

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Výchovné zprostředkování
duchovních hodnot dětem předškolního věku
skrze práci se symboly

Vypracovala: Olena Frenis

Vedoucí práce: Ludmila Muchová

České Budějovice

2017

Bakalářská práce v nezkrácené podobě.

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně, že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

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

V Českých Budějovicích dne:

Podpis studenta:

Poděkování

Děkuji Ludmile Muchové za to, že jsem s její podporou mohla
toto téma zpracovat. Zvláště děkuji
za ochotu a cenné připomínky.

Obsah

Úvod	5
1 Hodnoty	8
1.1 Hodnoty ve filozofii	9
1.1.1 Subjektivistický směr v axiologii	9
1.1.2 Objektivistický směr v axiologie	12
1.2 Hodnoty v psychologii	15
1.2.1 Psychologie chování	15
1.2.2 Klasická psychoanalýza	15
1.2.3 Humanistická psychologie	16
1.3 Duchovní hodnoty	19
1.4 Hodnoty ve výchově	22
2 Pedagogika volného času	24
2.1 Pedagog volného času	26
2.2 Pedagog volného času – animátor	27
3 Některá ze specifíků dětí předškolního věku	28
4 Symbol	32
4.1 Symbol z pohledu filozofie	33
4.2 Symbol z pohledu psychologie	35
4.3 Teologický pohled na symbol	37
5 Didaktické scénáře při setkání dětí předškolního věku s hodnotami lásky, víry a naděje pomoci symbolů.	39
Závěr	42
Seznam použité literatury	44
Abstrakt	46
Abstract	47

Úvod

„Já jsem zasadil (*Apoštol Pavel*)¹, Apollos zaléval, ale Bůh dal vzrůst? A tak nic neznamená ten, kdo sází, ani kdo zalévá, nýbrž Bůh, který dává vzrůst. Kdo sází a kdo zalévá, patří k sobě, ale každý podle vlastní práce obdrží svou odměnu. Jsme spolupracovníci na Božím díle...“
(1 K 3, 6-9)²

Během dvacátého století došlo k výraznému zkrácení pracovní doby a následnému nárůstu volného času. Michal Kaplánek v knize „Čas volnosti – čas výchovy“, jejíž je editorem, hovoří o kvantitativním rozšíření volného času jako o „kulturním převratu“ současné doby. Takový převrat s sebou nese zásadní změnu všech dosavadních dimenzí v životě člověka: práce, hry, komunikace, cílů, o které usiluje. Tyto cíle pak ovlivňují nejen život jednotlivců, ale i celé společnosti, části, které jednotlivce je. Základní položkou při stanovení cílů jsou hodnoty, které člověk volí. Sociologové, psychologové, pedagogové a další odborníci varují před záměnou nebo deformací základních lidských hodnot, které byly po staletí směřodátne v naší společnosti a kultuře. Současná společnost tzv. „postmoderní“ se vyznačuje pluralitou názorů a relativismem v hodnotovém systému. Člověk se uchýlil ke konzumnímu způsobu života (tady není tak důležité, zda hromadí majetky nebo zážitky) a stává se spíš tím, co má, místo toho, co je. Domnívám se, že ztráta pravých hodnot v oblasti uvědomělého ztotožnění nebo záměna těchto hodnot na pseudohodnoty zavinila tento fenomén a způsobila krizi našeho každodenního života.³

V pedagogice se klade velký důraz na rozvoj individuálností dítěte. Vychází se v tomto případě z víry v dobré jádro člověka. Psychologové ale upozorňují na fakt, že člověk se rodí jako tvor nedovršený, a teprve v interakci genetické a sociální determinace se postupně rozvíjí v plnocenného člověka. Otázka lidské přirozenosti se zdá být velice důležitá v procesu stávání se člověkem. Dosáhne-li člověk plnohodnotného života rozvojem své přirozenosti, nebo potřebuje hodnoty zvenčí, aby

¹ Doplnění od autora

² Bible: *Písmo svaté Starého a Nového zákona*

³ Srov., MUCHOVÁ, L., *Morální výchova v nemorální společnosti?* s. 5-22

byl schopen své lidskosti? Jako pedagog vidím velkou možnost v rámci své práce pomáhat dětem a mladým lidem v objevování hodnot. Vše, co člověk produkuje v životě a k čemu směřuje, se odvíjí od hodnot, které jsou zakotvené v jeho nitru. Čemu přikládá váhu, co pro něho má cenu, to bude určovat i jeho chování, a také dění společnosti, jíž je součástí. Mám za to, že významnou roli v životě člověka hrají duchovní hodnoty, zejména hodnoty křesťanské.

V této práci se chci věnovat otázce možností předání křesťanských hodnot dětem předškolního věku skrze práci se symboly. Jak vyplývá z výše uvedeného motta, aby bylo co zalévat a následně sklízet, je potřeba pro začátek něco zasadit. V tomto smyslu se otevřená mysl dítěte ve věku od tří do šesti let jeví jako nejlepší půda pro zprostředkování pravých hodnot. Musím ale vycházet z aktuálních schopností dětí tohoto věkového období, z jejich možností a předpokladů. Pokusím se z pohledu psychologie, filozofie a biblických textů prokázat, proč by zrovna cesta symbolů měla být tou správnou a funkční, vedoucí k tomuto cíli.

Použij k tomu literaturu z oboru filozofie, psychologie, pedagogiky a biblické texty. Významným odrazovým můstkem při tom pro mě jsou vlastní zkušenosti s hledáním křesťanských hodnot.

Hlavní otázka zní:

Je cesta symbolů tou správnou cestou pro zprostředkování hodnot dětem předškolního věku?

Cílem práce je:

Ukázat klíčovou roli hodnot v životě člověka.

Upozornit na nutnost seznámení dětí s křesťanskými hodnotami již v jejich útlém dětství.

Charakterizovat možnosti hodnotové výchovy dětí v předškolním věku metodou didaktiky symbolů, a to jak na teoretické rovině (filosofický, psychologický a teologický pohled na symboly), tak v rovině praktické (konkrétní návrh didaktické práce se symboly v práci s dětmi v předškolním věku).

Postup řešení:

V první kapitole se pokusím pomocí oborů filozofie a psychologie ukázat na apriorní místo hodnot v životě člověka a na jejich transcendentní charakter, pomocí biblických textů pak poukázat na křesťanské hodnoty jako hodnoty vhodné k sebeaktualizaci a zdravému vývoji člověka.

V druhé části se zaměřím na role hodnot ve výchově a zejména ve výchově ve volném čase.

V třetí části se zaměřím na možnosti a schopnosti dětí předškolního věku, na specifika tohoto období s cílem stanovení vhodné metody pro práci s nimi.

Ve čtvrté části se budu zabývat symbolem jako vhodnou cestou k zprostředkování křesťanských hodnot dětem.

V praktické části své práce vypracuji konkrétní didaktické scénáře pro práci s dětmi.

1 Hodnoty

Hodnoty jsou nedílnou součástí lidského života. Jsou obsaženy v naší motivaci, našich přáních a jednání, v otázce člověka po smyslu života. Nicméně, nehledě na důležitost a význam hodnotového systému v životě člověka, odborníci nemají jasnou definici, ani kategorizaci, kterou by se dalo jednoznačně popsat vývoj a roli těchto hodnot.

Nauka, která se zabývá hodnotami, se nazývá axiologie. Průcha ve své encyklopedii píše, že každá doba lidské historie se vyznačuje individuálním souborem hodnot. Ovlivňují je historické, ekonomické, náboženské, politické a kulturní podmínky.⁴ Jiní odborníci zase pojednávají o hodnotách objektivních, společných všem lidem a zároveň všem historickým epochám. Gabriel Marcel dokonce hovoří o hodnotách interobjektivních⁵, tedy hodnotách, které jsou společné pro všechny, ale na rozdíl od objektivních hodnot, to nejsou hodnoty viditelné v materiálním světě. V psychologii zájem o hodnoty klesl před druhou světovou válkou, a to kvůli snaze psychologů přiblížit svůj obor přírodním vědám, což v praxi znamenalo preferenci zkoumání viditelných a popsatelných jevů. Ani dnes v této vědě neexistuje jasná teorie hodnot. Přesto se však pokusím nahlédnout na tuto problematiku z pohledu psychologie, filozofie, Bible a pedagogiky.

⁴ Srov. PRŮCHA, J., *Pedagogická encyklopedie*, s. 834

⁵ Srov. BENDLOVÁ, P., *Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela* s. 7-26

1.1 Hodnoty ve filozofii

V odborné literatuře se filozofové rozdělili na dva tábory, podle toho, co považují za apriorní místo hodnot. Vznikly tak směry:

- subjektivistické, zdůrazňující hodnoty a hodnocení člověka jako vnitřní řád, který existuje v podobě přirozené způsobilosti člověka pro ty nejvyšší lidské skutky. Patří k nim: formální subjektivismus, věcný subjektivismus, náladový subjektivismus.
- objektivistické směry, kladoucí důraz především na manifestní vnější stránku lidského jednání. Objektivistická axiologie se podle předkládaných teorií rozdělila na tři proudy: metodický objektivismus, věcný objektivismus a koncepce vyššího řádu.⁶

-

1.1.1 Subjektivistický směr v axiologii

Formální subjektivismus považuje hodnocení či mravnost za předem daný latentní zákon existující uvnitř člověka, jehož smyslem je uskutečnění sebe samého.⁷

Immanuel Kant, vídeňský filosof má za to, že hodnoty nejsou dané, mají se teprve realizovat, je nutno proto připustit určité podmínky, bez kterých by se realizovat nedali. Vypracoval teorii čistého a praktického rozumu. „Došel k názoru, že člověk není teoretickou, nýbrž praktickou bytostí, jejíž podstatu lidského bytí, Kant důsledně integruje do vlastní filosofie mravnosti, ve které zdůrazňuje nadřazenost morálky nad intelektem. Praktický rozum má prioritu nad čistým spekulativním rozumem, ačkoliv jsou oba procesy komplementárně propojeny v racionálním chápání světa a v souběžném hodnocení lidské existence.“⁸

Kant byl přesvědčen, že mravnost má svůj základ v rozumu. Podle jeho teorie musí být každý zákon, jemuž jsou podřízeny předměty, spjatý s nutností, a z toho plyne, že i zákony mravní, mají-li být závazné, musí být spjaty s nutností.⁹

Podmínkami pro realizaci hodnot u Kanta jsou soudy, které rozum nemůže teoreticky dokázat ani vyvrátit (antinomií), připouští je proto, že praktický rozum je

⁶ Srov., CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 18-19

⁷ Srov., CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 46

⁸ Tamtéž

⁹ Srov., MACHULOVÁ, H., *Filosofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci*, Diplomová práce, Jihočeská univerzita, České Budějovice 2008, s. 25

považuje za hodnotné. Zaměňuje tak antinomií čistého rozumu na postuláty praktického rozumu, nutné předpoklady přijímané bez důkazu. Těmito postuláty jsou hodnoty: svobodná vůle, nesmrtelnost duše a jouscnost Boha. Podle něj tyto postuláty jako hodnoty si vytvořil sám člověk, aby dal smysl své existenci. Ne že by tím chtěl popřít Boha, spíše mu šlo o to, vypořádat se skutečností, že čistým rozumem nelze Boha ani poznat ani vyvrátit.¹⁰

Dalším směrem je věcný subjektivismus. Pro tento směr hodnoty existují jako konkrétní duševní náplň člověka, mohou být jak vrozené, tak i výsledkem zkušenosti jedince. V této koncepci se filosofové v otázce po povaze hodnotového obsahu rozdělili na dva tábory, jedni trvají na rozumové stránce hodnot, druzí upřednostňují citovou stránku. Zakladateli těchto teorií byli filosofové antického Řecka, jejich úvahy určili směr budoucího vývoje evropské kultury. V antice hovořili filosofové o hodnotách, hovořili o dobru, kráse, morálce.¹¹

Například Sokrates měl za to, že „dobro nebo zlo je poznatelné a poznání jako obsah reguluje jednání člověka směrem k nejvyšším ideálům mravnosti“. Podle Sokrata poznáním sebe sama člověk odhaluje ty nejcennější hodnoty, s pomocí kterých zdokonaluje vlastní bytí. Na Sokratovu filosofii později navázala Kynická škola. Její stoupenci věřili, že ctnostem, jako jedinému dobru, se lze naučit. Cestou k tomu cíli by mělo být omezení tělesných potřeb a tužeb, návrat k přirozenému životu. Sokratův žák Platon je první z filosofů, kteří se zabývali problematikou obecných hodnot. Pro jeho etiku je základem idea dobra, poznání, které je nejvyšším zdrojem mravnosti. Člověk musí zapojit všechny své síly, aby mohl tento ideál prožívat a žít ve svém vlastním životě.¹²

„Ideje jsou mu jediným pravdivým jouscnem. Jsou-li hodnotami, musí směřovat k hodnotě nejvyšší, a tou je idea dobra, Bůh.“¹³

Platon ve své teorii popřel princip uspokojení jako hodnoty rozumového člověka. Místo toho mluví o hodnotách jako transcendentních fenoménech a pohnutkách nejvyššího tvůrce.¹⁴

¹⁰ Srov., ODEHNAL, I., *Úvod do filozofie člověka*, s. 146-156

¹¹ Srov., MACHULOVÁ, H., *Filosofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci*, s. 12

¹² Srov., CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 21-26

¹³ CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 24

Existenciální filosofové (další skupina filosofů, která spadá do věcného subjektivismu) navazují na Husserlovu fenomenologii. Předpokládají, že existence určuje bytí. Tedy každý je tvůrcem vlastního bytí, které si utváří prostřednictvím vlastních voleb. Existenciálním minimem je holé bytí, úkolem člověka však je vykročit k něčemu vyššímu. Člověk není uzavřen sám v sobě, jeho bytí není in-sistence, bytí v sobě, nýbrž bytí ze sebe, které člověk sám utváří rozumem, vůlí, činností.¹⁵

Max Scheler, německý filosof, vyzdvihl hodnoty na první místo ve fenomenologické filosofii a přišel s vlastní objektivní teorií hodnot. Odhaluje hodnoty jako apriorní vůči člověku, který je jenom jejich nositelem a vykonavatelem, nikoliv tvůrcem. Hodnota u Schelera není vztah k něčemu, ale podstata věci samé. Hodnoty tvoří podstatu bytí, jsou absolutní, věcné a předem dané. Scheler považoval hodnoty a emoce za vzájemně propojené fenomény, které lze pozorovat nezávisle na logických úvahách. Podle něho hodnoty mají kvalitu apriorní objektivity. Jsou hierarchicky uspořádané. Jako první stojí hodnoty hedonistické – příjemné, nepříjemné, dále následují hodnoty – zdraví, třetí řadu tvoří hodnoty duchovní – krása, spravedlivost, pravda a na čtvrté, nejvyšší příčce, jsou hodnoty – svatost a nesvatost.¹⁶

Scheler se kriticky vyjadřoval vůči Kantové teorii. Odmítal myšlenku postavení hodnot na lidské vůli. Jako jeden z důkazů uvádí ten fakt, že hodnoty pociťujeme, aniž bychom je chtěli a proto tvrdí, že hodnota musí být daná ještě před snahou.¹⁷

Ne všichni lidé jsou přitom stejně citliví k hodnotám. Existuje takzvaná hodnotová slepost. Podle Schelera kvalitu hodnotového citění určuje hodnotová vyspělost jedince.¹⁸

Max Scheler začíná mluvit o hodnotách subjektivistických na rozdíl od pojetí objektivistického. Vyrovňuje se s tím tak, že uznává hodnotám objektivní platnost, ale zároveň připouští relativní vztah k hodnotám, který nepramení z hodnot samotných, nýbrž z toho, kdo o ně usiluje.¹⁹

¹⁴ Srov., tamtéž, s. 26

¹⁵ Srov., CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 38

¹⁶ Srov., CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 39-40

¹⁷ Srov., MACHULOVÁ, H., *Filosofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci*, s. 30-32

¹⁸ Srov., CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 39-40

¹⁹ Srov., MACHULOVÁ, H., *Filosofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci*, s. 33

Subjektivistické směry tak uznávají transcendentní povahu hodnot jako nezbytnou podmínku, která vede člověka k bytí ze sebe (existencialisté), nebo postuláty pro rozumové uchopení existence (Kant). Zároveň ale věří, že právě člověk je tvůrcem nebo objevitelem hodnot.

1.1.2 Objektivistický směr v axiologii

Metodický objektivismus v jednání uvědomělého jedince odhaluje prvky a vlastnosti stále se měnící objektivní skutečnosti. Z hlediska poznání považuje za zcela nezbytné a možné podřídít hodnocení, jako jeden z aspektů skutečnosti, vědeckému bádání. Tomuto stanovisku jsou blízka pozitivistická a evolucionistická pojetí.²⁰

Věcný objektivismus jako směr ve filosofii klade důraz na objektivizaci hodnotícího skutku, zejména obsahu a cílů, které jsou předmětem hodnocení a příslušného jednání. V tomto případě lze hovořit o zaměřenosti jednání na individuum a je možné odlišit axiologický individualismus od axiologického univerzalizmu, jehož cílem jsou jiné osoby. Uvnitř axiologie individualismu, vyjadřujícího četné osobnostní potřeby a cíle, se pohybuje několik programových proudů: hédonistický, eudaimonistický, anarchistický, ba dokonce nihilistický. Axiologie univerzalizmu pak zahrnuje směry altruizmu, humanizmu, sociálního eudaimonizmu, sociálního utilitarizmu aj.²¹

Třetí skupinou spadající do objektivní axiologie je koncepce vyššího řádu. Do této skupiny spadá více různých koncepcí, všichni ale přitom prosazují nezbytnost působení vnější autority na formování a vývoj člověka. Za pomoci vnějšího nátlaku se budují charakterové a pocitové vlastnosti, které zaručují udržení kontinuity jistého řádu. Ke koncepci vyššího řádu patří například metafyzika. Zastává názor o existenci nadindividuálního řádu, v němž se mravnost a hodnoty vytvářejí a potom se prostřednictvím společnosti člověku ukládají nebo vnucují. Metafyzika se opírá o rozumové úvahy a poznání. Věřící, že můžeme proniknout až do podstaty reálného a jsoucna.²²

Dalším směrem v koncepci vyššího řádu je axiologie náboženství, která klade důraz především na analýzu základních etických a axiologických premis, ze kterých vychází

²⁰ Srov., CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 55

²¹ Srov., CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 58

²² Srov., CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 87

judaizmus, křesťanské, islámské a buddhistické učení. Primárním zdrojem pro vývoj současné axiologické myšlenky zde slouží Starý a Nový zákon, Korán a spisy o morálce a hodnotách. Vědy, které se zabývají dějinami a vývojem různých kultur upozorňují na fakt, že náboženství vždy bylo úzce spojeno s mravností a morálkou. Největší starověké kultury (sumerská, asyrská, perská, egyptská) vděčí za svou vitalitu a rozkvět právě tomuto spojení, kde legislativa, morálka a náboženství tvořily jediný celek. Náboženství určuje pozitivní pravidla, která regulují každodenní praktický život člověka. Tato pravidla jsou základní a určují veškerý obsah chování věřících.²³

Pro tuto práci bude stěžejním křesťanství, i když základní morální normy jsou společné všem velkým náboženstvím. Činím tak z důvodů, že právě křesťanství bylo kolébkou naší evropské kultury a jako pedagog mám za přímý úkol enkulturaci dětí. Křesťanským hodnotám vymezím zvláštní kapitolu níže, kde se na ni podíváme s pomocí biblických textů.

Jedním z předních filosofů, který rovněž uznával vyšší řád v otázce tvorby hodnot a čerpal přitom z axiologie křesťanství, byl Gabriel Marcel.

Vycházím zde ze studia díla Pelušky Bendlové „Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela“. Gabriel Marcel přisuzoval hodnotám transcendentní povahu, pro něj je to vztah mezi bytím a dobrem. Naplnil tento termín svým vlastním obsahem, usiloval o to, oddělit hodnoty bytostné od degradujícího přenášení termínu „hodnota“ z politické ekonomie, vystupoval kriticky proti idealistické axiologii, proti hodnotovému relativismu, proti konzumnímu pojetí hodnot a pojetí hodnot v různých totalitních ideologiích. Svoji očistěnou podobu hodnot představuje jako kategorii bytostnou, která rovinu „jmění“ transcenduje. Pro Marcela hodnota není záležitostí kvantitativní, ale kvalitativní, je to záležitost toho, čím člověk doopravdy je. Za největší hodnotu považuje lásku, i když samotné chápání lásky v pojetí Marcela, jako ostatně i jiné pojmy, prošlo určitými změnami. Jde o dva různé pojmy hodnot. V tržně převažujícím pojetí láska hodnotou není. Pro Marcela láska se vymyká sféře mít a spadá celé do sféry být. Považuje za pravou lásku, lásku altruistickou, sebedávající, sebeobětující a zrovna v této lásce nachází bytostné určení člověka. V době, kdy žil Marcel, převažovala idealistická axiologie. Jeho současník Le Senne oddělil Bytí od Hodnoty a vyhranil Hodnotě nadřazené místo, za což se mu dostalo kritiky ze strany Marcela, který považoval hodnotu za jakési „vyzařování bytí“. Souhlasil ale s Le Senne úplně, ohledně

²³ Srov., CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 63

jeho pozměněného výroku: „Hodnota dává existenci duším“. Marcel klade důraz na to, že hodnota je vždy vtělená a toto vtělení hodnot je posláním člověka. Své pojetí hodnot staví proti abstraktní formulaci a zároveň proti hodnotě zpředmětněné, nebo objektivizované, která se projevuje ve směně.²⁴

Každý z výše uvedených směrů se dívá z jiného úhlu na problematiku hodnot, přitom téměř všechny mluví o transcendentní povaze hodnot. Přístupují možná z různých stran, ale přitom nikdo nepochybuje o vážnosti, a dokonce nezbytnosti, porozumění a správnému použití hodnot v životě člověka. Pro práci však je důležitá transcendentální povaha hodnot, kterou uznávají i přední psychologové, jak o tom pojednáme v následující kapitole.

²⁴ Srov. BENDLOVÁ, P., *Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela*, s. 7-26

1.2 Hodnoty v psychologii

Chci-li se ve své práci zabývat zprostředkováním hodnot dětem, měla bych se zeptat odborníků ze sféry psychologie, co za hodnotné považují a jaký význam podle nich hodnoty hrají v psychickém životě člověka.

1.2.1 Psychologie chování

John Dewey, americký psycholog a filosof, předchůdce behaviorismu, uznával hodnoty pouze z hlediska pragmatismu a funkcionalismu. Dewey bral hodnocení v potaz jenom jako zdroj prostředků, které pro danou situaci slibují nejvyšší zisk. John Watson, zástupce psychologie chování, se zasloužil o očistění psychologie od obsahů vědomí a hodnot. Označil je za teologické výtvořiny. Dnešní zastánci neo-behaviorismu se snaží o návrat takto vypovězených hodnot. Ukázalo se totiž, že bez poznání mentálních procesů nejde určit chování jedince. Například Edward Chace Tolman rozšířil S-R vzorek o položku „O“ stimul-organism-reakce. Pro hodnoty to mělo velký význam – nastalo období výrazného zmírnění averze behavioristů vůči vnitřním duševním procesům a stavům, které vyjdou z procesu pozvolné legalizace v podobě intervenujících proměnných, které později byly označeny za hypotetické konstrukty. Zavedení těchto proměnných ukázalo na: „... fenomén hodnocení jako na nezbytného činitele, který zprostředkuje vliv podnětů na chování.“²⁵

1.2.2 Klasická psychoanalýza

Průlomovou pro psychologii se stala teorie Zigmunda Freuda o nevědomých silách působících v člověku. Tento objev obrátil i postoj psychologů k dynamickým procesům lidské psychiky, což způsobilo další posun v názoru na problematiku hodnot. Freud tvrdil, že člověk je ve své podstatě pudově založený (tento pud ho nutí k dosahování slasti za každou cenu), a proto potřebuje někoho zvenčí (kulturu), aby přejal a zvnitřnil systém základních morálních hodnot. Díky takto zvenčí přijatým hodnotám se utváří a rozvíjí Superego, vnitřní regulátor mravního chování. Odhalením iracionálních obsahů Freud poukázal na význam emocí, pudů a ostatních činitelů, které z oblasti nevědomí působí na proces tvoření hodnot. Dochází k tomu prostřednictvím ega ve formě nevědomých procesů a konfliktu mezi individuálními a společenskými hodnotami. Da

²⁵ Srov., ÇAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 100-104

se říct, že Freud rozlišoval mezi pudovými hodnotami (subjektivními, egoistickými) a společenskými (objektivními) hodnotami, které hrají v životě člověka jednu z nejdůležitějších rolí jak pro vývoj jedince, tak pro zdraví a štěstí. Hodnoty v psychoanalýze zauímají významné místo. Z větší části jsou to nevědomé pohnutky, které sídlí v oblasti Id a idealizované morální standardy v Superegu. Vývoj hodnot u Freuda souvisí s vývojem Superega. V dynamickém procesu tvorby hodnot Sigmund Freud jako základní mechanismy uvádí vytěsnění a sublimaci. Díky mechanismu vytěsnění se člověk zbavuje úzkostí a výčitek, které pramení ze sociálně nepřijatelných tužeb. Mechanismy sublimace pak podle Freuda mají za následek úpravu cílů tak, aby byly v souladu se sociálním hodnocením jedince. U Freuda jsou podmínkou duševního zdraví vyšší cíle, jako ideální normy nebo obsahy svědomí. Blokování těchto norem má za důsledek duševní onemocnění. Morální vývoj podle psychoanalýzy je zcela závislý na rodičovské autoritě. Je-li hodnota zaručena vnější autoritou (rodiče), dochází k zapojení této hodnoty do už existujícího systému individuálního Superega. Proto je pro dítě důležité, které hodnoty zvenčí do svého nevědomého systému hodnot přijme. Při procesu sublimace pak díky nim dojde k stanovení cílů a následnému chování i prožívání.²⁶

Na Freuda později navázal Hartman ve své koncepci „psychologie já“. V oblasti hodnot za jejich sídlo prohlásil nejen Superego, jako jeho předchůdce, ale i samotné Ego. Nové já v této teorii je schopno hodnotit sebe sama, testovat vlastní a také kulturní mravní hodnoty. Podle něho subjektivní (pudové) hodnoty a objektivní (společenské hodnoty) už nejsou v konfliktu, ale v těsné interakci.²⁷

1.2.3 Humanistická psychologie

Humanistická psychologie se považuje za třetí sílu v psychologii (vedle psychoanalýzy a behaviorismu). „*Humanistickou psychologii lze ... považovat za učení o osobnosti jako celku se zvláštním zájmem o hodnoty a morální dynamismy lidské aktivity.*“²⁸

Na rozdíl od zakladatelů psychoanalýzy, kteří věřili, že člověk je ve své podstatě egoistický, humanisté věří v dobré jádro člověka. Vyvrátili tak i determinismus obhajovaný behaviorismem.

²⁶ Srov., CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, Univerzita palackého, s. 109-115

²⁷ Srov., tamtéž, s. 118-119

²⁸ Srov., CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 207-208

„Abraham Harold Maslow umístil problematiku hodnot do středu psychologického zájmu o lidskou existenci.“²⁹

Ve své teorii lidských potřeb (hierarchie potřeb), je rozdělil na D-potřeby a B-potřeby. Co se týče pojmu potřeba, u Maslowa potřeby a hodnoty jsou totéž. To by mohlo být i odpovědí na otázku, co je hodnota? Je to lidská potřeba, nezbytná pro existenci člověka. Touto odpovědí automaticky ztrácí smysl další otázka. Jsou-li hodnoty zapotřebí?

Abraham Maslow ve své knize „O psychologii bytí“ staví hodnoty do přímé závislosti na schopnostech člověka jako na vnitřních potřebách. Podle něj jsou potřeby totožné s hodnotami, a pro každého jedince jsou aktuální a nejvyšší hodnoty/potřeby ty, které ho momentálně ovlivňují. Maslow přirovnává hodnoty k samotnému cíli a zároveň ke krokům člověka k dosažení cíle, cíle sebeaktualizace.³⁰

Inspirován výzkumem výběru u kuřat, přenesl tuto metodu na výzkum úspěšných lidí. Lidé, kteří dosáhli úspěchu, si dobře vybrali, stejně jako kuřata, která si vybrala dobré jídlo, jsou zdravá. My ostatní se můžeme poučit pozorováním a odhalením těchto hodnot úspěšných lidí. Přistoupíme-li na jejich koncepci hodnot, pak se můžeme i uzdravit a být úspěšní.³¹

Jako u každé jiné teorie, i zde by se dalo přistupovat kriticky a napadnout některá tvrzení. Například kdo si může být jist „dobrým jádrem“ člověka? Co když tomu tak není? Co se v tom případě stane při volném, pedagogickém přístupu? Nebo koho si máme zvolit za vzor jako „úspěšné lidi“? Je to úspěšný manažer s příjmem 80 tisíc měsíčně, nebo dalajlama? Je to britská královna Alžběta nebo matka Tereza?

Pro tuto práci bude důležité vyzdvihnout některá z tvrzení, která se týkají přirozenosti člověka, role hodnot v jeho životě a původu hodnot samotných. Při sledování různých teorií jsem vymezila některé společné dimenze v jejich přístupu k člověku a hodnotám.

- Podstata člověka
- Úloha okolí
- Úkol člověka
- Role hodnot

²⁹ CAKIRPALOGLU, P., *Psychologie hodnot*, s. 208

³⁰ Srov. MASLOW, A., *O psychologii bytí*, s. 205-208

³¹ Srov. MASLOW, A., *O psychologii bytí*, s. 205-233

Seřadila jsem tyto složky do provizorní tabulky.

Teorie	Podstata člověka	Úloha okolí	Úkol člověka	Role hodnot
Behaviorismus	Tabule rasa	Celková determinace	Učení se	_____
Psychoanalýza	Pudovost	Zdroj mravností	Sublimace	Regulace
Humanismus	Dobro	Podporuje	Sebeaktualizace	Motivace

1.3 Duchovní hodnoty

Proč zrovna duchovní hodnoty by mohly být těmi pravými? Oba vědní obory, které jsem popsala výše, se zabývaly tematikou hodnot kvůli pochopení lidské duše, duševní nebo psychické stránky lidského života. Činí tak hledající odpověď na věčnou otázku po vzniku, cílech a smyslu lidské existence (filozofie) a otázku zdraví psychiky (psychologie). Každá z teorií, je-li upřímná, nakonec přijde na to, že bez připuštění určitých podmínek, jako je tomu například u Kanta, by naše existence byla beze smyslu. Odborníci jak z věd filosofie, tak z psychologie přicházejí na transcendentní povahu hodnot, stejně jako na potřebu sebeaktualizace člověka (Maslow), avšak jak k tomuto procesu dochází, vlastně nevědí.

Jako směrodatný v otázce duchovna pro mě je křesťanský výklad. Za prvé proto, že křesťanství stojí u zrodu naší dnešní kultury³², za druhé proto, že mohu čerpat z vlastních zkušeností v otázce sebeaktualizace, příčinou které byly zrovna křesťanské hodnoty.

Právě proto jsem se rozhodla podívat na otázku hodnot, jak se mi otevírá skrze Bibli. Proč se obracím na Biblický výklad? Dává ucelenou a smysluplnou odpověď v otázce lidského bytí, a to od stvoření světa a zrodu lidské existence až do její transformace, přechodu k jiným dimenzím po smrti. Má odpovědi na vznik, cíl, a smysl lidského života. Nabízí holistický, celkový pohled na člověka. Kdybych provokativně chtěla uplatnit metodu přírodních věd pro obhajobu křesťanského přístupu, musela bych uplatnit princip falzifikace, hypotéza je považovaná za platnou, pokud není vyvrácena. Nakolik je mi známo nikdo s plnou platností doposud křesťanskou teorii nevyvrátil.

Jak jsem již psala v úvodu, pro výchovu je velice důležitá otázka přirozenosti člověka. Z Bible se dozvídáme, že Bůh stvořil člověka a to tak, že vdechl svůj dech do biologického tvora. Dech tu je použit ve smyslu duchovní síly.

„I vytvořil Hospodin Bůh člověka, prach ze země, a vdechl mu v chřípí dech života. Tak se stal člověk živým tvorem“. (Gn 2,7)³³

Z daného textu mohu odvodit existenci hodnot, které přišli k člověku zvenčí, objektivních, abych je vymezila vůči hodnotám ekonomickým, nebo hedonistickým pomohu si termín interobjektivní (Marcel). Bible tady ukazuje na hodnoty, které přišli zvenčí a stali se vnitřními, zároveň taky životně nezbytnými. Člověk je může objevit v

³² Srov. ČERMÁK, V., *Otázka demokracie*, s. 7-27

³³ *Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona*

sobě např. rozumově – pozorováním úspěšných lidí (Maslow), pozorováním „hvězdného nebe“ a pomocí praktického rozumu (Kant), nebo intuitivně (skrze symbol). Jen po tom, co Bůh naplnil biologického tvora duchovním rozměrem, člověk se stal živým tvorem. Člověk se ale špatně rozhodl.

„Hospodin Bůh postavil člověka do zahrady v Edenu, aby ji obdělával a střežil. A Hospodin Bůh člověku přikázal: „Z každého stromu zahrady smíš jíst. Ze stromu poznání dobrého a zlého však nejez. V den, kdy bys z něho pojedl, propadneš smrti.“ (Gn 2,1-17)³⁴

„Žena viděla, že je to strom s plody dobrými k jídlu, lákavý pro oči, strom slibující vševědoucnost. Vzala tedy z jeho plodů a jedla, dala také svému muži, který byl s ní, a on též jedl. Oběma se otevřely oči: poznali, že jsou nazí. Spletli tedy fíkové listy a přepásali se jimi.“ (Gn 3, 6-7)³⁵

Stalo se tak z nadměrné a neopodstatněné touhy po vědomostech. Člověk ale potřebuje pro zdravou existenci nejen rozumové úsudky (exaktní vědu), ale i duchovní rozměr, který je prapůvodem lidství. Otevřeli se jim oči a spatřili fyzický svět se vším všudy, ale zároveň vnímání duchovna se potlačilo do nevědomí (Freud).

„Tu uslyšeli hlas Hospodina Boha procházejícího se po zahradě za denního vánku. I ukryli se člověk a jeho žena před Hospodinem Bohem uprostřed stromů v zahradě.“ (Gn 3,8)³⁶

A tak člověk stvořený pro svobodu, se stává otrokem svých pudových sil. Roztrhl se vztah, který pro člověka byl zdrojem životní energie. Přes to vše Bůh nezanevřel na člověka (i když ten ho zradil), je totiž Láska a láska:

„... je trpělivá, laskavá, nezávidí, láska se nevychloubá a není domýšlivá. Láska nejedná nečestně, nehledá svůj prospěch, nedá se vydráždit, nepočítá křivdy. Nemá radost ze špatnosti, ale vždycky se raduje z pravdy. At se děje cokoliv, láska vydrží, láska věří, láska má naději, láska vytrvá. Láska nikdy nezanikne. Proroctví – to pomine: Jazyky – ty ustanou: poznání – to bude překonáno. Vždyť naše poznání je jen částečné, i naše prorokování je jen částečné: až přijde plnost, tehdy to, co je částečné, bude překonáno.“ (1 K 4-10)³⁷

³⁴ Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona

³⁵ Tamtéž

³⁶ Tamtéž

³⁷ Tamtéž

A tato všeobjímající Láska, usiluje o návrat člověka na jeho početné místo.³⁸ Usiluje o jeho sebeaktualizaci, jakož tvora se svobodnou vůlí. Taktéž hodnota víry má za následek sebeaktualizaci, kterou popsal Maslow.³⁹

Z Bible se da odvodit, že objektivní, interobjektivní a subjektivní hodnoty mají tentýž původ. Byly dané Bohem, jejich apriorní místo je mimo člověka, Bůh je však vložil do člověka, aby mu daroval život (tak se stávají subjektivními, které se dají nalézt v srdci a rozumu). Kvůli roztržení vztahu Boha s člověkem, ve kterém byla syntéza mezi Božím a lidským vědomím, došlo k poruše ve vnímání a teď se člověk bojí, schovává se před pravým Životem, tím samým se sám odsuzuje k ztracení. Stava se slepí k pravým hodnotám.

C. S. Lewis ve své knize „K jádru křesťanství“ vyslovuje obdobnou myšlenku.

„Život biologický, který dostáváme od přírody, a který je (jako v přírodě všechno) podroben opotřebování a úpadku, takže ho lze udržet jedině neustálým dočerpáváním z přírody v podobě vzduchu, vody, potravy atd., je Bios. Život duchovní, který je od věčnosti obsažen v Bohu, a který stvořil celý přírodní vesmír, je Zoe.“⁴⁰

Náš svět Lewis připodobňuje k sochařské galerii. Jsme totiž stvoření podle obrazu Božího, jsme jeho symbolem v biologickém světě. Tento náš biologický život se razantně liší od života Božího, duchovního. Bez Boha jsme totiž jen sochy v galerii, ve které se nese zvěst o tom, že máme jednoho dne oživnout. Aby se tato zvěst stala skutečností a socha se stala živou bytostí, je potřeba znovuzrození v Božím Synu⁴¹.

Musí se znovu obnovit vztah Bůh-člověk. Bible, jako tři největší hodnoty, které aktivují tento zrod, uvádí: Víru Naději a Lásku, ze kterých Láska je největší.⁴²

³⁸ Srov., Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona, J 3, 16-17

³⁹ Srov., (Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona, Sk 16, 31

⁴⁰ LEWIS, C., S., *K jádru křesťanství*, s. 111

⁴¹ Srov., LEWIS, C., S., *K jádru křesťanství*, s. 110-111

⁴² Srov., Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona, 1 K 13 13

1.4 Hodnoty ve výchově

Jak ve filosofickém přístupu, tak i v psychologickém, se utvořily dva modely pojetí člověka, z kterých vycházejí i odlišné koncepce výchovy. Moderní pedagogika (inspirovaná novověkou filosofií a vědami) mluví o sebeuskutečnění vychovávaného, kde úkolem pedagoga je pouze rozvinout přirozený potenciál. Klasická pedagogika (sahající svými kořeny až do antiky) má za to, že lidskost člověka je chápána s ohledem na metafyzický horizont. Tohoto horizontu dosahujeme celý život a chceme jedince přivést k tomu, co mu není vlastní (ve světle biblických hodnot bychom řekly, spíše přivést k tomu, co přestal být schopen vědomě vnímat). Vštěpit mu obecné nebo univerzální hodnoty. Píše o tom například Martin Strouhal:

„Různost pojetí člověka a jeho vztahu k tomu, co jej člověkem dělá (myšlení, kultura a hodnoty) se odráží v konkrétních představách o výchově a vzdělávání, v didaktických schématech a nejrůznějších osobnostních typologiích.“⁴³ A pokračuje: „Dvojí způsob chápání člověka vedl v průběhu 18. století k formulaci dvojího ideálu výchovy, který přetrval až do našich dnů. (1) Ideál přirozené výchovy, resp. přirozeného rozvoje individua stojí proti (2) pojetí výchovy jako kultivace, humanizace člověka, zdůrazňujícímu transcendentní rozměr výchovy a motiv konverze – člověk je sice přirozený jako živočich, avšak jako lidská bytost a kulturní bytost nemůže být skrze pojem přirozenosti pochopen.“⁴⁴

Jestli v prvním případě jde o počet znalosti, dovednosti a zkušenosti, v druhém o směřování člověka k obecnějším, transcendentním strukturám, jež se mu v situacích otvírají. Smysl výchovy zde spočívá v tom, udělat vychovávaného k daným strukturám a situacím citlivým.⁴⁵

Volná nebo autoritativní výchova? Jak na toto dilema nahlíží křesťanství? Bereme-li v potaz, že v člověku se objevují od narození jak kladné tak záporné vlastnosti budeme podle toho i postupovat. V Bibli nám Bůh ukládá jako přímou povinnost vychovávat děti v souladu s pravými hodnotami i přes dětský odpor.⁴⁶ Mohu tedy tvrdit, že bychom mněli zvolit autoritativní přístup? - Nikoli. Právě Bohu víc, než komukoli jinému zaleží na individuálním přístupu a individuálním rozvoji každého z nás. Na

⁴³ STROUHAL, M., *Teorie výchovy*, s. 21

⁴⁴ Tamtéž

⁴⁵ Srov., tamtéž

⁴⁶ Srov., *Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona*, Dt 6, 6-7 Př 13, 24,

první pohled by se mohlo zdát, že jsem se dostala k protichůdným tvrzením, pokusím se tedy o vysvětlení.

„Všechno má určenou chvíli a veškeré dění pod nebem svůj čas.“ (Kaz 3, 1)⁴⁷

S tímto nejde nesouhlasit. Budete-li chtít sklízet dřív, než byste zasadili, nejspíš budete zklamaní. Obdobně je to i s výchovou. Není moc rozumné nechat volně růst „tvora biologického“, snadno by ho mohly ovládnout ti záporné vlastnosti, které ho přivedou do jiné podoby než lidské. Nepřeháním! Dítě není schopno zorientovat se ve světě, ve kterém ostatně i dospělí se ne vždy orientují, samostatně. Mohou se vyvinout jako přirozený živočich ovšem ne jako bytost kulturní a duchovní. Jakékoliv úsilí vždy má v sobě i špetku bolesti, jinak není možný žádný růst.⁴⁸ Například když dětem rostou zuby, je to proces velice bolestivý, většinou kvůli tomu nespí celá rodina. V adolescenci, kdy dochází k celkovému formování pohlavních orgánů, to také není jednoduchý proces. Na přírodních jevech tak můžeme pozorovat, že každý stupeň vývoje nese v sobě určitou dávku bolesti. Z toho s velkou pravděpodobností můžeme odvodit, že i v duševní a duchovní realitě lidského života to nebude jiné. Malé dítě máme za povinnost jako rodiče a vychovatele směřovat na správnou cestu, vyvádět ho z jeho egocentrismu, dát mu řád, který tak potřebuje, a naučit odlišovat dobré od špatného jak v sobě samém, tak v okolí. Nejspíš přitom upadne ne jedna slza, ale to k procesu vývoje už jaksi patří. V křesťanství se jakákoliv výchova i případný trest neděje ze svévole rodičů a vychovatelů, ale z opravdové lásky k vychovávanému, neboť vědí, že i nad nimi je Bůh. Autoritativní výchova plynoucí z lásky a přání dobra pro vychovávaného, je vhodná i odůvodněna do určitého věku. Cílem je přivést dítě do takové vyspělosti, kdy bude moct rozlišovat mezi dobrým a špatným samostatně, aby bylo také schopno samostatného úsudku a rozhodování z vlastní vůle.⁴⁹ Tento stav svobodného rozhodování je nejcennější z Božího pohledu. V křesťanské výchově (jak já jí znám) jde o to udělat dítě citlivým k pravým hodnotám, který ostatně jsou mu jako lidské bytosti blízké a intuitivně ví, že jsou pro něho dobré.

⁴⁷ Srov., *Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona*

⁴⁸ Srov., *Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona, Žd 12, 5-11*

⁴⁹ Srov., *Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona, Žd 5,14*

2 Pedagogika volného času

Jako pedagog volného času vidím velkou příležitost právě ve svém oboru pro zprostředkování duchovních hodnot. Proto se pokusím o objasnění některých pojmů z této disciplíny. Co je to vlastně volný čas?

„Volný čas (angl. leisure time, franc. le loisir) je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život... činnosti, do níž člověk vstupuje s očekáváním, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí, a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení.“⁵⁰

„Jako hlavní funkce volného času se uvádějí: odpočinek (regenerace pracovní síly), zábava (regenerace duševních sil), rozvoj osobnosti (spoluúčast na vytváření kultury).“⁵¹

„České oficiální dokumenty za funkce volného času pokládají relaxaci, regeneraci, kompenzaci, sociální prevenci a výchovu.“⁵²

Má-li tedy být volný čas – volným, jak ho můžeme spojit s pedagogikou, zejména pak z výchovou? Jaké místo má zaujmout tato záměrná činnost ve volném čase člověka?

„Posláním pedagogiky volného času je analyzovat dosavadní vývoj právě uvedených oblastí, vnášet do nich nové podněty a iniciativy a harmonizovat jejich řešení, děti a mladé lidi uschopňovat k tomu, aby se za pomoci dospělých (rodičů, vychovatelů, animátorů) a později i samostatně učily vhodné aktivity a realizační způsoby správně volit a zvládat tak, aby byly ve prospěch rozvoje jich samých, jejich sociálního okolí, společnosti, přírody.“⁵³

„Pedagogický slovník (J. Průcha – E. Walterová – J. Mareš, 1995) v hesle „Pedagogika volného času“ prezentuje tento obor jako pedagogickou disciplínu, „zaměřenou na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých“.“⁵⁴

⁵⁰ HOFBAUER, B., *Děti, mládež a volný čas*, s. 13

⁵¹ Tamtéž

⁵² Tamtéž

⁵³ HOFBAUER, B., *Děti, mládež a volný čas*, s. 18

⁵⁴ *Výchova a volný čas: Sborník příspěvků*, s. 41

Na začátku 60. let přístup k VČ vycházel hlavně ze sociálního a ekonomického hlediska. Později byl směr této disciplíny určován pedagogikou (např. mimoškolní pedagogikou) a politikou (zprostředkování ideji státu a výchova ideálního občana). V 80. letech se začali zabývat výzkumem VČ i psychologové a ekologové. A teprve v 90. letech se výzkum VČ stává interdisciplinárním a celistvým. Po roce 2000 se k PVČ přistupuje jako k disciplíně určující smysl celého života. „Pedagogika volného času musí být chápána v 21. století jako etika volného času a musí dávat lidem ve všech životních fázích smysluplné odpovědi na otázku, pro co žije.“ Toto prohlášení zaznělo na 1. mezinárodní konferenci o výchově a volném čase.⁵⁵

Otázka smyslu se nemůže obejít bez hodnot. Máme-li odpověď na otázku: „Pro co žít?“, musíme si být vědomi a být schopni obhájit svůj vlastní hodnotový systém.

⁵⁵ Srov., *Výchova a volný čas: Sborník příspěvků*, s. 10-16

2.1 Pedagog volného času

Na pedagoga volného času jsou kladeny specifické požadavky. Činnost, kterou nabízí účastníkům svých aktivit, má být dobrovolná a zároveň výchovná. Právě proto u pedagoga volného času, víc než u jiných pedagogů, máme myslet na motivaci, navození atmosféry důvěry a personální vztah pedagog – účastník. Klade se velký nárok na osobnost pedagoga. Bedřich Hájek a kol., upozorňují, že pedagog volného času má být dobrý člověk. Sami si při tom jsou vědomi nepřesnosti tohoto pojmu.⁵⁶

Pro přiblížení, nebo vymezení role pedagoga uvádějí následné vlastnosti:

- schopnost empatie, vcítění se do prožívání druhých
- komunikativnost, dovednosti verbálního i neverbálního sdělování a umění naslouchat, potěšení z komunikace s lidmi
- přiměřená míra dominantnosti, která umožňuje vedení jiných lidí
- odolnost, zvládání náročných životných situací, stabilita, nekonfliktnost
- pozitivní ladění, optimismus i zdravý skepticizmus, převaha kladných emocí
- pozitivní vztah k lidem, k dětem, dospívajícím, dospělým, seniorům, opravdový zájem o jejich osudy, radost ze vzájemného kontaktu.⁵⁷

Jednoduše by se tyto vlastnosti daly shrnout do jednoho Biblického pravidla: „Miluj bližního jako sám sebe“.

K rozvoji otázek ohledně působení a role pedagoga volného času došlo současně se začátkem rozvoje pedagogiky volného času v průběhu 90. let minulého století. Nejčastěji se při tom používá pojmů vychovatel, jako pracovník zařízení volného času. Břetislav Hofbauer cituje z německého pedagogického slovníku, který je charakterizuje, jako státem uznaného pracovníka výchovných zařízení, který ve školských, zdravotních nebo sociálních zařízeních přejímá také úlohy vzdělávání, péče, organizace nebo správy. Začaly se tak uplatňovat následné kategorie označující roli dospělých činitelů ve volném čase: formátor, facilitátor, multiplikátor, mediátor. V poslední době však dosáhl největšího rozšíření a uplatnění pojem animátor.⁵⁸

⁵⁶ Srov., HÁJEK, B., a kol., *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 130-139

⁵⁷ Tamtéž

⁵⁸ Srov., HÁJEK, B., a kol., *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 130-139

2.2 Pedagog volného času – animátor

Základ slova animátor vychází z latinského anima (duše) a označuje toho, jenž v procesu animace oživuje, probouzí, oduševňuje. Tento pojem pojmenovává působení, jež směřuje od člověka k člověku, tedy od toho, kdo animuje, směrem k tomu, kdo je animován. Proces animace tak v sobě obsahuje výrazný činnostní, interakční a participační zřetel. Předpokládá kontakt „vychovávacího“ s „vychovávaným“ a možnost v tomto procesu uplatňovat obecné výchovné i odborné zřetele, jejichž cílem je aktivizace lidského subjektu prostřednictvím cíleného, výchovného působení.⁵⁹

V Čechách uplatňují ve výchově animační přístup například Salesiáni. Jedná se o řád katolické církve, který založil italský kněz Don Bosko roce 1859. Byl pojmenován podle patrona řádu Františka Saleského. Následníci Dona Boska čerpají ve své práci z křesťanské víry a staví na předávání duchovních hodnot, které by měly aktivizovat vychovávaného. Ačkoli fenomén animace je znám již od pradávna, dnešního rozsáhlého významu se mu dostalo v 60. a 70. letech 20. století. Na konci 60. let v Itálii Mario Pollo pro práci s mládeží rozvíjí vlastní směr animace, ve kterém čerpá jednak ze své zkušenosti s francouzskou sociálně-kulturní animací a salesiánským výchovným přístupem. Směrodatné pro Polla při tom byly následné antropologické principy:

- podstata lidství je zahalena tajemstvím
- člověk je bytost historická, toužící objevit smysl života a plánující svůj život
- člověk se vyjadřuje pomocí symbolů
- Člověk je bytost svobodná a současně omezená
- Každý jedinec může konat dobro a k tomu potřebuje osvobození⁶⁰

V praxi se kulturní animace realizuje se zřetelem na zralou osobnost pedagoga, a to jak v lidské sféře, vyrovnání, pochopení vlastní role, tak i ve sféře odborné působivosti.⁶¹

Mám za to, že zrovna tato kategorie pedagogů volného času by byla vhodnou pro práci s dětmi s cílem zprostředkování pravých hodnot prostřednictvím symbolů.

⁵⁹ Srov., *Kapitoly z pedagogiky volného času*: KAPLÁNEK, M., s. 80

⁶⁰ Srov., KAPLÁNEK, M., *Výchova v salesiánském duchu*, s. 83-86

⁶¹ Srov., KAPLÁNEK, M., *Výchova v salesiánském duchu*, s. 83-86

3 Některá ze specifik dětí předškolního věku

Pro zvolenou skupinu dětí je zvlášť důležité období sekundární socializace. Dochází k interakci s širším okolím a dítě, které doposud bylo fixováno, z větší části, pouze na matku nebo „významné druhé“ nyní je nuceno se vyrovnat s okolím (např., mateřská škola). Tento věk je v širším měřítku chápán jako období „přípravy na život ve společnosti“⁶². Stává se přechodným věkem mezi rodinou a institucí. Nejen psychoanalýza zastává názor, že nejdůležitějším obdobím v životě člověka je dětství, tento fakt uznává větší část, jak psychologů, tak pedagogů (např., jezuité), přitom kontakt dítěte s dalšími jedinci je nezbytnou podmínkou rozvoje osobnosti, při kterém dochází k získání nových zkušeností.⁶³

V období od 3 do 6 let (předškolní období) u dítěte dochází k výraznému vývoji verbálních schopností, poznávacích procesů, paměti, k emočnímu vývoji, k rozvoji sociálních emocí a vlastností (altruismus, empatie), k vývoji emoční regulace, ustalují se vzorce chování, rozvíjí se jemná a hrubá motorika, dochází k výraznému vývoji svalstva. V tomto vývojovém úseku také zároveň dochází k rozvoji morálních vlastností dítěte a svědomí.⁶⁴

Při tak „nabitém programu“ dítě obzvlášť potřebuje pochopení a podporu svého okolí. Proběhl-li předchozí vývoj bez komplikací, je dítě připraveno překonat fáze přesahu rodiny, vytvořilo si totiž „vědomí domova a rodinné identity, které mu poskytuje jistotu symbolického charakteru“⁶⁵, avšak dosavadní zjevná podoba světa má pro ně tak velký význam, že její zásadnější proměnu vnímají jako ztrátu identity.⁶⁶

Dítě v novém prostředí potřebuje stejně jako v domácím získat pocit přijetí, jistoty a bezpečí. Domnívám se, že zprostředkování základních křesťanských hodnot, o kterých jsem psala výše, může poskytnout dítěti naplnění nezbytné potřeby, a to díky pochopení lásky všemocného Otce. Jedná se tu o obecné hodnoty, v symbolické formě, které mohou nabídnout dítěti uspokojení potřeby jistoty. Ve svém díle „Morální výchova v nemorální společnosti?“ Ludmila Muchová upozorňuje na Köckovo zdůraznění, že „... bez obecného morálního systému, který respektují všichni členové společnosti,

⁶² VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie*, s. 223

⁶³ Tamtéž

⁶⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie*, s. 177-358

⁶⁵ Srov., tamtéž, s. 224

⁶⁶ Srov., tamtéž, s. 179

*nemůže existovat jednak spravedlivá a solidární společnost, jednak se nemohou důstojně rozvíjet ani její jednotliví členové.*⁶⁷

V dalším díle Ludmily Muchové se dozvídáme, že v kojeneckém věku dítě (zdravé) již překonalo krizi základní důvěry proti základní nedůvěře a získalo tak pocit základní pradůvěry v život. V druhé etapě, batolící věk, překonalo krizi autonomie proti zahanbení a získalo pocit autonomie, při podřízení se určitému řádu. Teď má před sebou další úkol. Ve třetí etapě by mělo překonat krizi iniciativy proti pocitu viny. Ludmila Muchová dále parafrázuje Eriksona a vyzdvihuje jeho myšlenku, že významná pomoc, které se v této době dítěti dostává, je postupné vznikání a rozvíjení vlastního svědomí.⁶⁸

*„Zatímco dříve dítě zahanbovalo, když dospělí objevili jeho naivní nebo dětinské či špatné chování, nyní už se samo bojí odhalení...Slyší Boží hlas, aniž by viděl nějakého Boha.“*⁶⁹

To je signál k tomu, že dítě nejen že je schopno vnímat hodnoty zvenčí, ale už má schopnost i vlastního objevování hodnot ve svém srdci.

Předškolní věk se zároveň vyznačuje dětskou potřebou aktivity a často bývá označován jako období iniciativy.⁷⁰ Tato schopnost energického pohybu se připravovala již dlouho v obou předcházejících fázích. Začala u bezbranně, leč uvolněně ležícího miminka. Základní důvěra, která v tomto stádiu souvisela s receptivitou dítěte, se později stává podle E. H. Eriksona „kořením“ schopnosti postavit se a v přeneseném významu i „postavit se za něco“. Ve druhém stádiu už dítěti jeho schopnost pohybu – sedět a uchopovat, respektive odhazovat předměty – umožnila rozvoj autonomie. Teprve třetí stádium však dítěti dovolí, aby s požitkem a mistrovsky ovládlo svůj pohyb vpřed – nejprve chůzi a posléze běh. S touto schopností rychlého a zautomatizovaného pohybu je spojena činnost, kterou E. H. Erikson nazývá „pronikání“. Dítě proniká do prostoru, proniká do informací o světě, proniká do světa jiných dětí (například v mateřské škole nebo na pískovišti). Proniká do něj také pomocí fyzického útoku nebo pomocí agresivních slov.⁷¹

⁶⁷ MUCHOVÁ L., *Morální výchova v nemoralní společnosti?*, s. 186

⁶⁸ MUCHOVÁ L., *Morální výchova v nemoralní společnosti?*, s. 186

⁶⁹ Tamtéž, s. 30

⁷⁰ Srov., VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie*, s. 239

⁷¹ MUCHOVÁ, L., *Budete mými svědky*, s. 29

Už tak malé dítě potřebuje nalézt smysl v okolním světě, uchopit ho, proniknout, jak fyzicky, tak mentálně. Potřebuje i pevný řád, aby bylo vyvedeno ze své svévole. A pořád potřebuje přijetí a pocit bezpečí.

Ne ve všech rodinách vývoj dítěte probíhá dokonale. Největší frustrace se dítěti dostává, když ti, co měli být vzorem, sami začnou dělat to, co zakazují dětem.⁷²

Zde se může stát, že vzor milujícího Otce a Otce udávajícího jasný směr může nahradit chybějící článek ve vývoji. Dává dítěti v symbolické podobě pocit bezpečí a láskyplného přijetí. Zároveň nabízí řad a pravidla k smysluplnému pochopení okolního světa. Vyvíjející se svědomí předškolního dítěte je odkázáno na vnější autoritu, která zajišťuje oprávněnost norem chování a jednání. Nenabízí-li rodina a okolí vhodné postoje, může se s nimi dítě seznámit právě na půdě zprostředkování křesťanských hodnot.

„Jsi jedinečný a máš hodnotu v očích svého Stvořitele.“ - Láska může pomoci dítěti vyrovnat se s pocitem viny a méněcennosti.

„Nedělej jiným to, co nechceš, aby dělali tobě.“ - Tatáž biblická hodnota lásky pomůže překonat egoismus a rozvíjet prosociální citění u dětí.

Jakou cestou by bylo možné dětem, co nejlépe přiblížit tyto hodnoty? Jak je na tom s morálním vývojem v uvedeném věkovém úseku?

Jean Piaget, švýcarský psycholog, vyvinul svojí koncepcí morálního uvažování a psychologie dítěte, ve které klíčovou roli hrají proces akomodace a asimilace. Podle jeho teorii dítě po druhém roce života začíná být schopno vyjadřovat se na symbolické úrovni. Narodilo se do světa, kterému ještě nerozumí a při tom neustále se musí přizpůsobovat svému okolí. Tato situace klade velké nároky na dětskou psychiku, dítě je pod souvislým nátlakem. Proto v symbolické hře hledá východisko pro uspokojení svých citových i intelektuálních potřeb. Funkci symbolické hry je asimilace světa k vlastnímu já. Takto symbolický pojata hra je často živená i nevědomými konflikty.⁷³ Mezi 2 a 3 až do 6 a 7 let činnost dítěte není jen bezprostředním působením má také díky symbolické funkce zvnitřněnou podobu. Symbolická hra je asimilací skutečnosti k vlastnímu já a jeho přáním.⁷⁴

Symbolická realita je pro dítě předškolního věku velice blízká a srozumitelná.

⁷² MUCHOVÁ, L., *Budete mými svědky*, s. 29

⁷³ Srov., PIAGET, J., *Psychologie dítěte*, s. 51-52

⁷⁴ Srov., PIAGET, J., *Psychologie dítěte*, s. 99-100

Dalším psychologem, který se rovněž zabýval morálním vývojem u dětí, je Kohlberg. Byl žákem Piageta a mnohem podrobněji vypracoval teorii morálního vývoje. Rozdělil tento vývoj do tří etap.

Předmorální úroveň.

Úroveň konvenční morálky.

Úroveň morálky osobně přijatých zásad.

Předmorální úroveň patří období, do kterého spadá sledovaná skupina dětí předškolního věku, je zde důležité vnější zpevnování autoritou. To znamená, že chování a hodnoty, které jsou odměňovány, si dítě zvnitřní a přijme za své. Naopak chování a hodnoty, které jsou autoritou popírány (trestány) dítě bude vnímat jako záporné.⁷⁵

⁷⁵ Srov., VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*. s. 331-334

4 Symbol

V této kapitole budu pojednávat o symbolu. Jak jsme už viděli výše, hodnoty jsou nedílnou součástí lidského života. Napomáhají člověku v procesu sebeaktualizace a „vykročení“ k transcendenci. Nejdůležitějším obdobím v životě člověka z hlediska vývoje je dětství (např. Freud nebo Watson, jezuité). Pro děti je zase velice důležité mít pocit přijetí, jistoty a bezpečí. Ještě nemají plně rozvinuté vnímání ani kognitivní složky své psychiky, nejsou zorientované v okolním světě, co ale mají, to je dobře vyvinutý svět představ, a jsou schopné přijímat na symbolické úrovni.

Je na čase položit si otázku – co je symbol? S tímto fenoménem lidského života jsem se vědomě seznámila teprve v knize Ludmily Muchové „Vyslovit nevyslovitelné“. Hned na začátku přiznává, že neexistuje jednoznačná definice symbolu, i když se bez něho nemůžeme obejít ani v psychologické, ani ve filosofické, ani náboženské sféře pozemského života.

„Definovat totiž ... znamená ohraničit, zkonstatovat, rozumově s naprostou přesností uchopit pojem. Symboly odporují takovému zásahu. Takovým způsobem totiž můžeme uchopit pouze jednu stránku jejich skutečnosti, neboť jejich skutečnou přirozeností je překračovat předmětnou realitu.“⁷⁶

V antickém světě pojem symbol znamená “smísit, spojit, sloučit”. *„Toto slovo znamená syntézu, spojování, zřícení do jediné jednoty, vzájemné doplňování prvků stojících proti sobě a na začátku od sebe oddělených. ... symbol je vždy symbolem z něčeho, to znamená z částí, které byly na začátku různé a později byly smíšeny. Tak se v symbolu setkávají vždy jedno s druhým: Tvar a idea, popředí a pozadí, zjevné a skryté, vědomé a nevědomé, tělo a duše, světské a božské. Nebylo by žádným symbolem to, co by mohlo být po ruce pouze ve své předmětové podobě, aniž by to v sobě obsahovalo smysl nebo přesažení vlastní předmětnosti. Symbolické může být pouze to, co jednou daností otevírá jinou danost.“⁷⁷*

⁷⁶ MUCHOVÁ, L., *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 4

⁷⁷ Tamtéž

4.1 Symbol z pohledu filozofie

Hodnoty ve filozofii jsou považované za „záření bytí“ (Marcel), in-sistence (existencialisty), „hvězdné nebe nade mnou“ (Kant) a další, ve všech případech jde o transcendentní dimenze lidského bytí, a to jak ze strany věřících, tak ateistů. Na druhou stranu je tady konkrétní fyzický svět s konkrétními psychologickými potřebami lidí, a způsobu, kterým vnímají. Jde o dva nezbytné a při tom odlišné světy, které se prolínají v jedinci. Zároveň jen při syntéze obou, a při porozumění jim, se biologický tvor stává ČLOVĚKEM. Jestli že pro objasnění fyzických jevů vědci úspěšně (a oprávněně) používají empirických metod, na objasnění duchovních a transcendentních fenoménů jsou tyto metody krátké. Chceme-li vysvětlit nevysvětlitelné, potřebujeme jiné metody.

Obecně vzato je filosofie vědou, která hledá pravdivou odpověď na otázku po bytí. K tomuto účelu v neposlední řadě požívá pomoc symbolů. Například Wihiteheadovo pojetí symbolů, symbolická reference, jako základní forma symbolické činnosti, která je založena na schopnosti abstrakce (zevšeobecnování) ukazuje na to, že člověk pracuje se symboly již na nejzákladnější úrovni své psychické činnosti.⁷⁸ Cassirer ve svém filosofickém názoru na poznání, svět a obecná píše, že „Veškeré poznání, ať jsou jeho cesty a směry jakkoli rozmanité spočívá konec konců v podřízení mnohosti jevů jednotě „zásady důvodu“. Jednotlivé nemá setrvávat jako jednotlivé, ale má se začlenit do kontextu, v němž se bude jevit jako článek nějaké „struktury“, ať jež logické, teleologické nebo kauzální.“ Podle něho je poznání bytostně orientováno na cíl začlenění se do univerzální formy zákona či uspořádání. Zároveň poukazuje i na jiné způsoby utváření objektivitu než tato intelektuální syntéza používaná ve systému vědeckých pojmů. Poukazuje na umění, mýtus, náboženství, které žijí ve svém zvláštním světě obrazů. Píše, že každá ze základních duchovních funkce má s našim poznáním společný rys, kterým je tvořivá síla. Neodráží jen pasivně skutečnost, ale vlastním konáním se podílí na jejím bytí. Cassirer dokonce nazývá člověka *animal symbolicum*. Právě díky tomu to způsobu chápání a přetváření okolního světa se člověk odlišuje od ostatních živočichů.⁷⁹

⁷⁸ MUCHOVÁ, L., *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 5

⁷⁹ Srov., CASSIRER, E., *Filozofie symbolických forem 1*, s. 13-50

„Proti tradovanému pojetí člověka jako animal rationale staví své pojetí animal symbolikum. Zároveň posunuje imaginaci jako schopnost symbolizovat do centra duchovního života.“⁸⁰

Toto pojetí symbolů je ovšem velice obšírné, i když bezesporu s sebou nese důležitý postřeh, že člověk poznává pravdu nejen vědeckou cestou. Symboly ve filosofii jsou zkoumané jako objekty lidského vědomí pro pochopení světa, který ho obklopuje. Přes všechny plusy a minusy jeho teorii je pro tuto práci důležité, Cassirerovo upozornění na ten fakt, že člověk poznává pravdu o bytí a sobě nejen vědeckou cestou.

⁸⁰ BORECKÝ, V., *Porozumění symbolu*, s. 14

4.2 Symbol z pohledu psychologie

Sigmund Freud, s jeho teorií jsme se již seznámili v kapitole o hodnotách, mluví o tom, že „...lidské zacházení s vlastním nevědomím se odehrává ve formách zakódovaných do symbolů“⁸¹. Avšak psychoanalýza nabíjí symboly negativním významem, neboť podle ní jen to, co je vytlačeno potřebuje symbolickou formu. Na tuto formulaci symbolu, coby vytlačeného pudu, reagovali další psychologové. Přicházejí s tím, že symbol je nezbytný pro lidskou tvorbu a pokrok, schopnost symbolizace je podle ně tou základní schopností, která odlišuje lidi od zvířat. Toto tvrzení je v souladu s názorem filozofu, jak jsme to mohli vidět v předchozí kapitole. Mechanismus objevený psychoanalýzou tak přestává být jediným možným způsobem tvorby symbolů, hovoří se o něm jak o procesu patologickém.⁸²

Freudův učen Carl Gustav Jung odmítl jednostranné pojetí člověka jako tvora racionálního, naopak přichází s novou teorií, podle níž vědomé jednání je jen nepatrným zlomkem v celistvém psychickém životě člověka. Podle něho vědomí je ostrůvek obklopený mořem, tento ostrůvek se vynořuje v dětství, člověk z něho po celý svůj život tíží, aby ke konci života byl znovu pohlcen nevědomím. Větší část bytí tedy patří nevědomí. Jednou oblastí toho, co člověk neví je vnější svět objektu, které lze vnímat smysly, druhou pak vnitřní svět objektu, který lze vnímat bezprostředně.⁸³

Jung rozšířil Freudovu teorii osobního nevědomí do kolektivního nevědomí a rozvinul svou archetypální teorii. Jungovo kolektivní nevědomí představuje sebou hlubší, zděděnou vrstvu, která je tvořena příslušností k rodině, k etniku, k národu, k rase.⁸⁴

„Zatímco Freud redukuje snový symbolický obraz na znak, fungující v biologické, pudové rovině, Jungův archetyp ponechává symbolu jeho mnohoznačnost a restituuje jeho symbolický smysl. Chápe libido jako duchovní energii, jako duchovní smysl přírodního instinktu v jeho gnosogenní, poznání otvírající rovině.“⁸⁵

Dvěma největšími přínosy Jungovské analytické psychologii jsou jeho přístup k imaginaci a interpretaci symbolů a jeho přístup k osobnostem. Na rozdíl od scientistické

⁸¹ MUCHOVÁ, L., *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 32

⁸² Srov. tamtéž s. 31-33

⁸³ Srov., MUCHOVÁ, L., *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 33-44

⁸⁴ Srov., BORECKÝ, V., *Porozumění symbolu*, s. 12-16

⁸⁵ BORECKÝ, V., *Porozumění symbolu*, s. 15

psychologii, jakou je psychoanalýza, odmítl Jung přistupovat k osobnosti jako k věci. Jung zachycuje dynamiku osobnosti v jejím utváření. Pojmenoval totální osobnost jako *Selbst* (*ipse*) ve které se ego vytváří jako centrum vědomí. Jungové pojetí smyslu obrazu ponechává obraz promlouvat v celku skrze pohádky, myty, náboženské představy, poezie, umění. K tomu si Jung pomáhá hypotetickým pojmem archetyp. Archetyp je univerzální formou, která se s ohledem na konkrétní situaci jedince, sociální nebo kulturní, konkretizuje do jedinečných obrazu a symbolů.⁸⁶

V běžném psychologickém životě člověka se pak vědomé a nevědomé síly propojují v symboly. Při střetu těchto dvou sil dochází podle Junga k individualizaci, poznání sebe sama. Člověk se stává autonomní bytostí, učí se mít se rád a v další fázi také mít rád lidé kolem sebe. V procesu individualizace paralelně s rozvojem vlastní autonomie jde také o rozvoj schopnosti navazovat vztahy.⁸⁷

⁸⁶ Srov., BORECKÝ, V., *Porozumění symbolu*, s. 33-40

⁸⁷ MUCHOVÁ, L., *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 38-39

4.3 Teologický pohled na symbol

Sociologové hovoří o takzvaném symbolickém chování. Můžeme se s ním setkat ve velké míře například v náboženských rituálech. Věřící se během rituálů přesvědčují o pravdivosti a platnosti náboženských pojmů a příkázání. Náboženské symboly pak působením na afektivní, rozumovou i morální stránku, člověka aktivují a mění. Tvorba posvátných symbolů je největší hloubkou tvorby symbolu v lidské rovině. Na nezbytnou otázku smyslu lidského života, na otázku o tom, co nás přesahuje o samotném Bytí, pak nejde odpovědět jinak než pomocí symbolů. Symbol je totiž z pohledu teologie – řeč víry.⁸⁸

Všechny přírodní předměty stvořil duch Boží, proto je dokonale poznat může jen On. Lidský duch dokáže vytvořit abstraktní předměty matematiky a geometrie a jen tyto také může poznat dokonale. Abychom poznali Boha, nebo Boží hodnoty, potřebujeme takzvanou „nechápací metodu“ spočívající v „poučené nevědomosti“. K poznání Nekonečná, jako koneční tvorové, pro začátek ovšem potřebujeme použít cesty, které jsou nám srozumitelné. Máme začít u smyslově vnímaných předmětů, které mohou v podobě symbolu přiblížit i nepoznatelné.⁸⁹

Podstata symbolů mluví sama o sobě jako o způsobitelném a vhodném prostředku, který může odpovědět na otázky o vesmíru. Kdo je člověk? Proč tu je? Co s ním bude dál? Bůh také používá symbol a symbolickou řeč, aby skrze Bibli otevřel lidstvu pravdu. V posledních dnech k nám poslal svého Syna, který mnohokrát použil symbolickou řeč k vyslovení nevyslovitelného. Ježíš Kristus během svého pozemského pobytu promlouval k lidem v podobenstvích, které vykládal později svým učedníkům.

Pro věřícího člověka je symbol konkrétním fenoménem, který pomáhá zvnitřnit a přijmout za své Boží myšlenky. Děje se tak proto, že symbol tyto pravdy vyjadřuje přesněji než jakákoliv slova.⁹⁰ Právě tam, kde jsou krátké přírodní vědy, se objevuje symbol, usnadňuje přístup k transcendentní zkušenosti a k zakoušení Boha. Pravý symbol se totiž nutně týká vyšší roviny bytí. Sam Bůh nás skrze Bibli vybízí k tomu, abychom ho hledali prostřednictvím symbolů.

„Vždyť to, co lze o Bohu poznat, je jím přístupné, Bůh jim to přece odhalil. Jeho věčnou moc a božství, které jsou neviditelné, lze totiž od stvoření světa vidět, když lidé

⁸⁸ MUCHOVÁ, L., *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 5-13

⁸⁹ HEIDER, D., SAMOHÝL, J., NOVÁK, L., *Pluralita tradic od antiky po novověk*, s. 122-123

⁹⁰ LUKREN, M., *Slovník biblických obrazů i symbolů*, s. 11-20

přemýšlejí o jeho díle, tak, že nemají výmluvu. Poznali Boha, ale nevzdali mu čest, jako Bohu, ani mu nebyli vděční, nýbrž jejich myšlení je zavedlo do marnosti, a jejich zcestná mysl se ocitla ve tmě.“ (Ř 1,20)

Symbol spojuje Stvořitele s jeho stvořením, zároveň vše stvořené ukazuje na Stvořitele, kterého tímto způsobem můžeme poznat, i když ho nevidíme přímo. Bůh je Láska a zároveň Dobro. Přemýšlením o Božích symbolech poznáváme dobro a lásku. Poznáváme ty pravé hodnoty. Slunce, i když je daleko od Země, je bezpochyby nezbytnou podmínkou pro jakýkoliv život na ni. Fyzická vzdálenost mezi Sluncem a Zemí je v tomto případě překonaná slunečními paprsky. Domníváme se, že obdobně je to i s pravými hodnotami. Život totiž není možný bez hodnot (pramenů) Bytí. Symbol je tím nutným nástrojem, který napomáhá k syntéze obou těchto světů v lidské mysli, spojuje to, co jsme jednou rozlomili. Obdobně, jak ve fyzickém světě pomocí slunečních paprsků je překonaná vzdálenost mezi dvěma objekty, v psychickém životě člověka se pomocí symbolů překonává vzdálenost vědomého a nevědomého.

Mam za to, že touto cestou jde co nejlépe seznámit dítě se základními, lidskými a zároveň křesťanskými hodnotami. Myslím si také, že začít s tím by se mělo, co nejdřív, pokud plasticita dětské psychiky je pružná na tolik, že bezpodmínečně vstřebává vše, co se jí jeví jako dobré. Již úvodním mottem jsem přirovnávala proces výchovy se zemědělstvím. V závěrečné kapitole znovu shledávám toto přirovnání vhodným. Symbol se zde zároveň jeví jako nejvhodnější prostředek ke kultivaci pravými hodnotami a motivací k jejich naplňování.

Každá z třech základních křesťanských hodnot má svůj symbolický ekvivalent. Slunce, které svítí jak dobrým, tak i zlým nám může pomoci pochopit lásku Boží, která se obdobně prostírá jak nad dobrými, tak nad zlými.

Víra se v Bibli přirovnává k hořčičnému semínku. Toto semínko je nejmenší ze všech, vyrůstává přitom do obrovského stromu, v jeho větvích si ptáci staví domov. Podporuje tak sebevědomí dítěte a vybízí ho k jednání, jelikož i s malým se dají udělat velké věci, máme-li naději.

Naděje má symbol kotvy. V divokém moři života, kde nás mohou potkat bouřky, překážky, nejistoty, naděje na Boží ochranu a lásku nám poskytuje tak potřebné ukotvení. Nemůžeme ztroskotat, je-li Bůh s námi, kdo bude proti nám?

5 Didaktické scénáře při setkání dětí předškolního věku s hodnotami lásky, viny a naděje pomoci symbolů.

Láska

Cíle: Děti se seznámí s hodnotou láska. Uvědomí si důležitost této hodnoty pro vlastní život.

Čas: 45 minut.

Pomůcky: hudby, papír, pastelky, figurky lidí a zvířat.

Metody: Samostatná práce, lehká výtvarná činnost – kresba, koláž, tanec, diskuse.

Průběh:

1. Výtvarná činnost (25 minut)

Děti dostanou papíry s bodovým označením slunce. Spojením těchto bodů dokreslí slunce a vybarví. Na plochu pod sluníčkem nalepí zvolené postavičky a zvířátka – například spící děťátko, děvčátko, která si hraje s panenkou, chlapce, který pouští zmiže, chlapce, který upadl a pláče, pejska, ptáka, jarní kytice atd.

Vychovatelka vypráví dětem o životodárné energii sluníčka – která dává všem život.

2. Tanec – Pozdrav slunce (15 minut)

Pustí se vhodná veselá hudba. Děti utvoří kruh, při tom, chodí do kola, na pokyn vychovatelky se zastaví, zvednou ruce nad hlavu a snaží se dotáhnout, co nejvýš to půjde až ke „sluníčku“, vytáhnou se na špičky.

3. Diskuse (10-15 minut), vychovatelka vybídne děti k rozhovoru nad otázkami, které je napadají ohledně předešlého povídání. Nemají-li děti vlastní otázky, můžeme použít následné.

Jak se cítíš, když svítí sluníčko?

Je vám dobře, když hřeje sluníčko?

Je vám dobře, když vás mají lidé rádi?

Může láska hrát?

Co mají společného sluníčko a láska?

Víra

Cíle: Děti se seznámí s hodnotou víry. Získají vhled do porozumění pojmů víra. Zopakují si předešlou látku.

Čas: 45 minut.

Pomůcky: hudba, semínka, květináč s hlínou.

Metody: Tanec, výklad, pracovní-technická činnost, diskuse.

Průběh

1. Tanec (15 minut)

Děti utvoří kruh. Pod hudebním doprovodem chodí do kolečka. Na pokyn vychovatelky se zastaví, posadí se do bobku a je z nich semínko. Vychovatelka předstírá, že je přisypává zemi (symbolická hra), až jsou všechna semínka zasazená, vychovatelka se postaví do centru kola a je z ní slunce. Semínka začínají růst, až do špiček a ruce vytahují k sluníčku na horu, až jsou velké.

2. Vyprávění (5 minut)

Podobenství o hořčičném semínku.⁹¹

3. Pracovní-technická činnost (10 minut)

Do květináčů s hlínou zasadíme semínka, o nichž víme, že brzy porostou. Při tom vychovatelka s dětmi vede diskusi o semínku z podobenství na téma: Život je zázrak.

4. Diskuse (5 minut)

Kdo z vás má sourozence?

Víte jste, jak se narodili?

Pamatujete si, jak jste se narodili vy?

Co je to zrak?

Co vše se může odehrávat za naším zrakem?

Napadá vás, co je to zázrak (za-zrak)?

⁹¹ Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona, M 13, 31-32

Naděje

Cíle: Děti se seznámí s hodnotou naděje. Rozvijí pozitivní postoj k životu. Prohnbují si své životní jistoty.

Čas: 45 minut

Pomůcky: Barevný papír, čtvrtka, lepidlo, nůžky, hudba.

Metody: Výklad, lehká výtvarná činnost (koláž), diskuse.

Průběh

1. Vyprávění (10 minut)

Vychovatelka vypráví dětem o lodi, která stála v přístavu, ale neměla kotvu. Náhlé se strhla bouřka a odnesla loď do rozbouřeného moře. Byla v tom přístavu i jiná loď, její majitel byl velice zodpovědný a před tím, než sestoupil na břeh, loď dobře ukotvil, ať se bouřka snažila, jak chtěla, nemohla tuto kotvu přetrhnout, a tak loď bezpečně přečkala bouřku a nic se jí nestalo.

2. Výtvarná činnost (20 minut)

Děti nakreslí rozbouřené moře a loď, která je pevně ukotvená v přístavu. Pro menší děti můžeme použít metodu koláže. Modrou tužkou vybarví čtvrtku, na kterou postupně nalepí loď, přístav, kotvu atd.

Alternativou k této činnosti může být hra s šátkem. Modrý šátek představuje moře. Další lodě. Některé z nich přišpendlíme ke koberci, jiné položíme na šátek (moře). Když je vše hotovo, vychovatelka zvedne modrý šátek za jeden konec a lehce s ním zaklepe. Lodě, které nebyli „zakotvené“ se zboří.

3. Diskuse (10 minut)

Děti, zažily jste už někdy bouřku?

Může být bouřka jen na moři? A co tak když se hádáme a bouříme se jeden proti druhému?

Když se nám nějaká taková bouřka přihodí, ke komu se obrácíme o pomoc?

Je maminka, tatínek atd., tvojí kotvou?

Celá hodina se uzavře vyprávěním vychovatelky o Panu Ježíši, který je silnou a milující kotvou jak velkých, tak malých. Hlavně těch malých, neboť: „nepřijmete-li království Boží jako děti nemůžete do něho vejít“.

Závěr

Ve své práci jsem se snažila charakterizovat možnosti hodnotové výchovy dětí v předškolním věku metodou didaktiky symbolů. Proto jsem se v prvním kroku zabývala tím, co hodlám sdělovat, tedy křesťanským hodnotám.

Jelikož hodnoty souvisí se samotným Bytím a lidskou existencí, je jasné, že budou obsaženy ve všech složkách, jež mají co do činění s osobností člověka a lidskou realitou vůbec. Na tuto otázku lze nahlížet jak ze strany antropologie, tak ze strany sociologie, psychologie, pedagogiky, teologie, filosofie, etiky, estetiky, ale třeba i politologie, ekonomie atd. Vzhledem k omezenosti této práce jsem musela zvolit jen některé z těchto oborů, které jsou pro ni stěžejní. Z pohledu filosofie například víme, že hodnoty se nachází mimo náš materiální svět. Máme je hledat (což můžeme činit jednak citově, jednak rozumově) v sobě nebo ve světě, který nás přesahuje. Ke stejnému názoru nakonec docházejí i psychologové. Hodnoty podle nich mohou být součástí osobnosti nebo přicházet zvenčí. A přichází-li zvenčí, podílí se na stanovení vyšších cílů, které zásadně ovlivňují duchovní zdraví. Hodnoty sebeaktualizace, imanentní, vedou člověka k aktualizaci jeho nejlepších vlastností, k úspěchu a zdraví.

Věnovali jsme pozornost křesťanským hodnotám. Křesťanství uvádí hodnoty transcendentní i imanentní do jediné souvislosti. Hodnoty, s kterými nás seznamuje v Bibli Bůh, jsou tytéž hodnoty, které do nás vdechl při stvoření. Lidé se špatně rozhodli (podobné tvrzení nacházíme u Maslowa, s tím rozdílem, že ve světle pravých hodnot, jak se nám jeví v Bibli, se špatně rozhodli všichni), potřebují proto ukázat a zaručit autoritou ty pravé hodnoty. Nicméně odraz, těchto hodnot zůstává v tom nejniternějším lidském středu, z něhož už malé dítě slyší Boží hlas. Vinou špatného rozhodnutí se v nitru člověka usadilo mimo dobra i zlo. Z toho právě vyplývá pedagogický přístup ve výchově založený na křesťanství. Opravdové, skutečné hodnoty se nevytratily, ani se vytratit nemohly, ale my se vůči nim stáváme slepí.

Děti jsou zmatené, neboť generace před nimi zpochybnily mnohé hodnoty. Měli bychom vynaložit své úsilí k tomu, abychom nastupující generace nabídli soubor hodnot, které nelze zpochybnit. Chceme-li, aby se děti neztratily v nekonečném potoku znalostí, dovedností a informací, měli bychom jim nabídnout základ, od něhož se budou moci odrážet. Tím základem nebo tou kotvou jsou podle mě křesťanské hodnoty. Hodnoty lásky, víry, naděje, ale také odpuštění, pokory, soudružnosti.

Druhým krokem pak byla didaktika symbolů, a to jak na teoretické rovině (filosofický, psychologický a teologický pohled na symboly), tak v rovině praktické (konkrétní návrh didaktické práce se symboly v práci s dětmi v předškolním věku).

Na začátku otázka zněla: - Je cesta symbolů správnou cestou pro zprostředkování hodnot dětem předškolního věku? Dospěla jsem k závěru, že je to jedna z nejvhodnějších cest k dosažení vytečeného cílů. Z pohledu psychologie pro děti předškolního věku se tato cesta jeví jako srozumitelná a přirozená. Z filozofického pohledu (Gassirer) se nám otevírá pohled na člověka jako animal symbolicum. A tak poznání pravdy už není spjato jen s přírodními vědami. V teologii symbol má své výrazné místo jako řeč víry, jako spojení člověka se svým Tvůrcem.

V praktické rovině jsem vypracovala tři didaktické scénáře. Všechny tři jsem uskutečnila se svými dětmi. Na základě svých zkušeností jsem přesvědčena, že s pomocí citlivého a chápajícího pedagoga – animátora, který by byl obeznámen s didaktikou symbolů, lze ovlivnit holistický vývoj dětí směrem k rozvoji jejich osobnosti.

Seznam použité literatury

- Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: (včetně deuterokanonických knih): český ekumenický překlad.* 11. vyd. Praha: Česká biblická společnost, 2005, ©1985. 1007, 283 s., [8] s. obr. příl. ISBN 80-85810-37-9.
- BORECKÝ, Vladimír. *Porozumění symbolu. 2., opr. a dopl. vyd., (V Tritonu 1.).* V Praze: Triton, 2003. 215 s. Filosofická setkávání; sv. 8. ISBN 80-7254-371-7.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot. 2., dopl. a přeprac. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 376 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2295-4.
- CASSIRER, Ernst. *Filosofie symbolických forem. 1, Jazyk.* Překlad Karel Berka. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1996. 302 s. Oikúmené. ISBN 80-86005-10-0.
- ČERMÁK, Vladimír. *Otázka demokracie. 4, Hodnoty, normy a instituce.* 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. 248 s. ISBN 80-7182-006-7.
- HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HEIDER, Daniel, ed., SAMOHÝL, Jan, ed. a NOVÁK, Lukáš, ed. *Pluralita tradic od antiky po novověk.* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2015. 187 stran. ISBN 978-80-7394-562-6.
- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 173 s. ISBN 80-7178-927-5. *Kapitoly z pedagogiky volného času: Soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování.*
- KAPLÁNEK, M. (ed.), České Budějovice: JU, Teologická fakulta, 2010
- KAPLÁNEK, Michal. *Výchova v salesiánském duchu.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 117 s. ISBN 978-80-262-0126-7.
- LEWIS, C. S. *K jádru křesťanství.* Překlad Šárka Grauová. 1.čes.vyd. Praha: Návrat, 1993. 155 s. ISBN 80-85495-19-8.
- LURKER, Manfred. *Slovník biblických obrazů a symbolů.* Překlad Růžena Dostálová. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad, 1999. 365 s. ISBN 80-7021-254-3.
- MACHULOVÁ, H., *Filosofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci,* Diplomová práce, Jihočeská univerzita, České Budějovice 2008, vedoucí práce MUCOVÁ Ludmila
- MARCEL, Gabriel a BENDLOVÁ, Peluška, ed. *Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela.* Překlad Peluška Bendlová. Vyd. 1. Praha: Academia, 2003. 150 s. ISBN 80-200-1070-X.
- MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 317 s. ISBN 978-80-262-0618-7.
- MUCHOVÁ, Ludmila. *Budete mými svědky: dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světonázorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva.* Brno: Kartuziánské nakladatelství a vydavatelství, 2011. 283 s. ISBN 978-80-86953-82-3.
- MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?* 1. vydání. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. 334 stran. ISBN 978-80-7325-386-8.

- MUCHOVÁ, Ludmila. *Vyslovit nevyslovitelné: didaktika uvádění do světa symbolů*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2005. 243 s. ISBN 80-7325-075-6.
- ODEHNAL, Ivo. *Úvod do filozofie člověka*. Brno: CERM, 2002. 211 s. ISBN 80-7204-230-0.
- PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Překlad Eva Vyskočilová. Vyd. 6., V této edici 1. Praha: Portál, 2014. 142 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
- STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 192 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4212-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- Výchova a volný čas: Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. KAPLÁNEK, M. (ed.), České Budějovice: JU, Teologická fakulta, 2006

Abstrakt

FRENIS O., *Výchovné zprostředkování duchovních hodnot dětem předškolního věku skrze práci se symboly*. České Budějovice 2017. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L., Muchová.

Klíčová slova: křesťanské hodnoty, symbol, děti předškolního věku, volný čas, animace.

Cílem této práce je najít vhodnou cestu pro sdělení křesťanských hodnot dětem předškolního věku. Pro řešení zvoleného úkolu jsme se zabíraly sférou hodnot a specifikou dětské psychiky, to vše v kontextu pedagogických disciplín. Dospěly jsme k závěru, že pro dany úkol je jednou z nejvhodnějších cest – cesta symbolů. Na základě zjištěných poznatků můžeme tvrdit, že symboly jsou velice blízké dětskému vnímání světa. Výsledky dané práce umožňují nenásilnou formou tvarovat dětskou psychiku.

Abstract

The Educational Mediation of Spiritual Values for Preschool Children through Working with Symbols.

Key words: Christian values, Symbol, Preschool children, Leisure, Animation

The aim of this bachelor work is to find a suitable way for sharing Christian values with preschool children. For dealing with this task we took into account the realm of values and the specifics of a child's psyche, as well as the pedagogical context itself. We came to the conclusion that the most suitable way for carrying out this task is by using symbols. Based on the findings we came to, we can declare that symbols are very close to a child's perception of the world. The results of this work enable a child's psyche to be formed in an unforced manner.