

Univerzita Palackého v Olomouci  
Fakulta tělesné kultury

VYUŽITÍ PRINCIPŮ ANTIAUTORITATIVNÍ FORMY VÝCHOVY  
V PROJEKTECH ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Diplomová práce  
(bakalářská)

Autor: Jiří Matůš  
Vedoucí práce: Prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.  
Olomouc 2011

**Jméno a příjmení autora:** Jiří Matůš

**Název diplomové práce:** Využití principů antiautoritativní formy výchovy v projektech zážitkové pedagogiky

**Pracoviště:** Katedra rekreologie

**Vedoucí diplomové práce:** Prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

**Rok obhajoby diplomové práce:** 2011

**Abstrakt:** Bakalářská práce je zaměřena na popis modelu antiautoritativní výchovy, jeho začlenění v systému vzdělávání a propojení s modelem zážitkové pedagogiky. Jako vzor antiautoritativní výchovy je představena anglická škola Summerhill. Závěr práce se věnuje začlenění principů antiautoritativní formy výchovy do projektů zážitkové pedagogiky.

**Klíčová slova:** antiautoritativní výchova, alternativní pedagogika, Summerhill, zážitková pedagogika, Alexander Sutherland Neill

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

**Author's first name and Surname:** Jiří Matůš

**Title of the bachelor thesis:** Using the principles of antiauthoritativ form of education in projects of experiential education

**Department:** Katedra rekreologie

**Supervisor:** Prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

**The year of presentation:** 2011

**Abstract:** The thesis is focused on describing the model of antiauthorotativ education, its inclusion in the education system and links with the experiential learning model. As a model of antiauthoritativ education is presented English school Summerhill. The conclusion deals with the inclusion of the antiauthoritativ forms of education in projects of experiential education.

**Keywords:** antiauthoritativ education, alternative education, Summerhill, experiential education, Alexander Sutherland Neill

I agree with lending thesis in library services.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedením Prof. PhDr. Iva Jiráska, Ph.D., uvedl všechny použité literární i odborné zdroje a dodržel všechny zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 30. dubna 2011

.....

Chtěl bych poděkovat Prof. PhDr. Ivo Jiráskovi, Ph.D. za odbornou pomoc a věcné rady, které mi poskytl při zpracování bakalářské práce. Dále děkuji Mgr. Gabriele Štrynclové, která ani netuší, jak moc mi svou publikací pomohla a nakolik mě v mé práci inspirovala. Také děkuji dětem z oddílu Tojstoráci, které mně jsou neustálou inspirací a výzvou. Na závěr děkuji všem, kteří mě přímo či nepřímo podporují v mém studiu – rodičům, přátelům, známým, vyučujícím, a těm, kteří mě od studia dostávali pryč, abych si odpočinul – krom mých přátel a rodiny především Radečkovi a Štěpánkovi, mým dvouletým kamarádům, kterým jsem zmínku slíbil. Děkuji.

## OBSAH

1. ÚVOD.....	8
2. CÍLE .....	10
3. METODIKA.....	11
4. VYMEZENÍ POJMŮ .....	12
4.1. Antiautoritativní výchova .....	12
4.1.1. Alternativní pedagogika .....	12
4.1.2. Výchova .....	13
4.1.3. Pojem „antiautoritativní“ .....	15
4.1.4. Historický kontext.....	17
4.2. Zážitková pedagogika .....	19
4.2.1. Zážitková pedagogika, zážitek, prožitek .....	19
4.2.2. Zaměření a cíle zážitkové pedagogiky .....	21
4.2.3. Psychologické a pedagogické aspekty zážitkového učení .....	22
4.2.4. Projekt zážitkové pedagogiky .....	22
4.2.5. Historický kontext.....	23
5. SUMMERHILL JAKO MODEL ANTIAUTORITATIVNÍ VÝCHOVY .....	25
5.1. Historický kontext školy Summerhill .....	25
5.1.1. Alexander Sutherland Neill .....	25
5.1.2. Summerhill.....	26
5.2. Filozofický základ školy Summerhill .....	26
5.3. Charakteristické znaky výchovy v Summerhillu .....	29
5.4. Studium v Summerhillu .....	31
5.5. Autonomie v Summerhillu.....	32
6. MODEL ANTIAUTORITATIVNÍ VÝCHOVY V PROJEKTECH ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY .....	34
6.1. Začlenění modelu antiautoritativní výchovy do zážitkové pedagogiky .....	34
6.2. Projekty zážitkové pedagogiky .....	37
6.2.1. Jednodenní zážitkové akce .....	37
6.2.2. Adaptační kurzy .....	37
6.2.3. Firemní akce (teambuildingy apod.) .....	37
6.2.4. Školní výlety a stmelovací kurzy .....	38
6.2.5. Letní tábory, zážitkové kurzy.....	39

6.2.6. Dlouhodobé, nejednotné programy .....	39
6.3. Prázdninová škola Summerhill .....	40
7. ZÁVĚR.....	42
8. SOUHRN.....	43
9. SUMMARY .....	44
10. REFERENČNÍ SEZNAM .....	45

## 1. ÚVOD

Předmětem mé bakalářské práce jsem zvolil využití principů antiautoritativní výchovy v projektech zážitkové pedagogiky. Ačkoliv by někomu mohlo přijít propojení tématu z dějin pedagogiky a moderní pedagogiky poněkud zvláštní, jsem přesvědčen o jeho aktuálnosti.

Hlavní proud antiautoritativní pedagogiky proběhl v Evropě na přelomu 60. a 70. let 20. století. Českému prostředí se však vzhledem k politické situaci tento model výchovy vyhnul. Situace je nyní zcela odlišná. A nejen politická, ale i celková. Změna životního stylu (moderní technologie, časový press, finanční situace, ...) vede mimo jiné i ke změnám při výchově.

Vezmeme-li např. zážitkovou pedagogiku jakožto model výchovy, není potřeba zmiňovat jeho úspěšnost. Adaptační kurzy, školní výlety, lyžařské výcviky, sportovní kurzy, ale i tradiční výuka prováděna „zážitkově“ se v dnešní době zakotvuje jako běžná součást vzdělávání. A určitě to není na škodu, neboť odlišné přístupy, domnívám se, jsou nositeli úspěchu.

Dnešní děti a mládež vyrůstají ve světě informačních technologií. V televizích vidí nespočet různých příběhů, charakterů lidí, typu chování. Na internetu se dočtou životní příběh toho nebo onoho, mají zde usnadněnou vzdálenou komunikaci, a tak si své názory a myšlenky mohou rychle vyměňovat. Děti mají mnohem větší možnosti setkávání se s jinými (kroužky, zájmová činnost, cestování apod.). Nechci tím říct, že by něco z toho bylo špatně, ale vzhledem k tomuto získávají děti odlišný náhled na svět, než získávaly děti např. před 30 lety. Situace se změnila a děti zkoušejí, co všechno si mohou dovolit. Děti si nedokážou vybrat, který z mnoha vzorů by pro ně měl být tím správným a nemálo rodičů jim v tomhle moc nepomáhá. A z tohoto, dle mého názoru, pramení celý problém dnešní výchovy. Jako problém mám na mysli prohlášení typu: „Ty děti jsou jak urvané z řetězu. S nimi se nedá nic dělat“, „To je hrozné, co si to ty děti dneska dovolují“, „Jak je mám učit, když mě vůbec nerespektují, odmítají mi a ještě k tomu mi vyhrožují?“ Asi není potřeba pokračovat. Všichni víme, jak to dnes chodí.

Jedním z možných řešení by mohlo být použití modelu antiautoritativní výchovy. Když děti nechtějí uznávat autoritu, tak jim tu možnost dejme. Jak to ale udělat? To není



jednoduchá otázka. Odpověď se pokusím nalézt v mé práci. Zaměřím se na výchovu dětí a mládeže, protože to je podle mě základ. Navíc je mně to nejbližší.

K tomuto tématu mě dovedl film s názvem Summerhill. V něm je ztvárněna situace na škole v Anglii, využívající model antiautoritativní výchovy. Film je natočen na základě reálných podnětů. Zmiňuji to zde proto, že se k tématu Summerhillu (včetně zakladatele A. S. Neilla) nejednou v mé práci dostanu. Principy této školy jsou pro mě základním vodítkem v mé práci.

K závěru úvodu bych ještě rád zmínil, že ve své praxi se již 5 let věnuji výchově dětí a mládeže v rámci několika volnočasových organizací (včetně a hlavně v neziskové organizaci Tojstoráci, kterou řídím). Zmínka je zde proto, aby čtenář pochopil všechny souvislosti, na které se budu v mé práci obracet.

## **2. CÍLE**

Cílem práce je

- popsat model antiautoritativní výchovy, začlenit si jej v systému vzdělávání, dát do souvislosti s historickým kontextem a porovnat s některými podobnými modely alternativního vzdělávání,
- popsat školu Summerhill jakožto vzor antiautoritativní výchovy,
- aplikovat model antiautoritativní výchovy v projektech zážitkové pedagogiky.

### 3. METODIKA

Metodikou mé práce je především analýza a syntéza poznatků, jejich generalizace a případná indukce a dedukce.

**Analýza** je metoda zkoumání složitějších skutečností rozkladem na jednodušší.

**Syntéza** je proces spojování dvou nebo více částí do jednoho celku.

**Generalizace** znamená zobecnění nebo zobecňování. Nejčastěji znamená, že se vlastnosti, zjištěné u jistého počtu prvků nějaké množiny, generalizací přisoudí všem jejím prvkům.

**Indukce** je forma úsudku, kterým se ze zvláštních výroků získávají výroky všeobecné. Je to přechod od jednotlivých faktů k obecným tvrzením.

**Dedukce** je vyvození, závěr, odvození výroků z jiných platných výroků.

## **4. VYMEZENÍ POJMŮ**

Název mé práce, využití principů antiautoritativní formy výchovy v projektech zážitkové pedagogiky, zní pro laika jako kouzelné zaříkadlo. Pojdme si tedy vysvětlit jednotlivé pojmy, jejich historické souvislosti a vzájemné propojení.

### **4.1. Antiautoritativní výchova**

Abychom lépe pochopili pojem antiautoritativní výchova, je potřeba si jej nejprve systematicky zařadit a definovat. Česká literatura se však pojmem antiautoritativní výchova zabývá jen zcela výjimečně, a tak jsem odkázán na primární zdroj mé práce, publikaci Gabriely Štrynclové s názvem Summerhill, model antiautoritativní výchovy (2003). Její poznatky porovnáám s některými dalšími zdroji.

#### **4.1.1. Alternativní pedagogika**

Na vrcholu systémové pyramidy nalezneme pojem pedagogika. Je to společenská věda o výchově. „Předmětem zkoumání pedagogických věd jsou stavy, procesy a výsledky výchovného a vzdělávacího působení prostřednictvím cílevědomých (intencionálních) vlivů při formování osobnosti jedince, skupin i celé populace ve společenských podmínkách ...“ (Krejčí, 1991, 30). Definice bychom samozřejmě našli spoustu, ale v rámci této práce nevidím důvod se jimi zabývat.

Za alternativní pedagogiku jsou označovány výchovné programy a školní modely, které se odlišují od běžné výchovně-vzdělávací praxe. S tímto pojmem se spojují i pojmy „alternativní vzdělávání“ a „alternativní škola“. Lawton a Gordon (in Průcha, 2004, 17) definují tento pojem takto:

Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.

Tato britská definice mě však podle mě není úplně přesná, protože alternativní vzdělávání mohou nabízet i státní školy. Jinou definici nabízí německý Wörterbuch Pädagogik, kde Schaub a Zenke (in Průcha, 2004, 18) uvádí tento výklad:

Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.

Pro naši potřebu není ani tak důležité, kdo je zřizovatelem alternativní školy. Podstatný je fakt, že se alternativní vzdělávání ve svém konceptu odlišuje od tradičního modelu vzdělávání a výchovy. K tomuto závěru dospěl i Průcha (2004, 20), který popisuje:

Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol a daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:

- způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole;
- kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím);
- parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky);
- způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení);
- vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.

V naší pyramidě tedy pod špičkou nalezneme dvě položky: „tradiční vzdělávání“ a „alternativní vzdělávání“. Do druhé z nich patří i antiautoritativní výchova.

#### **4.1.2. Výchova**

Pod pojmem výchova rozumí různé pedagogické směry i různí autoři něco jiného, ve většině případů však jde jen o stupeň rozvinutosti pojmu. Jednoduše ji popisuje Hora (1984), který píše: „Výchovou se rozumí pomoc člověku, aby se z něho stal opravdu člověk“. Rozvinutěji pak v Pedagogickém slovníku píše Průcha, Walterová a Mareš (2003, 277), že výchova je „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“ Kohoutek (Retrieved 20.4.2011 from the Word Wide Web: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/vztah-pojmu-vyvoj-vychova-a-uceni>) uvádí, že „výchova je široce založený komplexní a celoživotní společenský proces ovlivňování

osobnosti, bohatě strukturovaný nejen v mimoškolní oblasti, ale i v samotné škole. Žádoucím výsledkem výchovy je rozvinutá harmonická osobnost.“ Zdůrazňuje, že podstatným znakem výchovy je „záměrné, soustavné a organizované působení na člověka“. Pařízek (1994, 8) zastává názor, že „výchova kultivuje vztah člověka ke světu“, jejím prostřednictvím se „utváří vztah člověka k přírodě, ke společnosti i k sobě samému“.

Tomášek (1947) definuje výchovu jako „uvědomělou péči o dítě“, dále, že „vychovávat znamená působit do nitra dítěte, aby v něm byla vyvolána žádoucí odezva jeho schopností a vloh po stránce intelektové, citové a sociální, které se mají za vedení vychovatele harmonicky rozvíjet a dopomoci dítěti k dosažení životního cíle“. Tady by se nabízela filozofická otázka: Jak chápeme životní cíl? Chápe jej i dítě?

Zajímavá je mimo jiné definice Brezinky (1996), který uvádí, že „výchovou jsou označována úmyslná opatření, cílevědomá jednání, v rámci kterých dospělí zkouší zasahovat do procesu dětského bytí, aby podporovali učební postupy nebo je přiváděli v činnost, které v dítěti vedou k dispozicím a způsobům chování, které jsou dospělými pokládány za žádoucí“. Tato definice mně přijde zajímavá tím, že definuje výchovu ve vztahu k dětem. (Ve své podstatě se všechny definice zaměřují na výchovu dětí, zde je to však markantní). Domnívám se však, že vychovávat nemusí pouze dospělý dítě, ale i dospělý dospělého, dítě jiné dítě a dokonce i dítě může vychovávat dospělého. Tyto další vztahy vychovatele a vychovávaného jsou neobvyklé, ale v některých věcech z vlastní praxe vím, že to tak funguje.

Ve své práci se nejvíce ztotožňuji s definicí dle Pelikána (1995, 36), který uvádí, že „výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňující optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“

S poslední definicí se nejvíce ztotožňuji z důvodu, že nejvíce pasuje do modelu antiautoritativní výchovy a i do modelu, kterým působím na děti ve své praxi. Výchova by podle mě neměla být přímo procesem působení na osobnost člověka. Tohoto působení by mělo být dosaženo nepřímou, a to právě vytvářením podmínek pro výchovu tak, aby se dítě „vychovalo samo“. Tento model však není v České republice historicky zakotven a tudíž s ním jsou v praxi problémy.

### 4.1.3. Pojem „antiautoritativní“

Pojem antiautoritativní je o něco složitější. Skládá se ze dvou částí. První z nich je původně řecký prefix anti- (proti, naproti), který značí radikální opozici. Druhou částí je slovo autorita. To se poprvé objevuje v antickém Římě a je odvozeno od latinského slovesa augere, které se překládá jako přivést k růstu, podporovat v růstu či morálně a duševně pozvednout. „Danému slovesu odpovídající substantivum ‘auctor’ pak označuje toho, kdo přítomného přivádí k plné síle a propůjčuje mu stálost, rozvoj uznání i trvání či kdo ještě nepřítomné uvádí k bytí“. V antice byl nositelem autority senát. Jejich usnesení však nebyla prosazována mocí, nýbrž prostřednictvím „auctoritas“. „Být někomu auctorem znamenalo dotyčným radit“ (Štrynclová, 2003, 11).

Římské pojetí autority je pro dnešního jedince jen těžce pochopitelná. „Jednalo se o realitu, jejíž autentičnost nebyla zpochybňována, o realitu, která byla pro Římány zcela samozřejmá“ (Štrynclová, 2003, 11). V tom je veliký rozdíl oproti současnosti, kdy pod pojmem autorita rozumíme rozdílné věci. Rozdíl najdeme také mezi pojmy autorita a autoritativní chování. V první řadě se podívejme opět do Pedagogického slovníků Průchy, Walterové a Mareše (2003):

Autorita (str. 23) – legitimní moc. Moc uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládáni, jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas. Rozlišuje se autorita tradiční (formální), založená na postavení nositele autority v hierarchii nebo na jeho příslušnosti k určité sociální skupině, bez ohledu na jeho osobní kvality; a autorita neformální (vyplývá ze svobodného uznání převahy v některé oblasti a pozitivního hodnocení nositele) – ta může být dále autoritou racionální, kterou jedinec získal, protože vzhledem ke svým znalostem nebo jiným odborným předpokladům je pro určitou funkci logicky nejlepším kandidátem, nebo autoritou charizmatickou, danou zvláštními povahovými rysy jejího nositele. Přijetí autority významným způsobem zefektivňuje práci skupiny. Podle výsledků výzkumu (neformální) autoritu učitele u žáků vytváří zejména: způsob, jakým vyjadřuje svůj status; kompetentnost jeho vyučování; úroveň řízení činností ve třídě; účinnost jeho přístupů k nežádoucímu chování žáků.

Autoritativní výchova (str. 23) – Styl výchovy (autokratický, dominantní) typický častým používáním rozkazů, trestů, malým porozuměním pro potřeby a zájmy dětí a potlačováním jejich iniciativy. Vede k velké závislosti na vychovateli a zvýšené

submitivitě, nebo naopak agresivitě. Vedle autoritativní výchovy se uplatňuje liberální výchova a demokratická výchova, které mají odlišný dopad na způsoby chování vychovávaných jedinců.

Dostaneme-li se zpět k pojetí Štrynclové (2003, 6), tak ta uvádí, že „zatímco u autoritativního chování se jedná vždy o uzurpovanou, neoprávněnou, strnulou autoritu, o vyvíjení nátlaku, násilí, uplatňování moci, vykazuje pojem autorita mnohost forem“. Rozlišujeme tak např.:

1. Autoritu jako společenský princip – v sociálním prostředí dochází denně k interakcím mezi lidmi, dochází tak ke vztahům nadřazenosti a podřazenosti, čili vzniká hierarchie, většinou na základě sociálních rolí.
2. Autoritu osobní a poziční – autorita osobní vyplývá jednoznačně z osobnostních kvalit, zatímco autorita poziční je autoritou propůjčenou (z moci úřadu, dle společenského postavení). Rozlišujeme proto „mít autoritu“ a „být autoritou“.
3. Autoritu funkční a odbornou – funkční autorita je šance na základě porozumění dané problematice změnit budoucí konání, popř. budoucí postoje ostatních. Odborná autorita pak působí jako zdroj poznatků. Někteří autoři tyto dvě autority chápou jako synonyma.

Vrátíme-li se zpět k antiautoritativní výchově, je třeba upozornit, že tento model výchovy se neobrací proti autoritě ve všeobecné rovině, ale pouze proti některým jejím degradovaným formám. Jsou to (Štrynclová, 2003, 7):

- a) Uzurpovaná osobní autorita vycházející z přesvědčení o nadřazenosti dospělého, která mu umožňuje necitlivě zasahovat do vývoje dítěte, vnucovat mu své představy, ovládat jej a rozhodovat za něj.
- b) Dominantně-represivní struktury ve výchovném procesu opírající se o rozkazy, předpisy, nařízení, zákazy, sankce, hrozby. V této oblasti se antiautoritativní výchova obrací proti výchově k poslušnosti, k nekritickému přizpůsobení se a podřízení se tradovaným, autoritativním strukturám.
- c) Instrumentální autoritarismus a jím předepsané vyučovací obsahy, cíle, metody, místo výuky, učební pomůcky. Zde antiautoritativní pedagogika vytyčuje požadavky sahající od práva na samosprávu školy a svobodnou organizaci



vyučování až po zrušení řízeného vyučování ve škole ve svých radikálnějších variantách.

- d) Autoritativní požadavky společnosti zaměřené na výkon, vycházející, vycházející z principu konkurence a soutěže žáků navzájem.

Pojem antiautoritativní výchova je často spojován i s pojmy demokratická výchova a liberální výchova. Jedná se však většinou o pojmy nadřazené. Dle Průchy, Walterové a Mareše (2003) se tyto pojmy definují takto:

Demokratická výchova (str. 39) – styl výchovy, který se vyznačuje působením dobrých vzorů, nikoli trestů, porozuměním pro individuální potřeby dětí, podporováním spontánnosti a diskuse. Vede k rozvoji iniciativy a samostatnosti, ale také zodpovědnosti, kázně a respektu k právům ostatních.

Liberální výchova (str. 114) – styl výchovy (svobodný, volný), který je charakterizován slabým nebo žádným řízením bez větších požadavků. Vede k malé odpovědnosti, nerespektování skupinových norem, snižuje integraci a organizaci práce ve skupině i efektivitu jejich výsledků. V některých zemích (USA, Spojené království aj.) je dnes vedena kritika proti příliš liberální výchově ve školách způsobující vážné problémy.

Antiautoritativní výchova je radikálnější formou liberální výchovy. Zároveň nezaměňujeme antiautoritativní výchovu s antipedagogikou. Antiautoritativní výchova se staví proti působení čistě formální autority, kdežto antipedagogika je „teorie odporu vůči pedagogice“ (Braunmühl, 1978 in Prokop, 1998).

#### **4.1.4. Historický kontext**

První stopy pedagogických změn přišly už od J. J. Rousseaua (1712 – 1778) v rámci reformního pedagogického hnutí. Cílem výchovy podle Rousseaua je vychovat svobodného člověka. Dítě nemáme do ničeho nutit a potlačovat jeho osobnost, máme respektovat jeho věkové a individuální zvláštnosti. Rousseaua odsuzuje učení z knih a doporučuje učení z vlastních zkušeností. Své názory na výchovu vyjádřil v polorománu *Emil aneb o výchově*. (Šmahelová, 2009).

Kasper a Kasperová (2008, 40) píší, že Rousseaua založil „mýtus o ‘svobodné výchově’, na který navázali i někteří pedocentricky orientovaní představitelé reformě

pedagogického hnutí na počátku dvacátého století či zastánci antiautoritativní výchovy...“.  
Citaci uvádím, neboť mě zaujala, že tito autoři uvádí představu antiautoritativní výchovy  
za utopickou.

Další nové pedagogické podněty přinesl ruský spisovatel Lev Nikolajevič Tolstoj  
(1828 – 1910). Hanuš a Jirásek (1996, 14) uvádí:

Tolstoj vytvořil ve svém sídle ve vesnici Jasná Poljana volnou, svobodnou školu. Za  
základ své didaktiky vzal jako hlavní pedagogický princip úcty k osobnosti dítěte a  
snahu rozvíjet tvořivost dětí. Zdůrazňoval především důležitost výchovy ve škole na  
rozdíl od původního vzdělávání. Tolstoj prosazoval intuici ve výchovném působení.

Významnější reformy přišly až na počátku 20. století (obzvláště v 20. a 30. letech je  
reformní pedagogika spojována se jmény J. Dewey, M. Montessoriová, P. Petersen, C.  
Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová aj. a s jejich následovníky. (Průcha, 2004, 27).

Jak píše Průcha (2004, 27), příčiny vzniku alternativních škol jsou jasné. Lidé mají  
neustále tendenci vše měnit a zdokonalovat. „Když se tedy určité typy škol ustálily (a tím  
se vlastně stávaly tradičními), objevovaly se současně i tendence tento stav měnit.“  
V dějinách školství se tak neustále střídají alternativní a standardní školy. Dále Průcha  
zmiňuje, že příčiny vzniku alternativních škol jdou ruku v ruce s rozvoje techniky a  
lidského poznání. Nesmíme také opomenout pokrok v psychologii, na který ve své knize  
několikrát poukazuje Štrynclová (např. na straně 9 zmiňuje „objevení psyché dítěte a z něj  
vyplývající kritika kultismu“). Ta dále popisuje vznik „hnutí svobodných škol“, které  
proběhlo v 60. letech v USA jako kritika na tehdejší systém vzdělávání. V rámci tohoto  
hnutí vzniklo hned několik alternativních škol.

Přestože v průběhu historie vzniklo alternativních škol několik (např. Daltonská škola,  
Freinetovská škola, Jenská škola, Montessoriovská škola, Waldorfská škola aj.) a všechny  
mají bohatou historií, nebudu se touto problematikou více zabírat (vyjma historického  
kontextu školy Summerhill v kapitole 5.1.).

Za zmínku však stojí podívat se na „autoritu v toku času“. Náhled do antiky již  
proběhl v kapitole 4.1.3., a tak v myšlenkách Štrynclové (2003) volně navážeme. Ve  
starověku a středověku byl v Evropě nositelem autority otec. Jeho povinností bylo být  
pánem domu, rozmnožovat majetek, připravovat potomky na následovnictví a předávat jim

vědomosti, víru a postoje potřebné pro budoucnost. Podle Štrynclové to zde zmiňují proto, že v 15. století nastává výrazná změna. V nové společnosti přichází i nový koncept rodiny. Otcové se starají mnohem více o svůj úřad a proces výchovy tak přebírají školy, sluhové a další. Rodiče tráví se svými dětmi stále méně času. Otcové však svou autoritu nechtěli ztratit, a tak si ji začali vynucovat (již nebyla přirozená). Takováto uzurpovaná autorita se pak stává dlouhodobě neudržitelná.

Všimněme si podobnosti s dnešní dobou, kde princip „ztráty autority otců“ je přenášen nejen na matky, ale bohužel už i na pedagogy ve školách a často i na volnočasové pedagogy. Lidé jednoduše „nemají čas věnovat se dětem“.

## **4.2. Zážitková pedagogika**

Cílem této podkapitoly není popsat zážitkovou pedagogiku jako komplexní problematiku, nýbrž si jen ujasnit základní pojmy a vysvětlit, jakým způsobem bude zážitková pedagogika chápána v kapitole páté.

### **4.2.1. Zážitková pedagogika, zážitek, prožitek**

Pedagogiku jsme si již definovali výše, a tak si představíme rovnou pedagogiku zážitkovou. „Zážitková pedagogika je obor, který dosud není zcela akceptovaný odbornou komunitou. Hledá však své zdroje, specifika, souvislosti, systematické zařazení do souboru pedagogických disciplín, ale hlavně – bouřlivě se rozvíjí v praxi“ (Jirásek, 2005, 203). Z mého pohledu je zážitková pedagogika přístup ke vzdělání a k výchově založený na lidské schopnosti pamatovat si intenzivní emoce. Zdali je zážitková pedagogika vědní obor či pouze prostředek, metoda k dosažení určitých cílů, to není předmětem mé práce, a tak se tímto nebudu zabývat. Pojdme se ale podívat na definici podle Másilky (2003, 31)

Zážitková pedagogika je koncepce užívající jako prostředek autentický prožitek, se kterým dále pracuje, ve smyslu vyvolání budoucích výchovných změn jedince. Zážitková, neboť výchovný prožitek, s nímž dále pracujeme, uplynul do minulosti. Pedagogika, neboť její podstatou je výchova (v v širším slova smyslu zahrnující výchovu a vzdělávání – budoucí zisk zkušeností).

V předchozí definici se nachází hned několik důležitých pojmů, které je třeba si rovněž ujasnit. Vážanský (1992), Hanuš, Chytilová (2009) i Jirásek (2005) se ve své podstatě shodují, že pojmy zážitek a prožitek je v první řadě třeba chápat etymologicky.

Obě slova spojuje slovní základ „žít“, který jim udává existenční stav. Předpona „pro“ pak slovu „prožitek“ ukládá aktivní stav, vztahuje jej k současnému emočnímu náboji jedince. Prožitkem tedy chápeme vše intenzivní, co se nám v danou chvíli děje (a to jak psychicky, tak i fyzicky). Ve slově „zážitek“ pak vidíme předponu „za“, která mu dává ucelený a proběhlý stav. Zážitek tak v sobě obsahuje uskutečněné prožitky. Z prožitku se zážitek stává v procesu učení v průběhu zpětné vazby (uvědomění si daného prožitku). Teprve takto zpracovaný prožitek se v průběhu času stává životní zkušeností. A právě nabytá životní zkušenost prostřednictvím intenzivního prožívání je hlavním cílem zážitkové pedagogiky. Jirásek také zdůrazňuje, že zkušenosti nepramení pouze z prožitku, nýbrž i ze sekundárních zdrojů (prožitky druhých, četba apod.)

Zajímavý pohled uvádí také Andresen, Boud a Cohen (1995, in Franc, Zounková, Martin, 2007, 20), kteří konstatují: „Charakteristikou zážitkového vzdělávání je zapojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně a emočně – tedy včetně pocitů a smyslů) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku.“

Vasiljuk (1988 in Jirásek, 2000, 32) popisuje: „Prožívání je především činnost, tj. samotný proces, jehož prostřednictvím se subjekt vztahuje ke světu a jenž řeší jeho reálné životní problémy, a nikoli zvláštní psychická funkce, stojící v jedné řadě s pamětí, vnímáním, myšlením, představivostí nebo emocemi“.

Prožitkem a zážitkem se zabývala řada autorů, ale cílem práce není vypsát zde všechny. Jeden pohled, více metaforický, si neodpustím. Kubala (2006) píše:

Prožívání je jako filmový pás, kde jsou jednotlivá okénka jako fotografie jednotlivých okamžiků. Na těchto fotografiích je zachyceno vše, co v daném okamžiku vnímám... a prožívám.... Do popředí vědomí vystupují vjemy a prožitky, na které zaměřuji pozornost, ostatní se jako stíny plíží na pozadí a konzervují se v nevědomí. Zážitek je určitý výsek filmového pásu, který zachycuje nějakou událost a je uchopitelný po jeho ukončení – tedy v minulosti.... Zážitek spojuje vjemy a prožitky s pozorováním/popisem a myšlenkami. Každý zážitek je uschován a zabalen do malého semínka. Zkušenosti rostou a kvetou v zahradě zkušeností, kterou máme někde v hlavě. Každé semínko zážitku sem do zahrady spadne. Pak může buď zapadnout a zahynout, nebo zapadnout a ustrnout ve stádiu semínka, nebo jej můžeme očistit od všeho zbytečného, najít pro něj vhodné místo mezi rostlinami, přidat mu sílu

z ostatních rostlin zkušeností a nechat jej vyrůst v novou zkušenost, která je použitelná pro další jednání...“

Kubala (2006) dodává: „Prožitek vnímáme, zážitek si pamatujeme, zkušenost používáme.“

Abychom v tom měli na závěr jasno, uveďme si závěrečnou definici dle Jirásk (2004, 15): „Pod označením ‘zážitková pedagogika’ tedy nadále budeme rozumět teoretické postížení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.“ Naším cílem tedy není samotný zážitek. Zážitek je pro nás pouze prostředek k dosažení jiného (převážně výchovného) cíle.

#### **4.2.2. Zaměření a cíle zážitkové pedagogiky**

Jelikož zážitková pedagogika funguje jako prostředek k dosažení daného cíle, tak si její zaměření můžeme volit sami. Obecně je však její zaměření široké a působí v těchto oblastech (Holec, 1994, 49):

- Rozvoj intelektu (paměť, smyslové vnímání, pozornost, důvtip, logické myšlení, taktika, strategie, kombinační schopnosti)
- Rozvoj tvořivosti (imaginace, představivost, fantazie, originální, netradiční postupy)
- Rozvoj sociálních dovedností (komunikace, kooperace, týmová práce, rétorika, argumentace, diskuze, zodpovědnost, asertivita)
- Rozvoj motoriky, pohybových dovedností (rychlost, síla, vytrvalost, obratnost)
- Rozvoj vůle (trpělivost, sebeovládání, psychická vytrvalost, odvaha)
- Sebepojetí (sebepoznání, sebepřekonání, bourání psych. bariér, sebedůvěra, psych. síla, samostatnost)

Že je zážitková pedagogika opravdu obecně zaměřená dokládá i následující diagram Pelánka (2008, 19), který porovnává zaměření zážitkové pedagogiky s ostatními pedagogickými směry. Upozorňuje však na fakt, že „obrázek je samozřejmě zjednodušující, pedagogické směry nelze jednoduše definovat, přechod mezi nimi je plynulý.“

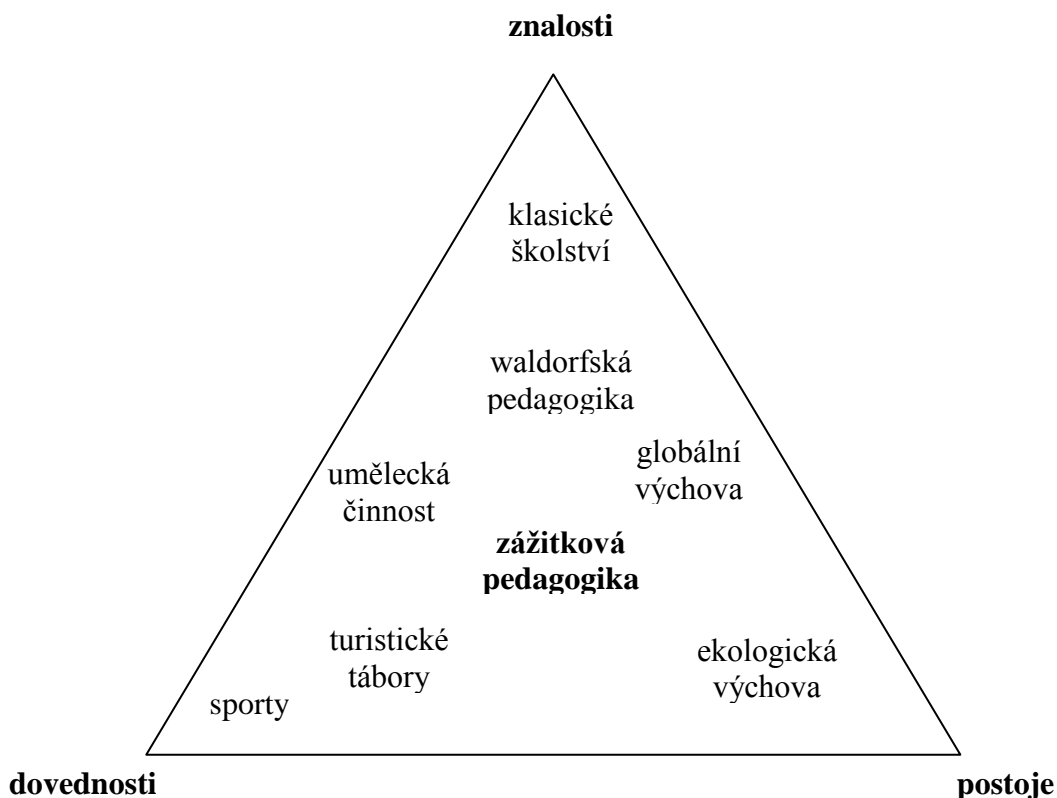


Diagram č. 1: Pedagogické směry a jejich zaměření (Pelánek, 2008, 19)

Obecné cíle zážitkové pedagogiky pak vyplývají z oblastí jejího zaměření. Konkrétní cíle jsou individuální dle typu zážitkového projektu a dle volby zaměření zážitkového pedagoga (můžeme se např. zaměřit na konkrétní dovednost, obecně na dovednosti nebo působit komplexně). Jirásek (2004, 15) uvádí, že cílem zážitkové pedagogiky je: „...starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti.“

#### 4.2.3. Psychologické a pedagogické aspekty zážitkového učení

Důležitou součástí zážitkové pedagogiky jsou právě psychologické a pedagogické aspekty. V teorii zážitkové pedagogiky se často skloňují pojmy jako „zóna komfortu“, „stav plynutí (flow)“, evaluace a zpětná vazba, ale i typologie osobnosti, motivace, Maslowova hierarchie lidských potřeb a další. V rámci rozsahu této práce však není zapotřebí rozepisovat tyto aspekty dopodrobna. Přehledně se jimi zabývá mimo jiné Hanuš a Chytilová (2009).

#### 4.2.4. Projekt zážitkové pedagogiky

Název práce obsahuje i termín „projekt zážitkové pedagogiky“, a tak si objasněme, o co jde.

Projekt (z latinského pro-jicio, pro-iectum – návrh, rozvrh) znamená zpracovaný záměr nebo plán budoucí činnosti nebo jejího výsledku (např. stavby apod.). Dále znamená časově ohraničený proces plánování a řízení operací, směřující k vytvoření unikátního produktu nebo služby. (Němec, 2002).

Přestože první vysvětlení se používá spíše ve stavebnictví a druhé v managementu, obě jsou vhodné i pro naše použití. Za projekt zážitkové pedagogiky považují jakoukoliv akci (kurz, školní výlet aj.) využívající metodu zážitkové pedagogiky, která je realizována záměrně s danými cíli na základě určité přípravy.

#### **4.2.5. Historický kontext**

Historický kontext zážitkové pedagogiky by vadla na samostatnou bakalářskou práci, a proto zde uvedu jen drobné zamyšlení a nejzákladnější fakta.

Historie zážitkového učení spadá, dle mého názoru, už ke kořenům samotného vzniku lidstva (resp. i u zvířat bychom mohli tento model pozorovat). Např. v pravěku, když otec učil svého potomka lovit mamuty, bychom mohli mluvit o jeho prožitku a následném zážitku. Stejně tak i dnes se v komerční sféře platí za „kurz přežití“ nemalé peníze. Nechme však filozofování a podívejme se na fakta.

Na českém území bychom historické kořeny našli už u učitele národů Komenského. Komenský (in Franc, Zounková, Martin, 2007, 12) napsal „vzdělávání začíná a končí u opravdové zkušenosti; učení musí být spojeno s pobytem v přírodě; musí připravovat na život.“ To se psalo teprve 17. století. Datově následující zmínku věnuji Kurtu Hahnovi (1886-1974), který je otcem zážitkové pedagogiky. Skrze několik modelů se propracoval až k vytvoření světoznámé organizace Outward Bound. Základními principy jsou dva body: člověk je schopen dokázat mnohem více, než se domnívá; jen málokdo si uvědomuje, čeho je možné dosáhnout prostřednictvím vzájemné pomoci a týmové spolupráce. (Hanuš, Chytilová, 2009).

Samozřejmě ve světě bychom našli další významné osobnosti a směry, ale vraťme se zpět na území České republiky. Po Komenském bychom další stavební kámen zážitkové pedagogiky našli v turistice. Zájem o přírodu (typický pro zážitkovou pedagogiku) započal v polovině 19. století založením Sokola (1862) a Turistického klubu (1888). K nim se ve 20. letech 20. století přidávají Junáci (po vzoru anglického skautingu Baden-Powella amerického hnutí lesní moudrosti (woodcraft). V Česku pak nesmíme opomenout jméno

Jaroslava Foglara, který rozvinul hned několik modelů vztahů k přírodě. Následující období v naší zemi (válka, komunismus) způsobily ve vývoji zážitkové pedagogiky u nás velký rozvrat. Zároveň však způsobil, že se v českém prostředí zážitková pedagogika vyvíjela velmi specificky a vznikl tak naprosto originální model. To vyvrcholilo v roce 1977 vznikem Prázdninové školy Lipnice (po vzoru Outward Boundu). Od té doby také začaly vznikat další organizace. Zlom přišel samozřejmě s rokem 1989, kdy byla postupně obnovena činnost mnoha spolků, které nemohly v době komunismu fungovat. Nyní se na našem území vyskytuje mnoho státních (univerzity aj.) i nestátních (komerčních i neziskových) organizací, které se zážitkovou pedagogikou zabývají a rozšiřují nejen její praktickou část, ale i teoretické poznatky. (Franc, Zouňková, Martin, 2007)

Tento krátký průlet historií zážitkové pedagogiky je silně orientační. Zároveň bychom se zde mohli bavit o filozofických kořenech zážitkové pedagogiky a i o dalších historických souvislostech, ale v rámci této práce to není možné.



## **5. SUMMERHILL JAKO MODEL ANTIAUTORITATIVNÍ VÝCHOVY**

V předchozích kapitolách jsme si představili teoretický základ antiautoritativní výchovy. Abychom si ujasnili některé konkrétní příklady z praxe, popíši v této kapitole jeden z významných modelů tohoto typu výchovy. Jedná se o model „Summerhill“, který založil Alexandr Sutherland Neill. Problematice se budu věnovat ve stručnosti, podrobněji se zastavím pouze u některých významných prvků, které mají význam pro mou práci (jsou použity i v následující kapitole – v návrhu projektu zážitkové pedagogiky s použitím modelu antiautoritativní výchovy).

Primární literaturou pro tuto kapitolu je kniha „Summerhill. Model antiautoritativní výchovy“ Gabriely Štrynclové (2003), která se Summerhillem ve své práci zabývá velmi přehledně a systematicky. Zároveň ve své publikaci vychází ze zahraničních zdrojů, ke kterým bych se já stěží dostával a k tomu bych měl problém s jejich překladem (angličtinu mám slabou a němčinu ještě slabší). V českém jazyce se mi nepodařilo vyhledat jinou literaturu, která by Summerhill popisovala.

Abychom si uvědomili souvislosti následujícího textu, je zapotřebí si ujasnit, že název Summerhill pro model antiautoritativní výchovy je použit na základě stejnojmenné alternativní školy, která tento model používala. Rozlišme tedy, kdy mluvíme o Summerhillu jako o modelu a kdy jako o škole. (Nutno podotknout, že prvně vznikl nepojmenovaný model, následně byl použit ve škole, která dostala název Summerhill (dle místa, viz níže) a poté se takto začalo říkat i celému modelu).

### **5.1. Historický kontext školy Summerhill**

Historií alternativní výchovy jsme si ujasnili výše. Podívejme se tedy na samotnou školu Summerhill a jeho zakladatele.

#### **5.1.1. Alexander Sutherland Neill**

Summerhill založil Alexandr Sutherland Neill (1883-1973, narozen ve Skotsku), který vycházel např. z prvků J. J. Rousseaua, zmiňovaných výše, a z psychoanalytických a interpretačních postupů W. Reicha a S. Bernfelda. Podrobněji se těmito vlivy nebudu zabývat.

Za zmínku stojí Neillovo dětství, odkud vybírám pár bodů. Zprv Neill byl nadán spíše kreativně než intelektuálně, což se v době populárních IQ testů příliš nezohledňovalo.

Zadruhé Neill vyrůstal v rodině přísného, typicky skotského učitele. To způsobilo jeho odmítavý postoj k náboženství, které se skládalo ze samých příkazů, zákazů a omezení (to mělo dopad i na partnerský a sexuální život Neilla). Později Neill nezvládl postup do vyšší školy, a tak začal pracovat v továrně na plynoměru. Po čtyřleté učební době na škole jeho otce se Neill stává učitelem pro 1. stupeň základní školy. Zde zažívá rozpor mezi tradiční výchovou a vlastní představou o výuce, který vyvrcholí jeho propuštěním ze školy. Mezitím se však Neill doučil některé znalosti, a tak mohl nastoupit na univerzitu v Edinburghu. „Úspěch autodidaktických snah ho utvrdil v přesvědčení, že nutit děti k učení škodí, zatímco dobrovolně zvolených cílů bude dosahováno díky maximálnímu nasazení žáků“ (Štrynclová, 2003, 33).

V roce 1916 se Neill jako kadet artillerie seznamuje s merem Lanem a jeho školou pro zanedbané děti „The Little Commonwealth“. Od něj Neill přebírá přesvědčení, že agresivita dítěte je způsobena špatnou výchovou a že agresivní děti lze převychovat pomocí náklonnosti a chvály. U Lana také Neill v roce 1917 poznává shromáždění žákovské samosprávy, které na něj zapůsobilo silným dojmem. Po dalších čtyřech letech získávání zkušeností s „novou výchovou“ založil Neill v roce 1921 „novou školu“ v Hellerau u Drážďan. Tato škola byl základní kámen pro Summerhill.

### **5.1.2. Summerhill**

Po úspěchu s německou „novou školou“ se v roce 1924 vrací Neill do Anglie a zakládá internátní školu Summerhill v Lyme Regis (Suffolk). Název dostala dle kopce zvaného Summerhill, na kterém byla postavena. Název si škola ponechala i po přestěhování do rovinatého Leistonu (1927) na východním pobřeží Anglie, kde funguje dodnes a vyjma let 1940-1945 fungovala neustále. Dalším významným mezníkem je rok 1959, kdy o školu začal být větší zájem (do té doby neměl Neill mnoho žáků).

### **5.2. Filozofický základ školy Summerhill**

Neill byl ve svém životě zajisté ovlivněn řadou faktorů. Jeden prvek je však (alespoň pro mě) velice zajímavý, skoro bych řekl stěžejní. Jedná se o báseň napsanou ne příliš známým arabským básníkem Chalilem Dschibranem (in Štrynclová, 2003, 39):

Your children are not your children.  
They are the sons and daughters  
of life's longing for itself.

They come through you but not from you,  
and though they are with you,  
yet they belong not to you.  
You may give them your love  
but not thoughts.  
For they have their own thoughts.  
You may house their bodies  
but not their souls,  
For their souls dwell in the house  
of tomorrow, which you cannot visit,  
not even in your dreams.  
You may strive to be like them,  
but seek not to make them like you.  
For life goes not backward  
nor tarries with yesterday.

Nerad bych se pouštěl do komplexního překladu a rozboru této básně, ale jak píše Štrynclová, kdyby Neill byl básník, určitě by napsal tuto báseň.

Několik střípků k filozofii Summerhillu bychom našli už v předchozím textu mé práce (vliv Rousseaua apod.), a tak se zde nebudu opakovat. Bez komentáře jen přepíši několik citací:

„Důsledkem zjištění, že zážitky z dětství se podstatnou měrou podílejí na utváření osobnosti, byly snahy nalézt novou výchovu, která by nevedla ke vzniku neuróz a dalších psychických poruch“ (Štrynclová, 2003, 15).

„Za důležitou součást zdravého vývoje jsou považovány láska a disciplína – umění milovat bez rozmazlování a naučit děti disciplíně bez toho, aby byly vytavovány traumatům“ (Richter, 1963 in Štrynclová, 2003, 15).

„...nutit děti k učení škodí, zatímco dobrovolně zvolených cílů bude dosahováno díky maximálnímu nasazení žáků“ (Štrynclová, 2003, 33).

„...neformovat dítě podle představy učitele, nýbrž rozvíjet jeho přirozené schopnosti, nepřipravovat dítě pro naplnění určité fixní sociální role, nýbrž vychovávat člověka,

působit na dítě nikoliv prostřednictvím knih, nýbrž prostřednictvím konkrétních předmětů a konkrétních činností“ (Štrynclová, 2003, 34) – jedná se o požadavky na výchovu dítěte, které nalezneme už u J. J. Rousseaua.

„...nikdo nemá právo formovat charakter žáka, neboť žádný člověk na to není dostatečně chytrý a dobrý...“ (Štrynclová, 2003, 36) – v souvislosti, kdy popisuje Neillovu kritičnost na pedagogy. Dále Štrynclová popisuje Neillovu kritiku na „nutnost být žákům vzorem“.

Ve vztahu k dílům A. S. Neilla (ve kterých se objevuje násilí) Štrynclová (2003, 40) píše, že:

Neill totiž zastává názor, že v době, kdy děti čtou v novinách o válkách a mučení, nemá násilí v literatuře na děti již žádný negativní dopad. U televizního vysílání je situace odlišná, hlavně u takových filmů, ve kterých vystupují současní hrdinové. V těchto případech dítě nedokáže odlišit fikci od reality a prožívá násilí na obrazovce jako násilí skutečné.

Mezi další Neillovy názory patří:

- „důraz na svobodu člověka, na utváření vlastních názorů bez slepého následování vůdců“ – důležitý krok k lepší budoucnosti lidstva v souvislosti se Studenou válkou (Štrynclová, 2003, 46),
- „společnost vychovaná autoritativně neumí se svobodou zacházet a má z ní proto strach“ (Štrynclová, 2003, 46),
- „There is never a problem child, there are only problem parents. Perhaps it would be better to say that is only a problem humanity“ – v souvislosti se svobodou dítěte, kdy Neill věří, že dítě je samo o sobě dobré. (Neill, 1960 in Štrynclová, 2003, 49).

Jak bylo zmíněno výše, filozofických (a názorových) souvislostí bychom našli mnoho, ale ty nejpodstatnější již byly vybrány.

### 5.3. Charakteristické znaky výchovy v Summerhillu

Výchova v Summerhillu vychází z přesvědčení, že dítě je od přírody dobré a že se dokáže samo od sebe (bez cizího tlaku či donucení) rozvíjet. Na tomto přesvědčení se zakládají následující charakteristické znaky školy:

1. dobrovolná účast ve výuce,
2. absence disciplinárních opatření,
3. důraz na rozvoj emocí a kreativity,
4. učení = objevování, experimentování, hra, nikoliv dril či memorování,
5. cílem výchovného působení je vychovat šťastného člověka, důležitou roli hraje také humor,
6. dosahování cíle se odvíjí od individuálních potřeb jednotlivce,
7. vztah mezi vychovatelem a vychovávaným je vztahem partnerským, nikoliv autoritativním,
8. soužití v Summerhillu vychází z principu sebeurčení a samosprávy,
9. volná sexuální výchova s možností prožití dětské sexuality,
10. absence religiózních a jiných indoktrinací (Štrynclová, 2003, 48).

O těchto charakteristických znacích bych se mohl jednotlivě rozepsat, ale domnívám se, že to není zapotřebí. Podívejme se na další důležité prvky Summerhillu.

- a) **svoboda jedince a svoboda sexuální** – mimo jiné „Neill zavrhuje omezování tělesných aktivit dítěte např. ze strachu před zamazáním drahého oděvu ... dítě velmi snadno pochopí, že s předměty musí zacházet opatrně, a je samo na sebe hrdé, když se mu podaří nic nerozbit“ (Štrynclová, 2003, 49). Na stejné straně Štrynclová popisuje Neillovo poukázání, že dítě se rodí upřímné a za svou upřímnost je často trestáno, což je dle Neilla nevhodné. Samostatnou kapitolu bych mohl věnovat i sexuální svobodě, ale to opět není v kompetenci této práce. Zmíním tedy jen pár poznatků. Např. Neill hlásá názor, že dítě by se nemělo trestat za to, že si hraje (dotýká se) vlastních genitálií, a podporuje heterosexuální hry, což považuje za cestu k pozdějšímu zdravému sexuálnímu životu.
- b) **Private lessons** – Takzvané „soukromé lekce“ praktikoval Neill jako řešení jakýchkoliv problému dětí ve škole i v osobním životě. Bavit se tak s dětmi osobně o rodinných situacích, sexuálním životě dětí nebo problému mezi dětmi. Nebyl-li problém v rodičích, byly tyto lekce velice úspěšné. Tuto formu terapie však Neill

s postupem času zrušil, protože přišel na to, že není vhodné být dítěti zároveň učitelem a zároveň psychologem.

- c) **Důležitost hry** – „Why children and kittens play, I do not know. I believe it is a matter of energy“ (Neill, 1960 in Štrynclová, 2003, 52). Z dětí, které si dostatečně hrají, vyrůstají vyrovnaní dospělí, zatímco z neukojené potřeby hry pramení nezralost jedince. Hra je tak pro Neilla základním prvkem jeho školy. Hra podporuje především rozvoj fantazie, ze které by rodiče neměli děti vytrhávat. Dítě by si mělo hrát nejen s hračkami, ale i se skutečnými předměty. „Hrou Neill rozumí hru volnou, neřízenou, bez časového limitu a pevně stanovených pravidel. Za hry nepovažuje řízené míčové hry,... Svobodně vyrostlé děti si nehrají na školu nebo na lékaře, neboť nepocítují nutkání napodobovat autoritu“ (Štrynclová, 2003, 53).
- d) **Cíl výuky** – Svobodný, šťastný člověk, který „zná sám sebe, své možnosti, který je dostatečně sebevědomý, ale ne namyšlený a který dovede žít v kolektivu, a zároveň je schopen prosadit své zájmy“ – tento cíl výuky popisuje na základě Neillových a dalších knih Štrynclová (2003, 54). Dále popisuje, že jedinec vyrostlý v Summerhillu je mimo jiné spontánní, nenucený, empatický, má zdravý vztah k vlastní sexualitě a ke své tělesnosti, je zvyklý se samostatně rozhodovat a za svá rozhodnutí nést zodpovědnost, je zvyklý zabývat se smyslem určité činnosti a ne ji jen bezhlavě následovat, ví, že nikdo není neomylný a má smysl pro humor. Takovéto hodnoty a vlastnosti pak Neill definuje jako „štěstí jedince“. A jak toho dosáhnout? A. S. Neill píše:

My own answer is: Abolish authority. Let the child be himself. Don't push him around. Don't teach him. Don't lecture him. Don't force him to do anything. It may not be your answer. But if you reject my answer, it is incumbent on you to find a better one (Neill, 1960 in Štrynclová, 2003, 55).

- e) **Odmítání trestů** – „...trest či moralizování se zákonitě musí minout účinkem v důsledku svého dopadu pouze na vnější chování a jednání. Tresty totiž nevedou k odstranění motivu, který k jednání vedl, protože tento motiv je skrytý a trest dopadá pouze na tělo dítěte“ (Štrynclová, 2003, 55). V modelu Summerhillu jsou tresty nahrazeny láskou, láskyplným, chápajícím přístupem k dítěti. Je-li dítě milováno a má možnost sebeuplatnění, vyplývají skryté motivy na povrch.

#### 5.4. Studium v Summerhillu

Abychom si lépe dokázali představit, jak Summerhillská škola fungovala, projdeme si její běžný týden. K získání informací mně sloužil text od Štrynclové (2003, 56-58), webové stránky školy Summerhill – <http://www.summerhillschool.co.uk>, články Cassebauma a Bocha získané z databáze EBSCO a film Summerhill.

V prvé řadě je třeba vysvětlit, že žáci tráví ve škole veškerý čas. Po přijetí na školu zde bydlí skrze celý školní rok. Rodiče je mohou navštěvovat po dohodě, většinou v nepravidelných návštěvních dnech.

Přestože je Summerhill model antiautoritativní výchovy, najdeme v jejich škole překvapivě zcela přesný časový řád, který byl až na výjimečné situace dodržován. Děti měli nejen jasno, kdy ve dne jedí, kdy se učí, kdy mají volný čas a kdy jdou spát, ale i jaký program si mohou zvolit v pondělí, jaký v úterý atd. Časově striktně umístěné byly i celoškolní schůze, typické pro Summerhill (viz níže). Školní rok byl pak členěn do trimestrů, na jejichž konci se konala velká závěrečná párty.

Žáci byli ve škole rozděleni dle věkových skupin, které měli svou „matku“. O mladší se matka starala více (hygiena aj.), starším byla jen rádcem a patronem. Skupiny měly oddělené ubytovny (z důvodu nedostatečné kapacity) a jídelny (nebo se střídali).

Účast na výuce byla a stále je v Summerhillu dobrovolná (na základě Neillova přesvědčení, že dítě se vyvine ve šťastného jedince, pokud dělá to, co ho baví).

Ve svém volném čase si děti hrály. K tomu jim sloužil obrovský pozemek, který mohly volně využívat. Summerhill se nachází „in Leiston, Suffolk, in the United Kingdom. That's in the countryside of East Anglia, 10 minutes from the North Sea. Two hours from London“ (Retrieved 26.4.2011 from the Word Wide Web: <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/basics.html>).

Po příchodu do školy se většina dětí s chutí pustila do hraní si a užívala si nově nabyté svobody. Postupně však každý přišel na to, že si může vybrat předměty, které jej budou bavit, a začne i studovat.

Aby Summerhill mohl konkurovat i tradičním školám, musí děti po odchodu ze školy složit zkoušku (musí, ale jen pokud chtějí). Starší žáci se tak dobrovolně věnují i

předmětům, které je tolik nebaví. Tyto zkoušky však ve většině případů zvládají bez větších problémů. To dokazuje i fakt, že děti po přechodu na další stupeň školy jsou většinou mladší, než tamní žáci. Summerhillské dítě však k tomuto cílu musí vyvinout iniciativu.

Shrneme-li si celé studium v Summerhillu, tak žák zde po příchodu tráví veškerý svůj čas, dobrovolně si vybírá, které výuky se chce zúčastnit, užívá si volna a volných her. Na školních schůzích se pak dohodnou děti na pravidlech, které budou dodržovat. Po několika letech dítě odchází s dobrovolně složenou zkouškou, je tedy konkurence schopné.

### **5.5. Autonomie v Summerhillu**

Summerhill proslul především svým principem samosprávy. Štrynclová (2003, 60) uvádí na základě Neillovy knihy Summerhill:

Každou sobotu se konaly celoškolské schůze (General Meetings), na nichž se hlasováním rozhodovalo o právech a povinnostech komunity. Hlasy žáků měly stejnou váhu jako hlasy učitelů, takže ani takové situace, že sám Neill byl přehlasován, nebyly žádnou výjimkou, jak autor sám zdůrazňuje.

Každá schůze měla jasná pravidla. Řídil ji předseda, který se obměňoval každý týden, a také pokutoval hlučné účastníky (finanční postihy byly v Summerhillu běžné). Předseda měl k sobě sekretáře a „správce večerky“. Na schůzích se vymezovala práva a povinnosti, ale také se zde projednával život komunity, řešily se vzniklé problémy a prohřešky žáků. Schůze nerozhodovala o bezpečnosti a zdraví dětí, o zdravé výživě, zařízení a uspořádání ložnic a ekonomickém vedení školy. Tuto pravomoc měl Neill se svou ženou (dnes ji má ředitelka školy – dcera A. S. Neilla). Účast na schůzi byla dobrovolná. „Průměrná schůze trvala asi 60-90 minut. Žáci mohli v jejím průběhu stát, sedět či ležet kdekoliv, zasedací pořádek neexistoval“ (Štrynclová, 2003, 60).

Výše zmíněný koncept se v současnosti lehce odlišuje. Schůze se konají dvakrát týdně. „Úterní schůze se nazývá ‘tribunál‘ a je zaměřena na problémy žáků (půjčení si věcí bez dovolení apod.). Na páteční celoškolské schůzi se schvalují zákony, práva a povinnosti“ (Štrynclová, 2003, 61).



Pro potřebu mé práce je zajímavá poznámka, že „předpokladem úspěšného fungování samosprávy byl dostatečný počet žáků-seniorů, neboť děti starší dvanácti let jsou podle Neilla opravdu zdatné ve vedení samosprávy“ (Štrunclová, 2003, 60).

## **6. MODEL ANTIAUTORITATIVNÍ VÝCHOVY V PROJEKTECH ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY**

Jak bylo psáno v druhé kapitole, cílem této práce je pokusit se na základě prozkoumání modelu antiautoritativní výchovy navrhnout způsob použití tohoto modelu v projektech zážitkové pedagogiky. Ve čtvrté kapitole se zabírám teoretickými poznatky a souvislostmi problematiky, v páté kapitole jsme si představili uvedený model výchovy v reálné praxi – ve škole Summerhill. Na základě těchto poznatků se nyní pokusím začlenit zmiňovaný model do projektů zážitkové pedagogiky. Nejprve se zamyslím obecně nad různými projekty, jeden projekt si pak rozebereme podrobněji.

### **6.1. Začlenění modelu antiautoritativní výchovy do zážitkové pedagogiky**

Základní otázka zní. Lze začlenit model antiautoritativní výchovy do projektů zážitkové pedagogiky? Než si jednoznačně odpovíme, podívejme se na několik rozporů mezi těmito dvěma modely výchovy (i zážitková pedagogika se dá ve své podstatě nazvat modelem výchovy), které se snažíme spojit.

**Rozpor č. 1: Cíl a prostředek výchovy** – Zatímco antiautoritativní výchova má za cíl formovat šťastného a svobodného jedince, kde pedagog neformuje žáka dle vlastní představy (viz str. 26), u zážitkové pedagogiky si cíl výchovy volí právě pedagog a prostředkem k dosažení cíle je zážitek. Jedná se však o rozpor? Zážitková pedagogika sice volí konkrétnější cíle, ale zase se u ní předpokládá dobrovolná účast na programu. Uvedu (lehce přehnaný) příklad. Přihlásí-li se účastník na zážitkový seminář s názvem „Překonej strach z výšek“, tak i když je cíl konkrétní, stále se účastník svobodně přihlásil, tím pádem to v rozporu s antiautoritativní výchovou není. Problém by mohl nastat u obecných zážitkových kurzů, kde je účastník zatažen do programů takovým způsobem, že často předem nezná cíl dané aktivity. Ta jej pak může najednou ovlivnit a on se nestihne ani rozmyslet, zdali si to přál. Pokud se však cíl takové aktivity zvolí vhodně, nemusí se jednat (a většinou ani nejedná) o zmiňovaný rozpor.

**Rozpor č. 2: Jednotlivec versus skupina** – Antiautoritativní výchova působí na jednotlivce. Každý se samovolně rozhoduje, čeho se zúčastní, co bude kdy dělat a jak se bude chovat. Dílčí cíle se zde odvíjí od individuálních potřeb jednotlivce a jednotlivec si sám volí cíle, kterých chce dosáhnout. Naopak zážitková pedagogika se ve větší části případů odvíjí od potřeb skupiny (většiny ve skupině). Na příkladu si opět ukažme rozdíl.

V Summerhillu si každý dělá kdy chce co chce. Nejsou zde žádné řízené skupinové aktivity (a když, tak dobrovolné). Dosažení daného cíle je zde dlouhodobější záležitostí. Naopak v zážitkové pedagogice vybíráme cíl nejvhodnější pro skupinu, a přestože jsou programy také dobrovolné, člověk bez výběru této aktivity cíle většinou nedosáhne.

**Rozpor č. 3: Hra versus hra** - Podle Neilla je hra neřízená, spontánní aktivita bez pravidel (viz str. 28). Hru si tvoří samotné děti na základě vlastní fantazie. Definovat hru jednou větou je asi nemožné. V zážitkové pedagogice je hra chápána jako „život nanečisto“, jako „modelový svět, který lidem umožňuje zkoušet nové role a typy chování, experimentovat a zkoumat jiné způsoby interakce s okolím“ (Franc, Zounková, Martin, 2007, 66). Rozebírat dopodrobna hru není cílem této práce (zájemci si mohou přečíst Neumana, 2007, Pelánka, 2008, Hanuše a Chytilovou, 2009 apod.). Podstatné je všimnout si rozdílu. V zážitkové pedagogice jde o řízenou aktivitu s jasně stanovenými pravidly a cílem, kdežto v Summerhillu si děti „prostě hrají“ a nenajdeme tam žádnou hru řízenou ze strany pedagogů. Vezmeme-li však hru jakožto velice široký pojem, nemusíme ani tento problém nazývat rozporem.

Rozpory mezi antiautoritativní výchovou a zážitkovou pedagogikou zajisté najdeme, ale jak jsme si ukázali, nejsou to ani tak rozpory jako jen různé pohledy na danou problematiku. Tyto rozpory se podle mého názoru dají skloubit. Odpověď na výše položenou otázku tedy zní: ano, prvky antiautoritativní výchovy se dají začlenit do zážitkové pedagogiky. Stejně tak by tomu mohlo být i opačně – mohli bychom prvky zážitkové pedagogiky začlenit do modelu antiautoritativní výchovy. Tímto chci poukázat na úroňovou rovnost a obsahovou odlišnost obou modelů. Já jsem zvolil první variantu, protože v mém výsledku bude pravděpodobně převaha prvků zážitkové pedagogiky. Abychom si to zjednodušili, dáme pro použití této práce kombinaci obou modelů, tedy novému modelu zkratku AVZP (antiautoritativní výchova v zážitkové pedagogice). Tento model by mohl obsahovat následující prvky:

**Obecné cíle výchovy** – Model AVZP by si měl klást obecné cíle směřující ke svobodě jedince a k jeho co nejširšímu vývoji. Jednotlivé dílčí cíle by neměly být striktně dané, vždy by jedinci měly dávat možnost volby a nalezení sama sebe.

**Široká nabídka programů a širší pojetí programu** – V modelu AVZP chceme zachovat aktivity a hry v pojetí zážitkové pedagogiky. Program by měl být stavěný tak, aby

účastníkovi nenabízela pouze jednu cestu. Měla by zde být možnost volby, a to nejen účasti, ale i role či pozice v programu. Pokud tohle program není schopen nabídnout, měla by být účastníkovi dána programová alternativa. Jako příklad uvedeme program „Skok do vody“. Nechce-li účastník do vody skákat, může dostat např. roli záchranáře, fotografa apod. (přímo související s programem) nebo mít možnost jít provádět úplně jinou aktivitu, např. tvořivý program.

**Autonomie** – V Summerhillském modelu je výrazný prvek autonomie, který by se v modelu AVZP použil víceméně v nezměněné podobě. Veškeré spory, ale i nápady by pak řešil tzv. tribunál – setkání všech (kteří chtějí) v jedné místnosti, postupné vyslyšení názoru a následné demokratické hlasování. Takto se mohou určit např. pravidla a řád na začátku zážitkové akce, měnit je v průběhu akce, ale i řešit vzájemné spory apod.

**Řád a pravidla** – Po určení pravidel a řádu na začátku akce (nebo i po jejich změně v průběhu akce) by obě muselo být dodržováno. V opačném případě by docházelo k postihům. Řešení postihů by si určil tribunál. Možnost je rozhodovat o problémech na jednotlivých (např. každodenních – dle délky akce) setkáních nebo by tribunál určil „trestání“ rovnou na místě (např. by se shodli, že kdo poruší řád, může být kýmkoliv upozorněn na splnění trestu). Pravidla a řád by byl do určité míry ovlivněn legislativou (zákaz kouření dětí do 18 let apod.), o tomto by tribunál hlasovat nemohl.

**Zpětná vazba** – Zpětná vazba je procesem učení. Summerhillský model pracuje s individuální zpětnou vazbou. Dítě si samo uvědomí, že se něco naučilo nebo jej k tomuto navede pedagog (neříká mu to napřímo, pouze ho tzv. navede na cestu). Podobné principy má i zážitková pedagogika. Zde zpětná vazba probíhá nejen individuálně, ale zároveň se i sdílí na společných zpětnovazebních setkáních. V modelu AVZP bychom použili obě metody. Do určité míry je použitelná i metoda PVC (Přímé vyjádření citu) – „způsob zpětnovazebního sdělování. Přichází do kurzu z ostrova v Jadranském moři, kde při týdenních analýzách životních etap, vlastností a osobnostních charakteristik, poutníci došli k jednoduché formě zpětné vazby – věcně, stručně, výstižně – bez vztahových přívlastků a zabarvení“ (Prycl a kol., 2009, 17). Tato metoda by však měla fungovat především na úrovni účastník – účastník a účastník – pedagog. Na úrovni pedagog – účastník je třeba být s touto metodou opatrný, aby nedošlo k záměrnému ovlivňování dle pocitů pedagoga (viz strana 26).

Ujasnili jsme si tedy základní koncept modelu nazvaného AVZP. V následující podkapitole se podíváme na použití tohoto modelu.

## **6.2. Projekty zážitkové pedagogiky**

Je třeba si uvědomit, že pravděpodobně ne všechny prvky jsou realizovatelné na všech typech zážitkových projektů. Rozhodujícími faktory jsou délka projektu, počet účastníků a jejich věkové složení. Vedlejšími faktory pak zajisté počet pedagogů (vedoucích), ale i místo, kde se projekt odehrává. Pojďme si nyní uvést několik konkrétních příkladů (typů projektů).

### **6.2.1. Jednodenní zážitkové akce**

U takto krátkodobých zážitkových programů je použití modelu AVZP z časového důvodu bezvýznamné.

### **6.2.2. Adaptační kurzy**

Adaptační kurzy trvají většinou mezi dvěma a pěti dny a pořádají se pro nastupující první ročník středních škol nebo pro první ročníky vysokých škol. V obou případech se jedná o věkovou skupinu po svobodě silně toužící, tím pádem by pro ně mohl být model AVZP ideální. Obávám se však, že tyto kurzy jsou příliš krátké na to, aby model byl použit. Celý kurz by účastníci strávili sice svobodně, ale nezúčastnili by se pravděpodobně vůbec žádného programu. Na druhou stranu, stejně jako při klasických adaptačních kurzech, by je mohla stáhnout síla kolektivu a vše by mohlo proběhnout hladce. Určitě by v tomto případě byla podstatná motivace a pochopení svobody ne jako absolutní volnosti, nýbrž prostředku k lepšímu dosažení zvolených cílů.

Podíváme-li se však na adaptační kurzy z ještě jiného úhlu, samotná demokracie by byla velmi silným seznamovacím a adaptačním prvkem. Představme si situaci, kdy na kurz přijede 30 naprosto neznámých lidí a jedna z prvních věcí, kterou budou muset udělat, by byla společně si sednout a určit se pravidla na následující 3 dny. Hned na začátku by se tak projevil osobní postoje, názory, ale i síla jednotlivců a my bychom tak pozorovali velmi silné interakce. Otázka zní, jestli je to dobře, nebo špatně.

### **6.2.3. Firemní akce (teambuildingy apod.)**

Firemní akce jakéhokoliv zaměření (fun program, teambuilding, outdoor adventure) jsou charakteristické především vyšším věkem účastníků (dospělé osoby všech věkových

kategorií). Vynecháme-li fakt, že většina firemních akcí trvá pouze jeden den (tudíž je použití modelu AVZP bezvýznamné) a představíme si vícedenní firemní akci, tak je stále otázka, jak by model AVZP dopadl. Dnešní dospělá populace je dle mého pohledu převážně zvyklá postupovat dle norem a pravidel, řídit se pokyny druhých apod. Nehodnotím, zdali je to dobře či nikoliv, jen ve vztahu k našemu modelu tím naznačuji, že dospělí nejsou na svobodu v našem slova smyslu zvyklí. To ovšem nevylučuje, že by na jejich akci nemohl fungovat model AVZP. Naopak si myslím, že by fungoval velice dobře. Dospělí by o sobě sami rozhodovali, neměli by pocit, že je jim něco vnucováno jen proto, že jsou součástí týmu, a zároveň by jim byl nabízen velice zajímavý program.

U teambuildingových akcí by bylo zajímavé pozorovat, co by tento model s týmem udělal. Držela by se na „tribunálech“ zaběhlá hierarchie z pracovního prostředí nebo by se osobnosti ukázaly v zcela nových pozicích? Pravděpodobně otázka, na kterou by odpověděla až praxe.

#### **6.2.4. Školní výlety a stmelovací kurzy**

Reálnost modulu AVZP vidím u školních výletů (včetně stmelovacího kurzu, který zde vnímám jako specifický školní výlet s jinak vymezenými cíly) velmi diskutabilní, a to především z důvodu, že se na nich objevuje již vytvořená skupina dětí ve stejném věku. Na jednu stranu by to mohlo pro model výhodou, protože skupina už má svou dynamiku, vzájemně se velmi dobře znají, vědí, co od sebe očekávat apod. Na druhou stranu úplně stejné důvody mohou vést k mnoha rozporům. Vzájemné vztahy navíc mohou silně ovlivňovat postoje jednotlivců (ve smyslu „raději zvednu ruku pro kamaráda, protože jinak bych jej zradil“). Další problém (ale to i u předchozích dvou typů projektů) je krátkodobost této akce. I lyžařské kurzy, trvající pět dní (a svým způsobem se pro naši potřebu této práce dají rovněž považovat za školní výlety), jsou velice krátká doba na to, aby si účastníci zvykli na systém modelu AVZP.

U akcí tohoto typu je nutné podotknout věkové složení účastníku, tedy třída, o kterou by se jednalo. Děti mladšího školního věku (1. stupeň základní školy) sice autonomii přijímají velice dobře, ale je zapotřebí, aby je řídil někdo zkušenější (v Summerhillu to jsou starší děti). Zcela samostatně by u nich autonomie asi nefungovala. Nicméně v případě pozitivního a ne příliš velkého zásahu vedoucích by se i zde mohl model AVZP uplatnit. U starších dětí by to problém nemusel být vůbec.

### **6.2.5. Letní tábory, zážitkové kurzy**

Dostáváme se k typu akce, která už by svou časovou složkou měla dostačovat k zaběhnutí modelu AVZP v rámci akce. Věkové složení účastníků na táborech a kurzech je pak různorodé, tudíž by měla úspěšně fungovat i autonomie. Skoro to vypadá, že je model pro tento typ akce ideální, ale není tomu tak úplně. Pořád, stejně jako u předchozích akcí, se setkáváme s nepřipraveností účastníků na tento styl výchovy. Děti (a nejen ony) jsou zvyklé být stále řízeny, mají zaběhlý systém autority a podřizování se jí. Po příjezdu takto vychovaných účastníků jsou možné tři scénáře. První je nepřijetí svobody a stálé očekávání, kdy je někdo začne řídit. Druhý scénář je absolutní přijetí svobody, tudíž nikdo nebude chtít nic dělat (tak, jak je to ve většině případů i v Summerhillu, kde adaptace na autonomii trvá od 3 měsíců až po jeden rok). Třetí scénář je ideální, a to takový, že účastníci autonomii přijmou. V rámci řekněme čtrnáctidenního tábora je však dost nepravděpodobné, aby se systém zaběhl. Stejně jako u předchozích akcí se však domnívám, že by stálo za zkoušku model AVZP vyzkoušet. Pravděpodobně by bylo zapotřebí takovýto systém ze začátku řídit, aby se zaběhl co nejrychleji a teprve poté by se autonomie stala soběstačnou. (Výhodou Summerhillu v tomto je, že se jim neměnily všechny děti. Nikdy jim nedorazí 30 dětí najednou, které by vtrhly do systému a mohly by jej celý zlikvidovat. V Summerhillu děti přibývaly postupně a přibývající děti se tak pouze včlenili do fungujícího systému).

### **6.2.6. Dlouhodobé, nejednotné programy**

Atypickým zážitkovým projektem jsou dlouhodobé programy, které jsou však více či méně přerušované. Takovýmto typem může být např. známý kurz Prázdninové školy Lipnic – Život je gotickej pes. Ten se (v současné podobě) skládá z jednoho dlouhého kurzu a z dvou víkendových akcí v časovém rozložení cca 4 měsíce. Já bych se však v této podkapitole zaměřil na větší extrém. Jako dlouhodobý nejednotný program jsou svým způsobem i oddílové schůzky v průběhu roku. Ty jsou typické stálou skupinou účastníků, jejich menším počtem (většinou do 20 dětí) zmíněnou dlouhodobostí a také mnoha společnými akcemi (oddílové výpravy, víkendové akce a letní tábory). Je reálné zavést model AVZP, když jej účastníci střídají s tradiční autoritativní výchovou ve školách a v rodinách?

Odpověď zajisté není snadná. Z vlastních zkušeností vím, že děti se chovají jinak v oddíle a jinak v běžném životě. V oddíle máme s dětmi nastolená pravidla, které děti

dodržují. Setkání jednou týdně a k tomu občas něco o víkendu však není dostatečná doba na to, aby se jim model chování vryl pod kůži a oni se dle něj chovali v běžném životě. Některé zásady si samozřejmě odnášejí, ale děti vědí, kde si co mohou dovolit a dle toho se chovají. Důležité z tohoto však je, že v oddíle se chovají vždy podle platných oddílových norem. Z toho plyne, že pokud bychom v oddíle nastolili model AVZP, děti by jej měly být schopny přijmout a dlouhodobě akceptovat. Problém bych tedy neviděl v používání modelu v oddíle, ale jeho následné přenášení do života. Mám obavy, že pokud by si děti na model zvykly, chtěli by jej aplikovat i v reálném životě, kde by pro něj nemusely najít pochopení. Uvedu-li příklad, tak pokud nyní děti učíme, že se např. nemluví sprostě a oni sprostě nebudou mluvit ani ve škole, je to v pořádku. Pokud bychom však dítě naučili, že se může kdykoliv svobodně zvednout a zajít si třeba na záchod, aniž by to někomu ohlásilo, v tradiční škole by s tím zajisté měli problém.

Nevezmeme-li model AVZP v celé komplexnosti, jak byl popsán výše, tak určitě má šanci na úspěch. Stejně jako v předchozích typech akcí je třeba jej přizpůsobit počtu účastníků a dalším vlivům (např. setkání „tribunálu“ by muselo probíhat nepravidelně dle potřeby a co nejkratší dobu). Některé prvky antiautoritativní výchovy jsou však velice hezky použitelné.

Shrnu-li výše zmíněné do krátké odpovědi, tak model AVZP je v dlouhodobých nejednotných projektech reálný, ale pravděpodobně by dětem v některých ohledech způsobil problémy v reálném životě.

### **6.3. Prázdninová škola Summerhill**

Tuto podkapitolu považuji jako hlavní výstup z celé mé práce a výše popsanými teoretickými poznatky a zamyšlenými jsem směřoval k této podkapitole. Je nazvaná Prázdninová škola Summerhill, protože se jedná o návrh prázdninového programu kombinujícího prvky Summerhillu a prvky zážitkové pedagogiky (jejichž symbolem je Prázdninová škola Lipnice).

Prázdninová škola Summerhill (dále PŠS) je dlouhodobý program postavený na základě modelu AVZP. Ve své podstatě by se jednalo o „školu života“ pro 60 dětí ve věku od 5 do 17 let. Program by trval skrze celé prázdniny, tedy dva měsíce. V ideálním případě by se konal na místě poblíž „civilizace“, ale ne přímo ve vesnici či městě. Nejlepší by bylo lehce odlehlé místo v přírodě, kde by stála základní budova s dostačujícím zázemím a



s velkými, různorodými přilehlými pozemky. Zároveň by to nebylo daleko do „civilizace“ (aby mohly být zařazeny i programy a výlety do města, na koupaliště apod.). Krom pevné budovy by takovéto místo mělo obsahovat i další typy ubytování (stany, chatky) a mělo by nabízet i prostředí pro sportovní vyžití (např. hřiště). Chybět by nemělo ani vhodné technické zázemí.

PŠS by nabízela celoprázdninový pobyt plný nejen zážitkových a táborových programů, ale zároveň by se děti učily (pokud by chtěly) dovednostem a znalostem do života. Mezi takovéto dovednosti a znalosti by mohla být zařazena např. zdravotní, řemeslné a kreativní dílny, práce s technikou (video, audio aj.), komunikace, divadlo apod. V nabídce by nechyběly ani kulturně-poznávací výlety do okolí.

Samozřejmostí by byla nastolená autonomie tak, jak je popsána v modelu AVZP. Během prvních týdnů by se měla zaběhnout natolik, aby zbývající doba proběhla v naprostém pořádku. Setkání „tribunálu“ by probíhalo nejspíše dvakrát týdně. Dětem by měla být dána široká nabídka programů, které by mohli v jednotlivé dny dělat. O děti by se „staralo“ několik pedagogů (ideálně 10 na zmíněných 60 dětí), kteří by měli jasně dané úkoly, kdo by se o jaký program staral.

Zajímavou otázkou by bylo, jestli by děti musely v PŠS zůstat po celou dobu nebo by si je rodiče mohli občas vyzvednout a odvést (např. i na týden). Bylo by asi ideální, kdyby v PŠS dítě zůstalo po celou dobu, ale na druhou stranu možnost výjimečně si dítě vyzvednout by určitě otevřela větší možnosti pro účastníky a jejich rodiče (někteří rodiče by mohli dítě do PŠS dát a přitom by s nimi stihli i krátkou dovolenou).

Mohl bych se zde o PŠS rozepsat mnohem podrobněji, ale to není podstatou této práce. Chtěl jsem se pouze zamyslet nad tím, jestli by Prázdninová škola Summerhill mohla fungovat a jaká by byla její základní myšlenka. To si myslím, že se povedlo. Na základě zjištěných poznatků a úvah by PŠS mohla fungovat.

## 7. ZÁVĚR

Moje práce měla za cíl představit si model antiautoritativní výchovy, začlenit si jej v systému vzdělávání a zamyslet se nad možností jeho aplikace v zážitkové pedagogice.

Teoretická část popisuje od obecného ke konkrétnímu cestu od výchovy jako takové až po antiautoritativní výchovu. Zároveň se ve stručnosti zabývá teorií zážitkové pedagogiky, aby byl pochopen celý kontext následujícího textu.

Další část práce nám představuje školu Summerhill jakožto model antiautoritativní výchovy. Popisuje její historický kontext, fungování a její stěžejní body.

Finální část se zabývá úvahou nad začleněním modelu antiautoritativní výchovy do zážitkové pedagogiky. V rámci této kapitoly jsem spojení dvou modelů nazval modelem AVZP (antiautoritativní výchova v zážitkové pedagogice) a pokusil se tento model napasovat do různých projektů zážitkové pedagogiky. Krom toho jsem se zamyslel nad reálností nápadu použít model AVZP v dlouhodobém prázdninovém projektu nazvaném Prázdninová škola Summerhill.

Problematika antiautoritativní výchovy není v České republice příliš rozšířena. I proto jsem si zvolil toto téma. Práce mi přinesla mnoho nových poznatků a pozměnila můj pohled na výchovu dětí.

Zároveň bych rád podotknul, že přestože má práce byla pouze teoretická, má s praxí mnoho společného. Získané poznatky budu chtít určitě aplikovat i v mé praxi, a to nejen jednotlivé prvky, ale rád bych někdy v budoucnu zrealizoval i Prázdninovou školu Summerhill. Na tuto bakalářskou práci pravděpodobně budu chtít navázat i diplomovou prací v rámci magisterského studia. Jedna z možností je na základě této práce zrealizovat vybraný projekt s použitím modelu AVZP a následně popsat v diplomové práci výsledky. Co však přinese budoucnost, je ve hvězdách.

## **8. SOUHRN**

V rámci mé práce jsem spojil historický model výchovy, antiautoritativní výchovu, a relativně mladý obor – zážitkovou pedagogiku.

Antiautoritativní výchova je alternativní vzdělávací model, který známe především z anglické školy Summerhill. Rozborem souvislostí jeho vzniku a fungování jsme se pokusili pochopit jeho podstatu a tu následně použít v projektech zážitkové pedagogiky. V navazující teoretické úvaze byl navrhnout prázdninový program s použitím prozkoumaných modelů výchovy.

## **9. SUMMARY**

In my work, I joined the historical model of education, antiauthoritative education, and relatively young branch – experience education.

Antiauthoritative education is an alternative model that we know mainly from the English school Summerhill. By analyzing the context of its origin and operation and functioning, we tried to understand its essence and then the use in experiential education projects. In the following theoretical consideration was designed holiday program using researched models of education.

## 10. REFERENČNÍ SEZNAM

- Boch, D.R. Educational Leadership. *Summerhill is Alive and Well*. 380-383. Retrieved 30.11.2010 from EBSCO database on the World Wide Web.
- Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- Cassebaum, B. (2003). Revisiting Summerhill. *PHI Delta Kappan*. 575-578. Retrieved 30.11.2010 from EBSCO database on the World Wide Web.
- Franc, D., Zounková, D., Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press.
- Hanuš, R. & Jirásek, I. (1996). *Výchova v přírodě*. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava.
- Hanuš, R., Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada publishing.
- Holec, O. et al. (1994). *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice.
- Hora, P. a kolektiv (1984). *Prázdniny se šlehačkou*. Praha: Mladá fronta.
- Jirásek, I. (2000). *Prožitek a možné světy*. Olomouc.
- Jirásek, I. (2003). Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 1, 6-16.
- Jirásek, I. (2005). *Filosofická kinantropologie*. Olomouc: FTK UP.
- Kasper, T., Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing.
- Kohoutek, R. (2009). *Vztah pojmů vývoj, výchova a učení*. Retrieved 20.4.2011 from World Wide Web <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/vztah-pojmu-vyvoj-vychova-a-uceni>.
- Krejčí, V. (1991). *Obecné základy pedagogiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
- Kubala, P. (2006). *Metodické materiály Outward Bound – Česká cesta/Pilíře/Pedagogický základ*.
- Másilka, D. (2003). *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc.
- Němec, V. (2002). *Projektový management*. Praha: Grada Publishing.
- Neumann, J. (2007). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě* (4th ed.). Praha: Portál.
- Pařízek, V. (1994). *Obecná pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- Prokop, J. (1998). Čermí amto-pedagogika. *Pedagogická orientace*, 3, 2-13.

- Průcha J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4th ed.). Praha: Portál.
- Průcha, J. (1996). *Alternativní školy*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělání* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Prycl, D. et al. (2009). *Závěrečná zpráva z projektu Muzikál 2009*.
- Rogge, J. U. (1996). *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál.
- Smalwood, S. (Producer), & East, J. (Director). (2008). *Summerhill* [film].
- Summerhill. *The very basics*. Retrieved 28.4.2011 from World Wide Web <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/basics.html>.
- Šmahelová, B. (2009). *Dějiny pedagogiky*. [Studijní podpora]. Brno: Masarykova univerzita. Retrieved 25.4.2011 from World Wide Web [www.ped.muni.cz/wedu/Body/Stud\\_mat/DUP1/dej\\_ped.doc](http://www.ped.muni.cz/wedu/Body/Stud_mat/DUP1/dej_ped.doc).
- Štrynclová, G. (2003). *Summerhill. Model antiautoritativní výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Tomášek, F. (1947). *Pedagogika: úvod do pedagogické praxe*. Olomouc: Matice cyrilometodějská.
- Vališová, A. a kol. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.
- Vážanský, M. (1992). *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova Univerzita.