

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

TEOLOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

SCHOENEBECKOVO POSTPEDAGOGICKÉ  
DÍLO A JEHO MYŠLENKOVÉ KOŘENY  
V RÁMCI DĚJIN TEORIÍ VÝCHOVY

MAGISTERSKÁ PRÁCE

AUTOR PRÁCE: DANIEL FÉR

VEDOUCÍ PRÁCE: PHDR. ZUZANA SVOBODOVÁ, PH.D.

OBOR: UČITELSTVÍ NÁBOŽENSTVÍ A ETIKY

2013

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA  
FACULTY OF THEOLOGY  
DEPARTMENT OF EDUCATION

POSTPEDAGOGICAL WORK OF  
SCHOENEBECK AND ITS ROOTS IN THE  
HISTORY OF THEORY OF EDUCATION

MASTER'S THESIS

AUTHOR: DANIEL FÉR

SUPERVISOR: PHDR. ZUZANA SVOBODOVÁ, PH.D.

STUDY PROGRAM: TEACHER OF RELIGION AND ETHICS

2013

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE V NEZKRÁCENÉ PODOBĚ**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

**28. března 2013**

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za pomoc při orientaci v tématu, cenné rady a užitečné připomínky.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>1. SCHOENEBECK .....</b>	<b>9</b>
1.1 Představení .....	9
1.2 Dílo.....	12
1.2.1 Rané spisy .....	12
1.2.2 Německý dětský manifest.....	12
1.2.3 Rozšíření z teorie výchovy na obecnou antropologii .....	14
1.2.4 Reakce na kritiku .....	14
1.3 Teorie amikace.....	15
1.3.1 Principy amikace .....	17
1.3.2 Důsledky amikace.....	18
1.3.3 Praktický rozdíl mezi pedagogickou a amikativní výchovou .....	20
<b>2. Z DĚJIN TEORIÍ VÝCHOVY .....</b>	<b>22</b>
2.1 Klasická linie pedagogiky .....	22
2.1.1 Od Komenského .....	22
2.1.2 Až dodnes .....	24
2.2 Alternativní směry .....	26
2.2.1 První alternativní filosofie .....	26
2.2.2 Pedocentrismus.....	29
2.2.3 Alternativní pedagogické směry .....	30
2.3 Alternativy k alternativám .....	34
2.3.1 Antiautoritativní pedagogika .....	34
2.3.2 Odškolnění společnosti .....	36
2.3.3 Humanistická psychologie a nedirektivní pedagogika .....	37
2.3.4 Hnutí za práva dětí .....	40
2.3.5 Černá pedagogika.....	42
2.3.6 Antipedagogika.....	42
2.4 Místo a vliv postpedagogiky v dějinách teorií výchovy .....	45
<b>3. SCHOENEBECK A DĚJINY .....</b>	<b>46</b>
3.1 Schoenebeck a klasická linie teorií výchovy .....	46
3.2 Schoenebeckovy inspirace v alternativní linii teorií výchovy .....	48
3.2.1 Proti alternativním pedagogikám .....	48
3.2.2 Odškolnění a antipedagogika.....	50
3.2.3 Humanistická psychologie.....	50
3.2.4 Hnutí za dětská práva .....	50
3.2.5 Další zdroje .....	51
3.3 Schoenebeck, antipedagogika, postpedagogika a amikace .....	52

<b>4. CO ZNAMENÁ SCHOENEBECK PRO SOUČASNOU SITUACI .....</b>	<b>54</b>
<b>5. MOŽNÉ ODPOVĚDI SCHOENEBECKOVI.....</b>	<b>56</b>
5.1 Obhajoba autority.....	56
5.2 Setkání na více rovinách .....	57
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>60</b>
ABSTRAKT .....	61
ABSTRACT .....	62
<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>63</b>

## ÚVOD

Výuka na českých školách neprobíhá tak, jak by měla. To je tvrzení, na kterém se dnes takřka všichni shodnou. Je zde však patrná snaha o zlepšení. Školy hledají nové přístupy a metody, vybavují se technikou, experimentují se slovním hodnocením, novým písmem. Na legislativní úrovni se snaha o nápravu projevuje v rámcovém vzdělávacím programu a státních maturitách. Ovšem u všech těchto změn vždy dochází k bouřlivým diskusím. Většinou jsou obtížně přijímány a jaksi nepřinášejí kýžený výsledek. Množí se názory, že současné školství je špatné již v samém základu a tak čím dál více roste zájem o alternativní pedagogiky. Diskuse často probíhá velmi útočně a ke shodě se nedochází. Vzpomeňme zejména Etickou a Sexuální výchovu. Ať už se k problémům vyjadřují odborníci, nebo laici, diskutuje se převážně o metodách, a postupech, méně často o cílech. Jenže diskuse ukazuje na zásadní neshodu již ve východiscích výchovy. A jsou-li neshody ve východiscích, je zřejmě nemožné shodnout se v názorech na nich stavěných. Právě východisky a cíli výchovy se zabývají teorie výchovy<sup>1</sup> a to je také důvod, proč věnujeme práci prozkoumání této oblasti.

Zatímco tedy probíhá diskuse o správném školství, objevují se i u nás stále silnější hlasy, které se k pedagogice vůbec staví odmítavě. Souhrnně je lze nazvat antipedagogické. Zjednodušeně se dá říci, že odmítají jakékoli pedagogické působení jako neoprávněný nátlak, který je diskriminací, násilím, narušením dětských práv. Tyto hlasy mohou vést mnohé k znejistění, nebo dokonce k pocitu viny.<sup>2</sup> Jinými jsou odmítány jako prostě nesmyslné.<sup>3</sup> Kučerová se ostře ohrazuje proti jejich základní tezi, že děti nepotřebují být vychovávány. Říká, že bez výchovy neexistuje lidství jako lidství a lidská existence je bez výchovy nemožná. Argumentuje případy vlčích dětí, které se bez výchovy podle ní nestaly lidmi. Hlavním východiskem jí přitom je antropologie Langevelde, která říká, že člověk se stává člověkem jen prostřednictvím výchovy.<sup>4</sup> A právě zde je problém. Je zřejmé, že jakákoli shoda je nemožná, vezmeme-li protichůdná východiska. Druhá strana takové argumenty nebude slyšet, neboť východiskem antipedagogiky je právě teze, že člověk je člověkem od narození a nestává se jím. Když se argumentace nevede k jádru problému, je jen ubíjející a zbytečná.

---

<sup>1</sup> Srov. PALOUŠ. *K Filosofii výchovy*. Úvod.

<sup>2</sup> Srov. PROKOP. *Škola a společnost*, s. 239.

<sup>3</sup> Srov. JANDA. *Autorita v pedagogickém vztahu*. Kapitola 3.1.

<sup>4</sup> Srov. KUČEROVÁ. *Chybná východiska a mylné předpoklady antipedagogiky*, s. 100-105.

Mezi ostatními, kteří hlásají antipedagogické názory vyniká Schoenebeck ze dvou důvodů. Prvním z nich je jeho vliv na mnoho lidí (převážně laiků) po celé Evropě. Druhým je jeho přístup. Schoenebeck vzal tvrzení, která jsou v dnešní společnosti široce přijímaná a použil je jako východiska pro vybudování vlastní teorie výchovy a později celé antropologie. Aplikaci provedl důsledně, bez ohledu na důsledky do praxe a proto je nejvhodnějším příkladem, na kterém ukážeme dopad akceptace určitých axiomů pro další výchovné postoje. Jak dokazují práce Jandy a Kučerové, k podobným názorům bylo často přistupováno bez porozumění, nebo s předem odsouzením, takový přístup ovšem neumožňuje poznat podstatu a zhodnotit, a není tak vhodný bez ohledu na to jaký závěr nakonec učiníme.

V této práci prozkoumáme kořeny Schoenebeckova myšlení porovnáním jeho díla s díly jiných teoretiků výchovy. To nám dá zároveň náhled do dějin teorií výchovy, který odhalí, jak za jednotlivými přístupy stojí odlišná východiska. Toto uvědomění nás povede k zamyšlení nad základními východisky pedagogiky a možnými odpověďmi Schoenebeckovi.



# 1 SCHOENEBECK

## 1.1 Představení

Hubertus von Schoenebeck, narozen 1947, na svých internetových stránkách<sup>5</sup> a v úvodech ke knihám<sup>6</sup> vždy nejprve zdůrazňuje, že je otcem. V současné době má dvě dospělé děti a dvě ve školním věku. Patrně tím předchází nařčení že: „kdyby měl vlastní děti, nemohl by zastávat takové názory“, nebo „dnešní děti jsou jiné, ztratil kontakt s realitou“. Ve svých knihách argumentuje (jak uvidíme níže), že jeho přístupy jsou aplikovatelné a aplikované v praxi.<sup>7</sup>

Přesto k pedagogické práci zpočátku nesměřoval. Své vysokoškolské studium začal roku 1969 studiem práv se zaměřením na historii Evropského práva, které dokončil v roce 1972. Právě toto studium hraje poměrně zásadní roli pro vznik jeho pedagogických postojů. Po absolvování práv změnil své zaměření a za dva roky získal magisterský titul jako učitel přírodních věd na druhém stupni základní školy a ihned nastoupil do praxe na hlavní škole v Everswinklu.<sup>8</sup> Zde získané zkušenosti byly kritickým impulzem k rozvinutí přesvědčení již získaného na právech.

Ve svých 27 letech nastoupil Schoenebeck do učitelské praxe, kde se rozhodl aplikovat principy osvojené při studiu práva. Zejména ideu rovnoprávnosti, lidských a občanských práv a dalších humanistických axiomů.<sup>9</sup> Se svými žáky, které učil matematiku, biologii a fyziku uzavřel následující smlouvu:<sup>10</sup>

- Beru Tě vážně. Zajímá mne, kdo jsi, jak myslíš a jak vnímáš svět. Chtěl bych Ti říci, že Tě akceptuji takového, jakým jsi, jakého sám sebe vidíš.
- Pokusím se podívat na svět Tvýma očima. Je mi 27 let a je těžké svět vidět stejně, jak ho prožíváš Ty. Ale chci být s Tebou v kontaktu, připraven Ti pomoci, a pokusím se podívat na mnoho věcí z Tvého pohledu. V tom Tě prosím o pomoc.
- Chtěl bych, aby mezi námi vznikly pozitivní vztahy. Z vlastních zkušeností vím, jak důležité je to také pro Tebe. Nechtěl bych to ignorovat. Víím, že to bude mít i určitý

<sup>5</sup> SCHOENEBECK. *Amication*. Online. 4. únor 2013. <www.amication.org; www.amication.de>.

<sup>6</sup> Viz použitá literatura.

<sup>7</sup> Na mnoha místech se odvolává na svůj výzkum, rodičovskou praxi a učitelské zkušenosti a uvádí příběhy z praxe, například: *A pro děti svítá ...* s. 45-55.

<sup>8</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Amication*. a PROKOP. *Schoenebeckova postpedagogika*, s. 3.

<sup>9</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*. Úvodní stránky.

<sup>10</sup> Viz tamtéž. Úvodní stránky; srov. PROKOP. *Schoenebeckova postpedagogika*, s. 4. a PROKOP. *Škola a společnost*, s. 247.

vliv na mně, protože se musím pokusit být osobou Tebou akceptovanou nebo akceptovatelnou, zda vůbec mám nárok to prožít. Doufám, že nezneužiješ moji víru a já se pokusím uchopit Tvoji otevřenost a věrohodnost.

- Chtěl bych Ti předat určené vědění. Tak, jako i ostatní učitelé v této škole, jsem k tomu zavázaný. Věřím, že Ti škola pomůže ve vlastním životě. Pokusím se udělat všechno, aby vyučování pro Tebe nebylo pouze bezohledným nátlakem.
- Prosím Tě, abys mne vyslechl. Počítám s tím, že i Ty se se mnou sblížíš, že jsi připraven přijmout mé hodnoty. Považuji to za zásadní problém pro naše vzájemné vztahy. Pokud nejsi připraven, abys mi dovolil se k Tobě přiblížit, tak z toho nic nebude.

Vidíme, že v té době již byl reformátorský, ovšem ještě nepříliš radikální, zejména ve svém postoji vůči škole „*věřím, že Ti škola pomůže*“<sup>11</sup>. Svou praxi s těmito zásadami pojal jako výzkumný experiment. Pravidelně si vedl deník a zaznamenával průběh a výsledky svého jednání a reakce dětí i ostatních učitelů. V závěru roku provedl mezi dětmi výzkum, který přinesl ohromující výsledky. Schoenebeck v dostupných zdrojích neuvádí metodiku měření, což však nevádí, neboť důležitý je vliv na Schoenebecka, nikoli přesnost měření. Závěry prezentuje Jiří Prokop ve svém článku takto: „*Schoenebeck byl pro své žáky opravdovým přítelem (94 % respondentů), nebyl k nim příliš tvrdý (97 % respondentů), nebyl příliš uzavřený (81 %), zajímal se o jejich problémy (88 %), měl pro žáky mnoho času (69 %), nezlobil se na ně příliš často (75 %). To že mu žáci mohli tykat, akceptovalo 86 %, být samými za sebe zodpovědnými, za své vzdělání, akceptovalo 78 % mezi jeho 250 žáky.*“<sup>12</sup> Objektivně lze konstatovat, že byl žáky zvolen „učitelským důvěrníkem“<sup>13</sup>.

Ovšem patrně ještě více jej ovlivnila reakce ostatních učitelů, kterou interpretuje jako „*závist jeho postavení, vysoké úrovně přijetí a úcty*“ mezi žáky, „*strach a pocit ohrožení nutností změny*“, nebo „*pokus izolovat a diskriminovat*“.<sup>14</sup> Vybereme-li jádro mezi emocionálně zabarvenými slovy, Schoenebeckův přístup nebyl akceptován z různých, ale sobě příbuzných důvodů: narušoval řád, byl příliš benevolentní, příliš se přátelil s dětmi, přiděloval práci (řazeno dle závažnosti).<sup>15</sup> Výsledkem bylo jeho přeřazení na jinou školu.

---

<sup>11</sup> Viz SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*. Úvodní stránky. Srov. PROKOP. *Schoenebeckova postpedagogika*, s. 4.

<sup>12</sup> SCHOENEBECK v PROKOP. *Schoenebeckova postpedagogika*, s. 4.

<sup>13</sup> Přibližný ekvivalent u nás známého výchovného poradce.

<sup>14</sup> SCHOENEBECK. *Kinder in der Demokratie*. Článek 38.2.

<sup>15</sup> Tamtéž; srov. s interpretací PROKOP. *Schoenebeckova postpedagogika*, s. 4-6.

Právě na základě této rozporuplné zkušenosti v akceptaci u dětí a nepřijetí u kolegů, vyostřuje Schoenebeck svá stanoviska a rozhoduje se pro akademický výzkum, kterým by podložil a zároveň prohloubil své postoje. Ten zahajuje v roce 1976<sup>16</sup> a v jeho průběhu se seznamuje s lidmi z *Hnutí za dětská práva* (Children's Rights Movement) v USA a diskutuje své myšlenky s *Carlem R. Rodgersem*.<sup>17</sup> Do projektu zařazuje děti ve věku od tří do sedmi let, jež v průběhu tří let empirickými a sociologickými metodami zkoumá. Na těchto nových vědeckých základech staví svou teorii, s kterou roku 1978 promuje na PhDr. na Universität Osnabrück dizertační prací: „Determinanty osobité komunikace s mladými lidmi – model přátelské komunikace“<sup>18</sup> a spolu s Jansem E. Bontem publikuje jako „*koncept pro výchovosvobodnou teorii a praxi, jejímž základem byly postpedagogické ideje, výpovědi hnutí za dětská práva a poznatky humanistické psychologie*“<sup>19</sup>. Tuto teorii nazývá „*Přátelství s dětmi*“ (Freundschaft mit Kindern) a „*Podpora místo výchovy*“.<sup>20</sup> V té době však ještě místo pojmu „postpedagogika“ používal „antipedagogika“, tyto pojmy zaměnil teprve později na základě důvodů, kterým se budeme věnovat v kapitole 3.3.

V témže roce spolu s Jansem E. Bontem zakládá společnost *Přátelství s dětmi* (Freundschaft mit Kindern – Förderkreis e. V.), skrze níž pak dále rozvíjí a šíří své myšlenky. Následně v roce 1980 vyhlašuje *Německý dětský manifest* (Deutsches Kindermanifest), čímž se hlásí k Americkému hnutí za dětská práva. Svůj zájem a teorii postupně rozšiřuje i na dospělé a základě svých idejí staví celou antropologii, což se projevuje v roce 1985 založením semináře *Tréning sebe-zodpovědnosti* (Selbst-Verantwortungs-Training). V současné době působí především skrze společnost *Přátelství s dětmi*, publikoval množství knih a článků a přednáší na evropských univerzitách, mimo jiné také v České republice.<sup>21</sup> Svou teorii nyní nazývá *amikace*, což je odvozeno od latinského *amicus* – přítel a nahrazuje tím dřívější pojmy „antipedagogika“ i „postpedagogika“, ovšem stále jsou jeho teorie známější pod staršími pojmy, jak je pojmenováváme i my v názvu práce. Jedná se již o kompaktní teorii, která přesahuje přátelský vztah k dětem a obsahuje také přátelské přijetí sám sebe. Pro své myšlenky získal značnou pozornost a stal se tak významným teoretikem výchovy, i když často naráží na „*pochybnosti i otevřený odpor*“.<sup>22</sup>

---

<sup>16</sup> Viz SCHOENEBECK. *Amication*. a SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 11.

<sup>17</sup> Těmto vlivům se budeme věnovat více v kapitole 3.2.

<sup>18</sup> Viz CIPRO. *Němečtí pedagogové*, s. 260.

<sup>19</sup> SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 11.

<sup>20</sup> Viz SCHOENEBECK. *Amication*. a SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 11.

<sup>21</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Amication*.

<sup>22</sup> Srov. CIPRO. *Němečtí pedagogové*, s. 260.

## 1.2 Dílo

### 1.2.1 Rané spisy

Ve svých nejranějších spisech Schoenebeck reflektuje svůj výzkum: *Přátelství s dětmi* (Freundschaft mit Kindern, 1978), a jemu předcházející pedagogickou zkušenost, popsanou v minulé kapitole: *Pokus být k-dětem-přátelský učitel* (Der Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein, 1980). Dále píše na podporu svých aktivit: *Hnutí za dětská práva a Německý dětský manifest* (Kinderrechtsbewegung und Deutsches Kindermanifest, 1981).<sup>23</sup>

Zde je zřejmá provázanost mezi Schoenebeckovým studiem práv a jeho teorií, v jejichž základech se nacházejí právní požadavky a formulace. V pozdějších pracích to již není tolik patrné, ovšem jádro zůstává stejné, což je skutečnost, kterou podrobíme bližšímu zkoumání v kapitole 3. Nyní si jen stručně představíme obsah Německého dětského manifestu, abychom později lépe porozuměli Schoenebeckovým tvrzením.

### 1.2.2 Německý dětský manifest

Německý dětský manifest byl inspirován jeho již existující Americkou variantou, ovšem Schoenebeck zašel značně dále, než Američané.<sup>24</sup> Dokument byl zveřejněn společností *Přátelství s dětmi* v čele se Schoenebeckem 3. května 1980 na Náměstí míru v Münsteru. Je stavěn jako právní dokument, uvozen preambulí a rozčleněn do tří kategorií: obecné právo, sociální právo a individuální právo. V preambuli se stanovuje, že každý člověk od narození disponuje možností sebeurčení. „Každý člověk, bez ohledu na možnosti svého věku, musí získat záruku užívat právo, privilegia a odpovědnosti dospělých osob bez omezení. Právo na sebeurčení a právo na rovnoprávnost jsou práva absolutní.“<sup>25</sup>

Pro naše účely dále dobře poslouží shrnutí publikované J. Prokopem<sup>26</sup>:

#### Obecná práva

- *Právo na rovnost* – všeobecně děti mohou dělat všechno, co mohou dělat dospělí v rámci platného práva. Děti nemají méně práv, než dospělí.
- *Právo na svobodný rozvoj* – děti mohou svobodně rozvíjet svoji osobnost, pokud to nesměruje proti autonomnímu rozvoji osob jiných.
- *Právo na právní odpovědnost za svůj život a činy.*

<sup>23</sup> Podle SCHOENEBECK. *Amication*.

<sup>24</sup> Tvrdí PROKOP. *Schoenebeckova postpedagogika*, s. 14.

<sup>25</sup> Tamtéž, s. 14.

<sup>26</sup> Tamtéž, s. 14-15.

- *Právo na právní ochranu* – děti mohou samy před soudem obvinít jiné osoby a využívat soudní ochrany.

### **Sociální práva**

- *Právo na právní regulaci vlastní společenské aktivity* – děti se mohou neomezeně účastnit společenského života, pokud to nesměruje proti platnému právnímu stavu daného státu. Například – mohou uzavírat smlouvy, mít vlastní majetek, otevírat své obchody, zakládat strany a společnosti.
- *Právo na možnost účastnit se veřejného života* – děti mají právo plnit funkce ve státní správě.
- *Právo účastnit se voleb* – děti mají činné i pasivní volební právo.
- *Právo na svobodné vyjadřování vlastních názorů* – děti mohou používat prostředky masové komunikace.
- *Právo na obdržení odměny za práci.*
- *Právo na výběr životního partnera* – výběr kolegů, přátel, manžela až po možnost zřeknout se vlastních rodičů.
- *Právo na podporu ze strany dospělých v ovlivňování vlastního života.*
- *Právo minimálního vlivu na život ve společnosti.*

### **Individuální práva**

- *Právo na uspokojivé narození dítěte* – právo na narození bez násilí.
- *Právo na neporušitelnou tělesnost.*
- *Právo na svobodné přijímání potravy*, možnost jíst totéž, co dospělí nebo odmítnout jídlo, nebo dobu jídla.
- *Právo na vlastní jméno* – děti si mohou dát jméno, jaké jim odpovídá a ne jejich rodičům nebo poručíkům.
- *Právo na soukromý život* – týká se také spolužití v rodině.
- *Právo na sexualitu* – děti si mohou sami určovat svoji sexualitu a zakoušet její následky.
- *Právo na seburčení o vlastní výchově* – děti si samy rozhodují, co a v jakém rozsahu využijí ze školních povinností, ze státní osvětové nabídky. Nemůže být školní donucení. Stát musí být zavázán k vytváření různých vzdělávacích forem.
- *Právo na náboženskou svobodu* – děti mohou samy rozhodovat o příslušnosti k vymezenému náboženství.

- *Právo na svobodu* – děti si samy mohou určit místo svého pobytu, stěhovat se. Nepodléhají policejní hodině svých vychovatelů a poručníků.
- *Právo na informace v rozsahu všech je zajímavých faktů a událostí.*<sup>27</sup>

I toto zkrácené znění velice dobře ilustruje k jakému posunu směrem k radikalizaci u Schoenebecka od jeho první „smlouvy s dětmi“ došlo. Zároveň vysvětluje ony „*pochybnosti i otevřený odpor*“<sup>28</sup> zmiňované Ciprem. Skutečně *Německý dětský manifest* vyznívá velice radikálně a snadno může budit silné emoce, avšak jak se budeme snažit dokázat v této práci, stojí za ním promyšlená a dobře argumentovaná teorie, které je třeba naslouchat.

### 1.2.3 Rozšíření z teorie výchovy na obecnou antropologii

Teprve pak začíná veřejně prohlubovat, rozšiřovat a přepracovávat svou teorii: *Podpora místo výchovy* (Unterstützen statt erziehen, 1982), také v odpovědi na reakce veřejnosti a probíhající akademické spory. Následující rok publikuje: *Mám se rád takový, jaký jsem* (Ich liebe mich so wie ich bin, 1983), čímž povyšuje svou teorii na obecnou antropologii a začíná se věnovat také vyučování dospělých ve výše zmíněném semináři: *Tréning sebezodpovědnosti*. Ačkoli stále zůstává zaměřený především na výchovu, vypracovává a postupně prohlubuje antropologii, která stojí za výchovným přístupem, aby byl schopen argumentačně podložit své požadavky. Podobně i seminář je primárně zaměřený na dospělé, aby jim umožnil postpedagogicky přistupovat ke svým dětem.

### 1.2.4 Reakce na kritiku

V následujících letech se Schoenebeck věnoval rozvoji svého sdružení<sup>29</sup> a semináře. Jak se jeho teorie stávala známější, musel Schoenebeck čelit mnohé více či méně kvalifikované kritice, což vedlo k „vybrušování“ a zdokonalování teorie i pojmosloví. Tato skutečnost, a pak zejména spor s Ekkehardem von Braunmühlem o použití pojmu *antipedagogika*,<sup>30</sup> vedla ke změnám, z nichž nejnápadnější je nahrazení výrazu *antipedagogika*, výrazem *postpedagogika*. Svědkem probíhajících změn tak zůstávají spisy: *Mimo pedagogiku* (Jenseits der Erziehung, 1986), *Nepedagogická praxe* (Die erziehungsfreie Praxis, 1993),

<sup>27</sup> PROKOP. *Schoenebeckova postpedagogika*, s. 14-15.

<sup>28</sup> Srov. CIPRO. *Němečtí pedagogové*, s. 260.

<sup>29</sup> Že sdružení zůstalo Schoenebeckovým nástrojem pro šíření jeho teorie a on jej považoval za své vlastnictví a podle toho s ním nakládal, dokazují (kritické) dopisy bývalých členů zveřejněné na stránce WEIMANN. *Kritik am Freundschaft mit Kindern*. <<http://miwe.org/fmk/sonstige.htm>>.

<sup>30</sup> Viz tamtéž.

*Základy nepedagogického způsobu života* (Grundlagen der erziehungsfreien Lebensführung), *Škola s přívětivou tváří* (Schule mit menschlichem Antlitz, 2001). Již v těchto knihách se mimo pojmů *nepedagogika* a *postpedagogika* setkáváme s pojmem amikace<sup>31</sup>. Ten je pak postaven jako centrální v knize *Amikace – kompilace* (Amication – Themensammlung, 2003) a dále pak používán jako označení celého Schoenebeckova teoretického systému. Důvody k tomuto kroku vysvětluje překladatel Schoenebecka do češtiny Karel Rýdl v novém vydání *Textů k postpedagogickému myšlení* následovně: „Na základě dlouholeté praxe s podobným způsobem života s dětmi hledal pojem, který by lépe než ‚antipedagogika‘ vyjadřoval pozitivní náboj nového obsahu a vnímání výchovy. Přes pojmy ‚přátelství s dětmi‘ (*Freundschaft mit Kindern*) a ‚podporovat místo vychovávat‘ (*Unterstützen statt erziehen*) dospěl počátkem 90. let k pojmu ‚amikace‘. Pojem ‚antipedagogika‘ je pojmem velmi ofenzivním a agresivním právě díky předponě ‚anti‘. Rozhovory a diskuse o poznacích nemanipulativní výchovy byly již tak zatíženy řadou pojmů začínajících na ‚anti‘, které jsou vnímány jako protikladné a suspendující.“<sup>32</sup> I když podle kritiky Weimanna, za změnou spíše stojí nátlak ze strany Braunmühla (zakladatele *antipedagogiky*) na odstranění pojmu *antipedagogika* z Schoenebeckových spisů, protože odporují Braunmühlovu pojetí *antipedagogiky*, a tak kazí tento pojem.<sup>33</sup>

### 1.3 Teorie amikace

Do češtiny dosud byly přeloženy tyto knihy (které tak pro nás budou primárním, i když zdaleka ne jediným zdrojem): *Život s dětmi bez výchovy* původně publikováno: 1997, *Texty k postpedagogickému myšlení* původně 1999, *Škola s přívětivou tváří. Skutečnost a představa* původně 2001, *A pro děti svítá ... podpora místo manipulace ...* původně publikováno 2004. Jedná se tedy o novější spisy, což se nám hodí, neboť právě na pozdější, vyzrálější verzi Schoenebeckovy teorie se zaměříme, abychom mohli prozkoumat její obsah, původ a přínos.

Cílem Schoenebeckovy snahy je člověk svobodný – tedy takový, který „žije podle vlastních pravidel“<sup>34</sup>, je „sám sobě pravdou“<sup>35</sup>, je již od počátku odpovědný sám za sebe.

<sup>31</sup> Např. SCHOENEBECK. *Život s dětmi bez výchovy*, s. 18.

<sup>32</sup> RÝDL v SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 7.

<sup>33</sup> Viz WEIMANN. *Kritik am Freundschaft mit Kindern*. <<http://miwe.org/fmk/sonstige.htm>>.

<sup>34</sup> SCHOENEBECK. *Život s dětmi bez výchovy*, s. 17.

<sup>35</sup> Tamtéž. 15.

Člověk, který má schopnost „mít svoji vlastní perspektivu a podle ní také jednat“<sup>36</sup>. Jedinec, v němž ožila „dětská energie, mít se rád“<sup>37</sup>, protože jsem „plnohodnotný takový jaký jsem“<sup>38</sup> a mám nezadatelné právo na sebeurčení.

Schoenebeck ukazuje tyto základní předpoklady: 1) Rovnost všech lidí.<sup>39</sup> 2) Lidé dokáží velmi dobře již od začátku svého života rozpoznat, co je pro ně dobré.<sup>40</sup> 3) Člověk je od začátku konstruktivní sociální bytost.<sup>41</sup>

Člověk nepotřebuje výchovu, není třeba jej opravovat, vylepšovat, uvádět do souladu s čímkoli jiným, než s ním samým a toto může udělat pouze on sám. Protože člověk ví co je pro něho dobré, potřebuje jen dosáhnout „shody cítění a jednání“<sup>42</sup>. Každý člověk je sám pro sebe dobrý. Klíčové přitom je ono „sám pro sebe“. Jak říká Schoenebeck: „*Neboť vědění nás všech je vždy subjektivní, objektivní a tedy cennější, nebo lepší vědění vůbec neexistuje. [...] moje přesvědčení se opírá o paradigma postmoderny – rovnocennou hodnotu všech fenoménů. A i když jsem povinen podle svého vědění jednat a v nezbytných případech je i prosazovat, tak mé vědění nestojí nad věděním jiných, ani nad věděním dětí [...] každé dítě jako každý člověk dobře ví, co je pro něho dobré. [...] V jejich vědění je spolehlivý cit pro přiměřenost a emotivní jistota, která spočívá na sebedůvěře. Toto vědění dětí je vědění prapůvodní, vědění z nitra.*“<sup>43</sup>

Schoenebeck vyžaduje, aby každý v každé chvíli jednal sám za sebe, mohl si určit, jak bude jednat, co cítit, říkat, jak a o čem přemýšlet. Proto požaduje zrušení školy, neboť povinná školní docházka omezuje svobodu myšlení – nutí dítě myslet a učit se to, co dospělá společnost považuje za důležité.<sup>44</sup> Děti se mají ale zabývat jen tím, co ony považují za důležité. Vyžaduje také konec výchovy, protože žádný dospělý nestojí nad dítětem a tedy ho nesmí formovat. Nařízení rodičů jsou totiž ve skutečnosti libovolná, závislá jen na vůli dospělého.<sup>45</sup> Jelikož ovšem vůle dospělého není v žádném smyslu důležitější, cennější, či správnější, jedná se o nepřijatelnou agresi na dětech, která porušuje princip rovnosti. Protože

<sup>36</sup> SCHOENEBECK. *Život s dětmi bez výchovy*, s. 8.

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 16.

<sup>38</sup> SCHOENEBECK. *Škola s přívětivou tváří*, s. 17.

<sup>39</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Škola s přívětivou tváří*, s. 3.

<sup>40</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Život s dětmi bez výchovy*, s. 7. Srov. s méně bojovným a více propracovaným zpracováním: SCHOENEBECK. *A pro děti svítá ...* s. 21.

<sup>41</sup> Srov. SCHOENEBECK. *A pro děti svítá ...* s. 33.

<sup>42</sup> SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 13,19,25;

<sup>43</sup> SCHOENEBECK. *A pro děti svítá ...* s. 22.

<sup>44</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Škola s přívětivou tváří*, s. 15-20; 33.

<sup>45</sup> Srov. tamtéž, s. 10-14.



je veškeré poznání subjektivní a rovnocenné, člověk vůbec nemůže jednat špatně<sup>46</sup>, jedná-li podle sebe, protože on sám jediný je měřítkem sám svého dobra, které je pro něho jediné.

Dospělý může nabízet možnosti, ale pouze sám za sebe. Žádný dospělý nesmí jednat z pozice: Určuji, co je pro tebe dobré, uznej to a podříd' se mi.<sup>47</sup>, ale pouze a jen: To co dělám, dělám kvůli sobě, pro svoje dobro, jak ho vidím já, protože já to chci. Děti bez ohledu na věk mají mít také volební právo – ovlivňovat zákony a nařízení společnosti. To proto, že každý člověk má právo hodnotit svět podle vlastní perspektivy a jednat podle tohoto svého vidění světa. Žádný pohled přitom není nadřazený druhému. Proto nikdo nikoho nesmí opravovat. V konfliktu vždy stojí proti sobě dvě rovnocenné a rovnoprávné osoby, která každá zastává pouze své zájmy, a zájmy žádného z nich nejsou správnější, než druhé.

Oproti mnohým oponentům Schoenebeck neočekává, že aplikace takové výchovy povede k egoismu<sup>48</sup> a „divokým“ dětem. Protože předpokládá v každém člověku přítomný sociální automatismus. Člověk sám kvůli sobě potřebuje druhé. „*Staráme se o spokojenost druhého člověka, protože nám jeho spokojenost dělá dobře.*“<sup>49</sup>

### 1.3.1 Principy amikace

Na těchto základech staví Schoenebeck teorii *amikace*, která se už nevztahuje jen na děti, nýbrž na všechny lidi a pro její účely konstruuje následující zásady (kompilace):<sup>50</sup>

#### 1. Sebeodpovědnost<sup>51</sup>

Každý člověk sám vnímá co je pro něho nejlepší, což znamená, že je za sebe odpovědný a této odpovědnosti se nemůže zbavit, i když se rozhodne neodpovídat za sebe, je to stále jeho odpovědné rozhodnutí. Nikdo nemůže rozhodnout za druhého, což není požadavek nýbrž fakt, který je třeba poznávat a prožívat. Tato odpovědnost je stejná od narození a znamená hodnotit svět podle sebe a na základě tohoto hodnocení jednat.

<sup>46</sup> Srov. např. SCHOENEBECK. *A pro děti svítá ...* s. 33

<sup>47</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Život s dětmi bez výchovy*, s. 6. Srov. SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 16.

<sup>48</sup> Srov. Sebeláška bez egoismu v SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 21-23.

<sup>49</sup> SCHOENEBECK. *A pro děti svítá ...* s. 33.

<sup>50</sup> Vytvořené kompilací z vícero primárních zdrojů, struktura převzata z SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 15-17.

<sup>51</sup> Schoenebeck vždy mluví o odpovědnosti, nikoli zodpovědnosti, protože v jeho pojetí se nikdo nikomu nezodpovídá. Odpovědnost pak definuje jako hodnocení světa podle vlastní perspektivy a jednání podle této perspektivy. Z našeho pohledu nelze přehlédnout, že pomíjí vliv důsledků takového jednání, což bývá očekávaným obsahem pojmu odpovědnost. Srov. SCHOENEBECK. *Život s dětmi bez výchovy*, s. 8.

## **2. Subjektivita**

Každý interpretuje svět svým způsobem, neexistují objektivní poznatky, proto každý reprezentuje jen svůj vlastní názor, pohled, etiku, požadavek. Tyto jsou si rovnocenné bez ohledu na věk či postavení toho kdo je zastává.

## **3. Úcta k vnitřnímu světu**

Všichni mají svůj suverénní vnitřní svět, ten musí být všemi ostatními respektován a nikdy nemůže být požadováno, aby tam cokoli bylo, či nebylo. To platí ve všech vztazích bez výjimky (tedy i od dospělých k dětem, ale také od dětí k dospělým). Na úrovni jednání se každý chová podle svého vnitřního světa a zde může a bude docházet k vzájemným konfliktům, žádný z nich však nesmí narušit vnitřní svět toho druhého, bez ohledu na to, kdo se na úrovni jednání prosadí. (Člověk může druhého přimět k určitému jednání, ale nesmí jej nutit uznat toto jednání za správné.)

## **4. Sociálnost**

Sociálnost je důsledkem sebelásky a nikdo se jí nemusí učit – jedná se o automatismus. Člověk usiluje jednat z druhými dobře, aby získal jejich lásku, kterou potřebuje. Asociální jednání je důsledkem poškozené sebelásky – vlivem narušení vnitřního světa (pedagogickou komunikací, nebo jiným násilím).

### 1.3.2 Důsledky amikace

Aby Schoenebeck objasnil význam zásad amikace, připojuje vždy také očekávané důsledky v osobnosti člověka a jeho sebepojetí, shledáváme tento přístup účinným, a proto také ukážeme Schoenebeckova očekávání stran účinků aplikované teorie *amikace* (kompilace):<sup>52</sup>

### **1. Pocit šéfa**

Jsem pánem svého života, sám si rozhoduji, organizuji svůj svět podle své vůle a schopností a jsem za svá rozhodnutí odpovědný. Dokáží se vyrovnat s prohrou ve sporu, protože se to nedotýká mé vnitřní suverenity a ceny.

### **2. Sebehodnocení**

Cením si sám sebe, jsem plnohodnotný člověk a nic nemůže mou hodnotu snížit. Toto je skutečnost i ve chvíli, kdy propadám melancholii, proto se tento pocit vždy vrátí. Není to

---

<sup>52</sup> Vytvořené kompilací z vícero primárních zdrojů, struktura převzata z SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 17-18.

ale arogance vůči ostatním, jsem hodnotný stejně jako druhý, před nikým se neponižuji, nad nikoho se nepovyšuji.

### 3. Energie

Protože se člověk nemusí zabývat otázkou správnosti svého jednání (jedná-li podle sebe, jedná vždy správně), získá energii, kterou může využít k hlubšímu poznání sám sebe. Místo otázky: „Jaký mám být?“ klade otázku „Kdo jsem?“ Zároveň se nezatěžuje odpovědností za druhé, nýbrž odpovídá jen sám za sebe, což jej zbavuje břemene, který nikdo nemůže unést.

### 4. Paměť

Život v pedagogickém systému, který zažili všichni, a v němž docházelo k neustálým střetům mezi vnitřními světy lidí a vzájemným útokům má za následek a) obviňování druhých b) pocity viny. Obojí má ničivé důsledky pro sebedůvěru člověka. Život v postpedagogickém prostředí umožňuje postupně zahojit tyto rány a rozpomenout se na původní dětskou zkušenost lásky k sobě.

Protože se Schoenebeck obrací na vnitřní svět člověka a usiluje v něm probudit pocit, který očekává v nejhlubších vzpomínkách z dětství, obrací se na čtenáře básní, která zároveň shrnuje prožitek, který je cílem *amikativní filosofie* (jak svou teorii nazývá):

*Zde jsem*

*Miluji se*

*Důvěřuji vám*

*Já jsem pravda*

*A život*

*Nechybují*

*Jsem nesmrtelný*

*Jsem střed*

*Vesmíru*

*Sám vím*

*Nejlépe*

*Jste částmi mého já*

*Když se na vás obrátím*

*Potkám sám sebe*

*Jsem částí kosmu*

## *A nekonečný smysl*

### *Mne nese*<sup>53</sup>

#### 1.3.3 Praktický rozdíl mezi pedagogickou a amikativní výchovou

Protože se Schoenebeck často setkává s povrchním čtením svých myšlenek, neporozuměním („... *bývá stále znova špatně chápáno*“<sup>54</sup>) a záměnou s jinými směry<sup>55</sup> v důsledku stereotypních předsudků, opakovaně usiluje názorně představit aplikaci své teorie do praxe. Přestože je jeho postoj budován shora (jak ještě níže analyzujeme), má úzkou spojitost s praxí. I když základy zde už zazněly, pojďme se ještě více zaměřit na *amikativní* jednání, neboť správné porozumění má závažné důsledky pro výsledný vztah k Schoenebeckově teorii výchovy.

Naše jednání vždy provázejí city, takže obsah lidského jednání nelze redukovat jen na pozorovatelné jevy, nýbrž je třeba vždy přihlížet k psychologickým obsahům a důsledkům. Vidíme to jednoznačně v reakcích lidí na stejné události – přestože se fyzikálně stane totožná událost, různí lidé, nebo stejný člověk v různém čase, na ni reagují jinak. Příčinou je vnitřní svět člověka. Jeho prožitky a pocity. Rozdíl v pedagogickém a *amikativním* jednání je právě na této vnitřní rovině, nikoli vnější.

*„Kdo vnitřně cítí ‚Jsem zodpovědný za druhé (= za děti)‘ jako svůj základní postoj, je tímto pocitem doprovázen. Jeho pocit zodpovědnosti není možné odstranit, patří k němu a ostatní ho mohou vnímat. Pro někoho, kdo cítí odpovědnost sám za sebe, je takový signál od druhého vnímán jako nepřístupné vměšování se do jeho vlastní odpovědnosti za sebe samého. Vycítí-li děti od dospělých takový signál, prožívají jej jako psychickou agresi. Postpedagogický člověk oproti tomu v sobě nic z tohoto pocitu odpovědnosti nemá...“*<sup>56</sup>

Základní zásadou *amikativního* jednání (vyplývající z principu sebeodpovědnosti a úcty k vnitřnímu světu) je: Každý jedná a hodnotí sám za sebe podle svých vlastních vnitřních přesvědčení, nesmí druhému nutit správnost svého přesvědčení. Může druhého přimět k jistému jednání, ale nesmí ho nutit uznat toto jednání za správné. Nejlépe bude, ukážeme-li si to na příkladu:

<sup>53</sup> SCHOENEBECK. *Život s dětmi bez výchovy*, s. 15.

<sup>54</sup> SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 14.

<sup>55</sup> Zejména s pedocentrismem, což rozebíráme v kapitole 3.2.1

<sup>56</sup> SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 14. (Zde ještě nenahrazen pojem postpedagogický, pojmem amikativní, přesto se již jedná o totožný obsah.)

Matka má konflikt s dcerou: „Nasad' si čepici!“. Matka hodnotí svět podle svých měřítek a došla k závěru, že chce, aby její dcera měla na hlavě čepici, dcera na základě svého pohledu na svět došla k opačnému závěru. *Pedagogická* matka začne v tuto chvíli působit na svou dceru tak, aby ji naučila, že nosit čepici je za těchto okolností správné a dcera se s tímto názorem (postupně nebo ihned) ztotožnila. Když si dcera prosadí svou, zůstane jí pocit viny, protože neposlechla svou matku a nesouhlasila s ní. Když prosadí svou matka, dcera si odnese pocit křivdy, protože ji matka nutí uznat, že její pohled na svět je špatný (a ona má vnitřní jistotu, že její pohled je správný, protože je její).

Naproti tomu *amikativní* matka respektuje vnitřní svět své dcery, nenutí ji pochopit, že za této situace si nesmí myslet, že nenosit čepici je správné. Namísto toho uvažuje o sobě. Podle svých zkušeností poznává, že když bude dcera bez čepice, patrně nastyďne, což nechce, protože má dceru ráda a nechce se dívat na to, jak je nemocná a navíc nemá čas se o ni starat. Dojde k výměně názorů, ve kterém se střetnou rovnoprávní partneři. Může se stát, že v průběhu dcera přijme matčin názor, ztotožní se s ním a na základě vlastního rozhodnutí si čepici oblékne (například uzná, že riziko nastydnutí je závažné, nebo se rozhodne, že matčin pocit spokojenosti je pro ni důležitější, než důvody pro nenošení čepice). Nebo také může dojít k tomu, že matka přijme rozhodnutí dcery a nebude ji nutit obléci čepici (bude to jen krátce, nechce, aby se dcera cítila trapně před spolužáky), nebo najdou kompromis (čelenku). Stane se ovšem, že se neshodnou a v takovém případě dojde k souboji, v němž každý používá své metody (matka své postavení, příkazy, hrozby; dcera křik, pláč, útěk). Vítězná strana nemá pocit, že se provinila, protože hájila jen svůj oprávněný pohled na svět. Poražený nemá pocit křivdy, protože nikdo neútočí na jeho osobnost. Pouze jednou nedokázal prosadit svou, tak to v životě chodí.

Na příkladu je jasně patrné, že rozdíl není ve fyzikálním jednání ale v psychologickém obsahu pedagogického, nebo *amikativního* postoje. Zatímco v prvním případě je narušena rovnost mezi dvěma osobami, v druhém případě spolu jednají rovnoprávní partneři a vnitřní integrita žádného z nich není narušena invazí pohledu a hodnocení toho druhého.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Více příkladů viz SCHOENEBECK. *A pro děti svítá ...* s. 44-54

## 2 Z DĚJIN TEORIÍ VÝCHOVY

Lidé bezpochyby již odpradávná výchovně působili na své děti. Mnohdy bez teoretických základů, podle svých přesvědčení, intuice, tradice a lásky. Kdokoli tedy mluví o přístupu k dětem, výchově a vzdělávání nestaví na zelené louce, nýbrž stojí na nespočítatelném množství předchůdců, jejichž praxe i teorie vybudovaly cestu k současnosti. Vzniká tak hustá síť vzájemných vlivů a interakcí, která je obtížně rozpletitelná a přesto zásadní pro porozumění. Není v silách člověka ji pojmout, přesto se pokusíme alespoň malým okénkem nahlédnout, aby nám to, co uvidíme, pomohlo lépe porozumět Schoenebeckově postpedagogické teorii *amikace*. Což bude zároveň klíčem k výběru potřebných náhledů a jejich podrobnosti.

### 2.1 Klasická linie pedagogiky

#### 2.1.1 Od Komenského

Jelikož v dětech vyrůstají budoucí generace, není divu, že se mnohé filosofie a jejich představitelé, kteří usilovali o změnu ve společnosti, soustředili na děti a jejich výchovu. Kynula jim zde šance nových začátků. Snad právě proto zůstávala po dlouhý čas filosofie výchovy součástí větších celků, v nich neodděleně a nereflektovaně přítomna. Mezi prvními, kdo výchovu a vyučování ve svém systému postavili samostatně (i když ve spojitosti) vůči teoretické filosofii, byl Jan Amos Komenský. Nebyl první, avšak natolik významný, že se stal zakladatelem tradiční pedagogiky. Od té doby kdokoli mluví o pedagogice, dostává se vědomě či nevědomě do dialogu s Komenským. Také proto bylo jeho dílo rozebráno v tolika knihách, ve kterých si je lze přečíst. My se zde však zaměříme pouze na ty prvky, které jsou ve vztahu k Schoenebeckově teorii a budou nám tak potřebné po pozdější srovnání.

V jádru Komenského antropologie se nachází svoboda jako nedílná součást lidskosti jedince. *„Naprosto tedy musíme směřovat k tomu, aby se lidskému pokolení vrátila svoboda myšlenková, svoboda náboženská a svoboda občanská, svoboda, tvrdím, je nejskvělejší lidský statek, stvořený spolu s člověkem a od něho neodlučitelný, pokud není člověku souzeno zahynout ...“*<sup>58</sup> Svoboda je pro člověka natolik zásadní, že člověk *„raději má horší věci vlastní volby nežli lepší věci cizí volby,“*<sup>59</sup> dokonce i když se jedná o spasení,

---

<sup>58</sup> KOMENSKÝ. *Všenařprava*, s. 150.

<sup>59</sup> Tamtéž, s. 346.

takže lidé „raději chtějí zahynout vlastním neobratným řízením a vlastními úchylkami od cesty spásy, než se dát proti své vůli přinutit k lepšímu“<sup>60</sup>. Přesto nejzásadnější překážku svobodě lidí nachází Komenský přímo v člověku samém: „*Neboť někteří nechtějí nebo nedovedou nic jiného, než kráčet v cizích šlépějích; dostanou-li tedy vůdce bludné, není možno jinak, než že bloudí s nimi; jdou-li za různými vůdci, je nemožné, aby se na různých rozcestích nemátli a nemýlili.*“<sup>61</sup> Člověk sám je největší hrozbou pro svou svobodu, ať už je to „*přílišná ochota příliš důvěřovat jiným a svěřovat jim sebe i své věci [což je zvrácená zvyklost] zahalená pláštěm veřejné autority*“<sup>62</sup>, nebo tendence „*připravovat se o vlastní oči*“<sup>63</sup>, když lidé „*hledajíce moudrost jen v knihách naplňují mysl jen cizími názory o věcech*“<sup>64</sup>, případně tím, že se „*klidně spokojujeme tím stavem, v kterém kdo jest (ať špatném nebo dobrém), obyčejně beze vší starosti o změnu svých poměrů v lepší.*“<sup>65</sup>

Proto Komenský považoval školu za „*dílnu lidskosti*“<sup>66</sup>, tedy místo, kde se lidé učí usilovat o změnu k lepšímu, zdokonalovat se. Protože příčinou zla je vzdálení se vlastní svobodě, která je v přirozenosti člověka a podléhání jiným vlivům, cílem školy je „*přirozená metoda, která podává všecko vnějším i vnitřním smyslům podle toho jaká je jejich povaha, aby to mohly přijímat s libostí*“<sup>67</sup>. A tak člověk tím, že uvidí věci pravdivě, uvidí také svou lidskou přirozenost, která je obrazem Božím<sup>68</sup>, pravdivě a tak skrze ni nalezne sám zdroj pravdy, totiž Boha. Proto jsou školy nejen dílnou lidskosti, ale také „*dílnami nebeské moudrosti, rájem církve, předehraní samé věčnosti*“<sup>69</sup>.

Ve *Všenápravě* při kritice antické filosofie Komenský píše: „*Je to tedy filosofie vskutku dětská a věčně dětská, nikdy nedosáhnoucí plné dospělosti. My že bychom tedy měli zůstat s ní a skrze ni věčnými dětmi? Toť nedůstojné!*“<sup>70</sup> Překážkou dobru společnosti je člověk zůstávající dítětem, odmítající dospět a tak naplnit svou přirozenost. Ve škole má mládež „*býti přivedena k tomu, aby pochopila, že jí bude dobře v tomto i onom životě na*

---

<sup>60</sup> KOMENSKÝ. *Všenáprava*, s. 92.

<sup>61</sup> Tamtéž, s. 141.

<sup>62</sup> KOMENSKÝ. „Pannuthesie.“ *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. IV, s. 487.

<sup>63</sup> Tamtéž, s. 487.

<sup>64</sup> KOMENSKÝ. *Všenáprava*, s. 140.

<sup>65</sup> Tamtéž, s. 97.

<sup>66</sup> KOMENSKÝ. *Pansofický vychovatel*, s. 84. Srov. KUČERA, ŠTVERÁK a kol. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*, s. 178.

<sup>67</sup> KOMENSKÝ. *Pansofický vychovatel*, s. 44.

<sup>68</sup> Srov. tamtéž, s. 44.

<sup>69</sup> Tamtéž, s. 84.

<sup>70</sup> KOMENSKÝ. *Všenáprava*, s. 143.

*těle, duchu i duši, když poslechne*<sup>71</sup> a naučí se „*vše pravdivě znáti, moci vše dobré správně dělati a co je nutné, sdělovati bližním*“<sup>72</sup>. Komenský se stává pedagogem, protože ke svobodě a naplnění přirozenosti je třeba člověka vychovávat. Usiluje o nápravu člověka tím, že jej vede k mravnosti a k sebevýchově. Člověk má být silný, mravní a svobodný, jenž takto se nerodí, potřebuje k tomuto cíli dospět, být vychován. Vzdělání není cílem, ale je nástrojem k očištění člověka, aby mohl uvidět „*jednotu světa*“<sup>73</sup>, která se nám objeví, když „*pochopíme jednotlivou věc na jejím místě v kontextu veškerenstva*“<sup>74</sup>. Což vyplývá z přesvědčení o analogickém uspořádání světa, v němž lze z jedné věci dojít k poznání druhé a tak vzděláváním dojít k poznání celkové jednoty světa.<sup>75</sup> Člověk však nakonec tuto jednotu nenachází ve světě, nýbrž uvnitř sebe ve svědomí, které mu umožňuje komunikovat s Bohem, jež je autorem onoho analogického uspořádání. Díky tomuto poznání může pak člověk pokračovat v Božím stvořitelském díle tvořením sebe sama podle Jeho obrazu. Komenský hledá nejlepší pedagogické nástroje, protože poznání vede člověka k dobru, jímž je Bůh promlouvající k člověku ve svědomí a umožňující mu vidět svět pravdivě.<sup>76</sup>

### 2.1.2 Až dodnes

Existuje velké množství možných přístupů k dějinám teorií výchovy, od encyklopedického, po širokou analýzu. Na žádný z nich na tomto místě nemáme prostor. Namísto toho zde ukážeme hlavní směr a naznačíme body, jež v souladu s názvem kapitoly, ukazují hlavní linii, směřování, jež vede centrem dějin teorií výchovy. Nebudeme se zabývat jednotlivci, nýbrž celkovým náhledem z výšky a k tomu nám pomůže pohled Zdeňka Pince<sup>77</sup>.

V době novověku a reformace (jejíž součástí je i Komenský) se přístup k výchově dramaticky mění. Pinc to ilustruje na obraze dvou knih. Jedna z nich je kniha přírody, kterou renesanční myslitelé začínají číst a zkoumat. Druhou knihou je kanonický biblický text. Zatímco ve středověku byl výklad obojího úkolem teologů a vyučování se tak odehrávalo v rámci náboženství, s počátkem čtení obou knih vzniká potřeba výchovy, která „*uschopňuje k jejich čtení a interpretaci*“<sup>78</sup>. Převládá přesvědčení, že se příroda a zjevení (oboje knihy)

<sup>71</sup> KOMENSKÝ. *Pansofický vychovatel*, s. 46.

<sup>72</sup> Tamtéž, s. 47.

<sup>73</sup> Ostravská univerzita. *Jan Amos Komenský: projektant nápravy věcí lidských*, s. 54.

Srov. KOMENSKÝ. „Škola vševedná.“ *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. II, s. 27.

<sup>74</sup> Ostravská univerzita. *Jan Amos Komenský: projektant nápravy věcí lidských*, s. 54.

<sup>75</sup> Srov. ŠTVERÁK. *Dějiny pedagogiky I*, s. 140.

<sup>76</sup> Srov. KOMENSKÝ. *Labyrint světa a ráj srdce*.

<sup>77</sup> Podle knihy: PINC. *Fragmentsy k filosofii výchovy*.

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 20.



navzájem doplňují a není mezi nimi rozpor.<sup>79</sup> Škola se tak stává prostorem oproštěným od všedních starostí a místem ke kladení otázek a hledání pravdy. Přitom duchovní poznání a poznání přírody zůstávají provázané.

Přidržíme-li se obrazu dvou knih, pak v následující době dochází k oddělení jejich čtení, vzniká nedělní škola a škola všední. Takto oddělené školy pak rychle dostávají rozdílné úkoly. Nedělní zůstává starost o pastorační výuku náboženství, zatímco všední má být „*průpravou pro život v jeho vezdejšnosti*“<sup>80</sup> Tak vzniká ideál *všeobecného vzdělání*, jež je uzavřeným souhrnem znalostí. Žáci mají získat sumu vědění, nikoli naučit se číst v knihách přírody a zjevení.

Zpřístupnění poznávání však nastolilo vážný problém interpretace. Došlo totiž k reformátory nečekanému jevu. Když lidé dostali přímý nezprostředkovaný přístup ke zdrojům poznání, nedocházeli ve shodě k pravdě, nýbrž každý interpretoval poznávané po svém. V rámci biblického poznání to vedlo ke snaze o nalezení kanonického výkladu písma vznikem biblické kritiky. Ve světském bádání se pak snaha o dosažení správného poznání projevuje postupným odbouráváním jakéhokoli předcházejícího poznání a autority, včetně Boha. Nic z těchto snah ovšem nevedlo k očekávaným cílům. „*I tak ovšem přetrvalo přesvědčení, že existuje jeden správný výklad.*“<sup>81</sup>

Namísto toho aby se člověk blížil k jasnému a jednoduchému poznání pravdy, se vědecké poznání stále více komplikuje a narůstá co do rozsahu neobsažitelných rozměrů. Z ideálu všeobecného vzdělání tak zůstává jen snaha vměstnat stále narůstající objem poznatků do školních učebnic. Tyto poznatky jsou ještě navíc rozšiřovány o cíle všeobecného humanitního vzdělání, jež zůstávají jako dědictví minulosti. Škola tak (v souladu s cílem přípravy na život) zůstává založena na přesvědčení, že učitel disponuje sumou potřebného poznání (osnovy), které je zároveň zcela předatelné žákům. Vzdělání se tak chápe „*jako získání kvalifikace. Žák se učí pojímat skutečnost, [pak] je k ní připouštěn na způsob chovného samce [aby z ní získal užitek pro společnost]*“<sup>82</sup>.

Krise současného školství pak pramení z toho, že žádný z těchto předpokladů nelze bez problémů přijmout. Předávat vědomosti se nedaří, protože se ukazuje, že je každý chápe po svém. Zároveň se ukazuje, že vědění nelze pojímat jako hotový soubor žákům

---

<sup>79</sup> Viz Komenského názor o analogickém uspořádání skutečnosti, který vede až k Bohu.

<sup>80</sup> PINC. *Fragmenty k filosofii výchovy*, s. 22.

<sup>81</sup> Tamtéž, s. 21 a 23.

<sup>82</sup> Tamtéž, s. 26.

neznámého vědění, který je třeba jen předat. A v této situaci neustálého rychlého rozvoje vědění nedosahuje škola ani cíle přípravy na život, neboť nestíhá vývoj a v důsledku toho předává zastaralé a pro život ve společnosti neuplatnitelné vědění.

## 2.2 Alternativní směry

Mimo hlavní proud pedagogiky však existují také alternativy, které jsou takto nazývány právě s ohledem na základní linii<sup>83</sup>. Tyto směry bývají také pojmenovávány *hnutí nové výchovy*, *reformní pedagogika*, *progresivní výchova*.<sup>84</sup> Úsilí reformátorů se také někdy nazývá „reforma zdola“ protože pochází převážně z praxe, nikoli akademických stimulů. Je pro něho typická neuzavřenost a neustálý vývoj, mezinárodnost a názorová pestrost. *Hnutí nové výchovy* vzniká koncem 19. století, navazuje však na starší tradici.<sup>85</sup> L. Ries zabývající se dlouhodoběji alternativním školstvím se svým příspěvkem do sborníku píše: „*Dovolím si předpokládat, že tvůrčí výchovný, pedagogický čin reformátorů, kritický vůči stavu, který je, je vždy silně a snad především motivován novým pojetím lidské bytosti, tedy antropologicky, nově uvědomovanou úctou k člověku, k lidskému bytí, tedy eticky, mravně.*“<sup>86</sup> A právě toto nové pojetí antropologie čerpá z myšlenkového dědictví filosofů jako J. J. Rousseau, J. J. Pestalozzi, F. Fröbl, L. N. Tolstý a dalších.<sup>87</sup>

### 2.2.1 První alternativní filosofie

**J. J. Rousseau** je známý především svým pojetím člověka jako čisté tabule v okamžiku narození a teorií „přirozených práv“. Rousseau tvrdí, že „*společnost člověka kazí a činí ho ubohým, zatímco příroda by ho učinila šťastným a dobrým*“<sup>88</sup>. Mimo velmi známou *Smlouvu společenskou* a jiné knihy však napsal také pedagogický spis, a sice knihu *Emil čili o*

---

<sup>83</sup> Za tak dlouhý čas, jakému se zde věnujeme, samozřejmě docházelo k mnoha interakcím, jednotlivé školy se navzájem ovlivňovaly a docházelo k postupným změnám v paradigmatu. Některé filosofie se také nacházejí na pomezí klasičnosti a alternativnosti a vymezení obou kategorií není jednoznačné. Veškeré dění nelze v dostupném rozsahu obsáhnout, věnovat se proto budeme zejména kontrastním a významným osobnostem a školám s přihlédnutím ke stanoveným cílům práce. Tento přístup nejlépe odhalí zásadní myšlenky, jež měly vliv na utváření současnosti a Schoenebeckovy reakce v podobě teorie amikace.

<sup>84</sup> Srov. SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 7.

<sup>85</sup> Srov. tamtéž, s. 7-8.

<sup>86</sup> RIES. *O diskontinuitě a bariérách*, s. 18.

<sup>87</sup> Srov. SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 10; LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 47; SVOBODOVÁ a kol. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*, s. 6.

<sup>88</sup> ŠTVERÁK. *Dějiny pedagogiky II*, s. 16.

výchově. Tento spis byl ve své době zakázána a pálen, ovšem přesto se rozšířil do světa a byl hodně čten. V něm Rousseau rozlišuje tři zdroje výchovy:

- *Od přírody*; na člověku nezávislý zdroj znamená rozvoj lidských schopností, orgánů, dovedností a poznatků.
- *Od lidí*; na člověku plně závislý zdroj, který nám pomáhá využívat a rozvíjet získané schopnosti.
- *Od věcí*; což znamená na člověku částečně závislé prostředí výchovy, záleží na výběru předmětů, které na nás působí.

Z pohledu na tyto tři zdroje vyvozuje Rousseau potřebu nastavit harmonii mezi nimi, která spočívá v tom, že se výchova od lidí a věcí uvede do souladu s přírodou – tedy učinit výchovu přirozenou (*education naturelle*). Co to pro něho v praxi znamená? Dvojí: 1) fyzické přiblížení přírodě, což se týká především šlechty (v *Emilovi* je zachycena výchova šlechtického chlapce na venkově) a 2) vychovávat dítě při zachování respektu k jeho přirozenosti, což se týká především přizpůsobení výchovy věku dítěte. Bourá pohled na dítě jako na malého dospělého, namísto toho staví do centra zájmu jeho individualitu a práva na dětství v souladu s přirozeností danou zvláštností každého věkového období.<sup>89</sup>

V Rousseauovi vidíme radikální obrat oproti klasické linii, zatímco ta vědeckými, rozumovými a náboženskými zdroji usiluje dosáhnout dosud nedosaženého správného výkladu světa – pravdy a ideál vidí v dospělosti. Rousseau svůj směr hledání obrací jakoby dolů, zpět k přírodě, dětství a přirozenosti. Zanechává pátrání po pravdě a dobru kdesi v budoucnosti a tvrdí, že obojí je již nyní přítomno v přírodě a každém nově narozeném člověku. Tím staví do centra pozornosti prožitek a cit, zatímco rozum přichází ke slovu teprve později a není měřítkem, nýbrž se má uvádět do souladu s již přírodně danou skutečností, která je pochopena jako dobrá. Tuto radikální ideu dokázal rozšířit natolik, že se spolu s jeho dalšími myšlenkami stala zdrojem celé řady dalších alternativ.

**J. J. Pestalozzi** navazuje úzce na Rousseaua a přestože svou didaktikou velmi ovlivnil klasický směr pedagogiky, ve své době byl znám především alternativním přístupem k výchově. Při výuce postupoval od jednoduchých přirozených věcí a namísto vyučování rozumových poznatků dával přednost pomalé výchově založené na zkušenostech, které dítě dělá se světem. Proslul také ideou *sociálního vzdělávání*, podle kterého je centrum vzdělání

---

<sup>89</sup> Srov. ŠTVERÁK. *Dějiny pedagogiky II*, s. 16-19 a KUČERA, ŠTVERÁK a kol. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*, s. 219-220.

v rodině, kde probíhá přirozeně, bez snahy skutečně vzdělávat. Ukazoval na přednosti vesnické výchovy, kdy dítě nabývá zkušenosti se světem v souladu s přirozeným životem rodiny, oproti vyučování a výchově šlechty, kdy je dítě brzy předáno vychovatelkám a učitelům, kteří je vyučují odtrženě od světa.<sup>90</sup>

**F. Fröbl** byl ovlivněn Pestalozzím avšak za východisko i cíl výchovy pokládá Boha. Protože jej však nachází skrze přírodu a vyznává jednotu člověka a přírody, dostává se do konfliktu s vrchností a církví pro ateismus. Při vyučování staví do centra přirozenou výuku hrou a zdůrazňoval předškolní výchovu. Jeho idea byla, že „dítě chce být vychováváno a proto ho musíme vychovávat“. Ovšem výchova musí probíhat přirozeně, hrou a prací skrze zkušenosti se světem.<sup>91</sup> Jeho pojetí nebylo příliš vzdálené Komenskému, a proto se alternativním stává zejména vzhledem ke změnám, které mezitím proběhly v klasické linii pedagogiky.

**L. N. Tolstoj** je znám svými humanistickými postoji ovlivněnými Rousseauem ze svých literárních děl, kde vyjadřuje víru v dobrého člověka zkaženého pouze společností a podmínkami v nichž musel vyrůstat. Ovšem mimo spisovatele byl také pedagog a principy přirozené a svobodné výchovy aplikoval ve škole v Jasně Poljaně. V jeho škole neplatilo povinné vzdělávání, žáci se sami přicházeli učit, kdy chtějí. Tolstoj byl také přesvědčen, že dítě si má samo určovat nejen čas, nýbrž také obsah výuky (zrušil jakékoli osnovy) a samozřejmě nemůže být trestáno, neboť ono samo je měřítkem správnosti. Tento postoj podobně jako u Rousseaua vychází z pochopení dítěte, které je po narození podle Tolstého: „*pravzorem harmonie, pravdy, krásy a dobra*“<sup>92</sup> Život pak tuto harmonii narušuje, dítě se nenávratně vzdaluje tomuto ideálu, proto je nemožné dosáhnou prototypu dokonalého dospělého člověka, neboť cíl a ideál je na opačné straně – v dětství.

Vzhledem k formě a rozšíření svých myšlenek tak Tolstoj stanul po boku Rousseaua co do rozsahu vlivu, jímž působil na další alternativní směry, jež se pak na něho jako na uznávaného filosofa odvolávají. Přitom zde můžeme vidět velmi podobné schéma jako u Rousseaua, totiž obrácený zdroj dobra a pravdy, jež se nehledá na konci, nýbrž v návratu na začátek, k dětství.

---

<sup>90</sup> Srov. KUČERA, ŠTVERÁK a kol. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*, s. 247-248.

<sup>91</sup> Srov. tamtéž, s. 255-256.

<sup>92</sup> TOLSTOJ. Citováno z: PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 77.

Vidíme zde, že všem zmíněným filosofům je společným východiskem *naturalismus*, jež vidí přírodu a přirozenost jako zdroj dobra – štěstí a úspěch každého jednotlivce tak závisí na jeho souladu s přírodou, tedy zejména vrozenými instinkty a potřebami, až následně s přírodním prostředím.<sup>93</sup>

### 2.2.2 Pedocentrismus

Následující směr, který lze již započíst mezi *novou pedagogiku* se nazývá pedocentrismus a svou hlavní myšlenku vyjadřuje již v získaném označení. Jeho zástupci jsou zejména E. Keyová a J. Dewey. Jejich přístup vyrůstá v demokratických zemích, které právě takový druh uvažování umožňují, neboť „*demokratická společnost chápe výchovu jako téma, ve kterém je třeba přemýšlet, neboť podoba uplatňované výchovy není ‚automaticky‘ dána tradicí*“<sup>94</sup> a teoretikové tohoto směru nacházejí normativní zdroj výchovy v dítěti samotném, jeho osobnosti.

**E. Keyová** je sociální a pedagogická reformátorka, učitelka a spisovatelka je autorkou světoznámé knihy *Století dítěte*, vydané v roce 1900. Věnovala se problematice výchovy dětí v předškolním věku a zastávala názor, že dítě má vyrůstat v rodinném prostředí, protože hromadná výuka nemůže vyhovět individualitám jednotlivých dětí. V knize *Škola budoucnosti* Keyová představuje svůj energický návrh zásadních změn ve škole jako *pedagogickou potopu*. Svůj přístup někdy nazývá *negativní výchova*, protože jí myslí pouze uvolňování podmínek, aby nebyl rušen vývoj dítěte vedený jeho vnitřním světem.<sup>95</sup> Keyová píše: „*Nejvíce demoralizující ze všech věroučných pouček bylo ponižující učení, že lidská přirozenost je porušena [...] i křesťanství je dílem lidským a že právě tam málo jako kterékoliv dílo v historii lidstva může obsahovat absolutní věčnou pravdu.*“<sup>96</sup> Tím navazuje na Rousseaua a řadí se do radikálně alternativní linie.

**J. Dewey** vnesl do pedagogiky rozměr instrumentalismu a pragmatismu. Žáci si měli osvojovat vědomosti na základě zkušenosti jako nástroje pro život a přežití, které potřebují v praxi. Neměly proto být zdůrazňovány „objektivní hodnoty“ nýbrž „subjektivní stránka“ dítěte, nikoli to co chce pedagog dítěti vštípit, nýbrž to co dítě potřebuje. Základem výchovy tak má být spontánní činnost. Na druhou stranu Dewey nebyl tak radikální jako

<sup>93</sup> Srov. SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 12.

<sup>94</sup> KOPECKÝ. *Filosofie výchovy*, s. 46.

<sup>95</sup> Srov. SVOBODOVÁ a kol. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*, s. 6; KUČERA, ŠTVERÁK a kol. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*, s. 399.

<sup>96</sup> KEY. Citováno z: KUČERA, ŠTVERÁK a kol. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*, s. 399.

někteří pedocentristé, nezavrhuje učební námahu a úsilí napřažené k budoucím hodnotám, ani pedagogické působení dospělých. Avšak zdůrazňuje, že je třeba se zaměřit na praktickou využitelnost a způsob předávání vědomostí a dovedností. Dítě se nemá chovat dobře a pracovat, protože poslouchá druhého, ale proto, že s tím samo souhlasí. Výuka tak má být především empirická a poutavá.

Deweyova pedagogická koncepce se stala východiskem problémové a projektové vyučovací metody:

- Při problémovém učení se žákovi nepodávají hotové poznatky, ale žák naopak musí překážky překonat při jejich hledání.
- Projektové vyučování probíhá za aktivní spolupráce žáků a téma projektu je osobně zajímavé. Žáci mají vliv na výběr tématu, vychází se z jejich prožitků.<sup>97</sup>

Vychovatelství je u Deweye zdůrazněno jako umění, které zahrnuje schopnost dovést děti k vlastní zkušenosti se světem, zprostředkování jim užitečných dovedností a znalostí a získání jejich zájmu a probuzení aktivního přístupu k vyučování – výsledkem má být člověk, jehož přirozené nadání se plně rozvíjí na základě vlastní vnitřní motivace.<sup>98</sup>

### 2.2.3 Alternativní pedagogické směry

Tímto se dostáváme ke školám, které tvoří jádro alternativních přístupů. Jsou velmi známé, protože byly budovány zdola od praxe a šířeny školními institucemi. Tyto přístupy čerpají ze svých předchůdců a přizpůsobují se hodnotovým prioritám svých zakladatelů, proto nacházíme hned několik typů alternativních škol.

**Waldorfská škola** byla založena R. Steinerem v roce 1919. Je organizována jako svobodná škola, což znamená, že neslouží zájmům hospodářství, průmyslu a státu, nýbrž se zaměřuje na vnitřní svět člověka.<sup>99</sup> Steiner se zabýval svobodou člověka a zkoumal, zda vůbec existuje, nebo zda je jen iluzí člověka který nerozpoznává vlastní příčiny. Dochází k závěru, že v možnostech dnešního člověka je poznávání a budování vlastní svobody „*Pedagogika může být tvořivým způsobem pomocníkem procesů osvobození člověka k jeho lidské moudrosti.*“<sup>100</sup> Na základě svých úvah tak stanovuje tyto cíle (podle Rýdla):

<sup>97</sup> SVOBODOVÁ a kol. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*, s. 7.

<sup>98</sup> Srov. SINGULÉ. *Současné pedagogické směry*, s. 12-14; KUČERA, ŠTVERÁK a kol. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*, s. 393.

<sup>99</sup> Srov. SINGULÉ. *Současné pedagogické směry*, s. 16.

<sup>100</sup> LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 17.

- Podněcovat a rozvíjet vnitřní dispozice každého jednotlivce tak, aby sám poznal vlastní možnosti a hranice. Je nepřípustné omezovat rozvoj osobnosti dítěte prosazováním vnější autority učitele – autorita má naopak vnitřní prostor garantovat.
- Respektovat zájmy a potřeby dítěte a dávat je do souladu s potřebami společnosti podle představ antroposofického<sup>101</sup> vidění světa a člověka.
- Zlepšení mravní a etické situace ve společnosti působením na všechny stránky osobnosti.<sup>102</sup>

Výuka ve Waldorfské škole probíhá ve třech etapách. V první etapě se rozvíjí fyzické tělo dítěte a vychovatel má především dbát o vhodné prostředí pro bezpečí a rozvoj dítěte. Dítě se učí napodobováním a učitel působí jen svým příkladem. V okolí dítěte by se nemělo vyskytnout nic, co nesmí napodobit. Tato etapa trvá od narození do výměny zubů – tedy asi sedmého roku života.

Druhá etapa začíná s rozvojem těla obraznosti (éterického těla) dítěte, jež se projevuje především rozvojem paměti. Proto začíná učením se zpaměti, ke kterému postupně dítě získává porozumění. V této fázi se učení odehrává následováním autority, učitel se stává vzorem a jeho úkolem je poskytnout dítěti prostor k sebenalezení, vytvoření vlastních zvyků, svědomí, pohledu na svět a získání důvěry ve svět. Tato etapa trvá do pohlavní zralosti, takže přibližně čtrnácti let.

Ve třetí etapě dochází ke zrození duševního těla (astrálního, pocitového), které se vyznačuje schopností vlastního úsudku o věcech, které již zná. Člověk se odpoutává od výkladu autorit a sám poznává svět. Vyučující mu pomáhá tím, že podněcuje jeho duchovní síly, aby byl člověk schopný nejen reagovat na prostředí, ale porozumět mu, pochopit také sebe a tak dosáhnout vnitřní svobody.

V souladu s cíli a etapami vzdělávání a výchovy je ve waldorfské pedagogice výrazně zdůrazňován komplexní rozvoj dítěte, tedy nejen rozumu, nýbrž také těla a duševních schopností jako je estetické a sociální citění, sebehodnocení. Ve všem je zdůrazňována harmonie, která se projevuje jak na tělesné tak duševní rovině. „*To nejdůležitější se při výchově a výuce odehrává mezi duší učitele a duší dítěte*“<sup>103</sup> – vyučující má v dítěti vidět bytost v celém jejím pozemském životě a může tak v něm probudit duševní

<sup>101</sup> Antroposofie, jako moudrost o člověku, je vyvíjena R. Steinerem v jeho filosofickém díle.

<sup>102</sup> RÝDL. *Vybrané autoritativní a antiautoritativní koncepty výchovy*, s. 94.

<sup>103</sup> STEINER. Citováno z: LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 21.

síly vedoucí k vnitřnímu osvobození, což je základním zájmem waldorfské pedagogiky, proto nesmí být tím, kdo stanovuje hranice, nebo stojí výše než dítě, nýbrž tím kdo vytváří prostor, ve kterém se s dítětem setkává na stejné rovině a buduje v něm důvěru ke světu.<sup>104</sup>

**Montessoriovská škola** vznikla na základě díla Marie Montessoriové a její ideály byly šířeny skrze jí založenou asociaci *Opera Montessori*. Výchova v jejím pojetí je „pomoc, kterou poskytujeme od narození psychickému vývoji dítěte. [...] Celá k vývoji směřující práce, již koná dítě, je určena zákony, které neznáme, a sleduje rytmus činnosti, která je nám cizí. Nepokoušíme se probádat tyto tajemné síly, nýbrž jich dbáme jako jistého tajemství v dítěti, které patří jedině jemu. [...] Celé neuvědomělé snažení dítěte směřuje k tomu, aby se uvolněním od dospělého a osamostatněním rozvinulo v svobodnou osobnost.“<sup>105</sup> Cíle Montessoriovské pedagogiky lze tedy vyjádřit takto (podle Rýdla):

- Základním cílem je osvobodit dítě od diktatury (násilí) dospělých a poskytnout mu svobodný prostor pro vlastní rozvoj na základě vnitřních sil.
- Smyslem je pomoci dítěti hledat na základě vlastní vůle své místo ve společnosti a rozvíjet své nadání a schopnosti podle vlastního tempa.
- Rozvoj individua slouží k pochopení svého místa ve společnosti a světě prostřednictvím tzv. *kosmické výchovy* (globální chápání světa)<sup>106</sup>

Základním rysem výuky je tvorba prostředí, které má být podnětné a dávat žákům na výběr z množství činností a zároveň jim umožňovat porozumět světu v jeho souvislostech. Zdůrazňovány bývají postupy, které dětem pomáhají se učit, jsou to: zapamatování pohybu, ponořování se do vnímání okolního světa, a využití senzitivních fází. Montessoriová říká, že každé dítě má podle sebe jisté senzitivní fáze, v nichž je připraveno se z podnětů kolem sebe učit, tyto fáze poznává jen ono samo, a proto je třeba ponechat mu absolutní svobodu v rozhodování, kdy a čemu se dítě bude věnovat.

Hlavní příčinou deviantního vývoje dítěte je podle Montessoriové boj dítě s dospělými, kteří mu vnucují svoji vůli, dítě je však svébytný člověk, který má právo jednat jen sám podle sebe. Principem učitele přitom má být „pomoz mi, abych si pomohl sám“.<sup>107</sup>

---

<sup>104</sup> Srov. RÝDL. *Vybrané autoritativní a antiautoritativní koncepce výchovy*, s. 94; LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 16-26; SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 16-17.

<sup>105</sup> MONTESSORI. Citováno z: SINGULE, RÝDL. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*, s. 8-9.

<sup>106</sup> RÝDL. *Vybrané autoritativní a antiautoritativní koncepce výchovy*, s. 95.

<sup>107</sup> Srov. LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 28-35; RÝDL. *Vybrané autoritativní a antiautoritativní koncepce výchovy*, s. 95.



**Jenský plán** je pojmenování pro model *školy životního společenství*, vytvořený Peterem Petersenem. Jeho cíle shrnuje Rýdl následujícím způsobem:

- Poskytnout společnosti návod na mravní a duchovní obnovu a regeneraci.
- Důrazem na individuální rozvoj jednotlivce mu umožnit smysluplné začlenění do společnosti podle jeho možností.
- Jedná se jen o organizační plán, bez pevné obsahové a metodické výbavy.
- Smyslem pedagogiky jenského plánu je umožnit každému jedinci rozvoj jeho vnitřních nadání a dispozic ve prospěch celku.<sup>108</sup>

Výuka probíhá v rozdělení podle věkových stupňů nazývaných *kmenové skupiny*. Obvykle jsou čtyři: nižší (1. – 3. ročník), střední (3. – 6. ročník) a vyšší (7. – 8. ročník) skupiny a skupina mladistvých (9. – 10. ročník). Tím se vytváří silně motivující prostředí, které umožňuje vzájemnou pomoc starších mladším a podporuje spolupráci. Místo rozvrhu hodin bývá stanoven týdenní plán. Součástí hodnocení je také vlastní hodnocení a ocenění spolužáky. Cílem je naučit žáky jednat ve společnosti, začlenit se a spolupracovat. Tomuto účelu jsou přizpůsobeny také metody, jež umožňují spolupráci v příjemném prostředí: kruh, skupinová a samostatná práce, kurzy povinné a volitelné, slavnosti, hry.

Aktivním ve svém rozvoji zde má být žák motivovaný třídním kolektivem, učitel je zde v roli poradce a koordinátora, výuka se přizpůsobuje potřebám dětí.<sup>109</sup>

**Daltonský plán** byl založen Helen Parkhurstovou a pojmenován podle místa prvního uvedení do praxe. Daltonský plán se řídí třemi hlavními principy. První z nich je *svoboda* – svoboda žáka pro výběr úkolů a pomůcek a také svoboda učitele ve vedení hodiny a přípravy nástrojů. Druhým principem je *samočinnost* – žáci mají odvádět samostatnou duševní práci, aby se rozvíjelo jejich vlastní kritické myšlení. A nakonec *spolupráce* – ke které je třeba žáky připravovat vhodným jednáním učitele a vytvořením podpůrného prostředí. Rýdl pak definuje tyto cíle daltonského plánu:

- Umožnit každému jedinci rozvoj jeho dispozic a nadání s maximálně efektivním využitím času a prostoru.
- Funkční příprava pro občanský život.<sup>110</sup>

---

<sup>108</sup> RÝDL. *Vybrané autoritativní a antiautoritativní koncepce výchovy*, s. 96.

<sup>109</sup> Srov. SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 17-18; RÝDL. *Vybrané autoritativní a antiautoritativní koncepce výchovy*, s. 96; LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 46-53;

<sup>110</sup> RÝDL. *Vybrané autoritativní a antiautoritativní koncepce výchovy*, s. 97.

**Freinetovská pedagogika** také vzešla z *hnutí nové výchovy* a jejím zakladatelem je Célestin Freinet. Singule vidí jako nejdůležitější následujících šest bodů. „1. začlenění okolního světa do školního života a práce, 2. práce jako těžiště všech činností, 3. svobodné vyjadřování myšlenek a citů, 4. individuální odpovědnost, 5. demokratické hledání rozhodnutí, 6. spolupráce a pracovní orientace učitelů.“<sup>111</sup> Tyto podmínky Freinet stanovuje na základě zkoumání učení člověka, která má podle něho tyto fáze: tápavé prozkoumávání, které vede k experimentování, strukturace pomocí asociačního propojování a fixace pomocí *zájmových komplexů*. Zejména to poslední se stává centrálním; *zájmový komplex* je soubor získaných vědomostí a oblastí jejich využití, proto je třeba vyučovat komplexně a spojitě s praxí – Freinet zavádí projektovou výuku a dbá na propojenost s prací.<sup>112</sup>

## 2.3 Alternativy k alternativám

Zatímco dosud zmíněné alternativní školy jsou dobře známé a jejich vliv proniká do školství na mnoha úrovních, po druhé světové válce vznikají další hnutí a směry, které již tak známé nejsou, přesto se patrně každý setkal s alespoň některými výsledky jejich úsilí. Ať už se jedná o myšlenky, jež si nereflektovaně nacházejí cestu do smýšlení lidí, nebo o legislativní úpravu dětských práv. Tyto směry navazují (někdy kriticky) na předcházející alternativy a společná jim je větší radikalita.

### 2.3.1 Antiautoritativní pedagogika

Nejen chronologicky, ale i významově první je hnutí za *antiautoritativní výchovu*. Nových postojů k autoritě jsme mohli být svědky již u předcházejících škol a filosofii, ovšem tam stále zůstávaly jako vedlejší důsledek postavení dítěte a jeho vůle do centra zájmů. Nyní se autorita učitelů a dospělých vůbec dostává na první místo.

Etymologicky můžeme slovo autorita odvodit od latinského *auctoritas*, které znamená „*podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost*“<sup>113</sup> a slovesa *augó* „*zvětšovati, rozmnožovati, zvelebovati, obohatiti, obdařiti*“<sup>114</sup> tedy veskrze pozitivní významy. Ovšem jak docházelo ke zdůrazňování individuality člověka, začala být autorita

---

<sup>111</sup> SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 18.

<sup>112</sup> Srov. LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 35-41;

<sup>113</sup> VALIŠOVÁ. *Pojetí autority a její proměny*, s. 150.

<sup>114</sup> Tamtéž, s. 150.

ztotožňována s nátlakem, násilím, mocí, ovládnutím, heteronomií.<sup>115</sup> Postupně se tak i snahy o zvelebování, podporu a zaručování za druhého staly nechtěnými zásahy do osobní svobody jednotlivce a jeho autonomie, ve které každý ručí sám za sebe, což se dříve nebo později muselo projevit i ve vztahu k dětem.

Hnutí *antiautoritativní výchovy* vzniká v přímé návaznosti na *studentské bouře* v šedesátých letech. Během nich vysokoškolští studenti prosadili reformu směrem k větší svobodě studentů, možností volby a demokratizaci vedení univerzit. Tito studenti následně začali usilovat o prosazení *antiautoritativní výchovy* na nižších stupních vzdělávání počínaje předškolním. Mimo tlaku na potlačení autoritativní výchovy v existujících školách se soustředili na zakládání vlastních alternativních institucí (například tzv. *Dětské krámy* Kinderladen pro předškolní děti) a život v komunách, který umožňoval realizaci takové výchovy. Základními zásadami přitom byla kolektivní výchova, vytváření sebeuvědomění, seberegulace a sexuální svoboda. Ve svých myšlenkách navazovali jednak na Rousseauovskou tradici, dále na myšlenky *frankfurtské filosofické školy* a tehdejší autory, kteří se tématu věnovali již v meziválečném období. K nim patří zejména A. S. Neill.<sup>116</sup>

**A. S. Neill** je zakladatelem svobodné školy Summerhill ve Skotsku. Tato škola byla původně založena pro děti s výchovnými problémy. Jejím základním principem je svoboda dítěte neomezovaná žádným tlakem ze strany dospělých, kázeň je uskutečňovaná pouze na základě sociální zkušenosti. V jádru Neillova přístupu tkví přesvědčení, že dítě je ve své podstatě dobré a cílem výchovy je šťastný člověk. Proto se zaměřuje na rozvoje nejen intelektuálních, ale i emocionálních dovedností a přizpůsobuje školu psychickým potřebám dítěte. Je přesvědčený, že vynucená disciplína a tresty vyvolávají strach, který buduje nenávisť a proto je škodlivá. V jeho škole má dítě svobodu v rozhodování, zda a kdy se zúčastní vyučování a čemu se bude věnovat. Svoboda však neznámá nevázanost – její podmínkou je úcta k druhému, včetně dospělého, neuctivé chování je však v otevřené komunitě školy eliminováno přirozenými sociálními procesy. Pocit viny vůči morálce vychází podle Neilla ze spojení s nárokem autority a překáží rozvoji samostatnosti. Jediným úkolem dospělého je vytvářet svobodné prostředí pro vlastní vývoj dítěte, které se má postupně stát na něm zcela nezávislé zejména v oblasti morálky.<sup>117</sup>

---

<sup>115</sup> VALIŠOVÁ. *Pojetí autority a její proměny*, s. 150.

<sup>116</sup> Srov. SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 22-24.

<sup>117</sup> Srov. PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 75-104; SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 24-25.

### 2.3.2 Odškolení společnosti

Dalším významným alternativním hnutím je *odškolení společnosti*. Tento název je odvozen od knihy Ivana Illicha *Odškolení společnosti* (Deschooling society). Další významnou osobností tohoto směru byl Everett W. Reimer, který Illicha k zájmu o školy přivedl,<sup>118</sup> a jeho kniha *Škola je mrtvá* (School is dead).

**I. Illich** je znám především díky ideji *odškolení*, ovšem v jeho myšlení a díle bylo pouze jednou z částí celého systému a zabýval se jím proto, že: „*Odškolení je [...] základním předpokladem každého hnutí za osvobození člověka*“<sup>119</sup>. Sám působil jako kněz a jeho kritika tak byla zaměřena především na církve v její institucionalizované podobě a potažmo na všechny instituce, které se podle jeho mínění v průběhu času proměnily z užitečných a člověku sloužících na nepotřebné. Nejenže nepotřebné, ale navíc činící člověka na sobě závislým, omezující a určující život jednotlivce, a tak se protivící jeho právu na svobodu a znemožňující přímý přístup k Bohu, dobru, pravdě, kráse. Účinný prostředek ke změně nalézal v novém právním řádu, který umožní svobodný, na institucích nezávislý život. Tato skutečnost znemožňuje zařadit jej mezi anarchisty.<sup>120</sup> Illich zkoumal předcházející pokusy o reformaci školy a došel k závěru, že žádná reformace není možná. Proto požaduje *odškolení*, což neznamená jen zrušení instituce školy, ale celkovou změnu přístupu. Problémy nachází v několika zásadních věcech. První z nich je školní hodnocení a poměrování hodnot: „*Lidé, kteří se podřídí hodnocení svého osobního růstu pomocí měřítek jiných lidí, začnou brzo podle těchto měřítek posuzovat i sami sebe*.“<sup>121</sup> Přitom osobní rozvoj nemůže být žádným způsobem kvantifikovatelně změřen. Škola dále předpokládá, že může předat soubor hodnot a chová se tak k žákům jako konzumentům předpřipraveného obsahu. Místo aby žáci byli aktivní, stávají se konzumenty a systémem získávání kvalifikací jsou motivováni, aby se přizpůsobili hodnotám trhu. Škola tak neslouží lidem nýbrž systému, průmyslu, ekonomice, je řízena programem a žák je „*klasifikován podle svých schopností se tomuto podřídí*“<sup>122</sup>. Přitom škola není schopna předat žákovi skutečně potřebné věci, neboť se beznadějně opožďuje za životem a tak „*většina lidí získává největší část svých vědomostí mimo školu*“<sup>123</sup>.

---

<sup>118</sup> Srov. PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 149.

<sup>119</sup> ILLICH. *Odškolení společnosti*, s. 47.

<sup>120</sup> Srov. PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 131-148.

<sup>121</sup> ILLICH. *Odškolení společnosti*, s. 42.

<sup>122</sup> ILLICH. Citováno z: PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 153.

<sup>123</sup> ILLICH. *Odškolení společnosti*, s. 22. Srov. PINC

Illich však nechce rezignovat na vzdělávání docela, nýbrž chce zrušit školu, aby se lidé mohli učit na základě vlastní svobody a výběru. „*Dobrý vzdělávací systém by měl sloužit třem účelům: měl by všem, kdo se chtějí učit, v kterémkoli okamžiku jejich života zajistit přístup k existujícím možnostem; měl by umožnit všem, kdo se chtějí o své vědění podělit s druhými, nacházet ty, kteří se chtějí učit; a konečně by měl všem, kdo chtějí veřejnosti předložit nějaký problém, poskytnout příležitost svou věc přednést.*“<sup>124</sup> Konečným cílem pak je vytvoření nové školy, avšak: „*Pouze generace, která vyrostе bez povinné školní docházky, bude schopna univerzitu znovuzaložit*“<sup>125</sup>. Nová škola však má být pouze jednou z částí nové společnosti, kterou nazývá *Conviniální* („společně-žitou“), osvobozenou od nadvlády institucí, systémů a nástrojů. Má znamenat „*autonomní a kreativní vztahy mezi osobami, a vztahy lidí k jejich prostředí*“<sup>126</sup>. Pro jedince to znamená volbu aktivního života namísto konzumního. V závěru života se však stával méně radikálním a viděl problémy svého přístupu, takže připouští možnost, že reformovaná povinná škola může být menší zlo, než některé důsledky zcela svobodného přístupu ke vzdělání.<sup>127</sup>

**E. W. Reimer**<sup>128</sup> byl Illichův přítel a spolu s ním se věnoval zakládání *svobodných škol*. Tyto školy měly být především nezávislé na státu a institucích. Nebyla zde povinná školní docházka a žáci se učili podle svých zájmů. Byly budovány v opuštěných budovách a přicházely tam zejména děti, které v tradičních školách příliš neprosplvaly. Tyto školy se rozšířily v sedmdesátých letech v Evropě i USA a připravily tak půdu pro další reformní směry.<sup>129</sup>

### 2.3.3 Humanistická psychologie a nedirektivní pedagogika

Již od počátků psychologie ovlivňovala pedagogické teorie. Prvním výrazným a dobře výsledovatelným vlivem je však Freud a jeho *psychoanalýza*, jež působila jednak zdůrazněním toho, že mnohé problémy vznikají již v raném stadiu vývoje člověka a dále v oblasti sexuální výchovy. Dalším, kdo významněji ovlivnil pedagogiku, byl Adler, jež ve své *individuální psychologii* došel k závěrům, že vynucená podřízenost v mladém věku vede

---

<sup>124</sup> Tamtéž, s. 66.

<sup>125</sup> Tamtéž, s. 40.

<sup>126</sup> ILLICH. Citováno z: PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 138.

<sup>127</sup> Srov. PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 136-166; Srov. SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 26-27.

<sup>128</sup> Singule chybně uvádí Reiner, a odtud to přejali i někteří další autoři. Viz SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 26.

<sup>129</sup> Srov. SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 27.

k pocitům méněcennosti. Což přispělo ke zdůraznění kladných prostředků výchovy, jako je pochvala a povzbuzení a upouštění od kárání, odsuzování a zejména tělesných trestů. Pro alternativní proud pedagogiky je však zásadnější *humanistická psychologie*, jež také navazuje na psychoanalýzu a jejími hlavními zástupci jsou A. H. Maslow a C. R. Rogers. Někdy sem také bývá počítán E. Fromm. Společným rysem humanistické psychologie je optimistický pohled na člověka, kterého vidí jako v jádru dobrého, který má sice své problémy, ale je schopný je překonat.<sup>130</sup>

**A. H. Maslow** se pedagogikou zabýval jen okrajově. Ve své psychologii existence však definuje obsah přirozenosti člověka rozdělený na cíle a možnosti. Člověk pak na základě možností usiluje postupně naplnit cíle (odtud pak jeho velice známá pyramida potřeb). Člověk je však okolím snadno ovlivnitelný a pak se stává, že nenaplní své cíle, protože přijme přesvědčení, že jsou špatné, nebo nedosažitelné a to se projevuje negativně na jeho prožívání sebe a víře ve své síly. Proto hlavním úkolem vychovatele je utvářet v dítěti víru ve vlastní síly. Člověk ani tak nepotřebuje pomoc s řešením problémů, jako naučit se je překonávat sám. Oproti svým následovníkům se však domnívá, že „*dítě je lidskou bytostí jen potenciálně a seberealizace se týká jen dospělých*“<sup>131</sup>. A také uznává potřebnost výchovy: „*Přece však může být výchova i zde nápomocná. Ale musí to být jiný druh výchovy, takové, která zaručuje spontánnost a živelnost, přirozenost, schopnost nekritického a pasivního chování v taoistickém stylu, chování snažícího se neusilovat. Proto je potřeba ‚učit se‘ schopnosti skončit se zákazy, sebevědomím, vůlí, kontrolou, akulturací a autoritou.*“<sup>132</sup> Maslow zavrhl teorie, že člověk je ovládán podvědomím, nebo prostředím a namísto toho věří v seberealizaci člověka.<sup>133</sup>

**C. R. Rogers** vyjadřuje nejjistější základní princip, podle nějž se tento směr psychologie nazývá humanistickou, totiž přesvědčení, že všechny bytosti „*mají pozitivní směřování*“<sup>134</sup> Svě zásady buduje prvně z pozice psychoterapeuta, teprve později je aplikuje také na pedagogiku. Jeho teorie se jmenuje *na člověka zaměřená psychoterapie* a Rogers nachází tři základní principy pro její uskutečňování: *akceptace, empatické porozumění, opravdovost*. Akceptací je zde míněno bezpodmínečné přijetí. Vylučuje se postoj: „*budu tě mít rád když ...*“. V terapii to znamená, že terapeut „*uznává klienta jako osobnost a to*

---

<sup>130</sup> Srov. SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 38-44.

<sup>131</sup> MASLOW. Citováno z: PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 256.

<sup>132</sup> Tamtéž, s. 256.

<sup>133</sup> Srov. BERTRAND. *Soudobé terorie vzdělávání*, s. 44.

<sup>134</sup> Viz tamtéž, s. 48.

*s takovou pocitovou kvalitou, jakou pociťují rodiče vůči svému dítěti, když ho uznávají jako osobnost bez ohledu na jeho momentální chování. To znamená, že terapeut o klienta pečuje neautoritativním způsobem jako o člověka plného možností.*<sup>135</sup> Aby bezpodmínečná akceptace byla možná, je nutné vládnout empatií. Což znamená vnímat druhého, jako bych já byl a zároveň jej odlišit od vlastních pocitů. Důležité je „*rozhodnutí terapeuta nač zaměří svoji pozornost, totiž na vnitřní svět klienta, tak jak ho klient vnímá*“<sup>136</sup>. Aby se psychoterapie neminula účinkem a mohla skutečně pomoci člověku, je zásadní autentičnost ze strany psychoterapeuta. Rogers očekává „*že osobní růst a učení jsou usnadněny, pokud je poradce nebo psychoterapeut tím, čím je, když je tedy ve vztahu ke svému klientovi opravdový, bez masky nebo fasády, a otevřeně prožívá cítění a postoje, které v něm v daném okamžiku jsou*“<sup>137</sup>.

Na pozadí těchto principů je přesvědčení, že jediným nástrojem změny a jedinou autoritou pro člověka je jeho vlastní zkušenost. Proto je třeba řídit se vlastní interpretací své zkušenosti a nechat druhé, aby činili totéž. Tak budou schopni aplikovat tyto principy také na sebe a přijmout sami sebe a „*čím více postupně každý z nás přijme sám sebe, objeví nejenom, že se mění sám, ale že se mění i ostatní osoby, s nimiž je ve styku*“<sup>138</sup>.

Když Rogers aplikuje své poznatky na pedagogiku, značně omezuje roli učitele. Jeho zásahy nesmí být v žádném případě direktivní, jeho úkolem je pouze vytvářet atmosféru důvěry a akceptace a stát se rovnoprávným členem kolektivu, který ve shodě s principem opravdovosti jedná na základě svých vlastních zkušeností, zůstává však vždy otevřený zkušenosti druhých a nikdy nehodnotí. Vyučování podle Rogersových představ má být zaměřeno především na získávání nových zkušeností, které si žák sám vybírá, pořádá a také hodnotí. Nemá se zaměřovat jen na intelektuální stránku, nýbrž také na prožitky a získání důvěry v sebe sama a své schopnosti. Má umožnit člověku být sám sebou, protože žáci sami se „*chtějí učit, chtějí růst, hledat a objevovat, touží znát a tvořit. Za svou úlohu bude považovat vytvoření takového osobního vztahu se svými studenty a takové atmosféry ve třídě, že se tyto přirozené tendence naplní*“<sup>139, 140</sup>.

---

<sup>135</sup> ROGERS. Citováno z: NYKL. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie*, s. 34.

<sup>136</sup> Tamtéž, s. 37.

<sup>137</sup> Tamtéž, s. 38.

<sup>138</sup> ROGERS. Citováno z: BERTRAND. *Soudobé terorie vzdělávání*, s. 48.

<sup>139</sup> ROGERS. Citováno z: KUČERA, ŠTVERÁK a kol. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*, s. 420.

<sup>140</sup> Srov. BERTRAND. *Soudobé terorie vzdělávání*, s. 48; NYKL. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie*, s. 16-40; SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 46-47. KUČERA, ŠTVERÁK a kol. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*, s. 418-420; VALISOVÁ. *Pojetí autority a její proměny*, s. 153.

**W. Hinte** je hlavním zástupcem přímo na Rogerse navazující směr pedagogiky, jež se nazývá *nedirektivní pedagogika*. Typické pro tento směr je podle Prokopa:

- Rezignace na ovlivňování dítěte osobními vzory a autoritami k napodobování nebo identifikaci ve prospěch samostatného odhalování a asimilování hodnot dítětem.
- Ustoupení od cílů a výchovných programů stanovených shora ve prospěch bezpodmínečného přijetí dítěte takového jaké je.
- Ustoupení od represí a mechanismů utváření chování ve prospěch sebeurčení, sebekontroly a sebehodnocení individuálního chování každého jednotlivce.<sup>141</sup>

Hinte vysvětluje základ *nedirektivní pedagogiky* následovně: „*tato pedagogika neznamena, že se pedagog nepouští do žádných činností, že se neangažuje, že neprojevuje svůj zájem nebo potlačuje své potřeby. Nedirektivní znamená stálou péči o to, ponechat učícímu se partnerovi odpovědnost a (pokud možno) svobodu při rozhodování o tom jak, kdy, s kým, co, a za pomoci jakých prostředků se chce něco naučit. To nebrání tomu, aby se pedagog v tomto sám výrazně neangažoval*“<sup>142</sup>.

#### 2.3.4 Hnutí za práva dětí

Kolem roku 1965 vzniká v Americe *Hnutí práv dítěte* (Children's Rights Movement).<sup>143</sup> Jedním z prvních aktivistů za práva dětí byl R. Farson, psycholog, který v roce 1974 vydal knihu *Lidská práva pro děti. Poslední menšina*, a její součástí byl kodex práv pro neplnoleté. Již z názvu je patrné spojování boje za práva dětí s bojem za rovnoprávnost černochů, žen, homosexuálů a jiných minoritních skupin ve společnosti. Toto se i dále stává typické pro celé hnutí.<sup>144</sup> Dalšími významnými osobami jsou právníci H. Ostermeyer, nebo J. Holt, zakladatel John-Holt Association a významný aktivista, jehož si ještě představíme níže.<sup>145</sup> Toto hnutí se dělí na dva proudy: *pozitivistický* a *negativistický*. Negativistický proud se brání stanovovat speciální práva pro děti a namísto toho chce přiznat dětem veškerá práva dospělých. Pozitivistický proud usiluje stanovit speciální dětská práva, která jim zajistí právní ochranu a rovnoprávnost. Tento směr dosáhl ve světě mnohých úspěchů. Dítě přestalo být majetkem dospělého, stalo se občanem, jemuž náležejí práva, vznikla Deklarace práv

<sup>141</sup> PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 252-253.

<sup>142</sup> HINTE. Citováno z: PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 253.

<sup>143</sup> Srov. LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 82.

<sup>144</sup> PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 269.

<sup>145</sup> Srov. LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 83; PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 266.



dítěte (OSN, 1959) nebo Mezinárodní konvence práv dítěte, která byla podepsána roku 1990 v New Yorku, kde Českou republiku zastupoval prezident V. Havel a jeho projev na téma práv dítěte *Dětská revoluce* měl velký mezinárodní ohlas.<sup>146</sup>

**J. Holt** se proslavil prvně knihou, která vyšla také v češtině: *Jak se děti učí*. V této knize zpochybňuje přesvědčení, že známe způsoby jak děti vhodně vyučovat a podrobuje tak zkoumání celou současnou didaktiku. Vyslovuje názor, že dosud prováděné průzkumy jsou zkreslené tím, že děti vytrhují z přirozeného prostředí a tím je děsí.<sup>147</sup> Říká, že je třeba zapomenout na všechny znalosti a předsudky a nezačít příliš brzy hodnotit, naopak je třeba nejprve dostatečně dlouho pozorovat bez snahy rozumově zpracovat a teprve pak se obraz skutečnosti vynoří v mysli ve své komplexnosti a výzkum tak přirovnává k postupu řešení hlavolamu. Tímto přístupem dochází k poznání, že učení se je pro děti přirozené, že se sami chtějí učit, není třeba je zvláště motivovat, ale vytvořit jim vhodné prostředí. Že nátlak a úsilí dospělých bývá spíše na překážku, stejně jako používání speciálních metod.<sup>148</sup>

Od výzkumů na téma učení a snahy školy reformovat, postupně Holt dochází k přesvědčení, že školy nelze reformovat a zabývá se vymýšlením nových přístupů k dětskému učení. Spolu s tím se také posouvá jeho snaha v právní oblasti a z pozitivních definic se přesouvá k negativním a ve své knize *K čertu s dětstvím: O právech a potřebách dětí* stanovuje za cíl vyrovnání práv dětí s právy dospělých.<sup>149</sup>

Hlavní myšlenky Holtova přístupu lze shrnout následovně<sup>150</sup>: Je třeba mít přístup, který pomáhá dětem nechtít škodit druhým, nikoli být ochotní na příkaz válčit. Nelze vyučovat nekritické poslušnosti a přitom dosáhnout demokratického uvažování. Školy, které znemožňují dětem samostatné rozhodování, demoralizují. Děti mají být svobodo-myslné a schopné samostatně, kriticky uvažovat. Škola má být pozváním, povinná školní docházka ničí hodnotu učení se a donucení, kontrola a hodnocení znemožňuje učení. Zásahy, včetně pomocných mohou zničit motivaci dětí a odradit je od přirozeného učení se, které je jen zřídka produktem vyučování – to hlavní se člověk naučí životem, když si sám vybírá, čemu

---

<sup>146</sup> PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 269; LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 83.

<sup>147</sup> Srov. HOLT. *Jak se děti učí*. 1. kapitola.

<sup>148</sup> Tamtéž. Celá kniha.

<sup>149</sup> Srov. PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 262 a 266;

<sup>150</sup> Zpracováno podle R. Meighanem vybraných citátů z Holta, které do češtiny přeložil Prokop v knize *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 262-266.

se bude učit podle svých potřeb. Školy jsou nástroje vytvořené lidmi, aby jim sloužily, proto je možné je zrušit, když se ukazuje, že svůj účel neplní.

### 2.3.5 Černá pedagogika

*Černá pedagogika* není vlastně název filosofie či pedagogického směru, nýbrž je kritikou současné pedagogiky, která je nazývána černou. Hlavními zástupci jsou A. Millerová a K. Rutschkyová, která dále rozpracovává východiska Millerové a je v některých kruzích známější.<sup>151</sup>

**A. Millerová** pracuje jako psychoanalytička s týranými a zneužívanými dětmi a v rámci svých prací dospívá k názoru, že současná pedagogika odporuje humánním zásadám a podporuje vznik špatného chování a postojů vůči dětem díky svému autoritativnímu přístupu a toleranci tělesných trestů.<sup>152</sup> Jako *černou pedagogiku* definuje Millerová vlastně veškerou pedagogiku a jejím cílem tak není vytvoření lepší pedagogiky, nýbrž její odstranění<sup>153</sup>. Tím se zařazuje mezi zastánce *antipedagogiky*, ovšem její východiska jsou poněkud odlišná, proto zůstává ve vlastní kapitole.

Pedagogika má zničující účinky na děti, neboť užívá psychického a fyzického násilí a manipulace. Dějiny pedagogiky jsou dějinami návodů na manipulování s bezbrannými dětmi, vymývání mozků, indoktrinace a zotročení, protože vycházejí z potřeb vychovatele a jdou proti potřebám dítěte. Tento přístup potlačuje v dítěti přirozenost, spontaneitu, originalitu a sebevědomí, neboť jej nutí k podřízenosti a přizpůsobení se.<sup>154</sup> Dítě ovšem potřebuje „*projevování mu úcty nejbližším okolím, tolerance pro jeho pocity, citlivost k jeho potřebám a problémům, a upřímnost rodičů, jejichž vlastní svoboda – a ne výchovné přesvědčení – určí dítěti přirozené hranice jeho svobody*“<sup>155</sup>.

### 2.3.6 Antipedagogika

Antipedagogika není ucelený směr, který by obsahoval systematizovaná díla, nýbrž je zastoupena širokým spektrem publikací a názorů, které mají společné téma, totiž odmítnutí pedagogiky. Toto základní stanovisko bývá vyjadřováno tvrzením, že člověk není *homo*

---

<sup>151</sup> Srov. SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 30; a pro roli Rutschkyové: LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 84.

<sup>152</sup> Srov. MILLEROVÁ. *Alice Miller child abuse and mistreatment*.

<sup>153</sup> Viz LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 86.

<sup>154</sup> Srov. LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*. S. 84-86; PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 242-244.

<sup>155</sup> MILLER. Citováno z: PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 243.

*educandus*, tedy osoba, jež potřebuje být vychovávána, že člověk je od narození plnohodnotnou, svobodnou a plnoprávnou osobou, která nemusí dospívat k žádným vyšším cílům. Pro antipedagogy je jakékoli pedagogické působení na děti nepřijatelné a současný přístup k dětem často nazývají „totalitarismem“. Název prvně použil H. Kupffer, když jej použil jako analogii s antipsychologií v roce 1974, avšak vznik tohoto hnutí bývá datován do doby, kdy vyšla v němčině kniha Ekkeharda von Braunmühla s názvem *Antipedagogika – studie s úvahami o zrušení výchovy* v roce 1975. Přes různorodost antipedagogiky lze vysledovat dva hlavní směry, podle toho z jakých filosofických zdrojů čerpá. První z nich je směr navazující na ideály *francouzské revoluce* a druhý reaguje na výsledky práce *humanistických psychologů*.<sup>156</sup>

**Z ideálů francouzské revoluce.** Antipedagogové prvního směru vycházejí z *kritické teorie frankfurtské školy* (Adorno, Dahrendorf, Habermas, Horkheimer, Marcuse), která pracuje s ideály *francouzské revoluce* (volnost, rovnost, bratrství) a filosofií K. Marxe a bývá známa jako *pedagogika nové levice*, nebo *kritická věda o výchově*. Jejimi hlavními zástupci jsou Wulf a Schaller. Zdrojem jejich antipedagogických postojů je tak boj proti nespravedlivé třídní společnosti, utlačování, vykořisťování a establishmentu a cílem je odtrhnout mladou generaci od starých hodnot, aby bylo možné vybudovat novou „racionálně uspořádanou“ společnost založenou na rovnoprávnosti. Směry budující svou pozici na těchto základech se někdy samy nazývají *emancipační, komunikativní, nebo socialistická pedagogika*. Některé postoje těchto autorů se promítají i do *černé pedagogiky*, kterou jsme již probírali.<sup>157</sup>

**Z humanistických psychologů.** Do tohoto směru lze zařadit pedagogickou práci C. Rogerse, snahu F. Leboyera prosadit přirozený pro dítě co nejméně stresující porod, nebo některé prvky z díla W. Hinteho a J. Holta, což dokazuje, jak jsou tyto alternativní směry provázané. Avšak hlavními postavami jsou H. Kupffer, E. von Braunmühl, A. Millerová a většinou sem bývá zařazován i **Schoenebeck**.<sup>158</sup>

**H. Kupffer** jako první použil název *antipedagogika* v knize *Antipsychiatrie a antipedagogika*, kde tvrdí, že základní práva jednotlivce jsou devalvována pedagogikou a institucemi a jejich valorizace může nastat pouze díky rozvoji ideologie liberalismu

---

<sup>156</sup> Srov. PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 249; SINGULE. *Současné pedagogické směry*, s. 28-29; LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 79-81.

<sup>157</sup> Srov. KŘIVÁNEK. *Kde hledat východiska antipedagogiky?*

<sup>158</sup> Srov. PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 249.

vztahované také na děti. Antipedagogika tak má být odsouzením současného nátlakového systému, který nepočítá s člověkem jako kritickou a samostatnou bytostí, ale redukuje jej na součást společenského a politického systému, do nějž se má zařadit. Kupffer nežádá úplné opuštění pedagogiky, nýbrž chce „*vyzkoušet přetvořit komunikační struktury a poradenství, a přijmout rozhodnutí v institucionální výchově bez ničení jejího organizačního rámce*“<sup>159</sup>, proto za zakladatele *antipedagogiky* bývá považován právě radikálnější Braunmühl.<sup>160</sup>

**E. von Braunmühl** vychází z odmítnutí dosavadního přesvědčení o nutnosti výchovy, zaměřuje se na dokazování rozporu mezi pedagogikou propagovanými hodnotami a skutečnou realizací. Za nejdůležitější vlastnost lidí považuje schopnost k vnitřní svobodě, kterou výchova narušuje, neboť implikuje postoj násilí člověka nad člověkem, protože žádá zdokonalování a formování jedince a její aplikace zvnitřňuje v lidech hodnoty rozporné s idejemi tolerance, úcty, důvěry, jež jsou nezbytné pro uskutečnění svobodného života ve společnosti. Braunmühl se nestaví proti učení jako takovému, ale učení z vnějšku diktovanému chápanému jako nutnost k dosažení plného lidství. V jeho pojetí je *antipedagogika* „*teorií odporu vůči výchově*“<sup>161</sup>.

Děti nejsou *homo educandus*, nýbrž bytostmi učícími se, tento proces je pro ně přirozený a svobodný, sami nejlépe od narození vědí, co potřebují k rozvoji a mají k tomu také potřebné síly. Dítě „*je bytostí, která již od chvíle příchodu na svět je suverénní podstatou (opravdovým Já). Dítě je už někým, kdo má vlastní nezaměnitelnou osobnost, tedy také specifický způsob kontaktu s okolním světem*“<sup>162</sup>. Správná péče o děti tedy vyžaduje pouze vytvoření bohatého prostředí, jež vyhovuje jejich potřebám a uvolnění od jakéhokoli nároku, nátlaku, výchovy. V návaznosti na *neomarxistickou filosofii osvobození* chápe Braunmühl děti jako další druh utiskované třídy a *antipedagogika* má za cíl odhalovat a demaskovat postupy jejich utiskování. Toto odhalení zachycuje formou čtyř faktorů, které omezují roli učitele, vychovatele: 1) Zadavatel (společnost), která se ve svých požadavcích nezabývá dobrem dítěte, ale instrumentálními cíli. 2) Objekt výchovy (děti), které jsou takto chápány, neboť zodpovědnost za výchovu patří pedagogovi. 3) Osoba vychovávající (dospělý), který je nucen k neustálé sebevýchově, aby byla zajištěna jeho funkce v procesu výchovy. 4) Obsahy předmětů, neboli kultury – normy a hodnoty a výsledky věd a jejich

---

<sup>159</sup> KUPFFER. Citováno z: PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 236.

<sup>160</sup> Srov. PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 236-237.

<sup>161</sup> BRAUNMÜHL. Citováno z: PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 240.

<sup>162</sup> BRAUNMÜHL. Citováno z: LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 87.

interpretace, tlak médií a společenského mínění. Takto definovaný (odhalený) pedagogický systém se pak stává nástrojem pro jeho kritiku.<sup>163</sup>

## 2.4 Místo a vliv postpedagogiky v dějinách teorií výchovy

Jak sami vidíme, *postpedagogika* dosud nebyla součástí našeho nahlédnutí do dějin teorií výchovy, je totiž Schoenebeckovým vlastním výtvozem a důsledkem jeho rozejití se směrem *antipedagogiky*<sup>164</sup>. Společné má však působení na pedagogy, neboť zpochybňuje samotné základy teorie výchovy a znejišťuje, nebo dokonce přivádí k pocitu viny.<sup>165</sup> Braunmühl i Schoenebeck mají společnou efektní a útočnou rétoriku, která pomáhá rozšíření jejich myšlenek. Schoenebeck však na rozdíl od Braunmühla ukazuje také pozitivní novou cestu ve vztahu k dětem, což usiluje vyjádřit i změnou názvu, a tak jsou jeho myšlenky známější a těší se větší oblibě a kritice.

U nás se Schoenebeckovým překladatelem a propagátorem (zároveň však i kritikem) stal Karel Rýdl<sup>166</sup>. Vliv *postpedagogiky* lze také vysledovat v českém programu *Začít spolu*, za kterým stojí Eva Lukavská. Její hlavní myšlenkou je motto: „*být a být s druhými*“<sup>167</sup>, což má vést k „*přeměně životní orientace člověka*“<sup>168</sup> k vlastním sebezkušenostním zážitkům a vztahu člověk – člověk.<sup>169</sup> Další českou autorkou, která si všímá *postpedagogických* výzev je Jarmila Skalková, když se ve své knize *Za novou kvalitu vyučování* věnuje „*narůstání řady rozporů, které jsou spjaty s funkcí školy v soudobé společnosti*“<sup>170</sup>.

---

<sup>163</sup> Srov. PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 237-241; LUKÁŠOVÁ. *Inspirace z alternativní pedagogiky*, s. 87.

<sup>164</sup> Jak probereme v kapitole 3.3.

<sup>165</sup> Srov. PROKOP. *Škola a společnost v kritických teoriích*, s. 239.

<sup>166</sup> Viz například: RÝDL. *Vybrané autoritativní a antiautoritativní koncepce výchovy*.

<sup>167</sup> LUKAVSKÁ. *Pozor, děti!* s. 16.

<sup>168</sup> Tamtéž, s. 16.

<sup>169</sup> Srov. tamtéž.

<sup>170</sup> SKALKOVÁ. *Za novou kvalitu vyučování*, s. 5.

### 3 SCHOENEBECK A DĚJINY

V předcházejícím textu jsme si vybudovali základ pro následující kapitoly. Získali jsme znalost Schoenebeckova přístupu a seznámili se také s důležitými momenty z dějin teorií výchovy, nyní tedy můžeme vzít tyto znalosti a na jejich základě uvést Schoenebecka do dialogu s nejrůznějšími směry a tak odhalit jeho myšlenkové kořeny na kterých vyrůstá a stojí, ať už vycházejí ze souhlasu, nebo z opozice vůči jiným přístupům.

#### 3.1 Schoenebeck a klasická linie teorií výchovy

Schoenebeck se vůči Komenskému velmi kriticky vymezuje, když vykřikuje „*Jakým právem se klaníte ikonám, jako jsou Komenský, ...?*“<sup>171</sup> Když však porovnáme Schoenebeckův a Komenského přístup, nacházíme až překvapivé množství shody. Oba společně bojují za nenarušitelnou autonomní suverenitu člověka. Svobodu považují za nutnou součást lidství a neváhají žádat rozsáhlé změny ve společnosti. Společně také odsuzují násilí a nátlak v prosazování idejí a v učení, které se namísto násilí má dít svobodně z vůle učících se a vycházet z jejich přirozenosti a na ni se také obracet.<sup>172</sup> Vezměme si za příklad úryvek z Komenského Informatoria školy mateřské, který je k tomu zvláště vhodný, neboť podobně jako Schoenebeck zde dává Komenský děti za příklad a vzor: „*není mezi nimi žádného panování, nucení, bázně, lekání, ale rovnost, láska, otevřenost, svobodné na všecko, co přijde, dotazování i odpovídání; čehož nám starým, když s dětmi zacházeti chceme, nedostává se a nedostatek ten na překážku jest. Protož nepochybuj žádný, že dítě dítěti víc vtíp zostřiti a nabrousiti může než kdo jiný. A za tou příčinou dětem s dětmi se shledávání, i po ulicích spolu hrání a běhání, byť každodenní bylo, nercili dovolováno, ale i obmyšleno býti má; toliko šetříc, aby se zlé tovaryšstvo nepřiměšovalo*“<sup>173</sup>. Shodu tak nacházíme také v důrazu na rovnost, v příklonu k přirozenosti, k vrozenému, k již dětem vlastnímu.

Komenský i Schoenebeck promlouvají do doby, kdy se stávající systém bortí a je třeba hledat nové přístupy.

---

<sup>171</sup> SCHOENEBECK. *Škola s přívětivou tváří*, s. 16.

<sup>172</sup> Srov. kapitoly 2.1.1 a 1.3.

<sup>173</sup> KOMENSKÝ. „Informatorium školy mateřské.“ *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. I, s. 312.

V době Komenského je to období reformace, kdy došlo ke zpochybnění církve jako nositelky věčné pravdy. Komenský se s tím vyrovnává obratem k Božímu obrazu v člověku, ke kterému jej chce dovést skrze všeobecné vzdělání, neboť očekává, že poznání jednotlivé pravdy povede nakonec k poznání pravdy absolutní, nalezené skrze vlastní svědomí v Bohu, který k němu promlouvá. Toto poznání je tak přístupné skrze samotnou přirozenost člověka jako Božího obrazu, a tak není v lidech a člověk ani není jeho měřítkem; je třeba jej poznávat a dosahovat ho.<sup>174</sup>

Schoenebeck mluví do postmoderní situace, kdy byla zpochybněna existence absolutní pravdy jako takové. Nápravy společnosti se nedosáhlo hledáním dobra a pravdy v Bohu, ani v člověku. Schoenebeck tedy upouští od hledání absolutní pravdy a za měřítko staví pouze subjektivní pojetí „co je dobré pro mě“. Člověk a jeho přirozenost je jediným cílem a také měřítkem.<sup>175</sup>

Právě zde jsme narazili na radikální příbuznost a stejně radikální rozpor mezi Komenským a Schoenebeckem. Spojuje je zájem o pravdu, rozděluje je různý přístup. Spolu se obrací na přirozenost člověka, avšak Komenský ji nachází jako Boží obraz vtisknutý člověku, který se s ním má uvést do souladu a Schoenebeck ji vidí jako subjektivnost člověka, který je sám sobě zdrojem i měřítkem, uvádí se do souladu sám se sebou. Stejně požadují svobodu, avšak zatímco Komenský ji má jako příležitost k hledání pravdy u Schoenebecka je požadavek důsledkem odmítnutí existence oprávněného ohraničení vnější pravdou. Společně vnímají rovnost všech lidí v každém věku, avšak pro Komenského znamená stejné podřízení jediné pravdě, jíž můžeme být různě blízko, a proto můžeme sebe navzájem vyučovat v jejím poznávání, u Schoenebecka vychází z nepřítomnosti jakékoli hierarchie dané měřítkem ke kterému lze být blíže, či dále a jelikož není cíl, není ani možné k němu vést.

Schoenebeck sám jako hlavní ideologické východisko stanovuje rovnost všech lidí, sám pak dochází k tomu, že tento postoj má zdroj v ideji rovnosti všech fenoménů<sup>176</sup>, ovšem ta předpokládá axiom neexistence univerzální pravdy, který je jí nadřazen. A právě tento je zdrojem Schoenebeckových postojů a příčinou nesmiřitelnosti s Komenským, který univerzální pravdu předpokládá. Ze stejného důvodu Schoenebeck výrazně vybočuje z celé

---

<sup>174</sup> Srov. kapitola 2.1.1.

<sup>175</sup> Srov. kapitola 1.3.

<sup>176</sup> Srov. úvod do kapitoly 1.3 a SCHOENEBECK. *A pro děti svítá ...* s. 22.

linie klasické pedagogiky, neboť ta se stále drží existence univerzální pravdy (jediného správného výkladu).<sup>177</sup> Tento rozpor však zůstává v pozadí, jakoby skrytý Schoenebeckově pozornosti. Nemluví o pravdě, mluví pouze o subjektivním vědění, které je vnitřním přesvědčením a lze jej ztotožnit spíše se sebedůvěrou bez vnějšího garanta. Svými východisky však poměřuje dějiny teorií výchovy a pedagogickou praxi tak vidí jako svévolné neoprávněné týrání, zneužívání, násilí, potlačení rovnosti a spravedlnosti. Proto vyjadřuje údiv nad jejím setrváváním, které chápe jen jako zůstávání v překonané a zavrženímhodné tradici z důvodů strnulosti a neochoty ke změně a strachu z důsledků. Tradiční pedagogiku považuje za mrtvou a proto se proti ní ani nijak argumentačně neobrací, její překonání považuje za dané a nesporné.<sup>178</sup>

## 3.2 Schoenebeckovy inspirace v alternativní linii teorií výchovy

### 3.2.1 Proti alternativním pedagogikám

Na rozdíl od klasické linie pedagogiky se proti alternativním pedagogikám Schoenebeck výslovně vyjadřuje. Sám nachází dva důvody: Prvním z nich je narušení rovnoprávnosti<sup>179</sup>, druhý je skrytá manipulace a rafinovaný nátlak<sup>180</sup>.

Námítka o narušení rovnoprávnosti se týká zejména pedocentrismu, jehož postoj Schoenebeck vyhrocuje do vyjádření „*děti smějí všechno a dospělí nic*“<sup>181</sup>. Takový postoj je pro něho pak stejně nepřijatelný jako postoj opačný. Dospělý má jednat s dítětem na stejné právní úrovni jako jedná s jinými dospělými. Uznává tedy práva, zájmy a svobodu dítěte, zároveň však nijak neváhá hájit vlastní zájmy, práva a svobodu. Schoenebeck se dokonce pouští do obhajoby autority, kterou však stejnou měrou připisuje i dětem a tak jí dává spíše význam, který spojujeme s pojmem osobnost.<sup>182</sup> Za tímto spatřujeme pohled: „*Když si své právo a vážnost uhájíte, teprve umožníte s veškerou uctivostí vyrovnání zájmů*“<sup>183</sup> a o to Schoenebeckovi jde. Na jiném místě Schoenebeck navzdory dojmu, který vyvolávají jeho knihy, prohlašuje: „*Nejde zde v první řadě o děti, ale o dospělé*“<sup>184</sup> Tímto se snaží vyjádřit

<sup>177</sup> Jak jsme ukázali v kapitole 2.1.2.

<sup>178</sup> Srov. například SCHOENEBECK. *Škola s přívětivou tváří*, s. 16-20.

<sup>179</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 61.

<sup>180</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Škola s přívětivou tváří*, s. 34.

<sup>181</sup> SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 61.

<sup>182</sup> Srov. tamtéž, s. 61.

<sup>183</sup> Tamtéž, s. 61.

<sup>184</sup> SCHOENEBECK. Citováno z: PROKOP. *Schoenebeckova postpedagogika*, s. 9.



skutečnost, že v jádru jeho teorie není jen jiný pohled na vyučování, ale docela jiný pohled na člověka, který má zdroj v jeho hlavních axiomech. Dříve než se jim však přiblížíme, prozkoumejme ještě jeho druhou námitku.

Schoenebeckova kritika, že za alternativní pedagogikou a novými metodami se skrývá pouze nátlak a manipulace se týká zejména Waldorfské a Montessori pedagogiky a jejich metod, které byly přejaty do současné praxe ve školství. Jelikož si všechny tyto směry kladou své cíle a jejich zájmem je působit na rozvoj dětí – jakkoli se to má odehrávat v demokratickém duchu – působí proti Schoenebeckově vizi, neboť zde dospělý stanovuje plány a cíle. Pro naplnění principů *amikace* nestačí individuální a partnerský přístup, je třeba vzdát se jakéhokoli přesvědčení, že dítě lze vést či směřovat. Dospělý může dítě pouze podporovat v jeho vlastním vidění světa a ukázat mu jak jej vnímá sám, ovšem bez jakéhokoli nároku na správnost jednoho, či druhého názoru.<sup>185</sup>

Již z uspořádání kapitol je patrné, že Schoenebecka nacházíme v alternativní linii pedagogiky a podstatou linie je, že předcházející myšlenky umožňují vznikat následujícím. Schoenebeck se vůči nim přesto staví odmítavě a nyní prozkoumáme proč tomu tak je.

Rousseaua jsme již jednou zařadili mezi zdroje alternativních směrů a nyní se k němu znovu obrátíme. Byl to totiž právě on, kdo obrátil pohled při hledání pravdy dolů od absolutní pravdy, jež je vrcholem, k němuž se má člověk blížit, k pravdě chápané jako něco již od narození přítomného v člověku, od počátku daného v přírodě a přirozenosti.<sup>186</sup> Právě tato změna byla klíčovou inspirací alternativním pedagogickým směrům, které společně s ním usilují rozvinout dobro v člověku tím, že mu dají prostor a osvobodí jej od negativních vlivů, jež by ho pokazily. Z průřezu jednotlivými alternativami vyplývá, že stále zachovávají přesvědčení o existenci absolutního dobra a pravdy a od klasické linie se liší jen místem, kde ji hledají.<sup>187</sup> Přestože tento přístup otevřel cestu i k myšlenkám Schoenebecka, musí pro něho být stejně nepřijatelný jako východiska klasické linie, protože on připouští pouze subjektivní pravdu na úrovni názoru. Proto zamítá postavení dítěte do centra, neboť ani dítě není blíže pravdě a dobru; ze stejného důvodu zamítá pokusy pedagogicky rozvíjet přirozenost dítěte, neboť svou osobnost poznává podle něho pouze člověk sám, sám se tedy musí rozhodovat a druhý jeho dobro nepoznává.

---

<sup>185</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Škola s přívětivou tváří*, s. 34.

<sup>186</sup> Srov. kapitola 2.1.1.

<sup>187</sup> Srov. kapitola 2.1.

### 3.2.2 Odškolení a antipedagogika

Idea odškolení je Schoenebeckovi blízká, sám požaduje zrušení povinné školní docházky a školy nazývá nátlakovými organizacemi, jejichž fungování je protiústavní.<sup>188</sup> Shoduje se s Illichem, že úspěšnost člověka není nijak měřitelná, proto není možné žádné vnější hodnocení. Zatímco ovšem Illichův zájem byl především sociálního charakteru – osvobození člověka od závislosti na institucích – Schoenebeck neodmítá školy proto, že se v praxi neosvědčily, nýbrž především proto, že principiálně odporují jeho teorii. Podobně je tomu také se Schoenebeckovým vztahem k antipedagogice. Přestože v počátcích svůj přístup nazýval antipedagogikou,<sup>189</sup> a spolupracoval s Braunmühlem,<sup>190</sup> později se s obojím rozešel a dále budoval svou teorii samostatně. Nepostavil do centra zájem o osvobození dítěte (jako zvláštní společenské třídy), nýbrž budoval novou antropologii.<sup>191</sup>

### 3.2.3 Humanistická psychologie

Rogers je jediný, k jehož vlivu se Schoenebeck přímo a otevřeně hlásí.<sup>192</sup> Vliv humanistické psychologie vidíme především v jeho chápání člověka jako automaticky sociální bytosti, která si žádá především akceptaci vlastního vnitřního světa, bezpodmínečné přijetí. Dále důraz na autentický a opravdový vztah bez příměsí nucení a závislostí, který otevírá prostor pravé svobodě.

### 3.2.4 Hnutí za dětská práva

Zejména v počátcích Schoenebeck své postoje často formuloval v právnických kategoriích. V této skutečnosti můžeme spatřovat zásadní vliv studia práv, jež předcházelo jeho pedagogickému vzdělání. Proto není překvapující, že měl velmi blízko i k hnutí za dětská práva. Ačkoli nenacházíme zmínky, že by se během svého pobytu v USA přímo setkal s propagátory dětských práv, zdá se to pravděpodobné. Po návratu do Německa se totiž Schoenebeck zprvu věnuje právě dětským právům a zde se přímo odvolává na Americké hnutí a také na Holta.<sup>193</sup> Je však třeba si zároveň všimnout, že takto přejaté ideje Schoenebeck vybírá podle již existující vlastní představy a také je využívá k vlastním cílům.

---

<sup>188</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Škola s přívětivou tváří*, s. 34.

<sup>189</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 7.

<sup>190</sup> Srov. WEIMANN. *Kritik am Freundschaft mit Kindern*. <<http://miwe.org/fmk/sonstige.htm>>.

<sup>191</sup> Srov. kapitola 2.3.6.

<sup>192</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Amication*.

<sup>193</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 5.

### 3.2.5 Další zdroje

Nejsme první, kdo se nějakým způsobem pokouší najít zdroje Schoenebeckovy teorie a tak vidíme, že většina autorů je hledá u Rousseaua a Rogerse. Mnozí si všímají souvislosti s Illichovými myšlenkami a idejemi hnutí za dětská práva. Mimo to však nacházejí také různé další souvislosti, zpravidla v oborech, kterými se zabývají.<sup>194</sup> Tak například Křivánek<sup>195</sup> ukazuje na souvislosti s pedagogikou nové levice a Marxovým bojem proti utlačování a nadvládě, zejména když se Schoenebeck srovnává s bojovníky za zrušení otroctví, nebo kolonií, případně zrovnoprávnění žen.<sup>196</sup> Nejzajímavější postřeh však přináší Kučerová, když srovnává Schoenebecka s krajním individualismem Stirnera.<sup>197</sup> Stirner byl filosof, který navazoval na *Mladohegelovce*, avšak usoudil, že je třeba člověka ještě více emancipovat. Usiloval o člověka absolutně svobodného, osvobozeného od všeho včetně jeho vlastních výtvorů, psychologicky na ničem nezávislého.<sup>198</sup> Když porovnáme následující citát ze Stirnera: „*Jen já sám, sám jediný jsem skutečný. Já tvořím ideje a instituce. Ale mé výtvořiny mě svazují a omezují. Musím se z nich vymanit, musím se jich zbavit, abych byl osvobozen. Svoboda je dělat, co chci. A co já dělám, je správné,*“<sup>199</sup> a Schoenebeckem citovanou báseň v kapitole 1.3.2, nacházíme skutečně zřejmou spřízněnost.

Ovšem pouhá shoda, nebo podoba nestačí na to, abychom mohli některého autora či myšlenkový směr považovat za zdroj Schoenebeckovy teorie. Je sice zajímavé poukázat na paralely, ovšem to nic neříká o Schoenebeckovi samém, pokud zde není prokazatelná souvislost. Právě na tento problém jsme naráželi také v předcházejících podkapitolách. Intuitivně je zřejmé, že Schoenebeck patří do alternativní linie teorií výchovy a čím dále se v ní dostáváme, tím více nacházíme shody, avšak prokazatelná spojitost je zde pouze u Rogerse a poněkud sporná (pokud jde o vliv) u hnutí za dětská práva. Schoenebeck sám nám zde nijak nepomáhá a odvolává se pouze na blíže nespecifikované *přírodní kultury*, u nichž prý rovnoprávnost v podobné formě fungovala. Ovšem o přímém spojení s myšlenkami nějaké konkrétní *přírodní kultury* lze právem pochybovat. Hledání skutečných kořenů se tak ukazuje obtížným.

---

<sup>194</sup> Viz použitá literatura.

<sup>195</sup> KŘIVÁNEK. *Kde hledat východiska antipedagogiky?*

<sup>196</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Život s dětmi bez výchovy*, s. 2.

<sup>197</sup> KUČEROVÁ. *Antropologické a axiologické východiska pedagogiky*, s. 110.

<sup>198</sup> Srov. STIRNER. *Jediný a jeho vlastnictví*, s. 11-17.

<sup>199</sup> Srov. Tamtéž, s. 45.

### 3.3 Schoenebeck, antipedagogika, postpedagogika a amikace

Obrátme nyní svou pozornost k problému, který se nám zde již opakovaně objevil. Totiž k problému hledání pravdy. Řekli jsme, že Komenský hledá absolutní pravdu nad člověkem v Bohu a celá klasická linie se drží přesvědčení o existenci pravdy a o tom, že člověk jí musí dosahovat. Obrazně jsme to pojmenovali jako pravdu nahoře. Rousseau obrátil směr hledání pravdy dolů směrem k člověku a přirozenosti, avšak zachoval přesvědčení o pravdě jako jediné celistvé a absolutní. Jeho následovali také zastánci alternativních pedagogik. Teprve po druhé světové válce byla radikálně zpochybněna idea dobra v člověku a pravdy jako přirozenosti. Což bylo jednou z příčin vzniku situace, již nazýváme postmoderní a k níž patří pluralismus a také subjektivní pojetí pravdy. V reakci na to vznikají směry, zařazené v této práci jako alternativy k alternativám, což naznačuje jejich zdroj v alternativních pedagogikách, a zároveň odlišnost od nich.

Kapitola 3.1 ukázala, že právě v přístupu k pravdě se skrývá zásadní rozpor mezi Schoenebeckem a klasickou linií teorií výchovy<sup>200</sup> a také alternativními směry<sup>201</sup>. Když pak prozkoumáme příbuznost se směry spadajícími mezi alternativy k alternativám, poznáváme, že shody se Schoenebeckem pramení právě ze schody v tomto bodě<sup>202</sup>. Jakým způsobem se tedy Schoenebeck dostává ke svému pojetí pravdy?

Když nahlédneme do jeho knih, uvidíme, že Schoenebeck nepostupuje tak, že by nejprve definoval problémy dnešní doby a následně hledal řešení, jako to dělají mnozí jiní, neboť snaha o reformu mívá zdroj v neuspokojivém současném stavu. Naproti tomu Schoenebeck nejprve definuje své požadavky a teprve z nich postupně staví svou teorii.<sup>203</sup> Můžeme tedy říci, že svůj přístup buduje shora, od axiomů do praxe. Jaké jsou tedy jeho východiska?

Mezi nejčastěji jmenované patří *rovnost všech lidí*, dále, *že děti od narození vědí co je pro ně dobré*. Když se dále zamýšlí nad základy své teorie, říká, že se jeho přesvědčení „opírá o paradigma postmoderny – rovnocennou hodnotu všech fenoménů“<sup>204</sup>. A když se zeptáme odkud pramení toto paradigma, jedinou odpovědí nám může být právě

---

<sup>200</sup> Srov. kapitola 3.1.

<sup>201</sup> Srov. kapitola 3.2.1.

<sup>202</sup> Srov. kapitola 3.2.

<sup>203</sup> Srov. Úvodní kapitoly jeho knih.

<sup>204</sup> SCHOENEBECK. *A pro děti svítá ...* s. 22.

přesvědčení o neexistenci absolutní pravdy, měřítko, které by mohlo být zdrojem hierarchie fenoménů a univerzálního dobra.

Nyní je čas s touto znalostí se vrátit do první kapitoly. Schoenebeck začal svá vysokoškolská léta studiem práv. Teprve po jejich dokončení se obrátil ke studiu pedagogiky, které dokončil po dvou letech a ihned poté nastoupil do praxe. V první kapitole jsme citovali smlouvu, kterou zde uzavřel se svými žáky. Již v ní vidíme, zásadní přesvědčení, kterým pak buduje celé své dílo. Následný akademický výzkum pak je zřetelně snahou získat vědecký podklad pro už zastávané názory. Z této chronologie je patrné, že prvotní přesvědčení, které jej dále vedlo, získal Schoenebeck již během svých studií. Když tuto skutečnost dáme do souvislosti s velmi frekventovaně zdůrazňovanou rovností všech lidí, a příklonem k právnickým řešením (zejména v počátcích) není těžké odhalit, že prvotní impuls pochází ze studia práv.

Schoenebeck pak v počátcích své dílo pojmově i osobně spojil s antipedagogikou a Braunmühlem. Následně však došlo k rozchodu a nahrazení pojmu *antipedagogika* pojmem *postpedagogika*. Toto Schoenebeck zdůvodňuje negativním vyzněním předpony - anti a svou snahou budovat, nikoli bořit.<sup>205</sup> Dopisy a rozhovor s Braunmühlem zveřejněné Weimannem však ukazují, že vše neprobíhalo tak hladce.<sup>206</sup> Braunmühl v nich Schoenebecka obviňuje, že zničil jeho pojem *antipedagogika*, že zavrhl veškerou morálku a žádá jej o odstranění tohoto pojmu ze svého díla. Následně konstatuje, že Schoenebeck nahradil pojem *antipedagogika* pojmem *postpedagogika*, avšak stěžuje si, že tak učinil v tichosti, bez omluvy či vysvětlení. Pro nás z toho vysvítá závěr, že Schoenebeckova identifikace byla pouze účelová, využil jí pro příbuznost svých a *antipedagogických* myšlenek, avšak nestal se její součástí. Podobná situace se opakuje, když se Schoenebeck po návratu z USA odvolává na Holta a Americké hnutí za dětská práva. Přebírá pouze obsah, který se mu hodí a začleňuje jej do svých aktivit. Hlavním polem jeho působení se však stává společnost *Přátelství s dětmi* (Freundschaft mit Kindern). Postupem času se stává méně bojovným a více než kritice se začíná věnovat ideji přátelství s dětmi, což reflektuje další změnou názvu a nyní pojmenovává svou teorii *amikace*, což je odvozené od latinského slova *amicus* – přítel.

Po celou dobu však jen dále rozvíjí do šíře a praxe důsledky původní ideje.

---

<sup>205</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 7.

<sup>206</sup> WEIMANN. *Kritik am Freundschaft mit Kindern*. < <http://miwe.org/fmk/kurzknapp.htm> >.

## 4 CO ZNAMENÁ SCHOENEBECK PRO SOUČASNOU SITUACI

Schoenebeck je v mnohém unikátní, nejen svým přístupem, ale také tím jak dokázal kolem sebe rozvířít diskuzi a vyvolat zájem i mezi lidmi, kteří se pedagogikou nezabývají. Podle některých objevil pravý způsob svobodné existence, pro jiné je naprosto nepřijatelný.<sup>207</sup> Co způsobuje tolik protichůdných reakcí?

Podívejme se na Schoenebeckovy požadavky a tvrzení: zrušení povinné školní docházky, volební právo dětem, rodiče nejsou odpovědné za své děti, děti si samy rozhodují o svém životě a mají stejná práva i možnosti jako dospělí, děti nepotřebují být vychovávány, jediným měřítkem dobra je člověk sám sobě, atd. Je to dlouhý seznam, který je pro většinu lidí naprosto nepřijatelný, nebo dokonce děsivý.

Nyní si shrňme základní Schoenebeckova východiska: rovnost všech lidí, každý má svou pravdu, nikdo nemá právo zasahovat do svobody druhého člověka, atd. Tento seznam je oproti předchozímu pro většinu lidí nejen přijatelný, ale dokonce samozřejmý, jasný a nezpochybnitelný základ pro současný život, se kterým se snadno identifikují. Protože Schoenebeck, jak sám uvádí, vychází z paradigmatu postmoderny.

Schoenebeck udělal vynikající práci. Vzal jako základ axiomy současné společnosti a důsledně je aplikoval nejprve na pedagogiku, následně na uspořádání společnosti a nakonec na základě těchto axiomů vybudoval celou antropologii. Jak jsme již říkali, postupuje shora od východisek k závěrům a činí tak důsledně bez ohledu na dopady do praxe. Proto připouští revoluční a pro mnohé pobuřující důsledky. Má východiska a z nich vyvozuje důsledky. Jestliže jsou východiska správná a správné je také jeho uvažování, pak vyvozené závěry jsou jediné možné bez ohledu na důsledky. V této práci jsme měli příležitost nahlédnout do Schoenebeckova uvažování a shledáváme jeho logiku, která vede od axiomů k důsledkům, správnou. Z toho vyvozujeme, že jsou-li ona široce přijímaná východiska pravdivá, pak jsou správné také Schoenebeckovy požadavky a je třeba je brát vážně. Není pak na místě kritizovat, že ničí výchovu, opouští veškerou morálku, degraduje kulturu, narušuje sociální vazby.<sup>208</sup> Neboť jsou-li Schoenebeckovy předpoklady správné, pak jen odstraňuje pokřivené, mylné a neplatné chápání těchto pojmů. Jsou-li východiska správná, na přijatelnosti důsledků nezáleží, jsou nutné.

<sup>207</sup> Srov. SCHOENEBECK. *Amication*; KRÄTZÄ. *Antipädagogik*.

<sup>208</sup> Srov. KUČEROVÁ. *Chybná východiska a mylné předpoklady antipedagogiky*, s. 106-107; WEIMANN. *Kritik am Freundschaft mit Kindern*. <<http://miwe.org/fmk/kurzknapp.htm>>.

Jak jsme již ukázali při srovnávání Schoenebecka s různými směry teorií výchovy, není možné dojít ke shodě, jestliže máme jiná základní východiska. Z výše řečeného tedy vyplývá, že máme jen dvě možnosti. Buď souhlasíme s postmoderními východisky a potom jsme nuceni uznat za platné také důsledky, které z nich pro pedagogiku i antropologii Schoenebeck vyvozuje (nebo prokázat chybu v jeho systému). Nebo je třeba podrobit zkoumání původní východiska.

Co se tedy děje při změně východisek? Obrátme opět svou pozornost do dějin.<sup>209</sup> Nahlédněme, jak se se změnou axiomů mění chápání poznávání světa, autority a hodnota člověka, což jsou základní stavební prvky teorií výchovy.

U Komenského je prvním axiomem Bůh. Z něho vyplývá přesvědčení o existenci jediné absolutní pravdy. Bůh díky vazbě stvořitel – stvoření umožňuje poznávání, které se děje směrem vzhůru, kterého se dosahuje. Tato skutečnost opravňuje autoritu, neboť dovoluje, aby někdo byl pravdě blíže, než jiný. Bůh je také v chápání člověka jako jeho obrazu garantem lidské hodnoty, vést k souladu s ním znamená posilovat hodnotu člověka. Když v klasické linii pedagogiky byla opuštěna víra v Boha, došlo ke krizi zdůvodnění lidské hodnoty a také potřeby pravdy dosahovat.

Rousseau a další reagují na tuto situaci obratem. Prvním axiomem se stává dobro v přírodě, přirozenosti. Lidé jako součást přírody mohou přírodu poznávat a docházet ke společným závěrům. Pro dosažení dobra a pravdy je třeba být v souladu s přírodou, se svou přirozeností, jedinou autoritou je vědecký fakt jako poznání o přírodě. Protože hodnota člověka vyplývá z jeho svobody nakládat se svou přirozeností, je nutné bojovat proti autoritě, neboť ta narušuje hodnotu člověka.

V následném vývoji došlo ke dvěma věcem. První z nich je zdůraznění svobody člověka, která měla garantovat jeho hodnotu, a to vedlo k zamítnutí veškeré autority v různých antiautoritativních hnutích. Zadruhé došlo ke zpochybnění pravdy a dobra v přirozenosti, což způsobila reflexe světových válek a nové vědecké poznatky. Tak vznikla idea individuální pravdy. Každý člověk má svou pravdu, kterou poznává jen on, proto jen on je sám sobě autoritou. Jen on sám také může být sám sobě garantem hodnoty – je hodnotný protože je, nakolik je v souladu sám se sebou.

Schoenebeck na těchto nových základech buduje novou teorii.

---

<sup>209</sup> Jak jsme je rozebrali v kapitole 2.

## 5 MOŽNÉ ODPOVĚDI SCHOENEBECKOVI

Problému nastíněnému v předcházející kapitole si je vědomo větší množství lidí, proto začínají vznikat pokusy o novou antropologii, která by dala základ pro jiná východiska. Tuto snahu nacházíme například u Pelcové<sup>210</sup>, nebo Gobelové<sup>211</sup>. Nám se však bude více hodit ukázat přístup Palouše, který jej staví jako obhajobu autority, což je téma, které, jak vyplývá z předcházejícího přehledu, je úzce provázané se základním přístupem k pravdě a hodnotě člověka. Jeho závěry nám pak budou příležitostí k připojení několika vlastních postřehů.

### 5.1 Obhajoba autority

Palouš si v knize *Heretická škola* všímá, že již samo slovo výchova naznačuje směřování. Vy-chovávání jako pozvednutí nad aktuální existenci. Ve výchově je člověk (třeba i proti své vůli) vytržen ze své vlastní reality, aby se podíval na sebe i svět z nadhledu – aby transcendoval individuálně. Poznání pak znamená, že svět má cíl a je místem pro cestu, na níž se učí kterak nakládat se životem. Poslušnost autoritě v takovém pojetí znamená sledování toho, co se po poctivé poradě ukáže být správné.<sup>212</sup> Ovšem autorita chápána jako nadřazenost je nepřijatelná, protože to předpokládá už dosaženou dokonalost, která je pro člověka nedosažitelná, neboť její podmínkou je absolutní poznání. Ve skutečnosti i vůdce chybuje, sám je také stále na cestě. Přesto Palouš prohlašuje: „*Dnešní demokraticky laděný svět ovšem vylévá s vaničkou i dítě*“<sup>213</sup>. Autorita je totiž možná jako „podaná ruka“ k transcendenci. Kdo je na své cestě životem dále, pomáhá tomu, kdo se nachází na začátku, aby se společně přiblížili cíli. Z pozice podřízeného pak je poslušnost výchově „*vzepětí k tomu, co je bez vyššího přispění nepřístupné*“<sup>214</sup>. Škola je v takovém pojetí vazbou od individua a individuálního na celek, neboť „*škola přece překračuje úzké hranice dnešního a dosavadního. Jejím úkolem je právě transcendence toho pouze aktuálního*“<sup>215, 216</sup>.

Schoenebeck směřuje rovnocennost a rovnoprávnost, protože hodnotu u něho garantuje člověk sám sobě a musí mít stejná práva, aby mohl být sám sobě měřítkem.

---

<sup>210</sup> PELCOVÁ. *Vzorci lidství: filosofie o člověku a výchově*.

<sup>211</sup> GÖBELOVÁ. *Axiologická dimenze ve výchově*.

<sup>212</sup> Srov. PALOUŠ. *Heretická škola*, s. 9-11 a 21-22.

<sup>213</sup> PALOUŠ. *Heretická škola*, s. 93.

<sup>214</sup> Tamtéž, s. 93.

<sup>215</sup> Tamtéž, s. 95.

<sup>216</sup> Srov. Tamtéž, s. 90-95.



U Palouše autorita neznamena nadřazenost ve smyslu hodnoty, ale ve smyslu práv ano. To se u něho nevylučuje neboť cíl (měřítko) se nachází mimo člověka. Člověk není vztahován sám k sobě, nýbrž k transcendentnu. Rovnost pak zakládá nedosažitelnost dokonalosti.

## 5.2 Setkání na více rovinách

Nutným důsledkem Schoenebeckova individualismu je odmítnutí autority a zodpovědnosti jednoho člověka za druhého. Každý je od narození odpovědný sám za sebe. Co podle Schoenebecka znamená být odpovědný za sebe?

1. Chápat a hodnotit svět podle vlastní subjektivní perspektivy – zde existuje tolik skutečností a možností, kolik žije živých tvorů, a děti nejsou žádná výjimka.
2. Jednat v odpovídající míře dle této vlastní perspektivy.<sup>217</sup>

Odpovědnost tedy znamená, mít vlastní perspektivu a jednat podle ní. Jenže Schoenebeckovi schází ještě třetí bod:

3. Nést důsledky vlastního jednání.

Jestliže má každý svou pravdu, jestliže je každý odpovědný sám za sebe, je každý sám svým garantem; zodpovídá se sám sobě, ale také sám odpovídá za důsledky svého jednání. Nejen to, jak nejlépe vypovídá báseň citovaná v kapitole 1.3.2, člověk je podle Schoenebecka také nositelem vlastní existence, garantem svého bytí. Abychom mohli člověku připsat takovou svobodu a nezávislost, jakou vyžaduje Schoenebeck, musíme jej také nechat nést sám sebe, své jednání a svá omezení.

Ozřejmeme si to na příkladu: Tříleté dítě nechtěně rozbije vázu. Zhodnotilo nějakým způsobem svět a podle toho také jednalo. Podle Schoenebecka nejednalo špatně, protože jednalo podle sebe, dospělý nemá právo jej hodnotit. Ovšem Schoenebeck nechává stranou skutečnost, že váza je rozbitá. Rozebírá možnosti psychologických reakcí dospělého i dítěte, protože jediná pravda existuje v jejich osobách. Jenže zde narážíme na objektivní svět, v němž je váza rozbitá, a všichni musí čelit důsledkům. Jelikož tříleté dítě nemůže vázu opravit, ani koupit novou, zbývají jen dvě možnosti. Buď budou nést důsledky jednání všichni: váza tam nebude; nebo někdo z dospělých přijme za svůj problém, který nezpůsobil: vázu koupí či opraví.

---

<sup>217</sup> SCHOENEBECK. *Život s dětmi bez výchovy*, s. 8.

Pokud jde o vázu, jedná se o malý problém. Co když se však někdo ohrozí na životě? Pak musí nést buď důsledky v podobě smrti, nebo skutečnost, že jej někdo zachraňoval. Zcela dobrovolně a dočasně, avšak přesto přejal někdo starost o jeho život, protože důsledky jeho jednání ho omezily natolik, že nebyl schopen dále jednat sám.

Když půjdeme ještě dále a postavíme člověka tváří v tvář životu, nemůže jej žádný unést a důsledkem je smrt. Ačkoli Schoenebeck říká: „*jsem nesmrtelný [...] a nekonečný smysl mě nese,*“<sup>218</sup> každý je smrtelný. Zdrojem onoho nekonečného smyslu, který by překonal smrtelnost, nemůže být žádný člověk, je třeba hledat jej jinde.

Na to musíme opustit Schoenebeckova východiska. Můžeme však budovat systém jinak a najít řešení pro skutečnost, že žádný člověk nakonec nedokáže být odpovědný sám za sebe. Přijmeme axiom Ježíšova Božství. Ježíš přijal na kříži odpovědnost za život člověka, k tomu patřily důsledky, totiž smrt. Ježíš jako Bůh je však dokázal unést a proto byl vzkříšen z mrtvých. Kdo tedy předá odpovědnost za svůj život Ježíši, stane se zodpovědným jemu a získá věčný život.

Toto jsou předpoklady naprosto protichůdné Schoenebeckovým. Stejně jako on u těch svých, se i my těžko můžeme pustit do jejich dokazování, avšak lze na nich stavět systém, který řeší problémy přítomné u Schoenebecka. V tomto novém systému už důstojnost člověka nezávisí na jeho samostatnosti, nýbrž na Božím vztahu k němu. Pak odpovědnost za druhého, nenarušuje lidskou hodnotu, naopak ji potvrzuje.

Bůh přijímá odpovědnost za lidský život. Člověk je proto zodpovědný jemu poslušností. Vzniká vztah autority. Tento vztah se pak zrcadlí i ve vztazích mezi lidmi. Člověk za druhého přijímá odpovědnost, tam, kde to druhý sám nedokáže (ať pro svůj věk, nebo schopnosti). Druhý se mu v této oblasti zodpovídá poslušností. Vztah autority není založen na osobní dokonalosti. Protože nejvyšší autoritou je vždy Bůh (oprávněnou, neboť splňuje podmínku dokonalosti), autorita mezi lidmi se odehrává způsobem, který definuje Palouš v předchozí kapitole; jako pomoc k transcenci.

Setkávání mezi lidmi se pak děje na několika rovinách.

První rovina je **rovina lidská**, vlastní každému člověku. Lidé jsou si rovni, neboť jsou společně na stejné cestě. To dává základ pro vztah při vědomí nedokonalosti vlastní

---

<sup>218</sup> SCHOENEBECK. *Život s dětmi bez výchovy*, s. 15.

i toho druhého. Všichni jsou rovnoprávní i rovnocenní. Důležitá je osoba. Tyto vztahy hodnotu člověka nevytvářejí, ale potvrzují ji.

Druhá je **rovina vychovatelská**. Člověk, který je na své cestě životem dále, podává pomocnou ruku tomu, kdo není tak daleko a vede ho k transcendenci sebe sama. Tím přijímá odpovědnost za správnost výchovy a vychovávaný se mu zodpovídá poslušností. Znamená to: jsem za tebe odpovědný, protože tě vedu dál k samostatnosti. Vychovatel má větší práva, ale všichni jsou si rovnocenní. Důležitá je pravda. Tyto vztahy potvrzují hodnotu člověka, neboť potvrzují jeho schopnost transcendence.

Třetí je **rovina vedoucích**. Je to rovina praktická a vzniká na základě dohody. Uplatňuje se tam, kde je možné mnoho správných řešení, ale je třeba vybrat jen jedno. Vedoucí se zde zodpovídá podřízeným z dodržení dohody, na základě které se stal vedoucím a podřízení se zodpovídají vedoucímu poslušností v oblasti jeho pravomocí. Liší práva, ale všichni jsou si rovnocenní. Důležitá je funkce. Hodnoty člověka se nedotýká.

Pro teorii výchovy je důležitá rovina vychovatelská, možno též říci pedagogická. Ta přináší vychovávaným troje základní možnosti, které postpedagogika zahrnuje: Vychovatelská autorita dává **bezpečí**. Vychovávaný má omezený prostor, avšak ten ohraničuje bezpečné území, kde se může svobodně věnovat svému rozvoji a hrát si. Dále dává **smysl**, neboť je prostředníkem k pravdě, když tedy říká, co se má dělat, nebo něco dovolí, vztahuje to tím skrze svou pozici k absolutnímu smyslu. Konečně umožňuje **odpuštění**. To znamená, že na sebe bere důsledky jednání vychovávaného, který díky tomu může začít znovu s čistým štítem, což jinak není možné.

Schoenebeck by se proti takovému systému postavil, neboť podle něho „základní náboženský pocit člověka [...] je postpedagogický – hierarchické myšlení je pak přeformovalo ve víru podle principu ‚nahore – dole‘ [...] Destruktivní výpovědi (vina, zlo, nesamostatnost, nedůvěra apod.) rozkládají religiozitu člověka.“<sup>219</sup> To je dáno rozdílnými východisky a co je v jednom systému konstruktivní, jeví se v jiném destruktivní a naopak. Je proto třeba si uvědomit svá východiska a být schopen o nich lidsky hovořit. Bez této schopnosti se jakákoli diskuse nikdy nedostane k užitečným výsledkům.

---

<sup>219</sup> SCHOENEBECK. *Texty k postpedagogickému myšlení*, s. 39.

## ZÁVĚR

Prošli jsme společně Schoenebeckovu teorii a také mnohé přístupy z dějin teorií výchovy, které jsme pro přehlednost rozdělili do tří linií. Postupně jsme odhalili, že za odlišnými názory stojí odlišná východiska, což je právě skutečnost, jež umožňuje rozdělení do linií. Došli jsme k závěru, že rozdílnost vychází především z přístupu k pravdě a podle toho k hodnotě člověka.

Klasická linie (počínaje Komenským) vychází z přesvědčení o existenci absolutní pravdy, které je třeba dosahovat. Když později opustila ideu Boha, došlo ke krizi zdůvodnění lidské hodnoty a také potřeby pravdy dosahovat. Alternativní linie reagovala na situaci a pravdivost nalézá v přírodě a přirozenosti. Pro hodnotu člověka je nutná svoboda, aby mohl jednat podle své přirozenosti. Světové války a vědecké poznatky zpochybnily dobro v člověku a přírodě, na což to reagují lidé hledáním nových základů: rovnost všech lidí, každý má svou pravdu, nikdo nemá právo zasahovat do svobody druhého člověka, atd. Za tímto jsme našli přesvědčení o neexistenci absolutní pravdy, kdy jediným měřítkem je individuum a člověk je sám sobě zdrojem hodnoty, nakolik je v souladu sám se sebou.

Zjistili jsme, že Schoenebeck zvažil tato postmoderní východiska a důsledně je aplikoval na výchovu a později celou antropologii. Závěry, ke kterým dospěl, jsou pro mnoho lidí nepřijatelné, je však třeba je brát stejně vážně jako jeho východiska, neboť z nich přímo vyplývají. Úvaha nad tím, že jsou-li jeho východiska správná, pak bez ohledu na důsledky je třeba věnovat se celé jeho teorii, nás dovedla k zamyšlení nad jinými možnostmi. V poslední kapitole jste ukázali, že systém výchovy lze i dnes budovat na jiných východiscích.

Proto je při diskusi o pedagogice třeba hledat základní východiska, která stojí za ostatními názory. Tak se vyhneme zmatení a neúčinným neshodám. Ušetřenou energii je možné věnovat hledání filosoficko-výchovných systémů založených na jiných východiscích a tak lépe porozumět možnostem, které dnes jako rodiče, vychovatelé, učitelé máme.

## ABSTRAKT

FÉR, Daniel. *Schoenebeckovo postpedagogické dílo a jeho myšlenkové kořeny v rámci dějin teorií výchovy*. České Budějovice 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Z. Svobodová.

**Klíčová slova:** Schoenebeck, postpedagogika, amikace, dějiny pedagogiky, výchova, alternativní pedagogika, antipedagogika.

Práce se zabývá dílem německého teoretika výchovy Schoenebecka. Nejprve zkoumá, jak se jeho teorie postupně vyvíjela a k jakým zásadám došla. Následně prochází dějiny teorií výchovy od Komenského až do současnosti. Zkoumá východiska jednotlivých teorií a srovnává je s východisky Schoenebecka, aby odhalila, co způsobuje neshody v diskusi o nich. Nakonec hledá východiska, která lze dnes stavět proti těm Schoenebeckovým.

## **ABSTRACT**

**Postpedagogical work of Schoenebeck and its roots in the history of theory of education.**

**Key words:** Schoenebeck, postpedagogy, amication, history of education, education, alternative pedagogy, antipedagogy.

The work deals with the work of the German theorist of education Schoenebeck. At first examines how his theory evolved and what principles reached. Then look into the history of theories of education from Comenius to the present. It examines the bases of various theories and compares them with the bases of Schoenebeck, to reveal what causes disagreements in the debate about them. Finally, is looking for basis, which can now stand against those of Schoenebeck.

## POUŽITÁ LITERATURA

- BERTRAND, Yves. *Soudobé terorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- CIPRO, Miroslav. *Němečtí pedagogové*. Praha: Miroslav Cipro, 2001.
- GÖBELOVÁ, Taťána. *Axiologická dimenze ve výchově*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2006.
- HOLT, Caldwell John. *Jak se děti učí*. Praha: Agentura STROM, 1995.
- ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti: (polemický spis)*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2000.
- JANDA, Vojtěch. *Bakalářská práce: Autorita v pedagogickém vztahu při výchovném ovlivňování volného času*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2012.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amosa Komenského Všenáprava: [Panorthosie] : Všeobecné porady o nápravě věcí lidských*. Praha: Orbis, 1950.
- . *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Nadace Lyry Pragensis, 1998.
- . *Scholarum reformator pansophicus: Comenii de educatione et scholis methodo naturali emendandis cogitationes novissimae = Pansofický vychovatel : Komenského poslední myšlenky o reformě výchovy a škol přirozenou metodou*. Překl. Jan Patočka. Praha: SPN, 1956.
- . *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. I. Praha: SPN, 1958.
- . *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. II. Praha: SPN, 1960.
- . *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. IV. Praha: SPN, 1966.
- KOPECKÝ, Martin. *Filosofie výchovy*. Praha: MOWSHE, 2007.
- KRÄTZÄ. *Antipädagogik*. nedatováno. Online. 12. únor 2013.  
<<http://www.antipaedagogik.de/>>.
- KREJČÍ, Jaroslav. „Komenského dílo o zdokonalení člověka.“ Ostravská univerzita. *Jan Amos Komenský: Projektant nápravy věcí lidských*. Aleko, 1992.
- KŘIVÁNEK, Zdeňek. „Kde hledat východiska antipedagogiky?“ *Pedagogická orientace* č. 2 2000: 13-19.
- KUČERA, Z., V. ŠTVERÁK a kol. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1999.
- KUČEROVÁ, Stanislava. „Antropologické a axiologické východiska pedagogiky.“ *Pedagogika.sk* č. 2 2011: 108-118.
- . „Chybná východiska a mylné předpoklady antipedagogiky.“ *Pedagogická orientace* č. 2 1992: 100-105.

- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Inspirace z alternativní pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006.
- LUKAVSKÁ, Eva. *Pozor, děti!: (didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě)*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2003.
- MILLER, Alice. *Alice Miller child abuse and mistreatment*. 2003. Online. 16. 02 2013. <www.alice-miller.com>.
- NYKL, Ladislav. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Praha: Grada, 2012.
- Ostravská univerzita. *Jan Amos Komenský: Projektant nápravy věci lidských*. Ostrava: Aleko, 1992.
- PALOUŠ, Radim. *Heretická škola*. Praha: OIKOYMENH, 2008.
- *K filosofii výchovy*. Praha: SPN, 1991.
- PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV, 2001.
- PINC, Zdeňek. *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1999.
- PROKOP, Jiří. „Schoenebeckova postpedagogika.“ *Pedagogická orientace č. 1* 1999: 3-18.
- *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005.
- RIES, Lumír. „O diskontuitě a bariérách.“ *Sborník z konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991. 53-59.
- RÝDL, Karel. „Vybrané autoritativní a antiautoritativní koncepce výchovy.“ Vališová, Alena a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum, 2011. 90-104.
- SCHOENEBECK, Hubertus, von. *A pro děti svítá ... podpora místo manipulace*. Pardubice: Univerzita Pardubice a CZ EFFE, 2006.
- *AMICATION*. nedatováno. Online. 4. únor 2013. <www.amication.org>.
- „Kinder in der Demokratie.“ *Wahlrecht und Wählbarkeit für Kinder* 1990. Článek 38.2.
- *Škola s přívětivou tváří. Skutečnost a představa*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001.
- *Texty k postpedagogickému myšlení*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999.
- *Život s dětmi bez výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1997.
- SINGULE, F. a K. RÝDL. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha: SPN, 1988.
- SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992.



- SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995.
- STIRNER, Max. *Jediný a jeho vlastnictví*. Praha: Academia, 2009.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a kol. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD s.r.o., 2006.
- ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: SPN, 1982.
- . *Dějiny pedagogiky II*. Praha: SPN, 1983.
- VALIŠOVÁ, Alena. „Pojetí autority a její proměny.“ Vališová, Alena a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. Praha: Karolinum, 2011. 151-157.
- VAŇKOVÁ, Karolína. *Diplomová práce: Reflexe krize autority z hlediska filosofie výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2011.
- WEIMANN, Mike. *Kritik am Freundschaft mit Kindern*. nedatováno. Online. 5. leden 2013. <<http://miwe.org/fmk/sonstige.htm>>.