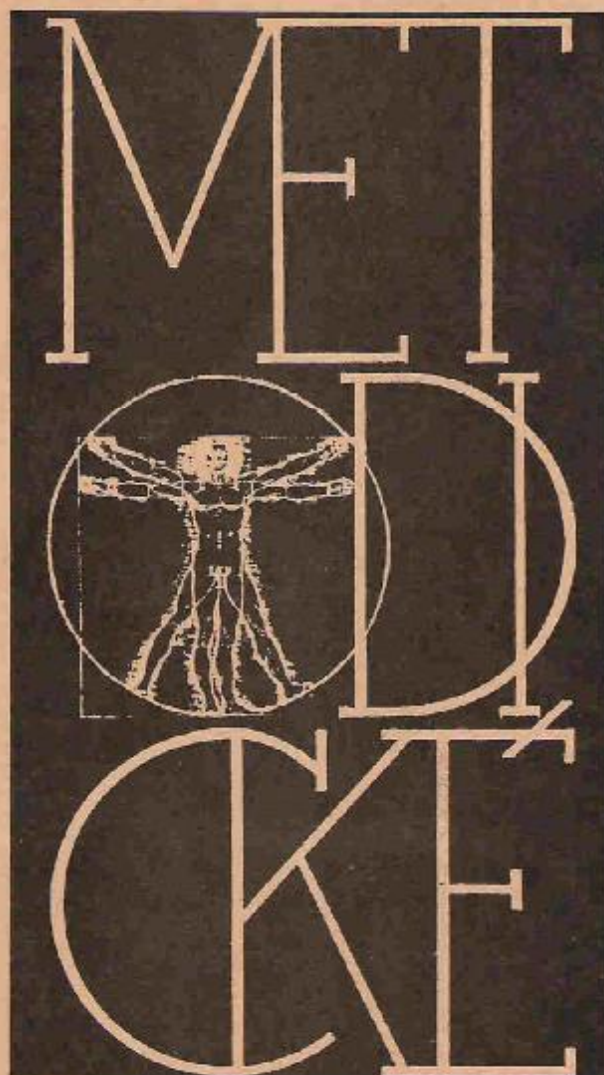


VÝCHOVA V PŘÍRODĚ • METODIKA

HRY • PREMIERY • TURISTIKA • DRAMATURGIE •



PRÁZDNINOVÁ PEDAGOGIKA • VOLNÝ ČAS • ŽIVOTNÍ STYL

LISTY

ročník I • 1/92



PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE
OUTWARD BOUND CZECHOSLOVAKIA



JABNÉ aneb POSLÁNÍ UNIVERSITY

Krátce po začátku našeho letopočtu vypuklo v Judei opět jedno ze židovských povstání proti Římu. Císař Nero pošle konsula Vespasiana - pozdějšího římského císaře a zakladatele rodu Flaviovců, aby povstání potlačil. To se skutečně stane, ale před rozbítím Jeruzalema a zničením Chrámu dojde k zdánlivě nepatrné episdě. Poslyšme, jak ji s básnickou licencí popisuje L. Feuchtwanger ve Válce židovské (zkráceno a volně parafrázováno):

Do Vespasianova hlavního stanu v Caesareji přišel staříčkový, nadmíru vážený židovský pán, Jochanán Ben Sakkaj, rektor chrámové univerzity, vrchní soudce v Judeji, nejvyšší doktor jeruzalemský. Uprchl z Jeruzalema, který je zřejmě ztracený a brzy bude dobyt.

Požádal maršála o rozmluvu a Vespasian ho k sobě okamžitě pozval. Staříčkový doktor stál před Římanem a řekl: "Přišel jsem, konzule Vespasiane, abych s vámi promluvil o míru a podrobení. Nestojí za mnou žádná moc. Moc v Jeruzalemě mají Mstitelé Izraele, ale zákon není mrtev a já přináším pečeť nejvyššího soudce. Není to mnoho. Ale nikdo neví lépe než Řím, že velkou říši lze natrvalo udržet jen právem, zákonem a pečeti, a proto snad to není ani málo". A začne vyjednávání ...

Jochanán nabídne: "Dám vám list a pečeť, že Velká rada a jeruzalemská doktorie se podrobují římskému senátu a lidu. Za to prosím o jedno: Určete mi malé město, kde bych založil univerzitu, a dejte mi svobodu učení." "Abyste mi tam zase kuli pikle proti Římu", usmíval se Vespasian. Jochanán ben Sakkaj: "Zasadím droboučkou snítku z mohutného stromu Jeruzaléma. Dejte mi, řekneme, městečko Jabné. Jabné, to bude takhle malá univerzita." Gesty ukazoval, jak nepatrná bude jeho univerzita - přivíral a otvíral drobnou ruku - univerzita, která se vejde do jedné dílně.

A tak se debatovalo, smlouvalo, vyjednávalo - "Jen několik učenců a malá univerzita. My nebudeme

překážet vašim vojákům a vy nám dáte univerzitu Jabné. Takovou malinkou univerzitu ..." A tak se také stalo. Vespasian rozhodl: "Vystavím dokument schvalující vaši žádost a vy pak mně, můj doktore a

pane, odevzdáte listinu s pečeti Velké rady, kterou stvrdíte, že se podrobujete." Vespasian hrál hru o příští císařství a tomu podřizoval svá rozhodnutí. Ben Sakkaj hrál hru o udržení zákona, jako předpokladu pro udržení židovského národa - ať bude jakkoliv poničen a rozehnán. Vespasian hrál o světskou moc - s perspektivou několika let a Ben Sakkaj hrál o duchovní moc. S perspektivou - jak se ukázalo - téměř dvou tisíciletí.

Zkrátka byl Jeruzalem vyvrácen, Chrám zničen do posledního kamene a židovský národ rozehnán. V Jabné drobný stařec roztrhl svůj šat a posypal si hlavu popelem. Ale ještě téže noci svolal shromáždění. "Do dnešního dne měla jeruzalemská Velká rada právo vykládat slovo

boží. Ode dneška má toto oprávnění rada v Jabné. Naším prvním úkolem je stanovit, kde jsou hranice svatého Písma. Chrám již neexistuje, celou naši říši je nyní písmo. Jeho knihy jsou naše kraje, jeho věty naše města a dědiny. Je nutno určit u každého písmenka, zda k Písmu náleží či nikoliv."

"Naším druhým úkolem je natrvalo pro budoucí časy zachytit komentáře doktorů. Zaznamenáme šest set třináct příkazů na dobrý pergamen od začátku až do konce, oploíme je a podezdíme, aby Izrael mohl na nich stát navěky. Nás jednašedesát, to je vše, co zbylo z říše Hospodinovy. Očistěte své srdce, abychom byli říši trvalejší než Řím."

Řekli amen. Ještě tu noc stanovili, že 24 knih je svatých. Vyloučili 14 knih, které mnozí za svaté pokládali. Byly mezi nimi ostré spory, ale oni všechno písně zvážili, cítili se posedlí Hospodinem, když prováděli toto třídění, které mělo být závazné pro všechny příští časy.



foto: Vojtěch Písařík

Řím zmizel a zmizely další mocné říše. Slovo z Jabné žilo, řídila se jím nesčetná pokolení a tvořilo přes 19. století základ národa, rozehnaného po celém světě. Jedna malinká univerzita ...

Dějlnami lidstva šly jeden za druhým totalitní systémy a jejich totalitní pravdy. Proti nim se stavěli jedinci a malá hnutí - zdánlivě bezmocná, někdy až směšná. Hledali pravdu, hledali poznání a v nalezené pravdě stáli. Byli vždy v menšině, ale v menšině přemýšlející, hledající, tvořící a vyučující slovem i příkladem. Místem, kde se scházeli, byly opět malé univerzity - ať již se jmenovaly nejružnějšími názvy: školy, kláštery, akademie, obce, bottegy, spolky zasvěcených, kruhy přátel Nebudeme je sledovat v dějinách - k tomu nemáme síly, vzdělání, ani čas. Podívejme se však na minulost, kterou jsme všichni prožívali a podívejme se na Lipnici.

Ríká se, že česká tradice a česká kultura byly v posledních 50 letech přetřhány a zcela potlačeny. Ale právě naopak - celou tu dobu malé skupiny moudrých a vzdělaných tuto kulturu chránily a udržovaly. Mnohdy v podzemí, mnohdy jen v malém rozsahu a neveřejně a neustále s rizikem. Kultura se udržela a naopak se rozvíjela. Rozvíjela se i netradiční výchova, která se opět opírala o české tradice: hledala sice poučení ve světě, ale nechtěla svět napodobovat. Chtěla přijímat podněty a využívat je pro vlastní a originální styl práce. Někdy se říká "Je třeba svět kopírovat (= chápat), ale nikoliv kopírovat!"

Riziko však začíná hrozit dnes! Chceme dohánět Evropu, vidíme její techniku, materiální bohatství a řadu dalších úspěchů. Říkáme se do ní - a zapo- mináme právě na kulturu. Ať jde stranou, ať se do ní neinvestuje, ať si knihy na sebe vydělávají, ať se nedotují divadla, ať se neinvestuje příliš do škol, do univerzit. Ať se školy předělají ve výcviková střediska pro rychlou přípravu odborníků, nezdržujeme se hledáním pravdy, debatami o její podobě, ale učme se investovat, vyrábět, obchodovat Při tomto pojetí přijdeme o tu ohromnou zkušenost minulých desetiletí, kdy se vytvářela nová vzdělanost a vlastní kultura; právě ta může být naším vkladem do evropské kultury - a právě ji Evropa u nás hledá a jejím prostřednictvím do ní vstoupíme ne jako prosebníci, ale jako zcela rovnocenní partneři, kteří mají co nabídnout.

Znovu musí jít o hledání pravdy - společné hledání učitelů i žáků - o tvorbu, univerzální vzdělanost a výchovu všech, všemu a všemi prostředky. "Všechny finanční prostředky jsou marné, nejsou-li splněny požadavky duchovní a nemá-li člověk vůli sloužit celkové pravdě a jen jí a uskutečňovat tuto pravdu tím, že bude vycházet z ideje univerzity" říká K. Jaspers, když uvažuje o obnově německých

univerzit po r. 1945. Univerzita nesmí být učilištěm pro "výrobu" specialistů, ale místem, kde se hledá a snad i nachází pravda.



Vraťme se na Lipnici. Jsem přesvědčen, že i zde vznikla jedna "malinká univerzita", jedno Jabné. V obtížných podmínkách a navzdor moci tu vznikla škola. Škola všestranné výchovy, oddělené od oficiálních škol i od hlásané pedagogické teorie. Škola, kde se scházeli mladí lidé a pod vedením mladých instruktorů hledali pravdu. V první řadě pravdu o sobě - kdo jsem, co dokážu, zda překonám strach, malověrnost i nejistotu. Zda najdu své pravé já, zda překročím hradby, které jsem kolem sebe nastavil a dokážu z nich vyjít ven či pozvat ostatní k sobě. Zda přijmu korektivní zkušenost života v novém prostředí, s novými lidmi, s novými poznatky i novými výhledy daleko za horizont mých omezených pohledů.

Hledala se zde pravda o světě, o tvoření sebe sama i tvoření pro druhé, o síle přátelství ve chvílích vyčerpání i rizika, ale i pohody. Hledala se síla lidského poznání i síla lidského díla. Hledala se síla pozitivních lidských činů i vztahů. Hledala se cesta poznání přírody i života člověka v přírodě.

Hledalo se poslání člověka - a hledali ho všichni; šéfové, instruktoři, elévové i účastníci. Někteří nacházeli, někteří nikoliv, ale všichni usilovali a vyraželi na neprozkoumané stezky.

Vzniklo dílo, které řadím do dějin české duchovní výchovy - i když si to asi jeho tvůrci neuvědomovali a asi by toto tvrzení odmítali jako velká slova. Vnější pozorovatel - a nejsem sám - však je o tom přesvědčen.

A nyní stojíme na křižovatce - tak jako celá česká kultura. Kudy vede cesta dál? Nesmírně lákavá je cesta do Evropy - napodobit různé směry, se kterými se setkáváme. Jít cestou dobrodružné výchovy, cestou Outward Bound, cestou alternativních škol. Je to lákavé - krásy Skandinávie, Alp, Pyrenejí, moří, velkých kultur a fungující společnosti. Anebo držet se Lipnice, promýšlet získané zkušenosti a hledat nové cesty ve vlastní tradici? Dopouštět se i chyb, dostávat se do potíží, třeba i obtížně hledat účastníky a s nesnázemi konkurovat desítkám organizací, které nebízejí snazší cestu.

Nevím, jaká budoucnost čeká lipnické hnutí. Nevím ani, zda se udrží. Víím však, že opustit stezku, kterou prošlapávalo, není možné a to ani tehdy, když ji před sebou vidíme jen v nejasných konturách. A proto přání může s pošramoceným srdcem v 7. dekadě: Buďme sví - tím budeme evropská (a mnozí se k nám budou chodit učit). A pamatujme na malé Jabné, které je nesmrtelné.

PEDAGOGIKA PŘIMĚŘENÁ PRÁZDNINÁM



(VÝCHOVNĚ - ETICKÝ POHLED NA ČINNOST PRÁZDNINOVÉ ŠKOLY)

Motto: Každá lidská činnost má svou etickou stránku

1. ÚVOD

Cílem této úvahy je pokusit se o formulaci výchozích etických aspektů výchovné práce na Prázdninové škole s vědomím, že se jedná o nesnadnou problematiku. Nelze ji vyřešit ani na několika stránkách, ani silami jednoho autora, který na ni nutně pohlíží jen subjektivním pohledem. Budiž tedy chápána pouze jako možný podklad pro vlastní úvahy instruktorů a snad - v lepším případě - jako jistý výchozí bod, který by měl být dále rozvíjen.

Činnost instruktora, který pracuje v PŠ, je nesmírně zodpovědná, ale zároveň sociálně žádoucí. Vstupuje do bezprostředních a silných mezilidských vztahů s řadou mladých lidí, zasahuje často velmi zásadně do jejich života, pomáhá jim vytvářet si opravený obraz o sobě, formovat nové sociální vztahy a dává impulsy pro jejich budoucí samostatnou činnost. Přitom mohou vznikat neočekávaná dilemata, která musí instruktor řešit odpovědně dle vlastní úvahy. Nebylo by to však ani možné ani zodpovědné, pokud instruktor sám by nebyl eticky zralou osobností s pevným systémem hodnot a s důkladnou znalostí možností, ale i omezení výchovných prostředků, které má k dispozici.

Instruktor však není - tak jako nikdo - rigidní člověk. Sám se mění tak, jak získává zkušenosti s výchovou, ale i sám se sebou - čili sám je Prázdninovou školou vychováván, aniž si to mnohdy uvědomuje. Obecně platí, že čím více je člověk v nějaké činnosti angažován, tím více na něj tato činnost zpětně působí a ovlivňuje. Motivace instruktora a jeho plné ponoření do přípravy i do reálné činnosti školy je předpokladem jak pro úspěšné výchovné působení, tak pro sebepoznání a sebevýchovu.

Dříve než budu uvažovat o hlavních problémech i o riziku v činnostech instruktora, pokusím se formulovat cíle výchovy v PŠ. Vidím je v následujících bodech:

- a/ umožnit důkladnější sebepoznání promyšleným stavěním účastníků do nejruznějších, převážně zátěžových situací;
- b/ podpořit rozvoj osobnosti prostřednictvím vybraných činností, při nichž je účastník nucen překonat překážky, které jsou zdánlivě nad jeho síly;
- c/ přispět k vytváření pozitivních a pevných mezilidských vztahů, prověřovaných v obtížných situacích;
- d/ rozšířit obzory obecněkulturní;
- e/ vyvolat potřebu sebevýchovy v četných dimenzích životního stylu, který by měl odpovídat i perspektivním trendům a potřebám;

f/ podnitit rozvoj tvořivosti účastníků v nejruznějších směrech;

g/ zvýšit politickou i sociální angažovanost a akceschopnost účastníků pomocí netradičních forem činnosti.

Tyto základní cíle programu PŠ směřují jednak k získání nových životních zkušeností jedince, jednak mají důsledky pro jeho další osobní vývoj. Absolvent kursu PŠ by se měl vrátit zpět do běžného života lépe připraven zvládat nejruznější životní překážky i vytvářet kladné mezilidské vztahy, ochoten se angažovat v životě společnosti a prosazovat nové formy komplexní výchovy mladých lidí.



foto: Ivo Gil

Programové cíle se realizují specifickými prostředky:

- krátkodobými 10-14-ti denními kursy s velmi intenzivní programovou náplní,
- kombinací celé řady nejrůznějších aktivit,
- záměrným vytvářením obtížných a svízelných situací, jak pro jedince, tak pro skupinu,
- volbou různých typů programů, příznačných pro prázdninovou didaktiku, jakými jsou například ateliéry, symposiony, miniskoly, poslechové pořady aj.,
- neformálními metodami vytváření a upevňování světového názoru,
- využíváním pobytu v přírodním prostředí.

2. SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÁ PRAVIDLA PROSAZUJÍCÍ SE V PRŮBĚHU KURSŮ PŠ

2.1 Korektivní zkušenost

Jedním ze základních úkolů PŠ je umožnit účastníkům, aby prověřovali své síly v situacích, které pro ně nejsou běžné. Překonávání minulých zkušeností novými zážitky, které jsou emočně velmi silné (překonávání strachu, zvládání fyzické zátěže, poznávání vlastního chování v nových a ne zcela běžných situacích, těsné soužití ve skupině aj.), vede k lepšímu sebepoznání i k jistému nácviku nových forem chování a jednání. Rozbíjí se vytvořené stereotypy v pohledu na sebe i na vztahy k jiným lidem; rozbíjí se však i stereotypy ve stylu života.

Je to velká korektivní (nápravná) zkušenost; vytváří se pohled na sebe a zvyšuje se vlastní sebedůvěra i důvěra v sílu kladných mezilidských vztahů. Charakterové a volní vlastnosti se projeví nejvýrazněji ve svízelných situacích, které člověk prožívá. Zkušenost, že zvládnou řadu obtížných a většinou zcela nových úkolů, má pro každého nesmírnou cenu. Proto je nezbytné usilovat právě o to, aby účastníci PŠ v praktické činnosti překonávali sami sebe, byť i za cenu jistých stresů. Stejně tak se získává korektivní zkušenost i při soužití s druhými lidmi, kteří jsou jiní než to bývá v běžném životě, chovají se ke mně lépe a dohře navzájem spolupracujeme při zvládání svízelných situací.

Cím častěji a v neobvyklých podmínkách jsou účastníci nuceni zvládat nové situace - ať již sami či ve skupinách - tím více nových pohledů na sebe získávají, zvyšuje se jejich sebehodnocení, ale zároveň srovnáváním s ostatními získávají realističtější pohled na sebe. Korektivní zkušenost úzkostného člověka, který dokáže překonat náročné a do jisté míry nebezpečné úkoly, korektivní zkušenost sociálně izolovaného introverta, který se začlení do skupiny a zjistí, že je pozitivně oceňován, korektivní zkušenost jedince, který sám sebe považuje za "hvězdu", ale projde tvrdou kritikou a při tom si uvědomí, že mnozí dokáží totéž co on - podobných příkladů by bylo možno jmenovat celou řadu. Jejich společným jmenovatelem je nová zkušenost, která se nutně prosadí i v dalším životě po návratu domů.

Korektivní zkušenosti však procházejí i instruktoři - často sami zjistí, co neumí, co se jim nevede, či naopak, kde je jejich síla. Po takových zkušenostech se naučí, že k výchově je třeba přistupovat se značnou pokorou a s vědomím, že výchovným úsilím se sám vychovávám, a

že výchova bez uvědomělé sebevýchovy by byla invalidní.

2.2 Přenos

Jeden z nápadných procesů, který se zákonitě v každém kursu PŠ prosadí, je přenos. Rozumíme jím pozitivní, citově zabarvený vztah účastníka kursu, k některému instruktorovi, případně i k více osobám. Přenáší na něj svou důvěru, obavy, úzkosti i sympatie. Podrobuje se ochotně jeho vedení a snaží se plnit všechny úkoly a získat si jeho uznání. Instruktor se stává reprezentantem jeho dřívějších vzorů - často i jen vysněných. Do jisté míry nahrazuje roli rodiče, učitele nebo i partnera. Tato skutečnost sama o sobě je žádoucí a pozitivní, ale má nezbytně i své meze. Na jedné straně může dojít k velkému zvratu, pakliže instruktor zklame očekávání - ať již ve skutečnosti nebo jen ve fantazii účastníka. Může se pak objevit výrazný odpor, kdy pozitivní vztah se prudce zvrátí v negativní, což se dále odrazí i v generalizované formě odporem k celému kursu. Jindy se vytvoří vazba na jiného "lepšího" instruktora a celý proces se opakuje.

Přenosový mechanismus klade velké nároky na odpovědnost instruktora, který snadno přecení obdiv, jímž je obklopen, a dokonce mu tato skutečnost může i nepřiměřeně lichotit. Přenosová vazba se musí včas ukončit a je věcí osobní odpovědnosti, aby instruktor tento zákonitý mechanismus v mezilidských vztazích dokázal regulovat a postupně převést účastníky k samostatné tvorbě tak, jak to odpovídá cílům PŠ.

Extrémním případem je zvýšený přenos, který se obvykle nazývá *fixace*. Je to neúměrná vazba jednoho jedince na druhého, při které se ztrácí vlastní aktivita i osobní styl života. Vše se přenáší na druhou osobu, od které se vyžaduje neustálá péče a rozhodování i v triviálních situacích. Vznikne-li podobný vztah, je třeba řešit celou situaci urychleně a často i s jistou tvrdostí.

Jistým rizikovým momentem je přenos negativních zkušeností. Jedinec, který si vytváří negativní vztah k autoritám a reaguje na ně odporem či vzdorem, si přenáší tento vztah i k instruktorům. Jestliže instruktor dokáže i na podobné záporné momenty reagovat kladně, nedá se strhnout ke kritickému či agresivnímu postoji, může právě rebelujícím frekventantům vytvořit novou, korektivní zkušenost, která vede k opravě naučených postojů.

Nelze však vyloučit ani to, že v průběhu kursu PŠ vznikne i opačný vztah, nazývaný ne příliš hezky protipřenos. Instruktor promítá do účastníků své problémy, svá přání a ne zcela vědomě očekává, že mu pomohou jeho vlastní situací řešit. Dochází k tomu tehdy, jestliže instruktor není vyrovnanou osobností, případně přijíždí na kurs rozkolísán či je-li sám - třeba i jen dočasně - ve svízelné mezilidské situaci apod.

Přenosové vazby jsou naprosto zákonité a jejich využití může pozitivně ovlivnit ovzduší kursu, udržovat motivaci účastníků a zvyšovat výchovný efekt. Instruktor si však musí tyto procesy uvědomovat a na základě zkušeností je regulovat. Osobní vyrovnanost a vyzrálost je k tomu nezbytným předpokladem.

2.3 Kombinace direktivního a nedirektivního působení

Většina výchovných postupů užívá direktivní (přímé, zaměřené) metody: "Dělejte to a to, tak a tak". Je jisté,

že v mnoha případech je to jediný možný postup. Při horolezeckém výcviku jsou nezbytné jasné pokyny a příkazy a nelze si představit diskusi o tom, zda se má vázat dračí smyčka. Softbal má svoje pravidla, i denní řád kursu má svá pravidla. Naproti tomu v mnoha dalších případech by mělo být výchovné působení nedirektivní (nepřímé). Spíše se snažíme vyslechnout než radit či ihned hodnotit jednání. Předpokládáme, že účastník má schopnost své problémy vyřešit a u instruktora získává jistotu, že je chápán (racionálně i emočně), ale zároveň je i respektován.

Často se na nás obrátí v průběhu kursu někdo s přímou otázkou, která se týká jeho osobního problému. Co mám dělat? Rozejít se partnerem? Jít studovat? atd. Ve valné většině případů nelze přímo a jednoznačně radit - neznáme souvislosti ani skutečnou situaci. Mnohdy ani tazatel si nerozumí a vykládá si problém jednostranně. Jde spíše o to pomáhat ve vyhledávání různých variant rozhodování, o zvažování argumentů pro i proti různým řešením, o pohled z různých hledisek, často na první pohled ne zcela zřejmých a o začlenění problémů do širších souvislostí. Tím se postupně rozlišuje náhled a celá situace se začne jevit jinak. Mohu připomenout vlastní zkušenosti, zkušenosti ze života svých známých, upozornit, co a za jakých okolností se osvědčilo, co zmařilo dobře míněné úmysly, apod. Právě v širším pohledu na problém je převaha zkušeného vychovatele nad jedincem, který vlastní situaci vidí jednostranně, extrémně či příliš radikálně.

Skolou nedirektivního myšlení mohou být i málo strukturované hry, při kterých je možno volit velmi odlišné postupy, srovnávat je mezi sebou a učit se tak širšímu a komplexnějšímu pohledu na skutečnost. Při

srovnávání různých postupů v podobných hrách se zcela nedirektivně rozšiřuje individuální pohled. Konfrontace mého řešení s řešením ostatních mne učí vidět každou situaci v mnoha nových dimenzích.

2.4 Skupinové soužití

Na kurzech PŠ se obvykle setkávají lidé, kteří se dříve neznali a pro většinu z nich je podobné setkání silným zážitkem. Příznivá atmosféra, která vyplývá ze společné činnosti a vytváří vzájemně kladné vztahy, působí pozitivně a výchovně často ještě účinněji, než vlastní program. Pociť společenství je důležitý pro překonání řady obtíží, pro zdárné plnění společných úkolů i pro vytváření kladných vztahů mezi účastníky.

Pozitivní atmosféra ve skupině je předpokladem pro rozvoj vzájemné důvěry, otevřenosti a upřímnosti. Nemohu provést žádný sociální "podraz" lidem, s kterými si rozumím a s kterými se společně zapotím či promoknu. Každý je přijímán se svými klady i zápory a vzájemně se jeden učí od druhého - ať již nápodobou nebo naopak uvědoměním si nutnosti hledat vlastní cestu, která odpovídá mým předpokladům. Pociť jistoty a vzájemné soudržnosti, pocit, že "jsme na jedné lodi", směřujeme stejným směrem a musíme se vzájemně podporovat, zvyšuje nesmírně sílu skupiny a zprostředkovává i každého jejího člena. Jedinec získává ve skupině nové sociální zkušenosti i dovednosti, učí se toleranci a zároveň přijímá i poskytuje emoční podporu.

Skupinové soužití má však i druhou stránku. Projevují se v něm různé rivalitní vztahy (koneckonců i jako mezi sourozenci v rodině), snaha o vyniknutí, o uznání instruktory (v rámci přenosových mechanismů), objevují



foto: Petr Kariach



se konflikty při řešení obtížných situací i různé složité emoční vztahy. Tyto skutečnosti jsou zákonité, neměly by být zastírány, ale měly by být včas ventilovány a taktně řešeny.

A ovšem - pravidla skupinového soužití platí i pro tým instruktorů. Bez důvěry a upřímnosti, ale ani bez občasných konfliktů, by jejich činnost na kursu nebyla myslitelná a vlastně by ani nebyla možná.

3. PŘEDPOKLADY PRO ÚSPĚŠNÝ PRŮBĚH KURZU PŠ

3.1 Řádně připravený program

Program celého kursu - a to jak v obecné rovině, tak i v detailech pro každý program scénáře kursu. Na toto téma existuje jistě již celá řada podkladů a nebudu je rozebírat.

3.2 Motivování účastníků

Právem můžeme předpokládat, že na kurzy PŠ se hlásí jednotlivci, kteří jsou aktivní, hledají nové cesty v životě, či chtějí prožít něco neobvyklého. Proto již primární výběr je jistým sítím a soubor žadatelů je jistým směrem determinován. Do kursu se však dostanou i jedinci na základě nejružnějších omylů či chybných informací. Asi vždy se objeví osoba naivní, která mnohé z programu nepochopí či pochopí zkresleně, což může vést ke vzniku řady nepřehledných situací. Přijdou i jedinci se zkresleným očekáváním, třeba že půjde o akci sportovní či o akci, zaměřenou jen na fyzickou zátěž nebo o akci převážně kulturně-vzdělávací apod. Většinou velmi rychle pochopí svůj omyl, bez nesnází se přizpůsobí a bývají programem uspokojeni. Ovšem u někoho může nesplnění očekávání být spojeno s jistými nesnázemi a vyvolat i značnou nespokojenost.

Existuje však i riziko, že na kurz PŠ se dostanou jedinci nevyrovnaní, kteří hledají v první řadě řešení svých problémů (mezilidských, úzkostných, agresivních aj.), a nebo naopak jedinci, kteří svým jednáním své okolí pobuňují či provokují. Mohou komplikovat běh kursu, vyžadují zvláštní pozornost a instruktoři jim musí věnovat větší péči - pokud možno však taktně a ne příliš nápadně.

Speciální péči je záhodno věnovat sekundárnímu výběru, tj. úvaze, koho z přihlášených do kursu přijmout a koho nikoliv. Jsou různé možnosti - rozbor přihlášek či vyžádaných dokladů, ale je možno předem požadovat od přihlášených některé podklady (co od kursu očekávají, čím sám mohou přispět), informovat o podrobnostech programu a o obsahu kursu, nabídnout účast příští rok apod.

3.3 Tým instruktorů

Všichni, kdo se podílejí na řízení kursu, musí vytvořit fungující tým, kde zájmy, ale i schopnosti jedince se podřizují cílům školy. Za základní charakteristiky instruktorského kolektivu považují:

- cílevědomý tým, zaměřený na společnou práci a na dosahování vytčených cílů,
- vzájemné sladění, počítaje v to dělbu práce, organizaci, vzájemnou výpomoc, ale i patřičnou kritičnost,
- schopnost vzájemně si poskytovat sociální oporu a být solidární,

- schopnost přenést se přes vznikající konflikty a řešit takové situace věcně a bez osobní prestiže,
- oproštění od malicherných závistí a naopak radost z úspěchů druhých,
- schopnost přistupovat k účastníkům bez předsudků,
- vědomí služby jak účastníkům, tak i celé společnosti,
- vědomí nutnosti neustále se učit ze zkušeností získávaných v průběhu kursu, ale i z mnoha dalších pramenů.

3.4 Vztah mezi instruktory a účastníky v kontextu výchovy v přírodě

Proti valné většině pedagogických a vzdělávacích institucí má Prázdninová škola jednu zásadní přednost. Tým instruktorů prožívá s frekventanty celý kurz prakticky 24 hodin denně. Výchovné působení může být proto intenzivnější a systematictější. Odehrává se nejen v rámci dramaturgicky připraveného a racionálně promyšleného programu, ale i v celé řadě individuálních setkání, často náhodných a předem nepřipravených.

Instruktor je v podstatě po celou dobu pod kontrolou. Účastníci sledují jeho chování, způsob vyjadřování, komunikaci verbální i neverbální i formy jeho jednání. Velmi důkladně a často i zcela nenápadně sledují, zda nedochází k rozporu mezi slovy a činy. Instruktor si toho musí být vědom, ale na druhou stranu se musí snažit chovat přirozeně. Nestylizovat se do rolí, ale naopak oprostit se od tendence působit lepším dojmem. Přitom musí dbát na vlastní přípravu programu, neustále sledovat dění, které na kursu probíhá, všimnout si reakcí účastníků se snahou nenápadně zasahovat tam, kde je to podle něho třeba. Charakteristickým rysem instruktora je i schopnost naslouchat hlasu účastníků, podchytit jejich náměty či impulsy a zvážit jejich případnou realizaci.

Interakce mezi instruktorem a účastníkem kursu PŠ s sebou přináší celou řadu úskalí. Mezi ně patří v první řadě:

- snaha instruktora vyniknout a být uznáván celým týmem,
- jisté obavy ze selhání, které pak zvláště u méně zkušených instruktorů mohou vést k nepřirozenému až křečovitému jednání,
- touha být lepší než je tomu ve skutečnosti,
- rutina ve vytváření mezilidských vztahů i ve volbě výchovných prostředků, která se může objevovat u starších instruktorů, je často spojena s jistým podceněním účastníků,
- jistá izolace týmu instruktorů od účastníků, která znesnadňuje postupné vytvoření jednotné komunity.

Vztah mezi instruktorem a účastníky prochází často jistými fázemi. Relativně nejčastější vývojové schéma těchto fází je následující:

- a/ fáze jistého idealismu, v němž se očekává velká účinnost výchovných programů a do jisté míry se přeceňují schopnosti účastníků,
- b/ frustrace, která vyplývá z toho, že původní očekávání bylo nereálné a že se objevují různé nedostatky, které bývají následkem toho zveličovány,



- c/ po této fázi může dojít k následující situaci: buď nastane fáze demoralizace, kdy instruktor získá dojem, že se mu práce nedaří a nemá ani velkou perspektivu, což se zákonitě odrazí na jeho činnosti

nebo

instruktor zaujme realistický postoj, kdy reálně zhodnotí všechny klady a zápory vzniklé situace a bude usilovat o nápravu v intencích vyplývajících ze stanovených cílů.

Podobnými fázemi může procházet i kterýkoliv z účastníků; tento vývoj je v podstatě zákonitý a je třeba s ním počítat. Konečným cílem interakce instruktorů a účastníků je vytvořit společnou a kooperující komunitu. Vztah dominance - submise by se měl postupně měnit ve vztah spolupráce a partnerství, byť s odlišnými rolemi, kdy instruktor je spíše rádcem než autoritativním učitelem. Takto vzniklý kolektiv nenivelizuje jedince, ale rozvíjí a umocňuje jejich individualitu. Výstupním efektem je proto výchova směřující k všestrannému a harmonickému vývoji jedince.

3.5 Konečná fáze kurzu

V závěrečné fázi kurzu by se měla vytvořit společná komunita instruktorů i účastníků, při které sice zůstanou zachovány vytvořené role, ale odbourávají se skupinové bariéry. Tato fáze však musí být ukončena, komunita se rozchází a získané zkušenosti si všichni odnášejí do denního života jako inspiraci pro vlastní činnost.

3.6 Hodnocení efektivity programů

Jednou z nejobtížnějších otázek výchovy je snaha o objektivní vyhodnocení její skutečné účinnosti jak v celku tak i v jednotlivých bodech i metodách. Prázdňinová škola si postupně vytvářela celou řadu metod pro hodnocení své činnosti a tedy v podstatě i pro jisté sebe-poznání. Stručně naznačíme základní formy hodnocení, které se v praxi PS mohou užívat.

A. Hodnocení aktuální /probíhající v průběhu kurzu/

1. Hodnotí instruktor, který sám posuzuje účinnost svých programů:

- a/ podle vlastní normy, která vychází z požadavků a nároků stanovených instruktorem na sebe samého i na účastníky,
- b/ podle dosavadních zkušeností, kdy instruktor srovnává účinnost svých programů s programy, které inscenoval v minulosti,
- c/ na základě srovnání vlastních programů s programy jiných instruktorů.

Uvedené způsoby hodnocení mají svá rizika v subjektivitě a konečnosti i v určité stereotypnosti, ale přesto jsou cenné a nelze je vynechat.

2. Hodnotí účastníci podle různých bodovacích schémat:

- a/ následující den posuzují všichni účastníci všechny programy předcházejícího dne,
- b/ na konci kurzu posuzují znovu všechny programy najednou, což umožňuje provést jejich dokonalejší "převážení", které je však na druhé straně zatíženo časovým klamem, neboť programy uvedené

na začátku jsou v mysli zastíňovány programy inscenovanými později.

Posuzování programů účastníky má rovněž svá rizika. Působí zde jednak sugesce a nelze vyloučit, že formální charakteristiky /obratný přednes, zdařilá aranžmá/ mohou zastínit stránku obsahovou. Často chybí bližší zdůvodnění, proč se určitý pořad líbil nebo naopak proč selhal. Obvykle se ztrácí variabilita v úsudcích; mohou existovat programy, které část účastníků velmi zaujmou a pro jinou část mohou být méně přitažlivé. Určitou možností skýtají neformální rozhovory mezi instruktorem a účastníky o úrovni a dopadu programu, ale tato praxe se nedá provádět systematicky.

3. Hodnocení týmem instruktorů:

- a/ bezprostředně po programu /případně večer v rámci hodnocení dne/; skryvá v sobě nebezpečí, že na hodnocení nebude dostatek času a že posuzování bude povrchní - hodnocení by mělo mít aspekt obsahový i didaktický,
- b/ s časovým odstupem /po několika dnech nebo na závěr kurzu/ - i zde jsou pochopitelně obdobná rizika zkreslení.

B. Hodnocení s delším časovým odstupem

Druhou variantou hodnocení účinnosti jednotlivých programů je jejich posuzování s delším časovým odstupem. Tato varianta se užívá poměrně málo a proto naznačíme jen stručně některé možnosti.

Zhruba po půl roce je možno se účastníků dotázat na jejich názor a pokusit se pomocí jednoduchého dotazníku zjistit, co si z kurzu Prázdňinové školy odnesli. Je možné se jich ptát, např. co jim Prázdňinová škola pomohla objevit, co je naučila, v čem je zklamala, přičemž a kde se cítili nejhůř nebo naopak nejlíp, co mohou využít v osobním životě či ve vlastní výchovné práci. Pokud jsou otázky zpracovávány s rozvahou a jejich autor přesně ví, na co se chce zeptat, a co chce svými dotazy zjistit, pak by taková "opožděná" rekapitulace mohla mít určitý i když také omezený význam pro případné hodnocení dlouhodobé účinnosti kurzu.

Obecně platí, že hodnocení účinnosti programů je sice metodou osvědčenou, ale nikoliv metodou jednoznačně objektivní. Účastníci, ale ani instruktoři mnohdy nedokážou rozpoznat skutečné hodnoty jednotlivých programů a aktivit, nedokážou rozlišit stránku obsahovou od formální. Avšak přesto může být hodnocení jednotlivých programů prospěšné a mělo by se dále zdokonalovat a v nejrůznějších variantách užívat.

4. ETIKA VYCHOVATELE DOSPĚLÝCH

Každá profese má svou etickou problematiku, která je tím výraznější, čím je praktická činnost více spojena s vedením lidí a čím má výraznější důsledky pro jedince, jeho okolí i celou společnost. Cílem etického úsilí není jen jedinec a jeho rozvoj, ale i širší celky - pracovní či školní skupiny, obec i celá společnost; k základním úkolům patří snaha, aby jedinec svou činností přispíval k realizaci nejen svých cílů osobních, ale záměrů širších celků.

Základem výchovy je sociální vztah, jehož cílem je plánovitě měnit dítě a to často velmi zásadně (převýchova). Současná teorie pedagogiky však chápe výchovu



foto: Radek Bajgar

jako celoživotní proces, který není omezen jen na dětský věk, ale provází člověka po celý život. Proto i vychovatel je vychováván - ať již uvědomělou sebevýchovou, zkušenostmi z výchovné praxe nebo jednáním těch, které sám vede. Výchova dospělých klade na sebevýchovu vedoucího ještě větší nároky než tomu bývá při výchově dětí.

Základem výchovného působení PŠ je osobní vztah instruktora a účastníků. Má mnoho dimenzí a je složité strukturovat. Nevystačíme s prostou charakteristikou typu "těší ho výchovná práce - má rád své žáky, apod.". Pokusme se stručně zachytit základní rysy osobního vztahu ve výchově; uijíme při tom vědomě cizích pojmů, abychom se vyhnuli nepřesnému sémantickému obsahu slov běžného jazyka.

4.1 Afiliace

Můžeme ji charakterizovat jako citový příklon, radost z existence druhého a ochota se mu plně věnovat. Tato vlastnost je v ontogenezi přirozená a v některých fázích vývoje dítěte samozřejmá (hlavně tehdy, když dítě vyrůstá v harmonickém prostředí). V důsledku negativních zkušeností se často oslabuje nebo zcela ztrácí. U vychovatele by měla být však uvědomělá, záměrně pěstovaná a při dostatečných životních zkušenostech i moudrá.

Afiliativní vztah mezi lidmi je ohrožován několika skutečnostmi:

- hostilitou (nevraživostí) tj. jistým negativním postojem, který mnohdy vzniká při výchovném neúspěchu nebo při jistém zklamání, ať již skutečném či subjektivně zveličeném. Projevuje se nerudností, negativním komentováním chování účastníků a

vyhledávání důvodů, které by ospravedlnily instruktorovu špatnou pohodu,

- rutinou, kdy skutečný vztah a zájem jednoho o druhého je nahrazen povrchní frází či naučeným gestem,
- přenosem, kdy instruktor si na kurzu odreagovává nedostatek afiliace ve svém osobním životě.

Jistým rizikem může být i intenzivní citový vztah žáka k učiteli. Vzájemný vztah sice nelze odosobnit, ale je třeba jej udržovat v rozumných dimenzích. Je věcí taktu instruktora, aby v případě nutnosti nepřiměřeně vyvíjející se vztah blokoval.

4.2 Respekt

Jestliže afiliaci chápeme převážně jako citový vztah, respektem rozumíme schopnost přijímat a cítit svébytnost druhé osoby. Mohli bychom snad hovořit i o úctě. Vychází ze samozřejmé důvěry, že účastník dokáže zvládnout zadané úkoly, využít získané zkušenosti pro sebe, pro druhé i pro společnost. Instruktor posiluje sebevědomí účastníků tím, že taktně a bez velkého gesta dokáže podat přátelskou ruku a pomáhá při překonávání svízelných situací. Zároveň bere v úvahu jejich zájmy, schopnosti i vlastnosti, je schopen se od nich poučit i přiznat vlastní chybu. Nepředpokládá, že on sám všemu lépe rozumí. Respekt je spojen se samozřejmou důvěrou, že účastník dokáže samostatně využít impulsy PŠ. A i když se vkrádají do úvah pochybnosti, nesmí se jim podlehnout.

Protikladem respektu je pohrdání - ať již pro menší schopnost či zkušenost některých účastníků nebo přeceňování vlastních schopností, které může přerůst až v chybné postoje spasitelské. Etiky nebezpečné je i

praktického jednání i jeho osobnosti. Jde tedy o navození jisté změny, která by měla vést k pozitivnímu rozvoji jedince a přispět k tomu, aby se učil žít družně, kulturně a altruisticky. Výchovné zásady jsou sice cílem, ale jejich realizace v praxi je spojena s jistými riziky, které může podstoupit pouze zralý a eticky vyspělý vychovatel.

Pokusme se nejprve stanovit základní rysy zdravé osobnosti: je jich jistě celá řada, ale pro naše účely si uvedeme ty, které můžeme na PŠ nejspíše podchytit a rozvíjet.

- prosociální orientace, tj. schopnost uvažovat o svém jednání z hlediska prospěchu, který může přinést jiným lidem a zároveň i schopnost vytvářet a rozvíjet kladné mezilidské vztahy,
- vhléd do vlastní motivace, což znamená lepší porozumění vlastním činům, ale i struktuře cílů a prostředků, které volíme pro jejich dosahování,
- pozitivní vztah k sobě samému, spojený s reálným sebepoznáním a vlastní tvořivou sebevýchovou,
- citové bohatství, spojené však s jistou rovnováhou mezi spontaneitou a sebekontrolou,
- pozitivně zvládnutá agrese i jiné negativní formy chování.

Za pozitivní zásahy, které ovlivňují jedince a mohou vést ke změně ve struktuře jeho osobnosti, budeme považovat kromě jiného:

- dosažení lepšího náhledu na sebe a na své možnosti i na role, které jedinec může plnit a tím i posílení sebedůvěry,
- zmírnění závislosti na druhých lidech, spojené s lepším poznáním vlastních sil,
- snížení úzkosti, odstranění různých strachů či nevhodné agresivity, která často znesnadňuje soužití mezi lidmi,
- praktické ověření, že síly jedince se ve skupině výrazně zvětšují a že mohou vytvářet silné a pevné mezilidské vztahy.

Uvedené zásady však nemají jednoznačnou a bezesporou platnost. Ideál "zdravé a rozvinuté" osobnosti je podmíněn nejen společensky a kulturně, ale i individuálně. Pro jedince, který prošel tvrdou rodinnou výchovou, je často mnohem důležitější rozvoj spontánního chování než zdůrazňování sebekontroly. Pro jedináčka, uzavřeného do sebe, je rozvoj sociálního chování reálným cílem, zatímco pro jedince, který procházel mnoha výchovnými vlivy a naučil se snadno se přizpůsobovat a rychle navazovat povrchní vazby, je naopak důležité prožít hlubší vztah.

Zásahy do osobnosti jedince jsou spojeny i s řadou rizik:

1. Jedinec pochopí zkresleně či jednostranně to, co na kursu prožívá a výsledky výchovného snažení pak dostávají nežádoucí směr. Je na místě v průběhu kursu PŠ ověřovat, zda skutečně působí v žádoucím směru.
2. Zásahy do osobnosti, které mají mnohdy tvrdý ráz, musí být pod kontrolou, aby nedošlo k jisté psychopatologizaci jedince (pocitů méněcennosti, zklamání, prudké ztráty iluzí o sobě bez náhradního

programu apod.). Podobné momenty se mohou objevit na začátku kurzu, kdy je náprava snadno možná a proveditelná. Někdy se však projeví až na konci, kdy některý účastník může prožít řadu frustrací a získat dojem, že selhává. Pokud to unikne pozornosti instruktorů a jedinec odjíždí s neventilovaným pocitem prohry, pak se výchovné úsilí minulo cílem.

3. Každý zásah, který znějistí jedince - ať již v jakémkoli směru - by měl být doprovázen buď bezprostředně anebo s krátkým odstupem jasným návodem, co dělat a jak v budoucnosti postupovat (případně i s různými alternativami).

Značným rizikem výchovného působení je indoktrinace. V podstatě jde o takové ovlivnění druhého člověka, kdy mu určité názory či postoje autoritativně předkládáme jako jednoznačně platné, správné a jediné možné. Skutečnost však bývá složitější a dogmatické prosazování určitých, byť i správných myšlenek může vést pouze k jejich vnějšímu přijetí pod vlivem autority či skupinového tlaku. Nemohou se změnit ve vnitřní přesvědčení, ke kterému se musí každý sám postupně propracovat. Metodicky jde spíše o předstírání různých názorů, o jejich argumentaci, o upozornění na klady i rizika než o stanovení hotových návodů k jednání. Indoktrinace bývá mnohdy znakem, že vychovatel sám není pevně přesvědčen o zásadách, které hlásá. Jeho působení zákonitě ztrácí na účinnosti.

Souvise s tím nezbytná tolerance, která je ve výchově nezbytná. Ne každý pochopí naše úsilí, ne každý zvládne vyžadované úkony a pro přijetí některých námětů či názorů musí člověk dozrát - ať již během kurzu nebo až po delší době po návratu domů. Netrpělivost a neochota vyslechnout názory účastníků a uvažovat o nich je výraznou výchovnou chybou. Autorita vychovatele se upevní tím, že je ochoten diskutovat i o jiných řešeních či názorech, než které sám přináší a dokáže odlišné postupy respektovat a případně je i přijmout.

Během kurzu se vytvoří jistá závislost účastníků na instruktorech (viz úvahu o přenosu). Samu o sobě to je pozitivní faktor, ale musí se jednat jen o přechodný stav; když akce skončí, musí se tento vztah přerušit. Bývá to mnohdy spojeno s pocitem frustrace, zklamání a snad i jisté úzkosti. Vyvážení se ze závislosti je projevem dozrání jedince a jeho síly k samostatné činnosti v duchu, s kterým se na PŠ setkal. Tento závěrečný moment je eticky nesmírně důležitý, má svá rizika a jeho metodické realizaci je třeba věnovat záměrnou pozornost. Při úvahách o dramaturgii závěru kurzu je nezbytné se soustředit právě na tento moment, který vlastně testuje celkový výchovný efekt akce.

6. ETIKA VZTAHU INSTRUKTORA K SOBĚ SAMÉMU

Na instruktora jsou v průběhu práce v PŠ kladeny velké nároky a jeho činnost je spojena s řadou úskalí. Svůj úkol přijal dobrovolně a rozhodnutí sloužit jiným je dáno jeho vlastní úvahou. K výchovné činnosti patří i vztah k vlastní osobě, poznání sebe sama a sebevýchova. Patří sem i schopnost sladit své výchovné úkoly se svým životem veřejným i soukromým. O své vzdělání, ale i o duševní a tělesné zdraví i celkovou pohodu dbáme nejen z vlastního zájmu, ale i ze zájmu o zdárný průběh kurzů PŠ a v zájmu výchovy nastupující

generace. Sledujme nyní několik aspektů etiky vztahu instruktora k sobě samému.

6.1 Rozhodnutí aktivně se podílet na výchovné činnosti

Kdokoliv se rozhodne věnovat se výchovné činnosti, musí si uvědomit, že se jedná o aktivitu náročnou, zodpovědnou a z hlediska osobního do jisté míry riskantní. Případné selhání instruktora má svůj negativní dopad na vlastní sebevědomí, ale negativně ovlivní i celý kurz. Riziko se minimalizuje několika cestami: v první řadě je zřejmě nezbytná vlastní zkušenost v roli účastníka PŠ a později i v roli eléva. Nestačí pouze emoční zaujetí, ale je nezbytná jistá zkušební doba, ve které si budoucí instruktor ověřuje vlastní motivaci i schopnosti plně se věnovat výchově. Motivace se projevuje kromě jiného i časem; pokud se jedná jen o jisté emoční zaujetí, pak časem rychle vyvane. Teprve čas prověří skutečnou závažnost rozhodnutí. Zároveň by mělo dojít k prověření, zda se u mladého instruktora nejedná o jistou prestižní záležitost či o řešení vlastních problémů. Schopnosti se nejlépe posuzují v praktických činnostech a v posouzení, zda se dovedeme poučit z chyb, kterých jsme se dopustili.

6.2 Sebevzdělání a sebevýchova

Systematické a široké sebevzdělávání je nezbytným rysem činnosti každého vychovatele a to nezávisle na tom, zda je systematicky prověřováno či nikoliv. Vzdělání má být co nejširší - všeobecné, kulturní, přírodní, ale i sportovně turistické; patří sem i systematické posilování tělesné zdatnosti a znalost základních principů duševní hygieny. Ruku v ruce s obecným vzděláním se očekává i důkladná specializace, kterou v rámci PŠ instruktor zvolí. Je nesmírně potřebné, aby začínající instruktor měl svého rádce, či snad dokonce supervizora, který mu dokáže poradit, ale zároveň i upozornit na chyby. Svou úlohu zde může sehrát i hodnocení pořadů, které instruktor připravuje. Zvláště užitečné je debatovat právě s těmi, kterým se pořad nelíbí - ti mohou přivést na stopu různých chyb a omylů.

6.3 Osobní vývoj a duševní hygiena

Zdraví se v poslední době definuje nejen jako nepřítomnost nemoci, ale zároveň i jako celkový stav fyzické, duševní a sociální pohody. Již z toho plyne, že předpokladem zdravého vývoje je subjektivní uspokojení s průběhem i současným stavem vlastního života. Každý by měl znát svoji kapacitu, své síly a slabiny, nepřeceňovat se a ani si nenechávat zbytečné rezervy. Poznání vlastních úspěchů, ale i omylů je předpokladem osobního růstu, kterým člověk uspokojuje své vývojové potřeby.

6.4 Chybná motivace

Ve vztahu jedince k sobě samému i k činnosti ve prospěch druhých se mohou mnohdy vyskytnout motivační struktury, které sice krátkodobě jsou účinné, ale ve skutečnosti vedou dříve či později k chybnému jednání. K nevhodné motivaci patří mimo jiné:

- snaha být dokonalejší než ostatní (a dát jim to znát),
- pocit spasitelský a představa, že třímám v rukou pravdu, kterou zvěstuji,

- řešení si vlastních problémů na půdě PŠ.

6.5 Kdy přestat s výchovnou činností?

- jestliže cítím, že nemohu přinést nic nového a opakováním se ze mě stává rutinér,
- jestliže ztrácím humor a přizpůsobivost a nabývám dojmu, že mládež je mnohem horší, než jsme bývali my,
- jestliže instruktorská činnost blokuje vlastní život soukromý i pracovní.

Pokud k těmto bodům nedojde, pak tedy až na smrtelném loži.

7. ZÁVĚR

Snad jen několik slov, proč tak často užívám slova etika. Není to náhodou. Soudím, že v posledních desetiletích se mravnost z denního života vytrácela, a to nejen z našeho slovníku, ale i z myšlení a z našich činů. PŠ má velkou šanci vrátit mravnost do centra našeho uvažování, což by asi bylo našim největším úspěchem. Asi všichni jsme na sobě poznali, že bez etiky by nebyla možná ani výchova, ani vzdělání - a ani by neodpovídala výchovatelským tradicím v naší zemi.

(1988)



Pedagogicko-psychologické předpoklady výchovy v přírodě



1. PODMÍNKY A PŘEDPOKLADY PRO VYUŽITÍ VOLNÉHO ČASU

Na jisté úrovni společenského rozvoje se jednou z efektivních metod dalšího vývoje stává rozvoj člověka a zároveň vklad, který do něj dává společnost výchovou, péčí o aktivní zdraví, sociálními službami a v neposlední řadě i péčí o přiměřené využívání volného času. Rozvoj sebeurčení člověka má celou řadu objektivních a subjektivních předpokladů - patří mezi ně např. množství a struktura volného času u různých profesí i věkových skupin, celková životní úroveň a životní styl jednotlivců i větších společenských celků, úroveň vzdělání, osobní vlastnosti člověka a v neposlední řadě i objektivní možnosti reálných činností.

Pokusme se formulovat základní podmínky a předpoklady pro úspěšné a racionální využití volného času:

- musí se jednat o činnosti motivačně lákavé, aby rozvoj jedince i jeho sebevzdělávání probíhalo spontánně a aktivně,
- mají-li oslovit mladého člověka, pak musí umožňovat vlastní aktivitu, spontaneitu, bohaté sociální kontakty, odreagování od každodenní činnosti a zábavu,
- stimulovat nová řešení běžných, ale i závažných problémů života s cílem překonávat běžné životní návyky, odkrývat vlastní zájmy, poznávat nové činnosti a vyhledávat vlastní životní perspektivy,
- rozvíjet aktivizující a kreativní formy jednání,
- nově zacházet s informacemi,
- posilovat vlastní sebeocenění a to převážně v mezilidských vztazích.

2. PSYCHOLOGICKÉ PŘEDPOKLADY ÚSPĚŠNÉ VÝCHOVY V PŘÍRODĚ

2.1 Vývojové potřeby

Předpokládáme, jistě právem, že u lidí existují takové motivační faktory, které umožňují, aby cílem jednání jedince se stalo jeho vlastní rozvíjení. Při činnostech plynoucích z této motivace, nejde jen o udržování již dříve dosažené úrovně poznatků, dovedností, návyků apod., ale naopak o překonání tohoto stavu a o další rozvíjení jedince či celých skupin. V tomto smyslu můžeme hovořit o vývojových potřebách či o potřebách lidského seberozvíjení. Motivují člověka k jednání, které vede k uvědomělému učení, rozvíjí vnitřní vývojové možnosti

jedince a umožňuje neustále překračovat již dosaženou úroveň jeho existence.

V období dospívání a ranné dospělosti se vývojové potřeby stávají součástí rozvíjení vnitřní struktury osobnosti jedince. Objevuje se nutně záměrné seberozvíjení. Jedinec se snaží svůj život vědomě projektovat ve shodě se svými možnostmi a pracuje na sobě tak, aby své plány realizoval. Vývojové potřeby mají charakter dlouhodobé motivace v podobě životních aspirací a plánů. Realizují se různými zájmovými a pracovními činnostmi, které jsou často výrazně specializovány, ale i vytvářením přátelských a partnerských vztahů. Mladý člověk hledá své místo ve světě a přitom poznává i sebe sama. Tento složitý a dlouhodobý proces může skončit skutečným sebepoznáním, ale stejně tak při neúspěšných pokusech může vyústit ztrátou úcty k sobě a demoralizací.

Realizace vývojových potřeb je složitý proces, který je sice individualizovaný, ale probíhá ve složitých sociálních vztazích a potřebuje i jistou výchovnou oporu. Zde již nejde o klasickou výchovu školského charakteru, ale spíše o otvírání cest, naznačování možností, ukazování vzorů, podporu sociálních vztahů a umožnění vzniku pozitivních sociálních sítí mezi mladými lidmi. Právě využívání volného času je předpokladem pro rozumné rozvíjení vývojových potřeb. Přitom výchova v přírodě přináší celou řadu možností jak zkoušet vlastní síly, vytvářet nové návyky, překračovat sebe sama a získávat zkušenosti pro vytváření pozitivních mezilidských vztahů.

2.2 Vytváření identity

Rozvoj vývojových potřeb souvisí úzce s vytvářením identity jedince. Identitou se rozumí vnitřní, subjektivní odpověď člověka na otázku "Kdo jsem?" - tedy co já sám pro sebe znamenám a co znamenám pro své blízké, pro spolupracovníky i pro okolí.

Identita jedince má v sobě prvky reálné (jaký skutečně jsem), idealizované (jaký bych chtěl být), ale i negativní (jaký bohuže jsem, i když nechci a snažím se to různě zastřít). Předivo identifikačních znaků jedince je proměnlivé a postupně vytváří jakousi dynamickou strukturu, která do značné míry odráží životní zkušenosti jedince.

Lidská identita se vytváří během celého života a prakticky ve všech životních činnostech: pro její vývoj je podstatná i náplň volného času. Dospívající jedinec nemá většinou dostatek příležitostí ani dostatek možností prosadit se v pracovním procesu, do kterého je zařazen jako začátečník v podřízené roli. Ve volném čase se může mnohem lépe prosadit mezi svými vrstevníky v různých skupinách - formálních či neformálních. Poznává své možnosti, získává reálnější

pohled na sebe a promítne jej do životních plánů - ať již pracovních, osobních či jiných.

2.3. Dokončení socializace jedince

Utváření osobnosti není proces, který by probíhal jen automaticky z vnitřních potřeb jedince. Probíhá ve složitém předivu sociálních vztahů, do nichž mladý člověk vstupuje, a kulturních vlivů, které na něj působí. Proto paralelně s utvářením osobnosti jedince probíhá i jeho socializace. Můžeme ji charakterizovat jako proces formování jedince působením sociálních i kulturních vlivů, tlaků, očekávání, příležitostí, odměn, trestů a zároveň jako postupné začleňování mladíka do dospělého života. Výsledkem socializačního procesu je a) vytvoření jistých pravidel chování, které jedinec přijímá za své a které regulují jeho jednání; b) přijetí různých rolí, které reprezentují složitější struktury chování, jimiž jedinec odpovídá na své sociální vztahy; c) vytvoření návyků, které umožňují přiměřeně kooperovat s ostatními lidmi v různých souvislostech.

V době dospívání se realizují vlastní zájmy, které mnohdy nejsou naplněny ani ve škole ani v pracovním prostředí. Jedinec zkouší své síly v mnoha činnostech sportovních, kulturních, tvůrčích a jiných. Přitom se navazují nové vztahy - ať již přátelské či partnerské. Socializační proces má i svá úskalí, jedinec může svůj čas promarnit, může se však dostat i k aktivitám společensky nežádoucím (party mladých alkoholiků, toxikomanů, ale i výstřelky, hraničící s kriminalitou, pohlavní promiskuita aj.).



foto: Vojtěch Písařík

2.4 Vývojové krize

Biodromální psychologie (psychologie celoživotního cyklu) došla k poznání, že životní cyklus má sice jasně oddělitelné vývojové fáze, ale mezi nimi existují fáze přechodové, které jsou spojeny s vývojově rozpornými procesy a mnohdy vyústí až v životní krizi. Výraznou přechodovou fází bývá věk 17-22let: v této době se přechází od dospívání k rané dospělosti. Staré formy života - závislost na rodině a na škole - přestávají vyho-

vovat a neřeší vývojové úkoly života. Nové formy jednání nejsou ještě vytvořené, stabilizované a vyzkoušené. Vznikají tak nové zátěžové situace: jedinec již není dítě, ale světem dospělých není ještě přijímán, ač o to usiluje - mnohdy i nevhodnými způsoby. Nebezpečí selhání, ať již biologického, psychologického či sociálního je v této době značně vysoké.

Jde o to, jak tomuto procesu napomáhat a docílit, aby probíhal bez výrazných rizik. Snad centrální význam má výchovné prostředí, ve kterém se mladý jedinec pohybuje. Vyhledává nové zkušenosti - a kde častěji než ve volném čase? Vhodná nabídka činností, vhodně připravený, bohatý, volně organizovaný a podle potřeb adaptovatelný program je jednou ze základních cest, jak završit výchovný proces a zároveň převést výchovu v záměrou sebevýchovu.

A není snad nikdy dostatek slov pro chválu přátelství. V této fázi života to bývá největší síla, která pomáhá překonávat překážky i krize a vytvářet vhodný životní styl jedince ve skupině a skupiny pro jedince.

3. PŘEDNOSTI POBYTU A ČINNOSTI V PŘÍRODĚ

- a) proti automatizovaným činnostem se rozvíjejí tvůrčí postupy;
- b) proti odcizeným vztahům se lépe vytvářejí přátelské vazby;
- c) proti pasivnímu konzumování zábavy stojí aktivní život, kterým se zvyšuje odolnost a posiluje zdraví;
- d) proti pasivnímu shromažďování poznatků vytváření rozvinuté osobnosti;
- e) proti devastujícímu boji s přírodou se vytváří důvěrný a ekologický podložený vztah k životnímu prostředí.

4. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PŘIMĚŘENÉ VYUŽITÍ VOLNÉHO ČASU MLÁDEŽE

- a) Sociodemografické momenty jako je věk, pohlaví, vzdělání, zaměstnání, rodinný stav aj. - Programové nabídky pro využívání volného času je třeba zvažovat s ohledem na tyto skupiny;
- b) délka volného času, kterou mají mladí lidé k dispozici - je třeba rozlišovat programy pro všední dny, pro víkendy a pro prázdniny či dovolené;
- c) konkrétní podmínky v obci či nejbližším okolí - velká sídliště, stará zástavba, venkovské obce, ale i možnosti dopravy do přírody apod.;
- d) pracovní či školní podmínky, délka a doba vyučování, druh práce a pracovního prostředí, směnnost aj.;
- e) lokální možnosti jako je dostupnost různých klubů, tělocvičen, kulturních zařízení, malých hřišť aj.;
- f) reálné možnosti nabídek - rozsah, formy, kvalita, možnosti instruktorů, trenérů, lektorů aj.;
- g) normy a hodnoty skupin mládeže, s kterými přicházíme do styku;
- h) rozumné formy propagace;
- i) nabídka aktivní spolupráce na tvorbě programů a bez nápadného tlaku na účast.

(Referát pro seminář Výchova v přírodě, říjen 1989)

Doc. PhDr. V. Písařík

KDO JSEM

(CESTY SEBEPOZNÁNÍ)

Pro skautského vůdce platí požadavek znát sám sebe, rozumět sobě a uvědomovat si sebe sama jako odlišného od svého okolí a od ostatních lidí. Kdo chce vést děti, vychovávat je a být jim příkladem, musí být schopen i vychovávat a záměrně přetvářet sám sebe. Poznání sebe sama je proces, který se v životě člověka neukončí; v každé etapě svého vývoje člověk objevuje na sobě cosi nového, občas překvapí sám sebe, mění se jeho postoje k světu i k vlastnímu úsilí - a snad časem i trochu zmoudří a dívá se kolem sebe s větším pochopením a nadhledem.

Uvažujeme nyní chvíli o cestách sebepoznávání. V kapitole o osobnosti vůdce jsme se zmínili o řadě vlastností a rysů osobnosti, ale i o různých situacích, které nás při cestě životem potkávají, i o vztazích, které máme k okolí. Nyní nám půjde o objevování příznačných rysů, slabin i silných stránek každého z nás. Naznačíme základní metody na cestě za poznáním sebe sama.

1) Můj rod

Každý z nás si přinesl na svět poselství svých předků, po kterých jsme zdědili řadu vlastností tělesných i duševních. Od rodičů i prarodičů jsme se učili různému životnímu stylu, napodobovali jejich chování a přijímali jejich názory. V mnohém se však také lišíme, chceme být jiní - většinou si myslíme, že lepší, nechceme se dopouštět stejných chyb či naopak chceme dále nést poselství svých předků.

K poznání sebe sama patří nezbytně i porozumění našim předchůdcům - jací byli, odkud pocházeli, co na ně působilo, jak byli asi vychováni, jaké měli životní cíle, jaké hodnoty uznávali a jak vlastně vůbec žili. To vše na nás v různé míře působilo; vyrůstali jsme v prostředí a v myšlenkovém světě, který nám vytvořili a bez něhož bychom nebyli takoví, jací jsme.

Ve většině rodin se vytvářejí jakési rodinné mýty (např. dědeček byl dobrý řemeslník, ale měl smůlu ve výběru spolupracovníků. - kdyby náš tatínek mohl studovat, dotáhl by to dále - sestra měla hudební nadání, ale v hudebce měla špatné učitele atd.). Je v nich obvykle něco pravdivého, ale zároveň i určitá fantazie a hlavně pevné přesvědčení, že skutečnost je taková, jak se u nás vypráví. A tak mýtus se mísí se skutečností. O každém dítěti vznikne v rodině určitá pověst, kterou obvykle dítě přijme a často si vytváří o sobě chybný dojem.

Tedy v úvahách o tom, jaký jsem, bych měl mít zařazenou kapitolku jací byli moji předkové, jaké prostředí pro mne vytvořili, jak jsem se s ním vyrovnával a co jsem od nich převzal a co si o mně mysleli. A také, jaké byly asi jejich představy o světě a cíle, ke kterým směřovali.

2) Životopis - aneb co vše předcházelo

Porozumění vlastnímu životnímu běhu je snad centrální otázkou porozumění sobě samotnému. Co náš život je proud událostí - závažných, každodenních, které na sebe navazují, probíhají souběžně, různě se kříží, staví nás do situací zcela nových, ale i do situací běžně se opakujících. Většinu událostí si nemůžeme zapamatovat, ale přesto na nás působí a ukládají se do našeho podvědomí.

Uvažujeme-li o našem životním běhu, pak bychom užitečně ptát se na rané zážitky. Na co si vzpomeneš nejdále ve své minulosti, co si pamatuješ z doby, kdy jsi byl "zcela malý". Jsou to zážitky spíše radostné, příjemné nebo spíše úzkostné (něčeho jsem se bál nebo to jsou jen neurčité dojmy (třeba z nemoci) a poty, které nedokážu analyzovat? Kolik mi to asi bylo let? Vzpomíná si na to má matka a jak se jí to jeví? Co mohou říci rodiče o mých prvních dětských krocích životem? Býval jsem nemocný? Měli o mne strach? Vyvíjel jsem se bez potíží? Podobných otázek si můžeme klást celou řadu, všechny mají svůj význam - již tím, že si je položíme.

Druhý krok, který je na místě učinit, je úvaha, zda svůj život můžeme rozdělit do určitých etap a jednotlivé etapy charakterizovat. Pro někoho to může být třeba úvod před školou, pak jiná škola a jiní kamarádi, pak fáze, kdy rodiče si pořídili auto a chatu a výrazně se změnil život rodiny, pak vstup na střední školu atd. Přitom můžeme mít etapy, které se různě mísí - třeba změna v rodinném životě, ve škole, ve vztazích s kamarády, vstup do oddílu atd. Na některé etapy mám vzpomínky živé a jasné, jiné jsou zamízené a jako by ani nebyly, jiné jsou smíšené (třeba: v učilišti se mi vůbec nelíbilo, ale vznikl tam sportovní kroužek, který byl pro mne důležitý a příjemný atd.). Je pak užitečné si nakreslit jako "čáru života" a do ní si jednotlivé etapy zakreslit, zaznamenat jejich význam, vlivy kladné i záporné, radostné i smutné, podněcující i naopak tlumící aj.

Další bod životopisných úvah jsou významné osoby mého života - aneb úvaha o tom, kdo na mne působil již kladně či záporně. Mohou to být postavy reálné (rodiče, sourozenci, učitelé, kamarádi, někdo ze sousedství, rádce aj.) i neskutečné (postavy z četby, z kina, z dějiny, z vysněné vzory aj.). Mohou to být osoby z každodenního styku, ale někdy i jen náhodná setkání (třeba někdo, jehož přednášku jsem slyšel a silně na mne působil). Pro skautského vůdce je užitečná i "pedagogická galerie", tj. osoby mých vychovatelů (čím na mne působili, jak postupovali apod.). U nejvýznamnějších osob mého života je užitečné uvážit, v které době jsem se s nimi setkal, zda jejich působení je již uzavřeno (třeba některý učitel na mne kdysi významně působil, ale po léta se s ním nesetkávám), zda bylo kladné či záporné či smíšené. Mezi významné osoby života patří i první vztahy přátelské, partnerské, erotické, ale i vztahy k osobám mladším (třeba chlapec, který byl můj první výchovný úspěch v roli rádce apod.).

Čtvrtá úvaha by se měla týkat významných životních událostí, které nastaly v mém životě - může to být narození či někoho v rodině, konflikt rodičů, vstup do školy, setkání s oddílem, přátelské vztahy, velké úspěchy, a životní "ostudy", něco, na co jsem se těšil (a třeba se

nesplnilo), čeho jsem se dlouho bál atd. Všechny podobné situace jsou hodné zaznamenání, umístění v čase a zvažování, zda se jedná o událost, která je dnes již uzavřenou kapitolou či zda ještě působí a ovlivňuje můj život atd.

Jestliže si projdeme takto svůj životopis a opět vše zaznamenáme na čáru života, začne se nám většinou jevit plasticky - najdeme etapy velmi nabitě událostmi a jiné spíše chudé, uvidíme, zda se objevují spíše pozitivní prvky našeho vývoje či negativní (často zaznamenáváme pozitivní osoby a negativní události), k čemu se myšlenkově vracíme, na co zapomínáme (třeba mám-li nějakou etapu života poměrně "bílou" - tak jako jsou bílá místa v historii národa, jsou i bílá místa v historii individuální - stojí za to se k ní vracet).

Čím více o sobě uvažujeme, tím více se naše čára minulého života naplňuje a sami sebe začínáme vidět plastičtěji, začínáme chápat svou minulost a tím také začínáme rozumět přítomnosti.

3) Dnešek - aneb jaký vlastně jsem

Přicházíme nyní k tomu jaký vlastně jsem - dnes a v této životní situaci. Je před námi několik cest uvažování: Já a obtížná situace.

Velmi často se nám v životě stává, že se dostaneme do potíží a nejsme s to vzniklou situaci řešit, či vidíme, že je zcela neřešitelná: prohra ve hře, na jejímž výsledku nám záleží, zcela nezdařený výlet s oddílem, rozchod s partnerem či partnerkou, pochopení, že jsem třeba ze strachu nebo z pozornosti neposkytl pomoc tam, kde ji bylo zapotřebí, atd. Právě v podobných situacích se projevuje člověk ve své skutečné podstatě. Pokud je vše v pořádku, vše funguje, nejsou potíže, pak se chováme správně a vhodně; opravdový charakter se projevuje teprve v obtížích, v riziku, ve stresu. Právě proto sledování sama sebe v nesnázích může být zdrojem poznání, být i mnohdy odhalí o nás ledacos nepřijemného.

Existují různé formy reakcí na nesnáze a konflikty. Ty, které se nejčastěji objevují si stručně uvedeme.

- Agrese: reaguje se útočně - slovem (třeba výsměchem, nadávkou, kritikou, ironií aj.) či činem - přímo (proti tomu, co působí potíže) či nepřímo (agrese míří jinam - třeba neúspěch ve škole "odnese" družina, která za nic nemůže), vztekle či chladně apod. Může se vyskytnout i autoagrese, kdy poškozuji sám sebe, sám se trestám aj.

- Ústup: člověk se rychle vzdá, přestane se snažit ("já se to stejně nenaučím"), rychle uteče: v extrémním případě se objeví až celková demoralizace ("nechme to koňovi").

- Racionalizace, kdy se značně složitě vykládá, proč jsme selhali či co nám bránilo v dosažení cíle (prohrál jsem v závodě, protože jsem měl špatné tenisky). Často se objeví i výmluva na vyšší moc, "objektivní podmínky" ("když prší, špatně se rozdělává oheň").

- Potlačení, při kterém na nepříjemnost "zapomenu", nemluví o ní, neúspěch "nevidím".

- Projekce: neúspěch, úzkost či špatnou vlastnost připsuji někomu jinému, svému okolí (často u dětí, které samy své pocity promítají do hraček).

- Regrese, což znamená jakýsi vývojový návrat k primitivnějším či starším a již překonaným formám chování (plačtivost, hledání ochrany u maminky - často takové chování vidíme u dětí při návštěvě rodičů na táboře; u včítat je to možné, u skautů je to většinou znakem obtíží při zvládání táborového života - regrese u vůdce se může projevit i chováním "rádcovským").

- Kompenzace, kdy si jedinec najde náhradní cíl, který je splnitelný ("neumím signalizovat, ale nikdo nekope tak dobře do míče").

- Fantazie - únik ze situace do jistého snění, kdy si představujeme, jak jsme něco udělali lépe a to, co se nedaří, "hravě zvládáme".

- Stereotyp, při kterém znovu a znovu se o něco nepříznivě pokoušíme, ač je zřejmé, že nemáme šanci na úspěch.

Je velmi žádoucí vědět, jaký typ reakce převažuje u mne a případně v jakých situacích se objevuje (třeba na veřejnosti racionalizuji a sám před sebou utíkám do fantazie apod.).

Nejsou však jen obtížné životní situace, které nezvládám, ale i velké úspěchy. I zde je užitečné všimnout si, jak při tom reaguji: vychloubám se, naparuji se, vykládám, jak jsem byl chytrý, připustím, že mi pomohla náhoda, že jsem již dříve trénoval apod.

Já a každodenní nesnáze.

Kromě nápadných obtíží se však v životě vyskytují mnohé nepříjemné maličkosti, zdánlivě nedůležité příhody či každodenní nesnáze. Reagujeme na ně většinou automaticky a ani nás nenapadne, že "stokrát nic umorilo osla". Všimněme si, co nám prochází hlavou, když nejede tramvaj a já spěchám, když tramvaj zabrzdí a někdo mi dupne na nohu, když v obchodě nemají právě

ty šroubky, které potřebuji, když ráno vstávám za tmy, když... atd. atd. I v těchto drobných potížích pracuje mé vědomí či podvědomí a co převažuje? Mírný vztek? Přesvědčení, že se všechno spiklo proti mně ("právě když já spěchám, tak...")? Agrese ve fantazii? Mávnou nad vším rukou? Smírím se, že "to takhle chodí na světě"? To vše a celá řada dalších reakcí se může vyskytnout a je dobře pozorovat, co obvykle převažuje u mne - vždyť právě v maličkostech se projevují bez kontroly a "censury". Porozumění tomu, jak reaguji v nesnázích je důležitým bodem v cestě za poznáním a porozuměním sobě samému. Mohu pak sám sebe "předvídat", pokusit se regulovat své jednání, vyhýbat se častým chybám a vyrovnávat se s životními potížemi vhodnějšími formami.

Mé vlastnosti.

V kapitole o osobnosti vůdce jsme uvažovali o různých druzích vlastností - zkoušejme se nyní ptát, jaké jsou mé vlastnosti (a případně též, kde se vzaly a jak vznikly). Sledujeme záměrně:





- Jaké jsou mé schopnosti, tedy co se snadno naučím, co dobře umím a kde selhávám (zručnost, technická představivost, umělecké sklony, dobré vyjadřování apod.)?

- Jaký je temperament - jsem náladový, bývám vztekly, potřebuji hodně motivace, abych se něčemu systematicky věnoval, mění se mi rychle nálady, chápu prožitky druhých, jsem optimistický?

- Jak je to s charakterem - jsem vytrvalý, přesný, pravdomluvný, dodržuji slovo, jsem rozhodný, skromný, upřímný, věřím sám sobě? Existují mnohé vlastnosti - je však zajímavé, co mne napadne, mám-li napsat 10 svých vlastností pozitivních a 10 negativních; budu-li sám k sobě upřímný, pak napíši asi právě to podstatné a charakteristické.

- Jaké mám zájmy a sklony. Co mne baví, k čemu se rád vracím, co se rád učím či co rád sleduji; i to vše je pro mne příznačné.

- Mé vztahy k ostatním a mé životní role. Jsem spíše uzavřený, rád se poměřuji s druhými, mám hodně přátel, snadno si rozumím s mnoha lidmi, ve skupině jsem spíše šašek, nebo kritik či organizátor, usiluji, abych byl šetem či spíše se nechám vést?

Nejsou nikdy seznamy vlastností, které by vyčerpaly všechny možnosti; každý si musí svým sebepozorováním postupně zjišťovat, jaký je, které vlastnosti jsou nápadné a příznačné. Pozor však na dvě skutečnosti:

Každá vlastnost má své optimum a v přehnané míře může se změnit v negaci. Jistě je správné být vytrvalý, ale někdy musím říci "dost a teď už toho nechám". Je dobré být dočvilný, ale přezřeno-li to a honím všechny, abychom tam byli raději "o půl hodiny dříve", stanu se snadno nepříjemným či trochu směšným.

Žádná vlastnost není absolutní a platí většinou jen v určitých situacích. Nikdo není bázlivý ve všech situacích; každý má svůj vlastní strach z něčeho (někdo z hadů, jiný ze špatného vzduchu, další ze samoty, jiný ze zesměšnění, někdo z matematické písemky atd.). Přitom některý strach je "nápadný" a jiný spíše skrytý tak, že o tom vím jen já sám.

Cíli v úvaze o našich vlastnostech je na místě uvažovat o nich v souvislosti s různými situacemi. Mohu být dobrý matematik, ale selžu, jsem-li v časové tísní; mohu být výborným vůdcem skautského oddílu, ale s malými vřaty to neumím. Právě vztah mezi vlastnostmi a situacemi tvoří strukturu mého já, kterou postupně ve svém životě a při jistém úsilí odkryvám.

4) Bilance a perspektivy - aneb co bylo a co bude

Čas od času je potřebné v klidu se zamýšlet, co se mi dařilo a co nikoliv - čili jak probíhal můj život - a zároveň uvažovat o plánech a cílech. Pro takové zamýšlení potřebujeme většinou jisté uvolnění, klidné prostředí a možnost nerušeného soustředění.

Můžeme bilancovat uplynulý den. Zkusme si večer doma v klidu celý den ve zkratce zpřítomnit a znovu ho prožít a zvážít, kdy jsme byli úspěšní, kdy nikoliv, na co jsme třeba vůbec nepomysleli či co jsme viděli jednostranně. Nejde však jen o zvážení běhu dne, ale i o odvození důsledků - co bych měl dělat zítra, jak

napravit omyly a povzbuzovat sám sebe v pozitivním směru.

Stejně tak můžeme uvažovat o minulém týdnu, o měsíci, o minulém výletě, o táboře apod. Vždy však nejde jen o úvahu co bylo, ale i o odvození důsledků pro budoucnost.

Delší soustředěné zamýšlení o vlastním běhu života se může odehrát v přírodě, na vhodně vybraném místě na horách, večer u ohně, na břehu horského potoka či na lesní mytíně pod širým nebem. Obvykle se hovoří o vigiliích či o nočním bdění, kdy při dlouhém soustředění hledá člověk své vnitřní síly a snaží se proniknout ke kořenům vlastní existence, k logice svého vývoje i k budoucím perspektivám.

Úvahy o vlastní budoucnosti patří k nejtěžším úkolům. Čím více známe sami sebe, tím spíše můžeme odhadnout náš budoucí vývoj, stanovit si postupné cíle i prostředky k jejich dosahování a odhadnout budoucí etapy života. I když životní okolnosti často pozmění naše očekávání, přece jen jasné formulované životní plány jsou vodítkem, které nám pomáhá lépe se orientovat v často neočekávaných událostech a situacích, které mohou vzniknout.

5) Vzájemné posuzování aneb Já a Ty

Sebepoznávání může být výrazně prohloubeno při vzájemné spolupráci v přátelském kruhu. Často potřebujeme korekci i konfrontaci našich pohledů s názory jiných osob, které nás dobře znají. Mnohá iluze, které si člověk o sobě vytvoří, se rozplynou, uvidíme-li se očima druhých lidí.

Takováto spolupráce předpokládá: a) že se vzájemně dobře známe, b) že dokážeme být k sobě upřímní a máme k sobě plnou důvěru a c) že vytvoříme vhodné prostředí a patřičnou pohodu pro debatu. I zde bývají vhodné malé ohně, noční pochody či společné prožitky při putování po horách.

Začneme však s jednoduššími postupy, které můžeme navodit i v klubovně. Mohou to být hry "na vlastnosti"; jeden o druhém napíšeme vlastnosti, které jsou pro něj příznačné - při tom buď máme seznam vlastností předem připraven a jen v něm zaškrťujeme anebo postupujeme zcela volně a zaznamenáváme různé vlastnosti, jak nás napadají. Výsledky se shrnou, každý si je rozebere sám, nebo začne společná rozprava. Proč mi přisuzuješ vlastnost X, o které si myslím, že ji nemám? Na základě jakých zkušeností, událostí nebo poznatků jsi došel k názoru, že je pro mne typická? A jak vidím já tebe, co si o tobě myslím, jak jsem k tomu dospěl.

Jestliže se poznatky několika osob shodují, pak to může znamenat, že odpovídají skutečnosti. Ale někdy jde jen o jistou roli, kterou mám ve skupině a která vede k tomu, že mne ostatní vidí povrchně a zjednodušeně. Jestliže mne však vidí každý jinak, pak jsem zřejmě složitá osobnost, nebo se ke každému chovám trochu jinak, což asi znamená, že nejsem zásadový. Jestliže sám sebe vidím jinak, než mne vidí ostatní, měl bych se nad výsledky hlouběji zamyslet (ikdyž je nemusím přijmout). A naopak - shodně-li se můj pohled na sebe sama s názorem ostatních, jsou výsledky patrně nesporné.



Je celá řada postupů a her, které nám nastavují zrcadlo a pomáhají vytvářet lepší obraz o sobě samém (zmíním se tu o knihách E. Bakaláře - I dospělí si mohou hrát a Psychohry - a o sborníku her lipnické Prázdninové školy Zlatý fond her.)

Jakýsi vyšší stupeň spolupráce na stezkách sebe-poznání umožňuje společná NOČNÍ VIGILIE, při níž se učíme mluvit o sobě, o skrytých cílech, neúspěších, potížích a problémech a v rozhovoru se snažíme jeden druhého pochopit, přispět vlastními zkušenostmi, navrhnout možná řešení, uvažovat o jejich výhodách i nevýhodách a dospět společně k jistému závěru. Ne každá vigilie se však zdaří. Úspěch bývá podmíněn těmito předpoklady:

- a) známe se již delší dobu.
- b) dokážeme k sobě být zcela otevření.
- c) rozpory i kritiky umíme přijímat bez pocitu zlého úmyslu a křivdy.
- d) jsme ochotni vyslechnout i nepříjemná sdělení.
- e) jsme ochotni jeden druhému naslouchat.
- f) rozhovor nesmí mít charakter prestižního sporu.

I když nedospějeme ke shodě, neznamená to neúspěch a není to důvod k rozchodu. Vigilii by měl řídit někdo zkušenější a starší nebo někdo již na začátku zvolený za vedoucího.

Tématem vigilie nemusí být jen záležitosti osobní, lze se zaměřit na rozpravu o situaci v oddíle nebo středisku. Může mít charakter debatní, při kterém se snažíme vyjasnit si některé problémy etické, náboženské nebo filozofické, a to i tehdy, když nejsme v dané oblasti profesionální odborníci. Vigilie se může zaměřit na řešení sporů a konfliktů, které vznikly mezi účastníky a chceme si je vyjasnit a řešit.

Nezdaří-li se vigilie, není to žádné neštěstí, jde však o to, abychom se nenechali odradit. Naproti tomu vigilie zdaří, při kterých se dopracujeme k závěru či najdeme řešení osobních i jiných problémů, bývají většinou velmi silným zážitkem emočním, na který se nezapomíná a mnohdy přispěje k upevnění vztahů mezi účastníky, což se zpětně projeví i prohloubením skautské činnosti. Chvilce vzájemného porozumění tak bývá často spojena i se silným prožitkem sebepoznávacím a může náhle změnit sebepojetí k lepšímu pochopení sebe sama.

6) Ještě poznámka technická

Je nesmírně užitečné, když všechny své zkušenosti z pouti za sebepoznáním si zachycujeme písemně. Jinak mnohé zapomeneme a uniká nám řada zkušeností, které mohou být důležité. Mnohdy si neuvědomíme, jak naše chování bývá někdy stereotypní, často se opakuje a rozhodujeme se stále podobným způsobem. I mnohé zdánlivé maličkosti nám unikají a možná právě v nich se projevují některé z našich podstatných vlastností. K písemným poznámkám se můžeme vracet i po delší době a sledovat v nich náš vývoj. Pro skautského vůdce je třeba velmi důležité zaznamenávat si průběh tábora - co se osvědčilo a co nikoliv, jak děti reagovaly v různých situacích, čemu se bránily, co zaujalo třeba jen mladší členy a starší nikoliv - a opět: nebojme se zachycovat i zdánlivé maličkosti. Za rok či delší dobu zjistíme, že máme v rukou výbornou příručku - příručku, kterou jsme vlastně napsali sami pro sebe.

(Uvedený text je s laskavým svolením autora přetištěn z knihy Poselství skautské výchovy, vydané v Liberci r. 1991)



foto: Petr Karlach

Ekologická výchova

V posledních letech se stále častěji setkáváme, a to převážně mimo oficiální pedagogickou literaturu, s pojmem ekologická výchova. Používá se mnohdy intuitivně a vyžaduje si i jisté vymezení, ať již hrubě popisné, či ostře definiční. Uvažujeme o ní jako o výchově k odpovědnému jednání a rozhodování ve vztahu k přírodě, ale zároveň i ke společnosti. Na tomto vymezení považují za důležitá slova jednání a rozhodování. Nejde tedy jen o poznávání přírody či její prožívání, ale i o praktické činnosti člověka. O odpovědném jednání vůči společnosti se v dějinách lidského myšlení uvažovalo odedávna. Úvahy o odpovědnosti k přírodě se vyskytovaly jen sporadicky, a ti kteří je formulovali, nebyli většinou slyšeni. Teprve ve druhé polovině našeho století se podobné úvahy prosazují mnohem důrazněji.

Uvědomujeme si, že ničení přírody přenášá únosnou míru a nakonec limituje další rozvoj civilizace, a dokonce ohrožuje i existenci člověka na naší planetě. Jestliže vyhubíme jakýkoliv biologický druh, máme dvě jistoty: tento druh se již nikdy nemůže objevit a zároveň ničíme i sami sebe. Jestliže dnes velrybáři vyhubí velryby, pak zítra zmizí i velrybáři.

V celém svém vývoji si lidstvo přírodu podrobovalo, ale přece jen velké ekosystémy s námi do jisté míry "spolupracovaly" (obdělávaná půda, domestikovaná zvířata, lesní hospodářství, těžba nerostů atd.) Dnes však tento proces překročil únosnou míru a přírodní bohatství, které patřilo našim předkům, je současnou ekologickou krizí vážně ohroženo a v některých aspektech nenávratně ztraceno ke škodě nás i budoucích.

Přírodu jsme nevytvořili - a ani ji vytvořit neumíme. Na její normální funkci jsme kulturně i existenčně závislí, musíme ji nejen poznávat, ale hlavně respektovat, dostupnými prostředky chránit a převzít uvědomělou odpovědnost za to, že přijatelné životní podmínky uchováme i pro budoucnost. Ale vraťme se k úvahám o ekologické výchově, kterou chceme v Junáku systematicky rozvíjet. Nemůže to být jen přírodovědné vzdělávání. Nestačí ani rozumově uspořádaná a pojmově utříděná soustava poznatků o přírodě živé i neživé. Jde v první řadě o výchovu emoční, o prožití krásy přírody a o výchovu k praktické činnosti, která je mnohdy namáhavá a vyžaduje i silnou vůli. Nejde jen o pouhou přírodu jako objekt poznávání, ale i o pochopení složitých vztahů mezi prostředím přírodním a společenským.

Uvažujeme-li k prožitku krásy přírody, je třeba mít na mysli i další skutečnost. Příroda je náš prvotní domov, ve kterém lidstvo po tisíciletí žilo a ve kterém se vyvíjelo. A co je to domov? Místo, které důvěrně známe, které nám poskytuje jistotu a ve kterém si vzájemně poskytujeme pomoc a spolupracujeme. Příroda, kterou důvěrně poznáváme a ve které prožíváme mnohé chvíle, nám poskytuje mnohé služby - úkryt před deštěm, dřevo pro oheň, vodu ze studánky i pohled na hvězdné nebe. Stejně tak i my můžeme sloužit přírodě - čištěním potoků, úklidem tábořiště, tichým chováním, vysazováním stromů, ošetřováním zelených ploch. Právě ve spolupráci vidím program, kterým musíme nahradit ten

neslavný boj s přírodou, který se tak často a krátkozrace vyhlašoval.



foto: Vojtěch Písařík



A je to v první řadě morální aspekt ekologické výchovy, ke kterému se musíme dopracovat. Nejde o ochranu přírody jen proto, aby nám vydržela a dále sloužila; to by bylo stejně pošetilé, jako její současné ničení - pouze bychom kritický bod oddálili. Jde o ochranu všeho živého a neživého z principu - proto, že existuje, že vzniklo a nikdo nemá právo cokoliv stvořeného ničit. Tedy nejen "biologická" ekologie, ale v první řadě "etická" ekologie je naším programem.

Poznávání procesů, které probíhají v současném přírodním prostředí, musí přerůst ve změny v myšlení etickém, estetickém, právním, ekonomickém a ve vytváření změněné hodnotové orientace, kdy člověk nemůže být pánem přírody, nesmí s ní bojovat, ale chce být pouze jejím pokorným spolupracovníkem.

Skautská ekologická výchova neprobíhá v učebnách či klubovnách, ale odehrává se přímo v přírodě. Důležitá je bezprostřední zkušenost, přímý prožitek a vlastní aktivita v malých skupinách. Sám pobyt v přírodě ještě nemusí být ekologicky přínosný (viz různé akce masové turistiky, organizovaného sběru lesních plodů, rekreační a sportovní aktivity v okolí sídlišť a chatových kolonií apod.). Usilujeme o promyšlený systém praktických činností, které jsou přiměřené věku dětí, jejich poznávacím schopnostem a možnostem. Stejně tak však chceme systematicky působit na ty, kteří rozhodují o velkých zásazích do přírody.

Ekologická výchova skautských dětí (ale i dospělých) má minimálně čtyři rozměry:

a) **Ekologie všedního dne v domácnosti.** Děti mohou doma sledovat, zda se zbytečně nesvítí, zda se neplýtvá vodou - třeba i tím, že nejsou řádně utěsněné kohoutky, zda se nevyhazují potraviny a zda se použitý papír či sklo ukládá do sběru. Možností je mnoho, jen je třeba na ně děti upozorňovat a ony již samy budou vše sledovat a také budou vychovávat dospělé.

b) **Nejbližší okolí bytu či klubovny.** Udržování čistoty zelených ploch, ale i zelených koutů v bytech a domech je další užitečnou činností. Povalující se papíry, igelitové sáčky, obaly, zbytky po řemeslnících - to vše mohou děti pravidelně odstraňovat a většinou se k nim dříve či později přidají i dospělí. Přitom se snažíme, aby si děti našly svůj koutek, kde mohou přírodu pozorovat - kousek trávníku, záhonek, strom apod. Pěkná bývá i dlouhodobá hra s námětem "Můj strom (keř a pod.)"; každý si může najít svůj strom, pozorovat jej, dotýkat se ho, kreslit, fotografovat a tím vším se seznámit s jeho životem.

c) **Vycházky a výlety do přírody.** Snažíme se být s dětmi co nejčastěji v přírodě - je to naše pracoviště, hřiště i domov. Bude samozřejmé, že se budeme chovat ohleduplně (hluk!), že po sobě tábořiště uvedeme do pořádku a občas při cestě zkusíme odstranit i nápadný nepořádek. Je občas potřebné děti upozorňovat na ekologické hrůzy. Pohled z vyhlídkového bodu do kraje, zohyděného komíny, chrlicími různobarevnými kouř, nesklizené pole, nesvezené dřevo z lesa, divoké skládky v malebných údolčích, neuklizená ohniště atd. atd. - to vše jsou náměty pro nevtravé upozornění, jak si sami kazíme přírodu.

d) **Letní tábor.** Zde máme nepřeberné množství námětů: pozorování přírody (každý může mít svůj 1 m²,

kde si denně všimne, co se odehrává), různé ekologicky čisté stavby, prožívání přírody (večerní nebe, svítání na hřídce, noční pochod), úpravy okolí tábořiště, pozorování zvířat (od dravců na obloze až po brouky na kraji lesa), pozorování důsledků činnosti člověka v přírodě atd. Je možno volit nejrůznější příklady působení člověka. Tak např. traktor na louce ve svahu vytrhá drny, začne se držet voda, okolí se podmáčí atd. Podobných příkladů najdeme mnoho, musí však být dětem srozumitelné. Pochopí-li v dětství, jak se poškozuje louka a co je možno proti tomu dělat, pak později pochopí i mnohem složitější procesy, dokáže se v nich orientovat, zasahovat do nich a na odpovědných místech se i přiměřeně rozhodovat.

O tom, že ekologie poskytuje mnoho námětů pro činnost roverů a dospělých skautů snad ani není třeba mluvit.

Již před osmdesáti léty byl do skautského zákona vložen bod "skaut je ochránce přírody a cenných výtvarů lidských". Do přírody dnes patří i celá řada výsledků kultury minulých generací, které jsou uloženy v přírodě - historické památky, kapličky, stará stavení, mlýny, malé vodní stavby - mnohé z nich chátrají, rozpadají se a s nimi mizí i historické povědomí dnešní generace o díle našich předchůdců. I těmto památkám věnujme pozornost a péči.

Ke skautské ekologické výchově však patří i další dimenze životního stylu. Naše děti často žijí v přebytku, jsou navyklé na velké množství hraček, na bohatý šatník i na mnohé technické vymoženosti. Snažíme se vychovávat je k životu prostému a někdy až tvrdému, při kterém mohou postrádat mnohé, zdánlivě nezbytné předměty a dokáží žít v přírodě bez jakéhokoliv komfortu. Očekáváme, že právě tato zkušenost jim v dospělosti pomůže k oproštění od mnohých civilizačních "vymožeností", kterými se vyčerpávají přírodní či energetické zdroje apod.

Konečným cílem ekologické výchovy by mělo být celospolečenské vědomí, že stejně tak jako každý z nás nemůže žít na úkor druhých, nemůže ani lidstvo rozvíjet svůj život na úkor přírody, bez které je naše existence nemožná. Usilujeme do konce 20. století obnovit a v 21. století již trvale zachovávat dynamickou rovnováhu mezi nezbytnou činností člověka v přírodě a mezi přirozeným vývojem ekosystémů, to jest vývojem rostlinných a živočišných druhů včetně člověka. Cíli stručně: usilujeme o obnovu přirozeného souladu mezi člověkem a přírodou jako přirozeným lidským domovem, ale i o pochopení, že vše, co bylo stvořeno, nesmí být ničeno.

Tento cíl asi obtížně zvládne generace, která vyrůstala v myšlenkovém světě bezohledně rozvíjené technické civilizace. Naději vidíme v generaci dětí a mládeže; která sice bývá často posuzována skepticky, ale v ekologickém úsilí již dokázala, jaká je v ní skrytá síla, která, napřena vhodným směrem, dokáže zvládnout i zdánlivě nezvládnutelné překážky a pochopit etický imperativ ochrany přírody.

(Úvod pro skautský ekologický seminář, Krkonoše, zima 1991)

PŘÁTELSTVÍ DĚTÍ ZNEPŘÁTELENÝCH RODIČŮ

/Kapitola z duchovních dějin české výchovy/

Mnoho se dnes diskutuje o událostech r. 1945. O odsunu Němců z Čech a o vině či nevině Čechů. O tom, co předcházelo v letech válečných a o vině či nevině Němců. O zločinech, nenávisti i agresi mezi národy i mezi jednotlivými lidmi. A přece najdeme i v kritické době rozpoutaných vášní světlé body, kdy vítězila láska nad nenávistí a našli se mnozí spravedliví. Jen málo se však o nich ví na obou stranách šumavské hranice.

Poblíže Prahy se v letech 1945 - 1947 odehrávalo drama, jehož dějství by neměla být zapomenuta, i když většína z herců již odešla do nenávratna. Byl to velký čin výchovný - starat se o děti bez domova - ať již byly české, židovské, německé, polské či jiné. Byl to pozoruhodný pokus vytvořit přátelský kruh mezi dětmi, jejichž rodiče se vzájemně nenáviděli. Bylo to dílo nezměrné a činorodé lásky k dětem, které trpěly za činy otců.

Hybnou silou a inspirátorem tohoto úsilí byl ušlechtilý kněz, filantrop a neúnavný sociální pracovník Přemysl Pitter /21. 6. 1895 v Praze - 15. 2. 1976 v Curychu/. Před válkou spolu se svou švýcarskou spolupracovnicí Olgou Fierzovou založil na Žižkově Milíčův dům. Bylo to útočiště osiřelých a bezprizorných dětí ze starého Žižkova a zároveň domov pro "padlé dívky", jak se v tehdejší době říkalo. Kolem tohoto střediska se soustředil kruh obětavých nadšenců, kteří věnovali volný čas a mnohdy i vlastní finance pro pomoc potřebným dětem. Byli mezi nimi učitelé, lékaři, kněží, členové Cs. červeného kříže, ale i mnoho lidsky citlivých laiků.

Za války se Pitter snažil maximálně pomáhat židovským dětem, ulehčovat jejich osud v židovských sirotčincích a prostřednictvím Olgy Fierzové, která byla švýcarskou občankou, udržovat i kontakty s dětmi, odvezenými do Terezína i dalších lágrů. Ihned v prvních květnových dnech 1945 se Pitter dá k dispozici zdravotně-sociální komisi České národní rady a nabídne, že se postará o děti z Terezína. Hledá vhodný objekt a shodou okolností se dovídá o 4 volných zámečcích, které patřily rodině Ringhofferů. Byly to Olešovice, Štířín, Lojovice a Kamenice: všechny poblíž benešovské silnice. Rychle svolává své známé - byli mezi nimi i mnozí woodcrafteri - pořádá sbírku peněz i šatstva a připravuje zámky pro pobyt dětí. Shání postele, slamníky, potraviny, léky i další nezbytné vybavení. Již 22. května je přivezeno 40 zcela vyčerpaných židovských dětí s



opatrovnicemi a do 19. června je jich v Pitterově péči již více než 150 ve věku 2-16let. Mnohé nemocné, všechny podvyživené, většinou vystrašené a úzkostné, ale přece jen rychle se adaptující na nové prostředí.

Výchova dětí byla všestranná. Začínala základní zdravotní péčí a návratem k běžnému životu: čistota, hygiena, vlastní čistá postel, pravidelná strava a denní režim - to vše bylo pro mnohé děti téměř objevem. Hodně pohybu na čerstvém vzduchu v parcích, pomocné práce v kuchyních, při úklidu i na zahradách a k tomu se hodně kreslilo, zpívalo, četlo, šilo a hrálo. Některé děti uměly jen německy, jiné jen česky, ale přece si rozuměly. Hlavní

pozornost byla věnována odstraňování strachu, pocitů ohrožení a bezmoci. Znamenalo to nesmírnou vlídnost, vytrvalost a pozornost, kterou bylo třeba poskytovat 24 hodin denně. Mnozí pečovatelé přijeli s dětmi, jiní se sami přihlašovali, další přijížděli alespoň pomáhat večer či o nedělích. I vychovatelé se teprve mezi sebou poznávali a sami se učili, jak pracovat s deprivovanými dětmi od věku batolat až po pubertu.

Počet dětí se zvětšoval: přijížděly z nejrůznějších táborů. Byly mezi nimi děti polské, české, ale i děti, jejichž původ byl nejasný. Bylo třeba denně obstarávat potraviny, přikrývky, byl nedostatek léků a přitom nebezpečí epidemií bylo hrozné. Velkou roli sehrává MUDr. Vogel, který se sám vrací z koncentračního tábora s podlomeným zdravím, ale také s vlastní táborovou zkušeností. Začne pomáhat Mezinárodní červený kříž, hledají se příbuzní děti, mnohdy rozsetí po celém světě.

Péči o židovské a koncentračnické děti se Pitter nespokojil. Záhy zjišťuje, že v Praze i v okolí se objevují německé děti, které se ztratily, jejichž rodiče zemřeli či jsou ve vazbě a není nikdo, kdo by se o ně postaral. Okamžitě je přijímá do svých zařízení sice s obavou, zda bude možno současně vychovávat děti židovské a děti německé, ale s vírou, že dětské myslí neznají národnostní agresivitu. Zprvu byly přijímány malé děti: první skupinu přiváží již v polovině července. Během dvou let prošlo Pitterovou laskavou péčí více než 400 německých dětí, často i s německými pečovatelkami a lékařkami.

Přišli i děti z Hitlerovy mládeže, vychované k agresi a násilí, se skrytými dýkami a s přesvědčením, že se jedná o nějaký trik, jak je poškodit. Většina z nich žila po válce v Terezíně více než půl roku - a život tam pro ně byl velmi tvrdý a krušný. Nenávist ke všemu českému se

v nich prohlubovala. Přijedou ještě v polovičních uniformách a setkávají se s dětmi, ve kterých pohled na ně vzbuzuje úzkost. V dorůstajících chlapcích z HJ se znovu probouzí nenávist. Trvalo to dlouho a na cestě za dětským přátelstvím bylo mnoho zákrutů, ale přece jen se po několika měsících soustředěného úsilí podařilo rozbít bariery.

Ani okolí však nereagovalo na přítomnost německých dětí bez rozpaků. Přišly stížnosti, hrozilo rozpuštění domovů ministerstvem vnitra, ozvaly se hlasy, aby "ti ochránci Němců byli potrestáni". I toto nebezpečí se Pitterovi podařilo zažehnat s pomocí myslících lidí i s podporou řady mezinárodních humanitních institucí.

Jaký byl styl práce? V pozadí tušíme poučení ze Steinerovy školy waldorfské i z různých reformních škol, jejichž duch přinášel zkušený učitel F. Krch. Převažovala výchova umělecká - povzbuzoval se zájem o výtvarné umění, divadlo, hudbu a zpěv i o ruční práce všeho druhu. Děti hodně pomáhaly dle svých sil v parcích, v prádelnách, kuchyních, ale i v okolních lesích. V některých třídách se učilo německy, v jiných česky. Hodně se četlo - dětská literatura, ale i klasici a také bible. Pitter se snažil, aby německé děti poznávaly svou kulturu - hlavně Goetha. Pro starší děti pořádaly debaty, rozebíraly s nimi nejrozumnější problémy, které mezi nimi vznikaly, ale které souvisely i s provozem domovů. Často mívával k dětem proslovy - jakási zjednodušená a věku přizpůsobená kázání. Vše bylo prochnuto myšlenkou, že nenávist na světě je možno překonávat vytvářením přátelských vztahů mezi dětmi, ať pocházejí odkudkoliv, mají jakékoliv prožitky a mluví různými jazyky.

Děti se v domovech poměrně rychle střídaly. Objívali se vzdálení příbuzní židovských dětí, do péče je přejímaly mezinárodní židovské organizace, přesouvaly je do zemí válkou nepostižených a mnohé se později stěhují do Izraele. I u polských a hlavně u německých dětí se objevují příbuzní a mnohdy dokonce i rodiče, postupně jsou předávány či odsunovány do různých částí Německa a v r. 1947 činnost domovů pomalu končí.

Dospělí, kteří v domovech pracovali většinou jen za byt a stravu, se rozcházejí zpět do svých profesí. Splnili svou povinnost, nežádají odměnu, o svých činech mlčí - a většina z nich již není mezi živými. Zachovány a svépomocně publikovány jsou vzpomínky O. Fierzové, která je psala většinou těsně po skončení činnosti v domovech. Přemysl Pitter je nucen v r. 1951 opustit vlast, žije s Olgou ve Švýcarsku, po řadu let pomáhá v uprchlických táborech a pracuje sociálně mezi krajany. Snaží se pomáhat i domovu - vím o sbírkách, které pořá-

dal pro české děti, potřebující mimořádné lékařské zákroky v cizině. S řadou svých svěřenců si dopisoval, s



mnohými se setkával, jiní mají vše v paměti zaměřeno, vždyť jim tehdy byly 2 - 3 roky. Roku 1966 navštěvuje Přemysl s Olgou Izrael, setkává se se "svými dětmi" a dostává se mu pocty, že mohl zasadit strom v aleji spravedlivých v Jeruzalémě.

I když na Pitterovy poválečné dětské domovy zbyly jen matné vzpomínky, neměla by zapadnout jejich zkušenost a poselství, které je platné nezávisle na situaci a době. Těžká dětská deprese, chronické stresy i úzkosti, stejně tak jako systematická výchova k nenávisti a agresí se překoná při laskavém vedení v dětském společenství. Korektivní zkušenosti dobré pohody v přátelském prostředí a uprostřed přírody umožňovaly

postupně překonávat těžce traumatizující životní zkušenosti. Využití dětské spontaneity, tvořivosti a vzájemných vztahů různě starých dětí v malých skupinách bylo zřejmě velkou předností Pitterova systému. Služba byla poskytována všem dětem bez rozdílu. Ve chvílích emočního výbuchu nacionálních tendencí to bylo dvojnásob těžké.

Snad vzpomínka na společenství neznámých žen a mužů, kteří spolu s Přemyslem Pitterem plnili své lidské povinnosti, má smysl právě dnes. Jejich činnost byla dokladem, že i ve složité době se našli v Čechách lidé, kteří sloužili dětem bez ohledu na jejich původ a jazyk. Vedlo je vědomí, že přátelství dětí je zároveň i výchovou k míru pro budoucí svět. Pokud budou existovat podobné činy lásky, jak konal Pitter a jeho přátelé, má svět naději na přežití. Amor vincit omnia.

Poznámka a poděkování: Pro tento vzpomínkový článek jsem využil texty O. Fierzové: Dětské osudy z doby poválečné.

Osobní vzpomínky pana Zdenka Teichmana byly dalším zdrojem cenných informací i výchovných lekcí. Snad se jednou najde osvědčený nakladatel, který zpřístupní vzpomínky Olgy i pro širší veřejnost. Najdeme v nich řadu kasuistik i osobních svědectví mužů i žen, kteří jako děti prošli Pitterovými domovy.

/1990 - Psáno pro časopis Výchova a vzdělání/

p.s. 28. října 1991 byla prezidentem republiky Václavem Havlem udělena Přemyslu Pitterovi in memoriam medaile T.G.Masaryka.

Posuzujeme druhé. A umíme to?

V každodenním životě běžně jeden druhého pozorujeme a hodnotíme. Na základě těchto soudů se pak jeden k druhému chováme. Jestliže se posuzujeme nesprávně, pak nutně se i nesprávně chováme a vytváříme tak chybné mezilidské vztahy, které jsou zdrojem mnoha nedorozumění. V průběhu kurzu PS se podobné chyby mohou velmi často vyskytnout. Pokoušíme se jednotlivé účastníky popsat či charakterizovat a přitom naše soudy bývají jednostranné, opírají se o náhodná pozorování či o nápadné rysy chování. (Někdy dokonce i - běda - o drby).

Stručně naznačím, jaké chyby se nejčastěji vyskytují a to mnohdy nezávisle na naší dobré vůli.

a) **První dojem.** Často jednáme s lidmi na základě prvního dojmu a bez bližšího poznání. I když při prvním setkání býváme nastraženi, snažíme se podrobně pozorovat druhého člověka a analyzovat jeho chování, snadno se dopustíme řady chyb. Jsme většinou odkázaní jen na zevní znaky chování, které nepřiměřeně zobecníme. Z prvního dojmu odvozujeme nekriticky dalekosáhlé důsledky. Proto je třeba být opatrný při prvním setkání s účastníky a vědomě potlačovat dojmy či závěry, které z prvního dojmu vznikají.

b) **Haló - efekt.** Tato chyba bývá velice častá. Podle celkového dojmu, který na nás druhý člověk udělá, posuzujeme i jeho jednotlivé rysy. Kdo je nám sympatický, tomu přisoudíme řadu kladných vlastností a výsledky jeho činnosti přeceníme. Naopak osobám, které vyvolají špatný dojem, přisoudíme řadu negativních vlastností a míváme k nim nepřiměřeně kritický postoj.

c) **Vliv známosti.** Osoby, které známe, či které jsou nám doporučeny někým, koho si vážíme, posuzujeme poněkud lépe než ostatní. Stejně tak negativní názor někoho známého se odrazí i v negativním posouzení toho, o kterém nás informoval.

d) **Chyba kontrastu.** Do druhých lidí často promítáme sami sebe, své problémy i své vlastnosti. Obvykle máme tendenci posuzovat sama sebe poněkud lépe než je průměr ve společnosti, jsme trochu inteligentnější než je průměr, jsme trochu lepší než je průměr, trochu lépe rozumíme světu, apod. Jestliže mi však některá vlastnost chybí, pak ostatním ji většinou přisuzuji ve větší míře. (Jedinec, který se podceňuje, zároveň většínou přeceňuje ostatní).

e) **Předsudky.** Každý z nás má řadu neracionálních představ o vlastnostech lidí jiného věku (mladí riskují - staří nechápu nové jevy), jiné profese, jiného vzhledu (tlustí jsou dobrosrdeční, zrzaví nespolehliví atd.) Jedná se o zcela chybné předsudky a stereotypy, které ve spojení s chybou prvního dojmu mohou navodit celou řadu zcela chybných závěrů.

f) **Úvahy dle vnějších znaků** (ve společnosti je hluchý - elegantně se obléká apod.), kdy místo realistického popisu přejdeme ihned k přisouzení vlastnosti, kterou vnější chování "vysvětluje".



foto: Petr Karlach

g) **Úvahy dle specifických reakcí** (neunesl prohru v závodě - ráno nechtěl vstávat apod.). Často se jedná o chování zcela netypické a podmíněné specifickou situací. Zjednodušená interpretace či nepřiměřené zobecnění bývá většinou chybné.

h) **Úsudek "authority"**. Vedoucí se o někom vyjádří určitým způsobem a ostatní toto hodnocení automaticky převezmou. Podobná chyba se může vyskytnout i mezi instruktory, kdy zdánlivě průkazný názor jednoho z nich je všeobecně přijat.

Podobných chyb bychom mohli uvést celou řadu. Všichni jim v určité míře podléháme a těžko se jich zbavujeme. Jde o to alespoň si uvědomit možná rizika a snažit se minimalizovat možné chyby. Chybné posouzení a špatná interpretace chování druhého vede zákonitě k nepřiměřenému chování a ke komplikovaným mezilidským vztahům a to vše narušuje běh kurzu.

Závěrem posuzovací desatero:

- Ve svých závěrech se neukvapuj.
- Nesuď z jedné situace na celou řadu dalších.
- Svá pozorování si ověřuj.
- Všiměj si bližních v situacích běžných a každodenních.
- Nedrbej - i když se tomu někdy říká neformální společenská kontrola.
- Svůj dojem konfrontuj s ostatními.
- Svůj dojem konfrontuj ve vhodné chvíli i s posuzovaným.
- Cvič se v posuzování při různých hrách (a vymýšlej je).
- A také se snaž pozorovat sám sebe - nezaujatě a snad i s jistým nadhledem.
- Hodně se naučíš z četby životopisů a z klasických románů (Dostojevský, Turgeněv, Balzac, Wasserman, Arbes, Rolland).

(Jaro 1989)

Identita instruktora

1. Pojem

Pojem identita se ve vědě užívá poměrně nedávno, z hlediska výchovy a sebevýchovy je jeho pochopení nesporně užitečné. Identitou se rozumí vnitřní, subjektivní odpověď každého z nás na otázku "Kdo jsem" - tedy co já pro sebe znamenám, co asi znamená pro své blízké i širší okolí, čím mohu být prospěšný v předivě svých sociálních vztahů - v rodině, v kruhu přátel, v Prázdňinově škole, na pracovišti aj. a zda dokáže své možnosti skutečně realizovat v každodenním životě.

Jistým protikladem identity je anonymita, ve které se naše "já" ztrácí. Jsme pak součástí nějakého dění, do kterého nemůžeme zasahovat a ve kterém o nás jako o jedince vlastně nikdo nestojí. Tak je tomu, když se stáváme pro televizního dramaturga prostým konzumentem zábavy, číslem v kartotéce zaměstnavatele, zdržujícím zákazníkem pro prodáváče případně pro lékaře, žákem pro učitele apod. V anonymitě se ztrácí nejen zájem o nás, ale mizí i naše zájmy, přání i potřeby a tedy vlastně celá osobnost; ztrácí se smysl naší činnosti, ale zhusta i smysl našeho bytí.

Identita člověka má řadu podob a dimenzí. Má podobu vnější - je to naše jméno, přezdívka, věk, pohlaví, národnost, rodiště. Je to občanský průkaz i celá řada dalších "průkazů totožnosti", naše profese, rodinný stav atd. Významnou složkou identity je náš tělesný zjev - jak vypadáme, jak si svůj vzhled vylepšujeme, popřípadě jak si jej stylizujeme ve shodě s módou či záměrně ve výrazné originalitě.

Další složkou identity je naše fyzická zdatnost, duševní výkonnost, životní elán, aktivní zdraví. Vytváří se obvykle při soutěžení s ostatními, které rádi překonáváme a když už nemůžeme být první, pak alespoň usilujeme o to "nebýt horší" než ostatní.

Nicméně podstatné bývá uvědomění si znaků, které jsou pro jedince příznačné a které nás činí svéráznými. Často se to projevuje zdůrazněním dovedností a schopností, které máme, a nápadným pohrdáním těmi, které nemáme. Do identity jedince může ovšem zasahovat i nemoc, různá oslabení, opakované neúspěchy v práci či v osobních vztazích.

Identita každého z nás má v sobě složky reálné (jaký skutečně jsem), idealizované (jaký bych chtěl být), ale i složky negativní (čeho bych se chtěl zbavit). Předivě identifikačních znaků je proměnlivá a vytváří jakousi dynamickou strukturu. Jde o to, abychom si v neustálém běhu života svou identifikaci uvědomovali a nevytvářeli si o sobě chybný obraz.



foto: Jaroslav Musil

2. Vývoj

Identita jedince se začíná pravděpodobně vytvářet ve věku kolem 2-3 let. Dítě "vrůstá" do rodinných vztahů, uvědomuje si svou svébytnost, prosazuje svou vůli a svá přání. Naučilo se již říkat samo sobě svým jménem. Poznává, jakou roli získává v rodině, ve vztahu k matce, otci, prarodičům, sourozencům, tetám a později k vrstevníkům - ať již ve školce či jinde.

Od rodičů dítě velmi často slyší jaké je (jsi rošťák, mámino zlato, nemocný chudáček, hloupá holka ...) a tím se mu vnučuje jistá představa o sobě - často velmi chybná. Vytváření správné identity dítěte je ohrožováno neúměrným zveličováním některých vlastností. Odráží se to pak buď v přeceňování anebo v podceňování sebe sama v pozdějším věku. Náprava bývá bolestivá, může docházet k únikům do fantazie, denního snění či falešného pohledu na sebe.

Zhruba od 3 let věku se při formování identity uplatňují vrstevníci, s kterými se dítě setkává ve hrách. Sebevědomí malého jedince může být často vystaveno mnohým zkouškám. Důležitý bývá věk zhruba mezi 8 - 12 lety. Vzniká výrazná identita mužská či ženská, uvědomění si svého postavení mezi vrstevníky i svých vztahů k dospělým a autoritám, ale také identita ve vztahu k mladším - zde se rýsují budoucí vychovatelé! Vytváření identity neprobíhá hladce, bývá provázáno různými střety i morálními konflikty.

V době dospívání se přidá další důležitá dimenze identity - erotická či sexuální přitažlivost. Zkušenosti v první lásce mohou identitu jedince často výrazně a na dlouhou dobu ovlivnit. Do tohoto období zároveň zasahuje vytváření identity pracovní-studiijní: k čemu se hodím, čím budu, čeho jednou dosáhnu.

3. Krize identity

Identita jedince není stabilní, ale v čase má jistou proměnlivost. Daří-li se nám plnit cíle, které jsme si předsevzali - ať již v životě osobním, v práci či ve volném čase - pak se naše identita upevňuje. Při životních neúspěších však identita prochází zkouškami, často znejistíme a klademe si pak otázku, zda náš pohled na sebe je přiměřený. V extrémním případě může dojít až ke krizi identity, kdy jedinec zjistí, že jeho sebepojetí nebylo správné.

Krize identity může mít různé zdroje a podoby. Nejdůležitější bývají:

a) Krize vývojová, ke které dochází v kritických vývojových bodech. Tak např. při vstupu do školy dítě, které je doma hýčkáno a považováno za hvězdu, narazí na neúspěchy a má-li se s nimi vyrovnat, musí si postupně vytvořit nový obraz o sobě. V době dospívání hledá mladý člověk své postavení ve světě dospělých, není však ještě plně dozrálý, dospělý svět jej ještě nepřijímá; přitom však již není dítětem. V této době se často objeví jistá krize a jedinec na sebe a své já upozorňuje často nápadnými projevy, ať již ve vzhledu (oblékání, účes, vousy), v chování či v extrémně formulovaných postojích. Podobných vývojových krizí může být v životě více.

b) Krize z neúspěchu či po těžké životní události. Pracovní neúspěch, nezdar v osobních vztazích, náhlá změna role v životě - to bývají silně zátěžové situace,



foto: Jaroslav Musil

kteří jsou často spojeni s nutností změnit či znovu budovat vlastní identitu, přijmout novou roli, smířit se s osudem a vytvořit si nový model života (třeba po úraze). Stejně tak se může měnit identita člověka, který je nečekaně povýšen, vstupuje do nové funkce a není na to připraven (identita mladé matky i mladého otce).

c) Krize postupná. V životě často dochází ke změnám, které ani nepozorujeme a teprve po dlouhé době si je uvědomíme - tak třeba sportovec zjistí, že jeho výkonnost se zhoršuje a že má vrchol své kariéry za sebou, herec si uvědomí, že již nemůže hrát role mladíků, partneři poznají, že se vzájemně odcizili apod. Tyto změny nejsou náhlé, ale jedinec si jejich nástup dlouho neuvědomuje. Žije svou starou identitou, která náhle přestává fungovat a musí ji měnit.

Řešení krizí identity nebývá jednoduché. První cestou bývá uvědomování si vlastní situace a neustálé úsilí sebepoznávání. Jedinec musí sledovat vlastní vývoj a pochopit, že v životě prochází různými fázemi. Při pohledu do budoucnosti je užitečné uvažovat o tom, co budu dělat jednou jako otec či jako šéf či až určitá etapa života skončí atd. Další metodou řešení vývojových krizí je dobře fungující síť sociálních vazeb, které regulují identitu každého z nás; přátelská skupina si mnohdy uvědomí jisté nesnáze, do kterých se jedinec dostává, mnohem dříve a svým zásahem může vhodně regulovat jeho jednání.

4. Identita instruktora

K proměnám vlastní identity dochází např. manželstvím, rodičovstvím, ale i významným pracovním zapojením jedince. Část mladé generace touží vychovávat, stát se učiteli, vedoucími apod. A o této stránce identity, která je asi společná všem instruktorům PŠ, bude ještě chvíli řeč.

Naše identita dostává nový rozměr: osvědčit se jako výchovně tvořivý jedinec. Je to zřejmě jistá forma potřeby přetvářet okolní svět - u někoho se projeví materiální činností, u někoho politickou či spolkovou angažovaností a u někoho výchovným působením. Potřeba vychovávat se projevuje jako citově podložené úsilí předávat životní zkušenosti, poznatky i dovednosti jiným lidem - ať již malým dětem, dospívajícím či vrstevníkům.

Jak se vytváří výchovatecká identita? Asi každý z instruktorů PŠ získal ve svém vývoji zkušenost, že pomoc druhým se stává jistou potřebou našeho životního programu. K tomu přispěly pozitivní zážitky z pobytu na některém kurzu PŠ a více či méně uvědomělé poznání, že jsem se setkal s lákavou životní cestou, po které bych se chtěl vydat.

Každý z nás má svou "pedagogickou galerii" - tvoří ji osoby, které na nás působily, které chceme napodobovat a případně i s jistou kritičností překonávat. Zkušenost z prožitého kurzu PŠ rezonuje s ne zcela uvědoměle stanovenými cíli a stane se impulsem k úsilí proniknout do kruhu instruktorů. Následuje obvykle další fáze: zkoumání vlastních sil, hledání vlastního příspěvku k činnosti týmu, s kterým jsem se identifikoval apod.

V této chvíli se začíná vytvářet výchovná identifikace. Zprvu se objevuje fáze nejistoty - osvědčím se, bude se mi dařit, zapadnu do týmu? Nejistota obvykle přerůstá v jisté napětí či dokonce až v úzkost. Jsem vybrán do kurzu jako elév a ukládají se mi často velmi obtížné úkoly. Snažím se je plnit a ověřuji si své síly. Na kurzu pak přichází kritická chvíle, kdy mám vystoupit se svým programem. Někdo reaguje jistou zmateností, opětovně ověřuje, zda má vše dobře připraveno, zda má pohromadě poznámky, zda funguje technika - a přitom určitě na něco podstatného zapomene. Jiný začátečník se dostane do jistého stavu apatie - víc už toho nemůžu udělat, ať je to už konečně za mnou apod. U jiného zvýšená motivace vytváří "nápady poslední

minuty". Těsně před začátkem programu se začínou vynořovat různé asociace, co by chtěl ještě říci, jak program vylepšit, co přidat, co vypustit aj.

A pak první vystoupení je za námi, první dny kurzu proběhly a přichází čas bilance. Mísí se pocit radosti s pocitem neúspěchu. Mnohé se dovídám z hodnocení, mnohé z hitace, ale konečný závěr si musím vytvořit sám. Tím se vytváří identita vychovatele: poznávám, zda na vytyčené úkoly stačím, zjišťuji co se mi daří lépe a co hůře, a v kterém směru se mé pedagogické schopnosti mohou přiměřeně uplatnit a kde se musím ještě sám vzdělávat.

A za čas - často až po letech - poznáváme, že identita tvůrčího vychovatele není pouze individuální. Zahnuje mne samého, ale i mé děti, žáky, účastníky kursu, přátele - ti všichni patří ke mně, snažím se jim něco dát, přijímám je s otevřenou náručí a se snahou o pochopení jejich kladů i záporů. Poznávám své pedagogické schopnosti i nečnosti a z tohoto složitého přediva zkušeností, praktického úsilí, teoretického hledání, činů drobných i větších se vytváří stále proměnlivé a nikdy neuzavřené tvořivé výchovné působení, ve kterém člověk překračuje sám sebe.

(určeno pro soustředění instruktorů PŠ, 1987)



foto: Petr Karlach

PEDAGOGICKÁ PŘÍPRAVA PRO INSTRUKTORY PŠ

Výchovou v širším slova smyslu rozumíme cílevědomé a soustavné působení na člověka s cílem přispět k všestrannému rozvoji jeho osobnosti, vtřípit mu určitý systém poznatků a postupně regulovat jeho chování tak, aby odpovídalo jeho individuálním potřebám a zájmům a zároveň bylo ve shodě s aktuálními a perspektivními potřebami širší společnosti. V užším smyslu se výchova vztahuje pouze na věk od narození do dospívání. Výchovou předáváme určitou soustavu poznatků a vědomostí, zdokonalujeme dovednosti, upevňujeme pozitivní návyky, vhodnými a věku přiměřenými postupy utváříme životní názor a usměrňujeme morální rozvoj.

Pojetí výchovy jako procesu, který se vztahuje pouze na dětský věk, je dnes již překonáno. Výchova přechází postupně v uvědomělou sebevýchovu, která provází člověka po celé jeho životní pouti až do vysokého stáří. I když toto pojetí výchovy se prosazuje prakticky až v posledních desetiletích (např. řada pojmů jako je výchova a vzdělávání dospělých, postgraduální výuka, pedagogika volného času, gerontopedagogika, celoživotní výchovný cyklus aj.) má u nás už dávno tradici pocházející od Komenského. Systematicky je formuloval v Pampaodii (Vševýchově), která tvořila jednu z knih Všeobecné porady o nápravě věcí lidských. Snad stojí za zmínku, že toto dílo zůstalo v rukopise, dlouho bylo považováno za ztracené a teprve ve 20. letech tohoto století bylo do jisté míry náhodně objeveno.

Výchovná situace má v podstatě tři dimenze:

a) Vychovatel (učitel, mistr, instruktor aj.), který výchovu řídí; b) žák, který se pod vlivem výchovy mění, ale zároveň svou činností i jejími výsledky zpětně informuje vychovatele o účinnosti jeho působení a ovlivňuje tak i změnu vychovatele; c) učivo, tj. soustava poznatků, dovedností, postojů či hodnot, které si má žák osvojit (patří sem i metodika výchovy - třeba dramaturgie kursu apod.). Mezi těmito dimensemi existuje neustálé napětí, proměnlivost a změna v důsledku měnící se situace i výsledků, kterých je či není dosahováno.

Výchova v PŠ je v podstatě sociální komunikací, při které se předávají informace a to jak o tom, co má být zvládnuto, tak o tom, jak tento proces probíhá. Proto instruktoři PŠ zajímají hitace, proto se hodnotí jednotlivé pořady, proto se hledají komunikativní a málo strukturované hry a proto se také tak dlouho uvažuje o celé dramaturgii. Výchova v PŠ stojí tedy v protikladu k pedagogice manipulativní, při které se s žákem zachází jen jako s předmětem a nikoliv jako se svěbytným jedincem, který má své zkušenosti, zájmy, potřeby i hodnotové orientace. Výchova je dnes trvalým a perspektivním úkolem, ale i základní společenskou potřebou. Investice do výroby mají velmi rychlou návratnost. Investice do vědy mají návratnost středně dlouhou (dnes se odhaduje, že teoretický poznatek se prosadí do reálné praxe za 5-8 let; na začátku století to bylo 20-25 let).

Investice do výchovy dětí mají návratnost dlouhodobou: děti dnes vychovávané budou řídit společnost za 30 až 40 let. Co vložíme do výchovy, to nás přežije a v našich dětech či žácích žijeme i po odchodu z tohoto světa.

Výchovné zásady

Někdy se poněkud anekdoticky říká, že člověk je "animal educandum", aneb vychovatelný živočich. Tato metafora naznačuje pedagogický optimismus, ale zároveň i pochopení, že výchovné působení neprobíhá automaticky a bez konfliktů. Je to proces, kterým se listé možnosti, které jsou v člověku, převádějí do reality. Které možnosti a v jaké míře se v životě jedince realizují, záleží ve velké míře na výchovném působení.

Výchova nemůže vycházet vstříc zřetelně pocítovaným potřebám lidí, ale musí sama podstatné potřeby vytvářet. Cílevědomá touha po rozvoji vlastních schopností není samozřejmou vlastností člověka. Její rozvíjení naráží u mnohých jedinců na trvalý odpor, na jistou "touhu po klidu" a po vyhledávání či mechanickém opakování příjemných činností a prožitků. Naučit dítě základním hygienickým návykům znamená postupně vytvořit nové formy chování, proti kterým se děti zhusta brání. Začátek školní docházky bývá často spojen s nutností překonat odpor dítěte a teprve postupem let se může vytvořit potřeba sebevzdělávání. Podobně můžeme analyzovat valnou většinu činností a vlastností člověka, které se v procesu výchovy formují a vytvářejí motivační strukturu, regulující rozvoj jedince.

Základním výchovným prostředkem je systematické podněcování různých forem aktivních činností v různých situacích a podmínkách. Rozvíjejí se intelekt, emoce, fantazie i morální vlastnosti a zároveň jejich prostřednictvím poznáváme sami sebe i náš svět. Proto se výchova nemůže omezovat jen na předávání poznatků, při kterém je žák pasivní. Velkým nebezpečím současné praxe je rostoucí pasivita při přejímání poznatků a zkušeností. Je přímo symbolizovaná televizí, ve svých důsledcích vede k pasivnímu konzumování nejrůznějších informací, odcizuje lidi navzájem a blokuje jejich sociální vztahy. Podobně může působit i didakticky nevhodné zavádění počítačové techniky, vedoucí často k tomu, že dítě se naučí dokonale komunikovat se strojem, ale ztrácí schopnost jednání a komunikování se svými vrstevníky. Právě proto je dnes zaměřen na aktivní výchovu důležitějším požadavkem než tomu bylo dříve.

Výchova postupně ztrácí svůj čistě individuální charakter: do popředí vstupuje výchova sociální, tj. výchova ve skupině a skupinou. O tom bude zmínka ještě později.

Jedním z centrálních problémů výchovy je rozlišování mezi cíli a prostředky. Často se setkáváme s tím, že výchovný prostředek (např. tělesná výchova), který má přispívat k harmonickému vývoji člověka, se stane cílem

(ve špičkovém či vrcholovém sportu se pak ztrácí jejich původní význam a stane se sama o sobě cílem). Zde je skryto i nebezpečí pro vychovatele: to, co sám umím, často jednostranně přeceňuji a prosazuji.

S úvahou o cílech a prostředcích souvisí i další metodické pravidlo, které můžeme shrnout do známého výroku: "Ryba se chytá na to, co chutná rybě, nikoliv na to, co chutná rybáři". Je třeba vycházet ze zájmů mladého člověka, z vývojového stádía ve kterém se nachází, i z jeho zkušeností - a postupně jej vhodnou motivací přivádět k novým činnostem a k dalším stupňům vzdělávání a výchovy. Totéž platí i o výchově dospělých, byť navozování motivace bývá u nich obtížnější.

V současné době se někdy rozlišuje mezi výchovou obsahovou a metodickou. Rostoucí objem poznatků není možno obsáhnout a proto stoupá význam výchovy metodické, tj. snaha naučit člověka jak vyhledávat informace, jak je třídit, jak řešit problémy, jak navazovat mezilidské vztahy, jak zlepšovat komunikaci mezi lidmi, jak rozvíjet tvůrčí potenciál. Tento typ výchovy je pochopitelně obtížnější než pouhé předávání informací, ale jeho praktické prosazení je naprostou nezbytností, pokud se chceme vyrovnat se složitým světem.

Výchova jako usměrňování osobnosti

Podstatu člověka je možno poznat v prvé řadě tím, že analyzujeme jeho vývoj. Člověk je utvářen výchovou, ale i vlastní aktivitou, která se rozvíjela v jeho minulosti. V době dospívání narůstá význam cílesměrných činností, spojených s plánováním budoucího vývoje a se stanovením struktury a hierarchie cílů, které si člověk více či méně uvědoměle staví a s větším či menším úsilím se snaží o jejich dosažení.

V této fázi vývoje přistupuje k činnosti vychovatele i úsilí vhodně projektovat pro jedince jeho budoucí zaměření i životní perspektivy. Každý člověk si staví své cíle - mnohdy nereálné, jindy příliš nízké, často nejasné formulované, ale směřující většinou k udržení své vlastní individuality. Být sám sebou, žít ve shodě se svými možnostmi a schopnost zaujmout stanovisko ke světu je znakem uvědomělé seberegulace, která by měla být konečným výchovným cílem.

Obecným principem výchovy je její usměrňující a regulující působení na socializaci jedince. Termín socializace se používá k označení složitého procesu vzájemných vztahů mezi jedincem a skupinou, při kterém skupina působí na jedince tak, aby jej připravila na určitý způsob života v různých skupinách. Jedinec si učením osvojuje vše, co je k tomuto životu potřebné. Socializací se jedinec postupně přeměňuje z biologického organismu novorozence v dospělé osobu se specifickými vlastnostmi a osvojenými činnostmi, kterými se začleňuje do společnosti. Přitom se člověk neustále mění na základě zkušeností a s postupnými změnami svého začleňování do různých skupin - a to i v dospělém věku a ve stáří.

K tomu jen několik poznámek. Hovoříme-li o sociálních skupinách, rozumíme tím celou řadu skupin a institucí, jako je rodina, škola, skupiny vrstevníků a přátel, neformální skupiny, pracovní kolektivy, náboženské organizace, spolky, obec, velké skupiny etnické, regionální, národní i státní.



foto: Jaroslav Musil

Začleněním člověka do sociálních skupin se usku-tečňuje jeho činností pracovní (počítaje v to i přípravu na povolání), činností zájmovou, činností sebevzdělávací, kulturní aktivitou, životem v rodině, vztahy partnerskými i přátelskými, celkovým životním stylem atd.

Postupná socializace má řadu forem. Od zcela závislého novorozence, který si osvojuje prvotní sociální vztah k matce, přes různé fáze dětského vývoje k postupnému dospívání, v jehož průběhu se jedinec začleňuje do širších skupin a do světa práce, přes různé fáze dospělosti, ve kterých si buduje své pozice pracovní, rodinné i sociální, až k postupnému shromažďování bohatých životních zkušeností, které umožňují jistý nadhled nad každodenním shonem, a konečně ke stáří, kdy jedinec postupně opouští svět každodenní práce a vytváří si nový program pro dobu stárnutí a to často i ve změněné situaci rodinné (většinou jako prarodič), zdravotní i sociální.

V tomto složitém a mnohdy rozporuplném procesu se mění osobnost člověka. Cílem výchovy a v pozdějších fázích života sebevýchovy je nikdy neukončené úsilí o harmonický vývoj ve shodě s možnostmi i plány, svědomím i s vývojem celé společnosti.

Výchova jako celoživotní proces

Z předchozích odstavců vyplývá, že člověk se vyvíjí po celý život a tento proces nemůže být ukončen jinak než smrtí. Snad už definitivně padla koncepce ukončeného a encyklopedického vzdělání, tj. představa o vzdělání jako pouhé přípravě na život. Systém vzdělání, který se zakládá na osvojení relativně hotové sumy poznatků a jim odpovídající struktury praktických dovedností a

návyků, se stává brzdou výchovy. Cílem by mělo být naučit člověka systematicky se učit, vyhledávat informace, řešit problémy, komunikovat a spolupracovat s druhými a průběžně se vzdělávat a hledat pravdu. Vzdělávání se stává nutností a stejně tak je nezbytný neustálý rozvoj člověka pro stránce pracovní, kulturní, sociální i morální. Výchova tedy nekončí dětským věkem, ale doprovází člověka na celé pouti životem. Vytváří se nové pedagogické disciplíny jako je výchova k manželství, výchova rodičů, výchova k tvůrčí činnosti, výchova k využití volného času, zdravotní výchova, výchova k vytváření životního stylu, výchova ke stárnutí atd. Výchova přestává být záležitostí škol, ale stává se předmětem úsilí a péče mnoha dalších institucí. Každý z nás se stává vychovatelem, ale současně je i vychováván.

Vztah výchovy a sebevýchovy

Člověk je v průběhu života objektem i subjektem výchovy. Jako objekt výchovy je veden, vzděláván a usměrňován. Od jistého vývojového bodu se jedinec stává vlastním vzděláváním a sebevýchovou subjektem výchovy. Postupně se vymaňuje z výchovné péče, přestává být závislý na řízeném učení, začíná racionálně využívat volný čas, zpracovávat životní zkušenosti, hledat cesty k naplnění svých cílů, ale přitom i nadále vyhledávat poučení i z mimoosobních pramenů.

Hranice mezi výchovou a sebevýchovou není příliš ostrá. Již v dětství se vytváří základy sebevýchovy, ale i v dospělosti člověk získává poznatky od druhých lidí, z učebnic, z uměleckých zážitků i z mezilidských vztahů. Cílem je usilovat, aby člověk dokázal přiměřeně pochopit vlastní podstatu, své osobitě strukturované schopnosti, charakter a snad i příčiny svých životních postojů, hodnot i sociálních rolí a aby tedy porozuměl sám sobě uprostřed různých skupin, ve kterých žije. Souvisí s tím i nezbytnost řádně porozumět potřebám, podmínkám i vývojovým tendencím společnosti i možnostem svého vlastního aktivního uplatnění ve prospěch ostatních. Systematickou sebevýchovou se člověk může lépe orientovat ve složitých, rychle se měnících a vyvíjejících situacích současného života. Nejde však jen o orientaci, ale i o aktivní jednání. Při řešení obtížných životních situací dochází obvykle ke střetávání životních názorů a postojů zúčastněných lidí a pro každého podobné situace kladou otázku "jak si budeš počínat?". Odpovědi mohou být reálné činy, které se shodují s hodnotami jedince a s jeho svědomím.

Mezi výchovou a sebevýchovou je však ještě další vztah, který překračuje svět jedince. To, co jsem získal, co jsem se naučil a pochopil, je mou povinností taktně a tolerantně předávat dalším. Každý jedinec je vychovatelem - nejen svými slovy, ale v prvé řadě svými činy, kterými ve společnosti působí. Sebevýchova vede k dalšímu výchovnému působení - ať již záměrnému či neuvědomovanému.

Výchova ve skupině

Po staletí se udržuje tradice skupinové výchovy. Všichni jsme žili v rodině a prošli školou. Ve školních komunitách jsme byli vyučováni, osvojovali jsme si poznatky, získávali dovednosti a vytvářeli postoje. Ale: přístup školské praxe ke školním skupinám vytváří řadu

konfliktů a často smazává osobitost učitele (spíše učitelky) i individualitu žáka. Stále výrazněji se projevuje rozpor současné výchovné a vzdělávací praxe: rychle narůstá objem poznatků, které by si měl jedinec údajně osvojit a přitom množství času, které má vyučující k dispozici, zůstává v podstatě konstantní. Má-li být látka probrána, potlačují se kromě jiného i projevy individuality žáků, které působí při vyučování jako rušivý element.

Tento model výchovy, kterým jsme všichni prošli, již neodpovídá současným potřebám. Vznikl v době klasické vědy, ve kterém poznání směřovalo k vytvoření uzavřeného a jednou provždy platného systému poznatků. Zároveň však vznikající průmysl, ale i tehdejší praxe si vyžadovala poměrně jednoduché pracovní činnosti, které byly použitelné bez velkých změn po celé dlouhé období v poměrně stereotypních výrobních procesech v průmyslu, v zemědělství i v řemeslných činnostech.

Historicky vzniklý model vzdělávání se však v jisté fázi vývoje stává brzdou vývoje. Vědeckotechnický rozvoj si vynucuje větší nároky na osobní aktivitu člověka, na jeho přizpůsobivost i na jeho tvůrčí individualitu. Narůstá nutnost většího propojení lidí navzájem. Výroba je dnes podmíněna souhrou činností mnoha lidí - ať již při vlastním výrobním procesu či při jeho řízení, které je závislé na informacích z mnoha zdrojů, ale i při koordinaci výrobně dodavatelských i obchodních vztahů.

Rostou požadavky na dovednosti komunikovat, sdělovat přesné a zároveň podstatné informace, vzájemně se domlouvat, ve skupinách řešit vznikající problémy a zároveň sledovat rozvoj vědeckých poznatků a technologických postupů. Současná výchova by měla těmto nárokům odpovídat. Jejím úkolem je posilovat aktivitu a individualitu žáků, ale zároveň je vést ve skupinách, ve kterých dochází k jisté dělbě rolí a současně se v nich vytvářejí základní sociální dovednosti.

Ve skupině se neučí jen žáci od učitele, ale učí se i jeden od druhého - někdy nápodobou, jindy naopak z odlišností. Skupina se vyvíjí, mění se vztahy mezi členy, diferencují se, ale zároveň se znovu stmelují společně zaměřeným úsilím. Po mnoha stránkách jsme všichni stejní, po mnoha stránkách jsme si podobní s určitými skupinami a po mnoha stránkách jsme všichni jedineční. Proto i výchova má své prvky všeobecně platné, své prvky skupinové a své prvky individuální. Přitom individualita se může projevovat pouze na pozadí skupiny a v interakci se skupinou si osvojujeme poznatky jako jedinci i jako členové společnosti, ve které žijeme.

Výchova a morálka

Ještě jeden úkol však dnes stojí před všemi institucemi, které se zabývají výchovou. V průběhu několika minulých desetiletí došlo u nás k rozbití základních morálních hodnot, které byly považovány za obecně platné. Stojíme všichni před úkolem, s kterým se výchova - formální i neformální - bude dlouho a velmi obtížně vyrovnávat. Je to úkol mravní obrody a návratu morálního jednání do všech oblastí života v této zemi.

Je-li cesta od staré ekonomiky k tržnímu hospodářství obtížná a denně kolem sebe vidíme, jak se na ní i mnozí odborníci jen těžko orientují, pak ještě obtížnější bude cesta k všeobecné nápravě věcí lidských - řečeno slovy J. A. Komenského. Budeme vyhledávat cesty, které



nejsou přesně zmapovány, budeme se obracet zpět k tradicím české výchovy, ale i k minulým zkušenostem celé PŠ a k jejím myšlenkovým zdrojům, abychom čerpali poučení, ať již pozitivní či negativní. Současně je nezbytné pátrat po terénu před námi, aby nikdy neukončená cesta k vrcholům byla co nejpřímější. Je to úkol pro všechny šéfy i pro všechny instruktory. Nelze se spoléhat na vyzkoušené programy a automaticky je opakovat.

Důvěra v mravnost, v upřímnost a ve spolupráci utrpěla v našem věku mnohé trhliny. Viděli jsme, že historické dění nesměruje k pokroku a zdokonalování přímo, ale řečištěm, které je plné zákrutů, slepých ramen, zrádných balvanů i neočekávaných mělčin. Mnohé hodnoty byly zpochybněny až devastovány a jen zvolna se očišťují od nánosů a namáhavě je vracíme do každodenního života. Nejvíce byla postižena generace dospělých a starších. I proto musí být výchova současně i dílem sebevýchovným všech generací.

Budeme asi mnohokrát uvažovat o výchově mravní. Není to samostatná disciplína, nedá se odpřednášet či odcvičit v miniskole, ale musí prostupovat každodenní život i drobné všední činy. Je to respekt k pravé lidské přirozenosti, k životu, ve kterém samo pozitivní jednání mezi lidmi (ale i mezi lidmi a živou a neživou přírodou) odměňuje svého nositele a přispívá k pohodě jak osobní tak i celého okolí.

Mravní jednání člověka k člověku je podmíněno několika předpoklady:

- a) postihnout, že někdo - ať jedinec, skupina, obec, ale i příroda potřebuje naši pomoc - ať již činem nebo slovem a nezůstat k tomu lhostejný,
- b) rozeznat, jaká pomoc je v dané chvíli potřebná,
- c) zvážit, jaké jsou naše možnosti,
- d) rozlišit, která z forem možné pomoci má největší naději na úspěch,
- e) nápad a myšlenku převést v samozřejmý čin,
- f) neočekávat žádnou odměnu, samo vnitřní uspokojení a radost druhých je odměnou.

Mravnost není nikomu předem dána a ani nevzniká náhle a bez úsilí. Je to dlouhý proces, který začíná již v raném dětství, má řadu zákonitých fází, kterými většinou všichni procházíme - a nikde není řečeno, že všemi projdeme a že se nezastavíme kdesi v polovině cesty. Zjednodušeně budeme uvažovat o šesti vývojových etapách, které se sice od sebe významně odlišují obsahově, ale časově se mohou různě překrývat:

1) Orientace na poslušnost, spojená obvykle s trestem za chybu či neposlušnost. Jsou dána pevná pravidla, co se může dělat a co ne - kdy je budíček a večerka, jak se chovat v klubovně či v přírodě, co si mohou dovolit a co nikoliv, jaké chování je žádoucí a jakého je třeba se vyvarovat. Pravidla jsou pevná, jsou dána autoritativně (zákazy, příkazy šéfů, vyšší moc atd.) a většinou bez výjimek. Každý si je osvojí, přijme a dodržuje, byť mnohdy jen z obav před trestem. Znamená to, že se chováme určitým způsobem nikoliv z vlastního rozhodnutí, ale pod jistým tlakem.

2) V další fázi sice stále dodržujeme předem daná pravidla, která jsou na nás nezávislá, ale zároveň si do nich promítáme vlastní potřeby a to mnohdy i bez ohledu na druhé lidi. Svědčí to o tom, že smysl pro zájem

ostatních není ještě rozvinut. Tak třeba při hře dodržíme všechna pravidla, ale nevšimnu si, že některý ze soupeřů potřebuje pomoc nebo povzbuzení. Nebyl to vlastně přestupek, ale nedostatek empatie pro jiné. Stejně tak i instruktorovi může uniknout potřeba individuálního zásahu: sleduje opět pravidla hry či jiné činnosti, v první řadě chce dodržet cíl programu (a tím také mít úspěch se svým programem) a "vedlejší" věci jdou mimo jeho zájem.

3) Následuje fáze "hodné dcery či hodného syna". Chováme se dobře a podle pravidel jen proto, abychom byli chváleni či oceňováni. Chceme, aby si nás instruktoři všimli, chceme být také oceněni ostatními účastníky a záleží nám na dobrém dojmu a dobré pověsti. Špatné ocenění chápeme jako nepřijemný neúspěch.

4) V dalším momentě dojde k mírnému posunu. Opět se dodržují pravidla, ale kromě ocenění ostatních se prosazuje i vlastní zájem. Chci být uznáván, ale zároveň "chci být lepší", abych se i v budoucnosti mohl lépe prosadit - svými dovednostmi, zdatností, ale i ochotou pomáhat. V pozadí však je neustále motiv mírně sobecký. Chovám se mravně, abych si tím cosi zasloužil... ("ctí otce svého, abys...").

5) Teprve v tomto momentě začíná člověk jednat pod vlivem ideálů a to bez ohledu na bezprostřední ocenění. Jako motiv působí výrazně respekt k ideálům, které jsme všichni přijali (my v našem kursu jsme se rozhodli, že...). Pravidla i rozhodnutí celé skupiny jsou závazná pro všechny členy a selhání je chápáno jako jistý prohřešek (či dokonce jako zrada) i proti ostatním členům skupiny - proti vedoucím, rodičům a pod.

6) Konečně nastává poslední fáze, kdy se člověk rozhoduje zcela podle vlastní úvahy, tedy podle vlastního svědomí a bez ohledu na výsledek, na odměnu či ocenění. Teprve nyní se objevuje "život v pravdě" o který usilujeme a pro který jsme léta připravováni systematickou výchovou.

Uvedené fáze vývoje morálního jednání a citění je nutno respektovat i při výchovném snažení. Nelze vychovávat děti, dospívající i mladé lidi stejně. Při nepochopení vývojových zákonitostí se můžeme dopustit řady chyb - buď jsou požadavky vychovatele příliš vysoké pro jedince, kteří ještě nedozráli, anebo se držíme pravidel a postupů, které byly již dávno překonány. Morální vývoj také neprobíhá u všech lidí stejným rytmem, některé fáze mohou proběhnout rychle, jiné pomalu, mohou se objevit i vývojové kroky zpět či občasné předbíhání běžného vývoje.

Mravnost se neprojevuje jen ve velkých činech - bývá k nim jen málokdy příležitost. Ale právě nejvděčnější život každého z nás je plný příležitostí k drobným činům. Laskavé slovo, přátelské chování, drobná výpomoc, úsměv či podání ruky znamenají mnohem více než plané horování o dobrotě srdce či o velké morálce.

Vychovávaná generace přejímá z rukou vychovatelů svět s jeho vadami i přednostmi; věme, že svým úsilím dokáže mnohé napravit a změnit. V našich následnících je naděje, že ideály humanitní se snad jednou budou měnit ve skutečnost.

VÁCLAV BŘICHÁČEK



- Narozen 14. června roku 1930 v Písku. Otec - důstojník, matka v domácnosti, bez sourozenců.
- V roce 1949 maturoval na gymnasiu v Písku, v roce 1953 absolvoval studium psychologie a filosofie na FF UK v Praze jako žák prof. Doležala a Stavěla. Titul doktora filosofie získal v roce 1967.
- Po promoci pracoval jako asistent na katedře psychologie a od r. 1956 v Psychologickém ústavu UK (orientován na experimentální psychologii se zaměřením na rozbor výkonnosti člověka a na rozhodovací procesy).
- V letech 1974 - 83 odborným pracovníkem ve Výzkumném ústavu psychiatrickém v Praze, 1983 - 89 v Laboratoři preventivní a sociální pediatrie v ILF Praha.
- V roce 1990 povolán zpět na katedru psychologie FF UK Praha a habilitován.
- Od července 1991 v důchodu.

~ ~ ~ ~ ~

- Autor kolem dvou stovek publikací v češtině, angličtině, němčině a francouzštině - z toho 6 monografií. (Přibližně polovina publikací samostatných, polovina spolutařsky).
- V 60. letech přednášel v USA, Anglii, NSR, Francii, Holandsku, SSSR, NDR, Bulharsku.
- Od dětství členem Junáka, v Písku vedl skautský oddíl, v roce 1968 členem náčelnictva Českého Junáka, v současné době náčelník.
- Autor řady populárních studií o pedagogické psychologii a výchově mládeže.
- Členem čs. psychologické společnosti - v období 1967 - 71 její tajemník, 1989 - 90 předseda. Člen redakční rady časopisu Vesmír. Členem čs. komory Nadační rady Nadace Pangea.
- Přednášel na řadě kursů - oficiálních i neoficiálních. Po několik let spolupracoval a spolupracuje s Prázdňinovou školou Lipnice.

15. 7. 1991

Poprvé jsem Václava viděl a slyšel v prosincovém Štíříně, někdy v roce 86,87. Zatímco sálem obíhala listina úpisů s nadpisem "Kolik přispěješ řečníkovi na nové kalhoty?", vypravoval Václav zvlášť pro mne vybrané téma, jak se člověk vypořádává s životními krizemi a já jsem tiše žasnul nad přesností postřehů a zobecnění. Od té doby jsme se setkali vícerorát, většinou náhodně a vždycky to pro mne byl zážitek. Jednou mi vyprávěl dvě hodiny o mých dětech věci, jež jsem netušil. Podotýkám, že je v životě neviděl. Až jsem se styděl, co všechno o nich nevím.

Na Botteze 89 jsem tiše mumlal Líze a Kláře z britského Outward Bound překlad jeho povídaní účastníkům, a kdo ví, co by návštěvnice pochopily, nebýt toho, že v kritických chvílích Václav hodil napříč místností vhodné slovíčko v jejich rodné řeči: jak poznal, kdy mi dochází dech, je mi záhadou. Tamtéž jsem jej zažil v prázdné, sluncem zalité klubovně jako jurodivého satyru, neartikulovaně zpívajícího na plné pecky Marseillaisu. Působil tak vitálně, že mi nezbyvalo, než se přidat k němu. Později mi vysvětlil, že se tak připravoval na svůj večerní pořad.

Je řada věcí, které mne s Václavem poji. Kromě vyhraněného smyslu pro nedbalou eleganci (koneckonců: móda potřebuje odvahu, paní Nováková!) a skautských začátků a pocitu dluhu k této již počtvrté oživlé organizaci, je to i zavlá vira v to, že svět se změní k lepšímu, přiložím-li ruku, a pedagogické "commitment", jehož se člověk nemůže zbavit i kdyby chtěl (slovník: commitment = rozkaz k výkonu trestu), jinými slovy, pedagogický optimismus. Jeho laskavá potouchlost mne "nadýchá", už zas si musím vypůjčit výraz v cizí řeči, českého ekvivalentu neznáje. A v řadě dalších momentů jsem jeho tichým obdivovatelem - v jeho sečtělosti, v jeho schopnosti najít souvislost či zákonitost v postřehu drobností, které představují klíč k vysvětlení. V jeho životní moudrosti. Prostě jak pravý klasik: Václava mám nejradši, protože je kus.

Pro mnoho lidí je zřejmě důležitým motivem práce v Prázdňinovicích možnost setkat se se vzácnými lidmi. Dr. Václav Břicháček k nim nepochybně patří. Popřejme mu sobecky pro jeho další životní dráhu, aby se mezi námi dobře cítil.

Petr Holec

Václava znám snad od r. 1955, kdy jsem se s ním setkal jako student brněnské psychologie se začínajícím asistentem pražské katedry. Mezi psychology má pověst člověka se širokým rozhledem, vyhraněným postojem a vysokou metodickou kulturou. Mezi psychology se říká: "Nevíš si rady s výzkumným problémem? Václav Ti poradí." Je možno za ním přijít konzultovat snad libovolné téma od obecné psychologie, přes psychopatologii, pedagogickou psychologii až k psychologii práce. Přesto, že začínal a působil jako učitel katedry psychologie FF UK v Praze, nestal se nikdy abstraktním teoretikem nebo akademickým psychologem, ale vždy vše měřil životem. Svůj vztah ke každodenním starostem lidí vyjadřuje nejen jako psychologický poradce širokého spektra problémů, ale nyní i v rámci organizační a vůdcovské činnosti ve skautingu, jímž žije od svého mládí - podle možností doby tajně či veřejně.

S Václavem je radost diskutovat o vědeckých otázkách. Dovede každou situaci uchopit za "pravý konec" a vystihnout v ní problém, bez tápání a složitého ohledávání ji vyjádřit. Má to, čemu se říká "vědecký čich".

V polovině šedesátých let jsem Václava zažil jako sekretáře čs. psychologické společnosti, kdy organizoval sestavení prvního celostátního adresáře československých psychologů, kdy navazoval kontakty se zahraničím a dal psychologické společnosti moderní dynamiku.

Koncem sedmdesátých a na počátku osmdesátých let jsem měl možnost pracovat pod jeho vedením v komisi, která měla prověřovat hodnotu psychoenergetických výzkumů bioenergetické laboratoře prof. Kahudy. Zde přes své kategorické vyznání behavioristické orientace, dokázal taktně orientovat činnost pracovní skupiny k objektivní psychologické analýze proutkařů, senzibilů a léčitelů aniž by svým kritickým postojem brzdil hledání odpovědí na otázku "Jak to vlastně je?".

Přestože byl normalizátory psychologie izolován od psychologické veřejnosti i od mládeže studující psychologii, podařilo se jej mnohokrát pozvat jako vynikajícího přednášejícího na různé akce a podařilo se i prosadit vydání jeho statistických metodických studií a občas i časopisecká sdělení. Všichni, kdo se s jeho studiemi setkali, konstatují, že jde o obohacující zážitek nejen po stránce odborné, ale i literární a pedagogické. Lapidárnost, věcnost, čtivost a vysoká poznávací hodnota vyzařují z každého jeho pojednání.

I když se šedesátka označuje za "mládí stáří", Václav zůstane mladý, protože mladé myslí a žije ideály a hodnotami mládí.

Ze srdce mu přeji, aby ve svěžesti, pohodě a síle pracoval na svém díle vědeckém i lidském ještě hodně a hodně let.

Vladimír Smékal
vedoucí katedry psychologických věd
Filozofické fakulty MU Brno



Foto: Vojtěch Plátník



Doba minulá neskýtala mnoho příležitostí k setkání s životní moudrostí, rozvahou a rozhledem. Já jsem mimo jiné i proto vždy ráda jezdila na Lipnici. To bylo místo nevšedních rozhovorů, zajímavých diskusí, ale i místo tichého naslouchání. Všichni jsme rádi "ani nedutali", když nám Václav Břicháček vyprávěl třeba o tom, jak nezištně se pedagogové dokázali postarat o toulající se děti, které na území Československa zavála II. světová válka. Poslouchali jsme a pilně zapisovali i jeho fundovaný rozbor vlastností dobrého instruktora. Ale to není všechno. Pro nás, novopečené rodiče, byl a je Václav vrbou, které svěřujeme své výchovné problémy, dožadujeme se rady, nebo alespoň slov útěchy, že to s tím naším dítětem není tak zlé. Pro člověka s filozofickým vzděláním (léty normalizace pochybeným) jsou Václavovy znalosti v oboru literatury nedostižnou metou a stálou motivací. A tak jsem vždy vyzvíдалa Václavovy oblíbené knížky a autory, abych se trochu poučila a zároveň zachytila, co mi unikalo.

Václav jako dobrý pedagog, vnímavý psycholog a vědec s obrovským rozhledem nám všem dává mnohé. Ale nelze to srovnávat s pocitem nevyčerpatelné životní síly a optimismu, který mne ovládne, kdykoliv potkám Václava - člověka.

Jitka Gabašová

✧ ✧ ✧ ✧ ✧

... chtěl byste ode mne pár slov o Václavovi. Ale já teď místo chvalo zpěvů budu redigovat jeho další rukopis, Skautskou cestu životem. Kdo Václava slyšel při nějaké jeho přednášce, nepotřebuje o něm nic číst. A kdo se s ním osobně nesetkal, tomu nemůže žádné povídání na papíře zprostředkovat poznání tohoto mimořádného Člověka.

Miloš Zapletal

✧ ✧ ✧ ✧ ✧

Václav Břicháček je mi sympatický. Pokládám se tak trochu za jeho žáka. Pozorně jsem mu naslouchal a z toho, co říkal, jsem si zapamatoval a snad i vzal za své toto:

"Je důležité umět pracovat s nevědomostí, poznávat svá omezení, narážet na své předsudky, padat a zase vstávat, nabýt marný, být pořád o trochu víc.

Lidské mozky jsou důležitější než přírodní bohatství. Psycholog je profesionál, který člověku pomáhá, aby si nakonec dovedl pomoci sám, aby byl soběstačný, aby se ve chvílích zmatků a depresí dokázal orientovat sám v sobě, ale i v tom, co je v danou chvíli nejpodstatnější."

Allan Gintel

✧ ✧ ✧ ✧ ✧

Od Glaserwaldu k Šerlovu dvoru se přikodrcal starý autobus a z něho vystoupil mohutný mladík s laskavým úsměvem a s tornou na zádech. "Ty seš Gigant" povídám a on řekl "jo". Tak jsme se seznámili před 43 roky na Šumavě v červenci 1948. Václava si nebylo možné splést, taková mu předcházela pověst. Byli jsme tenkrát studenti a intenzivně jsme pracovali ve vysokoškolském roverském kmeni ve skautském hnutí. Byl to čas plný ideálů a snů o přetváření světa, večery dlouhých pohovorů o tom, jak skauting obrodí svět i když se již nad celou zemí stáhly mraky katastrofy, kterou jsme tenkrát nebyli ani schopni dohlédnout.

Pak přišly procesy proti skautům a pronásledování, justiční zločiny, ohrožení holé existence. Přátelství se tím utužovalo v opory a jistoty, na kterých lze budovat život. Takovou oporou a jistotou je i doc. PhDr. Václav Břicháček. I když již dávno překročil první polovinu života, stále v něm zůstalo mnoho z těch romantických snů, ale dnes již prověřených životem a opřených o rozsáhlou znalost psychologie a filosofie v tom nejlepší smyslu. Ví, že psychologové ho vždy považovali za špičku ve svých řadách a studenti ho měli velice rádi. Snad právě proto mu bylo bráněno v plném rozvoji jeho tvůrčích sil v universitním prostředí. Musel několikrát změnit zaměstnání, aby mohl vědecky pracovat.

Při intenzivní duševní práci si stále nacházel čas, aby se mohl věnovat skautské výchově. Vedl duchovně a často i prakticky po celá ta léta útlaku ilegální skautský oddíl a vytvářel a dosud vytváří myšlenkový program pro značný okruh svých starých známých přátel, kde in amore et pace povzbuzuje k ars bona vivendi et manere in montibus, jak nás k tomu nabádal náš společný mistr Dr. Pavel Křivský.

S novou svobodou se na doc. Dr. Václava Břicháčka naválilo nepředstavitelné množství práce a povinností. Pracoval neúnavně na fakultě, přijal těžkou a odpovědnou funkci náčelníka skautského kmene, až byl svým vlastním tělem donucen k omezení práce extravertní, ale o to více rozvíjí svou činnost duchovní, ve které je nedosažitelným odborníkem. Snad bude mít nyní více času, aby to vše, co promyslel a proočtil i v pohodě ducha napsal a poskytl tak dalším generacím.

K tomu mu budiž přáno co nejvíce zdraví, sil a odhodlání.

prof. MUDr. Jan Pfeiffer, DrSc.

✧ ✧ ✧ ✧ ✧