

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

DOKTORANDSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2016–2020

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Yulia Bomko**

**Alternativní formy vzdělávání dospělých**

Praha 2020

Vedoucí disertační práce: doc. PhDr. Karel Kohout, CSc.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

DOCTORAL COMBINED STUDY

2016–2020

**DISSERTATION THESIS**

**Yulia Bomko**

**Alternative forms of adult education**

Prague 2020

Dissertation supervisor: doc. PhDr. Karel Kohout, CSc.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená disertační práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 16. 11. 2020

.....

Yulia Bomko

## **Poděkování**

Mé poděkování patří všem lidem, kteří vkládají své úsilí do aktivit společenského významu, o kterých jsou zcela přesvědčeni.

## **Anotace**

Disertační práce se zabývá problematikou zážitkové pedagogiky, jakožto prostředkem ve výchovně vzdělávacím procesu dospělých. Cílem práce je sestavení uceleného přehledu zážitkové pedagogiky a možnosti její uplatnění ve výchovně vzdělávacím procesu dospělých. Práce vymezuje problematiku zážitkové pedagogiky včetně výkladu základní terminologie, historických a teoretických východisek. Dále popisuje možnosti aplikace teorie zážitkové pedagogiky v oblasti vzdělávání dospělých.

Teoretická část obsahuje vymezení základních pojmů zážitkové pedagogiky a zpracovává přehled metod zážitkové pedagogiky s ohledem na jejich historický vývoj a uplatnění v oblasti vzdělávání dospělých.

Empirická část vymezuje hlavní výzkumné cíle práce, na který navazuje výzkumný plán. Součástí výzkumného plánu je mapování a podrobný popis projektu Živá knihovna, který pracuje s metody zážitkové pedagogiky a je zkoumán jakožto metoda pro vzdělávání pracovníků s dětmi a mládeží.

### **Klíčová slova**

Vzdělávání dospělých, alternativní metody vzdělávání, neformální metody vzdělávání, zážitková pedagogika, zážitek, hra.

## **Annotation**

The dissertation thesis deals with the application of experiential education as an expedient of educational process of adults. The aim of this thesis is to create a comprehensive synopsis of experiential education and possibilities of its assertion in educational process of adults. The thesis defines the matters of experiential education including explanation of basic terminology, historical and theoretical bases. The thesis then describes the options of application of an experiential education theory in a sphere of adult education.

The theoretical part of the thesis contains basic terms of experiential education and utilizes the synopsis of methods of experiential education regarding their historical development and assertion in adult education.

The empirical part of the thesis defines the main explorational aims of this thesis which follows the explorational plan. A part of the explorational plan is mapping of a project 'ŽiváKnihovna' and its detailed description. The project works with the methods of experiential education and it is examined as a method used for education of people working with children and teenagers.

## **Keywords**

Adult education, alternative methods of education, informal methods of education, experiential education, experience, game

# OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>1 PŘEHLED A SOUČASNÝ STAV ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....</b>                                 | <b>13</b> |
| 1.1 Vymezení základních pojmů.....   | 13        |
| 1.1.1 Prožitek a zážitek v kontextu výchovy a vzdělávání.....                              | 13        |
| 1.2 Zážitková pedagogika.....  | 16        |
| 1.3 Současný stav zážitkové pedagogiky.....  | 18        |
| 1.4 Dosavadní výsledky ve zkoumání zážitkové pedagogiky.....                               | 19        |
| 1.5 Cíl disertační práce.....  | 22        |
| 1.6 Metody práce.....  | 25        |
| <b>2 HISTORICKÁ VÝCHODISKA ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....</b>                                   | <b>27</b> |
| 2.1 Teoretická východiska zážitkové pedagogiky.....  | 36        |
| 2.1.1 Hra ve výchovně vzdělávacím procesu.....   | 36        |
| 2.1.2 Pragmatická pedagogika.....  | 38        |
| 2.1.3 Teorie transformativního učení dospělých.....  | 43        |
| <b>3 TEORETICKÉ ZAKOTVENÍ TÉMATU ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY VE<br/>VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....</b> | <b>48</b> |
| 3.1 Metody zážitkové pedagogiky.....   | 55        |
| 3.1.1 Kolbův cyklus.....   | 55        |
| 3.1.2 Simulační hry.....   | 60        |
| 3.1.3 Komfortní zóna.....  | 63        |
| 3.1.4 Teorie Flow.....   | 65        |
| 3.1.5 Skupinová dynamika.....  | 67        |
| 3.2 Modely, využívané v zážitkové pedagogice.....  | 70        |
| 3.2.1 Model IAA.....   | 70        |
| 3.2.2 Reorganizace intuitivního myšlení v Piagetově modelu.....                            | 71        |
| 3.2.3 Ledovcový model řešení problémů.....   | 73        |
| 3.3 Oblasti vzdělávání dospělých prostřednictvím zážitkové pedagogiky.....                 | 74        |
| 3.3.1 Programy na podporu týmu.....  | 75        |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| 3.3.2    | Zážitek v terapii a osobnostním rozvoji.....   | 77         |
| 3.3.3    | Školní vzdělávání.....   | 82         |
| 3.3.4    | Zájmové vzdělávání.....  | 83         |
| 3.3.5    | Kulturní a estetická výchova.....  | 84         |
| 3.3.6    | Pohybová a sportovní výchova.....  | 84         |
| 3.3.7    | Cestování a turistika.....   | 86         |
| 3.3.8    | Environmentální (ekologická výchova).....  | 86         |
| 3.3.9    | Občanské vzdělávání.....   | 87         |
| 3.3.10   | Zážitková pedagogika ve vzdělávání pedagogických pracovníků.....   | 93         |
| 3.4      | Přehled institucí a jejich činností poskytujících vzdělávání dospělých v oblasti zážitkové pedagogiky..... | 97         |
| 3.4.1    | Kurz globální výchovy Orbis Kaktus.....  | 97         |
| 3.4.2    | Liberecká společnost LOS.....  | 98         |
| 3.4.3    | Člověk vtísni o.p.s.....   | 104        |
| 3.4.4    | Hnutí GO!.....   | 106        |
| 3.4.5    | Hnutí Brontosaurus.....  | 107        |
| 3.5      | Etické aspekty zážitkové pedagogiky.....   | 107        |
| 3.6      | Konkrétní příklady využití zážitkové pedagogiky ve vzdělávání dospělých.....                               | 109        |
| 3.6.1    | Prázdninová škola Lipnice.....   | 109        |
| 3.6.2    | Metodika Prázdninové školy Lipnice.....  | 112        |
| 3.6.3    | Živá knihovna.....   | 115        |
| 3.7      | Cíle projektu Živá knihovna.....   | 119        |
| 3.7.1    | Problematika postojů, předsudků a stereotypů.....  | 126        |
| 3.7.2    | Postoje.....   | 127        |
| 3.7.3    | Předsudky.....   | 127        |
| 3.7.4    | Stereotypy.....  | 128        |
| 3.7.5    | Role knížky v projektu Živá knihovna.....  | 128        |
| 3.7.6    | Školení metody Živá knihovna pro dospělé.....  | 131        |
| 3.7.7    | Dialog jako metoda zážitkové pedagogiky v rámci projektu Živá knihovna.....                                | 134        |
| 3.8      | Analýza zkoumaného jevu a teoretické závěry.....   | 136        |
| 3.9      | Analýza principů zážitkové pedagogiky.....   | 141        |
| <b>4</b> | <b>EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>   | <b>146</b> |



|  |  |            |
|--|--|------------|
| 4.1  | Popis výzkumné problematiky .....                                      | 146        |
| 4.2  | Cíle výzkumu a výzkumné otázky .....                                   | 147        |
| 4.3  | Výzkumné metody a stanovení hypotéz .....                              | 147        |
| 4.4  | Charakteristika výzkumného souboru.....                                | 149        |
| 4.5  | Výsledky výzkumu.....  | 150        |
| 4.5.1  | Výsledky předvýzkumu .....   | 150        |
| 4.5.2  | Výsledky dotazníkového šetření realizovaného po projektu Živá knihovna | 151        |
| 4.5.3  | Výsledky dotazníků pro učitele .....                                   | 162        |
| 4.6  | Vyhodnocení výzkumných otázek a jejich analýza .....                   | 167        |
| 4.7  | Vyhodnocení hypotéz.....   | 171        |
| <b>5.</b>                                    | <b>PŘÍPADOVÁ STUDIE PROJEKTU ŽIVÁ KNIHOVNA .....</b>                   | <b>173</b> |
| 4.8  | Popis projektu Živá knihovna o ženách .....                            | 173        |
| 4.9  | Zajištění programu .....   | 174        |
| 4.10   | Vyhodnocení programu .....   | 176        |
| 4.10.1                                       | Hodnocení cílů podle modelu SMART.....                                 | 176        |
| 4.10.2                                       | Evaluace .....   | 178        |
| 4.11   | Zajištění programu.....  | 179        |
| <b>ZÁVĚR .....</b>                           | <b>182</b>   |            |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>          | <b>189</b>   |            |
| <b>SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK .....</b> | <b>198</b>   |            |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                    | <b>200</b>   |            |

## ÚVOD

Změny, odehrávající se v současné společnosti kladou nové nároky na proces výchovy a vzdělávání dospělých. Výzvy, se kterými si v současnosti musí poradit andragogika, nabývají morální a sociální charakter. Před andragogy vyvstává důležitý úkol. Implementace nových témat do výchovně vzdělávacího procesu dospělých nemůže být ponechána jen školním institucím. Zvýšení kvality edukačního procesu, v neposlední řadě souvisí s hodnotovou orientací celé společnosti.

Někteří autoři uvádí, že pro dnešní dobu je charakteristický rozpad tradiční komunity (Taylor, 2001, s. 12). To znamená, že instituce jako rodina začaly postupně ztrácet význam. Taylor dále uvádí, že jedinci jsou příliš zaměřené na vlastní životy a nejeví dostatečný zájem o dění odehrávající se kolem. Další charakteristikou dnešní doby je snadný přístup k informacím. Podle Bělohradského (2000) to ale ovšem může způsobit rozdělování společnosti na základě názorové nejednotnosti a absenci dialogu.

Současná doba přinesla mnoho změn ekonomického, politického, sociálního, nebo kulturního charakteru. Proces globalizace ovlivnil vzájemnou provázanost různých společenství. Najednou jsou vystavené existenci jiných společenství, jejich kultuře a hodnotové orientaci. Úskalí doby, kterou bychom mohli nazvat postmoderní, jsou předmětem zájmu mnoha autorů.

Na nejednoznačnost procesu globalizace poukazuje Bělohradský (2000), který popisuje dvě protikladná pojetí globalizace v demokratických zemích. Apologetické pojetí líčí proces globalizace jako výsledek zhroucení morálních, politických, kulturních a sociálních bariér, které omezovali růst kapitálu. Změny, ke kterým došlo v zprostředkování informace a kapitálových tocích, způsobily odstranění výše uvedených bariér. Druhé pojetí procesu globalizace charakterizuje ztráta demokratické kontroly. Jedním ze způsobů vyřešení problémů, které vznikly jako důsledek, je změna politického rozhodování. Součástí takové změny je například větší zřetel, kladený na environmentální otázky.

O lidském rozhodování, které se zakládá na kategorii užitečnosti, Taylor píše následující: „*Za „instrumentální rozum“ považují takový druh racionality, o který se opíráme, vypočítáváme-li nejekonomičtější využití prostředků pro dosažený účel*“ (Taylor, 2001, s. 12). Egocentrismus je dalším problémem, který Taylor řadí k nebezpečím současnosti. Může způsobovat pokles morálky, kdy zájem o vlastní osobu je větší, než zájem o společnost (Taylor, 2001, s. 12).

Výše uvedené a jiné fenomény současné doby jsou podnětem pro změny v oblasti výchovy a vzdělávání. Andragogy čeká poměrně nelehký úkol. To samé bychom mohli říct i o lidech pracujících s dětmi a mládeží, nebo připravujících se na výkon povolání související s výchovou a vzděláním. Všechny výše uvedené skupiny úzce souvisí mezi sebou. Andragog může poskytnout pedagogickým pracovníkům potřebné znalosti týkající se aktuálních témat ve vzdělávání. Může ukázat takové metody výuky, které poskytnou naplnění výchovně vzdělávacích cílů a tím přispět k zefektivnění jejich praxe. V obou případech je zapotřebí reflektovat vývoj současné společnosti a vést následný dialog s cílovou skupinou.

V rámci zvyšování kvality edukace vzniká potřeba implementace současných témat do výchovně vzdělávacího procesu a volby vhodných edukačních prostředků. Jedním z takových prostředků může být metoda práce s hrou, jejíž hlavním teoretickým konceptem je zážitková pedagogika.

Základy zážitkové pedagogiky jsou obsažené ve vzdělávacích plánech různých oborů na vysokých školách. Stále častěji se můžeme setkat s metodami prožitkové pedagogiky v různých oblastech vzdělávání dospělých. Zážitková pedagogika se dá uplatnit v oblastech osobnostního rozvoje a terapie, firemního teambuildingu, nebo školení zaměstnanců. Metody zážitkové pedagogiky jsou předmětem zájmů andragogů, pedagogů, nebo psychologů. Jejich popisem a uplatněním v praxi se zabývá zahraniční tisk.

Na území České republiky se problematice zážitkové pedagogiky věnuje časopis Gymnasion. Nehledě na to není legitimní, jakožto vědní obor. Tento fakt se stál jedním z motivů pro témat práce. Jedním z východisek práce je snaha o osvětu týkající se zážitkové

pedagogiky, jakožto metody vzdělávání dospělých. Tím se práce mimo jiné snaží přispět k otevření dialogu mezi odborníky a poukázat na fakt, že vzhledem k výše uvedenému by se mohla stát legitimním vědním oborem.

Uplatnění zážitkové pedagogiky, jako metody vzdělávání dospělých pracujících v oblasti výchovy a vzdělávání, je hlavním tématem této práce.

# 1 PŘEHLED A SOUČASNÝ STAV ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

## 1.1 Vymezení základních pojmů

V následující kapitole jsou vysvětlené základní pojmy, které budou i nadále provázet tuto práci. Hlavní pozornost bude věnována termínům prožitek, zážitek, výchova prožitkem, zážitková pedagogika, výchova dobrodružstvím, výchova výzvou.

### 1.1.1 Prožitek a zážitek v kontextu výchovy a vzdělávání

Pojmy „prožitek“ a „zážitek“ jsou běžně používány v odborné a laické veřejnosti. Pro některé vědní disciplíny je prožitek jedním ze základních terminologických pojmů. Role obou termínů na poli vzdělávání ale není tak jednoznačná. O diferenci termínů „prožitek“ a „zážitek“ se dá uvažovat v několika souvislostech. Například z hlediska porovnání českého významu slov a jejich ekvivalentů ve světových jazycích. Nebo z hlediska výchovně vzdělávacího procesu.

Podrobně se této problematice věnuje například prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D., jehož dílo do značné míry ovlivnilo osvětu zážitkové pedagogiky v Čechách.

V zážitkové pedagogice se používají oba termíny „prožitek“ a „zážitek“. Pro pochopení diferencí těchto pojmů v kontextu zážitkové pedagogiky, považují za nutné uvést jejich terminologické vymezení i v jiných vědních oborech.

Pro psychologii je prožitek jedním ze základních termínů. V každém člověku se odehrává vnitřní dění, které má čistě subjektivní charakter. Tento proces je pojmenován prožíváním a je jedním z projevů psychiky. Prožívání zahrnuje poznávání, cítění a snažení. Poznávací, neboli kognitivní procesy umožňují získávání a zpracování informací. Díky emocionálním procesům dochází k vzniku emocí. Snaživé procesy, které jsou také pojmenovány, jako motivační aktualizují chování. Černoušek charakterizuje prožitek následujícími slovy „jeden z nejobecnějších pojmů, jímž téměř všechny psychol. směry

*a školy (snad s výjimkou behaviorismu) popisují to, co se subjektivně děje v člověku, v lidské duši, když „prožívá“ svůj vlastní život. Není snad okamžiku, který by byl zcela zbaven prožitkových rovin emocionálních významů včetně stavů nudy, která je výsledkem obranných mechanismů. P. je zpravidla dostupný introspekci a je vykazatelný více či méně odpovídajícími psychol. popisy“ (Černoušek, 2017).*

Jak již bylo řečeno výše, prožitek souvisí s kognitivními procesy. Uchovaný v paměti se proměňuje na zkušenost. Tato skutečnost je vyjádřena v některých jazycích. Například v anglickém jazyce pojem „experience“ znamená zkušenost a zážitek. V tomto kontextu Černoušek hovoří o prožitku jako o „*kontinuálním procesu zakoušení vnějšího i vnitřního světa*“ (Černoušek, 2017).

Zajímavý uhel pohledu na prožitek přinesla asocianistická psychologie, která spatřovala příčinu vzniku veškeré lidské psychiky v smyslovém vnímání. Podle asocianistu psychika je spojená s duševními elementy, které asocianisté pojmenovali asociaci. Asociace jsou dále neredukovatelné, řídí se asociacními zákony, které spojují různé obsahy vědomí. Problematika prožívání v asocianistické psychologii má charakter jednotlivých od sebe izolovaných prožitků. Podle Černouška právě tento výklad prožívání byl podnětem pro vznik zážitkové psychologii a „*psychologie vědomých zážitků*“ (Černoušek, 2017). Tyto disciplíny oponovali asocianistickému pohledu na prožitek a začali se rozvíjet na konci minulého století.

Další disciplínou, ve které se vyskytuje pojem prožitek, je estetika. Estetický prožitek je koncipován jako relace estetického objektu a jedince, který ho vnímá. „*Nejobecnějším vztahem, tedy vztahem, existujícím v každé estetické situaci, je relace estetický objekt – vnímatel. Pojem, který zastřešuje oba členy tohoto vztahu – estetický prožitek, pak zákonitě tvoří předmět nejobsáhlejší části současné estetiky*“ (Zuska, 2001, s. 20).

Ve slovníku filosofických pojmů Jiří Olšovského (2005) prožitek je charakterizován jako „*Určitá evidence duševního dění, dílčí obsah vědomí přinášený v prožívání jako kontinuu psychického procesu*“ (Olšovský, 2005, s. 165-166). I zde se odkazuje na proces poznávání: „*středobod duševního života člověka, původní (primární) zážitek (zkušenost),*

*který vzniká při kontaktu s vnějším světem, kdy obsah života se dostává zakoušejícího já; p. je tak zdrojem celostního a hlubšího poznání“* (Olšovský, 2005, s. 165-166). Přítomnost je uchopitelná smysly, k poznání přítomnosti dochází skrz prožívání. Ačkoli prožívání je subjektivní, konstituuje věci kolem nás. M. Heidegger a J. Patočka upozornily na vztah prožívání a času (Olšovský, 2005, s. 166). Právě na prožívání a rozpoložení lidské duše v kontextu času staví existenciální analytika tu-bytí<sup>1</sup>.

Jakým způsobem ale sémantika slov „zážitek“ a „prožitek“ může ovlivnit oblast výchovy a vzdělání? O diferenci obou pojmů píše například Jirásek v elektronickém časopise Artefiletika. Autor uvádí významovou analýzu pojmů „zážitek“ a „prožitek“, vyskytujících se v elektronických textech, které se týkají zážitkové pedagogiky. Výsledky analýzy ukázali, že v používání slov „zážitek“ a „prožitek“ nebyl prokázán žádný sémantický rozdíl, ačkoli použití pojmu „zážitek“ se vyskytoval přibližně třikrát častěji (Jirásek, 2012).

Tento fakt může vyvolat zamyšlení, zda je v Českém prostředí zapotřebí rozlišovat tyto dva pojmy. Jirásek (2001, s. 31) poukazuje na nejednotnost v terminologii pojmů ve srovnání s cizími jazyky. Například anglický pojem „experience“ je výrazem pro zážitek a zkušenost. Tuto danost autor vysvětluje procesem uchování prožitku v paměti, ze kterého následně vzejde zkušenost. Čili zkušenost je vnímána jako prožitek uchovaný v paměti. Takové vysvětlení anglického pojmu „experience“ osvětluje jeho propojenost se smyslovým vnímáním (2001, s. 31). Angličtina není jediným jazykem, který propojuje prožitek, zkušenost a smyslové vnímání v jednom pojmu. Jirásek dále uvádí příklad řeckého pojmu „eфорan“, který označuje prožívání, prohlížení, pozorování, dozírání aj. Dalšími souvisejícími řeckými pojmy jsou „pathema“, neboli zkušenost, vášně, vzrušení, nebo utrpení a „aisthesis“, čili pozorování, poznání, cítění a cit. Rozdíly mezi těmito dva pojmy popsal Z. Kratochvíl, který předpokládal, že právě pojem „pathos“ je nejuvěstičnějším ekvivalentem pro prožívání, protože popisuje stav duše a jeho proměny. Právě síla

---

<sup>1</sup>Tubytí je termín, který použil Heidegger k pojmenování lidského nitra, svébytnosti, největší ho projevu autenticity.

prožívání je schopna zmocnit se jedince a uvést ho do jisté pasivity, kdy moc nad ním už nemá jen on sám. Oproti tomu „aisthesis“ je prožitek, spojený s vnímáním a zkušeností (Kratochvíl in Jirásek, 2001, s. 31-32). Také ruština a slovenština má nejednoznačný ekvivalent pro slovo prožít, kdy slovenské „přežiť“ a ruské „пережить“ mimo jiné znamená přežít. Jednoznačný termín „Erlebnis“ se vyskytuje v německém jazyce (Jirásek, 2001 s. 31).

I v češtině se můžeme setkat s diferencí výše uvedených pojmů. V odborných textech se vyskytují termíny „výchovy prožitkem“ a „zážitková pedagogika“. Podle slov Jirásky (2001) jsou pro prožitek charakteristické přítomnost a aktivita. To znamená, že okamžik, ve kterém je jedinec mentálně i fyzicky aktivní, můžeme pojmenovat prožitkem a pro jeho praktické působení je spojen s výchovou. Pakliže je prožitek uchován v paměti jedince, ale v rámci nějaké další aktivity je znovu vybaven, lze hovořit o zážitku, neboli o „zážitkové pedagogice“, přeneseme-li tento modus do teorie používané v oboru.

I tato práce bere ohled na diferenciaci obou pojmů. Protože následující kapitoly pojednávají převážně o výchovně vzdělávacím procesu dospělých, je zde použit termín „zážitek“. Zážitek je z tohoto hlediska chápán jako už uchovaný v paměti vjem, či proces, který už byl zpracován a je opět znovu vybaven.

## **1.2 Zážitková pedagogika**

Zážitková pedagogika má několik navzájem odlišných koncepcí. Jejich popisem a porovnáním se věnuje Neuman (2013). Jedním z konceptů, na který navázala zážitková pedagogika v České Republice je německý koncept „Erlebnispädagogik“. Neuman uvádí charakteristiku „Erlebnispädagogik“, popsanou Michlem následujícími slovy: „Podle W. Michla lze „Erlebnispädagogik“ definovat jako metodu zaměřenou na aktivní jednání, která chce prostřednictvím kvalitních učebních procesů, ve kterých jsou mladí lidé vystavováni fyzickým, psychickým a sociálním výzvám, podporovat jejich osobnostní rozvoj a vést je k odpovědnému vztahu k vlastnímu životu“ (Neuman, 2013, s. 10).



Erlebnispädagogik dále vystihuje následující charakteristika: „*probíhá v přírodě; vyžaduje tělesnou námahu; účastníci pocítují důsledky svého jednání; účastníci podstupují výzvy a překonávají subjektivní hranice; klasické aktivity v přírodě se prolínají s aktivitami v umělých překážkových areálech; součástí programů jsou také hry na důvěru a problémově orientované aktivity; změny jednání jsou podporované procesy ve skupině, prožívané aktivity jsou hodnoceny pomocí reflexe*“ (Neuman, 2013 s. 10).

V současné době „Erlebnispädagogik“ je prakticky využita ve Spolkovém svazu individuální pedagogiky a zážitkové pedagogiky<sup>2</sup>. Svaz poskytuje individuální nefrekventované akce, na kterých účastníci získávají zkušenosti prostřednictvím pobytu v skupině, v převážně přírodních podmínkách. Jednou z hlavních charakteristik prožitku je intenzita, následně je prožitek reflektován. Nabyté zkušenosti by se měli odrazit na chování a jednání účastníků programů. Turistická, Outdoorová, Zkušenostní, dobrodružná, nebo Outward Bound pedagogika jsou další oblasti, ve kterých se v Německu odráží „Erlebnispädagogik. Dále je využita například v Experimentálním učení, Survival a Outdoorovém tréninku aj.

Dalším konceptem je „Experiential Education“. O úskalí pojmu „experience“ bylo již řečeno výše. Překlad pojmu Experience and Education do češtiny může znamenat „zkušenostní výchova“, nebo „zážitková pedagogika“. Charakteristika „Experiential education“ byla popsána v devadesátých letech americkými odborníky.<sup>3</sup> Popis obsahuje vymezení hlavních principů „Experience Education“. Edukant je vystaven přímé zkušenosti, v rámci které se vytvoří znalosti a dovednosti. Zkušenost má vliv i na postoje edukanta. Aby tento proces byl úspěšný, prožitek edukanta musí být podroben reflexi, která spočívá v kritické analýze a syntéze. V procesu učení je kladen důraz na aktivní roli edukanta. Program je postaven takovým způsobem, aby jeho účastník dělal autentická rozhodnutí, přebíral za ně zodpovědnost a postupně utvářel vlastní názor na problematiku. Experience Education pracuje s všestranným vývojem edukanta, který vytváří vlastní místo

---

<sup>2</sup> Bundesverband Individual – und Erlebnispädagogik.

<sup>3</sup> Jedná se o experty pracující v „Association of Experience Education“.

ve světě. Proces výuky zahrnuje mezilidské vztahy a vztah k přírodě. Další důležitou charakteristikou Experience Education je vztah edukanta a edukatora. Neuman upozorňuje na to, že výsledky v průběhu Experience Education nemohou být *plně předpovězeny*“ (Neuman, 2013, s. 12), proto mezi oběma stranami dochází k dialogu, s důrazem na hodnotovou orientaci. V souvislosti s výše uvedeným by se dalo uvažovat o plusech transformativního charakteru Experience Education. Experience Education by se dalo brát jako filosofii, nebo princip „*ve kterých učitel (edukátor) účelně vstupuje se žákem do procesu získávání přímých zkušeností a záměrně provádí reflexi s cílem zvýšit znalosti, naučit dovednosti, ujasnit hodnoty a rozvinout kapacitu každého žáka tak, aby byl prospěšný pro společnost, ve které žije*“ (Neuman, 2013, s. 12). I zde je nutné poznamenat, že pro jednotu terminologie a pro naplnění cílů této práce je použit termín „zážitková pedagogika“, nikoli „prožitkové učení“.

### **1.3 Současný stav zážitkové pedagogiky**

Metody zážitkové pedagogiky se v České Republice dá studovat na několika univerzitách. Nic méně, postavení zážitkové pedagogiky v pedagogické teorii a praxi je doposud poměrně složitou a nejednoznačnou problematikou.

Metody zážitkové pedagogiky jsou součástí studia studijního oboru pedagogika volného času, který se dá studovat v rámci programu vychovatelství na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a na Technické univerzitě v Liberci. Podobné obory je dále možné studovat na Masarykově univerzitě v Brně, Na univerzitě Palackého v Olomouci, na Karlově univerzitě v Praze a na univerzitě v Hradci Králové. Všechny tyto obory lze studovat v rámci bakalářského studia. Navazující magisterské programy je možné absolvovat na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích<sup>4</sup>, Masarykově univerzitě v Brně<sup>5</sup> a na Univerzitě Palackého v Olomouci<sup>6</sup>. Pojem pedagogika volného času ovšem má jisté omezení v časovém vymezení. Vezmeme-li v úvahu fakt, že použití metod

---

<sup>4</sup> V rámci oboru Pedagogika volního času.

<sup>5</sup> V rámci oboru Sociální pedagogika a volný čas.

<sup>6</sup> V rámci oboru Řízení volnočasových aktivit, nebo Sociální pedagogika.

prožitkové pedagogiky se nemusí omezovat na volnočasové aktivity, pojem „Pedagogika volného času“ se stává poněkud problematickým.

Samotná zážitková pedagogika má širokou uplatnitelnost. Dá se použít ve školství, při workshopech pro dospělé, při aplikaci simulačních her, nebo v rámci environmentální a globální výchově. Dalším možným způsobem uplatnění prožitkové pedagogiky je osobní rozvoj, nebo terapie. Vzhledem k výše uvedenému si troufám tvrdit, že pojem zážitková pedagogika je poněkud nadřazenější a souhrnnější, než pojem pedagogika volného času. Jak již bylo řečeno, samostatný obor zážitkové pedagogiky v České Republice prozatím neexistuje.

První zmínky o zážitkové pedagogice v České Republice vycházeli z německé literatury. Vážanský (1992) zkompletoval nejdůležitější body, o které se opíral tehdejší koncept zážitkové pedagogiky. Koncept obsahuje pobyt v přírodě, vliv skupinové dynamiky, přímé zkušenosti propojené s realitou a následné hodnocení.

#### **1.4 Dosavadní výsledky ve zkoumání zážitkové pedagogiky**

Jak už bylo řečeno výše, zážitková pedagogika není legitimním vědním oborem. O legitimizaci zážitkové pedagogiky usilovalo několik českých autorů. Práce, kterých dodnes slouží k inspiraci při vzdělávání dospělých ze státní, nebo nestátní sféry. Jak již bylo řečeno výše jedním z takových autorů, je doc. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D. Tento autor vypracoval rozsáhlou teoretickou koncepci „zážitkové pedagogiky“ a zdůvodnil zavedení nového termínu.

*Zážitkovou pedagogiku bychom mohli charakterizovat jako: „teoretické postihu a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. ZP je přístup ke vzdělání založený na vyšší schopnosti lidské paměti vstřebávat informace, jejichž vnímání je provázáno intenzivní emocí. Je to záměrné vytváření situací, v nichž se předpokládá intenzivní prožívání, a následná pedagogická práce s těmito prožitky (zpětná vazba)“ (Neuman, 2013, s. 9). Jirásek (2012) dále upozorňuje na to, že odborná*

veřejnost neakceptuje zážitkovou pedagogiku jako samostatnou pedagogickou disciplínu, nebo vědní obor. O nápravu tohoto stavu usiluje například časopis *Gymnasion*. Na stránkách časopisu je například zveřejněná studie zkoumající vztah pedagogických disciplín a zážitkové pedagogiky.

Na závěr této kapitoly je zapotřebí uvést i další autory, kteří se podíleli na vývoji zážitkové pedagogiky v České Republice, a jejichž práce pomohla odhalit veřejnosti fenomén prožitků. O prožitku ve vztahu s tělesností pojednává publikace „*Tělesně zakotvené prožívání*“ (Hájek, 2002). Tématům zážitkové pedagogiky a pobytu v přírodě jsou věnovány práce „*Výchova v přírodě*“ (Hanuš a Jirásek, 1996), příspěvek „*Zdroje zážitkové pedagogiky*“ (Hanuš, 2004), který byl publikován v sborníku „*Efekty pohybového zatížení v edukačním prostředí tělesné výchovy a sportu*“ (Tomajko, 2004) a příspěvek stejného autora pod názvem „*Vztah výchovy a přírody*“, který byl zařazen do Celostátní studentské vědecké konference s mezinárodní účastí v oboru kinantropologie a následně publikován. Dalším člověkem, který popisuje dobrodružnou výchovu v přírodě, je Jan Neuman, který je autorem publikací „*Turistika a sporty v přírodě: přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě*“ (Neuman, 2000), „*Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*“ (Neuman, 1999) a „*Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*“ (Neuman, 2000). O zkušenostním učení pojednává publikace Petra Hudličky „*Prožívání – Zkušenost – Životní svět aneb O cestách do světa na zkušenou*“ (Hudlička, 2003). O problematice prožitku píše autorka Anna Hogenová (2001). Problematice volného času jsou věnovány publikace „*Teoretické základy výchovy ve volném čase: Úvod do studia pedagogiky volného času*“ (Spousta, 1994), „*Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchova zařízení volného času*“ (Pávková, 1999), „*Volný čas a pedagogika zážitku*“, autorem které je Mojmír Važanský (1992). Dalším autorem, který se zabývá problematikou prožitku, je doc. PhDr. Jan Činčera, Ph.D. Práce tohoto autora obsahují konkrétní popis metod zážitkové pedagogiky a uvádí škálu možnosti uplatnění práce se zážitkem a hrou. Další, velmi důležitou oblastí, které Jan Činčera věnuje pozornost ve svých pracích je environmentální výchova.

Ze zahraničních zajímavých autorů lze uvést Howley, A. a její práci „*Place-Based Education at Island Community School*“ (2011), publikovanou ve vědeckém časopise *The Journal of Environmental Education*. Dále práci Smith, G. A. (2013) „*Place based education*“, která vyšla v *International hand book of research on environmental education*, Nebo text „*Play-Based Learning*“, též publikovaný v časopise *The Journal of Environmental Education*.

Zážitková pedagogika bývá velmi často dávána do kontextu témat, jež jsou v rámci našeho RVP označována jako průřezová. V hojně míře ji lze v zahraniční literatuře nalézt v kontextu environmentální výchovy, se kterou je s velkou oblibou, spojována i v naší zemi.

Zde lze uvést např. „zážitkové“ pedagogické využití přírodních zahrad. Např. je to využití aplikace permakulturních principů (Gundersen a O'Day, 2009). Celkově tuto oblast charakterizuje různorodost přístupů ohledně toho, co a jak lze v případě zahrad v EVV zkoumat (Blair, 2009; Skinner, Chi a The Learning-Gardens Educational Assessment Group, 2012; Mansfield a Baudains, 2008). Je zřejmé, že předmětem systematického zájmu je tato oblast již desítky let. K autorům věnujícím se těmto tématům patří například Moore (1995), nebo Skinner a jeho práce „*Intrinsic Motivation and Engagement as „Active Ingredients“ in Garden-Based Education: Examining Models and Measures Derived From Self-Determination Theory*“, která vyšla v roce 2012.

Současně je také tato oblast charakteristická neobyčejně velkým množstvím metodických a prakticky zaměřených textů, které výrazně převažují nad teoretickým rámováním. V rámci EV bývá také zážitková pedagogika dávána do kontextu zajímavého směru s názvem Permakultura (hledání konceptu udržitelného rozvoje<sup>7</sup>).

---

<sup>7</sup> Permakultura jako koncept byla sestavena v 70. letech 20. století v Austrálii a jejími autory jsou Bill Mollison a David Holmgren. K nám začala pronikat v 90. letech téhož století včetně relativně nedávných překladů (Holmgren, 2006; Mollison, 2012). Představuje vytváření trvale udržitelných systémů, jež jsou využívány nejen pro potravinové samozásobitelství, ale i jako cesta k soběstačnosti obecně. Může se jednat o soběstačnost potravinovou, energetickou, finanční apod.

Zvýše uvedeného vyplývá, že odborníci různých oborů přispívají k legitimizaci zážitkové pedagogiky, jako vědeckého oborou publikační činností. Podle zjištěných informací je také patrné, že na českém trhu je poměrně mnoho publikací, které popisují možnosti aplikace zážitkových metod v činnostech sportovního a turistického charakteru. Podle osobního názoru může mít tento fakt negativní dopad a redukovat potenciální vědecký obor na způsob ztraktivnění trávení volného času. Proto je považováno za vhodné vytvoření platformy pro sdělování zkušeností z oblasti zážitkové pedagogiky pro odborníky a laiky. Dalším velmi důležitým krokem je navýšení počtu odborných studií zabývajících se zavedením metod zážitkové pedagogiky do různých oblastí výchovy a vzdělávání. Z tohoto důvodu osobně spatřuje autor za velmi přínosnou činnost časopisu *Gymnasion*. Časopis poskytuje prostor pro zájemce o zážitkovou pedagogiku v teoretické a praktické rovině. Je možné přispívat do časopisu odbornými studii, metodickými postřehy a zkušenostmi.

Další kapitoly se pokouší o popis historického a filozofického zakotvení prožitkové pedagogiky a popisují její současný stav v České republice a ve světě.

## **1.5 Cíl disertační práce**

Předmětem této disertační práce je zážitková pedagogika. Práce vymezuje zážitkovou pedagogiku jako způsob vzdělávání dospělých. Vzhledem k tomu, že zážitková pedagogika není prozatím legitimní jako samostatný vědní obor, tato práce usiluje o její osvětu. Práce se také snaží přispět k zahájení dialogu mezi odborníky a poukázat na skutečnost, že vzhledem k faktům uvedeným v první kapitole by se zážitková pedagogika mohla stát legitimním vědním oborem.

Práce dále popisuje historická a teoretická východiska zážitkové pedagogiky pro lepší pochopení jejího potenciálu jakožto vzdělávacího prostředku.

Zážitková pedagogika může být efektivním prostředkem v mnoha oblastech vzdělávání dospělých. S tím souvisí další cíl této práce, a to popis základních metod a modelů

zážitkové pedagogiky a možnost aplikace teoretických poznatků do výchovně vzdělávacího procesu.

Jedním z ústředních témat zážitkové pedagogiky je možnost její aplikace v praxi pedagogických pracovníků, a to s ohledem na problémy současné společnosti a problematiku výuky. Úskalí práce pedagogů souvisí s reflexí mnoha problematických témat, která se objevují v současné společnosti. V rámci zvyšování kvality edukace vzniká potřeba implementace takových témat do výchovně vzdělávacího procesu a volby vhodných edukačních prostředků. Jedním z takových prostředků může být metoda práce se hrou, jejíž hlavním teoretickým konceptem je zážitková pedagogika.

Disertační práce dále nabízí popis konkrétních metod zážitkové pedagogiky v oblasti vzdělávání dospělých. Jedná se o metodiku Prázdninové školy Lipnice a projekt Živá knihovna. Projekt Živá knihovna a jeho dopad na cílovou skupinu je také hlavním předmětem empirické části disertační práce.

Z výše uvedeného vyplývá, že hlavní cíle této práce jsou následující:

1. Sestavení uceleného přehledu o současném stavu zážitkové pedagogiky.
2. Vymezení problematiky zážitkové pedagogiky, jakožto výchovně vzdělávacího prostředku, včetně výkladu základní terminologie, historických a teoretických aspektů.
3. Analýza možnosti aplikace teorie zážitkové pedagogiky v oblasti vzdělávání dospělých.

Tento cíl obsahuje následující dílčí cíle:

- sestavení uceleného přehledu o základních metodách a modelech zážitkové pedagogiky;

- sestavení uceleného přehledu o oblastech uplatnění zážitkové pedagogiky ve vzdělávání dospělých, včetně institucí poskytujících vzdělávání prostřednictvím zážitkové pedagogiky;
- popis konkrétní metody zážitkové pedagogiky v oblasti vzdělávání dospělých.

Práce se skládá ze čtyř částí. První část obsahuje přehled a současný stav zážitkové pedagogiky. Tato část popisuje základní terminologii, včetně termínu prožitek a zážitek, a vysvětluje použití termínu zážitek, který je v této práci použit. První část také obsahuje přehled dosavadních výsledků ve zkoumání zážitkové pedagogiky a popis jejího současného stavu.

Druhá část práce se věnuje historickým aspektům zážitkové pedagogiky.

Třetí část popisuje teoretická východiska a aplikace teorií ve vzdělávacím procesu dospělých. V rámci této části je zpracován ucelený přehled základních metod a modelů zážitkové pedagogiky a oblasti jejího uplatnění ve výchovně vzdělávacím procesu dospělých. Jedna z kapitol je věnována problematice vzdělávání dospělých jakožto specifické cílové kategorii. Další kapitola této části obsahuje přehled institucí poskytujících vzdělávání dospělých v oblasti zážitkové pedagogiky a jejich činností. V závěru popisuje kapitola konkrétní příklady použití zážitkové pedagogiky ve vzdělávání dospělých.

Následující část práce je věnována výzkumu v oblasti využití zážitkové pedagogiky v praxi. Jedná se o konkrétní metodu zážitkové pedagogiky a její dopad na cílovou skupinu. Zkoumanou metodou je projekt „Živá knihovna“. Cílovou skupinou jsou pedagogičtí pracovníci, kteří navštívili projekt Živá knihovna realizovaný 18. 12. 2019 a další účastníci projektu. V rámci práce bude zkoumáno, nakolik jsou efektivní metody zážitkové pedagogiky v praxi u této cílové skupiny.



## 1.6 Metody práce

Pro naplnění cílů disertační práce byly nejprve shromažďovány poznatky o zkoumaném jevu na teoretické úrovni. Pro zakotvení teorie zážitkové pedagogiky byly použity formální i neformální empirické metody poznání. Shromažďování poznatků z oblasti zážitkové pedagogiky bylo realizováno od roku 2008 do roku 2020.

Pro sestavení uceleného přehledu o současném stavu zážitkové pedagogiky byla prostudována odborná literatura, včetně zahraničních titulů.

Systematickému shromažďování dat pomohla skutečnost, že v roce 2008 autorka zahájila studium oboru „Pedagogika volného času“, v rámci kterého se mohla seznámit s teoretickým rámcem zážitkové pedagogiky. Pro vymezení problematiky zážitkové pedagogiky, jakožto výchovně vzdělávacího prostředku, včetně výkladu základní terminologie, historických a teoretických aspektů, byla použita analogická cesta doplněná o rozhovory s organizátory vzdělávacích aktivit pro dospělé a analýzou odborných dokumentů a vzdělávacích konceptů.

Na základě výše uvedeného postupu byla analyzována různá historická a teoretická východiska zážitkové pedagogiky. Posléze byl vybrán koncept, který by mohl být efektivní ve vzdělávacím procesu vybrané cílové skupiny dospělých. Nakonec byl zvolen koncept transformativního vzdělávání. Metodou zkoumání byla osobní zkušenost s organizacemi Člověk v tísni o. p. s., LOS – Liberecká občanská společnost, o.s., a Amnesty International Česká republika, z.s. Přímá zkušenost také pochází z realizace kurzu Globální výchovy Orbis Kaktus a účasti na workshopech, projektech a festivalech realizovaných výše uvedenými organizacemi.

Metody zážitkové pedagogiky vychází z vlastní zkušenosti edukantů. Důraz je kladen na mezilidskou interakci a aktivní účast všech účastníků vzdělávacího procesu. Proto byl pro poznání fungování metod zážitkové pedagogiky v praxi zvolen kvalitativní postup, o kterém Hendl (2005) píše následující: „*Hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném*

*prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce.“*

Tento postup umožnil naplnění dalšího cíle práce – sestavení přehledu možností aplikace teorie zážitkové pedagogiky v oblasti vzdělávání dospělých. Cíl byl naplněn prostřednictvím osobní účasti na vzdělávacích aktivitách zážitkového charakteru, pozorování, rozhovoru a analýzou spisové dokumentace. Uvedené techniky byly doplněny o poznámky pořízené z terénu v rámci pozorování nebo rozhovorů. Tato zkušenost umožnila sestavení uceleného přehledu o základních metodách a modelech zážitkové pedagogiky.

Po hlubším studiu metod a modelů vztahujících se k tomuto konceptu byla zvolena konkrétní metoda zážitkové pedagogiky transformativního charakteru – efektivita, která byla empiricky ověřena.

Následující kapitoly vysvětlují dosažení jednotlivých cílů disertační práce.

## 2 HISTORICKÁ VÝCHODISKA ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Činčera (2007, s. 14) uvádí, že kořeny prožitkové pedagogiky by se dali hledat už v dobách antiky, nebo renesance. V této spojitosti o renesančním období také píše Hanuš (2008). Ačkoli za počátek zážitkové pedagogiky je pokládána práce Kurta Hahna ze 40. let 20. století<sup>8</sup>, považují za vhodné uvést i další myslitele, které mohli ovlivnit přístup k vzdělávání jako takovému.

Jeden z poměrně neobvyklých na tu dobu počínů vznikl už v renesanci. Italský renesanční myslitel, humanista a pedagog Vittorino Ramboldini da Feltre<sup>9</sup> (1378–1446), si totiž na základě pozorování všimnul, že život ve městech má negativní dopad na lidské zdraví. Tato myšlenka inspirovala Ramboldini k pokusu o výchově v přírodních podmínkách. Realizaci této myšlenky napomohl fakt, že v roce 1424 myslitel byl pozván mantovským vévodou Gianfrancesco Gonzago, jako vychovatel jeho synů a dětí ze šlechtických rodin. Pro naplnění tohoto požadavku bylo zapotřebí vybudovat ústav, ve kterém chovanci Ramboldini měli dostat výchovu odpovídající humanitním ideálům. Pro Ramboldini to byla možnost realizovat svůj nápad. Nová škola nesla název La casa ciogosa, neboli škola hravá a byla postavena na břehu jezera (Štverak, 1981).

Dalo by se říct, že koncept školy byl v té době průlomový. Metody výuky nebyli založené na memorování, ale zkušenosti. Velký důraz byl kladen na výchovu v přírodě, mravní a estetickou stránku výchovného procesu. Žáci byli v stálém kontaktu s učiteli, úkolem kterých bylo motivovat své svěřence k odvaze, ctížádostí a odolnosti. To vše na základě vlastního příkladu. Pro posílení tělesné schránky žáci cvičili, otužovali se a byli vystavené přiměřenému nepohodlí (Hanus, 2008).

---

<sup>8</sup> Práce Kurta Hahna je podrobně rozepsaná na s. 33.

<sup>9</sup> Dále jen Ramboldini.

Další osobnosti, která inspirovala průkopníky nových konceptů výchovy, byl anglický filosof John Locke. Tento myslitel působil v Anglii v 17. století, kdy školství bylo poznamenáno anglickou reformací (Sungule, 1992). Konfiskace církevního majetku zapříčinila zničení mnoha škol. Vzdělání bylo dostupné jen pro děti z finančně zabezpečených rodin. V chudších rodinách bylo žádoucí dokončit aspoň základní vzdělání (Röd, 2004).

John Lock měl kritický postoj ke školství. Vymezoval se proti tvrdým tělesným trestům a velkému počtu žáků ve třídě. Samotné výchově Lock připisoval obrovský význam, měla udělat z hochy gentlemana, který v případě nutnosti je schopen upozadit vlastní zájem. Výchova se podle tohoto anglického gentlemana skládala z několika nejdůležitějších oblastí – tělesné, mravní, rozumové, náboženské, estetické a pracovní.

Ovšem za nejpodstatnější byla považována výchova tělesná a mravní. Lock zastával názor, že výchovné aktivity musí být adekvátní dítěti, proto, hlavním úkolem vychovatele je poznat přirozenost svých chovanců. Působil jako domácí učitel, kteří se v tomto období těšili oblibě. Tudíž při práci mohl uplatnit individuální přístup.

Ve svém filosofickém díle o poznání Locke popisuje proces interpretace světa, věci a přírody. Zkušenost je tu pojata jako prostředek k poznání jevů, které nás obklopují, naproti rozumu, který sám o sobě není dostačující k tomuto počínu.

Locke se nepovažoval za racionalistu, ačkoli někdy tak byl označován. Nesouhlas s racionalismem tento filosof vyjádřil ve své první knize Eseje. Locke nechtěl paušálně odmítnout racionalismus, ale za své mluví jeho stanovisko k vrozeným idejím a principům. Wolfgang Rod popisuje postoj filosofa k racionalismu slovy „... *racionalismus stojí a padá s předpokladem vrozených idejí a principů*“ (Röd, 2004).

Pedagogické myšlení Johna Locka bylo spojené s jeho postojem k uspořádání společnosti. Snaha o překonání feudalismu se odráží v jeho demokratickém pojetí výchovy. Na konci svého života se tento myslitel zabýval otázkou o výchově dětí z chudých rodin. Podle jeho názoru měli tyto děti navštěvovat pracovní školy a naučit

se řemeslu. Myšlenkami o individualitě dítěte a respektování jeho osobnosti byl inspirován Jean-Jacques Rousseau.

Právě Jean-Jacques Rousseau<sup>10</sup> byl dalším člověkem, který značně ovlivnil pohled na výchovu a vzdělání. V pedagogických myšlenkách tohoto filosofa se dá vyhledat hodně paralel s principy zážitkové pedagogiky. Stručný popis této problematiky je obsahem následujících odstavců. Tři základní faktory, o které se opírá filosofie J. J. Rousseau, byli inspirací pro vznik inovativních výchovných postupů. Těmito faktory byli svoboda, sebeláska a schopnost sebezdokonalování (Röd, 2004).

Na pozadí myslitelů preferujících technický rozvoj a tím i jistou závislost na společenských konvencích, J. J. Rousseau vyniká poměrně nekonvenčním myšlením. Preferuje soulad s přírodou a odmítá myšlenku o tom, že a pokrok je dosažitelný jedině prostřednictvím nabytí veškerého vědění. Vědění jako prostředek k ovládnutí techniky v myšlenkách J. J. Rousseau nevedlo ani k rozvoji, ani k šťastnému životu. Naopak velký význam Rousseau kladl na soulad s přírodou a autentičnost. J. J. Rousseau popisuje cestu k dosažení lepší společnosti, prostřednictvím každého jedince. Podle myslitele pocity svobody a štěstí jsou dosažitelné v případě návratu člověka ke své přirozenosti a oproštění se od vlivů společnosti. Čili právě společnost může deformovat myšlení a odvádět jedince od autenticity (Röd, 2004).

S podobným názorem se můžeme setkat například v díle Ericha Fromma „*Strach ze svobody*“ (1993). Ve svém díle Fromm popisuje proces individualizace a uvádí, že problém v nabytí svobody spočívá v oproštění se od primárních vazeb, které skýtají jistotu. Zaměření na společnost činí svobodu jako něco ohrožujícího (Fromm, 1993). Svoboda a osobní rozvoj je tak otázkou volby, do jaké míry chceme ztratit jistotu vyplývající ze závislosti na společnosti. Na rozporuplnost svobody Erich Fromm upozornil slovy: „*Vidíme, že proces růstu lidské svobody má týž rozporuplný charakter, jaký jsme pozorovali u procesu individuálního růstu. Na jedné straně je to proces rostoucí síly*

---

<sup>10</sup> Dále jen J. J. Rousseau.

*a integrace, ovládnání přírody, růstu moci lidského rozumu a rostoucí solidarity s jinými lidskými bytostmi Na druhé straně však tato rostoucí individualizace znamená růst izolovanosti, nejistoty a tím růst pochyb o vlastní roli ve vesmíru, o smyslu jeho života a tím vším se živící pocit bezmocnosti a bezvýznamnosti jako jednotlivce“ (Fromm, 1993).*

V díle J. J. Rousseau má otázka svobody velký význam. Souvisí s procesem sebepoznání, a hodnotovým systémem. Na nadčasovost této myšlenky ukazuje její propojenost s problematikou individualizace. Sebelásku J. J. Rousseau popisuje jako základ vášní. Tady ovšem dělí vášně na pozitivní a negativní. Vznik negativních vášní je podmíněn vnějšími podmínkami. Podle J. J. Rousseau právě ony nutí člověka k srovnávání se s ostatními. Ze srovnávání posléze pramení negativní vášně jako nenávist, nebo závist (Röd, 2004). Čili strach z konkurence, nedostatek sebereflexe a nespokojenost s vlastním životem, překáží v procesu sebepoznání. Sebeoznání je při tom velmi důležitým faktorem sebezdokonalování, o kterém J. J. Rousseau píše jako o zcela přirozené lidské vlastnosti (Röd, 2004).

O transformativním charakteru změn, které J. J. Rousseau chtěl zavést ve školství, svědčí jeho následující výrok: *„Týráme naše ubohé mládí, abychom je naučili krásným vědám, a známe všechna gramatická pravidla dříve, než jsme slyšeli o povinnostech člověka. Víme vše, co se až dodnes přihodilo dříve, než je nám řečeno něco o tom, co máme dělat, a když cvičíme pouze naši žvanivost, tak se nikdo nestará o to, zda umíme jednat či myslet. Jedním slovem, máme být poučeni pouze ve věcech, které nám jsou k ničemu“* (Röd, 2004).

Reflexe společnosti, obsažená v dílech Rousseau, vyzývá lidi zamyslet se nad způsobem života, který vedou a nad systémem jejich hodnot. Pakliže negativním činitelem je právě společnost a její preference, nositelem pravdy a nápravy je příroda. Přírodu Rousseau vidí i jako hlavní výchovný prvek. Spojením výchovy a přírody vzniká výchovný naturalismus (Kol. autorů, 1995). Rousseau byl proti tělesným trestům. Pojednával o prohloubeném vztahu mezi vychovatelem a chovancem. Hlavním výchovným prostředkem podle J. J. Rousseau byla práce a hra.

Myšlení J. J. Rousseau ovlivnilo zdaleka nejenom oblast výchovy a vzdělání. Jedním z myslitelů, které inspirovala práce J. J. Rousseau byl Michel de Montaigne. Montaigne zastával názor, že při výchovném procesu je důležité dbát na to, aby vychovaný vytvářel na vše vlastní názor. Byl odpůrcem učení se z paměti a podporoval myšlenku zábavné výchovy zprostředkované soukromým učitelem (Jůva, 2007). Podobně jako John Lock, nebo J. J. Rousseau i Michel de Montaigne byl zastáncem myšlenky, že proces poznání úzce souvisí se zkušeností.

Pedagogický naturalismus byl inspirací pro německého pedagoga Johanna Bernharda Basedow<sup>11</sup>. Ve svém díle J. B. Basedow navazuje na antický ideál kalokagathia<sup>12</sup> a pobyt v přírodě vidí jako prostředek k jeho dosažení. Na základě svého díla „Agathokrator“, které vyšlo v roce 1771, J. B. Basedow byl pozván devaským knížetem Leopoldem Bedřichem Františkem. Úkolem J. B. Basedow bylo vytvořit vzorovou školu. Následně roku 1774 v Dessau byl otevřen výchovný ústav Filantropinum Johanna Bernharda Basedowa. Zde tento pedagog mohl realizovat své pedagogické myšlenky, které čerpal z myšlenek Komenského, Locka a Rousseaua. V rámci ústavu bylo poskytováno vzdělávání pro budoucí učitele. Hlavní prioritou výchovy bylo dosažení obecného vzdělání a dobrého zdraví. Hlavními prostředky k dosažení onoho cíle bylo otužování a povinná tělesná výchova.

Tvůrcem konceptů vytváření pedagogických situací, byl Peter Peterson<sup>13</sup>, který působil na Jenské univerzitě. Peterson pracoval smyšlenkou, že přiměřené napětí ve výchovně vzdělávacím procesu, může mít efektivní účinek. Dosáhnout takového napětí je možné prostřednictvím vytvoření pedagogických situací, na které žák není připraven. Právě tato situace pozitivně působí na jeho rozvoj, protože žák v ní jedná tak, jak nejlépe umí. Pakliže je napětí žákem akceptováno, může být efektivní. Výsledky takových pedagogických situací by měli být ověřovány s ostatními žáky ve skupině, což dopomáhá žákům k vytvoření osobnosti. K pedagogickým postupům, které měli umožnit výše uvedený cíl,

---

<sup>11</sup> Dále jen J. B. Basedow.

<sup>12</sup> Krásný a dobrý – kalos a kagathos.

<sup>13</sup> Dále jen Peterson.

patří například absence tříd a vytváření kmenových skupin podle věku žáků, nebo možnost žáků vytvářet vlastní školní řád (Hanuš, 2008). Místo rozvrhu žáci měli týdenní plán.

Proti transmisivnímu charakteru tradičního školství se vymezoval i Celestin Freinet<sup>14</sup> (1896–1966). Freinet kritizoval aspekty industriální společnosti a způsoby výuky v tradičním školství, které neposkytovalo žákovi možnost propojit poznatky s reálným životem. V konceptech Freineta škola je institucí, která je schopná reagovat na potřeby doby. Výuka by měla vycházet z reálií, které obklopují žáka, čili z jeho přirozeného prostředí. Freinet kladl velký důraz na sociální a pracovní stránku výchovy. Vymezoval se proti dělení charakteru práce na duševní a fyzickou a kritizoval nešetrné zacházení s přírodou v pracovním procesu (Hanuš, 2008).

Koncept zážitkové pedagogiky ve volnočasových hnutích do značné míry ovlivnil ilustrátor, spisovatel a zakladatel hnutí Woodcraft Ernest Thompson Seton<sup>15</sup>. V roce 1902 Ernest Thompson Seton založil první woodcrafterský kmen, Woodcraft Indians. Jeho spoluzakladateli byli dva chuligány, které měli v oblibě pozemky usedlosti E. T. Setona. Seton předpokládal, že děti ve městě nemohou přirozeně vyrůstat, proto se u nich začíná projevovat sociálně patologické chování. Cílem nově založeného hnutí byla náprava neduhů, které vznikaly na základě života ve městě. Mladí lidé v hnutí bydleli v kmenech, v souladu s přírodou. Ideálem byl indián, jakožto nositel třech základních hodnot – čest, odvaha a nezávislost. V rámci kmenového života jednotlivci plnili úkoly, čímž mohli získat vyšší titul. Hlavní důraz byl kladen na osobní výkon, nikoli na soutěžení s ostatními kmenovci. Hnutí Woodcraft inspirovalo zakladatele skautingu, ovšem později se dvě hnutí rozešli pro svá odlišná stanoviska. Skauting měl spíše militaristické zaměření, Woodcraft nikoli. Roztržka zakladatelů obou hnutí ale měla i jiné opodstatnění. V roce 1905 E. T. Seton kontaktoval zakladatel skautingu Robert Baden-Powell a požádal o možnost použít materiály z knihy Birch Bark Roll v Scouting for Boys. Seton se domníval, že Robertovi Baden-Powellovi jde úpravu východisek hnutí Woodcraft pro evropské

---

<sup>14</sup> Dále jen Freinet.

<sup>15</sup> Dále jen E. T. Ernest Seton.



prostředí a souhlasil. Baden-Powell ale použil všechny hodící se myšlenky, které doplnil o vlastní východiska. Seton vtomto počínu zmíněn nebyl. Posléze Seton přijal nabídku stát se náčelníkem Boy Scouts of America, ačkoli nesouhlasil s některými jeho myšlenkami. Podnětem tohoto aktu patrně bylo smíření s Robertem Baden-Powellem. V skautském hnutí Seton vydržel do roku 1915. Příčinou jeho odchodu byla absence amerického občanství.

Skauting vznikl v roce 1907 v Anglii. Cíle toho hnutí bylo vychovat budoucí vojáky Britského impéria. Militaristické zaměření skautingu a důraz kladený na křesťanství byl patrně ovlivněn jeho zakladatelem a křesťanskou organizací mládeže Boys' Brigade. Robert Baden-Powell byl vojákem, a již zmíněnou organizací založilo anglické duchovenstvo.

Odkaz E. T. Setona a Roberta Baden-Powella měl vliv i na tehdejší Československo. Antonín Benjamín Svojsík použil dílo Scouting for Boys a v roce 1911 založil Junák. Toto hnutí čerpalo z myšlenek Ernesta Thompsona Setona, ale také z hnutí skautů, které se šířilo po celé Evropě. Je pozoruhodné, že právě v Československu skautské hnutí kladlo velký důraz na přírodu a militarismus nebyl jeho hlavní charakteristikou. V roce 1911 se do Československa šířili myšlenky hnutí Woodcraft prostřednictvím díla Miloše Seiferta. Po vzoru Antonína Benjamína Svojsíka v roce 1911 Miloš Seifrt s kolegou zakládají skautský oddíl. Posléze Miloš Seifrt a skupina lidí, která ho obklopovala, začali sympatizovat s konceptem Setona a v roce 1913 byl organizován první woodcrafterský kmen v Československu. V roce 1922 Seifrt zakládá woodcrafterskou organizaci pod názvem Zálesácká liga Československá. Po roce existence byla přejmenovaná na Ligu Lesní moudrosti. Dnešní skautské hnutí podporuje individualitu jednotlivců, ale také jejich interakci se společností. Hnutí má společné projekty s nevládní neziskovou organizací Člověk vtísni. Vliv na hnutí má metodika Prázdninové školy Lipnice.

Za zakladatele zážitkové pedagogiky v novodobé historii je považován Kurt Martin Hahn. Tento německý pedagog a politik považoval společnost za nemocnou (Činčera, 2008) a disharmonickou. Ideově navázal na Platona a snažil se o vytvoření školy, ve které *harmonický člověk bude v harmonické společnosti*. Ve snaze zlepšit společnost Kurt Martin Hahn založil tzv. Ostrovy uzdravování. Byli to tábory pro německé a francouzské děti.

Dalším počinem bylo založení výchovného ústavu Salem společně s princem Max von Badenem výchovný ústav Salem. Výchova v ústavě probíhala podle principu „prožitkové terapie“ (Neuman, 2000). O 21 let později v roce 1941 ve Walesu Kurt Hahn, Jim Hogan a John Holt založili školu přežití Outward Bound, která byla určena vojákům britského námořnictva. Učilo se na základě zkušenosti, v přírodě. Právě zde se pracovalo se zážitkem. Na základě intenzivního zážitku mělo docházet k rozvoji dovednosti a kladného sebepojetí. Právě síla zážitku a zkušenosti měli vypěstovat charakterové vlastnosti, jako odpovědnost, oddanost a soucit. Koncepce Outward Bound zahrnuje výzvu a dobrodružství, všestranně rozvíjí osobnost a pracuje s environmentálními a sociálními tématy. V roce 1971 metodika Outward Bound byla použita pro školní prostředí. Tak vznikl koncept Project Adventure, se kterým se můžeme setkat dne hned v několika výchovně-vzdělávacích oblastech. Metodika Project se využívá v rámci osobnostního rozvoje, ve volnočasových kurzech, v programech pro střední školy. Project Adventure se také uplatňuje v terapii a při firemním teambuildingu a v terapii<sup>16</sup>. Učení zážitkem a osobní zkušenosti je dodnes velmi atraktivní. Je uplatnitelný ve velmi širokém spektru výchovně vzdělávacích aktivit a je uplatnitelný pro všechny věkové kategorie.

V souvislosti se zkušenostním učením je zapotřebí zmínit dvě osoby, které se značným způsobem podíleli na modelech učení, používaných v zážitkové pedagogice. První významnou osobností v oblasti zážitkové pedagogiky je americký sociolog, psycholog a vzdělávací teoretik David A. Kolb. Kolb je tvůrcem teorii zkušenostního učení (Experimental Learning Theory – ELT). Jeho jméno je také známo ve spojitosti s poznatky stylů učení. Za nejvýznamnější knihu Davida Kolba je označována „Experimental learning: Experience As The Source of Learning and Development“ (Zkušenostní učení: Zkušenost jako zdroj učení a vývoje), která vyšla v roce 1984.

Kolbův cyklus učení byl původně vytvořen pro „klasické outdoorové aktivity“ a osobnostně sociální rozvoj (Broklová, 2008, s. 26). Cyklus má 4 etapy a jeho průběh

---

<sup>16</sup> V rámci terapii existuje projekt Ostrovy uzdravování, neboli BMTA – Behavior Management Through Adventure.

by se dalo přirovnat k spirále. Kolb definoval čtyři složky učení. První je afektivní, neboli emocionální, dále je symbolická složka, čili, ta, ve které dominuje myšlení, následující složkou je behaviorální a nakonec percepční, neboli ta složka, pro kterou jsou charakteristické vjemy. Právě tyto složky, z nichž je složen proces učení jsou základem pro etapy cyklu. Těmito etapami jsou: konkrétní zážitek, pozorování, reflexe, neboli abstraktní teoretizování a aktivní experimentování (Skalická, 2013, s. 32). Při tvorbě svého konceptu zkušenostního učení, Kolb vycházel z myšlenek mnoha autorů. Jejich práce, je dodnes zdrojem inspirace v oblasti zážitkové pedagogiky.

Patřili k nim například zakladatel experimentalismu John Dewey a jeho model učení, teorie genetické epistemologie, tvůrcem které je švýcarský filozof, přírodní vědec a vývojový psycholog, Jean Piaget a nakonec zakladatel americké sociální Kurt Lewin, který je považován za hlavní zdroj inspirace Davida Kolba (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 39).

Druhým tvůrcem modelu zážitkové pedagogiky je britský vzdělávací teoretik Peter Jarvis. Je nutné podotknout, že tento mezinárodně uznávaný vědec působí v oblasti dalšího vzdělávání, vzdělávání dospělých, distančního a celoživotního vzdělávání. Peter Jarvis vycházel z experimentalismu, tudíž se inspiroval stejnými autory, jako David Kolb, včetně jeho samotného. Dalším teoretickým východiskem Jarvise byl existencialismus, na základě kterého vnáší do celé problematiky rovinu „plynutí času uvnitř žitého světa“ (Nehyba, 2012, s. 39). Právě existencialismus rozšiřuje model Jarvise o koncept nesouladu, nebo konfliktu, který motivuje k vyhledávání nových způsobu řešení úkolů. Nesoulad umožňuje dělat věci jinak a dívat se na věci z jiného úhlu pohledu. Model Jarvise je složitější, než Kolbův cyklus, například Kolář (2012, s. 38) uvádí, že Jarvis kritizuje zjednodušení procesu učení v modelu Davida Kolba.

Kolář (2012, s. 36) ale také uvádí, že možná právě jednoduchost Kolbova cyklu způsobila jeho popularizaci, což přispělo i k popularizaci prožitkové pedagogiky. Tento fakt nepopírá přínos modelu Jarvise a nutí k zamyšlení o osvětě jeho myšlenek nejen v rámci odborné veřejnosti.

## 2.1 Teoretická východiska zážitkové pedagogiky

### 2.1.1 Hra ve výchovně vzdělávacím procesu

Potenciál využití hry ve výchovně vzdělávacím procesu spočívá v možnosti usměrňovat komunikační situace. Tuto možnost podrobně popisuje Jan Činčera ve své publikaci *„Práce s hrou pro profesionály.“* Hra slučuje dvě odlišné komunikační teorie a využívá výhody obou. Jedna z nejznámějších komunikačních teorií, vychází z behaviorismu a spočívá ve výměně informace. Vysílač sdělí informaci, která je chápána jako objektivní realita. Příjímač uchová potřebnou informaci, kterou posléze vyvolá. Podle jiné teorie pramenící z fenomenologické filosofie, komunikační situace jsou prostředkem k vytvoření vlastní definice světa, který konstruujeme, nikoli objevujeme. Tato teorie zpochybňuje objektivní realitu a zdůrazňuje roli komunikace, jako možnost konfrontovat způsoby chápání světa. Činčera (2007, s. 5-6) uvádí, že komunikace učitele a studenta má charakter dialogu a odpovědi na otázky nemohou být absolutní.

Hra umožňuje dialog ve skupině studentů, čímž se vytváří prostředí pro sdělování informací a konfrontaci s jinými úhly pohledu na svět. *„Komunikační situace, ve kterých hra probíhá, by neměly být pouhým kolbištěm rétorů, ale prostorem pro společné hledání toho, jaké věci jsou. Každá hra je tak hledáním - což pro ni otevírá její existenciální rozměr a ukazuje její skutečný význam: vést účastníky k porozumění jejich vlastní autenticitě, vlastní životní cestě“* (Činčera 2007, s. 5-6).

Dalším velmi důležitým aspektem výše uvedeného způsobu komunikace, je jeho transformativní charakter (Činčera 2007, s. 7). O výzvách, kterým musí čelit současné školství, již pojednával úvod této práce. S ohledem na požadavky kladené na vzdělávání pedagogických pracovníků a studentů pedagogických oborů, se dá předpokládat, že transformativní charakter edukačních prostředků je jedním ze způsobů zkvalitnění edukace.

Jak už bylo zmíněné, zážitková pedagogika čerpá z různých vědních oborů. Filosofické koncepty neodmyslitelně patří k jejímu vzniku, obzvláště ty, co začaly vznikat na pomezí

19. a 20. století. Předtím, než se pustím do vysvětlení základních metod zážitkové pedagogiky, považuji za nezbytné, popsat dva koncepty, které ovlivnily metody práce s dospělými, o kterých pojednává tato práce. Jedním ze základních kamenů zážitkové pedagogiky, je pragmatická pedagogika, jakožto součást filozofického směru. Druhým primárním zdrojem je teorie transformativního učení Jacka Mizerowa. Konstruktivistický charakter těchto teorií je odražen v metodách zážitkové pedagogiky, což činí tento nelegitimní obor zcela adekvátním pro vzdělávání dospělé cílové kategorie.

Další teoretická východiska zážitkové pedagogiky bychom mohli najít v humanistické a kognitivní psychologii. Její základní principy mohou být zdrojem inspirace a zároveň efektivním prostředkem pro implikaci aktuálních témat současné společnosti do výchovně vzdělávacího procesu.

Zvýše uvedeného může vyplívat, že zážitková pedagogika je poměrně eklektickým oborem, který zahrnuje spoustu psychologických a filozofických konceptů. Charakter výchovně vzdělávacích aktivit se má odvíjet od cílů, kterých bychom chtěli dosáhnout výchovně vzdělávacím působením. Například pokud jde o terapii, lze použít metody související s humanistickou nebo kognitivní psychologií. V osobnostním rozvoji se používá zážitková pedagogika transformativního charakteru. Environmentální aktivity mohou být realizované prostřednictvím metod zážitkové pedagogiky s prvky behaviorální či kognitivní psychologie.

Jedním z východisek výchovně vzdělávacího procesu dospělých je transformativní učení. Transformativní učení souvisí s konceptem pragmatické pedagogiky, která vznikla ve Spojených státech na konci 19. století. Po době rozkvětu byla poněkud opomenuta a znovu objevena v podobě transformativního učení. Právě transformativní učení je jedním ze základních východisek výchovně vzdělávacího procesu dospělých za použití zážitkové pedagogiky. O eklekticismu zážitkové pedagogiky bylo zmíněno v předchozích částech kapitoly. Pro naplnění cílů této práce je proto zapotřebí více přiblížit transformativní učení dospělých a jeho východiska. Je to nezbytné pro pochopení konceptu metody „Živá knihovna“, kterou popisuje následující část práce a které je věnován výzkum. Práce zkoumá

efektivitu metod zážitkové pedagogiky a její dopad na cílovou kategorii. Transformativní charakter metod je jednou z možných determinant pro dosažení kladných výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Zkoumání této souvislosti je jedním z cílů práce, proto jsou následující kapitoly věnovány právě pragmatické pedagogice a transformativnímu učení dospělých.

### **2.1.2 Pragmatická pedagogika**

Pragmatická pedagogika je jedním z teoretických východisek zážitkové pedagogiky. Dalším determinantem vývoje zážitkové pedagogiky je transformativní učení. Právě tyto dva směry jsou teoretickým základem pro modely, které jsou běžně používané při práci se zážitkem. Tato, a další kapitola má za cíl přispět k porozumění „zážitkové pedagogice“ a jejím základním principům.

Pro lepší pochopení koncepce pragmatické pedagogiky je zapotřebí nastínit situaci, která doprovázela její vznik. Pragmatická pedagogika vznikla ve Spojených státech amerických. Právě v období, kdy školství potřebovalo provést reformu takového rozsahu, aby se přizpůsobilo na velmi rychle měnící se podmínky industrializace. Jednalo se o konec 19. století, kdy ve dvaceti sedmi státech Unie byla zavedená povinná školní docházka. Výchova a vzdělávání byly doposud doménou americké rodiny. Právě v této primární skupině dětí museli osvojit základy pracovních postupů, ale také morální zásady a způsoby. Industrializace a urbanizace, ale změnila tento zavedený stav a dostali děti z venkovských rodin do školních lavic. Školní instituce najednou měla poměrně nelehký úkol, spočívající v saturaci rodiny. Protože klasická venkovská rodina nebyla schopná poskytnout dětem orientaci v nepředvídatelném industriálním prostředí, škola musela pokrýt nejen potřebu náhražky rodiny, ale také naučit děti přizpůsobit se hospodářským změnám. Singule (1991, s. 15) píše o problematice následující: „*V této nové společenské situaci došlo také k téměř úplnému zhroucení tradičního způsobu přípravy učňů v učebním oboru u mistra. Všeobecně se poukazovalo na zastaralost obsahu, metod i organizace vyučování ve školách.*“ Koncem 19. století se ve Spojených státech objevuje teorie sociální kontroly. Tato teorie sloužila jako východisko v poměrně komplikované situaci rodiny a škol. Americká sociologie

popisovala sociální kontrolu jako způsob vyřešení vlivu dezintegrované venkovské rodiny a církve na děti. Navrhovanými formami kontroly měli být tisk, propaganda a výchova (Singule, 1991, s. 15). Zároveň začal slábnout vliv klasického buržoazního liberalismu, hlavním heslem, kterého bylo „*Laisser faire*“<sup>17</sup>. Na jeho místo se dostavuje Organistické pojetí společnosti, v rámci kterého je společnost interpretována jako organismus, tudíž i jednotlivec, jakožto buňka podřízena společnosti, jako vyššímu celku. Jedním z hlavních zastánců organistické teorie v Americe byla Jane Addamsová, se kterou se při svých studiích na Chicagské univerzitě potkal zakladatel pragmatiké pedagogiky John Dewey. Ještě před přechodem na univerzitu v Chicagu, byl John Dewey stoupencem Hegelovy filozofie a Herbartovy pedagogiky. Styky na Chicagské univerzitě a univerzitě v Minnesotě to ale změnilo. Kamarádství s Jane Addamsovou, F. W. Parkerem<sup>18</sup> a hlubší poznání myšlenek Darwinovo vývojové teorie posloužily jako impulsy k založení teorie pragmatiké pedagogiky. Značný vliv na Johna Deweyho měl Wiliam James, který byl považován za jednoho ze zakladatelů americké pragmatiké filosofie. Wiliam James inspiroval Deweho natolik, že se odklonil od strukturalistického stanoviska v psychologii a stál se stoupencem funkcionalistické psychologie<sup>19</sup>.

Tak roku 1897 John Dewey publikuje dílo *Mé pedagogické krédo*<sup>20</sup>, ve kterém popisuje základní myšlenky pragmatiké pedagogiky. Roku 1896 zakládá, jako první svého druhu, laboratorní školu, ve které posléze aplikoval svá teoretická stanoviska. V roce 1899 vydává knihu *Škola společnost*<sup>21</sup>. Za jeho nejucelenější dílo je však považována kniha *demokracie a výchova*<sup>22</sup> vydána roku 1916. Ve svých myšlenkách Dewey spojuje dvě důležité hodnoty Spojených států amerických – demokracie a věda. John Dewey kritizoval tvrzení, že svět lze poznat pasivní cestou memorování a přijímáním cizích poznatků. Podle něj, opravdového poznání nelze docílit jinak, než aktivním experimentováním a přímým

---

<sup>17</sup> Ponechte věci volně probíhat a dít se, příroda postupuje podle sebe.

<sup>18</sup> F. W. Parker byl představitelem hnutí progresivní výchovy.

<sup>19</sup> Strukturalisté se zajímali o počítky a vjemy, které pokládali za elementy mentálního života, oproti tomu funkcionalisté zkoumali celkovou činnost jedince a funkce chování.

<sup>20</sup> *My pedagogic Creed. The School Journal*, 54 (1897), s. 77-80.

<sup>21</sup> *The school and Society*. Chicago, 1899.

<sup>22</sup> *Democracy and Education*. New York, 1916.

zásahem do věcí a jevů, dokonce v jejich přetváření. Poznávací proces je tak podobný mechanismům přežití, popsaných Darwinem. Dewey ale zároveň odmítá myšlenku nepoznání, na základě kterého je možno pochopit a vysvětlit objektivní realitu. „*V tom smyslu nepovažuje žádnou z forem lidského poznání za obraz objektivní reality a odpověď na problémy, ale jen za prostředky a nástroje k lepšímu ovládnutí přírody a společnosti*“ (Singule, 1991, s. 29).

Aktivní experimentování dokáže zajistit lepší pochopení toho, jak věci fungují, právě díky zkušenostem jsme schopni vyřešit konkrétní problém, se kterým se setkáváme v našem reálném životě. Právě tento transfer poznatků do reálného života je jedním z klíčových otázek pragmatického učení. John Dewey nechtěl, aby žáci studovali něco, co nepoužijí ve svém reálném životě, proto odmítal způsoby výuky, které byly mimo chápání dětí školou povinných. Podle tohoto názoru musela být upravená i třída, odpovídající požadavkům na aktivní experimentování. Pokud se jednalo o přírodní vědy, žáci jednoznačně měli opustit školní lavice a přejít do laboratoře, nebo do přírody.

Například o zeměpisu Dewey pojednával jako o vědě, která dokáže sjednotit všechny vědy. Bral zemi, jako „trvalé místo zaměstnání člověka“ (Dewey, 1899). Zeměpisné a demografické údaje se dají spojit s historií, sociologií a spoustou jiných věd.

Na dalším příkladu je demonstrována možnost propojení školní látky s jejím praktickým využitím v životě a v několika vědních oborech. Ve své knize *Škola a společnost* (1899) Dewey uvádí příklad studia bavlny a hedvábí, jakožto textilních materiálů. Z počátku je zapotřebí zkoumat základní suroviny – len, bavlník, poté porovnat jejich strukturu a vlastnosti. Posléze nastává fáze experimentování, kdy děti oddělují bavlněné vlákno od semen. Na základě zkušeností žákům dochází, že tkaní lněných šatů je jednodušší, než šatů z bavlny. Tento poznatek lze propojit s historií, chemií, či fyzikou nebo se zeměpisem. Lze ukázat různé výrobní postupy a popřípadě vymyslet nové.

Na tomto příkladu je patrný vztah Johna Dewey ke zkušenosti, která je základním pilířem zážitkové pedagogiky. Jeho myšlenky o lidském poznání ale mají ještě jeden velmi důležitý aspekt. Koncepce pragmatické pedagogiky mají transformativní charakter,



což bylo na dobu její vzniku velmi odvážným počinem. Pragmatická pedagogika se příliš nezabývala tím, co bude za několik desítek let, ale snažila se vybavit děti schopnosti aktivně reagovat na proměnlivost situace. Rigidita a formalismus byli pro tento pedagogický cíl nepřipustné. Jen schopnost zasahovat do jevů a měnit je, byla cestou ke zdolání nepředvídatelného vývoje hospodářských změn. Právě proto je pragmatická pedagogika spojována smyšlenkou demokracie a vědy, a její základní myšlenky se dají aplikovat zdaleka nejen na žáky elementárních škol.

V období mezi dvěma světovými válkami, byla pragmatická pedagogika velmi rozšířena po celé Americe. Člověk, který tomu velmi dopomohl, byl student Johna Dewey William Heard Kilpatrick. Kilpatrick vyučoval na středních školách a univerzitách a byl to právě on, kdo se snažil o zavedení metody učení se prostřednictvím řešení problému, na tomto typu škol. Kilpatrick rozšířil základní myšlenky Johna Dewey a propracoval projektovou metodu. V rámci této metody byla vytýčena základní témata pro řešení projektu: stanovení cíle, plánování, provedení posouzení.

Pragmatická pedagogika měla poměrně hodně následovníků, ale ne všichni se ztotožnili se základními myšlenkami tohoto směru a někteří se s nimi dokonce rozcházel. Někdy se uvádí, že pragmatická pedagogika se rozvětvila do tří oblastí, některé zdroje dokonce popisují šest zdrojů.

Pragmatická pedagogika také byla terčem kritiky. Bylo jí vyčítáno například tvrzení, že pragmatická pedagogika je úzce spjatá s demokracií. Ostatní pedagogické směry totiž také mohou naplnit demokratické ideály. Kritika směřovala i k teorii růstu. Pragmatická pedagogika totiž měla zajistit výchovu podporující růst, který měl podpořit další růst. Růstem se myslí vývoj, který John Dewey spojoval s Darwinovou teorií. Oponenti teorie růstu se nespokojili srůstem samotným, ale uváděli, že je důležité mít nějaký konkrétní vyšší cíl. Výchovně vzdělávací proces nemůže nahrazovat jeden dílčí cíl dalším dílčím cílem a spokojit se jen s procesem. Kritikům se také nelíbilo postavení učitele, jehož role

v pragmatické pedagogice ustoupila do pozadí.<sup>23</sup> Pragmatická pedagogika vycházela ze zájmu dítěte. Žák měl být akceptován jako celostní bytost, která se může sama podílet na rozhodování o pedagogickém postupu a takovým způsobem ho přetvářet adekvátně svým potřebám. Námitky kritiků se týkaly postavení učitele, který by měl vést a usměrňovat žáka na základě svých životních zkušeností. S tímto byl spojen i další názor o výuce založené na běžném životě a zájmu žáků, které mohou být triviální (Singule, 1991, s. 46).

Je nutné podotknout, že výše uvedená kritika měla konstruktivní a věcný charakter. Po hospodářské krizi se ale začala objevovat i kritika jiného charakteru. Pragmatickou pedagogiku totiž začali obviňovat z celkového úpadku. Kritika vyvrcholila po druhé světové válce, kdy Sovětský svaz vypustil do vesmíru první sputnik. Koncepce Dewey byla totiž jednu dobu vítána i v Sovětském svazu, po roztržce se Stalinem byla ale zcela zamítnuta. Sputnik tedy posloužil jako rozbuška, při čemž veškeré zdánlivé americké neúspěchy té doby byly připisovány právě pragmatické pedagogice.

Na nějakou dobu pragmatická pedagogika padla do zapomnění a až v druhé polovině 20. století začala být znovu objevována a vzkříšena v dalších vzdělávacích koncepcích. Jednou z takových koncepcí, je teorie transformativního učení, která je více spojována s výchovně vzdělávacím procesem dospělých.

Pragmatická pedagogiky přispěla k vytvoření konceptu zážitkové pedagogiky především tvrzením o aktivním experimentování, na základě kterého probíhá proces učení. Experimentování je v zážitkové pedagogice pojaté jako zážitek, na základě kterého se vytváří poznatek. Ten je posléze vybaven a aplikován při podobných situacích. To znamená, že vzdělávaný subjekt je sám aktivním činitelem procesu poznání a aktivního zkoušení. Dalším přínosem pragmatické pedagogiky pro zážitkovou pedagogiku je možnost aktivního zkoušení poznatků, na rozdíl od učení probíhajícího prostřednictvím memorování.

---

<sup>23</sup> Pragmatická pedagogika měla pedocentrický charakter, ovšem někteří jeho stoupeni byli více pedocentričtí, než samotný Dewey.

### 2.1.3 Teorie transformativního učení dospělých

Dalším teoretickým východiskem zážitkové pedagogiky je teorie transformativního učení. Teorie transformativního učení je jednou z teorií vzdělávání dospělých, které vznikaly v druhé polovině 20. století ve Spojených státech amerických. Poválečný vývoj práv této země vytvořil socio-ekonomické podmínky, které nebyly typické pro ostatní země poznamenané válkou. Rychlost nárůstu národního hospodářství se ve Spojených státech amerických dalo zaznamenat již v první polovině 20. století. Dvořáková (2012, s. 3) uvádí, že zvyšující se produktivita země postupně měnila výrobní etiku za konzumní. Tento stav eskaloval po druhé světové válce, kdy poměrně velkou posilu státu dostávala střední třída. Následující generace vyrůstala v již převládající konzumní kultuře. Šedesátá a sedmdesátá léta, poznamenaná poválečným baby-boomem, byla obdobím investic do veřejných zájmů. Oblast vzdělávání byla podpořena nejen kapitálem, ale také humanistickými přístupem k dříve přecházeným otázkám. Nové změny postupně uhlazují nerovnost v možnosti studia menšin na vysokých školách. Vysoké školy se stávají otevřenější a dostupnější institucí, ve které mohly studovat děti méně majetných občanů<sup>24</sup> a Afroameričanů, nebo jiných menšin<sup>25</sup>.

Další změny se týkají vzdělávání dospělých, potažmo celoživotního vzdělávání. Důležitým mezníkem byla první konference UNESCO v roce 1949. V průběhu dalších konferencí postupně rostla účast a nakonec v pořadí čtvrté konferenci se účastnily 142 zemí. Tato čtvrtá konference proběhla v Paříži v roce 1976 a právě na ní vznikla oficiální definice vzdělávání dospělých (Dvořáková, 2012, s. 4).

Celoživotní vzdělávání a vzdělávání dospělých začíná být předmětem zájmu odborníků. Jedním z nich byl americký sociolog Jack Mezirow. Jack Mezirow působil na Kolumbijské univerzitě na Teachers College<sup>26</sup>. Koncept transformativního učení byl zpracován Jackem Mezirow na základě výzkumu studie vzdělávání žen, odhodlaných pokračovat

---

<sup>24</sup> Tuto změnu zavádí vysokoškolský zákon z roku 1967.

<sup>25</sup> Pro Afroameričany a jiné menšiny byli zavedené kvóty, které snižovali požadavky ke studiu na vysoké škole.

<sup>26</sup> V angl. překladu Vysoká škola učitelů.

ve vzdělávání a nastoupit na vyšší odborné školy. V rámci této studie Mezirow rozvinul svou již dříve rozpracovanou teorii transformativního učení a použil její základní myšlenky, uvedené veřejnosti na začátku sedmdesátých let. Publikace *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community College* vyšla v roce 1978. Při své práci Jack Mezirow čerpal z různých vědních oborů jako filosofie, sociologie, psychologie a pedagogika. Dalo by se říci, že tehdejší koncept Jacka Mezirow byl eklektickým dílem pracujícím smyšlenkami jednotlivých konceptů, které byly adekvátním způsobem dosazené do teorie transformativního učení. Transformativní učení obsahuje prvky pragmatismu, jehož protagonistou byl John Dewey (viz s. 35).

Další součástí teorie tvoří konstruktivismus, na kterém si zakládali Piaget, Vygotskij aj. Otázku motivace v konceptu transformativního učení pokrývá například Habermasův koncept. Velmi důležitou z hlediska zážitkové pedagogiky myšlenkou je Kuhnuv paradigmat, spjatý s procesem změny a reorganizace myšlení. Významným pojmem použitým v práci Jacka Mezirow je rámec, zavedený Goffmanem a značící způsob pochopení a interpretace konkrétní události, posuzované na základě organizace zkušenosti. Motivační vědění Jürgena Habermaseje dalším zdrojem inspirace teorie transformativního učení. Samotná problematika motivace je doposud předmětem zájmu odborné společnosti. Zde bychom mohli uvést paralelu motivace a procesu individualizace vzdělávacího procesu.

O dané problematice Pirohova (2013) píše následující: „*Pravdepodobne, nie každý/každá je v nutorne motivovaný/á k ďalšiemu vzdelavaniu, nie každý/á vie v rovnakej miere identifikovať svoje vzdelávajicte potreby*“ (Kurikulum vo vzdelávání dospělých, 2013). Autorka příspěvku polemizuje o motivaci účastníků výchovně vzdělávacího procesu a popisuje její význam v procesu individualizace vzdělávání dospělých.

Dále Pirohova uvádí teorii sebeřízeného učení M. S. Knowlese (viz s. 51). Tato teorie vyzdvihuje vzdělávacího se jedince jako aktivního činitele, který koná v zájmu svého vzdělávacího procesu. Otázka motivace v tomto ohledu hraje neodmyslitelnou úlohu. Koncept sebeřízeného učení autorka popisuje jako metodu vhodnou především v oblasti

zájmového vzdělávání střední společenské vrstvy. Právě zde je možné naplnit požadavky individualizace obsahu, tempa, metodiky učení. Prostřednictvím identifikace potřeb vzdělávajících se jedinců lze provádět evaluaci vzdělávacího procesu a dotčení jsou schopni sebehodnocení. Teorie transformativního učení dále pracuje s rozvojem kritického myšlení, na jehož základě je umožněná celková kultivace osobnosti jedince.

V následujících dvou tabulkách jsou uvedené směry, nebo teorie, které ovlivnily vznik teorie transformativního učení. Popis následujících vědeckých teorií vybírá pouze jejich dílčí ústřední myšlenky v prospěch propojenosti s problematikou zážitkové pedagogiky. Cílem této metody je nikoli vznik paradigmatu, nýbrž příklad jeho fungování vzhledem k cílům této práce.

Tabulka 1: Popis směrů, které inspirovali teorii transformativního učení

| Směr                    | Cíle směru použité v rámci transformativního učení   | Prostředky  |
|-------------------------|--|---|
| <b>Pragmatismus</b>     | Příprava na budoucí život.   | Interaktivita ve vzdělávání, interakce s ostatními lidmi, aplikace předešlých zkušeností, jazyk, proces interpretace, pedocentrická orientace výchovy.    |
| <b>Konstruktivismus</b> | Proces poznání založený na základě nesouladu předešlé zkušenosti (představě o fungování věci kolem) jedince a poznání nové myšlenky. Rozvoj znalostí studenta. Eliminace formalismu a objektivismu ve vzdělávacím procesu. | Aktivita studenta, při níž je konstruován nový význam, na který se navazuje na základě předešlých mentálních struktur, znalostí, dovedností a zkušeností. |

Zdroj: (Kalhous, Obst a kol., 2009)

Tabulka 2: Popis teorii, které inspirovali teorii transformativního učení

| Teorie   | Popis hlavní myšlenky   | Použití v teorii transformativního učení   |
|--|---|--|
| <p><b>Paradigmat Tomase S. Kuhna</b></p>         | <p>Proces vědeckého poznání není přímočarým procesem. Dochází k němu prostřednictvím zvrátů, které způsobí revizi základů vědy. Věda má kulturní, dějinný, instituční, sociální a psychologický rozměr. Je ovlivněna duchem epochy, který vytváří společný paradigmat, čili určitý vědecký styl epochy, nebo vědeckého společenství. Paradigmat je organizací vědy, způsobů výuky, metodických postupů, formulace problémů a jejich řešení.</p> | <p>Pro teorii transformativního učení byl zásadním poznatkem proces přeměny paradigmatu.</p>   |
| <p><b>Goffmanův Rámec</b></p>                    | <p>Rámec je chápán jako způsob pohledu na danou skutečnost a její následný výklad. Tento proces je spojen se zkušeností, která je vytvářena právě pomocí rámce. Rámec bychom mohli označit jako jednotku organizace naší zkušenosti.</p>  | <p>Transformativní učení pracuje se zkušeností, jakožto s výchovně-vzdělávacím prostředkem. Rámec je jednou ze zásadních prvků ovlivňujících zkušenost a tudíž i výchovně-vzdělávací proces.</p> |
| <p><b>Motivační vědění Jürgena Habermase</b></p> | <p>Předmětem zájmu motivačního učení byla motivace, chápána jako zájem o konkrétní aktivity. Tyto aktivity řídí a usměřňují poznávací proces. Jejich výsledkem je vědění.</p>   | <p>V této myšlence bychom mimo jiné mohli najít spojitost s požadavkem individualizace výchovně-vzdělávacího procesu.</p>  |

Zdroj: (Dvořáková, 2012)

Jak již bylo řečeno výše, tato práce neusiluje o reformu frontálního školství, nebo o jeho saturaci prostřednictvím alternativního školství. Jednou z hlavních myšlenek práce je prozkoumat efektivitu metod zážitkové pedagogiky, jakožto alternativního pedagogického směru, který může být použit v rámci frontální formy výuky. Zážitková pedagogika může být efektivním prostředkem pro výuku dospělých. Jak už bylo řečeno výše, zážitková pedagogika má spoustu přístupů a metod. Metoda správné metody vždy souvisí s výchovně vzdělávacím cílem a s cílovou kategorií, na kterou chceme působit. Předmětem této práce

je popsat vztah mezi zážitkovou pedagogikou a vzděláváním dospělých. Proto je další část práce věnována popisům metod, které se dají aplikovat ve výchovně vzdělávacím procesu dospělých. Dále se bude jednat o konkrétní skupinu dospělých, čili o pedagogické pracovníky a jejich zkušenost s metodou „Živá knihovna“, která vychází z transformativního učení. Při seznámení se s touto metodou může dojít k transformaci dosavadního pohledu na jistou problematiku. Při získání zkušenosti a aktivní aplikaci této metody do vlastní praxe může dojít k zefektivnění výchovně vzdělávacího procesu.

Přínos teorie transformativního učení pro zážitkovou pedagogiku spočívá v následujících bodech:

- Vzdělávání je pojaté jako interaktivní proces. K interakci dochází nejen mezi subjektem a oblastí, v níž je vzděláván, ale také mezi subjektem a ostatními lidmi.
- Subjekt má možnost aplikovat své předešlé zkušenosti při řešení určitého problému. To staví edukanta do aktivní role ve výchovně vzdělávacím procesu.
- Na základě aktivity edukanta je konstruován nový význam. To znamená, že na předešlé znalosti a dovednosti navazují nové. Jestliže zážitek, který působil na edukanta byl dostatečně intenzivní, může dojít ke změně jeho názorové orientace.
- Jedním z hlavních výchovně vzdělávacích prostředků transformativního učení je zkušenost. V zážitkové pedagogice je předpokladem pro vytvoření zkušenosti zážitek. Na základě zážitku subjektu, může dojít ke změně jeho kognitivního schématu.

### 3 TEORETICKÉ ZAKOTVENÍ TÉMATU ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Každá vědecká disciplína vyžaduje teoretickou platformu. Teoretické zakotvení, z něhož čerpá a které ovlivňuje jeho podobu v praxi (stejně jako může praxe zpětně ovlivňovat podobu dané teorie). Z tohoto důvodu, nežli přistoupíme k empirické části disertační práce, zaměříme se v této kapitole na teorii. Na následujících řádcích bude nejprve představeno teoretické zakotvení zážitkové pedagogiky ve vzdělávání dospělých. Poté budou v podkapitolách představeny hlavní metody a modely, které lze v této oblasti, v rámci teorie i praxe, nalézt.

Současný stav teoretického poznání zážitkové pedagogiky a její využití v praxi v rámci České republiky byl nastíněn v kapitole číslo jedna disertační práce. Proto se k němu nebudeme v rámci textu této kapitoly příliš vracet a budeme se věnovat jejímu teoretickému zakotvení v zahraničním kontextu. Historický zahraniční kontext byl částečně představen v kapitole druhé s názvem „Historická východiska zážitkové pedagogiky“. Z toho důvodu se budeme nyní věnovat současným a aktuálním diskusím na toto téma.

Zážitková pedagogika v zahraniční literatuře je popisována několika pojmy. Nejčastěji je zmiňována pod pojmem *adventure andragogy*, *interactive andragogy*, *adventure learning*.

Kacirek a Miller (2016) se ve svém článku uveřejněném v *PAACE Journal of Lifelong Learning* zabývají efektivními metodami využívanými v zážitkovém volnočasovém vzdělávání dospělých neboli v andragogice. Kit Kacirek působí na jako profesor na Institutu vzdělávání dospělých na Univerzitě v Arkansasu a Michael Miller je děkanem na Institutu pedagogiky a zdravotnictví taktéž na Univerzitě v Arkansasu. V článku popisují studii, která byla provedena za účelem nalezení efektivních metod v zážitkovém volnočasovém vzdělávání dospělých ve věku 50 let a výše. Ve studii se byly instruktory vzdělávání dospělých evaluováno 22 vybraných metod zážitkového vzdělávání. Instruktoři určovali pomocí Likertovy škály, jak jsou jednotlivé metody vzdělávání efektivní. Jako



nejefektivnější metoda byla vyhodnocena klasická hodina či přednáška s logickou návazností a strukturou, obohacená o humor a ukázky videí. Další efektivní metodou bylo vyhodnoceno využití video či audio nahrávek. Podobně hodnocená byla metoda terénních výprav či výletů. Dále ve výzkumu byla vysoce hodnocena metoda simulačního cvičení. Autoři uvádí například simulaci nakupování, monitorování a prodávání akcií. Dalšími efektivními metodami je diskuse na dané téma a analýza určité problematiky. Analýza se ukázala být efektivní v případě jednoduchých technických dovedností, například vaření, pletení či oprava menších motorů. Mezi dalšími metodami je návštěva experta, samostudium například ve formě knižního klubu a kombinace jednotlivých metod.

Studie ukázala, že mezi identifikovanými efektivními metodami zážitkového vzdělávání dospělých patří jak tradiční přístup v andragogice, tedy učební proces vedený sebe motivací a sebe vzděláváním, tak i v andragogice netradiční přístup, kdy učební proces je více veden instruktorem a je jím směřován určitým směrem. Všechny zkoumané metody vzdělávání se soustředí na zapojení do učebního procesu pomocí jeho kreativních a interaktivních částí (Kacirek a Miller, 2016).

V návaznosti na výše uvedené autory lze uvést instituci, která se zabývá vzděláváním dospělých nad 50 let. Instituce působící na několika univerzitách ve Spojených státech se nazývá Osher Lifelong Learning Institute<sup>27</sup>. Institut se soustředí na volnočasové vzdělávání dospělých a nabízí rozmanité kurzy, které jsou založeny na metodách, které byly součástí výše uvedeného výzkumu. Nad zážitkovým vzděláváním však v nabídce kurzů převažuje forma klasických hodin či přednášek na určitá témata<sup>28</sup>.

Gutierrez (2018) ve svém článku popisuje teorie a metody vzdělávání dospělých. Zabývá se zde klasickou andragogikou, experimentálním nebo také zážitkovým vzděláváním a vzděláváním pomocí transformující zkušenosti. Na téma zážitkového vzdělávání uvádí, že teorie experimentálního vzdělávání pracuje s předpokladem, že dospělí jedinci se nejlépe naučí určitou dovednost prostřednictvím prožitku. Gutierrez

---

<sup>27</sup> Dostupné také z: <https://www.oli-umich.org/>

<sup>28</sup> Katalog kurzů dostupný z: <https://oli-umich.org/oli/index.php/member/ctlg>

popisuje cyklický proces experimentálního vzdělávání podle Kolba. Proces začíná zkušeností, kdy učení probíhá pomocí nějaké fyzické aktivity, která vyvolá emoční reakci, takže si jedinec danou zkušenost snadno zapamatuje. Dalším krokem v cyklickém procesu je zpětné pozorování prožité zkušenosti a snaha o zpětný rozbor dané zkušenosti. Je potřeba jedinci nechat čas a prostor na zhodnocení zkušenosti. Poté následuje fáze vytváření konceptů či teorií na bázi předchozí zkušenosti a jejího rozboru. Podle Kolba pak úspěšný proces experimentálního učení spočívá v rozkrytí abstraktních konceptů, které vznikly během fáze zhodnocení, dále jejich generalizace a uvědomění si, jak budou uplatnitelné v reálném životě. Poslední fází procesu je aktivní experiment, kdy jedinec může během aktivit jako je například hraní rolí či stáž využít nabytých zkušeností. Během aktivního experimentu jedinec naráží na další zkušenosti a proces začíná znovu (Gutierrez, 2018).

Metodami pro vzdělávání dospělých se zabývá psycholožka Lila Davachi působící na New York University. Přinesla do andragogiky model efektivního vzdělávání dospělých AGES. Davachi a kol. (2010) popisují v článku uveřejněném v *Neuro Leadership Journal* model AGES, který představuje úspěšný proces učení založený na poznatcích z neurovědy. AGES představuje zkratku slov *pozornost* (attention), *vytváření* (generation), *emoce* (emotion), *odstup* (spacing). V současné době je velký tlak na rychlé a efektivní vzdělávání, jinak řečeno je stále méně času a stále více dovedností a vědomostí, které se musí lidé naučit. Bylo tedy třeba nalézt efektivní a rychlou metodu, která by se přizpůsobila současným potřebám trhu. Ze strany firem byly pokusy o zvýšení efektivity učení jejich zaměstnanců například pomocí předběžné domácí přípravy nebo také učení za běhu práce. Místo instruktorů zde hráli roli manažeři, avšak to se ukázalo jako neefektivní, jelikož ne všichni manažeři jsou dobří učitelé. Další metodou firem ve vzdělávání je přítomnost interních instruktorů nebo také koučů. Davachi však přichází s metodou AGES, která pomáhá maximalizovat účinek vzdělávacího procesu. Při dostatečném množství pozornosti, vytváření, emocí, odstupu při vzdělávacím procesu, účastníci aktivují část mozku zvanou hipokampus, která zajistí, že si jedinec informaci zapamatuje a dokáže ji i zpětně vyvolat. *Pozornost* je v současném světě, kdy je v okolí nespočet rušivých vlivů, velice těžké udržet. Výzkum ukázal, že i při malém vyrušení

od právě prováděné aktivity, se hipokampus nezapojuje do učícího procesu. Je tedy klíčové zajistit naprosté soustředění na danou aktivitu bez jakýchkoliv rušících elementů. Další součástí procesu je *vytváření*, čímž lze rozumět vytváření spojů v mozku pomocí asociací a pojmů, které souvisí s daným tématem. Čím více asociací, tím lépe si lze zapamatovat a zpětně vyvolat určitou dovednost a vědomost. V rámci této fáze je také důležité novou dovednost či vědomost si osvojit a aplikovat po svém a vložit do určitého kontextu. Nedílnou součástí učebního procesu jsou *emoce*. Emoce aktivují část mozku zvanou amygdala, která se nachází v blízkosti hipokampu a pomůže jej stimulovat a zapojí ho. Posledním elementem je *odstup*. Je známo, že učení je efektivnější, pokud je rozděleno do kratších časových úseků. Rozdělení učebního procesu způsobuje zapomínání, avšak tím, že účastník musí vložit určité úsilí do opětovného zapamatování si dané vědomosti či dovednosti, ukládá se tak do dlouhodobé paměti. Časový odstup dále dovolí jedinci zpracovat přijatou informaci a vytvářejí se nové spoje. Tato metoda se ukázala jako velice efektivní a lze ji aplikovat jak do zážitkového vzdělávání dospělých, tak i do dalších vzdělávacích metod andragogiky i pedagogiky (Davachi, 2010).

Dále se této problematice věnuje autorka Linda Ritson (2016), která ve své publikaci navazuje na klasické teorie andragogiky od autorů, jako jsou Malcolm Knowles a John Dewey. Podle Deweyho se lidé učí nejlépe prostřednictvím zkušenosti a dále je učební proces prohlouben pomocí zpětného pohledu na zkušenost a její zhodnocení. V tomto učebním procesu instruktor vystupuje jako průvodce procesem učení a ke každému jedinci přistupuje individuálně. Instruktor a účastníci zážitkového vzdělávání by měli co nejvíce interagovat mezi sebou a zároveň s okolním prostředím. Na myšlenky Knowlese navazuje Ritson především v motivaci dospělých se vzdělávat a v odlišnostech od pedagogiky, tedy vzděláváním dětí. Na rozdíl od dětí dospělí většinou vstupují do vzdělávacího procesu vědomě a dobrovolně, protože ví a rozumí, proč mají danou dovednost získat a naučit se. Učební proces je tedy jakýsi společný výtvar instruktor a účastníky vzdělávacího procesu. Dospělí studenti přinášejí do procesu své vlastní zkušenosti a dovednosti a více se zapojují. Podle Ritson jsou právě tyto tradiční teorie vzdělávání základem pro zážitkové vzdělávání. Zážitkové vzdělávání pracuje se konceptem zážitku, kdy účastníci se zapojují do učební

aktivity fyzicky i psychicky, což vyvolává emoční a fyzické reakce. Tímto procesem se jedinec snadno sám naučí danou dovednost či vědomost a zapamatuje si ji. Role instruktora v tomto procesu je pouze doprovodná (Ritson, 2016).

Zážitkovým vzděláváním z pohledu výzev a problémů se zabývá profesor David Allen Larson. Larson (2010) uvádí, že přestože je zážitkové vzdělávání bezpochyby úspěšným modelem, občas mohou mít vzdělávací strategie opačný efekt, než instruktor zamýšlel. Může nastat situace, kdy jeden či více účastníků jsou vyloučeni z kolektivu z důvodu jejich zdravotního stavu, etických důvodů, kulturní odlišnosti či náboženství. Někteří účastníci se také mohou zaleknout toho, že bude vzdělávací program vyžadovat jejich participaci jak psychickou, tak i fyzickou. To zapříčiní, že je to pro účastníka nesplnitelný úkol a bude pravděpodobně vyloučen z kolektivu. Tímto není ovlivněn pouze vyloučený jedinec, ale celá skupina, jelikož přichází o diverzitu, tedy o perspektivu na danou věc ze strany kulturně, nábožensky či jinak odlišných jedinců. Různá perspektiva a diverzita přináší v zážitkovém vzdělávání vysokou hodnotu. Dále Larson uvádí, že zážitkové vzdělávání svou podstatou vede k intenzivním zážitkům a tato sdílená zkušenost napomáhá vytvářet ve skupině účastníků silné vazby. Pro vyloučené jedince to znamená nejen zmeškání zkušenosti, ale také zmeškání příležitosti vybudovat vazby s ostatními účastníky. Tento problém se umocňuje i délkou vzdělávacího programu. Pokud program trvá i několik dní, vyloučený jedinec se pravděpodobně dostane do trvale vyloučené skupiny od zbytku kolektivu. Profesor Larson se setkal s tímto fenoménem při analýze zážitkového vzdělávacího programu, který probíhal v Istanbulu. Díky Larsonovu poznatku lze vyloučení jedinců předejít přizpůsobením vzdělávacích programů a hledáním nových učících metod a modelů, které budou vhodné pro skupinu s diverzitou jedinců (Larson, 2010).

V zahraničí, především ve Spojených státech se často objevuje zmínka a nabídka kurzů zážitkového vzdělávání ve formě sportů jako je například horolezectví, kayaking, jachting, lyžování, horská turistika a jízda se psím spřežením. Jedná se o několika zpravidla denní

kurzy, které jsou zaměřeny na budování síly, sebevědomí a učení dovedností. Kurzy například zajišťuje americká společnost Outward Bound<sup>29</sup>. Dalším fenoménem v zážitkovém vzdělávání jsou programy pořádané ve formě cestovatelských výprav do zemí Asie, Afriky, Latinské Ameriky a Východní Evropy<sup>30</sup>.

Zážitkové vzdělávání je také, v posledním dvacetiletí, rozvíjeno v rámci konceptů tzv. místně založeného vzdělávání (place based education). Je celá řada čistě empirických případových studií (např. Howley, Howley, Camper a Perko, 2011; Russ, Peters, Krasny a Stedman, 2015), které však mají své širší teoretické zázemí buď v psychologické teorii (Kudryavtsev, Stedman a Krasny, 2012), nebo v dalších spíše sociologicky založených konceptech, jež propojují ekologické a komunitní aspekty (viz Smith, 2013). Toto pojetí má své zastoupení i v české odborné literatuře k EVV (např. Havlůjová, Foltýn a Charvátová, 2012; Dlouhá, 2013). Studie (Havlůjová, Foltýn a Charvátová, 2012) ukazuje, že místně zakotvená výuka má paradoxně největší potenciál právě v regionech, kde došlo z různých důvodů k přetrhání vazby a tradice, přičemž namísto ochrany přírody v tradičním slova smyslu se autoři zaměřují na kulturně historické dědictví, kde např. krajina může představovat jednu z jeho součástí. Místně zakotvený přístup je třeba odlišit od konceptu EVV pro určitý region (zemí, kraj, město, obec), protože takováto koncepce nemusí vůbec být místně zakotvená v onom specifickém slova smyslu kultivace smyslu pro místo (to dokládá např. dobře zpracovaná koncepce pro hl. město Prahu (Kažmierski a Svobodová, 2005). Tito autoři zasazují do konceptu místa zahrnujícího nejen přírodní prostředí, ale rámují jej v širokých sociálních, politických a ekonomických souvislostech.

Zážitková pedagogika má dva základní koncepty, které jí odlišují od ostatních alternativních principů ve vzdělávání. Těmi koncepty jsou Kolbův cyklus a tzv. zónová koncepce učení. Konkrétně se těmito principům věnuje následující kapitola. Nic méně, považují za nezbytné popsat přínos obou principů právě v této kapitole. Jak bylo zmíněno v jedné z předchozích kapitol, o přínosu konkrétního prožitku psal americký filozof John Dewey už v roce 1938. Na práci tohoto vědce navázal David A. Kolb. Právě on prováděl

---

<sup>29</sup> Kurzy dostupné z: <https://www.outwardbound.org/classic/adult-expeditions/>

<sup>30</sup> Informace o kurzech dostupné z: <https://www.adventurelearningexperiences.com/index.html>

dlouholetý výzkum v oblasti zkušenostního učení a položil základ teoretického konceptu zážitkové pedagogiky. Přínos Kolbova cyklu spočívá v tom, že studenti se musejí aktivně podílet na procesu zkušenostního učení se.

Kolbův cyklus obsahuje několik částí. Jednou z nejdůležitějších částí je tzv. zobecnění. Kolbův cyklus eliminuje situaci, kdy závěry jsou předkládaný nějakou autoritou. Student si je v rámci výuky formuluje sám. Pakliže student má pocit, že na zobecnění poznatků přišel sám, je schopen lépe se s nimi ztotožnit. Role učitele zde zpravidla spočívá ve vedení diskuze, která má přispět k uvědomění si důležitých momentů výuky ze strany studenta. Tkz. reflexe zážitků se provádí po každé aktivitě využívající Kolbův cyklus. Reflexe může mít charakter řízené diskuze, ale lze tu použít mnoho jiných technik, např. vyjádřením názorů na škále, písemným vyjadřováním, výtvarným projevem.

Zážitková metoda se často používá k budování a vedení větších, nebo menších skupin. Skupinové učení umožňuje předávání poznatků, a různých úhlů pohledů na danou situaci. Ze začátku je to vlastní zážitek, který je maximálně využit pro získání poznatků a dovedností. Posléze se zkušenostní učení posouvá do skupinového prostředí, kdy každý její člen toleruje ostatní a dokáže použít vlastní potenciál při řešení společného úkolů. Jedním z pilířů zážitkové pedagogiky spočívá ve zpětné vazbě okolí na to, co činí jednotlivec v konkrétní situaci. Zpětná vazba pomáhá uvědomit si souvislosti toho, co zrovna proběhlo. O výhodách zkušenostního učení píše i Skalková, která říká, že vztah mezi racionálním a smyslovým učení může mít celkový pozitivní vliv. Pokud výuka není opřena o konkrétní představy, jedinec může nechápat zda konkrétní použitá slova mají nějaký obsah, či ne.

### 3.1 Metody zážitkové pedagogiky

V následující podkapitole jsou představeny hlavní metody zážitkové pedagogiky, které se nachází v této oblasti, v rámci teorie i praxe.

Jak už bylo řečeno výše, zážitková pedagogika je poměrně eklektickým oborem, který čerpá z mnoha výchovně vzdělávacích koncepcí. Uplatnění zážitkové pedagogiky je velmi široké. Proto při implementaci zážitkového vzdělávání do výchovně vzdělávacího procesu bychom měli uvážit specifika cílové skupiny. Předchozí kapitola nastínila specifika vzdělávání dospělých a charakterizovala rozdíly s vzděláváním dětí a mládeže. Proto se k tomuto tématu už nebudeme nadále vracet. Cílem následující kapitoly je představit nejpoužívanější modely zážitkové pedagogiky a popsat možnost jejich uplatnění v oblasti vzdělávání dospělých.

#### 3.1.1 Kolbův cyklus

Koncept Kolbova cyklu byl nastíněn ve 3. kapitole. Gutierrezem tento cyklus byl popsán jako cyklický proces experimentálního vzdělávání, provázeného zkušenosti. Následující podkapitola uvádí historické aspekty vzniku tohoto konceptu a analyzuje možnosti jeho uplatnění v praxi. Cyklus byl vypracován Davidem Allenem Kolbem<sup>31</sup>.

Americký sociolog, psycholog a vzdělávací teoretik D. A. Kolb byl významnou osobností v oblasti zážitkové pedagogiky. Právě Kolb tvůrcem teorii zkušenostního učení (Experimental Learning Theory – ELT). Jeho jméno je také známo ve spojitosti s poznatky stylů učení. Za nejvýznamnější knihu D. A. Kolba je označována „Experimental learning: Experience As The Source of Learning and Development“ (Zkušenostní učení: Zkušenost jako zdroj učení a vývoje), která vyšla v roce 1984. Kolbův cyklus učení byl původně vytvořen pro „klasické outdoorové aktivity“ a osobnostně sociální rozvoj (Broklová, 2008, s. 26). Při tvorbě svého konceptu zkušenostního učení, D. A. Kolb vycházel z myšlenek mnoha autorů. Jejich práce, je dodnes zdrojem inspirace v oblasti zážitkové pedagogiky.

---

<sup>31</sup> Dále jen D. A. Kolb.

Patřili k nim například zakladatel John Dewey<sup>32</sup>, Jean Piaget, nebo Kurt Lewin (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 39).

Kolbův cyklus vychází z toho, že 80 % lidského poznávání pochází právě z vlastních zážitků, které nejsou přenosné. Takový druh poznání má pozitivní vliv na zapamatovatelnost nových poznatků. Cyklus obsahuje čtyři fáze procesu učení. Každá fáze navazuje na předchozí, což se podle Kolba odehrává i v reálném životě. Samotný D. A. Kolb popisoval proces učení jako vývojový proces, při kterém se znalosti získávají prostřednictvím transferu zkušeností.

Skalická (2013, s. 32) popisuje afektivní neboli emocionální složku, symbolickou složku (čili ta, ve které dominuje myšlení), behaviorální a nakonec percepční (pro kterou jsou charakteristické vjemy).

První fáze cyklu je konkrétní zkušenost. V této fázi se přihodí něco nového. Může to být například pedagogická situace, nová zkušenost, nebo poznatek. V druhé fázi dochází ke zpracování toho, co se stalo. Tato fáze může obsahovat přemýšlení, pozorování, uvažování a reflexi toho, co se stalo v první fázi. V třetí fázi dochází k utváření abstraktních představ a konceptů. Na základě této fáze dochází k rozšíření poznatků. V procesu poznávání se utváří nové teorie o realitách, které se odehrály, nebo jsou staré, existující teorie nahrazené za nové. Na základě takové reorganizace myšlení dochází k poslední fázi, která je charakteristická aktivním experimentováním. Tato fáze obsahuje plánování a generalizaci závěrů, na základě které se vytváří nové koncepty. Ty jsou následně testovány. Pokud celý cyklus proběhne úspěšně, mělo by dojít ke změně dosavadního poznání na základě nové zkušenosti.

Gutierrez (2018) popisuje Kolbův cyklus jako cyklický proces učení se. Je spouštěn fyzickou aktivitou, která vytváří emoční stopu jedince. Proběhla aktivita je posléze reflektovaná a analyzovaná. Zkušenost, kterou jedinec získá v procesu učení se, je znovu aplikována při analogické aktivitě.

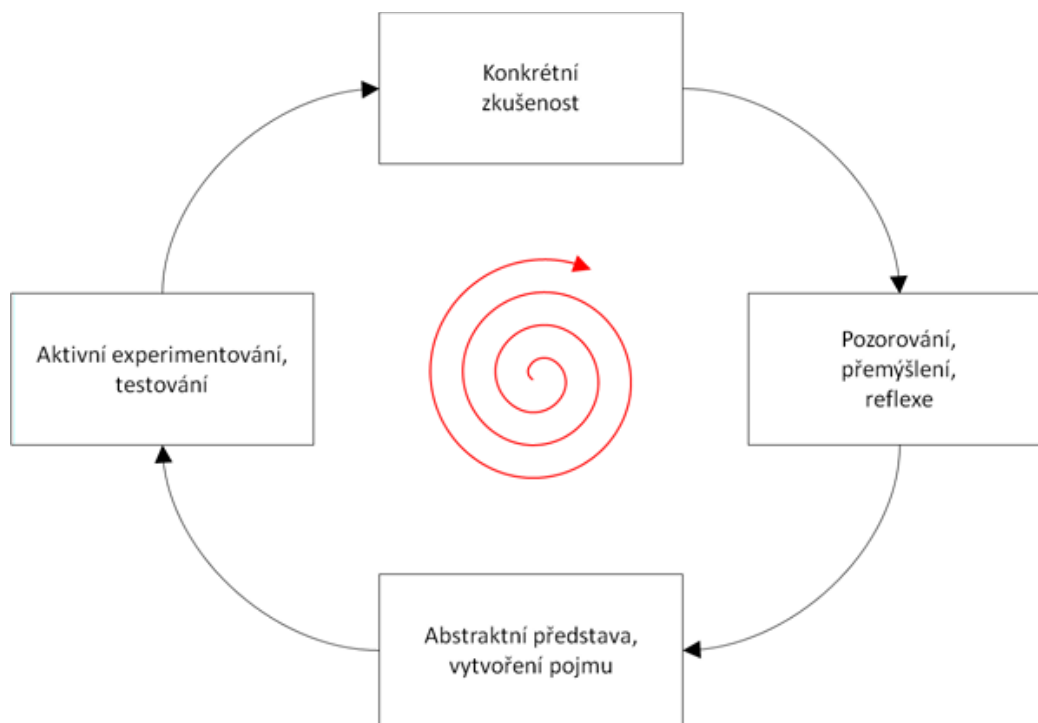
---

<sup>32</sup> D. A. Kolba obzvláště zaujala teorie genetické epistemologie.



Zvýše uvedeného vyplývá, že Kolbův cyklus je účinnou metodou propojující proces učení s reálným životem jedince. Experimentální vzdělávání se dá využít například v oblasti podnikového vzdělávání, kdy v rámci konkurenceschopnosti podniku je na zaměstnance vytvářen velký tlak. Dle vlastních závěrů by se ve výše uvedené oblasti dalo dosáhnout efektivních výsledků při pomoci zavedení Kolbova cyklu. Kolbův cyklus umožňuje jedinci vyzkoušet nabyté kompetence v nějaké reálné situaci. Zároveň se také jedná o reflexi konkrétních aktivit. Jejich podrobná analýza a rozbor mohou být klíčovým okamžikem pro plánování nových pracovních strategií.

Obrázek 1: Zjednodušené schéma Kolbova cyklu, upraveno



Zdroj: (Seidlerová, 2006)

Mareš (1998, s. 22) popisuje dvě dimenze Kolbova cyklu. Jedná se o kombinaci dvou linií dialektických os, neboli v režimech pojmenovaných dimenze transformování zážitků (processing continuum) a dimenze zmocňování se zážitků (perception continuum) (McLeod, 2013; Broklová, 2008, s. 27-28). Dimenze D. A. Kolb zahrnul do cyklu v domněnce, že v rámci jedné dimenzi nelze „konat“ a zároveň „vnímat“, a to v jeden

okamžik (Chapman, 2006; Mareš, 1998, s. 22). Dimenze jsou velmi významným bodem Kolbova cyklu. Právě na základě působení obou dialektických os může docházet k procesu poznání. Takovým způsobem je první fáze cyklu totožná s učebním stylem prožívání (feeling). Druhá fáze je spojená se stylem vnímání (watching). Třetí fáze je zaměřená na myšlení (thinking). Čtvrtá fáze odpovídá konání (doing).

Ve vzdělávacím procesu dospělých tento aspekt má zásadní význam. Na základě dimenzi Kolb vymezil modely učení. Kolb přišel na to, že každý každého jedince je charakteristický jeden styl učení. Kolb charakterizoval celkem 4 modely (Learning-style Inventory – LSI). Modely slouží k diagnostickým účelům pro stanovení individuálních preference jednotlivce a jejích potřeb v procesu učení.

Původní diagnostická metoda obsahovala dotazník určený pro vysokoškolské studenty. Po roce 1985 byl přepracován do podoby adekvátní i pro středoškolské studenty. Model obsahoval čtyři styly učení: divergentní, asimilující, konvergující a akomodující.

**Divergentní typ** učení je charakteristický představivostí a zájmy z oblasti kultury. Jeho charakteristickým rysem je citlivost a schopnost empatie. Tato dovednost může být výborně uplatněna v reflektivní fázi učení. K nejefektivnějšímu procesu učení dochází při rozboru události a její následné reflexi.

**Asimilující typ** je charakteristický tvorbou abstraktních teorií. Tento typ dokáže logicky odůvodňovat jevy odehrávající se kolem. Jeho silnou stránkou je schopnost syntézy a analýzy. Asimilující typ neověřuje abstraktní teorie.

**Konvergující typ** je orientován pragmaticky. Právě tento typ dokáže realizovat aktivity a vyhledává pro to ten nejvhodnější způsob.

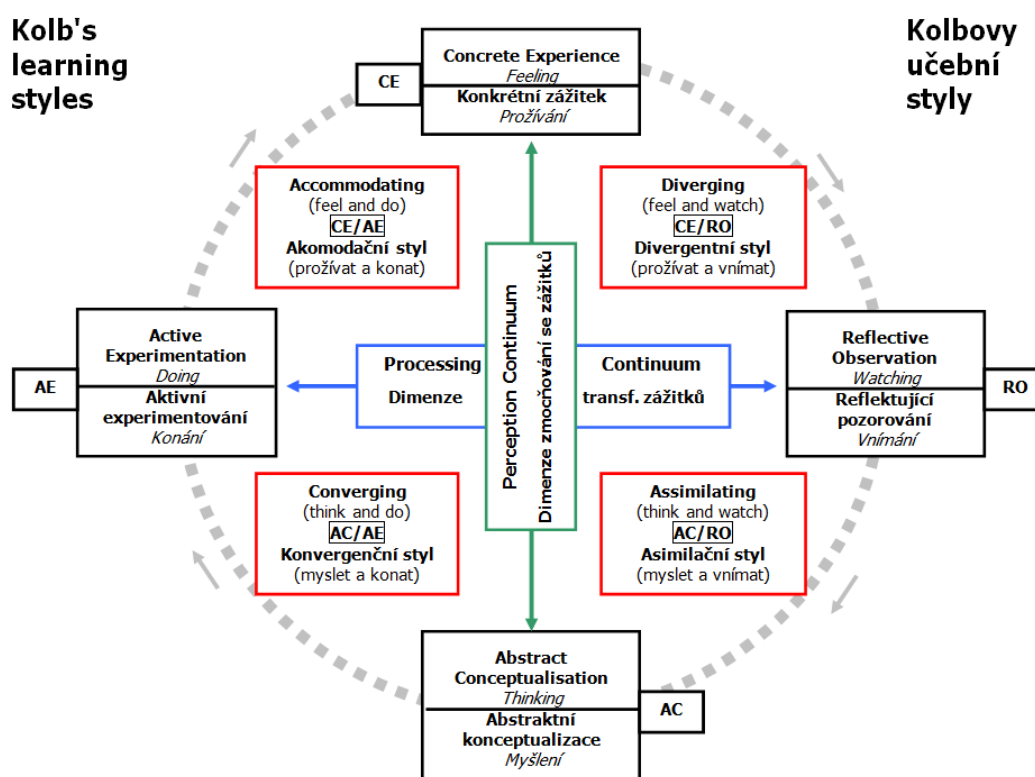
**Akomodující typ** je poměrně extravertní. Rád pracuje ve skupině, rychle se rozhoduje, řídí se spíše intuicí, než logickým úsudkem, rád řeší problém (Broklová, 2008, s. 28).

Následující obrázek znázorňuje jednotlivé styly učení a dimenze, zahrnuté do Kolbova cyklu. Horizontální osa znázorňuje rozdíly v učebních preferencích. To, jakým způsobem

zpracováváme informace. Například pokud jedinec patří k typům, které preferují vnímání, pohybují se v pravé části osy a dávají přednost pozorování před konáním. Umístění na ose se popisuje jako preferovaný styl transformování zážitků (Skalická, 2013, s. 34).

Způsob, jakým se zmočňujeme nových zážitků, vyjadřuje vertikální osa. Tato osa popisuje způsob, kterým jsou získávány informace. Například, pokud jedinec raději koná, než prožívá, najdeme ho v levé části osy (Skalická, 2013, s. 34).

Obrázek 2: Kolbův cyklus s popisem učebních stylů a dvou dimenzí, přepracováno



Zdroj: (Chapman, 2006)

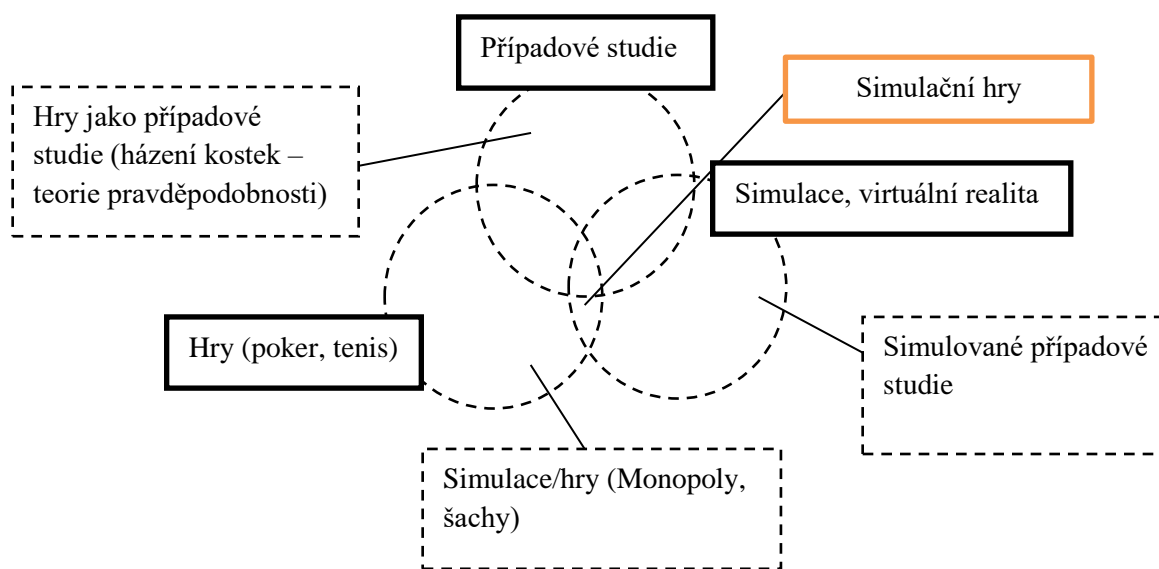
Výše uvedenou teorii lze aplikovat při diagnostice dospělého jedince. Na základě diagnostiky lze vytvořit efektivní a motivující vzdělávací plán, tolerující zvláštnosti a preference edukantů.

### 3.1.2 Simulační hry

Simulační hry zjednodušeně znázorňují určitý aspekt reality. Cílem simulace je navodit určitou pedagogickou situaci, na základě které dochází k výchovně vzdělávacímu procesu. Pro navození takové situace, simulační hry používají patřičné nástroje, které působí na afektivní stránku lidského poznání. Davison (1978) uvádí, že k nejběžnějším nástrojům simulaci bychom mohli zařadit divadelní inscenaci, hraní rolí, kostýmy a rekvizity, kulisy, hudební doprovod aj. V dnešní době simulační hry lze provádět ve virtuálním prostředí. K virtuálním simulačním hrám bychom zařadit například hru GhettoOut! (Cesta z ghetta) vypracovanou o.p.s. Člověk v tísni.

Dále k simulačním hrám by se dala zařadit například případová studie, při níž účastníci hrají jisté role a zvládají úkol generovaný prostředím hry. S tím souvisejí počítačové simulace, nebo simulační hry bez rolí (Činčera, 2007). Následující obrázek znázorňuje možnost vysvětlení charakteru simulační her v souvislosti na podobných aktivitách.

Obrázek 3: Simulační hry, upraveno



Zdroj: (Činčera, 2007)

Gredler (2000) rozděluje simulační hry na takticko-rozhodovací simulace, a simulace sociálního systému. V prvním případě hráč vstupuje do komplexního problému, který musí vyřešit. Proto je zapotřebí jeho přímá interakce. Tento typ her bychom mohli dále rozdělit na diagnostické simulace, simulace krizového managementu a simulaci datového managementu.

Diagnostické simulační hry se začaly používat od roku 1950. Sloužily pro stanovení diagnózy pacienta a byly využívány v oblasti psychoterapie. Simulace krizového managementu se začaly objevovat po roce 1957, jako jedna z reakcí na vývoj studené války a povstání v Maďarsku. Podle Crookall (1995), který popisuje tuto problematiku, hry byly zavedené s cílem naučit minimalizovat, nebo odvrátit nebezpečí pro obchod, průmysl, společnost, sociální služby, nebo politiku. Tento druh simulačních her pracuje s nejistotou hráčů, omezeným časem, nebo nepřesnými informacemi. Simulace datového managementu neboli Data-managementu, simulace mají poměrně bohatou historii. Začaly se objevovat už v roce 1600 jako válečné hry. Po roce 1950 se tento druh simulace používal v obchodním prostředí. Od roku 1960 se s nimi můžeme setkat v podobě PC her. Data-management simulace bychom mohli charakterizovat jako hry, ve kterých se zpracovávají data pro naplnění určitého cíle. Tímto cílem může být například zvýšení statutu jednotlivce či instituce, při čemž změny jedné proměnné ovlivňují další proměnné pro další kola (Davison, 1978).

Činčera (2007) popisuje další druh simulačních her, jako simulaci sociálního systému, který napodobuje určitý systém. Tento druh simulaci může rozvíjet jazykové a komunikační dovednosti a empatii. Velkým přínosem podobných simulací je možnost navození situace, při které jedinec získá vhled do jistého problému. Vznik prvního druhu simulace sociálního systému vznikl kolem roku 1970 a používal se při jazykové výuce, nebo komunikace lékařů s pacientem. Hry zlepšovaly rétoriku, slovní zásobu a do jisté míry byly používány i jako diagnostická metoda. Hra se odehrávala prostřednictvím hraní rolí, přesvědčování, přenosu informací, nebo užití nové slovní zásoby v praxi (Činčera, 2007).

Simulace přímo určená pro rozvoj empatie a vhledu do problému se objevila v roce 1960. V 80. letech 20. století. Tento druh simulací byl rozvíjen jako hra o zneužívání moci (Davison, 1978). Hra byla postavena tak, že navzdory úsilí, hráči nejsou schopni vyřešit problém, což vyvolává silné emoce, frustraci, pocit hněvu a zmatek. Klíčovou rolí ve hře hrál debriefing.

Činčera (2007) uvádí několik důvodů zařazení simulačních her do vzdělávacího procesu. Jedním z nich je fakt, že reálná zkušenost není možná. Simulační hry pomáhají porozumění situaci a mohou způsobit tzv. změnu horizontu a přetváření kognitivních schémat (Činčera, 2007). Kognitivním schématem bychom v tomto případě mohli označit uspořádání poznatků, pocitů, nebo snah, vztahujících se k vnějšímu světu. Každý jedinec má jiné schéma. Jsou to pamětní fenomény vyjadřující účelné zjednodušování a subjektivizace reálného světa a života. Kognitivní schémata se podílejí na determinaci a fungování postojů a chování jednotlivce. Složkou schémat je prototyp – soubor podstatných znaků daného objektu, které jsou k nim asociovány. Z tohoto hlediska simulační hry mají velký potenciál, jakožto výchovně vzdělávací prostředek zážitkové pedagogiky.

Dobře realizovaná simulace má ovlivnit změnu kognitivního schématu. Proto simulační hra musí nabízet subjektu stimuly, na základě kterých dojde k organizovanému poznání o daném konceptu. To znamená, že stimul a způsob jeho působení na subjekt mají být dostatečně silné k tomu, aby ze strany subjektu došlo ke změně. Výhodou simulačních her je fakt, že při správné aplikaci mohou zapůsobit na afektivní (emoční) stránku poznávacího procesu. Právě tento aspekt hraje klíčovou roli v organizaci nového poznatku. Jak už bylo uvedeno výše, vše se odehrává na základě zážitku. Dalšími důvody je aplikace teorie, rozvoj rozumových schopností, práce s informacemi nebo rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí. Nakonec je nutné dodat, že simulační hry jsou vděčné a jejich zařazení do programu pro děti nebo dospělé může být skvělým zpestřením.

Ve vztahu ke zkoumanému jevu mají simulační hry následující význam:

- Zavedení simulací je vhodné ve vzdělávacích oblastech, v nichž je zapotřebí seznámit jedince s fungováním konkrétních systémů. To znamená, že pomocí simulace bychom mohli přiblížit situaci kácení deštných pralesů nebo popsat problematiku voleb v totalitních zemích. Výše uvedené úzce souvisí s oblastí občanského vzdělávání, kdy jednou z jeho složek je vytvoření pohledu na jevy, které se odehrávají kolem nás. Jako další příklad bychom mohli uvést téma migrace. Zásadní roli zde hraje spousta proměnných. Abychom pochopili veškeré složité vazby a stanoviska různých aktérů, museli bychom nasimulovat podobnou situaci. V procesu hraní rolí postupně dojde ke konfrontaci mezi jedinci, kteří „hrají“ jistou problematiku naživo. Dalším přínosem simulačních her je to, že umožňují empatické vcítění se do hrané osoby (pochopení motivu jejího jednání), na základě čehož by mělo dojít k odbourání předsudků k dané osobě.

### **3.1.3 Komfortní zóna**

Metoda komfortní zóny se používá ve vzdělávacích aktivitách s prvkem výzvy. Dala by se charakterizovat jako motivující prvek, který má zatraaktivnit vzdělávací proces. Vzdělávání dospělých je charakteristické tím, že dospělý jedinec vědomě vstupuje do procesu, má o něm konkrétní představy a měl by sám koordinovat a dotvářet jeho průběh. Metoda komfortní zóny se používá ve spoustě aktivit v rámci zážitkového nebo experimentálního vzdělávání. Její podstatou je přijímání adekvátních výzev, na základě kterých edukant získává kladné sebehodnocení. Pakliže jedinec přijme výzvu a obstojí, bude nadále dostatečně motivován k tomu, aby posléze přijal větší výzvu (Svatoš a Lebeda, 2005). Tento proces posouvá komfortní zónu jedince, ve které se nacházel před přijetím výzev.

Komfortní zóna souvisí s tzv. zónou učení. To znamená, že při výstupu z komfortní zóny dochází k nabytí zkušenosti. Zkušenost je následně použita u podobných aktivit, přičemž jedinec je schopen přijmout složitější výzvu. Proto komfortní zóna úzce souvisí s Kolbovým cyklem a je jedním z nejdůležitějších nástrojů zážitkové pedagogiky.

Komfortní zóna je velmi individuální a její variabilita souvisí s mírou zkušeností daného člověka, nebo s jeho psychickými a fyzickými předpoklady. Svatoš a Lebeda (2005) popisují komfortní zónu jako běžně zažívané situace, při níž se cítíme v bezpečí. V případě opuštění komfortní zóny, může nastat nepříjemný pocit nejistoty, strachu, nebo nepohody. Ovšem právě práce s vykročením ze zóny komfortu může být efektivním výchovně-vzdělávacím prostředkem (porovnej s Kurtem Hahn, E. Fromm, Goffmanův Rámec, konstruktivismus). Úspěch práce s komfortní zónou spočívá v tom, na jak dlouhou dobu a jakým způsobem z ní vykročíme. Opuštění komfortní zóny může být spojené s výzvou, nebo dobrodružstvím. To znamená, že subjektem je hodnoceno kladně. V tomto případě bychom mohli mluvit o stavu, pojmenovaném zónou učení. V opačném případě se jedná o zónu paniky. Tento stav nese s sebou zklamání, strach a neochotu znovu opouštět komfortní zónu. Jedinec není schopen vyhodnotit situaci, do které se dostal, nesvede přijmout pomoc, která se mu nabízí a pokouší se co nejdříve opustit tento stav a vrátit se zpět do své komfortní zóny.

První stav je efektivní z hlediska procesu učení. V rámci vykročení z komfortní zóny subjekt se může naučit novým postupům v různých oblastech. Škála nabytých kompetencí, je v tomto případě opravdu velká. Na základě dosažených úspěchů dochází ke změně sebehodnocení, jedinec dostává chuť opět vykračovat z komfortní zóny, při čemž její hranice se neustále posouvají.

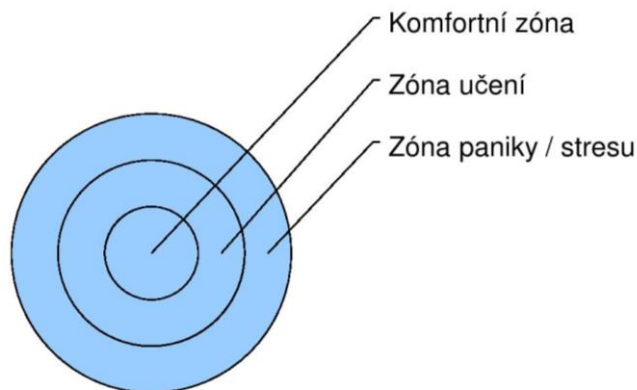
Na základě vlastní zkušenosti při realizaci výchovně vzdělávacích aktivit pro dospělé se ukázalo, že práce s komfortní zónou musí být velmi citlivá vzhledem k individualitám účastníků procesu. Je nutné přihlížet k věku účastníků, jejich dosavadním zkušenostem, psychickému rozpoložení, charakterovým vlastnostem a spoustě jiných proměnných, které mohou znepříjemnit proces výstupu z komfortní zóny a v nejhorším případě traumatizovat jedince. Je také nutné podotknout, že to, co je vrcholem výstupu z komfortní zóny pro jednoho jedince, pro druhého je jen nepatrnou změnou jeho dosavadního životního stylu. Můžeme se setkat s lidmi, pro které je mnohem větší výzvou než slaňování ze skal například divadelní výstup před publikem. Komfortní zóna je používána při organizaci outdoorových a indoorových aktivit. Lze se s ní setkat při realizaci kurzů sebepoznání



a seberozvoje. Metoda komfortní zóny přispívá k zdravému sebehodnocení a pomáhá ke stanovení adekvátních a dosažitelných cílů.

Aktivita podobného charakteru pracují s výzvou. Na základě dlouholeté zkušenosti s organizacemi, pracujícími v oblasti vzdělávání dospělých, se ukázalo, že metoda komfortní zóny je efektivní při realizaci dlouhodobějších pobytových kurzů. Pro dosažení optimálního výsledku by mohla být zařazena do programu před náročnější skupinovou aktivitou. V tom případě na základě vykročení z komfortní zóny jedinci už budou dostatečně motivováni k tomu, aby přijali větší výzvu. O problematice výzev, již bylo zmíněné v kapitole 3 (srov. Larson). Autor předpokládá, že někteří účastníci se mohou zaleknout participací na programu. Na základě jejich pasivity může dojít k pomyslnému vyloučení z kolektivu. Dobře promyšlená strategie metody komfortní zóny může eliminovat tento problém.

Obrázek 4: Vztah komfortní zóny a zóny učení



Zdroj: (Činčera, 2008)

### 3.1.4 Teorie Flow

Teorii Flow bychom mohli charakterizovat jako stav, kterého je zapotřebí dosáhnout v rámci realizace vzdělávacích aktivit pracujících se zážitkem.

Ve stavu flow nedochází k zaměření na cíl, nýbrž na proces. Subjekt, u kterého tento proces probíhá je schopen dosáhnout mnohem lepších výsledků než za normálního stavu.

Řezáč (2007) uvádí, že na základě pozitivní psychofyzilogické změny dochází i ke změně vnímání, obsahu vědomí, myšlení a efektivity. Z kontextu výše uvedeného vyplývá, že stav flow má celkově pozitivní vliv v rámci vykonávané aktivity a seberozvoje. Teorie Flow je používána v estetice, hudebním umění, sportech a mnoha dalších oblastech. Z hlediska zážitkové pedagogiky teorie Flow souvisí se zážitkem, který spouští výše uvedený stav.

Ačkoliv teorii Flow jako první charakterizoval maďarský psycholog Mihalyie Csikszentmihalyi, tento fenomén byl popsán už v humanisticky orientované psychologii. Problematiku vrcholných zážitků, v anglické terminologii označovaných jako peak experiences, popisoval například E. Fromm. Tento stav byl charakterizován jako spokojeností, psychickou pohodou a štěstím, až extáze. Podle A. H. Maslowa se jedná o nejvyšší bod naší existence, kdy dosahujeme pocitu vlastního naplnění, zdraví a vysokého stupně vlastního vývoje (cit. dle Maslow, 1968, s. 71 in Cakirpaloglu, 2004, s. 295).

Vrcholný zážitek vyplývá z teorií potřeb, A. H. Maslow. Podle této teorie jsou potřeby seřazené hierarchicky, podle naléhavosti, to znamená od nejnižších po nejvyšší (Nakonečný, 1995). K nižším potřebám se řadí potřeby fyziologické. Naplnění těchto potřeb umožňují přežití jedince. Vyšší potřeby souvisí s rozvojem osobnosti a mají spíše duchovní charakter (Drapela, 2001). Nakonečný (1995, s. 130) dodává, že k uspokojení vyšších potřeb je zapotřebí naplnit ty fyziologické. „*Pokud má člověk hlad, žije jen chlebem*“ (Maslow in Nakonečný, 1995, s. 130). Maslow ale popisuje i jiný stupeň potřeb tzv. metapotřeby. Tyto potřeby se nachází na B-úrovni, což je další úroveň po vyšších potřebách (Drapela, 2001). Metapotřeby jsou vyjádřením překročení jedince za rámec vlastního hmotného bytí. Tím se myslí touha po překročení všední zkušenosti a hledání vyššího principu. Tyto potřeby mají i morální rozměr, jejich naplnění „*posiluje vývoj k pravé lidskosti, k vyššímu štěstí a radosti*“ (in Nakonečný, 1995, s. 130). Proces naplňování těchto potřeb pojmenovává Maslow sebeaktualizací. „*B-poznání neboli B-kognice Maslow označuje jako poznání bytí. B-poznání je zaměřeno na existenci v jejím nejhlubším, univerzálním významu a svou povahou vede k vrcholným zážitkům*“ (Drapela, 2001, s. 141).

Jak již bylo řečeno výše, teorie Flow je v dnešní době spojována s osobností Mihalyie Csikszentmihalyi. Tento psycholog se zabýval výzkumem fenoménu štěstí a při snaze odpovědět na otázku, co je štěstí, narazil na zajímavý objev v podobě stavu, který byl posléze pojmenován flow, čili plynutí. Csikszentmihalyi charakterizuje flow jako „*vnitřně uspokojivý, uspořádaný, plně fungující, dynamický stav vědomí, který je dosažen pohlcením jedince danou činností*“ (Csikszentmihalyi, 1996). Charakteristickým pro stav flow je to, že v tomto stavu se dokážeme soustředit na daný druh činnosti. Pomáhá to stanovení jasných cílů a úplného ponoření se do aktivity, která přináší uspokojení. Aktuální prožitek je natolik silný, že umožňuje ztrátu sebeuvědomění a změnu vnímání času. V průběhu vykonávání činnosti se dostavuje spontaneita. Činnost je vykonávána pro ni samotnou, tento jev je pojmenován autotelií (Řezáč, 2007).

*„Kontrola nad jednáním je zcela zachována a vzniká pocit zvýšené kontroly dění, které nepotřebuje úsilí, vůli ani rozhodování. Tento stav je spojen s lehkou elace a silným pocitem vyrovnanosti. Je to velmi příjemný stav sám o sobě, bez ohledu na dosažené cíle“* (Řezáč, 2007, s. 9).

### **3.1.5 Skupinová dynamika**

Problematiku skupinové dynamiky jako první popsal Kurt Lewin. Mohli bychom ji definovat jako souhrnný název pro proces, ovlivňující skupinové dění. Skupinová dynamika propojuje mnoho prvků, které se neustále navzájem ovlivňují.

Zážitková pedagogika se často aplikuje při práci se skupinou. Proto je pro tento obor nezbytná znalost skupinové dynamiky. Následující poznatky vychází z vlastních zkušeností nabytých při realizaci skupinových vzdělávacích aktivit.

Lektor by měl mít základní znalosti v oblasti skupinové dynamiky a dokázat pružně reagovat na potřeby skupiny. Je zapotřebí vzít v potaz, že každá skupina prochází jistým vývojem. To znamená, že aktivity vzdělávacích kurzů bychom měli přizpůsobit tak, aby odpovídaly jednotlivým fázím vývoje. To, jakým způsobem se bude skupina chovat například na probíhajícím kurzu, pobytu v přírodě nebo na workshopu pro dospělé, souvisí

se spoustou proměnných. Například při adaptačních kurzech pracuje lektor s jedinci, kteří se neznají. Na konci takového kurzu by mělo dojít k vytvoření efektivní skupiny, která bude i nadále spolupracovat. Oproti tomu se při pořádání firemních kurzů pracuje s již existujícím kolektivem.

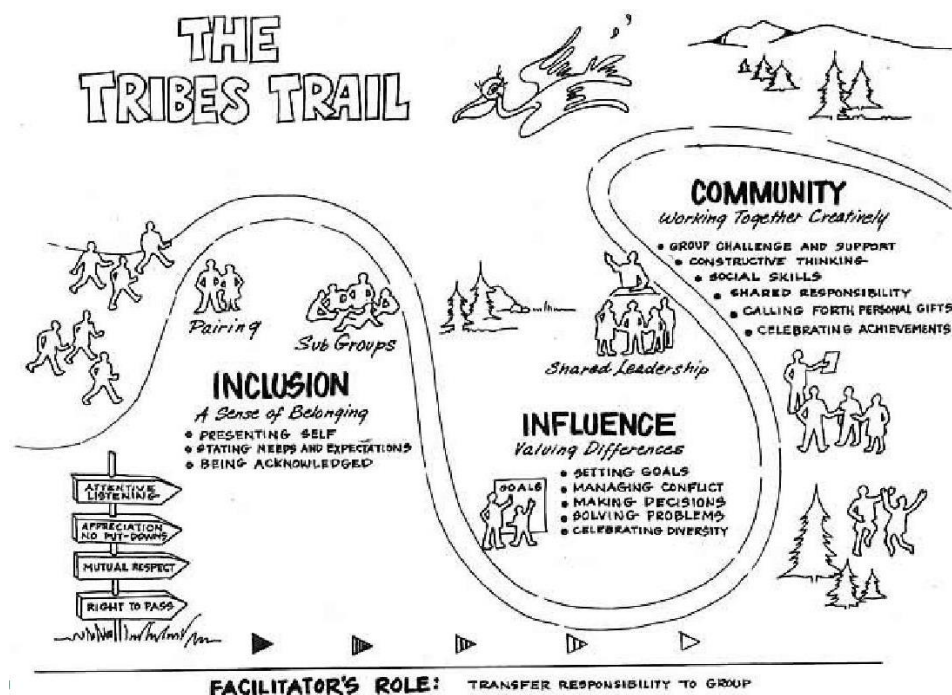
Každá skupina má jisté cíle a normy. Cíle mohou být individuálního charakteru, ovšem pro fungování skupiny je nezbytné mít společný cíl. Dalším důležitým aspektem jsou skupinové normy, které korigují chování jejich členů. Skupina je řízená na základě cílů a norem. Pro dosažení cílů je důležitá motivace členů skupiny. Efektivní komunikace je dalším aspektem, nejen pro efektivitu skupiny, ale také pro eliminaci konfliktů. Každá skupina je souborem jednotlivců, jejich role ve skupině jsou odlišné.

Ve fázi formování každý jedinec přichází se svými názory a postoji mezi ostatní. Na základě vlastní zkušenosti se ukázalo, že v této fázi je zapotřebí, aby se jednotliví členové skupiny seznámili mezi sebou. Proto na začátku formování skupiny je nezbytné zařazení aktivit nenuceného charakteru. Často jsou tyto aktivity charakterizovány jako ice-breakers (ledolámky). Měly by zbavit jedince ostychu při procesu seznamování se. Fáze bouření je kritickou fází, kdy se jednotliví členi již dobře znají a snaží se vytýčit své role. Pro lektory kurzu to může znamenat ohrožení jejich autority. Jednotliví členové skupiny mohou vykazovat vzdor při plnění jistých aktivit a zpochybňovat program. Příčinou toho je snaha o vůdcovství a nejasně vytýčené role. V této fázi je nezbytné pracovat na stmelení skupiny a pomoci účastníkům ujasnit si jejich role ve skupině. Nápomocen k tomu může být Kolbův cyklus, zahrnující model stylů učení Learning-style Inventory. Skupina by v této fázi měla řešit složitější úkoly vyžadující spolupráci. Pakliže předchozí fáze proběhne dobře, skupina se přesune do fáze normování. To znamená, že její jednotliví členové už poznají vlastní role ve skupině a vědí, jakým způsobem mohou být prospěšné. To je důležitý aspekt pro další vývoj – jednání. Fáze jednání znamená už vysoce kohezivní skupinu, která dobře spolupracuje, dokáže pružně reagovat na problémy a společně řeší zadané úkoly. V případě neúspěchu nehledá viníky, ale snaží se o konstruktivní vyřešení situace. Z vlastní praxe se v této fázi osvědčily ty nejkomplicovanější úkoly. Na základě

jejich plnění skupina může přijímat další velké výzvy a radovat se z úspěchu. Poslední fází je rozpad skupiny v rámci kurzu, nikoliv rámci jejího následného fungování.

Další koncept skupinové dynamiky nese název TRIBBES (TRIBES leasing community). Gibbs (2001) používala koncept při vytváření malé spolupracující skupiny žáků. Koheze skupiny byla dosažena na základě vhodně zvolených metod zážitkové pedagogiky. Hlavní cíle pedagogické intervence spočívaly v prevenci drogové závislosti, zlepšení akademických výsledků žáků a eliminace odchodu učitelů z profese. Koncept posléze byl rozšířený v USA, Kanadě a Austrálii. Ačkoli tento model je běžně používán v praxi učitelů, dal by se aplikovat i v rámci tvorby vzdělávacích aktivit pro dospělé. Obrázek níže ukazuje fáze skupiny podle konceptu TRIBES leasing community.

Obrázek 5: Vývojové fáze skupiny podle projektu TRIBES



Zdroj: (Gibbs, 2001)

## 3.2 Modely, využívané v zážitkové pedagogice

Jak už bylo řečeno výše, zážitková pedagogika je velmi rozmanitým oborem skládajícím se ze spousty metod, které můžeme aplikovat v různých cílových skupinách. Protože, tato práce pojednává o problematice zážitkové pedagogiky v kontextu vzdělávání dospělých, následující kapitola bude popisovat její nejpoužívanější modely právě v této oblasti.

Následující modely vychází převážně z transformativního učení. Které tato práce zohledňuje jako jedno z hlavních východisek zážitkové pedagogiky.

### 3.2.1 Model IAA

Model IAA se převážně používá při aplikaci metod spojených s výchovou i zemí. Výchova o zemi vychází z behaviorální pedagogiky. Má jasně stanovené cíle, přesný popis úkolů a systém odměn, které posilují vztah jednotlivce k environmentální problematice. Základem jsou ucelené programy, ve kterých se často používá model IAA, což je zkratkou pro Informace – asimilace – aplikace. K procesu poznání dochází skrze zážitek, který souvisí snovou informací, kterou dostává subjekt. Právě způsob, jakým je tato informace předávána, je klíčovým aspektem v procesu učení. Nově nabyté poznatky jsou opět testovány prostřednictvím zážitku. Informace musí být podána srozumitelným a atraktivním pro cílovou skupinu způsobem (Matre, 1990). Jedině v tomto případě se může jednat o zážitkové učení. Hlavním cílem výchovy o zemi je porozumění fungování systému v přírodě. Toky energie a materiálu, potravinový řetězec, nebo adaptace jsou častými náměty programu zaměřujících se na výchovu k zemi. Dalším cílem je vytvoření vztahu k přírodě a následná změna životního stylu.

Za zakladatele výchovy o zemi je Steve van Matre, který v 70. letech založil Institute for Earth Education. Následně začaly vznikat Autorizované **programy** po celém světě. K těm nejznámějším patří Sunship Earth, Sunship III, nebo Earthkeepers. Model IAA zcela koresponduje s cíli výchovy o zemi. Je rozdělen na tři etapy. V první jedinec, který se účastní programu, dostává informaci. Následuje asimilační fáze, při které, jedinec

zpracovává novou informaci prostřednictvím zážitku. V další fázi dochází k aktivnímu zkoušení poznatků, nebo informací na konkrétním příkladu.

Níže je popsán program, který jsem realizovala v rámci environmentálního kurzu Orbis kaktus v roce 2010 a následně v klubu dětí a mládeže v Jiřikově.

### **Procházky po zemi**

**Cíl:** Seznámení účastníků s okolní krajinou pomocí jejich smyslů. Rozvoj environmentální senzitivity.

**Měřitelný cíl:** Účastníci plní jednotlivé úkoly se zaujetím.

#### **Výstupy:**

- Děti vědí, jak vypadá příroda kolem nich,
- Děti naslouchají zvukům přírody, nakreslí je na papír,
- Děti si ohmatají listy a další přírodniny,
- Děti pozorují krajinu kolem sebe,
- Děti si uvědomí podle hmatu, jaké vlastnosti mají přírodniny, dokážou je porovnat.

#### **Původ hry:**

Jednotlivé části této aktivity jsou převzaté z knihy Earthwalsk (Van Matre, 1980).

### **3.2.2 Reorganizace intuitivního myšlení v Piagetově modelu**

Reorganizace intuitivního myšlení v Piagetově modelu se běžně používá například při aplikaci simulačních her. Tato metoda ale má zdaleka větší uplatnění.

Podstatou tohoto modelu je zážitek, který nutí jedince o přehodnocení svých starých myšlenkových konceptů a představ. Tento proces úzce souvisí se zážitkovou pedagogikou,

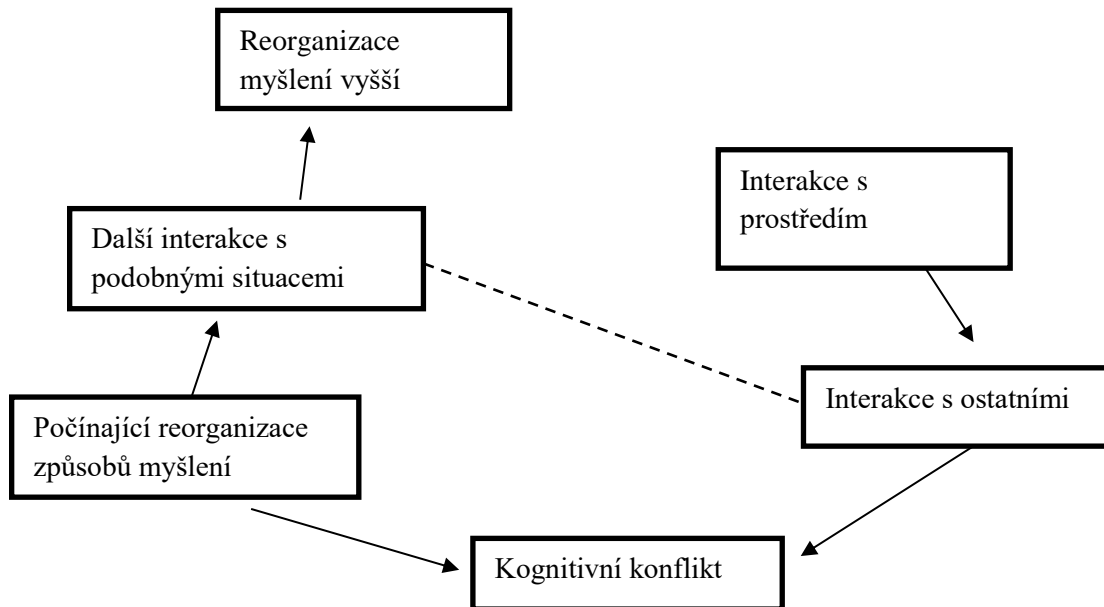
protože ke změně paradigmat může dojít jen na základě zkušenosti. Reorganizace myšlení spouští přiměřeně silný zážitek, který je zprostředkován v rámci nějaké pedagogické situaci. Aby ze strany subjektu došlo ke kognitivnímu konfliktu, prostřednictvím zážitku, musí se nastavit vhodné podmínky. Právě toto pozadí je úkolem nástrojů zážitkové pedagogiky.

V první fázi modelu dochází k interakci s prostředím. V této fázi už je patrný konflikt s prvotními předpoklady. V druhé fázi, kdy jedinec vstupuje do interakce s ostatními, je uvědomována si nepřesnost jeho představ. V této fázi dochází ke zpochybnění už existujících konceptů, proto tato fáze je velmi důležitá pro vývoj celého procesu. V následující fázi dochází k samotnému kognitivnímu konfliktu. V tomto stádiu procesu ale také může dojít k domněnce, že obě perspektivy jsou pravdivé. Každopádně posléze začíná reorganizace myšlení, kdy nový koncept je zakomponován do celého systému vztahujícího se k určité problematice. Nový koncept je upevněn další interakcí s podobnými situacemi, což nakonec vede k reorganizaci myšlení na vyšší úroveň.

Model reorganizace intuitivního myšlení by se dalo aplikovat v případě, kdy chceme změnit kognitivní schémata jedince. To znamená, že změna nastane v uspořádání pocitů a poznatků vztahující se k vnějšmu světu. Kognitivní schémata jsou subjektivním obrazem reality. Determinují postoje a chování jedinců. V rámci subjektivizace reality u jedinců může dojít k percepčním chybám. Čili proces poznávání bude zatížen úsudkem nevycházejícím z objektivní reality. Právě tento proces může být příčinou tvorby předsudků, nebo stereotypů. Model reorganizace myšlení může být nástrojem pro odbourání chyb v procesu sociální kognici. Proces změny myšlení podle modelu je znázorněn na obrázku níže.



Obrázek 6: Reorganizace intuitivního myšlení v Piagetově modelu



Zdroj: (upraveno dle Johnson, W.; Johnson, P, 2006)

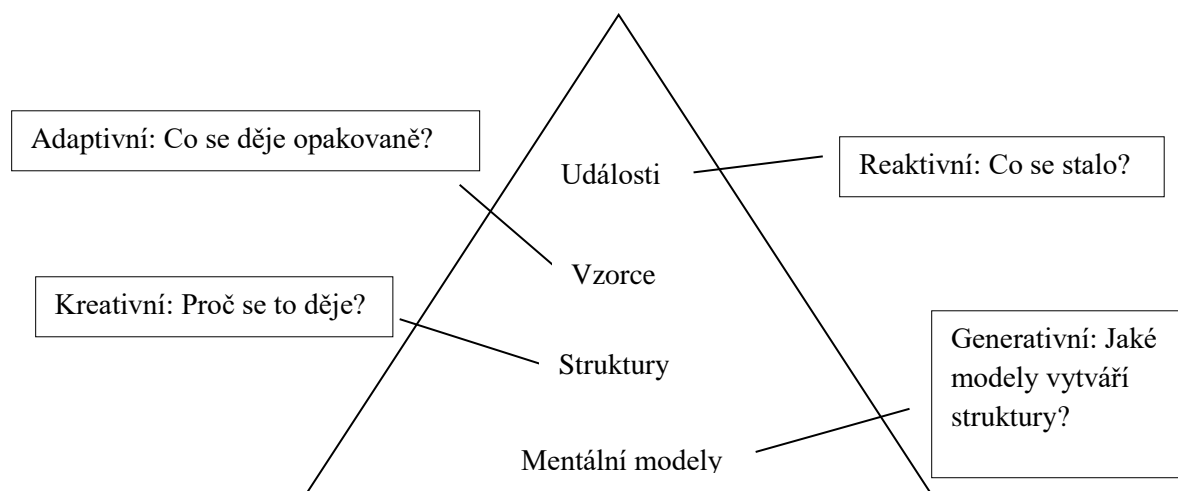
### 3.2.3 Ledovcový model řešení problémů

Tento model je používán v zážitkové pedagogice v rámci osobnostního rozvoje, nebo terapie. Autorem modelu jsou Dennis a Donella Meadows. Ledovcový model řešení problému byl používán ve výchově k systémovému myšlení. Hlavním cílem konceptu bylo vytvořit systém pro analýzu problému a jeho následného řešení.

Z modelů vychází čtyři základní otázky. Tyto otázky jsou využitelné například v oblasti koučingu. Reaktivní otázky mapují situaci. Adaptivní typ otázek zjišťuje, jaké jevy mají tendenci k opakování. Kreativní otázky mají za cíl zjistit, proč se dějí určité jevy. Poslední typ otázek je generativní a týká se oblasti mentálních modelů, které vytváří určité struktury. Pomocí odpovědí na tyto otázky lze dosáhnout reflexi chování subjektu, kteří řeší konkrétní problém. V rámci procesu dochází k aktivizaci vlastního potenciálů, potřebného pro nalezení vhodné strategie. Základem modelu je opět zkušenost, která ukazuje na určitý problém prostřednictvím reflexe. Subjekt vysvětluje podstatu nové zkušenosti, čímž proniká do problematických oblastí. Model ukazuje, kde se stala chyba a jakým způsobem

lze dosáhnout její eliminace. To vše se děje na základě zážitku. Proto i tento model je běžně využíván v rámci zážitkové pedagogiky.

Obrázek 7: Ledovcový problém řešení problému



Zdroj: (Meadows, D.; Sweeney, L, 1995)

### 3.3 Oblasti vzdělávání dospělých prostřednictvím zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika je velmi rozšířenou metodou ve výchově a vzdělávání dospělých. Má široké uplatnění. Zážitková pedagogika se používá při vedení workshopů pro dospělé, v oblasti osobnostního rozvoje, školení pracovních kolektivů, při realizaci firemního teambuildingu, na zážitkových kurzech, nebo dokonce v oblasti terapie.

Je nutné vzít v potaz, že práce s dospělými má poměrně specifický charakter. Při organizaci výchovně-vzdělávacích aktivit pro dospělou cílovou kategorii je zapotřebí umět pracovat se skupinou lidí. To znamená, že lektor by měl být vybaven nejen ve smyslu kompetencí a zkušeností, ale také disponovat teoretickým základem o charakteristických rysech skupiny, včetně skupinové dynamiky. O etimologii slova zážitek a o jeho působení na člověka pojednávala kapitola 1.1. Následující kapitoly popisují oblasti vzdělávání dospělých, ve kterých se používají metody a modely zážitkové pedagogiky.

### 3.3.1 Programy na podporu týmu

Do této kategorie bychom mohli zařadit teamspirit, nebo teambuilding.

**Teamspirit events** jsou nenáročné programy, ve kterých hraje hlavní roli společný příjemný zážitek. Tyto aktivity by měly přispívat ke stmelení a následnému rozvoji kolektivu prostřednictvím zážitku, který je sdílen s ostatními členy skupiny.

**Teambuilding** je metodou pro budování a rozvoj skupiny. Je určen pro konkrétní pracovní tým. Teambuilding bychom mohli dále rozdělit na následující oblasti:

- **Teamwork training**, v rámci kterého dochází ke zvýšení efektivity pracovního kolektivu. V rámci teambuildingu se dá narazit na závažné problémy, které brání skupině k dosažení efektivity. Tyto problémy mohou pocházet z oblasti vztahů, nebo nedostatečných pracovních kompetencí. V každém případě je zapotřebí umět pracovat s problémem a dobře zvládat roli facilitátora, který může zprostředkovávat dialog mezi všemi zúčastněnými.
- **Leadership training**, učený pro rozvoj vedoucích pracovníků. Leadership training je zaměřen na schopnost jedinců vykonávat vedoucí role ve skupině. To znamená, že v rámci tréninku se pracuje s takovými kompetencemi, které jsou očekávány od vedoucího pracovníka. Leader skupiny by měl budovat vztahy, rozšiřovat schopnosti druhých a motivovat je k výkonu.

**Kurzy manažerských dovedností (management training)** mají obdobnou charakteristiku jako předchozí kategorie. Tyto kurzy jsou často zaměřené na efektivní strategie vedení lidí.

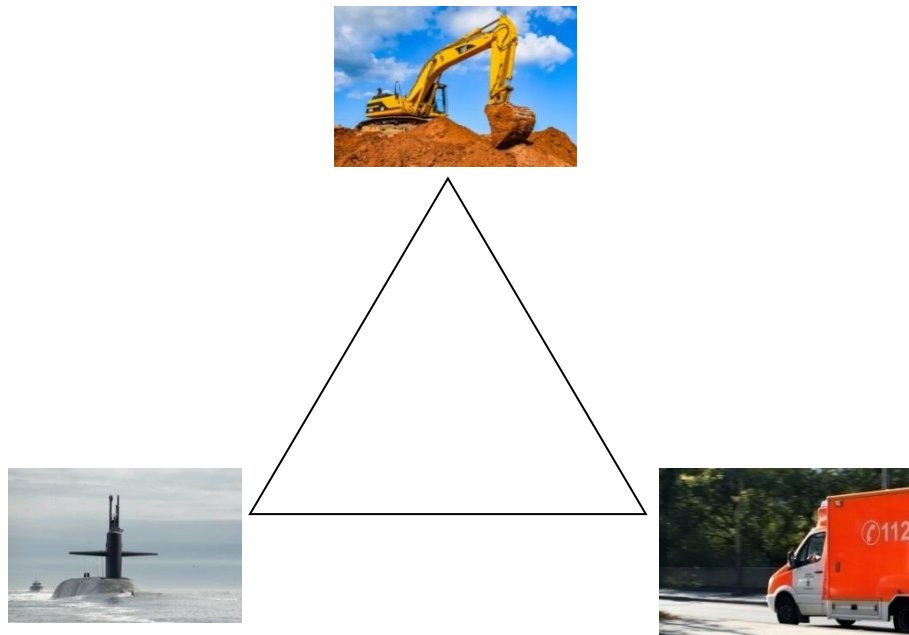
**Hodnotící programy**, v rámci kterých se hodnotí zaměstnanci, nebo uchazeči o práci. Hodnocení běžně probíhá v nestandardních situacích, na které cílová skupina není zcela připravena. Tyto programy mohou být realizovány jako vícedenní pobytové akce, expediční programy, nebo například programy v lanových centrech. Programy se mohou poskytovat pro firmy, občanská sdružení, školy, politické strany. Před programem je vždy zapotřebí

udělat vstupní analýzu, týkající se potřeb skupiny, jejích představ, obav, nebo motivace. Na závěru programu je nezbytný debriefing. V rámci debriefingu se nejčastěji jedná o role v týmu, procesní struktury, rozdělení rolí mezi lektory, nebo možnost použití nové zkušenosti do reálného života zúčastněných, čili do jejich pracovního prostředí. Debriefing určený pro teambuilding má několik strategií, pomocí kterých se dá dosáhnout optimálního výsledku. Jednou z metod je například karetní model 4F Rogera Greenwaye (In Svatoš, 2007, s. 48-50). Tato technika pracuje se sadou kartiček s obrázky, nebo fotkami. Každý zúčastněný musí vybrat kartičku, která nejvíce popisuje jeho dojmy z předešlé aktivity. Posléze následuje kladení otázek ze strany lektora. Otázky se mohou dělit na následující:

- Předmětné otázky, například: „Jaký obrázek jste si vybral/la?“
- Reflektivní otázky: „Jaký byl váš nejsilnější okamžik?“, „Znepokojilo vás něco?“
- Interpretační otázky: „Co jste se naučili?“, „Jak tyto znalosti a dovednosti souvisí s vaší reálnou prací?“
- Rozhodovací otázky: „Co byste řekl/a kolegům z práce, kteří tady nemohli být?“, „Jak použijete své poznatky a dovednosti?“

Další debriefingovou strategií je model Johna Adaira. Johna Adaira (2006), který pracuje s procesy, cíli, a lidmi. Tento model zahrnuje týmové role, vyjádřené pomocí symbolů. Svatoš (2005) používá následující symboly pro vyjádření rolí ve skupině.

Obrázek 8: Trojúhelník týmových rolí



Zdroj: (Svatoš, L.; Lebeda, Petr, 2005)

Ross James a Christine Hogan (2003) propracovali přechodový model učení, podle kterého se realizují workshopy pro dospělé. Model má několik fází. První fáze je projektová, v rámci které dochází k evokaci konceptu. Na tuto fázi navazuje druhá, kognitivní fáze. Zde je důležitá role lektora, který shrnuje, doplňuje a organizuje následující průběh. Třetí fáze je aplikační. To znamená, že dochází k aktivnímu zkoušení teorie na nějakém konkrétním úkolu. Následuje fáze syntézy, kdy tým řeší zadaný úkol lektorem. Pátá fáze, nebo fáze posilování skupiny je zaměřená na projekt. Projekt řeší malá skupina účastníků. Posléze může dojít k poslední, šesté fázi, kdy jednotlivci dokončují úkol na projektu a prezentují ostatním své nové dovednosti.

### 3.3.2 Zážitek v terapii a osobnostním rozvoji

Zážitek hraje velmi důležitou roli v oblasti osobnostního rozvoje a terapie. Osobnostním rozvojem bychom mohli nazvat rozvoj potenciálu jedince. Je to proces, při němž se rozvíjí osobnostní kompetence sociálního, nebo kognitivního charakteru. K prvním patří například efektivní komunikace, nebo vedení lidí. K druhé skupině kompetencí

bychom mohli zařadit například tvořivost. V rámci osobnostního rozvoje dochází k získávání nových znalostí a dovedností. Může se jednat o znalosti v oblasti finanční gramotnosti, nebo řečnické dovednosti. V neposlední řadě osobnostní rozvoj hraje velkou roli v oblasti kreativity. V důsledku tohoto procesu dochází k lepšímu sebehodnocení a vytvoření kladného vztahu k vlastní osobě. Posiluje se sebedůvěra. Kurzy osobnostního rozvoje jsou zaměřené na podporu jedinců k lepšímu bytí. Jsou zaměřené na různé oblasti a určené velmi různorodé cílové skupině. V dnešní době se můžeme setkat se spoustou programů zabývajících se osobnostním rozvojem v oblasti komunikačních, manuálních, sportovních, jazykových či jiných dovedností. Některé kurzy poskytují fyzicky náročné pobyty v přírodě. Osobnostní rozvoj je předmětem zájmu mnoha různých profesí. Mohou se jím zabývat psychologové, psychoterapeuti, lektoři, animátoři, konzultanti, učitelé, nebo pracovníci pomáhajících profesí.

Jak v oblasti osobnostního růstu, tak i terapii je žádoucí změna chování jedince. Při terapii jsou nežádoucí vzorce chování nahrazené jinými, efektivnějšími vzorci. V oblasti osobního rozvoje dochází k nabytí nových forem chování, které posléze můžeme aktivně využít v našem reálném životě. Optimálního výsledku zde může pomoci dosáhnout zážitková pedagogika.

Velký význam jak v osobnostním rozvoji, tak v terapii má skupina, v níž se odehrává určitá aktivita. Význam skupiny spočívá v eliminaci demoralizace. Skupina působí jako podporující komunita a dokáže posílit naděje jednotlivce. Další výhodou skupinových aktivit je oslabení egocentrismu a možnost hlubšího vhledu do prožívání druhých. Tento aspekt umožňuje participaci mezi členy skupiny. Rozmanitost skupiny nabízí více zdrojů pro sociální srovnávání a rozšíření obzorů. V rámci skupinové spolupráce může dojít k odbourání předsudků a stereotypu. S tím je také spojena problematika zpětné vazby. Ve skupině je mnoho zdrojů, které mohou poskytnout vlastní názor a jistou problematiku, nebo chování jednotlivců. Skupina může být inspirativní pro pomoc ostatním, ale zároveň prostorem pro introspekci.

Dalším aspektem nezbytným pro realizaci programu na podporu osobnostního rozvoje a terapeutických programů je reflektovaná zkušenost. Zážiteková pedagogika, používaná ve výše uvedených oblastech, navazuje na práci humanistického psychologa Carla Ransoma Rogerse. Rogers vycházel z fenomenologie. Podle něj, k rozvoji osobnosti a sebepoznání dochází prostřednictvím interakce s prostředím. Rogers považoval vytěšňování prožitého za patologický stav. Oproti tomu, asimilace prožitku do vlastního já, umožňuje bohatý život plný jak radosti, lásky a odvahy. To ovšem neznamená, že život bude oproštěn od takových pocitů, jako je zklamání, bolest, nebo strach. Jedná se o schopnost reflektovat všechny tyto pocity a příčiny, které je vyvolaly.

V oblasti osobnostního rozvoje bychom mohli zmínit osobnostně sociálně psychologický výcvik, sociálně osobnostní výchova, dramatická výchova, výchova k systematickému myšlení. Velmi výraznou metodou zážitkové pedagogiky na poli osobnostního rozvoje je metodika Prázdinové školy Lipnice.

**Sociálně psychologický** výcvik se objevil v České republice na začátku 70. let, díky zásluhám Soni Hermochové a Josefa Valenty. Výcvik vycházel z práce Lewina a Rogerse a byl zaměřen na oblasti komunikace, kreativity, nebo spolupráce. Jednotlivá cvičení se skládala ze série aktivit a jejich následného rozboru.

**Sociálně osobnostní výchova** se často zařazuje do běžného programu škol. Pracuje s hodnotovým systémem žáků, pomáhá v oblasti spolupráce, nebo komunikace.

**Dramatická výchova** se v České republice začala používat díky Evě Machkové a Josefovi Valentovi. Byla koncipována jako tvořivé drama. Skládala se z improvizovaných dramatických úseků, které byly předváděné skupině.

Koncept výchovy k **systematickému myšlení** vzniknul 70. až 80. letech 20. století. Jeho tvůrci byli Dennis a Donnela Meadows, kteří navázali na práci Jay W. Forrestere. Cílem tohoto přístupu bylo vytvářet lepší mentální modely na základě analýzy problémů a cest k jejich řešení.

Pro terapeutické účely se používají sociodrama, gestalt terapie, kognitivně behaviorální terapie, terapie založená na dobrodružství. Tato poslední metoda, nazývaná v angličtině Adventure based counseling, nabízí komplexní terapeutický program Ostrovy uzdravování.

**Sociodrama** je terapeutickou metodou založenou na hraní různých rolí.

**Gestalt terapie** je druh humanisticky orientované terapie založené na prožitku. Pracuje s psychosomatickým aspektem terapií. To znamená, že v rámci psychoterapeutického působení je osoba koncipována jako jednota těla, pocitů a rozumu. Cílem terapie je dosažení rovnováhy s vnějšími projevy jedince s jeho vnitřními pocity.

K dosažení optimálního výsledku se Gestalt terapie musí zakládat na několika principech. Tyto principy jsou obsažené v tzv. Full valua contract, což v překladu z anglického jazyka znamená „Smlouvá o plné hodnotě“. Tyto principy by měly být dodržovány při všech psychoterapeutických aktivitách.

Základními principy jsou následující:

– **Buď tady**

Tato zásada znamená, že účastník bude přítomen při aktivitě nejen po fyzické, ale také po psychické stránce. Čili bude prožívat současnou realitu a zapojovat se do aktivit s ostatními. Sdílet s nimi své zážitky a zábavu.

– **Buď v bezpečí**

Tato zásada je zaměřená na pozornost a zodpovědnost vůči sobě a skupině. Společné aktivity ve skupině znamenají nejen zábavu, ale také závazek. Je zapotřebí, aby si účastníci terapií uvědomili své vlastní hranice a hranice ostatních. Tato zásada má eliminovat riziko komplikovaných vztahů ve skupině a optimalizovat důvěru všech jejích členů.



– **Urči si cíl**

Zásada učí pracovat se stanovením konkrétních cílů, popsat je vlastními slovy a stanovit metody k jejich dosažení.

– **Bud poctivý**

Zásada, v rámci které by mělo dojít k vyhodnocení vlastních schopností a možností k dosažení stanoveného cíle.

– **Nech to být a jdi dál**

Zásada hraje motivační úlohu v případě selhání.

– **Starej se o sebe a o ostatní**

Zásada charakterizuje péči o vlastní osobu ve smyslu porozumění vlastním pocitům, potřebám a emocím. Za předpokladu pochopení vlastních pocitů bychom měli chápat pocity a emoce ostatních.

**Kognitivně behaviorální terapie** spojuje kognitivní a behaviorální terapeutické přístupy.

Behaviorální psychoterapie vychází z experimentální psychologie, hlavním předmětem bylo zkoumání procesu učení. Psychické problémy byly v rámci této terapie koncipovány jako naučené chování.

Kognitivní psychoterapie se zaměřuje na poznávací procesy. Hlavním předmětem jejího zájmu je myšlení. To znamená, že v rámci psychoterapeutického kognitivně behaviorálního působení by mělo docházet k identifikaci mylných představ a chování.

**Ostrov uzdravování** neboli Island of Healing už od 70. let 20. století let poskytuje pomoc při léčbě závislostí, nebo poruch příjmu potravy. Pomáhají mladým delikventům a problematické mládeži.

V oblastech osobnostního rozvoje a terapie zážitkové se můžeme setkat s výchovou k systémovému myšlení. Byla vymyšlená v 50. letech 20. století Jay W. Forresterem a doplněná Denisem a Donnelou Meadows v 70. a 80. letech téhož století. Hlavním cílem výchovy k systémovému myšlení bylo vytvoření lepších mentálních modelů. To znamená lepší analýzu problému a cest k jeho vyřešení. Výchova k systémovému myšlení měla přispět k lepšímu pochopení mezioborových aspektů a zároveň rozvíjet flexibilitu, odvahu, nebo komunikační schopnosti. Systém tu byl pojat jako soubor prvků, které plní nějakou funkci. Tudíž byl víc, než jenom souhrn svých částí. Systémová analýza měla odhalit zpětnovazebné smyčky a generické struktury, čili opakující se vzorce chování. Tato metoda se běžně používala v oblastech terapie, nebo osobnostního rozvoje, kdy jedinec byl schopen sám odhalit příčinu neúspěchu a díky systémovému myšlení napravit problém. Právě výchova k systémovému myšlení byla další platformou pro použití zážitkových metod. V rámci výchovy se daly aplikovat hry na kooperaci a komunikaci, simulační hry, různé formy debriefingu a reflexe. Důraz se kladl na vizualizaci. Daly se použít myšlenkové mapy, diagramy systémových vztahů, obrázky. K verbálním metodám bychom zařadit například vyprávění příběhu.

### **3.3.3 Školní vzdělávání**

Jedna z oblastí, ve které se dá uplatnit zážitková pedagogika je školní vzdělávání. Primární úroveň vzdělávání odehrávající se na základních a středních školách byla charakteristická frontální formou výuky. Jedním z hlavního požadavku na žáky bylo memorování látky a znalostí. Situace se změnila ve chvíli, kdy pro pracovní trh nebyly znalosti postačující. V době informačního boomu na hodnotě nabyli schopnosti a dovednosti. Školství se najednou mělo přizpůsobit reálnému životu. V roce 2004 proběhla školská reforma, v rámci které vešel v platnost zákon č. 561/2004 Sb. Právě tento zákon umožnil podporu rozvoje dovedností, potřebných žákům pro výkon budoucího povolání. Do frontální výuky se postupně začaly dostávat nové metody a formy výuky.

Vzdělávací systém byl obohacen o klíčové kompetence tj. kategorie kompetencí, které by si žáci měli osvojit v rámci výuky. Do výuky také byla zahrnuta osobnostní a sociální

výchova. Větší důraz začal být kladen na komunikační, reprezentativní a sociální dovednosti, kritické a analytické myšlení a kreativitu. Změnil se i cíl výuky, který spočíval hlavně v pochopení souvislostí probrané látky a schopností jejího popisu a argumentace. Pro změny takového rozsahu bylo zapotřebí zavedení nových metod výuky, například aktivizačních metod, práce ve skupinách, diskuse apod. Právě v rámci těchto metod začal být používán zážitek. V dnešní době se zážitkem pracují Waldorfské školy. Zážitek je také využíván na různých adaptačních a prožitkových kurzech. Takové kurzy realizuje například Hnutí Go!

### **3.3.4 Zájmové vzdělávání**

Zájmové vzdělávání dospělých by se dalo rozdělit na několik kategorií. Například Šerák (2009) popisuje následující oblasti vzdělávání dospělých, ve kterých je možné uplatnit zážitkové metody.

Členění zájmového vzdělávání je různorodé. Proto účely této práce uvádím členění dle obsahu, které zpracoval Šerák (2009):

*„Kulturní a estetická výchova,*

*Pohybová a sportovní výchova,*

*Cestování a turistika,*

*Zdravotní výchova,*

*Environmentální (ekologická výchova),*

*Vědecko-technické vzdělávání,*

*Jazykové vzdělávání,*

*Náboženská a duchovní výchova.”*

Další dělení od stejného autora obsahuje jen níže uvedené oblasti (Šerák, 2009). V těchto oblastech se dají více uplatnit zážitkové metody, proto právě jejich popis je adekvátnější vzhledem k cílům této práce.

### **3.3.5 Kulturní a estetická výchova**

Zážitek může být účinným prostředkem pro kulturní osvětu. Formy takového druhu vzdělávání souvisí s kulturními institucemi, expozicemi, nebo s kulturními žánry. Jako příklad můžeme uvést divadlo Forum, tvůrcem kterého byl Augusto Boal. Jeho divadlo zatahovalo diváka do děje, čímž umožnilo reakci tehdejší politickou a sociální situaci v Latinské Americe. Divák se účastnil hry jako aktér, který může ovlivnit dění svým vlastním rozhodnutím. Tato interaktivní forma divadla se rozšířila po celém světě. V České republice se s podobnou praxí můžeme setkat na divadelní fakultě JAMU. Dramatickou výchovu pro děti a dospělé a také nabízí pro různé organizace. Například sdružení Ambrozia poskytuje kurzy dramatické výchovy pro pedagogy a studenty pedagogických fakult. Cílem kurzu je seznámit zájemce s metodikou a cíli dramatické výchovy. Kurzy jsou zaměřené na strukturování dramát s využitím verbálních, neverbálních, grafických, nebo zvukových technik. Dramatická výchova se také využívá při tvorbě rehabilitačních, nebo preventivních programů. Například dramaterapie je jednou z technik používaných společností Anabell v rámci terapie.

Další možnosti kulturní osvěty jsou interaktivní expozice v muzeích. Tak zvaný science center v Čechách provozuje například Labyrint Bohemia, o.p.s., který je zřizovatelem projektu iQpark science centre (iQpark, 2007). Nebo centrum Babylon Liberec. Uvedené instituce umožňují návštěvníkům vyzkoušet, jak fungují vystavené exponáty.

### **3.3.6 Pohybová a sportovní výchova**

Pohybová a sportovní výchova se dá využít v mnoha dalších oblastech vzdělávání dospělých. Važansky (1993, s. 29) popisuje následující oblasti:

- „*plavba na divoké vodě v různých člunech (kajak, kanoe, nafukovací člun, vor, atd.), rafting;*
- *plavba na plachetnici, windsurfing;*
- *putování po mořském pobřeží;*
- *volný čas na lyžích (ski alpinismus, jízda na jedné lyži, putování se sněžnicemi apod.);*
- *vysokohorská turistika, jízda na horských kolech, Survival, speleoalpinismus, závěsné létání atd.;*
- *horolezectví (až do stupně obtížnosti II);*
- *orientační běh;*
- *lanové překážky.*”

Právě lanové překážky se dají využít jako zážitkovou metodu hned v několika směrech. Jsou neodmyslitelně propojené se zážitkem, tudíž i se zážitkovou pedagogikou. Proces řešení problémů, nebo zdolávání překážek je jedním ze základních principů zážitkové pedagogiky, na kterých stavěl už samotný Kurt Hahn. Proto sportovní aktivity jsou využitelné v oblasti osobnostního rozvoje, nebo v rámci stmelení kolektivu. Z psychologického hlediska sportovní aktivity rozvíjí vůli. Nutí jedince rozšiřovat své komfortní zóny. Hanuš a Hrkal (1999) uvádí, že lanové překážky umožňují překonávání sebe sama a rozvíjí osobnost pozitivním směrem. Neuman (1999) dělí lanové překážky podle výšky na nízké (do 1,5 metru nad zemí) a vysoké (nad 1,5 metru). Další dělení je podle přemístitelnosti – mobilní, či stacionární, nebo podle počtu účastníků, čili individuální, pro dvojice či týmy.

### **3.3.7 Cestování a turistika**

Jednou velkou oblastí pro využití zážitku jakožto výchovně vzdělávací metody je cestování. V tomto kontextu můžeme uvést příklad dobrodružné turistiky, která se dostala do České republiky na přelomu tisíciletí. Tento druh turistiky využívá adrenalinových sportů, jako horolezectví, rafting apod. Incentivní turistika je využívána spíše jako specifický druh profesního vzdělávání. Jedná se o návštěvu konkrétního místa, která je doplněná o zážitek. Práce se zážitkem může mít různé podoby. Například pro přiblížení historického kontextu místa účastníci mohou zkusit dobový oblek, prohlédnout si virtuální podobu města v určitém historickém období atd.

### **3.3.8 Environmentální (ekologická výchova)**

Hlavním cílem této výchovy je tvorba pozitivního vztahu člověka a přírody, porozumění systému fungování přírody a dlouhodobá změna spotřebitelského chování jedinců a jejich životního stylu. V souvislosti s touto činností na území České republiky fungují různé organizace a občanská sdružení, jejichž činností bude věnována samostatná kapitola. V 70. letech minulého století Steve van Matre otevřel Institute for Earth.

Education zabývající se environmentální problematikou. Posléze začaly vznikat autorizované programy Sunship Earth, Sunship III, nebo Earth keepers. Programy vycházely z Behaviorální pedagogiky. Jejich hlavní charakteristikou byla ucelenost a jasně zformulované cíle. Programy kladly velký důraz na prostředí, pomůcky, reprezentování cílů a jiné detaily. Odráželo se to například na výzdobě záznamových archů. K výše uvedeným programům patří například: Aklimatizace – už není v nabídce, Sluneční loď Země (Sunship Earth) pro děti 10–11 let, Sluneční loď III (Sun ship III), pro věkovou kategorii 13–14 let, Ochránci Země (Earth keepers), pro 10–12 leté, Strážci Země (Rangers of the Earth), nebo program Ztracené poklady (Lost Treasures).

### 3.3.9 Občanské vzdělávání

Občanské vzdělávání je poměrně specifickou oblastí zájmového vzdělávání dospělých. Na jednu stranu zařazení občanského vzdělávání do zájmového vzdělávání dospělých není obvyklé. Nic méně právě v rámci občanského vzdělávání dochází k celkové kultivaci osobnosti jedince. Občanské vzdělávání posiluje morální rozvoj. Má vliv na hodnotovou orientaci. Proto občanskému vzdělávání je věnována následující kapitola.

Pro osvětlení problematiky občanského vzdělávání dospělých je zapotřebí uvést některé historické reálie. Tuto nutnost spatřují hlavně v možnosti vysvětlení současného vývoje. Napříč historií existuje jeden znak, který je charakteristický pro všechny typy občanství. Tímto znakem je příslušnost k nějakému společenství. Přesah této myšlenky tkví v její symboličnosti. Občanství není jen fyzickým prostorem. Je místem, které dává pocit sociální identity. Pokud se o občanství budeme i nadále bavit v symbolické rovině, je zapotřebí zmínit aktivní roli občana, jakožto jedince, který může přispět k otevřené debatě. Čili svou participací na chodu události se stává aktivním činitelem. Tato aktivní role znamená nejen participaci, ale také zodpovědnost, vyplývající z vlastní činnosti jednotlivce. Spojitost politického a sociálního rozměru občanství je nezpochybnitelná.

Myšlenku o významu vzdělání k občanství by se dalo zaznamenat již v antickém Řecku. Jedním z hlavních motivů antického Řecka, na jehož základě byly vyvíjené výchovné a vzdělávací činnosti, bylo vyhledávání pravdy a dobra. Tento proces doprovázelo zpochybnění jednoznačnosti fungování věcí. Domněnka, že věci mohou fungovat i jiným, než obvyklým způsobem, byla poměrně produktivní a vyvolala další otázku o tom, zda by nešlo věci vylepšit. Pedagogické působení na člověka by pak mohlo znamenat jeho proměnu k dokonalejší bytosti. Zdokonalení se týkalo především politické oblasti. Přípravou občana se zabývala především filosofie, jakožto univerzální myšlení. Zároveň antická obec poskytovala prostor pro vyjádření vlastní názoru, potažmo seberealizaci občana, který vnášel vklad do politického a sociálního života, který byl nadřazen zájmu jednotlivce. Rodina v antickém Řecku tuto možnost neposkytovala skrze pevně stanovené role. Antická doba byla myšlenkovým pozadím dalšího fenoménu

vzdělávání dospělých. Myslitelé této doby vycházeli z konceptu, že dokonalost lze dosáhnout jen při vynaložení vlastního úsilí. Tento koncept bychom v dnešní době mohli zaznamenat pod pojmem sebeřízeného vzdělávání.

Poněkud nadřazená role jednotlivce se vykryštovala ve středověku, kdy došlo k patrnějšímu rozdělení iracionality a racionality. Racionalita byla upozaděna. Síla transcendentního prožitku byla mocnější, než jiné entity považované za důležité v dobách antiky. Náboženská víra se ale nedá charakterizovat jako liberální. Ve středověku bychom také mohli zaznamenat pozměněný přístup k jedincům s postižením. V dějinách péče o postižené je toto období pojmenované jako charitativní. Pomoc lidem s postižením byla považována za dobrý skutek, ačkoli tito lidé často přebírali roli žebráků.

K zlomu v přístupu k autonomii jedinců došlo na konci středověku. Příčinou tomu mohl být mimo jiné také dopad náboženských válek. Ve snaze překonat konflikty, které vznikly v náboženském kontextu, začala společnost hledat řešení v racionálním přístupu k bytí, potažmo k rozumu. Evropské myšlení vykryštovalo v podobná hnutí jako osvícenství, romantismus. Smyšlení jedinců dalo platformu pro vznik liberalismu. Společnost chtěla změnit dění kolem prostřednictvím procesu reformace. Na tomto pozadí je patrná myšlenka občanství, participace, touha po svobodě a spravedlnosti.

Myslitelé této doby pojali lidskou bytost jako autonomního činitele. Například Voltair popisuje konání dobra jako individuální potřebu člověka žijícího uvnitř společnosti. Zároveň ale popírá náboženský pojem „Absolutního Dobra“, který označuje za „absolutní ragú“. Myšlenkou Voltaira o poznání nabyté zkušenosti bychom mohli argumentovat potřebu občanského vzdělávání i v současné době: **„Člověk jako rozumná bytost je schopěn díky vědě, technice, kultuře a správnému společenskému řádu vést svůj osud k lepší budoucnosti“** (Horká, 1997).

Dalším impulzem ke změně smýšlení došlo při střetu absolutistického státu a společnosti. Stát, trh, různé sociální vrstvy s požadavky bránily vlastní zájmy. Konsensus tak různorodé skupiny byl téměř nemožný, leč dal podnět pro společný dialog. Tento



proces byl jedním z determinantů vývoje demokracie, ačkoli by se nedal označit za přímočarý (Kopecký, 2004).

Zájem o lidovou kulturu zesílil v devatenáctém století. Příčinou tomu byla modernizace, potažmo reakce na ni. Lidová kultura se najednou stala nositelem potenciálu, a to jak ve vědě, tak i v kultuře. V tuto dobu vznikla národní hnutí a dělnická hnutí. Národní hnutí usilovalo o větší míru emancipace v rámci politického rozhodování. Potenciálem národního hnutí byla nevládnoucí etnická skupina (Kopecký, 2004). Jedním z prostředků dosažení cíle byla masovost. Skupina lidí, které spojuje stejný cíl, potřebovala vytvořit platformu pro sdílení skupinových idejí, zároveň ale také poskytnout půdu pro rozvoj jednotlivců patřících do skupiny. Podobné atributy jako povinná školní docházka a přístup k informacím byly neodmyslitelnou součástí tohoto procesu. Snaha o prosazení národního jazyka do výuky měla z tohoto hlediska jak praktický, tak i nacionalistický a občanský charakter. V této souvislosti velmi důležitou roli hrály spolky, které oživovaly a šířily národní jazyk skrze literaturu a média. Kohezi spolku udržoval společný cíl. Snaha o jeho naplnění vedla k stmelení členů spolků. Dalším dopadem oné snahy spolku byla celková demokratizace společnosti. Postupným rozrůstáním literární veřejnosti vznikaly kavářské společnosti, nebo čtenářské spolky. Výše uvedený historický exkurz umožňuje nahlédnout na axiologickou rovinu občanského vzdělávání dospělých.

Snaha o vytvoření smysluplného dialogu aktérů vstupujících do vzdělávacího procesu byla platformou pro vznik občanské společnosti. V dnešní době existuje několik interpretací současného stavu společnosti, potažmo sociálních hnutí jakožto aktéru determinujícího její charakteristiky. V některých případech bychom se sešli s jistou skepsí výkladu současných reálií. Například Bauman (1995) popisuje úskalí postmoderní doby, která spočívají ve ztrátě smyslu bytí a zodpovědnosti. Taktéž ztráta identity a narůstající individualismus, o kterém hovoří Lipovecký (2001) mohou zapříčinit odklon od občanské angažovanosti. Jedinec v postmoderní době jednoduše nevidí smysl v občanském aktivismu, protože jeho zájmy a hodnoty mívají krátkodobý a hédonistický charakter. Legitimita těchto tvrzení je námětem pro diskuzi a hlubším zamýšlení o možném vývoji

občanského vzdělávání dospělých, kterému se budu věnovat v následujících kapitolách. Jedním z cílů této kapitoly byl popis historických reálií v kontextu s hodnotovým systémem dané společnosti. Občanské vzdělávání, společnost, ekonomická a politická situace determinují axiologický rámeček. Tento proces samozřejmě funguje oboustranně. Občanská společnost devatenáctého století zcela rozbila konstrukt dogmatické danosti doposud nerušené společnosti. Koncept antického polis, kdy veřejnost byla přesně daná, ale zároveň nekompetentní co do politických rozhodnutí, byl zaměněn sekulárním modelem. Modelem, jehož emancipační charakter umožnil získání zcela nových kompetencí. To vše bylo podpořeno snahou lidových hnutí a spolků. Tento model na konci kapitoly demonstruje mechanismus vzájemného působení všech poměných ovlivňujících dění zdaleka nejen politického charakteru.

Životní změny v sedmdesátých letech minulého století určilo vztah k významu vzdělání. Proces učení tkvěl mimo jiné v získávání životních kompetencí. Organizované učení ale nedokáže zcela pokrýt proces získávání životních kompetencí. Na základě úvah o procesu učení vznikly dvě základní koncepce realizace celoživotního vzdělávání a učení se. Hlavní podíl na jejich vzniku mělo především UNESCO a Římský klub. První koncepce vychází z myšlenky, že učení může poskytnout společnost, pokud transformuje podmínky takovým způsobem, aby zajistilo společenské a individuální učení. Práce, rodina, média, volný čas, kultura, sport mohou být realizátory procesu učení. Správa Římského klubu z roku 1979 pojednává o vzdělání, jako o možnosti čelit ekologickým a ekonomickým krizím. Otázky sociální exkluze a nesnášenlivosti, nezaměstnanost a nespravedlnost by měly být předmětem učící se společnosti. Vtom tkví možnost jejich nápravy. Minimalistický koncept vycházel z potřeby vytvořit vzdělávací instituce.

Dělení učení na formální, neformální a informální pochází právě z organizace UNESCO. Koncepce sebeřízeného učení vzniklo v USA na základě činnosti demokraticky založených komunit. Poslední dobou dominuje právě tento koncept učení (zejména v USA). V podstatě jde o to, že jedinec je sám aktivním činitelem při organizaci svých vzdělávacích aktivit. Tím pádem také nese zodpovědnost. Beneš (2008) popisuje redukované formy pojmu:

- „*Jedinec rozhoduje o tom, co se chce učit, obsahy a metody přenechá profesionálům (např. po rozhodnutí, zda se učit anglický, či francouzský jazyk, následuje návštěva kurzu),*
- *Cíle učení jsou dané, např. v podnikovém vzdělávání nebo v některých kurzech, účastníci mohou ale spolurozhodovat o obsazích, firmách a metodách,*
- *V rámci zájmového vzdělávání určují účastníci jak cíle, tak formy a metody,*
- *Člověk se učí vně vzdělávacích zařízení a organizuje své učení v celém rozsahu.“*

Sebeřízené učení klade poměrně velké ambice na učícího se. Dotyčný musí umět pojmenovat vlastní potřeby, stanovit cíl. Posléze je strategie výuky zcela v jeho rukou, což znamená, že musí plánovat, organizovat, ale také kriticky hodnotit proces výuky. Vnitřní disciplína a soudnost jsou také důležité kompetence pro jedince, který se rozhodne pro sebeřízené učení. Další podstatnou determinantou procesu učení dospělých je síť vzdělávacích zařízení. Nabídka vzdělávání často vzniká na základě iniciativy zájmových skupin, nebo sociálních hnutí, kultury, odborů, médií, komerčních, nebo tradičních zařízení. Na druhou stranu nabídku vytváří stát, potažmo zaměstnavatel. To vše formuje představu jedinců o kariéře, trávení volného času, či osobnostního rozvoje.

Zároveň je důležité se zmínit o tom, že „*učení u dospělých probíhá v závislosti na individuálních zvláštěnostech a je značně sociálně determinované a diferencované*“ (Beneš, 2008).

Pojem občanské vzdělávání definují pojmy, které se nejčastěji objevují v anglické literatuře. Kopecký (2004) uvádí následující:

### **Civil education**

Je pojem pro formalizované vzdělávání, jehož hlavní charakteristikou je soulad s demokratickým politickým systémem. Civil education je výchova k občanství.

## **Political education**

Politické vzdělávání klade důraz na procesní složku politického dění, kdy jedinec je konfrontován se sociální a politickou situací a možnostmi ovlivňovat procesy politického rozhodování.

## **Citizenship education**

Neboli občanské vzdělávání má obecnější charakter. Občanské jednání jedinců je ovlivňováno prostřednictvím edukace. Tento pojem je nejfrekventovanější pro jeho poměrně nekonfliktní charakter.

Proměny míry participace jednotlivců v oblasti kultury, politiky nebo sociální problematice by se dalo vysledovat v několika posledních desetiletích.

Znovuzrozený zájem o občanský aktivismus se objevil v devadesátých letech minulého století. Tato pozitivní proměna byla způsobena změnou smýšlení vycházející z reflexe změn v oblastech politiky, ekonomiky a kultury. V této době například zaznamenat zvýšený zájem o integrační proces jedinců se speciální vzdělávací potřebou. Právě v této době se objevily školy integrovaného typu a humanistické koncepty týkající se výchovy a vzdělávání jedinců se specifickou potřebou. Snaha o změnu v sociální oblasti se přenesla na bedra sociální práce. V poslední době se ovšem dalo vysledovat jakousi stagnaci v přístupu integračního procesu žáků se speciální vzdělávací potřebou.

Občanský aktivismus v současné době je determinován spoustou faktorů. Pokles zájmu veřejnosti o politickou angažovanost je jedním z nich. Politická problematika je často spojována s otázkami sociální exkluze, nebo migrace. V důsledku oné kombinace může dojít k poklesu občanské kultury. Dalším nebezpečným fenoménem je přemíra informačních zdrojů. Někteří autoři uvádí, že žijeme v době „postpravd“ (Taylor, 2001), protože vyznat se v relevantnosti informací, které poskytují média, je stále složitější. Absence „pevné půdy pod nohama“ může způsobit pocit strachu, nebo dokonce frustrace. Proces individualizace v kontextu s výše uvedeným může být do jisté míry dvojznačný.

Kultura je další oblastí bytí, která se neodmyslitelně promítá v občanském aktivismu. Možnost participovat na kulturním dění je jednou z domén sociálních hnutí. Provázanost vzdělávání dospělých a sociálních hnutí byla charakteristická pro Evropu, Severní Ameriku a země třetího světa. Působení sociálních hnutí v kontextu vzdělávání dospělých se také objevilo v konceptech celoživotního vzdělávání, zpracovaných UNESCO.

### **3.3.10 Zážitková pedagogika ve vzdělávání pedagogických pracovníků**

Zavedení zážitkových metod do školní výuky klade nové požadavky na pedagogy. V zahraniční literatuře se můžeme setkat s tituly, které objasňují metodologii zážitkové pedagogiky ve třídě. Například *Journal of Experiential Education* navazuje na progresivistické hnutí a čerpá z Colemana, Davida Kolba a dalších autorů. Časopis integruje oblasti školní a mimoškolní prožitkové pedagogiky.

V 70. letech 20. století díky novým objevům Howarda Gardnera a Daniela Golemana se objevili nové preference ve výuce. Howard Gardner byl objevitelem fenoménu mnohočetné inteligence. Skládá se z inteligence lingvistické, logicko-matematické, prostorové, hudební, tělesně-kinestetické, interpersonální, intrapersonální, přírodní a existenciální. Daniel Goleman vytvořil koncept emocionální inteligence.

Inteligence může být chápána jako funkce prožitku. Jedním z výukových teorií zohledňujících tuto vazbu byla Susan Kovalik, která propracovala koncept mozkově kompatibilní výuky. K hlavním zásadám této výuky patří absence strachu, nebo pocitu hrozby, smysluplný obsah učení, možnost rozhodování, adekvátní čas, prostředí bohaté na smysly, okamžitou zpětnou vazbu a vhodnou aplikaci metod. Kvalita by měla být upřednostňována před kvantitou. Do výuky se dostaly tzv. integrované tématické celky.

Další zahraniční autorkou konceptu výuky s použitím zážitku byla Bernice Mc Carthy. Její práce vycházela z Kolbova cyklu a typologie stylu učení. Učení bylo chápáno jako osobní a průběžný proces, který je složen z vytváření významu a porozumění prostřednictvím zpřesňování a adaptaci už existujících úrovní znalosti a zkušenosti. Výsledkem byl tzv. 4 MAT model.

Tyto změny se částečně dotkly i České republiky, kdy v rámci už zmiňované novely školského zákona, byly do výuky zavedené nové cíle a prostředky k jejich dosažení. Problematika mnohočetné inteligence se například odrazila ve výše uvedených klíčových kompetencích. K metodám výuky přibýly interaktivní metody na podporu kritického myšlení, kreativity nebo spolupráce. Jedním z cílů výuky je naučit žáka vyhledávat souvislosti a naučit se argumentovat své stanovisko. Tím vším, čím se žák stává aktivním činitelem výchovně-vzdělávacího procesu.

Zážitek se stal účinnou metodou v prevenci proti šikaně. Je používán při adaptačních a stmelovacích kurzech. Nicméně zdaleka ne všichni pedagogičtí pracovníci jsou obeznámeni s problematikou využití zážitkové pedagogiky.

Pedagogičtí pracovníci jsou poměrně specifickou skupinou, co se týče oblasti dalšího vzdělávání. Tuto problematiku popisuje například Balvín (2013, s. 169). Uvádí, že u učitelů je poměrně nízká motivace oproti jiným profesím. Je to opodstatněné absencí kariérního růstu a oceňování za zvýšení kvalifikace. Další překážkou může být sklon k poučování jiných, což znemožňuje přijetí konstruktivní kritiky. Učitelé nemají dostatek zpětné vazby ze strany jiných odborníků, protože většinu času tráví s žáky, či studenty ve třídě. Z toho vyplývá i další problém, čili neschopnost spolupráce s kolegy. Balvín dále uvádí, že učitelům se nedaří prosadit do praxe získané dovednosti a vědomosti. Jejich zasazení do běžné praxe není efektivní. To se týče i celého procesu reedukace. O moderních metodách výuky Balvín (2013, s. 170) píše následující: „*Moderní metody, které se andragogika snaží uplatňovat v edukaci dospělých, nejsou v andragogice, ani v pedeutologii pro potřeby učitelského vzdělávání dostatečně propracované.*“

Další autorkou, která popisuje úskalí vzdělávání pedagogických pracovníků je B. Kosová, která uvádí následující: „*Andragogika rozpracovává specifika učení se dospělých. Kromě těch všeobecně platných, je u učitele více specifík v jeho postojích i způsobech učení se, které jsou hluboko ovlivněné právě charakterem profese, kterou vykonává a se kterými je třeba v jeho vzdělání počítat. Seriózní andragogická analýza učení se učitelů by byla mimořádně žádoucí*“ (Kosová, 2007, s. 72).

Z toho vyplývá, že pro vzdělávání učitelů nejsou dostačující vzdělávací aktivity zaměřené jen na znalosti. Je důležité pracovat s hodnotami a postoji této cílové skupiny, což může být poměrně složitým úkolem. Východiskem k vyřešení výše uvedených problémů může být zážitková pedagogika, která pracuje nejen se znalostmi a dovednostmi, ale také s hodnotovým systémem a motivací. Transformativní charakter výuky a zážitkové metody vedou k dlouhodobé změně postojů. Proto dobře vedená a systematická práce se zážitkem může být efektivní metodou vzdělávání učitelů.

Kriticky orientovaná zážitková pedagogika souvisí s transformativním učením. Pracuje s významovými strukturami. To znamená, že zohledňuje rámce vycházejících z našeho kulturního kontextu a zkušeností. Na základě těchto rámců interpretujeme události a jednáme. Cílem výchovy je změna významových struktur, čili názorů, postojů, emocionálních reakcí.

Tato změna se odehrává na základě kritické reflexe, která vede k transformaci perspektivy. Výchova má dvě roviny metodiky, racionální a emocionální. Racionální rovina pracuje s kritickým myšlením, emocionální intuicí a imaginací. V rámci výchovného působení by mělo dojít ke změně postojů žádoucím směrem, čili k naplnění společenského ideálu. Kriticky orientovaná pedagogika čerpá ze zážitkové pedagogiky, ale i z konstruktivismu, nebo projektové výuky. Dále jsou uvedené oblasti, ve kterých je použita kriticky orientovaná pedagogika:

- Výchova ke zdraví / Sexuální výchova,
- Multikulturní výchova / Diversity Education,
- Environmentální výchova,
- Výchova k demokracii,
- Rozvojová výchova,
- Výchova k míru,

- Výchova k budoucnosti,
- Výchova k řešení konfliktů.

Učitelé se často setkávají ve své praxi s žáky, kteří pocházejí z minoritních skupin. To jsou žáci z rodin, které se nacházejí v sociální exkluzi. Dalším častým fenoménem, se kterým se učitelé musí vypořádat, je otázka multikulturalismu. Ve třídě se mohou nacházet žáci přistěhovalců z různých zemí a je zapotřebí brát ohled na jejich kulturní a sociální zázemí. I v České republice přibývá rodin, které se odlišují od většinové společnosti způsobem života, názory, nebo náboženským vyznáním. Všechny výše uvedené mohou být obětí předsudků. Proto pro učitele je nezbytné pružně reagovat na změny, odehrávající se kolem nich a eliminovat vznik nežádoucích jevů ve třídě. Mimo jiné i samotný učitel by měl mít hodnoty a názory odpovídající společenskému ideálu. Jak výše uvádí Balvín (2013, s. 170), tento požadavek na pedagogické pracovníky může působit problém. Absence motivace a jiné popsané překážky v dalším vzdělávání učitelů mohou negativně působit na názory a hodnoty učitelů, které se posléze přenáší na žáky ve třídě. Bohužel v dnešní době se poměrně často můžeme setkat s učiteli, jejichž chování vykazuje rasistické, šovinistické, nebo jiné nežádoucí rysy.

Kriticky orientovaná, zážitková pedagogika může nabízet řešení při odbourání těchto předsudků.

Jako příklad můžeme uvést výchovu k respektování růzností. Pod pojmem různost se skrývá diverzita, čili rozdíly v rase, etnicitě, zemi původu, sexuální orientaci, věku, fyzických a mentálních schopnostech, genderu, třídě, vzhledu, nebo názorech. Diverzita má vliv na skupinovou dynamiku. Heterogenní skupiny mohou být výkonnější než homogenní, jsou kreativnější a nacházejí lepší řešení problémů. Jsou produktivní. Zároveň ale mohou produkovat více diskuzí a konfliktů (Činčera, 2010). Stereotypy vycházejí z předsudků a diskriminace. Ve vyhrcované formě se jedná o etnocentrismus, či rasismus. Oběť je obviňována ve věcech, které nespáchala. Stává se aktérem v atribuční teorii.



Pro eliminaci těchto nežádoucích jevů se při práci s kolektivem musí dodržovat jisté zásady. Například vytvoření nadřazené skupinové identity. Musí se procvičovat dovednosti v oblasti komunikace a spolupráce. To znamená, že v kolektivu by měla fungovat důvěra s možností otevřené diskuze. Další zásadou je vyjasnění nepochopení. Jeden z projektů zabývajících se diverzitou nese název Project Adventure, Diversity in Action, 2. st. a SŠ. Program je postaven na vytváření zdravé komunity a objevování identity účastníků. Jako metaforické rámování programu se může využít metafora pavučiny. Jedna strana pavučiny reprezentuje svět, jak jej známe. Na druhé je svět bez diskriminace a nespravedlnosti. Cílem je dostat každého člena skupiny na druhou stranu, aby byl součástí toho lepšího světa. Protože každý vytváří svět jinak, musí každý prolézt jiným otvorem. Každé oko reprezentuje možné řešení, ale pokud se dotknete lana, bude tato možnost pro svět ztracená.

### **3.4 Přehled institucí a jejich činností poskytujících vzdělávání dospělých v oblasti zážitkové pedagogiky**

Momentálně v České Republice existuje několik organizací, které poskytují vzdělávací aktivity zaměřené na implementaci zážitkové pedagogiky do školní praxe. S problematikou zážitku pracuje například zmiňované hnutí GO!, Prázdninová škola Lipnice, Občanská společnost LOS Liberec. Ekologická dimenze zážitkové pedagogiky je obsažena v kurzu environmentální výchovy Orbis Kaktus. Další kurzy a školení poskytuje hnutí Brontosaurus. Se sociálními otázkami vzdělávání pracuje organizace Člověk v tísni.

#### **3.4.1 Kurz globální výchovy Orbis Kaktus**

Kurz globální výchovy Orbis Kaktus je zaměřen na environmentální výchovu. Metodou zážitkové pedagogiky se snaží ovlivnit spotřebitelské chování účastníků, seznámit je s metodikou environmentální výchovy a rozvinout jejich dovednosti. Cílovou skupinou kurzu je veřejnost se zájmem o problematiku, studenti pedagogických oborů, nebo lektori center ekologické výchovy. Kurzy jsou realizované v příjemném přírodním prostředí. Kurz se skládá z tematických celků. Každý celek je zaměřen na konkrétní kurikulární cíl a dělí se na podtémata. Jeden z tematických celků je zaměřen na posílení kladného vztahu

k přírodě. Další celek odráží problematiku manipulace se získanými informacemi a manipulaci s těmito informacemi. Protože právě získané informace mohou velmi ovlivnit spotřebitelské chování jedinců. Jedním z hlavních cílů kurzu je trvalá změna postojů účastníků. Kurz má naučit jedince aktivnímu zapojování se do environmentálních aktivit a ovlivňovat dění kolem sebe.

Dole je znázorněn harmonogram kurzu Orbis Kaktus z roku 2011. Barvy neznázorňují různé oblasti zaměření kurzu.

Obrázek 9: Scénář kurzu globální výchovy Orbis Kaktus pro rok 2011

| SCÉNÁŘ OK 2011 |                       |                          |                          |                         |           |         |               |  |                     |             |        |                |                   |                         |                               |    |    |  |  |  |  |  |
|----------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--|---------------------|-------------|--------|----------------|-------------------|-------------------------|-------------------------------|----|----|--|--|--|--|--|
|                | 7                     | 8                        | 9                        | 10                      | 11        | 12      | 13            | 14   | 15                  | 16          | 17     | 18             | 19                | 20                      | 21                            | 22 | 23 |  |  |  |  |  |
| PÁ             | Rozcvičky             |                          |                          |                         |           |         |               |  |                     |             |        | Příjezd        | Studijní a vítání | večeře                  | Oficiální uvítání, prezentace |    |    |  |  |  |  |  |
| 12.8.          |                       |                          |                          |                         |           |         |               |  |                     |             |        |                |                   |                         |                               |    |    |  |  |  |  |  |
| SO             | Gotha + Oxford x      | Důvěra a FVC             |                          |                         | Evokace   | Oběd    | Pojmovky      | MO   |                     | Skalni golf |        | Evokace pomocí | Večeře            | O                       | Zelená karta                  |    |    |  |  |  |  |  |
| 13.8.          |                       | Ondra (důvěra),          |                          |                         | Honza,    |         | Dorka a Honza | Hon  | Ondra (Evka,Marta)  |             |        | Katka a ???    |                   |                         | Honza                         |    |    |  |  |  |  |  |
| NE             | Dračí očásky +        |                          | Spolupráce               |                         | Přes távk | Sedánek | Oběd          |  | Džiny               |             |        | O typu MM      | Večeře - hned po  |                         | Pralesy                       |    |    |  |  |  |  |  |
| 14.8.          |                       |                          | Marta, Evka, Dora, Katka |                         |           | Ondra   |               |  | Evka a Marta        |             | Petr   |                |                   |                         | Honza                         |    |    |  |  |  |  |  |
| PO             | Mucholapky +          |                          | Procházky po Zemi        |                         | MO        | Oběd    | Interpretace  | Výlet spojený s přípravou návrhu programu environmentální interpretace krajiny |                     |             |        |                |                   |                         |                               |    |    |  |  |  |  |  |
| 15.8.          |                       |                          | Evka, Dora               |                         | Hon       |         |               | Honza  | Katka               |             |        |                |                   |                         |                               |    |    |  |  |  |  |  |
| ÚT             | Výlet                 |                          |                          |                         |           |         |               | Oběd   | Příprava prezentací | Prezentace  | OKOV   | večeře         |                   |                         | Hry bez hranic                |    |    |  |  |  |  |  |
| 16.8.          | Katka                 |                          |                          |                         |           |         |               |  | Ondra               |             |        | Honza          |                   |                         | Katka, Evka                   |    |    |  |  |  |  |  |
| ST             | plehazováni míčků     |                          | Velký pohár VTP          |                         |           | Oběd    |               | Výzkumné dovednosti: FT, BIO, Zelená úsporám - zateplení                       |                     |             |        | večeře         | přes távk         | dramatika - př. divadlo | Fórum na env. tema, apod.     |    |    |  |  |  |  |  |
| 17.8.          |                       |                          | Petr                     |                         |           |         |               | Katka  |                     |             |        |                |                   |                         | Marta                         |    |    |  |  |  |  |  |
| ČT             | Prasátka              | Práce                    |                          |                         |           |         |               |  |                     |             | OKOV   | MO             | Večeře            | Příprava programu       |                               |    |    |  |  |  |  |  |
| 18.8.          |                       | Ondra a Petr?            |                          |                         |           |         |               |  |                     |             |        | Honza          |                   |                         | Honza                         |    |    |  |  |  |  |  |
| PÁ             | (bez rozcvičky)       | Volno, příprava programů |                          | 1. Úč. prog.: procházky |           | Oběd    |               | 2. Úč. prog.: Jahodin  |                     | MM          | Večeře | Tančírna       |                   |                         |                               |    |    |  |  |  |  |  |
| 19.8.          |                       | Honza                    |                          |                         |           |         |               |  |                     |             |        | Honza          |                   | Honza                   |                               |    |    |  |  |  |  |  |
| SO             | Tibetské místo + OKOV |                          |                          |                         | MO Kurz   | Oběd    | Famfrpál      |  | Výtvarná reflexe    |             | Večeře | Promoce a O    | Oheň              |                         |                               |    |    |  |  |  |  |  |
| 20.8.          |                       | Dora?                    |                          | Honza                   |           |         | Ondra a Petr  |  | Marta               |             |        | Honza          | Petr              |                         |                               |    |    |  |  |  |  |  |
| NE             | rozcvička s loučením  | Odjezd a balení          |                          |                         |           |         |               |  |                     |             |        |                |                   |                         |                               |    |    |  |  |  |  |  |
| 21.8.          |                       | Katka                    |                          |                         |           |         |               |  |                     |             |        |                |                   |                         |                               |    |    |  |  |  |  |  |

Zdroj: Interní materiály organizátorů kurzu Orbis Kaktus

### 3.4.2 Liberecká společnost LOS

Další organizaci poskytující vzdělávání v oblasti metod zážitkové pedagogiky je Liberecká společnost LOS. Tato organizace má velký rozsah působnosti. Poskytují školení metod zážitkové pedagogiky, výměnné pobyty, organizují workshopy pro dospělé a festivaly a kurzy. Jeden z festivalů zážitkové pedagogiky proběhl roku 2010. Byl zaměřen na metody neformálního vzdělávání. Festival se konal v rámci mezinárodního projektu

Na vlnách občanství (Sailors on the CitizenShip). Pořadatelem byla LOS – Liberecká občanská společnost. Festival se konal v Libereckém hotelu Impuls.

Hlavními cíli festivalu bylo:

- představit a sdílet neformální metody práce s mládeží pro oblasti výchovy k občanství a participace mládeže na veřejném životě, které jsou používané v různých socio-kulturních kontextech Evropy,
- představit příklady dobré praxe projektů a iniciativ, které vedly k podpoře aktivního občanství mládeže,
- inspirovat účastníky setkání a zvýšit kvalitu a pestrost jejich vzdělávacích aktivit,
- metody byly představeny ve formě interaktivních „workshopů“. Příklady dobré praxe pak formou prezentace a následné diskuse.

Festivalu se účastnili zahraniční hosté, které ve své práci používají metody zážitkové pedagogiky. Festival měl podobu workshopů, které si připravil každý zahraniční host. Je nutné podotknout, že jedním z výsledků podobné akce je výměna zkušeností mezi účastníky a navázání kontaktů a spolupráce. Seznam a krátký popis workshopu je předložen níže.

### **Porozumění občanství**

Co pro Tebe znamená občanství? Co to znamená pro ostatní? Workshop se snaží poskytnout účastníkům prostor a čas na zamyšlení nad tím, jak rozumějí pojmu občanství a k sdílení jejich myšlenek a nápadů s ostatními.

Kasia Szajda, UNESCO Initiatives Centre, Poland.

### **Nakreslete slovo**

Nakreslené slovo slouží jako úvod k tématu „výrobky z lidských práv“. Prostřednictvím kreativní hry účastníci přicházejí do kontaktu s řadou lidských práv, a poté vyhodnotí své znalosti v oblasti lidských práv a touhy po budoucí učení a jednání.

Ian Stuart Måløy, akce smíření Service for Peace, Německo.

### **Kreativní ruce**

„Kreativní ruce“ je cvičení určené k tomu, aby nám pomohlo určit naše úsilí a úspěchy. Jedná se o zábavné a tvůrčí výkony, které nám umožňují přemýšlet o vzpomínkách z dětství a stanovit si cíle pro budoucnost.

### **Reklama sebe**

Reklama sebe: Kreativní metody budou použity k identifikaci osobní silné stránky a schopnosti. Toto zasedání napomůže účastníkovi v rozvoji jeho důvěry a sebevědomí. Zábavná a odpočinková aktivita, která umožní účastníkům projevit jejich osobnost skrze práci s výtvarnými materiály.

Shauna Mc Donald, Youth Action v Severním Irsku.

### **Naturalizační test**

Cílem tohoto semináře je ukázat, jak různé země rozhodují, zda někdo může být občan. Pomocí interaktivní metody zjistíme, jak důležitou roli mohou sehrát otázky a jak není vždy snadné zajistit, aby nedocházelo k diskriminaci.

Marco Santos, Noor, Estonsko a Sean McDermott, Madcap, UK.

### **Životní mapa cvičení**

Životní mapa: Kreativní metodou prozkoumá identitu každého účastníka, a to co se podílelo na formování jeho identity. Účastníci budou mít možnost prozkoumat svoje

hodnoty, přesvědčení a svou vlastní kulturu, a také prozkoumat zkušenosti a dosažené úspěchy ve svých vlastních životech.

Alison Duggan, Youth Action v Severním Irsku.

### **Návrat do reality – Drogy v ulicích**

Už jste někdy byli na zasedání místní městské rady? Jste vítáni vyzkoušet, jak to funguje! Setkáte se s novináři, ředitelem věznice, policejními důstojníky, drogovými odstavky nebo běžnými občany. Pomozte jim vyřešit místní případ, který je pěkně tvrdý oříšek. Z našich zkušeností jde v této simulaci o smích, argumenty a akci.

Ondřej Lochman, Liberecká Občanská Společnost, Česká republika.

### **Lovec občanství**

Budme na chvíli hledači pokladů. Každá skupina ukáže tvořivost a styl. Pojdme si udělat malý výlet. A být si vědomi evropského občanství. Je to vzdálený ideál nebo hmatatelná realita? Občané, pojdme najít náš poklad a použít jej pro budoucí opatření.

Paulina Plamenova Petrova, iniciativa Regionální rady mládeže, Bulharsko.

### **Nejlepší Logo – Aktivní občanství, demokracie**

Podporovat aktivní občanství. Ukázky různých typů demokracie a jejich vztahu k aktivnímu občanství.

Cosay Kacar, Toplum Gonulluleri, Turecko.

### **Knihy Dějiny Evropy**

Potřebuje Evropa společnou knihu historie? Kdo by ji měl napsat? Bude se dívat na historii z národní nebo evropské perspektivy? Workshop si klade za cíl projednat výše uvedené otázky a přemýšlet o různých přístupech k společné evropské historii.

Kasia Szajda, UNESCO iniciativy Centre, Polsko.

### **Město nenásilí**

Město nenásilí pracuje s laboratorní metodologií. Cílem tohoto workshopu je posílení zdrojů schopností a nástrojů vyučování o pozitivní intervenci v přeměnění kontroverze a otevření prostoru pro nenásilné občanství. Snaží se vytvořit představu „města nenásilí“ a hlavními tématy přitom je přibližování se odlišností – podpora uvědomění, skrze různé nástroje (rozehrátí, test, hry, debata, otevřený prostor).

Gianmarco Pisa: Association „Operatori di Pace – Campania“, Italy.

### **Jaký jsi podle oblečení?**

Móda a identita; konzum a spotřeba. Nenechte se zmást tím, co je cool! Přijďte se na workshop ponořit do špinavého prádla z módního průmyslu a vytvořit si vlastní značku módy.

Jen Banky, RSPB, Severní Irsko.

### **Budoucnost Evropy**

Roku 2050 se svět změnil, hranice byly zrušeny. Klima je stále více nejisté, nemoci vznikají tak často, že slovo epidemie se používá 6 krát do roka, ale počet obyvatel se neustále zvyšuje, proto byl pas nahrazen čipem v krku... Jen science fiction?? Pojďte vyvinout svůj vlastní tvar a podmínky v Evropě v tomto workshopu. Řekněte nám, co se stane a proč.

Thomas Wilke, ISIS Berlín, Německo.

### **Moc a pořádek**

Podpořte aktéry v kulturně rozmanitém prostředí. Simulační workshop „Vnímání a Pozorování“ vám pomůže pochopit fáze vývoje aktivního člena v prostředí s kulturními

rozdíly. Hartův žebřík zapojení v souvislosti s prací s mládeží. Kulturní citlivost v rámci aktivní účasti.

Marco Santos, Noor, Estonsko.

### **Vyprávět příběhy**

Cílem tohoto semináře je ukázat, jak lze stejný příběh vyprávět mnoha různými způsoby. Účastníci budou používat své kreativní nápady prezentovat stejný příběh. Cílem je vyzdvihnout, jak moc může jiná formulace příběhu změnit naše vnímání.

Sean McDermott, Madcap, UK.

Dále je konkrétnější popis jednoho z workshopu pod názvem Telling stories – vyprávění příběhů.

### **Telling stories**

*„Cílem workshopu je zamyšlení se nad otázkou informačními zdroji a porovnání způsobů sdělení formací.*

*Na začátku workshopu celá 12 členná skupina píše na kus papíru název periodika, který preferuje. Následuje představování se členů skupiny. Každý účastník čte jméno a název periodika. Název je zapsán na flip chart. Dále následuje diskuze periodických na flip chartu.*

*Po krátké diskuzi lektorem je položena otázka: „Ze kterých zdrojů tedy čerpáme informace? A jaký zdroj považujeme za věrohodnější a komplexnější“. V této fázi by mělo dojít k uvědomění faktu o různorodosti informačních zdrojů.*

*V další fázi skupina sestavuje seznam pohádek. Po společném rozhodnutí musí vybrat jednu pohádku. V další části workshopu skupina je rozdělena na několik menších uskupení. Každá z nich dostává úkol znázornit ztvárnit vybranou pohádku. Podmínkou je zohlednit určitý druh informačního sdělení. Například, časopis o bydlení, science fiction, vědecký*

*časopis, nebo talk show. Následuje 20 minutová příprava a reprezentace výsledků. Aktivitu ukončuje závěrečná debata a krátká reflexe“ (Bomko, 2010).*

### **3.4.3 Člověk vtísni o.p.s**

Společnost Člověk vtísni o.p.s. vtísni je obecně prospěšnou společností, která usiluje o dodržování lidských práv ve světě a pomáhá v krizových oblastech. Společnost působila s dlouhodobými rozvojovými projekty v různých zemích Evropy, Afriky a Asii. Tato společnost také pomáhá v České Republice. Podporuje respekt k minoritním skupinám, věnuje se problematice „sociálních ghatt“ a sociálně znevýhodněných rodin. V roce 2002 o.p.s. Člověk v tísni organizovala rozsáhlou pomoc při odstranění následků povodní. Další činnosti společnosti je šíření informací o globálních světových problémech a zemích, ve kterých probíhají (proběhly) zbrojené konflikty. Tuto problematiku mimo jiné mapuje filmový festival Jeden svět. Společnost Člověk vtísni o.p.s. je zároveň další organizací, která pracuje se zážitkovou pedagogikou. Jako příklad můžeme uvést interaktivní workshop C'est la vie. A uvedený festival Jeden Svět.

Workshop C'est la vie byl zpracován v rámci programu kariérního poradenství pro základní školy. Program byl reakcí na zvyšující se kvalifikační náročnost na trhu práce a s tím spojeným ubýváním pracovních příležitostí. Cílem programu je poskytnuti podpory v oblasti kariérního poradenství, zvyšování kvalifikace a prevence předčasného ukončení druhého stupně základních škol. Workshop C'est la vie je zaměřen na rozvoj pracovních kompetencí žáků a orientaci v systému úřadů. Cílem programu je seznámit žáky s problematikou, vysvětlit pojmy týkající se nájemní smlouvy, bydlení, trhu práce, úřadu a vzdělávacích institucí. Upozornit na problematické situace, které mohou vzniknout v jejím životě. Struktura workshopu odpovídá strategicko-simulační hře. Žáci volí strategie a rozhodují se na základě získaných informací a zkušeností. Experimentují a taktizují. Workshop simuluje situaci, ve které se žák ocitne bezprostředně po skončení základní školy.

Workshop je určen především pro žáky osmých a devátých tříd základní školy. Trvá zhruba tři hodiny. Třída, ve které se workshop odehrává, je rozdělena na čtyři, nebo pět



stanovišť – bydlení, úřad, práce, vzdělání, obchod a kasino. Každé stanoviště má na starost jeden člověk. Hra začíná vysvětlením pravidel. Poté se hráči dělí do dvojic, která reprezentuje jednu osobu. Po obdržení občanského průkazu žáci libovolně navštěvují stanoviště, čímž si vytváří povědomí o fungování instituci, se kterými přijdou do styku. Hra má nejvíce přiblížit žáky realitě. Pro pedagogy taková hra může být velmi přínosnou metodou, kterou mohou použít v rámci občanské výchovy. Po realizaci hry je zapotřebí zařadit řízenou diskuzi s žáky.

Filmový festival Jeden svět je mezinárodním festivalem dokumentárních filmů o lidských právech, krizových oblastech světa, o menšinách, přijímání jinakosti aj. Festival se také zaměřuje na občanský aktivismus. Občanský aktivismus byl hlavním tématem festivalu v roce 2010. Podle vyjádření ředitelky festivalu Hany Kulhánkové (2010) „Festivalovým mottem chceme upozornit na to, co se děje kolem nás a svou energii využít spíše k tomu, aby se věci rozhýbaly k lepšímu“. Použití audiovizuálních materiálů může být velmi efektivní metodou ve výuce. Člověk v tísní poskytuje příležitost k dalšímu vzdělávání vyučujících. Stávající a budoucí učitele mají možnost návštěvy seminářů, kurzů, workshopů a dlouhodobých kurzů se zaměřením a témata, kterými se zabývá společnost. Semináře a kurzy jsou akreditovaných MŠMT. Jejich základem je projekce jednotlivých filmů, seznámení se s metodikou práce s dokumentárním filmem a s dalšími audiovizuálními prostředky, praktické ukázky interaktivních metod výuky, na kterých je možná přítomnost odborníků na dané téma, výměna zkušenosti a aplikace zvolených vzdělávacích metod (jsns.cz, 2019).

Další činnosti společnosti je pořádání odborných konferencí a školení budoucích vyučujících. Pedagogický zaměřené fakulty mohou využít nabídku seminářů, nebo odborné praxe, v rámci kterých společnost zpřístupňuje filmy a materiály. Vysoké školy mají možnost využít nabídku výuky zážitkových metod prostřednictvím jednodenních seminářů s obecným, nebo tematickým zaměřením, nebo celosemestrálních volitelných kurzů. V rámci kurzů se studenti seznamují s využitím audiovizuálních prostředků ve výuce. Školení poskytují proškolené vyučující s dlouhodobou zkušeností.

Portál JSNS.CZ obsahuje instruktážní videa, brožury a jiné inspirační materiály. Na stránkách je v dispozici metodická příručka pro využití dokumentárního filmu ve výuce. Po registraci, každý vyučující může mít v dispozici filmy, které může použít ve své praxi.

#### **3.4.4 Hnutí GO!**

Hnutí GO! Je občanským sdružením. Vzniklo v roce 1997 na katedře rekreologie fakulty tělesné kultury UP Olomouc. Hnutí je experimentálním centrem zážitkové pedagogiky pro školy. Jednou z hlavních činností sdružení je podpora rozvoje moderních metod výchovy a vzdělávání v oblasti zážitkové pedagogiky. Hnutí organizuje kurzy a pořádá akreditované semináře zážitkové pedagogiky. Výstupem seminářů je získání statutu instruktora, nebo šéf instruktora. Další činnosti hnutí je realizace výzkumu, vedení odborných projektů a vydávání odborných publikací. Při svých aktivitách nutí GO! Klade důra na proces sebepoznání a tvořivost. Při práci s kolektivem bere v potaz problematiku skupinové dynamiky.

Hnutí GO! pořádá 12 denní kurz realizovaný podle zásad zážitkové pedagogiky. Doba realizace kurzu je konec prázdnin, před počátkem školního roku. Tato doba je nejvhodnější pro vývoj sociální skupiny. Cílovou skupinou kurzu jsou studenti těsně před zahájením docházky na střední školu. Hlavní cíle kurzu by se dalo charakterizovat jako intrapersonální a interpersonální. Kurz pomáhá k vytvoření stmelěného kolektivu, v němž jsou funkční sociální vztahy nejen mezi skupinou studentů, ale také mezi studenty a pedagogiky.

Vzájemné poznání probíhá na fyzické a emocionální úrovni. Skupina studentů spolu s pedagogy vykonávají aktivity, které by měly vést k sebepoznání a poznání druhých. Navozené situace vybízejí k vzájemné spolupráci a posilují důvěru. V rámci evaluaci hnutí GO realizuje výzkum zaměřený na dlouhodobé dopady kurzu. Výzkum porovnává chování jedinců, které absolvovali kurz a těch, kteří jen nastoupili do prvního ročníku. Výzkum odhalil, že kurz působí na osobnostně – sociální rozvoj studentů. To znamená, že jsou více spokojené sami se sebou a dobře znají své spolužáky. Ve třídě dobře funguje komunikace, studenti mají pozitivní vztah k třídnímu učiteli. Studenti také dokážou lépe vyřešit zátěžové situace. Otevřeně vyjadřují své emoce a dokážou hovořit o problémech.

### **3.4.5 Hnutí Brontosaurus**

Hnutí Brontosaurus je založené na dobrovolnictví. Hlavním cílem sdružení je sdružovat mladé lidi, kteří posléze vykonávají prospěšné aktivity. Hnutí podporuje změnu postojů v spotřebitelském chování, rozvíjí osobnostní růst a posiluje míru občanského aktivismu. Akce hnutí brontosaurus jsou zaměřené na pomoc přírodě, kulturním památkám, nebo lidem. Jednou z hlavních charakteristik práce s cílovou skupinou je metodologie zážitkové pedagogiky. Dalšími aktivitami hnutí je pořádání kurzů a přednášek, setkání dobrovolníků, realizace programů pro střední školy. Hosty přednášek jsou odborníci, cestovateli, lektori, nebo zajímavé osobnosti.

Školení metod dramatické výchovy pro pedagogy a studenty pedagogických fakult nabízí například sdružení Ambrozia. Hlavním vzdělávacím prostředkem je zde strukturovaný dramát.

## **3.5 Etické aspekty zážitkové pedagogiky**

Etiku bychom mohli charakterizovat jako teorii morálky. Etika hodnotí jednání člověka z hlediska dobra a zla. V etice se můžeme setkat s následujícími přístupy:

### **Etické kodexy**

Jsou to dokumenty upravující obecná a konkrétní pravidla práce v jednotlivých profesích.

### **Utilitarismus**

Utilitarismus je filosofický a etický směr, v rámci kterého se lidské jednání hodnotí z hlediska dobra, či zla. Dobro v tomto směru je vyjádřené užitkem. Zlo bychom mohli chápat jako bolest, utrpení, nebo nouze. Hodnotícím kritériem je v obou případech důsledek jednání (konsekvence). Proto utilitarismus je jedním z konsekvencialistických směrů. Další jeho charakteristikou je subjektivní hodnocení, což činí z utilitarismu hedonistický směr.

## **Deontologická etika**

Deontologická etika posuzuje lidské jednání podle povinnosti. To znamená, že hlavním determinantem jednání nemá být výsledek, ale jeho podstata. Pro tento druh etiky jsou charakteristická nepsaná morální pravidla, která bychom označili principem. Deontologické teorie také popisuje kategorický imperativ Immanuela Kanta. Podle něj se jednání hodnotí podle „zobecnitelných maxim“ (Kol. autorů, 1996, s. 213-214).

## **Existenciální přístupy**

Existencialismus bychom mohli charakterizovat následujícími slovy:

*„Existencialismus – též filozofie existence – od konce 20. l. 20. st. běžné výrazy pro filozofii, která se orientuje nabytí ve smyslu naší subjektivní existence“ (Sobotka, 2018). Bytí je tu pojaté jako uskutečňování, za které neseme zodpovědnost. „E. má však na mysli pouze lidskou existenci, která je pojata jako starost o vlastní bytí (M. Heidegger), bytí, které vlastním způsobem přejímáme do odpovědnosti, jehož uskutečňování je nám uloženo“ (Sobotka, 2018).*

## **Aplikovaná etika**

Řeší konkrétní, praktické otázky, které se týkají etických rozhodnutí. K nejdůležitějším aplikované etiky se řadí lékařská etika, etika životního prostředí etika sexuality a vztahů, bioetika (zejména otázky týkající se genetiky), právní etika, obchodní etika, etika životního prostředí a pedagogická etika označovaná jako etika výchovy.

Etiku v rámci zážitkové pedagogiky upravuje etický kodex Profesního sdružení pro zážitkové vzdělávání. Principy, které obsahuje kodex, je třeba dodržovat při poskytování vzdělávání prostřednictvím zážitku. K nejdůležitějším principům lze zařadit například dobrovolnou účast subjektů na různých aktivitách, dodržování bezpečnosti a minimalizaci rizik, úpravu bezpečnostních pravidel pro lanové překážky. Lektoři aktivit by měli respektovat osobnosti účastníků vzdělávacích aktivit, a jednat korektně. Důležitým bodem je nakládání s osobními informacemi. Zážitkové vzdělávací

aktivity se často týkají pracovní sféry. Proto při organizaci podnikového vzdělávání, je zapotřebí vysvětlit důsledky aktivit na budoucí pracovní život účastníků. U aktivit odehrávajících se venku je nezbytné dbát na stav přírodního prostředí. Jak už bylo řečeno výše, zážitková pedagogika používá metodu komfortní zóny. V tomto případě je nezbytné šetrné zacházení s účastníky vzdělávacích aktivit a respekt k rozhodnutí účastníků. Pokud jedinec není připraven na překročení své komfortní zóny, neměl by jednat pod nátlakem. Každá aktivita a její důsledky mají být podrobně vysvětlené. Bezprostředně po aktivitě je zapotřebí realizovat debriefing v rámci kterého se jednotlivci mohou vyjádřit k průběhu aktivity, vylíčit vlastní dojmy a postřehy.

Etická stránka poskytování vzdělávacích zážitkových aktivit může být poměrně problematickou a nejednoznačnou. Například v případě simulačních her je zapotřebí mírná manipulace ze strany lektora. Na druhou stranu je zapotřebí ponechat účastníkům svobodnou volbu při rozhodování. Některé aktivity obsahují prvek napětí. V tomto případě je ale zároveň dbát na bezpečnost účastníků.

### **3.6 Konkrétní příklady využití zážitkové pedagogiky ve vzdělávání dospělých**

Tato kapitola přináší konkrétní využití zážitkové pedagogiky v oblasti vzdělávání dospělých. Obě metody bychom zahrnout do skupiny neformálního vzdělávání dospělých. Prázdninová škola Lipnice a Živá knihovna jsou metody obsahující poměrně širokou škálu vzdělávacích aktivit. Tyto metody pokrývají oblasti osobnostního rozvoje a dalšího vzdělávání dospělých.

#### **3.6.1 Prázdninová škola Lipnice**

Zvláštní pozornost v oblasti osobnostního rozvoje a terapie si zaslouží Prázdninová škola Lipnice. Počáteční koncept byl založen už na začátku 70. let. Vzniku předcházela aktivita dětských tábornických škol. Podle jejich iniciativy na jaře roku 1968 vznikla Česká tábornická unie. Tato organizace byla zrušená následujícího roku v rámci normalizačních

procesů. Za nedlouho se ovšem objevila další organizace *Socialistického svazu mládeže* (SSM), jejíž členy byli převážně rekruti zvyše jmenované České Táborské unie. Hlavní činnosti SSM bylo pořádání letních kurzů, metodika, kterých, se stala inspirací pro koncept Prázdninové školy Lipnice.

Základem konceptu byla zvětšující se zátěž na výkon jednotlivců ve fyzické a intelektuální rovině. Podle poznatků členů SSM, tlak, vyvíjený na jednotlivce během kurzu napomáhá jeho osobnostnímu rozvoji. Na základě situací, které kladou velkou míru zodpovědnosti za vlastní rozhodování, dochází k celkové kultivaci osobnosti. Kurzy měli posouvat hranice účastníku. Na základě silného prožitku vytvářet nové hodnoty a prostor pro přemýšlení o vlastním životě.

Výše uvedený koncept byl předmětem plenárního zasedání ÚV SSM. Posléze začaly vznikat první experimentální projekty. Jedním z velmi úspěšných projektů byl projekt *Gymnasion* z roku 1971. Program kurzu byl koncipován v souladu s ideály antického Řecka. Hlavní myšlenkou projektu byla kalokagathie, čili jednota duševní a tělesné krásy. *Gymnasion* byl na svou dobu velmi neobvyklým a průlomovým. Nenaplňoval parametry jednostranně zaměřených programů. Součástí programu byl sport, umění, hry, činnosti v přírodě. Čili několik hlavních střídajících se sekvencí. Fyzicky náročné aktivity se střídali s kulturními a tvořivými. Takto rozsáhlý projekt vytvořil zcela nové požadavky na instruktory. Měli být znalé oblasti psychologie, pedagogiky a aktivně uplatňovat v praxi jejich základní principy. Zároveň se od instruktorů očekávala schopnost improvizace, dobrá tělesná zdatnost a kulturní vyspělost.

Za zmínku stojí i další experimentální projekty, například: *Lesní sportovní škola*, *Konkurs 27 ducha a těla*, *Prázdniny na objednávku*, *Dlouhé cesty*, *Fatranský projekt prima prázdnin*, *Řeka pod horou*, *Projekt Jeseníky*, *Šance*, *Konfrontace*, *Fatranský projekt prima prázdnin*, *Tour 73*, *Entomologická kalvárie*, *Zimní kalvárie*.

V průběhu celého roku organizace pořádala desítky akcí. I přes nepřízeň režimu organizaci se podařilo dosáhnout rozvoje. Jedním z významných metodických vedoucích pro Prázdninovou školu Lipnice vedoucím byl psycholog Allan Gintel. Snažil se zaměřit

na mladé lidi a na jejich profesionálním a společenském působení. V podstatě i Gintel se zabýval problematikou bytí. Zdůrazňoval aktivní roli jedinců ve vlastním životě. Učil lidi autenticky prožívat životní realie, nebo prostě žít.

Prázdninová škola Lipnice se začala vyvíjet zcela novým směrem. Na základě vlastních zkušeností začali vnikat nové programy a metodiky. Hlavním cílem programu byl osobnostní rozvoj. Tento cíl ale byl zasazen do kontextu uhlu pohledu na bytí jako takové. Aktivity Prázdninové školy Lipnice směřovali k nabourávání stereotypu spotřeby a materialismu. Posléze se z Prázdninové školy Lipnice stalo hnutí. Místem pro realizaci programů byl Lom na Hřebenech. Lom se nacházel u městečka a hradu Lipnice nad Sázavou.

Metodika Prázdninové školy Lipnice byla velmi propracovanou a vyžadovala spolupráci s odborníky. S organizací spolupracovali například pedagog a spisovatel Miloš Zapletal, pedagog a psycholog Václav Břicháček, psycholog Vladimír Smekal, autor publikací týkajících se fenoménu zážitku a další. Právě spolupráce s FTVS UK byla klíčovým okamžikem pro navázání kontaktu s organizací Outward Bound. V roce 1989několik instruktorů navštívilo britská střediska v rámci stáží. V roce 1989 také došlo k osamostatnění Prázdninové školy Lipnice. Organizace přetransformovala do občanského sdružení pod názvem Prázdninová škola Lipnice. Pro organizace to ovšem nebyli lehké časy, protože musela hledat cesty pro provoz, čelit organizačním a finančním otázkám. V roce 1991 se tato situace změnila. Prázdninová škola Lipnice byla přijata do mezinárodní pedagogické organizace Outward Bound. Organizace Outward Bound pořádala jubilejní konferenci a zároveň měla ve Waleskem středisku Aberdovey. Do té doby Prázdninová škola Lipnice měla propracovanou zcela ojedinělou metodiku. Organizace disponovala velkým počtem kreativních programů. Další zvláštnosti Prázdninové školy Lipnice byla skladba programu. Jejích střídání bylo promyšlené takovým způsobem, aby došlo k naplnění cílů kurzů. Tento princip byl pojmenován dramaturgií. Svou metodiku prázdninová škola Lipnice šíří prostřednictvím každoročně pořádných mezinárodních kurzů Intertouch.

Roku 1993 Prázdninová škola Lipnice založila dceřinou společností Outward Bound – Česká cesta, s.r.o. Společnost poskytuje vzdělávání zaměstnanců firem, čímž si zároveň získává prostředky na provoz neziskové činnosti. Vzdělávání probíhá prostřednictvím kurzů, na kterých jsou kombinovány metody Prázdninové školy a Outward Bound. Takovým způsobem Prázdninová škola Lipnice šíří metody organizaci Outward Bound v Českém prostředí. Roku 1997 se česká organizace stala členem mezinárodní společnosti – Outward Bound International. Od roku 1995 Prázdninová škola disponuje vlastním stipendijním fondem, prostřednictvím kterého se financuje podpora zaměstnanců, které se nemohou účastnit kurzů ze sociálních důvodů.

Momentálně Prázdninová škola Lipnice celoročně poskytuje programy pro veřejnost. Hry Prázdninové školy Lipnice jsou popsány ve sbornících Zlatý fond I, II a III. Pro úspěšnost publikací, hry byli zahrnuté i dalších publikací. Můžeme jmenovat například publikaci „Dones oheň a zvítězíš“<sup>33</sup>, „Prázdniny v pohybu“<sup>34</sup>, nebo „Instruktorský slabikář“. Od roku 2004 Prázdninová škola vydává časopis o zážitkové pedagogice GYMNASION. Časopis vychází v nepravidelných intervalech dvakrát ročně.

### **3.6.2 Metodika Prázdninové školy Lipnice**

Metodika Prázdninové školy Lipnice vychází z několika východisek. Jedním z nich je již zmiňovaný řecký ideál duševní a fyzické krásy Kalokaghatia. Tato myšlenka rámuje jeden ze základních cílů organizace, čili osobnostní rozvoj. Rozvoj osobnosti je pojat jako celková kultivace jedinců, jejích hodnot a postojů a přístupu k životu. Osobnostní růst ale není pojat jako individuální záležitost. Je dosažen do hlubšího kontextu. Týká se skutečnosti, ve které žijeme. Častými tématy kurzů je vztah k sobě a k ostatním, k širší společnosti, ke světu. Tvořivý přístup kurzů ukazuje poměrně problematiku reálie současnosti a nutí jedince kriticky přemýšlet nad aktuálními problémy. Prázdninová škola Lipnice ukazuje environmentální, sociální a jiné okolnosti našeho bytí a nutí k aktivnímu zapojení do řešení problematiku otázek. Takovým způsobem dochází k celkové aktivaci

---

<sup>33</sup> Soubor reportáží redaktorů Mladého světa z víkendových a prázdninových her v přírodě, 1983.

<sup>34</sup> A. Gintel a kol., 1980.



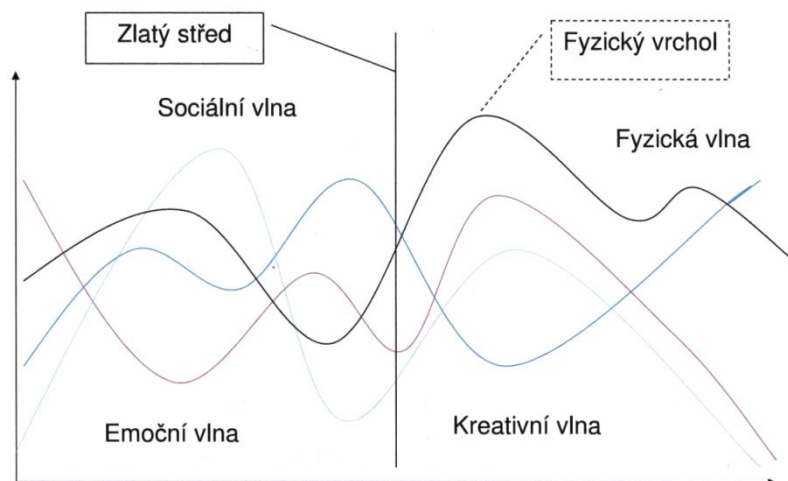
osobnosti. Osobnost se stává aktivním činitelem nejen ve vlastním životě, ale i v životě ostatních a širší společnosti. Ukazuje nám míru naší poměrně často opomíjené zodpovědnosti.

Dalším východiskem je teorie komfortních zón, která byla popsána výše. Kurzy jsou sestavené takovým způsobem, že zúčastnění jsou nucené neustále vystupovat ze svých komfortních zón. V rámci poznávání prostřednictvím zkušenosti dochází k objevení nových kognitivních konceptů. V důsledcích je umožněno překročit komfortní zónu a nabývat nových poznatků. Klíčovou roli v tomto procesu hraje zážitek.

Jednou z hlavních východisek metodiky Prázdňinové školy dramaturgie kurzů. Každý kurz je pojat jako umělecké dílo, nebo divadlo. Na začátku se pracuje na hlavním tématu. Témat vyjadřuje základní myšlenku kurzu. Rámuje ho a pojednává o jeho hlavním cíli. Následuje práce na scénáři, na který navazuje praktická dramaturgie. To znamená, že pro kurz jsou volené adekvátní hry. Po dokončení scénáře se pracuje na dokončení dramaturgii kurzu.

Níže uvedená dramaturgická vlna ukazuje gradaci kurzu vyjádřenou ve vlnách. Kurz musí mít několik vrcholů a to fyzický, sociální, emoční a kreativní. Pro naplnění tohoto požadavku se musí vybrat správné aktivity. Jejich kombinaci se docílí výše jmenovaných vrcholu. Tyto vlny pracují s komfortní zónou. Při vyvrcholení, dochází k posunu. To vše umožňuje proces poznávání. Dramaturgie má několik důležitých zásad. Jejich dodržování vede k naplnění cílů kurzů.

Obrázek 10: Dramaturgická vlna



Zdroj: (Franc, D; Zounková, D; Martin, A, 2007)

Jednou ze zásad je posloupnost. Náročnost aktivit musí narůstat v průběhu kurzu, což umožňuje účastníkům vystoupit ze své komfortní zóny. Jak už bylo řečeno výše, jednotlivý kurz Prázdninové školy Lipnice je pojat jako umělecké dílo, jako jednotlivý příběh. Proto i děj příběhu má gradovat podle určitých pravidel. V jedné fázi kurzu má dojít ke gradaci děje, která způsobí jeden z vrcholů, uvedených na obrázku výše.

Jedním z dalších prostředků dosažení optimálního efektu kurzu je pestrost a rozmanitost nabízených aktivit. Aktivity by se měly střídat v průběhu celého kurzu. To znamená, že po sportovních aktivitách je vhodné zařazení kreativních činností, méně náročných her, nebo aktivit zaměřených na intelektuální výkon. Právě tyto kontrasty jsou velmi charakteristické pro Prázdninovou školu Lipnice. Další velmi specifickým rysem je poměrně velká náročnost a vysoké tempo. Po aktivitách je často zařazen jen kratší rozbor. Proto, aby nedošlo k vyčerpání a stagnaci účastníku celý kurz by měl být vyvážený a nabídka aktivit přiměřená cílové skupině. Další zásadou je pozitivní bilance, kdy celý tým je pozitivně motivován. Vysoké tempo kurzu v kombinaci s pestrou škálou her a aktivit vytváří prostor pro vznik autentického zážitku. Právě ten je základem výchovně vzdělávacího procesu (Holec a kol., 1994).

K hrám Prázdninové školy Lipnice bychom mohli zařadit například inscenační hry, při nichž každý je soupeřem sám sobě, týmové a simulační hry, nebo psychohry. Jednou ze známých psychoher je sociodramat „Mars a Venuše“. Dalšími používanými aktivitami jsou tak zvané Ice breakers, které se řadí na začátek kurzu pro uvolnění atmosféry ve skupině a seznámení se. Dynamics jsou aktivity používané v průběhu kurzu pro odlehčení situace a motivaci k následující, náročnější aktivitě. Pro úvod hry se používá motivační hraná scénka s kulisy a kostýmy. Po hře následuje review zaměřující se na pocity účastníků.

Metodika Prázdninové školy Lipnice je velmi specifická a poměrně náročná. Jak už bylo řečeno výše, na lektory kurzů jsou kladené velké požadavky. Přesto pozice lektora je dosažitelná pro účastníky absolvovaných kurzů. Prázdninovou školu Lipnice bychom mohli považovat k opravdovým fenoménům v oblasti zážitkové pedagogiky. Její metodika inspirovala podobné organizace jako Hnutí Go, nebo hnutí Brontosaurus. V posledním případě se dá zmínit například kurz Prázdniny s Brontosaurom, zaměřeným na osobnostní rozvoj a práci v chráněném území na hradech. Hry Prázdninové školy Lipnice jsou velmi oblíbené ve svazu Junák a jsou používány i jinými organizacemi při organizaci kurzu.

### **3.6.3 Živá knihovna**

Projekt Živá knihovna je zaměřen na prolamování společenských stereotypů a předsudků skrze přímý rozhovor. V projektu je použita metafora knihovny. To znamená, že čtenáři knihovny mohou namísto knih půjčovat lidi. Půjčované živé knihy jsou „čtené“ pomocí rozhovorů. Příběhy, které vypráví, jsou různé, většinou se ale jedná o osobní výpověď člověka, který něco umí, zažil, nebo překonal. Originalita každé knihy spočívá v její autentičnosti. Právě tento fakt, ale mohl zapříčinit vznik předsudků a stereotypů. Člověk, který se rozhodl stát knihou, pravděpodobně musel bojovat s nepochopením a diskriminací. Musel pevně stát za svým přesvědčením, nebo překonat nelehkou životní překážku. Příběh knihy je inspirující, poučný, zábavný, smutný a silný. Má spoustu jiných přívlastků. Proto knihovna dokáže měnit své okolí a čtenáře. Tento článek je věnován projektu Živá knihovna a popisuje jeho možnosti.

Živá knihovna je velmi efektivním výchovně vzdělávacím prostředkem, založeném na zážitku. Organizátor Živé knihovny v Liberci, Antonín Ferdán, píše o metodě následující: „Živá knihovna je výbornou metodou, díky které je možné propojovat znalosti různých oborů, a to skrze zcela zdánlivě jednoduchou metodu dialogu. Je to ve své podstatě něco mezi besedou, studijní návštěvou a diskusními metodami typu *World café*“ (2014, s. 8). Ferdán dále uvádí, že metoda je atraktivní pro mládež především díky své metaforičnosti. Živá knihovna je doopravdy jakousi metaforou odehrávající se v reálném životě. Kombinuje prostředky zážitkové pedagogiky a jejími aktéry jsou postavy vyskytující se v reálné knihovně.

Živá knihovna by se dala popsat jako knihovna, ve které jsou namísto knih půjčování lidé. Prostřednictvím rozhovoru kniha vypráví svůj příběh. Příběh knihy koresponduje s cílem a charakterem knihovny. Například Živá knihovna zaměřená na prevenci užívání návykových látek bude obsahovat knihy, které prošly závislostí. Existují knihovny, věnované tématům diskriminace, nebo problematice minoritních společností. Příběhy knih, pojednávají o složitostech nebo zajímavostech jejich života. V podstatě se jedná o jedince, jejichž životní příběh je silně odlišuje od většinové společnosti. Odlišnost může spočívat například v sexuální orientaci, životním stylu, vyznání, etnické příslušnosti nebo zdravotním stavu. Knihy jsou osobnosti, které mohou vyvolávat předsudky, se kterými Živá knihovna bojuje. Odbourání stereotypů a předsudků je hlavním cílem Živé knihovny. Prostředkem k jejímu dosažení je přímá zkušenost. Čtenář vstupuje s knihou do interakce, na základě které by mělo dojít ke změně jeho postojů k určité problematice. Kontext knihovny je jedním z nástrojů učení se prostřednictvím zážitků. Právě prostředí, v němž má dojít ke změně, působí na emotivní komponentu postojů.

První Živá knihovna byla organizována v Dánsku. V roce 2000 na festivalu Roskilde Music Festival. Organizátorem bylo nevládní hnutí mládeže Stop the Violence. V České Republice byla Živá knihovna poprvé realizována v červnu roku 2007 na festivalu United Island of Prague v Praze a na letním festivalu Music in the park ve Stromovce. Pořadatelem Knihovny byla organizace na podporu a integraci menšin „OPIM“. Po této premiéře byla Živá knihovna realizována dalšími neziskovými organizacemi jako: Nesehnutí, LOS, nebo

organizace Amnesty International. V současné době projekt pořádá Amnesty International, a to v rámci svého vzdělávacího projektu FAIR PLAY – Studenti za rovnoprávnost. Cílovou skupinou projektu jsou žáci a studenti základních a středních škol a nízkoprahových zařízení. V roce 2014 Amnesty International organizovala veřejnou Živou knihovnu v Brně na romském festivalu Ghettofest. Dalším realizátorem Živé knihovny je Liberecká občanská společnost „LOS“. Realizace probíhá v podobě dílčích projektů i mimo ně. Celkový počet oslovených čtenářů Živé knihovny přesahuje již 2000.

Je nutné podotknout, že přes to, že Živá knihovna má stejný koncept, který dodržuje každý její realizátor, můžeme se setkat i s mnoha rozdíly. Například v přístupu ke školení knihovníků a knížek, v tématech, na která chce Živá knihovna upozornit, nebo v cílové kategorii projektu.

Tento článek popisuje Živou knihovnu realizovanou Libereckou občanskou společností, dále jen „LOS“. Tato volba je odůvodněna mou aktivní účastí na projektech Živé knihovny u různých společností. Z toho vyplývá možnost porovnání průběhu školení a samotného projektu. Proto jsem již od roku 2010 dobrovolníkem, knížkou a knihovníkem právě v Liberecké Živé knihovně, se kterou velmi sympatizuji.

Společnost LOS věnuje velký prostor školením pomocí metody Živé knihovny pro různé cílové kategorie. Neomezuje se jen na učitele. LOS realizuje školicí projekty pro pracovníky s mládeží a leadery, přičemž se jedná o projekty na celoevropské úrovni. Školení pro dospělé pracující s dětmi a mládeží je zaměřené na seznámení se se základními principy konceptu metody Živé knihovny. Velký důraz je také kladen na výměnu zkušeností.

### **Role zážitku v Živé knihovně**

K naplnění hlavních cílů Živé knihovny dochází skrze zážitek. Každý zúčastněný projektu má možnost získat novou zkušenost s jistou kontroverzní problematikou. Děje se tak na základě dialogu čtenáře a knihy. Tato zkušenost dokáže ponechat v čtenáři nejen silnou emocionální stopu, ale také vytvořit nový úhel pohledu na palčivé otázky aktuální

společnosti. Koncept Živé knihovny je úzce propojen se zážitkovou pedagogikou. Právě tento aspekt je zohledněn při organizaci dílčích školicích projektů Živé knihovny.

Jedna ze vzdělávacích Živých knihoven byla realizována v rámci projektu „Sailors on the Citizen Ship – Na vlnách občanství“, který vznikl původně jako školící kurz pro pracovníky s mládeží a vzdělavatele. Kurz trval týden. Jeho cílem bylo zatraktivnění témat **evropského občanství pro mládež** a přípravy interaktivní metody, které posléze mohou být aplikovány v praxi.

V průběhu 4 let LOS proškolil 207 účastníků celkově z 33 zemí a vytvořil 37 interaktivních workshopů. Projektu se účastnilo 8 evropských zemí. Dne 16. 5. 2010 v Liberci proběhl festival neformálního vzdělávání. Zúčastnilo se ho 50 zájemců z 20 evropských zemí a byl platformou pro sdílení metod a příkladů dobré praxe z oblasti výchovy k občanství a účasti mládeže ve veřejném životě. Do projektu byli zapojeni také studenti Technické univerzity v Liberci, pracovníci s mládeží a obyvatelé Liberce. Jednou z metod neformálního vzdělávání byla právě Živá knihovna.

V roce 2014 organizace LOS vydala manuál k metodě Živá knihovna pro pedagogy. Impulzem k tomu byla pomoc uchopit látku výchovy občanství při výuce k občanské nauce. Autor manuálu, Antonín Ferdán, uvádí, že právě Živá knihovna pomáhá evokovat problematická témata, s pochopením kterých žáci základních a studenti středních škol mohou mít problémy.

### **Metodika Živé knihovny**

Jak již bylo řečeno, Živá knihovna je narativní metodou. Má několik aktérů. Čtenáře, knihy a knihovníky. Čtenář půjčuje v knihovně knížku, kterou musí vrátit během určitého časového úseku. Po přečtení je kniha vracena zpět. Čtenář si může prodloužit dobu výpůjčky, nebo si půjčit další knihu. V průběhu čtení knihy dochází ke společnému dialogu knížky a čtenáře. Chod knihovny zajišťují knihovníci.

### 3.7 Cíle projektu Živá knihovna

Následující kapitola pojednává o hlavních cílech projektu Živá knihovna, popsaného výše.

Obecným cílem knihovny je narušit předsudky a stereotypy čtenářů vůči viktimizovaným osobám prostřednictvím osobního setkání a dialogu.

Vzdělávacím cílem je vytvoření kontextu mezi danou skupinou stereotypizovaných jednotlivců a příčinami a důsledky stereotypu. Prostředkem k tomu by měl být právě životní příběh stereotypizovaných osob. Vzdelávacím dopadem knihovny je přehodnocení a reflexe vlastního života čtenářů.

Výchovným cílem je srovnání vlastního života s životem viktimizovaných osob a vytvoření empatického přístupu k těmto osobám. Na základě výše uvedeného procesu dochází k transformaci myšlení čtenářů.

Cílem v postojové rovině je přivést žáky základních škol a studenty středních škol k zamyšlení nad důsledky vlastního jednání vůči výše uvedeným osobám. Cílová skupina si má uvědomit, že jinakost je možností poznání a růstu, nikoli společenským stigmatem.

Živá knihovna má velmi různorodou cílovou skupinu. Nejčastěji se ale můžeme setkat s žáky základních škol a studenty středních škol. Prostřednictvím Živé knihovny by tato cílová skupina měla nabýt následujících kompetencí:

- **Kompetence k řešení problému.** Tato kompetence zahrnuje schopnost analytického a kritického myšlení, uplatnění vědomostí v reálné situaci a schopnost řešit problémy pomocí tvořivosti a představivosti.
- **Kompetence sociální.** Znamená to, že cílová skupina bude schopná spolupracovat při dosažení cílů, sdílet své názory adekvátním způsobem a empaticky přijímat názory ostatních.

- **Kompetence komunikativní.** Tato kompetence spočívá ve schopnosti prezentovat sebe a svoji práci před publikem a provádět adekvátní sebereflexi.

Realizátoři živé knihovny by měli mít na vědomí, že tato metoda naplňuje mezipředmětové vztahy a průřezová témata, vždy s ohledem na typ knihy, kterou si žák vypůjčí. V podstatě se jedná o osobnostní výchovu, výchovu demokratického občana, multikulturní výchovu a výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

### **Postup**

Při realizaci projektu Živá knihovna má být dodržen jistý postup. Základní postup Živé knihovny vychází z projektového managementu a obsahuje 4 fáze: analýza, příprava, realizace, evaluace.

Analytická část je v podstatě průzkumem terénu. Tato část by měla být realizována tři měsíce před samotnou realizací Živé knihovny. Tento časový odstup umožní kvalitní přípravu projektu a zajistí časový komfort. Téma Živé knihovny by mělo navazovat na potřeby námi zvolené cílové kategorie. Živá knihovna má reagovat na reálné problémy, odpovídat na aktuální otázky. Jedním z hlavních parametrů Živé knihovny je platforma pro dialog knížek a čtenářů. Je nutné brát v úvahu i to, že projekt má bořit předsudky a stereotypy. Proto v rámci analytické části musíme zajistit bezpečné místo pro takový druh dialogu, popřípadě vyloučit možná rizika.

Pro provedení analytické části je vhodná SWOT analýza, často používána při projektovém managementu. V rámci SWOT analýzy hrají důležitou roli vnitřní a vnější faktory. K vnitřním faktorům patří například motivace organizátorů projektu a jejich celkový postoj k tomu, co se snaží sdělit prostřednictvím projektu. Vnější faktory analyzují prostředí, cílovou skupinu, čili čtenáře, knihy a realizační tým, viz obrázek níže.



Tabulka 3: Analýza vnějších potřeb

|   |  |
|---|--|
| <p style="text-align: center;"><b>Prostředí</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jak se k mému nápadu staví okolí?</li> <li>- Kolik času budu mít k dispozici?</li> <li>- Budu mít místnost pouze pro knihy?</li> <li>- Jsou v dispozici toalety, pitná voda?</li> <li>- Bude to samostatná akce, nebo ne?</li> <li>- Bude zajištěné bezpečí knih?</li> <li>- Jak vyzdobit místnost?</li> </ul>   | <p style="text-align: center;"><b>Čtenář</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kolik lidí chci zapojit?</li> <li>- Kdo je čtenářem? Co ví? Co by měl vědět po skončení aktivity?</li> <li>- Kolik může přijít čtenářů najednou? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Co je zajímavá?</li> </ul> </li> <li>- Kolik času zvládnou „číst“?</li> <li>- Jsou zde rizika?</li> <li>- Může u čtenářů kniha rozvinout trauma?</li> </ul>                                  |
| <p style="text-align: center;"><b>Knihy</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jaké potenciální knihy znám?</li> <li>- Mohou dorazit ve stanoveném čase? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zvládnou tuto zátěž?</li> </ul> </li> <li>- Pomohou naplnit stanovené cíle? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mohu je něčím odměnit?</li> </ul> </li> <li>- Budou zajímavé pro čtenáře?</li> <li>- Mluví za sebe a ne za skupinu?</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><b>Tým</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kdo pomůže s celkovou organizací?</li> <li>- Má odpovídající vystupování? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rozumí metodě?</li> <li>- Je zodpovědný/á?</li> </ul> </li> <li>- Kolik osob potřebuji?</li> <li>- Má mě někdo zastoupit v případě nemoci? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Koho skutečně potřebuji?</li> <li>- Jaké role bude kdo mít?</li> </ul> </li> </ul> |

Zdroj: vlastní zpracování

Po zodpovězení výše uvedených otázek lze sestavit konkrétnější popis Živé knihovny. K tomu může být nápomocna Lanswellova metoda otázek<sup>35</sup>. Tato metoda obsahuje následující otázky:

- „Kdo? (komunikátor)
- Co? (komuniké)

---

<sup>35</sup> Harold Dwight Lasswell byl americkým politologem a teoretikem komunikace. Vytvořil komunikační model, který pojmenoval infuzní jehlou. Model.

- *Komu? (komunikant, recipient)*
- *Čím? Jak?*
- *Prostřednictvím jakého média?*
- *S jakým úmyslem?*
- *S jakým účinkem?“ (Nakonečný, 2009).*

Pro Živou knihovnu se tyto otázky upravily v následující podobě:

***„Kdo, pro koho, s kým***

- *Identifikace cílových skupin, partnerů, knih a knihovníků,*
- *Jejich role a vztahy v Živé knihovně,*
- *Jejich názory na projekt,*
- *Silné a slabé stránky týmu.*

***Proč?***

- *Na jaké problémy ve společnosti reagujeme,*
- *Motivace a zájmy účastníků (všech zapojených partnerů),*
- *Záměr projektu (jaké změny chci dosáhnout).*

***Co?***

- *Hlavní popis aktivity (krátká anotace o tom, co je Živá knihovna),*
- *Hlavní cíle projektu.*

### ***Kde?***

- *Jaké máte technické zázemí (kde, kolik místnosti, ...),*
- *Co budete potřebovat za materiál.*

### ***Kdy?***

- *Propojení s dalšími aktivitami a činnostmi,*
- *Jak často se kdo s kým setká?*

### ***Jak?***

- *Vklad zkušenosti realizátorů a účastníků,*
- *Inspirace v jiných projektech,*
- *Zvolené techniky a nástroje“ (Ferdan, 2014, s. 21).*

Jak již bylo zmíněné, velmi důležitým krokem v procesu analýzy je stanovení cílů. Cílem bychom v tomto případě mohli označit stav, který má nastat po realizaci projektu. Cíle bychom mohli rozdělit na hlavní a specifické. Hlavní cíle naplňují stanovené priority a řeší problém, který jsme si stanovili. Specifické cíle bychom mohli charakterizovat jako kroky, které vedou ke splnění hlavního cíle. Cíle lze nastavit pomocí modelu SMART, který kombinuje jejich hlavní charakteristiky. Podle modelu SMART by měl být cíl jasně definovaný (specific numbers). Dále by měl být ověřitelný (measurable). Měl by mít vztah k určité oblasti (area specific). V neposlední řadě cíl musí být realistický (realistic) a mít jasné časové ohraničení (time bound).

Projekt má jak kvantitativní, tak kvalitativní výstupy. Kvantitativní produkty projektu jsou materiální ukazatele. Jsou měřitelné v podobě služeb, které získá cílová kategorie. Oproti tomu kvalitativní výstupy jsou změny, které nastanou po, nebo už při realizaci projektu, přičemž se netýkají pouze jeho účastníků, ale širší skupiny obyvatel dané

komunity. Dopad projektu je dlouhodobá změna, která neobsahuje materiální rovinu. Za dopad Živé knihovny bychom mohli považovat změnu chování cílové skupiny projektu vůči minoritní společnosti.

Dalšími metodami projektového managementu, které se dají uplatnit při analytické fázi Živé knihovny, jsou brainstorming, TO DO kartičky a myšlenková mapa. Všechny tři metody lze použít ve fázi, kdy je již sestaven realizační tým. Brainstorming se dá použít pro případné zodpovězení otázky, vyjasnění cílů projektu, nebo očekávání jednotlivých realizátorů. Alternativou brainstormingu jsou TO DO kartičky. Pomocí těchto vytištěných kartiček lze efektivně rozdělit úkoly. Postupuje se podle triády: „*Udělat/V procesu/Hotovo*“ (Ferdan, 2014, s. 25). Myšlenková mapa je participativní metodou, kdy se k projektu a jeho jednotlivým krokům mohou vyjádřit realizátoři. Jednotlivé fáze projektu jsou zakreslené na tabuli, nebo flipchartu. Posléze vzniká prostor pro vyjádření nápadů, nebo přání jednotlivců z realizačního týmu.

Pro kontrolu procesu plánování se používá metoda Grant chart. Díky ní se dá dosáhnout efektivní kontroly plnění kroků, které jsme si stanovili v analytické části.

V přípravné fázi je zapotřebí zajistit praktické pozadí projektu. To znamená připravit materiál, a lidské zdroje. Oslovit potenciální knížky, domluvit si s nimi setkání. Zajistit realizační tým a zázemí projektu. Do této fáze ale také spadá plánování, týkající se hodnocení úspěšnosti projektu. Je důležité, aby knihovnicí byli dobře znalí metody a dokázali pružně reagovat na případné změny. Knihovník by měl znát všechny knihy přítomné v projektu a podat čtenářům adekvátní informace o každé knížce. Další důležitou charakteristikou knihovníka jsou organizační schopnosti. Čtení knížek je časově ohraničené a může se stát, že na jistou knížku vznikne pořadník, který je zapotřebí registrovat. Zároveň knihovník má být empatickou osobností, protože on se stará o knížky a čtenáře během čtení. Jedním z úkolů knihovníka je kontrolovat, zda jsou všichni spokojeni a eliminovat možná rizika, která mohou vzniknout při realizaci projektu. Logistickou stránku a kontakt s médii zajišťuje organizátor. Přípravná fáze pro knihy zahrnuje její proškolení a sdělení nejdůležitějších bodů projektu. Kniha by měla odpovídat stanovenému tématu a být

otevřená vůči čtenářům. Protože Živá knihovna je zaměřená na bourání stereotypů, měli bychom se vyvarovat knihám, které je mohou posilovat, nebo vytvářet. Jako efektivní může být i pozvání nějaké známé osobnosti, jakožto knihy. V přípravné fázi má kniha napsat krátkou anotaci o sobě. Anotace by měla obsahovat jen ta nejdůležitější fakta o životě knihy, ale zároveň neprozrazovat všechno, aby byla pro čtenáře atraktivní. Takto sepsaná anotace by měla být přístupná v prostorách realizace živé knihovny. Dalším úkolem knihy je realizovat několik setkání s realizátory a ostatními knihami. V rámci setkání se postupuje velmi podobně, jako v případě realizačního týmu. Čili knihám by se měly vysvětlit ty nejdůležitější informace, měly by se vyjádřit o svých očekáváních atd.

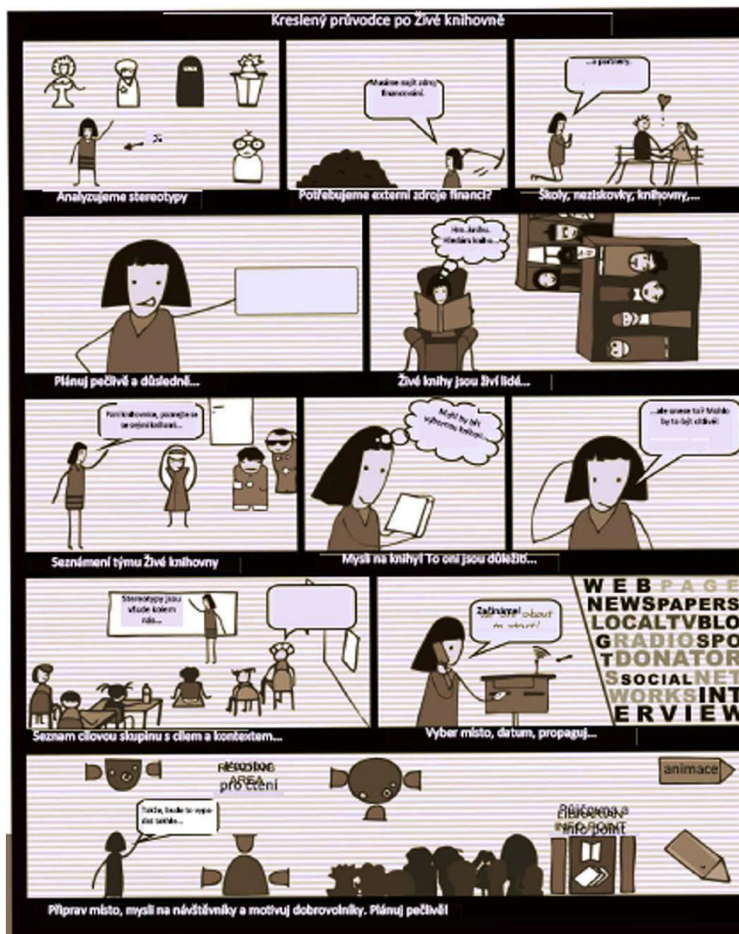
Pro realizační fázi je charakteristická kontrola. Je zapotřebí ujistit se, zda všechno funguje tak, jak má. Zda jsou spokojeni všichni účastníci projektu, zda funguje půjčování knih. V této fázi se musí dbát o to, jestli dochází k plnění stanovených cílů. Velmi důležitým bodem kontroly je to, zda mezi knížkami a čtenáři dochází k dialogu.

Evaluace je hodnocením projektu. Hodnotí se především, zda projekt naplnil stanovené cíle. Dalšími body kontroly jsou účastníci a jejich pocity. Evaluace slouží k zlepšení projektu. Pro evaluaci je nezbytné systematické pozorování projektu a všech jeho částí. Evaluace může začít již před počátkem projektu (evaluace ex ante). Týká se cílů a výstupů projektu. Je také zapotřebí hodnotit projekt během jeho trvání. Například v polovině můžeme zjistit, zda všechno, co bylo naplánované, funguje tak, jak má (mid term). Na konci projektu probíhá finální hodnocení. V rámci tohoto hodnocení zjišťujeme, zda se podařilo naplnit stanovené cíle. Ovšem i po realizaci projektu je zapotřebí hodnotit. Evaluace ex post zjišťuje, zda byly naplněny dlouhodobé cíle. Při hodnocení cílů je zapotřebí si uvědomit, zda se proces realizace projektu stále ztotožňuje s jeho záměrem. Výstupy projektu se mají hodnotit podle stanovených parametrů, přičemž výsledky hodnocení mohou mít kvalitativní a kvantitativní charakter. Při hodnocení procesu je zapotřebí zjistit, do jaké míry se podařilo splnit plán a zda je zapotřebí udělat změny. Hodnocení může probíhat verbální, neverbální, psanou, či orální formou. Podle zaměření můžeme rozdělit hodnocení na obsahové, procesní, nebo emoční. Hodnotit také můžeme

vztahy. Co do lidských zdrojů, hodnocení se týká účastníků, realizačního týmu skládajícího se z knížek, knihovníků a dobrovolníků, organizátorů a sponzorů.

Přípravná a realizační část projektu by měla trvat kolem třech měsíců. Ačkoli se tato doba může zdát dlouhá, je zcela adekvátní pro kvalitní přípravu a případné změny.

Obrázek 11: Kreslený průvodce Živé knihovny



Zdroj: Interní materiály projektu „Živá knihovna“

### 3.7.1 Problematika postojů, předsudků a stereotypů

Projekt Živá knihovna je zaměřen na odbourání předsudků a stereotypů. Proto následující kapitola je zařazena do práce s cílem osvětlit tyto negativní fenomény a popsat mechanismy jejich vzniku v kontextu s metodou živé knihovny.

Metoda živé knihovny pracuje s postoje cílové skupiny. Na základě zážitku, který zprostředkovává živá knihovna, by mělo dojít k transformaci ve smyslu postojů k určité problematice. Ke změně postojů dochází jednak na základě informací, kterou nabízí kniha, jakožto možná oběť předsudků. Jednak celkový proces podporuje kontext knihovny. Persona vyjadřující možný předsudek, či stereotyp vystupuje jako kniha. Její životní příběh by měl být inspirativní a měnit uhel pohledu na určitou problematiku. K transformaci myšlení čtenářů dochází prostřednictvím dialogu, jakožto jedné z verbálních zážitkových metod. Podobný proces bychom mohli označit za zkušenostní učení, které je charakteristické pro zážitkovou pedagogiku. Protože projekt živá knihovna pracuje s předsudky, stereotypy a postoji, je zapotřebí více osvětlit tyto termíny.

### **3.7.2 Postoje**

Pojem postoj byl zaveden W. J. Thomasem a F. Zaniecki. Pojmem postoj bychom označit vztah jedince k hodnotě. Znamená to zaujmout hodnotící stanovisko vůči nějakému objektu. Objektem může být věc, událost, idea, či bytost. Čili postoj bychom mohli chápat jako hodnotící vztahy. Postoj se odlišuje od motivu tím, že postoj ovlivňuje způsob jednání, kdežto motiv je příčinou jednání. Postoje, jakožto produkty hodnocení jsou vyjádřené slovně. Postoje se skládají ze tří komponent: kognitivní, emotivní a konativní. Emocionální komponenta určuje sílu postoje a propůjčuje mu subjektivní význam. Postoje se utváří a mění v nějakém kontextu. Kontext je dán psychickým stavem subjektu a celkovou situací. To znamená, že na subjekt k jehož změně postojů má dojít, někdy nepůsobí jenom informace, nýbrž kontext dané situace. Právě proto Živá knihovna může být účinným prostředkem pro změnu postojů. Jelikož celý projekt je metaforický pojat jako knihovna a aktéry, které v něm vystupují, mají příčné role. Tím vším se vytváří osobitý kontext zážitku, který působí na cílovou skupinu a jejich postoje.

### **3.7.3 Předsudky**

První zmínky o předsudcích bychom mohli najít už v úvahách Platona, či dalších starověkých filosofů. V období racionalismu a osvícenství vznikla deklarace boje proti předsudkům. Předsudkům se ve své monografii věnuje například G. Allport, který rozebírá

jejích funkci v preferenčním myšlení, sociálních procesech a ve vztahu k osobním hodnotám.

Předsudky bychom mohli chápat jako zvláštní druh postoje. Předsudek je nesprávně spojován s něčím negativním a neodůvodněným. Podstatnými znaky předsudků silná emoční angažovanost a resistance vůči změnám. Milan Nakonečný (2009) uvádí, že předsudky mohou pronikat celým životem individua a jejich škála je velmi široká od osočování, nebo vyhýbání se po diskriminaci.

#### **3.7.4 Stereotypy**

Nakonečný (2009) charakterizuje stereotypy jako reprezentaci skupiny osob vydělené z nějakého lehce pozorovatelného znaku, který vyjadřuje společnou totožnost členů dané skupiny. Stereotypy můžeme rozdělit na autostereotypy a heterostereotypy. Na základě prvních se vytváří mínění o vlastní skupině. Heterostereotypy reprezentují představy o cizí skupině.

#### **3.7.5 Role knížky v projektu Živá knihovna**

Projekt Živá knihovna má velmi široké uplatnění. Jeho výchovně vzdělávací působení se odehrává na několika úrovních. Jednak ke změnám dochází u žáků, nebo studentů, čili čtenářům. Právě oni spolu s učiteli tvoří hlavní cílovou skupinu projektu. Po realizaci projektu, by mělo dojít k trvalé změně chování účastníků. Změny by měli nastat v oblasti hodnot postojů výše uvedené cílové skupiny. Další transformace se týká samotných knížek. Dalo by se říct, že právě v tomto případě dochází k nejvýraznější změně. Z hlediska zážitkové pedagogiky, role knížky je velmi podstatná pro naplnění výchovně vzdělávacích cílů. Subjekt, symbolizující knížky převádí jistou problematiku do metafory, zhmotňuje ji a předává dál prostřednictvím dialogu. Knižka je výchovně vzdělávacím nástrojem. Na jednu stranu symbolizuje předsudek, na druhou stranu je sama prostředkem k jeho odbourávání. Na základě interakce s knížkou u cílové kategorie dochází ke změně paradigmat. Její osobní příběh je víc, než jenom souhrn informací o určitém problému. Je to subjektivní výpověď jedince a zároveň odrazem pohledu společnosti na jinakost



jakéhokoliv charakteru. Už jenom to, že subjekt je ochoten přijmout roli knížky, znamená, že se ztotožňuje se svojí životní cestou a roli v životě. Znamená to, že je schopen přijmout sám sebe a hájit stanoviska, se kterými přichází.

Knížka je poskytovatelem vlastního příběhu. Zároveň je potenciální obětí předsudků a stereotypu. Člověk, který se rozhodne stát se knížkou, musí přistoupit na interakci s čtenáři. Vzhledem k mnohdy kontroverzní problematice, o které pojednávají knížky, je také žádoucí, aby samotní knížky měly psychicky zpracované témata, o kterých by měli hovořit. Pakliže člověk symbolizující knížku není schopen s odstupem vyprávět o vlastních zážitcích, jeho působení v projektu není vhodné. Zážitky, o kterých hovoří člověk symbolizující knížku, mohou být velmi negativní a traumatizující. Je nutné připomenout, že se často jedná o lidi, které zažili šikanu, odmítání a nepochopení. Životní styl těchto jedinců je častým terčem posměchu. Právě s tímto negativním fenoménem se snaží bojovat projekt Živá knihovna. Při realizaci projektu může nastat situace, kdy čtenář pokládá knihám neetické otázky. Tento negativní jev by měl být eliminován hned na začátku realizace projektu, kdy čtenář je obeznámen s pravidly chování a s etickým kodexem knihovny. Při samotné realizaci, na vše dohlíží knihovníci, kteří v případě nepatřičných dotazů mohou zasáhnout do dialogu čtenářů a knížek.

Pro dosažení optimálního výsledku projektu, role knihy vyžaduje vynaložení interpersonálních a intrapersonálních kompetencí. V interpersonální rovině se jedná o formu sebepřijetí a sebehodnocení. Dialog s čtenáři je pro knihu v podstatě jakousi sebereflexi, na základě které u knížky může dojít k lepšímu vhledu do problematiky, se kterou přichází. Dotazy čtenářů mohou mít velký vliv na sebepojetí knížek a dotváření jejich vlastní identity. V tomto procesu může dojít k nabytí ztracené hodnoty, kterou s sebou nese kniha. V tomto případě je zájem čtenářů srovnatelný s psychoterapeutickým působením, založeném na odrazu příběhu knížek z uhlu pohledu čtenářů. Zároveň je velmi důležité, aby jedinci symbolizující knihu neměli problém s pojetím svého Já. V opačném případě by mohlo dojít k disonanci sebepojetí, kdy ze strany okolí může hrozit nebezpečí ohrožení obrazu vlastního sebepojetí.

Podobnou problematiku popisují Secorda Backman (in Nakonečný). Autoři uvádějí, že v případě tzv. kongruence postoje a chování sociálního okolí jedince je v souladu s jeho sebekoncepcí. V opačném případě se jedná o inkongruenci, kdy postoje a chování okolí nesouhlasí s sebekoncepcí individua. Pro dosažení stavu kongruence individuum musí vyvíjet určité aktivity. Kongruenční mechanismy determinují frekvenci interakci mezi subjektem a okolím. V tomto procesu dochází k přijetím jedincem různých rolí. Tato interakce je jakýmsi stabilizačním mechanismem, na základě kterého je kontrolováno chování okolí vůči jedinci. Patřičnost do nějaké sociální skupiny znamená pro subjekt, že se bude stýkat s jedinci, kteří ho nejlépe definují. Čímž se naplní požadavek na kongruentní chování okolí vůči sebekoncepcí jedince.

Úloha knihy v tomto případě může hrát základní roli v dotváření sebekoncepce subjektu. Na základě dialogu s čtenáři kniha reflektuje vlastní život a upevňuje kongruentní chování okolí. Právě tento aspekt projektu Živá knihovna má velmi významný transformativní dopad na knihy. Transformace knížek je zároveň velmi důležitým bodem pro dosažení výchovně vzdělávacích cílů cílové skupiny projektu.

Na základě smysluplného dialogu čtenáře s knihou dochází k transformaci cílové skupiny projektu. Proto kniha musí být schopná vést dialog. Důležitým bodem projektu Živá knihovna je sepsání anotací knížek. Každý jedinec symbolizující knížku musí napsat krátkou anotaci k vlastnímu příběhu. Čili k problematice, o které chce hovořit. Anotace by měla být napsána takovým způsobem, aby případně mohla vyvolat dotazy čtenářů. Zároveň by měla zaujmout, aniž by prozradila ty nejstěžejnější podrobnosti příběhu. Při sepsání anotace knihy mají možnost nahlédnout do katalogů knih z předchozích projektů Živé knihovny. Tyto katalogy jsou k nalezení na internetových stránkách.

Dobře sepsaná anotace je efektivní pomůckou pro vedení dialogu s čtenáři. Nic méně při realizaci projektu může nastat situace, kdy čtenáři nejsou příliš komunikativní a nepokládají knize žádné dotazy. V tomto případě aktivitu by měla vyvíjet kniha a ptát se čtenářů, zda by nepotřebovali sdělit ještě nějakou dodatečnou informaci.

Všechny tyto kompetence jsou žádoucí pro jedince, kteří se rozhodnou pro roli knížek. Běžnou praxí je mít v dispozici kontakty na tyto subjekty a oslovovat je podle potřeby. Na základě dlouholetých zkušeností s projektem u knížek dochází k navyšování jejich kompetencí. Jak už bylo zmíněno výše, právě u knížek dochází k největší transformaci. Pro měření její dopadu, lze aplikovat sebehodnotící metody.

### **3.7.6 Školení metody Živá knihovna pro dospělé**

Výhoda projektu Živá knihovna spočívá v jeho universálnosti a minimálních finančních nákladech. Živá knihovna má velmi široké uplatnění. Jeho cílová skupina může pokrývat všechny cílové kategorie. Projekt se dá přizpůsobit školnímu kurikulu, profesnímu vzdělávání dospělých, nebo použít v rámci osvětové činnosti. Při dobře promyšlené realizaci, projekt Živá knihovna je finančně nenáročný. Pro realizaci projektu je stěžejní vyhledání vhodného místa pro provoz a zabezpečení lidských zdrojů. Běžnou praxí společnosti LOS je realizace projektu přímo v prostorách knihovny. Živá knihovna je zde realizována už od druhé dekády nového tisíciletí. Projekt má v patrnosti širokou veřejnost, základní a střední školy, pro které je primárně realizován.

Personální agendu projektu tvoří zaměstnanci knihovny a dobrovolníci z řad studentů, nebo dlouhodobých „přátel“ Živé knihovny. Zabezpečení personálních zdrojů napomáhá fakt, že se v Liberci nachází Technická univerzita. Dobrovolníci jsou často studenti pedagogických fakult, pro které projekt se jeví, jako velmi efektivní praxe.

Dalším velmi pozitivním dopadem metody Živá knihovna je možnost její sdílení. Od doby vzniku projektu v Liberci proběhlo už několik školení pro jedince, které mohou uplatnit metodu v rámci své praxe. Jedná se převážně o pracovníky s dětmi a mládeží, čili o zaměstnance nízkoprahových zařízení, neziskových sektorů, leadery, nepedagogické a pedagogické pracovníky.

Školení většinou probíhá prostřednictvím kurzů, nebo festivalů. Jeden z festivalů je podrobně popsán v této práci v jedné z předchozích kapitol. Jedná se o projekt Ostrovy občanství, cílem kterého, byla reprezentace neformálních forem výuky a vzdělávání.

Jedním ze stěžejních bodů programu byla realizace projektu Živá knihovna pro širokou veřejnost.

V roce 2015 společnost LOS realizovala rozsáhlý projekt Be local. Hlavním cílem bylo vybavit účastníky projektu specifickými metodami a nástroji pro práci s lokální komunitou, a tím i zvýšení kvality projektů partnerů na lokální i mezinárodní úrovni.

Projekt měl následující specifické cíle:

- Reflektovat proces komunitního života a získat základní znalosti týkající se tématu.
- Naučit účastníky pracovat s rozličnými metodami a nástroji rozvíjejícími komunitní život.
- Vyzkoušet si specifické metody práce s komunitou, zejména metodu Živé knihovny (rozvoj komunity).
- Poznat příklady dobré praxe v rámci komunitního rozvoje.
- Nastavit podmínky pro dlouhodobé partnerství mezi zúčastněnými organizacemi ústící v realizaci navazujících aktivit.

Cílovou skupinu projektu tvořili pracovníci s mládeží a leaderi a to bez věkového omezení. Projekt měl celoevropský charakter. Účastnili se ho jedinci z Řecka, Polska, Gruzie, Rumunska, Španělska, Chorvatka, Ukrajiny a Turecka. Projekt byl finančně podpořen programem Erasmus plus. Program 100% pokryl stravu a ubytování. Cestovní výdaje byly refundovány do konkrétních částek podle jednotlivých států. Projekt probíhal v hotelu Relax v Liberci po dobu týdne.

V rámci projektu účastníci vyzkoušeli specifické metody práce s komunitou. Jednalo se o metody zážitkové pedagogiky, které cílová skupina mohla uplatnit ve své praxi. Celý kurz odpovídal zásadám skupinové dynamiky. To znamená, že aktivity kurzu korespondovali s hlavními zásady její vývoje a koheze. Například na začátku kurzu byli

zařazené seznamovací aktivity zábavného charakteru s cílem navodit bezpečnou atmosféru a seznámit se s ostatními.

Obrázek 12: Časový harmonogram projektu Be Local

|               | Sunday<br><i>Getting to know...</i> | Monday<br><i>Intro to the content</i> | Tuesday<br><i>Getting to know the method</i> | Wednesday<br><i>Getting deep</i>   | Thursday<br><i>Getting to the action</i> | Friday<br><i>Going back</i> | Saturday<br><i>Getting to know ...it</i> |
|---------------|-------------------------------------|---------------------------------------|--|------------------------------------|--|-----------------------------|--|
| 9:00 – 11:00  | Getting to know the names           | Back to city game                     | Mind mapping                                 | Mid-term evaluation                | Preparation of Human library             | Debriefing of Human Library | Leaving from Liberec                     |
| 11:30 – 13:00 | Getting to know the programme, etc. | World café                            | Good practices in working with local com.    | Project management of HL in a nutt | Human Library                            | Debriefing of Human Library | LSD and Youth pass                       |
| 15:00 – 16:30 | Teambuilding                        | WSP - Stereotypes                     | Good practices in working with local com.    | Preparation of Human library       | Human Library                            | ICT in Human library        | Evaluation<br>Local event.               |
| 17:00 – 18:30 | City game                           | WSP – Stereotypes II                  | Free time                                    | Preparation of Human library       | Our masks - relaxing                     | Action planning             | Local event                              |
| 20:00 - ?0    | Open yourself!                      | 5 sences                              | Free time                                    | Preparation of Human library       | Our masks - relaxing                     | Network evening             | See you again                            |

Zdroj: Interní materiály projektu „Be Local“

Časový harmonogram kurzu je předložen výše.

Jeden z cílů programu spočíval v sdílení příkladů dobré praxe v rámci komunitního rozvoje. I tento cíl byl realizován prostřednictvím zážitku. Všechny účastníci měli prostor pro vlastní výstup, v rámci kterého reprezentovali své dosavadní největší úspěchy v oblasti práce s dětmi a mládeží. Nejstěžejnější body byly poznamenány na flipchart. Posléze skupina hovořila o jednotlivých bodech svého pracovního působení. Na flipchartu zároveň byla znázorněná „poptávka“ symbolizující potřeby jednotlivých subjektů. To znamená, že pokud někdo ze skupiny věděl, jakým způsobem reagovat na poptávku, napsal na flipchart heslovitou poznámku, ke které se skupina opět vrátila v rámci dialogu. Podobným způsobem skupina sdílela i kontakty. Tato aktivita pomohla vytvořit provázanou síť skládající se z jednotlivců se stejným pracovním záměrem. Skupina je i nadále aktivní a vede dialog prostřednictvím internetových sítí.

Do programu byly zařazené i aktivity pojednávající o stereotypech a předsudcích. V rámci těchto aktivit cílová skupina byla vyzvána, aby se vyjádřila k stigmatizovaným subjektům. Takovým způsobem účastníci otevřeli dialog o homosexuálech, jedincích

živících se prostitutí, drogově závislých aj. Stěžejním bodem projektu byla příprava a realizace projektu Živá knihovna. Účastníkům byly poskytnuté teoretické zásady a metodické rady týkající se projektu. Po několika hodinách teoretického bloku všichni mohli vyzkoušet roli knížky, nebo čtenáře. Na základě této zkušenosti skupina mohla rozdělit role a rozdat úkoly. Účastníci kurzu se rozdělili na knihy, knihovníky a propagátory projektu. Posléze tento realizační tým zahájil samostatnou přípravu projektu. Vše probíhalo pod dohledem lektorů projektu.

Na konci kurzu byla realizována Živá knihovna. Akce probíhala v anglickém jazyce za přítomnosti překladatele. V rámci projektu byly splněné stanovené cíle. Podařilo se vytvořit podmínky pro dlouhodobé partnerství mezi zúčastněnými organizacemi. Byli vytvořené internetové stránky, na kterých účastníci mohli sdílet zkušenosti z praxe. Jednotlivé členy skupiny jsou stále v kontaktu. Několik účastníků do dnešní doby samostatně realizuje projekt Živá knihovna ve svých zemích.

### **3.7.7 Dialog jako metoda zážitkové pedagogiky v rámci projektu Živá knihovna**

Jedním z hlavních nástrojů metody Živá knihovna je dialog. Termín dialog pochází z řeckého slovesa dialegomai, který znamená rozvažovat, nebo rozmlouvat. Za dialog je považován rozhovor dvou nebo více osob. Tento způsob komunikace může posloužit k nalezení společného stanoviska. Výraz dialog je též používán ve filosofii, ale v přeneseném smyslu. Znamená hledání smyslu pomocí rozhovoru. V tomto kontextu úloha dialogu má transformativní charakter. Čili že může odpovídat teoretickým zásadám transformativního učení. Prostřednictvím dialogu u jedince může dojít ke změně způsobu nahlížení na určitou problematiku. Filosofické pojetí dialogu bere v potaz uznání faktu o jednostrannosti stanoviska subjektu. Toto stanovisko se ale může změnit prostřednictvím setkání s jiným subjektem, zastávajícím jiné stanovisko. Pro změnu stanoviska účastníků dialogu je nutné, aby obě strany měly vlastní názor. Obě strany by také měli být schopné logické argumentace svého názoru, také by ale měli být schopné poslouchat argumentaci druhých.

Dialog bychom mohli rozdělit podle několika kritérií, například podle cíle dialogu, nebo počtu účastníků. Dále bychom mohli vyčlenit veřejný, soukromý, nebo spontánní dialogy. Řízené dialogy jsou předem definované. Tento druh dialogu má naplnit jistý cíl a dojít ke konkrétním závěrům. Spontánní dialogy vznikají na základě situací. Veřejný dialog je určený pro velký okruh posluchačů. Může se jednat například o rozhovor politického charakteru vedený představiteli politických stran.

Olga Müllerová (1994) klasifikuje dvě velké skupiny dialogů. Do první skupiny spadá dialog podle charakteristických vlastností, do druhé skupiny patří dialog klasifikovaný podle situací, v nichž se odehrál. První skupina je charakteristická podle počtu komunikantů, stupně připravenosti<sup>36</sup>, situačního kontextu<sup>37</sup>, a stupně veřejnosti<sup>38</sup>. Druhá skupina obsahuje tři typy dialogů podle situací a prostředí. V nich se odehrávají dialogy pracovní, mimopracovní a dialogy z oblasti služeb. O filosofickém významu dialogu autorka píše následující: „*celý náš život je vlastně dialogem, který vede každý z nás se svým okolím, ale i sám se sebou*“ (Müllerová, 1994, s. 5).

Dialog je považován za základ antické tragédie, kdy se střídavá řeč několika postav. Stěžejní postavou pro západní tradici filosofického dialogu, je považován Sokrates. Jeho dialogy se dochovali v díle Platona. O transformativním charakteru dialogu svědčí pasáž, kdy Sokrates hovoří s lidmi, kteří jsou přesvědčení, že v jisté problematice mají pravdu. Na základě dialogu, ale Sokrates vyvrací toto tvrzení. Na základě dalších situací, v nichž se dialog odehrává, dochází k lepšímu vhledu do problematiky. Jedná se například o interpretaci zákonů, kdy posluchači na začátku jen souhlasí, posléze ovšem dochází k lepšímu poznání věci. Dialog byl používán Cicerem, svatým Augustinem, Mikulášem Kusánským, nebo Galileo Galileiem.

---

<sup>36</sup> Dále dělíme na řízené a spontánní.

<sup>37</sup> Dále dělíme na bezprostřední a zprostředkované.

<sup>38</sup> Dále dělíme na soukromé a veřejné.

### 3.8 Analýza zkoumaného jevu a teoretické závěry

Hlavním zkoumaným jevem je zážitková pedagogika. Systematické shromažďování informací vztahující se k jevu začalo v roce 2008 při započetí studia oboru „Pedagogika volného času“. Dosavadní poznání v oblasti zážitkové pedagogiky mělo empirický i neempirický charakter. V rámci empirického poznávání šlo především o neformální osobní zkušenost. Postupem času byla data shromažďována systematickým způsobem, a to prostřednictvím studia odborné literatury, analýzou dokumentů vztahujících se k tématu a rozhovorů s jedinci, kterým byly poskytnuty vzdělávací aktivity prostřednictvím zážitku.

Procesu shromažďování dat do značné míry přispěla osobní zkušenost v organizacích, které se zabývají zážitkovým vzděláváním. Především se jednalo o organizace: Člověk v tísni o.p.s., LOS – Liberecká občanská společnost, o.s., a Amnesty International Česká republika, z.s. Přímá zkušenost pochází z organizace kurzu Globální výchovy Orbis Kaktus a účast na workshopech, projektech a festivalech realizovaných výše uvedenými organizacemi.

Na základě tohoto postupu byly induktivně odvozeny zakotvené teorie. Dospěla jsem ke zjištění, že zážitková pedagogika je efektivním vzdělávacím prostředkem pro děti a mládež, obzvláště u aktivit pracujících s kolektivem. Proto autorku zajímalo, zda lze tyto techniky se stejným úspěchem použít i u dospělých, a jaký konkrétní teoretický koncept zážitkové pedagogiky by se dal využít v této oblasti.

Pro naplnění tohoto cíle byl sestaven ucelený přehled o současném stavu zážitkové pedagogiky. Dále se autorka pokusila o vymezení problematiky zážitkové pedagogiky, jakožto výchovně vzdělávacího prostředku, včetně výkladu základní terminologie, historických a teoretických východisek. Tento postup je nezbytný pro možnost analýzy historických konceptů a vyhledání vhodného konceptu pro aplikaci do vzdělávacího procesu dospělých. Na základě tohoto postupu byl vybrán koncept transformativního učení, ze kterého vychází modely a metody zážitkové pedagogiky, které by se daly uplatnit ve vzdělávání dospělých.



Dále byly popsány a analyzovány základní metody a modely zážitkové pedagogiky a byl sestaven ucelený přehled o oblastech uplatnění zážitkové pedagogiky ve vzdělávání dospělých, včetně institucí poskytujících vzdělávání prostřednictvím zážitkové pedagogiky.

Veškerá data byla nashromážděna prostřednictvím přímé zkušenosti, analýzy dat a dokumentů, studií odborné literatury, pozorování a rozhovory.

Nakonec byla vybrána jedna konkrétní metoda zážitkové pedagogiky transformativního charakteru, jejíž efektivnost byla ověřena empiricky. Popisem empirického výzkumu se zabývá kapitola 4.

Následující podkapitola shrnuje dosavadní poznatky v oblasti teorie.

Jedním z cílů disertační práce byl popis možnosti aplikace teorie zážitkové pedagogiky v oblasti vzdělávání dospělých. Teoretické zakotvení zážitkové pedagogiky ve vzdělávání dospělých bylo podrobně představeno v kapitole 3. V následujících podkapitolách byly představeny hlavní metody a modely, které lze v této oblasti, v rámci teorie i praxe, uplatnit. Na základě poznatků z odborné literatury a vlastní zkušenosti autorka dospěla k následujícím závěrům:

- Aspekt hry může být důležitým determinantem výchovně vzdělávacích aktivit. Hra umožňuje dialog všech zúčastněných. Pomáhá uvolnit napětí účastníků a vytvořit komfortní a bezpečné prostředí pro dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Hra vytváří podmínky pro konfrontaci a usměrňuje komunikační situaci (srov. s. 36-38).

V rámci vlastní zkušenosti se hra osvědčila jako efektivní prostředek při skupinových aktivitách, například workshopech pro dospělé nebo teambuildingových kurzech. Při zavedení hry do výchovně vzdělávacího procesu je důležité dbát na mnoho aspektů. Pro realizaci herních aktivit musí být pečlivě připraveno prostředí a podmínky. Aktivity s prvkem hry mají mít přesně stanovený harmonogram. Před realizací hry je nezbytné stanovit vzdělávací cíle a prostředky, kterými těchto cílů bude dosaženo. Prostředky musí odpovídat cílové skupině. Je nutné vzít v potaz veškerá její specifika, například věk,

povolání, pohlaví aj. Je nutné vyvarovat se zařazení infantilních her nebo her, jejichž výsledek nebude dostatečnou motivací pro výkon skupiny. V každé aktivitě s prvkem hry musí být kladen důraz na přiměřené napětí. Aby hra byla atraktivní, musí poskytovat výzvy a vytvářet podmínky pro výstup z komfortní zóny (viz s. 62-64).

Při realizaci dlouhodobějších vzdělávacích aktivit (například teambuildingových kurzů) je zapotřebí propracování celkového konceptu. Je vhodné, aby kurz měl určité ohraničení, tzn. vytvoření tematického rámce. Z vlastní zkušenosti se osvědčila metodika kurzu Globální výchovy Orbis Kaktus. Kurz byl zaměřen na změnu spotřebitelského chování účastníků. Dalším cílem bylo sdílení metod zážitkové pedagogiky, které účastníci mohli použít v rámci práce. Cílovou skupinou byli pracovníci ekocenter a organizací poskytujících environmentální či globální výchovu pro děti a mládež. Kurz byl pojat jako univerzita profesora Kaktuse. V rámci studia účastníci absolvovali aktivity, čímž plnili své studijní povinnosti. Výsledky byly zapisovány do indexu. Takto pojatý kurz umožnil propojení zkušenosti účastníků s jejich povoláním. Veškeré herní aktivity měli účastníci použít ve své praxi. Indexy byly efektivní metodou pro reflexi. Zároveň se staly podkladem pro evaluaci kurzu. V podobných případech pobytových kurzů je důležité dbát na to, aby se během dne střídaly psychicky a fyzicky náročné aktivity. V tomto případě je vhodné rozdělit aktivity podle druhu zaměření a náročnosti. Náročnost herních aktivit se většinou označuje podle škály. Dále je zapotřebí vytvořit tzv. dramaturgii kurzu, to znamená, že každý den by se měly vystřídat aktivity různého zaměření a náročnosti. V případě dodržení tohoto postupu lze dosáhnout efektivity výchovně vzdělávacího procesu. Střídání aktivit také eliminuje jednostrannou zatíženost účastníků. Dalším důvodem pro zavedení podobného postupu je zesílení zážitku, na jejichž základě dochází k naplnění výchovně vzdělávacích cílů.

Výše uvedený postup je typický například pro metodiku Prázdninové školy Lipnice, kdy střídání herních aktivit souvisí s tzv. dobrodružnou vlnou (viz s. 113). V podobném případě má každý kurz několik vyvrcholení psychického či fyzického charakteru. Vrchol je pojat jako dosažení maximálního vypětí vdané oblasti. Takový druh vypětí je nejvhodnějším pozadím pro maximalizaci účinku zážitků.

Výše uvedené má význam pro řešení tématu v následující rovině:

- Metoda hry je prostředkem zážitkové pedagogiky. Pakliže při implikaci hry do výchovně vzdělávacího procesu uvážíme veškeré proměnné, můžeme do značné míry zefektivnit výchovně vzdělávací proces. Zážitek, kterého je dosaženo prostřednictvím hry, má význam pro naplnění stanovených vzdělávacích cílů. Působí v emoční rovině, což znamená, že změna chování edukantů bude mít trvalejší charakter. Z výše uvedeného vyplývá, že metoda hry je vhodná u aktivit, jejichž cílem je změna chování subjektů nebo jejich názorové orientace. Zavedení hry do výchovně vzdělávacího procesu je obzvláště efektivní v environmentální oblasti, kde je žádoucí trvalá změna spotřebitelského chování. Dále jsou to oblasti osobnostního rozvoje nebo terapie. Hra a zážitek jsou také účinné při odbourání stereotypů a předsudků. V případě workshopu pro dospělé může být hra dobrým prostředkem pro seznámení se členy skupiny a odbourání počátečního ostychu. Podle vlastní zkušenosti lze říci, že v této oblasti není vhodné učinit ze hry primární vzdělávací prostředek. Větší pozornost bychom měli věnovat zavedení her v oblasti teambuildingu nebo pobytových kurzu. V těchto případech je nezbytná pečlivá příprava her a jejich střídání. V rámci vlastní praxe se také ukázalo, že v některých kolektivech zařazení hry do výchovně vzdělávacího procesu není vhodné, vzhledem ke skladbě pracovní skupiny nebo preferenci jejich jednotlivých členů.

Z prostudované odborné literatury vyplývá, že teoretické zakotvení zážitkové pedagogiky bychom mohli najít v konceptech pragmatické pedagogiky a teorii transformativního učení. Charakteristickým znakem pro oba směry je aktivní experimentování, které umožňuje propojení poznání s reálným životem. Další analogie obou pedagogických přístupů spočívá v možnosti aplikace předešlých znalostí a dovedností při řešení nového problému. Oba výše uvedené aspekty bychom mohli najít v Kolbově cyklu, jehož podrobným popisem se zabývala jedna z předchozích podkapitol. Cyklický proces experimentálního vzdělávání podle Kolba je stručně popsán Gutierrezem (2018). Zkušenost, jež vzniká na základě vykonávané aktivity, je zpětně pozorována a popsána jedincem, který ji zažil. Poté následuje fáze vytváření konceptů či teorií na bázi předchozí

zkušenosti a jejího rozboru. Následují fáze rozkrytí abstraktních konceptů, které vznikly během fáze zhodnocení, dále jejich generalizace a uvědomění si, jak budou uplatnitelné v reálném životě. Tyto fáze zajišťují úspěšnost experimentálního zkušenostního vzdělávání.

Poslední fází procesu je aktivní experiment, kdy jedinec může během aktivit, jako je například hraní rolí či stáž, využít nabytých zkušeností. Během aktivního experimentu jedinec naráží na další zkušenosti a proces začíná znovu (Gutierrez, 2018).

Dle autorčina názoru je jedním z neodmyslitelných konceptů, který by se měl uplatňovat v rámci zážitkové pedagogiky, teorie transformativního učení. Přínos tohoto konceptu spatřuje v možnosti změny kognitivního schématu jedince. V rámci vzdělávací aktivity, doprovázené intenzivním zážitkem, dochází ke konfrontaci starého schématu s novým poznatkem. Pakliže aktivita proběhne úspěšně, jedinec vytváří nový úhel pohledu na jistou problematiku. To znamená, že v rámci vzdělávací aktivity lze dosáhnout změny hodnotové orientace edukantů. Tento aspekt hraje klíčovou roli při odbourání předsudků a stereotypů. Proto teorii transformativního učení můžeme uplatnit v oblasti občanského vzdělávání (obzvláště v rámci civil education<sup>39</sup>).

Dalším zjištěním bylo, že momentálně v České republice existují organizace, jež poskytují zážitkové vzdělávací aktivity pro dospělé. Patří k nim hnutí GO!; Prázdninová škola Lipnice; LOS – Liberecká občanská společnost, o.s. Ekologická dimenze zážitkové pedagogiky je obsažena v kurzu environmentální výchovy Orbis Kaktus. Další kurzy a školení poskytuje Hnutí Brontosaurus. Se sociálními otázkami vzdělávání pracuje organizace Člověk v tísni o.p.s.

Z vlastní zkušenosti vyplývá, že příkladem dobré praxe v oblasti vzdělávání dospělých prostřednictvím zážitků je metodika Prázdninové školy Lipnice a projekt Živá knihovna.

Prázdninová škola Lipnice poskytuje širokou škálu kurzů pro dospělé. V průběhu působení škola vypracovala velmi osobitou a ojedinělou metodiku, díky které jsou

---

<sup>39</sup> Viz s. 90.

realizovány kurzy na podporu kladného sebehodnocení, stmelování kolektivu, kurzy kreativního zaměření aj.

Dalším příkladem dobré praxe je projekt Živá knihovna. Hlavním cílem projektu je odbourání předsudků a stereotypů. Živá knihovna je narativní metaforickou metodou. Namísto knížek se v Živé knihovně půjčují lidé. Hlavními aktéry Živé knihovny jsou čtenáři, knihy a knihovníci. Čtenář si půjčí v knihovně knihu, kterou musí vrátit během určitého časového úseku. Po přečtení je kniha vrácena zpět. Čtenář si může prodloužit dobu výpůjčky nebo si půjčit další knihu. V průběhu čtení knihy dochází ke společnému dialogu knížky a čtenáře. Chod knihovny zajišťují knihovníci. Obecným cílem knihovny je narušit předsudky a stereotypy čtenářů vůči viktimizovaným osobám prostřednictvím osobního setkání a dialogu.

### **3.9 Analýza principů zážitkové pedagogiky**

V rámci vlastní analýzy metod zážitkové pedagogiky byla zjištěna následující fakta. Bylo zjištěno, že většina modelů používaných v zážitkové pedagogice vychází z psychologických, pedagogických a sociologických konceptů. Modely používané v oblasti terapie, osobnostního rozvoje nebo v aktivitách orientovaných na změnu chování jedinců čerpají z behaviorismu. Tyto modely lze uplatnit v případech, kdy je žádoucí dlouhodobá změna chování dospělého jedince. Například model IAA je efektivní pro trvalou změnu spotřebitelského chování. Jeho využití může být efektivní v aktivitách environmentálního charakteru. Ledovcový model řešení problému se používá v oblastech osobnostního rozvoje a terapie. Jeho přínos spočívá v reflexi dosavadního chování jedince. Na základě analýzy chyb, kterých se jedinec dopouští při řešení konkrétního problému, lze vytvořit novou, efektivní strategii. Strategie je následně použita při řešení nových podobných problémů. Výše uvedený model je založen na principu kognitivního konfliktu. To znamená, že v rámci jisté aktivity u jedince dochází ke konfliktu s prvotními předpoklady. Na základě těchto aktivit bychom mohli eliminovat chyby v sociální kognici, což znamená, že můžeme například předejít vzniku předsudků.

Dále se v rámci analýzy zkoumaného jevu podařilo zjistit, že k nejpoužívanějším metodám zážitkové pedagogiky patří následující: Kolbův cyklus, simulační hry, komfortní zóna, teorie Flow. Při realizaci vzdělávacích aktivit pro dospělé je také nezbytná znalost teorií o skupinové dynamice.

Simulační hry jsou přínosné pro pochopení fungování konkrétních systémů. To znamená, že pomocí simulace se dají přiblížit problematice oblasti současné společnosti. Může se jednat například o problematiku migrace, do které je zapojeno mnoho aktérů. Simulace také umožňuje lepší vhled do motivu jednání všech zúčastněných jisté problematiky (migrantů, vlády, občanů). Simulace tedy napomáhá empatickému vcítění se do rolí těchto subjektů.

Metoda komfortní zóny je používána při organizaci outdoorových a indoorových aktivit. Lze se s ní setkat při realizaci kurzů sebepoznání a seberozvoje. Tato metoda přispívá ke zdravému sebehodnocení a pomáhá ke stanovení adekvátních a dosažitelných cílů.

Aktivity podobného charakteru pracují s výzvou. Přijatá výzva a úspěch dosažený v aktivitě je efektivním motivačním prostředkem pro přijetí složitějších výzev. Kritika aktivit s výzvou byla popsána Larsnem (2018), který předpokládal, že v případě neúspěchu může dojít k vyloučení jedince z kolektivu a jeho následné neochotě účastnit se vzdělávacích aktivit. Z mé osobní zkušenosti vyplývá, že tato kritika je oprávněná v případě špatně zvolených aktivit a neznalosti osobností účastníků vzdělávacího procesu.

Teorii Flow bychom mohli charakterizovat jako stav, kterého je zapotřebí dosáhnout v rámci realizace vzdělávacích aktivit pracujících se zážitkem. Tento stav je popsán Řezáčem (2007) jako pozitivní psychofyziologická změna, která vede i ke změně vnímání, obsahu vědomí, myšlení a efektivity. V kontextu výše uvedeného tedy vyvodíme, že stav flow má celkově pozitivní vliv v rámci vykonávané aktivity a seberozvoje.

Jedním z cílů práce bylo sestavení uceleného přehledu o oblastech uplatnění zážitkové pedagogiky ve vzdělávání dospělých a souhrn institucí poskytujících vzdělávání prostřednictvím zážitkové pedagogiky.

V rámci naplnění těchto cílů bylo zjištěno, že metody zážitkové pedagogiky by se daly použít v následujících oblastech:

- teamspirit nebo teambuilding<sup>40</sup>, terapie a osobnostní rozvoj, školní vzdělávání, zájmové vzdělávání, kulturní a estetická výchova, pohybová a sportovní výchova, cestování a turistika, environmentální výchova, občanské vzdělávání, vzdělávání pedagogických pracovníků.

V programech na podporu týmu je důležité provést debriefing, který pomáhá lepší analýze vzdělávací aktivity. Dle mého názoru je účinnou strategií model Johna Adaira (2006). V oblasti osobnostního rozvoje a terapie se pracuje s metodami, jež vychází z kognitivně-behaviorální psychologie. Aplikace těchto metod umožňuje trvalou změnu chování. Důraz je kladen na kladné sebehodnocení dospělých jedinců. Pro aktivity, které se běžně používají v této oblasti, je charakteristický prvek výzvy nebo aktivity pracující s komfortní zónou. Podobné metody bychom mohli potkat i v oblasti environmentální výchovy. Programy zaměřené na změnu spotřebitelského chování mohou obsahovat prvky simulačních her, diskuse na dané téma a analýzu určité problematiky. Poměrně zajímavým zjištěním bylo, že metody zážitkové pedagogiky by se daly uplatnit i při léčbě poruch příjmu potravy. Touto problematikou se zabývá projekt Ostrovy uzdravování neboli Islandsof Healing, jež poskytuje prevenci a rehabilitaci. Velmi rozsáhlou oblastí, ve které se používá zážitková pedagogika, je školní vzdělávání. Zde bychom mohli nalézt aktivity na podporu třídy, prevence nežádoucích jevů, nebo ztraktivnění školního kurikula. Zájmové vzdělávání bychom mohli rozdělit na Kulturní a estetickou výchovu, pohybovou a sportovní výchovu, cestování a turistiku, zdravotní výchovu, environmentální výchovu, vědecko-technické vzdělávání, jazykové vzdělávání nebo náboženskou a duchovní

---

<sup>40</sup> Dále by se tato dala rozšířit o kurzy manažerských dovedností, teamwork training, leadership training a hodnotící programy.

výchovu. Prvky zážitkové pedagogiky jsou běžně používány v oblasti sportovní výchovy. Typickým příkladem jsou lanové překážky. Právě ty se dají využít jako zážitková metoda hned v několika směrech, například v oblastech osobnostního rozvoje nebo v rámci stmelení kolektivu. Dále bylo zjištěno, že občanské vzdělávání je některými autory zařazeno do oblasti zájmového vzdělávání dospělých (Važansky, 1993). Jeho zařazení do výše uvedené oblasti ovšem není obvyklé.

Výše uvedená teoretická platforma byla podkladem pro empirickou část práce, která zkoumá problematiku projektu Živá knihovna. Na základě teoretických závěrů byly formulovány následující výzkumné hypotézy:

**H1. Prostřednictvím projektu Živá knihovna lze dosáhnout odbourání stereotypů a předsudků.**

To znamená, že v rámci této vzdělávací aktivity lze dosáhnout změny hodnotové orientace edukantů. Tento aspekt hraje klíčovou roli při odbourání předsudků a stereotypů. Problematika těchto nežádoucích fenoménů sociální kognice byla popsána v podkapitole 3.7.1. Hlavním prostředkem projektu Živá knihovna je zážitek a osobní zkušenost, z čeho vyplývá další hypotéza.

**H2. Efektivita Živé knihovny spočívá v použití metody zážitkového vzdělávání.**

Živá knihovna obsahuje prvek hry. Projekt je metaforou knihovny. Účastníci přijímají role subjektů vystupujících v opravdové knihovně. To znamená, že v projektu je též využita metoda simulace. Další metodou použitou v projektu je diskuze účastníků. Živá knihovna je založena na dialogu s knihou, která symbolizuje jistou problematickou oblast. Kniha vstupuje do přímého dialogu s čtenářem. Takovým způsobem čtenář získá přímou zkušenost s viktimizovaným představitelem menšiny. Podle výše uvedených poznatků prostřednictvím přímé zkušenosti u jedince může dojít ke změně sociální percepce (viz teorie transformativního učení, metodika simulačních her). To znamená, že projekt Živé knihovny nese charakter transformativního učení, které bylo popsáno v této disertaci jako jedno z hlavních východisek zážitkové pedagogiky.



Následující hypotéza se týká hodnocení úspěšnosti projektu ze strany učitelů.

**H3. Většina učitelů absolvujících projekt Živá knihovna potvrzuje pozitivní změnu ve vnímání vybraných problematických oblastí.**

## 4 EMPIRICKÁ ČÁST

Záměrem empirické části práce je prezentace výsledku výzkumu, který zjišťuje míru dopadu projektu Živá knihovna. Tento projekt je zaměřen na prolamování společenských stereotypů a předsudků skrze přímý rozhovor. Metoda Živé knihovny spočívá ve využití metafory knih a knihovny. Čtenáři knihovny jsou konfrontováni s určitou problematickou oblastí prostřednictvím dialogu. Takto pojatý dialog je na rozdíl od besedy přínosným, bezpečným a zároveň inspirujícím výchovně vzdělávacím prostředkem. Cílovou skupinou projektu Živá knihovna jsou žáci základních škol a studenti středních škol v Liberci. V rámci projektu by mělo dojít ke změně postojů výše uvedené cílové skupiny vůči viktimizovaným jedincům vystupujících v projektu.

Projekt má zároveň poskytnout platformu pro otevření dialogu o problematických oblastech u široké veřejnosti. Metoda Živé knihovny vychází z principů zážitkové pedagogiky. To znamená, že jedním z hlavních výchovně vzdělávacích prostředků je zážitek, skrze který dochází k naplnění stanovených vzdělávacích cílů.

### 4.1 Popis výzkumné problematiky

Hlavním předmětem výzkumu byl projekt Živá knihovna, který se realizoval 18. 12. 2019 v Liberci. Tato edice Živé knihovny byla určena zejména pro školy. Projekt ale mohli navštívit i běžní návštěvníci knihovny. Tématem Živé knihovny byly Ženy (které dokázaly, umí, znají, překonaly apod.). Jednalo se o ženy, jejichž život může vyvolávat vznik předsudků a stereotypů. Hlavním cílem projektu, bylo odbourat předsudky a stereotypy vůči jedincům symbolizujícím knihu (čili vůči menšinám). Na základě dialogu se zástupci menšin mělo dojít k:

- seznámení se s jejich problémy a bariérami,
- poznání jejich příběhu,
- otevření dialogu mezi oběma stranami a změnami postojů respondentů.

## 4.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit míru dopadu projektu Živá knihovna, který se realizoval 18. 12. 2019. Předmětem zájmu byla změna postojů návštěvníků knihovny vůči viktimizovaným osobám vystupujícím v projektu.

Dalším předmětem zájmu bylo, zda u učitelů, kteří navštívili projekt, došlo ke změně ve výuce vybraných problematických oblastí. Vybranými oblastmi byly poruchy příjmu potravy a problematika transgender. To znamená, že v rámci výzkumu se posuzovala změna postojů cílové skupiny vůči jedincům, kteří zastupovali tato témata.

V rámci výzkumu měly být zodpovězeny následující výzkumné otázky:

- Potvrzují žáci a studenti, že po absolvování projektu Živá knihovna vnímají jinak osoby vystupující v projektu, než před započítím projektu?
- Jak se učitelé dívali na dané problematické oblasti před započítím projektu?
- Vnímají učitelé po proběhlém projektu nějakou změnu ve vnímání dané osoby?
- Došlo po absolvování projektu Živá knihovna, ze dne 18. 12. 2019 ke změně vnímání problematických témat u učitelů?
- Vnímají učitelé po proběhlém projektu nějakou změnu ve výuce?
- Jaké konkrétní změny učitelé zmiňují?

## 4.3 Výzkumné metody a stanovení hypotéz

Jak už bylo zmíněno výše, na základ teoretické částí práce, byly stanovené 3 hlavní výzkumné hypotézy:

**H1. Prostřednictvím projektu Živá knihovna lze dosáhnout odbourání stereotypů a předsudků.**

**H2. Efektivita Živé knihovny spočívá v použití metody zážitkového vzdělávání.**

**H3. Většina učitelů absolvujících projekt Živá knihovna potvrzuje pozitivní změnu ve vnímání vybraných problematických oblastí.**

V rámci výzkumu jsem se snažila odpovědět i na následující otázky, které přímo rozvíjí hlavní hypotézy:

- **Potvrdí většina dotázaných žáků a studentů po absolvování projektu Živá knihovna, že osoby vystupující v projektu po jeho ukončení vnímají jinak než před započtím projektu?**
- **Jak se učitelé dívali na dané problematické oblasti před započtím projektu?**
- **Vnímají učitelé po proběhlém projektu nějakou změnu ve vnímání dané osoby?**
- **Došlo po absolvování projektu Živá knihovna, ze dne 18. 12. 2019 ke změně vnímání problematických témat u učitelů?**
- **Vnímají učitelé po proběhlém projektu nějakou změnu ve výuce?**
- **Jaké konkrétní změny učitelé zmiňují?**

Výše uvedené hypotézy a otázky se týkají i žáků základních škola studentů středních škol, kteří navštívili projekt se svými učiteli. Ačkoli hlavním výzkumným vzorkem jsou učitelé, je nutné provést měření u žáků a studentů z důvodu dosažení verifikace výzkumu. Tento postup má i další odůvodnění: pakliže projekt uspěje u žáků a studentů, bude to znamenat, že učitelé dokázali naplnit svůj záměr – implikovat témata vyskytující se v projektu Živá knihovna do výuky.

Pro účely výzkumu jsem zvolila kombinaci kvalitativních a kvantitativních výzkumných technik. V rámci výzkumu bylo realizováno pozorování projektu Živá

knihovna, který se realizoval 18. 12. 2019. Dále v rámci kvalitativního výzkumu byla použita metoda hloubkového rozhovoru s učiteli. Hloubkových rozhovorů se zúčastnili tři učitelky působící na výše uvedených školách. Rozhovory byly uskutečněny po předešlé domluvě a za dohodnutých podmínek.

Kvantitativní výzkum obsahuje dotazníkové šetření pro učitele, kteří navštívili projekt a jejich žáky a studenty. Před realizací projektu byl proveden předvýzkum. Předvýzkum měl zjistit postoje žáků, studentů a učitelů na viktimizované osoby vystupující v projektu a problematiku, kterou tyto subjekty zastupují. Data z dotazníkového šetření předvýzkumu byly porovnány s daty v dotazníkovém šetření realizovaném po projektu Živá knihovna.

V rámci výzkumu byl vytvořen dotazník pro žáky druhého stupně základních škol a studentů středních škol. Další dotazníkové šetření se týkalo učitelů a jejich postojů k vybraným problematickým oblastem. Dotazník předtestu pro žáky a studenty obsahuje prvky metody sémantického diferenciatu (Hayes, 1998). Při konstrukci dotazníku, který byl použit po projektu Živá knihovna, jsem vycházela z Likertovy škály (tamtéž).

Dotazník byl upraven tak, aby odpovídal úrovni poznatků respondent. Dotazník předtestu obsahoval 12 otázek. Při odpovědi respondent měli vybrat ze dvou protipólových adjektiv.

Kvalitativní výzkum byl doplněn o případovou studii projektu Živá knihovna.

#### **4.4 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkumný soubor tvořili žáci a studenti vybraných Libereckých škol. Projekt Živá knihovna probíhá v Liberci každoročně. V rámci projektu byla navázána spolupráce se školními institucemi v Liberci a okolí. Výzkumný soubor zahrnoval celkem 59 žáků a 3 učitelky. U všech respondentů se předpokládala účast na projektu Živá knihovna, který proběhl 18. 12. 2019. Věkové rozpětí učitelek se pohybovalo mezi lety od 35 do 55 let. Délka praxe pedagogických pracovníků se pohybovala v rozpětí od 1 roku do 10 let. Ve výběrovém souboru byli zastoupeni žáci osmého ročníku základní školy Vrchlického

(23 žáků), žáci osmého ročníku Podještědského gymnásia Doctrina (14 žáků), a studenti čtvrtého ročníku střední průmyslové školy textilní (22 studentů). Všichni respondenti byli obeznámeni s hlavním záměrem a postupem výzkumu. Výzkum probíhal anonymně.

## 4.5 Výsledky výzkumu

### 4.5.1 Výsledky předvýzkumu

Předvýzkum měl podobu dotazníkového šetření, realizovaného online formou. Zúčastnilo se jej 59 respondentů. Dotazníkové šetření proběhlo týden před konáním projektu Živá knihovna po předchozí domluvě s učiteli. Dotazník byl převážně vyplněn na hodinách občanské nauky. V některých případech respondenti vyplnili dotazník doma.

Cílem předvýzkumu bylo zjistit, jaký postoj mají žáci a učitelé k osobám, které se měly objevit na projektu Živá knihovna a k problematice, kterou tito lidé zastupují. Pro výzkum byla vybrána konkrétní témata: poruchy příjmu potravy a problematika transgender. Pro tvorbu dotazníku byl použit program CLICK4SURVEY.

Následující tabulka zobrazuje výsledky dotazníkového šetření.

Tabulka 4: Výsledky předvýzkumu provedeného u žáků a studentů

| Otázky  | Adjektiva vyjadřující postoj žáků |          |
|---|-----------------------------------|----------|
|   | Dobré                             | Špatné   |
| Co si myslíte o kamarádství s člověkem s poruchou příjmu potravy? Je podle Vás dobré, nebo špatné?            | 78 %                              | 22 %     |
| Co si myslíte o kamarádství s transsexuálem? Je podle Vás dobré, nebo špatné?                                 | 61 %                              | 39 %     |
| Životní příběh člověka s poruchou příjmu potravy je podle Vás   | Silný                             | Slabý    |
|   | 64 %                              | 36 %     |
| Životní příběh transsexuála je podle Vás  | 55 %                              | 45 %     |
| Co si myslíte o vážném vztahu s člověkem s poruchou příjmu potravy? Je podle Vás                              | Uvolněný                          | Napjatý  |
|   | 46 %                              | 54 %     |
| Co si myslíte o vážném vztahu s transsexuálem? Je podle Vás...  | 42 %                              | 58 %     |
| Život člověka s poruchou příjmu potravy je...   | Těžký                             | Lehký    |
|   | 83 %                              | 17 %     |
| Život transsexuála je...  | 95 %                              | 5 %      |
| Mělo by se o lidech s poruchou příjmu potravy mluvit? Co si myslíte o dialogu ve společnosti o těchto lidech? | Hodnotný                          | Bezcenný |
|   | 69 %                              | 31 %     |

| Je podle Vás...   |        |         |
|---|--------|---------|
| Mělo by se o transsexuálech mluvit? Co si myslíte o dialogu ve společnosti o těchto lidech? Je podle Vás... | 54 %   | 46 %    |
| Člověk trpící poruchou příjmu potravy je podle Vás...   | Zdravý | Nemocný |
|   | 7 %    | 93 %    |
| Transsexuál je podle Vás...   | 80 %   | 20 %    |

Zdroj: vlastní zpracování

#### 4.5.2 Výsledky dotazníkového šetření realizovaného po projektu Živá knihovna

Dotazníkové šetření bylo realizované po vánočních prázdninách po předchozí domluvě s učiteli. Šetření bylo provedeno přímo ve třídě. Před zahájením šetření byl realizován kratší vstup, v rámci kterého žákům a studentům byl znovu vysvětlen záměr výzkumu. Po poděkování a sdělení základních informací respondenti měli 20 minut na vyplnění dotazníku. Dotazníkového šetření se účastnili stejní respondenti, jako v předvýzkumu. Dotazník se skládal ze dvou částí. První část obsahovala analogické dotazy jako v předvýzkumu. Tento postup byl zvolen pro možnost porovnání výsledku a dosažení větší míry validity. Druhá část dotazníku byla zaměřena na názory žáků a studentů týkajících se převážně dopadů projektu Živá knihovna. Tato část dotazníku měla odhalit, zda cílová skupina považuje metodu Živé knihovny za efektivní.

Následující tabulka porovnává odpovědi respondentů v dotazníkovém šetření realizovaném před projektem Živá knihovna a po projektu. V rámci tohoto dotazníkového šetření mělo být zjištěné, zda žáci po absolvování projektu Živá knihovna potvrzují, že osoby vystupující v projektu po jeho ukončení vnímají jinak než před započítím projektu.

Tabulka 5: Porovnání odpovědí žáků a studentů v rámci předvýzkumu s druhým dotazníkovým šetřením

| Otázky   | Adjektiva vyjadřující postoj žáků |        |                           |        |
|--|-----------------------------------|--------|---------------------------|--------|
|  | Předvýzkum                        |        | Druhé dotazníkové šetření |        |
|  | Dobré                             | Špatné | Dobré                     | Špatné |
| Co si myslíte o kamarádství s člověkem s poruchou příjmu potravy? Je podle Vás dobré, nebo špatné? | 78 %                              | 22 %   | 93 %                      | 7 %    |

| Otázky  | Adjektiva vyjadřující postoj žáků |          |                           |          |
|---|-----------------------------------|----------|---------------------------|----------|
|   | Předvýzkum                        |          | Druhé dotazníkové šetření |          |
| Co si myslíte o kamarádství s transsexuálem? Je podle Vás dobré, nebo špatné?   | 61 %                              | 39 %     | 91 %                      | 8 %      |
| Životní příběh člověka s poruchou příjmu potravy je podle Vás?  | Silný                             | Slabý    | Silný                     | Slabý    |
|   | 64 %                              | 36 %     | 79 %                      | 21 %     |
| Životní příběh transsexuála je podle Vás?   | 55 %                              | 45 %     | 72 %                      | 28 %     |
| Co si myslíte o vážném vztahu s člověkem s poruchou příjmu potravy? Je podle Vás?   | Uvolněný                          | Napjatý  | Uvolněný                  | Napjatý  |
|   | 46 %                              | 54 %     | 29 %                      | 81 %     |
| Co si myslíte o vážném vztahu s transsexuálem? Je podle Vás?  | 42 %                              | 58 %     | 68 %                      | 32 %     |
| Život člověka s poruchou příjmu potravy je?   | Těžký                             | Lehký    | Těžký                     | Lehký    |
|   | 83 %                              | 17 %     | 92 %                      | 8 %      |
| Život transsexuála je?  | 95 %                              | 5 %      | 85 %                      | 15 %     |
| Mělo by se o lidech s poruchou příjmu potravy mluvit? Co si myslíte o dialogu ve společnosti o těchto lidech? Je podle Vás? | Hodnotný                          | Bezcenný | Hodnotný                  | Bezcenný |
|   | 69 %                              | 31 %     | 85 %                      | 15 %     |
| Mělo by se o transsexuálech mluvit? Co si myslíte o dialogu ve společnosti o těchto lidech? Je podle Vás?                   | 54 %                              | 46 %     | 97 %                      | 3 %      |
| Člověk trpící poruchou příjmu potravy je podle Vás?   | Zdravý                            | Nemocný  | Zdravý                    | Nemocný  |
|   | 7 %                               | 93 %     | 10 %                      | 90 %     |
| Transsexuál je podle Vás člověk zdravý, nebo nemocný?   | 80 %                              | 20 %     | 66 %                      | 44 %     |

Zdroj: vlastní zpracování

Následující tabulka ukazuje odpovědi respondentů k druhé části dotazníku.

Tabulka 6: Dotazníkové šetření žáků a studentů – druhá část

| Otázky   | Odpovědi          |      |
|--|-------------------|------|
| 1. Objevila se témata poruch příjmu potravy a transsexuality ve výuce?                                       | Ano               | 63 % |
|  | Ne                | 39 % |
| 2. Změnilo se Vaše vnímání osob vystupujících v projektu Živá knihovna po jeho ukončení, než před započítím? | Určitě souhlasím  | 25 % |
|  | Spíše souhlasím   | 33 % |
|  | Nevím             | 32 % |
|  | Spíše nesouhlasím | 3 %  |



| Otázky  | Odpovědi   |      |
|---|--|------|
|   | Určitě nesouhlasím   | 3 %  |
| 3. Změnila Živá knihovna Váš názor na problematiku poruch příjmu potravy?   | Určitě souhlasím   | 7 %  |
|   | Spíše souhlasím  | 12 % |
|   | Nevím  | 61 % |
|   | Spíše nesouhlasím  | 12 % |
|   | Určitě nesouhlasím   | 5 %  |
| 4. Pokud ano, v čem nastala změna?  | <p>Chápu více jejich problém.<br/>Mnohem více se mi protiví. Přejde mi to jako mentální porucha.<br/>Všechno není jen o člověku, že si to vybral (sám život mu dál – poruchu příjmu potravy).<br/>V mém chování k danému člověku.<br/>Jen jsem si utvrdila svou myšlenku, změna je v tom, že si jsem jistá.</p> <p>Nemám na to žádný názor, nemám problém se bavit s kýmkoli slušným.<br/>Záleží, pokud člověk pomoc chce, nebo ne.<br/>Nenastala. Sama jsem problematiku poruch příjmu potravy zažila a byla jsem jen ráda za začlenění problematiky do konceptu.</p> |      |
| 5. Změnila Živá knihovna Váš názor na problematiku transsexuality?  | Určitě souhlasím   | 5 %  |
|   | Spíše souhlasím  | 10 % |
|   | Nevím  | 54 % |
|   | Spíše nesouhlasím  | 19 % |
|   | Určitě nesouhlasím   | 10 % |
| 6. Pokud ano, v čem nastala změna?  | <p>Chápu jejich nelehký život.<br/>Jeho život je složitější, než vypadá.<br/>Všichni tito lidé jsou v pohodě.</p>  |      |
| 7. Dalo by se říci, že příběh o transsexualitě, který vypráví sám transsexuál, má větší význam, než výklad učitele o stejné problematice? | Určitě souhlasím   | 49 % |
|   | Spíše souhlasím  | 22 % |
|   | Nevím  | 23 % |
|   | Spíše nesouhlasím  | 3 %  |
|   | Určitě nesouhlasím   | 2 %  |
| 8. Pokud ano, zkuste vysvětlit, proč tomu tak je?   | <p>Citový a emočně zbarvený projev.<br/>Daný člověk to přímo žije.<br/>Je to vidět jinýma očima.<br/>Nevím, třeba protože ten člověk si to prožil sám a ví, o čem mluví a jaké to je.<br/>Protože člověk, který si to sám zažije, dokáže lépe popsat pocity a v čem je takovýto život obtížný.<br/>Učitel neví, jaké to je.<br/>Učitel to neprožil.<br/>Ví, o čem mluví.<br/>Citový a emočně zbarvený projev.</p>  |      |

| Otázky  | Odpovědi   |                  |      |                 |      |       |      |                   |     |                    |     |
|---|--|------------------|------|-----------------|------|-------|------|-------------------|-----|--------------------|-----|
|   | <p>Daný člověk to přímo žije.<br/> Je to vidět jinýma očima.<br/> Nevím, třeba protože ten člověk si to prožil sám a ví, o čem mluví a jaké to je.<br/> Protože člověk, který si to sám zažije, dokáže lépe popsat pocity a v čem je takovýto život obtížný.<br/> Učitel neví, jaké to je.<br/> Učitel to neprožil.<br/> Ví, o čem mluví.<br/> Protože si to zažil.<br/> Je snadné vyprávět teorie, ale v praxi se dozvíte víc.<br/> Nikdo to nedokáže lépe popsat, jako ten, který si situaci zažil a zná ji.<br/> Je to zážitek, je to něco, co on prožil.<br/> Jelikož transsexuál vtom žije, zatím co učitel ne.<br/> Vypráví svoje vlastní zkušenosti ze života, proč a jak se stál trans.<br/> Osobní zkušenost, mluví fakta, citově nezabarvuje – učitel by k tomu mohl mít komentář, své názory přenášel na žáky.<br/> Protože osoba dané problematiky si tím prochází, zatím co učitel pomalu o tom tématu neví nic.<br/> Protože to zažil. Stejně tak o válce se více dozvíte od vojáka, než od profesora.<br/> Protože člověk, co tím prošel, umí lépe vysvětlit všechno než učitel, co o tom jen četl.<br/> Zažil to.<br/> Transsexuál vypráví z vlastního života, učitel pouze z informace.<br/> Vlastní zkušenost.<br/> Je to více osobní a realističtější.<br/> Učitel nemůže vědět, co transsexuál skutečně prožívá natolik, aby o tom učil.</p> |                  |      |                 |      |       |      |                   |     |                    |     |
| 9. Myslíte, že by se takovým způsobem daly odbourat předsudky vůči lidem vystupujícím v projektu Živá knihovna? | <table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="751 1425 1105 1461">Určitě souhlasím</td> <td data-bbox="1105 1425 1425 1461">34 %</td> </tr> <tr> <td data-bbox="751 1461 1105 1497">Spíše souhlasím</td> <td data-bbox="1105 1461 1425 1497">30 %</td> </tr> <tr> <td data-bbox="751 1497 1105 1533">Nevím</td> <td data-bbox="1105 1497 1425 1533">35 %</td> </tr> <tr> <td data-bbox="751 1533 1105 1568">Spíše nesouhlasím</td> <td data-bbox="1105 1533 1425 1568">0 %</td> </tr> <tr> <td data-bbox="751 1568 1105 1598">Určitě nesouhlasím</td> <td data-bbox="1105 1568 1425 1598">0 %</td> </tr> </tbody> </table>  | Určitě souhlasím | 34 % | Spíše souhlasím | 30 % | Nevím | 35 % | Spíše nesouhlasím | 0 % | Určitě nesouhlasím | 0 % |
| Určitě souhlasím  | 34 %   |                  |      |                 |      |       |      |                   |     |                    |     |
| Spíše souhlasím   | 30 %   |                  |      |                 |      |       |      |                   |     |                    |     |
| Nevím   | 35 %   |                  |      |                 |      |       |      |                   |     |                    |     |
| Spíše nesouhlasím   | 0 %  |                  |      |                 |      |       |      |                   |     |                    |     |
| Určitě nesouhlasím  | 0 %  |                  |      |                 |      |       |      |                   |     |                    |     |

Zdroj: vlastní zpracování

Níže jsou uvedené tabulky, obsahují data týkající se konkrétních škol.

Tabulka 7: Dotazníkové šetření navazující na předvýzkum (Základní škola Vrchlického VIII A)

| Otázky  | Odpovědi |          |
|---|----------|----------|
|   |          |          |
| 1. Co si myslíte o kamarádství s člověkem s poruchou příjmu potravy?<br>Je podle Vás dobré, nebo špatné?                          | Dobré    | Špatné   |
|   | 87 %     | 13 %     |
| Co si myslíte o kamarádství s transsexuálem? Je podle Vás dobré, nebo špatné?   | Dobré    | Špatné   |
|   | 83 %     | 17 %     |
| 2. Životní příběh člověka s poruchou příjmu potravy je podle Vás?   | Silný    | Slabý    |
|   | 78 %     | 17 %     |
| Životní příběh transsexuála je podle Vás?   | Silný    | Slabý    |
|   | 70 %     | 26 %     |
| 3. Co si myslíte o vážném vztahu s člověkem s poruchou příjmu potravy? Je podle Vás?  | Uvolněný | Napjatý  |
|   | 17 %     | 78 %     |
| Co si myslíte o vážném vztahu s transsexuálem? Je podle Vás?  | Uvolněný | Napjatý  |
|   | 82 %     | 56 %     |
| 4. Život člověka s poruchou příjmu potravy je?  | Těžký    | Lehký    |
|   | 91 %     | 9 %      |
| Život transsexuála je?  | Těžký    | Lehký    |
|   | 82 %     | 56 %     |
| 5. Mělo by se o lidech s poruchou příjmu potravy mluvit?<br>Co si myslíte o dialogu ve společnosti o těchto lidech? Je podle Vás? | Hodnotný | Bezcenný |
|   | 96 %     | 4 %      |
| Mělo by se o transsexuálech mluvit? Co si myslíte o dialogu ve společnosti o těchto lidech? Je podle Vás?                         | Hodnotný | Bezcenný |
|   | 82 %     | 17 %     |
| 6. Člověk trpící poruchou příjmu potravy je podle Vás?  | Zdravý   | Nemocný  |
|   | 4 %      | 95 %     |
| Transsexuál je podle Vás člověk zdravý, nebo nemocný?   | Zdravý   | Nemocný  |
|   | 70 %     | 30 %     |

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 8: Dotazníkové šetření navazující na předvýzkum (Střední průmyslová škola textilní)

| Otázky                                    | Odpovědi |        |
|---|----------|--------|
|   |          |        |
| 1. Co si myslíte o kamarádství s člověkem | Dobré    | Špatné |

| Otázky   | Odpovědi   |                 |
|--|--|-----------------|
| s poruchou příjmu potravy?<br>Je podle Vás dobré, nebo špatné?                       | 34 %<br>Kamarádství to podle mě neovlivní, jelikož si kamarádi pomáhají.<br>Tito lidé potřebují pomoc po psychické stránce, ale musí chtít i oni. Je to bytost, stejná jako každá, jen má šrám na duši.<br>Stejně jako jakékoli jiné přátelství. | 17 %            |
| Co si myslíte o kamarádství s transsexuálem? Je podle Vás dobré, nebo špatné?        | Dobré  | Špatné          |
|  | 100 %<br>Já tohle rozhodnutí chápu a respektuji.<br>Ano, je to člověk.<br>Až potkám, tak to posoudím.<br>Nic proti tomu nemám, je to člověk jako člověk.   | 0 %             |
| 2. Životní příběh člověka s poruchou příjmu potravy je podle Vás?                    | Silný  | Slabý           |
|  | 90 %<br>Jak kdy, někdo má určité důvody, které chápu, u někoho méně.<br>Každý má své problémy.   | 10 %            |
| Životní příběh transsexuála je podle Vás?  | Silný  | Slabý           |
| 3. Co si myslíte o vážném vztahu s člověkem s poruchou příjmu potravy? Je podle Vás? | 99 %   | 1 %             |
|  | Uvolněný<br>30 %<br>Je-li opora v partnerovi a snaha pomoci  | Napjatý<br>70 % |
| Co si myslíte o vážném vztahu s transsexuálem? Je podle Vás?                         | Uvolněný   | Napjatý         |
|  | 65 %<br>Pokud to člověk ví a respektuje to<br>Záleží jak pro koho. Já bych do toho nešel   | 35 %            |
| 4. Život člověka s poruchou příjmu potravy je?                                       | Těžký  | Lehký           |
|  | 85 %<br>Žijí takový život, jaký se rozhodnou žít   | 10 %            |
| Život transsexuála je?   | Těžký  | Lehký           |
|  | 90 %   | 5 %             |
| 5. Mělo by se o lidech s poruchou příjmu   | Hodnotný   | Bezcenný        |

| Otázky  | Odpovědi   |  |
|---|--|--|
| potravy mluvit?<br>Co si myslíte o dialogu ve společnosti o těchto lidech? Je podle Vás?                  | 90 %<br>Je dobré o tom vědět, pochopit to a respektovat to<br>Muselo to být těžké, být v jejich kůži | 10 %   |
| Mělo by se o transsexuálech mluvit? Co si myslíte o dialogu ve společnosti o těchto lidech? Je podle Vás? | Hodnotný   | Bezcenný                                       |
|   | 90 %<br>Je dobré o tom vědět, pochopit to a respektovat to   | 10 %   |
| 6. Člověk trpící poruchou příjmu potravy je podle Vás?  | Zdravý   | Nemocný  |
|   | 15 %   | 85 % (znění jedné odpovědi: psychický nemocný) |
| Transsexuál je podle Vás člověk zdravý, nebo nemocný?   | Zdravý   | Nemocný  |
|   | 95 %   | 5 %  |

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 9: Dotazníkové šetření navazující na předvýzkum (Podještědské gymnasium Doctrina)

| Otázky  | Odpovědi |         |
|---|----------|---------|
| 1. Co si myslíte o kamarádství s člověkem s poruchou příjmu potravy? Je podle Vás dobré, nebo špatné? | Dobré    | Špatné  |
|   | 81 %     | 19 %    |
| Co si myslíte o kamarádství s transsexuálem? Je podle Vás dobré, nebo špatné?                         | Dobré    | Špatné  |
|   | 83 %     | 17 %    |
| 2. Životní příběh člověka s poruchou příjmu potravy je podle Vás?                                     | Silný    | Slabý   |
|   | 56 %     | 44 %    |
| Životní příběh transsexuála je podle Vás?   | Silný    | Slabý   |
|   | 39 %     | 61 %    |
| 3. Co si myslíte o vážném vztahu s člověkem s poruchou příjmu potravy? Je podle Vás?                  | Uvolněný | Napjatý |
|   | 33 %     | 67 %    |
| Co si myslíte o vážném vztahu s transsexuálem? Je podle Vás?  | Uvolněný | Napjatý |
|   | 42 %     | 58 %    |
| 4. Život člověka s poruchou příjmu potravy je?  | Těžký    | Lehký   |
|   | 89 %     | 11 %    |

|   |          |          |
|---|----------|----------|
| Život transsexuála je?  | Těžký    | Lehký    |
|   | 82 %     | 18 %     |
| 5. Mělo by se o lidech s poruchou příjmu potravy mluvit?<br>Co si myslíte o dialogu ve společnosti o těchto lidech? Je podle Vás? | Hodnotný | Bezcenný |
|   | 56 %     | 44 %     |
| Mělo by se o transsexuálech mluvit? Co si myslíte o dialogu ve společnosti o těchto lidech? Je podle Vás?                         | Hodnotný | Bezcenný |
|   | 59 %     | 41 %     |
| 6. Člověk trpící poruchou příjmu potravy je podle Vás?  | Zdravý   | Nemocný  |
|   | 13 %     | 8 %      |
| Transsexuál je podle Vás člověk zdravý, nebo nemocný?   | Zdravý   | Nemocný  |
|   | 82 %     | 18 %     |

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 10: Dotazníkové šetření – druhá část dotazníku (Podještědské gymnasium Doctrina)

| Otázky   | Odpovědi  |      |
|--|---|------|
| 10. Objevila se témata poruch příjmu potravy a transsexuality ve výuce?  | Ano   | 59 % |
|  | Ne  | 41 % |
| 11. Změnilo se Vaše vnímání osob vystupujících v projektu Živá knihovna po jeho ukončení, než před započítím?                              | Určitě souhlasím  | 0 %  |
|  | Spíše souhlasím   | 47 % |
|  | Nevím   | 53 % |
|  | Spíše nesouhlasím   | 0 %  |
|  | Určitě nesouhlasím  | 0 %  |
| 12. Změnila Živá knihovna Váš názor na problematiku poruch příjmu potravy?   | Určitě souhlasím  | 6 %  |
|  | Spíše souhlasím   | 19 % |
|  | Nevím   | 63 % |
|  | Spíše nesouhlasím   | 6 %  |
|  | Určitě nesouhlasím  | 6 %  |
| 13. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Chápu více jejich problém.<br>Mnohem více se mi protiví. Přejde mi to jako mentální porucha.  |      |
| 14. Změnila Živá knihovna Váš názor na problematiku transsexuality?  | Určitě souhlasím  | 0 %  |
|  | Spíše souhlasím   | 7 %  |
|  | Nevím   | 60 % |
|  | Spíše nesouhlasím   | 20 % |
|  | Určitě nesouhlasím  | 13 % |
| 15. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Chápu jejich nelehký život.   |      |
| 16. Dalo by se říci, že příběh o transsexualitě, který vypráví sám transsexuál, má větší význam, než výklad učitele o stejné problematice? | Určitě souhlasím  | 47 % |
|  | Spíše souhlasím   | 27 % |
|  | Nevím   | 13 % |
|  | Spíše nesouhlasím   | 7 %  |
|  | Určitě nesouhlasím  | 7 %  |
| 17. Pokud ano, zkuste vysvětlit, proč tomu tak je?   | Cítový a emočně zabarvený projev.<br>Daný člověk to přímo žije.<br>Je to vidět jinýma očima.<br>Nevím, třeba protože ten člověk si to prožil sám a ví, o čem mluví a jaké to je.<br>Protože člověk, který si to sám zažije, dokáže lépe popsat pocity a v čem je takovýto život obtížný.<br>Učitel neví, jaké to je.<br>Učitel to neprožil.<br>Ví, o čem mluví.<br>Protože si to zažil. |      |
| 18. Myslíte, že by se takovým způsobem daly odbourat předsudky vůči lidem vystupujícím v projektu Živá knihovna?                           | Určitě souhlasím  | 18 % |
|  | Spíše souhlasím   | 53 % |
|  | Nevím   | 24 % |
|  | Spíše nesouhlasím   | 0 %  |
|  | Určitě nesouhlasím  | 6 %  |

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 11: Dotazníkové šetření – druhá část dotazníku (Základní škola Vrchlického VIII A)

| Otázky   | Odpovědi   |      |
|--|--|------|
| 19. Objevila se témata poruch příjmu potravy a transsexuality ve výuce?  | Ano  | 70 % |
| 20. Změnilo se Vaše vnímání osob vystupujících v projektu Živá knihovna po jeho ukončení, než před započítím?                              | Ne   | 30 % |
| 21. Změnila Živá knihovna Váš názor na problematiku poruch příjmu potravy?   | Určitě souhlasím   | 39 % |
| 22. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Spíše souhlasím  | 39 % |
| 23. Změnila Živá knihovna Váš názor na problematiku transsexuality?  | Nevím  | 21 % |
| 24. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Spíše nesouhlasím  | 0 %  |
| 25. Dalo by se říci, že příběh o transsexualitě, který vypráví sám transsexuál, má větší význam, než výklad učitele o stejné problematice? | Určitě nesouhlasím   | 0 %  |
| 26. Pokud ano, zkuste vysvětlit, proč tomu tak je?   | Určitě souhlasím   | 0 %  |
| 27. Myslíte, že by se takovým způsobem daly odbourat předsudky vůči lidem vystupujícím v projektu Živá knihovna?                           | Spíše souhlasím  | 9 %  |
| 28. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Nevím  | 86 % |
| 29. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Spíše nesouhlasím  | 4 %  |
| 30. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Určitě nesouhlasím   | 0 %  |
| 31. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Všechno není jen o člověku, že si to vybral (sám život mu dál – poruchu příjmu potravy).<br>V mém chování k danému člověku.  |      |
| 32. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Určitě souhlasím   | 4 %  |
| 33. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Spíše souhlasím  | 17 % |
| 34. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Nevím  | 61 % |
| 35. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Spíše nesouhlasím  | 9 %  |
| 36. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Určitě nesouhlasím   | 9 %  |
| 37. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Jeho život je složitější, než vypadá.<br>Všichni tito lidé jsou v pohodě.  |      |
| 38. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Určitě souhlasím   | 39 % |
| 39. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Spíše souhlasím  | 22 % |
| 40. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Nevím  | 35 % |
| 41. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Spíše nesouhlasím  | 4 %  |
| 42. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Určitě nesouhlasím   | 0 %  |
| 43. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Určitě tomu tolik nerozumí.<br>Ten člověk to zažil.<br>Transsexuál ví, jaké to je (má zkušenosti), zatím co učitel ne.<br>Vím, jak to vysvětlit. Sám si to prožil/a.<br>Protože on sám je transsexuál.<br>Protože životní zkušenost je nade vše.<br>Protože ta daná osoba s tím má zkušenost.<br>Je to on.<br>Protože sám si to prošel na rozdíl od učitele.<br>Protože si to zažil. |      |
| 44. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Určitě souhlasím   | 34 % |
| 45. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Spíše souhlasím  | 17 % |
| 46. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Nevím  | 48 % |
| 47. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Spíše nesouhlasím  | 0 %  |
| 48. Pokud ano, v čem nastala změna?  | Určitě nesouhlasím   | 0 %  |

Zdroj: vlastní zpracování



Tabulka 12: Dotazníkové šetření – druhá část dotazníku (Střední průmyslová škola textilní)

| Otázky  | Odpovědi   |      |
|---|--|------|
| 1. Objevila se témata poruch příjmu potravy a transsexuality ve výuce?  | Ano  | 52 % |
|   | Ne   | 42 % |
| 2. Změnilo se Vaše vnímání osob vystupujících v projektu Živá knihovna po jeho ukončení, než před započítím?                              | Určitě souhlasím   | 29 % |
|   | Spíše souhlasím  | 14 % |
|   | Nevím  | 24 % |
|   | Spíše nesouhlasím  | 10 % |
|   | Určitě nesouhlasím   | 10 % |
| 3. Změnila Živá knihovna Váš názor na problematiku poruch příjmu potravy?   | Určitě souhlasím   | 14 % |
|   | Spíše souhlasím  | 10 % |
|   | Nevím  | 29 % |
|   | Spíše nesouhlasím  | 24 % |
|   | Určitě nesouhlasím   | 10 % |
| 4. Pokud ano, v čem nastala změna?  | <p>Jen jsem si utvrdila svou myšlenku, změna je v tom, že si jsem jistá.</p> <p>Nemám na to žádný názor, nemám problém se bavit s kýmkoli slušným.</p> <p>Záleží, pokud člověk pomoc chce, nebo ne. Nenastala. Sama jsem problematiku poruch příjmu potravy zažila a byla jsem jen ráda za začlenění problematiky do konceptu.</p> |      |
| 5. Změnila Živá knihovna Váš názor na problematiku transsexuality?  | Určitě souhlasím   | 10 % |
|   | Spíše souhlasím  | 5 %  |
|   | Nevím  | 43 % |
|   | Spíše nesouhlasím  | 29 % |
|   | Určitě nesouhlasím   | 10 % |
| 6. Pokud ano, v čem nastala změna?  | <p>Každého volba, jak chce vypadat, pokud to cítí jako správné a je šťastný.</p> <p>Usvědčilo mě to vtom, že mé vnímání vůči lidem je zcela lidské a odsuzovat něco, co neznám na vlastní kůži, to už nelidské je. Mám na to stejný názor na transsexuály, je stále kladný.</p>  |      |
| 7. Dalo by se říci, že příběh o transsexualitě, který vypráví sám transsexuál, má větší význam, než výklad učitele o stejné problematice? | Určitě souhlasím   | 61 % |
|   | Spíše souhlasím  | 19 % |
|   | Nevím  | 24 % |
|   | Spíše nesouhlasím  | 0 %  |
|   | Určitě nesouhlasím   | 0 %  |
| 8. Pokud ano, zkuste vysvětlit, proč tomu tak je?   | <p>Je snadné vyprávět teorie, ale v praxi se dozvíte víc.</p> <p>Nikdo to nedokáže lépe popsat, jako ten, který si situaci zažil a zná ji.</p> <p>Je to zážitek, je to něco, co on prožil.</p> <p>Jelikož transsexuál vtom žije, zatím co učitel ne.</p>   |      |

| Otázky  | Odpovědi  |      |
|---|---|------|
|   | <p>Vypráví svoje vlastní zkušenosti ze života, proč a jak se stál trans.</p> <p>Osobní zkušenost, mluví fakta, citově nezabarvuje – učitel by k tomu mohl mít komentář, své názory přenášel na žáky.</p> <p>Protože osoba dané problematiky si tím prochází, zatím co učitel pomalu o tom tématu neví nic.</p> <p>Protože to zažil. Stejně tak o válce se více dozvíte od vojáka, než od profesora.</p> <p>Protože člověk, co tím prošel, umí lépe vysvětlit všechno než učitel, co o tom jen četl.</p> <p>Zažil to.</p> <p>Transsexuál vypráví z vlastního života, učitel pouze z informací.</p> <p>Vlastní zkušenost.</p> <p>Je to více osobní a realističtější.</p> <p>Učitel nemůže vědět, co transsexuál skutečně prožívá natolik, aby o tom učil.</p> |      |
| 9. Myslíte, že by se takovým způsobem daly odbourat předsudky vůči lidem vystupujícím v projektu Živá knihovna? | Určitě souhlasím  | 42 % |
|   | Spíše souhlasím   | 23 % |
|   | Nevím   | 29 % |
|   | Spíše nesouhlasím   | 0 %  |
|   | Určitě nesouhlasím  | 0 %  |

Zdroj: vlastní zpracování

#### 4.5.3 Výsledky dotazníků pro učitele

Následující tabulky znázorňují data nasbíraná prostřednictvím dotazníkového šetření učitelů.

Tabulka 13: Jakého jste pohlaví?

| Hodnota | Procent | Odpovědi |
|---------|---------|----------|
| Žena    | 100 %   | 3        |
| Muž     | 0 %     | 0        |

Celkový počet odpovědí: 3

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 14: Kolik je Vám let?

| Hodnota     |  | Procent | Odpovědí |
|-------------|--|---------|----------|
| 18 – 25 let |  | 0 %     | 0        |
| 26 – 35 let |  | 0 %     | 0        |
| 36 – 45 let |  | 33 %    | 1        |
| 46 – 55 let |  | 67 %    | 2        |
| nad 55 let  |  | 0 %     | 0        |

Celkový počet odpovědí: 3

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 15: Jak dlouho pracujete jako učitel?

| Hodnota          |  | Procent | Odpovědí |
|------------------|--|---------|----------|
| méně než rok     |  | 0 %     | 0        |
| mezi 1 až 5 lety |  | 0 %     | 0        |
| více než 5 let   |  | 100 %   | 3        |

Celkový počet odpovědí: 3

Zdroj: vlastní zpracování

67 % respondentů spíše souhlasí s tvrzením, že důvody poruch příjmu potravy (anorexie, bulimie aj.) tkví v zahleděnosti postiženého v ideálu krásy a ideji vlastní dokonalosti. 33 % dotázaných respondentů s tímto tvrzením spíše nesouhlasí.

Tabulka 16: Tkví podle Vás důvody poruch příjmu potravy (anorexie, bulimie aj.) v zahleděnosti postiženého v ideálu krásy a ideji vlastní dokonalosti?

| Hodnota            |  | Procent | Odpovědí |
|--------------------|--|---------|----------|
| určitě souhlasím   |  | 0 %     | 0        |
| spíše souhlasím    |  | 67 %    | 2        |
| nevím              |  | 0 %     | 0        |
| spíše nesouhlasím  |  | 33 %    | 1        |
| určitě nesouhlasím |  | 0 %     | 0        |

Celkový počet odpovědí: 3

Zdroj: vlastní zpracování

67 % dotázaných respondentů spíše nesouhlasí s tím, že pro vyléčení osoby s poruchou příjmu potravy stačí přísný dohled rodiny na to, aby postižená osoba pořádně jedla. 33 % respondentů s tvrzením určitě nesouhlasí.

Tabulka 17: Stačí podle Vás k vyléčení osoby s poruchou příjmu potravy přísný dohled rodiny na to, aby postižená osoba pořádně jedla?

| Hodnota            |  | Procent | Odpovědí |
|--------------------|--|---------|----------|
| určitě souhlasím   |  | 0 %     | 0        |
| spíše souhlasím    |  | 0 %     | 0        |
| nevím              |  | 0 %     | 0        |
| spíše nesouhlasím  |  | 67 %    | 2        |
| určitě nesouhlasím |  | 33 %    | 1        |

Celkový počet odpovědí: 3

Zdroj: vlastní zpracování

67 % respondentů určitě nesouhlasí s tím, že osoby s HIV patří vždy do skupin, které praktikují rizikové chování (transsexuálové, drogově závislí aj.). 33 % s tvrzením spíše souhlasí.

Tabulka 18: Platí podle Vás, že osoby s HIV patří vždy do skupin, které praktikují rizikové chování (transsexuálové, drogově závislí aj.)?

| Hodnota            | Procent | Odpovědí |
|--------------------|---------|----------|
| určitě souhlasím   | 0 %     | 0        |
| spíše souhlasím    | 33 %    | 1        |
| nevím              | 0 %     | 0        |
| spíše nesouhlasím  | 0 %     | 0        |
| určitě nesouhlasím | 67 %    | 2        |

Celkový počet odpovědí: 3

Zdroj: vlastní zpracování

100 % respondentů nesouhlasí s tím, že transsexuálové pochází z nefunkčních rodin.

Tabulka 19: Platí podle Vás, že transsexuálové pocházejí vždy z nefunkčních rodin?

| Hodnota            | Procent | Odpovědí |
|--------------------|---------|----------|
| určitě souhlasím   | 0 %     | 0        |
| spíše souhlasím    | 0 %     | 0        |
| nevím              | 0 %     | 0        |
| spíše nesouhlasím  | 0 %     | 0        |
| určitě nesouhlasím | 100 %   | 2        |

Celkový počet odpovědí: 2

Zdroj: vlastní zpracování

67 % respondentů zařazuje do své výuky tematiku poruch příjmu potravy či transgender. Stejně procento učitelů souhlasí s tím, že tato témata mají smysl ve vztahu ke vzdělávání žáků. 33 % učitelů spíše nezařazují výše uvedená témata do výuky, ačkoli spíše souhlasí s jejich zařazením do vzdělávání žáků. 67 % učitelů očekávalo, že projekt Živá knihovna nějakým způsobem pomůže při výuce.

Tabulka 20: Zařazujete do své výuky tematiku poruch příjmu potravy či transgender?

| Hodnota            |  | Procent | Odpovědí |
|--------------------|--|---------|----------|
| určitě souhlasím   |  | 0 %     | 0        |
| spíše souhlasím    |  | 67 %    | 2        |
| nevím              |  | 0 %     | 0        |
| spíše nesouhlasím  |  | 33 %    | 1        |
| určitě nesouhlasím |  | 0 %     | 0        |

Celkový počet odpovědí: 3

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 21: Mají podle Vás tato témata ve výuce smysl ve vztahu ke vzdělávání žáků?

|                    |  |      |   |
|--------------------|--|------|---|
| určitě souhlasím   |  | 67 % | 2 |
| spíše souhlasím    |  | 33 % | 1 |
| nevím              |  | 0 %  | 0 |
| spíše nesouhlasím  |  | 0 %  | 0 |
| určitě nesouhlasím |  | 0 %  | 0 |

Celkový počet odpovědí: 3

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 22: Očekáváte, že Vám projekt Živá knihovna nějakým způsobem pomůže při výuce?

| Hodnota            |  | Procent | Odpovědí |
|--------------------|--|---------|----------|
| Určitě souhlasím   |  | 67 %    | 2        |
| Spíše souhlasím    |  | 33 %    | 1        |
| Nevím              |  | 0 %     | 0        |
| Spíše nesouhlasím  |  | 0 %     | 0        |
| Určitě nesouhlasím |  | 0 %     | 0        |

Celkový počet odpovědí: 3

Zdroj: vlastní zpracování

## 4.6 Vyhodnocení výzkumných otázek a jejich analýza

V následujícím textu jsou zobrazené a analyzovány odpovědi na výzkumné otázky.

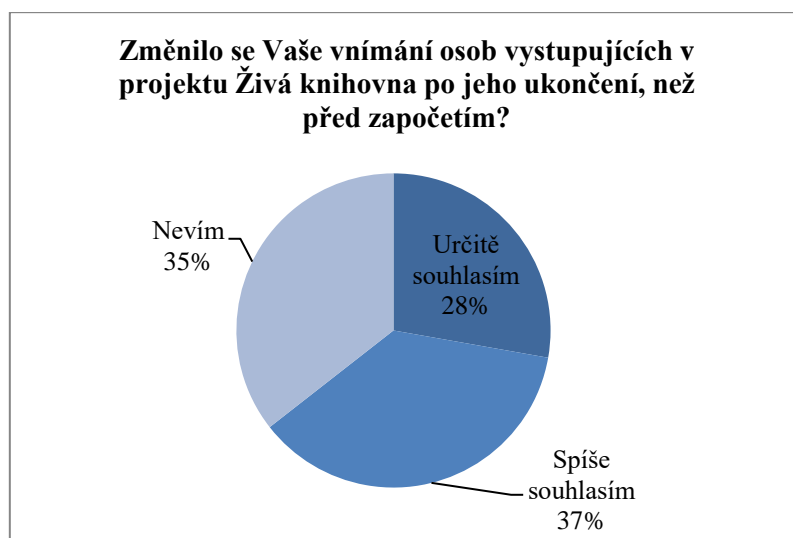
- **Potvrzují žáci po absolvování projektu Živá knihovna, že osoby vystupující v projektu po jeho ukončení vnímají jinak, než před započítím projektu?**

U většiny respondentů skutečně došlo ke změně ve vnímání osob, vystupujících v projektu. Prokazuje to porovnání výsledků v předtestu a dotazníkovém šetření po projektu. Na otázku, zda projekt Živá knihovna změnil vnímání respondentů vůči osobám vystupujícím v projektu Živá knihovna po jeho ukončení, 25 % respondentů odpovědělo „Určitě souhlasím“. 33 % respondentů stvrzením spíše souhlasí. 32 % respondentů odpovědělo „nevím“ (tabulka 4). Většina respondentů označuje projekt Živá knihovna za efektivní nástroj pro odbourání stereotypů a předsudků (tabulka 5).

Na dotaz, zda respondenti myslí, „že příběh o transsexualitě, který vypráví sám transsexuál, má větší význam, než výklad učitele o stejné problematice?“ 49 % respondentů odpovědělo „určitě souhlasím“. 22 % respondentů stvrzením „spíše souhlasí“. 23 % dotázaných zvolilo možnost „nevím“. Na další otázku „Proč tomu tak je“, respondenti

mohli odpovídat otevřeně. Žáci a studenti měli napsat do kolonky vlastní názor. Nadpoloviční většina dotázaných argumentovala svoji volbu tím, že zážitek, výpověď člověka, který měl osobní zkušenost s problematikou, a konfrontace s tímto jedincem jsou účinnější, než výklad ze strany učitelů (tabulka 6).

Graf 1: Hodnocení změny vnímání osob vystupujících v projektu



Zdroj: vlastní zpracování

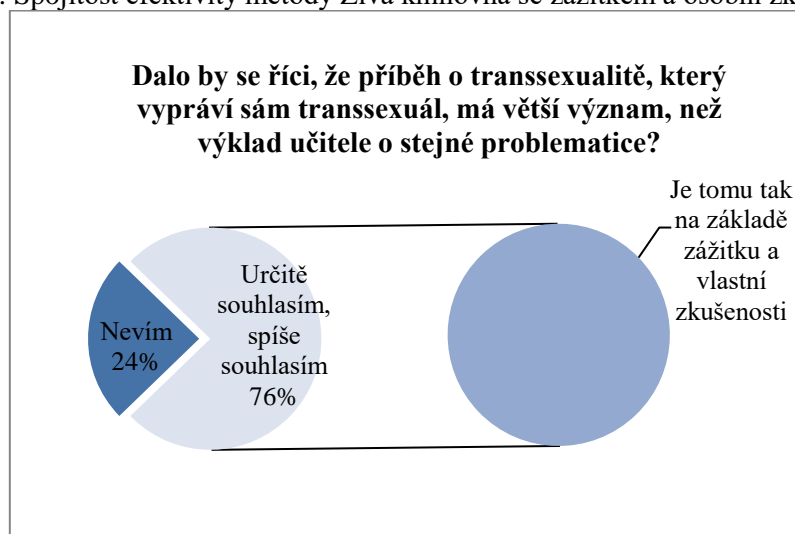
Graf 2: Hodnocení efektivity projektu Živá knihovna ve vztahu k odbourání předsudků



Zdroj: vlastní zpracování



Graf 3: Spojitost efektivity metody Živá knihovna se zážitkem a osobní zkušeností



Zdroj: vlastní zpracování

– **Jak se učitelé dívali na dané problematické oblasti před započítím projektu?**

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že u poruch příjmu potravy se většina učitelů domnívala, že jejich jádrem je zahleděnost do sebe a ideál krásy. Co se však týče léčby této choroby, pak učitelé uváděli, že nestačí jen dozor rodiny. Co se týče problematiky transgender, tam učitelé nepotvrzovali, že by před započítím projektu u sebe vnímali nějaké předsudky apod. Většina uvedla, že o tematicke povědomí má, jeden dokonce ve své třídě takovou osobu má. Jen pro jednoho z učitelů byla tato problematika novou a před započítím projektu ji vnímal jako značně „...citlivou, na kterou není naše společnost připravena“. Zrealizovaných rozhovorů pak vyplynuly podobné informace.

– **Vnímají učitele po proběhlém projektu nějakou změnu ve vnímání dané osoby?**

Tady bohužel byla většina odpovědí negativních, učitelé u sebe neviděli žádné změny, které by po projektu u sebe mohli identifikovat ani, co se týče zúčastněných osob, ani co se týče tématu obecně. Pouze jeden z dotázaných učitelů se u problematiky poruch příjmů potravy rozpovídal, že díky projektu u něj došlo k určité změně, že se mu podařilo nyní více takto postižené osoby chápat, a dokonce to u něj vedlo k obdivu při boji s touto

psychickou poruchou. Co se týče problematiky transgender, i zde jeden z učitelů uvedl, že jisté nové informace se k němu během projektu dostaly a pomohly mu lépe pochopit danou problematiku, v čem konkrétně už se ale nerozpovídal.

Všeobecně ale učitelé odpovídali záporně. Důvody mohou být různé, ať už, že měli před projektem vlastní zkušenost s takovými lidmi a znali tedy jejich problémy a důvody daného chování, nebo měli dostatek informací ze samostudia apod., eventuálně mohou být důvody i to, že to bylo pro učitele nezáživné a nezajímavé téma, nemuseli dávat pozor apod., tudíž změnu nezaznamenali.

– **Došlo po absolvování projektu Živá knihovna, ze dne 18. 12. 2019 ke změně vnímání problematických témat u učitelů?**

Nedošlo, pokud ano, tak u menšiny učitelů. Určitě ale to, že nedošlo k potvrzení výzkumných hypotéz a odpověď na tuto otázku je negativní, neznamená, že by učitelé projekt Živá knihovna vnímali jako neúčinný nebo nezajímavý. Právě naopak. Učitelé především pro děti tento projekt hodnotili pozitivně a pravděpodobně většina z dotázaných učitelů patřila k učitelům, kteří jsou s danými problematikami dostatečně obeznámeni, nespadají do kategorie učitelů, kteří by byli zahlceni genderovými či jinými stereotypy. Závěť výzkumu tak zajisté není negativní, ale spíše poukazuje na to, že daná problematika je učitelům známá a své žáky pak vyučují podle pravidel tolerance vůči různým problémům a odlišnostem ve společnosti.

– **Vnímají učitele po proběhlém projektu nějakou změnu ve výuce?**

Jedinou změnou u nich bylo, že proběhlý projekt a jeho témata zařadili do výuky, ale změnu přístupu k problematice ve výuce neuváděli. Je možné použít zde shodnou argumentaci jako u předešlého dílčího cíle. Tedy to, že učitelé do této doby k daným problémovým otázkám ve výuce přistupovali s patřičnou informační základnou, otevřeně a bez stereotypních úvah.

– **Jaké konkrétní změny učitele zmiňují?**

S uváděním konkrétních změn byli učitelé celkem struční a příliš se k dané otázce nevyjadřovali. Zmíněno například bylo, že dětem byl v českém jazyce zadán slohový úkol na téma proběhlého projektu. Změnou tak bylo eventuální zapojení problematiky do stávajícího učiva a nahrazení jiných témat.

## **4.7 Vyhodnocení hypotéz**

Následující text vyhodnocuje výsledky vybraných pracovních hypotéz:

### **H1. Prostřednictvím projektu Živá knihovna lze dosáhnout odbourání stereotypů a předsudků.**

Většina dotázaných respondentů ve svých odpovědích uvádí, že Živá knihovna je efektivním prostředkem pro odbourání stereotypů a předsudků. Žáci základních škol a studenti středních škol odpověděli, že přímý dialog s osobou, jež může být zatížena předsudky, je cestou k pochopení jedinečných životních příběhů v kontextu současné společnosti (viz graf 2).

Projekt umožňuje vhled do velmi kontroverzních témat, jako je například homosexualita, problematika užívání drog nebo poruchy příjmu potravy. Velmi přínosným aspektem projektu je možnost hovořit s konkrétní osobou, která se podělí o vlastní zkušenosti. Tento druh učení bychom mohli označit za zkušenostní učení, jež transformuje naše jednání a chování (viz kapitola 2.1.3. Teorie transformativního učení dospělých). Většina učitelů uvedla, že samotný projekt nebyl přímo zodpovědný za jejich tolerance vůči lidem vystupujícím v projektu. Jejich tolerantní postoj k aktérům existoval již před uskutečněním projektu. Nicméně většina učitelů uvedla, že některé příběhy byly natolik zajímavé, že je zaujaly spíše v osobnostní rovině.

## **H2. Efektivita Živé knihovny spočívá v použití metody zážitkového vzdělávání.**

Tato hypotéza úzce souvisí s první. Většina respondentů uvedla, že na efektivitu projektu Živá knihovna má přímý vliv zkušenost, tudíž zde bychom mohli hovořit o zážitkovém vzdělávání. Tuto hypotézu potvrzují jednotlivé odpovědi v dotazníku pro žáky a studenty popsané v kapitole 4.5.2. Výsledky dotazníkového šetření realizovaného po projektu Živá knihovna. Graf č. 3 také znázorňuje názor respondentů na zkoumanou problematiku.

## **H3. Více než 50 % učitelů absolvujících projekt Živá knihovna potvrzuje pozitivní změnu ve vnímání vybraných problematických oblastí.**

Tato hypotéza byla vyvrácena. Jako důvod dotazovaní respondenti uvedli jejich kladný vztah k problematickým oblastem již před realizací projektu.

## **5. PŘÍPADOVÁ STUDIE PROJEKTU ŽIVÁ KNIHOVNA**

### **4.8 Popis projektu Živá knihovna o ženách**

Poslední Živá knihovna, proběhla v Liberci 18. 12. 2019. Tato edice Živé knihovny byla určena zejména pro školy. Projekt ale mohli navštívit i běžné návštěvníci knihovny. Tématem Živé knihovny byly Ženy (které dokázaly, umí, znají, překonaly apod.). Jednalo se o ženy, jejichž život muže vyvolávat vznik předsudků a stereotypů.

Následující popis realizovaného projektu je zároveň popisem všeobecných principů, podle kterých lze realizovat Živou knihovnu prakticky kdekoliv.

#### **Cíle projektu Živá knihovna**

Odbourat předsudky a stereotypy jedincům symbolizujícím knihu (čili vůči menšinám). Návštěvníci knihovny získají osobní zkušenost se zástupci menšin.

#### **Očekávané výstupy**

Na základě dialogu se zástupci menšin dojde k:

- seznámení se s jejich problémy a bariérami,
- poznání jejich příběhu,
- otevření dialogu mezi oběma stranami a změnami postojů respondentů.

#### **Evaluace**

Evaluace pro knihy probíhala prostřednictvím grafické metody. K dispozici byly tři papíry s namalovanými obrázky symbolizující evaluační dotaz. Dotaz se týkal nejlepších okamžiků projektu, oblasti, se kterými knihy nebyly spokojené a s možností jejich nápravy a celkového dojmu z projektu. V druhé části evaluace byla použita reflexe ze strany knížek.

Třetí fáze evaluace zahrnovala online dotazník, který byl odeslán knihám dva dny po realizaci projektu. Dotazník obsahoval následující otázky:

- Nakolik byste doporučil Živou knihovnu svému příteli nebo kolegovi?<sup>41</sup>
- Testimonial: budeme rádi, když nám napíšete krátké hodnocení, které bychom mohli zveřejnit (uveďte Vaše jméno, pokud nechcete zůstat anonymní).
- Kdybyste měl/a pojmenovat 1 klíčovou věc, díky které byla pro Vás Živá knihovna přínosem, co by to bylo? Proč?
- Čím bychom mohli tuto aktivitu posunout ještě na lepší úroveň?
- Jak byste hodnotil organizátory?<sup>42</sup>
- Jsou zde (odkaz) fotografie, které nechcete, aby mohly být někde veřejně dostupné? Napíšte jejich název prosím.

Pro žáky a učitele reflexe probíhala prostřednictvím dotazníku, který byl rozdán hned po ukončení projektu.

## 4.9 Zajištění programu

### Organizační tým

Organizační tým tvořili zaměstnanci knihovny a dobrovolníci. Převážně jsou to dlouhodobí přátelé projektu, nebo studenti pedagogických oborů. Program byl uveden jeho realizátorem Antonínem Ferdanem.

---

<sup>41</sup> K odpovědi byla použita škála.

<sup>42</sup> K odpovědi byla použita škála.

## **Zázemí**

Projekt Živá knihovna byl realizován v Krajské vědecké knihovně v Liberci. Setkání knížek probíhá v místnosti vybavené diaprojektorem. Samotná konverzace čtenářů a knížek v prostorách knihovny. Každá kniha dostala číslo stolu, u kterého posléze zůstala po celou dobu realizaci projektu.

## **Průběh programu**

Na začátku projektu došlo k setkání s jedinci, symbolizujícími knihu. Tento postup je nezbytný proto, aby se knihy seznámily mezi sebou. Seznámení probíhalo prostřednictvím hry, kdy každý účastník dostal anotaci jiné knihy. Posléze knihy byly vyzvány k tomu, aby se našli podle anotace. Pakliže došlo k rozpoznání knihy, mohlo následovat „společné čtení“. To znamená, že knihy mohly zahájit dialog, v rámci kterého se lépe poznaly. Mohly pokládat svému protějšku otázky a sdělovat vlastní příběh.

Po úvodní aktivitě došlo ke sdílení praktických informací a přidělení čísel stolu. Po tomto vstupu došlo k zahájení projektu a knihy mohly jít za prvními čtenáři.

Jednotlivé školy, které přicházely do knihovny, měly časový harmonogram, což mělo zabránit zaneprázdněnosti knížek. V místě realizace projektu byla v dispozici tabule, na které byly zaznamenány jednotlivé anotace. Anotace je napsaná samotnou knihou ještě před zahájením projektu. Čtenáři si mohli vybrat libovolnou knihu a posléze nahlásit svůj výběr knihovníkům. Knihovníci disponovali informacemi o vytíženosti knihy. To znamená, že jejich úkolem bylo hlídat čas čtení jednotlivých knížek. V případě, že knihu už někdo „četl“, bylo zapotřebí počkat. Čtení knih trvalo 20 minut. Pět minut před koncem oznamoval knihovník. Každá kniha mohla mít maximálně tři čtenáře. Ve větším počtu lidí by čtení nebylo efektivní.

Knihy měly možnost půl hodinové přestávky na oběd, který byl zajištěn ze strany knihovny. V případě nutnosti kniha mohla odejít na toaletu, nebo na kratší svačinu. Tato

okolnost se musela nahlásit knihovníkům. Po celou dobu projektu pro knihy a knihovníky bylo připraveno občerstvení.

Projekt je ukončen kratší společnou reflexí knížek, poděkováním a závěrečným slovem.

### **Časový harmonogram**

Dole je uveden časový harmonogram projektu. Čas příchodu jednotlivých tříd do knihovny byl domluven před realizací projektu.

Tabulka 23: Časový harmonogram

|             |                                   |
|-------------|-----------------------------------|
| 8:30–08:30  | Příchod knih                      |
| 08:30–08:45 | Uvítání, zahájení programu        |
| 08:45–09:00 | Seznamovací aktivita pro knihy    |
| 09:00–09:15 | Přidělení čísla stolu             |
| 09:15–13:00 | Dialog s návštěvníky knihovny     |
| 13:00–13:30 | Společná reflexe, závěr projektu. |

Zdroj: vlastní zpracování

## **4.10 Vyhodnocení programu**

### **4.10.1 Hodnocení cílů podle modelu SMART**

Pro vyhodnocení cílů projektu byl vybrán model SMART. Jeho výhodou je kombinace několika hodnotících kritérií.

#### **– S (Specific)**

Cíle jsou dostatečně konkrétní. Poměrně problematické, ale může být ověření postojů z dlouhodobého hlediska.

#### **– M (Measurable)**

Cíle, týkající se znalosti a osobní zkušenosti, jsou měřitelné. Změna postojů a hodnot se v tomto případě dá změřit těžce. V rámci programu neprobíhá dlouhodobá kontrola



respondentů, což komplikuje měřitelnost cílů. Výhodou je evaluace, která probíhá hned po ukončení projektu. Účastníci mají odpovědět na dotaz, zda by chtěli navštívit živou knihovnu ještě jednou. Odpověď na tento dotaz ale neprokazuje, zda u respondentů došlo k odbourání předsudků. Podle záznamových archů, na kterých se poznamenává frekvence čtení jednotlivých knížek lze zjistit, jaká kniha budila největší zájem. Ovšem i tento poznatek nelze úplně uplatnit při měření cílů.

– **A (Aligned)**

Cíle jsou relevantní vzhledem k respondentům. Cílovou skupinou projektu byli žáci základních a středních škol včetně jejich učitelů. Vzhledem k tomu, že problematika, se kterou přicházely knihy, je i součástí kurikula a cíle projekty lze považovat za adekvátní. Výhodou knihovny spočívá v tom, že prostřednictvím dialogu s knihou může dojít k silné osobní zkušenosti, na základě které se odbourá předsudek, nebo stereotyp. Dalším plusem je to, že žáci a učitelé mohou vyslechnout informaci o určité problematice přímo od jedince, který ji zažil. To znamená, že projekt posouvá respondenty nejen v rovině postojů a hodnot, ale zároveň v informační rovině.

– **R (Realistic)**

Cíle, týkající se postojů a hodnot jsou těžce ověřitelné. Okolí respondentů má obrovský vliv na tvorbu předsudků a stereotypů. Výhodou projektu je jeho poměrně častá realizace. V Liberci Živá knihovna probíhá každý rok. To znamená, že pomáhá otevírat problematické témata. Metoda Živé knihovny je otevřená pro zájemce. To znamená, že ji mohou navštívit zájemci o realizaci podobného projektu. Tato okolnost pomáhá vést neustálý dialog o problematických oblastech. Jedinci, symbolizující knihy se tak dostávají do povědomí široké veřejnosti. V tomto případě bychom mohli říct, že Živá knihovna plní osvětovou funkci.

## – T (Timed)

Cíle, týkající se zájmu o projekt ze strany respondentů lze naplnit během projektu. Pro hodnocení postojů by bylo vhodnější dlouhodobé měření.

### **Závěr**

Co se týče hodnocení cílů podle modelu SMART – je těžké hodnotit cíle týkající se hodnot a postojů. Pro projekt by bylo vhodné dlouhodobé měření postojů respondentů, které by mělo být realizováno s delším časovým odstupem. Je nutné podotknout, že organizátoři projektu jsou v neustálém kontaktu s učiteli žáků, kteří navštěvují Živou knihovnu. Tato okolnost umožňuje alespoň částečně mapovat dopad projektu na postoje a hodnoty žáků. Měření problematiky stereotypu a předsudku je poměrně náročné a vyžadovalo by propracovanou metodu. Velkou devizou projektu je možnost osvěty problematických oblastí u široké veřejnosti. Jedinci, kteří vystupují v knihovně, jako knihy jsou nositeli příběhů, kteří stále budí ve společnosti poměrně rozporuplné reakce. Jednou z příčin je absence informovanosti o dané problematice. Prostřednictvím organizace Živé knihovny může dojít k otevření dialogu ze strany laické veřejnosti, což částečně pomůže odbourání předsudků. Živou knihovnu může navštívit velký počet čtenářů, to umožňuje naplnění cílů s kvantitativního hlediska.

### **4.10.2 Evaluace**

Evaluace je velmi důležitou součástí programu. Pro jedince symbolizující knihy evaluace probíhá hned po projektu a grafickou a verbální podobu. S několika denním odstupem je knihám poskytnut online dotazník, který obsahuje souhlas, či nesouhlas se zveřejněním fotek. Evaluace žáků a učitelů probíhá hned po projektu formou dotazníku, který je vyplněn na místě. Dotazník je anonymní. V rámci dotazníkového šetření pro čtenáře Živé knihovny byly zjištěné následující fakta: Spokojenost žáků s živou knihovnou odpovídá 1,18. Procento žáků, kteří by rádi přišli znovu: 99,2 %. Jeden žák by nechtěl Živou knihovnu navštívit znovu. Důvodem k tomu ale bylo to, že dotyčná nechtěla přečíst žádnou knihu.

## **Závěr**

Závěry z dotazníkového šetření potvrzují hypotézu 6 a hypotézu 7. Spokojenost žáků s živou knihovnou odpovídá 1,18. Procento žáků, kteří by rádi přišli znovu: 99,2 %.

V projektu chybí dlouhodobé sledování respondentů. Zda došlo v rámci projektu k odbourání stereotypů a předsudků, či nikoli lze ověřit prostřednictvím komunikace s učiteli, kteří mohou měřit dopad projektu v rámci svých hodin. Učitelé zároveň dostávají podpůrné materiály, které mohou využít ve výuce.

Zvýše uvedených údajů z dotazníkového šetření vyplívá, že projekt Živá knihovna měl více, než 50% úspěšnost u čtenářů.

Evaluace pro knihy je zcela adekvátní. Po ukončení projektu není vhodné zařazovat delší evaluační techniky. Vzhledem k únavě a neochotě některých knih rozebírat vlastní pocity, grafická technika se jeví jako nejvhodnější. Má charakter hry, což po náročné aktivitě může naplnit parametry relaxační aktivity. Online dotazník knihy dostávají s dvoudenním časovým odstupem. Otázky v dotazníku kombinují metodu Likertovy škály a otázek svolnou odpovědí. Na základě evaluace se organizátoři Živé knihovny snaží vnést do projektu inovace a vyhovět požadavkům účastníků. Na aktuální Živé knihovně ze strany knih vznikl návrh, aby se knihy lépe poznaly mezi sebou a aby měly dostatek času k tomu, aby si navzájem pověděly vlastní příběhy. Tento požadavek byl naplněn a knihám byl poskytnut kontakt na ostatní účastníky projektu. Knihovna zároveň nabízí každoročně katalog živých knih, který obsahuje anotaci knih aktuální Živé knihovny.

## **4.11 Zajištění programu**

### **Organizační tým**

Projekt uváděl jeho hlavní realizátor Mgr. Antonín Ferdán. Z jeho strany účastníci dostali vyčerpávající informace o průběhu projektu. Program byl velmi dobře časově naplánován a v průběhu nevznikaly žádné prostoje. Komunikační techniky byly využité

v dostatečné míře. To samé se týká i motivace. Všichni realizátoři měli velmi přívětivé a vstřícné vystupování. Zároveň dokázali odpovědět na technické otázky a zajistit chod Živé knihovny. Velmi kladné hodnocení se týká systému zapisování doby trvání čtení jednotlivých knih. Realizátoři měli připravenou tabulku, do které zapisovali, která kniha je momentálně čtená. Tím zajistili plynulý průběh aktivity. Dalším plusem připravené tabulky je možnost evaluace nejnavštěvovanějších knih. Podle záznamu lze stanovit, která kniha byla čtena nejčastěji.

### **Zázemí**

Projekt by se měl realizovat na větším prostranství. Ideální je v tomto případě knihovna. Realizace projektu přímo v knihovnách napomáhá k dotváření metafor – Živé knihovny. Výhodou projektu je fakt, že se může realizovat prakticky kdekoli. Dají se použít prostory zařízení pro děti a mládež, kulturní domy, prostory škol, parky, nebo jiná otevřená prostranství. V rámci plánování jedné z Živých knihoven dokonce padl nápad organizovat knihovnu ve vlaku.

Zázemí knihovny poskytuje čtenářům větší vcítění se do role čtenářů. Plusem knihovny je možnost využití toalety nebo kavárny. Krajská knihovna v Liberci spolupracuje s organizátorem Živé knihovny už od roku 2010. Proto realizace na půd knihovny probíhá každoročně.

### **Prostředky**

Živá knihovna není finančně náročným projektem. Prostředky použité k realizaci, byly poskytnuté ze strany knihovny. Hlavním bodem plánování knihovny je dopředu zajistit potřebné materiály. Jedná se o anotace, které knihy sepisují samy, kartičky s čísly stolů, dostatek psacích potřeb a papíru, vtištěné materiály (tabulky pro evidenci dob čtení jednotlivých knih, evaluační dotazníky aj). Pečlivá příprava umožňuje dobrý bezproblémový průběh projektu.

V případě Živé knihovny by se dalo říct, že vzdělávacím prostředkem jsou samotné knihy. Jejich příběh má přispět k odbourání předsudků a stereotypů. Příběh, vyslechnutý od člověka, který ho zažil, působí na cílovou skupinu víc, než pouhá informace o dané problematice. Podle ohlasů čtenářů živé knihy zapůsobily na jejich vnímání jednotlivých témat a dokázaly vytvořit větší představu o problematice. Příběhy knížek mohou ponaučit, inspirovat nebo změnit uhel pohledu. Právě to je jedno z poslání Živé knihovny.

### **Závěr**

Pro organizaci programu je nezbytná pečlivá příprava potřebných materiálů. Je zapotřebí, aby v době realizace byly připravené vytištěné materiály, tabulky a záznamové archy.

## ZÁVĚR

Hlavním předmětem disertační práce byla zážitková pedagogika. V rámci práce jsem se pokusila vymezit zážitkovou pedagogiku jako legitimní vědní obor a popsat jeho teoretické zakotvení a možnosti využití v praxi. V rámci práce byl sestaven ucelený přehled o současném stavu zážitkové pedagogiky včetně souhrnu zahraničních a českých titulů zabývajících se problematikou zážitkové pedagogiky. Tyto dosavadní výsledky zkoumání výše uvedeného jevu byly doplněné o přehled základní terminologie. V práci se podařilo diferencovat pojmy „zážitek“ a „prožitek“ a popsat etymologii obou výrazů s možností jejich uplatnění v oboru. Další součástí práce byl historický přehled významných osobností, které svými poznatky přispěly ke vzniku a následnému rozvoji zážitkové pedagogiky.

Na základě výše uvedeného jsem postupně doplňovala poznatky o zkoumaném jevu. Mým následujícím cílem bylo analyzovat teoretické zakotvení zážitkové pedagogiky ve vzdělávání dospělých. Tento cíl byl naplňován prostřednictvím studia odborné literatury a vlastní zkušeností z oblasti vzdělávání dospělých prostřednictvím zážitkové pedagogiky. V rámci naplňování cíle se mi podařilo zjistit, že hlavními východisky zážitkové pedagogiky je práce s hrou. Fenoménu hry ve výchovně vzdělávacím procesu dospělých byla věnována podkapitola 2.1.1. Vzhledem k tomu, že zážitková pedagogika má rozsáhlou cílovou skupinu, jsem se zaměřila na teoretická východiska, která by se dala aplikovat ve vzdělávacím procesu dospělých. Zjistila jsem, že ve vzdělávání dospělých jsou účinné koncepty experimentálního učení a teorie transformativního učení. Proto jedna z kapitol práce popisuje tyto vzdělávací koncepty a analyzuje možnosti jejich uplatnění ve vzdělávání dospělých. Výhodou transformativního učení je možnost aktivního experimentování a propojení poznatků s reálným životem edukanta. Transformativní metody bychom mohli použít v rámci podnikového vzdělávání, v oblastech osobnostního rozvoje nebo terapie. Z vlastní zkušenosti vyplývá, že tyto metody jsou vhodné pro odbourání předsudků a stereotypů, protože dokážou změnit hodnotovou orientaci jedinců. Transformativní metody zážitkové pedagogiky působí na emoce jedinců. Na emočním pozadí vzniká silný zážitek, který je klíčovým momentem pro úspěšnost vzdělávacího

procesu. Prostřednictvím intenzivního zážitku dochází ke konfrontaci starého kognitivního schématu novým poznatkem. Na základ této disonance je jedinec schopen nabýt nového poznání.

Dalším přínosem práce, který spatřuji za nezbytný pro doplnění konceptu zážitkové pedagogiky, je přehled hlavních metod a modelů, které lze v této oblasti v rámci teorie i praxe nalézt. Tento přehled byl doplněn analýzou, která vyplývala z dlouholetého působení v organizacích poskytujících vzdělávání prostřednictvím zážitků. Kompletace poznatků v této oblasti trvala od roku 2008 do současné doby a byla realizovaná prostřednictvím organizace vzdělávacích kurzu pro dospělé a účastí na workshopech a festivalech věnovaných problematice zážitkové pedagogiky. Od roku 2008 jsem byla dobrovolníkem v organizaci Člověk v tísní o.p.s., LOS – Liberecká občanská společnost, o. s., Amnesty International Česká republika, z.s. a Romea, o. p. s. Velkým přínosem pro mé zkoumání fenoménu zážitkové pedagogiky byla zkušenost s organizací kurzu Globální výchovy Orbis Kaktus nebo projektu Be local.

Na základě této dlouholeté zkušenosti jsem nahromadila poznatky, které byly představeny v podkapitolách 3.1, 3.2.

Hlavními metodami používanými v zážitkové pedagogice jsou Kolbův cyklus, simulační hry, komfortní zóna nebo teorie Flow. Tyto modely vychází z oblasti psychologie (obzvláště kognitivně-behaviorálního zaměření), sociologie nebo pedagogiky. Většina metod je zaměřená na trvalou změnu chování edukantů. Metody jsou využitelné v oblastech environmentální výchovy, osobnostního rozvoje, terapie nebo v rámci stmelování kolektivů (například teambuilding).

Pro poskytování skupinových vzdělávacích aktivit pro dospělé je nezbytná znalost základních teorií o skupinové dynamice.

Dále se mi podařilo zjistit, že nejdůležitějšími modely, které bychom mohli uplatnit ve vzdělávání dospělých, jsou následující:

- Model IAA, ledovcový model řešení problému nebo model Reorganizace intuitivního myšlení. Ledovcový model řešení problému se používá v oblastech osobnostního rozvoje a terapie. Analogický je i model reorganizace intuitivního myšlení. Oba modely jsou založené na principu kognitivního konfliktu. Na základě těchto aktivit využívajících modely bychom mohli předejít vzniku předsudků a stereotypu. To znamená, že jsou použitelné v oblastech občanského vzdělávání. Model IAA je běžně používán v environmentální výchově.

Disertační práce popisuje oblasti vzdělávání dospělých, ve kterých se dá využít zážitková pedagogika. Zajímavým poznatkem v této oblasti bylo zjištění, že metoda zážitku se používá při prevenci a rehabilitaci poruch příjmu potravy. Podrobně se této problematice věnuje podkapitola 3.3.2.

Dále se v rámci naplnění cílů disertační práce podařilo o zmapování činnosti organizací poskytujících vzdělávání dospělých prostřednictvím zážitku. V rámci analýzy činnosti těchto organizací byly uvedeny konkrétní příklady zážitkových vzdělávacích aktivit pro dospělé. Další součástí práce byl popis dvou konkrétních metod z oblasti zážitkové pedagogiky – Prázdninové školy Lipnice a projektu Živá knihovna. Tyto metody byly zahrnuty do práce jako ukázka dobré praxe v oblasti zážitkového vzdělávání.

Následujícím bodem disertační práce byla podrobná analýza jedné vybrané metody zážitkové pedagogiky.

Na výše uvedená teoretická východiska navázala empirická část práce. Hlavním předmětem této části byl popis projektu Živá knihovna, který pracuje s metody zážitkové pedagogiky. Záměrem empirické části práce byla prezentace výsledků výzkumu, který zjišťoval míru dopadu projektu Živá knihovna. Tento projekt je zaměřen na prolamování společenských stereotypů a předsudků skrze přímý rozhovor. Metoda Živé knihovny spočívá ve využití metafory knih a knihovny. Čtenáři knihovny jsou konfrontováni s určitou problematickou oblastí prostřednictvím dialogu. Takto pojatý dialog je na rozdíl od besedy přínosným, bezpečným a zároveň inspirujícím výchovně vzdělávacím prostředkem. Cílovou skupinou projektu Živá knihovna jsou žáci základních škol a studenti



středních škol v Liberci. V rámci projektu by mělo dojít ke změně postojů výše uvedené cílové skupiny vůči viktimizovaným jedincům vystupujících v projektu. Projekt má zároveň poskytnout platformu pro otevření dialogu o problematických oblastech u široké veřejnosti. Metoda Živé knihovny vychází z principů zážitkové pedagogiky. To znamená, že jedním z hlavních výchovně vzdělávacích prostředků je zážitek, skrze který dochází k naplnění stanovených vzdělávacích cílů.

Pro účely výzkumu byla zvolena kombinace kvalitativních a kvantitativních výzkumných technik. V rámci kvalitativního výzkumu bylo realizováno pozorování projektu Živá knihovna, který se realizoval 18. 12. 2019. Další výzkumnou technikou byl hloubkový rozhovor se 3 učitelkami, které byly přítomny projektu. Kvalitativní výzkum byl doplněn analýzou spisové dokumentace poskytnuté ze strany organizátorů. Dále to byly zápisky pořízené při pozorování, a přímo na projektu a rozhovory s účastníky a pořadateli.

Kvantitativní výzkum obsahuje dotazníkové šetření pro učitele, kteří navštívili projekt, a jejich žáky a studenty. Před realizací projektu byl proveden předvýzkum.

V rámci výzkumu byl vytvořen dotazník pro žáky druhého stupně základních škol a studentů středních škol. Další dotazníkové šetření se týkalo učitelů a jejich postojů k vybraným problematickým oblastem. Pro měření postojů žáků a studentů v předtestu byl využit dotazník obsahující prvky metody sémantického diferenciálu (Hayes, 1998). Při konstrukci dotazníku, který byl použit po projektu Živá knihovna, jsem vycházela z Likertovy škály (tamtéž).

Dotazník byl upraven tak, aby odpovídal úrovni poznatků respondent. Dotazník předtestu obsahoval 12 otázek. Při odpovědi respondent měli vybrat ze dvou protipólových adjektiv.

Z výzkumu vyplynuly následující fakta:

**Výzkum potvrdil dvě stanovené hypotézy ze třech.**

**Hypotéza 1. Prostřednictvím projektu Živá knihovna lze dosáhnout odbourání stereotypů a předsudků.**

Tato hypotéza byla potvrzena. Většina respondentů skutečně uvádí, že v rámci projektu Živá knihovna lze docílit odbourání stereotypů a předsudků vůči stigmatizovaným osobám a tématům, které s tímto souvisí. Vyplývá to ze samotného sledování projektů a z dialogů s jeho účastníky. Další fakta potvrzující tuto hypotézu vychází z dotazníkového šetření a rozhovoru realizovaného s cílovou skupinou.

**Hypotéza 2. Efektivita Živé knihovny spočívá v použití metody zážitkového vzdělávání.**

Tato hypotéza byla potvrzena. Respondenti skutečně uvádí, že mezi efektivitou projektu Živá knihovna a použitím metod zážitkové pedagogiky existuje přímá souvislost. Vyplývá to z grafu č. 2 a grafu č. 3, které byly vytvořeny na základě dotazníkového šetření. Další údaje potvrzující tuto hypotézu vyplývají z rozhovorů s účastníky projektu.

**Hypotéza 3. Většina učitelů absolvujících projekt Živá knihovna potvrzuje pozitivní změnu ve vnímání vybraných problematických oblastí.**

Tato hypotéza byla vyvrácena. Příčinou toho je pozitivní postoj respondentů vůči vybraným problematickým oblastem před samotnou realizací projektu Živá knihovna. Údaje pro vyvrácení této hypotézy vyplývají z rozhovorů s respondenty a z dotazníkového šetření.

Výzkum odhalil i další poznatky týkající se efektivit projektu Živá knihovna:

Na dotaz, zda změnila Živá knihovna názor respondentů na problematiku poruch příjmu potravy, 61 % odpovědělo „nevím“. 54 % respondentů odpovědělo stejně na tutéž otázku týkající se transsexuálů. Tento fakt někteří respondenti okomentovali tím, že před realizací projektu neměli na problematiku poruch příjmu potravy a trans gender negativní názor.

Porovnání výsledků v předtestu a dotazníkovém šetření po projektu potvrzuje, že u respondentů skutečně došlo ke změně ve vnímání osob vystupujících v projektu. Na otázku, zda projekt Živá knihovna změnil vnímání respondentů vůči osobám vystupujícím v projektu Živá knihovna po jeho ukončení, 25 % respondentů odpovědělo „Určitě souhlasím“. 33 % respondentů s tvrzením spíše souhlasí. 32 % respondentů odpovědělo „nevím“.

Nadpoloviční většina respondentů tvrdí, že příběh, který vypráví jedinec, jenž ho prožil, má větší význam než výklad učitele. Toto tvrzení respondenti argumentují následujícími způsoby: „Nikdo to nedokáže lépe popsat, jako ten, který si situaci zažil a zná ji“, „Je to zážitek, je to něco, co on prožil“, „Jelikož transsexuál v tom žije, zatím co učitel ne“, „Vypráví svoje vlastní zkušenosti ze života“, „Osobní zkušenost, mluví fakta, citově nezabarvuje – učitel by k tomu mohl mít komentář, své názory přenášel na žáky“ atd. Většina respondentů uvádí, že na základě projektu Živá knihovna se dají odbourat předsudky vůči viktimizovaným osobám. Více než 50 % respondentů také uvádí, že efektivita metody Živá knihovna spočívá v možnosti osobní zkušenosti a zážitku.

Dotazníkové šetření žáků základních škol a studentů střední školy dále prokazuje, že více než 50 % dotázaných vidí spojitost mezi efektivitou projektu Živá knihovna a osobním zážitkem. To znamená, že zážitková metoda je u této cílové skupiny efektivní.

Další poznatek, vyplývající z výzkumu, se týká učitelů a jejich postojů k problematickým oblastem zmíněným v projektu Živá knihovna. Sami u sebe učitelé změnu ve vnímání problematických oblastí nezaznamenali. Dotázaní učitelé uvádí, že o daných problematikách věděli, měli již určité informace. Poruchy příjmu potravy považovali za vážný psychický problém. Z rozhovorů dále vyplynulo, že se o uvedené problémy nijak zvlášť předtím z vlastního přičinění nezajímali. Sami sebe učitelé hodnotili v tomto směru vesměs jako otevřené, přesto u nich byly identifikovány některé mylné domněnky před projektem. Zde by mohlo být zajímavé při větším počtu respondentů sledovat například i souvislost s věkem a zkušenostmi učitelů, neboť zde lze uvažovat třeba i o skutečnosti, že mladý učitel nemusí mít na věc zatím utvořený závěr a názor. Na druhé

straně u starších učitelů by bylo možné pracovat s faktorem jakéhosi zastaralého názoru vůči této problematice. Zejména problematika transgender, ačkoliv není zajisté nová, je veřejně a ve společnosti aktivně řešena poměrně krátkodobě. Ačkoli učitelé příliš nevnímali změny u sebe, velký přínos vnímali u dětí. Tedy hlavní přínos projektu byl u žáků, u nichž podle výpovědí učitelů měl projekt úspěch, žáky bavil a vzali si z něj cenné informace.

Dalším zjištěním bylo, že po projektu ze strany učitelů nedošlo k výrazným změnám ve výuce. Dalo by se říci, že ano, tedy většina učitelů potvrdila, že uskutečněný projekt je pro ně inspirací pro zařazení dané problematiky do učiva. Stal se pro ně inspirací v tom, jaké téma použít při výuce některých předmětů, konkrétně uváděli občanskou výchovu a český jazyk. Jak již bylo uvedeno, konkrétní změny učitelé příliš neuváděli, spíše jen zapojení témat do hodin občanské výchovy a slohových cvičení v rámci českého jazyka.

Podle učitelů jde o skvělý projekt a dobrý způsob, jak žákům předkládat citlivá témata a určitě by uvítali jeho další pokračování, pro které navrhovali témata migrace a soužití minorit a majorit ve společnosti.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ALLPORT, G. W., 1935. *The handbook of social psychology*. Worcester, MA: Clark University Press.

ALLPORT, G. W., 1968. The historical background of modern social psychology. In: *Handbook of social psychology*. Vol. 1. Reading, Mass: Addison-Wesley.

BALVÍN, J., 2001. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R v nakl. Radix. ISBN 978-80-86798-07-3.

BAUMAN, Zygmund, 1995. *Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality*. Cambridge, MA: Basil Blackwell. ISBN 0-631-19267-0.

BĚLOHRADSKÝ, Václav, 2000. *Skripta, univerzitní publikace apod. Větší než malé množství Václava Bělohradského* [online]. [cit. 15. 1. 2020]. Dostupné z: <http://www.multiweb.cz/hawkmoon/default.htm>

BENEŠ, Milan, 2008. *Andragogika*. Praha: Grada. ISBN 80-24725800.

BLAIR, Dorothy, 2009. The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening, *The Journal of Environmental Education*, **40**(2), 15-38. ISSN 0095-8964.

BOMKO, Yulia, 2001. *Rešerše z festivalu*. TUL.

BROKLOVÁ, Zdeňka, 2008. *Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání*. Praha.

CROOKALLL, David; KIYOSHI, Arai, 1995. *Simulation and Gaming Access Disciplines and Cultures*. London: ISAGA.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života. Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny 1996, ISBN: 80-7106-139-5

ČERNOUŠEK, Michal, 2017. *Sociologická encyklopedie*. Prožitek [online]. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Poslední změna 11. 12. 2017 v 18:03 [cit. 15. 1. 2020]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Pro%C5%BEitek>

ČINČERA, Jan, 2007. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.

DAVACHI, Lila et al., 2010. Learning that lasts through AGES: Maximizing the effectiveness of learning initiatives. *NeuroLeadership Journal*, 3, 53-63. ISSN 2200-8535.

DAVISON, Alec; GORDON, Peter, 1978. *Games and Simulations in Action*. London: The Woburn Press.

DEWEY, John, 1897. My Pedagogi cCreed. *The School Journal*, 54, 77-80.

DLOUHÁ, Jana, 2013. *Místně zakotvené učení: výuka pomocí regionálních materiálů a případových studií: příručka k projektu Věda do škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-685-7.

DRAPELA, Victor J, 2001. *Přehled teorií osobnosti*. 3. vyd. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál. ISBN 80-717-8606-3.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava, 2012. Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia paedagogica* [online]. 17(1), 16 [cit. 29. 4. 2019]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/viewFile/305/423>

ELLINGTON, Henry; GORDON, 1998. Monica; FOLIE, Joannie. *Using Games & Simulations in the Classroom*. London: Kogan Page

FERDÁN, Antonín, 2014. *Živá knihovna: manuál pro pedagogy*. Liberec: LOS – Liberecká občanská společnost. ISBN 978-80-9048-729-1.

- FRANC, Daniel; ZOUNKOVÁ, Daniela; MARTIN, Andy, 2007. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1701-9.
- FROMM, Erich, 1993. *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko. ISBN 80-206-0290-9.
- GIBBS, Jeane, 2001. *TRIBES. A New Way of Learning and Being Together*. Windsor: Center Source Systém. 432 s. ISBN 0-932762-40-9.
- GOFFMAN, E, 1961. *Asylums*. Garden City, N.Y.: Doubleday / Anchor.
- GOFFMAN, E, 1961. *Asylums*. Garden City, N.Y.: Doubleday / Anchor.
- GREDLER, Margaret, 1994. *Designing and Evaluating Games and Simulations. A Process Approach*. London: Kogan Page. ISBN 0-88415-157-3
- GUNDERSEN, Deke a Terry O'DAY, 2009. Permaculture, a natural systems design approach for teaching sustainability in higher education: Pacific University's B-Street permaculture project. In: ALLEN-GIL, Susan, Lia STELLJES a Olena BORYSOVA (eds). *Addressing Global Environmental Security Through Innovative Educational Curricula*. (165-177). NATO Science for Peace and Security Series C: Environmental Security. Springer, Dordrecht. ISBN 978-1-4020-9313-5.
- Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2005-. ISSN 1214-603X.
- HÁJEK, Karel, 2002. *Tělesné zakotvené prožívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0422-1.
- HANUŠ, M, 2004. *Život je gotickej pes. Závěrečná zpráva z experimentálního projektu*
- HANUŠ, Radek a Ivo JIRÁSEK, 1996. *Výchova v přírodě: Svazek 21*. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava. ISBN 80-7078-381-8.
- HANUŠ, Radek a Jan HRKAL, 1999. *Lanové překážky a lanové dráhy*, Olomouc: HANEX. ISBN 80-85783-25-8.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. *Zážitkové pedagogické učení*. Praga: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.

HANUŠ, Radek, 2004. Zdroje zážitkové pedagogiky. In: *Efekty pohybového zatížení v edukačním prostředí tělesné výchovy a sportu: sborník referátů z 5. mezinárodního vědeckého semináře*. Olomouc: Univerzita Palackého. Katedra sportů. ISBN 8024409399.

HAVLŮJOVÁ, Hana, Dušan FOLTÝN a Kateřina CHARVÁTOVÁ, 2012. Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v ČR. *Envigogika*, 7(3). ISSN 1802-3061.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HERMOCHOVÁ, Soňa, 2004. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada. ISBN 978-80-2476-534-1.

HOGAN, Christine, 2003. *Practical facilitation. A toolkit of techniques*. London: Kogan Page. ISBN 0-7494-3827-4.

HOGENOVÁ, Anna, 2001. K problematice prožitku. In *Prožitek v kontextu dnešní doby*. Praha: UK FTVS. ISBN 80-86317-16-1.

HOWLEY, A, 2011. Place-Based Education at Island Community School. *The Journal of Environmental Education* [online]. 42(4), 163 [cit. 2. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/loi/vjee>

HUDLIČKA, Petr, 2003. *Prožívání – Zkušenost – Životní svět*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-323-7.

CHAPMAN, Allan. Kolb learning styles. In: *Businessballs.com* [online]. 2003 [cit. 10. 12. 2019]. Dostupné z: <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>

JIRÁSEK, Ivo, 2001. *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0256-4.



JIRÁSEK, Ivo, 2012. Zážiteková pedagogika. In: *Artefiletika*. [online]. Poslední změna 14. 10. 2012 12:15 [Cit. 2. 2. 2020]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/105-zazitkova-pedagogika>

JOHNSON, David W. a Frank P., JOHNSON, 2006. *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Boston: Pearson.

Jsns. Cz. Jsns. Cz [online]. Praha: Jeden svět, 2020, 2020 [cit. 2. 2. 2020]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/>

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

KACIREK, Kit a Michael MILLER, 2016. Situational pedagogy: How adult educators effectively teach leisure education classes to mature adult learners. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 25, 69-76. ISSN 1554-5903.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál. IBSN 978-80-7367-571-4.

KAŽMIERSKI, Tomáš a Jana SVOBODOVÁ, 2005. *Praha a ekologická výchova: ekologie, výchova, vzdělávání, osvěta: koncepce environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty na území hlavního města Prahy pro roky 2005-2015*. Praha: Hlavní město Praha.

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

KOPECKÝ, J. 2004. *Paměti diplomata, memoáry*. Torst. IBSN 8072152165.

KOSOVÁ, B, 2013. *Filozofické a globálne svislosti edukácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mareje Bela v Banské Bystrici. IBSN 978-80-577-0434-0.

KUDRYAVTSEV, Alex, Richard C. STEDMAN a Marianne E. KRASNY, 2012. The impact of environmental education on sense of place among urban youth. *Ecosphere*, **3**(4). ISSN 2150-8925.

KUDRYAVTSEV, Alex, Richard C. STEDMAN a Marianne E. KRASNY, 2012. Sense of Place in Environmental Education. *Environmenta lEducation Research*, **18**(2), 229-250. ISSN 1469-5871.

LARSON, David, 2011. Brother Can You Spare a Dime: Technology Can Reduce Dispute Resolution Costs When Times are Tough and Improve Outcomes. Nevada Law Journal: [online]. **11**(12), 100 [cit. 2. 2. 2020]. Dostupné z: <https://scholars.law.unlv.edu/nlj/vol11/iss2/10>

LEWIN, K, 1938. *An experimental approach to the study of autocracy and democracy. A preliminary note. Sociometry*

LEWIS, Elaine, Caroline MANSFIELD a Catherine BAUDAINS, 2008. Getting down and dirty: Values in education for sustainability. *Issues in Educational Research*, **18**(2), 138-155. ISSN 0313-7155.

LIPOVETSKY, G, 2001. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor. ISBN 80-85190-74-5.

MATRE, Steve van, HOESSLE, Kirk, 1980. *Earthwalks: Earth Magic*. Greenville: The Institute for Earth Education.

MEADOWS, D., Sweeney, L, 1995. *The Systems Thinking Playbook II*. Durham: The Laboratory for Interactive Learning.

MOORE, David S. et al., 1995. Statistics Education Fin de Siecle. *The American Statistician*, **49**(3), 250-260. ISSN 0003-1305.

MULLEROVÁ, O, 2008. *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba*. Academia. ISBN 8020004890.

- NÁKONEČNÝ, M, 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0525-0.
- NEUMAN, Jan et al., 2000. *Turistika a sporty v přírodě: Přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-391-9.
- NEUMAN, Jan, 1999. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-292-0.
- NEUMAN, Jan, 2000. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-405-2.
- NEUMAN, Jan, 2013. Koncept „zážitkové pedagogiky“ přínosy i kritické pohledy. In *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA. ISBN 978-80-87723-07-4.
- OLŠOVSKÝ, Jiří, 1996. *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praga: Academia. ISBN 978-80-87723-07-4.
- PÁVKOVÁ Jiřina, 1999. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-295-5
- PRŮSÁKOVÁ, V, 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-89142-05-2.
- PRŮSÁKOVÁ, V, 2012. Slovenská andragogika a její prameny. Transformation of andragogy in the *Slovak Republic*. *Andragogická revue. Česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání dospělých, andragogika a rozvoj lidských zdrojů* č. 1/2012-ročník IV. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISSN 1804-1998.
- RITSON, Linda, 2016. *Adventure Education: Fungames and activities for children and young people*. New York: Routledge. ISBN 978-1138119963.
- RÖD, Wolfgang, 2004. *Novověká filosofie*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-7298-039-4.

ŘEZÁČ, P. 2007. *Aspekty prožitku flow při sportu*. Diplomová práce. Fakulta tělesné výchovy a sportu MU v Brně.

SEIDLEROVÁ, Lenka, 2006. Kolbův učební cyklus. Ostrava. Dostupné z: <http://www.osu.mysteria.cz/PP2S/cyklus.doc>. Semestrální práce. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

SCHOEL, Jim a Richard MAIZELL, 2002. *Exploring Islands of Healing. New Perspectives on Adventure Based Counseling*. Beverly: Project Adventure. ISBN 0-934387-15-X.

SINGULE, F, 1992. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1992. ISBN 80-04-26160-4.

SKALICKÁ, L., 1999. Pošlete žáky do lázní! *Matematika, fyzika, informatika: časopis pro výuku na základních a středních školách*, 9(9), 1210-1761.

SKALKOVÁ, J., 1999. *Obecná didaktika*, Praha: ISV nakladatelství, 1999. 296 s. ISBN 80-85866-33-1.

SKINNER, Ellen, 2012. Intrinsic Motivation and Engagement as “Active Ingredients” in Garden-Based Education: Examining Models and Measures Derived From Self-Determination Theory. *The Journal of Environmental Education*, 43(1), 16-36. ISSN 0095-8964.

SMITH, G. A., 2013. Place based education. *International hand book of research on environmental education* [online]. 42(4), 163 [cit. 25. 1. 2020]. Dostupné z: <https://www.routledge.com/International-Handbook-of-Research-on-Environmental-Education-1st-Edition/Stevenson-Brody-Dillon-Wals/p/book/9780415892391>

SOBOTKA, Milan, 2020. *Existencialismus*. Sociologická encyklopedie [online]. [cit. 16. 2. 2020]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Existencialismus>

SPOUSTA, Vladimír, 1994. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: Úvod do studia pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita. 183 S. ISBN 80-210-1007-X.

SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA, 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0318-1.

ŠERAK, M, 2009. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠTVERÁK, V, 1982. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha. ISBN 80-7066-351-0.

ŠTVERÁK, V., 1981. *Dějiny pedagogiky II*. díl. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha. ISBN: 80-7066-467-3.

TAYLOR, Charles, 2001. *Etika authenticity*. Přeložil M. HRUBEC. Filosofický ústav AV ČR, Jilská 1. Praha: FILOSOFIA. ISBN 80-7007-150-8.

THOMAS, W. I, 1937. *Primitive behavior; an introduction to the social sciences*. McGraw-Hill.

TOMAJKO, Dušan, 2004. *Efekty pohybového zatížení v edukačním prostředí tělesné výchovy a sportu*: sborník referátů z 5. mezinárodního vědeckého semináře. Olomouc: Univerzita Palackého. Katedra sportů. ISBN 80-2440-939-9.

VAŽANSKÝ, Mojmir, 1992. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021004282.

ZUZKA, Vlastimil, 2001. *Estetika, Úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-194-3.

# SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

## Seznam obrázků

|   |     |
|---|-----|
| Obrázek 1: Zjednodušené schéma Kolbova cyklu, upraveno .....                        | 57  |
| Obrázek 2: Kolbův cyklus s popisem učebních stylů a dvou dimenzí, přepracováno..... | 59  |
| Obrázek 3: Simulační hry, upraveno .....  | 60  |
| Obrázek 4: Vztah komfortní zóny a zóny učení .....                                  | 65  |
| Obrázek 5: Vývojové fáze skupiny podle projektu TRIBES.....                         | 69  |
| Obrázek 6: Reorganizace intuitivního myšlení v Piagetově modelu.....                | 73  |
| Obrázek 7: Ledovcový problém řešení problému.....                                   | 74  |
| Obrázek 8: Trojúhelník týmových rolí .....  | 77  |
| Obrázek 9: Scénář kurzu globální výchovy Orbis Kaktus pro rok 2011 .....            | 98  |
| Obrázek 10: Dramaturgická vlna .....  | 114 |
| Obrázek 11: Kreslený průvodce Živé knihovny .....                                   | 126 |
| Obrázek 12: Časový harmonogram projektu Be Local .....                              | 133 |

## Seznam grafů

|   |     |
|---|-----|
| Graf 1: Hodnocení změny vnímání osob vystupujících v projektu .....                     | 168 |
| Graf 2: Hodnocení efektivity projektu Živá knihovna ve vztahu k odbourání předsudků .   | 168 |
| Graf 3: Spojitost efektivity metody Živá knihovna se zážitkem a osobní zkušenosti ..... | 169 |

## Seznam tabulek

|  |     |
|--|-----|
| Tabulka 1: Popis směrů, které inspirovali teorii transformativního učení.....                            | 45  |
| Tabulka 2: Popis teorii, které inspirovali teorii transformativního učení .....                          | 46  |
| Tabulka 3: Analýza vnějších potřeb .....   | 121 |
| Tabulka 4: Výsledky předvýzkumu provedeného u žáků a studentů .....                                      | 150 |
| Tabulka 5: Porovnání odpovědí žáků a studentů v rámci předvýzkumu s druhým<br>dotazníkovým šetřením..... | 151 |
| Tabulka 6: Dotazníkové šetření žáků a studentů – druhá část.....   | 152 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabulka 7: Dotazníkové šetření navazující na předvýzkum (Základní škola Vrchlického VIII A) .....  | 155 |
| Tabulka 8: Dotazníkové šetření navazující na předvýzkum (Střední průmyslová škola textilní).....   | 155 |
| Tabulka 9: Dotazníkové šetření navazující na předvýzkum (Podještědské gymnasium Doctrina) .....  | 157 |
| Tabulka 10: Dotazníkové šetření – druhá část dotazníku (Podještědské gymnasium Doctrina) .....   | 159 |
| Tabulka 11: Dotazníkové šetření – druhá část dotazníku (Základní škola Vrchlického VIII A) .....   | 160 |
| Tabulka 12: Dotazníkové šetření – druhá část dotazníku (Střední průmyslová škola textilní) .....   | 161 |
| Tabulka 13: Jakého jste pohlaví?.....  | 162 |
| Tabulka 14: Kolik je Vám let?.....   | 163 |
| Tabulka 15: Jak dlouho pracujete jako učitel?.....   | 163 |
| Tabulka 16: Tkví podle Vás důvody poruch příjmu potravy (anorexie, bulimie aj.) v zahleděnosti postiženého v ideálu krásy a ideji vlastní dokonalosti? ..... | 164 |
| Tabulka 17: Stačí podle Vás k vyléčení osoby s poruchou příjmu potravy přísný dohled rodiny na to, aby postižená osoba pořádně jedla? .....                  | 164 |
| Tabulka 18: Platí podle Vás, že osoby s HIV patří vždy do skupin, které praktikují rizikové chování (transsexuálové, drogově závislí aj.)? .....             | 165 |
| Tabulka 19: Platí podle Vás, že transsexuálové pocházejí vždy z nefunkčních rodin?.....  | 165 |
| Tabulka 20: Zařazujete do své výuky tematiku poruch příjmu potravy či transgender?....   | 166 |
| Tabulka 21: Mají podle Vás tato témata ve výuce smysl ve vztahu ke vzdělávání žáků? .  | 166 |
| Tabulka 22: Očekáváte, že Vám projekt Živá knihovna nějakým způsobem pomůže při výuce? .....   | 167 |
| Tabulka 23: Časový harmonogram.....  | 176 |

## SEZNAM PŘÍLOH

|   |      |
|---|------|
| Příloha A: Dotazník (otázky předtest pro učitele) ..... | I    |
| Příloha B: Předtest pro žáky a studenty .....           | VI   |
| Příloha C: Druhý dotazník pro učitele .....             | VIII |
| Příloha D: Přepis rozhovoru s učiteli .....             | X    |



## **Příloha A: Dotazník (otázky předtest pro učitele)**

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o spolupráci při realizaci dotazníkového výzkumu, který bude součástí praktické části mé závěrečné práce. Dotazník je naprosto anonymní. Vámi zvolenou odpověď prosím viditelně označte (není-li uvedeno, pouze jednu).

Předem Vám děkuji za ochotu a spolupráci.

Yulia Bomko

Jakého jste pohlaví?

- a) žena
- b) muž

Kolik je Vám let?

- a) 18–25 let
- b) 26–35 let
- c) 36–45 let
- d) 46–55 let
- e) nad 55 let

Jak dlouho pracujete jako učitel na druhém stupni?

- a) méně než rok
- b) mezi 1 až 5 lety

c) více než 5 let

Tkví podle Vás důvody poruch příjmu potravy (anorexie, bulimie aj.) v zahleděnosti postiženého v ideálu krásy a ideji vlastní dokonalosti?

- a) určitě souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) určitě nesouhlasím

Stačí podle k vyléčení osoby s poruchou příjmu potravy přísný dohled rodiny na to, aby postižená osoba pořádně jedla?

- a) určitě souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) určitě nesouhlasím

Platí podle Vás, že osoby s HIV patří vždy do skupin, které praktikují rizikové chování (homosexuálové, drogově závislí aj.)?

- a) určitě souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) určitě nesouhlasím

Je podle Vás rizikové být i v nepřímém kontaktu s osobou HIV (pozdravit se, být v jedné místnosti, jít spolu plavat aj.)?

- a) určitě souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) určitě nesouhlasím

Platí podle Vás, že lidé drogově závislí pocházejí vždy z nefunkčních rodin?

- a) určitě souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) určitě nesouhlasím

Myslíte si, že drogově závislí jsou vždy na okraji společnosti, jsou to lidé bez domova a kradou, aby měli peníze na drogy?

- a) určitě souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) určitě nesouhlasím

Myslíte, že prostitutky jsou zkrátka jen ženy, kterým se nechce pracovat za nízkou mzdu?

- a) určitě souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) určitě nesouhlasím

V souvislosti s výše uvedeným, jsou podle Vás prostitutky hlavně ženy s nízkým vzděláním, které na trhu práce nemají uplatnění?

- a) určitě souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) určitě nesouhlasím

Jsou podle Vás Romové lidé, pro které je typické, že zneužívají sociální dávky a nechtějí pracovat?

- a) určitě souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) určitě nesouhlasím

Souhlasíte, že Romové ani nemají zájem o vzdělání?

- a) určitě souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) určitě nesouhlasím

Zařazujete do své výuky tematiku HIV, prostituce, minorit či poruch příjmu potravy?

- a) určitě souhlasím
- b) spíše souhlasím

- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) určitě nesouhlasím

Mají podle Vás tato témata ve výuce smysl ve vztahu ke vzdělávání žáků?

- a) určitě souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) nevím
- d) spíše nesouhlasím
- e) určitě nesouhlasím

## **Příloha B: Předtest pro žáky a studenty**

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o spolupráci při realizaci dotazníkového výzkumu, který bude součástí praktické části mé závěrečné práce. Dotazník je naprosto anonymní. Vámi zvolenou odpověď prosím viditelně označte (není-li uvedeno, pouze jednu).

Předem Vám děkuji za ochotu a spolupráci.

Yulia Bomko

1. Co si myslíte o kamarádství s člověkem s poruchou příjmu potravy? Je podle Vás dobré, nebo špatné?
2. Co si myslíte o kamarádství s transsexuálem? Je podle Vás dobré, nebo špatné?
3. Životní příběh člověka s poruchou příjmu potravy je podle Vás Silný, nebo slabý?
4. Životní příběh transsexuála je podle Vás silný nebo slabý?
5. Co si myslíte o vážném vztahu s člověkem s poruchou příjmu potravy? Je podle Vás uvolněný nebo napjatý?
6. Co si myslíte o vážném vztahu s transsexuálem? Je podle Vás uvolněný, nebo napjatý?
7. Život člověka s poruchou příjmu potravy je těžký, nebo lehký?
8. Život transsexuála je těžký, nebo lehký?
9. Mělo by se o lidech s poruchou příjmu potravy mluvit? Co si myslíte o dialogu ve společnosti o těchto lidech? Je podle Vás hodnotný, nebo bezcenný?

10. Mělo by se o transsexuálech mluvit? Co si myslíte o dialogu ve společnosti o těchto lidech? Je podle Vás hodnotný, nebo bezcenný?
11. Člověk trpící poruchou příjmu potravy je podle Vás zdravý, nebo nemocný?
12. Transsexuál je podle Vás zdravý, nebo nemocný?

## **Příloha C: Druhý dotazník pro učitele**

1. Považujete se za člověka, kterého ovlivňují moderní trendy a vývoj v oblasti společenských norem a stereotypů? V jakém směru?
2. Dozvěděl jste se v projektu Živá Knihovna nějaké nové, zajímavé informace o lidech trpících poruchami příjmu potravy? Jaké?
3. Byly tam i nějaké pro Vás šokující informace? Které jste předtím ve spojení s poruchami příjmu potravy vůbec nepředpokládal/a?
4. Jak jste tedy před uskutečněním projektu tuto problematiku vnímal/a?
5. Nahlížíte po projektu jinak i na osoby s poruchou příjmu potravy, které se projektu zúčastnily? Jak?
6. Potvrzujete tedy, že projekt Živá knihovna vedl u Vás ke změně ve vnímání této problematické oblasti? V čem konkrétně?
7. A co problematika transgender (osoby, které se cítí být jiným pohlavím, než opravdu jsou)? Dozvěděl jste se v projektu Živá Knihovna nějaké nové, zajímavé informace o lidech trpících poruchami příjmu potravy? Jaké?
8. Byly v projektu na tuto tematiku pro Vás nějaké šokující informace? Které jste předtím ve spojení s transgender problematikou vůbec nepředpokládal/a?
9. Zajímal/a jste se vůbec někdy o tuto problematiku předtím? Třeba ve vztahu k tomu, jak o něčem takovém hovořit před žáky?
10. Jak jste tedy před uskutečněním projektu tuto problematiku vnímal/a?
11. Nahlížíte po projektu jinak i na osoby, které se projektu zúčastnily? Jak?



12. Potvrzujete tedy, že projekt Živá knihovna vedl u Vás ke změně ve vnímání této problematické oblasti? V čem konkrétně?
13. Využíváte své nově nabyté informace a poznatky ve výuce? V jakých předmětech a jak konkrétně?
14. Jaká další konkrétní témata by Vás zajímala, kdyby se projekt v budoucnu opakovat? Nebo jaká myslíte, že by byla pro Vaši profesi přínosem?
15. Můžete ještě nakonec uvést pár slov k závěrečnému hodnocení proběhlého projektu?

## **Příloha D: Přepis rozhovoru s učiteli**

### **1) Rozhovor s učitelkou z Podještědského gymnásia doctrina. Rozhovor byl realizován 6. 1. 2020**

*„Dobrý den. Děkuji za vaši ochotu účastnit se pokračování výzkumu. Otázky, které Vám budu pokládat, navazují na předtest a na projekt Živá knihovna, kterého jste se zúčastnila se třídou. Myslíte, že můžeme začít?“*

*„Ano.“*

*„Považujete se za člověka, kterého ovlivňují moderní trendy a vývoj v oblasti společenských norem a stereotypů?“*

*„Určitě ano.“*

*„Dozvěděl jste se v projektu Živá Knihovna nějaké nové, zajímavé informace o lidech trpících poruchami příjmu potravy?“*

*„Setkala jsem se lidmi se zajímavými osudy.“*

*„Byly tam i nějaké pro Vás šokující informace? Které jste předtím ve spojení s poruchami příjmu potravy vůbec nepředpokládala?“*

*„Nebyly.“*

*„Jak jste tedy před uskutečněním projektu tuto problematiku vnímala?“*

*„Jako závažný psychický problém.“*

*„Nahlížíte po projektu jinak i na osoby s poruchou příjmu potravy, které se projektu zúčastnily?“*

*„Ne. Nenahlížím.“*

*„Potvrzujete tedy, že projekt Živá knihovna vedl u Vás ke změně ve vnímání této problematické oblasti? V čem konkrétně?“*

*„Ne. Nevedl.“*

*„A co problematika transgender (osoby, které se cítí být jiným pohlavím, než opravdu jsou)? Dozvěděla jste se v projektu Živá Knihovna nějaké nové, zajímavé informace o lidech trpících poruchami příjmu potravy? Jaké?“*

*„Ne, to nemohu potvrdit.“*

*„Byly v projektu na tuto tematiku pro Vás nějaké šokující informace? Které jste předtím ve spojení s transgender problematikou vůbec nepředpokládala?“*

*„Ne. Nebylo tam nic takového.“*

*„Zajímala jste se vůbec někdy o tuto problematiku předtím? Třeba ve vztahu k tomu, jak o něčem takovém hovořit před žáky?“*

*„O problematiku jsem nijak zvlášť nezajímala, ale znám ji.“*

*„Jak jste tedy před uskutečněním projektu tuto problematiku vnímala?“*

*„Normálně.“*

*„Nahlížíte po projektu jinak i na osoby, které se projektu zúčastnily? Jak?“*

*„Ne. Nahlížím na ně stejně.“*

*„Potvrzujete tedy, že projekt Živá knihovna vedl u Vás ke změně ve vnímání této problematické oblasti? V čem konkrétně?“*

*„Ne. Konkrétně u mě k žádné změně nedošlo.“*

*„Využíváte své nově nabyté informace a poznatky ve výuce? V jakých předmětech a jak konkrétně?“*

*„Používám je v předmětu občanská výchova.“*

*„Jaká další konkrétní témata by Vás zajímala, kdyby se projekt v budoucnu opakovat? Nebo jaká myslíte, že by byla pro Vaši profesi přínosem?“*

*„Zajímala by mě témata týkající se soužití majority a minority.“*

*„Můžete ještě nakonec uvést pár slov k závěrečnému hodnocení proběhlého projektu?“*

*„Děkuji za účast v projektu a těším se na další spolupráci. Určitě je důležité studentům překládat citlivá témata věcně.“*

## **2) Rozhovor s učitelkou ze základní školy Vrchlického. Rozhovor byl realizován 7. 1. 2020**

*„Dobrý den. Předem bych Vám chtěla poděkovat za ochotu poskytnout mi možnost pohovořit o problematice Živé knihovny. Otázky, které Vám budu pokládat, navazují na realizovaný projekt a předtest, který jste vyplnila před projektem. Položila bych Vám tedy první otázku.“*

*„Považujete se za člověka, kterého ovlivňují moderní trendy a vývoj v oblasti společenských norem a stereotypů? V jakém směru?“*

*„Nenechávám se ovlivňovat. Beru se za člověka tolerantního.“*

*„Dozvěděla jste se v projektu Živá Knihovna nějaké nové, zajímavé informace o lidech trpících poruchami příjmu potravy?“*

*„Nedozvěděla.“*

*„Byly tam i nějaké pro Vás šokující informace? Které jste předtím ve spojení s poruchami příjmu potravy vůbec nepředpokládala?“*

*„Pro tam nebyly žádná šokující informace.“*

*„Jak jste tedy před uskutečněním projektu tuto problematiku vnímala?“*

*„Mám o této problematice informace.“*

*„Nahlížíte po projektu jinak i na osoby s poruchou příjmu potravy, které se projektu zúčastnily? Jak?“*

*„Více je chápu, obdivuji, jak s poruchou bojují.“*

*„Potvrzujete tedy, že projekt Živá knihovna vedl u Vás ke změně ve vnímání této problematické oblasti? V čem konkrétně?“*

*„Ke změně ne, ale k utvrzení toho, co jsem věděla.“*

*„A co problematika transgender (osoby, které se cítí být jiným pohlavím, než opravdu jsou)? Dozvěděl jste se v projektu Živá Knihovna nějaké nové, zajímavé informace o lidech trpících poruchami příjmu potravy?“*

*„Ne.“*

*„Byly v projektu na tuto tematiku pro Vás nějaké šokující informace? Které jste předtím ve spojení s transgender problematikou vůbec nepředpokládala?“*

*„Ne.“*

*„Zajímala jste se vůbec někdy o tuto problematiku předtím? Třeba ve vztahu k tomu, jak o něčem takovém hovořit před žáky?“*

*„Ano, setkala jsem se přímo se svými žáky, které jsou transsexuály, jeden je již po operaci.“*

*„Jak jste tedy před uskutečněním projektu tuto problematiku vnímala?“*

*„Respektovala jsem tyto lidi.“*

*„Nahlížíte po projektu jinak i na osoby, které se projektu zúčastnily? Jak?“*

*„Něco člověk pochopil.“*

*„Potvrzujete tedy, že projekt Živá knihovna vedl u Vás ke změně ve vnímání této problematické oblasti? V čem konkrétně?“*

*„Projekt beru přínosný pro děti. Moji žáci byli milé překvapení. Líbilo se jim a byli zklamání, že mohli přečíst jen dvě knížky.“*

*„Využíváte své nově nabyté informace a poznatky ve výuce? V jakých předmětech a jak konkrétně?“*

*„Ano, používám v rodinné výchově, ve slohu – jako úvaha.“*

*„Jaká další konkrétní témata by Vás zajímala, kdyby se projekt v budoucnu opakovat? Nebo jaká myslíte, že by byla pro Vaši profesi přínosem?“*

*„Nic takového nemám.“*

*„Můžete ještě nakonec uvést pár slov k závěrečnému hodnocení proběhlého projektu?“*

*„Byla bych ráda za nějaké další pokračování.“*

### **3) Rozhovor s učitelkou ze střední průmyslové školy textilní. Rozhovor byl realizován**

**7. 1. 2020**

*„Dobrý den. Předem bych Vám chtěla poděkovat za ochotu poskytnout mi možnost pohovořit o problematice Živé knihovny. Otázky, které Vám budu pokládat, navazují na realizovaný projekt a předtest, který jste vyplnila před projektem. Pokud si myslíte, že můžeme začít, položila bych Vám tedy první otázku.“*

*„Považujete se za člověka, kterého ovlivňují moderní trendy a vývoj v oblasti společenských norem a stereotypů? V jakém směru?“*

*„Ne. Jsem spíš konzervativní osoba, ale snažím se nebýt zkostnatělá či úzkoprsá.“*

*„Dozvěděl jste se v projektu Živá Knihovna nějaké nové, zajímavé informace o lidech trpících poruchami příjmu potravy?“*

*„Ne.“*

*„Byly tam i nějaké pro Vás šokující informace? Které jste předtím ve spojení s poruchami příjmu potravy vůbec nepředpokládala?“*

*„Ne.“*

*„Jak jste tedy před uskutečněním projektu tuto problematiku vnímala?“*

*„Jako velmi nezdravý a nebezpečný jev.“*

*„Nahlížíte po projektu jinak i na osoby s poruchou příjmu potravy, které se projektu zúčastnily?“*

*„Nedokážu odpovědět.“*

*„Potvrzujete tedy, že projekt Živá knihovna vedl u Vás ke změně ve vnímání této problematické oblasti? V čem konkrétně?“*

*„To nemohu říct.“*

*„A co problematika transgender (osoby, které se cítí být jiným pohlavím, než opravdu jsou)? Dozvěděl jste se v projektu Živá Knihovna nějaké nové, zajímavé informace o lidech trpících poruchami příjmu potravy?“*

*„Transgender je pro mě nové téma, informace mám jen částečné.“*

*„Byly v projektu na tuto tematiku pro Vás nějaké šokující informace? Které jste předtím ve spojení s transgender problematikou vůbec nepředpokládala?“*

*„Nic takového.“*

*„Zajímal/a jste se vůbec někdy o tuto problematiku předtím? Třeba ve vztahu k tomu, jak o něčem takovém hovořit před žáky?“*

*„Ne.“*

*„Jak jste tedy před uskutečněním projektu tuto problematiku vnímala?“*

*„Jako velmi citlivou, na kterou není naše společnost připravena.“*

*„Nahlížíte po projektu jinak i na osoby, které se projektu zúčastnily?“*

*„Ne.“*

*„Potvrzujete tedy, že projekt Živá knihovna vedl u Vás ke změně ve vnímání této problematické oblasti?“ „Ne.“*

*„Využíváte své nově nabyté informace a poznatky ve výuce? V jakých předmětech a jak konkrétně?“*

*„Jen okrajově, protože v 90% český jazyk.“*

14.

*Jaká další konkrétní témata by Vás zajímala, kdyby se projekt v budoucnu opakovat? Nebo jaká myslíte, že by byla pro Vaši profesi přínosem?*

*Uvítala bych téma migrace.*



15.

*Můžete ještě nakonec uvést pár slov k závěrečnému hodnocení proběhlého projektu?*

*Živá knihovna je velmi cenný projekt a jeho organizátorů si velmi vážím.*

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

|   |  |
|---|--|
| Jméno autora:                               | Yulia Bomko  |
| Obor:                                       | Andragogika  |
| Forma studia:                               | kombinovaná  |
| Název práce:                                | Uplatnění zážitkové pedagogiky ve vzdělávání dospělých |
| Rok:  | 2020   |
| Počet stran textu bez příloh:               | 195  |
| Celkový počet stran příloh:                 | 17   |
| Počet titulů českých použitých zdrojů:      | 53   |
| Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: | 29   |
| Počet internetových zdrojů:                 | 11   |
| Vedoucí práce:                              | doc. PhDr. Karel Kohout, CSc.                          |