

Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže

Key Aspects of Christian Education of Youth

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce:

PhDr. ThDr. Mgr. Noemi Bravená, Th.D., Ph.D.

Autor:

Bc. Lukáš Matys

Praha 2016

Poděkování

Srdečně děkuji Dr. Noemi Bravené za její podnětné rady, impulsy a čas, který mi s nevšední trpělivostí věnovala při odborném vedení této diplomové práce. Děkuji také své ženě a dceři, za velkorysost a pochopení, kterým mě při psaní provázely.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem *Klíčové aspekty křesťanské edukace mládeže* vypracoval samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 7. 2016

Lukáš Matys

Anotace

Diplomová práce se zabývá křesťanskou edukací mládeže a představuje aspekty, které jsou klíčové pro její teoretickou reflexi, promyšlení i praktickou realizaci. Zaměřuje se zejména na možnost aplikace poznatků a postupů z psychologie a pedagogiky a poukazuje na nezbytnost dialogu mezi prakticko-teologickou reflexí a sekulárními přístupy. Tematizuje křesťanskou edukaci (mládeže) jako komplexní celek, který si zasluhuje speciální zaměření. Zkoumá mj. otázku edukačních cílů, a také témat relevantních pro mládež dnešní doby. To úzce souvisí s poznáním specifčnosti mladého člověka a prostředí, v němž žije a má na něj vliv a proto tato práce ukazuje i řadu těchto aspektů. Jako průnik obecných zjištění o křesťanské edukaci a situaci mládeže formuluje několik prostředků, které dnes hrají v procesu křesťanské edukace mládeže významnou roli.

Klíčová slova

Křesťanská edukace, mládež, adolescence, rozvoj osobnosti, katecheze, náboženská pedagogika, náboženská výchova, křesťanské cíle, prostředky edukace

Annotation

The diploma thesis is concerned with education of young people and it is introducing key aspects for its theoretical reflection, thinks the aspects over and its practical implementation. It is focused to a possibility of application the knowledges and the processes from psychology and pedagogy and shows the necessity of a dialog between the practical-theological reflection and the secular access. It points the christian education of youth as a complex unit, which deserves special attention. It explorer, beside other things, the question of educational targets and also relevant issues for the nowadays youth. These things are closely connected with cognition of specifity young man and the environment where he lives and which influences him. And also for this reason this diploma work shows the line of these aspects. As a penetration of general finding out the christian education and the youth situation expresses several means which play the important part of christian education of the youth.

Keywords

Christian education, youth, adolescence, personality development, catechesis, religious education, religious education, Christian targets, means of education

*„Život je trocha času, který nám byl dán, abychom se naučili milovat
a tak se připravili na setkání s věčnou láskou.“*

(Abbé Pierre)

OBSAH

1. ÚVOD	8
2. AKTUÁLNOST PROBLEMATIKY	10
3. OBECNÁ VÝCHODISKA PRO EDUKACI	12
3.1 Teoretická reflexe rozvoje člověka	12
3.2 Psychologické souvislosti edukace	13
3.2.1 Způsob realizace psychického vývoje	14
3.2.2 Terminologie a schémata	14
3.2.3 Psychologie učení	15
3.2.4 Vývojové mezníky	16
3.3 Pedagogické souvislosti edukace	17
3.3.1 Obecná pedagogika	19
3.3.2 Filosofie výchovy	20
3.3.3 Pedagogická antropologie a sociologie výchovy	20
3.3.4 Pedagogika volného času	21
3.3.5 Teorie výchovy	21
3.3.6 Didaktika	22
3.4 Edukace v kontextu specifických konceptů	22
3.5 Shrnutí	24
4. POJMOVÉ UCHOPENÍ OSOBNÍCH CHARAKTERISTIK JAKO VÝSLEDKŮ EDUKACE	25
4.1 Vlastnosti osobnosti	25
4.1.1 Schopnosti	25
4.1.2 Temperament a charakter	26
4.2. Klíčové kompetence	30
4.2.1 Znalosti a vědomosti	31
4.2.2 Dovednosti	32
4.2.3 Postoje	34
4.3 Význam pojmů pro křesťanskou edukaci mládeže	38
4.4 Shrnutí	39

5. EDUKACE A KŘESŤANSTVÍ	40
5.1 Teoretická reflexe křesťanské edukace	40
5.2. Křesťanská edukace – definování pojmu	45
5.3 Cíle křesťanské edukace	48
5.4 Otázky křesťanské edukace v kontextu společnosti	56
6. SOUČASNÁ MLÁDEŽ JAKO ADRESÁT KŘESŤANSKÉ EDUKACE	60
6.1 Vymezení okruhu adresátů	60
6.2 Specifika mladého člověka – psychologický pohled	63
6.3 Mládež a současnost – sociokulturní specifika	68
6.4 Diverzita mládeže: sociokulturní, psychologická i spirituální	75
7. SPECIFICKÉ PROCESY A PROSTŘEDKY KŘESŤANSKÉ EDUKACE MLÁDEŽE	80
7.1 Komunikační aspekty	80
7.1.1 V rovině obsahu	80
7.1.2 V rovině formy	87
7.2 Vzory	94
7.3 Prožitek	96
7.4 Inkulturace a edukační prostředky	100
7.5 Společenství – dynamika vztahů	103
7.6 Shrnutí	
8. EDUKAČNÍ PROGRAMY PRO MLÁDEŽ – PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE	108
8.1 Duchovní tábory – Jump, Entercamp, Runway, Raft	108
8.2 Evangelizační Campy	110
8.3 Animátorský kurz	111
8.4 Godzone projekt	113
8.5 Alfa pro mládež	114
9. ZÁVĚR	116
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	118
PŘÍLOHY	127

1. Úvod

Lidský život můžeme vnímat různě. Jeho smysl mnozí chápou jako úsilí o co nejkomfortnější čekání na smrt, jiní jej však vidí jako proces, jako cestu, jako výzvu k utváření a přetváření sebe sama i ostatních lidí. Tato diplomová práce bere za svoje paradigma onen druhý přístup. Zabývá se specifickou oblastí, kterou je křesťanská edukace, jíž chápe jako proces záměrného a vědomého působení na rozvoj člověka v perspektivě křesťanské víry. Zaměřuje se pak speciálně na skupinu, která je nazývána jako mládež a která představuje pro křesťanskou edukaci zvláštní výzvu.

Vzhledem k tomu, že pojem edukace je v samotné pedagogice pojmem novým a v teologii požívaným ojedinele, má tudíž diplomová práce teoretický cíl tuto specifickou oblast souhrnně tematizovat a poukázat na určité aspekty, které mohou být klíčové jak v souvislosti s obecnou diskusí o této tématice, tak i v rámci konkrétní edukační praxe. Práce se opírá o analýzu textů z oboru pedagogiky, psychologie a teologie, jakož i o příklady dobré praxe s ohledem na předem zvolenou věkovou skupinu. Ta se ukázala ve své definici jako nejednoznačná, proto je vymezení pojmu *mládež* věnována samostatná kapitola, která používá k definování i další dostupné zdroje. Texty byly analyzovány zejména z perspektivy výukových cílů či profilu absolventa, tj. hlavní výzkumnou otázkou bylo „jaké klíčové aspekty vstupují do procesu křesťanské edukace současného mladého člověka“.

Kapitola, která následuje po úvodu (druhá kapitola) stručně pojednává o důvodech a motivaci pro výběr tohoto tématu, zmiňuje okolnosti a aktuálnost dané problematiky a klade základní otázky.

V kapitole č. 3 se práce zabývá obecnými východisky pro křesťanskou edukaci, ve smyslu pedagogických a psychologických poznatků, ale i specifických sekulárních přístupů, jež se váží k edukační problematice. Zde zkoumáme, čím mohou být tyto přístupy významné pro reflexi i praxi edukace křesťanské, jelikož ta se neobejde bez aktuálních poznatků o člověku a jeho rozvoji. Nejprve je obecně prezentován zájem o rozvoj člověka v kontextu různých teoretických disciplín, poté je pojednáno o vybraných psychologických a pedagogických souvislostech a na závěr jsou zmíněny specifické edukační přístupy, které se objevují v současné společnosti.

Pro edukaci, byť v křesťanském kontextu, je klíčové nejprve jasně pojmenovat a vymezit oblasti a roviny, které jsou u osobnosti rozvíjeny. Čtvrtá kapitola se tedy zaměřuje na terminologické uchopení a vymezení osobních charakteristik, ve kterých je možné usilovat o edukační působení.

Po objasnění obecných a pro edukaci klíčových poznatků o člověku, jsou v páté kapitole prezentována specifická východiska křesťanské edukace. Je zde poukázáno na teoretickou reflexi, která se edukace bezprostředně dotýká a také vymezen samotný pojem křesťanské edukace ve vztahu k ostatním používaným termínům. Dále se zde hovoří o cílech křesťanské edukace a zmíněna je i problematika širšího společenského kontextu v souvislosti s křesťanskou edukací.

Následující šestá kapitola se zabývá specifickým okruhem adresátů křesťanské edukace, tedy mládeží. Nejprve je věnována pozornost vymezení této skupiny, následuje psychologický pohled na specifika mladého člověka a dále přehled aspektů charakteristických pro dnešní dobu, jež mají vliv na mladého člověka a zároveň představují prostředí, v němž se křesťanská edukace realizuje.

V určitém průniku úvah o křesťanské edukaci a specifikách dnešního mladého člověka, může sedmá kapitola řešit jednotlivé aspekty, které se v souvislosti s tím jeví jako klíčové. Je zde popsáno pět oblastí, které lze chápat jako prostředky pro vedení mladých lidí.

Poslední kapitola představuje výběr několika konkrétních projektů, které představují křesťanské edukační působení v různých formách a na různých úrovních.

2. Aktuálnost problematiky

Edukace je poměrně nový pojem v pedagogice.¹ Ukazuje na to, že v praxi není myslitelné odtrhnout vzdělávání od výchovy člověka i od dalších vstupních determinantů. Křesťané různých církví upozorňují přímo nebo nepřímo na to, že mládež je stále podceňovanou oblastí křesťanského vzdělávání a katecheze a že je zde nutná obnova vzdělávání a vedení ve víře. Nová směrnice ČBK „Dokument o směřování katecheze a náboženského vzdělávání v České Republice“ (2015) promýšlí aktuální podněty pro obnovu v této oblasti, když říká, že církev má odpovídat účastníkům, tj. i mladým lidem *“na jejich potřeby a vést je k poznání, přijetí a přilnutí ke společenství s Bohem Otcem skrze Ježíše Krista v Duchu Svatém”*² Co to však znamená odpovídat na potřeby mladých lidí? Jakou máme představu o onom vedení a co všechno se skrývá za oním poznáním, přijetím a přilnutím? Jakou roli v tom může hrát nejnovější poznání v oblasti věd o výchově? Znamená křesťanská edukace rozvoj celé osobnosti? Jaké jsou potřeby mladých lidí a cíle takového vzdělávání? Těmto a jiným otázkám se zamýšlíme věnovat.

Dnešní mládež je jiná, čelí jiným problematikám než před deseti lety, společnost i vědění se vyvíjí a to klade nové nároky na vzdělávání. Celkově panuje nejednotnost v přístupu k mládeži v různých církvích. Tendence udržet je za každou cenu v církvi mnohdy ústí do jejich ztráty. V některých farnostech (obcích, sborech) nejsou žádní lidé ve věku mládeže a nabízené aktivity nejsou pro ně dostatečně motivační. Samotní faráři, katecheti a jiní pastorační pracovníci mnohdy jednají metodou „pokus-omyl“, aniž znají potřeby současné mládeže.

Vedle toho je třeba říci, že přece jen existují místa či aktivity, kde mládež je nebo kde se koncentruje a kde je vedena způsobem, který je v mnohém relevantní. Podobně se objevují i projekty nebo materiály (publikace, média) ve formě odpovídající aktuálním potřebám určité části mládeže.

Někdy jsme však svědky přístupu, který se spokojí s předáváním vědomostí (někdy dokonce teologicky nedostatečných), nebo naopak s pouhým emocionálním povyražením. Snaha působit na postoje se mnohdy děje formou indoktrinační, moralizující, která může saturovat jen nepatrnou část dnešních mladých lidí. Místo vedení k opravdové dospělosti a

¹ Aktuální vědecká diskuze viz např. „Pedagogika jako věda o edukaci“ In. PRŮCHA, J., Moderní pedagogika, s. 19n.

² ČESKÁ BISKUPSKÁ KONFERENCE. Dokument o směřování katecheze a náboženského vzdělávání v české republice, s. 5.

kompetentnosti se setkáváme s paternalistickým či infantilizujícím přístupem. Skutečná vnitřní proměna člověka je zaměňována s náboženskou socializací. Jiné přístupy zase zdůrazňují otevřenost až ve směru jakéhosi sekularizujícího přístupu, takže člověk nerozezná, zda je ještě v církvi nebo v dobročinném spolku.

Ptáme se, co může pomoci tomu, aby křesťanství bylo pro více než hrstku mladých lidí nosnou životní pomocí a směřováním? Může tomu přispět mj. hlubší integrace či aplikace sekulárních či nových přístupů vedení jako je např. psychoterapie, koučing, animace nebo nová pojetí „leadershipu“ do křesťanského výchovně-vzdělávacího procesu? Mohou to být jiné podněty, které vyvstávají z dialogu se společenskovědními obory?

Dospívání a mládí je významným mezním obdobím, kdy člověk mnoho dosavadního přehodnocuje a otevírá se (i díky časové dispozici) novým věcem. Právě zde je unikátní šance nabídnout směřování, které bude mít vliv na celý další život. V praxi se také setkáváme s různou definicí mládeže, v podstatě nalezneme skupiny ve věku od cca 13-30 roku, přičemž je zřejmé, že již to v sobě zahrnuje mnoho rozdílných edukačních přístupů i vývojových charakteristik. Z těchto důvodů se zdá žádoucí, reflektovat mládež jako aktuálního aktéra i spolupříjemce edukačních aktivit. Uvažujeme proto v této práci nad tím, kdo je tento účastník edukačních dění, s jakými dispozicemi a očekáváními přichází do edukačního prostředí, co ho formuje a co může mít vliv na jeho celkový rozvoj jako vyzrálého křesťana.

Zamýšlíme otevřít diskuzi, která souvisí s náboženskou pedagogikou, katechetikou i profánními přístupy. Z tohoto důvodu se zdá být pojem edukace i pro teologii velkou výzvou.

3. Obecná východiska pro edukaci

Křesťanská edukace nemůže být odtržena od nejnovější pedagogicko-psychologické diskuze, proto si nejdříve zodpovíme otázku, s jakými kontexty a poznatky se prolíná. Právě ony by pro křesťanskou edukaci měly být inspirací, ony by se měly podílet na utváření náboženské pedagogiky, do které téma křesťanské edukace mládeže spadá.

3.1. Teoretická reflexe rozvoje člověka

Edukační proces není myslitelný bez rozvoje osobnosti, přičemž v každém oboru existuje určitá představa o tom, odkud kam by to mělo být a jakým způsobem toho dosáhnout. Pro komplexní reflexi výchovně-vzdělávací činnosti se u nás používá pojem **pedagogika**. Ovšem, jak poukazuje např. J. Průcha, v anglickém jazykovém prostoru se setkáváme se souhrnným označením *edukační vědy*, což se zdá výstižnější, neboť to poukazuje na skutečnost, že se jedná spíše o komplex rozmanitých (vědních) disciplín³, které jsou ve vzájemném sepjetí. Podobný název, formulovaný jako *vědy o výchově*, užívá při svém vymezení didaktiky v rámci vědního pole např. J. Skalková.⁴ V této práci budeme respektovat jako souhrnný termín pedagogika.⁵

S edukačním procesem jsou úzce spojeny poznatky z **psychologie**, které pomáhají definovat, kam a jakým způsobem má být osobnost rozvíjena. Její hlavní přínos spočívá zejména v popisování a vysvětlování jevů souvisejících s edukací. Odtud lze čerpat poznatky o mechanismech, které hrají v edukaci hlavní roli. K psychologickým aspektům edukace má vztah zejména pedagogická psychologie a v jejím rámci psychologie výchovy.⁶ Vztah k edukaci má i **psychoterapie**, která má sice určitou teoretickou svébytnost, ale je úzce provázána s poznatky z psychologie. V zásadě jí lze považovat spíše za praktický obor se specifickou metodologií a ideovým pozadím, které se odlišují podle jednotlivých škol či typů. V každém případě se jedná o zcela specifický přístup

³ Srov. PRŮCHA, J., Moderní pedagogika, s. 29.

⁴ Srov. SKALKOVÁ, J., Obecná didaktika, s. 17.

⁵ Za povšimnutí však stojí jisté etymologické souvislosti. Výraz je složeninou řeckých slov *paidos* (*dítě*) a *agein* (*vést, doprovázet*). Je poněkud paradoxní, že andragogika, která má ve svém významu řecké slovo *andros* (*člověk*), netvoří spíše nadřazený pojem na místo pedagogiky. Někdy se také hovoří o termínu agogika, který by byl možná nejvýstižnější, avšak používá se jen zřídka.

⁶ Srov. ČÁP, J., Psychologie pro učitele, s. 250.

k člověku ve snaze provázet jej na cestě k určitému cíli, jímž je v nejobecnějším pojetí určitá proměna, tj. i rozvoj osobnosti.

Vedle toho je třeba říci, že je-li edukační proces ve své podstatě cílevědomým procesem, není možné se spokojit pouze s poznatky deskriptivního či explanačního charakteru, ale je nezbytně přítomná i rovina normativní. A to nejen na úrovni metod čili prostředků, ale zejména cílů. Například W. Brezinka k tomu říká: „*Vždy si musíme nejprve vyjasnit výchovné cíle a jejich pořadí. To se neobejde bez hodnocení a rozhodování. Můžeme při tom využít praktických zkušeností i vědeckých poznatků, ale základ hodnocení a rozhodování nakonec tvoří zpravidla postoje k hodnotám, smýšlení nebo světonázorová přesvědčení.*“⁷ Je tedy důležitá nejen percepce toho, co je určitým výstupem edukace, ale též východiska, která stojí na samém začátku procesu a jsou určitým zdrojem motivace pro edukační aktivitu. Přímý vztah k edukačnímu procesu tudíž mají i obory jako je **filosofie, respektive filosofická antropologie a filosofie výchovy**.

Vzhledem k obsáhlosti této problematiky se zaměříme na základní východiska pro edukaci z psychologie a pedagogiky.

3.2 Psychologické souvislosti edukace

Vzhledem k tomu, že psychologie poskytuje určitá vysvětlení příčin a následků na poli lidského prožívání a jednání⁸, jsou její poznatky nepostradatelným základem pro reflexi edukace, ať již v teoretické nebo praktické rovině. Máme-li něco / někoho ovlivňovat, je pochopitelně důležité to / ho nejprve v dostupné míře **poznat**, jakkoli je třeba mít stále na zřeteli, že člověk jakožto „objekt“ zkoumání zůstává v mnohém nepředvídatelný a neprobádaný. Vzhledem k tomu, že psychika vytváří jednotně fungující celek⁹, je to celá osobnost, která souvisí s edukací. Čtyři východiska se ukazují jako natolik závažná, že naši úvahu zúžíme tímto směrem: **Zda** vůbec můžeme něco ovlivnit, **co** vlastně můžeme ovlivnit, **jak** ovlivňování probíhá a **kdy** to můžeme ovlivnit.

⁷ BREZINKA, W., Filosofické základy výchovy, s. 13.

⁸ Srov. ČÁP, J., Psychologie pro učitele, s. 23.

⁹ Srov. NAKONEČNÝ, M. Psychologie pro každého, s. 10.

3.2.1 Způsob realizace psychického vývoje („ZDA“)

V oblasti vývojové psychologie nacházíme diskuzi o míře ovlivnitelnosti člověka vnějšími vlivy a daností biologické složky. Genetická danost, „heritabilita“, je u různých psychických vlastností jiná¹⁰. Velmi podstatné je pro edukaci zjištění, že vývoj obecně je chápán ve dvou rovinách, přičemž vývoj biologický psychologie nazývá **zráním** a ovlivňování vnějším působením označuje jako **učení**¹¹. Podle M. Vágnerové „zrání limituje učení, protože vytváří hranici, za kterou nemůže vývoj, ani při sebelepší stimulaci, pokročit. (...) Zrání ovlivňuje pouze předpoklady k rozvoji určitých psychických procesů, ale konkrétní realizace je umožněna učením.“¹² Právě v oblasti edukace je stálou výzvou rozlišování toho, co jsme schopni ovlivnit a co stojí mimo naše možnosti. Dějiny pedagogiky znají různé směry, které byly vytvářeny právě na základě určitých psychologických poznatků o lidském vývoji. Známa je např. tzv. pedologie, která přeceňovala dědičnost a ukázala se jako chybná.¹³

3.2.2 Terminologie a schémata („CO“)

Psychologie při snaze porozumět člověku zavádí specifickou terminologii a pojmenovává (kromě jiného) nejrůznější vlastnosti.¹⁴ Přináší jakousi „demontáž“ lidského nitra, ale na druhou stranu i určité konstrukce (např. koncepty osobnosti) či schémata. Jestliže se nejprve (jak bylo uvedeno výše) zabývá mírou ovlivnitelnosti vnějšími vlivy, pak se zároveň nabízí otázka, které konkrétní „součásti“ člověka je možné, ba vhodné ovlivňovat a v rámci jakého druhu edukace to může probíhat. Psychologie nám tedy pomáhá formulovat edukační cíle, abychom věděli, **co** chceme rozvíjet. Bohužel různí autoři volí různou strukturu prezentace psychologických skutečností a např. některé pojmy jsou chápány víceznačně, takže zde nelze podat reprezentativní přehled. V dalších částech této práce se však ke specifickým psychologickým strukturám ještě dostaneme.

¹⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 19.

¹¹ Srov. tamtéž, s. 19 – 20.

¹² VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 23.

¹³ Srov. KOLÁŘ, Z., Výkladový slovník z pedagogiky, s. 99.

¹⁴ Srov. např. ŘÍČAN, P., Psychologie, s. 26 – 28.

3.2.3 Psychologie učení („JAK“)

V rámci psychologie nacházíme určité strukturování procesu učení a také jsou zde popisovány specifické zákonitosti, které se v rámci učení projevují a jejichž využitelnost pro praxi je velmi významná. P. Říčan zmiňuje, že „psychologie učení je zajímavá a zároveň prakticky důležitá zvláště proto, že dokáže na základě několika jednoduchých mechanismů vyložit změny velmi různého druhu, k nimž dochází u člověka“¹⁵.

Vzhledem k tomu, že pojem učení odpovídá na otázku, jak ovlivňovat / edukovat, alespoň rámcově zde načrtne, jak bývá kategorizováno. Jako nejjednodušší forma učení bývá označováno klasické **podmiňování**¹⁶, Nakonečný též mluví o *učení se signálům*¹⁷. Dále se hovoří o **instrumentálním** nebo operantním podmiňování.¹⁸ Nakonečný používá výraz *učení se z důsledků vlastního chování*.¹⁹ Následují učení, která jsou specifická pro člověka. Je jím zejména tzv. *sociální učení*, které Nakonečný nazývá *učení se seberegulaci*.²⁰ V jeho rámci bývá rozlišováno tzv. **napodobování a identifikace**.²¹ Vedle těchto tří „stupňů“ zmiňují někteří autoři ještě další formy. P. Říčan např. hovoří o tzv. **habituaci**, což je učení se ignorovat jevy, které pro nás nemají žádný význam.²² M. Vágnerová zase uvádí pojem z Gestalt psychologie, tzv. **učení vhledem**. Ten se týká řešení úkolu pomocí představ, a i když není specificky lidským učení, předpokládá určitou vývojovou úroveň. Jako specificky lidské učení pak M. Vágnerová prezentuje senzomotorické, kognitivní a řadí sem i již zmíněné sociální učení.²³ M. Nakonečný hovoří o tzv. **záměrném učení**, kam též řadí kognitivní i senzomotorické, ale místo sociálního učení považuje za jeho podmnožinu tzv. memorování.²⁴ Je třeba říci, že v rámci edukace je legitimní reflektovat i ty situace učení, které se dějí samy o sobě nezáměrně. Tak například rodiče nemohou ovlivnit, jakým způsobem bude probíhat sociální učení jejich dítěte v rámci školního kolektivu, ovšem mohou situaci edukačně ovlivnit např. vhodným výběrem školy, a tak zvýšit určitou pravděpodobnost žádoucího utváření jejich potomka.

¹⁵ ŘÍČAN, P., Psychologie, s. 159.

¹⁶ Srov. tamtéž, s. 161.

¹⁷ Srov. NAKONEČNÝ, M., Psychologie pro každého, s. 102.

¹⁸ Srov. ŘÍČAN, P., Psychologie, s. 167.

¹⁹ Srov. NAKONEČNÝ, M., Psychologie pro každého, s. 104.

²⁰ Srov. tamtéž, s. 108.

²¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 141.

²² Srov. ŘÍČAN, P., Psychologie, s. 160.

²³ Srov. VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 136 – 145.

²⁴ Srov. NAKONEČNÝ, M., Psychologie pro každého, s. 113.

3.2.4 Vývojové mezníky („KDY“)

Pro edukaci je důležité také správné načasování vnějšího působení. Psychologie hovoří o vývojových stádiích, které následují po sobě. V nich jsou psychické vlastnosti, procesy i stavy na určité úrovni, člověk má specifické potřeby, očekávání a před sebou určité výzvy. Mluví se o tzv. vývojových úkolech. „*Pro každé stádium je příznačný určitý problém, vývojová krize. Pokud není zvládnuta (...) ztěžuje to, až znemožňuje další psychický vývoj.*“²⁵ E. H. Erikson uvádí 8 stádií, přičemž „*u každého vyjádřil klíčový problém daného stádia, krizi a formy její zvládnutí nebo nezvládnutí.*“²⁶ Další je koncepce J. Piageta, která se zaměřuje na vývoj intelektu. Tyto koncepty však byly kritizovány, jako příliš deterministické. Proto se J. Čáp zmiňuje ještě o tzv. *konceptu vývojových úkolů* nebo *konceptu kritických životních událostí*, kde mají vnější vlivy větší význam.²⁷ Existují pak ještě jiná vývojová schémata, která zejména ve vztahu ke křesťanské edukaci mohou mít velký význam. Nehraje takovou roli věk, zásadní je spíše posloupnost fází. Piagetovu koncepci rozpracoval W. Kohlberg do tzv. stádií morálního vývoje.²⁸ J. Fowler nabídl zase několik fází víry.²⁹ Vedle „velkých teorií“ bychom jistě našli i různé dílčí koncepty. Za zmínku stojí velmi zajímavé schéma (příloha č. 1), které sestavili slovenští Salesiáni v čele s L. Baranyaiem, a které se stalo základem pro křesťanský edukační projekt *Cesty zrenia*. Jedná se o rozpracování období mezi 10. a 25. rokem života, rozdělené do 5 stádií. Stádia jsou pojata odděleně pro chlapce a dívky. P. Mäsiarová uvádí, že autoři schématu vnímají velkou provázanost s pojetím Piageta a Kohlberga a že odborná relevance jejich konceptu byla potvrzena několika slovenskými psychology.³⁰ Výčty různých přístupů ukazují, že existují důležitá období v životě člověka, kdy může být osobnost rozvíjena lépe a jejich podcenění může vést k určité formě zanedbání.³¹ To je podstatné zjištění i pro křesťanskou edukaci. Např. chybějící symbiotická vazba mezi kojencem a matkou má vliv na pozdější projev důvěry „*k transcendentní Bytosti nebo nejvyšším hodnotám.*“³²

²⁵ ČÁP, J., Psychologie pro učitele, s. 214.

²⁶ tamtéž, s. 214

²⁷ Srov. ČÁP, J., Psychologie pro učitele, s. 216 – 217.

²⁸ Srov. FONTANA, D., Psychologie ve školní praxi, s. 234.

²⁹ Srov. WEST, G. K., Dobrodružství psychického vývoje, s. 152 – 158

³⁰ Podle práce P. Mäsiarové se autoři inspirovali mj. španělskými a italskými výchovnými programy, vlastní zkušeností a z italského prostředí se inspirovali také pojetím symbolického světa. Mäsiarová uvádí, že autoři schématu vnímají velkou provázanost s pojetím Piageta a Kohlberga a že odborná relevance jejich konceptu byla potvrzena několika slovenskými psychology. Srov. MÄSIAROVÁ, P., Itinerár, krok k systematickosti vo výchove vo voľnom čase, s. 29 – 40.

³¹ Srov. HELUS, Z., Dítě v osobnostním pojetí, 2009, s. 105.

³² Srov. ŘÍČAN, Pavel. Psychologie náboženství a spirituality, s. 240.

3.3 Pedagogické souvislosti edukace

Ačkoli se pedagogika potýká s mnoha nejasnými vymezeními, je zřejmé, že právě zde nacházíme onen nejvlastnější zájem a snahu o jakousi syntézu zkoumání rozvoje člověka v kontextu výchovně-vzdělávacího procesu. Například u B. Blížkovského najdeme jako nadřazený pojem výchovu³³, kterou definuje jako „*optimalizaci člověka a jeho světa. Je záměrným zdokonalováním uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu člověka ke světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému. (...) Výchova je cílevědomé rozvíjení osobnosti, jejích vztahů ke světu vnějšími i vnitřními faktory jejího utváření a sebeutváření.*“³⁴ W. Brezinka uvádí, že „*výchova je pokus o ovlivnění, jímž chceme dosáhnout zlepšení, zdokonalení či zhodnocení osobnosti vychovávaného.*“³⁵ V. Jůva se taktéž drží pojmu výchova a definuje jí jako „*záměrné působení na rozvoj jedince*“³⁶.

Naproti tomu J. Průcha preferuje termín edukace.³⁷ Definuje jí jako „*všechny takové činnosti lidí, při nichž dochází ku učení na straně nějakého subjektu, jemuž je exponován nějakým jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (textem, technickým zařízením, apod.) určitý druh informace*“³⁸ anebo stručněji jako „*činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává.*“³⁹ Stojí za povšimnutí, že Průchova definice edukace explicitně nevyjadřuje směřování ke kvalitativnímu zlepšení, tedy rozvoji. V publikaci *Přehled pedagogiky* prezentuje i termín *výchova*, kde jej definuje jako „*záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti*“.⁴⁰ Ovšem též zde chybí například slovo „*žádoucích*“ nebo „*pozitivních*“ (změn). Snad je to ve snaze vyhnout se sebemenšímu hodnocení a normativnímu pojetí definice. J. Průcha však dodává, že pedagogové v souvislosti s výchovou hovoří o *utváření* nebo *formování* osobnosti⁴¹. Přepokládáme, že pokud nějaký subjekt usiluje o formování jiného subjektu

³³ Zařazuje jí však ještě do komplexnější soustavy, jak uvedeme v jedné z dalších kapitol.

³⁴ BLÍŽKOVSKÝ, B., *Systémová pedagogika*, s. 23.

³⁵ BREZINKA, W., *Filosofické základy výchovy*, s. 13.

³⁶ Srov. JŮVA, V., *Základy pedagogiky*, s. 10.

³⁷ Srov. PRŮCHA, J., *Přehled pedagogiky*, s. 16.

³⁸ PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika*, s. 65.

³⁹ PRŮCHA, J., *Přehled pedagogiky*, s. 16.

⁴⁰ Tamtéž, s. 15.

⁴¹ Srov. tamtéž, s. 15.

edukačním procesem záměrně, tedy vědomě, dobrovolně a s určitým cílem, nedělá to v rozporu s tím, co považuje za žádoucí⁴².

Na základě uvedeného se tedy přikláníme k těmto aspektům, které charakterizují oblast zájmu pedagogiky v souvislosti s námi zkoumanou problematikou:

- **Prvním** tedy je, že nestuduje vývoj obecně, ale upíná se ke kvalitativně žádoucím změnám.
- **Druhým** rysem je záměrnost, možná přesněji řečeno cílenost a vědomost (s předpokladem svobodného jednání) v procesu rozvoje.
- **Třetím** klíčovým momentem je univerzálnost. Zatímco na jedné straně v lidovém povědomí (i u některých teoretiků, jak poukazuje Průcha⁴³) přetrvává chápání pedagogiky jako něčeho, co se vztahuje k sociálním procesům, jež mají vysoce intencionální povahu, tedy takřka výhradně ke školnímu vzdělávání⁴⁴, můžeme se na druhé straně setkat s pojetím zahrnujícím široký životní kontext.⁴⁵ Proto Průcha preferuje termín *edukační realita*, který má tuto komplexnost a široký záběr pedagogického zájmu podtrhnout⁴⁶.

Druhý a třetí aspekt však uvozuje zajímavou otázku, jak přesně je možné vymezit to, kde toto široké pole přechází do sféry, kterou již nelze považovat za edukaci. J. Průcha podtrhuje, že edukace vždy znamená učení, které je ovšem v životě takřka všudypřítomným jevem. Pro rozlišení učení v edukačním procesu vnímá jako klíčové právě rozlišení **intencionality**. Uvádí tři typy učení podle V. Kuliče, přičemž první je bezděčné učení, druhé je záměrné učení s vědomou autoregulací a třetí vnějškově řízené učení. Edukací je podle něj druhý a třetí případ.⁴⁷ Podrobně se problému věnuje např. B. Blížkovský, který obecně *utváření* lidí dělí na intencionální a funkcionální. To druhé,

⁴² To ovšem neznamená, že to musí být nutně ve prospěch edukovaného subjektu. Edukující může sledovat svoje zájmy, manipulovat, zneužívat pro své účely. A pokud je to v jeho prospěch, záleží na tom, zda to jako skutečně pozitivní vnímá edukující, nebo zda to tak vnímá sám edukant. (např. dítě, které se nechce učit na klavír). Samostatnou otázkou by tedy bylo, do jaké míry lze objektivně určit co je „rozvojem“ a též oprávněnost nejen cílů, ale i prostředků výchovy, zda i tady platí např., že účel světí prostředky, nebo je to jinak.

⁴³ PRŮCHA, J., Moderní pedagogika, s. 66

⁴⁴ Bývá označováno běžným výrazem „pedagogická praxe“ – srov. PRŮCHA, J., Moderní pedagogika, s. 62.

⁴⁵ Srov. Např. BLÍŽKOVSKÝ, B., Systémová pedagogika, s. 43nn.

⁴⁶ Srov. PRŮCHA, J., Moderní pedagogika, s. 63.

⁴⁷ Srov. KULIČ, V. (1992) In. PRŮCHA, J., Moderní pedagogika., s. 76-78

podle něj, „*postrádá subjekt, který by primárně usiloval o rozvoj člověka.*“⁴⁸ Pokud má nějaké cíle, pak nejsou výchovné. Adresát je působením sice utvářen, ale „spontánně“ a ani si to mnohdy neuvědomuje.⁴⁹ Pro lepší orientaci se někdy používá dělení do tří kategorií, na **formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení**, přičemž první dvě kategorie odpovídají spíše řízené edukaci, poslední zahrnuje patrně celou a blíže nespécifikovanou škálu edukace spontánního charakteru.⁵⁰

Zde si klademe zásadní otázku, v čem může být pedagogika východiskem či zdrojem pro křesťanskou edukaci. Podívejme se na ty obory pedagogiky, které mohou být v tomto směru nejužitečnější.

3.3.1 Obecná pedagogika

V. Pařízek uvádí, že *obecná pedagogika vypracovává pedagogickou terminologii a tím usnadňuje dorozumění a spolupráci speciálních disciplín (...)*.⁵¹ Pro V. Jůvu znamená obecná pedagogika disciplínu, která *usiluje o systematizaci a interpretaci základních pedagogických jevů a zákonitostí a o vyvození obecně platných pedagogických norem*.⁵² Obecná pedagogika tedy nabízí určitý **pojmový aparát a terminologickou strukturu**. Právě v tom vnímáme velký přínos a inspiraci pro křesťanskou edukaci, která je automaticky provázána s teologickými, spirituálními či specificky církevními termíny, aniž je zřejmé praktické porozumění.⁵³ Považujeme tedy za nezbytné, aby při reflexi křesťanské edukace byly užívány také standardizované výrazy (např. cíle, prostředky, podmínky edukace, klíčové kompetence aj.), nebo alespoň na jejich základě specifické výrazy interpretovány, což může usnadnit vzájemné porozumění profánních i církevních aktérů edukačních procesů, aktivit či projektů.

⁴⁸ BLÍŽKOVSKÝ, B., *Systémová pedagogika*, s. 31.

⁴⁹ Srov. tamtéž, s. 33-34.

⁵⁰ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, s. 6 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cit. 2016-05-23]. Dostupné z [www: <http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf>](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)

⁵¹ PAŘÍZEK, V., *Základy obecné pedagogiky*, s. 15.

⁵² JŮVA, V., *Základy pedagogiky*, s. 18.

⁵³ Příkladem může být nejasně definovaný a různě chápáný výraz „formace“, případně „duchovní formace“.

3.3.2 Filosofie výchovy

J. Pelikán ve své knize *Výchova jako teoretický problém* říká: „*Chceme-li uvažovat o základních přístupech k výchově dneška, nemůžeme začít jinak, než z hledání odpovědi na otázku, dotazující se na samou podstatu člověka, jeho poslání na této zemi, na jeho směřování (...)*“.⁵⁴ Otázky, na které se pedagogové v této odborné reflexi ptají, jsou např.: Má edukace sloužit především k rozvoji jedince, nebo celé společnosti? Není přílišný důraz na individuální svobodu na úkor povinnosti kontraproduktivní a scestný? Má být škola výsadním, nebo jen jedním z mnoha činitelů edukace mladé generace? Má být edukace ve školách orientována primárně na všestranný harmonický rozvoj osoby, nebo má být zacílen na profesní přípravu? Má škola předávat nějaké konkrétní hodnoty, nebo má být hodnotově neutrální? Lze být vůbec neutrální? Jaké hodnoty jsou univerzální?⁵⁵ Jedná se tedy o poměrně komplexní soubor otázek a bádání souvisejících s východisky edukace. Křesťanská edukace přepokládá zcela specifický myšlenkový filosoficko-antropologický základ, tedy základ teologicko-spirituální. To vytváří určité paradigma⁵⁶, které pak ovlivňuje chápání edukace, zejména její cíle, ale i prostředky a podmínky v konfrontaci s jinými přístupy, především s prostředím majoritní společnosti. Pro reflexi křesťanské edukace je nepostradatelný a inspirativní bezprostřední kontakt právě s touto rovinou pedagogické teorie.

3.3.3 Pedagogická antropologie a sociologie výchovy

Obě disciplíny spojuje zájem o sociální, resp. kulturní kontext edukace. Místy se tak prolínají i se sociální psychologií. J. Průcha uvádí, že pedagogickou antropologii zajímá mj. proces enkulturace, při němž si jedinci osvojují hodnoty, normy i symboly dané kultury. Zároveň platí, že právě tato kulturní specifika ovlivňují utváření konkrétního jedince.⁵⁷ Sociologie výchovy pak obecně rozpoznává „*sociální faktory (...) jako podstatné determinanty průběhu a výsledků všech edukačních procesů*“.⁵⁸ Obě disciplíny mohou poskytnout mnoho zajímavých podnětů pro kritickou sebereflexi míst (zejm. církvi), kde je realizována křesťanská edukace.

⁵⁴ PELIKÁN, J., *Výchova jako teoretický problém*, s. 8.

⁵⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 46 a 51.

⁵⁶ Pochopitelně by stálo za hlubší analýzu zkoumat nuance, či větší paradigmatické odlišnosti vycházející z rozdílů mezi určitými konfesemi, či dokonce spirituálními proudy.

⁵⁷ Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 63.

⁵⁸ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 56.

3.3.4 Pedagogika volného času

Pedagogika volného času je velmi specifická, a přitom nesmírně cenná disciplína pro křesťanskou edukaci, která se, zejména u nás, týká především roviny neformálního vzdělávání či informálního učení. Navíc se týká zejména dětí a mladých lidí⁵⁹ a právě proto je třeba jí v souvislosti s křesťanskou edukací mládeže zmínit, protože je inspirativní např. v alternativních pedagogických postupech a strategiích, které se mohou dobře uplatňovat právě mimo formální vzdělávání. Jako příklad můžeme uvést rozpracování pedagogiky zážitku, o které bude níže ještě řeč. Pedagogika volného času také může přinášet zajímavé inspirace např. pro křesťanskou edukaci sociálně ohrožených skupin mladých lidí.

3.3.5 Teorie výchovy

Jde o snahu být disciplínou v rovině explorativní, deskriptivní i explanační,⁶⁰ a to pokud jde o konkrétní a při tom rozmanité edukační (výchovné) jevy, zejména ty mimo vyučování. Tedy nejen to, co se odehrává v rodině, v rámci neformálního či informálního učení, ale též to, co se děje ve školách mimo hlavní vzdělávací linii. Dnes se objevuje i termín, který toto označuje, jako *skryté kurikulum*.⁶¹ U nás byla v této oblasti zpracována např. publikace J. Čápa *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*, přičemž *způsob výchovy* popisuje jako „*celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého.*“⁶² Veškeré takové empirické poznatky o procesech výchovy, mohou být pochopitelně nesmírně cenné i pro reflexi a aplikaci křesťanské edukace, která si otázku skrytého kurikula pokládala zejména v souvislosti s pneumatologií, nikoliv však na základě poznatků pedagogicko-psychologických.

⁵⁹ Srov. PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky, s. 93.

⁶⁰ Srov. PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky, s. 52.

⁶¹ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., Pedagogika pro učitele, s. 126.

⁶² ČÁP, J., Psychologie pro učitele, s. 135.

3.3.6 Didaktika

Přední odbornice J. Skalková říká, že „*didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování*“⁶³. Ovšem samotný termín vzdělávání u ní není jednoznačně určen a rozlišen např. od termínu výchova⁶⁴. Lze vyčíst, že vzdělávání je proces vedoucí ke vzdělání, a že jde tedy o proces vyučování, proces záměrný, soustavný a organizovaný.⁶⁵ Avšak vzápětí je z textu patrné, že autorka připouští i formy vzdělávání mimo vyučování.⁶⁶ Těmi se ale, jak uvádí, nezabývá. J. Průcha shrnuje didaktiku jednoduše jako obor, který řeší 1) co a k jakým účelům se vyučuje a 2) jak se to vyučuje.⁶⁷ Didaktika nabízí mnoho podnětů pro praktickou křesťanskou edukaci.

3.4 Edukace v kontextu specifických konceptů

Evropské dějiny vzdělávání jsou úzce spjaty s křesťanstvím. O dnešní společnosti se však hovoří jako o sekularizované a zdá se, že přístup k edukaci je determinován exaktním způsobem myšlení. Paralelně s potlačením vlivu církve ve veřejném prostoru, můžeme vyzorovat rozvoj jiných paradigmat se spirituálními nebo pseudospirituálními znaky. Tematika rozvoje člověka zde však nebývá vědeckou výzvou, ale spíše praktickou realitou a potřebou. Příkladem by mohla být tzv. Antroposofie, která je ústředním paradigmatem tzv. Waldorfských škol, jež jsou řazeny k alternativní pedagogice. V současnosti existuje celá řada publikací se zaměřením na osobní rozvoj⁶⁸, tedy s určitou edukační ambicí, které mají širší duchovní podtext.

Čím dál významnější roli hrají rozvojové přístupy, které vyvěrají z ekonomicko-sociálního kontextu. Tedy na pozadí vztahu člověka a jeho produktivity v rámci společnosti. Jen velmi těžko se hledá jednotící výraz k označení tohoto proudu, natož aby bylo možné jej považovat za určitou samostatnou disciplínu. Nicméně tyto (mnohdy osobité) myšlenkové koncepty ledacos spojuje. Souvisí s oblastmi a pojmy jako je

⁶³ SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*, s. 15.

⁶⁴ Pro srovnání uvádíme, jak Skalková vymezuje vzdělání: „*Spolu s osvojením systému určitých vědomostí a dovedností, chápe vzdělaný člověk vztahy mezi poznatky, získal dovednosti požívat svých vědomostí při řešení nových úkolů, dovednosti dalšího sebevzdělávání. Vzdělání zahrnuje i osvojení hodnot estetických i morálních, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i k sobě samému.*“ SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*, s. 27.

⁶⁵ Srov. SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*, s. 27.

⁶⁶ Je otázkou, jaké má na mysli, připustíme-li, že vyučování nemusí být pouze interakce učícího se s „reálným“ učitelem, ale i a nějakým médiem. Např. vyučování skrze video apod.

⁶⁷ Srov. PRŮCHA, J., *Přehled pedagogiky*, s. 103.

⁶⁸ Tzn., že používají mnohdy svou specifickou terminologii, východiska a vyvozují určitou praxi.

management, rozvoj lidských zdrojů, lidský kapitál či leadership. Koncepty, o kterých zde mluvíme, jsou mnohdy publikovány pod hlavičkou *osobní rozvoj*. V pozadí je apel zvýšit výkonnost člověka, respektive efektivitu jeho práce, ale dokonce i efektivitu života vůbec. Proto se kloníme k souhrnnému názvu *koncepty osobní efektivity*. I když jejich základ tvoří víceméně pragmatické uvažování, nelze jim upřít širší edukační význam.

Při bližším prozkoumání těchto zdrojů si můžeme povšimnout, že (zejména v poslední době) se zaměřují na rozvíjení široké škály lidských vlastností a i když v podstatě vychází ze sekulární terminologie psychologie, zachází s ní někdy svébytně, nebo vytváří svá vlastní schémata.⁶⁹ Jako své východisko někdy uvádí poznatky z *behaviorální ekonomie a neurovědy*.⁷⁰ Tím se nesporně mohou stát zajímavou inspirací i pro křesťanskou edukaci. Některé koncepty v sobě ale implicitně nesou i určité křesťanské hodnoty. Příkladem může být koncept, jehož autorem je Američan S. R. Covey a prezentoval jej v díle *Sedm návyků skutečně efektivních lidí*. Ke křesťanství se pak otevřeně hlásí A. Havard ve své publikaci, jež vyšla na Slovensku pod názvem *Ctnostné líderstvo*.⁷¹ Na obou případech je pozoruhodné např. to, co lze vnímat i u dalších konceptů, a sice, že překračují rámec pouhých pracovních vztahů a procesů a skutečně míří k hlubším předpokladům. Například výraz „leadership“, který je překládán jako vůdcovství či vedení, byl dříve chápán jako jeden typ manažerského přístupu k druhým lidem - podřízeným. Dnes se objevují stále častěji reinterpretace či přeznačení tohoto výrazu, přičemž je chápán spíše jako „sebeřízení“. Dokladem může být např. kniha a posléze i vzdělávací program s názvem *I ve mně je lídr*⁷², určený dětem ZŠ a akreditovaný MŠMT⁷³. Zároveň, jak je patrné, mohou se zmíněné koncepty stávat podkladem pro konkrétní realizaci v rámci edukační praxe. Příkladem může být v tomto případě *ZŠ Pohádka* v Hradci Králové, která zmíněný koncept implementovala do svého vzdělávacího programu.⁷⁴

⁶⁹ Srov. COVEY, S. R., *Sedm návyků skutečně efektivních lidí*, s. 13.

⁷⁰ Srov. Growjob institute [online]. [cit. 2016-05-26]. Dostupné z www: <<http://www.growjob.com/uvod/>>

⁷¹ Srov. HAVARD, A., *Ctnostné líderstvo*.

⁷² Srov. COVEY, S. R., *I ve mně je lídr*.

⁷³ Srov. *I ve mně je lídr – akreditovaný program založený na principech leadershipu – vedení sebe sama i druhých* [online]. Franklin Covey, [cit. 2016-05-26]. Dostupné z www: <<http://www.franklincovey.cz/proskoly/>>

⁷⁴ Srov. *Vize školy – I ve mně je lídr* [online]. ZŠ a MŠ Pohádka, [cit. 2016-05-26]. Dostupné z www: <<http://www.mandyska.cz/>>

Při pohledu na zmíněné koncepty můžeme postřehnout, že v mnohém souvisí s tematikou křesťanské edukace. Zahrnují např. principy, které umožňují člověku efektivněji zacházet s časem. Je-li součástí křesťanství také víra v to, že náš život a čas, který máme k dispozici, je darem, pak je také potřeba s nimi odpovědně nakládat a využít co nejlépe (nejefektivněji) svěřené možnosti. Mnohé praktické instrukce pro život, které dříve předkládala církev specifickým jazykem, jsou pro dnešního člověka těžko přijatelné. Zjišťujeme však, že *koncepty osobní efektivity* vystihují mnohdy stejné principy či hodnoty, které však prezentují moderním jazykem. V tomto směru mohou být pro křesťanskou edukaci významnou inspirací a křesťanská edukace dokonce může integrovat určité koncepty do své metodiky. Zároveň je pro křesťanskou edukaci výzvou reflektovat ideové pozadí těchto konceptů a upozorňovat na případné odlišnosti od křesťanského pojetí a hodnot.

3.5. Shrnutí

V této kapitole jsme se pokusili o stručný nástin oborů, jejich dílčích oblastí a také myšlenkových směrů ve společnosti, které mají k edukaci bezprostřední vztah a mohou tak tvořit určitý širší kontext i k diskusi o křesťanské edukaci mládeže. Vnímáme jako potřebné důsledně reflektovat širší společenský kontext i vývoj na poli společensko-vědním. Úvahy na téma edukace mládeže mohou být velmi dobře inspirovány a pobízeny právě aktuálními poznatky a zkušenostmi vědeckých oborů nebo jiných teoretických konceptů jak ve směru metodického vyústění, tak také v rovině určitého terminologického přehodnocování a upřesňování se snahou o větší srozumitelnost mimo specifický křesťanský diskurz. Právě tohoto druhého aspektu se bude týkat i následující kapitola.

4. Pojmové uchopení osobních charakteristik jako výsledků edukace

Edukace má přinášet výsledky. V souvislosti s osobností člověka nás zajímá nejen jeho danost (jak je jedinec již rozvinut) a potencialita, tj. „*jaké má možnosti se rozvíjet ve všech svých složkách*“ (v základních vlastnostech), ale také výsledek, tj. „*jaké cíle rozvoje jsou před něj vytyčovány či jaké si sám klade*.“⁷⁵ V praxi se lze setkat s užíváním různých výrazů, jež v tomto směru člověka charakterizují, a mnohdy ne zcela jasně. Pro kvalitní a přehlednou reflexi edukace považujeme za nezbytnou vyjasněnost určitých termínů, které pojednáme ve dvou pojmových skupinách.

4.1. Vlastnosti osobnosti

Podle psychologického slovníku je vlastností míněn „*relativně trvalý rys osobnosti, který ovlivňuje chování, prožívání či myšlení*“. Např. Allport (1955) *rozděluje vlastnosti na a) obecné, platící pro osoby v určité kultuře, b) zvláštní, jimiž se liší jeden člověk od druhého*.⁷⁶ Podle téhož slovníku jsou vlastnosti obvykle děleny na charakter, schopnosti, temperament a zájmy.⁷⁷ Níže rozebereme schopnosti, temperament a charakter.

4.1.1. Schopnosti

Jsou to naučené dispozice, které vznikají a rozvíjí se (učením) na základě vrozených, geneticky podmíněných dispozic, jež bývají nazývány jako vlohy.⁷⁸ Schopnosti jsou obecné předpoklady k určité aktivitě. Jsou jakýmsi vnitřním potenciálem. Projeví se uplatněním v konkrétní činnosti, v dovednostech⁷⁹, ale jsou předpokladem i pro získávání znalostí.⁸⁰ Dle P. Říčana lze schopnost chápat dvojím způsobem: jednak jako určitou dosaženou úroveň, tedy že dotyčný již prokázal, čeho je schopen, nebo určitý potenciál, který by dotyčný mohl za příznivých předpokladů naplnit.⁸¹ Schopnost bývá rozlišována na

⁷⁵ Srov. HELUS, Z., *Dítě v osobnostním pojetí*, 2009 s. 105

⁷⁶ HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Velký psychologický slovník*, s. 662.

⁷⁷ Srov. tamtéž, s. 373.

⁷⁸ Srov. NAKONEČNÝ, M. (1993), In. VÁGNEROVÁ, M., *Úvod do psychologie*, s. 92.

⁷⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Úvod do psychologie*, s. 92.

⁸⁰ Srov. ŘÍČAN, P., *Psychologie*, s. 240.

⁸¹ Srov. ŘÍČAN, P. (1972) In. VÁGNEROVÁ, M., *Úvod do psychologie*, s. 92.

různé druhy jako verbální, numerická, paměťová, sociální, sportovní, umělecká, apod.⁸² M. Vágnerová nabízí rozdělení tří základních typů schopností dle J. P. Guilforda na (1) komplex schopností vnímání, (2) komplex psychomotorických schopností, (3) inteligence.⁸³ Právě obecná inteligence bývá vymezována jako základní schopnost učit se a řešit problémy, ale někteří autoři jí rozdělují podle toho, jaké konkrétní schopnosti zahrnuje, a řadí sem i takové, které tradičně nebyly zařazovány mezi schopnosti (např. interpersonální, intrapersonální nebo emoční inteligenci).⁸⁴ V edukaci je pak významná zejména určitá „diagnóza“ schopností.

4.1.2. Temperament a charakter

Běžně se setkáváme se dvěma výrazy, které označují určitý komplex vlastností člověka. Temperament a charakter. J. Čáp upozorňuje, že v dřívějších dobách byl výraz charakter nebo temperament používán dokonce jako označení pro celek osobnosti.⁸⁵ Dnes se obojí chápe v užším smyslu, ovšem jak ukázalo studium psychologické literatury, pojetí každého z nich i jejich vzájemného vztahu není zcela jednomyslné. Předem je také potřeba upozornit, že ačkoli sféru osobnosti, kterou tato podkapitola popisuje jako první, nelze chápat jako „výsledek edukace“, neznamená to, že není edukačně ovlivnitelná a že specifická intervence v této oblasti není žádoucí.

a) TEMPERAMENT A EMOCIONALITA

Ohledně **temperamentu** však dnes přece jen panuje určitá shoda. J. Čáp uvádí, že *„se jedná o tu část osobnosti, která je určována převážně biologicky a projevuje se způsobem citového reagování“*⁸⁶, nebo se užívá jako označení pro *„soubor psychických či psychofyzických vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání, zvláště tím, jak snadno vznikají emoce, jak jsou silné, jak živě se projevují na venek a jak rychle se střídají.“*⁸⁷ Dle P. Říčana *„temperament zahrnuje formální vlastnosti, nezávislé na obsahu vědomí a na směru osobních sklonů.“*⁸⁸ Shoda tedy panuje v tom, že se jedná o

⁸² Srov. ČÁP, J., Psychologie pro učitele, s. 152.

⁸³ Srov. VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 92.

⁸⁴ Srov. ČÁP, J., Psychologie pro učitele, s. 152 – 3.

⁸⁵ Srov. tamtéž, s. 162.

⁸⁶ ČÁP, J., Psychologie pro učitele s. 162.

⁸⁷ Tamtéž, s. 165.

⁸⁸ ŘÍČAN, P. (1972) In. VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 38.

souhrnné označení pro takové psychické vlastnosti, které jsou člověku dány a zároveň úzce souvisí s emocionální rovinou. To potvrzuje i Nakonečný, když říká, že pojem temperamentu se do jisté míry překrývá s oblastí emocionality, jež chápe jako komplex osobnostních dispozic, které determinují emocionální reakce⁸⁹.

Pro reflexi edukace je důležité vědět, že podle psychologů můžeme na temperamentu změnit jen málo, ovšem můžeme **kultivovat jeho projevy**. Někteří tvrdí, že se dá modifikovat nebo dokonce překrýt charakterem.⁹⁰ Klíčová v tom patrně bude mj. schopnost sebepoznání a seberegulace. Z edukačního pohledu je však zcela zásadní **dimenze emocionality**. M. Vágnerová jí považuje za *specifickou dimenzi temperamentu*⁹¹, pro M. Nakonečného je dokonce o něco širší sférou než temperament.⁹² Bez ohledu na určité nejasnosti je třeba poznamenat, že emocionalitu netvoří pouze vrozené dispozice, ale emoční prožívání je též ovlivněno řadou vnějších vlivů, jejichž efekty mohou mít nejen pozitivní (např. symbiotickou vazbou mezi matkou a dítětem⁹³), ale někdy i destruktivní povahu a zásadně omezují jakýkoli další rozvoj osobnosti. Jedná se zde o iracionální sféru našeho prožívání, kde hovoříme o jevech jako je strach či úzkost, komplexy, obranné mechanismy ega, nejrůznější traumata či zranění, nepřijetí sebe sama a mnohé jiné neuvědomované skutečnosti se silným emocionálním nábojem, které pak tvoří nežádoucí motivy lidského chování a ovlivňují (limitují) prožívání v různých dimenzích. V této oblasti je také možné působit a ovlivňovat ji, vést člověka, tedy edukovat. To je předmětem zájmu oboru nazývaného psychoterapie. Právě díky psychoterapeutickým přístupům a metodám lze dosáhnout určitého rozvoje zejména v tom smyslu, že se uvolní ty skutečnosti, které blokovaly rozvoj různých dimenzí osobnosti.⁹⁴ Reflexi výše zmíněné osobnostní dynamiky vnímáme jako velmi významnou také v rámci křesťanské edukace, kde se do určité míry řeší formou duchovního vedení či doprovázení, nebo v rámci specifických společných programů, o nichž bude řeč níže.

⁸⁹ NAKONEČNÝ, M., Psychologie pro každého, s. 240.

⁹⁰ Srov. ČÁP, J. Psychologie pro učitele, s. 163.

⁹¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 44.

⁹² Srov. NAKONEČNÝ, M., Psychologie pro každého, s. 240.

⁹³ Srov. VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 142.

⁹⁴ Srov. VYMĚTAL, J. Obecná Psychoterapie, s. 26 – 27.

b) CHARAKTER

Výraz charakter je poněkud problematičtější, neboť je i dnes uchopován různým způsobem. Pokusíme se nyní o stručné zachycení alespoň některých znaků, které se v současném chápání objevují. Zatímco předchozí odstavce vypovídaly o biologicky determinovaných a mnohdy neuvědomovaných skutečnostech⁹⁵, výraz charakter označuje skutečnost založenou na zkušenosti, determinovanou sociálně a z části uvědomovanou. Přesto je mnohdy obtížné vymezit, zda je určitá vlastnost spíše součástí dimenze temperamentu, emocionálního nastavení nebo charakteru.⁹⁶ Záleží také na úhlu pohledu. V zásadě panuje shoda v tom, že charakter je určitým výsledkem sociálního učení.

Určitou otázkou pak je, zda lze za charakter považovat určité vnitřní osobní skutečnosti, nebo zda jím míníme spíše vnější projevy. J. Čáp například říká o charakteru, že je to „*subsystém osobnosti, který reguluje a kontroluje jedincovo chování (...)*“⁹⁷. Jako jeho součásti vnímá např. svědomí, ale i hodnotovou orientaci – postoje. Pro M. Nakonečného je charakter „*celkovým hodnotícím pohledem na činnost osobnosti přístupnou vnějšímu pozorování.*“⁹⁸ Říká, že charakter vyjadřuje to, co člověk činí, avšak připouští, že v onom činu je jaksi obsažen určitý celek osobnosti jako propojený systém vnitřních dispozic. Nicméně charakter je pro něj v zásadě určitý celek vnějších projevů osobnosti. M. Vágnerová vnímá charakter jako morální úroveň jedince, čímž nemyslí souhrn určitých vlastností, ale spíše „*schopnost řídit se příslušnými normami chování, tedy (...) regulovat svoje chování ve smyslu tlumení pudových hnutí a jejich ovládnutí vůlí ve prospěch sociálně hodnotnějších motivů.*“⁹⁹ Také J. Čáp spojuje charakter s morálními vlastnostmi a vedle nich zařazuje také vlastnosti volní jako je vytrvalost nebo sebeovládání.¹⁰⁰ M. Nakonečný taktéž míní, že mezi charakterové vlastnosti můžeme počítat i ty, které jsou eticky neutrální.

Z našeho pohledu lze shrnout, že všichni vnímají charakter jako morálně projevující se jednání a určitým způsobem každý zahrnuje i volní vlastnosti. Pro J. Čápa představuje charakter spíše širší subsystém osobnosti zahrnující kontrolu a regulaci chování dle norem, určitou hodnotovou orientaci a řadu morálních i volních vlastností. Pro M. Nakonečného je

⁹⁵ Podmínkou je tedy schopnost a dovednost sebereflexe

⁹⁶ Srov. ČÁP, J. Psychologie pro učitele s. 166 – 167.

⁹⁷ Tamtéž

⁹⁸ NAKONEČNÝ, M., Psychologie pro každého, s. 242

⁹⁹ VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie s. 191

¹⁰⁰ Srov. ČÁP, J. Psychologie pro učitele s. 166.

především projevem osobnosti v (žádoucím) jednání. M. Vágnerová jej vidí především jako autoregulační schopnost.

V rámci úvah o edukaci nás ovšem nejvíce zajímá, co konkrétně můžeme v této dimenzi osobnosti ovlivnit. Co to vlastně znamená např. „**formování charakteru**“? Jako užitečné může být odlišení charakteru v rovině vnějších projevů a v rovině vnitřních předpokladů. **Vnější rovinu** můžeme v zásadě vnímat jako **a)** přístup člověka k druhým lidem¹⁰¹ a **b)** jako přístup k úkolům. Přičemž první oblast souvisí s morálními vlastnostmi, zatímco druhá s volními vlastnostmi. Zároveň zde existuje určitá propojenost. Přístup k lidem de facto znamená určitý způsob komunikace, respektive to, co vůči druhým projevujeme. To může být verbální, neverbální, ale také skrze tzv. komunikaci činem. Tato poslední varianta má přímou souvislost s naším přístupem k úkolům. Pokud zde projevíme určité volní vlastnosti (např. dochvilnost), komunikujeme tím něco pozitivního druhému člověku a již se pohybujeme v rovině morální.

Pro nás je však podstatné, z čeho tedy takové jednání pramení, respektive co má na něj vliv, pomineme-li aktuální proměnné (náladu apod.), protože nám jde spíše o trvalejší charakteristiky osobnosti. Tedy co je onou **vnitřní rovinou**.

Za prvé je ono *charakterní* jednání jistě závislé na výše rozebíraných individuálních dispozicích temperamentu a emocionálním nastavení.

Za druhé zřejmě záleží i na „výkonových parametrech“, tedy na specifických schopnostech, potažmo dovednostech. Nemusí se přitom jednat pouze o dovednosti typu *umět si zorganizovat čas*, ale také o to, co např. Gardner nazývá jako interpersonální případně intrapersonální inteligenci a jiní jako emoční inteligenci, tedy určitou schopnost pro mezilidskou interakci, ale i sebereflexi. Roli samozřejmě hraje i to, co člověk získal v rámci sociálního učení. Například pokud měl v rodičích určité vzory pracovitosti, emočně vlídného vystupování, atd. nebo naopak, zda takové vzory neměl, nebo měl přímo opačné. Záleží pak také na tom, jakým způsobem člověk dané předpoklady následně rozvíjí. Určitou otázkou je, jak naložit s fenoménem, který je tradičně nazýván vůlí a který bezpochyby hraje rozhodující roli v různých situacích, kdy chce člověk jednat v souladu se svým přesvědčením, a ve vlastnostech, jež se označují jako volní vlastnosti. Je na místě chápat tyto vlastnosti jako specifické edukační cíle? Nebo je třeba rozumět vůli jako

¹⁰¹ Může se ale jednat také o přístup k okolnímu světu / přírodě, nebo k transcendentálním skutečnostem

specifické a samostatné autoregulační schopnosti člověka, kterou je možné tak jako jiné schopnosti přetvářet v dovednost procvičováním, trénováním?

Za třetí je nezbytné říci, že zcela zásadní význam má v oblasti charakteru hodnotová orientace. Ta bývá vyjádřena jako specifická dimenze a nazývaná jako postoj.

4.2. Klíčové kompetence

Tradiční význam slova kompetence v běžné komunikaci našeho jazykově-kulturního prostředí lze vyjádřit jako funkční nebo služební pravomoc. Postupně se u nás začalo prosazovat i širší pojetí výrazu, původně užívané hlavně v tzv. podnikovém vzdělávání. Toto pojetí definuje kompetenci jako „*způsobilost, připravenost, vybavenost vykonávat určité činnosti, operace, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role.*“¹⁰² Pedagogický slovník uvádí kompetenci jako „*schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti a řešit určité úkoly, zejména v pracovních a jiných životních situacích*“.¹⁰³

V roce 2003 stanovila Evropská komise 8 oblastí tzv. klíčových kompetencí jakožto výsledek tzv. Lisabonské strategie. To se promítlo i v české koncepci tzv. Rámcového vzdělávacího programu (RVP).¹⁰⁴ Klíčové kompetence jsou vymezovány jako „*univerzální specificky strukturované a v praxi využívané soubory znalostí, dovedností, postojů a dalších motivů chování a jednání.*“¹⁰⁵ V samotném Rámcově vzdělávacím programu jsou definovány jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.¹⁰⁶ „*RVP po učitelích a škole žádá, aby vědomosti, dovednosti i postoje byly ve výuce rozvíjeny především pospolu, aby jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně. Je něco jiného, když se žáci mají například údajům o jižní Evropě naučit z paměti z učebnice, a něco jiného je, když jim učitel pečlivě připraví aktivitu zahrnující jak jejich osobní vzpomínání (zkušenosti z prázdnin s rodiči, četbu cestopisů), tak i zkoumání a zpracování informací (z příruček, z filmů a televize či internetu), a to k rozumnému účelu (například k projektu cestovní kanceláře). Taková příprava však je pracná a výuka zabere*

¹⁰² KOLÁŘ, Z., Výkladový slovník z pedagogiky, s. 64.

¹⁰³ PRŮCHA, J., Pedagogický slovník, s. 129.

¹⁰⁴ Srov. tamtéž, s. 124.

¹⁰⁵ Tamtéž.

¹⁰⁶ Srov. Rámcový vzdělávací program [online]. Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2016-06-02]. Dostupné z [www: <http://www.nuv.cz/file/159>](http://www.nuv.cz/file/159)

mnoho času. Vede však k celistvému zvládnutí vědomostí – dovedností – postojů neboli ke klíčové kompetenci. ¹⁰⁷ Za pozornost jistě stojí, že jejich součástí jsou také postoje, v čemž můžeme spatřovat snahu školství rozšiřovat edukaci do oblastí, které tradičně patřili rodině.

Rámcový vzdělávací program určuje např. na úrovni gymnazijního vzdělání těchto 6 klíčových kompetencí:

- kompetenci k učení
- kompetenci k řešení problémů
- kompetenci komunikativní
- kompetenci sociální a personální
- kompetenci občanskou
- kompetenci k podnikavosti

Uvědomění si a akceptace pojmu *klíčové kompetence* a edukační struktury předložené Ministerstvem školství vnímáme jako důležité také pro reflexi křesťanské edukace.

4.2.1. Znalosti a vědomosti

Vymezení znalostí a vědomostí není úplně jednoduché. S ohledem na to, co bylo uvedeno na konci části o schopnostech, si lze povšimnout, že čím více se jedná o dovednosti na mentální úrovni, tím obtížněji lze rozlišit mezi znalostí a dovedností. Teoretická dovednost, nebo praktická znalost? Do toho vstupuje problém, jak rozlišit dva běžně užívané výrazy znalost a vědomost. Oba výrazy jsou shodně překládány např. do angličtiny výrazem *knowledge*. Dle komparace pojetí ve třech odborných slovnících (viz níže) se zdá, že pojem znalost může mít o něco širší význam. Tomu nasvědčuje i fakt, že v české komunikaci se objevuje výraz vědomosti převážně v plurálu, zatímco výraz znalost/i se užívá též běžně i v singuláru. Užití v singuláru (znalost) tak může evokovat něco komplexnějšího. Mluvíme o znalosti určité problematiky, znalosti cizího jazyka, apod. Přičemž, jak poukazuje např. Pedagogický slovník, právě druhý příklad je navíc

¹⁰⁷ Klíčové kompetence v základním vzdělávání, s. 7 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2016-06-02]. Dostupné z [www: <http://www.msmt.cz/file/10434/>](http://www.msmt.cz/file/10434/)

situací, kdy jsou znalosti chápány ještě v širším slova smyslu, tedy spíše jako dovednosti.¹⁰⁸

Psychologický slovník prezentuje vědomosti jako zapamatované informace včetně pochopení vztahů mezi nimi v podobě pojmů, pravidel, zákonů a vzorců, zatímco znalosti jako systém osvojených poznatků. Avšak i ten dodává, že jde zejména o poznatky důležité pro výkon nějaké činnosti.¹⁰⁹

Výkladový slovník hovoří o vědomostech jako o soustavě osvojených představ, faktů, pojmů, souvislostí, vztahů, zákonů teorií a komplexních struktur, zatímco o znalostech říká, že jsou určitou soustavou poznatků o světě, o sobě, o druhých, které si člověk osvojil a které mají povahu propojení objektivního poznání a subjektivní interpretace.¹¹⁰ V rámci edukační praxe je potřeba zvažovat, zda cíle formulovat jako vědomosti, nebo jako znalosti. Při výčtu dílčích poznatků může být více na místě hovořit o vědomostech, zatímco při sledování komplexnějších celků či oblastí bude patrně vhodnější hovořit o znalostech, o nichž zároveň pedagogický slovník říká, že „*mohou být tříděny podle vzrůstající kognitivní náročnosti na základě Bloomovy taxonomie cílů.*“¹¹¹ V souvislosti s tím je možné poukázat na to, že o znalosti lze hovořit jako o aktivní, tedy s určitou schopností informace reprodukovat, zatímco vědomosti mohou být pasivní ve smyslu „vědět o něčem“, což ještě nemusí znamenat „znát něco“.

4.2.2. Dovednosti

Velmi úzce souvisí se schopnostmi. „*Skrze dovednosti můžeme uvažovat o schopnostech člověka.*“¹¹² Pedagogický slovník uvádí, že dovednost je „*způsobilost subjektu (sycená schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy aj.) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností. (...) Je podmíněna geneticky, ale osvojuje se učním a výcvikem.*“¹¹³ Výkladový slovník definuje dovednosti jako „*učním nebo výcvikem získané dispozice (pohotovosti) ke správnému, přesnému, rychlému a úspornému vykonávání určitých činností.*“¹¹⁴ Dovednosti zde dělí na

¹⁰⁸ Srov. PRŮCHA, J., Pedagogický slovník, s. 385.

¹⁰⁹ Srov. HARTL, P., HARTLOVÁ, H., Velký psychologický slovník, s. 656 – 694.

¹¹⁰ Srov. KOLÁŘ, Z., Výkladový slovník z pedagogiky, s. 160 a 186.

¹¹¹ PRŮCHA, J., Pedagogický slovník s. 385.

¹¹² KOLÁŘ, Z., Výkladový slovník z pedagogiky, s. 35.

¹¹³ PRŮCHA, J., Pedagogický slovník, s. 59.

¹¹⁴ KOLÁŘ, Z., Výkladový slovník z pedagogiky, s. 35.

senzomotorické, intelektové a sociální. Jako určité podskupiny lze pak chápat další uvedené dovednosti informační, komunikační nebo praktické. Ve velkém psychologickém slovníku pak nalezneme pojmy jako **měkké a tvrdé dovednosti**, přičemž prvními se míní dovednosti, u kterých nelze přesně měřit úroveň výkonu, protože je lze obtížně rozložit na přesněji stanovené složky. Tvrdými se pak míní ty, u nichž lze přesně měřit úroveň dosaženého výkonu, definovat jednotlivé složky a měřit je jako proměnné. O dovednostech lze tedy uvažovat jako o jednotlivých elementárních, dílčích úkonech, ale také jako o určitých dovednostních komplexech.¹¹⁵ V rámci edukační praxe patří dovednosti k hlavním výsledkům učení. Podstatou je předávání informací ve vztahu ke konkrétní činnosti. Hovoříme tak o instruktáži.¹¹⁶ Ta však nemusí proběhnout v rámci formálního nebo neformálního vzdělávání, ale v běžné sociální interakci tedy informálním učením či v rámci sociálního učení, nápodobou, je-li to subjektem posléze vědomě reflektováno.¹¹⁷ Stanovujeme-li si edukační cíle v rovině dovedností a volíme-li instruktážní přístup, nemusí to ještě znamenat, že adresáti získají skutečnou dovednost. O dosaženém výsledku může být někdy obtížné se přesvědčit, mnohdy třeba z časových důvodů. Výsledkem pak může být určitá teoretická dovednost, kdy dotyčný teoreticky ví, jak na to, zná postup, ale prakticky to neaplikuje nebo toho není schopen.¹¹⁸ Je pak otázkou, zda teoretická dovednost není spíše určitou formou praktické znalosti. Dokonce existuje pojem procedurální znalost, který toto označuje.¹¹⁹

¹¹⁵ Vymezit dovednost ve vztahu ke schopnosti není jednoduché. Na základě uvedeného můžeme připustit, že schopnost člověk získá takřka „ani neví jak“ a ani neví, že jí má, dokud se nějak neprojeví. Mohu pak projevit např. schopnost někoho něco naučit, vysvětlit určitou látku. Je však otázka, zda je to již dovedností. Dovednost patrně předpokládá, že „vím, co dělám a také proč dělám to, co dělám“. Za dovednost bychom mohli považovat určitou uvědomovanou schopnost, tedy schopnost, která je vědomě reflektovaná nebo kdy mám určitý soubor vědomostí o tom „jak na to?“. To ale není celé. Je třeba to prakticky aplikovat. To, zda mám nějakou dovednost, se přesvědčím až v praxi. Zajímavým příkladem může být řešení matematického příkladu. Mohu znát konkrétní postup a mechanicky jej vyřešit. Pak lze mluvit o dovednosti. Mohu jej ale také vyřešit ad hoc bez znalosti postupu jen na základě svých logických schopností. Tam, kde mohu aplikovat určitý uvědomovaný postup, tam se jedná o dovednost, jinak jde spíše o schopnost, která se v tu chvíli stane dovedností, ale těžko mluvit o tom, že onu dovednost „mám“. Avšak čím více příkladů takto vyřeším, tím více mohu hovořit o dovednosti. Jiným příkladem může být čtení, kde si určitý postup neuvědomuji, ale na počátku stál někdo, kdo mně jej (pravděpodobně) ukázal. Dovedností je proto, že zpravidla (pokud se nezmění podmínky) text vždy přečtu. U cizojazyčného textu, mám schopnost ho přečíst, ale nemám potřebné informace, takže dovednost získám jen, když se dozvím, „jak“.

¹¹⁶ Srov. KOLÁŘ, Z., Výkladový slovník z pedagogiky, s. 55.

¹¹⁷ Je otázkou, zda je možné za dovednost označit činnost, kterou se dotyčný naučil bezděčně a ani ji vědomě nereflektuje.

¹¹⁸ Schopnost v tomto případě může být nejen biologickým determinanem, ale též psychologickým či sociálním. Např. pokud dotyčný má vnitřní psychický blok mluvit před lidmi, sebelepší instruktáž mu nepomůže a namísto je spíše „narovnání“ jeho emocionálního světa způsobem spíše psychoterapeutickým.

¹¹⁹ Srov. HARTL, P., HARTLOVÁ, H., Velký psychologický slovník, s. 694.

4.2.3. Postoje

V životě člověk určité skutečnosti kolem sebe nejen poznává – získává znalosti, nejen s nimi dokáže nějak naložit – získává dovednosti, ale také má k životním skutečnostem určitý vztah. Ze subjektivního hlediska může být vztah, nejjednodušeji řečeno, pozitivní nebo negativní. To znamená, že dotyčný jej hodnotí, zaujímá k němu postoj. Pedagogický slovník jej vyjadřuje jako *hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému*.¹²⁰ Jiný slovník specifikuje, že se jedná o vztah *k jevům, věcem, lidem, činnostem, myšlenkám, názorům, situacím nebo dějům*.¹²¹ N. Hayesová prezentuje příklady jiných definic. Podle jedné z nich jsou postoje „*predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které predisponují*.“¹²² M. Vágnerová dokonce uvádí, že „*postoj představuje připravenost reagovat určitým způsobem na nějaký motivačně významný podnět, respektive, že představuje dispozici ke vzniku, tj. aktivaci příslušného motivu*.“¹²³ Postoje jsou podle M. Vágnerové určité komplexnější a obecnější motivační tendence, které se rozvíjejí na základě hodnocení vnější reality.¹²⁴ Na základě výše uvedeného můžeme říci, že postoje jsou nejen hodnotícími jevy naší osobnosti, ale mají také velký motivační rozměr. Jde tedy o komplexnější záležitost obsahující 3 složky:

1. Kognitivní (poznávací)
2. Citovou (afektivní)
3. Konativní (behaviorální)

Kognitivní dimenze představuje rozumové zhodnocení, tedy názory a myšlenky, které člověk má o objektu postoje. **Citová dimenze** se týká citového prožitku, tedy toho, co člověk cítí nebo jaký pocit v něm objekt postoje vyvolává. Je také určitým ukazatelem významu, jaký objekt postoje pro člověka má. **Konativní dimenze** je vnějším projevem postoje. Představuje sklon k chování či jednání, tendenci reagovat určitým způsobem.¹²⁵

Zdá se, že tyto složky nemusí být vždy zastoupeny se stejnou intenzitou. Ve vztahu k určitým životním skutečnostem člověk zaujímá postoj převážně na rovině rozumové, ale v citové rovině neprožívá skoro nic. To patrně souvisí s hodnotou, významem, jaký

¹²⁰ PRŮCHA, J., Pedagogický slovník s. 210

¹²¹ KOLÁŘ, Z., Výkladový slovník z pedagogiky, s. 102.

¹²² HAYESOVÁ, N., Základy sociální psychologie, s. 95.

¹²³ VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 74.

¹²⁴ Srov. tamtéž

¹²⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie 74. a HAYESOVÁ, N., Základy soc. psychologie, s. 96.

dotyčný danému objektu přisuzuje.¹²⁶ Může tak z pohledu někoho projevat tzv. „chladný postoj“, ale zároveň lze hovořit o tom, že se jedná pouze o názor. N. Hayesová říká, že „*názory jsou v podstatě neutrální – jsou to jen výroky, o kterých si myslíme, že jsou pravdivé.*“¹²⁷ Nabízí se však otázka, zda už to, že o čem míníme, že je to pravdivé, neznámá, že dotyčný objekt hodnotíme, a tudíž k němu zaujímáme postoj. N. Hayesová dále tvrdí, že kromě absence či přítomnosti citového vztahu identifikujeme postoj také podle jeho založení na hodnotách. Osobní hodnoty a principy podle ní představují standardy, podle nichž posuzujeme chování své i ostatních.¹²⁸ Opět je však na místě se ptát, zda zejména tyto „hodnoty“ existují jako cosi samostatného, nebo představují spíše již určitý postoj ke konkrétním skutečnostem, kterým přisuzujeme určitou hodnotu. Těmto skutečnostem pak zjednodušeně říkáme hodnoty. Spíše by mohlo být na místě hovořit o určitých principech, které mohou ale stejně tak představovat určitý, byť velmi specifický postoj.

Těmito úvahami se dostáváme i k otázce rozlišování postojů dle jejich určitého obsahu. Podle N. Hayesové se mohou lišit svou globálností či konkrétností.¹²⁹ Lze dokonce mluvit o určitém individuálně specifickém systému postojů, kde jsou některé postoje centrální, subjektivně významné, a jiné méně významné nebývají ani příliš diferencovány.¹³⁰ V rovině našeho chování to ale může znamenat i jednu zásadní věc, jak poukazuje N. Hayesová citujíc Ajzenův výzkum, že totiž může docházet ke konfliktu mezi dvěma protikladnými přesvědčeními. Může se pak zdát, že člověk nejedná na základně svých postojů, ale patrně jednal podle jiného postoje, než bychom čekali. Při rozhodování v konkrétních situacích pochopitelně hrají roli různé faktory, sociální tlaky apod.¹³¹

Postoje jsou klíčovým faktorem pro naše jednání. Výše zmíněný systém postojů přispívá určitému zjednodušení a orientaci složité reality i řešení určitých problémů, a tím přispívá k udržení určité vnitřní psychické rovnováhy. Poskytují navíc určité modely chování, které jsou společností nebo skupinou považovány za vhodné, a tudíž jsou předem schváleny.¹³² Postoje jsou podle psychologů relativně stabilními skutečnostmi. „*Trvalejší, obecnější postoje stimulují v určitých situacích obdobné vzorce chování, a tímto způsobem*

¹²⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 75.

¹²⁷ HAYESOVÁ, N., Základy sociální psychologie, s. 96.

¹²⁸ HAYESOVÁ, N., Základy sociální psychologie, s. 97.

¹²⁹ Srov. HAYESOVÁ, N., Základy sociální psychologie, s. 96.

¹³⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 75.

¹³¹ Srov. AJZEN, I. (1988) In. HAYESOVÁ, N., Základy sociální psychologie, s. 96.

¹³² Srov. VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 75.

činí lidské jednání srozumitelnějším a předvídatelnějším. Slouží tedy i ke snadnější orientaci v chování lidí.“¹³³ Sociální význam postojů by pak byl jistě další rovinou zkoumání, zde nás však bude zajímat zejména jejich utváření.

Jakkoli existuje dle N. Hayesové mnoho teorií utváření postojů (zmiňuje např. názory Eysenka a Wilsona, kteří považovali postoje za z velké části vrozené), převažuje názor, že jsou získanými, naučenými složkami osobnosti.¹³⁴ V zásadě by se chtělo říci, že si postoje vytváříme sami na základě vlastní zkušenosti, ovšem není to tak rozhodně vždy. Záleží velmi na sociálním prostředí, které na nás působí. Laicky řečeno, člověk přichází k postojům buď na základě bezprostřední zkušenosti, nebo na základě „víry“ druhým lidem. V tom druhém případě je pak otázkou, zda si postoje osvojujeme pomocí podmiňování, tedy, že nám postoj přináší určitou odměnu nebo trest, nebo zda je silnější sociální učení imitací, nápodobou. N. Hayesová uvádí výzkum, který ukázal, že druhá varianta je významnější.¹³⁵

V rámci sociálního učení nás ovlivňují druzí lidé svým příkladem, jsou pro nás určitými vzory. Rádi bychom zmínili jeden aspekt, který bychom mohli označit např. jako *následování*. Týká se procesu osvojování postojů prostřednictvím imitace, přičemž se vychází z verbálně zprostředkované zkušenosti druhých lidí. Tedy když nám někdo zprostředkovává, případně interpretuje subjektivní zkušenost svou, případně někoho jiného. Zatímco v dimenzi dovedností nám určité vzorce chování pomáhají odpovědět na otázku, „**jak máme**“ něco dělat, postoje, které také přebíráme (mnohdy nereflktovaně), nám říkají, „**že máme**“ (případně nemáme) - něco dělat, případně říkat, nebo si myslet“. Pochopitelně může být určitým nežádoucím jevem to, že dotyčný přebere hotový motivační vzorec bez toho, aniž by s objektem postoje měl vlastní zkušenost, nebo s tím měl myšlenkovou práci.

Z pohledu edukační praxe se nabízí celá řada otázek a témat, které s tímto souvisí. Například zcela zásadní role osobního příkladu – vzoru při formování postojů, atd. Chceme však vyzdvihnout základní zjištění o třech rovinách postojů. Podle našeho názoru jej lze chápat a aplikovat dvojím způsobem. **Zprvé** je třeba chápat postoj jako dynamický celek, v němž se jednotlivé složky podmiňují a který má motivační význam. Ne náhodou je právě postoj tematicky zařazován mnoha psychology (např. Čáp, Vágnerová) do kapitol o

¹³³ VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 75.

¹³⁴ Srov. HAYESOVÁ, N., Základy sociální psychologie, s. 99.

¹³⁵ Srov. HAYESOVÁ, N., Základy sociální psychologie, s. 100

motivaci. Edukace v této sféře osobnosti není možná pouhým předáváním informací, ale musí mít výrazný motivační aspekt. Má-li mít postoj motivační náboj, musí být již získán s určitou motivací. Ať již obsah či forma edukujícího média musí tedy zahrnovat zejména emocionální složku. Pochopitelně se zde dotýkáme otázek, které souvisí např. s manipulací, ale to je mimo rámec této práce.

Za druhé je potřeba chápat tři roviny postoje jako možnost určitého teoretického strukturování edukačních cílů. Můžeme se tak v souvislosti s určitým tématem ptát:

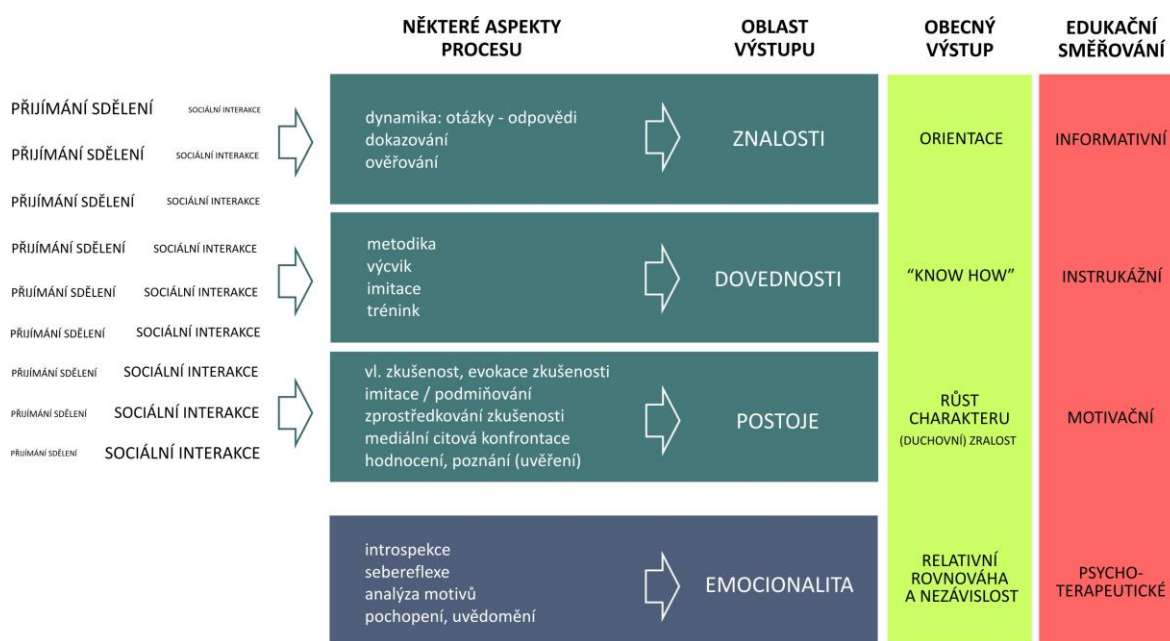
- a) O čem by měl být dotyčný přesvědčen, případně čemu by měl věřit?
- b) Jakým způsobem by měl danou skutečnost vnitřně prožívat?
- c) K jakému jednání by ho měla daná skutečnost vést, přivádět?

Ačkoli tyto otázky mohou vypadat uměle nebo manipulativně, mohou nám pomoci jasněji si uvědomit edukační cíle a podle toho přizpůsobit naše působení (výuku, sociální interakci, atd.). Toto vnímáme jako nesmírně významné právě pro křesťanskou edukaci, kde jsou mnohé postoje nazývány různými specifickými „zakuklenými“ náboženskými pojmy a není na první pohled zřejmé, co tím kterým aspektem sledujeme. Jak říká J. Čáp, pojmy svědomí, charakter, morální uvažování či morální jednání jsou příliš obecné. Ke specifikování problematiky užíváme termínu postoje.¹³⁶ Nejen snaha o strukturování a pojmenování dílčích postojů, ale i zaměření na jednotlivé složky postoje může být přínosné. Zejména reflexe druhé, emocionální roviny, může mnohdy odhalit specifické potřeby přístupu, na který běžné vyučování nestačí, ale je třeba určité hlubší osobní poradenské práce.

¹³⁶ Srov. ČÁP, J., Psychologie pro učitele, s. 344.

4.3 Význam pojmů pro křesťanskou edukaci mládeže

Pro edukaci (včetně křesťanské edukace mládeže) je důležitá reflexe všech uvedených rovin osobnosti. Stěžejní aspekty lze shrnout do jednoduchého schematického vyjádření, které reprezentuje dílčí oblasti edukace a k němuž budeme dále vztahovat některé aspekty edukace mládeže. Vzhledem k tomu, že autor práce podobné schéma v literatuře nenalezl, předkládá jej v obecném definování a diagramu.



Komentář: V levé části je naznačeno, co hraje při předávání zásadnější úlohu. Při předávání znalostí je zásadnější to, že jsme schopni přijímat, případně strukturovat určitá sdělení či informace, zatímco při formaci postojů hrají zásadnější roli sociální vztahy k osobám, v nichž hledáme vzory.¹³⁷ V prvním sloupci zleva jsou uvedeny některé aspekty, které hrají v dané rovině určitou roli během edukačního procesu. V rovině postojů upozorníme např. na *evokaci zkušenosti*, čímž míníme situaci, kdy edukátor určitým způsobem podněcuje posluchače k vybavení si jejich osobních zkušeností. *Zprostředkováním zkušenosti* pak míníme edukátorovo líčení osobní zkušenosti (svědectví) jeho vlastní nebo někoho jiného (životní příklad). Za *mediální citovou konfrontaci* považujeme moment, kdy např. řečník konfrontuje pomocí nějakého prostředku či média mladé posluchače s emočně silným momentem / obrazem. V pravé části schématu uvádíme

¹³⁷ V souladu s lidovým rčením, že „slova poučují, ale příklady táhnou“.

jako tzv. obecný výstup to, co se obvykle považuje za obecný výsledek či důsledek rozvoje. Po získání znalostí se očekává určitá rozumová orientace v konkrétní problematice, po získání dovedností lze mluvit o určitém „know-how“ jako komplexu dílčích dovedností. V rovině postojů se běžně hovoří o jakési charakternosti nebo o (duchovní) zralosti. Edukativní směřování v posledním sloupci má za cíl souhrnně označit převažující edukační aktivitu, kterou edukátor vykonává, pokud hodlá rozvíjet konkrétní rovinu osobnosti.

Zvláštní případ tvoří spodní část, kterou vnímáme jako nedílnou součást edukačního působení, neboť je cílevědomým působením se záměrem rozvíjet, případně umožnit rozvoj člověka. Představuje tu část osobnosti, která je nám často skrytá a k jejímu nahlédnutí potřebujeme buď značnou schopnost sebereflexe, nebo pomoc druhé (kompetentní) osoby. Jedná se o oblast, která se v podstatě dotýká naší emocionality a kterou je třeba skrze patřičné doprovázení objevovat (racionalizovat) a uvolňovat tak zejména to, co našemu rozvoji brání. Je možná otázkou, zda tuto aktivitu můžeme považovat za pomoc či rozvoj, nicméně rozhodně jí lze zahrnovat do roviny edukace.

Výše uvedené schéma je skutečně pouze určitým pokusem schematicky vyjádřit základní roviny edukace a vyzdvihnout jejich určité atributy. Je jistě otevřeno kritice i korekcím.

4.4 Shrnutí

Důsledné uchopení pojmů vyjadřujících osobní charakteristiky, resp. výsledky cílevědomého učení a pochopení jejich významu, považujeme za stěžejní pro kvalitní edukační reflexi. Zvláštní význam to může mít i pro analýzu křesťanské edukace, která operuje s rozličnými a specifickými náboženskými termíny a mnohdy není zřejmý jejich skutečný význam. Vzhledem k tomu, že křesťanská edukace je součástí určitého společenského kontextu, považujeme za žádoucí, aby se usilovalo o jistou kompatibilitu pojmového uchopení určitých edukačních skutečností, která může přispět lepšímu vzájemnému pochopení.

5. Edukace a křesťanství

Křesťanství neznamena pouhou filosofii, ale vyjadřuje určitý životní styl, životní zaměření či cestu. Po této cestě je třeba být doprovázen a též druhé doprovázet. Právě proto vnímáme jako vhodné používat i v tomto křesťanském kontextu pojem edukace, v němž slyšíme ono latinské *ducó* – tedy *vést, přivádět*. Křesťanská edukace se nevyhne přímé konfrontaci s takovými teoretickými oblastmi, které jsou přítomné v majoritní sekularizované společnosti. Jedná se o ty disciplíny, které se bezprostředně dotýkají tématu lidského rozvoje a jeho ovlivňování, tedy ty, o nichž je pojednáno v prvních částech této práce. Jak ale uvidíme níže, v rámci samotného křesťanství existují specifické disciplíny, které se edukace dotýkají. S ohledem na výchozí pozici autora se v reflexi objeví ve větší míře (i když ne výhradně) literární zdroje římskokatolického proudu křesťanstva.

5.1 Teoretická reflexe křesťanské edukace

V první řadě je důležité zmínit samotné ústřední a patrně i univerzální východisko křesťanství a tím také zdroj a motivaci pro křesťanskou edukaci. Využijeme formulaci z bakalářské práce, na níž volně navazujeme: „*Křesťanství je založeno na evangelijním poselství o spáse člověka. Koneckonců i jméno ústřední osoby křesťanství, Ježíše (z hebr. Jehošua = spása přichází od Boha, ev. Bůh je spása)*¹³⁸, *napovídá, že spása je v křesťanství zásadním pojmem - znamená záchranu od něčeho, ale také k něčemu. V křesťanském kontextu je tím, k čemu je zachráněn, míněn věčný život, resp. život v Bohu. Souhrnně lze říci, že spása je „subjektivní existenciální záchrana a naplnění života“*¹³⁹. *Spása pro věčný život, život v Bohu, je tedy určitým cílem, ke kterému člověk směřuje a život pozemský je v křesťanském pojetí cestou, resp. procesem, kterým člověk na cestě k věčnému životu prochází.*“¹⁴⁰

Podíváme-li se na různá dělení teologie, zjišťujeme, že např. M. Salajka prezentuje základní rozdělení na teologii biblickou, dogmatickou, praktickou, na obor církevních dějin, a obor kanonického práva.¹⁴¹ V Beinertově slovníku¹⁴² je teologie členěna na

¹³⁸ Srov. NOVOTNÝ, A., *Biblický slovník*, s. 295.

¹³⁹ RAHNER, K., VORGRIMLER, H., *Teologický slovník*, s. 310.

¹⁴⁰ MATYS, L., *Základní vymezení celospolečenského zájmu o rozvoj člověka a jeho specifčnost v rámci křesťanství*. Bakalářská práce. 2012., s. 47.

¹⁴¹ Srov. SALAJKA, M., *Sylabus praktické teologie*, s. 9.

¹⁴² Srov. BEINERT, W., *Slovník katolické dogmatiky*, s. 371.

biblickou, historickou, systematickou a praktickou, přičemž do praktické teologie řadí náboženskou pedagogiku, katechetiku, pastorální teologii, liturgickou vědu a homiletiku. V pojetí Y. Congara se teologické obory dělí do 3 základních skupin: Pozitivní teologie, doktrinální teologie a třetí skupinu nazývá jako disciplinárně – praktická teologie. Do ní řadí Y. Congar církevní právo a praktickou teologii.¹⁴³ Reflexe bezprostředně související s procesem křesťanské edukace spadají do **praktické teologie**. Řeč o nich bude níže. Kromě nich, však vidíme jako nezbytné uvést i dvě disciplíny, které mohou interpretovat smysl i zaměření křesťanské edukace.

Určité bezprostřední východisko může představovat **teologická (křesťanská) antropologie**. Je součástí systematické teologie a zabývá se člověkem z christologicko-teologické perspektivy. Zabývá se mj. podstatou člověka a jeho postavením před Bohem. V tomto smyslu také formuluje konkrétní edukační cíle. Jako příklad uveďme slova teologa M. I. Rupnika: „*Jestliže Bůh tvoří člověka svým Slovem, skrze které ho obdarovává láskou, spočívá smysl člověka v postupném pronikání lásky. Člověk se přivádí k dokonalosti skrze toto postupné podřízení se lásce, dokud v ní nebude zahrnuta i ta jeho nejmenší částička. (...) Lásky přesvědčuje člověka, aby zemřel svým potřebám sebeprosazení, aby se zřekl vlastních nároků a aby se dobrovolně odevzdal v oběti lásky.*“¹⁴⁴

Za druhou teologickou disciplínu, která má bezprostřední vztah ke křesťanské edukaci, lze považovat **spirituální teologii**, kterou P. Kohut, charakterizuje jako „*teologickou disciplínu, která na základě biblického Zjevení a kvalifikované křesťanské zkušenosti systematicky zkoumá sjednocení člověka s Bohem v Kristu, k němuž dochází působením Ducha svatého v dějinách církve a světa a lidskou spoluprací, a popisuje jeho organický rozvoj od počátku až po dosažení svatosti se zohledněním rozmanitosti a neopakovatelnosti jednotlivých cest.*“¹⁴⁵ Důležité je zejména, že se nejedná jen o racionální spekulaci ale také o zkušenostní reflexi se snahou popsat *organický rozvoj*. Dřívější pojetí rozdělvalo tuto disciplínu na část obecnou, kde se objevovala témata jako ideál křesťanské dokonalosti (příčiny, cíl), tzv. nadpřirozený organismus duše (tj. posvěcující milost, teologální a morální ctnosti, dary Ducha svatého), nebo prostředky posvěcení (modlitba svátosti, duchovní vedení, askeze), a dále zde byla část speciální, kde se řešila

¹⁴³ Srov. KOHUT, P. V., Co je spirituální teologie?, s. 63 – 65.

¹⁴⁴ RUPNIK, M. I., Vybrané otázky z antropologie, s. 90.

¹⁴⁵ KOHUT, P. V., Co je spirituální teologie?, s. 34.

spíše individuální stránka duchovního rozvoje člověka (např. stupně modlitby a lásky, etapy duchovního rozvoje, askeze a mystika). V současnosti se spirituální teologie více otevřela obecně teologickým tématům a také vůči humanitním vědám. Mluví se tak dnes o tématech jako je teologie křesťanské a duchovní zkušenosti, lidská afektivita, tělo a sexualita, povolání, tvořivá věrnost, ekologie, feminismus, spiritualita manželství apod.¹⁴⁶

Vedle těchto zmíněných reflexí se však procesu křesťanské edukace dotýkají disciplíny **praktické teologie**. Ovšem ani zde není pojetí jednoznačné. Y. Congar sem řadí teologii pastorační, pastorační plánování, homiletickou a katechetickou pastorační, liturgickou pastorační (a duchovní vedení), sociální a charitativní, mediální a politickou pastorační.¹⁴⁷ Pro M. Salajku je součástí praktická nauka o církvi (tj. zejména správa církevních obcí), pojednání o duchovenské funkci a osobnosti, liturgika (bohoslužba, svátosti, obřady), homiletika (nauka o zvěstování), katechetika (výuka a poučování) a poimenika (duchovní péče a pastorační).¹⁴⁸ V Římskokatolické církvi se však mnohdy užívá spíše souhrnný pojem pastorační teologie. Někteří jí pokládají za synonymum praktické teologie. Podle P. Ambrose jí však můžeme chápat jako „*dílčí obor praktické teologie, která promýšlí směrem do budoucna současnou křesťanskou a církevní praxi (...)*“.¹⁴⁹ Jejím východiskem je „*praxe církve, tzn., co církev koná a jakým způsobem pracuje a organizuje svoji činnost. (...) Studuje všechny pastorační procesy, jejich příčiny a tendence v jejich celistvosti, v kontextu církve i společnosti (...), aby podala jejich přesný popis a interpretaci.*“¹⁵⁰

Z uvedeného přehledu bychom však chtěli vyzdvihnout právě ty disciplíny, které se bezprostředně dotýkají edukačního procesu. Jedná se o tyto: katechetika či katechetická pastorační, náboženská pedagogika, poimenika (duchovní péče a pastorační), duchovní vedení, ale mohli bychom také uvést v praxi používané výrazy jako duchovní doprovázení, pastorační péče, pastýřská péče, křesťanské poradenství či pastorační poradenství nebo dokonce pastorační psychologie. Pro lepší přehlednost je můžeme rozdělit do dvou skupin dle určitého zaměření, byť se jedná o velké zjednodušení. Do první lze počítat disciplíny, jež se zabývají spíše působením na více adresátů, zatímco ty další odkazují spíše na

¹⁴⁶ Srov. KOHUT, P. V., Co je spirituální teologie?, s. 57.

¹⁴⁷ Srov. KOHUT, P. V., Co je spirituální teologie?, s. 65.

¹⁴⁸ Srov. SALAJKA, M., Syllabus praktické teologie, s. 9.

¹⁴⁹ Lexikon für Theologie und Kirche (1998). In: AMBROS, P., Fundamentální pastorační teologie, s. 46.

¹⁵⁰ AMBROS, P., Fundamentální pastorační teologie, s. 47.

individuální působení. Pokusíme se nyní stručně upřesnit terminologické uchopení v rámci obou skupin.

1) PŮSOBENÍ ZAMĚŘENÉ NA ŠIRŠÍ OKRUH ADRESÁTŮ

První skupinou je tedy reflexe, která se zaměřuje spíše na takovou praxi, v níž je snaha oslovit více lidí najednou ať již přímo nebo také prostřednictvím nějakého média (např. text, video-přednášky, animace apod.). Tímto směrem edukačního působení se zabývá obor nazývaný **katechetika**. Podle J. Liguše je katechetika „*prakticko-teologická disciplína, která se zabývá náboženskou, respektive křesťanskou výchovou a výukou.*“¹⁵¹ L. Dřímál přichází s definicí, že „*katechetika je systematická vědecká reflexe katecheze za účelem chápání, zkvalitňování i řízení této pastorační a výchovné činnosti.*“¹⁵² Katechetika bývá rozdělována na tzv. „fundamentální, která zkoumá základní aspekty katecheze, tj. cíle, podmínky apod., dále formální katecheze, která se zabývá procesy a postupy vyučování, a to i prakticky, a nakonec materiální, která vybírá konkrétní obsahy k vyučování.“¹⁵³

Vedle toho se však můžeme setkat s pojmem **náboženská pedagogika**. Podle L. Muchové náboženská pedagogika „*uvažuje o člověku, který hledá smysluplnost své existence a potřebuje zažít v transcendentnu výchovnou pomoc.*“¹⁵⁴ Křesťanství respektive náboženství může přinášet cenné podněty pro osobní rozvoj. L. Muchová používá příměr stromu, který pro svůj růst a plodnost potřebuje slunce. „*Čím je slunce stromu, tím je člověku transcendence a Bůh. Jde o zdroj síly a energie pro rozvoj člověka. (...) Náboženská výchova mluví o Bohu, protože jí jde o nejvlastnější rozvoj lidské osobnosti.*“¹⁵⁵ Lze říci, že zatímco katechetika je teologickou disciplínou a přistupuje ke svému tématu v perspektivě katecheze jakožto služby slova církve určené pro výchovu víry u věřících adresátů,¹⁵⁶ náboženská pedagogika vystupuje spíše jako disciplína pedagogická se záměrem využít náboženské dimenze života pro individuální osobní rozvoj věřících i nevěřících.

¹⁵¹ LIGUŠ, J., Náboženská výchova a výuka, s. 27.

¹⁵² ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., Katechetika, s. 8.

¹⁵³ LIGUŠ, J., Náboženská výchova a výuka, s. 28 – 29.

¹⁵⁴ Srov. MUCHOVÁ, L., Úvod do náboženské pedagogiky, s. 34.

¹⁵⁵ MUCHOVÁ, L., Úvod do náboženské pedagogiky, s. 23.

¹⁵⁶ Srov. ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., Katechetika, s. 9.

2) PŮSOBENÍ ZAMĚŘENÉ NA JEDNOTLIVCE

Lze si povšimnout, že se vyskytuje značné množství výrazů směřujících k označení oblasti, jež se zabývá individuálním působením na druhého člověka. Některé termíny jsou však chápány různě. Např. M. Salajka uvádí, že v evangelickém prostředí byl jako součást praktické teologie zaveden podobor s názvem **poimenika**, který zahrnuje *duchovní péči i pastorači*. Oba termíny rozlišuje, když říká, že „*pojmem duchovní péče označuje většinou metodicky vyhraněnou práci se skupinami v obci, zatímco pojem pastorače je vyhrazen návštěvní a osobní duchovní službě*.“¹⁵⁷ Není zde však uvedeno, zda termín pastýřská péče v souvislosti s poimenikou zahrnuje obě dílčí služby, nebo je jen synonymem pro pastorači. V evangelikální zbožnosti se pastorači míní právě zejména individuální, na subjekt zaměřené působení, chápáné v podstatě jako pomáhající profese. Např. na internetových stránkách Evangelikálního teologického semináře Církve bratrské v Praze se můžeme dočíst, že „*Pastorače sestává z pomoci poskytované ustanovenými křesťanskými pracovníky nasměřované na uzdravení, podporu, vedení a usmíření osob (...)*.“¹⁵⁸ Nebo konstatování, že „*pastorační péče je široká, inkluzivní služba vzájemného uzdravení a růstu v rámci společenství a komunity*.“¹⁵⁹. Je tedy možné toto pojetí chápat jako specifický druh poradenství a proto někdy bývá užíván přímo termín *křesťanské poradenství*.

V katolickém prostředí je, dle M. Salajky, výraz pastorače totožný s duchovní péčí a to ve smyslu „*souhrnu všeho církevního působení zaměřeného na službu víře*.“¹⁶⁰ Zmiňuje též, že individuální soustavné duchovní vedení osob je označováno jako **hodegetika**.¹⁶¹ V současnosti se však používá buď ve stejné, nebo v hojnější míře výraz duchovní doprovázení. Autoři W. A. Barry a W. J. Connolly jej vymezují tak, že se *liší od morálního vedení, psychologického poradenství, od zpovědní a kazatelské praxe (...)* protože *napomáhá rozvoji a kultivaci osobního vztahu s Bohem*.¹⁶² Velmi rozlišují pastorační péči od duchovního doprovázení. Za pastorační péči považují např. porozumění problémům druhého, citlivé naslouchání, pomoc druhému uvědomit si důsledky jeho

¹⁵⁷ SALAJKA, M., Teologie a praxe církve, s. 81.

¹⁵⁸ CLEBSCH and JAEKLE, Pastoral Care in Historical Perspective (1975). In Pastorače na ETS se představuje [online]. *Evangelikální teologický seminář*, [cit. 2016-06-10]. Dostupné z [www: <http://www.etspraha.cz/cs/departments/article/157>](http://www.etspraha.cz/cs/departments/article/157)

¹⁵⁹ CLINEBEL, Howard., Basic Types of Pastoral Care and Counseling, (1984). In Pastorače na ETS se představuje [online]. *Evangelikální teologický seminář*, [cit. 2016-06-10]. Dostupné z [www: <http://www.etspraha.cz/cs/departments/article/157>](http://www.etspraha.cz/cs/departments/article/157)

¹⁶⁰ SALAJKA, M., Sylabus praktické teologie, s. 70.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 71.

¹⁶² BARRY, W. A, CONNOLLY, W. J., Praxe duchovního doprovázení, s. 8.

životní situace, jeho jednání, pomoc druhému pochopit, že Bůh není „drsný ukladač úkolů“, ale milující otec. Ale míní, že to nemůže být považováno za duchovní doprovázení. „*To se totiž snaží člověku pomoci s jeho vztahem k Bohu.*“¹⁶³

O duchovním vedení hovoří také např. M. Kašparů, který však upozorňuje, že ačkoli mnozí využívají přístup humanistické psychologie, jež pojímá lidskou přirozenost, jako by nepotřebovala vykoupení, základní postoj duchovního vedení musí poukazovat na potřebu vykoupení a stává se tak *terapií Ducha*.¹⁶⁴ „*Klíčová je poddajnost duchovního vůdce i vedeného vnuknutí Ducha.*“¹⁶⁵ M. Kašparů ale zmiňuje další dva pojmy: pastorální psychologii a pastorální poradenství. Pastorální psychologii prezentuje jako „*novou disciplínu v rámci pastorální teologie, která spočívá v aplikaci psychologických principů, psychodiagnostiky, hlubinné psychologie a psychoterapeutických metod do pastorační praxe.*“¹⁶⁶ O pastorálním poradenství pak říká, že je motivováno teologicky. Jeho „*výsledkem by měl být růst v kvalitě inter-personálních vztahů a ve vztahu k Bohu.*“¹⁶⁷

Pastorační činnost církve slouží také k edukaci, byť to není primárním cílem. Děje se to vždy tam, kde je přítomen kromě edukátora a edukovaného i předávaný obsah (viz Průcha, Moderní pedagogika).

5.2 Křesťanská edukace – definování pojmu

Výrazů, které mají vztah k procesu křesťanské edukace, se nabízí celá řada. V této souvislosti chceme v první řadě zmínit pozoruhodný příklad snahy o určitou strukturaci některých termínů B. Blížkovského. Snaží se rozlišit pojmy utváření, kultivace, vedení a výchova. Utváření chápe jako nejširší označení pro to, jak vnější vlivy ovlivňují člověka, pozitivně i negativně. Sféra kultivace „*zahrnuje veškeré žádoucí utváření lidí formativními faktory intencionálními i funkcionálními.*“¹⁶⁸ Zahrnuje tedy i to, co je nezáměrným působením a přesto člověka ovlivňuje pozitivně. Vedení pro něj představuje takové aktivity, které jsou záměrné, ale mají svůj cíl primárně mimo výchovný (politický, ekonomický, vědecký, umělecký, sportovní apod.), zatímco výchovou míní takové

¹⁶³ BARRY, W. A., CONNOLLY, W. J., Praxe duchovního doprovázení, s. 16-17.

¹⁶⁴ Srov. KAŠPARŮ, M., Základy pastorální psychiatrie pro zpovědníky, s. 19.

¹⁶⁵ Tamtéž s. 19.

¹⁶⁶ Tamtéž s. 8.

¹⁶⁷ Tamtéž s. 14.

¹⁶⁸ BLÍŽKOVSKÝ, B., Systémová pedagogika, s. 37.

působení, které má svůj cíl primárně ve vychovávaných osobách. Výchova je pro něj základní pojem.¹⁶⁹

O různých definicích pojmu **výchova** bylo pojednáno v kapitole 2.1.4. Vedle toho se však setkáváme s pojmem **vzdělání**, který bývá definován jako „*proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků.*“¹⁷⁰ Podle této definice se však zdá, že i výraz vzdělání pokrývá určitý celek cíleného osobního rozvoje. Dle D. Čábalové existují různá pojetí, kdy v jednom pojetí výchova zahrnuje vzdělání a v jiném pojetí je to opačně.¹⁷¹ Vedle vzdělání je pak mnohdy kladena výchova chápána jako „*výchova dobrých mravů*“¹⁷² Společnost pak výchovu chápe jako něco, co je určeno především dětem, o výchovně dospělých a vlastně i mladistvých se mnohdy uvažuje jako o nemístné intervenci. Právě kvůli těmto nejasnostem používáme Průchův pojem **edukace**, který v sobě zahrnuje jak výchovu, tak vzdělání¹⁷³ a navíc se zdá být z hlediska věku adresátů univerzálnější. Zároveň i na základě etymologického pohledu vnímáme výraz edukace příhodný, neboť je odvozen z latinského *dūcō* – vést, přivádět.

Výraz křesťanská edukace tedy pro nás představuje záměrné a vědomé působení na člověka, které je konáno v perspektivě křesťanského cíle a sleduje specifické dílčí cíle ve všech rovinách osobnosti, tedy v rovině znalostí, dovedností, postojů i emocionality.

V křesťanském kontextu a ve vztahu k mládeži se můžeme setkat s pojmy jako pastore mládeže, duchovní formace (mládeže), případně evangelizace či katecheze mládeže. Výraz **pastore mládeže** je však buď příliš úzký (viz výše vymezení jako osobního vedení) nebo příliš široký. P. Ambros chápe pastore jako „*mnohotvárnou činnost celého církevního společenství, podnícenou Duchem svatým*“ a slovo pastorační podle něj označuje „*vše, co se týká činnosti církve, skutečnosti praktické a konkrétní.*“¹⁷⁴ Ve vztahu k mládeži to tedy může zahrnovat i určité otázky organizační, i např. oblast liturgickou, kde si klademe otázku, jak umožnit mladým lidem dobře prožít / slavit liturgii, nebo v oblasti diakonické, kde se ptáme např. po jejich sociální angažovanosti apod. V rámci edukace sledujeme taktéž tyto oblasti, avšak v perspektivě procesu osobního (duchovního) růstu mladého člověka.

¹⁶⁹ BLÍŽKOVSKÝ, B., Systémová pedagogika, s. 37-38.

¹⁷⁰ ČÁBALOVÁ, D., Pedagogika, s. 29.

¹⁷¹ Srov. ČÁBALOVÁ, D., Pedagogika, s. 30.

¹⁷² Srov. VÁCLAVÍK, V., (1997) In. PRŮCHA, J., Moderní pedagogika, s. 56.

¹⁷³ Srov. PRŮCHA, J., Moderní pedagogika, s. 66.

¹⁷⁴ AMBROS, P., Fundamentální pastorální teologie, s. 9.

Výraz evangelizace vnímáme také jako poněkud obecný. L. Dřímál uvádí, že „*evangelizace je celek hlásání evangelia a svědectví evangeliu ze strany církve, a to skrze všechno to, co církev říká, co koná a čím je.*“¹⁷⁵ I když bychom po patřičném vyspecifikování mohli výraz **evangelizace mládeže** použít, není příliš výstižný pro označení zaměření této magisterské práce. Další označením může být **katecheze (či katechizace) mládeže**, což se však zdá jako užší pojem než to, co míníme termínem křesťanská edukace. L. Dřímál katechezi definuje např. jako „*službu slova církve určenou pro výchovu víry.*“¹⁷⁶ Katecheze se profiluje spíše jako služba slova, méně již jako individuální vedení. Je vnímána jako součást evangelizačního procesu, v němž se rozlišuje tzv. první evangelizace, která vede ke konverzi, a následné období výuky a zrání, ve kterém se realizuje právě katecheze.¹⁷⁷ Křesťanskou edukaci však vidíme právě i ve fázi tzv. první evangelizace. Podobně když se katecheze vymezuje vůči tzv. *výuce náboženství* určené i lidem bez vyznání¹⁷⁸, můžeme však říci, že i toto považujeme za součást křesťanské edukace.

Ani pojem **formace mládeže** jsme neshledali jako vhodný, neboť v dostupných zdrojích nebylo nalezeno uspokojivé vymezení tohoto pojmu. Obecně se v sekulární pedagogice či psychologii hovoří o formativních vlivech, o formování apod., jakožto o jakémsi obecném procesu utváření, nebo spolu s B. Blížkovským bychom řekli spíše kultivace osobnosti. Není jasné, zda je intencionální povahy, nebo zda se jedná o určitou (náboženskou) socializaci. Termín *duchovní formace* se navíc mnohdy klade do dvojice vedle křesťanského vzdělávání či výuky.¹⁷⁹ Výraz formace má také dle našeho názoru i jistou negativní konotaci ve smyslu určité manipulace či indoktrinace. Proto se jí chceme (zvláště ve spojení s mládeží) vyhnout.

Shrňme tedy, že **křesťanskou edukací** míníme jakýkoli proces, který je iniciován a veden vědomě a s určitým cílem ať již druhým člověkem, nebo samotným subjektem (autoedukace) a který záměrně působí na rozvoj osobnosti jednotlivce či skupiny v některé z edukačních rovin.

¹⁷⁵ ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., Katechetika, s. 47.

¹⁷⁶ Tamtéž, s. 9.

¹⁷⁷ Srov. ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., Katechetika, s. 47.

¹⁷⁸ Srov. tamtéž, s. 159.

¹⁷⁹ Srov. např. schéma ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., Katechetika, s. 184.

5.3 Cíle křesťanské edukace

OTÁZKY SPOJENÉ S CÍLI

Jako inspiraci z oblasti pedagogiky zmiňme skutečnost, že patří k určitému standardu sekulárních škol stanovit si tzv. profil absolventa. Vytváří si tedy představu o tom, jaký by měl být určitý ideál člověka, jenž opustí ústav, tedy jakýsi (řeceno technicky) „cílový produkt“. Existují jistě obecné, vždy platné cíle a pak ty, které vyplývají z aktuálně možných cest, jež jsou dány konkrétní úrovní společnosti / jednotlivců. Toto rozlišování je pro církev velkou výzvou k sebereflexi. Cíle jsou pochopitelně závislé a formulovatelné jen s ohledem na adresáty. Bude vždy záležet na jejich věku, i jiných specifikách, ale také na vztahu ke křesťanské víře, abychom tak mohli stanovit rovinu, v níž se pohybujeme a tím pádem i stanovujeme cíle. (Zda v rovině katecheze, první evangelizace či náboženského vzdělávání.) A konečně můžeme se pokoušet o formulaci cílů vzhledem ke zvolenému rozdělení určitých životních sfér. Takto se mnohdy objevuje termín „formace duchovní a lidská“¹⁸⁰, nebo rozdělení na intelektuální, duchovní, lidskou, či pastorační¹⁸¹. Jako velkou inspiraci v tomto vnímáme výše uvedené rozdělení edukačních rovin, kdy se stanovují cíle v rovině znalostní, dovednostní, postojové i (řekněme) emocionální.

Jak bylo uvedeno výše, v sekulární sféře se v současnosti setkáváme s konceptem, jehož ústředním pojmem je *klíčová kompetence*. Rámcové vzdělávací programy českého školství je chápou jako cíle, ke kterým má vzdělávání směřovat. N. Bravená se v souvislosti s tím oprávněně táže: „*Je-li ve všeobecném pojetí považována klíčová kompetence za zásadní „smysl a cíl“ vzdělávání, pak si i teologie musí položit otázku, jak vypadá klíčová kompetence v náboženském vzdělávání?*“¹⁸² V této spojitosti se nabízí zmínit pozoruhodný koncept, resp. termín, který se objevil v náboženské pedagogice v rovině edukace dětí, resp. v rámci nového oboru dětské teologie, který „*docenil dítě jako komunikačního partnera i jako malého teologa, který je schopen teologického tázání i svébytných odpovědí na závažné teologické problémy.*“¹⁸³ Jedná se tzv. *teologickou kompetenci dítěte (Zimmermannová)*. N. Bravená si však klade otázku, zda i pro děti nemá být definována duchovní kompetence (Fossion), která odkazuje na žitou víru a zkušenost

¹⁸⁰ Jak nejlépe doprovázet mladé lidi [online]. Katolický týdeník [cit. 2016-07-08]. Dostupné z [www: <http://www.katyd.cz/clanky/jak-nejlepe-doprovazet-mlade-lidi.html>](http://www.katyd.cz/clanky/jak-nejlepe-doprovazet-mlade-lidi.html)

¹⁸¹ Národní rámcový program kněžské formace. ČBK, Praha, 2008., s. 21-26

¹⁸² BRAVENÁ, N., *Testimonium fidei*, s. 110.

¹⁸³ Tamtéž, s. 115

promlouvání evangelia do života konkrétních lidí.¹⁸⁴ Zatímco tuto kompetenci lze rozvíjet u dětí, které vyrůstaly ve věřícím prostředí a jsou pro tyto aspekty vnímavé, teologickou kompetenci lze „úspěšně ve statické podobě rozvíjet všech dětí, dokonce i u těch nesocializovaných křesťansky.“¹⁸⁵ Lze předpokládat, že v určité míře tento koncept může platit také u mládeže.

OBECNÉ FORMULACE CÍLŮ

Nyní zkusme pohlédnout na obecná východiska a cíle, jež se v rámci křesťanství objevují. Již výše jsme zmiňovali jeden výraz vystihující cíl, a sice spásu definovanou jako „subjektivní existenciální záchrana a naplnění života“¹⁸⁶ Určitou vstupní otázkou může být to, zda je možné vůbec nějak edukovat, pokud zásadním momentem křesťanství je víra a ta je chápána jako dar Boží milosti. Podobně se táže například L. Dřímál.¹⁸⁷ Např. v biblickém listu Efezským se nachází známý verš ve znění: „Milostí tedy jste spaseni skrze víru. Spasení není z vás, je to Boží dar...“ (Ef 2, 8-9). Přesto nacházíme v Bibli i dostatek výroků, které poukazují na smysluplnost edukačního snažení. V Matoušově evangeliu např. čteme, jak sám Ježíš vyzívá učedníky slovy: „Jděte ke všem národům a získávejte mi učedníky (...) a učte je, aby zachovávali všechno, co jsem vám přikázal.“ (Mt 28, 19-20) V listě Římanům pak najdeme výrok, že „víra je tedy ze zvěstování a zvěstování z pověření Kristova“ (Ř 10, 17). V jistém smyslu by se dal spatřovat cíl křesťanské edukace obecně v samotném hlásání, zvěstování a v získávání učedníků. Bible však na různých místech poukazuje na smysl a podstatu tohoto snažení, které obecně neprezentuje jako dílo lidské, ale především jako dílo Boží. Např. v listě Efezským čteme „...aby (Kristus¹⁸⁸) své vyvolené dokonale připravil k dílu služby – k budování Kristova těla, až bychom všichni dosáhli jednoty víry a poznání Syna Božího, a tak dorostli zralého lidství, měřeno mírou Kristovy plnosti. Pak už nebudeme nedospělí...“ (Ef 4, 12-14) Lze vyvodit tyto cíle: připravit k dílu služby, dosáhnout jednoty víry a poznání Syna Božího a dosáhnout zralého lidství.

¹⁸⁴ BRAVENÁ, N., Cesty katecheze, s. 15

¹⁸⁵ Více viz BRAVENÁ, N., Cesty katecheze, s. 15

¹⁸⁶ RAHNER, K., VORGRIMLER, H., Teologický slovník, s. 310.

¹⁸⁷ Srov. ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., Katechetika, s. 88

¹⁸⁸ V kontextu „Ten, který sestoupil (...) také vystoupil na nebesa(...)“ Srov. Ef 4,10

Na podobná biblická místa navazuje např. spirituální teologie v rámci svých úvah o osobním růstu. E. J. Cuskelly, říká, že „*Bůh dává božský život (...) přece však musí být prožíván v souladu se zákony lidské přirozenosti. Rozvíjí-li se správně, dovede lidskou osobnost k plnějšímu lidskému bohatství a zralosti.*“¹⁸⁹ Hovoří pak o určitých základních liniích růstu osobnosti, mezi kterými uvádí např. „citovou zralost, přijetí odpovědnosti, vyrovnání se se skutečností, rozvoj samostatnosti nebo širokou oblast meziosobních vztahů, ale zmiňuje i nejrůznější překážky rozvoje.“¹⁹⁰

Biblická místa, jako např. verš Matoušova evangelia „*Bud'te tedy dokonalí, jako je dokonalý váš nebeský Otec*“ (Mt 5, 48) nebo „*jako je svatý ten, který vás povolal, bud'te i vy svatí v celém způsobu života.*“ (1.Pt 1,15) měla v dějinách vliv zejména na formování asketiky a mystiky, kde byla vnímána svatost jako hlavní cíl osobního růstu.¹⁹¹ Např. M. I. Rupnik ale prezentuje spíše východní pojetí, kde se zabydlel jako cíl označující pojem theosis – zbožštění. Říká, že „*tento pojem asi nejlépe vyjadřuje podstatu procesů duchovního života, (...) kvůli svému dynamickému a integrálnímu aspektu.*“¹⁹² Zbožštění je procesem založeným na účasti na Božím životě, jež je zprostředkovaný Duchem svatým, a na přijetí milosti ve svobodné synergii.¹⁹³

V křesťanském diskurzu se mnohdy objevuje také slovo zralost či vyzrávání ovšem v jiném smyslu než psychologickém, jak jsme zmínili výše. Např. ve slovníku spirituality lze číst, že „*zralá osobnost je osobnost integrovaná, ucelená (...), která věrně odpověděla na všechny hodnoty (...) mezi těmito hodnotami je na prvním místě povolání k nadpřirozenu, otevřenost k vyšší integraci. Přirozený člověk nemá právo zůstat přirozený (...) narodili jsme se o pro větší věci.*“¹⁹⁴ Jako lidsky zralý je definován *ten, kdo má vědomě plnost všech fyzických, duševních i duchovních schopností, dobře sladěných a navzájem se doplňujících.*¹⁹⁵ Klade se zde určité rovnítko mezi zralostí a křesťanskou dokonalostí. O něco konkrétnější je slovník ve výčtu známek duchovní zralosti a na druhé straně duchovní infantility. Duchovní zralostí je např.:

¹⁸⁹ CUSKELLY, E. J., *Současná spiritualita*, s. 40.

¹⁹⁰ Srov. tamtéž, s. 41 – 52.

¹⁹¹ Srov. FIORES, S., GOFFI, T., *Slovník spirituality*, s. 42 – 44.

¹⁹² RUPNIK, M. I., *Spirituální teologie*, s. 68.

¹⁹³ Srov. tamtéž, s. 68.

¹⁹⁴ FIORES, S., GOFFI, T., *Slovník spirituality*, s. 1246.

¹⁹⁵ Tamtéž

- a) hluboké přesvědčení, které budí jistou zřejmost, že existuje Bůh a jeho prozřetelnost
- b) přetvoření a obnovení mysli a srdce (...) umožňuje rozlišovat dobré od zlého
- c) učenlivost k Duchu svatému a rozeznávání toho, co se více líbí Pánu
- d) otevírat se pro budování církve
- e) angažovat se v církvi a ve světě
- f) stálost obrácení apod.¹⁹⁶

Naopak duchovní infantilita se projevuje jako:

- a) neschopnost přijmout evangelium s celým jeho obsahem a jeho požadavky
- b) vůle nechat se vést „tělem“ místo „duchem“
- c) neuvědomování si správného postavení před Bohem,
- d) soběstačnost a domýšlivost s jakou někdo příliš spoléhá na své síly a neuznává, že všechno je Boží dar
- e) věnování větší pozornosti sobě než Bohu
- f) pojmání svobody jako uvolněnosti
- g) dychtivost po viditelných charismatech
- h) nezakotvenost a vrtkavost víry¹⁹⁷

Zde jsme mohli vidět příklady formulující určité základní cíle či, řečeno s určitou nadsázkou, „profily absolventů“. I když například poslední uvedené teze jsou v původním zdroji rozvedeny a mírně specifikovány, stále je však nemůžeme považovat za dostatečně formulované edukační cíle.

¹⁹⁶ Srov. FIORES, S., GOFFI, T., Slovník spirituality, s. 1248.

¹⁹⁷ Srov. tamtéž, s. 1247.

SPECIFIKACE EDUKAČNÍCH CÍLŮ

Specifikací míníme uchopení výše uvedených obecných cílů v souvislosti s křesťanskou edukací. Jak bylo zmíněno v úvodu kapitoly, formulace edukačních cílů je spojena s mnoha otázkami, např. s úrovní obecnosti cílů.

Několik variant definování cílů na obecnější úrovni přináší L. Muchová. Např. prezentuje určitou obecnou definici A. Exelera (1973), podle nějž je cílem „*zcitlivění pro to, co je ukryto za tím, co stojí v popředí a je uchopitelné, co dává člověku a jeho světu smysl, a uvedení do přiměřených výrazových forem, pro vztah člověka k podstatě dávající smysl jeho bytí.*“¹⁹⁸

Dále vypočítává tyto dílčí cíle dle **J. Quadfliega** (1976)¹⁹⁹:

SMĚŘOVÁNÍ DO OBLASTI JÁ – LIDÉ - VĚCI

- Schopnost rozumět sám sobě
- Schopnost utvářet svůj život
- Schopnost vycházet s bližními lidsky
- Schopnost rozumět druhým a respektovat je
- Schopnost zacházet se zvířaty a věcmi jim přiměřeně

SMĚŘOVÁNÍ DO OBLASTI „JÁ A BŮH – BŮH A JÁ“

- Schopnost znázorňovat náboženské výrazové formy
- Schopnost objevovat a interpretovat skryté nebo otevřené výpovědi o Bohu
- Schopnost uvědomit si zvláštní nárok Bible

Pro celou oblast náboženské edukace uvádí **R. Leienberger** (1973) následující cíle:²⁰⁰

- Umět se ptát po nosné moci v celé rozporuplnosti lidského bytí
- Umět vysvětlovat vlastní náboženské zkušenosti
- Umět odhalovat zneužívání náboženských kategorií a postojů

¹⁹⁸ Srov. MUCHOVÁ, L., Úvod do náboženské pedagogiky, s. 24.

¹⁹⁹ Srov. Tamtéž.

²⁰⁰ Srov. Tamtéž.

- Neagresivně hovořit o náboženských pojetích, které jsou v rozporu s vlastním pojetím
- Schopnost meditace a reflexe o možném významu náboženské tradice pro vlastní život a pro společnost
- Schopnost svědčit o naději spočívající v Ježíši Kristu
- Angažovanost pro důstojnost člověka, pro mír a sociální spravedlnost na základě poselství o stvoření a spáse, podle něhož jsme milováni Bohem...

Muchová uvádí i možnost rozdělení podle dimenzi religiozity **Ch. Glocka**.²⁰¹

- Přivedení k eticko-sociálnímu chování (dimenze následování)
- Kognitivní konfrontace s podstatou náboženství (ideologická dimenze)
- Zážitek bohoslužebné oslavy a zvyků (rituální dimenze)
- Povzbuzení pro základní osobní rozhodnutí (dimenze zkušenosti)

Na závěr přichází Muchová s formulováním „profilu absolventa“, čili „*k jakému vyjádření své lidské podstaty může dospět člověk, který v důvěře spoléhá na Boha, měří svou vlastní hloubku a zvažuje svůj vztah k ostatním lidem*“.²⁰²

- Člověk, který je schopen bezpodmínečné důvěry
- Člověk, který má odvalu svobodně utvářet svůj život
- Člověk, jehož život je schopen neustálého zrání
- Člověk, který je schopen dialogu
- Člověk, který je schopen vyjádřit oslavu i bolest
- Člověk, který je schopen oběti a lásky
- Člověk, který je schopen solidarity
- Člověk, který je schopen hovořit o naději, ze které žije

²⁰¹ Srov. MUCHOVÁ, L., Úvod do náboženské pedagogiky, s. 25.

²⁰² Tamtéž, s. 25.

L. Dřímál (podobně jako L. Muchová) hovoří o dynamice víry jako o zvnitřňování postojů. Zároveň využívá termínu zrání víry ve smyslu spirituálním, jenž byl objasněn výše. Hovoří pak o zrání na všech úrovních postojů – na úrovni rozumové, citové i konativní, což je možné chápat jako potenciální roviny, v nichž lze formulovat dílčí edukační cíle. Vymezuje pak čtyři oblasti jako úkolů katecheze. Úkolem je podle něj:

- a) podporovat obrácení
- b) podporovat a posilovat postoj víry
- c) přivádět k plné znalosti křesťanského poselství
- d) vychovávat ke křesťanskému jednání.²⁰³

Všeobecné direktorium pro katechizaci připomíná konečný cíl, který formuluje jako uvedení někoho nejenom do styku, ale do společenství, do důvěrného vztahu s Ježíšem Kristem a konstatuje, že úkolem katecheze je položit základy prvnímu přilnutí a podporovat jeho zrání.²⁰⁴ Zároveň však předkládá alespoň obecnou strukturu edukačních oblastí, které označuje jako úlohy katecheze. Inspiruje se způsobem, kterým Ježíš vedl své učedníky, tedy:

- a) seznamoval je s různými dimenzemi Božího království,
- b) učil je modlitbě,
- c) předkládal jim evangelijní postoje,
- d) uváděl je do misie.²⁰⁵

Direktorium pak formuluje tyto základní úlohy:

- a) napomáhat poznání víry
- b) liturgická výchova
- c) morální formace
- d) učít modlitbě a dále pak
- e) výchova k životu ve společenství
- f) uvedení do misie

²⁰³ Srov. ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., Katechetika, s. 95-109.

²⁰⁴ Všeobecné direktorium pro katechizaci, s. 40.

²⁰⁵ Srov. Všeobecné direktorium pro katechizaci, s. 41.

Výše uvedené výčty jsou však stále poměrně obecnými formulacemi. O něco konkrétnější pojetí lze najít např. v dokumentu s názvem Národní program kněžské formace, kde je operováno s rozdělením na lidskou formaci, duchovní formaci, intelektuální formaci a pastorační formaci.²⁰⁶ I když také zde se místy objevují obecnější formulace nebo nejasné termíny, je v každé oblasti uvedeno určité množství konkrétních výstupů, resp. vlastností, které by měly být u absolventa kněžské formace rozvíjeny. Jako příklady bychom uvedly:

- a) **V lidské formaci** – otevřenost a schopnost komunikace, láska k pravdě, upřímost, poctivost, zajistit psychickou stabilitu, vypěstovat schopnost sdílet lidské zkušenosti, získat schopnost rozpoznat silné a slabé stránky, dosažení emocionální zralosti, a mnoho dalších, vč. formulování kritérií dosažené lidské zralosti.
- b) **V duchovní formaci** (zde již formulace nejsou tak zřetelné) – je vyzíván, aby absolvent poznal a zakusil smysl modlitby, je veden, aby považoval slavení eucharistie za nejdůležitější část dne, měl by si osvojit ctnosti pokání a objevit krásu a radost svátosti smíření, je uváděn do pravidelného přijímání této svátosti, má přijmout duchovní vedení. Je zde snaha pěstovat v absolventech lásku k církvi, vč. hierarchického uspořádání, a úcty k představeným, atd.
- c) **V intelektuální formaci** – schopnost porozumět světu a vést s ním kultivovaný dialog; úplné a integrální vidění pravd – tj. znát všechny křesťanské pravdy; skrze teologii prohloubit osobní víru a vztah ke Kristu; skrze filosofickou přípravu zajistit hlubší pochopení a interpretaci lidské osoby, svobody, vztahu ke světu a k Bohu; přivádět k vnímání kulturního kontextu dnešní doby; atd.
- d) **V pastorační formaci** – vnímavost k darům Ducha svatého a schopnost nechat se jím vést, svědomité a zralé přijetí odpovědnosti za církev, promyšlené hodnocení jevů, osvojení pastýřské kompetence, spočívající ve schopnosti vést druhé k osobnímu rozhodnému a zodpovědnému životu pod vedením Ducha Svatého, a též podporovat samostatnost, svobodu a zodpovědnost věřících. Stěžejním bodem služby je pomoc při rozlišování.²⁰⁷

²⁰⁶ Užíváme zde termínu *formace*, který používá originální dokument

²⁰⁷ Srov. Národní program kněžské formace, s. 21-27

Bohužel podobně strukturované cíle zaměřené na mládež jsme nikde neobjevili. V českém prostředí existuje bezpočet publikací nebo článků, které operují zejména s termínem pastorační mládeže (v širším smyslu slova pastorační) a definují různé momenty a zásady, ale týkají se spíše obecného fungování, struktur či podmínek.²⁰⁸ Pokud zmiňují cíle, jsou obvykle spíše obecné, někdy i poměrně vágní. Světlymi momenty naznačujícími určité směřování se však zdají být reflexe M. Kaplánka nebo M. Martinka.²⁰⁹ S pojmem katecheze mládeže se setkáváme jen zřídka, pojem křesťanská edukace mládeže se prakticky nepoužívá.

Závěrem této podkapitoly chceme podotknout dvě věci. Za první, že jasné formulování cílů je velmi klíčovým prvkem v rámci křesťanské edukace. Formulovat si jasné cíle znamená mít možnost poté zpětně hodnotit realitu jejich naplnění. Za druhé, chceme poukázat na skutečnost, že určité výsledky v rámci křesťanské edukace zejména ve sféře osobních postojů nemusí mít zcela trvalý charakter a ani se nemusí jednat o růst ve smyslu neustálého (pozorovatelného) pokroku a to z různých individuálních důvodů. Cílem edukace však nemusí být vždy dosažení prokazatelné kvalitativní změny k lepšímu, ale i určité udržení status quo. Avšak výrok neznámého autora praví, že „kdo neroste, padá“. Růstem a tedy i edukačním cílem může být jakási neustálá snaha držet lidově řečeno „napnutý provaz“. Podobně nejasný cílový horizont vnímá např. i L. Muchová.²¹⁰

5.4 Otázky křesťanské edukace v kontextu společnosti

Aktuální otázkou pro křesťanskou edukaci je, **kde má být realizována**. Je jisté, že dnešní sekularizovaná společnost má svá specifika a nelze se nostalgicky ohlížet zpět. Místo křesťanské edukace tedy vychází z určitých obecnějších úvah o poslání a místě církve v dnešním světě. Předpokládáme tedy, že subjektem křesťanské edukace jsou církve, respektive jejich členové a vycházíme ze základního misijního zaměření života každého křesťana. Křesťanská edukace je obsažena v jakémkoliv působení věřícího, který **vědomě** (ať už explicitně nebo implicitně) předává konkrétní obsah příjemci, vydává svědectví evangelium, ať už to znamená komunikaci vůči druhým lidem na úrovni verbální, neverbální či komunikaci činem. Je-li toto působení směřováno k lidem vně církve, je

²⁰⁸ Srov. např. Pastorační plán Sekce pro mládež ČBK [online]. Katolická církev v české republice [cit. 2016-07-05]. Dostupné z [www: <http://www.cirkev.cz/Media/ContentItems/297_00297/21-pastoracni-plan.pdf>](http://www.cirkev.cz/Media/ContentItems/297_00297/21-pastoracni-plan.pdf)

²⁰⁹ Srov. např. MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 186n.

²¹⁰ Srov. MUCHOVÁ, L., Úvod do náboženské pedagogiky, s. 23.

součástí tzv. první evangelizace, je-li dovnitř, je součástí katecheze. Toto budiž pokládáno za rovinu informálního učení, respektive informální evangelizace či katecheze.

V rámci církevních aktivit pak vzniká příležitost k edukaci, jež může být z určitého pohledu chápáno jako neformální vzdělávání. Zde probíhá většina církevní činnosti, prakticky jako volnočasových aktivit. Právě na této úrovni se odehrává křesťanská edukace v tom, co typicky označujeme jako katechezi, doprovázení, ale též jako evangelizaci, která je zaměřením křesťanské komunity vně sebe. Existuje řada aktivit diakonického charakteru, které jsou určitou sociální službou a v níž se odehrává edukace, která však nemusí být explicitně křesťanská. Jak ale upozorňuje M. Martinek, veškerá aktivita křesťanů by měla spatřovat konečný cíl v osobním setkání s Kristem.²¹¹

Toto je aktuální i v rámci formálního (školního) vzdělávání, jež zahrnuje mnoho otázek, pro které zde však není místo. Základní skutečností je, že církve zřizují školy, státem uznané. Jako součást učebních plánů jsou také vyučovací předměty s křesťanským obsahem ať už jako povinné nebo volitelné. Podobně i na sekulárních školách mohou vzniknout kroužky či dokonce nepovinný předmět jakožto „výuka náboženství“. Velmi pak záleží na tom, zda se jedná o název pro (ve skutečnosti) výuku křesťanství, nebo jde o určitý integrující náboženský přístup, který prezentuje široce pojatá náboženská pedagogika, jejímž cílem je (obecně řečeno) otevírat všem lidem rovinu určitého přesahu, bez rozdílů vyznání adresátů, ale i pedagogů.²¹² Druhou variantu nemůžeme patrně považovat za křesťanskou edukaci. První ano, ačkoli je důležité připustit rozdíl v přístupu edukátora. Pokud přistupuje k tématice indiferentně, pak patrně opět nemůžeme hovořit o křesťanské edukaci. Nechce-li však popřít své osobní zaangažování, pak se o křesťanskou edukaci podle našeho názoru jedná. Je při tom vhodné rozlišovat mezi *výukou náboženství* a *katechezí*. Jak uvádí a dále podrobně rozebírá L. Dřímál, „*cílem výuky náboženství je přivést člověka k svobodnému a zodpovědnému postoji vůči víře a náboženství a posléze k prvotní či obnovené konverzi. Konečným cílem katecheze je uvést člověka až do důvěrného vztahu k Ježíši Kristu (...)*“²¹³

²¹¹ Srov. MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 188 – 190.

²¹² Srov. MUCHOVÁ, L., Úvod do náboženské pedagogiky, s. 22.

²¹³ ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., Katechetika, s. 159.

Vedle otázky, kde provádět křesťanskou edukaci, je důležitá i otázka **v čem vlastně edukovat**. Pokud jde o zmíněné církevní školy, zde si církve kladou za cíl edukovat skutečně všestranně. Otázkou pak zůstává v jakých předmětech či formách se objeví křesťanská specifika. Zásadní roli zde hraje také tzv. skryté kurikulum, což samo o sobě může být zásadním faktorem křesťanské edukace v rámci církevního školství (ale též i všech křesťanských pedagogů na sekulárních školách). Podíváme-li se na sféru sekulárního školství a zejména na výše zmíněný rámcově vzdělávací program, je třeba se ptát, co všechno si klade toto vzdělávání za svůj cíl? Co všechno může poskytnout a také reálně poskytuje mladým lidem dnes? Kde jsou ta „bílá místa“, která mají možnost právě církve zaplnit svým obsahem, svojí aktivitou? Pokud vzpomeneme např. výše uvedené cíle kněžské formace, byly tam uvedeny mj. také komunikační dovednosti. Jsou to kupříkladu tyto věci, které by měly být součástí křesťanské edukace v rámci mimoškolního působení? Může například zmíněné dovednosti osvojené ve školách doplňovat o rovinu postojů, která může být v rámci školy předána nedostatečně nebo špatně?

Druhou částí této otázky je vztah křesťanské edukace v rámci rodiny a v rámci širšího sociálního zázemí církve, sboru, farnosti. Např. římskokatolická církev i dnes velmi spoléhá a klade zásadní význam na křesťanskou výchovu v rodině, což je na jednu stranu pochopitelné mj. vzhledem k mnoha psychologickým zjištěním o edukačním významu přirozených rodinných vazeb, na druhou stranu je třeba se důsledně a poctivě ptát, co všechno může rodina v dnešní době relevantně poskytnout, jaký je vztah dnešního mladého člověka a rodiny, a co může dítě i mladý člověk získávat tam a co naopak v rámci neformální edukace či informálního učení může získávat v prostředí širší církve. A zdali není moudré přemýšlet také o zaměření se **na edukaci rodičů s cílem připravit je jakožto vychovatele ve víře**.

Poslední otázka souvisí s výše uvedeným vymezováním na tzv. formaci lidskou a duchovní. Když pomíneme složitost definování pojmu lidský i duchovní, je třeba se pozastavit nad tím, jakým směrem toto rozdělení směřuje. Bylo by jistě chybou domnívat se, že se jedná o oddělené oblasti a považovat základ křesťanské edukace v rovině duchovní. Jelikož člověk je bytostí integrální, je známou spirituální zkušeností, že právě nevyřešené či nezralé situace v rovině „přirozené“ mohou ovlivňovat či přímo bránit realizaci určitých cílů v rovině „nadpřirozené“. Jak podotýká Dřimal, *„víra je skutečností dynamickou, čili něčím, co zraje, nebo také nezraje spolu s tím, jak vyžívá, či nevyžívá*

*osobnost člověka.*²¹⁴ Církví mnohdy hlášané morální ideály jsou nedosažitelné a je marné vyžadovat je ve chvíli, kdy na ně není (například mladý) člověk vnitřně připraven.²¹⁵ Právě proto vnímáme jako nezbytnou součást křesťanské edukace (nyní myšleno spíše v rovině církevního společenství) i to, co v současné době není schopna mnohdy předávat ani rodina, a i přes určité nové snahy o osobnostní, sociální či dokonce etickou výchovu ani škola předat. Tak může sféra křesťanské edukace nasytit i takové psychologické potřeby lidí, kteří jinak saturaci nacházejí u psychologů, psychoterapeutů (pochopitelně pokud nejde o stavy vyžadující odbornou péči) či v různých pseudonáboženských a esoterických kruzích.

²¹⁴ Srov. ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., Katechetika, s. 92.

²¹⁵ „Nemáme druhých nutit k tomu, aby viděli, co nevidí a vyznávali to, co necítí. Ale sami máme být pokornými průvodci druhých, držet s nimi krok. Neběžet, ani nezpomalovat, neschvalovat jejich hřích, ale ani jim ho neustále nevyčítat.“ Více viz pojem „křesťanská duchovní péče“ in BRAVENÁ, N., Náuka o duchovnej starostlivosti v teológii Dietricha Bonhoeffera. In *Evangelikálný teologický časopis*, s. 34–47.

6. Současná mládež jako adresát křesťanské edukace

Po obecném vymezení a položení otázek souvisejících s problematikou křesťanské edukace jako takové, se nyní zaměříme na situaci, v jaké se nachází mládež. Následující kapitola nejprve vymezuje samotný pojem mládeže, a dále chce poukázat na psychologická specifika mladého člověka i na prostředí, ve kterém vyrůstá. V závěru je pojednáno o diverzitě (nejen) mladých lidí, kterou je nezbytné v edukaci zohlednit.

6.1 Vymezení okruhu adresátů

Máme-li se zaměřit na konkrétní skupinu, část společnosti, kterou souhrnně nazýváme mládež, musíme nejprve vymezit, co touto skupinou míníme. Kategorie „mládež“ je totiž chápána různě a to jak zvnějšku, tak subjektivně samotnými adresáty. V právnickém úhlu pohledu se setkáme např. v trestním právu s vymezením, které za mládež označuje děti (do 15 let) a mladistvé (15-18 let).²¹⁶ Ministerstvo školství pak např. ve své *Zprávě o mládeži 2013* operuje s vymezením kategorie *děti a mládež* a míní tím období od narození do 26 let.²¹⁷ Zpráva však také zmiňuje Evropskou strategii pro mládež, která tvrdí, že nelze období mládí jednoznačně vymezit, protože každý stát EU má parametry nastaveny jinak. Dokument také uvádí příklad projektu *Mládež v akci*, jež je implementací evropské strategie a který byl otevřen pro lidi 13-30 let s poznámkou, že je tendence toto rozmezí spíše rozšiřovat.²¹⁸

Sociologický pohled nám zprostředkuje např. Velký sociologický slovník, kde se dozvídáme, že se *„jedná o mezivrstvu mezi dětmi a dospělými, která má své specifické zájmy, aspirace, postoje, postavení a svou roli, prestiž. Zvláštní status mládeže vyplývá z toho, že je ve stádiu neúplné nebo odložené ekonomické aktivity a profesionální přípravy a že je sociálně a ekonomicky závislá na světě dospělých. Mládež je dynamická a vnitřně variabilní kategorie. (...) V našich podmínkách se o mládeži uvažuje většinou od 14–15 let, kdy končí povinná školní docházka, do 30 let, kdy jsou završeny dílčí procesy sociálního zrání.“*²¹⁹ Pedagogové označují mládež jako *„sociální skupinu tvořenou lidmi ve věku 15 – 25 let, kteří již ve společnosti neplní role dětí, avšak společnost jim ještě nepřiznává role*

²¹⁶ Srov. ZÁKON č. 218/2003 Sb., § 2b). Dostupné z [www: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>](http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218)

²¹⁷ Srov. Zpráva o mládeži 2013, s. 7 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2016-06-13]. Dostupné z [www: <http://www.msmt.cz/file/33231?highlightWords=ml%C3%A1de%C5%BE+let>](http://www.msmt.cz/file/33231?highlightWords=ml%C3%A1de%C5%BE+let)

²¹⁸ Srov. tamtéž.

²¹⁹ LINHART, J., VODÁKOVÁ, A., PETRUSEK, M., Velký sociologický slovník, s. 324.

dospělých“²²⁰. J. Smolík prezentuje dva pohledy, kterým se vymezuje v odborné literatuře výraz mládí, aniž bychom stanovovali věkové rozmezí. Jedná se o

- a) *Období přechodu mezi dětskou závislostí a relativní nezávislostí a svébytností dospělého, období individuálního vývoje, ve kterém dochází k dotváření předpokladů jedince pro jeho reprodukci (ontogenetické hledisko);*
- b) *Soubor subkulturních znaků příznačných pro mladé lidi, který významně souvisí s určitým historickým obdobím, jeho podobou a proměnami.*²²¹

V psychologické perspektivě se hovoří o vývojových stádiích. Do kategorie mládeže, či věku mládí, jejíž horní hranici akceptujeme dle výše uvedených informací jako 26 – 30 let, bychom tedy mohli zasadit hned několik psychologických vývojových fází, která jsou navíc rozlišována různě, což situaci neusnadňuje. Tradičtější evropské pojetí hovoří o období dospívání, kterým míní rozmezí od 11 do cca 22 let. Toto období pak dělí na období pubescence (11-15 let) a na druhou část, kterou nazývají adolescencí. Např. M. Vágnerová popisuje každou fázi samostatně a činí tak zcela záměrně.²²² Naproti tomu např. J. Langmeier prezentuje navíc rozlišení prvního období, tedy puberty, na fázi prepuberty (11-13 let) a fázi vlastní puberty (13-15 let), avšak pojednává o obou, resp. všech třech obdobích souhrnně pod pojmem dospívání. Pro srovnání: např. J. Smolík zmiňuje označení *pubescence* jakožto *dospívání* a *adolescence* jako *mládí*.²²³ P. Macek upřednostňuje pohled, který je původně americký, ale dle jeho slov postupně celosvětově rozšířený, a který souhrnným pojem *adolescence* označuje dospívání i mládí současně, jakožto období charakteristické zejména tím, že se nachází mezi dětstvím a dospělostí.²²⁴ Zároveň, podle jeho slov „*panuje všeobecný konsenzus v tom, že je užitečné toto období dále rozdělovat a rozlišovat v jeho rámci tři fáze: časnou adolescenci v časovém rozmezí zhruba 10/11–13 let, střední adolescenci vymezenou přibližně intervalem 14–16 let a pozdní adolescenci od 17 do 20 let, popřípadě i mnohem déle.*“²²⁵ Ať už dané období budeme nazývat a strukturovat jakkoli, většina autorů se shoduje, že po té následuje další vývojové období

²²⁰ PRŮCHA, J., Pedagogický slovník, s. 157.

²²¹ SMOLÍK, J., Subkultury mládeže, s. 20.

²²² VÁGNEROVÁ, M., Vývojová psychologie, s. 209.

²²³ Srov. SMOLÍK, J., Subkultury mládeže, s. 20.

²²⁴ Srov. MACEK, P., Adolescence, s. 9 – 10.

²²⁵ MACEK, P., Adolescence, s. 10.

časné dospělosti tj. od 20 do 25-30 let.²²⁶ Avšak P. Macek uvádí např., že dle svých poznatků, se polovina jeho studentů 19–24 let cítí být adolescenty.²²⁷ J. Langmeier připomíná, že ono dlouhé období mezi dětstvím a dospělostí, které E. H. Erikson prohlašuje „psychosociálním moratoriem“²²⁸, se v západních vyspělých zemích prodlužuje až do 25 či dokonce více let, a je to považováno za určitý trend.²²⁹ Podle dnešní zkušenosti lze říci, že ve směru tohoto trendu postupujeme i u nás.

Na základě zkušeností z prostředí církve lze říci, že zde je jako mládež označována (v některých církvích jako terminus technicus pro konkrétní setkávání mladých lidí) skupina od 15 až do cca 25, někdy až 30 let. Mladší 15ti let jsou někde označováni za *dorost*. V Katolické církvi se mnohdy za mládež považují už 13 letí, ale naopak v některých kruzích se má za to, že tento věk je ohraničen nástupem na VŠ. Také samotní mladí lidé ve věku nad 20 let se mnohdy necítí již být mládeží.

Tato podkapitola tedy může být důležitým upozorněním na **nejednoznačnost ve vymezení kategorie „mládež“, kterou jsme však zvolili v názvu a zaměření této práce.** To má přímé důsledky pro reflexi a realizaci edukace, která musí nutně vycházet z potřeb a vnitřního nastavení adresátů a ty mohou být v rámci této široké skupiny různé, nejen vzhledem k určitému dílčímu věkovému úseku, tedy v synchronním pohledu, ale i diachronně, tedy napříč konkrétní věkovou kategorií. Přes značnou vnitřní diferenciaci a nutnost rozlišování v rámci celé kategorie mládeže, považujeme za důležité tematizovat toto období jako **určitý specifický celek**, odlišný od dětství i dospělosti, který je i díky fenoménu oddalování dospělosti dáván do souvislosti s tzv. kultem mládí a církevní prostředí by mělo tuto skutečnost reflektovat.

Vzhledem k rozličnému vymezení v psychologické literatuře vycházíme kvůli přehlednosti v následující podkapitole z jednoho konkrétního pramene, avšak tematické rozdělení jsme zvolili vlastní, mj. s určitou souvislostí na výše uváděné dělení edukačních rovin.

²²⁶ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, s. 143 a 167.

²²⁷ Srov. MACEK, P., *Adolescence*, s. 10.

²²⁸ ve kterém je třeba poskytnout čas a ochranu k postupnému zvládnutí všech složitých společenských úkolů

²²⁹ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, s. 146.

6.2 Specifika mladého člověka – psychologický pohled

Kognitivní oblast

V období dospívání dochází k určité akceleraci úrovně kognitivních schopností. Lze říci, že dospívající vývoj inteligence pokračuje po celou dobu dospívání, někdy i dále, ale „*dospívající se svými intelektovými schopnosti v podstatě přinejmenším blíží maximálnímu výkonu a často převyšují starší lidi, zejména pokud nejde jen o hromadění vědomostí (...), o pružné a tvořivé myšlení.*“²³⁰ Nejde však jen o schopnosti v množství vyřešených úloh, ale mění se celý způsob myšlení. J. Piaget tuto fázi nazývá **fází formálních logických operací** a identifikoval její nástup kolem 11 roku věku. Tento způsob formálně abstraktního myšlení umožňuje mnoho nového. Člověk je schopen pracovat s obecnějšími a abstraktnějšími pojmy, vzdálenými smyslové zkušenosti. Je také schopen vytvářet domněnky, tedy myšlenky o něčem, co je pouze možné ba dokonce fantastické. Tak je schopen tvořit ideály např. v morální rovině a konfrontovat, či kriticky srovnávat reálné chování lidí s ideálními normami. Je schopen uvažovat pouze v rovině formy bez ohledu na konkrétní obsah. To jej disponuje např. pro pochopení algebry. Nespokojuje se s jedním řešením, ale uvažuje o jiných a zkoumá či zkouší je. Dokáže také přemýšlet o svém přemýšlení a reflektovat tento proces. Je ale pravda, že toto myšlení postupně, takže hlavně zpočátku v určitých věcech zůstává vázán na konkrétní obsahy.²³¹

Emocionální oblast

J. Langmeier i jiní uvádí, že existují různé výzkumy i teorie ohledně závislosti emocionality na měnícím se biologickém základu dospívajících. Přesto, podobně jako jiní, upozorňuje, že v tomto období spatřujeme u dospívajících nápadnou emoční nestabilitu, časté změny nálad, sklony k negativnímu rozladění, impulzivitu, nestálost či nepředvídatelnost reakcí. Nestabilitu podtrhují také obtíže při koncentraci nebo zvýšená unavitelnost či střídání apatičnosti s fázemi vystupňované aktivity. Mnozí zaměřují pozornost na svůj vnitřní citový svět nebo na své fiktivní myšlení a lze mluvit o denním snění. Převládá tedy nevyrovnanost a také konfliktnost.²³² Poukazuje se však také na to, že

²³⁰ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., Vývojová psychologie, s. 149.

²³¹ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., Vývojová psychologie, s. 149 – 52.

²³² Srov. tamtéž, s. 147 – 8.

citová rozkolísanost může souviset s nastavením naší společnosti v tom směru, že v mladém člověku se vytváří „určitá vnitřní nejistota o současném a budoucím postavení mezi lidmi a nejistota o úkolech a očekávaných požadavcích.“²³³

Postojová oblast

Nové možnosti myšlení, ale i značná emocionální rozkolísanost tvoří podhoubí pro vytváření nových představ o životních skutečnostech a vztah k nim, tedy pro formování postojů, což se odehrává v určitém přehodnocování a hledání. „Mladý člověk hledá odpověď na řadu základních otázek – kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější. Znamená to dobře poznat své možnosti i meze, přijmout svoji jedinečnost i s některými omezeními a nedostatky.“²³⁴ V první řadě tedy mladý člověk hledá sám sebe, přehodnocuje a vytváří si vztah k sobě samému, své sebepojetí – identitu.

K určité krizi dané poklesem sebehodnocení dochází dle J. Langmeiera u mladého člověka kolem 15-16 roku věku a začíná pomalu pozvolna narůstat. Mají tendenci posuzovat se především podle reakcí druhých a podle toho, jak si sami myslí, že je druzí vidí. Toto je mj. důsledek rozvoje kognitivní úrovně, na jejímž základě se dokáží dívat na věci z pohledu druhých lidí. Avšak již na počátku dospívání začíná nabývat na důležitosti hodnocení vlastního vzhledu a zkoumání svého těla. Je patrná i určitá větší péče o vlastní zevnějšek a často se objevují až těžké pochybnosti o své hodnotě na základě vzhledu. Zde se pak objevují i psychické poruchy příjmu potravy apod.²³⁵

Tento kritický pohled na sebe je nejen zdrojem vnitřních úzkostí a těžkostí, ale také nezbytnou podmínkou pro ujasnění osobních vlastností i (budoucí) společenské role. Úspěšná individuace v tomto období znamená dosažení **a) psychické diference** – schopnosti vnímat se jako duševně odlišného od rodičů i vrstevníků, akceptovat jejich chyby a omezení a přijímat za sebe odpovědnost, **b) psychické nezávislosti** - schopnosti vnímat se jako ten, kdo jedná nezávisle na druhých i jejich mínění bez nadměrných pocitů úzkosti nebo viny.²³⁶

²³³ Tamtéž, s. 148

²³⁴ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., Vývojová psychologie, s. 160

²³⁵ Srov. tamtéž, s. 161

²³⁶ Srov. tamtéž

Velmi zásadní je zde i oblast sexuality. Jednak v souvislosti s objevováním „nových funkcí“ vlastního těla. Objevuje se zejména masturbace a v souvislosti se vztahovou dynamikou i první interpersonální sexuální zkušenosti. Zároveň úzce souvisí s budování vlastní sexuální identity a snahou o její naplnění – „být dobrý jako muž, být dobrá jako žena“.²³⁷ Souvisí s tím také pochybnosti a sebeuvědomění v oblasti sexuální orientace.

Objevování identity však neprobíhá pouze pasivně jako zesílené sebezpozorování, ale znamená též aktivní hledání spojené s experimentováním počínaje zkoušením výrazů před zrcadlem, přes střídání různých zájmů²³⁸ až po zkoušení různých aktivit i těch, které testují hranice „kam až“, a je v nich obsažena touha po sebestvrzení. Mladý člověk se „snaží být sám sebou, blížit se svému ideálu a všechny své projevy zvoleným směrem formovat.“²³⁹

Jak už bylo naznačeno, formální operace umožňují pohlížet na sebe a svůj život, pocity i myšlenky jakoby zvenku, analyzovat a kriticky posuzovat. To se projevuje jednak v postoji vůči okolnímu světu, který je vnímán kriticky a dospívající projevuje nespokojenost s tím, že se realita mnohdy neslučuje s tím, co by mohlo nebo mělo být, tedy s jeho ideálem. Za druhé se to promítá do celé oblasti morálního usuzování. Protože se člověk již dokáže dívat ze zorného úhlu druhého, objevují se mravní soudy, které berou ohled na druhé.²⁴⁰ Lze říci, že mladí lidé mohou dospět do tzv. postkonvenční úrovně, tzn., že vědomě přijímají základní normy a principy, které rozhodují o tom, co je dobré a co ne. Mají však tendenci **vidět svět černobíle a radikálně**, tedy bez jakéhokoli kompromisu nebo polovičatosti. Někdy jsou příliš kritičtí k sobě, jindy spíše k okolí.²⁴¹

S tím souvisí i celková hodnotová oblast a z hlediska křesťanské edukace je důležitý i rozměr duchovní orientace. „*Touha vztahovat se ve svém životě k hodnotám, které člověka přesahují, o které se může opřít a které dávají jeho životu konečný smysl, patří zřejmě k univerzálním lidským potřebám.*“²⁴² Vzhledem k tomu, že období dospívání znamená hledání a přehodnocování vlastní identity a orientaci do budoucna, zdá se, že právě v tomto období je i toto téma zcela zásadní. J. Langmaier mluví dokonce o

²³⁷ Srov. tamtéž, s. 155 a 161

²³⁸ Srov. tamtéž, s. 162

²³⁹ Tamtéž, s. 162

²⁴⁰ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., Vývojová psychologie, s. 152.

²⁴¹ Tamtéž

²⁴² Tamtéž, s. 162.

*nenasytném zájmu o filosofickém hloubání po smyslu života.*²⁴³ Schopnost formálních operací způsobuje oproti dětským postojům či vzdorům možnost **skutečného zpochybnění víry**. Zde jsou zkoumána životní pravidla i duchovní hodnoty dospělých. Výsledkem může být **opravdové vnitřní přijetí víry, nebo naopak její odmítnutí a hledání alternativy**.

Na závěr této části by bylo vhodné uvést též psychologický poznatek vztahující se ke kategorii mládeže, který vychází z periodizace vývoje dle E. H. Eriksona. Jeho psychosociální teorie vnímá období adolescence, jak bylo řečeno výše, jako období moratoria. Základním úkolem je hledání vlastní identity, jinak řečeno dotyčný je volán k vyřešení konfliktu mezi *identitou a nejistotou své role*. Následující období, které vymezuje cca od 20 roku věku, pak představuje výzvu k řešení vnitřního konfliktu mezi *intimitou, odevzdání druhému člověku a izolací*, tedy tendencí se blízkosti vyhýbat.²⁴⁴

Sociální - interpersonální

Změněná kognitivní, emocionální i postojová rovina života mladého se pochopitelně promítá a zároveň je ovlivňována mezilidskými vztahy. V zásadě je mladý člověk obrácen na sociálně blízký svět, který však, jak bylo řečeno, relativizuje a vymezuje se vůči němu, a na druhé straně stále více objevuje sociální prostor mimo své důvěrně známé prostředí. I když se jedná o proces kontinuální, je „*období dospívání v tomto směru klíčové a rozhodující pro převzetí pozdějších základních rolí manželských a rodičovských*.“²⁴⁵

Lze říci, že každý člověk má svůj způsob, kterým dosahuje postupně potřebné samostatnosti, aniž by se ztratil pozitivní **vztah k rodičům**. Jeho vnitřní potřebou je také ubránit se úzkosti, která plyne ze ztráty dosavadních jistot. Jak bylo řečeno, dospívající jsou k rodičům kritičtí, vymezují se proti jejich názorům, hodnotám i chování a to často tím způsobem, že se zároveň přiklání k názorům někoho jiného, kdo je pro ně určitým vzorem. Tyto své nové vzory a nové cíle přijímají mnohdy až nekriticky. Také vzniká problém v přijímání a projevování citového vztahu, stydí se např. za projevování něžnosti ze strany rodičů. Odmítají také přílišnou kontrolu rodičů, která je omezuje. Může docházet ke konfliktům a afektivními projevy. Pokud se nepodaří dospívajícímu zdravě vymanit z přílišné závislosti na rodičích a vytvořit patřičné vztahy s vrstevníky, může docházet

²⁴³ Srov. tamtéž, s. 153.

²⁴⁴ Srov. tamtéž, s. 243.

²⁴⁵ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., Vývojová psychologie, s. 152.

k nežádoucímu chování, které se může projevat buď agresí např. obrácením nenávisti vůči rodičům, nebo naopak stažením se ve snaze nepřijít o jistotu rodičovské lásky a odmítáním nových vztahů (regrese na stupeň infantilní závislosti).²⁴⁶

Podle J. Langmeiera však platí, že „*čím hlubší, jistější a méně konfliktní jsou vztahy, které dítě (před obdobím dospívání) k rodičům navázalo, tím snáze probíhá i celý proces emancipace nutný pro osobní zrání.*“²⁴⁷ Avšak ani v optimálních podmínkách nemusí být proces snadný. Důležité je také tvrzení, že dle empirických studií zůstávají nejdůležitější oporou rodiče, tzn., že nejvíce lidí uvádí, že v případě problémů se obrací na svou matku a teprve na druhém místě na své vrstevníky. A neméně zajímavý je poznatek, že ačkoli dospívající mění své chování, ponechávají si základní postoje přejaté ze své rodiny.²⁴⁸

Vztahy v rámci širšího sociálního okruhu bývají vytvářeny především s vrstevníky. Protože se z rodinných vazeb do jisté míry vyvazuje a vydává se hledat do neznáma, nachází v nich určitou jistotu naplnění určitých psychosociálních potřeb. Vliv vrstevníků, zejména určité konsolidované skupiny je na jedince veliký. Přesto s poukazem na výše zmíněný vliv rodiny na výsledné postoje dospívajícího lze tvrdit, že „*skupina vrstevníků je, jak se zdá, méně původcem, a spíše upevňovatelem morálních hodnot a způsobů chování vyvinutých v rodině.*“²⁴⁹

J. Langmeier dále popisuje pět fází vztahu k vrstevníkům, které však nemusí následovat přímo po sobě a mohou se různě překrývat. První je **fáze skupinová izosexuální**. Zprvu děti vytvářejí stejnopohlavní skupiny, k opačnému pohlaví se staví skupina spíše odmítavě. Pro chlapce jsou dívky ufnukané, pro dívky jsou chlapci hrubí. Skupinu spojuje nějaký společný zájem, ale i touha sdružovat se, vzájemný obdiv a touha napodobovat. Druhou fází nazývá jako **individuální izosexuální**, která znamená vytváření přátelství, důvěrného vztahu mezi dvěma lidmi (převážně) stejného pohlaví. Zde je možnost řešit nejtajnější věci, sdílet své pocity a zkušenosti. Uspokojuje potřebu, kterou skupina nemůže naplnit. Další fází je určitá **přechodná etapa**, kdy první jedinci překonávají skupinové tabu a začínají navazovat vztahy s druhým pohlavím. Nesmělé, mnohdy jen na dálku stylem vtipkování, jakéhosi koketování apod. Jsou mnohdy druhými vysmíváni, ale jde spíše o projev závisti. Zpravidla na přelomu pubescence a adolescence

²⁴⁶ Srov. tamtéž, s. 153.

²⁴⁷ Tamtéž

²⁴⁸ Srov. tamtéž

²⁴⁹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., Vývojová psychologie, s. 154

se objevují první lásky. Tuto fázi označuje jako *heterosexuální polygamní*. Jde o vztahy nestálé, proměnlivé, nahodilé schůzky apod. Důležitým aspektem je zde zvědavost a přání ujistit se o své ceně a přitažlivosti. Nové zážitky a vzrušení přináší hravý kontakt, flirt, koketování, sexuální fantazie i první skutečné sexuální aktivity. O dost později se objeví *etapa zamilovanosti*, kterou zasazuje až na přelom adolescence a dospělosti. Jde o vztah jedinců, který ústí v určitou vázanost, hlubší porozumění a oddanost.²⁵⁰

6.3 Mládež a současnost – sociokulturní specifika

Máme-li si určit cíle a zaměření edukačního působení tak, aby bylo smysluplné a efektivní, je oprávněné vycházet primárně z psychologických poznatků, které vypovídají o vnitřních potřebách mladých lidí. Je však potřebné znát nejen **specifika vývojového období**, ale též **specifika doby**, protože ta ovlivňují specifčnost naší cílové skupiny. Je mládež dnes jiná než před dvaceti, deseti, či dokonce pěti lety? Určitý problém vnímáme v možnosti zachycení odborně relevantních informací tak, aby byly při jejich prezentaci aktuální. Zdá se totiž, **že změny u mladé generace současnosti jsou natolik dynamické, že než se provede, vyhodnotí a publikuje relevantní výzkum, již je na obzoru něco nového.**

Nicméně existují určité skutečnosti, které jsou typické pro dnešní dobu a je možné o nich hovořit jako o déle trvajících trendech. Pečlivá analýza dominantní kulturních a sociálních tendencí ať už na úrovni ideové (postojové) nebo na úrovni mechanismů, fungování a procesů musí být pro křesťanskou edukaci důležitým zdrojem sebereflexe. Kvůli povaze a rozsahu práce zde poukážeme pouze na některé aspekty. Pro přehlednost je rozdělíme na dvě části: první se týká spíše určitých aspektů fungování společnosti, druhá více ideového společenského nastavení.

Abychom ihned navázali na výše řečené, jako první významný rys dnešní doby lze označit **rychlost a dynamiku změn**. Dvacáté století znamenalo obrovskou akceleraci na poli vědeckotechnického vývoje. Svět a životní styl se začal proměňovat. Díky komunikačním a dopravním prostředkům se navíc zrychlovala práce, díky které se vývoj opět rychleji posouval dál. Vznikají nové a nové věci, které se stávají součástí života. A jak rychle vznikají, tak také mnohdy zanikají. Svět zahrnuje mnoho rychlých změn, sledů událostí, člověk je nucen reagovat rychle, flexibilně. To klade značné nároky na člověka a

²⁵⁰ Srov. tamtéž, s. 154 – 5.

jeho přizpůsobivost. Hovoří se také o tom, že současný svět je fragmentovaný na dílčí sekvence a chybí kontinuita. Díky rychlosti člověk nemá kapacitu udržet vše pohromadě a **žije spíše přítomným okamžikem**. Toto je velmi příznačné pro mladou generaci. Další rysy s tímto velmi souvisí, vzájemně se prolínají.

M. Martinek identifikuje mj. tři oblasti, které považuje za příznačné pro dnešní dobu. První nazývá jako **informační explozi**. Míní se tím prudký nárůst množství dostupných informací, který souvisí s rozvojem informačních technologií a skrze citaci I. Možného poukazuje na skutečnost, že takové kvantum informací je pro člověka obtížné zpracovat. Říká pak, že určitá neosobní informovanost odcizuje lidi a vede ke zpovrchnění vztahů.²⁵¹

Bezprostředně s tímto souvisí možná trefnější označení „**multimedializace života**“. Souvisí jak s technickými prostředky, tak virtuálními službami. Nejde jen o vynález internetu, který figuruje vedle dalších starších médií, ale spíše o skutečnost, že v jeho rámci vzniká mnoho služeb, takže lze hovořit o multimedialní nabídce v rámci tohoto konkrétního média. Těmito médii jsou nejen klasické softwary pro emailovou komunikaci či internetové prohlížeče. Zásadní je vytvoření různých virtuálních sociálních sítí, komunikačních aplikací a v poslední době také platform pro sdílení videí, zejména YouTube. Vše souvisí s rozvojem mobilních technologií umožňujících nejen příjem internetu téměř kdekoli, ale též i tvorbu obsahů, vč. technicky stále kvalitnějších fotografií a videí.

Toto virtuální prostředí bývá označováno jako kyberprostor a o dění v jeho rámci se hovoří jako o **kyberkultuře**, která zahrnuje i určitá specifika v rámci lidského chování, zejména v oblasti komunikace.²⁵² Mladí lidé mj. paralelně operují na více místech (sledují dění na svých účtech zřízených v rámci různých služeb), byť na jednom (někdy však na více) zařízení. V této souvislosti se hovoří o tzv. *multitaskingu*, tedy zvládání více věcí najednou.²⁵³ Sociální svět ve virtuálním prostoru mnohdy znamená také náhradu za sociální aktivitu v přímém osobním kontaktu. Možná i to je důvod popularity tzv. *youtuberů*²⁵⁴, tedy videí vytvářející dojem bezprostřednosti a osobní autentičnosti (na rozdíl od „hraných“ televizních či filmových produkcí).

²⁵¹ Srov. MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 35.

²⁵² Srov. tamtéž. s. 42 – 43.

²⁵³ Srov. SPITZER, M., Digitální demence, s. 201.

²⁵⁴ Srov. Youtuber [online]. IT slovník [cit. 2016-06-09].

Dostupné z [www: <http://it-slovník.cz/pojem/youtuber>](http://it-slovník.cz/pojem/youtuber)

Virtuální prostor je také atraktivním místem pro trávení volného času, jako je sledování filmů nebo jakékoli aktivity na digitálních zařízeních jako jsou např. hry. Důsledkem je určitá introvertizace lidí, vedoucí někdy až ke strachu z reálných sociálních interakcí, neschopnost nebo neochota k reálné komunikaci apod. Stejně tak je důsledkem i závislost na neustálé informační dostupnosti. Neurovědec M. Spitzer publikoval studii o vlivu digitálních médií na člověka a hovoří dokonce o riziku tzv. digitální demence.²⁵⁵ Mladá generace je zvyklá na množství podnětů a obklopení určitým děním. (např. poslech hudby při cestování nebo každé volné chvíli). Pro mnohé je pak např. zkušenost ticha frustrující záležitostí, neboť jsou vystaveni jen sami sobě a nedokáží si se situací poradit.

Virtuální svět, který je *masmédiem*, tedy médiem, které může zasáhnout v jeden okamžik velkou skupinu lidí a zároveň disponuje *multimediálními* prostředky, má velký potenciál k ovlivňování. Zásadní roli hraje i „multi-kanálovost“. Např. film používá kombinaci mluvené, emočně zbarvené komunikace, která jde nejen zvukovým, ale též obrazovým kanálem, k tomu přidejme hudbu a sofistikovaný střih obrazů. Výsledek je velmi emocionálně působivý a působící.

Skutečnost, že technika a jí zprostředkované služby umožňuje získat požadované zdroje (informace, hudba, video, nákupy) prakticky okamžitě, je zejména mladý člověk, který je v tomto prostředí jako doma, **zvyklý mít všechno hned, tady a teď**. To souvisí s druhým bodem, jenž uvádí M. Martinek, a tím je **konzumismus**. Upozorňuje, že všudypřítomná reklama vytváří fiktivní pocit potřeby a člověk nakupuje a užívá věci, které ke svému životu možná ani nepotřebuje. Tvrdí také, že se zvyšuje důraz na potřeby sekundární, vázané na kulturu, zábavu a konzum.²⁵⁶ Podle J. Smolíka má navíc „jedinec tendenci preferovat potřeby, které je možné naplnit zbožím a postupně se na úroveň zboží (coby předmětu koupě a prodeje) dostávají i ty potřeby a hodnoty, jež původně s konzumem neměly nic společného – mohou to být duchovní hodnoty i mezilidské vztahy.“²⁵⁷ Snaha o výnosnou ekonomickou aktivitu vychází a zároveň se spolupodílí na tzv. **kultu mládí**. W. Helsper říká, že „mladickost (...) se stala příznačnou pro celou kulturu. I tam, kde mají lidé západní průmyslové civilizace vzdělávací proces za sebou, pokoušejí se udržet si alespoň symbolicky znaky mládí, počínaje aranžováním vlastního „mladého“ těla až k vynucování si „mladického“ životního stylu s jeho specifickými požitky, cestováním, promiskuitou

²⁵⁵ Srov. SPITZER, M., Digitální demence.

²⁵⁶ Srov. MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 35 – 36.

²⁵⁷ SMOLÍK, J., Subkultury mládeže, s. 100.

atd.²⁵⁸ Podle M. Kaplánka chce mnoho lidí zůstat věčně mladými. Říká, že mládí se stalo symbolem určitých hodnot, mezi které řadí: orientaci na budoucnost, schopnost nadšení, otevřenost pro nové kontakty a také zdraví a tělesnou krásu.²⁵⁹ Toho pochopitelně využívá módní, hudební i zábavní průmysl. Souvisí s tím také skutečnost tzv. prodloužení mládí.²⁶⁰

V tomto spotřebním a konzumním světě, který je zároveň rychle se měnící, se vytváří spotřební mentalita, která vyžaduje stále něco nového. Schopnost vnímání trvalejší hodnoty určitých skutečností tím může být výrazně narušována.

Třetím okruhem, na který M. Martinek poukazuje a který souvisí s výše uvedenou spotřební kulturou a *kultem mládí*, je **důraz na výkon**. Respektive na výkon a zisk. Ovšem, M. Martinek poukazuje na to, že i v neziskovém sektoru se prosazuje akcent na osobní výkon jednotlivců i kolektivů.²⁶¹ Cituje M. Lechnera, když říká, že „*ve společnosti výkonu jsou aktivita, kreativita, výdrž a odolnost vysokými společenskými hodnotami.*“²⁶² Upozorňuje pak, že v současné společnosti nabývá na významu kvalita vzdělání a osobní dravost mnohdy na hraně či za hranou etických norem. Také poukazuje na „rozevírání nůžek“ mezi těmi, kdo jsou díky svému výkonu úspěšní a těmi, kdo se v důsledku své nedostatečnosti dostávají na okraj, případně až do sociálního vyloučení.²⁶³

Za mimořádně významný aspekt společnosti lze považovat oblast, která je tradičně nazývána jako **rodina**. Dnes se hovoří o krizi rodiny, avšak je otázkou, co rodinou vůbec míníme. Jak uvádí I. Možný, např. sociologie dnes již nezkoumá rodinu, ale spíše „*jevů lidského snubního a reprodukčního chování.*“²⁶⁴ Je zřejmé, že v této rovině nastala změna. Z hlediska historického pojetí rodiny hovoří I. Možný o období tradičním, moderním a v poslední dekádě minulého století o období postmoderním. Zatímco moderní rodina byla nukleární a manželská, nyní je variabilní a individualizovaná. Zatímco moderní rodina plnila ještě funkci pečovatelskou, statutotvornou i citovou, dnes jí zůstala jen ta poslední. Zatímco v moderní době byl autoritou otec i matka (funkčně segregováno) a mezigenerační přenos byl tedy smíšený a demokratický²⁶⁵, v dnešní době je podle I. Možného autorita

²⁵⁸ HELSPER, W. In. KAPLÁNEK, M., *Pastorace mládeže*, s. 17.

²⁵⁹ Srov. KAPLÁNEK, M., *Pastorace mládeže*, s. 17.

²⁶⁰ Srov. MARTINEK, M., *Ztracená generace?*, s. 28.

²⁶¹ Srov. *tamtéž*, s. 35.

²⁶² LECHNER, M. (1992) In. MARTINEK, M., *Ztracená generace?*, s. 35.

²⁶³ Srov. MARTINEK, M., *Ztracená generace?*, s. 35.

²⁶⁴ Srov. MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*, s. 25.

²⁶⁵ Na rozdíl od tradiční rodiny, kde byl patrilineární a autoritativní

individualizovaná a slabá, stejně jako je slabý mezigenerační přenos.²⁶⁶ O důvodech lze jistě vést dlouhé diskuze, ovšem neoddiskutovatelným faktem, který oslabuje funkci, tedy i výchovnou roli rodiny je vysoká rozvodovost a nestabilita rodin, respektive nestabilita sociálních struktur, v nichž rodiče dětí žijí. I. Možný však podotýká, že tyto sociální změny se dotýkají různých sociálních vrstev různě a tak „vedle sebe žijí lidé, jejichž povaha rodinného a soukromého prostoru je epochálně jiná.“²⁶⁷ V každém případě současný stav jen podtrhuje tendenci nahrazování rodinné péče péčí institucionální, která se začala rozmáhat již v první polovině minulého století.²⁶⁸

Např. E. Labusová však poukazuje na paradoxní situaci. Dnešní doba na jedné straně věnuje ochraně dětí mimořádnou pozornost např. v Úmluvě o právech dítěte nebo tím, že existuje mnoho psychologických výzkumů, jež dokládají, co děti potřebují a co přispívá k jejich zdárnému vývoji (tedy i o klíčovém významu rodinné výchovy) a na druhé straně se zdá, že podle toho společnost nejedná. E. Labusová zmiňuje termín **normativní zanedbávání** dětí. Tedy vedle těch forem zanedbávání a disfunkcí vztahových či výchovných, které jsou právem společností nepřijímány či postihovány, existuje ještě takové jednání, které evidentně dětem neprospívá, či je dokonce poškozuje a přesto je společností tolerováno. Považuje za ně např. „*výchovu bez vymezování hranic, která vede k produkci malých tyranů; chronický nedostatek času rodičů na děti; „odkládání“ dětí k TV a tabletům; (po)rozvodové tahanice; příliš protektivní rodičovství a „umetání cestičky“; atd.*“²⁶⁹ Mnohé z toho se pochopitelně vztahuje i k mladým lidem.

Ve druhé části této podkapitoly poukážeme na ideové klima, jež je pro současnou společnost typické. Souvisí s označením **postmoderna**. M. Martinek spatřuje jako jeho zásadní aspekt **radikální pluralismus**. „*Je to stále obecněji sdílený rys současného myšlení, který vychází z poznatku, že existuje mnoho možných pohledů na skutečnost a zároveň neexistuje objektivní a pro všechny přijatelný důvod, proč některý z nich měl být nadřazen jiným.*“²⁷⁰ Rozlišuje dvě fáze, přičemž dříve šlo o pluralitu skupin či názorových proudů, ale postupně přechází spíše do jakési druhé fáze, kdy dochází k stále větší názorové fragmentaci a jde spíše o pluralismus jedinců. To může znamenat mj. značnou

²⁶⁶ Srov. MOŽNÝ, Ivo. Rodina a společnost, s. 23.

²⁶⁷ Tamtéž, s. 24.

²⁶⁸ Srov. tamtéž, s. 22.

²⁶⁹ LABUSOVÁ, E., Zanedbávané děti ve spořádaných rodinách, s. 56 – 58.

²⁷⁰ MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 31.

subjektivizaci určitých skutečností, která je však patrně jen dovršením tendencí obecně známého obratu k subjektu v novověku. Výsledkem může být dle našeho názoru např. i v rovině víry spíše personalizace na úkor kolektivního významu náboženského života.

Pro mladého člověka je tak náročné zorientovat se komu a čemu věřit. Musí více než dříve spoléhat na sebe, denně je postaven před nutnost volby, která s sebou přináší určité riziko omylu a to s sebou přináší stres. Proto se v sociologii hovoří o tzv. *společnosti rizika*.²⁷¹ M. Kaplánek v této souvislosti hovoří o **individualizaci** a taktéž poukazuje na to, že i když je relativní svoboda volby pozitivní, přináší s sebou i stinné stránky, jelikož společnost nenabízí mnohdy pevná kritéria pro rozhodování člověka a ten se pak rozhoduje podle umělých kritérií, např. podle reklamy a to může zavádět na scestí.²⁷² Individualizace také může znamenat menší vzájemnou závislost a hodnotu sociálních vazeb, či dokonce devaluaci mezilidských vztahů.

Martinek dále poukazuje na další specifikum doby a tou je **postmaterialismus**. Uvádí názor amerického sociologa R. Ingleharta, který tvrdí, že „v *moderní společnosti dochází k tiché revoluci, jejíž podstatou je přechod od materiálních hodnot k postmateriálním*.“²⁷³ Podstatou je, že lidé (zvláště v ekonomicky silných společnostech), kteří mají materiální potřeby uspokojeny, objevují, že jim materiální dostatek nestačí k životnímu naplnění a seberealizaci. **Proto se začínají více zajímat o nemateriální hodnoty.**

Podle M. Kaplánek s tím souvisí i pohled německého sociologa G. Schulze, podle něž lidé žijící v blahobytu mají jiné (další) cíle. Ty jsou často spojeny s **potřebou zážitku**. M. Kaplánek říká také, že současný člověk touží spíše po okamžitém splnění svých přání.²⁷⁴ To můžeme dát do souvislosti s výše uvedeným aspektem konzumního života a bezprostřední informační dostupnosti. Zejména u mladých lidí pak potřeba zážitku může být ještě více vzbuzována intenzivností audiovizuálních podnětů, kterými jsou obklopeni. M. Kaplánek také připomíná, že postmoderní doba se **kriticky staví k rozumu**. Náboženství tudíž není tolik racionálně pranýřováno. Tento rezervovaný postoj znamená,

²⁷¹ Srov. MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 32.

²⁷² Srov. KAPLÁNEK, M., Pastorační práce mládeže, s. 19.

²⁷³ INGLEHART, R., In. MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 38.

²⁷⁴ Srov. KAPLÁNEK, M., Charakteristické problémy světonázorové orientace na přelomu tisíciletí, s. 14. [online]. Informační systém Jabok [cit. 2016-06-14].

Dostupné z [www: <http://www.is.jabok.cz/el/JA10/zima2013/S285/postmoderna.doc>](http://www.is.jabok.cz/el/JA10/zima2013/S285/postmoderna.doc)

že se mladý člověk mnohdy ani nesnaží některé věci rozumově vysvětlit. Tudíž i například nepochopitelnost náboženských jevů není pro lidi překážkou, naopak je možná přitahuje.²⁷⁵

V tomto ohledu poukazuje A. Opatrný na tři náboženské aspekty současné společnosti:

- a) Příklon k mysterióznu a odklon od racionality k iracionalitě
- b) „Zdivočelá religiozita“ (sekty i různé (pseudo)náboženské směry)
- c) „Náboženství bez Boha“

Připomíná pak skutečnost, že postmoderní člověk má tendenci považovat náboženství za svou soukromou záležitost a sestavovat si svou víru z různých prvků, které se mu líbí nebo je považuje za výhodné. Za zajímavé považuje skutečnost, že zatímco nedávno bylo náboženství odmítáno kvůli své iracionalitě či subjektivnosti, nyní je spíše odpor vůči snaze vystavět ho na racionálních oporách a objektivnímu pojetí.²⁷⁶

Pokud shrneme výše uvedené skutečnosti, můžeme mj. konstatovat, že **současný (mladý) člověk má mnoho možností volby**. Může se relativně svobodně rozhodovat, kam investuje svůj čas i energii a jak se svým životem naloží. Nad to má mnoho ihned dostupných informací. Týká se to i určitých názorů, životních postojů, paradigmat, životního zaměření, víry atd., které jsou ovšem rozličné a mnohdy protichůdné. Ve vztahu k mladým lidem připočtíme to, na co poukazuje např. Macek, že právě v období adolescence se v člověku významně otevírají otázky po sebevymezení, sebehodnocení a smyslu života.²⁷⁷ **Vyrovnat se se současným dynamickým světem tak může být pro mladého člověka značně náročné.** Macek upozorňuje, že „*od 90. let psychiatři zaznamenali u dospívajících nový trend nárůstu adaptačních poruch, která by se daly označit jako poruchy vztahu k sobě. Týkají se tělesného sebeschématu, sociální a výkonové složky a celkového sebehodnocení. Souvisí s důležitostí pocitu vlastní kontroly a se zodpovědností za vlastní chování. Příčinu neúspěchu vidí v sobě. Vede je to ke ztrátě důvěry ve vlastní schopnosti a poté až ke ztrátě smyslu vlastního života.*“²⁷⁸

²⁷⁵ Srov. tamtéž, s. 15.

²⁷⁶ Srov. OPATRŇÝ, A., Pastorační práce v postmoderní společnosti, s. 25.

²⁷⁷ Srov. MACEK, P., Adolescence, s. 7.

²⁷⁸ MACEK, P., Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících, s. 177.

Na moment postrádání smyslu, či **existenciální prázdnoty** poukazuje také např. K. Balcar. Uvádí tři „mýty“, které zapříčiňují v dnešní postmoderní době „masové postrádání smyslu u dětí a mládeže ve vlastním životě“. Je to:

- a) pojetí svobody jako popření autority
- b) zajišťování životní úrovně spotřebou hmotných statků jakožto postačujících ke štěstí
- c) víra v determinovanost člověka vrozenou povahou a prostředím

Paradoxem je, podle K. Balcara, že i když na první pohled mohou být tyto věci pro děti i mladé lidi pozitivní, ve skutečnosti vedou k deprivaci v citových vztazích, v oblasti vlastní zodpovědnosti, snahy a usilování. **Mladá generace nerozumí tomu, proč – a neví ani jak – bojovat s překážkami. Jelikož je jim vzata možnost se o něco zasloužit, o něco bojovat, vzniká u nich existenciální prázdnota, kterou zaplňují různými náhražkami v dnešní společnosti.**²⁷⁹

6.4 Diverzita mládeže: Sociokulturní, psychologická i spirituální

V první řadě zůstaňme u **sociokulturní roviny** předchozí kapitoly. M. Martinek jmenuje např. tyto znaky, podle kterých je možné mladé lidi rozlišovat: vzdělání, sociální situace, náboženství, žijící ve městě nebo na venkově a příslušnost k různým subkulturám.²⁸⁰ J. Smolík poukazuje na skutečnost, že nelze hovořit o jedné současné „kultuře mládeže“. Lze hovořit o subkulturách mládeže, což je však velmi specifický útvar, podle jeho definice „*vázaný na specifické způsoby chování mládeže, na její sklon k určitým hodnotovým preferencím, akceptování či zavrhování určitých norem, životní styl odrážející podmínky života.*“²⁸¹ Jako subkultury pak představuje např. hippies, skinheads, fotbalové chuligány, punk a hardcore, grafiti, metal, gothic rock a emo, taneční scénu. Vedle subkultury, se operuje s termínem životní styl. Ten J. Smolík definuje jako souhrn životních forem, jež jedinec aktivně prosazuje. Důraz je kladen na životní hodnoty na rozdíl od subkultury, kde jsou životní hodnoty přisuzovány velké skupině. Životní styl se projevuje v jeho chování i ve způsobu využívání materiálních i sociálních životních podmínek. Životní styl určité skupiny pak představuje do jisté míry vyabstrahované

²⁷⁹ BALCAR, K., In. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., Dětská klinická psychologie, s. 539.

²⁸⁰ Srov. MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 24.

²⁸¹ SMOLÍK, J., Subkultury mládeže, s. 35.

typické společné rysy životního způsobu.²⁸² M. Martinek poukazuje také na skutečnost, že mládež v určité církvi nebo v rámci určitého hnutí uvnitř ní, lze taktéž označovat za subkulturu.²⁸³ Na základě osobní zkušenosti autora této práce lze potvrdit existenci a mnohdy dominanci určitých specifických kulturních či hodnotových preferencí v rámci různých církví u nás. V případě Římskokatolické církve, která je relativně velmi početná, lze vyzorovat různé dílčí okruhy, které možná nelze označit za subkultury, ale možná za určité křesťanské životní styly.

Další dvě roviny diverzity již nejsou tak specificky zaměřeny na mládež, mohou se týkat skoro všech ostatních věkových období. Přesto považujeme za důležité na tuto diverzitu poukázat. Můžeme tedy nejprve hovořit o diverzitě na **úrovni psychologické**. Zde jistě v rámci edukace hraje roli inteligence a ostatní schopnosti a dispozice adresátů. V tomto ohledu by bylo možné využít i různých typologií, ovšem spíše jako určitou pomocnou orientaci např. pro toho, kdo by se individuálně věnoval mladému člověku v rámci určitého poradenství nebo doprovázení, aby dotyčnému dokázal lépe porozumět a zvolil vhodný přístup. Stejně tak je třeba počítat s pestrou škálou možných zkušeností případně traumat, které mohou mít mladí lidé za sebou. Ostatně platí obecně, že míra zkušeností v daném věku se může značně lišit. V hromadné edukaci může být určitou důležitou proměnnou např. **specifická motivace** nebo **psychofyzické rozpoložení** účastníků určitého programu. Tedy v rámci jedné skupiny mohou být lidé různě motivovaní nebo naladěni, ale také to může platit o skupině jako celku, kdy se mohou jednotlivé skupiny stejně starých lidí v tomto směru odlišovat.

V pedagogické psychologii se však také hovoří o tzv. **kognitivních nebo učebních stylech**. L. Krejčová uvádí, že ačkoliv existuje veliké množství konceptů, jejich společnou podstatou je zkoumat, jakým způsobem se lidem nejlépe učí (učební styl) anebo obecněji - zkoumat způsoby, jakými lidé zpracovávají informace (kognitivní styl). Uvádí určitý zjednodušený přehled, kdy na jedné straně lze studentovi přisoudit jeden pól dimenze kognitivního stylu a sice buď **sekvenční** (kdy vyhovují strukturované informace, seznamy, řazení apod.) nebo **celostní** (vyhovuje znalost širších souvislostí, forma příběhů nebo zážitků apod.). Zároveň nabízí možnost přisoudit každému člověku jeden ze tří učebních stylů. Prvním je **auditivní**, kdy dotyčný potřebuje učivo slyšet, pamatuje si jej mnohdy

²⁸² Srov. SMOLÍK, J., Subkultury mládeže, s. 38.

²⁸³ MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 26.

z výuky, pomáhá mu verbalizovat si při učení obsahy nahlas či v dialogu. Druhým stylem je **vizuální**, kdy dotyčný potřebuje obrázky, grafy, tabulky, přehledy, potřebuje text vidět před sebou, využívá jeho strukturování, obarvování, potřebují mít věci na očích. Třetím stylem je **kinestetický**, kdy osvojení informací potřebuje spojit s nějakým pohybem. Může si informace sám přepisovat, kreslit k nim obrázky a jiné grafické prvky, tedy přímo při učení fyzicky s informacemi manipulovat. Pomáhá artikulace mluvidel při opakování nahlas atd.²⁸⁴

Zásadní je v tomto ohledu především vědomí, že každá skupina zahrnuje zástupce různých typů. I v rámci křesťanské edukce skupiny je důležité brát na to zřetel a usilovat o rozmanitost forem předání, aby měl každý šanci dobře obsah přijmout.

Třetí oblastí je **spirituální diverzita**. Tuto oblast považujeme za důležitou přesto, že se nám její tematika u nás nezdá příliš frekventovaná. Pod pojmem spirituální diverzita vnímáme snahu klasifikovat určité skupiny osob s podobným spirituálním nastavením, případně fází. Při podrobnějším pohledu na tuto tematiku by ovšem bylo vyspecifikovat termín „spirituální“ a ozřejmit souvislosti. Nyní bychom pouze rádi poukázali na několik směrů, kterým je možné se vydat. Za prvé bychom zde mohli zmínit známá stádia víry dle J. Fowlera, který se inspiroval Piagetovým a Kohlbergovým dílem. Stanovil předstádium a 6 úrovní, přes které člověk postupně prochází. Dospělý může zůstat uvězněn v libovolném stádiu. Tedy mladí lidé stejného věku mohou být v různých fázích, což tedy považujeme za určitou spirituální diverzitu. Fowler však u dospívajících předpokládal třetí stádium, tzv. synteticko-konvenční víru a u mladých dospělých Individuačně reflektivní víru.²⁸⁵

M. Stříženec publikoval v roce 2003 článek v časopise *Československá psychologie*, kde uvádí přehled dvanácti tzv. škál spirituality od různých zahraničních autorů. V rámci každé škály má člověk možnost se někam zařadit.²⁸⁶ Vedle snahy o odbornou reflexi se lze setkat s populárně naučnými teoriemi. Za jednu z těch, které se vztahují ke křesťanství, můžeme považovat koncept, který prezentuje americký františkán R. Rohr s názvem Enneagram – devět tváří duše²⁸⁷. I když jde o typologii zaměřenou na celkovou osobnost, hraje zde určitou roli právě i spiritualita. Podobně u nás vyšla kniha

²⁸⁴ Srov. KREJČOVÁ, Lenka. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících, s. 88 – 90.

²⁸⁵ Srov. WEST, G. K., Dobrodružství psychického vývoje, s. 152 – 159.

²⁸⁶ STRÍŽENEC, M., Škály spirituality. *Československá psychologie*, 47, 6, str. 548-533

²⁸⁷ EBERT, A., ROHR, R., Enneagram - Devět tváří duše.

s názvem *Posvátné stezky*, s podtitulem Devět duchovních temperamentů. Pastor G. Thomas se snaží prezentovat devět různých způsobů, jakým přistupujeme k Bohu, jak se k němu přibližujeme.²⁸⁸

Jako poslední zde chceme prezentovat přístup, který považujeme za velmi pozoruhodný, ačkoli u nás není příliš známý a patrně není ještě dostatečně empiricky prozkoumaný. Základ položil americký jezuita J. C. Haughey²⁸⁹, navázal na něj Irský teolog P. Collins, který ve svém spise *Spirituality for the 21st century*²⁹⁰ rozvedl myšlenku **tří spirituálních modelů, které vztahuje ke křesťanství**. J. C. Haughey tvrdí, že neshody v církvi ať už v praxi nebo v teorii (učení, teologii) mají jednu ze svých příčin **v rozdílném spirituálním nastavení lidí. Tedy ve způsobu, jakým si člověk vytváří vztah k Bohu a jak se dívá na sebe a jiné v tomto vztahu**. A zmiňuje tři taková osobní nastavení, dalo by se říci paradigma. Nazývá je jako **programovou, autogenní a pneumatickou spiritualitu**.²⁹¹ P. Collins je pak rozpracovává tímto způsobem (k tomu viz schéma v příloze č. 3):

Programová spiritualita představuje křesťanský život jako poslušné následování životního programu předkládaného autoritou církve. Osobní zkušenost Boha prochází přes „filtr“ církve. Klíčovými a uznávanými ctnostmi jsou poslušnost, poddajnost a oddanost. Rádi citují větu: „Zachovej řád a řád zachová tebe“. Písmo čtou opatrně, protože se obávají mylného subjektivního výkladu, důvěřují oficiálnímu výkladu církevní hierarchie. Mají velkou úctu ke svátostem (platí např. v katolickém prostředí). Stinnou stránkou tohoto přístupu může být, že příliš nepodporuje rozvoj osobního vztahu ke Kristu, programové odpovědi mohou nahrazovat upřímné odpovědi na inspiraci Ducha svatého a je zde nebezpečí vzbuzování pasivity a infantilnosti u věřících přílišným ovlivňováním jejich života pravidly.

Autogenní spiritualita – Autogenní znamená „mající původ v sobě“. Klíčové je jakési duchovní „já“ hladovějící po smyslu. Jejich přístup je posunutý od autority učení církve směrem k prožívanému smyslu tohoto učení. Oddanost církvi je tedy selektivní. Nepopírají nutně učení církve, ale občas některé věci v každodenním životě jednoduše

²⁸⁸ THOMAS, G., *Posvátné stezky*, s. 13n.

²⁸⁹ HAUGHEY, J. C., *The Conspiracy of God – The Holy Spirit in Us*, s. 78 – 93.

²⁹⁰ COLLINS, P., *Spirituality for the 21st century*.

²⁹¹ HAUGHEY, J. C., *The Conspiracy of God – The Holy Spirit in Us* s. 78 – 93.

přehlížejí. Motivují se osobním přesvědčením, které je postavené na smyslu. Smysl a srozumitelnost jsou pro ně důležitější než pocity. Tráví více času v diskusích o oprávněnosti modlitby, než při samotné modlitbě. Tato spiritualita zdůrazňuje imanenci Boha oproti jeho transcendenci. Boha chválí tím, že slouží jiným pomocí talentů, které dostali od něho. Proto se rádi angažují např. v boji za spravedlnost, lidská práva a inklinují k organizacím jako Greenpeace apod. Stinnou stránkou může být sklon plést si způsob myšlení a praktické konání s plností křesťanství, podceňování důležitosti intimního vztahu k Bohu, sklon přijímat sekulární formy křesťanského životního stylu.

Pneumatická spiritualita – Klíčové je pro ně vnímat bezprostřední přítomnost Boha, kterou dává Duch svatý. Preferují emocionálně laděnou modlitbu, při které mohou zakoušet Boží blízkost. Zdůrazňují zkušenost před autoritou. Mají úctu k církevním představitelům, ale nejsou ve středu jejich zájmu. Rádi věří, že Bůh jim sděluje svojí vůli a promlouvá v jejich srdci. Věří v důležitost účinného konání, ale vnímají ho, jako výraz jejich smyslu pro jednotu s Kristem. Svědomí není pro ně tak klíčové, jako schopnost rozlišit Boží vedení. Stinnou stránkou může být občasné zaměňování vnitřních, byť intenzivních pocitů, s opravdovým závazkem vyjádřeným vytrvalou činností, nebo mohou být zaměřeni jen na zkušenost a potřeby namísto soustředěnosti na Boha a plnění jeho vůle.

Jak poukazuje Haughey, význam tohoto modelu může spočívat v tom, že zařazení (pojmenování) konkrétních lidí do určitého typu, může umožnit určité pochopení druhého a tím oslabit emoce a konflikty plynoucí ze vzájemných neshod. Autor této práce je však přesvědčen o tom, že tato tři paradigmatata se zároveň **velmi dotýkají přístupu v rámci edukace. Člověk patrně potřebuje specifický přístup ve vedení tak, aby to bylo v souladu s jeho paradigmatem. Lze uvést zkušenost z praxe, že reflexe tohoto konceptu má skutečně význam, ačkoli pro účely edukace nebyla dosud rozpracována.** Tomu by se chtěl autor do budoucna věnovat.

7. Specifické procesy a prostředky křesťanské edukace mládeže

Následující kapitola tematizuje několik oblastí, které jsou významné v samotném procesu křesťanské edukace mládeže. Můžeme je považovat za ony **klíčové aspekty**. Právě zde dochází k určitému průniku obecných cílů a zaměření křesťanské edukace (pojednáno v kapitole 5) a specifík, které souvisí s povahou a světem mládeže (pojednáno v kapitole 6). Protože se jedná o problematiku značně obsáhlé, smyslem následujícího textu je upozornit alespoň na určité momenty v rámci všeobecné diskuse, které považujeme za stěžejní.

7.1 Komunikační aspekty

Základní oblastí, na kterou je zapotřebí poukázat, je oblast komunikace. Tím míníme samotný interakční proces odehrávající se při edukaci.²⁹² V první řadě zahrnuje otázku, co má být vlastně s mladými lidmi komunikováno, o čem nebo v jakých rovinách či tématech má edukace probíhat. Ve druhé řadě je pak třeba zmínit určité aspekty, které se týkají druhu a způsobu této komunikace.

7.1.1 V rovině obsahu

Obsah edukační komunikace je tvořen průnikem obecných cílů se situací cílové skupiny. Ptáme se tedy: Jaká témata jsou důležitá zvláště pro mladé lidi? K čemu bychom je chtěli vést? V čem rozvíjet? Co jim předat?

Výše bylo uvedeno, že v současnosti již není primární snahou církve zajišťovat rozvoj lidí v oblastech, které obstarává zejména školství. Na druhou stranu nelze tvrdit, že by se křesťanská edukace týkala pouze explicitně křesťanských témat. V rámci křesťanské edukace se mnohdy prolínají specificky náboženská témata např. s tématy filosofickými nebo psychologickými. Zahrnuje tedy i jakousi „obecně lidskou“ tematiku, kterou lze v křesťanské perspektivě taktéž chápat jako duchovní. L. Dřímál i L. Muchová hovoří o křesťanské edukaci v souvislosti s vytvářením postojů.²⁹³ Jedná se o postoje ve všech dimenzích (k Bohu, ke světu, ke společnosti, k sobě samému) v křesťanské perspektivě. Ovšem (správný) postoj člověka mnohdy nestačí k tomu, aby se realizovalo určité jednání.

²⁹² Viz „základní formální struktura komunikace“ In. LIGUŠ, J., *Medziľudská komunikácia*, s. 27-31.

²⁹³ Srov. ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., *Katechetika*, 95n, MUCHOVÁ, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 40 - 42

Vliv na ně má např. emocionalita (nevědomá), která někdy koliduje s postoji (vědomými). Kromě toho může hrát roli i rovina dovedností, zejména sociálně-komunikačních. Nezáleží pouze na tom, jaký mám postoj, ale také na tom, co vnitřně prožívám a zda to dovedu projevit. Proto se křesťanská edukace mládeže musí kromě vědomostí zabývat všemi třemi rovinami a tím pádem i poměrně širokým spektrem témat.

Současná situace společnosti kde je pozorován deficit výchovy v rodině, však podněcuje také sekulární školství, aby se zaměřilo na oblasti, které dříve přezíralo. Jak bylo zmíněno, v současnosti jsou cíle definovány **jako klíčové kompetence**, jež zahrnují i postoje a jedním z průřezových témat je osobnostní a sociální výchova. Připočteme-li působení jiných organizací s výchovnými cíli jako např. Junák, stojí církve před otázkou, co se od nich vlastně žádá. Mají se věnovat pouze „náboženským“ tématům, nebo jsou v jejich zorném poli taková témata jako např. empatie, řeč těla, nebo efektivní kritika? Mají vést k odvážnosti, rozhodnosti nebo zodpovědnosti? Jsou takové oblasti součástí toho, co považujeme za křesťanskou edukaci?

Místem, kde se prolíná církev a škola, jsou církevní školy. Zajímavým příkladem snahy o komplexní vedení mladé osobnosti může být projekt Cyrilometodějského gymnázia v Prostějově s názvem *Doopravdy*, v jehož rámci začala škola koncipovat a vyučovat předmět **Strategie osobního rozvoje**.²⁹⁴ Zde se objevují témata, která jednak korespondují s průřezovými tématy danými Rámcovým vzdělávacím programem, ale zároveň se zde setkáme s tématy jako *Ježíš Kristus v mém životě*, *Bůh Otec v mém životě*, *Světcí a jejich doba*. V rámci svých osnovy definuje škola také některé existenciální kompetence, formulované např.: *Žák umí objevovat smysl života i každé své činnosti*. Vedle toho pak škola vyučuje také předmět s názvem křesťanská a etická výchova. Vzhledem k tomu, že počínání školy má potenciálně evangelizační úmysl, lze je považovat za křesťanskou edukaci.

Nyní uvedme několik příkladů tematizace, kterou lze vyčíst z některých v češtině dostupných křesťanských publikací zabývajících se mládeží.

Systematicky k problematice přistupuje např. M. Martinek, který hovoří o všeobecně o dialogu mezi církví a mládeží a zmiňuje devět témat, jež považuje za aktuální pro mladou generaci. Jedná se o tato témata: **hudba, posvátnost vztahu, hledání smyslu života, posmrtný život, konání dobra, spiritualita stvoření, imanentní spiritualita,**

²⁹⁴ Srov. Strategie osobnostního rozvoje [online]. Cyrilometodějské gymnázium Prostějov [cit. 2016-07-04]. Dostupné z [www: <http://cmg.prostejov.cz/sor/>](http://cmg.prostejov.cz/sor/)

úcta k odlišnosti a mystika.²⁹⁵ Jedná se spíše o obecně pojmenované oblasti, na jejichž úrovni lze komunikovat s mladými lidmi, z nichž některé se týkají obsahu edukace, jiné (např. hudba) spíše formy.

Například T. Butta hovoří o tematickém obsahu setkání mládeže jako o dvou oblastech: první, která se týká otázek **biblicko-teologických** a druhá týkající se **aktuálních otázek života, přičemž obojí spolu souvisí**. V rámci prvního okruhu zmiňuje víru v Boha a světonázorové otázky, rozdíly mezi jednotlivými náboženstvími a církvemi, dějinná role křesťanství v minulosti a přítomnosti, reformy církve a bohoslužeb, náročné dogmatické otázky jako Ježíšovo početí, zástupná oběť, vzkříšení nebo zázraky v Bibli. Podotýká, že základní pojmy běžně užívané v církvi jsou mladým lidem mnohdy cizí nebo je vnímají zkresleně. Dále uvádí příklady aktuálních témat jako je láska a partnerské vztahy, sexualita, euthanasie, rocková hudba, pacifismus, povolání a kariéra, ekologie, umění komunikace.²⁹⁶

J. Burns, z jehož publikace T. Butta částečně cituje, prezentuje obsáhlý seznam dvaadvadesáti tzv. námětů ke studiu. Bohužel nejsou jakkoli kategorizovány a zahrnují témata na různých úrovních obecnosti i zaměření. (Viz příloha č. 4) Za zmínku stojí např. témata jako sebezpřijetí, svědectví, pochybnosti, uctívání, předsudky, modlitba, duchovní dary, vytrvalost, odpuštění, jak studovat Bibli, apod.²⁹⁷

Pohled na edukaci mládeže spíše v rovině osobního dialogu zejména **v situaci poradenství** přináší J. McDowel a B. Hostetler. Říkají, že *„dnešní mladí lidé bojují s řadou problémů, které by byly těžko únosné i pro většinu jejich rodičů a prarodičů. (...) Někteří to navzdory všemu zvládají obdivuhodně dobře. Na některých však těžká cesta k dospělosti zanechá následky.*“²⁹⁸ Formulují 50 témat, které považují za problematické a řadí je do 10 kategorií²⁹⁹:

- Emocionální otázky (úzkost, osamělost, pocity viny, sebehodnocení a sebeúcta, ...)
- Problematika vztahů (odmítnutí/nepřijetí, šikana, chození, hledání lásky, ...)
- Rodina (příliš protektivní rodiče, nevšímaví rodiče, konflikty s rodiči a sourozenci,...)

²⁹⁵ Srov. MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 144 – 185.

²⁹⁶ Srov. BUTTA, T., In. LIGUŠ, J., Náboženská výchova a výuka, s. 133.

²⁹⁷ Srov. BURNS, J., Nebojte se věnovat mladým, s. 145 – 146.

²⁹⁸ J. MCDOWEL, J., HOSTETLER, B., Poradenství dospívajícím, s. 12.

²⁹⁹ Srov. tamtéž, s. 5 – 6.

- Sexualita (předmanželský sex, pornografie, chtíč, homosexualita, interrupce, ...)
- Zneužití a týrání (sexuální zneužívání, znásilnění, fyzické a psychické násilí ...)
- Závislosti (alkohol, drogy, hry, ...)
- Poruchy (anorexie, bulimie, poruchy pozornosti, ...)
- Vzdělání (špatné školní výsledky, nedokončená školní docházka, ...)
- Fyzické problémy (postižení, dlouhodobá nemoc, ...)
- Životní rozhodnutí (poznání Boží vůle, volba škola a povolání, služba v církvi, ...)

Je patrné, že se jedná především o témata, která souvisí s psychologickou rovinou osobnosti, avšak v tomto případě jde autorům o jejich nahlížení v přímé perspektivě křesťanství.

Zcela jiný tematicky výčet obsahuje **příručka kurzů Alfa pro mládež**, což je celosvětově úspěšný evangelizační program. Vzhledem k zaměření na první tzv. evangelizaci je zde prezentována tato tematická skladba ve své posloupnosti a navíc formou otázek: Jde v životě ještě o víc? Kdo je to Ježíš? Proč Ježíš zemřel? Jak získat víru? Proč a jak se modlit? Proč a jak bych měl číst Bibli? Jak nás Bůh vede? Kdo je Duch svatý? Jak mohu být naplněn Duchem? Jak mohu zbytek života prožít co nejlépe? Jak odolat zlému? Jak žít svobodně? Proč a jak mluvit o víře s druhými? Uzdravuje Bůh i dnes? A co církev?³⁰⁰

Křesťanská publikace zaměřená na mládež s názvem **Na cestě s mladými** neuvádí žádný systematický přehled témat, avšak lze vyčíst některé tematické důrazy či inspirace. Autor věnuje značný prostor tématu „lidské lásky“, avšak s převažujícím akcentem na sexuální oblast. Stručně pak zmiňuje i téma skromnosti a vděčnosti, které označuje jako ctnosti.³⁰¹ Věnuje se také tématu životního povolání, zejména pak v dimenzi rozlišování mezi rodinným a zasvěceným životem.³⁰² Kromě toho rozebírá podrobně tzv. roli animátora, tj. osoby, která má přinášet mezi mladé lidi (ideálně své vrstevníky) život a uvádí jisté osobní charakteristiky tohoto člověka, které můžeme chápat jako edukační témata či cíle. Některé lze formulovat takto: prožívání osobního vztahu ke Kristu; modlitba; život z Božího slova; život ze svátostí; duchovní vedení; láska, milosrdenství a dobrota; štěstí a radost z Krista a víry; tajemství utrpení; dobro v člověku; vedení Duchem

³⁰⁰ COSTLEY, M. Alfa pro mládež, s. 5.

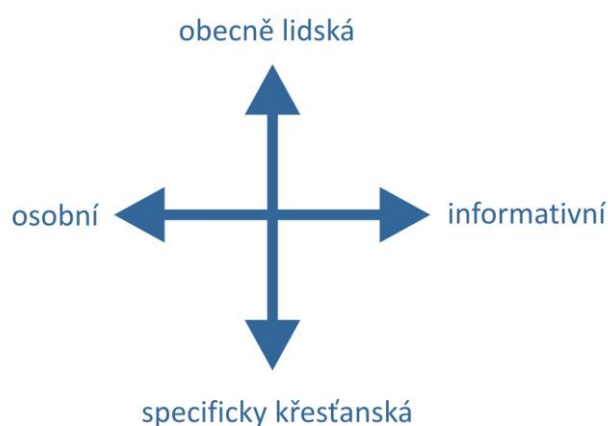
³⁰¹ Srov. BALÍK, J., Na cestě s mladými, s. 245 – 276.

³⁰² Srov. tamtéž, s. 279 – 302.

svatým; být člověkem naděje; otevřenost ve vztazích; mít misionářský neklid; chuť zdokonalovat se; nestydět se; apod.³⁰³

Jako téma pro mládež lze zmínit i zdravý životní styl. Jedná se o téma, které bývá mnohdy prezentováno v Církvi adventistů sedmého dne.³⁰⁴ Lze to vnímat jako edukaci s cílem rozvoje na fyzické úrovni, která bývá v mnoha jiných církvích zanedbávána. Reaguje na to však např. současné základní školství ve *výchově ke zdraví*.

Je tedy patrné, že tematika křesťanské edukace mládeže může zahrnovat celou řadu přístupů, pojetí a nejrůznějších témat a oblastí. Všechny se ovšem týkají zejména teologické, psychologické a společenské roviny. Kvůli lepší orientaci a případné preferenci pro výběr navrhuje vlastní rozdělení témat do 4 kategorií:



- *Témata osobní obecně lidská*³⁰⁵ pojednávají o skutečnostech, s nimiž je člověk v životě aktuálně osobně konfrontován, prožívá je, je nucen zaujímat určité postoje a chování. (např. sebehodnocení, životní rozhodnutí, problémy s rodiči, atd.). Tato témata také podléhají novým trendům a jsou specifická dle skupiny adresátů edukace.
- *Témata osobní specificky křesťanská* míří stejně jako předchozí skupina do oblasti osobního života, avšak jsou určitým způsobem specificky křesťanská. (např. modlitba, vztah s Kristem, apod.). Některá témata prvních dvou uvedených skupin však mohou být „osobní“ jen pro určitý okruh lidí v souvislosti s jejich životní preferencí (např. homosexualita, nebo mnišská modlitba). Pro ostatní pak představují spíše informativní téma.
- *Témata informativní obecně lidská a specificky křesťanská* spadají spíše do sféry osobního zájmu. Ačkoli rozvíjí znalosti, dovednosti i postoje člověka, nelze je

³⁰³ Srov. tamtéž, s. 311 – 328.

³⁰⁴ Srov. Rozvrh studia školy Pošli to dál [online]. Moravskoslezské sdružení Církve adventistů sedmého dne [cit. 2016-07-04]. Dostupné z [www: <http://www.poslitodal.cz/?otevrit=skola-rozvrh>](http://www.poslitodal.cz/?otevrit=skola-rozvrh)

³⁰⁵ Ačkoli používáme rozdělení na obecně lidské a specificky křesťanské, lze obojí považovat za „duchovní formaci“, vzhledem k tomu, že i oblasti týkající se každého člověka jsou reflektovány, interpretovány a prezentovány v určitém křesťanském diskurzu.

považovat za primární pro osobnostní nebo křesťanský růst. (např. politika, dějiny církve, problematika celibátu apod.)

Ačkoli mohou být mnohá témata pro mladého člověka zajímavá, lze i na základě výše uvedeného přehledu tematiky, která se objevuje v křesťanských publikacích o mládeži, tvrdit že je klíčové zaměřovat se především na oblast „osobních“ témat. V jejich rámci pak taková, která vychází z analýzy psychologické i sociologické situace mladého člověka současnosti a výzev, jimž čelí. Všeobecné direktorium pro katechizaci podotýká, že *„úspěch bude mít taková katecheze, (...) která má na zřeteli celek problémů, které se týkají jejich života. (...) Je nutné propojovat katechezi s určitými procesy, jako je zkoumání a reflexe situací, pozornost a uplatňování poznatků vědeckých oborů o člověku a o výchově (...).“*³⁰⁶ L. Muchová *„říká, že účelem je, aby zažili a zakusili (...) jak se může život vědomě utvářet z křesťanských pozic.“*³⁰⁷ Prioritu musí mít témata, která budují základ křesťanského osobního postoje a nikoli ta, která se jeví jako ve společnosti aktuálně problematičtější a diskutovaná. Také témata v rovině morálky nelze považovat za prioritní. Např. A. Opatrný upozorňuje, že *„život z víry je nemyslitelný bez volby Krista jako zásadní směrodatné osoby, jinak řečeno, není myslitelný bez obrácení. Potom je základem morálky dar Ducha svatého, z něhož má křesťan žít (...).“*³⁰⁸ V této souvislosti je možné zmínit i téma hříchu, které bývá tradičně pojednáváno v morální rovině, ovšem psychologické poznatky i práce s mladými lidmi ukazují nezbytnost pohledu na hřích spíše v existenciální rovině, jako přítomnost zla v životě a nutností se s tím vypořádat. Nikoli morální apely, ale porozumění vnitřní příčině a konfrontace s tématy jako uzdravení, rozhodnutí, přijetí.³⁰⁹

V souvislosti s otázkou vhodné posloupnosti témat může být skutečnost, že nestačí mladým lidem pouze předávat znalosti např. ohledně symboliky liturgie, aby jí mohli lépe prožívat. Je zapotřebí **pochopení teologické souvislosti** s jejich vírou, resp. životem. Tedy nestačí ani širší teologické vysvětlení. Je zapotřebí získat osobní vztah a to nikoli k intelektuálnímu systému, ale k živé osobní skutečnosti, k Bohu jako osobě a jeho jednání. Není to tedy záležitost znalostí, ale nejzákladnějších postojů.

³⁰⁶ KONGREGACE PRO KLÉRUS, Directorium generale pro catechesi, s. 98.

³⁰⁷ MUCHOVÁ, L., Úvod do náboženské pedagogiky, s. 61.

³⁰⁸ OPATRNÝ, A., Inspirace Dopisu francouzským katolíků „Pozvat současnou společnost k životu víry“ pro katechezi dospělých. In. Katechetika, realita a vize, s. 52.

³⁰⁹ Srov. ZULEHNER, P. M., Církev: přístřeší duše, s. 49.

Nezbytným východiskem musí být **Písmo svaté**. L. Dřímál mj. podotýká, že „*biblická zkušenost je pro nás klíčem interpretace a hodnocení našeho života.*“³¹⁰ Jednak se ve vztahu k němu, respektive v oné biblické perspektivě musí prezentovat všechna témata a jednak Písmo samotné je východiskem pro edukaci, je předmětem a zdrojem studia.

Shrnutí: Jaká témata jsou tedy stěžejní v křesťanské edukaci mládeže?

- Klíčové je téma **identity, sebepoznání a sebepřijetí**, a v souvislosti s tím také **integrity** jakožto propojení obecné lidské identity s identitou křesťanskou
- Určité **přebudování základů víry**, nové **rozhodnutí k přijetí** identity křesťana
- Rozvíjení **postoje k Bohu** na bázi blízkého osobního vztahu
- Téma **vztahů** nejen vůči těm, ke kterým se vymezují, tedy **rodičům**, ale i vůči těm, kde hledají přijetí (**přátelství, milostné vztahy**, ...)
- Zacházení se **sexuální oblastí**, která je nová a nesmírně intenzivní
- Otázky **nasměrování do budoucna**, případně **žít efektivní život** jako výzva sebeřízení
- **Čelit negativním vlivům a subjektům** – nenechat se strhnout vlivy prostředí, mít svůj styl, umět se postavit útokům jiných lidí (šikana apod.)
- Obecně lze říci, že jsou mladí lidé orientovaní spíše do budoucnosti a témata související s historií většinu z nich příliš nelákají. Adolescenti preferují psychologicko-existenciální, případně filosofující témata, mládež v období mladé dospělosti se již zaměřuje více na praktický reálný život a více se uplatní např. témata politicko-sociální.

³¹⁰ ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., Katechetika, s. 76.

7.1.2 V rovině formy

Výběr a vhodnost témat pro mladé lidi není dána pouze materií, ale zejména formou jakou je téma uchopeno. Primárně stojíme před otázkou, v jaké rovině chceme daný obsah / téma u adresáta rozvíjet. Zda nám jde o jeho znalosti, dovednosti, postoje nebo rovinu emocionality a co je tudíž naším cílem. Podle toho volíme edukační směřování³¹¹ a metodu. Některá témata mohou být někdy vyjádřena i jako cílové vlastnosti. Kupříkladu *zodpovědnost*. O tématu zodpovědnosti je jistě možné přednášet a to různými přístupy, ale kýženého cíle lze dosáhnout i jiným způsobem. Znalosti, dovednosti a postoje mohou být v praxi rozvíjeny formou organizovaného (řízeného) vyučování³¹² ve větší či menší skupině, dále v neorganizované interakci skrze skryté kurikulum jakožto informální či sociální učení, a také jakožto autoedukace skrze osobní reflektovanou zkušenost nebo určité médium. Edukace v rovině emocionality se obvykle realizuje spíše ve specifickém poradenském či přímo psychoterapeutickém rozhovoru. V praxi se setkáváme s těmito formami organizované / řízené křesťanské edukace mládeže:

V rovině individuální

- Duchovní vedení, doprovázení – dlouhodobé, řeší dlouhodobější růst³¹³
- Křesťanské poradenství – řešení aktuálních problémů v křesťanské perspektivě³¹⁴
- Křesťanský koučing – zaměřený např. na rozvoj specifické služby, tzn. dovedností nebo osvojení konkrétních návyků, ale i znalostí (orientuje se spíše výkonově)³¹⁵

V rovině skupinové

- Přednáškový charakter (vyučování) – práce s větší skupinou či publikem, řízené vyučování nebo přednáška (vč. motivačně-rétorického vystoupení)
- Komunitní charakter – spíše v menší skupině, může jít o řízené vyučování, mladí lidé oceňují, má-li více charakter dialogu a spíše „neformální“ přístup.

³¹¹ Viz schéma v kapitole č. 4

³¹² Tím míníme různé přístupy, včetně např. zážitkové pedagogiky.

³¹³ Srov. BARRY, W. A, CONNOLLY, W. J., Praxe duchovního doprovázení, s. 8.

³¹⁴ Srov. J. MCDOWEL, J., HOSTETLER, B., Poradenství dospívajícím.

³¹⁵ Srov. Formy kurzu [online]. Arcidiecézní centrum pro mládež [cit. 2016-07-06]. Dostupné z [www: <http://adcm.cz/metody-kurzu>](http://adcm.cz/metody-kurzu)

Níže se zaměříme na organizovanou edukaci znalostí, dovedností³¹⁶ a postojů, i když některé prvky lze vztáhnout i k formám neorganizované nebo médiem zprostředkované edukační komunikace. **Následující rozdělení je spíše schematické, jelikož v praxi (např. v rámci jednoho vyučování) se edukační směřování (informační, instruktážní i motivační) mnohdy prolíná.** Vždy je však klíčové, v jaké rovině je stanoven cíl. Tím směrem by mělo být orientováno vyučování (a edukace vůbec) ve svém přístupu a prostředcích.

EDUKACE ORIENTOVANÁ NA ZNALOSTI³¹⁷

Jedná se o edukační směřování, jež můžeme označit jako *informační*. P. Zulehner vzpomíná někdejší německý výzkum veřejného mínění, v němž se ukázala souvislost mezi vědomostmi o víře a návštěvou kostela. Z toho bylo vyvozeno, že zvětší-li se vědomosti o víře, bude návštěvnost kostelů stoupat. Ačkoli v reakci na výzkum přibýly katechismy, návštěvníci kostela nikoli.³¹⁸ Zulehner se táže: „*Skutečně posilují vědomosti víru? Nebo probouzí touhu po dalších vědomostech teprve překvapivá zkušenost víry?*“³¹⁹ Tím naznačuje roli vědomostí v křesťanské edukaci. L. Muchová vnímá v souvislosti s vědomostmi určitý problém v tom, že se „*dítěti / mladému člověku předloží předem a příliš zkonstatěle vše, co je potřeba žít a v co věřit. Pro živé hledání a rozvoj už nezbyvá žádný prostor.*“³²⁰ Muchová to nazývá jako kopírování a klišé. Tato forma podle ní, přivede člověka v době dospívání k pocitu, že chce-li se rozvíjet, musí náboženství odložit.³²¹ Rovněž M. Kaplánek konstatuje, že „*povrchní seznámení s tradičními formulacemi článků víry, případně zásad křesťanského života působí spíše negativně, tzn., vytvoří dojem znalosti dané problematiky a může vyprovokovat zjednodušenou reakci typu: „To je stejně všechno hloupost“, anebo „ta církev je strašně staromódní“ atp.*“³²²

³¹⁶ Jestliže L. Muchová i L. Dřímál hovoří o dynamice víry jako zvnitřňování postojů, pak se ptáme, jaké místo má v křesťanské edukaci rovina znalostí a dovedností.

³¹⁷ Kloním se k názoru, že **znalosti** nejsou cílem samy o sobě, ale nabývají na významu zúročením v dovednostech a v postojích. Mají však význam i v rovině emocionality jakožto prostředek k prožívání smysluplnosti v souvislosti s intelektuální fascinací. (Určitý typ lidí potřebuje ke svému křesťanskému prožívání mít dostatek racionálních podkladů, které zapadají do jeho mentálního systému, což vytváří určitý pocit jistoty.) Srov. VÁGNEROVÁ, M., Úvod do psychologie, s. 70.

³¹⁸ Srov. ZULEHNER, P. M., Církev: přístřeší duše, s. 7.

³¹⁹ Tamtéž.

³²⁰ MUCHOVÁ, L., Úvod do náboženské pedagogiky, s. 24.

³²¹ Srov. tamtéž.

³²² KAPLÁNEK, M., Pastorační mládeže, s. 81.

Z řečeného lze usoudit, že autoři poukazují na problematičnost edukace jakožto předávání zjednodušených a daných pravd. Je však třeba zamyslet se nad tím, zda to skutečně platí u všech mladých lidí. Zda tento „dogmatický“ přístup, který v podobném duchu může formovat i dovednosti a postoje, není v dnešním složitém a názorově pluralitním světě pro určitou skupinu lidí vhodný. Pro ty, kteří se spokojí s jednoduchým zdůvodňováním a argumentací mnohdy odkazující na konkrétní autoritu. Může to souviset s jejich sníženou intelektovou úrovní, ale také se spirituálním založením (viz výše tzv. programový typ). Na základě zkušeností lze říci, že mezi současnou mládeží jde však o marginální skupinu.

Zároveň je třeba poukázat na to, že samotné prohlubování znalostí může mít smysl i pro ostatní mladé lidi, ovšem v hlubších konturách než nabízejí „katechismové teze“. M. Kaplánek říká, že *„je nutné předkládat křesťanskou nauku seriózně vysvětlenou, tj. formulace buď pochopitelných způsobem vysvětlit, anebo alespoň vysvětlit jejich (historický) původ a konkrétní platnost pro věřícího člověka dnešní doby.“*³²³ Hlubší porozumění s sebou mnohdy přináší i určitou problematizaci víry, což může mít pozitivní význam pro takové typy mladých lidí, kteří mají značnou intelektovou kapacitu či filosofující tendence. Dozvídání se nových informací a postupné skládání myšlenkové mozaiky pro ně může být fascinující záležitostí. Může být důležité pro ty, kteří hledají hlubší souvislosti a racionální vysvětlení. (viz výše autogenní typ). Otázkou zůstává, zda pouhé získávání vědomostí má dostatečnou sílu proměňovat i jejich postoje a jednání.

Prohlubování znalostí a chápání širších souvislostí může také člověka zaprvé disponovat pro případnou argumentaci a objasňování křesťanských aspektů v dialogu s nekřesťany a zadruhé snižuje riziko fundamentálního dogmatismu.³²⁴

EDUKACE ORIENTO VANÁ NA DOVEDNOSTI

Na podkladě poznatků z kapitoly č. 4 lze říci, že dovednosti (event. schopnosti) mohou plynout z určitých znalostí (např. dovednost argumentovat a obhajovat křesťanské učení), ale mohou být též důsledkem instruktáže v oblasti senzomotorické (např. liturgické úkony), v oblasti sociálně-komunikační (např. efektivní kritika), v oblasti intelektuálně-

³²³ Tamtéž, s. 82.

³²⁴ Dle zkušenosti autora se lze s nedostatkem širšího znalostního základu setkat např. u mladých křesťanů z církvi letničního typu, kteří jsou silně edukováni v rovině postojů, ale díky absenci hlubšího teologického vhledu mnohdy vykazují např. v ekumenickém dialogu nepochopení či určitou míru odporu. K tomu také srov. např. ALBERICH, E., DRÍMAL, L., Katechetika, s. 101.

praktické (např. příprava promluvy), nebo v oblasti sebeřízení. V rámci edukace mládeže spatřujeme jako klíčové následující tři oblasti dovedností

První je **zaměření na sociální dovednosti**. Vzhledem k nedostatečnému a někdy i špatnému vlivu rodiny může být velmi užitečné, pokud se mladí lidé naučí např. některé komunikační techniky, které jim ve výsledku pomohou prohloubit vztahy. Právě rovina vztahů je pro ně v dospívání velkým tématem a konkrétní dovednosti např. jak citlivě sdělovat kritiku jim mohou pomoci prohloubit integritu jejich života.

Druhé je zaměření na **dovednosti v rovině sebeřízení**. Právě zde může být velmi inspirující to, co jsme si pojmenovali jako koncepty osobní efektivity. Pro mladého člověka je mnohem atraktivnější uvažovat v rámci terminologie a přístupů, které tyto koncepty přinášejí, než v diskurzu mnohdy obsahově shodné tradiční asketiky. Nejen, že zavání historií (většina mladých lidí se nechce příliš ohlížet, ale dívá se dopředu), ale navíc v sobě nese prvek čehosi nepříjemného, což mladý člověk ve z pohodlně společnosti těžko přijímá. Sebeovládání mu zní nesympaticky, zatímco „zvyšování osobní efektivity“ je pro něj přitažlivější.

Třetí je zaměření na **dovednost mluvit o své víře**, ba dokonce vysvětlit (obhájit) určité křesťanské aspekty např. před nevěřícími spolužáky. L. Dřímál říká, že „*je důležité učit se o své víře mluvit, rozvíjet schopnost objasnit, proč věřím, proč víru vyznávám tím i oním způsobem.*“³²⁵ Prožívá-li dospívající určitou existenciální nejistotu, mohou mít pro něj situace, kdy dokáže před druhými prezentovat či obhájit své postoje, pozitivní význam pro jeho sebevědomí a sebepotvrzení. Je tedy možné realizovat vyučování k dialogu, které nemusí být pouze teoretické (v dynamice otázek a odpovědí) či s tématem přístupu k partnerovi dialogu, případně o prezentaci osobního svědectví, ale může jít též o praktické vyzkoušení, aby člověk uměl své mínění či zkušenost vyjádřit. Nezbytné je však vedení k hlubšímu porozumění souvislostmi a varování před povrchními a zjednodušujícími odpověďmi nebo frázemi.³²⁶

Dovednosti je možné rozvíjet explicitně v rámci tematického vyučování (instruktáž, trénink, workshopy) nebo implicitně (v rámci soc. učení, ale i v rámci pedagogiky zážitku). Mohou být tedy i předmětem skrytého kurikula. Některým dovednostem či vlastnostem

³²⁵ ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., Katechetika, s. 100.

³²⁶ Srov. Tamtéž

(jako např. *zodpovědnost*) mohou být učeni tak, že jim budou svěřovány určité úkoly, v nichž se budou moci realizovat.³²⁷

EDUKACE ORIENTOVANÁ NA POSTOJE

Na základě toho, co bylo řečeno v kapitole 4, lze chápat postoj jako hodnotící vztah. L. Dřímál cituje apoštolskou exhortaci Jana Pavla II., kde se mj. píše, že „*konečným cílem katecheze je nejen přivést člověka ke vztahu, ale přímo do důvěrného společenství s Ježíšem Kristem.*“³²⁸ Je-li postoj záležitostí vztahu a je-li jádrem katecheze, respektive křesťanské edukace vztah k Ježíši Kristu, pak právě rovina postojů tvoří podstatu křesťanské edukace.³²⁹ L. Dřímál zmiňuje určitý trend, kdy katecheze bere jako své východisko lidskou zkušenost a říká, že „*tam, kde kdysi vládlo strohé vyučování, se dnes dává přednost společnému vytváření zkušenosti, životních postojů, a to s důrazem na emočně intenzivní prožívání.*“³³⁰ P. Zulehner podotýká, že „*v prvotní církvi nechtěli šířit nauky, nýbrž umožňovali druhým, aby k nim přicházeli a stali se jejich učedníky.*“³³¹

Mladým lidem v dnešní době s deficitem rodinných a vůbec blízkých vztahů, v technologické a mnohdy anonymní společnosti, může být blízké edukační pojetí, které není založeno na získávání vědomostí o víře, nýbrž vede k prožívání víry jakožto vztahu. Zde se tedy uplatní edukace jako formování postojů, kde hraje zásadní úlohu afektivní složka a která souvisí s motivační rovinou.³³² O postojích nelze pouze informovat. Edukace, respektive přivádění k postojům, znamená motivovat, působit nejen na rozum, ale i city³³³ a vůli. Proto ve výše uvedeném schématu označujeme edukační směřování v rovině postojů jako *motivační*. Postoje lze v rámci křesťanské edukace mládeže rozvíjet následujícími způsoby:

a) explicitně

- formou motivační komunikace (např. v rámci vyučování, kázání, apod.)
- v rámci zkušenostních (aktivizačních, zážitkových) programů³³⁴ (viz kap. 7.3)

³²⁷ Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., *Zážitkově pedagogické učení*, s. 83.

³²⁸ JAN PAVEL II. In. ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., *Katechetika*, s. 59.

³²⁹ Srov. ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., *Katechetika*, 95n, MUCHOVÁ, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*, s. 40 – 42.

³³⁰ ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., *Katechetika*, s. 58.

³³¹ ZULEHNER, P. M., *Církev: přístřeší duše*, s. 8.

³³² Viz kapitola č. 4

³³³ Srov. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., *Pedagogika pro učitele*, s. 229.

³³⁴ Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., *Zážitkově pedagogické učení*, s. 87 – 88.

b) implicitně

- v rámci sociálního učení³³⁵ (viz kap. 7.5), a zejména...
- ...ve vztahu k osobám, které jsou považovány za vzor³³⁶ (viz kap. 7.2)

Zde se stručně zastavíme u *motivační komunikace* v edukačním procesu. A. Vališová říká, že „*komunikativní pedagogika klade velký důraz i na rozvoj prožitkové stránky osobnosti (...)* Zatím jsme celkem fundováni v komunikaci z hlediska předávání věcného obsahu. Méně zdatní jsme však v ostatních stránkách sdělování – sebevyjádření.“³³⁷ S tímto aspektem souvisí to, co míníme onou motivační komunikací. Je založená na určitém osobním sdělování, či svědectví. Vyprávění osobního příběhu, zážitků, pocitů, mínění, apod. V našem pojetí se týkají křesťanské zkušenosti. Tento druh komunikace má značnou motivační sílu pro druhé lidi, působí na jejich postoje. Může mít povahu monologickou, nebo dialogickou – skupinové sdílení.³³⁸

Specifickým způsobem motivační komunikace může být řízené vyučování, kde hrají základní roli specifické rétorické a prezentační dovednosti. V současnosti se také hovoří o tzv. motivačním řečnictví, které může být díky své dynamičnosti pro mladého člověka (z hlediska potenciálu zaujmout) vhodné. Znamená to respektovat v projevu určité principy, které nabízí moderní rétorika (např. zaujetí úvodem, zacházení s gesty, modulace hlasu apod.³³⁹), ale i obecná didaktika, kde se hovoří např. o metodě vyprávění, jež je pro motivační komunikaci zásadní. J. Skalková říká, že vyprávění „*prostřednictvím příkladů a jejich rozboru, vede k určitému zobecnění. Dalším rysem této metody je emocionálnost. Projevuje se v tónu vyprávějího (...)* ve snaze vzbudit i u posluchačů adekvátní citové zaujetí. (...) Vyprávění o určité situaci, události, životním příběhu může mít funkci motivační (...).“³⁴⁰ Lze říci, že nejpoutavější bývá vyprávění vlastních zkušeností a např. používání přímé řeči. Tento typ motivačního vyučování nemusí nezbytně využívat vyprávění, avšak je žádoucí využít postupy jako např. slovní ilustrace a příklady (blízké životnímu stylu mladého člověka), pokládání otázek, byť řečnických (to vzbuzuje napětí, udržuje pozornost), poctivá argumentace, používání citátů či sloganů, ale i humor. I pouhé vysvětlování, je-li podáno s citovým zabarvením a takřka hereckým stylem, může mít

³³⁵ Srov. ČÁP, J., Psychologie pro učitele, s. 345.

³³⁶ STAŠOVÁ, L., Nová generace, s. 88.

³³⁷ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., Pedagogika pro učitele, s. 227.

³³⁸ Srov. BALÍK, J., Na cestě s mladými, s. 392.

³³⁹ Srov. HEIGL, Peter. Jak mluvit na veřejnosti, s. 17 – 32.

³⁴⁰ SKALKOVÁ, J., Obecná didaktika, s. 188.

značný efekt. Současná mladá generace také vítá zapojení médií jako je promítaný obraz, video (může nahrazovat vyprávění), textová prezentace, zvuk, hudba, apod.

M. Martinek hovoří o důležitosti svědectví křesťanů o jejich duchovních zkušenostech svědectví – martyria a poukazuje na skutečnost, že zatímco dříve se kázání církve zabývalo spíše předáváním souboru pravd, dnešní posluchači vyžadují plnou autenticitu hlasatele.³⁴¹ Mladé lidi, podle něj, „více zajímá, co si o dané věci myslí, kdo o ní mluví, než co o ní říká jeho církev.“³⁴²

Jazyková stránka edukační komunikace

L. Dřímál poukazuje na to, že v katechezi, a tedy i křesťanské edukaci jako takové, „*má otázka jazyka, otázka způsobu vyjadřování zásadní význam (...) a že způsob vyjadřování je jakousi cestou k obsahu. (...) Měnit slovník znamená ovlivňovat určitým způsobem schopnost adresáta pochopit obsah.*“³⁴³ Klade též obecnou otázku, „*jak nabízet křesťanské poselství našim současníkům v podobě, která by byla srozumitelná a aktuální a připomíná, že tradiční způsob katecheze ztrácí schopnost skutečně sdělovat (...).*“³⁴⁴ Apel na adekvátnost ve vztahu k mladému člověku dneška se netýká pouze přímého mluveného projevu, ale veškeré komunikace, která je sdělována přes určité médium: text, video apod.

Na druhou stranu je třeba mít na zřeteli výše prezentovanou spirituální diverzitu (Haughey: spirituální typy), s tím, že každý z typů může oceňovat (potřebovat) určitý styl. Přesto někteří autoři poukazují na některé rysy, které mohou být většinou mladých lidí vnímány jako nežádoucí. Martinek tvrdí, že mladí lidé často formulují věci konfrontačně až provokativně a tvrdí, že neprospívá, pokud jsou reakce předkládány podobným tónem.³⁴⁵ Cituje také R. Smahela, který považuje za chybné např. *frontální nedialogické poučování o tom, co se smí a co ne, dále necitlivou snahu vmanipulovat mladého člověka do vlastní představy o tom, jaký by měl být, nedostatek taktosti v kontaktu s chybujícím a často vnitřně nejistým mladým člověkem nebo přezíravost a nedostatek skutečného lidského zájmu o těžkosti, které prožívají.*³⁴⁶ Všechny tato rysy se mohou projevovat právě v komunikaci a jazykových formulacích i celkové dikci podání a to jak v mluvené, tak písemné formě.

³⁴¹ Srov. MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 135.

³⁴² Tamtéž.

³⁴³ Srov. ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., Katechetika, s. 84 – 85.

³⁴⁴ Tamtéž, s. 20.

³⁴⁵ Srov. MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 140.

³⁴⁶ Srov. tamtéž, s. 141.

7.2 Vzory

V rámci křesťanské edukace mládeže stojí za pozornost aspekt vzorů. Uvažujeme zde v kontextu tzv. životního vzoru, kdy mladý člověk upíná svůj obdiv na určitou osobu či osoby, případně se s nimi identifikuje a to ovlivňuje jeho představy o sobě samém v perspektivě budoucnosti.³⁴⁷ L. Stašová jej nechápe jen jako socializační aspekt, ale klade ho i do pedagogického kontextu. Říká, že „vzor je možné chápat jako kompas, který pomáhá určovat směr dalšího rozvoje osobnosti.“³⁴⁸

Jak bylo řečeno v kapitole 6.2, v období dospívání člověk reviduje svou identitu. Ptá se, kdo jsem, jaký vlastně doopravdy jsem a jaký bych mohl být. Zároveň se člověk emancipuje, s čímž souvisí i určité postojové a emocionální oddělení od rodičů. Dochází přemístění citových vztahů na nové osoby, které se mnohdy stávají vzory, jež mladý člověk až nekriticky přijímá.³⁴⁹ Podle M. Carr-Grega je zásadně důležité, aby existoval někdo, ke komu má dospívající dobrý vztah a kdo mu může sloužit jako pozitivní vzor.³⁵⁰ Proto není lhostejné, kdo se ocitne v jeho „hledáčku“ a na koho upne svou pozornost. Jako první edukační úkol v tomto směru může být nasměrování mladého člověka do vhodného sociálního prostředí. Bývá to tam, kde již má vybudované nějaké předchozí vztahy s vrstevníky nebo tam, kde ho to určitým způsobem (např. vnější prezentací, image) zaujme. Je cenné, jde-li o sociální prostředí v rámci církve, nebo obecně mezi mladými křesťany. Cílevědomá snaha o nasměrování (získání³⁵¹) člověka do takového prostředí může být považována za součást edukační strategie. Druhým edukačním aspektem zde může být reflektování významnosti procesu identifikace se vzory v rámci skrytého kurikula.³⁵² Každý, kdo je zejména v určité vedoucí pozici by měl tuto skutečnost reflektovat a být si vědom svého edukačního působení, které se děje na rovině sociálního učení. L. Stašová hovoří v pedagogickém kontextu o tzv. **exemplifikaci**, tedy „působení příkladu jako prostředku nebo metody mezilidského ovlivňování, v němž jsou ve vzájemném vztahu vzor a percipient. Vzor plní funkci instrukční a motivační, jde tedy o poznávání vlastních způsobů chování a vybízení k určitému typu chování.“³⁵³ Lze však říci, že

³⁴⁷ Srov. STAŠOVÁ, L., *Nová generace*, s. 90.

³⁴⁸ Tamtéž

³⁴⁹ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, s. 153.

³⁵⁰ Srov. CARR-GREGG, M., *Psychické problémy v dospívání*, s. 29.

³⁵¹ Není myšleno jako manipulace

³⁵² Např. Animátorský kurz ADCM Praha v souladu s tím, obezřetně vybírá osoby, které se stávají součástí vedoucího týmu a tzv. kouči. Počítá se s tím, že jde o osoby, které mají potenciál stát se určitým vzorem.

³⁵³ STAŠOVÁ, L., *Nová generace*, s. 92.

v tomto chování jsou zahrnuty i osobní postoje, které jsou právě tímto způsobem předávány velmi efektivně.

J. Burns vypráví o svém zážitku, kdy na něj jeden kazatel ukázal při kázání prstem a řekl: „Ty jsi ten jediný Ježíš, kterého někdo zná“. Silně si uvědomil, že je pro mladé lidi, kterým se věnuje, vzorem Ježíše Krista skrze svůj styl života, slova i činy. Tvrdí, že v oblasti víry se mladí lidé snaží napodobovat své vedoucí a proto je důležitá služba, orientovaná na budování vztahů. Člověk, který je v roli, v níž se může stávat vzorem, má být podle něj otevřený, mít čestný životní styl, milovat Boha a zároveň otevřeně přiznávat, že není dokonalý a má problémy.³⁵⁴ Upozorňuje také, jak je důležité si uvědomovat, že v procesu komunikace a přesvědčování je mnohdy mnohem důležitější postoj mluvčího než jeho slova.³⁵⁵ R. Smahel zmiňuje jako důležité vlastnosti pracovníků s mládeží tak, že má jít o člověka, který podávat osobní svědectví celým životem, má být věrohodný a otevřený a také „eticky mladý“, tedy i přes případný vyšší věk by měl být tvůrčí, vynalézavý a měl by mít nadšení vycházející z hlubokého vztahu k Bohu.³⁵⁶

Vzory jsou v současné době ovšem také velmi intenzivně zprostředkovávány médii. Některé se stávají přímo tzv. idoly. Jsou to herci, zpěváci apod.³⁵⁷ Nekritický pohled na ně či dokonce tendence k idolatrii posiluje ona mediální realita, která vždy zahrnuje jen určitý (zpravidla pozitivní nebo zářný) výsek jejich životního působení. Ať už se jedná o reálnou nebo fiktivní postavu, L. Stašová hovoří o možnosti jejich využití při edukačním působení. Jako klíčovou vidí výchovu ke kritickému vnímání mediálního světa a hovoří o možnostech hodnotící diskuse např. po zhlédnutí určitého filmu apod.³⁵⁸ V jiné perspektivě vnímá vzory např. L. Muchová, která mluví o významu duchovní zkušenosti jiných lidí uvedené ve svědectvích života z víry. Vyzdvihuje přitom velké postavy z Bible a hovoří o biblických identifikačních vzorech. Vedle toho zmiňuje např. i světce.³⁵⁹ Je však otázkou, do jaké míry má právě identifikace s postavami Bible či církevní historie význam pro mladé lidi. Jako určitá nápověda by mohl sloužit výsledek výzkumu L. Stašové, v němž si respondenti z řad dětí a mládeže volili v naprosté většině vzory reálné namísto fiktivních a také osoby ze současnosti oproti osobám z minulosti.³⁶⁰

³⁵⁴ Srov. BURNS, J., Nebojte se věnovat mladým, s. 49.

³⁵⁵ Srov. tamtéž, s. 158.

³⁵⁶ Srov. SMAHEL, R., Důležité zásady katecheze dospívajících. In. Katechetika, realita a vize, s. 30.

³⁵⁷ Srov. STAŠOVÁ, L., Nová generace, s. 95n.

³⁵⁸ Srov. tamtéž, s. 114.

³⁵⁹ Srov. MUCHOVÁ, L., Úvod do náboženské pedagogiky, s. 48.

³⁶⁰ Srov. STAŠOVÁ, L., Nová generace, s. 98.

7.3 Prožitek

V předchozím textu bylo uvedeno, že postoje lze rozvíjet mj. také v rámci zkušenostního vyučování či programů. Je tím myšlena edukační aktivita, zahrnující určité aktivizační nebo zážitkové prvky. Skalková např. tematizuje zvláštní oblast tzv. zkušenostní orientace vyučování, které podle ní „*předpokládá, že učení bude vycházet z tělesných, smyslových, sociálních zkušeností žáků, bude se orientovat na jejich prožitky, jejich vlastní činnost, bude čerpat z tvořivé fantazie, z citové sféry. Úkolem učitele se stává organizovat prostor pro vlastní zkušenosti žáků, jejich prožitky, umožňovat ve vyučování konkrétní sociální interakci.*“³⁶¹

Této definici může odpovídat určité množství edukačních metod a přístupů, přičemž zde budeme prezentovat tři okruhy. První okruh se týká tzv. inovativních didaktických metod. Druhý se týká oblasti, jež bývá nazývána např. jako zážitková pedagogika a zatřetí poukážeme na specifický přístup, který se týká duchovní zkušenosti.

L. Zormanová hovoří o inovativních metodách ve vyučování, které jsou někdy nazývány jako alternativní, ale také bývají řazeny k takzvanému konstruktivistickému přístupu, který zdůrazňuje proces konstruování poznatků učícím se subjektem.³⁶² Ve shodě se Skalkovou zde však chceme poukázat na to, že jde také o určitý prožitek během dané aktivity. V křesťanských edukačních programech pro mládež je tak možné tyto přístupy uplatňovat nejen pro rozvoj znalostí, dovedností, ale i postojů. Právě ve vztahu k postojům lze uplatnit např. tyto metody:

- a) **Metoda diskusní** – Jedná se zpravidla o diskusi ve skupinkách. Velkým přínosem je, že umožňuje účastníkům prožít interakci s přístupy druhých lidí. Mohou vyjádřit nahlas svůj názor / postoj, vyslechnout názor těch druhých a díky tomu své postoje korigovat, přehodnocovat.³⁶³ Skupiny mohou (ale nemusí) mít za úkol dospět k nějakému průniku a posléze ostatním prezentovat nějaký výstup, čímž se navíc konfrontují i postoje s účastníky jiných skupin.
- b) **Metody situační** – Podstatou je hledání řešení nějaké situace. Účastníkům je předložen případ, situace, apod., které představují určitý problém, dilema apod. „*Po té se od účastníků (samostatně nebo ve skupinách) požadují návrhy na řešení*

³⁶¹ SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*, s. 142.

³⁶² Srov. ZORMANOVÁ, L., *Výukové metody v pedagogice*, s. 11 a 53.

³⁶³ Srov. *tamtéž*, s. 56.

dané problémové situace, která má těžiště v osobních vztazích, jež se mohou týkat názorů, postojů, hodnot.³⁶⁴ Uplatňují se např. různá morální témata apod.

- c) **Metody inscenační** – Jedná se dramatizaci určitého tématu, či modelových problémových situací formou hraní rolí a případně v kombinaci s řešením určitého problému. Podle Zormanové si účastníci mohou např. lépe uvědomit příčiny lidského chování, nebo se vcítit do druhého prostřednictvím vlastního prožívání a jednání.³⁶⁵ V křesťanské edukaci sem můžeme řadit i metodu zvanou bibliodrama, která funguje na podobném principu možnosti prožít určitým způsobem určitý biblický příběh.³⁶⁶

Poslední zmíněná metoda hraničí s druhou oblastí, a sice s tzv. **zážitkovou pedagogikou**. Někdy se také hovoří o tzv. pedagogice prožitku, zkušenostní výchově apod.³⁶⁷ Jedná se o přístup, kdy se taktéž využívá určité simulace, ale odehrává se mnohdy na daleko větším prostoru, a často i venku.³⁶⁸ Zásadní roli zde hraje vyvolání určitého zážitku, prožitku, zkušenosti vyvolané v rámci určité dramaturgie, tedy v připravených situacích, které často využívají fenoménu hry. Podstatnou částí je následné vyhodnocení a reflexe prožitého. Jedná se systémové pojetí pedagogiky, která působí a celého člověka a to včetně jeho emocionální složky.³⁶⁹

Hanuš a Chytilová uvádí, že zážitkově pedagogické formy a zásahy se „*pokoušejí vytvořit struktury, které napomáhají budování aktivního základního postoje, čímž je míněna pohotovost pouštět se do aktivního prožívání.*“³⁷⁰ V celém procesu je kladen důraz na emoční působivost, kterou vyvolává prostředí (obvykle příroda), zvolené prostředky, metody a osobnosti (vedoucí, jedinec, kolektiv). Vytváří je jedinečná pedagogická situace, která vede k jednání a skrze proces uvědomování se vytváří zkušenost, která pozitivně ovlivňuje postoje, hodnoty, orientaci, smysl a chování.³⁷¹

V rámci křesťanské edukace mládeže se zdá být jako velmi žádoucí právě aktivita, která obsahuje **prvky určité akce, výkonu a dobrodružství**. To jsou atributy, které bývají důležité zejména pro muže. Výchovné organizace, jako např. Junák, ve své aktivitě

³⁶⁴ ZORMANOVÁ, L., Výukové metody v pedagogice, s. 60.

³⁶⁵ Srov. tamtéž, s. 63.

³⁶⁶ Srov. ANDRIESSEN, H., DERKSEN, N., Lebendige Glaubensvermittlung im Bibliodrama, s. 15n.

³⁶⁷ Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., Zážitkově pedagogické učení, s. 87.

³⁶⁸ Proto se někdy používá výrazu „přírodní výchova“. Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., Zážitkově pedagogické učení, s. 82.

³⁶⁹ Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., Zážitkově pedagogické učení, s. 12 – 13.

³⁷⁰ Tamtéž, s. 87.

³⁷¹ Srov. HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., Zážitkově pedagogické učení, s. 88.

tradičně tyto atributy zahrnovaly. V církevním prostředí toto mnohdy chybí a nelze se tedy divit, že je prostředí značně intelektualizované a feminizované. Zážitková pedagogika může být dobrým nástrojem, jak uchopit témata jako důvěra, odvaha, apod., které sice nejsou na první pohled specificky křesťanské, ale můžeme je zcela jistě interpretovat a uchopit v kontextu víry.

Třetí oblast se týká programů, které můžeme pozorovat stále častěji mezi mladými křesťany v dnešní době, avšak neobjevili jsme žádnou odbornou tematizaci tohoto fenoménu z hlediska edukace. Splňuje však parametry definice J. Skalkové v úvodu této podkapitoly. Jedná se o aktivitu založenou na duchovním prožitku, proto volíme označení *spirituálně-emocionální program*. Vzrůstající obliba a výskyt těchto programů v rámci církve se můžeme pokusit odvodit z charakteristik současné mladé generace (viz kap. 6.3). Patrně lze vzít v úvahu značnou emocionální labilitu adolescentů (která může být umocněna dynamikou dnešního světa) a tudíž jejich potřebu vyhledávat místa pozitivního emocionálního naladění. Dále můžeme vidět souvislost v rámci duchovního hledání jakožto osobního prožívaného vztahu (s Bohem), což může souviset s určitou relativní samotou některých nebo to může souviset s tím, že dospívající prožívá vztahové nejistoty, která mj. souvisí i s náročností doby („nejsem dost dobrý, nejsem dost hezká, stojím mu/jí za to, aby měl se mnou vztah?“). Také to může souviset s těmi rysy postmoderní doby, díky nimž se hovoří o „společnosti zážitku“.

M. Martinek tvrdí, že nabídka hlubokého náboženského zážitku, který nepůsobí jen na rozum, ale také na emocionální stránku člověka, bývá pro mladé lidi důvodem, proč se obrací k různým novým kultům. Poukazuje na to, že *„prožitá náboženská zkušenost je velmi silným pramenem víry pro konkrétního člověka.“*³⁷²

V rámci spirituálně-emocionálního programu, který zde máme na mysli, je dána emocionalita v první řadě tím, že program je postaven na **hudbě**, která je mladým lidem blízká. Písně mají modlitební texty vyjadřující chválu, děkování Bohu, vyznávání, prosby, svěřování se apod. Mezi tím jsou mluvené vstupy modlitební, ale také zaznívají určité výzvy a podněty pro myšlenkové zaměření účastníků, nebo to může být pozvání k určitému druhu symbolické aktivity jako vnějšího vyjádření určitého vnitřního postoje, rozhodnutí apod. Roli zde má i ticho. Atmosféru obvykle podtrhuje večerní konání programu, úprava prostoru apod. Všechny aspekty, které se skládají v jeden celek, mají za

³⁷² MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 128 – 129.

účel vytvořit prostor bezpečí a posvátna a tím disponovat účastníky k uvolnění, naladění, otevření, apod., aby mohli prožít určité skutečnosti. Je to prostor, kde jsou mladí lidé vedeni (edukováni) k vnitřní sebereflexi, uvědomování svých postojů a emocionální roviny, která je mnohdy zatížena dřívějšími problémy, špatnými zkušenostmi, traumaty, zraněním, atd. Součástí je obvykle možnost sdílet své prožívání s konkrétním člověkem v osobním rozhovoru, svátosti smíření nebo v rámci tzv. přímluvné modlitby. Délka programu bývá okolo 2 hodin.

Kromě této speciální formy se zdá jako stále populárnější program, který je běžně nazýván jako „večer (...modliteb a...) chval“³⁷³, kde taktéž hlavní roli hrají modlitební písně hudebním stylem i textem blízké (spirituálnímu) vyjádření mladých lidí. Směřují k radostné chvále Boha, ale dotkají se i jiných modlitebních vyjádření. Písně jsou prokládány většinou spontánními modlitbami (v charismatických kruzích se objevuje glosolálie³⁷⁴), či krátkým inspirativním svědectvím či jiným slovem.

Je třeba poznamenat, že podobnou formu edukace, která využívá prožitku, může být i jednoduchý a mnohdy praktikovaný způsob duchovních cvičení nebo duchovních obnov³⁷⁵, který spočívá ve střídání promluvy na určité téma a osobní čas trávený v tichu, např. v přírodě. Ostatně jakýkoli čas v tichu (třeba s určitými písemně zadanými úkoly) může být pro dnešního mladého člověka zvyklého na hluk civilizace edukačně významným prožitkem.

Na druhou stranu je třeba brát v potaz spirituální diverzitu mládeže a připustit, že určitou skupinu mladých lidí některé z uvedených přístupů neosloví. Také je nezbytné poukázat na určitá rizika edukace orientované na prožitek. M. Vácha hovoří např. o fenoménu tzv. „zážitkového křesťanství“ a sděluje obavu, že mladí lidé mohou podle síly prožitku hodnotit duchovní úroveň svého života. Nemáme-li z určité (duchovní) aktivity dobrý pocit, je někde chyba.³⁷⁶ Toto varování není možné zcela jistě ponechat bez odezvy a vědomě jej reflektovat v rámci služby mladým lidem.

³⁷³ Srov. Večery chval [online]. [cit. 2016-07-10]. Dostupné z www: <<http://www.vecerychval.cz/>>

³⁷⁴ Srov. ŘÍČAN, P., Psychologie náboženství, s. 254.

³⁷⁵ Srov. SYROVÁTKOVÁ, Š., Duchovní obnova pro mládež v prostředí katolické církve. Bakalářská práce.

³⁷⁶ Srov. VÁCHA, M., Modlitba argotických nocí, s. 49 – 50.

7.4 Inkulturace a edukační prostředky

V církevním prostředí se v posledních desetiletích skloňuje termín inkulturace. Podle M. Martinka je to mj. „*dialogický proces probíhající mezi evangeliem a kulturou*“, jehož cílem je „*proměna církve přijetím dané kultury a zároveň proměna kultury hodnotami evangelia*“³⁷⁷ Jelikož se křesťanská edukace mládeže týká církve, vztahuje se onen princip i na ní. Martinek uvádí dvojí označení: **inkulturace ad intra** znamená, že určitá kultura může ovlivňovat církev, např. její vyjadřovací způsoby. **Inkulturace ad extra** vyjadřuje působení církve na kulturu, kdy může přetvářet hodnoty, názory atd.³⁷⁸ Onen druhý směr je ve své podstatě působením edukačním. Zde však chceme poukázat na směr opačný. Jak bylo v předchozích kapitolách řečeno, reflexe i praxe křesťanské edukace mládeže může čerpat z poznatků a způsobů činnosti, které přináší současné vědecké i jiné sféry. Je tedy v tomto směru vůči určitým aspektům současné kultury otevřená. Křesťanská edukace mládeže však může přijímat formy a způsoby, které jsou vlastní mladým lidem v dnešní době a společnosti a realizovat se skrze ně. Nejde však pouze o to, co je možné využívat v rámci organizovaného vyučování, ale i v rámci širšího společenského edukačního působení.

Kapitola 6.3 zmiňovala obrovskou informační dostupnost a ve shodě s L. Stašovou také skutečnost obrovského nárůstu medializace společnosti, tedy masivní zahlcení mediální a virtuální realitou.³⁷⁹ To se odráží také v kultuře společnosti. Zejména díky internetu jsme obklopeni obrovským množstvím podnětů nesoucí nejružnější obsahy. Pro křesťanskou edukaci mládeže právě toto znamená obrovskou inkulturační výzvu. Pokud chce sdílet s adresáty svůj obsah, pokud chce vést k určitým cílům, musí nejen přistoupit na tyto komunikační způsoby, které jsou pro současnou mladou generaci stále přirozenější³⁸⁰, ale také musí v záplavě ostatních podnětů tzv. „nezapadnout“, tedy mít určitou schopnost zaujmout, být atraktivní díky prostředku kterým obsah sdílíme. Můžeme poukázat na čtyři roviny:

- 1) **Multimédia** – J. Dostál definuje multimédium jako digitální prostředek integrující různé formáty dat. Význam multimediálních učebních pomůcek pak podle něj spočívá v tom, že obsahují informace vyjádřené formami, které účinně působí na

³⁷⁷ MARTINEK, M., Ztracená generace?, s. 112 – 113.

³⁷⁸ Srov. tamtéž, s. 107.

³⁷⁹ Srov. STAŠOVÁ, L., Nová generace, s. 18.

³⁸⁰ Srov. tamtéž, s. 19 – 25.

smysly učícího se jedince, jelikož zprostředkovávají nebo napodobují realitu, čímž je vhodně naplnována zásada názornosti.³⁸¹ Již více jak století existuje fenomén filmu, který jakožto promyšlená kombinace obrazu, slova a hudby vytváří působivý celek. S pokročilou digitalizací se film a video vůbec stává pro běžného uživatele dostupnější a lze s ním pracovat (např. vystříhnout určitou pasáž). Např. P. Knox v příručce *Alfy pro mládež* poukazuje na možnosti využití filmových sekvencí jako nástroj pro dokreslení poselství určité tematické promluvy. Kromě toho uvádí možnost využít i jiných tematických videí nebo dokonce nějaké video předtočit, což při dnešní technologické dostupnosti není problém. Dostupnost technologií umožňuje obecně mnohem větší možnost kreativního nasazení tvůrců.³⁸² Vznikají tak nejrozličnější díla, např. animace, které sdělují či poukazují na určitý aspekt křesťanského života a spirituality a mají velký edukační efekt. Počítačový software umožňuje stejně tak práci se zvukem, nebo nabízí řadu prezentačních programů, které umožňují nejen strukturovanou vizualizaci textu, ale též např. myšlenkové mapy apod. Jako specifický multimediální program můžeme chápat živé vystoupení, v němž se prolínají různé výrazové prostředky a média, tedy hudba, tanec, video, slovo, práce se světlem apod. Toto vystoupení přitom sleduje určitý edukační cíl, přináší konkrétní poselství. Mohli bychom zde hovořit např. o **multimediální katechezi**. Pro edukační účely je též možné využívat různé programy či aplikace, vytvářet internetové stránky s edukačním obsahem apod.

- 2) **Hudba** – M. Martinek tvrdí, že působení hudby na člověka je ze všech druhů umění nejkompexnější a proto také zasahuje nejhlouběji do jeho psychického života a nejvíce ho ovlivňuje. S mladou generací je spojena zejména hudba moderní, rytmická, populární. Martinek podotýká, že tento druh hudby v sobě nese specifikum, totiž, že poprvé v historii byla hudbou, s níž se mladá generace identifikovala a také vymezila vůči starším generacím. Určitým způsobem navazuje na psychické potřeby mladého člověka a tuto vlastnost si uchovává do dnes.³⁸³ Hudba se však proměňuje podobně rychle, jako se mění generace mládeže. To představuje značnou inkulturační výzvu. Vzhledem ke své síle a potenciálu může

³⁸¹ Srov. DOSTÁL, J., Multimediální, hypertextové a hypermediální učební pomůcky – trend soudobého vzdělávání. *Časopis pro technickou a informační výchovu*, 3/2009, s. 19.

³⁸² Srov. KNOX, P., In. COSTLEY, M. *Alfa pro mládež*, s. 312 – 313.

³⁸³ Srov. MARTINEK, M., *Ztracená generace?*, s. 145.

představovat (a mnohdy představuje) významný edukační nástroj. Hudba disponuje člověka pro otevření se dalším skutečným. Nemusí jít nutně o hudbu „moderní“. Už jen vhodný hudební podkres vytváří určitou atmosféru, např. pro lepší soustředění, meditaci, či sebereflexi. Podobně funguje i meditativně opakující se text (viz např. známé písně z Taizé)³⁸⁴. To je dobře aplikovatelné v rámci edukačních programů pro mládež. Důležitou edukační roli mají i písně. J. Liguš říká, že „*písní se dají někdy lépe než slovy vyjádřit i některé těžko srozumitelné pravdy Písma*“³⁸⁵ a dodává, že de facto vyjadřují obsah evangelia a jeho reflexi ve zkušenostech a prožitcích druhých lidí, mnohdy vzešlých z vnitřních zápasů o víru.³⁸⁶ Mladému člověku, který je poslouchá, případně zpívá, se obsah „vписuje do srdce“, tedy (zejména pokud je text nesen adekvátním hudebním stylem) přispívají k zapamatování a identifikaci s určitými obsahy, zejména jsou-li často opakovány. Přispívají tak k vytváření postojů. Využití v rámci edukačního působení spočívá jednak v nabídce a prezentaci těchto děl mladým lidem a jednak lze jednotlivé písně, případně videoklipy využít přímo při edukačních programech.

- 3) **Image jako edukační nástroj** – Digitální technologie umožnili mj. rozsáhlé a kvalitní vytváření nejrůznějších vizuálních obrazů ať již ve formě tisku nebo digitálního obrazu. Mladí lidé jsou mnohdy doslova zaplaveni obrazy. V souvislosti se zmíněným kulturním mládím je možné i zde vnímat snahu o mladický, dynamický styl. Obecně se vžil pojem „image“, který znamená obraz a vyjadřuje jakýsi celkový charakter působení na okolí, tedy netýká se jen vizuální stránky. V souvislosti s komerčními snahami různých subjektů jsou mladí lidé obklopani imponujícími vizualizacemi. Církev může nabízet určitou alternativu, která může být díky své jinakosti pro určitou skupinu lidí oslovující, zároveň však nemohou trendy ve společnosti ignorovat a také zde musí vidět příležitost inkulturace. V rámci edukace mládeže vnímáme jako příležitost vhodné vizuální zpracování různých tištěných či digitálních materiálů, publikací, případně aplikací, které tak mohou na první pohled zaujmout a být tzv. „uživatelsky přátelské“. Pro mladé lidi a jejich větší identifikaci a utváření postojů či vědomostí může mít význam i

³⁸⁴ Meditativní zpěvy [online]. Taizé. [cit. 2016-07-09].

Dostupné z [www: <http://www.taize.fr/cs_article2802.html>](http://www.taize.fr/cs_article2802.html)

³⁸⁵ LIGUŠ, J., Náboženská výchova a výuka, s. 91.

³⁸⁶ Srov. tamtéž.

prezentace určitých křesťanských obsahů na oblečení (např. nápisy na tričkách) nebo na doplňcích. Zajímavým příkladem může být gumový náramek, který byl určitou módní vlnou. V křesťanském prostředí byla vytvořena varianta se symbolickým vyobrazením pěti základních bodů poselství evangelia. To mj. mohlo přispět k lepšímu zapamatování této „kérygmatické osnovy“.

- 4) **Sociální sítě** – Sociální sítě se vyvinuly v prvním desetiletí 21. století. Jedná se o virtuální „prostředí, v němž lze vytvářet veřejné či poloveřejné profily, v ohraničeném systému; zobrazení seznamu ostatních uživatelů, se kterými je poji vazba; prohlížení a procházení přes seznamy vztahů svých a vztahů ostatních uživatelů v rámci systému“.³⁸⁷ L. Stašová uvádí jak předpoklad pro sociální sítě mj. to, že většinu obsahu vytvářejí samotní uživatelé a základ tvoří vtahy mezi uživateli, vzájemné komentáře, hodnocení či odkazy.³⁸⁸ Edukační význam lze vnímat v tom, že tento virtuálně-sociální prostor umožňuje např. vést určité tematické diskuse, které mohou být informálním učením, mohou podporovat rozvoj argumentační dovednosti apod. Dále je možností prezentovat své (křesťanské) postoje buď jednoduše ve statusech, jako určité osobní svědectví o aktuálním prožívání života ve světle víry, nebo v rámci publikování obsáhlejších textů, majících potenciál přimět k zamyšlení. Zatřetí je možností odkazovat či přímo sdílet a prezentovat jiné křesťanské zdroje, tj. zajímavé články, videa.

7.5 Společenství – dynamika vztahů

Další klíčový aspekt křesťanské edukace mládeže souvisí s otázkou prostředí, v níž se tato edukace odehrává. V páté kapitole byla nastíněna otázka místa křesťanské edukace. Zmíněno bylo prostředí formálního vzdělávání, tedy (církvní) školy, ale i rovina neformální či informální. Zaměřme se nyní na aktivity stojící mimo školu a rodinu zaměřené speciálně na mládež, které mají více než stoletou historii.³⁸⁹ Patří mezi zajímavou zkušenost církve cca posledního století, že v rámci sborů či farností vznikají menší či větší skupiny, více či méně organizované, které umožňují mládeži prožívat a

³⁸⁷ STAŠOVÁ, L., Nová generace, s. 71.

³⁸⁸ Srov. tamtéž.

³⁸⁹ Srov. např. BUTTA, T. In. LIGUŠ, J., Náboženská výchova a výuka, s. 135.

realizovat křesťanský život v úzkém vztahu s lidmi své generace. Např. T. Butta zmiňuje přístup O. Rutrleho, který považoval skupiny mládeže za subjekty koinonického života církve.³⁹⁰ „*Církevní mládež má být pospolu kolem Ježíše Krista a žít ve vzájemných vztazích křesťanského bratrstva.*“ To se, podle něj vztahuje i ke křesťanské edukaci. Říká, že „*křesťanská výchova ve skupině připravuje podmínky křesťanské koinonie a uvádí do obecenství církve.*“³⁹¹ J. Balík používá označení „společenství mládeže“, zmiňuje různé možnosti organizace a velikosti a taktéž poukazuje na jeho důležitost pro rozvoj víry mladého člověka.³⁹² J. Burns pak poukazuje na význam tzv. malých skupinek, které jednak mohou být součástí větší dynamické skupiny, a zároveň samy o sobě jsou určitým specifickým prostorem k vytváření důvěrnějších vztahů.³⁹³

Nyní je třeba si položit otázku, jakou roli může toto prostředí hrát v křesťanské edukaci mládeže. Je nepochybné, že dynamika skupiny a interpersonální vztahy mají zásadní vliv na proces učení (v obecném slova smyslu), jak plyne z psychologických poznatků prezentovaných v kapitole 3.2.3. V tomto momentě je nezbytné, aby reflexe křesťanské edukace mládeže tyto poznatky pečlivě zkoumala. Uvedme nyní alespoň tři roviny, v nichž můžeme uvažovat o edukačním významu skupin křesťanské mládeže.

Z. Helus, který psychologické účinky sociálních okolností souhrnně označuje termínem socializace,³⁹⁴ popisuje např. fenomén tzv. sociálního zrcadla, kdy si lidé všimají toho, co si o nich myslí druzí, jak je vidí, jak na ně reagují. Na základě toho jaké informace toto sociální zrcadlo zprostředkovává, si utváří pohled na sebe sama.³⁹⁵ Pro edukační praxi může být tato skutečnost zvlášť významná, pokud jsme výše uvedli, že právě téma identity a sebepojetí je pro dospívajícího klíčové. Je tedy třeba vědět, že programy vztahující se k tématu sebepojetí mohou být užitečné, ale možná ještě důležitější je formovat skupinu i jednotlivce v tom směru, aby byli schopní a ochotní dávat druhým pravdivou zpětnou vazbu a zejména vést k opravdové úctě vnímání pravé hodnoty člověka bez ohledu na jeho handicap, odlišnosti, estetické nedokonalosti apod. Jedná se tedy o situaci, která podtrhuje, že sociální interakce má na postoje (v tomto případě postoj k sobě samému) podstatnější vliv, než např. přijímání informací v rámci vyučování. Je tedy třeba pojímat

³⁹⁰ Srov. tamtéž

³⁹¹ Tamtéž

³⁹² Srov. BALÍK, J., Na cestě s mladými, s. 398n.

³⁹³ Srov. BURNS, J., Nebojte se věnovat mladým, s. 101.

³⁹⁴ Srov. HELUS, Z., Dítě v osobnostním pojetí, s. 71.

³⁹⁵ Srov. tamtéž, s. 138.

skupinu a její dynamiku jako klíčový nástroj pro edukaci určitých aspektů křesťanské osobnosti a podle toho volit edukační strategii ve vztahu ke konkrétní skupině.

Druhá rovina, která není reflektována pouze psychologii, ale např. i náboženskou pedagogikou může směřovat k tématu otevřenosti člověka přijímat určité věci za své. Např. L. Muchová říká, že „*normy, které se vytvářejí v mládežnických oddílech a skupinách ovlivňují mnohdy mladého člověka hlouběji než oficiální vzdělávací příkazy v církvi nebo ve škole*“.³⁹⁶ Jedná se o to, co si mladý člověk v rámci skupiny osvojí v rámci tzv. náboženské socializace.³⁹⁷ Mnohdy jsou to explicitně nevyřčené věci. Velmi však záleží na tom, jak se dotyčný člověk ve skupině cítí. A. Grün říká, že „*lidé hledají spiritualitu, která hned nehodnotí a nemoralizuje, ale nejprve zve k novým zkušenostem (...), ke zkušenosti nového společenství, ve kterém se člověk cítí přijatý a které je mu oporou*“.³⁹⁸ To platí možná dvojnásob pro mladé lidi. Také J. Burns upozorňuje na klíčový vliv kamarádů a pocitu sounáležitosti pro budování zdravé náboženské socializace a křesťanské identity. Tyto úvahy můžeme propojit např. s tím, co Z. Helus zmiňuje, když v rámci školního vzdělávání hovoří o tzv. klimatu třídy. „*Psychosociální klima třídy je významným činitelem, spokojenosti žáků ve třídě, ovlivňuje jejich učení a výkony...*“ Podíváme-li se na skupinu (společenství) křesťanské mládeže jako na adresáty konkrétního vyučování či tematického programu a budeme-li předpokládat, že v něm vládnu dobré vztahy, které jsou ve srovnání jiným sociálním prostředím nadstandardní, můžeme ve shodě s pedagogickými poznatky soudit, že edukační vliv daného programu bude vyšší a účastníci budou ochotněji naslouchat ba dokonce přijímat určité věci za své.

Třetí rovina sociálního významu se týká spíše menších skupin. Ty, jak bylo uvedeno, mohou vytvářet určité důvěrnější prostředí. J. Balík říká, že „*současná doba vede člověka k individualismu. Lidé se od sebe vzdalují. Potkávají se, ale nesetkávají se. Potýkáme se s uzavřeností srdce. Do svého soukromí neradi někoho pouštíme, protože pak jsme zranitelní. Člověk však touží, aby se mohl s někým rozdělit o to, co prožívá. Rozdělit se o radosti, o bolesti*“.³⁹⁹ Zmiňuje pak aspekt související s aktivitou společenství mládeže, kterou nazývá *sdílením*. To spočívá ve vzájemném svěřování životních radostí, starostí vč. těch duchovních v rámci skupiny.⁴⁰⁰ Zdá se, že bychom takto orientovanou

³⁹⁶ MUCHOVÁ, L., Úvod do náboženské pedagogiky, s. 61.

³⁹⁷ Srov. MUCHOVÁ, L., Úvod do náboženské pedagogiky, s. 52n.

³⁹⁸ GRÜN, A., Doprovázení na duchovní cestě, s. 32.

³⁹⁹ BALÍK, J., Na cestě s mladými, s. 391-392.

⁴⁰⁰ Srov. tamtéž.

skupinu mohli považovat za určitou církevní implementaci toho, co bývá označováno jako tzv. encounterové, sebezkušenostní nebo pohovorové skupiny. Jejich vznik je spojen mj. s Carlem Rogersem, který říká: „*Encounterová skupina je podle mého názoru nejúspěšnějším moderním vynálezem, jak se vypořádat s pocitem neosobnosti, odcizení a izolace, kterým trpí tolik lidí v naší společnosti*“⁴⁰¹ Právě on začal vytvářet určité skupiny jako edukační nástroj na bázi zkušenosti.⁴⁰² Motschnig a Nykl uvádí, že takovéto skupiny vykazují např. tyto znaky:

- Malý počet účastníků
- Odpovědnost vedoucího spočívá v usnadňování vyjádření pocitů a myšlenek
- Vytváří se klima psychologické jistoty, dochází k redukci obranného chování a lidé se vyjadřují svobodně
- Vytváří se klima vzájemné důvěry
- Vytváří se lepší vzájemné porozumění, přijetí a zpětná vazba

Lze říci, že pokud je tento typ skupinové aktivity navíc součástí déle trvajících společenství, jež společně praktikuje jiné činnosti (podobně, jak se to mnohdy děje mezi církevní mládeží), mohou být jednotlivé aspekty ještě hlubší, než pokud se jedná pouze o skupinu, která se setkává pouze za tímto účelem.

Edukační potenciál lze vnímat, dle Rogerse např. v tom, že lidé mění své představy o sobě samých, vede je to ke změně postojů a určitého směřování, přivádí k dovednosti sdělovat své názory a celkovému zlepšení komunikace s druhými či podněcuje vznik nových nápadů. Rogers se také zmiňuje o terapeutickém aspektu těchto skupin, pokud má někdo, určitý problém a skupina je ochotna naslouchat a případně poskytnout určitou reakci, pohled z jiného úhlu, doprovázet a podporovat.⁴⁰³ Nakonec už jen samotná možnost otevřeně hovořit o svých problémech může mít uzdravující efekt.

Zdá se tedy, že dynamika vztahů v rámci určité skupiny může mít zcela zásadní vliv na edukaci a zvláště pokud jde o mladé lidi, pro které jsou vztahy v období dospívání zásadním tématem. Kromě výše uvedených významů lze ještě připočítat význam určité skupiny jako místa, kde se lze zdokonalovat v určitých specifických (nejen sociálních) dovednostech nebo, kde můžeme uplatnit (a procvičováním upevnit) námi nabyté znalosti, třeba v dialogu s druhými, čímž dochází mnohdy ke spontánnímu, informálnímu učení.

⁴⁰¹ ROGERS, C. In. MOTSCHNIG, R., NYKL, L., *Komunikace zaměřená na člověka*, s. 105.

⁴⁰² Srov. MOTSCHNIG, R., NYKL, L., *Komunikace zaměřená na člověka*, s. 103-104.

⁴⁰³ Srov. MOTSCHNIG, R., NYKL, L., *Komunikace zaměřená na člověka*, s. 107.

7.6 Shrnutí

Ukazuje se, že pro křesťanskou edukaci mládeže jsou v současné době zásadní určité aspekty. Stěžejní je zcela jistě oblast komunikace a to nejen pokud jde o obsah, tedy o tematiku či oblast zaměření, ale zejména pokud jde o způsob, jakým je obsah komunikován a zda je komunikován s cílem rozvíjet znalosti, dovednosti, postoje, eventuálně ovlivnit emocionální rovinu osobnosti. Mezi další klíčový faktor můžeme řadit vzory, které jsou významné zejména v době, kdy pozice rodiny není tak silná jako dříve a vzhledem k relativismu hodnot jsou důležitým aspektem pro orientaci mladého člověka. Je důležité brát na zřetel také skutečnost, pro mladého člověka dnešní postmoderní doby má velkou hodnotu zážitek a možnost určité (duchovní) věci zakusit, prožít. Zároveň nesmíme podceňovat určitou náročnost doby a tím i mladého člověka, který očekává adekvátnost prostředků, kterými jej chceme oslovit. V této době plné anonymity a izolovanosti mnohých lidí také možná více než dříve nabývá na významu potřeba blízkých vztahů, které mohou mít (např. v rámci malých skupinek) značný edukační efekt na mládež.

8. Edukační programy pro mládež – příklady dobré praxe

Nyní představíme několik programů pro mládež, které ve své podstatě realizují křesťanskou edukaci a dle aktuálního pozorování je lze považovat za značně efektivní. Mnohé mají evangelizační aspekt, což je však u mládeže žádoucí, neboť dospívající mnohdy stojí jakoby na nové startovní čáře, přehodnocují a potřebují některé věci projít jakoby od začátku. Podklady čerpá autor zejména z vlastní několikaleté praxe, případně z dostupných informací zejména na internetových stránkách daných projektů.

8.1 Duchovní tábory - Jump⁴⁰⁴, Entercamp⁴⁰⁵, Runway⁴⁰⁶, Raft

V prostředí katolické církve u nás postupně vzniklo několik prázdninových programů, které lze souhrnně označit jako *duchovní tábory*, ačkoli představu klasického přírodního tábora naplňují jen částečně. T. Špetová používá ve své bakalářské práci termín *evangelizačně zaměřený pobyt*,⁴⁰⁷ autor této práce se kloní k termínu *katecheticko-terapeutický program*. Tyto programy jsou totiž zaměřeny (i když ne výlučně) na mladé lidi z církevního prostředí a na jejich obrácení ať už ve smyslu základního rozhodnutí (u těch, kteří byli třeba nábožensky socializováni, ale nebyli postaveni před výzvu k prvnímu vlastnímu rozhodnutí) nebo jako další velké ANO Ježíši Kristu.⁴⁰⁸ Zároveň svou strukturou a vedením podporuje otevírání hlubokých osobních, často těžkých životních skutečností a nabízí určité možnosti jak se s nimi vypořádat.

Tábory trvají týden. Věk účastníků se liší dle druhu tábora. Některé se orientují na mladé lidi již od 13 let, horní věkovou hranicí je u některých až 25 let, některé rozdělují účastníky podle věku do dvou turnusů. Počet účastníků je od 30 (mladší věk) do 150. Většina táborů je pořádána na impozantním přírodně-kulturním místě, což umocňuje celkový dojem, který si účastníci vytváří. Pozoruhodné je též, že místem hlavního setkávání a programu je kostel, tedy pro většinu účastníků známý prostor, v němž však nyní mohou prožívat něco jiného, než jsou zvyklí.

⁴⁰⁴ Viz <http://jump.cho.cz/>

⁴⁰⁵ Viz <http://www.entercamp.cz/>

⁴⁰⁶ Viz <https://runwaycamp.cz/>

⁴⁰⁷ Srov. ŠPETOVÁ, T., *Evangelizačně zaměřené prázdninové pobyty pro adolescenty*. Bakalářská pr. 2013.

⁴⁰⁸ Srov. ALBERICH, E., DŘÍMAL, L., *Katechetika*, s. 106.

Hlavní kostra programu dne je tvořena společnou ranní modlitbou v kostele, následuje cca 45 min. tematická přednáška (zapadající do „dramaturgie“ celého týdne) a po ní se lidé rozcházejí do stabilních skupinek po cca 10 lidech, z nichž každá má dva vedoucí. V nich se v diskusi a osobním sdílení myšlenek i prožívání zpravidla volně navazuje na přednášku. Odpolední program nebývá každý den stejný, je volnější, zahrnuje sportovní i zábavné aktivity, ale také možnost navštívit workshopy nebo přednášky o nejrůznějších tématech. Vyvrcholením každého dne je večerní společná modlitba v kostele. Všechny společné modlitby (i ranní) jsou postaveny na hudbě, na písních, které mají modlitební charakter ať již v živějším nebo meditativnějším provedení. Písně doprovází hudební skupina tvořena mladými lidmi, hudební styl je spíše přiměřený kostelnímu prostoru, nicméně to neznamená, že by neměl značnou dynamiku a hudebně neodpovídal vkusu i spirituálnímu nastavení účastníků. Večerní modlitby jsou realizovány jakožto zmíněný „spirituálně-emocionální“ program. (viz kap. 7.3)

Základní tematická (dramaturgická) linie tábora (bez ohledu na to, jaká hlavní témata konkrétně jsou v daném roce představována) zůstává orientována kerygmaticky, tedy na zvěstování záchrany člověka a to nejen eschatologicky, ale i aktuálně. Prostřednictvím programu (obvykle v prostřední části týdne) konfrontování s určitými nepřijemnými skutečnostmi svého života (hřích, zranění). K vypořádání s tím slouží jednak především večerní programy, které umožňují mj. také svátost smíření nebo přímluvnou modlitbu⁴⁰⁹ a dále pak skupiny, kde lze v důvěrném prostředí obvykle sdílet hluboká osobní trápení. Avšak prostředí tábora jako celek a možnost interakce s různými lidmi vytváří zázemí pro řešení mnohých vnitřních krizí, kterým dospívající čelí.

Tyto tábory naplňují mnohé z klíčových aspektů uvedených v předchozí kapitole. Ať už je to pečlivá volba témat, způsob jejich prezentace, důraz na prožitek, na hudbu, terapeutický potenciál malé skupinky a v neposlední řadě prostředí, kde lze najít mnoho životních vzorů.

⁴⁰⁹ Viz např. zkušenost jedné dívky: „*Pomodlili se za mě, a když jsem si pak šla sednout do lavice, cítila jsem obrovský klid a taky štěstí. Měla jsem v hlavě jedinou myšlenku; že to je všechno v pohodě. Úzkost byla pryč...*“ *Srov. Proč&info* [online]. Runwaycamp [cit. 2016-07-11]. Dostupné z [www: <https://runwaycamp.cz/>](https://runwaycamp.cz/)

8.2 Evangelizační campy⁴¹⁰

Jako další prázdninové týdenní programy pro mládež uvedeme tzv. evangelizační campy, které původně byly známy jako English campy, později vznikaly (multi)sport campy nebo hudební campy a nyní se mnohdy objevují souhrnně jako „multicampy“. Na tomto místě budeme hovořit o English campech. Tento druh programů se u nás vyskytuje spíše v protestantském prostředí probuzeneckých církví. Výraz „evangelizační“ zde vyjadřuje, že ačkoli jde také o nabídku zdokonalení v angličtině v kontaktu s rodilými mluvčími, hlavní smysl programu spočívá v zacílení zejména na mladé lidi, kteří se dosud s křesťanským poselstvím prakticky nesekali, nebo jen ve zkrácené formě anebo byli církevně socializováni, avšak nedospěli k onomu základnímu osobnímu rozhodnutí, které jsme zmiňovali výše. Také zde platí, že pro konání campu bývá (ne vždy) voleno místo v působivém prostředí (např. na horách), přičemž určitá fascinace přírodou může napomáhat určitému otevření se přesahující skutečnosti u účastníků.

Cílovou skupinou jsou zde především středoškoláci. Program obvykle organizují jednotlivá společenství mládeže různých sborů vždy ve spolupráci se zahraničním týmem z anglicky mluvících zemí, což pomáhá vytvoření dynamického prostředí plynoucí z interkulturního setkání. Dohromady tvoří cca polovinu účastníků akce, druhou polovinu tvoří pozvaní účastníci většinou z mimocírkevního prostředí. Počet účastníků se pohybuje většinou mezi 60 a 100. Pořádání samotnými mladými lidmi znamená edukační potenciál i pro ně samotné. Pomineme-li vedlejší efekt procvičení v angličtině, či rozvoje organizačních, hudebních aj. dovedností, můžeme z hlediska křesťanské edukace považovat za významné např. to, jestliže se mladí věřící učí dovednosti předávat křesťanskou zvěst vhodným způsobem svým vrstevníkům. Z tohoto důvodu mnohé týmy organizátorů předem pořádají setkání, kde se této problematice edukačně věnují.

Denní program má obvykle stejnou strukturu, dopoledne je věnováno skupinám v nichž se účastníci vzdělávají v angličtině, první část odpoledne bývá věnována aktivitám dle vlastní volby, lze se zapojit do různých workshopů apod., druhá část bývá společná a zaměřená na sport. Z pohledu křesťanské edukace je stěžejní *evening program* při kterém kromě zábavy a společných písní také zazní evangelizační slovo. Výchozí linií pro tyto promluvy během týdne je základní kerygma shrnuté do dílčích přednášek. Dynamika projevu (obvykle) zahraničních řečníků, jejichž slova jsou překládána do češtiny, přináší

⁴¹⁰ Viz <http://englishcamps.kam.cz/>

mnohdy nejen trochu jiný a pro mladého člověka svěží styl, ale také mnohé věci, které by od českého mluvčího zněly zvláště, zde posluchači akceptují. Někdy také zazní osobní svědectví o obrácení někoho z věřících účastníků. Po tomto programu se lidé sejdou ve svých menších skupinách, aby o tématu diskutovali. Zde vyvstane mnoho otázek, které je možné zodpovídat, nebo s nimi dále pracovat. Mladí křesťané také mohou sdílet své osobní zkušenosti víry.

Edukačně dává English camp smysl jako určitý celek. Zejména pokud jde o informální či sociální učení pramenící z dynamiky vztahů, které se v rámci akce vytvoří. Drtivá většina odjíždí minimálně s pocitem, že křesťanství není hloupost a křesťané hlupáci. To otevírá cestu k dalšímu dialogu a edukačnímu působení, které mnohdy odehrává v klubech, tedy večerních programech, které jsou pro účastníky mnohdy pravidelně pořádány během následujícího školního roku.

8.3 Animátorský kurz⁴¹¹

Animátorské kurzy se u nás realizují v rámci římskokatolické církve, přičemž každý pořadající subjekt je pojímá určitým způsobem. Zde prezentujeme verzi Arcidiecézního centra pro mládež v Praze. Výraz animátorský je chápán ve vztahu k latinskému anima – duše, život a animátorství zde znamená schopnost oživovat, resp. dávat do pohybu a to jak svůj vlastní život, tak i běh věcí kolem. Jedná se o edukační program otevřený všem mladým lidem od 16 do 24 let (zejména z prostředí církve). V jedné skupině bývá mezi 30 – 50 účastníky. Je rozdělen do tří let, přičemž se v každém roce odehrává během 4 – 5 víkendů. Každý rok má specifický cíl a obsah.

V prvním roce vychází ze skutečnosti, že člověk v období dospívání hledá sám sebe, svou identitu a to jak obecně lidskou, tak křesťanskou. Nad to mnozí vychovaní v katolických rodinách nemají jasně rozlišeno, co je skutečným jádrem křesťanství. Cílem prvního roku je tedy „poznat a přijmout“: a) poznat a přijmout sám sebe (resp. začít lépe poznávat sám sebe a začít sebe také přijímat), b) poznat a přijmout jádro křesťanství (osobní rozhodnutí / přijetí víry / Krista). V tomto roce jsou témata orientována primárně na postoje mladého člověka k sobě, k Bohu, ale i k druhým lidem. Např. v rovině poznávání jádra křesťanství se začíná u témat, která jsou účastníkům většinou důvěrně známá a snahou lektorů je, prezentovat je jinak, v novém světle. Např. tematika svátostí

⁴¹¹ Viz <http://www.adcm.cz/>

není probírána jako samostatné téma, jak bývá v katolickém prostředí zvykem, ale staví na úvodním obecném tématu o milosti a konkrétní svátosti se vždy objeví jako součást jiných témat. Cílem je více integrovat svátosti do kontextu duchovního života člověka. Osobnostní rovina kurzu vrcholí tématy o sebepřijetí či vnitřním uzdravení. I tato témata jsou však pojímána v křesťanské spirituální perspektivě.

První rok vrcholí letním soustředěním, kde jsou účastníci pozváni k osobnímu rozhodnutí přijmout Boží spásu v Ježíši Kristu a následně jsou konfrontováni s výzvou nenechat si obdarování milosti pro sebe a jít sloužit druhým. Objevování místa této služby se stává následně obsahem **druhého roku**. Cílem je a) umožnit účastníkům objevovat schopnosti a přirozené i nadpřirozené dary, kterými mohu a mám sloužit, b) inspirovat je ke zkušenosti ve službě, tj. programy, zaměření na motivaci i získání specifických dovedností. Je zde orientace na praktické uplatnění a dovednosti.

Třetí rok vychází z toho, že přirozený zájem o znalosti a určitou teorii vzniká na základě předchozí praktické zkušenosti a uvědomění si potřeby určitých poznatků. Proto teprve ve třetím roce je kladen důraz na znalosti, které jsou významné jak v rovině služby (pedagogika, psychologie, management), tak v rovině prohloubení osobní víry a teologické kompetentnosti.

Účastníci jsou rozděleni do stabilních skupin, přičemž každou z nich doprovází tzv. kouč. Jedná se o koučing, jak byl zmíněn v kapitole 7.1.2, tedy zaměřený na dosahování určitých výsledků jak v osobním (duchovním) životě, tak ve specifické službě. Skupiny jsou však také místem pro sdílení osobních zkušeností v životě víry, jsou místem pro vzájemné svěřování a podporu.

Kurz využívá lektory, kteří jsou schopní svým projevem zaujmout mladé lidi, preferuje vyučování, které je interaktivní a využívá multimediálních pomůcek. Během programu se objevují prvky zážitkové pedagogiky, je zde snaha o vytváření diskusí a podporuje se sdílení vlastních názorů. Vytváří také prostor pro osobní ztišení a studium Bible a také zde se setkáme s večerními spirituálně-emocionálními programy. Tematický plán viz příloha č. 5.

8.4 Godzone projekt⁴¹²

V roce 2010 vznikl na Slovensku (v katolickém prostředí, avšak značně ovlivněný charismatickým prostředím v USA) tzv. projekt Godzone, který se zaměřuje na novou evangelizaci a mj. osobě na webových stránkách uvádí: „...raz do roka pripravujeme Godzone konferenciu, prevádzkujeme dva ročníky animátorskej líderskej školy Godzone school, organizujeme malé misijné výjazdy vo farnostiach Godzone mission, prevádzkujeme internetový obchod s oblečením Godzone shop, každý mesiac prinášame prostredníctvom Godzone TV live prenos chválových modlitebných stretnutí Zlomení, neustále tvoríme nové videá a máme za sebou aj produkciu celovečerného filmu dokumentárneho charakteru *Boh miluje Slovensko*.“ Projekt reaguje zejména na situaci slovenské církve, kde je mnoho nominálních členů církve i mezi mladými lidmi, ale křesťanské poselství je nikdy hlouběji nezasáhlo.

Z edukačního hlediska lze vyzdvihnout min. tři z klíčových aspektů uvedených v kapitole 7, a sice virtuální – multimedialní prezentace, která umožňuje křesťanskou edukaci mladých lidí doslova u jejich monitorů, dále *image jako edukační nástroj*, což v této iniciativě hraje velkou roli a otevírá cestu k působení na specifickou skupinu mládeže a také formu komunikace. Jedná se mnohdy o živé promluvy, z velké části postavené na sdílení vlastních zkušeností i biblických inspirací, které jsou provázány s aktuálními životními situacemi mladého člověka. Jedná se činnost, která ve své části oslovuje i jistý počet mladých křesťanů u nás zejména ve virtuálním prostoru a poukazuje tak na to, že je nejen první evangelizací, ale též službou katechetickou.

Vedle uvedeného je třeba zmínit program, který je v rámci Godzone projektu možná nejviditelnější, neboť zasahuje značný počet mladých lidí, nikoli však virtuální cestou, ale prostřednictvím velkých akcí, které jsou pořádány každý rok vždy v průběhu jednoho měsíce v několika městech na Slovensku a nyní nově i v jednom českém městě. Je nazýván Godzone tour a v roce 2014 byla souhrnná účast cca 16 000 účastníků. Jedná se de facto o multimedialní vystoupení konané obvykle v nějaké sportovní hale (cca 2500 účastníků). Základem je hudební produkce několika křesťanských skupin prezentujících modlitební písně (worship), doplněná o videoprojekci, taneční i dramatické výstupy, různé efekty, ale především se v průběhu objeví několik řečníků, kteří v krátkých mluvených vstupech prezentují určitý aspekt křesťanského poselství. Vystoupí také několik mladých

⁴¹² Viz <http://www.godzone.sk/>

lidí, aby sdíleli svou osobní zkušenost Božího jednání ve svém životě. Dle našeho názoru lze tedy hovořit o jakémisi *multimediálním katechetickém (či evangelizačním) vystoupení*.

8.5 Alfa pro mládež

Jedná se o program, který je odvozen od tzv. Kurzů alfa vzniklých jako evangelizační projekt v anglikánském prostředí. V současnosti je tento metodický koncept o velmi rozšířený a existuje modifikace určená speciálně mladým lidem. Autor publikace k tomuto programu M. Costley říká, že „*Alfa pro mládež je obsahově podobná „klasické“ Alfě, promluvy zde ale probíhají způsobem přitažlivým pro mladé lidi.*“⁴¹³ Jedná se o program, v němž je křesťanská edukace orientována na ty mladé lidi, kteří dosud vůbec nepoznali křesťanské poselství nebo nepronikli do jeho základní zvěsti. Ačkoli je tento program relativně univerzální a lze jej realizovat i s velkým počtem účastníků, přece jen se zdá, že jeho přednosti vyniknou v rámci menších skupin, tj. mezi 15 a 40 lidmi.

Základními stavebními prvky Alfy pro mládež jsou společné jídlo, zábava, promluva a skupinky. Jídlo je určitým prostředkem pro vytvoření přirozené interakce mezi lidmi. Je příležitostí pro komunikaci, pro většinu lidí je jídlo příjemnou skutečností v životě a tak tento prvek pomáhá, aby se lidé uvolnili a cítili se dobře. Jak také poukazuje Costley, společné stolování vytváří určitou pospolitost a ukrývá se v něm cosi duchovního.⁴¹⁴ Dalším bodem je zábava, kterou představují většinou nějaké společné hry. To může být pro mladého člověka důvodem, že se bude cítit mezi ostatními opravdu dobře. Je-li dotyčný součástí hry, znamená to, že je součástí společenství, je přijatý. Navíc, pokud jsou zábavné, podporuje to atmosféru a naladění i otevřenost mladých lidí k dalšímu působení.⁴¹⁵ Následuje promluva, která by (na rozdíl od Alfy pro „dospělé“) měla být pronesena zásadně na živo. Tento důraz na osobní interakci ve vyučování může být v medializované době pro mladého člověka zásadní. Jedná se zde o systematické vzdělávání v klíčových teologických tématech, která byla nastíněna v kapitole 7.1.1. I když se jedná o témata teologicky složitá, účelem zde je základní seznámení s obsahem zvěsti. Témata by měla být předávána jednoduše. G. Calver poukazuje na několik aspektů, které má mít promluva: a) má zapojit účastníky, aby výklad sledovali, b) má být plná obrazů, vyprávěných či mediálních, c) má být krátká, d) má obsahovat věci, které se budou snadno

⁴¹³ COSTLEY, M. Alfa pro mládež, s. 10.

⁴¹⁴ Srov. tamtéž, s.12.

⁴¹⁵ Srov. tamtéž.

pamatovat, e) má prezentovat osobní přístup, zkušenosti atd.⁴¹⁶ Po promluvě následují skupinky, které jsou místem, kde lidé mohou o tématu diskutovat, mohou se opravdu zapojit a zde mohou opravdu vyjádřit, co cítí. Podle M. Costleyho právě zde mohou vznikat dobré vztahy ba přátelství⁴¹⁷, které jsou důležitým edukačním předpokladem.

Jako edukační příklad dobré praxe lze vyzdvihnout i samotnou příručku, která byla vydána jako metodická pomůcka pro realizátory Alfa pro mládež a která svým vizuálním i obsahovým zpracováním naplňuje mnohé potřeby a očekávání současného mladého člověka.

⁴¹⁶ Srov. CALVER, G. In. COSTLEY, M. Alfa pro mládež, s. 304 – 305.

⁴¹⁷ COSTLEY, M. Alfa pro mládež, s. 13.

9. Závěr

Diplomová práce si stanovila za svůj cíl tematizovat jako určitý celek křesťanskou edukaci mládeže a odhalit (alespoň některé) klíčové aspekty související s obecnou diskusí i konkrétní praxí křesťanské edukace mládeže. Pokusila se odpovědět na otázku, co je křesťanská edukace mládeže a co může být její obsahovou i formální náplní.

Vzhledem k omezenému rozsahu práce však musely být mnohé otázky a témata spíše jen nastíněny a jistě by si zasluhovaly podrobnější analýzu. Věříme, že tato práce přesto poskytla některé důležité podněty pro další diskusi i pro aplikaci v praxi.

Nejprve bylo obecně poukázáno na aktuálnost dané problematiky a zmíněny určité aspekty, které představují výzvu pro křesťanskou edukaci mládeže (kapitola 2). Následně byly prezentovány obory, resp. jejich dílčí poznatky, které se bezprostředně vztahují k fenoménu edukace a mohou tak představovat obecná východiska pro reflexi edukace také v křesťanském prostředí a být v mnohém inspirací podobně jako specifické edukační koncepty, které se ve společnosti vyskytují (kapitola 3). Toto lze považovat za jeden z klíčových aspektů pro křesťanskou edukaci. V návaznosti na to byly analyzovány pojmy, které mají svůj původ právě ve společenskovední reflexi a vyjadřují osobnostní charakteristiky, resp. aspekty osobnosti, jejichž rozvoj lze relativně samostatně reflektovat, na což se snažilo poukázat i navržené schéma (kapitola 4). Terminologickou vyjasněnost a strukturovanost výstupů edukace, považujeme za další klíčový aspekt vzhledem k tomu, že mnohé spirituální výrazy objevující se v církvi působí mnohdy nejednoznačně. Další kapitolou (kapitola 5) bylo prozkoumáno téma samotné křesťanské edukace, nejprve ve vztahu k teoretické (teologické) reflexi, jež má k dané tematice bezprostřední vztah, dále její samotné terminologické vymezení mezi jinými výrazy a posléze byla prezentována různá pojetí edukačních cílů. Zkoumání tematiky ukázalo, že na úrovni odborné reflexe v českém prostředí patrně nejsou edukační cíle pro mládež adekvátně formulovány. Tematizaci křesťanské edukace jako speciální oblasti, stejně jako formulace cílů, které si zasluhují strukturovanější reflexi, považujeme také za klíčový aspekt. Poté byla charakterizována mládež jako adresát edukace se svými psychologickými specifiky i se specifickými rysy dnešní doby (kapitola 6). V analýze těchto podmínek edukace spatřujeme další klíčový aspekt, stejně jako v nezbytnosti diferencovat adresáty edukace např. podle určité spirituální orientace. V kapitole č. 7 pak bylo uvedeno 5 aspektů, které mohou být v určité formě pro samotný proces křesťanské edukace mladé generace dnešní

doby klíčové. Na závěr (kapitola 8) bylo představeno několik konkrétních projektů, které mohou sloužit jako příklady dobré praxe, neboť jejich realizace se zdá autorovi práce na základě dlouhodobého pozorování jako velmi plodná.

Jak mimo jiné ukázaly některé části této práce, mladý člověk se nachází v nesnadné situaci, nejen díky psychologickým aspektům svého vývojového období, ale i díky specifikům dnešní doby, ve které není snadné zorientovat se, najít dobrý směr svého života a tímto směrem také jít. I proto mládež představuje výzvu pro zevrubnější a poctivější reflexi křesťanského edukačního působení, která bude vnímána jako specifický a komplexní okruh zájmu zahrnující poznatky různých disciplín a zohledňující specifika mladých lidí, nejen jakožto konkrétní generace, ale také v rámci vnitřní diverzity a individuálních potřeb. Věříme, že kvalitní analýza a z ní vyvozené závěry postupně povedou k zefektivnění působení církvi v naší společnosti, ačkoli je na místě si spolu s apoštolem Pavlem přiznat: „...*více než oni všichni jsem se napracoval – nikoli já, nýbrž milost Boží, která byla se mnou.*“ (1 Kor 15,10)

Seznam použité literatury

Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona : (včetně deuterokanonických knih) : český ekumenický překlad. 14. vyd., (5., opr. vyd.). Překlad Miloš Bič, Josef Bohumil Souček, Jindřich Mánek. Praha: Česká biblická společnost, 2008. ISBN 978-80-85810-66-0.

ČESKÁ BISKUPSKÁ KONFERENCE. *Dokument o směřování katecheze a náboženského vzdělávání v české republice*, z 21. 4. 2015. Praha: Vydal Sekretariát České biskupské konference (pro vnitřní potřebu), 2015.

KONGREGACE PRO KLÉRUS. *Directorium generale pro catechesi*, z 15. Srpna 1997. Česky překlad *Všeobecné direktorium pro katechizaci*. Praha: Sekretariát ČBK, 1998.

Sekundární literatura

ALBERICH, Emilio., DŘÍMAL Ludvík. *Katechetika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-382-6.

AMBROS, Pavel. *Fundamentální pastorální teologie*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0419-2.

ANDRIESEN, Herman; DERKSEN, Nicolaas: *Lebendige Glaubensvermittlung im Bibliodrama. Eine Einführung*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag, 1989. ISBN 3-7867-1431-2.

BALÍK, Jan. *Na cestě s mladými: O službě církve mladým lidem*. Praha: Paulínky, 2004. ISBN 80-86025-76-4.

BARRY, William A. a William J. CONNOLLY. *Praxe duchovního doprovázení*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2009. Orientace. ISBN 978-80-7195-217-6.

BEINERT, Wolfgang. *Slovník katolické dogmatiky*. Vyd. 1. Olomouc: MCM, 1994. ISBN (neudáno)

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. 2., upr. a dopl. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5.

BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.

BURNS, Jim. *Nebojte se věnovat mladým*. Brno: Nová naděje-Křesťanská organizace pro pomoc mládeži a rodinám, 1994. ISBN 80-901726-1-X.

CARR-GREGG, Michael. *Psychické problémy v dospívání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0062-8.

COLLINS, PAT. *Spirituality for the 21st century*. Dublin, 1999. ISBN 185607-257-6.

COSTLEY, Matt. *Alfa pro mládež*. Praha: Nakladatelství KMS, 2012. ISBN 978-80-86449-81-4.

COVEY, Stephen R., *Sedm návyků skutečně efektivních lidí*. Vyd. 2. Praha: Management Press, 2011. ISBN: 978-80-7261-241-3.

CUSKELLY, E. J., *Současná spiritualita*. Vyd. 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1994. ISBN 80-85527-70-7.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

GRÜN, Anselm. *Doprovázení na duchovní cestě*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2014. Malý duchovní život. ISBN 978-80-7195-705-8.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení: modely zkušenostního učení, motivace, prostředky zážitkové pedagogiky, projektování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HAUGHEY, John, C. *The Conspiracy of God – The Holy Spirit in Us*. New York, 1976. ISBN 03-85115-58-X

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073679095.

HEIGL, Peter. *Jak mluvit na veřejnosti: rétorika : během 30 minut víte víc!*. Praha: Pavel Dobrovský - Beta, 2014. ISBN 978-80-7306-595-9.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KAPLÁNEK, Michal. *Pastorace mládeže*. Praha: Salesiánská provincie, 1999.

KAŠPARŮ, Jaroslav Max. *Základy pastorální psychiatrie pro zpovědníky*. Brno: Cesta, 2002. ISBN 80-7295-031-2.

KOHUT, Pavel Vojtěch. *Co je spirituální teologie?* Vyd. 1. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-7195-081-3

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-657-8

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3474-3.

LANGMEIER, Josef., KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LIGUŠ, Ján. *Medziľudská komunikácia: teologická propedeutika*. Banská Bystrica, Praha: Univerzita Mateja Bela, Karlova Univerzita, 1995, ISBN 8088825350

LIGUŠ, Ján., a kol. *Náboženská výchova a výuka*. Vyd. 1. Brno: L. Marek, 2005.

MCDOWELL, Josh a Bob HOSTETLER. *Poradenství dospívajícím: snadno srozumitelný a moderní zdroj pomoci k padesáti hlavním problémům, jimž v současnosti čelí mladí lidé*. Praha: Návrat domů, c2013. ISBN 978-80-7255-282-5.

MOTSCHNIG, Renate a Ladislav NYKL. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Praha: Grada, 2011. Psyché. ISBN 978-80-247-3612-9.

MUCHOVÁ, Ludmila. *Úvod do náboženské pedagogiky*. Vyd. 1. České Budějovice: PedF JU, 1992. ISBN 80-7040-052-8.

OPATRŇÝ, Aleš. *Pastorace v postmoderní společnosti*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2001. Teologie. ISBN 80-7192-557-8.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium, 1995. ISBN 978-808-5498-271

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

ROHR, Richard a Andreas EBERT. *Enneagram: devět tváří duše*. Vydání třetí. Praha: Synergie, 2004. ISBN 80-86099-89-X.

RUPNIK, Marko Ivan. *Spirituální teologie*. In: ALTRICHTER, Michal. *Studijní texty ze spirituální teologie I*. Vyd. 1. Velehrad: Refugium Velehrad – Roma, 2003. ISBN 80-86045-98-6

RUPNIK, Marko Ivan. *Vybrané otázky z antropologie*. Vyd. 1. Velehrad: Refugium Velehrad – Roma, 2003. ISBN 80-86045-99-4

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie náboženství*. Vyd. 1. Praha:Portál, 2002. ISBN 80-7178-547-4

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie náboženství a spirituality*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-312-3.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, c2006. Psyché. ISBN 80-247-1049-8.

SALAJKA, Milan. *Sylabus praktické teologie*. Vyd. 1. Praha: Husův institut teologických studií v Praze, 2005. ISBN 80-7000-253-0.

SMOLÍK, Josef. *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2907-7.

STAŠOVÁ, Leona., Gabriela SLANINOVÁ a Iva JUNOVÁ. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-567-7

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0015-3.

VALIŠOVÁ, Alena., KASÍKOVÁ, Hana.,(eds.). *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VYMĚTAL, Jan. *Obecná psychoterapie*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2004. Psyché. ISBN 80-247-0723-3.

WEST, G. Kenneth. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. Praha: Portál, 2002. Spektrum. ISBN 80-7178-684-5.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZULEHNER, Paul Michael. *Církev: Přístřeší duše: situace a perspektivy*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-158-4.

Slovníky

BEINERT, Wolfgang. *Slovník katolické dogmatiky*. Vyd. 1. Olomouc: MCM, 1994. ISBN (neudáno)

GOFFI, Tullo a Stefano DE FIORES. *Slovník spirituality*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 1999. ISBN 80-7192-338-9.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2

LINHART, Jiří, Alena VODÁKOVÁ a Miloslav PETRUSEK. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RAHNER, Karl., VORGRIMLER, Herbert. *Teologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-088-5

Periodika

BRAVENÁ, N., Náuka o duchovnej starostlivosti v teológii Dietricha Bonhoeffera. In *Evangelikálny teologický časopis*, roč. 3, sv. 2. Banská Bystrica: PF UMB - KETM, 2004, s. 34–47. ISSN 1336-1783.

BRAVENÁ, N., Obrat k dětství, nové výzvy pro náboženskou výchovu a vzdělávání. In *Cesty Katecheze*, 2014, č. 2 – 3. Hradec Králové, s. 13–16. ISSN 1803-7224.

BRAVENÁ, N., Teologická kompetence dětí. In *Testimonium fidei, časopis pre teológiu a katechetiku*. 2014, č. 1. Banská Bystrica: PF UMB - KETM, s. 109–116. ISSN 1339-3685.

DOSTÁL, Jiří. Multimediální, hypertextové a hypermediální učební pomůcky – trend soudobého vzdělávání. *Časopis pro technickou a informační výchovu* 3/2009, Volume 1, Issue 2, ISSN 1803-537X.

STRÍŽENEC, Michal., Škály spirituality. *Československá psychologie*, 2003, roč. 47, č. 6, ISSN 0009-062X.

Kvalifikační práce

MATYS, Lukáš. *Základní vymezení celospolečenského zájmu o rozvoj člověka a jeho specifčnost v rámci křesťanství*. Praha, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta. Vedoucí práce Noemi Bravená.

MĚSIAROVÁ, Paulína. *Itinerár, krok k systematickosti vo výchove vo voľnom čase*. Trnava, 2013. Bakalářská práce. Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta.

SYROVÁTKOVÁ, Štěpánka. *Duchovní obnova pro mládež v prostředí katolické církve*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Evangelická teologická fakulta. Vedoucí práce Zuzana Svobodová. Vedoucí práce Martin Brestovanský.

ŠPETOVÁ, Tereza. *Evangelizačně zaměřený prázdninový pobyt pro adolescenty* Praha, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Evangelická teologická fakulta. Vedoucí práce Michal Kaplánek.

Internetové zdroje

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Základy obecné pedagogiky* [online]. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996 [cit. 2016-07-15]. Dostupné z: <<http://alephuk.cuni.cz/CKIS-28.html>>

Pastorace na ETS se představuje [online]. *Evangelikální teologický seminář*, [cit. 2012-07-10]. Dostupné z www: <<http://www.etspraha.cz/cs/departments/article/157>>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, s. 6 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cit. 2016-05-23]. Dostupné z www: <http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf>

Growjob institute [online]. [cit. 2016-05-26]. Dostupné z www: <<http://www.growjob.com/uvod/>>

I ve mně je lídr – akreditovaný program založený na principech leadershipu – vedení sebe sama i druhých [online]. Franklin Covey, [cit. 2016-05-26]. Dostupné z www: <<http://www.franklincovey.cz/pro-skoly/>>

Vize školy – I ve mně je lídr [online]. ZŠ a MŠ Pohádka, [cit. 2016-05-26].]. Dostupné z www: <<http://www.mandyska.cz/>>

Rámcový vzdělávací program [online]. Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2016-06-02]. Dostupné z www: <http://www.nuv.cz/file/159>

Klíčové kompetence v základním vzdělávání, s. 7 [online]. Ministrestvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2016-06-02]. Dostupné z www: <<http://www.msmt.cz/file/10434/>>

CLEBSCH and JAEKLE, Pastoral Care in Historical Perspective (1975). In Pastorage na ETS se představuje [online]. *Evangelikální teologický seminář*, [cit. 2016-06-10]. Dostupné z www: <<http://www.etspraha.cz/cs/departments/article/157>>

CLINEBEL, Howard., Basic Types of Pastoral Care and Counseling, (1984). In Pastorage na ETS se představuje [online]. *Evangelikální teologický seminář*, [cit. 2016-06-10]. Dostupné z www: <<http://www.etspraha.cz/cs/departments/article/157>>

Jak nejlépe doprovázet mladé lidi [online]. Katolický týdeník [cit. 2016-07-08]. Dostupné z www: <<http://www.katyd.cz/clanky/jak-nejlepe-doprovazet-mlade-lidi.html>>

Pastorační plán Sekce pro mládež ČBK [online]. Katolická církev v české republice [cit. 2016-07-05]. Dostupné z www: <http://www.cirkev.cz/Media/ContentItems/297_00297/21-pastoracni-plan.pdf>

ZÁKON č. 218/2003 Sb., § 2b). Dostupné z www: <<http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>>

Zpráva o mládeži 2013, s. 7 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2016-06-13]. Dostupné z www: <<http://www.msmt.cz/file/33231?highlightWords=ml%C3%A1de%C5%BE+let>>

Youtuber [online]. IT slovník [cit. 2016-06-09]. Dostupné z www: <<http://it-slovník.cz/pojem/youtuber>>

KAPLÁNEK, M., Charakteristické problémy světonázorové orientace na přelomu tisíciletí, s. 14. [online]. Informační systém Jabok [cit. 2016-06-14].

Dostupné z www: <<https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2013/S285/postmoderna.doc>>

Strategie osobnostního rozvoje [online]. Cyrilometodějské gymnázium Prostějov [cit. 2016-07-04]. Dostupné z www: <<http://cmg.prostejov.cz/sor/>>

Rozvrh studia školy Pošli to dál [online]. Moravskoslezské sdružení Církve adventistů sedmého dne [cit. 2016-07-04]. Dostupné z www:

<<http://www.poslitodal.cz/?otevrit=skola-rozvrh>>

Formy kurzu [online]. Arcidiecézní centrum pro mládež [cit. 2016-07-06]. Dostupné z www: <<http://adcm.cz/metody-kurzu>>

Večery chval [online]. [cit. 2016-07-10]. Dostupné z www: <<http://www.vecerychval.cz/>>

Meditativní zpěvy [online]. Taizé. [cit. 2016-07-09]. Dostupné z www:

<http://www.taize.fr/cs_article2802.html>

Proč&info [online]. Runwaycamp [cit. 2016-07-11]. Dostupné z www:

<<https://runwaycamp.cz/>>

Přílohy

PŘÍLOHA Č. 1 - Vývojové fáze dle projektu *Cesty zrenia* autorského kolektivu pod vedení L. Baranyaie

Převzato z MĚSIAROVÁ, Paulína. *Itinerár, krok k systematickosti vo výchove vo voľnom čase. Trnava, 2013.* Bakalárska práca. Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta.

DÍVKY

vek-trieda	názov obdobia	základná úloha	prejavy zlyhania	signifikantné roly
10 - 12 5.- 6. ZŠ	Alenky v ríši divov	otvoriť sa pre „farebnosť“, krásy ale i bolesti sveta, radostná prítomnosť, začleňovanie sa do skupiny	uzavretosť, smútok, zúžené vnímanie okolitého sveta, vynucovanie si pozornosti, ľahostajnosť, nezájum	otec/animátor ako kráľ, pri ktorom sa cíti bezpečne, animátorka ako starostlivá matka, víla, súlad medzi otcom a mamou.
12 - 14 7.-8. ZŠ	Johanky na hojdačke	s radosťou prijať samu seba ako ženu spojenú s tajomstvom života, prijímanie vlastnej emocionality a kultivovanie jej prejavov, rozvinúť svoju schopnosť vážiť si samú seba	odmietanie svojej ženskosti, identifikovanie sa s pseudoženskými vzormi, potlačanie nehy, vulgárnosť, uzavretosť alebo klamanie a podvádzanie, lacné dávanie sa	zdravo sebedomá krásna žena, radostná, vitálna a počúvajúca animátorka, za ktorou môžeme so všetkým prísť
14 - 16 9. ZŠ - 1. SŠ	Modelky pred zrkadlom	naučiť sa prezentovať sa ako žena, jednať s opačným pohlavím, vnímať a cítiť reakcie mužov, získať praktickú orientáciu v prostredí a v kultúrnom a spoločenskom priestore, prehlbovať povedomie vlastnej identity	neprimerané obliekanie, naivné flirtovanie, nechápanie reakcií mužov, podliehanie kultúrnej a skupinovej manipulácii, nerozvinutie povedomia vlastnej identity a hodnoty	elegantne sa prezentujúca žena, ktorá autonómne a inteligentne komunikuje s opačným pohlavím, spoľahlivá poskytovateľka a príklad kultúrneho a spoločenského rozhl'adu, tá ktorá otvára nové dimenzie ženy, resp. zasväčuje do tajomstva ženy, muž, ktorý oceňuje jej hodnotu a krásu a ktorý ju vovádza pri vstupe do spoločnosti

16 - 19 2. - 3. SŠ	Očarujúce	rozvinúť dimenzie svojej ľudskej duše (nehu, cit, schopnosť obety a nezištnej lásky), skrášľovať okolitý priestor a robiť ho útulným a vítajúcim, rozvíjať svoju citovú autonómnosť a vedieť sa správať - keď treba - mužsky (racionálne)	chladná vecnosť, pohrdanie niektorými ľuďmi, ľahostajnosť, neschopnosť prinášať obetu a nete milovať, zahľadnosť na seba, sústredovanie pozornosti na seba a vynucovanie si pozornosti, manipulovanie druhými, vypočítavosť, nezáujem o okolie	dobrá priateľka s bohatým emocionálnym životom, praktická a starostlivá matka - manželka, ktorá sa súčasne profesioálne alebo spoločensky angažuje, inteligentný a spoľahlivý muž (brat, priateľ, animátor...)
19 - 25 3. SŠ - VŠ	Vyvolené	byť celistvo krásna a príťažlivá, osamostatňovať sa, pripravovať sa na svoju profesiu, správať sa rovnocenne a autonómne voči mužovi, byť pre chlapca/muža výzvou k jeho rastu, zostať sama sebou v pracovných kolektívoch	jednostrannosť, uzavretosť, nedostatok rozvážnosti vo vzťahoch s mužmi, vnútorné zablokovanie, únik pred osobnými stretnutiami, manažérske jednanie, menejcennosť a mäkká poddajnosť	vnímavý a súčasne pevný muž, ktorý sa zaujíma o ženu, priatelia, aktívne tíjúci manželia, človek nesúci zodpovednosť za život druhých, dobrý radca - radkyňa

CHLAPCI

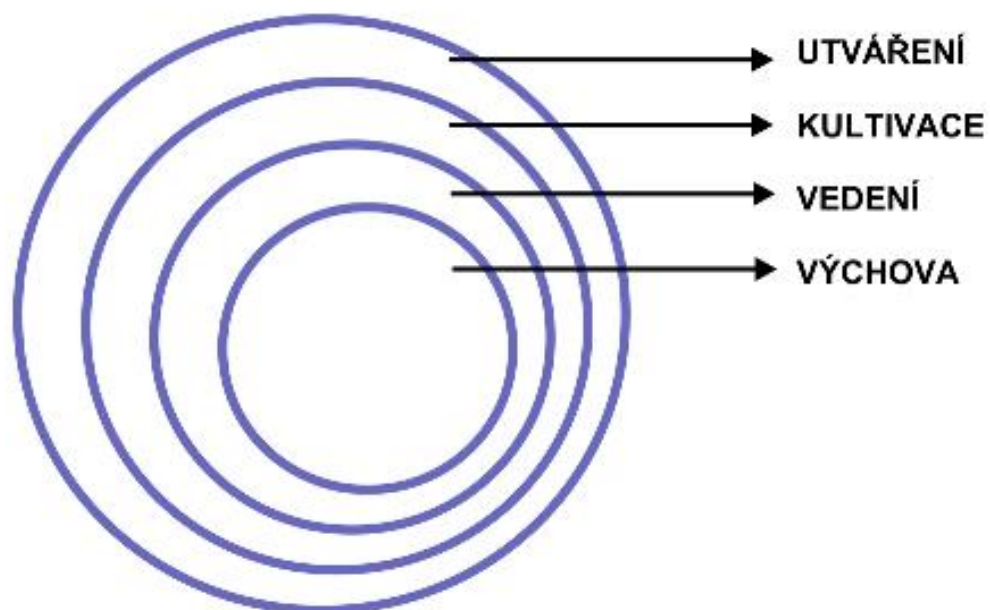
vek-trieda	názov obdobia	základná úloha	prejavy zlyhania	signifikantné roly
10 - 12 5.- 6. ZŠ	Hrdinovia	otvorenie sa pre život (identifikácia sa s kladnými vzormi), začleňovanie sa do skupiny, otvorenie sa pre vnútorný život, hlbšie spoznanie vlastnej kultúry, zrod túžby urobiť niečo dobré pre druhých	zotrvanie v egoistických postojoch, ľahostajnosť, ľahká ovplyvniteľnosť, lipnutie k veciam, upútavanie pozornosti, celková nespokojnosť	otec, mužský vzor, dôveryhodný a nezištný priateľ, animátor hier, rozprávač, objaviteľ talentov

12 - 14 7. -8. ZŠ	Bojovníci	objaviť vlastnú silu a nájsť jej zmysel: vnímať posvätno, rozvinúť silu, zvládnuť úlohu, stávať sa priateľom	povedomie vlastnej neschopnosti, unikanie pred náročnými úlohami, uzavretosť, získavanie úspechu a uznania klamaním alebo podvádzaním, hľadanie náhradných stimulov zvyšovania sebavedomia.	učiteľ ťivota, mužský vzor prekonávania ťažkostí, kompetentný rozhodca a „majster“
14 - 16 9. ZŠ - 1. SŠ	Objavitelia	Zrod objaviteľa: otvorenie sa a orientácia; otváranie očí voči neznámemu a získavanie orientácie v oblastiach, ktoré sú pre nich „novými svetmi“	podliehanie kultúrnej a skupinovej manipulácii, nerozvinutie povedomia vlastnej identity	spoľahlivý poskytovateľ a príklad kultúrneho rozhl'adu, ten kto vysielá a dáva úlohu
16 - 19 2. - 3. SŠ	Vodiči	stávať sa autentickým a autonómny; objavovať ťivot s úctou a rešpektom, vytvárať solidárny svet	vnútorná nesloboda s viacerými formami závislosti, skrývanie sa za masky, všeobecne nezodpovedné správanie	muž - autentická, autonómna osobnosť, spoločensky zaradený a korektne a zodpovedne jednajúci muž, s jasnou ponukou angažovanosti
19 - 25 3. SŠ - VŠ	Partneri	osamostatňovať sa, byť primerane náročný na seba a kritický voči sebe, osvojiť si schopnosti osobne sa stretať a partnersky komunikovať s dievčaťom a partnersky jednať v pracovných kolektívoch	rastúce vnútorné zablokovanie, únik pred osobnými stretnutiami, používanie druhých, poddajné alebo naopak arogantné jednanie v pracovných vzťahoch	zrelá dospelá žena, dievča stelesňujúce ideál ženy a otvorené pre stretnutie a komunikáciu (lákajúce do osobnej intimity), muž schopný partnersky osobne komunikovať, manželská dvojica, otec rodiny alebo spoločenstva, človek nesúci zodpovednosť za ťivot druhých, dobrý radca

PŘÍLOHA Č. 2 – Srovnání pojmů dle B. Blížkovského

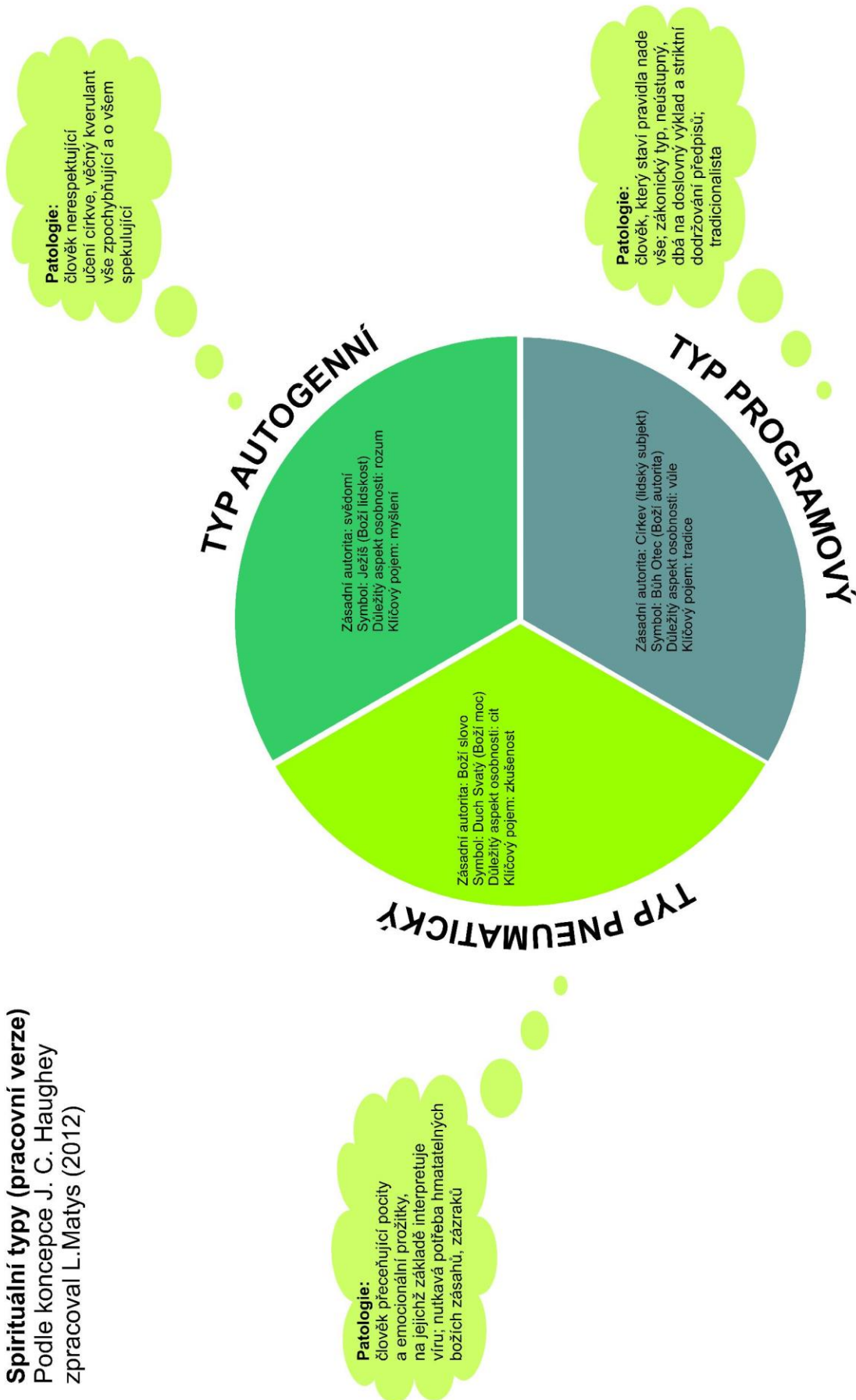
Převzato z BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. 2., upr. a dopl. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5. Strana 38.

Schéma: B. Blížkovský - Srovnání rozsahu pojmů utváření, kultivace, vedení a výchovy lidí.



PŘÍLOHA Č. 3 – Diagram 3 modelů (typů) spirituality dle J. C. Haugheye

Spirituální typy (pracovní verze)
 Podle koncepce J. C. Haughey
 zpracoval L. Matys (2012)

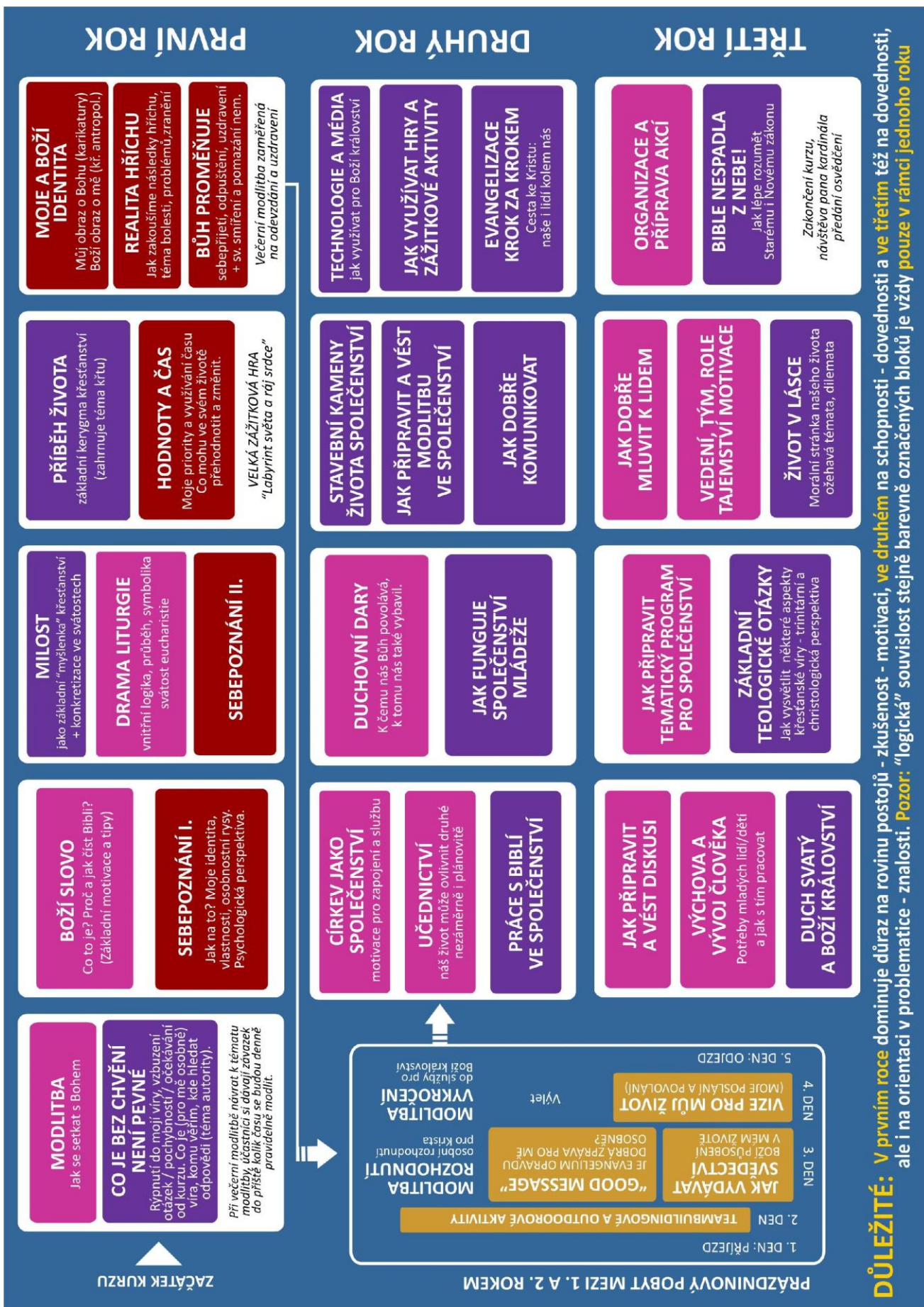


PŘÍLOHA Č. 4 – Seznam 50 témat pro mládež dle představy J. Burnse

Převzato z BURNS, Jim. *Nebojte se věnovat mladým*. Brno: Nová naděje-Křesťanská organizace pro pomoc mládeži a rodinám, 1994. ISBN 80-901726-1-X. Strana 145 – 6.

Sex	Půst
Duch Svátý	Učedníci
Pokušení	Vina
Obavy, deprese	Povaha
Řeč	Satan
Ovoce Ducha	Pochybnosti
Modlitba	Uctívání
Hřích	Úvod k Novému Zákonu
Misie	Jiná náboženství
Vztahy rodičů a dětí	Partnerské vztahy
Svědectví	Autorita, vláda
Služba	Předsudky
Sebepřijetí	Nukleární zbraně
Vztahy	Materialismus
Vliv kamarádů	Kázání na hoře
Pane, dej mému životu hodnotu	Jak studovat Bibli
Knihy Bible	Životní styl
Církev	Etika
Interrupce	Smrt a umírání
Euthanasie	Rozvod
Pacifismus	Základy víry
Víra	Láska
Poslušnost	Duchovní dary
Rocková hudba	Drogy
Duchovní boje	Zjevení
1. Mojžíšova	Boží zaslíbení
Láska nebo zamilovanost	Jak chodit ve světle
Kdo je kdo v Bibli	Umění komunikace
Rodina	Život Ježíše Krista
Křesťanská obrana víry	Vytrvalost
Stres	Odpuštění
Pomluvy	Společenství
Povolání a kariéra	Evoluce
Filosofie	Poslední časy
Život v těle	Nebe
Úvod ke Starému Zákonu	Alkohol
Těžké otázky	Zákon
Přikázání	Pavlovy misijní cesty
Žalmy	Příslaví
Proroctví	Současné události
Ekologie	Vyvážený životní styl
Poslušnost	Křesťan na pracovišti
Homosexualita	Volný čas
Tělo jako Boží chrám	Příprava na studium na vysoké škole
Povolání do služby	Jistota spasení
Cena oddanosti Kristu	Pokora

PŘÍLOHA Č. 5 – Tematický plán Animátorského kurzu Arcidiecézního centra pro mládež v roce 2016. Autor L. Matys.



Summary

Nowadays young people represent a big challenge for the Church. My diplomy thesis is pointing as its target to help a general discussion about the relation of christian tidings and youth, how it is possible to lead a young man to bring this tidings to light and how it can influence his life. It points delimits the christian youth education, which means the complex influence to a young man in different levels of his personality but it also opens itself to the other concepts which appear in the society. At the same time it presents subjects of practical theology which are closely connected to the education topic and finds out the conception of targets in christian education. On the base of pedagogical and psychological knowledges it is trying to define specific levels in which goes to the education to be better define also the christian educational targets for youth. It is concerned also with a place of christian education in a wide social context. As a prerequisite for relevant educational access to youngsters is made here a short analysis of psychological and sociological specifics of young people in today's time. In conclusion, here are presented several aspects which form key means and processes during the implemantation of christian youth education.