně zapojeni. I přestože se někteří pedagogové snaží udržovat aktivitu dětí tím, že jim během vyučování kladou spoustu otázek, uspořádání třídy je navrženo tak, aby žáka udržovalo v pasivitě – dítě sedí a poslouchá učitele, který stojí u tabule a předává vědomosti (Lillard, 2017). Podobně jako otroci v jeskyni, kteří nemají možnost poznat to, co jim okovy nedovolí zahlédnout (Šíp, 2019).

V převládajícím modelu není nutné brát ohledy na zájmy dítěte, neboť prázdné nádoby nemají v sobě nic, z čeho by zájmy mohly vycházet. Zájmům žáků se nevěnuje větší pozornost, protože nejsou u nich předpokládány. Avšak ve chvíli, kdy se zájmy objeví, nepředstavují pro učitele problém, protože všechny nádoby (žáci) byly naplněny stejným obsahem a jejich zájmy jsou totožné. Předpokladem je, že jestliže se vůbec nějaké zájmy objeví, tak to nevede učitele k nějaké diferenciaci nebo individualizaci výuky, protože zájmy jsou stejné u všech žáků. Prázdné nádoby si rozhodně nemohou vybírat, a proto učitelé nebo správci škol rozhodují o tom, co by se mělo učit (Lillard, 2017, s. 13).

Montessori školy eliminují koncepci tradičních tříd, spojují věkové skupiny, uplatňují skupinovou práci a další podobné metody. Lze se domnívat, že tradiční vzdělávací systém postupně začlenil mnohé z těchto principů, jež Maria Montessori objevila v první polovině 20. století. Nicméně i přes dynamiku změn ve vzdělávání zůstávají tyto inovace často povrchní. Oborová didaktika může vypracovat nový čtenářský či matematický program, který několik škol s nadšením přijme, avšak v kontextu celkového vzdělávacího plánu zůstává tato změna marginální (Lillard, 2017).

Ne všichni pedagogové jsou schopni adekvátně identifikovat reálné potřeby svých žáků, neboť to vyžaduje aplikaci přesnějších diagnostických metod, na jejichž užívání nejsou všichni pedagogové řádně připraveni (Průcha, 2012). Lockův model dítěte a tovární struktura školního prostředí tak stále dominuje většině vyučovacího dne a školního roku. Přidávání nových metod do výuky tedy nezaručuje rozvoj ucelené filozofie (Lillard, 2017).

Hlubší proměny, implementace nových principů a realistických modelů výchovy a školství jsou nezbytné pro zlepšení kvality vzdělávání. Nicméně způsob efektivního začlenění těchto modelů a alternativních metod výuky do současného systému zůstává stále nevyřešenou otázkou.

2 MONTESSORI PEDAGOGIKA

V první polovině 20. století se italská lékařka a pedagožka Maria Montessori (1870-1952) rozhodla přistoupit k řešení problému vzdělávání zcela novým pohledem, což zásadně změnilo koncept vzdělávání. Jako první žena, která absolvovala lékařskou fakultu na univerzitě v Římě, se angažovala ve vzdělávání a práci s dětmi označenými za zaostalé. Nový pedagogický systém založila na svém vědeckém pozorování chování malých dětí. V roce 1907 se jí naskytla příležitost otevřít středisko péče o děti z prostředí chudých rodin žijících v římské čtvrti San Lorenzo. Toto středisko pojmenovala Dům dětí (Casa dei Bambini) a jeho program založila na základě svých pozorování, která naznačovala, že malé děti se nejlépe učí v připraveném prostředí, vybaveném materiály odpovídajícími jejich vývoji. Tímto způsobem získávají zkušenosti, které přispívají k objevování vlastních zájmů a rozvoji nezávislosti (Montessori, 2018).

Maria Montessori tak zavedla komplexní systém, který nabízí lepší formu školní výuky, který mění Lockův model dítěte a tovární strukturu, na níž je současné školství postaveno.

2.1 Marie Montessori a vývoj její filozofie

Je pozoruhodné, jakým způsobem Maria Montessori postupovala při vývoji svého programu. Po ukončení studia lékařství působila v psychiatrických klinikách, kde se začala zajímat o podporu dětí s poruchami vývoje. Tyto děti často žily v nevybavených pokojích a jídlo jim bylo jednoduše házeno na zem. Když děti sbíraly zbytky jídla, M. Montessori nahlížela na jejich činnost ne jako na projev hladu, nýbrž jako na touhu po stimulaci. Na základě tohoto pozorování se začala zabývat různými metodami stimulace a čerpala inspiraci z práce Eduarda Seguina, který vypracoval soubor smyslových podnětů pro vzdělávání mentálně postižených dětí. Tyto podněty pak začlenila do své vlastní práce a vytvořila tak koncept nazývaný v Montessori terminologii jako „smyslové materiály“ (Lillard, 2017, s. 15).

V roce 1901 se sociálně zanedbané děti, s nimiž Maria Montessori pracovala, staly součástí jejího projektu a podstoupily státní vzdělávací testy určené pro normální děti, což vyvolalo mezinárodní pozornost. Celý svět byl překvapen tím, co děti s omezenými sociálními interakcemi dokázaly, avšak M. Montessori reagovala jinak. Namísto toho, aby byla překvapena tím, co sociálně zanedbané děti dokázaly, byla překvapena tím, že normální děti nedokázaly nic jiného než to, co dokázaly vzhledem k jejich zjevným výhodám v těchto testech. Díky svým zkušenostem s dětmi podprůměrné inteligence pak aplikovala na normální děti to, co se naučila na zaostalých (Lillard, 2017).

Prostředky použité úspěšně v práci s handicapovanými mohou mít svůj význam i pro rozvoj duševní činnosti dětí s normální inteligencí (Montessori, 2023, s. 122).

M. Montessori se zaměřila na studium procesu normálního vývoje s cílem zjistit, jak mohou lidské bytosti dosáhnout svého potenciálu plněji než prostřednictvím tradičního vzdělávacího systému. Po úspěšných zkušenostech s mentálně postiženými dětmi a dětmi s nedostatečnými sociálními dovednostmi se vrátila ke studiu pedagogiky. Tento krok ji zavedl do školního prostředí, kde systematicky pozorovala chování dětí v tradičních třídách. Jejím záměrem bylo proniknout k příčinám stagnace ve vzdělávání a pochopit, proč nedochází k očekávanému pokroku (Lillard, 2017).

Když rozvíjela své myšlenky, požádala o povolení aplikovat je ve veřejných základních školách, avšak řídicí orgány v Římě jí v té době nechtěly umožnit přístup do těchto škol. Při zpětném pohledu bylo toto omezení opodstatněné, neboť systém, který nakonec vyvinula pro starší děti ze základních škol, byl navržen pro ty, které již navštěvovaly její programy pro základní školy od 3 do 6 let. Tyto děti disponovaly odlišným souborem dovedností a znalostí ve srovnání s ostatními šestiletými dětmi. Program Elementary byl tak navržen pro děti, které již ovládaly čtení a psaní, rozuměly základním postupům a byly schopny samostatných rozhodnutí, a také chápaly základní principy společenské interakce v rámci velké skupiny (Lillard, 2017, s. 15).

Protože zpočátku nemohla M. Montessori pracovat na základních školách, využila příležitost, která se jí naskytla, a začala pracovat s mladšími dětmi. V chudé části Říma probíhala renovace obytných domů, a děti v této lokalitě, které již byly dostatečně staré na to, aby se pohybovaly bez přímého dohledu, avšak ještě nedosáhly věku, kdy by měly nastoupit do školních lavic, způsobovaly problémy v budovách podstupujících rekonstrukci. Realizátoři projektu se rozhodli tuto situaci řešit. Vědomi si zájmu M. Montessori o práci s dětmi vyvíjejícími se v souladu s normálním vývojem, jí nabídli prostor v jednom ze svých projektů a svěřili jí péči o 50 až 60 dětí ve věku od 3 do 6 let. Maria Montessori tak započala svůj „experiment“ v lednu 1907. Pohlížela na své školy jako na laboratoře, v nichž zkoumala, jakým způsobem se děti nejlépe učí (Montessori, 1917/1965 cit. podle Lillard, 2017, s. 16).

Z právního hlediska se třída nemohla nazývat školou, což omezovalo možnosti M. Montessori v pořizování typického školního vybavení či učebních pomůcek. Toto omezení se však nakonec ukázalo být přínosné. Namísto toho zvolila pro vybavení třídy menší nábytek, který byl speciálně navržen s ohledem na potřeby dětí. Tento nábytek byl podobný těm, které můžeme nalézt v běžných domácnostech, jako jsou malé stolky a židle určené pro

dětské pokoje. Do tříd umístila různé vzdělávací materiály a dala pokyny mladým učitelkám, jak s nimi pracovat. Poté se věnovala svým dalším profesním rolím, včetně výuky na Římské univerzitě, výzkumu, praktické lékařské praxi, prosazování práv žen a studiu pedagogiky. Navzdory svým mnoha povinnostem si našla čas i na pozorování dětí. Učitelky jí večer podávaly zprávy o dění ve třídě, čímž jí umožnily zůstat v obraze (Lillard, 2017).

Zkoušením nových přístupů a materiálů a pečlivým zaznamenáváním reakcí dětí dokázala M. Montessori v průběhu následujících padesáti let vytvořit zcela odlišný systém vzdělávání. Materiály pro vzdělávání vyvíjela a důkladně je testovala v praxi, až dosáhla přesvědčení, že jsou optimální pro výuku daného konceptu. Provedla testy s různými věkovými skupinami a často zjistila, že materiál zaujímá mnohem mladší děti, než bylo původně zamýšleno. „*Pozorovali jsme, jak mladší děti interagují se staršími, a... zjistili jsme, že začaly projevovat zájem o témata, která jsme považovali za příliš složitá pro jejich chápání.*“ (Montessori, 1989, cit. podle Lillard, 2017, s. 16). Zjistila tak, že malé děti mají mnohem větší schopnosti, než by se dle tradičních vzdělávacích metod mohlo zdát.

Na rozdíl od ostatních konstruktivistů zanechala Maria Montessori široce respektované dědictví – prakticky ověřený vzdělávací plán, který zahrnuje všechny hlavní předměty, jako jsou matematika, hudba, umění, gramatika, přírodní vědy, dějepis a další, pro děti ve věku od 3 do 12 let. Tento systém vzešel z dlouholeté praxe a neustálého zkoumání během celého jejího života, kdy pracovala s dětmi na různých místech světa, jako jsou Řím, Indie, Španělsko, Nizozemí a Spojené státy. Maria Montessori prezentovala řadu přednášek a napsala několik knih věnovaných svému systému, zároveň založila Mezinárodní asociaci Montessori (AMI), která dále rozvíjí její odkaz, včetně vzdělávání učitelů Montessori. Dům dětí (Casa dei Bambini) dnes stojí na původním místě nedaleko Římské univerzity (Lillard, 2017).

2.2 Základní myšlenky Montessori pedagogiky

Základní myšlenky Montessori pedagogiky je možné shrnout do požadavků dítěte vůči vychovateli: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“. Montessori přístup ve výchově a vzdělávání spočívá v objevení a osvobození dítěte. Základní myšlenkou Montessori pedagogiky je vedení k samostatnosti. Existence dítěte sama o sobě představuje primární výzvu, avšak dalším důležitým aspektem je způsob asistence dítěti na jeho cestě k dospělosti. Zásadním předpokladem úspěchu je vytvoření prostředí příznivého pro celkový

rozvoj dítěte, to znamená především eliminaci překážek a zajištění dostatku podnětů pro aktivní projev dětské tvořivé energie prostřednictvím vhodných činností (Montessori, 2023).

Montessori systém výchovy a vzdělávání klade největší důraz na připravené prostředí. Třídy jsou pečlivě navrženy s cílem podporovat zájem dětí a usnadnit jim přístup k materiálům odpovídajícím jejich věku a schopnostem. Speciálně vyvinuté pomůcky, které dětem poskytují podněty pro zdokonalování vlastních smyslů nesou označení „myslový materiál“ (Vališová et al., 2011).

Role učitele je v Montessori školách spíše pasivní, což vede k podpoře vlastní iniciativy dětí. Ty se tak mohou stát aktivními činiteli svého vlastního vzdělávání. Učitel zasahuje do činností dětí co nejméně a nachází uspokojení v jejich schopnosti pracovat samostatně a dosahovat pokroku nezávisle. Často je role učitele označována jako role průvodce. Třetí charakteristikou způsobu práce s dětmi je respekt vůči osobnosti dítěte. Montessori přístup považuje děti za aktivní účastníky svého vlastního vzdělávání. Pedagogové respektují jedinečné potřeby, zájmy a schopnosti každého dítěte. Dítě je středem všech aktivit, může se zcela svobodně pohybovat a vybírat si činnost podle sebe (Montessori, 2023).

Dle Rýdla (2006) je charakteristickým znakem této didaktické koncepce sloučení dětí z různých věkových skupin a odmítání klasifikace dětí podle ročníků. Jedná se tak o spojení tří věkových skupin, které odpovídají třem postupujícím vývojovým obdobím.

Dále je vhodné připomenout významné motto: „*Ruka je nástrojem ducha.*“. Práce představuje základní kámen pro pochopení věcí a jevů, pro rozvoj myšlení a vyjadřování. Není tedy možné oddělovat duševní činnost (zejména učení se něčemu novému) od tělesné aktivity. Vždy je nutné vycházet od konkrétního poznání a manipulace s předměty (pomůckami, materiálem) (Montessori, 2017).

Tyto myšlenky jsou velice důležité a odvíjí se od nich také další charakteristiky, které budou blíže specifikovány v následujících podkapitolách.

2.3 Principy Montessori pedagogiky

Na základě informací z oficiálních webových stránek Montessori ČR se v rámci Montessori školního prostředí uplatňují tři základní obecné principy: systém, pozorování a zaměření na vývojové potřeby. Následuje dvanáct konkrétně specifikovaných principů, které podporují výukový proces. Systém se především projevuje v praxi, kdy se děti systematicky seznamují s realitou tak, aby ji mohly zvládnout pochopit. K tomu přispívá prostředí, organizace práce

i pomůcky. Pozorování, či správné vnímání, představuje druhý základní princip. Každé dítě je jedinečné a pouze prostřednictvím pozorování může učitel zjistit jeho individuální potřeby. Posledním z tří hlavních bodů jsou pak vývojové potřeby, tj. přizpůsobení výuky specifickým potřebám dítěte v souladu s jeho vývojovým stádiem (Principy, [2024]).

Následně budou detailněji popsány základní principy, jež jsou pevně zakořeněny v Montessori vzdělávacím systému obecně. Tyto principy vycházejí z vlastního pozorování chování dětí samotnou Marií Montessori (Lillard, 2017).

POHYB A POZNÁNÍ

Prvním principem je, že pohyb a poznávání jsou úzce propojeny a že pohyb může zlepšit myšlení a učení. M. Montessori u malých dětí vyzorovala, že mezi oběma procesy je blízký vztah, který přetrvává i po 2. roce života dítěte. Na základě tohoto poznání vyvinula metodu vzdělávání, při které dochází k velkému množství manipulace s předměty (Lillard, 2017).

Dle výzkumu zabývajícího se vlivem pohybově aktivních hodin ve školách na fyzickou aktivitu a vzdělávací, zdravotní a kognitivní výsledky bylo zjištěno, že zařazení pohybově aktivních hodin do kurikula základních a předškolních zařízení mělo pozitivní dopad jak na úroveň fyzické aktivity, tak na výsledky vzdělávání (Norris et al., 2020).

Děti potřebují pravidelný pohyb, během kterého je možné přeměnit jejich energii do akce. Tato transformace se odehrává skrze svobodně zvolené konkrétní zážitky, které jsou spojeny s jejich každodenním životem a situované do kontextu, kde mysl a tělo mohou aktivně reagovat v přítomném okamžiku plné pozornosti. Svoboda, kterou děti mají při výběru, zkoumání a rozhodování aktivuje jejich pozornost, koncentraci, zájem a motivaci (Ceciliani, 2021).

Pohyb je základní podmínkou intelektuálního růstu, který je dále závislý na vjemech z vnějšího světa (Montessori, 2023, s. 106). Pohyb je tedy důležitý pro myšlení dětí a vzdělávání by mělo zahrnovat pohyb k posílení učení.

VOLBA

Druhým principem je svobodná volba. Montessori přístup chápe svobodu malého dítěte jako osvobození jeho života od překážek, které by mohly bránit jeho normálnímu vývoji. Nicméně nezaměňuje tuto svobodu s tolerancí nebo podporou neukázněného chování či bezúčelné činnosti (Montessori, 2017, s. 66).

Maria Montessori si představovala vývoj jako proces, v němž je dítěti stále více umožňováno být ve svém prostředí nezávislé. Proto mají děti v Montessori vzdělávacím systému možnost větší volby a kontroly svého prostředí než děti v tradičních třídách. Učitel ponechává dítěti svobodu ve volbě a provádění jeho činnosti. Děti se tak mohou samy rozhodnout na čem budou pracovat, jak dlouho na tom budou pracovat, s kým na tom budou pracovat atd. Výzkumy v oblasti psychologie naznačují, že větší svoboda a možnost volby (v rámci pečlivě navržené, uspořádané struktury) souvisí s lepšími psychologickými výsledky a výsledky učení (Lillard, 2017).

ZÁJEM

Lidé se lépe učí, když projevují zájem o to, čemu se věnují. Montessori pedagogika vychází právě z tohoto principu a aktivně využívá zájmy, které se pravidelně objevují v určitých fázích vývoje jedince. Například v předškolním věku mohou děti projevovat intenzivní zájem o učení jazyka. Zakladatelka této pedagogické metody, Maria Montessori, školila učitele tak, aby byli schopni vést výuku způsobem, který děti motivuje a inspiruje. Jedním z přístupů, který používala, bylo předkládání informací dětem v takovém rozsahu, který je zaujal a podnítil k dalšímu zkoumání. Montessori pedagogika dále zdůrazňuje význam osobního zájmu. Děti se věnují učení, které je pro ně osobně zajímavé a relevantní. Namísto pasivního přijímání informací definovaných učebními plány, děti na Montessori školách aktivně komunikují a prezentují témata, která je fascinují, a následně je integrují do svého učebního procesu. Materiály a lekce používané v Montessori školách poskytují pevné základy všech učebních oblastí, avšak dětská kreativita a zájem jsou směřovány k individuálním tematickým okruhům, kterými se jednotlivé děti zabývají v souladu s jádrem vzdělávacího plánu (Lillard, 2017).

VYHÝBÁNÍ SE VNĚJŠÍM ODMĚNÁM

Vázání vnějších odměn na určitou činnost negativně ovlivňuje motivaci k zapojení se do dané činnosti. Maria Montessori považovala vnější odměny v podobě známek či „hvězdiček“ za zbytečné, neboť narušují soustředění dítěte, které je pro Montessori vzdělávání klíčové. Děti v předškolním věku se dokážou intenzivně soustředit až po dobu 30 minut. Na úrovni základní školy by mohly pracovat na tvorbě jednoho grafu většinu dne nebo dokonce několik dní za sebou (Lillard, 2017, s. 30).

Jestliže dítě musíme odměňovat či trestat, znamená to, že postrádá schopnost vlastního vedení, které pak nahrazuje učitel. Když se dítě ponoří samo do práce, pak jsou odměny a

tresty zbytečné a jen urážejí jeho svobodného ducha (Montessori, 2018, s. 241). Odměny v Montessori vzdělávacím systému jsou vnímány jako vnitřní záležitost. Zájem o učení je u většiny dětí nejlépe udržován, když vnější odměny nejsou součástí rámcového vzdělávacího systému (Lillard, 2017, s. 31).

SPOLUPRÁCE

Ve tradičních základních školách, kde se testy, písemné práce a nejrůznější úlohy obvykle řeší společně, je individuální spolupráce stále vzácná. Montessori pedagogika naopak přináší odlišný přístup a ve skutečnosti lépe koresponduje s poznatky o dětech, jak je prezentují odborníci – mladší děti jsou ochotné hrát si vedle sebe, ale ne nutně společně, zatímco děti ve věku základní školy jsou intenzivně sociální. V Montessori třídách děti spolupracují a učí se od sebe navzájem, protože vzdělávací program usiluje o poznání v samostatně utvořených skupinách. V těchto třídách jsou tedy věkově smíšené skupiny, což umožňuje učení se od vrstevníků a s nimi. Když jedno dítě porozumí něčemu lépe než ostatní, neznamená to, že udělá většinu práce, ale spolupracuje s ostatními tak, aby dosáhli společného cíle a nepracovali jako individuální jednotky usilující o nejlepší známky (Lillard, 2017).

UČENÍ SE V SOUVISLOSTECH

Získávání znalostí v rámci smysluplného kontextu přináší větší obohacení než učení se v abstraktních souvislostech. V tradičním školství děti často absolvují výuku s cílem úspěšně obstát v testech. Avšak tímto způsobem nenabývají schopnosti porozumět, jak se naučené látky váží k ostatním oblastem. Proto Maria Montessori vytvořila systém vzdělávání, ve kterém by měl být význam toho, co se člověk učí, každému dítěti zřejmý. Děti se v Montessori programech učí převážně skutkem, namísto toho, co jim říkají učitelé a učebnice. Tím, že věci dělají, a nejen poslouchají a píšou, je jejich učení situováno do kontextu činností a předmětů. Tento přístup je také označován někdy jako „situační poznávání“. Skupina dětí, která se například zajímá o mosty, si může vybrat, že najdou místního inženýra, který se s nimi setká a vysvětlí jim, jak jsou mosty navrhovány. Děti tedy opouštějí třídu a zkoumají své zájmy (Lillard, 2017, s. 31).

CESTY UČITELE A CESTY DÍTĚTE

Když dospělí stanoví jasná pravidla, ale ponechávají dětem volnost v rámci těchto pravidel, citlivě reagují na jejich potřeby a zároveň zachovávají vysoká očekávání, projevuje se pak u dětí vysoká míra dospělosti, úspěšnosti, empatie a dalších žádoucích vlastností. Tradiční

školy se často dopouštěly chyb tím, že zaujaly příliš autoritářský přístup, který lze shrnout slovy – „Udělej to, protože jsme to řekli!“. Tento přístup není spojen s pozitivními výsledky u dětí. Když některé progresivní školy selhávají, může to být způsobeno tím, že vyměnily autoritativní prvky mnoha tradičních škol za jejich opak – příliš povolující a přehnaně zaměřený na děti. Maria Montessori přinesla třetí styl, který souzní s tím, co se označuje jako autoritativní výchova, a je známý svými optimálními výsledky u dětí. Její rady pro učitele připomínají přístupy dospělých, které mají pozitivní vliv na dítě v mnoha oblastech (Lillard, 2017, s. 31-32).

Samotná autorita dospělého se zdá být nezbytnou pro zajištění bezpečnosti dítěte. Ale jak může mít člověk autoritu, aniž by vytvářel překážky v jednání dítěte? Odpověď spočívá v Montessori pojetí připraveného prostředí, které dává dítěti svobodu v rámci přijatelných pravidel za účelem spontánního a bezpečného prožitku. Tímto způsobem jsou chráněny zájmy dětí, a je zaručena jejich motivace a koncentrace při prováděných činnostech (Marshall, 2017).

ŘÁD V PROSTŘEDÍ A MYSLI

Děti v Montessori školách jsou svobodné, ale to neznamená, že v nich neexistuje žádná organizace. Naopak aby mohly děti svobodně pracovat, organizace v nich musí být mnohem důkladnější než v běžných školách (Montessori, 2018).

Montessori třídy jsou velmi organizované, jak fyzicky (z hlediska uspořádání pomůcek), tak konceptuálně (v tom, jak postupuje využití materiálů). Tato organizace se může zdát některým lidem příliš detailní, přesto však výzkumy v psychologii naznačují, že řád je velmi užitečný pro učení a vývoj (Lillard, 2017).

Tím, že mají Montessori pomůcky své určité místo, děti vědí, kde, co najdou a kam co uložit. Vnější řád a to, že nacházíme věci na stejných místech, umožňuje mozku se snadno a jednoduše zorientovat v prostoru. Děti si tak budují mentální mapu svého okolí a snadno se orientují, což pozitivně působí na jejich psychiku a emoční rozvoj. Vnější řád a jasná organizace dává dětem pocit bezpečí a jistoty, díky kterému nacházejí řád uvnitř sebe sama. Proto se děti dobře vyznají ve svých prožitcích, ve svém smyslovém vnímání i myšlení (Ostatní principy - Řád, [2024]).

2.4 Vývojová období

Lidská bytost se v prvních letech svého života jeví téměř bezvýznamnou, avšak postupně se rozvíjí a nabývá na významu s každým odrostlým rokem. Dítě je pouze fází v procesu vývoje, dynamicky se proměňujícím subjektem, jehož existence graduje, ale stále si uchovává tutéž formu. Tato představa se může jevit jako překonaná, neboť moderní psychologie uznává fakt, že existují různé typy mentality, které se postupně vyvíjejí a mění během životního cyklu jedince. Tyto fáze se od sebe vzájemně odlišují a současně korespondují s fázemi fyzického vývoje. Z psychologického hlediska můžeme vývoj metaforicky přirovnat k řadě po sobě jdoucích znovuzrození, kdy v určitém bodě vývoje jedna psychická osobnost končí a jiná se začíná formovat. Samotné dítě prochází různými etapami vývoje, přičemž v každém novém období můžeme hovořit o novém dítěti, které se vyznačuje odlišnými charakteristickými vlastnostmi ve srovnání s předchozím obdobím (Montessori, 2018).

Montessori (2018, str. 26) dělí úroveň vzdělání do 3 vývojových etap:

- 1) **Od narození do šestého roku věku** (to lze dále dělit na období od narození do tří let a od tří do šesti let) – osobnost dítěte prochází velkými změnami.
- 2) **Od šesti do dvanácti let** – toto období můžeme označit za období „růstu“.
- 3) **Od dvanácti do osmnácti let** (to lze dělit na období od dvanácti do patnácti a od patnácti do osmnácti let) – probíhá puberta.

Každá z těchto etap má svá vlastní pravidla, která se liší v jednotlivých fázích vývoje. Z tohoto důvodu se budeme snažit blíže specifikovat jednotlivá období.

2.4.1 První vývojové období

První období trvá od narození do šestého roku věku. Mentalita zůstává v tomto období stejná, avšak výrazně se liší od mentality pozdějších období. V první fázi, tedy od narození do tří let, je mysl dítěte pro dospělého nedostupná. Ve druhé fázi (od tří do šesti let) začíná být dítě přístupné vlivu dospělých. Během prvního období prochází osobnost dítěte velkými změnami. Důkazem může být porovnání novorozeně se šestiletým dítětem. Toto období je z povinné školní docházky vyloučeno, ale lze předpokládat, že šestileté dítě už zná mnoho věcí a je dostatečně vyspělé na to, aby začalo chodit do školy (Montessori, 2018). „*Dítě prochází obdobím sebeutváření, a proto úplně stačí, když mu jednoduše uvolníme cestu.*“ (Montessori, 2023, s. 118)

Dospělý by měl tedy s respektem zasahovat do života dítěte tak, aby nenarušoval jeho přirozený proces růstu a objevování.

2.4.2 Druhé vývojové období

„Dítě je klidné, šťastné, duševně zdravé, silné a stabilní.“ (Montessori, 2018, s. 26)

Další období trvá od šesti do dvanácti let. Jedná se o období růstu, které nedoprovázejí příliš výrazné změny. V tomto období se zakládají společenské vztahy s jinými lidmi, které hrají důležitou roli při formování jedince. Dítě nyní potřebuje k seznamování se společností širší pole působnosti. Prostředí školy je dítěti známé, a tak vyhledává i jiné prostředí či aktivity jako jsou například zájmové kroužky, které již navštěvuje bez doprovodu rodičů (Montessori, 2011).

Děti začínají vnímat také rozumovou a mravní stránku života. Posuzují činy svého okolí a kladou si morální otázky týkající se dobra a zla. V této fázi je morální výchova zvláště významná, což by měl zejména dospělý reflektovat a přikládat jí význam. V prvním období by učitel měl zasahovat co nejméně. Ve druhé etapě již toto pravidlo není tak podstatné. Důležité je budovat v dítěti představu o spravedlnosti, na kterou je v tomto období velmi citlivé. Dítě klade hlavní důraz zejména na spravedlnost ve škole a v rodině, kde očekává rovnost pro všechny (Montessori, 2011, s. 20).

Druhé období se považuje za nejlepší pro přijetí kultury, neboť se dítě dokáže podřídit školními režimu, je dostatečně trpělivé na to, aby naslouchalo a učilo se, a zároveň dokáže pochopit, co má učitel na mysli (Montessori, 2018, s. 27).

2.4.3 Třetí vývojové období

Po dvanáctém roce věku začíná vyšší úroveň vzdělávání. Třetí období je podobně bouřlivé jako to první, protože dítě prochází množstvím změn. I toto období lze rozdělit na dvě fáze. První trvá tři roky, druhá někdy až čtyři. Začíná probíhat puberta, kdy tělo dosahuje plné zralosti, a tím dochází k fyzickým změnám. Jedinec zároveň vstupuje do jiného typu duševního života. Objevují se první znaky rebelie a celkově by se toto období dalo popsat jako hledání vlastní identity. V tomto věku bývá jedinec často velmi nestabilní, jak psychicky, tak i fyzicky. Často bývá problém, že školy tuto nestabilitu neberou na vědomí a děti se musí podřizovat vypsánému rozvrhu a být poslušné (Montessori, 2018).

Maria Montessori tak kritizuje stávající systém povinné školní docházky, kdy děti tráví spoustu času učním se látky nazpaměť a posloucháním výkladu učitele. „*Mladí mohou uzrát jedině praktickou prací a zkušeností.*“ (Montessori, 2018, s. 28)

Montessori (2018) rovněž zdůrazňuje, že klíčovým obdobím není vysokoškolský věk, nýbrž fáze od narození do šesti let. Právě v této etapě se formuje největší nástroj člověka – jeho inteligence. Dítě vstupem do života pomalu buduje svou mysl, dokud se v ní neobjeví paměť, schopnost porozumění a myšlení. První období lidského vývoje je tím nejdůležitějším, jelikož právě v něm se utváří lidský charakter. S tím je spojen pojem absorbující mysl, jenž bude dále podrobněji vysvětlen.

2.5 Montessori pedagogika v České republice

Filozofie vzdělávání Marie Montessori má v některých zemích silnou tradici. V jiných zemích, jako jsou Spojené státy americké, a evropských zemích, je situace odlišná. Zde se liší postavení Montessori škol ve společnosti a v rámci státně řízeného vzdělávacího systému. V České republice představují Montessori školy stále alternativu, avšak vzhledem k počtu škol tvoří nejvíce etablovanou formu alternativního vzdělávání. Jsou jedinou formou alternativních škol, které jsou oficiálně uznány Ministerstvem školství a financovány, ovšem za předpokladu, že výuka odpovídá státně schváleným osnovám (Jurčík, 2023).

Jurčík (2023) nadále upozorňuje, že primárním posláním Montessori škol v České republice je naplnění hodnot definovaných samotnou Marií Montessori, a to konkrétně: (a) motivovat děti vnitřní motivací a podporovat jejich úspěch prostřednictvím vzdělávacích aktivit, které zahrnují pohyb a poskytují prostor pro samostatnost; (b) vést děti ke zvýšené míře sebekázně prostřednictvím možnosti volby vzdělávacích aktivit, jež jsou přizpůsobeny jejich specifickým vývojovým a vzdělávacím potřebám; (c) budovat respektující komunitu věkově smíšených studentů v každé třídě; (d) zabezpečit, aby třídy a další prostory byly připraveny jako vzdělávací prostředí s odpovídajícími osnovami a materiály; (e) zaměstnávat pedagogy, kteří jsou odborně vybaveni a certifikováni jako učitelé Montessori; a (f) zapojovat rodiče do porozumění a podpory cílů školy jako rovnocenných partnerů. V malém počtu českých Montessori škol jsou tyto hodnoty realizovány buď v plném rozsahu, nebo alespoň částečně.

2.6 Charakteristika vybrané Montessori základní školy

Vybraná Montessori škola se zaměřuje na vytvoření prostředí s rodinnou atmosférou a aplikací Montessori vzdělávacího přístupu. Centrem vzdělávacího procesu je podpora

přirozeného zájmu žáků a jejich svoboda ve volbě činností. Tím se usiluje o to, aby učení bylo smysluplné a motivující. Škola má kapacitu 65 žáků v 1. – 9. ročníku, jde o školu rodinného typu.

Historie školy naznačuje postupné rozšíření Montessori vzdělávání od předškolního věku až po druhý stupeň základní školy. Tento přístup umožňuje kontinuitu ve vzdělávacím procesu a usnadňuje žákům přechod mezi jednotlivými stupni. Škola také nabízí alternativní formy vzdělávání, jako je domácí škola pro žáky druhého stupně, což ukazuje flexibilitu a individuální přístup školy k potřebám jednotlivých žáků.

Důraz na praktickou činnost, spolupráci a propojení s přírodou a okolím reflektuje moderní pedagogické trendy, které zdůrazňují význam zkušenostního učení a učení prostřednictvím konkrétních situací. Škola se snaží poskytnout žákům vybavení a prostředí, které podporuje jejich zájmy a rozvoj dovedností v různých oblastech. Žáci mají k dispozici moderní vybavení, včetně počítačové techniky, knihovny a sportovních zařízení. Využití moderní technologie a počítačové techniky přináší do vzdělávacího procesu další dimenzi. Žáci mají přístup k informacím a zdrojům z celého světa, což jim umožňuje rozšířit své znalosti a porozumění různým tématům.

Organizace výletů a výprav za poznáním poskytuje žákům možnost objevovat svět mimo školní prostředí a rozvíjet dovednosti, které nejsou možné pouze ve třídě. To také přispívá k rozvoji sociálních dovedností a týmové spolupráce. Celkově je cílem školy připravit žáky na celoživotní učení a aktivní účast ve společnosti. Zároveň se snaží vytvořit prostředí, ve kterém se žáci cítí podporováni, respektováni a motivováni k dosahování svého plného potenciálu. Součástí instituce je také mateřská škola, a právní struktura této organizace představuje společnost s ručením omezeným.

2.7 Důležité pojmy užívané v Montessori pedagogice

SENZITIVNÍ OBDOBÍ

Dítě se neučí vůlí, ale vedením vnitřní vnímavosti. Tato schopnost se označuje termínem senzitivní období. Vnímavost je přítomna po určitý čas, který je dán přírodou, po dostatečně dlouhou dobu, tak aby nová funkce mohla být naučena (Montessori, 2018). Úkolem učitele je citlivé období nejen rozpoznat, ale také respektovat a dát dítěti prostor pro jeho osobní rozvoj. Dítě, které touží po nových podnětech a znalostech, má v sobě neuvěřitelné množství

energie, které mu musí být umožněno projevit. Je důležité, aby nebylo takovéto chování dítěte zaměňováno s obyčejným zlobením (Slovníček, [2024]).

VĚKOVÁ HETEROGENITA (RŮZNORODOST)

Pojem věková heterogenita označuje spojování věkově smíšených ročníků, což vytváří prostředí podporující spolupráci a komunikaci. Ideálním stavem je tzv. trojročí, aby dítě zažilo pozici nejmladšího, prostředního i nejstaršího. Děti často preferují rady od starších spolužáků před učitelem, který může občas dávat více rad, než je nezbytné. Různorodost zároveň přispívá k tomu, že se děti nehodnotí navzájem a každému poskytuje jistotu v jeho individuálním rozvoji. Díky věkové heterogenitě mohou děti zažít různé sociální role, což je vede k trpělivosti, toleranci, empatii a úctě k ostatním. Věkově smíšená skupina také přispívá k prevenci šikany (Slovníček, [2024]).

KONTROLA CHYBY

Principem Montessori pedagogiky je tzv. „kontrola chyby“. Ve škole chybují učitelé i děti. Klíčovým faktorem není samotné opravování, ale uvědomění si chyby každým jednotlivcem. V tradičních školách často děti nevědí, že dělají chyby, protože tak činí nevědomky a s nedostatkem zájmu. Opravování chyb je původně úkolem učitele, avšak pokud si děti nedokážou chybu uvědomit samy, vždy se budou obracet o pomoc na ostatní. Schopnost rozpoznat vlastní chyby přispívá k osvojení dovednosti řešit situace nezávisle a k již zmíněné samostatnosti dětí (Montessori, 2018, s. 244).

ABSORBUJÍCÍ MYSL

Dítě disponuje odlišnými schopnostmi a odlišným typem myšlení. Utváří svůj jazyk, musí vytvářet fyzický základ každého okamžiku, všechny prvky našeho intelektu. Mentální stav dítěte lze charakterizovat jako nevědomý, neboť jak vědomosti, tak vůle musí být vytvořeny. Nevědomý mentální stav dítěte je mimořádně inteligentní, a právě skrze něj dosahuje významných pokroků, jako například ovládnutí řeči. Dospělá mysl není schopna provádět to, co mysl dítěte. Lze tvrdit, že získáváme vědomosti pomocí našich myšlenkových operací, zatímco dítě absorbuje vědomosti přímo do svého nitra. Každé dítě prochází transformací. Dojmy nejen vstupují do jeho mysli, ale také ji formují. Tento typ mentálního procesu se označuje absorbuující myslí. Dítě se učí vše, aniž by si uvědomovalo, že se učí. Tím postupně přechází od vědomého k nevědomému (Montessori, 2018, s. 32). Koncept absorbuující mysl tedy označuje schopnost dítěte samostatně vstřebávat podněty z okolí.

POLARIZACE POZORNOSTI

Polarizace pozornosti je jeden z klíčových objevů Marie Montessori, který označila jako východisko své pedagogické koncepce. Zjednodušeně můžeme toto označení chápat jako mimořádně hluboké soustředění na jednu konkrétní činnost (nebo také ponoření se do konkrétní činnosti) (Průcha, 2012).

Maria Montessori objevila tento fenomén, když pečlivě pozorovala asi tříletou dívku při práci – hře. Tato malá dívka se soustředěně věnovala činnosti, při níž vkládala válec do dřevěného otvoru a poté jej opět vyndávala, aniž by se nechala vyrušit. Tuto činnost opakovala 42krát a ukončila ji až ve chvíli, kdy sama rozhodla. Z této situace Maria Montessori vyvodila závěr, že i tak malé děti jsou schopny soustředěné pozornosti. Když dítě samo ukončí opakování nějaké činnosti, znamená to, že je již vnitřně uspokojeno. Podobná pozorování pak opakovala u dalších dětí a povšimla si jednoho prvku, který byl společný všem a objevoval se téměř konstantně. Tento fenomén později nazvala „opakováním úkonů“ (Montessori, 2023).

KOSMICKÁ VÝCHOVA

Zvláštní postavení v rámci Montessori pedagogiky zaujímá koncept tzv. „kosmické výchovy“, jehož cílem je poskytnout dětem povědomí o vzájemných vazbách mezi člověkem a přírodním prostředím (Průcha, 2012). Tento přístup umožňuje dítěti rozvíjet pocit zodpovědnosti za následky technologického pokroku a civilizačních důsledků (Vališová et al., 2011).

„Kosmická výchova“ v sobě nese podobnost s Komenského chápáním světa jako spojení všech prvků do jednotného celku. Hlavním cílem kosmické výchovy je podpořit dítě v poznání své role jako součásti širšího celku – lidské společnosti a širšího vesmíru. Tento koncept propojuje témata zahrnutá v geografii, historii, přírodovědě, chemii, fyzice a matematice. Součástí jsou rovněž pohybové, hudební a výtvarné dovednosti, přičemž je důraz kladen na porozumění souvislostem napříč těmito oblastmi (Výuka a zájmové činnosti, [2024]).

3 PŘÍSTUP PEDAGOGŮ

Učit znamená mít pokoru a trpělivost, znamená to pozorovat, reflektovat a vést děti k aktivní účasti na vytváření lepšího světa (Atli et al., 2016, s. 128).

Lidé neformují svět svými nohama a svými těly, nýbrž svým duchem a intelektem. Teprve až lidská společnost vytříbí svého ducha, stane se plodnější a ekonomická stránka života přestane převažovat nad ostatními aspekty. Spravedlnost spočívá v tom, že každé lidské bytosti je nabídnuta pomoc k dosažení jejího nejvyššího duchovního potenciálu. I ve školním prostředí musí být učitel spravedlivý, neboť když poskytne jednomu dítěti pochvalu, často musí pochválit všechny. V duchovní rovině jde o to, aby byli všichni stejně vzácní (Montessori, 2018).

„Pomoz nám, Pane, uzříť tajuplnost dětství, abychom mohli dítěti sloužit vědomě, s láskou a v souladu s Tvou spravedlností a Tvou svatou vůlí.“ (Montessori, 2018, s. 282)

3.1 Duchovní příprava učitele

Pouhé teoretické znalosti o výchově a vzdělávání nestačí. Učitel se na svou práci nemůže připravit pouhým studiem, nýbrž vnitřní přípravou. Nejdůležitějším požadavkem je správná skladba jeho vnitřních dispozic a přístup k dítěti. Pochopení světa skrze perspektivu druhých je cesta k vytvoření zdravého vztahu s dětmi. To vyžaduje především studium svých vlastních nedostatků a špatných vlastností, nikoli zaměření se na nedostatky dětí a způsoby jejich napravování. Dobrý učitel netouží po vlastní dokonalosti, neboť by tím ztratil schopnost uvědomit si klíčové aspekty, jež mu brání v navázání správného vztahu k dítěti (Montessori, 2023).

Montessori (2023) rovněž zmiňuje, že člověka ovlivňují vnější faktory, jako je přijímání společenských norem, díky nimž si uvědomujeme své nedostatky a reakce na ně, nebo touha uchovat si svou vlastní důstojnost, jež brání projevům nenávisti. Pro každého z nás je někdy velmi obtížné přiznat si vlastní chybu, protože je snazší chybu udělat než ji otevřeně přiznat. Ve skutečnosti lžeme sami sobě, když se nám nepodaří dosáhnout vytyčeného cíle. Proto by měli učitelé usilovat o svůj vnitřní rozvoj a vyhýbat se neustálému souboji s vlastními nedostatky.

Vnitřní rozhořčení člověka může vést k nepochopení, jestliže odmítáme přijmout skutečnost, že dítě se ne vždy chová podle našich očekávání. Dítě by mělo projevovat úctu ke starším, avšak často dospělí přisuzují sobě právo dítě soudit a někdy ho dokonce ponižovat. Když

dítě protestuje, je to bráno jako projev nedostatku úcty, a dospělí tímto způsobem přijímají roli primitivního vládce, kterému se dítě musí bezpodmínečně podřídit. Pokud se chce člověk stát učitelem Montessori je nezbytné, aby jedinec prováděl introspekci, potlačoval sklony k autoritářství a očistil své srdce od pýchy a zloby. Tímto způsobem může odstranit předsudky, které brání skutečnému porozumění dítěti (Montessori, 2023, s. 156).

3.2 Fáze práce učitele

V tradičních školách se učitelé zaměřují na chování svých žáků, za které jsou zodpovědní. Jde o neustálou snahu žáky vychovávat a učit. V Montessori pedagogice učitel dítě neustále hledá. Začínající učitel musí mít důvěru v to, že se dítě odhalí svou prací. Není stanovená úroveň, na níž se dítě nachází. Učitel se musí osvobodit od tohoto předsudku a věřit, že dítě odhalí svou pravou podstatu při práci, která jej přitahuje. Montessori učitel touží spatřit ten moment, kdy se dítě začíná soustředit (Montessori, 2018).

Montessori (2018) rozlišuje tři fáze práce učitele. Stejně jako každá žena usiluje o krásu domácnosti pro sebe i svého partnera, učitel ve škole musí dělat totéž. Je jakýmsi strážcem a opatrovníkem prostředí, a proto je péče o prostředí jeho první povinností. To vyžaduje důkladnou péči a údržbu pomůcek tak, aby byly pro děti vždy nové a připravené k používání. Vzhled učitelky je také velmi důležitý, neboť dítě se v prvním období idealizuje se svou matkou. Péče o sebe sama se stává součástí prostředí, ve kterém dítě žije.

Samotná druhá fáze zahrnuje chování učitele směrem k dětem. Předtím, než nastane jakékoli soustředění, by se učitel měl snažit děti okouzlit a pobavit. Může se s nimi podělit o příběhy, zazpívat si, zahrát různé hry či využít básně a říkanky. Zábavný učitel přitahuje více než ten nudný (Montessori, 2018).

Ve třetí fázi by se měli učitelé řídit tímto principem: „*jakmile se dítě začne soustředit, chovejte se, jako by neexistovalo*“. (Montessori, 2018, s. 276) Děti se obvykle začnou zajímat o činnosti praktického života, je zbytečné jim poskytovat smyslové a kulturní pomůcky, neboť nejsou připraveny z nich těžit. Je tedy dobré počkat, dokud děti nezískají schopnost soustředit se na činnost. Dětský zájem je založen na touze překonávat překážky, proto je nezbytné, aby učitel co nejméně zasahoval do činností dítěte. Samozřejmě, nezasahovat neznamená nezasahovat nijak. Úkolem učitele je pouze prezentovat nové věci v okamžiku, kdy vidí, že dítě vyčerpalo všechny možnosti, kterým se dosud věnovalo (Montessori, 2018).

Skutečná pomoc dítěti vyžaduje opravdovou laskavost, která má být přirozená a spontánní. Pokud dítě vyjadřuje své potřeby, musí na ně vyučující rychle reagovat. Umění sloužit duši dítěte lze dokonale nacvičit pouze při práci s dětmi (Montessori, 2018).

3.3 Vzdělávání učitelů v oblasti Montessori pedagogiky

Vzdělávání učitelů Montessori je v současné době jednou z oblastí Montessori, která není zcela standardizovaná a není ani legislativně zakotvena v našem právním systému. Jak tedy může učitel získat vhodné vzdělání? Kde může získat ten „správný“ titul? Bohužel, vysoké školy v České republice neposkytují žádný odpovídající program. Osoba se zájmem o tuto oblast se tak musí sama rozvíjet, ideálně prostřednictvím vzdělávacích institucí, které nabízejí širokou škálu kurzů, seminářů, školení a workshopů. Níže představíme ty, které jsou známé svou vysokou úrovní a prestiží.

3.3.1 Vzdělávací organizace Montessori

3.3.1.1 *Association Montessori Internationale (AMI)*

Asociace Montessori Internationale (AMI) byla založena roku 1929 samotnou Marií Montessori s cílem zachovat celistvost, úplnost a pokračování v její celoživotní práci. AMI je mezinárodně uznávanou autoritou ve vzdělávání Montessori. Od svého založení realizuje a rozvíjí výcvik Montessori učitelů a podporuje tak rozvoj a vzdělávání dětí a mládeže po celém světě. Jedná se o nevládní neziskovou organizaci, která spolupracuje s organizací UNESCO a akredituje výcviková centra po celém světě. Tato organizace sídlí v nizozemském Amsterdamu a je považována za správce dědictví Marie Montessori (About us, [2014]).

3.3.1.2 *Montessori Institute Prague*

Montessori Institut Praha (MIP) je mezinárodní organizací, založenou v roce 2014, která získala akreditaci od Association Montessori International (AMI) téhož roku. Tato akreditace opravňuje organizaci poskytovat mezinárodní vzdělávací programy pro dospělé (About us, [2014]).

Často se setkáváme s pojmem Montessori na pracovních materiálech či v učebnicích, které sice vycházejí z Montessori kurikula, avšak Montessori principy jsou využívány pouze částečně. Hlavním cílem Montessori Institutu Praha je proto šířit povědomí o komplexním Montessori vzdělávání. MIP pořádá akreditované kurzy Montessori pedagogiky pro

průvodce dětí ve věku 0–3, 3–6 a 6–12 let, stejně jako kurzy pro asistenty Montessori tříd. Institut publikuje odborné články o Montessori pedagogice, ročně pořádá konference, a aktivně buduje síť Montessori škol napříč jednotlivými regiony. Dále pořádá přednášky a spolupracuje s univerzitami a médii. V roce 2017 se Institut stal pořadatelem mezinárodního Montessori kongresu, který se koná jednou za 4 roky. Snahou institutu je prosadit certifikaci škol pracujících podle autentických Montessori principů a zlepšit tak situaci v českém Montessori školství. Montessori Institut Praha vzdělává děti, rodiče i dospělé, stejně jako odborníky i laiky (Montessori, 2018, s. 298).

Montessori Institute Prague poskytuje mezinárodně uznávané, autentické a vysoce kvalitní AMI diplomové kurzy a výcviky pro učitele a rodiče z České republiky a dalších zemí po celém světě. Institut pořádá kurzy průvodců dětí v adolescentním věku, semináře pro práci se seniory a vzdělává odborníky pro práci s dětmi se speciálními potřebami. Dále pořádá kurzy pro rodiče, kteří mají zájem vzdělávat své děti v duchu Montessori. Posláním tohoto institutu je podporovat přirozený rozvoj lidské bytosti od narození do dospělosti a přispět tak k tvorbě mírové a harmonické společnosti. AMI diplom je díky své vysoké kvalitě uznáván po celém světě. Montessori Institute Prague a s ním spojená česká Asociace Montessori škol dlouhodobě usilují o zvýšení kvality Montessori praxe v České republice (Montessori, 2018).

3.3.1.3 Společnost Montessori ČR

Společnost Montessori ČR, založená v 90. letech minulého století, dnes rozšířila svou činnost na poskytování Národních diplomovaných kurzů (0–3, 3–6, 6–12), které jsou akreditovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) pod číslem akreditace 14 189/2009. Její vznik souvisel s rozvojem alternativního školství v té době a za jejím založením stojí PhDr. Jitka Brunclíková. Během své existence prošla společnost mnoha inovacemi. Spolupráce s významnými osobnostmi jako prof. PhDr. Karel Rýdl CSc., Jiří Plachý a Carol Ann Hontz umožnila překlad mnoha důležitých publikací o Montessori pedagogice, a také vydání několika vlastních. Od roku 2000 organizuje Společnost Montessori i výše zmíněné Národní diplomované kurzy. Její odborný tým pracovníků disponuje bohatými zkušenostmi v oblasti Montessori pedagogiky. Kromě diplomových kurzů nabízí společnost také informační kurzy, tematické semináře a možnost mentoringu (Historie společnosti Montessori ČR, [2024]).

4 ASPIRACE A MOTIVACE

V této kapitole se budeme především věnovat problematice motivace a aspirace v kontextu sociálně-pedagogického prostředí. Aspirace a motivace představují klíčové psychologické pojmy, které bezesporu významně ovlivňují kvalitu práce pedagogických pracovníků. Tyto pojmy zásadně ovlivňují jejich vnitřní psychologický vztah k výkonu činnosti, která je jádrem jejich povolání, a tudíž i jejich vlastní přístup k této činnosti, což se výrazně promítá do jejich skutečných pracovních výsledků (Nakonečný, 2021). Z tohoto důvodu je nezbytné nejprve definovat samotné pojmy motivace a aspirace z hlediska psychologie osobnosti.

4.1 Pojem motivace

Motivaci lze definovat jako vnitřní psychologický proces, který se projevuje vnějším projevem ochoty a vůle jednotlivce (případně i touhy) vynaložit úsilí k dosažení určitého výsledku nebo cíle, kterému subjektivně přisuzuje určitou hodnotu a důležitost (Tureckiová, 2004). Podle současného vědeckého poznání motivace vychází ze tří základních aspektů (resp. fází). Konkrétně se jedná o proces usměrňování (kde dochází ke stanovení určitého cíle a zaměření své koncentrace na něj), fázi udržování (kde je vyvinuté úsilí udržováno na potřebné úrovni, dokud není cíl dosažen) a stádium energetizace chování (při níž je jednání jednotlivce směřující k dosažení cíle usměrňováno a korigováno tak, aby dosáhlo požadované intenzity nezbytné pro úspěch) (Nakonečný, 2021).

Motivaci tak lze chápat jako soubor faktorů, které vyvolávají ochotu, vůli a snahu jedince dosáhnout určitého cíle nebo výsledku. Základem motivace je vnitřní psychický stav, který nazýváme potřebou a vzniká v důsledku narušení psychické rovnováhy. Tento stav je následně motivován touhou jedince vyrovnat se s danou situací (Homola, 1972). Příčiny lidské vůle jednat určitým způsobem za účelem dosažení cíle jsou souhrnně označovány jako motivy, které působí na jednotlivce současně a vzájemně se ovlivňují. Jejich charakter působení je tedy komplexní, nikoli izolovaný (Plevová, 2006).

Co se týče povahy konkrétních motivů, které mohou iniciovat motivační proces v lidské psychice, je možné je klasifikovat do několika odlišných skupin podle různých kritérií. Nicméně je důležité podotknout, že jejich kategorizace není zcela jednotná a liší se v závislosti na konkrétních psychologických teoriích a proudech. Například David McClelland ve svých teoriích rozlišuje tři základní kategorie motivů. První z nich je motiv úspěchu, který spočívá v touze po zlepšení výkonu v určité oblasti a přináší jedinci určité uspokojení. Druhým motivem je motiv moci, který jednotlivce motivuje snahou zvýšit svůj vliv v

určitém prostředí nebo kolektivu. Posledním, třetím motivem, je motiv začlenění, který se převážně týká naplnění sociálních potřeb jedince a prožívání pozitivních emocí spojených s úspěšnou sociální interakcí nebo blízkostí s ostatními (Kurt, 2021).

McClellandova teorie je bezesporu mimořádně užitečná pro určení motivů lidského chování a jejich kategorizaci, neboť obsahuje výčet motivů, které zásadním způsobem ovlivňují vůli a rozhodování člověka, a to dokonce i v méně významných každodenních situacích. Zcela jistě můžeme tuto teorii využít při dalším dělení motivů na vnitřní (vyplývající z nitra daného jedince samotného) a vnější (závislé na objektivních okolnostech, které nezávisí na vůli daného jednotlivce) (Hayes, 2003).

V každém případě lze s jistotou konstatovat, že primárními faktory, které vyvolávají proces motivace v lidské psychice, jsou hodnoty, které dotyčný jedinec vyznává a s nimiž se ztotožňuje. Následně jsou to již zmíněné potřeby daného člověka, neboť právě preferované hodnoty a individuální potřeby jsou klíčovým faktorem určujícím, jaký motiv pro něj subjektivně bude dostatečně silný, aby v něm vyvolal vůli snažit se dosáhnout příslušného cíle (Šimíčková-Čížková, 2008).

4.2 Pojem aspirace

Právě s problematikou psychologických potřeb, hodnot a motivů, které podněcují motivaci v lidské psychice, úzce souvisí již zmíněný pojem aspirace. Aspiraci lze v zásadě chápat jako určitým způsobem „zostřenou“ či „zintenzivněnou“ motivaci, případně motivaci ve výrazně komplexnějším a širším pojetí, s podstatně užší vazbou na oblast sociálních potřeb člověka a jeho touhy po seberealizaci. Aspirace má totiž v porovnání s „běžnou“ motivací mnohem systematictější povahu. Je charakterizována především úmysly směřujícími do budoucnosti a lze ji definovat jako určitý soubor budoucích cílů, které si konkrétní jedinec vytyčil na základě svých potřeb a hodnot. Následně se systematicky snaží dosáhnout těchto cílů, aby naplnit své potřeby po sebeuplatnění a seberealizaci ve společnosti (Kolář, 2012).

S ohledem na výše uvedené skutečnosti je zcela jisté, že motivace, zejména aspirace, která představuje její intenzivnější a komplexnější formu, hraje v profesní sféře velmi zásadní roli napříč všemi možnými povoláními. Vytyčení cílů pro budoucnost a systematická snaha o jejich dosažení jsou klíčovými předpoklady úspěšného a efektivního výkonu pracovní činnosti. Následující podkapitoly se zaměřují na téma pracovní motivace, nejprve v obecné rovině a poté se zvláštním důrazem na pedagogické pracovníky.

4.3 Pracovní motivace

4.3.1 K pracovní motivaci obecně

Z předchozí podkapitoly jednoznačně vyplývá, že motivy (okolnosti, které podněcují motivační proces v lidské psychice a jsou příčinou vzniku vůle člověka dosáhnout určitého cíle) jsou velmi různorodé. U jednotlivých osob se výrazně liší v závislosti na jejich hodnotách a potřebách. V odborné nauce není dosaženo jednoznačné shody ohledně jejich kategorizace, ačkoli se vychází z určitých obecných postulátů (Kurt, 2021). Zároveň je známo, že motivy, které spouštějí proces motivace, působí komplexně a vzájemně spolupracují (Plevová, 2006).

Je naprosto evidentní, že problematika motivace lidského chování je velmi komplexní, rozsáhlá a složitá. Tato situace platí obzvláště v profesní (kariérní) sféře, kde je spektrum motivů ještě širší a komplikovanější než v jiných oblastech. To lze přičíst specifickým pracovního prostředí a motivace k němu.

Jedním z těchto specifíků je nepochybně skutečnost, že práce je činností, která se odlišuje od většiny ostatních aktivit tím, že je obecně vnímána jako společenská a ekonomická nutnost. Bez ohledu na to, zda se jedná o samostatnou výdělečnou činnost nebo pracovní poměr, je práce považována za jediný společensky akceptovatelný způsob zajištění obživy a uspokojení základních biologických potřeb. V dnešní době je navíc považováno za jakousi „sociální nutnost“, aby si každý jednotlivec vybral určité povolání a tím přispíval k řádnému fungování hospodářského, politického a sociálního systému naší společnosti (Deibl, 2005).

Prvotní a základní motivace, která formuje lidskou vůli k práci, vychází ze samotné, přirozené povahy práce a jejího vnímání v současné společnosti. Pokud jde o motiv zajištění obživy, míra jeho působení na psychiku jedince hledajícího zaměstnání se liší v závislosti na jeho subjektivních vlastnostech, schopnostech a dovednostech, stejně jako na aktuální situaci na trhu práce. Například v situaci, kdy má určitá osoba vážné potíže s nalezením zaměstnání z důvodu nedostatečné kvalifikace nebo neuspokojivých podmínek na trhu práce, přijímá často i nízkce finančně ohodnocené zaměstnání. Vidina nízké odměny tak může působit jako dostatečně silný impulz, který spouští motivaci k práci u daného jedince. Za jiných okolností, které by byly z jeho subjektivního pohledu příznivější, by takový motiv pravděpodobně nevznikl (Nakonečný, 2005, s. 120).

Vzhledem k tomu, že škála motivů vyvolávajících motivaci člověka k práci je nesmírně široká a pestrá, bude vhodné nyní navázat některými základními kritérii jejich diferenciaci. Obvykle se jako hlavní motivy k pracovní činnosti uvádějí především výše mzdy, charakter a kvalita sociálního prostředí daného pracoviště a míra vnitřního uspokojení z práce samotné. Obecně lze však motivy k pracovní činnosti, stejně jako v obecné psychologii osobnosti, kategorizovat na intrinsické (vnitřní) a extrinsické (vnější) (Nakonečný, 2005).

Intrinsickou motivaci charakterizují právě takové motivy, které vycházejí z nitra samotného konkrétního člověka. Jsou to motivy, které nejsou ovlivněny objektivními okolnostmi či vnějšími podněty a nejsou podmíněny získáním vnějšího uznání (například zvýšením odměny za práci nebo získáním prestižní pracovní pozice), ale spíše touhou jednotlivce dosáhnout svého vnitřního uspokojení. Intrinsickou motivaci můžeme přesně definovat jako touhu jednotlivce dosáhnout pocitu vnitřního uspokojení a naplnění, kdy sledovaný cíl není pouhým prostředkem k dosažení vnějších výhod (jako jsou ty uvedené výše), ale je sám o sobě cílem, který přináší jednotlivci pocit vnitřního uspokojení (Nakonečný, 2005, s. 121).

Naopak, extrinsickou motivaci lze chápat jako soubor motivů, které vedou jednotlivce k aktivitě směřující k dosažení konkrétních cílů. Tyto cíle jsou však vnímány spíše jako prostředek k získání vnějších odměn, jako je například mimořádná finanční odměna nebo zvýšení příjmu v pracovní oblasti, a ne jako zdroj vnitřního uspokojení. Termíny intrinsická a extrinsická motivace jsou však některými odborníky považovány za příliš obecné a jejich použití při kategorizaci motivů za nespolehlivé. To je způsobeno tím, že vnímání motivů je převážně subjektivní a motivy, které bychom na základě objektivních kritérií považovali za vnější, mohou být pro jednotlivce zdrojem vnitřního uspokojení a spouštěčem intrinsické motivace. Jinými slovy, teorie intrinsické a extrinsické motivace nedokáže vždy přesně rozlišit mezi prostředkem k dosažení primárního cíle a samotným primárním cílem, protože jednotlivé motivy mohou být vnímány jednotlivci subjektivně odlišně (Nakonečný, 2005).

Obecnějším, avšak zároveň mnohem přesnějším tvrzením je, že hlavním motivem, který vyvolává pracovní motivaci, je určitý vnitřní psychický stav, který lze označit jako uspokojení z práce. Tato konstrukce, na rozdíl od výše popsané teorie dělení motivů na intrinsické a extrinsické, přináší uspokojivou odpověď právě i na zmíněný problém odlišného subjektivního vnímání jednotlivých motivů u různých konkrétních jedinců. Neboť zahrnuje i případy, kdy zdrojem tohoto vnitřního uspokojení jednotlivce jsou okolnosti, které jsou svou povahou z objektivního hlediska vnější (například výplata mzdy, kariéerní postup či uznání ze strany okolí) (Nakonečný, 2005, s. 122).

4.3.2 Pracovní motivace, aspirace a seberealizace

V souvislosti s uznáním ze strany okolí se nyní opět vracíme k tématu, o kterém pojednává předchozí podkapitola o motivaci a aspiraci obecně, a to k problematice seberealizace a aspirace. Od potřeby uznání ze strany okolí je totiž jen krůček k potřebě sebeuplatnění, seberealizace a aktualizace, která stojí na samotném vrcholu Maslowovy pyramidy potřeb a může být nejefektivněji realizována právě v profesní sféře (Holeček, 2014).

V odborné literatuře se aspirace chápe jako představa nebo snaha dosáhnout určitého budoucího cíle či souboru těchto cílů, což je z psychologického hlediska silně motivující (Katrňák, 2004). Je zcela nezpochybnitelné, že dosažení těchto cílů následně přispěje k naplnění potřeby seberealizace jednotlivce, neboť tak dosáhne pocitu uspokojení, sebeuplatnění a své vlastní užitečnosti ve společnosti (Janoušek, 1988).

Aspirace tedy sehrává zásadní roli při naplňování potřeby seberealizace a její úroveň je přirozeně vyšší, pokud jedinec realisticky vnímá možnost společenského úspěchu. Čím vyšší si jedinec stanoví kariérní cíle a čím větší víru v jejich dosažení má, tím více je ochoten systematicky na jejich realizaci pracovat (Trpišovská, Vacínová, 2007).

4.3.3 Pracovní motivace pedagogických pracovníků

Kromě obecných zákonitostí, které byly předmětem výkladu v předchozí podkapitole, platí pro pracovní motivaci pedagogických pracovníků také určité zvláštní zásady vyplývající ze specifické povahy učitelského povolání a pedagogických profesí obecně. Proto se zaměříme na motivaci pedagogických pracovníků k práci ve vztahu ke specifikům a zvláštnostem učitelské profese.

Motivy pro volbu učitelského povolání jsou obvykle velmi rozmanité, a proto se budeme hlavně zabývat těmi nejvýznamnějšími. První z nich vyplývá již z nevyhnutelné a přirozené povahy profese učitele, kdy se nutně spojuje s určitým stupněm moci, autority vyjadřující právo požadovat od ostatních lidí určitý způsob jednání, vynaložení určitého úsilí nebo dosažení konkrétního výkonu či výsledku. Některým autoritativně laděným osobnostem může přinášet vnitřní uspokojení možnost „ovládat“ ostatní lidské bytosti. V jiných případech však uchazeč o práci učitele nachází v autoritativním postavení ideální prostor pro uplatnění svých odborných znalostí, schopností a kladných osobnostních rysů, jako je moudrost, inteligence, empatie, vlídnost, ochota a touha pomáhat druhým lidem a předávat jim své znalosti a zkušenosti. Často se stává, že si jedinec vybírá profesní dráhu učitele,

protože byl motivován určitým vzorem, osobou, kterou poznal v mládí, a jejíž přístup se mu natolik zamlouval, že se snaží jej napodobovat (Kořa, 2011).

Podobně jako v jiných povoláních, i v učitelské profesi jsou motivace k práci pro jednotlivé pracovníky rozmanité, a především subjektivně vnímané. Tato skutečnost se v případě učitelů projevuje ještě výrazněji, neboť jejich pracovní pole je charakterizováno vysokou variabilitou, často chybějícím jasným rámcem a nabízí tak široký prostor pro uplatnění vlastních pedagogických přístupů, koncepcí a metodiky výuky. To jim rovněž umožňuje přijímat různé perspektivy na skutečnou společenskou funkci učitelství a na reálný přínos a důsledky, které jejich profesi přináší do společnosti (Kořa, 2011, s. 15).

Jak již bylo zmíněno, učitel nemá jasně stanovený rámec postupů při výkonu svého povolání. Při výuce se může vžít do různých rolí, které slouží jako jeho motivace k práci. Volba konkrétní role závisí pouze na subjektivních hodnotách, potřebách a osobnosti učitele. Někteří uchazeči o učitelský post jsou motivováni snahou působit na své žáky ve výchovném směru a přispět tak k zajišťování všeobecné disciplíny mládeže a formování jejich morálního základu, ze kterého budou čerpat po zbytek života. Jiní vnímají výkon učitelské funkce jako možnost uplatnění své kreativity a zajímavé role. Mohou se například snažit ventilovat své jazykové a rétorické schopnosti, stávají se tak řečníky. Mohou také využívat svůj smysl pro humor a komediální nadání, což je přivádí do role bavičů či komiků. Dokonce mohou uplatňovat svou schopnost usměrňovat a „krotit“ problematické typy žáků, čímž přebírají roli „kritika“ nebo „krotitele“ (Kořa, 2011, s. 25).

Rovněž mohou nastat situace, kdy jedinec vykonávající povolání učitele hledá možnost kompenzovat určité narušení psychické rovnováhy, které mohlo nastat v průběhu různých fází jeho života. Konkrétně se to může týkat introvertních jedinců, kteří se snaží překonat svou neochotu k sociální interakci a zvyknout si na mezilidský kontakt, případně lidí, kteří projevují své pečovatelské (rodičovské) sklony (Kořa, 2011).

Pro učitele pracující v Montessori prostředí může být motivací kombinace specifických aspektů Montessori pedagogiky a jejich vlastních profesních hodnot. Motivací pro Montessori učitele může být touha pozorovat, jak děti samostatně objevují a učí se prostřednictvím interakce s připraveným prostředím. Tato role facilitátora a pozorovatele jim umožňuje sledovat každé dítě individuálně a podporovat jeho přirozený vývoj (Montessori, 2017).

Učitelé v Montessori pedagogice mají možnost úzce spolupracovat s dětmi na jejich vzdělávacím a osobnostním růstu. Motivací pro ně může být právě možnost být součástí tohoto procesu a podporovat děti v jejich individuálním rozvoji. Závěrem lze říct, že motivace pedagogických pracovníků je důležitá i v kontextu Montessori pedagogiky a reflektuje hodnoty a přístupy této vzdělávací metody.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

V našem výzkumu se zaměřujeme na pedagogy, kteří vyučují na vybrané základní škole Montessori. Cílem naší práce je odhalit životní příběh pedagogů a zjistit, jak se jejich životní zkušenosti promítají v rozhodnutí věnovat se výuce metodou Montessori.

„Děti i dospělí často vyjadřují nespokojenost s tradiční školou a školním vzděláváním.“ (Lillard, 2017, s. 1) Nespokojenost s tradičním typem vzdělávání může být jeden z důvodů, proč se lidé začnou zajímat o alternativní školství. Alternativní školy pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám. Tyto školy se částečně nebo zcela liší cíli, učebními obsahy, formami, metodami a celkovou organizací školního života od státních a veřejných škol (Vališová, 2007).

Dle českého výzkumu, zkoumajícího profesní identitu učitele alternativní školy, je motivace pedagogů učit a motivace setrvat v profesi na alternativní škole silným fenoménem (Jurčík, 2021, s. 69). Proto se pokusíme odhalit, jak se životní příběh pedagogů promítá do jejich aspirací a motivace k výuce na vybrané Montessori škole.

Existují různé typy alternativních škol – Montessoriovské, Waldorfské, Jenské, program Začít spolu (Step by Step) aj. (Průcha, 2012). V naší práci se zaměřujeme na Montessori pedagogikou, která má v České republice nejpočetnější zastoupení a často se setkáváme s kladnými i negativními názory na tento alternativně výchovně-vzdělávací program (Jurčík, 2023).

Montessori pedagogika se od tradiční školy odlišuje tím, že klade důraz na vzájemnou spolupráci mezi dítětem a učitelem. Učitel je v roli facilitátora, který objevuje svět společně s dětmi. Pedagog má tak široký prostor pro tvořivost a nové nápady, což může pozitivně ovlivňovat jeho motivace a aspirace (Montessori, 2017).

5.1 Cíle výzkumu

5.1.1 Hlavní výzkumná otázka

Jaký je životní příběh pedagogů a jak se jejich životní zkušenosti promítají v rozhodnutí vyučovat metodou Montessori.

5.1.2 Dílčí výzkumné otázky

Moderní výzkumy v oblasti psychologie naznačují, že systém Montessori pedagogiky mnohem lépe odpovídá tomu, jak se děti učí a vyvíjejí než systém tradiční (Lillard, 2017). Nespokojenost s tradičním typem vzdělávání může mít vliv na volbu vzdělávacího přístupu pedagoga. Hlavním cílem naší práce je odhalit životní příběh pedagogů a zjistit, jak se jejich životní zkušenosti promítají v rozhodnutí věnovat se výuce metodou Montessori.

Dílčím cílem je:

- 1) zjistit, jak učitelé rozumí svému pedagogickému poslání a jak vnímají svou úlohu v rámci výchovně-vzdělávacím procesu.
- 2) Dále se pokusíme odhalit, jak se životní příběh pedagogů promítá do jejich aspirací a motivací k výuce na konkrétní Montessori škole.

5.2 Pojetí výzkumu

Za účelem zjištění, jaký je životní příběh pedagogů a jak se jejich životní zkušenosti odrážejí ve volbě vyučovat metodou Montessori, volíme kvalitativní výzkumné pojetí, abychom hlouběji porozuměli okolnostem, které motivovaly pedagogy k rozhodnutí vyučovat na vybrané Montessori škole. *„Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku, tedy především chápat jeho vlastní hlediska – jak on vidí věci a posuzuje jednání.“* (Gavora, 2010, s. 36)

Kvalitativní výzkum proniká do konkrétních situací a usiluje o hlubší pochopení celkového kontextu. Z tohoto důvodu se zaměříme na odhalení klíčových momentů v životě pedagogů, které ovlivnily jejich rozhodnutí stát se Montessori učitelem, a na porozumění jejich pedagogickému poslání a úloze ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dalším cílem bude zjistit, jak se životní příběh pedagogů promítá do jejich aspirací a motivací vyučovat na konkrétní Montessori škole.

5.3 Výzkumný soubor

Náš výzkum se zaměřuje na pedagogy působící ve vybrané Montessori základní škole. Aktuálně neexistuje žádný zákon, který by jasně stanovoval požadavky a standardy pro Montessori učitele. Avšak, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících jasně stanovuje požadavky, které jsou kladeny na učitele působící na české základní škole, bez ohledu na to, zda vyučuje na 1. nebo 2. stupni. Dle tohoto zákona musí učitel na základní škole splňovat především studium akreditovaného magisterského programu v oblasti pedagogických věd, zaměřeného na přípravu učitele prvního nebo druhého stupně (Česko, 2004). Další požadavky jsou podrobněji uvedeny v § 7 tohoto zákona.

Můžeme konstatovat, že Montessori učitelé musí splňovat podmínku pregraduálního vzdělávání. Nicméně, vzdělání poskytující hlubší znalosti Montessori pedagogiky si absolventi musí doplnit sami. Je to především otázka jejich vlastní iniciativy, která často vyžaduje nejen časové, ale i finanční investice.

V dnešní době existuje velké množství organizací, které poskytují osvětu o Montessori pedagogice. Nabízejí nejen jednorázové přednášky, víkendové kurzy a semináře, ale také mezinárodně uznávané diplomové kurzy, které se konají pod vedením zkušených lektorů. Jedním z nejznámějších je kurz, pořádaný Association Montessori Internationale (AMI), mezinárodní institucí založenou samotnou Marií Montessori. Tato organizace sídlí v nizozemském Amsterdamu, kde mentoruje svá střediska, která se nachází po celém světě. Jedním z těchto středisek je i Montessori Institute Prague (Montessori, 2018).

Montessori učitel zaujímá roli průvodce, který podporuje dítě při dosahování vlastní myšlenkové nezávislosti (Montessori, 2017). Jeho hlavní náplní práce je pozorování, díky kterému získává vhled do směru vývoje dítěte a jeho individuálních zájmů. Kvalitní učitel je vždy připraven pomoci, avšak pouze tehdy, když je o pomoc požádán (Montessori, 2012).

„Zatímco na klasicky vedených školách je aktivita výsadou učitelek, v našem systému klademe důraz na aktivitu dítěte“. (Montessori, 2017, s. 96)

Výzkumný soubor se skládá z pedagogů z vybrané Montessori základní školy, zahrnující paní ředitelku, třídní učitelku prvního stupně a učitelku druhého stupně. Na začátku našeho výzkumu jsme spolupracovali s těmito třemi pedagogy a následně jsme pokračovali v průzkumu, dokud jsme nedosáhli nasycení dat.

Volba účastníků výzkumu proběhla pomocí záměrného výběru, kde kritéria pro specifikaci výzkumného souboru zahrnovala: (1) učitel působící na Montessori základní škole; (2) minimálně 5 let praxe v oblasti Montessori učitelství; (3) vybraný učitel se vzdělává v oboru alternativního směru, ve kterém působí (Montessori AMI nebo místní kurz). „*Montessori učitelé musí být dobře vyškolení lidé hluboce zblbělí v Montessori.*“ (Lillard, 2017, s. 396)

V současné době je v České republice celkem 67 základních škol s Montessori výukou. Z hlediska počtu škol zůstává Montessori stále alternativou na hranici spektra, nicméně je nejvíce zavedenou mezi všemi alternativními školami v ČR. Je také jedinou alternativou, kterou ministerstvo školství uznává a je ochotno financovat, za předpokladu, že se žáci vyučují podle státem schválených osnov (Jurčík, 2023).

5.4 Realizace výzkumu

Na začátku výzkumu jsme seznámili účastníky s tématem a cílem výzkumu. Všichni souhlasili s nahráváním našich rozhovorů pro účely analýzy a s jejich možným zveřejněním v diplomové práci. Každého účastníka výzkumu jsme také požádali o písemný informovaný souhlas. Společně jsme se dohodli na zachování anonymity, což zahrnovalo úpravu jmen a nezveřejnění konkrétních míst. Respondentky ochotně sdílely své příběhy a osobní zkušenosti, a navození příjemné a uvolněné atmosféry nepředstavovalo žádný problém. K příjemné atmosféře rovněž přispělo používání neformálního oslovení, které navrhovaly samy respondentky již od prvního setkání. I přesto, že se nám nepodařilo získat kresbu životní křivky od všech zúčastněných, poskytly respondentky dostatek informací nezbytných pro náš výzkum. S ohledem na obsáhlost prvních dvou rozhovorů jsme se rozhodli, že tři respondenti budou dostačující. První dva rozhovory proběhly v časovém intervalu jednoho týdne, zatímco poslední byl uskutečněn později z důvodu pracovní vytíženosti paní ředitelky. Všechny rozhovory trvaly přibližně 60 minut.

5.5 Výzkumný nástroj

Pro sběr dat jsme zvolili metodu čáry života (životní křivka) společně s metodou narativního rozhovoru, kterou zpracoval německý sociolog Fritz Schütze (1977). Techniku čáry života používáme jako výchozí postup, jehož smyslem je iniciovat vyprávění životního příběhu. Čára života umožňuje subjektům obsáhnout autobiografické události v životním kontextu, a tak usnadňuje strukturaci a vybavování vzpomínek (Vlčková, Blatný, 2005).

Životní křivku s vyznačenými významnými událostmi lze označit jako grafickou reprezentaci autobiografické paměti (Miovský et al., 2005). Znázornění životní křivky by mělo pedagogům pomoci uvědomit si, které okamžiky byly pro ně klíčové při objevování Montessori přístupu.

Pomocí narativního rozhovoru chceme odhalit životní příběh pedagogů a zjistit, jak se jejich životní zkušenosti promítají v rozhodnutí vyučovat metodou Montessori. Zajímá nás, jak pedagogové chápou hlubší smysl svého pedagogického poslání a jak vnímají vlastní roli ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dále se pokusíme odhalit, jak se promítá životní příběh pedagogů do jejich aspirací a motivace vyučovat ve vybrané Montessori škole.

Během narativního rozhovoru je vypravěč povzbuzován ke zcela volnému vyprávění. V průběhu tohoto procesu se často projevují subjektivní významové struktury, které se vztahují k jednotlivým událostem. Samotný rozhovor se pak dělí na čtyři fáze: stimulace, vyprávění, kladení otázek pro vyjasnění nejasností a zobecňující otázky. Pomocí stimulace se snažíme získat důvěru a poté je možné dotazovaného požádat, aby začal vyprávět. Můžeme se zajímat o celý život nebo o určitý časový úsek (Hendl, 2023).

Rosenthalová (1995, cit. podle Hendl, 2023, s. 177) rozvinula metodu narativního rozhovoru tak, že ho rozděluje na dvě fáze:

1. **Fáze hlavního vyprávění:** Tazatel dává otázku jako výzvu k vyprávění a dotazovaný vypráví o svém životě.
2. **Dotazovací fáze:** V této fázi klade tazatel interní narativní otázky, které se týkají toho, o čem bylo vyprávění, a externí narativní otázky, které se týkají témat, která nebyla zmíněna, ale výzkumníka zajímají.

Obecně platí, že výzkumník má zasahovat do vyprávění narátora co nejméně a ponechat mu prostor pro vytvoření spontánní strukturace vypravěčem (Preissová Krejčí, 2013, s. 124).

Během prováděných rozhovorů jsme se zaměřili na fázi hlavního vyprávění a následně jsme připravili doplňující otázky, které byly relevantní v kontextu našeho výzkumu. Tyto otázky se týkaly postojů k běžnému vzdělávacímu systému a pedagogického poslání.

5.6 Způsob zpracování dat

Pro náš hlavní výzkumný cíl, odhalit životní příběh pedagogů a zjistit, jak se jejich životní zkušenosti promítají v rozhodnutí věnovat se výuce metodou Montessori, jsme použili narativní přístup jako hlavní způsob analýzy a interpretace dat.

Podstatou narativního výzkumu je příběh a jeho způsob interpretace (Čermák et al., 2013). Předmětem našeho výzkumu jsou tedy životní příběhy pedagogů.

Jedním z nejjasnějších prostředků pro poznání vnitřního světa jsou verbální vyprávění a příběhy jednotlivých vypravěčů o jejich životech a jejich prožívané realitě. Jinými slovy, prostřednictvím narativů získáváme přístup k identitě a osobnosti lidí (Lieblich et al., c1998). Narativita je pak termín, který se používá pro vystižení něčeho, co je spojeno s příběhem, ale samotný příběh to nevysvětluje. Narativita zachycuje význam, něco, co je skryto za příběhem, nebo v něm samém (Čermák, 2004).

Při pohledu na různé možnosti čtení, interpretace a analýzy životních příběhů a dalších narativních materiálů se objevují dvě hlavní nezávislé dimenze – (a) holistický versus kategorický přístup a (b) obsah – fabule versus forma – syžet (Lieblich et al., c1998).

V rámci holistického přístupu je životní příběh chápán jako celek, přičemž jednotlivé části textu jsou interpretovány v širším kontextu celého vyprávění a v souvislosti s ostatními částmi příběhu. Naproti tomu při práci z kategoriální perspektivy jsou základní jednotkou analýzy dílčí témata či kategorie vyjmuté z původního příběhu či textu. Druhá dimenze rozlišuje obsah a formu příběhu, tedy to, *co* bylo převedeno – fabule a *jak* to bylo převedeno – syžet (Čermák et al., 2013).

Čermák et al. (2013, s. 78-82) popisují proces analýzy textu následovně: samotný proces analýzy je opakovaným postupem od příběhu k analýze a od analýzy zpět k textu. Postupně dochází k prohlubování porozumění a zpřesňování analýzy. Autoři uvádějí několik kroků, jak může analýza probíhat:

1. **krok: rozdělení textu na fabuli-syžet;**
2. **krok: identifikace klíčových mezníků v příběhu – rozdělení vyprávění do dílčích epizod;**
3. **krok: identifikace bodů obratu – vývoj příběhu a celková struktura vyprávění;**
4. **krok: identifikace žánrové konfigurace vyprávění.**

Prvním krokem analýzy je opakované čtení textu, který je předmětem zkoumání. V našem případě se jednalo o doslovné přepisy nahrávek rozhovorů. Text nebyl nijak upravován, všechny výrazy byly ponechány tak, jak je narátoři vyslovili, včetně nespisovných slov nebo nesprávně stylizovaných vět. Do textu byly zaznamenány paraverbální a neverbální prvky,

jako je například smích, zamyšlení a gesta. V textu se rovněž vyskytují časové značky v podobě teček, které signalizují délku zamyšlení.

Následně jsme text rozdělili na syžet a fabuli. Postupovali jsme tak, že jsme v jednotlivých prepisech podtrhávali „výplňková“ slova (syžet), která jsme poté analyzovali pomocí kategoriálně-formálního přístupu. Fabuli, tedy nepodtržené části textu, tvořil zbylý obsah příběhu, který lze číst jako smysluplný a koherentní text i bez syžetu (Čermák et al., 2013, s. 80).

Poté následuje členění textu do částí. Zde jsme se snažili vymezit klíčové události – mezníky příběhu, které motivovaly pedagogy k zájmu o Montessori přístup. Tyto klíčové události jsme rozdělili do segmentů, které jsme následně analyzovali. Tento způsob analytické práce nejvíce odpovídá holisticko-obsahové analýze, kdy je na jednotlivé mezníky nazíráno v kontextu příběhu jako celku (Čermák et al., 2013).

Následuje identifikace bodů obratu, z jednotlivých mezníků jsme vybrali ty, které lze označit za „zlomové momenty“ vyprávění, tedy taková místa v příběhu, kde dochází k výraznému dějovému obratu. Zároveň jsme se zaměřili na celkový vývoj příběhu – odkud a kam příběh směřuje, kde dochází ke klíčovému obratu, vyvrcholení, či „rozuzlení“. Takový způsob práce s příběhem odpovídá holisticko-formálnímu zaměření narativní analýzy. Závěrečným krokem analýzy je provedení žánrové analýzy, která završuje holisticko-formální způsob práce s textem (Čermák et al., 2013).

Narativní analýza spočívá ve čtyřech přístupech, jež poskytují možnost pozorovat zkoumané jevy z různých perspektiv (Preissová Krejčí, 2013). Všechny příběhy jsme zkoumali skrze tyto čtyři přístupy, přičemž každý z nich nám otevřel nový pohled. Metodu narativní analýzy jsme aplikovali s využitím techniky otevřeného kódování podle Švaříčka a Šed'ové (2014), a pomocí čtyř modů jsme se postupně zaměřili na obsah, strukturu a emocionální rozměr příběhu, na postoje vypravěče a na jeho jazykový styl.

Existuje nespočet možností, jak lze třídit a analyzovat narativní materiál. Můžeme se zaměřit na různé aspekty, jako je obsah, struktura příběhu, jazykový styl, emoční vyznění, motivy, postoje a víra vypravěče, a také kognitivní schopnosti (Lieblich et al., c1998, s. 9).

V rámci holisticko-obsahového přístupu (modu) jsme nahlíželi na příběh jako celek a sledovali jsme jeho obsah. Identifikovali jsme klíčové mezníky ve vyprávění a následně je analyzovali, s cílem shrnout jednotlivé příběhy tak, aby bylo snazší se v nich orientovat.

V holisticko-formálním modu jsme se věnovali formální stránce vyprávění. Sledovali jsme strukturu příběhu jako celku, identifikovali jsme „zlomové momenty“ a určili žánr vyprávění. Hlavním cílem bylo porozumět emocionálnímu vyznění příběhu.

Pro lepší přehlednost přikládáme tabulku s typologiemi žánrů dle Murraye (1985, cit. podle Čermák et al., 2013, s. 81-82):

Tabulka 1 Typologie žánrů

	komedie	romance	tragédie	ironie
dosažení	úspěchu	úspěchu	neúspěchu	neúspěchu
kontrola	osud	individuální	osud	individuální
řešení	Smíření	naděje	beznaděj	ironie
figura/postava	bezstarostný klikář	hlava v oblacích	zmučená duše	cynik
životní filozofie	pragmatismus	idealismus	fatalismus	existencialismus

V kategoriálně-obsahovém módu jsme využili postupů obsahové analýzy. Seskupili jsme výroky z textu do kategorií, které jsme vytvořili během opakovaného čtení. Tyto kategorie jsme navzájem propojili a přiřadili jim subkategorie a jednotlivá sdělení. Hlavním záměrem bylo odhalit, co konkrétně motivovalo a motivuje pedagogy věnovat se výuce metodou Montessori.

V kategoriálně-formálním módu jsme zkoumali stylistické a lingvistické prvky, jež reflektovaly emocionální prožívání příběhu vypravěče a emocionální náboj samotného příběhu. Emocionální zkušenost se projevila ve způsobu vyprávění, který vyjadřuje sílu prožívání vypravěče a které etapy příběhu jsou pro něj významné. Hlavním cílem bylo porozumět tématu vyprávění a jeho emocionálnímu obsahu.

Při analýze ve všech čtyřech modech jsme texty obohacovali citacemi z rozhovorů. Pro zvýraznění citací jsme použili odlišné písmo (kurzívu). Spojením poznatků ze všech čtyř přístupů jsme získali celkový obraz vyprávění a odhalili i ty skutečnosti, které nebyly explicitně vyjádřeny. Tyto poznatky nás dovedly k cíli našeho výzkumu.

Vyprávění je nejlepším způsobem reprezentace a porozumění zkušenosti. Jedinec prostřednictvím narativní konstrukce strukturuje, organizuje a interpretuje svoji životní zkušenost (Clandinin, Connelly, 2001).

6 ANALÝZA VÝZKUMU

V následující kapitole se zaměříme na analýzu výzkumu, kterou jsme prováděli pomocí čtyř různých přístupů (modů) narativní analýzy.

6.1 Modus holisticko-obsahový

Holisticko-obsahový přístup spočívá v zamyšlení se nad celým životním příběhem jedince z hlediska obsahu. Tento přístup dále zkoumá jednotlivé části příběhu a analyzuje je ve vztahu k ostatním částem vyprávění (Preissová Krejčí, 2013).

V holisticko-obsahovém modu jsme přistupovali k vyprávěnému příběhu jako k jednomu celku. Zaměřili jsme se na jednotlivé části příběhu, které považujeme za klíčové mezníky, a následně jsme je analyzovali. Hlavním cílem bylo zpracovat shrnutí jednotlivých příběhů, aby bylo snazší se v nich orientovat.

PŘÍBĚH RESPONDENTKY Č. 1 (ROMANA)

Na začátku samotného vyprávění respondentka vzpomíná na své **mládí strávené ve skautu**, kde začala toužit po vedení dětí. – „*Dělala jsem vedoucí ve skautu, několik let, a to mě dalo, proč chci vést děti.*“ Tyto události – trávení času v přírodě, volnost za všechno, vedoucí ve skautu byly pro ni klíčové v rozhodnutí stát se učitelkou. Dále popisuje **studium učitelství na vysoké škole a následně rok práce v základní škole** – „*po učitelství jsem jeden rok pracovala v normální škole, základní*“. Poprvé se setkala s Montessori pedagogikou během své **práce v Irsku**. – „*Tenkrát jsem tam začala pracovat ve školce a ta školka byla Montessori...*“ Po 3 letech v Irsku se vrátila do České republiky a objevila vybranou Montessori školu, kde začala pracovat na pozici asistentky. V průběhu mateřské dovolené absolvovala měsíční **kurz Montessori ve Švédsku** pro učitele 2. stupně. Popisuje, že samotný kurz byl pro ni „*velkou výzvou*“, protože zde museli pracovat na farmě daleko od civilizace. Tento kurz pokládá za „*obrovskou zkušenost*“, neboť měla možnost sama poznat život 2. stupně. – „*pracovat na farmě, mají se učit nezávislosti ekonomické, sociální, mají být taková jedna velká rodina...*“ Tato část vyprávění je z hlediska struktury celého příběhu velmi důležitá, neboť jsou zde popsány zásadní události, které přiměly Romanu zajímat se o Montessori přístup. Dalším významným bodem vyprávění je **praxe na základní škole**. – „*Na té základní škole to bylo takové strukturované, zatímco tady [Montessori škola] je to jiné v tom, že každý den je jiný a ani za rok nebudu opakovat to, co jsem dělala teď.*“ Z této odpovědi jasně vyplývá, že se necítila spokojená s tradičními metodami výuky na běžných

školách, a když se poprvé v Irsku setkala s Montessori pedagogikou, po návratu do České republiky se už nechtěla vracet zpět k běžnému vzdělávacímu systému. To také vyjadřuje, když vzpomíná na svá školní léta. – „*jen jsem asi byla vždycky ve stresu, že něco musím udělat*“ nebo „*na základce, na střední jsme se učili vzorečky a já jsem si pod nima nikdy nic nedokázala představit a až tady ve svých x letech jsem vlastně poznala, co ten vzoreček je...*“ Montessori pedagogika ji přitahuje díky neustálému objevování nových věcí. – „*a co je pro mě velké Wau, pořád něco nového vlastně zjišťuju...*“ V Montessori prostředí začala cítit hlubší vztah a respekt mezi dětmi a pedagogy a celkově vnímá význam Montessori pedagogiky v podpoře poznání a propojení. – „*že to není jenom o tom papíře, ale že to je o tom poznání...*“ Montessori přístup ji podněcuje k neustálému osobnímu růstu a objevování. – „*Já se učím každý den něco nového.*“

Na závěr se respondentka zamýšlí nad předsudky a nepochopením Montessori pedagogiky ze strany některých lidí, a zároveň vyjadřuje přání, aby lidé lépe pochopili Montessori přístup a respektovali jedinečnost každého dítěte. – „*Rodiče někdy mají hrozně velké nároky na děti, ale děti mají své linky, kdy jdou nahoru a kdy jdou dolů. Tak bych jim přála, aby tohle viděli v dětech, že oni nejsou roboti, kteří se budou denně učit, ale že tam může být půl roku, kdy nebudou dělat nic.*“

Vyprávění respondentky č. 1 lze tedy rozdělit do čtyř hlavních částí:

- 1) **Seznámení se s Montessori pedagogikou**
- 2) **Proč právě Montessori?**
- 3) **Vlastní přínos Montessori vzdělávání**
- 4) **Pochopení ostatních**

PŘÍBĚH RESPONDENTKY Č. 2 (BÁRA)

Vyprávění respondentky č. 2 o její cestě k Montessori pedagogice začíná popisem prvních zkušeností s touto metodou, které získala již během studia na vysoké škole. Klíčovým bodem je **volba tématu bakalářské práce**, která ji přivedla k seznámení se s Montessori pedagogikou a k přání pracovat v takovém prostředí. – „*když jsem začla řešit téma bakalářky, seznámila jsem se s Montessori a už jsem věděla potom postupně, že chci fungovat jinak...*“ Následně popisuje své rozhodnutí setrvat v Montessori školství poté, co **nedokončila státnicové zkoušky**. V důsledku této události se jí nepodařilo zahájit navazující magisterské studium, a tak se rozhodla přijmout **plný pracovní úvazek v nově**

založeném Montessori zařízení. – „*Nemohla jsem nastoupit na navazující, a tím pro mě vyvstal rok volna, takže jsem nastoupila na plný úvazek do té školky.*“ Poté se rozhodla vrátit k pokračování magisterského studia, avšak pouze z důvodu získání potřebného dokumentu. – „*opravdu jsem to brala jenom pro papír, že bez toho papíru nemůžu fungovat dál...*“ Po magisterském studiu se vrací zpět do již zmiňované Montessori školky, ze které se postupně vybudovala škola pro první i druhý stupeň. Konkrétních zkušeností pak nabývala postupně a také díky různým kurzům, které se konaly například v Praze. – „*až potom jsem se i postupně za chodu teprve seznamovala a nasávala, jak to v Montessori prostředí chodí...*“

Dále zmiňuje **odlišnosti Montessori pedagogiky od běžného vzdělávacího systému** a popisuje, že jsou pro ni klíčové tyto hodnoty a schopnosti – **samostatnost, schopnost řešit problémy, umění orientovat se v životě.** Konkrétní odlišnosti popisuje takto. – „*Nepracuje se v lavicích klasických, všichni jsou jenom v jedné třídě smíšené, nemáme tady zvonění, není rozvrh podle hodin vyučovacích. Takže opravdu je to ve všem téměř jiné, ale pro mě je důležité to dítě jako takové, jak má odcházet, ani ne až tolik, kolik toho ví, ale spíš, jak funguje.*“ Klíčové odlišnosti od tradičního vzdělávacího systému vnímá v názornosti a podpoře samostatnosti dětí.

Dále popisuje svůj **vlastní přínos a pocity naplnění z práce** v Montessori prostředí, kde se cítí šťastná a uspokojená tím, že pomáhá dětem pochopit věci jinak než ve standardní škole. – „*Mě přináší štěstí, pocity uspokojení a pocit toho, že jsem odvedla dobrou práci, a že nějakým způsobem pomáhám dětem, naučit se a pochopit věci trošku jinak než v běžné klasické škole, kde se to musí naučit jenom nazpaměť v podstatě.*“ Nakonec vyjadřuje svou pevnou **víru v Montessori pedagogiku** a nedokáže si představit návrat do tradičního vzdělávacího systému. – „*Ted'ka už si nedovedu vůbec představit, že bych se měla vrátit ke klasickému způsobu výuky a fungovat s dětmi tou klasickou frontální výukou.*“

I vyprávění respondentky č. 2 lze rozdělit do několika dílčích epizod:

- 1) **Seznámení se s Montessori pedagogikou**
- 2) **Rozhodnutí setrvat v Montessori školství**
- 3) **Postupné získávání zkušeností**
- 4) **Vlastní přínos a víra v Montessori pedagogiku**

PŘÍBĚH RESPONDENTKY Č. 3 (ZORA)

Příběh respondentky č. 3 začíná vzpomínkami na její **rodinné zázemí a dětství**, které bylo silně ovlivněno učitelskou profesí rodičů a prarodičů. – „*Vzpomínám na svá školní léta velice dobře, měla jsem ráda jak učitele, tak ty děti a ... jako vlastně vyrůstala jsem taky ještě v prostředí učitelů. Moji rodiče byli učitelé, nebo maminka byla učitelka, babička byla učitelka, vlastně zase z tatínkovy strany...*“ Vzpomíná na své školní zážitky a postupně se dotýká Montessori pedagogiky, kterou vnímá jako **výchovný směr a životní filozofii**, nikoli pouze jako vzdělávací systém. – „*Jako pro mě není Montessori pedagogika vzdělávací systém, ale spíš výchovný systém, a je to vlastně životní směr, není to něco, co jdu dělat do práce nebo zaměstnání, je to to, co v člověk musí věřit, že to opravdu jako funguje.*“ Vidí v ní možnost, jak podpořit samostatnost a sebevědomí dětí, což je klíč k jejich šťastnému a plnohodnotnému životu. Naráží na **nedostatky tradičního školního systému**, který podle ní nedává dětem dostatek prostoru pro individuální rozvoj a projev osobnosti. – „*to, co jsem znala z toho školského systému jako dítě, a tak jako od svých rodičů, tak to mi jako nevyhovovalo, protože to byly příkazy, rozkazy, negace: ,to nedělej', ,tam nechod', ,pozor, spadneš', nebo vlastně ve škole to bylo klasika, že učitel stojí u tabule a říká, co má dítě dělat, žádná vůle, žádná svoboda, žádná svobodná volba...*“ Naproti tomu Montessori pedagogika kladně ovlivňuje vztahy mezi dětmi a jejich přístup ke vzdělání, umožňuje jim chybovat a učit se z vlastní zkušenosti. – „*Já si myslím, že Montessori pedagogika je hlavně o tom, jako že můžou bezpečně zažívat chyby, a vlastně oni dělají každý den chyby.*“ Navíc vnímá Montessori pedagogiku jako **komplexní systém**, který funguje jen tehdy, když je používán v celém svém rozsahu. – „*Ve chvíli, kdy z toho systému vytáhnu nějakou část, tak se stává nefunkční... To je, jak kdybych si vzala svůj organismus a já nevím, vyřízli bysme ledviny... jako ano, může to fungovat za určitých situací, ale nebude to prostě kompletní.*“

Na závěr respondentka popisuje vlastní **cestu k Montessori pedagogice a postupné prohlubování zájmu**. Počáteční projev zájmu o Montessori pedagogiku byl pro ni **rodičovský zájem**. – „*zajímalo mě to kvůli tomu, že jsem byla máma a můj syn... zabývala jsem se totiž různými alternativami, různými charakteristikami dětí...*“ Postupně se pak do Montessori pedagogiky začala více a více ponořovat a cítila, že tato metoda rezonuje s její osobností a hodnotami. – „*na základě toho jsem si pak začala zjišťovat něco o Montessori pedagogice, a to už mě rezonovalo a souzněla jsem s tím...*“ Vzhledem ke zkušenostnímu pozadí respondentky v marketingu a managementu vnímá Montessori pedagogiku jako prostředek k podpoře individuálního rozvoje dětí, který jim umožňuje tvořit svůj vlastní

životní příběh. – „*A ta osobnost si myslím, že se pak skládá z toho, jaké máš zkušenosti... Ve chvíli, kdy máš nějaké zkušenosti, tak si můžeš vybírat, můžeš si říkat: ‚to mě baví, toto mě nebaví‘ a mě to přijde, že to samé je i v Montessori pedagogice.*“

Vyprávění respondentky č. 3 zahrnuje tyto dílčí epizody:

- 1) **Rodinné zázemí a dětství**
- 2) **Montessori pedagogika jako životní směr**
- 3) **Nedostatky tradičního školního systému**
- 4) **Vlastní cesta k Montessori pedagogice**

Rozdělení do jednotlivých epizod pomáhá lépe strukturovat vyprávění respondentek a podtrhuje významné momenty v jejich životě a vztahu k Montessori pedagogice.

6.2 Modus holisticko-formální

V holisticko-formálním modu jsme věnovali značnou pozornost formálním aspektům a struktuře celého příběhu. Zaměřili jsme se na celkový průběh vyprávění, jak ho popisují Lieblich et al. (c1998, s. 88-111). Dále jsme identifikovali „zlomové momenty“, tedy klíčová místa v příběhu, kde dochází k významnému obratu, vyvrcholení, či „rozuzlení“. Na závěr jsme provedli žánrovou typologii, podle návrhu Murraye (1985).

Čermák et al. (2013, s. 82) shrnují žánry zjednodušenou definicí: „*Komedie je dosažení žádoucího vlivem šťastných okolností, romance je dosažení žádoucího ve vlastní režii, v tragédii jsou neúspěch a ztroskotání zapříčiněny osudem, zatímco v žánru ironie je selhávání ztvárněno z podstatné části ve vlastní režii.*“

RESPONDENTKA Č. 1 (ROMANA)

Průběh vyprávění

Jak už bylo zmíněno příběh začíná dětstvím stráveným ve skautu, kde Romana objevila lásku k přírodě a vášně pro práci s dětmi. Postupně se tak její zájem o práci s dětmi proměnil v profesní směřování, které vedlo k rozhodnutí studovat učitelství a pracovat jako učitelka na základní škole. Odjezd do Irska a práce v Montessori školce představují další posun v její kariéře a poznání Montessori pedagogiky. Návrat do České republiky a práce v Montessori školce posiluje její vztah k Montessori metodě.

Postupně přebírá různé role ve školce a její vazby s dětmi se prohlubují. Cesta jako učitelky se pohybuje mezi různými fázemi jejího života a kariéry, aniž by existovala jednoznačná trajektorie. Její příběh je spíše o neustálém objevování a růstu než o jednom konkrétním směru.

Návrat na druhý stupeň po mateřské dovolené k dětem, které učila ve školce je vrcholem jejího profesního a osobního života, kdy vidí plody své práce a celkově se její vazby s dětmi prohlubují. Tento okamžik zároveň reflektuje její osobní růst a vášně pro vzdělávání a péči o děti.

„Zlomové momenty“ vyprávění

Tyto zlomové momenty a vrcholy představují klíčové body profesního a osobního života respondentky č. 1, které formují její poslání a vztah k Montessori pedagogice:

- **Setkání se s Montessori metodou v Irsku:** Práce v Montessori školce v Irsku představuje první setkání s touto metodou a zahájení jejího hlubšího propojení s pedagogikou Montessori.
- **Návrat do České republiky:** Rozhodnutí vrátit se do České republiky a pokračovat v práci v Montessori školce je dalším významným momentem v životě Romany. Tímto se zavazuje k dalšímu rozvoji a hlubšímu zapojení do Montessori komunity.
- **Přechod na různé role ve škole:** Postupné přechody mezi rolí asistentky a učitelky, stejně jako postup od práce s nejmenšími dětmi v jesličkách k práci s dětmi na druhém stupni, představují zlomové momenty v její kariéře, kde dochází k osobnímu růstu a profesnímu rozvoji.
- **Vrácení se na druhý stupeň po mateřské:** Vrácení se na druhý stupeň a práce s dětmi, které vedla od jejich prvních kroků ve školce, představuje další emotivní a důležitý okamžik v její kariéře, kdy vidí plody své práce a její vazby s dětmi se prohlubují.

Identifikace žánrové konfigurace vyprávění

V příběhu je možné identifikovat určité prvky jednotlivých žánrů:

- **Komedie:** V příběhu je možné identifikovat prvky komedie v tom smyslu, že respondentka postupuje životní cestou naplněnou radostí, smíchem a pozitivními událostmi. Její setkání s Montessori metodou a práce s dětmi může být

interpretována jako šťastná náhoda, která otevřela dveře k její vášni a poslání. I přes překážky byla schopna překonat obtíže a nalézt svou cestu k naplnění a úspěchu.

- **Romance:** Její cesta od dětství ve skautu k práci s dětmi a objevení Montessori pedagogiky může být vnímána jako romantický příběh, kde dosahujete svých cílů ve vlastní režii. Vášně a oddanost k práci s dětmi, stejně jako její spojení s Montessori metodou, jsou tedy výsledkem jejího vlastního úsilí a rozhodnutí.
- **Ironie:** Ironie není dominantním prvkem tohoto příběhu. Úspěchy a vytrvalost respondentky jsou spíše výsledkem jejího vlastního úsilí a rozhodnutí než selhání vlastní rezie.

Samotný příběh respondentky č. 1 je nejvíce v souladu s **romantickým žánrem**, protože ukazuje její osobní a profesní cesty, které vedou k dosažení žádoucího ve vlastní režii, ačkoli se v něm mohou vyskytovat prvky komedie a ironie v menší míře. Tragédie v tomto příběhu chybí, protože nedochází k neúspěchu nebo ztroskotání způsobenému osudem.

RESPONDENTKA Č. 2 (BÁRA)

Průběh vyprávění

Příběh respondentky č. 2 začíná jako progresivní vyprávění, když popisuje své první setkání s Montessori pedagogikou na vysoké škole. Toto setkání ji ovlivní a zahájí její cestu k Montessori. Postupně sledujeme, jak Bára přijímá práci v Montessori zařízení, což je další krok vpřed v jejím profesním životě. Nicméně, když se Bára rozhodne vrátit ke studiu, příběh trochu zpomaluje, a můžeme vidět prvky vyprávění nesměřujícího ani nahoru, ani dolů. Její návrat ke studiu může být vnímán jako krok zpět, ale zároveň jako nezbytný krok k jejímu osobnímu a profesnímu růstu. Poté, co dokončí své magisterské studium, se znovu vrátí k práci v Montessori škole a pokračuje ve svém rozvoji jako Montessori pedagog. Vidíme, jak její příběh opět nabývá progresivního charakteru, když se podílí na založení Montessori školy pro první a druhý stupeň.

Nakonec, v závěru příběhu, respondentka reflektuje svou cestu a vyjadřuje hlubokou oddanost Montessori pedagogice. Tento moment zase můžeme vnímat jako vrcholový bod, který propojuje prvky progresivního a vyprávění nesměřujícího ani nahoru, ani dolů. Bára se nejen rozvíjela a rostla, ale také prošla procesem sebepoznání a naplnění, který jí poskytuje jistotu ve svém rozhodnutí zůstat v Montessori prostředí.

Celkově je vyprávění respondentky č. 2 strukturováno tak, aby ilustrovalo její vývoj od objevení Montessori pedagogiky až po hlubokou oddanost tomuto přístupu a jeho důslednou aplikaci ve své profesionální praxi.

„Zlomové momenty“ vyprávění

Tyto momenty představují důležité body ve vývoji příběhu a ukazují na klíčové události, které formují vztah respondentky k Montessori pedagogice a její profesní dráhu. Zde jsou některé z nich:

- **První setkání s Montessori pedagogikou na vysoké škole:** Tento moment představuje počátek zájmu Báry o Montessori a rozpoutává její cestu k tomu, aby se stala Montessori pedagogem.
- **Rozhodnutí přijmout práci v Montessori zařízení:** Bára se rozhoduje vydat jinou cestou než pokračovat ve studiu a přijímá práci v Montessori škole, což je důležitý krok k naplnění jejího pedagogického poslání.
- **Návrat k pokračování magisterského studia:** I když se Bára rozhodla pracovat v Montessori škole, později se rozhodne vrátit k pokračování studia, což ukazuje na její touhu po dalším vzdělávání a rozvoji.
- **Založení Montessori školy pro první a druhý stupeň:** Tento moment představuje významný vrchol v kariéře respondentky č. 2, kdy se z malého zařízení vyvinula škola, která nabízí Montessori vzdělávání pro děti na více stupních.
- **Sebepoznání a hluboká oddanost Montessori pedagogice:** Bára na konci vyprávění reflektuje svou cestu a uvědomuje si, že práce v Montessori prostředí je pro ni nejen profesí, ale i zdrojem osobního naplnění a radosti. Tento moment ilustruje její hlubokou víru v Montessori pedagogiku a její rozhodnutí zůstat v této profesi.

Identifikace žánrové konfigurace vyprávění

Určení žánru příběhu Báry může být trochu složité, protože se jedná o autobiografický příběh s důrazem na profesní vývoj a vztah k Montessori pedagogice. Nicméně, můžeme se pokusit nalézt určité prvky jednotlivých žánrů i v tomto příběhu:

- **Komedie:** Přestože příběh respondentky není primárně komediální, můžeme najít určité prvky optimismu a radosti, zejména v momentech, kdy Bára nachází svou vášeň pro Montessori pedagogiku a nalézá smysl a naplnění ve své práci s dětmi.

- **Romance:** Příběh Báry může být interpretován jako jakýsi druh romance s Montessori pedagogikou. Bára nachází lásku k této vzdělávací metodě a aktivně se snaží rozvíjet svůj vztah k ní. Tento vztah je vlastní reží respondentky, protože je to ona, kdo se rozhoduje přijmout práci v Montessori škole a aktivně se angažovat v tomto prostředí.
- **Tragédie:** Přestože se příběh respondentky zdá být spíše pozitivní a naplňující, můžeme v něm nalézt prvky tragédie v tom smyslu, že Bára čelí určitým výzvám a neúspěchům, jako je nedokončení státnicových zkoušek nebo potřeba vrátit se k pokračování studia. Tyto události mohou být vnímány jako osudové nebo nevyhnutelné, které formují její cestu a rozhodnutí.
- **Ironie:** Ironie může být obsažena v tom, jak Bára původně studovala na vysoké škole s určitým očekáváním, ale nakonec se jí otevřela cesta k Montessori pedagogice, což bylo něco, co předtím neočekávala. Ironie může také spočívat v tom, jak se původně plánovala vrátit ke studiu, ale nakonec se rozhodla zůstat v Montessori školství. Tato ironie spočívá v tom, že její životní cesta se vyvíjí jinak, než si původně plánovala.

V příběhu respondentky č. 2 se nejvíce vyskytuje žánr **romance**. Bára vypráví o své vášni pro Montessori pedagogiku, o tom, jak se k ní postupně blíží a jak nachází smysl a naplnění ve své práci s dětmi. Její vztah k Montessori je středobodem celého příběhu a je aktivně budován a rozvíjen z vlastní iniciativy Báry. Proto lze říct, že romance je dominantním žánrem tohoto vyprávění.

RESPONDENTKA Č. 3 (ZORA)

Průběh vyprávění

Příběh respondentky postupuje směrem vpřed, kde každý nový bod zesiluje a prohlubuje její vztah k Montessori pedagogice. Začíná s úvodem do jejího rodinného zázemí, které ji ovlivnilo k pozitivnímu vnímání učitelské profese a vzdělávacích metod. Postupně se vyprávění posouvá k odhalení nedostatků tradičního školního systému, což ji postupně přivádí k hledání alternativních přístupů k vzdělávání. Poté následuje objevení Montessori pedagogiky, která ji nadchne a rezonuje s jejími hodnotami. Tento objev však není konečným bodem, nýbrž začátkem její cesty, která se propojuje s rodičovstvím a hledáním ideálního vzdělávacího prostředí pro své dítě. Postupně se stále více angažuje v Montessori

komunitě a identifikuje se s její filozofií, což jí pomáhá pochopit a využít Montessori pedagogiku jako prostředek k podpoře individuálního rozvoje dětí.

Celkově lze říct, že příběh vykazuje horizontální růst v respondentčině pochopení a životním postoji, který se odehrává mezi minulostí a současností, a reflektuje tak dynamiku vývoje jejího myšlení a postojů.

„Zlomové momenty“ vyprávění

Zlomové momenty a vrcholy v tomto příběhu můžeme identifikovat následovně:

- **Rodinné prostředí a dětství:** Respondentka se zmiňuje o silném vlivu učitelské profese rodičů a prarodičů na její dětství. Tento moment může být zlomovým bodem, který formuje její pozdější vztah k vzdělávání a pedagogice.
- **Nedostatky tradičního školního systému:** Když respondentka reflektuje své školní zážitky a nedostatky tradičního školství, může to být další zlomový moment, který ji motivoval k hledání alternativních pedagogických přístupů.
- **Objevení Montessori pedagogiky:** První setkání s Montessori pedagogikou, které začíná jako rodičovský zájem, představuje klíčový obrat v jejím myšlení a přístupu k vzdělání. Zde začíná její cesta k hlubšímu pochopení a zapojení se do tohoto výchovného směru.
- **Identifikace s hodnotami Montessori pedagogiky:** Když se respondentka začíná identifikovat s hodnotami a principy Montessori pedagogiky, může to být vrcholový okamžik, který ukazuje na její hlubší spojení s touto pedagogickou metodou.
- **Profesionální perspektiva:** Díky svému zkušenostnímu pozadí v marketingu a managementu respondentka vnímá Montessori pedagogiku jako prostředek k podpoře individuálního rozvoje dětí a jako prostředek k vytváření vlastních životních příběhů. Postupný vývoj respondentky od rodičovského zájmu o Montessori pedagogiku k hlubšímu zapojení do této oblasti a její následná identifikace s těmito hodnotami může být vrcholem jejího příběhu, který naznačuje její profesní a osobní růst.

Každý z těchto okamžiků představuje klíčové body v životě Zory, kde dochází k postupnému prohlubování a gradaci jejího vztahu k Montessori pedagogice. Tyto zlomové okamžiky tvoří kostru vyprávění a ukazují, jak se perspektiva respondentky č. 3 vyvíjí a mění v průběhu času.

Identifikace žánrové konfigurace vyprávění

Určit žánr tohoto příběhu může být znovu poněkud obtížné, neboť popis vztahu Zory k Montessori pedagogice, stejně jako vykreslení Bářina osobního rozvoje a přesvědčení, převládá nad klasickým dramatickým dějem. Nicméně i zde můžeme nalézt některé prvky jednotlivých žánrů a srovnat je s příběhem:

- **Komedie:** Tento žánr je charakterizován dosažením žádoucího vlivem šťastných okolností. Příběh by mohl obsahovat prvky komedie v tom smyslu, že respondentka postupuje od začátku příběhu se silnými zážitky ze svého dětství a rodinného prostředí k pozitivnímu a inspirativnímu závěru, kde nalézá smysl a naplnění ve svém zapojení do Montessori pedagogiky. Komedie obvykle končí šťastně a s pozitivním výsledkem, což se v tomto příběhu projevuje v objevení a akceptaci Montessori filozofie.
- **Romance:** Romance je dosažení žádoucího ve vlastní režii. I když příběh nemusí být tradiční romancí, může obsahovat prvky tohoto žánru v tom smyslu, že respondentka nalézá svou „lásku“ nebo „vášeň“ v Montessori pedagogice. Postupně se jí přibližuje a identifikuje se s touto pedagogickou metodou, což je vyvrcholení, které dosahuje sama díky své vlastní iniciativě a rozhodnutí.
- **Tragédie:** Tragédie je charakterizována neúspěchem a ztroskotáním, které jsou zapříčiněny osudem. Příběh respondentky není typickou tragédií, ale může obsahovat určité prvky neúspěchu nebo konfliktu, zejména v popisu nedostatků tradičního vzdělávacího systému.
- **Ironie:** V ironii je selhání ztvárněno z podstatné části ve vlastní režii. Příběh respondentky může obsahovat prvky ironie, zejména pokud se zaměřuje na rozpaky a nejistoty, které pocítovala v tradičním školním prostředí a které se snaží překonat pomocí Montessori pedagogiky.

Celkově lze konstatovat, že příběh obsahuje prvky různých žánrů, ale nejlépe by mohl být popsán jako inspirativní cesta osobního a profesního objevování, která končí pozitivním přijetím a zapojením se do Montessori pedagogiky. V příběhu respondentky se tedy nejčastěji vyskytuje žánr osobního rozvoje a seberealizace, který by mohl být spojen s žánrem **romance**. Příběh se totiž zaměřuje na osobní cestu respondentky č. 3, jak postupně objevuje Montessori pedagogiku, identifikuje se s její filozofií, a nakonec se aktivně

zapojuje do této výchovné metody. Tento průběh je provázán s jejím osobním růstem, poznáním a dosažením žádoucího ve vlastní režii, což jsou typické prvky žánru romance.

6.2.1 Shrnutí

Průběh vyprávění všech příběhů má většinou progresivní charakter, což odpovídá kresbě životní křivky respondentky č. 1 a respondentky č. 2. Třetí respondentka, Zora, sice odmítla vytvořit vlastní křivku životního vývoje, avšak její vyprávění jednoznačně naznačuje stoupající tendenci.

Lieblich et al. (1998, s. 88-111) dále uvádějí odvozené a složitější typy průběhu, jako je pozvolný vzestup (kde změny nejsou náhlé, ale postupné). Takový průběh lze identifikovat ve všech příbězích, neboť všechny respondentky popisují svou cestu k Montessori pedagogice jako postupné poznávání.

V příbězích se vyskytovaly prvky různých žánrů, které se měnily v průběhu vyprávění a celkově korespondují se zlomovými momenty příběhů. Ve všech rozhovorech se vyskytoval dominantní žánr, a to romance, neboť všechny respondentky uvedly, že jejich cesta k Montessori pedagogice vedla skrz vlastní iniciativu a trpělivost. Tudíž lze říct, že i přes různé peripetie, které je potkaly, bojovaly a jsou ve své práci spokojené. Všechny příběhy však také obsahovaly hojně prvky komedie, což potvrzuje známé přísloví: „*Všechno zlé je pro něco dobré.*“. Například když respondentka č. 2 nebyla přijata na navazující magisterské studium, což ji motivovalo k přijetí pracovní pozice v Montessori zařízení.

6.3 Modus kategoriálně-obsahový

Modus kategoriálně-obsahový se zabývá obsahovou analýzou textu. Obsahová analýza zahrnuje proces kódování, kategorizaci a definování klíčových témat. Skrze tento analytický proces se výzkumník snaží proniknout do významů, jež respondent přisuzuje svým zkušenostem (Hendl, 2005). Obsahová analýza tedy seskupuje výroky z textu do kategorií, čímž usnadňuje pochopení jejich souvislostí a významů.

Jednotlivé části příběhu, které spolu logicky souvisely, jsme rozdělili do kategorií a některé z nich dále specifikovali pomocí podkategorií. Tyto kategorie byly navzájem propojeny a každé z nich byly přiřazeny subkategorie a jednotlivá sdělení.

CESTA SKRZE ZKUŠENOSTI

První kategorie zahrnuje téma prvního setkání s Montessori pedagogikou, účast na kurzu Montessori, a zkušenosti s aplikací Montessori principů ve školní praxi. Respondentky sdílejí své dojmy, přínosy a výzvy, které se objevily při používání Montessori metody ve vzdělávacím prostředí.

Všechny tři respondentky popisují svou cestu k Montessori pedagogice a zdůrazňují osobní zážitky a vnímání, které je přivedly k této pedagogické metodě. Respondentka č. 1 a č. 2 vyjadřují svůj zájem o Montessori pedagogiku na základě svých vlastních zkušeností a postupného prohlubování znalostí a praktických dovedností v tomto prostředí. Respondentka č. 1 (Romana) vzpomíná na své dětství strávené ve skautu, kde začala chápat svůj zájem o vedení dětí. – „*Dělala jsem vedoucí, několik let ve skautu a vlastně to mě tak nějak dalo to, proč vlastně chci vést děti, nějakým způsobem...*“ Její zájem o Montessori pedagogiku začal po jejím pobytu v Irsku, kde pracovala v Montessori školce. Respondentka č. 2 (Bára) naopak popisuje, že se s Montessori pedagogikou seznámila až na vysoké škole, kde si uvědomila, že chce pracovat jinak, než je běžné v tradičních školách. – „*že už jsem se vlastně, když jsem začla řešit téma bakalářky seznámila s Montessori a už jsem viděla potom postupně, že chci asi fungovat trošku jinak než to, co nás učí třeba na té vysoké škole, na pajdáku...*“ Respondentka č. 3 (Zora) se zaměřuje na své rodičovské zkušenosti a hledání alternativních přístupů k výchově a vzdělání svého syna. Její zkušenost v marketingu a managementu jí pomáhá vnímat Montessori pedagogiku jako prostředek k podpoře individuálního rozvoje dětí a vytváření vlastních životních příběhů. – „*Já jsem vystudovala marketing, takže jsem pracovala v různých oborech a dělala jsem pro firmy v managementu, a dělala jsem prostě úplně jiné věci... dělala jsem toho strašně moc, a řekla bych, že všechny tyto činnosti mě ovlivnily, protože vlastně je to o životě, je to o tom, co člověk vlastně může zažít... A ta osobnost si myslím, že se pak skládá z toho, jaké máš zkušenosti...*“

Všechny tři uvedené příběhy zdůrazňují význam osobního zapojení, objevování a prohlubování zájmu o Montessori pedagogiku prostřednictvím zkušenostní cesty. Příběhy zároveň osvětlují, jakým způsobem tato cesta ovlivnila profesní dráhu respondentek a jejich přístup k vzdělávání dětí.

PŘÍNOS MONTESSORI

Tato kategorie se zaměřuje na specifické přínosy, které Montessori metoda přináší, jako je názornost, svoboda volby, rozvoj samostatnosti, schopnost orientace a řešení problémů. Respondentky reflektují, jak tyto přínosy ovlivnily jejich vlastní vzdělávací prostředí a zkušenosti s výukou.

Všechny tři respondenty sdílejí podobné pocity ohledně Montessori pedagogiky a jejího vlivu na vzdělávání dětí. Respondentka č. 1 zdůrazňuje důležitost Montessori přístupu k celkovému poznání a význam kosmické výchovy, která spojuje různé oblasti do jednotného celku. – „*Ale vlastně je to pořád, jako ten jeden celek, že jako sice já jim řeknu, že to jako někdo rozdělil, ale vlastně snažíme se to dávat furt dohromady, jakože vlastně ta geografie s tou fyzikou, matematika s fyzikou, že to je vlastně všechno jedno dohromady...*“ Tento přístup podporuje trpělivost a neustálé objevování nových věcí. – „*No mě to pořád, já se učím každý den. (smích) Já se učím každý den něco nového.*“ Respondentka č. 2, také uvádí podobné body, jako je důraz na názornost a vlastní pochopení konceptů před abstrakcí. Stejně jako respondentka č. 1, i respondentka č. 2 zdůrazňuje radost a uspokojení z práce s dětmi a přípravu na život. Oba tyto přístupy podporují autonomii a komunikaci mezi dětmi a pedagogy, což je také zdůrazněno v příběhu respondentky č. 3, která zmiňuje důležitost chyb a učení se z nich, a také komplexnost Montessori pedagogiky jako celku. – „*Ve chvíli, kdy ty děti můžou zažívat spoustu zkušeností, jak dobrých, tak špatných, ale jakoby v rámci toho hřiště, kdy je to v pořádku, když nezažívají traumata, ale když si řeknou: ‚jo, tohle to mi nešlo, to si zkusím jinak‘, prostě když ta chyba je náš přítel a není to nějaký strašák... Bez chyby jsme se vůbec nevyvíjeli... Já si myslím, že Montessori pedagogika je hlavně o tom, jako že můžou bezpečně zažívat chyby, a vlastně oni dělají každý den chyby... Každá pomůcka v Montessori pedagogice je udělaná tak, že má tam kontrolu chyby.*“

Tyto společné prvky naznačují, že všechny respondenty chápou přínos Montessori pedagogiky jako prostředek k posílení samostatnosti, rozvoji radosti z učení a přípravě dětí na jejich budoucí život.

ODLIŠNOSTI OD BĚŽNÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

Tato kategorie se zabývá rozdíly mezi Montessori metodou a tradičním vzdělávacím systémem, jako je nedostatek času, jiný přístup k výuce, hodnocení a míra komunikace. Respondentky diskutují o tom, jak tyto rozdíly ovlivňují výuku a učení se dětí.

Všechny tři respondentky sdílí podobný pohled na tradiční vzdělávací systém a jeho nedostatky. Respondentka č. 1 popisuje své negativní zkušenosti ze základní a střední školy, kde se cítila stresována a neinspirována. – „*jen jsem asi byla vždycky jako takové... jako ve stresu, že něco musím udělat. Jako na to si vzpomínám, jako že to bylo takové jako stresující – teď je něco, teď je něco...*“ Tento pocit se pro ni změnil, když se seznámila s Montessori pedagogikou v Irsku, což vedlo k tomu, že se už nechtěla vracet k tradičnímu vzdělávacímu systému, po návratu do České republiky. Respondentka č. 2 sdílí podobné pocity stresu a nevhodnosti tradičního vzdělávacího systému, což bylo motivováno k jejímu zájmu o Montessori pedagogiku. Respondentka č. 3 poskytuje ještě hlubší vhled, když zmiňuje nedostatek prostoru pro individuální rozvoj a projev osobnosti v tradičním školním systému, což je další důvod, proč se zajímá o Montessori přístup jako o výchovný směr a životní filozofii. – „*to, co jsem znala z toho školského systému jako dítě, a tak jako od svých rodičů, tak to mi jako nevyhovovalo, protože to byly příkazy, rozkazy, negace: ‚to nedělej, tam nechod‘, pozor, spadneš‘, nebo vlastně ve škole to bylo klasika, že učitel stojí u tabule a říká, co má dítě dělat... Žádná vůle, žádná svoboda, žádná svobodná volba... Já jako z Montessori pedagogiky, tam se mi ohromně líbí, že vzdělávání je to, co si děláme sami a ne to, co nám dělají druzí... A ten školský systém je takhle postavený, že vlastně všichni čekají na pokyn, a tím pádem jsou neaktivní...*“

Tyto sdílené zkušenosti a názory naznačují, že pro všechny tři respondentky představuje Montessori pedagogika alternativu k nedostatkům tradičního vzdělávacího systému a zdůrazňuje důležitost individuálního rozvoje a respektu v procesu vzdělávání.

VZTAHY A KOMUNIKACE

Zahrnuje témata jako vzájemný respekt, důležitost komunikace jako základ pedagogického prostředí, přátelství mezi dětmi, řešení konfliktů a vztahy s rodiči. Respondentky sdílejí své zkušenosti s budováním pozitivních vztahů a efektivní komunikace ve školním prostředí.

Respondentky zdůrazňují význam komunitních aktivit a interakcí mezi dětmi, rodiči a pedagogy. Například respondentka č. 1 popisuje akce jako stánky, kde se dělají různé aktivity pro děti a rodiče, což přispívá k vytváření příjemné atmosféry a vzájemného propojení. – „*A myslím si, že tady toto je hrozně hezký pro ty rodiče a děti a celkově celou školu, že vlastně jde vidět, jak se, tak všichni spolu baví, jak konverzují a myslím si, že tady toto spojuje tak jakoby ten celek jako...*“ Všechny tři respondenty zdůrazňují důležitost pečlivě budovaných vztahů mezi dětmi, pedagogy a rodiči. Respondentka č. 2 vyzdvihuje

význam důvěry a spolehlivosti v těchto vztazích – „*je pro mě strašně důležité, když vím, že se na sebe můžeme spolehnout, že jsme vzájemně můžeme důvěřovat, jak dítě mně, tak já dítěti...*“; zatímco respondentka č. 3 zmiňuje pozitivní vztahy mezi dětmi navzájem a také mezi personálem.

Všechny respondentky diskutují o významu výuky dětí v oblasti komunikace a řešení konfliktů. Respondentka č. 3 zmiňuje metody, jako jsou poradní kruhy, které pomáhají dětem vyřešit konflikty a udržovat pozitivní vztahy. – „*takže ve chvíli, kdy je nějaký konflikt, oni si dělají poradní kruhy nebo my tomu říkáme mírové stolečky, že si vlastně sednou ke stolu a vyřikávají si to pomocí mediátora až do té chvíle, kdy tam nic není a můžou odejít jako přátelé...*“ Respondentka č. 3 také hovoří o potřebě větší komunikace s rodiči a jejich účasti ve školním životě. Zároveň se zmiňuje o rozdílných očekáváních a potřebách rodičů, což může být výzvou pro školu. – „*Na druhou stranu, když vezmeme rodiče, tak ne vždy mají zájem, nebo nemají čas přijít na nějaké přednášky nebo i na schůzky, i na pozorování do školy můžou přicházet, takže vlastně je tu spousta věcí, co děláme pro rodiče... Ale myslím si, že rodiče by potřebovali jako větší péči, možná by potřebovali Montessori pedagogiku pro sebe (úsměv).*“

Tyto témata a souvislosti naznačují, jak důležité je budovat pozitivní a podpůrné prostředí ve škole, které podporuje komunikaci, důvěru a spolupráci mezi všemi zúčastněnými stranami.

PŘÍSTUP A HODNOTY

Tato kategorie se zabývá hodnotami a přístupem spojeným s Montessori metodou, jako je důraz na volnost, samostatnost, pedagogické poslání, víra a disciplína jako vnitřní motivace. Respondentky diskutují o svých osobních hodnotách a přesvědčeních a jak se tyto hodnoty promítají do jejich práce ve vzdělávacím prostředí.

Respondentky sdílejí podobný zájem o výchovu a vzdělávání dětí, ačkoli každá má svůj vlastní pohled a zkušenosti. Respondentka č. 1 zdůrazňuje pedagogické poslání spočívající v přípravě žáků na samostatný a soběstačný život, kde klade důraz na komunikaci a vytváření pozitivního prostředí pro děti. – „*No jakože, toho člověka dobře připravit pro život tak, aby byl samostatný, soběstačný. Aby uměl komunikovat s lidmi, abychom z něho vychovali toho dobrého člověka... To je jako asi takový jako spíš můj... co, co bych si já přála. A aby se k nám ty děti vracely, což zatím dělají (úsměv)...*“ Dále zdůrazňuje důležitost čekání a podpory

k tomu, aby děti dokázaly něco udělat samy. – „*To, že vlastně počkáš jo, až to udělá samo, protože vlastně tam je to důležité, to: „pomoz mi, abych to dokázal sám.“ A vlastně to čekání. Já myslím, že pro spoustu lidí je ten čas, že vlastně my máme ten čas, možná s nimi počkat, až to fakt udělá za půl hodiny, zatímco někteří: „ted' máš 10 minut' ...“*

Druhá respondentka sdílí podobný pohled na výchovu a vzdělávání. Také klade důraz na štěstí dětí a přípravu na život. Dále klade důraz na vzájemný respekt a důvěru mezi učitelem a žákem. Zmiňuje roli jak rodičů, tak učitelů při formování dětí a zdůrazňuje, že vzdělávání je hlavně o lidech a jejich vzájemné důvěře. – „*Myslím si, že to je rodič, učitel, jsou prostě 50 na 50, protože ve škole tráví ty děti obrovské množství času, takže ta role je obrovská, ale prostě je učitel a učitel, a to je o lidech a je jedno jaká to je prostě škola ve finále, ale všude je to o lidech, to je jako můj názor.“* Také reflektuje svoji práci v Montessori škole a svou víru v Montessori pedagogiku. – „*Já bych to určitě nemohla dělat, kdybych tomu nevěřila! Kdybych nevěřila tomu, že to takhle je správně a že toto je to nejlepší pro ty děti, tak bych to nemohla dělat.“*

Třetí respondentka přináší pohled z Montessori pedagogiky. Popisuje individuální přístup k vzdělávání, kde děti mají svobodu volby a jsou vedeny k vnitřní motivaci. Dále zdůrazňuje význam disciplíny a potřebu vnitřní motivace pro efektivní fungování nejen v rámci Montessori prostředí, ale i v běžném životě. – „*Spousta lidí neví, že disciplína je v Montessori pedagogice zásadní, jako ta „self“, ta vnitřní motivace, s kterou se pracuje od malička... Kdyby tam nebyla, tak bysme měli třídu, kde může být nadšená paní učitelka a vedení, které vybaví třídu pomůckama, a ve chvíli kdy nebude vědět, co dělat s těma pomůckama, kdy nebude mít děti, které jsou vedené nějakým způsobem a jsou schopné s tou svojí svobodou nakládat, tak to bude totální chaos a anarchie, a to je pak na zbláznění i pro toho učitele, a ty děti z toho pak nic nemají...“* Osvětluje svůj vlastní „Aha moment“, když si uvědomila význam výuky prostřednictvím Montessori metody. – „*Aha moment, kdy jsem se chtěla stát Montessori učitelkou: Moje babička, která byla vynikající elementaristka, to znamená, že učila na prvním stupni, a neskutečně zlatý hodný člověk, ale takový jako praktik, prostě... A když jsem se učila počítat, tak mi to nešlo nebo jako já už nevím a ona vytáhla nějakou šňůrku a navlíkla na to knoflíky, byly tmavě zelené, takové jako vojenské, což se mi vůbec nelíbilo... A když viděla, že to nezafungovalo, nevím, co jsme dělali jako za počítání, ale předpokládám, že nějaké odčítání, sčítání... a když viděla, že teda zelené ne, tak našla nějaké barevné a já jsem uměla počítat za dva dny (smích)...“* Jak už bylo zmíněno,

respondentka chápe Montessori pedagogiku jako životní směr, do kterého musí člověk vložit svou víru.

Všechny tři respondentky sdílejí podobné hodnoty a přístup k výchově a vzdělávání, které zdůrazňují individuální potřeby dětí, podporu jejich samostatnosti a rozvoj osobnosti. Celkově je patrné, že všechny tři respondentky mají společný cíl – připravit děti na plnohodnotný život a vzdělávat je s láskou a respektem. Zároveň se odlišují v metodách a pohledech na výchovu, přičemž každá z nich zdůrazňuje důležité aspekty svého pedagogického přístupu.

MÝTY A PŘEDSUDKY

Všechny respondentky zmiňují mýty a předsudky ohledně Montessori vzdělávání. První respondentka popisuje, jak lidé mohou nesprávně vnímat Montessori jako prostředí bez řádu a disciplíny – *„Někdy je pak problém, že někteří odsuzují naši školu, nebo jako Montessori, protože si myslí, že tady je úplná anarchie a volnost.“*, zatímco ve skutečnosti se děti v tomto prostředí učí odpovědnosti a plánování. Druhá respondentka se zaměřuje na skutečnost, že lidé často nerozumí, co Montessori vzdělávání zahrnuje, a mohou si tedy vytvořit zkreslený obraz toho, jak by mělo fungovat. – *„Někteří lidé odsuzují Montessori, nebo takhle myslím si, že to jsou hlavně lidé, kteří o ní nic nevědí, a kteří o ní něco slyšeli, udělali si z toho nějaký obrázek, ale vlastně nezkoumali úplně to jádro pudla...“* Zmiňuje také, že mnoho zařízení označujících se za Montessori nemusí plně implementovat Montessori metodu. – *„není Montessori jako Montessori, je spousta ať už škol nebo školek, zařízení, které já bych je nazývala s prvky Montessori, jakože já proti nim nic nemám, protože je hrozně fajn, když se někdo snaží nějakým způsobem dělat třeba něco trošku jinak... Ale je potom potřeba to správně pojmenovat. Takže pokud tam mají pár nějakých Montessori pomůcek a nějaký individuální přístup k dětem fajn, ale pak je to škola s prvky Montessori. A někteří lidé potom, když nahlídnout takhle třeba do nějaké takové školy, kde to je opravdu jenom o těch pár pomůčkách, tak jim to furt nedá, ten náhled na to, jak vypadá Montessori jako takové...“*

Třetí respondentka hovoří o předsudcích, které vidí ve vnímání Montessori vzdělávání mimo jeho kontext a o tom, jak jsou děti v této metodě skutečně schopny se adaptovat a řešit problémy, i když to může být vnímáno jako nekonvenční přístup k vzdělávání. – *„Někteří lidé odsuzují Montessori metodu vzdělávání, protože neví vůbec o čem to je, a těch dogmat a různých jako mýtů je strašně moc... Jako že si děti dělají, co chtějí a nemají žádný režim a nemají žádnou disciplínu... Ve chvíli, kdyby nebyla disciplína ano, přichází k nám děti z*

klasických škol, většinou se nikdo neptá, vždycky se mě lidé ptají na to, jak ty naše Montessori děti se pak zorientují na středních školách nebo prostě v životě... Ted' už můžu říct, že naše děti nemají absolutní žádný problém s adaptací kdekoliv jinde, protože oni se vlastně adaptují na situace každý den, řeší problémy každý den, dělají si svůj plán každý den, a vlastně tohleto jsou pak schopni aplikovat kdekoliv jinde...“

6.4 Modus kategoriálně-formální

Kategoricko-formální modus zkoumá formálními aspekty vyprávění, jako jsou použité stylistické a lingvistické prostředky, důrazy v řeči nebo styl vyprávění. Jeho cílem je odhalit emocionální zkušenost, která je skryta v příběhu (Lieblich et al., c1998). Pomocí tohoto přístupu jsme prostřednictvím identifikace lingvistických prvků a dalších výrazových prostředků hledali v příbězích existenci emocí.

Následně jsme se věnovali analýze způsobu, jakým respondentky vyjadřují své emoce při popisu svých pocitů a zkušeností. Hlavní snahou bylo porozumět tématu vyprávění a jeho emocionálnímu obsahu.

6.4.1 Lingvistické prvky a další výrazové prostředky

Příběhy všech respondentek přináší řadu lingvistických prvků a výrazových prostředků, které pomáhají vyjádřit jejich myšlenky, postoje a zkušenosti. Zde uvádíme několik z nich:

- **Opakování**

Respondentky znovu a znovu vyjadřují určité fráze či myšlenky, což zdůrazňuje klíčové body a usnadňuje organizaci myšlenek. Opakované použití frází jako „já jsem vždycky milovala školu“, „začít u dětí“ zdůrazňuje důležitost těchto myšlenek v životě respondentek.

Záměrné opakování slov a slovních spojení vyplývá z potřeby mluvčího zdůraznit určitou myšlenku, vyjádřit intenzitu, překvapení či nesouhlas, nebo prostě vyjádřit své emoce a pocity (Müllerová, Hoffmannová et al., 2022).

- **Kolokvialismy**

Kolokviální je označení pro mluvený neformální jazyk (Čermák, 2009). Slova a fráze jako „vyrůstala jakoby ve skautu“, „špatná paní“, dodávají příběhu autentičnost a osobní charakter.

- **Výstižné popisy**

Respondentky využívají živých a konkrétních popisů, jako „*vyrůstala ve skautu na vesnici*“, „*kurz ve Švédsku na farmě*“, což pomáhá přiblížit události a situace.

- **Frazémy**

Jedná se o pojmenování (většinou víceslovná) s obrazným významem (Martinec et al., 2011). Samotné fráze se skládají z různých slovních druhů, a naopak jejich výsledné kombinace jsou funkčně analogické všem slovním druhům (Čermák, 2009). Užívání frází jako „*Wau*“ a „*klobouk dolů*“ vyjadřuje obdiv nebo uznání k něčemu mimořádnému či inspirativnímu.

- **Expresivní výrazy**

Vyjádřit emoce můžeme pomocí jazyka v mluvené i psané podobě. Jazykovým prostředkem vyjadřování emocí je expresivita. Expresivní slova se tedy označují jako citově zabarvená (Martinec et al., 2011). Respondentky vyjadřují své emoce a pocity pomocí slov jako „*nervózní*“, „*radost*“, „*obdiv*“, čímž přidávají svým příběhům hloubku a autentičnost.

- **Parazitní výrazy**

Parazitní výrazy jsou slova užívaná v běžné komunikaci, která jsou nadbytečná a v podstatě nemají žádný význam. Užíváme jich nevědomky. Tato slova nám při mluveném projevu napomáhají získat čas, než vyjádříme svou hlavní myšlenku (Martinec et al., 2011). Příběhy respondentek často obsahují parazitní výrazy, které udržují spojitost jejich myšlenek. Mezi takové výrazy patří například „*jakože*“, „*nějak*“, „*prostě*“, „*takže*“, „*nicméně*“, „*tudíž*“ atd. Užití těchto výrazů přispívá k vytvoření osobního a přátelského tónu vyprávění.

- **Paralelismus**

V některých částech vyprávění se objevuje paralelismus, což zvýrazňuje určité myšlenky a dodává textu rytmus. Paralelismus jako specifický typ opakování představuje prostředek, který výrazně přispívá k soudržnosti textu (Čechová, 2003).

- **Nespisovné výrazové prostředky**

Respondentky používaly slangové výrazy, jako např. „*pajdák*“ (neformální termín pro vysokou školu), „*děják*“ či „*zemák*“, což dodává textu přirozenost a osobní charakter.

- **Přímá řeč**

Použití přímé řeči přidává další autentičnost a emocionální náboj vyprávění. – Respondentka č. 3: „*Ve chvíli, kdy máš nějaké zkušenosti, tak si můžeš vybírat, můžeš si říkat: ‚to mě baví, toto mě nebaví‘, a mě to přijde, že to samé je i v Montessori pedagogice.*“ Respondentka č. 1: „*A spousta ještě lidí říká, že naše děti jako: No oni, tak jako oni, se furt o něco zajímají, mají furt nějaké otázky.*“

- **Důraz**

Důraz je důležitý pro interpretaci výpovědi posluchačem a odráží věcný obsah sdělení a různé postoje mluvčího (Krčmová, 2008). Respondentky kladou důraz na určitá slova a fráze, což pomáhá zdůraznit důležité myšlenky a vyjádřit jejich emocionální náboj.

- **Kontrast**

Kontrast mezi Montessori pedagogikou a tradičním vzdělávacím systémem je průběžně zdůrazňován, což ilustruje rozdíly a výhody Montessori metody vzdělávání.

- **Metafora a analogie**

Díky metaforám dochází k obohacení výrazové i obsahové stránky textu (Čechová, 2003). Například když respondentka č. 3 porovnává Montessori pedagogiku s dirigentem – „*Jako není úplně cílem, že ten člověk by tam neměl být, ale je takový lehký dirigent, tahá za nitky, je to kouč...*“, s hledáním cesty ven při chybě – „*když ta chyba je náš přítel a není to nějaký strašák...*“, nebo s organismem, který ztratil část svého fungování – „*To je, jak kdybych si vzala svůj organismus a já nevím, vyřízli bysme ledviny, jako ano, může to fungovat za určitých situací, ale nebude to prostě kompletní...*“. Tato srovnání přispívají k lepšímu porozumění principů a přínosů Montessori metody vzdělávání. V příbězích se pak vyskytují různé metafory, jako je například „*cesta*“, která symbolizuje osobní vývoj a zkušenosti respondentek.

- **Termíny**

Termíny lze také označit jako odborné názvy vyjadřující přesný význam. Termín bývá ve svém oboru jednoznačný, ustálený a normalizovaný (Martinec et al., 2011). Ve všech příbězích jsou používány specifické termíny a pojmy spojené s Montessori pedagogikou, jako například „kontrola chyby“, „svoboda volby“, „Montessori pomůcky“, což přispívá k odbornosti a specifičnosti vyprávění.

- **Rétorické otázky**

Použití rétorických otázek jako „*K čemu mi to bude?*“ nebo „*Je Montessori pedagogika pro dítě vhodná?*“ pomáhá přitáhnout pozornost posluchače a podpořit diskusi o daném tématu.

6.4.1.1 Shrnutí

Tyto lingvistické prvky a výrazové prostředky spojují různé aspekty vyprávění a komunikace, které pomáhají vytvářet bohatý a poutavý text nebo dialog. Zahrnují nejen neformální mluvu a kolokvialismy pro osobní a přátelský tón, ale také opakování, které zdůrazňuje důležité myšlenky, a slovní vycpávky (parazitní slova), které udržují spojitost mezi myšlenkami. Metafory, analogie a osobní zkušenosti přinášejí příběhu hloubku a emocionální náboj, zatímco technické termíny a pojmy odkazují na odbornou znalost a specifičnost tématu. Citace, dialogy a rétorické otázky interagují s čtenářem nebo posluchačem, zatímco fakta a kontrasty podporují tvrzení a ilustrují rozdíly. Nadpisy, formátování a interpunkce použité námi pomáhají organizovat text a usnadňují čtenáři orientaci. Všechny tyto prvky dohromady tvoří bohatý, autentický a poutavý text, který je schopen zaujmout a oslovit publikum.

6.4.2 Existence emocí

Autor projevu (písemného i mluveného) má vždy nějaký záměr, projev je určen nějakému příjemci. Každý projev se zabývá určitým tématem a v souladu s těmito okolnostmi volí autor vhodné jazykové prostředky. Kromě výběru slov je při mluveném projevu důležitá také intonace a síla hlasu (Müllerová, Hoffmannová et al., 2022).

Respondentky často využívaly ve svém projevu důraz, sílu hlasu, intonaci, pauzy a některé z nich i gesta a mimiku. Tyto výrazové prostředky přispívají k lepšímu porozumění emocionálního stavu respondentek a jsou zaznamenány pomocí závorek v transkripci rozhovorů. Různé způsoby vyjádření emocí přispívají k bohatosti a nuanci popisu emocionálních prožitků respondentek.

Respondentka č. 1 začíná svůj příběh vyjadřováním nadšení a vášně pro práci s dětmi v Montessori školce. Její radost a vděčnost za tuto práci jsou zjevné z jejího celkového projevu. Postupně však odkrývá i stres a nervozitu spojené s minulými zkušenostmi ze školního prostředí. To ji však neodradí, protože obdivuje Montessori metodu vzdělávání a inspiruje se životem a prací Marie Montessori.

Respondentka č. 2 sdílí podobné emoce, jako je nadšení a zaujetí, když objevuje Montessori pedagogiku. Avšak, na rozdíl od první respondentky, prožívá frustraci a stres z akademického prostředí, které neodpovídalo jejím očekáváním. Přesto se rozhoduje pro odhodlání a vytrvalost v dosažení svých cílů, což jí nakonec přináší štěstí a uspokojení. Důvěra a respekt vztahující se k dětem a k pedagogickému prostředí jsou pro ni klíčové.

Respondentka č. 3 se připojuje k tématu s nadšením pro Montessori pedagogiku a sdílí své osobní zkušenosti, které jsou spojeny s láskou, respektem a úctou k vzdělání. Frustrace nad nepochopením Montessori pedagogiky, která se projevuje nejen v použitých jazykových prostředcích, ale i v intonaci jejího hlasu, ji však motivovala k odstranění nedorozumění a mýtů spojených s touto metodou. Pro ni je práce s dětmi spojena s pocitem odpovědnosti a posláním, což jí dává smysl vlastní existence.

Tyto podobnosti naznačují, že i když každá respondentka má své vlastní individuální zkušenosti a pocity, existují určité společné emocionální prvky spojené s prací v oblasti Montessori pedagogiky a péčí o děti. Propojené emoce tvoří dynamický příběh, který zahrnuje vášně, úsilí, a vytrvalost v pedagogické práci, stejně jako vzájemnou podporu a inspiraci mezi učiteli.

7 INTERPRETACE DAT

Na základě provedených rozhovorů s našimi respondenty jsme odpověděli na výzkumné otázky, které jsme stanovili na počátku našeho výzkumu. Hlavním cílem naší práce bylo odhalit životní příběhy pedagogů a pochopit, jak se jejich životní zkušenosti promítají do jejich rozhodnutí věnovat se výuce metodou Montessori. Mezi dílčí výzkumné cíle patřilo porozumění tomu, jak učitelé chápou své pedagogické poslání a jak vnímají svou úlohu v rámci výchovně-vzdělávacím procesu. Dále nás zajímalo, jak se životní příběh pedagogů promítá do jejich aspirací a motivací k výuce ve vybrané Montessori škole.

Narativní analýza poskytuje pomocí svých čtyř přístupů možnost zkoumat příběhy z různých perspektiv a spojením závěrů dosáhnout konečného cíle.

Pomocí **holisticko-obsahového modu** jsme identifikovali hlavní události v životním příběhu respondentek, které formovaly jejich rozhodnutí stát se pedagogy a vyučovat metodou Montessori. Zjistili jsme, že osobní zkušenosti, hodnoty a emocionální pouta s Montessori pedagogikou jsou klíčovými faktory ovlivňujícími jejich pedagogické rozhodnutí. V **kategoriálně-obsahovém modu** jsme rozdělili příběhy respondentek na jednotlivé části a identifikovali specifická témata a motivy ovlivňující jejich rozhodnutí. Zjistili jsme, že motivace respondentek k výuce Montessori metodou zahrnuje nadšení pro práci s dětmi, frustraci z tradičními vzdělávacími metodami a osobní zkušenosti s Montessori pedagogikou. **Holisticko-formální modus** nám pomohl porozumět celkovému emocionálnímu vyznění vyprávění respondentek a k pochopení jejich interpretace pedagogického poslání. Zjistili jsme, že všechny respondenty mají jasnou vizi a chápání své role jako pedagoga, která je založena na jejich osobních zkušenostech a hodnotách. A v neposlední řadě jsme pomocí **kategoriálně-formálního modu** detailněji analyzovali formální prvky vyprávění respondentek a způsoby, jimiž tyto prvky reflektují jejich pochopení pedagogického poslání a vnímání úlohy v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Dospěli jsme k závěru, že každá z dotazovaných žen zdůrazňuje rozličné aspekty své role, jako jsou vášeň, vytrvalost či zodpovědnost.

Zahrnutí všech uvedených modů narativní analýzy do našeho výzkumu nám umožnilo získat komplexní porozumění životním příběhům pedagogů a jejich vztahu k výuce metodou Montessori, jejich pedagogického poslání a role v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Propojení všech těchto modů pak umožnilo identifikovat, jak životní příběh respondentek ovlivňuje jejich aspirace a motivace k výuce na konkrétní Montessori škole. Holistické

pohledy nám poskytují celkový kontext, zatímco kategoriální a formální analýza nám umožňuje detailněji porozumět tomu, jak se tyto aspirace a motivace projevují v konkrétních vyprávěních. Na základě narativní analýzy životních příběhů respondentek a využití jednotlivých modů můžeme odpovědět na výzkumné otázky.

7.1 Jaký je životní příběh pedagogů a jak se jejich životní zkušenosti promítají v rozhodnutí vyučovat metodou Montessori?

Tato otázka se zaměřuje na pochopení životního příběhu pedagogů, tedy na jejich osobní historii, životní události, zkušenosti a hodnoty, které formovaly jejich rozhodnutí vstoupit do pedagogické profese a zvolit Montessori metodu výuky. Analyzujeme, jaké faktory a motivace stály za jejich rozhodnutím a jak se tyto zkušenosti promítají do jejich pedagogické praxe.

Motivace pro volbu učitelství může být různorodá. Často ji ovlivňuje představa ideálního učitele, setkání s inspirativním pedagogem, nebo touha ovlivňovat a působit na lidské bytosti (Kořa, 2011).

U respondentky č. 1 můžeme pozorovat, jak její nadšení pro práci s dětmi a zájem o Montessori pedagogiku vychází z osobních zkušeností a hodnot, které formovaly její pedagogické rozhodnutí. Její příběh odhaluje, že její pozitivní zkušenosti ve škole a její láska ke vzdělání ji motivovaly k práci v Montessori škole. Stejně tak u respondentky č. 2 můžeme vidět, jak její frustrace z tradičního vzdělávacího systému ovlivnila její rozhodnutí hledat alternativní pedagogické přístupy, jako je například pedagogika Montessori. U respondentky č. 3 je zjevné, jak její osobní zkušenosti s Montessori pedagogikou a její úsilí o odstranění nedorozumění o této metodě ovlivňuje její rozhodnutí pracovat jako pedagog v Montessori škole.

Učitelé často přejímají různé role, jako jsou vědec, terapeut či průvodce, ale také mohou neúmyslně přijímat autoritativní prvky těchto rolí, aniž by si toho byli plně vědomi. Tyto prvky jsou nevědomě převzaty od učitelů, se kterými se jedinec setkal během svého života (Kořa, 2011, s. 25). Převzaté role mohou být inspirovány nejen pedagogickými tradicemi, ale i filozofickými přístupy. Podobně jako v Platónově mýtu, kde lidé žijí uvěznění ve stínu jeskyně, někteří učitelé mohou být ovlivněni autoritativními prvky svých pedagogických vzorů, kteří představují „stíny“ reality vzdělávání. Tento „stín“ se může projevovat v podobě hierarchických struktur a důrazu na disciplínu, což může bránit rozvoji plného potenciálu žáků (Šíp, 2019).

Naopak, Montessori pedagogika může představovat osvícenější přístup, který nám může připomenout osvobození z jeskyně. Podobně jako osvobození se z jeskyně znamená postupné přesunutí z temnoty do světla poznání, Montessori přístup nabízí žákům možnost rozvoje svých schopností a porozumění světu kolem sebe.

Je nutné však zdůraznit, že Montessori pedagogika se odlišuje od Platónova mýtu tím, že chápe a respektuje přirozený vývoj dítěte. Její přístupy jsou harmonizovány s ontogenezí dítěte, což umožňuje minimalizovat použití násilí a namísto toho využívat prostředky, které jsou pro dítě přirozené. Na rozdíl od tradičních přístupů, které nebraly v úvahu vědecké poznatky o vývoji jedince, Maria Montessori, jako průkopnice v oblasti pedagogiky, pochopila důležitost ontogenetického vývoje. Díky důkladnému studiu vývoje dítěte a adaptaci prostředí a pomůcek na základě těchto poznatků, Montessori nemusí používat tolik násilí. Její metody využívají přirozený vývoj dítěte k podpoře samostatného učení (Lillard, 2017).

Zatímco Platón usiloval o osvobození jedince z jeskyně, M. Montessori se stejně tak snaží osvobodit dítě, avšak dělá to bez použití násilí. Její přístup k vzdělávání klade důraz na vytváření prostředí, kde se dětem poskytuje svoboda volby a příležitost objevovat svět aktivně a samostatně (Montessori, 2017). Tímto způsobem Montessori podporuje rozvoj dětských schopností a porozumění světu kolem nich bez nutnosti zasahovat autoritativně.

Zkušenosti respondentek, které přešly od autoritativních pedagogických metod k Montessori pedagogice, mohou být chápány jako jejich cesta k osvícení, kde objevují nové možnosti a perspektivy vzdělávání. Tak jako postavy v Platónově mýtu nacházejí světlo a pravdu, i respondentky objevují nové dimenze v procesu vzdělávání, které vedou ke svobodě a plnějšímu rozvoji jejich žáků.

7.2 Jak učitelé rozumí svému pedagogickému poslání a jak vnímají svou úlohu v rámci výchovně-vzdělávacího procesu?

Tato otázka se zabývá porozuměním, jak pedagogové chápou svou roli a poslání ve vzdělávacím procesu, a jak tuto roli interpretují ve vztahu k Montessori metodě. Zajímá nás jejich osobní vize a hodnoty v oblasti vzdělávání, jaké cíle si kladou a jak chápou význam své práce v životě dětí a ve společnosti.

Kořa (2011, s. 15) zmiňuje, že být učitelem je vnímáno jako poslání, které zahrnuje účast na předávání kulturního dědictví a uvádění nových generací do světa dospělých. Toto poslání

každý učitel vnímá na základě své životní orientace, nabytých zkušeností a celkově porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti.

Ve vyprávění respondentek je zřejmé, že každá z nich má jasnou vizi a chápání své role jako pedagoga. Respondentka č. 1 zdůrazňuje svou vášeň pro práci s dětmi a její úctu k Montessori metodě. Respondentka č. 2 se zaměřuje na odhodlání a vytrvalost v dosahování svých pedagogických cílů. A respondentka č. 3 zdůrazňuje svou odpovědnost a poslání ve vzdělávání dětí pomocí Montessori pedagogiky. Všechny respondentky se shodly, že jejich pedagogické poslání spočívá v poskytování kvalitního vzdělání dětem s důrazem na jejich individuální potřeby a rozvoj. Respondentky vyjadřují vášeň a závazek k pedagogické práci, který je založen na jejich osobních zkušenostech, hodnotách a přesvědčeních. V jejich pedagogickém poslání lze rozpoznat snahu o vytvoření inspirativního a podpůrného prostředí pro děti, kde jsou respektovány jejich potřeby a rozvíjen jejich individuální potenciál. Tato pedagogická poslání jsou formována životními zkušenostmi respondentek a jejich přesvědčeními o významu vzdělávání pro budoucnost dětí a společnosti jako celku.

Montessori (2023) zdůrazňuje význam vnitřní přípravy učitele a pochopení světa skrze perspektivu druhých, zejména dětí. Učitelé by měli provádět introspekci, potlačovat sklony k autoritářství a odstraňovat předsudky, aby mohli skutečně porozumět dětem a navázat s nimi správný vztah. To naznačuje, že všechny respondentky přijímají Montessori pedagogiku a jsou si vědomy významu své vnitřní přípravy a osobního rozvoje jako klíčových aspektů pro úspěšné vzdělávání dětí.

Učitel zaujímá roli facilitátora, který objevuje svět společně s dětmi (Montessori, 2017). V této souvislosti mohou respondentky chápat své pedagogické poslání tak, že vnímají svou roli jako facilitátory učení, kteří musí nejprve pracovat na vlastním rozvoji, aby mohli lépe porozumět potřebám a perspektivě dětí. Tento pohled může formovat jejich přístup k výchově a vzdělávání, přičemž klade důraz na individuální potenciál a respektuje jedinečnost každého dítěte. Lze tedy konstatovat, že prostřednictvím Montessori pedagogiky učitelé vnímají svou roli jako průvodce a podporovatele ve vzdělávání dětí a soustředí se na rozvoj své vnitřní přípravy a porozumění dětskému světu.

Dnešní požadavek na učitelství spočívá v nutnosti projevovat odpovědnost a respekt vůči lidské bytosti. Jestliže má být výchova skutečně humánní záležitostí, měl by pedagog provádět děti a mladé lidi do společně sdíleného světa, kde člověk, jakožto tvor společenský, přebírá odpovědnost jak za sebe sama, tak za existenci druhých (Koř'a, 2011). Všechny

dotazované respondentky se shodly, že je pro ně právě tato odpovědnost v rámci výchovně-vzdělávacího procesu nesmírně důležitá.

7.3 Jak se životní příběh pedagogů promítá do jejich aspirací a motivací k výuce na vybrané Montessori škole?

Tato otázka zkoumá, jaké jsou aspirace a motivace pedagogů v souvislosti s výukou na konkrétní Montessori škole. Analyzujeme, jaké jsou jejich cíle, očekávání a ambice v rámci této specifické pedagogické praxe a jak se tyto motivace vážou k jejich životním zkušenostem a hodnotám.

Učitelství je povolání s univerzální působností a může naplňovat různé osobní aspirace a cíle, jako je například možnost projevit altruismus a pomáhat druhým (Kořa, 2011, s. 25).

Vyprávění respondentek nám ukazuje, jak jejich životní příběh a hodnoty formují jejich aspirace a motivace k práci na konkrétní Montessori škole. U respondentky č. 1 vidíme, jak její nadšení a láska k vzdělání formuje její motivaci pracovat v Montessori škole. Respondentka č. 2 sdílí své aspirace spojené s vytrvalostí a úspěchem ve výuce dětí. A respondentka č. 3 ukazuje, jak její osobní zkušenosti s Montessori pedagogikou formují její aspirace k vytvoření inspirativního a podpůrného prostředí pro děti ve škole.

Celkově lze vidět, že životní příběh pedagogů ovlivňuje jejich aspirace a motivace k práci na konkrétní Montessori škole. Osobnostní rysy a představa o učitelství jako poslání jsou klíčovými faktory, které ovlivňují rozhodnutí respondentek stát se učitelkami a volbu konkrétní pedagogické metody, jako je Montessori. Jejich vlastní zkušenosti s Montessori pedagogikou posilují jejich touhu vytvářet inspirativní a podpůrné prostředí pro děti ve školním prostředí. Jejich aspirace jsou úzce spojeny s hlubokým přesvědčením o významu individuálního rozvoje dětí a o potenciálu Montessori metody v tomto směru.

Důležitou roli hrají osobnostní vlastnosti učitelů, jako je smysl pro spravedlnost, moudrost, empatie, a další. Tyto vlastnosti činí učitele vhodnými pro jejich humánní poslání (Kořa, 2011).

V současné době se neustále diskutuje o reformě vzdělávání, přičemž se aktivně hledají efektivní cesty a alternativní modely výchovy a vzdělávání. Je nezbytné si uvědomit, že reformovat školství nezahrnuje pouze úpravu didaktických metod či klima školy, ale především formování dospělých jedinců, kteří pak předávají své poznatky novým generacím. Práce učitele spočívá v neustálém sebepoznání a vlastním rozvoji, a teprve poté

může být zahájena cesta k veškerým potenciálním změnám a zlepšení v oblasti výuky. Být učitelem vyžaduje celoživotní sebevzdělávání, badání, a pochybování o sobě samém, a kdo není ochoten tuto cestu podstoupit, možná by neměl uvažovat o profesní dráze učitele (Kot'a, 2011, s. 16).

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřuje na komplexní porozumění Montessori pedagogiky a vztahu mezi životními příběhy pedagogů a jejich přístupem k výuce. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí: teoretické a empirické. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. První kapitola se věnuje tradiční pedagogice a jejímu vlivu na současné vzdělávání. Vysvětlujeme, proč tradiční přístup, založený na autoritativním způsobu vzdělávání, stále dominuje v dnešních školách, a jaké byly příčiny jeho vzniku. Dále jsou zde popsány dva negativní modely (Tovární model a Model prázdné nádoby), které mají významné dopady na školství. Druhá kapitola se zabývá Montessori pedagogikou, konkrétně vývojem této vzdělávací metody, základními myšlenkami, pojmy a principy, a také vývojovými fázemi, kterými dítě prochází. Dále se zmiňujeme o Montessori pedagogice v kontextu České republiky a stručně charakterizujeme vybranou Montessori školu. Třetí kapitola se zaměřuje na přístup pedagogů, zejména v prostředí Montessori. Tento přístup se odlišuje od učitele vyučujícího v „běžné“ škole. Zde je kladen důraz na duchovní přípravu učitele, fáze jeho práce a vzdělávání v oblasti Montessori pedagogiky, jež není v našem právním systému legislativně ukotvena. Zvláštní pozornost věnujeme vzdělávacím institucím Montessori, jež poskytují zájemcům možnost získat certifikaci Montessori pedagoga nebo asistenta. Poslední kapitola se zabývá aspiracemi a motivacemi, zejména v kontextu sociálně-pedagogického prostředí. V této kapitole se zaměřujeme na samotné pojmy motivace a aspirace a také na pracovní motivace v oblasti učitelské profese.

Empirická část je věnována kvalitativnímu výzkumu, který se skládá z kapitoly o metodologii výzkumu, v níž jsou představeny cíle výzkumu, výzkumný soubor, výzkumný nástroj a metoda narativní analýzy jako hlavní způsob zpracování dat. Druhá kapitola obsahuje analýzu výzkumu, který je založen na vyprávění životního příběhu pedagogů, kteří vyučují ve vybrané Montessori škole. Jako výzkumná metoda byla zvolena narativní analýza a zdrojem dat byly tři narativní rozhovory s učitelkami z vybrané Montessori školy. Vyprávění pedagogů bylo podrobeno narativní analýze ve čtyřech modech: holisticko-obsahovém, holisticko-formálním, kategoriálně-obsahovém a kategoriálně-formálním. Těmito čtyřmi přístupy jsme nahlíželi na příběh z různých perspektiv určených pro čtení narativního materiálu. Analýza byla prováděna pomocí výzkumných otázek, na které jsme postupně hledali odpovědi, a nakonec jsme dospěli ke splnění cílů výzkumu. Závěry a poznatky z práce jsou shrnuty v poslední kapitole, která se zaměřuje na samotnou interpretaci dat.

Cílem výzkumu bylo odhalit životní příběh pedagogů a jak se jejich životní zkušenosti promítají v rozhodnutí vyučovat metodou Montessori. Z analýzy životních příběhů respondentů vyplynulo, že jejich rozhodnutí stát se Montessori učitelé je často motivováno osobními zkušenostmi a hodnotami, jako je láska k vzdělání, frustrace s tradičními vzdělávacími metodami a osobními zkušenostmi s Montessori pedagogikou. Zároveň práce odhalila, že pedagogové chápou svou pedagogickou roli jako facilitátory učení, kteří respektují individuální potřeby a rozvoj dětí. Jejich pedagogické poslání spočívá v poskytování kvalitního vzdělání s důrazem na individuální potenciál a respekt k dětem, což odpovídá samotným principům Montessori pedagogiky. Dále bylo zjištěno, že životní příběhy pedagogů ovlivňují jejich aspirace a motivace k práci v Montessori škole. Respondenti vyjádřili svou vášeň a závazek k pedagogické práci, který je založen na jejich osobních zkušenostech, hodnotách a přesvědčeních.

Celkově lze tedy konstatovat, že Montessori pedagogika představuje inovativní přístup k vzdělávání, který respektuje individuální potřeby a rozvoj dětí. Člověk formuje svůj pohled na svět skrze osobních zkušeností, které mohou být jak příjemné, tak i bolestivé. Avšak nezáleží tolik na povaze těchto zkušeností, jako na jejich vlivu na formování individuálních hodnot a přesvědčení. Každý jedinec nese v sobě unikátní soubor životních událostí, které společně tvoří jeho osobní příběh. Tento příběh je jako nitka, která provází jeho myšlenky, cíle a postoje k životu. Je tím, co dává smysl a hloubku jeho každodenním rozhodnutím a jednáním.

Z našeho výzkumu vyplývá, že životní příběhy pedagogů mají zásadní vliv na jejich pedagogický přístup a motivace ve výuce. Jejich osobní zkušenosti jsou jako klíč, který otevírá dveře k porozumění a empatickému spojení s žáky, a tím umožňuje učit se nejenom fakta, ale i hodnoty a životní dovednosti, které jsou klíčové pro rozvoj celé osobnosti. Tímto způsobem diplomová práce přináší ucelený pohled na Montessori pedagogiku a její význam v současném vzdělávacím prostředí. Závěry a poznatky z práce mohou sloužit jako inspirace pro učitele pracující s Montessori metodou, stejně jako pro ty, kteří se zajímají o inovativní přístupy k výchově a vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

About us, [2014]. Online. Montessori Institute Prague. Dostupné z: <https://amiprague.cz/about/>. [cit. 2024-04-11].

ATLI, Sibel; KORKMAZ, A.Merve; TASTEPE, Taskin a KOKSAL AKYOL, Aysel, 2016. Views on Montessori Approach by Teachers Serving at Schools Applying the Montessori Approach. Online. *Eurasian Journal of Educational Research*. Vol. 66, s. 123-138. ISSN 1302-597X. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.7>. [cit. 2024-02-11].

CECILIANI, Andrea, 2021. Maria Montessori and Embodied Education: current proposal in preschool education. Online. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education: Epistemological intersections between human and natural sciences in the thought and works of Maria Montessori [Special Issue]*. Vol. 16, no. 2, s. 149-163. ISSN 1970-2221. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12195>. [cit. 2024-02-11].

CLANDININ, D. J. a CONNELLY, F. M., 2001. Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. Online. *Visual Arts Research*. Vol. 27, no. 1, s. 107-111. ISSN 07360770. Dostupné z: JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/20716027>. [cit. 2024-01-22].

ČECHOVÁ, Marie, 2003. *Současná česká stylistika*. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). Praha: ISV. ISBN 80-86642-00-3.

ČERMÁK, František, 2009. *Slovník české frazeologie a idiomatiky*. Praha: Leda. ISBN 978-80-7335-215-8.

ČERMÁK, Ivo, 2004. Narativní myšlení a skutečnost. Online. *Československá psychologie*. Roč. 2004, č. 1, s. 17-26. ISSN 0009-062X. Dostupné z: [databáze Proquest](#). [cit. 2024-01-22].

ČERMÁK, Ivo; CHALUPNÍČKOVÁ, Lenka; CHRZ, Vladimír a PLACHÁ, Veronika, 2013. Narativní analýza. In: ŘIHÁČEK, Tomáš; ČERMÁK, Ivo a HYTYCH, Roman. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 75-104. ISBN 978-80-210-6382-2.

ČESKO, 2004. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Online. In: *Zákony pro lidi*. 2010–2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>. [cit. 2024-01-23].

DEIBL, Maria, 2005. *Motivace jako nástroj řízení*. Praha: Linde. ISBN 80-902105-8-9.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAYES, Nicky, 2003. *Aplikovaná psychologie*. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál. ISBN 80-7178-807-4.

HENDL, Jan, 2023. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Páté, přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1968-2.

Historie společnosti Montessori ČR, [2024]. Online. Montessori ČR. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/o-nas/historie>. [cit. 2024-04-11].

HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3704-1.

HOMOLA, Miloslav, 1972. *Motivace lidského chování*. Knížnice psychologické literatury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

JANOŠEK, Jaromír, 1988. *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-683-88.

JURČÍK, Miroslav, 2021. Proč jsem učitelem alternativní školy? Online. In: ŠVARŤÍČEK, Roman a VOŇKOVÁ, Hana (ed.). *Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku*. Brno: MSD Brno pro Českou asociaci pedagogického výzkumu a Masarykovu univerzitu, s. 67-70. ISBN 978-80-7392-367-9. Dostupné z: <https://webcentrum.muni.cz/media/3343087/capv-2021-sborni-k-prispevku-na-cestech-ke-spravedlnosti.pdf>. [cit. 2024-04-10].

JURČÍK, Miroslav, 2023. Freedom and respect: Who are the Montessori school teachers? A teacher identity study in the Czech Republic. Online. *Issues in Educational Research*. Roč. 33, č. 3, article 3, s. 1030-1046. Dostupné z: <http://www.iier.org.au/iier33/jurcik.pdf>. [cit. 2023-11-16].

JŮVA, Vladimír a JŮVA, Vladimír, 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-151-5.

KATRŇÁK, Tomáš, 2004. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Studie (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-29-6.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŤA, Jaroslav, 2011. Učitelství jako povolání. In: VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, s. 15-26. ISBN 978-80-247-3357-9.

KRČMOVÁ, Marie, 2008. *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Vyd. 3. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-636-9.

KURT, Serhat, 2021. *McClelland's Three Needs Theory: Power, Achievement, And Affiliation*. Online. In: Education Library. Updated on October 17, 2022. Dostupné z: <https://educationlibrary.org/mcclellands-three-needs-theory-power-achievement-and-affiliation/>. [cit. 2024-04-06].

LIEBLICH, Amia; TUVAL-MASHIACH, Rivka and ZILBER, Tamar, c1998. *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

LILLARD, Angeline Stoll, 2017. *Montessori: the science behind the genius*. Third edition. Přeložil Claude A. CLAREMONT. New York, NY: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-998152-6.

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

MARSHALL, Chloë, 2017. *Montessori education: a review of the evidence base*. Online. Npj Science of Learning. Vol. 2, no. 11. Dostupné z: <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>. [cit. 2024-02-11].

MARTINEC, Ivo; TUŠKOVÁ, Jana Marie; ZIMOVÁ, Ludmila; HOFFMANNOVÁ, Jana; JEŽKOVÁ, Jaroslava et al., 2011. *Učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-779-3.

MIOVSKÝ, Michal; ČERMÁK, Ivo a CHRZ, Vladimír (ed.), 2005. *KVALITATIVNÍ PŘÍSTUP A METODY VE VĚDÁCH O ČLOVĚKU IV : vybrané aspekty teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1159-8.

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

MONTESSORI, Maria, 2012. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.

MONTESSORI, Maria, 2017. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.

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

MONTESSORI, Maria, 2023. *Montessori: tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-2024-4.

MÜLLEROVÁ, Olga, HOFFMANNOVÁ, Jana; JÍLKOVÁ, Lucie a KADERKA, Petr (ed.), 2022. *Dialog a mluvená čeština: výběr z textů*. Sociolingvistická edice. Praha: NLN. ISBN 978-80-7422-820-9.

NAKONEČNÝ, Milan, 2005. *Sociální psychologie organizace*. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 80-247-0577-X.

NAKONEČNÝ, Milan, 2021. *Psychologie osobnosti*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton. ISBN 978-80-7553-886-4.

NORRIS, Emma; VAN STEEN, Tommy; DIREITO, Artut a STAMATAKIS, Emmanuel, 2020. *Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: a systematic review and meta-analysis*. Online. *British journal of sports medicine*. Vol. 54, no. 14, s. 826–838. ISSN 0306-3674. Dostupné z: <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-100502>. [cit. 2024-02-09].

Ostatní principy - Řád, [2024]. Online. Montessori ČR. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/504-rad>. [cit. 2024-04-11].

PLEVOVÁ, Irena, 2006. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1412-0.

PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea, 2013. *Narativní analýza*. In: GULOVÁ, Lenka a ŠÍP, Radim (ed.). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, s. 117-138. ISBN 978-80-247-4368-4.

UČITELSTVÍ

Principy, [2024]. Online. Montessori ČR. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>. [cit. 2024-04-11].

PRŮCHA, Jan, 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.

RÖD, Wolfgang, 2004. *Novověká filosofie*. Dějiny filosofie (OIKOYMENH). Praha: Oikoymenh. ISBN 80-729-8109-9.

RUFFING, Reiner, 2012. *Filozofický depozitář: 50 nejdůležitějších filozofických myšlenek*. Praha: Knižní klub. ISBN 978-80-242-3527-1.

RÝDL, Karel (ed.), 2006. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice. ISBN 80-7194-841-1.

Slovníček, [2024]. Online. Montessori ČR. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/slovnicek>. [cit. 2024-04-11].

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2008. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠÍP, Radim, 2019. *Proč školství a jeho aktéři selhávají: kognitivní krajiny a nacionalismus*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9377-5.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TIEFENBACHEROVÁ, Angelika, 2011. *FILOZOFIA: Čo by sme mali vedieť*. Bratislava: AKTUELL. ISBN 978-80-89153-82-4.

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a VACÍNOVÁ, Marie, 2007. *Sociální psychologie: vybraná témata*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-30-3.

TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 80-247-0405-6.

VALÍŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

VALÍŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

VLČKOVÁ, Irena, BLATNÝ, Marek a (ed.), 2005. K narativnímu pojetí autobiografické paměti: výzkumné možnosti metody čáry života. In: MIOVSKÝ, Michal; ČERMÁK, Ivo a CHRZ, Vladimír. KVALITATIVNÍ PŘÍSTUP A METODY VE VĚDÁCH O ČLOVĚKU IV: vybrané aspekty teorie a praxe. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 183-199. ISBN 80-244-1159-8.

Výuka a zájmové činnosti, [2024]. Online. Kouzelné školy. Dostupné z: <https://www.kouzelneskoly.cz/zs/?id=89-kosmicka-vychova>. [cit. 2024-04-11].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AMI Association Montessori Internationale

MIP Montessori Institut Praha

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

UNESCO Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Otevřené kódování (respondentka č. 1).....	117
Obrázek 2 Otevřené kódování (respondentka č. 2).....	118
Obrázek 3 Otevřené kódování (respondentka č. 3).....	119
Obrázek 4 Životní křivka respondentky č. 2.....	120

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Typologie žánrů	53
---------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Respondentka č. 1 (učitelka 2. stupně)

Příloha P II: Respondentka č. 2 (učitelka 1. stupně)

Příloha P III: Respondentka č. 3 (ředitelka Montessori školy)

PŘÍLOHA P I: RESPONDENTKA Č. 1 (UČITELKA 2. STUPNĚ)

T: Jak už jsem říkala, zajímá mě tvůj životní příběh, a to v kontextu tvé profese učitele na této škole. Chtěla bych tě poprosit, zda bys mohla nějakým způsobem popsat to, co tě přimělo zajímat se o Montessori metodu vzdělávání, jaké máš vzpomínky na svá školní léta a jak hodnotíš přístup dětí ke vzdělávání a kvalitu interpersonálních vztahů na této škole. Dále mě také zajímá, v čem je pro tebe výuka přínosem a co je tvým pedagogickým posláním. Své vyprávění můžeš začít kdekoli.

Pokud bys chtěla, můžeš na tento papír nakreslit nebo znázornit jakoby takovou čáru tvého života, nebo takovou křivku, v níž bys zaznamenala všechny významné okamžiky, které byly klíčové pro tvé rozhodnutí zajímat se o Montessori metodu. Samozřejmě záleží na tobě.

R: Takže mám tam dát jenom jako od té doby, co jsem tu, nebo co bylo jakoby před, nebo předcházelo tomu jako jo?

T: Klidně. Jde o to, aby ses pokusila nějak graficky znázornit svůj život pomocí nějaké čáry či křivky a na ní pak vyznačit významné události, které tě přiměly zajímat se o Montessori přístup....

Kreslení životní křivky + vyprávění v průběhu kreslení

T: Já bych možná začla tím, že jsem vyrůstala jakoby ve skautu, jakože prostě v takovém prostředí, kde jsem trávila spoustu času v lese, kde jsem měla prostě takovou volnost za všechno a já jsem tím byla prostě tím úplně naplněná. Dělala jsem vedoucí, několik let ve skautu a vlastně to mě tak nějak dalo to, proč vlastně chci vést děti, nějakým způsobem a ty profese, jako jestli chci pracovat s mladšíma, staršíma dětma se mi jakoby tak jako různily, ale vlastně jsem nějakým způsobem věděla, že chci dělat učitelku, nebo ne učitelku, prostě nějakého toho průvodce, protože mě to hrozně baví, naplňuje, vlastně proto jsem jako potom, po té základce, střední jsem šla vlastně na výšku, jako na učitelství a po učitelství jak jsem vystudovala, tak jsem jeden rok pracovala v normální škole jako v základní škole a tenkrát jsem se, nebo jsme se rozhodli s přítelem, dnešním manželem, že odjedeme do Irska (smích), kde jsem po půl roce práce v hotelu, kde to bylo náročné, nebo ne náročné, já jsem měla špatnou paní takovou, tak jsem říkala, přece nebudu dělat něco, co prostě jako..., že chci dělat něco, co mě bude bavit. Tenkrát jsem tam začala pracovat ve školce a ta školka byla vlastně Montessori školka, takže já jsem tam začla pracovat vlastně v Montessori školce, kde jsme měli vlastně děti od 4 měsíců a oni mají do 4-5 let, a potom odcházejí do školy, a to mě teda hrozně bavilo a tam jsem se vlastně poprvé setkala s Montessori jakoby metodou

a s tím, že vlastně ty malinkaté děti už se učili od barviček, počítání a jakoby hrou, dá se říct. A tam jsem byla tři roky s těmi mými dětmi jakoby prvními a pak jsem se vrátila tady do Zlína, a když jsem se rozhodovala kam zpátky, tak jsem tady objevila jako Montessori školku, což bylo před 13 lety a začla jsem jakoby, bylo tam místo jako asistentky, takže jsem vlastně začla dělat asistentku ve školce, později jsem tam dělala učitelku u těch nejmenších v jesličkách, od roku a půl do těch 3, a pak jsme si odskočila na mateřskou, třikrát (smích) a mezitím vlastně ty děti co byli ve školce nám tady začaly vyrůstat a ze školky potom Zori začala dělat školu, první stupeň, druhý stupeň a já jsem se mezi mateřskými jsem se sem vrátila na druhý stupeň už, protože už jsme měli první děti na druhém stupni, pak jsem si zase odskočila domů na chvíličku, a potom jsem se vrátila tady na ten druhý stupeň a ty děti, které jsou teďka na tom druhém stupni jsou ty moje děti z té školky, takže jsou to vlastně pořád moje děti větší, no a vlastně takhle jako jsem v Montessori a to je jako takový můj životní takový jako nevím mám to jako takové poslání nebo takovou radost mi to dává... Každý den je to jiné, je to náročné, ale vlastně krásné...

R: A mohla bys to nějak zaznačit na té křivce, to co jsi teď popisovala?

Kreslení + vyprávění

T: Já jsem vlastně jako tahle, tady to bylo jako ta škola, potom ten skaut, škola. Tady pak byla jako ta Výška a tady jsem potom věděla, že chci dělat jako tu, tadyk někde možná bylo to Irsko a vlastně tady jsem byla v tom Irsku, a tady byla ještě ta základka, ale tady jsem jako... Já jsem tam teda potkala hrozně fajn lidi, kteří na ten první rok, nebo mi dali jakoby takové různé jako zajímavé, jako já jsem teda dostala už paní, která byla už před důchodem a ona byla hrozně rozvázná a taková klidná... a já jsem byla v té době nervózní ze všeho, takže to bylo takový, jako jeden z takových fajn, jakoby bodů, že jsem ji tam potkala, ale zase bylo to na té základní škole takové strukturované, zatímco tady je to jako jiné v tom, že ten každý den je jiný a ani za rok nebudu opakovat to, co jsem dělala teď, protože pokaždé to je jiné, pokaždé ty děti jsou jiné, a vlastně se přizpůsobujeme víc těm dětem v tom, jestli to budeme dělat pomaleji nebo rychleji, jestli udělat dva kroky anebo jeden krok zpátky prostě, tak aby prostě jsme věděli, že jsou si tím jistí... No a pak jsem se dostala sem, tady jsem si třikrát odskočila na mateřskou (smích) a jsem tady někde, tady je škola naše...

Tady jsem byla ještě jako v té školičce... jo že, vlastně jako jsem byla, tak já jsem tak byla ve všech těch třídách a mám pocit, že jsou všechny jako tak pořád jako se tak vracím do těch tříd. A protože třeba v té školičce tam prostě jsou některé pomůcky, které jsem tam dala, nebo po mojich dětech, jsou tam nějaké takové věci, tak se tam hrozně ráda vracím. Ale

samozejmě potom ve školce už ne tam ve školce už jsou prostě ty pomůcky, jako co opravdu jsou ty Montessori v té školičce ještě to může být právě nějaké to puzzle jako jednoduché, nebo něco takového, co ty děti ještě rozvíjí i ten... Ale ta školka je úplně teda úžasná. Tam si myslím, že tam ty děti, co je to naučí a co je to přivede k různým... jak je to rozvíjí, tak to teda klobouk dolů... Tak asi tak, nebo ještě tam mám něco tak jako zaznačit.

T: Já myslím, že si tak jako řekla hodně, jen jestli bys ještě mohla více rozvést například nějaké tvé vzpomínky na školu, kdybys chtěla ještě rozvést svou zkušenost s Montessori pedagogikou, bylo by to skvělé.

R: Jakože já na svoje školní léta vzpomínám dobře... Jako já jsem asi jako neměla problémy, nikdy ve škole nebo tak... jen jsem asi byla vždycky jako takové... jako ve stresu, že něco musím udělat. Jako na to si vzpomínám, jako že to bylo taková jako stresující. Teď je něco, teď je něco..., ale tím, že jsem nikdy neměla jakoby problémy ve škole, myslím (smích), tak to se nějak prostě dalo. Takže jako, myslím si, že jsem prožila pěkné léta, a ráda vzpomínám na základku i na výšku.

Hm..., no jakože zkušenost je obrovská nebo jako ne není obrovská. Určitě jako někteří mají větší zkušenosti... Třeba co mi hrozně dalo, já jsem byla na kurzu ve Švédsku, měsíc jela jsem na měsíc do Švédska. Byl to kurz jakoby pro 2. stupeň a tam jsme byli na farmě jakoby nechcu říct zavření, ale ano, ta farma byla, já nevím 10km od nějakého nejbližšího města. Myslím, že 7 možná od nejbližšího města, sešlo se nás tam kolem 40 lidí z různých míst po světě nějak z Ohia, tak z Francie, tak z Berlína, z Mnichova, od Paříže, Vídně... prostě tak porůznu různí lidé, a to byla podle mě pro mě velká výzva, kdy vlastně ten jakoby ukázaný ten život toho 2. stupně, kdy oni mají jakoby pracovat na farmě, mají se učit jako nezávislosti ekonomické, sociální mají prostě být taková jedna velká rodina a umět se o sebe postarat... A jako musím říct, že pro mě tím, že já jsem vyrůstala, jak kdyby v tom skautu na vesnici, to třeba nebylo tak těžké, ale viděla jsem, že pro ty lidi z toho, z těch velkých měst, že jako jít ráno poklidit zvířata, muset nachystat pro 40 lidí oběd a takové, takže to bylo podle mě pro ně jakoby těžké. Pro mě byla spíš těžší ta jazyková bariéra, ale byla to jako velká, podle mě podle pro mě zkušenost, že jako 40 neznámých lidí na jednom místě, ale všichni chtěli vlastně to samé. Všichni se chtěli dozvědět vlastně něco o té Montessori pedagogice, všichni vlastně chtěli jak kdyby ten samý cíl, takže vlastně všichni jsme si pomáhali, když já jsem něčemu nerozuměla, někdo mi to pomohl, když oni zase nevěděli, jak poklidit, tak jsem třeba jakože vždycky jsem je říkali, jako že tím, že jsem něčemu nerozuměla, tak oni mi poradili v něčem a já jsem zas byla takový ten praktik, takže jsem jako... a bylo to báječné, ale jinak

jako celkově jako setkání s Montessori pedagogikou vlastně mě neustále překvapuje tím, jak vlastně ta Maria Montessori, na co ona všechno přišla! (udiveně) Já jsem vlastně neustálý obdivovatel ne objevovatel něčeho nového, a já teda miluju matematiku a co je pro mě ještě jako v Montessori jako zajímavé nebo ne zajímavé, inspirující, obohacující je to, jako co ona vlastně za pomůcky vymyslela, protože já jsem se jako na základce na střední jsme se učili vzorečky a já jsem si pod nima nikdy nic nedokázala představit a tady až tady (důraz na slovo až tady) ve svých X letech jsem vlastně poznala, co ten vzoreček je. A to, to jako je pro mě takové velké Wau jako pořád, a to jako a to já furt jako, když jsem tady už tolik jako tak furt něco nového vlastně zjišťuju, vždycky Zori přijde a ukáže mi něco nového, a já zase s otevřenou pusou, jako fakt s otevřenou pusou (důraz) se dívám, co jako ještě pořád, co zase přijde. No jako takže, já jsem se asi už zamotala... (smích)

T: Né já myslím, že jsi to rozvedla moc pěkně a můžu se zeptat, v čem se liší podle tebe Montessori pedagogika od běžného vzdělávacího systému?

R: Liší? (...) Spousta lidí říká, že naše děti nemají hranice, nemají řád a že vlastně můžou si to udělat, kdy chtějí. Ale já si právě myslím, že tady to je učí velkému řádu a velkému pořádku, protože oni jako ví, kdy to mají jako odevzdat a oni se vlastně učí si to naplánovat tak, aby to odevzdali včas... Samozřejmě, že ano jakože tolerujeme jim když si to odevzdají jako pozdě ale zas oni už se musí přijít domluvit, proč to odevzdali pozdě, už musí jako říct jako to jsem nemohl, nestihl nebo něco, a ti co tady s námi jako tak už prostě, když něco zapomenou, tak přijdou, „*jé Hani já jsem zapomněl, ale dodělám to do zítřka...*“ že si sami jsou vědomi toho, že prostě si mají něco jakoby hlídat, a to všechno, což si myslím, že je vede k té samostatnosti k tomu, že prostě oni sami si dokážou hlídat čas, sami si dokážou korigovat, co kdy jakoby udělají... Zatímco na té normální základce, a to nechci jako hanit normální základku, vyrostla jsem tam, takže tam prostě mají zadané a plní zadanou práci vlastně. A ano, myslím si, že někteří učitelé už se snaží natolik, že prostě jim zadají to téma a nechají ty žáky rozvíjet, ale vlastně, a to jako nechci soudit, takže jako, jako jenom z toho co jsem ten jeden rok jako učila tak vím, že to že tam nebyl ten prostor na to to někdy dodělat jindy nebo něco takového jo, že zatímco tady, aj když prostě je to dítě nemocné a přijde za 14 dní, tak já s ním znovu proberu tu látku, co ono nemělo, nebo mu to naposílám, nebo prostě se spolu nějakým způsobem domluvíme.

T: Je jakoby takovým pánem svého času trošičku?

R: jo ano, to se vlastně my se od už od možná od 1, nebo od 2. třídy... Oni si dělají plán, plán dne, kdy vlastně mají tabulku na té tabulce mají napsané třeba, co mají za lekce, ale

plus, když nemají lekci, tak si musí naplánovat: jo... „*včera jsem dělala fyziku a mám tam dodělat protokol...*“ tak ten protokol prostě si musí vzít a dodělat si ho a nebo mají tam napsané: Jo, včera jsme dělali v matice převody jednotek, nemám dodělaný třeba ten pracovní list nebo ještě něco udělaného, tak si to musí... Takže prostě už si sám naplánuje ten svůj vlastně čas. A spousta ještě lidí říká, že naše děti jako: „*No oni, tak jako oni, se furt něco zajímají. Mají furt nějaké otázky?*“ Jo, oni prostě až jako co jsem zažila kamarádku, co učí na normální škole, na střední, a že jí přišlo dítě od nás a říká: „*Ono se furt něco ptal, jako ti ostatní ti se na nic neptají.*“ A já říkám, no oni se ptají, protože se zajímají o ty věci dál, jako ale někteří to jako neberou, jakože někteří si myslí, jako proč by se měli zajímat dál, jakože jak by to bylo špatně. Jako však teď se učíme toto, proč se zajímáš o něco jiného? Jo, což vlastně mě zas přijde to, že jako fajn, že s námi umí mluvit, takže to je jako... Ten přístup ke vzdělávání... Je to sice dítě od dítě (smích). Když si vezmu děti, které vyrůstají s námi fakt jako od malička, tak tam prostě vidím, oni si to fakt hlídají. Tam jde vidět, jako že ví, že jsou víc... nechci říct víc komunikativnější to ne, to je, záleží na dítě, ale spíš jako je to fakt, že to tak mají nějak už jako nastavené, a prostě (...) je to takové jakoby jiné, ale zase musím říct, že když nám tady přišli i děti, a přišli třeba později, tak ten 1. půlrok bylo vidět jako: „*to přece nemusím dělat..*“ tak jako nechávali si to všechno jakoby jako „*však to nemusím teďka splnit*“, však jako to... a pak najednou se jim to jako nakupilo a pak najednou zjistili, že jako mají dvacetkrát víc práce než ti ostatní... A tak nějak se jim to rozleželo a třeba jako vidím jednoho devátáka co přišel na konci 7. myslím, a prostě úplně je to velká změna! Prostě teď v té 9. on už si dokáže plánovat, dokáže si říct, dokáže přijít, a když si ho vzpomenu před tím rokem a půl, kdy došel a tak jako tak, „*když nemusím, tak proč bych to dělal?*“ Jako že to bylo takové jako úplně jiné... a ještě tím ještě třeba tím, jak oni se starají o tu naši třídu, že jakoby jejich, tak fakt je to jako vidět, že na začátku „*Proč tady musím uklízet,*“ a říkám, protože to je naše třída. My si uklízíme, to je jak náš domov, a teďka prostě už to berou jakoby nějakou takovou automatickou věc, že už to dělají jako pro sebe, pro tu komunitu, že už jako, že když jeden jak kdyby vypadne, tak jde vidět jako že ten jeden chybí, jakože je to fakt jako jiné. Jde to vidět ten posun u těch dětí jo... Tak aj se možná navzájem respektují jo, jako to si myslím si, že jako velký jako já, nebo když slyším od svých jako jiných známých, co učí na školách. Jakože myslím si, že ten respekt i mezi námi, jako to že si tykáme všichni, tak je to takové jako jiné. Jako samozřejmě že mě někdy nazlobí, nebo já je něčím vytočím, nebo prostě se nějak jako...jsem přísnější, nebo já nevím... Oni teda říkají, že nejsem (smích). Já bych řekla, že jsem, ale jako zas si myslím, že máme hrozně hezký vztah a já když slyším jako od těch známých, že prostě tam děcka úplně prostě něco,

nebo tak... tak pořád si potom řeknu, jak máme ty děti tady vlastně zlaté a super. (radost v hlase)

Když jsem tady začínala, tak tady byla vlastně jenom ta školička, byla tady jenom vlastně ta školička a školka do těch 7 let a potom tady ve Zlíně nebyla v tu chvíli žádná škola. A když potom Zori začla budovat 1. stupeň a 2. stupeň, tak já jsem tak jako proplouvala ještě mezi tak různě těma..., kde jsem chodila pomáhat jako do škol, i na 1. stupni, ale táhlo mě to k těm druhostupňovým, protože oni to je... Oni jsou hrozně zvláštní, jako ty děti, oni mají jako takový vnitřní dar, který já nevím... Zůstala jsem tady i kvůli mým dětem vlastně musím říct jako že vlastně, protože jsem si přála, aby mé děti jako vyrůstaly v takovém prostředí, protože je to jiné a je to (...) prostě jako hrozně se mi to líbí nebo já nevím, jak to mám jako popsat, ale vlastně... To proč tady učím je vlastně spojené s těmi mými dětmi, protože vlastně když, když si vezmu, tak jako chtěla jsem něco jiného i pro svoje děti a tím, že vlastně jsem už tady v tom byla a viděla jsem ty děti, které odešly, viděla jsem ty děti, které tu jsou a jak jsou šťastné a jak je jako ten vztah toho učitele s tím dítětem, a ty pomůcky, které je rozvíjí a které jim něco přináší, tak mě to úplně jako vlastně jsem to chtěla...

Já si myslím, že tahle škola je výjimečná nebo takhle já si myslím, že výjimečný je každý člověk, který tady je. A vlastně možná tím potom děláme ten celek jako... Jako a možná i tím, že jak já jsem tady hrozně dlouho, tak já vlastně znám všechny jako třeba ano, ti nováčci, co třeba přišli minulý nebo předminulý... znám je míň, ale vlastně v každé třídě znám ty lidi... vlastně tím, že tam prošly moje děti, tím, že jsem tady s nima jako dlouho, tak já... Každý ten člověk je tak výjimečný a vlastně tím, že pak jako tvoří ten celek...

T: A můžu se zeptat co je podle tebe pedagogické poslání?

R: Poslání? Podle mě? (...) No jakože, toho člověka dobře připravit pro život tak, aby byl samostatný, soběstačný. Aby uměl komunikovat s lidmi, abychom z něho vychovali toho dobrého člověka... To je jako asi takový jako spíš můj... co, co bych si já přála. A aby se k nám ty děti vracely, což zatím dělají (úsměv), že přijdou a vždycky řeknou: „*jé, my se tady vždycky cítíme jako doma.*“ To je prostě úplně báječné. (radost v hlase) Sednou si tam do gauče a sedí jenom, tak je to super, to mě asi vždycky jako udělá radost, že se ptají a Hani nezdržujeme tě? A já jsem ráda, že přijdou jako takže... Pro mě je celkově i Montessori výuka přínosná tím, že to není jenom o tom papíře, ale že to je vlastně o tom poznání jako jak těch pomůcek, tak o tom, jako že spojení s tou přírodou... Jakože ona sama Maria Montessori vlastně ve všem tam byla, jakože oni to nazývali tou kosmickou výchovou, a vlastně v tom je vlastně úplně všechno spojené... A i když třeba teďka ty děti přijdou na 2.

stupeň a na tom 1. stupni měli tu kosmickou a teď přijdou na ten 2. a já jim řeknu, že to je fyzika, to je chemie. A oni s údivem „*Aha, a to jsme dělali jako na 1. stupni?*“ A já říkám: „*No jo, ale tady to někdo tak jako pojmenoval.*“ Ale vlastně je to pořád, jako ten jeden celek, že jako sice já jim řeknu, že to jako někdo rozdělil, ale vlastně snažíme se to dávat furt dohromady, jakože vlastně ta geografie s tou fyzikou, matematika s fyzikou, že to je vlastně všechno jedno dohromady...

T: Takže jako obohacuje to i tebe?

R: No mě to pořád, já se učím každý den. (smích) Já se učím každý den něco nového.

T: A můžu se zeptat, když jsme se bavily o těch odlišnostech, jak vnímáš ty sama běžný vzdělávací systém?

R: Běžný vzdělávací systém? (.) Ono je to asi jako fakt člověk od člověka nebo možná učitel od učitele...Protože jak to, tak jako neustále sleduju, tak různě, jako že někteří učitelé z jiných třeba škol i normálních jako jsou mi třeba inspirací v pokusech nebo tak...Tak, tam jsou mi třeba, v těch pokusech a v něčem takovém jsou mi fakt inspirativní. Jedna paní tam prostě dává spoustu jako a má podle mě krá.., jakože úplně krásné ty lekce... si vždycky říkám, tam bych chtěla být, jako v té škole, aby mě učila tahle paní učitelka. Ale zas některé jako vidím a oni mají... Oni já, když vidím, no tam jsem si zrovna teďka, když si tak vzpomenu měla nějaký článek, a v 1. třídě tam nějaká paní učitelka škrta, přeškrta, dávala něco a napsala jim tam škaredé nebo něco... A to mě úplně odrazuje, ale myslím si, že to je prostě člověk od člověka, takže nechtěla bych jako soudit všechny školy, protože moje sestra třeba učí 2. třídu, a ta je úplně nadšená. A rozkrájela by se pro ně, takže... Myslím si, že to je člověk od člověka, a že i na té základní škole dokáže být inspirující učitel, pokud chce... Někdy je pak problém, že někteří odsuzují naši školu, nebo jako Montessori, protože si myslí, že tady je úplná anarchie a volnost. Jo, že prostě oni si myslí, že když my jim jako dovolíme třeba u těch mladších, jako že vlastně, třeba když chodí, jako když vezmu, jak jsem byla v té mladší třídě, tak třeba děti na ven se prostě musely obléct samy. A někdy šli v botečkách opačně, jako samozřejmě já jsem je třeba upozornila, ale prostě to... a nebo třeba někdy si nedali pod bundičku něco a samozřejmě maminka přišla „*a vy je nehlídáte*“, a já říkám „*my je hlídáme, já jsem jim to třeba jednou řekla, ale oni musí přijít na to, že je jim opravdu zima*“, a že vlastně je učíme tomu už od malička, že nepotřebuju stát nad ním „*A teď si oblečeš těch 5 vrstev na sebe, protože to tak musí být, tam je obrovské...!*“, protože každé dítě, i když jako vypadají všichni stejně, tak některé to teplo vnímá každé jinak a třeba

některému fakt není zima, i když tomu rodiči tam může stát... Takže, ehm (...) jsem se ztratila (smích)

T: Mluvila jsi o tom, že někteří odsuzují tu metodu...

R: Jo (...) jako fakt si myslím, že někteří jako nevidí... jako to, že to to dítě někam posune. To, že vlastně počkáš, jo, až to udělá samo, protože vlastně tam je to důležité. To „*pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ A vlastně to čekání. Já myslím, že pro spoustu lidí je ten čas, že vlastně my máme ten čas, možná s nimi počkat, až to fakt udělá za půl hodiny. Zatímco někteří „*ted' máš 10 minut*“...

T: Jestli tomu dobře rozumím, tak výsledek se nedostaví hned, ale zase když se pak dostaví, tak je dlouhodobý.

R: No jako, asi tak někdy, že ten třeba AHA moment nepřijde třeba hned, ale přijde prostě později jako... Ale já třeba můžu říct za sebe, že moje dcera, vlastně násobilku vůbec nepotřebovala. První, druhá třída, ještě do toho vlastně do toho ten covid a to... A já říkám teďkom neumí násobilku ve 3. třídě (udiveně), tam prostě zapomínala a já říkám, to není možné... Moje dcera, která... matiku já miluju. Jako a vždycky říkám, nejdůležitější je násobilka. A říkám si, jak je to možné? A ve 4. třídě „Blik“, a ona se to prostě během chvílky jako naučila, a prostě... a nějakým způsobem to v tu chvíli potřebovala, a prostě teďka úplně jo, ale třeba ju bavilo vždycky čeština, takže když jsme dělali vyjmenovaná slova, tak to ona uměla jako hned, ale tu násobilku v té 2. třídě možná ani v té 3., 4. nepotřebovala. Ale v té 4. najednou jo... Takže jako je to rozdíl, protože vlastně ta násobilka se učí od té 2. myslím od 2. do 3. A ono to prostě... a taky jsem si říkala, proč už, proč už jako matka (důraz na slovo matka) ... Já ji jako neučím, ona je na 1. stupni, já jsem na 2. jako jo, ale já jsem si říkala proč? (úsměv) Ale musela jsem si taky počkat...

T: A taky ses dočkala. (úsměv)

R: Taky jsem se dočkala a přišlo to vlastně samo jako, i když jsem se doma sem tam, říkám „*tož Ladi, tož to zvládnem*“, „*hmmm mami, hmmm*“, a prostě přišlo to...

T: Děkuji, a ještě se tedy zeptám, jak vnímáš klima školy? Tím myslím kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů – kultura školy, vztah rodiče škola nebo vztah škola veřejnost?

R: No, já myslím si, že (...) mezi náma, tím, že je znám všechny, jak jsem říkala, takže já mám se všemi dobrý vztah, si myslím... a i s rodiči. Myslím si, že teďka jako se hrozně...

už minulý rok i předminulý, my míváme, tady na druhém stupni děláme takové jako stánky, jednou za čas. To je vlastně, že druhý stupeň něco napeče, navaří nebo spíše napečou. Napečou muffiny, nějaké koláčky, nebo něco takového... A pak oni udělají plakátky, rozešlou maily rodičům a vlastně je stánek, je většinou dopoledne, je od půl 8 do půl 9, a vlastně i rodiče dětí ze školky už si tak zvykli, že si na ten stánek přijdou s dítětem. Pro děti je třeba čaj, kakao, teďka byl hallowínský, takže tam měli nějakou dračí krev jako, což byl teplý nápoj smíchaných nějakých moštů, pro rodiče nějaké dýňové cappuccino teď bylo... A myslím si, že tady toto je hrozně hezký pro ty rodiče a děti a celkově celou školu, že vlastně jde vidět, jak se tak všichni spolu baví, jak konverzují a myslím si, že tady toto spojuje tak jakoby ten celek jako... a vím, že holky, jako jak ve školce, tak ve škole dělají přednášky pro rodiče. My tady na tom druhém stupni už ne, tady už je to spíš jakože ty děti mají si tak tvořit tu komunitu jakoby sami, jakože ten rodič tam samozřejmě vždycky je, a může jako vždy přijít, jako když potřebují, tak zavolají nebo klepnou na mě přes okno, nebo napíšu mail... jako myslím si, že ten vztah je dobrý, ale už tady nemáme jakoby úplně jakoby, protože tady by měli pracovat bok po boku, takže ano jedna maminka třeba s nima přišla péct muffiny minulý rok, ale většinou ti rodiče nemají čas na to jakoby s námi tady trávit ten čas... a jako já za mě, tak vycházím dobře se všema... a to, že je někdy špatná nálada se asi stane. Neřekla bych, že máme každý den posvícení (smích), ale prostě vždycky se to nějak vyřeší, a když je něco špatně, tak se to snažíme udělat tak, aby to bylo zase dobře... Pro mě je celkově i důležité, jako že ty děti jsou šťastné, že sem chodí rády, že vlastně oni se sem těší a já se těším na ně (úsměv)!

T: A je ještě něco, co bys chtěla dodat?

R: Co bych chtěla dodat? (...) Nevím, možná bych přála jako více lidem, aby pochopili tu pedagogiku nebo to, proč to děláme, nebo že někteří tady třeba přijdou, jsou tady někdy rok jo, a pak odejdou, protože jako jsme jim dali moc velkou volnost a děti se nic nenaučí, ale ve výsledku si myslím, že se jako o tolik posunuli jako... Jo jakože prostě ti rodiče někdy mají hrozně velké nároky na ty děti, ale ty děti mají své linky, mají své linky, kdy jdou nahoru a kdy jdou dolů, takže prostě, tak jak já třeba vidím u těch svých dětí, kdy Lada hrozně ráda psala, a pak měla úplně útlum, no a já jsem jako jsem si říkala, proč, co se stalo? A pak zase to přišlo, že se zase vrátila k něčemu... Tak jenom prostě bych jim přála, aby tohle viděli v těch dětech, jakože oni nejsou roboti, kteří se budou denně učit, ale že tam prostě může být půl roku, kdy nebudou dělat nic. Nebo ne nic, oni třeba jenom nasávají třeba jenom jako vnímají a vlastně znovu poznávají, co je vlastně baví.

T: Skvělé, tak já bych ti chtěla moc poděkovat...

R: Jo není zač (úsměv) je ještě něco jsem neto neřekla?

T: Já myslím, že jsi řekla úplně všechno, dokonale...

R: Nee (smích), tak jako jestli jsem neřekla jako víš, jestli bych neměla říct jako něco negativního, ale já vlastně nevím co... (smích)

T: No, to je právě ta otázka, jestli vůbec tady je to, něco negativního?

R: Já nevím, jako vždycky se najde něco, kde máš nějakou víš co... Já si myslím, že máme spoustu chyb a že tě má... a to taky říkáme dětem, že těma chybama se člověk učí. Jo i já udělám chybu i mě se stane, že nevypočítám příklad a já jim řeknu „*prostě děcka, dneska prostě na to nemám den jako, zkuste vymyslet vy nějaký způsob...*“ Takže vědět, že není člověk bezchybný a já fakt jako taky dělám chyby a myslím si, že spousta z nás tady dělá chyby a učí se něco nového. Takže jako ano děláme chyby, nechcu říct, že jsme bezchybní, protože nemyslím si, že bysme byli bezchybní, ale myslím si, že děláme to nejlépe tak, aby prostě byli jsme my i ty děti spokojené.

T: Děkuji ještě jednou a já tedy ukončuji náš rozhovor.

PŘÍLOHA P II: RESPONDENTKA Č. 2 (UČITELKA 1. STUPNĚ)

T: Jak už jsem říkala, zajímá mě tvůj životní příběh, a to v kontextu tvé profese učitele na této škole. Chtěla bych tě poprosit, zda bys mohla nějakým způsobem popsat to, co tě přimělo zajímat se o Montessori metodu vzdělávání, jaké máš vzpomínky na svá školní léta a jak hodnotíš přístup dětí ke vzdělávání a kvalitu interpersonálních vztahů na této škole. Dále mě také zajímá, v čem je pro tebe výuka přínosem a co je tvým pedagogickým posláním. Své vyprávění můžeš začít kdekoli.

Pokud bys chtěla, můžeš na tento papír nakreslit nebo znázornit jakoby takovou čáru tvého života, nebo takovou křivku, v níž bys zaznamenala všechny významné okamžiky, které byly klíčové pro tvé rozhodnutí zajímat se o Montessori metodu. Samozřejmě záleží na tobě.

R: Ano, takže není to život jako tak... Nebudu to nějak, ale spíš opravdu ten úsek těch studií třeba, nebo co mě ovlivnilo směrem k Montessori jo?

T: jako klidně, jestli to bylo jako vyloženě od dětství, tak klidně můžeš, záleží na tobě.

R: Dobře...

KRESLENÍ ŽIVOTNÍ KŘIVKY (5 min)

T: Můžeš tedy nějak popsat to, co jsi zaznačila na té životní křivce nebo prostě povyprávět o tom, co tě přimělo zajímat se o Montessori přístup a celkově tvou zkušenost.

R: Tak když začnu od té školy, tak na školní léta vzpomínám asi s úsměvem a dobře. Já jsem neměla ve škole nikdy nějak zásadní problém, s učivem ani s ničím, takže ani na základce, ani na gymnáziu (.) takže nemám na to žádné špatné vzpomínky... Co se týká vysoké školy, tak tam (.) mě to nenadchlo tolik jak jsem očekávala, tam jsem měla asi trochu jiná očekávání, ale možná už to korespondovalo s tím, že už jsem se vlastně, když jsem začla řešit téma bakalářky seznámila s Montessori a už jsem viděla potom postupně, že chci asi fungovat trošku jinak než to, co nás učí třeba na té vysoké škole, na pjdáku. A tam pro mě třeba vysoká škola byl jako stres, co se týká těch zkoušek a toho učení a toho přístupu těch učitelů... Ale na druhou stranu ten náš obor, mě to dalo nejlepší kamarády na celý život a zase to strašně jako, jsem šťastná za to. Takže ta výška mi dala, ale nemyslím tím teďka z toho profesního, ale myslím tím z toho soukromého vlastně a (.) ale jinak obecně takhle zpětně už člověk nevzpomíná jako na nic ve zlém bych řekla

T: A dá se říci, jak kdyby ten tvůj první bod, kdy ses začala zajímat právě o Montessori, byla právě ta bakalářská práce...

R: Ano! Já jsem do té doby, jsem netušila o žádné alternativní škole vůbec nic. Já jsem věděla od malička, že chci pracovat s dětmi, že chci učit, ale absolutně jsem netušila, že jsou jiné možnosti, nezajímala jsem se o to... a až vlastně, když se řešila ve druháku téma bakalářky, tak jsem začala přemýšlet, co budu psát. Já jsem studovala aprobaci dějepis zeměpis, takže my jsme měli na výběr, buď to nějak jako dějepisnou zeměpisnou oblast a nebo pak pedagogiku, protože to byl pajdák a já jsem nechtěla dělat ani děják, ani zemák jako tak odborně, protože oni to tam prožívali opravdu velmi odborně (důraz na slovo odborně), tak jsem věděla, že chci něco z tohoto směru ale vůbec, vůbec (důraz na slovo vůbec), jako jsem nevěděla co, a vlastně v místě mého bydliště se přímo přes cestu, kde jsem bydlela u rodičů v té době, otvíralo nebo tam byl to bylo tak v přízemí takového domu s bytama a býval tam vždycky obchod, a najednou tam obchod nebyl a něco se tam dělo, něco se tam prostě rekonstruovalo, malíři... prostě člověk viděl, že se tam něco děje a někdo ze sousedů prohodil, že tam má být snad něco, nějaká alternativní školka, nebo co jako nikdo nevěděl o tom co. Takže, takže jsem si říkala, ty vogo, to bych měla úplně nejjednodušší furt nejjednodušší cestou, kdybych si tady jenom chodila dívat na nějakou alternativní školku. Měla bych to u baráku, napsala bych bakalářku (smích)... mám, mám odškrtnuto. Tak jsem se tam vlastně šla tehdy, kdy to budovali zařukat a zeptat se, co jsou za alternativní školku. A tehdy mi otevřela vlastně paní ředitelka, vlastně tady školy a školky, kde pracuju do dneška, a vlastně (.) řekla mi, o co jde a řekla mi, no, tak jo až otevřeme, tak se klidně pak choďte dívat a já jsem se pak chodila dívat dlouho a už jsem zůstala. No a do té doby vlastně jsem neměla žádnou zkušenost s Montessori pedagogikou... tady do toho, když jsem začla řešit tu bakalářku. Pak, když teda jsem tady tohle vlastně objevila, že něco takového existuje, začala jsem se o to zajímat, tak jsem se začla samozřejmě zajímat, jako chtěla jsem vědět, co kde je, v místě mého bydliště. A zjistila jsem, že těch možností tehdy ani moc nebylo... tak daleko víc toho bylo třeba například v Brně v Praze, ale v podstatě ty zkušenosti s Montessori pedagogikou potom postupně nabývaly až s tím, když jsem tady potom začla pracovat a měla jsem možnost se jet podívat do jiné, třeba v rámci různých kurzů, které se třeba konaly v jiné, třeba v Praze, v jiné školce, nebo tak tak, až potom jsem i postupně za chodu teprve seznamovala a nasávala jakoby, jak to v tom Montessori prostředí, třeba chodí.

T: A můžu se tě zeptat, v čem se liší podle tebe Montessori pedagogika od běžného vzdělávacího systému?

R: Liší se ve všem! (smích) téměř bych řekla, to je jedna věc, ale (...) co je pro mě klíčové, je v tom, že vede děti k samostatnosti, ke schopnosti řešit problémy, řešit situace nenadále a

umět se orientovat v životě. Takže to je třeba za mě teď v dnešní době si myslím pro ty děti daleko důležitější, protože informace jako nějaké vědomostní si můžu najít na internetu, prostě už teďka opravdu kdykoliv cokoliv, ale aby se uměli vlastně nějakým způsobem jakoby otáčet nebo poprat prostě s tím, s tím světem a v práci a být opravdu přínosem, tak to si myslím, že je klíčové, ale jinak se to liší samozřejmě v celém tom přístupu té práce... Nepracuje se v lavicích klasických, nepracuje se rozdělení po ročnících jsou všichni jenom v jedné Třídě smíšené. Nemáme tady zvonění, není rozvrh podle hodin vyučovacích, takže opravdu vlastně ty (..) to je ve všem téměř jiné, ale říkám, pro mě je vlastně důležitý ten jedinec, nebo to dítě jako takové, jako jak má odcházet, ani ne až tolik, kolik toho ví, ale spíš jak, jak funguje.

T: A můžeš ještě rozvést ty okolnosti, které tě přiměly zajímat se o Montessori?

R: No okolnosti ty, že jsem potřebovala napsat tu bakalářku, potom vlastně opravdu, jak jsem se chodila.. tehdy, to byla jenom školka, jenom malá, opravdu jednotřídní školka. Teďka, to je úplně už samozřejmě něco jiného. A to jsem si tedy opravdu zamilovala a strašně jsem chtěla, jak kdyby zůstat nebo pracovat právě tady, ale vlastně jsem věděla, že potřebuju ještě dodělat magistra, což na tom mém oboru nešlo dělat dálkově. Takže já jsem věděla, že se vlastně musím vrátit do školy. A i kdyby jako bych chtěla, tak nebo že prostě minimálně další ještě ten třet'ák a potom navazující čtvrt'ák pát'ák prostě budu, budu v Brně ve škole, protože studovala jsem v Brně a (...) ale do toho přišlo to v tom třet'áku v tom, když jsem státnicovala bakalářku, už jsem ji měla v podstatě napsanou, takže už jsme vesměs měli všechno tak jako dodělané společně v Montessori, tak přišlo to, že mi paní ředitelka, tehdy otěhotněla, tak mi přišla nabídnout, jestli bych nechtěla nastoupit do té školky, tím, že ona sama jakoby trochu vypadává, protože půjde na mateřskou... A já jsem se strašně trápila tím, že to chci to místo, ale že nemůžu, že nemůžu nastoupit kvůli té škole... A dopadlo to (..) asi jsem vyslala nějaké myšlenky, protože to dopadlo, že se vyřešilo za mě (úsměv). Dopadlo to tak, že jsem neudělala ty státnice – jeden předmět, neudělala jsem zeměpis. Tudíž já jsem nemohla nastoupit na to navazující, a tím pro mě vyvstal rok volna, v uvozovkách volna, a já jsem mohla nastoupit. Takže já jsem nastoupila na plný úvazek, vlastně do té školky. Celý rok jsem tam byla, a pak už jsem se vůbec nechtěla vracet do školy na toho navazující, ale věděla jsem, že bez toho papíru, opravdu jsem to brala jenom pro papír, že bez toho papíru nemůžu potom fungovat dál, ať už bych byla kdekoliv, takže jsem se vrátila, ale nepřerušili jsme vlastně tu spolupráci, protože ani já jsem nechtěla ani druhá strana nechtěla, takže jsem, v Brně se v pátky neučilo v té době, nevím jak je to dneska, byly

vždycky, pátky byly vždycky volné dny, takže jsem se domluvila, že budu chodit do práce jeden den v týdnu, abych aspoň nějak tam byla, a chodila jsem 2 roky takhle jeden den v týdnu, a pak po státnicích, už těch magisterských, už jsem zůstala, zase zpátky na ten úvazek.

T: Ty jo, takže dlouhá cesta...

R: Ano, musela jsem bojovat, musela jsem si počkat...

T: Co je tvým pedagogickým posláním?

R: Pedagogickým posláním? (zamyšlení) Mým pedagogickým posláním, aby tady děti byly šťastné, nebo aby ty děti, co jsou se mnou, byly šťastné, protože já mám všechny ty děti skoro jako svoje vlastní. Aaa takže to je jedna věc a druhá věc, aby odcházeli (..) opravdu do světa vyzbrojení a připravení prostě na život se vším všudy.

Já si myslím, že právě Montessori výuka je v tomhle přínosná po všech stránkách... Zaprvé, rozvíjí vědomosti, jak to teď mám říct? Rozvíjí ty vědomosti názorností... tím, že člověk, že to dítě si všechno vlastně nejdříve ohmatá rukama a smyslama... než přijde do abstrakce, než něco počítá na papíře třeba, takže to je podle mě obrovský přínos, kdy ty děti prostě si umí pak představit ten milion, a není to pro ně třeba jenom číslo, ale je to je pro ně jedna obrovská krychle, složená z jednotlivých dílků. A takže ta názornost.

T: A mohla bys říct, čím je pro tebe Montessori výuka přínosná?

R: Stejně jako z pohledu, teda mě, jako co má přinášet mě, nebo co má přinášet těm dětem?

T: Spíše i, co mám přinášet tobě...

R: Ehm (přikývnutí) tak mě přináší štěstí. Mě přináší pocity jako uspokojení a pocit toho, že jsem odvedla dobrou práci, a že nějakým způsobem pomáhám těm dětem, prostě naučit se a pochopit věci trošku jinak, než je to v běžné, v běžné klasické škole, kde se to musí naučit jenom nazpaměť v podstatě...

Někteří lidé odsuzují Montessori, nebo takhle myslím si, že to jsou hlavně lidé, kteří o ní nic nevědí, a kteří o ní něco slyšeli, udělali si z toho nějaký obrázek, ale vlastně nezkoumali úplně to jádro pudla, tak to je podle mě hlavně jeden velký problém a druhý velký problém je, že není Montessori jako Montessori, že je spousta ať už škol nebo školek, zařízení, které já bych je nazývala s prvky Montessori, jakože já proti nim nic nemám, protože je hrozně fajn, když se někdo snaží nějakým způsobem dělat třeba něco trošku jinak... Ale je potom potřeba to správně pojmenovat. Takže pokud tam mají pár nějakých Montessori pomůcek a

nějaký individuální přístup k dětem fajn, ale pak je to škola s prvky Montessori. A někteří lidé potom, když nahlídnout takhle třeba do nějaké takové školy, kde to je opravdu jenom o těch pár pomůckách, tak jim to furt nedá, ten náhled na to, jak vypadá Montessori jako takové, jako kde to funguje opravdu, kde ty lidi mají ty kurzy, ty AMI kurzy, ty originál, ne nějaké, třeba jenom dílčí. A, kde ta třída je vlastně a celý ten denní režim je postavený jenom na Montessori pomůckách hlavně a na tom způsobu té práce (...), jako do detailu...

Pro mě je asi nejdůležitější to, že chci, aby byly děti jako spokojené, šťastné a naplněné, aby jako cítily, že, že to dělají rády tu práci, že dělají s chutí, že se do školy těší a (...) je pro mě strašně důležité, když vím, že se na sebe můžeme spolehnout, že jsi vzájemně můžeme důvěřovat, jak dítě mně, tak já dítěti. Takže když něco řeknu já, tak to dítě ví, že to tak bude a bude to platit. A stejně to já očekávám od toho dítěte, když se na něčem domluvíme, tak to taky bude prostě platit.

T: Takže takový vzájemný respekt.

R: Ehm (přikývnutí), určitě.

T: Super, děkuji, a ještě se tedy doptám, jakou roli podle tebe hraje učitel ve výchovně vzdělávacím procesu?

R: (smích) To záleží, ve kterém (...) a jaký učitel. Já si furt myslím, že každá profese je o lidech, takže obzvlášť ve školství o učitelích a nechci říct, že jakkoliv odsuzuju klasické, státní školy to vůbec ne, ale prostě je to tam o těch lidech. Buď tam jsou prostě lidé, kteří opravdu chtějí nějakým způsobem, aby to dítě si něco odneslo, aby mu to něco dalo, anebo je tam učitel, který si tam jde, prostě opravdu jenom odškrtnout, odvykládat ten výklad, tu svoji látku... je mu jedno jak, jestli to dítě si z toho něco odnese, jestli to pochopilo, nebo nepochopilo vlastně a tak... Takže myslím si, že učitel je samozřejmě neskutečně důležitá součást výchovně vzdělávacího procesu. Myslím si, že to je rodič, učitel, jsou prostě 50 na 50, protože ve škole tráví ty děti obrovské množství času, takže ta role je obrovská, ale prostě je učitel a učitel, a to je o lidech a je jedno jaká to je prostě škola ve finále, ale všude je to o lidech, to je jako můj názor...

T: Jen se k tomu doptám, jestli jakoby cítíš, že to, co popisuješ, tu roli toho učitele, jestli se ti daří ji naplňovat?

R: Hm... tak to zas teďka třeba nechci, aby to bylo jako na znělo pak nějak nabubřele nebo namyšleně a je to ale já si myslím, že jo, ale to je možná by to byla otázka třeba na děti, jak mě vnímají, nebo jak to vnímají. Ale já si myslím, že jo, neříkám, že ve stoprocentech, nebo

potom je ještě dítě, a dítě samozřejmě... Ale u dětí, které opravdu nemají žádný, třeba i zdravotní problém řekněme... nebo jsou tam, kde mají být a dělají to, co mají, nelimituje je něco.. tak, tak věřím, že to tak mají, a že, že ano, že jako ano (úsměv) (doufá v to)

T: Mockrát děkuji, je ještě něco, co bys tak chtěla ráda dodat?

R: Ehm.. Já nevím (úsměv), já možná jenom to, že třeba ta moje cesta tady, že jsem byla vlastně 5 let ve školce, děti školkového věku, a pak se otvírala škola, přišla jsem do školy, že měla jako nějaký vlastně vývoj, a když jsem poznala ty různé stupně, ty různé věky, a (...) a i to, že jsem předtím téměř 2 roky pozorovala vlastně, a opravdu pozorovala, jako s otevřeným, s otevřenou myslí, abych viděla opravdu sebemenší detail, a potom se doptávala a potom jsem se doptávala, proč dělali tohle takhle, proč dělají takhle támhle, tamto takhle a tak si myslím, že mě to dovedlo právě sem k tomu jakoby pochopení, a k tomu naplnění, že tu práci mám fakt ráda, že ji dělám vlastně s obrovskou láskou, chutí, respektem, a že jsem vlastně ráda, že teď jsem třeba u těch dětí ze základní školy u toho 1. stupně. Ale jsem strašně ráda za tu zkušenost, která byla vlastně před tím u těch menších dětí, protože vlastně já teďka vím, co mi jakoby přichází z té školky, vím, jak se zhruba tam chovají, co zhruba dělají, co potřebují, nepotřebují a daleko snáží se mi potom s těmi příchozími dětmi ze školky pracuje, daleko snáží se mi rozumí některým věcem, co se dějou... takže vlastně jsem hrozně ráda za tu cestu jako takovou...A nedovedu si vůbec představit, že bych se měla vrátit do klasické, jakože byla jsem tam samozřejmě na praxích, třeba když jsem měli v rámci školy povinné, a měla jsem tam i jako domluvené místo hned po škole, ale už, už si tam, už tehdy po té škole jsem věděla, že to místo musím odmítnout, i když jsem nevěděla pořádně, co tady bude, nebo nebude, protože furt to tehdy bylo relativně v plenkách, to Montessori. A teďka už si nedovedu vůbec (důraz na slovo vůbec) představit, že bych se měla vrátit prostě ke klasickému způsobu výuky a fungovat s dětmi jako tou klasickou frontální výukou... Nedovedu si to vůbec představit, jako už to člověka natolik jako ovlivnilo a vidí v tom samozřejmě jenom..., já bych to určitě nemohla dělat, kdybych tomu nevěřila! Kdybych nevěřila tomu, že to takhle je správně a že toto je to nejlepší pro ty děti, tak bych to nemohla dělat... takže stejně tak tady jsou třeba obě moje dcery. Jedna je teď ve škole, jedna teď začíná v jesličkách, protože prostě vím, že tomu věřím. A to znamená, že ty moje děti nemůžu dát nikam jinam, když to, co čemu věřím, je tady prostě. Takže asi takhle, a to je asi všechno.

T: Děkuji, já myslím, že je to úplně dostačující. Ukončuji náš rozhovor.

PŘÍLOHA P III: RESPONDENTKA Č. 3 (ŘEDITELKA MONTESSORI ŠKOLY)

T: Jak už jsem říkala, zajímá mě tvůj životní příběh, a to v kontextu tvé profese učitele na této škole. Chtěla bych tě poprosit, zda bys mohla nějakým způsobem popsat to, co tě přimělo zajímat se o Montessori metodu vzdělávání, jaké máš vzpomínky na svá školní léta a jak hodnotíš přístup dětí ke vzdělávání a kvalitu interpersonálních vztahů na této škole. Dále mě také zajímá, v čem je pro tebe výuka přínosem a co je tvým pedagogickým posláním. Své vyprávění můžeš začít kdekoli.

Pokud bys chtěla, můžeš na tento papír nakreslit nebo znázornit jakoby takovou čáru tvého života, nebo takovou křivku, v níž bys zaznamenala všechny významné okamžiky, které byly klíčové pro tvé rozhodnutí zajímat se o Montessori metodu. Samozřejmě záleží na tobě.

R: Asi začnu rovnou... Já jsem vždycky milovala školu, měla jsem vždycky úspěch ve škole, všechno jsem měla ráda, milovala jsem vůni pastelek, a vlastně všechno, co se ve škole dělo... Vzpomínám na svá školní léta velice dobře, měla jsem ráda jak učitele, tak ty děti a (...) jako vlastně vyrůstala jsem taky ještě v prostředí učitelů. Moji rodiče byli učitelé, nebo maminka byla učitelka, babička byla učitelka, vlastně zase z tatínkovy strany... Takže jsem to měla z různých stran (...) a takže jsem doma byla pravidelně na pedagogické radě (úsměv) jaksi... když doma probírali věci, školní... Pro mě je Montessori pedagogika možnost, jak zlepšovat svět, jak vlastně dělat věci (...) jinak, tak když se podívám na dnešní svět jako celkově tak, je to prostě... jako jediná možnost je začít u dětí, aby se něco změnilo ve světě, takže pro mě to má smysl pro to, aby se... Jako pro mě není Montessori pedagogika vzdělávací systém, ale spíš výchovný systém, a je to vlastně životní směr, není to něco, co jdu dělat do práce nebo zaměstnání, je to to, co v člověk musí věřit, že to opravdu jako funguje, a že vlastně ty děti můžou získat samostatnost, a na základě té samostatnosti získávají své vlastní sebevědomí, a vlastně potom když jsou sebevědomí, mají své zkušenosti a své schopnosti a jsou spokojeni sami se sebou, můžou dělat to, co chtějí a mají otevřené dveře k jakýmkoliv činnostem, které chtějí... Tak zároveň s tím, že se vyvíjí jejich osobnost a vyvíjí se pozitivním směrem, tak tyto děti nebudou dělat jako dospělí něco zlého, budou respektovat ostatní, budou respektovat planetu zemi, budou respektovat všechny bytosti a budou se snažit zlepšovat ten svět... Takže to je to, proč já to dělám...

Jakoby klíčový bod, který mě přiměl se zajímat o Montessori pedagogiku byl, když jsem hledala pedagogický směr vlastně, který by rezonoval s mojí osobností a s tím, co bych

chtěla... a to, co jsem znala z toho školského systému jako dítě, a tak jako od svých rodičů, tak to mi jako nevyhovovalo, protože to byly příkazy, rozkazy, negace „*to nedělej*“, „*tam nechod*“, „*pozor*“, „*spadneš*“, nebo vlastně ve škole to bylo klasika, že učitel stojí u tabule a říká, co má dítě dělat... Žádná vůle, žádná svoboda, žádná svobodná volba... Já jako z Montessori pedagogiky, tam se mi ohromně líbí, že vzdělávání je to, co si děláme sami a ne to, co nám dělají druzí... A ten školský systém je takhle postavený, že vlastně všichni čekají na pokyn, a tím pádem jsou neaktivní, a když to pak vezmeme jako v globálu, tak když bude lidstvo neaktivní, tak budou to ovce, které jenom dělají to, co se jim řekne...

Co se týče přístupu dětí ke vzdělávání, tak každý člověk je individuální, ale ty děti, které vyrostli od jeslí, máme už zkušenosti s tím, že tady vlastně zůstaly od třeba roku a půl do 15 let, tak když se budu bavit o těchto dětech, tak jejich přístup ke vzdělávání je pozitivní... To znamená, že opravdu tak, jak se říká ve školském zákoně, že máme vychovávat děti k tomu, aby měly lásku ke vzdělávání, tak to se tady děje... Oni samozřejmě mají občas s něčím problémy, něco jim nejde, ale prostě ví, jak to řešit a ví, že si mají přijít, říct, „*tohleto potřebuju znovu*“, „*tuhletu lekci chci znovu*“, nebojí se toho, že něco neumí, ale prostě jdou si za tím, aby to uměli a jejich zásadní otázka je „*k čemu mi to bude?*“... Takže když oni pochopí a vidí, že to má nějaký smysl, tak k tomu jdou úplně s jiným přístupem, než když je to opravdu jen drcení nějakých informací, které jsou pro výsledek testů, prostě pro výsledky... Jako já nejsem učitelka původně, takže to bylo naopak, já jsem si vybrala nejdřív Montessori a pak jsem se rozhodla, že budu učitelkou... A mým pedagogickým posláním je pomáhat lidem, nevím, jestli je to jako dětem, ale lidem k tomu, aby dokázali být svou nejlepší verzí sama sebe.

Někteří lidé odsuzují Montessori metodu vzdělávání, protože neví vůbec o čem to je, a těch dogmat a různých jako mýtů je strašně moc... Jako že si děti dělají, co chtějí a nemají žádný režim a nemají žádnou disciplínu... Ve chvíli, kdyby nebyla disciplína ano, přichází k nám děti z klasických škol, většinou se nikdo neptá, vždycky se mě lidé ptají na to, jak ty naše Montessori děti se pak zorientují na středních školách nebo prostě v životě... Teď už můžu říct, že naše děti nemají absolutně žádný problém s adaptací kdekoliv jinde, protože oni se vlastně adaptují na situace každý den, řeší problémy každý den, dělají si svůj plán každý den, a vlastně tohleto jsou pak schopni aplikovat kdekoliv jinde... Ale nikdo se mě vlastně nikdy nezeptal na to, jak se děti z klasické školy adaptují u nás... A to je opravdu velký problém, čím starší dítě, tím hůř, protože ty děti jsou neschopné vlastní existence, ony jsou pouze schopny poslouchat rozkazy dospělých a to mi přijde strašlivě smutné, že vlastně než

zjistí, že nějaký systém... a to můžou být děti, které opravdu neskutečně chtějí a snaží se, ale ten systém je tak zakořeněný, že vlastně lidé neví, že můžou dělat něco, co by chtěli, a že vlastně to učení je to jejich vlastní chtění, a že to nemusí být jakoby nějaké utrpení, které na nich páchají ostatní...

Čím delší dobu bylo to dítě v systému, kde poslouchá... Vlastně tam je to úplně opačné, jako my se ptáme, jako máme samozřejmě osnovy, musíme podle těch osnov dávat lekce, ale zároveň mají určitou možnost volby, kdy si, co zvolí, kdy půjdou procvičovat. Oni dostanou lekce a pak následně procvičují a je to vlastně na nich, kdy to udělají a kolik toho udělají... Takže když přijde to dítě a je zvyklé jakoby podle rozvrhu a čeká co bude, a čeká že tam někdo něco povykládá u tabule, tak je to pro něho úplně totální zmatek, že se nemůže zorientovat ve svém vlastním životě... V Montessori škole je učitel prostředník mezi prostředím, ve kterém to prostředí hraje klíčovou roli, vlastně tři pilíře Montessori pedagogiky: dítě, prostředí a učitel. Učitel je součástí toho prostředí, takže pokud jako je učitel jako nějaká důležitá osobnost, nebo jako váže pozornost na sebe, tak to není Montessori učitel... Ve chvíli, kdy přijdeš do školy nebo do třídy neměla bys učitele skoro ani vidět. Dobrá Montessori škola se pozná, podle toho, jestli, když přijdeš do té školy, tak nevidíš toho učitele, ale vidíš, že ty děti pracují.. Jako není to první věc ten učitel, která ti bije do očí, vlastně je neviditelný... A oni se učí samy, a to je cílem... Jako není úplně cílem, že ten člověk by tam neměl být, ale je takový lehký dirigent, tahá za nitky, je to kouč, jako já nemám ráda slovo průvodce, které je často používáno v těch alternativních pedagogikách, protože my je neprovádíme, ony musí dělat samy ty děti... Ve chvíli, kdy jakoby jsme je prováděli, tak je to špatně, protože tam chybí ta svoboda volby... Mě se v podstatě líbí ten termín kouč, kdy vlastně já z toho dítěte chci dostat to nejvíc... Když to bude to dítě, které přijde z té jiné školy, tak musím s ním sedět nad tím plánem, musím s ním být, aby se zorientoval v tom prostoru, kde si vzít nějaké pomůcky, jak se to děje... Ten učitel je tam, aby mu zprostředkoval to prostředí, aby se v něm vyznal...

T: A můžu se zeptat, v čem je pro tebe Montessori výuka přínosem?

R: Pro mě je přínosem, když vidím, že to má smysl, že prostě ty děti se naučí to, co chtějí, že jsou schopny to aplikovat v praxi, a to myslím jako opravdu praxe, protože v Montessori na druhém stupni je nejdůležitější práce, to jako je pojem, o kterém... Je to myšleno opravdu jako práce, je jedno jaká je to práce, ale není to jako projekt, který se vymyslí, a který se jakože dělá, ale je to opravdu, jako i kdyby to byl úklid nebo cokoliv, poskládat nábytek nebo vytvořit nějaký ekonomický projekt... Je tam strašně moc pracovních činností, a ty děti

vlastně se v tom orientují a dělají to samy... Musí poznávat sami sebe, to je cílem, aby poznaly svoje jak slabé, tak silné stránky, aby si vybrali co dál... Takže, když vidím, že toto se děje, tak to má pro mě smysl... Přínos to má pro mě pak ten, že moje práce není zbytečná...

Co se týká těch interpersonálních vztahů, tak děti mezi sebou v těch jednotlivých třídách, ale i srze třídy, tak si myslím, že ty vztahy jsou úplně skvělé... Jako neříkám, že se nepohádají, oni opravdu řeší všechny různé konflikty, které se řeší na všech různých školách... Prostě jsou to děti, které prožívají to co prožívají jiné děti, ale rozdíl je v tom, že se učí tyhle konflikty a každodenní situace řešit... Takže ve chvíli, kdy je nějaký konflikt, oni si dělají poradní kruhy nebo my tomu říkáme mírové stolečky... že si vlastně sednou ke stolu a vyřikávají si to pomocí mediátora až do té chvíle, kdy tam nic není a můžou odejít jako přátelé... Takže to funguje krásně... Potom s rodičema... a ještě chci říct, že ty děti jsou jako fakt dobří kamarádi, oni se znají, tím, že jsou neustálé interakce a oni si můžou řešit, jestli budou pracovat s tím nebo s tím, že tady je ta svoboda pohybu, svoboda volby s kým budu pracovat, jak budu pracovat, jak dlouho, tak ty děti se opravdu znají na rozdíl od klasických škol, kde na tyhle situace mají čas akorát o přestávkách, takže spolu nekomunikují... A co se týká rodičů, myslím si, že jsou jako dobré, myslím si, že rodiče by chtěli daleko více jako komunikovat o svých dětech, to by jako mohl být nekonečný příběh... Na druhou stranu, když vezmeme rodiče, tak ne vždy mají zájem, nebo nemají čas přijít na nějaké přednášky nebo i na schůzky i na pozorování do školy můžou přicházet, takže vlastně je tu spousta věcí, co děláme pro rodiče... Ale myslím si, že rodiče by potřebovali jako větší péči, možná by potřebovali Montessori pedagogiku pro sebe (úsměv) a co se týká vztahů mezi personálem, tak jsou různé přístupy, prostě je to, bych řekla, že jsou skupinky lidí, kteří si fakt rozumí, jsou nadšeni pro Montessori pedagogiku, jsou jako naladěni jako na sebe... A pak jsou lidé, kteří nemají úplně zájem třeba o Montessori a možná tomu ani nerozumí a nechtějí třeba jít do tohoto světa a prostě takhle to funguje ve všech firmách, že tam nejsou třeba úplně lidé, kteří by chtěli tuto práci dělat, ale jsou... Jako těch lidí, kteří by chtěli dělat Montessori pedagogiku není v dnešním světě moc, protože je to hodně práce...

T: Máš na mysli Montessori pedagogiku v celém svém jádru?

R: Ono žádná jiná ani není... Ve chvíli, kdy z toho systému vytáhnu nějakou část, tak se stává nefunkční... To je, jak kdybych si vzala svůj organismus a já nevím, vyřízli bysme ledviny... jako ano může to fungovat za určitých situací, ale nebude to prostě kompletní... Jako když se vezme opravdu jen jedna část, když si vezmeme tu disciplínu v Montessori

pedagogice... Spousta lidí neví, že disciplína je v Montessori pedagogice zásadní, jako ta „self“, ta vnitřní motivace, s kterou se pracuje od malička... Kdyby tam nebyla, tak bysme měli třídu, kde může být nadšená paní učitelka a vedení, které vybaví třídu pomůckama, a ve chvíli kdy nebude vědět, co dělat s těma pomůckama, kdy nebude mít děti, které jsou vedené nějakým způsobem a jsou schopné s tou svojí svobodou nakládat, tak to bude totální chaos a anarchie, a to je pak na zbláznění i pro toho učitele, a ty děti z toho pak nic nemají....

T: A ještě se tedy zeptám na jednu otázku, mohla bys říct, jestli si vybavuješ nějakou přímo zkušenost z minulosti, kdy přišel ten AHA moment, že sis vybrala právě Montessori pedagogiku?

R: Když ses mě zeptala, tak mě vyvstala, ale jakoby to s tím nesouvisí, ale řeknu to... AHA moment, kdy jsem se chtěla stát Montessori učitelkou: Moje babička, která byla vynikající elementaristka, to znamená, že učila na prvním stupni, a neskutečně zlatý hodný člověk, ale takový jako praktik, prostě... A když jsem se učila počítat, tak mi to nešlo nebo jako já už nevím a ona vytáhla nějakou šňůrku a navlíkla na to knoflíky, byly tmavě zelené, takové jako vojenské, což se mi vůbec nelíbilo... A když viděla, že to nezafungovalo, nevím, co jsme dělali jako za počítání, ale předpokládám, že nějaké odčítání, sčítání... a když viděla, že teda zelené ne, tak našla nějaké barevné a já jsem uměla počítat za dva dny (smích)... Takže to mě přišlo jako, že tohle mělo na mě asi vliv, protože... Ale to vlastně nevědomky, když si vezmu jinak, já ještě musím znovu říct, nejsem pedagog, takže já jsem nejdřív přišla k Montessori a pak jsem si dodělala pedagogické studium... Já jsem vystudovala marketing, takže jsem pracovala v různých oborech a dělala jsem pro firmy v managementu, a dělala jsem prostě úplně jiné věci... Dělala jsem hrozně moc praktických věcí a měla jsem obrovské zkušenosti, jak z gastronomie, tak prostě z reklamy, z módních přehlídek a z prodeje... Pak jsem navrhovala módní konfekce, dělala jsem nákupčí... takže dělala jsem toho strašně moc, a řekla bych, že všechny tyto činnosti mě ovlivnily, protože vlastně je to o životě, je to o tom, co člověk vlastně může zažít... A ta osobnost si myslím, že se pak skládá z toho, jaké máš zkušenosti... Ve chvíli, kdy máš nějaké zkušenosti, tak si můžeš vybírat, můžeš si říkat „to mě baví“, „toto mě nebaví“ a mě to přijde, že to samé je i v Montessori pedagogice. Ve chvíli, kdy ty děti můžou zažívat spoustu zkušeností, jak dobrých, tak špatných, ale jakoby v rámci toho hřiště, kdy je to v pořádku, když nezažívají traumata, ale když si řeknou „jo, tohle to mi nešlo“, „to si zkusím jinak“, prostě když ta chyba je náš přítel a není to nějaký strašák... Bez chyby jsme se vůbec nevyvíjeli... Já si myslím, že Montessori pedagogika je hlavně o tom, jako že můžou bezpečně zažívat chyby, a vlastně oni dělají každý den chyby...

Každá pomůcka v Montessori pedagogice je udělaná tak, že má tam kontrolu chyby. Takže tam nemusí být ten učitel, který „*Aaa tady máte špatně, podívejte se, tady ten to udělal, vidíte to tady? Tady udělal chybu.*“ A je to ponižování pro toho člověka... jak, kdo to bere... Někomu to nevadí, ale já si myslím, že stejně je to otázka důstojnosti toho člověka, že jasně, je to chyba, pojďme na tom pracovat, ale nemusí to být poukazování na něco... Když si to to dítě, nebo jakýkoliv dospělý najde sám, anebo s nějakou laskavostí jim můžu ukázat, ještě tohle si přečíst a ono si to najde samo, nebo si to najde člověk sám, tak z toho jako... Nebo jako já, když jsme... nebo chvíli jsem dělala na městě a dělala jsem tam s náměstkama, a mě to přišlo vyjednávání „but“ na jedna „but“ na dvě, prostě kam až můžeš toho člověka zahnat, aby... Nebo, když ho zaženeš do kouta, tak už s tebou nebude spolupracovat, když už nemá vlastně vůbec chuť, ani schopnost, ani sílu, ani nic... prostě vylézt... A to je přesně o těch dětech, když může, udělá chybu, fajn, udělá to všechno špatně, přišel jsem, řekl jsem, ať už je to cokoli, nemusí to být příklad, může to být něco, nějaký průšvih, který udělali jo jakoby... a přijdou a řeknou a hledají cestu ven, tak co bysme mohli, co bys mohl udělat... Já si myslím, že člověk je celkově postaven na tom, že nechce dělat chyby, že je perfekcionista... Všichni lidé se snaží o jakousi dokonalost, to už je vlastně v lidských tendencích a Montessori pedagogika je založena na lidských tendencích a jedna z těch tendencí je touha po matematické přesnosti, dokonalosti... Ať už chceme nebo ne, to máme celý život, od narození až do stáří... ale těch lidských tendencí je mnoho – adaptace, orientace... Je to postavené na základě vědeckého přístupu, Marie Montessori byla lékařka, dlouho pracovala v psychiatrické léčebně, takže to má na základě pozorování lidí.

DODATEK:

A ještě k tomu, proč jsem se začala o to zajímat... Zajímalo mě to kvůli tomu, že jsem byla máma a můj syn... Zabývala jsem se totiž různými alternativami, různými charakteristikami dětí. Kamarádka mi řekla, že existují nějaké indigové děti a křišťálové děti a duhové a tak... A tehdy jsem si zjišťovala charakteristiky indigových dětí a tam mě to sedělo, ten můj syn, vyloženě na to, že všechny ty charakteristiky a pak teda na základě toho jsem se dozvěděla, že pro tyto děti je vhodná Montessori pedagogika. Na základě toho jsem si pak začala zjišťovat něco o Montessori pedagogice, a to už mě rezonovalo a souzněla jsem s tím... Přišlo mi to tak přirozené a normální a začala jsem se vzdělávat a chtěla jsem vědět víc a víc, a potom jsem si četla a jezdila jsem na kurzy...

T: Skvělé, moc ti děkuji za tvou otevřenost, já myslím, že bylo řečeno vše, co jsem potřebovala vědět. Tímto ukončuji tedy náš rozhovor.

KURZ
MONTESSORI
PRO 2. STUPEŇ
- ŠVÉDSKO

Hm..., no jakože zkušenost je obrovská nebo jako ne není obrovská. Určitě jako někteří mají větší zkušenosti... Třeba co mi hrozně dalo, já jsem byla na kurzu ve Švédsku, měsíc jela jsem na měsíc do Švédska. Byl to kurz jakoby pro 2. stupeň a tam jsme byli na farmě, jakoby nechcu říct zavření, ale ano, ta farma byla, já nevím 10km od nějakého nejbližšího města. Myslím, že 7 možná od nejbližšího města, sešlo se nás tam kolem 40 lidí z různých míst po světě nějak z Ohia, tak z Francie, tak z Berlína, z Mnichova, od Paříže, Vídně... prostě tak porůznu různí lidé, a to byla podle mě pro mě velká výzva, kdy vlastně ten jakoby ukázaný ten život toho 2. stupně, kdy oni mají jakoby pracovat na farmě, mají se učit jako nezávislosti ekonomické, sociální mají prostě být taková jedna velká rodina a umět se o sebe postarat... A jako musím říct, že pro mě tím, že já jsem vyrůstala, jak kdyby v tom skautu na vesnici, to třeba nebylo tak těžké, ale viděla jsem, že pro ty lidi z toho, z těch velkých měst, že jako jít ráno poklidit zvířata, muset nachystat pro 40 lidí oběd a takové, takže to bylo podle mě pro ně jakoby těžké. Pro mě byla spíš těžší ta jazyková bariéra, ale byla to jako velká, podle mě podle pro mě zkušenost, že jako 40 neznámých lidí na jednom místě, ale všichni chtěli vlastně to samé. Všichni se chtěli dozvědět vlastně něco o té Montessori pedagogice, všichni vlastně chtěli jak kdyby ten samý cíl, takže vlastně všichni jsme si pomáhali, když já jsem něčemu nerozuměla, někdo mi to pomohl, když oni zase nevěděli, jak poklidit, tak jsem třeba jakože vždycky jsem je říkali, jako že tím, že jsem něčemu nerozuměla, tak oni mi poradili v něčem a já jsem zas byla takový ten praktik, takže jsem jako... a bylo to báječné, ale jinak jako celkově jako setkání s Montessori pedagogikou vlastně mě neustále překvapuje tím, jak vlastně ta Maria Montessori, na co ona všechno přišla! (udiveně) Já jsem vlastně neustálý objevovatel ne objevovatel něčeho nového, a já teda miluju matematiku a co je pro mě ještě jako v Montessori jako zajímavé nebo ne zajímavé, inspirující, obohacující je to, jako co ona vlastně za pomůcky vymyslela, protože já jsem se jako na základce na střední jsme se učili vzorečky a já jsem si pod nima nikdy nic nedokázala představit a tady až tady (důraz na slovo až tady) ve svých X letech jsem vlastně poznala, co ten vzoreček je. A to, to jako je pro mě takové velké Wau jako pořád, a to jako a to já furt jako, když jsem tady už tolik jako tak furt něco nového vlastně zjišťuju, vždycky Zori přijde a ukáže mi něco nového, a já zase s otevřenou pusou, jako fakt s otevřenou pusou (důraz) se dívám, co jako ještě pořád, co zase přijde. No jako takže, já jsem se asi už zamotala... (smích)

VLASTNÍ
POROŽNÁNÍ
MONTESSORI
(PRAKSE)

STEJNÝ CÍL

VSAZENÁ
POMOC

NEUSTÁLÝ
OBJEVOVATEL

NEUSTÁLÝ
OBJEVOVATEL

NAČERNOST

T: Né já myslím, že jsi to rozvedla moc pěkně a můžu se zeptat, v čem se liší podle tebe Montessori pedagogika od běžného vzdělávacího systému?

ODLIŠNOSTI + MÝTY A PŘEDSUDKY

R: Liší? (...) Spousta lidí říká, že naše děti nemají hranice, nemají řád a že vlastně můžou si to udělat, kdy chtějí. Ale já si právě myslím, že tady to je učí velkému řádu a velkému pořádku, protože oni jako ví, kdy to mají jako odevzdat a oni se vlastně učí si to naplánovat tak, aby to odevzdali včas... Samozřejmě, že ano jakože tolerujeme jim když si to odevzdají jako pozdě ale zas oni už se musí přijít domluvit, proč to odevzdali pozdě, už musí jako říct jako to jsem nemohl, nestihl nebo něco, a ti co tady s námi jako tak už prostě, když něco zapomenou, tak přijdou, „jé Hani já jsem zapomněl, ale dodělám to do zítřka...“ že si sami jsou vědomi toho, že prostě si mají něco jakoby hlídat, a to všechno, což si myslím, že je vede k té samostatnosti k tomu, že prostě oni sami si dokážou hlídat čas, sami si dokážou korigovat, co kdy jakoby udělají... Zatímco na té normální základce, a to nechci jako hanit

SAMOSTATNOST
+ ROZPOVĚDNOST

ODLIŠNOSTI
OD BĚŽNÉ
+ MÝTY A
PŘEDSUDKY
O MONTESSORI

DÍTĚ = PÁNEM SVÉHO ČASU

Obrázek 1 Otevřené kódování (respondentka č. 1)

NEBEŘEFLIXE

R: Hm... tak to zas teďka třeba nechci, aby to bylo jako na znělo pak nějak nabubřele nebo namyšleně a je to ale já si myslím, že jo, ale to je možná by to byla otázka třeba na děti, jak mě vnímají, nebo jak to vnímají. Ale já si myslím, že jo, neříkám, že ve stoprocentech, nebo potom je ještě dítě, a dítě samozřejmě... Ale u dětí, které opravdu nemají žádný, třeba i zdravotní problém řekněme... nebo jsou tam, kde mají být a dělají to, co mají, nelimituje je něco.. tak, tak věřím, že to tak mají, a že, že ano, že jako ano (úsměv) (doufá v to)

SEBEREFLIXE

T: Mokrát děkuji, je ještě něco, co bys tak chtěla ráda dodat?

CESTA ŠKOLE
ZKUSENOSTI

R: Ehm.. Já nevím (úsměv), já možná jenom to, že třeba ta moje cesta tady, že jsem byla vlastně 5 let ve školce, děti školkového věku, a pak se otvírala škola, přišla jsem do školy, že měla jako nějaký vlastně vývoj, a když jsem poznala ty různé stupně, ty různé věky, a (...) a i to, že jsem předtím téměř 2 roky pozorovala vlastně, a opravdu pozorovala, jako s otevřeným, s otevřenou myslí, abych viděla opravdu sebemenší detail, a potom se doptávala a potom jsem se doptávala, proč dělali tohle takhle, proč dělají takhle támhle, tamto takhle a tak si myslím, že mě to dovedlo právě sem k tomu jakoby pochopení, a k tomu naplnění, že tu práci mám fakt ráda, že ji dělám vlastně s obrovskou láskou, chutí, respektem, a že jsem vlastně ráda, že teď jsem třeba u těch dětí ze základní školy u toho 1. stupně. Ale jsem strašně ráda za tu zkušenost, která byla vlastně před tím u těch menších dětí, protože vlastně já teďka vím, co mi jakoby přichází z té školky, vím, jak se zhruba tam chovají, co zhruba dělají, co potřebují, nepotřebují a daleko snáží se mi potom s těmi příchozími dětmi ze školky pracuje, daleko snáží se mi rozumí některým věcem, co se dějou... takže vlastně jsem hrozně ráda za tu cestu jako takovou... A nedovedu si vůbec představit, že bych se měla vrátit do klasické, jakože byla jsem tam samozřejmě na praxích, třeba když jsem měli v rámci školy povinné, a měla jsem tam i jako domluvené místo hned po škole, ale už, už si tam, už tehdy po té škole jsem věděla, že to místo musím odmítnout, i když jsem nevěděla pořádně, co tady bude, nebo nebude, protože furt to tehdy bylo relativně v plenkách, to Montessori. A teďka už si nedovedu vůbec (důraz na slovo vůbec) představit, že bych se měla vrátit prostě ke klasickému způsobu výuky a fungovat s dětmi jako tou klasickou frontální výukou... Nedovedu si to vůbec představit, jako už to člověka natolik jako ovlivnilo a vidí v tom samozřejmě jenom..., já bych to určitě nemohla dělat, kdybych tomu nevěřila! Kdybych nevěřila tomu, že to takhle je správně a že toto je to nejlepší pro ty děti, tak bych to nemohla dělat... takže stejně tak tady jsou třeba obě moje dcery. Jedna je teď ve škole, jedna teď začíná v jesličkách, protože prostě vím, že tomu věřím. A to znamená, že ty moje děti nemůžu dát nikam jinam, když to, co čemu věřím, je tady prostě. Takže asi takhle, a to je asi všechno.

VLASTNÍ
CESTA
K POCHOPENÍ
SKLÁ
ZKUSENOSTI

ENOCE

JEDINÉ
MONTESORI

VÍRA

VÍRA = MÁ TOSMYSL

T: Děkuji, já myslím, že je to úplně dostačující. Ukončuji náš rozhovor.

Obrázek 2 Otevřené kódování (respondentka č. 2)

SADOVKRNOST

rada slovo průvodce, které je často používáno v těch alternativních pedagogikách, protože my je neprovádíme, ony musí dělat samy ty děti... Ve chvíli, kdy jakoby jsme je prováděli, tak je to špatně, protože tam chybí ta svoboda volby... Mě se v podstatě líbí ten termín kouč, kdy učitel = kouč, vlastně já z toho dítěte chci dostat to nejvíc... Když to bude to dítě, které přijde z té jiné školy, tak musím s ním sedět nad tím plánem, musím s ním být, aby se zorientoval v tom prostoru, kde si vzít nějaké pomůcky, jak se to děje... Ten učitel je tam, aby mu zprostředkoval to prostředí, aby se v něm vyznal...

T: A můžu se zeptat, v čem je pro tebe Montessori výuka přínosem?

R: Pro mě je přínosem, když vidím, že to má smysl, že prostě ty děti se naučí to, co chtějí, že jsou schopny to aplikovat v praxi, a to myslím jako opravdu praxe, protože v Montessori na druhém stupni je nejdůležitější práce, to jako je pojem, o kterém... Je to myšleno opravdu jako práce, je jedno jaká je ta práce, ale není to jako projekt, který se vymyslí, a který se jakože dělá, ale je to opravdu, jako i kdyby to byl úklid nebo cokoli, poskládat nábytek nebo vytvořit nějaký ekonomický projekt... Je tam strašně moc pracovních činností, a ty děti vlastně se v tom orientují a dělají to samy... Musí poznávat sami sebe, to je cílem, aby poznaly svoje jak slabé, tak silné stránky, aby si vybrali co dál... Takže, když vidím, že toto se děje, tak to má pro mě smysl... Přínos to má pro mě pak ten, že moje práce není zbytečná...

Co se týká těch interpersonálních vztahů, tak děti mezi sebou v těch jednotlivých třídách, ale i srze třídy, tak si myslím, že ty vztahy jsou úplně skvělé... Jako neřekám, že se nepohádají, oni opravdu řeší všechny různé konflikty, které se řeší na všech různých školách... Prostě jsou to děti, které prožívají to co prožívají jiné děti, ale rozdíl je v tom, že se učí tyhle konflikty a každodenní situace řešit... Takže ve chvíli, kdy je nějaký konflikt, oni si dělají poradní kruhy, nebo my tomu říkáme mírové stolečky... že si vlastně sednou ke stolu a vyřikávají si to pomocí mediátora až do té chvíle, kdy tam nic není a můžou odejít jako přátelé... Takže to funguje krásně... Potom s rodičema... a ještě chci říct, že ty děti jsou jako fakt dobří kamarádi, oni se znají, tím, že jsou neustálé interakce a oni si můžou řešit, jestli budou pracovat s tím nebo s tím, že tady je ta svoboda pohybu, svoboda volby s kým budu pracovat, jak budu pracovat, jak dlouho, tak ty děti se opravdu znají na rozdíl od klasických škol, kde na tyhle situace mají čas akorát o přestávkách, takže spolu nekomunikují... A co se týká rodičů, myslím si, že jsou jako dobré, myslím si, že rodiče by chtěli daleko více jako komunikovat o svých dětech, to by jako mohl být nekonečný příběh... Na druhou stranu, když vezmeme rodiče, tak ne vždy mají zájem, nebo nemají čas přijít na nějaké přednášky nebo i na schůzky i na pozorování do školy můžou přicházet, takže vlastně je tu spousta věcí, co děláme pro rodiče... Ale myslím si, že rodiče by potřebovali jako větší péči, možná by potřebovali Montessori pedagogiku pro sebe (úsměv) a co se týká vztahů mezi personálem, tak jsou různé přístupy, prostě je to, bych řekla, že jsou skupinky lidí, kteří si fakt rozumí, jsou nadšení pro Montessori pedagogiku, jsou jako naladěni jako na sebe... A pak jsou lidé, kteří nemají úplně zájem třeba o Montessori a možná tomu ani nerozumí a nechtějí třeba jít do tohoto světa a prostě takhle to funguje ve všech firmách, že tam nejsou třeba úplně lidé, kteří by chtěli tuto práci dělat, ale jsou... Jako těch lidí, kteří by chtěli dělat Montessori pedagogiku není v dnešním světě moc, protože je to hodně práce... PŘÍSTUP LIDÍ

PŘÍNOS MONTESORI

VZTAHY MEZI DĚTI

VZTAHY S RODIČI

VZTAHY MEZI PERSONÁLEM

ATULKA V PRAXI

VÝZNAM PRÁCE

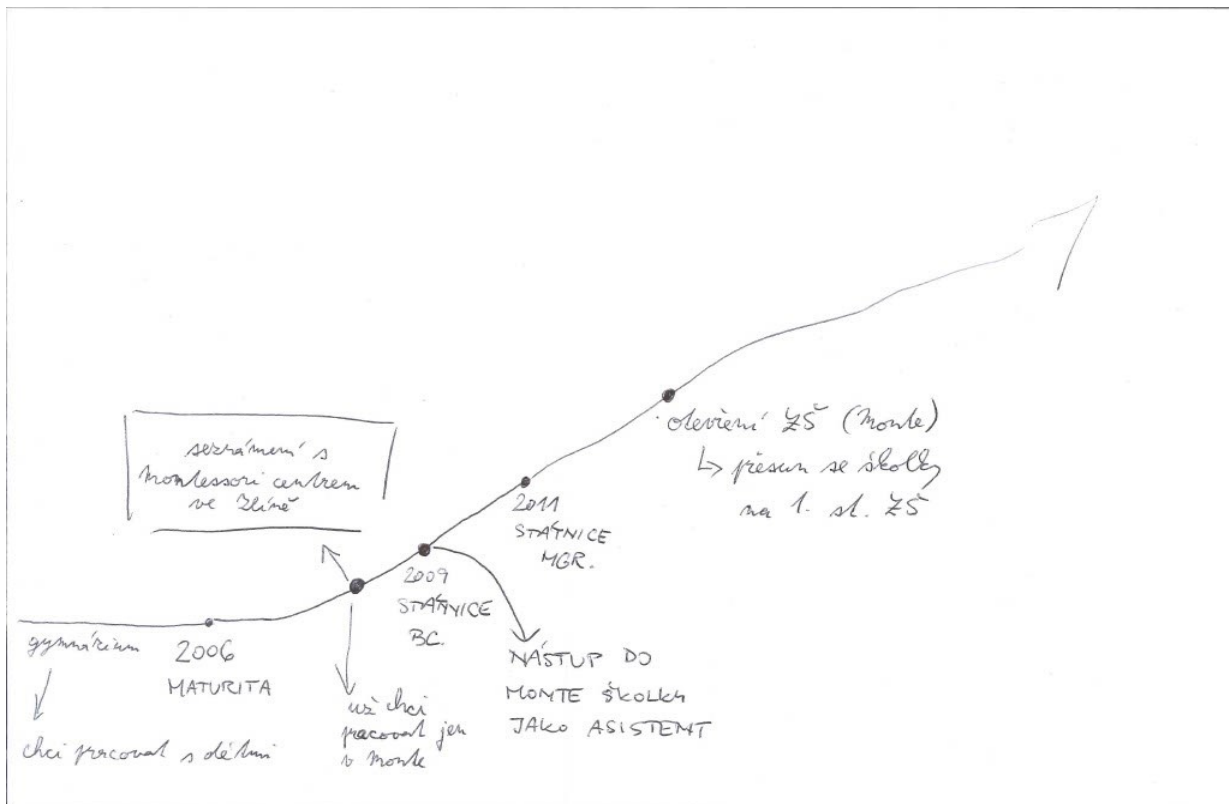
POZNAT SAMY SEBE!

SCHOPNOST ŘEŠIT KONFLIKTY = MEDIÁTOR, PORADNÍ KRUHY

SVOBODA

MONTESORI PŘI RODIČE

Obrázek 3 Otevřené kódování (respondentka č. 3)



Obrázek 4 Životní křivka respondentky č. 2