

Diplomová práce

2010

Roman Pitr

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**LOGOTERAPEUTICKÉ HODNOTY V ZÁŽITKOVÉ
PEDAGOGICE PRO ADOLESCENTY**

Vedoucí práce: *doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.*

Autor práce: *Roman Pitr*

Studijní obor: *Pedagogika volného času*

Ročník: *VIII.*

2010

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

15. dubna 2010

Roman Pitr

Děkuji vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, PhD.
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

ÚVOD	6
1 ADOLESCENCE, POZDNÍ ADOLESCENCE	8
1.1 Tělesný vývoj	8
1.2 Kognitivní vývoj	10
1.3 Socializace	11
1.3.1 Sociální role	11
1.3.2 Zájmy a koníčky.....	12
1.3.3 Vztah k rodině	13
1.3.4 Vztah k vrstevníkům	14
1.3.5 Partnerství a sexualita	14
1.4 Morální vývoj	17
1.4.1 Kognitivní teorie morálního vývoje	17
1.4.2 Morální uvažování adolescenta.....	18
1.5 Identita	19
1.5.1 Vymezení identity	20
1.5.2 Identita a její složky	22
1.5.3 Identita v adolescenci	24
2 LOGOTERAPIE	26
2.1 Filosofický základ Logoterapie	26
2.2 Logoterapie mezi teoriemi smyslu života v psychologii	27
2.3 Biografie V. E. Frankla	28
2.4 Základní pojmy	31
2.4.1 Vůle ke smyslu	31
2.4.2 Svobodná vůle a odpovědnost.....	32
2.4.3 Sebetranscendence	34
2.4.4 Kdo je člověk	35

2.4.5	Existenciální vakuum	36
2.4.6	Smysl života	37
2.4.7	Vyšší smysl	40
2.4.8	Tři kategorie hodnot	41
3	STYČNÉ BODY ADOLESCENCE A LOGOTERAPIE	45
4	ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	47
4.1	Pojem „zážitková pedagogika“	47
4.1.1	Charakteristika zážitkové pedagogiky	47
4.1.2	Výchovný cíl zážitkové pedagogiky	48
4.1.3	Prožitek, zážitek a zkušenost	49
4.2	Východiska zážitkové pedagogiky	51
4.2.1	Cyklus učení prožitkem.....	51
4.2.2	Flow	53
4.2.3	Rozšiřování komfortní zóny.....	54
4.2.4	Dobrovolnost.....	56
4.3	Dramaturgie	57
4.3.1	Pět fází dramaturgického procesu	58
4.3.2	Zásady dramaturgie.....	61
4.4	Motivace	62
4.5	Hra	64
4.6	Reflexe	65
5	PROJEKT.....	68
5.1	Hlavní téma a cíl projektu	68
5.2	Scénář akce	68
5.3	Hry	68
	Závěr	84

ÚVOD

Smysl života je fenomén, který v člověku vzbuzuje zájem a otázky po důvodu své existence. Jsem přesvědčen, že otázkou smyslu života se zabýval každý. Je to tedy téma, ke kterému se lidé v průběhu svého života neustále vrací. Tyto návraty mohou být způsobeny různými nenadálými životními krizemi, které život člověku zpěvrací a staví před existenciální otázky. V této chvíli přestává člověk brát život jako samozřejmost.

Logoterapie se zabývá otázkou smyslu života jako otázkou specificky lidskou. Zvíráta se po smyslu svého života neptají. Jejich život je určován pudy. Logoterapie chápe člověka holisticky, jako jedinečný nedělitelný celek, který se nedá redukovat. Slovo logoterapie v sobě má skrytou terapii. Logoterapie je oborem, který se zabývá léčbou. Je oborem psychologickým.

Filosofie je pro mnoho lidí náročná disciplína. Co autor, to jiný pohled na zkoumaný fenomén. Filosofie je disciplínou hlavně teoretickou. Naproti tomu logoterapie, jako psychologický obor vzbuzuje v člověku naději na poskytnutí metody nebo metod, které mu dopomohou k nalezení svého životního smyslu.

Metodou k dosažení smyslu života, vede skrze tři logoterapeutické hodnoty. A právě ty jsou předmětem této práce.

Jak je uchopit a použít pro předání dalším lidem? Pedagogika se zabývá různými metodami, jak nějaké vědění předat dalším. Pedagogika je širokou disciplínou, která se mimo jiné zabývá procesem výuky. Jan A. Komenský požadoval ve výuce názornost, aktivnost aj. Oba termíny se vztahují ke zkušenosti.

Zážitková pedagogika je jedna z mnoha, která pracuje se zkušeností a zážitkem. Používá metod a prostředků, které člověka zapojují aktivně do procesu učení. V tomto procesu učení jsou zážitky zpracovány do zkušenosti. Zážitková pedagogika působí hlavně na osobnost člověka, kterou se snaží rozvíjet. Schopnosti, dovednosti, ale také může mít vliv na postoje.

Zážitek v mysli člověk zůstane mnohem déle než informace. Proto se zážitková pedagogika jeví jako dobrá metoda, jako nástroj pro předání hodnot logoterapie ostatním.

Komu logoterapeutické hodnoty předávat? Rozhodnutí padlo na člověka v období svého vývoje, kterému říkáme adolescence. Toto období na člověka klade mnoho nároků na změny. Je to období osamostatňování se a hledání svého místa v životě. Pro adolescenta jsou otázky po smyslu života a jeho jednání aktuální, snaží se na ně najít odpověď.

Stručně vyjádřeno, cílem práce je nalezení styčných témat mezi logoterapií a adolescencí s využitím pro přípravu zážitkového kurzu¹. Otázkou je zda je vůbec možné logoterapeutické hodnoty formou zážitkové pedagogiky předávat. Zda formou zážitku můžeme zprostředkovat postoje hodnoty, které jsou odpovědí na fenomény jako utrpení, smrt nebo vina.

Text je členěn do pěti kapitol. V prvních dvou se zabývám vymezením období adolescence a jeho specifické charakteristiky a logoterapie. Ve třetí se snažím o vytýčení styčných bodů mezi těmito dvěma oblastmi. Pak pokračuji v charakteristice oblasti zážitkové pedagogiky. V poslední kapitole navrhuji víkendový kurz pro cílovou skupinu.

K charakteru této práce vycházím především z práce P. Říčana, M. Vágnerové, P. Macka a V. E. Frankla a knih vydávané především instruktory Prázdňinové školy Lipnice, která se zážitkovou pedagogikou zabývá již řadu let. Vycházím především z prací Pelánka, Hanuše a Činčery. Využívám i časopisu Gymnasium.

¹ pro potřeby budu všechny zážitkové programy nazývat jako kurzy

1 ADOLESCENCE, POZDNÍ ADOLESCENCE

Pojmem adolescence pochází z latiny a překládá se jako dorůstat, dospívat nebo mohutnět. V americké psychologii se termínu adolescence užívá pro celé období mezi dětstvím a dospělostí, kde se dělí např. na časnou, střední a pozdní. V české psychologii se dělí toto období na pubescenci a adolescenci.² V poslední době se objevuje dělení, které adolescenci označuje jako celé období a dále jej dělí na *ranou a pozdní adolescenci*.³

Adolescence označuje věkové období od 15 do 20 (22) let. Začátek je určen dokončením pohlavního dozrání a volbou učebního nebo studijního oboru. Konec je problematické stanovit, individuálně je mezníkem nástup do zaměstnání, který může mít prodlevu až šesti let.⁴ Je to období, ve kterém si má adolescent ověřit svoje schopnosti, najít nasměrování a životní uplatnění. „*Smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas a možnost, aby porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a osamostatnil se ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje.*“⁵

Velice náročné úkoly, které čekají před každým dospívajícím, mají vliv na proměnu jeho osobnosti. Cestou k této proměně, je nalezení vlastní identity, která se v tomto období stává hlavním tématem. A právě k identitě bude směřována tato část.

1.1 Tělesný vývoj

Dospívající získává dospělé proporce. Chlapci mohutní a dívčí tvary získávají výrazné ženské rysy. U chlapců můžeme ještě vidět výrazný výškový přírůstek, u dívek je obvykle nepatrný. Pohyby již nepůsobí tzv. „klackovitě“, ale jsou

² Srov. MACEK, P. *Adolescence*. s. 9 – 10.

³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. s. 253.; VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. s. 323 – 324.

⁴ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 191 -192.

⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. s. 325 – 324.

sladěné. V sexuální oblasti jsou osmnáctiletí chlapci na vrcholu své sexuální aktivity, kdy produkce hormonu testosteronu je maximální.

Tělesné vlastnosti mohou fungovat jako sociální kompetence:

- **Atraktivita** – je předpokladem k dosažení dobré sociální pozice. Atraktivní jedinec je úspěšný mezi vrstevníky i v soupeření s dospělými autoritami. Toto soupeření je výraznější u dívek.
- **Výška postavy** – je nyní souměřitelná s výškou dospělého a mění tak optický vztah s autoritou. Výška postavy poskytuje adolescentům uspokojení, protože symbolizuje vyrovnávání pozic a posiluje jejich sebevědomí.
- **Fyzická síla** – potvrzuje soběstačnost a potlačuje nejistotu. Má větší význam u chlapců, zejména tehdy, není-li jiný způsob sebepotvrzení dosažitelný. Zároveň je fyzická zdatnost základem pro nejrůznější sporty. Mladí mohou dosahovat výrazných sportovních úspěchů, které vedou k vyšší sociální prestiži.⁶

Mladí a krása jsou v naší společnosti vysoce ceněny a dospívající to podporuje v jejich tendenci se svým vzhledem v hojně míře zabývat.⁷ Adolescent se srovnává s vrstevníky i s aktuálním ideálem krásy. Jestliže jeho vzhled odpovídá aktuálnímu ideálu krásy, může být mladému člověku oporou sebevědomí. Přináší mu pocit jistoty a prestiže u opačného pohlaví. V případě, kdy vzhled neodpovídá danému ideálu krásy, bude pociťovat zklamání, úzkost a napětí v situacích, kdy na vzhledu záleží. V těchto případech tyto emoce může ventilovat různými negativními projevy, jako bulimií nebo přehnanou agresivitou.⁸ Na druhou stranu to může být výzva „*jako jiné těžké životní úkoly dává příležitost vnitřně dozrát.*“⁹

⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. s. 257 – 258.

⁷ Není výjimkou, že adolescent veškeré svoje získané nebo vydělané peníze po brigádách utratí za značkové oblečení nebo jinou úpravu svého zevnějšku jako jsou šperky, piercing nebo tetování.

⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. s. 328.

⁹ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 194.

1.2 Kognitivní vývoj

Raná adolescence je obdobím utváření formálních operací. To znamená, že adolescent rozvíjí a osvojuje si druh myšlení, který pracuje s abstraktními pojmy jako např. spravedlnost, pravda apod. Při svém hledání odpovědí na daný problém se již nespokojí s jedním řešením, ale hledá více variant, které pak porovnává a hodnotí. Vytváří si domněnky, jež nejsou opřeny o reálnou skutečnost, ale jsou pouze možné. Je schopen aplikovat logické operace nezávisle na obsahu soudu. Není důležité, s jakými pojmy se pracuje, jde tu o logický správný postup. Dokáže také myslet o myšlení, vytvářet soudy o soudech.¹⁰

„Subjekt se stává schopným usuzovat hypoteticko-deduktivě, tj. o prostých předpokladech, nesouvisících nutně se skutečností nebo s jeho domněnkami, přičemž se spoléhá na důslednost samotného usuzování (via formae), nikoli na soulad závěrů se skutečností.“¹¹

V pozdní adolescenci tyto schopnosti dospívající ovládá mnohem rychleji, spolehlivěji a zkušeněji. To se odvíjí od času, který měl a má k jejich procvičování. Flexibilita a schopnost používat nové způsoby řešení jsou dány nezátížeností zkušenostmi, které by nabádaly k akceptování obecně preferovaných nebo běžných řešení. Na druhou stranu vlivem nedostatku zkušeností, ať už vlastních nebo odmítnutím zkušeností jiných, opakují ty varianty, které byly překonány. Typickým jevem je názorový radikalismus. Jednoznačná a zásadní řešení vedou ke krajním názorovým variantám. Úsudek může být také ovlivněn emocionálně. Nadšení může ovlivnit úvahy. Emočně více zabarvený argument mívá větší váhu. Jednoznačnost, která je názorovému radikalismu vlastní, přináší mladistvému pocit jistoty.¹²

„Nový způsob myšlení dovoluje pohlížet na sebe a na svůj život i na své pocity a myšlenky jakoby z vnějšku, analyzovat je a kriticky posuzovat.“¹³

¹⁰ Srov. LANGMAEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie: 2. aktualizované vydání*. s. 150 – 151.

¹¹ PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. s. 139.

¹² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. s. 338 – 339.

¹³ LANGMAEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*: s. 152.

Introspekce je schopnost, která napomáhá k rozvoji osobnosti dospívajícího, jeho schopností a dovedností. Také mu umožňuje kladení střízlivějších cílů, postavených na přesnějším odhadu svých dovedností. Adolescent si klade otázky typu: „Kdo jsem?“, „Odkud jsem vyšel?“, „Kam směřuji?“, tedy existenciální otázky. Introspekce je pro adolescenta zdroj, který mu poskytuje potřebné informace pro nalezení odpovědí na tyto a podobné otázky a pomáhá mu v hledání své identity.

1.3 Socializace

Socializace je druhem učení, které probíhá po celý život a nazýváme jej sociálním učením. Prostřednictvím něj si jedinec osvojuje návyky a dovednosti, které jsou pro člověka nezbytné a pomáhají mu v orientaci ve společnosti. Prostřednictvím sociálního učení se připravuje na nejrůznější životní role (rodič, manžel nebo role zakládající se na profesi aj.).¹⁴ Socializace tedy přetváří člověka v společensko-kulturní bytost.

1.3.1 Sociální role

„Socializace směřuje k vytváření systému individuálních rolí, z nichž některé jedinec bere jako přirozené a jiné jako více či méně vynucené, třeba jen v některých interakcích“¹⁵

Sociální role jsou v prvé řadě dány rodinným prostředím. Dále zájmy, koníčky, profesní přípravou, typem školy, postavením v nejrůznějších skupinách (školní třída) aj. *„Každý z nás vystupuje v životě v tolika různých rolích, že se je musí naučit pečlivě rozlišovat. Tak máme všichni za sebou roli žáka a studenta, většinou i role podřízených zaměstnanců, manželů a rodičů, a vedle toho různé*

¹⁴ Srov. MIŇHOVÁ, J.; PRUNNER, P.; KUBÍKOVÁ, A. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie pro učitele*. s. 21.

¹⁵ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. s. 71.

*role související třeba s našimi zálibami, koníčky, spolky, případně i role veřejné.*¹⁶

Hlavní předpoklady pro volbu a vykonávání role jsou:

- I. *„Vlohy a schopnosti*
- II. *Temperament (např. sangvinik se rychleji učí určitým rolím než flegmatik...)*
- III. *Fyzické dispozice, tělesný vzrůst a vzhled.*¹⁷

1.3.2 Zájmy a koníčky

Aktivní zájmy mají pro život velký význam, jednak zaplňují volný čas, ve kterém si člověk může v rámci daného zájmu odpočinout, jednak rozvíjí osobnost a pospolitost. V tomto věku je nejlépe hodnocen sport, i když postupně zájem klesá a adolescenti začínají dávat přednost tvořivějším a vážnějším zájmům.¹⁸ Na druhou stranu díky vysoké prestiži, kterou sportovci ve společnosti mají, zůstávají nadanější typy u sportu a snaží se v něm prosadit. Silným motorem může být i možnost zúčastnit se (ke konci adolescence) olympijských her.

Říčan uvádí, že vážnější zájmy v tomto věku jsou zaměřeny ke tvořivosti. Vyhledávána je hra na hudební nástroj, ochotnické divadlo, literární činnost nebo výtvarné umění. Ti co si v hudbě našli zalíbení, můžou prostřednictvím hudebního nástroje dát průchod svým citům, ale také navázat cenné vztahy k posluchačům i ke spoluhráčům. Ochotnické divadlo je cenné pro možnost vžívat se do různých postav. Zkusit si různé role napomáhá v tomto věku v hledání své identity. Výtvarné umění je náročnější a vyžaduje talent a cvik. A konečně literární pokusy jsou na úrovni krátkých textů nebo básní. Nejčastějším projevem je psaní deníků. Při této činnosti vyjadřují své pocity.¹⁹

¹⁶ SOKOL, J. *Filosofická antropologie: Člověk jako osoba*. s. 147.

¹⁷ MIŇHOVÁ, J.; PRUNNER, P.; KUBÍKOVÁ, A. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie pro učitele*. s. 53.

¹⁸ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 201.

¹⁹ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 201 – 202.

1.3.3 Vztah k rodině

V rodině se adolescent zbavuje role dítěte, která se mu subjektivně jeví jako degradující. Rodiče postupně přijímají svého potomka jako dospělého se všemi právy, kdy ovšem ještě disponuje minimem povinností.²⁰

Proces se uskutečňuje v prostředí kritiky a hledání odpovědí na důležité oblasti jejich budoucího života. Říčan k tomu říká, že se blíží doba, kdy si adolescent bude muset sám zařídit svůj život. To ovlivňuje i téma jeho otázek a kritiky. Kritika se může týkat čehokoli, třeba názoru na nějaké sportovní utkání nebo populární zpěvačku, ale směřuje k základnějším otázkám, jako je smysl života, společenská morálka, světonázor rodičů atd.²¹

V tomto období mají rodiče důležitý úkol. Musí svého potomka brát vážně a obhajovat své názory proti jeho kritice. Je to pro obě strany náročné, ale důležité. Z dané konverzace mohou vyvstat důležité impulzy pro rozvíjení adolescentových úvah na výše zmíněná témata.²²

Adolescenti často s názory svých rodičů nesouhlasí a dávají to různými způsoby najevo. Nejčastěji prostřednictvím výměny názorů, ale i různými postoji a rozhodnutími, se kterými rodiče nesouhlasí. Jako například konverze v názorech mladistvého k hodnotám, které jeho rodina odmítá. To může mít až vyhraněný ráz.

Různé konfrontace a spory jsou součástí procesu emancipace. Emancipací se tu myslí postupné opouštění rodinného hnízda. Je to výrazný rys tohoto období. Říčan tento emancipační proces přirovnává k rozchodu milenců. Autor tímto přirovnáním poukazuje na trpkost a závažnost loučení a vysvětluje to jako nezbytnost. Vztah k rodičům musí ochladnout, aby dospívající byl připraven pro nový vztah, zralou lásku v mladé dospělosti.²³

„V normálních případech tento bouřlivý separační proces končí již před dvacátým rokem obnovením pozitivního vztahu k rodičům a k jejich hodnotám...

²⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. s. 279.

²¹ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 213.

²² Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 213.

²³ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 214.

Mark Twain napsal: Když mi bylo čtrnáct, můj otec ničemu nerozuměl. Když mi bylo jednadvacet, žasl jsem, kolik se toho starý pán za těch sedm let naučil.“²⁴

1.3.4 Vztah k vrstevníkům

Vrstevnické vztahy jsou pro adolescenta důležité pro možnost poskytnutí nejrůznějších názorů, pocitů a vzorců chování, které má možnost si vyzkoušet bez větších závazků. Je tu možnost experimentovat v sociální oblasti a skrze ně, se dovídat důležité informace o sobě samém.²⁵

V tomto období jsou příznačné dlouhé rozhovory na nejrůznější témata a to v různě velkých skupinách nebo ve dvojicích, o tom jaké to bylo, jaké by to mělo být a jak by to mohlo být. Říčan k tomu píše, že „*těmito rozhovory se řeší otázky smyslu života, získávají se zkušenosti všeho druhu, nacvičuje se konverzace jako umění mluvit i poslouchat, brát partnera vážně i dělat si z něj inteligentně legraci.*“²⁶

Tyto vztahy přináší uspokojení v některých oblastech psychických potřeb. Vágnerová je vyjmenovává. Je to **potřeba stimulace**, která je uspokojována kontaktem s blízkou osobou formou společné účasti na různých aktivitách. **Potřeba orientace a smysluplného učení**. Tady jde o možnost experimentace v oblasti řešení různých situací. Dále to je **potřeba citové jistoty a bezpečí**, která je uspokojována prostřednictvím vrstevnických skupin a není už v takové míře hledána v rodině. Poslední je **naplnění partnerského vztahu**, jež zahrnuje i sexualitu.²⁷

1.3.5 Partnerství a sexualita

Pro adolescenta jsou témata partnerských vztahů, lásky a sexuality velice důležitá a stávají se předmětem mnoha rozhovorů. V rozhovorech se rozebírají

²⁴ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 215.

²⁵ Srov. MACEK, P. *Adolescence*. s. 57.

²⁶ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 200.

²⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. s. 285 – 287.

zkušenosti, které dospívající získávají na poli intimních vztahů a sexu. Zájem o tuto problematiku je značný. Dokládá to jedno tradované tvrzení o chlapcích, že totiž po většinu času nedovedou myslet na nic jiného než na sex, a někteří vtipně doplňují: „A co mám dělat v tom zbývajícím čase?“

Takovým hlavním rysem partnerských vztahů, podle Říčana, je zvědavost a vědomí brzkého rozchodu, kdy mladí lidé experimentují se svými city a těly. První vztahy začínají od držení za ruce, přes první polibky a objímání, až k prvnímu koitu. Doba, která je potřebná pro přechod od prvního polibku k první souloži může trvat i několik let, ale pokud zde hrají roli nějaké omamné látky i několik minut. Odborná veřejnost toto období nazývá polygamním stádiem v sexuálním vývoji.²⁸

Vágnerová partnerské vztahy v tomto období experimentace a získávání zkušeností dělí do dvou fází:

- I. **Fáze zamilovanosti.** Zamilovanost je postoj, v němž dominuje potřeba citového vztahu s určitým jedincem, který bývá idealizován a stylizován. Tyto idealizace a stylizace se mohou projevit promítáním vlastností do objektu zamilovanosti, které vůbec nemusí mít. Jde tu hlavně o pocity vzrušení a euforie, které dotyčný jedinec prožívá ve vztahu k druhé osobě. V této fázi se často diskutuje nad tím, jak získat objekt své zamilovanosti. Vymýšlejí nejrůznější způsoby jak zapůsobit, jak pozvat na rande, jak jí/jeho získat.
- II. **Fáze romantické lásky.** V této fázi dochází ke stylizaci i sebe samého. Sebehodnocení je pod vlivem milované osoby, kdy její akceptace výrazně posiluje toto sebehodnocení a sebeúctu. Názory milovaného jedince mívají větší váhu než by tomu bylo za normální situace. Dochází tu také k idealizaci tohoto vztahu a přecenění jeho možností.²⁹

V období adolescence dochází k prvnímu koitu. Věk prvního koitu je procentuálně vyjádřen v tabulce č. 1. Nejčastějším věkem pro první koitus je

²⁸ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 204 – 205.

²⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. s.

osmnáctý rok. První sexuální styk často neznamena vstup do aktivního sexuálního života.

Tabulka č. 1: *Věk při prvním koitu*³⁰

Věk (v letech)	Muži (%)	Ženy (%)
13 a méně	2,2	0,5
14	3,1	0,8
15	5,8	5,6
16	13,3	15,1
17	19,7	23,1
18	22,2	23,8
19	10,5	12,0
20	9,5	7,5
21	3,1	4,0
22	3,8	1,9
23 a více	6,8	5,9

Motivací k prvnímu styku je u českých adolescentů zamilovanost, která je častější u dívek než u chlapců. Dalším motivem je zvědavost. Iniciativa ke koitu je vnímaná rozdílně. Chlapci nejčastěji uvádějí, že k prvnímu styku dochází po domluvě (z iniciativy obou partnerů) a na druhém místě uvádějí jejich vlastní iniciativu. U dívek je tomu naopak, na prvním místě uvádějí iniciativu chlapce až potom domluvu. Jen nepatrné procento dívek uvedlo, že první styk proběhl z jejich iniciativy.³¹

³⁰ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 207.

³¹ Srov. WEISS, P.; URBÁNEK, V. Procházka I. koitální debut. *Československá psychologie*, 1996, roč. 40, č. 2, s. 141 – 142.

1.4 Morální vývoj

1.4.1 Kognitivní teorie morálního vývoje

Piaget je známý svojí koncepcí kognitivního vývoje. Ve své studii o morálním vývoji je znám ustanovením dvou pojmů, heteronomní a autonomní morálka. Vývoj autonomní morálky klade mezi 11. a 12. rok života dítěte. Pozdější kritikové přenesli vývoj spíše mezi 12. a 17. rok.³²

Heteronomní morálka stojí na autoritě. Autorita tedy rodič, učitel určují pravidla, o kterých se nepolemizuje, prostě jsou dána. Každé jednání, které je ve shodě s pravidly dospělých, je pokládáno za dobré a každé jednání porušující pravidla za špatné. Autonomní morálka stojí na názoru, jak chci, aby druzí jednali se mnou, tak mám já jednat s nimi. Poslušnost vůči autoritě je vystřídána vzájemným respektováním.³³

Říčan k autonomní morálce píše: „*Pravidla platí pro všechny stejně: já nesmím podvádět kamaráda a on nesmí podvádět mě (...) poslouchat se má, ale ne proto, že to chtějí rodiče, nýbrž proto, že to je obecně přijatá norma, platná pro všechny.*“³⁴ Norma tu je výsledkem svobodného rozhodnutí a dohody o jejím dodržování.

Kohlberg je další autor, který se zabýval morálním vývojem. Navázal na Piagetovu koncepci svým vlastním výzkumem a na základě tohoto výzkumu vypracoval svoji koncepci morálního usuzování. Rozlišil tři hlavní stádia morálního vývoje, která dále dělí na šest dílčích stádií.³⁵

Dělení tří hlavních stádií:

- I. Předkonvenční úroveň – morální hodnocení stojí na vnějších událostech. Tuto úroveň charakterizují dvě snahy. Snaha o dosažení odměny nebo vyhnutí se trestu a snaha o dosažení účelu (vlastních zájmů a potřeb), kdy je třeba respektovat i zájmy druhých.

³²Srov. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. s. 62.

³³Srov. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. s. 61 a 65

³⁴ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 210.

³⁵Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. s. 341.

- II. Konvenční úroveň – morální hodnocení stojí na ctnostech (slušnost, přátelskost, zdvořilost), povinnostech a právech vyplívajících ze zákona, či dané autoritou. Člověk chce být v očích důležitých osob či skupiny (rodiče, přátelé, známí) „dobrým člověkem“.
- III. Postkonvenční úroveň – morální hodnocení stojí na akceptovaných principech a hodnotách, jež stojí nad zákony.³⁶

Vágnerová se domnívá, že dospívající mnohdy dosahují úrovně postkonvenční morálky, která se ovšem neprojevuje za všech okolností, zpravidla jen ve vyhrocených situacích. V běžných situacích se stále řídí morálním usuzováním na konvenční úrovni.³⁷

Macek píše, že „*pouze někteří adolescenti se dostanou až na úroveň postkonvenční morálky, která je zvnitřněním a individualizovaným pojetím spravedlnosti a svobody, založené na převzetí zodpovědnosti za sebe samého*“.³⁸ Ale uvažovat a nakonec jedna jsou dvě rozdílné věci. „*Mnoho lidí zůstává na primitivním stupni mravního vývoje, což ve svých důsledcích brzdí i celkový růst osobnosti. Mohou dokonce i chápat mravní principy poměrně dospěle, ale když se mají rozhodovat a jednat, projeví se jako děti*“.³⁹

1.4.2 Morální uvažování adolescenta

Osecká se zabývala typologií hodnot u šestnáctiletých. Sestavila devět kategorií hodnot, které ověřila dřívějším výzkumem. Utvořila různé konstelace hodnot, které se vyskytují ve společnosti.

Jsou tři nejfrekventovanější typy:

- První typ **preferuje allocentrické hodnoty** (porozumění a pomoc lidem) a intelektuální hodnoty (inteligence, vědomosti) v kombinaci s nízkou preferencí materiálních hodnot (mít hodně peněz).

³⁶ Srov. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. s. 72 – 80.

³⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. s. 399.

³⁸ Srov. MACEK, P. *Adolescence*. s. 66.

³⁹ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 212.

- Druhý typ **preferuje estetické hodnoty** (vkus a smysl pro krásu) v kombinaci s nízkou preferencí hodnot sociocentrických (pracovat pro společnost).
- Třetí typ **preferuje materiální hodnoty** (mít hodně peněz) a odmítáním hodnot allocentrických (porozumění a pomoc druhým).

Toto dělení vystihuje chlapeckou část populace. Dívky jsou oproti chlapcům o něco více orientovány na allocentrické hodnoty (porozumění a pomoc druhým) a estetické hodnoty (vkus a smysl pro krásu).⁴⁰

Dospívající, dle Říčana, je schopen se trápit nespravedlností na druhé straně světa, kde lidé trpí hladem nebo válkami. Uvažuje nad svými činy a hodnotami z perspektivy absolutní platnosti. Chce a stojí o to, aby se svět stal lepším.⁴¹ To se může projevit i činem, například kvůli špatnému zacházení se zvířaty při porážkách se z něj může stát vegetarián. Odmítání běžného životního stylu a hledání alternativy je u adolescentů častým jevem.

Morální postoje dospívajících lze shrnout třemi body:

- I. *„Tendencí uvažovat o morálních principech a zaujímat k nim vlastní stanovisko.*
- II. *Tendencí k absolutizujícím a akcentovaným závěrům.*
- III. *Tendencí vyžadovat dodržování uznávaných principů, opět až v absolutní a nekompromisní míře. (Z toho vyplývá netolerance k lidem s jinými názory, kteří adolescenta matou a jsou mu nepříjemní.)“⁴²*

1.5 Identita

Slovo identita se v českém slovníku opisuje slovem totožnost. Toto slovo se mi vybavuje ve spojení s policií. Když se vás policista ptá, na vaší totožnost, ptá se na to, kdo jste. Na tuto otázku v dané situaci většinou odpovíte sdělením svého jména. V hlubším slova smyslu se také ptáme na jméno. Jméno nebo spíše slovo,

⁴⁰Srov. MACEK, P. *Adolescence*. s. 61 – 62.

⁴¹Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 211.

⁴²VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. s. 275.

keré nás vystihuje, které vystihuje naši podstatu, to co člověka ve své individualitě definuje a odlišuje od ostatních (temperament, schopnosti, zájmy, věk, vzdělání, pohlaví aj.). Jelikož je člověk komplikovaná bytost, nedá se vystihnout, v celé své problematičnosti a jedinečnosti, kterou se sebou nese, jedním slovem.

1.5.1 Vymezení identity

Erikson se zabýval psychosociálním vývojem osobnosti, který je vázán na biologické a společenské faktory ovlivňující vývoj jedince. Jeho vývojová stádia postavil na epigenetickém modelu vývoje (vývoj se skládá z po sobě jdoucích stádií a každé následující je kvalitativně vyšší).⁴³

Erikson dále říká o lidské existenci, že je závislá na třech procesech organizace, které se vzájemně doplňují. Je to biologický proces (soma), psychický proces (psyche) a společenský proces (ethos). Tyto procesy se vzájemně ovlivňují a pro objasnění jakékoli typicky lidské události jsou nakonec nutné všechny tři. Ve vývoji dochází k proměnám v jednotlivých procesech, které jedinci přinášejí nové možnosti. Z těchto proměn pak vystupují jednotlivé úkoly.⁴⁴ V tabulce č. 2 vidíme jednotlivé úkoly přiřazené k jednotlivým stádiím.

Krise osobní identity je u Eriksona základním problémem tohoto stádia. Úkolem je vyřešení krize osobní identity. To kým jsme, jak sami sebe vidíme a jak ostatní vidí nás, formuje založení naší dospělé osobnosti. Když je toto založení silné a pevné, celistvá osobní identita je důsledek.⁴⁵

⁴³Srov. MACEK, P. *Adolescence*. s. 18 – 19.

⁴⁴Srov. ERIKSON, H. E. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. s. 28 – 29.

⁴⁵Srov. HOFFMAN, L. et al. *Developmental psychology today*. s. 156.

Tabulka č. 2: Psychosociální krize⁴⁶

Stáří								Integrita vs. zoufalství
Dospělost							Tvořivost vs. stagnace	
Mladá dosp.						Intimita vs. izolace		
Adolescence					Identita vs. zmatení identity			
Školní věk				Zručnost vs. méněcnost				
Období hry			Iniciativa vs. vina					
Rané dětství		Autonomie vs. stud, pochyby						
Kojenecký věk	Základní důvěra vs. základní nedůvěra							

Zápas o identitu má dva základní vzorce:

- I. Selektivní potvrzování a zavrhování individuálních dětských identifikací.
- II. Způsob, kterým sociální procesy identifikují mladé jedince. Tedy příležitost k rolím, které se nabízejí k výběru a uskutečnění.⁴⁷

Erikson k problematice identity napsal stěžejní dílo *Dětství a společnost*, ve kterém pracuje s pojmem ego identity. O ego identitě říká, že „*umožňuje jedinci zažívat vlastní já jako cosi, co se vyznačuje kontinuitou a totožností, a jednat podle toho.*“⁴⁸ Podle Eriksona je ego identita uvědomování si vnitřní „stejnosti“

⁴⁶ Srov. ERIKSON, H. E. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. s. 56.

⁴⁷ Srov. ERIKSON, H. E. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. s. 70 – 71.

⁴⁸ ERIKSON, H. E. *Dětství a společnost*. s. 41.

a kontinuity a stylu vlastní individuality, která se rovná schopnosti udržet smysl vlastní „stejnosti“ a kontinuity pro ostatní.⁴⁹

Dalším termínem, kterým Erikson obohatil psychologii, je psychosociální moratorium. Je to „*období sexuálního a kognitivního zrání s dosud schvalovaným odkladem definitivních závazků. Zajišťuje relativně volný prostor pro experimentování s rolemi, včetně sexuálních rolí.*“⁵⁰ Tady je důležité odložení definitivních rozhodnutí a možnost hledat, experimentování na poli rolí, hodnot, zájmů, ověřování si schopností aj.

1.5.2 Identita a její složky

Erikson pojem identita zavedl do psychologie a mnoho dalších autorů na něj navazovalo a obsah tohoto pojmu dále rozšiřovalo. Říčan k tomu píše: „*Mít identitu znamená znát odpověď na otázku, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl mého života. Znamená to jistotu sebou samým, zodpovědnost za své činy, realistické sebevědomí, znalost svých možností a mezí. Znamená to být pevně zakotven v tradici a podílet se aktivně na tvorbě budoucnosti osobní i společenské. Znamená to vědět o své jedinečnosti, znát své nezaměnitelné místo, svou nenahraditelnost...*“⁵¹ Nalezení jednoznačné a výstižné definice není lehké, co autor, to trochu jiný úhel pohledu. Přesto jsou věci, které se opakují a které už zmínil Erikson, jako je „stejnost“ a kontinuita.

Podle Nakonečného má pojem identity v psychologii několik významů podle odpovědi na otázku, co je s čím identické. Na prvním místě tu je zážitek totožnosti se sebou samým napříč časem. Je to zážitek individuální kontinuity v čase. Dále identita znamená ztotožnění se s někým jiným (syn s otcem) nebo se skupinou, ideou, hodnotou atd. A naposled identita znamená vnitřní soulad s vnějšími

⁴⁹Srov. LAŠTICOVÁ, B.; BIANCHI, G. Identita, jej teorie a výskum v slovenskej sociálnej psychológii 1989 – 2001. *Československá psychologie*, 2003, roč. 47, č. 5, s. 407

⁵⁰ ERIKSON, H. E. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. s. 73.

⁵¹ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 217.

projevy individua, čili jejich autenticitu. Jde tu o soulad osobnosti (vnitřního uspořádání, podstaty) a osoby (jeho veřejného vystupování, jeho rolí).⁵²

Říčan chápe identitu jako odpověď na otázku, kdo jsem. Jednotlivé odpovědi tvoří části, jež dohromady tvoří celek. Tyto části patří k sobě, vzájemně harmonizují a dávají smysl tomuto celku. Tento celek se pak vyznačuje kontinuitou. Kontinuita života znamená, že jsem byl tentýž včera, s tím co jsem dnes a budu tentýž i zítra. O tuto kontinuitu člověk neustále zápasí. Čím má člověk jasnější cíle a čím dlouhodobější mají perspektivu, tím je i pevnější kontinuita. Dalším znakem identity je jasné vědomí sebe jako subjektu. Jsem to já, kdo se rozhoduje, odhodlává a jedná. Jde tu o snahu souladu mého vědomého Já s celou mou bytostí (rozum s city, vůle se spontaneitou). A posledním znakem identity je vědomím jedinečnosti. Můj život je originál. Ze všech lidí, kteří kdy žili, žijí a budou žít, jsem já jediný, kdo má právě toto poslání a právě tento úděl. Jsou životní otázky, na které musím odpovědět právě jen já, protože byly položeny právě mně.⁵³

K identitě se připojují různá přídavná jména jako například národní, druhová, individuální, skupinová. Ty specifikují různé aspekty identity. Běžně se rozlišují dva základní aspekty, osobní a sociální. Macek tyto dva aspekty vysvětluje. **Osobní aspekt identity** „čerpá především z intimní sebereflexe a sebehodnocení, úhel nasvícení vlastního já je však trochu odlišný, než je tomu v případě sebepojetí a sebehodnocení. Podstatné je vědomí **vlastní jedinečnosti, neopakovatelnosti a ohraničenosti vůči druhým**. Spojuje se se zážitkem „já jsem já“ a odpovídá na otázku „kdo jsem“. **Sociální aspekt identity** je pocit začlenění, spolupatříčnosti a kontinuity ve vztazích i čase. Odpovídá na otázky typu „kam patřím“, „čeho jsem součástí“, „odkud pocházím“ a „kam směřuji“.“⁵⁴

Hledání a nalézání identity je možno vnímat jako proces. J. Marcia tento proces člení do čtyř potenciálních stavů identity. V jeho teorii jsou důležité dva pojmy. Prvním pojmem je krize, která znamená aktivní hledání a objevování

⁵²Srov. NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie. s. 70.

⁵³ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 217 – 218.

⁵⁴ MACEK, P. *Adolescence*. s. 63.

identity. Druhým pojmem je závazek, který vyjadřuje investici a současně zodpovědnost v důležitých oblastech života. Kombinací přítomnosti a nepřítomnosti krize a závazku, určuje stavy identity.⁵⁵

Čtyři potenciální stavy identity:

- I. *Difuzní (rozptýlená) identita* je stav, kdy člověk neprožívá krizi ani závazek. Nemá aktivní potřebu sebedefinování. Je snadno ovlivnitelný vrstevníky, mění často svoje názory, přesvědčení a mění i svoje chování, aby bylo v souladu s normami a očekáváním skupiny, které je právě členem.
- II. *Status náhradní identity či předčasného uzavření.* Chybí tu aktivní hledání a objevování identity. Závazek se tu projevuje díky přijetí identity prostřednictvím nápodoby vzorů, které znají a považují je za přijatelné.
- III. *Status moratoria* je charakteristický tím, že člověk zažívá krizi identity spojenou se stavy úzkosti a s pochybnostmi bez toho, aby na sebe bral skutečné závazky. V této fázi experimentuje, zkouší role, objevuje hodnoty a rozvíjí různé zájmy.
- IV. *Status získání či dosažení identity* provází zážitek krize hledání a pochybností při současné snaze řešit otázku svých závazků. Spojuje tak svoji minulost, přítomnost a budoucnost ve smysluplný celek, zažívá kontinuitu a akceptuje sám sebe.⁵⁶

1.5.3 Identita v adolescenci

Významnou součástí identity je přijetí sexuální identity, která v sobě neskrývá pouze odlišnost pohlaví, ale také mužské či ženské role. Dívky se více definují prostřednictvím vztahů k lidem a méně vlastnostmi, které charakterizují samostatnou identitu. U chlapců je identita dána kompetencemi, výkonem a dosaženou sociální pozicí.⁵⁷ Požadavky dnešní doby tyto rozdílly poněkud

⁵⁵ Srov. MACEK, P. *Adolescence*. 2003. s. 20.

⁵⁶ Srov. MACEK, P. *Adolescence*. s. 20 – 21.

⁵⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. s. 264 – 265.

mažou. Díky emancipaci se objevuje snaha žen se mužům vyrovnat. Tento úkol u mnoho dívek vytváří touhu být raději chlapcem. Vysvětlují to tím, že muži to mají lehčí.

Kompetence, to co dokážu, moje schopnosti všeho druhu, jsou důležité pro identitu i z hlediska výběru určitých rolí, u kterých cítím, že se pro ně hodím (jako povolání, zájmy, koníčky aj.). Experimentace se tu projevuje zkoušením svých hranic. Kolik toho vydržím? Jakou mám odvalu? Jak dobře umím zaujmout? Dokážu být vůdcem nějaké skupiny? Jsem atraktivní pro druhé pohlaví? Typickým znakem pro toto hledání je kolísání mezi přeceňováním vlastních schopností a jejím podceňováním. Sebevědomí bývá zvýšeně zranitelné, stále pátrá ve svém okolí po náznaku jakéhokoliv ocenění (pochvala, obdiv). Na druhou stranu se bojí přezíravosti a posměchu, který často vidí tam, kde není.⁵⁸

Hodnoty a normy, podle kterých jednáme, jsou jednou z nejdůležitějších součástí naší identity. Období dospívání se vyznačuje potřebou uvažovat a hodnotit různé morální principy a utvářet si k nim svůj vlastní postoj. Přijímání nebo odmítání určitých morálních hodnot určuje naši identitu. Morální hodnoty s sebou nesou odpovědnost vůči dané hodnotě, společnosti a také zodpovědnost vůči sobě samému. Říčan píše: „*Tato mravní odpovědnost dokonce může a má být hlavní složkou identity, jejím jádrem!*“⁵⁹

V souvislosti s rozvojem abstraktního uvažování a potřebou najít odpovědi na existenciální otázky se v adolescenci mění vztah k víře. Víra bývá obvykle vyjádřena konkrétním způsobem, poskytuje jedinci abstraktní hodnoty a členství v určité skupině, přináší oporu jeho identity nebo ji spoluvytváří. K víře v adolescenci vedou tzv. existenciální motivy. Nejčastěji to je hledání smyslu života, hledání trvalých hodnot a potřeba přesahu vlastního života.⁶⁰

⁵⁸ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 219.

⁵⁹ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. s. 219.

⁶⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. s. 271 – 273.

2 LOGOTERAPIE

Viktor Emanuel Frankl je zakladatelem logoterapie a je třetím po Freudovi a Adlerovi, kdo ve Vídni založil psychotherapeutický směr, proto je možná logoterapie označována jako třetí vídeňskou školou psychoterapie. Frankl se od mládí stavěl proti nihilismu (život nemá smysl) a logoterapie je vyvrcholením snahy o jeho vyvrácení. Victor Drapela u Franklovy teorie vyzdvihuje jedinečnost těsného sepětí psychologické teorie s filosofickými předpoklady, na nichž stojí. Říká, že „*psychologické a filosofické aspekty logoterapie jsou tak úzce propojeny, že je vskutku nemožné je od sebe oddělit.*“⁶¹

Co ale znamená slovo Logoterapie? Je to složenina dvou podstatných jmen. Logos znamená slovo a terapie znamená léčba, léčebný postup. Logos (slovo) je nositelem významu, smyslu. Tento druhý přenesený význam tu hraje hlavní roli. Pak můžeme říct, že logoterapie je léčba pomocí smyslu.

Pocit nesmyslnosti vlastního bytí, pocit vnitřní prázdnoty a nudy jsou jednak znaky dnešní doby, jednak stavu, který Frankl nazývá jako existenciální vakuum. Frankl poukazuje na několik příčin existenciálního vakuu. Jde hlavně o ztrátu instinktů a ztrátu tradice, ale také o redukcionismus. Člověk se s těmito příčinami může vyrovnávat několika způsoby, konformismem, totalitarismem a neurotismem. Ve spojení s neurotismem Frankl přichází s tzv. noogenní neurózou.⁶² „*Máme-li před sebou noogenní neurózu, nabízí se jako její specifická terapie logoterapie.*“⁶³ Logoterapie jde cestou odhalování smyslu života a je tedy i cestou z existenčního vakuu.

2.1 Filosofický základ Logoterapie

Logoterapie má kořeny v existencialistické filosofii a holistickém přístupu. Holistický přístup je znát ve Franklově teorii osobnosti, kde se člověkem zabývá

⁶¹ DRAPELA, J. V. *Přehled teorií osobnosti*. s. 145.

⁶² Srov. FRANKL, E. V. *Psychologie pro laiky*. s. 14 – 15.

⁶³ FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 26.

jako celkem. Hlavním tématem tu je noetický rozměr osobnosti, který odlišuje člověka od zvířat. Je to soustředěnost na stále probíhající proces nacházení smyslu v různých životních situacích.⁶⁴

Existenciální filosofie s jejími představiteli jako Kierkegaard, Husserl nebo Heidegger aj., přináší důraz na samotnou existenci a fenomény s ní spojené, jako jsou svoboda, zodpovědnost, angažovanost, hodnota, smysluplnost atd., které mají přímý či méně přímý vztah k otázce smyslu života.⁶⁵

2.2 Logoterapie mezi teoriemi smyslu života v psychologii

V psychologii se ke smyslu života vyjadřovalo mnoho autorů jako Freud, Adler, Jung, Popielski aj., ale jsou pouze tři, kteří psychologii ovlivnili nejvýrazněji. Jsou jimi A. M. Maslow, I. D. Yalom a V. E. Frankl.

Debats shrnuje jednotlivé přístupy těchto tří autorů k smyslu života:

- Maslow považoval smysl života za vnitřní vlastnost člověka, která se vynořuje jako mohutná motivační síla, jestliže jsou uspokojeny nižší potřeby v jeho hierarchii potřeb. Smysl prožívá sebeaktualizovaná a k růstu motivovaná osoba, která používá tvořivé schopnosti pro rozvinutí svých vlastních vnitřních možností. Jednotlivec má svobodu si vybrat smysl života, ale pro jeho zdraví je lepší, když si vybere pozitivní způsob naplnění této potřeby. Tato potřeba je nazvaná metapotřebou.
- Yalom se ve své existenciální psychoterapii striktně drží existenciálního postoje, který říká, že ve světě není žádný konečný smysl a cíl. Smysl života je pouze aktivně a kreativně tvořen. Aby se člověk vyrovnal s nesmyslností světa, musí se celým srdcem ponořit do sebou vytvořeného smyslu života a aktivně se do něj zaangažovat.

⁶⁴ Srov. DRAPELA, J. V. *Přehled teorií osobnosti*. s. 146 – 147.

⁶⁵ Srov. HALAMA, P. Teoretické a metodologické přístupy k problematice zmyslu života. *Československá psychologie*, 2000, roč. 46, č. 3, s. 217.

- Frankl se nejvíce zasloužil o uvedení pojmu smysl života do psychologického povědomí. V logoterapii jsou smysl života a vůle ke smyslu (touha nebo potřeba najít a realizovat v životě nějaký smysl a hodnoty) hlavními body. Vytváření smyslu života je proces hledání a objevování jedinečného smyslu a hodnot v každé situaci života. Pro Frankla je smysl obsažený v samotném životě, úlohou člověka je tento smysl odhalit a realizovat.⁶⁶

2.3 Biografie V. E. Frankla

Viktor Emil Frankl se narodil 26. 3. 1905 ve Vídni v židovské rodině. Otec se jmenoval Gabriel a pocházel z Pohořelic na jižní Moravě. Matka pocházela z váženého pražského židovského rodu. Jedním z Franklových předků byl i slavný rabbi Löw. Měl staršího bratra Waltra a mladší sestru Stellu.

Frankl svého otce charakterizoval jako perfekcionista, který život pojímal spartánsky s důrazem na povinnost. Otec byl stoicky zaměřený a měl sklon k prehlivosti. Byl svým způsobem zbožný a hlavně byl spravedlivý. Otec pracoval na ministerstvu sociálních věcí. Matku charakterizoval jako dobrotivou a niterně zbožnou bytost.⁶⁷

Sám Frankl byl od malička zvědavý. Perfekcionista, racionálně založený, s velkou dávkou imaginace. Měl rád vtipy a jeho největším koníčkem bylo horolezectví. Jedna z jeho vlastností, kterou sám považoval za velice hodnotnou, byla jeho schopnost nezapomínat na prokázané dobro a zapomínat na zlé. Docela snadno se vyrovnával s příkořím a to díky pozitivnímu přístupu k životu.⁶⁸ Sám k tomu říká, že „*musíme vidět i to pozitivní, přinejmenším to musí umět ten, kdo chce být umělcem života.*“⁶⁹

⁶⁶ Srov. HALAMA, P. Teoretické a metodologické přístupy k problematice zmyslu života. *Československá psychologie*, 2000, roč. 46, č. 3, s. 218.

⁶⁷ Srov. FRANKL, E. V. *Co v mých knihách není: autobiografie*. s. 11 – 15.

⁶⁸ Srov. FRANKL, E. V. *Co v mých knihách není: autobiografie*. s. 23 – 34.

⁶⁹ FRANKL, E. V. *Co v mých knihách není: autobiografie*. s. 25.

Během první světové války se rodině dařilo bídne. Děti v Pohořelicích musely chodit žebrot a krást kukuřici na pole. Ve Vídni musely chodit ve tři hodiny ráno na tržnici vystát frontu na brambory.⁷⁰

V hektické meziválečné době se rodině začalo opět dařit lépe. Na gymnáziu se Frankl intenzivně zajímal o psychologii. Jeho zájem byl směřován k Sigmundu Freudovi, s nímž si časem začal dopisovat. Tento zájem o psychologii dovedl Frankla k rozhodnutí stát se psychiatrem. Poté, co se odpoutal od Sigmunda Freuda, se začal na univerzitě seznamovat s individuální psychologií. Ze Spolku pro individuální psychologii nakonec také odešel.

Roku 1926 měl Frankl první přednášku, jednu z mnoha dalších, o logoterapii, a v následujících letech se zaměřil na její propracování. Zkoušel logoterapii uplatňovat v praxi, když organizoval ve Vídni, ale i v dalších šesti městech, poradny pro mládež. Zde poskytoval mladistvým v duševní tísní bezplatnou poradu. Po studiu medicíny pracoval v několika vídeňských nemocnicích, kde si udělal atestace pro psychiatrii a neurologii.⁷¹ Ve svém volném čase se dále věnoval poradenské práci s problémovou mládeží v poradnách. Z mnoha zkušeností a úvah nakonec, před hrozbou deportace do koncentračního tábora, napsal rukopis *Lékařská péče o duši*.

V březnu 1938 obsadila hitlerovská vojska Rakousko. Frankl přijal místo v Rothschildské nemocnici, kde mohl i vědecky pracovat. Toto místo napomohlo oddálit jeho deportaci, ale i deportaci jeho rodiny až do roku 1942.⁷²

V roce 1941 dostal dlouho očekávané vízum do USA, bohužel jen pro jeho osobu. Když přemýšlel, jak se má zachovat, přišel k němu jeho otec s úlomkem vápence. Na dotaz, co je to za úloмок, otec odpověděl, že je to úloмок z desek Zákona vídeňské synagogy. Na úlomku bylo hebrejské písmeno, které označovalo příkázání „Cti svého otce i matku, abys byl dlouho živ na zemi...“, to Frankla dovedlo k rozhodnutí zůstat se svými rodiči, což zřejmě dopomohlo oddálit deportaci jeho rodičů do koncentračního tábora. Zároveň, kdyby odjel, by

⁷⁰ Srov. FRANKL, E. V. *Co v mých knihách není: autobiografie*. s. 35.

⁷¹ Srov. FRANKL, E. V. *Co v mých knihách není: autobiografie*. s. 36 – 54.

⁷² Srov. FRANKL, E. V. *Co v mých knihách není: autobiografie*. s. 59 – 61.

nepoznal svoji první ženu Tilly, se kterou byl oddán jako jeden z posledních židovských párů, kterým to bylo ještě povoleno. Čekali spolu dítě, ale tehdejší nařízení to zakazovala a Tilly musela nenarozené dítě obětovat.⁷³

Po devíti měsících od svatby byli spolu s rodiči v Terezínském ghettu. Později byl Frankl z Terezína povolán do transportu do Osvětimi. Tilly se k němu i přes jeho zákaz přidala. Při příchodu do Osvětimi přichází o svůj rukopis. Dále Frankl pobýval v táborech Kaufering III. a Türkheim (nedaleko Dachau), kde onemocněl skvrnitým tyfem. Tilly se ještě dostala do Bergen-Belsenu, kde zahynula až po osvobození anglickými oddíly. Otec zemřel v Terezíně prakticky ve Viktorově náruči, Matka v Osvětimi bezprostředně po příjezdu v plynových komorách a bratr Walter zahynul v jedné pobočce Osvětimi v dole. Frankl, spolu se svou sestrou Stellou, byli jediní z celé rodiny, kdo přežil.⁷⁴

Frankl prošel všemi zmíněnými místy jako obyčejný vězeň, tedy bez jakýchkoliv privilegií. Většinu času dělal kopáče na stavbě dráhy, jen posledních pár týdnů před osvobozením vykonával ošetřujícího lékaře.⁷⁵

Frankl přesvědčil sebe i některé ze svých spoluvězňů, že pokud budou mít pro co žít, přežijí jejich věznění. Organizoval tajné skupinové diskuse o duševním zdraví a shromáždil kroužek alpských horolezeckých nadšenců. Tyto schůzky pomáhaly zoufalým lidem v táboře nahlížet do doby, kdy budou znovu na svobodě.⁷⁶

Po návratu do Vídně se stává přednostou neurologické polikliniky na dobu 25 let. V roce 1945 nadiktoval text knihy o koncentračním táboře „Psycholog prožívá koncentrační tábor“ (dnes známá jako „A přesto říct životu ano“). Začíná také sepisovat svůj ztracený rukopis. V roce 1946 se seznamuje se svou druhou ženou Eleonorou, kterou si o rok později bere za manželku.⁷⁷

⁷³ Srov. FRANKL, E. V. *Co v mých knihách není: autobiografie*. s. 65 – 69.

⁷⁴ Srov. FRANKL, E. V. *Co v mých knihách není: autobiografie*. s. 71 – 85.

⁷⁵ Srov. FRANKL, V. E. *A přesto říct životu ano*. s. 16.

⁷⁶ Srov. DRAPELA, J. V. *Přehled teorií osobnosti*. s. 146.

⁷⁷ Srov. FRANKL, E. V. *Co v mých knihách není: autobiografie*. s. 85 – 88.

Frankl se po návratu vrátil ke své vědecké práci, získal doktorát z filosofie a profesuru. Založil Rakouskou lékařskou společnost pro psychoterapii. Začal publikovat a napsal 30 knih. Jezdil po světě a přednášel na světových univerzitách. Podnikl asi třicet okružních přednáškových cest po USA. V Berkeley v Kalifornii jeho následovníci založili Logoterapeutický institut.⁷⁸

Frankl zemřel ve Vídni 1. září 1997. Jeho život byl dlouhý, plodný a smysluplný, byl svědectvím o žité logoterapii. Dožil se úctyhodného věku devadesáti dvou let.

2.4 Základní pojmy

2.4.1 Vůle ke smyslu

Čím je člověk? „Když jednou učitel přírodovědy prohlásil před třídou na nižší střední škole během vyučování, že život organismu a tedy také člověka není „koneckonců nic jiného než“ proces oxidace, spalování, vyskočil náhle jeden z jeho žáků a vmetl mu do tváře vášnivou otázku: „Ano, co však má potom celý život za smysl?“ tento mladý člověk správně pochopil, že člověk existuje v jiném způsobu bytí než třeba svíčka, která tu před nimi stojí na stole a hoří až do konce.“⁷⁹

Ano člověk je něco jiného než pouhá svíčka a nejenom tím, že je živý. Heidegger nechápal lidské bytí jako danost ani jako samozřejmost, nýbrž jako úkol, kdy je člověk sám sobě svěřen, aby se o sebe staral a udržoval při životě. V tomto světě má člověk své potřeby, které si obstarává. Tedy, jestliže chci žít, musím se o sebe starat.

Ale Heidegger pod tímto staráním vidí víc, než to, aby se najedl a udržel se naživu. Jde tu o bytí teď, ke kterému patří minulost, ale i budoucnost, moje plány, obavy, cíle i schopnosti. Budoucnost se všemi příležitostmi i ohrožením, možnostmi i omezením, lákavostí i děsivostí. Bytí teď vytváří vědomí dějinnosti

⁷⁸ Srov. DRAPELA, J. V. *Přehled teorií osobnosti*. s. 146.

⁷⁹ FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 44.

a člověk v ní sleduje souvislost smyslu. Bytí teď vede člověka k hledání a volbě své cesty.⁸⁰

Frankl pojmenoval toto hledání své cesty (hledání a usilování o smysl života) jako **vůle ke smyslu**. „Člověk je konečně a původně charakterizován svou vůlí ke smyslu, touhou po co možná nejsmysluplnějším naplnění své existence a zápasem o nalezení životního obsahu.“⁸¹ Tato vůle ke smyslu je základní motivační silou lidské osobnosti. „Maslow jde dokonce tak daleko, že považuje vůli po smyslu za „primární motiv“, který je základem lidského chování.“⁸²

2.4.2 Svobodná vůle a odpovědnost

Svoboda je v příkrém protikladu vůči determinismu. Nakonečný o determinismu píše, že to „je vědecký přístup, podle něhož je každý jev zákonitě utvářen určitými činiteli, je nutným výsledkem, účinkem působení určitých příčin, činitelů.“⁸³ Podle něj je člověk určen zevními a vnitřními faktory. Biologické, psychologické a socio-kulturní determinanty, které život člověka předurčují.

Frankl tento přístup zpochybňuje tím, že psychofyzickou a psychosociální dimenzi člověka rozšířil o duchovní dimenzi, která je typická pro člověka. Pro tuto duchovní dimenzi je typická svoboda.⁸⁴ Jde tu o svobodu, která má sama určité omezení. „Člověk není svobodný od podmínek, nýbrž pouze **svobodný k tomu, aby k nim zaujal stanovisko**.“⁸⁵

Podmínkami Frankl myslí osudovost to, co nelze změnit a co neodmyslitelně patří k životu. Změnit osudovost je nesmyslné. Ukazuje na to jedna základní otázka. „Kým bych byl, kdyby mě nezplodil můj skutečný otec, ale někdo jiný?“ Odpověď je, že bych to nebyl já. Pak tedy ze svého konkrétního, jedinečného,

⁸⁰ Srov. SOKOL, J. *Filosofická antropologie: Člověk jako osoba*. s. 106 – 108.

⁸¹ FRANKL, E. V. *Psychologie pro laiky*. s. 77.

⁸² FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 148.

⁸³ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. s. 429.

⁸⁵ FRANKL, E. V. *Vůle ke smyslu*. s. 109.

osudového prostoru nemůže člověk vystoupit a proto mít osud znamená mít svůj vlastní osud.⁸⁶

Jak jsem již naznačil, člověk má možnost svobodné volby. K jeho podmínkám, ve kterých se pohybuje a které jej nějakým způsobem určují, ať už vnější nebo vnitřní, si člověk může zvolit své vlastní cíle a úkoly. Zaujmout své vlastní stanovisko vůči daným poměrům je otázkou svobody. Člověk není pouze hnán vnitřními a vnějšími poměry, je tu vždy prostor k nějaké nabízené možnosti, kterou lze uskutečnit a která se vymyká dědičným a společenským determinantám.⁸⁷

Frankl, který prošel koncentračním táborem, podává svědectví o tom, že extrémní prostředí lágru spoustu lidí uvedlo do apatie nebo podrážděnosti a učinila z nich pouhý objekt vnějších podmínek. Byli však tací, kteří prokázali, že se v dané absolutně vnucené situaci dají pocity apatie a podrážděnosti potlačit. Ti pak chodili po ubikacích a rozdávali dobré slovo nebo poslední sousto chleba. I když jich bylo málo, jsou důkazem toho, že ač lze člověku vzít takřka všechno, jedna věc mu vzít nelze. Nejvyšší lidská svoboda, která mu dovoluje zaujmout k daným poměrům adekvátní postoj. V konečném důsledku to, co se z člověka stane i v takovém prostředí jako koncentrační tábor, určuje on sám. Buď může být typický „koncentračník“, anebo člověk, který i tady zůstává člověkem a zachovává si svou lidskou důstojnost.⁸⁸

Lukasová k osudovosti říká, že *„to osudové je v podstatě souhrn všech známých determinujících faktorů. Ale to osudové je také to, na čem se teprve může projevit lidská svoboda, je to výzva člověku, který svému osudu, na rozdíl od zvířete, může dát odpověď dle své vlastní svobodné volby, ale musí za ni, také na rozdíl od zvířete, nést odpovědnost.“*⁸⁹

Odpovědnost vyplývá z konkrétní situace, na kterou odpovídá konkrétní osoba. Každá osoba je jedinečná a každá situace je svojí jednorázovostí

⁸⁶ Srov. FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 88.

⁸⁷ Srov. FRANKL, E. V. *Psychologie pro laiky*. s. 138 – 139.

⁸⁸ Srov. FRANKL, E. V. *A přesto říct životu ano*. s. 77 – 78.

⁸⁹ LUKASOVÁ, E. *I tvoje utrpení má smysl: Logoterapeutická útěcha v krizi*. s. 11.

a neopakovatelností také jedinečná. Jakmile se člověk rozhodne pro nějakou možnost, je k ní vázán svojí odpovědností.⁹⁰

Halama o svobodě a odpovědnosti u Frankla píše, že to jsou schopnosti člověka. Svoboda je schopnost uskutečňovat rozhodnutí, vybírat si cíle a hodnoty nezávisle na svých determinujících faktorech a aktivně se podílet na realizaci své existence. Je to schopnost zaujmout postoj i vůči skutečnostem, které nelze změnit. Odpovědnost je schopnost prožívat, hodnotit a uskutečňovat své jednání, postoje a rozhodnutí vzhledem k normám. Tedy hodnoty, které člověk vyznává a vůči kterým je zavázán.⁹¹

2.4.3 Sebetranscendence

Člověk se od sebe sama otáčí k něčemu mimo něj samého, ať už k druhému člověku, nějaké věci, nějakému úkolu či Bohu. „*Být člověkem znamená vždy už být zaměřen a nastaven na něco nebo někoho, být oddán nějakému dílu, jemuž se člověk věnuje, nějakému člověku, jehož miluje nebo Bohu, jemuž slouží.*“⁹² To znamená, že tato oddanost, zaměření a nastavení člověka, vede prostřednictvím různých věcí, úkolů, činností, druhých lidí aj. k seberealizaci a dalšímu rozvíjení sebe sama.

„*Sebe sama uskutečňuje přesně v té míře, v jaké sám na sebe zapomene; a sám na sebe zase zapomene v té míře, v jaké se vydá, v té míře, v jaké se oddá určité věci, které slouží, nebo určité osobě, kterou miluje.*“⁹³

⁹⁰ Srov. FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 80.

⁹¹ Srov. HALAMA, P. Teoretické a metodologické přístupy k problematice zmyslu života. *Československá psychologie*, 2000, roč. 46, č. 3, s. 221.

⁹² FRANKL, E. V. *Vůle ke smyslu*. s. 103.

⁹³ FRANKL, V. E. *Psychoterapie a náboženství: Hledání nejvyššího smyslu*. s. 66.

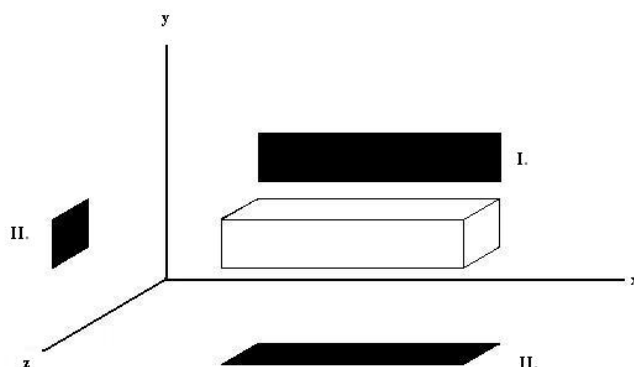
2.4.4 Kdo je člověk

Člověka charakterizuje svoboda, odpovědnost, sebetranscendence a vůle ke smyslu. To vše je podstatou toho, co je specificky lidské v člověku. Frankl toto specificky lidské nazývá duchovní dimenzí člověka.⁹⁴

Frankl chápe člověka jako nedílný celek, ve kterém můžeme vidět tři kvalitativně odlišné dimenze. Jsou jimi duchovní dimenze, duševní dimenze a tělesná dimenze.⁹⁵

Nedělitelnou jednotu celku člověka Frankl vysvětluje prostřednictvím dimenzionální ontologie. Existují dva zákony, první zákon je graficky znázorněn na obrázku č. 1 a zní: „*Jedna a tatáž věc, promítaná ze své dimenze do různých dimenzí, které jsou nižší, než její dimenze vlastní, zobrazuje se takovým způsobem, že si zobrazení navzájem odporují.*“⁹⁶

Obrázek č. 1: Člověk jako nedělitelný celek⁹⁷



Osy x, y, z...základní osy prostoru.

I. Duchovní

II. Duševní

III. Tělesná stránka člověka

⁹⁴ Srov. HALAMA, P. Teoretické a metodologické přístupy k problematice zmyslu života. *Československá psychologie*, 2000, roč. 46, č. 3, s. 221.

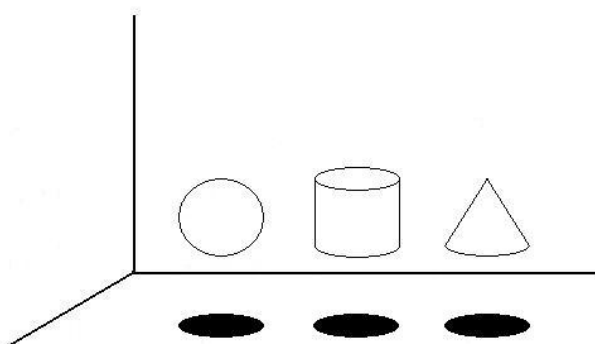
⁹⁵ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Mít pro co žít*. s. 46.

⁹⁶ FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 36.

⁹⁷ KŘIVOHLAVÝ, J. *Mít pro co žít*. s. 46.

Do každé dimenze se promítají jevy, které jsou zajímavé pro jednotlivé vědy jako je biologie, psychologie, ale jen, když jsou všechny tyto dimenze pohromadě, dávají obraz člověka, takový jaký je.

Obrázek č. 2: Princip redukcionismu⁹⁸



Druhý zákon dimenzionální ontologie je znázorněn na obr. č.: 2 a zní: Různé věci, promítány ze své dimenze do jedné a téže dimenze, která je nižší než jejich dimenze vlastní, zobrazují se takovým způsobem, že jejich zobrazení jsou víceznačná.⁹⁹

Tímto druhým zákonem Frankl poukazuje na nebezpečí, které vzniká, když se snažíme člověka vysvětlit pouze prostřednictvím jedné dimenze. Člověk se pak např. stává pouhým pudovým tvorem usilujícím o maximalizaci slasti.

2.4.5 Existenciální vakuum

Farnsworth, z Harvardské univerzity, poukazuje na problém dnešní doby, když říká, že „největší chorobou naší doby je bezcílnost, nuda a nedostatek smyslu a účelu.“¹⁰⁰ Pocit bezsmyslnosti a prázdnoty Frankl označuje jako existenciální vakuum.

⁹⁸ FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 36.

⁹⁹ Srov. FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši* s. 36 – 37.

¹⁰⁰ FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 14.

Na Harvardské univerzitě zpracovali rozsáhlý longitudinální výzkum, který zabíral přes 20 let. Šlo o stovku bývalých hardvardských studentů. Z nichž 25 % poukazovalo na krizi ve svém životě i přes velmi úspěšná povolání s vynikajícím finančním ohodnocením. Stěžovali si na pocit nedostatku zvláštního životního úkolu, činnosti, ve které by mohli zajistit jedinečný a nenahraditelný přínos. Hledali smysl svého života v poslání a nějaké nosné hodnotě.¹⁰¹

Je vidět, že dobré životní zázemí smysl života nepřináší. Pak je na místě otázka: „Co způsobuje ztrátu smyslu života?“ Na tuto otázku Frankl odpovídá: „*Máme-li zkrátka dojít k příčinám, které by mohly způsobit existenční vakuum, musíme se vrátit zpět ke dvěma oblastem: ke ztrátě instinktu a ke ztrátě tradice. Na rozdíl od zvířat člověku neříkají žádné instinkty, co musí dělat a dnešnímu člověku už také neříkají žádné tradice, co by dělat měl.*“¹⁰² Pro lidský život jsou instinkty nedostačující. Našel si tedy tradice, které mu říkaly, co má dělat, ale i ty v dnešní době opustil. Jak se svět víc a víc problematizoval, život kladl nové a nové požadavky, na které tradice nedostatečně odpovídala.

Složitost světa má za následek ještě jeden důvod, který má vliv na vytváření existenciálního vakuu. Je jím redukcionismus, který říká, že „*složitě není „nic než“ jeho složky, že např. život není nic než chemie proteinů.*“¹⁰³ Jde tu o **zjednodušení**, vysvětlení složitěho jeho jednou složkou. Frankl se proti redukcionismu staví a vnímá jej jako učený nihilismus, který člověka redukuje na pouhý objekt (např. jako židle nebo stoly). Pokud lidé zjistí, že je jejich žití redukováno na pouhý objekt (existují pouze jako židle nebo stůl), páchají sebevraždy.¹⁰⁴

2.4.6 Smysl života

Otázka po smyslu života je otázkou specificky lidskou. Žádné zvíře se neptá po účelu a cíli svého života, svého jednání, jednání mu zajišťují pudy. U člověka

¹⁰¹ Srov. FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 25 – 26.

¹⁰² FRANKL, E. V. *Psychologie pro laiky*. 1998. s. 15.

¹⁰³ SOKOL, J. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. s. 370.

¹⁰⁴ Srov. FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 32.

je tomu jinak. Ten smysl života musí neustále hledat. A co je tím smyslem života míněno?

Fabry o smyslu života říká: „*Neexistuje přesná definice toho, co označujeme termínem smysluplnost nebo smysl. Existuje však povědomí o tom, že v našem světě a životě existuje určitý řád a pořádek.*“¹⁰⁵ Heller o smyslu života říká: „*Smysl života je něco, co lze velmi obtížně definovat, ale co je přesto nutno vyhlížet, přijímat a pak i prožívat.*“¹⁰⁶ Frankl sám smysl života přímo nedefinoval, ale chápal ho jako zaměření na životní cíl, směřování, úkol či nejlepší možné hodnoty v konkrétních situacích.¹⁰⁷

Podle Frankla otázku, co je smyslem života, si člověk nemá klást, nýbrž má na ní odpovídat. Ten, kdo tuto otázku klade, není člověk, ale život sám. „*Život sám je to, kdo klade člověku otázky. Člověk se nemá co tázat, daleko spíše je životem tázán, on má životu odpovídat... Odpovědi však, které člověk dává, mohou být pouze konkrétní odpovědi na konkrétní životní otázky.*“¹⁰⁸ **Smysl života vychází z odpovědí konkrétního člověka na konkrétní situaci.**

„*Tvá dcera je postižená. Co teď uděláš?*“, „*Tvůj muž je alkoholik. Co s tím uděláš?*“, „*Tvá žena tě podvedla. Jak se tím budeš zabývat?*“, jsou otázky, které nám život může položit a na nás je na ně odpovědět. Odpovědi jsou svědectvím našeho nejvlastnějšího duchovního postoje, našeho já. Člověk odpovídá tím, že přebere odpovědnost za vlastní život ve zcela konkrétní situaci a odpovídá prostřednictvím činů a ne jen slov.¹⁰⁹

Aby dané rozhodnutí bylo smysluplné, musí člověk dané možnosti voleb, ve specifické situaci, uvést do „osmyslující“ souvislosti, která je spojí s nějakou hodnotou, cílem či úkolem. Lukasová k tomu podává ilustrační příklad. Pracovala s jednou ženou, která prodělala úspěšně protialkoholickou léčbu, ale

¹⁰⁵ KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. s. 95.

¹⁰⁶ KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence: Otázky na vrcholu života*. s. 41.

¹⁰⁷ Srov. HALAMA, P. Teoretické a metodologické přístupy k problematice zmyslu života. *Československá psychologie*, 2000, roč. 46, č. 3, s. 220.

¹⁰⁸ FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 72.

¹⁰⁹ Srov. TAVEL, P. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla: potřeba smyslu života, přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*. s. 40.

zaměstnavatel ji během abstinence propustil ze strachu, že u ní proběhne recidiva. Možnost volby byla jasná, buď svěsí hlavu a začne znovu pít, anebo také ne a začne si hledat novou práci. Podle soudu jiných jednou byla alkoholička a tak jí také zůstává. Byla jí položena otázka po smyslu a cíli, ke kterému se má dopracovat, po hodnotě, pro niž stojí za to se ještě jednou namáhat. Smysl dané situace tu pro ni bylo nalezení cíle, podání důkazu, že se zaměstnavatel zmýlil. Po vydatné podpoře, aby tento smysl neopustila, tento úkol zvládla a dnes tento cíl už nepotřebuje.¹¹⁰

Frankl je přesvědčen, „že *neexistuje situace, která by v sobě nezahrnovala nějaký možný smysl.*“¹¹¹ Každá situace nabízí nějakou možnost jak dát životu smysl. Frankl se domnívá, že smysl jedinec objevuje v hodnotách, které jsou univerzáliemi smyslu. Jsou tři hodnoty, které jsou třemi různými cestami k nalezení smyslu. První cestou je *tvůrčí hodnota*, druhou cestou je *zážitková hodnota* a třetí cestou je *postojová hodnota*.¹¹²

Debats, který se Franklovým dílem zabýval, poukázal na dvojí pojetí smysluplnosti, jež lze v logoterapii nalézt.

Dvojí pojetí smysluplnosti:

- I. *Smysluplnost drobných a někdy až nepatrných dějů a jednání* jako jít si lehnout aj., patří sem také události širšího rozsahu a hlubšího dosahu jako rozhodnutí se, s kým vstoupím do manželství aj. V každém okamžiku člověk stojí před požadavkem chápat smysluplnost toho, co se děje i když smysluplnost toho pochopí třeba později s určitým časovým odstupem.
- II. *Smysluplnost celého života.* To, co je centrálním bodem existence každého člověka. Hledáme ji, snažíme se ji poznat, přestože jsme si vědomi, že jí nemůžeme cele uchopit.¹¹³

¹¹⁰ Srov. LUKASOVÁ, E. *I tvoje utrpení má smysl: Logoterapeutická útěcha v krizi.* s. 16 – 17.

¹¹¹ FRANKL, E. V. *Co v mých knihách není: autobiografie* s. 39.

¹¹² Srov. FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši.* s. 60 – 62.

¹¹³ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence: Otázky na vrcholu života.* s. 96.

2.4.7 Vyšší smysl

Frankl připodobňuje život k filmu. Film se skládá z tisíců a tisíců jednotlivých scén, které divákovi dávají smysl. Ovšem smysl celého filmu nám vysvitne většinou až na konci celého filmu.¹¹⁴ Není tomu s životem obdobně? Nemá konkrétní člověk, v konkrétních situacích, odpovídat na jednotlivé otázky, které mu život klade? Možnosti, které v takové situaci vystávají a kterým člověk dává nějaký smysl svým rozhodnutím jednat, nejsou podobny jednotlivým scénám? Stejně jako u filmu, pochopíme smysl našich životů většinou až na konci. Křivohlavý k tomu říká, že tento celkový smysl života určitého člověka chápeme, obvykle až je tento život ukončen. Pak si uvědomíme, kdo to byl a oč mu vlastně celý život šlo.¹¹⁵

Smysl celého života je tedy těžko uchopitelný. Frankl to demonstruje na zvířeti. „*Domestikované zvíře neví nic o účelech, do nichž je člověk zapřahá. Jak by pak měl člověk vědět, jaký „konečný cíl“ má jeho život, jaký „vyšší cíl“ má svět jako celek?*“¹¹⁶ Člověk je hlavním hrdinou svého života, je neodmyslitelnou součástí svého života a tento život je součástí tohoto světa. Je tento svět součástí něčeho většího? Frankl dochází k závěru, že takový svět nebo dimenze existuje. Pakliže není vyšší dimenze uvěřitelná, tak je alespoň myslitelná. A je lidem stejně nepřístupná, jako je dimenze zvířete nepřístupná lidské dimenzi.

Frankl dále pokračuje ve vysvětlování prostřednictvím nákresu (viz obr. 3). Vezměme si křivku ležící ve vertikální rovině, která je rozdělena horizontální rovinou. Tato křivka v rovině řezu zanechá pouze průsečíky (sedm izolovaných bodů), které postrádají souvislost. Tuto souvislost jim však dává křivka, ležící ve vertikální rovině.¹¹⁷

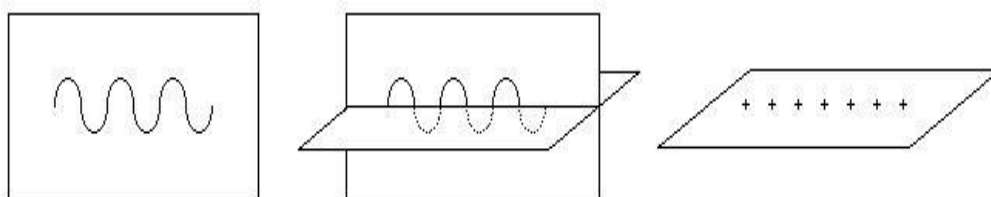
¹¹⁴ Srov. FRANKL, V. E. *Psychoterapie a náboženství: Hledání nejvyššího smyslu*. s. 70.

¹¹⁵ Srov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Mít pro co žít*. s. 71.

¹¹⁶ FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 48.

¹¹⁷ Srov. FRANKL, V. E. *Psychoterapie a náboženství: Hledání nejvyššího smyslu*. s. 71.

Obrázek č. 3: Vyšší smysl¹¹⁸



Frankl říká, že poslední smysl, smysl našeho života se v průběhu našeho života vymyká schopnosti chápání, nezbyvá mu nic jiného než jej zkrátka překračovat, protože se jedná o vyšší smysl. Tento smysl člověk překračuje skrze víru. Tomuto vyššímu smyslu musí věřit. I když jen nevědomě, beztak mu každý již věří.¹¹⁹ To, že lidský život nějaký smysl má, i když mi ho nevidíme, je víra, v kterou nejspíš opravdu věří každý.

2.4.8 Tři kategorie hodnot

Jak jsem se již zmínil, pro nalezení smyslu jsou důležité tři hlavní cesty. Tři okruhy hodnot, kterými jsou zážitkové hodnoty, tvůrčí hodnoty a postojevé hodnoty.

Zážitkové hodnoty

Tyto hodnoty stojí na prožívání různých událostí, ke kterým samozřejmě musíme mít vztah. Například jsem měl příležitost poslechnout si jednu symfonii od Shostakoviče. Sám už dávno nevím, která to byla, ale byl to strhující zážitek. Ta hudba rezonovala s mým vnitřním rozpoložením tak silně, že jsem na zádech cítil mrazení. A opravdu, byl bych schopen říct, že stálo žít jen pro tu chvíli.

¹¹⁸ FRANKL, V. E. *Psychoterapie a náboženství: Hledání nejvyššího smyslu*. s. 72.

¹¹⁹ Srov. FRANKL, E. V. *Co v mých knihách není: autobiografie*. s. 43.

Längle k důležitosti zážitkových hodnot píše: „*Jejich prostřednictvím zakoušíme původní krásu života, získáváme své duchovní síly, s jejichž pomocí pak zas můžeme smysluplně utvářet svůj život i v jiných oblastech.*“¹²⁰

Moje druhá zkušenost se vztahuje k přírodě. Byli jsme na celodenním výletě na Dívčím kameni a Kleti. Byl to klidný výlet, plný krás přírody a krásného počasí. Prožíval jsem uvolnění a celkovou pohodu. Ta se stala mnohem více hmatatelná, když jsme dorazili zpět do Českých Budějovic. Hluk města ve mně vzbuzovali nelibost a podrážděnost. Na tomto protikladu jsem si uvědomil, jak moc důležitý byl tento výlet do přírody a jak byl tento prožitek cenný.

Drapela říká, že prožitím hodnoty se tu myslí opravdový lidský zážitek, který jej obohacuje i povznáší. Může jít o zážitek hodnotného uměleckého díla, krásy přírody nebo úspěšného lidského výkonu. Nejhodnotnějším lidským zážitkem je pak láska.¹²¹

Tvůrčí hodnoty

Mezi tvůrčí hodnoty můžeme zařadit zaměstnání, zájmové činnosti, sportování, malování atd. vše, kde jde o vytvoření díla nebo vykonání činu. Jde tu o aktivitu, prostřednictvím které proměňujeme svět. Teď mi nejde o tvůrčí počiny velikanů, jakým je například Goethe se svým Faustem, jde mi spíše o něco banálnějšího, jako je například úklid nádobí. Nepořádek, který uklidím, mění můj životní prostor, můj svět. Patří sem vše mezi těmito dvěma extrémy. Frankl k tomu napsal, že u člověka „*daleko spíše záleží na tom, jak pracuje, zda místo, na které byl jednou postaven, skutečně také zastává. Důležité tedy není, jak velký je jeho rádius; důležité je pouze, plní-li okruh svých úkolů.*“¹²² Podstatné pro tvořivou činnost tedy je skutečnost, že člověk bere svou aktivitu vážně, a to i když ho nikdo nevidí.

Když bere člověk svou činnost vážně, nechce ji vykonat pouze uspokojivě, ale jde mu o to, aby byla vykonána výborně. Jakmile se v dané činnosti člověk

¹²⁰ LÄNGLE, A. *Smysluplně žít: Aplikovaná existenciální analýza*. s. 32.

¹²¹ Srov. DRAPELA, J. V. *Přehled teorií osobnosti*. s. 149.

¹²² FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 61.

realizuje, je schopen a chce do ní vložit víc, než si činnost svojí povahou vyžaduje a tím z ní dělá víc než jen nutnost.

Postojové hodnoty

V životě jsou situace, ve kterých nemůžeme uplatnit ani tvůrčí hodnoty ani zážitkové hodnoty. Pak přichází na řadu postojové hodnoty. Často se vážou k situacím utrpení a bolesti k situacím, jež nemůžeme změnit. „*Kdykoliv jsme konfrontováni se situací, kterou nemůžeme změnit, existuje zde ještě možnost změnit náš postoj k této situaci – změnit náš postoj a sami sebe; zatímco rosteme a dospíváme, přerůstáme sami sebe. To platí pro onu „tragickou triádu“, která se skládá z utrpení, viny a smrti; a platí to natolik, že se dá přeměnit utrpení ve výkon, vina v proměnu a pomíjivost lidského života v pobídku k zodpovědnému jednání.*“¹²³

Mám příklad, který mi i po tolika letech uvízl nesmazatelně v mysli. Po maturitě jsem dělal nějaký čas v nemocnici na místě pomocného zdravotního personálu na operačních sálech. Bylo to ke konci mého působení na operačních sálech a byl jsem touto prací unaven a vyčerpan. Všichni kolem mě mi připadali podrážděni.¹²⁴ V té době na operační sál přijel do půl pasu ochrnutý muž, který trpěl na dekubity. Přijel, aby mu tyto proleženiny chirurgicky odstranili. Když dorazil, jakoby se atmosféra hmatatelně proměnila. Tento člověk se na všechny usmíval a radoval se, že může být s námi. Doslova z něj vyzařoval optimismus a radost ze života. Zabýval se námi a snažil se, aby nebyl na obtíž, když už tu musí být. Ve srovnání s tím, co člověk viděl denně, byl tento člověk malý zázrak. V temnotě prostoru nejrůznějších bolestí a strachů tu byl člověk, který vydával svým úsměvem a zájmem o lidi kolem sebe světlo.

Vina je pocitem, který je „*subjektivně prožívané přesvědčení vztahující se k minulosti, v němž si jedinec myslí, někdy i nesprávně, že něco zavinil; trpí výčitkami svědomí a očekává trest.*“¹²⁵ Způsobů jak se vyrovnat s vinou je

¹²³ FRANKL, V. E. *Psychoterapie a náboženství: Hledání nejvyššího smyslu*. s. 69.

¹²⁴ Nejspíš to bylo pod vlivem mé vlastní podrážděnosti.

¹²⁵ HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. s. 410.

spoustu. Frankl poukazuje na způsob proměny, jenž Lukášová demonstruje na příkladu ze své praxe. Měla pacientku, která se jí svěřila se svým tragickým příběhem a končila slovy: „*Všechno, co se ze mne stalo, se stalo jen proto, že jsem se jako mladá žena zatížila vinou. Vědomí viny mě změnilo k dobrému. Přitom ale nemohu svou vinu napravit, ale vše dobré, co jsem později mohla učinit, jsem učinila z vědomí této viny.*“¹²⁶ Lukášová vybízí k tomu, aby se lidé dívali na vinu jako na kapitolu lidství, jejíž krvavý zápis nebyl marný jen tehdy, jestliže vedl k další a lepší části života – ke kapitole, které vtiskla svoji pečeť „vůle ke smyslu“.¹²⁷

Smrt je ve Franklově teorii smyslu podstatná veličina, která životu dává smysl. Člověk je pod tlakem, aby využil jedinečné příležitosti, které může uskutečnit ve svém životě, aby dal svému bytí smysl. Kdyby nějaká věc neměla konec, člověk by mohl dané jednání odsouvat do nekonečna. Nemusel by se rozhodovat a ze života by vyprchal jeho smysl.

Právě konečnost, podle Frankla, na člověka klade odpovědnost za to, čím jemu stanovený čas naplní. Člověk je vlastně jako sochař, který z kusu kamene vytesává objekt. Tento kámen má na konci sochařovy těžké práce svojí formu. V životě je tomu podobně. Život je na počátku zcela substancí (látkou) a v průběhu života jí člověk proměňuje, prostřednictvím svých voleb v nejrůznějších situacích, do hodnot.¹²⁸ Dává svému životu formu.

¹²⁶ LUKASOVÁ, E. *I tvoje utrpení má smysl: Logoterapeutická útěcha v krizi*. s. 103.

¹²⁷ LUKASOVÁ, E. *I tvoje utrpení má smysl: Logoterapeutická útěcha v krizi*. s. 104.

¹²⁸ Srov. FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. s. 81 – 82.

3 STYČNÉ BODY ADOLESCENCE A LOGOTERAPIE

Člověk se ptá po tom, kdo je, když hledá svou identitu. Při svém hledání často opouští životní styly a hledá alternativy. Opouští tradice, které převzal, protože jim byl učen jako dítě. Nestací mu a chce nalézt své vlastní. Ztráta tradic dle logoterapie vede k existenciálnímu vakuu. V adolescenci je člověk často vystavován pocitům existenciálního vakuu.

Hledání vlastní cesty je pro mnohé dospívající důležitou volbou. Logoterapie svým charakterem je „zastáncem“ a „propagátorem“ vlastní cesty. Logoterapie poukazuje na jedinečnost daného člověka a situace, ve které se nachází. Volba, která je na člověku, je v kompetenci pouze a jenom toho konkrétního daného člověka. To přináší závazek, zodpovědnost, kterou ne všichni dospívající jsou ochotní nést.

Logoterapie může nabídnout pochopení toho, kdo je člověk. Že není pouze nějaký znak, který člověka vystihuje, ale že je mnohem víc, duchovní bytostí. Jako takový je schopný se rozhodovat a jednat na základě svobodné vůle a za svá rozhodnutí brát odpovědnost. Tím, že člověk nalézá svou identitu, přebírá také zodpovědnost sám za sebe. Vedle zodpovědnosti je také důležitá investice. Ochota investovat své schopnosti, dovednosti, čas aj., pro něco, co má pro něj cenu. Projevem hledání a nalézání vlastní identity je ochota dělat rozhodnutí a nést za ně odpovědnost.

Poslání je jiné slovo pro vyšší smysl, tedy smysl celého života. Aby jej člověk mohl alespoň trochu uchopit, musí k němu přistupovat skrze víru. Víru, že takový životní smysl existuje i pro mě. Vedle toho musí znát a vědět kým je, k čemu se hodí, jaké má vlohy. Jedinečnost toho, kdo jsem, určuje v jedinečné situaci jedinečnou odpověď. Z toho bychom mohli udělat závěr, že pro poslání je důležitá právě vedle víry i nutnost vědět, jaké mám vlohy, schopnosti, dovednosti, jaký je můj charakter atd. To jsou důležité elementy pro uchopení životního směru a cíle.

Logoterapeutické hodnoty jsou základními činiteli při nalézání smyslu života. Činnost, kterou musíme udělat z povinnosti nebo koníček, který vyhledáváme,

jsou činnosti patřící k tvůrčím hodnotám. Adolescenti vyhledávají zájmy a koníčky, které jsou tvořivě zaměřeny. Je to možnost jak vyjádřit své pocity. Naopak práce je vnímán většinou jako nutnost. Zážitek hodnoty zprostředkovávají smysl skrze silný prožitek. Smrt, vina a utrpení jsou fenomény, které patří k životu, ale většina lidí si s nimi neví rady. Rádi by se s nimi v nejbližší době ve svých životech nesetkali. Adolescenti si smrti, viny a utrpení jsou vědomi a začínají se o tato problematická témata života, blíže zajímat například ve filmech.

Tato stručná syntéza dvou předcházejících kapitol má v této práci posloužit jako odrazový můstek pro základní ideje konkrétního projektu v rámci zážitkové pedagogiky.

4 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

4.1 Pojem „zážitková pedagogika“

Jirásek uvádí, že pro výraz „zážitková pedagogika“ je často používáno mnoho jiných slovních spojení ve shodném významu, jako „výchova zážitkem“, „výchova prožitkem“, „výchova v přírodě“, „zážitková výchova“, „výchova dobrodružstvím“ atd., které vychází z pokusů o překlady obdobných směrů ze zahraničí. V českém prostředí je viditelná snaha (např. časopis *Gymnasion*) o zavedení právě pojmu „zážitková pedagogika“ jako pojmenování výstižně, pojmově přesné, obsahově vypovídající.¹²⁹

4.1.1 Charakteristika zážitkové pedagogiky

Pelánek o zážitkové pedagogice říká, že klade důraz na aktivitu ze strany klientů, která umožňuje získání zážitku. Zážitku pak využívá jako prostředku k výchově a vzdělávání. *„Zážitková pedagogika klade důraz na aktivitu ze strany „žáků“. Zážitková pedagogika využívá učení prostřednictvím zážitku, prožitku, učení na základě vlastní zkušenosti. Záměrně vyvolává situace vedoucí k získání zážitku a posléze vybízí k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů, postojů, zkušeností a možností poučení.“*¹³⁰

Hanuš poukazuje na to, co česká zážitková pedagogika zdůrazňuje a to především slova prožitek, zážitek, zkušenost, které jsou vyvolávány v procesu dramaturgie. Jde o cíleně plánované a uváděné situace, ve kterých se nejčastěji používá prostředků hry. Celý proces je hodnocen a následně zpracován se snahou o co největší rozvoj potenciálu. To se uskutečňuje prostřednictvím jednorázových projektů, pro které je typická značná intenzita programu a intervence do struktury osobnosti.¹³¹

¹²⁹ Srov. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu „zážitková pedagogika“. *Gymnasion*, 2003, roč. 1, č. 1, s. 9 – 10.

¹³⁰ PELÁNEK, R. *Rukověť instruktora* [online]. s. 2.

¹³¹ Srov. HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. s. 12.

Pro zážitkovou pedagogiku je typické:

- „zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí,
- znalost a analýza cílů navozovaných situací,
- cílené vyvolání záměrného prožitku,
- zpracování prožitku,
- převedení do zkušenosti.“¹³²

Každé slovo ve výrazu „zážitková pedagogika“ vystihuje to, čím v reálu skutečně je. Zážitek jako prostředek, skrze který se naplňuje funkce, tedy pedagogické snažení (výchova, vzdělávání).¹³³ Podle Jiráska jde v zážitkové pedagogice o teoretické vymezení takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.¹³⁴

Můžeme říct slovy Radka Hanuše, že „zážitkovou pedagogiku chápeme jako teorii: výchovy prožitkem a výchovy k prožívání“¹³⁵

4.1.2 Výchovný cíl zážitkové pedagogiky

Přínos zapojení účastníka do aktivit zážitkového kurzu:

- „Rozvoj dovedností – osobních i sociálních
- Rozvoj sebepojetí – pozitivní emoční zkušenosti
- Lepší sebepoznání – nezřídka i překonání sama sebe
- Experimenty s rolemi a chováním – bez reálných důsledků
- Zábava a vzrušení
- Noví lidé a nové vztahy“¹³⁶

¹³² HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. s. 18.

¹³³ Srov. SLAVÍK, J. *Zážitková pedagogika – k čemu má smysl se vracet*. *Gymnasion*, 2007, roč. 4, č. 8, s. 36.

¹³⁴ Srov. JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu „zážitková pedagogika“*. *Gymnasion*, 2003, roč. 1, č. 1, s. 15.

¹³⁵ HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. s. 18.

¹³⁶ VECHETA, V. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. s. 159.

Smyslem různých dějů na zážitkové akci jsou výše zmíněné možnosti, které se prostřednictvím zážitkové pedagogiky mohou uskutečnit a naplnit. Tyto možnosti vedou k obecnému ideálu výchovy zážitkem, kterým „*zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii svěřující osobnosti.*“¹³⁷ Tímto ideálem je pojem „kalokagathia“, který je složen ze dvou slov: kalos – krásný a agathos – dobrý, což znamená harmonický soulad tělesné krásy s duševní ušlechtilostí.¹³⁸

„*V poslední době se často objevuje další generace programů, která zařazuje programy akcentující fyzickou, intelektuální, emoční a spirituální složku osobnosti.*“¹³⁹

To umožňuje účastníkům především:

- „*lépe chápat sebe sama a svoje místo ve světě,*
- *objevit důležitost a smysl mezilidských vztahů,*
- *povzbudit v nich občanskou angažovanost,*
- *rozvinout jejich schopnosti myslet a cítit,*
- *kreativně myslet a najít v sobě odvahu pro netradiční řešení.*“¹⁴⁰

4.1.3 Prožitek, zážitek a zkušenost

Psychologický slovník k zážitku praví, že každý zážitek je duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost) a je vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný. Je zdrojem osobní zkušenosti, která se hromadí celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka.¹⁴¹

Zážitek nebo prožitek se v českém jazyce nějak výrazně nerozlišuje, jsou považovány za synonyma. Jirásek uvádí, že v obecné češtině není rozdíl, mezi pojmy prožitek a zážitek, vůbec pociťován. Jestliže uvažujeme o rozlišení, pak tedy jako o pomocném nástroji ve vztahu ke zkušenosti.

¹³⁷ JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu „zážitková pedagogika“. *Gymnasion*, 2003, roč. 1, č. 1, s. 15.

¹³⁸ Srov. JIRÁSEK, I. *Gymnasion* potřetí. *Gymnasion*, 2003, roč. 1, č. 1, s. 3.

¹³⁹ FRANC, D. et al. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. s. 12.

¹⁴⁰ FRANC, D. et al. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. s. 17.

¹⁴¹ Srov. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*.

U prožitku poukazuje na aktivitu prožívání (především jeho přítomnostní charakter) než na jeho pasivitu. Jestliže se však k tomuto prožitku vracíme do minulosti (vzpomínka, analýza děje apod.), pak je na místě označení jako zážitek.¹⁴² Prožitek se tedy vztahuje k přítomnosti, ve které se uskutečňuje.

Znaky prožitku:

- *„Nenahraditelnost v lidském životě. Zaměřujeme se na jednotlivou, jedinečnou událost, ohraničenou časově i prostorově.*
- *Jedinečnost prožitku spočívá v nemožnosti zaměnit jeden za druhý, v nemožnosti nahrazení jedné události jinou v touze po totožném vyznění v člověku.*
- *Individuálnost prožitku. Každý z nás prožívá danou situaci jinak, podle svého, na základě individuálně rozvinutých složek osobnosti a dřívějších zkušeností.*
- *Intencionálnost prožitku. Prožitek je neoddělitelný od svého „obsahu“, sounáležitost prožívajícího jedince a prožívané události.*
- *Nepřenositelnost z jednoho individua na druhé. Prožitek je ryze individuální záležitostí, sdělitelnou pouze za cenu maximálního zploštění a ochuzení. Zážitek ze hry přenesený na posluchače se nikdy nestane zážitkem posluchačovým, a to i přes největší možnou míru empatie a snahy po přijetí. Není možné jej přenést, protože komplexnost zapojení všech složek osobnosti při prožívání nelze nahradit pouze vizuálním či sluchovým vnímáním.*
- *Komplexnost při získávání prožitku. Prožití nemůžeme zúžit na racionální či emocionální zaujetí. Psychosomatická jednota je zřetelná právě u reflexe tohoto fenoménu a zapojení tělesných i duševních charakteristik je nutnou podmínkou pro získání silné prožitkovosti.“¹⁴³*

Prožívání ovlivnit můžeme pouze prostřednictvím vnějších proměnných, ve kterých se uskutečňuje. „Bezprostředně můžeme ovlivňovat jen situační proměnné

¹⁴² Srov. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu „zážitková pedagogika“. *Gymnasion*, 2003. roč. 1, č. 1, s. 14.

¹⁴³ HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. s. 12 – 13.

(*místo, časový rozsah, pokyny, položky komunikace*), nikoli samotné prožitky. Ty závisí na jednotlivci, který je prožívá a skrze ně vnímá nebo posuzuje situační aranžmá.¹⁴⁴

Psychologický slovník označuje zážitek za zdroj zkušenosti. Zážitek se proměňuje ve zkušenost prostřednictvím zpracování a uvedení zážitku do souvislostí.

4.2 Východiska zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika vychází z několika základních principů:

- „*Cyklus učení prožitkem*
- *Flow*
- *Komfortní zóny*
- *Princip dobrovolnosti*¹⁴⁵

4.2.1 Cyklus učení prožitkem

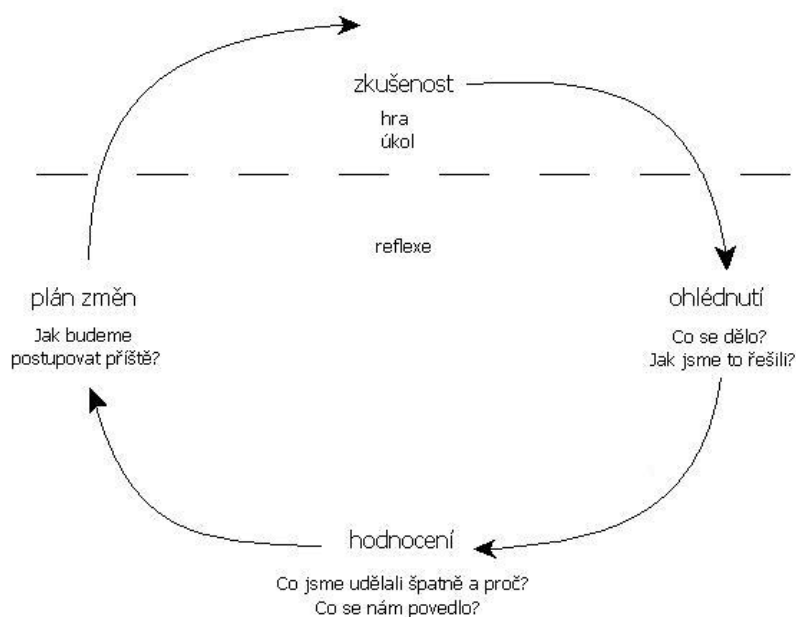
Ve výchově prožitkem samotný prožitek nestačí k dosažení specifických cílů, pro které navození daného prožitku uskutečňujeme. Je potřeba předložený prožitek zpracovat zpětným uvažováním, diskusí nebo kreativním procesem poznání ve stále emoční návaznosti na právě prožité. Tento proces popisuje několik modelů zkušenostního učení. Nejznámějším je Kolbův cyklus zkušenostního učení (upravený viz obr. č.: 4).¹⁴⁶

¹⁴⁴ SLAVÍK, J. Zážitková pedagogika – k čemu má smysl se vracet. *Gymnasion*, 2007, roč. 4, č. 8, s. 36.

¹⁴⁵ ČINČERA, J. *Práce s hrou: Pro profesionály*. s. 15.

¹⁴⁶ Srov. HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. s. 34.

Obrázek č. 4: Kolbův cyklus¹⁴⁷



„Jde o princip učení se z vlastní zkušenosti. Kolbův cyklus představuje spirálu směřující vzhůru, umožňující účastníkům kurzů zdokonalovat svou spolupráci a ovládání osobnostních (...) dovedností – hodnocení podle toho, jaký cíl se v rámci cyklu sleduje.“¹⁴⁸

Učení prožitkem se odehrává ve čtyřech bodech, které se v praxi zpravidla redukuje na pouhé dva: zkušenost (událost vyvolávající prožitky, které je potřeba zpracovat) a reflexi (zpracování zážitku), která obsahuje zbývající tři body cyklu učení.¹⁴⁹ Druhým bodem je ohlednutí. Jde tu o zpětné připomenutí klíčových momentů průběhu. Ve třetím bodu dochází k hodnocení, které směřuje k zobecnění. V posledním bodu sestavujeme plán vedoucí k lepšímu zvládnutí podobné situace v budoucnu.

¹⁴⁷ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 22.

¹⁴⁸ VECHETA, V. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. s. 158.

¹⁴⁹ Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 21.

4.2.2 Flow

Pojem „flow“ se překládá jako proudění nebo plynutí. Vytvořil jej, americký psycholog maďarského původu, Mihaly Csikszentmihalyi.¹⁵⁰ Kirchner poukazuje na více možností překladu do češtiny než je plynutí. Je přesvědčen, že v češtině odpovídá tomuto pojmu mnohem více zaujetí, pohroužení do činnosti, stržení činností, unesení činností.¹⁵¹

Stav zaujetí je podle Csikszentmihalyi stav, „ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že nic jiného se jim nezdá důležité. Tento prožitek sám je tak radostný, že se ho lidé snaží dosáhnout dokonce i za velkou cenu, pro pouhé potěšení, které jim přináší... Jedna z vlastností stavu plynutí, o níž se lidé zmiňují nejčastěji, je, že pokud tento zážitek trvá, člověk dokáže zapomenout na všechny nepříjemné stránky svého života. Tento rys stavu plynutí je důležitým vedlejším produktem faktu, že činnosti, které nám přinášejí radost, vyžadují naprosté soustředění pozornosti na úkol, který právě vykonáváme – a tak už nám v mysli nezbývá místo pro informace, které se k tomuto problému nevztahují.“¹⁵²

„Pro proces flow je typická:

- Rovnováha mezi vědomím úrovně svých dovedností a výzvami situace
- Přítomnost jasných cílů
- Přítomnost jasné zpětné vazby
- Koncentrace na řešený úkol
- Ztráta rozpaků
- Proměna vnímání času¹⁵³

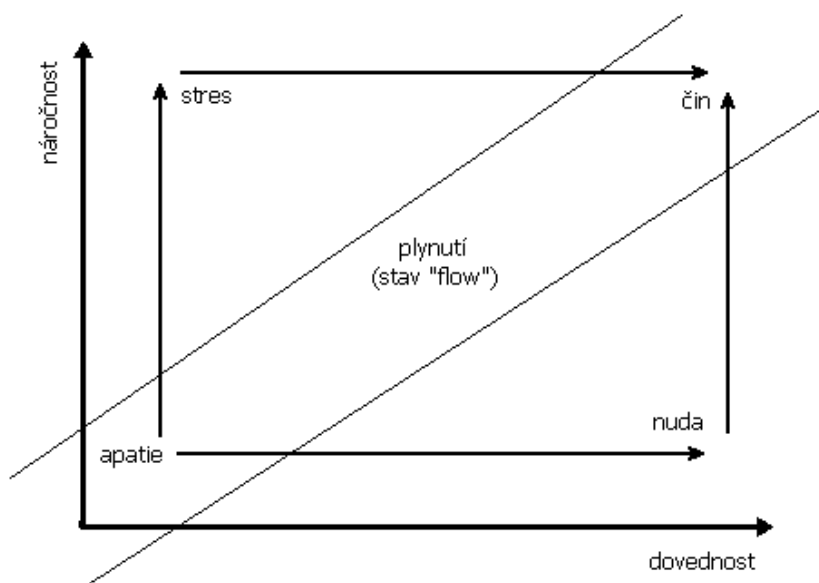
¹⁵⁰ HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. s. 56.

¹⁵¹ Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. s. 60.

¹⁵² KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. s. 61.

¹⁵³ ČINČERA, J. *Práce s hrou: Pro profesionály*. s. 17.

Obrázek č. 6: Stav plynutí - flow¹⁵⁴



Vizualizace flow znázorňuje obr. č.: 6. Na něm je patrné, že stav flow nastává ve chvíli, kdy náročnost úkolu a dovednosti jedince jsou ve vzájemné rovnováze. Tím se tento prožitek odlišuje od stavů apatie (nudy), kdy má člověk na práci méně náročné úkoly, než sám zvládne a od stresových situací, kdy má naopak více náročné úkoly, které jsou nad jeho schopnosti.¹⁵⁵

Aktivity vyvolávající zaujetí, které jsou založeny na soutěžení, štěstí nebo na jiné stránce prožívání, poskytují člověku pocit, že něco objevuje. Tvořivý pocit jedince přenáší do jiné reality, ve které je schopen vyšší úrovně výkonu. Jde o stav vědomí, které transformuje naše já tím, že ho činí komplexnějším – propracovanějším, a ucelenějším. Jde tu o růst naší osobnosti.¹⁵⁶

4.2.3 Rozšiřování komfortní zóny

„Každý z nás se v životě pohybuje ve zcela specifické abstraktní oblasti činností, vztahů a problémů. Máme své rodiny a přátele, s nimiž se stýkáme,

¹⁵⁴ VECHETA, V. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu.* s. 160.

¹⁵⁵ KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii.* s. 62.

¹⁵⁶ Srov. HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení.* s. 57.

*chodíme do práce, věnujeme se svým koníčkům, posloucháme oblíbenou hudbu... Tento prostor máme dobře zmapovaný, ničím nás nepřekvapí. Na podněty, kterých se nám zde dostává, reagujeme naučenými a mnohokrát ověřenými postupy. Cítíme se tu pohodlně a bezpečně, nic nás neohrožuje a nevyvádí z míry. Tuto oblast můžeme nazvat komfortní zónou.*¹⁵⁷

*„Vše, co je v této zóně obsaženo, je člověkem vstřebáno, zvnitřněno, to znamená, že člověk se s vědomostí, událostí, situací již někde setkal, poznal a promyslel, objevil způsob, jakým v této situaci jednat, jak s vědomostí či dovedností zacházet, a ona už mu nepřipadá nová, záhadná, cizí, nebezpečná, ale jako uchopená skutečnost.*¹⁵⁸

Na obr. č.: 7 lze vidět, že kolem komfortní zóny jsou další zóny. Je to zóna učení, zóna ohrožení a zóna nemožného. Co se stane, když vykročíme ze zóny komfortu?

Obrázek č. 7: Komfortní zóna¹⁵⁹



Jestliže jedinec vstoupí do zóny učení, setká se s novými podmínkami, na které není zvyklý, na něž nemá připravené vzorce chování. Situace může být vzrušující a stimuluje k neobvyklým činům. Může se také stát, že situace bude nepříjemná,

¹⁵⁷ LEBEDA, P. Teorie komfortní zóny. *Gymnasion*, 2006, roč. 3, č. 5, s. 146

¹⁵⁸ HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. s. 85.

¹⁵⁹ Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 23.

těžká a bude stresovat. Pokud člověk překoná obavy a stres, a se situací se vyrovná, něco nového se naučí a tím rozšíří svou komfortní zónu. V případě, že situaci nezvládne, cítí se nepříjemně. Pak hrozí zmenšení komfortní zóny. To znamená, že se začne obávat věcí, které dříve zvládal.¹⁶⁰

Příklady přiměřeného a nepřiměřeného vykročení z komfortní zóny:

- „Zima: otužení / nachlazení
- Veřejné vystoupení před mnoha lidmi: trénink a zlepšení sebevědomí / negativní zážitek ztráta sebedůvěry
- Vzpírání: nárůst výkonnosti / zranění“¹⁶¹

„Zásadní strategií vedoucího prožitkových aktivit je proto jednak postupné gradování výzev a rozšiřování komfortní zóny studentů, jednak vědomí individuálních hranic zóny učení.“¹⁶²

4.2.4 Dobrovolnost

Princip dobrovolnosti vychází ze tří zásad:

- I. **Stanovení si vlastních cílů vůči výzvě** – například překonání určitého časového limitu, který je mnou daný. Úspěchem nemusí být splnění celé aktivity, ale dosažení stanovených cílů. Pokud se tedy skupina dohodne, že splní svůj úkol do dvaceti sekund, musí instruktor tento limit chápat jako kritérium úspěchu skupiny bez ohledu na to, že jiným skupinám stačila poloviční doba.
- II. **Možnost odmítnutí** – účastníci musí mít možnost rozhodnout, co si z celé aktivity chtějí vyzkoušet. Pro mnohé účastníky například představuje velikou výzvu úkol prezentovat ostatním výsledky práce své skupiny. Instruktor musí respektovat rozhodnutí účastníků o míře zapojení do prezentace.
- III. **Dostatek informací k volbě** – účastník s malými zkušenostmi a znalostmi o stavbě kurzu potřebuje pro své rozhodování informace, které mu

¹⁶⁰ Srov. LEBEDA, P. Teorie komfortní zóny. *Gymnasion*, 2006, roč. 3, č. 5, s. 146

¹⁶¹ FRANC, D. et al. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. s. 28.

¹⁶² ČINČERA, J. *Práce s hrou: Pro profesionály*. s. 17.

instruktor musí dodat. Přestože část účastníků vítá atmosféru tajemství a nejistoty, pro jiné může znamenat pocit manipulace a ohrožení (jestliže já vítám atmosféru tajemství, neznamená to, že ji ostatní vnímají stejně). Úkolem instruktora je najít na škále mezi naprostým tajemstvím a naprostou informovaností takovou hladinu, která je optimální pro skupinu, cíle akce i její styl.¹⁶³

4.3 Dramaturgie

Dramaturgie, ve specifickém pojetí zážitkové pedagogiky, je chápána jako základní metoda sloužící k sestavování programů nejrůznějších akcí. Mimo českou republiku získala široké uznání. Na mezinárodní úrovni je označována jako holistický přístup.¹⁶⁴ Pelánek vysvětluje proč je dramaturgie označována jako holistický přístup. „*Dramaturgie akce je o využití holistického principu „celek je víc než součet částí“.* Pokud hry dobře vybereme a seřadíme, může být celkový účinek akce mnohem silnější než součet účinků jednotlivých her.“¹⁶⁵

Hlavním úkolem dramaturgie je zkoumat vztah mezi světem a divadelním jevištěm. Dramaturg vybírá témata, která ve společnosti žijí a místa, která tato témata reflektují. Potom volí dramatická nebo hudební díla, která odpovídají stanovenému tématu.¹⁶⁶ V práci na přípravě kurzu na začátku hledáme témata, cíle, které bychom mohli využít na kurzu. V dalším kroku již nevolíme dramatická nebo hudební díla, v zážitkové pedagogice využíváme jiných prostředků. Nejpoužívanějším prostředkem je hra.

Paulusová o dramaturgii říká, že to je „*metoda, jak vybírat jednotlivé programy a sestavovat je do vyšších tematických celků (programových bloků)*“

¹⁶³ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou: Pro profesionály*. s. 21.

¹⁶⁴ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou: Pro profesionály*. s. 34 – 35.

¹⁶⁵ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 23.

¹⁶⁶ FRANCO, D. et al. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. s. 25.

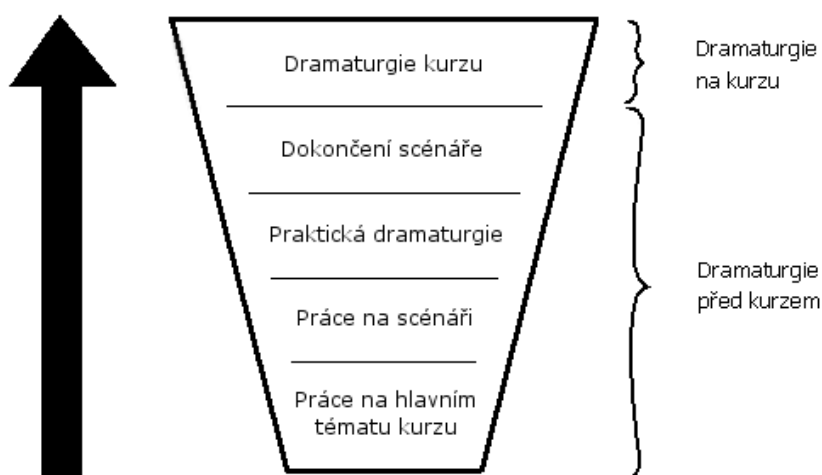
s cílem dosáhnout ve vymezeném čase kurzu či akce co největšího účinku a efektu.“¹⁶⁷

„Dramaturgii jako takovou lze rozdělit na dvě větve:

- „teoretickou“ dramaturgii – prvotní fáze práce s abstraktními tématy, hledání obsahu
- praktickou dramaturgii – následná fáze hledání odpovídajících forem, zpracování abstraktních témat až do podoby zcela konkrétních programů“¹⁶⁸

4.3.1 Pět fází dramaturgického procesu

Obrázek č. 8: Pět stupňů dramaturgie¹⁶⁹



Každý tým pracuje na přípravě kurzu trochu jiným postupem. Některé týmy kurzy promýšlejí předem do posledního detailu, jiné mají spíše volnější scénáře,

¹⁶⁷ PAULUSOVÁ, Z. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2004, roč. 1. č. 1. s. 85.

¹⁶⁸ PAULUSOVÁ, Z. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2004, roč. 1. č. 1. s. 88.

¹⁶⁹ Srov. FRANC, D. et al. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. s. 33.

kteřé počítají s dopracováním přímo na kurzu, tváří v tvář okamžitým podmínkám. Přesto první i druhý se více či méně drží postupu a logiky pěti stupňů dramaturgie.¹⁷⁰

Dramaturgický proces přípravy kurzů lze rozdělit do pěti fází na sebe navazujících. Ty se dají rozdělit do dvou částí, dramaturgie před kurzem a dramaturgie na kurzu (viz obr. č.: 8).

Práce na hlavním tématu kurzu

„Sem patří diskuze o zaměření kurzu, jeho myšlenkových východiscích a kurikulárních cílech.“¹⁷¹

Vymyšlení akce může začít z kteréhokoli konce. Můžeme začít od cílů (pořádání kurzu orientovaného na sebezpoznání), od tématu (svoboda a odpovědnost, smysl života) nebo od příběhu (viděl jsem zajímavý film).¹⁷²

Dobře definované téma kurzu slouží jako kotva, od které se odvíjí veškeré dění na kurzu. Téma naznačí, kterým směrem by se měla vyvíjet dramaturgie, jaké hry, aktivity a atmosférotvorné prvky by se na kurzu mohly objevit. To ovšem nejde bez dobře prodiskutovaného zvnitřněného tématu. Jestliže nebudeme mít dobře zpracované téma, hrozí, že kurz nebude mít to správné „pojivo“, dramaturgie nebude mít jasné zacílení a jednotlivé aktivity nebudou mít žádnou vnitřní souvislost.¹⁷³

Pro konkrétní možné uchopení tématu je nutné jej co nejvíce specifikovat a konkretizovat, vypíchnout podstatné momenty tématu především vzhledem ke kontextu celého kurzu a k potřebám účastnické skupiny.¹⁷⁴

¹⁷⁰ FRANC, D. et al. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. s. 32.

¹⁷¹ ČINČERA, J. *Práce s hrou: Pro profesionály*. s. 35.

¹⁷² Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 64.

¹⁷³ Srov. FRANC, D. et al. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. s. 32 – 33.

¹⁷⁴ DRAHANSKÁ, P. Puzzle a bábovky. *Gymnasion*, 2004, roč. 6. č. 11. s. 50.

Práce na scénáři

Tato fáze je první část tvorby scénáře kurzu. Jde tu o stanovení základních časových a místních obrysů akce. Naplánování toho, kdy, kde a jaké budou jednotlivé tematické bloky. Důležité při tom je respektovat zaměření jednotlivých bloků tak, aby odpovídaly cíli a dramaturgickému záměru. Patří sem plánování různých druhů zátěže, emoční gradace a vrcholu programu.¹⁷⁵

„Scénář je jako živý organismus, ve kterém je všechno propojeno se vším. Provede-li se změna, rovnováha se vychýlí a může to způsobit celou řadu dalších změn; důležitá je flexibilita a přizpůsobivost.“¹⁷⁶

Praktická dramaturgie

Při praktické dramaturgii jde o přidání jednotlivých aktivit a her do tematických bloků připravených v předešlé fázi. Tedy vybraný typ programu a jeho vliv na fyzickou, emoční, intelektuální a psychickou stránkou účastníků by měl korespondovat s příslušným místem ve scénáři. Jedna a tatáž aktivita může mít rozdílné výstupy a zarámování v závislosti na tom, do kterého místa ve scénáři ji umístíme.¹⁷⁷

Proto „před zařazením jakéhokoliv programu musíme pečlivě vybírat, nějaký čas váhat, přemýšlet a hlavně vždy znovu se ptát: V jakém vztahu je tento program či hra k aktivitám, které jsou již ve scénáři zařazeny? Jakou atmosféru asi navodí? Co způsobí? K čemu vlastně slouží? Jak dlouho potrvá? Do jakého prostředí bude nejvhodnější program situovat?“¹⁷⁸

Dokončení scénáře

Zde přichází na řadu kompletace scénáře, akce. Je to prostor pro vyřešení otázek související s logistikou, materiálem, odpovědností za jednotlivé aktivity

¹⁷⁵ KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. s. 114.

¹⁷⁶ FRANC, D. et al. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. s. 34.

¹⁷⁷ Srov. FRANC, D. et al. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. s. 34.

¹⁷⁸ PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 158.

a hry a stanovení jejich pravidla. Jsou diskutována prázdná místa v kurzu a čas pro reflexi.¹⁷⁹

Je také potřeba zkontrolovat rytmus a plynutí kurzu. Podívat se, jak jsou v rámci kurzu rozloženy dramaturgické vrcholy a dna.¹⁸⁰

Dramaturgie na kurzu

V životě ne vždy všechno jde podle toho, jak si to naplánujeme. Výjimkou není ani příprava a uskutečnění kurzu. Do připraveného programu mohou zasáhnout různé důvody, které nás donutí změnit připravený program.

Hlavními důvody pro změnu v scénáři jsou:

- *„Počasí*
- *Špatně odhadnutá délka hry*
- *Nepředpokládaný vývoj skupiny (psychický nebo fyzický stav)*
- *Neočekávaný dobrý nápad*
- *Technické problémy (například chybějící materiál)*
- *Zdravotní problémy účastníků nebo instruktorů*
- *Vnější události (například místní mládež má spárku na plánovaném místě tajného rituálu)“¹⁸¹*

4.3.2 Zásady dramaturgie

Několik praktických zásad dramaturgie:

- *„Posloupnost – řetězce aktivit by na sebe měly logicky navazovat*
- *Gradace – růst fyzické a psychické zátěže aktivit by měl být rovnoměrný*
- *Pestrost a rozmanitost – neměly by se opakovat či objevovat za sebou aktivity stejného duhu či formy*
- *Stříhy (kontrasty) – oživení i motivaci pomáhá střídání aktivit opačně zaměřených, tedy po psychologických programech zařadit pohybové atd.*

¹⁷⁹ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou: Pro profesionály*. s. 37.

¹⁸⁰ Srov. FRANC, D. et al. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. s. 35.

¹⁸¹ HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. s. 75.

- **Vyváženost, přiměřenost** – v programu by se nemělo zapomínat také na odpočinek, chvíli na samotu
- **Pozitivní bilance** – program by měl být složený tak, aby z něj každý mohl mít „dobrý pocit“ bez ohledu na to, jaké má fyzické či intelektuální dispozice¹⁸²

4.4 Motivace

V obecné formulaci je motivace souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí k činnosti, reakci, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat. Motivace dodává činnosti, našemu prožívání a chování, energii a směr.¹⁸³

Význam motivace pro zážitkovou pedagogiku je zásadní. Využívá se v procesu uvádění her. Jde o snahu vtáhnout účastníka kurzu do předložené aktivity. Dobrá motivace může i z velice jednoduché hry udělat hit kurzu. To ovšem platí i naopak, dobrá hra může vyznít naprázdno, pokud do ní hráči nejsou dostatečně vtaženi. Čím je hra náročnější na účastníky (psychicky, fyzicky), tím důležitější je motivace.¹⁸⁴

Formy motivace:

- **Navození atmosféry** – klasickou formou motivace je navození atmosféry a uvedení do příběhu (libreta). Pro to se hodí sehrání scénky, přečtení či dovyprávění příběhu, promítnutí fotografií nebo části filmu.
- **Odměna** – příslib odměny je další formou motivace. Tento způsob motivace funguje hlavně u dětí. Může jít o odměnu materiální (sladkost), body do dlouhodobé hry nebo příslib privilegia (masáž, snídaně do postele).

¹⁸² ČINČERA, J. *Práce s hrou: Pro profesionály*. s. 38.

¹⁸³ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. s. 92.

¹⁸⁴ Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 96.

- **Prestiž** – zde se o slovo hlásí soutěživost. Při závodech a podobných soutěživých hrách je motivační faktorem samotná prestiž plynoucí z vítězství. Tento druh motivace však nepoužíváme příliš často, brzy se přesytí a může v kolektivu škodit.
- **Výzva, zkušenost** – u některých aktivit je motivačním momentem čistě atraktivita, případně přínos pro běžný život. Typickým příkladem jsou lanové překážky. Zde postačí vyzdvižení výzev a zkušeností, které nám aktivita přináší.
- **Vhození do hry** – jde tu o motivaci prostřednictvím šoku. Například v rámci začátku akce, se musí skupina účastníků přemístit z vlakového nádraží k místu ubytování. Není moc aut a tak se do jednoho auta musí vejít až šest lidí. Po cestě pak tuto skupinu na připraveném místě zastaví zinscenovaná policejní hlídka. Ideální je, když je v každém autě nějaký instruktor, který daný okamžik umocní pronesením vhodné hlášky. Bezprostředně na to jsou už účastníci ve víru připravené hry.
- **Aktivita účastníků** – pokud se účastníci aktivně podílejí na přípravě hry (výroba rekvizit, kostýmů, herních pomůcek), stanou se osobně zainteresovanými na průběhu hry, víc jim na ní záleží.
- **Čisté nadšení** – občas zavládne nálada, v níž je i největší „ptákovina“ přijata s nadšením. Využívá se tu recese a bláznivé nápady. Příklady: otáčení všech šišek v lese stejným směrem, po několika deštivých dnech, běh do vedlejšího tábora za účelem zjistit, zda u nich také prší. Tento styl motivace se těžko plánuje a lze ho využít jen pro improvizované hry.¹⁸⁵

¹⁸⁵ Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 96 - 97.

4.5 Hra

Co vás napadne, když se řekne hra? Určitě se budou opakovat pojmy jako zábava, pravidla, silný prožitek, soutěživost atd. To, co nás napadne, do hry pravděpodobně bude patřit. Ovšem výčet charakteristik by mohl být rozsáhlý. Co člověk to trochu jiný úhel pohledu, ve kterém bude zdůrazňovat jiný rys.

Je několik základních rysů hry, které ji definují obecně a dostatečně ze široka, aby se do ní vešly nejrůznější typy her.

Základní rysy hry:

- **Výzva** – hra často účastníky nutí využívat zdroje a postupy, které jsou náročné a které mnozí z nich v běžném životě nepoužívají. Výzva je na kurzu může potkat na mnoha různých rovinách: sociální, fyzické, kreativní, psychologické, intelektuální, emotivní nebo dokonce spirituální.
- **Přitažlivost** – hra musí být pro účastníky přitažlivá. Uvedení hry pomocí motivace může přitažlivost umocnit.
- **Pravidla** – všechny hry mají nějaká pravidla.
- **Přiměřená věková pravidla** – komplexita některých her či fakt, že pro účast ve hře je třeba jistých životních zkušeností, způsobuje, že se nehodí například pro středoškoláky.
- **Speciální čas a místo** – některé hry vyžadují pro uvedení specifickou atmosféru či zvláštně upravený prostor. Jiné lze uvést téměř v libovolných podmínkách.
- **Fyzická, psychická a emocionální bezpečnost** – koncept bezpečnosti při hrách souvisí také s faktem, že hráči jsou při hrách často vyzýváni, aby vystoupili z komfortní zóny a prozkoumali problematické části vlastní osobnosti či chování. Na tyto okamžiky je dobré se dívat pozitivně, jako na možnosti rozvoje.¹⁸⁶

¹⁸⁶ Srov. FRANC, D. et al. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. s. 67.

Hanuš k tomuto vymezení přidává pedagogické hledisko. Hru pak chápe jako jeden z nejideálnějších prostředků harmonického rozvoje osobnosti, kterým můžeme rozvíjet všechny vlohy, schopnosti a dovednosti jedince. Můžeme sytit a ovlivňovat oblasti zájmů, postojů a potřeb.¹⁸⁷

4.6 Reflexe

Jak jsem se v této práci již zmínil, zážitek nestačí pro potřeby výchovy. Abychom si ze zážitku odnesli něco víc, musíme jej zpracovat a poučit se z něj. K tomu slouží reflexe (zpracování zážitku). Kirchner reflexi vysvětluje jako „proces zpracování údajů s přihlédnutím k tomu, co se už událo. Učí nás vidět naše jednání a jeho působení prostřednictvím jednotlivých prožitků a vede nás k tomu, abychom si z nich odnesli co nejvíce ve vztahu k sebepoznání a poznání ostatních. Reflexe je i příležitost, kdy si v uvolněné atmosféře můžeme vyměnit názory s lidmi, kteří mají obdobné zážitky z aktivity jako my.“¹⁸⁸

Aby byla reflexe úspěšná, musíme vědět, co přesně máme zpracovat. Pelánek shrnuje tři základní směry, kterými se reflexe může vydat. Jsou jimi zaměření na skupinu, jednotlivce a téma.

Zaměření na skupinu. Zde se klade důraz na dění ve skupině, vztahy mezi členy týmů, rozdělení rolí, komunikaci. Tímto způsobem reflexi směřujeme u her na týmovou spolupráci a komunikaci.

Zaměření na jednotlivce. Soustředíme se na pocity a zážitky, vedeme účastníky k pojmenování postojů, pocitů, k otevření se, k poznání sebe samých. Tento směr využíváme pro psychicky nebo fyzicky namáhavé hry.

Zaměření na téma. Zde jde o hlubší rozbor otevřeného tématu, prožitého ve hře. Soustředíme se na názory a postoje účastníků, zkušenosti přesahující rámec hry a souvislosti mezi hrou a realitou.¹⁸⁹

¹⁸⁷ HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. s. 114.

¹⁸⁸ KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. s. 107.

¹⁸⁹ Srov. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. s. 102.

Při reflexi se dá použít několik metod, které se mohou rozdělit na verbální a neverbální.¹⁹⁰ Nejpoužívanější metodou je diskuse, kterou můžeme rozdělit do částí vyvolání, nasměrování v souladu s cíli kurzu a atmosférou ve skupině, s potřebnou autoritou řídit (kontrolovat čas, přidělovat slovo, hlídat směřování, poposunovat a rozvíjet) a v závěru vhodným způsobem shrnout a zobecnit. Ještě před tím, než začne diskuse, je vhodné pro ni vytvořit dobré podmínky (co nejméně rušivých vlivů).¹⁹¹

Vhodné a nevhodné otázky:

I. Nevhodné:

- *Uzavřené* – jsou to otázky, na které lze odpovědět ano, ne.
- *Faktické* – jde tu o otázky směřované ke znalostem. Jak se říká tomu, když spolu lidé nespolupracují?
- *Složitě, nejasné, složené z více částí* – Myslí si někdo, že Karel měl jednat jinak? Jak? Nebo něco udělala špatně Eliška?
- *Manipulativní*, na kterou chceme slyšet jedinou správnou odpověď – Nemyslíte si, že bychom i tady mohli najít lepší řešení?
- *Direktivní* – neomalené vybízení k tomu, aby dotyčný jedinec, který se moc neprojevuje, také něco řekl. Karle, řekni k tomu také něco!

II. Vhodné:

- Proč, Jak byste vysvětlili, Proč souhlasíte...
- Co si o tom myslíte?
- Srovnej..., Jak se liší..., Jaký je rozdíl..., V čem je podobné..., K čemu byste přirovnali...
- Jaké jsou příčiny – důsledky...
- Jak bys reagoval...
- Co kdyby...¹⁹²

¹⁹⁰ Srov. VECHETA, V. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. s. 155.

¹⁹¹ Srov. SVATOSĚ, V. *Miniškola skupinových rozborů III. – královna rozborů: řízená skupinová diskuse*. *Gymnasion*, 2007, roč. 4. č. 7. s. 84.

¹⁹² Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou: Pro profesionály*. s. 81.

„Jak se chová v průběhu rozboru dobrý instruktor:

- *Spolu se skupinou nastaví pravidla diskuse a řídí její průběh*
- *Dbá o stejné podmínky pro všechny, nestrání oblíbencům*
- *Podporuje účast i méně průbojných členů skupiny*
- *Krotí „mluvky“*
- *Vrací slovo přerušným*
- *Udržuje směr diskuse – vrací řečníky k tématu*
- *Brání únikům do příliš obecné rozpravy, žádá konkrétní příklady a objasnění nejednoznačných formulací*
- *Parafrázuje sporné momenty, pojmenovává situaci ve skupině*
- *Přijímá i vyjádření pocitů, rozlišuje však pocity a fakta*
- *Sumarizuje příspěvky*
- *Vybízí k formulaci zobecňujících závěrů*
- *Intervenuje v případě kritiky, která nemá parametry korektní reflexe*
- *Pomáhá zvládat krizové momenty*
- *Hlídá čas“¹⁹³*

¹⁹³ SVATOŠ, V. Miniškola skupinových rozborů III. – královna rozborů: řízená skupinová diskuse. *Gymnasion*, 2007, roč. 4. č. 7. s. 84.

5 PROJEKT

5.1 Hlavní téma a cíl projektu

Cílem akce je dovést účastníky k zamyšlení nad smyslem života – zážitková hodnota, tvůrčí hodnota a postojová hodnota tu jsou jako možné zdroje nalezení smyslu života.

5.2 Scénář akce

Den kurzu	Dopoledne	Odpoledne	Večer	Noc
1			Příjezd	Nexus VI
2	Žízeň po životě	Šišky, diskuse, Čarodějka	Kaple	
3	Labyrint světa a ráj srdce	Diskuse Odjezd		

5.3 Hry

Nexus VI

Cíl: Sebepoznání, pohled na vlastní život z úhlu konečnosti.

Charakteristika: Inscenační hra. Náročná a přitom marná cesta za získáním nesmrtelnosti.

Materiál: Izolepa, papír, tužky, dělobuchy, pro každý tým kazeta, magnetofon

Libreto:

Los Angeles 2073. Skupina androidů – replikantů typu Nexus VI přilétá v odcizeném raketoplánu na Zemi. Násilně opustila Jupiterův měsíc Io, kde pracovala při těžbě vzácných nerostů. Motivem jejich útěku je snaha o poznání

pravdy o jejich původu, směřování a nesmrtelnosti, které je podle různých zpráv zpochybněna. Zároveň chtějí naplnit svou touhu přiblížit se člověku, najít smysl svého konání, smysl života a stát se tak nesmrtelnými lidmi. Nejvíce je ale zajímá jejich původ a minulost. Na své cestě se nezastaví před ničím. Na jejich stopu jsou však nasazeny speciální oddíly lovců robotů – Blade Runeři, kteří mají za úkol androidy vypátrat a „poslat je na odpočinek“.

Realizace hry:

Předem je sestaven seznam hráčů, ve kterém je každému z nich přiřazeno výrobní číslo (např. NEXUS 6-532/M), a tím jsou podle posledního písmena rozděleni po fyzické stránce do vyrovnaných týmů po 5-6 lidech.

Každý hráč je přiveden do temné místnosti, kde je mu „vyraženo“ výrobní číslo (nalepena izolepa s nadepsaným výrobním číslem nesmazatelným fixem nebo s podlepenou kartičkou s číslem). Tato „výroba androidů“ může probíhat na výrobním pásu ve speciální továrně.

Poté androidi již přistávají na Zemi. Atmosféru navodíme tak, že okny proudí do raketoplánu ostrá světla Los Angeles. Z palubního počítače se ozývá hlas, který oznamuje přistání na Zemi. Dále hlas oznámí, že pro další část budou androidi rozděleni do menších skupin (podle písmena ve výrobním čísle). Tím budou pohyblivější a snáze uniknou pozornosti Blade Runnerů a snad alespoň některá z nich dosáhne cíle.

Zvenčí zaznívá velitelský hlas vyzývající určitou skupinu replikantů (podle posledního písmena výrobního čísla) k rychlému odchodu. Bezprostředně následují další, dokud neodběhnou všichni. Hlavně rychle - jde o život, jde o nesmrtelnost! Každé skupině je přiřazen velitel (organizátor), který je jedním z nich – také NEXUS, ale pátrá po informacích na Zemi již déle, a proto zná cestu a může zodpovědět a vysvětlit případné dotazy. Skupina se dozvídá, že se pokusí dostat do domu, kde bydlí člověk, který je zkonstruoval. Je to doktor Tyrell. Jen on může poradit s otázkou po vlastní minulosti, s otázkou proč jsme zde... Pozor, všude okolo mohou být Blade Runneři, proto se musí postupovat tiše, rychle a obezřetně.

Cesta vedoucí k Tyrellovu domu je 6-9 km dlouhá, podle prostředí a zdatnosti hráčů. Převážná část vede po silnici, kde se může běžet co nejrychleji, jak jen to jde. Chvilími pro zpestření může cesta či zkratka vést přes les, kde se dají plnit různé úkoly (přezení seníku, cesta potokem pro mazání stop, přechod klády potmě). A jelikož je tma, celá skupina se musí držet pohromadě, aby se při rychlém přesunu někdo neztratil a nestal se obětí Blade Runnerů.

Postava doprovázejícího NEXA je mimořádně důležitá, neboť seznamuje hráče s dalšími informacemi a tvoří atmosféru i následující děj hry. Do rychlého tempa se jakoby sama sebe nahlas ptá otázkami vystihujícími záměr celé hry („Kdo jsme? Kde mohu hledat své kořeny? Co s nesmrtelností? Co nás činí šťastnými? K čemu jsem užitečný? K čemu směřuji? Co je pro mne nejdůležitější? Co cítím k ostatním?“).

Zároveň se společně se všemi snaží najít i odpovědi a podněcuje k debatě. Neustále však dbá na vysokou dynamiku, kterou zvyšuje nebezpečím hrozícím od Blade Runnerů a faktem, že jde všem zároveň o život i nesmrtelnost – nikdo neví, jak dlouho bude ještě naživu, nikdo neví, co s ním bude („Teď nám jde o všechno!“).

Projíždějící auta jsou využita k dotvoření atmosféry jako Blade Runneři, před kterými se skupina musí rozptýlit po okolí nebo naskákat do příkopů podle silnice. Za Blade Runnery jsou považovány i ostatní skupiny Nexů, které se přiblíží na dohled. Buď se musí zrychlit, nebo na chvíli ukrýt podle cesty a počkat, až přeběhnou, a teprve potom opět pokračovat. K napětí a ostřejšímu tempu pomůže průvodce i sem tam odhozeným dělobuchem symbolizujícím střelbu Blade Runnerů. Osvětlená místa jsou probíhána co největším tempem. Skupina vyčerpaných androidů, prahnoucích po odpovědích na všechny své otázky, dobíhá k domu, v němž se setkává s doktorem Tyrellem.

„Jsem doktor Tyrell, váš stvořitel. Informace, které vám zjeví pravdu o délce vašeho života, jsou přísně tajné a nesmějí se dostat do nepovolaných rukou. Proto byly zakódovány do čtyř kazet, které se nalézají zde v mé centrále v nejvyšším patře. Na vás je, abyste našli jednu část informací a přenesli ji zpět do vesmírného korábu, kde ji pomocí palubního počítače budete moci společně

s ostatními androidy dekodovat. Pamatujte, že v malé skupině se postupuje rychleji a máte větší šanci uniknout Blade Runnerům. Proto se spojíte se zbytkem replikantů až v bezprostřední blízkosti vašeho raketoplánu. Tam se dozvíte vše. Čas běží a konec se blíží. Nezapomeňte!“

Na zklamání není čas, je nutno najít kazetu a co nejrychleji se vrátit zpět! Cesta vede po známé trase a v podobné atmosféře s tím, že doprovázející NEXUS klade větší důraz na formulování myšlenek v diskuzi na předchozí otázky. Aby mohla být zpráva dekodována, je potřeba všech skupin. Proto se nedaleko raketoplánu, kde již nehrozí nebezpečí od Blade Runnerů, skupiny scházejí a dále pokračují společně.

Jednotlivé skupiny postupně vkládají své kazety, na kterých je označeno pořadí, do palubního počítače k dekodování. Příklady zpráv nahraných na kazety:

Já, doktor Tyrell, vám mohu sdělit následující. Výroba humanoidního robota typu Nexus 6 se dostala do stavu, kdy nebylo možné přesně předpovědět délku životnosti, která začala několikrát převyšovat lidský věk. Mohlo se stát, že se androidi pokusí uchopit moc do svých rukou. Jsem váš stvořitel a vy mé děti – proto vám nebudu lhát.

Všem androidům byl implantován časový omezovač životnosti, který po čtyřech letech rozloží jejich neuronovou síť. Organismus replikanta reaguje na jakýkoli pokus prodloužení životnosti mutací, která končí do deseti minut odchodem na odpočinek. Smiřte se se svým osudem.

Zbývá vám ještě necelý rok života. Je pouze na vás, jak ten rok prožijete. Rok života androida znamená v pozemském čase 10 minut. Během nich neopouštějte sál kosmického korábu a pro ostatní na disketu zachyťte v několika větách, jak se svým posledním rokem života naložíte. Co chcete prožít a vykonat?

Nahrané diskety vložte do palubního počítače, který vám před odchodem na odpočinek vaše poslední měsíce život přehraje. Nezapomeňte! Čas běží a vám zbývá již jen rok života. Co s ním – to je na každém z vás. Važte dobře své činy. Buďte otevření a upřímní. Váš doktor Tyrell.

Každý (i průvodci) dostane papír s tužkou, aby během 10 minut mohl zapsat, co chce prožít a vykonat během svého posledního roku života. Záznamy jsou

uloženy do schránky, ze které si vzápětí každý vybere jeden cizí. Všichni stojí v kruhu a postupně čtou jednotlivé zprávy. Každému, kdo přečte zprávu, je sejmuto výrobní číslo a sedne si nebo lehne – odchází na odpočinek. Po přečtení poslední zprávy můžeme celou hru zakončit výstižným heslem (Kdo jsem, kde jsou mé kořeny a kam směřuji?) a nechat ji v tichosti nebo za doprovodu náladové hudby doznít. Kdo chce, může zůstat v místnosti a přemýšlet nebo relaxovat, ostatní ho neruší.

Metodické pokyny:

Organizátoři si musí předem dostatečně podrobně vyjasnit jednotlivé role a etapy hry, neboť v průběhu je jakákoli komunikace mezi skupinami i ostatními organizátory nemyslitelná. Průvodci skupin si podrobně zopakují pravidla, projdou trasu (hra probíhá v noci!) a pomluví způsob, jak postupovat stejným tempem (předbíhání ve stylu „To jsou Blade Runneři!“), signalizace baterkami, černé schránky) a co dělat v případě zabloudění. Pozornost je nutno klást na zlomové body hry a sporná místa – možnost střetu u Tyrellova domu, způsob setkávání všech skupin u raketoplánu v přijatelném čase a bez čekání, rozdělování do skupin a jejich vybíhání na trať, atmosféra při závěru. Za Tyrellův dům je vhodné zvolit neznámý tajuplný objekt (hrad, věž, jeskyně), který je vidět z dostatečné vzdálenosti. Nesmí se podcenit hudební kulisa a úprava míst při celém průběhu hry, zejména při jejím závěru. Zprávy týkající se posledního roku života jsou po přečtení buď obředně spáleny, nebo je s nimi jinak formálně naloženo, rozhodně nesmějí být ponechány svému osudu, aby se druhý den povalovaly po místnosti – jedná se přece o důležité myšlenky každého z účastníků.

Na základě fyzicky náročného vypětí, které přijde nakonec v niveč, a příslušném zklamání, stejně jako je tomu mnohdy při běžném konání, se hráči společně i jednotlivě budou moci zamyslet sami nad sebou. Nad tím, že každý je zde pouze na okamžik, a jak tento svůj okamžik co nejzodpovědněji využít.

Při dlouhé a náročné pouti ne jeden z hráčů pozná, co je nabízená pomocná ruka a pocit sounáležitosti se skupinou.

Žízeň po životě

Cíl: Rozvoj fyzické zdatnosti, uvědomění si životních hodnot

Charakteristika:

Závod s časem při rozhodování o důležitosti hodnotového žebříčku

Libreto:

Povídka Jacka Londona: Žízeň po životě

Realizace hry:

Každý hráč (zlatokop) na začátku cesty obdrží do batohu kilogramové pytlíky označené jako „zlato“ v množství odpovídající jedné třetině jeho tělesné hmotnosti. Cílem je donést pomyslné zlato do civilizace, kde chce zlatokop začít nový, krásnější a pohodlnější život. Čím více zlata donese, tím skvělejší budoucnost ho čeká. Na trasu, vyznačenou červenou nití hráči vyřazení v dvouminutových intervalech. Během cesty zlatokopové procházejí několika „stanicemi“, kde mají možnost vyměnit zlato za jiné pro ně více či méně důležité životní hodnoty. Rozhodování je individuální a je součástí úvah o hodnotovém žebříčku.

Stanice přátelství: při výměně na další trase pomoc od instruktora v délce 100-200 metrů.

Stanice zdraví: kdo nevymění, dostane na další cestu na nohu pevnou dlahu znehybňující kolenní klub.

Stanice moudrost: kdo vymění, může použít zkratku k další stanici a obdrží moudrou radu.

Stanice krása: kdo vymění, obdrží květinu.

Stanice štěstí: kdo vymění, pokračuje dál suchou cestou, ostatní ztíženým terénem (bahno, voda, kopce...)

Na této poslední stanici obdrží každý také kartičku s časem (30 – 60 min.). Za tuto dobu musí dorazit do cíle (tj. k lodi, která ve stanovený čas odplouvá). Pokud se mu to nepodaří, umírá v pustině hladem a vysílení, nebo je roztrhán vlky.

Délka závěrečného úseku cesty je volena tak, aby člověk se zátěží, musel vyvinout maximální úsilí, aby časový limit splnil. Zlatokop může volit ulehčení zátěže a je na něm, jaké hodnoty obětuje za záchranu života.

Šišky

Cíl: recese, zamyšlení nad smyslem vlastního konání

Charakteristika: Recesní hra, ve které hráči přemísťují šišky z jednoho místa v lese na druhé.

Motto: Smysl začíná tam, kde končí účel.

Motivace:

„Vážení, nyní je prostor pro věc, kterou nejsou body, užitečné kontakty, lístečky do životopisu či uběhnuté kilometry. Vaším úkolem bude strávit následující čas výhradně bezúčelně. Můžete děla cokoli, jen se soustředte na to, aby to nemělo účel. Abyste to měli trochu jednodušší, nabídneme vám jednu takovou bezpečně bezúčelnou věc: můžete nosit šišky z jedné strany cesty na druhou. Z které na kterou? To necháme na vašem uvážení. Můžete se samozřejmě rozhodnout kdykoli změnit směr – jistě. Můžete nosit šišky odkudkoli kamkoli – samozřejmě. Můžete dělat cokoli – beze všeho. Jen zachovejte prosím bezvýhradně onu bezúčelnost činnosti“.

Metodické poznámky:

Je třeba být připraven na dotěrnou otázku „Proč? Jaký to má účel?“ a důsledně na ni neodpovídat. Některé otázky zkrátka nemá smysl klást, např.: „Co by před velkým třeskem?“ taková otázka nemá smysl, protože tehdy čas neběžel. Proto ani otázka „Proč tato aktivita?“ nemá smysl, protože účel jednoduše neexistuje.

Není ani nutné ustavovat funkci „policajta“, který by dohlížel na pořádek. Nejlepší je nechat celé věci volný průběh.

Jedna hodina je čas potřebný na to aby se hráči vyblbli. Teprve potom se začnou díť zajímavé věci a je možné začít sbírat materiál pro výživný rozbor o smyslu, účelu, potřebě smyslu a potřebě bezúčelnosti.

Čarodějka

Cíl: Stanovení pořadí hodnot, sebepoznání.

Charakteristika: Psychodrama. Hráči prochází územím čarodějky, aby se dostali ke splnění svého životního cíle. Čarodějka je může vyřadit ze hry.

Materiál: svíčky, voskové destičky, hřebíky, klíče, oheň, kláda, zvonek, buben, 3 vzkazy

Libreto:

Tajemná, mystická atmosféra. Bubeník začíná bubnovat. Objeví se Čarodějka, která určuje dynamiku celé hry. Volně prochází svým územím. Ovlivňuje pohyb i pocity hráčů. Zmrazuje je svým pohledem, dlouhé minuty pozoruje upřeně obličej jednoho hráče, náhle se otočí a „zmrazí“ celou skupinu, zahubí hráče těsně před cílem, za jejími zády hráči volně vydechnou. Tempo hry je v jejích rukou. Čarodějka je krutá i velkorysá. Je OSUD. Bubeník dodává hře rytmus a napětí.

Realizace hry:

Pro uvedení hry je možno použít skladbu skupiny C&K Vokál „Až v trávě“ nebo text M.S.Pecka – Nevyšlapanou cestou (úvod: „ Život je těžký... je štěstí.“). Pro hráče jsou připraveny svíčky a voskové destičky. Po úvodu vyzveme hráče, aby odešli s voskovou destičkou a svíčkou na osamělé místo v okolí a dáme jim půl hodiny na úvahy o tom, co pro ně znamená ŠTĚSTÍ. Za úkol mají rozlomit voskovou destičku na dvě poloviny a ze všech myšlenek, které jim projdou hlavou (vztah, vlastnost, koníček, víra, osoba) vybrat dvě nejdůležitější. Symboly těchto dvou věcí potom vyryjí pomocí hřebíku do destiček. Obsah destiček je věcí každého člověka. Nikdo o svých destičkách nehovoří a neukazuje je. Po půl hodině jsou hráči svoláni a Strážce ohně (jeden z organizátorů) je dovede do kruhu POČÁTKU (viz schéma hry), kde je seznámí s pravidly.

To, co je vyryto do vosku jsou jen mrtvé symboly. Aby se staly skutečností, musíte projít územím ČARODĚJKY a získat „klíč“. Teprve pak se symboly na destičce stanou skutečností. Každý z vás má v ruce symbol svého života.

Čarodějka vás nesmí spatřit v pohybu. Sebemenší hnutí těla či obličej ztrestá tím, že zhasne vaši svíčku, plamen vašeho života. Jediné místo, kde jste v bezpečí, jsou vyznačené kruhy. Vidíte je na cestě. V nich vás Čarodějka nevidí.

Nyní stojíte v prvním z nich - kruhu POČÁTKU. Cesta vede přes osudové překážky, kde vás Čarodějka může snadno zahubit. Dalším místem vaší cesty jsou

tři kruhy kolem OHNĚ. Tam na vás čeká VZKAZ. Vstupte do jednoho z kruhů a přečtěte si poselství.

Když projedete kruhem OHNĚ, cesta vás zavede do kruhu HLÍNY. Tam vytvořte sochu sebe. Tvořte z materiálu, který tam najdete. Vytvořte svůj obraz tak, jak jej cítíte v této chvíli – v této etapě svého života. Až sochu vytvoříte, zazvoňte na zvon. Tím říkáte, že jste připraveni vstoupit na most, který vás dovede ke klíči.

Získáte-li klíč, můžete spočinout v kruhu DIVADLA, ale pouze v kruhu POČÁTKU a DIVADLA smíte být společně. V ostatních kruzích smí být vždy jen jeden z vás.

Bude-li někdo z vás přistižen Čarodějkou mimo kruh v pohybu, Čarodějka vás zahubí - sfoukne svíci vašeho života. Jedině někdo, kdo je ochoten riskovat cestu zpět do kruhu POČÁTKU, vás může zachránit. Tam znovu zapálí svíčku a přinese ji spolu se svou. Oheň vám dá znovu sílu žít.

Nakonec dojdete do kruhu DIVADLA. Zde setrvejte tak dlouho, dokud nepocítíte, že je čas odejít do skutečnosti. Pak zanechejte svou svíčku na místě a jděte! Na celém území Čarodějky nesmíte promluvit. Nyní máte poslední možnost se na něco zeptat.

Hra se odehrává na prostoru přibližně 10x10 metrů (viz schéma), na kterém je vyznačen kruh POČÁTKU, kruhy OHNĚ, kruh HLÍNY, a kruh DIVADLA. V kruhu POČÁTKU hoří svíce, z kterých si mohou hráči připálit své svíčky. Jakým způsobem se hráči dají do pohybu, necháme zcela na nich. Po scéně se pohybuje Čarodějka, která kontroluje pohyb hráčů. Měla by přísně sledovat, zda se některý hráč nepohybuje, avšak není jejím cílem vyřadit ze hry všechny hráče. Hráči, které Čarodějka zahubí, stojí na místě a čekají, zda jim někdo vrátí život. V kruhu HLÍNY je jeden z organizátorů, který představuje materiál pro vytvoření sochy. Mezi kruhem hlíny a kruhem divadla je položena kláda a nad jejím koncem jsou zavěšeny klíče.

Podle povahy toho, co si hráči vepíší do svých destiček, hrají vlastně o své životní hodnoty. Prožijí těžké rozhodování. Zažívají velmi intenzivní pocity,

mohou volit, vzájemně si pomáhat i jít pouze za svým. Hra má napětí, gradaci a tajemnou atmosféru.

Text VZKAZU u kruhu OHNĚ (3x):

Tady na tomto místě, přišla chvíle, kdy se musíš rozhodnout. Celý život, den po dni se skládá ze samých rozhodnutí. Rozhodovat se znamená současně zavrhnout všechny ostatní možnosti. Pro jednu cestu opustíš bezpočet jiných. A nejen to. Zvolená cesta se stává skutečností. Realitou. Všechny ostatní možnosti jsou ztraceny. Posad' se a představ si, jak by vypadal tvůj život, kdyby sis zvolil jiné povolání, jiného partnera, kdyby něco bylo jiné? Stojíš před volbou. Zde, tady v ohni teď shoří jedna ze dvou polovin destičky. Jednu musíš obětovat. Přemýšlej, jak bude vypadat Tvůj život bez jedné? A bez druhé? Přesto nelze mít obě. Rozvažuj!

Kaple

Cíl: Prožitek společné tvorby, sebevyjádření, sebepoznání, rozvoj představivosti a fantazie.

Charakteristika:

Dramatická hra. Hráči inspirováni hudbou pomalovávají stěny pomyslné kaple. Malují své vyjádření nebe, země a pekla.

Denní doba: večer, noc

Materiál:

Role papíru, temperové barvy, štětce, kelímky, svíčky, bodový reflektor, hudba, kostýmy mnichů

Motivace:

Do předsálí přicházejí dva mniši se svíčkami a vedou spolu rozhovor, kterým osvětlí další průběh hry. Do vážného rozhovoru zakomponují následující informace: „...kaple je dokončena, je nutné ji vymalovat...musíme zajistit malíře či celou malířskou školu na provedení maleb...“, mluví o vlastnostech maleb „...malba musí být působivá a musí mít také duchovní kvality...“ „...z hlediska tradicionalismu by malba měla být rozdělena na tři pásma – nebeské (nahore), světské (uprostřed) a pekelné (dole)...“, mluví o vlastnostech malířů „...musíme

najít malíře, kteří budou mít vizi. Jejich zaujatost by měla hraničit s posedlostí, měli by to být mistři řemesla, kterým bláznivost není cizí, kteří zažívají a z vlastní zkušenosti znají světlé i temné stránky života a znají pokušení...“. Mniši ještě jednou zrekapitulují hlavní úkoly malířů a vyrazí je hledat.

Realizace hry:

Před začátkem hry je nutné připravit místnost (kapli), ve které bude hra probíhat. Místnost by měla být bez oken a celá pokrytá papírem nebo určená k malování. Otvor dveří. Které vedou do sousední místnosti, pokryjeme papírem a v kapli zůstane jen instruktor. Hra začíná symbolickým zrozením člověka. Přivedeme hráče k průchodu mezi místnostmi, který je zakryt papírem. Do místnosti, ve které jsou hráči, vstoupí dva mniši a provedou motivaci hráčů. Poté pustíme tajemnou, napínající hudbu a vypravěč začíná mluvit: „Člověk se rodí...“ a ve světle bodového reflektoru se papírem prodírají ruce namočené do rudé barvy. Vypravěč pokračuje: „...zanechává stopu ve světě a svět v něm...“, ruce zanechávají stopy, jak se pohybují po papíru. Vypravěč dále říká: „...má touhu a očekávání a setkává se s dobrem i zlem.“ Jedna ruka se namáčí do černé barvy a vypravěč pronáší: „Hledá svou cestu, žije a na konci cesty přichází smrt.“ Ruce protrhávají papír a tak otevírají průchod do dalšího prostoru...

Hráči jsou uvedeni do „kaple“, kde jsou podél stěn barvy, štětce, voda a svíčky. Připomeneme jim strohou instrukcí: „Malujte nebe“ a pustíte andělskou povznášející hudbu. Po přiměřené době zazní „pekelná“ hudba a hráčům předáme instrukci: „Malujte peklo.“ Když vidíme, že hráči už jsou pomalu hotovi, změníme hudbu a následuje „život pozemský“. Čas k dokončení naznačíme postupným zhasínáním svíček. Pozvolna beze slov vycházíme z kaple.

Když všichni hráči opustí kapli, můžeme zorganizovat prohlídku kaple po 300 letech za plného osvětlení reflektory, s průvodcem a hrou na turisty.

V prostoru kaple vedeme rozhovor o pocitech malířů, jak se vyrovnali s úkolem, jaké pocity měli v jednotlivých hudebních pasážích, jaké pocity měli při zásahu do cizího prostoru (místa, kde maloval někdo jiný), jaké pocity měli v průběhu tvorby a jaké mají nyní.

Labyrint světa a ráj srdce

Cíl: Prověření životních hodnot, postojů, orientace.

Charakteristika: Inscenační hra. Hráči prochází symbolicky životem a v každé dekádě činí různá rozhodnutí. V čase mezi jednotlivými desetiletími uvažují nad svými kroky.

Materiál:

Kostýmy pro organizátory, hudba (kazety, CD+audiotechnika), balící papír, fixy a kartičky, hrnec s hrnky a další materiál na stanoviště a handicap (viz dále), pro každého hráče tužku, zápisník, šátek, batoh.

Libreto:

Za chvíli se narodíte do nového života. Záleží na vás, jaká rozhodnutí v něm učiníte, jaká přání máte, záleží na vás, jak dokážete tento svůj život naplnit.

Teď jste ještě nezrozeni, ale už jste v ráji svého srdce. Tam venku na vás čeká celý svět tento svět je Labyrintem nejrůznějších zkoušek, překážek, ale i úspěchů a štěstí. Vždy se však budete vracet zpět do ráje svého srdce, kde jedině můžete nalézt klid, lásku, porozumění a odpovědi na všechny otázky.

Do Labyrintu světa, kam se za chvíli narodíte, půjdete žít vždy deset let a je na vás, jak se je rozhodnete prožít. Čeká vás zde práce, vzdělání, rodina, přátelé, vaše koníčky a podobně. Záleží jenom na vás, jak naplníte těchto deset let svého života. Pokaždé, když budete vstupovat do Labyrintu světa, musíte se napít Vody života na znamení zajištění základních životních potřeb, protože bez vody není života. Všechno ostatní už je věcí vaší volby.

Poté vás pozvu zpět do Ráje srdce, kde budete moci přemýšlet o právě prožitém desetiletí, psát si do deníku důležité zážitky, zkušenosti, můžete psát dopisy svým blízkým, můžete hledat odpovědi na otázky, na které jste na své cestě životem narazili. Také zde můžete plánovat svůj další život, určovat si další cíle... Poté vás vyšlu do dalšího desetiletí vašeho života. Tak prožijete celý svůj život – vždy deset let v Labyrintu světa a mezičas – čas ticha – v Ráji srdce.

Teď již nastává čas vašeho vstupu do života. Za chvíli vás uvedu do Labyrintu světa. Bude vám deset let a prožijete první dekádu svého života.

Realizace hry:

Hra (život) je rozdělena do 6-8 částí symbolizujících životní dekády a odehrává se ve dvou prostředích.

Labyrint světa je vlastní náplň života, kterou si člověk sám volí a vytváří. Zde jsou připravena stanoviště (paprskovitě rozmístěna kolem Ráje srdce), která symbolizují hlavní druhy činností – studium, práce, zábava, rekreace, kontakt s ostatními... Hráči vstupují do Labyrintu a volí si, jak prožijí určenou dekádu. Do jejich rozhodnutí však také vstupuje Osud a oni se musí vyrovnávat s jeho zásahy. Ráj srdce je vnitřní dimenzí člověka – tady v tichu každý uvažuje o svých rozhodnutích, přáních a tužbách, hodnotí a plánuje další kroky. Zaznamenává, co prožil, např. formou deníku, dopisem někomu blízkému apod. Jde o soukromou zповěď, jejíž obsah zůstane ostatním skryt. Hru řídí Mudrc, kterému asistují Andělé (viz role). Hra končí po 6. – 8. Dekádě zavázáním očí, odstraněním postižení a relaxací.

Prostředí:

Ráj srdce – útulná místnost (nejlépe s plápolajícím ohněm v krbu), matrace, teplo, tichá meditační hudba, příjemno. Na zdi visí mapa Labyrintu, velký životopis (svisle dolů jména hráčů, vodorovně dekády – kolonky musí být dostatečně velké pro kartičky ze stanovišť a zapsání osudových zásahů), pro každého je přichystán zápisník a tužka. Během hry budou Andělé účastníkům vždy při návratu do Ráje srdce odebírat kartičky a lepit je do životopisů.

Labyrint světa – okolí místnosti. Jednotlivá stanoviště by měla vytvářet atmosféru, charakter prostředí. Je možné, aby na některých stanovištích byli organizátoři (např. dvojice představující dle dekády hráčovy rodiče, prarodiče, děti...). Plně však postačí prosté značení stanovišť a několik rekvizit – dáváme tím hráčům více prostoru pro rozvíjení fantazie. Na některých stanovištích je papír, na který hráč napíše odpověď na danou otázku, na všech (kromě Vody života) jsou kartičky (barevně odlišené), z nichž jednu si každý vezme a odevzdá po návratu do Ráje srdce.

Popis jednotlivých stanovišť :

- Vstup do Labyrintu – Voda života – pro každého povinná (hrnec s vodou, naběračka, hrnky)

- Rodina a blízcí – (útulné domácí prostředí, obměňovat fotografie...)
- Práce a peníze – za každý úkon (manuální práce – uřezat kládu apod.) si vezmi 1 kartičku
- Učení – něco se nauč a vezmi si kartičku (citáty a různá moudra, knihy)
- Osobní život – tvá přání, jak chceš změnit svůj život?
- Životní hodnoty – která to je? (můžeš napsat pouze jednu)
- Koníčky - co tě baví, naplňuje?
- Rekreační – prostředí pro relaxaci a pohodu (obměňovat hračky, pastelky, barvy, muziku, mapu světa, knížky, časopisy...)
- Případně i další

Role:

Organizátoři zajišťují chod hry v několika základních rolích:

Osud (černobílý kostým, maska): Pohybuje se (kromě úvodu) v Labyrintu světa a zasahuje do životů hráčů (viz dále). Volbu činí buď nahodile, nebo jako důsledek konání jedinců (např. ten, kdo neúměrně pracuje, může dostat infarkt), případně si osud losují sami hráči (losovací klobouk). Role Osudu vyžaduje znalost hráčů. Pozor na atmosféru při udělování handicapů – musí z něj číšet osudovost, nikoli škodolibost. Musí probíhat rychle.

Asistenti osudu – Andělé (1 bílý, 1 černý, masky): v Ráji odebírají lístky, lepí je do životopisů (lepidlo, fix) a zapisují osudové události, vyhodnocují zásahy Osudu. V Labyrintu jsou pomocníky Osudu při jeho zásazích. Povahově jsou stejní – konejší a utišují v Ráji srdce, při asistenci pomáhají Osudu V Labyrintu dle situace (přísní a nestranní).

Mudrc (kostým starce): Průvodce hrou (hodinky, gong), většinou pobývá v Ráji. Uvádí vždy do další dekády, zná přesný průběh a radí nerozhodným, vysvětluje nechápavým, klade otázky ostatním. Po ukončení dekády zve zpět do Ráje srdce – kdo by chtěl zůstat ve světě, mohl by ztratit cestu do srdce. Je hlasem moudrosti, kterou každý nachází především v ráji svého srdce.

Pomocné síly: Pomáhají, kde je třeba; mezitím, co jsou všichni v Ráji, provádí ve Světě změny.

Scénář:

Hra začíná sugestivním sehráním narození účastníků „spících“ v ráji, hudba je pomalu probouzí, dramatizuje se, pak utichá a do ní říká Mudrc úvodní text (libreto). Osud jde s Anděly mezi lidi, dávají jim deníčky a tužky, snímají šátky z očí, pomáhají jim vstát: „Jsem tvůj osud - vstaň a prožij svůj život!“ Chvilka na zorientování, pak je Mudrc zve do první dekády, jemně naznačuje průběh a pravidla hry.

Dekády 10-15 minut (v Ráji srdce pak 10-15 minut):

10-20 let

Symbolicky se přenesou přes první dekádu, jdou do světa, rozhlížejí se a zjišťují, co se v něm odehrává. Hráči se učí orientovat v Labyrintu, naučí se odevzdávat lístečky Andělům, dostanou znovu pokyn psát si do deníků.

20-30 let

Nyní už jsou zorientovaní, kde je co v životě čeká, a vyrazí splnit si svá předsevzetí. Přichází první sňatky, narození dítěte a starost o něj (Osud s Anděly určuje dvojice).

30-40 let

Další sňatky a už i rozvody, začínají nemoci a handicapy, úrazy (handicapy: šátek přes oko, úvazy, obvazy – ruka k tělu, svázání nohou, polena do batohu, kamínky do bot, bosí). Někdo může být postižen nevyléčitelnou chorobou a do konce života mu zbývá pár let.

40-50 let

V této dekádě je již každý nějakým způsobem omezen či handicapován. Přichází i další události, např. smrt rodičů (forma dopisu od otce), narození vnuka...

50-60-let

Postižení se neustále přitvrzují, umírají první hráči. Je více možností, jak pro „umírající“ hru zakončit. Buď jsou odvezeni do Ráje srdce, kde uléhají na matraci s šátkem na očích, nebo je přes ně přehozeno prostěradlo, odstraněny všechny handicapy a oni se volně jako duchové můžou procházet hrou, ale nesmí do ní

žádným způsobem zasahovat a ostatní jejich přítomnost zcela ignorují (komunikační bariéra).

60-70 let

Změna života s ukončením zaměstnání, samota, umírají další.

70-80 let

Poslední pár umírá. Necháme hrát hudbu (možná stejnou jako na začátku), případně poslední slovo Mudrce.

Metodické poznámky:

Tato hra je organizačně náročná. Ještě více však je náročná na lidský přístup a zvládnutí intenzivních reakcí – uvádění hry by měl být přítomen psycholog nebo alespoň zralý a zkušený člověk. Role by se neměly „přehrávat“, zároveň by však měly do hry vnášet atmosféru tajemnosti a neopakovatelnosti.

Celý tým musí pečlivě sledovat reakce hráčů během hry i po jejím ukončení. Doznívání hry je vlastně její součástí a my je musíme zvládnout citlivě a s respektem k atmosféře, která vznikne. Je vhodné začít s povídáním o právě prožitých pocitech, všimnout si krajností (afektované jednání, mlčení, vyhledávání samoty). V žádném případě není možné tuto hru nechat bez rozboru. Období pozornosti by mělo trvat minimálně další den.

Závěr

V práci jsem se zabýval využitím logoterapeutických hodnot, zážitkových hodnot, tvůrčích hodnot a postojových hodnot v procesu zážitkové pedagogiky dospívajících. Vytýčil jsem styčné body mezi adolescencí a logoterapií, které ukazují na provázanost adolescentní identity s logoterapeutickými principy.

Adolescent při hledání a nalézání identity se s logoterapií setkává především v oblasti odpovědnosti a rozhodování. Odpovědnost je pro logoterapii důležitá jako závazek k rozhodnutím, která člověk vůči životu činí. Důležité v logoterapii je, že na smysl života se neptá člověk. Člověk je tázán životem, a člověk odpovídá činem. Za tento čin nese člověk odpovědnost.

V oblasti poslání, tedy nalezení životního smyslu, je důležitá provázanost pojmů identita a poslání. Poslání jako nejvyšší smysl je pro člověka rozumově neuchopitelný. Poslání se člověk ujímá prostřednictvím víry v existenci takového smyslu. Vedle víry tu je důležitá znalost sebe sama, vědět kdo jsem. Znat své schopnosti, vlohy, temperament aj., je důležité pro uchopení, nalezení poslání. Poslání se pak stává součástí identity. Je to jako spirála, točící se dokola ve stále zvětšujících se záběrech.

Logoterapeutické hodnoty v zážitkové pedagogice jsou předatelné především díky zkušenostnímu učení, na kterém zážitková pedagogika stojí. Aby se ze zážitku stala zkušenost je potřeba ji podrobit reflexi, při které se zhodnotí prožité a zasadí se do širších souvislostí. Z těchto souvislostí se propojí s již existujícími zkušenostmi.

Zážitková hodnota je pravděpodobně nejsnadněji přístupná prostředkům zážitkové pedagogiky. Stačí jen účastníky nasměřovat k prožitku, který očekáváme. Může to být mnohem snadnější s přihlédnutím k rozmanitosti prostředí, ve kterém se zážitková pedagogika odehrává. Stačí, aby se během putovní části programu, udělalo ráno krásné počasí a zážitek může být na spadnutí.

Tvůrčí hodnoty jsou také docela dobře uchopitelné zážitkovou pedagogikou. Především u tvůrčí dílny, které zážitková pedagogika používá, se dá poukázat na

důležitost tvůrčí činnosti. Zážitková pedagogika také používá tzv. pracovních pobyťů, kde je součástí programu i práce.

S postojovými hodnotami je to komplikovanější. Postojové hodnoty se staví k vině, smrti a k utrpení jako fenoménům, které nelze změnit ani tvůrčí činností ani jiným zážitkem. Jediné, co lze změnit je postoj vůči vnějším proměnám. Jde tu o změnu sebe sama. Zprostředkovat zážitek utrpení a ukázat na možnost, že za určité situace potřebné snášet a nést lze, skrze různé fyzicky náročné aktivity. Je tu ovšem ale. Musí se vybrat vhodná aktivita, která se musí hodně dobře promyslet.

V tomto smyslu jsou dobré metody diskuse, které zážitková pedagogika používá v hojné míře.

POUŽITÉ ZDROJE:

Tištěné:

1. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
2. ČINČERA, J. *Práce s hrou: Pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.
3. DRAPELA, J. V. *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-766-3.
4. ERIKSON, H. E. *Dětství a společnost*. 1. vyd. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
5. ERIKSON, H. E. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: NLN, 1999. ISBN 80-7106-291-X.
6. FRANC, D. et al. *Učení zážitkem a hrou: Praktická příručka instruktora*. 1. vyd. Brno: CPRESS, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
7. FRANKL, E. V. *A přesto říct životu ano*. 3. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7192-848-8
8. FRANKL, E. V. *Co v mých knihách není: autobiografie*. Brno: Cesta, 1997. ISBN 80-85319-66-7.
9. FRANKL, E. V. *Lékařská péče o duši*. Brno: Cesta, 1996. ISBN 80-85319-50-0.
10. FRANKL, E. V. *Psychologie pro laiky*. Brno: Cesta, 1998. ISBN 80-85319-80-2.
11. FRANKL, E. V. *Psychoterapie a náboženství: Hledání nejvyššího smyslu*. Brno: Cesta, 2007. s. 71 – 72. ISBN 80-7295-088-6.
12. FRANKL, E. V. *Vůle ke smyslu*. Brno: CESTA, 2006. s. 109. ISBN 80-7295-084-3
13. HALAMA, P. Teoretické a metodologické přístupy k problematice zmyslu života. *Československá psychologie*, 2000, roč. 46, č. 3, s. 216. ISSN 0009-062X.
14. HANUŠ, R.; HRKAL, J. *Zlatý fond her II: Výběr her a programů připravených pro kursy Prázdninové školy Lipnice*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-660-8.

15. HANUŠ, R.; CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. s. 85. ISBN
16. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
17. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
18. HOFFMAN, L. et al. *Developmental psychology today*. 5. ed. New York: McGraw-Hill, 1988. ISBN 0-07-555027-X.
19. JIRÁSEK, I. Gymnasion potřetí. *Gymnasion*, 2003. roč. 1, č. 1, s. 3. ISSN 0323-0449.
20. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu „zážitková pedagogika“. *Gymnasion*, 2003. roč. 1, č. 1, s. 15. ISSN 0323-0449.
21. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. 1. vyd. Brno: CPRESS, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
22. KŘIVOHLAVÝ, J. *Mít pro co žít*. Praha: Návrat domů, 1994. s. ISBN 80-85495-33-3.
23. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1370-5.
24. KUBÍKOVÁ, A.; MIŇHOVÁ, J.; PRUNNER, P. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie pro učitele*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1996. ISBN 80-7043-203-7.
25. LÄNGLE, A. *Smysluplně žít: Aplikovaná existenciální analýza*. Brno: Cesta, 2002. ISBN 80-7295-037-1.
26. LANGMAEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie: 2. aktualizované vydání*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
27. LAŠTICOVÁ, B.; BIANCHI, G. Identita, jej teorie a výskum v slovenskej sociálnej psychológii 1989 – 2001. *Československá psychologie*, 2003. roč. 47, č. 5, s. 407 ISSN 0009-062X.
28. LEBEDA, P. Teorie komfortní zóny. *Gymnasion*, 2006, roč. 3, č. 5, s. 146. ISSN 0323-0449.
29. LUKASOVÁ, E. *I tvoje utrpení má smysl: logoterapeutická útěcha v krizi*. Brno: Cesta, 1998. ISBN 80-85319-79-9.

30. MACEK, P. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
31. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0690-0.
32. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
33. PAULUSOVÁ, Z. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. *Gymnasion*, 2004, roč. 1. č. 1. s. 85. ISSN 0323-0449.
34. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6.
35. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
36. PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
37. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
38. SLAVÍK, J. Zážitková pedagogika – k čemu má smysl se vracet. *Gymnasion*, 2007. roč. 4, č. 8, s. 36. ISSN 0323-0449.
39. SOKOL, J. *Filosofická antropologie: Člověk jako osoba*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-627-6.
40. SOKOL, J. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. 5. přep. vyd. Praha: Vyšehrad, 2007. ISBN 978-80-7021-884-6.
41. SVATOŠ, V. Miniškola skupinových rozborů III. – královna rozborů: řízená skupinová diskuse. *Gymnasion*, 2007, roč. 4. č. 7. s. 84.
42. TAVEL, P. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla: potřeba smyslu života, přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*. Praha: TRITON, 2007. ISBN 978-80-7254-915-3.
43. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
44. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178.308-0.
45. VECHETA, V. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. 1. vyd. Brno: CPRESS, 2009. ISBN 978-80-251-2650-9.

46. WEISS, P.; URBÁNEK, V. Procházka I. koitální debut. *Československá psychologie*, 1996, roč. 40, č. 2, s. 141 – 142.
47. ZOUNKOVÁ, D. *Prázdninová škola Lipnice - Zlatý fond her III.* 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-198-3.

Elektronické:

1. PELÁNEK, R. *Rukověť instruktora* [online]. Brno: ZČ HB Slunovrat, [cit. 2010-04-01]. Dostupné na WWW:
<http://www.slunovrat.info/files/organizatori/rukovet/rukovet_instruktora.pdf>.

ABSTRAKT

PITR, R. *Logoterapeutické hodnoty v zážitkové pedagogice pro adolescenty*. České Budějovice 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

Klíčová slova: adolescence, identita, logoterapie, smysl života, zážitková pedagogika

Práce pojednává o využití logoterapeutických hodnot jako inspirace pro zážitkový program určený dospívajícím za účelem integrovat je do jejich identity. Cílem je nalezení styčných témat mezi logoterapií a adolescencí s využitím pro přípravu zážitkového kurzu.

Práce začíná psychologickou charakteristikou věku adolescence se zaměřením na Eriksonem popsanou identitu jako hlavní téma tohoto období. V další kapitole pojednává o logoterapii a jejích základních pojmu a hodnot. V kapitole o zážitkové pedagogice se zabývá charakteristikou tohoto směru a jejími praktickými prvky, jimiž jsou dramaturgie, hra, motivace a reflexe.

V poslední části se snažím o vytyčení hlavních styčných bodů mezi logoterapií a adolescencí. Těchto bodů pak využívám pro sestavení tématu zážitkového programu a formy kurzu s návrhem využití několika her.

ABSTRACT

Logotherapy values in experiential education for adolescents.

Key words: adolescence, identity, logotherapy, meaning of life, experience education,

This study is about the use of logotherapeutical values as an inspiration for experience program for adolescents with the purpose to integrate them into their identity. The aim of this study is to find common topics of logotherapy and adolescence and their using for the preparation of experience courses.

This study begins with a psychological characterisation of adolescence with focus on the indentity described by Erikson as the main theme of this phase. The study further deals with the characteristic of experience education and its practical use, such as dramaturgy, play, motivation and reflection.

In the last part, I tried to assess the main common topics of logotherapy and adolescence. I finally used these topics to compose the theme of experience program and the form of the courses with the suggestion of using several games.