



Tiskový výstup

# Pedagogika volného času

doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D., a kol.



## Pedagogika volného času

**Editor:** doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.

**Autoři kapitol:** doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D., doc. Mgr. Michal Kaplánek, Th.D., prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D., Mgr. Markéta Košatková, Ph.D., Mgr. Richard Macků, DiS., Ph.D., doc. Mgr. Dušan Klapko, Ph.D., Mgr. Michal Pařízek, Ph.D., Mgr. Petr Soják, Ph.D.

Vytvořeno ve spolupráci se Servisním střediskem pro e-learning na MU

Fakulta informatiky Masarykovy univerzity, Brno 2023

Tiskový výstup publikace vydané na Elportále MU (<http://elportal.cz/>)

© 2023 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-280-0461-3

# Obsah

|  |    |
|--|----|
| Úvod .....   | 6  |
| 1. Úvod do pedagogiky volného času .....   | 7  |
| 1.1 Úvod do pedagogiky volného času .....  | 8  |
| 1.1.1 Proč vychovávat ve volném čase .....   | 9  |
| 1.1.2 Povinná školní docházka versus svobodný rozvoj zájmů .....                             | 10 |
| 1.1.3 Vnější a vnitřní motivace .....  | 10 |
| 1.1.4 Cíl jako standard versus volba vlastních cílů .....                                    | 11 |
| 1.1.5 Jak uvažovat o volbě cílů .....  | 11 |
| 1.1.6 Tradiční a netradiční výchovné prostředky, metody, formy .....                         | 13 |
| 1.1.7 Formální a neformální pedagog .....  | 16 |
| 1.1.8 Věková homogenost a heterogenost .....   | 18 |
| 1.1.9 Závěr a literatura .....   | 18 |
| 2. Ke kořenům výchovy ve volném čase .....   | 20 |
| 2.1 Ke kořenům výchovy spojené s volným časem .....  | 21 |
| 2.1.1 Čas v dějinách a v lidském životě .....  | 22 |
| 2.1.2 Scholé a volný čas .....   | 26 |
| 2.1.3 Pedagogika volného času a její různá pojetí .....                                      | 33 |
| 2.1.4 Závěr a literatura .....   | 35 |
| 2.2 Proměna volného času: technologická akcelerace .....                                     | 37 |
| 2.2.1 Digitální r-evoluce: Čas a život na rozhraní .....                                     | 38 |
| 2.2.2 Transformace volnočasových aktivit: profesionální gamer jako novodobý sportovec .....  | 42 |
| 2.2.3 Digitální diverzifikace prostoru a času: Jak jsi se dnes měl v metaverzu? .....        | 45 |
| 2.2.4 Digitální identita jako nový role-play: vliv technologií na konstrukci sebe sama ..... | 47 |
| 2.2.5 Somaticko-kognitivní zážitek: Virtuální realita nebo reálná virtualita? .....          | 49 |
| 2.2.6 Závěr a literatura .....   | 51 |
| 3. Co a jak se ve volném čase učíme .....  | 53 |
| 3.1 Zkušenostně reflektivní učení v teorii a praxi .....                                     | 54 |
| 3.1.1 Úvodní slovníkový rozcestník .....   | 55 |
| 3.1.2 Zkušenostně reflektivní učení .....  | 59 |
| 3.1.3 Pragmatismus ve vzdělávání .....   | 60 |
| 3.1.4 Současná pojetí ZRU .....  | 63 |
| 3.1.5 Konstruktivismus .....   | 64 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 3.1.6 | Teorie sociálního učení .....   | 65  |
| 3.1.7 | Model skupinového reflektivního procesu .....   | 66  |
| 3.1.8 | Závěr a literatura .....  | 70  |
| 3.2   | Hra ve filosofickém myšlení .....   | 72  |
| 3.2.1 | Úvodem .....  | 72  |
| 3.2.2 | Co je to hra? .....   | 75  |
| 3.2.3 | Definice hry dle Huizingy .....   | 77  |
| 3.2.4 | Kritéria a třídění her .....  | 78  |
| 3.2.5 | Jak lze o hře hovořit? .....  | 79  |
| 3.2.6 | Hráč .....  | 80  |
| 3.2.7 | Svět hry .....  | 81  |
| 3.2.8 | Závěr a literatura .....  | 84  |
| 3.3   | Hra, jak jí rozumět, tvořit a uvádět .....  | 85  |
| 3.3.1 | Edukativní význam hry .....   | 85  |
| 3.3.2 | Edutainment .....   | 86  |
| 3.3.3 | Prožívání hry jako cesta k cíli .....   | 87  |
| 3.3.4 | Pracovat s hrou znamená pracovat s prožitkem .....  | 88  |
| 3.3.5 | Prožitek je třeba reflektovat .....   | 89  |
| 3.3.6 | Stavební kostky, vrstvy a podstaty hry .....  | 90  |
| 3.3.7 | Vytváření a modifikace her .....  | 92  |
| 3.3.8 | Uvádění her .....   | 93  |
| 3.3.9 | Závěr a literatura .....  | 98  |
| 3.4   | Tělesnost a celostní rozvoj z perspektivy sociálního učení jedince a jeho kvality života .....                                    | 101 |
| 3.4.1 | Jak můžeme myslet tělem? .....  | 103 |
| 3.4.2 | V jakých aspektech sledujeme přínos tělesnosti v procesu učení v současné informační společnosti? .....                           | 108 |
| 3.4.3 | Jaké jsou překážky uvědomění si významu didaktických činností a tělesné zkušenosti v procesu reflexe na volnočasovém kurzu? ..... | 112 |
| 3.5   | Jak učit sebe, pracovat se sebou a na sobě .....  | 116 |
| 3.5.1 | Hlava – Srdce – Ruka .....  | 118 |
| 3.5.2 | Vnitřní nastavení – Vnitřní hra .....   | 120 |
| 3.5.3 | Já jako největší překážka ke spokojenosti s vlastním výkonem .....  | 121 |
| 3.5.4 | Učení se novým dovednostem v dospělosti .....   | 123 |
| 3.5.5 | Ideomotorický trénink .....   | 123 |
| 3.5.6 | Já – jeden celek .....  | 124 |



|   |     |
|---|-----|
| 3.5.7 Uvědomění si toho, čemu se právě učíme a co děláme .....  | 128 |
| 3.5.8 Napětí a uvolnění.....  | 129 |
| 3.5.9 Závěr a literatura .....  | 130 |
| 3.6 Tým, týmová spolupráce a dynamika skupiny.....  | 131 |
| 3.6.1 Tým .....   | 132 |
| 3.6.2 Spolupráce .....  | 136 |
| 3.6.3 Synergie a skupinová dynamika.....  | 142 |
| 3.6.4 Závěr a literatura .....  | 149 |
| 3.7 Zpětná vazba, reflexe a hodnocení.....  | 152 |
| 3.7.1 Úvodem .....  | 152 |
| 3.7.2 Zpětná vazba a reflexe neznamená totéž.....   | 156 |
| 3.7.3 Další souvislosti a pojmy spojené s reflexí a ZV.....   | 161 |
| 3.7.4 Závěr a literatura .....  | 168 |
| 3.8 Otevřená práce s dětmi a mládeží.....   | 171 |
| 3.8.1 Specifické metody sociální pedagogiky v práci s mladými lidmi v nebezpečí sociální exkluze..... | 173 |
| 3.8.2 Výchovně zaměřená animace.....  | 175 |
| 3.8.3 Italská „kulturní animace“ .....  | 178 |
| 3.8.4 Závěr a literatura .....  | 180 |
| 4. Koncepce a instituce pro výchovu ve volném čase .....  | 181 |
| 4.1 Výchovní koncept a koncepce .....   | 182 |
| 4.1.1 Výchova, ale k čemu? .....  | 183 |
| 4.1.2 Výchova prožitkem v koncepci Kurta Hahna .....  | 184 |
| 4.1.3 Pedagogická situace Petera Petersena.....   | 192 |
| 4.1.4 Závěr a literatura .....  | 193 |
| 4.2 Funkce a smysl institucí ve volném čase .....   | 195 |
| 4.2.1 Školy a školská zařízení .....  | 196 |
| 4.2.2 Neziskové organizace .....  | 198 |
| 4.2.3 Církevní organizace.....  | 201 |
| 4.2.4 Komerční organizace .....   | 203 |
| 4.2.5 Tábory.....   | 203 |
| 4.2.6 Závěr a literatura .....  | 205 |

# Úvod

Zažili jste jako děti nebo dorůstající bytosti skutečný pocit naplnění, radosti a velmi silného pocitu smysluplnosti? Uvědomili jste si, že to, co právě prožíváte nebo děláte, vás prostě baví, a chcete se k této činnosti opět vracet, vyhledávat ji a zdokonalovat se v tom či onom? Pokud ano, buďte upřímní. Zažili jste tento pocit ve škole, nebo ve svém volném čase? Bylo to před tabulí, nebo na letním táboře? Ano, možná si řeknete, že otázky jsou až příliš návodné. V žádném případě nepodceňujeme funkci a význam školy jako instituce, ale chceme nabídnout sérii textů, které vám napomohou orientovat se hlouběji v oblasti výchovy ve volném čase. Autorský tým, který přijal pozvání participovat na této učebnici, je dlouhodobě přesvědčen o tom, že je to právě oblast volného času, která nabízí daleko širší spektrum možností pro rozvoj osobnosti dětí, mládeže a dospělých. Sami si prošli vlastní smysluplnou zkušeností na táborech, expedicích, zážitkových kurzech nebo v duchovním undergroundu totalitního režimu, aby se z nich v plné dospělosti stali akademici, kteří nežijí jen ze vzpomínek, ale stále aktivně se věnují zajímavým oblastem, které teoreticky rozvíjejí a výzkumně ukotvují. V tomto textu se o naše zkušenosti podělíme a pokud to bude možné, rozšíříme je o potřebné teorie, které mohou naše poznání obohatit a usnadnit pochopení mnoha jevů, se kterými se dnes a denně při výchově setkáváme.

# 1. Úvod do pedagogiky volného času

# 1.1 Úvod do pedagogiky volného času

Jiří Němec



## Časová náročnost

Čas potřebný ke studiu je 45 minut. Opakování a vypracování úkolů 45 min.



## Výstupy učení

Na konci této kapitoly budete umět popsat, vysvětlit a komparovat význam výchovy ve volném čase z hlediska pedagogických kategorií a významu školního vzdělávání.



## Úvodní citát

*„Přišel jsem k vám, Tapine, jako velmi špatný člověk. Nezůstal jsem jím, snažil jsem se oprostít se od toho všeho dřívějšího, co mě špatným dělalo. Jestli jsem se změnil, udělali jste tu změnu ve mně vy!“*

Jaroslav Foglar, Pod junáckou vlajkou

Úvodní citát jsem vybral z knihy, ve které Jaroslav Foglar mistrně popisuje, jak se z obyčejného hochy Mirka, který se dříve toulal s partou po ulicích města a vstoupil do skautského oddílu pod záminkou, aby ukradl stan pro svoji partu, stal „nový“ mravně uvědomělý člen oddílu. Foglar nám přibližuje pozvolnou osobnostní proměnu mladého člověka, jeho hodnot, uvažování, zájmů, vztahů apod. Ukazuje nám, jaký vliv může mít dobře vedený oddíl – sociální skupina a klima v ní, jakou sílu má dobrá parta kamarádů a přirozená autorita vedoucího, co všechno můžeme změnit prostřednictvím vnitřní motivace, nebo velmi dobře promyšlených her. Pokud si přečtete doporučenou knihu, pochopíte snázeji, co tímto úvodem chceme říct.

Pedagogika volného času (dříve též označována jako mimoškolní výchova) je zajímavou disciplínou, která se rozvíjí v akademickém prostředí, (zabývá se teoretickými koncepty výchovy ve volném čase, např. v kontextu historických a filozofických přístupů, reflektuje nové poznatky z kognitivní a sociální psychologie, rozvíjí škálu výchovných metod a prostředků, zejména her a vzdělávacích programů v oblasti neformálního vzdělávání, koncipuje animační programy apod.), objasňuje však také praktické výchovné strategie, metodiky mnoha rozmanitých činností.

## 1.1.1 Proč vychovávat ve volném čase

Výchova ve volném čase je smysluplná, systematická, cílená a dramaturgicky promyšlená činnost vychovatele (pedagoga, animátora, instruktora), který společně se svěřenci (dětmi, mládeží, dospělými) využívá vhodných edukativních metod (prostředků) v adekvátně vybraném prostředí k rozvoji osobnosti každého z nich, ale též k rozvoji pozitivních sociálních vazeb ve skupině (sociální klima). Volba vhodných metod (forem) se výhradně nezaměřuje na rozvoj vědomostí a dovedností, které jsou obvykle předmětem školního vzdělávání (vyjmenovaná slova, násobilka, historické události apod. – viz formální vzdělávání), ale orientuje se na rozvoj kompetencí, které jsou úzce provázány s celou osobností člověka (mravní jednání a chování, spolupráce ve skupině, houževnatost, vytrvalost, rozvoj osobních zájmů apod., viz – neformální a informální vzdělávání). Častěji jsou využívány metody (činnosti), v rámci kterých je dítě aktivní a „učí se“ prostřednictvím tzv. nezprostředkované zkušenosti (např. je aktivním účastníkem her, kde vystupuje v určité roli, v rámci které si osvojuje např. argumentační dovednosti, kritické myšlení apod.).



Zkuste rozdělit následující pojmy dříve, než budete pokračovat ve studiu následujícího textu. Pokuste se rozřadit tyto charakteristiky (pojmy) podle toho, zdali odpovídají přístupu, který se uplatňuje ve škole, nebo ve volném čase.

Charakteristiky, pojmy:

Vzdělávání, faktické události druhé světové války, hra, výchova založená na zkušenosti, prožitky, svoboda, povinnost, vnější motivace, cíl jako standard, participace dětí, formální přístup, heterogenní skupiny, exkurze, expedice, atraktivní prostředí, dobrodružství, moc, životní přátelství, neformální autorita, kurikulum, sebepoznání, testování ...

| EDUKACE VE ŠKOLE | EDUKACE VE VOLNÉM ČASE |
|------------------|------------------------|
|                  |                        |

Pokud jste vše správně provedli, doplňte k daným pojmům charakteristiky, které jsou typické pro opačný sloupec.

## Principy a základní charakteristiky výchovy ve volném čase

Přestože jsme se prostřednictvím objemné definice snažili popsat výchovu ve volném čase, pokusme se nyní uvést základní principy a charakteristiky, které jsou oproti klasickému školnímu vzdělávání<sup>1</sup> odlišné a zmíněnou definici doplňují. Pro názornost zde vycházíme z porovnání školního vzdělávání a výchovy ve volném čase.

### 1.1.2 Povinná školní docházka versus svobodný rozvoj zájmů

Svobodné rozhodnutí pro svébytné aktivity v oblasti mimoškolní je zcela zásadní a typické pro výchovu ve volném čase. Zatímco povinné školní docházce (ve věku od 6 do 15 let, můžeme uvést v podstatě od pěti let, vezmeme-li v potaz poslední povinný ročník mateřské školy) se žáci nevyhnou, jsou činnosti ve volném čase svobodným naplněním existenčního vakua každého z nás. Často se stávají životním smyslem ve významu logoterapeutickém, nehledě na skutečnost, že svobodné rozhodnutí a důsledky s ním spojené jsou základem pro konstituování odpovědnosti za svoje chování. V některých případech se mohou i volnočasové činnosti obrátit v nudnou povinnost. Stává se to obvykle tehdy, pokud rodiče přihlásí své děti do zájmových kroužků proti jejich vůli apod. V tomto ohledu je třeba k rozhodování přistupovat s citem a ve vztahu k věkovým (ontogenetickým) zvláštnostem dětí. Větší roli bude mít rozhodnutí rodičů v nižším věku (předškolní období a mladší školní věk), zásadně menší pak v období starším, kde klíčovou roli musí hrát pocit naplnění vlastního rozhodnutí spojené s přijetím odpovědnosti za toto rozhodnutí.

### 1.1.3 Vnější a vnitřní motivace

Samotný akt svobodného rozhodnutí nebo přijetí povinnosti je provázán s vnější, nebo naopak s vnitřní motivací. Zatímco povinnost pobývat ve škole (když už to musí být) je často doprovázena aktivitami rodičů, jež naplňují podstatu vnější motivace, kdy před dítě staví různá „cukrátka“ v podobě peněžitých odměn (či jakýchkoliv jiných odměn) za dobré známky, jsou volnočasové činnosti prosyceny vnitřním zájmem a touhou individua zdokonalit se a prožít toužebně očekávaný a vyhrazený čas. Není neobvyklé, že někteří rodiče používají zákaz odpoledního kroužku jako „velmi dobrou“ výchovnou metodu. „Dokud si nezlepšíš známku, žádné koníčky!“ Školní honba za lepšími známkami, živená a podporovaná rodiči, se pak mívá účinkem (neučíme se snad jen pro známky), nehledě na skutečnost, že diferencuje žáky ve třídě na hloupé a chytré. V mimoškolních činnostech se zcela záměrně vyhýbáme hodnocení, které by některé děti stavělo do světla průměru a podprůměru, a pedagogické působení je vystavěno na individuální možnosti – výzvě. „Chceš-li, zkus to, dokážeš to!“ Pedagogická víra ve schopnosti dítěte je základem každého instruktora či animátora.

---

<sup>1</sup> Možná se ptáte, co je to klasické školní vzdělání. Škola jako vzdělávací instituce se v posledních několika desetiletích výrazně proměňuje, už se neřídí závaznými osnovami, už nemá moc nad dítětem v jeho volném čase ani rodinou (jak tomu bylo do roku 1989), už v ní nepanuje striktní režim. Dnešní škola je liberální a využívá řadu osvědčených postupů, které se dříve využívaly výhradně v oblasti volného času. Přesto si zachovává dominantní postavení v oblasti vzdělání a stále v ní nacházíme řadu odlišných prvků, o kterých pojednáváme.



### 1.1.4 Cíl jako standard versus volba vlastních cílů

Vzdělávací obsah a s ním související cíl (něco konkrétního se naučit, osvojit si atd.), je ve škole vnímán jako určitý standard, kterého žák musí dosáhnout, je relativně pevně předepsaný školním vzdělávacím programem. Přestože školství prošlo rozsáhlou liberalizací a pedagogický sbor každé škol vytváří modifikované kurikulum (ŠVP – školní vzdělávací program) podle tzv. RVP – rámcového vzdělávacího programu, žák pochopitelně nerozhoduje a ani nemůže participovat na obsahu toho či jiného předmětu, rozhodovat o časové dotaci apod. V oblasti volného času si děti vybírají nejen obsahové zaměření podle svého zájmu, ale v některých případech jsou dokonce vyzývány, aby se spolupodílely na výběru činností a aby spolurozhodovaly o svém malém společenství. Břetislav Hofbauer (2005) proto zmiňuje koncept participace, který je například rozšířen ve Francii, a uplatňuje se např. i ve školním prostředí (dětské školní parlamenty), ale též v prostředí městské či obecní samosprávy (participace dětí a mládeže – občanů na podobě dětského hřiště, podobě podporovaných sportovních aktivit apod.). Participace – podíl na spolurozhodování o zaměření činnosti, její podobě a rozsahu je pro oblast výchovy ve volném čase charakteristické.

Dobrym příkladem v oblasti rozvoje volnočasových aktivit obyvatel a zušlechťování lokálního prostředí je tzv. participativní rozpočet v městě Brně. Více najdete ZDE: <https://paro.damenavas.cz/galerie-projektu>.

### 1.1.5 Jak uvažovat o volbě cílů

Přestože na toto téma narazíme i v dalších kapitolách, rozšířme toto pojednání o zamyšlení, jak uvažovat o volbě cílů. Blíže se také s touto problematikou setkáme v kapitole o hrách a výchovných koncepcích.

Jakákoliv činnost pedagoga s dětmi nemůže být nahodilá, ale musí se opírat o výchovnou strategii, kterou si každý animátor utváří. Určitě si opět ve své paměti vybavíme učitele nebo vychovatele, kteří nám plánovali rozličné aktivity jenom proto, aby si vytvořili větší prostor pro svůj klid a pití kávy s ostatními kolegy. Takový přístup vychovatele k dětem a mládeži je trestuhodný a neslučuje se s etikou jeho poslání. Obecná pedagogika, ale i didaktika se zabývají popisem škály rozmanitých edukativních cílů a snaží se o jejich typologizaci. Pro naši potřebu postačí, když zmíníme pouze některé, které se vztahují k oblasti výchovy ve volném čase.

Výchovný cíl bychom mohli charakterizovat jako **ideální stav** (ideální představu) v rozvoji lidské osobnosti, ke které chceme dospět výchovou s využitím rozmanitých metod a prostředků. Uvádíme-li ideální, pak je zřejmé, že jsou to **cíle vzdálené**, jakoby nedosažitelné. Nabízí se otázka, jak dalece by měly být výchovné **cíle ideální** (téměř **nereálné**) a mají-li vůbec nějaký smysl? V úvodním citátu Jaroslava Foglara jsme se setkali s famózní proměnou Mirka, který posléze vynikal nejlepšími vlastnostmi, vzpomeňme také postavu Mirka Dušína z Rychlých šípů, která okouzila nespočet mladých lidí a oslovila několik generací. Ideál dobra, slušného chování, mluvy, hrdinských činů apod. se zdá být veskrze až nerealným, a přece je z hlediska výchovného funkční. Proč tedy mají některé výchovné cíle podobu nedostizitelných idejí? Bezesporu je to proto, aby nám naznačovaly cestu, kterou se máme vydat. Dojdeme však až k vytyčenému cíli? Patrně ne, protože kdyby se tak stalo, přestalo by mít naše snažení smysl, nebo bychom museli zvolit ještě ideálnější a nedostizitelnější vzor hodný následování.

Výchovný cíl opřený o hrdinský ideál je **cílem dlouhodobým**. V našem výchovném snažení se k němu přibližujeme pozvolna, protože se snažíme působit na všechny složky osobnosti, a to je proces náročný. Z hlediska motivace dětí jsou tyto dlouhodobé cíle důležité, ale nedosáhli bychom jich bez cílů krátkodobých, postupných, které nám ulehčují onu dlouhou cestu a posouvají zaměřenost našeho vědomí vytyčeným směrem. (Příkladem dlouhodobého cíle může být uspořádání tábora, expedice atd. jako vyvrcholení celoroční činnosti. Příkladem krátkodobého postupného cíle může být zvládnutí některých tábornických dovedností, ale také získat schopnost spolupracovat s ostatními atd.) S výchovnými cíli by měl pedagog umět velmi dobře zacházet a vhodně je využívat při motivaci svých svěřenců.

Když jsme v úvodu uvedli, že si animátor promyslí svoji výchovnou strategii, je zřejmé, že uvažuje také o výchovných cílech, které se vztahují nejen k celé skupině (družině, oddílu) svých svěřenců, ale také k jednotlivcům. Individuální a skupinové cíle se odvozují od poznání skupiny a jednotlivých členů a podle potřeb každého individua. Pro smysluplnou činnost kolektivu je důležité, aby skupinové cíle akcentovaly cíle každého člena. Stejně tak by se skupinový cíl mohl stát pro každého společnou výzvou k jeho dosažení.

Výše jsme uvedli, že oblast volného času nabízí dětem volbu vlastních cílů na rozdíl od školního prostředí, kde jsou především vzdělávací cíle vymezeny školním kurikulem. Jak je to v praxi s rozdílností cílů chovanců a vychovatele? Jsou tyto cíle vždy totožné, či různé? Dobrý pedagog má všechny činnosti dobře promyšlené jak po stránce organizační a metodické. Ideální případ, kdy se chovanci shodnou na společném cíli s vychovatelem, je ojedinělý, ale není to vždy nezbytné. Pedagog obvykle plánuje cíle vyšší a z hlediska rozvoje osobnosti dětí ušlechtilější, které jsou pro svěřence mnohdy přespříliš vzdálené, možná i neatraktivní a vzhledem k věku a rozumovým schopnostem neadekvátní. Dítěti musí být výchovný cíl (cíle jakékoliv činnosti) představen jasně a srozumitelně, s vědomím jeho reálného dosažení. Pro názornost uveďme příklad.



Družina, skupina dětí nebo oddíl se společně dohodnou na sobotní výpravě do přírody na nedaleký hrad. Před odchodem vychovatel děti vhodně motivuje, například prohlásí: „Strastiplná a dobrodružná cesta na hrad, na které vás budou čekat různá překvapení v podobě her, prověří vaše schopnosti před naším letním táborem. Pouze ti nejstatečnější dorazí až k samému cíli (hradu).“ Není pochyb o tom, že pro děti je smyslem výpravy dostat se na hrad, ale vychovatel si od cesty slibuje daleko více. Byl by rád, kdyby se mu podařilo více stmelit skupinu dětí, které se mezi sebou neustále hádají a pošťuchují, a také by uvítal, aby se více prosadili ti členové, kteří stáli pořád na okraji skupiny, protože se do oddílu přihlásili později.

## 1.1.6 Tradiční a netradiční výchovné prostředky, metody, formy

Výchova ve volném čase nabízí rozmanitost v podobě výchovných metod, prostředků a především forem, které jsou umocňovány pestrou škálou odlišných a atraktivních prostředí, které dodávají jednotlivým aktivitám potřebnou specifickou, atraktivnost, příchutí dobrodružství apod. V oblasti volného času se výchova odehrává v klubovně, v lese, na vodě, na moři, v horách, na táboře, v laboratoři atd. Výjimkou není ani kombinace časového hlediska, a tak se setkáváme s formami jako schůzka, kroužek, ale též výlet, výprava, vícedenní akce, tábor, expedice, celoroční hra apod. Žádná z možných typů, forem a prostředí nejsou animátorům cizí a všechny nám umožňují překonat pomyslnou bariéru všedního a školního života a proniknout blíže k podstatě proměny (výchovy) člověka.

Obdobná škála prostředků a forem může být přítomna i ve školním prostředí a v některých případech se s nimi setkáváme například prostřednictvím lesních školek a škol, alternativních přístupů apod. Velice často však převažují metody, které se opírají o výklad učitele jako v klasické školní třídě. V této souvislosti se nabízí porovnání, jakými metodami se může pedagog pokusit vysvětlit dvanáctiletým dětem pojem diskriminace.



### Jak zprostředkovat poznání?

Přístup první: Milé děti, dnes se budeme učit o diskriminaci. Jistě jste už někdy slyšely, že diskriminace je, když ... . Také si prosím uveďme příklad ... . A na závěr si zapišme do sešitů. Diskriminace je ... . Prosím, potrhnete si tuto definici a počítejte s tím, že se vás na to mohu příště zeptat. Ještě si přečtete kapitolu na str. 14.

Přístup druhý: Jsme na stanovém táboře a děti stojí v řadě a čekají na výdej polévky. Služba, která polévku vydává, je složena ze starších dětí, které se na tuto činnost vybavily černými čelenkami. Některým dětem však polévku odmítnou nalít s odkazem, že si ji dnes nezaslouží. Mladší děti neprotestují a jdou si sednout ke stolu bez polévky. V následující diskusi s pedagogem se vše vysvětlí. Některé děti byly odmítnuty, protože měly světlé blond vlasy. Šlo o simulaci situace (viz např. fašismus), kdy silnější, který je „pánem moci (situace)“ (rozděluje polévku a symbol nadřazenosti je zobrazen např. černou čelenkou), rozhoduje na základě emocí a předsudků o druhých.

Z porovnání obou přístupů je zřejmé, že se oba snaží o totéž. A jak se říká v českém pořekadlu: „když dva dělají totéž, není to vždy totéž“. V čem se oba přístupy liší? Co je podstatou poznání v prvním a druhém případě? Co myslíte, v jakém případě bude poznání trvalejšího charakteru? Prosím, zamyslete se nad těmito otázkami a pokuste se na ně odpovědět.

## Jaký repertoár metod prostriedkú se nabízí?

K tomu, abychom dospěli k vytyčenému cíli, volíme adekvátní metody a prostředky, které vytvářejí potřebnou cestu pro dosažení cíle a zprostředkují nám realizaci našich výchovných představ. Zmíněná výprava pro upevnění přátelských vazeb ve skupině byl výchovným prostředkem podobně jako hra, která na děti během cesty čekala. Pedagogika v širším pojetí označuje za **výchovné prostředky vše, co napomáhá dosažení výchovných cílů**. Může to být **hra, práce, sdělovací prostředky, ale také školní pomůcky, rozmanité vyučovací metody** apod. V úvodu jsme ale naznačili, že školní prostředí neposkytuje zdaleka tak účinné výchovné prostředky jako oblast mimoškolní výchovy. Této skutečnosti by si měl být vědom každý pedagog, aby ji mohl plně využít ve prospěch svých výchovných ideálů. Proč jsou výchovné prostředky využívány v oblasti výchovy ve volném čase účinnější? Jmenujme alespoň některé a popišme ve stručnosti jejich vlastnosti. Jak jsme již uvedli výše, mohou to být hra, práce, členství ve skupině, výprava a jiné dlouhodobější aktivity, pobyt v přírodě, osobnost vedoucího apod. Skrze tyto, ale i mnohé další výchovné prostředky, můžeme dosahovat našich vznešených cílů, protože jsou specifické právě pro své vlastnosti:

### Výzva, motivační schopnost

Výchovné prostředky (např. hra) jsou charakteristické jednak svojí intenzivní motivační schopností a jednak specifickým způsobem prožívání (viz dále). Samy o sobě, bez hlubšího rozkrytí obsahu (co se za nimi skrývá), se stávají **výzvou** (ang. challenge) pro každého člena skupiny. Jedinec je postaven před možnost svobodné volby vlastního rozhodnutí, přičemž je konfrontován sám se sebou. (Zvládnu to? Mám na to? Bojím se o sebe?) Kritériem úspěchu není „porazit druhého“, ale „zvítězit nad sebou“! Každý stojí vstříc sobě, vstříc svému já.



Příkladem využití „výzvy“ ve výchově může být metoda Kurta Hahna a jeho školy Salem. Jeho pojetí sportovního tréninku vycházelo z individuálních schopností a vůle každého studenta. Nešlo mu o to, aby všichni žáci splnili předem definovaný časový limit (takové pojetí například pamatujeme z tělesné výchovy, kde jsme museli uběhnout určitou vzdálenost v časovém limitu, aby se nám nezhoršila známka), ale o to, aby se každý student mohl zlepšit, když to považoval za důležité. Vytvářel tedy určitou podporu studentům, motivoval je k lepším výsledkům, ale vítězové byli všichni ti, kteří se rozhodli, že svůj osobní čas zlepšit a následně to také dokázali.

### Prožívání

Výše načrtnuté aktivity jsou provázeny velmi silným emočním prožíváním, které je obvykle i pozorovatelné prostřednictvím tzv. psychofyziologických projevů, jako je např. pocení rukou, zrychlený dech, bušení srdce, zčervenání atd. Rozmanité prostředky nás skrze své činnosti vtahují do děje, jehož prostřednictvím se z nás stávají přímí účastníci, kteří se musí umět uvážlivě rozhodovat a za svá rozhodnutí také zodpovídat.



Například ve hře vystupujeme v různých rolích, které určitým způsobem prožíváme. Žák sedící ve škole může díky některým pasivním metodám výuky účinně předstírat, že bedlivě poslouchá výklad učitele, přestože se v myšlenkách věnuje svým koníčkům. Žák, který je vtažen do hry, mnohdy ani nevnímá, co se děje kolem, účastník výpravy pochoduje na hrad a nemůže pouze předstírat, že jde jenom jako.

### **Odpovědnost za své činy**

Jak jsme naznačili, činnosti, které svěřenec volí sám z vlastního zájmu, prostřednictvím své svobodné vůle, přispívají k rozvoji odpovědnosti a jejímu vnímání, které je nezbytné pro zdravý rozvoj osobnosti. Rozbije-li žák vlastní vinou ve škole okno, je obvykle vyzván, aby jeho rodiče škodu uhradili a do žákovské knížky mu přibude poznámka, která je formálním předstupněm dalších kázeňských opatření. Žák je v celé situaci pasivní a mnohdy ani nemůže svoji chybu napravit. Když si táborník špatně nabalí batoh a celou cestu ho tlačí konzerva na zádech, nezbude mu nic jiného, než celou věc napravit a batoh přebalit. Podobně bychom mohli uvést příklad se špatně vypnutým stanem, připáleným jídlem na ohni atd. Odpovědnost za sebe sama však záhy přerůstá v odpovědnost za druhé, která je daleko cennější a pro charakter dítěte či mladého člověka závažnější. Právě prostřednictvím vytváření věkově heterogenních kolektivů (skupin) vzbuzujeme u strašáků dětí zájem o pomoc těm mladším a otevíráme tím příležitosti pro vytváření kvalitativně jiného vztahu, vztahu založeného na „pomoci druhým“, v tomto případě „slabším“ nebo mladším.

### **Dobrodružství a tajemnost**

Dobrodružné a tajemné chvíle vytvářejí nezapomenutelnou atmosféru výchovy ve volném čase. Dobrodružná noční výprava za svitu měsíce, pozorování západu a východu slunce, ale i vyprávění nebo čtené příběhy u praskajícího ohně jsou nezapomenutelnými okamžiky, které dokreslují kulisu prožívání radostných a smysluplných chvil v kruhu přátel. Právě specifická atraktivita některých prostředí je charakteristická tím, že v sobě skrývá notný kus nepředpověditelnosti. Plynutí činnosti (aktivit) v časovém kontinuu nelze do detailu naplánovat, velký prostor je otevřen pro spontánní reakce účastníků, schopnost jejich improvizace atd.

## 1.1.7 Formální a neformální pedagog

Pojetí formální a neformální autority pedagoga je ve výchově klíčové. Jistě jsme se setkali s prvňáky, kteří nesmírně obdivují svoji paní učitelku a s velkou razancí se pouští do vzdorovitého boje s rodiči, když jejich pokyny zní jinak, než jak je zmínila paní učitelka. „Ne, já to tak dělat nebudu, protože paní učitelka říkala, že to máme dělat takto.“ Tento láskyplný vztah vzájemného obdivu a respektu je charakteristický pro mladší školní věk a s příchodem na druhý stupeň se velice rychle vytrácí, stává se jevem vzácným, až v prostředí gymnázií (středních a vysokých škol) se s ním opět setkáváme častěji. Jaký je tedy rozdíl mezi formální a neformální autoritou?

Formální autority děti obvykle poslouchají, protože si uvědomují, že jejich pozice je spjata s mocí. Např. reflektují, že jim je dotyčný nesympatický, protože třeba často křičí, že je nespravedlivý při hodnocení, že má své oblíbené žáky, kterým nadřazuje apod., ale zároveň ví, že se této autoritě nemohou vzepřít a musí ji respektovat, protože by mohly být trestány výzbrojí daného pedagoga (napomenutí, důtka, poznámka apod.). Naopak pedagogové s tzv. neformální autoritou budují svůj vztah k dětem přirozeným způsobem (přátelským, kamarádským, vrstevnickým), ve kterém klíčovou roli sehrává jejich osobnost (viz osobnostní pojetí výchovy). Jaké mocenské nástroje má pedagog volného času? Je zřejmé, že výchova ve volném čase je založena převážně na neformálním vztahu pedagoga a svěřence, kteří mnohdy svůj přátelský vztah utvrzují tykáním. Podívejme se ještě jednou na komparaci obou přístupů.

Učitel vystupuje často v roli obhájce školních a mnohdy i mravních norem. Je obdařen takovými kompetencemi, jež mu umožňují vytvářet potřebné zákony, kterými se mají žáci řídit. Proto je v podstatě malým zákonodárcem s formální (neformální) autoritou. Jsou mu svěřeny takové pravomoci, na základě kterých může posuzovat žáka a srovnávat jeho projevy podle určitých pravidel. Za normu můžeme například považovat školní řád, ale i samotné učitelovy požadavky (počínaje okraji v sešitě a jeho vztahem k Bohu konče), ke kterým sám dospěl, nebo které tradičně přejal od svých učitelů, kolegů, ředitele apod. Mnohdy si ani sám nemusí přímo uvědomovat, proč na dotyčném pravidle trvá, když v dané pedagogické situaci nemá žádné opodstatnění, ale dělá to prostě proto, „že to tak dělal vždy“. Není třeba snad ani zdůrazňovat, že dospívající žáci druhého stupně striktně trvají na logickém zdůvodnění daného pravidla. Z tradičních norem, na kterých učitelé lpí, a z jejich logické nesmyslnosti, kterou žáci opovrhují, vznikají mezi učitelem a žákem konflikty, které mezi ně staví zeď vzájemné nenávisti. Kdo jiný než tvořiví a chytří žáci se často pozastavují nad nesmyslným příkazem učitele, aby byli vzápětí nařčeni z drzosti a nevychovanosti.

Pedagog volného času, animátor nebo instruktor není mentorem ve smyslu Freudova superega. Je přirozenou autoritou, kterou buduje na lidských vztazích se svěřenci a využívá svých osobnostních rysů a vlastností. Pedagog se stává kamarádem, kterého oslovujeme křestním jménem, kterému se mnohdy svěříme se svými tajemstvími, kterému věříme a kterého jsme ochotni následovat. Pojdme si podstatu pedagogického vztahu přiblížit hlouběji prostřednictvím vybraných teorií a konceptů.

## Osobnostní pojetí výchovy

Výchova je sociální činnost, kterou v dnešní době stále ještě provádějí lidé (nikoliv roboti s umělou inteligencí, nebo elektronické systémy – přestože se o to ve stále větší míře pokoušejí). Je založena na lidském osobním vztahu, který je doprovázen upřímným zájmem vychovatele o svěřence a jeho zájmy, schopnosti, možnosti rozvoje i starosti, se kterými se občas svěřuje. Tento přístup zaměřený na



člověka – klienta (Personal Centered Approach) vycházející z humanistické psychologie rozpracoval C. Rogers. Ve své teorii kladl důraz na existenci a svobodu. Na „JÁ“ nahlížel z procesního hlediska jako na určitý konstrukt, který se může měnit<sup>2</sup> v prostředí určitých společenských norem, ale přitom ve svobodném prostředí (srov. Drápela, 1997, s. 124). V pedagogice byla tato teorie aplikována na proces vzdělávání (výchovy) prostřednictvím tzv. přístupu zaměřeného na studenta (Student Centered Teaching). Koncept se opírá o myšlenku, která se v pedagogickém myšlení postupně rozvíjí již od počátku 20. století a zdůrazňuje partnerství a rovnost mezi vychovatelem a svěřencem (učitelem a studentem), přičemž vyučující reflektuje individuální potřeby studenta (žáka, klienta, dítěte apod.) a snaží se ve spolupráci s ním volit adekvátní edukativní strategie a metody, dospět ke společným cílům. Relativně známá a často citovaná (viz např. Kratochvíl, 1998, s. 56) triáda zásad zdůrazňuje: 1) empatické porozumění klientovým pocitům, 2) úplné přijetí – akceptace klienta a 3) kongruence – plná autenticita terapeuta), která by měla být dodržována, aby byla psychoterapie (výchova a vzdělávání) účinná.

Právě z této pozice pramení požadavek, aby vychovatel byl „dobrým člověkem“<sup>3</sup> a velice dobře „znal sám sebe“. Chce-li vychovatel při svém poslání pomáhat druhým prostřednictvím jejich hlubšího poznání, měl by poznat z větší části sebe, svoji „osobnost“. Znalost sama sebe je pro pedagogickou práci nezbytná. Každý pedagog by měl vědět, co může čekat sám od sebe a jak se jeho očekávání mění při setkání s druhými v kontextu rozličných sociálních situací. Ale jak moudře praví pan profesor Vladimír Smékal ve své knize Pozvání do psychologie osobnosti: „Zabývat se sebou samým je těžké, protože nám v tom brání strach z objevení stínů a potřeba být ve vlastních očích co nejpěknější. Co kdybychom o sobě zjistili něco nelichotivého?“ (Smékal, 2002, s. 12)

První krok k sebepoznání učiní vychovatel tehdy, uvědomí-li si tuto skutečnost a začne plně vnímat prožívání různých situací, zabývat se vědomím vlastních činů a přemýšlet nad chováním vůči druhým. Takováto sebereflexe je součástí každodenní práce vychovatele a pomáhá nám při ujasňování si svých psychických stavů, ale i našich reakcí ve vztahu k svěřencům.

Z nadpisu této části je zřejmé, že to, co může vychovatel nabídnout druhým a co považujeme za nejpodstatnější, je on sám, jeho osobnost. Ve své pedagogické praxi jsme se určitě setkali s mnoha odborníky, kteří vynikali širokou škálou dovedností od hraní na hudební nástroj přes úchvatné motorické dovednosti až po nikdy nekončící výřečnost. Byli to však lidé, kteří své vědomosti a dovednosti nedovedli předat dál, nedokázali druhé zaujmout, pochopit je a pomoci jim. Výborné ovládání některé z činností, kterým se ve volném čase s dětmi věnujeme, je pochopitelně nezbytné, ale bez osobnostního vkladu každého „vychovatele“ neúčinné.

---

<sup>2</sup> Prosím, věnujme pozornost významu slovního spojení „může měnit“, ve kterém, je kladen důraz na potenciál pacienta (studenta), a „můžeme ho měnit“, v jehož rámci by byl kladen důraz na možnou manipulaci s klientem (studentem) ze strany terapeuta (učitele). Rogers odmítal behavioristický přístup.

<sup>3</sup> Tento požadavek je již formulován např. v dílech G. Bosca, J. J. Pestalozziho a dalších. Vychovatel musí být schopen hlubokého citu, oslovuje své svěřence křestním jménem apod.

## 1.1.8 Věková homogennost a heterogennost

Nebývá obvyklé, aby jednu školní třídu navštěvovali žáci různého věku. Výjimku potvrzující pravidlo tvoří žáci opakující daný ročník. Věkově homogenní třídy mají své opodstatnění a své výhody zvláště při osvojování určité látky (porovnejte s přístupem učitele v jednotřídní škole), na druhé straně jsou v komparaci s reálným světem nepřírozené. V reálném životě snad nenajdeme obdobný příklad. Na tuto skutečnost upozorňovali již začátkem 20. století příznivci alternativních škol a někteří tzv. antipedagogové. Koncept, který se tento jev snaží změnit, je znám např. prostřednictvím tzv. Jenského plánu Petra Petersena. Jeho školní třídy jsou typickým symbolem „světa v malém“. Jsou to přirozené sociální skupiny sestávající vždy z žáků různého věku (každá třída v rozmezí tří let), kteří se spolu učí spolupracovat a vzájemně si pomáhat.

Oproti tomu jsou skupiny kamarádů v oblasti volného času věkově heterogenní (výjimkou jsou např. sportovní družstva) a tvoří tak přirozený obraz společenského života. Děti nejsou diferencovány ani podle vědomostí a intelektu, ale rozhodujícím prvkem pro utváření rozličných skupin je jejich společný zájem. Tato skutečnost má například výhodu v tom, že starší děti zastanou mnoho výchovné práce pedagoga, protože mohou předávat adekvátní vzory chování, zvyklosti a tradice společenství. Na velice specifickém postavení starších kamarádů, kteří jsou v roli „mladých vychovatelů“ – téměř vrstevníků, je například založeno fungování tzv. skautských družin. Tento koncept malých sociálních skupin vedených starším kamarádem se osvědčil v mnoha dětských a mládežnických organizacích od začátku dvacátého století dodnes.

Ve výčtu jednotlivých rozdílů mezi kulturačním prostředím školy a volným časem bychom mohli ještě pokračovat, ale pro zdůraznění významu výchovy ve volném čase to jistě postačí. Pokuste se nyní vypořádat s následujícím úkolem.

## 1.1.9 Závěr a literatura

V úvodní kapitole jsme se pokusili vysvětlit, že v dnešním světě má výchovný význam volného času své mimořádné postavení. Volný čas proti stávající škole nabízí spektrum rozličných aktivit odehrávajících se v kontextu neformálních vztahů mezi pedagogy a jejich svěřenci. Druhá polovina kapitoly se pokusila začínajícímu pedagogovi předestřít několik úvah o jeho poslání a ukázat, jak je možné směřovat volbu výchovných cílů a prostředků, stojíme-li spolu se svými svěřenci na začátku společné cesty za proměnou osobnosti v prostředí volného času. Text kapitoly je psán velmi prostým a jednoduchým jazykem (vzhledem k širokému spektru potencionálních čtenářů), inspirací se nám stala díla pedagogů, kteří byli nejen významnými teoretiky, ale též výbornými praktiky. Mezi pedagogy a velké mistry, kteří vynikali dovedností vykládat pedagogicko-psychologické zákonitosti prostě a srozumitelně, patřila například řada skautských činovníků. V této souvislosti uveďme alespoň Václava Břicháčka a jeho Poselství skautské výchovy (1991), Vělena Fanderlika a jeho Listy Jurovi (Metodika výchovy ve skautském oddíle. 1991), ale nesmíme zapomenout ani na Jaroslava Foglara a jeho širokou škálu knih pro mládež, ze kterých dodnes čerpá inspiraci nemálo pedagogů pro rozmanité činnosti s dětmi. Prosím, zkuste se i vy inspirovat těmito díly.



### Seznam použité a doporučené literatury

- Břicháček, V. (1991). *Poselství skautské výchovy*. Liberec: Skauting.
- Drapela, V. J. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Fanderlik, V. (1991). *Listy Jurovi. Metodika výchovy v junáckém oddíle*. Brno: Blok.
- Hofbauer, B. (2005). *Participace dětí a mládeže na životě společnosti: zkušenosti některých evropských zemí a regionů*. Hořovice: Institut zájmového vzdělávání.
- Kratochvíl, S. (1998). *Základy psychoterapie*. Praha: Portál.
- Němec, J. (2002). *Od prožívání k požitkářství. Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL.



### Otázky

1. Jak byste popsali hlavní cíle školního kurikula (dnešní školy) v komparaci se smyslem (významem) volnočasových aktivit?
2. Co je smyslem dlouhodobých cílů ve výchově? Má význam volit náročné a obtížně splnitelné cíle (ideály)? Proč ano a proč ne?
3. Jaké principy (aspekty) jsou spojeny s metodami (prostředky) výchovy ve volném čase?
4. Co je to princip výzvy a jak s ním můžeme pracovat? Uveďte dva příklady.
5. Čím je charakteristické osobnostní pojetí výchovy?
6. Jak se liší formální a neformální vztah pedagoga a svěřence?
7. Jaké jsou rozdíly mezi vzděláváním formálním, neformálním a informálním?

## 2. Ke kořenům výchovy ve volném čase

## 2.1 Ke kořenům výchovy spojené s volným časem

Michal Kaplánek, Ivo Jirásek



### Časová náročnost

Studium této kapitoly vyžaduje určité soustředění na text filosofického charakteru. Proto si její samotné prostudování (pozorná četba s případnými poznámkami) vyžádá 120 minut. K diskuzím a osobní reflexi, která umožní hlubší pochopení, je ovšem nutné vynaložit minimálně stejně času, tedy další dvě hodiny.



### Výstupy učení

Cílem kapitoly je poskytnout studentům teoretické základy pro pochopení pojmu „volný čas“, ale také pro rozlišení různých pojetí pedagogiky volného času.



### Struktura a organizace textu

Kapitola je rozvržena do tří částí. První část je věnována pojetí času z historicko-filosofického hlediska. Druhá část umožní studujícím pochopit, proč mluvíme o „volném čase“, co tím myslíme, a jaký je rozdíl mezi volným časem a „scholé“. Na tuto část navazuje část třetí, která pojednává o pedagogice volného času a jejích různých pojetích.

## 2.1.1 Čas v dějinách a v lidském životě



Zavřete na dvě minuty oči a nechte volný prostor snění. Představte si, že začínají prázdniny, nemáte nic v plánu a můžete se spontánně rozhodnout, co budete dělat celý den. Potom otevřete oči a zaznamenejte si na papír – každý pro sebe – obrazy a představy, které máte spojeny s volným časem. Nakonec věnujte 20 minut rozhovoru na téma: *Co pro mě znamená volný čas?*



Všimněte si, jaké atributy (charakteristické vlastnosti) jste připisovali volnému času: radost, volnost, pohoda, štěstí... Jsou však mezi námi také lidé, které volný čas netěší. Ti by řekli: volný čas je vlastně nuda, je to prázdný čas, čas bez obsahu. Kdybychom definovali volný čas jen jako čas bez povinností anebo bez práce (negativně), nemohli bychom k výrazu „volný čas“ přiřadit ani kladné ani záporné znaménko.

### **Samotný čas není ani dobrý ani špatný. Nebo se mýlím? Jak je to vlastně s časem?**

Uvažovat o volném čase nelze dostatečně hluboce, nezamyslíme-li se předem nad tématem času obecně, nad lidskou časovostí. Už pradávna mýtická zkušenost našich předků, bytostně svázaná s agrárními cykly zemědělských prací, vedla k jasnému poznání jedné vlastnosti času: opakování. Čas je vlastně pomyslným kruhem, neustále se točícím ve stále stejném rytmu: jaro – léto – podzim – zima – jaro – léto – podzim – zima... Takový cyklus je naprosto přirozeným pohledem na čas, vycházejícím z přímé zkušenosti a poukazujícím na rozměr přirozenosti: sázet má smysl na jaře, sklízet na podzim. K přírodě a přirozenému času patří rození, tedy doba růstu a zrání, ale také čas sklizně, odpočinku a smrti. Tento pohanský pohled však byl zcela překryt biblickým pojetím, které si představíme podrobněji za chvíli. V tuto chvíli postačuje poukaz na to, že cyklický čas byl nahrazen lineárním.

Svět, jak ho chápe židovsko-křesťanská tradice, není neustálým opakováním téhož, ale má svůj dějinný rozměr. Svět vznikl (byl stvořen), my prožíváme jeho současnou podobu, ale je zde také cíl, konečná spása. Čas se tak dá zobrazit spíše jako linie, jako šipka směřující od minulosti k budoucnosti, odněkud někam. Toto schéma přetrvává i v mysli sekularizovaného člověka, který se od náboženství odvrátil: všimněte si, jak i veškerá politika a ekonomika je založena na příslibech šťastnějších bohatších zítřků, neboť nestačí opakování téhož, důležité je směřování, vývoj, růst. Zdá se, že v některých ideových kruzích až natolik převládla vize neustálého růstu, která však ústí v ekologickou katastrofu a ekonomickou neudržitelnost plýtvání, že se začíná prosazovat i její protiklad, hnutí ne-růstu.

V tomto odstavci jsme chtěli ukázat, že porozumět času nelze v podobě „objektivního poznatku“, protože čas není jen téma přírodních věd, ale je to především téma filosofické. Téma „čas“ se váže na kontextové pochopení světa a místa člověka v něm, jinými slovy na metafyzické předpoklady, tedy na tom, co je za empirickou realitou a vědeckými daty. Chceme-li tedy porozumět času, nutně se dotýkáme našeho individuálního světonázoru, v jehož rámci téma času a lidské časovosti řadíme do porozumění celku našeho života.

Na první pohled se však uvažování o čase může zdát zcela banální – všichni přece víme, že čas je něčím samozřejmým v našem životě: používáme hodinky, diáře, plánujeme svůj čas, ale také jej utrácíme,



prokrastinujeme a může nám protéct mezi prsty. Co je to ale čas? Kde se nachází? Pokud vezmeme zcela vážně fakt, že minulost už není (protože byla) a budoucnost také není (protože teprve bude), zbývá nám pouhá přítomnost jako reálně existující časový rozměr. Jenže: jak je přítomnost vlastně dlouhá? Než vyslovíte třeba „Popokatepetl“, tak budete-li u písmene „a“, prvotní „p“ už bude v minulosti (která není), budoucí „l“ ještě nepřichází (protože ještě není). Je tedy přítomnost tak krátká, že vlastně také není? Z toho by ale vyplývalo, že vlastně čas vůbec není...

Do takovýchto temných zákoutí různorodých paradoxů se dostaneme vždy, když hodláme přijít na kloub něčemu bez uhýbání do povrchních zdání. A to nás může přivádět k údivu a úžasu nad tím, jak to vlastně je. Což je podstata filosofie – tato krásná disciplína není dlouhým seznamem jmen, názvů a letopočtů. Je to velmi živé přemýšlení nad tím, co se jeví jako samozřejmé, ale ve skutečnosti tak zřejmé není. Třeba právě jak je tomu s časem.

Není proto divu, že v celých dlouhých dějinách filosofie, v celé tradici historie myšlení, se téma času objevuje stále znovu. Každý z filosofů, který se tímto problémem zabýval, k němu přistoupil s odlišnou optikou a s jinou výbavou uceleného kontextu svého filosofického systému. My si z nich vybereme pouze několik málo ukázek, ale zajímá-li vás téma hlouběji než na úrovni, kterou zde podáváme, doporučujeme zalistovat v dalších specializovaných knihách, které moudrosti-chtivým studentům dodají hlubší porozumění.

Jeden z největších myslitelů vůbec, Aristotelés, nás obohatil o propojení času a pohybu. Velmi bystře si všiml, že čas je vždy s pohybem nějak propojen. Ale zároveň že čas nelze s pohybem ztotožnit, protože je přeci jenom ještě něčím jiným. A to jej přivedlo k šalamounskému řešení, že pohyb měříme časem a čas pohybem, určují se navzájem. Krásně to vidíme na hodinách, a to snad na všech, které znáte: sluneční hodiny měří čas pohybem stínu, přesýpací hodiny čas odměřují pohybem písku, mechanické hodiny pak zjevně ukazují čas pohybem hodinových ručiček. Takové porozumění času s sebou nese zjevnou charakteristiku: je stále stejný, homogenní, objektivní, na nás nezávislý, svým způsobem mechanický. Jedna hodina je stejná jako druhá, za každých 60 minut se posune ručička hodinek přesně o jeden jediný stejný díl.

Proti tomu asi nebudeme mít vážné námitky, vždyť to přece sami velmi dobře známe. Jenomže je tu nejméně jeden zádrhel: určitě všichni znáte zkušenost, že jedna hodina se neskutečně vleče, zatímco jiná uletí rychleji, než byste chtěli. Nuda versus plné ponoření do aktivity, třeba hry, jsou svědectvím jiné vlastnosti času. Totiž té, která není závislá na fyzikálních veličinách pohybu, ale stává se vnitřním prožitkem. A na toto pojetí se zaměřil jiný z velikánů dějin filosofie, svatý Augustin. Ten je znám mimo jiné slavnou větou: *„Co jest tedy čas? Vím to, když se mne naň nikdo netáže; mám-li to však někomu vysvětliti, nevím.“*

Naštěstí pro nás nezůstal myslitel snoubící filosofické úvahy s křesťanským náboženstvím pouze u otázky a skeptického postoje. Přichází s řešením, které bychom dnes nazvali asi psychologizací času, protože jasně ukazuje, že sjednotit tři roviny času dokáže právě lidská psychika. Tak vlastně není minulost, ale je to přítomnost s pohledem do minulosti, tedy např. současné naše vzpomínání na to, co jsme dělali vloni o prázdninách. Pak je to přítomná přítomnost, vaše momentální čtení tohoto textu. Ale je tu i budoucí očekávání, což však také vlastně není budoucnost, ale přítomné očekávání toho, co bude, třeba současné plánování víkendového výletu. Slavné Augustinovo zvolání tak zakládá zcela novou epochu úvah o čase, kdy vedle aristotelovského objektivně a pozitivisticky vykazatelného pohybu jako míry času se vyjevuje časovost fundovaná duchovně, tedy existenciálně a psychologicky:



*Ano, v tobě, duchu můj, měřím čas! (...) V tobě měřím čas; měřím totiž ten dojem, který na tebe činí věci a který trvá, i když ony minuly. A tento přítomný dojem měřím, ne ty věci, které jej způsobily. Měřím-li čas, měřím tento dojem. Bud' tedy tento dojem jest sám čas, nebo času vůbec neměřím.*

Možných aspektů, kterých bychom si u času a časovosti mohli všítat, je opravdu hodně. Slovník filosofů je pro nás zachovalí ve svých spisech, ale toto není kurz o filosofii času. Toto je téma volného času a jeho možného pedagogického využití. Proto pouze zkratkovitě naznačíme několik dalších možných souvislostí:

- hodnota času může být odlišně vnímána v odlišných kulturních a civilizačních okruzích – třeba konfucianismus neusiloval o žádné nové revoluční změny, ale naopak o podržení historické tradice a jeho ocenění minulosti je srovnatelné snad pouze se stabilitou dynastií starého Egypta; naopak vnímání budoucnosti jako vysoké hodnoty je zcela patrné v křesťanství a jeho učení o spáse; a do třetice radikální důraz na přítomnost je evidentní v buddhismu, neboť jeho podstata spočívá v tom, že činíme vše s plnou pozorností;
- Henri Bergson vnímá, že čas nelze kvantifikovat a zavádí termín „trvání“ jako časové plynutí zachytitelné intuicí, nikoliv rozumem, protože dělitelnost času je patrná až z výsledku dění (jako třeba čára na papíře, nikoliv pohyb čáru uskutečňující): *Čas nevyžaduje, aby byl zřen, ale aby byl žít;*
- Edmund Husserl pak dokazuje, že objektivní čas nemůžeme racionálně vykázat, nemůžeme jej potvrdit a doložit, a proto bychom spíše než o čase měli analyzovat časové vědomí s možnostmi podržení minulého (retence) a předjímání budoucího (protence) v kontinuu zážitkového proudu vyvěrajícího z přítomného teď;
- Martin Heidegger vnímá časovost jako možnost, jak můžeme být prostřednictvím vrženosti minulého a rozvrhování budoucího, s jasnou preferencí být sebou samým, tedy usilovat o autenticitu a nepodléhat neosobnímu tlaku „ono se“, toho, co se dělá, co se říká, co se považuje za úspěch – ale pozor, není to žádné lehké čtení, tento myslitel není čtenářsky snadno přístupný a vyžaduje opravdu vysokou míru koncentrace. Posuďte: *Časovost není vůbec žádné jsoucno. Není, nýbrž se časí. (...) Časovost časí, plodí možné způsoby sebe samé. Ty pak umožňují rozmanitost modů bytí pobytu, především základní možnost autentické a neautentické existence.*
- Jan Patočka svérázným způsobem využívá kategorie času k označení tří druhů existenciálních pohybů, s minulostní orientací na zakořenění a zakotvení ve světě s uspokojováním potřeb, dále na přítomné sebeprojektování v propadnutí instrumentálním činností a do třetice budoucnostní průlom pohybu pravdy a transcendence, otřes dosavadního smyslu založený na péči o duši.

Biblické chápání času se ovšem podstatně liší od uvedených filosofických a náboženských pojetí. Věřící židé – a po nich i křesťané – vycházejí z víry, že „autorem“ světa je Bůh, kterého někteří ztotožňují s Aristotelovým „prvním hybatelem“. Pro věřící židy, křesťany, ale i muslimy stvoření „vytváří samotnou realitu času a zahajuje dějiny, které se chápou jako cesta k nějakému společnému cíli všech stvořených bytostí.“ Čas tedy není žádnou autonomní silou, naopak se váže k situaci člověka a k jeho náboženskému určení. Není náhodou, že se v první kapitole Bible (Geneze 1) nazývají slunce a měsíc, podle nichž se určuje čas, „svítílnami“. Čas ve Starém zákoně nebyl chápán jako kruh, ale spíše jako

rytmus, který se *neopakuje*, ale otvírá se novému, nekonečným možnostem nových zjevení Božích v dějinách. Italský psycholog a filosof Mario Pollo vyjadřuje biblickou naději takto:



*Biblický člověk není odsouzen k nekonečnému opakování a k nevyhnutelnému střídání pozitivního a negativního, dobra a zla, ale je na cestě, postupuje směrem ke spáse a k dokonalosti.*

Bible připomíná člověku velmi jasně časovou dimenzi jeho života. Již na začátku Bible čteme napomenutí: „Prach jsi a v prach se navrátíš“ (Gn 3,19b). Kromě lineárního pojetí času (začátek a konec života) můžeme v Bibli sledovat i pojetí cyklické, které odkazuje na místo člověka v přírodě, jako např. v žalmu 104 (v. 22–23). Tváří v tvář lidské konečnosti vyniká ovšem význam toho *pravého okamžiku*, který by měl člověk využít. Pro označení času v tomto smyslu se pak v Novém zákoně užívá řecké slovo *kairos*, na rozdíl od *chronos*, což vyjadřuje *čas, který plyne*. Myšlenka *příhodného času* je hezky ilustrována básní z biblické knihy Kazatel dle staročeského překladu Bible kralické:



- *Všeliká věc má jistý čas, a každé předsevzetí pod nebem svou chvíli.*
- *Jest čas rození i čas umírání, čas sázení a čas vykopání, což vsazeno bývá;*
- *Čas mordování a čas hojení, čas boření a čas stavení;*
- *Čas pláče a čas smíchu, čas smutku a čas proskakování;*
- *Čas rozmítání kamení a čas shromažďování kamení, čas objímání a čas vzdálení se od objímání;*
- *Čas hledání a čas ztracení, čas chování a čas zavržení;*
- *Čas roztrhování a čas sšívání, čas mlčení a čas mluvení;*
- *Čas milování a čas nenávidění, čas boje a čas pokoje.*

Pro biblické chápání času je významná *historicita* každého jednotlivého lidského života, tedy jeho zasazení do dějinných souvislostí. Dějiny lidí i celých národů tak představují drama: stávají se dějinami výher a proher, neštěstí a záchrany. Podle Bible je člověk svobodnou bytostí. Člověk ovšem této svobody zneužívá (hřeší), a tak se vytrhuje z harmonie se Stvořitelem. Bůh pak člověku stále znovu dává příležitost k této harmonii nově dospět. Taková je víra ortodoxních židů. Křesťané navíc věří, že konečná záchrana lidstva (spása) se již začala realizovat narozením, smrtí a zmrtvýchvstáním Ježíše z Nazareta.



S kolegyněmi a kolegy uvažujte nejprve o čase jako takovém (k jakému pojetí času se přikláníte) a poté se pokuste vyměnit si názory na to, co pro vás znamená volný čas.

## 2.1.2 Scholé a volný čas



Vraťme se k volnému času. Víte, že se česky tento pojem začal užívat asi až ve 20. století? Zkuste přijít na to, proč. A jaké je původní slovo, které se užívalo dříve než „volný čas“?

V pochopení významu volného času nám pomohou cizí jazyky. V některých jazycích (např. angličtina nebo francouzština) se běžně nepoužívá doslovný překlad českého výrazu „volný čas“ (free time, gratuit temps), ale spíše jedno jediné slovo – anglické *leisure* [ˈleɪzə] nebo francouzské *loisir* [lwaʒiʁ]. Ovšem i v češtině, němčině anebo ruštině najdeme ekvivalent k tomuto slovu: *prázdeň* – *Muße* – *dosug*. Toto slůvko ale nemá s časem téměř nic společného. Co označuje dnes a co asi označovalo kdysi?

Podoba tohoto slova v moderních jazycích odráží hodnocení toho, co člověk dělá, když nemusí vykonávat svoje povinnosti. Zatímco v angličtině je možné říci, že „leisure is pleasure“ (potěšení), v němčině se slovo *Muße* stalo spíše synonymem zahálky, české slovo *prázdeň* zase připomíná prázdný prostor. Chceme-li se tedy dostat k původnímu smyslu tohoto slova, musíme se vrátit o mnoho století nazpět, do antického Řecka. Tam slovo mělo slovo *scholé* specifický význam.

Nejnámějším Aristotelovým citátem o významu *scholé* je výrok z Etiky Nikomachovy (X,7,1177b), který můžeme volně přeložit asi jako „namáháme se, abychom získali *scholé*“. Stav nazývaný *scholé* je podle Aristotela předpokladem „vydařeného života“ (eudaimonie). Aby se člověk stával více člověkem a jeho život se „vydařil“, musí mít určitou volnost ducha, která vzniká díky *scholé*.

*Scholé* (německy *Muße*) můžeme ve smyslu aristotelské tradice spolu s filosofem Josefem Pieperem definovat jako postoj neaktivity, klidu, mlčení:



*Scholé je postoj přijímajícího vnímání, nazírajícího kontemplativního ponoření se do jsoucna. Nadto je ve scholé něco z radostné nemožnosti pochopit, z uznání tajemného charakteru světa, ze síly slepé důvěry, která umí nechat věci jejich běhu.*

Radim Palouš chápe *scholé* jako předpoklad výchovy. Přitom používá pro výchovu řecké slovo *paideia*, kterou chápe jako *pohyb uvnitř člověka, obrat, metamorfózu lidství*. Toto pojetí navazuje na myšlenku Komenského „všenápravy“ (obrácení k ctnostnému životu). Pokud tedy spolu s Komenským a Paloušem považujeme za cíl výchovy *změnu směřující k Dobru*, pochopíme dobře i Paloušova slova o významu *scholé*:



*Scholé je příležitostí pro paideia a dostavuje se jako dar, jako průnik slunce do temnot, v nichž se člověk pohybuje. ... Scholé se vsouvá do zaneprázdněnosti a v rámci scholé může nastoupit paideia.*

Tuto větu můžeme interpretovat v našem běžném jazyce asi takto:



*V okamžicích, kdy neprodukujeme, ale spíše nasloucháme a vnímáme (scholé), mohou probíhat podstatné změny našeho myšlení a chápání světa, které označujeme jako „výchova“ (paideia). Tato příležitost (scholé) je darem, tedy nelze vyprodukovat; je současně i úžasným překvapením, tak jako průnik slunce do temnot... Scholé je tedy vytržení z neustálé vytiženosti, které umožňuje změnu lidského srdce.*

My však bezpochyby souvislosti *scholé* s výchovou vnímáme i v jiném kontextu než se starořeckou *paideia*. Nebo ne? Slyšíte ozvěnu staré řečtiny i v českém slovu „škola“? Pak slyšíte správně, protože *scholé* právě ve významu prázdna, volna, neděláním (nikoliv však zmiňované zahálky) bývalo podmínkou toho, aby se člověk mohl věnovat něčemu nepraktickému, např. rozvíjení moudrosti neuplatnitelné na trhu, tedy filosofování. Ostatně, slovo samé obsahovalo význam nejenom prázdny chvíle a oddechu, ale také rozhovoru a přednášky, tedy odtud školy. Jak však došlo k přesunu významu pojmu škola od radostného odpočinku a prázdny k paralele zaměstnání či dokonce roboty? Známy lingvista Vladimír Šmilauer to podává takto:



*Pochopení se nám podstatně ulehčí, když si uvědomíme, že řecká škola nebyla zprvu nutným zlem pro mládež, nýbrž ušlechtilou duševní potěchou a zábavou pro ty, kdož měli dosti prázdny k tomu, aby se mohli oddávat svým duchovním sklonům. To se změnilo již v době antické, a proto už v II. stol. po Kr. měl gramatik Festus za nutné vykládat, že „školy nemají své jméno podle nečinnosti a úplné prázdny, nýbrž proto, že se hochům má dostat prázdny od ostatních věcí, aby se mohli věnovat svobodným studiím“.*

Vraťme se tedy k původnímu významu pojmu *scholé*. Kdy a jak má soudobý člověk šanci dosáhnout tohoto kýženého duševního rozpoložení?

V dnešní době navrhovat prázdny jako lék na sociální i duchovní neduhy se může jevit jako bláhové. Vždyť přece heslem současnosti je výkon, zaměstnání přinášející nejenom obživu, ale také sociální prestiž, chvat a spěch, multitasking a využití každé volné chvíle k produkci a aktivnímu konání. Nic proti tomu, práce může být bezpochyby seberealizační aktivitou a dokonce i zde lze nacházet nejenom zadostiučinění, ale také prožitkové stavy, obdobné antickému *scholé*. Je to třeba zážitek plynutí, *flow*, plné ponoření do aktivity pracovní či herní, kdy jsou dostatečně náročné úkoly plně v souladu s našimi schopnostmi a dovednostmi. Takové opojení přináší efektivní práce i ušlechtilá zábava, vyznačující se plným prožíváním přítomnosti. Pokud však zvítězí činnost samotná, nedbající smyslu aktivity samé, pokud soustředění dostane na frak od roztržitosti a náš duch není přítomen činnosti samotné, neboť stále odbíhá někam jinam, je to znak toho, že se sice namáháme, ale nezískáváme Aristotelem ceněné *scholé*. Protože všeho moc škodí. Stres pramenící z nemožnosti být neustále online je skutečně zhoubný a nesmyslný. Aktivita by měla být střídána nikoliv pasivitou, ale spíše spočíváním, opravdu prázdny, nikoliv prázdny. Naše kultura se však prázdny děsí. Necháváme se přehlcovat nepodstatnými detaily, což nás vede k roztržitému těkání, zbavujeme se schopnosti soustředění. Neumíme prodlévat v tichu sami se sebou, bojíme se pomalosti, takže prahneme po neustálém přetížení z obavy, že nám něco uteče, neklid nás žene ke spěchu. Dokonce ani číst už neumíme tak, abychom se dokázali nad čteným textem zamyslet a reflektovat jej – kdo tráví hodně času na

internetu, má tendenci k „horizontálnímu“ čtení titulků a shrnutí, rychlému překliknutí někam jinam, k povrchnímu poskakování v digitálních médiích. Šíře dostupných informací, která je naprosto nepředstavitelná, nás zbavuje dovednosti úsudku, reflexe, kladení otázek, zkrátka omezuje schopnosti našeho „vertikálního“ čtení a rozumění do hloubky, třeba knihy. Informační dieta, omezení elektronické záplavy a vybírání si kvality tak může být jedním ze znaků *scholé* v digitálním věku, protože kvalita hloubky je nadsazena nad informační kvantitu šíře. A netýká se to jenom četby, ale také vizuálních návyků: sledovat staré filmy je pro mnohé mladé utrpením, protože se tam „nic neděje“ a je to pomalé, utahané a zdouhavé. Propadli jsme hektičnosti a krátkému obsahu reklam a klipů, diváci vyžadují rychlý střih a spád, dramatické zvraty a přepínání z jednoho programu na jiný, nedokáží sledovat delší dějové linie. Zrychlování vede ke ztrátě obsahu, ke ztrátě orientace v problematice, ke ztrátě schopnosti reflexe a hlubšího přemýšlení. I v politice a publicistice se vyžadují online reportáže a informovanost současná procesům rozhodování. Tak ale nutně dochází k chybám a neporozumění, protože mizí čas nezbytného zrání.

Bez volnosti, bez oné zdánlivé ztráty času totiž nemůže ani kreativita přijít ke svému naplnění, protože bez kýženého nicnedělání se nemůžeme ponořit do hloubky idejí, sebereflexe vlastního chování, ani hledání alternativ možných řešení. Slovy Ulricha Schnabela: *Zahálka není jen nečinnost a odpočinek, ale může nabýt nejrůznějších forem – může jít o inspirující rozhovor nebo o hru, při které zapomeneme na všechno ostatní, o výlet nebo muzicírování, dokonce i o práci – zkrátka momenty, které jsou hodnotou samy o sobě a které nepodléhají moderní logice neustálého zhodnocování.* Pokud si navíc uvědomíme, že úvodní slovo „zahálka“ je českým překladem původně německého „Muße“, vnímáme, že překladatel měl zvolit vhodnější slovo, zřetelněji odkazující k významu starořeckého *scholé*.

Vedle ponoření se do *flow* v průběhu atraktivní aktivity je zapotřebí i dalších neproduktivních činností, kterých si naše racionální a na výkon zaměřená společnost příliš necení. Třeba meditace či aktivní imaginace, denní snění a další způsoby a techniky, jak „přepnout“ z rozumu čísel a slov spíše do obrazů a emocí, do vnímání potřeb vlastního těla. Dokonce i příležitostné nicnedělání v plném slova smyslu je blahodárné – nejenom pro duševní zdraví, ale ba i ke zvýšení či udržení pracovního nasazení, schopnosti soustředění a zvýšení kreativity. Tato specifická časovost totiž není o počtu volných hodin, ale o životním postoji.

Jednou z cest k dosažení *scholé* je *slavení svátků*. Svátky měly původně náboženský a rituální charakter. Ve všech kulturách přinášely vytržení ze stereotypu všedního dne. Byly příležitostí k tomu, aby se člověk *zastavil a přemýšlel*. Samotné rituály naopak sloužily k tomu, aby člověk nezůstal v klíčových okamžicích života sám a mohl se opřít o komunitu, v níž žil (obec, široká rodina, církev). Současně si vyprošoval před významnými životními mezníky „pomoc shůry“ (používáme úmyslně tento obecný výraz, protože v každém náboženství mělo toto úsilí o získání této pomoci jinou formu i jiný obsah). O některých svátcích dočasně přestala platit pravidla všedního dne: podřízení si mohli dělat legraci z nadřízených, často se tolerovalo o svátcích sexuální chování, které bylo za normálních okolností odsuzované. V čas svátků přestal platit běžný řád, byl nahrazen na jedné straně určitým chaosem, na druhé ověřenými rituály. Po svátcích se život vrátil opět do zajetých kolejí.

Pokud se svátky prožívaly ve smyslu židovského šabatu (sabat, soboty) měly výrazně rodinný a sociální charakter. Ve způsobu slavení na židovskou sobotu navázala křesťanská neděle, která v sobě zahrnuje jak péči o sebe a svou duši, tak o vztahy k Bohu a bližním. Židovské a křesťanské svátky byly spojeny s příkázáním svátečního klidu (3. příkázání Desatera: Pomni, abys den sváteční světil). Měly



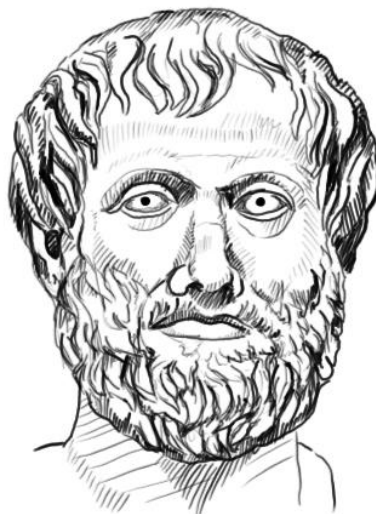
se tedy stát pravým opakem neustálého shánění a obstarávání, které je spojeno s těžkou prací nutnou pro přežití.

Ovšem novodobý *volný čas* měl jen málo společného s antickým *scholé* anebo křesťanským *svátkem*. Výrazu volný čas se začalo užívat jako protikladu k pracovní době. Nejprve to byl čas potřebný k odpočinku, dnes je to pro mnoho lidí čas, v němž si kompenzují to, co jim ve společnosti zaměřené na výkon schází. Paradoxně vzniká situace, kdy lidé, kteří si stěžují na množství práce, nakonec neví, co s volným časem. Velmi silně se to například projevilo při první vlně pandemie nemoci COVID-19.

Navíc pro lidi v průmyslově vyspělých zemích stačí k relativnímu blahobytu, když jsou v práci jenom 34 hodin v týdnu, takže mnohé firmy zkouší přecházet z pětidenního na čtyřdenní pracovní týden. Podobně uvažují ekonomové, kteří hledají alternativu ke stále rostoucí výrobě produktů, které ve skutečnosti nikdo nepotřebuje a nevyužije (post-growth society).

Úkolem pedagogů volného času ve 21. století tedy nebude ani tak zaplnit dětem „smysluplně“ volný čas, ale spíše naučit široké vrstvy obyvatelstva, aby si lidé vážili také té práce, kterou dělá člověk doma nebo která není honorovaná – a především, aby v ní našli smysl.

## Osobnosti



Aristotelés (384–322 př. n. l.).

Zdroj: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps14/phil/web/images/busty/10\\_Aristoteles.jpg](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps14/phil/web/images/busty/10_Aristoteles.jpg)

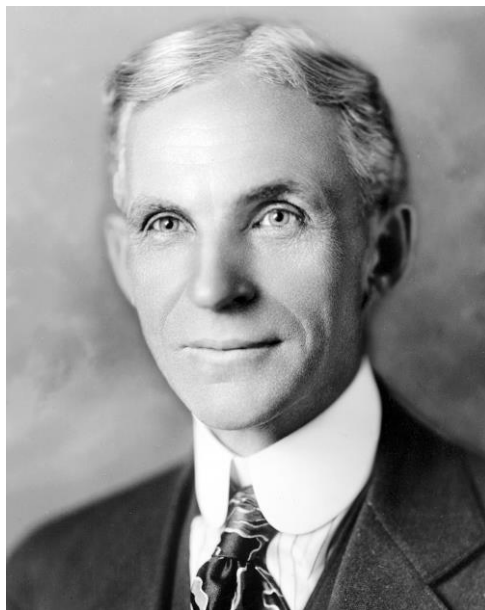
Aristotelés (384–322 př. n. l.) byl řecký filosof, žák Platóna, založil v Athénách asi v r. 335 př. n.l. vlastní školu Lykeión, která byla vybavena vlastní knihovnou a učebními pomůckami. Po smrti Alexandra Velikého ho obvinili z bezbožnosti a uznali vinným. Odešel do vyhnanství do Chalkidy na Euboiu, kde také zemřel.



Jan Ámos Komenský (1592–1670).

Zdroj: [https://87a03797da.cbault-cdnwnd.com/4268ed631c48de82aaa8025efa01d0b9/system\\_preview\\_detail\\_200000096-e9757ea6fb-public/Jan%20Amos%20Komensk%C3%BD.jpg](https://87a03797da.cbault-cdnwnd.com/4268ed631c48de82aaa8025efa01d0b9/system_preview_detail_200000096-e9757ea6fb-public/Jan%20Amos%20Komensk%C3%BD.jpg)

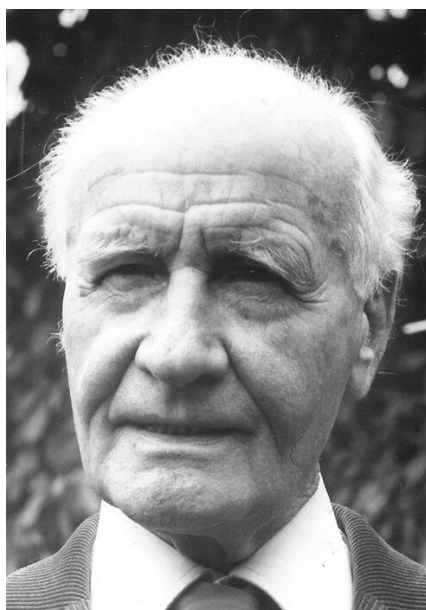
Jan Ámos Komenský (1592–1670) byl českobratrský teolog (studoval v Herbornu a Heidelbergu), později exilový biskup Jednoty bratrské (Lešno 1632); byl činný také v řadě evropských zemí, kde pomáhal budovat školství.



Henry Martin Ford (1863–1947).

Zdroj: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d9/Henry\\_ford\\_1919\\_%28cropped%29.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d9/Henry_ford_1919_%28cropped%29.jpg)

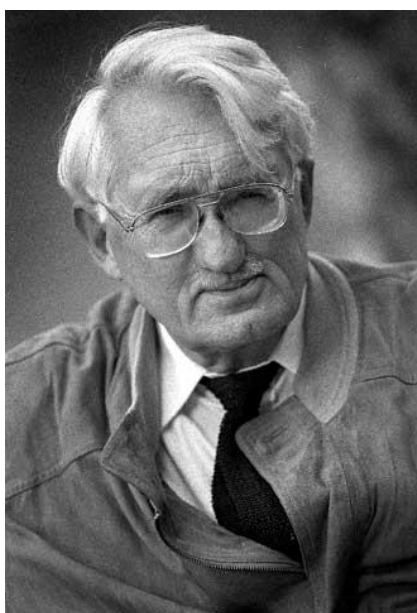
Henry Martin Ford (1863–1947) byl americký podnikatel, průkopník automobilového průmyslu a zakladatel firmy Ford, přišel koncem 19. století s názorem, že více volného času dělníkům pomůže k lepšímu zdravotnímu stavu, větší výkonnosti a lepšímu vztahu k práci.



Josef Pieper (1904–1997).

Zdroj: <https://voegelinview.com/wp-content/uploads/2020/11/josef-pieper.jpg>

Josef Pieper (1904–1997) byl německý filosof, navazující na scholastiku. Ve svém díle *Muße und Kult* se zabývá významem *scholé* (něm. Muße) pro současného člověka. Kontemplaci chápe jako určitou formu poznání.



Jürgen Habermas (nar. 1929).

Zdroj: <https://contemporarythinkers.org/jurgen-habermas/wp-content/uploads/sites/39/2012/08/Habermas.jpg>

Jürgen Habermas (nar. 1929) je německý filosof a sociolog, který ve svém díle navazoval na tzv. frankfurtskou školu. V roce 1958 pozoroval chování dělníků továrny Ford v Hamburku a publikoval zjištění o vlivu monotónní práce na prožívání volného času: čím méně byli dělníci spokojeni v práci, tím více svůj výdělek věnovali povrchní zábavě.



Horst Opaschowski (nar. 1941).

Zdroj: <https://www.publicrelations-germany.com/wp-content/uploads/2013/10/Prof-Dr-Horst-W-Opaschowski-600x600.jpg>

Horst Opaschowski (nar. 1941) je německý pedagog a futurolog, který byl společně s W. Nahrstedtem tvůrcem vysokoškolského oboru *Freizeitpädagogik* [pedagogika volného času]. Na jeho pojetí pedagogiky volného času u nás navazovali v minulosti Hofbauer a Vážanský. V současné době se Opaschowski věnuje spíše tématům jako je *udržitelnost a rodina*, a to z hlediska etiky a politiky.



Radim Palouš (1924–2015).

Zdroj: <https://imagebox.cz/osobnosti.cz/foto/radim-palous/radim-palous.jpg>

Radim Palouš (1924–2015) byl český filosof a pedagog; v letech 1990–1994 zastával úřad rektora Univerzity Karlovy. Tématem jeho výzkumu byl především odkaz Komenského. V roce 1977 podepsal

Chartu 77 a byl komunistickým režimem perzekuován. Vytvořil významná díla v oblasti filosofie výchovy, v nichž navazoval jak na antické autory, tak na svého učitele Jana Patočku (1907–1977). Ve svých dílech se zabývá smyslem a cílem výchovy, mezi jiným také pojmy *paideia* a *scholé*.



Zamyslete se nad tím, jaký význam má pro vás volný čas, a jak často věnujete čas „přemýšlení o životě“. Toto přemýšlení se může stát tématem diskuze s vašimi kamarády. Zajímavé výsledky diskuze si запиšte.

### 2.1.3 Pedagogika volného času a její různá pojetí

Zatímco do roku 1989 se v české literatuře objevoval pojem *pedagogika volného času* sporadicky, začal po roce 1989 postupně vytlačovat výraz „výchova mimo vyučování“, který do té doby běžně užíval jako označení pro pedagogickou činnost, která probíhala buď ve škole – ve školních družinách a školních klubech – anebo mimo školu, a to převážně v rámci *domů pionýrů a mládeže*, které se v roce 1990 přejmenovaly na *domy dětí a mládeže*.

Z těchto historických souvislostí vyplývá, že činnost pedagogů volného času byla chápána u nás zcela jinak než v západních zemích. Zájmové vzdělání, které bylo v době socialismu hojně finančně dotováno, se realizovalo na Západě spíše v rámci spolků, oddílů a jiných sdružení. Pokud tedy mluvíme na Západě o *výchově související s volným časem*, kterou se zabývá *pedagogika volného času* (Freizeitpädagogik) anebo o *mimoškolních aktivitách* (after-school activities), vždy se jedná o činnost sociálně zaměřenou, tedy o *nabídky obce, státu, církve nebo neziskových organizací*, jejichž cílem je doplnit nabídku prožívání volného času také těm, kdo si nemohou dovolit (anebo „neumí“) využívat komerčních nabídek anebo se sdružovat ve spolcích a oddílech. Zvláštní kategorii tvoří v této souvislosti *odpolední aktivity škol*, podobné našim družinám anebo školním klubům.

Po roce 1989 se v ČR začal používat pojem *pedagogika volného času* jako označení *teorie výchovy mimo vyučování*. Vznikla profese *pedagoga volného času*, který nabízí a realizuje volnočasové aktivity pro děti, mládež i dospělé, a to s edukačním záměrem. Většina odborníků se snaží dodržet vědecký jazykový úzus a užívat pojem *pedagogika volného času* pouze pro vědeckou disciplínu; praxi pedagogů volného času naproti tomu nazývají *výchova ve volném čase*. Tím se ovšem zastírá skutečnost, že edukační působení související s volným časem nelze zúžit pouze na „výchovu ve volném čase“, tedy jen na využívání volného času jako času, v němž se realizuje pedagogické působení.

Pedagogika volného času se totiž – podle slov Břetislava Hofbauera – zabývá také *výchovou k volnému času* (education for leisure) a *výchovou skrze volný čas*, přesněji řečeno skrze volnočasové aktivity (education through leisure).

Pokud chceme mluvit o výchově „skrze volný čas“ (education through leisure), máme tím na mysli výchovný dopad volnočasových činností, který je způsoben přímo těmito aktivitami, tedy jejich náročností, případně okolnostmi, v nichž probíhají, a to alespoň v určité fázi bez působení pedagogů.

Zdá se, že dosud opomíjíme *výchovu k volnému času* (education for leisure), jejímž cílem je dosažení *volnočasové kompetence*. Tento pojem ovšem není definovaný jednoznačně. Setkáváme se s ním především v souvislosti s reedukací lidí, kteří z nějakého důvodu (zranění, nemoc, hendikep) nemohou mít takový požitek z volnočasových aktivit, jako lidé zdraví, bez postižení. Pro reedukaci těchto osob

jsou vyvinuty specializované programy, rozšířené zejména v USA. Jiní odborníci tímto pojmem (leisure literacy) označují spíše naučené dovednosti týkající se hry a jiných volnočasových aktivit, které si musí člověk osvojit, aby mu zvolené aktivity přinášely uspokojení. Vedle těchto – poněkud technických – pojetí volnočasové kompetence existuje ještě další pojetí, které ji chápe jako rozvinutou schopnost *prožívat život ve vnitřní svobodě*, nezávisle na vlivu médií, reklamy a konzumu. Toto pojetí prosazovali Opaschowski a Nahrstedt. Zdá se, že je stále aktuální.

V soudobých českých pedagogických diskusích se však začíná čím dál více zabydlovat také termín *neformální vzdělávání*. Narážíme tak na diferenci výchova – vzdělávání, která bývá v zahraničních zdrojích setřena svázáním jejich obsahů do jediného termínu, *education*. Proto se také v češtině objevuje výraz *edukace* jako pedagogické označení jak výchovných, tak vzdělávacích cílů i aktivit. Dnes se neformální vzdělávání stává žhavým tématem usilujícím o možnou proměnu z pojetí náplně volného času do uznané podoby doplňující školní edukaci o nová témata, formy i prostředky, jimiž lze rozvíjet nejenom klíčové kompetence. Pedagogika volného času tak musí i nadále zápatit o přesnost výrazu a významu popisované reality. Ukažme si to na příkladu určitého výseku výchovy – ale také vzdělávání – ve volném čase, který se nazývá pedagogikou zážitku, resp. v zavedeném a ne zcela přesném pojmenování *zážitková pedagogika*. Tato disciplína se pokouší o teoretickou deskripci či analýzu jak výchovné dimenze, *holistické výchovy*, tak její vzdělávací dimenze, *učení prožitkem*.



*Holistická (celostní) výchova = záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince i skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě, obvykle s jejich reflektivním převedením ve zkušenost. (Jirásek, 2019, s. 19)*

*Učení prožitkem = specifický způsob získávání a předávání zkušeností, návyků, dovedností, znalostí a hodnot skrze vlastní prožitek účastníků v hrách, modelových situacích či reálných výzvách. Využití celé škály metod a technik při zprostředkování nejrůznějších obsahů a cílů účastníkům prostřednictvím jejich vlastního prožitku na akcích s výchovně vzdělávacími ambicemi. (Drahanská, 2020, s. 235)*

Přestože se jedná o termíny, které teprve v tomto tisíciletí usilují o zavedení do odborné terminologie, jejich obsah je pevně svázán se specifickou částí výchovy ve volném čase, totiž s tradicí výchovy v přírodě. Česká společnost je na tento styl prožívání mimořádně bohatá – zakořenily u nás všechny podstatné světové organizace (jako skauting či woodcraft), ale vznikly také specificky české podoby (turistika, tramping, foglaring). Na tyto ideje i formy osobnostního rozvoje z přelomu 19. a 20. století navázaly po druhé světové válce projekty tábornických škol, experimentálních akcí (zejména proslulý Gymnasion), ústící v činnosti Prázdninové školy, která právě možnosti využívání prožitkových situací pro pedagogické cíle dlouhodobě rozvíjí a metodicky zachycuje.

Mezi základní výchovné prostředky patří přírodní prostředí, které není pouhou kulisou, ale je uznáno za zřetelný zdroj působení, vedoucích od digitální virtuality k přirozené realitě. Ale také nejrozmanitější fyzicky a psychicky náročné činnosti (pohybové, tvořivostní, herní, diskusní aj.), jimiž se rozšiřuje *zóna komfortu*, neboť při vykročení ze známého a odzkoušeného do nového, pocitově nebezpečného a nejistého, se teprve můžeme něčemu novému přiučit. Jednotlivé programy jsou



uspořádány do vzájemně provázaného kontextu dle principů dramaturgie. Silný prožitek je cíleně nejenom vyvoláván, ale také metodicky zpracováván prostřednictvím procesů reflexe a tím je převáděn ve zkušenost uplatnitelnou i v jiných osobních i sociálních situacích. Ona celost z názvu *holistické výchovy* poukazuje mj. na to, že takové projekty zasahují celou osobnost, totiž tělesné, duševní, sociální i spirituální dimenze lidského způsobu bytí. Dnes velmi rozšířené hnutí *adaptačních kurzů*, umožňujících bližší vzájemné seznámení a týmové stmelení např. skupiny nastupující do prvního ročníku středních škol, využívá právě těchto poznatků a stalo se tak zřetelným prostředníkem mezi výchovou ve volném čase a školním vzděláváním.

Rostoucí význam volného času vyžaduje, aby pedagogové přehodnotili svoje edukační cíle. Pokud pro člověka industriální doby bylo nutné zapojit se do „pracovního procesu“, v rámci něhož se vytvářely nové hodnoty, v dnešní době, kdy se nejvýznamnější události v životě člověka odehrávají mimo pracovní dobu, je nutné naučit se svobodně zacházet nejen s „volným časem“, ale i s celkovým „životním časem“.

Žijeme ve světě, který se již nevyznačuje dichotomií pracovního času a volného času, jako tomu bylo v dobách industrializace. Pedagogové volného času jsou jak nadšení amatéři pracující na bázi dobrovolnictví, tak profesionálové, nalézající v této atraktivní oblasti pedagogiky prostředky ke své obživě. Přesun pracovní síly od zemědělství přes průmysl k současnému rozvoji služeb umožňuje proměnu vnímání práce ze zaměstnání k naslouchání vnitřnímu hlasu, k naplnění životního poslání. V takovém nastavení nejsou pracovní a volný čas protivami, ale příležitostí osobnostního rozvoje, využitím *disponibilního času*. Ne každý okamžik našeho života je zcela volný a libovolně k dispozici, být se realizuje v době prázdnin či dovolené. Ne každá činnost realizující individuální povolání je namáhavou prací, ale může být i zábavou, *flow*, pokračováním v tradici *scholé*.

## 2.1.4 Závěr a literatura



### Seznam použité a doporučené literatury

#### Podkapitola "Čas v dějinách a v lidském životě"

- Augustinus, A. (1990). *Vyznání*. Praha: Kalich.
- Bergson, H. (1947). *Čas a svoboda: o bezprostředních datech vědomí*. Praha: Jaroslav Samec.
- *Bible svatá, aneb, Všecka svatá Písma Starého i Nového zákona: podle posledního vydání kralického z roku 1613* (2007). Praha: Knižní klub.
- Floss, K. (1992). *Čas, dějinnost a Aurelius Augustinus*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Heidegger, M. (1996). *Bytí a čas*. Praha: OIKÚMENÉ.
- Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál.
- Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)* (pp. 126–146.). Praha: Portál.
- Kaplánek, M. (2017). *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál.
- Pollo, M. (2004). *Animazione culturale*. Roma: LAS.
- Sokol, J. (2004). *Čas a rytmus*. Praha: Oikoymenh.

- Svobodová, Z. (2023). *Svobodný čas*. Praha: Karolinum.

#### Podkapitola "Scholé a volný čas"

- Kaplánek, M. (2017). Volný čas a jeho význam ve výchově. Praha: Portál.
- Palouš, R. (1991). Čas výchovy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Pelcová, N. (2010). Vzorce lidství. Praha: Portál.
- Pieper, J. (2017). Volný čas a kult. Trnava: Trnavská univerzita, Filozofická fakulta.
- Schnabel, U. (2014). Umění zahálky aneb rozkoš z nicnedělání. Podlesí – Slavonice: Dauphin.
- Šmilauer, V. (1944). Etymologická procházka po škole. Naše řeč, 28(1), 1–8.
- Vážanský, M. (2001). Základy pedagogiky volného času. Brno: Print-Typia.

#### Podkapitola "Pedagogika volného času a její různá pojetí"

- Dražanská, P. (2020). Učení prožitkem: Jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku. Račice: Petra Dražanská.
- Hofbauer, B. (2004). Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál, 2004.
- Jirásek, I. (2019). Zážiteková pedagogika: Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase). Praha: Portál.
- Kaplánek, M. (2022). Volný čas dětí staršího školního věku. České Budějovice: Nakladatelství Jihočeské univerzity.
- Pávková, J. a kol. (2002). *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha: Portál.



#### Formulujte samostatně co nejstručnější odpovědi na tyto otázky:

- Jaká jsou pohledy na čas v dějinách filosofie? Vyberte minimálně tři.
- Jak byste definovali rozdíl mezi starověkým „scholé“ a dnešním volným časem?
- Vysvětlíte vznik pedagogiky volného času v ČR a přibližte podobné studijní obory ve světě, včetně jejich rozdílných tematických zaměření.



## 2.2 Proměna volného času: technologická akcelerace

Markéta Košatková



### Časová náročnost

Čas potřebný pro prostudování kapitoly je 120 minut.



### Výstupy učení

Cílem této kapitoly je **reflexe** podob trávení volného času v kontextu technologií. Toto zamyšlení vám může přinést zaměření na dynamiku změn, které jsou nezastavitelné a přináší zcela nové sociální výzvy, ale především také možnosti. Po prostudování této kapitoly budete rozumět klíčovým pojmům a budete se orientovat v možnostech a limitech, které nám technologie ve volném čase přinesly.



Přemýšleli jste někdy, jak vnímáme čas? Jak je možné, že někdy nám den, týden či měsíc uteče jako rychlý proud řeky a jindy máme pocit, že se čas vleče jako nekonečné klubko vlny? V zážitkové pedagogice hovoříme o konceptu **flow** (plynutí), který představil Csikszentmihalyi. Jedná se o stav ponoření se do určité činnosti, který pro naše vědomí rozměňuje vnímání času. Čas je vždycky stejný, ale naše vnímání se proměňuje. Proměňuje se na základě individuálních zájmů, sociálních a kulturních interakcí, životní situace či technologií a médií. Právě technologickou akceleraci budeme v této kapitole reflektovat a hledat spojitost s trávením volného času a proměnou individuálního i kolektivního jednání.



### Struktura a organizace textu

Text je dělen do 5 pasáží, které na sebe navazují. První část představuje proměnu vnímání času a digitální r-evoluci s jejími sociálními důsledky v každodennosti. Navážeme částí o rozmanitosti volnočasových aktivit, které jsou organizovány za pomoci technologií. Následně budeme diskutovat proměnu prostoru a principy virtuálních světů. Dále představujeme vliv technologií na osobnost a identitu člověka. Kapitola je uzavřena možnostmi virtuální reality (nejen) v edukaci.

V textu budeme volně pracovat s pojmy jako je *virtuální, digitální a online*. Budeme jimi referovat na prostor vytvořený technologiemi, který je v kontradikci k prostoru fyzickému / reálnému. Zároveň si ukážeme, že dichotomie virtuálního a fyzického světa představuje v současnosti značně

nedokonalý myšlenkový model. Tento model totiž nedokáže vystihnout aktuální hyperpropojenost těchto dvou světů.

Hovoříme-li v textu o technologiích, máme na mysli především chytré telefony, sociální sítě, online média, ale také celé virtuální světy, jako je **metaverz**<sup>4</sup>. Technologie podnítily vznik nových forem trávení volného času a také proměnu sociálních interakcí a vztahů, což akcentuje technologický determinismus. Ten částečně přeceňuje roli technologií ve společnosti a opomíjí roli dalších faktorů (např. kultury). V rámci našeho výkladu si však vypůjčíme právě tuto limitovanou optiku, abychom mohli lépe demonstrovat proměny v sociální oblasti, především ve způsobu trávení volného času. Jazykem metafory si baterkou přisvítíme na oblast technologií, čímž pro nás nutně jiná oblast zůstane v částečné tmě.

## 2.2.1 Digitální r-evoluce: Čas a život na rozhraní



### Klíčová slova

Sociální konstrukce času, časová orientace, časový rámeček, časová fragmentace, onlife, společná samota, kyber cukry

Čas můžeme v jedné rovině chápat jako objektivní fyzikální veličinu. Pro sledování času byl zásadní například vznik mechanických hodin. Ty umožnily v různých podobách již od středověku vnímat čas zcela novým způsobem (rovnoměrné rozložení na dny, hodiny, minuty a sekundy). Právě tato strukturalizace času pomohla při vzniku moderních institucí, založených na sociálních interakcích, jako je škola či práce, ve kterých je časová synchronizace mezi zapojenými aktéry klíčová.

V sociálních vědách není čas pouze neutrální veličinou, nýbrž univerzálním rámcem, který umožňuje strukturovat lidské činnosti. S časem budeme v tomto textu pracovat jako se sociálním konstruktem, který je utvářen a tvarován interakcemi, kulturou a v posledních dvou dekadách stále více i technologiemi. Pro pochopení vnímání (nejen volného) času bude zapotřebí více se podívat na interakce s ostatními lidmi (a věcmi) v konkrétním kontextu. Zde nám může být nápomocný přístup symbolického interakcionismu, který hledá význam chování skrze interpretace interakcí (Blumer, 1969).

Vnímat, strukturovat a chápat čas můžeme prostřednictvím **časové orientace** a **časových rámců**. Časová orientace je směrodatná v našich interakcích s okolím a má vliv na plánování, chování a především rozhodování (Zerubavel, 2020). Budeme-li se na čas zaměřovat lineárně, budeme jej chápat jako kontinuum vedoucí od minulosti přes přítomnost až do budoucnosti. Takové chápání času nám lépe umožní plánovat cíle a nastavovat vlastní očekávání. Oproti tomu cyklické chápání času je zpravidla vázáno na sérii opakujících se vzorů či časových celků, jako jsou například dny, měsíce nebo

---

<sup>4</sup> Metaverz můžeme označit jako virtuální vesmír nebo také kolektivní virtuální prostor, který obsahuje propojené digitálně vytvořené světy. Tento prostor je přístupný skrze náhlavní soustavu virtuální reality, je imerzivní, interaktivní a je možné do něj vstupovat odkukoliv, kde je připojení k internetu a headset pro virtuální realitu. Metaverz není pouze jeden, ale existuje jich několik. Koncept se v současnosti stále vyvíjí.

roky. Další možností časové orientace je časový rámec, který obvykle nebývá pevně vázaný na konkrétní časový úsek, ale spíše reprezentuje dobu, během které očekáváme, že se něco stane, nebo že nějakou činnost například dokončíme (Elias, 1994). Příkladem může být chápání času spojené s ročním obdobím a od toho odvislé možnosti a potřeby pro zemědělství jako tomu bylo v tradiční společnosti.

Za důležitý milník pro oblast volného času pokládáme průmyslovou revoluci, během které došlo nejen k zavedení jasně ohraničeného pracovního modelu, ale také daleko výraznějšího rozlišení mezi volným časem a prací. Dvacáté století a s ním související technologický rozvoj umožnil několik sociálních změn, včetně zkrácení pracovní doby a prodloužení volného času. To umožnilo akceleraci různých forem zábavy, jako je kino, televize, později pak internet, celodenní propojení se smartphony až současné možnosti hluboké imerze **metaverz**<sup>5</sup> v podobě virtuální a rozšířené reality<sup>6</sup>.

S nástupem digitálních technologií se vnímání času obecně stává stále více fluidní. Naše aktivity se z hlediska času prolínají, překrývají, promíchávají a propojují. Zejména poslední dekáda je charakteristická masivní akcelerací vývoje informačních a komunikačních technologií, které zásadním způsobem mění strukturu a vzorce v naší každodennosti utvářené v moderně (Bauman, 2000), či postmoderně (Giddens, 2010). V současné chvíli již ani nemůžeme říct, že se nacházíme na pomezí dvou oddělených světů, světa fyzického a světa digitálního (či virtuálního). Tyto světy se již propojily natolik, že začaly zcela přirozeně utvářet novou sociální realitu, ve které se nacházíme ve stavu **onlife**. Tímto termínem odkazujeme na filozofa Luciana Floridiho (2014), který jako jeden z prvních poukázal na nemožnost už nadále rozlišovat mezi tím, co je online a co offline.

Proměna vnímání volného času v důsledku intervence technologií způsobila, že se nyní subjektivně pohybujeme v kratších časových epizodách, v rámci kterých musíme přeskakovat mezi volným časem a časem určeným pro práci či studium. Není tak zcela jednoduché určit, kde náš volný čas začíná a kde končí, protože jsme neustále vystaveni nutnosti multitaskingu (schopnosti vykonávat několik úloh zároveň). S tím, jak se technologie stále více inkorporují do naší každodennosti, stávají se naše interakce stále častěji paralelní, roztržité. Jsme tak schopni interagovat v online světě, zatímco s někým vedeme paralelně konverzaci ve světě fyzickém. Interakce běží souběžně ve dvou nebo klidně i několika liniích, což tříští naši pozornost.

Někdy je možnost komunikovat skrze technologie s kýmkoliv v reálném čase tak lákavá, že paradoxně můžeme mít tendence (i nevědomky) ignorovat ty, kteří jsou ve světě fyzickém bezprostředně vedle nás. Tento druh sociální interakce bychom mohli výstižně vyjádřit pojmem **společná samota**<sup>7</sup> (Gordon,

---

<sup>5</sup> Imerzí referujeme na proces hlubokého ponoření se a pohlčení virtuální realitou. Aby bylo možné takového stavu dosáhnout, je zapotřebí technologie, která poskytuje bohatou multisenzorickou responzi na virtuální svět. To zahrnuje vysoké rozlišení zobrazovacího panelu, haptickou odezvu, prostorový zvuk a systém, který správně vyhodnocuje naše interakce ve VR. Syntéza a synchronizace těchto prvků podporuje reálný zážitek a autentickou mimiku různých situací a scénářů, od volnočasových aktivit přes vzdělávání až po terapeutický a relaxační prožitky.

<sup>6</sup> Rozšířená realita, často označovaná jako AR – augmentovaná realita, je výsledkem syntézy fyzického a digitálního světa. Oproti VR není plně imerzivní a nevytváří zcela nové světy, nýbrž umožňuje rozšířit fyzický svět o rozličné digitální předměty různých atributů. V současné době je tak možné prostřednictvím rozšířené reality zobrazovat texty, grafiku či dokonce vícerozměrné modely. Zážitek z reálného světa je tak obohacen o digitální informace, které se v něm vykreslují v reálném čase.

<sup>7</sup> Společnou samotou referujeme na sociální fenomén, který popisuje stav, kdy se můžeme cítit osamělí, ačkoliv jsme fyzicky (nebo i digitálně) obklopeni dalšími lidmi. Jedná se o paradox, který vyplývá z nedostatku hlubokých

2022). Tento fenomén je patrný zejména v situacích, kdy se lidé setkávají na veřejných místech, jako jsou například kavárny. Místo toho, aby komunikovali spolu, jsou ponořeni každý do svých digitálních světů. Fyzicky se nachází na jednom místě, mentální a sociální pozorností každý jinde. Tento fenomén se postupně z veřejného prostoru stále častěji rozšiřuje také do domácností.

Zejména mladá generace (jindy také Generace Z), která se narodila do plně digitálního světa, může mít jinou představu o trávení volného času než jejich rodiče či prarodiče. Digitální svět pro mnohé nabízí nevyčerpatelné množství obsahu a zábavy. A co více, pro účely udržení uživatele v online světě vzniklo pracovní odvětví, nazvané *attention engineering* (Conger, 2019), které si klade za cíl, abychom digitálně trávili více času. Závislost na digitálním světě je stále těžko odhalitelná, protože je v první řadě latentní (na rozdíl například od návykových látek ve fyzickém světě) a v druhé řadě stále ještě relativně nová a málo prozkoumaná. Snadno se tak můžeme dostat do dopaminové zpětnovazebné smyčky, kterou saturujeme odměnami v online hrách, virtuálními interakcemi s ostatními nebo třeba množstvím lajků a srdíček na sociálních sítích (srov. Aagaard, 2020). Jsou to právě tyto **kyber cukry**, které nás udržují v digitálním světě.

Problematika závislosti na technologiích se nutně nemusí pojímat pouze generačně. Digitalizace volného času prohlubuje propast mezi těmi, kdo mají přístup k technologiím, informacím a virtuálním aktivitám a těmi, kdo jej nemají. V této souvislosti hovoříme o sociálních nerovnostech a informační chudobě.



#### Úkol

Přemýšlejte nad konkrétním příkladem multitaskingu z vaší každodennosti. Jak se vám daří držet pozornost při čtení tohoto textu? Jakým způsobem technologie ovlivnily způsob trávení vašeho volného času? Jak často se vám stane, že jste odpojeni od virtuálního prostoru? Pokud si chcete vyzkoušet zmapovat přehled a frekvenci vašich činností, doporučujeme využít přiloženou [záznamovou tabulku](#), kterou si můžete vyplňovat v průběhu jednoho týdne. Následně se zamyslete, zda je pro vás daný součet hodin v jednotlivých kategoriích přijatelný. Pokud ne, zkuste hledat návyky, které časovou dotaci promění.

---

mezilidských interakcí. Jinými slovy spojení s mnoha lidmi automaticky neznamená, že se jedná o smysluplné a autentické sociální vazby.



### Shrnutí

Čas je sociální konstrukt, který je ovlivněn kulturou, interakcemi a v současné době také technologiemi. Vnímání času se mění v souvislosti s technologickým rozvojem, zejména v kontextu digitálních technologií, online prostorem či existencí virtuálních realit. Technologie umožnily konvergenci světů online a offline a vytvořily z multitaskingu sociální normu. To má za následek časovou fragmentaci, kdy mezi těmito světy „přepínáme“ v rámci časově krátkých, přerušovaných aktivit. Možná i z toho důvodu se opět začíná stále více mluvit o well-beingu, relaxaci a digitálním detoxu, tedy snaze si (volný) čas znovu ohraničit.

Onlife stav stále více rozmazává hranice mezi online a offline, veřejným a soukromým prostorem, volným a pracovním časem. Vedlejší efekt onlife stavu můžeme označit jako paradox společné samoty, která je patrnější u současné generace. Ta se narodila do plně digitálního světa, jenž je saturován technologiemi. Tento stav nemusí mít nutně negativní konotace, jedná se pouze o nový způsob mezilidské interakce.



### Otázky k ukotvení daného tématu:

1. Jak chápete pojmy časová orientace a časový rámeček?
2. Co změnila průmyslová revoluce v oblasti strukturace času?
3. Jaký vliv mají technologie na naši schopnost multitaskingu a jak souvisí s fragmentací času?
4. Jak chápeme pojem „společná samota“ a jak se projevuje?
5. Napadá vás z vlastní zkušenosti nějaká situace, kdy býváte „onlife“?

## 2.2.2 Transformace volnočasových aktivit: profesionální gamer jako novodobý sportovec



### Klíčová slova

e-sport, geocaching, rozšířená realita

Jedním z klíčových aspektů trávení volného času je hra (viz také kapitola 3). Zásadní se pro hru stal přechod od tradičních fyzických her (do kterých řadíme i hry deskové) ke hrám v digitálním světě. Tato proměna přinesla kromě možnosti hrát s hráči a hráčkami po celém světě na dálku také možnost hry proti počítačem řízeným oponentům (botům). V neposlední řadě je to konjunkce těchto přístupů, které daly možnost vzniknout hrám na pomezí reálného a digitálního světa.

### Digitální a technologiemi podpořené volnočasové aktivity lze rozdělit dle následujících kritérií:

1. Míry sociální interakce – řadu aktivit lze provozovat buď izolovaně (jeden hráč) nebo v interakci s ostatními (multiplayer hry nebo virtuální meet-upy<sup>8</sup>).
2. Formátu – aktivity vykazující aktivní (videohry), či pasivní přístup (sledování seriálů).
3. Obsahu – aktivity herní, filmové, vzdělávací, kreativní, estetické, konstrukční či sportovní.
4. Užité technologie – některé aktivity nevyžadují složitý technický mechanismus, jiné jsou naopak závislé na sofistikovaných zařízeních.
5. Délky trvání – časově nenáročné aktivity, časově náročné a dlouhodobé aktivity.

Tradiční formy trávení volného času jsou doplněny o digitální zábavu a aplikace, které se staly konvenčním standardem, běžně sdílenou praxí. Sociální sítě, média a internet umožňují okamžité propojení s lidmi a zábavou z celého světa. Volný čas a aktivity s ním spojené již nejsou nutně vázány na konkrétní čas a místo. Fyzické limity her jsou překročeny, fungují nyní na širokém poli platformem i zařízení. Interkonektivita je navíc téměř okamžitá a interakce napříč časovými pásmy či kontinenty již není bariérou. Tento jev byl o to patrnější během pandemie COVID-19, která akcelerovala rozvoj možností, jak trávit čas společně a přitom izolovaně.

Technologický pokrok a rychlé připojení k internetu přinesly mimo jiné revoluci ve sportu jako volnočasové aktivitě. Elektronický sport neboli **e-sport** je novodobým fenoménem virtuální zábavy (Zhong et al., 2022). Dříve patřil e-sport pouze do hráčských komunit, dnes se z této subkultury přemístil na přední streamovací platformy, získal si miliony diváků po celém světě a jednotliví e-sportovci (hráči) jsou za své výkony odměňováni lukrativními finančními částkami. Ačkoliv je e-sport ukotven ve virtuálním světě, silně se dotýká světa fyzického. Počítačový hráč (člověk, který tráví signifikantní část dne hraním počítačových her) se proměnil v profesionálního e-sportovce, často i se stovkami tisíc fanoušků a sledujících. V takovém případě již klidně můžeme říct, že takový člověk je influencerelem, tedy někým, kdo může vědomě i nevědomky ovlivňovat názor těch, kteří jej nebo ji sledují. Díky možnostem streamovacích platformem jako je YouTube nebo Twitch se z konzumentů obsahu stali producenti a z e-sportu (také díky zacílení na současnou mladou generaci) událost často

<sup>8</sup> Virtuální meet-up, neboli online setkání se zaměřují na nejrůznější témata (diskusní skupiny, sdílení zájmů, společenské aktivity jako je online hraní deskových her či společné čtení knih a sledování filmů). Tato setkání překonávají geografickou vzdálenost a budují komunity napříč celým světem.

s větším dosahem, než jaký mají tradiční sporty. Vzhledem k vývoji na poli virtuální reality a možnostem technologií s haptickou odezvou lze předpokládat, že popularita e-sportu bude růst.

V rámci celého textu hovoříme o prolínání fyzického a virtuálního světa (či světů) a o tom, jak tyto světy prolínají technologie. Zůstaneme-li u tématu volného času a her, je pro nás zajímavý rok 2000, který dal vzniknout populární aktivitě **geocaching**. Kombinace slov *geo*, referující na zemi a *catching* – ukládání dat, je příkladem, jak rozvoj technologie GPS v kombinaci s outdoorovou hrou, může mít přesah do oblasti volného času (Referowska-Chodak, 2020). GPS souřadnice tak umožnili hráčům hledat schované *kešky* kdekoliv po světě. Co je však důležitější, koncept geocachingu pomohl zásadním způsobem zpopularizovat principy gamifikace fyzického světa.

Zdokonalování a zmenšování hardwaru v kombinaci s pokročilým softwarem, který se v podobě telefonu a tabletu bez problému vejde do našich kapes či batohů, zpřístupnil běžným uživatelům technologii rozšířené reality (AR). Asi nejvýraznějším příkladem je hra Pokemon Go, kterou mohou uživatelé stahovat do svých zařízení od roku 2016 a která během krátké doby získala celosvětovou popularitu (Wang & Skjervold, 2021). Princip geocachingu v kombinaci s rozšířenou realitou umožnil hráčům hledat a lovit virtuální postavy v reálném světě prostřednictvím aplikace a kamery mobilního telefonu či tabletu. Propojení rozšířené reality a hry položilo základy pro další aplikace fungující na podobném principu jako například Harry Potter: Wizards Unite, kde se z vás namísto lovce Pokémonů stanou kouzelníci. Co je ale důležitější, výše zmíněné hry jsou praktickou ukázkou toho, jak může technologie obohatit fyzický svět o zcela nové principy. Prostor pro fantazii je v tomto případě neomezený.



### Úkol

Zkuste se zamyslet, které aktivity ve volném čase realizujete pomocí technologií. Pro předlohu uvádíme obecné příklady volnočasových aktivit, které jsou spojeny s technologiemi. Výčet si můžete doplnit o ty, které jsou vám známé či blízké.

#### Aktivity za využití běžné technologie (PC, smartphone):

- e-sporty, online hry
- geocaching
- podcasty a audioknihy, digitální čtení
- fotografování a video
- vlogování
- sledování TV, streamovacích platforem
- sociální sítě
- online hraní deskových her
- online kurzy a vzdělávání

#### Aktivity za využití speciální technologie:

- digitální umění
- robotika
- 3D tisk a modelování
- Videomapping

- dronování a dronové závody

#### **Aktivity s prvky virtuální a rozšířené reality:**

- virtuální festivaly
- escape hry s virtuální realitou
- simulované prohlídky vzdálených destinací
- Pokemon GO (spojení fyzického a digitálního světa)
- Digitální astronomie (např. Google Sky)
- Interakce v metaverzu



#### **Shrnutí**

V této části textu jste se dočetli, jak se proměňuje naše trávení volného času, které se od her ve fyzickém prostoru posunulo k digitálním aplikacím, sociálním sítím a umožnilo tak překonávání fyzických a časových limitů. Významně se posunula oblast digitálního sportu a také virtuální reality, která obohacuje tradiční hry o nové dimenze, včetně toho, jakým způsobem nyní vnímáme náš volný čas.



#### **Otázky k ukotvení daného tématu:**

1. Jaký je podle vás hlavní rozdíl mezi tím, jak se volný čas trávil dříve a jak se tráví dnes, zejména ve vztahu vazby na konkrétní místo a čas?
2. Co je e-sport, jaký význam má ve vztahu k volnému času a jak proměnil subkulturu hráčů?
3. Co je geocaching a jak se v rámci této aktivity propojují technologie a fyzický svět?
4. Napadají vás další formy trávení volného času a zábavy, které přinesl technologický rozvoj?



## 2.2.3 Digitální diverzifikace prostoru a času: Jak jsi se dnes měl v metaverzu?



### Klíčová slova

metaverz, phygital, digitální vlastnictví

S technologií rozšířené reality je úzce spjata technologie virtuální reality (VR).<sup>9</sup> Ta sama o sobě není vynálezem nového milénia, ale postupným technologickým vývojem od poloviny minulého století, kdy se informatik Ivan Sutherland pokusil přenést rozhraní počítače do trojrozměrného prostoru (Sito, 2013). Pokusy o komerční využití se začaly objevovat až v 80. a 90. letech minulého století, pro svou nízkou kvalitu zobrazení a vysokou pořizovací cenu headsetu (hardware pro VR prostředí, který vytváří prostorový zážitek) však tato technologie nezažila úspěch a na dlouho dobu se objevil narativ o tom, že technologie VR je mrtvá (Steinicke, 2016). 21. století a exponenciální nárůst výpočetního výkonu v kombinaci s výrazným poklesem ceny přesunul VR zpět do mainstreamu. Klíčovým se stal rok 2010, kdy prototyp headsetu Oculus Rift, který díky svému minimalistickému designu a férové ceně přilákal pozornost investorů. Jedním z nich byla společnost Facebook, která značku Oculus v roce 2014 koupila. Společnost Facebook tomuto projektu věřila natolik, že se v roce 2021 přejmenovala na Meta.

Meta tímto přejmenováním (rebrandingem) odkazuje na koncept **metaverzu**, který již roku 1992 popsal ve svém románu *Snow Crash* Neal Stephenson a který byl od té doby dále teoretizován a rozvíjen. Klíčovou roli u metaverzu hraje konvergence fyzické a virtuální reality (Ng et al., 2019). Metaverz si můžeme představit jako kolektivní sdílený virtuální prostor, ve kterém je možné interagovat, pracovat a trávit svůj volný čas. Vstupenkou do metaverzu je náhlavní headset (VR brýle), připojení k internetu a nainstalovaný software. Výhodou metaverzu je bezesporu neomezený výčet zážitků a interakcí. Virtuální svět přináší možnosti setkávat se s lidmi z celého světa, vykonávat různé volnočasové aktivity (například hrát virtuální golf) a navštěvovat počítačem generovaná responzivní místa, to vše z pohodlí domova.

Je zajímavé sledovat, jakým způsobem tato technologická vlna pokroku adaptuje koncepty fyzického světa do světa digitálního. Jedním z klíčových konceptů, který (nejen) v metaverzu nabývá na významu je digitální majetek. Tato nová forma digitálního vlastnictví je možná díky tzv. NFT – Non-fungible tokenům, které využívají technologii blockchainu k zajištění jedinečnosti, a především dokázání vlastnictví v digitálním světě. Pokud vám pojmy jako NFT a blockchain připadají příliš abstraktní, vůbec nic se neděje. Důležité je vědět, že jsme se dostali do fáze, kdy je možné jasně dokázat vlastnictví digitálního souboru v online prostoru, ve kterém je běžné a normální data replikovat, sdílet a šířit. Tato nová forma vlastnictví má signifikantní potenciál změnit to, jak rozumíme ekonomice a majetku v online světě, protože otevírá nové možnosti sociálních interakcí. Když jste byli mladší, sbírali jste v rámci svých volnočasových aktivit například kartičky hokejistů, pokémonů, pogy (papírová kolečka,

<sup>9</sup> VR je technologický koncept, který pomocí výpočetní techniky simuluje interaktivní vícerozměrné prostředí a vizuální zážitek. Kromě možnosti replikace reálného světa je možné skrze VR vytvářet světy zcela nové (viz metaverz). Díky náhlavnímu headsetu, se může uživatel stát součástí virtuálního světa a může v něm interagovat. V současné chvíli je VR nejvíce využívána v oblastech, kde je žádoucí trénink v bezpečném simulovaném prostředí, jako je například medicína. Další majoritní oblasti jsou pak herní průmysl či interaktivní vzdělávání.

kteřá se směřovala), či cokoliv jiného? Nemusíme vlastně ani chodit do vzdálené historie. Sbíráte nyní nějaké předměty (kterých je omezené množství, což zvyšuje hodnotu těchto předmětů) a vytváříte si kolekce? To je nyní v digitálním světě možné díky blockchainu.

Dalším takovým konceptem je digitální móda a jedním ze současných trendů tzv. **phygital** fashion. *Phygital* odkazuje na propojení sféry fyzického (*physical*) a digitálního (*digital*) oblečení a módy. V minulosti byla móda spojována s fyzickými obchody a hmatatelnými výrobky. Díky digitální éře a metaverzu se tato oblast přesunula do virtuálního prostoru, kde je možné oblečení navrhovat, zkoušet, prohlížet či nosit na svých digitálních avatarech, o kterých ještě bude řeč v další části textu. Převod této oblasti do digitálního světa je pragmatickým krokem, protože reflektuje a akcentuje témata důležitá pro současnou generaci, kterým je kromě existence v online světě také udržitelnost. Digitální móda existuje online bez nutnosti vlastnit fyzický materiál a nabízí neomezené možnosti kreativity a variací. Příkladem může být portugalská návrhářka [Olska Green](#), CEO značky Ecoolska, která se zaměřuje na inovativní a udržitelný phygital fashion design určený pro metaverz a digitální prostředí. Převlekání a role-play tak dostává díky oblasti digital fashion zcela nový rozměr. O tom ale více dále.

Metaverz posouvá Giddensovu (2010) tezi, že modernita zásadně oddělila čas a prostor, na zcela novou úroveň. V metaverzu je snadnější než kdy dříve tyto koncepty relativizovat, konstruovat a zpětně rekonstruovat. Již teď proto můžeme s jistotou říci, že další rozvoj v oblasti technologií bude stále více změkčovat hranice mezi fyzickým a virtuálním světem a přinese zcela nové formy hry, zážitku a volnočasových aktivit.



### Shrnutí

*V této části textu jsme se zaměřili na vývoj technologie virtuální reality (VR) včetně konceptu metaverzu. Probrali jsme koncepty digitálního majetku a módy, které jsou možné prostřednictvím technologií NFT a blockchain a dopad těchto konceptů na sociální interakce a ekonomiku v online prostředí.*



### Otázky k ukotvení daného tématu:

1. Jak byste jednoduše vlastními slovy vysvětlili koncept metaverzu?
2. Co znamená pojem phygital a jak souvisí s metaverzem?
3. Proč technologie virtuální reality v minulosti neuspěla, a naopak teď zažívá návrat do hlavního technologického proudu?

## 2.2.4 Digitální identita jako nový role-play: vliv technologií na konstrukci sebe sama



### Klíčová slova

avatar, digitální identita, hra v roli

V předchozí části textu jsme se zaměřili na celé virtuální světy. Dále se hlouběji podíváme na úroveň jednotlivce a jeho identity v takovém světě. Velké oblibě se v rámci proměny hry stal tzv. RPG žánr (role-play game). V českém jazyce se můžeme setkat s překladem jako je „hra na hrdinu“. Princip původně vycházející z deskové hry Dungeons & Dragons, role-play gaming umožňuje hráčům vžít se do fiktivních postav a v komplexní příběhové linii prostřednictvím vlastní představitivosti budovat zcela nový a unikátní narativ o vlastním hrdinovi. **Role-play** žánr se tak stal do jisté míry mostem mezi tradičními hrami, vyžadujícími fyzickou přítomnost, a digitálním prostředím. Právě digitální prostředí umožnilo uživatelům prozkoumávat rozsáhlé virtuální světy a tvořit interakce s dalšími obyvateli těchto světů, kteří mohou být kýmkoliv. Transformace her do digitálního prostředí bezpochyby dodala na komplexnosti svým fyzickým protějškům, a jednotlivé principy se adaptovaly a transformovaly v novém (digitálním) kontextu.

Fenoménem, který je spojen s touto transformací jsou tzv. **avataři**<sup>10</sup> reprezentující naše digitální identity v online světě. Téma sociální konstrukce sebe sama je v sociálních vědách klíčovým narativem, který se zabývá tím, jak je naše identita utvářena, udržována a následně opět přetvářena. Zatímco klasické teorie akcentovaly téma identity prostřednictvím interakcí ve fyzickém světě, nástup technologický a celková akcelerace technologického pokroku rozšiřují naše povědomí a nutí nás k reflexi identity i ve světě virtuálním. Jak jsme již psali výše, pojem digitální identita se často pojí s termínem *avatar*, kterého si uživatelé vytvoří, aby mohli interagovat v digitálním prostoru. Stejně, jako se technologie staly sociálně akceptovanou normou, staly se i avataři integrální součástí mnoha lidí a trávení jejich volného času.

Zůstaneme-li u nahlížení na avatary interakcionistickým prismaem, ani avataři nevznikají ve vakuu, nýbrž se neustále (re)konstruují prostřednictvím interakcí s dalšími avatary ve virtuálním prostředí. Stejně jako ve světě reálném, mají avataři symbolické atributy a znaky, jako je vzhled, chování či například oblečení, které definují jejich pozici ve světě virtuálním. Rozsáhle možnosti přizpůsobení vzhledu však mají vliv na avatary (a jejich reálné protějšky ve fyzickém světě) hned v několika rovinách (King'ara & Omukoba, 2021). Tou první je stále vyšší míra interoperability čili možnost svou digitální identitu přenášet napříč platformami a profily. Zajímavá je možnost využít toho, že naše **digitální identita** je na rozdíl od té reálné daleko více fluidní a umožňuje tak vytvořit si na různých platformách identity různé. Díky tomu může mít náš avatar různé oblečení, vzhled ale třeba i gender.

<sup>10</sup> Avatar představuje digitální reprezentaci uživatele, vytvořenou v prostoru digitálního světa. Jeho či její estetické atributy a fyzické charakteristiky je možné dle vlastního uvážení personalizovat. V prostředí digitálního prostoru, jako je metaverz, je avatar uživatelem řízen a slouží k manipulaci s digitálními objekty a interaguje s ostatními avatary skrze gesta nebo hlasovou komunikaci. Klíčovým prvkem avatara je jeho schopnost zrcadlit aspekty skutečného světa, což posiluje uživatelovu imersi a vyšší míru identifikaci se svým digitálním já.

S vývojem dalších online nástrojů se rozšiřují možnosti vytvářet detailní a unikátní avatary. Kromě již zmíněných viditelných atributů tak můžeme vytvářet i komplexní narativy a online osobnost. Trend na poli zdokonalování a interoperability avatarů reflektuje rostoucí význam našich digitálních já, včetně možnosti zcela nové sebeprezentace. Z avatara se tak stává nástroj pro sebereflektivní zkoumání různých aspektů identity, které mohou být v běžném životě a reálném světě potlačeny. Svět virtuální a svět reálný nelze vnímat parciálně jako prostory oddělené a izolované. I proto může mít avatar přesah do světa fyzického a pomoci s porozuměním a pochopením vlastního já. Běžně se tak stává, že se lidé ve své digitální reprezentaci cítí více autentičtí (Turkle, 2011).

Opačným příkladem je digitalizace fyzického já, kdy se zvyšuje poptávka po stále více realističtějších digitálních reprezentacích vlastního já. Jako příklad může posloužit stále rychleji rostoucí platforma *Ready player me*, která umožňuje interoperabilitu vlastního virtuálního avatara napříč hrami a metaverzem. S příchodem virtuální reality a možností vytvářet trojrozměrný obraz přímo na našich telefonech jsme schopni dosáhnout stále věrnějších digitálních kopií. To se jeví být jako nastupující trend současné generace, která klade důraz na autenticitu. Anonymní avatary tak pomalu nahrazují ti, kteří reflektují skutečné já a kteří jsou více propojeni s naším běžným dnem (Zimmermann et al., 2022). S tím, jak se technologie stále více adaptují do naší každodennosti a my se integrujeme do digitálních prostor, se stává tato dynamika mezi fyzickým já a avatarem zásadní pro zkoumání a porozumění. Tento jev je klíčový nejen pro porozumění konstrukce vlastního já, ale také interakcím s ostatními. Zároveň vyvstávají nové otázky jako je soukromí, ale také vlastnictví a právo na naše digitální já.



#### Shrnutí

V této části textu jsme přiblížili koncept digitální identity (avatara) ve virtuálních světech. Dynamika interakcí a adaptace avatarů v online prostředí může ovlivnit naše porozumění sobě samým s přesahem do světa fyzického.



#### Otázky k ukotvení daného tématu:

1. Co je to RPG žánr? Zkuste vymyslet příklad ve fyzickém a digitálním světě.
2. Jaký je význam avatara v kontextu digitální identity?
3. Jaký má digitální avatar přesah do fyzického světa?

## 2.2.5 Somaticko-kognitivní zážitek: Virtuální realita nebo reálná virtualita?



### Klíčová slova

Virtuální realita, embodiment, kolaborativní vzdělávání

Neustále se zlepšující technologie společně s vědeckým výzkumem postupně překrývají hranice mezi reálným a virtuálním světem. Naše chápání reality se proměňuje s tím, jak vznikají nové virtuální prostory, které naše smysly vnímají jako reálné. Výsledkem jsou intenzivní interakce mezi zkušeností, kterou zažíváme na tělesné úrovni (somatickou) a tím, jak chápeme okolní svět (kognitivní). Virtuální realita, o které jsme se v textu již zmiňovali, je typickým příkladem technologické platformy, která nám umožňuje více či méně oklamat smysly na úrovni somaticko-kognitivní zkušenosti<sup>11</sup>, tedy toho, co je a není reálné. Dojem reálného prostředí je vytvářen prostřednictvím stimulace několika smyslů najednou, v podobě zraku, sluchu a někdy i haptické odezvy technologie.

Virtuální realita je tedy nástrojem a metaverz místem, kde se svět reálný a svět virtuální propojí. Technologie je navíc navržena tak, aby uživatele izolovala od okolního světa a tím zajistila hlubokou imerzi do virtuálního příběhu. V metaverzu můžeme potkávat další uživatele, manipulovat s virtuálními objekty a navštěvovat různá prostředí, díky čemuž vznikají unikátní interakce až ve viscerální úrovni prožitku. Tyto interakce jsou reálné díky **embodimentu**<sup>12</sup> (vtělení se) do digitálního já (avata), které jsme popisovali v předchozí části textu. Některé výzkumy ukazují (srov. Cogburn et al., 2018, Nabiyouni et al., 2017), že právě somaticko-kognitivní zkušenost ve VR podporuje tranzici zkušenosti z virtuálního světa do světa fyzického. Představte si, jaký potenciál může tato technologie nabídnout například v oblasti vzdělávání (možnost navštívit historické památky z pohodlí školní třídy; vést dialog s významnými osobnostmi z minulosti či prozkoumávat libovolné trojrozměrné objekty apod).

Integrace imerzivního vzdělávání do edukace rozšiřuje možnosti výukového obsahu. Díky tomu se studující mohou vzdělávat v konkrétním časoprostorovém kontextu (např. oblast historie). Další výhodou je bezesporu možnost **kolaborativního vzdělávání**, které přináší benefity hned v několika rovinách. V první rovině je to možnost společně tvořit digitální obsah v reálném čase s kýmkoliv, kdo se nachází ve stejné virtuální realitě, a to bez limitů geografických bariér. Tímto způsobem by se do výuky mohli zapojit i studující, kteří z nějakého důvodu nemohou být v reálné třídě. Zní to složitě?

---

<sup>11</sup> Somaticko-kognitivní zkušenost referuje na prožitek utvářený zapojením těla (somatická složka) a mysli (kognitivní složka) v rámci virtuálního prostředí. Integrace fyzických pohybů a kognitivních procesů z percepce virtuálního světa utváří holistickou zkušenost, která zapojuje obojí – tělo i mysl – současně. Zejména v oblasti trávení volného času tak mohou uživatelé fyzicky interagovat s virtuálními objekty nebo prostředím a zároveň tak zapojují kognitivní procesy. Příkladem mohou být různé druhy virtuálních sportů, jako je například golf.

<sup>12</sup> Somaticko-kognitivní zkušenost referuje na prožitek utvářený zapojením těla (somatická složka) a mysli (kognitivní složka) v rámci virtuálního prostředí. Integrace fyzických pohybů a kognitivních procesů z percepce virtuálního světa utváří holistickou zkušenost, která zapojuje obojí – tělo i mysl – současně. Zejména v oblasti trávení volného času tak mohou uživatelé fyzicky interagovat s virtuálními objekty nebo prostředím a zároveň tak zapojují kognitivní procesy. Příkladem mohou být různé druhy virtuálních sportů, jako je například golf.

Principiálně se jedná o stejný přístup, který jsme aplikovali během pandemie v podobě online výuky, jediné, co se liší, je médium (VR), které je imerzivní a trojrozměrné. Právě potřeba vzdáleného či individualizovaného vzdělávání, která je v pedagogice často výzvou, může být obohacena o virtuální rozměr. Pro plné využití pedagogického potenciálu z virtuální či rozšířené reality nás čeká ještě dlouhá cesta, již nyní je však zřejmé, že tato technologie postupně proměňuje způsob, jakým (se) učíme. Virtuální nebo rozšířená realita má potenciál vnést do edukace více prvků gamifikace, a ještě znatelněji rozmělnit hranice mezi vzděláváním se a hrou.



### Shrnutí

V této části textu jsme probrali technologii virtuální reality a to, jak se mění naše vnímání reálného světa v důsledku stále častějšího překryvu se světem virtuálním. Technologie VR má potenciál podpořit oblast vzdělávání například kolaborativní výukou. Navíc do výuky přináší prvky gamifikace, které jsou pro současnou generaci atraktivní.



### Otázky k ukotvení daného tématu:

1. Jaké jsou potenciální výhody použití technologie virtuální reality ve vzdělávání? Zkuste se zamyslet nad možným využitím i ve vztahu k vaší vlastní praxi.
2. Jak souvisí somaticko-kognitivní zkušenost s technologií VR?
3. Zkuste navrhnout nějakou aktivitu, ve které by šlo využít při vzdělávání princip gamifikace.

## 2.2.6 Závěr a literatura

Závěrem bychom rádi zdůraznili, že trávit volný čas ve fyzickém světě nevnímáme jako apriori správně a v digitálním světě jako patologii. Redukce na tuto dualitu by nám přišla jako příliš velká zkratka v takto komplexním tématu. Digitální svět a technologie zásadním způsobem rozšířili možnosti, jak můžeme komunikovat, sdílet svou zkušenost a čerpat informace. Pro mnohé z nás se navíc staly nezbytnými partnery pro práci, studium, zábavu a trávení volného času. Musíme se proto pokusit nahlédnout, že technologie jsou integrální součástí naší každodennosti, ovlivňují naše interakce i to, jak poznáváme okolní svět i nás samotné. Proto považujeme za podnětné promýšlet strategie, jak existovat online tak, aby pro nás byl pobyt v takovém prostředí smysluplný a především zdravý.



### Seznam použité a doporučené literatury

- Aagaard, J. (2020). Beyond the rhetoric of tech addiction: why we should be discussing tech habits instead (and how). *Phenomenology and Cognitive Science*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09669-z>.
- Baumann, Z. (2000). *Liquid Modernity*. UK: Polity Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Coghurn, C. D., Bailenson, J. N., Ogle, E., Asher, T. & Nichols, T. (2018). 1000 cut journey. *ACM SIGGRAPH 2018 Virtual, Augmented, and Mixed Reality*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1145/3226552.3226575>
- Conger, J. Z. (2019). Attention Engineering: What it is, How it is Used, and Why Warfighters Need it. *Over the Horizon*.
- Retrieved from: <https://oehjournal.com/2019/01/09/attention-engineering-what-it-is-how-it-is-used-and-why-warfighters-need-it/>
- Elias, N. (1994). *Time: An Essay*. Blackwell Publishing. New Jersey.
- Floridi, L. (2014). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. New York: Springer.
- A. (2010). *Důsledky modernity*. Sociologické nakladatelství SLON: Staré město.
- Gordon, M. (2022). Solitude and privacy: How technology is destroying our aloneness and why it matters. *Technology in Society*, 68, 101858. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101858>
- King'ara, G. and Omukoba, D. (2021). Creating an online self: Developing virtual identity in online group Interaction Spaces. *International Journal of Current Aspects*, 5(3), pp. 18–31. Available at: <https://doi.org/10.35942/ijcab.v5i3.185>.
- Nabiyouni, M., Scerbo, S., Bowman, D. A., & Höllerer, T. (2017). Relative Effects of Real-world and Virtual-World Latency on an Augmented Reality Training Task: An AR Simulation Experiment. *Frontiers in ICT*, 3. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fict.2016.00034>
- Ng, Y.-L., Flora, M., Ho, F., Ip, P., & Fu, K. (2019). Effectiveness of virtual and augmented reality-enhanced exercise on physical activity, psychological outcomes, and physical performance: A systematic review and meta-analysis

of randomized controlled trials. *Computers in Human Behavior*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.026>

- Referowska-Chodak, E. (2020). Geocaching in education – a review of international experiences Part 1. Introduction: Advantages and problems. *Forest Research Papers*, 81, 29–42. <https://doi.org/10.2478/frp-2020-0004>
- Sito, T. (2013). *Moving Innovation: A History of Computer Animation*. Massachusetts: The MIT Press.
- Steinicke, F. (2016). *Being Really Virtual*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-43078-2>
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.
- Wang, A. I., & Skjervold, A. (2021). Health and social impacts of playing Pokémon Go on various player groups. *Entertainment Computing*, 39, 100443. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2021.100443>
- Zerubavel, E. (2020). The Sociology of Time. In J. Reinecke, R. Suddaby, A. Langley, & H. Tsoukas (Ed.), *Time, Temporality, and History in Process Organization Studies* (s. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198870715.003.0004>.
- Zhong, Y., Guo, K., Su, J., & Chu, S. K. W. (2022). The impact of esports participation on the development of 21st century skills in youth: A systematic review. *Computers & Education*, 191, 104640. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104640>
- Zimmermann, D., Wehler, A., & Kaspar, K. (2022). Self-representation through avatars in digital environments. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03232-6>.



### 3. Co a jak se ve volném čase učíme

# 3.1 Zkušenostně reflektivní učení v teorii a praxi

Markéta Košatková



## Časová náročnost

Čas potřebný k prostudování této kapitoly je zhruba 110 minut.

- Čas potřebný k prostudování textu: 70 minut
- Čas na vypracování úkolů: 20 minut
- Čas na zamyšlení se k tématu: 20 minut



## Výstupy učení

- Na konci této kapitoly budete umět pojmenovat klíčové principy zkušenostně reflektivního učení (dále jen ZRU).
- Po prostudování budete schopni definovat roli sebezkušenosti v osobnostním rozvoji.
- Dále se budete orientovat v základních teoriích učení včetně jejich hlavních představitelů.
- V neposlední řadě budete schopni popsat fáze reflektivního procesu.



## Na úvod

Předchozí kapitoly vás seznámily s výchovou ve volném čase v obecném rámci. Nyní se pokusíme podívat na fenomén vzdělávání ve volném čase optikou zkušenostně reflektivního učení, kterému se dostává v poslední době stále více pozornosti. Tato pozornost je zčásti způsobena nestálým uchopováním tohoto přístupu, které se nepřetržitě krystalizuje a rozrůžňuje v souvislosti s tím, kdo o něm mluví a proč. Autoři publikace *Krajinou zkušenostně reflektivního učení* přirovnávají ono neuchopení k dobrodružné cestě krajinou, která je místy přelidněna, jinde naopak pusta a zcela zapomenuta. Tuto cestu se jako první rozhodl proslápnout John Dewey, jehož stopy následně mnohem pečlivěji následoval David Kolb. Oba tak přinesli myšlenkové základy ZRU, které jsou dále rozvíjeny, upravovány a jinými „cestovateli“ možná i odmítány. Pojdme se nyní společně vydat na onu cestu lemovanou zážitky, učením a reflexí.



#### Klíčová slova

Sebezkušenost, zkušenostně reflektivní učení (ZRU), prožívání, zážitek, zkušenost, reflexe, učení, konstruktivismus, sociální teorie učení, John Dewey, David Kolb, C. Lewin, David Schön, Ch. Argyris.

### 3.1.1 Úvodní slovníkový rozcestník

Sebezkušenost, prožitek, zážitek, zkušenost, učení a reflexe. Kombinací těchto slov získáme v pedagogickém kontextu přístup, který zaměřuje svoji pozornost na prožitky a zážitky, jejich reflektivní uchopení a učení se z nich / skrze ně. **Zkušenostně reflektivní učení** je na teoretické bázi vzdělávací koncept, který do centra své pozornosti staví různé cykly či modely učení, které jsou facilitovány reflexí. V praxi se pak zaměřuje na seberozvoj a učení (viz dále).

Pro oblast pedagogiky volného času je naše **sebezkušenost** příruční jsoučno, které máme k dispozici, ať již v roli účastníka, či lektora zážitkového/volnočasového programu. To, kým jsme, ovlivňuje to, co děláme, a to co děláme ovlivňuje to, kým jsme. Poznání sebe sama je významným zdrojem pro naše způsoby jednání a dovednosti, které nás provází v sociálních interakcích. Orientace na sebezkušenost nám může pomoci v osobnostním i profesním růstu, v sebepojetí a v sebezpřijetí, v práci s vlastními emocemi, v získávání nových perspektiv na sebe i druhé a v neposlední řadě při komunikaci, řešení problémů či zvládnání stresových situací. Sebezkušenostní rozvoj nám umožňuje stát se aktivním účastníkem i pozorovatelem vlastního působení v různých prostředích (rodinné, pracovní, partnerské či vrstevnické).



*„Cítím velké uspokojení, mohu-li být opravdový, mohu-li být nablízku tomu, co probíhá v mém nitru. Velice rád naslouchám sám sobě. Bezpečně vědět, co v daném okamžiku prožívám, rozhodně není nic snadného, ale cítím se svým způsobem povzbuzen, protože vím, že jsem se v průběhu let zdokonalil. Jsem nicméně přesvědčen, že to je celoživotní úkol a že nikdo z nás není nikdy k obsahu své vlastní zkušenosti dostatečně blízko.“ (Rogers, 1998, s. 2)*

Ve volném čase je prožívání, zkušenost a reflexe klíčovým prvkem ve vzdělávacím a osobnostně rozvojovém procesu. Příímý zážitek převádí proces učení z pasivního příjmu do aktivního zakoušení. Reflexe je pak symbolickým převozníkem hledajícím hlubší podstatu pro získání nového vědění, postojů a hodnot.

**Prožívání** má podobu emoční, tělesnou i kognitivní. Identická situace/zážitek u různých lidí vyvolá různé reakce, emoce, pozornost a vnímání, intenzitu prožitku i odezvu. Percepci stejného zážitku můžeme vnímat a interpretovat odlišně. To je dané individualitou každého z nás a specifiky osob či prostředí, které v dané situaci intervenují. Prožívání je subjektivní reakcí na danou situaci a závisí na jednotlivých osobnostních rysech, očekáváních, hodnotách a předchozí zkušenosti jedince. Prožitek je nepřenositelný a odehrává se tady a teď.

**Zážitek** je externí činitel, který působí na naše interní já. Reflektivní rozbor prožitku, z kterého vzniká zážitek, nám může přinést zkušenosti a strategie jednání, které zjednoduší, zefektivní či zpřehlední

naše budoucí interakce se sebou samým (intrapersonální úroveň) nebo s druhými (interpersonální úroveň). Jinými slovy si pomocí zpětného ohlédnutí<sup>13</sup> můžeme vyjasnit postup, který při další obdobné expozici nebudeme muset znovu vymýšlet. Zkušenost má charakter trvalejšího zpracování prožitě situace. Zkušenostní učení je proces učení, při kterém se lidé individuálně či s ostatními, prostřednictvím cíleného promýšlení (reflexe) snaží objevit možnosti a nové zdroje, které jim zkušenost nabízí. Reflektivní učení umožňuje zážitku přiřadit osobní významy (srov. Kirchner, 2009).

**Zkušenost** je naší představou o tom, co jsme viděli, cítili, slyšeli (smyslový aspekt), dělali (konativní aspekt), prožívali (afektivní aspekt) a uchovali si v paměti (kognitivní aspekt). Jedná se o zpracovaný zážitek, který lze sdílet s druhými. Zkušenost může podléhat konfirmačnímu zkreslení, což lze charakterizovat jako tendenci interpretovat nějakou zkušenost v souladu s naším stávajícím přesvědčením. Reflexe, která nám nabízí různé úhly pohledu tak může být velkým pomocníkem v sebeaktualizaci našich přesvědčení a mentálních rámců, skrze které jednáme.

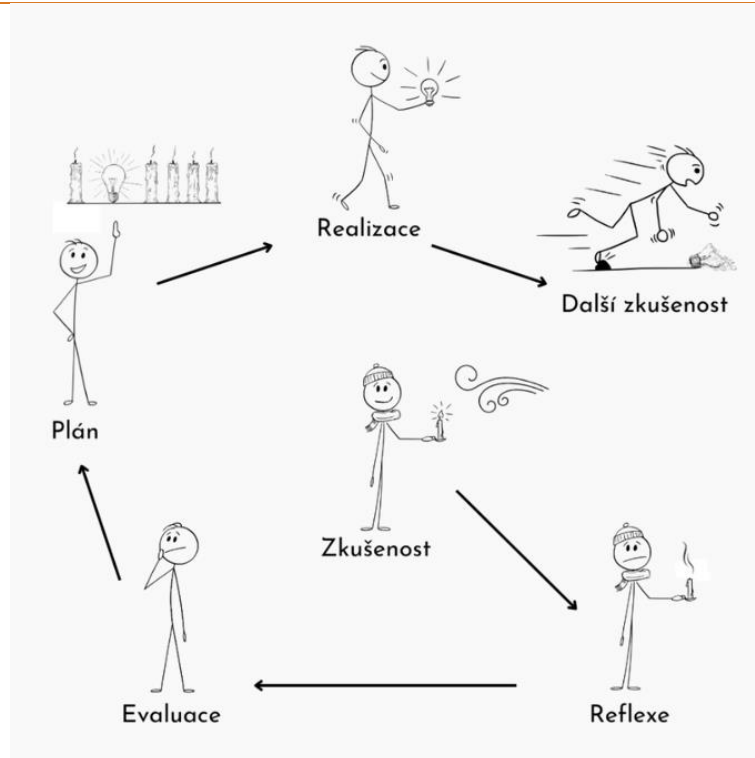


### Úkol k zamyšlení

Představte si, že plánujete vzdělávací program na příměstský tábor pro děti na druhém stupni ZŠ. Jaký pro ně vymyslíte program, aby pochopily roli konfirmačního zkreslení při našem jednání a rozhodování?

Naše emoce mohou hrát velkou roli při konfirmačním zkreslení. Jedním z úkolů **reflexe** je provést jednotlivce či skupinu na poli vlastních emočních významů. Cílená reflexe zažitého má potenciál odkrýt aspekty, které nemusejí být viditelné, a přiřadit jim významy v žité realitě. Dewey charakterizuje reflexi jako „*síť významů, která je základním kapitálem inteligentního jednání pro další zkušenosti*“ (Dewey, 1938, s. 110). Cílem reflektivního procesu je sociální změna. Proces reflexe se dá rozdělit do několika fází. Často užívaný reflektivní model ALACT, který popisuje jednotlivé fáze reflexe, pochází od holandského pedagoga Freda Korthagena. Ten se snaží schematizovat fáze reflexe tak, jak probíhají myšlenkové procesy (popis, analýza, evaluace a generalizace). Následující obrázek je adaptací tohoto modelu.

<sup>13</sup> Reflexe může probíhat i před situací či v průběhu dané situace. Nemusí mít pouze charakter retrospektivní, ale i prospektivní se zacílením na budoucnost (srov. Schön, 1987).



Obr. č. 1: ALACT model



### Aplikace teorie ALACT modelu do praxe

*V našem příkladu máme chlapce, řijeme mu třeba Eda. Eda si chtěl doma posvítit, a tak si obstaral svíčku. Ze začátku měl velkou radost z toho, jak pohotově vyřešil svůj problém. Cestou domů mu bohužel svíčku zhasl vítr. Eda z toho byl velmi smutný. Zastavil se a přemýšlel, co udělal špatně a co by mu pomohlo k tomu, aby neměl doma pořád takovou tmu. Napadl ho plán, že si sestrojí vlastní zdroj světla – žárovku. Tolik se soustředil na svůj plán, že se mu žárovka podařila sestrojít. Protože si vše dobře promyslel a vyzkoušel, rozhodl se, že svoji žárovku nabídne i sousedům, aby doma také neměli tmu. Když se s žárovkou vydal k sousedům, aby se pochlubil svým vynálezem, přeběhla mu přes cestu Schrödingerova černá kočka. Eda se lekl a upustil žárovku. Eda z toho byl velmi smutný. Zastavil se a přemýšlel, co udělal špatně a co by mu pomohlo k tomu, aby neměl doma pořád takovou tmu...*

Cílem následujícího teoretického výkladu je prezentace teorií učení v souvislosti s filosofickými východisky poznání. Náš výklad bude veden přes zkušenostně reflektivní učení ke konstruktivismu a teorii sociálního učení.



*„Lidé disponují skladišti syrových zážitků, které mají odlišnou koncentraci, rozměry i vnitřní členění. Tato skladiště neleží daleko od našeho já, ale jsou jeho součástí. Aby však nedocházelo k pouhému hromadění neopracovaných zážitků, pracuje ve skladišti více či méně propracovaný jeřáb. Jeho hlavní funkcí je třídění, zařazování nových zážitků mezi zážitky již uložené tak, aby bylo skladiště přehledné a organizované. Dokonalost našeho jeřábu je ovlivněna mírou podpory a prostoru, který mu vyčleníme. Z toho důvodu některé jeřáby zapadají v hromadách surovin, které naskladňujeme; jiné naopak ční až do takové výšky, aby bezpečně dohlédly na celý prostor. Sedimentované zážitky ve skladištích se stávají základními surovinami, pro které se vracíme, budujeme-li náš svět chutný a vyvážený. Stavební segmenty světa každého já mají někdy charakter nedobytné hradby, jindy zas karet, z nichž lze stavět domečky. Jen ti odvážnější ve svém světě tvoří i zrcadlové sály, místa, v kterých se můžeme potkat sami se sebou, aniž bychom byli zděšeni z viděného obrazu. Proces (sebe)reflektivního myšlení je oním jeřábem přebírajícím kontrolu nad skladišti zážitků, nad procesy probíhajícími uvnitř. Je na každém z nás, jakou konstrukci jeřábu zvolí, kam až bude dosahovat jeho metakognitivní pohled. Proces učení je založen na uskladňování zážitků, které jsou organizovány dle chuti a vědění majitele. Nové zážitky jsou vřazovány do stávajícího systému. Dochází ke konfrontaci, přemísťování, včleňování do dosavadní struktury či k vyřazení neslučitelných zážitků. V této souvislosti hovoříme o neustálé reorganizaci našeho skladiště. Vytvářená struktura se stává interpretačním rámcem, skrze který nahlížíme na svět kolem nás. Rámcem, v němž smýšlíme, mluvíme i jednáme. Vnitřní procesy uvnitř skladiště tak přeměňují hromady zážitků v systematicky uložené zkušenosti. Jen plně zorientovaný majitel může operativně a efektivně využívat uloženého materiálu. Promyšlená vnitřní logistika mu usnadní rychlé manévrování ve skladišti a následné reflexivní jednání při reakci na vnější podnět. Je proto žádoucí podporovat schopnost náhledu na svoje zážitky a naučit se ovládat vlastní jeřáby, které nám poskytují další možnosti zacházení s prožitým. Bylo by proto mylné vnímat skladiště se svým systémem členění jako pevné, neměnné struktury. Naše zkušenosti jsou nadále upravovány a konstruovány prostřednictvím interakcí s druhými lidmi. Reflektivní procesy uvnitř mají schopnost změny a bourání zažitých struktur ve prospěch lepší organizace úložiště.“ (Sedláková, 2014, s. 91–92).*

Předešlá citace nás pomocí metafory skladiště se zážitky uvádí do konceptu Zkušenostně reflektivního učení skrze přiblížení procesu sedimentace zážitků a jejich reflexe. Právě uchopení pojmu reflexe a jejího využití při procesu učení se stane předmětem následujícího výkladu.

### 3.1.2 Zkušenostně reflektivní učení

Ať již samotný název nebo pojetí Moon (2009) odkazují k vnímání ZRU jako dvou kompatibilních procesů. **Zkušenostní učení** je spojeno s „externí zkušeností,“ který si můžeme představit ve spojitosti s konkrétní situací, hrou či simulací. **Reflektivní učení** je dle autorky „zkušeností interní“, který je spojován s vnitřními procesy vědomí (Kolář, 2013).

Výklad výše uvedených pojmů si můžeme vysvětlit na příkladu studentů, kteří se učí o granátovém jablku. Externí zkušeností je soubor vlastností granátového jablka, které můžeme pozorovat a poznávat pomocí smyslů. Během učení novým věcem se nemůžeme soustředit na všechny charakteristiky granátového jablka současně. Student s estetickým cítěním se pravděpodobně nejprve zaměří na barvu granátového jablka. Jiný student bude zkoumat jeho tvar a celistvost, kdežto další student se bude soustředit na drobné detaily jablka. Interní zkušenost s granátovým jablkem je souborem předchozích znalostí a zkušeností, které souvisejí s pěstitelstvím, gastronomií, zeměpisem, ale např. i emocemi. Znalosti o jablku můžeme mít zprostředkované z médií, od učitele či kamarádů anebo z přímých zkušeností. Proces učení zahrnuje osvojování externí zkušenosti za pomoci interní zkušenosti, která upravuje původní myšlenky vzhledem k novým informacím a myšlenkám. Pakliže přijmeme novou informaci, obohatíme svoji kognitivní strukturu, která se pozmění. Externí zkušenost pak přejde ve zkušenost interní – setká-li se příště student s jiným ovocem, disponuje již zkušeností předešlou (srov. Moon, 2013).

Zkušenostně reflektivní učení představuje proces učení, v němž lidé skrze reflektování zažitého získávají nové možnosti a náhledy, které mohou aplikovat do svého budoucího, lepšího jednání (srov. Nehyba, Lazarová, 2014; Moon, 2009). Zkušenost je esencí celého procesu učení. Přínos reflektivních procesů (cílené promýšlení a vyhodnocování) spatřujeme především v jeho potenciálu změny. Změny vedoucí ke vhodnějšímu jednání člověka. „*Součástí reflexe by mělo být ponaučení ze zkušeností a jejich přenos do běžného života*“ (Pelánek, 2008, s. 101).

Během procesu reflexe (komplexního kognitivního procesu) dochází k pojmenování významů (reprezentací) toho, co jsme se naučili. Reflektující jedinec se snaží o individuální, subjektivní uchopení žité reality. Reflexe tak může být prostředkem pro krystalizování každodenního vědění a objasňování vlastní zkušenosti. To přináší aktérovi moc disponovat svým souborem vědění, být vlastníkem svého poznání. Korthagen vnímá reflexi jako „*mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy*“ (2011, s. 71).

Proces učení se odehrává v naší mysli. Jestliže si danou látku čteme v knize, dosahujeme jiné úrovně, než když se pokusíme stejnou látku vysvětlit vlastními slovy např. mladšímu sourozenci či spolužákovi. Stejně tak, pokud problematiku formulujeme na papír či ztvárníme vizuálně. Proces reprezentace, pojmenovávání významů ukazuje výsledky procesu učení. Reflexe je způsobem myšlení, který promýšlí problematické a nejasné jevy ve snaze je zpracovat a uspořádat.

Jestliže jsme v úvodu textu mluvili o rozrůžňování pohledů na ZRU, měli jsme na mysli především (filozofické) perspektivy, ze kterých lze na proces nahlížet. **Spiritualistické** či **duchovnědné** tendence v pedagogice kladou důraz na seberefexi, sebeuvědomění jedince a jeho vnitřní prožitek. **Fenomenologie** v podání např. Husserla staví do popředí intersubjektivitu ve spojitosti s každodenností (Lebenswelt). **Humanistické** (personalistické) přístupy ve vzdělávání zase vnímají potenciál ve smysluplném učení, které vychází z osobní zkušenosti jedince. Jeden z hlavních

představitelů (Rogers) byl velkým kritikem konzervativního školství. Odmítá kognitivní učení, které není propojeno s prožitkem a emocemi. Na tuto myšlenku později navázali představitelé **pozitivní psychologie**. Za zmínku stojí Csikszentmihalyiho koncept „**flow**“ (tzv. plynutí), které představuje stav prožívání v průběhu nějaké činnosti. Tento stav probíhá v naprosté soustředěnosti (motivovanosti) a přináší nadšení, radost a naplnění. Emoce jsou pod kontrolou a cílevědomě využity pro úspěšný výsledek vykonávané činnosti (Csikszentmihalyi, 2008). Velmi zásadní vliv na chápání dnešního pojetí Zkušenostně reflektivního učení přinesla **pragmatická pedagogika**, proto jí věnujeme v následujícím textu více pozornosti.

### **3.1.3 Pragmatismus ve vzdělávání**

Za hlavního představitele v rámci tohoto myšlenkového proudu je považován John Dewey. Dewey propagoval tzv. **činnostní školu** (*learning by doing*), tj. aktivní participaci člověka na poznávání (učení). Jeho pojetí bylo kritickou reakcí na společenský a hospodářský vývoj v USA ve 20. století, ale jeho myšlenky se velmi rychle rozšířily i za hranice tohoto území. V souvislosti s českým kontextem můžeme zmínit vliv amerického pragmatismu na Jana Uhru, Václava Příhodu a Stanislava Vrátu. Jeho akční pojetí odebírá subjektu (učícímu se) pasivní roli konzumenta a umožňuje mu aktivní zasahování a spolupodílení se na poznávacím procesu (srov. Konstruktivismus v pedagogice – viz dále).

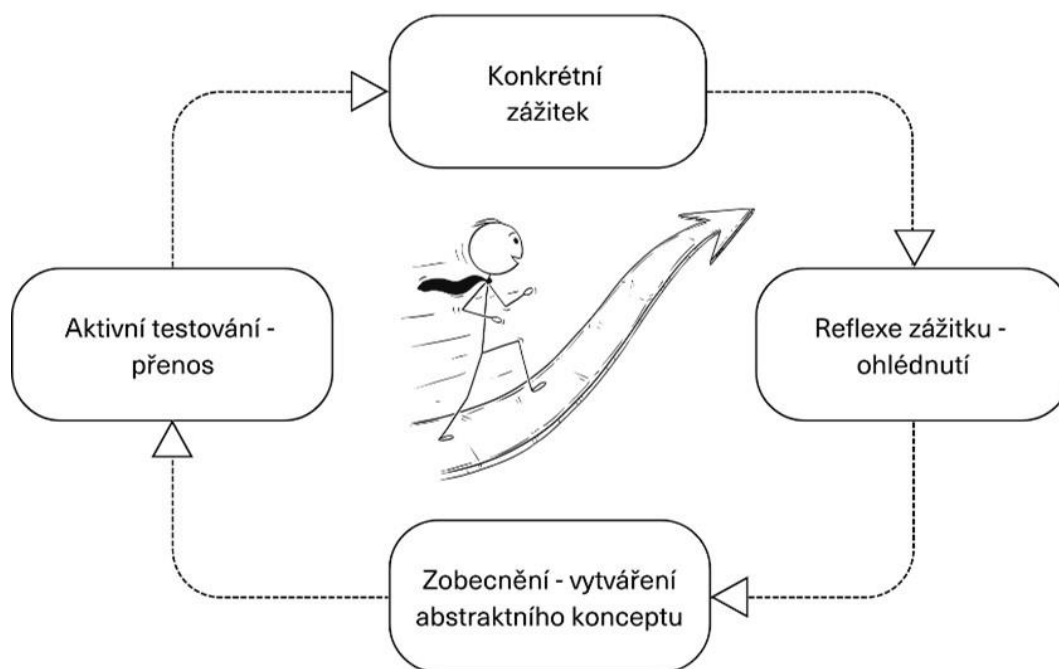
Dewey přikládá velký význam procesu myšlení a experimentování, které nám generuje nové podněty a situace, se kterými se musíme vyrovnávat. Právě proces myšlení v jeho kontextu pojmání splývá s konceptem reflexe. „*Není možná žádná zkušenost mající význam, aby při ní nebylo trochu myšlení*“ (Dewey, 1932, s. 196). Autor reflexi vnímá jako „*ohlédnutí se zpět přes to, co se stalo, tak aby byla extrahována síť významů, která je základním kapitálem inteligentního jednání pro další zkušenosti*“ (tamtéž, s. 10). Reflexe je neustálou rekonstrukcí zkušenosti, která přichází v interakci s druhými a je celoživotním zdrojem učení. Výsledky reflexe se buď dostavují okamžitě, nebo jsou zdrojem pro možné řešení problémových situací v budoucnosti. Reflexe v Deweyho pojetí je všudypřítomná součást procesu utváření zkušenosti směrem k současnosti i budoucnosti.

Výše popsané smýšlení o problematice ovlivnilo řadu dalších autorů. Pro náš další výklad jsme vybrali pojetí Davida Kolba, který se v Deweyho přístupu výrazně inspiroval.

#### **David Kolb a zkušenostně reflektivní učení**

Vedle Deweyho pragmatické pedagogiky byl Kolb ovlivněn J. Piagetem a Kurtem Lewinem. Lewin proslul svým zaměřením na skupinovou práci a akční výzkum. Nutno podotknout, že v současnosti se hojně známý Kolbův cyklus učení (viz dále) jen ve velmi malých nuancích liší od původního Lewinova pojetí. Byl to právě Lewin, který během svých T-skupin objevil reflektovanou zkušenost jako vhodný nástroj podporující učení.





Obr. č. 2: Kolbův cyklus učení

Obrázek zachycující čtyřfázový Kolbův cyklus ukazuje, jakým způsobem dochází k procesu učení. Ve fázi konkrétní zkušenosti, respektive zážitku a jeho zpětného ohlédnutí, dochází k zobecnění a teprve na jeho základě nastává aktivní použití, tedy učení.

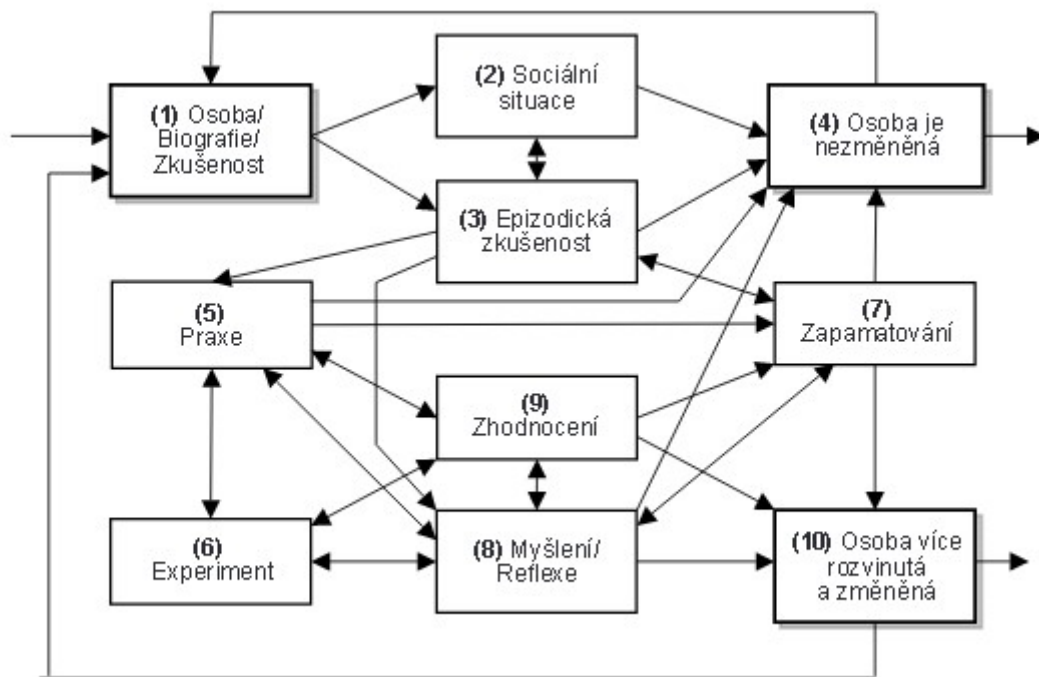
Kromě znovuotevření problematiky učení, která je mu často přisuzována, přináší Kolb identifikaci učebních stylů jednotlivce (nadstavba původního Lewinova modelu). Dle jeho názorů se liší jednotlivé učební styly a strategie v rámci procesu učení. Definoval čtyři styly učení (**divergentní typ, asimilační typ, konvergentní typ a akomodační typ**), které člení to, čemu dáváme během učení přednost. V protikladu zde stojí myšlení versus emoce a akce či pozorování.

- **divergentní** – preference reflektivního přemýšlení a pozorování v ústraní
- **asimilační** – preference stručného logického přístupu, velké množství informací ke zpracování, záliba v teoretických koncepcích
- **konvergentní** – aktivní experimentování, schopnost řešit problémy
- **akomodační** – vyzdvihuje konkrétní a praktickou zkušenost, intuitivní řešení problému

Pro detailnější informace o jednotlivých stylech učení doporučujeme nahlédnout do Kolbovi knihy *Experiential Learning. Experience as The source of Learning and Development* (1984)

Ani Kolbova teorie učení se nevyvarovala vlny odpůrců a kritického hodnocení. Např. **P. Jarvis** (2004) Kolbovi vytýkal velké zjednodušení procesu učení. Jarvis preferuje ucelenější pohled na tento proces. Jeho kritika je zakotvena v existenciální tradici, která odsouvá Kolbův experimentalismus do ústraní. Jarvisova existenciální optika soustřeďuje pozornost na vztahovost, zakotvení osoby ve světě, který ji obklopuje. Proces učení je dle něj odpovědí na otázku: „*jakým způsobem jedinec řeší nesoulad vnímání reality a vlastní zkušenosti*“ (Nehyba, 2012, s. 46). Hlavní protiargumenty Kolbova cyklu Jarvis staví na opomíjení vlivu sociální situace a reality. Jarvis tvrdí, že ne každá zkušenost vede k učení. Cyklus, který předkládá, je tak komplexnější (obsahuje 10 fází – viz obrázek č. 3), které ale nejsou lineární jako

u Kolba, ale připomínají svým charakterem spíše rozcestník, více možných cest vedoucích k cíli. Zájemce o tuto problematiku odkážeme na Jarvisovu knihu *Adult education and lifelong learning: theory and practice* (2004).



Obr. č. 3: Jarvisův model procesu učení (Nehyba, 2012, s. 52)

### Inspirace od Chrise Argyrise a Donalda Schöna

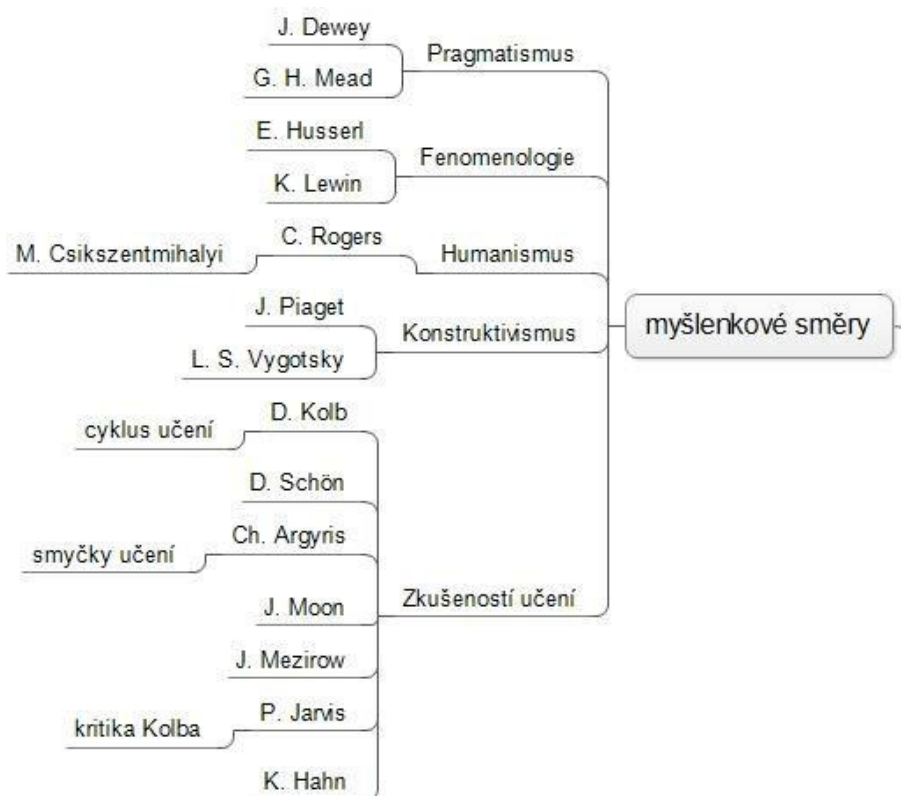
Prizma (zaměření) teoretiků se od druhé poloviny minulého století přesunulo na samotný proces reflexe a hledání jejího významu ve spojitosti s učením (Kolář, 2014, s. 40). Argyrisova práce je v kontextu ZRU důležitá ve spojitosti s pojmy **jednoduché** (single-loop) a **dvojitě smyčky** (double-loop learning) učení. Argyrise navázal spolupráci s Donaldem Schönem na výzkumu bariér učení. Jejich výklad se vydal směrem k objasňování funkcí mentálních schémat, která vznikají z naší zkušenosti. Schémata se stávají vodítky, skrze která myslíme, mluvíme i jednáme. Někdy máme pocit, že přesně víme, jak a proč jednáme určitým způsobem, ale ve skutečnosti se naše představa může lišit od skutečného jednání. Jednoduchá smyčka charakterizuje proces učení, který nevykazuje přílišný rozpor mezi nastavením mentálních schémat a praxí/konkrétní situací. Naopak dvojitá smyčka učení předpokládá změnu a korekci mentálních schémat za pomoci zaměření se na onen proces změny. Představuje tzv. metakognitivní náhled na vlastní jednání, na proces změny. Dříve zmíněný Kolbův cyklus by se dal připodobnit k jednoduché smyčce učení. Autoři se tak snaží posunout model učení ještě dál.

### 3.1.4 Současná pojetí ZRU

V současnosti můžeme čerpat řadu zkušeností se ZRU v zahraničí. Přestože v této oblasti panuje velká terminologická nejednotnost (srov. Experiental learning, Experiantal Education, Zkušenostní učení v přírodě, Outdoor Education, Zážitková pedagogika, Výchova prožitkem, Adventure Therapy, aj.) obecné principy tohoto učení se využívají pro podporu pozitivního sebepojetí a sebehodnocení s nejrůznějšími cílovými skupinami. Učení často bývá dáváno do kontextu s prostředím, jako s tím pracuje např. pojetí K. Hahna. Ten se zaměřuje na propojenost s přírodním prostředím. V návaznosti na různé směry a pojetí vznikají i mezinárodní organizace (např. **Project Adventure** – realizace programů s principy ZRU ve výchovně vzdělávacích organizacích; **Outward Bound** – jejímž následovatelem v českém kontextu je Prázdninová škola Lipnice. Organizace pořádá outdoorové programy zaměřené na osobnostní rozvoj).

ZRU lze uplatňovat v mnoha směrech a oborech. V kontextu vzdělávání lze využít principu tohoto učení např. v **multikulturní výchově** (př. zpracovávání zkušenosti s diverzitou); **environmentální výchově** (př. ZRU jako nástroj rozvoje kompetencí řešit problémy a konflikty v životním prostředí); **osobnostně sociální výchově** (př. sebepoznání, sebepojetí, seberegulace, mezilidské vztahy, komunikace, hodnoty, postoje, řešení problémů); **dramatické výchově** či **neformálním vzdělávání**.

**Shrnutí ZRU** jsme zpracovali v rámci tzv. mind map (myšlenkové mapy). Ta nám může pomoci strukturovat a vizualizovat vyloženou látku. Náš model však není zdaleka vyčerpávající, což může být incentivou (pobídkou) pro vás k jeho doplnění.



Obr. č. 4: Mind map ZRU



Zkuste si **vytvořit vlastní myšlenkovou mapu** zkušenostně reflektivního učení, kterou můžete jinak strukturovat a obohatit o další souvztažné pojmy.



#### Úkol k zamyšlení:

1. Vymyslete vlastní metaforu, která bude charakterizovat vaše pojetí zpracovávání zážitků.
2. Zkuste se zamyslet nad tvrzením: „*Chybami se člověk učí*“. Jak takový proces učení z chyb vypadá? Jaká je jeho obecná charakteristika? Co by měl splňovat? Jak toto rčení využíváte ve vaší praxi?

### 3.1.5 Konstruktivismus

Hlavním východiskem konstruktivismu je skepse k vnímání pravdivého poznání, které lze získat pozorováním a nezávisle ověřovanými fakty. Dle konstruktivismu neexistuje objektivní zachycení sociální reality nezávislé na subjektech, lidech v ní žijících. Kritika pozitivistického získávání poznatků je vystavěna na jazykové konstrukci světa a interaktivní formaci sdílených zkušeností. Jejich proměnlivá povaha nabádá k neustálému přehodnocování a relativizování sdíleného vědění o světě. Poznání je tak spíše subjektivním procesem náležejícím jednotlivým subjektům v konkrétním společenském kontextu. Proces poznání vede k individuálnímu porozumění jednotlivým fenoménům, které utváří sociální svět, který obýváme.

V kontextu učení neshledávají konstruktivistické tendence memorování a pamětní učení jako vhodnou koncepci učení. Naopak vyzdvihují zaměření na utváření významů, konstrukci smyslu jevů a jednání. Znalost není čistě mentální reprezentací, ale proměnlivou jednotkou, která je ve společnosti sdílena a neustále upravována. Míra zaměření tak přechází spíše na proces utváření významů, na lidské interakce a jednání. Konstruktivismus v souvislosti s učením přináší apel na individuální rovinu, na autoregulaci (samořízení) učícího se subjektu. Předávání hotového poznávání (faktů) autoritou je nahrazeno spolupodílením se na procesu učení a zpracovávání zážitků. Převzetí spoluzodpovědnosti nad vzdělávacím procesem přináší aktivní roli a motivační přístup pro samotného žáka. Původní zaměření na proces zapamatování je vytlačen zaměřením na porozumění. To je ověřováno prostřednictvím složitějších a komplexnějších úloh, které má žák vyřešit.

Již dítě v předškolním věku si vytváří nějaký vlastní obraz o sobě samém, světě a ostatních lidech. Jeho pojetí je utvářeno ze zkušeností, které se postupně nabalují. Dítě si vytváří tzv. prekoncepty (předpoklady), skrze které řídí svoje rozumění. Tyto prekoncepty jsou neustále konfrontovány a zpřesňovány (= proces reflexe předpokladů). Konstruktivistická výuka je založena na získávání nových zkušeností, které jsou konfrontovány s původními prekoncepty a starými zkušenostmi, tak aby ve výsledku byly zařazeny do mentální struktury (porovnej s metaforou skladiště). „*Učení je tvorba nových či revidovaných starých významů určité zkušenosti*“ (Mezirow, 1991). Učení tak neprobíhá ve smyslu rozšiřování si pojmové a pamětní základny pomocí nových informací, ale na základě uvědomělého třídění smysluplnosti informací. Role učitele spočívá ve facilitaci učebního procesu,

předkládání množství podnětných informací, schopnosti reflektovat momentální žákovské pojetí učiva a připravenosti vést dialog s žákem.

Mezirow hovoří o tzv. **transformační teorii učení**, která volá po kritickém prověřování a re-evaluaci vlastních perspektiv, prekonceptů. Toto zpřesňování vlastní zkušenosti nám dle něj pomáhá rozumět sobě samému i druhým lidem kolem nás. „*Kritická reflexe se nezabývá „jak na to“ nebo postupy jednání, ale zabývá se „proč“, důvody a důsledky toho co my děláme*“ (Mezirow, 1990, s. 13). To jakým způsobem vnímáme nějaký prožitek a jak jsme schopni ho reflektovat, závisí na mentálních schématech a našich perspektivách vnímání.

#### Základní principy konstruktivismu v pedagogice:

- Aktivita žáka
- Neustálé zpřesňování prekonceptů
- Vlastní pojetí reality
- Seberegulace

### 3.1.6 Teorie sociálního učení

Sociální teorie (někdy sociálně kognitivní teorie – srov. Bertrand, 1998) vyzdvihují sociální a kulturní aspekty ve vzdělávání. **Sociálně kognitivní teorie A. Bandury** se snaží zachytit podstatu lidského jednání pomocí modelu vzájemně působících faktorů. Prvním z nich je **chování**, druhým jsou **situační vlivy** z vnějšího prostředí a konečně třetím jsou **osobnostní faktory**. Reciproční model, který Bandura navrhl, spočívá v tom, že tyto tři faktory na sebe vzájemně působí a reagují na sebe. Bandura tak odmítá jednostranný vliv prostředí na chování jedince nebo na základě vnitřních dispozic.

Dále Bandura rozpracovává pojem **observačního učení**, což je forma sociálního učení, které pracuje s principem nápodoby a **zástupného učení** (schopnost nahradit přímou zkušenost zkušeností zprostředkovanou). Zástupné učení umožňuje osvojování různých forem chování na základě pozorování druhých a možných důsledků tohoto chování. Na základě vyhodnocení efektivních způsobů řešení můžeme přijmout za své výsledky činnosti druhých. Toto přejímání generuje modely chování, které jsou klíčové pro nové chování.



#### Otázky k opakování probraného učiva:

1. Který z filosofických směrů můžeme považovat za nejdůležitější směr ke ZRU?
2. Kdo pracoval s myšlenkou, že lidé se nejlépe učí ze situací, které se jich přímo týkají (tzv. akční výzkum)?
3. Charakterizujte vlastními slovy reflexi.
4. Jaké jsou hlavní principy konstruktivismu?
5. Co znamená pojem „konstruovaná realita“?
6. Objasněte pojem „observační učení“.
7. K čemu je užitečná teorie sociokognitivního konfliktu?

V následující části textu se podíváme na praktické využití zkušenostně reflektivního přístupu v praxi.



### Klíčová slova

Kategorizace reflexe, osobnostní rozvoj, sociálně a emoční učení (SEL)

Možná si stále kladete otázku, jak taková reflexe vypadá v praxi? Na co si dát pozor a dle čeho se řídit? Reflektivní proces variuje s cílem reflexe, vybranou technikou, účastnickou skupinou i se zkušeností facilitátora reflexe. Zaměříme-li se na verbální reflexi, je klíčové věnovat velkou pozornost jazykovému provázení reflektivním procesem (pozor na manipulace v řeči, uzavřené otázky, nesrozumitelnost otázky apod.). Jazyk je mocným hybatelem situace. Kniha zabývající se nenásilnou komunikací: *Co řeknete, změni váš svět* zachycuje sílu jazykového spolu(utváření) sociální a žité reality (Rosenberg, 2016). Nenásilná komunikace a její pravidla mohou být inspirací i pro facilitaci reflektivního procesu (např. kontakt se sebou samým – snažíme se podpořit účastníky reflexe, aby svoji pozornost věnovali vlastním pocitům a potřebám).

### 3.1.7 Model skupinového reflektivního procesu

Úvodní fáze reflektivního procesu směřuje k podpoře důvěry mezi facilitátorem a skupinou a k iniciaci interaktivního procesu (nastartování sebereflexe účastníků a jejich sdílení). Další fáze je jádrem reflektivního procesu. Facilitátor se snaží podpořit uvědomění účastníků a hlídá téma reflexe. Cílem této fáze je poskytnout účastníkům prostor se zamyslet nad tím, co jim reflektovaná situace přinesla. Následně se tyto identifikované aspekty snažíme přenést do reality účastníka. Jedná se o aplikační rovinu, která usiluje o sociální změnu. Závěrečnou fází je uzavírání procesu. Chyby, které mohou negativně ovlivnit průběh reflexe jsou špatná práce s časem (nedostatečná alokace času v programu či špatný time management jednotlivých fází reflexe), vnucování vlastních přesvědčení o tématu či netrpělivá práce s tichem.

Reflexi je věnována samostatná kapitola této učebnice. Na tomto místě si pouze představíme konkrétní příklady typů reflexe. Uvedená kategorizace je pouhým inspiračním modelem, který lze různě adaptovat dle svých potřeb a zkušeností z praxe. Jednotlivé kategorie tohoto modelu jsou dostupné a vzájemně se prolínají.

#### Reflexe časová:

- Reflexe dne (*Jak jsem se dnes cítil/a?*) či menšího celku (*Jaký pocit máš z poslední hodiny?*)

#### Reflexe potřeb:

- Reflexe vybrané oblasti života (rodinné vztahy, pracovní či osobní vztahy) – (*Jaké potřeby mám v partnerském životě naplněné?*)

#### Reflexe situace:

- Zpětné ohlédnutí za určitou situací (*Jak ses v té chvíli cítil/a?*)

#### Reflexe sebe sama:

- Hledání odpovědi na otázku: *Kdo jsem?*

- Reflexe myšlenek a přesvědčení
- Sebeopozorování

#### Reflexe činnosti:

- Reflexe průběhu (např. týmová spolupráce) (Jak se ti dařilo spolupracovat s ostatními?)
- Reflexe výsledného produktu (Jak vnímáš výsledek své činnosti?)

#### Reflexe procesu:

- Reflexe skupinového procesu (*Co se teď tady děje?*)

#### Reflexe ve vztahu k rozvojovému tématu:

- Reflexe **emocí** (Jak rozumíš své emoci v této situaci?)
- Reflexe **jednání** (Jak vnímáš svoje chování vůči...?)
- Reflexe **hodnot** (Co je pro tebe v životě nejdůležitější?)
- Reflexe **role v týmu** (Jak vnímáš sám/a sebe v týmu?)



Správné načasování reflexe v programu je důležité, stejně jako vhodně zvolená technika. Volba vhodné techniky by měla vycházet z analýzy potřeb cílové skupiny, zkušenosti facilitátora i z edukativního cíle reflexe. Níže uvádíme výčet různých možností práce s reflexí ve zkušenostních a zážitkových programech.

#### Techniky pro práci s reflexí:

- **projektivní** (příběhy, pohádky, nedokončené věty, metafory, asociace);
- **obrazové**, symbolické, manipulace s kartami (Dixit, Inner Cards, Resilio, Cesta Životem, Truhlice minulosti / metafora dětských zážitků);
- **škálování** (škála libosti/nelibosti);
- **tvůřivé**, práce s artefakty (např. rodinný erb), land art, práce s hmotou (hlína);
- **manipulace s objekty** (např. rodinné konstalace, výběr předmětů, koláže);
- **výtvarné** (skupinová kresba, malba, grafické znázornění, metaforizovaná kresba);
- **pohybové** (tanec, sochy);
- **dramatické** (živý obraz, hra v roli);
- **dialogické** (rozhovor, diskuse, skupinové kolečko);
- **neverbální** (vyjádření různých postojů beze slov);
- **písemné** (reflektivní deník, myšlenková mapa, plakát);
- **s využitím technologií** (např. Padlet, fotografie);
- **vnitřní dialog** (introspekce).

Jednou z cest, jak podpořit naši sebezkušenost je **sociální a emoční učení (SEL)**. Jedná se o proces učení, který buduje efektivní sociální a emoční kompetence jako je například zvládnání a orientace se v emocích či schopnost projevit empatii druhým lidem. SEL podporuje sociální a emoční inteligenci a rozvoj zdravé identity člověka. Sociální a emoční učení je vzájemně propojený výchovně-vzdělávací směr, který vychází z americké organizace Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).





### Úkol k zamyšlení

*Vzpomeňte si na nějakou situaci, když jste prožívali silnou emoci. Zkuste se zamyslet, jak jste se v ten moment cítili. Co této situaci předcházelo a co následovalo? Byla vaše emoce viditelná? Měla nějaký fyziologický projev? Jak dlouho tato emoce trvala a jak ovlivnila vaše jednání v dané situaci? Jaké je to pro vás nyní vrátit se ke své emoci?...*

Emoce nás provází v naší každodennosti a mají vliv na naše myšlení, chování i učení. Emoce nám umožňují komunikovat s druhými i se sebou samým. Efektivní práce s emocemi nám pomáhá rozumět sobě i efektivně interagovat s druhými.

### Sociální a emoční učení se soustředí na 5 klíčových kompetencí:

- **Sebeuvědomování (self-awareness)**, které zahrnuje schopnost rozpoznat emoce, porozumět jim a uvědomovat si jejich vliv na vlastní jednání. Zaměřuje se na poznání vlastních silných stránek, ale i nedostatků.
- **Seberegulace / sebeřízení (self-management)** souvisí se schopností nakládat s vlastními emocemi, myšlenkami, přesvědčením a chováním v různých situacích. Příkladem ze školního kontextu mohou být strategie zvládnání stresových situací či míra sebekázně.
- **Sociální cítění (social awareness)**, kam spadá empatie, porozumění sociálním a etickým normám, uvědomování si sociálních vlivů a sociální opory. V praxi se jedná o projevy soucitu či starosti o druhé nebo schopnost vyjádřit vděčnost.
- **Zodpovědné jednání (responsible decision-making)**, kam patří schopnost provádět konstruktivní a respektující rozhodnutí. Jedná se o schopnost činit volby ve vztahu k sobě a k ostatním a být si vědom jejich důsledků.
- **Vztahové dovednosti (relationship skills)** - tato kompetence se zaměřuje na to, jakým způsobem komunikujeme a interagujeme s druhými lidmi. Cílem je podpora zdravých vztahů a komunikace. V praxi se můžeme zaměřit na spolupráci a konstruktivní řešení problémů či schopnost aktivně naslouchat druhým.

První dvě kompetence se vztahují k naší osobnosti (percepce i řízení). Druhá skupina kompetencí se zaměřuje na vztah se sociálním okolím jedince (cítění, jednání i vztahové dovednosti).

Tyto kompetence lze záměrně posilovat skrze osobnostní přípravu, která nám zprostředkuje možnost zažívat sebe sama, věnovat se sebezkušenosti. Naše já (self) se stává objektem pedagogického zaměření. Díky reflektivním aktivitám si můžeme zvědomovat vlastní osobnostní rysy a typizace a zároveň se s nimi můžeme učit manipulovat (můžeme je měnit či naopak fixovat). Učit se skrze sebezkušenostní aktivity znamená zaměřit pozornost k sobě, k našemu sebepojetí a sebepoznání. Sebezkušenostní příprava se zaměřuje na vnitřní procesy (myšlení, cítění) a jejich somatické procesy a na našeho vztahování se ke světu i sobě samým.

ZRU stejně jako sebezkušenostní příprava využívají ve svých rozvojových procesech sílu skupinových interakcí. Zkušenost se odehrává v interakci a samotný proces učení není pouze kognitivní povahy (což vycházelo dříve z mylného přesvědčení karteziánského paradigmatu). Poznání je naopak propojeno s fyziologickými procesy (viditelněji spojeno s emocemi), naší tělesností i interakcemi. Zkušenostní



učení probíhá v kontaktu, má vztahovou dimenzi. Umožňuje nám být v kontaktu s vlastní existencí, v přítomném okamžiku a být si plně vědomi toho, co a proč děláme.



### Úkol k zamyšlení

*Zkuste si vybavit nějaký intenzivní zážitek. Pokud budete mít chuť tento zážitek více prozkoumat, запиšte si vše, co si o situaci pamatujete. Budete-li chtít zápis posunout od pouhého lineárního popisu k reflektivnímu záznamu, doporučujeme si zaznamenat i vaše vnitřní procesy, otázky a odpovědi, které vám běžely nebo momentálně běží hlavou. Zkuste reflektovat i vaši dosavadní zkušenost a její vliv na reflektovanou událost. Popřemýšlejte nad vlastními emocemi, které jsou se zážitkem spojeny. V neposlední řadě se zaměřte na celý reflektivní proces (metakognitivní náhled na vaše reflektivní přemýšlení) a hledejte i alternativní naraci, kterou dále reflektujte. Nakonec si odpovězte na otázku: Co jste se naučili?*

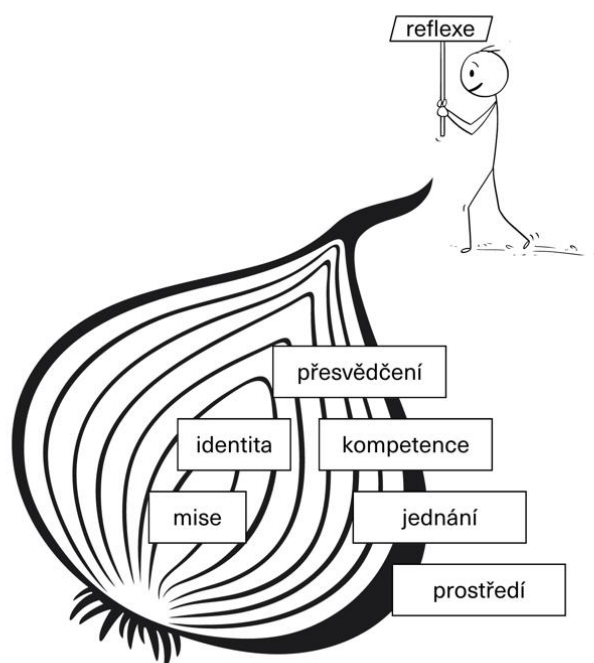
Člověk není pasivním izolovaným příjemcem dějů kolem sebe, ale aktivně se podílí na jejich konstrukci. Pokud si v reflexi chceme uvědomovat všechny aspekty našeho zážitku, můžeme se znovu inspirovat Korthagenem (2004). Ten vytvořil model „cibule“, který pojmenovává jednotlivé vrstvy člověka, později i možné úrovně reflexe. Vnější vrstva je tvořena *prostředím, jednáním a kompetencemi*. Můžeme si klást otázky typu:

- S čím se ve svém okolí setkávám?
- Co dělám?
- Jaké jsou moje kompetence?

Další vrstvy směřují k našemu já (*přesvědčení, identita, mise*). V těchto vrstvách se ptáme:

- Čemu věřím?
- Kdo či kým jsem (v dané situaci)?
- Co je moje mise? Co mě inspiruje?

Vnitřní vrstvy jsou oproti vrstvám vnějším mnohem více skryty a často mohou uniknout naší pozornosti. Právě cílená reflexe nám může pomoci nahlížet i hlubší vrstvy našeho já (nevědomé aspekty) a tím rozumět vlastnímu jednání v určitém kontextu a převzít za něj zodpovědnost. Zároveň pouze dvě vnější vrstvy mohou být pozorovány druhými. Korthagen doporučuje zaměření se na všechny vrstvy cibule.



Obr. č. 5: Model cibule

### 3.1.8 Závěr a literatura

Text pojednával o zkušenostně reflektivním učení a strategiích reflexe. Ta je klíčová v procesu učení se skrze naše tělo, emoce i kognici. Schopnost vědomě nahlédnout rozvojový proces (ať již v rámci vlastního sebezvoje nebo při práci s druhými lidmi) je klíčová dovednost pro holistický (celostní) přístup ve vzdělávání. Jednotlivé teoretické přístupy, z nichž každý nám může být inspirací, chceme-li se do hloubky věnovat procesům, které provází učení.

Dle množství autorů a přístupů, které jsme v textu nastínili, můžeme soudit, že zkušenostně reflektivní učení představuje koncept, který je živým tématem v pedagogickém diskurzu. Každý z autorů či teoretických směrů pracuje se specifickými aspekty a vnímáním pojmů, které dohromady utvářejí výsledný obraz zkušenostně reflektivního učení tak, jak se na něj díváme v současnosti. Tento obraz má dlouhý vývoj již za sebou, ale můžeme předpokládat, že obdobný vývoj má i před sebou.

Množství jmen a teorií v textu tak nemá sloužit jako „mučící nástroj“ studentstva. Naším záměrem bylo provést vás spektrem možností a rozličností. Tato bohatost, doufáme, poskytne dostatečný manévrovací prostor pro to, aby mohla vzniknout vaše vlastní koncepce zkušenostně reflektivního učení. To proto, aby vaše získané poznání bylo v souladu s vaší mentální mapou a poskytovalo konkrétní návody využitelné ve vaší běžné praxi a každodennosti. Proces reflektivního zpracovávání informací může být pro vás způsobem, jak se v dnešním postmoderním shonu zastavit a zaměřit se na právě prožívané směrem k budoucnosti. Takových chviliek k rozjímání vám přejeme, co možná nejvíce!



## Seznam použité a doporučené literatury

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press.
- Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as The source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Korthagen, F. & Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: Strategies for in-depth teacher learning*. New York: Routledge.
- Korthagen, F. A. J., (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moon, J. A. (2004). *Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London. Routledge Falmer.
- Moon, J. et al. (2013). *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Moon, J. (2009). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. Oxon: Routledge Farmer.
- Nehyba, J. (2012). Tři inspirace od Petera Jarvise. In *Studia paedagogica*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Rogers, C. R. (1999). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Rosenberg, Marshall B. (2016). *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Soják, P., Nýdrlová V., Sedláková, M. & Klapko, D. (2014). *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů aneb (Ne)vaříme z vody*. Brno: Masarykova univerzita.

## 3.2 Hra ve filosofickém myšlení

Ivo Jirásek, Michal Kaplánek



### Časová náročnost

Za dvě hodiny byste měli téma zvládnout. Pokud jste přístupni hlubšímu přemýšlení a bohatší konverzaci, připočítejte si půlhodinu navíc.



### Výstupy učení

Kapitola vás provede tématem, které se zdá být zcela známé z vlastních zkušeností, tématem hry. Při jejím studiu však zjistíte, že hra, tak uvolněně prožívaná, je velkým tématem filosofického myšlení. A po seznámení s touto kapitolou budete moci popsat a vysvětlit definici hry, jak ji v souvislosti s dějinami kultury podal holandský filosof a historik Johan Huizinga. Budete tedy rozumět konstitutivním prvkům hry, aspektům, které hru činí hrou. Budete také schopni vnímat rozdíl mezi praktickým tříděním her pro konkrétní pedagogické využití, jak je zavedl Miloš Zapletal, a mezi filosofickým a kulturologickým pojetím různých typů her, které popsal francouzský antropolog Roger Caillois. Porozumíte rovněž vztahu hry a jazyka v pojetí zakladatele filosofie jazyka Ludwiga Wittgensteina. A závěrem vstoupíte do filosoficky nejobtížnějšího tématu, do paralely hry a světa v pojetí fenomenologa Eugena Finka a s oporou o Aristotelovo pojetí možnosti a skutečnosti byste měli být schopni aplikovat teorii možných světů rovněž na fenomén hry.

### 3.2.1 Úvodem

Chcete si hrát? To je ale trapná otázka, hned na začátek kapitoly, že? Kdo by si, přece, hrát nechtěl? A přesto to není tak triviální dotaz, jak se může jevit na první pohled. Možná byste tomu nevěřili ve světě vymezeném digitálními technologiemi s nepřebornou nabídkou herních možností, s nimiž dnešní mládež tráví více času než školním vyučováním. Ale není tomu ještě tak dávno, kdy hra bývala považována za něco dětinského, infantilního, nedůstojného dospělého člověka, který se má zabývat důležitými a užitečnými věcmi, totiž prací, vyděláváním peněz a starostmi o rodinu. Co za tím stojí? Odlišení světa práce a světa volna v moderní době industrializace. Teoretik pedagogiky volného času Horst Opaschowski upozornil už před 40 léty na stať Maxe Webera *Protestantská etika a duch kapitalismu*, v níž Weber (kolem r. 1900) přišel na to, že vysoká hodnota, kterou dnešní Evropané přikládají výkonu a úspěchu má svoje kořeny v protestantismu. Přísné směry protestantismu 17. a 18. století (pietismus a puritánství) totiž vnímaly práci – vedle bohoslužby – jako jedinou smysluplnou lidskou aktivitu.



Max Weber (1864–1920)

*Max Weber (1864–1920) byl německý sociolog; jeho tématem byla zejména sociologie náboženství; je tvůrcem teorie sekularizace. Ve svém díle *Protestantská etika a duch kapitalismu* se pokusil nastínit důvody, proč byly v jeho době země s protestantskou tradicí na vyšší úrovni ekonomického rozvoje než ostatní státy.*

Dnes ovšem vnímáme volný čas dospělých nejen jako oddych od práce, abychom poté pracovali „lépe a radostněji“. Volný čas má pro nás svou vlastní hodnotu. K těmto hodnotám patří také to, co se skrývá pod starořeckým pojmem *scholé* (opakování první kapitoly), totiž zabývat se činnostmi rozvíjejícími ducha, bez přímého pragmatického uplatnění a materiálního zhodnocení. Pojďme tedy společně uchopit fenomén hry jako téma hodné vskutku hlubokého, ba přímo filosofického zamyšlení. Cestu k tomuto poznání nám ukážou čtyři osobnosti, neopomenutelné autority přemýšlení o hře.



Johan Huizinga (1872–1945)

Johan Huizinga (1872–1945) – holandský historik, který se proslavil svou knihou *Homo ludens*, v níž analyzuje význam hry z hlediska kulturní antropologie.



Roger Caillois (1913–1978)

Roger Caillois (1913–1978) – francouzský sociolog a spisovatel je autorem dnes už všeobecně rozšířeného dělení her na čtyři druhy (agón, alea, mimikry, ilinx), a to podle principu lidského jednání, na němž jsou založeny.



Ludwig Wittgenstein (1889–1951)

Ludwig Wittgenstein (1889–1951) – zakladatel analytické filosofie a filosofie jazyka; zavedl koncept řečové (či jazykové) hry.



Eugen Fink (1905–1975)

Eugen Fink (1905–1975) – německý filosof, žák E. Husserla a přítel J. Patočky; ve své filosofii se snažil ukázat člověka v jeho vztahu ke světu a k Vesmíru; mezi jeho témata patřila také hra.

### 3.2.2 Co je to hra?



Zkuste si na začátek porozprávět (anebo individuálně zamyslet, pokud zrovna nemáte s kým hovořit) o tom, co je to hra. Pozor! Nikoliv jaké hry znáte, ale čím hra je. Co je její podstatou?

Na co jste přišli? Předpokládám, že jste se k podstatnému vymezení dostali skrze úvahy o všemožných hrách, které znáte. Mariáš, divadelní představení, hra na klavír, fotbal... Tolik různorodých podob, tolik odlišných činností. Co je spojuje? Podařilo se vám nalézt nějaký společný jmenovatel, kterým byste dokázali hru pojmenovat? Když trochu předběhneme logiku vyprávění, prozradím hned na začátek, že různí myslitelé ve hře vnímají nejenom uvolněnou činnost, ale dokonce základ, z něhož vyrůstá celá kultura, také však rys, který je od lidského života neodstranitelný, nebo paralelu k používání jazyka, ba dokonce symbol celého světa. To je, co? Předpokládám, že k takovýmto velkorysým zobecněním jste se při krátkodobé diskusi nedostali, budu však doufat, že už z jejich pouhého vyjmenování se hra začíná vyjevovat jako něco nikoliv nedůležitého, nevážného a bezproblémového.

První dílčí téma nás tak staví před otázku, jak hru definovat, abychom přemýšleli o tomtéž a nikoliv o různých výsecích reality. Ale kudy do toho? Těch pokusů bylo v minulosti už mnoho, a kdo se tím hodlá podrobněji zabývat, dokáže v literatuře identifikovat několik stovek různorodých definičních výměrů hry. Některé se zaměřují na význam slova, jiné na typy hraní, další na vnitřní motivy, hravý instinkt, cvik pro vážnou činnost a další a další aspekty, jimiž lze hru racionálně a slovně uchopit. Ale každá z definic má nějaká slabá místa, žádná není ideální. Holandský filosof kultury a historik Johan Huizinga (1872–1945) na to šel přes strukturní momenty hry, přes aspekty, které hru vytvářejí, konstituují, bez nichž hra není hrou. Knižka je to zajímavá, rozsáhlá a kdo se hrou hodlá zabývat, nesmí ji minout a vynechat ze své četby.

První impuls, který z četby této knihy získáte, se týká vztahu hry a kultury. Autor v ní totiž tvrdí (a shromažďuje poměrně velký soubor podpůrných argumentů), že hra není produktem kulturního dění, ale naopak – veškerá kultura vyrůstá ze hry, prokazuje znaky hry, je herní povahy. To nám umožňuje vnímat paralely mezi hrou a takovými kulturními jevy, jako je náboženství, právo, válka, vědění, básnictví, či filosofie. Je to snad až příliš odvážné tvrzení, které nás zavádí do hlubin filosofické antropologie a úvah o rozdílech mezi zvířetem a člověkem.



Pokud je opravdu hra původnější než kultura, znamená to, že zvířecí hra je svojí podstatou totožná té lidské?

Pokud na předchozí otázku odpovídáte souhlasně, tedy že nevidíte rozdíl mezi dováděním zvířecích mláďat a dětským skotačením, zeptám se, zda vidíte rozdíl třeba mezi kočičí honbou za provázkem a prvoligovým zápasem v kopané. Protože tyto dva jevy bychom asi už do přímé souvislosti nedali.

Přikláním se spíše k názoru, že určité projevy zvířecího hraní se mohou podobat lidské hře, ale přesto že mezi těmito dvěma fenomény je zásadní rozdíl, který spočívá v kvalitativní odlišnosti lidského a zvířecího způsobu bytí. Ale tím bychom utekli dost stranou našeho hlavního tématu, proto připojím

alespoň argument od jiného filosofa, kterého jsem ani nezařadil do výběru této kapitoly, přestože je jeho půvabná knížka o hře nesmírně inspirativní.

Německý filosof Hans-Georg Gadamer (1900–2002) se proslavil zejména metodologickým zkoumáním odhalujícím principy hermeneutiky, totiž správného chápání a výkladu textů. Ke každému dílu přistupujeme již s nějakým předporozuměním a naše rozumění se může pohybovat v rozšiřujícím a prohlubujícím se kruhu. Avšak v této drobné knížce se soustředil na situaci filosofické estetiky a poukázal na vazbu umění ke hře, rituálu, symbolu, obřadu a slavnosti, tedy na kořeny, z nichž vyrůstá mýtus, náboženství i kultura.

S oporou o toto poznání tak můžeme souhlasit s Huizingou, že hra je původnější než kultura, ale současně nemusíme vnímat lidskou a zvířecí hru jako shodné fenomény. Podloží, z něhož vyrůstají různorodé kulturní formy a podoby, tak spočívá na společné síle slova a vyprávění mýtu, symbolické obraznosti a obřadnosti rituálu, i vztahu ke sféře posvátného, jež jsou v izolovaných a specializovaných projevech patrné ve filosofii, umění a náboženství, ale také ve hře.

Druhý impuls, který nám Huizinga v knize *Homo ludens* poskytuje, je patrně nejslavnější definice hry, spočívající však na vymezení základních znaků přináležejících ke každé hře.

### **Strukturní momenty hry**

- svobodné jednání
- vystoupení z „obyčejného“ života do dočasné sféry aktivity s vlastní tendencí (hra stojí mimo proces uspokojování potřeb)
- uzavřenost a ohraničenost (prostor, čas)
- řád, pravidla
- rytmus a harmonie (střídání, variace)
- napětí (nejistota, naděje)
- svět hry (obklopen tajemstvím)

Možná se vám to nezdá a některé momenty nepovažujete za podstatné, ale zkusme se nad nimi zamyslet. Do hry nás opravdu nikdo nedokáže donutit. Je to sféra svobody, a pokud bychom stejnou činnost dělali pod nátlakem, už by to nebyla hra, ale něco jiného (třeba práce pro vrcholového sportovce). Také je zřejmé, že při hře nemyslíme na to, co budeme večeřet, nebo jaká schůzka nás čeká odpoledne – jsme v jiné sféře, v oblasti spíše svátečního než všednodenního. Fakt, že každá hra má svůj prostor (vymezený herní deskou nebo hřištěm, hracím územím, za jehož hranicemi už hra neplatí) je naprosto zjevné, stejně jako časové určení od začátku hry do jejího konce. Pravidla bezpochyby hru spoluvytvářejí a právě jimi se různé hry odlišují, byť by se jednalo o hry málo strukturované. Rytmus a harmonie poukazují mj. na to, že jedna hra může variovat při různých sehrávkách. Naděje na vítězství, nejistota ohledně jeho získání a z toho pramenící napětí je evidentně nejenom motivačním faktorem. A to, že z toho všeho dohromady vzniká svébytný svět hry, se stane ještě centrálním bodem jedné z dalších podkapitol tohoto tématu.



### 3.2.3 Definice hry dle Huizingy

Na základě vytyčení těchto rysů pak Huizinga podává poměrně obsáhlou definici:



„Podle formy tedy můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno ‚jen tak‘ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné.“ (Huizinga, 1971, s. 20)



Přečtěte si prosím definici ještě jednou (nebo dvakrát), pomalu a s rozmyslem. Jste s takovýmto podáním zcela srozuměni? Nebo máte nějaké námitky?

Budu optimisticky předpokládat, že každý z vás hlasitě zvolal: „Cože? Že se hrou nedosahuje žádného užitku? Jak bychom se s něčím takovým mohli smířit právě u nás, v národě Komenského?“

Rád vám dávám za pravdu. Právě v diskursu pedagogiky má jistě každý z nás zkušenost, že hru můžeme využít se zřetelným užitekem k výcviku dovedností od koncentrace a jemné motoriky přes paměť a tvořivost až k sociálním dovednostem. Nebudu zde polemizovat s obvyklým klišé mylně interpretujícím Komenského „školu hrou“ k chybnému porozumění, že edukaci je třeba proměnit v zábavu. Komenského dílo *Schola ludus* byla totiž pokusem o dramatickou (doslova divadelní) motivaci žáků k výuce, konkrétně k výuce jazyků.

Jak tedy propojit „naše pedagogické chápání hry“ s Huizingovou teorií? Pokud má Huizinga pravdu, není „pedagogizace hry“ zneužitím hry, tak jako může být „pedagogizace volného času“ zneužitím volna?

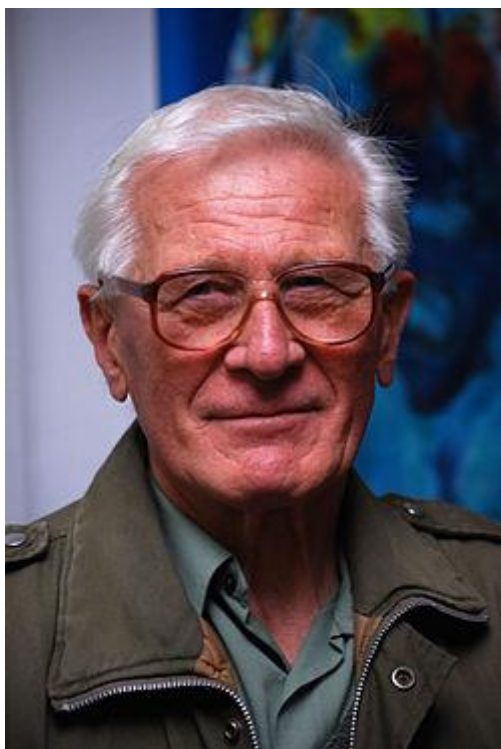
Je třeba si uvědomit, že Huizinga – jakož i ostatní kulturní antropologové – zkoumají původ hry a její význam v kulturních dějinách, s přesahem do současnosti. Pokud ovšem máme na mysli pedagogické záměry spojené s hrou, jedná se už o sekundární využití hry, které se opírá o zkušenost, že se děti (ale i zvířecí mláďata) při hře leccos naučí anebo si aspoň procvičí. Záměrné využití hry při edukaci je přípustné, pokud účastníkům zbyde dostatek času a prostoru, aby mohli prožívat také „původní“ smysl hry, který bychom mohli zjednodušeně označit pojmem *flow*.

Je to vše, nebo vás na Huizingově definici ještě něco trápí? Správně: neuvádí se materiální a ekonomický zájem. Co všechna ta kasina, dostihy, sázky, hazard a loterie? To nepatří do světa hry? Ptal se už před vámi francouzský sociolog a antropolog Roger Caillois (1913–1978). A popsal to obsírně v knize, která stojí za přečtení.

### 3.2.4 Kritéria a třídění her

V záplavě her, které se tak razantně odlišují, se mnoho lidí pokoušelo zvýraznit řád prostřednictvím určité kategorizace. Protože těch pomyslných „škatulek“, k nimž lze jednotlivé hry přiřazovat, je až příliš mnoho: deskové, pohybové, na hřišti, na rozvoj tvořivosti... A to už vůbec nechci třídění komplikovat třeba hrami divadelními či sportovními, které sem rozhodně také patří.

Pro praktické využití a snadné vyhledávání konkrétních her podle různorodých vašich potřeb doporučuji zejména dva třídící systémy. První z nich je spojen s největším českým znalcem a sběratelem her, Milošem Zapletalem, jehož životní osud se může stát inspirací v mnoha ohledech a činnostech jeho životní dráhy spisovatele, editora, překladatele a všestranného inspirátora.



Miloš Zapletal (\*1930)

Miloš Zapletal (\*1930) je český spisovatel literatury pro mládež, skautský redaktor a činovník. Jeho nejvýznamnějším dílem je *Velká encyklopedie her*, čtyři mohutné knižní svazky, kde hry člení dle herního prostředí: Hry v přírodě (1985); Hry v klubovně (1986); Hry na hřišti a v tělocvičně (1987); Hry ve městě a na vsi (1988).

*Prázdninová škola Lipnice* v sérii svých herních sborníků vydávaných pod názvem *Zlatý fond her* (dosud čtyři svazky) zvolila ještě sofistikovanější systém různých rejstříků, v nichž můžete vyhledávat hry podle jejich cíle, fyzické a psychické zátěže, času na přípravu a na realizaci hry, výchovného cíle, prostředí, denní doby a ročního období, počtu hráčů a jejich věkové kategorie, počtu instruktorů, potřebného materiálu apod.

Avšak za ideově či teoreticky nejzajímavější osobně považuji řešení, které ve své knížce *Lidé a hry* nabízí právě Roger Caillois (1913–1978). Ten totiž člení všechny možné hry do čtyřech kvadrantů podle herního principu, který ve hře převládá a označuje je starořeckým termínem.

- *Agón* = soutěž, zápasy o vítězství, hry soutěživé: jistě máte před sebou pestrou paletu od běhu až po šachy;
- *Alea* = kostka, náhoda či štěstí, rozhodujícím prvkem jsou okolnosti: bezpochyby jste hráli člověče nezlob se a znáte i ruletu;
- *Mimikry* = napodobování a předstírání, škrabošky, masky a převleky, kostýmy, divadla a karnevaly (vstupujeme do rolí a přestáváme být sami sebou): sem patří divadelní představení i málo strukturované hry;
- *Ilinx* (někdy se používá i latinské slovo *vertigo*) = závrať, vytržení z běžného prožívání, hry uvádějící nás do mírně obluzujících stavů: od řetízkového kolotoče po bungee jumping.

Pochopitelně řez realitou není nikdy tak ostrý, aby dokázal zcela jednoznačně oddělit naprosto čisté typy. Proto si bezpochyby dokážete představit hry, které disponují možností zařazení do dvou kategorií současně (nebo i do tří: např. v určité soutěži hraje velkou roli náhoda a přitom probíhá v „adrenalinovém“ prostředí).

Tuto částečnou relativizaci celého systému můžeme ještě více podpořit osou, která prostupuje všemi vymezenými kvadranty. Jednu stranu můžeme z hlediska uspořádanosti označit slovem *paidia*, značícím volnost a rozjařenost, tu druhou pak termínem *ludus*, charakterizovaným spíše závazností a konvencemi. Nedělní fotbalík na sídlištním plácku mezi stojany na sušení prádla a mistrovský zápas ze světového turnaje tak označuje stejný typ agonické hry, jejichž odlišnost je však zcela zjevně patrná a vyslovitelná pomocí obou zmíněných polaritních označení uspořádanosti.

### 3.2.5 Jak lze o hře hovořit?

Naprosto jiný úhel pohledu na hru přináší třetí jmenovaná osobnost, Ludwig Wittgenstein (1889–1951). Rakouský filosof působící ve Velké Británii významně ovlivnil celé obrovské odvětví moderní filosofie, totiž analytickou filosofii a filosofii jazyka. Hranice světa ztotožňuje s hranicemi jazyka, a přestože se nezabývá tematikou hry, může nám být jeho myšlení v mnohém prospěšné.



Co myslíte? Můžeme sdílet s ostatními všechno, co víme? A nechme stranou obavy či stud, nejde o to, zda o něčem chceme mluvit, ale jestli vůbec můžeme. Vzpomeňte si na libovolný poznatek, který znáte. Můžete jej popsat? A můžete takto popsat všechny poznatky, jimiž disponujete?

Otázka se vlastně týká mj. toho, jestli můžeme myslet i jinak, než ve slovech a racionální strukturaci. Ale omezme si ji a ponechme stranou možnosti intuice, tedy poznání náhlým uceleným vhledem, nechme ležet ladem i celou oblast obrazové symboliky a tím spíše esoterické mystické vidění. Zůstaňme striktně u myšlení, jazyka a řeči. Můžeme říci vše, co víme?

Nikoliv, odpovídá na naši otázku Ludwig Wittgenstein a ukazuje nám to na nádherném a zcela jasném příkladu v knize, kterou psal v letech 1936–1946, ale vydána byla až dva roky po smrti autora. Samozřejmě je velká oblast toho, co známe a můžeme to popsat. Když se nás někdo zeptá, jak vysoký je Mont Blanc, tak můžeme velmi jednoduše odpovědět (pokud touto znalostí disponujeme), že je to 4 808 m. Ale pak je tu obrovské množství poznatků, které popsat nemůžeme, přestože je naprosto bezpečně známe, třeba když bychom měli odpovědět na otázku, jak zní klarinet.

A slovo hra patří k druhé možnosti. Při jejím zkoumání je něco bezprostředně viditelného, co je společné všem hrám. Vnímat můžeme složitou síť příbuzností a podobností, navzájem se překrývajících a křížících, díky nimž rozumíme slovu hra při jeho používání. Ale to je také všechno, protože význam „slova je způsob jeho použití v řeči“. Nic víc. Pojem hra má rozplývavé okraje, takže jej nemůžeme jednou provždy přesně a přísně definovat. Definitivně konečné a vše vystihující vymezení pojmu není a být nemůže, vždy zůstane pouhou aproximací, přiblížením.



Možná teď cítíte rozpaky: proč jsme se tak zdržovali s Huizingovou definicí, když jsme se navíc na vlastní oči přesvědčili, že opravdu není plně vyhovující? Inu – pomohlo nám to dostat se o patro výše. Kdybychom po příčkách tohoto pomyslného žebříku nevyšli, nemohli bychom tento pomocný žebřík odhodit jako již nepotřebný. Ale díky za to, že nám pomohl nasvětlit problém, který teprve nyní můžeme označit jako ne zcela řešitelný.

Když tedy používáme nějaký pojem, tak mu rozumíme prostřednictvím způsobu jeho užití. A díky specifickému užívání slova hra si jej Wittgenstein zvolil za základní termín pro analýzu jazyka. „Jazyková (řečová) hra“ přibližuje proces používání slov, takže hra se může stát vystihující metaforou používání jazyka. Obojí, hra i jazyk, jsou svérázným propojením pravidel a volnosti. U hry to už známe, to nám sdělil Huizinga vymezením konstitutivních rysů hry. A u jazyka? Netuším, jak vášnivými čtenáři jste, ale vzpomenete-li si na středoškolská studia českého jazyka a literatury, nemohli jste minout Karla Čapka a Vladislava Vančuru. Pokud jste se do těchto autorů zamilovali stejně jako já (jako vysokoškolák jsem si pořídil sebrané spisy obou skvělých spisovatelů), tak po jednom odstavci textu naprosto jasně rozeznáte jednoho od druhého. Každý z nich totiž píše zcela odlišným stylem. Používají stejná pravidla českého pravopisu, používají stejné lexikální prostředky, ale svobodné užívání výběru a pořadí slov je odlišují stejně, jako jednu sehrávku hry od druhé, byť jsou vymezeny týmiž herními pravidly.

### 3.2.6 Hráč

Je naprosto klíčovým rozdílem, zda hru pozorujeme, analyzujeme a popisujeme, nebo zda ji hrajeme. Teprve v tu chvíli se totiž stáváme hráčem. A máme-li věřit moudrým lidem, teprve v tu chvíli se stáváme zcela člověkem. Pokud jste se již o hru teoreticky zajímali, určitě vám utkvěla v hlavě věta z knížky *Estetická výchova* od Friedricha Schillera (1759–1805), že člověk je jedině tam plně člověkem, kde si hraje. Kvůli této větě jsem si kdysi přečetl celou knížku, ale k rozvoji tohoto tématu se tam už mnoho dalšího nedozvíme.



Pokud si však ještě jednou připomeneme výše sdílenou úvahu o tom, že právě hra stojí v podloží veškeré kultury společně s rituálem, obřadem, náboženstvím, mýtem, uměním a filosofií, pak je zjevné, že hra nějakým způsobem spoluzakládá podstatu člověka, neodmyslitelně k němu patří. A v prohloubení tohoto předporozumění nám může pomoci jiná kniha, od poslední osobnosti jmenované na začátku kapitoly, tedy od Eugena Finka (1905–1975), německého filosofa fenomenologické orientace.

Rozsahem nepřilíživá studie *Oáza štěstí* přesvědčivě argumentuje, že hra je pro člověka existenciální veličinou, tedy rysem, který konstituuje lidský způsob bytí. Člověka utváří boj, práce, láska, smrt – a hra. To je bezpochyby úctyhodné přesvědčení, pokud je porovnáme se situací industriální modernity, kdy jediné práce byla tou nejvíce ceněnou složkou lidského života a vše ostatní se jí mělo podřít, viz úvodní řádky této kapitoly. A k nim dodejme, že továrníci tehdy nechali pracovat dělníky nepřetržitě 30–40 hodin, takže většina byla již ve 40 letech neschopna práce a do 50 nevydržel skoro nikdo, nebo specifika práce žen, které se vracely tři nebo čtyři dny po porodu a pracovní košile měly prosáklé mlékem. I děti v té době byly nuceny pracovat až 16 hodin denně. Porovnáme-li takovou míru odcizení od vlastní činnosti, druhých lidí i podstaty lidství s přínosem hry, která napomáhá rozvinutí plné lidskosti už jenom tím, že nás „obdarovává přítomností“ (jak zde Fink zmiňuje), můžeme plastičtěji vnímat nezbytnost harmonie různých lidských rolí, v nichž své životy realizujeme.

### 3.2.7 Svět hry

Protože však byl tento filosof ovlivněn myšlením Edmunda Husserla (1859–1938) a Martina Heideggera (1889–1976), je pochopitelné, že jeho fenomenologický zájem se zaměřoval na svět jako sféru zjevování jsoucího. Centrem jeho myšlení a uvažování stal svět a k úvahám o vazbě hry a světa napsal další podnětnou publikaci *Hra jako symbol světa* (český překlad 1993)

Zkusme nejprve proniknout do toho, co je to svět ve fenomenologickém pojetí. Protože to rozhodně není souhrn všeho, co jest. Ve smyslu nekonečného prostoru, v němž se jednotliviny nacházejí, tedy jakési předem dané prázdné krabice, do níž všechno nasypeme. Problém světa je základním problémem myšlení a ústřední otázkou fenomenologie. Co tím tedy míní? Svět je sféra, v níž se mohou zjevovat jednotlivá jsoucna. Hmm. Tím jsme si moc nepomohli, že? Zkusme tedy příklad.



Nemohu tušit, v jakém prostředí se nyní nacházíte, ale zkuste si prosím vzít něco do ruky. Cokoliv: pero, brýle, skleničku s vodou, libovolný předmět, který někde ve vašem okolí leží. A podívejte se na něj. A nyní si uvědomte, že tento předmět nevidíte výlučně a jenom díky předmětu představenému před vaše oči – vidíte jej i díky pozadí, na němž se předmět zobrazuje. Může to být třeba skříň nebo zeď vašeho pokoje, nebo krajina, která je před oknem, může to být v podstatě cokoliv, ale každopádně tam vždycky něco je. Rozhodně se vámi viděný předmět nenachází v prázdnu a v nicotě. A právě toto pozadí, tento horizont, který k nám vždy nějak patří, můžeme vnímat jako celkovost, díky níž můžeme vnímat jednotliviny. Je to symbol světa. Je to sféra, která umožňuje „zjevování“ jednotlivých věcí, jednotlivých jsoucen.

Je to s porozuměním lepší? Optimisticky budu doufat, že ano. A to nám umožňuje jít o další krok hlouběji, protože celý svět může být podle Finka chápán jako hra. Dokážete si představit, že by se mohlo ve vnímání významu hry jít ještě dále?



Projděme si ještě jednou cestu, kterou jsme spolu urazili. Hra, na rozdíl od povrchního hučení davu, není něčím nedůležitým a marnotratným. Naopak, hra stojí v podloží veškeré kultury (Huizinga), je něčím, co spoluutváří člověka (Fink), co je paralelou užívání jazyka (Wittgenstein), ba dokonce co je symbolem celého světa (Fink).

Pokud jsme spokojeni, že víme, jak je to s hrou a světem, tak to musím ještě zkomplikovat a zproblematizovat. Protože budete-li číst výše doporučené klasické knihy, možná si také zapíšete následující citace upozorňující na to, že „svět hry je s reálným světem v příkrém protikladu a že hra je tudíž aktivita, která se bytostně distancuje od reality“ (Caillois, 1998, s. 63).



Pokud je však hra v protikladu k aktuálnímu světu, tak kde se nachází?

Nebo jiná citace: „Hrajeme si sice v tak zvaném skutečném světě, avšak přitom si ‚vyhráváme‘ oblast, záhadné pole, jež není pouhé nic a přitom není ničím skutečným.“ (Fink, 1993, s. 63) Autor používá i celou řadu dalších slovních obrazů, aby nás přesvědčil o problematickém vztahu hry a světa: symbolická reprezentace, magický charakter věci v prosté skutečnosti a zároveň v jiné, tajuplné realitě, zvláštní neskutečnost, zdání, zrcadlení, konání jakoby – hra není ničím skutečným, ale iluzivní parafrází lidského sebeuskutečňování, únik z reálné skutečnosti...

Ouha! Co s tím? Jak z toho vybruslit? Uspokojuje vás takové zařazení hry někam na pomezí skutečnosti a iluze?

Alespoň sám pro sebe jsem se s tím vyrovnal díky kategoriím možnosti a skutečnosti, jak je používá Aristotelés ve své *Metafyzice*. Řeší tam totiž otázku, jak něco vůbec může být, jak cokoliv může vzniknout, tedy jak může přejít z nicoty do bytí. Předpokládá totiž, že vzniknout může jen to, co je možné. Co je možné, to může vzniknout, takže o tom můžeme uvažovat jako o možnosti (in potencia). Vidíte-li kolem sebe nějaké předměty (třeba ty, které jste před chvílí měli před svýma očima, pero, brýle, skleničku s vodou, libovolný předmět), žádný z nich nemohl vzniknout z ničeho. Nejdříve musel moci být (byl v modu možnosti), než mohl přejít do skutečnosti (tedy přejít z možnosti do reality). To se děje spojením čtyř příčin (látková, tvarová, účinná a účelová).



Vezměme si jako příklad třeba hrníček, z něhož popijíte svoji oblíbenou kávu. Ať už je to jakýkoliv hrníček, vždycky bude z nějaké látky (hlíny, skla, kovu...), bude mít nějaký tvar (baňatý či hranatý, bude velký nebo malý...), někdo musel tuto látku vytvarovat (hrnčič, formovací stroj...) a musí mít svůj účel (právě proto z něj pijete svoji kávu). Takže: i když váš hrníček ještě neexistoval, tak „byl“ v možnosti, nikoliv v nicotě. Musel být možný, aby se později realizoval. Kdyby nebyl v modu možnosti, nemohl by vzniknout.

A jak to souvisí s hrou? Zdá se mi, že by nám to mohlo pomoci vyřešit pochyby, které vznáší Caillois i Fink, totiž že hra se distancuje od reality, že je to zvláštní pole, které není nicotou, ale ani realitou. Spojíme-li tyto ideové podněty, dostáváme se k otázce: Jakým způsobem svět hry „je“, když vlastně „není“? „Je“ nějak potenciálně, nebo nějakým jiným způsobem?

Řešení nabízím v troufalém tvrzení, že hra není zvláštní neskutečností, ale naopak vytváří zvláštní skutečnost, totiž svébytný „možný svět“. Navíc si myslím, že v tom nejsem nijak originální, že různorodých popisů, jak uchopit tento zvláštní možný modus reality, existuje celá řada. Určitě jste již slyšeli o Platónově světu idejí, nebo o Jungových archetypech kolektivního nevědomí. Možná časem narazíte na další varianty, třeba když Henry Corbin (1903–1978) popisuje imaginární svět, *Mundus imaginalis*, či Rupert Sheldrake (1942) využívá termínu morfické rezonance a morfogenetické pole. Ne že by se jednalo o synonyma, ale jsou to všechno zajímavé pokusy, jak postihnout něco, co není v naší aktuální realitě smyslových počitků, ale přesto je to odlišné od sféry fantazijního, neskutečného, nemožného. Zdá se mi, že tyto odlišné přístupy k tomu, co je za hranou smyslové zkušenosti, můžeme souhrnně označit jako možné světy.

A jak je realizovat? Jak napomoci převedení z možnosti do skutečnosti? Jsem si téměř jist, že jediné prožitkem. Pokud přijmu roli hráče, přenesu se do sféry silné zážitkové reality a spoluutvářím skutečnost světa hry. Svět hry není do aktuálního světa vložen (jako další věc do krabice), je svébytným pozadím, horizontem porozumění, je zpřítomňován pouze aktuálně hranou hrou, herní produkcí. Tento svět nelze uměle vyvolat a empiricky nezaujatě zkoumat, nýbrž plnohodnotně jej lze pochopit a realizovat pouze jeho prožitím, hraním.

Domnívám se, že obdobné možnosti realizace jiných možných světů můžeme zakoušet nejenom ve hře, ale také třeba ve spirituálních rozměrech láskyplného vztahu a erotického zanícení, v rozšířené realitě mimořádných stavů vědomí a v celé řadě dalších prožitků, jež můžeme označit jako duchovní. Pomocí těchto prožitků překračujeme každodenní pobývání, transcendujeme pouhé obstarávání potřeb a dostáváme se do oblasti sváteční jinakosti, pro někoho dokonce do sféry posvátného. Ale dalším rozvíjením tohoto myšlenkového podnětu bychom se již dostali do dalších kulturních rozměrů, o nichž píše Huizinga i Gadamer ve spojitosti se hrou, totiž do oblasti mýtů, rituálů a symbolických reprezentací projevujících se nejenom v umění a filosofii, ale také v náboženství.



## 3.2.8 Závěr a literatura



### Seznam použité a doporučené literatury

Pokud byste si chtěli ověřit způsob porozumění v odlišně formulovaných příspěvcích, avšak podávajících základní myšlenky této kapitoly, mohu posloužit zejména těmito třemi variantami různých kontextů.

- Jirásek, I. (2002). Inventář herních zkušeností. In J. Janda (Ed.), *Zlatý fond her I* (pp. 9–22). Praha: Portál.
- Jirásek, I. (2005). *Filosofická kinantropologie: Setkání filosofie, těla a pohybu* (pp. 222–233). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: Teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)* (pp. 170–180). Praha: Portál.

A pokud byste chtěli vstoupit hlouběji do tematiky hry a přemýšlení o ní, tak samozřejmě musíte začít základní literaturou, z níž tento text vychází:

- Caillois, R. (1998). *Hry a lidé: Maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Fink, E. (1992). *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta.
- Fink, E. (1993). *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Aktualita krásného: Umění jako hra, symbol a slavnost*. Praha: Triáda.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: O původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta.
- Weber, M. (1998) Protestantská etika a duch kapitalismu. In *Metodologie, sociologie a politika* (s. 185–245). Praha: Oikoymenh.
- Wittgenstein, L. (1993). *Filosofická zkoumání*. Praha: Filozofický ústav Akademie věd České republiky.



## 3.3 Hra, jak jí rozumět, tvořit a uvádět

Jiří Němec, Richard Macků



### Časová náročnost

Čas potřebný ke studiu je 90 minut. Opakování a vypracování úkolů 90 minut.



### Výstupy učení

Na konci této kapitoly budete umět popsat a vysvětlit edukativní podstatu hry (obecně) a na konkrétním příkladu doložit výchovný potenciál dané hry (např. hry rozvíjející divergentní myšlení, strategii, mravní jednání apod.). Dle zadání se naučíte vytvářet vlastní hry, jejich motivační legendu, pravidla; budete rozumět struktuře her a dle potřeb je budete schopni modifikovat a uvádět.

### 3.3.1 Edukativní význam hry

Z filozofických úvah o hře se nyní přenesme do světa praktického uvádění her. Zatímco předchozí kapitola nás zaváděla k samotným ideovým kořenům podstaty hry, kde jsme ji vnímali jako symbol světa, podstatu kultury nebo jazyka, v této kapitole budeme více pragmatičtí a s hrou pracovat jako s intencionálním výchovným prostředkem. O intencionálním pojetím hry, tedy záměrným a směřujícím k nějakému předmětu našeho zájmu (intenci), v našem případě k výchovným cílům, můžeme mluvit zejména z pohledu pedagogů.

My pedagogové hru právem považujeme za velmi účinnou a specifickou výchovnou metodu, prostřednictvím které vstupujeme (výhradně svobodně) do různých fikčních světů (světa hry, často simulovaného nejen svým prostředím, ale též procesy), ve kterých se stáváme aktivními účastníky – hráči, a to prostřednictvím často jiných rozličných rolí, které svébytným způsobem naplňujeme uvnitř jasně vymezených pravidel. Z pohledu účastníků hry, tedy dětí, ale též mladých a dospělých, stále budeme v souladu s Huizingovou definicí (viz výše), protože se bude (a nebojme se zdůraznit musí) jednat o „svobodné jednání, které je míněno ‚jen tak‘ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout ...“. Onen svobodný vstup do hry je zcela klíčový, protože v případě „musu“ by se tato radostná a účastníky velmi často libě vnímaná aktivita (metoda) stala stejně nenáviděnou jako utírání nádobí (povinná práce) nebo školní písemka. A jak pokračuje dále Huizinga, účastník hry „nepřipíná žádný materiální zájem, jímž se nedosahuje žádného užitku“. Ano, i toto konstatování je přesné, protože málokteré dítě (hráč) si řekne: „Zahraj si nyní tuto hru, abych se pocvičilo v násobilce nebo vyjmenovaných slovech.“ Je spíše vedeno silnou vnitřní motivací, ve které se snoubí přirozená touha (libost), mísená s pocitem nejistoty (očekávání co bude a jaký budu), daná novým a neznámým prostředím, pravidly, spoluhráči a pochopitelně též novou a nevyzkoušenou rolí. Huizinga tedy pokračuje a říká, že to vše se „uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru (pozn. to je ten fikční svět), které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím (pozn. to je též ta motivace) nebo které se vymaňují

z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné (pozn. a to je to vystupování v roli).“ Když tedy skloubíme onen intencionální záměr pedagoga, který de facto využívá všech efektů, jež popsal Huizinga, dostáváme se ke konceptu Edutainmentu, který je relativně nový, ale jeho princip již léty osvědčený, protože již Komenský označoval hru za metodu „libou“, přinášející nejen radost a dobrou náladu, ale také poznání.



- Huizinga, J. (2000). Homo ludens: O původu kultury ve hře. Dauphin.

### 3.3.2 Edutainment

Komenský nezůstává u pozitivních emocí, ty jsou doprovázeny i poznáním, uvědoměním si, prožitkem, a to vše může mít dopad i do trvalejších osobnostních změn promítajících se do vlastností a chování jedince. Pro snoubení **poznání** v nejobecnějším slova smyslu s **radostí a pozitivními emocemi** se ustálil pojem edutainment. Jedná se o spojení dvou anglických slov education – výchova a vzdělávání a entertainment – zábava. Doslovný překlad by pak zněl zábavné vzdělávání. „Edutainment je specifický druh zábavy, prostřednictvím které se zúčastněný může vzdělávat (ve smyslu získávat nové informace z různých oblastí našeho života) a vychovávat (mohou být ovlivňovány jeho postoje, hodnoty, vzorce chování). Edukace v takovém případě probíhá, aniž by si to dotyčný plně uvědomoval, přičemž je využíváno nových prostředků např. z oblasti pedagogiky zážitku, mediální pedagogiky, virtuální reality nebo informačních technologií apod.“ (Němec, 2008)

Trend vzdělávat se prostřednictvím zábavy (tedy příjemné, libé činnosti) je v dnešní době typický např. pro řadu aktivit propagujících přírodovědné vzdělávání a vědu samotnou. Tohoto konceptu je často využíváno v rámci vzdělávacích a vědeckých parků (např. IQ park v Liberci, Science centrum VIDA v Brně apod.). Tím, že je hra nejpřirozenější potřebou dítěte v období mladšího školního věku, vyvolává pozitivní očekávání i u starších dětí a umí tak obohacovat méně atraktivní činnosti o radost a příjemnou atmosféru. Jakákoliv dobře vedená hra má tu moc, že i ty nejprotivnější povinnosti dovede obrátit v potěšení a radost. Hra děti sama o sobě baví nejen ve školním prostředí, ale i mimoškolním, kde nabývá rozmanitějších funkcí a podob.



- Němec, J. (2008). *Edutainment – trendy v oblasti volného času*. In Sýkora, J. (ed.) *Výchova a volný čas* 3 (s. 59–66). Gaudeamus.

### 3.3.3 Prožívání hry jako cesta k cíli



*„O hře, jako didaktické metodě, jsem již slyšel na různých přednáškách v různých předmětech, ale nikdy jsem se o ni moc nezajímal. Pro můj obor mi hra evokovala pouze hluk, nepořádek, potenciální riziko úrazu, roz dovádění dětí atd. Na plusy této metody jsem se popravdě ani jednou svou mozkovou buňkou nepozastavil.“*

student učitelství, 2021

Hra je spolu s prací a učením jednou ze základních lidských činností a člověka provází v jeho celém ontogenetickém vývoji. Máme dochovány fragmenty prastarých her, starověkých her, ale sami si pamatujeme i na to, jak důležitou roli měla hra v našem vlastním dětství. Bohužel její potenciál může být pedagogy stále podceňován (jak ostatně ukazuje i výše uvedená citace studenta učitelství). Snad je to proto, že hře plně nerozumíme, protože s ní obvykle máme jen hráčskou zkušenost, chybí nám metodická reflexe, jež by pomohla rozkrýt její plný edukační potenciál. Snad je to proto, že hru neumíme vhodně metodicky využít. Pojďme se na ni podívat metodickým pohledem.

To podstatné, co je třeba zdůraznit, je skutečnost, že hráč ponořený do herního prožitku se plně oddává procesu, prožívá reálné emoce – baví se, nebo je zklamaný – ale zpravidla si neuvědomuje, že, nebo snad co, se učí, jaké reálné skupinové procesy na pozadí hry probíhají. To je, nebo by měl být, profesionální pohled pedagoga či instruktora, který hru zařadil s jasným záměrem.



#### **Jak se na příkladu konkrétní hry může projevit rozdílná optika pedagoga a hráčů?**

*Herní princip jedné vcelku známé seznamovací hry spočívá v předávání neznámého předmětu zahaleného v neprůhledném obalu (krabici, vaku apod.). Hráči v kruhu jeden po druhém představují svou domněnku o tom, co je to za předmět; zároveň přitom opakují jména a domněnky svých předřečníků.*

- *HRÁČI se snaží uspět: zapamatovat si všechna jména i domněnky, neudělat si ostudu před ostatními, vymyslet originální nápad atd. Prožívají při tom celou řadu emocí: radost z úspěšně zvládnutého úkolu; zklamání z chyby, napětí a stres i uvolnění.*
- *INSTRUKTOR/UČITEL tuto hru zařazuje proto, aby se účastníci seznámili, zapamatovali si jména ostatních. Zároveň může tato hra sloužit jako dobrý diagnostický nástroj; vidíme díky ní, jak jsou na tom hráči s pozorností (jak dlouho vydrží nerušit), pamětí (kdo dělá chyby), empatií (kdo má tendenci radit ostatním), kreativitou (kdo vymýšlí zajímavé nápady, kdo jen opakuje obvyklé věci) atd.*

Z našeho příkladu je patrné, že nejen motivace, ale i aktuální prožívání probíhající hry se může diametrálně odlišovat ze strany pedagoga a hrajících si. Na pozadí zábavné či napínavé hry se dějí reálné individuální i skupinové procesy. Ty mohou být oprávněným záměrem pedagoga, který právě tuto nebo jinou hru do programu zařazuje a snaží se tak vytvářet „cvičné prostředí“, jež do jisté míry

odráží, v některých případech i dokonale simuluje realitu (zejména v simulačních hrách), ale „skutečnou“ realitou není. Když si účastníci svobodně hrají, přestože se jedná o činnosti „jako“, které v reálném světě nemusí dávat smysl, jejich prožívání a reakce jsou skutečné, nikoliv hrané. Doopravdy se dohadují, reálně spolupracují, jejich hněv či radost často nejsou hrané, přestože třeba vystupují v určité roli. Pro pedagoga mohou být tyto herní situace zdrojem pro netradiční poznání (diagnostiku) účastníků, ale bedlivé pozorování také základem zodpovědného vedení následující reflexe. Jejím úkolem je zvědomnit tyto procesy a učinit je tak hráčům snáze pochopitelné. „Odkrytím nebo zpřístupněním“ prožitků zajistíme snazší prostupnost herní zkušenosti do reálného života účastníků, tedy částečné přebudování jejich zkušenostní struktury tak, aby zohledňovala i poznatky, které si osvojili při hře.

### Říká se tomu „processburger“

V moderních metodických materiálech (srov. Prázdninová škola Lipnice, online – [https://psl.cz/wp-content/uploads/2022/10/Handouty\\_pro\\_pedagogy\\_klicove\\_kompetence.pdf](https://psl.cz/wp-content/uploads/2022/10/Handouty_pro_pedagogy_klicove_kompetence.pdf)) se v posledních letech objevuje koncept tzv. *processburgeru*, jenž populární formou vysvětluje zákonitosti, které ve svém díle pojednal ne jeden z filozofů hry (srov. kap. Filosofické aspekty her). Metafora s burgerem chce zdůraznit, že naše chutě obvykle směřují za něčím šťavnatým uvnitř. To šťavnaté maso v případě hry je herní prožitek, za kterým jdou hráči. Houska je pak rámeček – kontext, se kterým pracuje pedagog.



#### Metodické materiály z dílny Prázdninové školy Lipnice:

- Prázdninová škola Lipnice. (n.d.). *Materiály*. <https://www.psl.cz/materialy/>.

### 3.3.4 Pracovat s hrou znamená pracovat s prožitkem

Výše jsme uvedli, že svět hry je v mnohém podobný světu reálnému, někdy dokonce mluvíme i o jisté analogii. To znamená, že prvky, ze kterých sestává reálný svět, jsou též součástí světa hry, ale jejich odlišnost není krucifální, nýbrž sémantická a do jisté míry metaforická (symbolická). Představme si, že mezi světem hry a realitou existuje pomyslná hranice. Překračujeme ji obvykle z vlastního svobodného rozhodnutí (nikdo nás nemůže nutit, abychom hráli to či ono), z určité pohnutky, která může být doprovázena zvědavostí, touhou po libosti, ale je spojena též i s pocitem možného vlastního selhání, výzvy, tedy dobrodružství. Do světa her obvykle vstupujeme s vědomím, že prováděné činnosti budou velmi podobné, nebo dokonce shodné s těmi reálnými, ale nebudou opravdové, budou jen JAKO. Kouzlo vědomí „jako“ nás symbolicky odkazuje právě k podstatě hry. Přestože aktivity ve hře prováděné jsou účastníky (jak těmi nejmladšími, tak těmi staršími) vnímány velice vážně, jsou vlastně jen „jako“, proto nám případné nezdary budou prominuty a nemusíme se tudíž bát neúspěchu, „vždyť to byla jen hra“. Vstup do hry je (nebo může být) doprovázen určitými obavami (ztrapním se, poznají mě jiného, než jaký jsem, ztratím autoritu, prohrají, nepovede se mně to apod.), ale ty jsou vyváženy právě vědomím neskutečnosti, tedy tím, co bylo ve starověku též označováno jako mimésis (napodobení).

Hra nám umožňuje vyzkoušet si role, se kterými se v reálném světě běžně nesetkáváme nebo setkat nemůžeme. Hra nám umožňuje, abychom na krátký čas byli někým jiným, abychom se osvobodili od „každodenního břemene sebe sama“. Pravidla her nám však také umožňují, abychom se za ně ve zcela

specifických situacích schovávali, když by to bylo „z nějakých“, obvykle však nikoliv pedagogických, důvodů možné. To, co můžeme činit ve hře, nemůžeme si obvykle dovolit ve světě reálném a naopak.

Jestliže se účastník rozhodne přistoupit na daná pravidla hry (vstoupit do světa hry), stane se aktivním tvůrcem „nového děje“ a řadu činností prožívá přímo a nezprostředkovaně. Již není odkázán na odborný a školený výklad učitele nebo všeobecné encyklopedie, ale jen na schopnosti své a ostatních kamarádů „uvnitř světa“ hry, se kterými se snaží překonat všechny překážky v podobě důmyslných pravidel. Zkušenosti, pramenící z vlastního a jedinečného prožívání, se pak stávají pevným základem pro možnou osobnostní změnu. Právě bezprostřední setkání s řešením konkrétního problému (situace uvnitř hry) a nezprostředkovaná konfrontace s daným úkolem jsou charakteristické pro konstruktivistické pojetí vzdělávání. Dítě samo experimentuje v rámci vymezených mantinelů a dochází k osobní zkušenosti, k poznání.



Nabízíme-li účastníkům zapojení do hry, nabízíme jim příležitost prožít určitý čas s pravidly, která do reálného světa vnášejí jinak nepovolené možnosti. Jsme schopni přinutit někoho, aby svou činností sledoval pravidla hry, ale to ještě neznamená, že jsme jej přinutili, aby si hrál. Krok do ireality musí ve svém myšlení udělat každý sám a dobrovolně. Hraní si není jen jednání podle herních pravidel, hrát si, znamená prožívat aktuální podněty specifickým způsobem.

### ***3.3.5 Prožitek je třeba reflektovat***

Každá hra je svojí povahou do jisté míry simulační, protože něco předstírá nebo napodobuje. Podstatou simulace (především v tzv. simulačních hrách) je vytvoření určitého modelu, který ve hře prezentuje reálnou skutečnost (problém), má schopnost reagovat na chování hráčů i organizátora hry. Hráči se tak v „herním prostoru“ mohou setkat se situacemi, které jsou v reálném světě pouze ojedinělé (jejich realizace vyžaduje nácvik). Podstata této ojedinělosti spočívá v určitém nebezpečí, které s sebou tyto situace přinášejí nebo potenciálně mohou přinést.

Aby k přenosu zkušenosti ze simulované herní situace do reálného života došlo v maximální možné míře, je zapotřebí tyto herní situace reflektovat. Reflexe umožňuje zhodnotit (tzn. učinit hodnotnějším) poznání, které účastníci během hry učinili. Z aktivit samotných si totiž účastníci odnášejí zážitky, které nejsou nijak utříděné, často jsou velmi různorodé a někdy i náhodné; tzn. nemusí směřovat k pedagogem předem vytyčeným záměrům (cílům). Právě proto je důležitá reflexe. Nejde tedy o to, aby účastníci popsali, co se jim líbilo a nelíbilo, ale o přísně cílené kladení otázek směřujících k uskutečněné činnosti. Takové otázky umožní účastníkům identifikovat a popsat vhodné i nevhodné postupy, aniž by je pedagog sám takto odlišoval.



*Každý pedagog musí umět nejen úspěšně připravit a realizovat aktivity, které jsou součástí programu, ale jeho druhým hlavním úkolem je skrze reflexi pomoci účastníkům systematizovat, popř. zobecnit poznání, ke kterému je uskutečněné aktivity dovedly a tím napomáhat dosažení edukačních cílů.*

Reflexe je tedy jakýmsi pedagogickým zhodnocením předchozího programu, na který znovu obracíme pozornost účastníků. Jejím úkolem je pomoci účastníkům vytvořit vazbu mezi konkrétními zážitky z uskutečněného programu a zařadit je do stávající zkušenostní struktury. Jinými slovy, v reflexi se snažíme hledat praktický přínos programu pro běžný život účastníků. Vodítkem nám jsou samozřejmě edukační cíle, které jsme si ještě před začátkem akce stanovili; je však třeba myslet i na to, že při zážitkových programech se často děje mnohem více než jen situace, které míří k naplnění těchto našich předem formulovaných cílů. I proto je třeba v reflexi nejprve věnovat prostor tomu, co bylo pro účastníky v celém procesu stěžejní. Nejde jen o to urovnat případné konflikty, ale dobrý facilitátor bedlivě sleduje celý proces, zaznamenává si vše podstatné, aby byl připraven pomoci účastníkům v reflexi vyřešit případné nové téma, které svou důležitostí předčí téma vnesené do programu organizátory. Přestože v reflexi můžeme narazit na řadu velmi specializovaných problémů dotýkajících se různých osobnostních i profesních oblastí, facilitátor si vystačí s dovedností správně vést reflexi, tzn. **dobře klást otázky**; záměrem je totiž poskytnout impulsy pro vlastní řešení účastníky, u kterých se již předpokládá příslušná kompetence či určitá míra expertnosti.

### **3.3.6 Stavební kostky, vrstvy a podstaty hry**

Kdykoliv pracujeme s hrou, tím spíš využíváme-li ji jako edukativní prostředek, měli bychom mít na paměti, že každá má určité „**vrstvy**“, nebo jak píše Miloš Zapletal, „**stavební kostky**“ (1985, s. 39). Právě z úcty k velkému sběrateli her a člověku, který se nesmazatelně zapsal do dějin českého „hrylogie“ sérií encyklopedií (Hry v přírodě, 1985; Hry v klubovně, 1986; Hry na hřišti a v tělocvičně, 1987 a Hry ve městě a na vsi, 1988, vydané nakladatelství Olympia), odkazujeme na jeho dílo, které v době svého vzniku bylo revolucí hráčství v mnoha klubovnách a táborech v tehdejší Československu před příchodem sametové revoluce (1989). Podle Zapletala patří mezi tyto základní prvky (kameny) herní činnosti (například pohybové – běhání, plížení, skákání apod.), pravidla (např. někoho „zapykat“ dříve než druhý, mít lepší čas, najít řešení apod.) a motivace (legenda), Zapletal používá libreto – dramatický námět, v rámci kterého je pak také typické právě ono vystupování v roli. „S dětmi se děje stejná proměna jako s herci na jevišti, když se ujímají role, přestávají být obyčejnými lidmi s omezenými schopnostmi a stávají se z nich stateční bojovníci, odvážní badatelé, nepolapitelní rozvědčící, hrdinové historických příběhů. Ve svých nových rolích jsou schopni takových výkonů, které je samotné překvapí, odkládají své komplexy a zábrany.“ (Zapletal, 1985, s. 45)

*Herní mechanismus* je tedy souborem určitých prvků, stavebních kamenů, tedy tím, co konkrétní hru utváří, co ji definuje, dává hráčům smysl a pedagogům cíl, a zároveň prostřednictvím pravidel naznačuje, jak ho dosáhnout. Je to jádro hry, její motor, duše či esence. Prostým souborem pravidel totiž hru nevytvoříme – běháním a kopáním do míče ještě hra nevzniká, a to ani tehdy, když jsme převlečeni do dresu fotbalisty. Fotbal z toho je tehdy, když víme, že cílem je trefit se míčem do soupeřovy branky, a to za přesně dodržených pravidel.





Například detailně promyšlenou strategickou hru, zabalenou do lákavé legendy s perfektní produkcí, si můžeme představit jako člověka oblečeného v parádním kabátu. Sundáme-li tomu člověku kabát, nepřestane být člověkem, ale stále může zůstat urostlým mladíkem nebo překrásnou dívkou, jen nás už možná na první pohled nezaujme svým neobvyklým oblečením. Šaty nedělají člověka. Stejně tak produkční stránka, tedy vnější kabát, který hře dáme, neutváří její podstatu. Občas na to zapomínáme, když vymýšlíme světelné i akustické efekty, vypouštíme mlhu a kostýmy ladíme do posledního detailu. Ale je dobré pamatovat na to, že každá hra je založena na svém vlastním *základním herním mechanismu*, který doplňují další konkrétní pravidla. Dynamiku hře pak dodává legenda.

*Základní herní mechanismus* si tedy můžeme představit jako základní kostru hry (tím neříkáme, že jde o nějakého kostlivce, nebo snad něco zkostnatělého). I postava člověka v kabátě z naší analogie je tvořena kosterním mechanismem – z něho už na první pohled poznáme, že jde o člověka, ne psa nebo třeba nosorožce. Stejně tak podle popisu herního mechanismu odlišíme „deskovou hru, ve které se figurka na hracím plánu pohybuje vpřed na základě hodů kostkou“, od „terénní hry, ve které jsou území a jednotlivé pozice dobývány zásahem nepřítele měkkým předmětem“. Teprve další pravidla nám ale hru zpřesňují – v prvním případě může jít např. o „Člověče nezlob se“ (ale i řadu jiných dalších deskových her s figurkami a kostkou), v druhém případě půjde o některou z variant šiškové, ponožkové nebo snad polštářové bitvy. Paradoxně pak „Člověče nezlob se“ i „Šišková bitva“ mohou mít stejnou legendu, která hře dodá na opravdovosti. Figurka na hracím plánu i hráč postupující lesem s municí šišek může být dobyvatelem středověkého města, kosmickým nebo třeba amazonským průzkumníkem.



*Pamatuji si, jak jsme na jednom z adaptačních kurzů s leitmotivem inspirovaným seriálem „Návštěvníci“ věnovali velkou pozornost sestrojení CML (centrální mozek lidstva). Bylo to opravdu působivé, uprostřed byla modře nasvětlená lebka, všude kolem světelné hadice vytvářející asi metrovou 3D krychli. Zabralo to hodně času. Ale nějak jsme přitom zapomněli vymyslet funkční kostru samotné hry, a tak se centrální mozek lidstva stal dobrou kulisou, dekorací k jakési obyčejné večerní procházce. Určitě to nebyla noční hra, která by naplnila potenciál vrcholové aktivity.*

### O čem bychom měli uvažovat, když budeme hru vytvářet nebo ji modifikovat?

- **Základní herní mechanismus** si plně uvědomíme, když se pokusíme odpovědět na otázku: Co dělá tuto hru hrou? V samotném herním principu by měl být patrný potenciál hry – dosáhnout předem stanovené pedagogické cíle; např. „Hráči nosí z okolí tematické karty o různé bodové hodnotě“ (k cíli hry může odvolávat samotný rozvoj strategického myšlení, nebo tematické zaměření karet).
- **Herní pravidla** konkretizuje herní princip; jde o tkáň a svaly, které kostru rozpohybují; pravidla jsou základní soubory pokynů – toho, co hráči během hry mohou, co nesmí včetně času na hru, herního prostoru a bonifikací; př. „Každý hráč smí během jedné cesty přinést pouze jednu

kartu; během jednoho kola nesmí tým donést více karet stejné barvy, jinak získává trestný bod; karty jsou rozmístěny v okruhu 500 metrů atd.“

- **Forma hry** – do jakého kabátu hru oblékneme, tj. jakou formu jí dáme? Formou hry rozumíme vše ostatní kromě samotného cíle, základního herního mechanismu a dalších pravidel – jde o tzv. produkční zajištění hry – tj. materiální zajištění hry (využití kostýmů, výzdoba, audiovizuální efekty apod.).
- **Legenda** – představme si člověka v kabátě, jak čeká ve foyer divadla a stejného člověka ve stejném kabátě, jak sedí na sáňkách a řítí se s kopce; situace, do které hru zasadíme, může její průběh podstatným způsobem proměnit, podstatným způsobem také ovlivní motivaci hráčů k zapojení do takové hry.

Uvědomit si existenci jednotlivých vrstev hry může být praktické jak při uvádění her, tak přirozeně i při jejich vytváření či modifikaci – to popisujeme dále. Pro nový edukativní záměr není nezbytně nutné vymýšlet nebo vyhledávat zcela novou hru. Máme oblíbený funkční mechanismus jiné hry? Stačí najít vhodná pravidla, jež mají potenciál reagovat na naše cíle, a je na světě nástroj šitý na míru našim potřebám. Možnost rozebrat hru na jednotlivé prvky nás učí na stejný motor nasadit úplně jinou kapotu, na hodinový strojek jiné rafičky. Učí nás efektivně zacházet s tím, co známe, co je ověřené a dobře funguje. Jde o analyticko-syntetický přístup k projektování hry.



- Zapletal, M. (1985). Velká encyklopedie her. Hry v přírodě. Praha: Olympia.
- Zapletal, M. (1985). Hry v přírodě. Olympia.
- Zapletal, M. (1986). Hry v klubovně. Olympia.
- Zapletal, M. (1987). Hry na hřišti a v tělocvičně. Olympia.
- Zapletal, M. (1988). Hry ve městě a na vsi. Olympia.

### 3.3.7 Vytváření a modifikace her

Nová hra často nevzniká převratným objevem, ale usilovnou mravenčí prací, při které se snažíme kombinovat známé prvky, a herní aktivity komponovat podle jasně ohraničených dramaturgických linií, které mají vazbu k cílům a poslání kurzu (tábora, vyučovací hodiny apod.).

Existují názory, že zcela novou hru už se nikdy vymyslet nepodaří, protože všechny základní herní principy už byly vyčerpány, a tak jedině, k čemu jsme odkázáni, je hledat nové kombinace herních principů a pravidel s novými legendami tak, aby výsledek alespoň připomínal nový produkt. Je to jako by někdo řekl, že už se nikdy nepodaří složit mistrovské hudební dílo, nahrát novou píseň, protože všechny noty a tóny už jsou známé.

Každá hra by se měla rodit ze základního herního mechanismu, a ten by měl navazovat na náš edukativní záměr. Nikdy ne opačně; nesmíme se nechat unést perfektním propracováním produkční stránky hry i když nás její finální vnější slupka třeba ke vzniku motivovala. Představme si, že jsme na půdě po dědečkovi objevili spoustu různých svršků – kožichy, námořnická trička, perfektní klobouky, a dokonce i exotické kousky z jeho cest. A pak jsme si vzpomněli na strýčkovu sbírku gramofonových desek s hudbou z různých koutů světa. A najednou se urodil nápad na hru „Pozdravy národů“, při níž účastníci v několikaminutových sekvencích zdraví své spoluhráče gestem typickým pro danou zemi – mohutným objímáním a poplácáváním v ruském stylu, jemnou hubičkou na tvář po francouzsku nebo



třením nosů po eskymácku. K tomu jsou motivováni tematickou hudbou a dvojicí instruktorů neustále se převlékajících do patřičných kostýmů – Rusa v beranici, Francouze v baretu nebo Eskymáka v kožešině. V takovém případě se forma (převleky a hudba) staly předlohou pro vznik hry, ale vymýšlet ji bylo třeba ne od kostýmů, ale od záměru. To první, co si pedagog při vymýšlení hry řekne, tedy nebude „chceme se převlékat“, ale např. „chceme odbourat zábrany v osobním kontaktu“.

Ke vzniku her nás kromě harampádí z půdy obvykle navede i reálný nebo smyšlený příběh – např. v knižní nebo filmové předloze (např. Křídla slávy, Den trifidů apod.). Mohou to být i reálné procesy, které ve společnosti existují (Pozdravy národů, Zelená karta), nebo třeba transformace stolních her do terénní podoby (Pexeso, Puzzle, Člověče nezlob se apod.).

Tím se dostáváme k tomu, že nemusíme jen vymýšlet nové hry, ale můžeme našemu účelu také přizpůsobit hry již existující. Rozumíme-li dobře principu vrstvení jednotlivých složek hry, je nám jasné, že změnou legendy jsme schopni otevřít úplně jiné téma, v jehož rozboru pak můžeme pokračovat během reflexe po skončení hry. Zásadnější změny charakteru hry pak docílíme i drobnou změnou, kterou provedeme ve struktuře pravidel. Představme si, že bychom do obyčejných pravidel „Člověče nezlob se“ přidali povinnost určit jiného hráče, který si může nasadit figurku, pokud sami hodíme šestku. Mohli bychom o takovém pravidle přemýšlet, pokud bychom chtěli do hry vnést např. téma prosociálního chování. Reflexe by pak musela následovat.

### 3.3.8 Uvádění her

Herní svět má svůj prostor, ve kterém se může "drama" odehrávat a ve kterém platí přísný řád, definovaný obvykle pravidly. Tato pravidla jsou jiná než v reálném světě, a naopak ve světě her neplatí "zákony" skutečného světa. Porušení pravidel vede k "probuzení". Zcela bez milosti jsme vyloučeni a odkázáni do reality. Dítě se tak učí osvojovat pravidla, jež mohou být užitečná i pro praktický život.

Uvést celou hru, včetně správně zadaných pravidel, je proto nesmírně důležité. Uvedení hry však neznamená pouhé vysvětlení her a její odstartování. Jde o komplexní proces, který vlastně začíná už u volby hry, která bude adekvátně reagovat na náš pedagogický záměr, tj. má potenciál naplnit naše edukační cíle.

#### Volba vhodné hry

Jak víme, hru na míru můžeme vymyslet, nebo můžeme modifikovat stávající hru. Existuje ale i nepřeberné množství hotových her, které jsou dostupné v online databázích i přehledových knižních publikacích.



- Janda, J. (Ed.). (2002). Zlatý fond her I. Hry a programy připravované pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. Portál.
- Drtilová, T., Mojzeš, M., Pešek, T., & Semjanová, M. (Eds.). (2020). Herník. Zážitekové hry. MO Plusko.
- Vecheta, V. (Ed.). (2007). Fond her. 52 nejlepších her z akcí a kurzů instruktorů Brno. Computer Press.

Vyhledávání v takových publikacích je vlastně velmi snadné. Každý pedagog ví, s jakou cílovou skupinou se chystá pracovat (počet hráčů, jejich věk, pokročilost apod.), kolik času má k dispozici, v jakém prostoru může hru uskutečnit, a především co by měla daná hra rozvíjet. Podle těchto kritérií snadno vybere hru odpovídající jeho požadavkům – většina přehledových publikací totiž právě tyto charakteristiky uvádí nejen v záhlaví každé hry, ale i v souhrnných přehledech, v nichž jsou hry řazeny právě podle uvedených kritérií.

### Příprava před akcí

Je téměř stoprocentně jisté, že reálný průběh hry se bude od našich představ odlišovat, ale včasná a odpovědná příprava nám pomůže mnoho problémů předjímat a snázeji při vlastní hře improvizovat. Krom materiální přípravy, přípravy prostoru (např. vyznačení trasy) je důležitá i příprava personální. Pracujeme-li v týmu (např. na letním táboře), je důležité dát přesné pokyny všem kolegům, kteří budou ve hře zapojeni (např. kontroly na stanovištích), ale i těm, kteří na mou hru budou navazovat dalším programem.



#### Otec Fura

*Při akční strategické hře na motivy soutěže Pevnost Boyard jsme obsadili nejstaršího člena týmu do role otce Fury, mudrce, za kterým hráči ve stěžejní fázi hry měli dorazit na ostrůvek uprostřed rybníka. Jenže otec Fura neměl dostatek informací a hráče odeslal na opačnou stranu rybníka, než byl plán. Tím celá hra ztratila na dynamice.*

Samostatnou otázkou, kterou je třeba řešit v rámci přípravy hry, je zajištění bezpečnosti. Nejde jen o eliminaci rizik zranění, ale i tzv. řízení psychického rizika. Závažnější je pro dítě i dospělého „psychické zranění“ než „odřené koleno“. Při takovéto úvaze musíme uvést dva významné pojmy, které se obecně k bezpečnosti vztahují. Při jakýchkoliv zážitkových aktivitách se mnohdy snažíme připravit takovou „výzvu“, která by byla pro účastníky lákavá a do určité míry i **subjektivně nebezpečná**. Subjektivní „nebezpečnost“ obvykle ve hře zajišťují pravidla (jak ještě rozvedeme dále) a činnosti (osobnostní, ale i fyzické překážky), které jsou pro daného člověka (individuum) obtížně zvládnutelné. Nemusejí (ale mohou) to být zrovna tzv. adrenalinové činnosti jako je sjezd po visuté lanovce, noční pochod, slaňování, skok do neznáma apod., ale např. i přenocování pod „širákem“, pobyt v omezeném prostoru s velkým počtem lidí, komunikace s neznámými lidmi, pobyt v novém prostředí atd. Není divu, že řada organizátorů rozličných prožitkových kurzů se snaží vymyslet činnosti, které jsou mnohdy neadekvátní věku a zkušenostem účastníků a na první pohled se zdají až příliš nebezpečné. **Objektivně nebezpečné** by však neměly být žádné činnosti a organizátor by měl vycítit možné zdroje a příčiny ať už psychického či fyzického úrazu, nemluvě o tom, že by se neměl zříkat zodpovědnosti, přestože se jedná o plnoleté účastníky akce.

Objektivní bezpečí účastníků by nemělo být v žádném případě opomíjeno. Usilujeme o ně důkladnou přípravou celé akce a promyšlením jednotlivých činností a her. Např. vhodnou výstrojí a výbrojí (oděv, obuv, helma, bezpečnostní vázání u lyží), jištěním (pravidelně kontrolované kvalitní úvazky, lana), ale také prevencí. I při jednoduchých hrách se snažíme poukázat na různá hrozící nebezpečí (ostrý roh, rozpálená kamna apod.).

## Na place: Motivace

Během **motivace** (souhrnu vnějších i vnitřních faktorů, které vzbuzují zájem o danou aktivitu – hru) bychom měli navodit takovou situaci, která by aktéry vyzývala a lákala zúčastnit se dané hry. Její součástí může být i legenda, například část dobrodružného příběhu z knihy, pohádka, informace z novinového článku, zpráva počítače, poselství uložené pod qr kódem, organizátory předebraná scénka apod. Motivace je v podstatě „určitý výsek“ z reálné (nebo jakoby reálné) situace a naznačuje už hráčům možný průběh hry. Představuje jednotlivé role hráčů, poodkryvá jejich charakterové vlastnosti, zasazuje děj do nápodoby reálného prostředí (divoký západ, budoucnost, jaderná katastrofa, požár, pohádkový les apod.), ve kterém se hra uskuteční. Forma motivace je součástí hry a může mít zásadní vliv na prožitky hráčů. Můžeme se před účastníky postavit a začít jim číst z knihy, ale můžeme také vše zašifrovat, nechat promluvit počítač, rytíře ve zbroji, který přijede na koni apod. Mezi časté motivační techniky patří využití kostýmů, scénky, prezentace, ale třeba i navození specifické atmosféry formou vyzdobení místnosti nebo za pomoci hudby.

Prvek dokonalých legend (motivace her) rozvinul zejména Jaroslav Foglar. Právě z jeho dílny pocházejí dlouhodobé a celotáborové hry, které se staly zdrojem inspirací pro tisíce pedagogů. Na ukázce níže budeme dokumentovat, jak motivační příběh (legenda) uvozuje samotnou hru, jak se vlastní zápletky hry projektuje do konkrétního pravidla a jak to vše vytváří velké napětí a tím i pohnutku (motiv) k jednání – účastnit se hry. Vybíráme snad z nejnámější celotáborové hry Alvarez, která je součástí monograficky ztvárněného příběhu Devadesátka pokračuje, který navazuje na knihu Pod junáckou vlajkou.



### Rodrigo chytá klíč

„Jak legenda vyprávěla, uvězněný Alvarez vyhodil okénkem žalářní kobky klíč svému druhu Rodrigovi, který stál venku na úzkém skalním ochozu. Rodrigo prudce vyhozený klíč nechytil a tím zmizela poslední naděje na Alvarezovu záchranu. Když tuto hroznou zprávu Rodrigo Alvarezovi oznámil, vyhodil Alvarez zdrcenému Rodrigovi okénkem svůj deník, do kterého zapisoval po celé týdny a měsíce příhody osudné cesty – a pak se v zoufalství připravoval na smrt. Deník byl Rodrigem v letu zachycen, a zatímco Alvarez příští den za úsvitu umíral v mukách na obětním kameni, prchal zoufalý Rodrigo do své rodné španělské země. Tam mu byl Alvarezův deník útěchou po celý zbytek života a nehynoucí vzpomínkou na věrného, statečného přítele Alvarze a jeho druhy. Tak zněla a končila legenda příběhu, který tak mocně zapůsobil na celou Devadesátku a v tolika podobenstvích zpestřil její činnost na nedělních výpravách i tady v táboře. A když teď měla být hra podle příběhu skončena, vzrušení chlapců dostupovalo vrcholu.“

Foglar, 1991, s. 187

Než se podíváme, jak byla legenda promítnuta do pravidel, připomeňme klíčový pedagogický princip, který Foglar prostřednictvím svých hrdinů často propagoval. Princip, který bychom mohli nazvat jako „příležitost pro změnu“ do poslední okamžiku hry či jakékoliv činnosti. Za tuto hru (respektive splnění úkolu) mělo být přiděleno tolik bodů, aby i ta družina, která je momentálně poslední, měla mít

možnost vyhrát a necítila se od jisté doby jako outsider, který nemůže změnit svůj úděl. Zpět k pravidlům:



„Došli k vysokým skalám, zčásti porostlým borovicemi a křovím. „Jsme u cíle“, oznámil Tapin s úsměvem. Máchl rukou k nejvyšší skále a řekl: „Zde vidíte aztéckou pevnost. Tam na hoře umírá úzkostí Alvarez, zde dole pak Rodrigo na úzkém ochozu chytá Alvarezem vyhozený klíč!“ Dal pokyn, aby hoši nanosili drobné kaménky a udělali z nich pod skálou kruh v průměru asi pět metrů.

„To je ten ochoz!“ pokračoval pak Tapin dále a ukazoval na kruh. „V něm bude stát jeden člen družiny, který bude představovat Rodriga. Nahoře na vrcholu skály – tam u té břízky – bude stát jiný člen družiny, představující Alvarze. Ten hodí dolů Rodrigovi klíč.“

Foglar, 1991, s. 188

Popis dále pokračuje vysvětlením dalších pravidel, že chytač nesmí vykročit z kruhu, že místo klíče budou požívat papírové míčky apod., ale nám to jistě pro ilustraci stačí. Pokud byste se chtěli seznámit s dalšími legendami a hrami, najdete jich v knize desítky. Jakou funkci pravidla ve hře mají?



#### Zdroje zmíněné v této kapitole:

- Foglar, J. (1991). Devadesátka pokračuje. Praha: Olympia.

#### Na place: pravidla

Pravidla všem účastníkům zpřesňují a zprůhledňují podmínky a říkají jim, co mohou a nemohou dělat, aby hráči naplnili podstatu hry. Pravidla v podstatě vytvářejí překážky, které mohou být fyzické (doběhnout někam, přelézt něco, vyšplhat, přeskočit atd.), nebo psychické (komunikovat s někým, podřídit se někomu, vyřešit problém apod.) a zjevné (jsou známy již před začátkem hry), nebo skryté (hráč je objevuje až v průběhu hry).

Zadání pravidel klade nároky na vyjadřovací schopnosti pedagoga. Pochopení pravidel a smyslu hry samotnými hráči se odvíjí od toho, jak je vše srozumitelně a adekvátně věku hráčů vysvětleno. Veškeré otázky a nejasnosti by měly být hráčům vysvětleny před začátkem, v průběhu hry už bývá pozdě a úprava her v jejich průběhu vede často ke znechucení hráčů a ukončení aktivity.

Posloupnost vysvětlování pravidel se nevymyká obvyklým nárokům na posloupnost: postupujeme od obecného ke konkrétnímu a de facto sledujeme jednotlivé vrstvy hry. Prvně tedy účastníky seznamujeme s herním cílem (např. „vaším úkolem je zachránit princeznu), následně představujeme základní herní princip („princeznu zachráníte tak, že splníte všechny hádanky zlého černokněžníka“) a ten zpřesňujeme jednotlivými pravidly včetně prostorového určení, časové dotace a bonifikace („každý hráč musí vyřešit jednu hádanku; hádanky jsou ukryté v jeskyni; na vyřešení je x minut; v případě nesplnění je každému týmu přičten jeden trestný bod“). V závěru zdůrazníme bezpečnostní pokyny a necháváme prostor pro dotazy. Je skutečně důležité, abychom účastníky naučili ptát se až

po úplném vysvětlení všech pravidel. Je dost pravděpodobné, že většinu otázek, které se průběžně v hlavách účastníků rodí, záhy vysvětlíme. Každý zodpovězený dotaz v průběhu vysvětlování pravidel by tak narušil výše popsanou poslušnost a způsobil by pravděpodobně více zmatků.

Pamatovat bychom měli i na to, že rychlé porozumění pravidlům vlastně znamená, že se hráči tato pravidla musí naučit. Proto i v této situaci, stejně jako při každém jiném učení, je dobré zohlednit různé druhy učení – tj., že mezi účastníky máme lidi, jimž stačí poslouchat, jiní potřebují pravidla vidět napsaná, další skupině účastníků vyhovuje pozorovat a někdo si v nejlepším případě potřebuje vyzkoušet to, o čem se mluví. Můžeme tomu jít vstříc – hlavní pravidla můžeme mít předepsaná na velkém papíře, něco lze předvést, nebo např. umožnit zahrát jedno kolo hry nanečisto.

Uvádějící instruktor si pravidly musí být jistý. Měl by je mít dopředu velmi dobře zvnitřněna a může se opřít o pečlivě vypracovanou programovou kartu (soupis pravidel, materiálu a dalších metodických poznámek k dané hře), na níž má podtrhány všechny důležité informace. Dokonce se nemusí stydět ani za to, že si odškrtává pravidla, která již zazněla. Můžeme tak předejít zbytečným dohadům ve stylu „to ale nebylo řečeno“ a navíc s deskou s připnutou programovou kartou hry plní i roli „štítu“ – bariery, která nám umožní cítit se bezpečně před účastníky lačnými po hře.



"Svět her" je ohraničen nejen vlastním herním prostorem, ale také možnostmi účastníků, pravidly a časem, který máme k dispozici. Na straně jedné hra účastníka neustále nějak „omezuje“, na straně druhé ho pouze vybízí a láká, například prostřednictvím dobré motivace. Hráč by měl mít možnost sám se rozhodnout, zda se té či oné hry zúčastní. Nezapomínejme tudíž na **dobrovolnost a svobodu, s níž aktéři vstupují do hry**. Když porušíme tuto zásadu, přestane krásný svět hry existovat a znovu se ocitneme v reálném světě příkazů a nařízení.

## Konec hry

Kdy končí hra? Obvykle uplynutím časového limitu, nebo splněním předepsaných úkolů. Ale co když její splnění trvá déle, než jsme čekali? Nebo jsme dokonce špatně odhadli časový limit, který je nereálný? A co hůř, zrovna máme na akci nepříjemnou paní kuchařku, která s výdejem oběda nehodlá čekat déle než pět minut.

Jedno je jisté. Hru jsme zcela jistě zařadili s vizí naplnit nějaké cíle. Máme-li dojem, že se tak stane až na samém konci hry, nezbyvá než vyslat do kuchyně toho nejlepšího diplomata. Jsme na akci proto, abychom se něco naučili; pokud bychom teď ukončili hru, právě jsme ztratili dvě hodiny, které jsme do této aktivity už investovali. Na druhou stranu musíme být i velmi citliví vůči klimatu ve skupině – chtějí účastníci pořád dál hrát? Nemají už opravdu hlad? Není následující program důležitější?

Konec hry má být jasný, zřetelný a má být také zážitkem. Účastníci jistě ocení, když pocítí určité zadostiučinění, že právě dokončili závod, vyřešili problém, dokončili umělecké dílo. Svou úlohu v těchto chvílích sehrávají i malé rituály, jako je podání ruky, potlesk, přípitek (i kdyby s hrnkem čaje) nebo jen slova uznání. Málokdy hned tlačíme účastníky do reflexe, prostor musí dostat nejprve emoce, abychom posléze mohli vést racionální reflexi.

### **3.3.9 Závěr a literatura**

Pojďme si závěrem této kapitoly o hře souhrnně pojmenovat některé z hlavních nároků spojených s jejím zařazováním do výchovně-vzdělávacích projektů. Naší snahou bylo identifikovat základní metodické instrukce pro práci s hrou.

#### **CÍLE**

Abychom mohli mluvit o hře jako o prostředku edukace, musíme mít přesně specifikován edukační cíl, který se zařazením konkrétní hry snažíme naplnit.

#### **REFLEXE**

Ačkoliv hra vede k osvojování celé řady kompetencí automaticky (už samotným zapojením hráče do herní činnosti), její rozvojový potenciál tím zdaleka není vyčerpán. Teprve vhodně vedená reflexe pomůže zaměřit pozornost na konkrétní aspekty tohoto rozvoje a podpořit kognitivní zpracování učiněné zkušenosti účastníkem.

#### **ORGANIZAČNÍ ZVLÁDNUTÍ**

Má-li hra proběhnout úspěšně, je třeba věnovat pozornost rovněž úspěšnému uvedení hry – od začátku až do konce, tzn. od přípravy účastníků na hru (intelektové, emoční i materiální), přes srozumitelné vysvětlení pravidel až po jasné zakončení hry a její vyhodnocení. Svou roli hraje i produkční stránka (vhodné zajištění prostoru a materiálu).

#### **DRAMATURGICKÉ ZVLÁDNUTÍ**

Hra musí být pro danou cílovou skupinu zajímavá – naplňovat očekávání a uspokojovat aktuální potřeby jednotlivců či skupiny. Toho lze dosáhnout nejen výběrem vhodné hry, ale např. i modifikací herní legendy (tématu), popř. uzpůsobením samotného herního principu.

Úspěšná dramaturgická práce obnáší také vhodné zařazení hry do scénáře celé schůzky, vyučovací hodiny nebo jiné vzdělávací akce; hra může být stejně dobře dramaturgickým vrcholem vyučovací jednotky, jako ji může otevírat na jejím začátku.

Dramaturgii ovlivňuje i samotná časová dotace; hodinová hra u náctiletých může proběhnout s úspěchem, ale u dětí mladšího školního věku může být stejná hra o takové délce plytká. Podobně je to i s nastavením obtížnosti hry.

#### **STANDARDNÍ, ALE NE JEDINÁ METODA**

Hra by měla být standardní součástí edukačního procesu, nic výjimečného, za odměnu nebo forma zábavy. Hra je plnohodnotným edukačním prostředkem, ne však jediným. Při jejím zařazování je třeba zvažovat efektivitu – přímý prožitek umožňuje trvalejší pamětní zvládnutí, může to však být za cenu velké časové investice.

Živelnost hraní her s sebou přináší různé obtíže – riziko úrazů, velkou hlučnost apod. Víme-li, proč hru zařazujeme (jakého edukačního cíle prostřednictvím ní chceme dosáhnout), jsme schopni obhájit i její formu – má svůj účel.

## DOBROVOLNOST ZAPOJENÍ ÚČASTNÍKŮ

Herní prožitek je svobodným projevem hrajícího si. Člověka nelze přinutit hrát si. Umíme sice někoho přimět sledovat konkrétní pravidla, která danou hru definují, to ještě ale nemusí znamenat, že by daný jedinec pociťoval, že si hraje.

Ke hře tedy musíme spíše motivovat, teprve pokud si žáci sami budou chtít hrát, využijeme úplný potenciál hry – žáci se budou bavit, aniž by si uvědomovali, že se zároveň učí.

## PARTNERSTVÍ ŽÁKŮ A PEDAGOGA

Hraní her s sebou přináší jistou míru neformálnosti. V rámci zdravého herního zápolení je dovoleno to, co by ve světě formální školní komunikace jen těžko prošlo. A vůbec to neznamená ztrátu autority, či pozice jedné nebo druhé strany. Naopak, skrze hru vytváříme zdravou formu partnerství žáků a učitele / účastníků a instruktorů / členů a vedoucích /...; vznikají vztahy, díky nimž nám doopravdy záleží na druhých.

## ZÁBAVA I ROZVOJ

Patří se zakončit toto pojednání o hře zopakováním její největší výhody: **hra je zábavným a chtěným prostředkem rozvoje.**



### Tvorba vlastní hry

Uměli byste na základě znalostí, které jste načerpali v textu, a svých zkušeností, vytvořit vlastní hru? Nebo podstatným způsobem upravit již existující tak, abyste o ní mohli říct, že se jedná o tvořivý a zajímavý koncept? Rozsah práce 1–3 strany textu.

Než přistoupíte k tvorbě vlastní hry, nechte se inspirovat příběhem, současnou situací, filmovou zápletkou, četbou, jinou hrou či herním principem apod. Promyslete si, do jakého prostředí hru zasadíte (příroda, klubovna, den, noc, škola apod.). Zkuste definovat cílovou skupinu a ve vztahu k ní svůj výchovný – edukativní záměr – CÍL. Zodpovězte si otázku: Co nebo čeho chci prostřednictvím hry dosáhnout? Rozvoj spolupráce, kognitivních procesů (myšlení, vnímání, paměť, představivost a pozornost), jemné motoriky apod. Začněte koncipovat hru podle nabídnuté struktury, kterou si můžete i dle potřeb rozšířit.

- **JMÉNO** – uveďte vaše jméno do záhlaví nebo pod název a pokud chcete, uveďte i váš výchozí kontext. Např. pracuji jako ..., dlouhou dobu se zabývám ..., přemýšlel/a jsem o tom, jak ... změnit ... a tak jsem se rozhodl/a pro tuto hru.
- **NÁZEV** – buďte tvořiví, nechtě i název samotný je motivační, dobrodružný, tajuplný apod.
- **POMŮCKY A SPECIFIKA** – popište, co budeme potřebovat, nebo jaké podmínky musíme mít. Vystačíme si s trávíčkem, nebo potřebujeme tělocvičnu (šátky, lana apod.)?



- **CÍLOVÁ SKUPINA** – uveďte, pro koho je hra vhodná, pro jaký věk, pro jak velkou skupinu, je třeba nějakých specifických dovedností (např. umět plavat), pro koho například hra není vhodná apod., popište, kolik hra zabere času.
- **EDUKATIVNÍ POTENCIÁL** – popište, co hra rozvíjí, na co se zaměřuje, k čemu je dobrá, k čemu směřuje apod. a vysvětlete, jakým způsobem toho dosahuje. Z hlediska zadání této práce je to **nejdůležitější část**. Stačí cca 5 řádků, ale může být i obsáhlejší. Dejte si, prosím, záležet.
- **MOTIVACE, LEGENDA** – začněte s popisem hry a uveďte legendu. Příběh, do kterého hru včleňujete. Vytvořte patřičnou atmosféru, která je pro realizaci vlastní hry důležitá. Inspirujte se z výše uvedeného textu.
- **VLASTNÍ POPIS HRY** (pravidla) – jasně a srozumitelně specifikujte, kdo má jakou roli, jak se to hraje, kdo se o co snaží či nesnaží, co je striktně zakázáno nebo povoleno apod. Pro úspěšnou hru je tato část **nejdůležitější**. Bez pravidel není dobré hry. Pravidla by měla být vytvářena v kontextu legendy a dobré hry se jí nejvíce podobají.
- **METODICKÉ POZNÁMKY** – upozorněte na možná bezpečnostní rizika, podělte se o vlastní zkušenosti, zmiňte možné obměny hry, její alternativy atd.



## Seznam použité a doporučené literatury

- Drtilová, T., Mojzeš, M., Pešek, T., & Semjanová, M. (Eds.). (2020). Herník. Zážitekové hry. MO Plusko.
- Foglar, J. (1991). Devadesátka pokračuje. Praha: Olympia.
- Huizinga, J. (2000). Homo ludens: O původu kultury ve hře. Dauphin.
- Janda, J. (Ed.). (2002). Zlatý fond her I. Hry a programy připravované pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. Portál.
- Němec, J. (2008). *Edutainment – trendy v oblasti volného času*. In Sýkora, J. (ed.) *Výchova a volný čas 3* (s. 59–66). Gaudeamus.
- Prázdninová škola Lipnice. (n.d.). Materiály. <https://www.psl.cz/materialy/>.
- Vecheta, V. (Ed.). (2007). Fond her. 52 nejlepších her z akcí a kurzů instruktorů Brno. Computer Press.
- Zapletal, M. (1985). Hry v přírodě. Olympia.
- Zapletal, M. (1986). Hry v klubovně. Olympia.
- Zapletal, M. (1987). Hry na hřišti a v tělocvičně. Olympia.
- Zapletal, M. (1988). Hry ve městě a na vsi. Olympia.
- Zapletal, M. (1985). Velká encyklopedie her. Hry v přírodě. Praha: Olympia.



# 3.4 Tělesnost a celostní rozvoj z perspektivy sociálního učení jedince a jeho kvality života

Dušan Klapko



## Časová náročnost

- obecné charakteristiky reflektivního učení: 90 minut,
- pojmy, odkazy, teoretická východiska: 90 minut,
- zpracování otázek a úloh: 20 minut,
- celkem: 200 minut.



## Výstupy učení

- definovat pojmy související s tématem zkušenostního učení, reflexe a embodimentu,
- vysvětlit klíčové myšlenky jednotlivých autorů,
- zhodnotit význam tělesnosti pro vzdělanostní a osobnostní rozvoj jedince.



## Klíčové pojmy

pedagogika volného času, reflexe, zkušenostní učení, tělesnost, fenomenologické pozadí/horizont, moc institucí



V následujícím textu se zaměříme na charakteristiku tělesnosti v kontextu sociálního učení. Fenomén tělesnosti řadíme mezi klíčové faktory teorie poznání. Dále si ujasníme význam procesu reflektování zážitků pro naše poznání a životní harmonii. Ve výkladu popíšeme i negativní dopad současného diskursu poznání, vycházejícího z preference technologického řízení společenských jevů.

Cílem výkladu je inspirovat čtenáře a čtenářky k zamyšlení se nad přínosem aspektů volnočasové pedagogiky (zážitkové pedagogiky) pro dosažení kvality života seberealizované osobnosti. Zároveň upozorňujeme, že koncept výkladu má vyvolat diskusi, nikoli prezentovat ucelené výsledky vymezeného teoretického pole.

Nyní doporučujeme věnovat se chvíli jiné aktivitě než studijní, ať se provětrá mysl. Co si vyběhnout do přírody a na nic nemyslet? Studium na jakékoli škole zkrátka není rychlokurz.

## Předslov autora



„V pozici vychovatele v dětském domově mi volný čas ukázal cestu ke komunikaci s dětmi, zatímco v pozici učitele mi proces výuky ve škole tuto komunikaci spíše vzdálil.“

(citát autora, Klapko)

Tento citát je ohlédnutím za mou pedagogickou činností v dětském domově, resp. na základní škole srovnáním ne-úspěšnosti didaktického působení v pracovních pozicích vychovatele, resp. učitele. Je zřejmé, že z profesní zkušenosti jednoho pedagoga nelze činit obecné závěry. Na druhou stranu stojí za úvahu zvážit, které aspekty v edukačním vztahu fungují přirozeně a rovněž, v jakém institucionálním prostředí. Mou třetí pedagogickou oblastí se stala pracovní pozice odborného asistenta, tedy učitele na vysoké škole. I v tomto prostředí jsem měl možnost využívat potenciál volného času přímo v kurikulu činnosti katedry. Dokonce reflektování (nejen) outdoorových herních aktivit a prožitků bylo povýšeno do výzkumné činnosti. Není asi velkým překvapením, že principy volnočasové pedagogiky a zkušenostně reflektivního učení fungují jak v dětských kolektivech, tak i v kolektivech dospívajících a dospělých. Zároveň ale tyto principy nefungují samy o sobě a velmi záleží, v jakém sociálním prostředí a v jaké komunikační atmosféře k procesu učení dochází. Mnohdy k nevyužití didaktického potenciálu stačí maličkost, například, když probírané znalosti (znalostní informace) studující „drží pouze v hlavě“ a nezapojí do procesu učení svou tělesnost. Ve vysokoškolské výuce se pak setkáváme s dotazy studentů na způsoby nabytí a využití probíraných poznatků. V prostředí výuky padají například následující otázky: K čemu budu potřebovat teorii v profesní praxi? Proč mám reflektovat něco, co už proběhlo? Proč mám něco prožívat, když se to stačí jen nabířovat? Čím mě může obohatit ukončená minulost? Jaký význam má „dějepis událostí“ pro mou budoucnost? V těchto otázkách spatřuji určitou neobeznámenost s procesem (zkušenostního) učení v životě člověka. Teorie je reflektovanou praxí, nejde o protiklady, ale o „rub a líc jedné mince“, o komplementární proces poznání. Teorie vnáší do života jedince prvek obecného, pomocí něhož můžeme nahlédnout omezenost vlastní perspektivy a vidět celkovost v jedinečném. O toto vidění celkovosti se snažili starověcí Athéňané při dosahování arété. Tato zkušenost se následně projeví v každodenní praxi. K tomu je nutné potkat se s někým v dialogu, kdy je naším cílem realizace promluvy bez mocenských ambicí a osobního prospěchu. V souladu se Strouhalem (2013) znamená dospění k náhledu podstat věcí, že jedinec rozlišuje mezi skutečností a poznáním této skutečnosti, tím, co jest a tím, co být má. Idea je závazkem vůle reflektovat realitu na cestě k Dobru. Vychovávat znamená otevírat jedince pro sebe, pro svět a pro druhé lidi, jde o zpřístupnění k idejím.

### 3.4.1 Jak můžeme myslet tělem?



„Zkušenost není to, co se nám stane, ale jak s tím, co se nám stane, naložíme“.

(A. Huxlei)

Jsem přesvědčený, že k lepšímu chápání a využívání procesů učení vede cesta přes reflexe prožitých aktivit a jejich ukotvení do životní zkušenosti. Právě tomuto tématu se budeme v dalším výkladu věnovat.

Častokrát jsme v životě jistě slyšeli, abychom používali hlavu, případně mysleli hlavou. Tato zdánlivě jasná poučka má však v některých teoriích poznání oponující argumenty. Na úvod této podkapitoly si položíme jednoduchou otázku k zamyšlení:



Může dítě v batolecím věku poznávat svět intelektuálně, tedy jazykovým pojmenováním, případně četbou?

Nepochybně každý odpoví, že to není možné. Přesto právě v prvních letech života člověk (dítě) nejdynamičtěji rozvíjí a získává základní dispozice pro budoucí fungování v sociální realitě. Tento vývoj je postavený na procesu sociálního učení. Důležitým aspektem je intenzita podnětů sociálního prostředí. Dítě svět poznává zejména dotekem, svět si doslova uchopuje. Reakce na podněty ze světa dítě koná zpracováním smyslového vnímání.

Výše zmíněné zamyšlení můžeme ukotvit do vývojového předpokladu, že malé dítě je závislé na matce (úloha otce je ovšem rovněž nezanedbatelná) a vystačí si se smyslovým vnímáním. Teprve později se dítě dostává do rozumového poznávání okolního světa, aby v dospělosti své prekoncepty vyměnilo za vědecká zdůvodnění fungování okolního světa. Vzpomeňme na tezi J. J. Rousseau, který preferoval spánek rozumu až do dvanáctého roku života dítěte. Rousseau tímto tvrzením poukázal na význam dětského věku a na důležitost přirozeného procesu učení, tedy bez tlaku na výkon a racionalitu.

Možná jsme také v životě slyšeli větu: „Na to máš ještě dost času, abys to pochopil/a.“

Stojí však za zvážení, zda předpoklad vývoje, na který si musí každý počkat, až dozraje, ob stojí? Má dítě podle myšlenek Rousseaua žít do dvanácti let ve spánku rozumu? Lze k pravému pochopení okolního světa dospět jen pomocí rozumu? Ve vývoji člověka jsou přece důležité emoce a sociální kontakty. Vrátime-li se zpět k batolecímu příběhu, tak bylo řečeno, že podstatné procesy učení pro náš život, probíhají v prvních letech života. To je však spánkem abstraktního myšlení a racionálního uvažování. Co tedy zajišťuje onu akceleraci vývoje v prvních letech života člověka, když ne jazyk, racionalita a vědecká metoda? Evidentně zde musí být jiné vysvětlení, tímto vysvětlením je fungování celého těla, tedy tělesnost. Tělo v pohybu reaguje na podněty prostředí a myšlení se tak rozvíjí nikoli v pozici příčiny tělesných interakcí, ale v pozici důsledku tělesných interakcí. Každý z nás vnímáme okolní svět v rámci horizontu našich tělesných možností a každodenních situací. Tělo je pohybově napojené na prostředí a situaci, bez tělesné komunikace vzniká životní izolace. Vidění předmětů v okolním světě je omezené našimi hranicemi vnímání. Věci/předměty se nám nabízejí, vyzývají

k uchopení. Naše tělesnost spolu s myšlením reagují na tyto podněty a následně konstruují funkční účelovost věcí/předmětů v našem situačním prostředí. Už Komenský prosazoval ideu vševědy, ve které je účelem poznání odhalení pravých (přirozených) podstat věcí. A naopak nesprávné uchopení účelovosti věcí nabourává harmonický řád světa a vede k násilnému přivlastňování věcí.

Předpokladem rozvoje abstraktního myšlení (chceme-li „hlavy“) je předchozí ukotvenost těla v každodenních životních interakcích s prostředím. Efekt této interakce je navíc podmíněn reflektivním procesem, jehož produktem se stává životní zkušenost. Jsme toho názoru, že bez tělesného poznání nejspíše nemůže dojít k optimálnímu rozvoji racionálního a abstraktního myšlení.



Proč se v laickém sociálním prostředí cení více práce hlavou, než práce tělem (případně rukama)? Zdánlivý vyšší stupeň myšlení člověka v podobě abstrakce nebo akademického/vědeckého diskursu je mylně vysvětlován odtržením se hlavy od těla. Tělesnost je spíše vnímána pro dětský svět, zatímco myšlenková činnost charakterizuje svět dospělých.

K výše popsané dualitě vnímání těla a ducha možná přispívá i historický odkaz na antickou (aristotelovskou) binaritu látky a formy nebo na středověkou binaritu (hříšného) těla a (věčné) duše. případně oddělenosti myšlení a konání. Zvláště ve školské socializaci panuje častý názor, že dítě má přijmout didaktický rámec, který staví na myšlence J. Locka o nepopsané desce (tabula rasa). Dítě (žák) se tak ve škole má naučit (zpravidla paměťově) kvantum znalostí, aby pochopilo okolní realitu. Naučené vědění vznikalo v průběhu dějin a má reprezentovat (zrcadlit) shrnující informace o fungování okolní reality (kultury i přírody). Bez pochyby je paměťové osvojení učiva podstatnou a důležitou součástí rozvoje dítěte, zároveň ale nemůže být jedinou cestou k poznání, nemluvě o cestě k sebepoznání. Paměťově osvojené znalosti je nutné propojit s každodenní zkušeností jedince. Proces tohoto propojování (strukturování) je ambivalentní, to znamená, že někdy můžeme ověřovat naučené znalosti ve své zkušenosti, jindy své zkušenosti nebo intuitivní průzkumy ověřujeme v rámci dostupných zdrojů poznání. V procesu učení není klíčové předávat hotové poznatky, ale nastartovat proces zkoumání a reflektování učebních aktivit dítěte. Teprve v životních situacích se nám otevírají transcendentní přesahy, ke kterým získáváme citlivost (Strouhal, 2013). Člověk tedy není výsledkem svých naučených znalostí, dokonce si ani své myšlení netvoří sám o sobě. Představa, že se ve škole děti naučí znalostem, které pak jen aplikují ve svém životě, je lichá. Již Komenský (a před ním i Sókratés) považoval za klíč k poznání sociální dialog, ve kterém se jedinec musí dostat ze svého stínu (vykročit ze své bubliny), aby se vrátil k sobě jako k tomu, kdo sám sobě patří.



Příkladem hierarchického posuzování těla a hlavy může být význam hry nebo práce v každodennosti dospělého člověka. Jinak řečeno lze se ptát: Praktikují dospělí herní aktivity ve svých životech? Hrají si v rámci vyžití volnočasového nebo i v rámci pracovní doby? Doceňují dospělí význam hry v rámci nejefektivnější teorie učení?



*„Ruka je nástrojem ducha.“*

Výše uvedený výrok známe od významných pedagogů Marie Montessori nebo Janusze Korczaka. V kontextu problematiky tělesnosti považujeme za důležité si tento výrok blíže vysvětlit. Zdrojem vysvětlení budou myšlenky G. H. Meada. Tento autor si uvědomoval vzájemnou podmíněnost prostředí, tělesné situovanosti jedince (konání) a jeho myšlení. Meadovou inspirativní myšlenkou bylo, že v problémových každodenních situacích (nejprve) myslíme rukama (kontaktem), ne hlavou. Jedinec myslí tak, že reaguje na podněty prostředí skrze své jednání. Jinak řečeno manipuluje s předměty v okolním světě. Sociální praktiky vůči objektům reálného světa tak vycházejí z interakcí (manipulací), kterými tento svět poznáváme. Porozumění událostem a objektům nečiníme v hlavách pomocí mentálních reprezentací o realitě, ale přímou interakcí v sociální realitě. Proces myšlení přesahuje jedince (jeho mozek, resp. centrální nervovou soustavu), neboť jeho vědění vychází z kulturně sociální interakce s ostatními lidmi a zároveň z podmíněnosti environmentálních struktur, ve kterých je socializován. Proces přijímání rolí druhých lidí je základem socializace a rovněž i rozvoje myšlení. Základem poznání je praktikované sociální učení v daném prostředí a prožívaná emocionalita. Vztah mezi člověkem a okolním prostředím je prostředkován jazykem a sociálními praktikami.



*„Veškerá reflektivní zkušenost je člověku dána pouze skrze jazyk“.*

Madzia, 2014: 123

Stěžejní význam na cestě za poznáním zajišťují v jazyce metafory. Metafora je výsledkem vtěleného vnímání okolní reality. Metafora propojuje svět fyzikální (smyslově poznatelné jevy) a svět sociální (zkušenostně zpracované poznání). Metafora tak zakládá své propojení na ověřitelných jevech (síla, intenzita, tvar, délka apod.) a tyto ověřitelné jevy propůjčuje do světa představ, pocitů, očekávání, před/úsudků. Vzhledem k faktu, že poznání vzniká až na základě sociálního prostředkování v konkrétním situačně podmíněném prostoru, lze proces sociálního porozumění metaforám považovat za sociálně sdílené učení. Autoři Berger a Luckmann (1999) k vysvětlení socializace používají výrazy sociální distribuce vědění, resp. sociální zásoba vědění. Těmito výrazy upozornili na význam lokálního prostředí, které společně s genetickým základem tvoří základní osu socializace jedince. Každodenní vědění je produkováno v diskursu a to situačně v rámci interpersonálních interakcí v konkrétních podmínkách. Lidé se mezi sebou tzv. externalizují (produkují činnosti spojené s jejich jazykovým zvýznamněním) a tyto činnosti zároveň objektivizují (činí jejich význam zobecnitelným) na základě jazykových výměn, tedy vyjednávání (negociací). K dovednosti aplikovat metafory v každodenní realitě a tím produkovat svou úroveň myšlení, dospívá jedinec prostřednictvím své diskursivní způsobilosti používat jazyk v sociálních kontextech.



*„Čím více perspektiv jsme schopni ve svém sociálním jednání brát v potaz, tím více se podle Meada stáváme racionálními bytostmi“.*

Madzia, 2014: 175

Podstatou sdílení perspektiv je sociálně podmíněná dovednost přijímat postoj/roli druhého. Podmínkou vzniku perspektivy druhých je srozumitelnost komunikace, kterou můžeme edukativně podpořit sdílením názorů, dialogem, formulováním problémů.

Proces učení se s porozuměním (například sociální učení nebo zkušenostní učení v outdooru) je aktem vyjednávání, nikoli předávání hotových poznatků, které dobře didakticky vysvětlíme. Pro naplnění porozumění a sociální provázanosti mezi lidmi rozhoduje způsob zakořenění ve fyzickém i sociálním prostředí v konkrétní situaci. Stěžejním předpokladem je sdílet s druhými praktický sociální svět a v tomto prostředí dosáhnout sociálního uznání a identity. Sociální provázanost (doslova nahlížení sebe skrze druhé) je podmínkou utváření sebevědomí a tím i předpokladem pro-sociálního jednání. Sebe si uvědomujeme až z pozice druhého.



*„Musíme se stát druhými, pokud se chceme stát sebou samými“.*

Madzia, 2014: 136

K učení se s porozuměním je velmi účinné používat zpětnou vazbu a reflexe. Pro pedagogiku volného času mají procesy zpětné vazby a reflexe prvořadý význam. Dochází k naplnění pragmatické efektivity komunikace a edukace, založené na smyslovém vnímání a na jazykové způsobilosti jedince. Zacílení zpětnovazebních aktivit na pozorovatelné jevy (nikoli na domněnky, co si kdo asi myslel) a na vyjádření osobního prožívání pomocí reflexe, vytvářejí didakticky efektivní způsob učení pomocí rekonstrukce osobní zkušenosti a případně i kritického uvědomění.

Lidé nemají totožnou nervovou soustavu, způsob vnímání reality nebo tělesnost, společnou mají jen situační perspektivu, v níž jazykově naplňují intersubjektivitu poznání a porozumění. Veškeré perspektivy jedince jsou spojeny s jednáním, které může aplikovat v daném prostředí. Podle Meadovy teorie díky jazyku dokáže jedinec přímo do svého chování nechat vstoupit společenská pravidla prostřednictvím tzv. Objektové Já. Objektové Já ztělesňuje socializační normy a hodnoty okolní komunity (společnosti), se kterými se každý jedinec konfrontuje a zpravidla i přijímá. Tato socializační praktika z nás činí součást společenství. Pokud jsme členy společenství, tak nám Objektové Já poskytuje uznání vlastních práv. Postoje druhých nám vlastně zaručují důstojnost a identitu člena příslušné společnosti. Objektové Já tak vstupuje do zkušenosti druhých a způsobuje výsady pro danou osobu. Je tolik Objektových Já, kolik má jedinec vztahů s referenčními skupinami.



*„To, co ustavuje osobnost, spočívá v dávání a braní mezi členy skupiny, kteří se účastní spolupracujícího procesu. Právě tato činnost vedla ke vzniku živočicha s lidskou inteligencí“.*

Mead, 2017: 243

Naše ztělesněná sociální praxe je konečnou instancí a ospravedlněním vidění reality. Každý je produktem svého socio-kulturního prostředí. Sdílené interpretace světa vytvářejí charakter normality a jsou sankcionovány lokálním veřejným míněním, často se zde promítají i stereotypy a předsudky. Normy komunity nutí každého člena se zodpovídat danému sociálnímu řádu a být zároveň jeho ochráncem.



Příklad pluralitního modelu vzdělávání nalezneme v díle Y. Bertranda (1998). Bertrand nabídl inspirativní taxonomii vzdělávacích teorií, kterými demonstroval širokou variabilitu způsobů poznání podle specifických vzdělávacích cílů, aplikovaných do odlišných sociálních prostředí. Jeho taxonomie spočívá ve čtyřech dimenzích (pólech): Subjekt, Společnost, Obsah (učivo), Interakce (způsoby sdílení učiva). Využitelnost Bertrandovy taxonomie spatřujeme v uvědomění si různých perspektiv té samé (prožitkové) události. Přijetím perspektivismu nejen ostatních lidí, ale i rozmanitých vlivů prostředí dosahujeme sociálního obohacení. Touto otevřeností ke změnám se stáváme komplexními sociálními bytostmi, čímž naplňujeme smysl života.

## Shrnutí

Základem edukačního vztahu je porozumění jedinci v jeho žité realitě. V edukaci se cíleně zaměřujeme na porozumění životním perspektivám a sociálnímu řádu z perspektivy konkrétního jedince. Univerzální didaktická nebo výchovná pravidla (pro všechny bez rozdílu) jsou méně využitelná. Zastáváme názor, že prosazování obecných modelů výchovy a vzdělávání vede spíše k tzv. disciplinaci (podřizování se) jedince než ke svobodnému rozvoji jeho osobnosti. Sociální akt je reprezentovaný tělesným a jazykovým jednáním. Přikláníme se k názoru, že sociální akt utváří vědomí, nikoli obráceně. Schopnost jedince zaujmout postoj druhého jej potenciálně posouvá k přijetí širší společnosti. Z tohoto důvodu je existence sociální skupiny klíčovým východiskem rozvoje jedince. Zkušenosti získané pobytem v různých sociálních prostředích jedinec reflektuje a tím získává univerzálnější adaptabilitu a komunikační kompetence pro sociální uznání v dané lokalitě. Právě poznání stavíme na celoživotním reflektování různých perspektiv bytí a následném strukturování do naší tělesně podmíněné zkušenosti. Naopak uzavřenost do vlastního bytí (sebestřednost, zaměřenost na svůj prospěch) postrádá teleologii (účelovost) bytí, jedinec de facto v rámci sociality neexistuje.



### OTÁZKA 1: Který výrok odpovídá Meadově teorii poznání?

- Znalost zrcadlí okolní realitu
- Do rozumového stadia musí jedinec počkat do puberty
- Myšlení je produktem interakce jedince s prostředím
- Tělo koná, co mu rozum napoví



Dokážeš si vzpomenout na situaci, kdy tě k poznání přivedla reflexe prožité události? Do levého sloupce pojmenuj události, do pravého sloupce popiš své poznatky:

#### REFLEXE PROŽITÉHO A NÁSLEDNÉ POZNÁNÍ

|    |  |
|----|--|
| 1. |  |
| 2. |  |
| 3. |  |
| 4. |  |
| 5. |  |



### 3.4.2 V jakých aspektech sledáváme přínos tělesnosti v procesu učení v současné informační společnosti?



*„Tělesnost dává člověku to, co mu velmi chybí, dává mu pocit jistoty, evidence, „svojství“.*

Hogenová, 2002, 7

Je zajímavé sledovat, jak nám svět institucí (například škola) pomáhá vstupovat do sociálního řádu vědění a zároveň nám svými poučkami a pravidly brání v přirozeném kontaktu se světem a v dosažení pravého poznání. Nejen škola, ale celý systém institucí se v souladu s principem tržně liberální demokracie a s principem (byrokratické) racionalizace mocensky angažují v procesu výchovy. Kritiky na současná pojetí vzdělávací politiky se častokrát spojují v argumentu, že vzdělávání člověka pro trh práce, resp. pro konzumní způsob života, nevede k jeho šťastnému životu nebo k nalezení smyslu života. Škola bezpochyby vybavuje žáky základními gramotnostmi a kompetencemi, zároveň ale nevěnuje dostatečný prostor rozvoji duše, sociality a otevřeného bádání. Mocenské působení institucí se děje prostřednictvím strategie legitimace a naturalizace tradičních sociálních pořádků spojených s univerzálními hodnotami a morálními symboly. Jinak řečeno tyto instituce propagují domněnku přirozeného řádu věcí, normality a jejich objektivní existence. Podstatou manipulování aktérů škol je institucionální předdefinování situace s preferencemi pro vybrané identity. Institucionálním před/určením nemají běžné sociální skupiny šanci poměry zpochybnit, aniž by porušily normy. Nemohou tak bez újmy vytvořit alternativní definici situace a tím se dostávají do útlaku.

V případě vzdělávací politiky si můžeme položit následující otázky: Setkali jsme se někdy osobně s předložením konkrétní alternativy vzdělávání, která kriticky reaguje na mocenské způsoby školní socializace? Stalo se nám, že ve škole probíhala vyvážená souhra dimenzí kurikula (kognitivní, afektivní, psychomotorická, osobnostně-sociální)? Byli jsme v pozici žáků systematicky vedeni k rozpoznání stylů učení pro náš rozvoj? Bylo běžnou součástí výuky provozování hry, vyprávění, reflektování prožitků, osobnostní rozvoj? Uvedené otázky nemají za cíl kritizovat tzv. tradiční školu a adorovat způsobům výuky v tzv. alternativní škole. V těchto otázkách předkládáme apel k úvaze, kudy nasměrovat vzdělávání, včetně výběru teorie poznání, a jak reagovat na současné společenské dění.



*Platí, že „...skupina, které se podaří prosadit svoje vymezení problému, bude také tou skupinou, která určí řešení tohoto problému“*

Veselý, 2009, 89

Relativně radikálně se k institucionální moci vyjádřil americký sociolog Wright Mills (1968), který kritizoval současnou vědu z elitářství a podpory technokracie, jež je manažerována globálními ekonomy a prosazována vojáky. Lidé se v prostředí technokracie dostávají do diktátu prognóz výkonu a řízení, stávají se „usměvavými roboty“, kteří se bez odporu podřizují účelové know-how administraci. Technologický pokrok a racionalizace v duchu AI paradoxně vedou člověka k opuštění kritického myšlení a k úpadku rozumu. Řešením sociálního problému současné společnosti je pochopení každodenní situovanosti lidí v kontextu jejich hraní očekávaných sociálních rolí pod dohledem



institucí. V této vztahové rovině je důležité popsat organizaci každodenního života lidí a prostředí institucionální struktury v historickém kontextu změn.



*„Pochopíme-li působení sociální struktury a strukturálních změn na intimní prostředí a na zážitky lidí, můžeme porozumět příčinám chování a pocitům, jež si lidé ve svém speciálním prostředí ani sami neuvědomují“.*

Wright Mills, 1968, 137

Beck (2011) formuloval rozdíl mezi vědeckou a sociální racionalitou v rámci rizik modernizace na vědění. Pluralizace vědeckých definic se podle Becka utvářejí v závislosti na politických a ekonomických zájmech mocenských institucí. Vzniká tak soutěživě nastavené diskursivní pole, jehož společným jmenovatelem je hledání argumentů pro usazení platnosti konkrétní specializované definice, vykládající sociální realitu v zájmu hodnot a cílů dané organizace. Technokratický princip know-how, uplatněný v sociální vědě, může vést k zesílení rizik, aniž by tato rizika byla reflektována. Člověk se tak stává při řešení své každodennosti závislým na vědění specializovaných pracovišť. Je zbavený své suverenity díky své třídní a sociální omezenosti. Obyčejný člověk tak čeká na ortel „expertů na rizika“, kteří na základě aktuálních vědeckých poznatků definují ohrožení a z něho prosazují adekvátní postupy jednání. Věda je závislá na ekonomické produkci a její legitimizací se stávají praktiky sociologie vědění. Produkce vědění jsou vždy závislé na podmínkách své realizace. Habermas (2000), tvrdil, že důsledkem jednostranné racionalizace je nadvláda deformovaných světů, v nichž je potlačena schopnost člověka vykomunikovat interakce s cílem vzájemného porozumění. Podle Hogenové (2002) předávaná pravda v podobě hotových poznatků neumožňuje nahlédnutím celkovosti, ale jen specializovaným (tudíž neúplným) anonymním vědění bez vztahu ke smyslu života. Je nutné rozvíjet svobodné tázání se a tím orientovat činnost jedince na osobní prožitek poznání (reflektovat prožité). Plná seberealizace je součástí péče o duši prostřednictvím oduševnělého těla (péxis). Tento pohyb vychází z arché jedince, dynamiky jeho těla, dále výběru z možností na základě rozumu (a zkušenosti), nakonec se celý pohyb ukotvuje do teleologického (účelového) smyslu. Reflexe zážitku je cestou ke smyslu činnosti (existence). Již před 90 lety si I. A. Bláha (1933) uvědomoval riziko technologického pokroku, který se projevuje nevyvážeností mezi růstem rozumu a upozaděním citového rozvoje. Akcelerace rozumu dehumanizuje člověka, činí jej závislým na technologických vymoženostech. Místo aby technologie sloužily člověku, slouží člověk technologiím. Výsledkem je člověk neuspokojený, toužící po stále větším adrenalinu a plochem zážitku. Jeho motorem k aktivizaci je stres a snaha všechny nabídky pokroku využít a (povrchně) vyzkoušet. Volný čas člověka v éře technologického rozvoje tak paradoxně plodí stejný stres, jako v čase pracovním, poněvadž mu schází citové naplnění a dosažení opravdového odpočinku k načerpání sil.

Ekonomický (spotřební) profit a konzumerismus jsou podstatnými faktory současného životního stylu. Ani kurikulární trendy nebo vědecké poznatky se těmto faktorům nedokáží vyhnout. V edukaci i ve vědě se prosadil mocenský diskurs vyzdvihující predikovatelnost, měřitelnost a standardizaci entit. Trendem jsou aplikační dovednosti, které lze zpeněžit, „vyrobit“ a prodat. Dochází ke zvěcnění (reifikaci) profesního i sociálního života prostřednictvím normované objektivy, byrokratizace a neosobnosti. Konzumní styl života vyžaduje pracovní rutinu (instrumentální fungování zaměstnance) a čas na užívání si (odměna za pracovní výkon v pasivní rovině bavícího se nebo nudícího

se pozorovatele). Konzumerismus tak lze ukotvit do duality stereotypního zautomatizovaného výkonu a pasivního odpočinku.

Oproti tomu kvalita života (prožívání) směřuje k tvořivosti, přesahu v každodennosti a rozumění celku života. Dokonce hledání arété (celku v jedinečnosti) je v životě, či bytování lidskou podstatou. Život je pohybem na cestě (středověkou poutí), jehož kvalitu určuje právě prožívání tělesnosti. Kvalitní život nelze vědecky naplánovat v podobě zaručených aplikací a předpisů na úspěch a štěstí, které si lze koupit. Naopak, umění stárnout, prohrávat, překonávat překážky v každodennosti, vedou ke smyslu života a k životnímu poznání (Hogenová, 2002).

Předchozí výklad se zaměřil na kritiku technokratizace a jejího vlivu na vědění a kvalitu života jedince. Nyní je žádoucí zaměřit se na možnosti potenciálního řešení. V tomto duchu se necháme inspirovat stručnou charakteristikou fenomenologie tělesnosti a jejím ukotvením do reflektivního učení v pedagogice volného času.



*„Jsme uvěznění v odpovědích, to je náš životní problém“*

Hogenová, 2002, 10

V souladu s Gadamerovou myšlenkou je předpokladem chápání okolního světa (prostředí) hledání otázek na odpovědi. Odpovědi jsou přítomné v okolním světě. Naopak otázky přítomné nejsou, vznikají až v rámci dialogu tělesnosti s prostředím. Takto fenomenalizované otázky jsou horizontem poznání a porozumění. K němu se přiblížíme prožitkem a činnostním zakoušením (evidováním) věcí samých. Lidé, kteří nereflktují svou žitou realitu v rámci svých sociálních prostředí a nesnaží se o sebepoznání očima druhých, tendují k životu ve „vyjetých kolejkách“ a neměnném řádu. V procesu učení preferují hotové pravdy a danosti, nehledají smysl (podstatu) okolního světa, chybí jim odstup od nazírání věcí, vidění jejich celkovosti. Život zmíněných lidí podléhá diktátu institucí, které udržují status quo mocenských poměrů prostřednictvím ideologického ovládnutí.



*Tělo nás propojuje se světem, je ohniskem vůle, z toho vyplývá, že „intence „já mohu“ je důležitější než intence „myslím něco“.*

Hogenová, 2002, 47

Východiskem zakoušení nového je reagování na výzvy a snaha zdolávat překážky. Zóna komfortu jedince zpravidla bývá překročena a nastává pohyb v zóně nejbližšího vývoje. V této nové zóně nejsme habitualizovaní, ani zde nedisponujeme příručkou, která nás bezpečně provede a vyřeší situaci bez našeho úsilí. Právě zde se projevuje naše odvaha k posouvání svých hranic (transcendenci) a evidování podstat věcí. Otevřenost přijímat výzvy a zkoumat své hranice vede k sebepoznání, což je jinak řečeno péče o duši.



*„Bez překážek odporu bychom neměli žádný svět...protože věci se jen tímto způsobem nabízejí našemu tělu k doteku, k používání“.*

Hogenová, 2002, 54

Prožitkem vlastní tělesnosti v prostředí (například v outdoorové aktivitě) evidujeme reálnost věcí, cítíme únavu, bolest, seberealizaci a tím se dostáváme k autenticitě žití. Tělo tvoří souřadnice našeho pobývání v prostoru a čase (minulé se prolíná s přítomným). Interakce s věcmi vytváří jejich entitu. Má tělesná spolupřítomnost danou věc aktivizuje a činí součástí sociální reality. K přijetí věcí do sociální reality je nutné sdílet s druhými stvrzené způsoby interagování s těmito věcmi (včetně jazykového pojmenování). Fenomén řeči je rovněž součástí tělesného schématu (horizontu), propojujícího myšlení a psychomotoriku. Ačkoli každý jedinec disponuje jedinečným situačním a socio-kulturním řečovým vybavením, dokáže díky vágnosti a figurativní funkci jazyka dosáhnout sociálního porozumění. V tomto případě sehraává reflexe důležitou roli, protože aktivuje pohyb myšlení. Reflektivní proces zrcadlí náš horizont možného poznání.

## Shrnutí

Abychom pochopili svou situovanost v žité realitě společnosti, potřebujeme odhalit historické a sociální struktury, které nás (skrytě) ovlivňují. V procesech učení (nejen ve škole) je třeba zkoumat každodenní praktiky jedinců v rámci mocenských (i alternativních) diskursů, ukotvených v historicko-společenském kontextu. Způsob poznání (sociální distribuce vědění) určuje vztah k poznávanému a následnému intersubjektivnímu vidění (chápání) reality. Tímto procesem je formována kvalita života jedince. Tělo je součástí myšlení, protože aktivně reaguje s prostředím. Okolní svět (věci) sám o sobě pro nás nemá význam, teprve jeho podněty a naše tělesné reagování na tyto podněty vedou ke vztahovému určení. Věci se odhalují až působením naší tělesnosti. Tělesné smysly prostředkují způsoby bytování ke světu, ve kterém se pohybujeme a který si osaháváme. Čím více se snažíme rozvíjet svou pohybovou inteligenci a paměť, tím lépe dosahujeme naplnění našeho bytí. Na základě zpřítomňování minulé zkušenosti tvoříme významy okolních fenoménů, které se promítají do smyslu života. Okolní svět je výsledkem našeho tělesného rozvrhování, jehož platformou je tělesné schéma (horizont) jako potencialita existence.



### **OTÁZKA 2: Která charakteristika odpovídá identitě tzv. Usměvavého robota?**

- podporuje svobodu pracovního ducha
- podporuje účelovou know-how administraci
- podporuje sociální pokrok a vzdělanost
- podporuje prevenci před vyhořením



Do tabulky zaznamenej na základě vlastní úvahy příklady mocenského tlaku jakékoli instituce ve tvém životě. Do levého sloupce napiš název instituce, do pravého sloupce popiš daný příklad:

#### MOCENSKÉ TLAKY INSTITUCÍ

1.

2.

3.

4.

5.

### 3.4.3 Jaké jsou překážky uvědomění si významu didaktických činností a tělesné zkušenosti v procesu reflexe na volnočasovém kurzu?



*„Učení činností ovšem neznamená nahradit studium z učebnic manuálním zaměstnáním nebo ruční prací“.*

Dewey, 1932, 111

Dewey zavedl do edukační praxe zásadu „learning by doing“. V ní je nutné, aby jedinec skloubil připravenost na proces učení se a na svou sociální zkušenost. Aktivita jedince se odvíjí od umožnění vzdělávacích podnětů k realizaci vlastní smysluplné činnosti. Tzv. činnostní pedagogika vychází z předpokladu osobní angažovanosti žáka a reflektování prožitku (Rosecká, 2007). V reálné edukační situaci je podporována samostatná práce, problémová metoda, heuristický (objevný) princip vzdělávání nebo organizace učebních podnětů v daném prostředí. Podle Eduarda Clapareda (1935) musí být učební činnost provázena potřebou orientovat se v problému. Motivačním prvkem je tak rozpor mezi tím, jaké věci jsou a jaké chceme, aby byly. Rozpor způsobuje úsilí „přijít věcem na kloub“. Nezbytnou podmínkou sociálního problému je jeho obtížnost, dále společenská důležitost a řešitelnost (Veselý, 2009). Václav Příhoda (1930) se zasloužil o princip diferenciac (rozdílnosti) žáků podle nadání a zájmů. Podle jeho názoru tvoří princip diferenciac v procesu myšlení či myšlenkových operací při řešení problémových úloh základ činnostní pedagogiky.

V edukační realitě, například na volnočasových kurzech, je respektován proces činnostní pedagogiky a reflektivního učení. Ve fázi plánování aktivit na kurzu se většina lektorů dokáže shodnout, jaký typ reflexe se hodí pro tu, či onu aktivitu vzhledem k formulovaným cílům aktivit. Ve fázi realizace běžně dochází k situačnímu ukotvení a zvýznamnění aktivit z pohledu lektorů i účastníků. Je zcela běžné, že dochází k mnohočetnému nazírání a posuzování průběhu a podmínek realizované akce z perspektiv každého jedince. Výchozí pozice reflexe, založená na pluralitním vidění sociální reality, přináší potenciál pro vzájemné zkušenostní obohacení a vyjednávání (negociaci) účastníků. Reflexe tak ve své podstatě nabízí prostor k interpretaci zažitého a nabídnutí podnětů k optimalizaci budoucího podobného konání. K tomuto cíli se v edukační realitě používá například Kolbův cyklus, Korthagenův model ALACT ad. Kolektiv autorů (Švec et al., 2016) popsal zajímavý způsob tzv. čistého jazyka při

dotazování se účastníků v rámci užívání metaforického popisu reality. Inspiraci pro čisté dotazování čerpali z terapeutických rozhovorů D. Grova (1989). Tento způsob lze využít pro hlubší porozumění výpovědím například v procesu reflexe k volnočasovému programu.

Častým problémem reflexe bývá jazykové zvýznamnění prožitých aktivit a následné dosažení vzájemného porozumění. Mluví se při snaze o reflektování dostávají do zajetí vágních sdělení, které reprezentují například následující výroky: „Odehrávalo se toho ve mně spoustu, ale nedokážu to popsat.“ „Byla to jízda, krásně jsme si to užili.“ „Něco tomu chybělo, ale nevím co.“ Jazykové zajetí pochopitelně nelze interpretovat sníženým jazykovým kódem mluvčích. Vysvětlení spočívá spíše ve školním návyku sdělovat (opakovat) zobecnělé hotové pravdy, resp. absence dovednosti mluvčích chápat učení v rovině interakce s prostředím. Samostatnost myšlení a objevování nebo sebereflexe originálního tělesného prožívání, bývají spíše proklamativními hesly kurikulárních dokumentů. Tento školní návyk nás do jisté míry zavádí do slepé uličky. Dochází k tomu, že v procesu tzv. myšlení je vnímání těla upozaděno, a veškeré nároky na myšlení se zaměřují na intelektuální výkon (na hlavu). Tělo je považováno za biologický nástroj, který s myšlenkovými konstrukcemi nemá mnoho společného. Hlava je naopak z prostředí školy monopolně zvýznamněna pro svou kognitivní funkci a tím odpojena od těla. Takový akt myšlení se však dostává do roviny rétorické výmluvnosti a prázdného obsahu. Výsledkem bývají promluvy typu „Myslím si, že...“. Reflektovat prožitek je jiným způsobem učení. Tento proces bývá složitý, poněvadž není možné stejným způsobem vnímat a prožít jakoukoli událost. Jinak řečeno naše tělesné souřadnice, na kterých a ze kterých poznáváme svět, se v propojení s minulými zkušenostmi zvýznamňují do jedinečných individuálních světů. V procesu reflektování nelze vynechat informace tělesných ukazatelů (smyslového poznání) a propojení těchto ukazatelů se strukturami v naší zkušenosti. Data pro racionální myšlení jsou založena v tělesném pohybu, poněvadž tělesný pohyb je naším zdrojem konkrétního i abstraktního myšlení. Naše tělo je středobodem světa, kterým navazujeme kontakty a spřahujeme se s prostředím, což vede k jedinečnosti každé výchovy a bytí člověka.

Jiným, ale rovněž podstatným problémem při reflektování aktivit, je vzájemná sociální kontrola všech účastníků a souběžně uskutečňovaná tendence každého účastníka prezentovat se v co nejlepším možném světle. I v tomto případě upozorňujeme na efekt klasické hromadné formy školní výuky, negativní práce s chybou a kompetitivního průběhu hodnocení výsledků žáků. Školní socializace „klasického typu“ přináší tendenci neprojevovat autenticitu prožívání navenek před ostatními a spíše se stylizovat do očekávaných projevů jednání. Přirozené sdílení vlastních představ a prožitků ustupuje normované představě, jak se má mluvit a o čem má kdo přemýšlet, aby nevyčníval/a z řady.

Výsledkem výše zmíněných faktorů školské socializace pak mohou být například následující projevy jednání účastníků:

- obhajování svého jednání a myšlení,
- nevyžádané poskytování rad ostatním, jak měli postupovat,
- odmítání vlastního podílu odpovědnosti na případných nedostatcích při realizování aktivit,
- absence aktivního naslouchání při sdělování věcné kritiky,
- stylizování se do rámce uvažování referenčních (tzn. obdivovaných) skupin,
- vymezování se vůči nálepce „Neschopný/á“,
- podléhání sociálním trendům bez kritického uvědomění.

Je těžké odhadnout, jak se u každého jedince projevuje skryté kurikulum školní výuky. Předpokládáme, že každý jedinec disponuje určitou mírou odolnosti (resilience) vůči institucionálnímu tlaku (například školy, rodiny, veřejného mínění, elit). Absolventi klasického typu vzdělávání tak nemusejí být celoživotně poznamenáni podřízeností vůči „stádu“ a mainstreamu. Spousta jedinců dokáže vytěžit přínos i z negativní zkušenosti a nastoupit, či pokračovat na cestě k sebepoznání. Na tyto jedince se zaměřuje pedagogika probouzející uvědomění, resp. pedagogika utlačovaných (Freire, 1974).



*„Všechna řešení velkých problémů musí být založena na lidském sebeuvědomění“.*

Wright Mills, 1968, 163

Dalším problémem při reflexi může být způsob a realizace nastolení podmínek pro otevřenou komunikaci účastníků volnočasového programu. Velkou roli zde hraje vzájemná důvěra (bezpečné prostředí), ve kterém se i negativní sdělení nepromítají do osobní roviny účastníků. Jinak řečeno, účastníci chápou, že při reflexi jde o sdělení perspektiv v jednotlivých aktivitách, nikoli o posuzování kvality (osobnosti, odbornosti) samotných lektorů nebo účastníků volnočasové aktivity. Důležitou podmínkou v rámci otevřené komunikace je přijetí potenciálního věcného konfliktu, vyjádření nesouhlasu nebo jiného úhlu pohledu na zvolené téma. Považujeme za zcela běžnou praxi, že v kontextu skupinové dynamiky a prolínajících se skupinových rolí, je věcný konflikt přínosem. Na druhou stranu se v reflexi mají vyjadřovat i příjemné události, podpora, poděkování, ocenění ostatních účastníků. Přínosem je, pokud reflektivní blok vede člověk s prosociálními projevy chování, pozitivním emočním naladěním a vstřícným jazykem.

Jedním ze způsobů, jak se přiblížit k vytěžení podstatných informací z reflexe, je přistoupit na dodržování následujících zásad:

- mluví vždy jen jedna osoba,
- ostatní účastníci aktivně naslouchají sdělení,
- nesnažím se obhajovat svou pozici,
- neskáču do řeči, ale své postřehy si píšu na papír,
- neradím ostatním, jak měli pracovat, ale pouze sdělím své potřeby, které jsem v aktivitě ne-měl naplněny,
- používám spíše popisný a věcný jazyk, hodnotícím jazykem šetřím,
- vycházím ze svých smyslových vjemů (slyším, vidím, cítím, dotýkám se),
- nepromlouvám za ostatní, jak co mysleli,
- propojuji složku kognitivní se složkou afektivní, konativní a osobnostně-sociální (prezentuji se holisticky v rámci své tělesnosti, nikoli jen z hlediska hlavy).

Na závěr našeho výkladu se nechme inspirovat metaforou tzv. cirkusové ruky Reginalda Boltona (2004), jejíž ztělesnění si modifikujeme do oblasti axiologické dimenze volnočasové pedagogiky. Palec zastupuje práci podpořenou volnými vlastnostmi v procesu sociálního učení a tvorby. Ukazováček symbolizuje jedinečnost osobnosti v pozici prožitkové tělesnosti. Prostředníček se projevuje v odvaze riskovat a jít do neznáma (vydat se do zóny nejbližšího vývoje). Prsteníček se odkazuje na vzájemnou důvěru uvnitř sociální skupiny. Malíček symbolizuje snový svět plný fantazie a herních momentů. Dlaň je pojítkem pro všechny prsty a symbolizuje fenomén zábavy a učení (edutainment). Shrnutí a podtrženo, tělesnost ruky nám odhalila šest faktorů efektivního fungování volnočasové pedagogiky:

vůli pracovat, jedinečnost osobnosti, odvahu riskovat, vzájemnou důvěru, snovou realitu, zábavu spojenou s učením.



### Shrnutí:

Spousta z nás někdy v životě slyšela výrok, že zkušenost je nepřenositelná. Na druhou stranu jsme schopni sdílet svou zkušenost ostatním a dosáhnout intersubjektivního porozumění. Dosažení porozumění považujeme za sociální dovednost, kterou nemáme geneticky vrozenou. V podstatě celý život usilujeme o porozumění ve svém lokálním prostředí a tím si budujeme vlastní identitu a interpersonální vztahy. Je zřejmé, že stěžejní úlohu pro úspěšné porozumění s ostatními sehraává sociální učení. V pedagogice volného času lze využívat účinný didaktický nástroj a tím je reflexe. Pomocí reflexe rozšiřujeme horizont našeho poznání a dosahujeme zóny nejbližšího vývoje (Vygotskij, 2017). V konceptu zóny nejbližšího vývoje Vygotskij ukotvil proces vzdělávání nikoli na to, kde je jedinec se svými dovednostmi nyní, ale na to, kam se až může posunout. Své jednání tedy orientujeme na budoucnost, nicméně bez (zreflektované) zkušenosti s minulostí bychom postrádali naši individuální zásobu vědění. Pedagogika volného času tak svou teleologií (účelností) přispívá k životní orientaci jedince ve svém sociálním prostředí i v rovině sebepoznání.



### OTÁZKA 3: Jaké charakteristiky preferuje jedinec, který je uzavřený ve své „hlavě“?

- Preferuje racionalitu
- Vnímá své pocity
- Přirozeně reaguje na podněty prostředí
- Nebojí se přiznat svou chybu



Dokážeš u sebe vyjmenovat překážky, které vnímáš při reflektování životních situací? Do levého sloupce v tabulce kategorizuj svá zjištění a do pravého sloupce napiš příčiny daného jevu:

#### MÉ PŘEKÁŽKY PŘI REFLEKTOVÁNÍ SITUACÍ

|    |  |
|----|--|
| 1. |  |
| 2. |  |
| 3. |  |
| 4. |  |
| 5. |  |

Klíč k otázkám: 1c, 2b, 3a.

## 3.5 Jak učit sebe, pracovat se sebou a na sobě

Michal Pařízek



### Časová náročnost

Čas potřebný k pročtení této kapitoly je cca 2 hodiny, ale podněty, které se tato kapitola snaží nabídnout, mohou být náplní celoživotní práce.



### Výstupy učení

- Student bude reflektovat své vnitřní nastavení pro různé (nejen volnočasové) aktivity.
- Student si uvědomí různé aspekty vztahu těla a mysli a dopad tohoto vztahu na různé aktivity, nejen ty spojené s pohybem.
- Student si uvědomí hlubší vztah mezi napětím a uvolněním.
- Student pochopí, co je to stav uvolněné koncentrace a proč je dobré o něj usilovat.

Propojení příjemného s užitečným je zcela určitě atraktivní přístup k (sebe)rozvoji. Ve volném čase, který chápeme jako náš vlastní prostor, se můžeme rozvíjet a vědomě investovat svůj čas do aktivit, které nás baví. Mnohdy se ale rozvíjíme, a ani si to neuvědomujeme, nebo se vědomě věnujeme nějakým aktivitám, ale nevyčerpáváme jejich potenciál pro náš rozvoj. Budeme-li vnímaví k tomu, co se děje okolo nás, s námi a v nás, můžeme začít využívat značného potenciálu rozvoje, který jsme si dříve neuvědomovali.

Aktivity, k nimž se ve volném čase obracíme, jsou velmi často spojené s pohybem, sportem či umělecky orientovanými činnostmi (hudbou, výtvarnými činnostmi atd.). V tomto textu se budeme věnovat osobnímu rozvoji v rámci takových aktivit, které vyžadují naši aktivitu celým tělem – celým člověkem. Avšak mnohé principy, kterým se budeme věnovat, jsou obecně platné.

Chápeme-li volný čas jako příležitost, v níž jsme pro něco svobodní, a tento čas tedy můžeme naplňovat dle vlastního uvážení (Opaschowski, 2006), stojí za to uvědomit si nejen potěšení, které dané aktivity přinášejí, ale zamyslet se i nad smyslností a hodnotou našeho konání ve volném čase. Přispívají-li naše volnočasové aktivity k naší spokojenosti a dávají-li nám smysl, pak jsou jistě cennou součástí toho, kým jsme a kým se stáváme. Mají-li naše volnočasové aktivity i nějaký pozitivní přesah do společnosti či k našemu (životnímu) prostředí obecně, tak o to lépe.





### **Jakým aktivitám se ve svém volném čase rádi věnujete?**

Pojmenujte si, v čem se vědomě rozvíjíte, když se věnujete svým oblíbeným aktivitám. Zkuste si pojmenovat další dovednosti či kompetence, které jste získali mimochodem na cestě za svými cíli.

Jaký dopad mají vaše volnočasové aktivity na vás, na okolní společnost, na přírodu či životní prostředí obecně?

Abychom se mohli rozvíjet, je potřeba nejprve pravdivě nahlédnout, kdo jsme a jak na tom jsme ve všech možných oblastech. Ne nadarmo delfská věštitelka Gnothi seauthon – Poznej sebe sama. Není tím myšleno pouze poznání našich povahových rysů nebo toho, jací jsme lidé a co máme rádi. Tím heslem je míněn člověk ve své celistvosti. Poznání sebe sama tedy souvisí s intelektuální, psychickou, fyzickou, spirituální, sociální stránkou našeho já a právě v tom širokém antickém slova smyslu i se stránkou estetickou. Ostatně ideál, ke kterému měl v antické společnosti člověk směřovat, ideál kalokagathia (kalos kai agathos – krásný a dobrý), byl právě ideálem reprezentujícím harmonii tělesnou a duševní.

Kým jsme, do velké míry určuje to, co děláme, čemu se věnujeme, to, do čeho vkládáme své srdce. Proto naše volnočasové aktivity o nás hodně vypovídají. K tomu, abychom mohli být takovou osobností, kterou opravdu chceme být, nám dopomáhá vzdělání, a to především vzdělání celostní. Již John Dewey (1980) poukazoval na to, že budeme-li se rozvíjet celostně (ve všech směrech), mnohem lépe budeme vnímat to, co se kolem nás děje. V následujícím úryvku Dewey klade důraz na propojení vnímání a motorické připravenosti k tomu, aby člověk instinktivně spouštěl naučené pohybové vzorce, má-li opravdu do hloubky vnímat podněty a rozumět jim. Právě propojením vnímání a motoriky Dewey poukazuje na potřebu celostního rozvoje člověka.

Když nezkušený lovec konečně narazí na kus, který sledoval, tak ho zachvátí lovecká horečka. To proto, že ještě nemá pevně utvořené pohybové návyky. Jeho reakce jsou zbrklé a mnohdy jdou proti sobě. Výsledkem je pak zmatené jednání a neschopnost dobře zamířit. Oproti tomu zkušený lovec také jistě prožívá silné emoce, ale své pohybové návyky už má tak nacvičené (předem připravené), že se mu netřesou ruce a má jistou mušku. Kdyby se ve sluncem zalitém lese z ničeho nic setkal s majestátným jelenem malíř či básník, taktéž u něj naskočí předem nacvičené reakce. Nebude sice střílet, ale ani nedovolí, aby jeho reakce byly zmatené. Pohybové (motorické) reakce jsou vždy připravené díky předchozím zkušenostem. Tyto reakce mu pomohou nejen zbystřit smysly a vnímat situaci velmi intenzivně, ale také začlenit je do předchozích významových struktur a dát jim tak hlubší smysl a význam. Pohybové reakce zapadnou, jako do vhodného rytmu.

Prozatím jsem mluvil z pozice toho, kdo koná, ale úplně stejné úvahy platí i o tom, kdo danou situaci pouze vnímá. I u něj se musí vytvořit různé další varianty předem připravených reakcí pro chvíle, kdy opravdu vnímá obraz či poslouchá hudbu. Tato motorická příprava je důležitou součástí estetické výchovy týkající se jakýchkoliv podnětů. Vědět, co hledat, jak se dívat, jak rozumět se týká připravenosti po stránce motorické. Kdo jiný, než zručný chirurg opravdu ocení uměleckou práci jiného chirurga; aniž by dal cokoli najevo, bude ve svém těle prožívat pohyby toho druhého. Ten, kdo něco ví o vztahu pohybů pianisty a zvuku, který tak v souladu s nástrojem tvoří, uslyší více, než může vnímat

pouhý laik. Podobně je tomu s muzikantem na vysoké úrovni, kterému prsty hrají už tehdy, když se ponoří do četby partitury. (Dewey, 1980, s. 97–98)

Jak už jsme řekli, Dewey v tomto úryvku z knihy *Art as Experience* poukazuje na to, že naše vnímání i rozvoj má být celostní. Nejen ten, kdo aktivně tvoří, ale i ten, kdo tvorbu vnímá, musí být celostně vychováván a vzděláván k tomu, aby se jeho vnímání mohlo ladit na naučené (dle Deweye především pohybové) vzorce. Toto motorické vzdělávání má být nedílnou součástí vzdělávání estetického. Jen ten, kdo je náležitě vzdělán, je připraven vnímat podněty opravdu do hloubky.

Být připraven vnímat a reagovat na podněty nejen motoricky, ale i intelektuálně, emocionálně a spirituálně je tedy záležitostí nejen genetické podmíněnosti, ale také výchovy a vzdělávání. Taková výchova se musí dít plně vědomě v přítomnosti, v setkávání se s konkrétními podněty, s druhými, s okolím. Abychom si mohli být plně vědomi toho, co se kolem nás a s námi děje, je třeba naučit ladit se na sebe sama, na druhé i okolí. Podobně jako Dewey (1980) i Miller (1992) poukazuje na to, že jsme propojeni s druhými i celým světem, a tím i s hlubším smyslem našich životů. O důležitosti propojení všech oblastí (v kterých se můžeme rozvíjet) v každém okamžiku (v přítomnosti) mluví i Radim Šíp.

Znalost se utváří v prožitku, v plynutí a v tělesných proměnách prožitku a jeho stopy se uchovávají k dalšímu zpracování v zážitcích. Ty jsou doslova zapsány prostřednictvím neuronálních, hormonálních, fyziologických vzorů přímo do našich těl. Proto je tělesnost, pohyb či zranitelnost podstatou každého pedagogického procesu. Tyto vzory ale nejsou něčím pouze fyzikálním, materiálním, jsou základem našich duševních a duchovních procesů, které jedince propojují se společenstvím, s veškerým životem i s kosmem. Propojení můžeme nazývat duchovním principem, bohem či zázrakem evoluce – podstatné však je, že toto propojení nás jako oddělené bytosti provazuje s ostatními prvky bytí a dává význam Celku plynoucího života. (Šíp, 2017, s. 34)

Ron Miller (1992) upozorňuje, že pedagog dokáže celostně přistupovat k druhým tehdy, když sám nejprve pozná způsoby zkoumání a tázání, když sám nejprve zažije smysluplnost. Z takového zážitku totiž může vyvstat vlastní potřeba porozumět sobě, lidem i světu. Vlastní potřeba rozumět souvisí s výchozími předpoklady celostního vzdělávání, kterými jsou úžas a údiv. Dokážeme-li žasnout a divit se, činíme tím první kroky k tomu, abychom začali klást otázky, abychom se začali seznamovat s novými myšlenkami, učit se novým dovednostem atd. Vnitřní motivace k vlastnímu rozvoji a převzetí zodpovědnosti za vlastní růst pak může vyústit v to, že začneme sami hořet, a tím zapalovat srdce druhých. Aby to fungovalo dlouhodobě, je třeba hořet, ale nevyhořet.

### **3.5.1 Hlava – Srdce – Ruka**

Přístup nazývaný Hlava – Srdce – Ruka vychází z pedagogických principů J. H. Pestalozziho (i když není jisté, zda on sám toto pojmenování používal). Podle Pestalozziho (2017) se učíme trojím způsobem – hlavou (s důrazem na zpracovávání podnětů pomocí našeho intelektu), srdcem (učíme se hodnotám a postojům a zároveň jím zpracováváme emoce a psychické podněty), rukama (učíme se v oblasti psychomotoriky). Pestalozzi se zasazoval o výchovu a vzdělávání, které by bylo úzce propojené s každodenní realitou člověka a které by bylo prakticky orientované (*hands-on learning*), založené na vlastní zkušenosti, na zakoušení vlastními smysly. Pestalozzi byl přesvědčen o tom, že pouhým intelektem nelze dosáhnout pravého vzdělání a plného rozvoje člověka. Ač propagoval harmonický rozvoj intelektu, tělesnosti i mravních a hodnotových postojů, poslední jmenovanou oblast (srdce) považoval za klíčovou.

Teorii 3H (Head – Heart – Hand) hodně využívá i globálně rozvojové vzdělávání, avšak chápe jí trochu odlišně. Tento přístup poukazuje na to, že dokud nemáme nějaké informace (hlava), o mnohých tématech vlastně ani nevíme, nemůžeme o nich přemýšlet nebo jsme o nich jen tak zaslechli, ale neuvědomujeme si jejich dopad. Avšak ten, kdo si myslí, že díky šíření informací např. o globálním oteplování, novodobém otroctví atd. změní svět, tak se mýlí, protože vědět neznamená konat. Teprve tehdy, dotkne-li se nějaká informace našich emocí (srdce), pak nás to motivuje k akci (ruka).

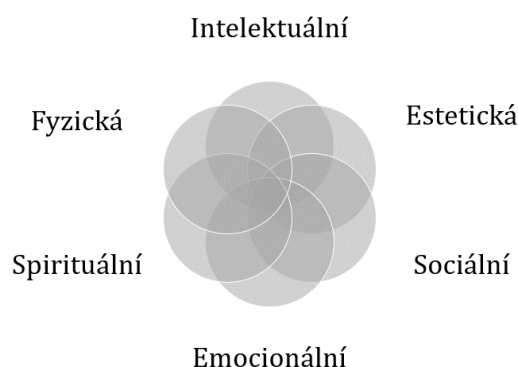
Podobně mluví o cestě ke změně našeho nahlížení a chování i autoři různých koncepcí spojených s pohybem a zdravotními aspekty tělesnosti člověka. Například Moshé Feldenkrais (1996) poukazuje na to, že nejprve si musíme uvědomit, co se v nás děje, musíme procítit své vlastní tělo i jeho pohybové vzorce a teprve pak zjišťovat a začít odstraňovat případné špatné pohybové návyky. Naše úspěšnost při odstraňování špatných pohybových návyků bude do velké míry souviset právě s tím, zda cvičení budeme provádět plně vědomě, uvolněně a s potěšením. Bez pozitivního vnitřního nastavení by naše úspěšnost byla nižší.



- Feldenkrais, M. (1996). *Feldenkraisova metoda: pohybem k sebeuvědomění*. Pragma.

Přístup „hlava – srdce – ruka“ je obecně považován za celostní přístup, i když teorie celostního vzdělávání k dimenzi intelektuální, emocionální a tělesné přidává i stránku sociální, spirituální a estetickou. Všechny tyto oblasti utváří člověka a nedají se od sebe jasně oddělit. To, že stav naší mysli silně ovlivňuje to, co se nám děje na rovině tělesné, je běžně známý fakt. Běžně se nám stává, že když jsme přes den unavení, většinou si nejdeme lehnout, ale dáme si čaj či kávu. Je však otázkou, do jaké míry si uvědomujeme, že nejen naše mentální, ale i tělesné kapacity potřebují vzpruhu. Vztah mezi myslí a tělem (a všemi dalšími oblastmi) není určován pouze „hlavou“. Vnímavost vůči signálům našeho těla nám mnohdy nejlépe napoví, co je v dané chvíli potřeba udělat – dát si pauzu a protáhnout se, napít se atd. Tělo nám mnohdy napoví i to, jak správně provádět některé pohybové vzorce a aktivity. To, že své tělo mnohdy neposloucháme, je důsledkem velkého důrazu na intelektuální vzdělávání. V celostně pojaté výchově a vzdělávání je intelekt pouze jednou ze šesti složek, v jejichž rámci se člověk rozvíjí. (Miller, 2005)

## Oblasti celostní výchovy a vzdělávání



Obr. č. 1: Oblasti celostní výchovy a vzdělávání



Zamyslete se nad aktivitami, kterým se věnujete, a podívejte na to, jak se v nich prolínají složky intelektuální, fyzické, emocionální, sociální, spirituální a estetické.

Budte plně přítomni – soustřeďte se ve svých volnočasových aktivitách sami na sebe. Vnímejte své tělo i pocity, vnímejte lidi okolo sebe, uvědomte si, zda prožíváte něco, co by bylo možné označit pojmem „přesah“.

### 3.5.2 Vnitřní nastavení – Vnitřní hra

Ač bude nyní řeč primárně o nastavení naší mysli, vždy tím bude myšlen celý člověk. Jedná se tedy o vnitřní rozpoložení, které není jen na úrovni racionální, ale též na úrovni emocionální, tělesné i spirituální. To předpokládá, že tělo, ducha a duši chápeme jako nedělitelnou jednotku. Lze sice mluvit o jednotlivých aspektech našeho bytí, ale vždy s vědomím, že jde o jistou redukci, protože všechny složky našeho já spolu interagují a ovlivňují se navzájem.

Klíčovými zdroji pro naši úvahu o vnitřním nastavení budou dvě publikace W. Timothy Gallweye. Tou první je Vnitřní hra tenisu (2008), druhou je kniha Vnitřní lyžování (1977), kterou Gallwey napsal spolu s Bobem Krieglem. Mimochodem, když zakladatel firmy Microsoft Bill Gates (2022) zveřejnil seznam pěti knih, které ho v životě nejvíce ovlivnily či inspirovaly, kniha Vnitřní hra tenisu byla mezi nimi.

Gallwey tvrdí, že činnost, kterou si užíváme a v níž jsme spokojeni se svým výkonem, je vlastně takovou hrou, v níž vždy vyhráváme, protože nám tolik nezáleží na konečném výsledku. Což neznamená, že bychom měli na výsledky zcela rezignovat! K tomu, aby se dobré výsledky v našich aktivitách dostavily, doporučuje Gallwey zvládnout potřebné dovednosti. Tak například dril je do určité míry potřebným a nezbytným předpokladem toho, že danou činnost dobře ovládneme, že nad jejím vykonáváním nemusíme aktivně přemýšlet. Teprve po tom, co zvládneme základní potřebné dovednosti, se v dané činnosti můžeme uvolnit, vyčistit svou mysl a věnovat se dané činnosti tím způsobem, že jsme plně v přítomnosti, že se soustředíme, ale zároveň vše necháváme plynout (let go / play freely).

Jak již bylo řečeno, abychom mohli podávat nejlepší možné výkony, je nejprve nutné dokonale obsáhnout techniku či dovednosti, které nám umožňují bezproblémově zvládnout danou činnost. Jde vlastně o píli a četné opakování, kterým se (mnohdy přes vlastní odpor) snažíme ovládnout danou činnost. Budou-li malovat krajinu dva podobně nadaní lidé, z nichž jeden se malbě intenzivně věnuje a má za sebou studium malby a stovky nakreslených skic a obrazů, téměř určitě jeho obraz bude o mnoho lepší, než obraz toho druhého člověka, který jen tak přišel malovat. Podobně je tomu v hudbě. Budeme-li poslouchat klavírní improvizaci koncertního mistra a věčného začátečníka, bude v jejich umu, a tudíž i v našem zážitku z poslechu, obrovský rozdíl.

Co tedy zahrnuje zvládnutí technik či dovedností spojených s konkrétní aktivitou? Vezmeme-li příklad hry na kytaru, jde o ovládnutí akordů, rytmů, vybrnkávání atd. Bude-li našim příkladem klasická jízda na běžecích lyžích, pak mezi potřebné dovednosti patří jistota v rovnováze, cit pro lyže, sníh i výběr stopy, zvládnutí technik jako je střídavý běh dvoudobý a soupažný běh jednodobý atd. Podobně tomu bude v dalších oblastech, ve kterých se (nejen) ve volném čase chceme rozvíjet.



Co je třeba zvládnout – zautomatizovat u činností, kterým se věnujete vy?

Co vás limituje v tom, abyste se při dané činnosti uvolnili?

Může k nám vrcholný zážitek přijít i v případě, že danou činnost ovládáme pouze do omezené míry? (Například když na kytaru umíme zahrát pouze pár základních akordů nebo když jsme se z určité taneční sestavy naučili teprve nejjednodušší pohybové variace? (Odpověď na tuto otázku najdete dále v textu.)



- Gallwey, W. T. (2011). *Vnitřní hra tenisu*. Management Press.

Již zmíněným nejlepším možným výkonem ale nemusí být výkon srovnatelný se světovou špičkou. Je-li naším cílem především vlastní spokojenost, pak není třeba lámat světové rekordy nebo plnit koncertní sály či výstavní galerie. Když si osvojíme pozitivní přístup ke svému výkonu, budeme v něm schopní mnohem častěji nalézat uspokojení, které se posléze projeví na naší celkové spokojenosti. Nejlepší možný výkon vždy bude pro každého člověka na jiné úrovni. Z hlediska nejlepšího možného výkonu je samozřejmě ideální, když se člověk neustále zlepšuje, když překonává sebe sama, na druhou stranu přístup vnitřní hry nám připomíná, že v každém okamžiku, kdy se věnujeme naší vybrané činnosti, můžeme maximalizovat pozitivní prožitky a nemusíme se trápit tím, že náš výkon není dokonalý, natož abychom se srovnávali s někým druhým. Zamyslíme-li se nad tím, kdo či co klade překážky na naši cestu ke skvělému výkonu, mohou to být podmínky, v kterých výkon podáváme, náročnost úkolu, protihráči, ale především jsme to my samotní. První tři oblasti můžeme ovlivnit jen do určité (omezené) míry, protože jsou vnějšího původu, avšak sami se sebou můžeme pracovat do poměrně velké míry, protože jde o „překážku“ vnitřního původu.

### ***3.5.3 Já jako největší překážka ke spokojenosti s vlastním výkonem***

Když se učíme novým dovednostem, mnohdy si vůbec neuvědomujeme, že to jsme my sami, kdo nejvíce brzdí vlastní rozvoj. Z aspektů, které takto negativně ovlivňují rychlost osvojování si nových pohybových návyků nebo technik hry na hudební nástroj, technik ve výtvarném či jiném umění, je to především falešná představa o nás samotných, o našich schopnostech či míře, do jaké umíme pracovat se strachem (například při lyžování), bolestí (při intenzivním tréninku, četných pádech, když nás řezou struny hudebního nástroje atp.) a dalšími nepříjemnými stránkami učení se novým věcem.

V předmluvě knihy *Vnitřní hra tenisu* Gallwey (2008) mluví o umění uvolněné koncentrace – the art of relaxed concentration. Jak jsme již předeslali, abychom stavu uvolněné koncentrace v rámci svých výkonů mohli dosahovat, je nutné zvládnout „technické“ dovednosti spojené s danou aktivitou. Avšak pravidlo, že nejprve je nutné zvládnout techniku a teprve pak se člověk může ve svém výkonu uvolnit, platí jen na samém začátku. V ideálním případě jde obojí ruku v ruce. Ve stejnou chvíli, kdy se učíme technickým dovednostem, bychom se měli pokoušet o neustálé uvolňování se v našem výkonu. Bude to sice náročné (a na samém počátku obzvlášť), ale v dlouhodobém výhledu nám uvolněná

koncentrace může dopomoci k mnohem lepším výsledkům, než kdybychom jen dřeli. Obecně platí, že přílišná snaha není tou nejlepší cestou k cíli. Tlačit na pilu a řídit se heslem, že co nejde silou, půjde ještě větší silou, sice mnohdy vede k dílčím (a někdy i rychlejšími) výsledkům, z dlouhodobého hlediska je ale cennější učit se novým dovednostem bez jakýchkoliv zkratk. Přílišná snaha je obvykle spojena s tenzí – vyšším svalovým napětím, kvůli kterému nejsme schopni dobře procítit, co se v nás děje, a tudíž nemůžeme reagovat na signály našeho těla nebo intuice. To samé platí i pro nástroj, s kterým danou činnost vykonáváme. Není-li ten nástroj součástí nás samotných a nejsme-li kvůli vlastní tenzi schopní se na něj naladit, těžko podáme skvělý výkon – ať už jde o hudební nástroj, lyže, tenisovou raketu nebo poezii, kterou předčítáme.

Stav uvolněné koncentrace souvisí také s naším přístupem k činnosti samotné. Když se ocitneme v situaci, která nám připomíná něco, co už jsme prožili, a my si řekneme „tohle už jsem viděl/zažil mnohokrát“, připravujeme se o možnost zlepšovat se a ponořit se do vlastního výkonu. Když s takovým pocitem trénoval plavec, který plave v bazénu od zdi ke zdi, asi by se příliš nezlepšil ve své technice, ale zcela určitě by mu samotné plavání nepřinášelo radost a uspokojení. Uspokojení, podobně jako stav flow, který popsal Mihaly Csikszentmihalyi (2015), nejde vyvzdorovat, nelze ho technikou vydržet, protože přichází sám od sebe. Lze ale nastavit naše tělo a mysl tak, abychom se pro stav plynutí a/či spokojenosti disponovali (vnitřně nastavili). Hra, pohyb, sport, hudba či umění a vůbec veškeré aktivity, které děláme s vnitřním zápaem, mají naštěstí pro nás tu vlastnost, že ponoříme-li se do nich cele, aktivita nás sama od sebe uchvátí a vrhne do stavu uvolněné koncentrace, která je vhodným nastavením, jímž vycházíme vstříc stavu plynutí.

Příjemné prožitky a možnost podání ideálního výkonu neblokuje výhradně rozpoložení „tohle už jsem zažil mnohokrát“, podobně negativní vliv má například i to, když se na něco těšíme až příliš. Když si vysníme, jak se přihlásíme na závod a jak v něm podáme svůj vrcholný výkon, lehce nás mohou rozhodit jakékoliv komplikace. Náš výkon pak v důsledku nebude dobrý. Umět se správně nastavit – mít očekávání, ale být připraven na to, že se cokoliv může změnit, pak může náš výkon naopak zachránit.



- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow: O štěstí a smyslu života*. Portál.



Popište si situace, kdy jste zažili stav uvolněné koncentrace, a snažte se tohoto stavu dosáhnout při činnostech, kterým se rádi věnujete.

Stav flow nelze vyvzdorovat, přichází sám od sebe, avšak lze se vnitřně nastavit tak, aby k nám stav plynutí mohl snáze přijít (= stav uvolněné koncentrace). Uvědomte si, za jakých podmínek stav flow zažíváte a zda se pro něj umíte disponovat.



### 3.5.4 Učení se novým dovednostem v dospělosti

Když se učíme novým dovednostem v dospělosti, potýkáme se s tím, že už máme spoustu zafixovaných návyků a některé z nich je nutné zvládnout jinak – přeučit se. Gallwey (2008, s. 3) hned na první straně knihy Vnitřní hra tenisu tvrdí, že problém nemáme s tím, že bychom nevěděli jak na to, problém je v tom, že nejsme schopni prakticky realizovat to, co už víme. Brání nám v tom nejen již zmíněné obavy, bolest, únava, ale především naše vnitřní nastavení.

Když pracujeme s dětmi a učíme je novým dovednostem, pak obzvláště v oblasti nových pohybových vzorců funguje nejlépe nápodoba. Umí-li pedagog dobře předvést to, co po dětech chce, nemá smysl ztrácet čas popisem techniky. Děti se učí nápodobou, učí se totiž opakováním, intuitivně – celostně. Naopak dospělým lidem je třeba vysvětlit, co a jak mají dělat, sledovat metodické řady, které jdou od jednodušších ke složitějším úkonům, a zároveň dobře vážit, jakou zpětnou vazbu jim poskytneme. Když pedagog doslova zavalí své studenty informacemi o tom, co všechno nedělali zcela správně, pak studenti nejsou schopni tyto chyby odstranit. Pedagog vždy musí vybrat pouze ty aspekty, které nejvíce brání v posunu učícího se vpřed a zároveň svá doporučení má pedagog předávat v takovém množství, aby je student byl schopen zpracovat.

Učíme-li druhé novým dovednostem, doporučuje se střídat zaměření na to, co se právě učí, s cíleným odvedením pozornosti. Když budeme učit děti jezdit na běžecích lyžích, jistě pomáhá vysvětlit jim základní principy toho, jak běžky fungují, ale mnohem důležitější je dobře daný pohyb předvést, několikrát danou činnost zopakovat, opravit chyby a pak pohybovou dovednost fixovat hrou, která odvede pozornost od aktivity samotné. Když si děti sundají jednu lyži a hrají na rovném prostoru fotbal, vůbec si neuvědomují, že se učí pracovat s rovnováhou, že trénují skluz a mnoho dalších dovedností. Není třeba zvědomovat všechny chyby, které děláme, protože vědomí těchto nedostatků pak zbytečně zaplaví mysl učícího se studenta. Naopak, když pedagog vytvoří takové prostředí, v něm lze naslouchat signálům těla, drobné chyby postupem času zmizí samy.

Dospělí lidé se umí učit nápodobou a nasloucháním signálů těla jen do omezené míry. Proto Gallwey (i mnozí další) vyzývá dospělé k tomu, aby si více všímali toho, jak se děti učí a vůbec byli více jako děti. Být jako dítě ale neznamená chovat se jako dítě, být dětinský. Teprve ten, kdo je dospělý, kdo si plně uvědomuje, kým je, může být jako dítě.

### 3.5.5 Ideomotorický trénink

Když se příliš snažíme, jsme v napětí, naše svaly mají vyšší tonus. Je to způsobeno tím, že naše mysl jede na plné obrátky a zaplní veškerý prostor našeho soustředění. Proto se nedokážeme spolehnout na instinkt, intuici, na signály našeho těla, protože je neslyšíme, nevnímáme. Abychom hlavě ulehčili a uvolnili kapacitu pro vnímání toho, co se děje v nás i okolo nás, pomůže nám, když vidíme dobrý příklad dané činnosti a můžeme si vytvořit mentální obraz dané činnosti. Vizuální vjemy jsou totiž silnější než slovní instrukce.



Vyzkoušejte si ideomotorický trénink na nějaké konkrétní pohybové dovednosti. Představte si (vizualizujte si) sebe sama, jak děláte nějaký pohybový vzorec, a teprve po tom, co si vytvoříte ve své mysli jasný obraz daného pohybu, ho proveďte.

Mentální obraz činnosti můžeme získat díky ideomotorickému tréninku, který popisují Slepíčka, Hošek a Hátlová:



Ideomotorický trénink je tréninkem psychomotorických schémat v představách, které jsou přenášeny do provádění konkrétních pohybových struktur. Slouží k nácvičení nových nebo korekci stávajících pohybových dovedností. V relaxovaném stavu je nacvičována pohybová představa. Ta je použita při konkrétní pohybové činnosti. Předpokladem je vytvoření kvalitní, přesné představy, která ovlivňuje senzomotorickou aferenci a tím dosahuje změnu v pohybovém vzorci chování. Mentální trénink vede k ovládnutí mysli. Je-li intenzivně prováděna koncentrace na zvolený objekt, vznikne po odstranění všech zábran a rušivých podnětů stav, v němž mysl spočívá klidně, bez jakéhokoli rušení a úsilí u daného objektu, cvičící přechází ze stavu koncentrace do stavu meditace. (Slepíčka, Hošek a Hátlová, 2009, s. 211)

Jak plyne z výše uvedeného úryvku, koncentrace může přejít v meditaci. Meditace je stavem uvolněným a přesto soustředěným, tedy stavem, který je ideálním pro podání vrcholného výkonu. Naše mysl se totiž vůbec nemusí soustředit na jednotlivosti technického rázu, ale vnímá celek. Podáváme-li ten nejlepší výkon, pak u toho nepřemýšlíme, jsme si plně vědomi toho, co se v nás a kolem nás děje, a samotný výkon vychází z nás, z hloubky. V tomto kontextu je důležité si uvědomit, že plné soustředění se na výkon a nepřemýšlení nad ním se nevyklučuje, protože nejde o výkon nevědomý, natož bezhlavý.

Slepíčka, Hošek a Hátlová (2009) poukazují na vztah mezi koncentrací a meditací. Když je naše mysl v jednotě s tělem (s celým člověkem), je koncentrovaná na výkon, a tudíž je zcela v klidu. Podáváme-li v takovém rozpoložení skvělý výkon, můžeme zažívat stav plynutí (flow) tak, jak ho popsal Mihaly Csikszentmihalyi (1991, 2015), nebo stav vrcholných zážitků, o nichž mluví Abraham Maslow (2017). Běžci na dlouhé tratě v tomto kontextu mluví o tzv. runner's high. (Podobně by tomu mohlo být u dalších sportů vyznačujících se cyklickou zátěží, jako např. v plavání, veslování, při běhu na lyžích atd.)

### **3.5.6 Já – jeden celek**

Anna Hogenová (1998) připomíná, že chceme-li podat dobrý výkon, musíme být v jednotě nejen ve smyslu jednoty těla, ducha a duše, ale pokud k dané aktivitě využíváme nějaké pomůcky (pro houslistu jsou to housle a smyčec, pro hokejistu brusle a hokejka, pro malíře štětec a barvy), musí se i ty stát naší součástí – jednotou. Dobrý vodák nejen že rozvíjí svůj cit pro vodu, umí jí číst a vybírat si vhodnou cestu, ale také vnímá svou loď a pádlo ... v určitém slova smyslu se vodák, loď i pádlo stávají jedním celkem. Podobně pro malíře štětec, pro hokejistu hokejka a pro houslistu smyčec je prodloužením jeho vlastní ruky. Jiným příkladem může být například Jaroslav Jágr, který byl (a stále je) znám tím, že přesně pozná, zda má brusle nabroušené přesně podle svých představ. Podobně vynikající lyžař mezi mnoha páry identických lyží přesně pozná ty, které „jedou“ a šetří si je pouze na závody – tedy na situaci, kdy potřebuje podat ten nejlepší výkon, kdy nejvíce potřebuje být s lyžemi jedním celkem.





Uvědomte si, kde jste právě teď a jak k vám promlouvá vaše tělo.

V jakých situacích se vám daří být jedním celkem?

V rámci své každodenní rutiny si naplánujte, kdy se vědomě setkáte se svým já – kdy budete jedním celkem. Pokuste jím být co nejčastěji.

## Já – Self 1 a Self 2

Vztah k výkonu, k radosti z konkrétní činnosti je do velké míry určován naším vnitřním nastavením, které úzce souvisí s charakterem našeho já. Téma utváření naší identity rozpracoval např. George Herbert Mead ve své práci *Mysl, já a společnost* (2017) a poukázal v ní na to, že naše já se skládá ze dvou svým charakterem odlišných složek, které v angličtině nazval „I“ a „me“. Já subjektové (*I*) si je vědomo objektového já (*me*).

Subjektové já reaguje na já, které vzniká tak, že zaujímáme postoje druhých. ... Subjektové já této chvíle, je přítomno v objektovém já příští chvíle. Ani zde se nemůžu obrátit dost rychle, abych sám sebe zachytil. Stávám se objektovým já v té míře, v níž si pamatuji, co jsem řekl. ... Sebe si jsme vědomi tím, že jednáme. (Mead, 2017, s. 105–106)

Z Meadova pojetí já plyne, že naše já se neustále utváří, že naše *Self* je vlastně interakcí *I* a *me* se sebou samým a s okolním prostředím. *Me* je sociálně podmíněné a nastavuje naše způsoby chování. *I* je tvořivou, nespoutanou složkou našeho já (*Self*). Novým dovednostem se učíme vždy v dialogu *I* a *me*, přičemž (jak plyne z výše uvedeného úryvku) *I* je ukotveno v přítomnosti (děje se), zatímco *me* je objektivizací předchozího okamžiku.

Poněkud odlišně, a přesto podobným jazykem, mluví o dialogu mezi našimi já (*Self*) Gallwey (2008). Poukazuje na to, že v nás jsou dvě já (*Self*), přičemž *Self 1* nám říká, co bychom měli dělat a jací bychom měli být (odpovídá naší představě o sobě – částečně se tedy blíží Meadovu *me*). *Self 2* je tou složkou já, která koná (podobně jako Meadovo *I* se děje v přítomnosti), souvisí s naším konáním, které si uvědomujeme, ale nepřemýšlíme nad ním. *Self 2* si velmi dobře uvědomuje, jaké signály k němu vysílá *Self 1*, ale ne vždy koná podle nich.

*Self 1* má neustálé tendence o něco se pokoušet, být v napětí, mechanicky vykonávat, vyvolávat nejistotu, obávat se, vyrušovat, neustále nad něčím přemýšlet, očekávat, nebýt spokojené, někdy snad i rozzlobené, aktivity dělat poněkud těžce, s neklidem, až zmateně. Oproti tomu *Self 2* koná uvolněně, rozjařeně, s lehkostí, dostává se do stavů plynutí, činnost probíhá hladce a bez větší námahy. *Self 2* je spojováno se silou, klidem, rychlostí, spontaneitou a překvapivostí, rytmem a někdy až extatickými stavy (Gallwey a Kriegel, 1977, s. 23–24). To právě proto, že *Self 1* objektivizuje, ohlíží se do minulosti a bere na sebe mnoho podob, které se tváří, jako kdyby nám chtěly pomáhat. Když ale pomyslný balanc mezi *Self 1* a *Self 2* převáží na stranu *Self 1*, jakýkoliv pokrok se spíše zpomalí. Gallwey a Kriegel (1977, s. 26–27) v kontextu sjezdového lyžování vymysleli následující typologii podob, které na sebe s oblibou bere naše *Self 1*. Typologii považujeme za podnětnou i pro další širokou škálu činností. Podoby *Self 1* pojmenovali následovně:

- Instruktor – neustále nám našeptává, kdy, co a jak bychom měli dělat.

- Bezradný Bedřich – je opakem instruktora, rozsévá nedůvěru v sebe sama a ve všem vidí problém už předem. Naslouchat Bezradnému Bedřichovi znamená propadnout závislosti na druhých – na jejich radách, pochvalách či jakýchkoliv reakcích.
- Frajer Fred – přednostně se nezabývá vlastním prožitkem z dané činnosti, ale tím, jak u toho vypadá a co si o něm ostatní myslí. Touží po tom, aby mohl neustále ohromovat své publikum.
- Závodník – neustále porovnává své výsledky s výsledky druhých. Z výsledků pak odvíjí i sebehodnocení.
- Bázlivý Bohouš – trpí obavami nebo i strachem ze všeho, co se může stát. Obavy řeší tím, že je v neustálém napětí a je pro něj velmi obtížné se uvolnit.
- Hazardér Honza – miluje riskantní situace, bývá nezodpovědný a mnohdy neohrožuje pouze sebe sama, ale i druhé.
- Nemotorný Norbert – je přesvědčen o své neschopnosti, vymlouvá se na problémy s koordinací, své okolí přesvědčuje o tom, jak pomalu a těžce se učí novým dovednostem. Vlastně ho děsí představa, že by mu nějaká činnost mohla jít snadno.
- Kritik – vždy a o všem trouse nějakou negativní kritiku. I kdyby se nám dařilo sebevíc, vždy najde něco, co lze strhat. Mnohdy si nechce přiznat, že už jsme se dostali na poměrně vysokou úroveň v dané činnosti.
- Další podobné podoby Self 1 by bylo možné pojmenovat Znalec Zdenda, Hrdina Horác, Nervózní Nela, Seržant Slávek nebo Pečovatelka Petra.

Necháme-li Self 1 převzít kontrolu nad tím, co děláme, dostaneme se do začarovaného kruhu. Chyby, které budeme dělat, nebo obecně překážky, které nedokážeme překonat, se pod taktovkou Self 1 budou v našich očích jen zvětšovat a naší reakcí bude opět stres, vyšší svalový tonus a neustálé přemýšlení, namísto uvolněné koncentrace a otevřenosti.

Podmínkou dobrého výkonu je, že vychází ze Self 2 a Self 1 je ji ztišené (jeho role byla důležitá v době učení se dané činnosti). Musíme si uvědomit, že různé podoby Self 1 nereprezentují to, kým opravdu jsme, protože Samotné Self 1 nemůže reprezentovat celek. Cestou k uvědomění si toho, zda nám nevládne Self 1, mohou být například techniky mindfulness – můžeme si všimnout našich vnitřních procesů, nehodnotit je, neanalyzovat je do detailů. Techniky mindfulness nám mohou pomoci k tomu, abychom posílili Self 2. Právě proto potřebujeme nejprve ztišit Self 1 a důvěřovat vlastní intuici, instinktům a cítit, co nám říká naše tělo. Pokud se nám to bude dařit, pocítíme zdravou sebedůvěru a s lehkostí začneme podávat výkony, s kterými budeme spokojeni.



Která z tváří Self 1 je tou vaší? Uvědomte si, kdy vám pomáhá a kdy vás už svazuje a brzdí.

Uvědomte si situace, v nichž vás Self 1 negativně ovlivňuje, a naplánujte si, jak se zachováte ve chvíli, kdy vám Self 1 bude v praxi něco diktovat.

Jak vaše Self 1 ovlivňuje vaši motivaci? Je vnitřního či vnějšího původu? Co to pro vás znamená?

## Já – plná přítomnost

V Gallweyově přístupu zvaném Vnitřní hra se vždy konání Self 2 děje v přítomnosti – je pevně ukotvené v momentu tady a teď. Právě díky tomu můžeme v Self 2 dosáhnout uvolněné koncentrace, a tedy i dobrého výkonu. Být plně – vědomě v přítomnosti je výzvou nejen pro chvíle, kdy chceme podávat nejlepší výkony. V takových chvílích se zpravidla na výkon opravdu soustředíme a pracujeme s vlastním nastavením mysli, těla i dalších aspektů ovlivňujících naši výkonnost. Plné soustředění se na přítomnost, na celkový kontext situace, ve které se nacházíme, je obzvlášť důležité pro lidi, kteří pracují s druhými lidmi. Je-li např. pedagog plně v přítomnosti a snaží se naladit na lidi, s kterými pracuje, pak jeho konání (dalo by se říci výkon) má větší dopad, než když plně přítomen není. Tomuto (a podobným) tématům se ve svém výzkumu věnovali Michéle Irwin a John P. Miller.

Irwin a Miller (2016) publikovali výzkum Presence of Mind: A Qualitative Study of Meditating Teachers, ve kterém poukazují na fakt, že setkáme-li se v životě s výraznými učiteli, po určitém čase si pamatujeme pouze jakýsi dojem, který zanechali. To souvisí s tím, že každý člověk nějak na druhé působí, a to i tehdy, když si to sám vůbec neuvědomuje, když zdánlivě nic nedělá ani neříká. Pedagog by se měl vždy plně soustředit na přítomný okamžik a na lidi (žáky, studenty), s kterými jedná. Kvalitativní dopad takového jednání je dle Irwin a Millera mnohem větší, než když není plně přítomný.

Plná přítomnost v aktivitě, kterou právě provádíme, se může týkat i naší každodenní reality. Typickým příkladem může být sportovní aktivita, o níž si myslíme, že ji máme tzv. v malíčku. Půjdeme-li si zaběhat, pak dopad na naše celkové rozpoložení, fyzickou kondici i celkovou výkonnost bude odlišný, budeme-li se na běh plně soustředit, než když sice poběžíme, ale naše tělo a hlava se za celou dobu nesesetkají. Kolikrát se nám stane, že se oblékáme zcela automaticky a při tom přemýšlíme o tom, co se ten den dělo v práci, po vyběhnutí z domova v hlavě stále procházíme, co jsme ještě nevyřídili, po několika uběhnutých kilometrech přemýšlíme o vztazích na našem pracovišti a když přibíháme domů, tak plánujeme, co si dáme k večeři a jaké povinnosti nás čekají doma. Jak již bylo řečeno, hlava a tělo se za celou dobu nesesetkaly. Velmi podobná situace nastává, když svůj běh potřebujeme přehlušit hudbou či poslechem podcastů ve sluchátkách. Běžíme-li ve více lidech, mnohdy své spoluběžce vlastně vůbec nevnímáme, protože nejsme schopni vnímat ani signály vlastního těla.

Na tomto místě je třeba připomenout, že být plně soustředěn na danou činnost neznamena nad činností přemýšlet a jakkoliv ji rozebírat. Takové soustředění je laděním se na sebe sama, na prostředí i výkon samotný – děje se v přítomnosti. Myšlenkový rozbor je totiž pohledem do minulosti, je objektivizací a vytržením jednotlivosti z celku. Mnohdy racionální reflexi vlastního výkonu potřebujeme k tomu, abychom si něco uvědomili a mohli s tím vědomě pracovat, avšak vrcholný výkon můžeme podat jen tehdy, jsme-li plně v přítomnosti.



Zkuste dělat aktivity tak, aby se pro vás nestaly nudnou rutinou. Zamyslete se nad svým přístupem k aktivitám – nehrozí vám nastavení mysli „to už dávno znám“ či „tady už se nemám co naučit“ nebo „tady už mě nemá co překvapit“.

Reflektujte svá očekávání a pokuste se je vhodně nastavit. Nejsou vaše očekávání přehnaná? Nechcete od sebe příliš? Nebo naopak – nepodceňujete se?



- Irwin, M., & Miller, J. P. (2016). Presence of mind. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 86–97. <https://doi:10.1177/1541344615611257>

### 3.5.7 Uvědomění si toho, čemu se právě učíme a co děláme

Propojíme-li teorie 3H (hlava – srdce – ruka), vnitřní hry W. T. Gallweye (2008), principy na kterých staví M. Feldenkrais s tvrzeními M. Irwin a J. P. Millera (2016), můžeme tvrdit, že dobrý výkon můžeme podat tehdy, když velmi dobře víme, co a proč děláme, když danou aktivitu (a její pohybové vzorce) dobře ovládáme, když nad samotnou činností nepřemýšlíme, ale zároveň jsme ve své mysli v dané aktivitě plně přítomni, zkrátka když se dostaneme do stavu uvolněné koncentrace.

Mnohdy se však stává, že nějakou činnost děláme úplně automaticky, aniž bychom ji hlouběji reflektovali – mnohdy si ani neuvědomujeme, že by daná činnost mohla být hlouběji reflektována, protože jsme se jí naučili tak nějak automaticky, za pochodu. Může jít například o základní návyky a pohybové vzorce, které využíváme při svých volnočasových aktivitách (ale třeba i v práci). Hrajeme-li na hudební nástroj, velmi důležitou roli může hrát to, jak držíme své tělo, nebo to, jak dýcháme. Proto je třeba uvědomit si, co všechno vlastně děláme, co se děje v nás, v našem těle i mysli, jak do dané činnosti promlouvá naše psychika, sociální vazby, ale třeba i okolí, které na nás má vliv.

V současné době se hodně využívají techniky mindfulness (do češtiny se nejčastěji překládá jako všímavost), ale s podobnými principy pracuje i meditace či kontemplace. Přístupům typickým pro mindfulness se zde nebudeme věnovat, protože zdrojů věnujících se tomuto fenoménu je již dostatek. Techniky mindfulness rozhodně mohou pomoci tomu, abychom si lépe uvědomili všechny výše uvedené aspekty celostního přístupu k činnostem, které vykonáváme. Podobně jako v učebnicích mindfulness můžeme začít sledovat sebe sama – zaměřit se na to, co děláme a čemu se věnujeme při různých činnostech, a díky svým znalostem a aktivnímu naslouchání svému nitru se posouvat k hlouběji reflektovaným činnostem, ve kterých budeme plně (uvolněně) přítomni.

Plná přítomnost nás pak může dovést nejen k tomu, že si uvědomíme, co se v nás (a s námi) děje, ale i to, čemu se právě učíme a na čem pracujeme. To je obzvlášť důležité pro pedagogy, kteří sami musí být plně ponořeni do toho, co předávají druhým, a zároveň na druhé musí být naladěni, aby je dobře vnímali. Pro začátek postačí jednoduché aktivity:



### **Zkuste si např. udělat jednoduché cvičení – provedte reflexi:**

Jak chodíte? Jak při chůzi držíte své tělo? Jak našlapujete chodidly na zem? Dovedete například za chůze vědomě pracovat s postavením pánve? Bolí vás záda po tom, co delší dobu chodíte? Víte, proč vás bolí? Co byste s tím mohli dělat?

Dokážete po tom, co si např. vědomě narovnáte záda a lehce podsadíte pánev, snadno přejít do stavu uvolněné koncentrace, při které se na držení vlastního těla nemusíte nijak zaměřovat?

Jak se doopravdy cítíte? Jste si vědomi toho, proč se právě tak cítíte? Dokážete pracovat se svým vnitřním nastavením tak, aby vám bylo co nejlépe?

Vnímáte to, co se kolem vás při chůzi děje? Jak voní vzduch? Zpívají ptáci? Je vám zima, teplo nebo tak akorát? Dokážete to (a mnoho dalších podnětů) vnímat, ale nepřemýšlet nad nimi? Dokážete být v přítomnosti a vnímat ji jako celek?

## **3.5.8 Napětí a uvolnění**

Uvolněná koncentrace (podmínka jakéhokoliv skvělého výkonu) je stavem – vnitřním rozpoložením, při kterém dochází ke zdánlivému paradoxu současného napětí i uvolnění. Podíváme-li se na dobrého atleta běžícího na trati, můžeme pozorovat, jak svaly, které jsou potřeba k běhu (především svaly na nohách i rukách) střídají fázi napětí a uvolnění. Noha, která se odráží od země je v maximálním napětí, zlomek vteřiny na to je ale zcela uvolněná, koleno jde nahoru a dopředu, a teprve těsně nad zemí, těsně před dopadem na zem se svaly znovu zatnou. V tu samou dobu jsou ale jiné svalové skupiny po celou dobu zcela uvolněné – například svaly na obličeji. Když se kočkovitá šelma vyhřívá na slunci, zcela uvolněně leží a rozhlíží se kolem sebe, vždy je zároveň připravena hbitě vyskočit a pronásledovat potenciální kořist. Napětí a uvolnění se v ní snoubí v jeden a týž okamžik.

Podobně je tomu i v jiných oblastech – Vladimír Holan v básni Poslední připomíná, že co se nechvěje, není pevné ... Jen to, co se neustále proměňuje, obnovuje, aktualizuje může odolat. V jiném, a přesto principiálně podobném kontextu bychom mohli mluvit o hře na kytaru. Pevný a přesný rytmus zahraje ve vysokém tempu na kytaru jen ten, kdo umí dobře uvolnit ruku. Svaly v té samé paži musí podávat vysoký výkon, ale zápěstí je zcela uvolněné. Dobrý plavec ví, že dobrého kraulového (či znakového) kopu dosáhne jen tehdy, bude-li pohyb nohy vycházet z kyčle – celá noha musí na plno pracovat. To zároveň znamená, že svaly kolem kotníku musí být uvolněné, aby plavec cítil vodu a mohl ji tak zvané „vyhmátnout“.

Ať se vám tedy daří „vyhmátnout“ vhodný přístup nejen k volnočasovým aktivitám, ale ke všemu, co děláte, i k celému životu. Snad vám k tomu tento text přidá vhodné podněty.



Kdy (při jakých činnostech) zažíváte současné napětí a uvolnění?

Souvisí současné napětí a uvolnění s dobrým ovládnutím dané (pohybové) aktivity?

## 3.5.9 Závěr a literatura



### Seznam použité a doporučené literatury

- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *Flow: O štěstí a smyslu života*. Portál.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. Perigee Books.
- Feldenkrais, M. (1996). *Feldenkraisova metoda: pohybem k sebeuvědomění*. Pragma.
- Gallwey, W. T. (2008). *The Inner Game of Tennis*. Random House Inc.
- Gallwey, W. T., Kriegel, R. J., & Kriegel, B. (1977). *Inner Skiing*. Random House Inc.
- Gates, B. (2022, November 21). 5 of my all-time favorite books. *gatesnotes.com*. <https://www.gatesnotes.com/Holiday-Books-2022>
- Hogenová, A. (1998). *Pohyb a tělo: výběr filosofických textů*.
- Irwin, M., & Miller, J. P. (2016). Presence of mind. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 86–97. <https://doi:10.1177/1541344615611257>
- Maslow, A. H. (2017). *Náboženství, hodnoty a vrcholné zážitky*. Holar.
- Mead, G. H. (2017). *Mysl, já a společnost*. Portál.
- Miller, J. P. (2005). Introduction. In J. P. Miller, S. Karsten, D. Denton, D. Orr, & I. C. Kates (Eds.), *Holistic Learning and Spirituality in Education: Breaking New Ground* (s. 1–6). StateUniversity of New York Press.
- Miller, R. (1992). Introducing Holistic Education: The Historical and Pedagogical Context of the 1990 Chicago Statement. *Teacher Education Quarterly*, 19(1), 5–13. <https://www.jstor.org/stable/23475623>
- Opaschowski, H. (2006). *Einführung in die Freizeitwissenschaft*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pestalozzi, J. H. (2017). *Wie Gertrud Ihre Kinder Lehrt (Pädagogische Methoden) – Vollständige Ausgabe*. E-Artnow.
- Slepíčka, P., Hošek, V., Hátlová, B. (2009). *Psychologie sportu*. Karolinum.
- Šíp, R. (2017). John Dewey: Kontinuita zkušenosti. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 11(2), 33–36.

## 3.6 Tým, týmová spolupráce a dynamika skupiny

Petr Soják



### Časová náročnost

Čas potřebný ke studiu je 120 minut. Opakování a vypracování úkolů 60 minut.



### Výstupy učení

Na konci této kapitoly budete umět popsat a vysvětlit základní významy, principy a charakteristiky tří pojmů, a to: Tým, Týmová spolupráce a Dynamika skupiny. Výklad těchto pojmů je zaměřen na souvislosti s oblastí pedagogiky volného času a zkušenostního učení.



### Úvodní citát

*„Úkol je snadný, když námahavou práci dělá více lidí.“*

Homér

Žijeme v době, kdy jsou v různých ohledech skloňována slova jako zaměření na výkon, individualizace, efektivita, vedle toho kompetice, kooperace, teamspirit, komunikace aj. Zároveň málokdo v „civilizovaném“ světě v tomto duchu přemýšlí ve smyslu nutnosti přežití a zajištění potravy, pokud se nepřihlásí do soutěží survival či aktivně nevyhledává místa, kdy vyráží za dobrodružstvím a vystavování se hranicím své zóny komfortu, nebo se ocitne tváří v tvář nějaké válečné situaci či přírodní katastrofě.

Vyjdeme-li z premisy, že člověk je od svého zrození tvor společenský toužící po pozornosti, lze i předpokládat, že společnost (obvykle aktivně) také v životě vyhledává, nebo je jeho snahou být její součástí v různých societách, nejen těch, do kterých se narodí, ale které i sám utváří nejen na profesní úrovni. Život ve společnosti a společenství však přináší určité hranice, normy a pravidla. Týmová práce a spolupráce zcela logicky podléhá také určitým pravidlům, bez kterých by nemohla fungovat, navíc pokud chceme mluvit např. o efektivitě, kterou bychom si přáli, aby naplňovala v rámci týmu/skupiny, ke které vnímáme nějakou sounáležitost. Lze nastínit, změřit efektivitu? Co znamená v realitě synergie týmu, o které se tak často v týmové kooperaci mluví? Jak se vyvíjí dynamika skupiny v závislosti na vývoji společnosti/kultury, v rámci různých generačních vlivů? Může být práce efektivní, jen pokud si umí členové týmu naslouchat? Možná k těmto tématům, jako jsou efektivní tým, adekvátní skupinová dynamika, zdravý vývoj týmu/skupiny, aj. najdeme více otázek než odpovědí. A stejně tak jako se neustále vyvíjí, mění společnost, vyvíjí se zcela logicky i parametry fungování týmu na různých úrovních, platformách a ve vztahu k různým potřebám, cílům atd.



Bezesporu se tomuto tématu věnovalo a věnuje mnoho autorů z profesní i akademické sféry. I my jsme se tématu Tým a skupinová dynamika věnovali v jedné z kapitol v publikaci Soják, P. a kol. (2014).

V této e-publikaci se tedy pokusíme navázat na některé (nejen námi již popisované a komentované) jevy z oblasti týmu a týmové spolupráce v jakémisi nástinu a pojetí vybraných teorií, mýtů a forem nebezpečí, a to u čtyř pojmů – *tým, spolupráce, synergie a skupinová dynamika*.

Zároveň v duchu této publikace se zde budeme věnovat těmto pojmům zejména v takové úvahové specifikaci, která koresponduje s tím, co se snažíme našim studentům v oboru Sociální pedagogika a volný čas předat do jejich budoucí profesní sféry tak, aby v ní dokázali uplatnit nabytou praktickou zkušenost, ke které jsou vedeni, a také je dokázali propojit i s nabízenými teoretickými základy. Ty pak v rámci absolvované praxe nestojí jen na prožitku, pocitu a dojmu, ale i na reflektované zkušenosti v návaznosti na teoretické základy a koncepce nejen těchto vybraných pojmů.

### 3.6.1 Tým



#### Úvodní citát

*„Lidé vítězí nad svými vlastními obavami, pokud jim byla s důvěrou svěřena realizace smysluplného poslání.“*

Covey, 2010, s. 97



Slovo „tým“ pochází se staroanglického „team“, což má v překladu tři základní významy – pracovní – skupina/kolektiv, sportovní – družstvo/mužstvo a dále spřežení/potah.

Jeden z mýtů v této oblasti, na který se upozorňuje, je, že skupina a tým není totéž a že se od sebe liší. Platí to? A je to důležité odlišovat ve vztahu k procesům, které se tam dějí?

Odhlédneme-li od sportovní terminologie, tak pro obecné chápání pojmu tým se obvykle dozvíme, že pracovní tým je tvořen za určitým cílem, úkolem, posláním, ... Jeho členové by tento cíl měli dobře znát a měla by být předem vytyčena cesta, kterou budou všichni respektovat.

Např. dle Vytlačila a Mašina (1998) mají členové týmu na rozdíl od skupin společný cíl, činnosti a dovednosti členů na sebe vzájemně navazují jako dílky skládačky a vytvářejí určitý vzor. Štikar (1996) zdůrazňuje rozdíl mezi skupinou a týmem. Tým na rozdíl od pracovní skupiny více spolupracuje, je flexibilní, vytváří nové myšlenky a efektivně řeší problémy.

Jedna z definic (Hayes, 2005) říká, že týmem můžeme nazvat skupinu lidí, která společně plní nějaký úkol, nebo mají určitý cíl, kterého můžou dosáhnout za předpokladu, že budou spolupracovat. Nejde tedy jen o shluk lidí, ale o členy týmu, kteří se musí naučit dohodnout a dělat kompromisy. Také popisuje, že slovo tým se dostal do povědomí lidí zejména v polovině 20. století a stává se čím dál populárnější, především ve velkých firmách, jelikož má obrovský potenciál. Úkoly jsou plněny důkladněji i efektivněji, členové týmu se vzájemně podporují při obtížných situacích, zlepšuje se pracovní morálka a snižuje se fluktuace.

Dědina & Odcházal, (2007) uvádí, že tým je tedy skupina lidí, jež je sestavena z příslušníků různých oborů v dané firmě, kteří mají stejný úkol i cíl. Práce je založena na dodržování pravidel a postupů, jedním z pozitiv týmu jsou inovace nebo nové myšlenky.

Podle slovníku pojmů k řízení lidských zdrojů (Dvořáková, 2004, s. 131) je tým definován jako: „malá pracovní skupina složená z pracovníků různých oborů, nebo různých útvarů organizace. Znakem týmu je dočasnost jeho existence (vymezená dobou ke splnění daného úkolu), neformální vztahy mezi členy, participativní styl vedení a interakční spolupráce.“

Hayesová (2005) uvádí jako podstatu týmové práce odpovědnost, kterou mají členové pro plnění svých úkolů, aniž by museli žádat vyšší složky o schválení. Bedrnová a Nový (1998) uvádějí jako výhody týmové práce například to, že týmy bývají tvořivější než jednotlivci a klasické pracovní skupiny. Dále snadněji se rozpoznávají a odstraňují chyby. Jednotlivci v týmu se podílejí na tvorbě rozhodnutí, zvyšuje se také ochota k riziku a k neobvyklým řešením a originalitě. Dále se zmírňují extrémní názory, řešení a rozšiřuje se využívaná informační základna. Jednotlivci dostávají dostatečný prostor k sebeprosazení, ale zároveň působí i tlak skupiny, který vyžaduje schopnost prosadit se.

Například Katzenbach a Smith (1993) míní, že vysoce výkonné společnosti jsou postavené na silných, částečně autonomních pracovních týmech. Všechny ostatní přístupy k řízení lidských zdrojů považují za kontraproduktivní, či dokonce škodlivé, a tvrdí, že jejich výsledkem není nic jiného než statické postupy a případná stagnace.

#### **Desatero úspěšného týmu, které stanovil Plamínek (2018)**

1. Jasný, srozumitelný, realistický, měřitelný cíl
2. Identifikace všemi členy týmu
3. Dobrá skladba týmu – odbornost, role, zkušenosti
4. Znalost technik týmové spolupráce
5. Přátelská atmosféra
6. Otevřená komunikace
7. Jasná pravidla a postupy
8. Časový harmonogram
9. Konstruktivní kritika, diskuse
10. Sdílená radost z úspěchu

Vyjdeme-li ze základu slova tým, tak jej vedle pracovní terminologie používáme často velmi volně na různých úrovních. Týmy mohou mít mnoho podob a různé funkce. Provedeme-li výběr z různých definic, obvykle se dočteme, že tým musí/měl by mít určité/jasně vědomí sebe samého jako skupiny ve smyslu společenství s nějakou definovanou nebo naplňovanou vizí, cíli, potřebami skupiny i jedinců v ní aj. Z hlediska funkčnosti by jeho ambicí mělo být asi to, že vstupuje do konstruktivní interakce mezi členy týmu, vytváří pozitivní předpoklady a přesvědčení, že jedinec v týmu chce tvořit a sdílet nějaké společné hodnoty, postoje. Tým je prostorem, kde má probíhat jasná komunikace adekvátní různé úrovni zralosti a vývoje týmu a jedinců v něm.

Zde je jeden z přehledů základních typů týmů podle Sundstroma, de Meuseho a Futrella (1990) in Hayes, 2005.

| Typ týmu  | Diferenciace | Integrace | Pracovní cyklus  | Typické výstupy   |
|---|--------------|-----------|--|---|
| <b>Poradní</b> (např. představenstvo, výbor, rada)  | nízká        | nízká     | proměnlivý: buď krátký, nebo dlouhý                        | rozhodnutí, výběr, návrhy, doporučení                               |
| <b>Produkční/ poskytování služeb</b> (např. posádka letadla, výrobní týmy, údržbové týmy)                           | nízká        | vysoká    | opakované či průběžné procesy                              | výroba, zpracování, velkoobchod, péče o zákazníky, opravy           |
| <b>Projektový/ vývojový</b> (např. výzkumné skupiny, plánovací týmy, úkolové skupiny, pracovní čety)                | vysoká       | nízká     | proměnlivý: často jediný cyklus odpovídá životnosti týmu   | plány, návrhy, výzkumy, zprávy, prototypy, prezentace               |
| <b>Akční/ vyjednávací</b> (například sportovní týmy, hudební skupiny, expedice, chirurgické týmy, vyjednávací týmy) | vysoká       | vysoká    | krátkodobý úkol, který se často opakuje za nových podmínek | závody, soutěže, expedice, ochrana zájmů, chirurgické operace, mise |

Zůstaneme-li v oblasti, na kterou je zaměřena tato publikace, tedy PVČ a zážitková pedagogika, zde nejčastěji slovo tým vztahujeme k různým formám činností, aktivit a her, kde vedle rozvoje osobnosti na úrovni různých individuálních dovedností a schopností se v životě dostáváme do situací, jež korespondují právě s rozvojem sociálních kompetencí, které pak můžeme uplatňovat v osobním či profesním životě. Hra nám zde jako používaný prostředek v oblasti výchovy a vzdělávání nabízí prostor, kde nejen díky samotnému prožitku, ale i reflexi a množství cenných zpětných vazeb poznáváme (učíme se rozumět) své místo ve světě lidí, jehož jsme součástí.

V rámci metod zážitkové pedagogiky jsou pak hry cíleně a specificky stavěné právě na rozvoj sociálních dovedností v týmu. Nicméně ve chvíli, kdy se v rámci nějaké aktivity vyskytneme v jakémkoliv týmu, automaticky nastávají procesy, které bychom nezažili na individuální úrovni. Protože jak říká Covey (2016) Neutvářejí mě okolnosti, ale má vlastní rozhodnutí v nich. V souvislosti s tím, dotkneme-li se v teoriích rovnováhy her a strategického rozhodování dle J. Nashe, víme, že pokud se při hře neomezíme na předem pevně vybrané strategie a pravidla, zapojujeme do volby svých rozhodnutí také náhodu a racionalitu ve smyslu potenciálu možných rozhodnutí nejen svých, ale i těch druhých. Při fungování a činnostech v rámci týmů také jako jedinci uplatňujeme v konkrétní momenty nějakou formu myšlení, např. analytické/syntetické, algoritmické/intuitivní, a to nejen ve smyslu toho, v jakém dominujeme ve smyslu genetické výbavy, ale právě ve vztahu ke konkrétním situacím, ve kterých se ocitneme. Na tomto základě se pak v týmu nějak chováme a jednáme, a to v korespondenci s nějakou rolí, kterou v dané situaci aktuálně vědomě či nevědomě zastáváme. Také v tu chvíli něco prožíváme a máme nějaké emoce, které signalizují stav našeho bytí v dané skupině/týmu, a to, jak jsou v něm ne/uspokojovány naše potřeby.



Zkuste definovat v jakých všech týmech se vyskytujete (nejen pracovních).



*Lze tedy stanovit a popsat, na čem stojí základní principy významu týmu pro náš rozvoj a učení se, s následným „bonusem“ ve smyslu měřitelné efektivity a kvality ve vztahu k sobě, k druhým, k profesi?*

Jednoduchá odpověď se nabízí – přece v mnohém – primárně na úrovni naší socializace. I cíle vzdělávání jsou dnes upravovány a formulovány na žádoucí osobnostní a sociální kompetence (případně skills) fungování ve společnosti a v určitých konkrétních společenstvích / týmech. Liessmann, (s. 54) píše: „...čtení, psaní, počítání a myšlení se proměnily do kompetence k řešení problému a dále se, dříve klasické schopnosti vyučované jako základní cíle a obsahy vzdělání, proměnily na ...mediální kompetenci, týmovou práci, sociální učení a připravenost komunikovat.“

„Ti, co vyhláší schopnost týmové práce, flexibilitu a ochotu komunikovat za cíle vzdělání, vědí, o čem mluví – mluví o suspendování jakékoliv individuality, jež byla kdysi adresátem i aktérem vzdělání.“ Liessmanna (s. 50)

Můžeme tedy říci, že každý tým, ve kterém se vyskytneme a něco v něm řešíme, tvoříme, nebo se snažíme jít za nějakým cílem a výsledkem, je pro nás jakýmsi „trenažérem“ pro rozvoj specifických kompetencí a pro fungování v dalších následujících týmech a společnosti vůbec. Samozřejmě pak záleží ve vztahu k našemu rozvoji také na naší míře schopnosti vědomé reflexe a sebereflexe zažitých situací. Tento kýžený „uvědomovaný“ stav bytí nás a spolu s někým logicky vede k něčemu, co pak nazýváme (spolu)práce.



- BEDRNOVÁ, E., & NOVÝ, I. (2007). *Psychologie a sociologie řízení (3., rozš. A dopl. Vyd.* Management Press.
- COVEY, S. R. (2016). 7 návyků skutečně efektivních lidí: Zásady osobního rozvoje, které změní váš život. 3. rozšířené vydání. Přeložil Aleš LISA.
- COVEY, S. R., WHITMAN B. a ENGLAND, B.. (2010). *Jak dosahovat předvídatelných výsledků v nepředvídatelných časech.* Management Press.
- DĚDINA, J., & ODCHÁZEL, J. (2007). *Management a moderní organizování firmy.* vyd. Grada Publishing a.s.
- HAYES, N. (2005). *Psychologie týmové práce: Strategie efektivního vedení týmů.* Portál.
- KATZENBACH, J. R., & SMITH, D. K. (1993). The Discipline of Teams. *Harvard Business Review*, 162, 171.
- LIESSMANN, K. P. T. nevdělanosti. (2008). *Omyly společnosti vědění.* Academia. Praha.
- PLAMÍNEK, J. (2002). *Vedení lidí, týmů a firem: Praktický atlas managementu (1. vyd.)*. Grada Publishing.

## 3.6.2 Spolupráce



### Úvodní citát

*„Naléhavá potřeba navázat partnerskou spoluprací a sdružovat se do spolupracujících celků je snad tou nejstarší, nejsilnější a nejzákladnější přírodní silou. Neexistují žádní osamocení a volně žijící tvorové: každá forma života závisí na jiných formách.“*

Lewis Thomas (1980)



Zkuste vlastními slovy definovat:

*Jaké jsou přínosy týmové (spolu)práce? Jaké jsou možnosti selhání?*

Nejen z předešlého textu se dozvídáme, že nedílnou součástí (nejen efektivního) týmu je nějaký předpoklad, možná nutnost spolupráce týmu a v týmu. Stejně jako u významu slova tým, tak při popisu konceptu týmové (spolu)práce můžeme najít mnoho definic a autoři se k podstatě týmové (spolu)práce staví v mnoha pojetích.

Spolupráce neboli kooperace je v sociologii, vyjdeme-li např. z různých definic v Sociologické encyklopedii, (2018), chápána jako společná, respektive návazná činnost uvnitř skupiny/týmu nebo navenek, jejíž podmínkou je akceptace společných cílů, shoda v taktice a strategii jejich dosahování a dobrá vzájemná komunikace. Předpokladem skupiny využívající spolupráci je, že mají ve srovnání s rivalitními skupinami větší produktivitu, z toho důvodu se spoluprací zabýváme v mnoha odvětvích. V psychologických disciplínách je pak spolupráce chápána často jako strategie sociálního chování s cílem zajistit zisk nejen pro sebe, ale pro všechny zúčastněné, tedy i pro zbytek týmu.

Z hlediska různé (ne)vědomé úrovně motivace a fungování v týmu lze asi říci, že jedinci vstupujícímu do procesu týmové (spolu)práce nabízí tento „časoprostor“ stimulující podmínky pro rozvoj a vede k uspokojení řady sociálních a psychických potřeb. Nabízí se tedy vysvětlení, možná lépe předpoklad, že fungování v týmu může povzbuzovat lidi k větší profesionalitě a odpovědnosti, pokud jedinec přijme za své cíle daného týmu.

Z hlediska různých modelů situačního vedení (Hersey a Blanchard in Šulěř, 2002), můžeme na efektivitu týmu a týmové spolupráce nazírat ze dvou úhlů pohledu: jednak se můžeme zaměřit na výsledek, výkon, cíl, jednak na lidi, procesy, vztahy. Z pohledu vedení či řízení lidí je to pohled v jakési zjednodušené rovině vymezující od sebe leadership a managementship.

Ve smyslu vzdělávání na školách je dnes týmová (spolu)práce vnímána jako významná edukační strategie. Kooperativní či projektové vzdělávání je dnes mnohými autory považováno za jednu z nejdůležitějších zkušeností, kterou může žák získat. Základní charakteristiky kooperativního učení (Kasíková, 1997, s. 23) jsou:

- Pozitivní vzájemná závislost, pomocí níž žáci vnímají, že mohou uspět jen tehdy, budou-li všichni spolupracovat na dosažení vytyčeného cíle.
- Interakce tváří v tvář, čímž rozumíme práci v malých skupinách (2–6 lidí), která tak zajišťuje okamžitou zpětnou vazbu.

- Osobní odpovědnost každého, jelikož jeho výkon je využit pro celou skupinu; jde však také o to, aby stejnou činnost dokázal jedinec provést samostatně, např. ve změněném prostředí.
- Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností, jež se utvářejí od vzájemné důvěry až po řešení konfliktů konstruktivním způsobem.
- Reflexe skupinové činnosti, která zajišťuje zpětnou vazbu pro členy skupiny a zaručuje tak efektivitu jejich práce.

Tuto charakteristiku pak více rozvíjí Kasíková v knize Učíme (se) spolupráci spoluprací (2003)

Pojďme nahlédnout na spolupráci ale i z jiného úhlu pohledu než jen vzdělávacího a rozvojového. Tento pohled může tak trochu nabourávat mýtus o jakési „všespasitelnosti“ potřeby spolupráce v týmu, tedy toho, že jen týmová (spolu)práce vede k úspěchu a efektivitě. V knize Adama Kahane s názvem „Spolupráce s nepřítelem“ se můžeme dočíst o jednom z mýtů, který o spolupráci koluje. Máme totiž představu, že všichni spolupracující lidé musí být ve stejném týmu a mířit stejným směrem. Musí se shodovat v tom, co se má stát, a postarat se o to, aby se to stalo. Musí přimět lidi vykonat to, co má být vykonáno. Jinak řečeno předpokládáme, že spolupráce může být a musí být pod kontrolou. Běžná spolupráce vypadá jako plánovací setkání. A tento obvyklý předpoklad je nesprávný. Pokud pracujeme ve složitých situacích s jinými lidmi, spolupráce nemůže a nemusí být řízená (Kahane, 2020, s.15).

V nebezpečné (málokdy uvědomované) formě tento jev nazýváme „Groupthink princip“ neboli „syndrom skupinového myšlení“. Ten vzniká obvykle ve chvílích, kdy se členové skupiny snaží minimalizovat konflikty a dosáhnout konsenzuálních rozhodnutí bez kritického hodnocení alternativních názorů tím, že pak aktivně potlačují nesouhlasné názory a izolují se od vnějších vlivů. Tento jev nemusí být vázán jen na principy „guru efektu“, který popisuje v rámci tzv. moci referenční dnes již dobře známý model šesti zdrojů moci dle Frenche a Ravena (1959).

Koukolík (2018) tento jev vymezuje dokonce jako tzv. „skupinovou hloupost“. Ta může postihnout jakoukoli soudržnou skupinu nebo tým usilující o konkrétní cíl, kdy má dojít, při výrazném tlaku a vysoké míře odpovědnosti současně s nedostatkem času, ke správnému a mnohdy velmi zásadnímu rozhodnutí. Autor tohoto pojmu psycholog Irving Janis provedl psychologický výzkum zaměřený na skupinové rozhodování za stresových podmínek. Jde o „způsob myšlení, kterému lidé propadnou, jsou-li členy výrazně soudržné skupiny, v níž snaha po dosažení jednomyslnosti zvítězí nad motivací k věcnému hodnocení možnosti jednat jinak.“ (Janis, 1972 in Koukolík, 2018, s. 157)

Příznaky možného groupthinku dle Koukolíka (2018, s. 158) jsou:

- „Iluze nezranitelnosti,
- racionalizace chybných rozhodnutí,
- víra v morální oprávněnost existence skupiny a jejích rozhodnutí,
- autocenzura,
- iluze jednomyslnosti,
- tlak na nekonformní členy skupiny,
- ochrana vlastního vědomí a ochrana vědomí druhých členů skupiny před
- zápornými informacemi,
- sdílení myšlenkových stereotypů, které řídí rozhodnutí skupiny.“

V souvislosti s působením v pomáhajících profesích může být tento jev o to silnější a hůře odbouratelný, neboť smyslem a cílem činností v této oblasti bývá právě nějaká snaha někoho někam

dovést, pomoci mu ... V kombinaci s jevem, který nazýváme „help komplex“, někdy také spasitelský (Mesiášův aj.), se pak dobrá myšlenka, idea, může stát nebezpečnou ideologií, kde jedinci v týmu nejsou schopni ani skrze vlastní sebereflexi v nějaké konstruktivní kritické rovině myšlení. Mimo jiné právě proto je v těchto profesích tak důležitá supervize, nejen týmová. Grouptihing ani spasitelský komplex nejsou nějaké oficiální poruchy či abnormality, klasifikované v MKN-10 či DSMV. Jsou to spíše psychologické konstrukty, které v týmu a u jedince popisují určité projevy a způsoby chování, jež ovlivňují nejen skupinovou dynamiku, ale i následné způsoby spolupráce.

Ve vztahu k nějakým možným nabídkám řešení Kahane (2020, s. 15) ve své knize mluví o tzv. netradiční, pružné spolupráci. Ta se vzdává předpokladu řízení a vyřazuje nerealistické představy o harmonii, určitosti a souladu jako nejdůležitějšího principu efektivní spolupráce a přijímá složitou skutečnost potřeb nesouladu, pokusů, omylů a společné tvorby i omylů. Pružná spolupráce nám umožňuje vykonat činnosti dokonce i ve složitých situacích a s lidmi, s nimiž nesouhlasíme, které nemáme rádi a nevěříme jim.

Efektivita při takové spolupráci, pokud jde o naše zapojení do situace a úlohu, kterou v ní hrajeme, však staví na tom, že se musíme osvobodit od:

- soustředění na kolektivní cíle a soulad v týmu, ale musíme přijmout konflikt a jeho souvislosti v rámci týmu i mimo něj.
- toho, že se shodneme na problému, jeho řešení a plánu, ale začneme systematicky experimentovat s různými stanovisky a možnostmi.
- snahy změnit to, co dělají ostatní, ale plně se zapojíme do činnosti a jsme ochotní změnit sami sebe (Kahane, 2020)

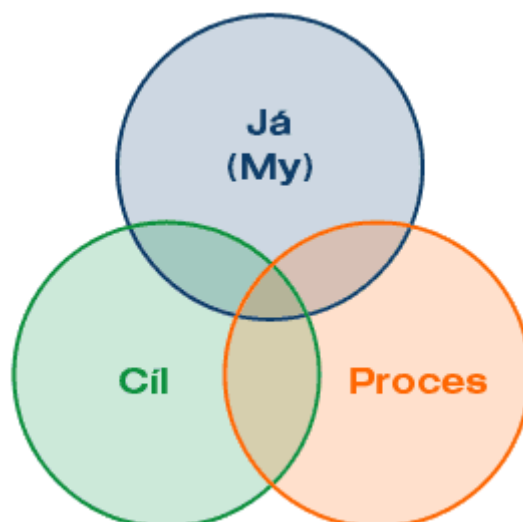
Adairova (1993) teorie dynamické rovnováhy týmu udává: Má-li tým dlouhodobě fungovat a podávat vysoký výkon dlouhodobě, nesmí zapomínat ani na otázky procesní (tedy průběh a kvalitu práce týmu neboli cestu k cíli) a na individuální potřeby svých členů (osobní spokojenost s prací v týmu, uspokojení vlastních ambicí, ale i odpovídající vztahové prostředí).

Optimální skloubení a současné uspokojování individuálních a týmových potřeb spolu s permanentní pozorností věnovanou procesním otázkám vede k dlouhodobé stabilitě týmu, a je tedy velmi dobrým kapitálem pro úspěch v jeho snažení.

Pracovní tým je nejefektivnější, pokud se zaměřuje na všechny oblasti týmové spolupráce, kterými jsou:

- **Dosažení cíle** = důvod vzniku skupiny. (Pro projektový tým je to například úspěšná implementace projektu, pro finanční tým zajištění finančního chodu firmy.)
- **Oblast procesů** = vše, co se děje ve skupině, způsob, jak skupina dosahuje výsledku. (Patří sem komunikace, zpětná vazba, rozdělení rolí apod.)
- **Jednotlivec** = vše, co se děje v psychice jedince. (Jeho motivace, naplňování potřeb, uplatňování znalostí.)





Obr. č. 1: Schéma týmové spolupráce

Pružná spolupráce se může zdát náročná a ze začátku tomu tak obvykle bývá, jelikož všechny tři výše zmíněné náležitosti pružné spolupráce po nás vyžadují, abychom se chovali při tvorbě spolupráce tak trochu jinak, než bychom očekávali v touze po harmonii v týmu – místo útěku před složitostmi se do nich naopak ponořili. To může být nepohodlné a někdy i děsivé, protože to může silně ovlivňovat naše zažitá stereotypy a doposud funkční strategie našeho fungování v týmu. Také můžeme být nuceni vstupovat do konfliktu, kde nás ovlivňuje spíše emocionální rozhodování než racionalita.

To může být velmi posilující v době, kdy zažíváme v našem „konzumním materiálně bohatém životě“ jako lidé minimum opravdu krizových situací a žijeme v „bezpečných sociálních bublinách“, v nichž nám nejde sice o přežití, ale dochází zde k utvrzování se k souladu a jednotné názorovosti, bez schopnosti objektivního náhledu.

Zároveň tato strategie tzv. pružné spolupráce akcentuje jisté charakteristiky zralosti, která nevzniká hned. Žijeme v době, která je označována za svět „click generation“. Nastavení a fungování spolupráce bohužel nelze v týmu zajistit kliknutím, ale je potřeba pracovat na ní dlouhodobě. Je to možné i krátkodobě, ale v určitých jasně nastavených pravidlech. Opět k tomu dnes nalezneme množství popsaných definic a výroků, jako např.:

Dlouhodobá spolupráce přináší dlouhodobý úspěch. Každý vedoucí by to měl mít na paměti a jednat podle toho při budování vztahů s klienty a členy týmu. Na rozdíl od krátkodobých aliancí vyžaduje dlouhodobá spolupráce neustálé investice a vysoký stupeň odhodlání všech zúčastněných stran (Horváthová, 2008). Ve vztazích mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem to obvykle znamená, že zaměstnavatelé udržují své lidi spokojené a zaměstnanci vracejí uspokojivou míru produktivity, aby pomohli společnosti růst.

Vybudováním kultury spolupráce ve vaší společnosti bude mnohem pravděpodobnější, že dlouhodobá spolupráce bude probíhat organicky. V týmových vztazích založených na důvěře by vždy měla existovat malá konkurence. Každý musí pochopit, že má stejný cíl: přinášet nejlepší výsledky a pomáhat společnosti růst (Kozlowski, 2006).

Nejde o to, kdo dělá věci lépe nebo rychleji, ale o to, jak věci dokončit. Společná práce na dosažení toho s mnohem větší pravděpodobností přinese lepší výsledky (Forsyth, 2009).

Také dnes do hry vstupuje prvek, jenž spolupráci dostává do jiného než „face to face“ prostředí, který přináší zase nové prvky ovlivňující její možnou efektivitu.

Pro virtuální týmy je spolupráce obzvláště náročná, protože již pracují na překážkách koordinace, jako je vzdálenost a čas, případně kulturní a jazykové rozdíly. Problémy s důvěrou a soudržností týmu vznikají také proto, že členové týmu mají omezenou schopnost identifikovat

společné hodnoty prostřednictvím pravidelných interakcí (Kozlowski, 2006).

Vůdci virtuálních týmů mají při práci na budování soudržnosti další výzvu k identifikaci a řešení problémů, vytváření norem pro komunikaci a sdílení znalostí a motivaci členů týmu, a tou je specifická izolace.

Výzva ve smyslu efektivního fungování týmů začíná pochopením samotného úkolu budování spolupráce.

Úkol je zdrojem cílů, rolí a rámců výměn, které tým bude mít. Nastavuje minimální požadavek na fond zdrojů. Pokud sestavený tým nemá kombinované dovednosti, znalosti, schopnosti nebo zdroje pro řešení úkolu, tým nebude úspěšný (Brown, 2002).

Je logické, že identifikace správně vybraných lidí pro danou (spolu)práci vyžaduje víc než jen porozumění životopisu člověka; vyžaduje to jakési umění vyvážení „profesionální vztahové chemie a sestavení správné směsi osobností“. Ta začíná vždy u prvního faktu, a to je omezené množství výběru.

Ve všech případech spolupráce pak musíme také objevit význam a funkci důvěry a pokory k sobě a k druhým. Ty se navíc utváří v každé fázi vývoje týmu (např. fáze vývoje týmu dle dnes již známé typologie B. Tuckmanna – forming, storming, norming, performing, adjourning). Na to neexistují univerzální příručky, ale osobní žité profesní zkušenosti, které dávají pojmu efektivní spolupráce jedinečnou strukturu, formu a pojetí.

Ať už je tým krátkodobý nebo dlouhodobý, nakonec se stane samoregulační entitou. Když jsou lidé správně sladění, tyto vztahy podporují; když tomu tak není, mohou být tyto vztahy obstrukční (Brooks, 2003).

Členství v týmu se řídí externími a interními sociálními kodexy. To první souvisí s pověstí – pokud se proslavíte tím, že nedodržíte termíny nebo odvádíte podprůměrnou práci, méně lidí s vámi bude chtít pracovat – a to druhé je spojeno s pocitem závazku vůči vašim kolegům – pocity viny z možného zklamání kolegů a chuť udržovat pozitivní pracovní vztahy. To je důvod, proč jsou vztahy, které lidé mezi sebou mají, důležité – zvláště na dálku (Dvořáková, 2004).

Hledáme-li tedy význam pojmu efektivní spolu/práce v rámci určitého týmu, je třeba jej hledat ve smyslu možného pojetí obou částí daného slova. Nejen ve slově „práce“ jako procesu, očekávaného výsledku a cíle. Slovo „spolu“ je v rovině lidských zdrojů, které do tohoto významu vstupují. Když se členové jakéhokoliv týmu neztotožní s cílem, nerespektují stanovená pravidla, jsou nespolehliví, nepřijmou společnou zodpovědnost, neumí pracovat v týmu, otevřít se vzájemné důvěře, jsou příliš nerozhodní, nebo se drží vlastních stereotypů, mocenských praktik a soubojů, nemohou být pracovní parametry funkční. Problémem může být i sociální lenost, splynutí s davem, nízká motivace, ztráta osobní odpovědnosti.

Proto je někdy (zejména na začátku, nebo v krizové situaci) důležité dát lidem jasně formulovaná pravidla a následně se nebránit kritice nebo se nebát přizvat nezávislého experta (supervizora, mentora, kouče...). Jinak tyto výše popsané jevy vedou k negativní synergii týmu a různým důsledkům, v pracovní rovině pak vnímáno zejména ve smyslu efektivity a výkonu.



Zjistěte, co je to tzv. **SOCIOMAPOVÁNÍ**, kdo je autorem a k čemu se tato metoda využívá při spolupráci v týmu.



- ADAIR, J. (1993). *Jak efektivně vést druhé*. Management Press.
- BROOKS, I. (2003). *Firemní kultura: Jedinci, skupiny, organizace a jejich chování* (P. V. JUNGSMANN, Ed.). Computer Press.
- BROWN, D. (2002). *Úvod do teorií kariérního rozvoje a volby* (s. 3–23). Jossey-Bass.
- DVOŘÁKOVÁ, Z. (2004). *Slovník pojmů k řízení lidských zdrojů*. 1. Vyd (Roč. xxx). C. H. Beck.
- Encyklopedie (2018). *Sociologická encyklopedie*. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/>
- FORSYTH, P. (2009). *Jak motivovat svůj tým*. 1. Vyd. Grada.
- HORVÁTHOVÁ, P. (2008). *Týmy a týmová spolupráce*. 1. Vyd. ASPI.
- KAHANE, A. (2020). *Spolupráce s nepřítelem: Jak vyjít s lidmi, s nimiž nesouhlasíme*. přeložil H. ANTONÍNOVÁ). Portál.
- KASÍKOVÁ, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál.
- KASÍKOVÁ, H. (2005). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. AISIS.
- KOUKOLÍK, F. (2018). *Mocenská posedlost*. Vydání druhé, přepracované. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- KOZŁOWSKI, S. W. J., & ILGEN D.R. (2006). *Zvýšení efektivity pracovních skupin a týmů*. *Psychologická věda ve veřejném zájmu* 7, č (Roč. 3, s. 77–124).
- LEWIS, T. (1980). On the Uncertainty of Science. *Key Reporter*, 10.
- ŠULEŘ, O. (2002) *Zvládáte své manažerské role?: jak rozhodovat, předávat informace, organizovat a motivovat své podřízené*. Business books (Computer Press).

### 3.6.3 Synergie a skupinová dynamika



#### Úvodní citát

*Náš život nespočívá v tom, že bychom seděli na nějakém vrcholu hory a rozjímali o svém pupku. Náš život se odehrává ve světě a vzájemně se ovlivňujeme s ostatními.*

J. D. Loori

Z mnoha dnes již obligátních definic synergického efektu lze shrnout, že výsledek efektivní týmové (spolu)práce je lepší právě o tzv. synergický efekt. Nejde tedy pouze součet individuálních „výsledků“ kvalitních osobností, protože je násoben výsledkem jejich duševní činnosti a vazbami v týmu, sdílením poznání, vzájemnou pomocí, spojováním sil, silným motivačním nábojem, součinností s ostatními.

Covey (2016) přirovnává synergii týmu k jízdě autem – „jedna noha na plynu a druhá na brzdě“. Synergie tedy není o souhlasném a pouze jednotném způsobu fungování týmu, ale o jakési ideální podobě se v týmu umět doplňovat a kooperovat. Odlišnost pohledů na danou věc lze při správné komunikaci efektivně projednávat a hledat řešení vedoucí k posunu a k cíli. V efektivní komunikaci by nemělo docházet k podsouvání a tlaku na změnu názoru, je určitě důležité klást důraz na vyšší týmové cíle, ale i respektovat názory i jedinečnost každého člena týmu.

Covey říká (2016), že směřování týmu by si mělo potvrzovat odpovědi na otázky typu: *Čeho se jako tým snažíme dosáhnout? Jaké jsou naše cíle a priority? Jakým způsobem to lze řešit v našem týmu?* V týmu může docházet k napětí a narušování spolupráce, kdy ale nelze „nekompatibilní“ členy nutit, aby měnili názory, jen z důvodu, aby mohli zůstat členy týmu. Zvláště pak, mají-li pro své argumenty pádnou oporu (např. v platné legislativě a neakceptace těchto připomínek by mohla mít velice závažné dopady na celou organizaci).

Konfrontace při utváření kvalitního týmu jsou nutnými procesy skupinové dynamiky, utváření vztahů a synergie týmu. Jsou taktéž důležité pro vznik „teamspiritu“ (týmového ducha).

„Dobrý tým se projeví právě i tím, že zavčas pozná napětí, ještě než vzniknou zatvrzelé spory a z nich konflikty. A také tím, že tým přebere zodpovědnost za společnou práci.“ (Meier, 2009, s. 102)

V Covehy metafoře jízdě autem je třeba vnímat krizové situace a konflikty jako nástroje a předpoklady k následné harmonii a plynulé jízdě týmu. Ty ale nepřijmeme za vlastní, pokud společně neprojdeme „stormingem“. Je to jako kdybychom se učili řídit auto bez pochopení a vlastního vyzkoušení, k čemu je plyn a brzda.

Problém však nastává, pokud to tým zavčas nepozná a nepracuje s tím. Vede to k jeho zániku, nebo k jeho dlouhodobé synergické dysfunkčnosti, která může mít až patologický charakter plný toxických vztahů. Ty navíc na povrchu mohou vypadat, jako že se nic neděje, ale za zavřenými dveřmi se pak odehrává pomyslné peklo. To koresponduje např. s konceptem teorií her a tvorbě patologických scénářů, které popisuje Berne (1992) v rámci transakční analýzy: „Hry jsou opakující se vzorce skrytých transakcí, vedoucí ke známému a předvídatelnému výsledku, tedy k vzorcům chování, které vedou k důvěrně známým „špatným“ pocitům. Přestože si zpravidla tyto vzorce do jisté míry uvědomujeme, nejsme si vědomi psychických hnacích sil a „neukončených záležitostí“, které stojí v jejich pozadí. Hry posilují a udržují scénář jedince“ V pojetí skupinové dynamiky si zde dovoluji tedy doplnit, že se to týká

i týmu/skupiny, kterou v rámci synergie vnímám jako již výše zmíněnou sociální entitu, kterou popisuje Brooks, (2003).

V příručkách týmové spolupráce najdeme bod, že respektování názorů v týmu je důležité, zvláště jde-li o řešení situací a snahu předejít možným sankcím a rizikům při neakceptaci názoru jednotlivce, který přináší podrobné podklady a argumentaci. Tak chráníme vlastně všechny v organizaci. Potlačení jeho názoru může být ovlivněno i jen naučeným přitakáváním ostatních členů („groupthink“).

V tomto kontextu je možné hovořit také o jednom z dalších mýtů. Sociální a osobnostní kompetence jsou základem emoční inteligence, ta je pak vnímána jako základní předpoklad pro kvalitní tým, jeho synergii a tu správnou skupinovou dynamiku.

Realita v praxi však často vede k tomu, že měření a diagnostikování osobnostní a sociální kompetence se spíš výborně hodí k vyčlenění, selekci a stigmatizaci nepříjemných pracovníků, která se děje při různých Assessment Center/Development Center (AC/DC), diagnostikách týmu, typologiích osobností (MBTI, Socionika aj.). Obvykle tak rozhoduje při daných výsledcích posuzovatele vnímání zadavatele o tom, zda ten, kdo je považován za méně „sociálně kompetentního“, je týmu užitečný, nebo je třeba se ho zbavit, ve smyslu jakéhosi diagnostického důkazu. Aby to fungovalo s nějakým potenciálem růstu, musí být daný tým totiž právě v synergickém a kongruentním stavu vztahů, a natolik zralý, aby s danými výsledky efektivně a rozvojově pracoval. Jinak tyto diagnostiky mívají stejně negativní efekt jako nevhodně používané sociometrie, které jsou ne/vědomě používány ke stigmatizaci a selekci jedinců.

Jednou z nevýhod odhalení nefunkční synergie týmu je také to, že ji obvykle nepoznáme hned, ale někdy až při odchodu nebo změně týmového vedoucího, nových členů – jak píše Meier (2010), teprve tento stav (odchod či změna) může výrazně ovlivnit zaběhnuté seskupení a zbývající členové týmu pak někdy nejsou schopni pokračovat ve svých rolích při určení nového vedoucího týmu, nebo např. nedojde k bezproblémové integraci nového člena.

Konflikty v týmu jsou tedy běžné, vyvíjejí se a mají svůj smysl a význam, ale pokud se (včas) neřeší, mohou přerůst do potíží ve formě dlouhodobého negativního stavu týmu. Jedná se o různé formy otevřené či pasivní agrese, boje o moc, manipulace, narušení nebo naprosté přerušování komunikace, nárůst vzájemné ironie a sarkasmu, nedodržování předem jasně daných pravidel aj. V těchto případech je pak nutné pátrat po příčinách problémů a neodkládat jejich řešení. Z neřešených konfliktů mohou narůstat vztahové a následně i protizákonné či systematické procesy, které mohou závažným způsobem poškodit celý tým, ale zejména jednotlivce, kterého se např. určitá skupina osob snaží očerňovat, diskriminovat, nepředává mu důležité informace, snaží se ponižovat ho a jeho názory nepřímou či veřejně na poradách dehonestovat. Toto bývají pak typické znaky mobbingu, ale i bossingu, pokud se na takovém jednání podílí nadřízený pracovník. Ten navíc dokáže (ne)vědomě ovlivňovat skupinu či týmy v jejich názoru na konkrétní osobu. Ne/vědomě užívá moc a manipulace, loajalitu získává např. udělováním odměn, různých výhod, shovívavostí při porušení pravidel, které by v případě tzv. „černé ovce“ neslo zásadnější dopady a sankce.

Mobbing, bossing i staffing jsou nyní stále častěji v organizacích zmiňovány, někdy i zneužívány. Každopádně jsou stále sofistikovanější, plné intrik a velmi špatně se dokazují. Na to ovšem sehraný „tým“, mající za cíl se někoho zbavit, hřeší. Poškozuje citelně práva vyloučeného člena. Ten zásadně pociťuje změnu chování ostatních vůči němu (někdy ani neví, kdo za tím stojí a kdo ještě mluví pravdu a předává relevantní informace, a kdo ne, nedá se nikomu věřit a jeho osobnost, fyzické i duševní zdraví je zatíženo). To samozřejmě nemá vliv jen na samotného jedince, ale takový tým není již týmem.

Sice se možná navenek tak jeví, ale členové nemají stejná práva, není respektován jejich profesní úsudek a jejich znalosti při změnách v aktuální legislativě.

V rámci skupinové dynamiky (nejen k řešení konfliktů a hledání synergie) je pak samozřejmě podstatnou složkou pro fungování efektivního týmu kvalitní a adekvátní komunikace týmu a v týmu. V každé skupině dochází k interakci mezi jejími členy, ať už přímé či nepřímé. Díky tomu se rozvíjí spolupráce, a právě díky tomu mohou vznikat efektivní týmy. V každé skupině působí určité síly a protisíly, které ovlivňují dění ve skupině. Toto dění nazýváme pojmem skupinová dynamika. Jde konkrétně o množství prvků, které se navzájem ovlivňují a rozvíjejí, a to jak ve smyslu procesů, tak i ve výsledcích fungování daného týmu. Každý tým/skupina si vytváří určité cíle – kam směřuje.

Pro chápání v oblasti skupinových procesů a skupinové dynamiky rád používám definici P. Federna (následovník E. Berneho v TA), který zavedl pojem skupinové imago, blíže viz Soják (2017, s. 83–88).

Principy imaga (obrazu) skupiny poukazují nejen na různé kořeny vzdělávacích přístupů ve skupině a na to, jak a kde jsou uplatnitelné a užitečné v různých situacích pro vývoj skupiny a růst jedinců ve skupině, ale i na to, jak je důležité nehladat nějakou univerzalitu a jednotný návod pro fungování týmu a způsob spolupráce v rámci skupinové dynamiky.

Členové skupin mohou mít odlišné cíle, pro jejichž prosazení mohou vznikat podskupiny. Pro rozdílnost cílů mohou vznikat tenze nebo koheze. Proto dochází k diskusi a vznikají různé normy pomáhající dosažení stanovených cílů. Jakmile jsou vytyčeny cíle a stanoveny normy, mohou začít působit další prvky skupinové dynamiky, konkrétně vedení a řízení, motivace a stimulace. Pro povzbuzení zájmu o dosažení stanovených cílů a dodržování postupů je nutné vytvářet adekvátní stimulační prostředí. V takovém prostředí probíhá vzájemné ovlivňování, tedy interakce a komunikace na různých úrovních. Tyto prvky pak ovlivňují další oblast skupinové dynamiky, a tím je atmosféra (klíma). Atmosféru ovlivňují každodenní interakce členů skupiny, následně prvky, jako je způsob vedení skupiny, systém pozic a rolí ve skupině, které pak utvářejí strukturu skupiny. Existují formální a neformální struktury, které se mohou lišit nebo překrývat. Podle zařazení člena do struktury skupiny určujeme jeho pozici a roli. Pozice pak udává soubor jeho práv a povinností, role pak soubor určitého chování, jednání, způsoby práce, které skupina očekává. Zároveň každá skupina, jak již bylo řečeno, prochází určitou fází vývoje, která má samozřejmě také vliv na celkovou atmosféru.

Tyto jevy a jejich vzájemné působení mohou mít za následek buď soudržnost, která způsobuje příznivou atmosféru a ovlivňuje členy tak, že do skupiny chtějí patřit a utvářet společnou harmonii a synergii, nebo napětí, které má opačný účinek ve smyslu bourání žitých stereotypů. Nicméně v rámci zralého týmu má tenze stejně pozitivní efekt. Kvalita týmu, jeho vývoje a efektivní skupinové dynamiky je tedy rovnováha mezi tenzí a kohezí. Pomyslným „jazýčkem“ rovnováhy je atmosféra, viditelná a pozorovatelná směrem ven i dovnitř skupiny ve stejném týmovém duchu.

Existuje mnoho komunikačních schopností a dovedností, které lze ve skupině rozvíjet a učit se jim, ve smyslu podpory týmu a spolupráce. Jsou to např.:

- umění naslouchat a slyšet,
- umění vnímání a pozornosti,
- umění ptát se,
- umění dávat instrukce,
- umění mlčet,
- umění prosadit a přesvědčit,
- umění respektovat,

- umění porozumět,
- umění zpětné vazby,
- umění řešit konflikty,
- umění konstruktivní kritiky.

Stejně tak je mnoho strategií, co dělat, když nám efektivní komunikace nefunguje. Než se ale rozhodneme, jak nejlépe reagovat na určitý problém ve vzájemné komunikaci, musíme vědět, komu v týmu přísluší problém.

Jsou situace, ve kterých se existující problém netýká nás, ale někoho jiného, a proto naše reakce na takový problém musí být odlišná od situace, kdy se daný problém týká nás. V obou případech jsou některé strategie vhodnější jiné naopak kontraproduktivní.



Když problém v týmu náleží druhým, mohu:

- jim naslouchat – umění pozornosti, aktivního naslouchání, empatie, ...
- pomoci s hledáním alternativ k vyřešení problému – umění otázek, konstruktivní kritiky, atd.,
- nedělat nic a umožnit jim, aby si problém vyřešili sami.

Když problém náleží mně, je na mně, abych komunikoval, mám pak např. tyto možnosti:

- použít I-message (Já-sdělení) – základ umění zpětné vazby,
- požádat o aktivní vyřešení problému,
- asertivně požádat o změnu chování, které narušuje mé potřeby.

Účinná (jasná, přímá, otevřená atd.) komunikace mezi členy týmu je však víc než jen odstraňování vzniklých či vznikajících bariér. Stručně řečeno, vědí-li všichni, co se děje, mohou se podělit o radost z úspěchů týmu, ale i o starosti týkající se překážek a neúspěchů. Všichni tak mají optimální podmínky pro to, aby si vzájemně pomáhali nebo investovali víc energie, je-li to potřeba. A to pak všechno dělají jedinci v týmu dobrovolně jednoduše pro to, že sami vidí, že je to potřeba a že to má smysl. Všechny faktory efektivní komunikace pomáhají týmu zachovat soudržnost a vědomí, že k sobě patří. Jednoduše řečeno to lidi stmeluje. Vstupuje-li jedinec do takové interakce s ostatními členy týmu, zpracovává přijaté informace do svých osobních konstruktů o tom, jak by měla práce v týmu fungovat. „Každý máme vlastní soubor osobních konstruktů: miniteorií, které používáme k pochopení své každodenní životní zkušenosti.“ (Hayes, 2005, s. 51)

S efektivní komunikací v týmu také úzce souvisí jasné nastavení rolí a hranic v samotném týmu. Znat svou roli i roli ostatních v týmu nám usnadňuje a zefektivňuje samotnou (spolu)práci a plnění úkolu.

Od padesátých let minulého století se tímto tématem zabývalo již mnoho odborníků. V roce 1981 vydal pak M. Belbin svojí „revoluční“ práci, která podstatně určila směr vývoje teorií týmových rolí. Pozornost výzkumníků se v té době přesouvá zejména k myšlence pracovních týmů. Dodnes se stále používá, je různě modifikována dalšími autory, má své kritiky atd. Belbin nejdříve definoval osm týmových rolí, které ve své další publikaci (1993) doplňuje o jednu další roli. Aby mohl být tým vysoce efektivní, musí tyto role být přirozeně a vyváženě rozprostřeny mezi členy týmu. Sám Belbin považoval šest členů za nejlepší počet pro pracovní tým, a z toho vyplývá, že jeden člen může zastávat více těchto rolí.



Podle Belbinových výzkumů většinu pracovních týmů v té době tvořili lidé velmi si povahově podobní. Tyto týmy však jsou málokdy úspěšnější než týmy různorodější. Sdružení nejvýkonnějších podobných jednotlivců netvoří nejvýkonnější tým. Úspěch spolupráce spočívá ve vyváženosti, v němž se jednotlivé silné stránky daných rolí doplňují a slabiny kompenzují. Zároveň antagonisticky tyto role nabízí adekvátní tenzi. Naplňuje se tak potřebná skupinová dynamika. V průběhu výzkumů byly role rozděleny na tři oblasti – role orientované: na akci – na lidi – na myšlení. V těchto třech kategoriích se nacházejí následující role, vystihující všechny složky, které se mohou v týmu objevit: *Inovátor (Plant)*, *Vyhledávač zdrojů (Resource investigator)*, *Koordinátor (Co-ordinator)*, *Formovač (Shaper)*, *Vyhodnocovač (Monitor Evaluator)*, *Týmový pracovník (Team worker)*, *Realizátor (Implementer)*, *Kompletovač (Completer)* a *Specialista (Specialist)*. Kromě toho, že dané role mají svoje specifické rysy, tak jsou pro tým všechny tyto role stejně hodnotné. Preference, ke které pak v rámci týmu akcentujeme, neznamená ale nutně schopnost, ale definované a popsané charakteristiky vystihují to, do jaké týmové role se obvykle uchýlíme. Většina lidí preferuje dvě role (jednu více a druhou méně) (Belbin, 2012; Bělohávek, 2008; Hayes, 2005).



Zkuste si odpovědět na otázku. *Jak a dle čeho byste si v pozici lídra stavěli a vybírali svůj tým?*

Ve vztahu k osobnostně sociálnímu rozvoji, kterým naši studenti procházejí, je pro skupinovou dynamiku a její pozitivní průběh a naplňování, odhlédneme-li od výkonové roviny efektivity (spolu)práce, také podstatná rovina tzv. zdravé komunikace, které se věnoval již před dvaceti lety Z. Vybíral (2000, s. 214–219) a charakterizoval devět bodů:

### 1. Bezprostřední reakce

Jejím obsahem je neodkládat odpověď na později („až k tomu bude vhodná doba“). Projevem může být až několikahodinové či denní mlčení, využívání mlčení jako úniku z komunikace, při kterém druhý mluvčí nemá ani potuchu o tom, co si první myslí ani jak se cítí. To se naši studenti učí v rámci chápání principů a významu reflexe a zpětné vazby. V tomto duchu je však nutné upozornit, že někdy drobný časový odklad (zamyšlení, utřídění si myšlenek a podobně) může být ale také ku prospěchu věci. To vede členy v týmu např. k uvědomování si toho, kdy je ticho (jako jeden z nejdynamičtějších nástrojů skupinové dynamiky) užitečné a kdy kontraproduktivní.

### 2. Kognitivní přizpůsobení

V tomto případě nehovoříme o názorové nestálosti, ale o schopnosti se přizpůsobit podmínkám kolem nás, resp. ostatních komunikantů. Jedná se tedy o přizpůsobení slovníku i mimoslovního repertoáru ostatním. Jednoduchým příkladem může být konverzace dospělého s malým dítětem či odborníka na kvantovou fyziku s laikem na téma štěpení jádra. Do tohoto Vybíralova modelu (s.227) bychom mohli přiřadit i transakce mezi Berného ego stavy a komplementaritu či křížení interakcí. Ale v týmu se také tvoří něco jako týmový jazyk, týmový diskurz, kterému rozumí členové zejména týmu, ať už se děje ve verbální, neverbální či nonverbální rovině.

### 3. Zájem o druhého

V tomto případě hovoříme jak o zájmu o sdělení, které nám druhý posílá, tak o zájmu o komunikačního partnera jako takového, tedy ve vztahové rovině. Zdravá komunikace se pak

vyznačuje mj. přátelským pohledem i hlasem, trpělivostí, angažovaností, a to zejména díky očnímu kontaktu, přikyvování či vybízení k dalšímu pokračování. Prof. C. Trevarthen v rámci popisu tzv. teorií intersubjektivit (vzájemně interagující motivované subjekty, které jsou nakloněny vzájemnému porozumění) považuje v komunikaci za bazální vrstvu pozornost a naladění, bez kterých nelze postupovat ve zdravé komunikaci. (Trevarthen & Hubley, 1978 in H.Kennedy, 2011) Toto jsou pak principy směřující k umění aktivního naslouchání a empatie, a také pochopení různých úrovní naslouchání v komunikaci (např. teorie Schulz von Thun, 2005)

#### 4. *Reciprocita*

Jedná se o princip vzájemnosti, tedy možnost (časovou i prostorovou) vyjádřit se během konverzace stejnou měrou. Fakticky se nemusí jednat o striktní dodržování časových intervalů (jak známe např. z prezidentských debat), ale o možnost, tedy příležitost i pro pasivnějšího komunikátora se projevit. V rámci skupinové dynamiky se tak učí naši studenti, co to znamená komunikační prostor ve skupině a jak s ním efektivně zacházet. Reciprocita je základem pro zdravý dialog, můžeme ji označit za jakýsi princip vzájemnosti a harmonie, neutváření komunikačních bloků, které snižují ochotu ke komunikaci a zvyšují riziko nedorozumění a konfliktu.

#### 5. *Humor*

Využití humoru v konverzaci tak, aby nám neškodil, vyžaduje určitou míru taktu a stupně sociální inteligence. Velmi snadno totiž může humor vyznít nevhodně, šibeničně, černě či vulgárně. Na druhou stranu humorné momenty v komunikaci napomáhají fixovat jak obsah sdělení, tak podporovat vztah mezi komunikujícími. Humor je bezesporu důležitý nástroj skupinové dynamiky a každý jedinec ho přináší do týmu primárně ze své rodiny a komunikačních strategií v ní. Málokdo si např. uvědomuje, že sarkasmus patří mezi komunikační formy násilí. Zároveň bez humoru tým strádá zejména ve smyslu funkční atmosféry. „Smysl pro humor – umožňující nadhled, odlehčení i překonávání některých komunikačně-vztahových „zádrhelů“ – je právem považován za nezbytnou součást vybavení kvalitního komunikátora.“ (Plaňava, 2005)

#### 6. *Tříkrát ne*

*„Není dobré zahrnout druhé(ho) nadbytkem požadavků.“, „Není dobré zahrnovat druhé(ho) přílišnou kritikou.“, „Třetí „ne“ platí vyjadřování zklamání.“ (s. 229–230).* Tato teorie se zaměřuje na přílišné zahrnování druhého požadavky, přílišnou kritikou a projevy zklamání. Ve všech třech případech platí, že nadbytek způsobuje u člověka spíše únikové a vyhýbavé tendence než efektivní zpracování, proto je vhodné je dávkovat všechny postupně a přiměřeně. V týmu nejde jen o to stanovit si komunikační normy a pravidla „stop, tabu aj.“, ale často je to o uvědomění roviny respektu, také jde o aktivní chápání umění dotazování, aj.

#### 7. *Podpora vývoje a flexibility*

Každá zdravá komunikace by se měla vyznačovat svojí „otevřeností“, tedy možnostmi na komunikaci kdykoliv navázat i neuzavírat perspektivy, které z konverzace plynou. Nezbytné je proto při komunikaci využívat toleranci, empatii a brát ohled na koevoluci neboli vznikající symbiózu jedinců v týmu a utváření synergie týmu. Umění otevřené komunikace se však opět váže na vývojovou zralost týmu. Jiný typ otevřenosti je v kohezi, která je jiná při vzniku týmu a jiná, když si tým projde fází

stormingu, po níž si jedinci dokáží říci otevřeně i nepříjemné věci, protože je pro to již vytvořené bezpečné prostředí.

### 8. Konzistence interakcí

V tomto případě má Vybíral na mysli schopnost odhalit, zda pozitivní dojem, kterým na nás komunikační partner působí, je stálý. Tedy zda po naší příjemné konverzaci o nás neuvádí zkreslené informace, nepomlouvá nás či jinak ponižuje. J. Křivohlavý (1986) řadí tento bod mezi přirozené snahy v našem jednání. Lidé se obvykle snaží v interakcích chovat konzistentně, tedy obdobně tomu, jak se chovali předtím. Pokud tedy nehrajeme nějakou hru, či je náš tým v ne-synergickém stavu, snažíme se nevybočit a ve smyslu svých potřeb a potřeb týmu pracujeme na své čitelnosti, která by zároveň napomáhala budovat důvěru v týmu.

### 9. Katarze

Vybíral (s.230) tento pojem vnímá ve více rovinách, zejména pak jako potřebu především tehdy, když dojde ke konfliktní či kolizní situaci. K uvolnění může dojít pouhým shrnutím, dohodou, zároveň i v rámci silných emocí. Jedna z vysokých met, které se můžeme v týmu naučit ve smyslu vnitřního uvolnění a svobody je pak odpuštění. (*Invictus – Nelson Mandela*)



Zhlédněte film *Invictus* a zkuste si odpovědět na otázku. Proč dokázal Nelson Mandela odpustit svým věznilům a popřemýšlejte, jak byste toho mohli využít ve svém profesním životě.

V rámci skupinové dynamiky tyto body vedou k umění pozitivní a asertivní komunikace, které patří mezi formy zdravé komunikace.

Skupinová dynamika je tedy souhrnem skupinového dění a interakcí ve skupině. Jejimi jevy už se zabýval K. Lewin, když založil v roce 1945 výzkumné centrum skupinové dynamiky. Lewin se snažil formulovat svou teorii původně k vysvětlení chování jednotlivce, nicméně tak ovlivnil zejména základy zkoumání oblasti skupinové dynamiky. Na dynamiku skupiny mají určující vliv nejen členové skupiny, ale také další prvky skupinové dynamiky, jako jsou:

1. struktura skupiny,
2. identita skupiny,
3. skupinová koheze a tenze,
4. atmosféra,
5. normy skupiny,
6. cíle skupiny,
7. tvorba podskupin,
8. osobnost lídra aj., blíže viz (Kolařík, 2006; Soják, 2014)

Skupinová dynamika má své zákonitosti, ale je zároveň vždy jedinečná v každém unikátním týmu, stejně jako jsou jedineční lidé, kteří se v týmu vyskytují.



- KENNEDY, H., & LANDOR, M. a TODD, L. (2011). *Video interaction guidance: A relationship-based intervention to promote attunement, empathy, and wellbeing*. Jessica Kingsley Publishers.
- KOLAŘÍK, M. (2006). *Interakční psychologický výcvik*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (1986). *Jak si navzájem lépe porozumíme* (1. vyd). Svoboda.
- MEIER, R. (2009). *Úspěšná práce s týmem: 25 pravidel pro vedoucí týmu a členy týmu*. Grada.
- PLAŇAVA, I. (2005). *Průvodce mezilidskou komunikací: Přístupy—Dovednosti—Poruchy*. Grada.
- SOJÁK, P. a kol. (2014). *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů aneb (ne)vaříme z vody*. Masarykova univerzita.
- SOJÁK, P. (2017). *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzducholod'*. Grada.
- ŠTIKAR, J. (1996). *Základy psychologie práce a organizace*. Karolinum.
- THUN, SCHULZ VON (2005). *Jak spolu komunikujeme?: Překonávání nesnází při dorozumívání*. Grada.
- VYBÍRAL, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Portál.
- VYTLAČIL, M., & MAŠÍN, I. (1998). *Týmová společnost: Podnik v globálním prostředí*.

### 3.6.4 Závěr a literatura

Cílem této kapitoly nebylo nabídnout vám celkový přehled a vyčerpávajících popis a charakteristiku vybraných čtyř pojmů – tým, spolupráce, synergie a skupinová dynamika – avizovaných v úvodu. Cílem bylo nahlédnout na ně vedle již mnoha popisovaných definic optikou úvah, kterými (obvykle v ústní podobě) při reflexích a supervizích doprovázíme naše studenty při jejich praktických nácvicích fungování v různých týmech třeba ve chvílích, kdy naplňují svou praktickou zkušenost např. přípravou a realizací projektů v oblasti sociální pedagogiky a volného času, případně když přímo „profesně vyrůstají“ v rámci tzv. výcvikových skupin zaměřených na přípravu a rozvoj osobnostně sociálních kompetencí. Těmi pak cíleně procházejí v rámci bakalářského studia po dobu tří semestrů v návaznosti na další specifické kurzy a semináře. Snažíme se v tomto ohledu zachovávat pro ně tzv. model SIN (sebepoznání, interakce, nácvik), ideálně nejdříve v bezpečí jejich studijní skupiny, následně pak i mimo ni. Zde si ověřují svou profesní zdatnost v realitě různých sociálních prostředí, do kterých se vydávají a zažívají různé situace na individuální či týmové bázi.

V jedné kapitole nemůžeme postihnout všechny pojmy a jevy vztahující se k fungování, rozvoji týmů a týmové spolupráce. Ale pokusili jsem se nabídnout a stručně objasnit několik ne tak často zmiňovaných. Také nám šlo o bližší přiblížení některých (někdy uměle navozených) mýtů. Upozornili jsme také na některá nebezpečí v týmové spolupráci, když se setkáváme s předsudky a manipulativními praktikami, které mnohdy nemusí být hned viditelné.

Z našeho pohledu je práce s lidským faktorem nejen v týmu obohacující a krásná. Má však i svá úskalí a stinné stránky. Nikdo nejsme naprosto ideálními typy, každý jedinec disponuje určitými typickými rysy, které jsou mu dány anebo v procesu socializace získány a následně více či méně uplatňovány i při

týmové (spolu)práci. Každopádně i do budoucna se nám v procesech týmové spolupráce otevírají nové perspektivy a pohledy nejen na sebe, na druhé ale i různá sociální a profesní prostředí.



## Seznam použité a doporučené literatury

- ADAIR, J. (1993). *Jak efektivně vést druhé*. Management Press.
- BEDRNOVÁ, E., & NOVÝ, I. (2007). *Psychologie a sociologie řízení (3., rozš. A dopl. Vyd.* Management Press.
- BELBIN, M. (2012). *Týmové role v práci*. Wolters Kluwer Česká republika.
- BĚLOHLÁVEK F. (2008). *Jak vést svůj tým*. Grada.
- BROOKS, I. (2003). *Firemní kultura: Jedinci, skupiny, organizace a jejich chování* (P. V. JUNGSMANN, Ed.). Computer Press.
- BROWN, D. (2002). *Úvod do teorií kariérního rozvoje a volby* (s. 3–23). Jossey-Bass.
- COVEY, S. R. (2016). *7 návyků skutečně efektivních lidí: Zásady osobního rozvoje, které změni váš život. 3. rozšířené vydání. Přeložil Aleš LISA*.
- COVEY, S. R., WHITMAN B. a ENGLAND, B.. (2010). *Jak dosahovat předvídatelných výsledků v nepředvídatelných časech*. Management Press.
- DĚDINA, J., & ODCHÁZEL, J. (2007). *Management a moderní organizování firmy*. vyd. Grada Publishing a.s.
- DVOŘÁKOVÁ, Z. (2004). *Slovník pojmů k řízení lidských zdrojů. 1. Vyd* (Roč. xxx). C. H. Beck.
- encyklopedie, S. (2018). *Sociologická encyklopedie*. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/>
- FORSYTH, P. (2009). *Jak motivovat svůj tým. 1. Vyd.* Grada.
- HAYES, N. (2005). *Psychologie týmové práce: Strategie efektivního vedení týmů*. Portál.
- HORVÁTHOVÁ, P. (2008). *Týmy a týmová spolupráce. 1. Vyd.* ASPI.
- KAHANE, A. (2020). *Spolupráce s nepřítelem: Jak vyjít s lidmi, s nimiž nesouhlasíme*. přeložil H. ANTONÍNOVÁ). Portál.
- KASÍKOVÁ, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál.
- KASÍKOVÁ, H. (2005). *Učíme (se) spoluprací spoluprací*. AISIS.
- KATZENBACH, J. R., & SMITH, D. K. (1993). The Discipline of Teams. *Harvard Business Review*, 162, 171.
- KENNEDY, H., & LANDOR, M. a TODD, L. (2011). *Video interaction guidance: A relationship-based intervention to promote attunement, empathy, and wellbeing*. Jessica Kingsley Publishers.
- KOLAŘÍK, M. (2006). *Interakční psychologický výcvik*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- KOUKOLÍK, F. (2018). *Mocenská posedlost. Vydání druhé, přepracované*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- KOZŁOWSKI, S. W. J., & ILGEN D.R. (2006). *Zvýšení efektivity pracovních skupin a týmů. Psychologická věda ve veřejném zájmu* 7, č (Roč. 3, s. 77–124).
- KŘIVOHLAVÝ, J. (1986). *Jak si navzájem lépe porozumíme* (1. vyd). Svoboda.

- LEWIS, T. (1980). On the Uncertainty of Science. *Key Reporter*, 10.
- LIESSMANN, K. P. T. nevzdělanosti. (2008). *Omyly společnosti vědění*. Academia. Praha.
- MEIER, R. (2009). *Úspěšná práce s týmem: 25 pravidel pro vedoucí týmu a členy týmu*. Grada.
- PLAMÍNEK, J. (2002). *Vedení lidí, týmů a firem: Praktický atlas managementu* (1. vyd). Grada Publishing.
- PLAŇAVA, I. (2005). *Průvodce mezilidskou komunikací: Přístupy—Dovednosti—Poruchy*. Grada.
- SOJÁK, P. a kol. (2014). *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů aneb (ne)vaříme z vody*. Masarykova univerzita.
- SOJÁK, P. (2017). *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzducholod'*. Grada.
- ŠTIKAR, J. (1996). *Základy psychologie práce a organizace*. Karolinum.
- ŠULEŘ, O. (2002) *Zvládáte své manažerské role?: jak rozhodovat, předávat informace, organizovat a motivovat své podřízené*. Business books (Computer Press).
- THUN, SCHULZ VON (2005). *Jak spolu komunikujeme?: Překonávání nesnází při dorozumívání*. Grada.
- VYBÍRAL, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Portál.
- VYTLAČIL, M., & MAŠÍN, I. (1998). *Týmová společnost: Podnik v globálním prostředí*.

## 3.7 Zpětná vazba, reflexe a hodnocení

Petr Soják



### Časová náročnost

Čas potřebný ke studiu je 60 minut. Opakování a vypracování úkolů 45 minut.



### Výstupy učení

Na konci této kapitoly budete umět popsat a vysvětlit základní významy, principy a charakteristiku tři pojmů, a to: Reflexe, zpětná vazba a hodnocení. Výklad těchto pojmů je zaměřen na souvislosti s oblastí pedagogiky volného času a zkušenostního učení.



### Úvodní citát

*„Lidská společnost je v podstatě síť vztahů mezi lidmi. Když si ji představíme jako rybářskou síť, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi. Ale co to vlastně je, toto lanová v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace.“*

Argyle a Trowel, 1979 in Vybiral, 2009, s. 25

### 3.7.1 Úvodem

Je mnoho oblastí v lidské interakci, potažmo komunikaci, které lze rozvíjet – umění naslouchání, vnímání, pozornosti, ptaní se, dávání instrukcí, mlčení, argumentace, vyjednávání, řešení konfliktů, dávání a přijímání konstruktivní kritiky, respektování atd. Patří sem i téma umění zpětné vazby a reflexe, které je nedílnou součástí každé efektivní komunikace ať už na osobní či profesní úrovni. Díky kvalitně naučené zpětné vazbě a reflexi v komunikaci je možné vědomě např. ovlivňovat a korigovat směr rozhovoru a naplnit jeho cíl. Každý máme různé intuitivní schopnosti zpětné vazby a sebereflexe. Ale tato kvalita je jiná, když se jedná o nevědomý proces, anebo když se jí přímo profesně věnujeme a snažíme se v ní rozvíjet a zefektivňovat.

Naši studující procházejí vcelku „intenzivní kúrou“ v uvědomování si toho, co tyto dva pojmy v komunikaci znamenají, a to nejen ve smyslu profesní přípravy, ale i osobnostního a sociálního rozvoje. Zaměřujeme se na to primárně v procesech skupinové práce, ať už v rámci cílených předmětů, jako je např. třísemestrální osobnostní a sociální příprava, ale dále i ve všech předmětech a kurzech zaměřených na PVČ a zážitkovou pedagogiku, či v dalších dílčích oblastech, jako je např. nenásilná komunikace, učení se v kruhu, leadership, supervize, terapeutické metody, reflexe praxí aj. Takže slova jako „socped kolečko“, reflexe, zpětná vazba, skupinová dynamika, práce s tichem, aj. se čas od času stanou na chvíli „nenáviděnými“ pojmy, než se k těmto slovům opět studující vrátí ve

smyslu pochopení významu a podstaty pro potřeby profesního i osobního růstu a připravenosti na práci v pomáhajících profesích, kam pak většina z nich míří.

Tuto kapitolu nabízíme k možnému utřídění a pochopení významu zpětné vazby a reflexe pro následnou práci s klienty v pomáhajících profesích, tak jak ji nabízíme našim studujícím. Měla by vést k uvědomění a uspořádání jejího rozsahu a dopadu na profesní či osobní vztahy. Pohlížíme na to z úhlu, jak vedeme naše studující v rámci předmětů, kde se zpětnou vazbou (dále jen ZV) a reflexí budou případně pracovat jako s účelným a užitečným nástrojem jejich profesního i osobního rozvoje v komunikaci.

Komunikací a pojmy týkajícími se tématu komunikace se zabývalo již mnoho autorů. Zde tedy nebudeme dělat výčet mnoha definic a pojetí. Na úvod jen vybíráme ty, které vnímáme jako podstatné a adresné k pojetí a pochopení tématu ZV a reflexe.

Můžeme se opřít např. o Lasswella, který popsal komunikační situaci prostřednictvím modelu založeného na kladení otázek: (Lasswell, 1948 In Leško, 2008, s. 9)



- LEŠKO, L. (2008). *Náhled do sociální komunikace*. Tribun EU.
- VYBÍRAL, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Vyd, 2.

- Kdo (komunikuje)? Komunikátor;
- Co (říká)? Komuniké (= sdělení);
- Komu (to říká)? Komunikantovi;
- Čím? Druh komunikace (=komunikační jazyk);
- Prostřednictvím jakého média? (např.) řeč;
- S jakým úmyslem? (např.) motivace;
- S jakým účinkem? (např.) změna názoru.

Dle Vebera (Veber, 2000, s. 196) rozlišujeme tři roviny sdělování:

1. verbální vyjadřování – prostřednictvím vět (nikoli slov vyřčených bez kontextu),
2. neverbální vyjadřování – mimika, gestika, proxemika, postoj těla, hlasitost řeč, aj.,
3. činy – musí být v souladu s verbálními i neverbálními projevy.

Veber dále rozlišuje tři roviny naslouchání (Veber, 2000, s. 197):

1. „naslouchání ušima“ – věcný obsah sdělení, další projevy řeči (tón hlasu, rychlost mluvy),
2. „naslouchání očima“ – všimnout si výrazů v obličeji, pohledů, reakcí, postojů atd.,
3. „naslouchání srdcem“ – empatie, schopnost „číst mezi řádky“ i to, co se druhý snaží zakrýt slovy, nebo sdělit v jakési „metarovině“ významu.

Těmito nabídnutými definicemi směřujeme k tomu, „*jestliže existuje nějaké tajemství úspěchu, pak spočívá ve schopnosti postavit se na místo druhého a vidět všechno jak svýma, tak i jeho očima.*“ Henry Ford (in Veber, 2000, s. 195)





- VEBER, J. (2000). *Management: Základy, prosperita, globalizace*. Management Press.



Sdělte několikrát někomu větu „*Jste zajímavý člověk*“ a použijte vždy různou formu sdělení na verbální a neverbální : *Co vám vadí a co je vaše potřeba, co byste potřebovali jinak.*

Při nácviku ZV a reflexí se snažíme vést studující k tomu, že by se měli zamýšlet nad tím, proč nám člověk říká to, co nám říká. Zároveň by si měli v rámci rozvoje umění sebereflexe uvědomovat, co s nimi daná informace dělá, jak na ni reagují a jak jí rozumí. Komunikace je součástí interakce a je součástí našeho chování a jednání, myšlení i prožívání. *V kterékoli situaci naše chování odráží to, jak jsme schopni uspokojit své potřeby.* (A. Adler in Kratochvíl, 2004) Na cokoliv, co lidé vysílají jako informace, se lze v tomto pojetí dívat jako na nějakou potřebu, a to nejen v tom, co říkáme a sdělujeme, ale i v tom, co slyšíme, nebo chceme slyšet. To je popsáno např. v dnes již mnohokrát citovaném modelu (Shulz von Thun, 2005) „**teorie čtyř uší**“.

- **Věcné ucho** slyší sdělení přesně tak, jak bylo řečeno, tedy v jeho čistě obsahové, informační a věcné rovině. *Posluchač reaguje na obsahovou informační rovinu. („Jak mám rozumět tomu, co mi zdroj říká?“)*
- **Sebeprojektivní ucho** slyší sdělení jako výpověď o osobě zdroje dané informace. Jakmile něco sdělujeme za sebe samotné, říkáme tím vždy i něco o sobě. *Posluchač reaguje na sebeprojektivní zdroj. („Co je to za člověka? Co s ním je?“)*
- **Výzvné ucho** slyší sdělení jako výzvu k nějaké činnosti, jako pobídku k aktivitě. Účelem téměř každého sdělení je nějak zapůsobit na příjemce – a toto působení směřuje k výzvnému uchu. *Posluchač reaguje na výzvnou rovinu sdělení. („Co mám na základě jeho sdělení dělat, myslet, cítit?“)*
- **Vztahové ucho** slyší sdělení jako výpověď o vztahu mezi zdrojem a příjemcem. Tato stránka sdělení se nejčastěji projevuje ve zvoleném způsobu formulování, tónu řeči a dalších mimořechových signálech. *Posluchač reaguje na vztahovou rovinu sdělení. („Jak to se mnou mluví? Za koho mě má? Co si o mě myslí?“)*



Vymyslete si vlastní příklad sdělení nějaké věty a zkuste promyslet, jak by to posluchač mohl vnímat a slyšet ve smyslu těchto čtyř uší.

Ve vztahu k našemu tématu reflexe a ZV mimo tato zjištění Thun (2005) také popisuje, že tendence v umění naslouchání vycházejí z toho, jak v danou chvíli slyšíme a nasloucháme, respektive umíme naslouchat, případně zda si uvědomujeme to, na jaké úrovni nasloucháme a co slyšíme. To lze sledovat na sobě, ale můžeme to vidět i na reakcích druhých, kteří (ne)vědomě na náš způsob naslouchání také nějak reagují:

1. **Kosmetické naslouchání** – „naslouchání televizních moderátorů“ politických pořadů, diskusí, kteří se ptají stále dokola na totéž, nebo se zeptají na něco bez návaznosti na přechodí odpověď. Typickým prvkem je v tuto chvíli časté užívání tzv. uzavřené odpovědi (stále dokola monotónně přijímáme sdělení druhých). Jde tedy o stav, kdy slyšíme, ale neposloucháme, i když možná na první dojem nesouladného přikyvování naznačujeme druhému, že rozumíme tomu, co říká. Proč ale neslyšíme, souvisí s tím, že v danou chvíli více myslíme na své obsahy, které chceme/potřebujeme sdělit, než abychom reálně vnímali toho druhého a to, co nám sděluje.
2. **Konverzační naslouchání** – „odskakujeme ke svým myšlenkám a příběhům“. Některými zpětnovazebními prvky přijímáme a odpovídáme, ale jsme více inspirováni rozhovorem/slovem, abychom reagovali našimi příběhy a vraceli se se ke svým tématům. Ležérně tomu říkáme „cukrárenská empatická psychologie“ – chvilku podporuji, pak „překliknutí“ do mého života a rozvíjím obsah sdělení svými příběhy a obsahy. Někteří jedinci takto zvládnou mluvit i o několika příbězích najednou, ale reálně si vlastně nenaslouchají, i když to na první dojem vypadá tak, že slyší a navzájem si naslouchají.
3. **Aktivní naslouchání** – poté, co jedinec, se kterým mluvíme, sdílí svůj příběh/sdělení a ukončuje nějaký obsahový celek, kterému nasloucháme, tak zůstáváme u něj a doptáváme se na jeho příběh/sdělení, nepřinášíme vlastní zážitky, příběhy, návaznosti. Jsme pozorností u tématu, které s námi sdílí daný jedinec. Slyšíme, co řekl, a snažíme se, pokud je třeba, aby pokračoval, rozvíjet, aby řekl více, nebo se doptáváme apod. Někdy ale mylně zaměňujeme tuto formu naslouchání za empatii. Toto ale ještě stále empatie není, neboť se (ne)vědomě věnujeme obsahu sdělení pouze v úrovni tzv. věcného ucha.
4. **Hluboké (empatické) naslouchání** – „slyšíme i to, co druhý neříká verbálně“. V hloubkovém naslouchání jsme schopni reflektovat i emoce, potřeby, vztahy, „metavýznamy“ sdělení atd. Pro hluboké naslouchání je typické málo otázek. Měly by být ještě delší monology. Jako naslouchající propojujeme věci, které byly třeba i v čase odlišné, ale druhý je tam měl právě v podobě „nevyřčených“ emocí. Vědomě sledujeme a vnímáme, co se u člověka děje (vč. fyzických signálů) na neverbální i nonverbální úrovni. Zároveň si uvědomuje, co prožíváme my sami u toho, když reagujeme na to, co slyšíme, a vědomě dokážeme oddělit naše vlastní obsahy myslí vedle toho, co druhý sděluje. Zároveň nám pojmenování emocí, pocitů, myšlenek našich a druhého umožňuje víc žít to, co si přeji nebo to, co sděluje ten druhý.



- THUN, SCHULZ VON (2005). *Jak spolu komunikujeme?: Překonávání nesnází při dorozumívání*. Grada.



Zkuste někomu naslouchat tak, abyste vnímali jen jeho a pokuste se porozumět, co u toho zrovna prožívá.

Specifickým druhem naslouchání je pak odlišení reflektivního a empatického naslouchání. Jako první jej popsal Carl Rogers. Posлуhač u něj musí odložit vlastní pocity a vcítit se do postojů, motivací, prožitků atd. mluvčího. Tento způsob naslouchání má tři fáze (Mikuláščík, 2010, s. 92):

1. identifikovat emoce,
2. vyslechnout všechna fakta se snahou porozumět souvislostem,
3. nechat druhého vyřešit svůj problém.

Ideální je učit se tyto záležitosti právě prožitkově, proto volíme v rámci studia pro studenty také učení se pomocí principů zkušenostního učení. Prostřednictvím naučení se reflexi vlastních prožitků skrze tzv. reflektovanou zkušenost vede cesta k pochopení této odlišnosti. V rámci terapie se těmto odlišnostem učíme také skrze různé metody – Pacing, v překladu reflektivního jazyka znamená "držet krok", druhá Leading v překladu znamená "vést". Jedná se o umění a pochopení principů zrcadlení postoje, mimiky, tónu hlasu a gestikulace toho druhého. Následným stupněm je pak umění vedení (nikoliv řízení), které je pro pomáhající profese zásadní. Plaňava (1992) dělí zpětnou vazbu na čtyři úrovně:

- chápající, pozitivní („Rozumím tomu, co říkáš, přijímám tvoje slova a myšlenky.“),
- chápající, neutrální („Rozumím tomu, co říkáš, ale v této chvíli nevím, zda s tebou souhlasím.“),
- chápající, negativní („Myslím, že ti rozumím, mám však jisté pochyby.“),
- nechápající, a tudíž vyžadující zpřesnění, lepší vysvětlení („Nevím, jestli jsem tomu, co říkáš, dobře rozuměl.“).



- MIKULÁŠTÍK, M. (2010). Komunikační dovednosti v praxi. In 2., dopl. A přeprac. Vyd. Grada.
- PLAŇAVA, I. (1992). *Jak (to) spolu mluvíme: Psychologie dorozumívání i nedorozumění mezi lidmi*. Masarykova univerzita.

### 3.7.2 Zpětná vazba a reflexe neznamená totéž

Reflexe a zpětná vazba jsou dva klíčové pojmy, které hrají zásadní roli v procesu učení, osobního a sociálního rozvoje. Nicméně, reflexe a zpětná vazba se liší ve svém zaměření, cíli, přístupu a způsobu, jakým ovlivňují učení a růst jedince.

Můžeme reflektovat (ve smyslu skupinových procesů, duálních či individuálního forem sdílení) naše prožitky, emoce, myšlenky, názory, jednání atd., a tím nabízet druhému vlastně určitou (naši specifickou) zpětnou vazbu, kterou on pak nějak přijímá a akcentuje.

Umění reflexe a zpětné vazby mohou být určitě užitečné, pokud se v životě snažíme zlepšit či rozvíjet na nějaké úrovni osobnostních a sociálních kompetencí. Nejedná se čistě jen o komunikační/interakční „nástroj“, dovednost, kterou zdokonalujeme bez návaznosti na celistvé pojetí naší osobnosti. Vždy se totiž budeme pohybovat ve všech složkách naší osobnosti – myšlení, chování, emocionalita, stejně tak i v rovině vztahu k sobě, k druhým, k profesi.

**Zpětná vazba** od druhých nám může poskytnout informace o tom, jak se chováme a jaké signály vysíláme našemu okolí, a to díky tomu, že nám nějak odpoví ze svého úhlu pohledu, chápání, reakce, aj. To však ještě nemusí znamenat, že takoví jsme, nebo že nás daný jedinec hodnotí. Bohužel dlouhodobá „masáž“ zejména školního prostředí, ve kterém vyrůstáme a kde nás stále někdo za něco hodnotí, nám tuto schopnost přijímání zpětné vazby snižuje, a následně neumíme rovinu hodnocení

a zpětné vazby odlišit. Velmi často se to děje právě proto, že ji principiálně vztahujeme na sebe (respektive naše ego), nikoliv na naše projevy chování a reprodukované myšlenky.

A stejně tak je to i obráceně, zpětnou vazbu vnímáme jako nástroj k hodnocení, kterým říkáme druhým, aby se kvůli tomu nějak měnili, zlepšili, ... Ale to není podstatou zpětné vazby. Zpětná vazba v ryzí podobě = reakce, popis toho, co se s námi děje, jak a co na nás působí, co u toho my prožíváme, protože v životě zodpovídáme pouze za své chování a jednání, nikoliv za reakce a chápání druhých. Na druhou stranu důležité je umět slyšet ve významu toho, co, jak a proč nám druhý sděluje.

Samozřejmě si můžeme druhým tzv. říci o zpětnou vazbu, která nám může pomoci porozumět tomu, jaké chování je nejúčinnější při dosahování našich cílů, nebo pro efektivní vyjednávání, či hledání dohod, argumentace atd. Důležité je umět ji přijmout jako zpětnou vazbu, nikoliv jako hodnocení.

Zpětná vazba nám totiž poskytuje to, jak nás druzí vnímají ve chvíli, kdy (ne)projevujeme nějaké naše emoce, nebo jak slyší (následně si interpretují) to, o čem a jak my (s nimi) mluvíme, což ještě nemusí být rovno tomu, jak (o tom) my přemýšlíme, nebo tomu, co zrovna požíváme.

A zde je právě ta tenká hranice mezi chápáním toho, co je hodnocení druhého, a toho, že mu tzv. dáváme zpětnou vazbu.

Zároveň je důležité si uvědomit, že hodnocení a zpětná vazba mohou být vzájemně propojené. Hodnocení může poskytovat základ pro zpětnou vazbu, ze které lze odvodit konkrétní doporučení a rady pro zlepšení. Zpětná vazba může zase sloužit jako informace, která pomáhá v procesu hodnocení a rozhodování o našem dalším postupu.

Celkově vzato, rozlišení mezi zpětnou vazbou a hodnocením v běžné komunikaci je často založeno na specifičnosti informací, jazyce a (ne)přítomnosti doporučení/rad, ať už vyžádaných či nikoliv.

**Reflexe** je proces aktivního a systematického zkoumání zejména vlastních myšlenek, emocí, zkušeností a jednání. Jedná se o hlubokou introspekci, která nám umožňuje lépe porozumět sobě samým a svému jednání. Reflexe se zaměřuje na analyzování aktuálních či minulých událostí a jejich dopadu na naše myšlení a chování. Klíčovým aspektem reflexe je schopnost objektivně nahlédnout skrze subjektivní vnímání sebe sama a zhodnotit/posoudit své jednání, prožívání a myšlení a identifikovat náš stav a případně oblasti, ve kterých je možné se rozvíjet, zlepšovat nebo stabilizovat a umět se v nich orientovat.

Umění reflexe nám umožní se kvalitněji podívat na naše myšlenky a emoce a rozeznat možné vzorce chování, které mohou být užitečné či kontraproduktivní. Můžeme se např. lépe naučit, jak si řídit své projevy emocí. Nikoliv však tzv. ovládat emoce, protože ty nám vždy signalizují stav našeho aktuálního bytí a žití. A pouze když změníme, upravíme své kognitivní či konativní procesy, můžeme vnímat nějakou změnu i na emocionální úrovni. Teprve až něco změním (ať už myšlení/dělání/chování), změní se můj pocit / má emoce. Ale reálně nemůžu prožívat emoci radosti, když v danou chvíli nemám uspokojenou svou potřebu radosti.



Zkuste vlastními slovy definovat rozdíl mezi **zpětnou vazbou** a **reflexí**.

Zároveň ale někdy velmi (ne)efektivně dokážeme v projevu emocí tuto reálně prožívanou emoci překrýt, zakrýt, tak aby si druzí mysleli a vnímali něco jiného. Základní projevy emoce poznáme, ale příčina projevu emoce může být rozdílná = **Othellova chyba**<sup>14</sup>. Pokud však dokážeme právě na sobě či druhých detekovat to, co je tou reálnou emoci, ať už je projevována jakkoliv, naplňujeme rovinu umění empatie k sobě či druhým, jinými slovy naplňujeme schopnost sebe/reflexe.



Vyzkoušejte si na tomto webovém portále, jak dokážete číst emoce:  
<https://mazuzu.com/microexpressions/>

To vše jinými slovy znamená, že kvalita sdělované zpětné vazby komunikátorem a reflexe příjemcem je odvislá právě od míry kongruentního vztahu<sup>15</sup> mezi nimi. To je v komunikaci věc jisté dávky vrozené schopnosti sebereflexe, ale zejména pak tréninku, sbírání zkušeností a nácviku v intrapersonální, interpersonální rovině při mnoha hodinách reflektivních sezeních, sebezkušenostních výcvicích. Jedinec si prochází mnoha fázemi chápání, odporu, nelibostí, rozporuplností, váhání, konfliktů, ladění a jako vše v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje se jedná o celoživotní proces, spojení s jistou dávkou sebevědomí, zodpovědnosti a pokory.

K tomu všemu se v rámci možného času a (ne)formálnímu způsobu vzdělávání snažíme naše studující vést, přičemž je logické, že každý jedinec se v rámci (nejen) studia dostane do jiné úrovně chápání a pochopení toho, jak vnímat a rozumět ZV a reflexi. Jsou jedinci, kteří zůstávají i po studiu u popisného jazyka, zároveň se někteří studující dostávají i do jiné úrovně chápání sdělovaného obsahu, někdy až na úroveň schopnosti empatického naslouchání. Pak je také samozřejmě na nich, do jaké míry se v této věci jsou ochotní dále zlepšovat a učit se i přes zmíněné fáze vlastního odporu.

---

<sup>14</sup> Othellova chyba je pojmenována P. Ekmanem (2009) po postavě ze Shakespearova dramatu "Othello". Princip Othellovy chyby v komunikaci se týká nesprávné interpretace nebo špatného porozumění informacím v důsledku nedostatku důvěry nebo předsudků. Tato chyba v komunikaci vychází z přesvědčení, že jednotlivec dělá chyby v interpretaci informací kvůli nedostatečnému porozumění nebo špatnému zpracování těchto informací. Nicméně Othellova chyba se odlišuje tím, že vzniká v důsledku vnějších vlivů, jako jsou předsudky, podezření nebo nedůvěra v danou osobu. Jedním z nejznámějších příkladů Othellovy chyby je situace, ve které Othello nesprávně interpretuje informace, které mu podal zrádný Jago. Jago klamně tvrdí, že Othellova manželka Desdemona je nevěrná. Othello, který je již předem podezřívavý a má předsudky vůči Desdemoně, přijímá tuto informaci bez dostatečného ověření a důkladného zvážení. Jeho nedůvěra v Desdemonu a jeho předsudky vůči ní nakonec vedou k tragickým důsledkům. Princip Othellovy chyby poukazuje na to, že lidská mysl je náchylná k chybám ve vnímání a interpretaci informací, zejména pokud jsou přítomny emoce, předsudky nebo nedostatek důvěry, či schopnosti naladění, napojení, pozornosti. Tento princip upozorňuje na důležitost kritického myšlení, ověřování faktů a zvažování více perspektiv předtím, než dospějeme k závěrům nebo jednáme na základě informací, které obdržíme.

<sup>15</sup> Kongruence = opravdovost, autenticita, ryznost. Nykl píše slovy Rogerse – Kongruence se nedá dosáhnout úplně a stále, míní Rogers, „ale čím více je terapeut schopen při akceptování vnímat, co se v něm odehrává, a čím více zvládá bez obav to, co dělá, rozmanitost jeho pocitů, tím větší je jeho soulad se sebou samým.“ (Rogers, 1985, s. 213 in Nykl, L. 2012).

- EKMAN, P. (2009). *Telling lies: Clues to deceit in the marketplace, politics, and marriage*. W W Norton & Co.
- EKMAN, P., (2015). *Odhalené emoce: Naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých. Přeložila Eva NEVRLÁ*. Brno. Jan Melvil Publishing.
- NYKL, L. (2012). *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: Přístup zaměřený na člověka*. Grada.

Velmi dobře to lze vnímat na jejich reakcích a projevech emocí, volbě jazyka sdělovaných informací. Je to podobné jako chápání nějaké reality v odlišnostech emického, etického a etnocentrického (někdy také egocentrického) přístupu. Zjednodušeně řečeno „pohled“ zvnitřku = očima těch, kterým nasloucháme; „pohled“ zvnějšku, sice mnou chápanou realitou, ale i té, které nasloucháme; „pohled zpoza plotu“, jen z hlediska našich potřeb, nikoliv sdělující osoby.

V kontextu tématu zpětné vazby je z hlediska učení se asi základem zaměřit se a vyjít z postupu pro řešení interpersonálních konfliktů (tzv. DESC), který představili v sedmdesátých letech manželé Bowerovi (S. A. Bower, G. H. Bower) (Zimbardo, 1977 in Vybíral, 2009, s. 35–236) a různě se dnes modifikuje do tzv. principů I-message sdělení. Dnes je představován např. jako součást konceptů tzv. nenásilné komunikace (M. B. Rosenberg). Má principiálně následující fáze:

- *Describe* – Popište chování/situaci co nejúplněji a nejobjektivněji. Jen fakta bez emocionálního zabarvení.
- *Express* – Vyjádřete své pocity nebo myšlenky ohledně chování/situace.
- *Specify* – Specifikujte, jaké chování/výsledek byste si přáli mít.
- *Consequences* – Specifikujte důsledky, pokud k tomu dojde. (pozitivní i negativní).

Princip I-message sdělení (jako primárního nástroje učení efektivní zpětné vazby) spočívá ve vyjádření pocitu a potřeby a návrhu konstruktivního řešení, jež sice ještě nezaručí výsledek, který očekáváme ve smyslu sdělované potřeby druhému, ale učí nás nehodnotícímu sdělení a posluchači dává prostor nereagovat ihned vlastním egem, ale primárně slyšet naše sdělení.



1. *Popis určitého chování, které mi vadí.*
2. *Vyjádření pocitů, které ve mně ono chování vyvolává.*
3. *Vyjádření konkrétní příčiny, proč se tak cítím.*
4. *Nabídnutí (alternativního) řešení.*

1. *Když mi neřekneš, že přijdeš pozdě na rande,*
2. *cítím se bezradný a dělám si starosti,*
3. *protože se bojím, že se ti něco stalo.*
4. *Byl bych rád, kdybys mi zavolal, že nemůžeš přijít včas.*



- VYBÍRAL, Z. (2009). Psychologie komunikace. Vyd, 2.



Vyberte si nějaký problematický vztah s někým a napište si, jak byste mu sdělili metodou I-message: *Co vám vadí a co je vaše potřeba, co byste potřebovali jinak.* Neřešte danou situaci, jen se pokoušejte o formu I-message

Přijímání zpětné vazby bývá pro lidi obtížné, zejména v naznačeném kontextu výše ohledně vyrůstání v hodnotícím vzdělávacím systému a vzhledem k dnes výkonově nastavené společnosti, kde je ZV často vnímána jako hodnocení a zpochybňování vlastní hodnoty.

Umění přijímání zpětné vazby je proces a opět vyžaduje trpělivost, pokoru a otevřenost ke změnám. Nicméně, existuje několik strategií, které nám mohou pomoci učit se přijímat ZV:

- *Otevřená mysl a oddělení sebe od zpětné vazby:* Snažme se přistupovat k zpětné vazbě s otevřenou myslí a přijímat ji jako příležitost ke zlepšení. Zpětná vazba nemusí být výrazem naší osobní hodnoty, ale spíše informací o našem jednání či klidně i výkonu, který nějak na druhé působí. Zaměřme se pak na konkrétní informace, které nám mohou pomoci růst a zlepšit se.
- *Prohloubení, porozumění, doptávání:* Pokusme se lépe porozumět zpětné vazbě, ptejme se na konkrétní důvody a příklady. Doptávání se na další informace může vytvořit jasnější obraz nám, ale i pomoci vzájemnému porozumění, a umožní nám efektivněji pracovat na oblastech, ve kterých se třeba chceme zlepšit, místo toho abychom se soustředili na naše obhajoby, vysvětlování, projevy emocí, které vznikají jako obranné či útočné reakce našeho ega.
- *Rozvoj sebekritiky:* Vytvořme si zdravý vztah ke kritice a sebekritice. Učme se vnímat zpětnou vazbu jako příležitost k osobnímu růstu a rozvoji, nikoli jako projev nedostatků a chyb, které zkusme pro sebe přeformulovat jako výzvu ke změně. Přijímání konstruktivní zpětné vazby může vést k hlubšímu poznání sebe sama a zdokonalování svých dovedností.
- *Postupný přístup ve smyslu umění malých kroků:* Pokud je přijímání zpětné vazby pro nás obtížné, můžeme začít s malými kroky. Zkusme se zaměřit na jednu konkrétní oblast, ve které chcete růst, a hledat zpětnou vazbu v tomto kontextu. Postupně se nám pak můžeme rozšířit na další oblasti. Nelze vše pochopit najednou a hned.
- *Nebojme se obracet na kompetentní zdroje:* Hledejme zpětnou vazbu od důvěryhodných a kompetentních zdrojů, jako jsou odborníci v našem oboru či profesním zaměření, zkušení kolegové nebo mentoři. Vnímejme jejich slova a informace jako náměty, nikoliv jako prostou hodnotící kritiku naší osobnosti. Získání zpětné vazby od těch, kteří mají relevantní zkušenosti a znalosti, může zvýšit její hodnotu a přínos pro nás samotné.

S praxí a postupným zapojováním nejen těchto strategií postupně získáváme lepší dovednosti v přijímání zpětné vazby jako nástroje pro svůj osobnostní růst a rozvoj.

Trénování v umění přijímání ZV nás zároveň učí rozvíjet svoje schopnosti v umění reflexe a sebereflexe, zejména v podobném duchu schopnost oddělit od sebe sebereflexi a sebehodnocení. I na toto téma existují různé pohledy a vysvětlení rozdíl mezi těmito pojmy.

**Sebereflexe** je spíše vnímána jako širší a hlubší proces, který zahrnuje aktivní a kritické zkoumání vlastních myšlenek, emocí, motivací, chování aj. Je to schopnost zaměřit se na vlastní mentální, emocionální a spirituální (duševní/duchovní) procesy a získat hlubší porozumění sobě samému. Sebereflexe se zaměřuje na otázky jako "Kdo jsem?", "Co si přeji?" a "Jaké jsou mé cíle a hodnoty?", aj.

**Sebehodnocení** se naopak zaměřuje více na hodnocení sebe sama ve smyslu porovnávání se a srovnání sebe sama s vnějšími měřítky, normami nebo očekáváními. Jedná se o proces, při kterém si sami přidělujeme hodnocení na základě výkonu, dovedností, chování nebo kritérií stanovených



společností, prostředím nebo osobními cíli. Sebehodnocení může být spojeno s vytvářením a udržováním sebevědomí a sebeúcty.

Tímto pohledem je sebereflexe vnímána jako širší kontext, ve kterém se sebehodnocení může vyskytovat. Sebereflexe nám umožňuje lépe porozumět sobě samému a poskytuje základ pro sebehodnocení. Je to proces, který umožňuje introspekci, uvědomění si vlastních hodnot, motivací, emocí a záměrů.

Umění sebereflexe vlastně v základu spočívá v tom umět vnímat a posuzovat sebe bez potřeby srovnávání se s něčím, s někým a přijetí se takových, jací jsme se všemi našimi stránkami.

Na základě této perspektivy je rozdíl mezi sebereflexí a sebehodnocením ve způsobu a zaměření. Zatímco sebereflexe se zaměřuje na hlubší pochopení sebe sama a vlastního nitra, sebehodnocení se zaměřuje na hodnocení a posuzování sebe samého na základě vnějších kritérií a měřítek. Nicméně existují různé teorie a vysvětlení těchto pojmů, a jejich interpretace může být ovlivněna kontextem a perspektivou, kterou v danou chvíli používáme. Věda a výzkum se neustále vyvíjejí, a tím se mění i teorie a přístupy k reflexi a zpětné vazbě.

### ***3.7.3 Další souvislosti a pojmy spojené s reflexí a ZV***

S fenoménem reflexe a ZV souvisí v seberozvoji a ve vzdělávání pojem „**tacitní znalosti**“.

Jsou to znalosti, které jsou nevyřčené, obtížně vyjádřitelné slovy a často jsou součástí našeho implicitního chování a myšlení. Tyto znalosti jsou často založeny na našich zkušenostech, intuici a praktickém "vlastním know-how", které si právě v rámci učení se reflexi a ZV utváříme.

Pojem "tacitní znalost" byl poprvé použit a rozpracován filosofem a sociologem M. Polanyim, který jej představil ve své knize "Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy" (1958). Jeho práce se dotýkala mnoha oblastí, filozofie, sociologie, antropologie a epistemologie. Jeho koncept tacitních znalostí byl později rozvíjen dalšími autory, jako je např. D. W. Winnicott v psychologii a P. Senge v oblasti organizace a učení.

Tacitní znalosti jsou důležité v kontextu reflexe a ZV, protože mohou ovlivňovat naše vnímání a interpretaci ZV. Když nám někdo poskytne zpětnou vazbu, může se stát, že se setkáváme s informacemi, které se ne zcela shodují s našimi tacitními znalostmi neboli představami o sobě. Tyto neshody mohou vyvolat odpor nebo zpochybnění přijetí zpětné vazby. Je důležité si být vědomi toho, že naše implicitní znalosti a přesvědčení mohou ovlivňovat naše vnímání a interpretaci ZV, proto je důležité učit se otevřenosti přijetí a rozvíjet schopnost zpochybňovat vlastní předpoklady a implicitní znalosti a zkušenosti a neustrnout ve své subjektivní pravdě a pohledu na sebe či druhé.

Při poskytování ZV je důležité si být vědomi, že tacitní znalosti a nevyřčené dovednosti mohou být nedostatečně viditelné pro ostatní. Je proto důležité být citlivý a respektovat rozmanitost tacitních znalostí mezi lidmi a také vzít v úvahu, že každý jedinec má unikátní soubor tacitních znalostí, které ovlivňují jeho vnímání a reakce na ZV. K dalšímu pochopení tohoto pojmu doporučujeme také knihu Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi V. Švec a kol. (2016)





- POLANYI, M. (1983). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Routledge and Kegan Paul.
- ŠVEC, V. a kol. (2016). Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi. 1., elektronické vyd. In *S. Pedagogika v teorii a praxi, sv (s. 223)*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8429-2016>.

V rámci vzdělávání doprovázíme naše studující v tématu reflexe a ZV zejména v procesu tzv. **zkušenostního učení**. To se zaměřuje na získávání znalostí, dovedností a porozumění prostřednictvím zážitku a skrze praktické zapojení k následnému získání osobních zkušeností. Ve zjednodušeném pojetí lze říci, že je založeno na cyklu "Dělat/Myslet – Reflektovat – Učit se je aplikovat". Tento cyklus spojuje zážitek (konání/myšlení), reflexi (uvědomění si či „zpochybnění“ vlastního jednání) a učení se (vyvození závěrů a získání zkušenosti) užití v aplikační rovině. Reflexe a ZV jsou klíčovou složkou tohoto cyklu, protože umožňují jednotlivcům přemýšlet o svých zkušenostech, analyzovat je a extrahovat z nich nové poznatky skrze sebe či skupinu. Zkušenostní učení je tedy jakýmsi základem, protože nám poskytuje „základní materiál“, který potřebujeme pro reflexi a ZV. Reflexe nám pak umožňuje porozumět a analyzovat naše zkušenosti, abychom mohli získat hlubší poznání a učit se z nich. Zpětná vazba pak poskytuje perspektivu od ostatních, která nám pomáhá pochopit naše jednání skrze svět a lidi kolem nás a dále rozvíjet naše dovednosti a znalosti. Spolu tyto tři prvky tvoří dynamický proces učení a rozvoje.

Dalším jevem, který v tomto ohledu je alespoň v základu dobré zmínit, je tzv. **flow efekt**. **Flow (optimální tok)** je stav, ve kterém se jedinec zcela „ponoří“ do činnosti a prožívá intenzivní soustředění a uspokojení. V tomto stavu se často projevuje vyšší produktivita, kreativita a pocit osobního růstu. Termín "flow" byl poprvé představen psychologem M. Csikszentmihályim (1990) v roce 1975 v knize s názvem "Flow: The Psychology of Optimal Experience". Csikszentmihályi prováděl výzkum v oblasti pozitivní psychologie a zkoumal stav (maximálního) prožitku. Jeho práce přinesla významný přínos v oblasti studia lidského štěstí, motivace a produktivity.

Je pravda, že ve stavu flow se může stát, že si některé podrobnosti či konkrétní události nezapamatujeme. Tento stav je spojen s vyšším stupněm automatizace a intuitivního jednání, kdy se naše dovednosti a postupy stávají tak přirozenými, že je nepotřebujeme vědomě analyzovat nebo uchovávat ve vzpomínkách. To však neznamená, že nezískáváme žádnou zpětnou vazbu nebo zkušenosti ze stavu flow. Naopak, tím, že se ponoříme do činnosti a prožíváme ji naplno, se můžeme stále učit a získávat nové dovednosti. Na úrovni podvědomí a nevědomě si pak pamatujeme základní dovednosti a obecné vzorce. V rámci tohoto stavu totiž zažíváme tzv. prožitkové štěstí, které si následně můžeme „zvědomit“ skrze reflexi, u níž můžeme prožívat toto „štěstí“ znovu, nebo v podobném módu. Věci, které jsou dobré, pak fixujeme, a věci, které pro nás nejsou dobré, měníme.

Fenomén stavu flow je pak úzce spjat s hranicí eustresu a distresu. V kontextu reflexe ve stavu flow mohou mít tyto stavy vliv na naši aktuální schopnost efektivně reflektovat. Csikszentmihályi, M. (1996, s. 22) ve své knize píše, že flow je v přímém rozporu s tím, co si obvykle myslíme. Nejlepšími okamžiky štěstí našeho života nejsou pasivní chvíle, kdy něco přijímáme nebo kdy odpočíváme (přestože tyto prožitky mohou být také příjemné, např. pokud jsme tvrdě pracovali, abychom jich dosáhli), ale právě ve stavu prožívání, nicméně velmi záleží, zda jsme v tu chvíli v eustresové či distresové zóně. Eustres

a distres jsou pojmy, které se týkají vnímání a zkušenosti s úrovní stresu. V kontextu reflexe ve stavu flow mohou mít tyto pojmy vliv na naši schopnost efektivně se reflektovat.



- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1996a). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention* (s. 107–126). Harper/Ccjllins.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1996b). *O štěstí a smyslu života: Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?. Přeložil Eva HAUSEROVÁ. Nakladatelství Lidové noviny.*

**Eustres** je principálně pozitivní forma stresu, která je spojena s pocitem motivace, vzrušení a vyššího výkonu. Eustres nám pomáhá být aktivní, soustředění a efektivní v činnosti. Ve stavu flow může eustres podporovat naši schopnost reflektovat, protože je spojen s pocitem nadšení, proaktivitou a vědomým zapojením do činnosti. Během eustresu jsme schopni vnímat a analyzovat naše prožitky s pozitivním a konstruktivním přístupem, což nám umožňuje efektivně se reflektovat a růst.

**Distres** je naopak negativní forma stresu, která je spojena s pocitem úzkosti, napětí a vyčerpání. Distres může negativně ovlivnit naši schopnost reflektovat. Pokud jsme příliš vystaveni distresu, můžeme být zatíženi negativními emocemi, nepříjemnými myšlenkami, příliš silným stavem fyzického či psychického nepohodlí, nebo dokonce stavem a pocitem vyčerpání, což může bránit naší schopnosti se ponořit do činnosti a efektivně ji pak reflektovat. Distres nám pak může bránit v rozpoznávání a hodnocení našich prožitků objektivně a konstruktivně.

V kontinuitě se stavem flow pak může docházet v eustresu také k procesu učení<sup>16</sup>, primárně skrze přechod z tzv. „zónu komfortu“ do „zóny učení“. Naopak distres nás dostává do zóny významné pasivity/stagnace či zóny příliš vysoké zátěže, která nás blokuje, frustruje nebo dostává do velkého odporu.

V oblasti reflexe a ZV uplatňované v profesní realitě pomáhajících profesí existuje řada různých teorií a přístupů z psychologie, filosofie, sociologie, managementu, vzdělávání, aj.



Zkuste definovat, které situace vás dostávají do eustresu, které do distresu. Případně si zkuste seberefektivně uvědomit, v jaké situaci jste byli v eustresové zóně a kdy v distresové zóně.

Nabízíme zde několik tradičních autorů, jejichž práce lze považovat za relevantní v oblasti reflexe a ZV a doporučujeme je obvykle studujícím v jakémsi základu chápání tematiky reflexe, ZV a zkušenostního učení.

**K. Lewin** je jedním z předních teoretiků v oblasti skupinové dynamiky a změnového procesu, rozvíjel teorii změny nazvanou "Field Theory" (Teorie pole), která se zabývá interakcemi mezi jednotlivci a jejich prostředím. V rámci této teorie zdůrazňoval význam reflexe a ZV jako klíčového aspektu

<sup>16</sup> Hanuš, R.; Chytilová L. (2009) popisují proces učení v návaznosti na tzv. zónu komfortu a vycházejí z tzv. **teorie mnohočetných inteligencí** dle H. Gardnera (Dimenze myšlení, 1999)

- HANUŠ, R., & CHYTILOVÁ, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. vydání. Praha. Grada Publishing.

změnového procesu. Podle něj se jedinci a skupiny musí aktivně zapojit do procesu reflexe a ZV, aby porozuměli svým vlastním motivacím, postojům a vzorcům chování.

Lewin také rozvinul model "Action Research" (Akční výzkum), který kombinuje reflexi a akci jako prostředky pro dosažení změn v reálném prostředí. Tento model klade důraz na systematické vyhodnocování a reflexi vlastního jednání a jeho dopadů. V základu doporučujeme dvě díla:

"A Dynamic Theory of Personality" (1935) – V této knize Lewin rozvíjí svou teorii pole, která se zaměřuje na interakce mezi jednotlivcem a jeho prostředím. Lewin zde tvrdí, že reflexe je nezbytná pro rozvoj osobnosti a porozumění vlastnímu chování. Zpětná vazba z prostředí hraje klíčovou roli v tomto procesu.

"Group Decision and Social Change" (1958) – V této knize Lewin zkoumá dynamiku skupinového rozhodování a procesy změny ve společnosti. Reflexe a zpětná vazba jsou klíčovými prvky, které ovlivňují rozhodovací procesy a umožňují adaptaci na změny.

Další autor, **J. Dewey**, zdůrazňoval význam reflexe v učení a rozvoji jedince. Jeho práce se zaměřovala na význam reflektivního myšlení při řešení problémů a konstrukci vědomí. Vybíráme dvě díla:

"How We Think" (1910) – Toto dílo se zabývá procesem myšlení a reflektuje to, jak lidé konstruují a organizují své myšlenky. Dewey zdůrazňuje důležitost reflektování vlastního myšlení a kritického myšlení.

"Experience and Education" (1938) – Dewey se zde zabývá vztahem mezi zkušeností a vzděláním. Argumentuje, že reflektovaná zkušenost a zpětná vazba jsou klíčové pro efektivní učení. Poukazuje na důležitost učení se skrze činnost a vlastní zkušenosti.

Další autor, **J. Piaget**, zkoumal procesy učení, myšlení a reflexe u dětí. Jeho práce poskytla důležitý základ pro porozumění vývoje reflexivního myšlení u jedinců. V knize "The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development" (1975) se Piaget soustředí na vyrovnávání kognitivních struktur, což je klíčový proces ve vývoji myšlení. Reflexe a ZV přispívají k tomuto procesu tím, že umožňují dětem porovnávat své myšlení s vnějším světem a přizpůsobovat se mu.

Další autor, **D. A. Kolb**, popsal v základu model čtyř (později devíti) forem učení, který je založený na principu reflektované zkušenosti, nazýváme ho Kolbův cyklus učení. Jeho práce se zabývají reflexí a ZV jako důležitými aspekty učení a seberozvoje. Doporučujeme toto dílo:

"Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development" (1984) – v této knize Kolb prezentuje svou teorii učení založenou na zkušenostech. Zahrnuje cyklus učení, který se dělí na fáze zkušenosti, reflexe, zobecnění a aplikace. Reflexe je klíčovým prvkem tohoto cyklu a umožňuje jednotlivci analyzovat a interpretovat své zkušenosti.



- DEWEY, J. (1910). *How we think*. D C Heath. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- DEWEY, J. (1938). *Experience & Education*. Kappa Delta Pi.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- LEWIN, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. McGraw-Hill.
- LEWIN, K. (1958). Group Decision and Social Change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Ed.), *Readings in Social Psychology* (s. 197–211).
- PIAGET, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*.

Dále nabízíme pár autorů, které tak často nezmiňujeme v přednáškách či workshopech:

**P. Senge** se zabývá učením v rámci týmu a významem reflexe pro osobní a profesní rozvoj.

"The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization" (1990) – Tato kniha je jednou z jeho nejznámějších prací. Zabývá se zde organizacemi jako učiteli se systémy a zdůrazňuje pro ně důležitost reflexe a ZV. Předkládá koncepty jako "osobní mistrovství" a "mentální modely", které pomáhají jednotlivcům a organizacím reflektovat a přizpůsobovat se změnám. Přidruženou publikací je "The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization" (1994) – společný projekt P. Senga a dalších autorů. Přináší praktické nástroje a strategie pro vytváření učících se organizací. Reflexe a ZV jsou zde klíčovými prvky, které pomáhají organizacím analyzovat své procesy a vyvíjet se.

**D. Schön** vyvinul tzv. konceptuální rámec reflexivního uvažování, který se zaměřuje na způsob, jak lidé reflektují své zkušenosti, učí se z nich a aplikují je do své praxe. Schön zdůrazňuje důležitost reflexe v kontextu profesního rozvoje a „řemeslného“ učení v pomáhajících profesích, zejména pak v sociální práci. Jeho práce, jako např. "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action" (1984), se stala základem pro výzkum reflexe v kontextu profesní praxe.

Práce **G. Gibbse** se zaměřuje na zpětnou vazbu ve vzdělávání a procesy učení. Doporučenou knihou je "Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods." (1988)

Výzkum **J. Hattieho** se zaměřuje na efektivitu zpětné vazby ve vzdělávání. Doporučujeme knihu "Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement." (2008)



- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- GIBBS, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic.
- SENGE, P. M. (1990). *The Fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. Currency, Doubleday.
- SENGE, P. M. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- SCHÖN, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (Roč. 5126). Basic Books.

Jeden z filozofických konceptů, který je asi nejtradičněji užíván ke zkoumání reflexe a ZV ve formálním i neformálním vzdělávání, je **fenomenologie**. V jednoduchosti lze říci, že se zabývá studiem (subjektivních) prožitků a významů, které lidé přikládají svým získaným zkušenostem. Z představitelů fenomenologie, zabývajících se reflexí a ZV, je vhodné zde upozornit na:

**A. Schütz** se zajímal o sociální interakce a způsob, jakým jednotlivci interpretují svět a snaží se porozumět světu kolem sebe. Jeho práce se dotýkala reflexe, smyslového vnímání a zpětné vazby v sociálním kontextu. Doporučujeme "The Phenomenology of the Social World" (1967)

**A. Gurwitsch** se zabýval vztahem mezi vědomím a světem. Zaměřoval se na reflexi jako aktivitu, kterou jednotlivec používá k porozumění a konstrukci svého vnímání a prožívání světa, zde doporučujeme knihu "The Field of Consciousness" Gurwitsch (1964).

**M. Merleau-Ponty** rozšířil fenomenologii o perspektivu těla a vnímání. Jeho práce zdůrazňují, jak tělesnost a smyslová zkušenost ovlivňují naši reflexi a interakci se světem. Nejnověji byly shrnuty jeho myšlenky v díle "Phenomenology of Perception" (1970)



- GURWITSCH, A. (1964). *The Field of Consciousness*. Duquesne University Press.
- MERLEAU-PONTY, M. (1970). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- SCHÜTZ, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press.

V rámci fenomenologie lze reflexi a ZV chápat jako prostředky, které umožňují jednotlivci a skupinám přistupovat objektivně k jejich subjektivním prožitkům. Cílem je uvědomovat si, hlouběji porozumět a zkoumat své vlastní myšlenky, pocity a jednání v kontextu daných situací a interakcí. V tomto ohledu fenomenologie klade důraz na uvědomění si primárně vlastních prožitků, „zpochybňování“ implicitních předpokladů a hledání hlubšího významu ve vlastních zkušenostech. Tímto způsobem se jednotlivci a skupiny mohou aktivněji angažovat ve vlastním učení a rozvoji, a tím i posilovat svou schopnost sebereflexe a získávat cennou zpětnou vazbu pro další osobnostní a profesní růst a rozvoj.

Druhým významným filozofickým konceptem napojeným na výzkumy ve vzdělávání v této oblasti je pak **konstruktivismus**. Ten můžeme ve vztahu k reflexi a ZV charakterizovat jako teoretický rámec, který se zaměřuje na to, jak jednotlivci aktivně konstruují své poznání a porozumění světu na základě svých vlastních zkušeností a interpretací. Mezi základní představitele řadíme L.Vygotského, J.Piageta, E.Glasersfelda, J. Brunera, J. Shottera.

Sociální konstruktivismus je pak v tomto kontextu teoretický rámec, který zdůrazňuje, že poznání a učení jsou aktivním procesem, který vzniká v interakci jednotlivce s ostatními lidmi a sociálním prostředím. V tomto kontextu je třeba zmínit často citovanou publikaci P. L. Bergera a T. Luckmanna „The social construction of reality (1966), česky přeloženo jako Sociální konstrukce reality (1999). Dále je třeba připomenout jména jako E. Glasersfeld, který se zaměřoval na procesy učení a poznání a zdůrazňoval roli reflexe a ZV při konstrukci významu a porozumění světu. Dále zmíníme K. Gergena, který se zajímal o roli a význam jazyka, dialogu a sociálních interakcí při formování reflexe a zpětné vazby v rámci sociálních vztahů na základě a diskurzivní analýzy. Další autorkou je J. Lave, která se zabývala reflexí jako součástí učení a zdůrazňovala význam sociálního kontextu a praktického zkušenostního učení. Zdaleka ne posledním autorem je pak Y. Engeström, který popsal tzv. teorii činnosti (activity theory) a zabýval se reflexí a ZV vazbou jako součástmi sociálního učení a kolektivního vývoje.



- BERGER, P. L., & LUCKMANN, T. (1999). Sociální konstrukce reality: Pojednání o sociologii vědění. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

### 3.7.4 Závěr a literatura

Tuto „drobnou“ komparaci a nastínění pojmů reflexe, zpětné vazby a hodnocení nabízíme čtenářům pro uvědomění si toho, že se jedná o klíčové pojmy pro růst v oblasti rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí. Tyto tři pojmy lze v tomto ohledu popisovat individuálně, ale i ve vzájemném propojení. Porozumění těmto pojmům může vést k jejich efektivnějšímu využívání, lepšímu sebeřízení a dosažení většího osobního i profesního úspěchu. Umění reflexe a ZV nám umožňuje „zpomalit“ a zamyslet se nad tím, co se v nás a kolem nás děje, jak se cítíme, o čem přemýšlíme. Poskytuje nám nástroje k sebesposuzování, introspekci, interakci a profesnímu rozvoji atd. Schopnost (sebe)reflexe nám pomáhá porozumět vlastním procesům, učení se, rozvoji metakognitivní dovednosti. Zpětná vazba poskytuje informace ostatních a umožňuje nám nahlížet z jiné perspektivy na své silné stránky a oblasti, které můžeme rozvíjet.

Umění (sebe)reflexe a ZV nám umožňuje zamýšlet se nad tím, jaké oblasti našeho života bychom rádi změnili nebo rozvíjeli. Může to být profesní rozvoj, osobní zájmy, mezilidské vztahy nebo jiné aspekty našeho života. Umožňuje nám to vytvářet a nastavovat si konkrétní cíle, kterých chceme dosáhnout. Cíle by měly být měřitelné, realistické a zároveň dostatečně významné, abychom cítili motivaci k jejich dosažení. Užitečné je zaměřit se na malé, dosažitelné kroky, které nám pomohou postupovat směrem ke svému osobnostnímu růstu.

V rámci rozšiřování znalostí v této oblasti vždy investujeme čas a energii do svého rozvoje a učení. To může zahrnovat mnoho činností, nejen čtení knih, účast na kurzech, hledání nových zkušeností a setkávání se s lidmi, kteří nás inspirují a motivují. V rámci komunikace a interakce pak obvykle snáze navazujeme kontakt s lidmi, kteří mají podobné zájmy a cíle. Zapojujeme se do skupin nebo komunit, kde můžeme sdílet své myšlenky, zkušenosti a učit se od ostatních. Spolupráce s ostatními nám může poskytnout podporu, inspiraci a nové perspektivy.

Pokud jsme otevřeni novým zkušenostem a příležitostem, které nám život a zkušenost přinášejí, vědomě pak hledáme nové výzvy a možnosti, které nás mohou posunout vpřed a podpořit náš osobnostní rozvoj.

Na závěr je užitečné si uvědomit, že osobnostní a sociální rozvoj je individuální a každý člověk prochází procesem růstu ve svém vlastním tempu. Zároveň je to dlouhodobý proces, který vyžaduje čas, úsilí a otevřenost pro změny. Ale je to vždy cesta k sobě, k druhým a k profesi.



*„Změnou, kterou si přejeme vidět ve světě, se musíme stát my sami.“*

Mahátma Gándhí



## Seznam použité a doporučené literatury

### Literatura shrnutí

- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1996a). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention (s. 107–126). Harper/Ccjlins.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1996b). O štěstí a smyslu života: Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?. Přeložil Eva HAUSEROVÁ. Nakladatelství Lidové noviny.
- Ekman, P. (2009). Telling lies: Clues to deceit in the marketplace, politics, and marriage. W W Norton & Co.
- EKMAN, P., (2015). Odhalené emoce: Naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých. Přeložila Eva NEVRLÁ. Jan Melvil Publishing.
- HANUŠ, R., & CHYTILOVÁ, L. (2009). Zážitekově pedagogické učení. vydání. Praha. Grada Publishing.
- LEŠKO, L. (2008). Náhled do sociální komunikace. Tribun EU.
- MIKULÁŠTÍK, M. (2010). Komunikační dovednosti v praxi. In , dopl. A přeprac. Vyd. Grada.
- NYKL, L. (2012). Carl Ransom Rogers a jeho teorie: Přístup zaměřený na člověka. Grada.
- PLAŇAVA, I. (1992). Jak (to) spolu mluvíme: Psychologie dorozumívání i nedorozumění mezi lidmi. Masarykova univerzita.
- ŠVEC, V. a kol. (2016). Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi. 1., elektronické vyd. In Pedagogika v teorii a praxi, sv (s. 223). Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8429-2016>.
- THUN, SCHULZ VON (2005). Jak spolu komunikujeme?: Překonávání nesnází při dorozumívání. Grada.
- VEBER, J. (2000). Management: Základy, prosperita, globalizace. Management Press.
- VYBÍRAL, Z. (2009). Psychologie komunikace. Vyd, 2.

### Doporučená literatura

- BERGER, P. L., & LUCKMANN, T. (1999). Sociální konstrukce reality: Pojednání o sociologii vědění. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- DEWEY, J. (1910). *How we think*. D C Heath. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- DEWEY, J. (1938). *Experience & Education*. Kappa Delta Pi.
- GIBBS, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic.
- GURWITSCH, A. (1964). *The Field of Consciousness*. Duquesne University Press.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, Taylor & Francis Group.



- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- LEWIN, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. McGraw-Hill.
- LEWIN, K. (1958). Group Decision and Social Change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Ed.), *Readings in Social Psychology* (s. 197–211).
- MERLEAU-PONTY, M. (1970). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- PIAGET, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*.
- POLANYI, M. (1983). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Routledge and Kegan Paul.
- SENGE, P. M. (1990c). *The Fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. Currency, Doubleday.
- SENGE, P. M. (1994c). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- SCHÖN, D. A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (Roč. 5126). Basic Books.
- SCHÜTZ, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press.

## 3.8 Otevřená práce s dětmi a mládeží

Michal Kaplánek



### Časová náročnost

K pozornému prostudování této kapitoly potřebujete asi 90–120 minut; opakování a vytvoření vlastní konstrukce (myšlenkové mapy), která je potřebná pro reprodukování smyslu studijních textů si vyžádá další přibližně stejný časový rozsah.



### Výstupy učení

Prostudování této kapitoly vám umožní, abyste si udělali obrázek o tom, jaké pedagogické metody lze uplatnit v tzv. otevřené práci s dětmi a mládeží, což v českém prostředí znamená především práci pedagoga v otevřených klubech při DDM, v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež, jakož i v dalších formách klubů (školní kluby, dětské kluby atd.). K praktické aplikaci těchto metod je třeba účastnit se specializovaných kurzů (seminářů), které nelze zprostředkovat distančně.



V první části se stručně seznámíme s dvěma přístupy k nedirektivní pedagogické práci, tedy s přístupem Jeffse a Smitha (Informal Education) a Münchermeiera a Böhnische (Sozialraumarbeit); zevrubně se budeme zabývat metodou animace, kterou do sociálně-výchovné práce přenesli nezávisle na sobě Opaschowski (druhá část) a Pollo (třetí část). V české literatuře se o těchto metodách zmiňoval Hofbauer a Vážanský; v uplynulých dvaceti letech je soustavně rozvíjí Kaplánek, Dudová a Macků.

Zatímco v anglickém a německém prostředí je „otevřená práce s mládeží“ (Open Youth Work, Offene Jugendarbeit) běžným pojmem, v češtině se tento pojem používá jen zřídka. Jedním z důvodů je rozdělení práce s dětmi a mládeží na *výchovnou* a *sociální práci*, resp. na výkon pedagogických profesí (dle zák. č. 563/2004 Sb.) a profese sociálního pracovníka (dle zák. č. 108/2006 Sb.). Mezi charakteristické rysy otevřené práce s dětmi a mládeží<sup>17</sup> patří především dobrovolná účast (ve volném čase) a nízkoprahovost. Protože podmínkou jsou skutečně minimální vstupní nároky na účastníky, bez povinné registrace a bez organizačních a finančních závazků, dá se říci, že výraz „nízký práh“ nejlépe charakterizuje vstupní podmínky pro účastníky těchto aktivit. Protože je výraz „nízkoprahové zařízení pro děti a mládež“ už v české legislativě zakotven jako přesné označení pro určitý typ sociálních služeb

<sup>17</sup> V textu budeme pro přehlednost používat pouze výraz „otevřená práce“, ačkoliv máme na mysli otevřenou práci s dětmi a/nebo s mládeží.

(§ 62 zák. č. 108/2006 Sb.), není vhodné tento termín používat obecně pro aktivity, které mají nízkoprahový charakter, pokud nepatří mezi sociální služby.

V České republice má otevřená práce velmi krátkou historii, prakticky se rozvíjí až od 90. let 20. století. Za její předchůdkyni můžeme považovat spontánní aktivity neorganizovaných dětí a mládeže; zde ovšem zpravidla nebyl žádný odborný doprovázející personál. Dnešnímu pojmu *otevřená práce* se poněkud blíží hnutí *oratoři*, které se rozšířilo v 19. století v Itálii, nejznámější z nich byla oratoř, kterou realizoval v italském Turíně kněz Giovanni Bosco (1815–1888), zakladatel katolické řeholní kongregace salesiánů, která na území dnešní ČR působí od roku 1927. V oratořích se sice děti spontánně bavily, ale jejich zábava byla spojena s edukačním záměrem.

Ani v ostatních zemích Evropy nemá otevřená práce dlouhou historii. Sociální a socializační pomoc mimo školu se rozvíjí od 2. poloviny 19. století, a to především podporou spolkové činnosti, nabídkou ubytování dětí v internátech a pomocí dětem v těžkostech (osiřelé nebo extrémně chudé děti).

Pro organizované činnosti s dobrovolnou účastí (dnes bychom řekli „organizované volnočasové aktivity“) byly až do konce 2. světové války směrodatné *spolky*, které měly téměř vždy *ideologický charakter*. Spolky totiž byly někdy přímo organizovány, jindy silně podporovány politickými nebo církevními subjekty, které autoritativně určovaly jejich ideový směr, přestože v čele spolků stály zpravidla orgány zvolené demokraticky ze samotných (mladých) členů. Tak můžeme s jistým zjednodušením tvrdit, že organizace Junák, podobně jako Sokol, byla zaměřena především na podporu národního uvědomění a hrdosti, zatímco třeba Orel byla organizace katolická, YMCA evangelická a DTJ (Dělnická tělovýchovná jednota) socialistická. Proto se nemůžeme divit zneužití těchto organizací v Sovětském svazu i v nacistickém Německu (Komsomol, Hitlerjugend).

Po 2. světové válce se v Německu ukázala potřeba odideologizovat práci s mládeží. Proto americká posádka dislokovaná v Německu otevřela pro tamější mladé lidi první otevřené kluby. Jednalo se o alternativu ke spolkové činnosti, která měla sice v Německu dlouhou tradici, ale byla zatížena dědictvím nacistické minulosti.

Naproti tomu v Československu se v roce 1945 nakrátko obnovil Junák a další mládežnické organizace, které pak byly v roce 1948 pohlceny Československým svazem mládeže a posléze rozpuštěny. Totalitní vláda socialistického Československa měla zájem co nejvíce ideologicky působit na děti a mládež. Proto byly podporovány pouze organizované volnočasové aktivity. Z toho důvodu také od r. 1949 vznikaly ve městech Pionýrské domy, později Domy pionýrů a mládeže. Těžiště činnosti těchto institucí bylo v tzv. *zájmové činnosti*.

Pojem „zájmová činnost“ vyjadřoval předpoklad vzniku a smysl státem podporovaných organizovaných volnočasových aktivit. Předpokládalo se, že děti zaujme ve škole nějaký předmět nebo činnost, a tak vznikne *zájem* prohlubovat se ve znalostech a dovednostech v této oblasti i ve volném čase. V 60. letech se činnost domů pionýrů a mládeže natolik osamostatnila, že ji v té době už nemůžeme považovat pouze za ideologický nástroj, jak byla původně zamýšlena. Byla to spíše – kromě sportovních klubů – prakticky jediná možnost rozvíjet volnočasové aktivity dětí.

Vzhledem k tomu, že se až do druhé poloviny 80. let u nás prakticky nesmělo mluvit o sociální pedagogice (socialistická společnost přece nemá žádné problémy), nebyly ani rozvinuty metody, jak tyto otázky řešit. Všechny socializační obtíže se sváděly na „poruchy osobnosti“.

Vlivem liberalizace životního stylu a uvědoměním si různých potřeb mladých lidí, vznikla také v České republice *otevřená práce*. Můžeme ji rozdělit do dvou segmentů: *sociální práce s dětmi a mladými*, kteří propadají sítí běžných sociálních vztahů, a *nabídka spontánních volnočasových aktivit*. První segment je v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí a na potřeby dětí propadajících sítí sociálních vztahů se snaží odpovídat sociální pracovníci terénní prací anebo nabídkou nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM). Druhý segment můžeme rozdělit na několik dalších částí, a to podle toho, kdo nabízí využití volného času. Pokud jde o školy a školská zařízení, mluvíme o školních klubech a otevřených klubech v domech dětí a mládeže (DDM); pokud jde o církevní, občanské anebo jiné činitele v této oblasti, mluvíme běžně o (volnočasových) klubech. Je otázkou, za jakých předpokladů lze do tohoto spektra zahrnout také kluby založené výhradně na logice nabídky a poptávky.

### **3.8.1 Specifické metody sociální pedagogiky v práci s mladými lidmi v nebezpečí sociální exkluze**

Jedním z důvodů, proč se dosud v ČR nepodařilo etablovat a legislativně zakotvit profesi sociálního pedagoga je skutečnost, že *sociální edukace* (tedy sociální pedagogika v praxi) představuje průnik sociální práce s pedagogikou. Jde totiž o edukační aktivity, jejichž cílem je v první řadě socializace účastníků, přičemž se často jedná o účastníky, kteří se nacházejí v nebezpečí sociální exkluze. V této situaci se ovšem nachází jak návštěvníci otevřených klubů při domech dětí a mládeže (DDM), tak klienti nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM). V této podkapitole se tedy chceme zabývat pedagogickými metodami, které jsou speciálně zaměřené na pomoc mladým lidem v nebezpečí sociální exkluze.

První metodou – anebo lépe řečeno přístupem – je *zaměření na sociální prostor*. Tento přístup se začal šířit už v 70. letech minulého století a prošel od té doby mnoha krizemi a proměnami. Východiskem je potřeba mládeže mít vlastní prostor ke zkušenostem se sociálními vztahy a konflikty. Základem sociálního prostoru mládeže je *peer group*, která se dnes chápe jako další významný socializační rámec vedle školy a rodiny. Pokud v této souvislosti mluvíme o *peer group*, nemyslíme tím skupinu vzniklou na formálním základě příslušnosti k nějakému spolku, kroužku nebo oddílu, ale spontánně vzniklou skupinu mladých lidí. A právě tato neformální skupina, která je spojená s konkrétním místem, kde spolu její členové komunikují – to vytváří *sociální prostor*. Tento pojem tedy neoznačuje pouze fyzický prostor, ale prostor naplněný autentickými lidskými vztahy. V tomto prostoru mají mladí lidé příležitost si vyzkoušet, jak jsou schopni spolu vycházet.

Základní principy práce sociálního pedagoga, která je zaměřena na sociální prostor, můžeme shrnout do pěti bodů:

- Sociální pedagog nevystupuje jako vedoucí, ale pouze jako animátor (ve smyslu enabler – „umožňovatel“, motivátor, organizátor) a facilitátor
- Sociální pedagog pracuje v prostředí, které je mladým lidem vlastní (ulice, sídliště).
- Sociální pedagog jim nabízí bezpečný fyzický prostor (např. klubovnu) k tomu, aby si jej „přivlastnili“, aby mohli tak tento prostor považovat za „svůj vlastní“.
- Sociální pedagog počítá s tím, že tento prostor bude „patřit“ této skupině; proto mluvíme někdy o tzv. „domovské skupině“, tedy skupině, která má na tomto místě „domovské právo“.

- Sociální pedagog pomocí pravidel i svým osobním vlivem usiluje o to, aby se domovská skupina neuzavřela úplně, ale aby její členové skupiny byli ochotni přijmout postupně i několik nových členů.

Bod 1 se kryje s posláním sociokulturního animátora, jak jej definují ve Francii, Švýcarsku a Německu. Sociokulturní animátor je totiž současně *animateur* (enabler), *organisateur* (organizátor) a *moderateur* (moderátor či facilitátor). Znamená to, že umožňuje mladým (ale i dospělým) realizovat svoje schopnosti a svou kreativitu a usměrňuje komunikaci skupiny mezi sebou i s okolím – a k tomu všemu vytváří organizační předpoklady.

Bod 2 vychází z předpokladu, že sociální pedagog musí nejdříve jít tam, kde se mládež zdržuje (terénní práce) a potom může teprve mladým lidem nabídnout nějaké „nové prostředí“, kde se budou cítit dobře.

Bod 3 vyjadřuje princip „přivlastnění“, který ze skupiny přicházející do zařízení vytváří „domovskou skupinu“ (viz bod 4).

Zatímco čtyři dosavadní body předpokládají spíše nenápadnou práci sociálního pedagoga (v pozadí) bod 5. je náročnější. Předpokládá, že animátor s pomocí svého osobního vlivu a příkladu, jakož i s odkazem na pravidlo otevřenosti (nízkoprahovosti), přivádí postupem času do skupiny další členy.

Druhou metodou je *pedagogické doprovázení* (skupiny, ale i jednotlivce) *informálním vychovatelem* (informal educator). Tato metoda se tedy jmenuje *The Informal Education*. Propagátory této metody jsou angličtí sociální pedagogové Smith a Jeffs. Pro nás je důležitých sedm principů, jimiž se řídí *informální vychovatel (pedagog)*:

- Informální vychovatel vytváří a podporuje situace, které směřují k vnímání dilemat a různých alternativ při rozhodování, dosl. větvení cest (forked road situation).
- Dialog (dosl. konverzace) vychovatele s vychovávaným vyžaduje, aby pedagog s vychovávaným sdílel životní situace (be with) a přitom byl ochotný přijímat jeho (i jiné) názory (be open) a nenechal se spoutat vlastním plánem a zůstal otevřený k vývoji komunikace (go with the flow).
- Výchova k demokracii je zakotvena ve způsobu vedení dialogu a v předávání „znalostí, schopností a ctností“, které jsou předpokladem politické participace.
- Učení prostřednictvím událostí (zkušeností) – „learning by doing“.
- Užívat tzv. procesní kurikulum, v němž nejde o dosažení výsledku, ale o samotný proces („cesta je někdy sama cílem“).
- Pravidelná sebereflexe a sebehodnocení pedagoga.
- Informální vychovatel má jasné pořadí hodnot, které důsledně dodržuje.

Můžeme tedy říci, že podstatou práce informálních pedagogů je vytvářet atmosféru dialogu a být bdělí k životním situacím, v nichž se mladí lidé nachází. Někdy je v této práci nutné situaci předem naplánovat, jindy je lepší se nechat unášet proudem konverzace a vyčkávat na moment, kdy lze reagovat. Cílem komunikace informálních vychovatelů je umožnit, aby se z původně neformálních setkání mohly stát besedy nebo lekce, přinášející mladým potřebné vědomosti a dovednosti.

Třetí metodou je *sociokulturní animace*, o níž jsme se letmo zmínili výše. Jedná se o metodu *komunitní práce*. Není tedy primárně zaměřená na děti a mládež, ale dá se aplikovat také v sociální práci s dětmi

a mládeží. Sociokulturní animace (l'animation socioculturelle) je původní formou animace v sociální oblasti. Má svůj původ ve Francii v období po 2. světové válce. Rozšířila se zejména v 70. letech a stala se metodou doporučenou Radou Evropy. Vzhledem k tomu, že výraz „animace“ je běžný pouze v románských jazycích, v nichž má svůj původ, v jiných jazykových oblastech se v souvislosti se sociální realitou používá pouze zřídka. Proto je třeba v ČR tento pojem v kontextu sociální pedagogiky téměř neznámý. Zatím se ovšem nepodařilo k tomuto slovu najít nějaký použitelný ekvivalent. Proto používáme tento pojem i my, ačkoliv jsme si vědomi nebezpečí chybné interpretace.

Sociokulturní (nebo také *sociálně kulturní*) animace předpokládá víru v *dosud nerozvinutý inovativní potenciál*, který je skrytý v každém člověku a v každé sociální skupině. Pojmem *inovativní potenciál* je označena *možnost nově uspořádat vlastní život i život skupiny* a objevit v sobě *dosud neobjevené schopnosti*. Úkolem animátora je tento potenciál *odkrýt* a poskytnout prostředky k jeho rozvoji, a to pomocí *práce se skupinou*. Úkolem sociokulturního animátora je především *dávat lidem dohromady* a dodávat jim odvahy (empowerment) ke *změně vlastní situace*. Sociokulturní animace je zaměřena k rozvoji schopností, které členové skupiny dosud neměli možnost rozvinout.



Příklady sociokulturní animace najdeme na stránkách nadace Sociokultur Schweiz, a to jak v německé, tak ve francouzské verzi: <https://soziokulturschweiz.ch/soziokulturelle-animation-ist-sichtbar/>



Na základě přečteného textu si zkuste samostatně odpovědět na tyto otázky:

1. Jaký smysl má výraz „otevřená práce s dětmi a mládeží“ a proč se v ČR prakticky nepoužívá?
2. Jaký typ pedagogických metod lze v otevřené práci využít a jaký nikoliv?
3. Jaké jsou zásady „práce se sociálním prostorem“?
4. Co znamená pojem „animace“ v kontextu sociální pedagogiky?
5. Jaká je souvislost mezi sociokulturní animací a komunitní prací?

### 3.8.2 Výchovně zaměřená animace

Zatímco sociokulturní animace není zaměřena primárně edukačně, existují další druhy animace, které můžeme považovat za výchovné metody. První z nich vznikla přenesením principů francouzské sociokulturní animace do kontextu německé pedagogiky volného času Horstem Opaschowským (nar. 1941). Druhá byla zase modifikací sociokulturní animace pro potřeby informální výchovy mládeže v Itálii. Jejím protagonistou je psycholog Mario Pollo (nar. 1943). Opaschowského varianta animace nesla název *Freizeitkulturelle Animation*, což lze přeložit jako *animace volnočasové kultury*. Opaschowski totiž v 80. letech minulého století předpokládal, že naše současná civilizace bude velmi silně ovlivněna volným časem.

Přestože se nerozvinula *freizeitkulturelle Breitenarbeit* [práce s širokým spektrem populace zaměřená na volnočasovou kulturu], některé zásady pro výchovně zaměřenou animaci, které přinesl Opaschowski do volnočasové pedagogiky platí dosud.



**Pokuste se ve skupině najít odpověď na tyto otázky:**

- Jaká byla představa o budoucnosti světa a Evropy na Západě v 80. letech 20. století?
- Proč se tato vize nesplnila?
- Můžeme naši společnost dnes označit za „společnost volného času“? Uvedte „pro“ a „proti“.

Na otázku, zda žijeme v „civilizaci volného času“ nenajdeme ani víc než 60 let po vydání Dumazedierovy knihy *Vers une civilisation du loisir?* [Vstříc civilizaci volného času?] (1962) jednoznačnou odpověď. Na jedné straně neustále klesá počet hodin, kolik musí zaměstnanec v ekonomicky vyspělých zemích strávit v práci. Na druhé straně si stále více lidí stěžuje na nedostatek času. Možná není dobře hledat odpověď kvantitativní cestou a ptát se, kolik máme dnes volného času. Spíše se k odpovědi dopracujeme, pokud budeme sledovat, jakou hodnotu lidé volnému času přikládají. Pokud třeba sledujeme obsah zpráv na sociálních sítích, je nápadné, že málo kdo se chlubí svou prací, zato většina uživatelů těchto sítí se chlubí tím, co prožili či co dokázali ve svém volném čase.

Pokud Opaschowski mluvil o pedagogice volného času, měl – na rozdíl od českých pedagogů – na mysli volný čas tzv. neorganizované mládeže, tedy volný čas, který mladí lidé tráví opravdu svobodně tam, kde k tomu mají příležitost, a tak, jak jim vyhovuje. Volnočasové nabídky proto musí mít dle Opaschowského devět charakteristických vlastností otevřené práce s mládeží, které nejdříve nazýval *principy animace*, později o nich mluvil jako o *principech pedagogiky volného času* jako takové.

Jedná se o:

- dostupnost
- otevřenost
- atraktivita
- dobrovolnost
- samostatné rozvržení času
- bez nátlaku
- možnost výběru
- možnost svobodného rozhodnutí
- možnost být iniciativní

*Dostupnost* má několik dimenzí: časovou, místní, informační a finanční. *Otevřenost* znamená odstranění administrativních, finančních a jiných překážek, které brání ve vstupu sociálně nebo jinak znevýhodněným skupinám, v českém prostředí se používá ekvivalent *nízkoprahovost*. Vzhledem k tomu, že *nízkoprahová zařízení pro děti a mládež* patří mezi sociální služby, v pedagogické sféře mluvíme spíše o *otevřených klubech*. *Atraktivita* nabídek je také podmíněna mnoha faktory, mezi nich snad ten nejdůležitější je faktor personální: animátor by měl být osobností, která působí jako magnet. Snad nejvýznamnější princip pedagogiky volného času je *dobrovolnost*, která ovšem v Opaschowského pojetí nespočívá v tom, že se zájemce „dobrovolně přihlásí“ na pravidelnou aktivitu, které se pak poctivě účastní. Dobrovolnost v tomto smyslu je principem trvalým; každý účastník se může kdykoliv

rozhodnout odejít a pak zase přijít, činnosti zanechat a vybrat si jinou atd. Další principy totiž z dobrovolnosti vycházejí a blíže ji určují: *samostatné rozvržení času, absence nátlaku, možnost výběru z více aktivit a svoboda ve výběru*. Pro animační styl je charakteristická podpora iniciativy.

Vedle tohoto teoretického rozdělení, prezentoval v 70. letech Opaschowski také své praktické rady, jak by měl vychovatel postupovat při komunikaci s účastníkem. Popisuje následující kroky:

1. Vyjít vstříc (být iniciátorem kontaktu s nově příchozím účastníkem)
2. Oslovit a zahájit dialog
3. Odbourat komunikační překážky mezi členy skupiny
4. Povzbudit a motivovat k vzájemné komunikaci
5. Dávat impulsy, přicházet s nápady
6. Podněcovat aktivitu a někdy být dokonce iniciátorem akce

Tento stručný návod k pedagogické komunikaci v otevřené práci považuji za geniální, protože zahrnuje všechny základní kroky, které vedou k zahájení a rozvoji komunikace nově příchozího účastníka otevřeného programu.

První krok *vyjít vstříc* vyjadřuje zásadní postoj animátora. Animátor nečeká, až za ním účastník přijde, ale je pokud možno první, kdo nového účastníka pozdraví, přivítá a seznámí se s ním. Tato funkce „vítáče“ je velmi důležitá. Animátor může být v blízkosti vchodu anebo u baru a sleduje, kdo přichází. Nestačí ovšem jenom formálně pozdravit a zaregistrovat, že někdo přišel. Proto Opaschowski hned uvádí druhý krok: oslovit a *zahájit dialog*. Tento postup vytváří atmosféru přijetí. Příchozí vnímá, že ho animátor vítá, že se o něj někdo zajímá a třeba, pokud přichází opakovaně, že se na jeho příchod někdo dokonce těší!

Třetí krok se týká *facilitace komunikace mezi účastníky*. Realitou je, že do otevřených klubů anebo nízkoprahových zařízení chodí někdy jednotlivci, ale častěji malé party kamarádů. Cílem pedagogického působení v tomto prostředí je, aby vznikla širší skupina, v níž se spojí – třeba při sportu – původní spontánně vzniklé dvojice anebo malé skupinky. Zde musí někdy animátor aktivně vstoupit do existující skupiny a aktivně do ní zapojit nově příchozí. Příležitostí k tomu je aktivita, která se řídí jasnými pravidly, takže jak stávající členové, tak i noví členové skupiny mají stejnou výchozí pozici. Nejedná se o nějaký jednorázový „zásah“, ale o stálé *povzbuzování a motivování k vzájemné komunikaci*, třeba prostřednictvím střídání osob, které spolu při nějaké hře nebo práci spolupracují.

Je třeba počítat s tím, že otevřené aktivity (a to nejen NZDM!) vyhledávají zákonitě „méně motivované děti“, tedy děti, který nemají dostatek zájmu, trpělivosti a vytrvalosti, aby se účastnili pravidelné zájmové činnosti (kroužku, tréninku, skautské družiny atp.). Pokud nemají ani ve škole mezi spolužáky uspokojivé vzájemné vztahy, hrozí jim, že „propadnou sítím“ sociálních vazeb. U těchto „méně motivovaných dětí“ musí animátor sám přicházet s nápady a získávat děti pro účast v aktivitách. Většinou také nestačí jen aktivitu *iniciovat*, ale je nutné účastníky *dále podněcovat*.



**Na základě prostudovaného textu sami formulujte odpověď na následující otázku.**

Ideální je, když formulujete odpovědi ústně a sdělíte kolegyním a kolegům ve studijní skupině (což lze i online), kteří pak odpověď opraví nebo doplní.



### Otázky:

1. Jak se dostala sociokulturní animace do pedagogiky volného času?
2. Které praktické zásady – aplikovatelné na veškerou pedagogiku v (otevřených) klubech – z tohoto přístupu vyplývají?



Vyměňte si s kolegyněmi a kolegy zkušenosti s výše uvedenými zásadami: uveďte, které z těchto zásad realizujete (i když jste dosud nevěděli, že jde o *animaci volnočasové kultury*) a které ve vašem zařízení realizovat nejdou.

### 3.8.3 Italská „kulturní animace“

Zatímco Opaschowského *animace volnočasové kultury* znamenala jenom přenesení principů sociokulturní animace do sféry pedagogiky volného času, v Itálii vznikla – zásluhou psychologa Mario Polla – nová verze animace, v níž byla změněn jeden ze základních principů původní francouzské animace. Animátor v Pollově pojetí není pouze neutrálním průvodcem, který povzbuzuje jednotlivce a skupinu při hledání inovativních způsobů řešení svých problémů a úkolů, ale je také skutečným informálním vychovatelem: to znamená, že cílevědomě vnáší do skupiny vlastní (dospělé) postoje, které jsou zakořeněny v jasně přijatých kulturních tradicích. Výchova v tomto stylu se orientuje na dva cíle: *proces enkulturace* a *tvorba životní vize* (*progetto di vita*). Právě zaměření na enkulturaci je důvodem k volbě názvu *l'animazione culturale* [kulturní animace].

Vzhledem k tradičnímu a výchovnému zaměření nebyla zpočátku Pollova kulturní animace odborníky na animaci přijímána. Neodpovídala totiž levicovému až revolučnímu (či revoltujícímu) zaměření původní sociokulturní (nebo v Itálii sociální) animace. Až v 90. létech, když se „animační scéna“ diferencovala, dosáhla i kulturní animace svébytného postavení mezi animačními koncepcemi. Vzhledem k tomu, že Pollova animace má hluboké filosofické kořeny, je zaměřena spíše na celistvou výchovu mladých lidí než na rozvíjení jednotlivých animačních technik. Proto od roku 2008 Pollo používá místo pojmu *animace*, který vnímá jako v tomto kontextu jako zavádějící, pojem *pedagogia dell'anima* (pedagogika duše, což se blíží Patočkově „peči o duši“).

Nicméně v českém sekularizovaném prostředí si vybíráme z Pollova pojetí zejména jeho praktické postupy, které se opírají o čtyři principy (pilíře):

- zralý postoj k životnímu stylu mládeže
- výchovný vztah vychovatele k mladým lidem
- výchovný vliv skupiny
- plánování výchovného procesu, který vychází z pochopení reálné situace cílové skupiny

*Zralý postoj k životnímu stylu mládeže* (dosl. „dospělý vztah ke světu mládeže“) je osobnostním předpokladem pedagoga, který chce pracovat metodou kulturní animace. Kromě obvyklých kompetencí nutných ke zvládnutí výchovného poslání zde hraje klíčovou roli znalost a přijetí životního stylu cílové skupiny, s níž pracujeme. Toto přijetí je samozřejmě neslučitelné s direktivní autoritářskou výchovou, ale současně ani neznamená, že by vychovatel jednal ve všem stejně jako mladí lidé, které doprovází. V tom případě by se vlastně jednalo o rezignaci na výchovné poslání (Pollo to nazývá

„mládežnický postoj“). K tomu ovšem může snadno dojít zejména u mladých pedagogů, kteří pracují s mladými lidmi, kteří jsou téměř jejich vrstevníci. V takové situaci není snadné zachovat i při neformálních vztazích formální roli vychovatele, tedy toho, kdo stanovuje hranice a dbá o jejich dodržování.

Také *výchovný vztah k mladým lidem* v sobě zahrnuje vedle osobnostních předpokladů vychovatele také postoje, na něž se soustředí tento výchovný styl, do velké míry inspirovaný preventivním systémem dona Boska. Předpokladem, který vychází z podstaty animace, je *víra v dobré jádro v každém mladém člověku*. Poetické vyjádření „víra v dobré jádro“ znamená, že vychovatel je přesvědčen, že každý mladý člověk v sobě má *potenciál ke změně k lepšímu a k vytvoření životní vize*. Vnější projevem této „víry“ je důvěra, kterou vychovatel vůči mladému člověku projevuje. Současně se jedná o respekt vůči individualitě každého dítěte, který je ovšem spojen s nároky, které vedou k rozvoji jedince.

*Výchovný vliv skupiny* je založen na opačném předpokladu, než na kterém pracují NZDM. Zatímco se v NZDM počítá s převahou dětí s problémy nebo i zkušenostmi se sociálně patologickými jevy, tento princip (výchovný vliv skupiny) lze naplno uplatnit jen tehdy, když mezi členy skupiny převládne konstruktivní přístup, což lze očekávat v případě, kdy většina dětí je „bezproblémových“. Konstruktivní přístup ale nemusí převládnout díky početní převaze „konstruktivně smýšlejících“, ale třeba i díky vlivu většího počtu animátorů. V každém případě není vůbec snadné se tímto principem řídit. Na druhé straně existují pozitivní zkušenosti, kdy i děti pocházející z problémového prostředí se nejen samy do programů zapojily, ale dokázaly usměrňovat i nově příchozí k plnění pravidel platných v zařízení (např. v salesiánském středisku v Ostravě).

Uplatnění čtvrtého principu – plánování výchovného procesu, který vychází z pochopení reálné situace cílové skupiny – má dva předpoklady:

1. Přesvědčení, že je možné plánovat edukační procesy i v otevřené práci.
2. Možnost realizovat výzkum anebo získat data z empirického výzkumu situace cílové skupiny.

Tento model je schopný obsáhnout a sjednotit v sobě následující aktivity:

- analýza výchozí situace,
- stanovení a analýza cílů,
- analýza rozdílů mezi výchozí situací a cílem,
- nová formulace cílů,
- plánování itineráře, který spojuje výchozí situaci s cíli a určuje hlavní etapy tohoto procesu,
- hodnocení dosažených výsledků,
- analýza nové výchozí situace,



- *Animace* je výrazem pro „oživení“ anebo přesněji předávání života (či ducha) do nějaké skupiny nebo aktivity. V oblasti pedagogiky a sociální práce rozlišujeme *sociokulturní animaci* (franc. *l'animation socioculturelle*) jako formu komunitní práce, *animaci volnočasové kultury* (nem. *Freizeitkulturelle Animation*) jako aplikaci sociokulturní animace v pedagogice volného času a *kulturní animaci* (it. *l'animazione culturale*) jako jedinečný styl nedirektivní výchovy.

- *Enkultura* – viz: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Enkultura>
- *Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež* – viz: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/socialni-sluzby/nizkoprahova-zarizeni-pro-deti-a-mladez/>
- *Práce s mládeží* je pojem, kterým se označuje veškerá institucionální pomoc mimo školu a rodinu, jejímž cílem je socializace mladých lidí. Práci s mládeží můžeme rozdělit *skupinovou* a *otevřenou*. Práce se skupinou je buď *oborově zaměřená* (sport, hudba) anebo *ideová* (skaut, křesťanské skupiny).
- *Otevřená práce s mládeží* se dá charakterizovat několika vlastnostmi, jako je *dobrovolnost*, *nízkoprahovost*, *zaměření na zájmy mladých lidí* a *volná organizační struktura*.
- *Oratoř* (oratorim, dosl. modlitebna) byla místnost u kostela, která sloužila také k výuce náboženství a jinému vzdělávání. Svatý Filip Neri v těchto místnostech u kostela začal shromažďovat chudé římské kluky a nabízel jim společenské setkání a zábavu. Oratoře se nejvíce rozvinuly v Itálii v 19. století. Mezi nejznámější oratoře patřila oratoř dona Boska.



Jak jste jistě studiem posledního odstavce zjistili, pedagogické animační přístupy kladou vysoké požadavky na osobnost pedagoga a jeho vztahy k účastníkům aktivit a návštěvníkům klubů. Zkuste dát společně dohromady vlastnosti, který by měl mít pedagog volného času, pokud by chtěl dobře realizovat metodu kulturní animace.

### 3.8.4 Závěr a literatura



#### Seznam použité a doporučené literatury

- DUDOVÁ, Anna. Animace jako model komunitní práce. In *Fórum sociální práce*, 2018, r. 9, č. 2, s. 51–55.
- DUDOVÁ, Anna; KAPLÁNEK, Michal; MACKŮ, Richard. Mnohotvarý fenomén animace. In *Pedagogická orientace*, 2011, r. 21, č. 3, s. 284–304.
- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004.
- JEDLIČKA, R. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004.
- KAPLÁNEK, Michal. *Animace*. Praha: Portál, 2013.
- KAPLÁNEK, Michal. *Výchova v salesiánském duchu*. Praha: Portál, 2012.
- KAPLÁNEK, Michal. *Pastorace mládeže*. Praha: Salesiánská provincie, 1999.
- KLÍMA, P. a kol. *Kontaktní práce*. Praha: Česká asociace Streetwork. 2008.
- *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*
- *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*

## 4. Koncepce a instituce pro výchovu ve volném čase

# 4.1 Výchovní koncept a koncepce

Jiří Němec



## Časová náročnost

Čas potřebný ke studiu jsou dvě hodiny. Opakování a vypracování úkolů tři hodiny.



## Výstupy učení

Na konci této kapitoly budete umět popsat a vysvětlit podstatu pedagogického konceptu, zejména s ohledem na jeho význam a strukturu. Na konkrétním příkladu budete schopni vysvětlit, jak se hodnoty promítají do výchovného systému (koncepce), a to celé budete umět doložit na konkrétních příkladech existujících výchovných koncepcí. Závěrem pak prokážete schopnost vytvářet vlastní návrhy pedagogických konceptů tím, že do připravené struktury navrhnete vlastní obsah a představíte svoji, pokud možno originální, výchovnou koncepci (zařízení, školy, instituce, programu) pro oblast, ve které působilte nebo chcete působit.



## Pasáček ovcí a vychovatel

*Když začínám s výukou předmětu výchova ve volném čase a je odpoledne, nechám studující nahlédnout z okna na zahradu školní družiny, aby měli představu, co je to „pasení dětí“. Odpoledne se rozlétnou dveře, děti se vyhnou ze školní budovy a dle přízně počasí začínají běhat po zahradě. Některé si hrají, jiné devastují zbytky školního inventáře, a proto jsou občas okřiknuty hlasem z nedalekého shluku vychovatelek/vychovatelů. Probíhá něco, co bychom s trochou nadsázky mohli označit jako pasení ovcí. Ovčák přivedl ovce na pastvu a ponechává je volně pást, ale když se rozběhnou příliš daleko, povolá ovčáckého psa, aby je zahnal zase zpět. Rád a zcela provokativně dávám tuto metaforu do hry, abychom následně diskutovali o tom, zda a případně jak má takový pasáček blízko k poslání vychovatele. Co myslíte vy?*



## Představení své školy, instituce, sdružení

*Představte si, že pracujete v instituci, která se věnuje výchově a vzdělávání dětí různého věku. Může se jednat též o občanské sdružení, školu hlásící se k hlavnímu vzdělávacímu proudu či školu alternativní. Nebo jste si založili svoji vlastní organizaci a věnujete se rozvoji volnočasových aktivit? Nemusí se nutně jednat o nereálnou situaci, mnozí z vás jistě pracují v některém z typu zařízení. Nyní k vám přijede zahraniční delegace pedagogů a bude se chtít inspirovat*

*dobrou praxí, díky které je vaše instituce věhlasná. Zkuste si zformulovat osnovu cca 3–5 bodů, o kterých byste na úvod, než jim zařízení ukážete v praxi, chtěli promluvit. Co by obsahovaly ony důležité body? Zkuste se cca pět minut zamyslet, než budete pokračovat v četbě dále.*

### 4.1.1 Výchova, ale k čemu?

Když budete hledat inspiraci pro svoji pedagogickou práci v zahraničí, zejména například v Holandsku, Finsku, Dánsku nebo Norsku a přijedete do školy (instituce), kterou vám budou místní představovat, zcela jistě bude jeden z výše uvedených bodů obsahovat pojednání o hodnotách, ke kterým se škola hlásí, velmi pravděpodobně také uslyšíte pojednání o tom, proč tyto hodnoty považují za důležité, a s velkou pravděpodobností budou vysvětlovat, jak se promítají do jejich každodenní práce, tedy metod a forem. Obsahoval i váš výčet bodů téma hodnot?

Pedagogika definuje výchovu jako záměrnou činnost pedagoga a žáka (vychovávaného), která směřuje k určitým cílům, které nutně reflektují hodnoty. Cílů může být mnoho a jejich preference se váže k hodnotovému žebříčku. Pokud jsme v současné době například svědky nekončících odborných i laických diskusí k tématu inkluze, pak jedno z vysvětlení nacházíme v tom, že hodnota společného vzdělávání není sdílena všemi napříč společnostmi. Velkým paradoxem je, že i ti, kteří ji mnohdy uznávají a hájí před veřejností a v médiích, v praxi pro své potomky vybírají školy exkluzivní, tedy např. ty „nejlepší“ (rozuměj drahé). A podobné by to bylo, pokud bychom si zvolili hodnotu jinakosti (odlišnosti), která může být inspirativní a rozvíjející pro jedny a nebezpečná pro druhé. Volba dobré školy je v dnešní době velkým fenoménem, který je rozpracován výzkumně v mnoha směrech. Očekávání rodičů je značné a pochopitelně rozmanité. Rodiče pro své potomky hledají instituce, které budou odrážet hodnoty a přístupy, které sami v rodině vyznávají. Je to zcela logický a přirozený proces, který dokládá pluralitní a demokratický systém vzdělávání. Proč se tím tedy zabývat? Právě proto, abychom uměli vysvětlovat a odůvodňovat, proč jsou ty či ony hodnoty důležité pro rozvoj dítěte (mladistvých) a jak se dané a snad i sdílené hodnoty budou promítat do každodenního chodu dané školy či zařízení. Právě prolnutí filozofie, hodnot a poslání instituce s praktickými metodami a prostředky každodenní práce vytváří klíčovou sílu instituce a odlišuje vychovatele od „pasáčků“. Zatímco ten zdárně používá naučené metody práce, vychovatel jim rozumí, chápe jejich skrytý význam a smysl. Pojdme si to vysvětlit na modelu určitého výchovného konceptu či koncepce.

Vysvětlit pojem koncept tím, že řekneme, že se jedná o určitý návrh, myšlenku nebo záměr by bylo příliš jednoduché a v podstatě by to plně neodpovídalo významu pojmu. Co si vybavíte, když se řekne, že to mělo dobrý koncept? Nebo tento dům měl zajímavý architektonický koncept? Ano, pomůžeme si architekturou. Jeden z významných architektů Frederick Matthew, autor knihy 101 věcí, které jsem se naučil na architektuře (2014, s. 14), říká, že „koncept představuje základní myšlenku“ a tu následně popisuje jako „specifickou mentální strukturu, jejíž pomocí třídíme, chápeme a dáváme smysl vnějším zkušenostem a informacím. Bez základní myšlenky formující jejich budovy jsou architekti pouhými plánovači prostoru“. Ano, my jsme místo označení architektů jako „plánovačů prostorů“ použili označení „pasáčci ovcí“. Myslíte si, že architektura nepatří do pedagogiky a výchovy ve volném čase? Opak je pravdou, mnoho významných tvůrců pedagogických koncepcí bylo hluboce přesvědčeno a zastávalo názor, že myšlenka výchovné koncepce musí být plně promítnuta do architektury např. školní budovy nebo zahrady. Připomeňme například nejznámější koncepci Rudolfa Steinera a jeho waldorfské pedagogiky. Koncept školních budov měl být navržen tak, aby podporoval rozvoj myšlení,

cítění a vůle. Typické jsou oblé tvary, pastelové barvy, použití přírodních materiálů (dřevo, včelí vosk apod.). Architektonický prostor je utvořen tak, aby rozvíjel životní síly, psychologickým jazykem bychom řekli, že podporuje ontogenetický vývoj osobnosti dítěte.

Pokud byste se chtěli dozvědět více o tom, jak se myšlenky a výchovné ideje promítají do výchovy skrze fyzický prostor, podívejte se na přednášku akademického architekta Oldřicha Holzmana, která je dostupná ZDE: [https://www.youtube.com/watch?v=XTcJ\\_1brFXw](https://www.youtube.com/watch?v=XTcJ_1brFXw)

Možná už je nám bližší význam pojmu koncept, ale slovy zmíněného Matthewa ještě doplníme, že (2014, s. 16) „koncept vzniká z porozumění, které se netýká architektury a které musí být kultivované dříve, než se může zrodit architektonická forma. (...) Konflikt mezi dvěma L může být vhodným konceptem pro novou vládní budovu dvou kdysi soupeřících frakcí, které se spojily v jeden nový národ. (...) Chybějící paprsek by mohl naznačovat myšlenku, že ztráta znamená příležitost.“ Správné ztvárnění fyzického prostoru obsahuje duchaplný koncept, stejně jako povedená výchovná koncepce vychází z filozofických myšlenek nesoucí určité hodnoty, a ty se následně promítají do použití výchovných metod, zdůrazňování určitých principů, forem apod. Ukážeme si to nyní na několika příkladech, které nám pomohou následně vytvářet vlastní výchovné záměry či koncepce nebo alespoň o těch stávajících hlouběji přemýšlet a využívat je ve vlastní pedagogické práci. (V následujícím textu využiji přepracovaného distančního textu, který jsem již dříve připravoval pro e-learningový kurz výchovy ve volném čase. Kapitola měla název *Výchova prožitkem v koncepci Kurta Hahna*).

## ***4.1.2 Výchova prožitkem v koncepci Kurta Hahna***

### **K – KONTEXT – Krátké představení Kurta Hahna (1886–1974)<sup>18</sup>**

Kurt Hahn studoval filozofii a filologii na německých univerzitách, ale také na univerzitě v Oxfordu ve Velké Británii. Když vypukla první světová válka, vrátil se do Německa, kde pracoval na ministerstvu zahraničí a později v kabinetu říšského kancléře Maxe von Badena. Po válce, především díky podpoře bádanského prince, se Hahnovi podařilo realizovat své pedagogické záměry. V roce 1920 zakládá školu Salem (šalom je v překladu mír), o jejíž výchovných principech pojednáme ještě podrobněji. (Kurt Hahn se však zasloužil i o vznik dalších soukromých středních škol, např. v Gordonstounu (1934) ve Skotsku, nebo mezinárodní školu Atlantic Colleege ve Walesu (1962) apod.) Další Hahnovy pedagogické snahy zmařil příchod druhé světové války. Pro svoje přesvědčení a obhajobu demokratických principů a hodnot je před svými žáky v roce 1933 zatčen. Díky intervencím významných osobností je nakonec propuštěn a vyhoštěn, azyl nachází ve Velké Británii. V roce 1941 mu pomáhá rejdář L. Holt, kterému byly sympatické výchovné metody Kurta Hahna, založit tzv. „Aberdovey Sea School“, jejímž posláním bylo vychovávat námořníky různých rejdářských společností. Později se pro tyto školy ustálil název Outward Bound. Organizace, která dnes působí ve 35 zemích

---

<sup>18</sup> V českém prostředí se můžeme s myšlenkami této významné postavy seznámit především díky Janu Neumanovi, který již v devadesátých letech 20. století překládal jeho texty[1] a zprostředkoval je studentům Fakulty tělesné výchovy a sportu UK v Praze a na řadě konferencí a seminářů k zážitkové pedagogice. V angličtině jsou dostupné texty především prostřednictvím webové stránky kurthahn.org v odkaze „writings“, odkud čerpáme, a především pak z textu Thomase Jamese z roku 2000 s názvem Kurt Hahn and the Aims of Education.



světa se zaměřuje na rozvoj charakteru, odvahy, odolnosti, spolupráce a odpovědnosti prostřednictvím expedic a dalších akcí v přírodě (více ZDE: <https://outwardbound.cz>)

## O – OSOBNOST

Z výše načrtnutého výkladu je patrné, že do tvorby každé koncepce se silně promítá osobnostní a tím i hodnotové ukotvení daného představitele nebo konkrétní životní filozofie, která se též ve výkladu o vnímání či pojetí světa opírá o hodnoty, ideály, vzory apod. Jistě si dovedete představit, že jinou koncepci volnočasového zařízení by zvolil člověk, který byl od dětství vychováván ve sportovně založené rodině a sám velice dobře zvládá několik sportovních disciplín, a jiné pojetí by zvolil ten, který od svého dětství absolvoval desítky křesťansky založených skautských táborů. Představte si, jak by se do koncepce mohla promítnout velmi negativní zkušenost s přísně až autokraticky vedenou výukou na základní škole.

Jsou to právě alternativní koncepce, které jsou pro nás mnohdy čitelné právě tím, že do nich zakladatelé/zakladatelky promítají „vnitřní nespokojenost – N“ nebo velmi silně reflektují „neduhy – N“ společnosti (společenského zřízení) a ve své koncepci na ně reagují (velmi často opakem). Při počátečních úvahách např. definují „to“, co osobně vnímají jako špatné, nežádoucí, opovrhující, nedůstojné, jdoucí proti přirozenosti a podstatě samotného lidství atd. Nebo „něco“, co bylo součástí jejich „dramatického života“, jako například úmrtí otce v raném dětství u Jana Bosca, okouzlení divokou kanadskou přírodou u E. T. Setona, vážné onemocnění právě v životě Kurta Hahna apod. Výjimkou pak není ani kombinace obou faktorů, tedy touha změnit stávající systém a osobnostní založení (přesvědčení). V případě C. Freineta to byla touha vymanit se z vleku „obrazu světa“ a „nebýt mlčící většinou“, v případě Tolstého a Komenského to byla vůle po souladu s přírodou, která trochu jiných významů nabývá i u Setona, který si jako výchovný vzor volí život indiánů apod. A jak to bylo u K. Hahna?

James (2000) ve zmíněném textu uvádí několik důležitých momentů, které ovlivnily Hahnův život a „stály u zrodu“ jeho koncepce školy. Prvním byla asi v šestnácti letech expedice do hor Dolomity, kterou absolvoval se svými kamarády. Výprava ho okouzila nejen neuvěřitelně rozmanitou a krásnou přírodou, ale patrně i silným přátelstvím. Jak uvádí James (2000, s. 6), „dva angličtí hoši, kteří ho doprovázeli, mu věnovali knihu s názvem Emlohstobba od německého pedagoga Hermanna Lietze<sup>19</sup>. Název knihy byl vlastně Abbotsholme (pozpátku).“ Na Kurta velice zapůsobily myšlenky Litze, atmosféra školy, kterou popisoval, byla často protikladem situací, které Hahn prožíval na německém gymnáziu svázaném striktními pravidly. Třetí významnou událostí byla nemoc (úpal), který měl na Hahnovo zdraví větší dopad, než si v dnešní době umíme představit. Musel delší dobu pobývat v tmavé místnosti a po zbytek života byl citlivý na sluneční paprsky, vycházky ven musel vždy časově omezovat. Jak uvádí James (2000), byla to právě tato událost, která v jeho nitru vedla k formulaci myšlenek, na kterých později vybudoval svůj výchovný systém. Neuman (20014, s. 95) uvádí, že právě toto období vestavěl do následující myšlenky: „Ze slabosti či nedostatku každého z nás lze učinit příležitost – šanci pro jejich překonání, nápravu i nalezení nového životního směru.“ Na jiném místě obdobnou myšlenku Neuman (1996, s. 13) překládá takto: „Tvoje slabost se může stát zároveň tvou šancí.“ Z obou je patrné, na jakém principu Hahn zakládá svoji filozofii výchovné koncepce. Jde mu o školu, „která by harmonizovala sociální a intelektové odlišnosti mezi studenty tím, že by pracovala jako komunita

---

<sup>19</sup> Zde můžeme odkázat na Dějiny pedagogiky od Tomáše Kaspera a Dany Kasperové (2008), které od strany 163 popisují venkovskou školu a výchovné principy Hermana Lietze.



participující na aktivní službě druhým (srov. James, 2000, s. 8). To je jeden z klíčových principů, na kterém má být rozvíjena osobnost mladého člověka (studenta). Službou pro druhé, službou, ve které by onen druhý byl v situaci, jenž si o pomoc přímo či nepřímo „říká“. To byl důvod, proč Hahn zavedl výjimečný a ojedinělý systém „praxí“, v rámci kterých studenti pomáhali ve sboru dobrovolných hasičů, u záchranné služby, podíleli se na nejrůznějších ekologických projektech apod.

A co vy? Jaké je vaše osobnostní přesvědčení (subjektivní výchovná teorie) nebo zkušenost, která vede vaše uvažování o výchově. Zažili jste něco pozitivního či negativního, jste také s něčím nespokojeni (hodnotami, přístupem, systémem, metodami)?

## **P (jako philosophy, čti jako F) – FILOZOFIE**

V Hahnově výchovné koncepci nacházíme syntézu myšlenek mnoha filozofů a pedagogů (viz Neuman, 1996, s. 15). Snad nejzřetelnější jsou myšlenky Platóna týkající se harmonie tří částí: duše (**hlavy** – ve které sídlí rozum, idea moudrosti, **hrudi** – ve které sídlí vůle, idea odvahy a **břicha** – ve kterém sídlí žádostivost, idea uměřenosti). Smysl výchovy (především mravní) spatřuje Hahn v možnosti **uchránit mladého člověka před zlem a probuzení dobra v něm samotném.**

Toto konstatování zasluhuje vysvětlení. Představme si kontext doby, ve které K. Hahn žil. Byl svědkem sílícího fašismu v Německu, což mělo například praktický dopad do vzniku Hitlerjugend (Hitlerova mládež – vznikla už v roce 1922). Tato polovojenská mládežnická organizace (pro chlapce ve věku 14–18 let, založená NSDA – Národně socialistická německá dělnická strana) cíleně šířila myšlenky nacismu a Hahn, když viděl obrovské masy zfanatizovaných mladých lidí (vášnivě zaujatých, zaslepených, bez schopnosti kritického nadhledu), si uvědomoval, jak je tento věk, respektive osobnost mladého člověka citlivá a velmi silně ovlivnitelná. Takto bychom mohli vysvětlit ono uchránění mladého člověka před zlem a probuzení dobra v něm samotném. Duši mladého člověka bychom si pak v tomto kontextu mohli představit jako onu tabulu rasa, nebo ji milovníkům sci-fi připodobnit jako příslušný hardware, do kterého je možné nahrát rozličný software s patřičnou funkcí. Tím odpovídáme i na případnou otázku, proč se Hahn zaměřoval na tuto věkovou kategorii.

Jak je tedy zřejmé z dané filozofie, na první místo ve výchově klade Hahn hodnotu dobrého charakteru, posléze teprve inteligenci a vědění. Těmto východiskům podřídil i organizaci školních činností a výběr výchovných metod a forem. Zamyslíme-li se nad oním obratem, pak je zřejmé, že Hahnův systém je v obvyklém protikladu k tradičním vzdělávacím systémům, které se po vstupu dítěte (mladého člověka) do školského systému zaměřují zejména na rozvoj jeho „hlavy“ – tedy vědomostí. Důležitý byl pro Hahna i rozvoj tělesné stránky člověka (též jeho krásy). Ve spojení s dobrými mravy je ukryt v ideji kalokagathie, známé již ze starověku.

Ideji, která ani dnes není mrtvá a opět se vynořuje v různých konotacích. V této souvislosti se můžete například seznámit s fenoménem Parkur nebo ještě novějšího Seberevolta. Pro základní představu doporučuji např. toto krátké video dostupné ZDE: [https://www.youtube.com/watch?v=6hx\\_UlsBfkQ](https://www.youtube.com/watch?v=6hx_UlsBfkQ)

## P – PROSTŘEDKY – METODY

Prostředky jsou v obecném slova smyslu všechny způsoby, tedy cesty, a tedy také i metody, které nás přivádějí k cílům. Bohužel ve slově koncept se nevyskytuje písmenko M a tak si musíme pomoci tímto oslím můstkem. Abychom dobře porozuměli jednotlivým metodám, musíme vysvětlit, že K. Hahn je vyvozuje z definice tzv. úpadkových jevů. Tedy popisuje společenské neduhy, lékařským jazykem můžeme použít pojem diagnóza a navrhované metody jsou léčbou.



Jak uvádí Neuman (1996, s. 17), „v přednášce *Výchova k odpovědnosti* (Duisburg 1954) popsal tzv. úpadkové jevy, se kterými se ve vyspělé společnosti setkáváme. Do první skupiny lze zařadit **pokles tělesné zdatnosti** mladých lidí. Stále ubývající pohybová aktivita mladých lidí je nahrazována **pasivním způsobem zábavy**. Dalším negativním jevem je to, že převážnou část významných **životních situací** absolvují mladí lidé **jako diváci**. Všudypřítomná je touha po rychlé změně **povrchních zážitků**, což neumožňuje pravé procítění a prožívání života. Vede to k **poklesu celkové aktivity**. Do další skupiny úpadkových jevů lze zařadit přibývající **nedostatek lidského účastenství**, slitování a **ochoty pomoci druhým lidem v nouzi**. Výrazným negativním jevem je **nedostatek pečlivosti**, jež se projevuje malou koncentrací i chybějící připraveností k **namáhavější práci**. Mimo jiné to vede k **úpadku řemeslné práce**. Úpadek **iniciativního jednání** je také důsledkem narůstajícího množství **zprostředkovaných informací**. Mladí lidé si odvykají nést **důsledky vlastního rozhodování**. Převažuje pasivní – **spotřební přístup k životu**. Dle Kurta Hahna lze nápravy úpadkových jevů dosáhnout za pomoci tzv. prožitkové terapie (Erlebnisterapie), jejíž působení je možno sledovat ve třech stupních.“



Než se dostaneme k dalšímu popisu jednotlivých stupňů prožitkové terapie, pozastavme se na chvíli u zmíněných jevů, které jsou dnes zvláště aktuální (a to Hahn asi ještě neměl ani tušení o internetu, počítačových hrách a tabletech, vzrůstající obezitě celé populace). Klíčové úpadkové jevy jsem zvýraznil tučně. Zkuste je charakterizovat na konkrétních příkladech. Co si pod nimi představujete? Jakou léčbu (terapii) byste zvolili vy osobně? Pokuste se ke každému úpadkovému jevu navrhnout výchovnou metodu. Jak byste to vyřešili vy?

- Pokles tělesné zdatnosti.
- Pasivní způsob zábavy.
- Řada životních situací je mladými lidmi absolvována jen v roli diváků.
- Zážitky jsou povrchní. (Jaké tedy jsou? Mohou být povrchní?)
- Pokles celkové aktivity.
- Nedostatek lidského účastenství, tedy ochoty pomoci druhým lidem v nouzi.
- Nedostatek pečlivosti.
- Nedostatek vůle k namáhavější a dlouhotrvající práci.

- Úpadek řemeslné zručnosti – práce.
- Úpadek iniciativního jednání. (Jak tomu rozumíte?)
- Velké množství zprostředkovaných informací.
- Nevůle přebírat zodpovědnost za důsledky vlastního rozhodování.
- Spotřební přístup k životu.

## P – PROSTŘEDKY – METODY, tedy JAK

Povedlo se vám navrhnout zajímavé metody pro překonání tzv. úpadkových jevů? Podívejme se, jaké metody prostřednictvím tzv. 1. stupně prožitkové terapie ordinoval Hahn (upraveno podle Neuman, 1996, s. 17).

**Tělesná cvičení a sport**, kterými chtěl bojovat proti poklesu tělesné zdatnosti mezi mládeží a rozrůstajícím se pasivním způsobům zábavy. Učitelé tělesné výchovy by zajisté mohli prohlásit, že se nejedná o nic nového pod sluncem. Hahn však nechtěl své svěřence učit dokonalosti ve zvládnutí té které sportovní aktivity a ani nepožadoval, aby dosáhli mimořádných výsledků a minimálních limitů, tak jak se to ještě dnes stále požaduje na některých našich školách v hodinách tělesné výchovy. Jistě si vzpomenete na učitele nebo učitelku se stopkami v ruce, jak netrpělivě čekají na váš výsledek, aby ho mohli porovnat s celostátními normovacími tabulkami, kde bylo popsáno, zdali váš výsledek odpovídá jedničce, dvojce nebo trojce, který se následně objevil ve vaší žákovské knížce. „Běh 1 500 m – 3 (podpis, parafa).“ Hahn poctivě každému svěřenci stanovoval všestranný individuální plán pro sebezdokonalení a vybízel tak k dobrovolnému prožití pocitu z překročení svých možností. Právě na takovém pojetí tělesné výchovy si můžeme nejsrozumitelněji osvětlit pojem „výzva“ (angl. challenge). Z pedagogického pohledu bychom výzvu mohli charakterizovat jako určité pobídnutí k aktivitě, k činnosti, pošťouchnutí k překonání počáteční nejistoty nebo strachu, který může být způsoben nedůvěrou v sebe sama nebo nízkým sebevědomím, sebehodnocením apod. Výzvu nabízíme svěřencům, u kterých jsme si vědomi právě těchto okolností a jsme přesvědčeni o jejich kvalitách, o tom, že se s daným úkolem (překážkou) dobře vypořádají, že ji úspěšně zvládnou. Hahn se tedy své svěřence snažil pobízet k lepším výsledkům. Cílem nebylo dosažení „tabulkového času“, který byl předepsán „sportovní autoritou“, ale zlepšit se podle individuálních možností každého jedince. Obézní jedinec se zlepšil o několik málo sekund, atletický typ o desítky. Právě osobnostní pokrok, rozvoj, zlepšení bylo pro Hahna klíčové, a to třeba i pro studenty s určitým handicapem.

**Spolupráce v rámci společných skupinových projektů** byla další specificky upravenou metodou. Cílem byl rozvoj intelektových schopností jedinců, ale také zvládnutí základních řemeslných dovedností, které by vedly k rozvoji tvořivosti, trpělivosti, odpovědnosti, spolupráci a měly by poskytovat prostor pro vlastní sebereflexi. Samozřejmostí byla spolupráce mezi členy skupiny (týmu). Úkoly byly voleny i s ohledem na nezbytnost vzájemné pomoci (spolupráce), bez které nebylo možné dosáhnout požadovaného cíle.

**Služba bližnímu** je v Hahnově pojetí zcela originální metodou, prostřednictvím které chtěl bojovat proti lidské lhostejnosti a rozrušení fiktivního obrazu světa, ve kterém žijeme. Kurt Hahn chtěl po svých svěřencích, aby se „setkali s člověkem“ (tedy v podstatě se sebou samým) v nestandardních situacích a okamžicích, kdy bližní potřebuje podat pomocnou ruku. Hahnovi žáci tak vykonávali různé typy služeb, pomáhali například starým lidem, v nemocnici, u záchranné služby, požárníkům, v domech

u tělesně handicapovaných apod. Bylo možné též participovat na ekologických projektech, čištění přírody, výsadba stromků apod.



Uměli byste vysvětlit, proč i ekologické projekty tohoto typu řadil právě do kategorie „služba bližnímu“?

**Expedice**, jejímž hlavním cílem, podobně jako u projektů, byl nácvik kooperace a naplnění skupinových cílů. Expedice měla také uspokojit objevitelskou vášeň mladých studentů (viz cesta mladého Kurta do Dolomit). Skupinová koheze (soudružnost) byla posilována společným překonáváním překážek a vyrovnává se s neobvyklými situacemi, které nás běžně při putování překvapí a musíme je aktivně řešit. Právě skrze budování odpovědnosti (té skupinové), založené na silném vztahu jednoho člena týmu k druhému, chtěl Hahn též budovat odpovědnost vůči společnosti. Byl si vědom, že jeho svěřenci musí v dospělosti přijímat vážná rozhodnutí (např. v roli politiků, zaměstnavatelů apod.) a měli by tak činit s vědomím odpovědnosti k druhým (společnosti). Všechny čtyři základní výchovné metody, které Kurt Hahn uplatňoval ve své škole, nemohou být vnímány jako cíle, ale jako prostředky (tedy metody). Cílem není zdokonalit se v běhu, ale učit se překonávat sama sebe, cílem není jít na výlet do přírody, ale učit se vyrovnávat s překážkami, které nás na cestě potkají apod.

Druhým stupněm tzv. prožitkové terapie má být systematické vytváření příležitostí pro rozvoj, řazení metod a aktivit tak, aby vytvářely smysluplný holistický celek založený na prožitku, na osvojování vlastních (nezprostředkovaných) zkušeností. Dnes bychom takový postup označili jako dramaturgický plán (např. kurzu, tábora apod.). Součástí každé aktivity by měla být závěrečná reflexe, která umožňuje účastníkovi zorientovat se v sobě samém. Cílené získávání osobních zkušeností a zážitků by mělo nejen rozvíjet osobnost, ale vytvářet v ní základ (založený na silných zážitcích), který by jedincům umožňoval vyrovnávat se s různými situacemi v reálném životě. Takto vedená „prožitková terapie“ by se mohla stát základem pro uvědomění si zodpovědnosti za sebe, za své bližní a posléze i celou společnost. Součástí tzv. třetího stupně prožitkové terapie jsou vzpomínky. Hahn byl přesvědčen o tom, že právě ty hrají důležitou roli v překonávání překážek v pozdější době, kdy svěřenci čelí nejrůznějším výzvam a problémům.



### Co byste řekli rodičům o svých svěřencích?

Představte si, že jste se svými svěřenci prožili třítydenní tábor. Když se loučíte s dětmi a předáváte je rodičům, ti se ptají, „jak že se vlastně ten jejich hoch či dívka chovali, jací byli?“ Co byste rodičům sdělili? Nejde mi až tak o obsah sdělení, jako o oblasti, na které byste se při charakteristice mohli zaměřit. Zkuste vyjmenovat cca 7 oblastí, které vy osobně považujete za důležité.

...

Pokud jste tak učinili, podívejte se, jaké charakteristiky sděloval Kurt Hahn rodičům prostřednictvím určité zprávy, která byla součástí vysvědčení (cit. podle Neuman, 1996, s. 19).

Celkové smýšlení, cit pro spravedlnost, schopnost přijetí dané skutečnosti, schopnost prosadit to, co považuje za správné, schopnost plánování, schopnost obstát v nečekané situaci, organizační schopnost, schopnost duševní koncentrace, starostlivost, návyky a zvyklosti, rukodělná činnost, výkon ve výuce, umělecké nadání a výkony, praktická práce, tělesná cvičení.

Myšlenky Kurta Hahna jsou v dnešní době vnímány stále jako živé a pro dnešní výchovu dětí a dospělých velmi aktuální. Základní teze jsou rozpracovávány instruktory Outward Bound nebo u nás velmi známé Prázdninové školy Lipnice.<sup>20</sup>

## P – principy

Princip, zásada nebo též zákon, můžeme definovat jako soubor specifických opatření, která se dlouhodobě osvědčují a jejich efekt je patrný v rozvoji osobnosti, kvalitě a rozsahu vědění apod. S určitou mírou pragmatismu bychom mohli uvést, že se jedná o specifická pravidla chování, jednání učitele (pedagoga) a žáka, která se osvědčují. Jsou prověřena dlouholetou pozitivní zkušeností a dobrou praxí. V podstatě říkají: Dělejte to takto, protože to je osvědčený a prověřený postup. Vědeckým paradoxem je, že ne pro všechny principy máme dostupná výzkumná data, na kterých bychom s uplatněním vědeckých zásad doložili, že onen princip je skutečně efektivní a není jen efektní na pohled. Nezbyvá, než se tedy znovu vrátit k hodnotám a uvést, že i principy vyučování a výchovy se od nich do značné míry odrážejí, protože deklarují rádobý ideální stav. Jak bychom si přáli, aby to bylo, jak to děláme a co dodržujeme, když učíme a vychováváme. Principy tak plní i funkci určité transparentnosti tím, že je navenek deklarujeme, ale také tím, že jako vychovatelé se k nim otevřeně hlásíme a ve své pedagogické praxi je uplatňujeme.<sup>21</sup>

Pohledem do dějin pedagogiky jsme schopni u každého představitele definovat základní principy, které pro výchovný proces doporučoval. J. A. Komenský, náš největší pedagog, teolog a filozof, jehož myšlenky jsou stále aktuální a smysluplné, je znám svým zlatým principem názornosti. Mohu-li ho parafrázovat, pak říká, že všechny smysly, které mohou být zapojeny do poznání, musí být zapojeny. Co viděné zrakem, slyšené sluchem, co má nějaký tvar hmatem apod. Velmi známé jsou však i principy přiměřenosti a posloupnosti: "Učení býti musejí po stupních, aby vše jedno druhému cestu strojilo, jako na stromě z každého letošního pupence druhý rok bude ratoléska..."<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Viz <https://psl.cz/>. Program Prázdninové školy vychází z myšlenky, že hra dospělých není jen mařením času, ale smysluplným nenahraditelným zážitkem. Program, který je určen především dospívajícím a dospělým, se účastníci snaží inspirovat k sebepoznání, k tvořivému a pozitivnímu řešení problémů, k osobnímu přechodu od potřeby vlastnění k potřebě bytí a prožívání. V Prohlášení o poslání Prázdninové školy (PŠ) Lipnice na konci 2. tisíciletí se uvádí, že PŠ má v mladých lidech probouzet touhu po vnitřní svobodě a tím i vědomí spoluzodpovědnosti za stav a vývoj společnosti a Země. Hlásí se k myšlenkám globální výchovy a připojuje se k množství podobně zaměřených společenství na celém světě. Kromě hry, která má nezastupitelné místo v celém programu, staví PŠ svoji filozofii na čtyřech základních principech. Je to *zážitek, setkávání* (tvořivá spolupráce s lidmi a s přírodou), *překonávání* (především svých strachů a předsudků) a *cesta za obzory* (cesta za své dosavadní možnosti a zkušenosti).

<sup>21</sup> Například ZŠ Sychrov se na svých stránkách hlásí k určitým principům pedagogické práce: <https://www.zsvsetinsychrov.cz/pedagogicke-principy/>

<sup>22</sup> Komenský, J., A. Didaktika velká, s. 367.

Zamyslíme-li se nad zákony, které K. Hahn definoval pro svoji školu Salem, bude nám patrné, jak se v nich nastíněná koncepce odráží, a jak jsme uvedli výše, můžeme je vnímat jako určitá vodítka pedagogické práce.

**Sálemské zákony** (cit. Podle Neuman, 1996, s. 19)

1. Dejte dětem příležitost objevit sebe sama.
2. Dbejte na to, aby žáci prožili jak úspěch, tak i prohru.
3. Umožněte, aby děti kvůli společné věci přestaly myslet jen na sebe.
4. Vytvořte čas pro klid a mlčení.
5. Procvičujte představivost, schopnost plánovat a dívat se do budoucnosti.
6. Berte vážně sport a hry, ale nedovolte jim, aby převládly.
7. Spaste děti bohatých a mocných rodičů od pocitu privilegovanosti.



Pokuste se interpretovat jednotlivé zákony ve vztahu k tomu, co již víte o celé koncepci. Jaké metody, prostředky či hry byste zvolili, pokud byste chtěli naplnit zákon č. 1? Proč myslíte, že je ve výchově důležitá prohra (viz č. 2)? K čemu může být dobré mlčení a klid? Co je to podle vás „pocit privilegovanosti“? Uměli byste s ním pracovat, pokud byste se s ním setkali? Jak byste postupovali?

## KONCEPT

Vraťme se nyní k podstatě kapitoly, k pedagogickému konceptu. Podívejte se znovu, co se za jednotlivými písmenky skrývá a připomeňme si souhrnně, z jaké sktruktury pedagogická koncepce sestává. Prostudujte si tabulku níže a zkuste si odpovědět na dané otázky.

|   |  |  |
|---|--|--|
| K | KONTEXT  | Jaká je výchozí situace, historie, politika, kultura, klima?   |
| O | OBSAH<br>OSOBNOST                                    | Jaké je kurikulum, vlastní obsah činnosti, co se dělá nebo učí?<br>Jaká je osobní historie, životní zkušenost, víra, postoje, hodnoty tvůrce koncepce?                 |
| N | NEDUHY<br>NESPOKOJENOST                              | S jakými nešvary se setkáváme, co by mělo být změněno a proč?<br>Co přesně chceme změnit a jaký by měl být cílový stav?  |
| C | CÍLE   | Čeho chceme v rozvoji osobnosti dosáhnout?<br>Jaké jsou krátkodobé a dlouhodobé cíle pro jedince a skupinu?  |
| E | EVALUACE   | Jak budeme hodnotit efekty koncepce? Podařilo se nám naplnit cíle?   |
| P | (F)PHILOSOPHY<br>FILOZOFIE<br>PRINCIPY<br>PROSTŘEDKY | Z jakých úvah a myšlenek (idey) vycházím?<br>Co je třeba respektovat, jaké zásady vedou k cílům?<br>Jaké metody (prostředky) zvolím? (Hry, dram. vých., expedici atd.) |
| T | TVOŘIVOST  | Je mé řešení originální (nové, nerealizované) a nápadité?  |





V popisu koncepcce K. Hahna jsme záměrně vynechali popis cílů výchovy. Jsou patrné z kontextu celého textu. Uměli byste je najít a cízeloovat? Velmi malou pozornost jsme věnovali i samotnému vzdělávacímu obsahu. Ten však v dané koncepci není nikterak specifický a do jisté míry obdobný jako u jiných středních škol – gymnázií, s tím rozdílem, že byl kladen důraz též na praxi (poměr cca 1:1, jiné pojetí např. tělesné výchovy apod. bylo již zdůrazněno). Jaké obsahy by převládaly ve vaší vlastní koncepci zaměřené na rozvoj osobnosti prostřednictvím volnočasových aktivit (sportovní, literární, jazykové, komunikační, zaměstnávající ruce, hlavu nebo srdce)?

### *4.1.3 Pedagogická situace Petera Petersena*

Seznamte se s náčrtem koncepcce Petera Petersena a pokuste se identifikovat jednotlivé části (filozofie, cíle, metody, principy apod.) podle výše uvedené struktury. Až se budete v rámci svého studia seznamovat s jinými výchovnými koncepcemi, např. systémem vzdělávání Salesiánů, Lesní moudrostí apod., uměli byste přemýšlet ve struktuře KONCEPTU, a budete schopni takto uvažovat při tvorbě svých vlastních výchovných záměrů (koncepcí)?

Koncept pedagogické situace Jenského plánu (jeden z velmi rozšířených alternativních systémů v Německu a Holandku) je velmi dobrým příkladem prolínání výchozích filozofických myšlenek a vlastní praktické pedagogické činnosti ve škole. V tomto vzdělávacím systému je také silně patrné pronikání prvků, které jsou charakteristické pro volný čas, jako je například neformální přístup pedagoga k žákům, hra, využití slavnosti apod.

Jaké jsou výchozí filozofické teze Jenského plánu? Bytí člověka je podle Petersena doprovázeno neustálým proměňováním, změnami a řešením nejrůznějších reálných životních situací. Člověk je za svého života tedy neustále konfrontován s objektivní realitou, a proto je nucen určitým způsobem reagovat neplánovitě a spontánně. Pokud je schopen čelit těmto problémům, má správný poměr k lidem i k bohu, pak je touto činností osvobozen, čímž realizuje svoji podstatu bytí. Cílem výchovy (vzdělávacího systému) je příprava žáků pro dynamicky měnící se svět. Proto Peterson přichází s myšlenkou „pedagogické situace“, která má být analogií reálných životních situací, kterým dnes a denně čelíme. S trochou nadsázky bychom mohli uvést, že škola má být v podstatě co nejbliže reálnému světu, ve kterém žijeme a žít budeme. Pedagogické situace jsou tedy vytvářeny tak, aby se těm reálným maximálně přiblížily. Věkově homogenní skupiny jsou nahrazeny třídami, ve kterých se setkávají žáci různého věku a zkušeností (např. 1. třída je složena z dětí ve věku 6, 7 a 8 let), mohou si tak pomáhat v plnění různých úkolů a sociální struktura je přirozenější. Klasické „plnění“ kurikula jednotlivých předmětů je proměněno v denní a týdenní plány, do evaluace naplnění jejich cílů je dítě přirozeně zapojeno, někdy formální vztah učitele k žákům je nahrazen neformálním „opravdovým“ vztahem učitele a žáka odmítajícího formální moc apod. Děti směřují k cíli tak, že se učí prostřednictvím určitého napětí, které je součástí pedagogických situací. Karel Rýdl, který se u nás systematicky věnoval studiu alternativních vzdělávacích systémů, uvádí (1994, s. 232), že "tyto cíle podnítily Petersena k promyšlení základních forem. Petersen zjistil, že způsoby základních projevů chování lidí jsou v tomto smyslu různé. Člověk přijímá napětí v sobě, zaobírá se jím a zaujímá k němu vnitřní stanovisko: 1. filozofování, uvažování, 2. nazírání, pociťování, vnímání, 3. proniknutí do

problematiky, zbožností, modlením." Tyto tři roviny vnitřních psychických stavů chápe Petersen jako formy sebevýchovy, které se (na rozdíl od ostatních) projevují navenek aktivně čtyřmi prvotními formami: rozhovorem, hrou, prací a slavností. Tyto formy převzetí se tak stávají základními společenskými, obecnými formami učení. A dostáváme se k vysvětlení, proč jsou tyto formy, mezi které patří i hra, tak důležité. Petersen rozlišuje čtyři základní druhy her. U nejmladší skupiny (asi 1.–3. třída) převažuje tzv. hra volná (obdoba waldorfské volné hry ve školce). Po vzoru Fröbelových dětských zahrádek Petersen zavádí hodiny volného hraní a modelování ve speciálně vybavených místnostech pro hru. Ve vyučování využívá nejrůznější druhy didaktických her. Dále pracuje s tzv. účelovými hrami odehrávajícími se o přestávkách nebo v hodinách tělesné výchovy, v nichž je zcela přesně zabudován didaktický cíl. Petersen neopomíná ani tzv. vizuální hry, při nichž se uplatňují např. hry s loutkami, různá vystoupení a scény, scénické výstupy apod. Patří sem také samostatné inscenace divadelních představení a v hojně míře je zde zastoupena i dramatická hra. Vizuální hry jsou rovněž součástí nejrůznějších slavností, např. slavnosti rána (vítání dne), konce týdne, slavnosti u příležitosti křesťanských svátků, slavnosti spojené s přijímáním nových žáků či slavením narozenin apod. (Problematiku funkcí her v různých výchovných koncepcích a jejich zastoupení v alternativních výchovných systémech jsem již dříve zpracoval v knize *Od prožívání k požitkářství* (2002) a doporučuji případným zájemcům.

#### 4.1.4 Závěr a literatura



##### Závěrečný úkol

Uměli byste na základě daného textu vymyslet, pokud možno originální koncept například instituce, školy, občanského sdružení, které by měly silný výchovný potenciál? Pokuste se své myšlenky zhmotnit prostřednictvím struktury přiložené tabulky.



##### Seznam použité a doporučené literatury

- James, T. (2000). *Kurt Hahn and the Aims of Education*. Dostupné z: [https://www.kurthahn.org/wp-content/uploads/2016/04/james\\_final.pdf](https://www.kurthahn.org/wp-content/uploads/2016/04/james_final.pdf)
- Komenský, J. A. (1905). *Didaktika velká*. Praha.
- Matthew. F. (2014). *101 věcí, které jsem se naučil na architektuře*. Praha: Grada Publishing.
- Němec, J. (2002). *Od prožívání k požitkářství*. Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky. Brno: Paido.
- Neuman, J. (1996). Odkaz Kurta Hahna. In *Výchova a pobyt v přírodě na konci 20. století*. (s. 12–21). Olomouc: Fakulta tělesné kultury UP.
- Neuman, J. (2004). Kurt Hahn – Politik bez úřadu a pedagog bez diplomu. *Gymnasion*, 1, 95–98.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: vlastní náklad.





### Otázky k opakování

1. Jaké tzv. úpadkové jevy K. Hahn zmiňoval a jakou mají souvislost s dnešní dobou?
2. Jaká jsou filozofická východiska Hahnovy výchovné koncepce?
3. Jaké výchovné metody Hahn volil a co je jejich podstatou?
4. Co přesně bylo smyslem tzv. služby a jak byla organizována?
5. Co můžeme z dané koncepce převzít pro reálnou výchovnou práci s mládeží?
6. Uvedte příklad toho, jak se určitá filozofie výchovy konkrétně uplatňuje při výběru metod, činností, aktivit, principů apod.?
7. Porovnejte koncepci K. Hahna s koncepcí E. T. Setona. Co mají společného?
8. Jak byste interpretovali tuto citaci? *Education must enable young people to effect what they have recognized to be right, despite hardships, despite dangers, despite inner skepticism, despite boredom, and despite mockery from the world....*" Kurt Hahn<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Další zajímavé citace společně s texty o Kurtu Hahnovi najdete ZDE: <https://www.kurthahn.org/wp-content/uploads/2017/02/Hahn-Quotes.pdf>

## 4.2 Funkce a smysl institucí ve volném čase

### Richard Macků



#### Časová náročnost

Čas potřebný ke studiu je 60 minut, čas potřebný k vyřešení úkolu a prodiskutování témat je rovněž 60 minut. Celkem 120 minut.



#### Výstupy učení

Na konci této kapitoly budete umět popsat systém organizací věnujících se volnému času dětí a mládeže. Dokážete odlišit rozdíl v charakteru činnosti školských organizací od činnosti organizací neziskových, popř. komerčních.



Z předchozích kapitol bychom již měli rozumět významu volného času a chápat potenciál edukativního působení ve volném čase stejně jako bychom měli rozumět potřebě vést účastníky volnočasových aktivit tak, aby sami byli schopni zacházet zodpovědně se svým (nejen) volným časem.

Charakter volnočasové aktivity podstatným způsobem ovlivňuje, zdali jde o individuální, nebo tzv. institucionalizovanou formu trávení volného času. Popsaného cíle, tedy zodpovědně zacházet se svým časem, může pedagog dosáhnout v rámci činností uskutečňovaných v jednotlivých volnočasových institucích, realizovat jej pak lze přirozeně skrze vlastní volnočasové činnosti každého z nás.

Institucí v tomto textu dále rozumějme zavedenou organizaci, která se věnuje výchově a vzdělávání. Má-li to být instituce volnočasová, pak musí alespoň část své činnosti soustředit na výchovu a vzdělávání ve volném čase nebo se snaží volnočasové návyky jakýmkoliv jiným způsobem kultivovat. Takové vymezení je velmi široké, ve své podstatě by do něho spadala charakterově zcela odlišná zařízení – všechny sportovní kluby, nízkoprahová centra, ale možná i televizní, streamovací či rozhlasové společnosti, nebo provozovatelé sociálních sítí. Proto náš výběr, snad trochu subjektivně, zúžíme. Zaměříme se na ty instituce, v nichž alespoň občas nachází své uplatnění pedagog volného času či vychovatel: v první řadě jsou to tedy školská zařízení, u nichž se kvalifikační nároky na zaměstnance řídí Zákonem o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.), zařízení sociálních služeb, dále nestátní neziskové organizace, církevní organizace a konečně také komerční zařízení. Právě v poslední jmenované kategorii bude náš výběr subjektivní – lze si představit, že leccjaká komerční firma může vypsát pozici pedagoga volného času (např. jako člověka, který pečuje o děti zaměstnanců) – zpracovat úplný nebo aspoň vypovídající přehled těchto pozic je však takřka nemožné.

## 4.2.1 Školy a školská zařízení

Kvalifikační nároky na pozici pedagogů volného času se řídí výše zmíněným Zákonem o pedagogických pracovnících. Tento zákon odlišuje pozice, na kterých pedagog volného času vykonává tzv. *komplexní a dílčí přímou pedagogickou činnost* a podle toho, se také liší kvalifikační nároky (lze je nalézt v novelizovaném znění vyhlášky 317/2005 Sb. O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků). Minimálním požadavkem pro dílčí činnost je ukončené střední vzdělání (alespoň výuční list) a akreditovaný kurz celoživotního vzdělávání v rozsahu 40 hodin, v případě komplexní činnosti jsou to obdobné nároky, přičemž kurz má mít délku 120 hodin. Na druhé straně spektra stojí dokončené bakalářské nebo magisterské vysokoškolské vzdělání v oboru. Tím se rozumí nejen studium pedagogiky volného času či vychovatelství, potřebnou kvalifikaci pro výkon profese pedagoga volného času získává např. i každý úspěšný absolvent studia učitelství. Přičemž platí, že kvalifikace pro komplexní přímou pedagogickou činnost opravňuje vykonávat i dílčí přímou pedagogickou činnost.

Dlužíme ještě vysvětlení toho, co považovat za dílčí a co za přímou pedagogickou činnost. Zjednodušeně řečeno můžeme za dílčí pedagogickou činnost považovat externí vedení zájmových útvarů (např. kroužků v domě dětí a mládeže), zatímco komplexní činností je práce pedagoga volného času – profesionála, který je v daném zařízení zaměstnán na hlavní pracovní poměr a činnosti z oboru pedagogiky volného času věnuje většinu svého pracovního času.



Znáte někoho z vašich blízkých či přátel, kdo vede kroužek v některém z volnočasových zařízení? Víte o tom, zda pro takovou činnost má dostatečnou kvalifikaci?

Školská zařízení, v nichž pedagogové volného času nachází své uplatnění, se dle § 3 Vyhlášky 74/2005 Sb. O Zájmovém vzdělávání nazývají souhrnně jako školská zařízení pro zájmové vzdělávání. Jsou to:

- a. středisko volného času,
- b. školní klub,
- c. školní družina.

Činnost **střediska volného času** se uskutečňuje ve více oblastech zájmového vzdělávání

nebo se zaměřuje na konkrétní oblast zájmového vzdělávání. Podle toho může středisko volného času nabývat těchto podob:

- a. dům dětí a mládeže, který uskutečňuje činnost ve více oblastech zájmového vzdělávání,
- b. stanice zájmových činností zaměřená na jednu oblast zájmového vzdělávání.

Zřizovatelem středisek volného času jsou nejčastěji obce, kraje, nebo církve, ale mohou mít i jiného zřizovatele. Zřizovatel rovněž hradí chod středisek; mzdové prostředky jsou pro střediska volného času určovány vyhláškou MŠMT dle počtu unikátních účastníků kroužků a táborů; jsou tedy přerozdělovány ze státního rozpočtu.

Střediska volného času jsou vlajkovou lodí našeho zájmového vzdělávání. Snad nikde na světě (vyjma česko-slovenského vzdělávacího systému) nemají obdobu tak rozsáhlé sítě zařízení, v nichž se

centralizuje rozvoj celé řady různorodých zájmů návštěvníků. Tato tradiční pravidelná činnost ve formě kroužků či souborů je v poslední době čím dál častěji doplňována klubovým charakterem činnosti zejména u těch činností, které nárazovost a nepravidelnost docházky dovolují. Setkáváme se tak s kluby deskových her, LARP skupinami apod.

**Školní klub** poskytuje zájmové vzdělávání žákům jedné nebo několika škol. Jeho činnost probíhá ve dnech školního vyučování, ale může vykonávat činnost i ve dnech, kdy neprobíhá školní vyučování, a to včetně školních prázdnin.

Činnost školního klubu je určena přednostně pro žáky druhého stupně základní školy nebo žáky nižšího stupně gymnázia, ale účastníkem může být i žák prvního stupně základní školy, který není přijat k pravidelné denní docházce do družiny.

**Školní družina** organizuje zájmové vzdělávání především pro účastníky přihlášené k pravidelné denní docházce; jde zejména o žáky prvního stupně základní školy, ale mohou být přijati i žáci druhého stupně základní školy, popř. nižšího stupně gymnázia, pokud nejsou přijati k činnosti školního klubu. I činnost školní družiny může probíhat jak ve dnech, kdy probíhá školní vyučování, tak i o prázdninách, ba dokonce i ve dnech pracovního volna.

Školní družiny (potažmo školní kluby) mohou být zřizovány samostatně, ale většinou fungují jako součást základních škol. Jejich zřizovatelem je tedy obec, ve které školní družina / škola působí. Její provoz je tedy, podobně jako u SVČ, hrazen z prostředků zřizovatele, zatímco platy pedagogických pracovníků jsou přerozdělovány ze státních prostředků.

Jak už jsme naznačili, ve všech výše popsaných zařízeních je činnost realizována v rozličných formách, Vyhláška o zájmovém vzdělávání uvádí některé z nich: má jít jak o činnosti řízené, tak otevřené nabídky spontánních činností, mělo by jít o činnosti pravidelné i příležitostné. Zejména středisek volného času se pak týká forma táborové činnosti, kterou Vyhláška o zájmovém vzdělávání rovněž zmiňuje a věnujeme se jí v závěru této kapitoly.



Činnost školních družin se dlouhodobě potýká s jistým despektem ze strany veřejnosti i části pedagogických pracovníků – jako kdyby vychovatel byl méně než učitel. Takovému povědomí napomáhá charakter fungování většiny školních družin – vychovatel/ka zde plní funkci (v nadsázce) „logistického pracovníka“ starajícího se o správnou distribuci žáků na kroužky a jejich odchody domů. Časté příchody a odchody jednotlivých žáků pak komplikují systémovou výchovnou práci.



Jak byste čelili výše popsaným organizačním bariérám výchovně-vzdělávací činnosti ve školní družině? Pokuste se navrhnout funkční koncepci provozu školní družiny, která bude respektovat jak organizační limity, tak edukační potenciál tohoto zařízení. Zvažte přitom např. regulaci doby pro odchod žáků, jejich počty, charakter vnitřních i venkovních aktivit apod.

## 4.2.2 Neziskové organizace

Ačkoliv výraz „nestátní nezisková organizace“ je vcelku rozšířen, nejde o oficiální termín, jehož oporu bychom našli v české legislativě. Obvykle je tak označována některá z organizací typu: *spolky, nadace a nadační fondy, obecně prospěšné společnosti*.

Většina neziskových organizací u nás byla založena na základě původního zákona o sdružování občanů; v současné době však všechny neziskové organizace realizují svou činnost dle Občanského zákoníku (89/2012 Sb.). Ačkoliv tento zákon zná pojem „obecná prospěšnost“, blíže nespecifikuje poslání jednotlivých neziskových organizací. Na základě pokusu o sestavení základní typologie neziskovek, který uvádíme níže, bychom však mohli konstatovat, že určitým jmenovatelem činnosti všech neziskových organizací je zaměření na rozvoj a uplatňování specifických hodnot – tím všechny neziskové organizace podporují zdravé fungování pluralitní občanské společnosti.

Můžeme tedy říci, že existují tyto skupiny neziskových organizací:

- *Charitativní organizace*: Tyto organizace mají za cíl pomáhat lidem v nouzi nebo podobný záměr podporovat nepřímo. Mohou například shromažďovat finanční prostředky na boj proti nemocem, podporovat vzdělávání nebo pomáhat při přírodních katastrofách.
- *Vzdělávací organizace*: Organizace tohoto typu se zaměřují na vzdělávání a výuku v různých oblastech (jazyky, umění, vědu atd.) a pro různé věkové skupiny. Mezi vzdělávací organizace bychom mohli řadit i ty, jejichž posláním je pedagogické zhodnocování volného času.
- *Kulturní organizace*: zaměřují se na propagaci a podporu kulturních aktivit, jako jsou umělecké výstavy, divadelní představení, koncerty a festivaly.
- *Sportovní organizace*: Tyto organizace se zaměřují na podporu sportu a fyzické aktivity; jsou častými organizátory soutěží, turnajů a jiných sportovních akcí.
- *Environmentální organizace*: zaměřují se na ochranu životního prostředí a podporu udržitelného rozvoje. Mohou například organizovat kampaně proti klimatickým změnám, podporovat obnovu přírodních zdrojů nebo propagovat ekologické zemědělství.



Nezisková sféra je velkou příležitostí pro pedagogy volného času, zejména čerstvé absolventy škol, kteří vstupují trh práce jako začínající nováčci. Neziskové organizace často nedokáží nabídnout konkurenceschopné ohodnocení profesionálům s praxí, proto jsou pro ně absolventi důležitými partnery – jako kompenzaci nabízí velmi cenné univerzální zkušenosti. Zaměstnanec neziskové organizace velmi rychle získá pestrou škálu znalostí a dovedností, neboť musí kromě výchovně-vzdělávacích aktivit umět zvládnout kancelářskou práci, propagaci, nebo třeba vedení porad a další manažerské dovednosti. Zkuste se zeptat lidí z vašeho okolí, kteří pracují v některé z neziskových organizací, co všechno je náplní jejich práce.

## ČRDM a největší sdružení dětí a mládeže

Činnost většiny neziskových organizací (sdružení) nabízejících výchovné zhodnocování volného času je u nás moderována Českou radou dětí a mládeže (ČRDM). Byla založena v červenci 1998 osmi organizacemi. Dnes sdružuje 103 členských organizací (mezi nimi většinu celostátních sdružení dětí a mládeže), čítajících kolem 250 000 individuálních členů. Členy ČRDM jsou sdružení velmi malá i ta největší, včetně devíti krajských rad mládeže. Posláním ČRDM je podporovat podmínky pro kvalitní život a všestranný rozvoj dětí a mladých lidí. Své poslání naplňuje ČRDM tím, že podporuje mimoškolní výchovu a činnost svých členů, zejména snahu o vytváření právních, hospodářských, společenských a kulturních podmínek vhodných pro jejich činnost. ČRDM hájí zájmy svých členů vůči domácím i zahraničním orgánům, organizacím a institucím (crdm.cz).

Dále budeme stručně charakterizovat nejdůležitější hráče v oblasti sdružení dětí a mládeže. Kritériem pro náš výběr byla jednak velikost členské základny, dále robustnost organizační sítě (množství lokálních buněk) a v neposlední řadě tradice, kterou organizace v práci s dětmi a mládeží má.

### Junák – český skaut, z. s.

Skautských organizací na našem území funguje hned několik (např. Svaz skautů a skautek České republiky, Skaut – český skauting ABS, YMCA skauti, FSE – Skauti Evropy). Největší naší skautskou organizací je Junák – český skaut, z. s. (dále jen Junák). Podle oficiálního webu měla tato organizace v roce 2021 73 315 členů ve 2 203 oddílech; zároveň se pod hlavičkou této organizace uskutečnilo 1 098 dětských táborů (skaut.cz).

Každá ze současných velkých neziskových organizací pracujících s dětmi a mládeží si za poslední desetiletí vytvořila vlastní ucelený systém výchovně-vzdělávacích principů. Nejinak je tomu v Junáku, kde je tento systém nazýván Skautskou výchovnou metodou. Podle ní se skautští vedoucí snaží vést mladého člověka na cestě jeho osobního růstu, přičemž prostor při tom dávají především:

- týmové práci v malých skupinách
- sebevýchově a seberozvoji
- motivaci dětí pomocí příběhů
- pobytu v přírodě s partou kamarádů
- průvodcovské roli dospělých
- postupnému přebírání zodpovědnosti
- respektování mravních hodnot a službě společnosti.

([www.skaut.cz](http://www.skaut.cz))



### Skauting a J. Foglar

Jaroslav Foglar a jeho dílo je silně inspirované skautingem a naopak, skauting je zpětně ovlivňován tím, co Foglar popsal ve svém díle. Pro skauting i děj tzv. „Foglarovek“ je typický činnostní charakter výchovného působení, hra, práce ve skupinách a v neposlední řadě pobyt v přírodě. Pro pedagogiku obecně může být dílo J. Foglara velkou inspirací. Nejde jen o jeho konkrétní metodické materiály, metodiku obsaženou v románech (např. popis etapových her), ale i příklad pedagogického působení románových hrdinů (např. Tapina, Rikitana) na skupinu. Dnes bychom takový přístup mohli nazvat „animace“ (srov. Kaplánek, 2013), protože staví na blízkém a intenzivním vztahu pedagoga a ostatních lidí ze skupiny, jeho vzoru i bezpodmínečném přijetí světa mladých lidí a jejich potřeb nebo ukazuje výchovný potenciál skupiny.



Máte po ruce některý z románů J. Foglara? Zkuste v něm nalistovat některou z pasáží a na pár minut se do ní začtěte. Nenechte se však tentokrát strhnout dějem – sledujte pedagogickou rovinu tohoto díla a udělejte si a) soupis zaměření cílů (sociální oblast, zdravý životní styl atd.) a b) soupis použitých metod, které k těmto cílům vedou.



Podrobně se problematice edukačního rozměru Foglarova díla věnuje nejnovější publikace Jirásek, I., Němec, J., & Macků, R. (2021). **Foglar v nás: Záhada hlav a lomu**. Brno: PF MUNI.

Kompaktní představení animačního způsobu pedagogické práce:

- Kaplánek, M. (2013) *Animace*. Praha: Portál.

## Pionýr

Organizace Pionýr měla v roce 2021 14 606 členů ve 252 pionýrských skupinách a 519 oddílech ([www.pionyr.cz](http://www.pionyr.cz)). Činnost v oddílech se soustředí na pravidelné schůzky a oddílové výpravy, náplní činnosti je turistika, táboření, kultura, sport, přírodověda i technika – podobně jako v Junáku jde tedy o organizaci, která se nespécializuje, ale soustředí se na všeobecný rozvoj členů v různých oblastech. Ani v Pionýru nejsou výjimkou mezinárodní aktivity. Více, než Junák, se Pionýr soustředí i na organizaci akcí také pro nečleny organizace – na více než stovce míst např. fungují otevřené volnočasové kluby. Vyvrcholením činnosti jsou letní tábory, některé z nich jsou opět otevřené i pro zájemce, kteří se celoroční činnosti neúčastní.

Pro pionýrský styl výchovy je kromě otevřenosti typická i rozmanitost (oddíly rozhodují o zaměření i konkrétní náplni své činnosti), oproti většině skautských oddílů také koedukovanost (činnost v Pionýru je společná pro chlapce i děvčata). Je dobré připomenout i nezávislost (dnešní Pionýr nemá přímou vazbu na žádné politické strany, ani politické či náboženské ideologie).



#### Zptejte se lidí kolem vás:

- Jaká byla role Pionýra v politických událostech, jako například v roce 1968?
- Jaký je dnes vztah veřejnosti k organizaci Pionýr?

## Sdružení hasičů Čech, Moravy a Slezska

Činnost dobrovolných hasičů je neodmyslitelně spjata s péčí o mládež. Cílem organizace je podporovat zdravý rozvoj osobnosti mladých lidí, zejména pak jejich psychických, intelektuálních,

mravních, sociálních a fyzických schopností, vést mladé členy k odpovědnosti za rozvoj své osobnosti, úctě k vlasti, přírodě a celému lidskému společenství, jako i k dodržování preventivně výchovných zásad v oblasti požární ochrany, ochrany obyvatelstva a dalších mimořádných událostí ([www.dh.cz/](http://www.dh.cz/)).

Sdružení mělo v roce 2021 celkem 61 691 členů ve věku 3–18 let, pro srovnání je třeba uvést, že dobrovolných hasičů starších 18 let bylo 297 206. Tito lidé působí v 7 637 sborech dobrovolných hasičů; kolektivů mladých hasičů bylo v roce 2021 dohromady 2 484. V témže roce sdružení uspořádalo celkem 8 219 letních táborů.

Náplní schůzek a jednodenních i vícedenních akcí jsou volnočasové aktivity, sportovní činnosti i vzdělávání. Dominantní postavení má tzv. hasičský sport. Např. už v roce 1972 vznikla legendární hra PLAMEN – celostátní sportovně branná hra, která motivuje děti k získání odborných dovedností v požárně-technických disciplínách, ale také v turisticko-branných aktivitách a vede je k celoroční všestranné činnosti ([mladez.dh.cz/](http://mladez.dh.cz/)).



#### Dobrovolní hasiči a venkov

Žijete v menší venkovské obci? Pokud ne, jistě nějakou takovou obec znáte, třeba v ní žijí vaši příbuzní nebo známí. Pokuste se zjistit, na kolika kulturně-společenských akcích se dobrovolní hasiči organizačně podílejí.

## 4.2.3 Církevní organizace

Činnost církevních spolků a hnutí je nepříliš viditelnou, ale velmi podstatnou součástí volnočasové nabídky u nás. V případě největší náboženské organizace u nás – Římskokatolické církve – se jedná jak o činnosti malých společenství v jednotlivých farnostech, tak i aktivity tzv. *Diecézních center života mládeže*; ta jsou v České republice téměř v každé diecézi. Tato centra kromě jiných aktivit otevírají např. tzv. animátorské kurzy, které mají za úkol formovat mladé lidi k práci s dětmi a mládeží, pomáhat jim naučit se vést společenství, podporovat své vrstevníky ve víře, ale také být aktivními lidmi ve své farnosti. Většinou jde o cyklus víkendových akcí pro mládež ve věku 16–23 let, doplněných o delší letní soustředění.

Aktivitám pro mládež se z podstaty svého poslání věnuje také kongregace Salesiánů. Salesiáni vytváří prostor, v němž se mohou mladí lidé všestranně rozvíjet – existují salesiánská volnočasová střediska,



tábory a příležitostné zážitkové akce. Vznikla také nezisková organizace s názvem Salesiánské hnutí mládeže, která sdružuje více než 3 tisíce členů v desítkách klubů po celé ČR. Jsou to většinou chlapci a děvčata, které spojuje nadšení pro salesiánský styl práce – společně organizují kroužky, tábory a programy pro rodiny, pořádají jednorázové akce, zahraniční výjezdy a kurzy.



Kaplánek, Michal (2012) *Výchova v salesiánském duchu*, Praha: Portál.

Dostupné také online na: <https://www.skm.cz/>, sekce „dokumenty“

## Salesiánská střediska a otevřená práce s mládeží

Salesiánská střediska jsou unikátním zařízením, které v sobě kombinuje zařízení zájmové a sociální. Cílem je nabídnout adekvátní prožívání volného času, a to i specifickým skupinám mladých lidí, které projdou sítím zájmu běžných školských zařízení a komerční aktivity pro ně nejsou dostupné. Kromě běžné pedagogické práce (např. vedení zájmových kroužků) a činnosti sociálních pracovníků se v salesiánských střediscích můžeme setkat s tzv. *oratořemi*. Jde o otevřený klub, kam mohou děti a dospívající chodit v době otevíracích hodin (většinou každé odpoledne) bez jakékoliv registrace a organizovaného programu. Potkávají tam své vrstevníky, navazují nová přátelství a užívají si volný čas v bezpečném prostředí, kde se cítí dobře. V Oratoři jsou s nimi animátoři, kteří si s nimi povídají, vymýšlejí hry a podporují přátelskou atmosféru – nenásilným a partnerským způsobem.

Přístup, který je uplatňován např. v rámci salesiánských oratoří, je někdy nazýván jako „otevřená práce s mládeží“. Staví na principech *nízkoprahovosti* – ať už organizační (žádná registrace, sledování docházky apod.), sociální, zdravotní, tak např. i ideové či náboženské (do činnosti se může začlenit každý bez rozdílu politického smýšlení, náboženství apod.) – jednoduše řečeno, práh ve dveřích musí být tak nízký, aby jej mohl překročit každý. To pak samozřejmě ovlivňuje samotný charakter činnosti klubu, proto je důležitá i otevřenost vůči veřejnosti – v ideálním případě by každá babička, která chodí na nákup kolem posprejovaných plechových dveří, u nichž pravidelně postává hlouček podivných existencí s cigaretou, chápala, že takové zařízení má smysl a je správné, že jej také zřizovatelé a partneři finančně podporují. Otevřená práce s mládeží je založena na vztazích – platí zde jednoduchý princip: pokud mám s druhým člověkem navázán vztah, záleží mi na něm – jeho rozvoji a jeho osudu. Stejně tak dotyčnému záleží na mě – např. mě nechce zklamat.



Máte ve svém okolí postavu pedagoga, která je pro vás životním vzorem – inspiruje vás na životní cestě, sdílíte s ním své rozhodování o další životní dráze?

## 4.2.4 Komerční organizace

Jak jsme již napsali v úvodu této kapitoly, není možné podat vypovídající přehled komerčních zařízení, které nabízí adekvátní volnočasové činnosti pro jednotlivé cílové skupiny.

Od doposud popisovaných skupin institucí se komerční organizace pochopitelně odlišují svým tržním pojetím aktivit. Zatímco neziskové, církevní i státní organizace nabízí činnosti proto, aby skrze ně působily osvětově, např. v oblasti rozvoje hodnot (církevní a neziskové organizace), popř. potřeb trhu práce (školská zařízení), komerční organizace jsou vedeny svým podnikatelským záměrem a ten jde za maximalizací zisku. Jinými slovy, komerční organizace přizpůsobují svou nabídku poptávce, nabízejí to, o co mají jednotlivé cílové skupiny zájem – často bez ohledu na rozvojový potenciál nabízených aktivit, v extrémním případě dokonce bez ohledu na zdravotní, sociální či psychické dopady na účastníky.

Na druhou stranu, řada z komerčních nabídek je vedena kvalitněji díky vysoké profesionalitě lektorů. Tu zajišťuje neustálý konkurenční tlak – komerční organizace se v souboji snaží uspět díky průběžnému vzdělávání i supervizi, kterou svým lektorům poskytují.



Z níže uvedených typů zařízení vyberte ta, která mohou realizovat zájmové vzdělávání a umístěte je na úsečku „A-B“. Krajní póly úsečky jsou dány kritériem, které sami zvolíte (např. A – hodnoty, B – poptávka).

A.....

.....B

1. Středisko volného času/DDM, 2. Školní družina, 3. Školní klub, 4. Spolek nebo jiná NNO, 5. Komerční organizace, 6. Domov mládeže, 7. Škola

## 4.2.5 Tábory

Již jsme v kap. 4.2.1 zmínili, že Vyhláška o zájmovém vzdělávání uvádí různé formy zájmového vzdělávání: činnosti řízené, nabídky spontánních činností, činnosti pravidelné i příležitostné. Zmiňuje také formu táborové činnosti, jež zpravidla uskutečňují všechny organizace z výše vymezených oblastí, často se jedná o vyvrcholení jejich celoročního programu. Pojdme si tedy závěrem této kapitoly fenomén táborů stručně představit.

Počátky dětských táborů u nás jsou na začátku 20. století a jsou spojeny s osobou A. B. Svojsíka, zakladatele českého skautingu. Od té doby se do pojetí dětských táborů odráží příslušné socio-kulturní charakteristiky a potřeby; v dnešní době typické pluralitou názorů bychom jen stěží hledali jednotné pojetí v ideologickém směřování táborů, jak tomu bylo např. v době před rokem 1989. V současnosti si však můžeme všimnout jiného fenoménu: dětské tábory velmi často opomíjejí, nebo zcela rezignují, na svůj rozvojový potenciál. Přitom původní myšlenka, se kterou A. B. Svojsík, a před ním Baden-Powell a Seton, zakládali pobytové akce pro děti, měla za cíl právě rozvoj dětí skrze pobyt a aktivity v přírodě.

Letní tábor je skutečně tvořivé, zajímavé a inspirativní prostředí především pro rozvoj jejich účastníků, umožňuje atraktivní formou rozvíjet a doplňovat ty kompetence, které primárně nejsou reflektovány školními vzdělávacími programy (především kompetence sociálního charakteru, své nesporné místo ale mají např. i kompetence k řešení problémů, k učení apod.).



**Než dokončíme náš výklad, zamyslete se na následujícími třemi otázkami:**

1. Jaké jsou výhody letních táborů pro vzdělávání dětí a mládeže ve srovnání s tradičním školním prostředím?
2. Jaký je vztah mezi programy letních táborů a tradičním školním vzděláváním a jak mohou tyto programy přispět k rozvoji různých schopností a dovedností u dětí?
3. Jak může prostředí letního dětského tábora přispět ke zlepšení sociálních dovedností, vztahů a spolupráce mezi dětmi?

Tábory je nezbytně nutné vnímat jako edukační prostředí, jež nese prvky zábavy. Propojení edukace (education) a zábavy (en-tertainment) nám dovoluje znovu připomenout pojem *edutainment*, který jsme zmínili už v kapitole o hře. Protože je pro prostředí dětských táborů výrazně charakteristická také sociální složka celého procesu rozvoje osobnosti (dítě je nuceno kooperovat s jinými dětmi, fungovat ve skupině, namísto rodičů jsou zde vedoucí atd.), můžeme mluvit o konceptu jakéhosi *socioedutainmentu*. Vnímejme jej jako proces osvojování sociálních kompetencí skrze specificky zábavné působení sociálního prostředí. Základním pilířem, bez kterého není socioedutainment možný, je skupina – tedy víceméně uzavřené sociální prostředí vyznačující se poměrně blízkými vztahy. Skupina na letním táboře se vyznačuje minimálně střednědobým působením (5 a více dní). Do procesů, jež mají na socioedutainment vliv, můžeme zařadit např. fáze skupinové dynamiky.

Posílení sociálních interakcí a zvýšená sociální integrace však nejsou jedinými ze silných specifíků letního tábora, jakožto edukačního prostředí. Edukace v přírodě obvykle zahrnuje také např. značnou míru pohybu, který zlepšuje fyzickou kondici a zdraví účastníků. Stejně tak podporuje sebevědomí a nezávislost účastníků – odjezd na letní tábor může být pro mnoho dětí první zkušeností s několikadenním odloučením od rodičů a prvním samostatným pobytem v cizím prostředí. Tato zkušenost může posílit jejich sebevědomí a nezávislost. Pobyt v přírodě může být pro účastníky letního tábora samozřejmě také rizikovou záležitostí. Tito účastníci jsou díky tomu přirozeně vedeni k „sebezáchově“ a s ní spojenému respektu k přírodnímu prostředí.



Česká rada dětí a mládeže uskutečnila v roce 2021 šetření k letním táborům. Do šetření byly zahrnuty údaje od 108 organizací (členské organizace ČRD a krajských rad dětí a mládeže), zapojily se i organizace, které nepatří mezi členy ČRD. Dohromady bylo pracováno s 2604 odpověďmi. Byl zjištěn celkový počet účastníků táborů (90 051), průměrný počet účastníků na táboře (35), průměrný počet vedoucích (5). Průměrná cena tábora na 1 den byla 227 Kč.

## 4.2.6 Závěr a literatura



### Seznam použité a doporučené literatury

- 74/2005 Sb. Vyhláška o zájmovém vzdělávání
- 317/2005 Sb. Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků
- 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících
- Česká rada dětí a mládeže, oficiální web: [crdm.cz](http://crdm.cz)
- Junák – český skaut, z. s., oficiální web: [skaut.cz](http://skaut.cz)
- Pionýr, z. s., oficiální web: [pionyr.cz](http://pionyr.cz)
- Sdružení hasičů Čech, Moravy a Slezska, z. s., oficiální web: [dh.cz](http://dh.cz)

### Odkazy na oficiální weby organizací zmíněných v této části textu:

- Česká rada dětí a mládeže: <https://crdm.cz/>
- Svaz skautů a skautek České republiky: <https://www.svazskautu.cz/>
- Skaut – český skauting ABS: <http://skautabs.cz>
- YMCA skaut: <https://www.ymcaskaut.cz/>
- Skauti Evropy: <http://www.skauti-evropy.cz/>
- Junák – český skaut, z. s.: <https://www.skaut.cz/>
- Pionýr: <https://pionyr.cz/>
- Sdružení hasičů Čech, Moravy a Slezska: <https://www.dh.cz/>
- Salesiánské hnutí mládeže: <http://www.shm.cz/>