

ROBERT ČAPEK

PEDAGOGIKA

Podporující třídní a školní klima



KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Čapek, Robert, 1967-

Podporující třídní a školní klima / Robert Čapek. -- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2026. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

Obsahuje bibliografii

ISBN 978-80-271-6586-5 (online ; pdf)

* 37.064 * 37.091.321 * 37.01:005.6 * 373/378:005.73 * (035) * (048.8) * (0.034.2:08)

- klima školy
- management třídy
- pedagogické dovednosti
- kvalita vzdělávání
- kultura školy
- příručky
- monografie
- elektronické knihy

37.09 - Organizace výuky a vzdělávání [22]

ROBERT ČAPEK

PEDAGOGIKA

Podporující třídní a školní klima



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **restně stíháno**.

Automatizovaná analýza textů nebo dat ve smyslu čl. 4 směrnice 2019/790/EU a použití této knihy k trénování AI jsou **bez souhlasu nositele práv zakázány**.

Robert Čapek

PODPORUJÍCÍ TŘÍDNÍ A ŠKOLNÍ KLIMA

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401
www.grada.cz
jako svou 10 667. publikaci

Odpovědná redaktorka Natálie Jirovcová
Redakce a korektury Alexandra Petříková Karpenková
Grafická úprava Antonín Plicka
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 320
Vydání 1., 2026

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod a.s.

© Grada Publishing, a.s., 2026
Cover Photo © depositphotos.com

ISBN 978-80-271-8594-8 (ePub)
ISBN 978-80-271-6586-5 (pdf)
ISBN 978-80-271-5457-9 (print)

Obsah

O autorovi	9
Úvod	11
1. Třídní klima	15
1.1 Wellbeing	17
1.1.1 Učitelské hygge	20
1.2 Carl Ransom Rogers, Líný učitel a ti další	23
1.2.1 Carl Ransom Rogers	24
1.2.2 Další inspirace	28
1.2.3 Vzdělávací strategie Líný učitel	31
2. Složky klimatu	35
2.1 Vyučovací metody, edukační aktivity, formy práce	36
2.1.1 Suportivní výuka	41
2.1.2 Znaký kvalitní výuky	45
2.1.3 Hra jako základ kvalitní výuky	49
2.1.4 Metody a aktivity	58
2.1.5 Spolupráce a vzájemné učení	63
2.1.6 Moderní technologie	68
2.2 Hodnocení	74
2.2.1 Být spravedlivý?	75
2.2.2 Podporující hodnocení	78
2.2.3 Chyby známkování	82
2.2.4 Žádné špatné známky!	94
2.2.5 Výkonové hodnocení, průměry, váha známek a procenta	95
2.2.6 Klasifikační řády, nebo kritéria pro každý předmět?	100
2.2.7 Hodnocení čtyřmi směry	102
2.2.8 Sebehodnocení žáka	104
2.2.9 Vzájemné hodnocení žáků	106
2.2.10 Žákovské hodnocení učitele a výuky	110
2.3 Komunikace ve třídě	112
2.4 Pravidla ve třídě	116
2.5 Vztah mezi žáky a učitelem	124

2.6	Vztahy mezi žáky ve třídě	128
2.6.1	Jak vztahy mezi žáky měřit?	130
2.6.2	Šikana	140
2.7	Spoluúčast žáků	148
2.7.1	Participace žáků na pravidlech	153
2.7.2	Participace žáků na výuce	156
2.7.3	Participace žáků na samosprávě třídy	157
2.7.4	Participace žáků na řízení školy	158
2.8	Prostředí třídy	161
3.	Klima školy	165
3.1	Kultura školy	170
3.1.1	Učící se organizace	176
3.1.2	Skryté kurikulum	181
3.1.3	Práce, hra, rozhovor, slavnost	182
3.1.4	Řízení školy	188
3.1.5	Škola s dobrým klimatem	202
3.1.6	Spokojená škola	203
3.1.7	Ach, ty přestávky!	208
3.1.8	Mobilní telefony	210
3.1.9	Názory žáků	213
3.1.10	Naslouchání rodičům	215
3.2	Lidské zdroje	221
3.2.1	Kvalita učitelů	224
3.2.2	Spolupráce učitelů	228
3.2.3	Jak pracovat s českou sborovnou?	229
3.3	Vztahy ve škole	236
3.3.1	Padouch, nebo hrdina...	237
3.3.2	Měření pedagogického sboru	239
3.4	Kvalita vzdělávání	244
3.4.1	Co je onou kvalitou?	244
3.5	Práce školy s rodiči	248
3.5.1	Válka o děti?	255
3.5.2	Komunikace s rodiči	257
3.5.3	Spolupráce s rodiči	259
3.5.4	Třídní schůzky	261
3.5.5	Zapojení rodičů do života školy	263
3.5.6	Měření spokojenosti rodičů	264

4. Klima na středních školách	269
4.1 Víceletá gymnázia, nebo základní školy?	271
4.1.1 Defenzivní a podvodné klima gymnázií	278
4.1.2 Písemné práce a prověrky	290
4.1.3 Neúspěch nemůžeme cyklit	292
5. Klima na vysokých školách	295
5.1 Nástroje na měření klimatu	304
Závěr	307
Literatura	311

O autorovi

Robert Čapek

V průběhu své pedagogické dráhy postupně nebo současně pracoval jako pomocný vychovatel a vychovatel, pomocný učitel ve zvláštní škole, později učil na základních a středních školách tělesnou výchovu, zeměpis, dějepis, rodinnou a občanskou výchovu, informatiku a další předměty. Na univerzitě v Hradci Králové učil pedagogické, psychologické a sociologické předměty. Je absolventem doktorského studia pedagogiky (Univerzita Palackého v Olomouci) a pedagogické psychologie (Univerzita Karlova Praha). V současnosti se věnuje hlavně vzdělávání učitelů. Působí jako lektor v různých školicích organizacích (například v Komenského institutu), a především přímo v českých a ve slovenských sborovnách vystupuje s tématy, jako jsou vzdělávací strategie Líný učitel, moderní výukové metody, hodnocení a sebehodnocení žáků, klima třídy a školy a další. Píše blog o vzdělávání a vede FB skupinu Líný učitel.

Mezi jeho nejdůležitější knihy pro učitele patří publikace *Moderní didaktika* (Grada), *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace* (Grada), *Líný učitel: jak učit kvalitně a efektivně* a další tři díly *Líného učitele* (Raabe), dále *Uč jako umělec* (Jan Melvil Publishing), je spoluautorem knih *To by se učiteli stát nemělo* (Raabe) a *Aby škola neškodila* (Albatros). Pro nakladatelství Taktik vytvořil učebnice *Občanka* pro 6.–9. ročník základní školy.

Kontakt: robert.capek@hotmail.com

Úvod

Vzdělávání není mise. Je to neustálý dialog s neznámem.

JEAN-LUC PICARD

Proč se vlastně zabývat klimatem třídy nebo klimatem školy? Termín už není v textech pro pedagogy tak oblíbený, jako tomu bylo kdysi. Nyní se lépe píše a hovoří o well-beingu a dalších pojmech, které tu ještě před několika lety nebyly, a za nějakou dobu je možná zase nahradí jiné. Podle mého názoru je ale přemýšlení o třídním a školním klimatu stále aktuální a velmi důležité. Čtenář této knihy se mnou jistě souhlasí, jinak by ji nedržel v ruce. Při seminářích ve sborovnách slýchávám, že učitel je ve škole od toho, aby žáky připravil na přijímačky nebo maturitu, poskytl jim základní přehled o oboru nebo jim předal důležité znalosti a dovednosti. Jsem přesvědčen o tom, že učitel má důležitější úkol, a pokud ho zvládne, všechny další lze splnit už mnohem snáze. Měl by vytvořit takové klima ve třídě, které podpoří práci a učení všech žáků. Klima podporující, bezpečné, pracovní, komunikační. Takové, v němž jsou výborné vztahy mezi všemi účastníky, což umožní a povzbudí vzájemné učení, inspiraci a všestrannou spolupráci. Totéž platí pro vedení školy a školní klima. Rovněž hlavní úkol vedení školy je vybudovat prostředí, které podporuje práci a učení. Není vlastně nic důležitějšího a potřebnějšího než utvářet školu, kam žáci chodí rádi. Je to náročný úkol a nelze ho realizovat intuitivně, ale pouze promyšlenými a záměrnými kroky.



ZE ŠKOLY

Způsob, jakým se může prezentovat **myšlení podporující vhodné klima** ve třídě, mohu ilustrovat třeba v kontrastu s umělou inteligencí (AI). Umělá inteligence zatím neumí myslet empaticky, diferencovat obtížnost, pracovat individuálně.

Učitel zadal umělé inteligenci požadavek připravit hodinu s cílem, aby žák uměl vysvětlit, jak může být technika zneužita pro válečné účely, a aby uměl uvést konkrétní příklady z historie. AI navrhuje začít diskusi na základě otázek: 1. *Jaké technologie používáte každý den?* 2. *Jak by vypadal váš den bez moderní techniky?* 3. *Jaké výhody a nevýhody přináší technika do vašeho života?* 4. *Myslíte si, že jsme na technice příliš závislí?* Učitel však nechce vést řízenou diskusi, při níž hovoří jen několik žáků a on sám je v centru dění jako hodnotitel správných odpovědí. Chce zapojit všechny žáky ve třídě, a proto zvolí metodu čtyř rohů. To znamená, že určí čtyři stanoviště

ve čtyřech rozích třídy s jednotlivými tématy. Témata mu umožňují volit obtížnost, individualizovat zadání a nabídnout žákům pestrout volbu. Někdo vybírá podle úkolu, jiný chce být s kamarádem, a to je také v pořádku. Právě to je klimaticky vstřícné rozhodnutí, které poskytuje dětem volbu a zvyšuje motivaci k práci.

Dále AI navrhuje, aby posléze učitel rozdělil děti do skupin pro práci s těmito úkoly: 1. *Vynález dynamitu Alfredem Nobelem*. 2. *Využití letadel v první světové válce*. 3. *Vývoj atomové bomby v projektu Manhattan*. 4. *Kybernetické útoky v moderních konfliktech*. Učitel sice použije zformulovaná témata, ale nechá skupiny vybrat si i vlastní náměty. Pokud se někdo chce zabývat ponorkami nebo balóny nebo chce sledovat cestu od traktoru k tanku, má možnost. Tato další vlastní volba vede žáky k větší motivaci i odpovědnosti za svoje téma. I to je rozhodnutí v souladu s podporou dobrého klimatu.

Zatímco AI v další části navrhuje vyrobit kvarteto, což nedává smysl zejména z hlediska času, učitel si uvědomí, že by žáci jistě rádi sdíleli své nápady, a volí způsob prezentace a vzájemného hodnocení. Jestliže žáci dovedou ocenit práci spolužáků, zlepšuje to vzájemné vztahy, a tedy i klima ve třídě.

V závěru učitel řídí reflexi – kterou však AI jako součást hodiny vůbec nenavrhl. Namísto toho nabídl napsat „esej“, což didakticky nedává žádný smysl. Během reflexe se žáci vyjadřují k aktivitám, ke své práci, navrhuji zlepšení své i učitelovy činnosti. Opět jde o velmi „klimatický“ závěr hodiny.

Myslím, že je tu vidět obrovský rozdíl. Učitel přemýšlí o všech žácích a jejich zapojení, o komunikaci žáků i o možnostech, jakými různými způsoby podporovat vhodné klima. Zatímco učitel usiluje o rozvoj dovedností a přemýšlí, jak je smysluplně zapojit, AI se snaží o to, aby se probrala reprezentativní část látky. To učitel umí také, ale pedagogicky a didakticky správnějším, tedy klimatičtější způsobem.

Když jsem v roce 2009 dopsal dizertační práci „Učitel a žáci jako spolutvůrci a konzumenti školního klimatu“, bylo mi líto – tak jako snad každému doktorandovi, který téma zpracoval poctivě –, že text si pořádně přečtou jen tři lidé, tedy vedoucí práce a dva oponenti. Text jsem proto zpracoval do knihy, o níž jsem doufal, že by mohla být užitečná i pro vedení škol a učitele a stejně tak třeba pro studenty pedagogiky s hlubším zájmem o klima třídy nebo školy. Vyšla o rok později pod názvem *Třídní klima a školní klima* v nakladatelství Grada. Mým plánem vůbec nebylo předložit veřejnosti nějaký vědecký text, jenž by obsáhl všechna moudra o třídním klimatu, popsaná u nás a v zahraničí. Chtěl jsem pomoci každému učiteli nebo řediteli škol, kteří to s kvalitním vzděláváním myslí vážně a chtějí se inspirovat pro svou každodenní práci. Protože jsem však byl v té době součástí akademického

světa (i když jsem současně učil na základní škole), byla tím publikace ovlivněna – a to negativně.

Nyní je situace jiná. Svět akademiků pro mě není klíčový; v popředí mého zájmu jsou ředitelé a učitelé ve školách. Když jsem dostal nabídku původní knihu přepracovat, měl jsem z toho radost. Vyžádal jsem si celý rok navíc oproti původnímu redakčnímu plánu. Tuto knihu nelze považovat jen za „doplněné vydání“. Jde o publikaci, v níž jsem se snažil na dobrých základech vybudovat úplně nový text. Vše, co zastaralo nebo se ukázalo jako zbytečné, muselo pryč. Nakonec zmizelo zhruba 95 procent původního textu. Není to tedy kniha přepracovaná, ale zcela nová, s některými citacemi z původního textu.

Bylo to jako restaurátorská práce na veteránském automobilu jen s hezkou, ale časem poznamenanou karosérií a s podvozkem, tedy s velmi důležitými a základními věcmi. Dáváte je tedy do pořádku a s pomocí nových součástek se snažíte vylepšit starou dobrou ideu. Ale kdo by dnes pověsil na zpětné zrcátko plyšové kostky? Tato kniha není sbírka definic a panoptikum všech autorů, kteří kdy o klimatu něco pojednali. Citoval jsem jen ty, kdo mají k věci opravdu co říct. Pak je jedno, jak staré nebo nové jsou publikace, z nichž cituji. Snažil jsem se také o to, co je podle mě důležité – tedy prezentovat svůj názor, postoj, s nímž čtenář může souznít nebo se může vůči němu vymezovat, ale který není pouhým sterilním a opatrným výčtem odrážek nebo navzájem si odporujících tvrzení. Mým cílem je, aby po přečtení textu čtenář porozuměl, co je to klima třídy, dokázal ho vytvářet a svou další činností ho zkvalitňovat. Týká se to i klimatu školy: ředitel nebo jakýkoliv jiný čtenář nalezne v této publikaci takové poznatky, aby mohl vhodně pracovat s klimatem ve své škole.

Tak ať se daří!

1. Třídní klima

I ta nejdelší cesta začíná prvním krokem.

FRODO BEGGINS

Začneme **klimatem třídy** a nevyhneme se stručnému definování tématu. Vlastně se tomu vyhnout dá, je to totiž jediná „definovací“ kapitola, takže je možné ji celkem lehce a bezbolestně přeskočit, pokud čtenář o ni nemá zájem.

Pojem klima se velmi často objevuje v odborných textech, ale jeho pojetí bývá rozdílné. Používají se i různé další termíny, které jej s velkou benevolencí autorů nahrazují, například atmosféra, ovzduší třídy, nálada a podobně. Klima v meteorologii znamená podnebí, dlouhodobý stav počasí. Stejně tak ve školní třídě (třídní klima) nebo ve škole (školní klima) je klima je trvalou kvalitou. Není neměnné, ale práce s ním představuje dlouhodobou a konzistentní činnost.

Tím se **klima třídy** odlišuje od **atmosféry ve třídě**, jež je krátkodobá, situační. Pokud dlouhodobé parametry klimatu zůstaly nezměněny, „atmosférické“ výkyvy mnoho neovlivní a během dalšího období se klima rychle vrátí na své původní hodnoty. Napsal jsem „hodnoty“, ale jedním z dalších rysů je ten, že klima není tak lehce zjištěitelné nebo měřitelné. Přestože klima třídy působí na všechny ve školní třídě a klima školy zase na všechny ve škole a každý to zřetelně vnímá, je to cosi těžko uchopitelného a obtížně popsatelného. I různé způsoby měření klimatu jsou pouze modely, pokusy o určení nějakých znaků. Autoři těchto technik musejí vždy vybrat, z čeho se podle jejich názorů klima skládá, a určit indikátory nebo otázky, které by o něm něco vypověděly pohledem jeho účastníků. A protože popis a měření klimatu jsou tak obtížné disciplíny, pomáhají si často ještě dalším dělením nebo různým zpřesňováním. Různí autoři tak charakterizují pojmy jako „vyučovací klima“, „komunikační klima ve třídě“ nebo „klima učení se“ a tak dále.

Já definuji klima ve třídě takto:

Třídní klima je stav, jenž je souhrnem subjektivních hodnocení a vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, který v nich, coby ve spolutvůrcích a konzumentech, vyvolává činnosti a interakce v daném prostředí.

Nejlépe bude uvědomit si také to, že ve třídě nemůže být dobré klima bez součinnosti jeho spolutvůrců. Role učitele je velmi významná, protože právě on může vše zlepšit, anebo pokazit. Jsme to přece my, učitelé, kdo máme v rukou nejúčinnější způsoby ovlivňování klimatu ve třídě, my jsme těmi neaktivnějšími iniciátory a také diagnostiky. Základem kvalitního klimatu je usilovat o zlepšení a nepřestávat se snažit. V případě nezdaru se nelze vymlouvat na to, že žáci v té třídě „jsou hrozní“, a rezignovat. Možná jsme doposud jen neobjevili ten správný způsob, jak zaujmout prozatím nespolupracující žáky, kteří nám mohou energii a úsilí nakonec vrátit svou dobrou prací.

Práce na podpoře dobrého klimatu nikdy nekončí a nikdy také není úplně hotová. V této publikaci se tedy budu zabývat především prací učitele v jednotlivých aspektech třídního klimatu a budu předpokládat, že jeho cílem je vytvoření pozitivního, **supportivního klimatu**. To znamená usilovat o: dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, podporující hodnocení, převahu pozitivního odměňování a příhodné modifikace chování, vhodné a pestré způsoby výuky. Činnost pedagoga by se měla zaměřovat především na aspekty, které může nejvíce ovlivnit. Ty se pak v různých složkách klimatu citelně a viditelně projevují.

Nejdůležitější složky klimatu budou v této publikaci popsány v jednotlivých kapitolách. Připomínám také, že druhá část textu bude věnována dalšímu důležitému činiteli – prostředí, v němž se každá školní třída nachází – **klimatu školy**. Do složek třídního klimatu zahrnuji vyučovací metody, komunikaci a další prvky, čímž vyjadřuji názor, že do kategorie **třídní klima** patří i to, co někteří odborníci nazývají **komunikačním klimatem ve třídě**.

Jak jsem už zmínil, termín klima nelze zaměnit s pojmem **atmosféra**, který má poměrně úzký rozsah. Vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle. Vzpomeňme atmosféru ve třídě před těžkou písemkou, atmosféru během maturitní písemné práce, po rvačce mezi žáky, atmosféru ve třídě, když vyučující dá podle mínění žáků nespravedlivou známku, atmosféru při nepovedeném suplování, atmosféru, když učitel řekne cosi nevhodného, a podobně.

Ke změně atmosféry může vést i určitý, a někdy velmi náhlý a nepravidelný „spouštěč“ změn. Označme jej jako **kritickou událost**, tedy takovou, jež je pro žáky a (nebo) učitele impulzem ke změně vnímání a prožívání toho, co se ve třídě děje, anebo je podnětem ke změně jejich jednání. Kritická událost se může týkat nejen atmosféry (té častěji), ale též klimatu třídy.



Třídní učitelka ve škole vyšetřovala událost z předchozího dne na školním výletu. Už samo vyšetřování, během něhož učitelka projevovala nedůvěru k výpovědím některých chlapců, mělo na atmosféru ve třídě velmi negativní vliv. Nejednala férově a později nespravedlivě obvinila nevinného, což bylo pro některé žáky tak nepřijatelné, že to vztahy s touto učitelkou trvale poškodilo. Šlo tedy o kritickou událost i pro klima v této třídě.

Pokud píšu o třídním klimatu, myslím tím jev dlouhodobý, **typický pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let**. Může se měnit, a také se mění, ale je to běh na dlouhou trať. V téže třídě tedy mohou vedle sebe existovat rozdílná **klimata** v různých předmětech: klima třídy 6. A v hodině dějepisu je jiné než v hodině matematiky. Jedno může působit na žáky pozitivně, druhé negativně. Takto je třídní klima chápáno v celé knize.

Jaký je cíl učitele, který chce pro žáky vytvořit suportivní, tedy **podporující klima** ve třídě? Mělo by to být klima bezpečné, v němž je možné beze strachu chybovat a vyslovit svůj názor. Je to také klima tvůrčí a kreativní, protože žáci dostávají zajímavé úkoly, je jim umožněno najít vlastní řešení a jít po zvolené cestě. Nepochybně je to i klima týmové, v němž probíhají různé způsoby vzájemného učení, žáci si pomáhají a podporují se. Zcela jistě je to klima férové, protože se všichni společně učí jednat *fair play* a respektovat se navzájem.

1.1 Wellbeing

Učitelé by měli připravovat děti na budoucnost.

SARAH CONNOROVÁ

V posledních letech se objevuje termín **wellbeing**, s nímž se někdy zachází úplně stejně jako s pojmem klima. Také wellbeing má mnoho definicí a pojetí. Pojem je volně vnímaný jako „pocit pohody“ a je spjatý s emocemi, nastavením mysli, se vztahy mezi účastníky vzdělávání. Bývá zjišťován jako hodnota emoce („Ve škole jsem rád“), možnost a postoj ke spolupráci („Spolupráce je pro mě důležitá“), pocit bezpečí („Spoluzáci se mi neposmívají“), sounáležitost se školou („Cítím, že do školy patřím“), vztahy s učiteli („Ve škole je učitel, kterému se mohu svěřit“), vztah

s rodiči („Rodiče mě podporují“), nebo dokonce smysl života („Mám své cíle do budoucnosti“).

Wellbeing je klíčová hodnota pro vzdělávání, platí zde jasná a potvrzená úměra: čím lépe se žák ve škole cítí, tím kvalitněji pracuje, a o to více se tím také učí. Spokojenost žáka ve škole pak úzce souvisí s jeho spokojeností se životem. Opět je zde výzkumy potvrzená spojitost: čím lepší jsou vztahy ve škole, tím větší je životní spokojenost žáka, a to se promítá i do jeho lepších studijních výsledků. České školství v evropských a lokálních výzkumech bohužel v této oblasti vykazuje velmi špatné výsledky: čeští žáci mají ze všech zkoumaných zemí OECD nejhorší vztahy s učiteli a školu navštěvují nejméně rádi. Mnoho žáků cítí ve škole úzkost, stres a nespokojenost. Výrazná část učitelů je vyhořelá, nekompetentní a bez dobrého vztahu k žákům.



ZE ŠKOLY

Velmi dobrá aktivita na podporu wellbeingu a vztahů je například přespávání ve škole. Pedagog by měl ovšem tuto událost pojmut volnočasově. Jde o zážitek, stmelení skupiny, spojení školy s pozitivní emocí, posílení vzájemné důvěry, a tvoří se tak výrazně jiné vazby mezi žáky a také mezi žáky a učitelem. Ze všech možností je asi nejvhodnější místo vlastní třída žáků, kteří si donesou spacáky a třeba matrace z tělocvičny. Přespávání vlastně spočívá spíše v doplňujících aktivitách: kromě hygieny a přípravy na spaní to mohou být rozhovory, večerní čtení, ručodělné práce, hry jako Palermo, vyprávění při svíčkách a podobně. Někdy je přespávání spojené s přípravou společné „hostiny“ nebo s promítáním filmu. Na konci je vhodné rozdat pamětní listy nebo jinou připomínku. Když si menší děti ráno společně balí spacáky, mnohdy jde ve skutečnosti o podporu vzájemného učení, které přispívá k ochotě dětí si pomáhat. A jako vždy po důležité aktivitě následuje reflexe, například společné hodnotící kolečko.

V různých textech je pojem wellbeing nadřazený pojmu klima či naopak – ale už nejsem akademik, abych o tom psal sáhodlouhé pojednání a vymýšlel nějaká schémata. Prostě konstatuji, že pojem wellbeing chápu jako spojený s prožíváním, emocemi, se vztahy a s postoji. Souvisí s člověkem, s lidmi. Klima školy či třídy zahrnuje například fyzické prostředí (a další materiální prvky), didaktickou práci

učitele, edukační procesy, kvalitu manažerské práce a mnoho dalších aspektů. Wellbeing jednotlivců i skupin tedy zařazuji do klimatu jako jeho důležitou, vlastně nejdůležitější součást. Jsem si ale vědom i toho, že rovněž ve wellbeingu jsou zahrnuty základní potřeby jako třeba pitný režim nebo zdravé stravování.

Nabízí se otázka: jak wellbeing ve třídě posílit? Především respektem a vhodným individuálním přístupem ke každému žákovi. K tomu patří znalost osobnosti žáka, diferencování obtížnosti zadaných úkolů a podporující hodnocení. Chyby žáka nesmějí být trestány špatnými známkami. Naopak, každý žák má za úkoly, splněné na své úrovni, pocítit úspěch. Žáci by při práci ve škole měli zažívat radost i další pozitivní emoce. Pomocí vhodných metod a aktivit je zapotřebí podporovat spolupráci žáků a vzájemné učení. Školní aktivity by měly podněcovat vznik školního společenství, a proto by měly být organizovány nejen teambuildingové akce v jednotlivých třídách, ale i napříč třídami.

Nepřípustná je „černá“ pedagogika: urážky, sarkasmus, šikana ze strany učitele, posměch chybám, neférový přístup, ponižování, mocenské jednání.

V neposlední řadě je samo téma wellbeingu vhodným předmětem vzdělávání: žáci mají vědět, co by mělo a nemělo být součástí jejich života ve škole a jak se bránit negativním jevům. Žáci musejí mít k dispozici různé komunikační kanály k vedení školy, psychologovi nebo preventistovi, které mohou v případě potřeby použít.

Důležitá je empatie k dětem. Nikdy jsem nedokázal pochopit učitele, který dá prvňáčkovi pětku nebo mu do písanky otiskne razítko „Fuj!“ Tito lidé nedávají dětem potřebný pocit bezpečí, nerozumějí dětským emocím, a do školy v roli učitelů rozhodně nepatří. Nemají empatii, aby pochopili, jak mohou těmto malým žákům zničit radost ze školního světa. Práce s chybami musí být součástí výuky, neboť rozvíjí potřebné sebevědomí a učí žáky vyjít z komfortního prostoru, riskovat a vymýšlet neotřelá řešení. Žák by měl mít možnost neustále se rozhodovat, volit různé způsoby plnění úkolů, své spolupracovníky, místo i postupy práce, dokonce i míru a formu svého zapojení do společných úkolů. Je to proces, jenž má stále lepší a zajímavější výsledky.

Wellbeing žáků, který by měl být na prvním místě, však nesmí překrýt důležitost wellbeingu učitelů. Jde o logickou posloupnost: vyhořelý učitel se vyznačuje mimo jiné tím, že preferuje své pracovní benefity. Kvalitní učitel ví, že musí mít spokojené žáky, aby se sám cítil dobře. A aby jim mohl věnovat dostatek energie, měl by chránit svou energii a zažívat pracovní pohodu, ne však na úkor žáků. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby pedagog přemýšlel o svém fyzickém a psychickém zdraví a aby tuto podporu dostával i od vedení školy.

1.1.1 Učitelské hygge

Já jsem učitel. Já jsem učitel. Já jsem učitel.

GROOT

Hygge je dánské slovo, které označuje klidný a pohodlný životní styl. Stejně jako národ dánský, tak i národ pedagogický by měl cítit ve škole štěstí a pohodu, nezažívat frustraci a deprese a měl by se radovat z těch krásných okamžiků, jež učitelská profese přináší.

Prožívání hygge by mělo být materiálně zajištěno, i v rámci možností kabinetů nebo sboroven. A když už jsme u kabinetů, dobrému klimatu sluší společné odpočinkové místnosti, kde se učitelé scházejí. V některých školách je na takových místech zakázáno hovořit o práci. Vypadají spíše jako klubovna než jako sborovna. Samozřejmostí jsou v takové místnosti lednička, mikrovlnná trouba a kávovar. Po ruce by neměl být alkohol, tak častý v českých a moravských sborovnách, nýbrž zdravé mlsání. Kniha má přednost před tabletem nebo notebookem. Hygge, a to platí jak pro odpočinkovou místnost, tak i pro sborovny a kabinety, nesluší plasty, nýbrž dřevo. Dobrý pocit podpoří rovněž vhodné barvy a samozřejmě doplňky. Deky, polštáře, osobní předměty, lampičky poskytující správné osvětlení a další důležité maličkosti. Člověk má o sebe zkrátka pečovat, a vyučující dvojnásob. Pokud by tedy měli volit mezi lodičkami na podpatcích a pohodlnými bačkorami s teplými ponožkami, je volba pro mnohé jasná.

Co by tedy měli mít ke své práci? Následující popisy nepředkládají žádnou sci-fi, ale inspiraci ze skutečných škol a od skutečných učitelů.



ZE ŠKOLY

V zahraničí jsou odpočinkové místnosti pro učitele nejen skvěle vybaveny, ale často je to prostor, kde je zakázáno bavit se o školních záležitostech. Jsou to opravdové oázy klidu, v nichž je možné odpočinout si od školní vravy. Pojďme na krátkou procházku světem.

Finsko: V menším finském městě Jyväskylä stojí moderní základní škola, která už při vstupu působí spíše jako kulturní centrum než klasická škola. Mezi její chlouby patří takzvaný *henkilökunnan olohuone* – „obývací pro zaměstnance“. Jde o prosklený prostor s výhledem do parku, vybavený pohodlnými pohovkami, knihovnou s literaturou o vzdělávání i s beletrií. A v malé kuchyňce je vždy čerstvě namletá káva.

Všichni učitelé mají přístup ke sdíleným „relaxačním zásobám“: deká, polštářům, hudbě i aroma lampám. O místnost pečují střídající se „wellbeing team“ složený z učitelů, kteří jednou měsíčně navrhnou drobné změny – třeba výměnu dekorací nebo tematické týdny (například „ticho a klid“, „inspirace přírodou“). Ředitel školy Panu Pitkänen považuje prostor za klíčový pro udržení zdravé školní kultury: „Učitel, který má prostor k oddechu, je lepším učitelem i kolegou.“

Nizozemsko: Základní škola ve městě Amersfoort, vedená v duchu daltonského systému, má odpočinkovou místnost, která připomíná kavárnu. Stěny zdobí fotografie z výjezdů učitelského sboru, nechybí vývěska se vzkazy v duchu „vzkvétáme společně“ a velký kulatý stůl, u něž se pravidelně konají porady i neformální snídaně. Místnost není jen pro relaxaci – slouží jako zázemí pro kolegiální podporu a sdílení. V rohu je „tichý koutek“ s polstrovanými křesly a se sluchátky, kde si učitelé mohou na chvíli pustit meditaci, podcast nebo si jen v klidu odpočinout. Škola považuje péči o učitele za základní podmínku kvality výuky – a místnost je toho viditelným dokladem.

USA: Na progresivní střední škole v Oaklandu vytvořili takzvanou *Teacher Wellness Room* („odpočívárna pro učitele“) jako reakci na vyhoření několika dlouholetých učitelů. Škola si přizvala externí specialistku na wellbeing ve vzdělávání, která navrhla prostor s měkkým osvětlením, rostlinami, tichou zónou a *nap station* – lůžkem pro krátký odpočinek během dlouhých dní. K dispozici je i digitální terminál s přístupem k aplikacím pro mindfulness, dechová cvičení nebo trénink resilience. Učitelé si prostor rychle oblíbili a vedení školy si všímá pozitivního vlivu nejen na náladu ve sborovně, ale i na snížení nemocnosti a větší otevřenost v mezilidských vztazích.

Japonsko: V jedné základní škole v Kjótu vznikla netradiční odpočinková místnost s názvem *Sensei-an* („altánek pro učitele“). Je to malá místnost v japonském stylu – s rohožemi tatami, čajovou konvicí, květinovým aranžmá ikebana a pravidelným „čajem ticha“, který se koná každý pátek odpoledne. Učitelé zde mohou 15 minut popíjet čaj, mlčet a jen být. V místnosti je zakázáno mluvit o práci. I když jde o velmi malý prostor, vedení školy ho považuje za klíčový pro uchování duševní rovnováhy učitelského sboru. V japonském kulturním kontextu je to elegantní způsob, jak péči o učitele začlenit do každodenní rutiny bez zbytečné okázalosti.

Ve většině českých škol se běžně vyskytuje sborovna. Ta však málokdy plní funkci odpočinkového místa – bývá hlučná, často plná administrativy, s rychlým obědem

v krabici a pohledem na tabulku dozorů. Stoly jsou přeplněné sešity, knihami a papíry. Vlastně si uvědomuji, že jsem během školního roku ještě neviděl uklizenou sborovnu – a to jsem jich viděl stovky. Nepořádek, zmatek a ruch nepůsobí dobře na duševní rozpoložení, a právě proto má i u nás smysl vytvořit jiný typ prostoru, kde se učitelé mohou na chvíli nadechnout. Takové prostředí pak ovlivňuje učitelovy emoce a zvyšuje jeho psychickou pohodu.

Na tomto místě si čtenář může změřit i svůj wellbeing pomocí **Čapkova dotazníku učitelské pohody**. Dotazník vyžaduje použití této škály odpovědí: rozhodně souhlasím – 4 body, spíše souhlasím – 3 body, spíše nesouhlasím – 2 body, rozhodně nesouhlasím – 1 bod. Označte výroky počtem bodů odpovídajícím vašemu postoji, přičemž vezměte v potaz poslední pracovní měsíc.

1. Mám ve své profesi učitele stále chuť se zlepšovat (vzdělávat se a zkoušet nové věci).
2. Věřím tomu, že jsem svou profesi zvolil správně a že dělám přesně to, co mám.
3. Těším se na každý nový den ve škole.
4. Učitelské povolání považuji za kreativní profesi.
5. Mám výborné vztahy se žáky, mám je rád.
6. Mám dostatek energie zvládat školní den bez vyčerpání.
7. Práce učitele neškodí mému zdraví (hlasivkám, zádům, hlavě apod.).
8. Ve škole se často směji.
9. Školní problémy si domů nenosím.
10. Nemohu se dočkat konce prázdnin, abych mohl být ve škole.
11. Cítím, že mám ve škole dost prostoru pro vlastní nápady a svůj styl práce.
12. Mám pocit, že moje práce má smysl a hodnotu pro ostatní.
13. Cítím se ve škole bezpečně a v psychické pohodě.

Hodnocení Čapkova dotazníku učitelské pohody (maximum 52 bodů)

46–52 bodů

Jste zosobnění učitelského zenu. Máte v sobě klid, smysl, radost i energii. I kdyby na chodbě ten největší žakovský rabiát polil vodou školního inspektora, zvládnete to s nadhledem. Učit není jen vaše práce – je to vaše zóna. Gratuluji vám i vašim žákům. Zvládnete i ty nejobtížnější situace, protože máte pohodu v sobě.

40–45 bodů

Jde vám to dobře. Sem tam je nějaký zádrhel, ale obecně jste ve své profesi spokojený/á. Máte chuť do práce a dobré vztahy ve škole a také vaše činnost dává smysl. Když je horší den, víte, jak se s ním poprat. Držte si tento směr – a klidně si občas připomeňte, proč to celé vlastně děláte.

33–39 bodů

Vypadá to, že je to tak půl na půl. Možná máte období, kdy vás některé věci ve škole těší méně než dřív. Něco drhne, něco chybí. To je normální – nejste stroj. Ale stojí za to zastavit se a mrknout, co by šlo změnit, abyste nehořeli jen polovičním plamenem.

26–32 bodů

Záblesky radosti, stíny únavy. Vaše práce má určitě momenty, které vás těší – ale možná jich není tolik, kolik byste potřebovali. Možná jste přetížení, možná znejistěli, možná jen moc dlouho nikdo neposlouchal vás. Zasloužíte si změnu, ale ta spočívá ve změně vaší práce – a tato kniha může být dobrý začátek.

25 a méně bodů

Zastavte se. Ne proto, že byste selhávali – ale protože možná už dlouho nesete tíhu, kterou jste přestali vnímat. Pokud u vás pohoda zmizela za obzor, je nejvyšší čas zkusit ji znovu najít. Nejste v tom sami. A školství vás potřebuje zdravé, živé a lidské – ne hrdiny na pokraji sil. Možná je tu pár věcí, nad nimiž je třeba se zamyslet. Jako inspirace může posloužit i tato kniha.

1.2 Carl Ransom Rogers, Líný učitel a ti další

Učit znamená zapalovat mysl.

JERONÝM PRAŽSKÝ

Každý učitel pracuje ve třídě tak, jak mu velí jeho učitelská filozofie, ale ne každý učitel o ní přemýšlí. Může se pak stát, že jeho jednání není konzistentní a jeho dnešní čin jde proti tomu, co v téže třídě vykonal včera. Kvalitní pedagogové se zamýšlejí nad svými cíli a nad tím, jak jich dosáhnout. Někteří mají rozsáhlé znalosti o nějakém alternativním směru, působí v takto zaměřené škole a je pro ně stále jednodušší

učit tak, jak se učit v jejich vzdělávací strategii má. Ale co učitel ve veřejné škole, kde mezi pedagogy panují i diametrálně odlišné názory? V této kapitole nabídnu některé směry jako inspiraci. Pedagog může prohloubit své znalosti tímto směrem nebo pracovat eklekticky, tedy vybírat to, co považuje za správné a co dokáže zvnitřnit jako svoje.

1.2.1 Carl Ransom Rogers

Gotham se nezlepší tím, že budu dětem rozdávat tresty. Rogers měl pravdu – největší zbraní proti chaosu je někdo, kdo ti věří dřív, než si to zasloužíš.

BRUCE WAYNE

Pravděpodobně nejvlivnější psycholog minulého století, Carl R. Rogers, formuloval svůj přístup původně v oblasti psychoterapie, ale postupně jej rozšířil i na výchovu a vzdělávání. Tento humanistický psycholog vycházel z přesvědčení, že každý člověk v sobě nese přirozenou tendenci k růstu, ke zrání a k seberealizaci – pokud je obklopen prostředím, které mu to umožní. Takové prostředí je charakterizováno přijetím, důvěrou a bezpečím – tedy právě těmi znaky, jež definují dobré klima ve třídě. Ve své klíčové práci *Freedom to Learn* (Svoboda učit se) popisuje koncept **vzdělávání zaměřeného na žáka**. Klade důraz na tři základní podmínky:

1. **oprávdivost** – autenticita učitele jako lidské bytosti ve vztahu k žákům;
2. **empatické porozumění** – schopnost učitele vnímat svět očima žáka, porozumět jeho pocitům a perspektivě;
3. **bezpodmínečné pozitivní přijetí** – akceptace žáka bez podmínky výkonu či chování.

V jiném zásadním díle s názvem *Být sám sebou* zdůrazňuje, že nejdůležitější vliv na změnu a růst jedince má kvalita vztahu, v němž je přijímán, respektován a vnímán. Z pedagogického hlediska lze Rogersův přístup dále rozšířit na základě výzkumů o vnitřní motivaci a autonomii. **Teorie sebedeterminace** (*self-determination theory*) empiricky potvrdila, že podpora autonomie, vztahovosti a kompetence vede k hlubšímu učení a větší motivaci – což plně koresponduje s Rogersovým modelem. Tyto postoje nejsou „měkkým přístupem“ nebo snahou o přehnanou vstřícnost – naopak, představují hluboce náročný způsob bytí s druhým člověkem. Když učitel jedná v tomto duchu, posiluje psychologické

bezpečí třídy, podporuje otevřenost, snižuje úzkost z chybování a podněcuje vnitřní motivaci k učení. Rogers v tomto smyslu píše: „*Významné učení nastává tehdy, když žák vnímá učivo jako smysluplné pro své vlastní cíle.*“ (Rogers, 1969, s. 158) Namísto řízení třídy shora a mechanického předávání informací doporučuje Rogers učitelům stát se **facilitátorem učení** – tedy tím, kdo vytváří podmínky, v nichž se žák může učit sám, aktivně, svobodně a z vnitřní potřeby. V knize *Být sám sebou* shrnuje tento princip slovy: „Když učitel vytváří prostředí důvěry, žáci se cítí svobodní zkoumat myšlenky, vyjadřovat pocity a zapojit se do samostatného učení.“ (Rogers, 2015, s. 276)

Moderní výzkumy vlivu vztahů ve škole Rogersovu teorii podporují a dokládají, že vztahy učitel–žák založené na empatii, přijetí a respektu mají silně pozitivní vliv na motivaci, chování i výsledky vzdělávání. Rogersův přístup tak tvoří pevný základ pro chápání role učitele jako klíčového tvůrce klimatu. Není to přístup „bez hranic“ – naopak, je to vnitřně ukotvené vedení, které staví na lidském porozumění, důvěře a opravdovosti.



ZE ŠKOLY

Učitelka češtiny na druhém stupni základní školy měla ve třídě žáka jménem Daniel, který se téměř nikdy nehlásil, nerad četl nahlas a při práci ve dvojicích se vždy stáhl. V tradičním pojetí výuky by byl jednoduše označen za pasivního nebo „slabého“ žáka. Učitelka si však všímala více věcí než jen jeho výkonu – sledovala i jeho neverbální projevy, obavy, jež dával najevo, a snažila se s ním nenásilně navázat vztah. V jedné hodině literatury se třída věnovala příběhům o dětství. Učitelka zadala skupinovou práci s texty různých autorů a nechala žáky, aby si sami vybrali, s kým budou spolupracovat. Daniel zůstal sám. Učitelka si k němu přisedla a řekla: „Dnes jsem tvoje spolupracovnice já. Nechceš mi ten text přečíst nahlas, abychom ho zkusili pochopit spolu?“ Nehodnotila, netlačila. Jenom byla přítomná, empatická a opravdová. I v dalších týdnech pracovala s Danielem citlivě. Netlačila na něho. Když něco napsal, pochválila konkrétní myšlenku, nikoliv formální správnost. Dávala mu najevo, že jeho názor má hodnotu. A především – mluvila s ním jako s partnerem, se spolupracovníkem, ne jako s objektem výuky, který kontroluje a trestá ho za chyby. Po nějaké době si při práci ve dvojicích Daniel sám sedl k jinému spolužákovi. Poprvé se sám přihlásil. Nepředvedl dokonalou odpověď, ale učitelka ho posílila pochvalou a jeho odpověď rozvedl jiný žák. Bez ztrapnění, bez sarkasmu nebo ironie. Spolužáci v dalších aktivitách reagovali stejně. Třída přijala změnu postoje, protože ji učitelka **modelovala**.

Řekli bychom, že učitelka vytvářela prostředí s vysokou mírou psychologického bezpečí. Rogers by asi dodal, že tím uplatňovala **empatii**, **bezpodmínečné přijetí** a **kongruenci** – tedy tři podmínky, jež činí učení skutečně lidským procesem. Daniel se nezačal učit proto, že byl donucen, ale proto, že se cítil být **přijatý a slyšený**. A právě v tom spočívá hluboký význam vztahového klimatu ve třídě.



ZE ŠKOLY

Na gymnáziu ve třetím ročníku vedl učitel společenskovední seminář. Sám o sobě říká, že není „rozhodčím, co hlídá chyby“, nýbrž průvodcem, který se snaží studenty vést k přemýšlení a odpovědnosti. Když se ve výuce věnoval tématu ideologie a moci, žáci měli za úkol připravit krátkou esej na téma „Moc ve vztazích kolem mě“. Učitel nehodnotil sám, nýbrž realizoval také sebehodnocení – každého studenta vyzval, aby svou práci vyváženě hodnotil. Vyváženě znamená, že každá práce má své klady i zápory. Učitel při ní nenutí nikoho k přehnané sebekritice ani k hloupé sebechvále. Do zadání pedagog napsal: „Napiš mi, co pro tebe bylo při psaní těžké, co ti připadalo zajímavé a jestli sám se svou prací cítíš spokojenost – a proč.“ Jeden z jeho žáků, Adam, dosud patřil k těm, kteří pracovali „na jistotu“ – tak, aby splnili úkol, ale bez rizika, bez osobního vkladu. V sebehodnocení napsal: „Měl jsem problém napsat něco opravdu osobního. Uvědomil jsem si, že se vlastně často bojím psát to, co si myslím. Pořád si hlídám, co učitel chce. Tady jsem si poprvé řekl, že zkusím být upřímný. Nechávám to bez úprav, i když si nejsem jistý, jestli je to chytré nebo dost „školní“.“ Odpověď učitele byla dobrou zpětnou vazbou: „Tvoje odvaha říct věci po svém je cennější než formální správnost. Cítím z toho textu, že ses opravdu zamyslel. A to je přesně to, co hledáme.“ Výsledkem nebyla jen kvalitní esej, ale viditelný posun ve způsobu, jak Adam o učení uvažuje. Začal psát jinak i v jiných předmětech – ne to, „co se čeká“, ale co si opravdu myslí.

Z pohledu Rogersových myšlenek zde učitel uplatňuje **kongruenci** (nechává žáky být pravdivými), **empatii** (rozpoznává, že psát upřímně může být ohrožující) a **bezpodmínečné přijetí** (nepodmiňuje ocenění skvělým výkonem). Dává prostor pro růst nikoliv prostřednictvím kontroly, ale důvěry. A především: namísto aby hodnocení bylo trestem za chyby, nebo odměnou za bezchybnost, stalo se zpětnou vazbou – a proces učení se tím stal dialogem.



Paní učitelka ve 3. třídě staví na vztahu, bezpečí a důvěře – ví, že to, jak se děti cítí, ovlivňuje to, jak se učí. Proto má ve třídě pravidlo, které opakuje téměř každý den: „Chyby jsou důkazem, že se učíme.“ Jednou při matematice žákyně Eliška řešila slovní úlohu a napsala špatný výsledek. Když učitelka požádala o sdílení postupu, Eliška si omyl ani neuvědomila a přečetla nahlas svou odpověď. Několik dětí se pousmálo. Je to ten typ chvíle, kdy se třída snadno stočí ke shazování nebo posměchu – chyba by se pak mohla ukázat jako stigma. Jsou dokonce třídy, kde se třída rozkřičí: „Chyba! Chyba!“ To naštěstí není tato třída. Učitelka však okamžitě reagovala. Nehodnotila správnost, ale zpomalila: „Zastavme se – tady máme skvělou příležitost. Něco nevyšlo, a to je přesně moment, kdy se můžeme učit. Eliško, co myslíš, co by se dalo udělat jinak?“ Obrátila se také na třídu: „Pomůžeme Elišce?“ Změnila tón, a tím i atmosféru hodiny. Využila chybu jako učební příležitost pro celou třídu. Sama Eliška se postupně znovu zapojila, a když nakonec na chybu přišla, paní učitelka dodala: „Tvoje odvaha to zkusit a pak hledat lepší řešení je něco, co nás všechny inspiruje.“ Děti vnímají, že chyba není ostuda – je to začátek nové otázky. Učí se, že omyl není selhání, nýbrž příležitost růst.

Z hlediska Rogersova přístupu učitelka uplatňuje všechny klíčové podmínky: **bezpodmínečné přijetí** (Eliška není kritizována, ani když udělá chybu), **empatii** (učitelka chápe, že dítě může být v takové chvíli zranitelné) a **kongruenci** (sama otevřeně ukazuje, že se z chyb učí i ona). Třída tak není místem, kde se děti bojí říct odpověď, ale prostředím, kde je bezpečné zkoušet, tvořit, přemýšlet, dokonce i riskovat – tedy učit se naplno. Rogersův přístup zaměřený na člověka a na dobré klima ve třídě spolu úzce souvisejí, protože oba vycházejí z důvěry v potenciál každého jedince a v potřebu bezpečného, respektujícího prostředí pro jeho růst. Učitel, který jedná v duchu Rogersova přístupu, buduje ve třídě vztahy založené na důvěře a respektu, čímž přispívá k pocitu psychologického bezpečí. Ten je zásadní pro motivaci, aktivní zapojení i zvládání konfliktů. Rogersovské vzdělávání tak nevede jen k individualizaci výuky, ale tvoří rovněž pevné základy pro pozitivní klima třídy jako celku. Něčeho podobného frontální výuka, zkoušení toho, co se žáci doma naučili na testy, a nemilosrdné trestání chyb nikdy nedosáhne, a nepřiblíží se tomu ani na kilometry.

Představme si hodinu literatury na druhém stupni základní školy. Učitel, který používá **frontální výuku**, začne tím, že žákům chvíli přednáší o životě Karla Čapka, poté přečte úryvek z jeho díla a na závěr zadá otázky, na něž žáci odpovídají zdvižením odpovědní tabulky. Učitel má veškerou kontrolu nad hodinou, stanovuje tempo, rozhoduje, co je správně, a žáci jsou převážně pasivními příjemci informací. Klima v takové třídě bývá často chladné – vztahy jsou formální, interakce mezi žáky omezené a bezpečí je podmíněné výkonem a poslušností. Pokud učitel žákům chyby vyčítá nebo je trestá sarkasmem a vyhrožuje jim neúspěchem, mění se prostředí na toxické.

Naopak učitel, který se drží **moderního přístupu zaměřeného na člověka**, jak učí Rogers, začne tutéž hodinu tím, že se nejprve žáků ptá, co už o Čapkovi vědí nebo co je na něm zajímavé. Nechá je pracovat ve dvojicích nebo skupinách s různými texty (ideálně na základě jejich výběru z nabídnutých možností) a poskytne jim prostor, aby sami hledali význam, ptali se nebo sdíleli, co v nich ukázky vyvolávají. Během celé hodiny se snaží naslouchat, nehodnotit hned správnost odpovědí, ale spíše podporovat přemýšlení a vyjádření vlastního názoru. Je přitom autentický – sdílí i své vlastní dojmy z Čapka, říká, co ho osobně zaujalo, ale pouze v takovém formátu a čase jako kterýkoliv ze studentů. Klima v takové třídě bývá otevřené, podpůrné a bezpečné – žáci se nebojí mluvit, ptát se, riskovat chybu. Vědí, že jsou přijímáni – ne za výkon, ale coby myslící lidé. Zatímco klasická výuka staví na kontrole, řízení a přenosu informací, moderní přístup v duchu Rogersova pojetí se soustředí na vztahy, podporu a rozvoj osobnosti. A právě to tvoří jeden z nejpevnějších základů dobrého klimatu ve třídě.

1.2.2 Další inspirace

Žák, který jen plní rozkazy, se naučí poslouchat. Žák, který smí zvolit cestu, se naučí myslet. V boji i ve škole přežije spíš ten druhý.

MIYAMOTO MUSASHI

Carl Rogers je bezpochyby jednou z nejvýraznějších postav v oblasti vzdělávání – jeho přístup je založen na vztahu a respektu k žákovi. Rogersův koncept na člověka zaměřené pedagogiky je silný nejen pro svou lidskost, ale také pro silnou rezonanci s dalšími přístupy, které se rozvinuly v různých oblastech pedagogiky a psychologie. Všechny tyto směry – ať už vznikly v akademickém prostředí, alternativních školách, nebo mají základ v pedagogické praxi – vycházejí z podobného přesvědčení: **člověk se nejlépe rozvíjí ve vztahu, v němž cítí bezpečí, autonomii a smysl.**

Jedním z dalších přístupů je již zmíněná **teorie sebedeterminace** (*self-determination theory*). Psychologové Edward Deci a Richard Ryan vytvořili rámec, který vědecky potvrzuje to, co Rogers formuloval intuitivně. Člověk se podle nich učí a roste tehdy, když jsou naplněny tři základní psychologické potřeby:

- **autonomie** – možnost sám rozhodovat;
- **kompetence** – schopnost něco zvládat a vědomí, že má smysl zlepšovat se;
- **a vztahovost** – pocit přijetí a propojení s druhými.

Když škola tyto potřeby potlačuje, vzniká vnitřní odpor a stres. A když je podporuje, roste motivace, kreativita i odpovědnost.



ZE ŠKOLY

Na základní škole v 7. třídě učí paní učitelka dějepis. Dokončila téma a namísto klasického testu k tématu první světové války nabídla žákům výběr ze tří možností:

- napsat klasický test;
- vytvořit infografiku;
- připravit si odpověď na konkrétní otázku (např. „Jak válka změnila životy dětí?“).

Na začátku se objevily pochybnosti: „Když si každý dělá něco jiného, jak to může být spravedlivé?“ Učitelka však trvala na své důvěře vůči všem žákům, že si každý zvolí cestu, jež mu umožní ukázat, co umí. Nakonec více než polovina třídy zvolila kreativní formy. Jeden chlapec, který obvykle mluvil velmi málo, přinesl nahrávku fiktivního dopisu z fronty – bylo to silné a dojemné. Po prezentaci spolužáci tleskali. Všichni se něco naučili – ale každý trochu jinak. Učitelka tím naplnila přesně to, co Deci a Ryan označují jako podporu **autonomie, kompetence a vztahovosti**. Vzrostly nejen znalosti dětí, ale častěji se zapojovaly, byly odváznější a zvýšil se i respekt mezi žáky navzájem.

Další koncept, jenž se objevuje v mnoha textech, je **pedagogika vztahu** (*relational pedagogy*). Moderní pedagogika stále častěji pracuje s myšlenkou, že učení není jen kognitivní, ale především **vztahový proces**. Škola by měla vychovávat jak kompetentní výkonnostní subjekty, tak zejména **subjekty schopné vztahu, odpovědnosti a osobního růstu**. Vztah není přidaná hodnota – je to základ.

Rád bych zmínil rovněž koncept **demokratického vzdělávání**, který vychází z hodnot demokracie: **důvěry, participace a rovnosti hlasů**. Učitel není autorita ve smyslu kontroly, nýbrž spolutvůrce prostředí, v němž rozhodování probíhá společně a odpovědnost je sdílená. Demokracie zde není jen obsahem občanské výchovy – je přímo výukovou metodou. I běžná škola může pracovat s demokratickými principy, když žákům dává hlas, volbu a vliv, a potom se tyto myšlenky prolínají s takzvanou **dialogickou pedagogikou**.

Paulo Freire, kritik „bankovního modelu“ vzdělávání, kladl důraz na výchovu jako dialog – partnerské setkávání lidí, kteří společně objevují svět. Jeho myšlenky převzali autoři jako Robin Alexander, jenž propracoval koncept **dialogického vyučování**: žák je aktivní spolutvůrce poznání prostřednictvím otázek, sdílení a rozvíjení myšlenek.

V neposlední řadě zmíním koncept **učící se komunity** (*community of learners*). Tento přístup chápe školní třídu jako společenství, kde se učí každý – děti i dospělí – ve vztazích a ve spolupráci. Základní princip zní: učení je sociální proces. Důraz je kladen na sdílení, důvěru a kolektivní hledání smyslu, nikoliv na individuální výkon. Proč to zmiňuji? Protože Rogers nebyl osamoceným hlasem. Jeho pojetí vztahu, důvěry a přijetí nachází podporu v mnoha dalších teoriích a výzkumech. Pokud budujeme klima třídy založené na důvěře a bezpečí, nestojíme proti „moderní pedagogice“ – **jsme v jejím samém středu**.



ZE ŠKOLY

Na střední škole v semináři společenských věd učitelka se žáky diskutovala na téma svoboda. Nepřednášela. Namísto toho napsala na tabuli otázku: „Může být někdo šťastný, i když není svobodný?“ Přišla první odpověď – a po ní druhá. Jeden žák mluvil o vězních, druhý o vztazích, třetí o tom, že se někdy dobrovolně omezuje. Učitelka nehodnotila. Jen napsala další otázku. Pak další. Zazněly citace dohledané v mobilech. Zrodil se myšlenkový a verbální dialog. Na konci hodiny nikdo neměl zápis v sešitě, ze kterého by se měl učit na zkoušení. Žáci však zůstali v lavicích a diskutovali ještě během přestávky. Učivo se neuzavřelo – ale naopak. To je síla dialogického učení. Nejde o správné odpovědi, nýbrž o myšlení, které **má hodnotu, protože se děje ve vztahu**, v němž je druhý respektován a může být naším učitelem.

V jedné malé venkovské škole v páté třídě učitelka namísto tradiční frontální výuky ráda organizuje **projektové bloky**, ve kterých se děti učí společně a vzájemně. Tentokrát se rozhodli zkoumat téma vody – coby přírodního jevu, zdroje i problému.

Rozdělili se do skupin podle zájmu a každá zpracovala téma jinak. Učitelka nebyla hlavním zdrojem poznatků. Byla koordinátorkou, podporou, a často jen přítomnou svědkyní toho, jak si děti vzájemně ukazují, co objevily. Jeden z chlapců navrhl pokus zahrnující filtrování vody a zapojil do něj ostatní. Ve třídě vznikla atmosféra, ve které **každý měl co nabídnout – a každý mohl učit ostatní**. Učení se tak změnilo z individuálního výkonu na **sdílený proces**, v němž důležitější než rychlost nebo správnost byla ochota hledat a přispět. Klima třídy se posunulo: více důvěry, více zájmu, více přijetí.

1.2.3 Vzdělávací strategie Líný učitel

*Líný jsem nebyl. Jen jsem nechal ostatní dojít
k poznání dřív, než jsem to musel vysvětlit.*

OBI-WAN KENOBI

Se vši skromností bych rád zmínil, že jsem vytvořil vzdělávací strategii, kterou jsem nazval **Líný učitel**. Prezentuje myšlenku, že ve třídě by měl pracovat žák – a učitel by měl být „líný“. Aby tomu tak bylo, musí být příspěvek pedagoga didakticky kvalitní. Jeho cílem je vytvořit ve třídě suportivní a bezpečné pracovní klima: pestrými výukovými metodami, podporujícím hodnocením, vyváženou komunikací ve třídě, podporou hluboké spoluúčasti žáků a férovými pravidly. Protože je tato strategie už dobře podložená pěti knihami a dalšími texty, zmíním ji tu jen velmi krátce. Zásadní je pro ni především právě klima ve třídě a přístup, který silně rezonuje s hodnotami vzdělávání zaměřeného na člověka – zároveň však nabízí praktickou a didakticky ukotvenou alternativu k přetížené, direktivní výuce. I přes mírně provokativní název jde o promyšlenou výukovou strategii, jež klade důraz na **smysluplné učení, aktivitu žáků, autonomii učitele a kvalitní vztahy ve třídě**.

Hlavním poselstvím této strategie je: Učitel nemá být tahoun, ale tvůrce podmínek. Učitel není ani bavič v rámci „one man show“, ani obětní beránek, kterému děti lezou přes hlavu. Učitel má vytvořit situaci, v níž se žáci budou s radostí učit. **Líný učitel** tedy není pasivní – **je metodicky uvědomělý, pracuje s pedagogickou ekonomikou, využívá žákovu přirozenou zvědavost a záměrně ustupuje do pozadí**, aby učení bylo skutečně v rukou žáků. Tento postoj je ve shodě s Rogersem i s teorií sebedeterminace: namísto kontroly přichází důvěra, namísto direktivity vzniká prostředí pro samostatnost. Typické rysy přístupu Líného učitele:

- **žák je aktivní, učí se prostřednictvím činnosti, dialogu, tvorby;**
- **chyba je vítaná součástí procesu,** nikoliv důvod k trestu;
- **hodnocení je převážně formativní,** zaměřené na růst, nikoliv na výkon;
- **učitel si chrání své hranice,** a tím zůstává profesionálem, nikoliv „obětí systému“.

Koncept Líného učitele má také **jasnou vztahovou dimenzi** – učitel není kamarád, ale **dospělý, jemuž dítě může věřit a který vytváří důvěrné, pevné a bezpečné prostředí.** Neokřikuje, nemanipuluje, nestraší – ale důsledně drží rámec učení. Ve vztahu ke klimatu třídy lze říci, že tento přístup

- **snižuje úzkost** – žáci vědí, že nejsou pod neustálou kontrolou;
- **posiluje spolupráci** – učitel se nestaví mezi žáky a učivo, ale vytváří prostor;
- **a zvyšuje respekt** – učitel ani žák nejsou služebníky, nýbrž partnery v procesu.

Z pedagogického hlediska je přístup Líného učitele plně slučitelný s konstruktivismem, didaktikou orientovanou na činnost a s progresivními formami výuky. Nabízí však navíc cosi zásadního: **duševní zdraví učitele jako výukovou podmínku,** díky které může být v současné době klíčovým rámcem pro udržitelnou výuku – lidskou, efektivní a vztahovou.



ZE ŠKOLY

Devátá třída, hodina občanské výchovy. Žáci rozdělení do skupin mají navrhnout soubor pravidel pro ideální školu. Zadání je jednoduché, čas je jasně daný, výstup otevřený: může to být plakát, dopis pro rodiče nebo prvňáčkovi, fiktivní školní řád. Když je práce stanovena, učitel se posadí ke stolu. Sleduje, zapisuje si poznámky, ale do práce nijak nezasahuje. Po pěti minutách dvě skupiny váhají. Po deseti minutách se začíná tvořit. V jedné skupině dva kluci argumentují, zda škola „bez známek“ znamená anarchii. V jiné se dívky rozhodují, jestli zvolí ironii, nebo vážný tón. Celou dobu se učitel tváří klidně. Nechává žákům prostor. Neřeší za ně jejich dilemata. Nenabízí odpovědi. Nepřerušuje. Po uplynutí stanoveného času visí na stěně (metoda Galerie) několik velmi odlišných návrhů – od naivní utopie po promyšlený model školy se žákovským parlamentem. Na závěr proběhne vzájemné hodnocení. Žáci se vyváženě hodnotí, ptají se. Učitel má minimum replik – jenom moderuje. Neučí tím, co říká, ale tím, **čemu umožnil vzniknout.**