



LOGOTERAPIE A EXISTENCIONALISMUS VE VÝCHOVĚ

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy

Studijní obory: 7503T009 – Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Petr Jiříčka**

Vedoucí práce: MTh. Václav Umlauf, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petr Jiříčka**
Osobní číslo: **P14000664**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: **Logoterapie a existencialismus ve výchově**
Zadávající katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Student se bude během příprav a vypracování řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucí práce. Cílem práce je reflektovat poznatky logoterapie a existencialismu a jejich využití v procesu výchovy.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BENDLOVÁ, Peluška. Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1070-X.

FRANKL, Viktor E. Vůle ke smyslu. Brno: Cesta, 2006. ISBN 978-80-200-1646-1.

FRANKL, Viktor E. A přesto říci ano. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7192-848-8.

FRANKL, Viktor E. Člověk hledá smysl. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1994. ISBN 80-901601-4-X.

FRANKL, Viktor E. Co v mých knihách není. Brno: Cesta, 1997. ISBN 80-85319-66-7.

JANKE, Wolfgang. Filosofie existence. Praha: Mladá fronta, 1995. ISBN 80-204-0510-0.

JASPERS, Karl. Duchovní situace doby. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1646-1.

KOSOVÁ, Martina. Logoterapie: Existenciální analýza jako hledání cest. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4346-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1370-5.

LÄNGLE, Alfred. Smysluplně žít. Brno: Cesta, 2002. ISBN 80-7295-037-1.

LUKASOVÁ, Elisabeth. Logoterapie ve výchově. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-180-0.

Vedoucí diplomové práce:

MTh. Václav Umlauf, Ph.D.

Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce:

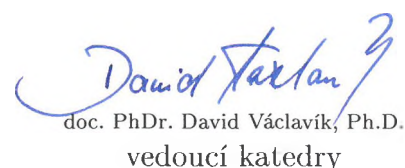
15. října 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2017


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 28. dubna 2016

Prohlášení

Byl jsem seznámen s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Anotace

Diplomová práce reflektuje poznatky logoterapie a existencialismu a zaměřuje se na jejich možné využití ve výchově a vzdělávání v kontextu základní školy v předmětech Výchova k občanství a Výchova ke zdraví.

Klíčová slova

logoterapie, existencialismus, existenciální analýza, výchova, vzdělávání, smysl, odpovědnost, hodnoty, dereflexe, sebetranscendence, duchovní dimenze

Annotation

This thesis reflects upon the practical knowledge of logotherapy and existentialism in order to use them in the field of primary education as the major subjects in the citizenship and health education.

Key words

logotherapy, existentialism, existential analysis, education, school, meaning, responsibility, dereflexion, self-transcendence, spiritual dimension

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	10
1. Logoterapie	10
1. 1 Život a dílo V. E. Frankla	13
1. 2 Logoterapie jako psychologický směr	18
2. Logoterapie ve výchově.....	25
3. Smysl a hodnota výchovy a vzdělávání v postmoderní době	32
3. 3. Hodnota vzdělání a motivace ke vzdělání	38
4 Logoterapeutické hodnoty ve výchově a vzdělávání na 2. stupni ZŠ.....	39
4. 1 Institucionální rámec vzdělávání v ČR.....	40
4. 3 Pedagogický rámec na ZŠ Kaplického, Liberec	42
Praktická část.....	48
5. Realizace projektu Etická výchova.....	48
5. 1 Záměr a cíl Etické výchovy	49
5. 2 Cesta člověka k dospělosti.....	51
5. 3 Profil třídy.....	53
5.4 Učitel jako průvodce a ukazatel hodnot.....	55
5. 5. Přípravy k projektu Etická výchova ve výuce VKO a VKZ.....	57
5. 6 Závěrečné zhodnocení realizace praktické části.....	83
Závěr	84
Seznam použitých zdrojů	87
Seznam příloh.....	89

Úvod

Ohlédnou-li se zpět a pátrám po důvodech zabývat se smyslem života a existenciálními hodnotami, vzpomenu si na svůj první vědomý zážitek, který mě v raném věku konfrontoval se smyslem života. Zhruba v pěti letech, jsem v polospánku uviděl vnitřním zřením řadu bytostí různých vývojových stupňů. Vzpomínám si, že tento zážitek ve mně vyvolal dětsky prostý strach z lidské konečnosti. V mlze této vzpomínky se však ukrývá tehdy ještě nevyřešená otázka, co znamená život, proč žijeme a umíráme. Tehdy jsem byl utěšen svou matkou s vysvětlením, že každý musí zemřít, ale já a moje rodina zde budeme ještě dlouho. Tento zážitek byl sice překryt bezstarostným obdobím dětství, ale znovu se přihlásil v dospívání. V období, ve kterém mnoho lidí hledá své ideály a vymezuje se proti ideálům starších. To vše a jiné mě svým způsobem potkalo také. V tomto čase, kdy člověk přechází po mostu k dospělosti, jsem se přirozeně začal zajímat o pochopení smyslu života i já. Tehdy jsem si však ještě zcela neuvědomoval, že kromě knih a promluv s ostatními lidmi, jsem nenacházel příliš vedoucích a vědoucích, kteří by mě směřovali k naplnění touhy po radosti a tvůrčích sil.

Již na základní škole jsem cítil absenci duchovních základů, které člověk potřebuje nutně ke svému vývoji. Nikde a nikdy se nehovořilo o tom, proč se učíme to, či ono. Přisuzuji to síle zvyku, že jsem měl tak málo příležitostí a odvahy se ptát více a hlouběji po souvislostech, které nám otevírají vědění o sobě, světě a životě v něm. Byli jsme naučeni se učit a příliš se neptat. Každý s jinak přijatými vědomostními základy a dovednostmi jsme se poté vydali dál různými směry ve vzdělávání. Já jsem se oklikou vydal přirozeně humanitním směrem. Vzpomínka z dětství ve mně žila dál a drala se prožíváním k odpovědím. Po třesutých a hloubavých středoškolských letech jsem zvolil pedagogickou fakultu, abych oborem Občanská výchova a Anglický jazyk pokračoval a rozvíjel oblasti svých největších zájmů. Tušil jsem, že jedině předáváním získaných poznatků a podněcováním krásy myšlenek a moci řeči mohu být jiným ku prospěchu na cestě hledání a nacházení smyslu a potřebných hodnot pro každodenní život. Protože zrající dospělost vybízí k činu, začal jsem při studiu pracovat na základní škole a kruhem jsem se dostal ke starému zjištění. Viděl jsem, že síla zvyku přetrvává dále. Apatie, znuděnost, podrážděnost a nezáměr v očích valné většiny žáků mě přivedla opět ke stejné otázce.

Z druhé strany jsem tak začal lépe vidět, jak vzdělávací systém a žáci v něm fungují a čím dál tím více pozorovat, že se zde jedná o stále stejnou formu toho samého konceptu vzdělávání akcentujícího vědomosti, dovednosti a učnost.

Tyto aspekty však zřetelně svědčí o destruktivních symptomech, které jsem již naznačil. Jsem přesvědčen, že tak abychom se těmto tendencím vyhnuli, musíme ve výchově a vzdělávání nabídnout i jiné cesty, které přivádějí žáky k pochopení smyslu života a hodnotám, které jim dávají podporu v rozmachu svých duchovních a fyzických sil ku prospěchu svému i ostatních. Tento smysl však není uniformní konstanta nějakého předem daného učení či manuálu, která by měla být naučena, nýbrž jedná se o nabídku podnětů, struktury a akcentů výchovy, která tvoří příznivé okolí pro pochopení souvislostí. Přesto nepopírám důležitost vědomostí a dovedností jako důležitý instrumentář v prosazení se v budoucím povolání. Kvalitní systém hodnot však tyto dovednosti neopomíjí, ale naopak je bere za nutné nástroje pro obživu a seberealizaci, které jsou však pouze dílčími částmi, které vedou k radosti z vědomí smyslu života. To, co chybí ve výchově je právě vědění o onom proč na existenciální otázky a o způsobu jak v něm žít naplňující, autentický život. Bude to tedy cesta od učnosti k moudrosti a naplňování duchovního potenciálu člověka.

Když jsem začal pátrat, kdo a jak se zabýval smyslem života v psychologii, narazil jsem na logoterapii Viktora E. Frankla. Byl jsem fascinován jeho příběhem i aspekty jeho psychoterapie. Tento autor mě především zaujal z důvodu, že jeho přístup nesvádí k nezdravému hloubání a nekončícímu řetězu sebepozorování, které člověka odcizuje od vlastního, plného prožitku života. Společně s Franklem můžeme hledat smysl vně a odvrátit pozornost od sebe k úkolům, které jsou pro člověka připraveny. Upozorňuje nás tak na podstatné a potřebné, které se dá využít nejenom v psychoterapii, ale i ve výchově a vzdělávání. S pomocí děl autora, jeho pokračovatelů a více či méně myšlenkově spřízněných děl předchůdců a současníků, jsem se pokusil využít poznatků odkazujících na hodnotovou orientaci ke smyslu i v prostředí vzdělávání základní školy, kde vyučuji.

Metoda, s kterou přistupuji k poznatkům vzhledem k cíli, je průsečíkem tří množin. Tou první je filosofická rovina, která se snaží osvětlit situaci člověka hledajícího smysl. Druhá rovina nabízí konkrétní řešení díky metodám logoterapie a existenciální analýze, které je pokusem o „léčbu duše“ (post)moderního člověka. Na kazuistických případech se tak dále dozvíme, jak mohou být dané metody nápomocny na určité typy neuróz,

s kterými se setkáváme v prostředí školy nebo rodiny. V oddělených částech se budu také zabývat vývojem a současným stavem vzdělávacího systému v postmoderní době a konkrétní situaci v mém zaměstnání. Třetí množina je vlastní metodika mé analýzy v rámci projektu Etická výchova realizovaná ve vyučovacích předmětech Výchova k občanství a Výchova ke zdraví v deváté třídě. V praktické části se budu zabývat implementací získaných poznatků logoterapie a existencialismu do výuky, která si klade za úkol posílit hodnotovou orientaci žáků a podnítit je k uvažování nad svým smyslem života.

Teoretická část

1. Logoterapie

Lidé si již od počátku svého uvažování nad sebou samými a světem pokládají stejnou otázku nad smyslem své existence. Slýcháme: Co je tvým smyslem života? Ten, kdo hned neodkáže na rodinu, povolání nebo zábavu, se ve svém uvažování vydává dále. Přemýšlí o podstatě a hodnotách svého života. Jsou to ve skrze existenciální otázky, které se dotýkají v nějaké své formě všech, kteří se o to z vlastního zájmu v určitý čas jejich života začnou zabývat nebo těch, kteří jsou shodou okolností osudem přinuceni o nich přemýšlet. Škola a vzdělávání nás však nechává „nevyzbrojené“ k záležitostem, které se přímo netýkají každodenního obstarávání, které nás v konzumní společnosti tolik zaměstnává. Jak snadné by bylo, kdyby člověk mohl vyplnit svůj čas pouze tímto, a kdyby se v něm tyto otázky přesahující rámec každodennosti neobjevovaly. Filosofie, teologie a nespočet dalších přístupů týkajících se duchovní roviny člověka sice mohou zprostředkovat zajímavé a přínosné podněty, ale většinou v člověku utichají pod návalem shonu a denních starostí.

Dříve než je budu chtít řešit a pokusit se z nich vyjít ven, rád bych se zastavil nad situací člověka hledajícího smysl a uvažoval nad pojmy, které bezprostředně souvisí se smyslem života. Za hlavní elementy smyslu života budu pokládat pojmy: svoboda, pravda, odpovědnost, smysl lásky a utrpení. Pozastavím se tak nad existenciálními obrazy člověka, které byly například právě pro Frankla archetypálními situacemi, z kterých mohl „vyderivovat“ svoji svébytnou na smysl orientovanou psychoterapii, která je, jak se později dozvíme, ve svém důsledku existenciální analýzou.

Logoterapie se snaží akcentovat, že člověku je vlastní vůle ke smyslu. Tato psychoterapie obsahově stojí na ramenou myšlenkově spřízněných filosoficko-antropologických koncepcí, tedy čerpá z vědění klasického západního filozofického pojetí (Platon, Aristoteles), z filozofie existence a fenomenologie (Scheler, Jaspers, Husserl, Heidegger, Buber). Pro naše potřeby však uděláme první zastávku s německým filosofem 19. století Fridrichem Nietzsche, který vyjadřuje smysl nikoliv hledáním, ale tvořením svého smysluplného životního příběhu. Utrpení i rozkoš jsou pro něj součástí života, kterou se musí člověk naučit přijmout. Problém je však, že nám nedává nabídku, ve které oblasti se pro tento příběh inspirovat. Již zmíněný Nietzsche přiznává člověku absolutní volnost tvorby smyslu.

V důsledku však jeho koncept člověka „vytrhává z jeho společenského a kulturního kontextu, však člověku současně odebrává možnost inspirace pro svůj životní příběh, a tudíž i možnost nalezení smyslu“.¹

Dále navštívíme v našem filosofickém exkurzu Kodaň, kde v 18. století působil Søren Kierkegaard. Frankl a dánský pre-existenciální filosof sdílejí pojetí smyslu jako entity, která přesahuje člověka. Kierkegaardův postoj k pravdě se dá připodobnit ke Franklovu pojetí smyslu. Proto by se oba autoři mohli shodnout na následující myšlence: „Jde o to najít pravdu (mysl), která je pravdivá pro mě, najít ideu, pro kterou mohu žít a zemřít.“² Jediným nepatrným rozdílem (nepatrným ve zvolení perspektivy) je pozice hledání smyslu. Zatímco pro Kierkegaarda je smysl (pravda) niternou záležitostí a má spíše religiozní charakter, Frankl umísťuje smysl vně člověka a plní funkci úlohy, která se má naplňovat nebo splnit. Frankl píše, že člověk při odhalování smyslu nějaké situace postupuje intuitivně, a tudíž iracionálně. Odhalování smyslu má subjektivní charakter a jeho hlavním orgánem je svědomí.³ Svědomí je úzce spojeno s pojmem odpovědnosti. Tomuto tématu se budeme ještě dále věnovat v odstavci zabývající se již zcela logoterapií.

Neméně zajímavý je vztah logoterapie s pojetím francouzského existencialismu. Vybereme Sartrův přístup, který tvrdí, že „člověk je doslova odsouzený ke smyslu“ vytváří si tak více či méně smysluplný projekt. Opět, tak jako u Nietzscheho konceptu, jdeme i tentokrát „slepou ulicí“. Sartrova existenciální filosofie totiž nenabízí konkrétní ukazatel hodnoty daného existenčního projektu. Postuluje však fakt, že „člověk je odsouzen k tomu, být svobodný. Veškeré hodnoty objevujeme, což znamená, že život nemá smysl a priori. Život, než jej žijeme, není ničím, to my mu dáváme nějaký smysl, a hodnota je právě tím smyslem, který mu vybereme.“⁴ Sartrova svoboda k něčemu (smysluplnému projektu) je ve své podstatě absolutní, protože ctí pouze projektované zákonitosti a vede tak v důsledku k úzkosti. V konečném důsledku se z této svobody k stává svoboda od (establishmentu, konsenzuálních hodnot atd.), což jak ukázala i historie vede k nihilismu, deziluzi, ztracení se v proměnách svých projektů, které však postrádají jednotící smysl. Člověk se pak dostane snadno do

¹ KOSOVI, M. Logoterapie: Existenciální analýza jako hledání cest. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4346-2. s. 23.

² KOSOVI, M. pozn. 1, s. 24

³ KOSOVI, M. pozn. 1, s. 24

⁴ BENDLOVÁ, P. Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela. PB, 2005. ISBN 80-200-1070-X. s. 27.

existencionalního vakua, tedy duchovní krize projevující se pochybnostmi o smyslu vlastního života a o smyslu života vůbec. Jinými slovy, prožívá existenciální frustraci, která se projevuje v určitém typu neurózy. Sám Frankl předpokládá, že je svět prostoupený smyslem, avšak člověk, jako konečná bytost s omezenou kognitivní kapacitou, není schopný smysl rozumově uchopit. Přesto se nezříká hledání odpovědi po smyslu bytí. Odpovědí a ústředním bodem je pro Frankla **odpovědnost**. Neuvědomuje-li si člověk svoji odpovědnost, nachází se ve stavu existenční krize (frustrace či vakua), které se projevuje v určitém, vždy pro něj specifickém typu neurózy. Uvědomění si odpovědnosti za svůj osud vyvádí člověka z krize a umožňuje vystoupit duchovní autonomii. Jsme tak svědky tzv. pozitivního obratu, ve kterém metody logoterapie směřují člověk k překonání svých neuróz. Frankl zdůrazňuje: „*V momentě dovršení onoho obratu se stává logoterapie existenciální analýzou, která není ničím jiným než analýza lidské existence vzhledem k jejímu centrálnímu „být odpovědným.“*“⁵ Frankl popisuje tři hlavní cesty ke smyslu, hodnoty: zážitkové, tvůrčí a postojové. Těm se však budu jednotlivě věnovat v samostatné kapitole.

Frankl se o smyslu vyjadřuje následovně: „*smysl života se mění od člověka k člověku, ze dne na den, z hodiny na hodinu. Proto záleží nikoli na obecném smyslu života, nýbrž na smyslu života určité osoby v daném okamžiku*“.⁶ Smyslu se tedy nejde naučit, ale lze ho pouze objevit a být o něm přesvědčen, žít ho. Tento smysl však není míněn obecně či abstraktně, nýbrž konkrétně a svěbytně pro každého člověka zvlášť. Frankl o tom dále píše: „*Každý má v životě své specifické povolání a poslání. Každý je povinen uskutečňovat konkrétní určení, jež žádá splnění.*“⁷ Každodenní situace jsou výzvou a člověk se společně s logoterapií ptá po smyslu z jiné perspektivy, která naznačuje, že: „*správně pochopenou otázkou smyslu života neklade člověk životu, nýbrž život člověku.*“⁸ Jedinou obecnou odpovědí na tuto otázku je odpovědnost za vlastní život. V odpovědnosti vidí logoterapie podstatu lidské existence.

S pojetím smyslu života je obecně úzce spojen taktéž smysl smrti, utrpení a lásky. Logoterapie nechápe lásku jako pouhý vedlejší účinek sexu, nýbrž považuje naopak sexus za způsob vyjádření zkušenosti nejužší pospolitosti, kterou nazýváme láska, která je předpokladem uvědomění si podstaty milované osoby.

⁵ FRANKL, V. E., *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 978-80-200-1646-1. s. 35.

⁶ FRANKL, V. E., *Člověk hledá smysl*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1994. ISBN 80-901601-4-X. s. 71.

⁷ FRANKL, V. E., pozn. 4, s. 71.

⁸ FRANKL, V. E., pozn. 4, s. 71.

Se smyslem života souvisí neoddělitelně také otázka po smyslu smrti. Ta se však odkládá do smutečních síní a hovorům o ní se lidé snaží vyhnout s povzdechem nevyhnutelnosti. Většinou je však vědomí smrti přehlušeno životním shonem. Smrt je ze života vytěsněna a skrytě se vrací v různých neurózách. Frankl tyto neurózy nazývá jako noogenní. Jsou to neurózy vznikající z duchovních zdrojů.⁹ Pro Frankla je smrt naprosto nepostradatelná pro uvědomění si smyslu života. Vědomí smrti a nejistota jejího příchodu je zároveň motivační silou našich činů a našeho jednání. „Konečnost, pomíjivost je tedy nejen podstatný znak lidského života, nýbrž je také konstitutivním pro jeho smysl. Smysl lidské existence se zakládá na jejím ireversibilním charakteru.“¹⁰ Logoterapie se sice snaží přijmout smrt jako součásti života a zaujmout k ní postoj, ale nedělá si ambice vysvětlovat věci, které přijdou po ní. Ctí tak svůj filosoficko-antropologický přístup, který však není v zásadě eschatologický. Strach ze smrti překonáváme smysluplně naplněným životem.

1. 1 Život a dílo V. E. Frankla

Rakouský psychiatr a zakladatel logoterapie a existencionální analýzy Viktor E. Frankl se narodil 26. 3. 1905 ve Vídni. Zemřel ve stejném městě 1. 9. 1997.¹¹ Jeho životní příběh a dílo se stalo pomocí a inspirací pro milióny lidí a jeho jméno dalo vzniknout nespočtu psychoterapeutických center a institutů. Téma jeho psychoterapie je hledání smyslu života v jakékoli životní situaci. Nejvýraznější událostí, která ovlivnila jeho osobní i profesní život, byla zkušenost z koncentračních táborů za 2. světové války, kde ztratil velkou část své rodiny a přátel. V následujícím roce píše knihu *A přesto říci životu ano*.¹², ve které líčí zážitky z tohoto hrůzného období jeho života. Následující řádky však budou také popisovat jeho život před a po tomto oblíbí. Kapitulu tak rozdělím pro přehlednost na dvě části. V první se budu věnovat autorově životopisu, v druhé zmíním jeho stěžejní díla.

⁹ TAVEL, P., Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla: Potřeba smyslu života. Praha: Triton, 2006. ISBN 978-80-7254-915-3. s. 45.

¹⁰ FRANKL, V.E., Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existencionální analýzy, Brno: Cesta, 1996. s. 81.

¹² FRANKL, Viktor E. A přesto říci ano. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7192-848-8.

Zprvu je zajímavé zmínit, že obě větve jeho německy mluvící židovské rodiny, pochází z českých zemí.¹³ Celý život však prožil se svou rodinou v Rakousku nebo na cestách. Jak Frankl píše ve své autobiografické knize *Co v mých knihách není*, byl velmi ovlivněn rozporuplnou výchovou a povahovými rysy svých rodičů. Jeho matka Elsa byla dobrotivá a niterně zbožná bytost.¹⁴ Naopak jeho zásadový otec Gabriel pojímal život spartánsky a podobnou představu měl také o povinnosti.¹⁵ Frankl vzpomíná na výsledek Roschachova testu během svých studií medicíny, který ukazuje nebývalé rozpětí mezi extrémní racionálností na jedné straně a hlubokou emocionálností na druhé straně.¹⁶ Sám však také přiznával, že se jeho povaha přiklání k otcově straně. Proto o sobě ze strany rozumu a racionality také později ve své autobiografii píše: „*Jako perfekcionista mám sklon vyžadovat od sebe mnoho. To ovšem neznámá, že své vlastní požadavky vždy splním. Veškeré své úspěchy přisuzuji principu: I nejmenší věci dělat stejně důkladně jako věci největší, a ty pak konat se stejným klidem jako ty nejmenší.*“¹⁷ Frankl byl však také velmi citový člověk, jak dokazuje jeho psychoterapie, která soucítí s člověkem v jeho utrpení, pomáhá mu ho pochopit a posléze překonat ve vědomí jeho smyslu. Jeho citovost se projevila také v hudebním a básnickém nadání v dětství a lásce k horolezectví, létání a přírodě obecně. Se svým bratrem Walterem a sestrou Stellou navštěvoval základní školu na Czerninplatz, kterou dokončil roku 1916.¹⁸ Všichni sourozenci pokračovali ve studium na vídeňském gymnáziu ve Sperlasse, kde před ním studovali i Freud a Adler. Již za dob studií se zajímal o existencionální otázky, navštěvoval lidovou univerzitu, kde docházel na přednášky o experimentální psychologii.

Od mládí se u Frankla projevovalo literární nadání a v meziválečném období si oblíbil přírodní filosofii. Roku 1921 přednesl před filosofickým spolkem vídeňské Volkshochschule svoji první přednášku, kterou pojmenoval jak jinak než *O smyslu života*. Po maturitě roku 1924 se přihlásil ke studiu medicíny ve Vídni. Již ale od svých patnácti let si dopisoval se zakladatelem psychoanalýzy Sigmundem Freudem a přispíval do psychologických časopisů.

¹³ FRANKL, V. E. *Co v mých knihách není*. Brno: Cesta, 1997. ISBN 80-85319-66-7. s. 12.

¹⁴ FRANKL, V. E. pozn. 15, s. 12.

¹⁵ FRANKL, V. E. pozn. 15, s. 13.

¹⁶ FRANKL, V. E. pozn. 15, s. 14.

¹⁷ FRANKL, V. E. pozn. 15, s. 24.

¹⁸ KLINGBERG, H. Jr, *When life calls out to us: The Love and Work of Viktor and Elly Frankl*. Doubleday, London. ISBN 978-0-385-50036-4. s. 15.

Roku 1926 byl pozván na mezinárodní kongres Individuální psychologie v Düsseldorfu, kde přednesl svůj příspěvek o logoterapii, kterou později alternativně nazýval „existenciální analýza“. Od roku 1926 pořádal ve Vídni pravidelný týdenní kurz duševní hygieny a v letech 1928 – 1929 organizoval preventivní a terapeutický program tzv. Poraden pro mládež.¹⁹ Povědomí o jeho činnosti se rychle rozšířilo i za hranice Rakouska, a tak byl Frankl se svými poznatky zván po celé střední Evropě a přednášel i v Praze. Roku 1930 ukončil svá studia medicíny a nastoupil na psychiatrické oddělení Psychiatrické univerzitní kliniky. Jeho dalším pracoviště byla psychiatrická klinika „Na Steinhofu“, kde se stal v letech 1933 – 1937 vedoucím pavilonu č. 3, kterému se říkalo „pavilon sebevražedkyň“. Poté si otevřel svoji soukromou praxi pro neurologie a psychiatrii. Od roku 1939 – 1942 působil jako primář na neurologickém oddělení v Rothschildské nemocnici. Tuto pozici přijal i proto, že se domníval, že tak lépe uchrání svoji rodinu před deportací. Frankl se ve Vídni rozhodl zůstat i přesto, že získal vízum do USA. Deportaci společně s částí svoji rodiny se však nevyhnul. Frankl a jeho rodina byla roku 1942 převezena do Terezína, kde pracoval v nemocniční budově. Tam se také staral o svého otce, který roku 1943 zemřel. V říjnu roku 1944 byl zbytek Franklovy rodiny převezen do koncentračního tábora Osvětimi-Březinka. Franklova matka zemřela roku 1944 v Osvětimi a jeho žena Tilly nedaleko Bergen-Belsenu.²⁰ Během pobytu v tomto táboře prošel Frankl čtyřmi selekcemi, ze kterých vyšel vždy živý. Po poslední selekci (třetí den v Osvětimi) byl transportován do německého pracovního tábora Kauferingu III., kde také obdržel táborové číslo 119104, pod kterým chtěl zprvu vydat svůj rukopis *A přesto říci životu ano*. Konec války strávil v koncentračním táboře Turkheim, kde přežil tyfus a sním všechny strasti holocaustu. Navzdory tomu, že Frankl v této nelehké době ztratil velkou část své rodiny, mnoho přátel a rukopis ke své knize *Lékařská péče o duši*, jehož existence ho držela při životě. Po návratu z koncentračních táborů zakládá rodinu, praxi, píše a přednáší po celém světě až do své smrti roku 1997. Na základě těchto formujících událostí mohu přistoupit blíže k samotným počátkům jeho „psychiatrické seberealizace“. Jako zásadní moment k přiznání si svého nadání k psychoterapeutické práci považuje Kierkegaardova slova: „*Nezpochybujme své chtění být sami sebou.*“²¹

¹⁹ FRANKL, V. E. pozn. 15, s. 37.

²⁰ FRANKL, V. E. pozn. 15, s. 39.

²¹ FRANKL, V. E. pozn. 15, s. 39.

Toto nadání v sobě cítil již ve svém dospívání a posléze v dospělosti rozvinul ve svých dílech. Frankl během svého dlouhého života napsal stovky článků a publikoval třicet dva knih. Jeho bibliografie čítá přes šest set čtyřicet písemných prací. My se z důvodu stručnosti budeme věnovat jen těm pro nás nejzásadnějším.

Přehled jeho stěžejních děl začínám již zmíněnou knihou *A přesto říci životu ano*, která nese podtitul *psycholog prožívá koncentrační tábor*. Dílo popisuje v první části každodenní strastiplný život ve světle existenciálních hodnot, které se člověku nedají uzmut ani v této situaci a nepřipraví ho o důstojnost, vnitřní svobodu a odpovědnost k postoji k tragickému životnímu údělu. V druhé části najdeme záznam divadelní hry s názvem *Synchronizace v Březince*. Jedná se o fiktivní dialog tří filozofů, kteří byli Franklovu myšlení velmi blízcí – Sókrata, Braucha Spinozy a Immanuela Kanta.

Dále je nutné zmínit ve Franklově bibliografii již zmíněný ztracený rukopis, posléze rekonstruované knihy *Lékařská péče o duši*. Tato kniha je věnovaná jeho zemřelé ženě Tilly. Byla vydána roku 1946 jako jeho habilitační práce. Struktura této práce je rozdělena do tří hlavních celků: *1. Od psychoterapie k logoterapii, 2. Od psychoanalýzy k existenciální analýze, 3. Od světské zpovědi k lékařské péči o duši*. Frankl v této knize systematicky představuje hlavní principy logoterapie a existenciální analýzy. Pro lepší pochopení zde používá příklady ze své lékařské praxe. Jeho další kniha *Vůle ke smyslu* vychází v roce 1972 a je souborným vydáním Franklových přednášek z let 1946 – 1971, které Frankl vedl na americké univerzitě v Dallasu. Dílo obsahuje například tyto přednášky: *Existenciální analýza a problémy doby z roku 1946, Duševně nemocný člověk před otázkou po smyslu života, Deset tezí o sobě a O psychoterapii*. Frankl v předmluvě k této knize píše: „jednotlivé přednášky jsou variacemi na jedno téma a toto téma zní: *Člověk je bytost hledající smysl, a poskytnout člověku pomoc v jeho hledání smyslu je jeden z úkolů psychoterapie – je to právě úkol logoterapie.*”²² Kniha *Člověk hledá smysl, Úvod do logoterapie* vyšla v roce 1964 a v její první části se vrací k zážitkům koncentračního tábora. V druhé části se zabývá základními pojmy logoterapie: smyslem života, podstatou lidské existence atd.

Poselství Franklova díla příznačně vyjadřuje jeho žák Alfred Längle, který píše ve Franklově nekrologu: „mysl, který mu umožnil přežít koncentrační tábor, totiž naděje na shledání se ženou a rodinou, se zhroutil. Ve stavu rezignace měl pocit, že přežil utrpení koncentračního tábora nadarmo.

²² FRANKL, V. E. pozn. 5, s. 37.

Smysl však, jak učil v logoterapii, nenaplníme jen prožíváním, ale také tvořením a oním „Jak“ v utrpení.“ Franklův odkaz a odhodlání říci životu přes všechny okolnosti *ano* zní nejasněji z jeho pevného následujícího bytostně prožitého poznání: *„každý den a každá hodina v lágru dávaly tisíce příležitostí k vnitřnímu rozhodnutí, jež bylo rozhodnutím pro nebo proti propadnutí člověka těm okolním silám, které hrozily uloupit mu to nejvlastnější – jeho vnitřní svobodu - a svést ho k tomu, aby se zřekl své svobody a důstojnosti a stal se pouhým míčem na hraní, pouhým objektem vnějších podmínek a nechal se od nich proměnit v typického koncentračníka.“*²³

Život a dílo V. E. Frankla se tak stalo svědectvím a dokumentem o zachování toho nejlidštějšího v člověku, v situaci, kdy se nachází v těch nejhorších životních podmínkách Logoterapie je tedy bytostně založena na prožitku lidské zkušenosti, která mluví skrze Franklův život. Proto se dotkne i prostého člověka a přesvědčuje svým autentickým ztvárněním a přístupností i laické veřejnosti. Lze tedy říci, že: *„Frankl byl celý život advokátem humanity - právě tohoto „nejlidštějšího v člověku“, „specificky humánního“ či „duchovního“, jak to sám nazýval. Ve formě logoterapie a existenciální analýzy tuto otázku vědecky formuloval a zpřístupnil ji pro psychoterapii, poradenství, asistenci a krizovou intervenci.“*²⁴ Na Franklovo strukturované dílo navazuje řada psychoterapeutů po celém světě.

1. 1. 1 Franklovi pokračovatelé

Za nejpřímější pokračovatele díla V. E. Frankla je považována německá klinická psycholožka a psychoterapeutka **Elizabeth S. Lukasová**, Dr. phil. (*1942). Studium logoterapie se věnovala již na univerzitě. Je ředitelkou Jihoněmeckého logoterapeutického institutu ve Fürstenfeldbrucku. Je autorkou knih *Logoterapie ve výchově* a Logo-testu, který slouží k měření smysluplnosti a existenciální frustrace. První zprostředkovaná přednáška Lukasové v ČR dala podnět ke vzniku Českomoravské společnosti pro logoterapii pod záštitou Jara Křivohlavého a Vladimíra Smékala a zahájení výcviku v rámci olomouckého IPIPAPP v čele s Martinou Kosovou, autorkou knihy *Logoterapie: Existenciální analýza jako hledání cest*.

²³ FRANKL, V. E., pozn. 13.

²⁴ LÄNGLE, A., pozn. 26. s. 2.

Dalším významným autorem, který navazoval na Franklovou logoterapii je MUDr. PhDr. **Alfried Längle** (*1951), který působí jako všeobecný lékař, psychoterapeut, klinický psycholog, výcvikový terapeut (GLE), vyučující na univerzitě ve Vídni a v Innsbrucku a prezident Mezinárodní společnosti pro logoterapii a existenciální analýzu (GLE-I). Je autorem existenciální škály, která analyzuje léčebné metody, tzv. rozhovor na odkrytí smyslu. Jeho knihu *Smysluplně žít, Aplikovaná existenciální analýza* jsem použil v této práci.

1. 2 Logoterapie jako psychologický směr

Na počátku Franklovi psychoterapie bylo slovo, řeckého původu, *logos*. Toto slovo nese hned několik významů: řeč, slovo, příběh, význam, duch nebo pro Frankla hlavně *smysl*.²⁵ Pro Elisabeth Lukasovou je: „*logoterapie psychoterapií výsostně orientovaná na smysl*.“²⁶ Logoterapie nebo jak ji nazývají někteří autoři, „*třetí vídeňská škola psychoterapie*“, se soustřeďuje na smysl lidské existence i na hledání tohoto smyslu. Zaměřuje se převážně na splnění budoucích úkolů a současně ruší pacientovo soustředění na sebe, kruh jeho bludných formací a mechanismů zpětné vazby, které hrají velkou úlohu v rozvoji jeho neuróz. Logoterapie se dá vyjádřit v metafoře: „*klient přichází za terapeutem a přináší mu různé fragmenty svého života. Cílem terapie je objevit v těchto jednotlivých kouscích dílky jedinečné mozaiky a pomoci klientu poskládat z nich obraz, na který lze navázat dalšími částmi. Při této práci zažívá, že je jedinečnou bytostí, že je dobré, že je zde na světě. Rozpoznává své hodnoty, které působí na jeho city. Učí se přijímat, co si v životě nevybral. Konečnost života jej pobízí k tvořivosti. Odpovědností za někoho nebo za něco prožívá konkrétní smysl v životě.*“²⁷

Sám Frankl ve své knize *Člověk hledá smysl* vysvětluje svoji psychoterapii odpovědí na odlišnost s psychoanalýzou: „*při psychoanalýze si musí pacient lehnout na pohovku a říkat věci, které jsou mu někdy velmi nepříjemné*“. V logoterapii však *smí pacient zůstat sedět, ale musí slyšet věci, kterou jsou mu někdy velmi nepříjemné*.“²⁸ Lidská existence tedy v logoterapii usiluje, soustřeďuje se a upíná své síly na smysl vlastního života. Tento smysl je prvořadou motivační silou v člověku, a proto Frankl mluví o *vůli ke smyslu*. Frankl se tak vymezuje proti Freudově psychoanalýze, která vidí v člověku

²⁶ KOSOVÁ, M. pozn. 1, s. 10.

²⁷ FRANKL, V. E., pozn. 4, s. 64.

²⁸ FRANKL, V. E., pozn. 4, s. 64.

rozhodující *vůli ke slasti* a proti Adlerově individuální psychologii, která akcentuje *vůli k moci*.²⁹ Logos čili smysl podle Frankla nevynalézáme, ale odhalujeme. Není to něco, co se z existence vynořuje, nýbrž spíše něco, s čím je existence konfrontována. Tento smysl je jedinečný a zvláštní tím, že každý člověk jej musí a může naplnit sám. Jen tehdy nabývá významu, který uspokojí vůli ke smyslu. Frankl je proti pojetí smyslu a hodnoty jako *“nic než obranné mechanismy, reaktivní formace a sublimace”* a zdůrazňuje, že *člověk je schopen žít a zemřít pro své ideály a hodnoty, která je vyjádřením toho, „co stojí za to, aby se to stalo předmětem chtění.”*³⁰ Z psychologického hlediska má pojem smysl dvě roviny: *„mysl jako idea a smysl jako cíl. V prvním případě význam smyslu vyjadřuje ideu, která se s něčím pojí – např. s určitou událostí (nastoupení do školy, do zaměstnání, vstup do manželství atp.) nebo zkušeností (prožitku, zážitku – např. zklamání v lásce či v důvěře určitému člověku, ale i úspěchu ve studiu, práci atp. Smysluplnost života je pak možno chápat jako interpretaci události a života jako celku, tj. hledání ideje vlastního života.”*³¹ V druhém významu slova smysl jde o: *„cíle a motivy, které člověk má všude tam, kde se jedná o další život či životní události. V tomto pojetí má smysluplnost života význam „ujasnění si toho, které cíle a účely člověk vlastně má, případně by měl mít v životě, a zamyšlení se nad tím, co to vlastně znamená žít smysluplně svůj život, tj. na jedné straně co dělat a oč se snažit a na straně druhé co nedělat a co nechat plavat.”*³²

Snaha o smysluplný život může být však zmařena a vůle ke smyslu oslabena. V tomto případě pak mluvíme o tzv. *existenční frustraci*, která se vztahuje k existenci jakožto: *„specifickému lidskému způsobu žití, dále ke smyslu existence a nakonec k úsilí nalézt konkrétní smysl osobní existence a tedy k vůli ke smyslu.”*³³ Tato frustrace může vyústit v tzv. *neoogenní neurózu*, která je pro Frankla duchovní podstatou a směřuje k “duchovnímu” jádru lidské osobnosti. Tato duchovní podstata však nemá primárně náboženské konotace.

²⁹ FRANKL, V. E., pozn. 4, s. 66.

³⁰ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1370-5. s. 48.

³¹ KŘIVOHLAVÝ, J. pozn. 30. s. 35.

³² KŘIVOHLAVÝ, J. Pozn. 30. s. 48.

³³ FRANKL, V. E., pozn. 4, s. 66.

Frankl však také přiznává, že tento vnitřní konflikt nemusí být vždy neurotický. Rozlišuje: „*Neuróza již směřuje k duševní chorobě, naopak duchovní tíseň může vést k dosažení hodnoty.*“³⁴

Tím dostává utrpení smysl. Proto je pro Frankla toto napětí nepostradatelnou podmínkou pro duševní zdraví, které „*je založeno na jistém stupni napětí mezi tím, co jsme již dosáhli, a tím, co máme ještě splnit čili na rozporu mezi tím, co jsem, a tím, čím bych se měl stát.*“³⁵ Naproti tomu považoval stav rovnováhy „homeostáze“- stav bez napětí jako nebezpečný. Homeostáze pro Frankla znamená: „*rovnováhu – v logoterapeutickém kontextu „vnitřní rovnováhu jedince“, která však principiálně v duševní dimenzi člověka neplatí.*“³⁶ Tento stav podle něj vede k existenci, která je naplňována pouze materiálními věcmi nebo prožitky. Člověk, který podlehne pocitu naplnění svých potřeb, ztrácí smysl. Existenciální analýza tedy vyjadřuje postoj, který vyjadřuje, že: „*člověk na rozdíl od zvířete musí vědět, pro co žije.*“³⁷ Proto poukazuje na hlavní motto své psychoterapie, pro které se inspiroval Nietzscheho citátem: „Kdo ví proč žít, může vydržet téměř každé jak“.

Ve Franklově logoterapii má také své důležité místo pojem - *existenční vakuum*, které se projevuje hlavně stavem úzkosti a nudy. V dobovém kontextu, který má však přesah i do současnosti definuje tento stav následovně: „*Nuda dnes fakticky zapříčiňuje a psychiatrům k řešení přináší více problémů než zoufalství. Tyto problémy se stávají stále kritičtějšími, neboť postupující automatizace pravděpodobně povede k mimořádnému zvyšování volného času průměrného počtu dělníků. Škodou s tím spojenou může být, že mnozí nebudou vědět, co si počít s nově nabytým časem.. Nemálo případů sebevražd můžeme sledovat až k tomuto existenčnímu vakuu. Tak obecně rozšířené jevy jako alkoholismus a zločinnost mládeže nejsou pochopitelné, nerozeznáme-li za nimi existenční vakuum.*“³⁸

Pro pochopení logoterapie v léčbě existenční frustrace a vakua, je potřeba ozřejmit Franklovo vnímání člověka v celku. Jde totiž o komplexní obraz člověka, který je složen ze tří dimenzí: *somatické, psychické a duchovní*. Duchovní dimenze je potom oblast, kde se člověk setkává se smyslem.

³⁴ FRANKL, V. E., pozn. 4, s. 68.

³⁵ FRANKL, V. E., pozn. 4, s. 69.

³⁶ LUKASOVÁ, E., Logoterapie ve výchově. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-180-0. s. 38.

³⁷ LUKASOVÁ, E., pozn. 39, s. 42.

³⁸ FRANKL, V. E., pozn. 4, s. 71.

Existenciální analýza je podle Frankla metoda, která vychází z antropologického zaměření. Člověk si klade k nalezení smyslu existenciální otázku: „*Co tvoří bytí člověka? Jak může člověk prožít naplněný život?*“³⁹ V tomto hledání je: „*svědomí hlavním orgánem smyslu člověka přivádí ho k vlastním životním úkolům a převzetí odpovědnosti, ale i svobody k tvoření smysluplného života.*“⁴⁰ Podle logoterapie můžeme nejkonkrétnější vyjádření smyslu najít v odpovědnosti. „*Neboť nic nepotřebuje člověk, a právě člověk neurotický víc než právě co možná nejvyšší vědomí své vlastní odpovědnosti*“.⁴¹ Jde o takzvaný pozitivní obrat logoterapie, jejíž stěžejní bod je právě odpovědnost a svoboda. Odpovědnost je pro ni jakýmsi centrálním středem. Svobodně se rozhodnout, být odpovědný za utváření svého života je pro Frankla **sebetranscendencí** – hodnotou nad hodnoty. Tím, že se člověk rozhodne pro určitý cíl, bere na sebe určitou odpovědnost za toto rozhodnutí. Aby došel až k cíli, který si vytýčí, musí jednat vytrvale, konzistentně a setrvat na cestě, kterou si určil. „*Mluvíme-li o cílesměrnosti našeho jednání a žití, mluvíme tím zároveň i o naší odpovědnosti, kterou bereme na sebe, když se rozhodne pro cestu k hodnotnému, smysluplnému cíli.*“⁴² Elisabeth S. Lukasová vyjadřuje názor, že tyto životní cíle nemusí být nijak vznešené. Například: „*dobře plnit své povinnosti, zajistit patřičně svou rodinu, nebo dokonce i věnovat se zajímavé zálibě může značnou měrou přispět k vnitřnímu naplnění smyslu, tak jak to na lidské úrovni prosté uspokojování potřeb nikdy nedokáže.*“⁴³ Cíle se v logoterapii dosahují určitými kladnými hodnotami, které mají energetický potenciál. Franklův žák *Alfried Längle* tyto hodnoty rozdělil do tří kategorií: „*zážitkové, tvůrčí a postojové.*“⁴⁴ Tvrdí tak, že všechny tyto hodnoty jsou pro člověka důležité a vedou člověka ke smysluplnému životu.

Zážitkové hodnoty nám pomáhají vidět krásu všeho hmotného, setkáváme se s nimi v přírodě, v umění, sportu, ale v lidské komunikaci. „*Zážitky se stávají smyslem tehdy, kdy za první věci, s nimiž se setkáváme, jsou krásné samy o sobě a za druhé, když ten, kdo je vnímá, se na nich zároveň aktivně spoluúčastní, a tak je i vnitřně spoluuskutečňuje v jejich povaze.*“⁴⁵ Prostřednictvím zážitkových hodnot zakoušíme

³⁹ KOSOVÁ, M., pozn. 1, s. 14.

⁴⁰ KOSOVÁ, M., pozn. 1, s. 14.

⁴¹ KOSOVÁ, M., pozn. 1, s. 33.

⁴² KŘIVOHLAVÝ, J. Pozn. 36. s. 40.

⁴³ LUKASOVÁ, E., pozn. 39, s. 42.

⁴⁴ KOSOVÁ, M., pozn. 1, s. 48.

⁴⁵ LÄNGLE, A., *Smysluplné žít*. Brno: Cesta, 2002. ISBN 80-7295-037-1. s. 32.

tedy původní krásu, získáváme duchovní síly, s jejichž pomocí pak zas můžeme smysluplně utvářet svůj život i v jiných oblastech.

Tvůrčí hodnoty jsou naproti tomu lidským pokusem oplatit tuto krásu. Veškerý růst a vývoj probíhá ve střídavém dávání a brání, v kruhu přijímání, proměňování a opětovného vydávání. Toto pravidlo růstu vládne na všech úrovních života - na biologické (např. dýchání, krevní oběh, výživa) stejně jako na psychologické (ve světě citů a emocí) a ovšem i na rovině rozhodování a odpovědnosti. Jak píše Frankl: *„největším dílem je zvládnutí života. V životě se setkáváme s nespočetnými variantami tvůrčích hodnoty například svým statečným rozhodnutím, svým činem (slovem), které přispívá k uchování nějaké hodnoty.“*⁴⁶

S postojovými hodnotami se setkáváme hlavně v osudových situacích člověka. Jsou většinou zdánlivě bezvýchodné a svízelné situace (nemoc, ztráta blízké osoby), utrpení, která člověku nedávají možnost příliš jednat. Logoterapie a existenciální analýza se pokouší ukázat ty možnosti, které mají všichni lidé bez ohledu, zda věří či nikoli. V utrpení jde totiž především o to, aby člověk zůstal sám sebou. Může mu být odejmuta vnější svoboda, ale vnitřní svobodu mu nelze vzít. Tato hodnotová kategorie akcentuje myšlenku: *„Vždy nám zůstává jedna svoboda, totiž svoboda postavit se osudu tak či onak.“*⁴⁷

Všechny hodnotové kategorie jsou proto úzce spojeny s duchovní dimenzí, která se projevuje tzv. sebedistancí a sebetranscendencí. Frankl popisuje sebedistanci následovně: *„Silou schopnosti k sebedistanci je člověk s to, nedistancovat se pouze od situace, ale také od sebe samého. Tím ukazuje postoj vůči svým vlastním somatickým a psychickým předpokladům a podmínkám.“*⁴⁸ **Sebedistance** (sebeodstup) se dá podle Lukasové připodobnit: *„k pohledu ze vzdáleného horského vrcholku zpět do domovského údolí, které se nyní jeví v nezvyklé a přece skutečné perspektivě, protože pouze z dálky lze lépe vytušit relativitu jeho velikosti a významu. Kdo nikdy ze své vesnice nevyjde, bude ji pokládat za celý svět, nebo bude pokládat celý svět za takovou vesnici.“*⁴⁹ Sebedistanci můžeme také nazvat: *„silou ducha vzdorovat“, ve které je obsaženo „moci jinak“ než doposud.“*⁵⁰

⁴⁶ LÄNGLE, A., pozn. 45. s. 33.

⁴⁷ LÄNGLE, A., pozn. 45. s. 33.

⁴⁸ KOSOVÁ, M., pozn. 1, s. 53.

⁴⁹ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 30.

⁵⁰ KOSOVÁ, M., pozn. 1, s. 53.

Zde můžeme uvést vlastní (“archetypální”) příklad z českého fiktivního prostředí, čímž je pohádka O hloupém Honzovi, peciválovi, který nakonec vstane a vydá se na cestu za svým dobrodružstvím, za poznáním světa.

Ústředním motivem logoterapie je již zmíněná *sebetranscendence* člověka k nalezení vyššího smyslu své existence. Míjí se tím skutečnost: „že člověk není pouze do sebe uzavřeným tělesně-duševním zařízením, které je naprogramováno tak, aby udržovalo své tělesné a duševní funkce v rovnováze. Naopak, člověk je bytostí směřující stále k tomu, aby dávala tyto funkce do služby určitému úkolu, který jeho život a jeho počínání teprve činí smysluplnými. Člověk se něčemu v lásce oddává a tak překračuje sám sebe.“⁵¹ Sebetranscendence také však spočívá: „*v transcendenci vnitřního světa, v překonání hranice mezi vztahy já a ty.*“⁵²

Franklovo pojetí sebetranscendence je spojeno s objevením smysluplného úkolu, který vyzývá k naplnění. Sebetranscendence, vyjítí ze sebe, má v sobě uzdravující sílu, jak dokazuje následující zážitek z logoterapeutické praxe: „*Maminka vážně nemocného tříletého chlapce se mi svěřila se svými pocity úzkosti a beznaděje. Rozhodla se, že s ním bude co nejvíce. Ukončila svou práci a pobývala u syna celé dny. Na oddělení si všimla osamocенého chlapce, který celý den plakal, protože mu bylo smutno po mamince. Začala se věnovat nejen svému synovi, ale i tomuto chlapci. Při láskyplné péči k oběma dětem se něco změnilo v jejím nitru. Poprvé pocítila naději i tichou radost.*“⁵³ Objevení a posílení silných stránek a talentů skrze hodnoty, ale i laskavý humor otevírá prostor pro zdroje sebetranscendence.

Logoterapie nabízí tedy techniky, které pomáhají pacientovi překonat neurózu, frustraci či existenční vakuum. První **paradoxní intence**, která je „*snahou vypořádat se s negativní stránkou existence. Jedná se o tzv. paradoxní přání, které se snaží postavit strachu z nějaké věci.*“⁵⁴ Základem této techniky je již zmíněná sebedistance. Toto přání není samozřejmě bráno s vážností a konečností. Ve zkratce jde: „*o to, že si člověk ve stejném okamžiku, ve kterém se skrýval v sobě, přeje splnění strachu a usmívá se tomuto očekávání. Tímto úsměvem se distancuje od symptomu. Prostřednictvím humoru se učí podívat symptomu do tváře.*“⁵⁵

⁵¹ LUKASOVÁ, E. pozn. , s. 30.

⁵² KOSOVÁ, M., pozn. 1, s. 54.

⁵³ KOSOVÁ, M., pozn. 1, s. 55.

⁵⁴ KOSOVÁ, M., pozn. 1, s. 55

⁵⁵ KOSOVÁ, M., pozn. 1, s. 57.

Paradoxní intence však chce čas k zesílení. Dobrým příkladem funkčnosti techniky je následující příběh neurotické ženy, která se bála být v novém domě o samotě: „*Celý týden cvičila paradoxní intenci, ale v jejím nitru stále číhala úzkost připravená ke skoku a stále se uměla prosadit. Ale jednoho dne, když foukal zvláštní prudký vítr a okolí domu to šramotilo a praskalo, byla tak rozrušená, že si v zoufalství otevřela okno a hlasitě zakřičela, ať už lupiči konečně přijdou, že už na ně nedokáže déle čekat. Samozřejmě nikdo nepřišel, ale ona sama se rozesmála, a to zrušilo celé kouzlo.*“⁵⁶.

Změna postoje je další logoterapeutickou technikou, která akcentuje zdravý postoj k životu, který spočívá v tom, že se „člověk považuje za tvůrce svého života, i když si uvědomuje své vnitřní i vnější hranice. Naopak nezdravý postoj je vždy nějakým způsobem spojen s pasivní rolí obětí, rezignací, zoufalstvím, stagnací a lhostejností.“⁵⁷

Ke změně postoje nabízí logoterapie několik metod: podstatou metody *Cesta časem* je imaginativní postup. Popis metody je následující: „*Nová časová perspektiva umožňuje pro stresově a emočně přetíženou situaci potřebný odstup. Pacient je po úvodním relaxačním cvičení veden k představě podívat se na aktuální situaci v perspektivě budoucnosti a to tak, že aktuální obtížnou situaci prožívá z pohledu dávné minulosti. Další forma této metody se zaměřuje na rozhodnutí. Představíme sami sebe jako zkušeného a moudrého člověka a zeptáme svého staršího “já” na radu. Je také možné použít formu, která přenesení problému na někoho jiného (dítě, blízký člověk) a vy se dostáváte do role rádce. Milovanému člověku nikdy neporadíme něco, co by poškodilo jeho duši.*“⁵⁸ *Hodnota a cena* je metoda založena na doprovázení klienta k prožitku akceptace ceny coby přirozené danosti. Tuto metodu nejlépe vystihuje následující metafora: „*Když jdu do obchodu koupit chléb, počítám s tím, že jej budu platit.*“ *Objevení těchto souvislostí (zákonitostí) ve všedním životě pomáhá formovat postoj, co chci a co jsem ochoten za to “zaplatit”. Ať jde o čas, síly, vztahy.*“⁵⁹ Všemi zmíněnými metodami se nabývá odpovědnosti za své chování, které vede k naplňování principu vyrovnání v každodenním životě.

⁵⁶ KOSOVÁ, M., pozn. 1. s. 58.

⁵⁷ KOSOVÁ, M., pozn. 1, s. 61.

⁵⁸ KOSOVÁ, M., pozn. 1, s. 64.

⁵⁹ KOSOVÁ, M., pozn. 1, s. 64.

2. Logoterapie ve výchově

Tato kapitola se budu zabývat vhlady logoterapie na výchovu v rodině a v prostředí školy, tak jak je rozvinula Elisabeth S. Lukasová, která ve svém pojetí výchovy zdůrazňuje: „*tzv. nezbytnost zaměření ke smyslu a hodnotám u mladých lidí a „výchova k výchově k odpovědnosti“ u rodičů.*“⁶⁰ Přecházíme tak od psychologického k pedagogickému zaměření práce. V následujících řádcích se budu zabývat problematikou výchovy z pozice logoterapie. Bude se tak jednat tedy o reflexi, která vyjasňuje důležité prvky, ale i hlavní problémy výchovy.

Hlavní příčiny či počátky existenčního vakuu výchovy vidí Lukasová ve výchově v rodině. Myslí si, že především rodina potřebuje orientaci na smysl. Rodinu chápe autorka jako: „*zcela zvláštní, typickou lidskou sociální soustavu, která – alespoň doposud a přes mnohé pokusy o něco jiného – zůstává nenahraditelná. Rodina může být rájem i peklem, zdrojem radosti i utrpení podle toho, co z ní její jednotliví členové vytvoří. Proto, aby byla rodina zdravá, musí mít každý její člen smysluplnou úlohu.*“⁶¹ Například dítě by mělo být vychováváno tak, aby bylo schopné v určitém věku přispívat k fungování rodiny tím, že se už značnou měrou samo stará o své vlastní záležitosti (uklizení pokoje, prostírání, utírání nádobí nebo vynášení odpadků). Děti se tak učí odpovědnosti za vykonanou práci a smysl pro povinnost. Lukasová píše: „*Děti a zejména mladí lidé potřebují při práci i při hře, v rodině i ve společnosti chápat smysluplně souvislosti. Protest dnešní mládeže, který námi tak často otrásá a dotýká se nás v nejhroznějších formách, může mít své kořeny v tomto problému. Výchova však začíná u rodičovské úlohy, která je úzce spojena s hodnotovou orientací člověka (rodiče). Každý, kdo zakládá rodinu tak musí pojmut rodinné záležitosti do své vnitřní hodnotové orientace, a to přednostně před svými osobními zájmovými těžišti a životními cíli. Jinak ve své rodině dříve či později zakusí ztroskotání.*“⁶²

Dalším výrazným činitelem pro výchovu je práce rodičů. Jako zásadní problém, který vyvěrá ze současného akcentu na zisk, vidí logoterapie ohroženou pozici rodiny v tom, že práce je výrazně oddělena od volna. Práce rodičů znamená to, že: „*odcházejí z domova, pro děti znamená práce, že dělají domácí úkoly, jejich nezbytnost nedokážou vždy pochopit. Jako jediný smysl každodenního odcházení rodičů bývá většinou udáváno vydělávání peněz, jako jediný smysl školy bývá dětem často předkládáno, že se*

⁶⁰ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 151.

⁶¹ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 159.

⁶² LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 159.

musí něco naučit, aby později získaly řádné zaměstnání, které jim umožní právě vydělávat peníze“⁶³. Rozdíl je také viditelný v pojetí smyslu u rodin, které žijí na venkově a starají se o hospodářství, na jehož spravování jsou děti účastny. Příkladem je typ rodiny, kdy děti „*vždy a u všeho od samého počátku vědí, proč a k čemu co dělají. Když krmí slepice, už ty nejmenší chápou, jaký to má smysl.*“⁶⁴

Absence smysluplnosti je také přítomna i při dětské hře. V dnešní době je většina moderních hraček automatizovaná a velmi smyslově založená. Představitost nemá takřka žádný prostor. Současná situaci autorka konfrontuje z minulostí: „*Jak šťastné byly děti, které si ještě například samy vyřezávaly z větve primitivní lodičku, kterou pak pouštěly po rybníce. Ty ještě věděly, k čemu byla jejich námaha při vyřezávání, měly před očima cíl – zde ještě u dětí existovalo něco takového, jako je sebetranscendence.*“⁶⁵

Otázkou na zamýšlení je potom právě práce rodičů a hra dětí, které jsou odcizené smyslu. Rodič nebo vychovatel si musí klast následující otázky: „*Jak mohou mladí lidé, kteří vyrůstají v takovémto prostředí, utvářet svůj vlastní život?*“ Odpovědí je, že rodiče a vychovatelé by měli dětem předkládat smysluplné podmínky hodné následování, protože jinak děti a mladí lidé reagují agresí, revoltou nebo apatií, které pak ústí do různých typů neuróz. Tam, kde se však spolupodílejí na smysluplné činnosti, tyto anomálie odpadají nebo se zmírňují. To, co dítě vytvoří, je málokdy ochotno zničit. Tam, kde je výchova důvěřivá oplácí se stejným.

Lukasová svůj koncept výchovy nazývá „*výchovou k odpovědnosti*“. Přiznává jí důležité paralely a vlivy se sexuální výchovou. Předkládá názor: „*Jako každý výchovný proces začíná i sexuální výchova nikoli až v dospívání, nýbrž jako ostatně veškeré učení sociálními způsoby chování – už s prvním nadechnutím dítěte.*“⁶⁶ Důležitý „*zárodek schopnosti ke šťastnému vztahu lásky*“ přisuzuje vztahu matky a dítěte. Odkazuje tak období vtiskování: „*ve kterém se dítě musí naučit určité způsoby chování, anebo se je nenaučí už nikdy.*“⁶⁷ Zanedbání může mít následky na rozumové a sociální zrání dítěte. Ideálem je tak: „*radostná, vyrovnaná a milující matka, jejíž role je v kojeneckém období a v raném věku pro zdravý duševní vývoj dítěte nezbytná.*“⁶⁸ Pokud není v tomto období těsný vztah matky a dítěte může být také narušena citová labilita dítěte. Mezi důležité

⁶³ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 26.

⁶⁴ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 26.

⁶⁵ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 27.

⁶⁶ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 56.

⁶⁷ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 56.

⁶⁸ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 57.

momenty pro formování vůle ke smyslu a osobnosti dítěte patří podle logoterapie například: „rozpoznání prvního úsměvu a reagování na něj, porozumění vydávaným zvukům a nejjednodušším sociálním interakcím – to vše závisí na raném vztahu matka-dítě, který má rozhodující úlohu v pozdějším utváření osobnosti a schopnosti dítěte či dospívajícího vytvářet si důvěrné vztahy a milovat.“⁶⁹

Po ukončení období vtiskování v raném dětství se podstatnou složkou výchovy – a zvláště sexuální výchovy – stává úplná rodina. Důležitou roli v tomto období hrají také otcové z následujících důvodů: „dítě od druhé či třetího roku začíná vnímat vztah mezi otcem a matkou, a tím jej přijímá jako vzor – což má opět rozhodující význam.“⁷⁰ Nejdůležitějším činitelem je tedy pravý vztah lásky, který musí být žit před očima dítěte.

Výchova v logoterapii akcentuje potřebu vzdělávat dítě ve schopnosti milovat a ve vědomí odpovědnosti. Lukášová to vyjadřuje v příměru: „Kolik lásky prožije dítě v rodině, v níž vyrůstá, tolik lásky pak později přinese do své vlastní rodiny.“⁷¹ Další věcí, jak v dítěti rozvíjet schopnost milovat, je u něho kromě úcty k partnerovi třeba pěstovat také cit k přírodě a ke všemu živému. Děti by neměly chodit se zavřenými očima, ale měly by mít možnost už od počátku prožívat krásy přírody kolem nás. Děti, které jsou od počátku příliš zaměřeny na pouhé konzumování, ztrácejí schopnost pravého požitku. Je to jasné na následujícím příkladu. Děti musejí stále po něčem toužit, nedokáží přejít kolem hračkářství, aniž by si to či ono nepřály, nedokáží ani chvíli odpočívat na louce, aniž by zatoužili po walkmanu nebo přenosném televizoru – z ničeho nemají opravdovou radost! Jediným způsob, kterým se přírodě naučily věnovat pozornost, je často destruktivní: Lukášová tento jev dokládá zážitkem ze své praxe: „Devítiletý zanedbaný malý chlapec mi jednou vyprávěl, že když jsou ve dne rodiče v práci, tak se toulá po okolí. Zeptala jsem se ho: „A co při tom děláš, nenudíš se?“. Odpověděl: „Když se nudím, vezmu klacek a zabíjím včely.“ Vliv výchovy je opravdu značný, ale i zde je možnost sebe odstupů a sebetranscendence.

⁶⁹ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 58

⁷⁰ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 58

⁷¹ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 59

Tento jev uvádí autorka na příkladu z praxe: „*Jedna čtyřicetiletá pedagožka a profesorka mi jednou v existenciálně analytickém rozhovoru řekla: „člověka utváří jediné výchova.“ Na otázku, jak to myslí, mi vypočetla vlivy, kterým je dítě vystaveno. Dokázala uvést vlivy, jež začínají působit již před narozením a pokračující až do dospělosti. „je to nakonec výchova, která člověka kazí. Nemůže jí uniknout – jejím prostřednictvím je naprogramován.“*⁷² Tímto tvrzením tato žena však jen zakrývala nevyjasněný hodnotový postoj ke svému životu, který stále odvozovala od výchovy. Příkladala jí významnou roli i tehdy, kdy její účinnost pominula. Byla to tedy v posledku výmluva, forma úhybného manévru před sebou samým.

Přesuneme nyní pozornost do školního prostředí a budeme se zabývat, jaké pojmy logoterapie považuje za klíčové ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jako jeden z nezávadnějších problémů vnímá Lukasová schopnost soustředění, která je ovlivněna dědičnou predispozicí a hormonální funkce. My se však budeme podrobněji zabývat tím, co jde ovlivnit. Je jím výkon. Lukasová nabízí tři základní podmínky nezbytně nutné pro dosažení určitého výkonu, a to: *a) odpovídající schopnosti, b) dostačující vnější podmínky, c) pevná vůle.* Tyto podmínky ke splnění výkonu vysvětluje dále na příběhu: „*Požadovaným výkonem je vystoupit na horu a dosáhnout jejího vrcholu. K tomu člověk potřebuje nejprve určité schopnosti, především tělesné a zejména svalové povahy. Musí mít silné nohy, zdravý krevní oběh a jeho tělo musí být dobře vytrénováno, aby nebyl vyčerpán již v polovině cesty. Kdybychom u velkého počtu lidí přezkoumali svaly a krevní oběh, získali bychom určité procento těch, kteří jsou schopni na tuto horu vystoupit. Nadto bychom mohli do zkoušky zahrnout i duševní schopnosti, jako je vytrvalost a odolnost, nebo také lásku k přírodě. Avšak pravděpodobnost, že všichni tito lidé, označení za schopné, pak ihned vyrazí na vrchol, není příliš velká. Nevíme totiž, zda to vůbec chtějí. Kdo nechce vystoupit na horu, ten to také nečiní, i kdyby to vzhledem ke svým schopnostem učinit mohl. Na horu tedy nevystoupí ani ten, kdo by to chtěl, ale má příliš slabé nohy, ani ten, kdo má dost silné nohy, ale necítí sebemenší touhu po horolezení.“*⁷³ Na tomto příkladu autorka dokazuje, že v procesu učení se setkáváme e podobným jevy. Hlavní podmínka je pro ni lidská vůle. Definuje ji jako: „*mocnou sílu, která v nejistotě bývá rozhodující“.*⁷⁴ Síla vůle, schopnosti a motivace však nepostačí, když k dosažení výkonu člověk nemá určité minimální vnější

⁷² LÄNGLE, A., pozn. 45. s. 20.

⁷³ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 88.

⁷⁴ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 89.

podmínky. Vrací se tak k příběhu: „V našem příběhu nedosáhne vrcholu nikdo, kdo k tomu nebude mít aspoň trochu vhodnou horskou obuv. Hora také zůstane nezdolána, pokud na vrcholu bude zuřit sněhová bouře, nebo když dobyvatel nebude mít turistickou mapu nebo informace o cestě. Právě tak dítě přes své schopnosti a nejlepší úmysly nemusí být ve škole úspěšné, když nemá učebnice a cvičebnice, když nemá při práci klid nebo nemá čas se učit, když se mu už dopoledne zavírají oči únavou, nebo také když doma neustále zažívá samé spory a hádky a je zatahováno do citových bojů mezi dospělými.“⁷⁵ Rodiče tak mají největší podíl na utváření podmínek pro učení. Naopak s vrozenými schopnostmi se musí smířit. Proto je v poslední instanci nositelem výkonu motivace rodičů a dítěte.

Při poruše v motivaci se de facto setkáváme s poruchou v oblasti základní lidské schopnosti, kterou Frankl označuje jako „vůle ke smyslu“. Motivace je tak pro něj podstata duchovního života, která není ničím determinovaná. „Je-li lidská motivace na něčem závislá, pak vlastně není motivací, člověk pak není „pánem své vůle“, nýbrž je „poddaným svých podmínek“.⁷⁶

Motivace tedy představuje naši sílu vůle a vůle vyžaduje smysl. Proto pro logoterapii neexistuje žádná volně těkající motivace, nýbrž vždy jen motivace zaměřená k cíli. Motivaci můžeme také vymezit: „jako sílu, která nám umožňuje dosáhnout cíle, která je nezbytnou složkou doplňující vnímání cíle čili postoj.“⁷⁷ Člověk, který nemá správný postoj, nemůže rozpoznat smysluplný cíl. Ne nadarmo se logoterapeut u svých pacientů věnuje především korekci postojů a vzbuzování motivace.

I proto ve výchově Lukasová nabádá, abychom nepodceňovali děti, protože i ony již „hledají smysl“ (i když způsobem sobě přiměřeným). Píše: „Dítě by rádo vědělo a musí vědět k čemu, co dělá, jaký smysl to má, jaký zisk to přinese. Motivace k dosažení nějakého cíle je o to větší, oč významnější a také dosažitelnější se daný cíl jeví.“⁷⁸ Zde se setkáváme s častým konfliktem rodiče a dítěte, kde se jejich cíle mívají v důsledku odlišných perspektiv.

Má-li tedy zisk nebo cíl působit jako motivační síla, nesmí být příliš vzdálený. To znamená, že už v době, kdy dítě chodí do školy, potřebuje drobné cíle a zisky, kterých může dosáhnout, když bude dobře plnit své školní povinnosti.

⁷⁵ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 89.

⁷⁶ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 90.

⁷⁷ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 91.

⁷⁸ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 91.

Takový „zisk“ nemusí být hmotné povahy. Naopak pochvala, matčin úsměv, něžné gesto otce, zažertování či pohrání si nebo třeba jen blízkost rodiče, jeho zájem a účast jsou pro dítě mnohem větším ziskem než desetikoruna nebo zmrzlina. Každý dobrý výkon dítěte si u rodičů zaslouží alespoň jiskřičku radosti, neboť radost rodičů proudí zpět do srdcí dětí. A radost z práce je pro člověka klíčem k úspěšnému počínání. Je třeba také dbát: *„aby se do procesu vzdělávání nevstupovalo pouze při obtížích, ale aby si rodiče všímali snahy a dobrého chování. Bez trestů sice nelze vychovávat, ale nesmí se zapomínat na rodičovské uznání a odměňování, radosti, hrdosti a zájmu.“*⁷⁹

Dalším aspektem, s kterým se musí vychovatel vyrovnat je agrese vychovávaného. Je totiž, jak je známo, vyvolává protiagresi, proto jakékoliv: *„hubování dítěte za špatný výsledek nebo nedbalost vyvolá vzdor a odpor. Pousmání, povzbuzující slovo, projev uznání v pravou chvíli zoceluje a upevňuje vůli dítěte k tomu, aby vytrvalo, pokračovalo, přijímalo své povinnosti a plnilo je.“*⁸⁰

Další důležitým faktorem ve výchově je „odměna“, která by měla být adekvátní a neměla by být příliš vzdálená. Důvodem to, že by *„dítě mohlo poklesnout na mysl, protože taková odměna mu připadá nedosažitelná.“*⁸¹ Cestu k cíli je proto nutně rozdělit na mnoho malých kroků, které jsou vždy dílčími cíli. Pak půjde dítě touto cestou dále.

I přesto, že se v dnešní době chápe slovo „výkon“ převážně v souvislosti s tlakem na dosahování vysokého výkonu, s nároky na výkonnost a s výkonově zaměřenou společností, mělo by být dítě na svůj výkon hrdé a mít z něj radost. Toto je velmi důležité, protože *„postoj dítěte ke škole odpovídá pozdějšímu postoji k práci. Kdo se jako dítě nenaučil mít radost ze své práce, musí pak jako dospělý o tuto radost tvrdě zápasit. Výchova by neměla děti ušetřit povinností. Měla by je vést k tomu, aby své povinnosti plnily jako šťastní lidé.“*⁸²

Logoterapie tedy navrhuje, aby rodiče děti příliš nepřetěžovali, nemají také být jednostranně zaměřeni na výkon, nedostatečná vytiženost a nesprávná motivace taktéž hraje roli. Více než prospěch by tedy mělo rodiče zajímat tak co nejvíce dávat svým dětem do života možnosti, jak je naplnit smyslem. Zajisté to není lehký úkol, ale jak tvrdí Lukášová: *„pokud je pro rodiče výchova jejich dětí jedním ze způsobů naplňování*

⁷⁹ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 110.

⁸⁰ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 110.

⁸¹ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 111.

⁸² LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 111.

*jejich vlastního životního smyslu – úkolem, který se snaží splnit s nasazením všech sil, pak najdou správné výchovné cíle i bez učebnic a psychologického vzdělání.*⁸³ Tento postoj k výchově správně reaguje na opravdové potřeby dítěte. Rodiče tohoto typu potom své děti nepřetěžují, ale dodávají jim odvahy k životu. Pak své děti chrání před přílišným množstvím nezdravých vlivů a pomáhají jim vytvářet si svůj vlastní životní styl. Lukasová připomíná, že bychom neměli zapomínat na podstatu výchovy: *„cesta školou je cestou do života. Vzpomínky na školu zároveň ukazují, jak člověk chápe život. Štěstí dítěte neurčují známky, spoluurčuje ho však toto „uchopení života“.*⁸⁴ Výchova v pojetí logoterapie je tedy zásadním element formování vnímání smyslu života u dítěte a mladého člověka. Prostředí a podmínky v rodině a ve škole potom hrají značnou roli i ke vztahu k sobě samému, vnitřní a vnější integritě, vztahu k ostatním lidem, práci a svému životnímu postoji a úkolu. Logoterapie ve výchově tedy reaguje na existenciální vakuum a snaží se ho svými metodami řešit.

⁸³ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 112.

⁸⁴ LUKASOVÁ, E. pozn 39, s. 112.

3. Smysl a hodnota výchovy a vzdělávání v postmoderní době

Z pozice filosoficko-antropologických a výchovných východisek logoterapie a existencialismu se nyní budu zabývat ideálními cíli výchovy v kontextu současné situace ve výchově a vzdělávání a vnímání hodnoty vzdělání. K tématům této kapitoly budu přistupovat metodou tzv. hermeneutického kruhu. Tedy od obecného ideálu výchovy ke konkrétním vyjádřením stavu, tak jak ho chápe postmoderní etika. Na základě statistických výzkumů se budu zabývat tím, jaká hodnota se v dnešní době přisuzuje vzdělání. Dále se zmíním o hlavních motivačních prvcích, které vedou k dosahování kvalifikovaného vzdělání.

Cílem této kapitoly je analyzovat, zda je v současném vzdělávacím diskursu akcentován smysl jako hodnota, která je chápána z pozice logoterapie jako zásadní v hodnotové orientaci člověka.

3.1 Ideál výchovy

Dříve než se zaměřím na stav současné výchovy a vzdělávání je potřeba vymezit tzv. ideální stav. Pro tento účel použiju koncept výchovy tak, jak ho chápe český filosof a pedagog Radim Palouš. Půjde o filosofický náhled, který umožní vidět odlišnosti od současných tendencí. Ideální typ výchovy je profesorem Paloušem definován: „*jako záměrné a soustavné působení lidského jedince (vychovatele) na druhého jedince (chovance), které vede ke vzniku relativně trvalých změn v chování a prožívání tohoto druhého jedince.*“⁸⁵ Jak dále píše v úvodním slově své knihy *Čas a výchova*: „*Ve výchově jde o měnění vychovávaného. Obvykle se dnes k výchově počítá jak vzdělání člověka v jeho jednotlivých zdatnostech (v určitých vědomostech a v určitých dovednostech), tak i výchova usilující postihnout celého člověka, člověka v celku.*“⁸⁶ Tímto pojetím se však zabývá hlavně pedagogika, která studuje výchovně-vzdělávací proces komplexněji.

V souvislostech se školní výchovou se vedle vzdělání, obvykle mluví o dvojitým typu cílů: „*cíle vzdělávací se spíše týkají vědomostí, cíle výchovné spíš pěstění mravních stránek žákovy osobnosti.*“⁸⁷ Žák, který je potenciální vzdělancem se potom nemusí nutně označovat jako: „*člověk mravně dobře jednající, nýbrž ten, kdo je znalostně dobře*

⁸⁵ PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: Statní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04.25415-2. s. 53.

⁸⁶ PALOUŠ, R. Pozn. 85, s. 10.

⁸⁷ PALOUŠ, R. Pozn. 85, s. 30.

vybaven, a člověk bez hlubšího vzdělání může být vychován k mravnímu jednání. Vzdělání jako by tak apelovalo na rozum, výchova na vůli, vzdělání se podílí spíš na věděni, výchova zase na činnosti.“⁸⁸

Například Komenský však chápe věděni a činnost pohromadě. Ve svém díle vyjadřuje názor, že: „pravé věděni zde člověku vždy už nabízí pokyn pro správné jednání.“⁸⁹

Palouš se zmiňuje o prožitku smyslu: „je pro moderního člověka prožitkem absence smyslu: smysl se skrývá v prezentním modu věcí a soudů. Smysl nás však přece má ve své moci, nedá nám spát, jsme mu otevřeni a i kdybychom se tvářili sebeodmítavěji. Smysl je v každém případě tím, proč jsme tu, jeví se jakožto přijímané nebo odmítané opus magnum člověka.“⁹⁰

V souvislosti se smyslem a situací výchovy a vzděláním se zamýšlí také český vysokoškolský pedagog docent Petr Urbánek z Technické univerzity v Liberci. V rozhovoru, který nese název *České školství na křižovatce* říká, že: „smysl výchovy a vzdělávání je spjatý s jejich kvalitou, která se reprezentuje v procesech výuky a celého chodu školy.“⁹¹ Urbánek na otázku po kvalitě českého školství zároveň odpovídá: „Školství jako systém sice může lépe či hůře naplňovat různou kvalitou, samo o sobě ovšem nemůže někoho něco naučit nebo jiného nic nenaučit. Posunout žáky v jejich vývoji, rozeznat a podpořit jejich přirozené předpoklady a možnosti, je schopen pouze kvalifikovaný učitel, který k tomu ovšem musí mít vytvořeny alespoň dvě základní podmínky. Tou první je relativně stabilní a příhodně fungující systém, kde se má vzdělávání odehrávat, a ve kterém může učitel efektivně pracovat. Druhou zásadní podmínkou je ochota žáků vzdělávat se. Tvrdím, že oba vyslovené požadavky nejsou z různých příčin jednoznačně a ve všech směrech naplňovány.“⁹² Na výše zmíněném je jasné, že ideální typ výchovy a vzdělávání je vždy konfrontován s podmínkami jeho realizace. Ideál výchovy, který má vždy morální a tedy duchovní přesah, se vždy bude potýkat s podmínkami, které jsou vždy proměnné a závislé ekonomickém, ale i morálním stavu dané společnosti.

⁸⁸ PALOUŠ, R. Pozn. 85. s. 53.

⁸⁹ PALOUŠ, R. Pozn. 85, s. 31.

⁹⁰ PALOUŠ, R. Pozn. 85, s. 209.

⁹¹ URBÁNEK, P. České školství na křižovatce. In: E-republika.cz [online]. 21.11.2012 [cit.21. 9. 2017].

Dostupné z: https://e-republika.cz/tiki-read_article.php?articleId=1034

⁹² URBÁNEK, P. Pozn. 91. tamtéž.

3. 2 Výchova a vzdělávání v současné době

Podle postmoderních analýz se vzdělávání začalo již od sedmdesátých let značně merkantilizovat, tedy obsahově se zplošťovat a omezovat svůj socializační potenciál na pouhé spotřebitelské předávání informací. Objevila se nová hesla: „*jako informační společnost, učící se společnost, znalostní ekonomika, společnost vědění, kurikulum podle kompetencí, učit se učit, která dávají tušit, že se vzdělávání a učení nepřisuzuje taková síla a moc jako v minulosti.*“⁹³ Za těmito hesly se podle stejných autorů skrývají různé znepokojivé jevy a trendy. Například: „*krize státu, diktát ekonomické racionality a všeobsáhle technizace, prosazení tržně klientského systému ve vzdělávání a oslabení integrující role školy.*“⁹⁴ Jak dále shrnuje problematiku profesorka pedagogiky na FF UK v Praze Jitka Lorenzová ve své knize *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci: „zdůvodnění těchto jevů je globalizace a internacionalizace ekonomiky, která si vynutila nejen otevření pracovních trhů a volný oběh kapitálu a zboží, ale také v dosavadní historii školy zcela bezprecedentní strukturální homogenizaci školských systémů, cílů vzdělávání a standardizaci výkonu učitelského povolání.*“⁹⁵ Tento sjednocující proces je svým způsobem naprostou kontradikcí myšlenkového pohybu, který autorka definovala jako postmodernismus.

Vyjadřuje tak názor, že s ekonomickým a technologickým pokrokem je spojen nebývalý rozmach médií, tradičních, ale především těch, která elektronizace nově vytvořila jako například internet. Svět se tak stal „globální vesnicí“. V těchto nových podmínkách se stala komunikační média „dominantními nosiči kulturních reprezentací“, což znamená, že mediální vědění mění roli školy, rodiny, a to nejen pokud jde o jejich možnost řídit a kontrolovat procesy socializace, ale také pokud jde o jejich celkový kognitivní, emoční a sociální vliv na jedince.

Informační paradigma globalizované postmoderní doby, která akcentuje vlastnění informací nebo alespoň být informován, se tedy omezuje na informační společnost, jejíž ekonomická síla, kulturní, politický a vojenský vliv závisejí na schopnosti vytvářet, shromažďovat, analyzovat a kontrolovat informace. Současný kritik „nevzdělanosti“ Kondrad P. Liessmann hovoří o tzv. „*informační společnosti, ve které se v množství dat význam informací stírá do té míry, že se v konečném důsledku stávají indiferentními a*

⁹³LORENZOVÁ, J. *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-650-3. s. 173.

⁹⁴LORENZOVÁ, J. Pozn. 93, s. 173.

bezcnými, jako se v konečném důsledku stávají indiferentními a bezcnými, jako společnosti dezinformační.“⁹⁶ V informační společnosti jsou informace produkovány stále rychleji a ve stále větších objemech, tento přebytek informací však vede k úbytku smyslu. Liessmannova soustředěná kritika nevzdělanosti ve společnosti vědění připomíná, že původní pojem vzdělanosti byl spojen s antickým a novohumanistickým ideálem, který byl myšlen jako program sebevzdělávání a jako kultivace lidských stránek. Jde tedy podle něj o to, že: *„dát pojmu lidství v nás co nejhlubší obsah“ tedy nelze pouhým předáváním informací, nýbrž „utvářením člověka duchovní prací.“*⁹⁷

Kritika informačního paradigmatu ve vzdělání směřuje k akcentování právě kvality vzdělání, které má člověka vést hlavně k postojovým hodnotám. *„Proto je v postmoderní situaci důležité, aby vzdělání nabývalo podoby životní orientace a umožňovalo tvorbu hodnot. Výchova a vzdělávání tedy mají podporovat diferenciaci poznávacích, praktických, sociálních zájmů otevírajících lidské možnosti a porozumění různým oblastem sociální skutečnosti.“*⁹⁸

Tento stav ve vzdělání skýtá ještě jedno nebezpečí, ve kterém se zrcadlí vliv technologií na samotnou podstatu výchovy a vzdělávání. Jde o tzv. sdílený postoj, souvisící s informačním paradigmatem, že nejde o poznatky, ale o to vědět, kde je hledat. V dnešní době je mezi lidmi rozšířený výraz „vygoogluj si to“, který jasně demonstruje sílu vlivu technologií na proces vzdělávání. Tento trend však je v rozporu s ideálním typem výchovy a vzdělávání: *„Pojetí vzdělání opomíjející původní význam informujících procesů přináší rezignaci na výchovné ideály, individuálně rozvojové funkce vzdělávání a jednostrannou orientaci školy na technologickou gramotnost. Informace sice mohou člověku poskytnout strategickou výhodu, náskok, zjednodušit mu rozhodování a odklonit ho od okamžitých rizik, avšak jejich užití bez smyslu pro celkové souvislosti povede k naprosté dehumanizaci našeho světa.“*⁹⁹ Od devadesátých let se informační paradigma mění do tzv. společnosti vědění. Jejíž základní myšlenku bychom mohli shrnout takto: *„zatímco základními konstitutivními prvky moderní společnosti byl fyzický kapitál, množství lidské práce a průmysl (odtud pak pojmenování „průmyslová“ nebo „kapitalistická“ společnost), v současné době jsme svědky transformace ke*

⁹⁶ LORENZOVA, J. Pozn. 93, s. 188.

⁹⁷ LORENZOVA, J. Pozn. 93, s. 189.

⁹⁸ LORENZOVA, J. Pozn. 93, s. 189.

⁹⁹ LORENZOVA, J. Pozn. 93, s. 190.

*společnosti, ve které se klíčovým faktorem produkce stává vědění, důsledkem čehož se následně zásadně mění i veškeré společenské instituce*¹⁰⁰.

Objevuje se zde nový diskurz užívající obraty jako ekonomika založená na znalostech, učící se organizace, což jsou koncepty, které poukazují na klíčový význam znalostí v ekonomice. Podstatným rysem je tedy ve společnosti vědění proces kapitalizace vědění a kognitivizace kapitálu a jejich rychlou celosvětovou výměnu

Na předchozích řádcích jsem se snažil poukázat na směr, kterým se vzdělávání obecně ubírá v postmoderním diskurzu, který svým informačním paradigmatem ovlivňuje obsahy, které se však převážně orientují na psychologickou a somatickou rovinu života. Toto paradigma akcentuje učení se vědomostem, dovednostem a dalším kompetencím na úkor jasnějšího vymezení vyššího smyslu lidského života. Hodnoty mají v tomto paradigmatu pouze instrumentální nebo ilustrační hodnotu, které však slouží jen jako rozšíření či doplnění systémově vyhovujících požadavků vzhledem k jeho postavení jako lidského kapitálu.

Protože i postmoderní filosofové cítí mezeru po smyslu, snaží se chápat svoji situaci jako etickou výzvu a pokouší se o jakousi dereflexi. Sice se v jejich pojetí nesetkáváme přímo s pojmem *smysl*, tak jak o něm mluvíme v první části práce, nalézáme s ním styčné body v pojmech *pravda* nebo *stejně* – *odpovědnost*.

V postmoderním chápání *„pravda není jen pouhá formální správnost anebo experimentálně ověřený fakt, ale také vše, v čem člověk bytostně stojí, čemu se otevírá, v co věří, po čem touží a co se mu ukazuje z hlediska jeho individuální i kolektivní perspektivy jako bytostné, nadějně, podstatné či nezpochybnitelné. Pro postmodernu je však také typický relativismus tohoto pojmu. Postmoderní etika je tedy otázkou právě po udržitelnosti „pravdy“ v kontextu dehumanizace společnosti. Klade si totiž otázky, jaké jsou například šance zachovat pojem pravdy, aby se náš svět neponořil do zmatků a chaosu, tak jako si klade otázku po akce schopnosti relativistického konceptu pravdy pracovat v podmínkách výchovy a vzdělávání, kde se bez představy platnosti a pravdivosti nelze z důvodů výchovných, psychologických a vývojových vůbec obejít.*¹⁰¹

Postmoderní etika vychází z Kantova kategorického imperativu, který se měl stát racionálním ukazatelem laické morálky povinnosti, však ve svém intelektualismus nepočítá s celistvostí lidské povahy.

¹⁰⁰ LORENZOVÁ, J. Pozn. 93, s. 51.

¹⁰¹ LORENZOVÁ, J. Pozn. 93, s. 51.

Nezohledňuje totiž „význam mravního citu ani morální intuice, jako striktně formální nebere v potaz situační kontext, nepřipouští alternativy a neposkytuje komplexnější vodítka pro posouzení více morálních perspektiv.“¹⁰²

Reakci na Kantův racionalismus je výrok českého filosofa druhé poloviny 20. století Jana Patočky: „*racionalismus dovede z celého dějinného procesu zachytit a zdůvodnit pouze mravní úsilí a mravní hloubku osvícenského člověka, v němž se rozum stal ve vši plnosti toho slova morální mocí, tj. stojící nad světem a ovládající v hlubokém smyslu tento svět. Svoboda však může mít také jiné možnosti a jiné zájmy, všude, kde je hluboký smysl vložen do života s vážností, která obětuje celý bezprostřední svět, kde se jedná z objeveného vnitřního centra a kde se v jeho jménu otrásá původním, bezprostředním systémem našeho života, který považuje sám sebe za absolutní, je před námi mravní fenomén.*“¹⁰³

Podle francouzského postmoderního filosofa Gilles Lipovetského jsme se od této morálky povinnosti odklonili a „žijeme v tzv. druhé fázi sekularizované a privatizované morálky, zcela zásadní roli hraje konzumentství odvádějící člověka od skutečně podstatných otázek (existenciálních). Tržní a spotřební logika současného světa „rozložila svět mravoučných kázání a zavedla kulturu, v níž štěstí vítězí nad morálním příkazem a pokušením nad povinností“.¹⁰⁴ Toto vše je zmíněno proto, že všech těchto souvislostí nynějšího hodnotového systému by si měli kriticky všimnout pedagogové, pokud nechtějí rezignovat na výchovu k odpovědnosti, to předpokládá nejen schopnost porozumět mnohočetnosti a mnohdy také naprosté protikladnosti a rozpornosti podob našeho světa, ale také ochotu vyjasnit sami sobě, jaké myšlenkové perspektivy, etické představy a společné podmínky zformovaly jejich vztah ke skutečnosti a v čem spočívají překážky jejich myšlení, postojů a jednání v podmínkách postmoderní situace školské výchovy a vzdělávání.

¹⁰² LORENZOVÁ, J. Pozn. 93, s. 53.

¹⁰³ LORENZOVÁ, J. Pozn. 93, s. 53.

¹⁰⁴ LORENZOVÁ, J. Pozn. 93, s. 59.

3. 3. Hodnota vzdělání a motivace ke vzdělání

V této kapitole se budu zabývat tím, jaká hodnota je přisuzována vzdělání a co přesně motivuje lidi k dosažení vzdělání. Vývoj člověka vyplývá z rozvoje společnosti a rozvoj společnosti plyne z rozvoje člověka. Průnikem obou sfér je „*sociabilita člověka formovaná socializací, sociálním zráním a vzděláváním.*“¹⁰⁵ Ze současných výzkumů je jasné, že význam vzdělanosti a vzdělávání pro společnost dále roste. Vzdělanost populace a vědecká úroveň budou rozhodovat o budoucnosti každé země. Veškeré požadavky na vzdělávací systém a na vzdělanost společnosti stojí a padají s člověkem. Tyto požadavky se „*stávají výrazným prvkem životního způsobu, životním cílem, obsahem trávení volného času a výraznou hodnotou.*“¹⁰⁶ Do jaké míry je tomu tak, se dozvídáme se z výsledků sociologického výzkumu, který přinesl empirické poznatky o významu vzdělávání v životě současného člověka. V žebříčku 23 hodnot je vzdělání u celku populace na 16. místě. Pro třetinu populace má: „*vzdělávání největší význam (32% rozhodně ano), spíše ano odpovědělo 29 %. Pro 23 % populace vzdělání význam nemá. V každé generační kategorii se ale výsledky různí. Z průzkumů je však zřetelné, že význam vzdělávání v životě a v životním stylu stoupá s dosaženým vzděláním jedince.*“¹⁰⁷

Dalším důležitým ukazatelem na poli vzdělávání je *motivace*. Výzkum přinesl překvapivé výsledky v tom smyslu, že pragmatické motivy ke vzdělávání jsou méně časté či méně důležité. Na prvních dvou místech motivace ke vzdělávání jsou „*chci být vzdělaný*“ a „*vzdělávání mi pomáhá udržet rozumové schopnosti*“. Tato motivace má nejvyšší hodnotu. Není lepší motivací pro aktivitu než to, že nás uspokojuje. V kategorii „*chci být vzdělaný*“ je obsažen společenský aspekt, protože implicitně je zde často obsaženo, že jedinec chce být vzdělaný pro své okolí, nechce být vnímán jako nevzdělanec či hlupák, protože inteligence a vzdělanost jsou často zaměňovány.

Motivace vyjádřena v dotazníkových odpovědích naznačuje přesně tento konzumní a vědomostní koncept dnešního vzdělávacího systému, jehož stavem jsme se zabývali v předešlých kapitolách. Nikde se totiž nemluví, zda vzdělání pomáhá objevovat v životě člověka smysl či že ho vede k radostnému životu nebo pochopení odpovědnosti. Setkáváme se tedy zde s absencí smyslu tak, jak jsme ho definovali na

¹⁰⁵ LORENZOVÁ, J. Pozn. 89, s. 125.

¹⁰⁶ SAK, Petr. Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělání a život v komputerovaném světě. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0. s. 125.

¹⁰⁷ SAK, P. Pozn. 106. s. 126.

začátku této práce. Tuto hypotézu však chci ještě ověřit v následující kapitole, která se bude zabývat již konkrétněji smyslem či etickými aspekty ve výchově a jejich přítomností a definování ve školních dokumentech v českém vzdělávacím systému.

4 Logoterapeutické hodnoty ve výchově a vzdělávání na 2. stupni ZŠ

Jsem učitelem dva roky a za tuto dobu jsem se mohl svým prožitím a pozorováním mnohokrát přesvědčit, že, tak jak je vzdělávací systém v České republice nastaven, příliš nevede žáky k odpovědnosti za svoje vzdělání a chování. Myslím si, že k této odpovědnosti máme podněcovat a vést žáky k přemýšlení o smyslu života a hodnot v něm. Tento smysl a hodnoty považuji za velmi důležité v morálním vývoji každého člověka, dospívajícího obzvláště. V neklidné době současnosti člověk více než kdykoliv předtím potřebuje najít odpovědný vztah k sobě a ostatním.

Po této dvouleté zkušenosti učitele vnímám existenční vakuum, které se projevuje nedostatečným akcentováním smyslu a hodnot, počínaje ve školských dokumentech (RVP ZV, ŠVP ZV) a posléze i v realizování ve výuce.

Budu se tedy zabývat cíli, motivacemi a úkoly vzdělávacího systému, ve kterém bychom chtěli mluvit o existencionálních hodnotách a hledat společně v tématech vzdělávání přesahující smysl. Chceme-li prozkoumat, zda jsou v českém školství přítomny akcenty týkající se smyslu a hodnot, musíme se nejdříve zaměřit na školní dokumenty, které definují vzdělávací program, který je vymezen na celostátní úrovni v tzv. *Rámcově vzdělávacím programu (RVP)* a posléze je specifikován jednotlivými školami v tzv. *Školní vzdělávací program (ŠVP)*.

4. 1 Institucionální rámec vzdělávání v ČR

V základních školských dokumentech se setkáváme především s pojmy *cíle* a *kompetence*. Národní program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky (*Bílá kniha*) z roku 2001 podrobně rozebírá kategorii obecných cílů vzdělávání a výchovy, a to v kontextu celoživotního vzdělávání v globalizující se společnosti. Tento dokument konstatuje, že cíle vzdělávání musí být odvozeny jak z potřeb individuálních, tak společenských. Při obsahovém vymezení cílů vzdělání uvádí: „*Vzděláváním se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích k ostatním lidem i ke společnosti jako celku*“¹⁰⁸ Tento dokument se snaží reflektovat multikontextuální změny v globální společnosti, které ovlivňují vzdělávací systém jako takový. Obsahově navazuje na humanistickou tradici ve vzdělávání, která si klade za cíl zlepšit vnitřní i vnější život jedince v celospolečenském kontextu. Tematicky rozpracován v RVP a v ŠVP se snaží reagovat na technologický pokrok a klade důraz na kvalitní komunikaci a kritické myšlení.

Dokument vymezuje cíle, úkoly a motivace vzdělávacího systému, jak u žáků, tak i u pedagogických pracovníků. U žáků zmiňuje: „*obecné, klíčové kompetence, zaměřené zejména na rozvoj osobnosti, na výchovu občana i na přípravu na další vzdělávání či vstup do praxe.*“¹⁰⁹ U učitelů předkládá požadavek na rozvoj specifických a metodických kompetencí. Jediným, ale základním problémem zůstává myšlenková nevyhraněnost a fádnost vymezení nároků na podstatné činitele ve výchovně-vzdělávacím procesu. Profesor Vlastimil Pařízek, který se zabýval rozvojem a změnami koncepce české pedagogiky a školy, ve svých *Základech obecné pedagogiky* reaguje: „*Máme-li jasné cíle, filosoficky, sociálně, eticky i jinak zdůvodněné, pak nám budou jasné i prostředky. Nemáme-li jasno o cíli, tápeme v jednotlivostech a lze nás snadno strhnout na scestí.*“¹¹⁰ Máme tak v rukou sice tematicky dobře specifikované výchovně-vzdělávací nástroje, chybí však určitá jednotná systematická vize, která by konkretizovala cíle, jejichž charakteristika by zasahovala do duchovní dimenze člověka. Nicméně, konkretizaci cílů a úkolů najdeme v tzv. RVP, které vymezuje vztah základního vzdělávání k žákům takto: „*má žákům pomoci získávat a postupně*

¹⁰⁸ SAK, P. Pozn. 106. s. 93.

¹⁰⁹ SAK, P. Pozn. 106. s. 94.

¹¹⁰ SAK, P. Pozn. 106. s. 95.

5. 2 Cesta člověka k dospělosti

Již v kapitole 2, která se zabývala logoterapeutickými přístupy k výchově, jsem se dozvěděl, jak důležitou roli hrají rodiče v životě dítěte. *„Rodina a domov mají tak od počátku rozhodující vliv na utváření osobnosti dítěte a jeho postojů. Zde se vyvíjí jeho motivace ke škole a ke své budoucnosti a vznikají první nejtěsnější zájmy. V tomto prostoru se také učí vztahovat se k předmětům a uplatňuje své zájmy.“*¹²⁵ Do sedmi let je dítě vystaveno nespočtu klíčových momentů. Dítě se v tomto období: *„orientuje například na svět jako na výzvu nebo hrozbu, začíná mít smysl pro druhé, tvoří se jeho identita a svědomí. Již v tomto období se dokáže ztotožnit s hodnotami druhých.“*¹²⁶ Poznatky vývojové psychologie pro potřeby realizace metody jsou proto potřebné k pochopení vlivů, které zapříčiňují krizové tendence v hodnotové orientaci dospívání. Zvolená metoda projektu Etické výchovy tak může sloužit jako možnost prevence sociálně patologických jevů, které jsou charakteristické především nezdravým životním stylem, kriminalitou a deviacemi v sexuálním a společenském chování.

To, co z hlediska vývojové psychologie primárně potřebuje dítě pro svůj zdravý vývoj v prvních letech života, je hlavně pocit bezpečí. Potřebuje chráněný svět, kde nabývá schopnosti důvěřovat stále láskyplné péči matky nebo případně jiné nejbližší osoby. Prostředí rodiny je zdrojem nových prožitků a poznávat svět se pro něj stává lákavou nabídkou. Toto období bezpečí musí však v určitou dobu vystřídat období vlastní iniciativy dítěte. Setkáváme se tak se situací, kdy se: *„před rodiči objevuje nárok, aby dítěti ponechali jeho vlastní činorodost, a tím i postupně získávalo odvahu být sebou samým.“*¹²⁷ Rodiče tak mají značný vliv na vztah dítěte ke světu. Výchova s příliš ochrannými a autoritativními rysy může udržovat dítě coby velmi malé nebo bezmocné. Některé děti jsou již ve své přirozenosti opatrné, mají strach z námahy, z otevřeného prostoru. Blízká osoba může dítěti pomoci, aby navázalo kontakt se svou iniciativou. Prožitek smyslu je u malých dětí tedy tvořen: *„emočním vztahem, odezvou, porozuměním dění kolem sebe.“*¹²⁸ Je také nutné podotknout, že interakce rodič-dítě je dvojsměrná záležitostí. Dle amerického psychologa Davida Fontany je *„chování rodičů ovlivňováno chováním dětí stejnou měrou, jakou ovlivňují rodiče své děti.“*¹²⁹

¹²⁵ FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi, Portál, 2006 ISBN 80-7178-626-8. s. 21.

¹²⁶ SMÉKAL, V., MACEK, P. Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty, Barrister and Principals, 2002. ISBN: 80-85947-83-8. s. 14.

¹²⁷ KOSOVIČ, M. Pozn. 125, s. 65.

¹²⁸ KOSOVIČ, M. Pozn. 125, s. 65.

¹²⁹ FONTANA, D. pozn. 125, s. 25.

Hodnoty rodičů a ostatních lidí jsou pro dítě pomocnými arbitry, které poukazují na dobro a zlo. Formuje se zde orientace na pravidla následujícím způsobem: „*Vše, co je dobré, vede k životu. Zlé směřuje ke smrti. Výchova k odpovědnosti se děje tím, že dítěti rodič nechává vybrat z možností, které sám určuje. Dítě si může vybrat: buď si poklidí hračky před večeří, nebo po večeři místo večerníčku. V raném věku je nutné dítěti dávat omezenou nabídku možností. Dítěti je potřeba sdělit k čemu je to dobré. Objasnění smyslu činnosti, pojmenování emoce, kterou dospělá osoba prožívá, návrh, jak lze něco napravit, vede k porozumění sobě i druhým, k prožitku smyslu.*“¹³⁰

To, do jaké míry je dítěte vychovávané, záleží na rozvoji jednání podle svědomí v situacích, kdy se necítí být kontrolované dospělými. Vztahy se učí společně stráveným časem s rodiči, rodinou, vrstevníky. V tomto věku se děti také začínají zamýšlet nad smrtí, zda má smysl žít, když stejně jednou umřou. Rodič by tak měl plnit úlohu partnera v tomto existenčním dialogu.

Po dětství přichází náročné období *pubescence*. Jak uvádí Kosová: „*hormonální změny probouzejí sexuální zrání a s tím spojené otázky: Přijmu sám sebe? Budu se líbit opačnému pohlaví?*“¹³¹ Emoční i hormonální turbulence způsobují u pubescentů nejistotu, pokles sebeúcty a často i odmítnutí dosavadních hodnot. Nejdůležitějším tématem tohoto období je komunikace. Je to období kdy: „*začíná čas proměny a je třeba učit dítě diskutovat o svých postojích, dát mu prostor, aby mohlo vyjednávat, přesvědčovat druhé o svých názorech. To se podaří, když je dospělý citlivý k uznání pocitů dítěte a přizve jej jako partnera k rozhovoru, který se dotýká témat o tělesných změnách, o ženství a mužství, o životě a smrti, o hodnotách.*“¹³²

Jestliže je pubescence dobou vzpoury, musí se po jejím skončení vstoupit do „nové země“, která se nazývá „samostatnost“. V období adolescence, kdy se mladý člověk učí být sám sebou a současně hledá cestu k ostatním lidem, se můžeme setkávat u mladého člověka s projevy chování, které patří ještě do pubescence. Podle Smékala se v „*adolescenci člověk jakoby podruhé narodí a chce žít jinak. Osciluje mezi protiklady (nadšení proti světabolu, citlivost proti cynismu, přátelství proti samotě atd.) je plný emocí, ideálů a tužeb.*“¹³³

¹³⁰ FONTANA, D. pozn. 125, s. 25.

¹³¹ KOSOVÁ, M. Pozn. 1. s. 66.

¹³² KOSOVÁ, M. Pozn. 1. s. 66.

¹³³ SMÉKAL, V., MACEK, P. Vytváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty, s. 113.

Dospívání je tedy dobou odvahy i úzkosti. Toto období je charakteristické dvěma emočními protipóly existence: „*odvaha na jedné straně směřuje k samostatnosti, ochotě přijmout odpovědnost za utváření sebe sama i kousku světa. Na druhé straně úzkost vede někdy ke stažení se z bojiště a setrvání v pozici vzpoury, jindy má podobu závislosti, která vyvolá hněv.*“¹³⁴ Toto období se vyznačuje ukvapenými úsudky, originálními nápady, snahou „hlavně nevyčnít“, experimentování v různých oblastech, hledání kontaktu s opačným pohlavím patří k období adolescentního hledání sebe sama. Mladý člověk se setkává s vysokými ideály, které se však občas dostávají do rozporu s jeho jednáním. Hlavním motivem tohoto období je „*poznání, jaký by svět dospělých mohl být a jak jinak vypadá skutečnost.*“¹³⁵ Uvědomuje si také: „*protikladné tendence ve svém nitru, nezodpovědné a impulzivní „divošské“ období bojuje s „civilizací – tedy se světem norem, stereotypů, zodpovědnosti a závazků.*“¹³⁶ Tato vzpoura by však neměla trvat příliš dlouho a dospívající by měli být citlivě vedeni k pochopení a uznávání hodnot, které jim pomohou žít smysluplný život.

5. 3 Profil třídy

V praktické části připojuji profil třídy jako půdorysu, na kterém se bude odehrávat realizace projektu Etické výchovy. Třídu znám od září 2017, učím zde i předmět anglický jazyk. Při analýze, kterou jsem uskutečnil kvůli přípravě, jsem použil metod pozorování chování v hodině a o přestávkách, v osobním kontaktu se mnou a v kontaktu žáků mezi sebou. Použil jsem také dotazníkové metody (viz. Příprava č. 1.) a zároveň projektové metody (Etická výchova).

V deváté třídě je 15 žáků. Z toho 10 chlapců a 5 dívek. Klíma třídy by se dalo popsat jako celkem příznivé s občasnými výkyvy v chování, které jsou v tomto věku v rámci normy. Koncentrace a kvalita práce šla rapidně dolů po přijímacích zkouškách. Co se týče kritického uvažování a schopnosti debatovat nad danými tématy je celkově kvalita spíše podprůměrná. Nejčastější odpovědí je jednoslovná odpověď nebo „nevím“, které je však pronášeno zjevně bez předešlého pokusu o přemýšlení. Jsou zde však výjimky. Například Bára a Týna (sedí spolu) jsou schopny spontánně vyjádřit svůj názor, který je

¹³⁴ KOSOVI, M. Pozn. 1. s. 67.

¹³⁵ KOSOVI, M. Pozn. 1. s. 67.

¹³⁶ SMÉKAL, V., MACEK, P., Pozn. 133. s. 113.

většinou emočně zabarven. Je však povětšinou celkem dobře strukturovaný a nepostrádá určitý závěr. Jakub a Patrik sedící za sebou jsou dobře verbálně vybavení a snaží se o systematické uvažování o věcech. Jakub je o rok starší a na jeho chování je to znát. Je schopný dobře argumentovat a zamýšlet se nad tématem. Je ochotný se i zapojit do debaty nebo usměrňovat ostatní. Je zvědavý a zajímá se o věci i mimo rámec výuky. Patrik se snaží o invenční řešení, které však většinou nepostrádají určitou dávku humoru, který však někdy podkopává jinak dobrý obsah sdělení. Silnější je v psaném projevu, který je více strukturovaný a dává lepší obraz o jeho názoru na věc. Specifickým příkladem je Lukáš, na kterém je vidět nejvíce znuženost. I přesto, že je inteligentní, jen zřídka se podělí o svůj názor více než pokrčením rameny nebo jednoslovným sdělením. Tomáš je výjimečný svou spontaneitou, která však někdy působí na jeho věk nezrale. Na druhou stranu ale jeho druh přemýšlení do třídy přináší oživení. Je velmi dobře schopen převádět obecné na konkrétní – osobní. Rád totiž přispěje svým osobním zážitkem. Kateřina se většinou výzvou k vyjádření názoru cítí dotčena („Proč já?“). Když však tato nelibost přejde, její úsečná odpověď leckdy dobře vystihne věc ve své podstatě. Denisa většinou není ve škole, a když je, tak nejeví zájem spolupracovat na tématech. Jakub H. je velmi tichý. Je dyslektik a dysgrafik a má sníženou inteligenci. Není moc sebejistý ve vyjádření svého názoru. Určitý podíl viny vidím v nerozvíjejícím přístupu ostatních učitelů. Je totiž brán za méně chápavého a tak se nechává většinou stranou větší myšlenkové námahy. Dominik má velké výkyvy v chování i v uvažování. Někdy je ochotný a přemýšlivý. Často však netečný. Filip je „šasek třídy“. Má schopnost rozvést myšlenku do netušených zákoutí, které však nikam nevedou a dostávají se do „slepých ulic“. Pozoruhodné je na něm to, že často odkazuje na relativnost otázek a odpovědí k tématu. Radím spíše své názory odvozuje od ostatních, jen zřídka kdy je schopen zamyslet se sám. Mário se chová ve třídě nejhůře. Předvádí se a mluví sprostě. Snaží se provokovat neustálým opakováním výrazu „pohoda“, který používá téměř v každé odpovědi. Jen málokdy je ochoten poskytnout vážnou odpověď.

Z poznatků ostatních učitelů vím, že třída nedosahuje výsledků svého inteligenčního potenciálu. Práce se třídou je také ztížena častým vyrušováním. Někteří se chovají jako by ve třídě nebyl přítomen dospělý, což je dáno také tím, že žáci mají po přijímacím řízení a nemají dostatečnou motivaci k dobrým výkonům.

Můj cíl je však navodit atmosféru tak, aby se žáci mohli zamyslet a pracovat na aktivitách, které se týkají smyslu života a hodnot v širším měřítku a mohli je posléze implementovat do každodenního života. Proto kladu při přípravě důraz spíše na aktivní procvičení, vstřebávání poznatků, diskuze a úkoly na zamyšlení.

5.4 Učitel jako průvodce a ukazatel hodnot

Zásadní roli ve výchovně vzdělávacím systému hraje bezpochyby učitel, který je neoddělitelně spojen s metodou jakou ve výuce zvolí. Docent Petr Urbánek tuto důležitou postavu zasahuje do širšího kontextu následovně: *„Školství jako systém sice může lépe či hůře naplňovat různou kvalitu, samo o sobě ovšem nemůže někoho něco naučit nebo jiného nic nenaučit. Posunout žáky v jejich vývoji, rozeznat a podpořit jejich přirozené předpoklady a možnosti, je schopen pouze kvalifikovaný učitel, který k tomu ovšem musí mít vytvořeny alespoň dvě základní podmínky. Tou první je relativně stabilní a příhodně fungující systém, kde se má vzdělávání odehrávat, a ve kterém může učitel efektivně pracovat. Druhou zásadní podmínkou je ochota žáků vzdělávat se. Tvrdím, že oba vyslovené požadavky nejsou z různých příčin jednoznačně a ve všech směrech naplňovány.“*¹³⁷ Pozitivním vlivům na výchovu a vzdělávání jsem se věnoval v kapitole 2 Strukturou a směřováním vzdělání jsme již také nastínili v kapitolách 3. a 4. Nyní se tedy zastavím nad rolí učitele, kterou chápu jak neoddělitelnou od didaktického přístupu ve výuce. To jaký má vliv učitel na třídu definuje Fontana následovně: *„Má malou cenu zdůrazňovat dětem nezbytnost soucitu, jestliže si učitel ve svém vlastním jednání s třídou počíná netolerantně a necitelně, ... „učitel by měl využívat každé vhodné příležitosti ke zpevnění mravně správného jednání. V průběhu dospívání, jak roste jejich schopnost uvědomovat si význam morálky pro civilizovanou společnost a také pro svůj vlastní osobní (duchovní) rozvoj, by se jejich morální chování mělo postupně stávat samostatným a nezávislým.“*¹³⁸ Výše zmíněné tak doplňuje chybějící duchovní akcent, který má přesah i za rámec výuky.

Hodnotová orientace učitele je v jeho působení velmi důležitá, neměla by však být žákům nucena. Tato orientace by měla být jakési vyjádření vztahu ke světu a lidem. Měla by však respektovat svébytnou cestu vzdělávaného. Autoritativní nebo zcela liberální styly výuky jsou pouze extrémy, které nemohou působit zdravě.

¹³⁷ URBÁNEK, P. Pozn. 91.

¹³⁸ FONTANA, D. pozn. 125, s. 238.

Jde tedy spíše o osobnost učitele, ze které se stejnorodě odvíjí to, jakou metodu přirozeně zvolí. Můžeme společně s Rudolfem Steinerem, který chápe: „*pojetí života, světový názor učitele dokonce za nejdůležitější, co učitel, vychovatel musí mít. Tento světový názor však nechápe jako něco teoretického, ale: musí to být něco, co může přejít jako duševní síla do celé činné lidské bytosti, tedy také do vychovaného dítěte.*“¹³⁹

V kontextu projektu Etické výchovy je úloha vedoucího skupiny (učitele): „*vytvořit ve skupině atmosféru otevřenosti, srdečnosti, přání dobra. Jiným slovy: vytvořit komunitu charakterizovanou vzájemným pochopením, respektováním, přáním dobra. Cílem je, aby se účastníci v komunitě cítili bezpečně a nabývali sebedůvěry i důvěry k ostatním. Rozvíjení prosociálního chování a postojů je tajemstvím účinnosti etické výchovy, které oduševňuje učitele, vytváří ve třídě pěkné vztahy a hodiny etické výchovy dělá přitažlivými a radostnými.*“¹⁴⁰ Učitel, který čerpá z metodiky Etické výchovy tak pomáhá žákům na základně vhodně zvolených aktivit a jejich vedení objevovat a rozvíjet vlastní identitu a schopnost spolupráce. Proto je většina aktivit skupinová, které však mohou končit individuálním výstupem. Učitel by měl tedy žáky povzbudit v přemýšlení nad tématem, pomáhat porozumět modelovým i nabytým zkušenostem, umožnit hodnotovou reflexi a posilovat pocit odpovědnosti za důsledky svého chování.

¹³⁹ STEINER, R. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy. Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*, Praha : Baltazar, 1993, ISBN: 80-900307-9-3. s. 32.

¹⁴⁰ LENCZ, L. a kolektiv, Pozn. 124. s. 13.

5. 5. Přípravy k projektu Etická výchova ve výuce VKO a VKZ

V rámci praktické části jsem připravil 4 devadesátiminutové bloky ve spojených vyučovacích hodinách Výchovy k občanství a Výchovy ke zdraví v deváté třídě. Uplatnil jsem metodu, která stojí na průsečíku analýzy stavu hodnotové orientace a logoterapeutických a existenciálních hodnot a obsahu metodického materiálu k Etické výchově. Hodiny jsem koncipoval tak, abych co nejvíce zapojil žáky a aby z daných aktivit vznikl zápis do jejich sešitů. Dělal jsem tak z důvodu, abych mohl probranou látku v následující hodině otestovat. Obsah hodin je v souladu s očekávanými výstupy a průřezovými tématy, které najdeme formulované v RPV ZV a ŠVP ZŠ Kaplického pro školní rok 2016/2017.

V hodinách jsem snažil využít například i metod brainstormingu, burzy hodnot, skupinové práce, práce s textem a dotazník. Jednotlivé aktivity jsem také doplňoval úkoly na zamyšlení nebo úryvky z beletrie. Cílem aktivit bylo tedy zaměření se na změnu vnímání hodnot důležitých hodnot pro život. Při diskusi nad výsledky aktivit a z výsledků písemných testů jsem získal zpětnou vazbu, ze které jsem mohl vyvodit příslušné závěry, kterým se věnuji v reflexích k výuce.

5. 5. 1 Příprava na vyučovací hodinu – Já a mé hodnoty

První hodina projektu Etická výchova je koncipována, tak abych získal data, která naznačují odchýlení od ideálního typu hodnotové orientace, kterou jsme osvětlili v teoretické části. Jedině z konkrétních výsledků tak můžu tuto orientaci korigovat a tematicky přizpůsobit. V prvním bloku jsem se zabýval reakcí nad konkrétními hodnotami. V první aktivitě jsem se také chtěl dozvědět, jaké hodnoty žáci vyznávají. Dělal jsem to však bez jakékoliv didaktického přičinění či předešlého výkladu, tak aby můj výběr hodnot neovlivnil výsledky aktivity.

Téma výukového bloku: Já a mé hodnoty

Stupeň/třída: II., IX. třída

Čas: 90 minut

Cíl: Žák si ujasní a znázorní svůj žebříček hodnot, zdůvodní, proč jsou pro něj některé hodnoty důležitější než jiné.

Cíl pro DP: zjistit krizové tendence v hodnotové orientaci žáků

Mezipředmětové vztahy: výchova k občanství, výchova ke zdraví, dějepis

Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana

Metody vyučování: frontální, individuální, skupinové

Pomůcky: pracovní listy, papíry na rozstříhání

Průběh hodiny:

1) Úvod

- žákům schválně nesdělují vlastní účel hodiny ani nevysvětlujeme pojmy „hodnota“. Pomocí aktivity budeme zjišťovat, jak tento pojem chápou ve svém životě a zda jsou schopni vyjmenovat alespoň 10 nejdůležitějších hodnot a hierarchizovat je.

Aktivita: „Burza hodnot“ (15 – 20 minut)

Postup aktivity:

Každý žák obdrží deset papírků, na každý z nich napíše jednu hodnotu. Následně je všechny vybereme a smícháme v klobouku. Každý žák dostane pracovní list s okénky. Úkolem žáků je vlepít do nich vlastní žebříček hodnot podle významu od nejvyšší po nejnižší. Vlepovat ale můžeme pouze cedulky z klobouku.

Každý žák si vylosuje deset cedulek, které může následně se spolužáky vyměňovat. Ve chvíli, kdy je s výběrem spokojený, může si hodnoty vlepit na svůj papír.

Otázky k diskusi:

- Kterou cedulku – hodnotu bylo nejtěžší získat?
- Proč jsou pro tebe některé hodnoty důležitější?
- Popiš situaci, ve které si se zachoval podle svých hodnot, ideálů.
- V jakých situacích se chováš v rozporu se svými hodnotami?

Reflexe aktivity

Žáci pochopili instrukce bez problémů. Rozdání papírku na hodnoty však zabrala více času, než jsem předpokládal. Někteří měli méně nebo více papírků, takže než jsme začali se samotnou aktivitou, uplynulo pět minut. Na předních místech žebříčku hodnot se umístily peníze a materiální zajištění, poté rodina, volný čas a přátelství. V souhrnné diskusi se žáci shodli, že jim obecně peníze mohou zajistit pohodlný život, ale nemusí být zcela šťastný. Finanční aspekt v jejich věku však hraje velkou roli, protože jsou v této oblasti přirozeně odkázáni na rodiče. Hodnotu peněz také viděli v tom, že jimi můžeme někomu nebo sobě udělat radost (koupit dárek, mobilní telefon nebo počítač, cestovat). Především dívky daly hodnotu „rodina“ na první místo. Argumentovali tím, že když nemáme své bohatství s kým sdílet tak nemá takovou cenu. Jakub zmínil hodnotu vzdělání a životní spokojenost na prvních dvou místech. Sice prý chápe, že proto, aby se stal bohatým nemusí mít nutně vysokou školu, ale chápe, že se mu vzděláním otevírají větší možnosti výdělků, který posléze vede k tomu, že si může dovolit určitý životní standard. Na závěr aktivity jsme společně udělali tzv. TOP 5 hodnot třídy. Potom jsem se žáků zeptal na jednotlivé hodnoty a ověřil jejich četnost na konkrétních místech.

Výsledky aktivity – Burza hodnot

Hodnota	Četnost
Peníze	7
Rodina	12
Volný čas, zábava, technologie	8
Přátelství	5
Bezpečí	3

Žáci dále celkem věcně argumentovali, proč zvolili tyto hodnoty. Při popisu hodnoty přátelství jsem si všimnul určité „povrchní roviny“. Žáci totiž přiznali, že nejvíce času se svými přáteli (mimo školu) tráví na sociálních sítích. Komunikace se často zabývá konverzací o počítačových hrách nebo aplikací.

2) Aktivita – Cílové hodnoty (15 – 20 minut)

V následující aktivitě již nabízíme žákům hodnotovou orientaci, která je součástí publikace *Mluvíme o hodnotách*. Cílem aktivity je zjistit hierarchii hodnot a schopnost rozhodování mezi výčtem hodnot. Dané hodnoty stále ještě nevysvětlujeme. Žáky ale instruujeme, aby si tyto hodnoty promítli do svého života.

Popis aktivity:

Cílové hodnoty jsou ty, o které se ve svém životě snažíme, podporujeme je a vyhledáváme, jsou nejvýznamnějšími principy. Každý dostane seznam hodnot seřazených podle abecedy. Má jim přiřadit pořadí od 1 (co pokládají za nejdůležitější hodnotu) do 18 (nejnižší hodnota).

Seznam cílových hodnot:

- bezpečí domova a státu (ochrana)
- moudrost (zralé porozumění životu)
- pohodlný život (život v dostatku)
- potěšení (radostný, poklidný život)
- rodinné zabezpečení (postarat se o své blízké)
- rovnost (stejná příležitost pro všechny)
- sebeúcta (sebedůvěra)
- skutečné přátelství (úzký vztah)
- smysl pro dokonalost (věčný život)
- duchovní hodnoty (trvalý přínos)
- společenské uznání (úcta, obdiv)
- svět krásna (krása přírody a umění)
- svět v míru (bez válek a konfliktů)
- svoboda (nezávislost, svobodná volba)
- štěstí (spokojenost)
- vnitřní harmonie (bez vnitřního konfliktu)
- vzrušující život (aktivní, podněcující)
- zralá láska (sexuální a duchovní spříznění)

V malých skupinách (po 4 – 5) si účastníci porovnají své seznamy a zdůvodní svou volbu. Každý by k tomu měl mít 2 – 3 minuty.

Podněty pro diskuzi:

- Po společné diskuzi lze řazení hodnot ještě jednou opakovat, své názory může každý přehodnotit a bez obav změnit.
- Zkusíme se vžít do myšlení jiných lidí (skinhead, diktátor, bezdomovec) a vytvořit seznam, který asi preferují oni.

Reflexe aktivity

V diskuzi nad pořadím hodnot jsem koncipoval účelově, takže jsem se ptal na pořadí těch, které jsem považoval nejbližší k logoterapeutickým a existenciálním hodnotám. Jsou jimi: Duchovní hodnoty, vnitřní harmonie, moudrost, sebeúcta, smysl pro krásno, zralá láska, apod.

Jen zhruba třetina žáků tyto hodnoty uvedla na prvních pěti místech. Zbytek umístil do popředí hodnoty: pohodlný život, potěšení, vzrušující život, rodinné zabezpečení. Objevila se zde však svoboda a svět v míru. Někteří žáci vyjádřili názor, že když nebude svět v míru, tak ostatní hodnoty se stávají méně důležité.

Z výsledků této aktivity jsem vyvodil závěr, že ve třídě je určitá krize v pojetí hodnot. Převládají spíše hodnoty materiální nebo psychické. Duchovní hodnoty se celkově umístily až v druhé polovině žebříčku.

Dotazník – hypotetická situace – diagnóza smrti (15 minut)

S touto aktivitou jsem začal na konci první hodiny. Přečetli jsme si společně zadání a řekl jsem žákům, že se během přestávky mohou již zamýšlet nad otázkami. Během druhé hodiny výukového bloku měli vypracovat zadání.

Cíl: uvědomit si, že ve zbývajícím času života je dobré žít smysluplně

Znění dotazníku:

Dozvěděl/a ses, že ti zbývá půl roku života.

- 1) Napiš seznam věcí, které bys chtěl/a ještě ve zbývajícím době stihnout.
- 2) Jak vnímáš spravedlnost ve své situaci?
- 3) Co myslíš, že bude následovat po smrti?
- 4) Napiš, co je pro tebe smysl života.

Výsledky dotazníku:

- výsledky jsou konsensuálními odpověďmi na základě jednotlivých výpovědí a společné diskuze:

Číslo otázky/konsensuální odpověď	Četnost
1. Cestování, rodina, drogy, adrenalinové zážitky	15
2. A) Rakovina plic v důsledku kouření cigaret považuje většina žáků jako spravedlivé.	15
B) Naopak, když nejsou vnější příčiny známe, považují diagnózu smrti za nespravedlivou.	15
3. A) Žádný život po životě (bezvědomí, tma)	7
B) Reinkarnace	5
C) Vstup do ráje nebo jiné duchovní dimenze	3
4. A) rodina, cestování, vzdělání	8
B) peníze, úspěch, adrenalinové zážitky, experimentování s drogami	7

Reflexe

Jednotlivé otázky jsem s žáky prošel ještě jednou a poté se jich jednotlivě ptal na odpovědi. Zeptal jsem se všech zúčastněných, abych dostal kompletní obraz o skutečnosti. Výsledky opět naznačují odklon od hodnotové orientace, které mají kořeny v humanistické tradici. Většina žáků tedy inklinuje spíše k materiálnímu vnímání reality.

5. 5. 2 Příprava na vyučovací hodinu - Existencialismus

Druhý výukový blok představuje žákům důležité pojmy existenciální filosofie. Z úryvku knihy se naučí žáci hledat v textu odpovědi, které se týkají svobody, smyslu života a odpovědnosti.

Téma výukového bloku: Existencialismus – Smysl života a lidské hodnoty

Stupeň/třída: II., IX. třída

Čas: 90 minut

Cíl: Uvědomění si vlivů a odpovědnosti za utváření způsobu života

Mezipředmětové vztahy: výchova k občanství, výchova ke zdraví, dějepis

Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana

Metody vyučování: frontální, individuální, skupinové

Pomůcky: pracovní listy, kniha *Sofiin svět*

Klíčové pojmy: existence, esence, svoboda, úzkost, odpovědnost, smysl života

Průběh hodiny

1) Úvod (2 minuty)

- v úvodu hodiny zopakuje vybraný žák obsah poslední hodiny „burza hodnot“.

2) O existencialismu (43 minut, přestávka, 45 minut)

- čtení a vypracování úkolu k úryvku z knihy *Sofiin svět* od Josteina Gaardera, kapitola *Naše doba: člověk je odsouzen k svobodě* (str. 372 - 375).

Znění úryvku:

„Budeme mluvit o našem století.“

„Stalo se něco filosoficky významného?“

„Spousta věcí. Tolik, že se filosofie rozběhla do všech stran. Nejdřív si řekneme hlavně o jednom důležitém směru, zvaném *existencialismus*. Je to společné označení několika filosofických směrů, které vycházejí z existenciální situace člověka. Někdy mluvíme o filosofii existence dvacátého století. Několik existenciálních filosofů – neboli existencialistů – vycházelo z Kierkegaarda, ale i z Hegela a Marxe.“

Zápis do sešitu: *Odpověz, co je existencialismus, kdy se objevil a z jakých filosofů vycházel.*

„Rozumím.“

„Kierkegaard a někteří existenciální filosofové našeho století byli křesťané. Ale (například) Sartre patří k existencialismu, který můžeme nazvat **ateistickým** (vysvětlit pojem). Jeho filosofii lze považovat za nemilosrdnou analýzu situace člověka ve chvíli, kdy „Bůh je mrtev“. Výraz „Bůh je mrtev“ pochází od Nietzscheho.“

Zápis do sešitu:

- *Kdo je ateista?*
- *Jaká byla Sartrova filosofie?*
- *Jak chápeš výrok „Bůh je mrtev“?*

„Co dál?“

„Klíčové slovo v Sartrově filosofii je stejně jako u Kierkegaarda slovo „existence“. Existenci se ale nemíní prostě fakt, že člověk žije. Rostliny a zvířata také žijí, ale v Sartrově smyslu neexistují. Člověk je jediná žijící bytost, která si je vědoma vlastní existence.“

Zápis do sešitu:

- *Co je existence? Kdo si podle Sartra je a není vědom své existence?*

„Sartre dále tvrdí, že lidská existence je důležitější než její smysl. To, že jsem, je tedy nadřazeno tomu, co jsem. „Existence je nadřazená esenci,“ říkal.“

Zápis do sešitu:

- *Zapiš Sartrův citát o existenci. Zamysli se, zda je existence důležitější než smysl.*

„To je tedy hodně nesrozumitelné a zamotané.“

„Esenci“, výrazu pocházejícího z latinského *esse*, bytí, označujeme to, z čeho něco pozůstává, „přirozenost“ věci nebo její „bytostná podstata. Avšak podle Sartra lidé

nemají žádnou takovou vrozenou „přirozenost“. Člověk proto musí sebe sama vytvořit. Musí vytvořit vlastní přirozenost neboli „esenci“, protože ta mu není dána předem.“

Zápis do sešitu:

- *Co je esence?*

- *Je nám vlastní od narození?*

„Už možná trochu chápu, co měl na mysli.“

„V průběhu celých dějin filosofie se přece filosofové snažili odpovědět na otázku, co je člověk – nebo co je přirozenost člověka. Sartre se však domníval, že člověk nemá žádnou věčnou „přirozenost“, k níž by se vracel. Nemá totiž ani cenu ptát se obecně po „smyslu“ života. Jinými slovy jsme odsouzení k improvizaci. Jsme jako herci, kteří jsou posláni na scénu, aniž předem nastudovali role, přečetli scénáře nebo mají možnost nějaké nápovědy, která by jim do ucha šeptala, co mají dělat. Sami si musíme zvolit, jak budeme žít.“

Zápis do sešitu:

- *Jakou roli člověku přisuzuje Sartre?*

- *Proč se nemá cenu ptát po smyslu života?*

„Svým způsobem je to i pravda. Kdyby tak šlo nalistovat si v bibli nebo v nějaké filosofické knížce, jak máme žít, to by bylo!“

„To jsi vystihla přesně. Ale když si člověk uvědomuje, že je a že jednoho dne zemře, a přitom neexistuje žádný smysl, jehož by se mohl chytit, vyvolá to úzkost, říkal Sartre. Možná si pamatuješ, že úzkost charakterizovala i Kierkegaardův popis člověka v existenciální situaci.“

„Ano.“

Zápis do sešitu:

- *Z čeho pramení úzkost?*

- *Kdy jsi cítil/a naposledy úzkost?*

„Sartre mimo to říká, že člověk se ve světě beze smyslu cítí cizincem. Když popisuje *odcizení* člověka, dotýká se tím zároveň ústředních myšlenek Hegela a Marxe. Pocit člověka, že je ve světě cizí, vytváří pocit beznaděje, nudy, hnusu a absurdity.“

„To je fakt, spousta lidí má často depku a myslí si, že všechno je nuda a otrava.“

Zápis do sešitu:

- *Co prožívá člověk, který je světu odcizený.*

- *Nudíš se někdy? Co děláš proto, aby ses nenudil.*

„Ano, Sartre popisuje městského člověka dvacátého století. Možná si pamatuješ, že renesanční humanisté téměř triumfálně poukazovali na lidskou svobodu a nezávislost. Sartre sám prožíval lidskou svobodu jako prokletí. „Člověk je odsouzen k svobodě,“ říkal, „odsouzen, protože sám sebe nestvořil – a přesto je svobodný. Když je totiž jednou vržen do světa, je za všechno, co dělá, zodpovědný.““

Zápis do sešitu:

- *Jak vnímal Sartre svobodu člověka?*

- *Jak se má proto chovat?*

„To je fakt, my jsme se nikoho neprosili, aby nás stvořil jako svobodné jedince.“

„Přesně to tvrdí Sartre. Ale my jsme svobodní jedinci a naše svoboda způsobuje, že jsme pro celý život odsouzeni k tomu, abychom se rozhodovali. Neexistují žádné věčné hodnoty nebo normy, podle nichž bychom se mohli řídit. O to důležitější je, jakou *volbu* učiníme. Protože jsme naprosto *zodpovědní* za to, co činíme. Sartre zdůrazňuje, že odpovědnosti za své činy se člověk nikdy nemůže zbavit. Proto ani nesmíme odmítat svou odpovědnost za vlastní volbu výmluvou, že „musíme“ pracovat nebo se „musíme“ přizpůsobit jistým měšťáckým představám o tom, jak žít. Ten, kdo takto sklouzne do anonymní masy, se stane jen neosobním masovým člověkem. Opustil sám sebe a upadl do životní lži. Ale svoboda nám ukládá něco se sebou udělat, abychom mohli žít „autentický“ a pravý život.“

Zápis do sešitu:

- *Jaké nebezpečí hrozí člověku, když odmítne odpovědnost za svůj život?*
- *Co mu nabízí správně pochopená a prožitá svoboda?*

„To dobře chápu.“

„Týká se to i našeho etického rozhodování. Nikdy nemůžeme svádět vinu na „lidskou přirozenost“, „lidskou ubohost“ a podobně. Občas se stává, že se muži chovají nechutně a vinu svádějí na „Adama“, ale žádný takový „Adam“ neexistuje. Je to jen postava, ke které se uchylujeme, abychom se zbavili odpovědnosti za vlastní činy.“

Zápis do sešitu:

- *Proč nesvádět vinu a následky našeho chování na jiné?*

„I když Sartre tvrdí, že existence nemá žádný smysl, neznamená to, že chválí nesmyslnost. Rozhodně není to, čemu říkáme nihilista.“

„Co je nihilista?“

„To je člověk, který si myslí, že nic nemá smysl a že vše je dovoleno. Sartre se domnívá, že život má mít smysl. Je to imperativ, rozkaz. Ale tento smysl života si musíme vytvořit sami. Existovat znamená vytvořit si vlastní existenci.“

Zápis do sešitu:

- *Kdo je nihilista?*
- *Můžeme najít podle Sartra smysl života? Popřípadě jak.*

„Mohli byste to trochu rozvést?“

„Sartre se snaží ukázat, že vědomí samo o sobě není nic, dokud nezačne vnímat. Protože vědomí je vždycky vědomí něčeho. A toto „něco“, co filosofové nazývají intencionalita, je stejně tak příspěvek náš jako příspěvek našeho okolí. Sami rozhodujeme či volíme to, co má pro nás význam.“

Zápis do sešitu:

- *Co je intencionalita?*
- *V čem nám pomáhá rozhodovat?*

3) Kontrola odpovědí, diskuze, rekapitulace

- Čím se text zabývá?
- Jaké klíčové pojmy řeší?
- Proč je důležité zabývat odpovědně způsobem svého život?
- Líbil se Vám text?
- Myslíte si, že jste z něho něco odnesli?

Reflexe

Reflexe hodiny stojí na odpovědích, které jsem položil žákům a na mých poznatkách. Žáci spolupracovali velmi dobře. Najít správné odpovědi pro ně nebyl takový problém, protože otázky byly kladeny po kratších částech. Odpověď byla většinou zcela jasná. Při opětovném realizování této hodiny Například Jakub se vyjádřil k důležitosti hledání smyslu života takto: „Je dobré vědět proč žijeme, abychom nekopírovali ostatní a nestali se ovce.“ Bylo vidět, že text žáky zaujal.

5. 5. 3 Příprava na vyučovací hodinu - Smysl a směr života, základní volba hodnot

Tento výukový blok představuje logoterapeutický přístup ke smyslu života a hodnotám.

Představuje ve zkratce život a dílo V. E. Frankla.

Téma výukového bloku: Smysl a směr života, základní volba hodnot

Stupeň/třída: II., IX. třída

Čas: 90 minut

Cíl: Podpořit vědomou volbu hodnot, pro které stojí za to žít

Mezipředmětové vztahy: výchova k občanství, výchova ke zdraví

Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana

Metody vyučování: frontální, individuální, skupinové

Pomůcky: prezentace, pracovní listy

Klíčové pojmy: vůle, smysl, hodnota

Průběh hodiny:

1) Úvod (2 minuty)

- připomenutí tématu
- test na téma existencialismus

Znění testu: (časová dotace: 15 minut)

1. Definuj, co je existencialismus.
2. Kdo je ateista?
3. Co je existence?
4. Co je esence?
5. Z čeho pramení úzkost?
6. Co prožívá člověk, který je světu odcizený.
7. Jak vnímal Sartre svobodu člověka?
8. Jaké nebezpečí hrozí člověku, když odmítne odpovědnost za svůj život?
9. Kdo je nihilista?
10. Co je intencionalita?

2) Smysl života ve světle logoterapie (10 minut)

Dílčí cíl: vysvětlíme myšlenkové pozadí logoterapie, abychom objasnili uvedené rozdělení hodnot.

Zápis do seštitu:

nadpis: viz téma hodiny

a) Život V. E. Frankl – lékař, psychoterapeut, zakladatel logoterapie, přežil holocaust

b) Definice logoterapie – psychoterapie zabývající se smyslem života

Vychází ze tří předpokladů – logoterapeuti hovoří o třech sloupech:

(a) **člověk má svobodu vůle** – schopnost učit se, schopnost změnit své postoje a jednání, jestliže poznáme, že jsou neadekvátní, anebo najdeme něco „smysluplnějšího“.

(b) **charakterizuje ho vůle ke smyslu (hledání smyslu)** – člověk má v sobě nezničitelný sklon dávat smysl svému životu a jednání. To je nejhlubší vrozený motiv jeho jednání a skutků.

(c) **život má smysl** – toto tvrzení nelze striktně dokázat. Je možné ho jen v konkrétních, zdánlivě beznadějných a nesmyslných situacích ukázat.

Příklad sloužící jako možný důkaz pravdivosti tvrzení: V. E. Frankl přežil koncentrační tábor, jeho kniha „A přece říci životu ano“ je svědectvím a dokladem, že i této extrémní situaci je možné dát smysl.

3) Lidské hodnoty (20 minut)

a) Definice pojmu „hodnota“ a příklady

otázka: Co je pro vás hodnotné? Co je hodnota?

metoda: brainstorming, zápis na tabuli

Zápis do sešitu:

Hodnota – vnitřní aspekt nebo důvod, pro který se něco jeví jako dobré a žádoucí.

Dobré je v tomto smyslu bráno jako hodnotné.

Příklady:

- obětavá práce ve prospěch postižených dětí
- další vhodné příklady z tabule

b) Aktivita – rozdělení hodnot

Zápis: vytištěné zadání s tabulkou – žáci si vlepí do sešitu

Přiraď ke kategoriím, definice a vhodné příklady

:

Kategorie:

- (1) Biologické – smyslové hodnoty
- (2) Ekonomické hodnoty
- (3) Hodnoty duchovního charakteru
- (4) Morální hodnoty**
- (5) Náboženské hodnoty

Definice:

- (I) hodnoty, které prospívají tělu a jeho smyslům
- (II) hodnoty vyplývající ze vztahu k Bohu (obecněji k transcendentnu)
- (III) hodnoty, které jsou abstraktní
- (IV) hodnoty, které nám usnadňují život
- (V) hodnoty přímo tvořené a ovlivňované vůlí definující kvalitu člověka při uskutečňování své svobody

Příklady:

- (a) pravda, krása, vkus, harmonie, dobré vztahy, vytrvalost, charakternost
- (b) zdraví, sport, jídlo
- (c) úspěch, majetek, bohatství
- (d) víra v Boha, víra ve vyšší moc
- (e) dobrý, špatný, svobodný, nesvobodný

Tabulka pro vypracování aktivity:

Instrukce: Zapiš do příslušného sloupce písmeno, číslo nebo římskou číslici.

Kategorie hodnot	Definice hodnot	Příklady hodnot

c) Rozdělení hodnot podle logoterapie (20 minut)

Uveď vlastní příklady k hodnotovým kategoriím 1 – 3.

- (1) Činnostní (tvořivé hodnoty)
- (2) Hodnoty zážitku
- (3) Hodnoty postoje

Definice:

- (a) estetické zážitky z estetických děl a přírody
- (b) hodnoty, které umožňují dát smysl negativním situacím
- (c) hodnoty směřující ke kreativě

Příklady:

umění, technika, věda, manželství, humanitární a charitativní iniciativy, práce, společenský rozměr, oslavy, rodinný život, odpočinek, dovolená, přesvědčení, pozitivní myšlení, pospolitost, pomoc, přátelství, láska

Zapiš do tabulky slovně kategorie, definice a příklady z výše uvedeného logoterapeutického rozdělení hodnot:

Kategorie	Definice	Příklady

4) Závěr

Rekapitulace: (zpětná vazba)

- Jaké jsou tři sloupy logoterapie?
- Může mít život vždy smysl?
- Co nám pomáhá vést smysluplný život?

Otázka na zamyšlení:

Na základě poznatků a možnostech lékařské vědy máte docela dobrou pravděpodobnost, že vám zbývá více než padesát let života. Jak s nimi naložíte? Jakým hodnotám budete věrni, abyste se stali lepšími lidmi a pozitivně ovlivňovali své okolí?

Citát na zamyšlení (z filmu The Matrix)

„Není nic platné o cestě vědět, musíš po ní jít.“

Odkazy k tématu:

Literatura - Richard Bach – Racek Jonathan Livingston, Paolo Coelho – Alchymista, Veronika se rozhodla zemřít a další.

Film - The Matrix, Truman Show, Forrest Gump a další.

Reflexe

Tento výukový blok byl celkem náročný. Po testu jsem žáky nechal vydechnout a improvizovaně pustil relaxační muziku (cca 3 minuty). Zápis do sešitu jsem chtěl usnadnit aktivitou a zápis pojmů do tabulky. Některé však tento rozsah odradil. Nakonec jsme aktivitu 3b dělali společně. Zdálo se mi, že žáci byli unavení a interakce mezi mnou a jimi nebyla příliš dobrá. Jakub napomínal vyrušujícího Maria a vznikla trochu zmatená atmosféra. Musel jsem přikročit k negativní motivaci. Oznámil jsem na příští hodinu test probírané látky. Žáci začali lépe pracovat, protože z posledního testu věděli, že pro přípravu musí látku vypracovat. V druhé aktivitě již pracovali bez problému. Zaujala je i otázka na zamyšlení. Viděl jsem záblesk uvědomění si, že je dobré přemýšlet o tom, jak svůj život naplní. Poté jsem se zeptal, jestli znají nějaká umělecká díla zabývající se smyslem života nebo hodnotami. Lukáš spontánně zmínil „sochu Svobody“, což mě potěšilo.

5. 5. 4 Příprava na vyučovací hodinu - Postojové hodnoty: Dát smysl každé situaci

Výukový blok si klade za cíl přípravu na rozhodování v zátěžových situacích, které je hypoteticky mohou potkat.

Téma výukového bloku: Postojové hodnoty: Dát smysl každé situaci

Stupeň/třída: II., IX. třída

Čas: 90 minut

Cíl: Připravit žáky na zvládnutí zátěžových situací

Mezipředmětové vztahy: výchova k občanství, výchova ke zdraví

Průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana

Metody vyučování: frontální, individuální, skupinové

Pomůcky: prezentace, pracovní listy

Klíčové pojmy: problém, rozhodnutí, řešení

Průběh hodiny:

1) Test z látky minulé hodiny (10 minut)

Znění testu:

1) Definuj pojem hodnota a uveď dva příklady

2) Uveď příklady k hodnotovým kategoriím:

(a) Biologické – smyslové hodnoty -

(b) Ekonomické hodnoty -

(c) Hodnoty duchovního charakteru -

(d) Morální hodnoty -

(e) Náboženské hodnoty -

3) Co je logoterapie? Kdo je její zakladatel? Co nejvíce ovlivnilo jeho práci?

4) Jak rozděluje logoterapie hodnoty?

5) Jaký „nástroj“ má člověk, aby našel smysl života?

2) Úvod do tématu (5 minut)

- zopakovat definici hodnoty postoje – umožňují dát smysl negativním situacím, které se týkají „tragické triády“: utrpení, viny a smrti. Na tyto beznadějně situace se vztahují Franklova slova: přeměnit bolest na výkon. Tuto skutečnost nejlépe ilustrují dva příklady z praxe E. Lukasové (Franklova žačka – poznámka pro žáky).

Příklad č. 1. : (čte někdo z žáků) – 10 minut

Za terapeutkou přišel muž v pokročilém věku. Vysvětlil svoji situaci: zůstal úplně sám, vážná choroba mu brání věnovat se takové činnosti, která by ho naplňovala a uspokojovala, nezůstalo mu vůbec nic, pro co by žil. Je přesvědčený, že v této situaci má právo, aby dobrovolně ukončil toto čekání na smrt. Lukasová mu říká: domysleme nyní váš zamýšlený příběh. Vy v tichosti odejdete, ale noviny o tom přinesou zprávu, kterou si přečte velké množství lidí. Mezi nimi je určitě několik desítek takových, kteří jsou v podobné situaci, jako jste nyní vy. Tito si také pomyslí, že mají právo odejít. Váš život – takový jaký je – má smysl. Vaše statečnost uchrání tyto lidi před tragickým činem.“ Není potřebné dodávat, že tento muž si to rozmyslel.

Úkol:

- Myslíš, že jsi pro někoho vzorem? Jaký to může být pocit být takový?
- Víš o někoho, komu by si mohl pomoci?

Příklad č. 2. : (opět čte někdo z žáků) – 10 minut

Blízký příbuzný zoufalého starce požádal o radu, co má dělat. Starý pán je nepohyblivý, nevidí, je odsouzený na nečinné sezení po celý den. Je v depresi, je bezradný. – Logoterapie si v takových případech klade otázku: Co může? Čeho je schopen? V daném případě lze konstatovat: Něco přece může. Slyší a může mluvit. Z toho vyplývá další otázka: objevit konkrétní možnosti. Jako výsledek tohoto objevování po několika dnech navštívil pacienta jeho desetiletý vnuk. Při rozhovoru se jen tak otázel: „Dědo, pověz mi o tom, jak to bylo, když jsi měl tolik roků, jako mám já!“ Děda ochotně začal vyprávět o svém dětství. „Vždyť to jsou tak zajímavé věci, že by bylo škoda nechat si jen tak pro sebe,“ reagoval chlapec. „Nechtěl bys je namluvit na kazeťák?“ Na další návštěvu chlapec přišel vyzbrojený s malým kazetovým magnetofonem. Nahrávku si pak

poslechli, pochválili a natočili další. Tak vznikl celý seriál vyprávění o starém dobrém světě – a starý pán úplně ožil, protože se měl na co těšit.

Úkol:

- Zamysli se nad příslovím: „Malé příčiny, velké důsledky“.
- Vzpomeneš, kdy jsi někoho za něco pochválil? Potěšil někoho úsměvem nebo dobrým slovem?
- Zkus zaujmout postoj vůči lidem, který v nich hledá jen to dobré a špatných vlastností nedbá. U sebe se pouč z chyb a dělej stejn

3) Smysl v každodenním životě (40 minut)

V následující aktivitě se již dostáváme k aplikaci teoretického tématu do praxe. Aktivita již jakýsi návrh, jak uplatnit logoterapeutické metody ve výuce. Zvolené aktivity reagují na krizové tendence v hodnotové orientaci žáků. Průsečíkem analýzy, metod a realizace projektu Etické výchovy se tak dostáváme k něčemu, co by se dalo nazvat základy školní logoterapie nebo aplikovaná logoterapie na základní škole. Tato práce si však nedělá ambice plně vymezit hranice a pojmy tohoto oboru. Překládám tedy aktivity, které však mohou žákům pomoci k osobní sebetranscendenci a to díky uvažování a rozhodování jaké hodnoty budou volit. Nyní se již nevracíme k předešlé hodnotové orientaci začátků projektu. Skrze výsledky a zpětnou vazbu budeme svědky, zda se hodnotová orientace žáků díky tomuto projektu posunula.

Zápis do sešitu:

Vhodným prostorem pro to, abychom dali našemu životu smysl, je každodenní život. Přináší situace, které nemusí být právě příjemné a radostné. K tomuto účelu slouží následující cvičení a objevování (uvědomění si) smyslu (nějaké situace), které jsme si vypůjčili z logoterapeutické praxe.

Aktivita je složena z následujících kroků:

1. Jaký je můj/náš problém?

- *Cílem je uvědomění si problému, tzv. pohlednout skutečnosti do tváře, předpokládá se osobní odvaha k tomuto kroku, který pak usnadní nalezení řešení problému.*

2. Kdo je pro mne volný prostor k rozhodování?

- *V duchu si představ, kdo je při jakémkoli problému tvým důvěrníkem. Odpověz si na otázku: Kdo mi může vhodně poradit? Komu se mohu svěřit?*

3. Jaké mám možnosti pro volbu a rozhodnutí?

- *Cílem je se zastavit a zjistit jaké podmínky mám pro výběr nejlepšího řešení.*

např: Propadám z matematiky. Sestra mého nejlepšího kamaráda je učitelka matematiky. Nemohl bych svého kamaráda požádat o přímluvu o doučování?

4. Jedna z nich je nejvíce smysluplná. Která to je?

- *Využít možnosti vidět příčiny a následky možných řešení. Cílem je myslet „na několik tahů dopředu“.*

5. Tu chci právě realizovat.

- *Jestliže se rozhodnu pro jednu nebo více variant řešení, která mi pomůže posunout se v problému dál, musím se rozhodnout k činu.*

Aktivita/Instrukce

Studenti pracují v malých skupinách. Žáky rozdělíme do pěti skupin, každá skupina bude mít jeden modelový problém k řešení dle výše zmíněných kroků.

Skupina A

Naše rodina se stěhuje do města X. Otec tam má mimořádně výhodné zaměstnání. Nikoho tam neznám a bojím se, že si tam nenajdu takové přátele, jaké mám nyní zde.

Vypracování:

- 1) Nejistota, strach ze samoty a neznáma
- 2) Rodiče, prarodiče, nejbližší kamarádi/spolužáci
- 3) a. přestěhovat se s rodiči, b. zůstat prarodiči, c. útěk z domova
- 4) přestěhování s rodiči
- 5) Vyhlídky na nová přátelství, obohacení, pozitivní přístup, možnost návštěv nynější kamarádů

Skupina B

Mám možnost studovat jeden rok v Německu nebo v USA. Neumím se sám rozhodnout.
Co mám dělat?

Vypracování:

- 1) Strach z neznáma
- 2) Rodiče, učitelé, lidé se zkušenostmi se studiem v zahraničí, internet (blogy)
- 3) a. půjdu studovat hned po deváté třídě – SŠ nebo po dokončení SŠ, b. půjdu studovat VŠ do zahraničí/erasmus, c. zvolit nejdřív kratší samostatný pobyt v cizině (jazykový prázdninový kurz)
- 4) Sebrat odvalu a jed hned po deváté třídě.
- 5) Přihlásit se do programu a zařídit si všechny záležitosti.

Skupina C

Žije s námi babička, která má 77 roků. Nudí se a nejraději by byla, kdybych s ní trávila všechnen můj volný čas.

Vypracování:

- 1) Staří/“mezigenerační problém“
- 2) rodiče, kamarádi, v hodině VKO
- 3) a. nebudu věnovat babičce svůj čas, b. budu věnovat babičce veškerý svůj volný čas, c. budu trávit s babičkou část svého volného času, d. přihlásím babičku do aktivit pro seniory
- 4) kombinace varianty c. a d.
- 5) Budu si s babičkou trávit čas, protože ji mám rád/a. Chci se více dozvědět o životě v minulém století.

Skupina D

Hraji fotbal za dorost. Trénink je třikrát do týdne a v neděli je zápas. Zjistil jsem, že buď vynechávám tréninky, anebo mám málo času na školní povinnosti a prospěch klesl pod průměr třídy.

Vypracování:

- 1) Zhoršení studijního prospěchu ve škole
- 2) diskuze s rodiči, s učiteli, trenérem
- 3) a. omezit tréninky, b. nehrát zápasy, c. skončit s fotbalem, d. smířit se špatným prospěchem e. lépe a efektivněji využívat čas k učení
- 4) kombinace varianty a. a e.
- 5) Pokud se mi podaří zlepšení prospěchu, můžu chodit na všechny tréninky, fyzickou si mohu udržovat i doma

Skupina E

Zlomil jsem si nohu, mám ji v sádře a měsíc budu odříznutí od světa, od mých oblíbených činností a částečně i od kamarádů.

Vypracování:

- 1) Izolace
- 2) rodiče, sourozenci, kamarádi, učitelé
- 3) a. budu sám, nebudu vyhledávat žádný kontakt, b. návštěvy kamarádů, c. kontakt přes sociální media (email, facebook, atd.)
- 4) kombinace b. a c.
- 5) Požádám kamarády o návštěvu, o přinesení úkolu a budu vyhledávat telefonický nebo psaný kontakt.

4) Aktivita: Usměj se svému strachu – Paradoxní intence (25 minut)

Cíl: Zvládnout pocit strachu a úzkosti ze situace, která se jeví jako ohrožení.

Zápis do sešitu:

Paradoxní intence – logoterapeuti teoreticky rozpracovali a na početných případech prakticky ověřili platnost zajímavé strategie chování se, na které někteří lidé přišli sami od sebe – úplně spontánně. Nazvali ji *paradoxní intence*. Její podstatu lze vyjádřit jednoduchou větou: *Jestliže se něčeho bojíš, představ si, že se to stane a strach tě přejde.*

Příklady:

- Jsem šachista a zítra se mám utkat s dobrým hráčem. Mám velkou trému a bojím se, že prohraji. Je to velmi nepříjemný partner.

Jestliže si řekneš: Dejme tomu, že prohrávám. No a co se stane? – Strach tě s velkou pravděpodobností přejde.

- Něco jsem doma rozbil a nemohu se k tomu přiznat, protože matka bude z toho velmi nešťastná a způsobí velký povyk. Zatím si toho nevšimla – a když si toho všimne, tak pravděpodobně nepřijde na to, že jsem to rozbil já. Mám však strach. Řeknu jí to sám.

Reakce na druhý příklad – přečtení třídě učitelem

- Strach můžeme hrát velkou roli i v uskutečnění našich snů. Zde můžeme použít úryvek z knihy Alchymista, který sice nelze obsahově přiznat kvalitu paradoxní intence, ale je podle mého názoru taktéž přínosný v překonání strachu.

„Moje srdce má z utrpení strach,“ řekl chlapec Alchymistovi, když se jednou v noci dívali na bezměsíčnou oblohu.

„Řekni mu, že strach z utrpení je horší než utrpení samo. A že žádné srdce nikdy netrpělo, když se vydalo hledat své sny, protože každý okamžik hledání je okamžikem setkání s Bohem a s Věčností.“ (str. 125).

Otázky na závěr

- Zamysli se na jakou situaci z minulosti by se hodila technika paradoxní intence. Můžeš jí použít při problémech ve škole?

- Chtěl bys zažít ve svém životě něco nového, ale bojíš se, že to nezvládneš? Přečti si znovu citát z Alchymisty.

Reflexe

Tento výukový blok byl náročný po organizační stránce. Vyžadoval stručné a výstižné instrukce. Operativně jsem také skupinám rozdělil role (moderátor diskuze a zapisovatel). Musel jsem pečlivě hlídat čas pro každou aktivitu a korigovat diskuzi nad úkoly, abychom vše stihli. Žáci někdy potřebovali pomoc s dovysvětlením aktivity nebo s určitou pobídkou k jinému směru přemýšlení nad úkolem. Tento blok byl také časově velice náročný, proto jsem věnoval ještě následující hodinu její rekapitulaci, společně se zásadními poznatky z celého projektu.

5. 6 Závěrečné zhodnocení realizace praktické části

Ze zpětné vazby a výsledků testů jsem byl z realizování Etické výchovy v tématu Smysl života a lidské hodnoty příjemně překvapený. Svým způsobem to příkládám i faktu, že jsem žákům sdělil účel projektu, který byl využit pro moji diplomovou práci. Měl jsem za to, že to byl důležitý faktor, který se promítl i do kvality práce v hodinách. Žáci tak mohli mít pocit, že pomáhají a podílejí se na věci, která nemá jenom jeden cíl. Informoval jsem je také, že se jedná o ucelený výukový celek, který je praktický pro jejich osobní život. I přesto, že všichni nespolupracovali vždy, tak jak měli nebo mohli. Měli alespoň snahu se podílet na všech daných aktivitách (byli také informováni, že budou psát z látky testy).

V počátečních diskuzích jsem musel napomínat „skákání si do řeči“. Žákům jsem to prostě vysvětlil tak, že jestli to budou i nadále dělat, tak to přestává dávat *smysl*.

Z výsledků testů a diskuzí bylo zřejmé, že si žáci z hodin odnesli nové chápání hodnot. Myslím si, že správně prožité a vstřebané učivo se pak může pozitivně projevit v jejich životě. Snažil jsem se totiž zdůraznit věrnost svým hodnotám. Vnímám však také určité limity, které jsem nemohl zcela ovlivnit. Tyto limity se právě projevují v lenosti některých jedinců přemýšlet samostatně, nechutí participovat na předkládané látce již z principu. To, se však postupem času zlepšovalo. Realizace praktické části na základě poznatků logoterapie a existencialismu hodnotím kladně, protože se na základě aktivity a reakcí žáků prokázalo, že mají o existenciální témata zájem.

Závěr

V závěru se nejprve vrátím ke svému existenciálnímu zážitku z raného dětství, který popisuji v úvodu práce. Ve světle poznatků, které jsem o smyslu života a hodnotách nabytl skrze logoterapeutickou a existenciální literaturu, hodnotím zpětně tento zážitek jako počátek cesty k vnímání smyslu svoji existence. Pro mě osobně je to cesta, která vede ke vnímání smyslu v každodenním životě. Přeneseně se tak lidská osobnost může stylizovat do role poutníka, který hledá smysl a na své cestě jako výbavu nese hodnoty, které ho dovedou k cíli. Tímto poutníkem je každý z nás a cesta začíná právě výchovou. Prvními rádci jsou rodiče a vychovatelé, kteří se nám v dobré vůli snaží naši životní cestu vysvětlit a ochránit nás před možnými nebezpečími. Je však nutné podotknout, že každý z nás je na své vlastní cestě, a proto nemusí zákonitě vést u všech stejným směrem. Sami musíme nalézat prožitkem to, co nás na cestě podporuje a co nikoliv. Jakékoliv nezdravé napomáhání nebo jednostrannost ve výchově a vzdělávání vede k určité formě strnulosti, která se v dalším životě projevuje v destruktivních tendencích – existenčním vakuu.

Na základě zkušeností práce učitele na základní škole, jsem přesvědčen, že dnešní výchova a vzdělávání se ne zcela dostatečně vyrovnává s těmito negativními vlivy, které člověka odvádějí od smysluplného života. Jako zásadní problém vnímám to, že morální a etické aspekty výchovy jsou dnes odsouvány na okraj zájmu. Již skutečnost, že je Etická výchova zařazena v RVP ZV do doplňující vzdělávací oblasti, naznačuje, že jsou zde jiné priority. Výchova radostných a vědomě tvořivých lidí není podle mého názoru prioritou. Současným trendem je spíše vychovat pracovní jednotkou, která splňuje vhodné kompetence k budoucímu zaměstnání. Zde se tedy nejvíce projevují instrumentální aspekty dnešní výchovy a vzdělávání, které spíše než k moudrosti a vnímání smyslu života směřují k pouhému naplňování psycho-somatických potřeb. Duchovní aspekty výchovy se poté přisuzují k naplňování komunikačních a ke spolupráci zaměřeným kompetencím. Je to však cesta k převzetí plné odpovědnosti za autorství svého života, která může vést k vytčenému, smysluplnému cíli? V tomto kontextu vnímám hodnoty jako vyjádření duchovního pohybu, který se realizuje v odpovědném chování v každé situaci. V dnešní době se totiž hodnoty stávají pouze vyprázdněnými symboly, což se odráží i v ohrožení humanistických hodnot. Troufám si říci, že se tak již děje globálně.

Existenční vakuum se tak zrcadlí jak v životě jednotlivce, tak i v celosvětovém dění. Konzumní přístup k životu, který je propagován systémově médii, ale i (možná nevědomě) klasickými vzdělávacími institucemi, pěstuje v člověku soutěživost a elitářství víc než ideály hodné k následování. Od komunitního způsobu prožívání hodnot se tak společnost dostává k individualistickému, od celku odděleného, chápání reality.

Řečeno s Erichem Frommem - vede tento trend spíše k vlastnickému módu „mít“, než k radostnému stavu „být“. Destruktivní trendy tak napomáhají mizení citových, případně etických – morálních kompetencí člověka.

Na základě zkušenosti z realizace projektu Etické výchovy zaměřené na smysl a hodnoty mohu doporučit plošné zařazení do výuky na základních školách s větší hodinovou dotací. Je však brát ohled na vhodný metodický výcvik a přípravu učitele. Logoterapeutická a existenciální analýza, o kterou jsem se ve své práci snažil, může tak sloužit k určitému vhledu do současného stavu a pomoci tak ke změně v uvažování ve výchově a vzdělávání principálně. V praxi pozoruji, že přemíra abstraktního obsahu vyučovací látky na 1. stupni vede k určitému „vyhasínání“ dětské duše. Počáteční nadšení upadá pod tlakem, který je zaměřen výsostně k naplňování tělesných, rukodělných a rozumových kompetencí. Tento trend v mnohých případech vede k destruktivním tendencím, které se následně v dalších ročnících projevují v různých stupních škály mezi agresí a apatií. Tento stav je proto v rozporu nejenom s ideálním typem a cílem výchovy, ale i s lidskou přirozeností, která je komplexnější než pouhé nabývání dovedností a schopností pro praktický život. Z antického ideálu člověka jako *zoon politikon* se tak stává člověk konzumní, individualistický *homo laborans*.

Poznatky logoterapie V. E. Frankla a jeho pokračovatelů, tak, jak jsem je popsal v teoretické části a využil v praktické části, by mohly být jakýmsi návodem, který nasměruje výchovu a vzdělávání smysluplnější cestou. Pedagogové by se však měli nejdříve snažit o systémovou a metodickou reflexi, která by mohla přispět k transcendenci a pozitivním vlivům na výchovně vzdělávací proces. Hlavním důvodem proto je rozvoj duchovního potenciálu žáků, který umožňuje prožití tvůrčích hodnot. Tyto pozitivní tendence by se poté mohly promítnout i do pracovního života lidí. Takto vychovávaní lidé by, dle mého názoru, byli daleko výkonnější, protože by využívali svůj potenciál plně a ne pouze částečně.

Na základě těchto programových změn by mohly odpadnout mnohé problémy v rodině, v partnerských vztazích, ale například i při hledání vhodné školy a budoucího povolání, protože by se respektovala povaha dítěte. Toho však lze docílit jen cituplnou výchovou, která se neohlíží na představy vychovatele nebo potřeby společenského systému, ale snaží se opravdově pomáhat vychovávanému na cestě ke štěstí a ke smyslu života.

Seznam použitých zdrojů

- BENDLOVÁ, Peluška. Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1070-X.
- COELHO, Paolo. Alchymista. Argo, 2005. ISBN 8072036971.
- FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi, Portál, 2006 ISBN 80-7178-626-8.
- FRANKL, Viktor E. Vůle ke smyslu. Brno: Cesta, 2006. ISBN 978-80-200-1646-1.
- FRANKL, Viktor E. A přesto říci ano. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7192-848-8.
- FRANKL, Viktor E. Člověk hledá smysl. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1994. ISBN 80-901601-4-X.
- FRANKL, Viktor E. Co v mých knihách není. Brno: Cesta, 1997. ISBN 80-85319-66-7.
- GAARDER, Jostein. Sofiin svět. Román o dějinách filosofie. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01036-4.
- KLINGBERG, H. Jr, When life calls out to us: The Love and Work of Viktor and Elly Frankl. Doubleday, London. ISBN 978-0-385-50036-4.
- KOSOVÁ, Martina. Logoterapie: Existenciální analýza jako hledání cest. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4346-2.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1370-5.
- LÄNGLE, Alfred. Smysluplně žít. Brno: Cesta, 2002. ISBN 80-7295-037-1.
- LENCZ, Ladislav a kolektiv. Etická výchova: metodický materiál 2. Praha: Luxpress, 2005. ISBN 80-7130-116-7.
- LORENZOVÁ, Jitka. Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-650-3.
- LUKASOVÁ, Elisabeth. Logoterapie ve výchově. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-180-0.
- PALOUŠ, Radim. Čas výchovy. Praha: Statní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04.25415-2.
- SAK, Petr. Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělání a život v komputerizovaném světě. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.
- SMĚKAL, V., MACEK, P. Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty, Barrister and Principals, 2002. ISBN: 80-85947-83-8.

STEINER, R. Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy. Metodika vyučování a životní podmínky výchovy, Praha : Baltazar, 1993, ISBN: 80-900307-9-3.

TAVEL, P., Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla: Potřeba smyslu života. Praha: Triton, 2006. ISBN 978-80-7254-915-3.

URBÁNEK, Petr. České školství na křižovatce. E-republika.cz, 2012

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2014-05-02]. Dostupné z WWW:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

Seznam příloh

Příloha č. 1. – Doplnující vzdělávací obor. Etická výchova (RVP pro ZV)

Očekávané výstupy pro 2. stupeň

žák:

- komunikuje otevřeně, pravdivě, s porozuměním pro potřeby druhých a přiměřeně situaci
- respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si zdravé sebevědomí
- analyzuje a aplikuje empatii v kolektivu
- nahrazuje agresivní a pasivní chování asertivním chováním, neagresivním způsobem obhajuje svá práva
- rozlišuje manipulační působení médií a identifikuje se s pozitivními prosociálními vzory
- spolupracuje i v obtížných sociálních situacích
- je vnímavý k sociálním problémům, v kontextu své situace a svých možností přispívá k jejich řešení
- analyzuje etické aspekty různých životních situací
- se rozhoduje uvážlivě a vhodně v každodenních situacích a nevyhýbá se řešení osobních problémů
- aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjejí mezilidské vztahy ¹⁴¹

Učivo je poté konkretizováno v tématech:

KOMUNIKACE

- **otevřená komunikace** – úrovně komunikace, zásady verbální komunikace, komunikační chyby, dialog, komunikace ve ztížených podmínkách
- **aktivní naslouchání** – cíle, výhody, zásady, způsob a nácvik aktivního naslouchání

¹⁴¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2017-09-21]. Dostupné z WWW:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

DŮSTOJNOST A IDENTITA LIDSKÉ OSOBY

- **úcta k lidské osobě** – lidská práva, zdroje lidských práv, svoboda, rovnost, potenciality člověka, pozitivní hodnocení druhých v obtížných situacích, občanská zralost
- **jedinečnost a identita člověka** – rozvoj sebevědomí, hodnotová orientace, rozvoj sebeovládání a morálního úsudku, selfmanagement, úvahy nad mravními zásadami, radost a optimismus v životě

ASERTIVNÍ CHOVÁNÍ

- **asertivní chování** – přijatelný kompromis, konstruktivní kritika, přijetí pochvaly, požádání o laskavost, stížnost, otázka po důvodu, realizace svých práv, řešení konfliktu
- **obrana před manipulací – asertivní techniky** – manipulace, vysvětlení a nácvik jednotlivých asertivních technik
- **fair play** – zdravá soutěživost, dodržování pravidel hry, asertivita a prosociálnost v soutěživých situacích, prosociálnost a sport

REÁLNÉ A ZOBRAZENÉ VZORY

- **pozitivní vzory versus pochybné idoly** – senzibilizace pro rozlišování vzorů, vliv reálných vzorů, prosociální vzory ve veřejném životě, vzory ve vlastní rodině, vliv zobrazených vzorů a vhodné literární prameny, smysl autority, vztah k autoritě
- **podpora pozitivního působení televize a médií** – nabídka pozitivních vzorů v médiích, kritický přístup k působení médií, eliminace vlivu agrese, zvládnutí agrese, rozlišování mezi realitou a pseudorealitou, účinná obrana proti manipulaci médii, média a volný čas
- **já – potenciální vzor pro druhé** – smysl a cíl mého života, postoje, zodpovědný život, mé schopnosti a společnost, zdravý způsob života, autonomie a konformita

INICIATIVA A KOMPLEXNÍ PROSOCIÁLNOST

- **iniciativa a tvořivost** – renatalizace, nácvik tvořivosti, prosociální aspekt iniciativy a tvořivosti ve školním prostředí a v rodině, psychická a fyzická pomoc, ochota ke spolupráci, přátelství
- **iniciativa ve ztížených podmínkách** – pozitivní formulace problému, pomoc neznámému člověku, veřejná osobní angažovanost
- **uplatnění komplexní prosociálnosti** – bída světa, informovanost o situaci zemí třetího světa, vztah k menšinám, využití prosociálnosti v multikulturní společnosti, pozitivní vztah k diverzitám

APLIKOVANÁ ETICKÁ VÝCHOVA

- **etické hodnoty** – zdroje etiky, osobní odpovědnost, smysl života, aplikace mravních zásad a hodnot, ctnosti, svědomí a jeho rozvoj
- **sexuální zdraví** – zodpovědný vztah k sexualitě, mládí – příprava na lásku, sexuální identita, nezralé rodičovství ¹⁴²

¹⁴² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2017-09-21]. Dostupné z :<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.

