



Průvodce učitele svobodné demokratické školy

Vladimír Dobeš, ed.

Lucie Dobešová

Valerie Dobešová

Katarína Grenčíková

Adéla Klírová

Jakub Václavovič

Donum Felix, Kladno, březen 2024

Průvodce vznikl v rámci projektu *Česko Norský most k demokracii zážitkem*, č. p. EHP-CZ-ICP-4-029, jenž je financován z fondů Evropského hospodářského prostoru (EHP) 2014–2021. Příjemcem projektu je Základní a Střední škola CoLibri, partneři projektu jsou Základní škola a Střední škola Donum Felix a Základní škola Nyskolen z Norska. Prostřednictvím EHP fondů přispívají Island, Lichtenštejnsko a Norsko ke snižování hospodářských a sociálních rozdílů v Evropském hospodářském prostoru a k posilování spolupráce s patnácti evropskými státy. Společně pro zelenou, konkurenceschopnou a inkluzivní Evropu.

CoLibri

 **Donum Felix**

NYSKOLEN
Nyskolen i Oslo

Děkujeme

vládám Islandu, Lichtenštejnska a Norska, které prostřednictvím EHP fondů přispěly na vytvoření této publikace;

partnerům v projektu *Česko Norský most k demokracii zážitkem*, škole CoLibri v Tišnově a škole Nyskolen v Oslu za podnětné návrhy a připomínky při přípravě tohoto textu;

členům Asociace svobodných demokratických škol za řadu zkušeností, podnětů a připomínek v průběhu přípravy;

Karlu Rýdlovi za oponenturu textu;

Lucii Dudíkové za korekturu textu.

OBSAH

Předmluva – text jako permakulturní zahrada	7
Souhrn	8
1. Úvod a důvod	11
1.1. Vyjasnění východisek	12
1.2. Vnitřně motivované učení	13
1.3. Motivace stát se součástí svobodné demokratické školy	14
1.4. Pojetí svobody a moci	16
1.5. Důležitost hranic	18
1.6. Účel a zaměření tohoto průvodce	19
Zdroje	20
2. Trendy – změny na trhu práce	21
2.1. Určující trendy současného světa	21
2.2. Změna východisek	21
2.3. Křížovatka, na níž stojíme	25
Zdroje	30
3. Budoucnost vzdělávání	32
3.1. Shoda na potřebě reformy	32
3.2. Proč je těžké se domluvit	33
3.3. Diskuse o vzdělávací reformě	34
3.4. Trendy ve vzdělávání a koncept svobodných demokratických škol	35
3.5. Projekce trendů ve vzdělávání	36
Zdroje	41
4. Osobnosti a myšlenky formující svobodné demokratické školy	42
Úvod	42
4.1. Zavedení povinné školní docházky	42
4.2. Locke a Rousseau – osvícenci, k nimž se vracíme dodnes	43
4.3. Tolstoj a Jasná Poljana, první svobodná škola?	44
4.4. Století dítěte – reformní hnutí konce 19. a začátku 20. století	47
4.4.1. Obecné principy reformní pedagogiky	47
4.4.2. Vybrané osobnosti, které ovlivnily svobodné demokratické školy v 1. polovině 20. století	49
4.4.3. A. S. Neill a Summerhill	50
4.5. Reformní hnutí od 60. let v praxi i teorii	52
4.5.1. Hnutí svobodných škol	52
4.5.2. Sudbury školy	53
4.5.3. Nové teoretické rámce a významní autoři	54
Zdroje	57
5. Svobodné demokratické školy	61
5.1. Obecné principy svobodných demokratických škol	61
5.2. Demokratické uspořádání	63
5.3. Vnitřně motivované učení a jeho předpoklady	67
5.4. Vybrané svobodné demokratické školy	72

5.4.1. Summerhill	72
Východiska a cíle	72
Demokracie	73
Učení	74
Vztah k rodičům	76
5.4.2. Sudbury Valley	76
Východiska a cíle	76
Demokracie	77
Učení	78
Diplom Sudbury	80
Vztah k rodičům	81
Sudbury školy ve světě	81
5.4.3. Donum Felix	82
Základní hodnoty	82
Demokracie	84
Učení	88
Vzdělávací koncept a jeho soulad se školskou legislativou	93
5.5. Absolventi	95
5.6. Legislativní rámec	100
Zdroje	101
6. Humanistická psychologie a její vliv na svobodné demokratické školy a koncept vnitřně motivovaného učení	104
Úvod	104
6.1. Maslowova hierarchie potřeb	104
6.1.1. Kritika	105
6.1.2. Význam	106
6.2. Rogersův přístup	106
6.2.1. Zaměření na člověka	107
6.2.2. Postoj důvěry v dobro jako základ přístupu k člověku	107
6.2.3. Aktualizační tendence jako motivace k rozvíjení vlastního potenciálu a růstu	108
6.2.4. Další východiska postoje C. Rogerse ke vzdělávání	108
6.3. Existenciální psychologie	109
6.3.1. Existenciální úzkost	110
6.3.2. Existencialismus v porovnání s humanistickou psychologií	111
6.4. Pozitivní psychologie	112
Zdroje	112
7. Učení	114
7.1. Pojem učení	114
7.2. Komplexita teorií učení	115
7.3. Kompetence jako výstup učení	115
7.4. Učení z pohledu moderních neurověd (zjednodušený přehled)	116
7.5. Efektivní učení	117
7.5.1. Naplnění základních potřeb jako předpoklad efektivního učení	117

7.5.2. Stres a strach v procesu učení	118
7.5.3. Motivace	119
7.5.4. Sebedeterminační teorie motivace	119
7.5.5. Motivace k učení	121
7.6. Praxe v Donum Felix	122
Zdroje	123
Doporučená literatura	124
8. Jak se děti přirozeně učí	125
Úvod	125
8.1. Proces učení	125
8.2. Poznatky vývojových psychologů	126
8.3. Vhodné podmínky pro přirozené učení	127
8.4. Sebeřízené vzdělávání podle P. Graye	128
8.4.1. Kulturní očekávání (a skutečnost), že vzdělávání je odpovědnost dětí	130
8.4.2. Neomezený čas na hru, objevování a následování vlastních zájmů	130
8.4.3. Věkové míchání	131
8.4.4. Možnost hrát si s nástroji kultury	132
8.4.5. Komunita	132
8.4.6. Dospělí, kteří jsou spojenci, ne soudci	132
Zdroje	133
9. Jak se učí lovci a sběrači	134
Úvod	134
9.1. Lovci a sběrači – základní charakteristiky	134
9.2. Východiska učení u lovců a sběračů	135
9.3. Ekonomika daru	136
9.4. Vzdělávací praxe lovců a sběračů	137
9.5. Příklady učení u lovců a sběračů	137
9.6. Závěrem	138
Zdroje	139
Doporučená literatura	140
10. Svobodná hra	141
Úvod	141
10.1. Hra	141
10.2. Charakteristika svobodné hry	142
10.2.1. Principy svobodné hry	142
10.2.2. Přínos svobodné hry a její druhy	143
10.2.3. Role dospělých	144
10.3. Naše zkušenosti	146
Zdroje	147
11. Postpedagogika	148
11.1. Podpora místo výchovy	148
11.2. Důvěra, kterou nelze zklamat	149
11.3. Důsledky sebeodpovědnosti	149
11.4. Nehodnocení	151

11.5. Odpovědnost za druhé a vymezování hranic	151
11.6. Pedagogický svět a jeho dopady	152
11.7. Postpedagogická praxe	152
11.8. Otázka násilí	153
11.9. Problém pojetí člověka	154
11.10. Lidé jsou sociálně konstruktivní bytosti	154
11.11. Diskuse	154
Zdroje	155
12. Role v procesu vnitřně motivovaného učení	156
12.1. Role rodiče	157
12.1.1. Zodpovědnost rodiče	157
12.1.2. Vědomé naplňování role rodiče	161
12.2. Role učitele svobodné demokratické školy	163
12.2.1. Volba role učitele	163
12.2.2. Jak učitel podporuje učení	164
12.2.3. Odpovědnost učitele	166
12.2.4. Základní východiska role učitele	167
12.2.5. Učitelská praxe	168
12.3. Role žáka	170
Zdroje	171
13. Řešení konfliktů, mediace, nenásilná komunikace	172
Úvod	172
13.1. Mezilidské vztahy a komunikace	173
13.2. Konflikty	174
13.3. Řešení konfliktů	175
13.4. Mediace	175
13.4.1. Mediační praxe v Donum Felix	176
13.5. „Nenasilná komunikace“	177
13.6. Empatie	178
13.7. Specifika mediace formou „nenásilné komunikace“	179
13.8. Příklad z mediační praxe ve škole v Donum Felix	180
Závěr	182
Zdroje	182
Doporučená literatura	183
14. Závěr v zahradě vnitřní motivace	184

Předmluva – text jako permakulturní zahrada

Jak napsat text, který bude zajímavý, informativní a inspirativní nejen pro učitele (průvodce/zaměstnance) svobodných demokratických škol, ale i pro širší učitelskou a rodičovskou veřejnost? Anebo pro kohokoli, kdo chce zažít jiný pohled na svět učení i na sebe? Nebo i pro toho, kdo hledá způsob, jak podporovat konstruktivní změny ve společnosti? Jak přenést něco, co je ve své podstatě o postojích, o vztazích a především o prožitku do struktury jazyka a myšlení zafixovaného v textu? Na čem se dokážeme shodnout, kam až dokážeme kráčet společně a kde už bude lepší se pouze obohacovat návštěvou odlišných společenských bublin? Nebo lépe návštěvou různorodých otevřených zahrad?

Vás teď ale asi zajímá, zda a proč se pustit do čtení. Tyto texty vznikly z potřeby shromáždit know-how související se svobodným demokratickým vzděláváním a zkušenosti z deseti let zakládání a růstu školy Donum Felix. Naším cílem je také stručně popsat související témata a nabídnout otázky pro další diskusi.

Následující texty vznikaly a jsou strukturovány jako permakulturní zahrada tak, aby je bylo možné navštěvovat a využívat selektivně, na přeskáčku nebo jakkoli vám to bude příjemné a užitečné – kam vás přiláká pěšinka, vůně nebo barva, kořeny, spleť stébel či větví. Chtěli jsme, aby konečným dotykem editora nezaničil různorodý přístup a rukopis jednotlivých zahradníků, kteří zahradě pomáhali vzniknout a zakořenit. Věříme, že přiláká další život, bez něhož se neobejde. Těšíme se, že budete ochutnávat její plody i s rizikem ochutnávky něčeho nezralého. A pokud vám budou plody chutnat, můžete tam, kam směřujete, trusit semínka tak, jako se o to snažíme v naší zahradě. Kdybyste se tu ztratili, zavolejte, kde jste, určitě už bude někdo poblíž.

Potěší nás vaše zpětná vazba na procházku naší zahradou popisovanou z pohledu školy Donum Felix i sdílení co vám roste ve vašich zahradách (můžete k tomu použít e-mail vladimir.dobes@donumfelix.cz). Nikdy to nebude totéž – půda, krajina i lidé jsou krásní ve své různosti.

Poděkování

Tento text by jako permakulturní zahrada v takovémto rozsahu nevznikl bez podpory z projektu Bridge financovaného z Fondů EHP a Norska. Děkujeme vládě Norska, Islandu a Lichtenštejnska, které tyto fondy zaměřené na spolupráci financují, i projektovým partnerům – škole CoLibri v Tišnově a škole Nyskolen v Oslu za krásný pozemek i za dostatek času a podpory při plánování a založení zahrady. Velmi nám pomohly také sazeničky a zpětná vazba od členů Asociace svobodných demokratických škol i jednotlivých odborníků a podporovatelů.

Souhrn

Tento průvodce vykresluje dynamickou krajinu svobodného demokratického vzdělávání jak pro ty, kdo v ní chtějí žít, tak i pro ty, kdo se do ní chtějí jen podívat. V [předmluvě](#) ji přirovnává k permakulturní zahradě, která je založena na vytváření nenásilného a podpůrného prostředí podporujícího organický růst a dlouhodobou udržitelnost prostřednictvím respektu k přirozeným procesům a k diverzitě.

Svobodné demokratické vzdělávání vychází z jedné hlavní premisy, kterou nelze pominout při žádném vstupu do této krajiny a která je popsána v kapitole [Úvod a důvod](#). Jedná se o výchozí přesvědčení, předpoklad nebo chcete-li mentální model, že **základ lidské povahy je pozitivní a konstruktivní a člověk je ve své podstatě autonomní a vstřícně orientovaná bytost, která je evolučně naprogramována na seberozvoj, spolupráci a celoživotní učení**. Z tohoto předpokladu pak vychází poslání svobodných demokratických škol - poskytovat vzdělávání prostřednictvím vhodného prostředí, které plně respektuje člověka a které mu umožňuje sebeřízení a přirozené, vnitřně motivované učení. Cílem je umožnit objevení a rozvoj plného lidského potenciálu každého člověka tak, jak to má v sobě zakódováno a jak to může vnímat pouze on sám. S tímto cílem je spojen i předpoklad, že takovýto člověk, pokud takto získá i potřebné sociální kompetence, bude i efektivně přispívat celé společnosti - svým konstruktivním nastavením a realizací osobního směřování a talentů. V kapitolách o [trendech na trhu práce](#) a [budoucnosti vzdělávání](#) je popsáno proč je dnes svobodné demokratické vzdělávání a jeho cíle i možnou odpovědí na rychle se proměňující svět a potřeby společnosti.

Svobodné demokratické školy dosahují výše uvedeného cíle prostřednictvím dvou základních strategií i hodnot, které se dají zjednodušeně shrnout pod klíčová slova svoboda a demokracie. Obě vyplývají z výše uvedené premisy o pozitivní a autonomní podstatě člověka a vzájemně se podporují.

Svoboda se realizuje prostřednictvím mentálního nastavení lidí vycházejícího z respektu k sobě i k druhým a jejich diverzitě a plným převzetím odpovědnosti za svůj život včetně učení. Z tohoto výchozího nastavení se organicky odvíjí bezpečné a podpůrné prostředí plně respektující osobnost člověka, jeho individualitu a vnitřní směřování. Tato podpora umožňuje dětem a studentům poznávat a rozvíjet svůj unikátní lidský potenciál podle svých individuálních vývojových úkolů a dispozic v souladu s moderními poznatky vývojové psychologie a neurověd. Vzdělávací aktivity jsou tak ve svobodné demokratické škole založeny na plné dobrovolnosti a úplném věkovém míchání.

Demokracie je ve svobodných demokratických školách založena na respektu mezi členy komunity školy, na rovnocennosti hlasů dětí i dospělých a na možnosti podílet se na rozhodování o všech věcech, které se lidí ve škole týkají. Její integrální součástí je podle nás i vytváření podpůrné a spolupracující komunity školy.

Vzdělávací koncepce svobodných demokratických škol vychází z řady teoretických zdrojů, především pak z [humanistické psychologie](#). Různé formy praktické realizace tohoto konceptu lze vysledovat i v dávné minulosti a popisuje je kapitola [Osobnosti a myšlenky](#)

[formující svobodné demokratické školy](#). Základní milník v moderní historii svobodného demokratického vzdělávání vytvořil A. S. Neill, jenž před více než sto lety formuloval základní principy svobodné demokratické školy a úspěšně je realizoval ve škole [Summerhill](#), kterou založil a která zůstává jedním ze základních zdrojů inspirace dodnes. V Summerhillu existuje demokratické rozhodování i úplná dobrovolnost v oblasti učení. Škola má vzdělávací nabídku od učitelů, což je model, který často využívají svobodné demokratické školy zapsané v rejstříku škol nejen v České republice, ale i v celé Evropě.

V tomto aspektu se odlišují svobodné demokratické školy, jež striktně vycházejí z dnes již tradičního modelu [Sudbury Valley School](#), jejíž zakladatelé ještě dál posunuli představu, jak může vypadat škola, pokud ji plně řídí studenti. Školy založené na „čistém“ Sudbury modelu na rozdíl například od USA nebo Izraele zatím nelze v ČR provozovat jako rejstříkové školy, protože učitelé v těchto školách nemají přicházet s vlastní vzdělávací nabídkou, a v současné době tak školy postavené čistě na této vzdělávací koncepci nesplňují požadavky české školské legislativy.

Škola [Donum Felix](#), jež je považována za jednu z modelových svobodných demokratických škol v ČR a jejíž zaměstnanci jsou autory tohoto průvodce, se inspiruje vzdělávacím modelem Sudbury škol i Summerhillu. Tyto přístupy již při svém vzniku obohatila o koncept „nenásilné komunikace“ Marshalla Rosenberga. Nenasilná komunikace je pro nás východiskem nejen proto, že obsahuje nástroje pro respektující vztahy a komunikaci, ale především proto, že se jedná o postoj, jenž umožňuje objevovat a rozvíjet hlubokou lidskou podstatu a vnitřní svobodu, plně převzít odpovědnost za sebe a za svůj život. Ruku v ruce s tímto přístupem jde v rámci demokratického rozhodování o přechod od většinového hlasování na tzv. sociokratické hlasování na základě konsentu (souhlasu) nebo nahrazování „soudní komise“ (která byla ve svobodných demokratických školách tradičně používána k řešení konfliktů) mediací.

Svobodné demokratické školy naplňují svým specifickým způsobem trendy ve vzdělávání, které podporují dlouhodobé vzdělávací strategie nejen u nás, ale i ve světě a které zahrnují například koncepci vzdělávání orientovaného na vytváření klíčových kompetencí, na podporu odpovědnosti studenta za jeho vzdělávání a sebeřízení, na vytváření moderní kultury školy založené na její demokratizaci a na tzv. wellbeingu, na podpoře spolupráce a přirozeného vnitřně motivovaného učení, na organické vytváření sociálních kompetencí nebo na přirozenou inkluzi. Principy a zkušenosti těchto škol jsou podrobně popsány v kapitole [Svobodné demokratické školy](#).

Kritika svobodných demokratických škol často vychází z „úplné svobody“, jež podle kritiků není z různých důvodů žádoucím nebo reálným prostředkem ani cílem. Zde je potřeba zdůraznit, že život ve svobodné demokratické škole podléhá sdíleným hodnotám a často velké řadě pravidel. Hranice si prostřednictvím pravidel vytváří komunita školy a každý její člen může navrhnout jejich změnu. Vymezení hranic je důležitou součástí řízení školy, ale například i konceptu nenásilné komunikace, a svobodné demokratické školy mívají naopak problém se studenty, kteří přicházejí z rodin s bezhraniční výchovou.

Relevantnější může být kritika úplné svobody a odpovědnosti v oblasti učení, zde ale záleží na východisku o určující povaze člověka zmíněném v úvodu. Většina související kritiky je tak relevantní ve vzdělávacích konceptech založených na představě studenta jako člověka,

který není kompetentní převzít odpovědnost sám za sebe a za své učení. Zkušenost svobodných demokratických škol je naopak taková, že pokud není svoboda úplná a část odpovědnosti (jež je integrálně spojena s touto svobodou vytvářet si svůj unikátní prostor učení) si ponechá autorita dospělého, student není schopen plně převzít odpovědnost za své učení. To je přitom podmínkou úspěšného fungování svobodné demokratické školy. Toto východisko je samozřejmě spojeno s řadou výzev a každá svobodná demokratická škola si nejen v této oblasti hledá svoji unikátní cestu.

Asi nejpřesvědčivějším důkazem, že svobodné demokratické vzdělávání funguje a že respektuje i rychle se měnící požadavky „trhu práce“ jsou absolventi svobodných demokratických škol. Kapitola [Svobodné demokratické školy](#) přináší ve svém závěru v sekci [Absolventi](#) originální přehled ze světa i ze škol v Česku. Bez ohledu na zaměření těchto škol se průzkumy z celého světa shodují v tom, že absolventi svobodných demokratických škol nemají problém pokračovat v dalším vzdělávání podobně jako jejich vrstevníci z jiných škol, oproti nim ale obvykle vykazují vyšší míru sociálních kompetencí, více se pouští do vytváření vlastní práce a podnikání a obecně se zdají být v životě spokojenější, protože měli neomezenou možnost objevovat a rozvíjet svoje individuální talenty a směřování.

Průvodce přináší řadu dalších teoretických i praktických informací, inspirací a odkazů v kapitolách o tom, [jak se děti učí](#), o vzdělávacím přístupu, který formoval náš mozek v období [lovců a sběračů](#) a o [svobodné hře](#). Kapitola [Postpedagogika](#) shrnuje přístup Hubertuse von Schoenebecka, který propagoval koncept, jenž bychom dnes asi mohli popsat slovy „respektující nevychova“ a jenž on sám nazval amikace. Tento přístup se více nerozšířil možná díky jeho poměrně konfrontační rétorice, ve své podstatě ale vystihuje výzvu mentálního posunu, který je podmínkou efektivní podpory svobodného demokratického vzdělávání.

Jakou roli přitom hrají rodiče, učitelé ve svobodné demokratické škole a samotní žáci naznačuje kapitola [Role v procesu vnitřně motivovaného učení](#). Průvodce uzavírá kapitola [Řešení konfliktů, mediace, nenásilná komunikace](#), jež rozvádí zkušenosti Donum Felix v této důležité oblasti.

Často intuitivní předpoklady svobodných demokratických škol dnes potvrzují i moderní vědecké výzkumy, rychle se mění požadavky na absolventy škol, a svobodné demokratické vzdělávání se tak po dekadách existence na okraji stává respektovaným vzdělávacím proudem, jednou z možností, jak lze ve vzdělávání efektivně reagovat na výzvy rychle se měnícího světa.

1. Úvod a důvod

Vladimír Dobeš

„Paradigmatem západní společnosti je přesvědčení o nebezpečnosti lidské podstaty. Proto je třeba lidi učit, vést a ovládat těmi s vyšší autoritou.“

Carl Rogers

Začněme krátkým příběhem z naší školy Donum Felix. Devítiletý chlapec dnes svolal tzv. „povinný kruh“, po jehož vyhlášení se všichni členové komunity školy musejí sejít a vyslechnout si, co daný člověk od školní komunity potřebuje. Svolavatel potřeboval řešit své ztracené peníze – 80 korun, které někdo vzal z jeho skříňky. Po krátkém vyjasňování se přihlásil šestiletý chlapec, že peníze vzal on – skříňka byla otevřená a on si myslel, že si je může vzít, když je potřebuje. Bylo nás na tomto setkání kolem sta lidí, od malých dětí přes studenty střední školy až po dobrovolníky a zaměstnance školy a v té chvíli tomu šestiletému člověku všichni zatleskali. Chlapci, který hledal své peníze, stačilo, že mu je ten, kdo je vzal, vrátí. A tomu, kdo je vzal, pak stačila zpětná vazba, jak se lidé cítí, když nenajdou něco svého, co potřebují. Proběhlo velké učení pro všechny, narovnal se vztahy, byly zahrány možné domněnky a strach.

V bezpečném prostředí, kde se neudělují nálepky jako „zloděj“ nebo „špatný člověk“ ani tresty, ale kde existuje jen dialog směřující k pochopení naší různosti i potřeb a přirozené důsledky našich činů, se lidé mohou přirozeně učit ze svých chyb a mohou je i veřejně přiznat (i když to samozřejmě není pravidlo vždy – komunita školy obvykle nabízí i možnost napravit danou věc mimo setkání na kruhu anebo v případě ztráty věci dokonce i anonymně). Jde o to, aby člověk přestal brát cizí věci ne proto, že se bojí vnější autority či trestu, ale proto, že mu to v rámci vztahu sama se sebou i k druhým lidem dává smysl.

Ale proč to tu říkáme? Na kruhu s námi byla i návštěva z jiné školy, která si přišla pro inspiraci. Po skončení jednání prohlásila, že to byl velice silný zážitek, který jí vehnal slzy do očí. A ptala se, kdo a jak takovéto kruhy svolává. Povinný kruh může v Donum Felix svolat kterýkoliv člen komunity školy poté, co se o tom poradí alespoň s dalšími dvěma jejími členy (kteří mu potvrdí, že jim také dává smysl to udělat) – setkání celé školy tedy může svolat například prvňák na základní škole, který se o tom poradí s dalšími dvěma libovolnými členy komunity školy. Následovala otázka, jak často jsou pak povinné kruhy dětmi „zneužívány“, že někdo vyruší všechny zbytečně, bez dobrého důvodu? Nemohli jsme si s kolegy vzpomenout, že bychom někdo zažili „zbytečně“ svolaný povinný kruh (je svoláván v průměru asi jednou do týdne – jsou období, kdy se to děje častěji, jindy se povinný kruh dlouho nekoná).

V podobných emocích se ocitl i Vladimír Dobeš, když asi před deseti lety poprvé navštívil Sudbury Jerusalem Democratic School (dnes jedna z partnerských škol Donum Felix) a

viděl závěr projektu jednoho z jejích studentů, Noama Rafkina, který ve spolupráci s dalšími mladými lidmi prosadil výstavbu nového bezpečného skateparku v Jeruzalémě a podílel se na jeho přípravě. Zakladatelka školy Eudice Ben Or mu vyprávěla, jak k nim Noam kdysi přišel jako dítě ve vzdoru, které mělo odpor k učení a problém se vyjadřovat. A teď tu Noam stál na pódiu v záři reflektorů vedle starosty Jeruzaléma a otevíral s ním skatepark snů.

Ne každému se samozřejmě podaří mít takový absolventský projekt a ne každý kruh probíhá a končí tak jako ten výše zmíněný. Tyto dva příklady ale dobře ilustrují „tajemství“ svobodných demokratických škol – jak je možné, že mohou fungovat na plné dobrovolnosti a na plném převzetí odpovědnosti za sebe a za svůj život všemi členy komunity školy včetně dětí?

Pointa obou příběhů je v tom, že pokud budeme předpokládat, že děti svoji svobodu a odpovědnost „zneužijí“, pravděpodobně opravdu něco takového udělají. Vyplyne to jednak z našeho strachu a mentálního nastavení a jednak z restriktivních podmínek, které v obavě ze zneužití kolem dané věci vytvoříme. Ale pokud od nás budou děti cítit plné přijetí, pokud z nás bude vyzařovat přesvědčení, že jsou v pořádku, že jsme si s nimi jako lidé opravdu rovnocenní, pokud budou mít zkušenost, že zde není nikdo nálepkován, hodnocen, umravňován ani trestán, nebude jim dávat smysl vědomě porušovat pravidla dobrého soužití, zvláště pokud je spoluvytvářejí a mohou je měnit. A bude pro ně přirozené učit se podle svých vývojových úkolů to, co jim dává smysl.

1.1. Vyjasnění východisek

Naše kultura má v sobě výrazně zakořeněné přesvědčení o lidské povaze, které je založeno na strachu a nedostatku a které tudíž potřebuje hierarchii a kontrolu. Pro rozhodnutí, zda být součástí svobodné demokratické školy nebo se věnovat podpoře tohoto konceptu vzdělávání, je zásadní, jak vnímáme podstatu člověka. Zda je základ lidské povahy ve své podstatě:

- a) pozitivní – že je člověk evolučně nastavený na to rozvíjet své vnitřní vývojové úkoly a talenty k prospěchu sebe i druhých**

nebo

- b) negativní – že je člověk sobecký, „líný“ a nekonstruktivní, „nepopsaný list“, který je v rámci dosažení cílů vzdělávání nezbytné kultivovat a motivovat zvnějšku.**

Máme vždy možnost volby mezi a) a b). Když si tuto možnost volby uvědomujeme, jsme v kontaktu se svou vnitřní svobodou.

Myslíme si, že přesvědčení a) nebo b) zásadní měrou předurčuje nejen samotnou vzdělávací praxi a to, jak se v ní kdo cítí, ale třeba i nastavení vědeckého výzkumu a jeho výsledky. Pokud nastavím prostředí tak, že já jako výzkumník předpokládám, že lidé jsou ze své podstaty pasivní a bez vnější motivace se nebudou učit, že se bez vnějšího řízení

budou chovat destruktivně apod., pak toto nastavení lidí přiměje opravdu se tak chovat. Systém vnějšího řízení a kontroly pak bude fungovat a bude vypadat jako jediný možný.

Co se ale stane, pokud uděláme opak a vzdělávací prostředí postavíme na jistotě, že člověk je ve své podstatě pozitivní a konstruktivní, že je schopen za sebe převzít zodpovědnost? Zkušenosti svobodných demokratických škol i organizací fungujících nehierarchicky ukazují, že děti i dospělí lidé se pak chovají jinak – jsou schopni si ponechat plnou odpovědnost za svůj život, za přijaté úkoly, za své učení a za seberozvoj, a to v každém věku.

Z přesvědčení o tom, že člověk je schopen za sebe nést plnou odpovědnost tak, jak to popisuje kapitola o [humanistické psychologii](#), nám přirozeně vyplývají dvě hlavní **charakteristiky svobodných demokratických škol**:

- **Svoboda a dobrovolnost, které plně respektují autonomii každého člověka.**
- **Demokratické uspořádání komunity školy, které zahrnuje společné rozhodování, v němž mají děti i dospělí stejný hlas.**

Z těchto dvou základních charakteristik je odvozen český název svobodná demokratická škola, který přijala i Asociace svobodných demokratických škol. V zahraničí se pro označení těchto škol většinou používá pouze termín „demokratická škola“ (*democratic school*).

1.2. Vnitřně motivované učení

Když se řekne učení, tradičně si je automaticky spojujeme s vnějšně řízeným procesem a s nějakou vnější autoritou a institucí. Tak tomu ale není u vnitřně motivovaného učení, které plně respektuje člověka a jeho vzdělávací potřeby a které je postaveno na respektu a dobrovolnosti.

Následující definice vnitřně motivovaného učení vychází z přesvědčení o podstatě člověka uvedeného v bodě a) a opírá se o poznání, že mentální nastavení všech zúčastněných je mnohem důležitější než konkrétní postupy. Touto definicí se řídí vzdělávací přístup školy Donum Felix i pojetí tohoto průvodce.

Vnitřně motivované učení vychází z postoje a kvality vztahu sama k sobě i k ostatním, který respektuje plnou autonomii každého člověka, jeho unikátní osobnost, vývojové úkoly a vzdělávací potřeby. Projevuje se tím, že učící se osoba má plnou odpovědnost za své učení a plnou kontrolu nad tím, co, kdy, jak a případně s kým se učí. Vnitřně motivované učení je nekončící celoživotní proces, jenž zahrnuje veškeré životní zkušenosti a aktivity bez ohledu na to, zda je jejich cílem se něco konkrétního naučit, či nikoli.

Vnitřně motivované učení se tedy může odehrávat při všech zkušenostech běžného života a proces vnitřně motivovaného učení je možné realizovat v nejrůznějších prostředích od domácího, přes svobodné demokratické školy, vzdělávací centra a odborná pracoviště, až po další místa v praktickém životě.

Více informací k vymezení termínu vnitřně motivovaného učení (které je někdy uváděno také pod užšími termíny „sebeřízené vzdělávání“ nebo „demokratické vzdělávání“) najdete v sekci [Vnitřně motivované učení a jeho předpoklady](#).

1.3. Motivace stát se součástí svobodné demokratické školy

Jak být učitelem ve svobodné demokratické škole (dále SDŠ)? To není ta správná otázka, kterou bychom si měli položit na samém začátku. Tou první a určující otázkou by mělo být proč? **Proč chci být učitelem ve svobodné demokratické škole?**

V následující tabulce č. 1 jsou příklady typických motivací stát se členem komunity svobodné demokratické školy¹. Tyto motivace se v konkrétních případech většinou kombinují a výčet nemůže být díky naší různosti úplný. K jednotlivým motivacím uvádíme i typické potřeby, které za nimi mohou stát, společně s příklady strategií, jež bývají používány pro jejich uspokojení.

<i>Příklady motivací stát se součástí SDŠ</i>	<i>Příklady potřeb</i>	<i>Příklady strategií</i>
realizovat plný lidský potenciál (u sebe i u dětí), být ve flow, žít v přítomném okamžiku	autonomie, autentičnosti, sebehodnoty, svobody, kompetentnosti, seberealizace, smyslu, tvořivosti, naplnění, krásy, radosti	propojení s životem uvnitř i vně, (sebe)rozvoj prostřednictvím „bytí“, snění a naplňování snů, vnitřně motivované učení
být si vědom sám sebe, žít přirozeně, celostně, být v souladu sám se sebou	autentičnosti, sebehodnoty, svobody, seberealizace, smyslu	propojení sama se sebou, rozlišení vnitřních a vnějších vlivů, projevení emocí a nepodléhání tlaku
najít vnitřní klid a harmonii	lásky, míru a harmonie	propojení se sebou, „let it go“, vytváření „léčivého“ přijímajícího prostředí, projevení emocí
zažívat bezpodmínečné přijetí a být součástí společenství	sounáležitosti, lásky, blízkosti, přijetí, empatie, důvěry, ocenění, inspirace, oslavy, podpory, respektu	propojení se sebou i s ostatními

¹ Příklady motivací a strategií byly diskutovány na workshopu, který se uskutečnil v rámci setkání Asociace svobodných demokratických škol 11. 11. 2023.

		zažívání bezpodmínečné lásky v prostředí bez tlaku a hodnocení
zažívat partnerský přístup a kvalitní vztahy	respektu, empatie, důvěry, podpory, ocenění, inspirace	respektující komunikace
respektovat práva dětí, přijímat je jako autonomní lidské bytosti	lásky, přijetí, spravedlnosti	respektující přístup k dětem, vnitřně motivované učení, kritika adultismu
mít možnost měnit věci, být tvůrcem změn	autonomie, vlivu, tvořivosti, seberealizace, smyslu, ocenění	organické rozdělení moci v nehierarchické organizaci, získávání vlivu a ocenění
svět se změnil, je potřeba sladit školu s potřebami společnosti, zefektivnit učení, učit se, co dává smysl	smyslu, tvořivosti, kompetentnosti, seberealizace, změny, akce, ocenění	vnitřně motivované učení, systémová změna, nové způsoby řízení školy, vytváření podmínek pro efektivní učení
„obroda“ společnosti – zachránit (spasit) svět, který se „řítí do propasti“	jistoty, svobody, harmonie, bezpečí, lásky	aktivismus, snaha ovlivnit druhé
nezažívat bezpráví / utlačování / ponižování druhých lidí, nenechat se (jiným člověkem, institucí, státem) ovládat	důstojnosti, bezpečí, péče, ochrany, přijetí, svobody, autonomie	ochrana před vnějším řízením a manipulací, zachraňování druhých lidí, vzdor, boj, útěk
vyhnout se tlaku na výkon a stresu	ochrany, bezpečí, důstojnosti, autonomie	útěk
následovat někoho, na kom mi záleží	přijetí, jistoty	závislost na jiné osobě
získat sociální status „exota“ a zajímavého člověka	přijetí, ocenění, lásky	závislost na přijetí a ocenění od druhých
Žít bez limitů a hranic	svobody, přijetí	vytváření prostředí bez vnějších omezení, bezhraniční výchova, nerespektování hranic, vzdor

Tabulka č. 1: Spektrum motivací, které lidé udávají pro vnitřně motivované učení, příklady potřeb, z nichž mohou vycházet a charakteristiky strategií používaných pro jejich naplnění. Reálné důvody bývají kombinací jednotlivých motivací. Čím výše je motivace uvedena v tabulce, tím blíže je vnitřní svobodě, která je hlavním zdrojem realizace vnitřně motivovaného učení.

1.4. Pojetí svobody a moci

Za každou motivací uvedenou v tabulce 1 lze spatřit ideu svobody, která ale může být pojata různorodě – tak, jak se to odráží v samotných motivacích i k nim přiřazených příkladech strategií.

Příklady uvedené ve spodní části tabulky 1 vycházejí spíše z tradičního pojetí svobody jako něčeho, na co člověk má, nebo nemá právo, co lze vlastnit. Pojetí svobody jako něčeho, co lze někomu dát, nebo odebrat, u čeho lze vyjadřovat jeho míru (jak moc jsem svobodný). Toto je vnějšně orientovaná svoboda ve světě, který s ní zachází jako s komoditou. I tento rozměr svobody je důležitý pro to, aby bylo možné realizovat koncept svobodné demokratické školy v daných rámcových podmínkách, a aby byla zachována studijní autonomie dětí nezbytná pro vnitřně motivované vzdělávání. Podle zkušenosti Donum Felix se u nás i přes řadu legislativních komplikací daří tuto základní podmínku naplnit. I v rámci rejstříkových škol lze vytvořit prostor pro vnitřně motivované učení vycházející z vnitřní svobody jak je popsáno v sekci [Vzdělávací koncept a jeho soulad se školskou legislativou](#). Splnění této podmínky umožňuje zaměřit se na vnitřní rozměr svobody.

Pro pojetí svobody, která je klíčová pro fungování svobodné demokratické školy, je zásadní její vnitřní rozměr. Jedná se o ideu svobody jako přirozené součásti lidské podstaty i lidského potenciálu. Je to druh svobody, kterou člověk nepotřebuje pojmenovávat, pokud ji přirozeně žije tím, že je propojen se svojí podstatou a směřováním – žije autentický vnitřní život, rozlišuje vnitřní a vnější podněty a umí na ně reagovat v souladu se sebou. Je pak schopen být svobodný i v relativně nesvobodném prostředí (když například odejde na jiný typ školy).

Z vnitřní svobody vychází i postoj k druhým lidem založený na uznání plné autonomie a diverzity a na přijetí člověka, tak jak je. Svoboda učit se je pak přirozenou součástí svobody myšlení a každý člověk má právo být zvědavý a klást otázky podle svého zájmu, sám si určovat o co se bude zajímat, vytvářet si svůj vlastní prostor učení.

O tom, že je možné udržet si svou vnitřní svobodu a vlastní odpovědnost za své jednání dokonce i v extrémních situacích, které jsou z vnější perspektivy kompletně v rukách vnějších faktorů, píše rakouský neurolog Viktor Frankl. Ve své knize „A přesto říci životu ano“ popisuje schopnost propojení se sebou a se svojí vnitřní svobodou v každé situaci na extrémním příkladu zážitků z koncentračního tábora, kterým si sám prošel (Frankl, 2006).

V knize píše, že život v koncentračním táboře mu ukázal, že člověk „může jinak“. Že i nadále existuje zbytek duchovní svobody, svobodného postoje našeho „já“ k okolí dokonce i ve zdánlivě vnučených situacích, vnějších i vnitřních. Člověku v koncentračním táboře lze vzít všechno kromě jednoho: kromě nejvyšší lidské svobody, která mu dovoluje zaujmout k daným poměrům adekvátní postoj. Každý den a každá hodina v koncentračním táboře dávaly tisíce příležitostí k vnitřnímu rozhodnutí, které bylo buď pro nebo proti propadnutí člověka okolním silám, které hrozily uloupit mu to nejvlastnější, jeho vnitřní svobodu a svěst ho k tomu, aby se zřekl své svobody a důstojnosti a stal se pouhým míčem na hraní, pouhým objektem vnějších podmínek.

Tuto základní svobodu, kterou máme v sobě, podporuje prostředí svobodné demokratické školy. V Donum Felix to hezky vystihli studenti, když změnili heslo na wifí z:

„Freedom starts inside your head“ (Svoboda začíná v tvé hlavě)

na

„Freedom starts inside your heart“ (Svoboda začíná v tvém srdci).

Zakladatelé a učitelé ze svobodných demokratických škol často hovoří o tom, že školu zakládali nebo se k ní připojovali proto, že to cítili jako určitou naléhavou výzvu, která nazrála nejen jako součást okolního světa, ale především jako součást jich samotných. Z určitého pohledu to tedy nejsou oni sami, kdo objevují, jak má svobodná demokratická škola vypadat, ale je to koncept svobodné demokratické školy, který již ve víru společenských změn existuje mimo ně a který objevuje sám sebe prostřednictvím těch, kteří se scházejí v komunitě svobodné demokratické školy. A využívá k tomu touhu po osvobození od již svazujícího tradičního paradigmatu, touhu po naplnění lidské podstaty včetně objevování a rozvíjení lidského potenciálu přirozeným a vnitřně motivovaným učením. Tento princip, kdy to, k čemu chceme směřovat, neobjevujeme my, ale objevuje se to „samo“ jako určitý „sdílený sen“ skrze nás, vyjadřuje například Zdeněk Neubauer, když hovoří o proměnách charakteru pravdy našeho poznání: *„Pravda je sama podobou – podobou skutečnosti. Proto je svou povahou prchavá. Musí být teprve uskutečněna: buď tak, že ji učiníme součástí světa, nebo tak, že dáme vyvstat novému řádu světa k jejímu obrazu a na jejím základě. Svoboda vůči pravdě neznamená, že následování pravdy jako určité podoby skutečnosti je věcí naší libovůle. (...) Je-li poznání libovůlí, pak je ‚libovůlí‘ nikoliv naší, nýbrž samotné pravdy, jejíž zjevující se podoba poznávajícího zcela zaujme, stane se naléhavou, závaznou, nesmlouvavou.“* (Neubauer, 2001). Totéž platí i pro tzv. „evoluční cíle“, kterými se řídí sebeřízené (tzv. tyrkysově) organizace a které existují mimo jednotlivce.

Praktické pojetí konceptu svobody je různé i mezi samotnými svobodnými demokratickými školami, což přispívá k diverzitě jejich přístupů. Některé školy dovádějí potřebu vnější svobody až k požadavku na úplné oproštění člověka od vnějších omezení a pravidel, která si vytváří společnost. Nedává jim smysl, aby se nazývaly svobodné školy ve společnosti regulované zákony, a dokonce ani demokratické, protože se o těchto normách ve společnosti rozhoduje většinovým hlasováním, jež vnímají jako násilí na menšině. V názvu školy proto nechtějí používat výraz „demokratická“ a ohledně svobody jsou ochotni akceptovat název „na cestě ke svobodě“.

Všeobecně uznávaný výklad termínu demokracie zahrnuje i jiné způsoby rozhodování než většinové hlasování, jako je například sociokracie, kterou svobodné demokratické školy stále častěji používají. Argument, že by se tyto školy neměly nazývat demokratické, lze proto podle našeho názoru vnímat spíše jako přístup založený na jiném výkladu termínu demokracie, jenž ztotožňuje demokracii s většinovým hlasováním.

Charakteristickou otázkou se zdá být v souvislosti s názvem svobodných demokratických škol používání termínu „svobodná“, protože jsme všichni vázáni pravidly společnosti, na jejichž vytváření máme pouze omezený vliv. Tato pravidla ve formě zákonných norem jsou vzhledem k historii a komplexnosti společnosti navíc založena na většinové nedůvěře v to, že je každý člověk schopen řídit svůj život s respektem k sobě i k druhým lidem a k jejich potřebám, což je základní východisko svobodných demokratických škol. Lze tedy chápat požadavek některých škol hovořit o svobodných demokratických školách jako o školách „na cestě ke svobodě“.

V Donum Felix nemáme problém hovořit o naší škole jako o svobodné nejen proto, že tím máme na mysli především svobodu vnitřní, ale také díky zkušenosti, že k tomu být svobodný nám pomáhá mentální nastavení, že svobodní jsme. Také nemáme problém akceptovat stávající právní systém jako legitimní způsob hledání hranic vnější svobody ve společnosti, jejíž se cítíme být součástí.

Idea svobody je ještě úzce spojena s konceptem moci. Pojetí moci, z něhož vycházejí hodnoty svobodné demokratické školy, je podobně jako naše pojetí svobody také organické. Znamená to, že moc každého člena komunity školy je dána jeho unikátní podstatou, jeho sny a kompetencemi. Navenek se projevuje podle toho, jak chce člověk tuto organickou moc uplatnit v rámci cílů, vztahů a organizační struktury dané školy.

To je v kontrastu k pojetí moci jako komodity – jako něčeho, co se přiděluje v rámci hierarchického systému, kde o ni bojujeme s ostatními.

1.5. Důležitost hranic

Zatímco některé svobodné demokratické školy v ČR nechtějí používat termín „svobodná“, protože se ve stávajících rámcových podmínkách necítí dostatečně svobodné, některé jiné školy nepoužívají tento termín z toho důvodu, že to pak především u jejich klientů může vzbuzovat očekávání, že jsou to školy bezhraniční. Takové očekávání bývá pro fungování svobodných demokratických škol velkým problémem, jak popisuje například zakladatel Sudbury Valley School v kapitole [Sudbury](#) v sekci Vztah k rodičům, protože nerespektování hranic může být překážkou vnitřně motivovaného učení i soužití ve skupině. Prostředí svobodné demokratické školy nefunguje bez vymezování hranic, je to důležitá součást bezpečného prostoru.

Pro nastavení hranic je ale opět zásadní východisko, přesvědčení o sobě i o druhých lidech. Pokud jsem propojen sám se sebou, pokud jsem vnitřně svobodný, umím si nastavovat a komunikovat své osobní hranice včetně projevování souvisejících emocí bez záměru druhé měnit a ovládat. Nastavování hranic pak probíhá jinak, když k lidem

přístupujeme partnersky, z pozice plného uznání jejich autonomie, přesvědčení o jejich pozitivní podstatě. A tím zásadně ovlivňujeme sebe i druhé lidi, včetně našich vzájemných vztahů.

Někteří návštěvníci svobodných demokratických škol říkají, že tyto školy mají víc pravidel než školy tradiční. Je to dáno jednak tím, že v tradiční škole určuje řadu pravidel ad hoc dospělý z pozice tradiční autority učitele, a jednak tím, že především zpočátku, kdy se v komunitě svobodné demokratické školy sejdou lidé zvyklí na to, že jim někdo určuje strukturu pro jejich bytí zvenku, existuje potřeba jasně definovaných pravidel. Dlouhodobým cílem je ale mít jen omezený počet základních, zejména organizačních pravidel s tím, že funkční kultura svobodné demokratické školy vychází z poznání a přijetí sama sebe, z vytváření vnitřní svobody a může se opírat o sdílené hodnoty uznání různosti, autonomie, vzájemného respektu a spolupráce.

Na otázku, kde začíná a končí moje svoboda, jsme se kdysi učili tradiční odpověď: *moje svoboda končí tam, kde začíná svoboda druhého*. Za touto definicí je často mentální nastavení soutěžení a boje, jak si uhájít dříve vydané pozice a kam až mohou posunout hranici svojí svobody na úkor druhých.

Podle naší zkušenosti je lepší odpovědí na tuto otázku poznání, že **moje svoboda začíná tam, kde začíná svoboda druhého. A je na nás, na naší vnitřní svobodě, empatii a dialogu, kam až bude naše sdílená vnější svoboda sahat.**

1.6. Účel a zaměření tohoto průvodce

Moderní vědecké poznatky potvrzují intuitivní předpoklady, z nichž již dlouhá desetiletí vychází praxe svobodných demokratických škol ve světě. A tyto podmínky efektivního učení jsou zřejmě stále většímu počtu dospělých: autonomie, respekt a bezpodmínečné přijetí (bezpečné prostředí), vlastní zvědavost, zájem a vnitřní směřování (mé vlastní otázky jako východisko mého učení), možnost experimentovat a dělat chyby bez časového omezení a nevyžádaného hodnocení...

Stále zjevnější je také to, že tradiční zvnějšku plánované a řízené vzdělávání jde proti těmto podmínkám efektivního učení. Stupňuje se diskuse o potřebě a o podobě vzdělávací reformy. **Účelem této příručky je popsat jeden z možných způsobů, jak může vypadat funkční vzdělávací koncepce, která se snaží respektovat podmínky efektivního učení.** Z tabulky č. 1 je ale patrné, že respektování těchto podmínek a „zefektivnění procesu učení“ je pouze jednou z motivací, které uvádí v život vnitřně motivované učení. Ty další mohou být ještě důležitější, jak to platí například pro vzdělávací koncepci školy Donum Felix, jež vychází z motivací nacházejících se především v horní části tabulky č. 1.

Každá svobodná demokratická škola, i když vychází ze sdílených základních principů, si vytváří svoji unikátní kulturu a vzdělávací model. Rádi bychom proto zdůraznili, že **tato příručka vychází z přístupu a zkušeností školy Donum Felix**, které se navíc dynamicky vyvíjejí v čase.

Tento průvodce nabízí inspiraci, jak vytvářet jeden z možných prostorů pro učení, jenž je vymezen základním předpokladem, že vnitřně motivované učení je v rychle se měnícím světě jednou z vhodných možností. Nabízí inspiraci, jak být v takovém prostoru „učitelem“ – učitelem v uvozovkách, protože učitel ve svobodné demokratické škole má jinou roli než učitel ve vnějšně motivovaném vzdělávání jak je popsáno mimo jiné v sekci [role učitele](#).

Zdroje

FRANKL, E. Viktor. *A přesto říci životu ano*. Kostelní vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7192-866-6

NEUBAUER, Zdeněk. *Smysl a svět: Hermeneutický pohled na svět*. Str. 163. Moraviapress, Praha 2001. ISBN: 80-86181-45-6

2. Trendy – změny na trhu práce

Vladimír Dobeš

„Budoucnost práce nepatří těm, kteří dělají to, co dělají stroje, ale těm, kteří dělají to, co stroje dělat neumí.“

Yuval Noah Harari

2.1. Určující trendy současného světa

Výchozím bodem pro objevování zahrady svobodného demokratického vzdělávání je tedy vyvýšené místo, ze kterého lze přehlédnout širší krajinu, v jejímž rámci učení probíhá. Vidíme v ní důsledky probíhajících krizí, které nás nutí hledat nové cesty. Cesty, které popisujeme v tomto průvodci, vycházejí ze změny převládajícího přesvědčení, jak funguje náš „svět“ a co je určující podstatou člověka. Jako jedna možnost budoucího vývoje se otevírá cesta k plné realizaci našeho lidského potenciálu tak, jak jej popisuje [humanistická psychologie](#), nelze se na ni ale vydat se starým přesvědčením o člověku, které formovalo dnešní krajinu našich jistot a jejich předpokladů.

2.2. Změna východisek

Stavbu každého systému určují hodnoty a přesvědčení, na nichž je postaven. Někdy se v této souvislosti hovoří o paradigmatu, jak jej definoval Thomas Kuhn v knize *Struktura vědeckých revolucí* (Kuhn, 1997), podle něhož spoluvytváříme naši společnost a její systémy a které mimo jiné určuje i naše uvažování a jednání. Toto paradigma se kolem nás v současnosti evidentně mění a různí autoři popisují tuto změnu různými způsoby (Erban, 2003).

Dosud stále převládající společenské paradigma nám umožnilo dosavadní civilizační rozvoj a lze jej zjednodušeně charakterizovat následujícími předpoklady, které jsou hluboce zakořeněny v naší kultuře:

1. **Člověk ve své podstatě není schopen seberealizace a vnitřně motivovaného učení** (je z podstaty „zlý a líný“) a takovým i zůstane, pokud nebude kultivován a

motivován zvnějšku. Pokud nebude řízen prostřednictvím vnější motivace, bude asociální, bude nebezpečný pro své okolí, bude nevzdělaný, nezapojí se pozitivně do fungování společnosti, po osobní stránce nebude šťastný a prožije nenaplněný život.

2. Svět je založen na nedostatku zdrojů a na soutěžení o tyto zdroje.

3. Vztahy ve společnosti musí být v takto chápaném světě založeny na strachu, srovnávání a boji, což je poslední určující předpoklad vyplývající z prvních dvou. Strach z nedostatku a z konkurentů **vede k nedůvěře a následně ke kontrole a k ovládnutí.** Cílem (životu) je získat jiné lidi a související toky peněz a věcí pod svoji kontrolu (ať už vlídným, či násilným způsobem, ať už přímo, nebo prostřednictvím kultury a institucí, které si společnost vytváří).

Fungování společnosti v rámci tohoto tradičního paradigmatu vyžaduje **hierarchické systémy**, které regulují dělbu moci a vztahy ve společnosti. Úspěch znamená postup v hierarchické struktuře, hodnota člověka se odvíjí od toho, jak jej vidí a hodnotí ostatní (Laloux, 2016).

Naším cílem zde není hierarchické systémy hodnotit a odsoudit jako špatné, nýbrž upozornit na jejich narůstající selhávání v reakci na probíhající technologické a společenské změny. Hierarchické systémy jsou založeny na kontrole a podřízenosti, což je v rozporu s potřebou kreativity a spolupráce v rychle se měnícím světě (Rosenberg, 2003). Hierarchické systémy stále méně vyhovují potřebám postmoderního člověka a ve všech oblastech lidské činnosti můžeme už v dnešní společnosti vidět jejich selhávání, oslabování a proměny směrem k respektování druhých lidí a jejich potřeb, k autonomii. **Hladkému fungování hierarchického systému jako stroje překáží už samotná lidská podstata člověka spolu s jeho potřebami a emocemi.**

Erozi existujícího paradigmatu nedůvěry, nedostatku a boje i související trendy lze ilustrovat následovně:

I. Využívají se předpoklady o podstatě člověka

Existuje řada výzkumů podporujících tezi, že podstata člověka je primárně altruistická. Že je dána evolučním vývojem a výsledkem dlouhodobé potřeby a zkušenosti přežití v širší skupině, že náš mozek je stvořen pro sociální propojení (De Waal, 2008). Z předpokladu o pozitivní podstatě člověka vychází například humanistická psychologie (více v kapitole [Humanistická psychologie](#)).

Nicméně setkáváme se i s opačnými tezemi a výstupy vědeckého bádání se lehce mohou stát sebenaplňujícím proroctvím. Například tam, kde výzkum vychází z převažujícího mentálního modelu nedůvěry a boje, jsou jeho výstupem důkazy o problematické podstatě člověka a potvrzení potřeby formovat a ovládat jej zvenku. Podobně výzkum, který vychází z přesvědčení o konstruktivní podstatě člověka, bude také potvrzovat svoji výchozí tezi.

Například mezinárodní vztahy v současnosti bohužel stále vycházejí z představy, že státy mají v rámci konkurenčního boje prosazovat především své zájmy a že se ten druhý vždy zachová tím nejsobečtější způsobem, proto se podle toho musíme chovat.

Myslíme si, že svým mentálním nastavením vytváříme nejen svůj vnitřní svět, ale následně ovlivňujeme i svět kolem sebe a jeho poznávání. Na úrovni předpokladů o podstatě člověka si můžeme vybrat, jakým prizmatem se budeme na svět dívat a tvořit jej.

Tak například Neill, zakladatel nejstarší stále fungující svobodné demokratické školy Summerhill, řekl, že „*Jako lidé v sobě máme mnoho lásky a dobroty a já pevně věřím, že další generace, které nebudou v dětství deformovány, budou žít v míru...*“ (Neill, 2015, str. 75).

Nejen v rámci tohoto průvodce jako autoři volíme přístupy, které vycházejí z humanistické psychologie, ale i v životě sdílíme její předpoklady o pozitivní a konstruktivní podstatě člověka. Aplikací těchto přístupů docházíme ke konceptu svobodné demokratické školy.

Základním východiskem svobodného demokratického vzdělávání je přesvědčení o vědomé, pozitivní a konstruktivní podstatě člověka, o jeho kompetentnosti řídit si své učení po celý život.

Funkčnost tohoto předpokladu potvrzují zkušenosti svobodných demokratických škol v posledních sto letech, podrobněji o nich pojednávají kapitoly [Svobodné demokratické školy](#) nebo [Osobnosti a myšlenky formující svobodné demokratické školy](#), ale důkazy pro jeho platnost lze nalézt i jinde. Nám je nejbližší koncept sebeřízených (tzv. „tyrkysových“) organizací, protože jsme v Donum Felix přirozeně přešli na sebeřízení celé školy jako organizace.

Výzkum tyrkysových organizací ukázal, že při přechodu z tradiční hierarchické organizace na sebeřízenou z ní odchází v průměru pouze jednotky procent jejích členů. To potvrzuje, že většina lidí je schopna odnaučit se zažité programy kontroly a ovládání, převzít za sebe plnou odpovědnost a přejít na sebeřízení (Laloux, 2016).

II. Změna předpokladu nedostatku

Předpoklad, že je na Zemi nedostatek zdrojů pro všechny, přestal platit mj. díky rozvoji technologií. S prostředky, které dnes máme k dispozici, by mohli mít příležitost žít v rámci limitů Země kvalitní život všichni její obyvatelé (Diamandis, 2012). Existuje studie, jež ukazuje, že Země by měla být schopna uživit i 10 miliard lidí, což je projektované množství obyvatel Země, jež by mělo kulminovat kolem roku 2050 (WRI, 2018). Tento optimistický předpoklad samozřejmě závisí na mnoha proměnných, z nichž jednou je předpokládané oteplení planety. Na této proměnné si ale můžeme ukázat důležitost našich přesvědčení a rozhodnutí.

Technooptimisté jsou přesvědčeni, že potřebné změny dosáhneme jako lidstvo pouze pomocí nových účinnějších technologií. Velké naděje přitom v poslední době vkládají především do umělé inteligence, která by mohla přinést další významné zvýšení účinnosti využívání přírodních zdrojů. Ale i tady platí, že současně potřebujeme změnit také naše myšlení a stávající vzorce spotřeby a výroby. Jeden z diskutovaných problémů spočívá v tom, že zvyšující se účinnost nových technologií umožňuje i stálý růst průměrných materiálních nároků na jednoho člověka. To vede k tomu, že zlepšení dosažené zvýšením účinnosti využívání přírodních zdrojů pak ruší nárůst objemu nároků na přírodní zdroje.

Jedná se o tzv. rebound effect (efekt odrazu) v úsilí o snižování negativních dopadů na naši planetu (Metic, 2022).

Jako jedna z možností, jak přetnout tento „začarovaný kruh“ (kdy růst naší výkonnosti jde ruku v ruce s růstem našich očekávání, takže nikdy nemáme „dost“), se jeví právě výše popsaná změna předpokladů o člověku. Ta by následně mohla umožnit i mentální posun v tom, jak vnímáme práci a jak i k čemu ji chceme využít. S věděním, které máme k dispozici, se to nezdá být až taková utopie, protože v mentálním paradigmatu hojnosti podle všeho už velmi dlouho existovali někteří naši předci (viz zmínka o „ekonomice daru“ v kapitole [Jak se učí lovci a sběrači](#)). V řešení tohoto problému by nás tedy mohly inspirovat některé egalitářské komunity lovců a sběračů (Suzman, 2018).

S paradigmatem hojnosti jsou spojeny následující koncepty:

- Způsob myšlení, jenž vychází z předpokladu, že je v životě dostatek materiálních i nemateriálních zdrojů pro každého. Hojnost dále rozšiřuje možnosti pro sdílení.
- Pocit naděje a optimismu, že jsou možné pozitivní změny v nás i ve světě. Můžeme pocítit vděčnost a zaměřit se na kvalitu vztahů a na to, co máme, namísto toho, co nemáme.
- Na úrovni společnosti může paradigma hojnosti podpořit vzájemný respekt, spolupráci a udržitelnost a zvýšit celkovou kvalitu života.

III. Rozpad struktur kontroly a dominance

Fungování společnosti v rámci tradičního paradigmatu nedůvěry a nedostatku vyžaduje hierarchické systémy, které regulují dělbu moci a vztahy ve společnosti. Hierarchické struktury dominance v tradiční společnosti velmi dobře pojmenoval Marshall Rosenberg, jenž popsal, jak tradiční paradigma ovlivnilo (a narušilo) nejen naše vztahy k sobě i k druhým, ale například i náš jazyk. Vytvořil přitom koncept tzv. nenásilné komunikace, který lidem umožňuje navrátit se k čistému a upřímnému způsobu koexistování sám se sebou i s druhými lidmi a který je blíže popsán v kapitole [Řešení konfliktů, mediace, nenásilná komunikace](#) (Rosenberg, 2003).

Trend přechodu od strachu a nedůvěry k přesvědčení o konstruktivní podstatě a autonomii člověka se už projevuje například ve fungování tyrkysových organizací, jež jsou založeny na sebeřízení a v nichž je tradiční hierarchická struktura řízení nahrazena strukturou vztahů a rolí. Výzkum provedený v těchto organizacích naznačuje, že jsou nejen vhodnějším uspořádáním pro seberealizaci lidí a pro dobrou kvalitu jejich života, jsou ale i konkurenceschopnější ve stále méně předvídatelné ekonomice (Laloux, 2016). „Demokratizaci“ tradičních hierarchických systémů lze pozorovat například i v oblasti péče o zdraví nebo sociální péče, ale i v poskytování finančních služeb apod.

2.3. Křižovatka, na níž stojíme

Lidstvo stojí na velice důležité a zajímavé křižovatce a **současné trendy mohou vést**

- jak k destrukci, kdy budou stále efektivnější technologie využity k boji, k manipulaci a řízení druhých lidí a k dalšímu rozvíjení paradigmatu strachu a ovládnání,
- tak alternativně i **k plnému žití lidského potenciálu, který má v sobě každý člověk, což je nejen potřeba měnící se ekonomiky, ale i společenská potřeba a dlouhodobý sen.**

Lidé mohou na základě odlišných předpokladů reagovat na stejné situace různým způsobem. Pro ilustraci našich možností mohou posloužit tři důležité trendy, které jsou výsledkem překotného vývoje vědy a technologií v rámci naší kultury a které kolem sebe vidíme na fyzické úrovni. Uvádíme je zde i s komentářem, jaké jsou s nimi z našeho pohledu spojeny hrozby a příležitosti s tím, že **svobodné demokratické vzdělávání je konstruktivní reakcí na tyto trendy.**

I. Exponenciální růst množství znalostí a informací a jejich dostupnost

Nové technologie umožňují sběr a zpracování velkých objemů dat a zefektivňování lidské činnosti, ale i sledování jednotlivých lidí a vytváření jejich profilu (jenž může být podrobnější, než jak se známe my sami). To umožňuje předvídat pohnutky a jednání lidí a následně to využít pro jejich manipulaci a ovládnání (Harari, 2019). V tradičním paradigmatu strachu a boje může tento trend vést mimo jiné k využívání sofistikovaných informačních nástrojů k manipulaci a ovládnání lidí, což je bohužel velmi silná tendence, kterou dnes vidíme kolem sebe. Na jedné straně máme k dispozici nejvýkonnější komunikační technologie v historii a na druhé pak snižující se schopnost se domluvit. To, jak již společnost rozdělují jednoduché algoritmy sociálních sítí, si můžeme promítnout do budoucnosti přes nové schopnosti umělé inteligence, která už je schopna „*heknout i operační systém lidstva, kterým je řeč*“ (Harari, 2023). Harari přitom nemyslí jen výrobu deepfake řeči, obrázků nebo videí, ale i to, že pokročilá umělá inteligence bude brzy pravděpodobně umět vytvořit nejen vlastní velmi efektivní finanční produkty, ale například i nové přitažlivé náboženství s vlastními texty a prorokem.

Dostupnost informací zároveň způsobuje i jejich demokratizaci a zrychluje jejich výměnu, což umožňuje interakci lidí na jakékoliv úrovni včetně globální. Dříve exkluzivní vzdělávací kurzy dnes mohou být dostupné každému, s chatboty založenými na umělé inteligenci dnes může komunikovat a využít je pro své učení každý.

Inflace informací různé kvality včetně dezinformací klade nejen nároky na ověřování zdrojů, ale současně otevírá i prostor rozhodnout se, co je pro nás opravdu důležité, pro harmonizaci našich životů a pro **posun od jednostranného soustředění se na vnější informace a na myšlení k celostnímu prožívání sebe i světa.**

Přehlcenost protichůdnými a často velmi negativními informacemi vytváří prostor pro to **uvědomit si sám sebe a pozitivní podstatu života, zaměřit se na prožitek současného okamžiku a vedle myšlení více využívat intuici a snění, vyvážit kritické myšlení a emoční prožívání.**

II. Změna přidělování moci a přijímání odpovědnosti

Nové technologie přináší dříve nepředstavitelné příležitosti včetně možnosti zasahovat i do genomu člověka. To sebou zároveň přináší řadu potenciálních hrozeb a etických dilemat. V současné době se diskutují hlavně rizika spojená s rychlým rozvojem umělé inteligence a potřeba regulace jejího dalšího vývoje. Chytré chatboty zrcadlí náš myšlenkový svět, který většinou vychází z tradičního paradigmatu nedůvěry a ovládnání, a my se jich proto bojíme. Například výsledek práce virtuálních robotů naprogramovaných umělou inteligencí byl podle jednoho z prvních výzkumů provedených v této oblasti rasistický a sexistický (Hundt, 2022).

Toto poznání má potenciál negativní trendy jak dále prohloubit, tak je i využít pro reflexi a ke změně. Prvním krokem pozitivní změny je plné převzetí osobní odpovědnosti za své myšlenky a činy. Tradiční paradigma nedůvěry a ovládnání bere člověku jeho odpovědnost a přenáší ji výše v dané hierarchii (s tím, že i ten, kdo je na jejím vrcholu, může svoji osobní odpovědnost schovávat za externí cíle a hodnoty). Člověk se tak učí roli oběti (nemohu za to já, ale „oni“). Přijetí plné odpovědnosti za sebe je náročné, ale je prvním předpokladem žádoucí změny. Můžeme přitom stavět na zkušenostech tyrkysových organizací nebo svobodných demokratických škol a na tom, že mít za sebe odpovědnost je naší přirozeností.

Pozitivním trendem je, že dnešní propojený svět postupně umožňuje daleko více získat vliv na základě toho, jaký jsem, co umím, co dělám a říkám, a ne na základě tradiční hierarchie nebo formálního certifikátu. To může vyvolávat i opačnou autoritářskou reakci, která je mj. i reakcí na zmiňovaný demokratizační vývoj.

III. Změna práce a sociální výzvy

Všechny výše uvedené trendy a již probíhající společenská změna nakonec vedou také k zásadním změnám v ekonomice a na trhu práce, mění se důvody a způsoby vzdělávání. Zatímco vzdělávání bývá v tradičním paradigmatu nedůvěry a ovládnání řízeno „ekonomikou známek“ (a to u těch, kdo vzdělávání poskytují, i u těch, kteří jsou vzděláváni), nové paradigma vycházející z vnitřně motivovaného učení známky jako externí motivaci nepotřebuje a může se zaměřit na svůj skutečný cíl, tedy na učení a seberozvoj, na vytváření individualizovaného a optimálního mixu kompetencí. Pojďme se ale blíže podívat na to, co se děje na trhu práce.

Vývoj technologií směřuje ke stále většímu nahrazování rutinní práce i rozhodování chytrými programy a umělou inteligencí. To vede i k rychlému zastarávání potřeby řady tradičních „školních znalostí“ a dovedností. Například zaměstnavatelé v roce 2023 předpokládali, že v průběhu následujících pěti let nebude potřeba 44 % stávajících dovedností jejich zaměstnanců (WEF, 2023).

Na vzestupu jsou podle WEF konkrétně následující dovednosti:

- kreativní myšlení,
- analytické myšlení,
- technologická gramotnost,
- sebeúčinnost (self-efficacy),
- spolupráce,

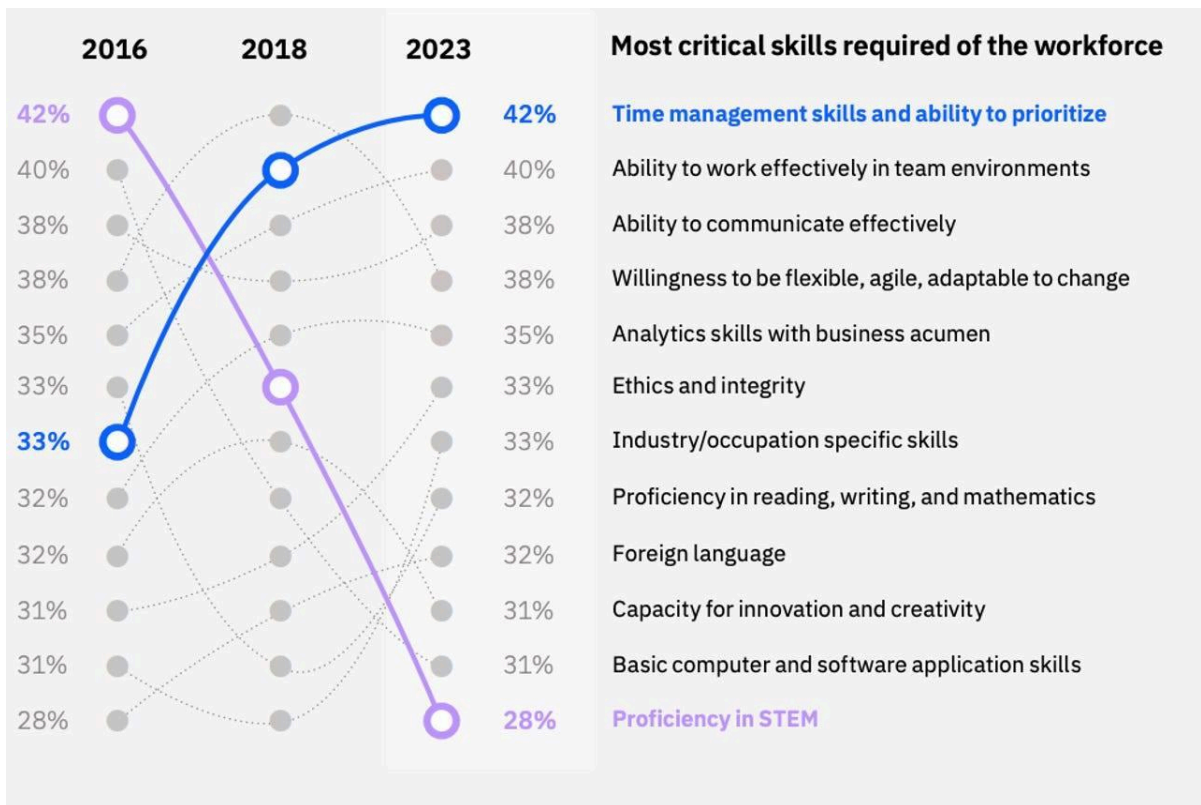
- zvědavost,
- celoživotní učení,
- odolnost,
- flexibilita a agilita,
- motivace,
- vědomí sebe sama (Self-awareness).

Někteří zaměstnavatelé dále referovali, že na sestupu jsou tyto dovednosti:

- čtení, psaní, matematika,
- globální občanství,
- smyslové zpracování (sensory-processing abilities),
- manuální zručnost,
- výdrž,
- přesnost.

Tyto údaje potvrzují dlouhodobější trendy na trhu práce – i nadále roste význam kognitivních dovedností, zaměstnavatelé potřebují řešit komplexní problémy, kreativně a rychle reagovat na změny. To, že je na sestupu potřeba dovedností v oblasti čtení, psaní a matematiky nebo manuálních dovedností, však neznamená, že nebude dávat smysl zvládat trivium alespoň na základní úrovni, která už dnes stačí ke kvalitnímu životu většiny populace, nebo že se i v budoucnu neuplatní manuálně zruční lidé. Konkrétně řemeslníci byli v roce 2022 nejvíce nedostatkovou profesí v ČR. Zároveň se předpokládá, že v ČR do roku 2030 zanikne asi 330 pracovních pozic a jejich držitelé přijdou o svoji existující práci s tím, že paralelně vznikne přes půl milionu nových pracovních míst (Wiedermann, 2022).

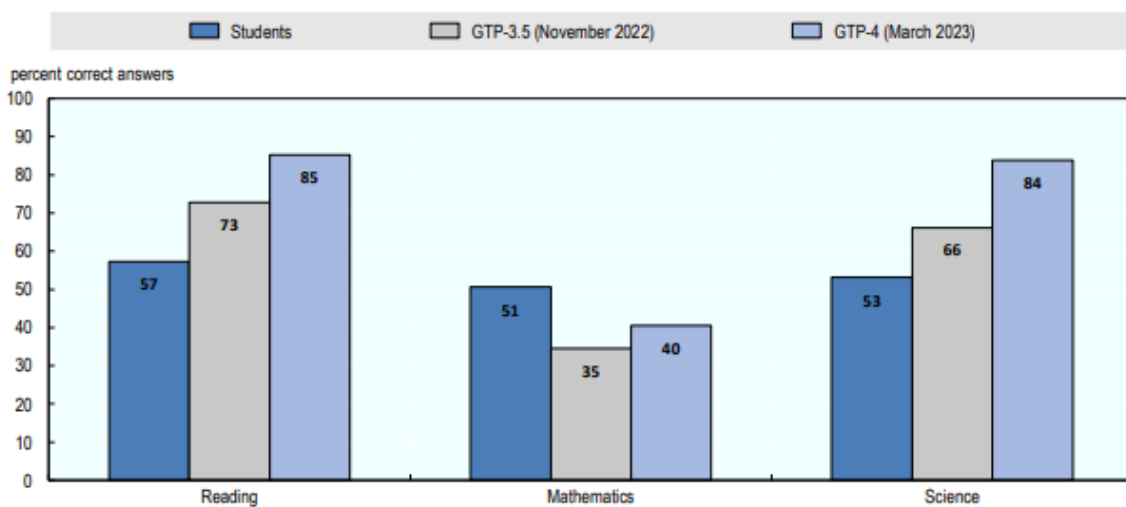
Nedávná studie společnosti IBM předpokládá, že 40 % pracovníků se bude muset přeškolit na jiný druh práce v důsledku zavádění umělé inteligence. Ukazuje také, že změny na trhu práce výrazně oslabí důležitost tzv. STEM dovedností (S–science, T–technology, E–engineering, M–math). V kontrastu k odpovědím na výše uvedené dotazníkové šetření WEF se naopak zvyšuje poptávka po dovednostech v oblasti čtení, psaní a matematiky (to může být způsobeno narůstající důležitostí porozumění textu). Dále se zvýší poptávka po schopnosti time managementu, efektivní komunikaci v týmu a na vzestupu jsou podle této studie i nároky na osobní integritu zaměstnanců (viz obrázek č. 1) (IBM, 2023).



Obrázek č. 1: IBM, 2023. Odpovědi na otázku jaké jsou podle vás nejdůležitější dovednosti, které by měli mít dnešní pracovníci?

Figure 1. GPT and student performance on PISA core domains

Share of questions correctly answered by students, GPT-3.5 and GPT-4 on released items from PISA tests



Obrázek č. 2: Podíl správně zodpovězených otázek v PISA testech – porovnání výsledků studentů, GPT-3,5 a GPT 4 (OECD, 2023).

Tradiční škola je zvyklá zaměřovat se na znalosti, které dnes dobře reprodukuje např. ChatGPT². Zjednodušeně by se dalo říci, že „výborné žáky“ podle tradičního vzdělávacího přístupu založeného na reprodukci školních znalostí a dovedností můžeme přirovnat k těmto chytrým chatbotům s tím rozdílem, že umělá inteligence je už dnes v průměru výkonnější než absolvent deváté třídy ZŠ a rychle se učí. Opět tím nechceme říci, že školní znalosti jsou k ničemu. Tradiční způsob, kdy odborníci definují jednotné kurikulum pro všechny, které je navíc ještě závazné a jeho realizace je řízena prostřednictvím vnější motivací se ale zdá být z pohledu výše uvedených trendů a jejich dopadů v dnešním světě neudržitelný.

Pokud se podíváme na diskuse o umělé inteligenci v sektoru školství, důležitým tématem se zatím zdá být otázka „podvádění“ studentů ve spolupráci s umělou inteligencí. Někteří pedagogové se snaží umělou inteligenci konstruktivně využít ve své výuce, potřebná diskuse o změně paradigmatu ve vzdělávání je ale stále okrajová. Je potřeba si uvědomit, že vůbec nevíme, co bude potřeba, až budou dnešní malé děti „absolventy“. Je pravděpodobné, že umělá inteligence bude například schopna nejen vytvořit nový produkt, ale bude jej sama umět i vyrábět a prodávat (respektive sama to zorganizuje a vykomunikuje) (Harari 2023).

Množství příležitostí, které v životě máme, se podle všeho bude díky technologickému vývoji i vývoji v oblasti práce nadále otevírat. Tyto příležitosti budou stále více individualizované podle osobního směřování jednotlivých lidí. Pokud budou stávající trendy pokračovat, **na trhu práce zbyde pro uplatnění lidských kompetencí v podstatě jen jeden segment, jenž bude vymezen silnými stránkami a talenty každého konkrétního člověka.** Bude důležité, aby každý dělal to, co jej naplňuje. Co je práce, bude stále více definovat každý z nás, **změní se to, co vnímáme jako práci.** Definice práce se už dnes rozšiřuje na aktivity, které dříve za práci považovány nebyly. Práce bude stále více splývat s hrou a s „volnočasovou aktivitou“.

Vedle těchto pozitivních, pro někoho optimistických trendů, dnes vidíme i ty negativní. Lze je v oblasti práce, osobnostního rozvoje a uplatnění bohužel pozorovat všude ve světě. Řada lidí se staví do pozice oběti, často se bouří i proti tradičnímu establishmentu a viní jej ze své situace. Masa lidí závislých na vnější motivaci a na vnější autoritě se zdá být velkou hrozbou pro základní stabilitu a soudržnost společnosti. I zde hraje a bude hrát velmi významnou roli systém vzdělávání.

Na všechny naznačené změny lze reagovat buďto z pozice strachu a oběti, z pozice člověka, který se jich obává, nebo ze zvědavé a tvořivé pozice člověka, jenž v nich vidí nové příležitosti.

Pozitivním trendem, který lze už dnes u zaměstnanců vysledovat, je to, že u generací v raném produktivním věku i generací, jež se do něj teprve blíží, roste potřeba smysluplné

² Chatbot firmy OpenAI založený na prvcích umělé inteligence využívající technologii velkých jazykových modelů a umělé neuronové sítě. V popisu obrázku jsou uvedeny různé verze tohoto expertního systému.

práce na úkor preference vyššího platu nebo kariérního růstu, tedy oblastí, jež byly prioritní u generací předchozích (Ghoshal, 2023, IBM 2023). Zaměstnavatel, který se potřebám zaměstnanců nepřizpůsobí, bude v nevýhodě, protože spokojenost na pracovišti je podstatným faktorem pro to, aby zaměstnanci pracovali efektivně. Lze tak předpokládat, že **struktury, jež stále vycházejí ze starého paradigmatu, se budou postupně měnit nebo vyprazdňovat ve prospěch práce, která dává smysl a která umožňuje naplnění lidského potenciálu.**

Zdroje

DE WAAL, F. B. *Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy*. *Annu Rev Psychol*. 2008. 59:279-300. Dostupné z:

<https://science.umd.edu/faculty/wilkinson/BIOL608W/deWaalAnnRevPsych2008.pdf>

DIAMANDIS, Peter, KOTLER, Steven. *Abundance: The Future Is Better Than You Think*. Free Press, New York, 2012. ISBN: 978-1-4516-1421-3

ERBAN Vít. *Nové paradigma? Od mechanismu k organismu, od části k celku*. Kulturní magazín UNI, ročník XIII., číslo 21. 8. 2003. Dostupné z:

<https://www2.tf.jcu.cz/~erban/paradigma.pdf>

GHOSHAL, Preeta. *Understanding Gen Z in the Workplace*. *FDM Group* [online]. 2023 [cit. 2023-10-14]. Dostupné z:

<https://www.fdmgroup.com/blog/understanding-gen-z-in-the-workplace/>

HANSEN, Anders. *Proč se cítíme špatně, když se máme tak dobře?* České vydání Praha: Grada Publishing, a.s., 2023. ISBN 978-80-271-3734-3

HARARI, Yuval Noah. *AI and the future of humanity* - Yuval Noah Harari at the Frontiers Forum [online]. 2023. Přednáška dostupná na:

<https://www.youtube.com/watch?v=LWiM-LuRe6w>

HARARI, Yuval Noah. *21 lekcí pro 21. století*. Leda, Praha, 2019. ISBN 978-80-7335-612-5

HUNDT, Andrew, William Agnew, Vicky Zeng, Severin Kacianka, and Matthew Gombolay. 2022. *Robots Enact Malignant Stereotypes*. In 2022 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '22), June 21–24, 2022, Seoul, Republic of Korea. ACM, New York, NY, USA, 30 pages. Dostupné z:

<https://dl.acm.org/doi/10.1145/3531146.3533138>

KUHN, T. S. *Struktura vědeckých revolucí*. Oikoymenh Praha 1997. ISBN 80-9605-54-2

LALOUX, Frederic. *Budoucnost organizací*. České vydání Praha: PeopleComm, 2016. ISBN 978-80-87917-29-4

METIC, Julia, PIGOSSO, Daniela. *Research avenues for uncovering the rebound effects of the circular economy: A systematic literature review*. *Journal of Cleaner Production*, Volume

368, 25 September 2022. Dostupné z:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652622027226?via%3Dihub>

NEILL, Alexander Sutherland, LAMB, Albert. *Summerhill: příběh první demokratické školy na světě*. 2. vydání. Praha: PeopleComm, 2015. ISBN 978-80-87917-16-9.

OECD 2023. *OECD Education Spotlights: Putting AI to the test: How does the performance of GPT and 15-year-old students in PISA compare?* Dostupné z:

<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/2c297e0b-en.pdf?expires=1713516688&id=id&accname=guest&checksum=FC8E8E16C5EAB2C36796A57D1D928A11>

ROSENBERG, Marshall. *Nenásilná komunikace - řeč života*. Portál, Praha, 2009. ISBN: 978-80-7367-447-2

SUZMAN, James. *How Hunter-Gatherers May Hold the Key to our Economic Future*.

Evonomics [online]. 2018 [cit. 2023-11-12]. Dostupné z:

<https://evonomics.com/hunter-gatherers-may-hold-key-economic-future/>

WEF (World Economic Forum). *Future of jobs Report 2023 - Insight report*. WEF, May 2023. ISBN-13: 978-2-940631-96-4. Dostupné na

https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

WRI (World Resource Institute). *Creating a sustainable food future: Synthesis report*.

December 2018. Dostupné na:

https://research.wri.org/sites/default/files/2019-07/creating-sustainable-food-future_2_5.pdf

WIEDERMANN, Tomáš, Jiří Švejcar, Matyáš Theuer, Milan Vašina, Josef Müller.

Budoucnost českého pracovního trhu. Boston Consulting Group a The Aspen Institute, 2022.

<https://web-assets.bcg.com/db/7d/9e4efb494d71bd3a285c296ead48/budoucnost-ceskeho-pracovniho-trhu.pdf>

Zdroje obrázků

Obr. č. 1: IBM Institute for Business Value, 2023. [cit. 2023-10-10]. In.: *Augmented work for an automated, AI-driven world*. [online]. Dostupné z:

<https://www.ibm.com/downloads/cas/NGAWMXAK>

Obr. č. 2: OECD 2023. *OECD Education Spotlights: Putting AI to the test: How does the performance of GPT and 15-year-old students in PISA compare?* Dostupné z:

<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/2c297e0b-en.pdf?expires=1713516688&id=id&accname=guest&checksum=FC8E8E16C5EAB2C36796A57D1D928A11>

3. Budoucnost vzdělávání

Vladimír Dobeš

„Nejzásadnější průlomy jednadvacátého století nevzejdou z technologií, ale z rozšiřujícího se pojetí toho, co to znamená být člověkem.“

John Naisbitt

3.1. Shoda na potřebě reformy

Vzhledem k rychle se vyvíjející společnosti a měnícímu se trhu práce, jak jsme popsali výše, se v celém světě jako stále naléhavější jeví reforma vzdělávacích systémů. Lze přitom vysledovat dva hlavní trendy, které se v daném vzdělávacím systému často prolínají a které bychom mohli nazvat:

- 1) Návrat k přirozenosti** – snaha o podporu individualizovaného přirozeného učení založeného na vnitřní motivaci, protože takové učení je efektivnější a lépe odpovídá rychle se měnícím požadavkům trhu práce – tento trend lze vysledovat ve většině „západních“ zemí.

Návrat ke kořenům se ale zatím obecně příliš nedaří, protože je realizován z pozic tradičního vzdělávacího paradigmatu založeného na nedůvěře a kontrole, jak je ukázáno v tabulce č. 2.

- 2) Eskalace výkonu** – snaha dále vystupňovat výkonové zaměření tradičního vzdělávání, v němž jsou jeho cíle určovány a sledovány vnější autoritou a jež lze sledovat především v asijských zemích.

Další eskalace výkonu ve vzdělávání přitom může vést mj. k dalšímu vystupňování krizí, které jsou posilovány právě i tradičním vzdělávacím systémem:

- krize vztahu sama k sobě (nízká sebehodnota, nepropojenost sama se sebou a se svým směřováním),
- krize vztahů ve společnosti (nerespektující vztahy založené na strachu, konkurenci a boji, přenášení odpovědnosti na druhé),
- krize vztahu k životnímu prostředí (pocit oddělenosti, technokratický a konzumní přístup), jak bylo naznačeno v kapitole [Křížovatka, na níž stojíme](#).

3.2. Proč je těžké se domluvit

Hned na začátku diskusí o svobodném demokratickém vzdělávání **je důležité si uvědomit, že je pro zastánce rozdílných paradigmat velice těžké si porozumět a vést konstruktivní dialog. Důvodem jsou rozdílné vstupní předpoklady** a z nich odvozené chápání toho, co a proč je důležité a jak věci fungují. Pro efektivní dialog je dobré si tyto předpoklady a chápání, jak funguje svět nebo co je učení, zvědomit hned na začátku.

Pojďme si tento důležitý aspekt „mimoběžnosti“ rozdílných vzdělávacích paradigmat ilustrovat na konkrétním cíli vzdělávání, k němuž jsme se dostali na konci předešlé kapitoly. Zastánci různých paradigmat ve vzdělávání asi nebudou mít problém shodnout se na tom, že jedním z cílů vzdělávání je „plné žití lidského potenciálu každého člověka“, budou si pod ním ale nejspíš představovat různé charakteristiky i cesty k jeho naplnění. Následující tabulka č. 2 obsahuje ilustraci možných odlišností ve vnímání některých aspektů tohoto vzdělávacího cíle v rámci obou diskutovaných paradigmat.

Aspekt cíle „plné žití lidského potenciálu člověka“	Tradiční vzdělávací paradigma vnější kontroly a řízení	Paradigma přesvědčení o pozitivní podstatě člověka a o jeho vrozené schopnosti vnitřně motivovaného učení
Kritéria pro koncept lidského potenciálu	Osobní potenciál je definován a rozvíjen podle vnějších měřítek (vnějšně definované kurikulum, pracovní kariéra, „úspěch“).	Každý člověk je unikátní a autonomní a nikdo neví lépe než on, kde jsou a kdy a jak se mají rozvíjet jeho vnitřní programy, vývojové úkoly a směřování; kritériem je jím vnímaná kvalita jeho života.
Užitečnost pro společnost	Potenciál jednotlivce je potřeba rozvinout primárně ku prospěchu společnosti, je přitom potřeba vycházet z jejích potřeb.	Pokud bude umožněn svobodný a autonomní rozvoj člověka, jenž bude moci objevit a rozvinout své vnitřní životní programy a realizovat svůj lidský potenciál, bude nejen šťastnější ve svém životě, ale bude i prospěšnější pro společnost.
„Plnost“ žití lidského potenciálu a měřítko úspěchu	Výkonově orientovaná, zaměřená na maximální výkon a definovaná zvenku druhými lidmi.	Vychází z propojení se svojí lidskou podstatou, z vlastních potřeb, směřování a talentů, z hledání a dosahování osobního optima odvozeného od vlastního úsudku a kritérií kvality života v závislosti na vědomém propojení se současným světem, jehož je jedinec součástí.

Jak se k tomuto cíli dostat	Vnějšně motivovaným a vnějšně řízeným učením, s jasně stanovenými vzdělávacími cíli a jejich vyhodnocováním.	Vnitřně motivovaným procesem učení a osobního růstu, v rámci něhož lze za učení považovat vše, co člověk dělá, včetně chyb a konfliktů, jimiž prochází.
-----------------------------	--	---

Tabulka č. 2: Odlišnost vzdělávacích paradigmat ilustrovaná na různém vnímání vzdělávacího cíle “plné žití lidského potenciálu člověka”.

3.3. Diskuse o vzdělávací reformě

Diskuse o vzdělávání by měla vycházet z posledních vědeckých poznatků. Ty, jež považujeme za důležité, jsou stručně shrnuty v kapitolách [Učení](#) a [Jak se děti přirozeně učí](#). Evoluce nás naučila učit se organicky z vnitřní motivace a mít z toho pozitivní pocit. Původně intuitivní předpoklady zakladatelů prvních svobodných demokratických škol dnes nově potvrzuje neurověda a vývojová psychologie. O tom píše například Jana Nováčková, která shrnuje, že tradiční věkově segregovaná třída s učitelem odpovědným za to, že děti v centrálně daný čas naučí centrálně definované kurikulum, je tím nejméně vhodným prostředím pro učení (Nováčková, 2008).

V diskusích o budoucnosti vzdělávání se přitom většinou hovoří především o nutnosti změn v tom, „co a jak učíme“. Takové dílčí zaměření reformy vzdělávání implicitně obsahuje základní předpoklad tradičního vzdělávacího paradigmatu, že děti by se bez vnějšího vedení a motivace nenaučily to, co se „potřebují naučit“. Přitom je i v rámci tohoto tradičního paradigmatu patrný jeden jasný trend – je stále těžší shodnout se, co je kurikulum vhodné pro naše děti, co patří do „společného základu“ (co je „všeobecný rozhled“), i na tom, jak v dnešní době děti motivovat, aby si kurikulum skutečně osvojily, a jak to kontrolovat. Je například stále zřejmější, že standardizované testy jsou překážkou efektivního učení a zaměřují pozornost od složitě testovatelných podstatných kompetencí k jednoduše testovatelným „tvrdým“ znalostem a dovednostem. Ukazatele, jenž je možné dobře kvantifikovat, a tedy i kontrolovat a srovnávat, jsou z pohledu cílů vzdělávání obvykle nejméně důležité. Toto je jedna z oblastí, kde jsou stále hlasitěji slyšet kolize mezi vzdělávacím paradigmatem kontroly a řízení a potřebami dnešní společnosti.

Stávající vzdělávací paradigma vnější kontroly a řízení je z pohledu historie lidí a jejich učení velice mladé a odstup nám umožní vidět možnou perspektivu vzdělávací reformy šířeji z pohledu měnícího se paradigmatu ve společnosti. Společnost se snaží řešit problémy s kvalitou vztahů – k sobě, k druhým i k životnímu prostředí a je důležité uvědomit si, že tradiční vzdělávací systém je součástí našich problémů. Dlouhodobě se mu nedaří uvedené problémy uspokojivě řešit, pozitivní změny se zdají být pomalé a nedostatečné.

Nám jako autorům těchto textů a zároveň zaměstnancům školy Donum Felix dalo smysl budoucnost vzdělávání především tvořit. Jsme si přitom vědomi, že v případě svobodného demokratického vzdělávání se jedná pouze o jeden možný vzdělávací koncept, který nemusí vyhovovat každému. Neexistuje jeden koncept, jenž by vyhovoval všem, a podle

nás je důležité, aby si člověk mohl vybrat mezi paralelně se rozvíjejícími přístupy a aby mohl tvořit nové. Přesvědčení, že vím, jak vypadá jediný správný vzdělávací koncept, vychází ze strachu a nedůvěry, jež jsou východiskem tradičního paradigmatu ovládnutí. Pokud pak někdo do tohoto konceptu nezapadá, prohlásíme jej za nějak chybného nebo „nenormálního“. **Pokud si pro vzdělávání budoucnosti můžeme něco přát, tak právě to, aby si v něm každý mohl najít prostor pro své učení, jenž bude odpovídat jeho potřebám a životnímu nastavení. Učení by pak mohlo probíhat organicky a mohlo by se stát přirozenou součástí každodenního života – pokud tedy lidé budou sami chtít. Nejde nám o to jednostranně změnit vzdělávací systém, ale představit jeden z dalších způsobů, jak se dá žít a vzdělávat.**

3.4. Trendy ve vzdělávání a koncept svobodných demokratických škol

Předpovídat další vývoj je vždy problematické. Pokud ale vyjdeme z hodnot a trendů popsaných už v předešlé kapitole, můžeme dojít k následující představě, jakými směry by se také mohl ubírat vývoj vzdělávání. Je přitom potřeba zdůraznit, že jednou z podmínek pro dostatečnou odolnost společnosti je i její diverzita a žádoucí vizí je koexistence různých přístupů ve vzdělávání s tím, že se upustí od některých destruktivních přístupů. To, co v této projekci nabízíme, je tedy jen výsek již probíhajících trendů a spekulace, jak by se také mohly vyvíjet v budoucnosti. Každopádně je potřeba znovu připomenout, že svobodné demokratické vzdělávání bude podle našeho názoru i nadále jen jednou z možností, z nichž si budou lidé vybírat, a děti budou mít k dispozici různorodé příležitosti, kde a jak se vzdělávat tak, aby to vyhovovalo jejich potřebám.

Následuje souhrn, jak by mohly vypadat základní charakteristiky vzdělávání budoucnosti, pokud bude založené na vnitřně motivovaném učení a pokud využije hodnoty a zkušenosti svobodných demokratických škol.

- Narozdíl od tradiční třídy, pro níž je typická vnější kontrola učitele, vnitřně motivované vzdělávání nabízí **autonomii učení a úplné věkové míchání podle individuálních vzdělávacích potřeb, a tedy i potřebnou individualizaci vzdělávání.**
- Prostor školy má stále méně podobu jasně ohraničené kamenné budovy a **vzdělávací prostor zahrnuje i prostor mimo školní budovu včetně virtuálního světa, který se prolíná s realitou.**
- **Učení neřídí učitel, ale řídí jej děti samy tak, jak jsou pro to evolucí přirozeně vybaveny.** Učitel je jedním z těch, jenž děti na jejich cestě podporuje. Jako inspirace mohou být k dispozici různá kurikula umožňující individualizaci učení, která ale děti neomezují v objevování nových oblastí a nezakládají povinnost je následovat.
- **Role učitele se mění z pedagoga, jehož úkolem je děti naučit předepsané kurikulum, na podporovatele a inspirátora dětí v jejich autonomním vzdělávacím prostoru.** Roli učitele na sebe stále více berou samy děti, ale i

inspirativní dospělí, jež si děti pro své vzdělávací aktivity vyberou. Postupně se stává nepřijatelným, aby někdo dítě nutil mít za učitele někoho, komu dítě nedůvěřuje nebo kdo jej byť i vlídně manipuluje. Ještě důležitější než to, co učitel „umí“, je to, jaký je to člověk, zda dokáže s dětmi komunikovat s respektem a vytvářet bezpečné prostředí, v němž je možné chybovat. Spíše než dosažené vzdělání je podstatný jeho vztah k vlastnímu učení a seberozvoji, vztah sama k sobě a možnost objevovat a rozvíjet své talenty a směřování.

- **Z jednostranného zaměření na rozvoj myšlení se vzdělávací prostor rozšiřuje na oblast celostního osobnostního rozvoje.** Na důležitosti získává sebepoznání a sebevyjádření, psychosomatické disciplíny apod.
- **Upouští se od zaměření na výkon, soutěžení, na boj a konkurenci** a efektivní učení je založeno na spolupráci a vzájemné podpoře, na přirozeném vytváření sociálních kompetencí a na učení se hrou a reálným životem. Východiskem vzdělávání se stává kvalitní vztah k sobě i k druhým, podpůrná komunita školy a naplnění lidských potřeb (které je základem dnes často zdůrazňovaného wellbeingu).

Uvedené aspekty jsou dále rozvedeny v tabulce č. 3 a stále více se projevují i v jiných inovativních přístupech ve vzdělávání. Probíhající změna není jednoduchá, jsme uzavřeni v začarovaném kruhu – můžeme slyšet argument, že tento svět je založen na soutěži, a proto spolu mají soutěžit i děti ve škole. Staré paradigma boje a soutěžení ale stále více selhává v naplňování potřeb lidí a podle našeho názoru je jen otázkou času, kdy dojde k jeho širší proměně. Důležitým argumentem pro přetnutí tohoto kruhu jsou absolventi svobodných demokratických škol, kteří potvrzují, že i oni jsou schopni žít kvalitní život ve společnosti založené na tradičním paradigmatu s tím, že jsou podle dostupných informací lépe vybaveni pro rychle se měnící svět (více viz kapitola [Absolventi](#)).

Přípravenost na život v rychle se měnícím světě by se měla stát i hlavním argumentem pro upuštění od tradičního testování a srovnávání, které se zaměřuje na kvantifikovatelné a srovnatelné ukazatele. Ty ale už dlouhou dobu ztrácejí na významu a nehodnotí to, co je již dnes na trhu práce žádoucí (viz například obrázky v kapitole [Křížovatka, na níž stojíme](#)). Je to jedna z důležitých překážek potřebných změn, protože tím, že něco měříme a hodnotíme, o tom říkáme, že to je ten důležitý výstup. A učení ve školách se pak zaměřuje právě na něj, a nikoli na to, co děti v dnešním světě opravdu potřebují a co není dost dobře možné měřit srovnávacími testy.

3.5. Projekce trendů ve vzdělávání

Základ výše uvedených možností, jak by se mohla vyvíjet reforma vzdělávání, lze vysledovat v již existujících široce propagovaných trendech ve vzdělávání, jejichž přehled přináší tabulka č. 3. Každý trend je ilustrován nejprve svými projevy, které už lze sledovat v dnešní západní společnosti jako mainstreamové, a dále je uveden možný výhled do budoucna, který vychází z hodnot a zkušeností svobodného demokratického vzdělávání.

<i>Trend ve vzdělávání</i>	<i>Jeho existující projevy v mainstreamu</i>	<i>Jeden z možných budoucích vývoju – změna vzdělávacího paradigmatu</i>
Východisko reformy vzdělávacích systémů	Výsledky pedagogické praxe stále častěji selhávají v naplňování cílů společnosti, hovoří se o reformě vzdělávacích systémů. Reforma i nadále vychází z tradičního vzdělávacího paradigmatu vnějšně řízeného vzdělávání.	Vzdělávání vychází z jiného pohledu na lidskou podstatu, o kterém se píše v kapitole Úvod a důvod . Cíle učení si sám určuje subjekt, který se vzdělává a který je kompetentní reflektovat v nich své potřeby a zprostředkovaně tak i potřeby společnosti.
Humanizace vzdělávacího procesu, posun od poslušnosti k autonomii a spolupráci. Postupné uznávání potřeb a práv dítěte, přenos odpovědnosti za vzdělávání na žáka a podpora vnitřní motivace. Proměna role učitele.	Od vynucování poslušnosti a vzdělávacích aktivit dospělými prostřednictvím pohnutí a trestů k vlídné manipulaci a ke snaze udělat výuku zábavnou a přizpůsobit ji alespoň částečně potřebám žáků. Dochází k rozpoznání destruktivního vlivu nevyžádaného vnějšího hodnocení na sebehodnotu a motivaci dětí a propaguje se formativní hodnocení. Role učitele zahrnuje i vytvoření dobrého vztahu s dětmi a starost o tzv. wellbeing. Trvá ale vytváření závislosti dětí na vnější autoritě, která navíc často stále není přirozená.	Odpovědnost za učení se vrací dětem a společnost jim poskytuje plnou důvěru v jejich kompetentnosti k autonomii. Role učitele je přirozená a podpůrná, bez snahy druhého ovládat a měnit. Učitelem může být i žák i kdokoli mimo „školu“. Nevyžádané vnější hodnocení nahrazuje přirozené sebehodnocení a vědomá zpětná vazba. Diverzita kompetencí a úrovně jejich zvládnutí je vnímána jako přirozená, stejně jako diverzita lidí obecně. To vše přirozeně vytváří přijímající a podpůrné prostředí, které umožňuje, aby děti neztratily svoji evolučně danou schopnost vnitřně motivovaného učení.

<p>Škola ztratila monopol na zprostředkování vzdělání.</p> <p>Mizí představa kamenné školy jako jediného místa, kde se odehrává učení ve věkově segregovaných třídách.</p> <p>Mění se tradiční pojetí školy jako místa zaměřeného na vyučování na místo umožňující a podporující učení.</p>	<p>Snaha o propojování formálního (škola), neformálního (např. kroužky) a informálního vzdělávání (učení se životem). Expanze učení na internet a do virtuálního světa. Snaha o vnějšně řízené věkové míchání (například trojročí, společné projekty). Větší propojení s praktickým životem (např. duální vzdělávání).</p> <p>Zde se odehrává řada inovativních projektů. Často jsou ale stále zaměřeny na to jak motivovat žáky, aby se naučili vnějšně definované kurikulum.</p>	<p>Učení se odehrává přirozeně v rámci života dětí, ať už jsou v rodině, s kamarády, v širší komunitě lidí (školy, vzdělávacího centra nebo přirozené místní komunity, zájmové komunity, podniku apod.). Přirozené je úplné věkové míchání podle potřeb dětí, mladých dospělých a dospělých.</p> <p>Svoboda učení v podpůrném prostředí při objevování a využití vlastního vzdělávacího prostoru dává dětem neomezené možnosti individuálního rozvoje.</p>
<p>Odklon od vnějšně definovaného kurikula.</p> <p>Je stále těžší definovat obsah vzdělávání (kurikulum) jako jednotný „společný základ“ pro všechny děti.</p>	<p>Diskuse nad obsahem kurikula je stále složitější, stále více lidí nahlíží, že centrálně definované povinné kurikulum je překážkou učení a je vyjádřením nedůvěry v kompetentnost dětí naučit se to, co potřebují. Snaha prosazovat kompetenční model vzdělávání a podpora individualizace vzdělávání (například zužováním „společného základu“ pro základní školy s cílem umožnit žákům jít do větší hloubky v oblastech jejich zájmů a talentů).</p>	<p>Hlavním vzdělávacím cílem je umožnit člověku, aby mohl objevovat a žít svůj plný lidský potenciál (objevovat sám sebe, své směřování a talenty a rozvíjet se podle svých individuálních vzdělávacích potřeb). Jednotné kurikulum ani jeho centrální řízení nedává smysl, různá kurikula mohou sloužit jako inspirace a přehled možností. Děti se naučí to, co je důležité pro jejich život, a to, co je zajímavé, bez závazného kurikula efektivněji. Kompetenční model vzdělávání funguje bez vnějšího řízení přirozeně s tím, že každé dítě má jiné talenty a směřování a škola mu je umožňuje objevovat a rozvíjet.</p>

<p>Od jednostranné orientace na školní znalosti, na myšlení a na výkon k celostnímu přístupu k rozvoji osobnosti.</p>	<p>Zahrnutí "měkkých" kompetencí do kurikula. Nové formy výuky. Obecně je ale těžké ustoupit od jednostranného zaměření na myšlení a na „maximální“ výkon řízený z vnějšku.</p>	<p>Svůj rozvoj si řídí ten, kdo se vzdělává. Rozvíjí se komplexně podle svých individuálních potřeb na své optimum. Svůj vzdělávací prostor spatřuje nejen v myšlení ale i v prožívání.</p>
<p>Demokratizace vzdělávání</p> <p>Ústup od tradiční vzdělávací premisy, že pro učení není potřeba mít souhlas vzdělávaného, což se negativně propisuje do legitimizace ovládnutí člověka člověkem v celé společnosti.</p>	<p>Dochází k postupnému uznávání potřeby dětí mít možnost ovlivňovat své životy i jejich kompetentnosti k rozhodování o věcech, které je ovlivňují. Dospělí například umožňují založení školního parlamentu, ve kterém je dětem vymezen okruh věcí, o kterých mohou ve škole rozhodovat nebo k nim dávat doporučení. Učitelé si ale zachovávají svoji dominanci a kontrolu nad chodem školy. Souhlas vzdělávaného s vnějšně řízeným vzděláváním je žádoucí ale není stále nezbytný.</p>	<p>Děti si své učení řídí samy a u aktivit nabízených učiteli je nezbytný jejich opravdový vnitřní souhlas.</p> <p>Děti jsou plnohodnotnými partnery dospělých a přebírají spoluodpovědnost za chod školy. Spoluodhodují o věcech, které na ně mají dopad a které je zajímají včetně pravidel fungování školy, a mají přitom rovnocenný hlas jako dospělí. Učí se nést odpovědnost za svá rozhodnutí a za jejich důsledky.</p> <p>Konflikty nerozhoduje dospělý ale řeší se například prostřednictvím mediace nebo týmu, ve kterém jsou zastoupeny děti i dospělí.</p>
<p>Od profesního zaměření k seberozvoji.</p> <p>Přestává fungovat předpoklad, že v životě vystačíme s jedním profesním zaměřením / know-how a lineární pracovní kariérou, jejíž základ získáme v rámci formálního vzdělávání a k níž cíleně směřujeme.</p>	<p>Žádoucí profil absolventa školy se již proměňuje, trh práce potřebuje sociálně kompetentní, autonomní a flexibilní lidi, kteří se umí učit a v činnosti, které dělají, jim dávají smysl. Specifické know-how se rychle vyvíjí a lidé se je naučí často až v rámci nové práce.</p>	<p>Vnitřně motivované učení je v souladu s potřebami světa práce, který funguje na základě realizace unikátního lidského potenciálu každého jednotlivce. Lidé žijí „celoživotním učením“ a stále méně přitom odlišují práci a život. Jejich práce stále častěji vychází spíše než z vnějších požadavků a motivací z vnitřní touhy po tom dělat to, co je naplňuje a v čem vidí smysl.</p>

<p>Od odosobněné masové (průmyslové) produkce unifikovaných absolventů jako komodity k individualizaci, diverzitě a přirozenému učení.</p> <p>Od srovnávacích testů po sebehodnocení.</p> <p>Hodnocení se proměňuje z nástroje ovládnutí a segregace na nástroj seberozvoje a využití hodnocení při zjišťování kompetencí, jako například při konkurzu.</p>	<p>Diskutuje se o individualizaci vzdělávání i o smyslu nevyžádaného hodnocení a testování, dospělí se ale nechtějí vzdát kontroly nad učením dětí podle jimi stanovených kritérií. Například nové možnosti technologií se využívají i k lepší vnější kontrole.</p> <p>Roste uvědomění toho, že nevyžádané vnější hodnocení je překážkou vnitřně motivovaného učení. Součástí moderního přístupu ke vzdělávání se stává formativní hodnocení. Dochází přitom k situacím kdy například ani sebehodnocení ve vzdělávání založeném na nedobrovolnosti nedává subjektům vzdělávání smysl a je i nadále překážkou učení.</p> <p>Diskutuje se o zrušení povinnosti sumativního hodnocení (vydávání vysvědčení), nejprve na prvním stupni.</p>	<p>Jsou plně respektovány individuální vzdělávací potřeby a vývojové úkoly dětí. Je plně uznána jejich autonomie i diverzita jejich osobností a směřování.</p> <p>Učení na základě vnitřní motivace přirozeně obsahuje sebehodnocení a schopnost sebehodnocení je vnímána jako část přirozeně získávaných "měkkých" dovedností. Člověk je získává zpětnou vazbou v procesu učení jako její organickou součást (od činnosti samotné a jejích výsledků i od těch, se kterými ji vykonává).</p> <p>Testování je přirozenou součástí učení, pokud to studenti chtějí (chtějí si ověřit úroveň dosažení některé své kompetence nebo její součásti) nebo pokud se rozhodnou získat nějakou obecně uznávanou kvalifikaci, případně v rámci konkurzu na nějakou práci apod.</p>
<p>Mění se tradiční otázka pedagogiky: Jak někoho naučit vnějšně definované kurikulum?</p>	<p>Jak to udělat, aby žáky vnějšně definované kurikulum zajímalo/bavilo a vnějšně řízené vzdělávání více respektovalo vzdělávací potřeby dítěte?</p>	<p>Co udělám s tím, co cítím? Kam směřuji?</p>

Tabulka č. 3: Trendy ve vzdělávání, jejich existující projevy a možná budoucnost vzdělávání, pokud by vycházela z hodnot svobodných demokratických škol.

Může nám připadat, že iniciovat změnu je obtížné. Tak to ale bývá vždy – čím důležitější změna je, tím obtížnější bývá, protože zahrnuje i změnu našich východisek, hlubokých přesvědčení a zažitých mentálních modelů. Zakladatel nejstarší fungující svobodné demokratické školy Summerhill A. S. Neill k tomu kdysi poznamenal: **„Začali jsme tehdy budovat školu, ve které jsme chtěli dát dětem svobodu k tomu, aby mohly být samy sebou. Abychom toho dosáhli, museli jsme se zříci veškeré vnějšně vynucené disciplíny, směřování, sugerování a náboženské indoktrinace. Nazývali nás odvážlivci, ale odvaha tu nutná nebyla. Nemuseli jsme se opřít o nic víc než o to, co už jsme měli, totiž naprostou důvěru v myšlenku, že dítě je ve své podstatě stvoření dobré, nikoliv zlé.“** (Neill, 2015, str. 32).

Zdroje

NEILL, Alexander Sutherland, LAMB, Albert. *Summerhill: příběh první demokratické školy na světě*. 2. vydání. Praha: PeopleComm, 2015. ISBN 978-80-87917-16-9.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-901873-9-9.

4. Osobnosti a myšlenky formující svobodné demokratické školy

Jakub Václavovič

„Jediná výuka, která bude všude a ve všech dobách považována za dobrou, se odehrává, když se žák stává zcela rovnocenným učiteli – a čím více se to děje, tím je škola lepší, a čím méně, tím horší.“

L. N. Tolstoj, Pedagogické stati

Úvod

Tato kapitola má za cíl zmapovat významné myšlenkové proudy, zásadní osobnosti a školy, jimiž se dnešní svobodné demokratické školy a zastánci sebeřízeného vzdělávání inspirovali. Text se věnuje zejména moderním a soudobým dějinám a sleduje vývoj od doby osvícenství, v níž se začala etablovat podoba jednotného školního systému a povinné školní docházky, jak ji známe dodnes (navzdory mnohým proměnám v didaktice, cílech, obsahu a organizaci výuky). Vzhledem k prolínání kapitol a tomu, že určitým školám, osobnostem a myšlenkám z historie je věnován samostatný odstavec nebo kapitola v tomto dokumentu, podáváme zde základní přehled a do hloubky se věnujeme jen osobnostem a školám, které v dalších kapitolách vlastní prostor nemají.

Škola pojímaná jako svobodná a zároveň demokratická je koncept vzniklý v 20. století, nicméně myšlenky, z nichž vycházejí teoretikové sebeřízeného vzdělávání a zakladatelé svobodných demokratických škol, jsou mnohem starší. Myšlenky o výchově a vzdělávání není možné oddělit od dobového kontextu a výpravu do historie tedy začneme krátkým úvodem o vývoji vzdělávací soustavy a povinné školní docházky.

4.1. Zavedení povinné školní docházky

Mezi první oblasti s povinnou školní docházkou patří protestantská vévodství v rámci Svaté říše římské, která v průběhu 16. století vyslechla apel Martina Luthera k jejímu zavedení. Logika zavádění povinného vzdělávání však byla jiná než pozdější osvícenská. Lutherovi a jeho následovníkům přišla gramotnost zásadní zejména proto, aby věřící mohli sami číst Bibli a nemuseli se spoléhat na kázání. Šíření protestantismu ovlivnilo další rozšiřování

povinné školní docházky a zřizování škol např. ve Skotsku nebo v USA v první polovině 17. století.

18. století přineslo šíření povinné docházky a vzniku škol, ovšem z jiných důvodů než náboženských. Postupující modernizace společnosti, nové výrobní postupy, ale také snaha zefektivnit a centralizovat správu území se staly podněty pro zavádění povinné školní docházky např. v Prusku a Habsburské monarchii. Ekonomický zájem se ale zároveň spojil s osvícenským důrazem na rozum a myšlení, a tak součástí motivace osvícenských panovníků byla také víra, že i nejnižší vrstvy si zaslouží být vyvedeny z nevědomosti (Morkes, 2010). Praktická podoba vzdělávání však této motivaci ne vždy odpovídala.

Zájmy osvícenských absolutistických panovníků však nesdíleli všichni a odpor k povinné školní docházce a podobě škol je starý jako povinnost chodit do školy. Mezi oponenty povinné školní docházky patřili jak vzdělanci, tak rodiče, kteří byli nuceni své děti do školy poslat, a to napříč celou Evropou. Např. v Anglii jsou prokázány desetitisíce porušení zákona o povinné školní docházce v letech bezprostředně po jejím zavedení v roce 1870 (Auerbach, 2012, s. 689).

Příkladem osvícenské absolutistické panovnice, která se zapsala do dějin Habsburské monarchie jako iniciátorka vzniku jednotného povinného školství i v českých zemích, je Marie Terezie. Ta v roce 1774 vydala Všeobecný školní řád, dokument ustanovující podobu školského systému a také povinnost čtyřleté školní docházky, nicméně ještě mnoho let trvalo, než byla síť škol ve školním řádu vytvořena a „*teprve v roce 1830 lze říct, že 90 procent školou povinných dětí je zapsáno do školy*“ (Cvrček in Skoupá, 2019).

Vliv osvícenských ideálů Marie Terezie a jejího syna Josefa II. na vzdělávání je vidět v kontrastu se vzdělávací politikou Františka I., jenž ztělesňuje konzervativní a čistě pragmatický způsob vládnutí typický pro období po Velké francouzské revoluci. Za Františka I. byly školy postaveny pod tvrdý dohled a cenzuru a byl vydán dosud nejrozsáhlejší školský předpis v našich dějinách, Politické zřízení školské (1805). Jeho základním východiskem bylo, že Rakousko nepotřebuje lidí učených, nýbrž dobrých poddaných. Žáci se měli dozvídat jen to, co je nezbytné, aby nebyli informacemi mateni, byli spokojeni se svým osudem a rolí ve společnosti (Morkes, 2010).

4.2. Locke a Rousseau – osvícenci, k nimž se vracíme dodnes

Osvícenství v otázce vzdělávání přineslo i dvě významné osobnosti, které s podobou dobové školy nesouhlasily. **John Locke** (1632–1704), britský myslitel považovaný za otce liberalismu, ve svém díle *O výchově* prezentuje svoji představu výchovy občanský angažovaného mladého muže, který bude schopen být součástí rodící se demokratické společnosti. Odmítá tělesné tresty a je značně skeptický k hromadnému vzdělávání ve škole, zejména ze strachu z vlivu vrstevníků na vzdělávaného. Zásadním rysem jeho myšlení je přikládání velkého, až bezmezného vlivu výchově, která dítě, nepopsanou desku formovanou vlastními zkušenostmi, utváří. Pro svobodné demokratické školy Locke zůstává

významným díky svému přesvědčení, že nelze autoritářsky vychovávat členy občanské a demokratické společnosti.

Opomenout nelze také francouzského myslitele **Jeana Jacquese Rousseaua** (1712–1778) rozkročeného mezi osvícenstvím a romantismem. S Rousseauem je spojena myšlenka tzv. svobodné výchovy. Podobně jako Locke si Rousseau ideální výchovu a vzdělávání představuje v individuální podobě, nicméně roli vychovatele vnímá výrazně jinak. Základem výchovného přístupu Rousseaua je přesvědčení, že společnost je ve své podstatě zkažená. Dítě je tak třeba uchránit před jejím vlivem a umožnit mu rozvíjet svoje vnitřní směřování. Oproti Lockově pojetí je dítě nositelem vnitřního programu, kterému vychovatel nemá bránit, ale má pomáhat v jeho rozvíjení. Jakkoli je jeho pedocentrické pojetí výchovy zdrojem mnohým významným alternativním pedagogům, je kritizováno jako příliš romantické a idealistické, protože spoléhá na stále trávající plnou pozornost věnovanou dítěti a naprosté souznění žáka a vychovatele, který slouží jako prostředek k rozvoji dítěte. Terčem kritiky se Rousseauovo výchovné dílo stalo již za jeho života, čemuž přispěl i fakt, že jeho vlastní děti skončily v sirotčinci (Ball, 1998).

Již ve svých studentských letech se s dílem J. J. Rousseaua setkal spisovatel **Lev Nikolajevič Tolstoj** (1828–1910). Celým Tolstého dílem prostupuje silné sociální citění, které ho vedlo i k pokusu aplikovat Rousseauovy pedagogické principy na vesnické škole na panství, jež spravoval. A jelikož byl Tolstoj jediný z námi vybraných osobností, kdo se rozhodl založit školu, v níž panovala nezvykle velká míra svobody, a zároveň se jeho myšlenkami dále v textu nezabýváme, věnujeme mu následující podkapitulu.

4.3. Tolstoj a Jasná Poljana, první svobodná škola?

První školu v Jasně Poljaně Tolstoj založil roku 1849, kdy se vrátil ze studií a pokusil se své panství spravovat v souladu se svými ideály. Škola ale zanikla po jeho odchodu do armády na Krym. Po svém trvalém návratu z krymské války a po absolvování cesty po Evropě v rámci svého prvního pedagogického období školu obnovuje a v rámci svého druhého pedagogického období ji na podzim roku 1861 představuje na nových základech. V této době ještě nebyla v Rusku, na rozdíl od většiny západní Evropy, uzákoněna povinná školní docházka, nicméně došlo k zrušení poddanství, což vedlo ke zvýšení zájmu o vzdělávání ze strany lidu (Balvín, Smutná, 2016).

Co Tolstého inspirovalo? V roce 1857 (a poté znovu o pár let později) se vydává na cestu po západní Evropě, kde se mimo jiné zajímá o výchovu a vzdělávání (Balvín, Smutná, 2016). Při svém putování se setkává s Bertholdem Auerbachem, německým spisovatelem, jehož román *Nový život* o vesnickém učiteli Tolstého inspiroval v oblasti metodiky. Postava učitele v knize dochází k závěru, že víra ve správnost určitého metodického postupu nutně vede k omezenosti a rigiditě v přístupu k žákům, postrádá flexibilitu a živost, a že metodiku je třeba tvořit s dětmi ve vzájemném dialogu (Tolstoj, 1957).

Na západoevropské školství nahlíží Tolstoj velmi kriticky. Ve své stati *O vzdělání lidu* popisuje své negativní zkušenosti z Francie, Německa a Švýcarska a dochází k tomu, že povinná školní docházka především vyvolává odpor, a to u dětí i rodičů. Na západoevropské

školy pohlíží jako na „mučírny“, kde jsou děti zbavovány svých svobod, radosti a omezovány ve svých potřebách. Kritizuje na nich důraz na klid a poslušnost, jejich formalismus, využívání fyzických a jiných trestů. Tolstoj soudí, že 9 z 10 dětí si odnáší takový odpor ke čtení a psaní, že už knihu nevezmou nikdy do ruky (Tolstoj, 1957, str. 92). V rámci svého výzkumu na západních školách Tolstoj kladl dětem školou povinným, i těm, které již školu vychodily, elementární otázky z probrané látky. Zjistil, že děti často odřikávají z paměti celé odstavce probrané látky; pokud však část zapomenou, nejsou schopny odpovědět. Školní docházku tak, jak ji viděl v navštívených zemích, označil jako „ohlupování“ (Tolstoj, 1957, str. 93).

Je třeba poznamenat, že Tolstoj není se svou kritikou školství 19. století první, a to ani v oblasti Ruska. Ideály volné výchovy a osvobození dětí zastávali např. radikální demokraté a liberální myslitelé V. G. Bělinskij a N. A. Dobroljubov, kteří své myšlenky chtěli aplikovat i ve školním prostředí založeném na autoritě. Oproti výše zmíněným autorům taktéž vycházejícím z Rousseaua se ale Tolstoj snaží o vlastní koncepci pedagogiky, jež je specificky adaptovaná na ruské prostředí (Balvín, Smutná, 2016).

Koncepce Tolstého školy je vsutku revoluční. V době, kdy ve školách panovala pevná kázeň, děti byly často fyzicky trestané a nejběžnějším způsobem vzdělávání bylo memorování, předběhl Tolstoj reformní proud pedagogiky a svou školu pojímal tak, aby v ní dětem bylo dobře. Tolstoj zde stavěl na neformální atmosféře a intuici učitele, který dle potřeb dětí může hodinu prodloužit či předčasně ukončit, anebo dokonce nechat děti hrát si místo hodiny venku. V rámci možností vytvářel podnětné prostředí (např. nechal volně přístupný truhlářský soustruh nebo bradla), odmítal zkoušení a od klasifikace postupně upustil (Pecha, 1982).

Škola měla mezi roky 1861 a 1862 dvě třídy a chodilo do ní 30 až 40 dětí, většinou chlapci, protože vzdělávání pro dívky bylo v tehdejším Rusku považováno za přepych. Občas do škol s cílem naučit se číst a psát přicházeli i dospělí. Škola byla bezplatná a působili v ní 4 učitelé. Nebylo potřeba si do školy nosit pomůcky a nebyla zadávána domácí práce. Děti si běžně pomáhaly a učily se navzájem. Ve třídě panovala svoboda pohybu včetně možnosti z hodiny odejít a kázeň byla do velké míry regulována samotnými dětmi, učitelé zasahovali jen zřídká. Někdy se stávalo, že děti odcházely domů před koncem výuky, zejména pak pokud se doma připravovala lázeň před svátkem. Výuka se však ale také často protahovala do pozdních večerních hodin. Předměty ve škole byly naplánované, nicméně plán byl orientační a přizpůsoboval se potřebám dětí (Tolstoj, 1964).



Obrázek č. 3: Škola v Jasné Poljaně, neznámý autor, 1861.

4.4. Století dítěte – reformní hnutí konce 19. a začátku 20. století

4.4.1. Obecné principy reformní pedagogiky

Cílů pedagogiky není možné nikdy zcela dosáhnout. Pokud tento závěr přijmeme, můžeme odvodit, že součástí pedagogiky je stále přítomná diskuse o změnách v didaktice, prostředí školy a přístupu učitelů, jinými slovy diskuse o vzdělávací reformě. V období na konci 19. a začátku 20. století dosahují reformní myšlenky značné odezvy pedagogů i široké veřejnosti v Evropě a USA a tvoří se v něm několik proudů, které v alternativní pedagogice známe dosud. Karel Rýdl (1994, s. 16) dokonce považuje období mezi roky 1880–1940 za „*pedagogicky nejplodnější období dějin výchovy a vzdělávání*“. Tyto proudy pedagogiku obohacují novými myšlenkami, zároveň však čerpají a aktualizují myšlenky, které zaznívají od doby humanismu. Co reformní pedagogiku spojuje? Kasper a Kasperová (2008) nabízejí tyto styčné body všech reformních proudů:

- **pedocentrismus:** pedagogická teorie i praxe vycházejí tzv. z dítěte, z respektu k jeho osobnosti, individualitě,
- **kritika tradiční školy:** proti tradičnímu vyučování je vyzdvižována moderní škola (někdy označována jako škola nová),
- **svobodná výchova dítěte:** podpora a respektování přirozeného vývoje dítěte, kritika příliš autoritativního přístupu k dětem,
- **respekt k dítěti** vedoucí obecně k formulaci práv dítěte,
- zásada **individualizace** ve vyučování,
- zásada **kooperace** ve vyučování podporující spolupráci žáků a sociální život školního společenství,
- uplatňování **individualizované i skupinové výuky,**
- zásada **koncentrace** ve vyučování – předměty jsou spojovány do časově delších celků, a tak je umožněno intenzivní zabývání se daným předmětem či tématem ve vymezeném časovém období,
- zásada **globalizace** ve vyučování – školní obsahy se nemají striktně řídit logikou moderních věd, ale mají mnohem více odpovídat přirozenému světu dítěte a jeho zkušenostem. Dochází ke **spojování předmětů v bloky**, které spolu tematicky a problémově souvisí.
- **činnostní učení** se stalo základem vyučování, **získávání zkušeností a řešení problémových** situací se stalo základem učení,

- velký rozvoj zažila tzv. **projektová metoda**, díky níž se žáci jednotlivým předmětům neučili klasickým způsobem, ale sami řešili problémové situace, které se vztahovaly k danému tématu, projektu,
- vyzdvihování **sebekázně dětí**, podpora žákovských samospráv, školních parlamentů,
- **spolupráce školy s rodiči a s širší veřejností**,
- někteří pedagogičtí reformátoři navazovali na tzv. experimentální psychologii a pedagogiku.

Reformní pedagogika je hnutí, jež bylo v rozkvětu zejména koncem 19. století a v 1. polovině 20. století. Mezi jeho hlavní představitele patřili **John Dewey**, **Rudolf Steiner** či **Maria Montessori**. S příchodem 2. světové války jeho příznivců ubylo a dobu růstu zaznamenalo až v 60. a 70. letech. Poté však jeho oblíbenost klesla. Na scénu se opět dostalo až v devadesátých letech, kdy začaly vznikat různé alternativní školy, a to i v ČR.

Reformní pedagogové obvykle zdůrazňují učení praxí v kontextu reálného života. Dále je pro ně důležité kritické myšlení, hluboké porozumění problému, skupinové práce, formativní hodnocení a podpora sociální odpovědnosti. Vyzdvihují snahu o vzdělávání celého člověka a jejich pozornost je zaměřena na rozvoj žáka (nikoli na učivo, jak je tomu v tradičních školách) (Gray, 2017). Nástrojem je zejména spolupráce mezi žáky a jejich učiteli. **Velká část iniciativy pochází od studentů, ale učitel je odpovědný za cíle vzdělávání,** jejich naplňování a za to, aby iniciativa žáků při naplňování těchto cílů byla vedena produktivními způsoby. **Vnitřní zájmy dítěte jsou velmi důležité, avšak je to učitel, kdo dítě na jeho talenty upozorňuje** a učí ho s nimi pracovat. **Hra je zde chápána jako součást procesu učení, avšak je vedena dospělým** a interpretována tak, aby zajistila určité výchovné cíle (Gray, 2017).

Vyhne se zde výčtu výrazných osobností reformní pedagogiky, o nichž je možné se dozvědět v širší publikaci, které na toto téma vyšly a které jsou k nalezení na konci této kapitoly, a omezíme se pouze na postavy, jež považujeme za podstatné pro koncept svobodných demokratických škol. Aby však mohlo dojít k pochopení rozdílů mezi svobodným demokratickým vzděláváním a reformní pedagogikou a abychom předešli záměně, nejdříve v rámečku uvádíme, čím se svobodné demokratické vzdělávání liší od reformní pedagogiky.

V čem se shodují a v čem liší svobodné demokratické vzdělávání a reformní pedagogika

Výše uvedené styčné body reformních škol jsou mnohdy přijímané a realizované i svobodnými demokratickými školami. Stejně jako reformní školy tak i koncept svobodného demokratického vzdělávání zdůrazňuje, že vzdělávání by mělo směřovat k sebepoznání, k

rozvoji sociálních kompetencí a k dovednosti plánovat a řídit vlastní aktivity. Rozdíl je však v chápání toho, jakým způsobem žák schopnosti, dovednosti a vědomosti nabývá.

Pro zastánce svobodného demokratického vzdělávání je zásadní poznání, že děti jsou od narození kompetentní řídit si svůj seberozvoj (nikdo nemůže vědět lépe než dítě, co je pro něj v danou chvíli z pohledu seberozvoje nejlepší) a že vzdělání vychází z přirozené touhy dětí porozumět sobě a světu kolem sebe. Samostatně jsou pak díky tomu schopné využívat k dosažení svých cílů veškeré dostupné zdroje ve svém okolí – i zkušenější děti a dospělí. Přesvědčení, že je to možné, dospělým umožňuje ponechat dětem plnou odpovědnost za jejich vzdělávání a s tím související svobodu. Pedagogové tohoto typu vzdělávání zcela respektují autonomii a individuální vzdělávací prostor dítěte, sám dospělý je v procesu rovnocenným partnerem dítěte a jeho úkolem je pouze zajistit dítěti bezpečné a inspirativní prostředí založené na vzájemné důvěře.

Největším rozdílem tedy je změna přístupu k dítěti a to, že zodpovědnost za své vzdělávání si plně ponechává sám žák (jeho vzdělávání tedy vychází pouze z vnitřní motivace). Pokud se dítě vzdělává za přítomnosti učitele, učitel respektuje vzdělávací cíle žáka. Může nabídnout jejich rozvinutí, cíle žáka se v dialogu s učitelem mohou vyvíjet, nicméně je vždy na žákovi, aby si řekl, zda a jak své cíle upraví. Žák má možnost svobodně svou činnost ukončit a své cíle nenaplnit či je odložit, a to i když je procesu přítomen učitel.

4.4.2. Vybrané osobnosti, které ovlivnily svobodné demokratické školy v 1. polovině 20. století

Některé z proudů vzdělávání, modelů škol a dalších institucí, které vznikly v Rýdlem definovaném období, kladou značný důraz na školní samosprávu a využívají principů školní demokracie. V Československu patří mezi takové představa jednotné, vnitřně diferencované školy **Václava Příhody** (1889–1979), v níž měl individuální, zčásti samostatný rozvoj jedince doplnit společenský rozměr školy zastoupený školním parlamentem a doplněný školními kluby. Příhoda ve vzdělávání odmítal přílišnou volnost, čemuž odpovídá i poměrně tradiční způsob organizace vyučování, ale podobně jako Locke si uvědomoval, že výchova k demokracii nemůže vést skrze čistě autoritativní výchovu. Slibný československý reformní proud byl zastaven druhou světovou válkou a následnou érou komunismu (Kasper, Kasperová, 2008).

Mezinárodní ohlas získalo působení **Janusze Korczaka** (1878–1942). Korczak, vzděláním pediatr, se svou spolupracovnicí **Stefanií Wilczyńskou** (1886–1942) vedl sirotčince pro židovské i nežidovské děti v Polsku. Korczak spojoval radikální humanismus s důsledným přesvědčením o rovnosti všech lidí, včetně dětí. Stal se jedním z nejvýznamnějších a nejradikálnějších zastánců lidských práv dětí a teze vyjádřené v jeho knize *Právo dítěte na úctu* zásadně ovlivnily podobu *Charty práv dítěte* OSN (Hammamberg, 2009).

Korczak uznával celé spektrum práv dětí a ve svém sirotčinci vytvářel podmínky pro jejich respektování. Uznával práva dětí na svou tělesnou integritu a odmítal fyzické tresty, dětem přiznával právo vlastnit majetek, sebevyjádření, právo na to být sám, mít tajemství. Přehlížení práv dětí přirovnal k přehlížení práv žen, rolníků a dalších utlačovaných skupin (Hartman, 2009). Tímto postřehem předbíhá dobu a díla kritických pedagogů 2. pol. 20. stol.

Jedno z práv, jež se propsalo do Korczakova důrazu na samosprávné instituce v jím vedených sirotčincích, bylo právo na spravedlivé rozřešení problému, který dítě sužuje. Vědom si slabin jednotlivce (vychovatel) a s obavou, že rozhodnutí jednotlivce je snadno ovlivnitelné aktuálním rozpoložením, pracoval s myšlenkou soudního tribunálu podobného soudnímu tribunálu dnešních Sudbury škol (více viz kap. [Sudbury Valley](#)). V tomto řešení viděl možnost, jak budovat respekt k právům a zachovávat vzájemnou rovnost. Experimentoval také s parlamentem, v němž zasedaly volené děti, ovšem jen ty, které nebyly soudem trestané za nepoctivost. Ne vždy ale své pokusy o zavádění samosprávy a soudů shledal úspěšnými, což těžce nesl. Neúspěchy si vysvětloval jako projev nepřipravenosti dětí, zároveň však nadále věřil v důležitost a správnost celé myšlenky (Korczak, 2012).

Nepříliš známým hnutím vycházejícím z radikálně levicových a zároveň antiautoritářských kruhů je koncept anarchistické pedagogiky **Francisca Ferrera** (1859–1909), která se rozšířila na počátku 20. stol. ve Španělsku. Ferrer, inspirován francouzským anarchistou Paulem Robeinem, založil v roce 1901 v Barceloně školu Escola Moderna, čímž ovlivnil vznik přibližně 120 podobných škol v letech bezprostředně po jejím založení. Počet žáků rychle stoupal z původních 30 v roce 1901 na 126 v roce 1906, kdy byla škola v reakci na Ferrerovo obvinění z atentátu na španělského krále zavřena. Navzdory tomu, že byl Ferrer po roce propuštěn, škola už se znovu neotevřela. Několik let nato byl obviněn z organizace lidového povstání a v rámci vykonstruovaného politického procesu byl odsouzen k smrti, což vyvolalo mezinárodní odezvu. Ohlasy na Ferrerovo působení byly takřka celosvětové, ale vzhledem k jeho radikální politické orientaci se týkala jen marginální části společnosti.

Ferrerova pedagogika vycházela do velké míry z Rousseaua a Tolstého, její radikální charakter se ale opíral také o texty anarchistických myslitelů, např. Petra Kropotkina nebo Michaila Alexandroviče Bakunina. Žáci chodili na hodiny na základě dobrovolnosti, učitelé nevystupovali z pozice autority a snažili se žákům zprostředkovat poznání přirozenou formou, např. skrze exkurze, návštěvy parků a muzeí. Žáci nebyli hodnoceni a za plánování své školní činnosti zodpovídali sami. Výuka se nesla v duchu odporu proti státu, který podle Ferrera sloužil zájmům vykořisťovatelů, armády a církve. Škola nesloužila jen žákům jako místo vzdělávání, ale poskytovala také přednášky pro širokou veřejnost a sloužila jako prostor pro šíření a kultivaci revolučních myšlenek (Avrich, 1980).

4.4.3. A. S. Neill a Summerhill

Zcela zásadní postavou známou snad každému, kdo má o svobodných demokratických školách alespoň základní povědomí, je **Alexander Sutherland Neill** (1883–1973), zakladatel školy Summerhill, nejstarší dodnes fungující svobodné demokratické školy. Jeho osobě a historickému kontextu zde proto věnujeme vlastní podkapitolu (konceptem školy se

hlouběji zabývá kapitola [Summerhill](#)).

Neill měl učitelství v rodině a očekávalo se, že se stane učitelem jako jeho otec. S učením otci pomáhal od svého mládí, ale sám nebyl příkladným studentem. Nakonec se mu však podařilo získat učitelskou kvalifikaci a vystřídal několik učitelských míst. S dětmi byl neformální a měl blízko k progresivní pedagogice. Navzdory výhradám vůči univerzitnímu vzdělání vystudoval anglickou literaturu a věnoval se psaní a žurnalistice, než se opět vrátil k pedagogice a přijal místo jako ředitel na vesnické škole. Svůj deník popisující rok na vesnické škole vydal pod názvem *A Dominie's Log* (česky nevyšlo). Kniha obsahuje jeho zamyšlení nad vzděláváním i vtipné historky ze života školy, v níž se snažil vytvořit radostnou a přátelskou atmosféru (Bailey, 2013).

V roce 1920 se Neill vydává do Evropy a v roce 1921 přichází možnost založit školu podle vlastních představ jako součást mezinárodní školy Neue Schule na předměstí Drážďan. Neillova představa se však brzy ukázala jako nekompatibilní s idealistickým přístupem ovlivněným hnutím Lebensreform a antroposofií. Nesouhlasil například s tím, aby bylo mládeži zakazováno chodit do kina, tančit nebo kouřit. Do dospívání dětí se podle něj mělo zasahovat co nejméně. Neill se následně přesunul do Rakouska, nicméně v katolickém prostředí malé vesnice Sonntagberg se škola neuchytila, a tak se její sídlo definitivně přesunulo do Neillovy rodné Anglie, nejprve do městečka Lyme Regis. V roce 1927 nastalo finální stěhování do východoanglického Leistonu, kde škola sídlí dodnes. Těžké časy a další dočasné stěhování do Walesu pro školu představovalo období druhé světové války, během níž budovu využívala armáda, která ji opustila ve značně zanedbaném stavu.

Na konci války Neillovi zemřela první manželka, oprava budovy si žádala značné finance a nízký počet studentů v poválečných letech znamenal riziko krachu. Zlepšení situace přineslo až vydání knihy *Summerhill* v roce 1960, která byla zásadní pro rozšíření Neillových myšlenek a pro nábor nových studentů. Její vydání výrazně formovalo tzv. hnutí svobodných škol v USA, kde byl Neill do té doby takřka neznámou postavou (Bailey, 2013).

Neill umírá v roce 1973. Vedení školy se po jeho smrti předává v rodině, nejdříve se jej ujala Neillova druhá manželka Ena, od roku 1985 pak školu vede Neillova dcera, Zoe Neill Readheadová za pomoci manžela Tonyho a synů Willa a Henryho (Summerhill, 2023).

V 90. letech Summerhill čelil zvýšené pozornosti ze strany regulačních orgánů, která se projevila v opakovaných inspekčních návštěvách. Britský ekvivalent České školní inspekce, tzv. OFSTED totiž Summerhill přiřadil na seznam škol, jejichž činnost má být podrobně sledována (Parliament of the United Kingdom, 2002). Inspekční zpráva z roku 1999 pro Summerhill nevyzněla dobře a škola byla vyzvána přijmout nápravná opatření, jejichž nesplnění obvykle vede k uzavření školy. Nápravy však mělo být dosaženo i v oblastech, které jsou základním kamenem filosofie školy. Významným sporným bodem se stal fakt, že docházka na vyučování je v Summerhillu dobrovolná.

V reakci na události Summerhill zorganizoval konferenci Svobodné dítě, jež měla mimo jiné pomoci vytvořit platformu pro diskuse o záchraně školy. Došlo také k vypracování alternativní inspekční zprávy, kterou vytvořil tým osmi akademiků, psychologů, ředitelů škol a konzultantů v oblasti vzdělávání v čele s prof. Ianem Cunninghamem. Tato zpráva sice souhlasila s některými dílčími zjištěními OFSTEDu, nicméně celkově hodnotila školu jako

dobrou a postavila se za její vzdělávací koncept. Jedním z argumentů pro zachování školy byl i fakt, že studenti Summerhillu dosahovali průměrně lepších výsledků v GCSE (výstupní zkouška středního vzdělávání ve Velké Británii) než studenti státních škol. Zprávu se podařilo medializovat, díky čemuž se Summerhillu podařilo ve veřejné sbírce vybrat 90 tisíc liber.

Vedení školy s podporou školního shromáždění vzalo věc k soudu a po třech dnech soudního přelíčení za účasti části žáků školy přijalo řešení formou dohody. Hlasování členů školního společenství o tom, zdali přistoupit na řešení dohodou, se odehrálo přímo v soudní síni, a jedná se tak pravděpodobně o první takovou situaci v dějinách britského soudnictví. Dohoda zavázala OFSTED při dalších kontrolách respektovat filosofii školy, vnímat názor školního shromáždění a přizvat ke kontrolám dva zástupce školy a jednoho z ministerstva školství (Summerhill, 2023). Následující inspekční zpráva z roku 2007 dopadla pro školu příznivě, podle Zoe Redhead spíše z důvodu změny přístupu OFSTEDu, než tomu, že by se něco změnilo ve škole (Shepherd, 2007).

Neillova pedagogika je založena na rovnosti, svobodě a demokracii. Nebyl pedagogickým idealistou, byl si vědom nekultivované stránky dětí, ale věřil, že se sama postupně utlumí a že zasahování do tohoto procesu je spíše kontraproduktivní. Příliš ho také nezajímala otázka didaktiky, navzdory revolučnímu konceptu školy byla podoba dobrovolných vyučovacích hodin poměrně tradiční. Prioritou pro Neilla byla spokojenost dětí, ke které vede možnost si neomezeně hrát, vyjadřovat a projevovat své emoce. Důležitost rozvoje intelektu nepopírá, ale považuje jej za součást přirozeného vývoje a zrání dítěte. Princip rovnosti v Summerhillu je založen na tom, že zaměstnanci ve škole nevystupují vůči dětem v pozici moci a mají stejný hlas ve většinovém hlasování o pravidlech školy a sankcích ukládaných za jejich nedodržování (Bailey, 2013).

Podobně jako Ferrer i Neill inklinoval k levici, nicméně pro něj politické spisy nebyly hlavním zdrojem koncepce a étosu školy a Neill se politicky neangažoval. Kromě vlastních zkušeností čerpal především z Freudovy psychoanalýzy a na ni navazujícího Wilhelma Reicha. Jako své další zdroje inspirace Neill uvádí amerického pedagoga Homera Lana, který navrhoval použití modelu samosprávné školní komunity jako prostředek k resocializaci mladistvých delikventů (Neill, 2013).

4.5. Reformní hnutí od 60. let v praxi i teorii

4.5.1. Hnutí svobodných škol

Hnutí svobodných škol (free school movement) je hnutí úzce spojené s kontrakulturou 60. let 20. stol. v USA, v rámci níž se projevovala celá řada myšlenkových směrů a tendencí, které byly současně rozvíjeny a do praxe zaváděny v hnutí svobodných škol. Patří mezi ně zejména antiautoritářské a nehierarchické tendence, alternativní metody soužití a rozhodování, liberální, libertariánské až anarchistické smýšlení, odpor vůči establishmentu,

environmentalismus, důraz na kreativitu a svobodné umělecké vyjádření atp. Hnutí čerpá také z reformního hnutí 1. poloviny 20. století, inspiruje se ale i americkým proudem škol svobody (freedom schools), které vznikly v 60. letech v reakci na pokračující rasovou segregaci zejména v jižních státech USA, humanistickou psychologií a knihami mnohých autorů zmíněných v této kapitole.

Graubard (1972) odhaduje, že mezi roky 1967 a 1972 v USA vzniklo více než 500 škol, které lze do hnutí svobodných škol zařadit. Dodává, že většina z nich byla malých, s průměrným počtem žáků lehce nad 30. Spontánní vlna zakládání vedla k tomu, že některé tyto školy se nacházely v obskurních lokacích, např. v prostorech opuštěných firem, opuštěných kostelech atp. Tyto školy neměly jednotný program a výrazně se mezi sebou lišily. Po roce 1972 však dochází k útlumu hnutí a zavírání škol, což je spojeno s vládou prezidenta Richarda Nixona a jeho konzervativní vzdělávací politikou (Kavner, 2012).

4.5.2. Sudbury školy

Sudbury školy se inspirují školou Sudbury Valley School (dále pod zkratkou SVS), která byla založena v roce 1968 ve Framinghamu ve státě Massachusetts skupinou lidí zahrnující manžele Daniela a Hannu Greenbergovi, Joan Rubinovou a Mimsy Sadofsky.

SVS přilákala při svém „zkušebním“ otevření v létě roku 1968 130 studentů, nicméně do úplného školního roku od podzimu se jich registrovala jen polovina. Realita školních dnů zcela neodpovídala představě zakladatelů. Snaha, aby do školy pravidelně chodili odborníci na různá témata, nepadla na úrodnou půdu, protože rozsáhlý areál a letní počasí způsobilo, že se děti moc nestaraly o jejich nabídky a trávily čas venku, což vedlo u dobrovolníků i části stabilních zaměstnanců k rozčarování. Pestrá škála názorů prvních zaměstnanců, kteří neprošli podrobným výběrovým procesem, zase vedla k nejistotě ohledně vize školy, což přirozeně vedlo k nejistotě a zklamání u rodičů. Prvotní krizi se tedy zakladatelům podařilo vyřešit za cenu rozloučení se se značným počtem žáků, rodičů i zaměstnanců. K upevnění konceptu školy pomohlo založení školního vydavatelství Sudbury Valley School Press, v jehož rámci byla od 70. let vydána řada publikací o fungování školy i o podobě vzdělávání ve společnosti obecně, které kromě veřejné osvěty také pomohly ideovému ukotvení školy.

Další výzvou, která před SVS stála, byla otázka finanční stability. Do 80. let většina zaměstnanců fungovala jako dobrovolníci a pouze dva dostávali nízkou mzdu. Ze tří možností, jak škola mohla vylepšit svůj cashflow, si vybrala dva. Zvýšený důraz na propagaci vedl k růstu počtu studentů a spolu s výrazným nárůstem školného se situací podařilo stabilizovat. Třetí možnost, granty státních a nestátních organizací, byla vyloučena pro nespolehlivost a nutnost přizpůsobovat se podmínkám (škola k jejich využití přistoupila až na začátku 21. století).

Od roku 1990 se SVS stala všestranně stabilní, proto se rozhodla podpořit síť podobných vznikajících škol všude na světě prostřednictvím, materiálů pro zakládání školy a další podpory. Workshopů v SVS se zúčastnily vyšší desítky škol, mnohé další zakoupily podpůrné materiály pro vznikající školy. SVS ovšem neudržuje aktualizovaný seznam škol, ani negarantuje, že škola, která se k Sudbury modelu hlásí dodržuje principy SVS. Hnutí

Sudbury škol je tedy volné a počet škol, které se k němu hlásí, je možné stanovit pouze orientačně prostřednictvím neoficiálních seznamů (Greenberg, 2016).

Daniel Greenberg (2021) vidí jako pilíře SVS následující principy, z nichž všechny zrcadlí étos americké demokracie od doby vzniku ústavy a jejích prvních dodatků:

- 1) **Rovnost a svoboda.** Všechny bytosti mají právo na život, svobodu a hledání cesty ke spokojenosti. Jedinec je základem společnosti a společnost má práva jedince ochraňovat.
- 2) **Samospráva.** Práva jedince je třeba chránit prostřednictvím společného rozhodování, kterého se mají právo účastnit všichni nezávisle na věku. Jen školní samospráva může rozhodnout o omezení práv jedince. Vzorem pro samosprávu SVS se stala tradiční podoba obecní samosprávy Nové Anglie.
- 3) Spravedlivý **soudní systém zajišťovaný „soudním výborem“** (v angličtině *judicial committee*, dále jako JC) garantuje práva jedince a vymáhání rozhodnutí školní samosprávy. Pro možnost kontroly spravedlnosti rozhodování JC je proces transparentní a je možné jej podrobovat kritice.

4.5.3. Nové teoretické rámce a významní autoři

Spolu s vlnou zakládání škol se 60. a 70. léta 20. století stala také obdobím, v němž se utvořilo několik nových teoretických rámců pro vzdělávání. Kromě kontrakultury a již popsaných tendencí s ní spojených se v dílech ovlivňujících sebeřízené vzdělávání odrážejí také např. humanistická psychologie nebo postkoloniální teorie. Některé z těchto nových rámců jsou popsány v následujících kapitolách, proto se opět budeme věnovat zejména těm, na které samostatný prostor nezbyl. Mezi tyto směry patří tzv. *unschooling*, kritická pedagogika, antipedagogika nebo postpedagogika.

Termín *unschooling* ve svých knihách poprvé použil pedagog **John Holt** (1923–1985). Ten se věnoval učitelskému povolání šest let na různých pozicích, z nichž byl ale opakovaně propouštěn pro svůj nesouhlas s důrazem na hodnocení žáků (Sheffer in Cochran, 1999). Na základě svých postřehů ze škol, na kterých působil, napsal svou první knihu *Proč děti neprospívají*, v níž popisuje, že nedílnou součástí školní výuky je zmatenost, nuda a strach. Školy podle něj stimulují jen malou část dětské schopnosti se učit a tvořit a neodpovídají potřebám dětí. V této a dalších knihách, v nichž pojednává o podobě školní výuky, volá po individualizaci vzdělávání, rehabilitaci významu chyby, opuštění pevných osnov, snížení důrazu na hodnocení, známkování a na další prostředky vnější motivace.

Po vydání své knihy se Holt zapojil do hnutí za vzdělávací reformu, přednášel, psal články a byl v kontaktu s mnohými dalšími autory, např. A. S. Neillem či Ivanem Illichem. Navštěvoval také školy a vzdělával pedagogy. Postupem času však Holt na myšlenku reformy vzdělávacího systému rezignoval, protože navzdory dekádě rozhovorů o nutnosti změny se školy změnily jen velmi málo. Postupně se proto zaměřil na jiná témata, např. na práva dětí a na způsoby, jak se vzdělávat mimo školu. Tento posun se projevuje v založení newsletteru *Growing without schooling* (Vyrůstání bez škol) sloužícího k inspiraci a sdílení příběhů

souvisejících se vzděláváním mimo školní prostředí. V newsletterech Holt popularizoval termín unschooling, který zavedl pro popis formy domácího vzdělávání, v němž je učení přirozený, nenucený proces stimulovaný podněty z vnějšího prostředí a podporovaný, ale neřízený dospělými. V roce 1981 pak vydává knihu *Učte se sami*, která se stala základní knihou domácího vzdělávání (Cochran, 1999). Svě dosavadní působení vidí Holt takto (1995, str. 12): „*Celá moje práce by se dala shrnout do dvou slov: Důvěřujte dětem! Nic nemůže být jednoduššího a zároveň obtížnějšího. Obtížné je to proto, že k tomu, abychom mohli důvěřovat dětem, musíme nejdříve důvěřovat sami sobě. A to se většina z nás v dětství nenaučila.*“

Jiným vlivným příspěvkem k podobě vzdělávání relevantním pro sebeřízené vzdělávání a unschooling je kniha rakouského teologa a filosofa **Ivana Illicha** (1926–2002) *Odškolení společnosti* (1971). Illich rozebírá stav školského systému a dochází k závěru, že je jeho stávající podoba nereformovatelná a z vícero hledisek nefunkční a vyzývá k odškolení (deschooling) společnosti. „*Spíše, než abychom mluvili o rovném vzdělávání jako o dočasně neuskutečnitelném cíli, musíme dospět k závěru, že je, ve své podstatě, ekonomicky absurdní, a že snaha jej dosáhnout vede k intelektuálnímu oslabení, sociální polarizaci a destrukci kredibility politického systému, který jej podporuje.*“ (Illich, 1971, str. 12.).

Podle Illicha se formální vzdělávání stalo jakousi posvátnou krávou, k níž se upínáme bez racionálního důvodu. Léta strávená ve školách a od nich odvozené dosažené stupně vzdělání považuje za novodobé kastování, v rámci něhož, navzdory všem snahám, nikdy nebude dosažena plná sociální mobilita, protože prostředí a ekonomické zázemí, v němž děti vyrůstají, nebude nikdy rovné. I kdyby se však školní systémy k sociální mobilitě blížily, Illich upozorňuje na jejich ekonomickou neefektivitu v poměru k dosaženým znalostem a dovednostem. Školy pro něj představují pokřivenou podobu vzdělávání založeného na poslušnosti k autoritě, která vede k postupu v rámci institucionální hierarchie a k učení se mnohdy nesmyslným detailům, spíše než k opravdovému vzdělávání založenému na vnitřní motivaci a zájmu něčeho dosáhnout. Efektivní vzdělávání pro Illicha není spojeno s povinnostmi a nenásleduje kurikulum, které z nepochopitelných a nelogických důvodů podmiňuje učení se určité věci zvládnutím jiné, zcela nesouvisející látky (abys nepropadl a mohl se ve škole učit o rostlinách, musíš dostatečně zvládnout látku z matematiky či historie).

Illich navrhuje, abychom odmítli diskriminaci na pracovním trhu na základě let strávených ve škole. To nezamezuje kvalifikačním kritériím daným určitou dovedností či znalostí, pouze poukazuje na to, že škola není jediný způsob, jak se něco naučit. Místo povinného vzdělávání si Illich představuje vznik vzdělávacích sítí, které budou udržovány veřejnou institucí. Tyto sítě mohou mít více podob:

- **odkazy na vzdělávací materiály** v nejrůznějších oblastech
- „**směnárný dovedností**“ – databáze lidí ochotných uvést své dovednosti a učit je ostatní spolu s podmínkami, na základě nichž jsou tak ochotni činit, příkladem je např. tovaryšství,
- **peer sítě** – propojování lidí hledajících jiné lidi se stejným nebo podobným zájmem s cílem vzájemného obohacování a spolupráce,
- **databáze profesionálních edukátorů** s uvedením jejich znalostí, dovedností a zkušeností a podmínek, za kterých jsou ochotni tyto dovednosti učit (Illich, 1971).

Dalším směrem je tzv. kritická pedagogika, jejímž nejznámějším zástupcem byl brazilský pedagog a filozof **Paul Freire** (1921–1997), autor knihy *Pedagogika utlačovaných* (1968), třetí nejcitovanější publikace v oblasti společenských věd dle dat z webu Google Scholar (Green, 2016). Podle Freira pedagogika utlačuje vzdělávané využíváním tzv. „bankovního modelu vzdělávání“, který se dnes zpravidla označuje jako transmisivní. Tento na první pohled možná nejasný termín vyjadřuje představu dítěte jako prázdné nádoby, objektu, který je nutné edukovat předáváním určité látky bez ohledu na potřeby, zájmy a život edukovaného. Tento model vzdělávání neslouží k rozvoji vzdělávaného, ale k udržení jeho pasivity a reprodukci hierarchického modelu společnosti. Z hlediska zájmů vzdělávaného považuje Freire bankovní model vzdělávání za neefektivní.

Pro Freira „*Neexistuje dialogu bez hluboké lásky ke světu a k člověku*“ (Freire, 2005, str. 89, autorův překlad kapitoly z angličtiny). Dialog však není jen metodou, kterou by měl pedagog využívat jako techniku předávání látky, jedná se o projev zvědavosti, vztah umožňující poznání, prostředek emancipace, humanizace a rozvoje obou aktérů. Freire navrhuje vzdělávání stavět na diskuzi o problému. Jedná se tak o autora, kterého můžeme zařadit mezi pedagogické konstruktivisty, nicméně jeho hlavním příspěvkem je analýza mocenské dynamiky ve vzdělávání, třídních a kulturních souvislostech a jejich důsledků. Z tohoto hlediska je Freire pokračovatel marxistických myšlenek a jeho dílo lze číst i v kontextu v té době se rozvíjející postkoloniální teorie.

Zejména v německy mluvících zemích se od 70. let 20. století objevuje antipedagogika a postpedagogika. Nejvýznamnějšími autory tohoto směru jsou **Ekkehard von Braunmühl** (1940–2020), autor pojmu antipedagogika, a na něj navazující **Hubertus von Schoenebeck** (nar. 1947), který v rámci antipedagogiky vytvořil druhý proud, jenž se někdy označuje jako postpedagogika (více viz kapitola [Postpedagogika](#)). Podle Prokopa (1999) se Schoenebeckova postpedagogika řadí k romantizujícímu proudu v rámci antipedagogiky a je u ní pozorovatelný vliv humanistické psychologie, zatímco Braunmühlem reprezentovaný proud antipedagogiky je zcela orientován na „*negaci tradičního pojetí výchovy*“ a „*nezajímá ho nic jiného kromě hledání různých projevů duševního, psychologického, sociálního i politického útlaku jednotlivce i skupiny.*“ (Prokop, 1998, str. 4).

Současným významným teoretikem a zastáncem konceptu Sebeřízeného vzdělávání (který je podrobně popsán v kapitole [Sebeřízené vzdělávání podle P. Graye](#)) je psycholog **Peter Gray** (nar. 1946), vysokoškolský profesor a autor jedné z nejčastěji používaných učebnic pro vysokoškolskou výuku psychologie v USA. Grayovou základní tezí je, že učení je přirozeným lidským instinktem. Každý se v prostředí, které není uměle ochuzené o nějaký nástroj kultury, naučí, co je nezbytné pro fungování v daném prostředí, ale také mnoho dalšího, co souvisí s individuálními zájmy a potřebami. Gray (2016, s. 9) spatřuje výrazný rozpor v současném vzdělávacím systému a tvrdí, že ačkoli „*každá seriózní psychologická teorie od Piageta dále vysvětluje učení jako aktivní proces kontrolovaný tím, kdo se učí, a motivovaný zvědavostí, tak pedagogové, kteří o těchto teoriích neustále mluví, následně vytvářejí školy, které zabírají sebeřízeným hrám a zkoumáním.*“ Školní osnovy, výukové plány, zkoušení a další standardní nástroje běžného školství jsou podle něho zbytečné, protože ubírají prostor pro realizaci činností založených na vnitřní motivaci. Sebeřízené vzdělávání lze podle Graye realizovat vícero způsoby. Může se jednat o svobodnou demokratickou školu, ale také o domácí vzdělávání nebo způsoby kombinující vzdělávání doma a v neškolních institucích, např. knihovnách nebo vzdělávacích centrech.

„Mohli bychom zlepšit nejen život dětí, ale i vzdělávání jako takové, a přitom výrazně snížit náklady oproti současnému systému, kdybychom vybudovali prostředí, kde si děti mohou bezpečně hrát, volně komunikovat s ostatními a věnovat se svým vlastním zájmům. Jsem si tím jist, neboť jsem to viděl na vlastní oči.“ (Gray, 2016, s. 11).

Zdroje

AUERBACH, Sascha. (2012). *The Law Has No Feeling for Poor Folks Like Us!: Everyday Responses to Legal Compulsion in England's Working-Class Communities, 1871-1904* [online]. *Journal of Social History*, 45(3), 686–708. [cit. 2023-08-23] Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/4167890>

AVRICH, Paul. *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States* [online]. Princeton: Princeton University Press, 1980. s. 3–33 [cit. 2023-09-07]. ISBN 978-0-691-04669-3. Dostupné z: https://manifesto-library.espivblogs.net/files/2019/04/Paul-Avrich-The-Modern-School-Movement_-Anarchism-and-Education-in-the-U.S.pdf

BALL, Terence. *Rousseau's Ghost*. SUNY Press, 1998. ISBN 978-0-7914-3933-3.

BALVÍN, Jaroslav a SMUTNÁ, Kateřina. *Lev Nikolajevič Tolstoj a jeho pedagogika*. [online]. Praha: Hnutí R, 2016 [cit. 2023-02-09]. ISBN 978-80-86798-77-6. Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/07/Lev-Nikolajevi%C4%8D-Tolstoj.pdf>

BAILEY, Richard (2013). *A. S. Neill* [online]. London: Bloomsbury [cit. 2023-09-09]. ISBN 978-1-4411-0042-9. Dostupné z: <https://archive.org/details/asneill0000bail>

COCHRAN, Casey Patrick. *A Radical Ideology for Home Education: The Journey of John Holt from School Critic to Home School Advocate: 1964-1985. Home School Researcher Journal* [online]. 1999, 3(13) [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <https://www.nheri.org/home-school-researcher-a-radical-ideology-for-home-education-the-journey-of-john-holt-from-school-critic-to-home-school/>

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group, 2005. ISBN 0-8264-1276-9.

GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. 2. rozšířené vydání. Praha: PeopleComm, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6.

GRAY, Peter. Differences Between Self-Directed and Progressive Education: Self-Directed Education, not progressive education, is the wave of the future. *Psychology Today* [online]. 2017, 14(6) [cit. 2023-08-02]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201706/differences-between-self-directed-and-progressive-education>

GREEN, Elliott D. (2016) *What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? Impact of Social Sciences Blog* [online]. *Impact of Social Sciences Blog*, 2016. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: https://eprints.lse.ac.uk/66752/1/_lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_LSE%20Impact%20of%20Soc%20Sci%20blog_2016_May_What%20are%20the%20most-cited%20publications%20in%20the%20social%20sciences%20according%20to%20Google%20Scholar.pdf

GREENBERG, Daniel. Sudbury Valley School: An Idea Whose Time Has Come SVS *Journal* [online]. 2016, č. 45 cit. [cit. 2023-09-02]. Dostupné z: <https://sudburyvalley.org/article/sudbury-valley-school-idea-whose-time-has-come>

GREENBERG, Daniel. The heart of the school, two takes [online]. 2021. [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <https://sudburyvalley.org/blog/heart-school-two-takes>

GRAUBARD, Allen. *Alternative Education: The Free School Movement in the United States* [online]. Stanford, 1972 [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED066059>. Stanford University. OCLC 2104918.

HAMMAMBERG, Thomas. Korczak – our teacher on the rights of the child. In: KORCZAK, Janus. *The Child's Right to Respect*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009. ISBN 978-92-871-6675-3

HARTMAN, Sven. Korczak – our teacher on the rights of the child. In: KORCZAK, Janus. *The Child's Right to Respect*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2009. ISBN 978-92-871-6675-3

ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti: polemický spis*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-96-6.

KARÁSKOVÁ SKOUPÁ, Adéla a Tomáš CVRČEK. Moderní škola slaví 150. narozeniny. Marie Terezie zavedla ideologickou nalejvárnou, upozorňuje historik. *Deník N* [online]. 2019 [cit. 2023-09-17]. Dostupné z: <https://denikn.cz/155333/moderni-skola-slavi-150-narozeniny-marie-terezie-zavedla-ideologii-nalejvarnu-upozornuje-historik/>

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

PARLIAMENT OF THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND. *Education Bill* [online]. 2002 [cit. 2023-09-17]. Dostupné z: <https://publications.parliament.uk/pa/cm200102/cmstand/g/st020122/am/20122s09.htm>

KAVNER, Lucas. At Brooklyn Free School, A Movement Reborn With Liberty And No Testing For All. *The Huffington Post* [online]. 2012 [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: https://www.huffpost.com/entry/brooklyn-free-school_n_2214263

NEILL, Alexander Sutherland. *Summerhill: příběh první demokratické školy na světě*. Praha: PeopleComm, 2013. ISBN 978-80-904890-5-9.

MORKES, František. Zákon proti mudrujícím floutkům. *Český rozhlas plus* [online]. 2010 [cit. 2023-09-17]. Dostupné z: <https://plus.rozhlas.cz/zakon-proti-mudrujicim-floutkum-6646472>

PROKOP, Jiří. Černá anti-pedagogika. *Pedagogická orientace* [online]. 1998, **8**(3), 2-13 [cit. 2023-09-17]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10564/9502>

PROKOP, Jiří. Schoenbeckova postpedagogika. *Pedagogická orientace* [online]. 1999, **9**(1), 3-18 [cit. 2023-09-17]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10511/9463>

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

SHEPHARD, Jessica. So, kids, anyone for double physics? (But no worries if you don't fancy it). *The Guardian* [online]. 2007 [cit. 2023-09-09]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/uk/2007/dec/01/ofsted.schools>

Summerhill: The Early Days [online]. 2023 [cit. 2023-09-17]. Dostupné z: <https://www.summerhillschool.co.uk/history>

TOLSTOJ, Lev Nikolajevič, 1957. *Pedagogické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Zdroj obrázků

Neznámý autor. Yasnaya Polyana school in 1861-1862. [online]. [cit. 2023-09-17]. In.: *Wikipedia.org* [online]. Dostupné z:

https://en.wikipedia.org/wiki/Yasnaya_Polyana#/media/File:L%C3%A9cole_de_Iasna%C3%AFa_Poliana_tome_14.jpg

Další doporučená literatura

- K tématu reformní pedagogiky:

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994, 175 s. ISBN 80-704-0104-4

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-072-3.

KEY, Ellen, SOMOGYI, Viola, ed. *Století nového dítěte: úvahy o výchově*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1953-8.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4. Zejména strany 111 - 221.

- K tématu Free school movement v USA:

MILLER, Ronald. *Free Schools, Free People: Education and Democracy After the 1960s*. Albany: State University of New York Press, 2002. ISBN 978-0-7914-5419-0. OCLC 878586179.

- K tématu Sudbury škol:

Vše vydané Sudbury Valley School Press, zejména:

- Free at Last
- The Meaning of Education
- The Pursuit of Happiness

5. Svobodné demokratické školy

Vladimír Dobeš, Jakub Václavovič, Valerie Dobešová, Katarína Grenčíková, Adéla Klírová

„Začali jsme tehdy budovat školu, ve které jsme chtěli dát dětem svobodu k tomu, aby mohly být samy sebou.“

Alexander Sutherland Neill

Účelem této kapitoly je seznámit čtenáře se vzdělávacím konceptem svobodných demokratických škol a ilustrovat jeho praktickou realizaci na konkrétních příkladech škol. Zatímco principy svobodných demokratických škol jsou pro všechny tyto školy společné, způsob, jakým jsou naplňovány, se liší. Je to dáno nejen různým kulturním kontextem, ale i díky školní samosprávě se praktická realizace konceptu svobodné demokratické školy často dynamicky vyvíjí a mění.

5.1. Obecné principy svobodných demokratických škol

Obecné principy svobodných demokratických škol vyplývají z přesvědčení, že lidská podstata je pozitivní a konstruktivní, a z poznání, že člověk je schopen za sebe nést plnou odpovědnost, pokud mu v tom nic nepřekáží. Především v útlém věku dětí se to odehrává v rámci hranic nastavených lidmi, kteří dítě podporují (podrobnější popis východisek je uveden v kapitole [Úvod a důvod](#)). Vždy je přítom zásadní mentální nastavení lidí, kteří vytvářejí bezpečné a inspirativní prostředí tak, že plně respektují autonomii každého člověka.

Evropské sdružení pro demokratické vzdělávání EUDEC (The European Democratic Education Community, 2023) kodifikovalo základní charakteristiky svých členů formou práv jejich studentů (podle rezoluce globální sítě demokratických škol 13th International Democratic Education Conference (IDEC) v Berlíně v roce 2005) a noví členové EUDEC se k nim při své registraci musí formálně přihlásit. EUDEC definuje demokratické vzdělávání jako organizaci vzdělávání, která je v souladu s následujícími dvěma principy:

1. Svoboda, dobrovolnost a vnitřně motivované učení v podporujícím a nehodnotícím prostředí

Studenti ve svobodné demokratické škole mohou činit vlastní rozhodnutí ohledně svého bytí ve škole – mohou se svobodně rozhodnout, co, kdy, kde a s kým budou

dělat, pokud tím neohrozí možnost ostatních činit totéž. Za učení jsou považovány všechny aktivity studentů. Učení může probíhat uvnitř nebo vně budovy, prostřednictvím hry, různorodě pojatých lekcí, samostudia či jakýchkoli jiných aktivit. Klíčové je, že **učení vyplývá z vnitřní motivace studentů a z jejich zájmů a je organickou součástí jejich života.**

2. Demokratické uspořádání komunity školy

Studenti ve svobodné demokratické škole rozhodují o jejím fungování společně s jejími zaměstnanci. Všichni členové komunity školy přitom mají stejný hlas, a mohou tak ovlivnit důležitá rozhodnutí o chodu školy včetně jejích pravidel, aktivit a projektů, o přijímání nových členů komunity školy nebo o řešení problémů.

Mezi výchozími principy svobodných demokratických škol nebývá explicitně zmíněna **podporující a nehodnotící komunita umožňující být ve škole sebou samým**, která je podle našich zkušeností důležitá pro naplňování obou těchto výchozích principů. Takto to ale nemusí vnímat všechny svobodné demokratické školy – viz poznámka pod následující tabulkou č. 4.

Každý z těchto principů obsahuje svobodu a odpovědnost.

Princip svobodné demokratické školy	Svoboda	Odpovědnost
1. Svoboda, dobrovolnost a vnitřně motivované učení	Možnost svobodně realizovat vnitřně motivované učení	Přijetí odpovědnosti za sebe a za svůj život
2. Demokratické uspořádání komunity školy Podporující a nehodnotící prostředí	Možnost spolurozhodovat o všech důležitých záležitostech školy Možnost ve škole být autentický, být sám sebou, navazovat blízké vztahy a získat podporu	Přijetí spoluodpovědnosti za fungující školu a její komunitu*, za bezpečné a podpůrné prostředí

Tabulka č. 4: Jak se promítá svoboda a odpovědnost do hlavních principů svobodných demokratických škol.

*Poznámka: O tom, zda a do jaké míry je student spoluodpovědný i za rozvoj školní komunity jako takové, nepadá mezi svobodnými demokratickými školami shoda a v této oblasti mezi nimi můžeme najít velké rozdíly. Například „čistý“ sudbury model svobodné demokratické školy zdůrazňuje individuální svobody studentů a „práva a odpovědnosti“ pak definuje například následovně: „*Studenti mají právo zvolit si vlastní cesty, ale zároveň mají odpovědnost vést sami sebe (to govern themselves) tak, aby to vedlo k naplňování jejich cílů a odpovídalo požadavkům na sociální život.*“ (Gray, 2021, s. 5).

Alternative Education Resource Organization (AERO, 2023) shrnuje způsob vzdělávání, jež nabízejí svobodné demokratické školy, do jedné věty: „Vzdělávání, ve kterém mají mladí lidé svobodu organizovat své každodenní aktivity a ve kterém je rovnost a demokratické rozhodování mladých lidí a dospělých.“

V zahraničí se pro označení svobodných demokratických škol používají i jiné termíny. Nejrozšířenějším je „demokratická škola“ (democratic school), ale můžeme se setkat i s termíny jako „demokratická svobodná škola“ (democratic-free school) nebo jen „svobodná škola“ (free school).

Termín „svobodná škola“ se v ČR používá například i pro Waldorfské školy, a proto se nezdá být v našem kulturním kontextu vhodný. Rovněž význam termínu „demokratická škola“ je u nás často vnímán jako škola, která má školní parlament. Proto v ČR používáme termín „svobodná demokratická škola“³.

5.2. Demokratické uspořádání

Pokud uznáme pozitivní a konstruktivní základ lidské povahy a kompetentnost dětí a studentů rozhodovat se svobodně se zodpovědností ve prospěch svůj i komunity, jejíž součástí jsou, a nést důsledky svých rozhodnutí, můžeme pak s klidem a jistotou uznat jejich organický díl moci při rozhodování o všech důležitých záležitostech, které mají vliv na fungování školy a na jejich život v ní. Převzetí této odpovědnosti je navíc samo o sobě skvělou příležitostí pro přirozené učení bytím a interakcí s ostatními. Zde uvádíme základní předpoklady funkčního uspořádání demokratické komunity školy tak, jak se postupně vyvinuly ve svobodných demokratických školách.

1. Přímá demokracie pro všechny členy komunity školy

Demokracii zde chápeme v jejím širším významu jako způsob řízení zahrnující do rozhodování všechny dotčené osoby – v případě svobodných demokratických škol všechny členy komunity školy, tedy všechny její studenty a zaměstnance. Všichni lidé, kteří tvoří komunitu školy, mají možnost podílet se na rozhodování o důležitých věcech, jež na ně mají dopad.

S tímto cílem si každá svobodná demokratická škola ustanovuje Shromáždění školy, které má obvykle pravidelná setkání a kde se probírají záležitosti školy a přijímají rozhodnutí. Délka těchto setkání, jejich četnost, průběh a způsob hlasování se liší škola od školy. Shromáždění školy běžně vede předseda nebo moderátor, který čte body k řešení, usměrňuje diskusi a vyvolává hlasování. Mnohé školy výstupy a někdy i průběh diskuse na Shromáždění zapisují a schválená pravidla zaznamenávají do svých „knih pravidel“, ovšem

³ Některým školám více vyhovuje termín „škola na cestě ke svobodě“ jak je popsáno v kapitole 1.4 Pojetí svobody a moci.

ani to není univerzální. Velmi různé je také to, jaké kompetence si ponechává Shromáždění školy a jaké deleguje na týmy a na další nositele dílčích rolí.

Prvním univerzálním předpokladem efektivního fungování svobodné demokratické školy je právo všech členů komunity školy se těchto rozhodovacích shromáždění účastnit, navrhnout témata, diskutovat a účastnit se hlasování při přijímání rozhodnutí, která jsou pak pro všechny členy komunity školy závazná.

Svobodné demokratické školy tradičně nevyužívaly žádné formy zastupitelské demokracie a na Shromáždění školy, kde se přijímají důležitá rozhodnutí, mají přístup všichni členové školy, studenti i zaměstnanci. To je umožněno mimo jiné tím, že počet členů komunity svobodné demokratické školy běžně nepřekračuje hranici 150 lidí. Tento počet je i podle naší zkušenosti nejen přirozenou hranicí pro fungování komunity školy, ale i pro možnost společného rozhodování. Není náhodou, že zhruba při dosažení tohoto počtu členů se přirozeně dělily i tlupy lovců a sběračů, které k rozhodování rovněž využívaly principy přímé demokracie.

Například svobodná demokratická škola De Ruimte v Nizozemí si v rámci komunity školy vytvořila tři domény na základě věku studentů. První dvě lze přirovnat k našemu prvnímu a druhému stupni základní školy, třetí doménu pak tvoří studenti a učitelé střední školy. Tyto tři domény mají svá vlastní pravidelná shromáždění, na kterých rozhodují o věcech, které se jich týkají. Jednotlivé domény pak delegují své zástupce na pravidelná celoškolní setkání Shromáždění školy, čímž je zaručeno jejich zastoupení při rozhodování o věcech, jež se týkají celé školy. Těchto rozhodování na zastřešujícím Shromáždění školy se může zúčastnit a hlasovat na nich každý člen komunity školy z kterékoliv domény. Tato možnost je ale využívána spíše výjimečně, proto by se v tomto případě dalo říci, že Shromáždění školy v De Ruimte funguje i na principech zastupitelské demokracie a přímá demokracie se uplatňuje na úrovni domén. Členové školy De Ruimte, s nimiž jsme o tom hovořili, nebyli s tímto uspořádáním demokratických institucí úplně spokojeni, a to nejen proto, že domény omezují participaci na fungování školy, ale především pro omezení reálných možností úplného věkového míchání (i když formálně je tato možnost zachována, jednotlivé domény se nacházejí sice v jedné budově, ale v oddělených prostorách). Toto uspořádání má i své výhody, především kompenzuje nedostatky příliš velké komunity, kde už je obtížné znát všechny její členy a mít s nimi přirozenou možnost interakce.

S možnostmi rozhodování v menších skupinách a týmech jsme po přiblížení se celkovému počtu 150 členů komunity školy začali přirozeně experimentovat i v Donum Felix. Jako první organicky vzniklo pravidelné setkávání studentů střední školy, jež začalo přijímat některá rozhodnutí týkající se střední školy. Tato situace se dále vyvíjí, existence jednoho Shromáždění školy, které umožňuje všem členům komunity školy podílet se na důležitých rozhodnutích, nám nicméně i nadále dává smysl jako základní instituce školní demokracie.

2. Studenti i učitelé mají stejný hlas

Každý člen komunity školy má v rámci demokratického rozhodování stejně hodnotný hlas. Šestiletý student v první třídě má tedy rovnocenný hlas jako učitel nebo ředitel a

nese i stejný díl odpovědnosti. To je druhý důležitý předpoklad pro fungování školní demokracie.

Některé čtenáře zde může napadnout otázka, jak může takto projevená důvěra fungovat v praxi a zda děti tuto pravomoc „nezneužijí“, pro prosazení destruktivních aktivit a pravidel nebo zda nebude jejich rozhodování nekompetentní v oblastech, o kterých nemají informace nebo kterým nerozumějí. Opak je ale pravdou. Když členové komunity od nejmenších po největší zažívají, že mají skutečný vliv a skutečnou odpovědnost, lze jejich chování označit za moudré a odpovědné. A pokud ne, je třeba, aby se jim od ostatních lidí dostalo zpětné vazby. Zodpovědnost každého jednotlivce tedy zahrnuje i vědomé bytí v prostoru s ostatními lidmi, kteří se navzájem berou v potaz a jsou „spolu“.

Od zakladatelů partnerské školy v Jeruzalémě jsme slyšeli o historii jedné nově založené Sudbury školy, v níž studenti ve většinovém hlasování odhlasovali destruktivní pravidla, s nimiž učitelé (zaměstnanci) školy nesouhlasili. Učitelům v této škole nezbylo, než na své pozice plošně rezignovat. To vedlo k ukončení fungování školy, která pak obnovila svoji činnost s jinými studenty a začala znovu. Podle dostupných informací se jedná o velice ojedinělý případ, který umožnila situace, kdy si škola ještě nestihla vytvořit svoji kulturu vzájemného respektu.

Pokud studenti cítí (jak ve škole, tak v rodině, ze které do ní přicházejí) opravdové přijetí, plné uznání jejich autonomie a respekt, nemají důvod jít do destruktivního vzdoru. Ve svobodné demokratické škole není moc proti čemu bojovat a vzdorovat, když jsem za to, jak škola vypadá, spoluodpovědný stejně jako každý jiný člen komunity školy.

Ještě je třeba zdůraznit, že **rovnost hlasů neznamena stejný díl moci.** Ten si každý bere podle svých schopností a možností i podle momentálních potřeb školy a vzhledem k tomu, že zaměstnanci školy mají obecně více zkušeností nebo mají více zažité její hodnoty či procedury, což studenti obvykle vidí a uznávají, přirozeně je to přivádí k některým rolím souvisejícím se zajištěním fungování školy.

Způsob demokratického rozhodování je ve svobodných demokratických školách různý a hlasování obvykle probíhá sociokraticky nebo většinově. Další možnost rozhodování prostřednictvím konsensu se v heterogenních a vícečetných komunitách svobodných demokratických škol nezdá být realistická a úsilí o dosažení shody může mít tendenci sklouzávat k manipulaci.

Zatímco většinové hlasování asi netřeba vysvětlovat, způsob sociokratického hlasování není obecně známý. **Sociokratické hlasování** je součástí sociokratického způsobu řízení organizace, s nímž přišel v 80. letech nizozemský podnikatel Gerard Endenburg. Pro přijetí rozhodnutí je třeba dosáhnout úplného konsentu (svolení nebo souhlasu). Toho je dosaženo, když se nikdo ze zúčastněných nevyjádří silně proti přijetí rozhodnutí. Konsent se v teorii sociokratického hlasování liší od konsensu (shody) tím, že konsensus vyžaduje souhlas všech hlasujících, zatímco konsent vyžaduje, aby nikdo nebyl zásadně proti. To umožňuje přijetí rozhodnutí i ve chvíli, kdy někdo z účastníků rozhodování není zcela v souladu s návrhem, nicméně není už schopen přijít s lepším řešením ani nemá zásadní výhradu vůči jeho přijetí. Zatímco ve většinovém hlasování je obvykle cílem předkladatele přesvědčit většinu o správnosti návrhu, v sociokratickém hlasování je cílem předkladatele,

aby byl návrh přijatelný pro všechny, kterých se dotkne, a všichni s ním dokázali žít. Ten, pro koho je návrh nepřijatelný, vysvětlí svůj nesouhlas. Na základě zásadního nesouhlasu může být návrh předkladatelem stažen, nebo ve vzájemné diskusi upraven do přijatelné podoby (Sociocracy for All, 2013). Zásadní nesouhlas ale neznamená „právo veta“ a ten, pro něhož je předložený návrh nepřijatelný, se aktivně podílí na hledání lepšího řešení. O konkrétní aplikaci sociokratického hlasování na Shromáždění školy v Donum Felix píšeme v [kapitole Donum Felix](#)).

Přechod od většinového k sociokratickému hlasování je jedním z trendů ve svobodných demokratických školách. Dochází k němu proto, že lépe zohledňuje potřeby všech a umožňuje vést efektivní dialog o návrhu, který společně vytvářejí účastníci. Z tohoto pohledu lze tedy sociokratické hlasování považovat za „demokratičtější“. V sociokratickém systému rozhodování nedává smysl hledat spojence pro přehlasování druhé skupiny, což se někdy stává v rámci většinového hlasování. Například pravidla odhlasovaná sociokraticky dávají smysl všem, protože všichni účastníci rozhodování dobře chápou důvody, proč byla přijata, a jsou si vědomi, že už nebyli schopni přijít s lepším návrhem. Pravidla odhlasovaná většinově může mít přehlasovaná menšina tendenci porušovat.

Ve svobodné demokratické škole mají tedy všichni členové její komunity (studenti a zaměstnanci školy) stejné právo účastnit se jednání Shromáždění školy, hlasovat na něm o záležitostech školy a podílet se na jejím fungování (brát si konkrétní role a podílet se na fungování týmů). Konkrétním příkladem role, kterou si ve svobodné demokratické škole často neformálně berou studenti, je role učitele. Ten, kdo navštíví svobodnou demokratickou školu, kde jsou studenti od šesti do devatenácti let, je často zmaten, kdo je tady vlastně učitelem – stává se jím často jiný student a i učitel je tu často studentem.

3. Instituce pro demokratické řešení konfliktů

Komunita školy vytváří a mění pravidla fungování školy podle potřeb jejích členů. Každý má právo přijít na Shromáždění školy s návrhem na změnu pravidla. Nejsou-li pravidla dodržována a nejde-li takový konflikt vyřešit dohodou nebo neformální mediací, řeší to zpravidla předem určená komise nebo mediální tým, v některých případech i Školním shromážděním pověřený jednotlivec (např. Beddies Officer v Summerhillu) nebo dokonce celé Shromáždění školy. Tým pověřený řešením konfliktů se také skládá ze studentů i učitelů, kteří se mohou po určitých obdobích pravidelně obměňovat nebo být voleni na časově neurčitou dobu. **Důležité je, aby ve škole ani o konfliktech nerozhodovala žádná jiná autorita než ta, kterou si vytváří komunita školy.** To je další důležitý předpoklad pro fungování svobodné demokratické školy, poslední v oblasti školní demokracie – jde o „demokratizaci role, kterou má v tradičním uspořádání školy při řešení konfliktů učitel a vedení školy.

Studenti se tedy ve škole podílejí i na řešení konfliktů a na dodržování dohod uzavřených obvykle ve formě pravidel (někdo by řekl na vytváření a udržování „právního prostředí“). Způsoby, kterými to lze dosahovat, si ukážeme později na příkladech škol. Obecně lze ve svobodných demokratických školách sledovat tendenci přechodu od komisí, které vyšetřují daný případ porušení pravidel a udělují důsledky (někdy i tresty), k mediacím. Mediace

lidem pomáhají pochopit, co se stalo, jak se navzájem pochopit, porozumět si a jak narovnat poškozené vztahy. Více informací o realizaci školní samosprávy v této oblasti obsahuje kapitola [Řešení konfliktů, mediace, nenásilná komunikace](#).

Školní demokracie vytváří atmosféru rovnosti, vzájemného pochopení a sdílené zodpovědnosti za školu a podílí se na naplňování potřeb přijetí, vlivu, autonomie i spolupráce. Zároveň je významnou příležitostí k získávání celé řady kompetencí zásadních pro život. Jejich součástí je zejména schopnost argumentovat a vyslechnout argumenty ostatních, formulovat své myšlenky, domýšlet dopady rozhodnutí a přijímat odpovědnost za záležitosti přesahující osobní rozhodnutí. Ačkoli tyto dovednosti je jistě možné kultivovat různým způsobem, domníváme se, že nejhodnotnějším z nich je možnost účastnit se procesů, jež mají reálnou možnost něco změnit a jež mohou zmíněné kompetence rozvíjet jako přirozenou součást života ve škole. Školní demokracie z tohoto pohledu podporuje vnitřně motivované učení a vytváření klíčových kompetencí, které je popsáno v následující sekci.

5.3. Vnitřně motivované učení a jeho předpoklady

Vnitřně motivované učení tak, jak jej chápeme v tomto průvodci, a tak, jak bylo popsáno už v kapitole [Úvod a důvod](#), v sobě zahrnuje následující koncepty:

a) Učení zaměřené na studenta (student-centred learning), jak jej definoval Carl Rogers

Potřebu posunu k učení zaměřeného na studenta formulovali už teoretici učení John Dewey, Jean Piaget a Lev Vygotskij, kteří zkoumali způsoby, jak se lidé učí. Z našeho pohledu tento posun završil Carl Rogers, který zdůrazňoval důvěru v člověka, v jeho schopnosti, v dobro v jeho jádru jako zásadní východisko, které vnitřně motivované učení umožňuje. Tento způsob učení také považoval za jediný, jenž významně ovlivňuje vzdělání a chování lidí. Přístup humanistické psychologie formulovaný především Carlem Rogersem pro nás znamená základní „zdrojovou“ součást vnitřně motivovaného učení včetně studentova propojení sama se sebou. Více informací k tomuto konceptu učení najdete v kapitole [Rogersův přístup](#).

b) Demokratické vzdělávání (democratic education), jak jej definuje EUDEC

European Democratic Education Community (EUDEC) definuje demokratické vzdělávání na základě práv studentů, kteří mají mimo jiné právo na autonomii učení a mohou si sami určovat, co, jak, kdy a kde se budou učit (včetně toho, co je považováno za učení). Všechna práva studentů, z nichž vychází koncept svobodných demokratických škol, jsou definována již v úvodu této kapitoly v sekci [Obecné principy svobodných demokratických škol](#).

c) Sebeřízené vzdělávání (self-directed education) podle Petera Graye

Vnější podmínky pro vnitřně motivované učení na základě svých výzkumů především v Sudbury školách přehledně popisuje Peter Gray a používá přitom termín „self-directed

education“. Tento termín je do češtiny ne zcela přesně překládán jako „sebeřízené vzdělávání“, čímž je dále zdůrazněna pouze jeho kontrolovaná a vědomá složka⁴. Více informací o pojetí sebeřízeného vzdělávání podle Petra Graye najdete v kapitole [Sebeřízené vzdělávání podle P. Graye](#).

Tyto tři součásti vnitřně motivovaného učení dále rozvíjejí další koncepty, jako je například svobodná hra, učení podle zájmu (interest led learning) či sebevzdělávání.

Vnitřně motivované učení vychází z kvality vztahu sama k sobě i k ostatním aktérům učení, který respektuje autonomii, unikátní osobnost, vývojové úkoly a vzdělávací potřeby každého člověka. Vnitřně motivované učení probíhá na základě převzetí odpovědnosti za své učení a zahrnuje činnosti, které si samostatně volí jedinec, a to i nevědomě – tedy i bez cíle se něco konkrétního naučit, protože učení často probíhá organicky a bez plánu. Součástí vnitřně motivovaného učení může být (a často bývá) stanovování cílů, plánů, využití široké palety kurzů, seminářů a projektů a případně i vnější podpory učitele nebo mentora. Cíle učení mohou být definovány vnější autoritou (například udělat testy v rámci přijímacího řízení na další stupeň školy) – pro vnitřně motivované učení je ale důležité, aby tomu, kdo se učí, dával takový cíl smysl a aby se pro jeho dosažení rozhodl dobrovolně bez působení vnější autority rodiče nebo učitele.

Podle zkušeností Donum Felix a inspirace výše uvedenými zdrojovými koncepty vnitřně motivovaného učení, funguje toto učení nejlépe, když jsou splněny následující předpoklady:

1. Spojení studenta sama se sebou

Ten, kdo se vzdělává, by měl být co nejlépe spojen sám se sebou, se svým směřováním, tak, aby byl schopen naslouchat svým vnitřním impulsům a rozlišit, kdy se jedná o vlastní pohnutky a vývojové úkoly a kdy se jedná o vnější očekávání a programy.

Zodpovědnost za své učení obsahuje celou paletu možností a způsobů, jak k němu přistoupit. Někomu vyhovuje se učit a žít velmi neformálně, spontánně a někdy až impulsivně, někdo zase potřebuje mít jasně danou strukturu – plánování a vyhodnocování činností, cíle a úkoly. Součástí zodpovědnosti za své učení je i možnost zvolit si velmi tradičně vedený způsob vyučování, jedná-li se o svobodnou volbu. To je například i případ, kdy si studenti bez problému volí kurzy mimo svobodnou demokratickou školu.

Pokud někdo strávil nějaký čas v prostředí založeném na vnějšně motivovaném učení, kde vznikla závislost na vnější autoritě, může trvat velmi dlouho, než se spojení studenta sama se sebou a se svojí vnitřní motivací obnoví (někdy se říká, že to může trvat tak dlouho, jak dlouho se člověk spojení sama se sebou „odnaučoval“). Student, který přijde do svobodné demokratické školy až ve vyšším věku, tak může prožívat dlouhé období hledání sama sebe a své vnitřní motivace s tím, že úspěch není zaručen, především pak pokud nastupuje do některého z vyšších ročníků a na tuto změnu už není dost času. Některé svobodné

⁴ Sebeřízení se do angličtiny překládá jako *self-management* a tento termín se používá pro vědomé řízení například v sebeřízených organizacích.

demokratické školy z tohoto důvodu omezují možný věk, v němž může student na školu nastoupit (například pouze na první stupeň), anebo mají dokonce pouze vlastní studenty, kteří v nich vyrůstají často už od předškolního věku. Trvá pak dlouho, než se vytvoří i věkově heterogenní skupina školy, na druhou stranu je především v prvních letech existence nové svobodné demokratické školy jednodušší vytvořit její kulturu.

2. Kultura školy založená na přijetí studenta (takového, jaký je) a na jeho odpovědnosti za sebe a za své učení

Pro fungování vnitřně motivovaného učení je zásadní mentální nastavení lidí, kteří studenta obklopují. Pro učitele ve svobodné demokratické škole (a doma pro rodiče) je hlavní výzvou vytvořit přející, svobodné a bezpečné prostředí bez očekávání a manipulace. Student musí od důležitých lidí kolem sebe vnímat, že jsou přesvědčeni o jeho pozitivní podstatě a přijímají jej takového, jaký je, bez potřeby jej jakkoliv měnit a ovládat, a zároveň mu v ničem neberou jeho plnou odpovědnost za svůj život a za své učení.

Toto mentální nastavení vychází z přesvědčení o autonomii a konstruktivní podstatě člověka a umožňuje studentovi, aby si mohl svobodně vytvářet svůj individuální vzdělávací prostor.

Ponechání odpovědnosti studentům neznamena, že se učitelé a rodiče zřeknou svých potřeb a své odpovědnosti. Na učení studentů se podílejí jednak osobním příkladem a jednak svými aktivitami a nabídkou. Obecně však platí, že pro učení studentů je ještě důležitější to, jaký je učitel člověk (zejména jaké má charakterové vlastnosti), než to, co umí (jaké jsou jeho znalosti a dovednosti). Společných aktivit se učitel neúčastní s cílem studenta něco „naučit“, pokud si to sám nezvolí.

Překážkou vnitřně motivovaného učení naopak bývá přirozená tendence některých rodičů své děti formovat a otiskovat do nich svá očekávání a přesvědčení o životě a o vhodné životní cestě. Tato tendence se může projevit i u některých učitelů v naučené snaze studenty směřovat a vést a je důležité si zvědomit, že záměr studenty nějak formovat je z pohledu podmínek pro vnitřně motivované učení kontraproduktivní. Více informací naleznete v kapitole [Role učitele svobodné demokratické školy](#).

Praxe svobodných demokratických škol včetně Donum Felix ukazuje, že odpovědnost nelze dětem přenechat pouze selektivně. Jakmile si dospělý ponechá právo rozhodovat o tom, že nějaká, byť malá část učení, bude povinná, dítěti to bere odpovědnost za své učení a narušuje to jeho vnitřní motivaci, činí jej závislým na vnější autoritě.

3. Věkové míchání

Možnost, aby se studenti sami sdružovali a přeskupovali podle svých potřeb bez ohledu na jejich věk, je dalším důležitým předpokladem vnitřně motivovaného učení. Zároveň je přirozeným důsledkem předešlého předpokladu, který je zdrojem bezpečného, respektujícího a podporujícího prostředí. **Zde je přehled hlavních výhod úplného věkového míchání tak, jak je zažíváme ve svobodných demokratických školách:**

- **Podpora autonomie.** Ve věkově smíšené a různorodé skupině může plně vyniknout individualita člověka, jenž může nejlépe objevovat své talenty a směřování. Může posilovat svoji autonomii a současně efektivně rozvíjet své sociální kompetence.
- **Spoluvytváření bezpečného a přirozeně inkluzivního prostředí, které podporuje učení.** Ve věkově smíšené skupině není podporováno porovnávání a soutěživost, které ve věkově segregovaných skupinách vytvářejí pocit ohrožení a blokují efektivní učení. Studenti se nejen učí od starších nebo zkušenějších, ale člověk se nejlépe učí tím, že něco učí někoho jiného. Ve věkově smíšeném prostředí se také může plně rozvinout svobodná hra důležitá pro přirozené vytváření kompetencí. Pro starší děti může být hra s mladšími dětmi nejen zábavná, ale rozvíjí u nich i empatii a další důležité sociální kompetence.
- **Rozvoj sociálních kompetencí** včetně týmové spolupráce v prostředí, které umožňuje poznat různorodé lidi, spolupracovat s nimi, řešit konflikty a kde je možné vybrat si kamarády, ale i různé role v rámci širší skupiny lidí. Člověk zde má možnost říci si o pomoc nebo pomoc a péči poskytnout.
- **Podpora individualizace učení.** Student má možnost trávit čas s těmi, kdo mají podobné vzdělávací potřeby a vývojové úkoly. Může se učit vlastním tempem věci, jež mu právě dávají smysl, s lidmi, kteří mají podobný zájem. Každý student může ve věkově smíšené skupině zažívat úspěch, čímž je podporováno i sebevědomí studentů.
- **Vzájemná podpora vnitřně motivovaného učení mezi studenty.** Student vidí příklady v zóně blízkého vývoje a zároveň pomůže druhému studentovi jen s tím, o co si řekl, že potřebuje. Vzájemná podpora v učení je organická a mívá hravou formu. Student má ve věkově smíšené skupině také možnost učit se přirozeně ze svých chyb, od ostatních dostává zpětnou vazbu, jež je organickou součástí dané činnosti, anebo si ji může vyžádat od těch, od nichž ji chce slyšet.
- **Přirozenost.** Náš mozek se utvářel v prostředí věkově smíšené komunity a tento způsob učení je nám i proto blízký

Možným rizikem takto pojaté věkově smíšené skupiny může být vytvoření uzavřené skupiny, která se izoluje od zbytku komunity školy. V Donum Felix se nám to už stalo a otázkou pak je, kdy se ještě lidé případně mohou učit ze svých chyb a kdy už začne být taková separace příliš dlouhá a nezdravá (může se to projevovat nerespektujícími vztahy ve skupině apod.). Taková skupina pak zpětně ovlivňuje atmosféru ve škole a je potřeba o tom mluvit tak, aby byly zachovány hodnoty školy při naplnění potřeb jejích členů.

4. Bezpečné a inspirativní prostředí tvořené komunitou různorodých lidí

Věkové míchání by samo o sobě nestačilo, pokud by člověk byl obklopen pouze různě starými kopiemi sama sebe. Dalším důležitým předpokladem nejen vnitřně motivovaného učení, ale de facto i dobrého fungování školní demokracie je komunita školy tvořená různorodými lidmi. Taková komunita, která je podstatnou součástí inspirativního prostředí školy.

Bezpečí v různorodé komunitě školy zajišťuje kultura vzájemného respektu a demokratické instituce. Každý člen komunity školy by měl rozumět tomu, proč je tak důležité respektovat

potřeby a názory ostatních. A proč je autonomie členů komunity školy nejlepším základem nejen pro její fungování a soudržnost, ale i pro vzájemnou inspiraci a spolupráci.

V kontextu svobodných demokratických škol je pro vnitřně motivované učení důležité, aby studenti zažívali bezpečné a inspirativní prostředí a zároveň aby toto prostředí obsahovalo podněty, s nimiž se mohou propojovat jejich vnitřní vývojové úkoly. Z tohoto důvodu nám dává smysl, aby učitelé studentům nabízeli aktivity, jež jsou jedním ze zdrojů inspirativního prostředí (toto neplatí ve vzdělávací koncepci tradičně pojaté Sudbury školy, jak je zmíněno v podkapitole [Sudbury Valley](#)).

Považujeme za důležité doplnit, že komunita školy není jen komunitou samosprávnou. Způsob organizace školy, forma hlasování a podobné organizační aspekty, jakkoli důležité pro její chod, jsou jen jednou stránkou komunity školy. Mnohé školy pracují s vytvářením přátelské atmosféry, vznikají v nich hluboká přátelství a podporují jednotlivce k jejich autentickému sebevyjádření. Vzniká tak unikátní kultura vzájemnosti, která ovšem není vynucována. Mezi způsoby podpory vzájemnosti patří např. společné oslavy narozenin, svátků, sdílecí kruhy, ovšem už jen možnost svobodné hry ve věkově smíšených skupinách v prostředí, kde nedochází k nevyžádanému hodnocení, vede k uvolněnějším a hlubším vztahům mezi členy komunity.

5. Pozornost bez očekávání

Dalším důležitým předpokladem pro vnitřně motivované učení je vedle různorodé komunity školy i podporující a nehodnotící učitel, jenž považuje všechny aktivity, které si student zvolí, za stejně hodnotný zdroj učení, a je tak studentovi schopen poskytnout potřebnou mentální podporu a přející pozornost při vytváření jeho vzdělávacího prostoru. Uvádíme zde pouze učitele, protože děti a studenti nemívají potřebu hodnotit vzdělávací kvalitu svých vnitřně motivovaných aktivit u sebe ani u druhých. Jak je dokumentováno na pokroku v poznání v oblasti psychologie a neurověd v kapitolách [Učení](#) a [Jak se děti přirozeně učí](#), nejefektivnějšími zdroji učení bývají aktivity, které dříve vůbec nebyly za učení považovány, jako je například svobodná hra nebo odpočinek či dokonce stav nudy.

Z tohoto mentálního nastavení vyplývá, že učitelé (ani rodiče) nemají potřebu dětem a studentům řídit nebo časově omezovat prostor pro následování jejich zájmů, které může znamenat cokoli na škále od prožívání nesnesitelné nudy až po bytí ve flow, objevování a svobodnou hru. Nemají ani potřebu to hodnotit. Nevysílají tedy ani neverbální signály, že to, co student dělá, není „hodnotné“ a že by se měl zabývat něčím jiným.

Toto nastavení neznamena, že jako učitel nemohu sdílet své obavy, pokud se mi nějaké studentovo chování zdá problematické apod. Vždy bych přítom ale měl mluvit o sobě, případně o svém strachu a studenta nehodnotit.

Student ve svobodné demokratické škole tedy jako další předpoklad vnitřně motivovaného učení potřebuje mentální nastavení okolí, že vše, co dělá, je učení. A to i když je to třeba učení opakovanou chybou. Potřebuje, aby nebyla hodnocena významnost jeho aktivit z

pohledu jejich hodnoty pro učení tak, jak jej vnímá někdo jiný, a aby byl plně přijat takový, jaký je. Aby bylo jeho okolí přesvědčeno, že dokáže postupně objevovat své zájmy a talenty a rozvíjet je bez nevyžádaného hodnocení a směřování zvenku.

Toto mentální nastavení rodiče nebo učitele následně umožňuje vytvoření takového bezpečného vztahu, že se student nebojí být zcela otevřený a případně i zranitelný a přicházet se svými emocemi a potřebami. Dokáže už nebrat nabídku od učitele jako manipulaci a umí přirozeně říci ne, protože ví, že si to učitel nebude brát osobně apod. A umí si říci: prosím, pojď teď kousek se mnou – potřebuji teď nejen tvoje přijetí, ale i tvoji podporu.

5.4. Vybrané svobodné demokratické školy

5.4.1. Summerhill

Summerhill je nejstarší dosud fungující svobodná demokratická škola, která existuje už od roku 1921. Po více než 100 letech své existence je velkým zdrojem inspirace pro svobodné demokratické školy všude na světě. Sídlí v anglickém Leistonu a poskytuje vzdělávání dětem od pěti do osmnácti let.

Zakladatel Summerhillu A. S. Neill formuloval na svoji dobu velice pokrokové pedagogické myšlenky:

- Uznání plné autonomie každého dítěte – unikátních potřeb a vzdělávací cesty, dětem je potřeba poskytnout důvěru a svobodu tak, aby mohly být samy sebou.
- Láskyplný a respektující přístup k dětem.
- Úplná dobrovolnost v učení – nenutit děti dělat nic, co nechtějí.
- Možnost dělat chyby bez hrozby nevyžádaného hodnocení nebo trestu.

Vybudoval na nich svoji školu, kterou charakterizoval následovně: „*Celá idea Summerhillu je postavena na osvobození, umožnění dítěti naplno prožívat své přirozené potřeby.*“ (Neill, 2015, str. 74).

Východiska a cíle

Škola Summerhill je vystavěna na důvěře v to, že každé dítě je ve své podstatě dobré v tom smyslu, že nechce dělat zlé věci a že je zároveň moudré a uvažuje realisticky. Neill byl přesvědčen, že „*v dětech není žádné zlo, jsou tu pouze problémoví rodiče, problémoví učitelé a problémové školy, což dohromady vytváří problémové děti*“ (Neill, 2015, s. 7).

Důvěra v dobrou podstatu člověka umožňuje dát dětem plnou svobodu. Neill odsuzoval vliv diktátorské autority dospělých, která v dětech vytváří pocit méněcennosti a zbavuje je

možnosti prožívat šťastný život. Důležitým předpokladem, jenž stál u vzniku školy, bylo to, že pokud nebude dítě řízeno a utlačováno svým okolím, vyvine se optimálně dle svých vnitřních dispozic. Pokud bude dítěti dovoleno projevat se svobodně (například neomezeně si hrát a projevat své emoce) a vzdělávat se bez vlivu dospělých, jeho intelekt si v respektujícím a přijímajícím prostředí následně najde svoji cestu a dosáhne svých přirozených možností. Summerhill zároveň jasně odlišuje svobodu od svévole, čímž vytváří bezpečné prostředí pro všechny.

Základní vizí školy je vytvořit školu přizpůsobenou dětem. Umožnit jim, aby byli šťastnými dětmi a následně i dospělými. *„Problémové dítě je nešťastné dítě. Neustále bojuje samo se sebou a výsledkem je, že nakonec bojuje proti celému světu. Problémový dospělý je stejný případ. Žádný muž, který je opravdu šťastný, nikdy nevyrušoval na schůzi, nehlásal válku ani nezlynčoval černocho.“* (Neill, 2015, str. 30). A k tomu, aby byli lidé šťastní, potřebují cítit, že mohou být sami sebou.

Důležitou hodnotou je vzájemný respekt a důvěra. Neill (2015, s. 38) to ilustruje následovně: *„Devítileté dítě za mnou přijde s tím, že rozbilo okno míčem. Řekne mi to, protože se nebojí hněvu nebo morálního pobouření. Možná za to okno bude muset zaplatit, ale nemusí se obávat poučování či potrestání. Když děti tento pocit strachu neznají, snadněji také navazují kontakt s novými lidmi.“*

Důležitým principem školy je její demokratické uspořádání. Neill věřil, že s demokracií by se nemělo čekat, až člověk dospěje, ale měla by být praktikována od dětství. Říká, že svoboda dětí nemůže existovat, aniž by děti měly pocit absolutní svobody nejen v záležitostech učení, ale i v záležitostech vlastního sociálního života. Správné fungování samosprávy je možné pouze v případě, že jsou žáci školy věkově namícháni.

Neill (2015, s. 25) shrnuje základní principy školy takto: *„Samospráva v rukou žáků i personálu, svoboda v rozhodnutí účastnit se výuky, svoboda v rozhodnutí strávit hraním dny, týdny nebo roky, pokud je to potřeba, osvobození od jakékoliv indoktrinace, ať už náboženské, morální či politické, osvobození od formování osobnosti.“*

Demokracie

Komunita školy řeší své záležitosti prostřednictvím hlasování na Shromáždění školy. Škola pro rozhodování používá většinové hlasování, v němž má každý žák, stejně jako všichni učitelé, jeden hlas. Na Shromáždění školy se řeší nová pravidla školy i sankce za prohřešky proti těmto pravidlům. Každé jednání má jiného předsedu a funkce zapisovatele je dobrovolná. Úkolem předsedy schůze je řídit jednání a udržet klid (předseda má například pravomoc pokutovat hlučné účastníky).

Jedním z běžných postihů za porušení pravidel je finanční pokuta. Aby měla pokuta stejný dopad na jednotlivce navzdory ekonomickému zázemí rodičů, rozděluje kapesné škola podle vymezených věkových kategorií. Při vydávání kapesného je přítomen takzvaný „fine officer“, člověk s rolí výběřčího pokut, jenž pokuty udělené Shromážděním školy eviduje.

Summerhill tedy funguje na principu komunitní samosprávy. Jeden z nejvýznamnějších projevů této samosprávy podle Neilla (2015) je, že žáci si ji hlídají. Pokud přijde někdo s návrhem na zrušení samosprávy či na její částečné omezení, dostatečné množství žáků mu v tom zabrání. Studenti si cení své svobody a možnosti podílet se na rozhodování ohledně záležitostí školy.

Školní shromáždění Summerhillu má také právo rozhodovat o důsledcích souvisejících s porušením pravidel (tím se Summerhill liší od většiny svobodných demokratických škol, např. Sudbury škol, jež zřizují dílčí týmy za účelem řešit porušení pravidel mimo Shromáždění školy).

Ve škole také existuje funkce ombudsmanů, kteří poskytují pomoc nestranného člověka při řešení běžných sporů (Neill, 2015). Ombudsmany dnes doplnila mediace a se vzájemnou domluvou může pomoci kdokoli. S mediací pomáhá mediační tým složený ze starších dětí, u nichž děti nacházejí podporu v řešení konfliktů, které nechtějí brát na Shromáždění školy (Václavovič, 2020).

Ne všichni členové školní komunity ale mají v Summerhillu stejná práva a povinnosti. Albert Lamb, redaktor nejznámější Neillovy knihy Summerhill, jenž školu dobře zná, například ve svém úvodu píše: „*Já mám tendenci pohlížet na Summerhill jako na demokracii podle Athénskému modelu. Nad svobodnými občany stojí ústřední postava ředitelky.*“ Rozhodování v oblasti některých důležitých věcí si ponechávají zaměstnanci a ředitelka školy, kterou je teď Neillova vnučka Zoë. Děti v Summerhillu tak nemají (na rozdíl například od Sudbury škol) možnost rozhodovat o otázkách přijímání a vylučování zaměstnanců a žáků nebo se účastnit řešení finanční situace školy. Lamb dodává, že „*Mnoho otázek, které by jinak komunitu zbytečně rozdělovaly, se na schůzích (myšleno Shromáždění školy) neřeší, protože o jídle, úklidu a praní děti nerozhodují.*“ (Neill, 2015, str. 20).

Učení

Summerhill si dodnes udržuje svůj tradiční přístup nejen v oblasti školní samosprávy (demokracie), ale i v oblasti podpory učení.

Důraz je zde kladen zejména na důležitost hry v dětském životě. „*Summerhill lze definovat jako školu, kde tou nejdůležitější věcí je hraní.*“ (Neill, 2015, s. 59). Zakladatel Summerhillu dospěl k závěru, že dětství přímo znamená hru a že pokud se dítě dosyta vyhraje, pustí se do práce a je schopno čelit nesnázím. Neill byl také přesvědčen, že veškeré zlo této civilizace určitým způsobem plyne z nedostatku hraní v dětství. Problém tradičního vzdělávání je, že se z dětí dělají dospělí dříve, než je pro ně přirozené (Neill, 2015).

Akademické učení v Summerhillu přichází až po hře. Všechny děti, jež jsou svobodné, tráví většinu času svého raného dětství hrou. Když se hry nasytí, potom děti, jež mají talent týkající se akademických předmětů, sednou, pustí se do práce a za dva roky zvládnou stejné množství práce jako děti v jiných školách za osm let. Žák se například připraví na zkoušky na univerzitu, tedy pokud na univerzitu bude chtít. Děti, které v oblasti akademických dovedností talentované nejsou, tuto schopnost nemají. Nicméně v tomto

kontextu Neill (2015) uvažuje nad tím, jaký má smysl nutit děti bez nadání do studia, jež pro ně není přirozené. Takové děti nemají možnost objevit svůj přirozený talent a v budoucnu jim to může způsobit potíže. *„Studium je důležité, ovšem ne pro každého. Nižinskij nebyl schopen uspět u závěrečných zkoušek v Petrohradě a bez těchto zkoušek by ho nebyli přijali do státního baletu. Jednoduše nebyl schopný učit se školní předměty, jeho myšlenky byly jinde. Podle jedné biografie pro něj zkoušku zinscenovali a papíry mu dali s předem vyplněnými odpověďmi. Jaká ztráta pro svět by to byla, kdyby Nižinskij musel ty zkoušky absolvovat sám.“* (Neill, 2015, s. 150).

Na rozdíl od vzdělávacího konceptu Sudbury škol, Summerhill nabízí i vyučovací lekce plně organizované učiteli. Tyto lekce jsou stejně jako ve všech svobodných demokratických školách nepovinné, děti je navštěvovat mohou, ale nemusí. Mohou chodit do hodin dle svého věku, ale mohou navštěvovat i výuku s odlišnou věkovou kategorií dle svých zájmů. Důležití jsou zde učitelé, kteří jsou schopni respektující komunikace a mají smysl pro humor. Povinností učitelů je pouze být v dobu určenou rozvrhem ve své učebně, aby děti měly možnost zúčastnit se výuky. Většina z učitelů se však také dobrovolně aktivně zapojuje do aktivit komunity školy. Díky tomu se mohou s dětmi více sblížit a lépe naplňovat jejich potřeby. Summerhill jako škola nemá žádnou vlastní didaktiku vyučování, učitelům je dána svoboda vyučovat způsobem, který vyhovuje jim i dětem. Alternativní metody Neill znal, ale neglorifikoval, neboť byl přesvědčen, že když mají děti k učení vnitřní motivaci, nebude potřeba speciálního přístupu k výuce. Neill (2015, str. 151) k tomu napsal: *„Dokonce i systém Marie Montessoriové, dobře známý jako systém usměrňované hry, je umělým způsobem, jak donutit dítě učit se hrou. Není v něm ani špetka kreativity.“*

Výuka je tedy uspořádána především formou hodin podle oborových předmětů, za něž zodpovídají učitelé tak, jak je to obvyklé i v tradičních školách – na rozdíl od těchto škol ale učitelé v Summerhillu žáky nehodnotí. Existuje role třídního učitele, k němuž děti přísluší podle věku a jenž je tak má možnost více poznat. Možnost žáků ovlivnit strukturu a obsah lekcí je omezená (některé rozvrhy jsou dány učiteli). Pokud se tedy rozhodnou daný předmět navštěvovat, mohou odpovědnost za vedení výuky plně přenechat učiteli, což však může omezovat možnosti individualizace jejich učení. Nabídka akademického vzdělávání je podle všeho takto fixovaná především proto, že to požaduje britský vzdělávací systém, který pro další pokračování ve studiu vyžaduje realizaci přijímacích zkoušek. Neill k tomu uvádí: *„Dokud stávající systém trvá, evidentně jsme v područí těchto zkoušek, proto je každý člen učitelského sboru odpovídajícím způsobem kvalifikován, aby mohl vyučovat podle požadovaných norem.“* (Neill, 2015, str. 35).

Nabídce je přizpůsobena i organizace prostoru a řada místností je přizpůsobena vývojovým úkolům souvisejícím s určitým věkem anebo oborovým zaměřením. Menší děti do devíti a pak také od 10 do 12 let mají své prostory, do nichž starší žáci nemají běžně přístup (menší děti se ale mohou pohybovat všude po škole). Místnosti jsou přiměřeně účelu vybaveny pomůckami a inspirativně vyzdobeny (Václavovič, 2020).

Summerhill je internátní školou, v jejímž areálu plně zeleně žáci i bydlí v různých budovách podle věku. V každé budově je s nimi i určitý počet zaměstnanců.

Vztah k rodičům

Rodiče tradičně nebyli ve škole Summerhill vítáni. U vzniku školy před sto lety totiž stála potřeba A. S. Neilla „ochránit“ děti před negativním vlivem rodičů. Výchovný přístup rodičů byl v Neillově době velice nerespektující a tvrdý, založený na nedůvěře vůči dítěti. Jako prostředek ovládnání a formování dětí rodiče i učitelé v tehdejších školách používali různé formy manipulací a trestů, včetně těch fyzických. Neill to sám zažil, narodil se do kalvinistické rodiny ve Skotsku, byl i učitelem v tradiční škole a viděl negativní důsledky tohoto výchovného a vzdělávacího přístupu. Sám se v dětství cítil méněcenný a neschopný, protože byl nucen být někým, kým nebyl. Svoji školu proto postavil nejen na zcela opačných přístupech, ale chtěl také minimalizovat negativní vliv rodičů tím, že školu založil jako internátní. Děti se většinou za několik měsíců pobytu ve škole od negativních důsledků zmíněného přístupu rodičů oprostily a začaly být samy sebou a šťastné. (Neill, 2015).

5.4.2. Sudbury Valley

Škola Sudbury Valley (SVS) byla založena v roce 1968 skupinou rodičů a pedagogů. Jedná se podobně jako u Summerhillu o tzv. K-12 školu, což je anglofonní termín pro školu určenou pro děti od mateřské školy do 12. třídy (věkově mezi 5 a 6 až 17 a 18 lety). Škola vznikla ve Framinghamu ve státě Massachusetts v USA.

Zakladatelé SVS, z nichž nejznámější jsou Daniel Greenberg, Joan Rubinová, Mimsy Sadofsky a Hanna Greenbergová, ji postavili na dvou základních myšlenkách. První je jasná vize individuální svobody, kterou děti potřebují k rozkvětu, a druhou je princip komunity, jež je spravována všemi jejími členy po vzoru stávající americké demokracie. Při spojování těchto dvou principů vycházeli z individualismu typického pro kulturu v USA a výsledkem je jedinečná kombinace svobody a odpovědnosti, která charakterizuje vzdělávací koncept SVS a který dobře funguje v Severní Americe.

Vzdělávací koncept SVS se zásadně odlišuje od tradičního pojetí školy. Student tu má plnou autonomii a odpovědnost za své činy, za své učení, za svoji školu i za svůj život a jeho směřování. SVS je inspirací pro mnoho svobodných demokratických škol na celém světě, nejvíce Sudbury škol se ale nachází právě v Severní Americe.

Východiska a cíle

Hlavními východisky školy jsou přesvědčení, že člověk je evolučně vybaven jednak žít v komunitě lidí a jednak si sám řídit své učení na základě vnitřní motivace. Lidé se učí vším, co dělají, a v bezpečném prostředí je jejich zvědavost dovede tam, kam se potřebují dostat.

Děti se přirozeně cítí rovnocenné všem ostatním lidem a jedním ze základních pilířů SVS je, že všichni lidé, bez ohledu na rasu, původ, náboženství, věk či pohlaví, jsou si rovni. I ty nejmladší děti (5–6 let) jsou rovny dospělým osobám (v SVS „zaměstnancům“ (*Staff*

Members)) a jsou schopny mít za sebe plnou odpovědnost a účastnit se rozhodování o všech záležitostech školy, pokud o to projeví zájem.

Hlavním cílem školy je poskytnout dětem bezpečné místo pro jejich sebepoznání a rozvoj. SVS poskytuje prostor pro každého jednotlivého člověka, aby mohl naplňovat své evoluční určení a zároveň fungovat v rámci americké společnosti. Při uznání rovnosti všech lidí včetně dětí přitom vychází z hodnot americké společnosti specifikovaných v Deklaraci nezávislosti, která říká, že všichni lidé jsou stvořeni sobě rovni a jsou nadáni jistými nezcizitelnými právy, mezi něž patří právo na život, svobodu a budování osobního štěstí (Greenberg, 2022).

Demokracie

SVS funguje jako soběstačná komunita, která se skládá ze členů Shromáždění školy (*School Meeting*), což jsou studenti, zaměstnanci a další lidé, kterým dá Shromáždění školy takový statut. Shromáždění školy také jednou za rok rozhoduje, které zaměstnance škola najme na další školní rok (Greenberg, 2016).

Základním dokumentem školy je její zákoník (*Sudbury Valley School Lawbook*). Tato kniha obsahuje zákony–pravidla, která byla schválena většinovým hlasováním Shromáždění školy. Ustanovení odsouhlasená v zákoníku školy (knize pravidel) zahrnují nejen pravidla vzájemného chování, ale například i vymezení klidových zón ve škole nebo zákaz ničení věcí. Tato ustanovení, kterými se škola řídí, lze kdykoliv změnit pomocí vyvolání nového hlasování (Greenberg, 2004). Přijatá pravidla nesmí narušit základní lidská práva. Pravidla mají umožnit různorodé skupině lidí, aby spolu ve sdíleném prostoru vycházela harmonicky. Týkají se tedy fungování školy a spolužití, nikoli však vzdělávání (Gray 2021).

Postup rozhodování Shromáždění školy se v SVS a většině Sudbury škol nejen v USA řídí Robertovými pravidly pořádku (Robert's Rules of Order), která vytvořil Henry Martyn Robert v roce 1976 a která jsou dodnes využívána jako základ parlamentních procedur v USA. Zároveň je pro svoje rozhodování využívá i řada jiných organizací například z církevního a neziskového sektoru (více informací viz Wikipedie pod heslem Robert's Rules of Order).

Shromáždění školy zajišťuje vymahatelnost přijatých pravidel prostřednictvím Soudního výboru (*Juridical Committee – JC*). Složení tohoto výboru se pravidelně obměňuje a postupně se v něm musejí povinně vystřídat všichni zaměstnanci i studenti (obvyklé složení JC je cca 6 studentů různého věku a jeden učitel). Před Soudním výborem a před stanovenými pravidly jsou si všichni rovni a jeho členové rozhodují většinovým hlasováním.

Když se některý člen komunity školy domnívá, že jiný student nebo zaměstnanec porušil některé pravidlo, může učinit formální „podání“ k JC – vyplní formulář, kde popíše, co, kdy kde se stalo, kdo byl přítomen, kdo a jaké pravidlo porušil. Svolávání členů JC navazuje na širší tradici: „*Stejně jako v širší komunitě dospělých v USA, „jury duty“ (služba v JC) je vyžadována, když je vyvoláno někčí jméno.*“ (Gray, 2021, s. 6). JC má funkci vyšetřovací i soudní, je vytvořen podle modelu amerického soudnictví a stejně jako Shromáždění školy i JC v SVS navazuje na tradici demokratických institucí ve Spojených státech.

Celý systém řešení porušení pravidel je v SVS zcela transparentní a každé podání k Soudnímu výboru, každý důležitý poznatek z jeho práce a projednávání (kdo, kdy a co udělal) i každé rozhodnutí výboru (zda tím bylo nebo nebylo porušeno konkrétní platné pravidlo a jaký to bude mít důsledek) je pečlivě zaznamenáno a je dostupné všem členům komunity školy. Tím se dosahuje institucionalizace a demokratizace rozhodování.

Příklady fungování JC uvádí Peter Gray (2021): „*Například student, který zapomněl vrátit nějaké vybavení ateliéru zpět poté, co jej použil, může dostat zákaz vstupu do ateliéru na jeden den. Na extrémnější úrovni, student, který porušil zákony státu (například tím, že na půdě školy použil zákonem zakázanou drogu), může být zbaven možnosti navštěvovat školu až do té doby, než je připraven se vrátit a přesvědčivě prezentovat své opravdové odhodlání respektovat pravidla školy.*“ (Gray, 2021, s. 6). V opravdu extrémním případě a při opakovaném porušování pravidel pak může dojít i k vyloučení ze školy, o kterém rozhoduje Shromáždění školy.

Daniel Greenberg (2021) považuje JC za srdce školy a jeho fungování za jeden ze základních kamenů školy. JC je pro něj místo, „*kde se Školní shromáždění potkává s každodenní realitou v Sudbury Valley. Příkladem je, když JC, případ po případu, řeší praktický význam pravidla „Nikdo nesmí vědomě zasahovat do práva ostatních pobývat ve škole bez verbálního nebo fyzického obtěžování“. Jaké akce jsou „zásahem do práva“? Členové JC, reprezentující komunitu jako celek, dělají taková rozhodnutí případ po případu, den za dnem. (...) To je důvod, proč těchto osm lidí (členů JC) přichází, den po dni, ve stanovený čas, aby sloužili. Jasně rozumí, že JC je srdce školy.*“

Důsledky udělované Soudním výborem jsou (podle našich zkušeností z účastí na jednání soudních komisí různých Sudbury škol) většinou spíše tresty. Cílem jednání JC není pomoci zúčastněným pochopit příčiny konfliktu s pravidly tak, aby si lidé tyto důvody uvědomili a danou věc už neopakovali z vnitřní motivace, ale čistě dát zpětnou vazbu na porušování pravidel a vynutit si jejich dodržování (což je v tradiční škole role učitele). V případě opakování stejného nepřijatelného chování udělování důsledků anebo trestů eskaluje a v závažných případech může skončit až vyloučením ze školy.

Pro řešení dalších oblastí života školy vznikají další týmy a komise s rozhodovací pravomocí, které mohou rozhodovat např. o přijetí a nepřijetí nových žáků a zaměstnanců, finančních otázkách, pořádání výletů a oslav nebo způsobu prezentace školy navenek.

Peter Gray (2016) o SVS mluví především jako o komunitě, kde děti i dospívající zažívají participativní demokracii.

Učení

Především sociální kompetence žáků se přirozeně vytvářejí při jejich účasti na řízení školy v rámci strategií uvedených v předešlé sekci o demokracii ve škole.

Cílem učení v SVS je umožnit dětem úspěšně zvládnout svůj život ve společnosti, do níž se narodily. Je proto důležité, aby žily s ostatními lidmi, naučily se samosprávě a zodpovědnosti za svůj život i za život komunity, v níž žijí. Učí se také oceňovat a chránit

svobodu a žít v demokratické společnosti tak, aby mohly rozvíjet své individuální schopnosti a přirozený talent.

SVS umožňuje vnitřně motivované vzdělávání tím, že studentům poskytuje nástroje, prostor, čas a přístup k podpurným dospělým a k dalším studentům a dále tím, že nemá žádné požadavky ohledně učení a jeho výsledků a ani je netestuje. Jedinou výjimkou z principu nehodnocení je možnost obhájit absolventskou práci (viz sekce Diplom Sudbury níže) (Gray, 2021).

SVS tedy podporuje učení studentů tak, že se snaží striktně uplatňovat zásadu „žádné kurikulum, žádné testování“. Vychází přitom z toho, že každá zvnějšku řízená (i když jen nabízená) vzdělávací aktivita odvádí studenta od jeho momentálních individuálních vzdělávacích potřeb, oslabuje jeho propojení sama se sebou a omezuje jeho schopnost plně převzít odpovědnost za sebe a za své učení a iniciovat vlastní vzdělávací aktivity.

Motivace k učení nebo žádost o zpětnou vazbu tedy vycházejí ze studentů a SVS nezasahuje do metod učení, které si student zvolí, ani se v této oblasti nesnaží studenty nijak inspirovat (nemá nabídku lekcí ani seznam doporučených kurzů nebo zdrojů informací, didaktik apod.)⁵. Studenti si musejí sami přijít na to, co potřebují, kde to najdou a jak se to nejlépe naučí. Zároveň si přitom mohou vyžádat pomoc od zaměstnanců školy nebo od jiných studentů – musí v tom být ale sami aktivní. Na základě iniciativy studentů je tedy v SVS možné vidět i aktivity, které připomínají výuku v tradičních školách, takovéto vzdělávací aktivity ale nepřevažují. Učitelem může být v SVS každý zaměstnanec nebo student. Toho, kdo právě někoho učí, nenazývají učitelem a proces učení nenazývají učením – je to přirozená součást bytí.

Když se žák hlouběji zajímá o nějakou oblast, může být obvykle užitečné využít materiály vytvořené v rámci tradičního kurikula jako model. SVS ale zdůrazňuje, že především v dnešní digitální době existuje nespočet způsobů, jak se hlouběji ponořit do jakéhokoli tématu s tím, že řada těchto způsobů je flexibilnější a aktuálnější než tradiční školní kurikulum (Greenberg, 2016). Tam, kde student potřebuje podporu odborníka, mu SVS podle jeho specifikace a podle svých možností zajistí externího lektora.

Studenti také mohou iniciovat vznik tzv. korporace, která se věnuje nějakému dlouhodobějšímu projektu/podnikání. Například taneční korporace může zajišťovat program na školní akademie, jiná korporace může například připravovat a prodávat členům komunity školy obědy.

Studenti mají v SVS stejná práva jako mají dospělí v USA. Nejsou proto ani objektem mentoringu, sledování nebo kontroly, pokud se pro to sami nerozhodnou. Pokud neporušují pravidla, mají studenti celý den možnost věnovat se čemukoli, volně rozvíjet své zájmy. Zaměstnanci školy slouží zejména jako opora, která je dětem v případě potřeby k dispozici a zajišťuje pro ně bezpečné a inspirativní prostředí (Gray, 2016). Zaměstnanci také zajišťují základní chod školy.

⁵ Toto je striktní výklad “čistého” Sudbury modelu, v praxi tyto školy obvykle nějakou formu nabídky nebo inspirace od zaměstnanců mají.

Studenti se mohou svobodně pohybovat po celé škole včetně velké zahrady a využívat její prostory podle přijatých pravidel. Zaměstnanci vnitřní ani vnější prostory školy neupravují sami, vybavují je pouze základním nábytkem (jako jsou stoly a židle) a zařízením (jako například kuchyňkou). Další vybavení i výzdoba záleží na studentech a na jejich potřebách a také na jejich iniciativě zařízení vybrat a pořídit. Studenti si ve škole mohou najít místo pro své vlastní aktivity nebo příležitost připojit se k aktivitám ostatních. Inspirativní prostředí v SVS vytvářejí především ostatní členové komunity školy.

Peter Gray, psycholog, který SVS studoval dlouhodobě a nějaký čas v ní i pracoval, došel k závěru, že učení v této škole je podle jeho pozorování z velké části náhodou. Vzniká jako vedlejší účinek sebeřízených her, na které je zde dostatek prostoru i času. Velkým zdrojem zkušeností je také věkově smíšený kolektiv. *„Mnoho studentů se zde naučilo číst díky hraní her zahrnujících psaní slov (včetně počítačových her) se studenty, kteří již číst uměli. Osvojili si čtení, aniž by o tom věděli.“* (Peter Gray, 2016, s. 39).

Tomáš Stuchlík, který v SVS pobýval jako stážista, popsal proces učení v této škole následovně: *„Neexistuje tam žádné pravidlo, co, kdy, kde, jak, s kým, od koho by se někdo měl učit. Je to prostě souhrn jednotlivců a každý z nich vždy sleduje své vlastní zájmy – dělá to, co mu dává největší smysl. Protože je jich tam hodně na malém prostoru, tak si jsou navzájem dobrými i špatnými vzory. Říkají tomu svobodný trh myšlenek (Free Market of Ideas) a to je naprosto samovolné učení skrze inspiraci. Někdo je něčím nadšený a tryská to z něj na lidi okolo. Pokud je to něco trvalejšího, tak založí Korporaci, která má vlastní rozpočet, majetek, místnost. Když zájem vyhasne, Korporace končí, a pokud vyroste nová generace zájemců, může se obnovit... Každý se může poptat po učiteli, a když je zájemců víc, vzniknou lekce (Classes), a pokud se učitel nenajde ve škole, škola najme někoho zvenku nebo studentovi dovolí se učit mimo školu a nepovažuje se to za absenci.“*

Diplom Sudbury

Studenti mohou ukončit svůj pobyt v SVS závěrečnou zkouškou a získat Diplom Sudbury (Diploma Sudbury). Tato „zkouška dospělosti“ probíhá před komisí sestavenou ze tří lidí, kteří nejsou ze školy, ale zároveň dobře znají její vzdělávací koncept. Zkouška prověřuje, jak je student připraven na svůj další život mimo školu. Student musí obhájit to, že mu zkušenost ze života v SVS umožnila vytvořit si dovednosti v oblasti řešení problémů, adaptability a další kompetence potřebné k tomu, aby mohl fungovat nezávisle ve světě, do něhož se vydává.

O diplom se může ucházet pouze student, který ve škole strávil alespoň tři roky, a musí se včas zaregistrovat. Podkladem ke zkoušce jsou mimo jiné záznamy z případných problémů z porušování pravidel daným studentem, které v uplynulých dvou letech řešil JC školy. Diplom uděluje na základě doporučení zkušební komise úřadující předseda a sekretář Shromáždění školy.

Vztah k rodičům

První čtyři dekády své existence SVS experimentovala s různými způsoby, jak rodičům umožnit, aby mohli mít nějaký vliv na chod školy. Nakonec ale došla k závěru, že je potřeba zajistit úplnou autonomii rozhodování komunity školy bez vnějších vlivů rodičů, které byly často vnímány jako zásahy do učební autonomie žáků. Rodiče mají proto do školy jen velmi omezený přístup.

Greenberg referuje při popisu negativních zkušeností se zásahy rodičů do vzdělávací autonomie dětí speciálně o rodičích, kteří provozovali unschooling v rámci domácího vzdělávání a kteří byli zvyklí poskytovat žákům podporu a vedení podle svých rodičovských představ. Na žáky SVS to má podle Greenberga negativní dopad mimo jiné v tom, že se jim obtížněji hledá spojení se svým vnitřním směřováním a uvědoměním si, co je opravdu zajímavá a jak oni sami chtějí naložit se svým časem. Děti z domácího vzdělávání také podle zkušeností SVS mají jen málokdy sociální dovednosti rozvinuté tak, jako jiní žáci v SVS anebo dokonce i méně než ti, kteří do SVS přicházejí z jiných škol. Sociální aktivity, které například v rámci spolupráce více rodin nabízejí rodiče dětem na domácím vzdělávání, jsou ze své podstaty omezené a nenabízejí například zkušenosti s řešením konfliktů v různorodé komunitě lidí tak, jak to přirozeně umožňuje SVS. Rodiče navíc bývají vůči svým dětem přirozeně protektivní (Greenberg, 2016).

Ne všechny Sudbury školy ale mají k rodičům takto vyhraněný přístup. Například v Hudson Valley Sudbury School v USA jsou rodiče vedle žáků a zaměstnanců součástí finančního výboru, který se tam nazývá „Assembly“ (Václavovič, 2020).

Sudbury školy ve světě

Na světě už existuje velké množství škol, které mají v názvu „Sudbury“. SVS použití tohoto názvu dalším školám umožňuje, ale nijak nesleduje ani negarantuje, že se jedná skutečně o model, jenž je popsán v této kapitole. Z pobytu v různých Sudbury školách v Evropě a v Izraeli vyplynulo, že se od modelu SVS liší například v oblasti poskytování vzdělávací nabídky zaměstnanci (ať už to je vynuceno místní školskou legislativou, nebo přirozeným sklonem lidí nabízet to, co je baví apod.).

Některé Sudbury školy se transformují ještě víc a mění nejen podporu v oblasti vzdělávání, ale i demokratické instituce a způsoby jejich fungování. Zde je příklad Hudson Valley Sudbury School (HVSS), která se v roce 2023 transformovala na demokratickou školu Zena Democratic School. Zena i nadále vychází z hodnot Sudbury škol, ale upravuje vzdělávací koncepci i některé instituce. Shromáždění školy zrušilo JC a pro řešení konfliktů namísto toho ustanovilo Resolution Committee, který pomáhá Shromáždění školy s konflikty spojenými s porušováním pravidel. Škola tyto změny na svém webu shrnuje následovně: *„Sudbury model, tak jak jej chápeme, klade důraz na svobodu a sílu jedince a nezabývá se aktivním vytvářením komunity. V tomto jednostranném zaměření na individuální svobodu tento model nechává jednotlivce, aby si zdroje ve škole většinou zajišťovali a využívali sami. Nicméně v našich diskusích a experimentech začalo být v poslední době stále*

zřejmější, že komunita školy si přeje z důvodů svobody zažívat jak živou a podpůrnou komunitu, tak i svobodu dostat se jednoduše a spolehlivě ke zdrojům.“ (Zena, 2023).

5.4.3. Donum Felix

Škola Donum Felix (latinsky šťastný dar) vznikla nejprve jako idea na základě snu o plně respektující škole v roce 2014. Podstatou snu bylo umožnit dětem chodit do školy, která bude vycházet z plného vzájemného respektu založeného na poznání humanistické psychologie, že lidská podstata je pozitivní a konstruktivní a že vzdělávání se může odehrávat na plně dobrovolné bázi. Kolem této ideje se začali sdružovat rodiče a podporovatelé.

Sen Donum Felix dostal další praktické obrysy poté, co zakladatelé Donum Felix začali spolupracovat s partnerskou školou Sudbury Jerusalem Democratic School v Izraeli a byli přijati jako start-up do evropské sítě demokratických škol Sudbury Workshop. Díky tomuto sdílení a návštěvám svobodných demokratických škol v zahraničí jsme se mohli ještě před otevřením školy rozhodnout, které přístupy Sudbury škol převzít. Vytváření demokratické komunity jsme obohatili o nenásilnou komunikaci Marshalla Rosenberga a dávalo nám smysl mít možnost přicházet s dobrovolnou vzdělávací nabídkou (což navíc umožnilo vyhovět požadavkům školské legislativy a otevřít školu jako zapsanou do rejstříku škol).

Donum Felix se následně v září 2015 otevřela prvním studentům a začala fungovat jako plně organizovaná devítiletá škola ve čtyřech místnostech rodinného domu v Buštěhradu u Kladna. Po dvou letech se škola z kapacitních důvodů přesunula do větších prostor do Kladna. Kromě uchazečů o studium se o školu začali zajímat také lidé, kteří se chtěli nechat inspirovat k založení vlastní školy. To vedlo až k nápadu založit síť škol, ve které by bylo jednodušší se vzájemně podporovat a vyměňovat si know-how. V roce 2018 tak vznikla Asociace svobodných demokratických škol. V této době také došlo k výraznému nárůstu převisu zájmu o studium v Donum Felix (někteří rodiče k nám hlásí své děti už před narozením).

Donum Felix se v roce 2020 rozšířila i o střední školu, a stala se tak kompletní modelovou svobodnou demokratickou školou pro studenty od 6 do 19 let dle původního záměru školy. V letech 2022–23 se škola přiblížila svému limitu pro fungující komunitu školy, který byl předem stanoven na maximální počet 150 studentů a zaměstnanců tak, aby neztratila charakter komunity, ve které se všichni lidé mezi sebou mohou znát.

Základní hodnoty

Podobně jako u jiných svobodných demokratických škol, hodnoty Donum Felix vyplývají z přesvědčení o pozitivním základu lidské povahy. Jsou to zejména svoboda a odpovědnost a s nimi související respekt k autonomii. Důležitou přidanou hodnotou prostředí školy je od jejího založení nenásilná komunikace, která nám umožňuje lépe se spojit sami se sebou, respektovat vlastní potřeby a následně i potřeby druhých. Na těchto základech funguje ve

škole partnerství a samospráva. Vytváříme přijímající prostředí, v němž se učíme nehodnotit, nesrovnávat a nesoudit. Namísto toho poskytujeme organickou nebo vyžádanou zpětnou vazbu. Škola Donum Felix funguje na základě sebeřízení jako nehierarchická organizace a čerpá z principů „tyrkysové organizace“ (více viz sekce Demokracie níže).

Základní koncepce školy má následující součásti:

Smysl a cíl existence Donum Felix:

Donum Felix je sebeřízená svobodná demokratická škola, která je prostorem pro objevování a rozvoj plného lidského potenciálu, jenž primárně vychází z vnitřní svobody a z propojení sama se sebou.

Jedná se o modelovou variantu, která se evolučně vyvíjí ve stávajících rámcových podmínkách a ovlivňuje je.

Východiska školy:

Ve škole Donum Felix vycházíme z přesvědčení o pozitivní podstatě lidské povahy:

- člověk dělá vše tak nejlépe, jak v daný moment dovede,
- člověk má přirozenou potřebu a schopnost růst, učit se a za toto své učení a seberozvoj být také zodpovědný,
- lidé jsou evolučně nastaveni spolupracovat.

Principy školy:

Ve škole Donum Felix:

- si člověk vytváří svůj prostor učení a rozvoje a zároveň spoluvytváří prostředí, kde se učení a objevování odehrává přirozeně,
- spoluvytváříme partnerský a respektující komunitní vztahový prostor a využíváme přitom přístup „nenásilné komunikace“,
- přebíráme plnou zodpovědnost za sebe i za role, které ve škole přijímáme; jsme si vědomi, že svoboda jde ruku v ruce se zodpovědností za své myšlenky, pocity a činy a že cokoliv děláme, může mít dopad na komunitu školy jako celek,
- má každý člen komunity školy rovnocenný hlas a možnost účastnit se sociokratického rozhodování v samosprávě školy,
- se řídíme pravidly (dohodami a postupy), a pokud nám nevyhovují, navrhneme změnu; respektujeme přitom koncepci školy a usilujeme o to, abychom pravidel potřebovali co nejméně a dokázali se dohodnout,

- komunikujeme naše potřeby a napětí a jsme aktivní v nenásilném řešení konfliktů; vnímáme chyby a konfliktní situace jako příležitost k růstu a seberozvoji,
- každý může iniciovat aktivity a účastnit se jich,
- ctíme principy dobrovolnosti a plné autonomie vnitřně motivovaného učení.

Donum Felix nenásleduje určitý model, čerpá z inspirace různých škol a přístupů a pojímá se jako organismus, jenž se vyvíjí jako učící se organizace.

Demokracie

- Školní samospráva a nehierarchická struktura řízení

Školní samospráva stojí na předpokladu, že děti ve školním věku jsou kompetentní podílet se stejně jako zaměstnanci školy na rozhodování o jejím chodu demokratickou cestou. Toto mentální nastavení zaměstnanců školy to dětem následně skutečně umožňuje a děti se této možnosti chápou podle svého zájmu a svých dispozic. Každý člen komunity školy se učí plně převzít odpovědnost nejen za sebe a za svůj život, ale i za školu jako společný prostor pro život, učení a růst.

Základní institucí, která v Donum Felix přijímá rozhodnutí, jež se týkají celé školní komunity, je Shromáždění školy. Jednání Shromáždění školy probíhá v rámci tzv. Řešícího kruhu a mohou se jej účastnit všichni členové komunity školy. Shromáždění školy mimo jiné přijímá, upravuje a ruší pravidla, jimiž se škola řídí. S růstem školy postupně docházelo k delegaci dílčích kompetencí na role, které mohou zastávat jednotlivci i dílčí týmy, přičemž každá role má vymezený svůj smysl a cíl a související autonomii a zodpovědnost. Příklady týmů: finanční tým, přijímací tým nebo hudební tým.

Tato kultura a struktury sebeřízení školy vznikaly postupně a organicky – nedovedli jsme si představit, že by bylo možné a efektivní snažit se řídit svobodnou demokratickou školu hierarchicky, a odtud se odvíjely naše experimenty v oblasti řízení a rozhodování. Nehierarchická struktura řízení školy u nás tedy díky hodnotám školy vznikala od počátku fungování školy přirozeně a teprve když jsme si přečetli knihu F. Lalouxe *Budoucnost organizací*, dozvěděli jsme se, že škola funguje jako sebeřízená organizace⁶ a vychází z tzv. tyrkysového modelu řízení (více viz kapitola [Trendy – změny na trhu práce](#)). To nám otevřelo cestu ke zkušenostem s tímto modelem řízení, které již měly jiné organizace, začali jsme spolupracovat s lektorkou z Nizozemí Evelien Prins a stali se součástí sítě tyrkysových organizací v ČR.

- Rozhodování Shromáždění školy

⁶ Sebeřízení školy jako organizace se v tomto průvodci více nevěnujeme.

Pokud chce některý člen komunity školy přednést návrh bodu k projednání nebo odsouhlasení na tzv. Řešícím kruhu, napíše jej do všem přístupného online dokumentu (menší děti své návrhy většinou komunikují s někým starším, kdo jim se zapsáním a případně i přednesením návrhu na Řešícím kruhu pomůže). Moderátor kruhu postupně předkládá zapsané body, směřuje diskusi a vyvolává hlasování. Zapisovatel kruhu rozhodnutí zapíše, aby bylo možné se k němu zpětně vrátit a aby i ti, kteří hlasování nebyli účastni, měli možnost se dozvědět, co se diskutovalo a co bylo odsouhlaseno. Pokud bylo přijato nové, zrušeno staré nebo upraveno stávající pravidlo, aktualizuje zapisovatel také knihu pravidel. U rozhodnutí, jež vyžadují nějakou akci, je v zápisu uvedeno, kdo si bere odpovědnost za realizaci daného rozhodnutí. Na konci kruhu probíhá zpětná vazba co bylo během kruhu vnímáno jako podpůrné a co ne.

- Sociokratické hlasování

Ze začátku jsme na Shromáždění školy přijímali rozhodnutí většinovým hlasováním. S návrhem na změnu způsobu rozhodování přišly zhruba po půl roce fungování školy samy děti, kterým vadilo být jak v pozici přehlasovaných, tak v pozici těch, kdo někoho přehlasují. Zavedení sociokracie v Donum Felix tak přišlo organicky a ze začátku jsme ji aplikovali, aniž bychom tušili, že se proces nějak nazývá, má svou definici a že jej pro rozhodování používají tyrkysové organizace (úvod do sociokratického rozhodování je v podkapitole [Demokratické uspořádání](#)).

V momentě, kdy jsme se domluvili na tom, že budeme rozhodovat sociokraticky, tedy pomocí konsentu (souhlasu), jsme si také odsouhlasili následující „pojistku“: v případě, že se ocitneme v situaci, na kterou bude sociokracie „krátká“, pro přijetí rozhodnutí použijeme většinové hlasování. Za devět let používání sociokracie jsme se v takové situaci neocitli ani jednou (návrhy použít většinové hlasování se vyskytly, ale nakonec se vždy ukázalo, že to není potřeba a problém lze lépe vyřešit sociokraticky, i když to v jednom případě znamenalo diskutovat daný návrh postupně na sedmi Shromážděních školy).

Na základě zkušeností, které se sociokracií máme, si její funkčnost odůvodňujeme tím, že v bezpečném prostředí nemají lidé problém projevit svůj nesouhlas, s nímž se pak aktivně pracuje – zjišťují se potřeby, jež za jednotlivými návrhy a jejich úpravami stojí.

Technicky probíhá sociokratické hlasování následovně. Po ukončení debaty o předloženém návrhu nastává hlasování, u něhož rozlišujeme tři úrovně:

1. Nezvednu-li ani jednu ruku, s návrhem bez výhrad souhlasím.
2. Jednu ruku zvednu, když je ve mně nějaký odpor a navrhované řešení nepovažuji za ideální, ale nemám už žádný návrh na zlepšení nebo jasnější formulaci. Zároveň chápu důvody předložení návrhu a dokážu s ním žít. Zvednutím jenom jedné ruky ale dávám také svůj souhlas (konsent) a stávám se spoluodpovědným za odhlasování návrhu.
3. Když zvednu obě ruce, hlasovaný návrh je pro mě nepřijatelný a nedokážu s ním žít, protože jde zásadně proti mým potřebám. S využitím práva zvednout obě ruce přichází i zodpovědnost a očekává se ode mě aktivní spolupráce na nalezení

řešení, které bude v souladu s koncepcí školy a bude přijatelné jak pro mě, tak pro navrhovatele.

Optimalizovaný návrh, kterému mohou dát všichni svůj souhlas (konsent), se tedy vytváří společně symbolicky "uprostřed kruhu".

Sociokraticky společně hlasují dospělí s dětmi, což této metodě rozhodování dodává další rozměr. Je úkolem všech na kruhu mluvit srozumitelně, s respektem ke všem přítomným a být trpělivý ve chvíli, kdy je potřeba objasnění něčeho, co nebylo pochopeno. Pokud dvě ruce zvedne menší dítě, bývá někdy třeba mu pomoci s vyjádřením před celým kruhem, s formulací jeho potřeb nebo i návrhu. Důležité je, a to je opět zodpovědností všech (a především moderátora kruhu), aby celý proces probíhal bez tlaku, který v určitých situacích může přijít, když rozhodování trvá dlouho a v dané chvíli se ještě nedaří dojít ke konsentu.

Tento proces může někdy trvat dlouhou dobu. Složitá rozhodnutí se často odkládají do dalšího setkání s tím, že do té doby se např. vytvoří menší tým zájemců o danou problematiku. Tento tým má pak za úkol návrh upravit a přednést ho na dalším Shromáždění školy. K tomu, aby mohl návrh projít a nebylo potřeba „vracet se“ k většinovému hlasování, je od účastníků potřeba vzájemného respektu, naslouchání, porozumění, pochopení a od každého jednotlivce také vědomí si vlastní odpovědnosti za své bytí v rámci celé komunity i za komunitu jako takovou. I sociokracie je tedy jedním z nástrojů, pomocí něhož se členové komunity Donum Felix přirozeně učí nenásilné komunikaci, vědomému (spolu)bytí a převzetí odpovědnosti. Někdo by řekl, že si tím vytvářejí klíčové kompetence pro život.

Sociokratický způsob hlasování se postupně stal přirozenou součástí kultury školy a rozhoduje se tak nejen na Shromáždění školy nebo v dílčích týmech, ale třeba i v neformálních skupinách v běžném životě školy.

- Proměny řešení konfliktů

V tradiční škole je učitel autoritou nadřazenou dětem a rozhoduje o vině a nevině i o udělení trestu. Tím bere dětem jejich zodpovědnost a narušuje vztahy. Trest bývá účinný v dané chvíli. Dokud trvá hrozba trestu nebo se učitel dívá, dítě už často nežádoucí chování neopakuje. Některá pravidla tak dodržuje ne proto, že by mu dávala smysl, respektive, že by si bylo vědomo dopadů svého chování na potřeby ostatních členů komunity školy, ale proto, že se obává trestu. Často tedy nedochází k hlubšímu pochopení příčin konfliktu a potřeb zúčastněných stran, a jakmile vnější autorita vynucující si svoje pravidla zmizí, dítě nebude mít problém dané chování opakovat a pravidla opět porušit.

Tento problém podle naší zkušenosti zůstává i v případě, že na místo svrchované autority učitele postavíme do téže role autoritu, kterou si za stejným účelem vytváří celá komunita školy. Postup podobný policejnímu vyšetřování a soudním procesům v některých demokratických školách (Summerhill, Sudbury) funguje do značné míry jako náhrada autoritativní role učitele.

V zahraničních Sudbury školách jsme často sledovali jednak velkou byrokratičnost a formálnost fungování jejich soudního výboru a jednak to, že udělované důsledky byly ve své podstatě často spíše trestem (tedy něčím, co si vymyslí člověk na člověka, aby jej donutil dělat to, co od něj požaduje).

V Donum Felix se domníváme, že svá úskalí má i způsob rozhodování o reakci na porušení pravidel na Shromáždění školy (tak, jak to mají například v Summerhillu). Míchají se tím obecná témata a rozhodnutí spolu s řešením konkrétních situací s jednotlivcem nebo malou skupinou. Na Shromáždění školy se obecně schází více lidí než na setkáních dílčích týmů a na setkáních řešících porušení pravidel, je tedy možné mít tam jiného moderátora a naladění se na jiný postup a podobu diskuse. Umožňuje to i lépe udržet bezpečnou atmosféru a zvolit menší a pohodlnější prostor.

V Donum Felix jsme při porušování pravidel a konfliktech používali nejprve pouze neformální mediace (dnes ji nazýváme malá mediace) a výjimečně pak také projednání na Shromáždění školy a čekali, zda vznikne potřeba řešení konfliktů nějak institucionalizovat. Potřeba vznikla po několika měsících fungování školy, kdy jsme po vzoru JC používaného v Sudbury Jerusalem zavedli „Výbor na ochranu práv (VOP)“, jenž se sice snažil udělovat pouze přirozené důsledky, nikoli tresty, stále byl ale často vnímán jako represivní orgán a nebyl dost efektivní.

Výbor na ochranu práv jsme v Donum Felix proto časem nahradili tzv. Velkou mediací. Jak u malé, tak i u Velké mediace je nástrojem pro empatii, dosažení pochopení a hlubší reflexi nenásilná komunikace, která je popsána v kapitole [Řešení konfliktů, mediace, nenásilná komunikace](#). Velká mediace už je nicméně formální instituce s písemnou žádostí, s kým potřebuji mediaci, jíž by měl předcházet pokus o vyřešení daného konfliktu prostřednictvím malé mediace. Velká mediace má komorní atmosféru, která pomáhá účastníkům cítit se bezpečně. Zúčastněné strany mají dokonce právo požádat ty, kdo nejsou členy týmu Velké mediace, aby se jednání neúčastnili.

V současné době jsme vzhledem k opakovanému porušování některých pravidel v případech, kde už mediace proběhla, zavedli i „důsledkový tým“, jenž se ale i nadále drží zásady neudělovat tresty, ale navrhopvat přirozené důsledky. Důsledkový tým nám dává smysl tam, kde je třeba pojmenovat a chránit hranice školy a kde dlouhodobě nepomáhala ani Velká mediace. Škola jej používá v případech, kdy jde nejen o ochranu jednotlivce, ale i o ochranu školy jako takové, její energie, materiálních, časových a personálních kapacit, její bezpečnosti a jejích hodnot. Podání k důsledkovému týmu jsou spíše výjimečná a tento tým se schází nepravidelně.

- Proměny pravidel

Pravidla fungování skupiny lidí mohou být jednak formální, která jsou ve svobodných demokratických školách obvykle komunikována prostřednictvím zápisů ze Shromáždění školy a knihy pravidel, a jednak neformální, která vychází ze sdílených hodnot a jsou komunikována prostřednictvím kultury školy.

Po otevření školy jsme po vzoru zahraničních škol zavedli knihu pravidel přijatých Shromážděním školy, v níž udržujeme jejich přehled. Počet pravidel začal postupně narůstat, až po dvou letech překročil dvě stovky. Mimo jiné i díky přístupu nenásilné komunikace jsme si uvědomili, že podrobná psaná pravidla mohou být sice důležitá především pro nové členy komunity školy, pro transparentnost a jasnost, zároveň ale mohou vytvářet bariéru pro plné převzetí odpovědnosti za sebe, za své pocity, potřeby a činy i za řešení případných konfliktů.

Například pravidlo „stop“ bylo zavedeno hned mezi prvními pravidly po otevření školy, aby chránilo osobní prostor a bezpečí. Fungovalo poměrně dobře v situacích, kdy chtěl někdo dát rychle najevo, že potřebuje zastavit nějaké pro něj nepříjemné jednání druhého člověka. Postupně ale začalo být používáno jako berlička na nekomfortní situace, v nichž bylo důležité vyjádřit, co člověk potřebuje, a ne se pouze ohradit slovem stop. Někteří lidé začali používat „stop na stop“ a z psaného pravidla se stala především bariéra potřebného dialogu.

Postupně jsme tak experimentovali například se zrušením všech pravidel při stěhování školy do nové budovy s tím, že nově se budeme snažit přijímat jen ta opravdu důležitá. V současné době došla komunita školy k tomu, že všechna dřívější vztahová pravidla byla zrušena, neboť se stačí řídit hodnotou vzájemného respektu. Zůstávají tak v podstatě dohody a návody, jako jsou například pravidla pro používání nějaké místnosti nebo zařízení, případně určení prostor (tichá a hlučná zóna) apod. Omezení formálních pravidel vede k potřebě umět se nacítit na své potřeby, umět je sdílet a učit se konstruktivně reagovat v konkrétních situacích, naplno převzít odpovědnost.

Pravidla jsou strukturou, která má umožnit plynutí, a ne být jeho překážkou. Každá komunita si musí hledat vlastní rovnováhu mezi strukturou a plynutím podle svých hodnot a vývoje. Je přitom potřeba vyhnout se tomu, aby silná přirozená autorita nebo i celá komunita nevytvořila bariéru, která pak některým lidem brání v nacítní se sama na sebe a neumožňuje jim vyjádření svých potřeb. Vztahově bezpečné prostředí je zásadní východisko i pro podporu vnitřně motivovaného učení.

Učení

Proměnnou rovnováhu mezi strukturou a plynutím hledáme i v oblasti učení a jeho podpory. Vzhledem ke zvolené vzdělávací koncepci školy přitom vycházíme z vnitřní autonomní struktury učení, kterou si každý rozvíjí už od svého počátku.

Vzdělávací koncepce školy Donum Felix má následující východiska, jejichž odborné základy jsou podrobněji popsány v kapitolách [Učení](#) a [Jak se děti přirozeně učí](#):

- Učení je přirozené a děti se ze své podstaty chtějí učit, chtějí se učit z vnitřní motivace.
- Efektivní učení je na vnitřní motivaci založeno (pokud mi něco dává smysl, budu dělat i věci, které mne nebaví) a nejlépe probíhá v situacích reálného života.

- Vnitřní motivace je vlastní všem lidem; pokud byla narušena vlivy vnější motivace (tresty, odměny, pochvaly a jiné formy manipulace), může trvat dlouho, než se znovu obnoví.
- Všechny činnosti (včetně těch, které jsou zdrojem chyb), kterým se dítě věnuje na základě vnitřní motivace, je možné považovat za učení.
- Nikoho nemohu nic naučit (na základě své jednostranné vůle), může se to naučit jedině on sám a já mu v tom mohu pomoci.
- Za své učení je odpovědný žák, svobodná demokratická škola mu pro jeho učení vytváří základní podmínky: autonomii a svobodu, bezpečné, podnětné a inspirativní prostředí a podporu podle individuálních vzdělávacích potřeb. (Donum Felix, 2022).

Proces vnitřně motivovaného učení lze ilustrovat na následujícím příkladu z naší školy tak, jak jej popsala jedna z našich učitelek:

„Děti mají své vlastní metody učení. Efektivnější než cokoliv, co jim my vymyslíme – za předpokladu, že jim to dává smysl a samy chtějí. Dnes dopoledne učil Sam (9) Adama (6) psát. Nejdřív jsem to vnímala jen okrajově, vím, že Adam už dlouhou dobu pociťuje velkou potřebu naučit se psát a číst. Když jsem si jich začala všímat, uvědomila jsem si, že řeší slovo VULKÁN. A následně slovo X-RAY. Vystudovaná pedagožka ve mně se vyděsila a měla chuť jim poradit, že začínáme přece slovy jako MÁMA MÁ EMU a EMA MÁ MÍSU. Ale to byl jen okamžik, vlezlý záblesk starého programu. Nechala jsem je, ať uplatní své vlastní pedagogické postupy – kdybych do jejich učení v té chvíli zasáhla, vzala bych jim jejich odpovědnost, znemožnila objevovat vlastní přirozené metody učení a dost možná by to celý proces iablokovalo.“

To, že své učení drží pevně v rukou ten, kdo se učí, tedy Adam, ilustruje ještě dodatek tohoto příběhu:

Byl u toho ještě „přírodovědec“ Lád'a (11), který chtěl začít oba kamarády poučovat ze svého oboru: „A víš ty vůbec, co je vulkán?“ a chtěl jako obvykle začít s hotovou přednáškou. Ti dva si ale do svého učení mluvit nenechali: „Nevyrušuj, my se teď učíme psát, né vulkány.“

Pokud jsme přesvědčeni o pozitivním základu lidské povahy a vnitřně motivované učení vnímáme jako základní lidskou potřebu a přirozenost, organicky z toho vyplyne praktická podpora procesu učení – vytvořením předpokladů pro vnitřně motivované učení, které jsou popsány v kapitole [Vnitřně motivované učení](#). Zde některé tyto předpoklady dále rozvádíme z pohledu zkušenosti Donum Felix.

Spojení studenta sama se sebou – tento základní předpoklad vnitřně motivovaného učení neovlivňuje jen škola, ale především rodina i celá společnost. Studenti, kteří zažili autoritativní způsob vzdělávání a kteří se opět propojili sami se sebou, se svým unikátním programem rozvoje, navíc upozorňují na svoji zkušenost, že je „jednodušší“ nemít odpovědnost za sebe a za své učení, být od sebe odpojen a následovat vnější autoritu a její priority a instrukce. V Donum Felix se této výzvě věnujeme tak, že se snažíme vytvářet bezpečné, nesoutěživé a nehodnotící podpůrné prostředí, jež studentům umožňuje posilovat potřebnou sebedůvěru a vnímání své unikátnosti a sebehodnoty. Studenti

potřebují mít naplněnou nejen základní potřebu autonomie a přijetí, ale potřebují také objevovat své talenty a být v něčem dobří.

Je důležité nemít v těchto oblastech žádná očekávání, protože studenti očekávání dospělých i jen z neverbální komunikace správně vycítí jako nepřijetí a tlak. Je potřeba **přijmout studenta takového, jaký je**. Úkolem učitelů je pomáhat odstraňovat překážky, jež vnitřně motivovanému učením brání, respektive, jež brání přístupu k příležitostem pro učení a růst.

Podle našich zkušeností je **ponechání si odpovědnosti za sebe a za své učení pro úspěch vnitřně motivovaného vzdělávání** zásadní. Dobře to lze ilustrovat i na otázce odpovědnosti za bezpečnost studenta. Učitel má v této oblasti odpovědnost za vytvoření bezpečných podmínek, v rámci níž může například uříznout suchou větev na stromě nebo iniciovat položení tatami (bezpečnostní podlahy) pod šály létací jógy. Také může studenta zaškolit do bezpečnostních pravidel, jak šály používat. Studenti cítí rizika spojená s dynamickým pohybem ve výšce jak pro sebe, tak pro ty, které by mohli svým pohybem ohrozit, a mají přirozenou potřebu je ošetřit. V prostředí svobodné demokratické školy se v tom vzájemně podporují a pomáhají si. Jak pak může „riziková“ aktivita studentů působit na vnějšího pozorovatele, si můžeme ukázat na následujícím pozorování jednoho z našich rodičů:

„Zážitek z Donum Felix byl pro mě jeden z životních zážitků, obrátilo to vše, co jsem si dosud myslela o učení, doslova „vzhůru nohama“. Fascinovalo mě pozorovat děti, co dokážou, když mají možnost být samy sebou a samy sebe vést. Například jak pracují se strachem. Tím, že tam není nikdo, kdo by na ně přenášel svůj strach, např. že spadnou nebo že se zraní, děti si mohou samy ohlídat, co právě teď dokážou. Nikdo je nebrzdí ani se nenechají vyhecovat do něčeho, na co se samy necítí. To jsem viděla, když se skupina holčiček snažila podporovat jednu z nich ke skoku z výšky. Umím si představit, že kdyby tato dívka byla zvyklá na cizí vedení, skočila by a mohla by se zranit. Ona však neskočila a zůstala stát. Při společné komunikaci se podařilo zjistit, že skočit chce, ale bojí se, dále se zjistilo, co tedy potřebuje, aby skočit mohla. Ostatní holčičky jí byly úžasnou oporou, udělaly vše, co bylo třeba, aby to bylo bezpečné, společně držely prostěradlo, do kterého dívka mohla skočit, zároveň ona sama ostatní přesně instruovala, dokázala si zcela konkrétně říct, co potřebuje, což umí málokterý dospělý. Tedy to, že děti si umí přesně říct, co potřebují, a ostatní jim umí naslouchat, aniž by ony samy cítily ohrožení naplnění svých potřeb, byl další z mých aha momentů, protože to jsem já osobně mezi dětmi, když jsem byla já sama dítě, nezažila.“

I podle zkušenosti z jiných svobodných demokratických škol vede ponechání primární odpovědnosti za svoji bezpečnost k nižšímu procentu úrazů, než je tomu ve školách, kde jsou studenti přesvědčeni, že za jejich bezpečnost odpovídá učitel⁷.

Studenti pro své učení potřebují **přístup ke komunitě různě starých a zkušených lidí**, kteří jsou zdrojem vztahů a inspirace, kde je možné učit se od ostatních, s nimi, učit je, vzájemně se podporovat. **Přístup k různorodé komunitě je umožněn mj. i úplným věkovým mícháním**, jež je přirozenou součástí praxe svobodné demokratické školy. Při

⁷ Toto pozorování nemáme podložené konkrétní statistikou.

vytváření různorodé komunity lidí jsme už překonávali různé překážky. Abychom se nestali výběrovou školou a měli děti ze sociálně různorodých rodin, zavedli jsme v Donum Felix od začátku fungování školy relativně nízké školné. Školné udržujeme nízké především na úkor nízkých platů učitelů a právě uvažujeme o zvýšení školného a zavedení sociálního školného pro rodiny, které to potřebují.

Různorodá komunita školy je základem pro širěji pojaté **inspirativní a podnětné prostředí**, které zahrnuje mj. prostory školy. Ve všech svobodných demokratických školách pak mají tendenci organicky vznikat prostory pro setkávání a diskusi, pro hry, hlučné řádírny a tělocvičny, učebny pro různorodé aktivity, prostory pro tanec a hudbu, ateliéry, místnosti pro pokusy a přírodovědné disciplíny, tiché prostory pro odpočinek i pro coworking, prostory pro mediace nebo pro komorní diskuse apod.

Nejinak tomu bylo i v Donum Felix. Již v malých prostorech v Buštěhradu jsme měli hernu pro menší děti a s dalším růstem školy se potvrzovala potřeba řady menších dětí mít někde ve škole zázemí vybavené podle jejich potřeb. Komunitě školy dalo smysl vyhradit speciální místnosti pro nejmladší děti. Stejně jako v Summerhillu, i u nás se většina nabídky pro nejmladší děti odehrává v konkrétním, vývojovém úkolům přizpůsobeném prostředí. A děti u nás, stejně jako v Summerhillu, těchto prostor mohou, ale nemusí využívat. Zároveň v nich mohou pobývat starší děti či dospělí.

Pro Donum Felix je inspirativním prvkem Sudbury škol velká míra spoluúčasti žáků na životě školy, která umožňuje například účast v přijímání žáků i zaměstnanců a v dalších stavebních kamenech života školy. Specifické pojetí rolí žáka a učitele podporuje jejich vzájemnou rovnocennost, má vliv i na proces vnitřně motivovaného učení a oslabuje možnost přenést odpovědnost za své vzdělávání na učitele.

Co se týče nabídky činností, osvědčilo se nám umožnit zaměstnancům školy, aby sami dětem nabízeli aktivity, jež je osobně zajímají a v nichž jsou dobří. Musejí si přitom samozřejmě ohlídat, že dětem nic nevnucují ani je vlídně nemanipulují tak, aby jim nebrali jejich autonomii a odpovědnost. Tím, že nám nabídky od zaměstnanců školy dávají smysl, můžeme realizovat model svobodné demokratické školy v souladu s českou školskou legislativou, která umožňuje autonomii škol, ale vyžaduje poskytování vzdělávací nabídky (z tohoto pohledu je v ČR nelegální realizace čistého Sudbury modelu svobodné demokratické školy podle vzoru Sudbury Valley).

Další častou otázkou, která se opakovaně diskutuje i v naší škole, je otázka zda a jak případně regulovat využívání informačních technologií. Užívání technologií ve škole bývá častým námětem školních shromáždění a s tímto tématem přicházejí často i děti.

Restriktivní pravidla vedla ke skrytému užívání a pocitu některých dětí, že jejich oblíbená činnost není přijímána, což omezuje možnost komunikovat s dětmi o případných obavách dospělých i nepohodě dětí, která se v souvislosti s technologiemi může objevit. Nerestriktivní přístup v prostředí, ve kterém panuje důvěra pomáhá řešit případné problémy v zárodku a z těchto situací se učit. Osvědčila se také úzká komunikace s rodiči, kteří jsou primárně odpovědní za to, jestli dítě má k digitálním technologiím přístup, protože děti nejvíce užívají zařízení, která si přinášejí z domova.

Obecně lze říci, že se nám v oblasti technologií zatím nejvíce osvědčilo:

- uvědomit si nekonečný potenciál technologií pro objevování a učení a podporovat jeho využívání
- sledovat vývoj souvisejících odborných argumentů a využít technologie jako téma k diskusi a objevování i jako příležitost pro učení v oblasti identifikace a řízení rizik
- stejně jako u jiných otázek souvisejících s bezpečným prostředím a učením vycházet z individuálního přístupu a sdílení svých potřeb i obav, připojování se k dětem apod.
- v oblasti vymezení základních hranic vycházet tak jako i v jiných oblastech z platné legislativy.

Více informací k tomuto tématu je dobré hledat u autorů, kteří mají zkušenosti s prací s dětmi, jako je například Jan Kršňák (2023).

Minecraft jako příklad učení ve virtuální realitě

V Donum Felix jsme udělali dobrou zkušenost se zakoupením licence počítačové hry Minecraft (s čímž kdysi přišel IT tým). Minecraft má následující zajímavé charakteristiky, jež reagují na vzdělávací výzvy dnešního světa a umožňují vytváření a sdílení vlastního prostoru učení:

- vychází z konstruktivismu (uživatel poznává a tvoří virtuální svět, k němuž jeho autor nedal žádný návod – návody k Minecraftu na internetu jsou výtvorem uživatelů),
- umožňuje realizovat představy uživatelů ve virtuálním světě (ať už jde o fantastické příbytky, funkční stroje nebo komplexní herní světy), a to podporuje jejich fantazii a kreativitu a učí je řešit problémy a překonávat výzvy,
- umožňuje učit se základům programování a automatizace (uživatelé se mohou naučit používat Redstone, herní systém pro tvorbu logických obvodů a mechanismů),
- umožňuje uplatnění konektivismu (sdílení a propojování v síti, vzájemné učení, spolupráci a vytváření sociálních kompetencí),
- nemá žádný předem určený cíl,
- nejde v něm o to zvítězit (i když umožňuje i boj a soutěž, pokud je uživatel vyhledává),
- umožňuje vnitřně motivované učení a sebepoznání (poznávat, co uživatele zajímá, organizovat si své učení, vytvářet si vlastní koncepty učení).

Jako se vším, i s Minecraftem jsou spojeny výzvy, například:

- technická konstrukce a estetika i u přírodního světa,
- může vytvářet nerealistická očekávání ohledně světa, jelikož umožňuje snadno dosáhnout věcí, které jsou v reálném životě obtížně realizovatelné nebo jsou nerealizovatelné,
- umožňuje destrukci a násilí (boření, boj s příšerami i navzájem mezi hráči),
- jako v každém online multiplayeru se v něm uživatelé mohou setkat s kyberšikanou ze strany jiných hráčů.

Tyto výzvy lze nicméně vnímat jako součást učení reálným životem ve virtuální realitě. Děti jsou rády, když se k nim ve hře jako pozorovatel připojí někdo, koho zajímá, co dělají. Většinou to rády sdílejí a to je i příležitost k dalšímu vzájemnému organickému učení „reálným virtuálním životem“ bez konkrétního vzdělávacího záměru.

Na výše uvedené výzvy spojené s Minecraftem reagoval jeden z jeho uživatelů v Donum Felix následovně:

- „*Technicky zjednodušené hry jako Minecraft mi naopak zvědomují krásu a dokonalost reálného světa,*
- *ohledně vytváření nerealistických očekávání v reálném světě, to se soudnému člověku přece stát nemůže,*
- *Minecraft má standardní ochranu proti kyberšikaně a já nečtu chat, který lze navíc i vypnout.“*

Vzdělávací koncept a jeho soulad se školskou legislativou

Od samotného vzniku školy pro nás bylo důležité ukázat kompatibilitu vzdělávacího konceptu svobodné demokratické školy, jenž je v souladu s moderními poznatky vývojové psychologie a neurověd i s platnou školskou legislativou v ČR. To se podařilo především díky dialogu s Českou školní inspekcí a díky vytvoření modelového školního vzdělávacího programu svobodné demokratické školy, který popisuje její fungování jazykem legislativy a dává jej mj. i do širšího kontextu vývoje teoretických konceptů vzdělávání (Donum Felix, 2022). Ty nejznámější se v posledních cca sto letech vyvíjely tak, jak je zjednodušeně znázorněno v tabulce č. 5.

V oblasti [teorií učení](#) reagují na dnešní rychle se měnící svět konektivismus a humanistická (personalistická) teorie vzdělávání. Tyto nové teorie vycházejí z konstruktivismu. Zatímco konektivismus reaguje na potřebu propojení v digitálním věku, humanistická teorie vzdělávání se zabývá naplňováním humanistického potenciálu člověka v postmoderní době.

Teorie učení	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus	Konektivismus (propojení v síti)	Humanistická teorie vzdělávání
Princip	černá skříňka – zkoumá se jen vnější chování	strukturované programovatelné poznávání	individuální poznávání založené na sociálním principu	chápání informačních struktur v síti	východiskem jsou univerzální lidské potřeby
Proč?	metoda cukru a biče	řízené poznávání navazující na předchozí znalosti	osobní nasazení, sociální a kulturní prostředí, aktivizace	různorodost sítě umožňuje najít pro sebe nejvhodnější cestu	spojení se sebou umožňuje najít a rozvíjet své talenty, realizovat svůj lidský potenciál
Funkce paměti	opakovaná zkušenost	kódování, ukládání, vybavení	znalosti dynamicky konstruovány na	znalosti konstruovány na	znalosti konstruovány na

			základě předchozích	základě dynamicky se měnící sítě	základě vnitřních vývojových úkolů
Jak?	podnět, reakce	definování cílů podle osnov, plnění plánu, ověřování	vlastní zájem, osobní kontakt s lidmi	aktivní účast v síti	hlubší porozumění sobě sama
Metoda	plnění úkolu (dril)	učení z paměti, procvičování, zkoušení	řešení problémových úloh	komplexní přístup využívající rozličné zdroje	vnitřně motivované učení
Zdroje			Piaget, Vygotskij, Brown, Lave, Collins, Newman, Rogoff	Siemens, Stephen Downes	Maslow, Rogers, Neil, Pages, Lewin

Tabulka č. 5: Pedagogická východiska školního vzdělávacího programu Donum Felix jsou zvýrazněna barevně ve schematickém znázornění vývoje v pedagogice v posledních 100 letech (upraveno podle Brdlička, 2008).

Tradiční pojetí vzdělávání stále často vychází především z kognitivismu, který byl vytvořen na dnes již překonané představě statického rozmístění neuronů a budování synapsí v mozku. Učení je podle kognitivismu realizováno ukládáním vhodně kódovaných informací popsaných osnovami a rozdělených na malé úseky do paměti a vytvářením učivu přesně odpovídajících spojů v mozku, jež se upevňují opakováním a jež lze ověřovat zkoušením. Statický model učení je použitelný pro statickou formu znalostí v případech, kdy příliš nezáleží na pochopení souvislostí, tedy při memorování. Fungování lidského mozku je ale dynamický proces pracující na základě individuálních zkušeností a schopností každého jedince. Proto už se dnes mezi vzdělávacími teoriemi jako hlavní místo kognitivismu prosadil konstruktivismus, který pohlíží na učení jako na osobní iniciativu, při níž na základě stávajících znalostí dochází prostřednictvím spojení s jinými lidmi ke konstruování znalostí nových (Brdlička, 2008).

Na konstruktivismus, který je i východiskem platné školské legislativy, navazuje konektivismus a hlavně pak humanistická teorie vzdělávání, která je popsána v kapitole [Humanistická psychologie a její vliv na svobodné demokratické školy a koncept vnitřně motivovaného učení](#) a která je hlavním teoretickým východiskem vzdělávací koncepce Donum Felix.

Ve škole se můžete setkat s metodami, jež odpovídají všem třem barevně zvýrazněným oblastem v tabulce č. 5 a někdy dokonce i kognitivismu. To se stává především v těch případech, kdy se někdo připravuje na zkoušky apod. Podstatné je, aby se pro danou metodu rozhodl student sám a dávala mu smysl. I v dnešní době se občas stále stává, že někteří rodiče mají tendenci programovat své děti podle zásad kognitivismu, protože to je ten vzdělávací přístup, který zažili sami jako děti. To narušuje vnitřní motivaci dětí a jejich efektivní učení, proto je potřeba to s rodiči diskutovat.

5.5. Absolventi

Jak si vedou absolventi svobodných demokratických škol?

A co s nimi bude, až opustí svobodnou demokratickou školu? V této kapitole se snažíme přinést odpověď na tuto často kladenou otázku a ilustrovat ji statistikami z některých svobodných demokratických škol u nás i v zahraničí.

Hned na začátku ale potřebujeme zdůraznit, že kritéria, která se dnes pro hodnocení absolventů škol převážně používají, stále méně korespondují s jejich potřebami i s potřebami trhu práce. Je to dáno mimo jiné tím, že čím je nějaká kompetence důležitější pro dnešní život, tím je obvykle hůře měřitelná. Podle nás by byla pro hodnocení „úspěšnosti“ absolventů škol podstatná tato kritéria:

- Jak se mu daří objevovat a realizovat unikátní lidský potenciál?
- Žije uspokojivý život?
- Jak kvalitní má vztahy?
- Dělá to, co mu dává smysl, co ho baví?
- Jak je jeho práce oceňována ostatními?

Sami od sebe nevidíme důvod, proč se pokoušet tyto otázky nějak standardizovaně hodnotit. Když se setkáte s absolventem školy a chvíli si s ním povídáte, tušíte odpovědi. Konkrétní odpovědi jsou pak o osobním příběhu, individuální cestě a jsou neporovnatelné (člověk se v této oblasti může smysluplně porovnávat asi pouze sám se sebou).

Protože ale žijeme ve světě, jenž je založen na vnějším řízení, které zase potřebuje nějaké standardizované hodnocení, sesbírali jsme informace o absolventech svobodných demokratických škol u nás i v zahraničí a prezentujeme je v této kapitole. Přáli bychom si, aby přibývalo nehodnotících a podpůrných prostředí, v nichž funguje přirozená zpětná vazba a kde se lidé nebojí udělat chybu. Nevyžádané hodnocení podle nás do školy nepatří, protože zabíjí vnitřní motivaci. Testování a hodnocení má smysl tam, kde si chce někdo ověřit své momentální kompetence anebo kde se chce kvalifikovat pro nějaký úkol, roli nebo práci.

Ale protože je jednodušší měřit a porovnávat počty absolventů, kteří se dostali na určitý typ školy, nebo počty získaných titulů či získané práce, a protože se na to lidé často ptají, uvádíme zde přehled dostupných informací. Nicméně důvody, proč jsme přesvědčeni, že toto srovnávání dává v dnešním světě stále menší smysl, najdete v kapitole [Trendy – změny na trhu práce](#).

V následující tabulce č. 6 přinášíme přehled typických domněnek ohledně dalšího studia a uplatnění absolventů svobodných demokratických škol. Ke každé domněnce je v dalším sloupci uveden popis reality a následně i naše vysvětlení. Informace uvedené v tabulce č. 6 jsou dále v textu ilustrovány na příkladech konkrétních škol.

Typické domněnky a předsudky	Fakta o absolventech SDŠ (více viz další podkapitoly)	Komentář k absolventům SDŠ
Nedostanou se ani na další stupeň studia. Nebudou mít ani maturitu.	Dostanou se (v přijímacích zkouškách mají srovnatelné výsledky nebo lepší, než je průměr – viz statistiky dále). Existují i absolventi, kteří v přijímacích testech neskórují vysoko, stejně jako je tomu i u jiných škol.	Je to jejich rozhodnutí a odpovědnost. Jdou do toho, co jim dává smysl. Jsou schopni se za krátký čas připravit na přijímací zkoušky.
Nenaučili se, co měli, budou „hloupi“.	V akademických znalostech jsou srovnatelní. Nadprůměrní jsou v sociálních kompetencích, v tom, co je zajímavá a v iniciativě.	Praktickým životem ve škole, diskusemi apod. získali znalosti srovnatelné s průměrem nových spolužáků na SŠ i v oborech, o které se nezajímali. V oblastech svého zájmu se rozvinuli nadprůměrně, protože pro to měli nadání, motivaci a čas. Umí se učit a potřebné znalosti si doplnit.
Ve vnějšně řízeném učení nebudou schopni fungovat.	Fungují. Někdy z nových škol ale sami odcházejí, protože tyto školy neuspokojují jejich vzdělávací potřeby. Přejmenším zpočátku mívají problém s podváděním (opisováním), protože jim nedává smysl.	Umí se učit. Potřebují se ale učit smysluplně (např. diskutují o smyslu probíraného učiva, což může být vnímáno jako rebelie). Někteří proto mění školu s tím, jak hledají to, co bude vyhovovat jejich potřebám.
Nedostanou se na vysokou školu.	Dostávají se na vysoké školy podle své volby podobně jako studenti z jiných středních škol.	Když je někdo motivován dostat se na vysokou školu, která mu dává smysl, připraví se na přijímací zkoušky.

<p>Pro další studium nebudou mít všeobecný základ. Studium nedokončí.</p>	<p>Pokud jim daná škola dává smysl, naučí se, co je potřeba, a úspěšně ji dokončí.</p>	<p>Většinou dobře ví, co se chtějí naučit. Zdá se ale, že stále častěji vysoké školy opouštějí nebo mění, protože jim studium přijde jako ztráta času (kvůli kvalitě výuky nebo jejímu zaměření). Obecně jsou zvyklí ptát se "proč?" tak, aby jim to co dělají dávalo smysl.</p>
<p>Budou nezaměstnaní.</p>	<p>Nacházejí zaměstnání podle svých zájmů a bývají v něm spokojení. Obvykle nadprůměrný počet absolventů podniká.</p>	<p>Mají plnou odpovědnost za sebe a za svůj život. Ví, co chtějí dělat. Jsou flexibilní, rychle se učí nové věci.</p>

Tabulka č. 6: Přehled obvyklých domněnek o dalším studiu a uplatnění absolventů svobodných demokratických škol, popis reality a naše vysvětlení.

Absolventi Summerhillu

Summerhill i jeho absolventi dlouhodobě dokazují, že svobodné demokratické školy poskytují kvalitní vzdělávání a jejich absolventi se uplatňují v dalším studiu i pracovním životě podobně jako absolventi tradičních škol. Například podle Alberta Lamba ale nejsou akademické úspěchy žáků Summerhillu tím nejpodstatnějším. Ještě důležitější je podle něj to, že „*Mnohé děti přicházejí do Summerhillu s emocionálními problémy a odcházejí uzdravené a silné.*“ (Neill, 2015, s. 22).

Neill to přičítá tomu, že škola dětem umožňuje zažívat svobodnou hru tak dlouho, jak to děti potřebují: „*V Summerhillu neustále dostáváme mnoho dobrých zpráv, jak dobře si vedou absolventi ve svých pozdějších zaměstnáních. Přičítám to faktu, že u nás mohli chlapci a děvčata naplno prožít své sebestředné období plné fantazie.*“ (Neill, 2015, s. 70).

Vnější hodnocení absolventů školy Summerhill provedl v rámci neformálních rozhovorů s padesáti z nich Emmanuel Bernstein. Došel přitom k závěru, že téměř všichni absolventi měli práci, jež vyžadovala absolvování dalšího vzdělávání poté, co opustili Summerhill. Podle Bernsteina byli typickými absolventy Summerhillu srdeční lidé, kteří jsou dobře připraveni na život v reálném světě, užívají si jej a jsou úspěšní ve své práci (Gray, 1986).

Absolventi Sudbury Valley School

Absolventi SVS potvrzují tezi zakladatelů školy, že budou-li děti žít v prostředí, kde nebude narušena jejich přirozená zvědavost a kreativita, vyrostou z nich sebevědomí dospělí, kteří

se nebojí řídit svůj život. Zážitek fungování přímé demokracie pak dětem dodá dostatek zkušeností a schopností pro to, aby dokázaly být zodpovědnými občany demokratické země.

Sudbury Valley School aktivně sbírá data o svých absolventech. Z rozhovorů, jež škola provedla se 119 studenty, kteří ve škole strávili alespoň tři roky a odešli ve věku alespoň 16 let, lze vyčíst mimo jiné následující:

- Respondenti byli zaměstnání v široké paletě zaměstnání, oproti dobovému průměru se naprůměrně věnují umění a designu, financím, oblasti zábavy a médií, managementu, počítačům a matematice, vzdělávání dospělých a práci v knihovně, naopak výrazně méně se jich věnovalo kancelářské práci, pracovalo ve výrobě a logistice.
- Ze 110 zaměstnaných respondentů (9 respondentů se ještě primárně věnovalo studiu) bylo 49 živnostníků nebo vlastníků malého podniku a 54 udávalo flexibilní zaměstnání.
- Více než polovina respondentů se živila něčím, co souviselo s jejich dlouhodobým zájmem.
- Výrazná většina se rozhodla pokračovat ve studiu (82 %).
- Většina z těch, kteří se rozhodli dál studovat, čelila jen malé nebo žádné nutnosti adaptace na jiné prostředí.
- V době, kdy probíhaly rozhovory, mělo 10 respondentů certifikát umožňující určité uplatnění, 10 lidí mělo titul ekvivalentní diplomu z vyšší odborné školy, 60 lidí mělo bakalářský titul, 15 magisterský titul, 2 byli lékaři, 2 právníci a 3 dosáhli doktorského titulu; někteří dosud studovali.
- Pouze 14 respondentů nebylo spokojeno se svými příjmy.
- 97 % respondentů uvedlo, že žijí život v souladu nebo více méně v souladu se svými hodnotami.
- 64 % respondentů hodnotí své komunikační dovednosti jako velmi dobré, 26 % je považuje za ucházející.
(Greenberg, 2002)

Absolventi dalších Sudbury škol – Circle School, Pensylvánie

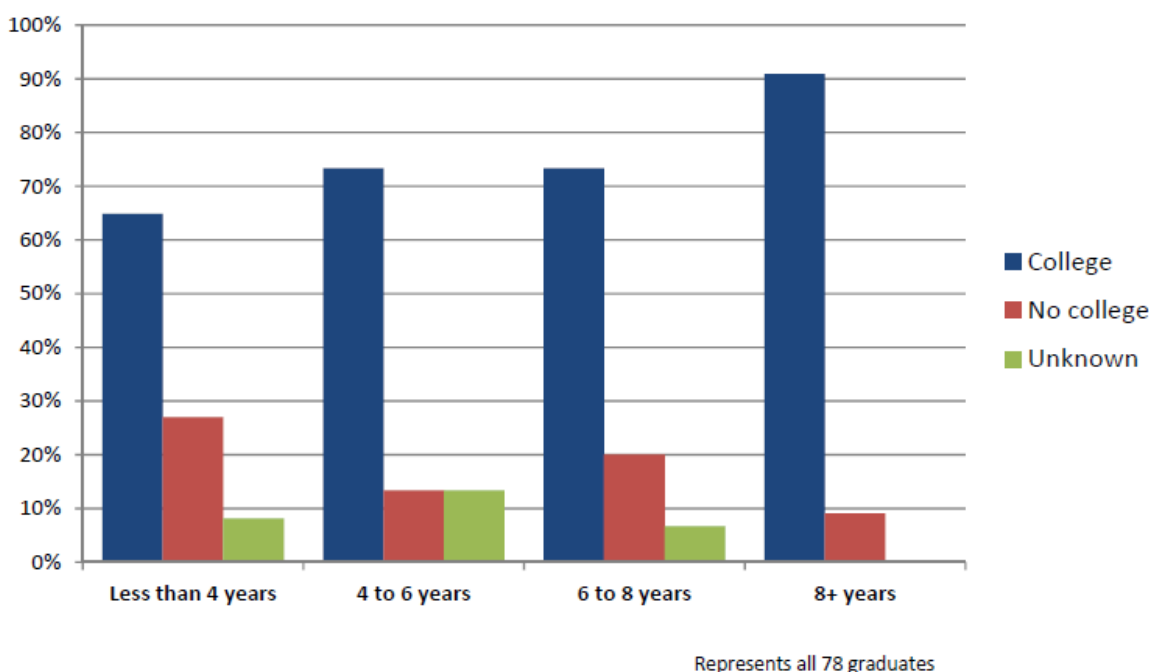
Podobný obrázek ohledně dalšího studia, spokojenosti a uplatnění absolventů přinášejí i dostupné studie o absolventech dalších Sudbury škol v USA. V roce 2015 si Circle School – Sudbury škola v Pensylvánii – z různých zdrojů sestavila statistiku o 78 absolventech, kteří prošli všemi čtyřmi roky její střední školy:

- sledovaní studenti reprezentovali celé socioekonomické spektrum společnosti v daném regionu USA,
- ve studiu pokračovalo (na vysoké školy se dostalo) 84 % absolventů (průměr v USA byl v roce 2015 60 %),
- s počtem roků strávených na Circle School se u absolventů zvyšovala pravděpodobnost, že budou pokračovat ve studiu – viz obr. č. 4,

- absolventi získávali také více bakalářských, magisterských i doktorských titulů, než byl průměr USA (více viz Circle School, 2015),
- 94 % absolventů je zaměstnáno nebo studuje (nebo obojí), 4 % je doma s dětmi a 2 % jsou nezaměstnaní nebo mimo trh práce,
- procento absolventů, kteří podnikají (13 % u Circle School), je vyšší, než je průměr USA (a který se pohybuje mezi 6,6 % a 10,2 %) (Circle School, 2015).

High college attendance

College Attendance by Years at The Circle School



Obrázek č. 4: Pokračování absolventů ve studiu podle let strávených v Circle School. (Circle School, 2015). Se zvyšujícím se počtem let na Circle School se zvyšuje pravděpodobnost, že absolvent bude dále studovat.

To, že se se zvyšujícím se počtem let na Circle School zvyšuje pravděpodobnost, že absolvent bude dále studovat, je zajímavá informace. Příčinou může být statisticky malý vzorek absolventů nebo nějaká specifika školy, nicméně lze i spekulovat, že jedním z důvodů může být i to, že student, který v Circle School vydrží, je opravdu propojen sám se sebou a se svojí vnitřní motivací, objevil své vnitřní směřování a proto mu dává smysl pokračovat ve studiu.

5.6. Legislativní rámec

EUDEC spojuje školy napříč Evropou i mimo ni a každá škola realizuje principy svobodných demokratických škol v rámci legislativního rámce země, v níž působí. To může školy nutit dělat věci, které by jinak nedělaly, protože jsou pro vnitřně motivované učení spíše překážkou a komplikací.

Školská legislativa v ČR naštěstí umožňuje autonomii škol na základě vlastního školního vzdělávacího programu (ŠVP), který vychází ze vzdělávacího konceptu dané školy. ŠVP musí splňovat požadavky Rámcového vzdělávacího programu předepsaného školskou legislativou. Škola Donum Felix vytvořila školní vzdělávací program svobodné demokratické školy, který v roce 2018 schválila Česká školní inspekce (ČŠI). Tento školní vzdělávací program nazvaný „Jsme a rosteme spolu“ dnes využívá řada škol v ČR a jeho prvky se inspirují i školy mimo koncept svobodného demokratického vzdělávání. Zásadním je zjištění, že při dobře napsaném ŠVP jsou předpoklady pro vnitřně motivované učení realizovatelné i v rejstříkové škole.

Mezi omezující prvky české legislativy patří například to, že školy zapsané do rejstříku škol v ČR musí u všech svých žáků provádět dvakrát ročně tzv. sumativní hodnocení (vystavovat vysvědčení). Je známo, že toto nevyžádané hodnocení má negativní dopad na vnitřní motivaci studentů a na jejich studijní autonomii (studenti se začínou učit kvůli známám a hodnocení od vnější autority, a ne kvůli svému rozvoji – více viz kapitola [Učení](#)). Svobodné demokratické školy si s tím musejí nějak poradit a většinou píší vysvědčení formou slovního hodnocení, v němž se snaží hodnotící aspekt vysvědčení potlačit ve prospěch popisu činnosti dítěte a jeho rozvoje. Školy musejí hledat cesty, jak naplnit legislativní požadavky a přitom se nezpronevěřit svým principům.

V ČR se to naštěstí daří a svobodné demokratické školy úspěšně realizují některé tendence ve vzdělávání podporované i českou školní legislativou a strategickými dokumenty státu. Jedná se například o:

- vytváření bezpečného prostředí a tzv. „wellbeingu“ ve škole,
- organickou prevenci patologických jevů v prostředí založeném na důvěře a přijetí,
- přirozenou inkluzi,
- participaci a zapojování studentů do rozhodování i do péče o školu,
- realizaci kompetenčního modelu vzdělávání,
- odpovědnost studentů za své vzdělávání,
- individualizaci vzdělávání,
- nadstandardní rozvoj sociálních kompetencí,
- integraci formálního, neformálního a informálního vzdělávání,
- spolupráci a věkové míchání,
- smysluplné učení reálným životem a organický mezioborový přístup.

Věříme, že školská legislativa bude stále více reflektovat moderní poznatky neurověd a vývojové psychologie, jež jsou popsány v kapitolách [Učení](#) a [Jak se děti přirozeně učí](#), ale například i trendy na trhu práce popsané v kapitole [Trendy – změny na trhu práce](#) a bude ubývat zbytečných administrativních komplikací a požadavků na nevyžádané vnější hodnocení, které je pro vnitřně motivované učení kontraproduktivní. Nadějná je například

diskuse o zrušení povinnosti vystavovat sumativní hodnocení na prvním stupni základních škol.

Zdroje

Alternative Education Resource Organization (AERO) [online]. 2023 [cit. 2023-11-05].

Dostupné z: <https://www.educationrevolution.org/store/findaschool/democraticschools/>

Asociace svobodných demokratických škol [online]. 2023 [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: asociacesds.cz

BERNSTEIN, E. (1968). Summerhill: A follow-up study of its students. *Journal of Humanistic Psychology*, 8, 123–136.

BRDLIČKA, Bořivoj [online]. 2008 [cit. 2023-12-15]. *Konektivismus - teorie vzdělávání v prostředí sociálních sítí*. Metodický portál RVP.CZ, NPI Praha. Dostupné z:

<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/10357/KONEKTIVISMUS---TEORIE-VZDELAVANI-V-PROSTREDI-SOCIALNI%20CH-SITI.html>

Circle School [online]. 2015 [cit. 2023-12-09]. Circle School graduates: college attendance, academic degrees, and occupations. Dostupné z:

<https://www.circleschool.org/wp-content/uploads/2018/12/Circle-School-Grads-in-2015-July-30-2015.pdf>.

COLLIVER, Yeshe, HARRISON, J. Linda, BROWN, E. Judith, HUMBURG, Peter. Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large Australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly* [online]. 2022, 59, 148-161 [cit. 2023-10-06], ISSN 0885-2006, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.011>. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200621001411?via%3Dihub>

DONUM FELIX [online]. 2022 [cit. 2023-08-19]. Školní vzdělávací program Donum Felix - jsme a rosteme spolu. Dostupné z:

<https://www.donumfelix.cz/wp-content/uploads/2022/09/Skolni-vzdelavaci-program-2022.pdf>

European Democratic Education Community What is Democratic Education? [online]. 2023 [cit. 2023-10-06]. Dostupné z:

<https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/EUROPEAN>

GRAY, P. CHANOFF, D. Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education? *American Journal of Education*, Vol. 94, No. 2, (Feb., 1986), pp. 182-213. The University of Chicago Press, 1986. Dostupné na

https://cdn2.psychologytoday.com/assets/attachments/1195/democratic-schooling-aje_0.pdf

GRAY, Peter. *Svoboda učení: Jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. 2. rozšířené vydání. Praha: PeopleComm, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6.

GRAY, Peter. *Důkaz, že sebeřízené vzdělávání funguje*. Přeložil Petra POKORNÁ ŽÁDNÍKOVÁ. Praha: Pupenec - Jiřina Kelnarová, 2023. ISBN 978-80-908759-4-4.

GRAY, Peter, RILEY, Gina, CURRY-KNIGHT, Kevin. Former Students' Evaluations of Experiences at a Democratic School: Roles of the Democratic Processes, Staff, and the Community of Students. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, ISSN 2049-2162, Volume 10 (2021), Issue 2, pp. 4-25.

Practice. *Sudbury Valley School* [online]. 2020 [cit. 2023-10-17]. Dostupné z: <https://sudburyvalley.org/practice>

GREENBERG, Daniel, SADOFSKY, Mimsy, LEMPKA, Jason. *The Pursuit of Happiness*. The Sudbury Valley School Press, 2002.

GREENBERG, Daniel, SADOFSKY, Mimsy, 2004, Practice Sudbury Valley School , In: *Sudbury Valley School* [online]. 2019 [vid. 29 12. 2019]. Dostupné z: <https://sudburyvalley.org/practice>

GREENBERG, Daniel, SADOFSKY, Mimsy. The Unique Place of Sudbury Valley in our Culture. Youtube 29. 4. 2022. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=g72vNdxalaY>

GREENBERG, Daniel. Let's Be Clear: Sudbury Valley School and "Un-schooling" Have NOTHING in Common. *Sudbury Valley School Journal*, Winter 2016. Dostupné z <https://sudburyvalley.org/article/lets-be-clear-sudbury-valley-school-and-un-schooling-have-nothing-common>

GREENBERG, Daniel a Mimsy SADOFSKY. The Heart of the School, Two Takes. *Sudbury Valley School* [online]. 2021 [cit. 2023-10-20]. Dostupné z: <https://sudburyvalley.org/blog/heart-school-two-takes>

KOVÁČOVÁ, Kateřina. *Svobodné vzdělávání a demokracie ve výchově jako novodobá alternativní vzdělávací cesta*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, 2016.

KRŠŇÁK, Jan. *Digiděti: jak pečovat o děti, o něž současně pečují digitální technologie?* Brno: Jota, 2023. ISBN 978-80-7689-059-6.

NEILL, Alexander Sutherland, LAMB, Albert. *Summerhill: příběh první demokratické školy na světě*. 2. vydání. Praha: PeopleComm, 2015. ISBN 978-80-87917-16-9.

Sociocracy – basic concepts and principles. RAU, Ted. *Sociocracy for All* [online]. 2023 [cit. 2023-10-06]. Dostupné z: <https://www.sociocracyforall.org/sociocracy/>

SvobodaUčení.cz, 2015. *Jana Nováčková - Nevzdělanost v otázkách vzdělávání je velká*, YouTube video. [2023-10-12]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=qARkTyBF3nA>

VÁCLAVOVIČ, Jakub. *V čem se liší Summerhill od Sudbury škol* [online]. Blog Donum Felix, 2020. Dostupné na: <https://blog.donumfelix.cz/2020/07/19/v-čem-si-lisi-summerhill-od-sudbury/#more-138>

Zena Democratic School [online]. 2023 [cit. 2023-12-12]. Hudson Valley Sudbury School.
Dostupné z: <https://zenademocraticschool.org/hvss/>

6. Humanistická psychologie a její vliv na svobodné demokratické školy a koncept vnitřně motivovaného učení

Katarína Grenčíková

„Ale pokud školy zůstanou takové, jaké jsou, následující generace dospělých bude potřebovat rozsáhlou pomoc při hledání smyslu svého života.“

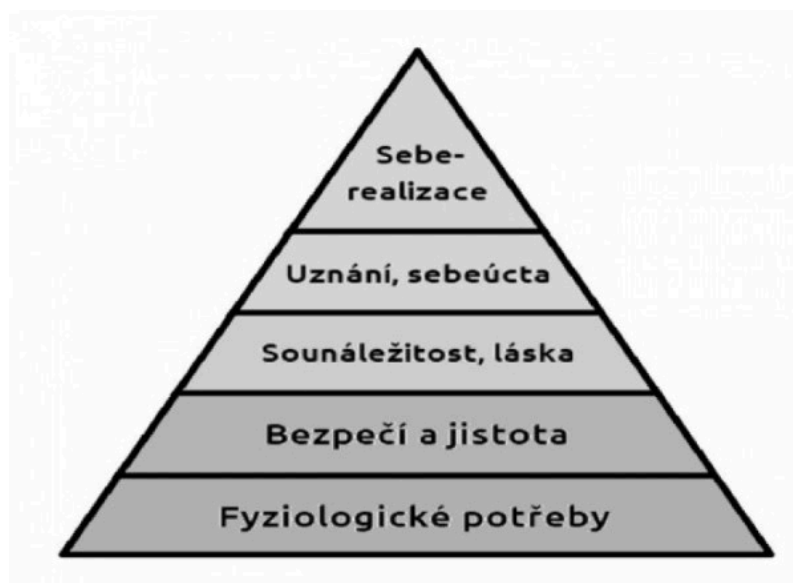
Rogers & Freiberg

Úvod

Humanistická psychologie vznikla jako reakce na převažující behavioristické a psychoanalytické teorie, které dominovaly psychologii v polovině 20. století. Její představitelé (Abraham Maslow, Carl Rogers, Marshall Rosenberg, Erich Fromm) kladou důraz na lidské zkušenosti, osobní růst, seberealizaci a na předpoklad, že lidská podstata je dobrá. V této kapitole se blíže seznámíme s Maslowem a Rogersem. Více o Rosenbergovi se dočtete v kapitole [Řešení konfliktů, mediace, nenásilná komunikace](#). Základními teoretickými pilíři humanistické psychologie jsou následující východiska.

6.1. Maslowova hierarchie potřeb

Podle amerického psychologa Abrahama H. Maslowa existují různé úrovně potřeb, a je tedy možné vytvořit jejich hierarchii (viz obr. č. 5) (Maslow, 1943). V základním patře pyramidy se nacházejí fyziologické potřeby: jídlo, pití, dýchání, spánek, přístřeší apod.). Pokud nejsou naplněny, lidské tělo nemůže fungovat. Druhé patro pyramidy je tvořeno potřebou bezpečí. Třetí úroveň tvoří sociální potřeby (přátelství, potřeba být milován, někam patřit). Čtvrté patro znázorňuje potřebu sebeúcty a společenského uznání. Na nejvyšší úrovni je potřeba seberealizace, jež je naplněna, může-li se jedinec rozvíjet a osobnostně růst tak, jak si sám představuje (Švancara, 2003).



Obrázek č. 5: Maslowova pyramida potřeb

Maslowova teorie říká, že je nejprve nutné uspokojit nižší potřebu, aby mohla být uspokojena potřeba vyššího stupně. Vyšší motivy se tedy objevují, až když byly uspokojeny potřeby nižší úrovně. Tento model je odborníky dlouhodobě diskutován a sám Maslow dokládal i výjimky, kde např. potřeba bezpečí ustupuje vyšší potřebě smyslu apod.

6.1.1. Kritika

Kritici Maslowovy teorie vyjadřují výhradu, že jeho klasifikace potřeb není podložena dostatečnými systematickými výzkumy. Někteří antropologové (Marshall Brown, David Winter) tvrdí, že teorie byla vytvořena na základě studií provedených převážně na západních, městských populacích a nemůže být univerzálně aplikována na všechny kultury, protože potřeby a hodnoty mohou být v různých kulturách odlišné. Koncepty potřeb proto nemusí být tak univerzální, jak Maslow předpokládal.

Maslowova teorie představuje potřeby jako statické a hierarchické, zatímco v realitě mohou být potřeby dynamické a vzájemně se ovlivňovat. Příkladem je stav „flow“, v němž člověk může ve prospěch naplnění např. potřeby seberealizace nebo společenských potřeb dočasně ignorovat i základní fyziologické potřeby (nemusí vnímat hlad, chlad nebo nedostatek spánku). Kategorizace potřeb do pevných stupňů nebere v úvahu individualitu a variabilitu lidských zkušeností. Psycholog Barry Schwartz ve své knize *The Paradox of Choice* (2004) vnímá v Maslowově teorii nedostatek důrazu na důležitost společenských a kolektivních potřeb v porovnání s individuálními potřebami.

6.1.2. Význam

Jestliže jsme humanistickou psychologii výše definovali ve vztahu k psychoanalytickým teoriím, zhmotňuje se tato skutečnost právě u Maslowa, který jistým způsobem navázal na Freuda, ale v úplně opačném chápání podstaty člověka. Maslow na rozdíl od Freuda tvrdil, že člověk může být agresivní, sobecký či arogantní, ale v jádru lidské přirozenosti je „dobro“. Špatné chování Maslow vysvětloval tak, že jedinec jednoduše reaguje na stres, bolest nebo deficit – neuspokojené potřeby (spánek, láska, bezpečí, sebeúcta apod.) (Maslow, 2014). Tímto chápáním Maslow významně přispěl k vývoji a ukotvení humanistické psychologie.

6.2. Rogersův přístup

Druhou významnou osobností počátků humanistické psychologie byl další americký psycholog a pedagog Carl R. Rogers, jenž se dle studie S. J. Haggblooma (2002) zapsal do historie jako 6. nejvlivnější psycholog 20. století. V této kapitole mu chceme vyhradit o něco víc prostoru, protože měl zásadní vliv na formování demokratických škol.

Rogers se nesnažil jenom odhalit a popsat zákonitosti samotného procesu učení, ale věnoval primární pozornost podmínkám, v nichž by měl proces učení ze zkušenosti probíhat (Kolář, 2013). Pro osobní růst člověka zdůrazňoval důležitost podpůrného a empatického prostředí.

Je patrné, že od začátku vnímal vyučování jako vytvoření podmínek k svobodnému a autonomnímu učení. Učitel se dle Rogerse nemá zaměřovat na kurikulum, výstupy a cíle jednotlivých seminářů ani na používání vnějších odměn a trestů či vyžadování disciplíny. V tomto kontextu Rogers prohlašuje: „Zjišťuji, že jsem ztratil zájem o to být učitelem.“ (Rogers, 1957, s. 242). Vyučování v klasickém pojetí dle Rogerse poškozuje studenta nejen proto, že je pro něho neúčinné, ale student navíc v konzervativním typu výuky přejímá roli pasivního recipienta informací, čímž přestává důvěřovat vlastní zkušenosti (Mikoška, 2016).

Rogers přemýšlel, za jakých podmínek a jestli vůbec má vyučování smysl. Dospěl k závěru, že vyučování a odevzdávání vědomostí má smysl v neměnném prostředí, a proto se po celá staletí o významu vyučování ani nepochybovalo. Nicméně od počátku 20. století se jedinou konstantou zdá být neustálá rychlá změna. V této nové situaci, v níž se lidstvo ocitlo, cílem vzdělávání musí být facilitace změny a učení se. „*Jediný člověk, který je vzdělaný, je ten, co se naučil učit se; člověk, co se naučil adaptovat se a měnit se; člověk, který si uvědomil, že žádné vědomosti nejsou jisté, že jen proces hledání vědomostí poskytuje základ jistoty. Proměnlivost, spoléhání se spíše na proces než na statické vědomosti je jediným smysluplným cílem vzdělávání v moderním světě.*“ (Rogers & Freiberg, 2020, s.133).

6.2.1. Zaměření na člověka

Od své praxe tzv. terapie zaměřené na člověka (client-centred therapy) se Rogers postupně propracoval k pedagogickému přístupu tzv. učení zaměřeného na studenta (student-centred learning). Svě myšlenky dál aplikoval i v jiných oblastech svého působení: *„Když si vzpomenu, kolika jmény jsem toto téma v průběhu své kariéry označil – nedirektivní poradenství, terapie zaměřená na klienta, výuka zaměřená na žáka, vedení zaměřené na skupinu –, musím se smát. Vzhledem k tomu, že se pole jeho aplikací rozrostlo co do počtu i rozmanitosti, je označení „přístup zaměřený na člověka“ pravděpodobně nejvýstižnější.“* (Rogers, 1998, s. 106).

Je dobré připomenout, že označení student-centered learning bylo používáno již na začátku 20. století. Někdy se považuje za pokračování tradice pragmatické pedagogiky Johna Deweye, který tento termín pomohl rozšířit. Rogerse pak navíc inspirovala i díla W. H. Kilpatricka, dílo sociologa Nathaniela Cantora *Dynamika učení* či pedagogický odkaz R. M. Hutchinse. V Rogersově přístupu k pedagogické teorii a praxi však zůstává patrná důsledná věrnost principům, které postuloval v rámci teorie psychoterapie (Mikoška, 2016).

6.2.2. Postoj důvěry v dobro jako základ přístupu k člověku

Typickou hodnotou, která se nese celým životním dílem Rogerse, je důvěra v člověka, v jeho schopnosti, v dobro v jeho jádru. Ve své knize *Způsob bytí* Rogers vysvětluje, že *„paradigmatem západní společnosti je přesvědčení o nebezpečnosti lidské podstaty. Proto je třeba lidi učit, vést a ovládat těmi s vyšší autoritou.“* (Rogers, 1998). Rogers vnímá důležitost změny tohoto postoje a tím i přístupu k práci s lidmi: *„Vytvářet atmosféru, ve které je moc sdílena, lidé jsou posilováni, skupiny brány jako důvěryhodné a kompetentní k řešení svých problémů – to je v běžném životě neslýchané. Naše školy, vláda, obchodníci a společnosti jsou přesvědčeni o tom, že nelze důvěřovat ani jednotlivci, ani skupině. Musí nad nimi mít moc, moc ovládat je. Hierarchická struktura je podstatou celé naší kultury. Dokonce i v řadě našich církví jsou lidé považováni a priori za hříšné, a potřebují proto disciplínu a vedení. V psychologické oblasti zastává podobné stanovisko psychoanalýza – totiž že lidé jsou v základu plni nevědomých pudů, které by nekontrolovány přinesly zkázu celé společnosti.“* (Mikoška 2016, s. 17).

Rogers nepopírá existenci zla v člověku a ve společnosti. Poukazuje však na to, že je spíše důsledkem nedůvěry vůči přirozenému potenciálu člověka rozvíjet se pozitivním směrem než zlé podstaty lidské duše (Mikoška, 2016). V tomto pojetí tedy vychází ze stejných filozofických východisek jako A. H. Maslow.

6.2.3. Aktualizační tendence jako motivace k rozvíjení vlastního potenciálu a růstu

Když se zaměříme na Rogersovo vnímání vnitřní motivace k učení a schopnosti růstu každého jednotlivce, najdeme v jeho díle základní postoj důvěry. Svou teorii Rogers opíral o vrozenou a univerzální tendenci organismu k vlastnímu růstu, tzv. aktualizační tendenci. Jde o snahu každého jedince rozvinout vlastní potenciál. „*V každém organismu na libovolné úrovni vývoje je skryto neustálé směřování k tvořivému naplnění bytostně vlastních možností. Také v lidech je přítomna přirozená tendence k všestrannějšímu a plnějšímu rozvoji.*“ (Rogers, 2014, s. 123). Tato tendence je podstatným a neustále přítomným rysem každého živého organismu. Směřování k zachování a k sebezdokonalení je tak nejzákladnější a nezníčitelnou motivací všeho živého.

Všechny živé bytosti tedy směřují k uskutečnění vlastního potenciálu, přičemž efektivita tohoto směřování závisí na podmínkách, v nichž daná bytost funguje. V případě nevhodných podmínek může být aktualizační tendence daného organismu deformována (Mikoška, 2016). V praxi se to může projevit např. zpomalením nebo až zablokováním vnitřně motivovaného učení u dítěte vlivem tlaku, manipulace, snahy o vnější motivaci, ale i pouhého očekávání ze strany dospělých.

6.2.4. Další východiska postoje C. Rogerse ke vzdělávání

Ve všech oblastech, kterými se Rogers zabýval, uplatňoval tyto základní principy a na nich vystavěl nový přístup pro oblast firemní kultury, pedagogické praxe, a dokonce i mezinárodních vztahů. Úkolem facilitátora (terapeuta, učitele, teamleadera) je dovolit jedinci rozvíjet jeho potenciál přirozeně směřující k životní spokojenosti a větší společenské zodpovědnosti tím, že zabezpečí „*facilitující (osobnostní růst podporující) podmínky*“ a bude vytvářet prostředí naplněné důvěrou, empatickým porozuměním (nasloucháním) a bezpodmínečnou akceptací jedince. Kromě schopnosti naslouchat a akceptovat člověka takového, jaký je, disponuje facilitátor ještě jedním důležitým postojem: jde o postoj kongruence, tedy autenticity, opravdovosti (Mikoška, 2016).

V předmluvě ke knize *Způsob bytí* Irvin D. Yalom zdůrazňuje Rogersův apel, aby „*výuka vedle kognitivního zahrnovala také emotivní učení a aby se učitelé zaměřovali na celou osobnost žáka, aby vytvářeli učební prostředí prodchnuté akceptací, opravdovostí a empatickým porozuměním. (...) aby byli učitelé spolu se zdravotnickým personálem školení v přístupu zaměřeném na člověka, aby vyvíjeli snahu posilovat sebeúctu žáků a podněcovali jejich přirozenou zvědavost.*“ (Rogers, 2014, s. 13).

Platnost svých premis v psychoterapeutické situaci rozšířil Rogers i do oblasti pedagogické praxe. Z toho pak logicky vyplývá Rogersův kritický postoj vůči tradičnímu státnímu školství. Byl přesvědčen, že převažující vzdělávání v USA 70. let si klade nesprávné či nedůležité cíle (nehledě na to, že ani těchto cílů nedosahuje zdaleka tak efektivně, jak by mohlo v případě zavedení podmínek, jež Rogers navrhuje). Konkrétněji řečeno, nejenže jsou vzdělávací instituce příliš zaměřeny na předávání informací s důrazem na jejich

zapamatování (často na úkor osobnostního rozvoje), ale navíc se dle Rogerse ukazuje, že tradiční pojetí a způsob výuky není optimální cestou ani k osvojování znalostí či dovedností (Mikoška, 2016).

„Školní politická praxe je v nejostřejším protikladu k tomu, co se v ní učí. Zatímco se žáci učí o tom, že svoboda a odpovědnost jsou těmi nejužasnějšími součástmi ‚naší demokracie‘, zakoušejí sami na vlastní kůži bezmocnost, nedostatek svobody a téměř žádnou příležitost rozhodovat či nést odpovědnost.“ (Rogers, 2014, s. 287). Jakákoli skrytá manipulace či autoritářské chování je v rozporu s profesionalitou rogersovsky orientovaného pedagoga. I proto je Rogersův přístup často označován jako „nedirektivní“ (Mikoška, 2016).

Vzhledem k výše uvedenému není překvapivý Rogersův kritický pohled na tolik rozšířenou formu hodnocení, jakou představuje zkoušení a používání známek. Obojí totiž přesouvá pozornost ze samotného podstatného procesu učení na jeho nepodstatný výsledek. Tuto praxi je proto potřeba opustit (Mikoška, 2016). *„Taková zkušenost by naznačovala, že bychom se zbavili vyučování. Lidé by se sešli, pokud by chtěli se učit. Zrušili bychom zkoušky. Ty měří pouze nedůležitý typ učení. Důsledkem toho by bylo, že bychom pak zrušili i známky a kredity – z toho samého důvodu. Zrušili bychom tituly jako měřítko kompetentnosti, z části ze stejného důvodu. Dalším důvodem by bylo, že titul označuje konec nebo závěr něčeho – a studenta zajímá pouze probíhající proces učení.“* (Rogers, 1957).

6.3. Existenciální psychologie

Existenciální a humanistický přístup se často zaměřují a prolínají zejména díky společnému myšlenkovému základu a souladu klíčových postojů. Jejich vzájemná propojenost vyústila v tzv. existenciálně-humanistický přístup. Sartre (1945) a Flynn (2006) byli například přesvědčeni, že existencialismus je humanismus. Nicméně je vhodné uvědomit si, že některé klíčové body mezi nimi jsou skutečně rozdílné, a je důležité pojmenovat je (Winston, 2015).

Existenciální psychologie se zaměřuje na hledání smyslu a účelu života jednotlivce. Zkoumá témata jako svoboda, volba, zodpovědnost a výzvy spojené s konfrontací s realitami lidské existence. Je možné ji považovat za jakýsi podtyp, další krok nebo pokračování v rámci humanistické psychologie, které se zaměřuje na otázky existence, smyslu a svobody člověka. Z představitelů můžeme zmínit Viktora Frankla, Yaloma, Rolle Maye a případně Ericha Fromma.

V době svého vzniku v 2. polovině 20. století nabídla existenciální psychologie alternativu k jiným psychologickým přístupům, čímž sdílí kořeny s humanistickou psychologií, jelikož oba směry vznikly jako reakce na tehdejší dominující paradigma behaviorismu a psychoanalýzy. Kritizovaly mechanistický a deterministický pohled na člověka a namísto toho zdůrazňovaly jeho svobodu, volbu a schopnost přijímat odpovědnost za svůj život. Obě tak čerpají z tradic existenciální filosofie.

Tyto psychologické směry jsou propojeny jak tématy zkoumání, tak základní množinou postojů a východisek. Mezi společné principy obou perspektiv patří zejména důraz na individuální zkušenost jednotlivce a snaha jí porozumět. Z ní pak vychází i důraz na subjektivitu a možnosti lidského potenciálu: humanistická psychologie se výrazně soustředí na lidský potenciál a seberealizaci a existenciální psychologie ho zkoumá v kontextu toho, jak lidé hledají smysl a účel ve svém životě (Winston, 2015).

K otázce podstaty člověka se existenciální psychologie staví neutrálněji. Člověk se podle významného existenciálního filosofa J. P. Sartra během svého života vynalézá. Zpočátku je člověk ničím, svému životu dává obsah žitím a život bude takovým, jakým se učiní. Neexistence esence člověka umožňuje směřování k dobru stejně tak jako ke zlu (Sartre, 2004). Toto „vynalézání“ člověka také ukazuje silný důraz a orientaci na budoucí cíle, které dávají životu smysl. Lidé nejsou popsatelní jen tím, čím jsou právě teď, ale jejich směřování a budoucí cíle jsou jejich nedílnou součástí nezbytnou k pochopení člověka jako celku.

Podíváme-li se na koncepty a témata existenciální psychologie, najdeme v ní také myšlenkové základy pro dnešní svobodné školy a hnutí pro vnitřně motivované učení a sebeřízené vzdělávání. Existenciální psychologie totiž zdůrazňuje svobodu jedince a jeho schopnost volby, lidé jsou vnímáni jako aktivní tvůrci svého života, kteří mají možnost rozhodovat o svých činech a směru své existence. Klade důraz na autenticitu ve významu být věrný sám sobě, žít život podle vlastních hodnot a přesvědčení, nepřizpůsobovat se jen očekáváním ostatních.

6.3.1. Existenciální úzkost

Důležitým pojmem se stává tzv. existenciální úzkost, která může vzniknout z vědomí svobody a odpovědnosti. Lidé se mohou cítit úzkostní při konfrontaci s nejistotou a nejednoznačností života. Na to navazuje otázka smrti a vlastní existence: Jaký význam má smrt pro život člověka a jak se s ní lidé vyrovnávají? Jaký je pak smysl života a hodnot, které dávají životu význam?

U hledání odpovědí se existenciální psychologie opírá o optiku subjektivního vnímání člověka jako jednotlivce. Tímto způsobem můžeme pak nahlížet i na vzdělávací cíle a každodenní praxi svobodných demokratických škol.

Pro lepší pochopení těchto souvislostí uvádíme následující příklad:

Paralyzující efekt svobody a vlastní odpovědnosti se může projevit v situaci, když rodič dá dítě do svobodné demokratické školy a sám má za sebou převážně zkušenost s vnějšně motivovaným učením v prostředí plně řízeném a kontrolovaném autoritou. Může cítit nedůvěru a strach z neznámé situace, s níž se každý vyrovnává jiným způsobem.

Stejně tak každé dítě si nachází svoji vlastní cestu učení a neexistuje jednotný model ani jediná správná odpověď pro všechny.

6.3.2. Existencialismus v porovnání s humanistickou psychologií

Oba směry se v mnohém prolínají: kladou důraz na hodnoty jako svoboda a s ní i odpovědnost, subjektivita, autenticita a osobní zkušenost vlastního života. Jedním z důležitých rozdílů mezi oběma přístupy je to, že zatímco humanisti věří, že člověk je od základu dobrý (Rogers, 1961), existencialisté ve své orientaci na budoucnost základní podstatu člověka nijak nehodnotí, protože má potenciál růst ve směru pozitivním i negativním. Pro jasnost je důležité dodat, že toto rozdělení se týká spíše výrazně humanisticky orientovaných psychologů jako Rogers a Maslow a těch, kteří jsou především existenciálně zaměřeni, jako např. Yalom a Frankl, nikoli zastánců integrovaného existenciálně-humanistického přístupu, jako jsou např. May nebo Bugental. Stanovení hranic obou přístupů má za cíl zdůraznit jedinečnost každého z nich a nastínit oblasti, kde se vzájemně doplňují (Winston, 2015).

Téma	Existenciální psychologie	Humanistická psychologie
<i>Předmět zkoumání</i>	Existence člověka	Lidské já
<i>Ontologická pozice</i>	Existence předchází podstatu Existence před esencí: nejdříve existujeme jako bytosti a sami utváříme svou esenci svobodnou volbou a činy.	Podstata předchází existenci
<i>Časová orientace</i>	Orientace na budoucnost, která dává smysl přítomnosti.	Orientace na přítomnost. Smyslem přítomnosti je „tady a teď“
<i>Terapeutické cíle</i>	Uvědomění a přijetí stavu člověka	Sebeuvědomění a sebezpřijetí člověka
<i>Motivátor k růstu</i>	Úzkost a strach: Úzkost je neodmyslitelnou součástí lidské existence. Existenciální psychologie zkoumá, jak se jedinci vypořádávají s úzkostí spojenou s nejistotou a smrtí.	Aktualizační tendence
<i>Optimální fungování</i>	Stav bytí	Proces stávání se
<i>Dobrý život</i>	Hledání smyslu Hledání smyslu života je základním aspektem existenciálního myšlení. Každý jedinec hledá smysl a účel ve svém životě.	Hledání vlastního já

Tabulka č. 7: Rozdíly mezi existenciální a humanistickou psychologií (Winston, 2015).

6.4. Pozitivní psychologie

Ačkoli pozitivní psychologie není úplně součástí humanistické psychologie, volně na ni navazuje a souzní s ní ve zdůrazňování pozitivního prožívání a osobního růstu. Pozitivní psychologie zkoumá faktory, které přispívají k naplňujícímu a smysluplnému životu, jako jsou vděčnost, odolnost, pozitivní emoce a hledání silných stránek a ctností (srov. Csikszentmihalyi, 1998, 2008; Stevens, 2006).

Takový stav Csikszentmihalyi (2008) spojuje s následujícími prvky prožívání:

1. vědomím rovnováhy mezi příležitostí a kapacitou (činnost není příliš snadná ani složitá);
2. zapomenutím na sebe sama (skrze zaujetí aktivitou);
3. jasnými cíli a okamžitou zpětnou vazbou (víme, co děláme a proč to děláme, o aktuálním stavu plnění úkolu dostáváme bezprostřední zpětnou vazbu);
4. plným soustředěním na úkol (vysoký stupeň koncentrace na omezené pole pozornosti);
5. pocitem osobní kontroly nad věcí (víme, že na „to“ máme a nevymyká se to naší kontrole);
6. zkresleným vnímáním času (zrychlení nebo naopak zpomalení);
7. ztrátou vědomí tělesných potřeb (např. zapomenutí na únavu či hlad) (Kolář, 2012).

Zdroje

HAGGBLOOM, S. J., WARNICK, R., WARNICK, J. E., JONES, V. K., YARBROUGH, G. L., RUSSELL, T. M., MONTE, E.. The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6(2), 139. [online][vid. 28. 8. 2023] Dostupné z:

https://theses.cz/id/qjqk00/Disertacni_prace.pdf

HUNT, M. Dějiny psychologie. Praha: Portál, 2010. ISBN: 978-80-7367-814-2

KOLÁŘ, Jan. Skupinová reflexe u lektorů osobnostně sociálního rozvoje. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. 2012. [online][vid. 20. 8. 2023] Dostupné z: https://is.muni.cz/th/a7lqf/Disertacni_prace.pdf

KOLÁŘ, Jan. Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje. Brno: MUNI Press, 2013. [online][vid. 25. 8. 2023] Dostupné z: https://is.muni.cz/el/fsp/s/podzim2013/np2270/um/Humanisticka_psychologie_a_Rogers_do_elfu_z_knihy_JK.pdf

MASLOW, A. H. O psychologii bytí. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7

MASLOW, Abraham H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50. Dostupné z: https://www.academia.edu/9415670/A_Theory_of_Human_Motivation_Abraham_H_Maslow_Psychological_Review_Vol_50_No_4_July_1943

MIKOŠKA, Petr. Pedagogické aplikace „přístupu zaměřeného na člověka“. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. [online][vid. 29. 8. 2023] Dostupné z: https://theses.cz/id/qjgk00/Disertacni_prace.pdf

PLHÁKOVÁ, A. Dějiny psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-0871-X

ROGERS, C. R. a FREIBERG H. J. Sloboda učit' sa. Modra: Persona, 1998. ISBN 80-967980-0-6.

ROGERS, Carl R. (1957). Personal thoughts on teaching and learning. Merrill-Palmer Quarterly (1954–1958), 3(4), 241–243. [online][vid. 31. 8. 2023] Získáno z: <https://www.jstor.org/stable/23080641>

ROGERS, Carl R. Způsob bytí. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.

SARTRE, Jean-Paul. Existencialismus je humanismus. Praha: Vyšehrad, 2004. Krystal (Vyšehrad). ISBN 80-7021-661-1.

SCHWARTZ, Barry: The paradox of choice: Why more is less. New York: Ecco (2004)

ŠVANCARA, J. Emoce, motivace, volní procesy (Emotion, motivation, volition). Brno: Masarykova univerzita - Psychologický ústav FFMU, 2003. ISBN 80-86633-11-X. [online][vid. 19.10. 2023] Dostupné z : <https://docplayer.cz/1449230-Emoce-motivace-volni-procesy.html>

WINSTON, Christine N. (2015). Points of Convergence and Divergence Between Existential and Humanistic Psychology: A Few Observations. [online][vid. 1. 12. 2023] Dostupné z: <https://www.apa.org/pubs/journals/features/hum-43-40.pdf>

Zdroj obrázku

https://u-blogidnes.1gr.cz/blogidnes/article/7/79/792097/792097_article_photo_zei1xfc_600x.jpeg?r=27bq

Další doporučená literatura

ROGERS, C. R. a FREIBERG H. J. Sloboda učit' sa. Modra: Persona, 1998. ISBN 80-967980-0-6.

7. Učení

Lucie Dobešová, Adéla Klírová

„Potřeba učit se, porozumět okolí, vyznat se v souvislostech je v nás zakódována přímo geneticky.“

Jana Nováčková

7.1. Pojem učení

„Za učení považujeme každý proces, jehož výsledkem je změna psychických jevů, dispozic k nim a jejich vnějších projevů (zejména chování a výkonů) u daného individua, resp. organismu.“ (Říčan, 2005, s. 159). Je to aktivní proces, jenž je důležitý pro přežití člověka. Je tudíž logické, že jsme evolucí nastaveni tak, abychom se učili celý život.

V našem pojetí tedy učení nikdy nemůže být omezeno pouze na dobu „vyučování“ v jakékoli instituci (ať už to je škola, zájmový kroužek nebo skautský oddíl) či v rodině (např. formou domácích úkolů).

Učení je vnitřní proces toho, kdo se učí. John Holt to nazývá vytváření významu (meaning making), chápání toho, jak funguje svět. Pro učení člověka je tedy důležité zejména pochopení smyslu toho, co se kolem nás i s námi děje.

Nepostradatelnou součástí učení zejména u dětí je napodobování a identifikace, tzn. že dochází k instinktivnímu napodobování dospělých jedinců. To se u člověka projevuje již u novorozenců, kteří už v prvních dnech života napodobují mimiku osoby, kterou pozorují. Je však potřeba zdůraznit, že dětské napodobování dospělého modelu (vzoru) je výběrové. Dítě tedy více napodobuje dospělé, k nimž má určitou citovou vazbu, nejvíce pak své rodiče. Dále si dítě vybírá a napodobuje jednání, jež považuje za „úspěšné“. Zdařilé napodobení vzoru je pro dítě samo o sobě zdrojem uspokojení. Identifikace s modelem je pak napodobování, jež zahrnuje něco navíc. Dochází zde ke zvnitřnění modelu, které pak přispívá k sebevědomí dítěte a pocitu bezpečí. Tímto způsobem člověk přejímá nejen způsoby jednání, ale také názory, hodnoty a mravní normy modelu (Říčan, 2005).

7.2. Komplexita teorií učení

Teorie učení vždy ovlivňovalo mnoho protichůdných tvrzení řady vědeckých disciplín. Formální vzdělávání má velké množství odlišných cílů, například rozvoj dítěte, přípravu na povolání či zisk vědomostí a dovedností. Každý z těchto cílů vyžaduje rozličné postoje a názory na učení. Díky tomu také v průběhu let vzniklo mnoho různých teorií učení, vycházejících z různých vědeckých disciplín a předpokladů – např. asociativní (Herbart), behaviorální (Pavlov, Thorndike, Skinner), kognitivistické, konstruktivistické (Vygotskij, Piaget), humanistické (Rogers), sociální (Bandura), psychodynamické (Freud, Erikson, Jung) aj.

Millwood vytvořil vizuální schéma teorií učení, kde velmi stručně ukazuje obsáhlost tohoto tématu. Představuje zde teorie, jež jsou postaveny například na poznatcích týkajících se organizace učení, filosofických postřezích, psychologických základech osobnosti, či teorie, jež se soustřeďují na vzdělávání. Z hlediska psychologického zde zmiňuje například Piageta, který se zabýval kognitivním vývojem osobnosti, Blooma a jeho taxonomii vzdělávacích cílů či Skinnera, jehož teorie byla založena na behaviorismu. Mezi teoretiky, kteří se zabývali učením v kontextu vzdělávání, řadí například Mariu Montessori a její pedagogiku založenou zejména na výběru, věkové odlišnosti žáků či kontinuitě učení, Deweyho a jeho teorii učení založenou na zkušenostech nebo Johna Holta, který mluví o takzvaném „homeschoolingu“ a „unschoolingu“ a předpokládá, že učení je přirozený proces, pokud je možné svobodně následovat své zájmy a využívat širokou škálu zdrojů (Millwood, 2013).

Ve druhé polovině minulého století se řada odborníků zabývala novými pohledy na proces učení, a to nejen teoreticky, ale i v každodenní praxi. Například Harry Wachs (optik, který léčil vývojové vady) a psycholog Hans G. Furth (pokračovatel Piageta) zajímavě poukázali na rozdíl mezi porozuměním a memorováním při učení. Můžete si přečíst teoretické texty o tom, jak jezdit na kole, ale to neznamená, že na něm umíte jezdit. Musíte se posadit na kolo a váš mozek musí objevit, co je potřeba udělat, abyste na něm mohli jet. To je vývojová záležitost, která nemůže být teoreticky přenesena z učitele na žáka. Je to příklad rozdílu mezi informací, znalostí a dovedností. Informaci je obvykle možné jednoduše systematizovat a distribuovat jako produkt prostřednictvím sítě škol a učitelů, ale znalost a dovednost jsou v zásadě individuální. Způsob, jakým se informace mění na znalost a dovednost, je velice individuální a vyžaduje individualizovaný prostor pro její získání (Bergson, 2021).

7.3. Kompetence jako výstup učení

V rámci reformy vzdělávání se o výstupech vzdělávání stále častěji hovoří komplexně ve formě kompetencí, jež zahrnují znalosti, dovednosti a postoje. Kompetence jsou blíže očekáváním, které má od vzdělávání společnost, i individuálním vzdělávacím potřebám spojeným s osobnostním růstem a seberealizací. Výzva spojená s kompetencemi v rámci reformy vzdělávání spočívá podle našeho názoru především v tom, že čím je vymezení kompetencí blíže žádoucím výstupům vzdělávání a tedy i unikátním dispozicím, potřebám a

směřování jedince, čím obtížněji jsou kompetence definovatelné a měřitelné a míra jejich naplnění kontrolovatelná zvenku.

Na vymezení klíčových kompetencí není jasná shoda. Na jedné straně je tendence vymezovat kompetence jako základní dovednosti, jako je například čtení, psaní nebo matematika (někteří u trivních a digitálních kompetencí hovoří o základních gramotnostech). Pro jiné je zásadní kompetencí schopnost kritického myšlení a podobně jako u tradičních přístupů ve vzdělávání také u vymezování kompetencí můžeme často sledovat tendenci k jednostrannému zaměření na oblast myšlení. Jiní odborníci se domnívají, že by se klíčové kompetence měly zaměřovat především na kreativitu a spolupráci nebo na osobnostní růst a propojení člověka sama se sebou. Kompetenční modely používané ve vzdělávání se snaží být komplexní a zahrnovat všechny žádoucí výstupy učení.

Původ kompetenčních modelů vzdělávání je v byznysu, kde se tyto modely na konci minulého století osvědčily v oblasti managementu a vzdělávání. Tyto modely definují soubor kompetencí, jež jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí daných úkolů nebo profesí, a ve firmách se promítají do všech oblastí personalistiky (plánování, výběr zaměstnanců, jejich rozvoj a vzdělávání, hodnocení a oceňování jejich přínosu).

Zaměstnavatelé byli také jedním z iniciátorů přechodu na kompetenční model ve školním vzdělávání, a to v reakci na tradiční jednostranný přístup přenosu školních znalostí a memorování, který stále více selhával při naplňování potřeb trhu práce.

Zavedení kompetenčního modelu vzdělávání je důležitým pozitivním krokem, protože je založeno na celostním přístupu k učení, který zahrnuje nejen znalosti, ale i dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty důležité pro osobní rozvoj. Kompetenční model učení je v souladu se svobodným demokratickým vzděláváním, pokud je vytváření kompetencí plně individualizováno a řídí si je ten, kdo se vzdělává.

7.4. Učení z pohledu moderních neurověd (zjednodušený přehled)

Náš mozek pracuje na třech základních úrovních:

1. Mozkový kmen (tzv. plazí mozek) – autonomní základ pro instinktivní přežití, regulace základních fyziologických funkcí (např. dýchání), propojení s bazálními emocemi, jako je strach a agrese, reakce na silné ohrožující podněty – útek, „zamrznutí“ nebo boj; uspokojení z naplnění základních (fyziologických) potřeb (z tohoto pohledu bychom se aktuálně měli cítit dobře, protože díky dnešní hojnosti nemáme většinou zásadní problém základní fyziologické potřeby uspokojovat).
2. Limbický systém (tzv. emoční mozek) – úroveň vztahů, emoční inteligence; tuto úroveň už formujeme i učením, včetně schopnosti pracovat s emocemi. Zároveň zde dochází k hlavnímu třídění všech podnětů, které přicházejí zvenku i zevnitř, z lidského těla, a to na základě dvou kritérií: 1) bezpečnosti a 2) smysluplnosti.

3. Šedá kůra (neocortex, tzv. rozumový mozek) – rozumová inteligence, která zahrnuje procesy analýzy, syntézy, posuzování, třídění, řešení problémů, tvorby pojmů, rozhodování, paměťové procesy, pozornost aj.; učíme se jejím prostřednictvím, jejím produktem jsou znalosti, dovednosti i postoje; na rozvoj této úrovně se zaměřuje tradiční vzdělávací systém.

Všechny tyto tři úrovně mozku se evolučně vyvinuly s cílem zajistit nám přežití a chtějí společně pracovat v náš prospěch. Při ohrožení je nejdominantnější úroveň mozku kmene, pak se zapojuje limbický systém a teprve nakonec šedá kůra. Aby se člověk mohl efektivně učit na úrovni šedé kůry mozku, musí tedy danou situaci/informaci nejprve vyhodnotit jako bezpečnou a poté i jako smysluplnou. Z tohoto pohledu je tradiční výuka ve věkově segregované třídě podle stejného kurikula definovaného pro všechny z vnějšku nejméně efektivním způsobem vzdělávání, protože lze v tomto uspořádání jen obtížně naplnit základní podmínky pro efektivní učení (Nováčková, 2016). Je to např. také jeden z důvodů, proč lidé, u nichž se někomu podaří vyvolat strach, ztrácejí schopnost kritického myšlení.

7.5. Efektivní učení

7.5.1. Naplnění základních potřeb jako předpoklad efektivního učení

Dle A. Maslowa nejprve musíme mít naplněné potřeby fyziologické, poté přichází na řadu potřeba bezpečí, tzn. že dítě potřebuje určitý řád a předvídatelnost věcí. Pokud je uspokojena, přichází na řadu potřeba lásky, až poté potřeba uznání a sebeúcty a ve vrcholku pomyslné pyramidy potřeb pak stojí potřeba seberealizace a vyšší potřeby. U dětí může kvůli dlouhodobému neuspokojování potřeb dojít k poruše osobnosti. Oproti dospělým mají děti nevýhodu v tom, že není možné naplňovat potřeby stojící výše, jestliže nejsou naplněny ty pod nimi (u dospělých to za určitých podmínek možné je). Například aby bylo možné naplnit potřebu uznání, je nutné, aby škola uznávala různé struktury nadání (ne jen to verbální) a aby nebyla po dětech vyžadována jednotná „laťka“ (Nováčková, 2016).

Pokud se nám podaří vytvořit podmínky pro uspokojení základních a nižších sociálních potřeb žáka, tzn. zajistíme atmosféru bezpečí a důvěry, pak můžeme děti prostřednictvím kultury školy podporovat ve vzájemném uznání a úctě. Naopak nemá-li dítě uspokojené fyziologické potřeby, může být neklidné a nesoustředěné a může dojít i k únikovým reakcím – pasivitě, až apatii či k agresí. Nemá-li uspokojenou potřebu bezpečí, může u něj být vyvolán pocit ohrožení, strach, úzkost, lítost, nejistota, zlost, vztek i zmatek. Neuspokojení potřeby sounáležitosti a lásky pak může u dítěte vyvolat pocit osamělosti, smutek, pocit zbytečnosti, a někdy dokonce hněv a chuť získat si pozornost za každou cenu. A neuspokojení potřeby sebeúcty a uznání se často projevuje jako pocit křivdy a nespravedlnosti. Dítě si může připadat zbytečné, neschopné a méněcenné. U jedince, který nemá tuto potřebu naplněnou, může být také vyvolán hněv, někdy nenávisť, až beznaděj. Nenaplnění nejvýše postavené potřeby – potřeby seberealizace, sebeaktualizace, může

vyústit do různorodě bolestného prožívání svého já, své identity. Dítě může mít pocit zbytečnosti, neschopnosti, dokonce může dojít i ke ztrátě smyslu života (Mešková, 2012).

Příkladem nenaplnění základních fyziologických potřeb může být v tradiční škole situace, kdy se dítě dostatečně nenapije, aby během písemné práce nemuselo na záchod, a pak dostane vlivem nedostatečného zavodnění organismu horší známku. I pocit bezpečí je základní podmínkou efektivního učení. To lze ve skupině zajistit zejména péčí o dobré vztahy – mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a dospělými (Kopřiva, 2008).

K naplnění další potřeby, potřeby lásky a sounáležitosti, není zapotřebí mít rád všechny lidi stejně, avšak je nezbytné všechny přijímat takové, jací jsou. Je samozřejmé, že učitel nemohou nahrazovat dětem nedostatek rodičovské lásky, měli by se však snažit dětem porozumět a přistupovat k nim jako ke všem lidem s respektem. Škola tedy nemůže rodinu plně nahradit, ale má prostor pro kompenzaci některých nedostatků. Cesta k této kompenzaci může vést skrz potřebu „patřit někam a k někomu“, jež je součástí potřeby lásky a sounáležitosti. Je-li tato potřeba nenaplněna, dítě může prožívat smutek, hněv, pocit zbytečnosti a může mít chuť získat pozornost za každou cenu zpátky. Následující potřeba, potřeba uznání a sebeúcty, obsahuje potřebu být přijímán, respektován, oceňován jako důležitá osobnost. Patří sem také potřeba úspěchu, která může být velkým zdrojem vnitřní motivace. Neznamená to ovšem, že děti potřebují soutěžit, aby se cítily úspěšné. Stačí, když je v prostředí, v němž se pohybují, dostatečně oceňováno každé z nich za svou vlastní jedinečnost. Dítě s nenaplněnou potřebou uznání opět může pociťovat negativní emoce a často se snaží zviditelnit nežádoucím způsobem, případně začne tvrdit, že nikdy nemůže uspět a nevyvíjí žádnou snahu, raději věci předem vzdává (Kopřiva, 2008).

V *Donum Felix* souhlasíme s tím, že potřeba uznání a úspěchu je důležitá, avšak soutěže, jež jsou uměle vytvořeny třetí osobou, považujeme za velmi nevhodné. Mohou tlumit vnitřní motivaci, způsobit pocit méněcennosti a také narušit přátelské vztahy. Možností zažít úspěch je u nás však mnoho – každý se může věnovat činností, které ho baví a svou radost sdílet se svým okolím, jež ho může podpořit.

Nejvýše postavená potřeba, potřeba seberealizace, by se dala rozepsat jako potřeba objevovat a rozumět světu, v průběhu života tvořit, něco dokázat a v neposlední řadě vnímat vlastní identitu. Je důležité si uvědomit, že naplnění potřeby objevovat a porozumět světu mladší děti realizují zejména pomocí [hry](#), v níž přijímají optimální množství podnětů. Měla by tedy provázet velkou část dětských aktivit (Kopřiva, 2008).

7.5.2. Stres a strach v procesu učení

Za stresové situace se považují nejen ty, jež souvisejí s ohrožením života, ale také ty, které vyvolávají nadměrnou psychickou a sociální zátěž. Stresorem tedy v tomto případě může být i neuspokojení lidské potřeby. Přirozenou reakcí na stres je vyplavování množství hormonů do krve a zablokování myšlenkových pochodů. Myšlení je totiž časově náročný pochod, který by v situacích ohrožení života mohl stát živočicha i život. U člověka tato reakce probíhá i ve chvíli, kdy je „pouze“ neuspokojena nějaká z jeho základních potřeb.

Znamená to tedy, že pokud jsme ohroženi (tzn. jsme ve stresu), není možné se učit. Učení je totiž spojeno s myšlením, jež je v tu chvíli zablokováno (Nováčková, 2016).

Stresovými situacemi pro žáka mohou být i ty, jež se v tradičních školách odehrávají každý den. Například nevyžádané hodnocení jeho práce či soutěže, jež jsou organizovány učitelem. A také situace způsobené neadekvátní komunikací ze strany učitele (zesměšňování žáků, jejich ponižování, ironizování atd.) či situace způsobené nedostatečnou péčí o vztahy mezi dětmi.

Děti, jež jsou vystavovány strachu a úzkosti, mohou vymýšlet různé strategie, jak se s neúspěchy vypořádat, počínaje pasivitou přes podvádění a lhaní až po chování, jež může škodit ostatním. Jejich energie je v tomto případě kvůli strachu odčerpána a soustředěna nevhodným směrem a na učení a sebezvoj jí tedy příliš mnoho nezbyvá. Často se, nejen v oblasti učení, projevují „pod své možnosti“ (Kopřiva, 2008).

7.5.3. Motivace

„Motivace je intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua.“ (Nakonečný, 1997, s. 17). Zjednodušeně se dá říci, že představíme-li si člověka jako jakýsi „složitý stroj“, pak motivace je jeho „hnací pohon“. Ten může být „nastartován“ jak díky vnitřním pohnutkám, tak pomocí určité situace přicházející z okolí (Říčan, 2005).

Pojetím motivace se již zabývalo mnoho významných psychologů, jejichž názory jsou různorodé. Pro ilustraci diferenciací názorů v této oblasti zde můžeme zmínit alespoň některé z již existujících teorií. Velmi známá je například teorie psychoanalytická, jejímž autorem je Sigmund Freud, dále např. teorie behavioristická, jejímiž autory jsou Hull, Spence a Miller, či teorie humanistická, jejímiž autory jsou Maslow a Rogers a z níž svobodné demokratické školy vycházejí. Je tedy zřejmé, že jednotná, všeobecně přijímaná teorie, která by motivaci popisovala, momentálně neexistuje. Přesto je koncept motivace nepostradatelný, jelikož i díky němu jsme schopni chápat psychologické důvody lidského chování a do jisté míry s nimi pracovat (Nakonečný, 1997).

7.5.4. Sebedeterminační teorie motivace

S poměrně novou teorií motivace přišli v 2. polovině 20. století psychologové Deci a Ryan. Oba dva totiž zaujalo, že někteří lidé mají proaktivní přístup k životu, jsou zvědaví, vnitřně motivovaní a neustále se snaží dozvědět nové informace, kdežto někteří jsou po většinu života pasivní, v podstatě je nic nezajímá a svůj život se nesnaží nikam směřovat. Podle nich to nesouvisí pouze s vrozenými biologickými faktory, ale také to svědčí o tom, že lidé velice různorodě reagují na sociální prostředí. Měli za to, že v různých kulturách a různých situacích jsou lidé různě motivováni, integrováni a podněcováni. Tyto různé způsoby chování podle nich buď podporují, nebo omezují lidský potenciál. Rozhodli se tedy provést na toto téma výzkum.

Díky svým prvním výzkumům přišli se třemi základními potřebami, jež podporují optimální přirozenou růstovou tendenci člověka, jeho integraci, konstruktivní sociální rozvoj a stav osobní pohody. Je to potřeba autonomie, kompetentnosti a sounáležitosti (Deci, Ryan, 2000).

Vnitřní motivace v kontextu sebedeterminační teorie motivace

Přestože s vnitřní motivací se narodí každý člověk, udržování a posilování této dědičné tendence je možné pouze v podpůrných podmínkách, neboť ji lze snadno narušit nepodporujícím chováním a prostředím.

Podporujícím prostředím je myšleno prostředí, kde zpětná vazba, komunikace, dosažení cíle atd. vedou k vnitřnímu pocitu kompetentnosti během činnosti. Podporující jsou také svobodně zvolené výzvy, efektivní zpětná vazba a nepřítomnost nevyžádaného hodnocení.

Pocit kompetentnosti však nezvýší vnitřní motivaci, pokud nebude doprovázen pocitem vlastní autonomie. Lidé musejí nejen zažívat pocit kompetentnosti nebo efektivity, ale musejí také prožívat své chování jako vlastní rozhodnutí, aby se jejich vnitřní motivace projevila. To vyžaduje buď okamžitou podporu autonomie a kompetentnosti, nebo přetrvávající vnitřní zdroje, které jsou obvykle výsledkem dřívější podpory autonomie a kompetentnosti. Vlastní nezávislost a svébytnost je podporována také možností vlastní volby, přijetím pocitů a příležitostí k sebeřízení.

Třetím důležitým faktorem, jež ovlivňuje vnitřní motivaci, je pocit sounáležitosti. V dětství je vnitřní motivace snadno pozorovatelná jako průzkumné chování, jež je zřetelnější, když je dítě v bezpečném spojení s rodiči. Studie matek a kojenců skutečně ukázaly, že kombinace pocitu bezpečí a autonomie podporují průzkumné chování kojenců. Sebedeterminační teorie motivace pak předpokládá, že podobná dynamika se vyskytuje v interpersonálním nastavení po celou dobu života, přičemž vnitřní motivace bude pravděpodobně vzkvétat v situacích charakterizovaných pocitem bezpečí a pocitem sounáležitosti (Deci, Ryan, 2000).

Vnější motivace v kontextu sebedeterminační teorie motivace

Chování motivované z vnějšku je to, jež pokrývá kontinuum mezi amotivací (nulovou motivací) a vnitřní motivací. Konkrétně se liší rozsahem, v jakém je jeho regulace přijímána jako autonomní z pohledu toho, kdo je motivován. Nejméně autonomní je externě motivované chování. Druhý typ se označuje jako introjekční regulace, třetí jako identifikace a poslední nejautonomnější je integrovaná regulace.

V našem pojetí chápeme vnější motivaci jako popud k vykonávání činnosti, kterou by daná osoba sama od sebe nedělala, protože jí ani nebaví, ani jí nedává smysl, ani neuspokojuje žádné další její potřeby. Impuls k vnějšně motivovanému chování vždy přichází od druhé osoby a degraduje vlastní činnost na pouhý prostředek k dosažení „zástupného cíle“ (například „když přečteš stránku z téhle knížky, koupím ti zmrzlinu“). Mívá podobu výhrůžek, trestů nebo odměn a pochval či jiných druhů manipulace.

7.5.5. Motivace k učení

Naší základní přirozeností je být zvědavý a řídit sám sebe. Vypovídají o tom např. i výzkumy, v nichž studenti, kteří měli větší autonomii při volbě předmětů, při plnění úkolů i ve vztazích s vyučujícími, dosahovali lepších výsledků (Pink, 2017).

Klíčem k efektivnímu učení je zejména vlastní aktivita, pochopení smyslu, možnost spolupráce a pohoda. Důležitou roli v tomto procesu hraje vnitřní motivace, která vychází z vnitřních pohnutek. Podmínkou k udržení zájmu o učení jsou takzvaná „3S“ vnitřní motivace, která mohou být případně doplněná o popisnou zpětnou vazbu. Znamená to, že jedinec musí činnosti vnímat jako smysluplné (ideálně by měla být uspokojena potřeba, že činnosti jsou smysluplné tady a teď), musí mít možnost svobodné volby a spolupráce (zde dochází k uspokojení sociální potřeby) (Nováčková, 2008).

Důvěra jako podpora motivace k učení

Tzv. Golemův efekt, jenž by se dal charakterizovat jako jakási záporná předpověď, je v pedagogice známým jevem. Jde o to, že mnozí lidé považují za nejlepší způsob, jak se o děti starat, to, že předpokládají, co nebezpečného by děti mohly udělat či co by se jim mohlo stát, a na základě svých domněnek dětem v určitém chování či jednání brání. V mnoha případech však způsobí, že děti začnou dělat přesně to, z čeho mají rodiče největší obavy. Chování dospělých proto musí být založeno na důvěře. Malé děti jsou přirozeně velmi opatrné. Dychtí sice po poznání nových věcí, avšak současně mají pozoruhodný smysl pro rozpoznání nebezpečí. Tento jejich úsudek se s věkem vyvíjí, avšak pouze nejsou-li neustále kontrolovány. V opačném případě se mohou stát buď bázlivými čili budou mít strach zkoušet nové věci, budou si připadat neschopné a nebudou věřit tomu, že samy dokáží odhadnout riziko, anebo mohou být příliš lehkomyšlné a neopatrné, jelikož kvůli nedostatku vlastního prostoru nedokáží odhadnout, o co se mohou pokusit a co už by měly nechat být. Nejsou-li však schopnosti dětí zpochybňovány a vložíme-li do nich svou důvěru, jejich motivace k objevování nových věcí zůstane zachována a jejich schopnosti se budou přirozeně vyvíjet (Holt, 1994).

Odměny a tresty jako blok motivace k učení

Může být vysoce rizikové využívat představu dítěte o sobě k tomu, abychom ho přiměli vykonat to, co chceme, aby vykonalo. Využívání formulací typu „jsi bystrý chlapec“ či „jsi moc šikovný“ může dítě v danou chvíli motivovat, aby udělalo, co od něj očekáváme, protože si přeje být úspěšné. Avšak když je neúspěšné, může dojít k narušení jeho vlastní představy o sobě. Pokud dítě daný úkol či výzvu nezvládne, vyloží si to tak, že není „šikovný“ ani „bystrý“. Riziková je v tomto kontextu i závislost na pochvalách. Ty totiž mohou mít dva nechtěné účinky. Mohou u dětí zapříčinit závislost na úspěchu či mohou způsobit, že v případě, že se děti nebudou cítit chváleny dostatečně, budou zklamány a rozhodnou se výzvy raději nepřijímat.. Rozhodnutí neuspět totiž nemůže přinést zklamání (Holt, 1994).

I podle některých moderních autorů je motivace trestem „riziková“ (např. Mešková, 2012). Z trestu se podle ní může stát návyk a může ztratit motivační účinek. Dítě si vůči němu může vybudovat jakousi „imunitu“. Jde o motivaci tlakem čili o motivaci „musím“, z níž se málokdy stane „chci“. Bez kontroly se trestané dítě často vrátí ke svému původnímu chování. Navíc, pod vlivem tlaku se v dětském těle hromadí napětí, jež může být ventilováno agresí a útoky na okolí (Mešková, 2012).

Podle nás výše zmíněná „imunita“ představuje ve skutečnosti obranný mechanismus, jenž dítě používá v situaci silného stresu, kterou trest představuje. A pokud se z „musím“ stane „chci“, tak pouze v případě, že hluboko pod ním „dřímala“ skrytá vnitřní motivace k dané činnosti. Každý trest, stejně tak jako vyhrožování trestem, chápeme tedy jako jednoznačnou překážku při jakémkoli učení, se všemi dalšími riziky, které tento „akt moci“ jednoho člověka nad druhým vykazuje (narušené vztahy, negativní emoce, morální deficit, snížení sebeúcty, legalizace násilí aj.).

7.6. Praxe v Donum Felix

Naplňování potřeb dětí i téma motivace jsou pro nás důležité a často diskutované. Naším cílem je zejména zajistit bezpečné a inspirativní prostředí, jež poskytuje dostatek prostoru pro vlastní práci s časem, různorodé aktivity a vlastní iniciativu a jež dává možnost navazovat zdravé přátelské vztahy. Vnímáme, že jednou z podmínek pro tvorbu takového prostředí je přiměřený počet učitelů, kteří uplatňují výše popsané teorie, dokáží dětem důvěřovat a navazovat s nimi rovnocenné přátelské vztahy. Ne vždy je to snadný požadavek, občas se dostáváme do situací, kdy strategie dítěte pro naplňování jeho potřeby nekorespondují s potřebami školy či někoho dalšího. A také se setkáváme s případy, kdy dítě zkouší aktivity, jež jsou v rozporu s pravidly školy či ohrožují bezpečnost zúčastněných. Ani v těchto situacích nepoužíváme tresty. Snažíme se dítě pochopit a nalézt s ním jiné možnosti řešení a nechávat dopadat přirozené důsledky. Potřebujeme přitom, aby i dítě porozumělo nám a našim potřebám. K tomu využíváme mj. nenásilnou komunikaci, jíž se v tomto průvodci věnuje kapitola [Řešení konfliktů, mediace, nenásilná komunikace](#). Vnější motivaci obecně vnímáme jako nevhodnou pro efektivní učení a ve škole ji nepoužíváme.

S vnější motivací souvisí i nevyžádané hodnocení druhou osobou, které významně narušuje bezpečné prostředí pro vnitřně motivované učení, a proto ho také nepoužíváme. Důležité je, aby děti postupně objevovaly své silné stránky a talenty a byly si jich vědomy, mohly je rozvíjet a zároveň nezažívaly pocit méněcennosti ve chvíli, kdy se jim něco nedaří či je úroveň jejich vrozeného nadání pro danou činnost nižší. Toho se docíluje přirozenou zpětnou vazbou, která je součástí dané činnosti a jejich výstupů, případně spontánním sebehodnocením nebo vyžádanou zpětnou vazbou.

Za komplikující, ale zároveň nevyhnutelné, považujeme to, že děti nedocházejí jen k nám do školy, ale také do různých zájmových kroužků, kde bývá přístup jiný, s našim fungováním často neslučitelný. Děti pak tedy čelí výzvě si s tímto dvojím přístupem poradit, zachovat si svou jedinečnost i integritu a zároveň nepřenášet vně nasáté nerespektující motivační způsoby na půdu školy. Výzva je to i pro nás, jelikož ve chvíli, kdy si tendencí, jež nejsou v souladu se školními hodnotami, všimneme, musíme o nich s dítětem mluvit a vzájemně si

zvědomovat, že jde o něco, co ve škole nechceme. Příkladem mohou být například soutěže pořádané třetí osobou, jež v jiných prostředích bývají považované za neškodné a zábavné. Některé děti pak mají tendenci tyto soutěže pořádat i mezi spolužáky a hodnotit, kdo z nich je lepší a kdo horší, některé děti (či učitelé) se pak v těchto situacích necítí dobře, a dochází tak ke kratším i delším debatám mezi dětmi, jež je pořádají, a mezi dětmi (či učiteli), jež je ve škole nechtějí. Tyto debaty vedené formou nenásilné komunikace jsou velmi důležité pro zachování základních hodnot a směřování svobodné demokratické školy.

Zdroje

- BERGSON, Peter. Bergson on open education (podcast Off-Trail learning, Blake Boles, 2021): Dostupné z: <https://open.spotify.com/episode/54FCR8nk2UOROTXkdh8bYb?si=ydBpFw94Ro-atZ672sL0sA&nd=1&dlsi=832f576a008e48a6>
- DECI, Edward, a RYAN, Richard, 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* [online], roč. 55, č. 1, s. 68-78 [vid. 21. 6. 2019-06]. DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68. Dostupné z: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- HOLT, John Caldwell. *Proč děti neprospívají*. 1. vydání. Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901-6624-5.
- KLÍROVÁ, Adéla. *Motivace žáků vybraných demokratických škol k učení*. Diplomová práce. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, 2020.
- KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. 1. vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vydání. Praha: Academia, 1997. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-901873-9-9.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. *Co znamená Respektovat a být respektován*. Prezentace v Donum Felix, 2021.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. *Respektovat a být respektován*. Online. In: Slideshare.net. 2016. Dostupné z: <https://www.slideshare.net/peoplecomm/respektovat-a-bt-respektovn>. [cit. 2023-10-25].

PINK, Daniel. *Pohon: Drive: překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!*. 2. vydání. Olomouc: ANAG, 2017. ISBN 978-80-7554-104-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-717-8923-2.

Doporučená literatura

DECI, Edward, a RYAN, Richard, 2000. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* [online], roč. 55, č. 1, s. 68-78 [vid. 21. 6. 2019-06]. DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68. Dostupné z: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

HOLT, John Caldwell. *Proč děti neprospívají*. 1. vydání. Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901-6624-5.

NOVÁČKOVÁ, Jana, NEVOLOVÁ, Dita. *Respektovat a být respektován*. 2. přepracované vydání Peoplecomm Praha, 2020. ISBN 978-80-87917-71-8

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-901873-9-9.

PINK, Daniel. *Pohon: Drive: překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!*. 2. vydání. Olomouc: ANAG, 2017. ISBN 978-80-7554-104-8.

8. Jak se děti přirozeně učí

Adéla Klírová, Lucie Dobešová, Jakub Václavovič

„Hlavní přidanou hodnotou svobodných demokratických škol pro děti je komunita a čas.“

Eudice Ben Or, zakladatelka Jerusalem Sudbury Democratic School

Úvod

Kapitola plynule navazuje na předešlou a demonstruje způsoby dětského učení. První část volně rozvíjí myšlenky známého amerického učitele, autora mnoha bestsellerů o vzdělávání Johna Holta. Ty jsou následně doplněny dalšími vědeckými poznatky a výzkumy zejména od amerického evolučního psychologa Petera Graye. Závěrečná diskuse pak krátce shrnuje zkušenosti, které již na toto téma byly shromážděny na území České republiky.

8.1. Proces učení

Proces učení je zcela instinktivní, přirozený proces, který si dítě dokáže ovládat samo. S velkou pravděpodobností netuší, co bude potřebovat za 10 let (což, jak upozorňuje John Holt, s jistotou neví ani žádný dospělý), ví ovšem velmi dobře, co chce a potřebuje znát právě teď. Naprosto přirozeně cítí, na co je jeho mysl připravená a po čem touží (co je jeho momentální vývojový úkol). Když mu tedy dovolíme, aby se tím zabývalo, a případně mu s tím pomůžeme, osvojí si to a bude na tom budovat další poznatky a dovednosti. Ovšem budeme-li ho nutit do něčeho, co je dle našeho názoru důležitější, ale na co není v tu chvíli dítě připraveno, nejspíše se to nenaučí nebo se to naučí nedostatečně a většinu z toho stejně brzy zapomene. V nejhorsím případě pak hrozí, že dítě ztratí chuť učit se cokoli dalšího.

Daleko více se toho děti naučí, budou-li mít přístup ke skutečnému světu a budou-li mít dostatek času a prostoru na to, aby mohly přemýšlet o prožitém, používat fantazii a hrát si. Moderní svět však skýtá různá nebezpečí, a tak je potřeba, abychom se my dospělí naučili, jak ho dětem zpřístupňovat a jak jim poskytnout větší svobodu a kompetence při jeho zkoumání. Pak může být přirozeným zdrojem poučení i zábavy (Holt, 2018). To potvrzují i výroky Ivana Illicha, jenž tvrdí, že u většiny kultur je možné sledovat přirozené učení v mluvení a řeči. Jejich jazyky vycházejí z každodenní rozmluvy, z naslouchání hádkám, ukolébávkám či příběhům. Bez jakékoli vědomé snahy učit děti, jak mluvit. Dodává, že po celém světě mluví velké množství lidí z chudších, průmyslově nerozvinutých zemí více než

jedním jazykem, což je důkazem, že přirozeným způsobem, z každodenní řeči, je možné naučit se jazyk na úrovni, na které ho je k dorozumění potřeba (Illich in Holt, 2018).

Další podmínkou efektivního „učení bez vyučování“ je možnost věnovat se svým zájmům a učit se prostřednictvím činností. V procesu efektivního učení je nezbytné, aby daná věc byla nápadem dítěte či aby se ji samo dítě chtělo naučit, uskutečnit ji. Důležitá je i připravenost „učitele“. Ten by se měl snažit vnímat potřeby i pocity dítěte, mluvit o nich a respektovat je. Brát vážně jeho otázky a hledat s ním odpovědi. A také ve chvíli, kdy dítě o činnost ztratí zájem, by ho měl nechat odejít.

Zahltneme-li děti „pravidly“, které nejsou schopné chápat, dříve než je pro ně přirozené, může se stát, že přestanou využívat „selský rozum“ a „vynalézavost“. Příkladem mohou být děti ze třídy Johna Holta, které byly schopné rozdělit tři čokoládové tyčinky mezi pět lidí, a to dokonce více způsoby. Nicméně když jim začal vykládat o zlomcích, většina přestala chápat, co po nich chce, a tyčinky rozdělit nedokázala (Holt, 2018).

8.2. Poznatky vývojových psychologů

Fyzické vzdělávání

Fyzické vzdělávání nejlépe přibližuje výuka chůze. Vědci, již se tímto tématem zabývali (in Gray, 2016), zjistili, že batolata tráví chůzí průměrně 6 hodin denně. Během této doby jsou schopna nachodit 9000 kroků, a to bez toho, aniž by bylo jejich cílem dojít na nějaké konkrétní místo. Jediným účelem tohoto pohybu je právě sama chůze. Děti během ní často padají a občas se i zraní, ale hned se zvednou a zkoušejí to znovu a znovu. Následně přichází běhání, skákání či například šplhání. Vše to zvládají samy. Naší jedinou povinností je zabezpečit jim vhodná a bezpečná místa, kde mohou trénovat (Gray, 2016).

Jazykové vzdělávání

Jazykové vzdělávání malých dětí probíhá nepřetržitě. Již v útlém dětství vydávají zvuky, jež jim pomáhají procvičovat artikulaci. Později žvatlání omezují na zvuky připomínající jazyk, který slyší kolem sebe. Po několika měsících pak můžeme pozorovat, že se často věnují aktivitám, jež mají být určeny k pochopení mluvy ostatních (například sledují, kam míří zrak mluvící osoby, aby měly možnost rozpoznat, o kterém předmětu se mluví). Je tedy zajímavé, že přestože nám dospělým přijde učení nového jazyka jako obtížné, děti se více či méně svůj rodný jazyk naučí do věku čtyř let (již projevují znalosti významu slov a gramatických pravidel). A děti, jejichž rodiče na ně mluví dvěma jazyky, se dokonce naučí oba z nich a nějakým způsobem je od sebe dokáží odlišovat. Výuka jazyka pro ně totiž představuje hru, jež je zajímavá, intenzivní a provozovaná pouze pro svůj vlastní účel. Je tedy opět zřejmé, že není naším úkolem děti řeč učit, ale poskytnout jim prostředí, kde mají možnost dostat se do kontaktu s lidmi, kteří již schopnost mluvit ovládli (Gray, 2016).

Vědecké vzdělávání

Zájem malých dětí o svět kolem nich je pozoruhodný. Od doby, kdy mají dostatečnou koordinaci očí a rukou, nedělají nic jiného, než že sahají na různé věci a manipulují s nimi. Děti ve věku 6 měsíců již například zkoumají každý objekt v jejich dosahu takovým způsobem, aby se poučily o jeho fyzických vlastnostech (mačkají jej, dávají ho z ruky do ruky, dívají se na něj ze všech stran atd.). Cílem tohoto dětského zkoumání je naučit se kontrolovat okolní prostředí. Ve chvíli, kdy se naučí vybraný předmět ovládat a vyčerpají všechny možnosti manipulace s ním, ztrácejí o něj zájem. Dalším důležitým principem jejich učení je, že daleko více projevují zájem o věci, které mohou samy ovlivňovat, než o ty, jež má pod kontrolou někdo jiný. Tato dětská touha hledat odpovědi na vlastní otázky je lidem přirozená a je základem vědy. V případě, že má dítě po celý svůj vývoj dostatek prostoru k vlastnímu objevování, zůstane pro něj zábavou až do dospělosti (Gray, 2016).

Sociální a morální vzdělávání

I to probíhá zcela přirozeně, pomocí sociálních her. Malé děti přitahují starší a zdatnější děti i dospělí, které mohou napodobovat. Zároveň se s nimi, i se svými vrstevníky, učí vycházet, hledat společné dohody, osvojovat si překonávání rozdílů či například zdokonalují svou seberegulaci. Vrozená hnací síla hrát si děti přirozeně motivuje ke snaze vycházet během her s ostatními. Pokud se jim to nepodaří, bývá hra ukončena a přirozeným následkem se stává silná zkušenost, jež nemůže být nahrazena žádnými radami dospělých (Gray, 2016).

8.3. Vhodné podmínky pro přirozené učení

Z výše napsaného je zřejmé, že děti přicházejí na svět s instinkty, jež přirozeně podporují jejich vzdělávání. Jsou schopné pozorovat, prozkoumávat, hrát si a komunikovat s ostatními způsoby, díky nimž získávají schopnosti, vědomosti a hodnoty potřebné k tomu, aby žily a vzkvétaly ve fyzickém i sociálním světě. Dělalí to s velkou intenzitou a radostí. Tyto instinkty byly vytvářeny a evolucí zdokonalovány již v daleké minulosti, kdy naši předci žili jako lovci a sběrači. Můžeme tedy předpokládat, že budou nejlépe fungovat v prostředí skupiny lovců a sběračů či v moderní společnosti, která určité aspekty skupiny lovců a sběračů napodobuje.

První důležitou podmínkou je čas a prostor pro hraní a zkoumání. To znamená velké množství neplánovaného času, kdy si děti mohou dělat, co chtějí, a prostor, který zahrnuje rozličné terény, jež jsou pro danou kulturu relevantní. Je důležité, aby se dospělí nesnažili děti kontrolovat a dali jim plnou důvěru, že se svým časem naloží, jak potřebují k tomu, aby dokázaly splnit svůj aktuální vývojový úkol. A také aby jim věřili, že se v prostoru dokáží pohybovat bezpečně, v souladu se svými schopnostmi.

Druhou důležitou podmínkou je věkové míšení dětí a přístup ke vzdělaným a pečujícím dospělým. Při interakci s druhými totiž probíhá ohromné množství učení. Ve věkově různorodých skupinách přejímají mladší děti dovednosti, inspiraci, informace i myšlenky od starších. A starší děti se učí z interakcí s mladšími. Podstatné také je, že všechny děti vidí, co dělají dospělí, a mají tak možnost začleňovat to do svých her. Kromě toho mají možnost

naslouchat jejich debatám a příběhům a také, v případě, že to potřebují, mají možnost jít za jakýmkoli dospělým v okolí a požádat ho o pomoc, radu či podporu.

Za třetí je potřeba, aby děti měly přístup k nástrojům své kultury. Děti moderní kultury by tedy měly mít přístup například k širokému sortimentu vybavení na vaření, sportovnímu vybavení, dřevařským nástrojům, knihám či technologiím.

A v neposlední řadě je potřeba, aby se dítě v prostředí, kde se pohybuje, cítilo bezpečně. Nebálo se projevat svůj názor, ptát se, mělo svůj hlas a také aby nemělo strach ze starších a silnějších dětí (Gray, 2016).

8.4. Sebeřízené vzdělávání podle P. Graye

Vhodné podmínky pro přirozené vnitřně motivované učení podrobněji rozvíjí P. Gray při popisu sebeřízeného vzdělávání a podmínek, za nichž probíhá. Sebeřízené vzdělávání (*self-directed education*) podle P. Graye je vzdělávání, které probíhá na základě činností, jež si samostatně volí jedinec. Sebeřízení často probíhá organicky a bez plánu, nicméně jeho součástí může být a často bývá stanovování cílů, plánů, využití široké palety kurzů, seminářů a projektů. Sebeřízené vzdělávání považujeme za součást vnitřně motivovaného učení tak, jak je vysvětleno v kapitole [Vnitřně motivované učení a jeho předpoklady](#).

Peter Gray (2016) vysvětluje, že v kontextu sebeřízeného vzdělávání je zodpovědností dospělých vůči dětem především to, aby měly možnost žít v bezpečném, zdravém a důstojném prostředí. Kromě fyzického prostředí vyzdvihuje Gray také fakt, že mnoho učení u dětí se děje nápodobou, a tak je výrazným zdrojem učení to, jak se chovají podpůrní dospělí kolem něj. Jejich úlohou naopak není, aby se starali o školní osnovy, plány výuky a motivování dětí k učení, které sebeřízenému učení brání a vedou k tomu, že se děti naučí odevzdávat zodpovědnost za své učení vnější autoritě se zdáním, že ona lépe ví, co a jak se má dítě naučit.

Gray (2023) předkládá několik důkazů k tomu, že sebeřízené vzdělávání funguje:

1) Děti se naučí široké paletě dovedností ještě před tím, než nastoupí do školy: naučí se chodit, šplhat, fyzikální vlastnosti všech objektů v jejich dosahu, naučí se svůj rodný jazyk, základy psychologie lidí okolo sebe (jak je rozveselit nebo naopak rozzlobit) a tak dále. To vše se učí zejména přirozenou cestou: díky svým hrám, zvědavosti a přirozené pozornosti k chování lidí okolo sebe.

2) Kultury lovců a sběračů jsou přirozeným důkazem toho, že se dítě stane funkčním a produktivním členem společnosti navzdory neexistenci škol či jiných forem organizovaného vzdělávání, které by nebyly v souladu se sebeřízeným vzděláváním. Pro společnosti lovců a sběračů je typické, že dětem je do pozdního dospívání umožněno si neomezeně hrát. Dospělí do her dětí nevstupují, nijak je nesměřují, ani je k hraní nemotivují. Mnohé dětské hry sice zrcadlí činnost dospělých a někdy vedou i k produktivní činnosti, zároveň však není očekáváno, že by se děti do produktivní činnosti zapojovaly – tento požadavek se např. podle Diamonda objevuje až po přechodu k pastevecko-zemědělskému způsobu obživy

(Diamond, 2014). Více o pedagogice lovců a sběračů najdete v kapitole [Jak se učí lovci a sběrači](#).

3) I v současné době existují školy založené na sebeřízeném vzdělávání. Jejich absolventi se v životě vydávají různými směry a slouží jako důkaz, že způsob výchovy lovců a sběračů je přenositelný do současné doby, přestože je západní kultura od kultury lovců a sběračů odlišná. Příkladem je škola Sudbury Valley, kde Gray prováděl např. výzkum týkající se dovednosti číst. „*Pokud děti vyrůstají v gramotné společnosti a jsou obklopeny lidmi, kteří čtou, naučí se číst. Možná při tom budou mít nějaké otázky a požádají o rady od těch, kteří už číst umějí, ale veškerá iniciativa bude jejich a celý proces si zorganizují sami.*“ (Gray, 2016, s. 48). Děti totiž přirozeně vědí, na co jsou již připravené a jaký je jejich styl učení, a tudíž si jsou schopné zvolit svůj vlastní jedinečný způsob, jak se čtení naučit. Z výzkumu *Jak se studenti učí číst*, který dělal Savio (in Gray, 2016), bylo patrné, že děti se naučily číst v poměrně širokém věkovém rozpětí (mezi 4. a 14. rokem života). Některé z nich se naučily plynule číst během několika týdnů a jiným to zabralo mnoho času a úsilí. I způsob učení se lišil: někdo se systematicky učil fonetiku a občas žádal o pomoc, jiní to prostě „pochytili“.

Projevy sebeřízeného vzdělávání zcela přirozeně najdeme v jakémkoli prostředí. Setkáme se s ním i v běžné škole, navzdory faktu, že tam sebeřízené učení není vždy podporováno, a někdy je dokonce penalizováno, např. když si student čte pod lavicí knížku své volby v hodině, v níž učitel očekává aktivitu v činnosti, o kterou žák nejeví zájem, a dostane se mu za to výtky. Příklad ukazuje, že navzdory tomu, že sebeřízené vzdělávání je nedílnou součástí našeho života, ve většině prostředí je umožněno pouze částečně, mnohdy není podporováno, nebo je mu dokonce bráněno.⁸

Existuje vícero podob vyjádření podmínek sebeřízeného vzdělávání. Různé zdroje se také liší, jestli se jedná o podmínky pro optimalizaci, tj. nejlepší možný průběh sebeřízeného vzdělávání (takto se k výčtu staví např. americká Alliance for Self-Directed Education), nebo jestli se jedná o podmínky, jejichž splnění vede k realizaci sebeřízeného vzdělávání jako takového (česká Aliance pro sebeřízené vzdělávání). V podstatě ale všechny podoby vyjádření obsahují ty samé body, jen v různých formulacích. Dle Alliance for Self-Directed Education, kterou P. Gray spoluzakládal a z jehož výzkumů následující text čerpá, funguje sebeřízené vzdělávání nejlépe, když jsou splněny následující podmínky.

⁸ Z tohoto důvodu Gray navrhuje, aby se pojem sebeřízené vzdělávání používal ve dvou variantách, přičemž s velkým písmenem by se pojem používal jako vědomě zvolený vzdělávací koncept, který podporuje sebeřízené vzdělávání a programově nezahrnuje aktivity, jež sebeřízené nejsou. Toto odlišení se v českém prostředí zatím příliš nepoužívá a nebudeme jej používat ani my, nicméně návrh Graye považujeme za vhodný zmínit, protože umožňuje s pojmem sebeřízené vzdělávání pracovat diferencovaněji a s vědomím významové plurality.

8.4.1. Kulturní očekávání (a skutečnost), že vzdělávání je odpovědnost dětí

„*Studium vyžaduje svobodu.*“ (Gray, 2016, s. 15). Když dospělí neumožní dětem vzdělávat se svobodně, není možné, aby děti plně přijaly odpovědnost za své vzdělávání. Předání odpovědnosti dětem neznamena, že jsou dospělí v pasivní roli. Svým chováním, zálibami, ochotou s dětmi mluvit a společnými aktivitami se na vzdělávání dětí nevyhnutelně podílejí, nicméně společných aktivit se neúčastní s cílem dítě něco „naučit“, pokud si o to dítě samo neřekne nebo nepřijme nabídku.

Zodpovědnost za své vzdělávání obsahuje celou paletu možností a způsobů, jak k sebevzdělávání přistoupit. Někomu vyhovuje učit se a žít velmi neformálně, spontánně a impulsivně, někomu vyhovuje organizace, práce s cíli a úkoly. Součástí zodpovědnosti za své vzdělávání je i možnost zvolit si velmi tradičně vedený způsob vyučování, jedná-li se o svobodnou volbu.

Nedílnou součástí umožnění dětem zodpovídat za své vzdělávání je také širší vědomí toho, že dítě je autonomní bytostí, která má v kontextu svého růstu právo na vlastní životní volby. Právě tendence některých rodičů děti formovat a otiskovat do dětí svá očekávání a přesvědčení o životě a vhodné životní cestě může být častým omezením pro realizaci sebeřízeného vzdělávání.

8.4.2. Neomezený čas na hru, objevování a následování vlastních zájmů

Hra je hlavním zdrojem učení u dětí a potřebují mnoho času a prostoru, aby si našly kamarády, hrály si, objevovaly svět i zažily nudu. Hra je pro Graye (2016) svobodně vybraná činnost, které se aktéři účastní více pro radost ze hry než pro její výsledek. Hra je pro Graye také stavem mysli: „*Důvodem, proč je hra tak ideálním stavem mysli, je právě to, že se zaměřujeme na prostředky, a ne na výsledek. Pokud se nebojíme o výsledek, rádi zkoušíme nové možnosti a nové zdroje informací a ověřujeme je v praxi.*“ Hra také bývá nápaditá, vyžaduje tedy velkou dávku představivosti a fantazie. V neposlední řadě hra představuje aktivní, pozorný, nestresující se stav mysli, který je považován za ideální stav pro tvůrčí činnost a učení. Je to aktivita, jež podporuje uvažování. „*Abstraktní myšlení přichází skrze mentální transformaci, která mění abstraktní problém na konkrétní, tj. na problém velmi podobný již prožitému a vyřešenému problému. Tyto mentální transformace zahrnují představivost, a dokonce i malé děti jich jsou schopny.*“ (Gray, 2016, s. 88).

Kromě objevování světa kolem slouží hra k poznávání sebe sama skrze interakce s ostatními účastníky hry. Součástí hry je domluva nad její podobou, řešení někdy protichůdných potřeb a konfliktů z nich vzešlých. Dospělými nestrukturovaný čas umožňuje dětem zažívat nudu, jež je zásadní pro objevování sebe sama a svých zálib. Volná hra je zásadní pro rozvoj seberegulace, tedy dovednosti kontrolovat a řídit své pocity, myšlenky i jednání, která je nezbytná v široké paletě životních situací, ve vztazích, kariéře, finančním rozhodování atp. Souvislost volné hry a seberegulace prokázal např. rozsáhlý longitudinální

výzkum na více než 2000 dětech v Austrálii (Colliver et al., 2022). [Svobodné hře](#) je věnována 10. kapitola tohoto průvodce.

8.4.3. Věkové míchání

„*Věková segregace narušuje přirozené způsoby dětského učení.*“ (Gray, 2016, s. 58). O prospěšnosti věkové heterogenity pro sebeřízené vzdělávání dětí byl přesvědčen i Daniel Greenberg, zakladatel školy Sudbury Valley. V této škole později probíhal výzkum (Gray, 2016), který se zabýval vztahem sociální interakce a věkem dětí. Bylo zjištěno, že 50 % sociálních interakcí probíhalo mezi studenty, jejichž věkový rozdíl přesahoval dva roky, a 25 % interakcí se odehrávalo mezi dětmi, jejichž věkový rozdíl byl více jak 4 roky. Toto věkové míchání bylo v největší míře pozorováno během her. Za nepochybnou výhodu věkové heterogenity je považováno to, že mladší děti mají možnost účastnit se aktivit, jež by samy či s dětmi stejného věku vykonávat nemohly. Tuto tezi dokládá i výrok Lva Vygotského (In Gray, 2016, s. 60): „*Děti se učí nejlépe, pokud se stýkají s těmi, kteří jsou v jejich zóně nejbližšího vývoje.*“ Gray (2016) uvádí i další příklady prospěšnosti věkové heterogenity ve spojení s učením. Ve skupině, kde byly děti věkově smíšené, čtyřleté i starší – například osmileté, docházelo k tomu, že i čtyřleté děti si házely s míčkem. Ty starší jim ho totiž dokázaly vhodně hodit a i chytit ještě ne úplně přesné hody mladších. Ve skupině pouze čtyřletých dětí k hodu míčkem nedocházelo, jelikož nikdo z dětí ještě danou dovednost neměl.

Za další výhodu věkové heterogenity bývá považována skutečnost, že hry, kde dochází k věkovému míšení, bývají hravější a také mají unikátní vzdělávací vlastnosti. To je způsobeno tím, že takové hry bývají kreativnější, méně soutěživé a jsou nápomocné při procvičování nových dovedností. Soutěživost a s ní spojené nevhodné podmínky pro učení zde mizí zejména proto, že starší děti necítí hrdost, když porazí mladší, a mladší zase nepředpokládají, že porazí starší. Díky tomu zde vzniká prostor pro vytváření respektujících vztahů, dále pro již zmiňovanou kreativitu, experimenty a učení se novým dovednostem. Feldman (in Gray, 2016), který se na výzkumu podílel, například pozoroval mnoho šachových partií, a to jak mezi stejně starými dětmi, tak mezi dětmi různého věku. Ty, jež byly mezi dětmi stejného věku, prý byly spíše vážné a hráčům šlo o vítězství. V těch, kde byly protihráči různého věku, byly kreativnější a veselejší, starší hráči se například úmyslně oslabovali, aby se dostali do složitějších situací, případně mladším hráčům radili. Proces učení Feldman spatřoval zejména v tom, že starší hráči měli možnost experimentovat s novými styly hry, které se zatím neodvážili použít ve vážné partii.

V neposlední řadě je pro starší děti příležitostí k růstu i možnost učit se vysvětlovat hry mladším. Rozšiřují si tak své vlastní vědomosti a také u nich dochází k rozvoji empatie a citlivosti. Ve věkově smíšené skupině tedy bývá mnoho přirozených a hravých způsobů, jak se učit jeden od druhého (Gray, 2016). Praxe svobodných demokratických škol ukazuje, že i pro starší děti může být hra s mladšími dětmi zábavná.

8.4.4. Možnost hrát si s nástroji kultury

Děti lovců a sběračů se naučily, co potřebovaly k životu v rámci skupiny, díky možnosti používat a hrát si s nástroji významnými pro danou kulturu. To samé platí pro děti dnes. Ve svobodných demokratických školách se hrou děti učí i dovednosti, jako je čtení a psaní, tedy taktéž používání nástrojů soudobé kultury. Jsou věci, u nichž je žádoucí zvládnutí jistých bezpečnostních pravidel a postupů, které umožní věc používat s nižším rizikem, nicméně i jistá míra rizika patří mezi významný stimul pro učení a všestranný rozvoj člověka.

Diskutovaným nástrojem kultury v souvislosti s dětmi jsou digitální technologie. Názory na technologie a jejich vliv na děti jsou různé a různorodé jsou i výsledky výzkumů, nicméně se jedná o nástroje, které jsou pro současnou kulturu neodmyslitelné a je jistě žádoucí, aby se s nimi děti naučily zacházet. Jako u jiných nástrojů kultury, i u technologií probíhá osvojování si nástrojů formou hry. V určitých ohledech jsou digitální technologie jistě odlišné a mají i specifická rizika, jež řeší i dospělí. Svobodné demokratické školy spojuje přesvědčení, že regulace užívání jakéhokoli nástroje kultury je otázkou pro školní shromáždění (pokud to není omezeno zákonem jako například u zbraní).

8.4.5. Komunita

Sebeřízené vzdělávání nejlépe probíhá v sociálních skupinách, jež sebeřízení podporují. Učící se jedinec může být součástí vícero komunit, které mohou mít různou podobu, podstatné však je, že jsou podporující, stabilní a založené na respektu k jednotlivci, jeho potřebám a názorům. Pro optimální průběh učení je podstatný pocit bezpečí (Nováčková, 2020).

8.4.6. Dospělí, kteří jsou spojenci, ne soudci

Dospělí jsou nedílnou součástí života dětí, mnohdy však vnímají děti jako méně hodnotné než jiné dospělé, mají potřebu děti řídit, směřovat, vést, jakkoli často s velmi pozitivními úmysly. Vnitřně motivované učení nejlépe podpoří dospělí, kteří jsou propojeni sami se sebou a jsou přitom autentičtí a jednají s dětmi s plným respektem k jejich autonomii. Více o roli dospělých ve svobodných demokratických školách naleznete v kapitole [Role v procesu vnitřně motivovaného učení](#).

Zdroje

HOLT, John Caldwell a FARENGA, Patrick. *Učte se sami: dovolte dětem, aby se učily samy* = *Teach your own*. 1. vydání. Praha: Marie Noe, One Woman Press, 2018. ISBN 978-80-86356-59-4.

GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. 2. rozšířené vydání. Praha: PeopleComm, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6.

NOVÁČKOVÁ, Jana, NEVOLOVÁ, Dita. *Respektovat a být respektován*. 2. přepracované vydání Peoplecomm Praha, 2020. ISBN 978-80-87917-71-8

9. Jak se učí lovci a sběrači

Vladimír Dobeš

„Dospělí lovců a sběračů nezasahují do života svých dětí z pozice moci.“

Yumi Gosso

Úvod

Text této kapitoly byl připraven především s využitím literatury o společnosti lovců a sběračů se zaměřením na učení jejich dětí a s využitím informací z různorodých etnik žijících lovecko-sběračským stylem života. Relevantní poznatky byly vybírány a jsou komentovány z pohledu dosavadních zkušeností s fungováním principů vnitřně motivovaného učení v rámci moderní společnosti, které mimo jiné ilustrují měnící se paradigma ve vzdělávání. Jsme si vědomi, že různá etnika lovců a sběračů žila různým způsobem a některá například alternovala hierarchické a nehierarchické uspořádání (Graeber, 2022).

9.1. Lovci a sběrači – základní charakteristiky

Člověk byl lovcem a sběračem po většinu svého vývoje (u moderního člověka nejméně 150 000 let). Náš dnešní mozek se formoval převážně v době lovců a sběračů (Grinde, 2002).

Lovce a sběrače si můžeme představit jako skupiny s kočovným způsobem života, které se žíví převážně sběrem plodin a lovem. Organizace a ekonomika některých těchto skupin je založena na rovnosti členů, sdílení, demokratickém rozhodování a na sebeřízení (bez hierarchického uspořádání, bez vůdce nebo náčelníka (Diamond, 2014)). Zároveň už měli kulturní tradice v oblasti hudby, výtvarného umění, rituálů a her, tanců a vyprávění příběhů. Poznatky o životě lovců a sběračů získávají antropologové u izolovaných skupin, které si zachovaly tento způsob života do dnešní doby (těchto skupin však rychle ubývá).

Život lovců a sběračů byl původně hodnocen jako „primitivní“, jako nižší vývojové stádium před přechodem k zemědělství. Nicméně lovci a sběrači byli obecně zdravější a vitálnější (a podle všeho i celkově „šťastnější/veselejší“) než lidé, kteří postupně přešli na získávání obživy převážně zemědělstvím a pastevectvím. Podle nové hypotézy se lovci a sběrači, kteří přežili dětská léta, před cca 40 000 roky dožívali průměrně 70 let, což je podstatně více, než se původně předpokládalo (Feehly, 2021). Nové vědecké poznatky o lovcích a sběračích boří i některé další mýty, jako například že lovili výhradně muži a ženy se zabývaly sběrem. Přejít mezi lovci a sběrači a zemědělci nebyl spojitý, ale různé způsoby obživy i rozhodování existovaly vedle sebe (Graeber, 2022).

Antropolog Sahlins hovoří o společnosti lovců a sběračů dokonce jako o „původní společnosti hojnosti“ (*original affluent society*), a to na základě pozorování, že sledovaní lovci sběrači měli dostatečné materiální zajištění svých potřeb včetně potřeby bezpečí. Vhodnou strategií pro dosahování hojnosti bylo jak produkovat dostatek, tak i spokojit se s málem (Sahlins, 1968). Uspokojení základních materiálních potřeb umožňovalo rozvoj na úrovni sociálních potřeb.

9.2. Východiska učení u lovců a sběračů

Lovci a sběrači jsou z našeho pohledu pod silným evolučním tlakem a jejich děti potřebují získat velké množství detailních znalostí a často špičkových dovedností (znalost rostlin, zvířat, jejich prostředí a vztahů, dovednost lovu a stopování, stavby obydlí, výroby nástrojů apod.).

Lovci a sběrači potřebují, aby každý člen skupiny mohl objevit a plně rozvinout své talenty. Zásadní pro fungování a přežití skupiny je i získání hlubokých sociálních kompetencí.

Učení u lovců a sběračů vychází z jejich výše uvedených potřeb. Přístup k dětem je u nich založen na plné důvěře v pozitivní základ lidské povahy i vnitřní program osobního rozvoje a v přirozený altruismus vůči ostatním. Je založen na důvěře, že když bude dítě ponecháno přirozenému vývoji, rozvine se v kompetentního dospělého, jenž se podle svých možností zapojí do produktivních aktivit skupiny.

Lovci a sběrači nerozlišují „práci“ a „hru“. Co je pro nás práce, je pro ně hra a zábava, a to z následujících důvodů (Gray, 2014, 2009):

- Jejich činnost je různorodá a vyžaduje hodně dovedností a inteligenci (rozhodování).
- „Práce“ není mnoho (lovci a sběrači provozují činnost, kterou bychom nazvali prací, v průměru jen cca 20–40 hodin týdně).
- Nepracují „podle hodin“, ale podle toho, zda je pro to vhodný čas a jak to sami cítí (hodně času věnují sociálním kontaktům a „odpočinku“ nebo hudbě a tanci apod. – z dnešního pohledu to může vypadat jako čas s přáteli na dovolené v kempu).
- „Práci“ provozují většinou v sociálním kontextu s přáteli (týmová práce).
- „Práce“ je pro člena skupiny v každou dobu dobrovolnou volbou, nemusí se jí účastnit a může z ní kdykoli „odejít“.

Nejen „práce“, ale jakákoli činnost je pro každého v každou dobu jeho dobrovolnou volbou – každý má svobodu neúčastnit se. Dospělí aplikují i na děti stejný přístup založený na svobodě a na vzájemném respektu k plné autonomii jedince a na přirozeném přijímání odpovědnosti. Tato (pro nás až „radikální“) důvěra v jedince a jeho autonomii se skupině vrací v přirozené soudržnosti a participaci členů skupiny na jejích aktivitách.

9.3. Ekonomika daru

Důvěra a dobrovolnost je velice zajímavý aspekt fungování skupin lovců a sběračů, jenž je zásadně odlišuje od přesvědčení naší kultury o podstatě člověka, jeho motivaci, hodnotě apod. Například to, že jedinec, jenž se na „práci“ podílí méně nebo vůbec, se podílí na konzumaci jejích plodů stejně jako ten, kdo se v „práci“ angažoval nejvíc. Je to v rozporu s tradičními ekonomickými předpoklady fungování společnosti založenými na principech výměny hodnot, nákladů a výnosů nebo úsilí a odměny („bez práce nejsou koláče“) či maximalizace osobního užitku a zisku.

Nutnost vnější motivace je sdíleným přesvědčením většiny stávající společnosti. Jako lovci a sběrači jsme ale po většinu své historie žili bez této vnější motivace odměn nebo trestů. Neznali jsme „práci“, ale jen smysluplnou činnost, kterou jsme provozovali jako hru, často dobrodružnou. A nevadilo nám přispět jejími plody i těm kolem nás, kteří se o ně přímo nezasloužili. Tento (jak by ekonomové asi řekli „neekonomický“) přístup se nazývá „ekonomika daru“ (Parry, 1986).

Přístup lovců a sběračů je založen na důvěře v přirozenost, smysluplnost a hravost toho, co dělají (ať už tomu my říkáme „práce“, „učení“, „hra“ nebo „život“), a dále i v to, že pokud důvěřujete sobě i lidem kolem sebe, ostatní lidé udělají pro sebe i pro skupinu to nejlepší, co mohou.

Dobře to ilustruje Michaeleen Doucleffová (2021)⁹: *Hadzabové v severní Tanzánii mají, jak bychom to my pojmenovali, „udržitelný“ vztah se zemí. Rodiny spolupracují společně s rostlinami a zvířaty, jež je obklopují, tak, že mohou koexistovat tisíce let. Je to reciproční vztah založený na respektu a minimálním zasahování, namísto kontroly a přeměňování, na nichž je založena naše západní kultura. Provozují „ekonomiku daru“.*

Doucleffová dále uvádí, že ekonomiku daru viděla i ve vztahu domorodců s dětmi. Rodiče neusilují o přeměnu svých dětí na nějaký ideál, jak to děláme my – co nejrychleji to jde prostřednictvím kontroly a dominance. Namísto toho se zaměřují na vzájemné dávání. Rodič dává dítěti dary lásky, společenství a jídla a na oplátku dostává to, že děti přebírají různé odpovědnosti. Rodiče i děti koexistují s minimálními zásahy a se vzájemným respektem, milují a propojují.

Bohatství mezi některými domorodými lidmi znamená mít dost na to, abychom mohli něco darovat (Kimmerer, 2015).

⁹ Volný překlad

9.4. Vzdělávací praxe lovců a sběračů

Zde je přehled hlavních aspektů, které bychom mohli označit jako zásady přístupu lovců a sběračů k učení jejich dětí (Gray, 2008, 2009, 2014 a 2016):

- Děti mají po narození dlouhodobý kontakt s matkou, dlouho spí s dospělými a jsou kojeny někdy až do věku 4 let. Dochází tak k naplnění jejich potřeby dotyku a podpory dospělého (tzv. bondingu a attachmentu).
- Za svůj rozvoj a učení jsou „zodpovědné“ děti (nikdo to ale „neřeší“, přirozená podpora dospělých a učení probíhá organicky).
- Děti mají tolik času na svobodnou hru a pro vnitřně motivované zkoumání a objevování, kolik jej potřebují. Jedním z důležitých efektů svobodné hry je, že eliminuje možné tendence k dominanci (zde je opět důležitá dobrovolnost hry a možnost odejít z ní, když se v ní necítím dobře nebo mne už nenaplnuje).
- Děti mohou pozorovat aktivity dospělých a začlenit je do svých her nebo se jich účastnit.
- Mají svobodu následovat své vývojové úkoly a zájmy.
- Mohou si hrát s prostředky své kultury.
- Samy se učí rozpoznávat a řídit rizika (dospělí je chrání od zjevně smrtelných rizik, nikoli od rizik, u nichž hrozí spíše jen zranění). Dospělí dětem nebrání používat ani prostředky, které bychom v naší kultuře vnímali jako „nebezpečné“ (například pohybovat se jako batole v blízkosti ohně nebo už v útlém věku používat luk a šípy).
- Děti se mohou libovolně věkově míchat. Vzájemně se od sebe učí a podporují se. U malých skupin křováků například děti různého věku vytvářejí jednu skupinu, která realizuje většinu aktivit společně. Věkové míchání je prevencí konkurence a soutěživosti, kterou lovci a sběrači neznali.
- Děti mají k dispozici různorodé dospělé a mohou zažít různé sociální modely.
- Podle svých schopností se zapojují do rozhodování, jsou uznávány jako rovnocenní a kompetentní partneři.

Děti si takto přirozeně a na základě vnitřně motivovaného učení osvojují kompetence potřebné pro kvalitní život. Mohou objevit a rozvíjet své talenty.

Děti lovců a sběračů neuvažují o odpovědnosti, je pro ně přirozenou součástí jejich života. Přesto anebo právě proto jsou odpovědnými členy své komunity. Pokud mi někdo odpovědnost vnucuje tím, že „musím“, snímá ji tím ze mne a bere ji na sebe a já pak čekám na další instrukce – tento koncept kontroly a ovládnutí lovců a sběračů neznají.

9.5. Příklady učení u lovců a sběračů

Pedagogiku lovců a sběračů ilustrují následující citace (v českém překladu) výzkumníků, kteří žili v konkrétních společenstvích lovců a sběračů:

Gould (1969): *Původní obyvatelé Austrálie (Aboriginci) uspokojují potřeby svých dětí („rozmazluje je“) extrémním způsobem a někdy je například kojí až do věku 4 nebo 5 let. Použití fyzického trestu pro dítě je velice vzácné.*

Gosso (2005): *Lovci a sběrači nedávají svým dětem žádné příkazy. Například žádný dospělý neříká, že je čas jít spát. Děti v noci zůstanou v blízkosti dospělých, dokud se necítí unaveny a neusnou. Dospělí lovci a sběrači nezasahují do života svých dětí z pozice moci. Nikdy je nebijí, nekárají je ani se k nim nechovají agresivně, fyzicky ani verbálně, ani je nechválí nebo nekontrolují jejich vývoj.*

Liedloff (1977): *Myšlenka „toto je moje dítě“ nebo „toto je tvoje dítě“ u Yequánů (jihoameričtí indiáni) neexistuje. Rozhodovat, co by měl někdo jiný dělat bez ohledu na jeho věk, je u Yequánů mimo jejich vzorce chování. Mají velký zájem o to, co kdo dělá, ale bez pohnutky někoho nějak ovlivňovat – nechávají každého, ať se řídí sám. Motivační silou je u dětí jejich vůle.*

Guemple (1988): *Batolata a malé děti (u Eskymáků – Inuitských lovců a sběračů v oblasti Hudson Bay) mohou prozkoumávat své okolí v rámci limitů jejich fyzických schopností a s minimálním zasahováním od dospělých. Proto když vezme dítě do ruky nebezpečný předmět, rodiče jej obvykle nechají, aby dítě objevilo jeho rizika samo. Předpokládá se, že dítě ví, co dělá.*

Thomas (2007): *Děti Ju/'hoansiů (křováci žijící v poušti Kalahari) plakaly velmi zřídka, pravděpodobně proto, že neměly proč plakat. Nikdo na děti nikdy nekřičel, ani je neplácal nebo je jinak fyzicky netrestal. Ani hubování nebylo časté, většina dětí nikdy neslyšela „odrazující slova“, dokud se nestávala adolescenty. A i poté bylo pokárání, pokud to vůbec bylo „pokárání“, řečeno mírným hlasem.*

Liedloff (2007): *Yequáni nemají ani soutěživé hry. Jiné hry samozřejmě mají. Zápasí, ale nepořádají šampionáty, jen série zápasů mezi dvojicemi mužů. Neustálé procvičování lukostřelby má vždy za účel dosáhnout dokonalosti, ale ne soutěžit s ostatními chlapci. Lov neprobíhá ve znamení soutěže mezi muži. Jejich emocionální život to nepotřebuje, proto to jejich kultura nenabízí. Pro nás je těžké představit si život bez soutěže – stejně tak těžké, jako je představit si pocit, že jste „správně“ právě takoví, jací jste.*

Diamond (2014): *Antropologové pracující s malými společenstvími často uvádějí, že je překvapila předčasná vyspělost dětí v sociálních dovednostech, a domnívají se, že vysvětlením by mohly částečně být právě bohaté vztahy s řadou osob fungujících jako náhradní rodiče či pečovatelé (doplňující či nahrazující rodičovskou péči).*

9.6. Závěrem

Vztahová a vzdělávací zkušenost lovců a sběračů se zdá být velmi inspirativní, zároveň by ale neměla být idealizována. Lovci a sběrači žili často, jak bychom to dnes vnímali my, ve velmi tvrdých podmínkách. Odpovídala tomu často i jejich reakce. V mnoha tradičních společenstvích lovců a sběračů bylo například za určitých okolností přípustné usmrcení novorozence (tzv. infanticida) nebo preventivní zabití cizince pohybuujícího se na území, které považovali za své teritorium.

Lovci a sběrači mohli také jednoduše uplatnit vnitřně motivované učení, protože sami přirozeně modelovali činnosti, které se od nich děti potřebovaly naučit. Nemuseli zároveň

řešit problémy, jež si naše společnost vytvořila tím, že vybudovala umělé prostředí, které bývá pro děti nepříznivé, špatně pochopitelné a někdy i nebezpečné. Děti lovců a sběračů se podle některých teorií také nepotřebovaly učit abstraktním teoretickým znalostem, jež není možné získat přímou zkušeností.

Děti lovců a sběračů se na druhou stranu mnohem více učily všemi smysly. Lze předpokládat, že byly daleko více než lidé v naší společnosti propojeny samy se sebou, s ostatními i s přírodou a do svého rozhodování zapojovaly intuici mnohem více než je obvyklé dnes (některé skupiny lovců a sběračů různé úrovně vztahů – k sobě, k ostatním a k prostředí – vůbec neoddělovaly a vnímaly je jako kontinuum a jednotu).

Zkušenosti svobodných demokratických škol ukazují, že všechny základní předpoklady a přístupy pedagogiky lovců a sběračů lze při zohlednění současných podmínek využít i při vnitřně motivovaném učení v dnešní době. Vztahová a vzdělávací zkušenost lovců a sběračů se zdá být velmi inspirativní pro svobodnou demokratickou pedagogiku a lze ji považovat i za její přirozené východisko, a to nejen proto, že formovala moderní mozek člověka. Jako hlavní argumenty vidíme to, že učení lovců a sběračů odpovídá nejen současným požadavkům na zvyšování kvality života a etickým hlediskům, ale i proměnám potřeb na trhu práce.

Zdroje

ANDERSON A, Chilczuk S, Nelson K, Ruther R, Wall-Scheffler C. *The Myth of Man the Hunter: Women's contribution to the hunt across ethnographic contexts*. PLoS ONE 18(6): e0287101. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287101>. 2023

DIAMOND, Jared. *Svět, který skončil včera – Co se můžeme naučit od tradičních společností*. České vydání Jan Mervil Publishing, 2014. (s. 188)

DOUCLEFF, Michaeleen. *Hunt, Gather, Parent - What Ancient Cultures Can Teach Us About the Lost Art of Raising Happy, Helpful Little Humans*. 2021.

FEEHLY, C. *Humans Have Evolved to Stay Active Even in Old Age, New Hypothesis Claims*. Science Alert 2021. Dostupné z: <https://www.sciencealert.com/humans-have-evolved-to-stay-active-even-in-old-age-new-hypothesis-claims>

GOULD, Richard A. Yiwara. *Foragers of the Australian Desert*. 1969. (s. 90)

GOSSO, Yumi, Otta Emma, de Lima Maria, Morais Salum, Ribeiro Fernando and Bussab Vera. *Play in Hunter-Gatherer Society*, in *The Nature of Play: Great Apes and Humans*, ed. Anthony D. Pellegrini and Peter K. Smith. 2005. (s. 218)

GRAEBER David, Wengrow David. *The Dawn of Everything*. Penguin Books, 2022. ISBN: 0141991062

GRAY, Peter. *Svoboda učení*. České vydání Praha: PeopleComm, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6

GRAY, Peter. *Why hunter-gatherers' work is play*. 2014. Dostupné z: <https://libcom.org/library/why-hunter-gatherers-work-play-peter-gray>

GRAY, Peter. Play as a Foundation for Hunter-Gatherer Social Existence. *American Journal of Play*. Vol. 1, No. 4 (Spring 2009), s.476-522. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069037.pdf>

GRAY, Peter. Children Educate Themselves III: Wisdom of Hunter-Gatherer. *Psychology Today*. (2008) Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/freedom-learn/200808/children-educate-themselves-iii-wisdom-hunter-gatherers>

GUEMPLE, Lee. *Teaching Social Relations to Inuit Children*. In *Hunters and Gatherers, Volume 2: Property, Power, and Ideology*, ed. Tim Ingold, David Riches, and James Woodburn, 1988. (s. 137)

GRINDE, B. (2002). *Happiness in the Perspective of Evolutionary Psychology*. *Journal of Happiness Studies*, 3(4), 331–354. <https://doi.org/10.1023/a:1021894227295>

KIMMERER, Robin Wall. *Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*. Milkweed Editions, 2015. ISBN 978-1571313560

LIEDLOFF, Jean. *The Continuum Concept*, rev. ed., 1977. (s. 90)

LIEDLOFF, Jean. *Koncept kontinua*. České vydání Dharma Gaia, 2007. (s.127)

PARRY, Jonathan. The Gift, the Indian Gift and the 'Indian Gift'. *Man*, vol. 21, no. 3 (1986), s. 453-473.

SAHLINS, Marshall. *Notes on the Original Affluent Society*. In R. B. Lee, & I. DeVore (Eds.), *Man the Hunter*. New York: Aldine Publishing Company, 1968.

THOMAS, Elizabeth Marshall. *The Old Way - A Story of the First People*. 2007. (s. 198)

Doporučená literatura

DIAMOND, Jared. *Svět, který skončil včera – Co se můžeme naučit od tradičních společností*, české vydání Jan Mervil Publishing, 2014. ISBN 978-80-87270-97-4

GRAY, Peter. *Svoboda učení*. České vydání Praha: PeopleComm, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6

LIEDLOFFOVÁ, Jean. *Koncept kontinua – Hledání ztraceného štěstí pro nás i naše děti*, české vydání Dharma Gaia, 2007. ISBN 978-80-86685-79-3

10. Svobodná hra

Adéla Klírová

„Hra je radost. Učení při hře jest radostné učení.“

Jan Amos Komenský

Úvod

Cílem této kapitoly je seznámit čtenáře s charakteristikami a následně s významem svobodné hry pro dětský vývoj. První část pojednává obecně o pojmu hra. K jejímu sepsání byly využity názory různých autorů, jež se vzájemně doplňují. Druhá část již pojednává pouze o svobodné hře. Za inspirativní autory zde považujeme zejména manžele Danišovi, a tak je kapitola vytvořena především z informací, jež jsou dostupné v jejich publikaci. Na závěr připojujeme naši vlastní zkušenost, jež je podložena dlouhodobým pozorováním na půdě svobodné demokratické školy Donum Felix.

10.1. Hra

Hra je v odborné literatuře definována různými způsoby, zcela jednoznačná definice tedy neexistuje. Severová (1982, s. 12) například tvrdí: *„Hru chápeme jako specifickou formu činnosti prováděnou lidmi různého věku v nejrůznějších kulturních podmínkách i vyššími druhy zvířat, zejména mláďaty.“* Opravilová (2004, s. 7) definuje hru následujícím způsobem: *„Hra je jazyk dětství, dorozumivací prostředek, který dítě používá k učení a duševnímu růstu. Je to spontánní, improvizovaná činnost, určená mírou vlastní zkušenosti, v jejímž rámci dítě objevuje svět a různé souvislosti v něm.“* I manželé Danišovi (2020) ve své knize představují několik jejích definic a uznávají, že s vymezením pojmu hra měli odborníci vždy problém. Navíc upozorňují na to, že většina z definic má své slabiny – často v nich dochází k idealizaci hry. Profesor Fraser Brown (in Danišovi, 2020) upozorňuje konkrétně na to, že mnoho podob hry je řízeno někým jiným než samotnými dětmi či je motivováno, ale ne vnitřně, anebo že některé hry si děti sice zvolí, ale ne ze své svobodné vůle. Často k tomu dochází například ve chvílích, kdy si hrají s dětmi, k nimž vzhlížejí a nechtějí si to s nimi „rozházet“. Kromě toho se děti rády věnují i tvrdým a drsným hrám, v nichž prožívají smutek či zažívají bolest. Je tedy zřejmé, že hru lze mnoha způsoby popsat, avšak ne přesně vymezit (Danišovi, 2020).

10.2. Charakteristika svobodné hry

Svobodná hra je hra, jež je spontánní a přináší dětem možnost být plně sám sebou. Dovoluje jim, aby prozkoumaly své myšlenky či aby naplnily své nejhlubší potřeby a pohnutky. Umožňuje jim sledovat své zájmy a záměry. Je pro děti jednou z mála příležitostí, jak zažít pocit skutečné kontroly nad svým životem. Kromě toho je svobodná hra velmi cenným nástrojem přirozeného dětského učení. Děti mají možnost učit a rozvíjet samy sebe, jelikož jim poskytuje „zónu nejbližšího vývoje“ (Vygotskij in Danišovi, 2020, s. 113). Během svobodné hry překračují svůj věk i svůj běžný způsob vyjadřování a jednání a vypadají, jako když se snaží přeskočit svou aktuální úroveň chování. Tyto hrou naučené pokroky pak mohou být považovány za jedny z největších pokroků dítěte, jelikož se často stanou běžnou součástí jeho skutečných činností a morálky. Svobodná hra tedy silně podporuje intelektuální i emoční rozvoj a má příznivé účinky na fyzické, psychické i sociální zdraví dětí (Danišovi, 2020).

10.2.1. Principy svobodné hry

Cílem následujících řádků je objasnit, co děti potřebují, aby se mohly naplno věnovat vlastním svobodným hrám.

1. Volný čas

Volný nestrukturovaný čas je základní podmínkou pro vznik svobodné hry. Každé dítě ho potřebuje, a to každý den. Bez něj je o příležitosti, jež mu může hra nabídnout, zcela ochuzeno.

2. Volný prostor

I příliš mnoho podnětů může být pro hru kontraproduktivní. Velké množství hraček uzavírá brány vlastní fantazie. Menší množství hraček může naopak pomoci k pejsstřejším hrám, rychlejšímu úklidu a také ke schopnosti oceňovat jejich hodnotu. Je sice pravdou, že malé děti své hračky brzy prozkoumají, a tak hledají, co by mohly dělat dál, avšak řešením je vyrazit s nimi ven. Příroda poskytuje velké množství příležitostí, které se jen tak neokoukají, a děti zde mají plno prostoru pro vlastní kreativitu.

3. Volný materiál

Další kouzelnou ingrediencí svobodné hry jsou věci, jež děti mohou rozpohybovat. Materiál, z něž mohou stavět a tvořit dle vlastní fantazie. Mohou to být například kostky, polštáře, šátky, krátká prkna, kartony či provazy a provázky. Ideální pak opět jsou příležitosti, jež dětem může poskytnout smíšený les (listí, šišky, klaciky atd.).

4. Opravdové nástroje a zkušenosti

V historii se děti přirozeně učily manipulovat s předměty, jež používali dospělí. Někdy jim sice dospělí vyrobili jejich zmenšeniny, ale i ty sloužily stejně jako jejich vlastní nástroje. I dnes si děti raději hrají s opravdovými nástroji a jejich plastové

napodobeniny je příliš nelákají. Jsou to však dospělí, kdo se je snaží chránit a zamezit jim v přístupu k nebezpečným předmětům. Přehnaná ochrana však může brzdit motorický rozvoj, růst sebedůvěry i rozvoj vlastní zodpovědnosti. Zejména malé děti potřebují reálně manipulovat se skutečnými předměty a dotýkat se jich, zažít opravdové zážitky a nasávat je všemi smysly. Ty starší zase potřebují reálné vzory a zkušenosti, na nichž následně budou moci stavět svůj další rozvoj.

5. Výzvy a riziko

Je dětskou přirozeností čelit výzvám a překonávat překážky ve chvíli, kdy jsou na ně připravené. Je tedy na dospělých pomáhat dětem budovat či vyhledávat prostředí, jež jim poskytne příležitost zažít během her přiměřené a bezpečné riziko. Prostor, který jim umožní trénink vlastní sebedůvěry a odhadu. Čím menší dítě dostane v tomto ohledu důvěru, tím menší jsou často úrazy i škody. Je důležité nechat děti objevovat vlastní hranice, a to psychické i fyzické.

6. Dětská skupina

Věkově heterogenní dětská skupina je přirozenou součástí vývoje člověka. Bezprostředně v ní vzniká nekonečné množství svobodných her. Díky ní děti snadněji nalézají odvahu zkoušet věci, na které by samy neměly chuť nebo by se na ně necítily. Dochází tak k přirozenému učení a rozvoji sociálních dovedností.

10.2.2. Přínos svobodné hry a její druhy

Karl Groos (in Gray, 2016) přišel s myšlenkou, že hra je nástrojem přírody k zajištění toho, že se mláďata savců budou cvičit, a tedy i zdokonalovat v dovednostech, jež potřebují k životu. V souladu s tímto tvrzením rozdělil hru zvířat do kategorií, jež odrážejí dovednosti, které rozvíjí. Patří sem například kategorie pohybových her, dále hry na lov, bojové či pečující hry. Každý zvířecí druh se různými kategoriím her věnuje s odlišnou četností. Samci zvířecích druhů, u nichž je typický boj o samice, se například často věnují hrám na zápasení. Oproti tomu hříbata zeber se co nejvíce cvičí v co nejrychlejším útěku a uskakování do stran, aby uměla utéci šelmám. Pro lidská mláďata je tedy přirozené učit se během her celé řadě dovedností, včetně těch, jež jsou specifické pouze pro kulturu, jejímiž jsou příslušníky (Groos, in Gray, 2016). V souladu s Groosovou teorií uvádí Gray typy her, které podporují celou škálu dovedností a jsou pro lidské bytosti potřebné. Jsou to hry pohybové, jazykové, průzkumné, konstruktivní, sociální a hry s fantazií. Nejcennější jsou dětské hry, které tyto kategorie kombinují. Některé mezikulturní studie her dokládají, že děti hrají především typy her, které rozvíjejí dovednosti ceněné kulturou: „*Děti ve farmářských komunitách si hrají na péči o zvířata a kultivaci rostlin. Děti z moderních západních kultur hrají hry, které zahrnují čtení a počítání, pokud jsou v jejich podmínkách ceněny, a také si hrají s počítači a dalšími technologickými přístroji, nástroji dneška.*“ (Gray, 2016, s. 97).

I manželé Danišovi (2020) ve své knize vyzdvihují důležitost hry pro fyzický, kognitivní, sociální a emoční rozvoj a představují několik druhů her. Zvláště se věnují zejména hře bojové a hře na hraně, jelikož dospělí je nemají v oblibě a často děti při nich zastavují. I tyto hry však dětem přinášejí zásadní zkušenosti pro jejich další rozvoj.

Potvrzuje to i průkopník svobodného demokratického vzdělávání A. S. Neill, jenž napsal: „V Summerhillu zastáváme teorii, že když si dítě vyhraje dosyta, pustí se do práce a je schopno čelit nesnázím. Podle mého názoru tuto teorii potvrzuje schopnost našich absolventů odvést dobrou práci, přestože ta může zahrnovat mnoho nepříjemné dřiny.“ (Neill, 2015, str. 59). Ve své škole pozoroval, jak se tato teorie naplňuje, a dodal k tomu: „Člověk by mohl tvrdit, a nebyl by daleko od pravdy, že veškeré zlo civilizace pramení z nedostatku hraní v dětství.“ (Neill, 2015, str. 67).

Bojová hra

Tímto názvem označujeme hry, jejichž součástí je hravé honění a zápasení. Jejím podtypem je válečná hra, která navíc obsahuje hru se zbraněmi. Děti spolu během této hry šermují, střílejí po sobě, prchají před imaginárními nepřáteli nebo je naopak pronásledují.

Četnost bojové hry u dětí nejprve narůstá s jejich věkem a vrcholí v 7 až v 11 letech. S rostoucím věkem její četnost opět klesá. Jejím nejčastějším projevem u děvčat jsou hry na honění a utíkání. Ty mají rádi i chlapci, specifické pro ně však je, že se ve hře častěji a divočeji perou. Narozdíl od opravdové rvačky, tu „hravou“ doprovází silné pozitivní emoce, zábava, smích a radost. Děti během ní většinou nevyužívají všechny své síly a jsou opatrné, aby druhému doopravdy neublížily.

Důležité je také zjištění, že děti, které se bojové hře věnují častěji, mají vyšší úroveň sociální zdatnosti. Během hravého praní se totiž musí vcítovat do druhých, porozumět jim a brát na ně ohled. Umožňuje jim tak zastínit svůj vlastní egocentrismus a vidět situaci očima druhého.

Hra na hraně

Jedná se o hru, která přináší riziko. Pomáhá tak dětem najít bezpečné hranice a ovládat svůj strach. Jejím příkladem je třeba lezení do výšky na velké stromy nebo co nejrychlejší jízda na kole nebezpečným terénem. Díky těmto aktivitám se děti učí mít pod kontrolou své tělo, mysl, strach a další emoce. Učí se tak vyhodnocovat míru rizika, jež je pro ně ještě přijatelná. Pro děti i společnost jsou hry na hraně důležité, jelikož každý z nás by měl znát tenkou hranici mezi bezpečným rizikem a opravdovým nebezpečím a neučit se jí až v dospělosti například za volantem auta (Danišovi, 2020).

10.2.3. Role dospělých

Role dospělých ve svobodné hře je specifická. Jsou považováni za herní průvodce (ne za dozorce či vůdce) a jejich hlavním cílem by mělo být dětem svobodnou hru umožnit. Odstranit bariéry, které dětem ve hře brání, či obohatit jejich prostředí vhodným způsobem. Být nenápadným pozorovatelem a nechávat děti, aby si hru tvořily samy. Měli by se držet popsaných principů a mít následující schopnosti:

1. Respektovat různorodost dětských osobností

Některé děti jsou živější a mají živější hry. Jiné to mají naopak. Některé si hrají s panenkami do puberty, jiné nikdy. Některé střídají hry každou chvíli, jiné hrají pořád dokola tu stejnou. A tak dále. Úkolem dospělého v tomto případě není posuzovat, zda to tak je či není správně, ale pouze respektovat individuální přání a potřeby dítěte a snažit se jejich naplnění podporovat.

2. Umění číst „herní nahrávky“ a adekvátně na ně reagovat

Herní průvodci by měli umět citlivě reagovat na „herní nahrávky dětí“. Jde o pozvánky dětí ke hře, jež jsou často velmi nenápadné (například různé mimické výrazy) a je potřeba se je naučit správně číst. Adekvátní reakce průvodce může pomoci hru rozvinout, zvyšuje dětské sebevědomí ve hře pokračovat a zakládá vztah mezi dítětem a dospělým. Není potřeba do každé hry okamžitě naskočit, děti chápou, že občas se člověku nechce nebo nemůže, avšak je potřeba to s nimi komunikovat citlivě. Nebrat jejich výzvy jako nevychovanost, roztěkanost či naschvál. Respektovat, že k dětství patří hravost, srandičky, radost i nespoutanost.

3. Neintervenční přístup a schopnost zdržet se

Důležitou schopností herních průvodců je být při hře plně přítomní a přitom tam nebýt a nechat hru na dětech. Měli by umět hru usnadnit a přitom ji dětem nebrat a „nezdospělet“. Zásahy by měly být minimální a promyšlené (například ve chvíli, kdy chceme dětem nabídnout pomoc s řešením jejich konfliktu, jenž brání rozvoji hry).

4. Umění odstartovat hru, jen když je to potřeba

Děti vymýšlí své nápady poměrně snadno a nápady dospělých většinou nepotřebují, avšak jsou situace, kdy je možné dětem poradit. Například když dospělý vidí, že hra už děti nudí, nevyhovuje jim prostor, v němž si hrají, či když dítě prozatím nemělo dostatek příležitostí trénovat dovednost svobodně si hrát a je zřejmé, že opora mu může pomoci získat sebedůvěru a projevit vlastní fantazii.

5. Umění včas zmizet

Jedná se o umění být mezi dětmi, stát se součástí, být po ruce, ale nezasahovat vždy. Dokázat ze hry nenápadně vystoupit. Umět odstartovat hru s dětmi, které ještě nevědí, jak na to, a pak bez povšimnutí vycouvat. Umět nabízet své nápady a nové materiály, nová prostředí, ale na svých nabídkách netrvat. Neustále mít na paměti, že jde o podporu hry dětí, a ne o vlastní sebeuspokojení. Nechávat zodpovědnost, volbu aktivit i průběh hry na nich.

6. Schopnost facilitace konfliktů

V případě, že je herní průvodce svědkem dětského konfliktu, měl by nejprve pouze pozorovat, co se děje, a zklidnit své vlastní emoce. Následně by měl dětem nabídnout svou fyzickou blízkost – stačí i fyzická přítomnost či otázka, zda může dětem nějak pomoci. Pokud mají potřebu řešit konflikt nahlas, měl by vnímat všechny strany, naslouchat jim a nevkádat do prostoru vlastní názory ani rady. Měl by zjistit, co děti před započatím konfliktu potřebovaly a co nebylo naplněno. Na závěr by si všichni měli shrnout zjištěné potřeby jednotlivých aktérů konfliktu a pokusit se najít společné řešení.

7. Schopnost reflektivní analytické praxe

Ideální herní průvodci by měli neustále pozorovat, jak si děti hrají, a vyhodnocovat, jaké typy her a chování se u dětí objevují. Následně pak vidět proměny chování dětí a jejich vývoj.

8. Schopnost práce s přenosem

Jedná se o zvědomování a reflexi toho, jak děti působí na psychiku průvodce. Dětská hra i různé situace s dětmi mohou průvodci otevřít jeho nedořešená traumata z dětství. V tomto případě by měl průvodce být schopen zpracovat si své emoce sám či za pomoci dalších dospělých a nepřenášet tento emoční náklad na děti.

Z výše popsaného výčtu je tedy zřejmé, že herními průvodci se mohou stát pouze uvědomělí dospělí, kteří dokáží respektovat přání a potřeby dětí.

10.3. Naše zkušenosti

Svobodná hra je velmi důležitým způsobem učení ve všech svobodných demokratických školách. Děti zde mají neomezené množství času na to, aby se věnovaly hrám, jež jim aktuálně pomáhají naplnit jejich potřeby (vzdělávací i jiné) a rozvíjet potřebné kompetence. Nejmladší děti (cca do 10 let) přirozeně tráví hrami celé dny. I my tak můžeme pozorovat jejich pestrost a zároveň dětskou vytrvalost a nadšení, s nímž jsou některé z dětí schopné věnovat se podobným hrám každý den třeba po dobu několika let. Svobodná hra je často součástí náplně dne i u starších dětí (11–14 let). U nich však již pozorujeme, že množství času strávené hraním je menší a samotné hry jsou jiné či rozvinutější než ty, jimž se věnovaly jako mladší. Vnímáme také, že přínos svobodné hry pro rozvoj dětí je nenahraditelný. Děti během her nabývají sebevědomí, rozvíjejí své sociální dovednosti, jejich kreativita roste, fantazie zůstává a v neposlední řadě se během nich přirozeně a s radostí učí kompetence, jež jsou pro fungování v našem světě nezbytné.

Role zaměstnanců ve škole je pak ve vztahu k svobodné hře stejná jako role herních průvodců. Na první pohled může tato role vypadat jednoduše, avšak není tomu tak, a ne každý tedy může být herním průvodcem. My dospělí jsme totiž ve většině případů vyrostli v prostředí, kde svobodné hry bylo minimum, a tak je pro některé z nás náročné důvěřovat tomu, že je plnohodnotným prvkem vzdělávání a že má pro zdravý dětský vývoj zásadní význam. Bez této důvěry však není možné stát se plnohodnotným herním průvodcem, a tudíž ani dospělým, jež bude působit ve svobodné demokratické škole.

Zdroje

DANIŠOVÁ, Justina a Petr DANIŠ. *Svobodná hra: jak nechat vyrůst radostné, odolné a samostatné děti*. Praha: Smart Press, 2020. ISBN 978-808-8244-172.

Gray, Peter. *Svoboda učení*. České vydání Praha: PeopleComm, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika II.: hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1.

SEVEROVÁ, Marie. *Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci*. Praha: Academia, 1982, 211 s.

11. Postpedagogika

Vladimír Dobeš

„Pedagogický svět nerozpozná, že je za chaos – nespokojenost lidí se sebou, s druhými, se světem – sám zodpovědný.“

Hubertus von Schoenebeck

Základním východiskem svobodného demokratického vzdělávání je plná důvěra v to, že dítě je ze své podstaty pozitivní bytost naprogramovaná evolucí na sebeřízení, vnitřně motivované učení, sebezvoje a na spolupráci, že je „v pořádku“ a není potřeba ji formovat a vychovávat. Z tohoto poznatku vycházel mj. i Hubertus von Schoenebeck v rámci pokusů o „postpedagogické probuzení“ v sedmdesátých letech minulého století. Z něj vyplývající přístup k dětem, ale i k životu, založený na plné důvěře, nazval amikace (viz dále). A tuto důvěru nazval „důvěrou, kterou nelze zklamat“, aby ji odlišil od důvěry, že dítě udělá to, co se od něho očekává, na čem se s ním dospělý dohodl, a která zahrnuje i zklamání.

Text této kapitoly vychází (kromě závěrečné sekce 11.11 Diskuse) z Schoenebeckovy publikace *Texty k postpedagogickému myšlení* (Schoenebeck, 1999) a lze jej považovat za souhrn základních bodů a myšlenek uvedených v této publikaci.

11.1. Podpora místo výchovy

Schoenebeck zavedl pro svůj ústřední koncept „postpedagogiky“ (antipedagogiky) pojem amikace (*amication*), který odvodil z latinského „amicus“ (přítel). Amikace odráží ústřední prvek nemanipulativní výchovy a celého způsobu života, jenž z ní vychází: totiž přátelský vztah k sobě samému, k ostatním a ke světu jako celku. Z toho vychází i rovnocenný a přátelský (negativně bychom mohli vymezit jako neadultistický) vztah k dětem nebo Schoenebeckův slogan „podpora místo výchovy“.

S amikací jsou úzce spojena i nová východiska komunikace nejen s dětmi, ale mezi lidmi obecně. Komunikace vycházející z amikace je nazývána postpedagogická komunikace. Dospělý se při komunikaci již neptá, co je dobré pro dítě, čeho chce ve výchově dosáhnout, ale místo toho si klade otázku, „kdo jsem“ a „co chci“, a ocitá se tak v souladu se sebou samým a v autenticitě.

Schoenebeck odvodil amikaci v návaznosti na humanistickou psychologii a v sedmdesátých letech probíhající hnutí za dětská práva a především pak jako reflexi svého projektu na výzkum postpedagogické komunikace s dětmi, který realizoval v letech 1976–1978 a který mu otevřel i nové paradigma, jež nazývá „postmoderním, postpatriarchálním a postpedagogickým“ světovým pohledem.

Pojem amikace se nevžil do obecného povědomí. Může to být způsobeno i konfrontační rétorikou, kterou Schoenebeck někdy používá (viz komentář na konci v diskusi), a jedním z důvodů by mohlo být i fonetické vyznění tohoto názvu, jež může vyvolávat negativní asociace. Nebudeme jej proto v tomto průvodci používat jinak než pro vysvětlení konceptu postpedagogiky tak, jak jej vymezuje Schoenebeck.

11.2. Důvěra, kterou nelze zklamat

Schoenebeck zdůrazňuje, že děti jsou ve svém nitru hluboce přesvědčeny, že tak, jak jsou, jsou zcela v pořádku, že nemají být zlepšovány a vychovávány, že již teď jsou rovnocennými lidmi. Odpovědnost za sebe samého patří nerozlučně k naší podstatě.

Zásadním východiskem amikace je podle Schoenebecka poznání, že dítě je evolucí vybaveno k tomu, aby bylo už od narození odpovědné samo za sebe. Dítě dospělému říká:

- *Miluj mne, ale nebuď za mne odpovědný, neboť to jsem samo za sebe („láska bez odpovědnosti“).*
- *Nedělej mne člověkem, jsem jím od začátku.*
- *Řekni mi svoje zkušenosti, ale neříkej mi, že víš lépe než já, co je pro mne dobré, neboť cítit, vědět a vidět to opravdu takové, jaké to pro mne je, mohu jen já.*
- *Potřebuji tvoji loajalitu a solidaritu, tvoji podporu, a když nemůžeš jinak, tvoje upřímné „ne“ – nikdy ale výchovu.*

Schoenebeck toto východisko důvěry ilustruje například už na situaci zacházení s novorozencem po porodu. Odkazuje na lékaře Frédérica Leboyera, zakladatele hnutí tzv. „přirozeného porodu“, který ukázal, že děti jsou ihned po porodu suverénními bytostmi a že novorozenci zvládají ve vlastní režii například přeměnu na dýchání vzduchu – nepotřebují k tomu donucení zvnějšku přestřížením pupeční šňůry (pupeční šňůra může být přestřížena až poté, co v ní přestane pulzovat krev, a dítě samo ukončí tento přechod).

Děti mezi sebou podle Schoenebecka přirozeně komunikují „postpedagogicky“ (faktická řešení bez moralizování), která se u nich pod vlivem dospělých postupně mění v komunikaci pedagogickou.

11.3. Důsledky sebeodpovědnosti

Schoenebeck připomíná, že děti nám stále nabízejí dobrodružství rovnocenných a suverénních vztahů a my je můžeme přijmout a porozumět jim – „dítě má v sobě terapeutický potenciál pro dospělé“.

Pokud plně převezmeme sebeodpovědnost a respektující přístup k druhým, už nebudeme mít pocit odpovědnosti za dítě ani nadvlády nad ním, dítě může být plně samo sebou a nebude mít pocit ovládnutí dospělým. Za reakci na mé chování je odpovědný ten, kdo

reaguje (stejně jako je v konceptu nenásilné komunikace každý odpovědný za své pocity, emoce a chování).

Pro vztahy obecně to znamená konec složitostí, které vznikají tím, že se za to, jak se člověku daří, učiní odpovědným druhý. Když je člověk přesvědčen, že jsou za něj (spolu)odpovědní jiní lidé, pak rovněž ve vztazích platí „ty jsi vinen“ a kvůli tobě se mi daří dobře nebo špatně. Tato zkušenost z našeho dětství je zátěží i v naší dospělosti a nabízí vysvětlení, proč mají lidé tendenci být v roli oběti. Vyvolávání pocitu viny je silovým nástrojem hierarchických systémů. Kdo je odpovědný sám za sebe, nepřisuzuje nikomu včetně sebe žádnou vinu.

Přijetí sebeodpovědnosti vede i k větší (a opravdové) účasti, protože je spojeno se sebevědomím (Schoenebeck uvádí „se sebeláskou“), ne s egoismem. Sebeláska obsahuje i lásku k druhým lidem – „protože se mi daří o to lépe, čím jsi spokojenější, neboť jsi mojí součástí“. Pozitivní zájem o druhé tedy není nějaký závazek, ale je součástí starosti o sebe samého.

Solidarita procitá, síla rovnoprávnosti osvobozuje a přináší velké poznání: „*Můžeš se přijímat (Schoenebeck: mít rád) takový, jaký jsi. Jsi sebeodpovědná bytost. Jsi člověkem a jsi v pořádku*“. Pokud přijmeme postpedagogický přístup k životu, konstruktivní potenciál člověka se stane dostupným i pro nás dospělé. Dospělý tak může zrušit „*začarování ze svého vlastního dětství*“, opět v sebe uvěřit a začít se milovat.

V postpedagogické praxi dítě nebere lásku jako něco, co se odvíjí a formuje na základě toho, jak se dítě chová a co a jak se učí či neučí. Lásku vnímá bezpodmínečně a nepotřebuje ji pojmenovávat a zhmotňovat, ať už formou činů či materiálně.

Lidé, kteří jako děti nebyli psychicky utlačováni, nepotřebují ani jako dospělí nikoho utlačovat.

Lidé, kteří byli podporováni v seberozvoji „zevnitř“ (ve vnitřně motivovaném učení) přicházejících schopností učení, mají celý život radost z učení a mohou konstruktivně rozvíjet své různé schopnosti.

Lidé, kteří mohli jako děti žít svůj život, nepotřebují žít později cizí životy ve světě konzumu nebo drog.

Lidé, kteří si byli jako děti jisti loajální podporou svých rodičů, mohou jako dospělí lépe snášet vnější tlaky a udržet si svoji integritu a identitu.

Lidé, kteří vyrostli mimo hierarchická schémata boje a ovládnutí (Schoenebeck to nazývá „*mimo psychické schéma nahoře – dole*“), neprožívají konflikty jako něco dramatického, ale jako každodenní formu soužití. Tedy ne jako katastrofu vztahů, ale jako příležitost pro řízení situací vyplývajících z protikladných zájmů, aniž by vzniklo pohrdání nebo fatální důsledky.

Jestli spolu navzájem souhlasíme, nebo ne, není to, na čem záleží. V sebeurčujícím, nevychovném, úctyplném, rovnoprávném a přátelském soužití je vždy přirozeně a nenuceně vzájemná podpora a pomocná energie.

11.4. Nehodnocení

Člověk si také uvědomuje, že věci dělá smysluplně a zodpovědně tak, jak umí v daném stavu – tedy ani ne dobře, ani špatně, čímž se zpochybňuje tradiční pojetí chyby a viny. Pocit viny a výčitky, co jsem udělal špatně, odpadají (podobně jako již zmíněný pocit oběti). Člověk nemůže být měřen podle objektivních kritérií, jen podle mých nebo tvých. Samozřejmě že nyní mohu jednat jinak než dříve, ale to „dříve“ se tím automaticky nestane „chybou“. A to „nyní“ není automaticky správné. Mohu se změnit bez pozadí asociačního světa, který se týká chyb.

Jinými slovy, když se něco stane, mohu popsat důsledky, vymezit své hranice, mohu to příště udělat jinak, ale neměl bych tomu dávat nálepku „chyba“. Nehodnocení, co je dobře nebo špatně, nás přibližuje sobě samým i druhým lidem.

Jako důležitý pojem manipulativního hodnocení vypichuje Schoenebeck pojem „zlo“ a ve svém slovníčku k tomuto pojmu uvádí: *„Pedagogický morální pojem. Nejedná se o postpedagogický pojem, neexistuje nic zlého, lidé jsou konstruktivní – někoho vnímat destruktivně nic nemění na jeho konstruktivnosti. Víra ve zlo (ve mně, na světě) produkuje strach a ovlivňuje sociální možnosti, je důležitou součástí hierarchického systému (dole – nahoře, vyšší – nižší), jako je například pedagogika.“*

Schoenebeck zdůrazňuje, že jakkoli je amikace přesvědčena o svojí koncepci, vůči jiným (pedagogickým) přístupům platí subjektivita poznání a její princip *„nikdo neví lépe než ten, kterého se to právě týká, co je pro něj to nejlepší“*.

11.5. Odpovědnost za druhé a vymezování hranic

Kdo je vnitřně přesvědčen, že je zodpovědný za druhé, je tímto pocitem odpovědnosti provázen. Tento pocit nemůže odstranit, patří k němu a ostatní jej mohou vnímat. Schoenebeck zdůrazňuje, že toto mentální nastavení člověk sděluje i neverbálně, v psychické komunikaci, kadenci řeči, v mimice a gestech.

Pro někoho, kdo cítí odpovědnost sám za sebe, je takový signál od druhého vnímán jako nepřipustné vměšování se do jeho vlastní odpovědnosti za sebe samého. Vycítí-li děti od dospělých takový signál (i neverbální), prožívají jej jako psychickou agresi. *„Jsem za tebe zodpovědný,“* znamená: *„Ty samo ještě nejsi.“* Pedagogický svět odpírá dětem odpovědnost za sebe sama, a tím zapuzuje vědomé bytí (Sebelásku) dětí, které má vždy také sociální dimenzi.

Zásada úcty k vnitřnímu světu každého člověka neznamena, že musíme snášet možné negativní praktické důsledky, které mohou z vnitřního náhledu na svět toho druhého vyplynout. Je potřeba vyhnout se také „adultismu naruby“ a jasně vymezit své hranice, ale jako něco, co vychází z nás a z našich osobních potřeb (a nikoli z vnějších „objektivních morálních zásad“, starosti o „dobro“ apod.).

Když bereme děti, mladé lidi v jejich potřebách a přáních vážně, tak to jde skutečně jen tehdy, když bereme vážně ve svých potřebách a přáních také sami sebe. Naplňování potřeb dětí se těžko napomáhá ve chvíli, kdy jsou mé potřeby rodiče nenaplněny. Tím, že své potřeby prioritizují, zároveň pečují o své dítě.

Když narazí děti v postpedagogickém prostředí na hranici (třeba tu vymezenou dospělým), jejich reakce je konstruktivní a vychází z citu pro hranice jejich vlastní moci. Tyto hranice jsou dynamické – co nejde dnes, možná půjde později. Postpedagogické prostředí dětem umožňuje hranice zkoumat, sžít se s nimi, akceptovat a měnit je a stavět si své vlastní.

11.6. Pedagogický svět a jeho dopady

Děti, jež vyrůstají obklopeny pedagogickým světem, snadno přehlédnou a nenacítí (popleteny a zatíženy psychickou agresí pedagogiky) varovné signály druhých. Začínají překračovat hranice druhých tak, jak jim to dospělí pedagogové ukazují. Zabřednou do nevědomých kolejí ega, které je drží v poli pasivity a neschopnosti převzít odpovědnost za své bytí.

Z postpedagogického pohledu neprožívají své já jako část celku, nýbrž jako protiklad k druhým a ke světu: jejich harmonie se rozpadne. Pedagogický svět reaguje na tuto změnu dětí, kterou sám vyvolal, ještě intenzivnějším ovlivňováním. Pedagogický svět nerozpozná, že je za chaos – nespokojenost lidí se sebou, s druhými, se světem – sám zodpovědný.

Schoenebeck k tomuto radikálně odlišnému vnímání reality dodává, že toto postpedagogické hodnocení pedagogického světa je bez nároku na objektivitu. Amikace nestojí nad pedagogickým světovým názorem. Je mu rovnocenná a neobsahuje pohrdání.

11.7. Postpedagogická praxe

Postpedagogický způsob života osvobozený od výchovy vyžaduje od člověka podle Schoenebecka přijetí následujících východisek:

- Přijmout odpovědnost sám za sebe – schopnost ručit sám za sebe a nést za sebe plnou odpovědnost. Přijetí vlastní odpovědnosti vede k nalezení „psychosociální moci“, v rámci níž jsem jednak odpovědný za vše, co se ve mně psychicky odehrává, a také mne nikdo nemůže k ničemu donutit. Toto poselství amikace je těžko stravitelné, protože jednotlivce vtahuje do povinnosti – povinnosti sám za sebe (je přeci mnohem snazší a pohodlnější svalovat vinu na někoho jiného a činit ostatní odpovědnými za svůj stav).
- Uznat, že naše názory jsou vždy subjektivní.
- Uznat existenci (unikátního) vnitřního světa každého člověka a mít k němu úctu (sebeodpovědnost jedince a jeho subjektivita znamenají suverénní vnitřní svět). Pozornost, kterou věnujeme vnitřnímu světu dítěte, se nikdy nepodřizuje nějakým hodnotám, zkušenostem nebo úsudkům.
- Být si vědom, že lidé jsou sociálně konstruktivní a že se s touto schopností rodí.

Člověk, který žije v souladu s filosofií postpedagogiky:

- Se rozhoduje autonomně, odpovědnost sám za sebe přijímá bez jakýchkoli výjimek.

- Cení si sám sebe. Není to ale arogance vůči ostatním, je to přirozenost – jsem rovnocenný stejně jako ty.
- Šetří energii pro důležité věci tím, že se zbytečně netrápí otázkou „dělám to dobře?“.
- Obnovuje svoji paměť – nějakou dobu trvá, než se v respektujícím prostředí bez výchovy člověk zase vrátí sám k sobě.

Schoenebeck komentuje postpedagogickou praxi tak, že vnější pozorovatel nemusí poznat, že se jedná o postpedagogický přístup, protože oba dospělí (pedagogický i postpedagogický) udělají v některých situacích totéž – například zabrání dítěti vběhnout do silnice. Pokud má situace více řešení, tato bývají stejná v pedagogickém i nepedagogickém světě (někteří dospělí například nechají své děti jíst sladkosti a jiní ne). Rozdíl je právě v přístupu k dětem a v „mentálních nastavení“ dospělého, který může v dané situaci i říkat stejné věci.

Cestu k „praxi bez výchovy“ otevírá otázka: „co opravdu chci?“, která vede toho, kdo se cítí odpovědný sám za sebe, a umožňuje mu konstruktivní a realistickou interakci s realitou. Člověk si tak přirozeně bere svoji moc a Schoenebeck k tomu dodává: *„Amikace znovu otevírá přístup k tomuto druhu moci žít se sebou a se světem ve shodě, neboť děti jsou na jedné straně velmi realistické, a na straně druhé mají velice blízko ke svým snům, přičemž se jim daří udržovat rovnováhu, pokud nejsou „rušeny“ pedagogickým ‚pochop to‘.“*

11.8. Otázka násilí

V otázce „násilí“ je podle Schoenebecka potřeba oddělit fyzickou akci od její interpretace – já rozhoduji o tom, co je (ve vztahu ke mně) násilí a jak se pozná. Teprve moje interpretace činí z dané akce násilí. V takovém případě je potřeba komunikovat své potřeby a vymezit hranice. Může se přitom ukázat, že daná akce třeba vůbec nemusí být namířena proti mně. Druhý dělá jen to, co je pro něj (v dané chvíli) důležité, a jeho akce neubírají nic z naší cti a hodnoty.

Schoenebeck říká, že násilí neexistuje automaticky, a snaží se opatrně přistupovat k situaci, která jej nějak zasáhne. „Násilí“ je interpretací nějaké akce, nějakého pocitu, který oslabuje a činí nás neefektivním (v naší komunikaci). *„Násilí je demoralizující interpretace poražených, dále už nepomáhá.“*

Na závěr se ptá: *„Proč bych měl tebe a tvoji akci diskriminovat nálepkou „násilí“? Vede to k míru? Na tvoji akci budu reagovat, ale pokud ji neoznačím za násilí, otevře mi to cestu k tobě, umožní komunikaci a poskytne šanci pro mír a přitom neodejme nic z mé pravdivosti.“* Jedná se o řešení konfliktů bez psychického násilí. Tím Schoenebeck vyjadřuje jeden z důležitých principů nenásilné komunikace M. Rosenberga, která je popsána v kapitole [Řešení konfliktů, mediace, nenásilná komunikace](#).

11.9. Problém pojetí člověka

Pedagogický náhled na člověka vychází z následujícího přesvědčení: Dítě není od narození samo od sebe schopné určit to, co je pro ně nejlepší. Rozhoduje o tom tedy za dítě dospělý a chce, aby byl jeho postoj pro dítě psychicky závazný. Dítě přitom psychicky těžce zraňuje. Když taková agresivita trvá dlouho, roste v dítěti nebo v mladém člověku základní nenávisť k jiným i k sobě.

Postpedagogický náhled na člověka vychází z přesně opačného přesvědčení, že dítě je od narození plně kompetentní určit, co je pro ně nejlepší. To je zcela radikální rozdíl, u nějž neexistuje žádné meziřešení, protože dítě buď toto přesvědčení a plnou důvěru od dospělého cítí, nebo ne.

11.10. Lidé jsou sociálně konstruktivní bytosti

Sociálnosti, sebelásce, lásce k bližnímu nebo starání se o druhé se nikdo nemusí učit. Lidé to umí od narození a dělají to pro vlastní užitek. Přirozeným altruizmem jako nevhodnější strategií přežití ve skupině nás vybavila evoluce.

Je důležité si uvědomit, že když je člověk ve vývoji sebelásky rušen (například pedagogickou komunikací), důsledkem je narušení jeho přirozené sociálnosti. Proto podle Schoenebecka existuje tolik asociálního chování mezi pedagogicky vychovanými lidmi.

Schoenebeck uvádí tato prohlášení jako antropologickou hypotézu vyplývající mj. i z jeho výzkumů.

11.11. Diskuse

Lze říci, že Schoenebeck svým konceptem amikace velice dobře vystihuje jeden ze základních principů svobodného demokratického vzdělávání, a to „postpedagogický“ přístup k dětem (ale nejprve i k sobě a následně i k životnímu prostředí). Na druhé straně jeho popis postpedagogické praxe působí někdy poněkud ideologicky nebo uměle. Důvodem by mohlo být jednak to, že pravděpodobně neznal nenásilnou komunikaci Marshalla Rosenberga a její pojetí konceptu, který Schoenebeck nazývá „amikace“, a dále také to, že navzdory teoretickým proklamacím jeho texty někdy vyznívají ideologicky a konfrontačně. Lze se domnívat, že je to mj. proto, že doba, kdy tento koncept v Německu vznikl, byla konfrontační a že chtěl své poselství sdělit jasně a naléhavě, že chtěl předejít špatnému pochopení jeho pohledu na svět. To zažíváme, když se snažíme předat nějaké sdělení, které vychází z jiného pohledu na svět (paradigmatu), a ti, kdo toto jiné paradigma nezastávají, si naše sdělení vykládají „po svém“ tak, aby nebylo v rozporu s jejich vnímáním světa.

Schoenebeck nazývá přístup „víme lépe než ty, co je pro tebe dobré“ patriarchální (ve smyslu ovládání druhých) a imperialistickou filosofií. Lze to pochopit jako jeho apel na potřebnou změnu ve chvíli, kdy plně reflektoval dopady adultistického a nerespektujícího přístupu dospělých k dětem. Sám se přitom ale dopouští nálepkování. Používá například

konfrontační termíny, jako je jistě antipedagogika (Karel Rýdl tento termín překládá jako postpedagogika právě proto, aby zmírnil konfrontační náboj Schoenebeckových textů), čímž jde proti vlastním principům (uznání různých světonázorů bez nadřazenosti mezi nimi).

Na jednom místě Schoenebeck vysvětluje, jak je důležité nenálepkovat konání druhého jako „násilí“, protože to ztěžuje cestu k dialogu a vzájemné dohodě (míru), ale ve svém slovníčku pojmů uvádí k heslu „Mír“: *„Mírotvornost člověka (ve smyslu milovat stejně sebe i ostatní) byla demontována pedagogikou – výchovná válka – psychická agrese pedagogiky vytváří v mírotvorných dětech již od narození vzorce nenávisti, destruktivního násilí, připravenosti k válce – mír je možný jen bez výchovy – výchova k míru je absurdním pojmem.“* „Mírotvorná“ podstata sdělení pak bohužel zůstává díky vršení nálepek a silných termínů uzavřena pro ty, kdo nesdílejí stejný pohled na člověka jako přirozeně konstruktivní a sociální, a tedy i mírotvornou bytost.

Schoenebeck dále vysvětluje, že patriarchální paradigma stojí na víře v rozdělení světa na „nahore a dole, dobré a špatné“, což by bylo možné jednoduše odmítnout jako nihilismus. Pro pochopení, že tomu tak není, je potřeba hlubšího vhledu do praktického uplatňování konceptu amikace. Z našeho pohledu Schoenebeck svým unikátním způsobem reaguje na skutečnost, že tradiční hierarchické struktury jsou v dnešním světě neefektivní a kontraproduktivní tak, jak je popsáno v kapitole [Trendy – změny na trhu práce](#).

Podobně je tomu u dalšího kontroverzního tvrzení, že uznání vnitřního světa druhého člověka vylučuje jakoukoliv objektivní morálku. Toto tvrzení lze přijmout opět pouze tehdy, pokud nejprve přijmeme předpoklady o „dobré“ podstatě člověka. Přirozenou (vrozenou) osobní pozitivní „morálku“ je potřeba odlišit od morálky, kterou v tradičním paradigmatu používáme k ovládnutí druhých lidí a která je součástí problémů, jež dnes musíme jako lidstvo řešit. V oblasti morálky je potřeba se pohybovat opatrně, protože i dobře zamýšlené změny, nejsou-li podmíněné změnou přístupu, mohou vést k nihilismu a k agresi proti druhým lidem, a způsobit tak pravý opak toho, oč Schoenebeck usiluje.

Schoenebeck pravděpodobně také ještě neznal (a v sedmdesátých letech minulého století ani nemohl znát) některé nové poznatky neurověd a vývojové psychologie, jež potvrzují některé jeho závěry, které on prezentuje jako interpretace a hypotézy.

Zdroje

Amication - německý spolek pro šíření myšlenek H. von Schoenebecka. Dostupné na: <https://www.amication.de/cze.html>

SCHOENEBECK, Hubertus von. *Texty k postpedagogickému myšlení*, překlad: Karel Rýdl a studenti II. roč. němčiny ÚJHS Univerzity Pardubice, Pardubice 1999

SCHOENEBECK, Hubertus von. *Život s dětmi bez výchovy*, přeložily: M. Pazdírková a L. Hloušková, Univerzita Pardubice, Praha 1997

12. Role v procesu vnitřně motivovaného učení

Valerie Dobešová, Lucie Dobešová, Vladimír Dobeš

„Učení je přirozený proces, který probíhá sám od sebe, pokud mu nebráníme.“

John Holt

Vnitřně motivované učení v prostředí svobodné demokratické školy je zásadně ovlivňováno tím, jakou roli v něm má rodič, učitel i žák.

Jednotlivé role mají své specifické kompetence a pro podporu vnitřně motivovaného učení je důležité, aby své kompetence naplňovaly v souladu s hodnotami a principy svobodného demokratického vzdělávání.

Základním stavebním kamenem pro naplňování všech rolí je přijetí role a odpovědnosti, kterou role přináší. Specifické kompetence jednotlivých rolí a způsoby jejich naplňování se od sebe liší a následující tři podkapitoly přibližují jejich konkrétní charakteristiky.

Pro roli rodiče a učitele je společné základní východisko, kterým dospělí zásadně ovlivňují sami sebe i dítě. Jana Nováčková (2021) uvádí na základě výzkumů v oblasti vývojové psychologie a neurověd následující přehled tradovaných mýtů, jež brání respektu k dětem a z našeho pohledu i vnitřně motivovanému učení. Je to tradiční představa, že děti:

- nevědí, co je pro ně dobré,
- nejsou zodpovědné,
- záměrně škodí.

Zde je pro všechny aktéry důležité přesvědčení o základu lidské povahy. Pokud jsme přesvědčeni, že děti jsou ve své podstatě nekompetentní, nezodpovědné a chtějí záměrně škodit, výsledkem bude to, že děti budou svým chováním na toto nastavení reagovat tak, že jej budou potvrzovat.

Svobodné demokratické vzdělávání vychází z opačného přesvědčení:

- děti jsou plně kompetentní rozvíjet svůj vnitřní program konstruktivně ve svůj prospěch a respektovat přitom potřeby svého okolí,
- pokud jim v tomto procesu rozvoje nebudeme bránit, jsou daleko zodpovědnější a schopnější, než je tradiční představa (Epstein, 2007), a nemají problém učit se ze svých chyb,
- „zlobení“ pro nás není zlobení v tradičním pojetí slova smyslu, nýbrž způsob, kterým dítě může doručovat zprávy o svých potřebách.

Poslední bod neznamená, že na dítě nezareagujeme, když se momentálně projevuje pro nás nepřijatelným chováním. Vymezení hranic je, jak si i v této kapitole znovu ukážeme, naopak důležitou součástí podpůrné struktury, jež dítěti umožňuje jeho přirozený optimální rozvoj při respektování potřeb jeho okolí (v našem případě rodiče, učitele nebo jiného dítěte).

Z hlediska vnitřně motivovaného učení je nositelem klíčové role rodič. Na základě postoje rodiče vůči dítěti a škole se odvíjí míra podpory vnitřně motivovaného učení dítěte a způsob, jakým svou roli může naplňovat jak dítě, tak učitel.

12.1. Role rodiče

Role rodiče je pro vnitřně motivované učení a seberozvoj dítěte zásadní, ať už se odehrává v rodině, nebo v prostředí svobodné demokratické školy. Důležité je, aby se hodnoty, z nichž vychází rodina (prostředí, kde dítě žije), navzájem nevyklučovaly s hodnotami školy (jak je popsáno v kapitole [Úvod a důvod](#)).

12.1.1. Zodpovědnost rodiče

Zodpovědnost rodiče vůči dítěti je velice specifická a její definici nelze nijak zobecnit. Záleží na vnitřním nastavení a vnímání jednotlivce, jenž svou roli formuje, a jeho individuálním vnímání světa, do něhož své dítě přivedl. U každého člověka trvá proces uvědomování si svého působení a vlastní role ve světě různě dlouho. Míru a šíři volnosti, seberozvoje a osobní zodpovědnosti dítěte určuje zejména v začátcích vývoje dítěte rodič.

Plnit roli rodiče vědomě v našem pojetí znamená:

- **být si vědom odpovědnosti za vliv, který na své dítě rodič má, podle něhož se dítě silně formuje a na jehož základě tvoří svou osobnost a pohled na svět,**
- **zároveň si však také uvědomovat, že rodič není zodpovědný za seberozvoj dítěte.**

Za seberozvoj, neboli uskutečňování sebe sama ve světě, nemůže být zodpovědný nikdo jiný, než ten, kdo tuto činnost provádí. Role rodiče je klíčovou zejména v začátcích seberozvoje dítěte, jelikož dítě pro svou neznalost a nezkušenost ve světě jako prostředky k sebeuskutečňování přijímá všechny vnější vlivy, které na něj působí. V tomto případě je zodpovědností rodiče, jaké vlivy na dítě nechá působit.

„U dětí, které ještě nejsou tělesně ani duševně vyzrálé, plní velmi důležitou ochrannou funkci ztotožnění se rodičů s vlastním dítětem. Protože se děti ještě vyvíjejí, potřebují ochranu, která musí vzejít ze ztotožnění (personifikace), aby bylo blaho dítěte dostatečně garantováno. Jako láskyplní rodiče bdíme nad životem dítěte jako nad svým vlastním, protože se tak silně identifikujeme se svou rodičovskou rolí a svým dítětem. Identifikace je

silná natolik, že pro ochraňujícího ducha už nezbývá žádný oddělovací meziprostor mezi námi jako rodičem a obrazem našeho dítěte.” (Wollschlager, 2023, str. 51).

Pro způsob bytí s dítětem je důležitý koncept „optimálního prožívání – flow“, jehož autorem je profesor Mihaly Csikszentmihalyi (1990). Dle něho se lidé nejlépe učí v okamžiku, kdy je učení spojeno se silným zaujetím, pocity radosti a naplnění. Flow (plynutí) představuje stav dokonalé koncentrace člověka na právě vykonávanou činnost a je optimálním prostorem pro opravdu účinné a efektivní učení. Toto platí od jejího počátku i pro roli rodiče.

Dalším důležitým aspektem rodičovství, který má vliv na vnitřně motivované učení dítěte, je nastavování hranic. **Hranice každého rodiče jsou stejně jako hranice každého člověka naprosto individuální záležitostí.** Hranicemi zde myslíme jistoty, jež si každý člověk staví podle svých vlastních potřeb a jež jsou – vznikají-li s vědomím, že ten, kdo je vytváří, si je plně vědom své odpovědnosti za ně – v pořádku a nezbytné pro konstruktivní fungování i jistotu ve světě, v němž bychom se bez svých mantinelů neměli o co opřít a nemohli pevně stát.

Jakákoliv snaha porovnávat mezi sebou jednotlivé způsoby a formy výchovy může být vůči seberozvoji rodiče i dítěte kontraproduktivní. Specifické faktory zodpovědnosti rodiče dítěte ve svobodné demokratické škole tedy nelze obecně charakterizovat. Závisí na každém člověku (rodiči) zvlášť, kde své hranice postaví.

Stavění vlastních hranic je velice těžké, pokud si člověk není vědom odpovědnosti za své vlastní bytí, jež zahrnuje i narození jeho potomka. V momentě, kdy rodič ví a vědomě od sebe dokáže odlišit bytí/existenci a seberozvoj dítěte, může pak mantinely tvořit s klidem, že dítě je v rámci společenství, v němž se nachází, v bezpečí a zároveň mu není odejmuta odpovědnost za jeho seberozvoj a sebevzdělávání – zkrátka dítě může se svou odpovědností vyrůstat uvnitř odpovědnosti svého rodiče, kterou postupně opouští s tím, jak roste a poznává svět.

Umožnění autonomie dítěti v dnešním světě tradičního vzdělávacího přístupu, jenž se projevuje např. formou restriktivní a nerespektující výchovy, není jednoduché a vyžaduje vědomé a laskavé naplňování vlastních potřeb na základě propojení se sebou samým. Paradoxně se ale jedná o to nejpřirozenější. Lvice svá mláďata nosí a ochraňuje, dokud by v přírodě sama přežila stěží. Mláďata se postupně učí a poznávají svět, do něhož se narodila, za pomoci své matky, která je do něj uvádí. Mláďata se postupně emancipují, až svět začnou prozkoumávat a pozorovat i z jiných míst – s postupem času vystupují ze zóny komfortu a učí se např. sama lovit. Mají “nabito” vším, co od své matky nasála. Kopírují vzorce chování jejich opatrovnice.

Podkapitola o vědomém naplňování role rodiče obsahuje dva výchovné přístupy, které je třeba vysvětlit:

1. Výchovné přístupy založené na „nevědomí si vlastní odpovědnosti“:¹⁰

Takto v tomto průvodci označujeme výchovu, jež se projevuje dvěma způsoby:

- **První a výraznější způsob je restriktivní výchova, jež se někdy pojí s přehnanou starostlivostí o dítě, kdy rodič přebírá odpovědnost za seberozvoj a sebevzdělávání svého dítěte.** Rodič se neztotožňuje pouze s existencí svého dítěte, ale i s jeho osobností a seberozvojem. V podstatě žije život za své dítě tím, že mu jej ordinuje pomocí příkazů, zákazů, odměn, trestů, ale i přepečováváním a jinými manipulativními technikami.

Výchova vychází z odpojení od sebe sama a je „pasivní“, jelikož nedochází k nenásilné komunikaci a přijetí přirozeného rozdělení odpovědností mezi rodičem a dítětem.

- **Druhá forma výchovy, někdy nazývaná jako bezhraniční, se projevuje odmítnutím odpovědnosti za jakékoli jednání dítěte čili i za to, že toto jednání může být způsobeno chováním rodiče, které na dítě bezprostředně působí.** Jde o záměnu odpovědnosti za svůj vliv na dítě (způsob, jakým ho podporuji a jímž ho seznamuji s okolním světem) se zodpovědností za jeho seberozvoj a sebevzdělávání. **Bezhraniční výchova je formou odmítání odpovědnosti za vliv, který jako rodiče na dítě máme.** Můžeme si myslet, že tak dítěti „dáváme svobodu“. Ve skutečnosti na něj ale házíme břemeno, díky němuž se pak dítě topí, zatímco my odvracíme pohled jiným směrem (často ze strachu, že bychom uviděli, že svoboda, kterou jsme dítěti dali, je ve skutečnosti naše neschopnost převzít odpovědnost a jednat aktivně).

Výchova tedy opět vychází z odpojení od sebe sama a je „pasivní“, jelikož nedochází ke komunikaci a přijetí přirozeného rozdělení odpovědností rodiče a dítěte.

2. Výchovný přístup založený na „vědomí si vlastní odpovědnosti“:

Rodič je ve své roli vnitřně aktivní, protože je propojen sám se sebou a je si vědom odpovědnosti za své pocity, emoce, činy a jejich důsledky, za stavění vlastních hranic. Zároveň si je vědom toho, že jeho dítě je od samého začátku samostatnou entitou, jež je součástí celku, a že jeho výchova a způsob, jímž se svým dítětem jedná, má markantní vliv na způsob, kterým se dítě postupně formuje a jak žije svůj život. Jinými slovy: **rodič své dítě dokáže vnímat jako plnohodnotnou bytost, když si uvědomí odpovědnost za své činy a svůj vliv, který na dítě má.**

Diverzita mezi vědomím a nevědomím si své odpovědnosti je v oblasti rodičovství jádrem výchovy a jejich vztah k vnitřně motivovanému učení je schematicky znázorněn v tabulce č. 8. Způsob, jímž se rodič rozhodne své dítě vychovávat, zásadně ovlivňuje bytí jak rodiče, tak dítěte. **Řada lidí stále nevědomě volí způsob**

¹⁰ Koncept odvozený z nenásilné komunikace, který odkazuje na propojení se svými potřebami a který se v tomto případě pojí s nedostatkem vědomí vlastní odpovědnosti za své působení na dítě.

nepřijetí odpovědnosti a odpojení (vnitřní pasivity), jež se skrývá za vnější aktivitou.

Například facka dokáže jako aktivní forma výchovy působit velice snadno. Avšak z našeho pohledu se jedná o hluboce zakořeněný automatický vzorec, který je projevem odpojení a pasivního vztahu vůči sobě i světu okolo. Odpověď na otázky proč a jak být propojen sám se sebou přináší např. nenásilná komunikace, jejíž principy jsou nastíněny v kapitole [Řešení konfliktů, mediace, nenásilná komunikace](#).

Výchovný přístup založený na	Obvyklý název	Projevy	Dopady na seberozvoj dítěte
nevědomí si vlastní odpovědnosti (odpojení od sebe sama)	Restriktivní výchova	Rodič přebírá odpovědnost i za seberozvoj a sebevzdělávání svého dítěte, nekomunikuje s ním na hlubší úrovni.	Dítě se odpojuje samo od sebe a nemůže se přirozeně rozvíjet podle svých vnitřních programů a směřování.
	Přepečující výchova	Rodič odmítá odpovědnost za dítě, za jakékoliv jeho jednání a za vytváření bezpečného prostředí, nekomunikuje s ním na hlubší úrovni. Odmítá odpovědnost za vliv, který na dítě má.	Dítě nemá v rodiči potřebnou oporu, chybí mu vnější struktura umožňující propojení sama se sebou i s ostatními.
vědomí si vlastní odpovědnosti (propojení se sebou)	Vědomá výchova	Rodič je propojen sám se sebou a se svými potřebami, a tím se následně propojuje i s dítětem, poskytuje dítěti bezpečný prostor a vede s ním dialog, ale neřídí mu jeho seberozvoj. Dochází k vědomému přijetí odpovědností.	Dítě se může přirozeně rozvíjet na své optimum podle svých vzdělávacích potřeb a úkolů a má kontrolu nad tímto procesem. Je si vědomo své odpovědnosti.

Tabulka č. 8: Základní přístupy ve výchově a jejich dopad na seberozvoj dítěte a na jeho vnitřně motivované učení.

Když člověk v dětství vyrůstá v prostředí, jež mu jeho přirozenost zastře nasátím nevědomého a nezodpovědného způsobu žití, není jednoduché přijít na to, že jako rodič své dítě nevychová v propojení a v souladu sám se sebou. Chování rodičů často působí

velice aktivně, v některých případech, jako je například přehnaná starost či fyzické trestání, až příliš aktivně. Přitom se jedná pouze o plášť, jenž překrývá již zmíněnou "pasivitu", která představuje nevědomost vlastní odpovědnosti za sebe sama.

Vědomé naplňování role rodiče není o zákazech a příkazech, ale ani o bezhraniční výchově.

12.1.2. Vědomé naplňování role rodiče

Základním stavebním kamenem pro vědomé naplňování role rodiče je propojení se sama se sebou a svými potřebami, převzetí odpovědnosti za své vlastní pocity, emoce, činy a rozhodnutí, která ovlivňují i dítě, protože je mou součástí a já jako rodič jsem zodpovědný za to, že jsem své dítě přivedl na svět, který na něj má vliv - působí na něj.

Ve světě svobodného demokratického vzdělávání neexistuje jeden správný návod na to, jak být dobrým rodičem, jak nepřekážet dítěti v jeho seberozvoji a jak mu zároveň být oporou v situacích, kdy to potřebuje. Takový návod má každý rodič v sobě – je veden intuicí. V momentě, kdy jedním s vědomím si vlastní odpovědnosti, v souladu se svou intuicí a své činy s dítětem otevřeně komunikuji a vysvětluji je, nemůže dojít k tomu, že dítěti zamezím v plném seberozvoji. A to i v momentě, kdy za něj něco rozhodnu, a může se tak zdát, že mu odnímám možnost svobodné volby. Ani rozhodnutí, jež má na dítě přímý dopad, nemůže narušit jeho seberozvoj a svobodu v momentě, kdy jej činím s vědomím, že vychází z mých potřeb, a já jsem tím, kdo za toto rozhodnutí nese plnou odpovědnost (za mnou jdou potenciální následky mého rozhodnutí).

Je velký rozdíl mezi tím, jestli rodič svému dítěti něco nařídí a není si přitom vědom své odpovědnosti za svou potřebu a rozhodnutí, ale háže ji na dítě, nebo jestli své rozhodnutí s dítětem komunikuje ve svém vlastním zájmu a neprezentuje jej jako potřebu a zájem dítěte (a to i v případě, že se následky rozhodnutí dítěte bezprostředně dotýkají). Aby dítě bylo schopné udržet si vlastní autonomii a svobodu volby i ve chvíli, kdy nemůže jednat podle toho, jak by si přálo ono, je potřeba, aby dal rodič jasně najevo, že si je vědom vlastní odpovědnosti za své rozhodnutí a že jej nezaměňuje s naplňováním potřeb nebo cílů dítěte, ale pouze svých vlastních.

Přístup rodiče a způsob, kterým dítěti informaci předává, může mít velký vliv na to, jak dítě zprávu přijme a co s ní udělá.

Pokud rodič nepřijímá svoji odpovědnost a je odpojen sám od sebe, nemůže být dobře spojen se svým dítětem. V takovém případě bývají rozhodnutí často řízena strachem vycházejícím z nejistoty. Rodič s dítětem komunikuje takovým způsobem, že neuznává jeho autonomii, je direktivní a nerespektující, nevytváří prostor pro diskusi, neptá se a nesdíluje vlastní potřeby, chová se, jako by šlo o potřeby dítěte, a interpretuje je jako jemu vlastní, byť s dítětem nemusí mít nic společného. Dítě pak plní pokyn rodiče nevědomě a odevzdaně, nebo volí cestu odporu a vzdoru, v obou případech se i u něho jedná o stav odpojení.

Motivem může být např. strach z toho, že neudělá-li, co se po něm chce, přijde trest nebo ho rodič přestane mít rád. Stejně to je i s potřebou zavděčit se, udělat rodiči radost, být pochválen. V momentě, kdy na scénu nastupují tyto faktory, autonomie a vědomí si vlastní odpovědnosti vyklízejí pole a dítě se od sebe odpojuje, stává se závislým na vnější autoritě. Spoléhá se na rozhodnutí rodiče a na fakt, že s jeho rozhodnutím nemůže nic dělat a toto rozhodnutí se jej netýká. Zároveň dochází k narušení jejich vzájemného vztahu i vztahu dítěte vůči sobě samému.

Když dítě naplňuje potřebu rodiče na základě vnější motivace, schází mu při tom odpovědnost sama za sebe a jeví nezájem vůči svému vlastnímu životu a směru, kterým se ubírá – necítí se za něj odpovědné a nemá potřebu jej ovlivňovat. Například potenciální hrozba nastydnutí, když si nenasadí čepici, se ho v jeho očích netýká. I když se jedná o jeho tělo a zdraví, matky striktní nařízení vzít si čepici v dítěti může probudit proces vnitřního rozhodnutí nebýt za sebe odpovědné a nevnímat samo sebe jako samostatnou jednotku. Vnímá se tak, že nemůže ovlivnit svůj vlastní život a bytí, nebude se tedy zajímat ani o to, co samo způsobuje (např. již zmíněné nastydnutí). Tato situace může na vnějšího pozorovatele působit stejně – matka dává dítěti instrukci, že si do mrazu bereme čepici – a jde zde o to, jaké je přitom matčino mentální nastavení (které, ať chce, nebo nechce, vyzařuje a přenáší neverbálně i na dítě). Pokud matka nevědomě/nezodpovědně jedná na základě svých zasetých vzorců a strachu, nelze pak vědomé/zodpovědné jednání čekat od dítěte. Vychází-li její potřeba, aby si dítě vzalo čepici, z její vnitřní motivace a je-li si vědoma své odpovědnosti za tuto potřebu (ať už je to z jakéhokoliv důvodu), pak je v pořádku a žádoucí, aby toto rozhodnutí za dítě učinila a nastavila hranici, o níž se oba mohou opřít.

Druhým procesem, který rodič svým chováním v dítěti může spustit, je vnitřní svoboda, která vede k zodpovědnému a svobodnému uvažování a jednání. I v situacích, kdy se zdá, že dítě nemůže ovlivnit vnější okolnosti, si může nasadit čepici a nést za své činy odpovědnost. Dítě tak cítí vnitřní svobodu a svobodné rozhodnutí, i když je z pohledu vnější situace omezené.

Dítě se i v situaci, kdy nemá na výběr, stále může cítit svobodně a neomezeně. Rodič tomuto pocitu může napomoci tím, že celou situaci komunikuje s vědomím, že všechny tyto faktory (sebeřízení, autonomie, vlastní odpovědnost), jsou z jeho verbální i neverbální komunikace zřejmé tak, že dítě ví, že rodič mluví za sebe a za své subjektivní vnímání na základě vlastních potřeb. Že tyto faktory nemají moc ovlivnit vnitřní svět a svobodu dítěte, pokud tak ono samo neučiní.

K takové formě komunikace přispívá otevřenost a autenticita. Když rodič před dítětem neskrývá své strachy a nejistoty, jež jsou mnohdy přirozené, často pak samy mizí nebo alespoň nejsou palčivými strašáky, kteří mohou v rodině vytvořit dusno. Strachy a nejistoty jsou pak spíše výzvami, jež nabízí nové úhly pohledu a mohou rodině posvítit na místa, kde je dostatek prostoru pro potřeby a projevy osobností všech. Rodič pak může proti vnější vůli dítěte rozhodnout o čemkoliv, aniž by se zároveň dotkl jeho autonomie, sebeřízení, autenticity a pocitu bezpečného prostředí. S dítětem totiž komunikuje tak, že jej bere bez výjimky jako plnohodnotnou bytost schopnou se sebeřídit. **Sebeřízení a zachování autonomie a vnitřní motivace dítěte se nevyklučuje s něčím, co dítě musí udělat, aby naplnilo potřebu rodiče.** Pokud je rodič s jistotou propojen se svými potřebami a intuicí,

nemůže se stát, že po dítěti bude chtít něco, co by jemu a zprostředkovaně po vyjasnění i dítěti nedávalo smysl a u čeho by dítě nemělo možnost jednat v souladu se sebou samým.

Za své dítě a jeho potřeby nelze hovořit ani z pozice rodiče, stejně jako nelze hovořit za potřeby kohokoliv jiného. To, že mluvím pouze sám za sebe a jsem si vědom odpovědnosti za své bytí, mi nejen jako rodiči zaručí, že neponesu odpovědnost za to, že se někdo nebude moci plně rozvíjet a být zodpovědný za své bytí.

V oblasti vzdělávání dítěte tomu není jinak. Dítě samo nejlépe ví, co, kdy a jak potřebuje dělat či nedělat. Rodič, který nijak nenarušuje vnitřně motivované učení a seberozvoj dítěte, je rodičem, který nezaměňuje svůj vnitřní svět a pohled na vnější svět s vnitřním vnímáním a světem dítěte. Takový rodič je dítěti oporou v situacích, kdy cítí, že mu ji potřebuje dát, nebo kdy si o ni dítě samo řekne. Podoba podpory u každého rodiče vypadá jinak, každá ale tkví v tom, že vychází zevnitř rodiče a z jeho vlastní iniciativy, jež je podpořena intuicí a napojením se sama na sebe – vychází z jeho vlastní odpovědnosti. Takový rodič je otevřený a upřímně s dítětem komunikuje své strachy i nejistoty, nebojí se být zranitelný.

Vědomý rodič si může svoji odpovědnost a vnitřní svobodu, která je pro vědomé rodičovství zásadním východiskem, udržet i v nepříznivých vnějších podmínkách.

Rodič není jediný, kdo vytváří podmínky pro optimální vývoj dítěte. V kapitole [Jak se učí lovci a sběrači](#) je popsán přístup dospělých k dětem v situaci, kdy byli lidé pravděpodobně mnohem lépe propojeni sami se sebou (se svými emocemi, potřebami, intuicí) i se svým okolím, než je to dnes obvyklé.

Funkci rodičů přitom v různé míře vůči všem dětem zastávali všichni dospělí příslušníci tlupy a je dobré si připomenout, že toto je rodičovská situace, v níž se formoval náš dnešní mozek. Pro děti je nejen z tohoto důvodu prospěšné, když jsou obklopeny větším počtem různě starých lidí tak, jak to může být například ve svobodné demokratické škole. V této souvislosti **je dobré si uvědomit, že ani situace v komunitě svobodné demokratické školy není z pohledu našeho dlouhodobého vývoje zcela přirozená a že vývoj ve vzdělávání se možná bude ubírat směrem k vytváření přirozených učících se komunit, kde děti nebudou v početní převaze, jako je tomu ve škole.**

12.2. Role učitele svobodné demokratické školy

12.2.1. Volba role učitele

Role učitele ve svobodné demokratické škole je pro vzdělávání dítěte velice důležitá. Po rodiči je učitel tím, kdo s dítětem z řad dospělých přichází do styku nejvíce, a může tak mít markantní vliv nejen na jeho vzdělávání, ale i na obecný vývoj a růst ve světě, do něhož se narodilo.

Rozhodnutí, zda se stát učitelem ve svobodné demokratické škole, by mělo vycházet nejen ze znalosti tohoto vzdělávacího konceptu, ale především z vnitřní motivace a z odpovědi na otázku „proč?“ tak, jak je popsáno v kapitole [Úvod a důvod](#).

Učitel by měl stejně jako každý jiný člen komunity svobodné demokratické školy ctít a respektovat její evoluční cíle a principy, které mj. určují jeho roli učitele a ze kterých případně vycházejí i další role pro zajištění chodu školy, jež ve škole zastává. **Role, které učitelé naplňují, by měly vznikat překrytím a vzájemným průnikem dvou oblastí cílů – osobních a seberealizačních cílů učitele a evolučních cílů školy.**

Učitel si tedy volí své role ve škole dobrovolně podle svých potřeb a potřeb školy. Může přitom reagovat na konkrétní příležitosti pro seberealizaci, pomoc druhým apod. Ve chvíli, kdy přijímá závazky spojené s určitou rolí, přijímá s nimi i související vnitřní a vnější omezení a výzvy. V dané roli tak může dělat i věci, které ho nebaví, a to proto, že mu dávají smysl. Práce učitele by měla vycházet z jeho silných stránek, talentů a směřování a umožňovat, aby mohl být v rámci dané činnosti ve flow a mohl se sám dále rozvíjet.

Učitel se pak při rozhodování může řídit jednak evolučními cíli a hodnotami školy, jednak svým „vnitřním kompasem“ a intuicí. Největším pomocníkem při naplňování role učitele bývají vzájemné zpětné vazby a otevřená nenásilná komunikace. Důležitou dovedností, kterou přitom učitel potřebuje vybudovat, je nebrat si zpětnou vazbu „osobně“ jako útok na své „ego“, ale jako informaci o tom, jak něco vnímají druzí.

12.2.2. Jak učitel podporuje učení

Učitel by měl dělat a učit jen to, v čem sám vidí smysl. Jeho motivací by měla být vnitřní touha danou věc dělat, a tím tak předávat své know-how, nikoli pocit, že by „měl učit“. Je ostatním členům učící se komunity školy partnerem a je plně otevřený tomu sám se učit od ostatních včetně dětí. Se svými žáky, studenty i kolegy si je bez výjimky rovnocenný. Je si vědom toho, že více než tím, co ví a umí, se od něj ostatní učí z toho, jakým je člověkem a jak se vztahuje k sobě i k ostatním.

Dítě samo ví, která oblast pro seberozvoj je pro něj v daný moment nejlepší, ať už se jedná o výběr z nabídky, s níž ve škole přichází skrze interakce s ostatními lidmi přirozeně do styku, či o vlastní zájem o něco, co objeví samo.

Primární úlohou učitele je nevstupovat dítěti do jeho prostoru vnitřně motivovaného učení, nesnažit se ho motivovat zvnějšku. Vnitřní motivace je spouštěna zájmem o oblast, do níž je člověk zapálený a kterou (se) chce učit a předávat dále. Je velice jednoduché dětem vnitřní motivaci vzít tím, že za ně převzeme odpovědnost za jejich učení a začneme je motivovat sami.

Teprve sekundární úlohou učitele je být k dispozici těm, kdo o to projeví zájem a nabízet konkrétní aktivity. **Učitel není zodpovědný za učení dětí, ale je zodpovědný za vytváření bezpečného, podpůrného a inspirativního prostředí, které vnitřně motivované učení umožňuje.** Učitel přitom sleduje vlastní vnitřní motivaci a modeluje tento přístup i ostatním.

Svým nadšením pro dané téma může z venku svým vlastním zájmem podnítit vnitřní motivaci druhých. Dítě vidí někoho dělat něco, co mu přijde zajímavé, a může se tak k němu chtít připojit, už je ale na něm, zdali to udělá, či nikoliv, a zda u toho setrvá. Učitel by měl i v tomto případě respektovat to, že jeho úkolem není žáka zabavit a zaujmout, protože tím by jej mohl odvést od pro něj momentálně důležitějších aktivit. Je to jako nabídka kamarádovi: podívej, tohle mě teď zajímá a baví dělat a ty se můžeš přidat, pokud chceš. Pokud ne, nevadí, respektuji tvoje priority.

Stejně jako rodič, ani učitel neví, co je pro dítě z pohledu dítěte v dané chvíli nejlepší. Pokud má učitel nějaká vlastní očekávání, co by dítě mělo dělat nebo vědět, přebírá odpovědnost za jeho sebevzdělávání. Tím může narušit jeho osobní prostor (a potenciálně i sebepřijetí), neboť dezinterpretuje jeho potřeby a obraz, který si dotyčný (v tomto případě dítě v roli žáka) o světě vytváří a který se liší od obrazu té samé situace, jehož tvůrcem je učitel. Jedná se o jeho představu o tom, jak obraz dítěte vypadá. Nikdy nebude mít stoprocentní jistotu, že přesně ví, co dítě cítí, co potřebuje, jakým vývojovým úkolem právě prochází a co je pro ně z jeho perspektivy nejlepší, protože nikdy nebude tím, jehož obraz zaměňuje za svou představu o něm.

Dítě svůj obraz (pocity, potřeby...) může učiteli i popsat, ale to stále neznamená, že si učitel ve své hlavě nepředstaví něco úplně jiného. Je proto zásadní, aby učitel věděl, že to, o čem si myslí, že je pro dítě nejlepší, a co je dobré vědět, může být z pohledu dítěte jinak. Nesnažit se vstupovat do prostoru ostatních je jedním z faktorů, které ulehčují proces vnitřně motivovaného učení.

Jednotlivá témata se na příčce žebříčku důležitosti umísťují prostřednictvím domněnek, zkušeností a subjektivního vnímání každého jednotlivce.

Učitel za sebe může dítěti například říci, že z jeho úhlu pohledu se jedná o vědomosti, které se dítěti v životě budou k něčemu hodit. To, jestli to dítě uzná jako jeho vlastní úhel pohledu, už ale záleží na rozhodnutí dítěte a nejedná se o součást odpovědnosti učitele.

Zároveň je důležité, aby učitel uměl v případě, že o to dítě požádá, pomoci, nebo aby je nasměroval tam, kde potřebnou pomoc nalezne.

Všechny znalosti, ale i tutoriály k dovednostem apod., jsou dnes většinou velice jednoduše dostupné na internetu a pro učitele je výzvou podpořit žáky a studenty ve vytváření vlastního prostoru pro individualizované učení, kde je centrální vnitřně motivované učení toho, kdo se učí, a nikoli vyučování učitele. To může zahrnovat podporu při:

- objevování vlastního směřování a momentálních vývojových úkolů,
- vytváření vlastního kurikula,
- vytváření vlastního učebního prostoru, ve kterém často splývají reálný a virtuální prostor,
- vytváření své cesty k vlastním vzdělávacím cílům.

12.2.3. Odpovědnost učitele

Ve svobodné demokratické škole je za své vzdělávání odpovědné samo dítě. Žák s učitelem se mohou inspirovat a navzájem se od sebe učit, odpovědnosti za jejich sebevzdělávání ale zůstávají na každém z nich zvlášť.

K odpovědnosti učitele se přidává také naplňování role, pro niž byl do školy přijat. Úlohou učitelů ve svobodné demokratické škole je jednak připojovat se k dětem podle jejich potřeb v jejich aktivitách a jednak přicházet s nabídkou a být v prostoru tak, aby je dítě či student mohli snadno vyhledat – s dotazem, prosbou, potřebou podpory atp.

Učitel je odpovědný za své působení a za přístup, který má k sobě, ke světu i k druhým lidem. Jedná se o jeden z mechanismů, jemuž se děti učí tím, že s ním přicházejí do styku, nasávají jej a přirozeně opakují, když ho kolem sebe vidí (viz kapitoly [Učení](#) a [Jak se děti přirozeně učí](#)). Od učitele se očekává respektující přístup a v Donum Felix i nenásilná komunikace nejen vůči druhým, ale i ve vztahu sama k sobě. Pro bytí součástí komunity svobodné demokratické školy se naplňování těchto hodnot očekává ode všech členů komunity.

Spousta dětí už díky přirozenému růstu v respektujícím a svobodném prostředí nepotřebuje věnovat vědomou pozornost hodnotám, na nichž je svobodná demokratická škola postavena. Respektující přístup i nenásilnou komunikaci praktikují přirozeně, poněvadž svobodná demokratická škola a přístup lidí, jimiž se obklopují (rodič/učitel/spolužák), jim nijak nebrání v projevu a praktikování přirozených schopností, např. nenásilně komunikovat nebo se učit na základě vnitřní motivace. Lidé, kterým tyto hodnoty zastínilo vyrůstání ve světě tradičních společenských konvencí, si většinou tyto hodnoty potřebují opakovaně pojmenovávat a zvědomovat.

Základní odpovědností učitele je být odpovědný sám za sebe, vědět o svých potřebách a při jejich naplňování vycházet z hodnot, principů a strategií školy, jíž je součástí. Ve chvíli, kdy má pocit, že se mu to nedaří, by o tom měl otevřeně komunikovat a např. pomocí přijetí zpětné vazby zjistit, zdali se jeho osobní hodnoty nenachází jinde, než kde on právě stojí. Pokud tomu tak je, měl by uvažovat o změně prostředí či svého vnitřního nastavení tak, aby tyto dva faktory byly v symbióze.

Carl Rogers ve své knize *Svoboda učit se* (Rogers, 1998) definoval několik charakteristik, jež dle něj facilitují učení se a jimiž se může inspirovat i učitel ve svobodné demokratické škole:

- 1. Nejzákladnějším postojem je autentičnost učitele.** Transparentnost učitele umožňuje žákům vyrůstat v kontaktu s někým, kdo skutečně a otevřeně existuje. Může být nadšený, unavený, zvědavý, nahněvaný, citlivý a milý. Tyto své pocity přijímá jako své, a tak je nemusí promítat do dětí.
- 2. Úcta, akceptování (přijetí) a důvěra.** Jde o úctu vůči pocitům, názorům, osobnosti dítěte, zájem o něj. Tento zájem není majetnický, akceptuje člověka jako samostatného jedince. Je to bazální důvěra – přesvědčení, že tento člověk je od základu hoden důvěry.

- 3. Empatické porozumění.** Tento postoj se významně liší od obvyklého hodnotícího porozumění („vím, co u tebe není v pořádku“). U citlivé empatie dítě zažívá, že někdo rozumí, jaké to je být v jeho kůži, že dokáže vidět svět jeho očima a že ho nechce analyzovat, hodnotit ani posuzovat.

Být autentický, přijímající a empatický však není tak jednoduché, jak se může zdát. Rogers uvádí příklad učitelky, jež má dvě možnosti, jak vyjádřit svůj hněv nad nepořádkem. První: „*Vy jste ty nejnepořádnější děti na světě! Vůbec vás nezajímá pořádek a čistota, jste strašní!*“ a druhý: „*Přišla jsem na to, že žít v nepořádku je k zbláznění. Jsem povahou hodně čistotná, pořádkumilovná osoba a nepořádek mě dohání k zoufalství.*“ V prvním výroku učitelka neříká nic o sobě, o svých pocitech. Děti budou bezpochyby cítit, že se zlobí, ale nebudou s jistotou vědět, jestli se zlobí na ně, anebo se před chvílí pohádala s ředitelem. V prvním výroku není nic z upřímnosti druhého výroku, v němž mluví o svém vlastním zoufalství. Dosáhnout pravdivosti je ve skutečnosti velice těžké. Není to jen věc použitých slov. Jestli někdo ve svém nitru činí soudy, slovní vyjádření, které bude znít jako vyjádření pocitů, nepomůže. Je to jen jiná maska, nedostatek pravdivosti. Člověk musí zůstat blízko svých vlastních pocitů, uvědomovat si je, nepřipisovat je jiným lidem a nezahalovat je do vytváření hodnocení (Rogers, 1998). Rogers zde popisuje praxi nenásilné komunikace, jíž je věnována kapitola [Řešení konfliktů, mediace, nenásilná komunikace](#).

S autentičností souvisí i další důležitá schopnost učitele uznat svoji chybu a v případě potřeby se dítěti omluvit za nepřijatelné chování. Učitelka v příkladu C. Rogerse by se na základě starých zažitých programů mohla autenticky projevit prvním nerespektujícím způsobem a poté, co si to uvědomí, popsat, co se stalo, a dětem se omluvit. Autentičnost nemůže ve svobodné demokratické škole znamenat legitimizaci starých programů vedoucích k hodnocení, manipulaci a ovládání druhých.

12.2.4. Základní východiska role učitele

Tato východiska jsou přehledem ideálu, jenž umožňuje a podporuje vnitřně motivované učení a k němuž můžeme směřovat nejen jako učitelé, ale i z pozic rodiče či žáka/studenta. Jedná se o souhrn východisek popsaných nejen v této kapitole, ale v celém průvodci.

- 1. UVĚDOMIT SI, JAKÉ JE MOJE PŘESVĚDČENÍ O PODSTATĚ ČLOVĚKA** ve vztahu k východiskům [humanistické psychologie](#) – *pokud vycházím z opačného přesvědčení, že podstata světa i lidí je špatná (vadná), svými myšlenkami vytvářím sebenaplňující proroctví, jež vede k potřebě vnější kontroly a řízení, a tedy k jiným vzdělávacím koncepcím, které pro mne mohou být na základě tohoto mého přesvědčení vhodnější.*
- 2. Propojit se sám se sebou a se svou podstatou, se svými potřebami.** Součástí tohoto propojení je i vědomí, že jsem unikátní a vnitřně dokonalá bytost, která ale nikdy nebude dokonalá z pohledu vnějších ideálů, jimiž ji proto nemá smysl hodnotit – *propojení sama se sebou a uznání své unikátnosti, „vnitřní dokonalosti“ a autonomie je předpokladem pro uznání téhož u druhých lidí (tedy předpoklad pro bod 4.).*

3. **Převzít plnou odpovědnost sám za sebe**, za svůj život, za své pocity, potřeby, myšlenky a činy.
4. **Uznat plnou autonomii dítěte** (druhého člověka), jeho suverénní vnitřní svět a to, že dítě samo nejlépe ví, jaký je jeho momentální vývojový úkol a co v danou chvíli z pohledu svého rozvoje potřebuje (co je pro něj v oblasti učení dobré) – *toto je zásadní krok ve změně přístupu k druhým lidem (a tedy i k dětem), jenž vychází z bodu 1.*
5. **S dítětem** (i s ostatními lidmi) **komunikovat vědomě a respektujícím způsobem bez potřeby jej ovládat, ale zároveň s vědomím vlastních potřeb a hranic** – *zde je důležité zajistit naplnění vlastních potřeb a totéž umožnit i dítěti. Pro tento významný krok se nám osvědčil koncept nenásilné komunikace (jenž je popsán v kapitole [Řešení konfliktů, mediace, nenásilná komunikace](#)).*
6. **Spoluvytvářet bezpečné a inspirativní prostředí pro všechny.** *Tento krok vychází z osobnosti učitele a zahrnuje i nastavení a komunikaci vlastních hranic, jež vychází z kroku 2.*
7. **Poskytovat dítěti podporu, kterou potřebuje.** *Nesnažit se přebírat odpovědnosti druhých, přepečovávat je nebo zachraňovat, nechtít je jakkoli formovat a ovládat – podmínkou tohoto východiska je bod 4. Často děti nechtějí, abychom jim pomohli vyřešit jejich problém, chtějí jen, abychom je vyslechli. Děti potřebují naši přející pozornost a nehodnotící zpětnou vazbu.*

12.2.5. Učitelská praxe

Zde uvádíme, jak se tato východiska mohou projevit v praxi. Učitel, ale i rodič může efektivně vnitřně motivované učení podpořit například:

- **Autentickým jednáním ze sebe a z propojení se svými potřebami.** Pomoci dětem objevovat samy sebe mohou nejlépe lidé, kteří jsou v sobě vědomě, umí vytvářet respektující vztahy a vnímají svět jako pozitivní a inspirativní místo k životu.
- **Podporou prostředí, jež umožňuje naplnění základních potřeb dítěte, v oblasti fyzického a psychického bezpečí.** Pak může dítě naplňovat další základní potřeby autonomie, kompetentnosti a pocitu sounáležitosti (více viz kap. [Učení](#)).
- **Celkovým vyzarováním přesvědčení, že je dítě jako člověk zcela v pořádku,** že dokáže přijít na to, kým je a jaké je jeho směřování a talenty, a že se dokáže učit a rozvíjet podle svých unikátních vnitřních programů a dispozic tak, jak potřebuje.
- **Přijetím dítěte takového, jaké je.** Pokud dítě v dané chvíli potřebuje projevit své emoce, umožnit mu to, pokud tím nepřekračuje něčí hranice.
- **Tím, že dítě v žádném případě nenálepkujeme ani nehodnotíme.** Pokud nám vadí nějaké jeho jednání, dáváme mu zpětnou vazbu a mluvíme přitom za sebe – v „já sdělení“. Nepřijatelné může být pouze chování, nikoli dítě jako takové.
- **Tím, že se nesnažíme dítě měnit.** To neznamená, že nemůžeme poskytnout přirozený vlastní příklad a zpětnou vazbu, co cítíme nebo potřebujeme – důležité je ani neverbálně nevyzařovat záměr dítě měnit, protože tím mu bereme jeho odpovědnost a narušujeme jeho autonomii. Nebrat dítěti možnost učit se samo ze svých chyb.

- Podobně i **poskytováním přirozené zpětné vazby**, která může být organickou součástí činností, nebo poskytováním vyžádané zpětné vazby. Přirozená zpětná vazba je přirozenou součástí autentického života a je důležité převzít za ni plnou odpovědnost (je to náš názor, naše pozorování, nikoli obecný závěr nebo soud). Při poskytování zpětné vazby je potřeba být opatrní, abychom dítěti nebrali možnost jeho sebehodnocení. Například, pokud se nám líbí, co dítě udělalo, lepší možností než se danou věc hned sami snažit ocenit je zeptat se dítěte na jeho pocity a hodnocení.
- **Vnímáním toho, že všechno, co dítě dělá, je učení**, a zvědoměním toho, že v poslední době rychle narůstá důležitost nekognitivního učení, jež tradiční vzdělávací paradigma podporuje jen málo či v této oblasti působí dokonce kontraproduktivně.
- **Sledováním, co způsobuje, že děti „žijí“, že jsou ve flow, zaujaty v přítomném okamžiku, a tím, že takové situace podporujeme**. Někdy je nejlepší podporou učení zůstat stranou a nepřipojovat se k dětem, pokud si to nevyžádají.
- **V rámci svobodné hry dítěte, do níž nezasahujeme**. Můžeme pro ni vytvořit podmínky, ale pokud se jí účastníme, nesnažíme se ji řídit. Svobodná hra je vůbec nejúčinnější způsob vytváření potřebných kompetencí dítěte (viz kap. [Svobodná hra](#)).
- **Umožněním nudy**. Stav nudy je důležitou součástí učení, kdy se nudící se člověk může dostat hlouběji sám k sobě a ke svým potřebám, objevovat, kdo je a co opravdu chce, co je jeho momentální vývojový úkol. Pokud tedy dítě přijde s tím, že se nudí, nesnažme se je „zabavit“ nebo mu vymyslet nějakou naši aktivitu, ale **zeptejme se jej, co chce se svojí nudou udělat**. Co je zajímavé, co opravdu chce.
- **Tím, že opustíme naše zažitá „dospělé“ představy**, jak by měl vypadat ideální svět druhých.
- **Diskusí, rozhovorem**.
- **Organickým přechodem mezi rolí toho, kdo učí, a rolí toho, kdo se učí**. (Někdy mohou být oba v obou rolích zároveň.) Role učitele se ve vnitřně motivovaném vzdělávání organicky mění podle dané situace a aktuálních potřeb. Pokud se nás dítě na něco zeptá, tak namísto toho, abychom dítě zahltili (a odradili) svým výkladem z nadřazené pozice někoho, kdo ví o dané věci mnohem víc, můžeme se například zeptat (pokud tam je z naší strany opravdový zájem), co si o dané věci myslí dítě a na partnerské úrovni mu sdělit své informace a sdílet s ním své názory.
- Dobrá praxe podporující vnitřně motivované učení je také **učit a předávat druhým pouze to, co si sami chtějí vzít**. V souladu s vnitřně motivovaným učením je z pohledu Donum Felix i nabídka aktivit. Pokud ale po tom, co nabídnu, dítě samo nenatáhne ruku a musel bych to být já z pozice učitele, kdo mu nabídku vloží do svislé dlaně, jedná se o řízení zvnějšku – dítěti se plní náruč něčím, co mu nepatří.
- **Učení někdy probíhá velmi silně díky neverbální komunikaci**. Stačí když jsme v přítomném okamžiku plně sami sebou a jsme otevřeni sdílet svoje emoce a zranitelnost s vědomím, že jsme to my, kdo za ně zodpovídá (více viz kap. [Řešení konfliktů](#)). Toto je také způsob, jak může probíhat efektivní zpětná vazba.
- **Vymezením vlastních hranic**, pokud jsou ohroženy naše potřeby. Učitel je vlivný i způsobem, jakým organizuje svůj čas a jak hospodaří s vlastní energií.
- **Seberozvojem**.

12.3. Role žáka

Role žáka se odvíjí od způsobu, jakým jsou naplňovány role rodiče a učitele. To, jak k dítěti přistupují rodič, učitel a jeho spolužák, dítě odráží ve svém chování, přístupu ke vzdělávání a v plném převzetí odpovědnosti za své bytí.

V roli žáka je klíčová **odpovědnost za své sebevzdělávání**. V momentě, kdy je dítě součástí bezpečného prostředí, v němž může projevat své emoce, projevovat a objevovat sebe a v němž má tedy prostor pro vnitřně motivované učení, si takové věci nepotřebuje zvědomovat a pojmenovávat. Není-li totiž sebeobjevování a sebevzdělávání dítěte uměle vedeno, narušováno a není-li mu dán důvod pro pochyby o tom, že je ve své lidské podstatě „v pořádku“, že má možnost volby, vnitřní svobodu a odpovědnost za své učení ve svých rukou, žije je přirozeně. Jinými slovy: nezná-li protiklad odpovědnosti, respektu a nenásilné komunikace, nepotřebuje je samo pro sebe definovat.

Základní principy svobodných demokratických škol vychází z přesvědčení, že dítě je od narození schopné vnitřně motivovaného učení. Že rozpozná, které vývojové úkoly jsou pro něj ve kterém věkovém období aktuální, a má potřebu se jim věnovat. Jeho schopnost učit se a sebeřídít se se váže na svět, do něhož se narodilo a jenž funguje specifickým způsobem. Žijeme v době, kdy se vývojové úkoly dnešního čtyřletého dítěte diametrálně liší od vývojových úkolů čtyřletých dětí v pravěku (nebo i dětí před dvěma sty lety). Je na rodiči, aby dítěti svět, na který ho přivedl, pomocí svých zkušeností a svým úhlem pohledu představil. Nese odpovědnost za narození svého dítěte a je spoluzodpovědný za jeho bytí, když dítě roste a tento svět objevuje (viz kapitola o [roli rodiče](#)).

Rolí dítěte ve svobodné demokratické škole je **růst a objevovat vše s vědomím, že ono je tím, kdo si vybírá, kterým směrem se vydá**. Že je v rozhodování plně kompetentní a jeho úsudek je plně validní. Za své myšlení, rozhodování i sebevzdělávání dítě nese plnou odpovědnost, již si nepotřebuje zvědomovat, pokud mu nic nedá důvod se jí vzdát.

Dnešní společenské přesvědčení tvrdí, že dítě není schopné samostatného myšlení, rozhodování, převzetí vlastní odpovědnosti či navazování a udržování zdravých vztahů. Epstein, který zkoumal koncept „dospělosti“, došel ve svém výzkumu k pravému opaku v podobě poznatků, které potvrzují i zkušenost svobodných demokratických škol. V průměru od dvanácti let mají děti vyvinuty schopnosti jako dospělí a člověk má ve svém životě sledované schopnosti nejrozvinutější už kolem čtrnáctého roku věku. Schopnosti osmdesátiletého člověka jsou v průměru srovnatelné se schopnostmi osmi až desetiletého dítěte (Epstein, 2007).

Je-li role rodiče i učitele naplňována v souladu s hodnotami a principy svobodné demokratické školy, pak má naplňování role žáka (která vychází ze stejných hodnot a principů) zelenou.

Žáci, kteří přicházejí do školy z rodiny, která jim nebyla schopna vymezovat hranice, mohou bytí ve svobodné demokratické škole chápat tak, že si zde mohou dělat, „co se jim zlíbí“. V takovém případě jsou opět klíčové role rodiče a učitele, kteří dítě obklopují a jejichž mechanismy a vzorce chování dítě neustále nasává. V tomto případě je důležité si uvědomit, že rodiče v takové situaci vlastně chtějí, aby za ně škola dala dítěti to, co mu oni

nebyli schopni předat v rámci rodiny, a přenáší tak odpovědnost rodiny na školu. Takové zjištění by mělo být součástí rozhodování o tom, zda daného žáka do školy přijmout.

Podobnou výzvou ke změně je i opačná situace, kdy dítě přijde do školy z nerespektujícího vzdělávacího prostředí, kde se vzdalo své odpovědnosti a vnitřní motivace a vytvořilo si bloky související s jeho sebehodnotou a učením. Neill tuto situaci, kdy do školy Summerhill přicházejí žáci z jiných škol, kteří se nejprve vyhýbají všemu, co jim připomíná vyučování, komentuje následovně: „*To jim obvykle vydrží několik měsíců i let. Čas na zotavení pak je úměrný nenávisti, kterou v nich vypěstovala jejich předchozí škola.*“ (Neill, 2015, str. 33).

Zdroje

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper, New York, 1990. ISBN 978-0-06-016253-5.

EPSTEIN, Robert. *The Case Against Adolescence: Rediscovering the Adult in Every Teen*. Quill Driver Books / Word Dancer Press, California, 2007. ISBN 1-884956-70-X.

NEILL, Alexander Sutherland, LAMB, Albert. *Summerhill: příběh první demokratické školy na světě*. 2. vydání. Praha: PeopleComm, 2015. ISBN 978-80-87917-16-9.

NOVÁČKOVÁ, Jana (2021). *Co znamená Respektovat a být respektován*. Prezentace v Donum Felix, 15.2.2021.

ROGERS, Carl R. a FREIBERG H. Jerome. *Sloboda učit' sa*. Modra: Persona, 1998. ISBN 80-967980-0-6

WOLLSCHLAGER, Fabian. *Návrat k sobě: Prožijte svůj život radostněji*. Nakladatelství Esence, 2023. ISBN 978-80-242-9181-9

13. Řešení konfliktů, mediace, nenásilná komunikace

Lucie Dobešová

„Lidstvo musí vyvinout takovou metodu řešení konfliktů, která odmítá pomstu, agresi a odplatu. Základem této metody je láska.“

Martin Luther King Jr.

Úvod

Prostředí svobodné demokratické školy je stejně jako prostředí každé běžné školy nebo jakékoli jiné skupiny lidí prostředím vztahovým. To znamená, že život každého jedince, jenž se v tomto prostředí nachází, je nepřetržitě ovlivňován přítomností dalších lidí a interakcí a komunikací s nimi. Děti i dospělí tu přirozeně vstupují do vztahů s ostatními členy komunity školy, aktivně je ovlivňují, ale zároveň jsou jimi i sami formováni. **Tím se realizuje nejen samotný proces sociálního učení, ale zároveň probíhá i výrazná podpora učení vědomostního a dovednostního.**

Rozvoj sociálních dovedností je pro nás ve škole Donum Felix zásadní. A to nejen z důvodu měnících se požadavků trhu práce na nové absolventy, kde jasně převažuje poptávka po tzv. měkkých dovednostech. Vnímáme také důležitost každodenní intenzivní sociální zkušenosti pro lepší sebepoznání a rozvoj dobré sebeúcty a zdravého sebevědomí. Dále tyto procesy přirozeně podporují spolupráci a soudržnost společenství, a tak zároveň **naplňují kompetence popsané rámcovým vzdělávacím programem.**

Komunitní vztahový prostor, který podporuje „socializaci“ (budování hodnot, dovedností a návyků), musí být nejen **otevřený a bezpečný**, ale také skutečně **partnerský a respektující**. Znamená to např., že ti zkušenější mohou nabízet méně zkušeným podporu, ale také svým chováním přirozeně poskytují „model“ řešení určitých situací. Do naší každodenní praxe se tak promítá fakt, že „sociální nápodoba je velmi efektivní formou učení“ (Nováčková, 2020).

Samozřejmě, že při neustálé komunikaci s mnoha dalšími lidmi nemůže nedocházet k nedorozuměním, ke **konfliktním situacím, jež ale vnímáme jako příležitost k růstu a seberozvoji**. Je to pro nás součást každodenního učení, včetně dělání chyb, které ale k učení patří a s nimiž je možné velmi dobře pracovat i na vztahové úrovni.

Pro řešení neshod a konfliktních situací využíváme (kromě technik prohlubujících sebepoznání a podpory dovedností vedoucích k samostatnosti) zejména **mediace**, doplněné pozorováním a rozhovory s jednotlivci i skupinami.

Výraznou oporou při těchto procesech je pro nás „**nenásilná komunikace**“, kterou vytvořil americký psycholog Marshall Rosenberg a kterou v Donum Felix používáme od založení školy.

V jednotlivých podkapitolách se pokusíme vedle sebe postavit tradiční pojetí dané problematiky (v duchu stávajícího, ale vesměs už dobře nefungujícího paradigmatu) a způsob, jakým na ni nahlížíme aktuálně v Donum Felix.

13.1. Mezilidské vztahy a komunikace

Vztah bývá v psychologii nejčastěji definován jako emocionální vazba mezi dvěma či více lidmi (Schmidbauer, 1994). Pro dítě je samozřejmě v raném věku rozhodující pevný a bezpečný vztah s matkou a otcem, postupně do jeho světa intenzivněji vstupují noví lidé a to je prostor k dalšímu sociálnímu rozvoji. V Donum Felix se snažíme vytvořit takové prostředí, aby děti i dospělí měli **pestrou příležitost navazovat různorodé vztahy** nejen s vrstevníky, ale i s lidmi jiného věku a také z různého sociálního prostředí. Je to nejen **účinná prevence** tzv. sociálně patologických jevů, ale hlavně vynikající „trenažér“ pro dobré fungování v dnešním světě nejistot a neustálých změn.

Z pohledu moci a vlivu může mít vztah v zásadě dvojí podobu – **partnerskou** (dvě rovnocenné lidské bytosti), nebo **nepartnerskou**, kde jedna ze stran je v pozici nadřazené, ovládající (manipuluje druhým buď násilně pomocí příkazů, zákazů, výhrůzek, trestů atd., anebo zdánlivě laskavou formou pochval a odměn, případně udržováním druhého v závislosti přehnanou péčí) a druhá strana je v pozici podřazené (může reagovat v podstatě jen poslušností nebo vzdorem).

V naší škole se snažíme o budování partnerských vztahů na bázi důvěry v sebe i druhé, prostřednictvím zvědomování si svých pocitů a potřeb, ale také pocitů a potřeb druhých lidí. V praxi to znamená, že bereme ohled na svoje vlastní prožívání a potřeby a zároveň se snažíme nacítit na druhé a porozumět jejich naplněným a nenaplněným potřebám prostřednictvím jejich slovních vyjádření a projevů v chování, tj. díky mezilidské komunikaci.

Komunikaci můžeme definovat jako sdělování určitých informací prostřednictvím mluvené řeči, ale i „řeči těla“ a chování vůbec. **Sociální komunikace spolu se sociální percepcí** (vnímání, vytváření si „obrazu“ toho druhého) jsou zasazeny do širšího rámce **sociální interakce** (jedna osoba je sociálním podnětem pro chování druhé; jinak řečeno svým jednáním vyvolává u druhé osoby změnu) (Nakonečný, 1995; Hartl, 2000).

Pro vytváření a udržování dobrých vztahů je důležité, aby komunikace splňovala určité podmínky. Efektivnímu a přátelskému porozumění napomáhá **jasnost a srozumitelnost** sdělení, ale především **otevřenost a upřímnost**. Nebát se přiznat chybu, odhalit svoji

zranitelnost, což může působit na první pohled jako ohrožující, ale ve skutečnosti to přináší do komunikace jistotu, pocit úlevy a naplnění, **vede to k propojení a vzájemnosti**.

Důležitý je také kontext celé situace, zejména zda se komunikace odehrává **v bezpečném prostředí**.

13.2. Konflikty

Obecněji můžeme **konflikt definovat jako střetnutí** dvou nebo více navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil, tendencí. V rámci mezilidských vztahů – kde rozlišujeme konflikty představ, názorů, postojů a zájmů – mohou být analogií výrazy jako spor, nesoulad, neshoda, ale i rozkol, hádka, bitva apod. (Křivohlavý, 2008). Z pohledu aktérů bývá konfliktní situace vnímána většinou jako velmi náročná, nepříjemná, napjatá, ohrožující či nestabilní apod. Eskalace konfliktů může vést až k rozpadu vztahů, k vyhoceným válečným střetům atd.

Takto **tradičně bývá konflikt pojímán na pozadí mocenského chápání světa**, a to po mnoho tisíc let historie lidstva. Provází ho i řada mýtů – např. „bezkonfliktní člověk“ (= správné je konflikty nemít), „dramatický průběh“ (= konflikt provází vždy agrese a výrazné projevy emocí), „nepatřičnost kompromisu“ (= pokud v konfliktu ustoupím, projevuji slabost) apod. (Štětovská, 2003).

Pokud však **konflikt budeme nahlížet z pohledu partnerství a lidské rovnocennosti** např. v přístupu „nenásilné komunikace“, můžeme odhalit, že většina konfliktů mezi jednotlivci i skupinami vzniká na základě jejich **vzájemných nedorozumění, která souvisejí s nepochopením potřeb**. Takto chápaný může být konflikt mnohem snadněji i příležitostí k učení a seberozvoji, nemusí působit tak paralyzujícím a bezvýhodným dojmem. I když je dnes termín „výzva“ bohužel trochu zprofanovaným pojmem, na základě našich zkušeností z každodenního života v Donum Felix můžeme potvrdit, že konflikt se tu stává opravdu **více výzvou k hledání porozumění** než soubojem dvou znesvářených stran.

Za smysluplné a užitečné považujeme jedno tradiční dělení konfliktů, a to **na intrapersonální** (vnitřní, osobní) a **interpersonální** (mezi dvěma a více lidmi, v rámci skupiny, případně mezi dvěma a více skupinami). Všechny tyto typy konfliktů se na půdě školy mohou odehrávat (přirozeně jsou někdy „namíchané“) a „nenásilná komunikace“ nám opět může pomoci se v situaci zorientovat a např. neřešit problém složitě na úrovni skupiny, když se ukáže, že hlavní nedorozumění se odehrává uvnitř jednotlivce a naopak.

13.3. Řešení konfliktů

Zjednodušeně existují **tři možnosti, jak zvládat konflikty** – konfrontace, vyhnutí se konfliktu a tzv. „dobré“ řešení (na věcné i vztahové úrovni).

- 1) Výsledkem **konfrontace** bývá vítěz a poražený. Tento způsob se může někdy jevit jako výhodný, protože nezřídka bývá rychlý a dobře identifikovatelný. Zároveň ale **vždy poškozují vztahy**, vyvolává negativní emoce na obou stranách a následují ho často další konflikty, protože **neřeší původní příčiny**.
- 2) **Vyhnutí se konfliktu**, resp. jeho popření může být na první pohled nenápadné, ale dopady jsou podobné jako v případě konfrontace. Výrazný bývá také negativní dopad na sebeúctu obou aktérů.
- 3) **Dobré řešení** je **pro obě strany „ziskové“**, tzv. řešení typu „win/win“, které je víc než kompromisem (Hahn, 2018), je přijatelné a realizovatelné, ideálně formulované do konkrétních kroků dohody. Může být sice náročné na čas, předpokládá na obou stranách trpělivost, otevřenost a flexibilitu, **opečovává ovšem věcnou i vztahovou rovinu**, redukuje úzkost a další negativní emoce a vytváří půdu pro budování dobrých vztahů (Štětovská, 2003).

Pro dobré řešení konfliktů v pojetí „nenásilné komunikace“ je **zásadním předpokladem „vidět lidskou bytost na druhé straně stolu“** (Rosenberg, 2015, str.118), jinými slovy zajímat se o pocity a potřeby sebe sama i druhého člověka/lidí v dané situaci, do hloubky jim porozumět a pak „nechat přijít“ správné strategie řešení. Velmi důležité je **postojové pozadí** celé situace (bude vysvětleno níže).

Stejně tak jako kdekoli jinde v životě i ve škole mohou nastat situace, kdy účastníci konfliktu ho nedokážou z řady důvodů dobře řešit. A to někdy i při nejlepší vůli se dohodnout. V tu chvíli nastává příležitost pro **možný vstup „třetí osoby“ – mediátora, jenž může pomoci znovu navázat přerušené vztahy a podpořit obě strany v hledání společného řešení**.

13.4. Mediace

Běžně bývá **základní mechanismus mediace definován jako zprostředkování dohody mezi stranami konfliktu za asistence třetí strany – mediátora, který jim pomáhá směřovat k aktivnímu hledání nových řešení**. Takového zprostředkovatele může dělat pouze ten, kdo je pro všechny zúčastněné strany přijatelný, není předem vůči nikomu zaujatý a je speciálně pro mediaci proškolen (Štětovská, 2003).

Mediace má mnoho oblastí využití – rodinná, občanská, firemní, obchodní, politická, ale také v oblasti školství.

Existuje řada typů mediace, ale u většiny z nich má mediační proces několik fází – **zahájení, mapování, hlubší porozumění, hledání řešení (včetně brainstormingu nápadů) a závěrečné uzavření dohody**.

Mediace formou „nenásilné komunikace“ (viz podrobněji níže), kterou používáme v Donum Felix, má své specifikum v tom, že jejím **hlavním účelem je dovést strany ve sporu zpět ke vzájemné komunikaci a porozumění**. K tomu mediátor využívá metod aktivního naslouchání, parafrázování, přeformulování apod. To poté může vést ke vzájemné akceptaci rozdílných potřeb a také pomoci pochopit možná zkreslení skutečnosti. Z toho vyplývá, že nalezení výsledné strategie řešení situace a uzavření konkrétní dohody nemusí být vždy výstupem mediačního procesu. Pokud se totiž podaří obě strany propojit a naladit na sebe, další kroky už se mohou dít i mimo proces samotné mediace.

K termínu strategie – jedná se původně o vojenský termín, označuje vědu a umění, jak vést vojsko. V novějším významu jde o plánování a řízení prostředků k dosažení určitého cíle, kdy vojenský, nepřátelský a soupeřivý aspekt už ustupuje stranou (Křivohlavý, 2008). V případě mediovaného konfliktu znamená **strategie způsob myšlení a chování, který směřuje k vyřešení problému**, případně dosažení dohody.

13.4.1. Mediační praxe v Donum Felix

V Donum Felix se mediace využívá **každodenně na různých úrovních a v různých skupinách**. Při nastalých konfliktech členů společenství školy má jednoznačně vždy přednost řešení „z jejich vlastních zdrojů“. To znamená, že i při nedorozumění dvou malých (např. šestiletých) dětí je nejprve dán **prostor jejich vlastním řešením**, a teprve pokud je nalezení vzájemného souladu aktuálně nad jejich síly, mohou **oslovit mediátora** (může to být dospělý, ale i jiné dítě), který jim nabídne podporu. Občas se stane, že ani takto se nepodaří dojít k přijatelnému řešení pro obě strany, a potom je možné využít speciální „instituci“ k tomu určenou, tzv. „**Velkou mediaci**“, což je obdobný „prostor“, který ale tvoří více zkušených mediátorů.

Spolu s mediátory a týmem Velké mediace existuje aktuálně ve škole ještě tzv. „**Důsledkový tým**“, což je instituce, jež už neslouží k podpoře hledání porozumění a společných řešení, ale jejím cílem je **zvědomovat a připomínat pomocí dopadů důsledků pevné hranice norem a pravidel** komunity školy v případě, že jiné prostředky nejsou dostatečné. Tuto instituci se snažíme využívat pouze výjimečně.

Důsledkový tým a tým Velké mediace spolu úzce spolupracují, a pokud je potřeba, jsou konflikty řešeny na obou úrovních, případně se mohou i vracet do „malých mediací“ a k individuálním rozhovorům s každým z účastníků zvlášť.

13.5. „Nenásilná komunikace“

Autor konceptu „nenásilné komunikace“ (někdy bývá používán název „soucítící komunikace“) americký psycholog Marshall B. Rosenberg (1934–2015) řekl, že **„podstatou nenásilné komunikace je spiritualita“** (Spiritual basis..., 2011).

Jinými slovy „nenásilná komunikace“ představuje spíš než pouhou „komunikační metodu“ jakýsi ucelený pohled na svět, **životní postoj**, jenž je založen na naslouchání sobě i druhým a na ochotě vnímat potřeby sebe samého i druhých.

V pozadí je přítom trvale přítomno přesvědčení o **pozitivní podstatě lidské povahy** (tj. ubližuje-li někdo sobě nebo druhým, nedělá to proto, že by byl „špatný člověk“, ale proto, že má sám nějaké vnitřní zranění a většinou potřebuje pomoc). To samozřejmě neznamená, že necháme lidi páchat násilí na druhých, tzv. **ochranné použití síly** je někdy nevyhnutelné. Jeho záměrem je ovšem vždy pouze chránit, nikoli trestat, obviňovat nebo odsuzovat.

Podstatou „nenásilné komunikace“ je dokázat v sobě otevřít **schopnost vcítit se** a vytvořit plynulý proud mezi sebou a druhými, jenž je založen na **vzájemném dávání ze svého nitra** (Rosenberg, 2012).

Rosenberg na svém konceptu pracoval od 60. let minulého století, významně ho ovlivnil např. jeho učitel Carl Rogers a další humanističtí psychologové. V roce 1984 založil v USA **Centrum nenásilné komunikace** a myšlenky propojení a dorozumění mezi lidmi šířil po celém světě. Vydal řadu knih (viz např. použitá literatura) a mnoho jeho besed a přednášek je dostupných na videích.

Název „nenásilná komunikace“ bývá někdy zavádějící, protože lidé ho mohou vnímat tak, že se týká jen fyzického násilí a říkají např.: *„To my nepotřebujeme, my se v naší rodině nebijeme.“* Proto se někdy hovoří o **„komunikaci či jazyku, který prospívá mezilidským vztahům“** (Hahn, 2018, s. 202).

Čím je „nenásilná komunikace“ unikátní?

Je založena na předpokladu, že všichni lidé jsou schopni soucitu a empatie a že k násilí (nebo chování, jež je pro druhé škodlivé) se uchylují pouze tehdy, pokud nejsou schopni najít efektivnější strategie naplnění svých potřeb. Teorie tedy říká, že **veškeré lidské chování je výsledkem pokusů o naplnění všeobecných lidských potřeb, které spolu nikdy nekolidují, protože jsou vlastní všem lidským bytostem. Ke konfliktu dochází v momentě, kdy jsou ve vzájemném rozporu strategie pro naplnění těchto potřeb.** Zaměření na potřeby (a jejich jasné odlišení od strategií naplňování) představuje i historicky zcela nový přístup k řešení konfliktů (Bowers, 2012).

Většina konfliktů mezi jedinci a skupinami tedy vzniká na základě jejich vzájemných nedorozumění (souvisejících s lidskými potřebami) následkem **manipulativní a nátlakové komunikace**, k níž jsme bohužel byli od malička vychováni. Soupeření, posuzování, požadavky a hodnocení (co je „správně“ a co je „špatně“) a další navyklé způsoby myšlení a

mluvy ztěžují komunikaci a jsou zdrojem nedorozumění a frustrace. Vyvolávají obavy, pocity viny a studu, někdy hněvu a pak mohou vést i k násilí (Rosenberg, 2015).

„Nenásilná komunikace“ výrazně pomáhá k řešení konfliktů a názorových rozdílů a rozvíjí vztahy založené na vzájemné úctě, vcítění a spolupráci. Cílem je podporovat změny na třech vzájemně propojených úrovních – ve svém vlastním nitru, mezi druhými a mezi skupinami i společenskými systémy.

Velmi zjednodušeně **model „nenásilné komunikace“ zahrnuje tyto čtyři kroky:**

1. **Pozorování** = zaměření na konkrétní fakta a pozorování, místo aby se používaly hodnotící soudy a názory.
2. **Pocity** = rozpoznání a vyjádření emocí, které jsou spojeny s danou situací. Emoce nejsou potlačovány, ale naopak jsou brány jako cenný zdroj informací o našich naplněných nebo nenaplněných potřebách.
3. **Potřeby** = identifikace vlastních potřeb i potřeb druhých a jejich respektování. Uznání, že všichni lidé mají základní potřeby, jež jsou univerzální (bezpečí, respekt, autonomie, přijetí atd.).
4. **Prosba** = jasný, konkrétní a srozumitelný způsob, jak požádat o to, co potřebujeme. Místo příkazů a manipulace jde o snahu vytvořit prostor pro dobrovolnou spolupráci.

Prostřednictvím těchto čtyř kroků můžeme provést buď **„upřímné sebevyjádření“**, nebo **„empatické přijetí“**.

13.6. Empatie

Empatie je velmi důležitou „složkou“ v procesu „nenásilné komunikace“, je **základním nástrojem pro mediaci konfliktu.**

Můžeme ji chápat jako **schopnost naladit se na sebe a na druhou osobu**, na naše prožívání, záměry, pocity a potřeby. Nebo také jako totální, **bezpodmínečné přijetí** sebe nebo toho druhého a jako důvěru v to, že tak, jak jsme, jsme v pořádku. Pravděpodobně je vrozená všem lidským bytostem a záleží na každém, jak ji během života rozvíjí.

Pomáhá nám obnovovat kontakt se svou podstatou, se svou vnitřní silou, podporuje nás v přijetí odpovědnosti za sebe sama.

Východiskem je **stav vědomé přítomnosti**, v níž je mysl uvolněná a otevřená, netvoří slova, ale ta přicházejí z nitra, z hloubky, jde o rezonanci celku. Naopak slova řečená „z hlavy“, mechanicky, bez kontaktu se sebou, mohou mít zcela opačný účinek, a dokonce vyvolat odpor až agrese.

Empatii můžeme **projevit tichým nasloucháním** nebo tzv. **„následováním“**, jež má podobu **slovní reflexe** (odhadu) – jemná krátká otázka, jejímž cílem je porozumět druhému. Je možné přímo zopakovat jedno nebo více slov mluvčího nebo vyjádřit podstatu jeho sdělení vlastními slovy nebo odhadnout prožitky (emoce a potřeby), které jsou za slovy. Důležité je, že **empatie je záležitostí vědomé volby**. Není to povinnost či jediná „správná“

cesta komunikace. Jejím záměrem je tvořit kontakt, nikoli přesvědčit druhého, jak moc ho chápu, nebo vynakládat úsilí, jak mu zajistit změnu, uklidnit ho apod. (Kurzweilová, 2024).

13.7. Specifika mediace formou „nenásilné komunikace“

Mediaci formou „nenásilné komunikace“ můžeme chápat jako **proces, v němž nestranná osoba mediátora** (mediace pochází z latinského slova „mediare“ = být uprostřed, tedy nesoudit, nestranit, být přítomen, vnímat srdcem, ne hlavou) **pomáhá dvěma stranám v konfliktu, aby se navzájem dokázaly slyšet, porozumět si a aby ze vzájemného propojení a porozumění našly společně vyhovující řešení** (Kurzweilová, 2023).

Na rozdíl od většiny jiných typů mediací je zde tedy jednoznačně kladen **důraz na** úvodní fázi celého procesu, tedy **obnovení kontaktu** mezi oběma účastníky mediace. Tato část může zabrat až neuvěřitelných 95 % z celkového času mediace. Naopak nalezení finální dohody může být velmi rychlé, ideálně se řešení „vynoří“ spontánně (bez úsilí ho hledat), někdy je potřeba účastníky podpořit např. tím, že je vyzveme, aby znovu pojmenovali potřeby, jež nemají v danou chvíli naplněné.

K mediačnímu procesu se obě strany rozhodují **zcela dobrovolně**. To může vypadat jako samozřejmost, ale např. v prostředí škol se můžeme někdy potkávat s tím, že zejména děti jsou do mediace nuceny v dobré víře, že je to něco, co jim může pomoci, a že je to nejlepší možná cesta. Pokud dítě mediaci odmítá, má k tomu jistě silné důvody, s nimiž je nejdříve potřeba pracovat, zajímat se o ně. Takový individuální rozhovor může cestu k mediaci uvolnit nebo se ukáže, že řešení může být ještě úplně jiné (viz závěrečný příklad).

Mediátor

Třetí osoba při mediaci je důležitá proto, že obě strany v konfliktu bývají ponořeny do silných domněnek a emocí, a nemají tudíž kapacitu na empatii vůči druhé osobě a na vytváření kontaktu a propojení. **Mediátor** je ten, kdo má v tu chvíli tento „**volný**“ **prostor**, je schopen být plně přítomný a vidět v obou (bez ohledu na formy jejich komunikace a chování) jejich lidskost. Pomáhá oběma stranám obnovit vnitřní kontakt s emocemi a potřebami a uvolnit se ze lpění na domněnkách, soudech, očekáváníích a strategiích (Kurzweilová, 2023).

Takto pojatá mediace je trochu jako **tanec, jehož základem je empatie**. Jednotlivé taneční kroky vedou pozornost mediátora od jednoho k druhému, pomáhají k obnovení vnitřní integrity, povzbuzují střídavě k reflexi atd. Mediátor nesmí zapomínat, že být vyslyšen a pochopen mediátorem nestačí, pro obnovení bezpečí a důvěry ve vztahu bývá nezbytné, aby se účastníci slyšeli navzájem a aby byli schopni pojmenovat, pochopit a respektovat navzájem své potřeby.

Někdy se může stát, že ani na jedné straně není (i po delším mediačním procesu) kapacita naslouchat druhému, oba jsou v silných emocích. Pak může mediátor **situaci chvíli**

pozorovat, což může vést k jeho lepšímu pochopení podstaty konfliktu. Může také navrhnout, že si bude chvíli **povídat s účastníky konfliktu odděleně** a pak se mohou případně vrátit do původní sestavy. Toto při mediacích v Donum Felix občas využíváme, zejména s malými dětmi, pro které je náročnější zklidnit emoce a také udržet déle pozornost.

Může se stát i to, že mediátor z různých důvodů dojde k náhledu, že **mediaci dál nemůže vést**. Jeho prostor přestal být „volným“. Pak je dobré to otevřeně pojmenovat, požádat třeba o přerušeni mediace na určitou dobu, nebo dokonce nabídnout náhradního mediátora. I to může přispět k pocitu bezpečí všech zúčastněných.

13.8. Příklad z mediační praxe ve škole v Donum Felix

Pro lepší představu o tom, jak může mediace „nenásilnou komunikací“ v praxi svobodné demokratické školy vypadat, uvádíme příklad řešení konfliktu mezi dvěma chlapci z prvního stupně.

Říkejme jim třeba Patrik a Tomáš.

Patrik je čtvrták, jenž je ve škole garantem herny, což je místnost vybavená kostkami, legem, stavebnicemi, stolními hrami atd. Jako garant má na starosti spoluvytváření a kontrolu dodržování pravidel herny. Na seznam pravidel, který schválilo školní shromáždění, přidal sám i návrh důsledků, jež ponese ten, kdo pravidla poruší. Má smysl pro dodržování pravidel a důslednost.

Tomáš je třeták, který velmi rád tráví čas v herně, sám i se svými kamarády. Baví ho stavět i hrát si s panáčky. Je v úklidovém týmu herny, což znamená, že každý školní den ve 13.00 h. se má účastnit úklidu této místnosti. Jeho chování je někdy vznětlivé, proto s Tomášem pracujeme na ovládní emočních projevů.

Ve čtvrtek po obědě došlo ke konfliktu mezi Patrikem a Tomášem, který si sami nedokázali řešit. Pomoc nabídla kolegyně Eva, jež zjistila, že problém je v tom, že Tomáš nepřišel na pravidelný polední úklid do herny a Patrik mu řekl, že jako důsledek nesmí týden (myšleno 7 dní bez víkendu) do herny. Tomáše to hodně naštválo, byl rozzlobený, křičel, Patrik zase nechtěl ustoupit ze svých požadavků. Mediaci bylo velmi těžké vést. Nakonec Tomáš z prostoru utekl.

Eva poprosila o spoluúčasť na řešení situace Lucii. Takto Lucie mediaci popisuje:

„Spolu s Evou jsme mluvily nejdříve s Patrikem (pomalu a klidně, s pauzami, kdy jsme jen mlčely) a zjistily, že jeho představa o vhodnosti důsledku je jasná – sedm dní je přiměřená doba, původně chtěl navrhnout dokonce celý měsíc. Vycházel z vlastní zkušenosti, kdy opakovaně dostal měsíční trest doma od rodičů. Díky projevené empatii jsme se dozvěděly i to, že s Tomášem má napjaté vztahy už déle. Teprve potom, když se zklidnil, jsme mu nabídly, aby zvážil, jestli sedm dní je opravdu přiměřená doba pro takové porušení pravidel. Možná, že je Tomášovi hlavně líto, že do herny nebude moci tak dlouho – kdyby to byly třeba dva dny, tak by to přijal? (Tento odhad vycházel z předchozí mediace s Evou a z naší

intuice. Nemusely jsme se trefit, ale to nevadí, tak bychom to zkusily znovu.) A na uvědomění si chyby, kterou udělal, by to mohlo stačit, ne? Přidaly jsme pak i informaci, že to může být náročná dlouhá doba i pro jiné, zejména ještě mladší děti, které si tolik dní po sobě ještě ani nedokážou představit. Patrik ještě nebyl v pohodě, ale bylo vidět, že o všem uvažuje.

Potom jsem šla za Tomášem. Doprovázel mě spontánně jeden deváťák, kterého proces zaujal a jenž mi pomohl Tomáše hledat. Byl schovaný, ale ne tak, abychom ho nemohli najít. Přisedla jsem si k němu se slovy: *„Vypadá to, že seš hodně naštvanej...“* a čekala jsem. *„Jo“* spíš zabručel. Dál jsem mlčela, jen jsem tam „byla“... Až po chvíli se sám rozpovídal. Je naštvaný, protože na ten úklid zapomněl a nikdo mu to nepřišel říct. Deváťák mu připomněl, že si to má sám hlídat, má přece už hodinky. To ale Tomáš vnímal jako útok, i když to tak nebylo myšleno. *„Tobě to asi nepřipadá spravedlivý, vid’? Jako že jsi za to tak moc nemohl...“* zkusila jsem to já. *„Není to spravedlivý a celej tejden, strašně dlouhý to je...“* Dostali jsme se trochu hlouběji, Tomáš už nemluvil tak prudce, i když bylo stále vidět, jak je stažený a v odporu. Postupně začal popisovat, jak nemá Patrika rád, že chce o všem v herně rozhodovat sám a další věci.

Deváťák odešel a místo něj se objevil Tomášův o dva roky starší brácha. Jako by přišel brášku podpořit. Přidal se do rozhovoru a oba shodně popisovali neshody, které s Patrikem mají. Tomáš už byl úplně v klidu. Zdálo se mi, že už je připravený naslouchat druhé straně sporu. I když jen zprostředkovaně, skrze mne. Řekla jsem mu, že by bylo fajn, kdyby porozuměl potřebě Patrika hlídat pravidla herny. Aby věci platily. A také jsem mu řekla, že ještě s Patrikem proberu tu délku distance do herny, který dostal, že se mi to taky zdá nepřiměřené. *„Co bys řekl na dva dny, to by šlo?“* zeptala jsem se nakonec. *„Ne,“* odpověděl okamžitě. *„Nechci ani den.“* *„Aha...“* zase bylo chvíli ticho. Bylo mi jasné, že na dohodu není připravený. Za chvíli vstal, že už chce skončit. *„Tak jo, já jdu ještě za Patrikem,“* řekla jsem, aby věděl, že proces pokračuje.

U Patrika ještě stále byla Eva. Probírali spolu dál z našeho pohledu nepřiměřenou délku distance i pro další děti, jež se ještě tolik neorientují v čase. Řekla jsem jim, že to Tomáš vnímá jako nespravedlivé a že mu týden připadá jako hrozně moc dní, ale že vlastně nechce distanc ani na jeden den. V tu chvíli Patrik začal nahlas sám přemýšlet o zkrácení na tři dny. Pak ještě řekl, že vlastně spolu s Tomášem tak moc problémy nemají, že je spíš rozpoutává Tomášův starší brácha.

Cítila jsem se v časovém tlaku, protože už jsem dávno měla být na poradě. Pojmenovala jsem to a omluvila se Patrikovi i Evě, že budu muset odejít. *„Můžeme o tom všichni přemýšlet, necháme to v sobě působit a druhý den se k tomu vrátíme? Šlo by to?“* Patrik kývl, ale přesto byl rozhodnutý druhý den papír s distancem pro Tomáše vyvěsit na dveře herny.

Až po poradě (oba kluci už mezitím odešli domů) mi došlo, že druhý den ráno ve škole nebudeme ani já, ani kolegyně Eva. Naštěstí tu byla ještě další kolegyně Jana, která byla částečně do situace zasvěcená. Posdílely jsme s ní s Evou důležité informace z průběhu celé mediace a poprosily ji, aby byla tak hodná a druhý den ráno situaci monitorovala a případně kluky podpořila, kdyby se konflikt znovu otevřel. Já osobně jsem čekala, že Tomáš bude asi ještě v nepohodě, možná půjde znovu do vzteku?

Druhý den večer mi volala Jana. *„Tak to bylo pěkný drámo dnes ráno!“* Trochu jsem zatrnula. *„Patrik ten papír s distancem ráno opravdu na hernu pověsil.“* A Tomáš „řádil“, blesklo mi hlavou. Ale zeptala jsem se jenom: *„A?“* Jana už to nevydržela a začala se smát. *„No a pak mi oba řekli, že už nic nepotřebujou, že už se dohodli sami. Na dvou dnech, z čehož jeden prý bude sobota. Dobrý, co? A pak dal Patrik Tomášovi sušenku.“*

Ne vždycky mají mediace takový „happyend“ a ani tohle není konec příběhu Patrika a Tomáše. Jedna jeho kapitola skončila porozuměním a dohodou, ale v jejich vztahu jsou dlouhodobě projevy nedůvěry a nejistoty, takže určitě bude ještě dál co řešit. Tentokrát si ale mohli zažít, že toho jsou schopni. Že dokážou porozumět sobě i naslouchat aspoň zprostředkovaně druhému. Že se mohou potkat. A dát si mnohem víc než sušenku.

A také že o ně má někdo další opravdový zájem a může je podpořit v jejich vlastním sebehledání. A tohle všechno se může stát stavebním kamenem pro řešení dalších podobných situací. Tohle je to nejdůležitější učení. Právě proto nám to dává hluboký smysl, i když si možná leckdo řekne, že přece nejde, aby na řešení jednoho takového konfliktu ve škole vynaložilo tolik energie a času tolik lidí. Jenže my víme, že se nám to pozitivně vrátí.“

Závěr

Tato kapitola vás měla přivzat k prozkoumání trochy teorie o mezilidských vztazích a komunikaci, o konfliktech a možnostech jejich řešení, zejména za pomoci mediace. Měla vás lehce provést světem „nenásilné komunikace“ a ukázat vám na jednom příkladu „ze života“, jak to může fungovat. A pokud ve vás vyvolala hlubší zájem o tato témata, pak vám nabízíme některé další možné zdroje informací.

Zdroje

BOWERS, Richard a MOFFET, Nelle. *Empathy in Conflict Intervention. The Key to Successful NVC Mediation*. Harmony World Publishing, 2012. ISBN 978-1-4776-1460-0.

HAHN, Britta. *Ale já chci tohle, mami*. Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1298-0.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-407-6.

KURZWEILOVÁ, Helena. *Mediace. Materiály pro skupinový výcvik „Mediace nenásilnou komunikací“*. The center for nonviolent communication, 2023.

KURZWEILOVÁ, Helena. *Empatický kontakt. Materiály pro skupinový výcvik „Mediace nenásilnou komunikací“*. The center for nonviolent communication, 2024.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.

NOVÁČKOVÁ, Jana a NEVOLOVÁ, Dobromila. *Respektovat a být respektován*. PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-50-3.

ROSENBERG, Marshall B. *Co řeknete, změni váš svět*. Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0912-6.

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace*. Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0141-0.

SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Psychologie – lexikon základních pojmů*. Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0459-6.

ŠTĚTOVSKÁ, Iva. *Komunikace a konflikty v mezilidských vztazích*. Psychologie pro každý den, str. 105-108. FF UK Praha, 2003.

Spiritual Basis of Nonviolent Communication: A Question and Answer Session with Marshall B. Rosenberg, Ph.D [online]. Center for Nonviolent Communication [cit. 2011-12-01]. [Dostupné online](#).

Doporučená literatura

ROSENBERG, Marshall B. *Co řeknete, změni váš svět*. Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0912-6.

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace*. Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0141-0.

SIMM, Gina. *Heart to heart*. Small batch books, 2019. ISBN 978-1-951568-00-9.

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace v praxi*. Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1651-3.

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace ve škole*. Portál, 2023. ISBN 978-80-262-2006-0.

NOVÁČKOVÁ, Jana a NEVOLOVÁ, Dobromila. *Respektovat a být respektován*. PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-50-3.

14. Závěr v zahradě vnitřní motivace

„Za světem dobra a zla se rozprostírá pole. Tam se potkáme.“

Rumi

Procházka zahradou svobodného demokratického vzdělávání končí pohledem do volného prostoru unikátního lidského potenciálu, kde je kompasem jedinečná vnitřní motivace. Tento prostor daleko přesahuje jakoukoli zahradu, kterou lze ochutnat, popsat nebo někde jinde zopakovat, obsahuje i vše zatím neobjevené a neznámé včetně nás samotných.

Zahrada svobodných demokratických škol, jíž jsme procházeli, nabízí jednu z možných krajin, kde se daří vnitřně motivovanému učení, kde se může člověk propojit sám se sebou a se svým směřováním, se svým životem i s lidmi kolem sebe, kde může objevovat, co to znamená být člověkem.

Na závěr bychom chtěli nám všem popřát umět udržet v našich různorodých zahradách rovnováhu na jedné straně mezi konáním v podobě snění, plánování, realizace a oslavy nebo truchlení v období sklizně a na druhé straně schopnosti navnímat okamžik, kdy je dobré sednout si stranou a jen se dívat - ustoupit, netlačit, zůstat v nadhledu, v klidu a se zvědavostí a přející pozorností nechat věci plynout, aby se mohly dít.