

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky



Diplomová práce

Pedagogika volného času – animace nebo manipulace?

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

Autor práce: Bc. Veronika Šťastná

Studijní obor: Pedagogika volného času - PS

Ročník: 3. NMgr.

2013

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

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

Datum

Děkuji vedoucímu diplomové práce doc. Michalu Kaplánkovi, Th.D. za metodické vedení práce, cenné rady, připomínky, názory, ale také za trpělivost, podporu a vstřícný přístup. Dále také děkuji své rodině a blízkým, kteří mi byli oporou po celou dobu studia.

Obsah

Úvod	6
1 Souvislost pedagogiky volného času a manipulace	9
2 Specifika pedagogiky volného času	12
2.1 Předmět a cíle PVČ	13
2.2 Vybrané metody PVČ	14
2.2.1 Animace	16
2.2.2 Zážitková pedagogika	19
3 Vymezení pojmu manipulace.....	22
3.1 Historie pojmu manipulace	22
3.2 Způsoby běžné manipulace.....	24
3.3 Druhy manipulace	25
3.3.1 Vědomá manipulace	26
3.3.1.1 Shostromova typologie manipulace.....	27
3.3.1.2 Manipulace v mezilidských vztazích.....	29
3.3.1.3 Manipulace v médiích.....	29
3.3.1.4 Manipulace v sektách.....	31
3.3.1.5 Manipulace v pracovní sféře.....	32
3.3.1.6 Manipulace ve výchově a školství	32
3.3.2 Nevědomá manipulace.....	34
3.4 Manipulace a její chápání různými autory.....	35
4 Manipulace ve společnosti.....	40
4.1 Autorita	41
4.1.1 S. Milgram – poslušnost vůči autoritě	44
4.2 Svoboda a moc.....	47
4.3 Hromadné chování.....	51
4.3.1 V. Klusák, F. Remunda – Český sen	53
4.4. J. Darley, B. Latané – nepřítomnost autority.....	56
4.5 Civilizační výzvy moderní doby.....	59

5 Manipulace ve výchově.....	62
5.1 Výchova v rodině.....	64
5.2 Výchova ve školním prostředí	66
5.2.1 Formální výchova	69
5.2.2 Alternativní pedagogické koncepce.....	70
5.3 Výchova ve volném čase	72
5.3.1 Neformální výchova	76
5.3.2 Informální výchova.....	77
5.3.2.1 Informální edukace	77
5.4 Definice manipulace z etického hlediska.....	78
6 Manipulace v Pedagogice volného času	80
6.1 Důležitost vztahů při pedagogickém ovlivňování	80
6.2 Konkrétní příklady manipulace v pedagogice volného času	81
6.3 Shrnutí získaných poznatků	84
Závěr	85
Seznam použitých zdrojů	87
Abstrakt	93
Abstract.....	94

ÚVOD

Pedagogika volného času je tématem, které je v dnešní době velmi aktuální. Díky rychlému rozvoji společnosti se stále více zvyšují nároky na nejmladší generaci. S těmito rostoucími požadavky souvisí i problémy týkající se globalizace. Společnost zaměřená na materiální hodnoty stále více ohrožuje civilizaci této planety. Dochází k úpadku etických hodnot a s tím související ztrátě smyslu života. Lidé si neuvědomují, jakým směrem se mají orientovat, jak „správně“ nakládat se svým časem, často zapomínají prožívat přítomnost a upínají se na vzdálenou budoucnost. Již od narození na nás působí jak vnitřní, tak vnější vlivy okolí. Snaží se nás vychovávat, usměrňovat, vést na naší cestě životem. Všechny tyto vlivy často využívají manipulativních technik a manipulace se proto stává nedílnou součástí světa kolem nás. Problémy se snaží řešit právě pedagogika volného času, která je převážně zaměřena na děti a mladé lidi. Nabídka nejrůznějších aktivit má pomoci v hledání smyslu života i v utváření individuality člověka.

Pomocí manipulace jednotlivce i společnosti, se lidé snaží o dosažení svých cílů a potřeb. Manipulace je stále více patrná ve výchově, v oblasti práce, v osobních vztazích, ale i ve vlivu konzumní společnosti na své spotřebitele. Můžeme říci, že manipulaci najdeme ve všech sférách lidského života.

Cílem mé diplomové práce na téma „Pedagogika volného času: animace nebo manipulace“ je posoudit, zda manipulace pohltila i oblast pedagogiky volného času. Zaměřila jsem se na manipulaci a její působení z etického pohledu, který je v dnešní společnosti tolik opomíjený. Následující otázky mají přispět k lepšímu pochopení celého problému. *Jakou roli hraje manipulace v pedagogice volného času? Jak velký vliv může mít správně mířená manipulace na myšlení a chování lidí? V jakém stádiu vývoje člověka se s manipulací můžeme setkat poprvé? Stává se manipulace z etického pohledu součástí výchovného působení ve volném čase?*

V úvodu celé práce se zaměříme na souvislost mezi manipulací a pedagogikou volného času. Poté si přiblížíme její konkrétní cíle a metody. Abychom mohli určit, jak vysoké je riziko výskytu manipulace v pedagogice volného času, musíme si nejprve pojem manipulace definovat. Dále budeme sledovat výskyt manipulace ve společnosti

a rizika s ní spojená. Manipulace není izolovaná koncepce, která existuje pouze sama o sobě. Závisí na dalších pojmech, díky kterým se buď prosadí, nebo se stane neúspěšnou. Zmíněné skutečnosti je třeba také definovat. Jak už bylo řečeno, dnešní moderní společnost často zapomíná na etická hlediska a morální hodnoty. Proto se zaměříme na problémy, které s úpadkem hodnotové orientace lidí souvisí. Následně se pokusíme definovat manipulaci z etického hlediska a tuto definici využít při posouzení pedagogiky volného času. Zaměříme se především na její metody a formy působení, pomocí nichž se snaží dosáhnout výchovných cílů. Na základě výsledné analýzy zjistíme, zda je manipulace v pedagogice volného času přítomna či nikoli.

Rozvržení jednotlivých kapitol má umožnit lepší pochopení manipulace a s ní souvisejících problémů. Důležité je vymezení souvislostí mezi pedagogikou volného času a manipulací. Přiblížení cílů a metod pedagogiky volného času, uvedených ve druhé kapitole, umožňuje lepší orientaci v celkové problematice. Třetí část práce definuje pojem manipulace, snaží se nastínit její historii a vývoj. Dále popisuje její jednotlivé druhy, výskyt v různých oblastech života a její pojetí různými autory. Čtvrtá část je zaměřena na přítomnost manipulace ve společnosti a definici pojmů s ní spojených. Vycházíme z konkrétních výzkumů a situací, které jsou reálné a upozorňují na zvyšující se problémy společnosti. Mnoho autorů zabývajících se pedagogikou volného času stále více upozorňuje na rizika spojená s globalizací, která s výskytem a rozšířením manipulativního chování ve společnosti souvisí. Výchova nás provází od samého narození a vyskytuje se ve všech oblastech našeho života, tedy i v pedagogice volného času. Proto je pátá kapitola věnována právě výchově a jejímu širokému působení. Abychom mohli určit, zda je manipulace z etického hlediska přítomna v pedagogice volného času, je třeba vycházet z nějaké definice. Pro potřeby této práce byla definice manipulace z etického hlediska vytvořena z dosavadních poznatků. Poslední kapitola se soustřeďuje na pedagogiku volného času, její obsah, cíle a metody. Rozborem metod a působením výchovy ve volném čase tyto jednotlivé metody porovnáme s námi vytvořenou definicí. Na základě analýzy vyhodnotíme, nakolik se manipulace v pedagogice volného času vyskytuje. Námi získané výsledky mají sloužit jako námět pro další zkoumání, případně diskuse o této problematice.

Na manipulaci v pedagogice volného času upozorňuje v pozitivním slova smyslu a nazývá ji pedagogickým ovlivňováním J. Pávková. B. Hofbauer poukazuje na nedostatečnou pozornost při výchově, zejména v kontextu s mladou generací. O oslabení manipulace ve společnosti se snaží pomocí volnočasových aktivit. Společně s B. Hájkem jsou autory knihy „Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy“.

Mezi autory, ze kterých jsem při definování manipulace čerpala, patří W. Brugger (Filosofický slovník), J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (Pedagogický slovník). Vývojem manipulace ve společnosti, jejími následky a druhy, se zabývají především M. Pospíšil (Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím) a M. Béreš (Jak manipulovat s lidmi).

Při definování pojmů souvisejících s manipulací, byli hlavními zdroji informací H. Arendtová (Mezi minulostí a budoucností) upozorňující na krizi autority v dnešní společnosti, S. Milgram (Obedience to Authority: An Experimental view), který se pomocí výzkumu snažil upozornit na vliv autority a poslušnosti vůči autoritě, E. Fromm (Strach ze svobody), E. Canetti (Masa a moc). Při rozboru výchovy jsem se opírala o J. Patočku (Filosofie výchovy), J. A. Komenského (Informatorium školy mateřské) a Z. Svobodovou (K etické výchově). Mezi autory pojednávající o pedagogice volného času patří J. Pávková a kol. (Pedagogika volného času), B. Hofbauer (Kapitoly z pedagogiky volného času, Děti mládež a volný čas) a samozřejmě M. Kaplánek a kol. (Čas volnosti – čas výchovy).

Obor pedagogika volného času má nesporné souvislosti s teologickými obory. V Českých Budějovicích ho tedy můžeme studovat na Teologické fakultě. Snaží se o znovunavrácení hodnotové orientace mezi mladou generaci, pružně reaguje na problémy společnosti. Tím dává studentům podněty v jejich dalším studiu a umožňuje diskuzi nad nově vznikajícími tématy.

1 SOUVISLOST PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU A MANIPULACE

Autoři píšící nejen o pedagogice volného času se stále více zmiňují o globálních problémech, krizi společnosti, i krizi výchovy, která je součástí volného času. O této problematice hovoří následující autoři, kteří v této souvislosti upozorňují i na rizika spojená s manipulací v pedagogice volného času.

V. Spousta v souvislosti s krizí výchovy upozorňuje na tři hlavní příčiny. Činitelé podílející se na výchově k dosažení cílů využívají manipulaci, snaží se děti ovládat a modelovat. Uměle vytvořené autority brání v otevřené komunikaci, v určitých situacích popírají demokratické principy. Poslední příčina souvisí se zastaralou koncepcí výchovy, ve které nedochází k potřebné inovaci. Její jednostranné zaměření není schopno podporovat rozvoj fantazie a popírá emocionalitu dětí a mládeže. To se odráží na nezdravém a nevyrovnaném rozvoji vychovávaných jedinců. Východiska z této krize výchovy vidí v hledání nových metod a forem, využívání alternativních způsobů výchovy a umožnění smysluplného trávení volného času dětí a mládeže.¹

Další možné příčiny krize výchovy mohou být podle M. Prokešové ve společnosti orientované převážně na spotřebu a konzum. Děti jsou zahlcovány informacemi a ovlivňovány lehce dostupnými médii, která postrádají tak potřebné duchovní hodnoty. Zaměření médií je spíše marketingové než společensky a výchovně prospěšné. V této uspěchané době si lidé stěžují na nedostatek času. Nejde o to, že by ho bylo málo, ale s časem neumíme zacházet. Již Marie Terezie si byla vědoma, že čas je to jediné, co opravdu vlastní. Rodiče, kteří s dětmi netráví dostatek svého času, vystavují tyto děti stresu, frustraci a často nedochází k uspokojení jejich potřeb. Děti tyto negativní pocity řeší útekem nebo útokem a snáze podléhají patologickému chování. Východiska z této situace jsou podle Prokešové závislá na dostatečné motivaci dětí a vytvoření kvalitní hodnotové orientace.² Za všechny zmíněné problémy může propojenost světa. Globalizace může ovlivňovat chování lidí nejen pozitivně, ale i v negativním smyslu.

¹ Srov. SPOUSTA, V. a kol. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 5-6.

² Srov. PROKEŠOVÁ, M. *Volný čas a co s ním?*, s. 15,16.

Celosvětová globalizace rozvíjí mezinárodní spolupráci, snaží se zachovat specifika jednotlivých zemí a regionů, zároveň umožňuje předávání hodnot a zkušeností mezi jednotlivými státy. V souvislosti s globalizací B. Hofbauer poukazuje na šíření různých druhů závislostí, na zvyšující se výskyt tělesného i psychického násilí a především na nedostatečnou pozornost při výchově mladé generace. Pomocí volnočasových aktivit se snaží o oslabení manipulace ve společnosti a eliminaci jednostranného zaměření jedinců. Politický systém má vliv na vznik, pojetí a podobu pedagogiky volného času, vychází z významných mezinárodních institucí, jejichž společné ideály se promítají do dokumentů, jako je Úmluva o právech dítěte.³ Článek 29 odst. 1 z Úmluvy o právech dítěte popisuje domluvené cíle ve výchově dětí. Prioritou je široký osobnostní rozvoj, úcta ke svým rodičům, jazyku, kultuře a základním lidským svobodám. Také nabádá ke směřování výchovy se zaměřením na svobodný život, rovnost pohlaví, snášenlivost jiných kultur i národností, na posilování vztahu k přírodnímu prostředí.⁴

Vlivů manipulace, nejen ve společnosti, ale především ve výchově, si je vědoma také J. Pávková. Na manipulaci pohlíží v pozitivním slova smyslu. Mluví o pedagogickém ovlivňování, které má vychovávané vést k rozumnému využívání volného času. Je si vědoma, že pedagogický pracovník se ovlivňování nevyhne. Působení by však mělo být co nejcitlivější a musí vycházet z potřeb a možností jednotlivců.⁵ O manipulaci v pedagogice volného času se autoři zmiňují pouze okrajově. Upozorňují na její možný výskyt a dále se zaměřují na manipulaci ve formě eticky přípustného pedagogického ovlivňování. Spoléhají na dodržování stanovených postupů k dosažení cílů, proto manipulativnímu jednání nevěnují dostatečnou pozornost.

Na výše uvedené problémy a zmíněné cíle výchovy se snaží reagovat pedagogika volného času. Tento relativně nový obor má pomoci dětem a mladé generaci zorientovat se v chaotickém světě, najít smysl života a vytvořit si vlastní hodnotový systém. To vše za pomoci nových metod a přístupů, které jsou založeny na přirozeném vývoji vychovávaných, jejich individuálních potřebách, možnostech a snaží se distancovat

³ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 7-14.

⁴ OSN, *Úmluva o právech dítěte* s. 0502.

⁵ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 77, 135.

od jakékoli manipulace. Možnosti realizace výše zmíněných postupů v praxi, blíže objasní závěrečné kapitoly diplomové práce.

2 SPECIFIKA PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU

Nyní si stručně představíme obsah, cíle a nejvýznamnější autory, zabývající se pedagogikou volného času v České republice. Dále se budeme věnovat novým přístupům a metodám. Metody i cíle vycházejí z výše uvedené Úmluvy o právech dítěte, reagují na aktuální společenské problémy a snaží se o zavedení nových přístupů ve výchově.

Výchovné působení, ať už ve volném čase, či mimo něj, má vždy tři základní dimenze. *Někdo se snaží nějak někoho někde vychovávat.* Jedná se tedy o obsah výchovy, vzájemný vztah vychovatele s vychovávaným a prostředí, v němž se výchova uskutečňuje.⁶

V našich podmínkách se začala pedagogika volného času vyvíjet koncem 20. století. Mezi nejvýznamnější představitele publikující v této oblasti v posledních dvaceti letech patří Mojmír Vážanský, který navazuje na německou koncepci pedagogiky volného času („*Freizeitpädagogik*“), Břetislav Hofbauer a na něj navazující Jiřina Pávková, oba čerpají z francouzské a částečně německé literatury. Pávková se nechala inspirovat i dřívějšími teoriemi koncepce výchovy mimo vyučování. Činnost vychovatelů, dětí a mládeže popsal z právního hlediska Bedřich Hájek. Vladimír Spousta se snažil definovat metody a formy výchovy volného času. V neposlední řadě se o ukotvení volného času v dnešní moderní společnosti snaží Michal Kaplánek a do diskuzí přispěla i Dana Knotová. Obsahově navazuje pedagogika volného času na výchovu mimo vyučování.⁷

Smysluplné prožívání volného času má začínat v rodině. Rodiče mají s dětmi trávit co nejvíce volných chvil, ukázat jim různé možnosti jak s časem nakládat a nabídnout činnosti, které by je mohly zaujmout i v budoucnu a mohly by se pomocí nich dále realizovat. V materiálně založené společnosti je ale mnohdy složité skloubit pracovní povinnosti s volným časem. Rodiče ze sociálně slabších vrstev společnosti mají co dělat, aby dětem zajistili základní životní potřeby. Většinu času tráví hledáním vhodné práce či na různých brigádách a snaží se udržet alespoň nějakou životní úroveň.

⁶ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 50.

⁷ Srov. KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*, s. 84-86.

Děti se bezcílně toulají, prožívají stereotyp a není u nich vytvořen vztah k volným chvílím. Proto je dost pravděpodobné, že skončí v partách porušujících zákon nebo časem provedou samy něco, čím se budou chtít od stereotypu odpoutat, ale zároveň poruší morální pravidla společnosti. Jsou i rodiče, kteří mají dobrou práci nebo podnikají a většinu dne tráví v zaměstnání. Práce je pro ně na prvním místě a vydělané peníze bývají důležitější než chvíle strávené se svými dětmi. Je třeba najít vhodnou střední cestu, jak zajistit životní úroveň rodiny a zároveň vypěstovat u dětí vztah k volnému času a jeho následnému rozvoji. Pedagogika volného času se snaží napravit to, co mohlo nebo může být v dětství zanedbáno. Snaží se přiblížit světu dětí a mládeže, nabídnout různé aktivity, podporovat zájmy dětí a především rozvíjet jejich osobnost ve všech oblastech života.

2.1 Předmět a cíle PVC

Podle J. Pávkové je hlavním cílem pedagogiky volného času naučit jedince racionálně využívat volný čas. Zájmy a koníčky praktikované ve volném čase mohou často přinést jediné uspokojení a příjemné pocity v době, kdy lidé procházejí těžkými životními situacemi, jako je rozvod, ztráta zaměstnání, odchod do důchodu a další nenadálé životní změny. Rozvoj osobnosti zahrnující charakterové a morální vlastnosti, navozování nových vztahů mezi lidmi, rozšiřování kulturního a společenského rozvoje, to jsou další cíle, ke kterým pedagogika volného času směřuje děti a mládež. Snaží se také vychovávat ke zdravému životnímu stylu, stále více propagovanému v dnešní moderní společnosti. Má naučit děti a mladé lidi hotové názory a podněty nepřejímat, ale dokázat je kriticky posoudit a utvořit si své vlastní hodnoty a postoje.⁸ Cíle nejsou reakcí pouze na současnost, ale směřují hlavně k lepšímu vývoji společnosti v budoucnu.⁹ V době zvyšujícího se psychického tlaku působícího na všechny věkové skupiny, je volný čas vhodnou formou odpočinku, načerpání sil a regenerace organismu. Rostoucí nároky na vzdělání sebou přináší i zvyšující se požadavky na nabízené činnosti ve volném čase. Cíle pedagogiky volného času zahrnují všechny sféry lidského života, a proto je důležité jejich vzájemné prolínání a harmonický

⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 28-32.

⁹ Srov. KAVANOVÁ, A., CHUDÝ, Š. *Výchova a volný čas: vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 20-23.

rozvoj.¹⁰ Snaží se zamezit špatným návykům trávení volného času, protože právě špatné nakládání s mimoškolním a mimopracovním časem může vést k prostituci, pornografii, přidávání se do skupin páchajících trestnou činností. Pokud se zaměříme na děti a mládež, ministři čtyřiceti zemí Rady Evropy používají pro zmíněnou skupinu název „zapomenuté děti“.¹¹ Proti zvyšující se kriminalitě a snižujícímu se věku delikventů je důležité volit vhodné *pedagogické ovlivňování*, které má rozvíjet zájmy dětí a mládeže ve volném čase a tím eliminovat zmíněné problémy.¹² S pojmem *pedagogické ovlivňování* se budeme v pedagogice volného času setkávat velice často, protože se jedná o základní výchovný prostředek s dostatkem flexibility.

Každý člověk posuzuje stejnou situaci odlišně. Každý z nás věnuje pozornost jiným věcem, pohledy na konkrétní situace nemohou být zcela stejné.¹³ Aby byla možnost využití ještě více rozšířena, má výchova ve volném čase také mnoho funkcí. U každého z autorů se setkáváme s lehce odlišným popisem každé z nich, všechny se však navzájem prolínají, doplňují a podporují. Mají jeden společný cíl a to kultivaci osobnosti. Obecně je můžeme shrnout do oblasti výchovně-vzdělávací, rekreačně-relaxační, sociální, seberealizační a preventivní.¹⁴

2.2 Vybrané metody PVČ

Cílem pedagogiky volného času je změna myšlení a chování lidí nebo dokonce celé společnosti. K dosažení ale i k pokusům o dosažení tohoto cíle musí docházet ke změně názorů těch, na které mají metody působit. Změny mají být realizovány s použitím nedirektivního výše zmíněného pedagogického ovlivňování. Budeme se snažit zjistit, zda je v námi cíleně vybraných metodách opravdu obsažena manipulace.

Mezi přístupy či metody uplatňující se v pedagogice volného času řadí Pávková *animaci, zážitkovou pedagogiku a práci sociálního asistenta*. Tyto metody práce s dětmi a mladými lidmi se prolínají se sociální pedagogikou. Hlavním znakem odlišujícím

¹⁰ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 28-32.

¹¹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 36.

¹² Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 37, 38.

¹³ Srov. ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*, s. 54.

¹⁴ Srov. KAVANOVÁ, A., CHUDÝ, Š. *Výchova a volný čas*, s. 14-19.

výchovu ve volném čase a mimo něj je vztah mezi pedagogem a vychovávaným. Je založen na vzájemné důvěře a rovnosti mezi všemi účastníky výchovy, včetně pedagoga. Němečtí pedagogové vidí jako zásadní vzájemný respekt, přijetí odlišností, životních zkušeností a hodnot toho druhého. Musíme brát v potaz i různá specifika věkových skupin a ohled na jejich přirozené prostředí. Nabízené činnosti musí být neorganizované, musí vycházet z přirozených sociálních struktur mládeže, v nichž se účastníci cítí svobodně. Mladým lidem je umožněno zapojení na samotné realizaci volného času. Je dán prostor jejich vlastní iniciativě, nápadům, představám a situacím, kterými se chtějí zabývat.¹⁵ Mezi další prostředky vhodné k dosažení cílů, zároveň umožňující pedagogické ovlivňování, patří základní lidské činnosti.¹⁶ *Hra* je součástí našeho života, přináší uspokojení, má vysoký výchovný charakter, podílí se na rozvoji tvořivosti, fantazie a samostatnosti.¹⁷ Díky ní se člověk snáze připraví na úkoly života, slouží jako zdroj odreagování od vlivů přetechnizovaného a uspěchaného světa, přispívá k lepšímu poznání sebe, druhých i okolního světa.¹⁸ Při hře záleží spíše na jejím průběhu než na konečném výsledku. *Učení* je dalším prostředkem výchovy, který nás provází po celý život. Může být spontánní či uměle vyvolané a usměrňované. Výchova má směřovat nejen k etickým hodnotám člověka, ale má podporovat i kladný vztah k práci. *Práce* je dalším prostředkem výchovy ve volném čase, který vytváří nejen materiální, ale i duchovní hodnoty.¹⁹

V České republice je, i přes oficiální certifikaci, práce pedagoga volného času stále brána na lehkou váhu. I přes velký zájem o tuto formu výchovy, chybí dostatečná podpora ze strany státu, proto je realizována především soukromými firmami a tím se stává nedostupnou pro sociálně slabší vrstvy, kde by mohla být nejefektivnější. V těchto případech je tedy realizována dobrovolníky, u kterých může nastat problém v oblasti systematického plánování, může chybět efektivní hodnocení a čas na relaxaci samotných dobrovolníků. S rychle se vyvíjející společností souvisí i mnoho rychlých změn, kterým je třeba přizpůsobit formy výchovy nejen ve volném čase.²⁰

¹⁵ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 75-77.

¹⁶ Srov. Tamtéž, s. 124-129.

¹⁷ Srov. KAVANOVÁ, A., CHUDÝ, Š. *Výchova a volný čas*, s. 36-38.

¹⁸ Srov. KNOTOVÁ, D. *Hra ve volném čase*. In SPOUSTA, V. a kol. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 24.

¹⁹ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 124-129.

²⁰ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 75-77.

Můžeme poukázat alespoň na snahu společnosti formovat mládež, pro svou potřebu. V průběhu několika posledních desetiletí byly vytvořeny 3 modely volného času související s politikou. „Model živelnosti a nezájmu státu“, je situace, kdy se stát vůbec nestará o trávení volného času veřejností. Prohlubuje se propast mezi těmi, co volný čas mohou trávit odpočinkem a těmi, co musí pracovat i po odchodu ze zaměstnání. Nedá se tedy mluvit o svobodě v trávení času mimo práci a školu. „Model utopického optimismu“ vznikl hlavně jako reakce na první světovou válku. Cílem bylo 8 hodin práce, 8 hodin spánku a 8 hodin odpočinku. Došlo tedy k omezování pružného nakládání s volným časem. Poslední model, „reálně optimistický“, se snaží odstranit chyby předchozích a je jakousi optimální kombinací. Pružně se přizpůsobuje době, skupinám i menšinám. Hledí na sociální různorodost a na dynamický rozvoj mládeže.²¹

Metody volnočasové pedagogiky vycházejí z jednotných principů a mají shodný cíl. Každá z nich se však k danému cíli snaží dospět odlišným způsobem. V čem spočívají tyto odlišnosti, se pokusíme ukázat v následujícím textu.

2.2.1 ANIMACE

Základ tohoto pojmu vznikl z latinského slova *anima*, které v překladu znamená *duše* a v pedagogice na sebe přebírá význam člověka, který oživuje, zpestřuje a oduševňuje výchovu dětí a mládeže.²²

Výchovná animace se snaží mladé zaujmout zajímavými činnostmi, které by byly natolik atraktivní, že různé formy protispolečenského jednání ztrácí smysl a přitažlivost, bez jakéhokoli zakazování a moralizování. Animační skupina se stane relativně stabilní a získá velkou odpovědnost a svobodu v rozhodování. Animátor stojí této skupině po boku, pohotově reaguje na osobnostní či programové problémy a snaží se pomoci. Provází mladé na cestě životem. Hlavním posláním animačních skupin je podle francouzského pedagoga Edouarda Limbose umožnit jednotlivci začlenit se do života skupiny či společnosti. Děti a dospívající hledají svou vlastní identitu, chtějí patřit

²¹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 139-142.

²² Srov. HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*, s. 80.

k nějaké skupině, která jim rozumí a dokáže je podpořit. Každý účastník by měl respektovat osobnostní charakteristiky, náboženský či kulturní původ ostatních. Výchovné působení animátora pomáhá ostatním svobodně projevit své názory a žít v souladu se svými morálními hodnotami. Vrstevnické skupiny se stávají dostatečným vzorem pro utváření osobností a jejich další růst. Animátoři se více než na konkrétní skupiny zaměřují spíše na situace a prostředí, v nichž se s animační činností setkáváme. Animace může být zaměřena na různé oblasti života, vede k novým prožitkům a zkušenostem, umožňuje pocity sounáležitosti a sebeuvědomění.²³

„Animace se stává „pedagogikou osvobození“, chápanou jako nástroj transformace celé společnosti, jako čin navýsost občanský, politický.“²⁴

Z psychologického pohledu je animátor osobou, která má na starosti plánování zábavy v kulturním středisku, zábavním zařízení, nebo třeba uvádí divadelní představení, televizní a rozhlasové show atd. Jeho hlavním úkolem je zaujmout a motivovat účastníky, diváky či posluchače ke sledování předem určeného programu. Jeden z pojmů také vyznačuje animátora jako technického pracovníka pro animovaný film. Nás však zajímá animátor především z psychologicky-výchovného pohledu. V tomto směru se začal pojem používat poprvé koncem 19. století ve Francii. Právě zde byly ideální podmínky díky dlouhodobé demokratické tradici ve společnosti. Ve Francii se stal pojem animace průkopníkem členité myšlenkové koncepce výchovy. Tvořily se nejen teoretické myšlenky, ale hlavně praktické poznatky a animátorství se rozšířilo z výchovy dětí a mládeže o výchovu dospělých a seniorů. Od doby vzniku až dodnes tento způsob výchovy postupně pronikal i do jiných zemí a jiných kultur. Díky dlouholetým poznatkům se dnes animace staví do popředí s nejperspektivnějšími přístupy volnočasových aktivit. Také velice rychle a úspěšně reaguje na současnou světovou globalizaci. Mezi animátory dříve patřili dobrovolníci i specialisté ať už ve formě pracovníků volného času, sociálních pracovníků nebo třeba učitelů. Myšlenka této výchovy se rychle rozšířila do všech možným mimoškolních zařízení, každé z těchto zařízení mělo samozřejmě odlišné požadavky s ohledem na okolní faktory

²³ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 77-78.

²⁴ Tamtéž, s. 78.

a požadavky rodičů, a proto bylo nutné začít pracovat na větší specializaci, až postupně došlo k profesionalizaci animátora a k vydání státního diplomu Animátora.²⁵

Profesionalizací dostala celá myšlenka ještě větší smysl a hlavně získala větší hodnotu v očích i do té doby problematikou nedotčených. Stanovila se přesnější pravidla výchovy a konkrétnější postupy.

Animátor má vždy jasně dané kompetence a jasně dané cíle. Aby bylo možné cílům maximálně vyhovět, jsou postupy rozčleněny na animátora řízení, tvorby a vedení a na asistenta animátora. Stěžejní je především výrazná interakce a participace. Z psychologicky-výchovného pohledu také přibývá individuální a vstřícný přístup k vychovávané osobě. Výchova pomocí animace má jasný cíl a podstatou je co nejpříjemnější forma pro vychovávanou osobu.²⁶ Tímto způsobem může animátor získat opravdu dobrý vztah s dětmi a výchova se stává oboustranně příjemnou. Cílem animátora je vytvářet inspirativní podněty, vzbuzovat vlastní iniciativu k dané činnosti za pomoci dynamického obsahu animace.²⁷

Původ animace nalezneme, jak už bylo výše řečeno, ve Francii, kde se zpočátku realizovala v oblastech sociální práce. Proto je nazývána *sociálně kulturní animací*. Ve stejném období dochází k rozvoji animace v Německu. Horst Opaschowski, inspirován sociálně kulturní animací, rozšířil její působení do oblasti volnočasové výchovy, kterou dnes nazýváme *animací volnočasové kultury*. Italský psycholog Mario Pollo, zavedl třetí pojetí animace a to v oblasti výchovného procesu v kontextu křesťanské filosofie a kultury. Poslední koncepce animace, inspirovaná také francouzskou animací, dostala název *kulturní animace*.²⁸ Zatímco kulturní animace vychází ze čtyř základních pilířů, kterými jsou: *zralé přijetí světa mládeže, utváření výchovného vztahu mezi vychovatelem a skupinou, rozvoj skupiny jako výchovného prostředí a empiricko-kritický model plánování*, Opaschowského animace volnočasové kultury je založena na devíti principech. „Opaschowski rozvinul myšlenku *animace* do devíti principů: *dostupnost, otevřenost, přitažlivost, samostatné rozvržení času,*

²⁵ Srov. HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 80 – 84.

²⁶ Srov. HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 80 – 84.

²⁷ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 34-37.

²⁸ Srov. KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy*, s. 120.

dobrovolnost, nenucenost, možnost výběru, možnost svobodného rozhodnutí, možnost být iniciativní. Tyto principy později prohlásil za principy pedagogiky volného času.²⁹

Vnikl opravdu zajímavý výchovný model se zaměřením na širokou veřejnost, s jasným cílem oboustranně zpříjemnit a zefektivnit výchovu a dát nový směr převážně jejím stagnujícím formám. Rozšiřování nejen po Evropě ale i po celém světě, bylo logickou odezvou, reagující na stále se prohlubující problémy ve výchově spojené s manipulativním jednáním.

2.2.2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Pro pochopení pedagogiky zážitku je třeba si nejprve vysvětlit co „zážitek“, „prožitek“ vlastně znamená. Zážitkem může být nějaký vjem, který daná osoba správně zachytí a tento vjem má vysokou kvalitativní hodnotu. Z etymologického hlediska prožitkem účastník získal vnitřní hodnotu na základě vnějších skutečností. „Zážitek tedy možno považovat za spontánní, vyzkoušený i experimentální nebo vyzývavě „prožívaný život“, přisvojený vnitřní statek, který slouží k usmíření vnitřní s vnější realitou.“³⁰ Z toho vyplývá, že jedinec z životní praxe získá zkušenosti a hodnoty, které se pro něj stanou významnými.

Výchova zážitkem, prožitkem či novou zkušeností byla založena německým pedagogem Kurtem Hahnem, který se v roce 1941 ve Velké Británii podílel na založení hnutí *Outward Bound*. Původní myšlenka sloužila k přípravě námořníků na možné situace při druhé světové válce. Získané zkušenosti často námořníkům zachraňovaly život. Docházelo k postupnému rozšiřování nejen po Evropě, ale i do ostatních kontinentů. Dodnes se organizace zabývá plánováním zážitků převážně se zaměřením pro veřejnost.³¹ K. Hahn tedy už od začátku reagoval na negativní vlivy moderní civilizace a snažil se pomocí her, tělesných cvičení a pobytů v přírodě napravit tyto negativní jevy ve společnosti. „Nemocnou společnost“ léčil pomocí silných zážitků, které měly pomáhat v překonání kritických životních situací.³² Lidé po absolvování

²⁹ KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy*, s. 122, 125.

³⁰ VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*, s. 26.

³¹ Srov. *Outward Bound*. Dostupné [online].

³² Srov. NEUMAN, J. a kol. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*, s. 37, 38.

těchto aktivit měli být připraveni pomoci starým, nemocným lidem, přírodě a také sami sobě v době různých životních krizí. Intenzivní prožitek a získané zkušenosti při fyzicky náročných aktivitách, často spojených s určitým rizikem, provozované v různém prostředí, mají pomocí sebereflexe a sociální interakce umožnit pozitivní rozvoj osobnosti a mnohdy přispívají ke změně myšlení a jednání v různých situacích. Silné prožitky se v rozhodujících životních etapách vybaví a stanou se důležitou oporou v překonání nejrůznějších krizí.³³

Pedagogika zážitku vychází z principů autentického učení. Účastník má pomocí získaných zkušeností a poznatků pochopit svět kolem sebe, řešit problémy a vyjádřit vlastní myšlenky. Škola nás nutí se mnohdy informace naučit bez pochopení, bez další možnosti využití v praktickém životě. Naučené informace je třeba propojovat, dále promýšlet a umět je využít při řešení problémů. Škola tyto požadavky nespĺňuje, proto je pedagogika zážitku velmi aktuální a žádaná.³⁴

Snaha zlepšit životní kvalitu, odpoutat se od každodenních činností, dosáhnout uspokojení, naplno prožívat danou aktivitu, to vše je smyslem zážitkové pedagogiky. Pedagog musí vhodně volit činnosti podle individuálních možností a schopností účastníků, aby dosáhl těchto výsledků. Nesmíme zapomenout i na široké inteligenční spektrum, které volbu činností výrazně ovlivňuje. Výchova zážitkem se proto oprávněně nazývá „učení pro život“. Abychom se dostatečně ponořili do aktivit, je třeba, aby pro nás byly něčím novým, mají vyvolávat nejistotu, rizika. Pro náš osobnostní růst je důležité vykročit ze známých a běžných situací, vyjít vstříc novým zážitkům a zkušenostem, které nás posunou dál na naší cestě životem. Zvládnutí náročných činností nám dává pocit uspokojení a naději, že zvládneme i složitější úkoly. Pedagogika zážitku rozvíjí autenticitu jedince, to znamená, že nepodléhá vlivům společnosti, má vlastní pohled na věc, nepřebírá způsoby života druhých. Vychovává osobnosti, které se nenechají strhnout společností orientované na konzum. Otevřenost vůči světu, hledání smyslu života, cílů a hodnot, které přesahují jedince, to vše zahrnuje vertikální rozměr pedagogického působení. Člověk tak rozšiřuje spektrum svých etických hodnot, realizuje se i prostřednictvím vyšších cílů, věří v něco, co přesahuje

³³ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 79.

³⁴ Srov. JIRÁSEK, I., HANUŠ, R., KRATOCHVÍL, J. *Zážitková pedagogika a rekreologie*. In DOHNAL, T. a kol. *Tři dimenze pojmu rekreologie*, s. 150.

realitu tohoto světa. Tato idea spirituality se také významně podílí na rozvoji hodnotové orientace a autenticitě jedince.³⁵

Lidé pracující od rána do večera, nemají čas na uspokojení svých potřeb. Upínají se na cíle, které jsou v nedohlednu a zapomínají prožívat přítomnost. Jenže mnohdy k naplnění cílů nedojde a člověk je stále na cestě, kterou neprožívá, ale přemýšlí nad tím, co bude, až bude mít dost peněz, jak si je užije, co si za ně koupí. V tu chvíli bude konečně šťastný a uspokojí všechny své potřeby. Na cestě k cíli, kterého ve většině případů nedosáhne, chybí dostatečná motivace, přicházejí pocity frustrace a beznaděje. Zážitková pedagogika vrací člověka zpět do přítomnosti, učí ho prožívat každý okamžik, poté ho zpracovávat a následně využít získané zkušenosti. Stejně jako významný americký psycholog Abraham Maslow upřel svůj pohled na potřeby lidí a jejich uspokojení, tak i pedagogické působení věnuje tomuto tématu velkou pozornost. Hlavní smysl vidí v cestě, kterou člověk prochází a zároveň se pro něj stává cílem. Dosažení dílčích cílů, získávání nových zkušeností a dovedností má motivační účinky. Mírné napětí zde není považováno za frustraci, ale za potřebnou energii na cestě v hledání smyslu života.³⁶

Mladí lidé se dnes na zážitky a dobrodružství často upínají. Rizika s nimi spojená přináší dostatečné uspokojení a nebezpečí je velmi lákavé. Často se inspirují různými scénami z filmů, napodobují akční hrdiny a vymýšlejí aktivity, které jsou společností nepochopené a odsouzené. Zkoušejí, kam až sahají jejich možnosti, co jim dovolí fyzické dispozice. Stále zvyšují náročnost aktivit a s tím spojené riziko nebezpečí. Takzvaný *Street Running*, *Free Running* či *Parkour* to jsou aktivity, které dávají jejich aktérům pocit volnosti a nespoutanosti v jinak ohraničené, pravidly svázané betonové džungli, ve které žijí.

³⁵ Srov. JIRÁSEK, I., HANUŠ, R., KRATOCHVÍL, J. Zážitková pedagogika a rekreologie. In DOHNAL, T. a kol. *Tři dimenze pojmu rekreologie*, s. 151-156.

³⁶ Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 12-14, 52.

3 VYMEZENÍ POJMU MANIPULACE

3.1 Historie pojmu manipulace

Manipulace je pojem, který většina z nás zná, ale už málokdo dokáže vysvětlit jeho přesný význam. Často si ani manipulaci kolem nás neuvědomujeme nebo jen nepřipouštíme a přitom manipulace jako činnost ovlivňující chování druhých existuje už staletí, možná již od chvíle, kdy poprvé člověk začal považovat jiného člověka za sociálně výše postaveného a začal plnit jeho příkazy, případně se jakýmkoliv jiným způsobem podrobil. Je tedy manipulace úzce spjata s člověkem už od prvopočátků, nebo se jednalo o autoritu, kterou ostatní uznávali v rámci uzavřené skupiny? A do jaké míry lidé byli a jsou schopni uznávat autoritu, než se autoritativní chování jedince stane manipulací? I na tyto otázky je potřeba znát odpověď. Pojďme se tedy podívat na historii manipulace, resp. slova manipulace a dobu, kdy si lidé tuto činnost začali uvědomovat.

„Slovo „manipulace“ pochází z latiny. Jeho etymologie je v odborné literatuře vysvětlována několika způsoby:

- spojení dvou slov: *manus* – „ruka“ a *plere* – „plnit“, například dlaň vodou,
- spojení *manus pellere*, které znamená „mít v dlani něčí dlaň“, „mít někoho v hrsti“,
- původ tohoto pojmu můžeme také spatřovat v latinském slově *manipulo*, které znamená „dělat něco rukama“,
- *manipulus* v latině znamená „hrst“, „náruč“, „svazek“. Člen *pulus* není zcela jasný, je spojován s latinským *pleo* a *impleo*, které znamená „naplňovat“. Latinské slovo *plenus* znamená „plný“. Ve středověké latině se používalo sloveso *manipulace* s významem „dělat něco rukama“. Substantivní určení činnosti bylo zaznamenáno teprve v první polovině 18. století ve francouzštině. Francouzské slovo *manipulation* bylo převzato do angličtiny a němčiny, například anglické *manipulation* se stalo slovo tvorným základem pro anglické

sloveso *to manipulate*. Sekundární význam tohoto pojmu, který popisuje duševní aktivitu, se v západoevropských jazycích objevil v 19. století³⁷.

Nyní tedy víme, že není jednoduché určit přesný vznik nebo spíše uvědomění manipulace z historického hlediska a to hlavně díky několika možným smyslům názvu.

Definice manipulace vycházející „z latinských výrazů ruka a uchopit, je v sociální psychologii a sociologii termín označující snahu o působení na myšlení druhé osoby či více osob“³⁸.

Zaměříme se tedy hlavně na podložené počátky slova manipulace v pohledu lidské komunikace a lidského chování.

Slovo manipulace se v oboru sociální komunikace začalo používat v sedmdesátých letech 20. století a jeho nový význam se objevil v souvislosti s překlady prací západoevropských autorů, například jako manipulace s lidským myšlením, manipulace jako hlavní prostředek pro kontrolu společnosti, rafinované formy manipulace atd. Manipulace se stala velmi rozšířeným termínem v publicistických textech zejména v osmdesátých letech 20. století a v politické a mediální sféře se stala velmi oblíbeným termínem, který je používán dodnes.³⁹

Manipulace je součástí lidstva po celou dobu jeho existence.⁴⁰ V současné době je manipulace chápána jako cílené ovlivňování jedince, např. v oblasti politiky, reklamy, vztahů, výchovy a vzdělávání.⁴¹ Pro možné negativní důsledky vyžaduje neustálou kontrolu. V určitých případech jako je např. výkon moci, je psychologická manipulace člověkem v zásadě přijatelná. „Její mravní oprávnění závisí na jejím kladení cíle, resp. věcné nezbytnosti a na použití právě platných technik spojených s rizikem pro život, zdraví, svobodný rozvoj jednotlivce a společenských skupin, jakož i pro blaho společnosti.“⁴² Manipulace začíná již v raném věku dítěte, způsob jeho výchovy přímo

³⁷ WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace: podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda*, s. 17, 18.

³⁸ POSPÍŠIL, M. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyvrát nad lži a chytráctvím: aneb jak rychle, vtipně reagovat a vyhrát, jak bravurně zvládat těžké situace*, s. 49.

³⁹ Srov. WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace*, s. 19.

⁴⁰ Srov. BRUGGER, W. *Filosofický slovník*, s. 225, 226.

⁴¹ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 111, 112.

⁴² BRUGGER, W. *Filosofický slovník*, s. 225, 226.

úměrně souvisí s dalším vývojem člověka, jeho myšlením a následně možnostmi nechat se ovlivnit manipulátory.⁴³

Rozhodující jsou první tři roky života a výchovy, kdy se vytváří základ pro následující poznatky a další učení. Většina dětí žije v „normálním prostředí“, které dává dost stimulace pro všechny další fáze vývoje člověka.⁴⁴ Ve výchově je manipulace často záměrně přehlížena, někdy si ani dokonce rodič neuvědomuje manipulativní chování vůči dítěti a jsou i situace, kdy se tato forma ovlivňování používá záměrně. Zde je jen malý krok k tomu, aby se ze zdravé a do budoucna úspěšné výchovy, stala výchova nežádaná, dítěti neprospěšná.

Jako manipulativní jsou kritizovány formy výchovy a vzdělávání, jejichž cílem není rozvoj jedince, resp. jeho osobnosti, ale potřeby a požadavky společnosti (skupiny). „Zastánci antipedagogiky proto požadují, aby dítě nebylo obyčejně vychováváno (zde myšleno manipulováno), ale rozvíjeno“⁴⁵ Ano, rozvoj dítěte je potřeba bezesporu a měl by na něj být kladen největší důraz. Jsou však i případy, kdy manipulace může právě k rozvoji člověka pomáhat. Není tedy vhodné manipulaci jako takovou úplně zavrhnout. Dále se budeme zabývat pochopením manipulace samotné, jejími různými formami, riziky, nejčastějšími příklady, kde se s ní můžeme setkat a také poukážeme na projevy manipulace z pohledu manipulovaný – manipulátor a naopak.

3.2 Způsoby běžné manipulace

Toto rozlišení ukáže nejčastější praktiky používané manipulátory v běžném životě. Přestože zdánlivě nesouvisí přímo s výchovou a následným rozvíjením dětí, je potřeba zmínit tyto formy a dostatečně na ně všechny věkové skupiny připravit. Jedná se o hlavní praktiky většiny manipulátorů.

Je několik způsobů, jak manipulovat a dosahovat požadovaných aspektů. Patří sem např. *zamlžování*, jako jedna z jednodušších forem manipulace. Znakem je nejasné

⁴³ Srov. VYBÍRAL Z., *Psychologie komunikace*, s. 102.

⁴⁴ Srov. POSPÍŠIL, M. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím*, s. 74.

⁴⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 111, 112.

vyjadřování, pocit vědění, přinucení takové interpretace, po které změním názor, znevažování osob, v případě omylu přenesení zodpovědnosti na druhé, zaujetí tajemným podáním. Další může být *nepřímá žádost*, kdy máme emočně špatný pocit z odmítnutí. Propracovanější způsob je *použití lži k získání pravdy*. V tomto případě je položena pravdivá otázka (manipulátor zná odpověď na otázku), doplněna otázkou nepravdivou (manipulátor nezná odpověď na otázku předem, chce ji zjistit). Častými způsoby jsou také *vyhýbavé odpovědi*, *odbíhání od tématu* nebo *umění vyvolat podezření*.⁴⁶

3.3 Druhy manipulace

Pro správné pochopení pojmu manipulace, je důležité podrobněji rozdělit její druhy, zejména v oblasti komunikace, jednání a chování lidí. „Manipulací rozumíme *vědomé* nebo i *bezděčné (nevědomé)* použití neférových způsobů chování, respektive jednání.“⁴⁷

Největší riziko přináší samozřejmě manipulace vědomá, u které dále zkoumáme její cíl. Důležité je včasné rozpoznání jakékoliv manipulace, její vyhodnocení a následná obrana proti ní (nepodlehnutí). V komunikaci můžeme za manipulaci považovat jakoukoliv výměnu názorů, argumentaci, u jednání a chování všechny činnosti, které manipulátor dělá s přímým nebo nepřímým dopadem na naši osobu.

V těchto souvislostech je manipulace často vnímána jen jako *negativní*. Můžeme ale najít i *pozitivní* manipulaci a to zejména v psychologii, psychiatrii, školství, zdravotnictví a mediaci. Pozitivní manipulaci využívají také záchranné sbory, linky bezpečí a paradoxně i reklama cíleně mířena za účelem zlepšení zdraví, předcházení zdravotních rizik, reklama nabádající k větší opatrnosti atd.

⁴⁶ Srov. NAZARE - AGA, I. *Nenechte sebou manipulovat*

⁴⁷ EDMÜLLER, A., WILHELM, T. *Nenechte sebou manipulovat! Jak rozpoznat manipulaci a prosadit svou vůli*, s. 16.

3.3.1 VĚDOMÁ MANIPULACE

Tento druh manipulace spočívá vždy v jasném cíli manipulátora a podle těchto cílů se dělí na *manipulaci altruistickou*, která má největší přínos pro manipulovaného a *manipulaci egocentrickou*, kde cílem je prospěch manipulátora.⁴⁸ Přesné odlišení nebývá vždy jasné a oba druhy manipulací se mohou lehkou zaměnit zpravidla v závislosti na podání. Existuje také kombinace obou případů, kdy může manipulátor získávat například finanční prostředky za nákup léčiv a prostředků, které jsou na druhou stranu přínosem pro manipulovanou osobu. Tento případ nastává v situacích, kdy se jedná o produkty nebo služby, o kterých manipulovaná osoba nevěděla, ale tyto produkty nebo služby řeší uspokojení potřeby manipulované osoby.

Manipulaci často najdeme i v *mezilidských vztazích*. Velký rozmach skupinové manipulace přišel s narůstajícím počtem elektronických *médií* a to zejména v podobě reklamy zakrývající realitu nepodstatnými informacemi. Velmi nebezpečný druh manipulace je v *sektách*. Manipulace v *businessu* a *manipulace v zaměstnání* tvoří zvláštní odvětví, kde má být tato technika používána s cílem oboustranného přínosu, podobně jako při kombinaci altruistické a egocentrické manipulace, ale nesprávným pochopením ze strany manipulátora, nebo často nechtěným zvolením špatné techniky, se stává jen egocentrickou a co je horší, stává se nepříjemnou součástí pracovní doby podřízených. Vědomá manipulace se vyskytuje i v *rodičovské výchově* a *školském systému*. Zde je potřeba klást velký důraz na správné pojetí. Opak bývá pravdou a i to je jeden z důvodů atraktivity této práce nejen pro pedagogy volného času, ale pro všechny, kteří se snaží o správné pojetí výchovy.

Podle Isabelle Nazare – Aga je kolem nás cca 2-3% manipulátorů. Asi 20% z nich si svou moc uvědomuje a těží z ní ve svůj prospěch. Toto je odstrašující číslo týkající se nemorální vědomé manipulace. Podle všech statistik má běžný člověk kolem sebe v průměru tři sta lidí, které zná jménem a setká se s nimi více než jednou za život. I mezi nimi, se možná skrývá člověk, který ovlivňuje nebo minimálně může z části ovlivnit nás a dokonce náš život.

⁴⁸ Srov. POSPÍŠIL, M. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím*, s. 52.

3.3.1.1 Shostromova typologie manipulace

Tato typologie nám pomůže lépe rozlišit některé manipulátory, zpravidla používající vědomou manipulaci a charakterizovat jejich oblíbené způsoby jednání. Většina ostatních autorů právě tuto typologii používá jako základní rozlišení.

Jedná se o důkladné dělení typu manipulace podle devíti charakteristických typů osobností. Podle následujícího rozdělení můžeme nejen specifikovat projevy, ale toto rozdělení může být jedním ze základních vodítek pro odhalení, určení a eliminaci manipulace. Jedním z prvních typů je tzv. *diktátor*, který rád používá výčitky, příkazy, zákazy a sám si určí své postavení v rozhovoru. Pokud rozhovor nesměřuje podle představ, je dost pravděpodobné přerušení řeči druhých a okamžitá argumentace. Často zmiňuje tradici a odvolává se na authority, o které se opírá a zastřešuje se jimi. Tento manipulátor nebývá oblíbený v kolektivu a málokdo s ním vychází. Opakem v oblíbenosti může být *chudáček*. Ten nenápadně a systematicky citově vydírá lidi ve svém okolí. Otevřeně se podceňuje a vydává svou osobu za slabší, než ve skutečnosti je, tím stupňuje soucit ostatních a těží z něj. Pokud nedokončí nějaký slíbený úkol, nebo jednoduše není schopen dostát svých slibů, bez váhání odůvodňuje nesplnění výmluvou na zdraví, neschopnost, okolní vlivy a to s několika protiargumenty pro případ, že by došlo k náznaku odhalení lži. Menší nebezpečí pro okolí může představovat typ *počtaře*. *Počtař* je vlastně takový lenoch předstírající špatnou paměť a vyhýbající se úkolům i činnostem, které se mu dělat nechťejí. Dokáže rychle vyhodnotit, co je pro něj výhodné a co mu přináší menší nebo žádný užitek. Podle tohoto následně uzpůsobuje své aktivity. Po pracovní stránce je možné poznávat tyto typy odkládáním úkolů až do stěžejního termínu. Velké uplatnění v tomto případě nachází „výhrůžky“, ale pouze krátkodobě. *Počtař* lehce vyhodnotí, situaci po několika upozornění prchá z boje neodhalen a stejnou taktiku zkouší jinde. Takzvaný *břečťan* citovým vydíráním ukazuje na svou neschopnost a lenost. Profituje ze síly a „podporování“ druhých. Otevřeně předstírá závislost na druhých, je často schopný zařídít i okolní stav tak, aby co nejvíce pomohl věrohodnosti jeho prezentace závislosti. Opakem je *drsňák*, který se projevuje agresivitou a bezohledností. Okolí překřičí s neustálým upozorňováním, že právě on má pravdu. Ostatní ustupují hlavně pro nepříjemné pocity při jednání s tímto typem. V přítomnosti tohoto typu se jeho známé okolí často přetvařuje a tím dosáhne částečné eliminace manipulátora.

Asi nejnebezpečnější forma je *obětavec (nejhodnější a nejlaskavější)*. Obětuje se často a rád. Pro následné oplacení skutku ze strany druhých mnohdy udělá maličkost, nechce pochvaly ani uznání, ale očekává mnohokrát více. Hromaděním maličností se stupňuje důvěra a zavázanost oběti a ve vhodnou chvíli se stačí manipulátorovi jen zmínit a oběť sama často nabídne a realizuje předem daný manipulátorův plán. Nebezpečí se skrývá hlavně v době, kdy probíhá manipulace. Mohou to být dny, měsíce ale i roky drobných a nepodstatných skutků pro nás, kdy mezitím navíc navážeme často i citový vztah k manipulátorovi. Manipulátor může manipulovat bez cíle a připravovat si prostředí (často u více obětí) a podle potřeby se na konkrétní oběť zaměří, již manipuluje cíleně pro svůj konkrétní užitek. *Poslední spravedlivý* se vyznačuje projevy dokonalosti, preciznosti, perfekcionismu. Za jakoukoli cenu musí mít aspoň opticky vše lepší, minimálně stejně než jeho okolí. Ostatní neustále kontroluje a upozorňuje na nedostatky a tím vyvolává pocity viny a nedostatečnosti. Mívá dobrý přehled o situaci kolem sebe. *Opatrovatel („táta máma“)* dělá dobré skutky, vnucuje pomoc, jídlo atd. Očekává uznání a vděk. Manipulace může být často ze strachu ze samoty. Příkladem mohou být starší lidé. *Mafián*, je typ opravdu pomáhající „slabším“, vytvářející si „sluhy“. Z části se postup jeho manipulování podobá obětavci. I on dělá skutky pro ostatní a očekává od ostatních respekt a maximální závislost a podřízenost. Pokud někdo začne protestovat, ihned upozorňuje na svou moc a utěšuje odměnami za zásluhy. Tyto všechny typy mohou být i tzv. *potížistou*, který v zásadě nesouhlasí s žádným názorem v bližším či širším okolí, vytváří umělé překážky, vyvolává úmyslně zbytečné konflikty, ať už mezi sebou

a okolím nebo jen v rámci okolí. Rád taky uměle vytváří zbytečné potíže. Přínosem bývá náklonnost obětí sdílejících stejný názor a spoléhajících se na uměle vytvořenou sílu osobnosti manipulátora. Dále také může těžit z předstírané nezávislosti, resp. předstíraného nezávislého názoru, v případě vyvolání konfliktu mezi ostatními. Tímto způsobem může získat z obou stran důvěrné informace a názory. Ty následně používá jako zbraň proti obětem. Často využívá i vydírání k dosažení svého cíle.⁴⁹

⁴⁹ Srov. POSPÍŠIL, M. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lži a chytráctvím*, s. 128-130.

3.3.1.2 Manipulace v mezilidských vztazích

V mezilidských vztazích je cílem manipulace odříznout manipulovanou osobu od člověka nebo skupiny lidí, která je pro manipulátora jakkoliv nežádaná a kde hrozí riziko přímé ztráty manipulovaného člověka nebo minimálně jeho náklonnosti. Manipulátor také často zvažuje riziko odhalení, které s sebou přináší pro něj nepříjemné následky. Podobná situace může nastat ve chvíli, kdy se oběť stýká se skupinou lidí, která je z pohledu manipulujícího nežádaná, nebezpečná a může přispět k racionálnímu myšlení manipulované osoby a následnému odhalení manipulátora. Používanou praktikou je vytváření prázdna kolem druhé osoby. Snaží se zamezit jejímu styku s rodinou nebo s přáteli, čímž zamezuje vytváření si okruhu přátel oběti. Častý příklad je omezování styku manipulované osoby s osobou, se kterou byla v partnerském vztahu. Vše umocňuje tzv. dvojitá vazba, kdy manipulátor upozorňuje manipulovanou osobu na malé množství přátel a nabádá ji k nápravě. Ve většině případů se manipulovaná osoba zachová pasivně a okruh přátel na základě důvěry k manipulátorovi, nezvětšuje. V mileneckém vztahu manipulace vrcholí hádkami na veřejnosti, rozchody, rozvody (s přihlédnutím na okolní situaci).⁵⁰ Vztahy jsou pro většinu z nás velice důležité, a proto je těžké uvědomit a připustit si, že ten, komu máme důvěřovat, mnohdy s ním plánujeme budoucnost, je právě onen manipulátor řídící náš život. Jak jednoduché ovlivňování ve vztazích je, můžeme vidět na množství tzv. sňatkových podvodníků. Tito lidé vytvářejí zmiňované prázdno kolem své „vyvolené“ osoby. Kladou velký důraz na vzájemnou důvěru a ve vhodnou chvíli použijí lež a soucit pro dosažení předem daného cíle. Zajímavé je, že v nejednom případě si oběť ani po odhalení manipulátora, neuvědomuje, co se vlastně stalo. Následky jsou většinou finančního nebo materiálního charakteru, psychické se projevují až v návaznosti na ně. Ve vztahu nelze nevěřit, protože by se již nejednalo o plnohodnotný vztah, takže zde ani nemůžeme tvrdit, že je možné se vyvarovat opakování situace.

3.3.1.3 Manipulace v médiích

Zaměření médií bývá nejčastěji na *poslušnost lidí*, odhánění myšlení

⁵⁰ Srov. NAZARE - AGA, I. *Nenechte sebou manipulovat*

od podstatných věcí poukazováním na problémy nepodstatné, netýkající se dané skupiny. Pro odlehčení a dokonalé odvedení myšlenek (např. od závažného a negativního tématu) používají média *zábavu*. Cílem zábavy v médiích je dokonalé odvedení pozornosti odlehčením.⁵¹ „Často se jedná o zbytečné nebo málo důležité informace, které kradou drahocenný čas. Pokud se o nich píše a mluví často a dlouho, čtenář nebo posluchač může nabýt dojmu, že se jedná o důležitou věc. Opak je pravdou.“⁵² Manipulacím v médiích nahrává i fakt, že reklamám v médiích věnováno čím dál tím více prostoru. Až příliš často si necháváme podsunout názor jiných. Názor, který jiní chtějí, abychom měli. Dnešní lidé jsou upjati ke sledování večerních zpravodajství nebo seriálů. Je jednoduché tyto druhy médií zaměřit tak, jak někdo jiný potřebuje a odvádět pozornost od podstatné reality kolem nás. A pokud si společnost žádá nové pokroky, dostane je a vidí prvního člověka na Měsíci. Pokud chceme život, který nemáme, prožíváme ho společně s herci seriálů. Řešíme jejich starosti, jejich vztahy a problémy v práci, jednoduše odvádíme svou vlastní pozornost od záležitostí, které s námi souvisejí. Co na to říct?

Neřešit věci, které neovlivníme, nevyřešíme a které se nás netýkají. Zaměřit se na podstatné. Na to, co zlepšuje náš osobní život, co nám vydělává peníze a zabezpečuje nás a naše rodiny. Nenechat sebou manipulovat a jít si svou cestou. Změnit ostatní není jednoduché a s velkou pravděpodobností se nám to ani nepodaří. Je tedy lepší zaměřit se na změnu sebe sama. Nejspíš se nepodaří ani toto, ale je tu větší šance a navíc můžeme mít kontrolu nad situací. Abychom mohli něco dokázat a změnit, je potřeba vědět, že problémy nejsou. Jsou jen překážky, které má každý jině, ale máme je všichni. Překonáním překážky se posouváme dál. Mluvit o tom, jak to uděláme, nás zdržuje a překážka se mezitím zvětšuje. Posuneme se dál, když začneme hned jednat, třeba za cenu, že hned nebude vše, jak chceme. Ale jen takto budeme úspěšní a spokojení.⁵³ To jsou názory Ing. Iva Tomana, které se staly mottem jeho života, dovedly ho až do role jednoho z nejuznávanějších evropských školitelů.

Pod touto kapitolou se také skrývá velmi nebezpečná počítačová realita. Stále více dětí a celkově lidí žijících v tomto století, se stává závislými na sociálních sítích. Svůj

⁵¹ Srov. BĚREŠ, M. *Jak manipulovat s lidmi*

⁵² POSPÍŠIL, M. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím*, s. 323.

⁵³ Srov. TOMAN, I. *Úspěšná sebemanipulace – tajemství vnitřní mluvy*

život veřejně propagují pomocí fotografií, nejrůznějších komentářů a očekávají reakce okolí na to, co zrovna dělají, kde se nacházejí a jak se cítí. Hlavně mladá generace stále méně prožívá svůj život v osobním kontaktu s ostatními, a pokud se tak děje, v první řadě se snaží tuto realitu zprostředkovat co nejrychleji své virtuální sociální společnosti. Tyto sociální sítě manipulují s myšlením mladé generace natolik, že se důležitějším stává opět jen virtuální odezva. Pokud mladý člověk není členem nějaké sociální sítě, jako by pro okolí svých vrstevníků neexistoval. Marketingu v tomto smyslu nahrává takřka neomezená propojenost uživatelů, bez ohledu na to v jaké žijí lokalitě. Jedná se především o prezentaci různých produktů a myšlenek, které přijmou a následně šíří sami uživatelé.

3.3.1.4 Manipulace v sektách

Sekty téměř vždy srovnávají svou „správnou“ ideologii s tím špatným, co je mimo ně.⁵⁴ Manipulace v sektách probíhá postupně získáváním důvěry věřících a cílené sjednocováním jejich názorů a pohledů na různé dění okolo. Často mluví o zhroucení ekonomiky, navozují pocit nejistoty, strachu a tím utvrzují potřebu člověka v sektě zůstat. Členové sekt jsou postupně vycvičeni k dokonalé manipulaci, v argumentaci poukazují převážně spekulace o konci světa a pro větší sílu argumentací staví Boha proti člověku.⁵⁵ Dochází ke změně myšlení, chování i oblíbeného prostředí manipulovaného, v některých případech i k odevzdání veškerého movitého majetku ve prospěch sekty.⁵⁶ Do sekt můžeme v tomto pojetí zařadit jakékoliv náboženství nebo víru, kde je důraz kladen neprospěch skupiny více než na prospěch společnosti a následně jedince. Na příkladu jednoho z nejrozšířenějších evropských náboženství – křesťanství je jasně vidět, že cílem je zlepšení chování ve společnosti a to hlavně v podobě Desatera Božích přikázání. Přikázání se mají dodržovat, ale už samo náboženství počítá s tím, že je lidé díky zvědavosti a touze po svobodě budou porušovat. Tím dostávají větší volnost a menší potřebu porušování přikázání praktikovat.

⁵⁴ Srov. Telehouse, s. r. o. *Vitavera*. Dostupné [online].

⁵⁵ Srov. POSPÍŠIL, M. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím*, s. 144.

⁵⁶ Srov. Telehouse, s. r. o. *Vitavera*. Dostupné [online].

3.3.1.5 Manipulace v pracovní sféře

Síťový (multilevel) marketing, makléři, podomní obchodníci, dealeři atd., ti všichni často využívají manipulace pro zefektivnění svého businessu a to zejména zaměřováním motivace za manipulaci.⁵⁷ V zaměstnání se manipulace používá také pro zlepšení výkonů svých podřízených, kdy se vedoucí zaměstnanců mohou uchýlovat k takzvanému *bossingu* a zneužijí tak své postavení s nejčastějším cílem zbavit se oběti. Manipulace může probíhat i formou *lobbingu*, kdy je cílená osoba obětí celé skupiny pracovníků. Záminkou může být jediná věc, odlišující oběť od ostatních.⁵⁸ Všemuh nahrává i špatná ekonomická situace s vysokou mírou nezaměstnanosti a těžké odhalování posledních dvou způsobů.

3.3.1.6 Manipulace ve výchově a školství

Zde je potřeba manipulovat jen správně cíleným a prospěšným způsobem. Školy i rodiče se zaměřují hlavně na vzdělání, ale cílem výchovy (rodičovské i ve škole) má být výchova jako taková. Vytvoření si správného systému hodnot a postojů je základ pro následující roky života každého člověka.

„Vzdělávání je proces cílevědomé a záměrné činnosti zaměřené na pozitivní celistvý rozvoj člověka. Podněcuje zkvalitňování myšlenkové činnosti a utváření rozmanitých dovedností jedince. Cílem vzdělávání musí být i kultivování citů, hodnot a postoje člověka. Výsledkem vzdělávání je připravenost na život, zaměstnání, pro rodinu, výchovu dětí, správný hodnotový žebříček a rozumné uspokojování svých potřeb, aktivace altruismu a potlačení egoistických, nemorálních a nezákonných činů. Vzdělávání probíhá po celý život, jen metody a formy se odlišují.“⁵⁹ Do výchovy lze zahrnout skoro vše, co se dítě učí, ať už cíleně nebo ne. Protože rozhodování dětí v určitých situacích přichází dříve, než možnost objektivně posoudit situaci s možností vlastního rozhodnutí, je zapotřebí, aby rodiče a blízcí s těmito rozhodnutími pomohli.

⁵⁷ Srov. POSPÍŠIL, M. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím*, s. 147,148.

⁵⁸ Srov. EPRAVO.CZ, a.s. *epravo.cz*. Dostupné [online].

⁵⁹ POSPÍŠIL, M. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím*, s. 61 – 62.

Výchovou také chápeme základní způsoby chování, které děti již v raném věku okoukávají od svého okolí a tyto způsoby často používají na vytvoření vlastního názoru a možnosti objektivního posouzení.⁶⁰ Výchova ve škole často omezuje děti v jejich přirozeném rozvoji a to především zneužíváním postavení učitelů, kladením vysokých nároků, omezováním názorů a vnímání dětí jako někoho méněcenného. Ve školách chybí respekt a už od základu se předpokládá, že dítě je zlé. Jasně daná pravidla školních osnov a jejich striktní dodržování přece nemůže dítě připravit na život, který po něm chceme, když už tato výchova je v rozporu s ním.⁶¹ Pravdou je, že výchova v dětském věku tvoří základy pro výchovu následnou. Proto je potřeba se jí věnovat s mimořádným citem pro individualitu dítěte. Jinak lze těžko dosáhnout kvalitního rozvoje dětí a s tím souvisejícího rozvoje společnosti v rámci generace.

„Dodržování určitých pravidel ve výchově je nutné, ale ve své podstatě je daleko důležitější být svůj, vnímat sebe i dítě jako individuality, které nejsou bez chyb, ale které máme rády. Cílem výchovy je dosažení samostatnosti, nezávislosti dítěte na rodičích.“⁶²

Pokud se opravdu zamyslíme nad předchozími názory, jistě dávají smysl. Ve školství je při manipulaci se žáky nutné myslet na cíl manipulace a ten můžeme nazvat zdravou společností. Vždyť právě manipulovaní žáci budou po dokončení studia tvořit produktivní skupinu lidí, která z velké části zajišťuje funkci celého systému bez ohledu na jeho správnost. Víme tedy, co je dobré dělat a dodržet, aby se společnost, ve které žijeme, ubírala lepším směrem. Je to ale časově náročnější a těžší varianta, než se může zdát a ani zde není zaručen výsledek, protože z pohledu nezávislého člověka se o ni většina vyučujících pokouší bez dostatečné podpory vyšších orgánů.

Změna k lepšímu může proběhnout pomocí lepšího kompetenčního modelu učitele nebo pedagoga, ke kterému se pokouší dopracovat Ministerstvo školství. Změna má být hlavně v jasnějším odlišení lepších a horších pedagogů, jejich hodnocení a celkově ve stylu používané výuky na pedagogických fakultách. Při splnění těchto kritérií se očekává snížení množství manipulace, šikany a konfliktů ve školním

⁶⁰ Srov. SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole*, s. 9.

⁶¹ Srov. PROKEŠOVÁ, M. *Volný čas a co s ním?*, s. 37-41.

⁶² POSPÍŠIL, M. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím*, s. 56 – 67.

prostředí.⁶³ Hodnocení pedagogů se má zaměřit nejen na formální ohodnocení žáků v podobě známek za naučení se daného učiva, ale i na hodnocení za pochopení probírané látky, za umění využití v praxi. Dále je možné hodnotit pedagogy za schopnost žáků prosadit se v daném oboru a v neposlední řadě za motivaci žáků k dobrovolnému individuálnímu rozvoji.

Pokud je jasné, co je potřeba udělat a proč, zůstává otázkou, proč se tak už nestalo? Odpovědí může být mnoho. Měli bychom zodpovědně přemýšlet, kdo má stanovit kritéria pro porovnávání pedagogů, jak hodnotit jejich individuální práci se žáky, jak ohodnotit styl výchovy a vzdělávání vzhledem k osobnostním charakteristikám jednotlivých pedagogů a žáků. Dále musíme brát v potaz jednotlivé a často různorodé požadavky rodičů na výchovu a vzdělání jejich dětí, prostředí, ve kterém žáci vyrůstali a vyrůstají. Důležitou roli hraje i materiální vybavení institucí, kde výchova a výuka probíhá. Jako důležitější se jeví konkrétní cíle výchovy a vzdělávání a hlavně postupy, jak těchto cílů dosahovat.

3.3.2 NEVĚDOMÁ MANIPULACE

Nevědomý způsob manipulace je často používán a není na něj brán takový důraz, protože si člověk ani neuvědomí, že s někým manipuluje. Mezi nevědomé techniky se řadí žadonění o soucit, prolévání slz a nesprávné argumenty. Manipulátor chce dosáhnout svého cíle, ale pro zvolení manipulačních prostředků se nerozhoduje záměrně.⁶⁴ Proto můžeme tvrdit, že s tímto druhem manipulace se setkáváme nejčastěji a většina z nás ho někdy použila i zažila. Nevědomá manipulace může bohužel mít i stejný výsledek jako případná manipulace vědomá.

⁶³ Srov. POSPÍŠIL, M. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyzrát nad lží a chytráctvím*, s. 61.

⁶⁴ Srov. A. EDMÜLLER, T. WILHELM, *Nenechte sebou manipulovat! Jak rozpoznat manipulaci a prosadit svou vůli*, s. 16.

3.4 Manipulace a její chápání různými autory

Většina autorů se shoduje, že manipulace může mít zásadní (často negativní) dopad na manipulovanou osobu a to jak při vědomém, tak při nevědomém druhu manipulace.

Podle typologie lidí se dá určit, kdo bude manipulátor, jak bude manipulovat, proč, jak se shodne v názorech s ostatními nebo stejnými typy a jaké vlastnosti v komunikaci preferuje, popř. jakými se vyznačuje. Dále pokládá otázku, kdy jde v komunikaci o manipulaci a kdy o asertivitu jednání. Hranicí může být forma jednání „win-win“ známá hlavně z businessu. Jedná se o zajištění stavu, kdy prospěch získávají obě strany. Přesto při bližším zamyšlení autor předkládá názor, že business je vždy manipulace. Jako příklad uvádí pravidlo, kdy zaměstnavatel platí zaměstnanci pouze tak, aby mu neodešel a odvedl práci a zaměstnanec dělá svou práci do té míry, aby ho zaměstnavatel nevyhodil. Základní myšlenkou je, že každý uspořádaný celek je pyramida, pyramida je systém, systém má pravidla. Základní otázka spočívá v tom, kdo tvoří systém a proč.⁶⁵

Pro lepší pochopení je zajímavé srovnání typů lidí s Maslowovou pyramidou hierarchie potřeb (viz obr. 1). Podle tohoto porovnání je zcela zřetelné, že jsou nejstabilnější typy lidí v nejnižší části, nazýváme je *podporovatelé*. Vyznačují se základními biologickými potřebami. Jsou nenároční a vděční za systém, ve kterém žijí, protože žijí podle jasných pravidel. Pokud jim systém nevyhovuje, často mluví o možných změnách, ale uvědomují si bezmoc v tomto směru. Zásadní pro tuto skupinu je potřeba bydlení a bezpečí. Rozlišují věci dobré a špatné v porovnání se sebou, se svou aktuální psychickou či ekonomickou situací a se svými názory. Časté slovo je pro ně nespravedlnost, ale bojí se vytrhnout z davu. Tyto znaky mohou být následek výchovy, kdy rodiče žili v jiné době a na základě zkušeností z této často minulé a zcela odlišné doby, se snaží v dobré víře předávat rady a názory. Dalším následkem může být lenost takového člověka. Systém často poskytne uspokojení zajištěním základních potřeb. Tito lidé jsou také nejvíce ovlivnitelní a náchylní na všechny typy manipulací. Jedná se o většinovou část naší společnosti. Střed pyramidy tvoří tzv. *mýslitelé* s příslušností ke skupině a uměním ocenit skupinu. Jejich prvotním středem zájmů nejsou jen oni sami, ale i jejich blízké okolí a jejich majetek. Rádi tvoří materiální zabezpečení své rodiny stavěním domů, konzervativním spořením a využíváním

⁶⁵ Srov. BĚREŠ, M. *Jak manipulovat s lidmi*

systemem dostupných výhod. Příkladem mohou být státní dotace na zateplení, výměnu oken atd. Ve vyšším středu se nacházejí *socializátoři* s vlastnostmi ocenění skupiny a sebeúctou. Uvědomují si, že jejich pouze individuální práce není tolik efektivní, takže rádi spolupracují s ostatními, rádi se pravidelně zdržují ve skupině známých lidí, vytváří tzv. spolky. Na samém vrcholu pyramidy podle Běřeše jsou *direktoři*, jejichž hlavní vlastnost je dosažení seberealizace, ideálně za použití jiných často schopnějších lidí z nižších vrstev pyramidy. Cílem skupiny z vrcholu pyramidy je bezstarostné zajištění svého celkového žití, finanční nezávislost a příprava potomků na pokračování v jejich práci. Nemusí zanechat materiální hodnoty, jako třeba dům, vědí, že zajištěním vhodné pozice pro svého potomka přináší větší užitek. Dále také požadují znalost svého jména, popř. firmy okruhu svých „vrstevníků“ a s tím spojenou prestiž. Z přirovnání vyplývá, že lidé v nižších částech jsou tzv. „ovečky“ a čím výše se člověk pohybuje, tím méně je náchylný k zmanipulování, více si uvědomuje své možnosti a realitu, ve které žije. S vyšším postavením v pyramidě úzce souvisí i to, že tento člověk sám dokáže lépe manipulovat, resp. manipuluje s lidmi v nižších vrstvách. Pod pyramidou si z myšlenek autora můžeme představit jakýkoliv systém, kde jsou jasně určená pravidla. Sekty, náboženské skupiny, vojenský systém, školský systém, výchovu. Základní myšlenkou je, že pyramida je systém, systém má pravidla. Základní otázka spočívá v tom, kdo tvoří systém a komu systém přináší největší užitek.⁶⁶



Obr. 1: Srovnání Běřešovy typologie osobnosti s pyramidou potřeb od Maslowa

⁶⁶ Srov. BĚREŠ, M. *Jak manipulovat s lidmi*

Žijeme obklopeni manipulací?

Isabelle Nazare – Aga řeší otázku manipulace z trochu jiného pohledu. Zásadním nedostatkem manipulovaných lidí je podle autorky neschopnost říci „ne“ (příp. pocit provinilosti, když už se tak stane). Dále popisuje, že manipulace se často schovává pod maskou, kterou ještě častěji mění a to je hlavní důvod nebezpečnosti. Manipulátor je mistr převleků, čímž se mu daří delší dobu tajit své reálné záměry. Rozděluje zde manipulátory do několika skupin. První jsou *sympatičtí manipulátoři*, kteří podle sociálních výzkumů tvoří asi 60% většinu. Ti bývají náladoví, často mění názory k souhlasu s druhými a pomalu si tvoří prostor pro svou vlastní manipulaci. *Okouzlující manipulátor* má šarm, rychlou reakci na okolní podněty, dívá se do očí a klade otázky „na tělo“. *Altruistický manipulátor* nám vše dá, vše pro nás udělá a jeho způsob manipulace spočívá v očekávaném principu reciprocity. *Vzdělaný* často otevřeně pohrdá těmi, kdo jsou na nižší úrovni než on samotný, ponechává rád ostatní v nejistotě a při otázkách reaguje překvapivě a vyhýbavě. *Nesmělý manipulátor* lze obtížně poznat, bývá jím z pravidla žena, která ukazuje slabou osobnost, podřízenost, zranitelnost. Často takovéto lidi nazýváme „tichou vodou“. *Diktátora* poznáme snadno. Kritizuje a slovně napadá, bývá agresivní a vzbuzuje respekt, dokonce strach. Podlehnout citům je pro něj ukázka slabé osobnosti, vada v pracovním i osobním životě. Nerad říká „prosím“ a „děkuji“.⁶⁷

Manipulace začíná již v raném věku výchovy dítěte. V 70. letech 20. století provedl klinický psycholog Taibi Kahler výzkum, při kterém sledoval vteřinu po vteřině reakce svých pacientů na různé podněty. Jednalo se hlavně o analýzu gest při neverbální komunikaci a přiřazení k „driverům“, poháněčům z dětství. Výsledkem bylo několik nejčastěji používaných „driverů“ a to v tomto pořadí chronologicky od nejčastějšího:

1. Buď perfektní!
2. Dělej radost druhým!
3. Jen se snaž! Zkoušej, nevzdávej to!
4. Buď silný!
5. Pospěš si!

⁶⁷ Srov. NAZARE - AGA, I. *Nenechte sebou manipulovat*

Z analýzy vyplývá, jak výchova přímo úměrně souvisí s dalším vývojem člověka, jeho myšlením a samozřejmě následně možností nechat se ovlivnit manipulátory.⁶⁸ Jistě je přímá souvislost výchovy rodičů s manipulací a postojů „dětí“ k ní. Tato výchova však končí v průměru kolem 20. roku života, kdy se jedinec snaží osamostatnit. Díky stále se měnícímu způsobu jednání společnosti, ve které žijeme, je potřeba nechat se vychovávat (vychovávat se) stále. Zajímavý pohled přináší následující studie.

Spolupráce Mariána Béréše se společností American Advanced Technology (diagnostické testy lidí) se zaměřila spíše než „jen“ na typologii lidí na manipulaci poznanou a použitou v praxi. Např. 99% problémů a sporů odůvodňuje špatnou mezilidskou komunikací. Špatná komunikace znamená nedostatek obrany proti manipulátorovi. „Ten, kdo zná sám sebe a nepřítele, ten nebude poražen, ani kdyby svedl 100 bitev. Ten, kdo zná sebe a nezná nepřítele, ten bude jednou poražen a jednou zvítězí. Ten, kdo nezná ani sebe ani nepřítele, bude poražen vždy.“⁶⁹ Nepřítelem je myšlena kterákoliv osoba, se kterou přijdeme v komunikaci do styku. Dále také M. Béréš uvádí možnosti proměnných, které mohou výsledky komunikace ovlivnit.

Komunikace je tedy v manipulaci velmi důležitá. Lidé by se jí neměli bát a měli by se snažit o další rozvoj svých komunikačních schopností, které by jim pomohly odvrátit případný útok manipulátora. Už děti v mateřských školách mají být vedeny k rozvoji komunikačních schopností a tyto schopnosti by měla rozvíjet i rodina a další instituce, které se na výchově dětí podílí. Děti se zprvu komunikace a svobodného projevu bojí, proto je třeba souvislý a svobodný projev trénovat. Pokud dítě nenecháme svobodně projevovat své názory, bude se bát mluvit na veřejnosti, případně před jakoukoli autoritou i v dospělosti. Člověk, který není schopen svobodně projevovat své názory, je snadnou kořistí pro manipulaci a případné manipulátory, kteří tento handicap ihned poznají a následně ho využijí ve svůj prospěch. Úspěch podle staletími potvrzené statistiky, zažije pouze 5-10% lidí z celkového počtu a je přímo úměrný schopnosti manipulovat.

⁶⁸ Srov. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*

⁶⁹ BÉREŠ, M. *Jak manipulovat s lidmi*, s. 11.

Riziko manipulace je hlavně v tom, jaké psychické a sociální škody může manipulátor ve svém okolí napáchat. 90% lidí některému z druhů manipulace časem jistě podlehne, zbylým 10% vadí styl komunikace s manipulátorem, ale vůči těmto praktikám jsou imunní. Komunikace manipulátorů se vyznačuje převážně neschopností jasně a „přirozeně“ komunikovat s ostatními, bez naslouchání, pokud z toho neplyne nějaký užitek.⁷⁰ Je tedy nebezpečí v manipulaci jako takové, nebo spíše v rozdílných schopnostech a možnostech těch, kteří ji umějí používat?

„Přímá žádost, dialog = 50% uspokojení neoprávněných požadavků. S tím se manipulátor nespokojí a reaguje manipulací. Tím získá uspokojení svých potřeb z 80-100%.“⁷¹

⁷⁰ Srov. NAZARE - AGA, I. *Nenechte sebou manipulovat*

⁷¹ POSPÍŠIL, M. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyvrátit nad lží a chytráctvím*, s. 118.

4 MANIPULACE VE SPOLEČNOSTI

Od začátku vývoje lidstva žijeme s touhou po volnosti a pocitu svobody. Jakýkoliv systém, který tyto základní a vrozené pocity potlačuje, je pro nás nepřirozený a zdravý rozum nás nabádá systém nedodržovat nebo se dokonce proti němu v určitých situacích postavit. Nastavení systému ve společnosti má být tvořeno tak, aby měl člověk dostatečnou volnost a cítil se svobodný. Příklad neúspěšnosti systémů potlačujících volnost můžeme čerpat v historii např. úspěšná demonstrace lidu proti komunismu (17. 11. 1989). Bohužel není možné ze dne na den změnit myšlení člověka, takže i přes vytoužené a oficiálně vybojované kapitalistické postoje společnosti se stále setkáváme s komunistickými postoji. Lidé si natolik zvykli poslouchat uměle vytvořené autority, že neumí využít výhody systému nového, svobodněji uvažovat a žít. Výsledkem většinové nevědomosti a kompletní neznalosti nového smýšlení je, že ze systému těží jen zlomek lidí ve společnosti. A tito lidé pomocí manipulativních technik ještě snáze než předtím manipulují s ostatními a to vše probíhá podle Ústavy České republiky „svobodně“ a za poskytování „volnosti“.

Na další druhy manipulace ve společnosti odkazují následující významné experimenty z oblasti psychologie. Tyto experimenty se zabývají především pozorováním, analýzou, předvídáním a následným ovlivňováním chování. Každý, kdo se na střední škole setkal se základy psychologie, si jistě vybaví jména jako je J. B. Watson, E. L. Thorndike, B. F. Skinner a I. P. Pavlov. Jedná se o nejvýznamnější představitele behaviorismu, kteří se do naší paměti zapsali díky svým experimentům jak se zvířaty, tak s lidmi. Ať už šlo o děti, psy, kočky nebo krysy, jejich záměr byl vždy stejný. Snaha dokázat, že to co vypadalo jako autonomní reakce, bylo ve skutečnosti aktivováno kombinací vrozených a prostředím ovlivněných vzorců chování. V době těchto experimentů došlo ke zpochybnění pojmu „svobodná vůle“.⁷²

Od té doby je tento pojem velmi diskutovaný a nutí nás k zamyšlení. Níže uvedené experimenty asi nejvíce vystihují témata přímo související s manipulací. Jedná se o *autoritu, svobodu a moc, hromadné chování a psychologii výchovy*.

⁷² Srov. SLATEROVÁ, L. *Pandořina skříňka: nejvýznamnější psychologické experimenty dvacátého století*, s. 14-15.

4.1 Autorita

Hlavní myšlenkou knihy Jana Patočky a Radima Palouše *Osobnost a komunikace* je, že autorita je otevřená komunikace.⁷³

Pro pochopení zvyšující se problematiky manipulace ve společnosti je zajímavé zamyslet se nad možnou souvislostí manipulace a autority. Jistě lze v tomto spojení mluvit o tom, že od určitého věku každé dítě podléhá přirozené autoritě rodičů. Autoritou se rozumí poslušnost dítěte bez nutnosti použít násilí a argumentů. Se zvyšujícím se věkem získává odpovědi na otázky, setkává se s názory jiných, zajímá se blíže o konkrétní problematiku a často dochází k situacím, které nutí tohoto člověka k manipulativní komunikaci s druhými, aby se v dané době vůbec prosadil. Jeho přirozená autorita tedy ztrácí na síle.

Autorita v dnešní společnosti neexistuje, to, čemu se dnes říká autorita, je pouze forma podobná autoritě jako takové. Je to stav, který Arendtová nazývá „krize autority“ a netýká se pouze jedné skupiny lidí, jednoho národa, ale týká se globálně všech vyspělých kultur po celém světě. Hluběji je dobré se tímto pojmem zabývat z pohledu historie a vůbec vzniku autority. Již počátky hledání a zkoumání významu tohoto pojmu ukazují, že autorita vyžaduje poslušnost. Už Aristoteles, Sokrates i Platón toto chápali. I těmto filosofům bylo jasné, že poslušnost lze získat i za striktního vyloučení násilí, donucování a že sílu lze (je nutné) použít až ve chvíli, kdy autorita sama o sobě selže.⁷⁴

Krize autority může být zásadním problémem, brzdícím zdravý rozvoj společnosti již po několik generací. Zajímavý je pohled na autoritu v rámci davového chování.

Pro dav je vůdčí spíše projev síly a moci než projev dobroty. Ten je pro dav mnohdy projevem slabosti. Davy podlehnou spíše autoritě tyranů a také pocitu obav z následků možné tyranie spojuje dav ve vzhlížení ke konkrétní osobě. Pro dokonalé ovládnutí skupiny lidí je potřeba v těchto případech nepřerušovaného projevu silné autority. V opačném případě dochází k anarchii. Caesar, Bonaparte, to jsou jména

⁷³ Srov. PATOČKA, J., PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace: příspěvky k filosofii výchovy*, s. 38.

⁷⁴ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností: osm cvičení v politickém myšlení*, s. 86-95.

pro davy pravých autorit. Tito lidé byli oslavováni hlavně pro jejich striktní, nepřerušovaný systém. Využívali síly, výhrůžek a potlačovali svobodu. Tím nedali davům šanci na projev, slavili velké úspěchy a lidé jim v konečné fázi stavěli nejvíce pomníků a nejčastěji se zapisovali do různých povídek a bájí.⁷⁵

Vymizela autorita díky nenahrazování tyrana tyranem, nebo je příčinou úpadku něco jiného?

Od začátku úvah o autoritě má tento pojem sloužit jako vodítko chování lidí v konkrétní společnosti s jasně danými pravidly a zákony, které je potřeba dodržovat. Autorita vymizela hlavně díky ztrátě většiny dřívějších tradic a díky ztrátě věrohodnosti ve společnosti. Nejsme tedy schopni přesně říci, co autorita je. Díky tomu se nemůžeme pro nalezení správné definice pojmu autorita spolehnout na hledání autoritativního chování v dnešním světě. Možná definice je, že autorita vyznačuje jasně danou hierarchii a lze ji považovat za protiklad donucování silou i jako protiklad přesvědčování a používání argumentace. Hierarchie musí stoprocentně uznávat obě (všechny) strany a je potřeba předem zamezit jakémukoli nesouhlasu. Platón byl jeden z prvních, kdo se zabýval myšlenkou zavedení autority do společnosti s cílem zamezit neustálému přesvědčování a násilí. Autoritu lze také přirovnat k tradicím a náboženství, kde je patrné, že všechny 3 případy ztrácejí své zastánce díky silné argumentaci a faktům hovořícím proti nim. Tento způsob usměrňování chování má přesně daná pravidla, oproti tyranii a násilí. S autoritou také nesouvisí přesvědčování a argumentace, protože právě tyto způsoby jednání autoritu potlačují.⁷⁶

Le Bon svými názory hlavně v souvislosti s davovým chováním dále prezentuje svůj názor týkající se úpadků autority.

Není potřeba opírat svou autoritu o skutky a fakta. Despotická autorita nic takového nepotřebuje. Vůdce si mohou snadno vynutit poslušnost a respekt lidí. Je jen potřeba vůdce ihned nahrazovat, než se poslušný dav rozpadne. Davy ovládá potřeba podřízení se někomu a ne potřeba svobody. Trvání vlády despotativního vůdce závisí na tom, zda je jeho vůle vládnout pevná a okamžitá nebo pevná a trvalá.⁷⁷

⁷⁵ Srov. LE BON, G. *Psychologie davů*, s. 36, 37.

⁷⁶ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s. 86-95.

⁷⁷ Srov. LE BON, G. *Psychologie davů*, s. 86, 87.

Z historie je vcelku jasné, že autorita neexistuje odjakživa a to i přesto, že se jedná o zásadní činitel v životě lidí ve společnosti. Římský původ se váže hlavně ke jménům Sokrates, Platón a Aristoteles. Zavádět jasná pravidla v jednání a v životě ve společnosti se snažil každý z nich a každý jiným způsobem. Nikomu se to navzdory mnoha pokusům a myšlenkám nepodařilo. Tyto tři filosofy spojovala hlavně myšlenka, že autorita vyžaduje, aby si každý člen společnosti zachoval svobodu, ale současně vzhlížel k předem daným autoritám. Sokrates a Platón se snažili autoritu zavádět převážně formou přesvědčování rozumem. Po smrti Sokrata, Platón brzy pochopil, že se nejedná o dostatečně efektivní způsob vzhledem k nízkému počtu podrobených lidí. I další pokusy zavádění autority na způsob legitimního (morálního) donucování selhaly. Inspiroval se známými vztahy z běžného života, jako je vztah mezi pastýřem a ovce, mezi lékařem a pacienty atd. Vždy se projevila důvěra na základě nadřazenosti a podřadnosti druhu nebo na základě znalostí a zkušeností. V těchto případech samozřejmě nebylo nutné používat násilné formy. Ale ani vytvoření několika modelů podle předchozích vztahů nevedlo k úspěchu.⁷⁸

Lze vůbec vytvořit univerzální model zavedení přirozené autority do společnosti a tím omezit určité druhy manipulace? Z historických zkušeností filosofů vyplývá, že autorita na úrovni jednoho druhu s teoreticky stejnými možnostmi vzdělávání, může vzniknout v případě důvěry v druhého. Důvěrou se myslí znalosti, zkušenosti nebo úspěchy. Je tato teorie zavedení autority platná i pro dnešní společnost?

Ztráta autority ve veřejné sféře je přímo úměrná narušení autority ve sféře soukromé a naděje lidstva závisí na tom, co nového přijde a co přijde v konkrétní dobu.⁷⁹

Je možné rozlišit autoritu tak, že despotivní chování bereme jako autoritu umělou, veškerou zbylou hledanou autoritu považujeme za *přirozenou*. Chování většiny je určeno okolím. A okolí, čímž můžeme myslet umělé a očekávané chování kolem nás, je bohužel tvořeno, nikoli rozvíjeno. Příkladem může být následující studie.

⁷⁸ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s. 98-130.

⁷⁹ Srov. Tamtéž, s. 166.

4.1.1 S. MILGRAM – POSLUŠNOST VŮČI AUTORITĚ

Studie Stanleyho Milgrama, profesora psychologie a vedoucího výzkumu na newyorské universitě Yale, vysvětluje manipulaci nadřízených s podřízenými.⁸⁰ Výzkum s názvem „poslušnost vůči autoritě“ z roku 1963 měl dokázat Milgramovu teorii, že v podstatě každá racionálně myslící lidská bytost je schopna spáchat činy, které jsou v rozporu s její morálkou. Snažil se dokázat, že nezáleží ani tak na charakteristických rysech osobnosti, jako na přesvědčivé autoritě a síle situace, v níž se člověk nachází.⁸¹ Před provedením experimentu provedl Milgram průzkum mezi uznávanými psychology, psychiatry, studenty z Yale a mezi několika dalšími lidmi z New Havenu, zda si myslí, že jsou obyčejní lidé schopni v rámci psychologického experimentu dát druhému člověku elektrický šok, který může být smrtelný. Většina dotázaných byla přesvědčena, že toho lidé nebudou schopni a přestanou při 150V. Dodali, že maximálně 3 % lidí udělají to, co se od nich žádá, ale v těchto případech se bude jednat o patologické chování.⁸² Cíl byl jasný, vyvrátit tato neobjektivní tvrzení.

Do experimentu byly vybrány osoby různého věku, povolání, s různě vysokým vzděláním. V inzerátu na potenciální účastníky také stálo, že se jedná o vědecký výzkum týkající se učení. Dobrovolník byl seznámen s druhou (najatou) osobou, kterou Milgram nazývá oběť. Experimentátor oběma účastníkům vysvětlil, že jde o výzkum týkající se vlivu bolesti na učení. Poté si vylosovali, kdo bude „učitel“ a kdo „žák“. Losování bylo předem připravené, aby oběť získala roli „žáka“. Oba účastníci byli odvedeni do vedlejší místnosti, kde byla najatá osoba připoutána k elektrickému křeslu. Dobrovolník dostal na ukázkou malý elektrický šok, pro představu, jak trestání vypadá. Poté byl odveden do vedlejší místnosti a posazen k ovládacímu panelu. Účastník výzkumu měl oběti pokládat předem připravené otázky. Pokud se oběť spletla, dobrovolník mu udělil elektrický šok. Šoky začínaly na 15V s nápisem „lehký šok“ a s každou další špatnou odpovědí se počet voltů zvyšoval. Maximální počet voltů byl 450V, kde stál nápis „XXX“. Najatá osoba po udělení prvních šoků upozorňuje na své slabé srdce, poté sténá, křičí, nakonec prosí o ukončení experimentu. Tyto reakce

⁸⁰ Srov. NAZARE - AGA, I. *Nenechte sebou manipulovat.*

⁸¹ Srov. SLATEROVÁ, L. *Pandořina skříňka*, s. 40.

⁸² Srov. HEYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*, s. 55.

samozřejmě jen hraje, ale nic netušící dobrovolník je experimentátorem stále pobízen, aby pokračoval. Milgram se snažil zjistit jak daleko je dobrovolník schopen zajít v udělování elektrických šoků a v jaké chvíli už neuposlechne pokyny experimentátora, aby pokračoval.⁸³ „Síla Milgramova experimentu snad spočívá právě v tom, že vyšlo najevo, jak hluboká propast leží mezi tím, co si o sobě myslíme a jací ve skutečnosti jsme.“⁸⁴

Výsledky celého experimentu jsou děsivé. Všichni dobrovolníci pokusu udělili elektrický šok ve výši 300V, 65% účastníků experiment dokončilo úplně, i přes obavy, že 450V může mít pro oběť smrtelné následky. Pouze 35% dobrovolníků se dokázalo vzepřít autoritě a experiment ukončilo.⁸⁵ Toto podstatné zjištění jasně ukazuje, jak i uměle vytvořená autorita ovlivňuje naše svobodné rozhodování a dokonce naše morální hodnoty.

Milgram se domnívá, že hlavní úlohu zde hraje delegace svědomí a odpovědnosti na někoho jiného, tedy na již zmíněnou autoritu. Tito lidé by to sami od sebe nikdy neudělali, většina z nich by experiment ukončila, jakmile oběť začala křičet bolestí. Byli však po celou dobu pobízeni experimentátorem, který stále dokola opakoval: „Experiment si žádá, abyste pokračoval“. Tento závazek vůči autoritě je v nás pěstován od samého narození, je vyžadován v rodině, ve škole, v armádě i v zaměstnání. Proto je velmi těžké se od něj odpoutat a poslechnout své vnitřní hodnoty. Po celý svůj život se učíme uposlechnout autoritu a podřídít se jí, takže je pro některé z nás skoro nemožné se autoritě vzepřít a převzít odpovědnost za své činy.⁸⁶ Odlišné výsledky nastaly v situaci, kdy oběť i dobrovolník byli ve stejné místnosti a dobrovolník uděloval šoky tím, že oběti tiskl ruku na kovovou desku. Zde si byl dobrovolník více vědom svých činů, proto měl větší tendenci ve výzkumu nepokračovat. Poslušnost vůči autoritě se v tomto případě snížila, ale ne o moc.⁸⁷

Rok po experimentu se Milgram rozhodl uskutečnit s účastníky výzkumu rozhovory, aby zjistil, co v nich tento experiment zanechal. Někteří z nich si uvědomili, jak velkou roli ve společnosti hraje autorita. Byli rádi, že se experimentu zúčastnili,

⁸³ Srov. MILGRAM, S. *Obedience to Authority: An Experimental view*, s. 26-29.

⁸⁴ SLATEROVÁ, L. *Pandořina skříňka*, s. 48.

⁸⁵ Srov. HEYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*, s. 55.

⁸⁶ Srov. SLATEROVÁ, L. *Pandořina skříňka*, s. 40-57.

⁸⁷ Srov. MILGRAM, S. *Obedience to Authority*, s. 49-60.

otevřelo jim to nové možnosti, jak přistupovat k životu a jednat podle svého mravního přesvědčení. Sami by nikdy nevěřili, že něčeho takového budou schopni.⁸⁸ Americká psychologka a spisovatelka Lauren Slaterová se rozhodla skoro čtyřicet let po ukončení výzkumu vyhledat některé z účastníků, aby zjistila, co jim experiment přinesl a jak si vysvětlují své chování po tolika letech. Podařilo se jí se dvěma z nich setkat osobně. Prvním byl starší muž, který patřil do skupiny lidí, kteří odmítli poslechnout příkazy a experiment ukončili. Tento muž měl stále v živé paměti průběh celého experimentu. Vzpomíná, jak slyšel výkřiky, bál se o své srdce, potil se, byl stále více rozčilený a pak se konečně rozhodl říci NE a tím pokus ukončil. Experiment podle něj nebyl správný. Ale Slaterovou nejvíce zajímalo, co jej vedlo k tomu, aby pokus opravdu ukončil, doufala v nějaké vyšší morální hodnoty a přesvědčení. Muž se nebál o zdraví najaté osoby, ale o své vlastní. V druhém případě se jednalo o podstatně mladšího muže, který experiment dokončil. I když si uvědomil, že byl schopen uposlechnout příkazy vedoucí ke smrti jiné osoby, nikdy nelitoval toho, že se experimentu zúčastnil. Experiment ho přiměl přehodnotit vlastní život, postavit se autoritám čelem a přiznat před celou společností svou utajovanou pohlavní orientaci. Uvědomil si své morální slabiny a dokázal si vybudovat pevnou morální odpovědnost. Byl podnět pro výše zmíněné chování lidí v přílišné poslušnosti, důvěřivosti, vnějším tlaku, nebo se jednalo o něco jiného?⁸⁹

Milgramův experiment odůvodňuje, jak snadné je podlehnout jakékoli formě autority. Pomáhá vysvětlit činy a myšlenky autoritou ovlivněných lidí v době holocaustu, ale hlavní roli zde hraje přesvědčivost autority a síla situace, v níž se lidé nacházejí. Tyto dvě veličiny dokážou změnit lidské chování a myšlení natolik, že ani trochu nekorrespondují s jejich původní morálkou a svědomím. K těmto změnám může za opravdu silného působení autority dojít takřka ze dne na den. Celá situace bývá o to nebezpečnější, že při dlouhodobějším působení toto myšlení a chování může v určitých skupinách nebo jedincích přetrvávat i po jejím zániku. Experiment jasně ukazuje na mylné přesvědčení lidí o tom, co si o sobě myslí, co jsou schopni udělat a jak je tomu ve skutečnosti. Od narození jsme vedeni k přijetí mnoha autorit a poslušnosti vůči nim. V dospělosti poté bývá obtížné autoritu neuposlechnout, jednat svobodně a řídit se vlastními mravními hodnotami. Experiment poukazuje na to, jak je

⁸⁸ Srov. MILGRAM, S. *Obedience to Authority*, s. 139-195.

⁸⁹ Srov. SLATEROVÁ, L. *Pandořina skříňka*, s. 57-69.

jednoduché zneužít postavení autority a takto manipulovat s ostatními lidmi. Proto i ve výchově je potřeba dávat pozor na výskyt manipulace při autoritativním chování.

Další kapitolou vysvětlíme, které další faktory ovlivňují naše rozhodnutí a následné chování v běžném životě.

4.2 Svoboda a moc

Pro lepší pochopení souvislosti těchto zdánlivě odlišných témat, je dobré se zaměřit nejdříve na každé zvlášť.

Z historie je jasné, že každý tvor včetně člověka, byl vždy v prvopočátku vývoje svobodný a že tato svoboda je tedy přirozenou vlastností. Vždy také určitou formou existovalo omezování svobody. Dnes po svobodě každý toužíme, ale málokdo ví, co přesně znamená a tedy ani co udělat pro to, abychom ji dosáhli.

Erazim Kohák vysvětluje svobodu v souvislosti s přírodou a „přirozenými“ národy. V přírodě má vše svůj smysl, vše co se zde děje, je přirozené. Živočichové se starají o svá mláďata, učí je lovit a přežít, aby se pak mohla ona starat zase o svá. „Přirozené“ národy žijí podle odvěkých zvyků a tradic a nikoho by nenapadlo jednat jinak. Nejsou si vědomy žádného omezení, a proto mají pocit volnosti a svobody. Proti této přirozenosti stojí člověk, který nemá tak dokonalou pudovou výbavu, proto jedná většinou vědomě. Je tedy schopen obejít bezpečnostní mechanismy přírody. Tato naše svoboda tkví v možnosti jednat proti pudům, různým tradicím a zvykům. Člověk je oproti přírodě svobodný ve svém myšlení a jednání, které sebou přináší zodpovědnost za tyto činy. Má se naučit dívat se na svět z různých úhlů a tím získávat nové obzory, nové možnosti. Dívat se z pohledu druhých, představovat si zažité tradice a zvyky jinak. Hlavním smyslem svobody člověka je získávat nové pohledy a cesty k řešení problémů. Je důležité, co nejdříve učít děti této představivosti a vcítění se do druhých. Možnost volby se stala klíčem ke svobodě.⁹⁰

⁹⁰ Srov. KOHÁK, E. *Svoboda, svědomí, soužití*, s. 16-23.

Svoboda je pojem, který lidstvo provází od počátku jeho existence. Lidé vždy bojovali za to, aby mohli svobodně projevovat své názory, aby nebyli utlačováni a mohli se svobodně rozvíjet ve všech oblastech života. Člověk musel zpřetrhat mnohá pouta, jimiž byl svazován, odvrhnout nadvládu, zapojit se do nespočetného množství válek, které sebou přinášely mnoho obětí na lidských životech a to vše kvůli jedinému cíli. Dosažení svobody jednotlivce. Přes všechna tato úskalí, kterými lidstvo muselo projít, aby dosáhlo vytoužené svobody, můžeme říci, že dnešní doba si na svobodě zakládá a konečně jsme dosáhli cíle, za který jsme po celou dobu lidské existence bojovali. Ale umíme se svobodou správně zacházet? Není svoboda spíše jakousi hrozbou, se kterou si nevíme rady? Opravdu víme, jak se svobodou správně naložit nebo se raději podrobíme nějaké autoritě, ať už jde o veřejné mínění, povinnosti či svědomí, která nás neustále omezují v našem svobodném jednání či myšlení?⁹¹ Lidé vyměňují jednu formu nesvobody za druhou a žijí v představách, že jsou plně svobodní a neuvědomují si, jak velký vliv na ně mají sdělovací prostředky, společenské vlivy a různé druhy autorit. Člověk se stává snadným objektem pro manipulaci a ztráty své individuální svobody si není vědom.⁹²

R. Steiner zavádí nový pojem *sociální trojčlennost*, který je odvozen ze tří oblastí života. Jedná se o duchovně kulturní, ekonomickou nebo hospodářskou a právně politickou. Základem a podstatou práce o *sociální trojčlennosti* byly cíle vyjádřené formulacemi: „duchovní svoboda v kulturním životě, demokratická rovnost v právním životě, sociální bratrství v životě hospodářském“.⁹³

Odlišný názor má T. Zuzák. Tvrdí, že úplná svoboda asi neexistuje a existovat nebude. Nemůžeme plně svobodně rozhodovat a jednat, pokud nám v tom brání např. fyzické zákony. Nemůžeme se rozhodnout, že slunce nebude svítit a naopak. Svobodné může být pouze naše rozhodnutí, jakým pohledem se na situaci budeme dívat.⁹⁴

Moderní doba nejspíše opravdu chápe svobodu špatně. Co třeba vězeň, kterému vypršel trest a opouští vězení. Překročením prahu věznic tvrdíme (a i on sám si to jistě

⁹¹ Srov. FROMM, E. *Strach ze svobody*, s. 9-15.

⁹² Srov. Tamtéž, s. 156.

⁹³ VÁŇA, Z. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*, s. 11.

⁹⁴ Srov. ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*, s. 63.

myslí), že je svobodný. Ale je možné, že jen mění železobetonové vězení za vězení systémové? Je toto ta pravá svoboda? Je nutné svobodu chápat více kriticky a rozlišit, o jaký druh svobody se v konkrétních případech jedná.

Svobodu lze dělit na vnitřní a vnější. *Vnitřní svoboda* zahrnuje naše představy, rozum, dá se chápat jako míra naší osobní nezávislosti. Je závislá na rozmanitosti vrozených předpokladů, které můžeme použít na základě vlastního rozhodnutí bez ovlivnění ostatních faktorů.⁹⁵ *Svoboda vnější* je určena společností, patří sem zákony a pravidla, na nichž je důležité se dohodnout a dále je respektovat. Člověk se musí naučit přijímat kompromisy. Jak s vnější, tak s vnitřní svobodou souvisí odpovědnost za naše jednání. Lidé mají určitá přání, která však mohou být v rozporu jak se společenskými a právními normami, tak s mravními principy. Každý z nás musí dobře zvážit všechna fakta a mravní principy, protože každá situace je jiná a nelze tedy uplatňovat stejný vzor chování.⁹⁶

Po tomto rozdělení a připuštění názoru, že svoboda v plném rozsahu u člověka existovat nemůže, lze hledat faktory, které nás a naše svobodné jednání i přemýšlení, ovlivňují.

Svoboda jedince souvisí s autoritou. Člověk vázaný jen pravidly, která pro něj nemají přímý význam a nepřináší mu užitek, není svobodný. Jen autorita má možnost určovat pravidla. Kdo není svobodný, hledá cesty ke svobodě a to mnohdy i způsoby často odporujícími jeho původnímu přesvědčení, povaze i svědomí.⁹⁷ Až když se člověk ocitne ve společnosti bez pravidel a omezení, můžeme říci, že je zcela svobodný. Aby však společnost mohla fungovat, je třeba se na nějakých pravidlech a omezeních domluvit. Důležitý je také cíl, kterého domluvou chceme dosáhnout. Kant zavádí dvě říše pojmů, určující právě vznik těchto pravidel. *Říše pojmu zákona* vychází z přírodních zákonitostí a v dnešním slova smyslu ji můžeme převést třeba na oblast stavebnictví. Realizace a plánování ve stavebnictví má určitá omezení, která pokud budou porušena, člověk se vytouženého cíle nedočká. *Říše pojmu svoboda* zahrnuje pravidla, na nichž se lidé domluvili, aby společnost mohla fungovat bez problémů.

⁹⁵ VÁŇA, Z. *Výchova ke svobodě*, s. 261.

⁹⁶ Srov. MUCHOVÁ, L. Etická výchova – výchova charakteru nebo etické vzdělávání?. In SVOBODOVÁ, Z. (ed.) *K etické výchově*, s. 58, 59.

⁹⁷ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s. 155.

V této oblasti můžeme najít pravidla nejrůznějších sportů, dopravní omezení a další. Pokud dojde k porušení těchto pravidel, člověk za ně plně nese odpovědnost a plynou z toho pro něj různé následky.⁹⁸

Pokud vezmeme v potaz názor Arendtové, nemusíme se striktně opírat o autoritu a porovnáme svobodu i v závislosti na *moci*.

S mocí souvisí několik základních prvků svobody, které její projevy podporují. *Násilí* je asi nejstarší z těchto prvků. Působí důrazněji než moc samotná. Kočka, která zabije myš, projeví násilí. Ta samá kočka, která si s myší pohrává, projevuje svou moc. Myš je v moci kočky do té doby, než kočku přestane bavit projevovat svou nadvládu nebo do té doby, než se myši podaří uprchnout. Většinou bývá jen v moci vládnoucího, jak daleko teď již pomyslnou myš pustí, než ji opět přitáhne pod úplnou nadvládu. Jako častý symbol moci slouží zvířata. Prvek moci bývá v těchto případech *rychlost*. Dravci, šelmy nebo hadi uplatňují dohánění, chycení nebo kombinaci těchto prvků. Mimo zvířecí říši se častým symbolem stal blesk, který z nenadání udeří. Lidé na základě jeho síly vyvinuli zbraně. Nástrojem moci, který se zařezává do těla tázaného, může být i *otázka a odpověď*. Kladení otázek vyvolávají pocity moci nad dotazovaným a jsou silným podnětem pro kladení dalších otázek. Otázka jako jeden z projevů moci musí obsahovat konkrétní záměr dotazování. Tuto formu projevů moci vyznával i Sokrates. *Tajemství* ve formě esoteriky, šamanství, či jiných je taktéž možno spojovat s mocí. V naší společnosti se mnohem častěji setkáváme s *potěšením z rozsudku*. Lidé mají rádi, když mohou jasně sdělit svůj názor, o kterém si myslí, že je jediný správný a že ho vždy musí okolí přijmout. Často také dochází k ponižování druhých. *Odpuštění* je poslední z aspektů, kdy podstatou je moc toho, kdo může odpustit. Čím déle čekáme s odpuštěním, tím větší je naše moc v očích těch, komu odpouštíme.⁹⁹

Moc je tedy stav, který umožňuje člověku dělat si, co chce s přihlédnutím na základní morální hodnoty. Dnes moc souvisí i s materiálním bohatstvím. Eliminace moci jako taková začala přicházet se zaváděním jiných, než morálních pravidel. Výsledkem zkoumání závislosti svobody na moci můžeme určit přímou úměru mezi těmito stavy. Svoboda nemůže být stejně jako moc neomezena, ale s nárůstem moci

⁹⁸ Srov. PEREGRIN, J. *Člověk a pravidla: kde se berou rozum, jazyk a svoboda*, s. 33-40.

⁹⁹ Srov. CANETTI, E. *Masa a moc*, s. 323 – 344.

se rozšiřují možnosti konkrétního jedince a tím pádem i jeho svoboda. Ve výchovných postupech proto bude dobré vychovávaným umožnit určitou moc, ať už ve formě rozhodování o dění nebo ve formě možnosti sdělit jakýkoliv svůj názor a pocit.

„Budoucnost ovlivňuje každý, byť by zůstal nepostřehnut. Vždyť jeho život je odpovědí na otázku po životě vůbec. Naše životy jsou naší svázaností s životy těch, kteří přijdou za námi! Zájmeno „naše“ není jen přisvojením toho, před čím stojí, ale je mravním přijetím odpovědnosti.“¹⁰⁰

4.3 Hromadné chování

Posledním námi vybraným způsobem možného chování souvisejícího s manipulací bude hromadné chování. Vliv společnosti a ostatních lidí na naše rozhodování a následné jednání je nepřehlédnutelný. Člověk je od malička vychováván k tomu, aby se moc nevyčleňoval z nějaké skupiny, začlenil se do soudobé společnosti a přijal její pravidla i v případech, kdy s nimi nesouhlasí nebo nekorespondují s jeho mravními hodnotami. Ve skupině se cítí příjemněji, má větší pocit bezpečí a menší pocit zodpovědnosti. Na straně druhé, se od dospělého člověka očekává, že pokud má jiné názory než skupina, ve které se vyskytuje, dokáže si za svými názory stát a obhájit je i za cenu, že tento názor sdílí pouze on sám. Ale proč to tak není? Může za to kromě jiného i hromadné chování?

Názor, že v dav se mohou změnit i skupiny původně organizované, kdy je chování spojené s emocemi, poprvé blíže zkoumal roku 1974 E. Canetti, teoretik společenských věd a humanista. Začal pro tuto změnu chování používat pojem „masa“ resp. „masové šílenství“.¹⁰¹ Příkladem takového chování může být bruselská tragédie z roku 1985, kdy 29. května ozbrojení a podnapilí fanoušci Liverpoolu napadli fanoušky Juventusu. Tento zápas se tedy díky „masovému šílenství“ odehrával více na tribunách bruselského stadionu než na hřišti. V tento den zemřelo 39 lidí a kolem 400 lidí bylo zraněno. Nebo je jen možné, že se sešlo tolik lidí s takřka nulovými morálními hodnotami na jednom místě?

¹⁰⁰ PALOUŠ, R. Etický kondicionál. In SVOBODOVÁ, Z. (ed.) *K etické výchově*, s. 24.

¹⁰¹ Srov. CANETTI, E. *Masa a moc*, s. 9-12.

Člověk se sám o sobě bojí neznáma. Většina z nás nerada zažívá nepoznané. Lidé mají strach z doteku. Sami se cítíme zranitelní, a proto se chováme tak, že v autobuse volíme osamostatněná místa, na ulici se radši více vyhneme, necítíme se dobře ve frontě neznámých lidí a i ze spánku se necháme snadno vyrušit právě strachem z dotyku, ať už fyzického nebo z dotyku okolního dění. Vysvobodit se můžeme jen v „mase“, kde je přímý dotyk očekáván a kde jsou si všichni rovni. Lidé kolem nás se stávají námi a naopak. Přichází pocit úlevy, přichází zvrát strachu z doteku. Čím větší je masa a čím intenzivněji dochází k přímému kontaktu, tím bezpečněji se člověk cítí. V tuto chvíli opravdu nejsme sami sebou. „Masa“ je jedno tělo a jedna duše.¹⁰²

Názor Ortega y Gassetiho spočívá v tom, že dav, resp. lidí v něm, ovládají iracionální impulzy, a proto od tohoto davu lze jen těžko očekávat něco jiného, než ničení. Vznik davů připisuje 19. století nebo spíše dění 19. století.¹⁰³

Pokud zůstaneme u příkladu bruselské tragédie a zamyslíme se nad tím, proč se tedy tragédie opravdu stala. Najít odpověď pomůže i další názor.

Le Bon tvrdil, že: „Davy jsou bez odporu vždycky neuvědomělé, ale právě ta neuvědomělost je snad jedním z tajemství jejich síly. Neuvědomělé působí jako síla nám dosud neznámá.“ Dav je podle něj shluk lidí, kdy se každý díky davu samotnému mění. Tím se vytvoří tzv. „hromadná duše“, „duše davů“. Také dočasně zaniká individualita člověka pro danou chvíli. Lidé se najednou chovají jinak, než ve skutečnosti, jinak než individualita. Dav může mít podobu zločinnou ale i hrdinskou. Paradoxem je, že živelné katastrofy a různá neštěstí formují dav spíše do hrdinné podoby a u událostí, ze kterých bychom se měli těšit, je to naopak.¹⁰⁴

Není možné, aby se v jednu chvíli na jednom místě sešlo tolik fanoušků s cílem ublížit druhým. Jistou roli hrál alkohol, velká vedra, která v té době v Bruselu panovala, nedostatečné zázemí a zabezpečení zchátralého stadionu, ale v první řadě to byli lidé, kteří sami celé neštěstí způsobili.

¹⁰² Srov. CANETTI, E. *Masa a moc*, s. 9, 10.

¹⁰³ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 245.

¹⁰⁴ LE BON, G. *Psychologie davů*, s. 13 – 39.

Sociolog J. Szczepański roku 1966 definoval a charakterizoval dav jako přechodné shromáždění množství lidí v prostoru s možností bezprostředního kontaktu, kdy toto shromáždění reaguje na stejné podněty minimálně podobným často stejným způsobem, čímž lidé v něm získávají určitou vazbu mezi sebou. Dav nemá organizační ani morální normy. Síla davu je hlavně v základních, ale silných emocích a pudech, které nejsou díky neorganizaci a chybějící moralizaci jakkoliv omezovány.¹⁰⁵

4.3.1 V. KLUSÁK, F. REMUNDA – ČESKÝ SEN

Projekt Český sen autorů Víta Klusáka a Filipa Remundy byla bezesporu kontroverzní akce, jejíž cíl nebyl autory asi nikdy přesně definován, přesto se takřka nezávislým pohledem ukázala mentalita některých lidí. Zfilmovaný dokument začíná myšlenkou založit fiktivní hypermarket s reklamou, fiktivními výrobky a fiktivními manažery marketu, kterými byli sami autoři projektu. Vše začalo realizacemi nápadu, domluvením grafické a reklamní agentury a mnoha dalších. Od začátku reklamní akce, která probíhala v médiích, bylo i potenciálním spotřebitelům doporučováno, aby do nově „otevřeného“ hypermarketu nechodili. A výsledek? Zástupy lidí mířící na Letňany za až nereálnými cenami zboží, čekající na oficiální otevření a samozřejmě běžící do hypermarketu, který se ve skutečnosti ukázal být pouze dobře situovaný billboard. Zklamání nebo realita pro českého člověka? Někdo bral celý projekt jako srandu, někdo se cítil uražený a napálený, ale minimálně bylo poukázáno na návyky většiny lidí a bezesporu na projev zdroje vzniku hromadného psychického jevu.¹⁰⁶

Jedním ze zdrojů vzniku hromadného psychického jevu je situace, kdy profit jedince může být jen na úkor druhých. Přestože to tak reálně být nemusí, vznik psychického jevu zapříčiní snížení emočního kvocientu a posměnění logické chování jedince, resp. skupiny na neuvážlivé. Podporujícím jevem se stává pocit, kdy jen ti první (rychlejší, vychytralejší...) v řadě dostanou možnost získat něco víc než ostatní. Vysvětlení proč hromadné psychické jevy vůbec existují, je ve fázích těchto jevů. První fází bývá specifický typ chování, který se mění pod sociálním tlakem. Druhá fáze tzv. „přípravná“. V ní člověk prožívá hromadnou psychickou zátěž, začíná přemýšlet

¹⁰⁵ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 245-251.

¹⁰⁶ Srov. Doc-Air, o.s. *DAFilms.cz*. Dostupné [online].

nad důsledky vzniklé situace. Dochází ke vzniku neuvážených a spontánních reakcí. Vše dojde až k „vlastnímu řešení hromadné zátěže“, kdy se naplno projeví emoce, různá gesta a reakce.¹⁰⁷

Zajímavé jsou i reakce médií na tento projekt.

Výchovná lekce. Takto nazval projekt Martin Zvěřina z Lidových novin. „Mají tyto akce vůbec smysl? Ano.“ Popisuje celý projekt jako lekci spotřebitelské inteligence a obdivuje nápad a organizaci autorů.¹⁰⁸

„Český sen nesymbolizuje vůbec nic.“ Lidé se vždy snažili ušetřit a to i formou výhodných nákupů. Projekt je jen výsměchem těm, kteří se nechali napálit. Nebylo potřeba žádného výzkumu, abychom toto zjistili. Uvedla Miroslava Němcová o českém snu, novinářka Mladé fronty Dnes – místopředsedkyně Poslanecké sněmovny PČR a místopředsedkyně ODS.¹⁰⁹

Dva různé pohledy, dva odlišné názory. Při realizaci celého projektu nevznikla nikomu žádná újma na zdraví, ani finanční a ani psychická. Každý se na Český sen dívá trochu jinak, většinou s menším nebo větším zaujetím. Projekt byl spojován s politikou, marketingem, Českou televizí (jeden z partnerů projektu) a i z tohoto důvodu lze říct, že byl úspěšný – minimálně donutil většinu lidí všech zúčastněných věkových kategorií k zamýšlení nad jeho opravdovým smyslem.

„Je obecným poznatkem, že učení bolí.“ Český sen může pomoci ke zvýšení opatrnosti lidí (převážně důchodců) vůči manipulaci všeho druhu. Jedním z následků může být méně ukvapených rozhodnutí, hlavně v oblasti prodeje, resp. nákupu zboží a služeb. Manipulaci v reklamě a na možnou lživost reklamy není potřeba poukazovat. „V praxi většina z nás naletí snadno a rychle“, píše v otevřeném dopisu *ČESKÝ SEN / celovečerní dokumentární komedie* Doc. PhDr. Ing. Karla Riegela, Csc, vedoucí Psychologického ústavu FFUK.¹¹⁰

Nechali se „napálit“ jen běžní spotřebitelé?

¹⁰⁷ Srov. MIKŠÍK, O. *Hromadné psychické jevy: (psychologie hromadného chování)*, s. 103-130.

¹⁰⁸ Srov. ČESKÁ TELEVIZE. *Český sen*. Dostupné [online].

¹⁰⁹ Srov. Tamtéž.

¹¹⁰ Srov. Tamtéž.

Zástupci Coca-Cola nebo Danone byli také na místě. Snažili se svoje zboží do hypermarketu dostat a to dávno před termínem otevření. ČESKÝ SEN zmátl i velké firmy, uvedla Mladá fronta Dnes.¹¹¹

Někteří lidé se i přes zjištění, že skutečný market není, vydali hledat do nedalekého lesíka a v okolí. To vše se zatrženými cenami v kapse. Od listopadu 1989 se naše společnost opravdu změnila. Příkladem mohou být přívěšky na klíčkách s mincí do nákupních košíků, kdy se místem víkendové procházky stává nějaký market, to vše samozřejmě s úvěrovou kartou v kapse. Všichni jsme „napálení“, řekl novinář z Lidových novin Tomáš Baldýmský.¹¹²

„Hromadná psychická nákaza“ neboli „involuce“ patří do první skupiny lidí v rozdělení jevů hromadného chování. Jedná se o ztotožnění se s chováním a názory druhých. V druhé skupině najdeme „impulsivně-afektivní chování“. Zde dochází k jednorázovému psychickému otřesu, který nakonec ovládá myšlení celé skupiny. Ve skupinovém chování je mnohonásobně větší síla než v chování jedince, proto se postupně „impulsivně-afektivní chování“ umocňuje. Výsledkem může být spojení těchto dvou skupin do jedné (3. skupiny).¹¹³

Z tohoto pohledu můžeme usuzovat, proč přišlo na Letňany v plánovaný den otevření několik set lidí a proč byly skupiny lidí zklamány, ale i rozveseleny nápadem.

Studie Filipa Remundy a Víta Klusáka ukázala pohled na chování lidí, kteří nejsou v krizových situacích, ale z dané situace mohou něco získat. Výsledkem byla přesvědčivá ukázka lehkosti manipulace s lidmi hlavně v odvětví marketingu a ukázka davového efektu. Dále bylo poukázáno na většinovou změnu společnosti na základě dlouhodobých i krátkodobých podnětů. Autoři odhalili pravdu o lidech a společnosti, ve které žijí.

¹¹¹ Srov. ČESKÁ TELEVIZE. *Český sen*. Dostupné [online].

¹¹² Srov. Tamtéž

¹¹³ MIKŠÍK, O. *Hromadné psychické jevy*, s. 103-110.

4.4. J. Darley, B. Latané – nepřítomnost autority

Výzkum dvou amerických sociálních psychologů se podobá experimentům Stanleyho Milgrama, v obou případech je důležitá autorita. Milgram zkoumá poslušnost vůči autoritě, Darley a Latané upozorňují na chování lidí v krizových situacích v případě, že se ve skupině žádná autorita nenachází. Výsledky jejich výzkumů také přispěly k pochopení chování lidí v době holocaustu a hlavně k pochopení chování 38 svědků události, která se stala roku 1964 v newyorském Gueensu.¹¹⁴ Výzkumy, které přispěly k formulaci zákona sociálního vlivu, dostaly název „*Intervence přihlížejícího*“ neboli „*Bystander effect*“.¹¹⁵

Osmadvacetiletá žena vracějící se nad ránem domů z noční směny v baru byla brutálně zavražděna a znásilněna pár metrů od svého bytu. Tento čin byl spáchán v hustě obydlené čtvrti Gueensu a 38 normálních mužů a žen, kteří slyšeli volání o pomoc, byli zcela lhostejní, nikdo nepomohl, nikdo nezavolal pomoc, nikdo nic neudělal. Celá událost trvala třicet pět minut, útočník se dvakrát znovu vrátil, žena po celou dobu křičela, volala o pomoc, lidé stáli v oknech, ale nikdo z nich nic neudělal. Při výpovědi sám pachatel přiznal, že viděl, jak se světla v bytech rozsvítila, ale neměl pocit, že by někdo šel oběti na pomoc. Tento čin vyvolal v celé společnosti nepochopení a řadu otázek. Zejména se všichni pozastavovali nad chování tolika svědků, mezi nimiž se nenašel jeden jediný, který by celé události dokázal zabránit a dotyčné pomohl. Veřejnost měla dojem, že takové chování by mělo být nějak trestáno, ale jak? Lidé požadovali, veřejné odsouzení a otisknutí všech jmen svědků, protože tito lidé evidentně neuznávají svou morální zodpovědnost. Na toto téma bylo napsáno několik knih a tato událost dala podnět k realizaci několika experimentů jich zmíněných autorů Darleyho a Lataného.¹¹⁶

Experimenty měly vysvětlit chování náhodných svědků v krizových situacích. Začali přemýšlet o podobných situacích, které mohou kohokoli z nás potkat v každodenních činnostech a hlavně uvažovali o chování náhodných svědků těchto událostí. Zkoumali, zda lidé budou schopni poskytnout pomoc druhým spíše

¹¹⁴ Srov. SLATEROVÁ, L. *Pandořina skříňka*, s. 103.

¹¹⁵ Srov. HEYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*, s. 51.

¹¹⁶ Srov. SLATEROVÁ, L. *Pandořina skříňka*, s. 103-108.

ve skupinách nebo v případě, že jsou jedinými svědky této události. Dále je zajímavé, jak budou reagovat v situacích, které by mohly ohrozit jejich vlastní životy. Výsledky byly velmi překvapivé.¹¹⁷ Pracovali se studenty Newyorské univerzity, které posadili do místnosti s ventilací. Dva ze studentů byli najatí, jeden byl nic netušící oběť. Najednou začal z ventilace vycházet kouř, který postupně zahalil celou místnost. Po celou dobu bylo pozorováno chování studentů a jejich reakce. V případě, že šlo o skupinku tří studentů, pouze 13 % z nich oznámilo, že se místnost postupně plní kouřem. 75 % ohlásilo stejnou skutečnost v případě, že se v místnosti nacházeli sami. V dalších rozhovorech se studenty vyšlo najevo, že ti kteří byli ve skupinách, situaci vyhodnotili jako bezpečnou a pasivita dalších dvou najatých účastníků je přiměla zůstat také pasivní a kouř nepokládali za nebezpečný. Je možné, že nechtěli ukázat svou slabost, svůj strach, nechtěli se ztrapnit před ostatními, byli ovlivněni klidem ostatních. Tento stav byl výzkumníky popsán jako „*pluralistická ignorance*“.¹¹⁸ S tímto stavem se setkávají pedagogové u svých žáků na školách, ale není vyloučeno, že se takováto neaktivita může stát i jednou z překážek pedagogiky volného času.

V druhém výzkumu šlo o komunikaci studentů pomocí interkomu. Jeden ze studentů hned na začátku konverzace řekl, že často trpí epileptickými záchvaty. Když na něj opět při konverzaci přišla řada, začal tento záchvat předstírat. V případě, že student komunikoval s tímto epileptikem sám, došlo k oznámení tohoto záchvatu v 85 %, při komunikaci ve skupině tří studentů, by dotčenému pomohlo 62 % a v šestičlenné skupině, záchvat oznámilo pouze 31 % studentů. Tento výzkum ukázal, že vliv ostatních lidí na naše rozhodování je veliký. Pokud máme pocit, že odpovědnost neleží pouze na nás, ale měli by ji přijmout i ostatní účastníci krizových situací, naše pasivita se tímto zvyšuje a pocit odpovědnosti není tak velký. Tento jev byl popsán jako „*difuze odpovědnosti*“.¹¹⁹

Na základě těchto výzkumů Darley a Latané vytvořili pětikrokový model intervence, který popisuje, jak je třeba se zachovat v krizových situacích, pokud chceme poskytnout pomoc. Prvním krokem je zaznamenat, že se něco děje. Poté je nutné situaci vyhodnotit, zda je třeba poskytnout pomoc. Dalším důležitým krokem je převzetí osobní

¹¹⁷ Srov. SLATEROVÁ, L. *Pandořina skříňka*, s. 103-108.

¹¹⁸ Srov. HEYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*, s. 51.

¹¹⁹ Srov. Tamtéž, s. 51.

zodpovědnosti. Pokud se rozhodnu odpovědnost převzít, musím se rozhodnout, co je třeba udělat. Posledním a nejdůležitějším bodem je začít jednat.¹²⁰

Další výzkum sociálních psychologů Darleyho a Lataného je také zaměřen na zkoumání vlivu autority. Jedná se především o jednání a změnu chování lidí v situacích, které nejsou všední a co je podstatné, autorita v těchto situacích není. Opět se tímto experimentem může vysvětlit historické chování při některých událostech, kdy podstatou je hlavně porovnávání individuálního rozhodnutí člověka. Jak se lidé zachovají, pokud se v dané situaci ocitnou sami a jaké bude jejich rozhodnutí v případě, že nastane situace, ve které se ocitnou společně s dalšími účastníky. Jelikož většina lidí toto individuální rozhodnutí udělat neumí, nebo se ho bojí, docházíme k závěrům, že v krizových situacích je bezpodmínečně nutná jasně daná organizace, např. evakuační plán, plán první pomoci atd. Rozhodování se ve skupině lidí závisí z větší části na tom, kdo z dané skupiny převezme autoritu. Pokud se tak nestane a autorita se neprojeví, často můžeme vidět stav *pluralistické ignorace*. Necháváme se strhnout skupinou, protože nechceme přebírat zodpovědnost na sebe. Neméně cenným poznatkem je, že čím větší skupina lidí je, tím více se spoléháme na druhé v rozhodování. Vzniká tedy pojem *difuze odpovědnosti*.

Všechny tři uvedené výzkumy nám mají poskytnout poučení o manipulaci jako takové. Přesvědčili jsme se, že s manipulací jde ruku v ruce autorita, hromadné chování a síla situace. Lidé, kteří se výzkumů účastnili, poté podle všech dostupných zdrojů hodnotili tyto experimenty často jako velmi přínosné. I když někteří z nich byli zpočátku naštvaní a cítili se podvedení, uvědomili si, že by situace měli lépe vyhodnocovat a přemýšlet o tom, jak jednají. Sami na sobě poznali, jak lehké je podlehnout manipulativnímu jednání, jak nás okolnosti přesvědčí o pravdivosti situace a donutí nás dělat věci, o kterých jsme si mysleli, že jich ani nejsme schopni. Jak snadné je podlehnout autoritě, společenskému vlivu, hromadným sdělovacím prostředkům a médiím. Každý z nás je v rozhodování svobodná bytost, která nese zodpovědnost za své činy, a proto musí o svém jednání více přemýšlet a hlavně jednat podle svých mravních hodnot i nejlepšího svědomí. Do jaké míry má kdosi jiný naše hodnoty určovat, zůstává otázkou.

¹²⁰ Stov. SLATEROVÁ, L. *Pandořina skříňka*, s. 120.

4.5 Civilizační výzvy moderní doby

Výchova od raného věku podléhá nastavení hodnot společností. Vzory pro nynější mládež se staly převážně kreslené nebo smyšlené postavy ze seriálů a filmů. Děti fascinuje moc dané postavy, nadlidské schopnosti nebo možnost zbraně v ruce a pocitu nedotknutelnosti. Globalizace jako taková jen rozvíjí předchozí myšlenku a to celosvětově. Společnost se zaměřila na propojení světa, propojení komunikace v něm, ale už nemyslí na správné usměrnění a možné následky. Cennější pro děti je komunikace virtuální než osobní kontakt a oblíbenost v kolektivu přestává ukazovat počet reálných přátel, se kterými můžete být fyzicky, ale počet kontaktů na sociálních sítích. Systém je špatně nastaven nebo možná pochopen a jeho obrovský zásah do myšlení může mít nenávratné následky na celkový chod naší společnosti. Je čas se zamyslet. Následně se pokusíme najít fakta, která mohla tento rozvoj špatným směrem zapříčinit.

Skalková upozorňuje na rychlý vývoj společnosti a s tím související potřebu humanizace, která se stala neodmyslitelnou součástí dnešní moderní doby plné techniky. Rozvoj vědy a techniky sebou přinesl již zmíněnou moc a neomezené možnosti, které se staly hrozbou pro celé lidstvo. V dnešní společnosti nadbytku a plýtvání mají lidé strach více ze společenských katastrof, souvisejících s rychlým rozvojem biologie a chemie, než z přírody, která byla hrozbou v dřívějších dobách. Přírodní katastrofy a epidemii doplnily ekologické problémy, energetické krize, nevyléčitelné civilizační choroby, závislost na drogách a násilí v nejrůznějších formách. Civilizace ohrožující sebe sama se ocitá v krizi hodnot, ze které není jednoduchá cesta zpět. Lidé se více zabývají zbrojením a vedením sporů než smysluplnou výchovou, která by naučila další generace žít s přírodou v harmonii a ne ji systematicky ničit. Jediným vhodným řešením, jak z této „krize lidstva“, je podle Skalkové přijmout zodpovědnost za své myšlení a chování. Kriticky přistupovat k rychlému vývoji civilizace a vymýšlet nové alternativy, které by umožnily soužití lidí s přírodou. Lidé se musí zamyslet, jaké je jejich místo na Zemi, jaká budoucnost čeká další generace, pokud lidstvo nezačne řešit tyto globální problémy. Je třeba rozvíjet tradiční hodnoty společnosti, ale i vytvářet nové, které souvisí s děním v dnešní moderní

společnosti. Tyto problémy a otázky souvisí s obsahem humanizmu, který by se měl stát hlavním tématem vzdělávání a výchovy.¹²¹

Stejně jako Skalková i převážná většina ostatních autorů zabývajících se výchovou, upozorňují na zásadní problémy spojené s globalizací.

Člověk udělal velké pokroky v oblasti vědy a techniky. Umí ovládat energie, vynalezl nové materiály, zaznamenal úspěchy spojené s moderní medicínou. Rozvoj také umožnil cesty mimo naši planetu.¹²² V této konzumní společnosti se snažíme pouze o uspokojení svých vlastních potřeb, dosažení úspěchu, získání co nejvíce materiálních statků a to vše i za cenu nedodržení morálních zásad. Chybný přístup ohrožující hodnotový systém postrádá jakoukoli úctu k přírodě, toleranci a spolupráci mezi lidmi.¹²³ S globalizací souvisí i neustálá migrace, díky které dochází k prolínání zvyků a tradic různých kultur. Život ve svobodě a odpovědnosti odmítá dřívější nadvládu tradic a zvyků ve jménu kritického myšlení.¹²⁴ Kritické myšlení by mělo být v této společnosti „výkonu a prosperity“ na prvním místě. Musí se změnit lidské myšlení a vnímání sebe, vztahu člověka k ostatním i k celému světu. Člověk se stává aktérem celé globalizace a zároveň je obětí této zdánlivé dokonalosti, která se stala největší hrozbou celého lidstva. Proto je třeba hledat nové kvality života, nové směry vývoje společnosti, nová řešení problémů a hlavně nový hodnotový systém.¹²⁵

Dnešní společenský systém se snaží vychovat umraveného občana, který je poslušný vůči autoritě, přejímá správné vzory chování a nejlépe se začlení do nějaké skupiny, či celé společnosti. Jednoduše se učíme adaptovat různým podmínkám v různých situacích. V určitých situacích se ale raději přizpůsobíme, než abychom se postavili nějaké autoritě, případně se vyčlenili ze společnosti. Větší strach, než ze ztráty svobody, má člověk z pocitu izolovanosti a osamělosti. Tento pocit může mít kdokoli žijící mezi mnoha lidmi, který ztrácí vztah k hodnotám, vzorům a symbolům. I když fyzicky není sám, tato mravní osamělost může být horší než

¹²¹ Srov. SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*, s. 41-46.

¹²² Srov. SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*, s. 83 – 91.

¹²³ Srov. HORKÁ, H. HRDLÍČKOVÁ, A. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*, s. 9-14.

¹²⁴ Srov. KOHÁK, E. *Svoboda, svědomí, soužití*, s. 16-23.

¹²⁵ Srov. HORKÁ, H. HRDLÍČKOVÁ, A. *Výchova pro 21. století*, s. 9-14.

osamělost fyzická. Proto lidé vyhledávají hodnoty, ideje a sociální vzory, které by dokázaly uspokojit potřebu sounáležitosti a společenství.¹²⁶

Již delší dobu se tato témata stala velmi diskutovanými a společnost si začala uvědomovat, že musí nastat nějaká změna v myšlení a chování lidí. Je třeba hledat nové cesty a etická řešení těchto problémů. Proto je hlavním cílem mnoha pedagogů vychovávat děti ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání, aby byla šance o problému nejen diskutovat, ale dosáhnout požadovaných výsledků.

„Svou podstatou představuje koncepce globální výchovy reakci na civilizační výzvu nabádající k překonávání rozporů mezi člověkem a přírodou, k harmonizaci vztahů člověka k sobě a k druhým lidem, k harmonizaci života a výchovy.“¹²⁷

Společnost i samotní lidé jednají a zároveň hodnotí jednání druhých. Jako měřítko slouží mravní hodnoty. Při hodnocení počítáme s tím, že hodnotíme něco nebo někoho, kdo minimálně rozeznává rozdíl mezi dobrem a zlem. Dále je počítáno s tím, že „každý rozhodně ví, že dobro je nutno konat a zlo nekonat“. Pohled na dobro a zlo se však může zcela lišit. Protože jednání lidí i společnosti je dobrovolné, je nutné za své jednání zodpovídat. Obecné a nejrozšířenější jednání se řídí Desaterem přikázání. Máme tedy jednat sami za sebe nebo v rámci společnosti, ale vždy s důstojností a uznáváním vlastních hodnot.¹²⁸ Zda budou jiné formy výchovy tím, co pomůže společnosti, se asi nedozvíme hned. Je ale už dnes jasné, že díky celkovému aktuálnímu vývoji společnosti, nemáme co ztratit.

„Výchova je formace lidské schopnosti společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se stane tímto způsobem plnoprávným členem ve společnosti starších.“¹²⁹

¹²⁶ Srov. FROMM, E. *Strach ze svobody*, s. 15-21.

¹²⁷ HORKÁ, H. HRDLÍČKOVÁ, A. *Výchova pro 21. století*, s. 14.

¹²⁸ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 13-17.

¹²⁹ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*, s. 23.

5 MANIPULACE VE VÝCHOVĚ

Výchovu můžeme dělit na výchovu *zráním*, která probíhá automaticky bez příčin a *učením*, které podléhá požadavkům společnosti a snaží se o formování mladistvých. Můžeme tedy tvrdit, že společnost bez výchovy nemůže být.¹³⁰

Výchovou je podle Komenského myšleno rozvíjení přirozených vloh za neustálé pomoci, řízení a vzoru vychovatele. Správný vzor je pro dítě velmi důležitý. Chování matky a otce hraje významnou roli v přejímání chování dítěte, matka by především měla dbát na vřelý a láskyplný vztah k dítěti. Už v samotném těhotenství má dodržovat vhodnou životosprávu, vyvarovat se psychické i fyzické zátěži, dítě vnímat, věnovat mu pozornost a vytvářet úzký citový vztah.¹³¹ Tuto formu výchovy v praxi najdeme hlavně u východních kultur, kde dokonce v některých zemích není narození počítáno dnem přestřihnutí pupeční šňůry dítěte, ale jedná se o den početí, resp. otěhotnění ženy. A v tuto chvíli už začíná výchova. Zmíněný styl je typický hlavně pro Čínu. Při hledání souvislostí v běžném životě můžeme porovnat následující statistiku. Například rozvodovost je v Číně třetinová oproti České republice. Může výchova teprve jen fyzicky se vyvíjejících dětí ovlivnit jejich myšlení a citové vazby v následujících letech nebo jde jen o souhru náhod a spíše kulturní záležitost?

Pojem související s výchovou je i proces individualizace neboli přetrhávání původních vazeb, kterými je jedinec od narození spoután. V době, kdy dítě přestává být v jednotě se svou matkou, stojí na počátku individuální lidské existence, ještě však nezpřetrhal důležité vazby, které mu poskytují pocit bezpečí a sounáležitosti. Proces individualizace a následná svoboda není zcela dokončena, pokud není jedinec osvobozen od všech primárních vazeb. Každý z nás jednou dosáhne úplné individualizace a musí se ve světě začít orientovat zcela sám, najít pocit bezpečí a sounáležitosti v jiném společenství, pro které se rozhodne svobodně, podle svého nejlepšího svědomí. Proces individualizace stejně jako narůstající svoboda s sebou přináší nejen rostoucí integraci, ovládnání přírody, růst lidského rozumu a solidarity vůči druhým, ale skrývá v sobě také pocit izolovanosti, nejistoty, pochyby o smyslu

¹³⁰ Srov. PATOČKA, J. *Filozofie výchovy*, s. 22-24.

¹³¹ Srov. LANGMEIER, J. Komenského poselství rodičům dnes. In KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, s. 28-30.

vlastního života a zvyšující se pocit bezmocnosti a bezvýznamnosti jako jednotlivce. Člověk na jedné straně touží po nezávislosti na vnějších autoritách a svobodě, na straně druhé má strach z pocitů bezvýznamnosti a bezmocnosti, které sebou přináší zvyšující se nezávislost. Často jsou tyto pocity vyvolané neschopností spolehnout se sám na sebe a člověk se raději podřídí autoritě, která mu dá jasné instrukce co v určité chvíli dělat a jak se chovat. Vyhýbání se zodpovědnosti za vlastní činy souvisí s různými ideologiemi, jako je nacismus, socialismus, komunismus a jinými režimy, kterými si naše lidstvo prošlo od počátku naší existence.¹³² Dnešní doba se setkává s krizí výchovy. Jde o odmítání výchovy, která se řídí pravidlem, kdy jeden člověk mentoruje, poučuje, nabádá a řídí druhého. Může to být rodič nebo jen někdo starší. Tomuto stavu říkáme obecně výchova. Tato výchova je ovšem často odmítána. „Dnes nechce být nikdo ze svobodných občanů takto manipulován, takto nesvoboden.“ Touha získat svobodu není proto, aby člověk sám sebe prosadil na úkor autority. Člověk chce pravidla nacházet sám, racionálně se o nich bavit.¹³³

Je na čase hledat alternativy pro výchovu samotnou. Děti potřebují někoho, ke komu budou vzhlížet. Někoho, kdo je bude inspirovat.

I když Komenský autoritativní výchovu zcela odmítá, v případě mravní výchovy je autorita dospělého na místě. Malé dítě ještě nemá rozvinutou morálku a mravní jednání a hodnocení dospělého jako autority, mu pomůže k utváření jeho vlastní morálky. V pozdějším věku bude schopen sám zhodnotit a použít zvnitřněné mravní principy, jimž se v útlém věku naučil. V tomto směru je poslušnost dítěte důležitá pro jeho další samostatný a přirozený rozvoj.¹³⁴ Protože lidé nejsou ze základu připraveni na umožnění svobody sobě ani okolí, do popředí staví spíše moc a ovládání druhých, i forma jejich výchovy předkládá dětem myšlenku, že uspět může pouze agrese, dravost a síla. Můžeme naše děti naučit to, co nás nikdo neučil a co vlastně sami neumíme?¹³⁵

„Přes všechna omezení je však základní myšlenka Komenského Informatoria stále živá: výchovu dítěte je třeba opřít o dobré porozumění vývojovému procesu a řídit

¹³² Srov. FROMM, E. *Strach ze svobody*, s. 23-30.

¹³³ Srov. PATOČKA, J., PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace*, s. 38.

¹³⁴ Srov. LANGMEIER, J. Komenského poselství rodičům dnes. In: KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, s. 31-32.

¹³⁵ Srov. PROKEŠOVÁ, M. *Volný čas a co s ním?*, s. 37-41.

ji na základě rozpoznání všelidských, stále platných hodnot.“¹³⁶ Výchova nás totiž provází od narození po celý lidský život. Člověk se má neustále co učit a vhodný přístup k výchově a vzdělávání, který jsme si osvojili v prvním vývojovém stádiu je nesmírně důležitý, abychom tyto naše zkušenosti mohli předávat dalším generacím a tím prokazovat službu celé společnosti.

Pro pochopení smyslu této práce je nutné pohlížet na výchovu také z etického hlediska.

Cílem výchovy z tohoto pohledu by mělo být „vštípení morálních pravidel“ a následný jednodušší život ve společnosti. Je z etického hlediska přípustná drezúra a nácvik? Pokud připustíme několikaleté praktiky jasně daných postupů výchovy, je jednání mladých lidí svobodné a mají tito lidé osobní odpovědnost? Každý žák se liší ve své poslušnosti podle různých činitelů a prostředí, ve kterém vyrůstá, tzn. i podle výchovy v rodině. Díky odlišnostem může učitel pro usnadnění své práce lehce sklouznout k manipulaci.¹³⁷ To, že by se tomuto stavu měl zcela vyhnout je jasné, vždyť právě učitel utváří novou generaci.¹³⁸

5.1 Výchova v rodině

Komenského výchovný záměr vycházel z moderního poznání, že nejdůležitější jsou první roky života a dokonce i doba, než se dítě dostane na svět, v mnoha ohledech rozhoduje o životní orientaci člověka. Hlavní úlohou rodičů je pomocí výchovy rozvíjet přirozené vlohy, které jsou podle Komenského zbytky obrazu božího. Rodiče při svém výchovném působení musí brát v úvahu, že každé dítě je jedinečná, neopakovatelná lidská bytost, a proto se s ním musí i podle toho jednat a vzdělávat ho. Informatorium školy mateřské se zabývá výchovou dětí, před jejich vstupem do školy a upozorňuje

¹³⁶ LANGMEIER, J. Komenského poselství rodičům dnes. In KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, s. 33.

¹³⁷ Srov. SVOBODOVÁ, Z. (ed.) *K etické výchově*, s. 38-41.

¹³⁸ Srov. ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*, s. 67.

na významnou úlohu, kterou zastává nejen matka, ale také otec a ostatní, kteří hrají ve výchově dítěte důležitou roli.¹³⁹

V Komenského době se na dítě pohlíželo jako na nedokonalého dospělého a proto je myšlenka, že dítě je třeba vychovávat podle jeho přirozeného vývoje, dbát na harmonický rozvoj jeho fyzických i duševních schopností, velmi moderní a stále platná i v našem století. Tento názor, který v sobě zahrnuje nenásilný rozvoj schopností každého dítěte jako individualitu, nemohl Komenský vyčíst z žádných publikací, proto se musel spoléhat pouze na své pozorování a pokrokové myšlení. Přirozená výchova si klade za cíl citlivě a nenásilně utvářet malé dítě, bez jakékoliv manipulace a svých vlastních potřeb. Matka se musí umět do potřeb dítěte vcítit a porozumět jim. Dítě však nesmí vyrůstat bez nějakého řádu, ale má mu pozvolna a podle svých individuálních možností přivykat a začít ho respektovat. Tyto myšlenky naprosto odmítají autoritativní výchovu, kdy není brán žádný ohled na potřeby dítěte a je mu pouze diktováno, co má dělat a jak se má chovat. Komenský také odmítá naprostou volnost ve výchově, kdy si dítě může dělat, co chce a není kýmkoli usměřováno ani vychovááno. Celou výchovu přirovnává k rostoucímu stromu, který roste v přirozených podmínkách a jakýkoli násilný zásah do jeho růstu, je nepřijatelný. Daleko kritičtější je však k výchově bez jakéhokoliv zásahu. Vždyť strom, který má nést ovoce, také musí být zaléván a okopáván, bez naší pomoci bychom se vytouženého ovoce dočkat nemuseli.¹⁴⁰ Velký vliv na chování dítěte mají samozřejmě i zážitky v útlém věku.¹⁴¹

Individuální přístup a ohled na přirozené potřeby je zcela možný pouze v rodinné výchově. Při vstupu do školy se dítě musí více přizpůsobit skupině, jejímu vedení a stylu výuky. Výchova v rodině má dítěti tento přechod usnadnit a od narození ho pozvolna a nenásilně na školu připravovat. Důležité je u dítěte vypěstovat kladný vztah jak ke škole, tak k výuce a ke vzdělávání samotnému. Komenský klade největší důraz na rozvoj přirozených vloh, skrývajících se podle něj v aktivní a prosociální podstatě lidské přirozenosti, která je součástí lidské bytosti od samého narození.¹⁴²

¹³⁹ Srov. REJCHRTOVÁ, N. Vychovatelská pomůcka k pěstování naděje. In KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské* s. 9-18.

¹⁴⁰ Srov. LANGMEIER, J. Komenského poselství rodičům dnes. In KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, s. 19-24.

¹⁴¹ Srov. ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*, s. 12.

¹⁴² Srov. LANGMEIER, J. Komenského poselství rodičům dnes. In KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, s. 25-26.

„Člověk však není pouhým pasivním produktem vlivu dědičnosti, prostředí a výchovy. Má možnost svojí individuální aktivitou vývoj usměřňovat a korigovat, rozvíjet pozitivní předpoklady a vlivy či potlačovat nežádoucí. Lidská aktivita, snahy člověka, jeho vlastní úsilí jsou významnými činiteli vývoje jedince.“¹⁴³

5.2 Výchova ve školním prostředí

Zásadním problémem je špatné zaměření pedagogů, co se formy výchovy týče. Pedagog se má více zaměřit na výchovu žáka než na výuku. Všichni potřebujeme (včetně dětí) určitou svobodu v jednání. Svoboda však není protikladem pro autoritu. Pokud dítě nebere autoritu dospělých, zdaleka to pro něj neznamená svobodu v jeho jednání a myšlenkách. Pod tlakem okolí dospělo vzdělávání do stavu, kdy se základní myšlenkou stalo, jak vyučovat obecně, ale méně se hledí na podstatu konkrétního učiva. Učitel tedy v praxi bývá univerzálně naučen učit podle osnov a to často i předmět, který není jeho doménou. Není tedy specialista na daný předmět, čímž obecně ztrácí autoritu pro žáky. Příklad můžeme čerpat ve výuce jazyků, kdy podstatou této výuky má být schopnost žáka mluvit (dorozumět se), ale v praxi jde hlavně o výuku gramatiky. Protože učitelé nejsou na správné formy vzdělávání připraveni, je více než jasné, že krize autority bude přetrvávat.¹⁴⁴ Škola má děti naučit, jaký svět opravdu je a ne pouze poskytnout návod jak v něm žít. Je dobré děti zapojit do společnosti dospělých a nechat je utvářet si svůj vlastní názor. Získáme tím vzbuzení odpovědnosti za jejich činy. Toto rozumné založení výchovy však chybí a je tedy potřeba něco změnit.¹⁴⁵ Nelze vychovávat naučenými postupy bez vcítění se do myšlení žáků.¹⁴⁶

Pro seberealizaci žáků je třeba zrušení umělé autority, kterou je myšlen učitel nebo vychovatel se striktně danými osnovami a způsoby jednání se žáky a vystupování před nimi. Chybí zde tedy přirozená lidskost, která je právě často rozhodující pro určení sympatií k druhému člověku. Jediná, jasně daná a dodržovaná, má být racionální komunikace. Učitelé potom nebudou v očích žáků nadřazeni. Žáci tak budou mít větší

¹⁴³ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 34.

¹⁴⁴ Srov. ARENDOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s. 159-161.

¹⁴⁵ Srov. ARENDOVÁ, H. *Krize kultury: (Čtyři cvičení v politickém myšlení)*, s. 102-119.

¹⁴⁶ Srov. ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*, s. 13.

touhu vést s nimi komunikaci. V tomto případě se jedná o „pedagogiku komunikace“. Z manipulativní výchovy a výuky se stávají otevřené komunikativní styly jednání mezi pedagogem a žákem. Tyto styly jsou pro většinu žáků mnohem přijatelnější.¹⁴⁷

Aby mohl učitel nebo vychovatel žáky správně a efektivně motivovat, je dobré říci si něco o jejich potřebách. Správně cílená motivace individuálně zaměřená přináší mnohem více úspěchů než obecné myšlenky o tom, co asi děti chtějí.

Pokud známe potřeby, je nutnost rozlišit, o jakou z následujících potřeb se jedná.

Z pedagogicko-psychologického hlediska třídíme poznávací potřeby podle charakteru činnosti. Motivace žáků ve vyučování je na základě vyčlenění základních potřeb. Konkrétně *potřebu smysluplného receptivního poznávání a potřebu vyhledávání a řešení problémů*. V prvním případě jde hlavně o touhu získat další nové informace pro doplnění již získaných, druhý typ reaguje na každou problémovou situaci, případně sám problémy vyhledává. Většina dětí však nemá výše uvedené potřeby rozvinuté, proto lze podle nich jen těžko charakterizovat typ žáka. Zajímavý výzkum provedla Jarmila Skalková. Došlo k rozdělení žákovské aktivity do sedmi stupňů. Sledovala se činnost učitelů i žáků při vyučování v průběhu celého týdne. Děti často projevovaly nezájem a lhostejnost, vyvíjely málo vlastní iniciativy a k plnění úkolů potřebovaly detailní vedení. Dále sledovaly vyučování bez dostatečného zájmu, výzva ke spolupráci vyvolala váhavé reakce. Někteří ze žáků si však byli vědomi cíle činnosti a občas se u nich projevil zájem, ovšem pouze dočasně. Další úroveň tvořili jedinci, kteří si byli přesně vědomi cíle, soustavně přemýšleli nad vyřešením zadaných úkolů a jejich ochota ke spolupráci byla velká. U některých dokázal učitel vyvolat zájem plněním samostatných úkolů, jiný cíl, který zadal učitel, plnili s nadšením pouze při možnostech volby vlastních prostředků k jeho splnění (vyřešení problému). Posledním stupněm aktivity bylo určení si cíle přímo žákem, vnitřní trvalý zájem o řešení, spontánní snaha o činnost spojenou s vlastním úsilím. Bylo tedy zjištěno, že poslední stav je zřejmě optimální variantou pro správnou a cílenou výuku, bohužel se vyskytl pouze ve 3 % interakce učitel – žáci. Dalším poznatkem bylo, že žáci převážně poslouchali učitele

¹⁴⁷ Srov. PATOČKA, J., PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace*, s. 39.

nebo jiné žáky ve vyučování, ale učební činnost byla často závislá na vnějších podnětech.¹⁴⁸

Moderní době však pro kvalitní rozvoj nepomáhá jen motivovat žáky. Motivace je často krátkodobá vlastnost dětí a dalším zvykem dítěte je motivy střídat podle situace, nálady, názoru druhých a jiných faktorů. V tomto případě přichází pomoc v podobě disciplíny.

Disciplína je jedna ze sil, která potlačuje volnost jednání. Částečně tedy potlačuje charisma. Jedná se o realizaci příkazů, které jsou předem racionálně odůvodněné, a proto může tato realizace probíhat bez sebemenšího odporu, argumentace a spekulací. Další síla v bezproblémové realizaci příkazů je, že jednání (realizace příkazů) je vždy uniformní. Jedná se tedy o *masový* útvar. K plnění příkazů přitom není potřeba, aby členové uniformované skupiny byli na jednom místě, dostali příkaz současně, a nezáleží ani na množství členů. „Hlavní je, že uniformní poslušnost sdílí nějaké množství lidí.“ Z pohledu sociologie se dá disciplína vyjádřit jako racionalita a oddanost. Příklady můžeme čerpat z vojenství, anebo třeba ve výrobní hale, kde se pracovníci neptají, proč co dělají, ale bylo to předem racionálně vysvětleno.¹⁴⁹

Dnešní styl výuky se soustředí pouze na předávání encyklopedizujících znalostí, výkon a úspěch. Výuka však zcela postrádá jakýkoli dialog, argumentaci, umění se postavit za své názory a postoje, chybí také důvěra, spolupráce, tolerance a důležitý vztah svobody a odpovědnosti.¹⁵⁰ Je patrné, že tento styl vzdělávání pouze předkládá znalosti a dovednosti, které si má žák osvojit a dále je využívat. Zcela zde chybí promýšlení dilemat, hledání více způsobů řešení a již zmíněné kritické myšlení, bez kterého nikdy tato společnost nedosáhne změny v postoji člověka k okolnímu světu.¹⁵¹ Pedagog by se měl zaměřit nejen na vzdělávání, tedy rozvoj vědomostí a rozumových schopností, ale také na výchovný cíl zahrnující rozvoj mravních stránek osobnosti a vůle.¹⁵²

¹⁴⁸ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 33-35.

¹⁴⁹ Srov. WEBER, M. *Autorita, etika a společnost: pohled sociologa do dějin*, s. 163, 165.

¹⁵⁰ Srov. SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*, s. 83-91.

¹⁵¹ Srov. SVOBODOVÁ, Z. (ed.) *K etické výchově*, s. 31-37.

¹⁵² Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*, s. 30-32.

Moderní doba je málo zaměřená na etické hodnoty. Vzdělávací instituce jsou svázány mnoha zákony a předpisy, zcela zapomínají na etické hledisko, lidský pohled a pochopení.

Z pohledu etiky je pro správnou výchovu potřeba správný učitel. Právě on má být inspirací pro své žáky a to nejen slovy, ale hlavně svým jednáním. Má být průvodcem žáků při řešení různých situací a motivovat je k tomu, aby nerezignovali. Pokud umí přiznat chybu, ví, jak s ní pracovat, stává se autoritou. Smyslem jeho práce je bez ztráty hlavního cíle diskutovat se žáky, improvizovat v různých situacích a snažit se do dění zapojit všechny bez výjimky. Aby toto mohl realizovat, je zapotřebí, správně žákům naslouchat a otevřeně komunikovat s jejich rodiči. Tímto se výchova přenáší správným směrem a to i mimo školu. Ale proč to již takto nefunguje? Jedná se pro dřívější i většinu současných učitelů o něco nového? Nových věcí se často bojíme a radši je nikdy ani nevyzkoušíme. Ale právě jen ten učitel, který zná dobře své žáky i jejich rodiče a domácí výchovné zázemí, může výchovně správně působit a podporovat objevování svobody a zodpovědnosti žáků.¹⁵³ Výchova je velké poslání a šance. Správnou výchovou můžeme objevovat prostory pro jiné pojetí světa a dění kolem, ubírat se mnoha směry a odpoutat se od zmatku dnešní doby.¹⁵⁴

Moderní pojem výchovy je bohužel pouze utváření umělého světa dětí a bariér mezi ním a světem dospělých. Vzniká tak „krize výchovy“. Tato krize nastala, protože chybí autorita, která má pomáhat orientovat se v současném reálném světě, předávat poznatky a nevracet se k tradicím, ale poučit se z nich a brát je jako inspiraci pro dnešní dobu.¹⁵⁵

5.2.1 FORMÁLNÍ VÝCHOVA

Výše zmíněná *formální výchova* je zajišťována nebo podporována státem a můžeme se s ní setkat ve školách a odborných vzdělávacích zařízeních. Tato výchova začíná základním vzděláním, které je ukončeno potvrzením o absolvování, dále pokračuje středoškolským a vysokoškolským vzděláním, kde je potřeba složit závěrečné zkoušky.

¹⁵³ Srov. SVOBODOVÁ, Z. (ed.) *K etické výchově*, s. 38-41.

¹⁵⁴ Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchov: (výhodiska fundamentální agogiky)*, s. 110-113.

¹⁵⁵ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Krize kultury*, s. 102.

Patří sem jak prezenční, tak dálkové studium, studium distanční zprostředkované médii na základě připravených programů a kurzů.¹⁵⁶

Po celou dobu výchovy zmíněnou formou, je zapotřebí uvědomění vyučujících, jaký má jejich práce smysl, jaký má být její výsledek a toto vše si musí uvědomovat o to více, pokud se jedná o výchovu v rámci dnes již běžné povinné školní docházky.¹⁵⁷ Rozdíl mezi výchovou ve škole a ve volném čase je pro děti značný. Ve školním prostředí je dán důraz především na povinnosti, volný čas si zakládá na svobodě. Škola preferuje vnější motivaci, u volného času se setkáváme spíše s motivací vnitřní. Edukační cíl je neodmyslitelnou součástí školní výchovy, každý pedagog usiluje o jeho dosažení. Příjemnější volbu vlastního cíle nacházíme ve volném čase a to dokonce i netradičními prostředky a formami.¹⁵⁸

5.2.2 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ KONCEPCE

Alternativa, tedy jiný způsob řešení, byla zavedena na základě výše zmíněných problémů, které ve školní výuce nacházíme. Nekomunikativní, direktivní a manipulativní způsob výuky zavedený ve státních školách je třeba změnit. Tato změna nastává novými alternativními způsoby výchovy, zatím pouze v oblasti soukromých, nestátních škol. Netradiční, nezávislé pedagogické koncepce se zaměřily na nové pojetí lidské bytosti, úctě k člověku a k lidskému bytí. Zaměřují se na neobvyklost a pružnost výchovy a to vše nejen na základě potřeb společnosti, ale berou v úvahu hlavně potřeby vychovávaného jedince nebo skupiny. Všechny alternativní pedagogické koncepce se v různých formách liší, mají však společné tři základní znaky a to *svobodu, lásku a radost*. Dochází k osvobození učitele od omezení a předsudků, žáka od přetěžování, strachu i stresu a nakonec rodičů od jediné možnosti jak dítěti dopřát vzdělání.¹⁵⁹

Doposud jsme se zmínili pouze o globální výchově, zde si stručně představíme další alternativní koncepce, se kterými se můžeme v našich podmínkách setkat.

¹⁵⁶ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 18, 19.

¹⁵⁷ Srov. ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*, s. 60, 61.

¹⁵⁸ Srov. ČECH, T. (ed.) *Výchova a volný čas 2*, s. 14.

¹⁵⁹ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*, s. 12-15.

Rakouský filosof a pedagog Rudolf Steiner založil v roce 1919 Waldorfskou pedagogiku, která klade velký důraz na duševní život a jeho zákony. Každé věkové období má své rysy. Děti v předškolním věku se učí hlavně napodobováním, přijímají morální kvality svých zdrojů, mají smysl pro svobodu a integritu. V sedmi letech dítě potřebuje autoritu, která mu poskytne náklonnost a důvěru, pocit životní jistoty. Tento věk je typický touhou po poznání světa a touhou po odpovědích na mnohé otázky. Pokud dítě nemá nikoho, kdo by předchozí roli zastal, dítě si v pozdějším věku hledá náhradní autority. V pubertálním věku dítě využívá zažité vzorce myšlení a chování, projevuje se schopnost získávat kontinuitu z posbíraných informací. Pomáhá mu zájem o dění kolem něj. Při poznávání reálného světa vyhledává převážně neautoritativní způsoby výchovy a získávání informací. Za svá rozhodnutí plně přebírá zodpovědnost.¹⁶⁰ Stručně tedy můžeme říct, že mezi základní charakteristické rysy této pedagogické koncepce patří antroposofie („moudrost člověka“) jako filosofické východisko waldorfské pedagogiky, nové pojetí role učitele ve výchově, vyučování v epochách, které se stalo pro waldorfskou pedagogiku specifickým rysem, odlišujícím ji od ostatních alternativních koncepcí. Ve výuce je využíván esteticko-rytmický přístup. Je zaveden nový předmět s názvem eurytmie, pohybové celostní cvičení, zaměřené na nitro člověka, jeho prožitky a rozvoj sociálního citění dětí. Aby tento netradiční způsob výchovy měl smysl, je důležitá úzká spolupráce s rodinou a jednotná filosofie výchovy.¹⁶¹

Pedagogický systém založený Italkou Marií Montessori se snaží osvobodit dítě od tradičních autoritativních metod výchovy. Poukazuje na přirozený vývoj dítěte a spontánní činnost, kterou staví do popředí při formování dětské osobnosti. Mezi základní charakteristiky se řadí maximální respektování dítěte jako svobodné individuální osobnosti, respektování jednotlivých vývojových fází a s tím spojené senzitivní vnímání dítěte a chápání určitých jevů a skutečností. Mezi důležité znaky patří i všestranná výchova smyslů a pohybová aktivita pomocí sensorických a motorických cvičení. O svobodný rozvoj se snaží pomocí specifického didaktického materiálu v dostatečně podnětném edukačním prostředí. Učitel je zde chápán jako

¹⁶⁰ Srov. VÁŇA, Z. *Výchova ke svobodě*, s. 24, 25.

¹⁶¹ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*, s. 45.

někdo, kdo dítě provází na jeho cestě životem. Jeho aktivita v procesu výchovy je jasně vyjádřena základní tezí této pedagogiky: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“.¹⁶²

Pedagogika takzvaného jenského plánu byla vytvořena německým pedagogem Peterem Petersenem a zakládá se na rodinném principu. V procesu vyučování se škola snaží o vytvoření rodinného prostředí. Z kritiky tradiční školy vychází také Freinetovská pedagogika založená francouzským učitelem Celestinem Freinetem, snažící se o propojení školy s životem, tělesné a duševní práce, spolupráce mezi učiteli a žáky a pedagogy navzájem.¹⁶³

Dnešní alternativní koncepce mají nápadně podobné rysy jako představy průlomového myšlení J. A. Komenského. Otázkou zůstává, proč se tyto alternativní pedagogické koncepce, přestože jsou známy už skoro sto let, nestaly hlavním výchovným a vzdělávacím činitelem v našich podmínkách. Vyhovuje naší společnosti více výchova direktivní, autoritativní a manipulativní, která poskytuje jedinci život ve „svobodě“? Je možné, že společnost dnes pohlíží na alternativní výchovné koncepce stejně kriticky, jako kdysi pohlížela soudobá společnost na výchovu v pojetí J. A. Komenského? Dejme tedy těmto koncepcím šanci.

5.3 Výchova ve volném čase

Doba, která nám zbude po splnění všech povinností, je plně v naší režii. Jedná se o volný čas, který má přispívat k naší fyzické i psychické pohodě, má přinášet radost a uspokojení a také přispívá k regeneraci sil. Činnosti provozované v tomto čase jsou zcela dobrovolné a je třeba zharmonizovat sféru povinností se sférou volného času. Aby se děti a mladí lidé naučili správně nakládat se svým volným časem, je důležité vhodné působení rodiny, jako primární výchovné instituce, vrstevnických skupin a zejména pedagogických pracovníků.¹⁶⁴

Už J. A. Komenský ve svých futuristických myšlenkách řešil otázku výchovy a to nejen ve škole, ale i mimo ni.

¹⁶² Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*, s. 73-74.

¹⁶³ Srov. Tamtéž, s. 89-90, 99-100.

¹⁶⁴ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 31, 32.

Důležitou součástí přirozenosti je podle Komenského, aktivita dítěte. Vychovatelé by tuto aktivitu měli podporovat a dítěti umožnit se rozvíjet i v tomto ohledu. Musí dbát na bezpečnost a úrazy, které jsou s přirozenou aktivitou dítěte spojené.¹⁶⁵

Volný čas, rychle se rozvíjející oblast života dětí a mládeže, se stal velmi diskutovaným pojmem po celé Evropě zejména ve 20. století. Snaha pedagogických pracovníků ovlivnit tuto novou sféru života nejen mladých se stala významnou oblastí výchovného působení. Zpočátku se tato výchova nazývala *mimotřídní výchova* realizována školou mimo povinnou školní výuku, která sloužila jako doplňující a dobrovolná výchova, především pro potřeby školy. I když nebyla předepsána učebními osnovami, s vyučováním těsně souvisela.¹⁶⁶ Podle Rudolfa Opaty měla tato výchova vést žáka k samostatnosti, zdravé sebedůvěře, ke schopnosti získávat poznatky z různých oborů, načerpání sil pro další práci a vzdělávání. Pro potřeby dané společnosti a ideologie šlo zejména o přebírání žádoucích sociálních rolí a o výchovu ideálního socialistického člověka. Podle Opaty bylo velmi důležité propojit teoretické znalosti s praktickou činností, konkrétně školu s životem.¹⁶⁷

Výchova mimoškolní byla soustředěna do volnočasových sdružení a organizací, uskutečňovala se tedy mimo školu a stejně jako výchova mimotřídní měla výchovně vzdělávací funkci. Přesto, že tyto organizace nebyly podřízené škole, jejich cíle byly totožné. Stejně jako u předchozí výchovy byla účast dobrovolná, nicméně žádoucí. Jednotlivým a velmi důležitým cílem obou těchto oblastí výchovy bylo přispět k výchově ideálního socialistického občana.¹⁶⁸ Je patrné, že cíle mimotřídní i mimoškolní výchovy se odrážejí na době, ve které se nejvíce rozvíjely a sloužily hlavně pro potřeby společnosti.

V našich podmínkách však musel být zaveden ještě přesnější výraz a to *výchova mimo vyučování*. Moderní pedagogika kladla důraz na vyučování mimo třídu i školu, hlavně díky lepšímu propojení teorie s praxí, proto byl zaveden tento jasnější pojem výchovy. Ani tento pojem však nezahrnoval komplexní vztah k volnému času, jehož

¹⁶⁵ Srov. LANGMEIER, J. Komenského poselství rodičům dnes. In KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, s. 26-28.

¹⁶⁶ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 15, 16.

¹⁶⁷ Srov. DUDOVÁ, A., ŠINDELÍŘOVÁ, E. Volný čas – předmět zájmu sociologie a pedagogiky. In KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy*, s. 76, 77.

¹⁶⁸ Srov. Tamtéž, s. 78.

součástí se stala tato oblast výchovy.¹⁶⁹ Stejně jako u předchozích typů výchovy, i zde jsou cíle zaměřeny na aktivní odpočinek, duševní i fyzickou regeneraci sil, rozvoj osobnosti, výchovu a vzdělávání nezávisle na talentu a prospěchu žáků. Zájmová činnost ve volném čase pokládala za důležité dát šanci i žákům z rodin, které nenabízely dostatečné podněty pro jejich rozvoj a hlavně méně nadaným žákům v oblasti výuky. V tomto čase měli možnost vyniknout talentované a jinak nadané děti a žáci, kterým výchova mimo vyučování měla pomoc při rozhodování o volbě povolání a případně v dalším osobnostním rozvoji.¹⁷⁰

Na výchově mimo vyučování se podílí již zmíněné výchovné instituce, jako je rodina, škola, vrstevnické skupiny a společenské vlivy. Výchova ve volném čase klade velký důraz na samostatné a racionální rozhodnutí dítěte, či mladého člověka bez zásadního vlivu rodiny a mimo povinnou výuku. Pedagogové volného času a činnost specifických institucí se snaží formovat, uspokojovat, kultivovat, rozvíjet a upevňovat hodnoty, zájmy, potřeby, vlastnosti a schopnosti mladých lidí a dětí. Trávení volného času má přispět k naší psychické i fyzické pohodě, odráží se na studijních i pracovních výsledcích, soukromých vztazích a také by mělo rozvíjet další vzdělávání především v zájmových oblastech našeho života. Moderní doba plná pokroku má i svá úskalí.¹⁷¹ Přirozeného prostoru na hraní dětí pomalu ale jistě ubývá a děti nemohou tak jednoduše, jako dřív, stavět chýše, využívat svou fantazii a různorodé přírodní materiály. Stavěním umělých hřišť situaci nevyřešíme. Děti se na hřišti často mohou cítit limitované a nerůznorodost možností a stejné prostředí vede spíše k opovržení trávení volného času tímto způsobem. Východiskem bývá v lepším případě útěk do nejbližší přírody, útěk za nebezpečím a dobrodružstvími opuštěných hal, na staveniště, do ulic. Nuda může děti dohnat až do stavu, hledání dobrodružství krádežemi, sprejerstvím, praktikování násilí podle filmových předloh.¹⁷²

Tato rizika však některé rodiče děsí natolik, že právě oni se stávají hlavními organizátory volného času svých dětí. Děti pak nedobrovolně navštěvují nejrůznější kroužky a věnují se aktivitám, které ve skutečnosti dělají z donucení. Rodiče si neuvědomují, že tato manipulace se svými potomky může vést ke srovnatelným

¹⁶⁹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 16.

¹⁷⁰ Srov. KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy*, s. 83.

¹⁷¹ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 37, 38.

¹⁷² Srov. VIEHOFFOVÁ, H., REUYSOVÁ, E. *Jak s dětmi trávit volný čas*, s. 7.

problémům popsaným výše. Děti ztrácejí zájem, mnohdy jsou rodiči upláceny, aby se těchto aktivit účastnily, volný čas se pro ně stává jakousi povinností, kterou musí nějakým způsobem přetrpět a tím přestává být volným časem. Stejně jako pedagog volného času, tak i rodina, má dítěti nabídnout různé aktivity a pomoci s výběrem, ne však dítě do něčeho nutit. Volný čas, jak už bylo řečeno, má přispět k naší psychické i fyzické pohodě a hlavně má být dobrovolný.

Za dalšího významného činitele, který se podílí na ovlivňování volného času dětí a mládeže, se považuje působení hromadných sdělovacích prostředků a informačních technologií. Média nabízejí mnoho produktů zaměřených na skupinu dětí a mládeže. Jedná se o různé televizní a rozhlasové pořady, knihy, časopisy, hudební nahrávky, počítačové hry, internetové sociální sítě atd. Kromě toho se děti stávají konzumenty mediálních obsahů, které jsou určeny pro dospělé a je pouze na nich, případně na jejich rodičích, jak se těmito médii nechají ovlivnit a zda se stanou významným činitelem v trávení volného času.¹⁷³ Kdyby reklamy nebyly z velké části jen komerční záležitostí, mohly by být velkým přínosem v inspiraci dětí, jak trávit volný čas.

Jmenovaní činitelé podílející se na vývoji jedince a na výchovném působení se navzájem prolínají, ovlivňují a doplňují. Problémy v jedné oblasti se mohou negativně odrážet v oblastech dalších, proto je důležité uvést všechny oblasti do harmonie a rovnováhy. Vlivy těchto činitelů působí na každého jedince odlišně. Každý jedinec potřebuje jiné podmínky pro svůj vývoj, výchovné působení musí být přizpůsobeno individuálním charakteristikám každého z nás, vždyť každý má jiné životní osudy a cesty. Nikdo nemůže s jistotou říci, který z činitelů bude mít na daného člověka rozhodující vliv. Proto nesmíme zanedbat ani jednu z oblastí výchovného působení, vždyť právě výchova ve volném čase se může stát hlavním činitelem výchovy, který zásadně ovlivní náš další vývoj a naši budoucnost.¹⁷⁴

V moderní společnosti „svoboda charakterizuje lidskou existenci jako takovou a její význam se mění podle stupně uvědomění člověka a pojetí sebe sama jako nezávislé a samostatné osobnosti.“¹⁷⁵

¹⁷³ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 34.

¹⁷⁴ Srov. Tamtéž, s. 34-35.

¹⁷⁵ FROMM, E. *Strach ze svobody*, s. 23.

„Autorita vychovatele spočívající jen na tom, že je starší, či autorita učitele spočívající jen na jeho úřední pravomoci, nejsou autoritou duchovní.“¹⁷⁶

Autorita má být ve zkušenostech. Má být v situacích, které již někdo zažil a může nám sdělit pravdu o tom, proč se co stalo, jaký byl průběh, jaký konec, jaký dopad, jak některým situacím předcházet a hlavně proč některé konkrétní situace vyhledávat. Chápejme tedy autoritu jako Bohem seslanou. Dobrá autorita může být jako navigace na cestě do neznáma. Vždy nás vrátí správným směrem, pokud špatně odbočíme.

5.3.1 NEFORMÁLNÍ VÝCHOVA

Má podobný charakter jako informální výchova, neprobíhá ve škole ani jiných odborných vzdělávacích institucích. Probíhá v zájmových útvarech, kroužcích, souborech a dalších sdruženích dětí a mládeže, které dítě či mladý člověk provozuje ve svém volném čase. Stejně jako výchova informální není zakončena žádnou zkouškou ani udělením osvědčení. Hlavní rozdíl mezi těmito dvěma výchovami je v rozhodnutí se pro nějakou z aktivit. Zatímco informální výchova souvisí s postavením dítěte, či mladého člověka ve společnosti a není závislá na jeho rozhodnutí, výchova neformální naopak vyžaduje aktivní zapojení a rozhodnutí se pro určitou aktivitu, kterou se dítě či mladý člověk rozhodne vykonávat. Neformální výchova se nejvíce uplatňuje ve výchově volného času.¹⁷⁷

Tato metoda je tedy nejdynamičtější ze všech druhů výchovy. Do popředí se staví i zmíněným komplexním přístupem a snaze porozumět výchově samotné.¹⁷⁸ Hlavním rysem neformální výchovy je její celoživotní působení nejen v oblasti výchovy, ale i v oblasti vzdělávání. Mezi další velmi důležité rysy patří svobodné rozhodování a dobrovolná účast na aktivitách, které poskytují jak věcné tak odborné znalosti, rozvíjí dovednosti, schopnosti, sociální kompetence a hodnoty člověka. Tato výchova podporuje tvořivý a aktivní přístup, vede člověka ke spoluutváření společenského dění, angažovanosti na jejím vývoji a obsahuje důležité prvky

¹⁷⁶ PATOČKA, J., PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace*, s. 42.

¹⁷⁷ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 19.

¹⁷⁸ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 62.

demokratismu. Snaží se připravit mladou generaci na výzvy a požadavky, které na ně klade dnešní moderní společnost. Oproti formální výchově má výchova neformální sice doplňující úlohu, přesto však nezastupitelnou co se týče novátorství, individuální interakce se společností, tvořivostí a účasti na činnostech dobrovolných sdružení.

Tato výchova uskutečňující se zejména ve volném čase se také snaží rozvíjet zvědavost, nadšení, učí mladé svobodně se rozhodovat, solidaritě, motivaci, iniciativnosti, toleranci, sebedůvěře, interkulturní výchově a dalším důležitým rysům, které se podílejí na rozvoji osobnosti.¹⁷⁹

5.3.2 INFORMÁLNÍ VÝCHOVA

Tento typ výchovy probíhá mimo vzdělávací instituce. K získávání nových vědomostí a rozvoji osobnosti dochází většinou nezáměrně, pomocí vlivu různých činitelů jako je rodina, vrstevnická skupina, média, zájmové aktivity, spolupracovníci, přátelé a další, kteří se vyskytují v naší blízkosti.¹⁸⁰

5.3.2.1 Informální edukace

S informální výchovou souvisí britský koncept specifických metod využívaných ve výchově, *Innformal Education*, pro české potřeby označovaná jako *informální edukace*. Důležitou roli zde hraje vztah pedagoga s vychovávaným, jejich vzájemný dialog a specifické prostředí, v němž se výchova odehrává. Tyto aktivity se odehrávají přímo na ulicích, v rámci různých skupin a center. Informální edukace poskytuje mladým lidem informace v oblastech vzdělávání a zaměstnání. Snaží se poskytnout pomoc a cenné rady v různých oblastech života, poskytuje příležitosti k setkání s přáteli a hlavně se vše odehrává v přátelské a uvolněné atmosféře.¹⁸¹

Informální edukace je založena na vřelém a přátelském vztahu mezi pedagogem a mladými lidmi. Není na místě využívat jak autoritativní chování, tak direktivní

¹⁷⁹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 19, 20.

¹⁸⁰ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 19.

¹⁸¹ Srov. KAPLÁNEK, M., MACKŮ, R. Informální edukace a neformální vzdělávání. In KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy*, s. 125-126.

přístupy. Jakákoli manipulace je v případě tohoto působení zcela nevhodná. Záleží však jen na pedagogickém pracovníkovi, zda se v rámci svého jednání dokáže od manipulace distancovat a využívat pouze vhodné, eticky přípustné ovlivňování.

„V našich podmínkách bychom mohli podobný způsob práce hledat např. v klubovém uspořádání některých středisek volného času (např. Salesiánská střediska mládeže), nízkoprahových klubech či obecně nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež.“¹⁸²

5.4 Definice manipulace z etického hlediska

Z toho, co jsme se doposud dozvěděli, můžeme říci, že manipulace je vše, co s určitým cílem zapříčiní změnu našeho chování, tedy jakýkoli podnět k této změně. *Manipulace je jakékoliv ovlivňování chování druhé osoby nebo osob gesty, příkazy či argumentací.* Pod tímto obecným psychologickým pojmem manipulace můžeme vidět takřka vše. Výše jsme hovořili o potřebě etických hodnot, proto se pokusíme manipulaci definovat z etického pohledu, který je ve společnosti tolik opomíjen, ale je v rámci výchovy morálně vhodným řešením. Pomůže nám také rozlišit mezi manipulací z etického hlediska nepřipustnou, kdy budeme moci manipulaci v pedagogice volného času potvrdit a manipulaci eticky přípustnou, výše zmíněnými autory nazývanou pedagogické ovlivňování, kterou jako manipulaci považovat nebudeme. Z etického hlediska nebereme jako manipulaci ty podněty, které podporují naši svobodu myšlení, rozhodování se a odpovědnost za naše činy. Velká část autorů zabývajících se problematikou manipulace a autority, resp. *krize výchovy*, vidí v této krizi hlavní nedostatek soudobé společnosti. Přirozená autorita je žádoucí pokud poukazuje na své zkušenosti a dovednosti se záměrem předat je dál a umožnit ostatním poučit se z chyb, které jdou se zkušenostmi ruku v ruce. V případě, kdy je podporován rozvoj kritického myšlení a je dán prostor pro hledání různých způsobů jednání, se také o manipulaci nejedná. Kritické myšlení nám dává možnost pohlížet na věc z různých stran, zvážit všechny okolní vlivy a vcítit se do role ostatních zúčastněných. Ve většinové výchově je zaveden špatný systém, který manipulaci nevyužívá, ale bez nadsázky zneužívá.

¹⁸² KAPLÁNEK, M., MACKŮ, R. Informální edukace a neformální vzdělávání. In KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy*, s. 126.

Abychom mohli určit, zda je pedagogika volného času spíše animací nebo manipulací, pokusíme se, pro naše potřeby, manipulaci z etického hlediska definovat. *Manipulace je jakékoliv působení na jedince či skupinu, které omezuje jeho svobodné jednání, snaží se dosáhnout předem daného cíle za každou cenu, připouští pouze jediné řešení dané situace a odmítá dialog.* Definice vychází hlavně z názorů současných autorů zabývajících se výchovou a tématy s ní spojenými. Své názory odvodili také ze zkušeností, poznatků a pohledů významných osobností.

Nejvíce jsme se při vytváření definice z etického pohledu nechali inspirovat pojmem *svoboda* a jeho chápáním následujícími autory. Omezováním svobody dochází vždy k určitému druhu manipulace. Pokud dochází k ovlivňování za účelem změny chování druhé osoby, ale je zároveň ponechána svoboda jednání a je umožněn dialog, mluvíme o důležitých kritériích *manipulace z etického pohledu*. Inspirovali jsme se tedy hlavně E. Kohákem poukazujícím na svobodu „přirozených“ národů a nesvobodu systémem omezených společností. Upozorňuje na nutnost kritického pohledu na dění kolem nás.¹⁸³ E. Fromm vidí situaci podobně, jeho větší optimismus je hlavně v názoru, že díky zkušenostem z historie jsme svobody projevu dosáhli v maximálním možném rozsahu a jen s ní neumíme správně naložit. Poukazuje zároveň na problematiku manipulace s našimi názory.¹⁸⁴ Že je s naším myšlením manipulováno připouští i H. Arendtová. Svoboda souvisí s autoritou, autorita může manipulovat mnohými způsoby.¹⁸⁵ Zavedením pojmu *sociální trojčlennost* se podařilo R. Steinerovi svobodu rozdělit do *duchovně kulturní, ekonomické (hospodářské) a právně politické*.¹⁸⁶ Všichni autoři se shodují, že svobodní jsme přinejmenším v možnosti projevu názorů a že tuto svobodu si člověk musel během desetiletí pracně vybojovat.

¹⁸³ Srov. KOHÁK, E. *Svoboda, svědomí, soužití*, s. 16-23.

¹⁸⁴ Srov. FROMM, E. *Strach ze svobody*, s. 9-15, 156.

¹⁸⁵ Srov. ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností*, s. 155.

¹⁸⁶ Srov. VÁŇA, Z. *Výchova ke svobodě*, s. 11.

6 MANIPULACE V PEDAGOGICE VOLNÉHO ČASU

Stejně jako všechny výchovy, ani výchova pedagogiky volného času, se nemůže zcela oprostit od jakékoliv manipulace. Proto se budeme zaměřovat na jednotlivé příklady výchovy ve volném čase, ve kterých budeme hledat známky manipulativního jednání podle výše uvedených poznatků a definic. Zjištěné známky manipulace zhodnotíme na základě námi definované manipulace z etického hlediska a určíme, zda se jedná o nevhodnou manipulaci či o eticky přípustné pedagogické ovlivňování. Vztahy v pedagogice volného času jsou důležité, protože právě pedagogové volného času budou svým myšlením, postojem a jednáním určovat, zda manipulaci využijí pro rychlejší dosažení cílů nebo se jí budou snažit ve výchovných procesech vyhnout. Manipulace se může objevovat jak vědomě, tak nevědomě. Je tedy vhodná kolektivní práce pracovníků volného času, kdy se rizika nevědomé manipulace snižují.

6.1 Důležitost vztahů při pedagogickém ovlivňování

Pomocí vztahu můžeme ostatním předávat nebo od ostatních přijímat hodnoty a postoje. Ve výchovném působení není pouze vztah mezi vychovatelem a vychovávaným, ale důležité jsou i vztahy mezi všemi účastníky pedagogiky volného času a to ve všech různých kombinacích. Patří sem animátor, vychovávaný, rodina, skupina, pedagogický tým. Vztahy zúčastněných tvoří celkovou atmosféru při výchově a prohlubují se komunikací, důvěrou, spoluodpovědností. Vybudování vztahu je tedy prvním úspěšným krokem animátora. Pro lepší řešení individualit a různorodosti požadavků na výchovu jsou preferovány menší skupiny.¹⁸⁷

Pedagog volného času má nelehkou úlohu. Pokud chce vychovávat bez použití manipulace a pomáhat druhým musí nejdříve začít u sebe. Stále se vzdělávat, být empatický, tvořivý, vytvářet podnětné prostředí, nebát se přiznat své chyby a poučit se z nich. Odměnou by nemělo být pouze finanční ohodnocení, ale zpětná vazba a dobrý pocit z osobnostního růstu účastníků. Tím je postaven před mnoho dilemat. Jak vést účastníky, jaký zvolit způsob výchovy, vycházet z předem daných návodů nebo raději

¹⁸⁷ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 52-62.

z vlastních zkušeností a omylů? Nesmí se bát učit se od druhých, přizpůsobovat své názory a zkušenosti osobní praxi, vždyť právě tento přístup svědčí o vyzrálosti, vyrovnanosti a předpokladech úspěchu v jeho činnosti. Tato práce je spíše posláním nežli povoláním.¹⁸⁸

Vztah mezi pedagogem a vychovávaným je do určité míry dán formálně danými autoritami. Není lehké najít vhodný poměr, jak moc vztah brát formálně a do jaké míry více osobně. Horší schopnost lidí ovládat své emoce může vyvrcholit manipulací s vychovávanými a v krajních případech i různými druhy zneužívání. Vnější projevy a jednání se dají ovlivnit.¹⁸⁹ Do jaké míry to konkrétní člověk zvládá, určuje emoční kvocient.

6.2 Konkrétní příklady manipulace v pedagogice volného času

Většina aktivit zážitkové pedagogiky se odehrává v přírodě a směřuje děti k poznávání okolního světa. Děti by měly přírodu zkoumat svobodně, jediná omezení, která zde vznikají, jsou v případech přímo ohrožujících život dítěte nebo v situacích s rizikem vážného zranění. Podívejme se na následující situaci a její možnosti řešení.

Jdeme s dítětem hlubokým sněhem, máme s sebou boby a situace si skoro žádá, abychom na ně dítě posadili, usnadnili mu chůzi a zamezili promočení. Dítěti je okolo dvou let. Můžeme volit příkaz, upozornění nebo nezájem. První volba řešení situace formou příkazu, je nejběžnější. Posadíme dítě na boby a tím celou situaci vyřešíme. Víme totiž, že dítě může prochladnout a onemocnět. Ale necháme tím dítě svobodně zvážit vzniklou situaci a pracovat na jeho vlastním kritickém myšlení? Pomůže to budovat zodpovědnost za jeho následná, často důležitější rozhodnutí? Poslední volba není vhodná pro každou situaci, rozhodující je hlavně umění dítěte objektivně hodnotit, jak objasňuje výše zmíněný názor J. A. Komenského na autoritativní výchovu. Zaměřme se na prostřední volbu. Upozorníme dítě na možné následky situace: „Napadá ti do bot“, ale nečekáme okamžitý výsledek. V našem příkladě dochází k odpovědi

¹⁸⁸ Srov. VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*, s. 56-57.

¹⁸⁹ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 112-116.

dítěte: „Chci dělat svoje stopy“. Dítě dostalo možnost se svobodně rozhodnout, výsledkem může být zjištění následků jeho chování, v našem případě roztátý sníh v botách a s tím spojený nepříjemný pocit.¹⁹⁰ Tento příklad ukazuje na možnost volby manipulace, ale v konečném řešení se přikloní k možnosti svobodného rozhodnutí a nechá situaci volný průběh.

Manipulace může vznikat i cíleným nastavením určitých pravidel při hrách.

Hra „Distribuce nápojů“ nechává účastníky svobodně přemýšlet nad volbou řešení situace, konkrétně z pozice maloobchodníka, velkoobchodníka, distributora a továrny na výrobu nápojů. Pravidla hry jsou upravena tak, aby byla velká pravděpodobnost hráčem zaviněného neúspěchu i přes jeho velkou snahu hru ovládnout. Smysl spočívá v poznání vždy pouze části celého systému a utváření rozhodnutí na základě dostupných, často nedostačujících informací. Cílem je realizace zadaných objednávek v co nejkratším čase a co nejefektivněji, tedy bez zbytečných skladových zásob. Intuitivní rozhodování často nebývá správné a vše umocňuje i zpoždění zpětné vazby na rozhodnutí předchozí. Logické myšlení je kontraproduktivní, hra má podporovat myšlení strategické.¹⁹¹ Má upozornit na to, že není jen správné nebo špatné rozhodnutí, že logicky správné se může díky systému ukázat jako nevhodné. Vše závisí na mnoha proměnných, které společně se strukturou systému mohou z části předem určit, jak se bude situace po našem rozhodnutí vyvíjet. Manipulativní ovlivňování výsledků v této hře, neomezuje svobodu rozhodování, ale upozorňuje na nutnost nahlížet na stejnou situaci z více úhlů pohledů. Hra má přímo ovlivňovat kritické myšlení hráčů, proto se jedná o přípustné pedagogické ovlivňování a manipulace v ní obsažená jen kopíruje reálné nastavení systému společnosti.

Pro umocnění zážitků bývají účastníci často vystavováni situacím, ve kterých přesně neví, co je čeká. Tak vzniká větší emoční zážitek a celá situace se více vrývá do paměti zúčastněných. V přírodě se může jednat o nečekaně zvolené cesty, brodění se bahnem, potokem, noční výpravy za dobrodružstvím či stezky odvahy.¹⁹² Můžeme tyto situace brát jako manipulaci s účastníky? Pokud chce pedagog u dětí dosáhnout

¹⁹⁰ Srov. ŠIRCOVÁ, I. *S dětmi v přírodě: zážitková výchova po celý rok*, s. 10.

¹⁹¹ Srov. PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy*, s. 115-128.

¹⁹² Srov. FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*, s. 140, 144, 148.

silnějších emocí při prožívání aktivit, často využívá jejich nevědomosti. Účastníci neznají cíl cesty, neví, co je po cestě čeká. V těchto konkrétních případech více než jindy záleží hlavně na způsobu pojetí zážitku pedagogickým pracovníkem. Zda je zde možnost se aktivit neúčastnit, zvolit alternativní postupy, přerušit aktivitu v jejím průběhu. Jako manipulaci, podle naší definice, bereme jakoukoliv situaci, kdy je dítě nabádáno pedagogem k vykonání zážitku. Rozhodnutí dítěte má být spontánní. Dalším ovlivňujícím faktorem pro vykonání zážitku může být i projev hromadného chování zúčastněných. Ten však v zážitkové pedagogice nemůže zohledňovat, protože se jedná o přirozené způsoby chování z běžného života. Objektivního výsledku, zda se o manipulaci jedná či nikoli, lze dosáhnout pouze hodnocením praktických postupů a jednotlivých pedagogů v konkrétních situacích. Z našeho pohledu se o manipulaci nejedná, jde pouze o imitaci prostředí reálného života, kdy lidé také nevědí, co je čeká a s jakými překážkami se setkají.

Často volenou formou zážitku je využití záporných emocí vyvoláním strachu, pocitu osamělosti, beznaděje při řešení aktuální situace. Jako příklad jsme zvolili noční programy, běžnou součástí vícedenních zážitkových akcí. Většina z nás se jistě setkala s různými formami nočních programů. Sama jsem se účastnila podobných akcí, které byly vždy povinné. Jednalo se o takzvané „stezky odvahy“, jejichž smysl mi uniká dodnes. Výsledkem nebylo nic jiného než navození strachu v danou chvíli a následné přenesení těchto pocitů do podobných situací v běžném životě. Mělo být navození tohoto strachu výchovným cílem? Je vhodné strašit děti tmou, nadpřirozenými bytostmi a smyšlenými příběhy? V těchto případech se vždy jedná o eticky nepřijatelnou formu manipulace. Děti si mohou nést následky z nevhodného jednání ze strany pedagogů i rodičů po celý zbytek života.

Na druhé straně jsou noční stezky, které také vyvolávají pocit strachu, děti však mají možnost jít ve dvojicích, skupinách nebo se neúčastnit. Pokud využijeme ke strašení nadpřirozených bytostí, je důležité celou akci pojmout formou zábavy. Je důležité, aby se na závěr děti samy přesvědčily, že strašidla jsou pouze převlečení lidé, které dobře znají.¹⁹³ Děti zjistí, že strach, který mají ze tmy je neopodstatněný, strašidla neexistují a do budoucna pohlíží na podobné situace kritickým pohledem.

¹⁹³ Srov. VIEHOFFOVÁ, H., REUYSOVÁ, E. *Jak s dětmi trávit volný čas*, s. 162.

Lidé jsou často ovlivněni záměrně zkreslenými informacemi, jejich emotivním nábojem a jejich častým opakováním. Hra „Stav světa“ manipuluje s účastníky pomocí nedostatečných, zkreslených a emočně zabarvených informací. Na jejichž základě si má každý vytvořit vlastní názor, který dále prezentuje a obhajuje. Cílem hry je upozornit na snadnou manipulaci v rámci předávání dat a manipulace s lidmi, vzbudit zájem o dané téma, inspirovat k vyhledávání souvisejících informací, nespolehat se pouze na jediný zdroj.¹⁹⁴ Sám autor hry připouští potřebu manipulativního jednání s účastníky. Je vhodné upozorňovat na nebezpečí manipulace tím, že sami manipulujeme s druhými stejným způsobem? V naší situaci se jedná o manipulaci bez nebezpečných následků. Přímá zkušenost s manipulací má zabránit jejímu následnému podlehnutí v reálném životě, pomocí kritičtějšího smýšlení nad společností nabízenými neobjektivními informacemi. Z etického pohledu se jedná o vhodné pedagogické ovlivňování, které rozvíjí objektivnější pohled na přijímané informace.

6.3 Shrnutí získaných poznatků

Stejně jako ve všech oblastech života, i v pedagogice volného času najdeme známky manipulace. Jedná se většinou o její eticky přijatelné formy nazývané pedagogickým ovlivňováním. Jeho hlavním cílem je upozornit na nebezpečí spojená s manipulací a její časté využití v každodenních situacích. V případech spojených s umocněním zážitku se nejedná o manipulaci v souvislosti s nevědomostí účastníků, ale záleží na pojetí aktivit jednotlivými pedagogy a jejich přístupu k vychovávaným. Všechny formy výchovy jsou závislé na individuálním přístupu pedagogických pracovníků a výchovných institucí. Zásadní otázkou však zůstává, zda jsou vychovatelé schopni cíle a formy pedagogiky volného času dodržet v jejich plném rozsahu. Může člověk vyrůstající v prostředí plném manipulace tuto metodu naprosto vyloučit a ubránit se jí i z hlediska nevědomého jednání?

¹⁹⁴ Srov. PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy*, s. 29-39.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit nakolik je pedagogika volného času ohrožena manipulací. Aby mohl být tento cíl splněn, bylo třeba definovat manipulaci a skutečnosti s ní související. Při bližším zkoumání problému, jsem došla k závěru, že manipulace obecně se vyskytuje všude kolem nás. Člověk je s ní v kontaktu od samého narození a provází ho po celý život. Stala se nedílnou součástí výchovy a vzdělávání, pracovních činností i jako nástroj ke zvýšení vlivu společnosti. Z popsaných experimentů je patrné, že lidé jsou apatičtí vůči svému okolí. Každý se stará hlavně sám o sebe a své nejbližší, snaha o lepší vývoj okolního světa postupně upadá. Lidé bojující za svobodu nejsou ochotni přijmout odpovědnost za své jednání. Raději se podřizují autoritám a nechají sebou manipulovat. Snadno podléhají vlivům okolí a skupiny, které utvářejí jejich myšlení a názory. I když je člověk mezi lidmi, často má pocity osamělosti a nepochopení.

Nikdy nemůžeme říci, že je naše výchova u konce. Osobnostní rozvoj a získávání zkušeností probíhá po celý život. Vše podléhá vývoji společnosti, ve které žijeme. Autoři řešící výchovu a její úskalí, upozorňují na výskyt manipulace ve výchově a shodují se, že tento stav je třeba napravit. Na základě těchto myšlenek vznikají nové pedagogické koncepce snažící se vycházet z přirozeného rozvoje osobnosti a umožňující co největší svobodu v myšlení a jednání. Snaží se tedy manipulaci zcela z výchovy odstranit. Tyto koncepce nejsou však společností zatím podporovány v potřebném rozsahu. Současný výchovný a vzdělávací systém je zatím pro společnost dostačující.

Lidé jsou schopni pro dosažení cílů a uspokojení svých potřeb často překročit hranice etického chování. Tradiční hodnoty nejsou již aktuální a nové společnost mnohdy nevytváří. Hodnotová orientace se pomalu vytrácí. Proto jsem se zaměřila na výskyt manipulace v pedagogice volného času založené na etických hodnotách. Na základě získaných poznatků jsem se pokusila definovat manipulaci z etického pohledu, o níž dále hovoříme jako o pedagogickém ovlivňování. Následně jsem se v konkrétních příkladech a postupech pedagogiky volného času snažila nalézt prvky manipulace a zhodnotit, zda se jedná o manipulaci či pedagogické ovlivňování. Všechny metody pedagogiky volného času se na základě svých cílů snaží jakékoli

manipulaci naprosto vyhnout, ale její výskyt nemůže být zcela vyloučen. Ve většině případů se jedná o přípustné pedagogické ovlivňování. Hlavním cílem pedagogiky volného času je svobodný rozvoj individuální osobnosti, rozvoj kritického myšlení a nacházení smyslu života.

Dokud nezavedeme alternativní způsoby výchovy v dostatečném měřítku, jedná se zatím jen o ideály v praxi těžko dosažitelné. Hlavním činitelem výchovného působení ve volném čase je pedagog, který stojí před nelehkou úlohou. Teoretické cíle pedagogiky volného času má převést v praktické zkušenosti a realizovat tak ideály ve výchovném působení. Nedostatečná propojenost výchovných systémů a jejich cílů však snižuje efektivitu jeho práce. Může se stát, že pedagog nevědomě sáhne po některé z manipulativních technik. Paradoxem je, že vychovávané osoby vyrůstající v manipulativním prostředí, toto jednání zcela přehlédnou.

Nelze s jistotou tvrdit, že pedagogika volného času, i přes své ideály a výchovné cíle nevyužívá žádnou z manipulativních technik a jedná se tedy o čistou animaci. Přesto, že práce poukazuje na výskyt manipulace, především ve formě pedagogického ovlivňování, upozorňuje také na potřebu dalšího zkoumání týkající se tohoto problému. Je žádoucí zaměřit se nejen na teoretické analýzy, ale i na konkrétní metody pedagogiky volného času, jejich realizaci v praxi, průběžnou kontrolu a v neposlední řadě na zpětnou vazbu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Monografické publikace

ARENDOVÁ, H. *Krize kultury: (Čtyři cvičení v politickém myšlení)*. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0424-4.

ARENDOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností: osm cvičení v politickém myšlení*. Brno: CDK Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002. ISBN 80-85959-92-5.

BÉREŠ, M. *Jak manipulovat s lidmi a nenechat se sám zmanipulovat*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1840-5.

BRUGER, W. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409-X.

CANETTI, E. *Masa a moc*. Praha: Arcadia, 1994. ISBN 80-85812-08-8.

ČECH, T. (ed.) *Výchova a volný čas 2*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-97-8.

DUDOVÁ, A., ŠINDELÍŘOVÁ, E. Volný čas – předmět zájmu sociologie a pedagogiky. In KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.

EDMÜLLER, A., WILHELM, T. *Nenechte sebou manipulovat! Jak rozpoznat manipulaci a prosadit svou vůli*. Praha, 2003. ISBN 80-247-0410-2.

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

FROMM, E. *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko, 1993. ISBN 80-206-0290-9.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HEYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-283-6.

- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3.
- HORKÁ, H. HRDLIČKOVÁ, A. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-54-0.
- HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1994. ISBN 80-7040-104-4.
- JIRÁSEK, I., HANUŠ, R., KRATOCHVÍL, J. *Zážitková pedagogika a rekreologie*. In DOHNAL, T. a kol. *Tři dimenze pojmu rekreologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2437-8.
- KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.
- KAPLÁNEK, M., MACKŮ, R. *Informální edukace a neformální vzdělávání*. In KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.
- KAVANOVÁ, A., CHUDÝ, Š. *Výchova a volný čas: vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. ISBN 80-7318-266-1.
- KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KNOTOVÁ, D. *Hra ve volném čase*. In SPOUSTA, V. a kol. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1274-9.
- KOHÁK, E. *Svoboda, svědomí, soužití*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-86429-35-9.
- LANGMEIER, J. *Komenského poselství rodičům dnes*. In KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7017-492-7.

LE BON, G. *Psychologie davů*. Praha: KRA, 1994. ISBN 80-901527-8-3.

MIKŠÍK, O. *Hromadné psychické jevy: (psychologie hromadného chování)*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0930-4.

MILGRAM, S. *Obedience to authority: an experimental view*. London: Pinter & Martin, 1997. ISBN 0-9530964-1-6.

MUCHOVÁ, L. Etická výchova – výchova charakteru nebo etické vzdělávání?. In SVOBODOVÁ, Z. (ed.) *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

NAZARE - AGA, I. *Nenechte sebou manipulovat*. 6. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0203-5.

NEUMAN, J. a kol. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.

PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

PALOUŠ, R. Etický kondicionál. In SVOBODOVÁ, Z. (ed.) *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5.

PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: SPN, 1991. ISBN nevedeno.

PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN nevedeno.

PATOČKA, J., PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace: příspěvky k filosofii výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1990. ISBN neuvedeno.

PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-656-8.

PEREGRIN, J. *Člověk a pravidla: kde se berou rozum, jazyk a svoboda*. Praha: Dokořán, 2011. ISBN 978-80-7363-347-9.

POSPÍŠIL, M. *Slovní manipulace v komunikaci, jak vyvrátit nad lží a chytráctvím: aneb jak rychle, vtipně reagovat a vyhrát, jak bravurně zvládat těžké situace*. Plzeň: Pospíšilová Alena, 2008. ISBN 978-80-903529-2-6.

PROKEŠOVÁ, M. *Volný čas a co s ním?* Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN neuvedeno.

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

REJCHRTOVÁ, N. *Vychovatelská pomůcka k pěstování naděje*. In KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7017-492-7.

SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-067-7.

SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně (Ústí nad Labem), 1993. ISBN 80-7044-063-5.

SKALKOVA, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

SLATEROVÁ, L. *Pandořina skříňka: nejvýznamnější psychologické experimenty dvacátého století*. Praha: Dokořán, 2008. ISBN 978-80-7363-090-4.

SPOUSTA, V. a kol. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1274-9.

SVOBODOVÁ, Z. (ed.) *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5.

ŠIRCOVÁ, I. *S dětmi v přírodě: zážitková výchova po celý rok*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-201-0.

TOMAN, I. *Úspěšná sebemanipulace – tajemství vnitřní mluvy*. Praha: TAXUS International, 2009. ISBN 858-60-11-22020-7.

VÁŇA, Z. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0428-2.

VIEHOFFOVÁ, H., REUYSOVÁ, E. *Jak s dětmi trávit volný čas*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-412-5.

VYBÍRAL Z., *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

WEBER, M. *Autorita, etika a společnost: pohled sociologa do dějin*. Praha: Mladá fronta, 1997. ISBN 80-204-0611-5.

WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace: podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2337-2.

ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. 2. uprav. vyd. Hranice: Fabula, 2004. ISBN 80-86600-16-5.

Zákon č. 41/2010 Sb., o Úmluvě o právech dítěte (Sbírka zákonů České republiky). Ve znění platném k 29. 3. 2010. ISSN 1210-00005.

Elektronické dokumenty

ČESKÁ TELEVIZE. *Český sen*. [online]. Praha: Český sen, © 2004 [cit. 2013-01-09]. Dostupné na WWW: <http://www.ceskatelevize.cz/specialy/ceskysen/index.php?load=ohlasy_akce>.

Doc-Air, o.s. *DAFilms.cz*. [online]. Praha: Doc-Air, o.s., [cit. 2013-02-12]. Dostupné na WWW: <http://dafilms.cz/film/7187-cesky-sen/>.

EPRAVO.CZ, a.s. *epravo.cz*. [online]. Praha: EPRAVO.CZ, a.s., © epravo.cz, a.s. 1999-2013 [cit. 2013-03-22]. Dostupné na WWW: <<http://www.epravo.cz/top/clanky/mobbing-a-bossing-cili-sikana-na-pracovisti-lze-se-proti-nim-branit-72092.html>>

Outward Bound. [online]. New York: Outward Bound, ©2013 [cit. 2013-03-18]. Dostupné na WWW: <<http://www.outwardbound.org/about-outward-bound/history/>>.

Outward Bound. [online]. New York: Outward Bound, ©2013 [cit. 2013-03-18]. Dostupné na WWW: <<http://www.outwardbound.org/about-outward-bound/philosophy/>>.

Telehouse, s. r. o. *Vitavera*. [online]. Praha: Telehouse, s. r. o., posl. aktualizace 1. 5. 2012 [cit. 2013-03-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.vitavera.cz/clanky/sekty-bat-se-ci-nebat-se/>>.

ABSTRAKT

ŠŤASTNÁ, V. *Pedagogika volného času – animace nebo manipulace?* České Budějovice 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce M. Kaplánek.

Klíčová slova: pedagogika volného času, animace, pedagogika zážitku, manipulace, autorita, svoboda, moc, hromadné chování, výchova, pedagogické ovlivňování.

Diplomová práce se snaží zjistit, zda je v pedagogice volného času využíváno pouze animačních technik, nebo je, stejně jako všechny oblasti našeho života, zasažena manipulací. Pro objektivní odpověď bylo zapotřebí jasně definovat manipulaci, její různé formy a poté i pojmy, které s manipulací přímo souvisí nebo ji naopak mají vylučovat. Jednalo se především o autoritu, svobodu, moc a hromadné chování. Následně bylo nutné zaměřit se na různé druhy výchovy a výskyt manipulace v nich. Po zjištění, že manipulace se stala součástí výchovy, bylo vhodné, pro potřeby této diplomové práce, definovat manipulaci tentokrát z etického hlediska. Poslední kapitola hodnotí jednotlivé metody a praktické návody pedagogiky volného času, snaží se zjistit, zda se v nich manipulace vyskytuje, nebo se jedná pouze o pedagogické ovlivňování, tedy eticky přijatelnou formu manipulace.

ABSTRACT

Leisure Education - animation or manipulation?

Key words: leisure education, animations, experiential education, manipulation, authority, freedom, might, mass behavior, education, pedagogical influence.

The dissertation is trying to find out, if there are used only animation technics in the leisure education, or if it is affected with manipulation as all other parts of our life. For the objective answer there was a need to define clearly the manipulation, it's various forms and then also concepts, which are directly connected with manipulation or on the contrary they should exclude it. It was primarily about authority, freedom, might, and the mass behaviour. Subsequently it was necessary to concentrate on various types of education and on the occurrence of manipulation in them. After finding out that manipulation became the part of education it was convenient, for the needs of this dissertation to define the manipulation from the ethical point of view. The last chapter evaluates the individual methods and practical instructions of leisure education, trying to find out if manipulation occurs in them, or if it is about the pedagogical influencing which means the ethical acceptable form of manipulation.