

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvinutí a upevnění křesťanských etických hodnot  
u dětí staršího školního věku  
prostřednictvím volnočasových aktivit  
na letním táboře

Vedoucí práce: Doc. Michal Kaplánek, Th.D.

Autor práce: Martin Bradáč  
Studijní obor: Teolog  
Ročník: VI.

2008

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedených pramenů a 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 elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

3. prosince 2008

.....

Děkuji vedoucímu diplomové práce doc. Michalu Kapláňkovi, Th.D.  
za cenné rady, připomínky, věnovaný čas a metodické vedení práce.

## OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD.....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>HODNOTY.....</b>	<b>7</b>
2.1	Hodnoty z filosofického hlediska .....	8
2.2	Hodnoty z etického hlediska .....	10
2.3	Hodnoty z hlediska teologické etiky.....	13
<b>3</b>	<b>CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....</b>	<b>17</b>
3.1	Biologické a psychologické charakteristiky pubescenta .....	19
3.1.1	Biologické znaky pubescenta .....	19
3.1.2	Psychologické znaky pubescenta .....	21
3.2	Mravní vývoj.....	23
3.3	Identita .....	25
3.4	Socializace .....	28
3.4.1	Význam socializace pro dospívajícího jedince.....	28
3.4.2	Proces socializace.....	29
3.4.3	Složky socializace .....	30
3.4.4	Druhy socializace podle vlivu prostředí .....	31
3.4.4.1	<i>Socializace v rodině .....</i>	<i>31</i>
3.4.4.2	<i>Socializace ve vazbě na dospělé mimo rodinu .....</i>	<i>34</i>
3.4.4.3	<i>Socializace mezi vrstevníky .....</i>	<i>34</i>
3.4.4.4	<i>Socializace ve vztahu přátelství u dospívajících .....</i>	<i>36</i>
3.5	Shrnutí.....	37
<b>4</b>	<b>VÝCHOVA K HODNOTÁM .....</b>	<b>39</b>
4.1	Základní mechanismy .....	40
4.1.1	Mechanismus učení kladným a záporným zpevněním .....	40
4.1.2	Mechanismus učení nápodobou a ztotožňováním .....	42
4.1.3	Mechanismus učení působením příkladů, ideálů a vzorů.....	43
4.1.4	Mechanismus učení informováním a poučováním.....	44
4.1.5	Mechanismus interiorizace a exteriorizace .....	44
4.1.6	Mechanismus očekávání a předpokládání .....	45
4.1.7	Mechanismus životních okolností a zkušeností .....	46
4.2	Prosociálnost, prosociální výchova.....	48

<b>5</b>	<b>TÁBORY .....</b>	<b>55</b>
5.1	Tábory a volný čas .....	55
5.2	Rozdělení táborů.....	56
5.3	Dramaturgie táborů.....	57
5.3.1	Úvod do dramaturgie .....	57
5.3.2	Pět stupňů dramaturgie.....	62
5.4	Hra .....	65
5.4.1	Smysl her .....	66
5.4.2	Typy her .....	67
5.4.3	Uvádění a realizace her .....	67
5.4.3.1	<i>Výběr a tvorba her</i> .....	68
5.4.3.2	<i>Vlastní hra</i> .....	69
5.4.3.3	<i>Motivace</i> .....	69
5.4.3.4	<i>Rozdělení do skupin</i> .....	70
5.4.3.5	<i>Pravidla</i> .....	70
5.4.3.6	<i>Průběh samotné hry</i> .....	71
5.4.3.7	<i>Bezpečnost</i> .....	71
5.4.3.8	<i>Zásahy do hry</i> .....	72
5.4.3.9	<i>Po skončení hry</i> .....	72
5.4.3.10	<i>Reflexe, review</i> .....	73
<b>6</b>	<b>PŘEDÁVÁNÍ HODNOT NA TÁBOŘE .....</b>	<b>74</b>
6.1	Zkušenosti z táborů .....	74
6.1.1	Příprava a realizace .....	74
6.1.2	Využití mechanismů učení na táborech .....	78
6.2	Konkrétní návrh tábora.....	80
6.2.1	Koncepce tábora.....	80
6.2.2	Motivační příběh .....	80
6.2.3	Rozpracování jednotlivých táborových dnů.....	81
6.2.4	Harmonogram .....	86
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>87</b>
	<b>POUŽITÁ LITERATURA .....</b>	<b>90</b>

# 1 Úvod

Téma diplomové práce, které jsem si zvolil, vychází z mých osobních zkušeností. Od roku 1996 jezdím na různé křesťanské tábory a „chaloupky“<sup>1</sup> jako vedoucí. Pro mě jako salesiána je pravděpodobné, že se i v budoucnosti budu věnovat pořádání táborů. Don Bosco měl za cíl vychovávat poctivé občany a dobré křesťany. Toto je i mým cílem. Proto jsem si položil otázku, jakými prostředky toho lze dosáhnout na táborech a je-li to vůbec reálné. Téma „rozvinutí a upevnění křesťanských etických hodnot prostřednictvím volnočasových aktivit u dětí staršího školního věku na letním táboře“ je pokusem na tuto otázku odpovědět. Předpokládám, že zpracování tématu potvrdí a doplní odborným pohledem to, o co se snažím v praxi.

Při zpracování bylo nejprve nutné definovat a popsat jednotlivé pojmy, s kterými pracuji. Ve druhé kapitole se zabývám hodnotami z filosofického, etického a teologického hlediska. Na závěr se snažím o vytvoření definice křesťanské etické hodnoty. Třetí kapitola pojednává o cílové skupině dospívajících. Pro lepší pochopení celkové problematiky této věkové skupiny, dětí staršího školního věku, zmiňuji období pubescentů v kontextu celého období dospívání. Ve čtvrté kapitole se zabývám jednotlivými mechanismy učení, které mohou napomáhat v upevňování a v samotné výchově k hodnotám. Kapitulu zakončuji charakteristikou konkrétní hodnoty, a to hodnoty prosociálnosti, kterou považuji za určitý projev křesťanské hodnoty, kterou teologie označuje jako *agapé*. Pátá kapitola otevírá celkovou problematiku dramaturgie táborů a her. Můj zájem je zaměřen na tábory, jejichž hlavním cílem je výchova. Podrobné rozebírání hry a její realizace je důležitou součástí mé práce, poněvadž hra je obecně vnímána jako neodmyslitelný a stěžejní prvek každého tábora. V poslední, šesté kapitole jsem se pokusil o aplikaci získaných poznatků, které lze využít při přípravě a průběhu tábora, jenž je zaměřen na výchovu ke křesťanským etickým hodnotám. Kapitulu jsem uzavřel konkrétním návrhem tábora.

---

<sup>1</sup> Slovo *chaloupky* je označení pro letní křesťanské tábory pořádané v salesiánském duchu. Název *chaloupky* pochází z období totality v naší republice; srov. VRACOVSKÝ, J. *Chaloupky*, s. 11.

## 2 Hodnoty

Přestože se o hodnotách mnoho mluví a píše, je velmi obtížné je definovat tak, abychom je zcela obsáhli a vystihli jejich podstatu - čím jsou a co pro nás v našem životě konkrétně znamenají. Pokud se v literatuře pracuje s pojmem hodnot, většinou se nesetkáme s jejich definicí. Předpokládá se totiž, že lidé vědí, co to slovo „hodnota“ znamená.

Pokud hledáme pojmy ve slovníku pedagogiky, psychologie nebo slovníku sociální práce, tak se ve všech těchto slovnících hned v úvodních slovech setkáme s velmi podobnými definicemi pojmu hodnota, které pak následně aplikují a krátce rozvinou již konkrétně pro svůj obor. Kdybychom jednotlivé úvodní části definic shrnuli, lze říci, že **hodnota je vlastnost, kterou jedinec, skupina nebo společnost subjektivně přisuzuje určitému objektu, situaci, události, činnosti, lidem, symbolům nebo jevům, které považuje za důležité, žádoucí, vhodné a dobré, co uspokojuje jejich potřeby a zájmy, a o co usilují.**

Slovník sociální práce pak dodává, že individuální hodnoty jsou ovlivňovány hodnotami, které jsou zastávány danou společností.<sup>2</sup> Pedagogický slovník navíc poukazuje na to, že některé hodnoty, zvláště pak morální, mají trvalou platnost, jiné jsou proměnlivé nebo mají krátké trvání.<sup>3</sup> Psychologický slovník dále dělí hodnoty z několika hledisek, např. na pozitivní a negativní,<sup>4</sup> absolutní a relativní, přímé a nepřímé, podle obsahu pak na estetické, etické a logické aj.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Srov. MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*, s. 77.

<sup>3</sup> Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 77.

<sup>4</sup> Ačkoliv se uvádí, že drtivá většina hodnot je párová čili mají pozitivní i negativní pól (dobro-zlo, krása-ošklivost, láska-nenávist, aj.), bylo by správnější nazývat hodnotou jen pozitivní pól a pro negativní použít výrazu antihodnota. Pojem antihodnota používá Lencz; srov. LENCZ, L. et al. *Etická výchova: Metodický materiál 2*, s. 40.

<sup>5</sup>; Srov. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, s. 192.

## 2.1 Hodnoty z filosofického hlediska

Chceme-li se na hodnotu podívat ještě z obecnějšího hlediska, než nám umožňují uvedené společenské vědy (pedagogika, psychologie, teorie sociální práce), nemůžeme se vyhnout filosofii, neboť pojem hodnota neodmyslitelně patří na pole praktické filosofie. Vždyť člověk již od nepaměti hledá hodnoty, které jsou nadčasové, absolutní a neměnné, i když je třeba označuje jiným slovem než je slovo „hodnota“.

V této práci se však touto problematikou nechceme podrobně zabývat, neboť je to nesmírně široké téma začínající od Platonova hodnotového absolutismu, přes Aristotela, jež mluví o dobru, ke kterému směřuje všechno, či Augustina, pro nějž je Bůh absolutní hodnotou a zároveň cílem, k němuž člověk směřuje.<sup>6</sup> Protože tato práce je zaměřena spíše prakticky, učiníme nyní jen nejnutnější exkurs do praktické filosofie, která se hodnotami zaobírá. Budeme vycházet převážně z knihy *Filosofie hodnot*, kterou napsala Soňa Dorotíková.<sup>7</sup>

Hodnoty jsou něčím, o co člověk usiluje i přesto, že je nemůže fyzicky uchopit, nemůže se jich dotknout, neboť mají povahu aktivního vztahu mezi člověkem a věcmi.

Aby společnost fungovala, musí být postavena na takových hodnotách, které budou nezpochybnitelné a všeobecně uznávané, tedy jakési objektivní hodnoty. Člověk však není ve svém životě jen pasivním divákem, ale je tím, kdo něco chce, kdo o něco usiluje. A usiluje pouze o to, v čem vidí pro sebe nějaký smysl, co má pro něj hodnotu. To, co ho nezajímá a neoslovuje, nemá pro něj povahu hodnoty, a tudíž o to ani neusiluje, je mu to lhostejné.<sup>8</sup> Hodnoty jsou spjaty s lidskou subjektivitou, neboť každý člověk je jedinečnou bytostí, má jiné zkušenosti a jiné chápání. To, jaké hodnoty si člověk volí, je výsledkem jeho individuálního rozhodnutí a je ovlivněné mnoha faktory, jako je například

---

<sup>6</sup> Srov. MACHULOVÁ, H. *Filozofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci*, s. 14-17.

<sup>7</sup> Srov. DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot*.

<sup>8</sup> Srov. tamtéž, s. 24.



výchova, kultura, doba, v níž žije, ale také zájmy, prožitky, míra poznání, touhy po něčem, určitá očekávání aj. Otázkou je jestli a jak lze ovlivnit, aby se člověk individuálně rozhodl pro správné (křesťanské) hodnoty.

Hodnoty, které si člověk zvolí a podle kterých žije, vypovídají o něm samém, o tom, jaký je. Stimulují (ovlivňují) naše jednání. Nevypovídají o skutečnosti jako takové, nýbrž vypovídají o tom, jaký mají pro nás význam, v čem vidíme jejich smysl. Ten se však v průběhu našeho života může měnit na základě nových situací, zájmů, orientace vnitřního života, jako je například víra aj. Můžeme shrnout, že přestože lze hodnoty vnímat jako objektivně existující vlastnosti, čili takové hodnoty, které jsou nezpochybnitelné a všeobecně uznávané, člověk, tedy každý jedinec, je prožívá subjektivně. Tak je možné vysvětlit, proč absolutní hodnota může být prožívána nesterajně, tedy může představovat vyšší nebo nižší hodnotu pro konkrétního člověka. Na tomto subjektivním prožívání a vnímání hodnot je krásně vidět originalita každého člověka, který se svobodně rozhoduje pro tu či onu hodnotu. Tato svoboda člověka je jedním z pilířů individuálního hodnotového systému.

Je však potřeba rozlišit hodnoty od nositele hodnot. Hodnoty se nemohou přeměnit v nositele ani s ním být ztotožněny. Vždyť přece není možné zpochybňovat například hodnotu přátelství jen proto, že přítel zradil.

Jak už bylo výše zmíněno, význam, jaký mají pro nás hodnoty, se může během života změnit. Existují však hodnoty, které jsou nadčasové. Z minulosti přecházejí do přítomnosti, která je dále odkazuje na budoucnost. Jejich nadčasovost se projevuje v tom, že hodnoty nezanikají v čase, ale přetrvávají, i když jejich podoba se měnit může. Proto i dnes rozumíme tomu, co je přátelství, rodina, vzdělání, víra a láska. Nadčasovost hodnot nespočívá v jejich neměnnosti či důležitosti, ale v tom, že navazujeme na to, co v minulosti vytvořili naši předkové a co má svůj význam i pro nás v současnosti.<sup>9</sup>

Výše jsem zmínil, že hodnoty mají povahu aktivního vztahu mezi člověkem a věcmi. Je dobré si uvědomit, že každý z nás vstupuje do mnoha hodnotových vztahů současně. Každá hodnota je součástí souboru hodnot, které

---

<sup>9</sup> Srov. DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot*, s. 66-68.

tvoří hodnotové prostředí lidského života. Hodnoty jsou tedy v určitém uspořádání, které nemusí být vždy hierarchické. Vztah mezi jednotlivými hodnotami může mít i charakter koexistence, čili může být na stejné hodnotové úrovni.<sup>10</sup> Umět se patřičně orientovat v hodnotách znamená zkoumat, zda to, co se navenek jeví jako prospěšné, skutečně prospěšné je, a zda dobré není jen zdánlivě dobré. Celková vnímavost pro hodnoty je prvním předpokladem jejich osvojení. Každý jedinec si osvojuje hodnoty nejen tím, že je poznává, což je prvním předpokladem tohoto osvojení, ale hlavně to, že se s nimi ztotožňuje, že se pro ně samostatně rozhoduje.

Avšak mezi ideálem konkrétní hodnoty a skutečností vznikají určitá napětí, neboť realizace jakéhokoliv ideálu je ještě něčím jiným, než původní představa, tzn. to, jak člověk ideál pochopil, jak si ho představoval.<sup>11</sup> V neposlední řadě je pak ještě dobré si uvědomit, že je důležité, aby hodnotová orientace byla zafixovaná nejen intelektuálně, ale také citově. Absence citových vazeb způsobuje neschopnost vytvořit a udržet si jakékoliv hodnotové schéma. Teprve emotivní zafixovanost vtiskuje subjektivním hodnotovým systémům patřičnou stálost a relativní trvalost zaměřenosti hodnotové orientace, a tím i harmonické a pevné chování každého jedince.<sup>12</sup>

Vzhledem k tomu, že jsem se v této práci zaměřil na etické hodnoty, je potřeba si přiblížit i samotný pojem etika.<sup>13</sup>

## 2.2 Hodnoty z etického hlediska

Pojem **etika** má svůj etymologický kořen v řeckém slově „éthos“, od kterého se odvozuje. Můžeme ho přeložit jako zvyk, návyk, obvyklý životní

---

<sup>10</sup> Srov. DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot*, s. 69-73.

<sup>11</sup> Srov. tamtéž, s. 53-60.

<sup>12</sup> Srov. tamtéž, s. 74-77.

<sup>13</sup> Při zpracování této problematiky, vycházím z literatury: WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*; ANZENBACHER, A. *Křesťanská sociální etika*; ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*; LENCZ, L. et al. *Etická výchova: Metodický materiál 2*.

postoj. Etika podle Aristotela je nauka o ctnosti a tu chápe jako jediné dobro. Etika si klade otázku, jak se má člověk chovat dobře a správně. Snaží se nalézt odpověď na to, jak má člověk žít, aby se jeho život co nejlépe vydařil. Etika je tedy věda o mravním jednání člověka.

Dalším zásadním pojmem je **morálka**. Původní význam slova morálka můžeme odvodit z latinského slova „mos, *moris*, *m.*“ – mrav, zvyk, obyčej, pravidlo.<sup>14</sup> Je to určitý mravní názor a postoj jednotlivce. Morálka se zabývá otázkou, jak je třeba jednat v konkrétních situacích nebo případech.

Obecněji etika, jakožto vědecká disciplína, ať už filosofická nebo teologická, se zabývá správností norem lidského jednání, lidské praxe neboli morálky. Kriticky reflektuje lidské jednání z hlediska toho, co je dobré a správné. Ptá se po kritériu správného rozhodnutí nebo správného jednání. Filosofická, stejně jako teologická etika uvažují v kategoriích rozumu a pozemských skutečností. Hodnotí činnost člověka z hlediska dobra a zla.

Teologie se navíc opírá o Boží zjevení (Písmo svaté), Tradici a Učitelství úřad církve. Můžeme se setkat s tím, že pojem etika se přiřazuje spíše filosofii a pojem morálka teologii. Avšak ve skutečném jazykovém úzu se tento rozdíl vyskytuje méně a toto rozlišování se tak přísně nedodrží. Častěji se však můžeme setkat s rozlišením, že pojem etika se týká spíše teorie, tedy vědecké disciplíny a pojem morálka se týká konkrétní mravní praxe, konkrétní oblasti lidského způsobu života. Avšak v praxi se ani toto dělení striktně nedodrží. Opět se můžeme setkat s použitím pojmu etická výchova, morální výchova nebo i mravní výchova.

Etiku jako vědeckou disciplínu můžeme dále rozdělit na **analytickou etiku** (analyzuje jazyk morálky, význam slov a vět, a také pravidla mravní argumentace), **fundamentální etiku** (zkoumá základy etiky, její antropologické předpoklady a obecné podmínky mravní normality) a normativní neboli **aplikovanou etiku** (konkretizuje etickou problematiku tím, že ji vztahuje na

---

<sup>14</sup> PRAŽÁK, J.; NOVOTNÝ, F.; SEDLÁČEK, J. *Latisko-český slovník*, s. 849.

určité okruhy jednání. Kriticky posuzuje existující normy a podává návrhy na jejich zlepšení).<sup>15</sup>

Aplikovanou etiku můžeme dále dělit na individuální etiku a sociální etiku.

**Individuální etika** se zabývá jednáním, které může být přičítáno jednotlivým osobám a vztahováno k jejich osobní odpovědnosti. Mravně jsou posuzovány motivy, skutky, jednání a postoje jednotlivých osob. Jednání je v podstatě interaktivní povahy a probíhá v sociálním kontextu.<sup>16</sup>

**Sociální etika** se věnuje morálnímu hodnocení sociální skutečnosti. Posuzuje vztahy, struktury, systémy pravidel, řády, reflektuje společný cíl, společné dobro, tedy něco, co se má uskutečnit ve spolupráci s více lidmi. Hodnotí kritéria sociálních útvarů, institucí, struktur a zákonů, které jsou zprostředkovány těmito společenskými strukturami a institucemi a když je třeba, dávají vylepšující návrhy. Mezi individuální a sociální etikou je velmi úzký vztah. Člověk jako osobnost je bytostí nejen individuální, ale zároveň bytostí sociální, která může společné hodnoty uskutečňovat jen ve společenství.<sup>17</sup>

Co se týká mravního hodnocení, jde o prostý fakt, že jak vlastnímu jednání, tak jednání druhých lidí připisujeme určitou mravní hodnotu. Z tohoto hodnocení vychází zaměřenost lidského jednání. Je projevem toho, co člověk přijímá, na čem mu záleží, i toho, co odmítá. Jednání hodnotíme jako dobré nebo špatné. Na základě tohoto hodnocení hodnotíme i samotné osoby. Říkáme, že jsou buď dobré nebo špatné, spolehlivé či nespolehlivé, aj. Když hodnotíme lidské jednání, předpokládáme, že každý nějak ví, co je dobré a co je špatné, i když to samozřejmě ještě neznamená, že v jednotlivých případech budou mít lidé stejné názory o dobru a zlu. To už se však dostáváme na téma nastavení osobních norem, svědomí, dobrovolnosti a odpovědnosti.

To, co motivuje lidskou činnost, jsou morální hodnoty, neboť ony dávají životu smysl a ukazují na způsob, jak dobře žít. Od morální hodnoty je odvozena

---

<sup>15</sup> Srov. ANZENBACHER, A. *Křesťanská sociální etika*, s. 10.

<sup>16</sup> Srov. tamtéž, s. 11.

<sup>17</sup> Srov. tamtéž, s. 12.

vlastní hodnota života. Na morálních hodnotách je podstatný ten fakt, že je nikdo nemůže získat pro druhého, ale jen pro sebe.

### 2.3 Hodnoty z hlediska teologické etiky

Pokud používáme pojem křesťanské etické hodnoty, považujeme tento pojem za teologický, který se pevně opírá o Zjevení, můžeme říci o Písmo a Tradici. Z dějin víme, že morální postoje se ve všech kulturách vyvíjely a byly ovlivněny náboženstvím daných kultur. Toto ovlivňování bylo vzájemné. Obě hodnoty, náboženské i morální, spolu úzce souvisí. Náboženství nemůže existovat bez morálních hodnot. Avšak i náboženství silně ovlivnilo hodnotový systém, což platí i pro dnešního člověka, a to i v tom případě, že se nehlásí k žádnému náboženství.

Ve všech společnostech existují mravní normy, které považujeme za obecně platné, jako např. nekrad', nelži, necizolož atd. Někdy v této souvislosti mluvíme o tzv. přirozeném zákoně. Tyto normy jsou také obsaženy v Desateru. V kontextu židovsko-křesťanské tradice mají však i tyto obecně platné normy svoje specifikum i zvláštní motivaci, která vede věřící k jejich zachování. Tímto základem a motivem je pro křesťany vztah k Bohu, na nějž navazuje také vztah k bližnímu.<sup>18</sup>

Jak ve Starém zákoně, tak i v Novém zákoně se můžeme setkat s mnoha případy, ať už skutečnými nebo v podoběstích, které ukazují na správné morální a zároveň hodnotové jednání, ale také na jednání nesprávné, hříšné, které je odsouzeníhodné.<sup>19</sup>

Nejzákladnější a všeobecně nejznámější morální kodex je bezpochyby Desatero. Ve Starém zákoně jej nalezneme dokonce na dvou místech, a to v knize Exodus (20,1-17) a v knize Deuteronomium (5,6-21). Desatero, odvozené od slova dekalog - deset, je smlouva, kterou – dle biblického podání – dostal Mojžíš

---

<sup>18</sup> Srov. 1 J 4,19-21; Mt 25,31-46.

<sup>19</sup> Je třeba rozlišit odsouzeníhodné jednání od odsouzení člověka. Nám nepřisluší odsuzovat-soudit člověka, to přísluší Bohu.

na hoře Sinaj pro izraelský národ, když putovali pouští z egyptského otroctví do zaslíbené země. Jsou to směrnice pro nový svobodný život.

První slova Desatera zní: „*Já jsem Hospodin, tvůj Bůh; já jsem tě vyvedl z egyptské země, z domu otroctví*“ (Ex 20,2). To, že Hospodin vyvedl izraelský lid z egyptského otroctví, je osvobozující čin. Je to svědectví o Bohu, který osvobozuje a rozbíjí pouta. Izraelský národ chápe svůj vztah k Bohu jako smlouvu, Desatero, jako zákon smlouvy daný Bohem. V této smlouvě je jak příslib spásy ze strany Boha, tak i závazek v zachování Zákona ze strany Izraelitů. Na věrnosti této smlouvě závisí osud a blaho celého lidu.<sup>20</sup>

Když se podíváme na celé znění Desatera, možná nás překvapí, že nezačíná hned příkazem, co máme dělat, ale poukazuje na Hospodina, na toho, který je,<sup>21</sup> na jeho lásku, kterou projevil tím, že vyvedl izraelský národ z egyptského otroctví. A teprve na tomto základě dává člověku nařízení, co má dělat. Zachování Desatera je tedy jakousi odpovědí člověka Bohu. Bůh tato nařízení nedává člověku proto, aby ho nějak svazoval, ale proto, aby se mu dobře žilo na zemi. Dar Desatera je tedy opět projevem lásky ze strany Boha. Když se podíváme na jednotlivá přikázání, odráží se tam nejen vztah k Bohu, ale také k druhým lidem, tedy k bližnímu a k sobě samému. Věrnost vůči Bohu skrze Desatero zahrnuje sociální vztahy a požaduje „*milovat svého bližního jako sebe samého*“<sup>22</sup>. Vždyť na těchto dvou přikázáních spočívá jak celý Zákon, tak i to, co hlásali Proroci.<sup>23</sup>

Desatero je nadčasové, platí v Novém zákoně i dnes. Je prvním předpokladem a má být takovým odrazovým můstkem i pro další lidské jednání. Na příběhu o bohatém mladíkovi, který můžeme nalézt ve všech třech synoptických evangeliích (Mt 19,16-22; Mk 10,17-22; L 18,18-23), se Ježíš jasně odvolává na zachování Zákona: „*Nebudeš zabíjet, cizoložit, krást, křivě svědčit, cti otce a matku, miluj svého bližního jako sám sebe*“, které nám slouží jako ukazatel na cestě do věčného života.

---

<sup>20</sup> Srov. ANZENBACHER, A. *Křesťanská sociální etika*, s. 17.

<sup>21</sup> Srov. Ex 3,14.

<sup>22</sup> Lv 19,18; L 10, 27; Mt 22,39.

<sup>23</sup> Srov. Mt 22,40.

V podobenství o posledním soudu ve 25. kapitole Matoušova evangelia, kdy spravedliví uslyší onu památnou větu, „*cokoliv jste učinili jednomu z těchto mých nepatrných bratří, mně jste učinili*“ (Mt 25,40), si můžeme uvědomit, že Bůh se natolik ztotožňuje s člověkem, „*že všechno, co člověk dělá sobě a druhému, nebo co zapříčiňuje, má platit jako něco, co dělá nebo působí Bohu jako nosnému základu a pánu člověka*“.<sup>24</sup>

Sám Ježíš ve svém životě a učení Zákon nejen naplňuje a dodržuje, ale i přesahuje a překračuje.<sup>25</sup> Krásně to můžeme slyšet u Matouše v Horském kázání v tzv. antitezích.<sup>26</sup> V poslední z nich, která mluví za všechny, říká: „*Milujte své nepřátele a modlete se za ty, kdo vás pronásledují*“ (Mt 5,44). A na jiném místě, kdy umývá učedníkům nohy, říká: „*Dal jsem vám příklad, abyste vy jednali, jako jsem jednal já*“ (J 13,15). Toto je víc než jen zachovávání nějakých zákonů a norem, je to celkový postoj člověka, který je vnitřně sjednocený s Bohem. A to je tím základním specifickým – jednotícím elementem a motivem – křesťanských etických hodnot. Východiskem je nezištný postoj lásky k Bohu a k lidem. Jinými slovy, rozdíl mezi etickými hodnotami a křesťanskými etickými hodnotami není ani tak v jejich obsahu, ale spíše ve způsobu internalizace těchto norem u těch, kteří je uskutečňují.

Kdybychom se pokusili shrnout pohled tradiční křesťanské etiky, vyjdeme z předpokladu, že etické hodnoty vycházejí z přirozeného mravního zákona, který je obecně uznávaný všemi. Pokud mluvíme speciálně o „křesťanských etických hodnotách“, označujeme tímto pojmem etické hodnoty vycházející ze vztahu Boha zjeveného Ježíšem Kristem k člověku. Bůh je vždy ten první a člověk odpovídá na tento vztah tím, že říká ‚ano‘ hodnotám, jejichž garantem je sám Bůh. Pro křesťana je uskutečňování těchto hodnot projevem víry a důvěry v Boha, které se odráží v jeho každodenním životě, v jeho jednání i myšlení. Zachovávání etických norem má dle křesťanské víry svůj pevný bod v transcendentnu, tedy v Bohu.

---

<sup>24</sup> WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*, s. 11.

<sup>25</sup> Srov. Mt 5,17-20.

<sup>26</sup> Srov. Mt 5,17-48.

Na základě výše uvedeného rozboru se můžeme pokusit formulovat pracovní definici pojmu „křesťanské etické hodnoty“:

**Křesťanské etické hodnoty jsou vlastnosti, které jedinec (skupina, společnost) na základě Božího zjevení a zkušenosti Církve přisuzuje určitému vztahu, situaci, události, činnosti, lidem, symbolům nebo jevům, které považuje za důležité, žádoucí, vhodné a dobré, co uspokojuje jeho potřeby a zájmy, a co ho vede ke křesťanské dospělosti.**



### 3 Charakteristika období dospívání

Abychom si mohli odpovědět na to, jak lze u dětí staršího školního věku rozvíjet a upevňovat křesťanské etické hodnoty, o jejichž vymezení a definici je pojednáno v předchozí kapitole, musíme se podívat na starší školní věk také z hlediska vývojové psychologie, tzn. odpovědět si na následující otázky:

- Jaká je osobnostní situace dětí v tomto věku?
- Jak přijímají hodnoty, rozlišují?
- Co je pro ně v tomto vývojovém stádiu nejdůležitější vzhledem k interiorizaci důležitých křesťanských etických norem?

Ve vztahu k zaměření této práce chceme nakonec najít odpověď na otázku: Jaké jsou možnosti etické výchovy v tomto věku a jak je možné je využít na táborech?

Děti staršího školního věku bezesporu patří již do období dospívání. Dospíváním rozumíme etapu v životě člověka mezi dětstvím a dospělostí. Začíná přibližně 11 rokem života dítěte a končí dosažením dospělosti ve 20 (22) letech. Pojem dospívání je odvozen z latinského slovesa „adolescere“, což přeloženo znamená růst, dospívat, dorůstat, mohutnět, sílit, vzrůstat, přibývat.<sup>27</sup> Macek ve své knize *Adolescence* toto období rozděluje na tři fáze: na časnou adolescenci 11-13 let, na střední adolescenci 14-16 let a nakonec na pozdní adolescenci 17-20 let.<sup>28</sup>

Většina českých autorů však pojem adolescence odděluje od pojmu pubescence (vychází z latinského slova „pubes“ – chmýří, chlupy, vousy),<sup>29</sup> přičemž pro pubescenci vymezuje časové období od 11 do 15 let a pro adolescenci pak období mezi 15 a 20 popř. 22 rokem. Nutno podotknout, že uvedený věk u jednotlivých období dospívání nemůžeme brát striktně, neboť proces dospívání je velmi individuální, navíc chlapci obecně dospívají o rok až dva později než dívky.

---

<sup>27</sup> PRAŽÁK, J.; NOVOTNÝ, F.; SEDLÁČEK, J. *Latisko-český slovník*, s. 31.

<sup>28</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 12.

<sup>29</sup> PRAŽÁK, J.; NOVOTNÝ, F.; SEDLÁČEK, J. *Latisko-český slovník*, s. 1086.

Langmeier dále pubescenci dělí na prepubertu, která trvá zhruba od 11 do 13 let a vlastní pubertu od 13 do 15 let.<sup>30</sup> V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti dospívajícího jak po stránce anatomicko-fyziologické, která je nejnápadnější, tak i po stránce intelektuální. Anatomicko-fyziologické změny se odrážejí na zevnějšku dospívajícího včetně jeho sexuálního zrání a schopnosti reprodukce, intelektuální zrání zase zahrnuje změny, při kterých dochází k rozvoji abstraktního myšlení, ale také emocionální a sociální složky osobnosti, při kterých se jedinec snaží vymanit se ze závislosti na autoritách.<sup>31</sup>

Všechny změny postupně vedou ke ztrátě starých jistot. Dospívající začíná jinak prožívat sám sebe, nově se ptá, kým je a jakým směrem se chce v životě ubírat. Tuto proměnu provázejí hluboké krize, změny nálad, názorů a tužeb. Pubescent se proto stává svému okolí i sobě samému neznámým, možná až obtížně pochopitelným a přijatelným.<sup>32</sup> V nových podmínkách si dospívající potřebuje vytvořit a potvrdit stabilitu, která je pro něj jako pro konkrétního jedince přijatelná, a kde si potvrdí určité jistoty, kde bude sám sebou.<sup>33</sup> Tělesné, psychické a sociální změny v období dospívání probíhají do jisté míry souběžně.<sup>34</sup>

Adolescence začíná zpravidla ukončením školní docházky a nástupem na střední školu. Ta připravuje dítě na osamostatnění se a následný vstup do zaměstnání. V průběhu tohoto období dosahuje mladý člověk plnoletosti, s čímž jsou spojena další zákonná práva i povinnosti.

Vágnerová také dělí období pubescence z pohledu povinné školní docházky, přičemž období prepuberty odpovídá „střednímu školnímu věku“, který začíná nástupem na druhý stupeň základní školy. Vlastní puberta odpovídá „staršímu školnímu věku“ a trvá do ukončení základní školy.<sup>35</sup>

V této práci se budeme držet dělení podle Vágnerové. Pojmem děti staršího školního věku budeme rozumět věkové rozmezí od 13 do 15 let, tedy období

---

<sup>30</sup> Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, s. 143.

<sup>31</sup> Srov. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 182.

<sup>32</sup> Srov. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 210.

<sup>33</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 210-211.

<sup>34</sup> Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, s. 142.

<sup>35</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 148.

vlastní puberty. Pro příslušníky této věkové kategorie budeme používat pojem *pubescent*.

Nyní se postupně zaměříme na charakteristiku tohoto období z pohledu biologického, psychologického, z pohledu mravního vývoje, identity a také socializace.

### **3.1 Biologické a psychologické charakteristiky pubescenta**

#### **3.1.1 Biologické znaky pubescenta**

Na první pohled je v tomto období nejnápadnější tělesné dospívání, a to se všemi svými důsledky jako je např. růst, proměna proporcí, objevení sekundárních pohlavních znaků, funkce pohlavních orgánů aj. Tato tělesná proměna se odráží také v sociálních rolích. U chlapců je to především díky akceleraci růstu a rozvoji svalů, které ze sociálního hlediska mají značný význam jak mezi vrstevníky, kde je vyšší postava výhodnější, tak mezi dospělými, kteří tyto chlapce více akceptují. Začínají jim růst vousy a hrubne jim hlas, sekundární pohlavní znaky však u nich nejsou tak nápadné. U dívek můžeme říci, že je to zcela opačně. U dívek není růst tím hlavním projevem dospívání, bývá to změna tělesných proporcí; sekundární pohlavní znaky jsou nápadnější a dospělými bývají chápány jako signál významnější kvalitatívni změny. Rodiče vyspělejších dívek mívají obavu z jejich předčasné sexuální aktivity.<sup>36</sup>

Zevnějšek dospívajícího se tedy radikálně mění téměř před našima očima. Tato změna je i pro samotného pubescenta příliš velká. Může pro něho představovat určitou zátěž a v krajním případě stimulovat i pocity ohrožení vlastního já, které mohou vést ke ztrátě sebejistoty. Tyto změny musí dospívající sám v sobě nějak zpracovat a vyrovnat se s nimi, neboť vlastní zevnějšek je důležitou součástí identity. Dospívající se mnohem více zaměřují na své vlastní tělo. Neustále se pozorují, srovnávají s ostatními, mají pochybnosti o svém zjevu

<sup>36</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 209-212.

a chtějí vypadat jinak, lépe. Často si mění účes, styl oblečení, začínají nosit piercing, někteří se tetují aj., vytvářejí si svoje vlastní image.<sup>37</sup>

Tělesnou proměnu prožívá každý jedinec individuálně a může mít pro něj různý význam. Někdo je na své dospívání pyšný, jiný se za ně může stydět. Tělesná změna je doprovázena změnou chování jak samotného pubescenta, tak i lidí v jeho bezprostředním okolí. To jak ho lidé přijímají nebo nepřijímají, má pro něj pozitivní, respektive negativní význam, který může zlepšit či zhoršit jeho sebehodnocení. Pocitem nespokojenosti se svým zevnějškem trpí obecně více dívky, což je způsobeno větším důrazem na ženskou krásu.

V naší společnosti je dítě od útlého dětství vystaveno vlivům, které jednostranně zdůrazňují hodnotu fyzické krásy. Pohádky jsou takových příkladů plné. Například Ošklivé káčátko – malý nešťastný ptáček, odmítán mezi svými krásněji vyhlížejícími kamarády, si kvůli svému vzhledu velmi vytrpělo. Naštěstí z něj ale vyrostla krásná labuť. Pohádka nevypráví o ošklivém káčátku, z něhož vyrostla ošklivá kachna. Tolik dětí čeká na svoji osobní proměnu, až se také z nich „vyklube“ ta především krásná a možná i ušlechtilá osobnost. Proto jsou také v dospívání schopny se sebou dělat cokoli, jen aby tuto očekávanou proměnu vyvolaly. Také Popelka, jedna z nejoblíbenějších dětských pohádkových hrdinek, byla sice neučesaná a otrhaná, ale byla krásná. Na bále pak neudělala na prince dojem dobrotou srdce a svojí pracovitostí, ale zcela jistě tím, že byla krásná. Tím vším nenápadně podsouváme dětem důležitost osobní fyzické krásy, ale na vnitřní krásu a její význam společnost pomalu zapomíná.

Vzorem dospívajících dívek bývají často modelky, a tak se dívky chtějí těmto ideálům co nejvíce přiblížit. Někdy si ani neuvědomí, že jim hrozí nebezpečí různých poruch příjmu potravy, např. anorexie, bulimie atd. Ideál mužské krásy není sociálně tolik závazný a navíc není tak nápadně odlišný od průměrného vzezření dospívajících chlapců.<sup>38</sup>

Další změnou, pro mnohé příjemnější, je vývoj jemné motoriky. Rychle získávají dovednosti, které vyžadují značnou sílu, hbitost, jemnou pohybovou

---

<sup>37</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 209-211.

<sup>38</sup> Srov. tamtéž, s. 211-214.

koordinaci i smysl pro rovnováhu. Roste také slovní zásoba. To vše se pak odráží v nových a hlubších zájmech o sport, četbu, hudbu, filmy a divadlo. Objevují se první pokusy o aktivnější literární, hudební nebo výtvarnou tvorbu. Rozvíjí se zájem o historická, společenská a válečná témata, o milostné romány, o science-fiction, ale i o poezii.<sup>39</sup>

### 3.1.2 Psychologické znaky pubescenta

Tělesná změna je podmíněna proměnou hormonálních funkcí, a tudíž s sebou přináší emoční kolísavost a přecitlivělou reakci i na běžné podněty přicházející z vnějšku. Dospívající tak ztrácí dřívější citovou jistotu a stabilitu. To vše se odráží ve větší dráždivosti, napětí, zhoršení nálady, chování a v překotných a nepředvídatelných reakcích. Změny vlastních pocitů často překvapí i samotného pubescenta, většinou pro něho nejsou příliš příjemné a není schopen si vysvětlit jejich příčinu. Zažívá zmatek nad vlastními pocity a prožitky.

Změna emočního prožívání se projevuje také nedostatkem sebeovládání a obtížností koncentrovat svoji pozornost, což stěžuje hlavně proces učení a ovlivňuje školní prospěch. Navíc k tomu přistupuje zvýšená unavitelnost.<sup>40</sup>

Další změna se týká citové oblasti. I když se dospívající zaměřuje na své vlastní pocity, prožitky a myšlenky, nerad je projevuje navenek, neboť je považuje za intimní součást své osobnosti. Není ochoten je sdílet s kýmkoliv. Často nedá vůbec najevo, jak se cítí, protože v tom sám mnohdy nemá jasno. Bývá zranitelnější a vztahovačnější.<sup>41</sup>

Toto období je také spojeno se změnou myšlení, které Piaget nazval stádiem formálních logických operací.<sup>42</sup> Dospívající jsou schopni uvažovat hypoteticky. Nejsou už omezeni na konkrétní či reálné skutečnosti. Pořád více si osvojují abstraktní myšlení, začínají uvažovat systematicky, berou v úvahu různé

---

<sup>39</sup> Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, s. 148-149.

<sup>40</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 214-215; LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, s. 147.

<sup>41</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 215, 222-224, 251.

<sup>42</sup> Srov. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*, s. 119-122.

možnosti, a ty pak dovedou různě kombinovat a integrovat. Způsob tohoto myšlení považují za všemocné, nepřipustí si však, že mnohé problémy mohou mít rozmanitá řešení, a že jim chybí dostatek zkušeností, aby je byli schopni rozlišit.

Díky hypotetickému myšlení začínají pubescenti uvažovat o své budoucnosti, o povolání, o svém životě a svých plánech, o tom, čeho by chtěli v životě dosáhnout, jak by chtěli žít. Cítí potřebu se realizovat a rozvíjet svoji identitu.<sup>43</sup> Nalezením vlastní jedinečnosti se jasně odlišují od druhých lidí.<sup>44</sup>

Pubescenti jsou ve všem radikální. Je to vlastně jejich obranný mechanismus proti nejasnosti a mnohoznačnosti. Nechtí ke kompromisům vyplývá především z vnitřní nejistoty. Nekompromisně trvají na svých názorech a nepřiznají si jejich omezenou platnost. Tento radikalismus posilují přílišným emocionálním zaujetím, jež může hrát při tvorbě postojů významnou roli.<sup>45</sup>

*„Všechny změny související s dospíváním mají nějaký subjektivní význam. Komplexní proměna zásadním způsobem ovlivní identitu dospívajícího.“*<sup>46</sup> Pubescent si začíná uvědomovat odlišnost své osobnosti od ostatních, jak od vrstevníků, tak především od rodičů (jejich postojů, hodnot, rad, apod.). Zvyšuje se jeho kritičnost. Zejména rodiče a další dospělí pro něj často ztrácejí hodnotu neomylné autority a jednoznačně kladného vzoru.

Dospívající rádi experimentují a zkouší nové věci, a tím získávají pocit, že sami vědí, co je pro ně nejlepší. Snaží se zbavit všech závislostí na autoritách, s nimiž často soupeří a vyhledávají příležitosti, ve kterých nad nimi mohou zvítězit. Zvyšuje se i jejich zodpovědnost a závazky vůči vrstevníkům a kamarádům, se kterými se ve svých nových postojích vzájemně podporují.<sup>47</sup>

Dalšími důležitými faktory v období dospívání jsou přijetí sebe sama a osamostatňování, které nemůžeme oddělit od učení se přijmout zodpovědnost. Každý dospívající má potřebu se realizovat.<sup>48</sup> Hledá odpovědi na řadu základních otázek: *„kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou*

---

<sup>43</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 216-219.

<sup>44</sup> Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, s. 163.

<sup>45</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 221-222.

<sup>46</sup> Tamtéž, s. 222.

<sup>47</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 79.

<sup>48</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 226-228.

v mém životě nejvýznamnější“.<sup>49</sup> Hledá také odpověď na to, zda je pro někoho potřebný, zda to, co umí, je pro někoho dobré, zda v životě uspěje se svými omezenými schopnostmi.

### 3.2 Mravní vývoj

Na mravní vývoj se zaměříme trochu komplexněji, neboť ho nemůžeme jednoduše vytrhnout z kontextu celkového vývoje jedince a zabývat se pouze mravním vývojem u pubescentů. Je třeba se podívat, jakou cestu v mravním vývoji jedinec už urazil, v jakém stádiu by v období pubescence měl být a kam dále jeho mravní vývoj bude nejspíše směřovat.

Mravním vývojem jedince se dlouhou dobu zabýval americký psycholog Kohlberg.<sup>50</sup> Rozšířil práce Piageta týkající se morálního rozhodování i na období adolescence a dospělosti. Svou teorii rozdělil na tři úrovně, z nichž každá má dva stupně.

První **úroveň** nazývá **předkonvenční**. Zde se jedná pouze o morálku vnější, nikoliv vnitřní. Správné nebo špatné je to, po čem následuje odměna, respektive trest. U prvního stupně se zaměřuje na trest a poslušnost, trestá se to, co je špatné. Můžeme říci, že motivací správného jednání je strach z trestu. Druhý stupeň je orientován na odměnu, to, co je správné, zasluhuje odměnu. Motivací pro toto jednání je tedy zisk a příjemný požitek z odměny.<sup>51</sup>

Piaget toto období nazývá předoperačním stádiem myšlení, které vychází z egocentrismu. Jedinec považuje za dobré to, co je dobré pro něho samotného. Za vším hledá svůj osobní prospěch, to znamená, že dobrý čin se musí vyplatit.

Můžeme říci, že u obou autorů se jedná o heteronomní morálku, kdy jedinec vnímá vnější vedení, předkládané normy a pravidla, odměnu a trest a autoritu jako zcela legitimní. Jedná na základě vnějších podnětů.

---

<sup>49</sup> LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, s. 160.

<sup>50</sup> Čerpám z následujících pramenů: srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 234-237.

<sup>51</sup> Srov. KOHLBERG, L. *Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976) in Die Psychologie der Moralentwicklung*, s. 128-129.

Druhá **úroveň** je tzv. **konvenční**. Zde dochází k velkému pokroku v mravním myšlení, neboť vyžaduje morálku vnitřní. Jedinec už nehledí jen na vlastní potřeby a na to, jaký užitek z toho bude nebo nebude mít, ale i na přání a potřeby druhých lidí. Ve třetím stupni se jedinec snaží o dobré vztahy. Chce být v očích druhých lidí považován za dobrého člověka, tedy za správného syna, dceru, manžela, manželku, přítele, pracovníka, občana, křesťana aj. Nejednou se dostává do složitých situací, kdy si musí vybrat a upřednostnit jednu skupinu lidí před druhou, např. rodiče před spolužáky, manželku před zaměstnavatelem apod. Čtvrtý stupeň se týká zákona a řádu. Jedinec se podřizuje vyšší autoritě a obecně ustanoveným zákonům a pravidlům. Motivací pro jejich dodržování je skutečnost, že pokud je budou dodržovat všichni, bude se jim žít lépe a navzájem se můžou na sebe spolehnout. Týká se to například i dodržování pravidel silničního provozu, zákonů v příslušném státě aj.<sup>52</sup>

Můžeme říci, že u Piageta to odpovídá stádiu konkrétních operací, kdy se mravní jednání i hodnocení podřizuje skupině. Autorita a sociální pořádek jsou přijímány jako přirozená povinnost. Správné jednání je takové, které je schvalováno autoritou a je také přijímáno skupinou.<sup>53</sup>

Jak u Kohlberga tak u Piageta se již jedná o morálku autonomní, kdy jedinec přijal a ztotožnil se se systémem mravních norem a hodnot. Při posuzování dobra a zla nebo správného a špatného pak zvažuje jejich priority a význam pro něj, samostatně se rozhoduje a v ideálním případě přijímá odpovědnost za svá rozhodnutí a činy.

Třetí **úroveň**, **postkonvenční** morálka, usiluje o morální hodnoty, aniž by byly nařízeny autoritou, přičemž tato pravidla je možné měnit, pokud pro to existují morální argumenty. Pátý stupeň se orientuje na společenskou úmluvu, smysl pro spravedlnost a zákon. Zákon má sloužit člověku a chránit jeho práva. Pokud tomu tak není, je třeba zákon pozměnit, a tím pro člověka vytvořit spravedlivější společnost. Šestý stupeň se řídí univerzálními etickými zásadami,

---

<sup>52</sup> Srov. KOHLBERG, L. *Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976) in Die Psychologie der Moralentwicklung*, s. 129-130.

<sup>53</sup> Srov. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*, s. 89-98.



kteře mají základ na hodnotě lidské svobody, rovnosti, spravedlnosti a práva na život. Lidský život má větší hodnotu než zákon nebo názor většiny.<sup>54</sup>

Piaget toto období nazývá stádiem formálních operací, které považuje za nejvyšší a konečné stádium inteligence. Jedinec uvažuje logicky o věcech, které si nelze představit názorně. To znamená, že porozuměl natolik morálním pravidlům, že sám dokáže vyhodnotit i neznámou situaci nebo jednání a dokáže posoudit, zdali je toto jednání správné či nesprávné a podle toho se rozhodnout.<sup>55</sup>

Vrátíme-li se zpět k dospívajícímu, jeho morálka je zpravidla morálkou absolutní. „Přijaté morální normy platí podle něj pro všechny a za každých okolností, bez jakýchkoliv omezení.“<sup>56</sup> „Morální normy přijímá dospívající jen tehdy, když je o jejich hodnotě sám přesvědčen a ne proto, že jej k tomu někdo nutí.“<sup>57</sup> Podle výše uvedeného morálního vývoje se dospívající pohybuje již v autonomní morálce, kdy nejedná pouze na základě vnějšího tlaku, ale i na základě svého vnitřního rozhodování, rozlišení toho, co považuje za důležité, prospěšné a správné. Mnohdy se však dostává do střetu zájmů, protože na něj mají odlišné požadavky rodiče, učitelé, i kamarádi, kteří mají pro něj v jeho věku velký význam. Často neví, na kterou stranu se přiklonit, komu vyhovět. Toto nezodpovězené dilema „rozhodování“, které zažívá nejen pubescent, nám otevírá další aktuální téma v období dospívání, a tím je bezesporu samotná identita jedince.

### 3.3 Identita

Pro dospívajícího je bytostně důležité, aby si v tomto období prožil tzv. „hledání sebe sama“, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních. Pro osobní vývoj jedince je „hledání“ a „nalézání“ vlastní identity nepostradatelné.

---

<sup>54</sup> Srov. KOHLBERG, L. *Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976) in Die Psychologie der Moralentwicklung*, s. 131-132.

<sup>55</sup> Srov. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*, s. 127-130.

<sup>56</sup> LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, s. 162.

<sup>57</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 233.

Dospívající je přesvědčen, že je jedinečný a výjimečný. Pro tuto svoji odlišnost se pak domnívá, že mu nikdo nemůže rozumět ani pochopit, jak se ve skutečnosti cítí. Socializační proces má pomáhat jedinci v utváření jeho vlastní identity, která nejméně vystupuje do popředí s nástupem puberty a zejména pak v průběhu adolescence, pro kterou je typická.

Erikson považoval ujasnění vztahu k sobě a hledání vlastní identity za základní vývojový úkol období dospívání, jež popisoval jako konflikt mezi potřebou integrace sebe samého a potřebou vyrovnat se s požadavky společnosti tak, aby byl jedinec schopen najít a akceptovat svoje vlastní místo a hodnotu ve společnosti.<sup>58</sup>

*„Termínem osobní identita označujeme vědomí sebe sama, založené na základních, vyhraňujících se životních stanoviscích, plánech životní cesty, klíčových vztazích, hodnotách a názorech.“<sup>59</sup> Při hledání osobní identity dospívající často naráží na otázky: „kdo doopravdy jsem, jaký má můj život cíl a smysl, co musím sám se sebou udělat, jaká životní rozhodnutí bych měl učinit apod.“<sup>60</sup>*

Identita člověka v sobě skrývá osobní a sociální aspekt. Osobní pohled na identitu čerpá především ze sebereflexe a sebehodnocení. Podstatné je vědomí vlastní jedinečnosti, neopakovatelnosti a ohraničenosti vůči druhým. Spojuje se se zážitkem *já jsem já* a odpovídá na otázku: *Kdo jsem?* Sociální aspekt identity je pocit začlenění, spolupatříčnosti, spolupodílení se a kontinuity ve vztazích i v čase. Odpovídá na otázku typu: *Kam patřím? Čeho jsem součástí, odkud pocházím a kam směřuji?*<sup>61</sup>

Proces utváření identity je mnohvrstevnatý. Kromě odpovědi na základní otázku *kdo jsem*, je důležitou kvalitou i vědomí vlastní stability, kompetence a pohody. Identita má v sobě již zmíněnou sebereflexi, sebepojetí a sebehodnocení. Klíčové jsou odpovědi na otázky týkající se

---

<sup>58</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 29, 78.

<sup>59</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 44.

<sup>60</sup> Tamtéž, s. 43.

<sup>61</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 78-79.

- a) vlastního místa a směru; *kam patřím, k čemu směřuji,*
- b) smyslu a vůdčích hodnot; *co považuji v životě za důležité a v čem vidím jeho smysl, čím se řídím,*
- c) na otázky, které souvisejí s pocitem vlastní kompetence a spokojenosti se svým životem; *jak jsem spokojený se sebou, jak jsem spokojený ve svém životě, mám vliv na to, co dělám, jak žiji.*<sup>62</sup>

Mění se i vztahový rámec uvažování o sobě samém. Prohlubuje se vědomí časové kontinuity vlastního já, které je často spjato s přehodnocováním minulosti a se zvýšenou orientací na budoucnost, na své představy a přání ideálního já. Obvykle má v sobě prvky jak chtěného já, tj. odpověď na otázku, *jaký bych chtěl být*, tak i požadovaného já, *jaký bych měl být podle druhých*.

Ideální já nabývá v průběhu dospívání na stále větším významu. Dospívající se ztotožňují s normami, ujasňují si hodnotové preference a představy o vlastní budoucnosti. Ideální já je v rámci sebereflexe srovnáváno s reálným, aktuálním já, s představou o tom, *jaký jsem*.

V tomto smyslu je důležité sebezpřijetí. Je-li mezi skutečným a ideálním já příliš velký rozpor, člověk zažívá nepříjemné pocity a zklamání ze sebe samého, úzkost a pocit viny. Z tohoto hlediska je nesmírně důležité, aby ideální já bylo alespoň potenciálně dosažitelné, tedy aby se disproporce netýkala takových charakteristik, které nelze změnit. V těchto případech je potřeba, aby dospívající chtěné ideální já spíše korigoval, než aby se ho snažil za každou cenu dosáhnout.<sup>63</sup>

Nyní krátce odbočíme a podíváme se na přijímání nových rolí, s kterými se pubescent musí konfrontovat v jednotlivých prostředích. Je pro něj charakteristické, že přijímání nových rolí je vnitřně propojeno se subjektivním vnímáním a hodnocením interpersonální situace, tj. že dospívající činí reflexi a hodnocení sám nad sebou, čili zaujímá k sobě hodnotící vztah, stejně jako dělá

---

<sup>62</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 82.

<sup>63</sup> Srov. tamtéž, s. 61-62.

reflexi a hodnocení druhých.<sup>64</sup> Toto vnímání vlastního chování a prožívání a sociální srovnávání vede k tzv. sebehodnocení. Týká se všech dílčích charakteristik, které dospívající považuje za důležité, a které vztahuje k vlastnímu já. Čím detailnější je dospívající v sebereflexi, tím více se zvyšuje možnost vnímat sebe samého jak pozitivně, tak negativně. Jedinec, který čerpá svoji sebejistotu především z vlastního pocitu z výkonu, má obvykle stabilnější sebehodnocení než ten, který přisuzuje velkou váhu názorům druhých lidí.

Základem celkového pozitivního sebehodnocení je uznání vlastní hodnoty. Pociť vlastní hodnoty se do určité míry odvíjí od toho, zda dospívající považuje svoje já za pravdivé či autentické.<sup>65</sup> Jednotlivé stavy při nacházení vlastní identity souvisejí s různými charakteristikami osobnosti. Dospívající, který dosáhl vlastní identity, má častěji pozitivní obraz o sobě, je více flexibilní a nezávislý, rovněž častěji odmítá autoritářství druhých.<sup>66</sup>

Při formování identity jsou také rozdíly v pohlaví. Chlapci neprožívají tak silně jako dívky konflikt mezi budoucí profesní kariérou a rodinným životem, jejich získávání identity a budoucí perspektivy je zřetelněji vázáno na profesní orientaci. Větší význam než pro dívky má pro chlapce politická orientace. Předčasná fyzická vyspělost podporuje pozitivní sebehodnocení především u chlapců, u dívek se obvykle sebehodnocení polarizuje, ať už v pozitivním či negativním směru. Pro oblast sociálních vztahů platí, že chlapci se hodnotí častěji jako dominantnější a průbojnější, děvčata zase jako citlivější a vstřícnější.<sup>67</sup>

## 3.4 Socializace

### 3.4.1 Význam socializace pro dospívajícího jedince

Dospívání se také významně týká proměny sociálních rolí dospívajících. Tato proměna je ovlivněna biologickou i psychologickou změnou. Zevnějšek

---

<sup>64</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 31.

<sup>65</sup> Srov. tamtéž, s. 64-65.

<sup>66</sup> Srov. tamtéž, s. 80.

<sup>67</sup> Srov. tamtéž, s. 65.

dospívajících, který se mění, vyvolává jiné reakce okolí než dříve. Také změny ve způsobu myšlení dospívajícího vedou k novým hodnotícím soudům, a tím i ke změně postojů a vztahů jak k sobě samému (viz kapitola identita), tak k ostatním lidem a ke světu vůbec,<sup>68</sup> čímž se budeme zabývat v této kapitole.

Nová kvalita interpersonálních vztahů je jednou ze základních psychosociálních charakteristik dospívání. Období dospívání je v mnohém klíčové pro převzetí pozdějších významných dospělých rolí, např. rolí partnerských, rodinných, přátelských i profesních.<sup>69</sup>

Socializace nás zajímá především jako problematika utváření a rozvoje osobnosti zejména v dospívání, a to vlivem začlenění jedince do společensko-kulturních poměrů, sociálních vztahů a společenských činností. Socializace je ovlivňována zájmy, cíli, požadavky a zvyklostmi prostředí, ve kterém dospívající vyrůstá.

Socializaci osobnosti chápeme jako „*proces přetváření a vývoje člověka, respektive jeho osobnosti působením sociálních vlivů i vlastních činností jedince, kterými na tyto vlivy reaguje, vyrovnává se s nimi, mění je a zvládá.*“<sup>70</sup>

### **3.4.2 Proces socializace**

Jak již bylo naznačeno, socializační proces je velmi úzce spjat s konkrétní kulturou, ve které jedinec vyrůstá. Týká se to řeči, pravidel soužití, respektování sociálního postavení, pracovních dovedností a návyků, začlenění práce a odpočinku do života, názorů, vzorů a ideálů, zvyků, tradic a mravů, práv, povinností, způsobů zábavy aj. Můžeme říci, že každý jedinec prochází svou vlastní socializační historií, jíž je produktem i spolutvůrcem. Vytváří ji jeho rodinné prostředí, osoby, se kterými se stýká, skupiny, do kterých patří nebo se do nich postupně začleňuje. Dále ji utváří reakce okolí na jeho vzhled, vlastnosti,

---

<sup>68</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 60.

<sup>69</sup> Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, s. 154, 164-165.

<sup>70</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 21.

jednání a výkony. Nakonec ji vytváří také on sám svými vrozenými i získanými rysy, životními plány, úspěchy i nezdary své seberealizace. Postupně se snaží začlenit do společnosti a chce mít své postavení mezi druhými.

Socializační proces se tedy skládá z vnějších vlivů i z vlastního úsilí jedince. O socializaci jedince má zájem také společnost, zvláště pak společensko-kulturní systém, který především skrze školy zajišťuje trvání a rozvoj dané společnosti. Díky tomu se jedinec stává osobností, přesahuje sám sebe, jeho život nabývá sociální kvality, a tím se odráží v existenci a vývoji jiných osob i společnosti jako celku. Existuje tedy nejen v sobě a pro sebe, ale i v jiných a pro jiné.<sup>71</sup>

### 3.4.3 Složky socializace

Helus rozlišuje čtyři složky socializace. První z nich je **hodnotově normativní složka**, kterou tvoří deklarace společnosti o vlastních hodnotách, normách, přesvědčeních a ideálech. Zvláštní význam v socializačním procesu mají sociální normy reprezentované sociálními institucemi. Zde můžeme zařadit z nejbližšího sociálního prostředí především rodinu, dále pak výchovné, vzdělávací a náboženské instituce, ale i sdělovací prostředky a politický a právní systém.

Druhou složkou socializace je **složka mezilidsky vztahová**. Interakce mezi lidmi je ovlivněna hodnotově normativními činiteli, ale i osobnostními zvláštnostmi a jedinečností situace. Dospívající si osvojuje soubor sociálních rolí, které vyplývají z jeho pozic. Osvojování rolí je však spojeno s pocity nejistoty, hledání a experimentování.

Třetí složka, kterou Helus pojmenovává jako **rezultativní složku** systému, je výsledkem kooperativních činností probíhajících na základě hodnotově normativních principů v přímé interakci s lidmi.

---

<sup>71</sup> Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 22-23.

A nakonec čtvrtá, **osobnostní složka**, vyjadřuje individualizační aspekt socializačního procesu. Helus má na mysli jedinečnou konstelaci osobnostních charakteristik jednotlivce, a také reflexi předchozích tří složek socializace. V jiném kontextu je nazýváme sebepojetím, sebehodnocením a v komplexnějším pohledu identitou, o které již bylo pojednáno výše.<sup>72</sup> Sebereflexe vede k seberegulaci, což v důsledku znamená, že jedinec tak usměrňuje a vede sám sebe. Tento subjektivní rozměr socializace nabývá zvláštního významu právě v dospívání. Vzniká celá řada osobních potřeb, které tuto skutečnost dále podněcují a rozvíjejí. Jedná se například o potřebu začlenění se do vztahů, potřebu orientovat se a interpretovat z vlastního hlediska běžné situace života, potřebu tvůrčího přesahu a v neposlední řadě také hledání smyslu a souvislostí vlastního života.<sup>73</sup>

### **3.4.4 Druhy socializace podle vlivu prostředí**

#### *3.4.4.1 Socializace v rodině*

V procesu dospívání se pro pubescenta najednou mění také vztahy v rodině.

#### Dospívající a rodiče

Dospívající se v rámci rozvoje své identity snaží vymanit ze závislosti na rodině, odmítá podřízenou roli, což se projevuje ve změně chování k rodičům. K nim je obzvláště kritický a netolerantní, vytýká jim jejich chyby, stydí se za projevy jejich něžnosti a lásky a odmítá jejich přílišnou kontrolu.<sup>74</sup> Už nechce být tím, kdo jen dodržuje určitá pravidla, ale usiluje o spravedlnost a rovnoprávnost, která se projevuje i tím, že pravidla musí dodržovat všichni bez rozdílu, on i dospělí.<sup>75</sup> Konflikty nevadí, když má dospívající pocit, že může svobodně

---

<sup>72</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 47-48.

<sup>73</sup> Srov. tamtéž, s. 48.

<sup>74</sup> Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, s. 153.

<sup>75</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 229-230.

vyjadřovat své názory a že se na něj bere ohled. Macek popisuje tyto změny jako proces individuace a charakterizuje je jako vztah mezi sebezdurazňováním či sebeprosazováním na jedné straně a citlivostí a vstřícností k druhým na straně druhé.

V případě sebeprosazování jde o schopnost vyjádřit svůj vlastní názor tak, aby ho druzí pochopili a současně také o přijetí zodpovědnosti za něj. Citlivost k druhým zahrnuje i respekt k jejich názorům a naslouchání jejich argumentaci.<sup>76</sup>

Chlapci jsou ve srovnání s dívkami citlivější na pozitivní atmosféru a signály, vůči negativním vlivům jsou více obrnění. Cítí-li od rodičů porozumění a akceptaci, podněcuje to u nich vědomí vlastní efektivnosti. Hádky a konflikty jejich potřebu sebezdokonalování spíše brzdí.<sup>77</sup>

Macek popisuje, že rodiče se dopouští v procesu socializace svých dětí v rámci jejich výchovného působení velmi často určitých specifických chyb. Na dospívání svých dětí nereagují vždy zrale a s nadhledem. Například ke konci prepuberty, kdy je egocentrismus dospívajícího největší, se řada rodičů pokouší ještě zvýšit kontrolu, což automaticky zvyšuje napětí a provokuje četnější konflikty. Je to často projev vlastní nejistoty ve vztahu k dospívajícím dětem.<sup>78</sup>

Naopak určitá nerizikovost a nekonfliktnost vztahu rodič-pubescent pak vede k tomu, že dospívající vpluje do dospělosti, aniž by prošel ohněm vlastní krize. Výsledkem takové výchovy a zkušenosti je podle Macka často katastrofální selhání adolescenta či mladého dospělého v situacích, které prověřují jeho charakter.<sup>79</sup>

I když mezi pubescenty a rodiči dochází často ke konfliktům, nemá to zásadní vliv na radikální změnu týkající se hodnotové orientace, kterou pubescent přijímal a přijímá od rodičů. Řada studií potvrzuje, že dospívající se svou hodnotovou orientací více podobá vlastním rodičům než svým přátelům. To se však týká především cílových hodnot, které souvisejí s osobní perspektivou.

---

<sup>76</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 67-68.

<sup>77</sup> Srov. tamtéž, s. 68.

<sup>78</sup> Srov. tamtéž, s. 68.

<sup>79</sup> Srov. tamtéž, s. 69.



Nesouhlas s autoritou rodičů se týká hlavně aktuálního života teenagerů, trávení volného času, zájmů, kultury, oblékání atd. I když je pubescent ke svým rodičům kritický, dovede je ocenit. Nejvíce si cení jejich upřímnosti a statečnosti, jejich spolehlivosti, stability a jednoznačnosti rodičovského chování. Rodiče jsou stále pro dospívajícího zdrojem jistoty, opory a bezpečí.<sup>80</sup>

Vztahy a vazby v původní rodině zůstávají vlivným faktorem socializace a individuace dospívajícího zpravidla po celé období dospívání.<sup>81</sup> Macek také spojuje kvalitu vztahu rodič-dospívající s kvalitou vrstevnických vztahů. Vysoká míra kontroly ze strany rodičů a přísnost vede často k zvýšené orientaci na vrstevníky a k vyhledávání a vytváření aliancí proti rodičům. Dále platí, že špatný vztah s rodiči zvyšuje počet kontaktů s vrstevníky, ale nepodporuje kvalitu těchto vztahů.<sup>82</sup> Závislost na rodině je tedy postupně nahrazována vázaností na vrstevníky.

#### Dospívající a sourozenecké vazby

Pokud má pubescent sourozence, význam těchto sourozeneckých vztahů se v průběhu dospívání zvětšuje. Nejsou-li sourozenci příliš věkově vzdáleni, jsou pro pubescenta důležitými osobami minimálně ze dvou hledisek. Jsou příslušníci stejné generace, mají podobné potřeby, postoje a zájmy, respektují stejnou dospívající kulturu. Vedle toho se však také aktivně podílejí na rodinné socializaci, ovlivňují sourozence přímo i zprostředkovaně přes svůj vliv v různých rodinných konstelacích.

Sourozenectví vytváří možnosti pro formování partnerství, s čímž úzce souvisí smysl pro důvěrnost a společné tajemství, dále podněty pro nápodobu a ztotožňování a umění se ovládat. Přirozeně si také sourozenci navzájem zprostředkovávají vstup do okolního světa, poznávají nové lidi, a tím si rozšiřují sociální horizont.<sup>83</sup> Vyšší blízkost ve vztahu k sourozencům uvádějí častěji dívky.

---

<sup>80</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 237-243; LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, s. 154.

<sup>81</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 66.

<sup>82</sup> Srov. tamtéž, s. 70.

<sup>83</sup> Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 63-64.

V případě pouze jednoho sourozence je jejich citová vazba a vzájemná blízkost obvykle větší než tam, kde je sourozenců více.

Uvádí se, že z hlediska vzájemných vztahů je nejvíce negativní, když je mezi sourozenci věkový rozdíl dva až tři roky. Je-li mezi nimi minimální věkový rozdíl (jeden rok a méně), či velký (čtyři a více), sourozenci spolu méně soupeří a vztahy se zlepšují. Jestliže má pubescent staršího sourozence, kterého uznává, automaticky ho bere jako zprostředkovatele mezi světem dospělých a dospívajících a je jím i ve větší míře ovlivňován. Pokud staršího a uznávaného sourozence nemá, případně ho bere jen jako příslušníka rodiny a nikoli jako příslušníka své generace, posiluje to vliv rodičů.<sup>84</sup>

#### 3.4.4.2 *Socializace ve vazbě na dospělé mimo rodinu*

V komunikaci mezi pubescentem a dospělým dochází k mnoha vzájemným nepochopením, napětím a konfliktům, např. k proměně vztahů ve škole. Dospívající neberou jako samozřejmost učitelovu autoritu, učitel si ji musí zasloužit. Také odmítají a zpochybňují význam mnoha školních znalostí, které považují za samoúčelné. Dosažení dobrých výsledků už pro ně není cílem, ale prostředkem pro jejich budoucí povolání.<sup>85</sup> V oblasti poznávací a názorové si prohlubují životní orientaci a zaujímají argumentační stanoviska. Volí si svůj životní postoj, svůj životní styl.

#### 3.4.4.3 *Socializace mezi vrstevníky*

Macek považuje vrstevnické vztahy za klíčový atribut období dospívání. Podle něj jde ve vztazích mezi dospívajícími více o střetávání a konfrontaci než o přátelství a blízkost. Pro dospívající není podle autora primárně důležité

---

<sup>84</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 70-71.

<sup>85</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 231-237.

přátelství mezi vrstevníky, ale pouhá fyzická přítomnost druhých.<sup>86</sup> Vrstevnický vztah umožňuje vzájemné poskytování názorů, pocitů a vzorců chování, „zkoušení“ bez větších závazků.

Skupina stejně smýšlejících mladých lidí přibližně stejného věku se nazývá „peer group“. Ve vrstevnických vztazích se rychle mění a střídají pozice soupeře a spoluhráče. Dospívající se cítí dobře, když má pocit, že je vrstevníky viděn, slyšen a oceňován. Posiluje to jeho vlastní pozici a pocit významnosti.<sup>87</sup> Vrstevnické vztahy jsou instrumentální povahy, nemají hodnotu samy o sobě, ale jsou prostředkem k hledání a ujasňování vztahu k sobě samému. Členstvím ve vrstevnické skupině dospívající také získávají sociální status a pocit vlastní hodnoty. Velkým problémem dnešní doby je stále větší závislost mladých lidí na technice, rostoucí bezohlednost, odcizení a prohlubující se izolace a anonymita. Proto je nesmírně důležité pěstovat v dospívajících touhu a chuť vytvářet sociální síť ve vrstevnické skupině.

Maximum času stráveného s vrstevníky je u dospívajících věnováno nezávaznému povídání. Přátelé a kamarádi poskytují unikátní informace, vztahy jsou prostorem pro získání a testování vlastní sociální kompetence a hodnoty. Ti, kteří jsou pozitivně hodnoceni svými vrstevníky, mají obvykle vyšší sebehodnocení než ti, kteří jsou hodnoceni méně pozitivně.<sup>88</sup>

Nejvyšší vrstevnická konformita je obvykle v prepubertě a vlastní pubertě. Opírá se o ni sociální prestiž a pocit vlastní hodnoty většiny dospívajících. Konformita se často týká vnějších znaků a chování (oblékání, účes, styl vyjadřování). Pro vrstevnickou skupinu jsou však důležité i specifické role, jako např. mluvčí skupiny (vzhledem k dalším vrstevnickým skupinám, k dospělým), skupinový bavič, organizátor společných aktivit či ten, kdo poskytne skupině prostor či azyl (chatu, byt apod.).<sup>89</sup> Mezi vrstevníky také vznikají bližší přátelské vztahy.

---

<sup>86</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 27-28.

<sup>87</sup> Srov. tamtéž, s. 71.

<sup>88</sup> Srov. tamtéž, s. 73.

<sup>89</sup> Srov. tamtéž, s. 74.

#### 3.4.4.4 Socializace ve vztahu přátelství u dospívajících

Uvádí se, že blízké přátelství mezi děvčaty je v dospívání častější a důležitější než přátelství mezi chlapci. Dominující je v něm otevřená komunikace a sdílení pocitů, dále je ceněna inteligence, upřímnost a důvěra. Nejobtížnější je z tohoto hlediska období mezi 14-16 rokem. Tehdy jsou dívky do přátelských vztahů nejvíce emocionálně zaangažované a nejvíce se obávají odmítnutí.

Přátelství chlapců je více kolektivní, zpočátku je založené především na společných aktivitách a zájmech. Identifikace se skupinou má větší hodnotu než u dívek. Hodnota vztahu je více opřena o výkon, různé sociální dovednosti, respekt a pevnost postojů. Ceněnými vlastnostmi je síla osobnosti, přirozená autorita, originálnost, otevřenost, smysl pro humor a schopnost tzv. zůstat v klidu.

Blízké přátelství mezi chlapcem a dívkou není v prepubertě tak časté, důležité však může být zejména pro ty, kteří nemají sourozence opačného pohlaví.<sup>90</sup> První fáze utváření erotických partnerských vztahů je obvykle datována do puberty a souvisí s uvědoměním si vlastní sexuality.

Nástup sexuality a sexuálního chování má u dívek a u chlapců jiný sociální kontext. Mužská role je tradičně spojována s dobýváním, případně s určitou mírou agrese. První schůzky v páru s erotickým obsahem či podtextem jsou v pubescenci častější u dívek, které si někdy volí starší partnery. Vztahy jsou většinou ještě krátkodobé, obvykle vyplněné návštěvou kulturních, sportovních či zábavných akcí.

Langmeier uvádí, že převládajícím prvkem těchto vztahů bývá často zvědavost a potřeba ujistit se sama o vlastní ceně a přitažlivosti.<sup>91</sup> V další fázi se dospívající již více identifikují se svou pohlavní rolí. Partnerské schůzky přestávají být ve značné míře součástí skupinových aktivit, jsou více zaměřeny na sdělování společných vzájemných pocitů a společných prožitků, jakož i na intimní fyzický kontakt. Věk prvního pohlavního styku během dospívání je v naší kultuře

<sup>90</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 74-75.

<sup>91</sup> Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, s. 155.

velmi variabilní. Je ovlivněn sociálními a ekonomickými faktory. V adolescenci se pak partnerské vztahy stávají přirozeně stabilnější a dlouhodobější.<sup>92</sup>

Důležitým aspektem interpersonálních vztahů je i rozvoj komunikačních dovedností. Zvládne-li dospívající sociální kompetence a dovednosti jako je např. zdvořilost, vyjádření vlastního názoru, dovednost položit otázku a požádat o názor druhého člověka, naslouchat druhým, otevřeně vyjádřit přání, přijmout a poskytnout pochvalu, nemá takové problémy s vnitřním napětím a agresivitou. Je to proto, že ji častěji ventiluje v aktivitách s vrstevníky a nedostává se tak často do sporu s autoritami. Cítí se také jistější při navazování blízkých osobních vztahů, což vede k větší sebejistotě, emoční podpoře, k vědomí sociální prestiže a k podporování pocitu vlastní hodnoty.<sup>93</sup>

V této podkapitole jsme se zabývali socializací jedince. Mohli jsme si uvědomit, že proces socializace se skládá jak z vnějších vlivů – podle prostředí, ve kterém se jedinec nachází, tak také z vlastního úsilí jedince – tedy z jeho schopností a plánů, jeho seberealizace. To všechno na dospívajícího působí a ovlivňuje ho. V socializaci dochází také k utváření hodnotové orientace jedince. A touto problematikou se budeme zabývat v následující kapitole.

### 3.5 Shrnutí

Dříve, než se budeme zabývat tématem výchovy k hodnotám, se vrátíme na začátek této kapitoly a zkusíme si nyní odpovědět na výše položené otázky.

První otázka se ptá, jaká je osobnostní situace dětí v tomto věku. Zjistili jsme, že pracují na vytváření vlastní identity, zabývají se existenciálními otázkami, hledají a objevují sebe sama, svoji originalitu a jedinečnost.

---

<sup>92</sup> Srov. MACEK, P. *Adolescence*, s. 75-76.

<sup>93</sup> Srov. tamtéž, s. 66.

Na otázku, jak přijímají hodnoty a zda rozlišují etické hodnoty, můžeme odpovědět následovně: Děti staršího školního věku jsou silně ovlivňovány společnostmi, která klade větší důraz na vnější krásu a na image, než na to, jaký člověk je uvnitř, jaké zastává názory a postoje, tedy na jeho morálku. Velký vliv na mladého člověka mají vrstevníci. Co se týče autority, dospívající jsou vůči ní značně kritičtí. Začínají se rozhodovat na základě svého vnitřního rozlišení toho, co považují za správné a prospěšné, i když je to často ovlivněno konkrétní situací či dispozicí jedince. Hodnoty, které nakonec jedinec přijme, považuje za definitivní a platné pro všechny bez výjimky.

Třetí otázka zní, co je pro dospívající v tomto vývojovém stádiu nejdůležitější vzhledem k interiorizaci křesťanských etických norem (hodnot). Můžeme říci, že k zvnitřnění křesťanských norem (hodnot) jsou pro ně důležité dvě skutečnosti, a to schopnost reflexe a hodnocení, které činí sám nad sebou. Díky sebereflexi vnímá sám sebe pozitivně nebo negativně. A právě na základě této sebereflexe a sebehodnocení dokáže zvnitřňovat i křesťanské etické normy (hodnoty), které už nepřijímá jen automaticky, ale zaujímá k nim také kritický postoj. Druhá skutečnost, která pomáhá k interiorizaci křesťanských etických norem (hodnot), představuje vrstevnická skupina stejně smýšlejících lidí. Velkým přínosem pro dospívajícího je skupina věřících, ať už to je skupina ministrantů, schůla, společenství aj.

Poslední otázka se ptá na možnosti etické výchovy, které by se daly využít na táborech. Velkou možností, která se nabízí a které by se mělo využít, je potenciál věřící vrstevnické skupiny. Další možnost se týká prostředí a zázemí, kde se tábor uskutečňuje, tedy jakési táborové socializace, a v neposlední řadě pozitivních vztahů mezi táborníky a vedoucími.

Po té jsme si odpověděli na dané otázky, se můžeme více zaměřit na výchovu k hodnotám a na jednotlivé mechanismy, které jedince ovlivňují.

## 4 Výchova k hodnotám

Výchova k hodnotám úzce souvisí se socializací jedince. Proto budeme vycházet z tohoto mechanismu socializace, neboť právě díky socializaci jedinec přijímá hodnoty dané společností, tzn., že se enkulturuje, tedy přijímá tyto hodnoty za své. U křesťanských etických hodnot jde o to, aby jedinec přijal hodnoty křesťanského společenství. Vhodným prostředím je rodina, farní společenství, ale také např. křesťanský tábor. V rámci socializace dochází k předávání hodnotových postojů, jejich přijetí a ztotožnění se s nimi. Každý jedinec se rodí do konkrétní společnosti, do konkrétního národa, města nebo rodiny. Toto vše má na něj vliv, a to buď pozitivní či negativní, který dále ovlivňuje jeho vývoj.

Všechno, co člověka obklopuje, lidé a vztahy mezi nimi, jejich postoje k němu i k druhým, nepůsobí na každého stejně, ale na základě vnímání a uvažování, na základě předchozích zkušeností, postojů a očekávání, se jedinec orientuje ve svém prostředí, podle toho se nějak cítí a dále projevuje. Prostor a vše, co jej obklopuje, má na něj obrovský vliv, ať už to je v rodině s rodiči nebo se sourozenci, ve škole nebo na hřišti, při různých volnočasových aktivitách, např. různých kroužcích sportovních, hudebních či výtvarných, nebo třeba o prázdninách na letním táboře.

Jsou prostředí, ve kterých se jedinec cítí velmi příjemně, která jsou balzámem pro jeho duši, ale jsou i taková prostředí, kde se nerad zdržuje, jsou mu nepříjemná a mnohdy se tam cítí nešťastně. Jednotlivá prostředí se liší svým sociálním účinkem a kvalitou výchovného působení. Některá velmi pozitivně ovlivňují rozvoj osobnosti, jiná jej však mohou brzdit ve vývoji nebo dokonce deformovat. Znalost prostředí, ve kterém jedinec žije, je jeden z důležitých předpokladů, jak mu lépe porozumět.<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 24-25.

Jak můžeme vidět, proces socializace je primárně určován vnějšími vlivy, jež působí na jedince, který se s nimi nějak vyrovnává a zpracovává je. Působení vnějších vlivů se dá aplikovat nejen na proces socializace a rozvoj osobnosti, ale také na utváření hodnotové orientace, která vede ke změnám v postojích, vlastnostech, názorech, činnostech aj.

## **4.1 Základní mechanismy**

K neznámějším mechanismům, které nás ovlivňují, díky nimž se do společnosti začleňujeme a díky nimž si vytváříme i vnitřní hodnotový postoj jsou: učení kladným a záporným zpevněním; učení nápodobou a ztotožňováním; učení působením příkladů, vzorů a ideálů; učení informováním a poučováním; interiorizace a exteriorizace; očekávání a předpokládání; životní okolnosti a zkušenosti.

### **4.1.1 Mechanismus učení kladným a záporným zpevněním<sup>95</sup>**

Je to první a nejzákladnější mechanismus, kdy se jednání jedince utvrzuje buď odměnami, čímž se rozumí kladné zpevněování, nebo tresty, tedy záporným zpevněním. Odměnu i trest je třeba chápat v nejširším slova smyslu. Odměnou může být nejen nějaký dar nebo pozornost, ale také pochvala, pousmání, vyjádření obdivu, poskytnutí nějaké výhody, vysvobození od něčeho nepříjemného a jiné. Stejně tak i trest nemusí být vždy jen fyzický, ale může obsahovat vyhubování, zesměšňování až sarkasmus, odpírání lásky, pozornosti, zbavování výhod, až po ignorování apod.

Na základě častosti kladného či záporného zpevněování dochází k situaci, kdy chování, které je často a pravidelně odměňováno, má tendenci narůstat a naopak chování, které je pravidelně a často trestáno, obvykle klesá. Jedinec se

---

<sup>95</sup> Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 30-33.



velmi rychle naučí takto reagovat. Přestane-li se však dané chování zpevňovat, trvalost naučeného rychle klesá. Zpevňuje-li se určité chování jen občas a nepravidelně, osvojení daného chování trvá sice poměrně dlouho, zato přetrvává i tehdy, když už se od jakéhokoli zpevňování upustilo.

Učení kladným a záporným zpevňováním se týká nejen chování, ale také citových reakcí, navykání si určitých postojů, způsobu myšlení a hodnotové orientace. Je však třeba si uvědomit i úskalí této metody zpevňování, neboť dopad odměn a trestů nemusí mít automaticky účinky, které jsou očekávány. Za určitých okolností to může mít účinek zcela opačný. Např. pubescent svým chováním schválně vyprovokuje určitou situaci, aby dostal nějaký trest, neboť díky tomu se v očích svých spolužáků jeví jako ten, kdo se ničeho nebojí, kdo si troufá, komu je jedno, jak jeho chování naruší jeho vztah s dospělým, a tak skrze tuto provokaci a přivolaný trest získává ve skupině určitou prestiž. Jiný příklad, nyní z dopadu odměny, např. student pro to, aby měl výborné výsledky ve škole, a tak mohl jet na hory, použije veškeré prostředky k tomu, aby výsledku dosáhl, ať už je to použití opisování z „taháku“, lhání, zamlčení či přepsání špatné známky. Další negativní účinek odměny či trestu je jistá, byť jen domnělá nespravedlnost při jejich udílení, zvláště když je jedinec vůči spravedlnosti přecitlivělý a nedokáže se se vzniklou situací srovnat. Může pak být zatrpklý, závistivý či jinak emotivně rozladěný a dochází tak často k narušení vztahu mezi tím, kdo trestá či odměňuje a tím, kdo je trestán či odměňován. Je tedy nesmírně důležité, aby dříve, než se přistoupí k odměně nebo trestu, byly zajištěny okolnosti a podmínky k tomu, aby odměna či trest měly jednoznačně pozitivní výchovný dopad.

Zpevňování se může projevit také ve věcech morálních, jako je např. pocit zodpovědnosti, viny, povinnosti, hrdosti aj., kdy se např. po přestupku vyskytne pocit viny, nebo naopak při splnění pocit uspokojení. Morální zpevňování, které správně využívá odměn a trestů, musí zvažovat případ od případu. Kvalitnější, ale za to náročnější forma zpevňování, je skrze zpevňování hodnocení. Hodnocení zahrnuje hlubší náhled na konkrétní jednání určitého jedince.

#### 4.1.2 Mechanismus učení nápodobou a ztotožňováním<sup>96</sup>

Určité postoje, vlastnosti, formy chování a jednání si člověk osvojuje tím, že se připodobňuje k druhým, chce být jako oni, napodobuje je a ztotožňuje se zvláště s osobami, které má rád, které mu nějakým způsobem imponují, které se mu staly vzorem. Přítomnost a přízeň druhých osob, které vnímá jako svůj vzor či model je něco, co podněcuje člověka k napodobňování či připodobnění se.

V praxi se rozlišují čtyři základní druhy napodobování.

- a) *Regresivní napodobování* je proces, kdy vyspělejší jedinec napodobuje méně vyspělého omezenějšího jedince, aby nabyl výhod, které se s bezmocí a nevyspělostí spojují.
- b) *Závislé připodobňování* bývá častější. Rozumí se tím napodobování někoho staršího, samostatnějšího, vyspělejšího. Toto napodobování však může způsobit to, že se jedinec nesnaží vyvinout své vlastní způsoby řešení životních situací, neboť je to příliš zdlouhavé, riskantní a namáhavé; ale vždy stačí dělat to, co ten starší. Dosáhne tak stejného výsledku a ještě k tomu za kratší dobu, než kdyby na to měl přijít sám.
- c) *Odreagovávající napodobování* je takové jednání, kdy strádající jedinec svým agresivním chováním odreagovává své napětí vyvolané neuspokojením touhy mít lákavou věc.
- d) *Kompenzační napodobování* vzniká tehdy, když má jedinec potřebu napodobovat osoby, které vynikají v oblasti, ve které sám zaostává, ale chtěl by vyniknout. Nejčastější bývá napodobování v oblékání, účesu, celkové úpravě zevnějšku, ale i v chování aj.

Z uvedených druhů napodobování je vidět, že nápodoba může mít pro vývoj jedince jak pozitivní tak i negativní důsledky. Může jej činit samostatnějším, ale také může upevňovat jeho závislost. Nápodoba a ztotožňování jsou velmi důležitým mechanismem, díky němuž si jedinec osvojuje komplexní

---

<sup>96</sup> Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 34-35; HELUS, Z. *Dítě v osobním pojetí*, s. 176-177.

formy chování a postojů. Napodobovat nejde bez přítomnosti druhých osob, tedy jakýchsi modelů či vzorů. Jsou přímo nezbytnou podmínkou pro toto učení.

### 4.1.3 Mechanismus učení působením příkladů, ideálů a vzorů<sup>97</sup>

Tento mechanismus úzce souvisí a určitým způsobem i doplňuje předešlý mechanismus učení nápodobou a ztotožňováním. Aby byla výchova účinná, nezastupitelné místo hraje bezesporu přítomnost druhého člověka, který svým jednáním, osobností a životem ztělesňuje to, co se žádá od samotného jedince. Stává se tak pro něj příkladem a vzorem jednání a morálních pozic, které by měl vychovávaný jedinec přijmout za své vlastní. Příklady a vzory lidského jednání poskytují dospívajícím nejen názorný obraz toho, co se od nich očekává, ale také je to může motivovat a strhnout k následování. Za příklad může být vybrán vhodný příběh z knihy, film, pohádka, legenda, ale také vlastní jednání, které rodič/vychovatel/učitel/vedoucí ocenil.

Kromě pozitivních příkladů je také možné využít příkladů negativních, kde je cílem odradit od toho, co není žádoucí a demonstrovat tak důsledky špatného jednání. Pozor však na negativní příklady, často mohou být přitažlivé a místo toho, aby odradily, se zvětšuje riziko jejich následování.

Mít takový vzor, se kterým by se dospívající mohl ztotožnit, je pro jeho vývoj velmi důležité. Malé dítě zpočátku nalézá vzor pro své jednání v rodičích, později a zejména v dospívání, hledá vzory jinde. Při výchově je důležité věnovat pozornost i tomu, koho si dospívající vybírá za svůj vzor, neboť to můžou být i osoby problematické. „*Koho a jak dítě či dospívající přijme za vzor, souvisí s jeho nastávající hodnotovou orientací a životní zaměřeností.*“<sup>98</sup>

Společnost jako celek uznává určité osobnosti, lidi, kteří pro ni představují určitý vzorec chování, jež chce daná společnost užívat. Jsou to například národní hrdinové, státníci, vědci, umělci, tedy ti, kteří si získali takovou autoritu, že jsou

---

<sup>97</sup> Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 37-39; HELUS, Z. *Dítě v osobním pojetí*, s. 177-179.

<sup>98</sup> HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 38.

uznávání po celé generace, i když už nežijí. V křesťanské kultuře mají nosný význam jako vzory a ideály světci. Jejich autorita, uznání a popularita je dána výraznými osobnostními kvalitami, a to bez ohledu na prostředí a dobu, v níž žili a působili.

V touze po vzorech se odráží touha po morálních hodnotách. Dnešní doba si vytváří nové vzory hlavně pomocí médií. Těmito vzory jsou nositelé hodnot konzumní společnosti. Jejich velkou nevýhodou je, že jejich hodnoty jsou nestálé, a proto se na ně velmi rychle zapomene.<sup>99</sup>

#### **4.1.4 Mechanismus učení informováním a poučováním<sup>100</sup>**

Mechanismus je založen na reflexi a poznávací sféře, na základě nějakého sdělení, které si jedinec uvědomuje a promýšlí. Obvykle probíhá formou informování a přesvědčování o tom, co je správné, společensky žádoucí – tzv. prosociální, nebo varování před tím, co je nesprávné, asociální nebo dokonce antisociální. Jedinec si má tak na základě informovanosti uvědomit, rozhodnout se a usilovat o požadované jednání.

Když se tento mechanismus informování uplatňuje samostatně, bývá málo účinný, avšak jestliže je informování spojeno s odměnou či trestem nebo konkrétním vzorem či motivací, jeho účinnost narůstá.

#### **4.1.5 Mechanismus interiorizace a exteriorizace<sup>101</sup>**

Dalším mechanismem výchovy k hodnotám je mechanismus interiorizace (zvnitřnění) a exteriorizace. V socializaci ani ve výchově k hodnotám nejde o to, aby se jedinec daným požadavkům pouze přizpůsobil, aby sladil své jednání s tím, co se od něj požaduje. Jedná se o mnohem víc, a to sice, aby socializační cíle

---

<sup>99</sup> Srov. PÍŤHA, P. *Výchova, naděje společnosti*, s. 92-94.

<sup>100</sup> Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 36; HELUS, Z. *Dítě v osobním pojetí*, s. 179-180.

<sup>101</sup> Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 36-37; HELUS, Z. *Dítě v osobním pojetí*, s. 180-181.

a hodnoty byly vnitřně přijaty, aby se s nimi jedinec ztotožnil, aby je přijal za své, přeměnil ve své vnitřní osobní zásady, kritéria, potřeby a normy, podle nichž se bude řídit i v budoucnu.

Vnější jednání má být projevem zvnitřnění, tedy interiorizací konkrétních hodnot, postojů a norem. Pokud dojde k interiorizaci, tedy k zvnitřnění, může nastat druhý krok, tzv. exteriorizace, která spočívá v tom, že jedinec, který zvnitřnil dané požadavky a normy, nejenže tak sám jedná, ale sám aktivně žádá a prosazuje uplatnění tohoto požadavku i od druhých ve svém okolí. Např. jedinec, u kterého byl navozen proces exteriorizace, bude pořádný nejen tehdy, když ho nikdo nekontroluje, ale bude vyžadovat pořádek i od svých sourozenců, kamarádů, spolužáků aj.

Jde o to, aby lidé byli sami za sebe odpovědní, aby byl učiněn krok od vnějšího řízení jednání člověka a jeho kontroly k sebeřízení a sebekontrolě. Nejde jen o nepřekračování norem a plnění požadavků, ale i o prosazování těchto požadavků vůči druhým lidem. Exteriorizace je tedy zvnitřnění pořádku a jeho promítnutí do jednání navenek.

Mechanismy interiorizace a exteriorizace souvisejí především s vývojem morálního rozhodování a jednání.

#### **4.1.6 Mechanismus očekávání a předpokládání<sup>102</sup>**

Je prokázáno, že to, co se u dítěte předpokládá, co se od něj s naprostou jistotou očekává, se za jistých okolností promítá do nejrůznějších projevů rodiče/vychovatele/učitele/vedoucího (např. to, jak se v dané situaci tváří a jak na dítě reagují). Tyto projevy si ani sami dospělí neuvědomují. Vzniká tak mnoho vlivů na to, co bylo předpokládáno. Na tomto základě dochází k ovlivňování vývoje schopností, sebedůvěry, morálních postojů a výkonnosti v nejrůznějších činnostech. Např. učitelovo očekávání žákova výkonu je účinným faktorem k ovlivnění tohoto výkonu, ať už kladně, bylo-li očekáváno, že to dotyčný jedinec

---

<sup>102</sup> Srov. HELUS, Z. *Dítě v osobním pojetí*, s. 181-184.

zvládne, že na to má, že mu věří, tak i záporně, kdy mu nevěří a nečeká, že by danou věc mohl zvládnout. To, jak si druzí lidé vykládají jeho úspěchy a neúspěchy, má velký vliv na to, jak se začne posléze vnímat i sám žák. Jedinec se učí podle toho, jak mu důležité osoby v jeho okolí, zejména rodiče a učitelé, sdělují, co si o něm myslí, jaké mu nastavují zrcadlo.

Helus se pokusil vysvětlit účinky tohoto mechanismu. Učitel, vychovatel mění dosavadní očekávání žákova výkonu na základě přesvědčení, že žák má dobré schopnosti, o kterých dosud nevěděl. V důsledku toho vidí za neúspěchem nedostatek úsilí a věnuje více péče jeho probuzení, žáka více povzbuzuje, motivuje atd. Žák začíná pociťovat změny v učitelově názoru na něj, začíná si uvědomovat, že má smysl se snažit, že učitel na jeho úsilí reaguje mimořádně vstřícně. Žák získává novou zkušenost se sebou samým v úkolové situaci, učí se vykládat si jinak sám sebe. Komplex změn ve vztazích učitel-žák i v interpersonálních psychických procesech žáka vede ke zlepšení autoregulace významné pro školní výkon.

#### **4.1.7 Mechanismus životních okolností a zkušeností<sup>103</sup>**

Poslední sedmý mechanismus učení probíhá na základě získávání zkušeností a také díky různým životním okolnostem.

Socializaci ovlivňují různé okolnosti životních situací promítajících se v celé své komplexnosti do osobnosti dítěte a dávají tak vznikat jeho postojům a vlastnostem s mnohdy celoživotními důsledky. Vlivy na socializaci jedince neformují všechny jedince stejným způsobem, ale vždy individuálně a specificky, v závislosti na řadě činitelích, které je třeba brát v úvahu; např. věk, pohlaví, životní hodnotové orientace rodiny a jejich členů, společenská situovanost aj.

---

<sup>103</sup> Srov. HELUS, Z. *Dítě v osobním pojetí*, s. 184-186.

Nyní máme určitou představu různých mechanismů, které nějakým způsobem pomáhají vychovávat k hodnotám. A to k těm hodnotám, na které odkazuje dané prostředí, společnost, ve které jedinec vyrůstá.

Pokud se budeme zabývat otázkou jak předávat, upevňovat nebo rozvíjet hodnoty, musíme vycházet z kontextu kultury a doby, ve kterých jedinec vyrůstá, ale musíme také vzít v úvahu subjektivní vnímání hodnot jednotlivých lidí, kteří mají co do činění s výchovou a vlivem na dospívajícího. Ať už jsou to rodiče, učitelé, vychovatelé, vrstevníci, kamarádi nebo sourozenci, ale také například kvalitní vedoucí na táboře, kteří se dospívajícím mají po dobu tábora plně věnovat a tím na ně působit a ovlivňovat jejich vnímání hodnot.

V neposlední řadě je třeba brát v potaz originalitu každého jedince, to, jak on sám vnímá hodnoty ve svém životě a to co prožil, na čem se u něj může stavět a co u něj rozvíjet. Při výchově je mnohem důležitější pomoci dospívajícímu, aby si o morálních zásadách vytvořil vlastní názor a osvojil si přiměřené postoje a chování, než ho o těchto zásadách pouze informovat a poučovat. Neboť je obecně známo, že pochopit co je správné, ještě neznamená to co je správné, také dělat.<sup>104</sup>

K těmto základním otázkám neodmyslitelně patří i otázka víry, duchovní orientace dospívajícího. Spiritualita hraje velmi důležitou roli v životě každého člověka. Usilovat o hodnoty, které člověka přesahují, o které se může opřít, které dávají životu konečný smysl, patří k lidským potřebám. Dospívající přezkoumává morální pravidla i duchovní hodnoty dospělých a podrobuje je přísné kritice. Důsledně hodnotí, zda to, co dospělí říkají, také skutečně žijí. Na základě tohoto přehodnocení buď vnitřně víru přijme, nebo ji odmítne a hledá jiné duchovní hodnoty.<sup>105</sup>

V dospívání člověk dělá určitá zásadní rozhodnutí, která ovlivňují další jeho život. Volí si hodnoty, jimž by měl zůstat i v budoucnu věrný. Dospívající je schopen se podrobit kritické analýze a vědomě se rozhodnout, jaký směr a jaký smysl dá svému životu. Zvažuje, co má v životě skutečnou hodnotu. Na rozdíl od

---

<sup>104</sup> Srov. LENCZ, L.; KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova: Metodický materiál 1*, s. 7-9.

<sup>105</sup> Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, s. 162-163.

malého dítěte, které se nechává unášet „proudem života“ (požadavky dospělých), bere svůj život pevně do rukou a dává mu smysl, který bude výrazem jeho osobnosti.<sup>106</sup> Tento proces je však dlouhodobý a mnohdy se neobejde bez častých klopýtnutí, dlouhého hledání a mnohých omylů.

Mezi kritéria správnosti volby patří především etické a duchovní hodnoty, jako je pravda, spravedlnost, svědomí, být užitečný pro druhé, a u věřících i náboženské hodnoty a samotný Bůh. Dospívající považuje za správné to, co se shoduje s jeho názory na dobro a zlo, a to ho pohání k činu.<sup>107</sup> „*O hodnotě jako o skutečnosti můžeme mluvit tehdy, když odpovídá nějaké touze nebo snažení, čímž přispívá k naplnění určitého cíle.*“<sup>108</sup>

Nevyhnutelnou podmínkou smysluplnosti těchto hodnot je jejich prosociální rozměr, tj. aby nějakým způsobem směřovaly nejen k vlastnímu prospěchu, ale i k prospěchu druhých. Neboť jestliže svým jednáním, bez ohledu na druhé, hledáme jen svůj vlastní prospěch, může nás to sice na nějaký čas uspokojit, ale po čase zjistíme, že máme prázdné ruce. Obohacovat druhé a žít pro druhé, dává smysl každému lidskému životu. Proto se v následující kapitole touto hodnotou prosociálnosti budeme více zabývat.<sup>109</sup>

## 4.2 Prosociálnost, prosociální výchova

Jako ústřední hodnota v etické výchově je obecně brána prosociálnost. Tento termín vznikl na půdě psychologie až v posledních desetiletích, avšak postoj označený tímto slovem, tzn. vztah přející dobro lidem, není vynálezem dnešní doby. Takovýto postoj vyjadřuje i tzv. zlaté pravidlo mravnosti, které říká: *Co chceš, aby lidé dělali tobě, dělej jim i ty.* Prosociálnost tvoří základ

---

<sup>106</sup> Srov. LENCZ, L. et al. *Etická výchova: Metodický materiál 2*, s. 18.

<sup>107</sup> Srov. tamtéž, s. 31.

<sup>108</sup> Tamtéž, s. 39.

<sup>109</sup> Srov. tamtéž, s. 48-50.



harmonického soužití ve společnosti, a to jak v rodině, tak i mezi vrstevníky, kamarády, přáteli, kolegy apod.<sup>110</sup>

Pojem prosociálnost je velmi blízký pojmu láska. Jelikož je v dnešní sekularizované společnosti pojem láska zprofanovaný, zavedla etická výchova pojem prosociálnost. Prosociálnost nevychází z příkazů ani zákazů, ale z orientace na pozitivní hodnoty. Až potom se hledá cesta, která k tomu vede. Učí jedince jít po této cestě, aby dosáhl pozitivních hodnot ve svém životě.

Prosociální chování je především takové chování, které je zaměřeno na prospěch druhé osoby či skupiny osob nebo dosahování společenských cílů. Toto chování však nemá vyplývat z povinnosti nebo z očekávání odměny či nějaké výhody, neboť v takovém případě by se už nejednalo o prosociální chování.

Cílem výchovy k prosociálnosti je zformovaná mravní osobnost, která se vyznačuje tím, že je schopná účinně komunikovat, tvořit, má zdravé sebevědomí a dokáže pozitivně hodnotit druhé lidi. Umí vyjádřit své city, je empatická i asertivní, především však umí spolupracovat a je prosociální. Nestará se pouze o sebe, ale je ochotná pomáhat druhým lidem a navazovat s nimi vztahy trvalejšího charakteru.

Aby byla prosociální výchova účinná, je důležité, aby se ten, kdo k prosociálnímu chování vede druhé, sám prosociálně choval a takto jednal i ve svém okolí, a to jak ke svým kolegům, tak i k těm, kteří jsou mu svěřeni.

Španělský prof. Roberto Roche Olivar<sup>111</sup> poukazuje na deset základních postojů chování, které nejlépe vystihují podstatu prosociálnosti. Patří sem

---

<sup>110</sup> Srov. tamtéž, s. 63, 68.

<sup>111</sup> Roberto Roche Olivar, doktor psychologie, který od r. 1971 působí jako docent vývojové psychologie na Autonomní univerzitě v Barceloně. Od r. 1981 se zabývá výzkumem prosociálního chování, zvláště po stránce aplikační. Ze specifického teoretického modelu řídí a koordinuje studijní skupiny a skupiny, které zprostředkovávají programy optimalizace prosociálnosti. Je autorem programů, které se aplikují na více než dvou stovkách škol v Katalánsku a po celém Španělsku. Realizuje množství formačních a postgraduálních kurzů na univerzitách v různých zemích. Účastnil se mnoha mezinárodních kongresů. Na mezinárodní úrovni podporuje síť specialistů z různých univerzit, kteří mají zájem, aby prosociálnost pronikla na pole výchovné i společenské. V poslední době byl také jmenován mezinárodním poradcem Ministerstva školství v Argentině, působí v oblasti obnovení oboru etika a občanská výchova.

poskytnutí fyzické pomoci, fyzické služby, darování, půjčení, umění se rozdělit, poradit nebo vysvětlit, potěšit nebo povzbudit smutné, pozitivně hodnotit druhé s úmyslem posílit jejich sebeúctu, umět pochválit, vyjádřit sympatie, naslouchat druhým se zájmem, snažit se o empatii, solidaritě, snaha o zmírnění protikladných názorů, tedy vést dialog a snažit se dohodnout.

O tyto body se má snažit sám ten, který k prosociálnímu chování vede, tedy vychovatel, rodič, učitel, vedoucí na táboře. A zároveň to jsou body, které představují výchovné cíle.

Při prosociální výchově je nutné mít na paměti základní pravidla, a to sice přijmout dospívajícího takového jaký je a projevovat vůči němu přátelské city, připisovat mu pozitivní vlastnosti a vybízet jej k pozitivnímu chování. Člověk se totiž stává takovým, za jakého je považován. Připisování pozitivních vlastností je důležitým výchovným nástrojem. Všeobecně platí, že pokud se ke všem lidem přistupuje pozitivně, vydají ze sebe v rámci daných možností to nejlepší. Jde o to, aby dospívající pochopili, že pozitivní hodnocení druhých a projev uznání vytváří dobré vztahy mezi lidmi, pomáhá druhým nabýt zdravého sebevědomí a přináší spoustu radosti každému, kdo si takto počíná.<sup>112</sup> Pochvala pomáhá člověku stát se lepším, musí však být upřímná a přiměřená.<sup>113</sup>

Je třeba si všimnout jeho *schopnosti* toho, co daný jedinec udělal správně, jak jeho *spojení v rámci sociálních vazeb* ovlivnilo ostatní a *spolupodílení se*, tedy jakým způsobem přispěl k dobru svého společenství. Ten, kdo se snaží o prosociální výchovu svých svěřenců, se musí snažit vyjadřovat své pocity o činnosti vychovávaného, dávat tak najevo svoji osobní zaangażovanost a pokusit se také odhadnout pocity dítěte, popř. potvrdit jejich oprávněnost.

Dítě by mělo obdržet tři až pět pozitivních hodnocení k jednomu negativnímu. Je nutné si uvědomit, že děti, u kterých se hůře hledá něco, co lze pozitivně ocenit, potřebují takové ocenění nejvíce.

---

<sup>112</sup> Srov. LENCZ, L.; KRÍŽOVÁ, O. *Etická výchova: Metodický materiál 1*, s. 50.

<sup>113</sup> Srov. tamtéž, s. 57.

### **Rozdíl mezi pochvalou a dodáváním odvahy (podporou)**

Pochvala i podpora se zaměřují na pozitivní chování. Ve svém důsledku se ovšem velmi liší.

*Pochvala* je slovní odměna, mnohdy však podporuje konkurenci, člověk si ji musí zasloužit a uděluje se jen za nejlepší výkony nebo výtvořky. Pochvalou sdělujeme dítěti, že pokud udělá něco, o čem my se domníváme, že je dobré, bude vysoce ohodnoceno. Pochvala je udělována za dobře vykonané a dokončené úkoly. Je to metoda sloužící ke kontrole dětí, k tomu, aby dosahovaly (mnohdy jen našich) cílů. Pochvala je pouze externí motivátor.<sup>114</sup>

*Dodávání odvahy (podpora)* není podmíněno výkonem. Je dítěti průběžně poskytováno za snahu o zlepšení. Zaměřuje se na silné stránky a přínosy. Poukazuje na přispívání a pomáhá tak dospívajícím cítit, že jsou užiteční tím, že přispívají k dobru svého společenství. Dodáváním odvahy motivujeme děti pomocí vnitřní stimulace. Dáváme tím najevo víru ve schopnosti a možnosti dítěte, aniž bychom je tlačili k nepřiměřeně vysokým cílům.

Přílišné chválení může mít velmi negativní důsledky. Některé děti mohou být přesvědčeny, že jejich osobní hodnota závisí na tom, zda vyhoví ostatním. Dítě, které se snaží vyhovět ostatním, je většinou často chváleno. Avšak pokud se mu pochvaly nedostane, může to považovat za osobní selhání a přestane podávat výkon.

Děti zbavené odvahy dostávají pochvalu jen málokdy, neboť nesplňují očekávání dospělých. Pokud někdy udělají něco, za co pochvalu získají, může se jejich chování rázem velmi zhoršit. To proto, že jednak nevěří, že si pochvalu zaslouží a snaží se to dokázat a jednak proto, že je pohltí úzkost, že se jim příště už pochvalu nepodaří získat.

Děti, které se vzpírají autoritě dospělých, mohou cítit chválu jako snahu dospělých o kontrolu. Jakoukoliv formu spolupráce vnímají jako svoji prohru. Buď odmítají dělat cokoli, co dospělí považují za chvályhodné anebo když získají pochvalu, zintenzivní své nevhodné chování, aby překazily dospělým jejich snahu je kontrolovat.

---

<sup>114</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 47.

Dodávání odvahy často probíhá mlčky tichým přijetím, poplácáním po zádech, po rameni, nebo úsměvem, když se dítě snaží vyřešit nějaký úkol. Jindy chování a snahy dítěte komentujeme verbálně.

Každý výchovný činitel, tedy např. i vedoucí na táboře, by se měl snažit o to, aby byl nositelem radosti, neboť získat si srdce jedince a vychovávat jej k přátelství a spolupráci je možné jen s přátelským a radostným úsměvem.

**Prosociální chování** klade na člověka velké nároky, neboť toto chování nelze oddělit od morálního chování. Prosociální výchova vytváří podmínky, rozvíjí dispozice a schopnosti, aby byl jedinec schopen jednat prosociálně. Program prosociální výchovy lze také formulovat jako deset etických zásad.

Jde o umění aktivně naslouchat, otevřeně a pravdivě komunikovat, přijímat sebe sama, poznat svoje dobré i špatné stránky, pozitivně hodnotit druhé, umět pochválit, vyjádřit uznání, řešit problémy s rozvahou a tvořivě, vyjadřovat svoje postoje otevřeně a ohleduplně, umět se vcítit do druhých, překonávat pasivní a agresivní reakce, reagovat asertivně, vybrat si pozitivní vzory, ochotně poskytnout fyzickou pomoc a službu, darovat, podělit se, poradit, potěšit a být citlivý na potřeby společnosti.<sup>115</sup>

K prosociálnímu učení slouží základní metody jako je motivace, solidárnost, disciplína a správný vzor. Jedinec má možnost vzor napodobovat, neboť na něm může vidět to, jak má sám jednat. U solidárnosti jde o empatii, tedy o to umět se vcítit do stavu druhého nebo pochopit způsob jeho uvažování. Empatie také ulehčuje a zjednodušuje komunikaci mezi lidmi. Pokud se někdo naučí chápat druhé lidi a vžívat se do jejich pocitů, změní se také jeho postoj k nim i jeho životní styl.<sup>116</sup>

Prosociální chování předpokládá komplex prosociálních schopností. Je třeba, aby člověk žil ve vztazích. Žít ve vztazích je však něco víc než se jen

---

<sup>115</sup> Srov. LENCZ, L. *Etická výchova: Metodický materiál 2*, s. 16.

<sup>116</sup> Srov. LENCZ, L.; KRÍŽOVÁ, O. *Etická výchova: Metodický materiál 1*, s. 94-95.

informovat o druhém člověku. Jedná se o obohacující poznání, které dává člověku radost ze života. Vztah je vnitřní vazba mezi „já“ a „ty“, která usiluje o dobro druhého. Prosociální chování tento vztah předpokládá a staví na něm.

Mezi charakteristické rysy prosociálního chování patří chování ve prospěch druhého, které nevyplývá ze služební povinnosti, chování bez očekávání protislužby nebo větší odměny, chování, které vede ke vzájemnosti, ve smyslu „já pomůžu tobě, ty pomůžeš jemu, on pomůže jí atd.“, chování, které nenaruší identitu prosociálně jednajícího subjektu. Veškeré toto jednání se děje na základě vlastního rozhodnutí, protože dotyčný jedinec to tak chce a necítí se zneužit.

Pro dospívajícího je podstatné, aby si osvojil prosociální jednání, které se týká přátelství, z kterého vychází spolupráce, pomoc, umění se rozdělit a darovat. Aby bylo možné považovat spolupráci za prosociální jednání, je třeba k ní přistupovat bez kalkulování o možných výhodách, které by mohly ze spolupráce vzejít. Je třeba zdůraznit, že **při spolupráci nikdy neexistuje přímá úměra mezi vkladem a ziskem**. Umět se rozdělit předpokládá, že člověk není závislý na tom, co má. Je tu obsažena určitá schopnost zřít se něčeho ve prospěch druhého. Člověk sice něco ztrácí, ale zároveň prožívá radost z toho, že něco daroval. Radost či uspokojení potřeby druhého člověka je pro něj také radostí.

Dar je symbolické zřeknutí se části sebe. Skutečný dar je projevem lásky. Je třeba odlišit danajský dar, který nemůže být projevem lásky, protože dotyčný jej dává proto, aby se ho zbavil.

Pomoc je výrazná forma prosociálního chování. Motivace k pomoci není však vždy stejná. Prosociální pomoc odhlíží od případného zisku a je soustředěna jen na dobro toho druhého. Jedinec, který už má tento způsob chování osvojený, dokáže nezištně pomoci druhým i cizím osobám.

Prosociální chování je tedy chování, které má velmi blízko k lásce. Láska totiž není jen nějaké vzplanutí emocí, ale především je to vůle, která je nakloněná k dobru. Můžeme také říci, že prosociálnost úzce souvisí s křesťanskou láskou,<sup>117</sup>

---

<sup>117</sup> Je však třeba rozlišit o jakou lásku, respektive o jaký postoj lásky jde. V českém jazyce máme pro lásku jen jeden výraz, a proto, abychom ji odlišili, jí dáváme jednotlivé přívlastky jako např.

neboť mají společný cíl: prokazovat lásku druhým.<sup>118</sup> Také v Písmu nalezneme formulaci zlatého pravidla: „*Jak chcete, aby lidé jednali s vámi, tak jedněte vy s nimi.*“ (L 6,31). Bylo by však nesprávné tvrdit, že prosociálnost je totéž jako láska v biblickém smyslu. Dá se říci, že ideály křesťanské lásky jsou mnohem náročnější. Ježíš vybízí:

- abychom milovali svého bližního jako sami sebe. (Mt 22,39)
- abychom milovali i své nepřátele. (Mt 5,44)
- abychom se milovali tak, jak nás miloval On; tedy až na smrt. (J 15,12)

I když je křesťanská láska v mnohém náročnější, s prosociálností se navzájem nevyklučuje. Křesťanská láska však obsahuje i prvky, které v prosociálnosti chybí.

Jestliže je základním přikázáním láska, potom také prosociálnost jako významově shodný pojem ukazuje cestu, jak prokazovat lásku.

Hodnota prosociálnosti se v etické výchově řadí na první místo, také pro období dospívání je tato hodnota nesmírně důležitá a zároveň koresponduje i s křesťanskou hodnotou lásky k bližnímu. Tuto hodnotu je možné rozvíjet také na táboře, kde jsou pro ni velmi vhodné podmínky. Aby bylo možné naznačit konkrétní příklad učení prosociálnosti dospívajícího na táboře, je potřeba ještě před tím proniknout do problematiky táborů, osobnosti vedoucího, dramaturgie tábora a v neposlední řadě i dramaturgie her, pomocí nichž lze myšlenku prosociálnosti dospívajícím předat a prohlubovat.

---

láska přátelská, láska manželská, láska k bližnímu, láska k Bohu, láska k vlasti aj. Oproti tomu řecký jazyk má vždy konkrétní název pro patřičný druh lásky. Rozlišuje: „erós“, lásku mezi mužem a ženou, tato láska obsahuje především sexuální pud, rozkoš, je to láska žádostivá, toužící, přivlastňující, náruživá, kult plodnosti - řecký bůh lásky; „filia“ je láska přátelská, sociální, bratrská, k lidem, je nevypočítavá, sloužící, aktivní. Láska k bližnímu je doplňujícím protějškem lásky Boží a lásky k Bohu. Je závislá na lásce Boží, je dílem (ovocem) Ducha svatého (Ga 5,22); „agapé“, láska Boží, láska k Bohu, hostina lásky, láska milosrdná, svobodná, svrchovaná, sloužící, bezvýhradná, darující se, nezištná. Toto slovo pravděpodobně před vznikem křesťanství neexistovalo. Je to označení lásky dávající, lásky Boha ke stvoření, která jde až na smrt. Tento výraz označuje spíše vůli než cit nebo náklonnost, která se projevuje činem. Jde o lásku vyvolující a tvůrčí. Láska k Bohu není něco, co plyne z přirozeného srdce člověka, ale je odpovědí na lásku Boží v Kristu, reakcí vyvolanou Duchem svatým, která se projevuje jako rozhodnutí pro Boha. (Srov. FOUILLOUX, D. *Slovník biblické kultury*, s. 122; TICHÝ, L. *Slovník novozákonní řečtiny*, s. 1, 182; NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník*, s. 368-370; ALLMEN, J-J. *Biblický slovník*, s. 129-133.)

<sup>118</sup> Srov. LENCZ, L. et al. *Etická výchova: Metodický materiál 2*, s. 68.

## 5 Tábory

V předchozích kapitolách jsme se zabývali hodnotami, charakteristikou dospívání u pubescentů a sociálními mechanismy, které ovlivňují hodnotovou orientaci jedince. Je patrné, že z výše uvedených poznatků lze vychovávat k hodnotám. Otázkou pro nás zůstává místo – prostředí předávání hodnot. V našem konkrétním případě jsou tímto místem letní tábory. Abychom se seznámili s táborovým prostředím a zjistili dané možnosti pro rozvinutí a upevnění křesťanských etických hodnot, zaměříme se na problematiku tábora a na jeho dramaturgii.

### 5.1 Tábory a volný čas

Tábory probíhají zpravidla v době školních prázdnin, tedy ve volném čase dítěte. Pod pojmem volný čas se obecně rozumí doba, ve které dítě nemusí vykonávat činnosti pod tlakem závazků plynoucích z jeho sociální role, ale je to doba, ve které si svobodně může vybrat, co chce dělat. Do vybraných činností vstupuje také s určitým očekáváním. Zvolenou činnost dělá dobrovolně a rád, přináší mu pocit jistého uspokojení. Je to doba odpočinku, zábavy a rozvoje osobnosti.<sup>119</sup> Tato doba není určena k vykonávání povinnosti školní docházky, přípravy na vyučování či různým domácím povinnostem.<sup>120</sup>

Vrátíme-li se zpět k táborům, je dobré se zamyslet i nad tím, že přestože se odehrávají ve volném čase dítěte, nemusí vždy přesně odpovídat definici, která se volného času týká. Jsou případy, kdy dítě na tábor chce jet a velmi se na něj těší, jezdí pravidelně, má tam již své kamarády a přátele. Existují však i případy, že dítě jede na tábor, protože musí, neboť mu tento způsob trávení volného času o prázdninách vybrali jeho rodiče, kteří potřebují chodit do práce, případně jedou

---

<sup>119</sup> Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 13.

<sup>120</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 13.

na dovolenou a o dítě se nemá v té době kdo postarat. Často jezdí na tábory i děti z dětských domovů a to především proto, aby si zaměstnanci mohli vybrat řádnou dovolenou. Tady narážíme na problém, že i když se tábor odehrává ve volném čase dítěte, nemusí vždy platit, že si tuto činnost vybírá svobodně a dobrovolně. Vědomí dítěte, že musí jet na tábor, v něm může vyvolat odpor. Tento negativní postoj nemusí být konečný, ale může se během tábora měnit. Tomu může napomoci tým vedoucích a kolektiv dětí. Díky jim může daný jedinec prožít radostné chvíle na táboře.

Co se týká pojmu volnočasové aktivity na táboře, lze je odvodit z výše uvedené definice volného času. Do volnočasových aktivit tedy můžeme zařadit všechny aktivity odehrávající se na letním táboře kromě činností souvisejících se zabezpečením biologické existence člověka jako je jídlo, spánek, hygiena, zdravotní péče.<sup>121</sup>

## 5.2 Rozdělení táborů

Jedním ze základních dělení táborů je dělení podle roční doby, ve které se odehrávají. Většinou podle toho dostávají i přívlastek jako např. letní tábor a zimní tábor. Toto dělení je však velmi obecné a nedostačující, protože neposkytuje bližší charakteristiku a specifikaci daného tábora. Přesnější specifikaci nám umožňuje rozdělení podle typu programu, zaměření a zvoleného cíle. Obecně můžeme rozdělit cíle se zaměřením na rekreaci, výchovu nebo výuku. Tyto cíle se většinou navzájem mezi sebou propojují, ale vždy je kladen větší důraz na ten cíl, který je pro daný tábor stěžejní.

Při přípravě tábora je nutné stanovit si cíl, ke kterému chceme dojít, a podle toho vytvořit program. Abychom vytyčeného cíle dosáhli, měli bychom mít v týmu takové vedoucí, případně instruktory, kteří mají patřičnou kvalifikaci či odbornost na odpovídající zaměření tábora. Ať už jsou to lékaři, psychologové,

---

<sup>121</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 13.



pedagogové, sportovní trenéři, terapeuti aj. Pro naše účely se zaměříme na tábory s výchovným zaměřením.

Důležitým rysem výchovných táborů je kultivace osobnosti a postojů vůči sobě a druhým. Program je uzpůsoben tak, aby podnítil účastníky jak k novým pohledům, tak i k přemýšlení jiným způsobem. To jim umožňuje větší rozhled, díky němuž mohou měnit své postoje. Jednotlivé části programu mají promyšlenou skladbu, kde se počítá se zpětným hodnocení účastníků.<sup>122</sup>

Tyto tábory je možné rozdělit podle používání metod.

- výchova v přírodě hledá způsob, jak propojit učební a výchovné postupy s přírodou, jak se více dozvědět o přírodě a vztahu člověka k přírodě, a tím se snaží o rozvoj osobnosti.
- výchova dobrodružstvím staví účastníka před složitý, dobrodružně orientovaný problém, jehož řešení vyzývá k překonání sama sebe a rozvoji osobnosti.
- výchova zkušeností a prožitkem staví na vlastních zážitcích a zkušenostech, jež se vytváří v prožitkově bohatém prostředí za pomoci netradičních metod.
- ekologická výchova, která se obecně zabývá vztahy mezi člověkem a životním prostředím, se snaží u účastníků vyvolat zájem o přírodu a její ochranu pomocí tzv. ekoher, tedy her s ekologickou tematikou.<sup>123</sup>

Dnešní doba nabízí velké množství různorodých táborů, ze kterých je možné vybírat. Pro doplnění uvádím, že existují také tábory putovní, vodácké, divadelní, hudební aj.

## **5.3 Dramaturgie táborů**

### **5.3.1 Úvod do dramaturgie**

Pod pojmem dramaturgie obecně rozumíme uměleckou činnost, ať už literární, divadelní či hudební, která je zaměřena na přípravu repertoáru a jeho

---

<sup>122</sup> Srov. NEUMAN, J. et al. *Turistika a sporty v přírodě*, s. 35.

<sup>123</sup> Srov. tamtéž, s. 13.

jednotlivých částí. Hlavním úkolem dramaturgie je zkoumat vztah mezi světem a jevištěm. Dramaturg na základě tohoto vztahu svět – jeviště, vybírá témata, která se ve společnosti žijí, a na jevišti je pak reflektuje.<sup>124</sup>

Pojem dramaturgie je velmi výstižný i pro přípravu programů, kurzů a táborů. Jako každý dramaturg, tedy i ten táborový, má za úkol vybrat a sestavit patřičný repertoár, čili programovou náplň a skladbu tábora. Ten, kdo dovede vytvořit takový tábor, kde všechno probíhá „jako po másle“, jednotlivé činnosti do sebe zapadají, nic není ponecháno náhodě, účastníci jsou plní nadšení a ještě dlouhou dobu na daný tábor vzpomínají, ten ovládl umění dramaturgie.

Schopnost dramaturgie považují za klíčovou a rozhodující kompetenci pro pořádání tábora. Zahrnuje v sobě odpovědnost všech, kteří se na realizaci tábora podílejí, a to odpovědnost za kvalitu a účinnost programů, za psychické a sociální klima, za používání správných metod k jednotlivým dílčím aktivitám aj.

Dramaturgie je tedy jakýmsi prostředkem, nástrojem plánování činností na táboře, je charakteristikou určitého tábora, vypovídá o časovém režimu a programové koncepci, proporci a zastoupení jednotlivých programových oblastí i samotného výběru konkrétních činností.<sup>125</sup> Jinými slovy můžeme říci, že **dramaturgie dává do vztahů a vazeb výchovné, vzdělávací a další cíle tábora s konkrétními programy.**<sup>126</sup> Pomáhá vlastní práci vedoucího při přípravě tábora i v jeho průběhu. Pomáhá také při třídění a hodnocení programů. Nepřikazuje však, jaké aktivity je třeba použít, spíše nabízí způsoby jak uvažovat o jejich řazení v návaznosti na sebe.<sup>127</sup>

Dramaturgie tábora nám napomáhá, jak vybírat a poté seřazovat různé aktivity a hry do smysluplného celku s cílem dosáhnout co největšího účinku.<sup>128</sup> Umožňuje a podporuje možné změny i při samotném průběhu tábora, kdy reagujeme na aktuální potřeby účastníků.<sup>129</sup>

---

<sup>124</sup> Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 25.

<sup>125</sup> Srov. HORA, P. et al. *Prázdniny se šlehačkou*, s. 69-71.

<sup>126</sup> Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 25-26.

<sup>127</sup> Srov. tamtéž, s. 17.

<sup>128</sup> Srov. tamtéž, s. 25.

<sup>129</sup> Srov. tamtéž, s. 26.

Cílem dramaturgie je navrhnout takový program tábora, který bude podněcovat co nejširší rozvoj osobnosti. A zároveň zajistí růst osobnostních kvalit jak dětí, tak těch, kdo pro ně tábor připravují a prožívají s nimi. V důsledku to znamená, že je potřeba účastníkům pomáhat překonávat sebe sama, aby se odvážili vkročit do nového, neznámého nebo i riskantního úkolu.<sup>130</sup> U většiny pořádaných táborů se s názvem dramaturgie nesetkáme. Běžněji se používají termíny jako je *scénář*, *harmonogram*, *osnova* či *itinerář*.

Ještě před samotnou dramaturgií a tvorbou scénáře je nutné si jasně uvědomit filosofii konkrétního tábora, či organizace, která tábor pořádá. Na co se zaměřuje, na co dává důraz a co je jejím cílem.

Pokud nám jde o předávání křesťanských etických hodnot, organizace, která tábor pořádá, musí mít k tomu lidi s patřičnými kompetencemi. V našem případě, kde se jedná o rozvinutí a upevnění křesťanských etických hodnot, je žádoucí mít v týmu vedoucí – praktikující křesťany s patřičnými znalostmi, kteří mohou být pro účastníky vzorem.

Pro konkrétnější představu vycházím z koncepce Táborového střediska Archa v Rajnochovicích,<sup>131</sup> kam jezdím od roku 2002 jako vedoucí.

Je několik cílů, na které se Táborové středisko Archa zaměřuje. Je to zejména šíření evangelia, tedy radostné zvěsti o Ježíši Kristu. Nadchnout mladé lidi pro hodnoty, pro které stojí za to žít, a ukázat a nechat zažít, že tou nejvyšší hodnotou pro křesťany je Bůh. Vytvářet osobní živé společenství plné přátelství, pochopení a důvěry. Důraz se zde klade také na rozvoj individuality každého jedince, je třeba rozvíjet druhé, ale také zároveň sebe. Neboť to, co člověk sám nemá, nemůže druhému předávat. A v neposlední řadě, to co na táboře sám načerpá, aby uměl předávat dál, tedy nejen na Arše, ale i po návratu domů, ve

---

<sup>130</sup> Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 27-28.

<sup>131</sup> Táborové středisko Archa se nachází v objektu rekreačního zařízení Pal Magnetonu Kroměříž. V roce 1996 bylo zakoupeno Olomouckou arcidiecézí. Ve středisku se konají akce po celý rok. V létě se účastní táborů až 250 dětí. Tábory jsou určeny dětem od 9 do 15 let. Pro vyšší věkovou kategorii, od 15 do 17 let, se organizují také tábory, avšak na jiném místě. Více na [www.ado.cz/mladez](http://www.ado.cz/mladez); [www.ado.cz/sarkander/archa](http://www.ado.cz/sarkander/archa).

svém každodenním životě. V případě vedoucích je kladen důraz na to, aby sami byli dobrým vzorem pro ostatní. Klade se taky důraz na živý vztah s Kristem, ať už v modlitbě, ve svátostech, v četbě Písma. Během roku probíhá příprava vedoucích jak po stránce odborné (různé kurzy k sebevzdělání pro práci s dětmi – např. víkendové semináře zaměřené na předávání zkušeností – tzv. „Dobrý tábor, to je dřina“), tak i duchovní (vedoucí mají možnost účastnit se 2x v roce duchovní obnovy připravované přímo pro ně, důležitou roli hraje také osobní doprovázení každého vedoucího během celého roku knězem, zodpovědným za duchovní formaci vedoucích). Velký důraz se klade rovněž na funkci společenství vedoucích mezi sebou, aby byla vytvořena co nejlepší atmosféra a podmínky, ve kterých se příprava i vlastní tábor odehrává. Proto jsou v průběhu roku pro ně připravovány nejrůznější zážitkové aktivity posilující jejich osobní růst, ale i vzájemné sepětí a harmonii v kolektivu vedoucích. Při přípravě programu se počítá také s duchovním rozměrem.<sup>132</sup>

Při přípravě tábora je nutné mít na zřeteli i následující základní skutečnosti, které provázejí tábor od začátku dramaturgických úvah až do jeho skončení. Jsou to:

**Délka** tábora, aby byla optimální vzhledem k vytyčenému cíli.

**Objekt**, kde tábor probíhá. Jeho dostupnost, vybavení, služby.

**Prostředí**, jeho specifika a možnosti. Zda je v okolí les, louka, skály, potok.

**Charakteristika skupiny**, počet účastníků, míra koedukace, věkové složení a jejich specifika.

**Tým vedoucích**, jejich osobnostní kvality, zkušenosti a přiměřený počet.

**Bezpečnost a vyváženost programu** jak ve fyzické oblasti, tak v oblasti psychiky.

**Cíl a záměr tábora**, který má být konkrétní a ke kterému je třeba směřovat prostřednictvím jednotlivých aktivit.

---

<sup>132</sup> Čerpáno ze Stanov Aršáků (interní materiál T. S. Archy).

Další skutečnosti, na které je při přípravě tábora třeba pamatovat, jsou:

**Časový fond.** Jedná se o čas, který máme k dispozici a s kterým chceme co nejefektivněji hospodařit. (Např. sedmidenní pobyt trvá zhruba 140 hodin, když se odečte čas na spánek, hygienu, jídlo a osobní volno, zbývá kolem 65-70 hodin na program).

**Vyváženost, přiměřenost, pestrost a návaznost** jednotlivých programů. Je třeba, aby programy byly zaměřené jak fyzicky, tak psychicky, aby byly dostatečně kreativní, ale i duchovně vyvážené, aby byl vytvořen prostor být sám se sebou a také se socializovat. Všechny oblasti by měly být vyvážené, nic nepřeceňovat, ale také nepodceňovat. Ideální je, aby se každý v nějakém programu tzv. „našel“, realizoval a zažil alespoň jedenkrát úspěch. Je důležitá také kontinuita jednotlivých programů a jejich vzájemné vazby.<sup>133</sup>

**Tempo** tábora se nasazuje hned v den nástupu. Je důležité zvolit přiměřené tempo, tedy ne takové tempo, aby se účastníci celý den štváli napříč přehnaně náročným programem, ale ani ne příliš vláčné tempo, které podporuje nudu a negativní emoce. Nastolené tempo ukazuje, zda bude tábor spíše poklidný či ve větším poklusu. Úmyslné zpomalení daného tempa podtrhuje závažnost děje, otřesu či dojetí.<sup>134</sup>

**Rytmus neboli dramaturgická vlna.** Jedná se o střídání vnitřní dynamiky jednotlivých programů, které jsou za sebou řazeny tak, že se podobají vlnám. Mají svůj vrchol, ale také spočínutí. Těchto programových vln je několik různých typů. Je vlna sociální, fyzická, psychologická či kreativní. Vlny intenzity a zvolnění se mezi sebou proplétají, kdy jedna je na vrcholu a druhá se skýtá v propasti hlubinného dna. Toto vzájemné proplétání jednotlivých vln zaručuje rovnováhu, ale také dynamiku tábora. Díky tomuto spektru vln si účastníci rozšiřují zóny v sociální, fyzické, kreativní, emocionální a spirituální oblasti.<sup>135</sup>

**Moment překvapení** je na táboře velmi důležitý, jinak se po čase zdá program fádni a účastníka už v ničem nepřekvapí. Můžeme toho dosáhnout nečekaným

---

<sup>133</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času*, s. 47-48.

<sup>134</sup> Srov. HORA, P. *Prázdniny se šlehačkou*, s. 83.

<sup>135</sup> Srov. FRANČ, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 24-27; HORA, P. *Prázdniny se šlehačkou*, s. 74.

zvratem v tempu či v dynamice programů. Mohou to být však i neobvyklé činnosti, nové prostředí či nečekané setkání.<sup>136</sup>

**Zastavení** je způsob určitého momentu překvapení, jímž zároveň narušíme tempo tábora. Tento čas má sloužit k sebereflexi a zhodnocení prodělaných činností. Díky tomuto zastavení mají účastníci možnost analyzovat svoje zkušenosti již v průběhu tábora.

**Gradace.** Je důležité, aby tábor ke konci gradoval, proto je třeba na to pamatovat již při samotné přípravě tábora, jakými prvky toho budeme chtít dosáhnout. Často se vracíme k začátku tábora a uzavíráme ho myšlenkově i dramaturgicky.

Dramaturgii můžeme rozdělit na pět stupňů. Tyto stupně vycházejí z principů a cílů holistické metody. Holistická, neboli „komplexní“ metoda se zabývá člověkem v jeho celistvosti, tedy jeho tělem, myslí i duší. Při přípravě tábora dramaturgie klade důraz na zodpovězení otázky *o čem má tábor být* (témata, problémy) a *proč jej děláme* (motivace instruktorů).<sup>137</sup>

### 5.3.2 Pět stupňů dramaturgie

1. Hlavní téma tábora
2. Tvorba scénáře
3. Praktická dramaturgie (tvorba a výběr her)
4. Vytvoření definitivního scénáře
5. Dramaturgie na samotném táboře

---

<sup>136</sup> Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 24, 27; HORA, P. *Prázdniny se šlehačkou*, s. 83.

<sup>137</sup> Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 23, 32.

### **ad 1) Práce na hlavním tématu tábora<sup>138</sup>**

Tábor má zpravidla jedno hlavní téma či zaměření. Někdy může mít i různá podtémata, která by měla v sobě obsahovat hlavní téma, případně se na něj dívat z jiného úhlu pohledu a tak jej zdůraznit, podtrhnout či obohatit.

Téma tábora dává směr veškerému dění, jasnou červenou nit, která nás provází od začátku do konce. Navozuje atmosféru, dává podnět ke konkrétním hrám. Téma tábora však neznamená jeho cíl. Téma udává pouze směr, kudy je možné se ubírat, a umožňuje tak rozvinout konkrétní cíle. Jistě si každý vybaví témata táborů jako např. rytířský, indiánský, misionářský, ale také téma archeologové, novináři či témata s tajuplnými názvy i obsahy jako je Tajkan aj.

Skrze témata můžeme zprostředkovávat konkrétní cíle.

### **ad 2) Práce na scénáři<sup>139</sup>**

Scénář se týká detailnějšího plánu aktivit, které se v jednotlivých dnech budou odehrávat. Začíná se vymezením časových oken, např. dopolední blok I (do svačiny), dopolední blok II (od svačiny do oběda), nebo podle časů 9-10, 10-11, 11-12. Záleží, jak to komu více vyhovuje. Do těchto oken je třeba zařadit hlavní bloky: úvod tábora, jeho závěr, výlet aj. Při plánování je důležité brát ohled na rovnoměrné rozložení aktivit, abychom obsáhli rozměr fyzický, psychický, kreativní, sociální i duchovní, přitom je třeba pamatovat na návaznost, na dynamiku, na moment překvapení i postupnou gradaci, na správný rozjezd i závěr, na to, že všechno souvisí se vším.

Někdy se nám při plánování scénáře budou vybavovat jednotlivé aktivity, které se dají na dané téma použít, ale také mohou nastat a nastávají situace, kdy máme rezervovaný časový blok pro fyzicky náročnou aktivitu avšak ne ještě pro konkrétní. Tuto situaci můžeme brát jako výzvu pro tvorbu nové hry zaměřené na dané téma.

Při plánování jednotlivých dní a aktivit je třeba neustále si odpovídat na otázky, čeho a jakým způsobem chceme toho dosáhnout.

---

<sup>138</sup> Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 32-33.

<sup>139</sup> Srov. tamtéž, s. 34.

### **ad 3) Praktická dramaturgie<sup>140</sup> (tvorba a výběr her)**

Navazuje na předchozí práci na scénáři. Zabývá se již konkrétními hrami. Při výběru a tvorbě her je třeba brát v úvahu místo konání, počet vedoucích, počet účastníků, čas na přípravu, materiální požadavky, délku programu, předpokládaný stav účastníků díky vlivu předchozích her. Také jaký vliv bude mít konkrétní hra na fyziku, psychiku, emoce, kreativitu, intelekt hráčů, na celkovou dynamiku tábora aj.

### **ad 4) Dokončení scénáře<sup>141</sup>**

Jinými slovy můžeme tuto fázi nazvat doladování či dotahování. Každý program by měl mít někdo na starosti tzv. „garanta“. Je třeba sepsat a zajistit materiál a jiné požadavky ke konkrétním programům a hrám. Překontrolovat dynamiku tábora, jeho jednotlivé vrcholy i zklidnění.

Po této fázi by měl být tábor připravený se vším všudy. Zbývá už jen očekávat příjezd účastníků.

### **ad 5) Dramaturgie na kurzu<sup>142</sup>**

Pátý a poslední stupeň dramaturgie se odehrává přímo v terénu, tedy na táboře. Je třeba, aby tým vedoucích byl stále v pohotovosti a patřičně reagoval na různé podněty ze strany účastníků a případně podle aktuální potřeby změnil program. Změna může být způsobená např. zraněním nebo onemocněním vedoucího či účastníka. Někdy je potřeba změnit nebo upravit program kvůli nevyhovujícímu počasí, nečekaným provozním problémům aj.

Zde se ukazuje a prověřuje zkušenost týmu vedoucích, nakolik dovedou být flexibilní a dovedou pružně zareagovat na konkrétní potřeby a přizpůsobit se podmínkám. Také tyto zkušenosti pomáhají vedoucím v jejich osobním růstu.

---

<sup>140</sup> Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 34-35.

<sup>141</sup> Srov. tamtéž, s. 35.

<sup>142</sup> Srov. tamtéž, s. 35.



Právě jsme si řekli něco o celkové dramaturgii tábora, jak se tábor plánuje a jak vzniká. Do této hlavní dramaturgie, kdy se uvažuje v celých souvislostech, spadá plánování jednotlivých konkrétních aktivit, které mají také svoji dramaturgii. Mohli bychom se teď zabývat jednotlivým vytvářením programů, jak se připravuje např. katecheze, různé diskuze, ale také mše sv., alternativní bohoslužba, či akademie, sportovní odpoledne aj. Zaměříme se však na dramaturgii her. Budeme hledat odpovědi na otázky: *Co to je hra? Jaký má smysl? Do jakých kategorií můžeme hry dělit? Jak je nejlépe zrealizovat?* Chci se podrobněji věnovat právě hrám ze dvou důvodů. Na táborech je to právě hra, která zaujímá první místo, co se týká nabízených aktivit. Proto je zcela žádoucí proniknout co nejvíce právě do problematiky her, abychom jim více porozuměli, správně je dokázali aplikovat a vytěžit z nich co nejvíce. Druhým důvodem je to, že skrze hru můžeme mnohé naučit, spoustu věcí si uvědomit a prožít na vlastní kůži, což lze chápat i jako určitý „trenažér“ do konkrétního života.

## 5.4 Hra

Pod tímto slovem si lze vybavit nejen množství různých her, ale také různorodé chápání tohoto samotného pojmu, neboť každý z nás má s hrami jiné zkušenosti, a tím je různě chápe. Proto definovat hru je velmi obtížné. Uvedu zde několik definicí her, které, i přestože se mezi sebou velmi liší, se snaží vystihnout její podstatu.

*„Hra je základním prostředkem pro rozvoj společenství, napomáhá růstu kreativity, individuality, sociálnímu, fyzickému i intelektuálnímu růstu.“<sup>143</sup>*

*„Hra je realizací našich fantazií, je cestou do našeho nitra.“<sup>144</sup>*

---

<sup>143</sup> NĚMEC, J. Hra jako předmět studia i ochrany. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2006, číslo 6, s. 67-68.

<sup>144</sup> ŠEBEK, M. Hra, symbol a umění prohrát. *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2006, číslo 6, s. 115-116.

*„Hra je dobrovolné jednání nebo zaměstnání, jež se koná uvnitř jistých, pevně stanovených hranic času a prostoru podle dobrovolně přijatých, avšak bezpodmínečně závazných pravidel, jež má svůj cíl samo v sobě a jež je doprovázeno pocitem radosti a vědomím ‚jiného bytí‘, než je ‚obyčejný život‘.“<sup>145</sup>*  
(Johan Huizinga)

Tedy když máme před sebou těchto několik definicí her, možná máme jasnější představu, co je to hra. Nebudeme se však těmito definicemi více zabývat. Na závěr bych jen zmínil výrok, který se mi zdá velmi výstižný: *„Nemůžeme hru ohraničit a svázat pevnou definicí, protože hra má širší platnost, než jakou umožňuje její pouze jazykové vyjádření.“<sup>146</sup>* *„Můžeme ji však plně vnímat, promýšlet a alespoň v mezích daných jazykem reflektovat.“<sup>147</sup>*

#### **5.4.1 Smysl her**

Hra umožňuje účastníkům vystoupit z reálného života a vyzkoušet si „život nanečisto“, případně situace, které by jinak nezažili. Účastníci se tedy mohou rázem proměnit v rytíře, kosmonauty, profesionální hasiče, ale i v bandity, či hazardní hráče. Hra má tu výhodu, že případný neúspěch či nezdar účastníků nemá katastrofální dopad na jejich život, ba naopak může rozvinout jejich osobnost. Prostřednictvím hry účastníci často překonávají sami sebe, neboť si často troufají i na věci, na které by si v běžném životě netroufli. K tomu je však potřeba, i když jde „jenom o hru“, aby se účastníci do dané role co nejlépe vžili a nepřístupovali k ní s lehkovážností. Tehdy se hra může stát jak výchovným prostředkem, tak také zdrojem radosti i jiných emocí, či prostředkem relaxace.<sup>148</sup>

---

<sup>145</sup> HORA, P. *Prázdniny se šlehačkou*, s. 167.

<sup>146</sup> JIRÁSEK, I. Hra, *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, číslo 6, s. 4-5.

<sup>147</sup> JIRÁSEK, I. Teoretik, *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, číslo 6, s. 14.

<sup>148</sup> Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 66-67; HRKAL, J.; HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*, s. 13.

### 5.4.2 Typy her

System třídění her není jednotný, nicméně dělení her do nejrůznějších „škatulí“ značně usnadňuje vedoucímu/dramaturgovi orientaci ve světě her.

Hry se dělí např. dle prostředí, ve kterém probíhají. Miloš Zapletal je ve své knize „Velká encyklopedie her“ člení na hry v přírodě, hry v klubovně, hry na hřišti a v tělocvičně, hry ve městě a na vsi.<sup>149</sup>

Vhodné dělení her je také s ohledem na rozvoj dovedností účastníků. Patří sem **pohybové hry**, které se zaměřují na zlepšení fyzické kondice, zvláště pak rychlosti, obratnosti, síly a vytrvalosti. **Hry intelektuální** rozvíjí logické, analytické a strategické myšlení, cvičí paměť, podporují vynalézavost a důvtip. **Psychologické hry** slouží především k poznání sebe sama. Aktivita, podporující tvořivost, představivost a umělecké cítění, patří mezi **kreativní hry**. **Sociální hry** se zaměřují na rozvoj komunikačních dovedností, navazování vztahů mezi lidmi, seznamování, na týmovou spolupráci, empatii, zodpovědnost aj. **Hry na rozvoj vůle** učí účastníky např. trpělivosti, odvaze, psychické odolnosti nebo ovládání emocí. Hry, které rozvíjí více typů dovedností, např. komunikaci a kreativitu, se nazývají **kombinované**. Jsou však i tzv. **speciální hry**, které nerozvíjí žádnou z výše uvedených dovedností, ale slouží k naprosto jiným účelům, jako např. k rozehrání, odpočinku, uvolnění, navození atmosféry apod.<sup>150</sup>

Další dělení může být podle denní doby, ve které je nejvhodnější danou hru hrát, např. večer za šera, v noci, dopoledne, za svítání apod. Stejně tak se hry dělí podle ročního období, věku nebo počtu hráčů.<sup>151</sup>

### 5.4.3 Uvádění a realizace her

Teď už tedy víme, co je to hra, k čemu je dobrá a také známe nejrůznější typy her. Jak ale z takového množství vybrat vhodné hry a zařadit je do

---

<sup>149</sup> Srov. ZAPLETAL, M.: *Velká encyklopedie her I-IV*.

<sup>150</sup> Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 68-69; ZOUNKOVÁ, D.: *Zlatý fond her III*, s. 30-31.

<sup>151</sup> Srov. HRKAL, J.; HANUŠ, R. *Zlatý fond her II*, s. 31.

harmonogramu tábora, abychom dosáhli co největšího efektu a hlavně cíle, který jsme si pro tábor vytyčili. To vyžaduje od organizátorů značnou míru fantazie, zdravého rozumu, zkušenosti, respektování určitých pravidel při tvorbě her a připravenost. Stejně jako harmonogram tábora tak i jednotlivé hry je třeba mít dopředu promyšlené a vytvořené předem.<sup>152</sup>

Kvalitně připravený program se vyznačuje také tím, že zahrnuje i náhradní hry, které lze použít při změně počasí, nadměrné únavě účastníků či při jiných nepředvídaných situacích.<sup>153</sup>

#### 5.4.3.1 *Výběr a tvorba her*

V harmonogramu tábora je značný počet her a programů, které vyžadují důkladnou přípravu, proto je dobré, aby každou aktivitu měl na starosti konkrétní vedoucí. Ten pak postupuje na základě několika klíčových skutečností. V první řadě „komu“ je hra určena, tedy věk, počet, mentalita, fyzická a duševní zdatnost účastníků, jak se mezi sebou navzájem znají, popřípadě jejich hráčská zkušenost. Dále pak „kdy“ se má hra uskutečnit, tedy roční období a denní doba. Některé hry získají největší kouzlo při svítání, jiné za soumraku, další na sněhu nebo uprostřed podzimní přírody. Je také nutné dodržet a nepřekročit vyhrazený čas na danou hru, aby nebyl nabourán program následující. Protože některé aktivity nejsou omezeny ani věkem a typem hráčů, ani roční a denní dobou, za směrodatné kritérium se považuje cíl hry. Tedy proč danou aktivitu vůbec provádíme a kam tím směřujeme. Jaký máme s účastníky záměr. V našem konkrétním případě jsme si vytyčili cíl týkající se křesťanských etických hodnot. Díky hrám, které v sobě skrývají emotivní náboj, lze dané hodnoty rozvíjet a upevňovat. Organizátor hry či jiné aktivity bere v úvahu i personální a technické zázemí, které má k dispozici. Kolik instruktorů potřebuje na přípravu, hladký průběh a závěrečný rozbor hry.<sup>154</sup>

---

<sup>152</sup> Srov. HORA, P. *Prázdniny se šlehačkou*, s. 192; ZOUNKOVÁ, D.: *Zlatý fond her III*, s. 13.

<sup>153</sup> Srov. ZOUNKOVÁ, D.: *Zlatý fond her III*, s. 14.

<sup>154</sup> Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 75-81; HORA, P. *Prázdniny se šlehačkou*, s. 192-193.

Na základě uvedených požadavků organizátor vybere konkrétní hru, a to již osvědčenou nebo novou například z literatury, kterou považuje za vhodnou a chce ji vyzkoušet. Popřípadě nějakou hru upraví či vymyslí.

Ve všech případech se doporučuje hru před uvedením na táboře sehrát nanečisto s kamarády, nebo ji alespoň simulovat, aby se závčas projevily případné nedostatky, ať už v pravidlech, délce hry, připravenosti pomůcek či jinde.<sup>155</sup>

#### 5.4.3.2 *Vlastní hra*

Obecně platí: čím více jsme toho připravili doma, tím lépe. Jsou však věci, které dlouho dopředu nachystat nelze, ať už ohraničení území, natažení lana přes potok, nebo namaskování a zasvěcení do rolí a pravidel instruktory, kteří se budou na hře podílet. A k tomu je právě vhodná doba bezprostředně před začátkem hry, zároveň s časovou rezervou, aby nedocházelo ke zbytečným stresům a časovým posunům programu.

Před zahájením hry informujeme samotné účastníky, není však žádoucí jim prozradit více než je nutné, ale ani méně. Znamená to říci jim, jak se mají obléci a co je přibližně čeká (např. fyzicky, psychicky náročná hra apod.). Také by měli mít možnost rozhodnout se, zda se dané aktivity zúčastní nebo ne.<sup>156</sup>

Vše a všichni jsou již připraveni, a teď přichází na řadu to nejdůležitější, samotná hra.

#### 5.4.3.3 *Motivace*

Motivace má za úkol „nastartovat“ hru, navodit patřičnou atmosféru, uvést a nadchnout účastníky do toho, co je čeká, vzbudit u nich zvědavost, nastínit o čem hra bude a probudit v nich vnitřní hybné síly, aby ze sebe vydali maximum. Motivovat můžeme více způsoby. Je na organizátorovi, aby zvolil nejvhodnější

---

<sup>155</sup> Srov. ZOUNKOVÁ, D.: *Zlatý fond her III*, s. 13-14.

<sup>156</sup> Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 82.

s ohledem na hru, účastníky i vedoucí. Mezi obvyklé motivace patří sehrání scény za použití autentických kostýmů, čtení příběhu podbarvené hudbou, zhlédnutí kratičkého filmu aj. Zážitek je možné umocnit zvukovým či vizuálním efektem. Všechny tyto prvky otevírají účastníkům bránu do světa her.<sup>157</sup>

Motivace často zvyšuje kvalitu samotné hry, někdy ji dokonce přesahuje a účastníkům se vryje do paměti hra jenom díky strhující motivaci.

#### 5.4.3.4 *Rozdělení do skupin*

Většina her vyžaduje rozdělení účastníků do různě početných skupin ať už z důvodu soupeření či lepší spolupráce v malých skupinách. Existuje mnoho způsobů jak rozdělit účastníky do skupin. Např. se účastníci mohou rozdělit sami, jak chtějí, ale také losem, podle schopností, dovedností, na základě jednoduché hry nebo se zvolí kapitáni, kteří si postupně vybírají další členy týmu.

Rozdělování by nemělo být zdouhavé, aby nevyprchalo nadšení do hry vyvolané úvodní motivací.<sup>158</sup>

#### 5.4.3.5 *Pravidla*

Pravidla mají klíčovou roli pro další vývoj hry. Ani slabá motivace či chaotické dělení účastníků do skupin nemá tak negativní dopad na následující průběh hry jako neporozumění pravidlům ať už z jakéhokoli důvodu. Organizátor by měl mít zvládnutá pravidla tak, aby je dokázal prezentovat jasně a systematicky. Pravidla by se během hry neměla měnit. Snižuje to motivaci účastníků a jejich důvěru v pravdivost hry. Pravidla mají znát účastníci i instruktoři, kteří jsou do hry zapojeni. V případě složitějších pravidel je možné vysvětlovat pravidla pomocí aktivity, například pravidla boje, na který se

---

<sup>157</sup> Srov. ZOUNKOVÁ, D.: *Zlatý fond her III*, s. 14; FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 83-84; HORA, P. *Prázdniny se šlehačkou*, s. 198-199.

<sup>158</sup> Srov. ZOUNKOVÁ, D.: *Zlatý fond her III*, s. 14-15; FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 84-85.

účastníci připravují, modelovat s pomocí figurantů na cvičišti apod. Je možnost také nechat více času na pochopení pravidel, případně je vyvěsit na arch papíru. Na závěr necháváme prostor pro dotazy, aby se vyjasnily veškeré detaily. Ideální je pravidla prezentovat takovým způsobem, aby se účastníci čím dál více těšili na samotnou hru.<sup>159</sup>

#### 5.4.3.6 Průběh samotné hry

V okamžiku zahájení samotné hry se z organizátora stává rázem koordinátor, popřípadě rozhodčí. Dohlíží na bezpečnost účastníků, dodržování pravidel, popřípadě je motivuje k většímu výkonu. Také sleduje vývoj hry, zda směřuje k vytyčenému cíli nebo nehrozí překročení určeného časového limitu pro danou aktivitu. Pokud není něco v pořádku, je nucen zasáhnout do hry.<sup>160</sup>

#### 5.4.3.7 Bezpečnost

Při tvorbě, přípravě a realizaci hry je důležité mít na zřeteli jak fyzickou, tak i psychickou a emocionální bezpečnost instruktorů a účastníků. Organizátor by měl zvážit veškerá rizika, snažit se jim předejít a zbytečně neriskovat zdraví jemu svěřených lidí. U fyzické bezpečnosti by měl mít např. předem projitou trasu, kde se hra bude konat. Jestliže hráči mají jít bosí nebo s šátkem na očích, nesmí být na cestě např. náhodně rozbité sklo, vosí hnízdo, příkop či lom, do něhož by mohli spadnout. U her se zvýšeným rizikem zranění mějme vždy lékárničku.

V rámci zachování psychické a emoční bezpečnosti je nutné mít kvalifikované instruktory v oblasti pedagogiky a psychologie. Tyto hry nesmí být na táboře řazeny krátce za sebou a po jejich absolvování by měl být ponechán

---

<sup>159</sup> Srov. HORA, P. *Prázdniny se šlehačkou*, s. 200-202; ZOUNKOVÁ, D.: *Zlatý fond her III*, s. 17-18; FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 85-86;

<sup>160</sup> Srov. *Zlatý fond her I*, s. 18-19; FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 86-87.

účastníkům čas na doznění zážitků, popřípadě odborný rozbor hry s instruktorem nebo ve skupině.<sup>161</sup>

#### 5.4.3.8 *Zásahy do hry*

Neplánovaný zásah do průběhu hry je obecně považován za nežádoucí a zvláště pak změna pravidel se nedoporučuje. V některých případech je to však nutné otevřeně a okamžitě, v jiných nenápadně a pozvolna. Jestliže je vážně ohrožena bezpečnost účastníků nebo instruktorů, musí organizátor hry ukončit, nebo přesunout na bezpečné místo, případně změnit pravidla, ale tak aby se o změně dozvěděli všichni zúčastnění.

Pokud organizátor vidí, že se daná hra časově nestíhá, nebo se ubírá jiným směrem, než původně plánoval, může do ní opět zasáhnout. Vhodným řešením je, když část programu, která ještě nebyla ohlášena, nenápadně vypustí, pozmění nebo zkrátí tak, aby to nijak neovlivnilo hru a zároveň to nikdo nepostřehl. Případně může také změnit instrukce vedoucím podílejícím se na hře za účelem zkrácení nebo usměrnění hry. To ovšem vyžaduje větší zkušenost a cit organizátora.<sup>162</sup>

#### 5.4.3.9 *Po skončení hry*

Konec hry má být všem účastníkům a instruktorům jasný. Nejlépe je smluvit patřičný signál ukončující hru ještě v rámci vysvětlování pravidel.

Pokud má hra své vítěze a poražené, dalším důležitým prvkem je vyhlášení výsledků. Protože účastníci často hrají na hranici svých možností, nebojme se je patřičně ocenit. Oceňme všechny, alespoň slovně. Pokud je to vhodné, můžeme použít zvuk fanfár, stupně vítězů aj. V případě, že se jedná např. o kreativní hru, která nemá vítěze, uspořádejme třeba vernisáž. Každá hra by však měla mít svůj

---

<sup>161</sup> Srov. *Zlatý fond her I*, s. 19; FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 93-96.

<sup>162</sup> Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 88-90.



závěrečný ceremoniál, který by ji odděloval od následujícího programu. Nezapomínejme také, aby měli účastníci prostor pro odpočinek, zejména po fyzicky náročné hře, nebo možnost se umýt po hře kreativní, když jsou celí od barev apod.

Organizátor by také neměl zapomínat na úklid materiálu a místa, na kterém hra probíhala, např. hřiště nebo lesa.<sup>163</sup>

#### 5.4.3.10 *Reflexe, review*

Každý účastník si ze hry odnáší spoustu zážitků, s nimiž se může dále pracovat. To často bývá i záměr organizátora, zvláště pak u zážitkové pedagogiky. Ohlédnutí se za hrou, hodnocení, zpracování a sdílení se s ostatními účastníky pod vedením instruktora se nazývá review nebo také reflexe. Účastníci v malé skupině rozebírají aktivitu, kterou právě prožili. Znovu si uvědomí, co bylo jejich cílem a jak ho jako skupina či jednotlivci naplnili. Jaký to pro ně mělo přínos, jaká taktika se osvědčila, případně co zlepšit do budoucna. U některých her je reflexe nutná, např. u psychologických, emotivně silných či takových, u nichž došlo ke konfliktu. U ostatních her není reflexe nezbytně nutná, pokud je ale dobře vedená, je jedině ku prospěchu jednotlivců i celé skupiny.<sup>164</sup>

---

<sup>163</sup> Srov. FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 90-91.

<sup>164</sup> Srov. *Zlatý fond her I*, s. 19-20; FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 91-92.

## **6 Předávání hodnot na tábore**

V tomto okamžiku již máme představu o křesťanských etických hodnotách a z čeho vycházejí (ze vztahu k Bohu). Také jsme si charakterizovali období dospívání, jeho znaky s jeho pozitivy i negativy. Zabývali jsme se mravním vývojem podle Piageta a Kohlberga, uvědomili jsme si, kde se pubescenti pohybují a s čím se potýkají. Následovala podkapitola, která je pro období dospívání velmi důležitá – identita jedince. Pubescent si klade spoustu existenciálních otázek a hledá na ně odpovědi. Velký vliv na mravní vývoj a identitu má socializace, které jsme věnovali značnou pozornost z několika pohledů. Socializace má ovšem také velký vliv na výchovu a postoj k hodnotám. Výchově k hodnotám byla věnována celá kapitola, kde jsme se zabývali jednotlivými mechanismy učení. Na závěr kapitoly jsme se zaměřili již na konkrétní etickou hodnotu a tou byla prosociálnost. Prosociálnost má společný cíl s křesťanskou etickou hodnotou – prokazování lásky k druhým, aniž bychom si dělali nárok na odměnu. Kapitola o výchově k hodnotám nám tak otevřela a připravila cestu pro kapitolu táborů – místa, kde chceme hodnoty upevňovat a rozvíjet. Nejprve jsme se podívali na tábory obecně. Potom jsme se zaměřili na tábory orientující se na výchovu, neboť ty jsou pro nás v této práci podstatné. Nahlédli jsme do kompletní dramaturgie tábora i organizaci her, jež jsou neodmyslitelnou součástí každého tábora. V tuto chvíli máme před sebou spoustu stavebních kamenů, se kterými můžeme dále pracovat.

### **6.1 Zkušenosti z táborů**

#### **6.1.1 Příprava a realizace**

Víme, že při přípravě tábora je důležité mít neustále na paměti řadu zásadních věcí, které nám mají pomoci k tomu, abychom skrze tábor podněcovali co nejširší rozvoj osobnosti jedince.

Již při přípravě tábora, kde chceme rozvíjet křesťanské etické hodnoty, je třeba vycházet z následujícího:

Víme, že každý jedinec bude vnímat hodnoty subjektivně a i my vedoucí jsme je schopni takto subjektivně předávat, neboť každý vidí a dává důraz vždy na něco trochu jiného. Tuto různost můžeme brát spíše pozitivně, neboť daný jedinec tak bude mít možnost více úhlů pohledu. Díky tomuto širšímu spektru si každý může udělat svůj názor na hodnoty, s nimiž se konfrontuje, přijímá a určitým způsobem ztotožňuje.

Dalším podstatným rysem je prostředí, ze kterého jedinec přijíždí, kde vyrůstá a čím vším je ovlivněn. Proto je velmi vhodné již v přihlášce na tábor na to pamatovat. Přihlášku podepisují a někdy i vyplňují rodiče. Využijme toho a zeptejme se nejen na koníčky a zájmy či hudební schopnosti nebo zdravotní omezení, ale také na počet sourozenců, do které třídy dítě chodí, kde rodiče pracují, na povahové vlastnosti přihlašovaného dítěte, zda ministruje či zpívá ve škole apod. Také při samotném příjezdu na tábor můžeme využít situace, kdy přivázejí děti jejich rodiče. Vhodné je si s rodiči na chvíli sednout třeba u kávy a popovídat si s nimi. Většina rodičů ráda mluví o svých dětech a nejen o nich. Díky tomuto rozhovoru můžeme zjistit bližší rodinné zázemí dítěte, a pak spíše pochopíme, proč jedná tak či onak. Tím, jak přistupujeme k rodičům dětí, dáváme najevo, jak si jejich rodičů vážíme. Díky tomuto našemu přístupu můžeme pomoci pubescentům v jejich mnohdy konfliktním jednání s vlastními rodiči. Na tom všem můžeme stavět. Na základě těchto zjištěných informací můžeme poměrně dobře odhadnout i hodnotovou orientaci dítěte, kterou mu prostředí poskytuje.

Vraťme se ještě zpět k přípravě tábora a k otázkám s ní souvisejícím: *Co chceme dětem nabídnout? Co je našim cílem? O co usilujeme my vedoucí a o co chceme, aby usilovaly děti?* Odpověď na tyto otázky souvisí s otázkou hodnot, o kterých jsme mluvili hned v první kapitole. Víme, že člověk, tedy i táborník, usiluje o to, v čem vidí pro sebe nějaký smysl, neboť to ovlivňuje lidské jednání. A tak si položme otázku, na co chceme dát na táboře důraz, na co se chceme zaměřit, k čemu je chceme motivovat třeba i tím, že danou věc budeme nějak bodovat. Můžeme nastavit tábor tak, že budeme motivovat jednotlivce

k individuálnímu vítězství, ale také můžeme nastavit tábor ke spolupráci ve skupině, k pomoci druhým, nebo aby se něco naučili, aby si našli kamarády, aby vytvořili skvělou partu aj. To na co budeme my vedoucí dávat důraz, ovlivňuje vnímání, ale i chování jednotlivého táborníka, neboť jak bylo výše zmíněno, vnímavost pro hodnoty je prvním předpokladem osvojení si hodnot.

Pokud chceme vést ke křesťanským etickým hodnotám, pokusme se k tomu vytvořit i vhodné zázemí, ke kterému bezesporu patří praktikující věřící vedoucí, kteří se tak stávají určitým vzorem správného křesťana. Také přítomnost kněze na táboře je velkým přínosem nejen kvůli vysluhování svátostí, jako je mše sv. či svátost smíření, ale také doprovázení a povídání si s jednotlivými účastníky i organizátory. V programu je vhodné, aby modlitba měla pevné místo. Délka a četnost modlitby bude na táboře ovlivněna vnímáním její důležitosti ze strany vedoucích. Na táboře, kterého se aktivně účastním jako vedoucí, má modlitba tato pevná místa: před snídaní ranní modlitba, v poledne Anděl Páně, večer společný desátek růžence, který je spojen s kratičkým hodnocením a popovídáním si ve skupince a modlitba před spaním. Co se týká dalšího duchovního programu, je každý den mše svatá nebo alternativní bohoslužba. Pro utváření identity jedince a vytváření si hodnot vnímám tento duchovní program, který je protkán celým táborovým dnem, jako velmi důležitý.

Z charakteristiky období dospívání víme, že pubescenti mají značnou změnu nálad, názorů a přání, také s tímto je třeba při přípravě tábora počítat a zbytečně se s tím neznepokojoval, ale být pro ně stále oporou a vyrovnání, aby se na nás mohli spolehnout a opřít. Využijme však jejich značnou sílu, hbitost, smysl pro rovnováhu, pohybovou koordinaci jemné motoriky, ale také abstraktního myšlení, systematického uvažování, při jednotlivých hrách. Do programu je velmi vhodné zařadit také nějaké dramatické vystoupení. Může to být formou scénky, divadla, hudebního vystoupení, ale také nějaká zábavná show, soutěže, film s diskuzí aj. Díky tomuto spektru možností zakusí pubescent jak spolupráci ve skupině, tak i chvíle individuality, vlastní jedinečnosti a výjimečnosti, což je pro něj nesmírně důležité při utváření vlastní identity.

Při přípravě táborového řádu a pravidel je dobré počítat s tím, že pubescenti jsou ve všem radikální a chtějí mít jasno. Otázkou je, jestli pravidla mají dospívající jen pasivně přijmout, nebo se podílet na jejich vytváření. Ideální by nejspíš bylo, aby byla pravidla tvořena společně. Skrze společné vytváření pravidel si můžeme všimnout, na co jednotliví pubescenti dávají důraz, co je pro ně důležité a podstatné, jaké mají hodnoty. Vedoucí by měli dohlédnout na to, aby nic zásadního v pravidlech nescházelo. To, jakou formou bude vysvětlen a sdělen táborový řád, může ovlivnit, zda jej budou dodržovat jen proto, že musí, nebo se s ním ztotožní, zvnitřní si jej (interiorizují). Vytváření pravidel společně však není podmínkou, aby je jedinec přijal a s nimi se ztotožnil. Je běžnou praxí, že dítě, které přijíždí na tábor, přijímá hodnoty dané společností tím, že se do ní začleňuje. Všechno co jej obklopuje má na něj obrovský vliv, tedy i prostředí tábora jako jednoho velkého celku (vedoucí, ostatní táborníci, řád, program aj.).

Můžeme využít i takových aktivit, kde probíhá hodnocení jak sebe, tak druhých. Je důležité, aby dospívající jedinec mohl zakusit i svou jedinečnost a originalitu. Zaměřme se na to již při přípravě tábora, aby byl takový program, kde každý může zažít svoji výjimečnost, úspěch před ostatními. Neboť jako už bylo výše řečeno, dospívající se cítí dobře, když má pocit, že je vrstevníky viděn, slyšen, oceňován. Vhodné doplnění je, aby každý táborník měl svoji ‚schránku na dopisy‘, kde si navzájem mezi sebou i mezi vedoucími mohou dávat různé vzkazy, psaníčka, dárečky apod.

Nejen hodnocení, ale i různé diskuze a spolupráce vyžaduje značnou komunikační dovednost. I v tom se mají dospívající cvičit. Je vhodné zařadit i takové aktivity, které pomáhají k naslouchání, k vyjádření vlastního názoru, ke zdvořilosti, k poskytnutí i k přijetí pochvaly. Také ze strany vedoucích by měla být značná otevřenost pro komunikaci. Proto není dobré, aby byl program našlapaný aktivitami, kde se nezastaví ani vedoucí, ani táborník. Zkusme vytvořit takový program, že vždy někdo z vedoucích bude účastníkům k dispozici, bude s nimi, a to i v čase jejich osobního volna, kde je velmi vhodná chvíle pro nezávazné popovídání si.

## 6.1.2 Využití mechanismů učení na táborech

Nyní se vrátíme k jednotlivým mechanismům, které napomáhají výchově k hodnotám.

Když vezmeme mechanismus zpevňování a budeme brát odměnu a trest v nejširším slova smyslu, dá se tato metoda aplikovat také na tábory. Např. při porušení táborového řádu nebo jiného závažnějšího přečinu je záhodno nenechat jej bez povšimnutí. Jako trest může být zákaz účastnit se dalšího společného programu a ve vážnějším případě i odjezd domů. Oproti tomu pochvala může být jak slovní, která je nejčastější a mnohdy zcela spontánní, tak může zaznít pochvala i na společném slavnostním nástupu, kde je dotyčný táborník přede všemi pochválen. Jinou formou odměny může být např. los. Hodí se tam, kde se na závěr tábora losuje o pěkné a zajímavé ceny. V případě odměnami losem je vhodné, aby za celou dobu tábora získal každý z táborníků alespoň jeden los a ti opravdu dobří nanejvýš dva až tři losy. Používání odměny či trestu, je třeba prodiskutovat v rámci přípravy na tábor.

Druhý mechanismus je napodobování a ztotožňování. Na táboře dochází nejednou k napodobování. Nemusí se však jednat o napodobování staršího táborníka, ale třeba i mladšího, který je na táboře již po několikáté, zná dobře prostředí tábora, zná vedoucí a ví, co se od něj očekává. Možná jiný, přesto podobný název pro toto napodobující jednání, můžeme pojmenovat jako inspiraci nebo zasvěcování.

Je velmi důležité, jací jsou na táboře vedoucí, zda si mezi sebou rozumí a vytvářejí dobrou atmosféru. Vedoucí jsou první, koho děti-táborníci napodobují. Oni nastavují laťku chování, úcty a respektování se mezi sebou navzájem. To vše na táborníky působí a je ovlivňuje. Snaží se být jako vedoucí, neboť v nich vidí svůj vzor, čímž aplikujeme třetí mechanismus, který se týká ideálů, příkladů a vzorů. Vzorem však nemusí být jen vedoucí, ale i táborníci mezi sebou a někdy i táborníci pro vedoucí. Jak už bylo zmíněno u prvního mechanismu

zpevňováním, tím, že vyzvednu či veřejně odměním nějakého táborníka, stává se pro druhé vzorem.

S mechanismem informování a poučování se na táboře setkáme hned první den, kdy se probírá táborový řád, vysvětluje se, poučuje a informuje co je či není žádoucí a proč, a tím se odkazuje na patřičné hodnoty.

O mechanismu interiorizace jsme se už krátce před chvílí zmínili při táborovém řádu, nyní se na to podívejme konkrétně, jak to funguje. Táborníci znají řád, vědí, na co si mají dávat pozor a co se boduje. Například to můžeme vidět u bodování pořádku stanů, kde táborníci bydlí po dvou. Většinou ten, kdo chce mít ve stanu pořádek, komu záleží na tom, „aby dostal sluníčko“, vyžaduje i od toho druhého, aby si uklidil. Může to být ale třeba i u modlitby. Ten kdo je zvyklý z domu se modlit, modlí se i na táboře a vyžaduje od ostatních k tomu patřičné podmínky ztišení.

Mechanismus očekávání a předpokládání se dá krásně aplikovat právě na táboře. Především u dítěte, které jede na tábor poprvé, ale nejen na něj. Dítě, které jede na tábor poprvé, jede tam jako „nepopsaný list“. Vedoucí ani ostatní táborníci ho ještě neznají. Tato situace je obrovská výhoda pro daného jedince. Může ji brát jako novou šanci se změnit a často ji tak bere, být jiný než ve škole či doma. Nejednou jsem byl svědkem, že jedinec, který ve škole či doma je vnímám jako problematický, bral tábor jako výzvu se změnit, být jiný. Díky povzbudivému a přátelskému postoji vedoucích byl z dotyčného hotový gentleman. V tuto chvíli nejsem schopen říct, kdo udělal první krok, jestli vedoucí k němu svým pozitivním přístupem nebo dotyčný jedinec, který chtěl být lepší v očích druhých, ale i ve svých.

V tomto okamžiku víme, že lze předávat křesťanské etické hodnoty na táboře, a taky již známe odpověď na otázku, jak je možné tyto hodnoty předávat a upevňovat u dospívajících na táboře.

Do této chvíle to však bylo uvažování spíše abstraktní. Nyní můžeme toto poznání aplikovat a navrhnout u konkrétního tábora.

## 6.2 Konkrétní návrh tábora

V následující části přináším návrh tábora s cílem předávat hodnoty.

### 6.2.1 Koncepce tábora

**Hlavní cíle tábora:** vztah k Bohu, k druhým, k sobě; výchova k prosociálnosti.

**Pomocné cíle:** komunikace, naslouchání, spolupráce, originalita-sebepřijetí.

**Délka tábora:** sedmidenní

**Účastnická skupina:** 24 účastníků v poměru 1:1 chlapec – dívka, věk 14-15 let.

**Tým vedoucích:** 6 lidí (1 koordinátor, 2 asistenti, 1 zdravotník, 1 kněz a 1 psycholog).

Poznámka: U hlavního cíle si můžeme všimnout propojenosti mezi křesťanskými etickými hodnotami a hodnotou prosociálnosti. Obě dvě hodnoty odkazují na vztah k druhým, křesťanská hodnota navíc poukazuje na vztah k Bohu. U pomocných cílů se dostáváme do oblasti socializace, identity, ale také prosociálnosti. Účastnická skupina se skládá z vrstevníků, což opět odkazuje na socializaci, na vytváření vlastní identity a také na hodnotovou problematiku. Při výběru týmu vedoucích se pamatuje i na přítomnost duchovního nebo jiného pastoračního pracovníka (pracovnice), který může hrát značnou roli při vytváření křesťanských hodnot, i na přítomnost psychologa.

### 6.2.2 Motivační příběh

Celý táborový týden je inspirován příběhem z knihy Dobropřej.<sup>165</sup> Tento příběh pojednává o poutníkovi, který vlastní brouka – Dobropřeje, jenž má zvláštní schopnost. Když ho člověk schová do dlaní a od srdce jej zahřívá, pak si smí něco z hloubi srdce přát a brouk Dobropřej mu to splní.

---

<sup>165</sup> Jedná se o knihu: LANGENSTEIN, B. *Dobropřej: Příběh o putování za štěstím*.



Poutník se vydává s Dobropřejem na cestu. V zápětí se setkává s pasačkou ovcí, která stojí poblíž rozcestí. Poutník se jí ptá, kam která cesta vede a ona mu dává na výběr, zda chce jít do království Štastlivecka a nebo Nešťastnicka. Poutník si volí Nešťastnicko.

Tam obchází několik vesnic, které mají přesně daná specifika. Každá z nich symbolizuje nějakou neřest. Poutník vždy najde někoho, komu život ve vesnici vadí a nabídne mu Dobropřeje, aby s jeho pomocí život ve vesnici změnil.

Tak se stane, že se o něm a jeho podivném broukovi Dobropřejovi dozví sám král Nešťastnicka, který si jej povolává k sobě. Poutník zjistí, že krále nikdy nikdo neviděl a jediná komunikace se svými poddanými spočívá ve vydávání nařízení a zákonů. Ty pak způsobují absurdní život ve vesnicích. Po setkání s králem poutník zjistí, že je to trpaslík s hrbem a veškeré jeho zvláštní zákony vychází ze strachu, aby se mu lidé nesmáli. Poutník ho přesvědčí, aby se král ukázal svým poddaným a snesl jejich smích. Tím se král osvobozuje, neboť dokázal zvítězit sám nad sebou. Od té doby se z Nešťastnicka pomalu stává šťastná země.

### **6.2.3 Rozpracování jednotlivých táborových dnů**

#### **1. den**

Téma: Uvedení do příběhu.

Motto z knihy: *Jsou otázky, na které se dá odpovědět jen životem!* (str. 9)

Linie příběhu: Poutník a brouk Dobropřej se vydávají za dobrodružstvím.

Hlavní cíle: Seznámení s pravidly akce, prostorami objektu a seznámení účastníků navzájem a s vedoucími, uvedení do příběhu, duchovní zahájení.

Klíčové aktivity: prohlídka domu s průvodcem (podobně jako na zámku), hra na odbourání ostychu (tzv. Icebreaker), komunikační „seznamka“ (např. představ toho druhého ve dvojici), divadelní představení, ve kterém jsou nastíněny hlavní postavy příběhu a jejich úlohy v něm, „vkročení“ účastníků do příběhu, krok do neznáma na vysuté látce, mše sv.

Poznámka: Jednotlivé cíle se zaměřují na přijetí pravidel, vzájemné respektování, na komunikaci – jak naslouchání, tak mluvení, na první interakce s vedoucími a na začlenění se do skupiny.

## **2. den**

Téma: Rozhodnutí.

Motto z knihy: *Snazší je cesta, na níž bereš, těžší ta, na níž dáváš.* (str. 14)

Písmo: *Předložil jsem ti dnes život a dobro i smrt a zlo.* (Dt 30,15)

Linie příběhu: Poutník se setkává s pasačkou u rozcestí a radí se s ní, kterou cestou se má vydat. Poté se pro jednu z nich rozhoduje.

Hlavní cíle: Na pozadí rozhodování poutníka umožnit účastníkům prožít jejich vlastní rozhodování osobně i ve skupině.

Klíčové aktivity: Uvedení do příběhu, setkání s pasačkou, aktivita umožňující osobní rozhodování (Handicapy<sup>166</sup>), aktivita na rozhodování se ve skupině.

Poznámka: Opět jsou cíle více zaměřeny na komunikaci, ale také již na určitou reflexi, hodnocení a rozhodování se, nyní převážně ve skupině, kde může dojít k různé výměně názorů, třeba i ostřejších, ale také k vzájemnému respektování.

## **3. den**

Téma: Naděje, sny.

Motto z knihy: *Bez naděje, beze snů se z lidí stávají jen ošklivci a tupci.* (str. 26)

Písmo: *Šalomounovi se ukázal v noci ve snu Hospodin a řekl: ‚Žádej, co ti mám dát.‘* (1 Kr 3,5)

Linie příběhu: Poutník přichází do první vesnice Dřičova, ve které je nejdůležitější výkon a práce.

Hlavní cíle: Ukázat účastníkům kontrast mezi bezmyšlenkovitou fyzickou činností a krásou umění.

---

<sup>166</sup> Popis hry nalezneme v literatuře: INSTRUKTOŘI BRNO, *Fond her*, s. 52-53.

Klíčové aktivity: Tvoření versus ničení, fyzicky náročná jednotvárná aktivita (Koloseum<sup>167</sup>), vytváření uměleckých výtvorů z přírodnin (Land art<sup>168</sup>).

Poznámka: Navazuje se na předchozí den, kdy se učí více reflektovat dané činnosti a také sami sebe. Mohou zažít dělání věcí bezmyšlenkovitě, a jaký to může mít následný dopad na ně samotné. Taky je tu čas na ztišení a být chvíli sám se sebou, na sebereflexi, na projevení své kreativity.

#### 4. den

Téma: Osobní dary, hřivny.

Motto z knihy: *Jsi originál, neboť ty jsi všechno to, cos viděl, zakusil a vytrpěl. Druhého takového člověka na světě není.* (str. 60)

Písmo: *Dal jim deset hřiven a řekl jim: „Hospodařte s nimi, dokud nepřijdu.“* (L 19,13)

Linie příběhu: Poutník přichází do druhé vesnice Kouty nad Závistí, kde musí být všechno naprosto stejné. Proto, aby si lidé nezáviděli, nesmí nikdo vybočovat z řady.

Hlavní cíle: Pomoci účastníkům uvědomit si, že každý z nich něco originálního umí, a umožnit jim tento dar objevit a realizovat pro druhé.

Klíčové aktivity: Uvedení do příběhu, např. rozcvička a ranní hygiena, kdy všichni musí dělat to stejné (stejně se smát, stejně cvičit, stejně si čistit zuby...), strukturované odpoledne, kdy každý objevuje a realizuje svůj dar, slavnostní večer, při kterém jsou dary prezentovány ostatním, večerní oslava originality.

Poznámka: Navazujeme na kreativitu i na sebereflexi, která je tentokrát hlubší. Jedinec si může uvědomit svou jedinečnost, svoji originalitu. Při prezentování svých darů, toho co umí, může zakusit jak originalitu a výjimečnost, tak také uznání od ostatních a uvědomění si svého přínosu pro druhé a pro společnost.

---

<sup>167</sup> Popis hry nalezneme v literatuře: *Zlatý fond her I*, s. 61-62.

<sup>168</sup> Popis hry nalezneme v literatuře: HRKAL, J. et al. *Zlatý fond her II*, s. 95-96.

## 5. den

Téma: ticho x hluk.

Motto z knihy: *Lidskost člověka spočívá v daru být zároveň citlivý i silný.* (str. 48)

Písmo: *Pojďte sami stranou na pusté místo.* (Mk 6,31)

Linie příběhu: Poutník přichází do třetí vesnice Železouny, kde je hlavním účelem zocelovat tělo i ducha. Hraje zde stále dokola jedna hudba a není zde prostor na ticho a usebrání se.

Hlavní cíle: Nabídnout účastníkům prožít několik druhů komunikace: sám se sebou, s druhými, s Bohem. Vytvořit také prostor, kde komunikace není možná.

Klíčové aktivity: Výlet, při kterém probíhá spontánní komunikace mezi účastníky. Aktivita, která navozuje prostředí nekomunikace (z několika zdrojů zároveň hraje hlasitá hudba po dobu alespoň 5 minut). Prostor pro ticho, úryvek z Písma s instrukcí být 30 min sám se sebou a s úryvkem z Písma.

Poznámka: Vracíme se k prvnímu a druhému dni, kde si účastníci mohli zkusit komunikaci ve dvojicích i ve skupině. Komunikace je spíše spontánní díky výletu.

Rozšíření na komunikaci v tichu a na komunikaci s Bohem.

## 6. den

Téma: Vztahy chlapec – děvče.

Motto z knihy: *Někdo tě má rád a čeká na tebe.* (str. 59)

Písmo: *„Šimone, synu Janův, miluješ mne víc než ti zde?“* (J 21,15)

Linie příběhu: Poutník se ocitá v další vesnici Švandičky, kde je všechno bráno na lehkou váhu. Zde si vzpomene na pasačku, která jej očekává zpět.

Hlavní cíle: Nabídnout účastníkům bezpečný prostor pro zamyšlení se nad vztahem k druhému pohlaví a vytvořit podmínky pro následnou diskusi.

Klíčové aktivity: Fyzicky nenáročné aktivity v koedukovaných dvojicích (Příběhy z depa<sup>169</sup>), diskuse chlapců a dívek odděleně.

---

<sup>169</sup> Popis hry nalezneme v literatuře: HRKAL, J. et al. *Zlatý fond her II*, s. 115-116.

Poznámka: Včerejší komunikace v tichu s Bohem nám dnes podtrhuje text z Písma, kde Ježíš rozmlouvá s Petrem. Láska Boha k člověku a člověka k Bohu nás odkazuje také na lásku člověka k člověku, na lásku muže a ženy. Aktivity v koedukovaných dvojicích připravují půdu k otázkám mužské a ženské identity, co nás rozděluje, co spojuje, čeho si vážíme. Opět pracujeme jak s identitou, tak se socializací, ale i s hodnotovými názory a pohledy.

## **7. den**

Téma: Sebepřijetí.

Motto z knihy: *On je ten nejlepší král na světě. Zvítězil sám nad sebou.* (str. 90)

Písmo: *Miluj svého bližního jako sám sebe.* (Mt 22,39)

Linie příběhu: Poutník je povolán do srdce Nešťastnícka do Sedminebí, kde bydlí král. Tam se s ním setkává a přiměje krále, aby překonal svůj strach.

Hlavní cíle: Nabídnout účastníkům aktivity, ve kterých mohou překonat svůj strach a umožnit jim nahlédnout do svého nitra. Zprostředkovat jim zkušenost, že je tu Bůh, který každého přijímá bezvýhradně.

Klíčové aktivity: Fyzicky náročná aktivita symbolizující cestu do Sedminebí, fyzicky náročné valení pneumatik na místo Big jumpu; Big jump, vysoká lana či lanovka do vody. Sestoupení do vlastního nitra a nalezení vlastní největší touhy. Adorace s možností dát veřejně najevo, že zvu Boha do svých dalších dnů.

Poznámka: Kompletní shrnutí celého tábora, přijetí sebe, druhých i Boha.

## **Rozloučení:**

Motto z knihy: *Jsi na světě proto, abys byl šťastný a druhým nosil štěstí.* (str. 8)

Upomínka: kniha Dobropřej, křížek.

## 6.2.4 HARMONOGRAM

DEN	TÉMA	MOTTO	PÍSMO	AKTIVITY		
				dopoledne	odpoledne	večer
1. den	Uvedení do příběhu	<i>Jsou otázky, na které se dá odpovědět jen životem.</i>		Příjezd, seznámení	Mše sv. Uvedení do příběhu	
2. den	Rozhodnutí	<i>Snazší je cesta, na niž bereš, těžší ta, na niž dáváš.</i>	<i>Předložil jsem ti dnes život a dobro i smrt a zlo.</i>	Aktivita umožňující rozhodování (Handicap)	Klidnější aktivity vevnitř Noční hra (autorská)	
3. den	Naděje, sny	<i>Bez naděje, bezě snů se z lidí stávají jen ošklivci a tupci.</i>	<i>Šalamounovi se ukázal v noci ve snu Hospodin a řekl: „Žádej, co ti mám dát“.</i>	Fyzicky náročná, zdánlivě nesmyslná hra (Koloseum)	Buřňák Psychicky náročnější hra	
4. den	Osobní dary, hříbny	<i>Jsi originál, neboť ty jsi všechno to, cos viděl, zakusil a vytrpěl. Druhého takového člověka není.</i>	<i>Dal jim deset hríven a řekl jim: „Hospodařte s nimi, dokud nepřijdu“.</i>	Aktivita, která má demonstrovat uniformitu (mírně fyzická, venku)	Příprava hríven Spontánní aktivity (koupání, fotbal)	
5. den	Kontrast hluk x ticho (modlitba)	<i>Lidskost člověka spočívá v daru být zároveň citlivý a silný.</i>	<i>Pojďte sami stranou na pusté místo.</i>	Aktivita (útek z vězení) Výlet (komunikace)	Železouny (hluk) Ticho (modlitba)	
6. den	Vztahy	<i>Někdo tě má rád a čeká na tebe.</i>	<i>„Simone, synu Janův, mlujš mne víc než ti zde?“</i>	Hrátky ve dvou	Drobné hry Fyzická psycho hra	
7. den	Sebepečijet	<i>On je ten nejlepší král na světě. Zvítězil sám nad sebou.</i>	<i>Miluj svého bližního jako sám sebe.</i>	Témátko Fyzicky náročná hra (pneumatika)	Grilování kuřat Duchovní zakončení (adorace)	

## 7 Závěr

Při zpracovávání diplomové práce se mi podařilo potvrdit předpoklad, který vycházel z mojí praxe, že je možné upevňovat a rozvíjet křesťanské etické hodnoty na táborech. Ve své práci jsem se pokusil tuto praxi teoreticky podložit, což mě osobně velmi obohatilo. Předpokladem teoretické reflexe etické výchovy na táborech bylo ovšem vyjasnění jednotlivých pojmů. Prvními z nich byly hodnoty z obecného a pak z křesťanského hlediska. Obecně můžeme hodnotu chápat jako vlastnost, kterou jedinec, skupina nebo společnost subjektivně přisuzuje určitému objektu, situaci, události, činnosti, lidem, symbolům nebo jevům, které považuje za důležité, žádoucí, vhodné a dobré, co uspokojuje jejich potřeby a zájmy, a o co usilují. Pro křesťanské hodnoty je specifické, že jedinec tak jedná na základě Božího zjevení a zkušenosti Církve. Jako příklad rozlišení obecné a křesťanské hodnoty lze uvést prosociálnost a křesťanskou lásku k bližnímu. Ta se od prosociálnosti liší požadavkem milovat bližní tak, jak je miloval Kristus, a milovat i nepřátele.

Pokud jde o období dospívání jakožto věk cílové skupiny této práce, pak ho lze určit pomocí těchto základních charakteristik: vytváření vlastní identity, zabývání se existenciálními otázkami, hledání a objevování sebe sama, své originality a jedinečnosti. Pokud jde o otázku přijímání hodnot, jsou pubescenti ovlivňováni společností, která klade větší důraz na vnější image než na vnitřní postoje. Velký vliv na mladého člověka mají vrstevníci. Dospívající jsou značně kritičtí vůči autoritě. Začínají se rozhodovat na základě svého vnitřního rozlišení, co je správné a co je prospěšné. Hodnoty, které nakonec jedinec přijme, považuje za definitivní a platné pro všechny bez výjimky.

K zvnitřnění křesťanských norem (hodnot) jsou pro dospívající důležité dvě skutečnosti, a to schopnost sebereflexe a sebehodnocení. Interiorizaci křesťanských etických norem (hodnot) napomáhá také vrstevnická skupina stejně smýšlejících lidí.

Pokud jde o výchovu pubescentů k hodnotám, děje se podle základních socializačních mechanismů. K nejnámějším patří: učení kladným a záporným zpevnováním; učení nápodobou a ztotožňováním; působení příkladů, vzorů a ideálů; informování a poučování; interiorizace a exteriorizace; očekávání a předpokládání; životní okolnosti a zkušenosti.

Pro rozvinutí a upevnování křesťanských etických hodnot se jeví jako zvlášť vhodné křesťanské tábory. Důvody tohoto tvrzení se opírají o intenzivní a koncentrovaný pozitivní vliv kvalifikovaných věřících vedoucích a skupiny vrstevníků. Toho se dosahuje určitou dramaturgií tábora, která dává do vztahů a vazeb výchovné, vzdělávací a další cíle tábora s konkrétními programy, jejichž neodmyslitelnou součástí jsou hry. Smysl hry spočívá v tom, že umožňuje účastníkům vystoupit z reálného života a vyzkoušet si „život nanečisto“, případně situace, které by jinak nezažil. Her máme celou řadu, namátkou můžeme jmenovat např. hry pohybové, intelektuální, psychologické, kreativní, sociální a hry na rozvoj vůle.

Pokud jde o přípravu a realizaci tábora, zkušenosti ukazují, že mimo jiné je důležité získat informace o rodinném zázemí dítěte. Dějovou osnovu celého tábora tvoří motivační příběh, který je buď vlastní nebo převzatý z literatury.

V závěru své práce uvádím rozpracování návrhu konkrétního letního tábora se zaměřením na křesťanské etické hodnoty. Tábor je sedmidenní. První den jsou účastníci uvedeni do příběhu. Téma druhého dne tvoří rozhodování. Zde se mají děti učit rozhodovat se osobně, i ve skupině. Třetí den nazvaný „naděje a sny“ pomáhá účastníkům k rozlišování bezmyšlenkovité dřiny od umění. Čtvrtý den je zaměřen na osobní dary a hřivny. Zde si pubescenti uvědomují a objevují, že každý z nich něco originálního umí a že tím může sloužit druhým. Pátý den je vyplněn tématem „ticho a hluk“. Účastníkům se nabízí možnost prožít několik druhů komunikace: sám se sebou, s druhými, s Bohem. Na druhou stranu je zde třeba ukázat, že v hluku komunikace není možná. Na programu šestého dne jsou vztahy „chlapec a děvče“. Pubescentům se nabízí prostor pro zamyšlení se nad vztahem k druhému pohlaví a vytvoří se podmínky pro následnou diskusi. Poslední, sedmý den je zaměřen na sebepřijetí. Zde mají účastníci v aktivitách



možnost překonat svůj strach a nahlédnout do svého nitra. Celý tábor vrcholí zprostředkováním zkušenosti účastníka, že je tu Bůh, který každého přijímá bezvýhradně.

Jsem si vědom toho, že předložená práce je pouze jakýmsi prvním pokusem o metodické uchopení dané problematiky, a doufám, že se mně nebo ostatním zaangażovaným kolegyním a kolegům podaří na tuto práci navázat.

Domnívám se, že moje práce konkrétně naznačuje způsob, jak rozvíjet a upevňovat křesťanské etické hodnoty u pubescentů na letním táboře. Současně však vyvolává nové otázky, jako například: *Jak lze toto předávání pozitivně podpořit při přípravě tábora? Jak lze se získanou zkušeností pracovat i po skončení tábora? A co mladší nebo starší věk dětí? Jaká jsou specifika našeho českého kulturně-náboženského kontextu vzhledem ke sledované problematice?*

Přál bych si, aby se tyto otázky brzy dočkaly odpovědi, třeba v rámci bakalářské či diplomové práce některého studenta nebo studentky naší fakulty.

## POUŽITÁ LITERATURA

- ALLMEN, J-J. et al. *Biblický slovník*. Praha: Kalich 1991. ISBN 8017-180-4.
- ANZENBACHER, A. *Křesťanská sociální etika: Úvod a principy*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury 2004. ISBN 80-7325-030-6.
- ANZENBACHER, A.: *Úvod do etiky*. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0917-5.
- DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot: Problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-86039-79-X.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FOUILLOUX, D. et al. *Slovník biblické kultury*. Praha: EWA Edition, 1992. ISBN 80-900175-7-6.
- FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
- GYMNASION: Časopis pro zážitkovou pedagogiku, číslo 6, Hra*. Praha: Prázdninová škola Lipnice – Outward Bound ČR, podzim 2006. ISBN neuvedeno.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele: (Vybraná témata) I*. Praha: Univerzita Karlova (skripta pro posluchače pedagogické fakulty), Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-605-6.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HORA, P. et al. *Prázdniny se šlehačkou: Malá instruktorská čítanka*. Praha: Mladá fronta, 1984. ISBN neuvedeno.

HRKAL, J.; HANUŠ, R. *Zlatý fond her II: Výběr her a programů připravených pro kursy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-660-8.

INSTRUKTOŘI BRNO, *Fond her: 52 nejlepších her z akcí a kurzů*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1675-3.

KOHLBERG, L. *Die Psychologie der Moralentwicklung: kapitola na str. 123-174 Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz (1976)*. Frankfurt: Suhrkamp, 1995. ISBN 3-518-58176-7.

LANGENSTEIN, B. *Dobropřej: Příběh o putování za štěstím*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001. ISBN 80-7192-497-0.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie 2. aktualit. vyd.* Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LENCZ, L. et al. *Etická výchova: Metodický materiál 2*. Praha: Luxpress, 2005. ISBN 80-7130-116-7.

LENCZ, L.; KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova: Metodický materiál 1*. Praha: Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091-8.

MACEK, P. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.

MACHULOVÁ, H. *Filozofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci*. České Budějovice, 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie a religionistiky. Vedoucí práce J. Vokoun.

MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.

NEUMAN, J. et al. *Turistika a sporty v přírodě: Přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírodě*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-391-9.

NOVOTNÝ, A. *Biblický slovník*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7017-528-1; Praha: Česká biblická společnost, 1992. ISBN 80-900881-1-2.

PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3., aktualit. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.

PIŤHA, P. *Výchova, naděje společnosti*. České Budějovice: Poustevník, Studio Gabreta, 2006. ISBN 80-86610-18-7.

PRAŽÁK, J.; NOVOTNÝ, F.; SEDLÁČEK, J. *Latisko-český slovník*. Praha: Česká grafická unie, 1948. ISBN neuvedeno.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

TICHÝ, L. *Slovník novozákonní řečtiny*. Olomouc: Mgr. Jiří Burget, 2001. ISBN 80-902798-5-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VRACOVSKÝ, J. *Chaloupky: Salesiánské prázdninové tábory v době totality*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-705-1.

WEBER, H. *Všeobecná morální teologie*. Praha: Zvon a Vyšehrad, 1998. ISBN 80-7021-292-6.

ZAPLETAL, M.: *Velká encyklopedie her I-IV: Hry v přírodě, hry v klubovně, hry na hřišti a v tělocvičně, hry ve městě*. Praha: Olympia, 1985-1988. ISBN neuvedeno.

*Zlatý fond her I: Hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-636-5.

ZOUNKOVÁ, D.: *Zlatý fond her III: Hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-198-3.

## **ABSTRAKT**

BRADÁČ, M. *Rozvinutí a upevnění křesťanských etických hodnot u dětí staršího školního věku prostřednictvím volnočasových aktivit na letním táboře*. České Budějovice 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce M. Kaplánek.

**Klíčová slova:** hodnoty, mravní vývoj, prosociálnost, identita, socializace, dramaturgie tábora, dramaturgie her.

Práce se zabývá tím, jak lze upevňovat a rozvíjet křesťanské etické hodnoty na dětských táborech. Nejprve se práce zabývá pojmem hodnota a vymezuje křesťanskou etickou hodnotu. Dále popisuje charakteristiku období dospívání a její specifika, k nimž neodmyslitelně patří mravní vývoj, identita a socializace. Následuje rozbor základních mechanismů, které napomáhají při výchově k hodnotám. Další část práce je věnována samotné dramaturgii tábora a her. Na závěr následuje aplikace získaných poznatků na konkrétní přípravu křesťanského tábora, který bude mít zaměření na rozvinutí a upevnění křesťanských etických hodnot. Následuje konkrétní příklad tábora den po dni.

## **ABSTRACT**

BRADÁČ, M. *Christian ethical values development and stabilisation at older school-age children via free time activities in summer camp*. České Budějovice 2008. Diploma thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Pedagogy. Diploma leader M. Kaplánek.

**Key words:** values, ethical development, pro-sociability, identity, socialization, camp dramaturgy, games dramaturgy

The work is focused on how it is possible to stabilize and develop ethical values in children camps. First the work is focused on a value concept and determinates a Christian ethical value. Further it describes pubescence season characteristics and its specifics, where ethical development, identity and socialization inherently belong to. Then basic mechanisms analyses which are helpful for values education follow. Next part of the work is focused on camp and games dramaturgy. In the end an application of gained knowledge is shown on particular Christian camp preparation which is going to be focused on Christian ethical values development and stabilisation. Example of such camp day by day follows.