

Don Miguel Ruiz: Čtyři dohody v kontextu sociální pedagogiky

Marie Kratochvilová, DiS.

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Institut mezioborových studií
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Marie Kratochvilová**
Osobní číslo: **H138059**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Don Miguel Ruiz: Čtyři dohody v kontextu sociální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na analýzu myšlenek Dona Miguele Ruize;
 - na hledání odpovědi na otázku, jak lze vychovávat děti podle Dona Migule Ruize a jiných autorů;
 - na hledání odpovědi na otázku, jak lze vychovávat a vzdělávat dospělé v konfrontaci úvah Dona Migule Ruize a jiných autorů;
 - na hledání odpovědi na otázku, jak harmonizovat mezilidské vztahy a celou společnost.
- Součástí práce bude kvalitativní výzkum, který bude zaměřen na využití jednotlivých zásad či prvků uvedených v jednotlivých dohodách, v pedagogické praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BRZÁKOVÁ, Pavlína; DUŠEK, Jaroslav. Tvary tmy. Praha: Eminent, 2014, 208 s. ISBN 978-80-7281-488-6.

BRZÁKOVÁ, Pavlína. Ze mě: cesta Blázna a vnitřní svět Jaroslava Duška. Praha: Eminent, 2012, 238 s. ISBN 978-80-7281-432-9.

EASTMAN, Charles. Duše indiána. Olomouc: Fontána, 2010, 87 s. ISBN 978-80-7336-594-3.

GREGGOVÁ, Susan. Cesta toltéků. Praha: Dybbuk, 2002, 183 s. ISBN 80-903001-3-8.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2014, 261 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

RUIZ, Miguel. Čtyři dohody. Praha: Pragma, 2001, 135 s. ISBN 80-7205-826-6.

RUIZ, Miguel. Láska, vztahy a přátelství. Praha: Pragma, 1999, 160 s. ISBN 80-7205-940-8.

RUIZ, Miguel. Pátá dohoda. Praha: Pragma, 2010, 248 s. ISBN 978-80-7349-210-6.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Mgr. Antonín Dolák, Ph.D.

Institut mezioborových studií

Datum zadání bakalářské práce:

4. prosince 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

29. dubna 2016

Ve Zlíně dne 4. prosince 2015



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka



doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

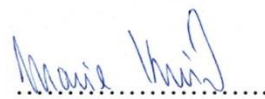
Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk bakalářské práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – bakalářskou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na bakalářské práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně 28.04.2016


.....
podpis diplomanta

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá zásadními myšlenkami Totlécké filosofie uvedené v knize Dona Miguela Ruize – Čtyři dohody. Podrobně rozebírá jednotlivé dohody a pojmy v nich obsažené. Seznamuje nás s Totléky a jejich přístupem k životu, k lidem, vzdělání a výchově dětí. Uvádí také pojmy související se sociální pedagogikou. Dále popisuje rozdíly v klasickém vzdělávání a Totlécké pojetí učení. Záměrem této práce bylo zjistit, zda je možné propojit filosofické koncepty Tolteků, jejich myšlenky a teze do sociálně-pedagogické praxe. Toto bylo následně zjišťováno rozbořením jednotlivých metod sociální pedagogiky a zkoumáním jejich možností využití v praxi.

Klíčová slova: Čtyři dohody, Don Miguel Ruiz, Toltekové, Nagual, moudrost, osobní svoboda, život, sociální pedagogika, metody sociální pedagogiky, výchova, vzdělání, alternativní školství, sebereflexe.

ABSTRACT

This bachelor thesis is concerned with the principal thoughts and ideas of the Toltec philosophy as presented in the book written by Don Miguel Ruiz, *The Four Agreements*. It thoroughly analyses each of these agreements together with their main concepts. Furthermore, it outlines the Toltec attitude to life, people, education as well as upbringing of children. The work also focuses on the concepts related to social pedagogy and describes the differences between traditional education and the teachings of the Toltec. The aim of this thesis was to find out if there is a possibility to connect the aspects of the Toltec philosophy to the practice of social pedagogy. This was fulfilled by means of the analysis of the methods used in social pedagogy and potential use of the Toltec teachings in practice.

Keywords: Four agreements, Don Miguel Ruiz, Toltecs, Nagual, wisdom, personal freedom, life, social pedagogy, methods of social pedagogy, training, education, alternative education, self-reflection.

Děkuji panu PhDr. Mgr. Antonínu Dolákovi, PhD, za ochotné vedení této bakalářské práce a odbornou pomoc při jejím zpracování. Také chci poděkovat rodině a nejbližším, kteří mi byli po dobu studia a tvorby této práce velkou oporou.

Brno 28.04.2016

.....
Marie Kratochvilová, DiS.

OBSAH

ÚVOD	9
I PRVNÍ ČÁST	11
1 O AUTOROVI	12
2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	14
2.1 TOLTÉKOVÉ.....	14
2.2 NAGUAL.....	15
2.3 SNĚNÍ.....	17
2.4 SEN PLANETY	17
2.5 MITOTE	19
3 ČTYŘI DOHODY	22
3.1 PRVNÍ DOHODA – NEHŘEŠTE SLOVEM	23
3.2 DRUHÁ DOHODA – NEBERTE SI NIC OSOBNĚ	24
3.3 TŘETÍ DOHODA: NEVYTVÁŘEJTE SI ŽÁDNÉ DOMNĚNKY	26
3.4 ČTVRTÁ DOHODA: VŽDY DĚLEJTE VŠE, JAK NEJLÉPE DOVEDETE.....	28
4 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCE V KONTEXTU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	30
4.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	30
4.2 ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	30
4.3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG A MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ NA ŠKOLÁCH.....	31
4.4 ČINNOST SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE VOLNÉM ČASE.....	32
5 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCE V KONTEXTU ŽIVOTNÍ REALITY	34
5.1 VÝVOJ JEDINCE V SYSTÉMU VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	34
5.2 JEDINEC VE VZTAHU K OSTATNÍM	37
5.3 SOCIÁLNÍ UČENÍ	39
5.3.1 Aktivně sociální učení.....	40
6 SHRUTÍ PRVNÍ ČÁSTI	42
II DRUHÁ ČÁST	43
7 VYUŽITÍ METOD SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	44
7.1 APLIKOVATELNOST MYŠLENEK TOLTÉKŮ V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	44
7.1.1 Sebereflexe.....	45
8 METODY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	50
8.1 METODA ROZHOVORU	50
8.2 METODA PEDAGOGIZACE PROSTŘEDÍ	52
8.3 METODA PRÁCE SE SKUPINOU	52
8.3.1 Osobnostně sociální výcvik.....	53
8.4 METODA SITUAČNÍ	54
8.5 METODA INSCENAČNÍ.....	54
8.5.1 Dramatická výchova.....	54
8.5.2 Metoda pátrání v těle.....	55

8.5.3	Meditace	56
8.6	METODA REŽIMOVÁ	56
8.7	METODA ANIMACE	57
8.7.1	Škola v přírodě	57
8.7.2	Zážitková pedagogika	59
8.8	HRA.....	59
9	ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ	62
10	SHRNUTÍ DRUHÉ ČÁSTI.....	64
	ZÁVĚR	65
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	68

ÚVOD

A takto se stanete Toltékem:

Kutlivováním obyčejje

A konzultováním všeho

Se svým vlastním srdcem.

Tématem mé bakalářské práce je „Don Miguel Ruiz: Čtyři dohody v kontextu sociální pedagogiky.“ Toto téma jsem si zvolila proto, že se již několik let zajímám o téma filosofie toltécké kultury. Osobně je pro mě toltécké pojetí života inspirující. Zajímalo mě tedy, zda je možné propojit různé prvky toltéckého učení s praxí. Tato práce se zabývá naplněním cíle, kdy budeme popisovat možnosti využití prvků uvedených v jednotlivých dohodách v pedagogické praxi. Cílem této práce bude tedy dokázat, že *ze čtyř dohod lze odvodit pedagogické postupy práce s dětmi a dospělými*. Tento cíl budeme v průběhu práce naplňovat rozborem jednotlivých pedagogických technik, kterými lze dospělé či děti vzdělávat a vychovávat, kdy dané teze toltéků propojíme s již zavedenou pedagogickou praxí. Samotné pedagogické techniky poté doplníme o zkušenosti z praxe toltéků. V této práci se tedy pokusíme přiblížit toltéckou filosofií a zároveň jí propojit do pedagogické praxe tak, aby z moudrosti tohoto národa mohly čerpat i děti, dospělí, respektive celá společnost.

Záměrem této práce je také poukázat na potřebu humanizace výchovy a vzdělávání. Není sporu o tom, že jako společnost jsme dosáhli obrovských úspěchů – možných i zdánlivě nemožných. Máme technologie, máme domy i bohatství. Máme okolo sebe spoustu věcí, ale máme-li se jako lidstvo pohnout kupředu, je zapotřebí nejen se naučit zacházet s věcmi, ale především zlidštit náš přístup ke všemu co děláme a k lidem, se kterými přicházíme do kontaktu.

K přiblížení lidského a pochopení plného přístupu je velice užitečná právě sociální pedagogika realizována prostřednictvím působení sociálních pedagogů na školách i mimo školu. Tito totiž mají za úkol mimo jiné právě humanizaci vzdělávání a výchovu dětí, mládeže, potažmo i dospělých.

Ústředním tématem práce je kniha Dona Miguela Ruize: Čtyři dohody. Práce je rozčleněna na dvě části.

První část práce se dále dělí na dva díly. V prvním se seznámíme se samotným autorem knihy a dále s dosti abstraktními toltéckými pojmy, které jsou v této knize použity. Mezi tyto pojmy patří: Toltékové, Nagual, snění, sen planety či Mitote. Dále pak objasníme

konkrétní dohody: Nehřešte slovem, Neberte si nic osobně, Nevytvářejte žádné domněnky a Vždy dělejte vše, jak nejlépe dovedete. Následně se v této části seznámíme s pojmy spadajícími pod sociální pedagogiku. Toto je velice důležité právě proto, že chceme propojit sociální pedagogiku a její praxi právě s filosofickými koncepty a konkrétními cvičeními toltéků. Zde se tedy zabýváme konkrétně pojmy jako: sociální pedagogika, role sociálního pedagoga, sociální pedagogika a možnosti uplatnění na školách a činnost sociálního pedagoga ve volném čase.

V druhém díle této části se budeme zabývat výchovou a vzděláváním jedince v kontextu životní reality. To znamená, jak je jedinec vychováván a jakým směrem se tato výchova ubírá. Poté se zaměříme na jedince ve vztahu k ostatním. Dále budeme komparovat rozdíly ve vnímání výchovy a vzdělávání toltéků a západního vzdělávacího systému, popíšeme si, co to je sociální učení a aktivně sociální učení.

Druhou část práce zaměříme prakticky, kdy se budeme zabývat již samotnými metodami sociální pedagogiky. Nejdříve si popíšeme využití metod sociální pedagogiky, aplikovatelnost myšlenek toltéků v sociální pedagogice, rozvedeme pojem sebereflexe a následně dojdeme k samotným metodám sociální pedagogiky.

Vzhledem k rozsahu této práce je nutno již na začátku podotknout, že jsou vybrány jen některé metody a konkrétní techniky. Neznaменá to ale, že tyto techniky jsou jediné možné. Lze jich používat celou řadu. V této práci je tedy vybráno jen několik technik, které se nám jeví jako vhodné. Nejdříve se budeme věnovat metodě rozhovoru, pod kterou zařazujeme i metodu smířčího rozhovoru – mediace. Také metodě pedagogizace prostředí a práci se skupinou. V této si rozebereme pojem osobnostně sociálního výcviku, který s tímto úzce souvisí. Následně si popíšeme metodu situační a inscenační. Pod tuto inscenační metodu zahrnujeme i dramatickou výchovu, kterou v této souvislosti považujeme za důležitou. Dále je popisována metoda režimová a metoda animace. Pod tuto jsme zařadili i školu v přírodě a zážitkovou pedagogiku. Tuto část poté zakončíme metodou hry.

Jelikož s tématem úzce souvisí i pojem alternativní školství, zařadili jsme popis a vymezení právě tohoto na konec celé práce.

I. PRVNÍ ČÁST

1 O AUTOROVI

Celá tato práce pojednává, jak jsme již zmínili, o knize Čtyři dohody. Autorem této knihy je Don Miguel Ruiz. O něm v této práci uslyšíme ještě mnohokrát a je tedy vhodné říci si na úvod pár slov právě o něm. Tato kapitola nám přiblíží jeho život. Budeme zde popisovat, z jakého prostředí pochází Don Miguel Ruiz, abychom lépe pochopili jeho pohnutky, popíšeme si, odkud pramení jeho smýšlení o životě, jaký byl jeho vývoj a jaké zásadní mezníky se v jeho životě udály.

„Don Miguel Ruiz se narodil na mexickém venkově. Jeho matka byla známou léčitelkou a otec šamanem. Ve své podstatě měl Miguel svůj život již předem daný. Jak tradice velela, měl se stát, stejně jako jeho otec i dědeček, šamanem a pokračovat tak v předávání poznání (Ruiz, 2001, s. 1). Ruiz tedy pochází z tradice Toltéků, o kterých se budeme zmiňovat v následující kapitole.

Miguel Ruiz se narodil jako Nagual. Nagual je v tomto kontextu člověk, který si uvědomuje svého ducha. Pojetí slova nagual je však daleko složitější, proto si tento pojem dále vysvětlíme. Ruiz byl tedy začínajícím mistrem záměru již od malička. Od mládí absolvoval výcvik ve své rodině a pěstoval schopnosti prostřednictvím svých vizí (Nelson, 1997, s. 15). Tato informace je důležitá, abychom lépe pochopili spojitost mezi Miguelem Ruizem a Toltéky. „Miguela vychovávali s vědomím, že za tím, co vidíme a vnímáme smysly, existuje další dimenze, která ovlivňuje materiální úroveň reality“ (Nelson, 1997, s. 23). Miguel díky této výchově pochopil, že „za viditelným, každodenním světem existuje magická úroveň života“ (Nelson, 1997, s. 29).

Základy toltéckého učení mu tedy byly předány již v rodině. Zde byl základ jeho uvědomování si života jako celku. S tímto vědomím poté vstupoval do další části svého života. Ta se ovšem odehrávala na lékařské fakultě, kde se i přes tradici a očekávání rodiny rozhodl studovat (Nelson, 1997, s. 29).

Zde se odehrál další, velice důležitý mezník jeho života, jímž byla autonehoda, která se udála ve třetím ročníku jeho studií. Byl to pro něj intenzivní zážitek, při kterém „opustil své tělo a od té doby se sled jeho vnitřních vizí urychlil“ (Nelson, 1997, s. 29). Poté, co Miguel dokončil svá studia a stal se chirurgem, „působil jeden rok ve vesnici Alta Sonora v Sonorské poušti. Tam sbíral zkušenosti a za spolupráce s různými lidmi se učil „pronikat do snového stavu a zkoumat svůj sen“ (Nelson, 1997, s. 29).

Prostřednictvím těchto snů a vizí se Miguel učil o sobě, komunikoval s planetou Zemí, učil se, jak překonávat svůj strach a jak pokořit svoji osobní důležitost. Pomáhalo mu to čerpat autentické informace, lépe se rozvíjet a dosáhnout stavu plného vědomí.

Čím více se Miguel nořil sám do sebe, pochopil, že jeho poslání není vykonávat doktorskou praxi, ale předávat své zkušenosti a moudrost lidstvu. vzdal se tedy kariéry lékaře a postupně se stal mistrem tradičního toltéckého učení. V současnosti se snaží své poselství předat následujícím generacím prostřednictvím přednášek a exkurzí do Teotihuacánu v Mexiku. Také učí „hledáče pravdy“ dosahovat na jejich cestě stále vyšších úrovní vědomí (Ruiz, 1999, s. 157).

Pro úplnost je třeba dodat, že kromě Dona Miguele Ruize se zabývali toltéckým učením i jiní autoři, např.: jeho syn Jose Ruiz, Susan Gregg, Ray Dodd, Carlos Castaneda, či Jaroslav Dušek.

V této kapitole jsme se dozvěděli, odkud Don Miguel Ruiz pochází, jak výchova a tradice rodiny ovlivňovala jeho život. Je z toho patrné, že Miguel měl během svého života dilema, kdy musel volit mezi tradicí rodiny a osobní touhou studovat. Je vidno, že jej život i přes jeho rozum a rozhodnutí přivedl na jeho cestu – cestu předávání zkušeností a vědomí ostatním lidem. V textu se také setkáváme s dosud neznámými pojmy, jako je „snění“ či „Nagual“. S těmito i s mnoha jinými, které nás budou provázet v celé této práci, se seznámíme v následující kapitole.

2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V této kapitole si uvedeme několik pojmů, se kterými je nutné se seznámit, jelikož tvoří nedílnou součást toltécké filosofie, která je jádrem celé této práce. Vymežíme si zde, co se skrývá za pojmy jako: Toltékové, Nagual, Tonal, snění, Sen planety či Mitote.

2.1 Toltékové

Kdo jsou to vlastně Toltékové, v co věří a jaké poselství předávají světu? Toltécká tradice vychází z jižního Mexika, kde se kolem roku 900 tito lidé, říkající si toltékové, začali rozvíjet. „Toltécká kultura byla nejen nejdůležitějším kulturním a duchovním proudem středoamerické civilizace, ale dlouho před příchodem Evropanů na americký kontinent byla synonymem moudrosti, duchovního rozvoje a morální ctnosti“ (Sanchez, 2006, s. 5). Rozvíjeli se však nejen na poli myšlení či duchovna, ale byli i výborní stavitelé či řemeslníci.

V této práci budeme zkoumat toltécké myšlenky, do popředí dáme jejich filosofii, morální principy a učení. V tomto smyslu jsou Toltékové mnohdy označováni jako „umělci“. Svě životy, respektive způsob, kterým žili, považovali za umění. Toltécká cesta tedy není považována za sektu, či druh náboženství. Přesněji řečeno, Toltécká cesta je samotným způsobem života“ (Dodd, 2014, str. 7).

Hlavní základnou Toltéků bylo město Teotihuacán. Poté, co bylo Totléky dobyto, začalo se zde postupně utvářet celé společenství Toltéků. Tito si mezi sebou předávali a uchovávali vědění a moudrost předků (Gregg, 2002, s. 14). Okolí pak byli známi „jako ženy a muži poznání“ (Ruiz, 2001, s. 8). Miguel také říká, že Toltékové nebyli svébytným etnikem jako např. Mayové. Podle tradice definuje slovo Toltékové skupinu lidí z řady kmenů, kteří dosáhli vysoké úrovně duchovního osvětlení. Jejich vyšší stav vědomí umožnil, že mohli žít na posvátném místě v Teotihuacánu (Nelson, 1997, s. 17).

Teotihuacán je energeticky velice významné místo, stejně jako např. pyramidy. Uvnitř tohoto místa je zaznamenána historie a moudrost národů. Jsou zde uloženy nejrůznější informace, které se ovšem vyjeví jen těm, kteří jsou schopni dané informace rozluštit, vnímat a pochopit. Toltékové toto umění ovládali. Setkávali se zde proto jako „mistři (naguálové, šamani) a žáci“ (Ruiz, 2001, s. 8). Teotihuacán byl v podstatě postaven za účelem uzdravení lidí. Na tomto místě se mohli lidé „probudit ze sna“ a osvobodit se od strachu. Taková svoboda obnovuje znalost, že lidé jsou božské podstaty, že jsou to bohové. Odtud i název Teotihuacán, což doslova znamená „místo, kde se lidé stávají bohy“ (Nelson, 1997, s. 44).

Toltécké učení dávalo lidem moc a jak to bývá, tato moc, pokud se dostane do rukou nepovolaným, je často velice snadno zneužitelná k osobnímu prospěchu, proto „v průběhu věků byli Naguálové nuceni svou starou modrost uchovávat v tajnosti“ (Ruiz, 2001, s. 8). Jak se tedy dostala toltécká moudrost do povědomí veřejnosti? Toltécká tradice pravila, že nastane věk, kdy toto poselství bude moci být předáváno druhým. Toto období již nastalo, a tak Miguel Ruiz společně se svojí matkou Saritou „cítily, že se o toto mocné učení mají podělit s ostatními“ (Gregg, 2002, s. 19).

Čím je tedy toltécká filosofie specifická? Celá koncepce toltécké filosofie se zakládá na „rozboření“ mýtů či dohod založených na strachu, které jsme jako malí přijali za své (např. výchovou) a přijetí nových dohod, které se zakládají na lásce. Je to cesta intenzivní práce na sobě samých tak, abychom se postupně stali sebou samými a zavrnutí lži ve prospěch pravdy.

Zjednodušeně lze říci, že je to proces, ve kterém se dostáváme od strachu k lásce, k celku. Jak dodává Gregg (2002, s. 14): „Toltékové žili životy založené na bezpodmínečné lásce a sebepoznání. Podle starých Toltéků byl veškerý život součástí velkého tajemství. Dobře věděli, že nelze oddělovat světské od duchovního či vědu od ducha“. K takovému nazírání na svět mohou napomáhat Naguálové, které si představíme v následující části.

2.2 Nagual

Co, či koho slovo Nagual představuje? Slovo Nagual je obecně označení pro člověka. Historie tohoto označení nás zavádí do dávných dob. „Dostalo se k nám prostřednictvím aztéckého jazyka ze slova nahuatl. Zde toto slovo představovalo označení pro „původní jazyk Toltéků, dodnes nejrozšířenější domorodý jazyk v Mexiku“ (Sanchez, 2006, s. 6).

Toto slovo je také často spojováno se šamanismem. V tomto kontextu slovo Nagual označovalo člověka, který měl schopnost překlenout lidskou formu a transformovat se např. ve zvíře. Je nutno poznamenat, že označení šaman nebylo chápáno ve smyslu západního uvažování – zde je slovo šaman vykládáno spíše negativně jako čaroděj, který chce ovládnout mysl druhého. V toltécké tradici je chápán spíše jako někdo, kdo je velice moudrý, schopný dosahovat vyšších stavů vědomí a následně toto učí i ostatní (Sanchez, 2006, s. 5).

Nagual je tedy člověk, který je schopen ovládat energie. Je si vědomý svého daru zacházet takto s energií a taky tento dar vědomě rozvíjí – pomocí toltéckého učení. Podobně toto vysvětluje i poslední nagual, známý spisovatel Carlos Castaneda, který Nagualem

nazývá člověka, „jehož éterické tělo je nabitó zvláštní energií, které mu po speciálním čarodějném tréninku umožňuje konat nepředstavitelné věci“ (Gato, 1999, s. 123).

Nagual je tedy obdařen schopností vidět věci viditelné i neviditelné a takéž je schopen s těmito energiemi spolupracovat a následně je formovat tak, jak je třeba“ (Gato, 1999, s. 125). Toto umění takto pracovat, formovat energie, které člověka celý život obklopují, pak vede k osvobození.

K tomu, abychom mohli pochopit slovo Nagual v jeho komplexnosti, je zapotřebí si říci, jak vlastně Toltékové samotní vnímali toto označení. Podle toltécké tradice v podstatě vše, co existuje, všechny formy existence, vyvěrají z jednoho celku, z jedné tvořivé síly. Někdo tuto sílu může nazývat energie či Bůh. Zjednodušeně lze říci, že veškerá existence (lidé, zvířata, věci) pocházejí z Boha, energie. V Toltéckých tradicích je toto označováno jako emanace. Dle akademického slovníku cizích slov znamená emanace doslova „proces vznikání nižšího z nejvyšší jednotky, světa, z božstva či ideje“ (Buchtelová, Confortiová a spol., 2000, s. 193). Člověk je tedy emanací Boha, či projevem „vyšší energie“. Dle Toltéků tento Bůh, či bytost „řídí celou naši planetu“ (Nelson, 1997, s. 14). Toltékové sami, aby lépe pochopili emanace jediné živé bytosti, rozdělili všechno na nagual a tonal.

Nagual je všechno, co existuje, ale nemůžeme to vnímat. Mohli bychom to nazvat nepoznatelným a neznámým. Tonal je naopak vše, co jsme schopni vnímat svými smysly. Nagual můžeme tedy popsat jako nebe – nekonečno. A Tonal pak jako hvězdy – hmotu. To, co drží nagual a tonal pohromadě je pak nazýváno jako Záměr. Jak dodává Nelson (1997, s. 14): „Záměr je spojení nebo síla, která umožňuje veškerý přenos energie mezi nagualem a tonalem.“ Záměr je pro nás tedy Bůh, energie či život. „Bez záměru by nemohl existovat ani nagual ani tonal. Neexistovalo by doslova nic“ (Nelson, 1997, s. 14).

Pro větší přiblížení lze ještě dodat, že u lidské bytosti jsou tonalem např. emoce – sice je nevidíme, ale můžeme vnímat jejich projevy, prožíváme je. Naopak „nagual je energie, kterou nemůžeme poznat rozumem“ (Nelson, 1997, s. 15). Mluvíme – li však o osobě jako o Nagualu, míníme tím její charakteristickou energii vytvářející přímé spojení mezi nagualem a tonalem.

Nagual tedy např. umí propojit věci hmotné a nehmotné, umí vnímat věci zřejmé a nezřejmé, pracuje vědomě s energiemi (s láskou, strachem). „Takový člověk se rodí se silnou vůlí a strach jej nechromuje. Nagual je zkrátka člověk, který ví, že je nekonečným potenciálem, ryzí silou života“ (Ruiz, in Emrys, 2015, s. 172). Tito pak mají přirozenou

schopnost druhé vést, ukazovat lidem, že v jejich nitru existuje mocná síla, která je může propojit s Bohem“ (Ruiz, in Emrys, 2015, s. 175). Naguaelem je tedy i samotný Don Miguel Ruiz, který se spojil se svým „Božstvím v sobě“, ovládl svoje snění a tak lidem prakticky pomáhá, ukazuje, jak mohou najít sebe sama, aby si uvědomili, kdo jsou, pomáhá jim nalézat jejich svobodu, štěstí a lásku. Své učení pak Ruiz předává i prostřednictvím knihy Čtyři dohody.

2.3 Snění

Jak bylo zmíněno v předchozím odstavci, Miguel Ruiz byl „mistrem v ovládání svého snu“. Co to tedy toto snění vlastně znamená? Jsou věci, které se bez vlastního prožitku nesnadno popisují. Pojem „snění“ je jedním z nich. V tomto kontextu si ho můžeme představit jako „živý sen“. Lze také říci, že toto „snění“ znamená změněný stav vědomí, kdy aktér vědomě vstupuje do svého snu. Toto lze učinit prostřednictvím různých cvičení. Lze to popsat jako určitý způsob meditace, i když tento popis je zavádějící.

V meditaci jde spíše o uklidnění mysli, kdežto ve snění jde spíše o proniknutí a aktivní zapojení se do snu. Jak dodává Torres (2008, s. 93): „Z úhlu pohledu vůle spočívá rozdíl mezi sněním a běžným bdělým stavem čaroděje v tom, že se jeho energetické tělo řídí jinými zákony — může vykonávat takové skutky, jako procházet zdi nebo se v mžiku oka přenést na druhý konec vesmíru. Takové prožitky jsou kompletní se vším všudy a mají akumulativní charakter.“

Ve snu se tudíž aktér zbavuje fyzických hranic, není omezen fyzikálně a může si tak daleko efektivněji rozšířit své vědomí, mohou mu být ukázány jeho strachy, vnitřní konflikty apod. Snění není omezováno egem, jak je tomu v bdělém stavu. Ve snění tedy člověk může snáze proniknout do svých konfliktů, které je třeba aktuálně řešit. „Výhoda, kterou má snění oproti běžným stavům pozornosti, je, že během snění jsme schopni senzorycky pojmout větší oblast a lépe utřídit informace, které dostáváme. Jinými slovy, učíme se žít s větší intenzitou. Výsledkem je větší jasnost v našich procesech vnímání“ (Torres, 2002, s. 93).

2.4 Sen planety

U pojmů snění a snů ještě chvíli zůstaneme. K tomu, abychom si mohli alespoň částečně představit uvažování Tolteků a jejich filosofii, je zapotřebí si vymezit také pojem „sen planety“, od kterého se pak odvíjí veškerý děj knihy Čtyři dohody. Pojem „sen planety“ je jakýmsi základem pro celou tuto práci.

Toltékové mají za to, že všichni lidé neustále sní. Toto snění je jakýmsi pokřiveným vnímáním reality. Tímto zkreslením tedy nevidíme realitu takovou, jaká je, nýbrž takovou, jaká si myslíme, že je. V podstatě vše co vnímáme, co vidíme, je automaticky filtrováno naším mozkiem, který se snaží pochopit a vysvětlit všechny existující jevy. Vše co vidíme tedy interpretujeme v souladu s naším poznáním a také „dle struktury našeho jazyka“. Výsledkem tohoto interpretování je poté náš „osobní sen života“. To je způsob, jak si ve své mysli tvoříme celou virtuální realitu (Ruiz, 2010, s. 60). Tento způsob nazírání na svět je velmi omezený a způsobuje spoustu nedorozumění. Často si můžeme vytvořit v mysli něco, co vůbec nemusí být pravdivé. Takto tvoříme pomocí našich domněnek, vzorců chování, zkušeností z dětství apod. Vše co vidíme, je tedy jen „naše“. Náš úhel pohledu, náš svět. „Svět, o němž si myslíme, že jej vidíme okolo nás, se ve skutečnosti nachází uvnitř nás“ (Ruiz, 2010, s. 62). Celý svět je tedy „zrcadlem“ našeho nitra.

K tomuto zkreslení dochází prakticky od malička, kdy tento „sen planety“ nám byl předán od našich rodičů, širší rodiny, učitelů. Předáváme si ho automaticky z generace na generaci. Jak doplňuje Ruiz (2001, s. 16): „Tento sen je kolektivním snem miliard menších osobních snů, které společně vytvářejí sen o rodině, o společenství, o městě, zemi a také sen o celém lidstvu. Sen planety obsahuje všechna pravidla společnosti, její názory, zákony, náboženství, různé kultury, způsoby, jimiž se projevuje, vlády, školy, události a svátky“ (Ruiz, tamtéž).

Tento sen je nám předáván již od narození pomocí naší pozornosti, kterou od malička upínáme na nejrůznější „představy o věcech“. Nemůžeme si zvolit, zda informacím věřit, či nikoliv (Ruiz, 2001, s. 18). Rodiče mají, stejně jako jejich rodiče, naučené určité smýšlení o věcech a toto smýšlení je poté předáváno dětem. Většina lidí o tomto nepřemýšlí, že by měli něco změnit, uchopit jinak. Automaticky ukládáme informace do mysli dětí a takto se všichni učíme o světě, o tom, co známe (Ruiz, 2001, s. 16).

Na toto také navazuje koncepce Karla Gustava Junga. Ten ve svých teoriích popsal podobný pojem „kolektivní nevědomí“. Tento pojem lze chápat jako „zdeděnou zkušenost historie celého lidstva, určité shromaždiště, ve kterém jsou uchovány základní lidské zkušenosti ve formě „prvotních obrazů“. Tyto Jung označuje jako archetypy. (řec. praobrazy)“ (Kern a spol., 1999, s. 200). Jsou to tedy ideje, názory, morální normy, schémata chování, kterými je tvořena kultura a myšlení lidí. Lidé potom zcela samovolně operují dle tohoto vzoru po celá staletí. Je to např. rozlišování protikladů – oheň a voda, světlo a tma, různé

mýty, symboly. Jde o soubor představ, které si z generace na generaci vzájemně předáváme a dle toho následně vstupujeme do určitého nevědomého systému těchto představ, na základě nichž poté přemýšlíme o věcech, lidech. Toto kolektivní pojetí nevědomí lze dosadit jako protiklad k Freudovu vnímání nevědomí, jež „vnímá nevědomí jako možné ohrožení vědomého ega člověka,“ které s sebou nese i různé obranné mechanismy apod., které se mohou v průběhu dospívání objevovat (Drapela, 2011, s. 34). Na tyto aspekty nevědomí se ještě v průběhu naší práce, zaměříme.

„Vnější sen upoutává naši pozornost a učí nás, čemu věřit, počínaje jazykem, kterým hovoříme“ (Ruiz, 2001, s. 17). Náš život se tedy odvíjí v kontextu představ. Jsme již od dětství na tyto představy, kolektivní mentální vzorce chování, natolik navázáni, že nám znemožňují opravdově žít. Tímto fixováním vrháme své myšlení do rigidní pasivity. Nesnažíme se otevřít novému, přemýšlet o věcech jinak, ale neustále se ocitáme v cyklu představ společnosti.

2.5 Mitote

Tento pojem navazuje na již uvedený „sen planety“. Mitote je označení pro „zmatené hlasy v naší mysli“. Toto zmatení je způsobeno tím, že sami v sobě uzavřeme za svůj život mnoho mentálních dohod a tyto dohody se mohou vzájemně vylučovat. Když tedy s něčím souhlasíte, prakticky se domluvíte sami se sebou, že s tím, co bylo řečeno, souhlasíte. Tak přijmete jednu dohodu, která však nemusí být slučitelná s jinými vašimi dohodami (např. maminka vám vždy říkala: „nesmíš jíst čokoládu, zkazí se ti zuby“ a vy si pro sebe říkáte „čokoládu můžu jíst, je přece tak dobrá...“). Stane se to, že jedna dohoda naráží na dohodu druhou. Na jedné straně chcete a můžete jíst sladké a na druhé máte v hlavě onen hlas, který říká, že nesmíte.

V důsledku toho dochází ke zmatení těchto hlasů – čemuž toltékové říkají právě „mitote“. Jak sděluje Ruiz (2001, s. 60): „Mitote je důvodem, proč lidé nevědí, co chtějí. Nesouhlasí spolu navzájem, protože existují části mysli, které chtějí jednu věc, a jiné části, které chtějí přesný opak.“ Proto se lidé cítí zmateni, obzvláště v období dospívání. Kdy se vymezují, nacházejí sami sebe.

Toto neustálé každodenní štěbetání těchto hlasů nás také odvádí od naší pozornosti a prakticky nám znemožňuje se soustředit. Čteme kupříkladu nějaký text, ale hlavou se nám současně míhá spousta dalších myšlenek: nezapomněla jsem si klíče, musím ještě zavolat kamarádce... apod. Jak dodává Gregg (2002, s. 31): „Jsou to hlasy, které se dožadují naší pozornosti - jsou to všechny ty názory, myšlenky a nápady, jež nám nepřetržitě

víří hlavou.“ Je to také to, čemu věříme, že jsme. „Je to představa osobnosti o „vlastním já“. Vše, čemu věříme, veškeré pojmy a naprogramování naší mysli, to všechno je mitote“ (Ruiz, 2001, s. 27).

Sen planety respektive mitote poté utváří v mysli člověka to, čemu toltékové říkají peklo. Je to sen pekla – žití ve strachu, obavách, dokazování si, svět, ve kterém jsme obětí i soudci zároveň. Svět nesvobodný, závislý na okolních podmínkách, svět chaosu a disharmonie (Nelson, 1997, s. 90).

Toltécká moudrost ale přináší svým učením možnost, jak se z tohoto pekla dostat ven. „Za tímto nekonečným hlukem je místo ticha, místo klidu. Naučíme – li se prožívat životy z tohoto místa, budeme šťastní, ať se kolem nás bude dít cokoli – a můžeme žít život založený na lásce, osvobozený od strachu, stresu či úzkosti. S moudrostí Toltéků dokážeme mitote mysli umlčet“ (Gregg, 2002, s. 31).

Jedním ze způsobů jak zastavit mitote, tuto, jak říká Nelson (1997, s. 90): „kakofonii hlasů bez souladu“, je použití drog. Toltékové, především tedy Ruiz, to ale nepraktikují. Učí, jak toto zastavit bez pomoci návykových látek a bylin. Drogami totiž člověk mysl či mitote jen odmítne, na chvíli ji zastaví. „V toltécké tradici jí ovšem čelíte, neodmítáte ji.“ Tento proces lze nazvat jako „loupání cibule v naší mysli. Loupeme ji a nacházíme lži a falešné obrazy. Teprve když máme dost jasnosti a odvahy jít hlouběji, zjišťujeme, kdo doopravdy jsme“ (Nelson, 1997, s. 91).

Díky mitote nevidíme, kým skutečně jsme. Žijeme jaksi uhníždění v nesvobodě tak pohodlně, že ani nevidíme, že jsme uvěznění. Ruiz (2001, s. 28) podotýká, že se lidé nebojí smrti, ale bojí se žít. Jelikož žít znamená naplno vyjádřit to, kým jsme. Je v tom riziko „odhalení se“. „Být sám sebou je největší lidský strach. Naučili jsme se uspokojovat požadavky jiných lidí, žít podle názorů ostatních. Je to jednodušší než čelit strachu z toho, že nebudeme přijímáni a že nebudeme pro ostatní dostatečně dobří“ (Ruiz, 2001, s. 28).

Pomocí učení Čtyř dohod lze postupně zjistit, jaké dohody jsme uzavřeli v dětství sami se sebou a můžeme tak postupným procesem tyto dohody změnit a vyměnit je za dohody lepší, které nám již nebudou způsobovat utrpení, ale povedou nás směrem ke svobodě, k sobě samým. Již nebudeme Soudcem či Obětí situace. „Cílem našeho života se pak stane nahrazování chaosu pořádkem“ (Nelson, 1997, s. 91). Toltékové také říkají nahrazování snu pekla za sen nebe.

V této kapitole jsme si tedy popsali několik pojmů a jejich aspekty, které nám podle toltéků v podstatě brání žít plnohodnotný život. Tímto jsme se tak přiblížili celkovému

toltéckému pojetí světa a jejich filosofie. V další části práce se zaměříme na konkrétní dohody, pomocí nichž, jak jsme již popsali výše, můžeme přeměnit svůj „sen pekla na zemi“ na „sen nebe na zemi“.

3 ČTYŘI DOHODY

V této kapitole se seznámíme obecně s tím, co to jsou čtyři dohody, k čemu slouží, jak jednotlivé dohody zní a proč je dobré je ve svém životě praktikovat.

Jak jsme již zmínili, v průběhu života uzavíráme spoustu dohod, vědomě či nevědomě, s ostatními a především sami se sebou. Za celý svůj život uzavřeme takových dohod tisíce. Neuvědomujeme si, že je potřeba tyto dohody nejen uzavírat, ale také je rušit a to hlavně z toho důvodu, abychom mohli dále postupovat ve svém nejen fyzickém, ale i duchovním vývoji.

„V těchto dohodách si říkáme, kdo jsme, co cítíme, v co věříme a jak se chceme chovat. Výsledkem je to, čemu říkáme naše osobnost“ (Ruiz, 2001, s. 32). Problémem je ale to, že většina těchto dohod je laděna spíše negativně - např. si řekneme: „toto není možné, to nedokážu, to nejde...“ apod. Takové nám berou spoustu energie. Naopak ty dohody, které jsou uzavřeny s láskou, pozitivně laděny nám prospívají a náš život obohacují. Jak píše Ruiz (2001, s. 32): „Chceme – li žít v radosti a naplnění, musíme nalézt odvahu tyto dohody, které nám berou sílu, rozbít a naopak ty, které pocházejí z lásky uchovat a dokonce získat i nějakou navíc.“ Takovou dohodu je např. „Nemusím s každým soutěžit, spolupráce je prospěšná“, apod.

K tomuto novému pojetí života a k této změně mají sloužit právě Čtyři dohody, kniha, která je podstatou této práce. Přejít z pasti „pekla a strachu“ do náruče „nebe a lásky“ je ale zapotřebí odvahy a osobní síly (Ruiz, 2001, s. 33). Tato kniha nám ukazuje, jaké nejčastější dohody člověk sám v sobě uzavírá a zároveň dává možnost se těchto dohod zbavit, přeměnit je na dohody lepší. Nejde tedy o to vyčítat sobě či ostatním, že jsme se naučili něco, co je pro lidi „normální“ (soudit ostatní, hodnotit, klevetit, mít na vše názor, být bezmocný apod.), ale jde především o to, že na tyto osobní dohody dále nemusíme přistupovat (Ruiz, in Emrys, 2015, s. 168, 169).

Právě toto předával Don Miguel Ruiz svým učedníkům. Toto učení nazval Čtyřmi dohodami – s jejich pomocí mohli měnit své staré vzorce chování. Jak dodává Ruiz (2015, s. 169): „Radím lidem, ať si neberou nic osobně a ať si přestanou vytvářet domněnky. Žádám je, ať nakládají zodpovědně se vzácným darem jazyka: se slovy, která pronášejí nahlas, i se slovy z nichž se skládají jejich nejtajnější myšlenky. Vyzývám je, ať vždy dělají vše, jak nejlépe dovedou. Čtyři jednoduché dohody.“

Tímto se přesouváme do další části této práce, kde si vymezíme znění první dohody, co tato dohoda obnáší a čím nám právě ona může pomoci.

3.1 První dohoda – NEHŘEŠTE SLOVEM

Jak uvádí Ruiz (2001, s. 17): „Jazyk je kód, kterým hovoříme, kód k porozumění a komunikaci mezi lidmi.“ Slova či verbální komunikace jsou, jak říkají toltékové, otázkou určité dohody, na které se lidé shodnou a následně ji mezi sebou užívají. „Lidé těmto kódům, tedy slovům, na základě této dohody rozumí“ (Ruiz, 2010, s. 48).

Obecně se slova skládají z písmen. V mnoha kulturách jsou písmena považována za posvátná. Jsou to symboly obsahující energii. Jak dodává Dušek (in Brzáková, 2012, s. 112): „Písmena jsou pro ně posvátná. Traduje se, že jejich tvar byl považován za energetický náboj. Písmena se prociťovala. V tomto také pokračoval Rudolf Steiner či se o totéž pokoušejí waldorfské školy.“

V naší kultuře však slova pronášíme spíše bez rozmyslu, mnohdy k destruktivním účelům ve snaze někomu ublížit, manipulovat. Jak dodává Nelson (1997, s. 101): „Používáme slova ke zraňování druhých, k obviňování, vydírání, pomlouvání, pomlouvání a zase pomlouvání. Pomocí slova se navzájem udržujeme v pekle. Pouhým vyslovením názoru můžeme člověka povýšit či ponížít.“ Neuvědomujeme si například, jak jako rodiče či jako učitelé můžeme ovlivnit své děti, žáky, studenty. Děti a dospívající jsou obzvláště citliví na pronesená slova na jejich adresu. Nesou si v sobě pocit křivdy a nepochopení až do dospělosti. Pokud zpochybníme něčí možnosti, schopnosti, může tomu dotyčný snadno uvěřit. „Vyslovujeme svůj názor, aniž bychom pomysleli na škodu, jakou můžeme způsobit“ (Nelson, 1997, s. 101).

Můžeme tak jiným lehce způsobovat rány, či jejich rány lehce otevřít, když hovoříme neuváženě a neuvědomujeme si, co vlastně říkáme. Když poté dítě uzavře v sobě tuto dohodu a uvěří našim slovům (např. tomu, že neumí kreslit, neumí zpívat), tak se do něj toto nesmazatelně zapíše a v průběhu života, kdy vstoupí do situace, která bude požadovat něco nakreslit, zazpívat, bude cítit tuto bolest. Rána se otevře a emoce vystoupí napovrch. Dokud si potom toto dítě samo neuvědomí, že má moc svojí vůlí zrušit tuto dohodu, které uvěřilo, bude se trápit a tyto situace se budou neustále opakovat (Nelson, 1997, s. 101).

Dle toltécké filosofie je třeba být zodpovědní za to, co si myslíme, co říkáme a co děláme. Musíme být zodpovědní za svůj život. Není to ovšem o strachu cokoli udělat, jen je zkrátka dobré si uvědomovat, co děláme či říkáme (Feather, 2006, s. 14). Jak dodává Nelson, 1997, s. 100): „Buďte uvážliví v tom, jak užíváte slova. Tato dohoda má v sobě hluboký význam. Slovo je totiž nejsilnějším vyjádřením ducha. Je nemocnějším nástrojem nás lidí. Slovo je božské, je čistým kouzlem, čistou silou. Říkejte jen to, co myslíte vážně.“

Jak je patrné z této části, slovo může být dobrým sluhou, ale zlým pánem. Je důležité si uvědomovat své myšlenky, respektive svá slova. Vnímání jejich náboj a užívání je uvážené. Jazyk může být dobrým nástrojem pro komunikaci. S poznatkem toho, oč jde v dohodě první, se nyní můžeme přesunout v další části práce k dohodě druhé.

3.2 Druhá dohoda – NEBERTE SI NIC OSOBNĚ

Podstatou celé druhé dohody je uvědomění si toho, že není třeba si brát cokoli, co o nás pronesou druzí, osobně. Pro pochopení této dohody je třeba si říci, proč vlastně bereme věci osobně.

Hlavním problémem je to, že jsme si navykli dbát na naši osobní důležitost. Utvořili jsme si o sobě jakési představy – oddělili jsme se od celku. Vytvořili jsme si o sobě určitou domněnku – kdo jsme a kdo nejsme. Bojujeme tak s těmi, kdo nepotvrzují naši důležitost, a bereme za vděk těm, kdo tuto naši osobní důležitost potvrzují – mají stejné názory, pohled na svět apod. V podstatě, jak dodává Ruiz (2001, s. 54): „Osobní důležitost neboli brání věcí osobně je maximální výraz sobectví, protože vychází z domněnky, že všechno se týká „nás“. V důsledku toho jsme vztahovační a spousta věcí se nás dotýká“.

Jak jsme již zmínili v kapitole 2.4, každý z nás má svůj vlastní sen. Každý máme utvořen svůj svět a „ve své podstatě se nás nic z toho, co lidé dělají, nebo co říkají, netýká, protože každý má svůj vlastní svět, své vlastní nazírání na něj“ (Ruiz, 2001, s. 54). Jak dodává Kopřiva (2013, s. 30): „Tento obraz vnitřního světa je jedinečný, nemá ve světě dvojníka a je přístupný jen samotnému dotyčnému.“. Pak tedy platí, že pokud si vezmeme něco osobně, předpokládáme, že druzí prostě vědí, co si myslíme a o čem v danou chvíli přemýšlíme. To je velmi častý omyl, kdy se domníváme, že ostatní vnímají svět stejně, jako my, že zkrátka ví „co se děje v našem osobním světě“. Na základě toho se poté pokoušíme různými způsoby vnutit náš svět a nazírání na něj i ostatním“ (Ruiz, 2001, s. 54).

Toto také souvisí s celkovým přístupem naší společnosti. Společnost se v tomto ohledu zakládá na dominanci, pod jejímž vlivem se každý z nás vnímá odděleně a ostatní tedy považuje za protivníky či konkurenty. Proto je pro nás tolik důležité, co si o nás myslí ostatní, proto tolik dbáme na hodnocení, soudy, ale i na pochvaly. V průběhu celého života se snažíme prostě zavděčovat – nejdříve rodičům, později přátelům či partnerům, učitelům, šéfům. Jen abychom nemuseli stát sami za sebe. Snažíme se být dokonalí i přesto, že toho nelze nikdy dosáhnout. Proto sami sebe odmítáme. „Nejsme dostatečně dobří sami pro

sebe, protože nezapadáme do vlastní představy o dokonalosti. Nedokážeme si prominout, že nejsme takoví, jací jsme si přáli být, nebo spíše jací jsme uvěřili, že bychom měli být“ (Ruiz, 2001, s. 28).

Nejde nám převážně o to, abychom sami sebe brali takové, jací ve skutečnosti jsme, ale spíše o to, aby nás okolí bralo takové, jací bychom měli být. Pod taktovkou tohoto věčného porovnávání a dokazování nemáme prostor být tím, kým doopravdy jsme a jaksí se ztrácíme v názorech ostatních (Gregg, 2002, s. 49). Tyto názory pak nejen posloucháme, ale dokonce je i přijímáme za své a následně je i prezentujeme a obhajujeme. Pokud s námi druzí nesouhlasí, „cítíme se uražení a naší reakcí je obrana našich názorů, což vede ke konfliktům. Z něčeho nepatrného uděláme velkou aféru, protože cítíme potřebu mít pravdu a dát ostatním najevo, že se druhý mýlí“ (Ruiz, 2001, s. 55, 56).

Na tento fakt poukazuje i psychologie, konkrétně pak Freud. Ten označuje tuto osobní důležitost jako ego. Pokud v životě přijmeme názory, soudy, hodnocení za své, uložíme si toto do svého nevědomí, které poté v nastalých situacích, které se dotýkají člověka a jeho přesvědčení, vysílá automatické reakce. Jak tedy říká Drapela (2011, s. 193): „chybné výkony a náhodné jednání nevznikají z nepozornosti nebo náhodně, ale jsou výrazem nevědomých konfliktů“. Tyto nevědomé konflikty tedy zahrnují zážitky, pocity a přání prožívané jako ostudné, ohrožující nebo sociálně nepřijatelné: proto byly potlačeny do nevědomí. Kupříkladu když nás rodiče, spolužáci, či kantor zostudí, poníží (Kern, 1999, s. 194).

„Tyto obsahy si nelze uvědomit tak snadno jako u obsahů předvědomí, důvodem je cenzura. Tato dohlížející instance už u dítěte zajišťuje potlačování pocitů nenávisti vůči rodičům a mladším sourozencům. Potlačené obsahy však nejsou v nevědomí jen odstaveny. Snaží se proniknout znovu do vědomí (návrat potlačeného). Např. ve snu, automatickými reakcemi, nebo jako neurotický symptom“ (Kern a spol., 1999, s. 194).

Je tedy patrné, že si tyto bolestné zážitky „ublížení“ neseme s sebou celý život. Toltékové tyto bolestné zážitky přirovnávají k ranám. Pokud se nám tedy např. v dětství přivodí nějaká rána a nezhojí se, jen se potlačí, zůstává v nás po celý náš život. Čas od času přijde člověk či situace, která tyto rány odhalí a pro nás je pak tato situace bolestná přesně tak, jako by se nám to stalo poprvé. Toto poté vzbuzuje emoce, které jako jed (zlostí, protivností) předáváme lidem, kteří v podstatě ani nevědí, že se vás mohli některak dotknout (Ruiz, 2001, s. 55, 56). Něco se nás dotkne, protože se obáváme, máme strach, že budeme

opět zostuzeni. „Skrýváme se pod svoje masky, za svoje obrany, aby ostatní neodhalili to, jací doopravdy jsme a nepřestali nás mít rádi“ (Ruiz, 2001, s. 29).

Kdybychom nepociťovali tento strach, nebylo by třeba žárlit, zlobit se či lhát. Jak dodává Ruiz (2001, s. 57): „Měli bychom rádi sami sebe takové, jací jsme, milovali vše okolo sebe, byli bychom klidní a šťastní.“

Hlavním aspektem této dohody je tedy uvědomění si, že život není o tom zavděčit se ostatním, ale najít a přijmout sám sebe takového, jaký doopravdy jsem. Když si uvědomíme, že stejně nebudeme nikdy perfektní, že nás druzí stejně vnímají jinak, než jak se snažíme vypadat, chovat, tak se osvobodíme od lpění na tom vyhovět a zavděčit se ostatním. Prostě si uvědomíte, že „veškeré to hraní, které jste ve svém životě prováděli, nebylo vlastně k ničemu, protože vás nikdo nevnímá tak, jak byste si přáli“ (Ruiz, 2010, s. 66, 67).

S tímto vědomím mizí důvod brát si věci osobně a degradovat tak ostatní členy společnosti na pouhé protivníky a soupeře. Přijetí toho, že si nebudeme brát nic osobně, je důležitou součástí pro rozvíjení vztahů mezi lidmi, stejně jako je důležitá následující dohoda, která nás vyzývá nevytvářet si žádné myšlenky.

3.3 Třetí dohoda: NEVYTVÁŘEJTE SI ŽÁDNÉ DOMNĚNKY

Třetí dohoda, kterou si dále popíšeme, je velice užitečná obzvláště v oblasti mezilidských vztahů. Právě tady se totiž princip této dohody uplatňuje nejčastěji.

Domněnka je ve své podstatě klam, lež či iluze, kterou si svévolně domyslíme. Dokreslíme si tedy realitu tak, jak se nám to v daný okamžik hodí. Toto pak způsobuje celkové pokřivení sdíleného poselství (Ruiz, 2010, s. 80). Otázkou, která je na místě, je, kde tyto iluze vlastně vznikají? Mihulová (2008, s. 29): k tomuto dodává: „pro člověka je největším zdrojem iluzí jeho vlastní mysl. Ta mu neustále překládá řadu barvitých obrazů o jeho okolí i o něm samotném.“ Dokáže poté vymýšlet intenzivní dramata, kterým vdechne život pouhým pomyšlením „Co kdyby?“ Tato představa, iluze, toto co kdyby, poté může vyvolat vlnu strachu (Ruiz, 2010, s. 86).

Jak jsme si již zmínili výše, osvojení třetí dohody je prospěšné hlavně pro mezilidské vztahy. Obecně lze říci, že se domníváme, že druhý člověk, se kterým jsme v dané interakci, si myslí právě to, co si myslíme, že si myslí. Pokud se pak uzavřeme do svých domněnek, aniž bychom se informovali, či komunikovali s druhým člověkem, uvrháme se do svého světa iluzí a tím tak popíráme realitu (Gregg, 2002, s. 178). Z toho popírání reality

pak vznikají ona dramata, smutky a nedorozumění. Tímto se pak dostáváme do našeho „snu pekla“, kdy jsou vztahy ne radostí, ale spíše utrpením (Ruiz, 2001, s. 68).

Před vstupem do jakékoliv interakce je tedy třeba si uvědomit, že se mezi námi a druhým, ať již chceme či nikoliv, objevují nepřesné představy a interpretace sděleného. Veškeré informace vždy interpretujeme nepřesně podle sebe, podle našich domněnek (Řezáč, 1998, s. 96). Je to v podstatě neustálý kolotoč. Někdo nám něco sdělí a my jeho výrok určitým způsobem interpretujeme. Interpretace se většinou zakládá na našich naučených vzorcích chování, naučených postojích, víře a prožitých zkušenostech či na stupni uvědomění. Naše komunikace je povětšinou mylná a velice nepřesná. Vytrhneme část výroku z kontextu, sdělujeme okolí polopravdy a vykonstruované iluze. Ke zkreslení informací postačí obyčejné „ahoj“ nebo „na shledanou“.

Často tedy podléháme svým vlastním iluzím. V mnoha případech ani nechceme komunikovat. Zdá se nám postačující to, co si myslíme, a o vysvětlení vlastně ani nestojíme. Stojíme si za svými smyšlenkami, bojujeme proti názorům ostatních a velice tak trpíme (Ruiz, 2001, s. 68). Dochází tak k mnohdy fatálním omylům a to v první řadě, jak jsme si již zmínili, na poli mezilidských vztahů, kdy se domníváme, že druhý umí číst naše myšlenky, je mu vše jasné a že se přeci musí dovtípit skrze naše náznaky. Tímto poté dochází ke smutné realitě, kdy se cítíme ublížení a zranění (Ruiz, 2001, s. 70). Veskrze je toto pochopitelné, jelikož jsme takto nastaveni. Nežli se ptát a vypadat hloupě, raději mlčíme a co potřebujeme, tak si domyslíme. Jak dodává Ruiz (2001, s. 71): „Vytváříme si všechny druhy domněnek, protože nemáme odvahu klást otázky.“

Nemáme odvahu klást otázky ani sami sobě. Často si tak lžeme bez toho, aniž bychom se nad věcmi zamysleli, získali informace a náhled. Často se podceňujeme či přeceňujeme. Nalháváme si, že chceme to, či ono. Bojíme se sami sebe, svých odpovědí. Velice často lžeme sami sobě o tom, co vlastně doopravdy chceme (Ruiz, 2001, s. 72).

Pod vládou naší vlastní iluze pak máme pocit, že máme ve všem pravdu a že můžeme zasahovat do života druhých osob (Emrys, 2015, s. 146). Domníváme se, že víme nejlépe, jak by měli ostatní žít. Poté na druhé klademe zátěž v podobě očekávání. Máme často za to, že se druzí musí kvůli nám změnit či se nám přizpůsobit a to především v partnerských vztazích. Nepochází nám že „opravdová láska přijímá jiné lidi takové, jací jsou, aniž by se je pokoušela změnit“ (Ruiz, 2001, s. 73).

Tato dohoda nás tedy učí odvaze k tomu, „ptát se a získávat informace a tak předcházet tvorbě domněnek“ (Ruiz, 2001, s. 75). Pokud si osvojíme toto komunikační pravidlo

dlo, dojde k prohloubení vztahů a celkově k vyjasnění nesrozumitelného. Otevře se nám nová forma bytí, kdy se ze světa iluze a předpokladů přesuneme do života pravdivého a uvidíme ho takový, jaký doopravdy je, a nikoliv takový, jaký si ho přejeme vidět“ (Ruiz, 2010, s. 87).

3.4 Čtvrtá dohoda: VŽDY DĚLEJTE VŠE, JAK NEJLÉPE DOVEDETE

Poslední dohoda nám připomíná důležitost manifestace všech dohod do praxe. Je důležité nejen si osvojit teorii, slova, ale je mnohem důležitější konat, převádět tuto teorii do praxe. Pak tato filosofie není jen pouhopouhá mrtvá teorie, ale stává se živoucí činností. Tato čtvrtá dohoda završuje tento proces změny uvažování.

Dle této dohody je důležité dělat věci tak, jak nejlépe dovedeme. Je podstatné, aby nás daná činnost naplňovala, aby nás zkrátka bavila. Tato dohoda nás tak nabádá k životu, respektive k manifestaci života jako takového do všeho, co činíme. „Budeme-li konat vše jak nejlépe dovedeme, prožijeme intenzivní život. Budeme výkonní, budeme se k sobě dobře chovat, protože budeme odevzdávat své rodině, své komunitě to nejlepší“ (Ruiz, 2001, s. 82).

Totéž opět potvrzuje i psychologie, která toto spojuje s motivací. Pakliže nás samotná práce naplňuje, můžeme ji nazývat jako tzv. automotivační – kdy nás práce baví, děláme ji rádi a neradi ji přerušujeme (Říčan, 2010, s. 96). „Takto motivované chování je emočně zbarvené a tím dostává dynamiku (sílu)“ (Jankovský, 2003, s. 31). Tuto dimenzi motivace popisuje i Maslow (in Drapela, 2011, s. 141), který je označuje jako tzv. vrcholné zážitky, které souvisejí se silným prožitím krásy, dobroty nebo lásky.

Frankl pak k tomuto tématu dodává, že v podstatě jakákoliv činnost, která je pro člověka opravdovým lidským zážitkem, jej obohacuje a povznáší. Mohou to být i zdánlivě obyčejné věci jako procházka přírodou, plavání, malování či povídání s přáteli. Nejhodnotnější dle Frankla jsou především ty činnosti, prostřednictvím kterých člověk zažívá lásku (Frankl in Drapela, 2011, s. 149).

Pokud nás tedy bude bavit to, co děláme, budeme přirozeně aktivní. Ovšem „pokud něco děláme jen a jen pro odměnu (např. práci), časem si toto natolik znechutíme, že se tomu začneme bránit, cítíme frustraci a jsme nešťastní. Naopak „máme li rádi to, co nás baví, užíváme si života. „Bavíme se, nenudíme se a necítíme frustraci“ (Ruiz, 2001: 83, 84).

Jak je ovšem patrné, abychom vůbec mohli dělat věci, které nás doopravdy baví, musíme nejprve objevit sami sebe a to, co nás baví. Je důležité si uvědomit, co je pro nás osobně důležité, bez ohledu na přání a názory ostatních na nás samotné. Je třeba se zbavit strachu a uvolnit se směrem k sobě samému. Pak můžeme říci, co vlastně chceme, kde je nám příjemně a kde ne, co chceme dělat a co nikoliv. Teprve pokud nebudeme stát sami sobě v cestě, pokud se rozhodneme zbavit se veškerého strachu, můžeme vyjít směrem ke změně. Pak se nám otevře pole neuvěřitelných možností (Brzáková, 2012, s. 205).

Podstatou této dohody ovšem není to, dělat věci nejlépe. Ale dělat je tak, jak nejlépe dovedeme. Musíme samozřejmě být k sobě citliví a brát zřetel na naše aktuální rozpoložení. Jak říká Ruiz (2001, s. 80): „Naše počínání závisí na tom, zda se cítíme báječně a šťastně, anebo zda jsme rozhození, naštvaní či žárliví.“ V podstatě jde o to, aby byla veškerá naše aktivita v rovnováze. Pokud bude naše snaha přílišně horlivá, či naopak laxní, bude takové počínání kontraproduktivní – budeme vyčerpaní či frustrovaní (Ruiz 2001: s. 80, 81).

Nejde o to tedy být bezchybný. Naopak. Pokud děláme věci, jak nejlépe umíme, „naučíme se přijímat sami sebe. Budeme si ale muset uvědomovat své chyby a učit se z nich. Učení z chyb znamená, že konáme, díváme se poctivě na výsledky a znovu konáme. Toto vše zvýší naše sebevědomí“ (Ruiz, 2001, s. 85).

Tato zastřešující dohoda nás, kromě již zmíněného, vybízí k tomu, abychom prostě žili a nebáli se vyjádřit to, kým doopravdy jsme. Máme právo vyjádřit svůj vlastní sen a dávat mu tak konkrétní podobu, to je to, co naplňuje náš život – naše činorodost a aktivita. Strach nás paralyzuje, znemožní nám konat. Pokud se ale zbavíme minulosti – života ve strachu a děláme vše s láskou, jak nejlépe dovedeme, odměňujeme tak sami sebe tím, že prostě žijeme teď a tady, své „nebe na zemi“ (Ruiz, 2001, s. 86, 87).

4 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCE V KONTEXTU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Jak již z názvu práce vyplývá, zabýváme se zde nejen Čtyřmi dohodami. Naším záměrem je propojit téma Čtyř dohod se sociální pedagogikou. Proto je na místě seznámit se i se samotným pojmem sociální pedagogika, sociální pedagog. Také si ukážeme, v jakých institucích jsou sociální pedagogové zaměstnáváni a v čem spočívá jejich role.

4.1 Sociální pedagogika

„Tento termín označuje jak určitou sociální praxi či profesi, tak i teoretický základ této profese, jež má ambici stát se samostatným oborem, nebo alespoň uznávanou subdisciplínou“ Matoušek (2013, s. 503). Sociální pedagogika se postupně rozvinula na přelomu 19. a 20. století. „Již ve svých počátcích poukazovala na skutečnost, že objektem výchovy je zde člověk, který patří do určité skupiny ve společnosti“ Laca (2011, s. 35). Je považována za důležitou, především v oblasti prevence před patologickými jevy. Tyto vyvstávají ve společnosti např. díky prostředí, ve kterém jedinec vyrůstal, či díky daným individuálním omezením jedince samotného. Sociální pedagogika však intervnuje i v oblasti řešení již vzniklých problémových situací. Má tedy člověku pomoci především v obtížných životních situacích, podporovat rozvoj člověka a změnu v jeho chování v každodenním životě, vést člověka k pochopení dané situace a ochraňovat ho před rizikovými vlivy“ (Kraus, 2008, s. 46).

Obecně lze tedy říci, že sociální pedagogika je součástí pomáhajících profesí. Tyto profese se vyznačují především prací s lidmi. Hlavní náplní této práce je pak, jak již z názvu vyplývá, určitá forma pomoci těm, kteří neumí určitou vyvstalou problémovou životní situaci řešit sami, vlastními silami (Laca, 2011, s. 35). Mezi tyto pomáhající profese se řadí například: lékaři, pedagogové, sociální pracovníci, psychologové, osobní asistenti, právníci, ale také samotní sociální pedagogové (Matoušek, 2013, s. 506).

4.2 Role sociálního pedagoga

V předchozí kapitole jsme si uvedli, v čem spočívá podstata sociální pedagogiky. Nyní se zaměříme na roli samotného sociálního pedagoga. V právním systému České republiky není prozatím sociální pedagog jako samostatná profese definována a není tudíž ani zakomponována do vzdělávacího systému. Absolventi oborů sociální pedagogika mají podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, své

uplatnění např. jako vychovatelé, pedagogové volného času, asistenti pedagoga či jako metodikové prevence.

Jak je tedy patrné, sociální pedagogika se koncentruje v oblasti života jednotlivců nebo skupin a v institucích, které ve společnosti realizují výchovnou úlohu (Laca, 2011, s. 34). Pole působnosti sociálního pedagoga je tak poměrně rozsáhlé. Zaměstnán může být v nejrůznějších institucích spadajících nejen do rezortu školství, ale také např. do rezortu zdravotnictví, sociálního či spravedlnosti (Janečková, 2012, s. 30,31). Konkrétně pak může samotný sociální pedagog nalézt své uplatnění v institucích jako je např.: škola a školská zařízení, volnočasová zařízení, školská výchovná a ubytovací zařízení či jeho oddělení pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy či ve středisku výchovné péče.

S ohledem na rozsah a zaměření práce, kdy se zaměřujeme na výchovu a vzdělávání dětí a dospělých, se nyní více zaměřím na práci sociálního pedagoga na školách a v mimoškolních zařízeních.

4.3 Sociální pedagog a možnosti uplatnění na školách

Co se týká práce sociálního pedagoga na školách, má zde roli pomocníka, který pomáhá studentům společně s jejich rodinami a školou řešit krizové situace a předcházet vzniku dysfunkčních procesů. Cílem zde ale není vyřešit problém za studenta či žáka, ale spíše mu ukázat cestu ke svépomoci. Také je zde snaha o zlepšení společenských podmínek, ve kterých vychovávaný žije (Hroncová a Hudecová, in Kraus, 2008, s. 49). Dále dodává Kraus (2008, s. 115): „Sociální pedagog na škole také podporuje solidaritu mezi žáky znevýhodněnými, posiluje demokracii ve školách, třídách, pracuje s agresory i s oběťmi šikany, analyzuje problémové situace společně s žáky, koordinuje práci a také spolupracuje s rodiči, policií či sociálními pracovníky.“

Sociální pedagog také pomáhá žákům, studentům rozlišit, uchopit jejich vlastní niterné prožívání, jejich pocity, emoce, což může pro žáky samotné být velice obtížné. Jak uvádí Laca (2014, s. 115): „Mladí lidé se často nedokáží se svými pocity vypořádat. Je tedy důležité, aby jim dospěli v jejich okolí (pedagogové, rodiče) s tímto problémem pomohli.“ Žáci tedy potřebují určitou podporu. Touto podporou, čili podpůrnou osobou, může být také sociální pedagog. Tento je kolektivu oporou, provádí žáka procesem řešení problému, ukazuje možnosti jak dané situace řešit, může žáky podpořit v práci na sobě, dopomoci jim k vlastní sebereflexi. Může jim být určitou sociální, duševní oporou či ber-

ličkou. Jak dodává Ruiz (in Emrys, 2015, s. 307): „Berličky pomáhají lidem, aby si věřili a překvali dynamické změny. Takovou oporou může být i důvěra v učitele.“

U činnosti sociálního pedagoga na školách ještě chvíli zůstaneme. Rádi bychom na tomto místě uvedli příklad jeho práce v praxi. Jak jsme si již řekli, profese sociálního pedagoga doposud nebyla zařazena do výčtu profesí a to ani v zákoně, ani v katalogu prací. V roce 2015 byla ale provedena pilotní studie, jejímž „cílem je posoudit možnosti zavedení pozice školního sociálního pedagoga na základních a středních školách v České republice“ (Hůle, Kabelová, Moravec a kol., 2015, s. 6). Tohoto projektu se zúčastnilo několik základních škol v ČR. Mimo jiné i ZŠ Sirotkova v Brně, která poskytla prostor pro praktické vyzkoušení role sociálního pedagoga. Na této škole sociální pedagog spolupracuje s třídními učiteli (např. při přípravě adaptačních či jiných zážitkových akcí), v třídnických hodinách pak vymýšlí a realizuje s žáky různé aktivity na posílení soudržnosti kolektivu a také se zaměřuje na osobnostně – sociální rozvoj žáků (např. v oblasti mezilidských vztahů, komunikace, sebepoznání a sebepojetí, efektivní řešení problémů). Metody sociální pedagogiky aktivizují žáka k určité činnosti. Na sociálním pedagogovi v kooperaci s třídním učitelem je pak uchopit aktivitu a zaměřit ji s ohledem na daný cíl, kterého chtějí v hodině dosáhnout. V hodinách tedy uplatňují např. tyto metody: zážitková pedagogika, dramatická výchova (hraní rolí, živé obrazy, pantomima), diskuse, skupinová práce, hry, aktivizující metody, zkušenostní metody, modelové situace, kreslicí metody, rolové a situační hry (Vodičková, Soják, 2015, s. 1).

V každé takové hodině se tedy odehrává nejprve aktivizační hra, která nabudí atmosféru, naladí děti na společnou práci, pak následuje hlavní aktivita (tematicky zaměřená) a následně reflexe toho, co proběhlo v této hodině, při které učitel nehodnotí žáky, spíše pozoruje, pokládá doplňující otázky (Vodičková, Soják, 2015, s. 2).

4.4 Činnost sociálního pedagoga ve volném čase

Popsali jsme si tedy, jak konkrétně může vypadat práce v rámci činnosti sociálního pedagoga na školách. Jak však dodává Kraus (2007, s. 5): „Sociální výchova může probíhat nejen ve škole, ale i ve všech dalších výchovných institucích (rodina, dětské domovy), také ve volném čase (neziskové, charitativní instituce, občanská sdružení, vysoké školy, práce).“

Sociální pedagogika by se tedy měla uplatňovat i v rovině volnočasových aktivit (kurzy, přednášky, tábory, akce, apod.). Tyto aktivity organizuje právě i sociální pedagog. Pomáhá při řešení problémů s dětmi, dospělými samotnými, či ve skupině. Učí, jak praco-

vat sami se sebou, podporuje začlenění jedince do skupiny, poskytuje jim pocit bezpečí, zázemí apod.

Činnost s dětmi, mladými i dospělými tak spočívá např. v preventivní výchovné péči (např. ve střediscích pro mládež), poradenství či v oblasti osobnostně sociální výchovy (Kraus 2008, s. 51). „K realizaci zájmových činností u dětí a mládeže mimo školu a vyučování slouží rozvětvený systém školských zařízení pro výchovu mimo vyučování a zájmové vzdělávání ve volném čase“ (Průcha, 2006, s. 93). Mezi tato zařízení lze zařadit: školní družiny a kluby, základní umělecké školy, jazykové školy, střediska pro volný čas dětí a mládeže, zájmové organizace a sdružení (junák, pionýr), sportovní kluby aj. (Jůzl, 2010, s. 51).

Jak u dětí, tak u dospělého je volný čas velice důležitý. Je to doba odpočinku, rekreace, zábavy, čas, kdy se můžeme uvolnit, relaxovat či se zabývat zájmovými činnostmi (Průcha, 2000, s. 93). Má ale i preventivní význam, kdy může sociální pedagog pomáhat konkrétním cílovým skupinám ujasňovat si priority, zkoušet nové věci a nabízet zajímavé alternativy trávení volného času, namísto nevhodně tráveného volného času (užívání drog, alkoholu apod.). Pedagogika volného času se tedy snaží ukázat, jak lze smysluplně trávit svůj volný čas „tak, aby byl pro jedince prospěšný, aby usměrňoval a kultivoval jeho individuální zájmy a přinášel mu pocit uspokojení a seberealizace“ (Průcha, 2000, s. 94).

Sociální pedagog může svoji činnost realizovat pomocí nejrůznějších metod, jako je např. hra, animace či inscenace. S těmito pojmy se seznámíme v poslední části této práce. Než ale přejdeme k samotným metodám, je nutno si přiblížit, jak se v naší společnosti, v našem životě, realizuje samotná výchova a vzdělávání jedince a jak se toto promítá do vztahů s ostatními.

5 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCE V KONTEXTU ŽIVOTNÍ REALITY

Jak bylo již řečeno, uvedeme zde, jakým způsobem jsou děti vychovávány a vzdělávány v kontextu naší společnosti a jak se toto promítá v životě jedince, v jeho chování, interakcích. Vymezíme si proto, co je to vzdělávání, výchova, a ukážeme si, jak se tyto pojmy prolínají s toltéckým pojetím těchto pojmů.

5.1 Vývoj jedince v systému výchovy a vzdělávání

V kapitole 2.3, bylo popsáno, že již od dětství je nám předáváno kulturní dědictví (skládající se z představ, postojů a názorů) našich předků. Jako děti s tímto musíme souhlasit a prakticky bezděčně „absorbujeme sen své společnosti“ (Nelson, 1997, s. 84). Toto osvojování si tradice zajišťuje především výchova a vzdělávání. Shodně podle Průchy (2000, s. 14, 15) lze výchovu popsat jakožto činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku společnosti z generace na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje prostřednictvím rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí“ (Průcha, 2000, s. 14, 15).

Z pedagogického hlediska pak lze výchovu popsat jako „záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.“ (Průcha, 2000, s. 15).

Pojem vzdělání pak Průcha (2000, s. 15) obecně v pedagogické teorii chápe jako „proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“

Na to, jakým způsobem jsme byli vychováni a vzděláváni jsme tedy jako děti neměli vliv, nemohli jsme se vzbouřit. Uvěřili jsme všemu, co nás dospělí naučili Ruiz (2001, s. 18). Sám Ruiz tomuto procesu říká „ochočování lidí“. Dítě se nejprve učí názvům: máma, táta, mléko, lahvička, žena, muž. Den po dni, doma, ve škole, kostele i v televizi se nám říká, jak máme žít, jaký druh chování je přijatelný či jak být dobrým člověkem (Ruiz, 2001, s. 19).

Každodenně jsme poté ochočování především prostřednictvím odměn a trestů. Naučíme se žít ve strachu, nevyjadřovat se, bát se. Začneme v sobě dusit naše vyvstálé emoce (vztek, zlobu, strach). Pokud si tyto emoce následně nezpracujeme a uložíme v takto nezpracované, nepojmenované podobě do nevědomí, v průběhu dospívání se začnou v interakci s ostatními ozývat. „Toto pak následně může vést i k patologickému

chování, kupříkladu k narůstající agresivitě, která může vyústit skrze sobeckost a sníženou ohleduplnost až k šikaně, aj.“ (Laca, 2014, s. 114). Jednáme tedy pod tlakem tohoto strachu z trestu a odmítnutí, načež svým „ustrašeným“ chováním ubližujeme i druhým. Zde je zjevná korelace mezi poznatky ze sociální pedagogiky, psychologie a učení toltéků. Toto jednání je totiž, jak již bylo poznamenáno v kap. 3.2., ve „freudovské psychologii“ označováno jako obranné mechanismy.

Obrannými mechanismy člověk v podstatě přesouvá řešení svých vnitřních konfliktů (nepříjemné prožitky a zkušenosti) do nevědomí, kde se tyto postupně shromažďují. Jsou tedy potlačeny. Pokud ale takto potlačené pocity nezpracujeme, zůstávají i nadále v nás a vzniká tak vnitřní tlak, který zesiluje naše touhy a přání. Proto se pak v určitých situacích chováme nepřiměřeně, agresivně a jednáme prakticky automaticky, nežli rozumem (Říčan 2010, s. 141). Toto nám poté znemožňuje jednat sami za sebe, být sami sebou a v podstatě nás to uzavírá do určité „klece“ naší osobní omezenosti - omezené schopnosti vnímat, omezeného citového života nebo kreativity“ (Kern, 1999, s. 196). Je tedy důležité překonat obranné mechanismy tím, že si je uvědomíme a pochopíme, odkud vznikly. Zkrátka aby se nevědomé stalo vědomým (Říčan, 2010, s. 143).

Ovšem tím, že nás toto prakticky nikdo nenaučil, nejsme sami schopni tyto emoce rozpoznávat, pojmenovat a pochopit. Emoce se tedy hromadí a nastává v nás velký chaos, který pak působí skrze naše chování. Toltékové tento stav myslí přirovnávají k pekle. „Peklo je místem trestu, místem strachu, bolesti a utrpení, místem, kde vás pálí v ohni. Oheň vzniká z emocí, které pocházejí ze strachu. Kdykoliv pocítíme hněv, žárlivost nebo nenávisť, zakoušíme ve svém nitru oheň“ (Ruiz, 2001, s. 25). Žijeme tedy v pekle, toto peklo je v podstatě „způsob jakým jsme se naučili myslet. Jsou to mentální vzorce a programy, které předurčují, jak máme dané věci chápat, jak jim rozumět“ (tamtéž).

Společnost nás tedy naučila vnímat svět a chovat se určitým omezeným způsobem, který je běžný a pokládán za jakousi společensky přijatelnou normu (Gregg, 2002, s. 49). Postupně tedy dochází k normalizaci, usměrňování bytostné přirozenosti dětí. Jak udává ve svých tezích i Fromm (1994, s. 64): „postupem času je omezována lidská tendence vyvíjet se v souladu s vlastní přirozeností a je omezováno volné, svobodné vyjadřování vlastní vůle kojenců, dětí a eventuálně mladých, jejich žízeň po poznání a pravdě, jejich touhou po náklonnosti. Vyrůstající člověk je nucen vzdávat se většiny svých autonomních skutečných přání a zájmů a vlastní vůle a přijímat vůli a přání i city, které nevycházejí z něho samého, ale jsou mu vnucovány jako vzor společenského myšlení a cítění.“

Na základě takto naučeného „normálního způsobu chování“ se tedy ochočíme natolik, že se z veselé, hravé, zvědavé a milující bytosti, stává bytost závislá na přijetí a odměně od okolí, bytost bojící se trestu a odmítnutí. Z tohoto strachu se naučíme kontrolovat a sebetrýznit. Pokud pak porušujeme námi přijaté normy, trestáme sami sebe tím, že v sobě vyvoláváme výčitky svědomí, či pocity provinění. Každé porušení pak vyvolává emoce a my vytváříme emocionální jed, který se poté šíří skrze interakci s ostatními, do okolí (Ruiz, 2001, s. 21). Takto se tedy vytvoří pomyslné kolečko strachu, které obklopí naše vnímání světa, naše rozhodování, potažmo celý náš osobní svět. Staneme se ochočenými, nesvobodnými jedinci.

V této části se dostáváme k samotné tezi toltécké filosofie, kterou jsme zmínili již v předcházející části práce, tou je potřeba obnovy vlastní svobody. Jak dodává Ruiz (2001, s. 99): „Svoboda, kterou hledáme, je svoboda být sami sebou, svoboda moci se vyjádřit. Podíváme-li se na své životy, vidíme, že většinu času děláme něco, abychom potěšili jiné, aby nás přijímali, místo abychom žili tak, abychom potěšili sami sebe. To je to, co se stalo se svobodou.“

Pokud s tímto nastavením dospějeme, stávají se z nás nezralí jedinci. V dospělosti, ale, jsme pod tlakem, nuceni převzít svůj život do svých rukou. Je důležité si uvědomit, že již není nutné obviňovat rodiče za to, že nás učili být jako oni. Co jiného nás mohli učit než to, co znají? Udělali to nejlepší, co mohli, a pokud nám ublížili, bylo to způsobeno jejich vlastním ochočením, jejich vlastními obavami, jejich vlastní vírou (Ruiz, 2001, s. 98).

V určité fázi dospívání, kdy se psychicky i fyzicky oprošťujeme od rodičů a stáváme se samostatnějšími, je třeba přestat ukazovat na ostatní, ale hlavně se zaměřit na sebe sama. Pracovat na sobě. Projít si procesem sebeuvědomění. Uvědomit si, kdo jsem, jakou roli mám vlastně zde na Zemi hrát? V čem jsem jedinečný? Co mohu svou jedinečností přinést ostatním v tomto celku?

Prakticky proto, abychom byli šťastni v dospělosti, musíme opustit konvenčnost, které jsme byli učeni, a nalézt svou vlastní jedinečnost, svou podstatu. Je velice důležité poznat sebe sama, co vlastně chci, co mi činí radost a co mi naopak nevyhovuje. Pokud se to naučíme jako rodiče, budeme moci toto smysluplné počínání předávat i dětem.

Důležité je si již zpočátku uvědomit, že nejsme svobodní, nejsme tím, kým doopravdy jsme. „Uvědomění je vždy prvním krokem, protože pokud k němu nedojde, pak zde není nic, co bychom mohli změnit. Jestliže si neuvědomíme, že naše mysl je plná ran a emocionálního jedu, nemůžeme začít s vyčistěním, nenastává hojení a budeme dál trpět“

Ruiz (2001, s. 99, 100). Pokud si ale tyto rány přiznáme a chceme ukončit naše utrpení, lze tyto naše destruktivní dohody zrušit a upustit od těch, které vás svazují, a přijmout do života ty, které osvobozují a činí nás šťastnými. Pak „pokud je propouštíme a odpouštíme, ztrácí svou přesvědčivost a my můžeme vstoupit bez bázně do společného prostoru s druhými a užívat si společného rytmu“ (Dušek in Brzáková, 2014, s. 91).

Toto je také nutnou součástí celospolečenské změny. Strach, který zde panuje a vše, co z něj může vzejít, jsme již poznali. Proto je pro společenský posun dobré zasadit se o celkovou humanizaci člověka jako jedince. Vzhledem k tomu, že se nacházíme ve specifickém čase, kdy teprve dochází k postupným změnám a uvědomění, je patrné, že se bude lidská mysl takovýchto změn bát, jelikož nic jiného zatím neumíme. Sociální pedagogika nám v tomto může hojnou měrou pomoci především v tom, že může poskytnout čas, prostor a metody, jakými lze umožnit změnu u jednotlivce a podpořit tak transformaci ve skupině, celku, potažmo celé společnosti.

Již jsme si řekli, co obnáší vzdělávání a výchova v našem společenském prostředí, zmínili jsme si rizika, která z tohoto přístupu ke vzdělání a výchově pramení. Dále se zaměříme nejen na jedince samotného, ale také na vztahy a jejich důležitost pro jedince.

5.2 Jedinec ve vztahu k ostatním

Pro tuto práci je důležité zmínit se také pár slovy o vztazích, co je důležité se naučit, abychom uměli přijímat sebe sama a následně i ostatní. Od samého počátku se totiž člověk nachází v rovině vztahů a to v podstatě celý život. Již od mládí většinou přirozeně inklinujeme ke vztahům. Dospělí, ale i děti musí proto pěstovat umění vztahu.

Abychom mohli utvářet kvalitní vztahy s druhými, je třeba naučit se být ve vztahu sám se sebou, milovat sebe sama. V první řadě máme přijmout sebe samotné, tedy vyzdvihnout své přednosti, a nebát se svých odlišností. Jak dodává Gregg (2002, s. 36): „Nežli soupeření a boj, je zapotřebí podporovat u dětí spolupráci a vědomí, že každý, ať jsme jakýkoliv, máme v celku své místo.“ Měli bychom se učit respektovat sebe i ostatní. „Respektovat znamená přijímat sebe takového, jaký jsem i přijetí ostatních takových jakí jsou“ (Ruiz, 2010, s. 205).

V tomto kontextu tedy není nikdo lepší a nikdo horší. Každý jsme jen jiný. Zde se propojuje i toltécká teze, zmíněná v kapitole 2. 4, či 3. 2, odkud víme, že rovněž jako my, mají i jiní svůj svět. Pokud si toto uvědomíme a naučíme se toto respektovat, nebudeme muset dále nikomu nic vnucovat. Nebude to třeba. Můžeme pak lépe navazovat vztahy s ostatními a být v pospolitosti, po které člověk v podstatě prahne. „Lidé tuto propojenost

začínají chápat. Pokud pochopíme tyto zákonitosti, které v celku fungují, již nebudeme lpět na „zakořeněných představách“ (Dušek in Brzáková, 2014, s. 88). Již dnes někteří lidé preferují spolupráci, pospolitost, žití ve skupinách. Více se zaměřují na symbiózu a fungování celku.

Abychom ale pochopili celek, je nutno nejprve, jak již bylo řečeno, naučit svoji mysl uvažovat nikoliv egocentricky, ze strachu, jak jsme tomu byli naučeni, ale směřovat pozornost na celek, na propojení, na lásku. Nevydělovat se, ale být plnohodnotnou součástí celku. „Není to boj ale spolupráce. Pokud ovšem uvízneme v egocentrickém rámci bytostí, stále budeme zakoušet bolest, zápas, život na úkor někoho. Nespatříme, že vše je podporované a spojující“ (Dušek in Brzáková, 2014, s. 125). Nejprve se ale musíme dostat přes tento egocentrismus a omyly, do kterých jsme sami sebe vměstnali.

Většinou máme např. nastaveno, že máme vše každému vrátit hned, že musíme něco udělat, protože... V tomto způsobu uvažování však není láska, bezpodmínečnost ani ochota. Lidé vesměs nedělají věci pro radost, protože je to baví, ale proto, aby se ukázali, aby něco získali. V tomto je tedy důležité překročit tento vlastní stín egocentrismu. Pak můžeme jít dětem příkladem, dělat věci tak, jak nejlépe dovedeme, dělat věci s láskou, scházet se s přáteli, spolupracovat při společném díle, radovat se apod. (Dušek in Brzáková, 2014, s. 107).

Je to tedy o cestě od strachu k lásce. Z pekla k nebi. Jak říká Ruiz (1999, s. 55): „Láska je založena na úctě. Strach si ničeho neváží – neváží si ani sám sebe. Jestliže vás lituji, znamená to, že si vás nevážím. Myslím si, že nejste schopni vlastního rozhodnutí. Jestliže musím rozhodovat za vás, nevážím si vás. Jestliže si vás nevážím, snažím se vás ovládat. Dětem říkáme, jak se mají chovat, protože si jich nevážíme. Litujeme je a snažíme se pro ně dělat to, co by měly dělat samy pro sebe.“

Ustavičně se bojíme pod náparem svých zvyků a všeho naučeného. Bojíme se sami sebe, svých rozhodnutí, zodpovědnosti. Jak je neustále zmiňováno, je třeba se pustit tohoto strachu, pokud si zvolíme lásku, nebude strach mít své místo, kde by se mohl realizovat. Dokud ale bude hrát strach v našem životě prim, budeme prožívat všechno to utrpení, vycházející ze strachu, emoce – žárlivost, smutek, opuštění a dobrosrdečnost budeme jen předstírat (Ruiz, 1999, s. 56). „Pokud se naučíme lásce, máme co předávat i svým dětem. Nejsou zde najednou žádná očekávání, závazky, podmínky ani zápasy. Je zde jen láska, kterou můžeme pozvednout a oživit celý prostor“ (Dušek in Brzáková, 2014, s. 87). Ostatní pak můžeme beze strachu vnímat jakožto pomocníky, nikoliv jako soupeře a protivníky.

Je tedy důležité nejen děti učit vědomostem, ale hlavně jak si poradit v rovině vztahů. Ty jsou totiž pro většinu populace také motivačním prvkem. Což potvrzuje ve svých teoriích i Maslow (in Drapela, 2011, s. 140), který ve své motivační struktuře po fyziologických potřebách (potřeba jídla, kyslíku apod.) a po potřebě bezpečí (vyžadujeme svobodu, bezpečí ne strach, úzkost a zmatek) uvádí potřebu náležitosti a lásky (toužíme po citovém vztahu, chceme mít pocit sounáležitosti - někam patřit, mít někde „své kořeny“).

Děti, mladí i dospělí tak chtějí zažívat plnohodnotné vztahy a mít pocit, že někde mají své místo. Jak dodává Pavelková (in Laca, 2014, s. 181): „Pro mládež má nejvyšší hodnotu sociální a vztahová oblast a učení jde do pozadí a je, tudíž, vnímáno jako překážka.“ Dětem a mladým lidem jde tedy především o to, umět navázat a udržet si kvalitní vztah, být někomu na blízku, komunikovat.

Také na základě závěrů odborných výzkumů je škola vnímána předně jako „sociální prostředí, tedy místo vhodné k setkávání a komunikaci“ (Pavelková, Havlíčková in Laca, 2014, s. 186). Je tedy potřeba posílit sociální funkci školy, učit nejen pro profesi, ale také pro život. Ukázat dětem, jak pracovat sami na sobě, jak být svobodní, jak si mohou sami poradit s vlastními problémy a poté pomáhat ostatním. Tohoto lze dosáhnout např. pomocí sociálního učení, které si popíšeme dále.

5.3 Sociální učení

Jak je z této práce patrné, pojem škola a vůbec funkce školy v dnešní době nemá splňovat striktně vzdělávací, výchovnou či integrační funkci. Škola, jak potvrzují i Mareš, Průcha, Walter (in Laca, 2001, s. 238): je dnes vnímána jako „místo socializace žáků, podporující jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravující je na život osobní, pracovní a občanský.“ Škola, respektive i jiné instituce by měly „imitovat“ opravdový život a připravovat děti do dalšího života. V dalším životě je pak zapotřebí nejen disponovat základními kulturními technikami, tedy počítat, číst a psát, ale i schopností milovat sebe i ostatní, komunikovat, reagovat a umět řešit vyvstalé problémy. Tyto schopnosti lze také popsat jako tzv. „měkké kompetence“, kam se podle Chudého, Jůvové, Neumeistera (2011, s. 12) řadí sebepoznání, citlivost, vřelost, iniciativa, vnímavost, umění komunikace, zvládání konfliktů a náročných situací. Tito také rozdělují sociální způsobilosti vztahující se k sobě samému (sebereflexe, rozpoznávání, přiměřené projevy emocí či autenticita) a prvky týkající se mezilidských vztahů (empatie, akceptace, otevřené vyjadřování vlastních pocitů, aktivní naslouchání) apod.

Kromě toho by mělo u dětí být podporováno tzv. prosociální chování, což znamená, že „člověk dokáže orientovat svoji pozornost na potřeby nejen své, ale i potřeby druhých, je schopen a ochoten sám od sebe pomoci bez toho, aniž by očekával odměnu“ (Pelikán in Kraus, 2008, s. 51). To celkově umožní jedinci lepší orientaci ve společnosti a obratnost v interpersonálních vztazích (Chudý, Jůvová, Neumeister, 2011, s. 12).

Toto posilování sociálních kompetencí u jedince je možné skrze sociální učení, pomocí něhož je umožněno „iniciovat změny jednak v interpersonální oblasti, ale i v celé osobnosti člověka.“ (Vymětal, in Popelková, Zaťková 2009, s. 14). Změny lze také dosáhnout skrze sociální výchovu, která se zaměřuje na to, aby v jedinci „podpořila rozvoj osobních schopností, jež prospívají klientovi i celé společnosti“.

Úkolem sociálního pedagoga, vychovatele aj. je tedy podpořit u jedince jeho talent a schopnosti a přeměřovat jeho činnost pozitivním směrem. Tento, jak dodává Kraus (2008, s. 186): „nabízí klientům alternativní způsoby trávení volného času s cílem orientovat je na společensky akceptovatelné aktivity, na zdravý způsob života.“ Sociální pedagog může např. u dítěte, které našlo zálibu ve sprejství a má zároveň očividný talent, jen jej využívá nesprávně (vandalismus), podpořit osobní tvorbu (ukázat mu legální sprejerské plochy, nabídnout uspořádání menší výstavy v prostorách klubu, školy apod.) Je tedy třeba jedince zaktivizovat, podpořit k pozitivní změně. K tomuto účelu slouží tzv. aktivně sociální učení, které si popíšeme dále.

5.3.1 Aktivně sociální učení

Aktivně sociální učení se zaměřuje na zvyšování sociální způsobilosti a kompetence subjektu v cvičných sociálních situacích, jako jsou např. porady, organizované akce, kurzy, semináře, školení, výcviky. Jedinec zde může prožívat nejrůznější situace „nanečisto“, experimentovat, být kreativní, zkoušet a chybovat. Cílem toho nácviku je pak „začleňovat člověka do společnosti a zvyšovat pracovní – profesní sociální způsobilost účastníků“ (Chudý, Jůvová, Neumeister, 2011, s. 41).

Aktivně sociální učení je podporováno především jako reakce na „zastaralé a tradiční výukové metody. Těmto se vytykala direktivnost, nerespektování aktivity a samostatnosti žáků. Nové přístupy dávají do popředí aktivitu žáka. Tyto přístupy se pak označují jako alternativní nebo inovativní. Na základě nové koncepce edukačního procesu postupně vykrystalizovaly metody aktivizační“ (Maňák, 2011, s. 265). U těchto je důležitá angažovanost, činnost a zapojení žáka do procesu učení.

Aktivně sociální učení se realizuje prostřednictvím jednotlivých metod aktivního sociálního učení. Podle Bratrské (in Chudý, Jůvová, Neumeister, 2011, s. 47): „metody aktivního sociálního učení zahrnují více typů skupinových i individuálních programů, výcviků a tréninků, pro které je charakteristické aktivní a vědomé využívání zkušeností z předcházejících činností na zvyšování sociální způsobilosti a sociální kompetence člověka a řízení jeho další činnosti“.

6 SHRNU TÍ PRVNÍ ČÁSTI

V této části bakalářské práce jsme se tedy seznámili s Donem Miguelem Ruizem, autorem, který shromáždil a sjednotil myšlenky toltécké filosofie v knize Čtyři dohody. Byli jsme obeznámeni s důležitými pojmy, které jsou nezbytné k pochopení myšlení toltéků. Popsali jsme si, kdo to jsou toltékové, co je to Nagual, pojem snění, sen planety a také Mitote. Následně jsme si popsali samotné Čtyři dohody: Nehřešte slovem, Neberte si nic osobně, Nevytvářejte si domněnky a Dělejte vše tak, jak nejlépe dovedete. V určitých místech této kapitoly jsme propojili toto učení i s psychologií, která nám pomohla přiblížit některé hůře vysvětlitelné pojmy. Cílem této části bylo porozumět koncepci toltéckého učení a také se seznámit s obsahem knihy Čtyři dohody. Popsali jsme si, co která konkrétní dohoda obsahuje, jaký má význam pro člověka a proč je dobré si ji osvojit a praktikovat ve svém životě.

Jelikož není naše práce zaměřena jen na teorii Čtyř dohod, věnovali jsme se v druhém úseku této části také výchově a vzdělávání jedince v kontextu sociální pedagogiky. Zde jsme si vysvětlili co to je sociální pedagogika, sociální pedagog, jaká je jeho role. Také zde uvádíme, jaké jsou možnosti uplatnění sociálního pedagoga na školách a jaká je jeho činnost v rámci volného času.

V druhé části práce jsme se zabývali výchovou a vzděláváním jedince v kontextu životní reality. Zajímali jsme se o to, jaký je vývoj jednotlivce v systému výchovy a vzdělávání, jak formuje jedincovo chování a jaké to může mít dopady na jeho život.

Také jsme se zaměřili na důležitost vztahů v životě jedince. Důležitost je zde spatřována především v utvoření kvalitních vztahů s ostatními jedinci. Na závěr jsme popsali důležitost sociálního učení a aktivního zapojení se jedince do tohoto procesu. Šlo o to nejen poukázat na nedostatky, které v sobě výchovně-vzdělávací systém má, ale také nastínit jejich možné řešení, což by dopomohlo ke kýžené humanizaci tohoto systému.

II. DRUHÁ ČÁST

7 VYUŽITÍ METOD SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Již jsme si popsali toltécké učení jako takové, sociální pedagogiku, jedince v rámci výchovy a vzdělávání a také jedince v rámci vztahů s ostatními. Na tomto místě propojíme obě oblasti a ukážeme si, jaké jsou rozdíly ve vnímání vzdělávání toltéků a západního vzdělávacího systému. Jde vůbec skloubit toltécké učení s metodami sociální pedagogiky? Lze takto vzdělávat a vychovávat děti či dospělé? Je to schůdné, vzhledem k systému vzdělávání a výchovy, který jsme si jako společnost nastavili?

7.1 Aplikovatelnost myšlenek Toltéků v sociální pedagogice

Toltékové, stejně jako jiné, např. indiánské kmeny, dávají přednost osobní svobodě a přirozenému rozvoji dítěte. Preferují volnost duše i těla. Děti učí v přírodě, respektive nechají děti, aby čerpaly moudrost z přírody. Jejich styl učení dětí je naprosto odlišný od našeho stylu. Tyto národy učí k úctě k přírodě, prožitkem, poznáním. Nechávají děti, aby samy poznávaly skrze přírodu. Toltékové pak vnímají děti jako úplné bytosti, které mají veškeré poznání již v sobě. Jen je potřeba toto poznání a vědomí v nich rozvinout. Nebrali dítě jakožto nepopsanou tabuli, ale brali jej jako úplnou bytost. Jak dodává Dušek (in Brzáková, 2012, s. 114): „V tomto kontextu nejde o to, naučit žáky či studenty něčemu novému, ale spíše otevřít v nich to, co je v nich již obsaženo.“

V našem klasickém vzdělávacím systému jsme prožitek spíše nahradili předáváním myšlenek a poznání někoho jiného. Uměle jsme si vytyčili co je důležité a ostatní zavrhuje. Neučíme děti jejich vlastnímu osobnímu poznání, nýbrž znalostem. Znalosti jsou něco, co získáváme studiem a dále to opakujeme. Důležitější je v kontextu toltéckého myšlení spíše poznání. Toto, jak říká Dušek (in Brzáková, 2012, s. 112): „jest něco, co je pro člověka jedinečné, to, co nás prostoupí. Musí to být spojeno s námi – s naší krví, tělem, buňkou. Musíme si věci prožít plně.“

Právě k tomuto inklinuje toltécké učení. Ctí vnitřní touhu každého z nás objevovat, touhu po duchovním vývoji, uvědomění. V podstatě ctí to, „co moderní svět, výchova, vzdělání, sociální pouta a dogmata, zamítli“ (Gato, 1999, s. 54).

Je zřejmé, že s dětmi zacházíme skrze naše osobní ublížení, rozkolísanost a netrpělivost velice necitlivě. Spíše než umožnění rozvoje dětí se je snažíme přesvědčit a předat to, co si myslíme, že je nejlepší. Nemáme zájem dětem naslouchat, být soucitní, pochopit jejich emoce a zmatení. Spíše máme naučenou potřebu určovat tempo dle své vlastní vůle, bez ohledu na děti. Toto děláme mnohdy nevybíravě až invazivně. Používáme

tuto manipulaci, protože jiný způsob, jak zacházet nejen s dětmi, ale s kýmkoliv jiným, většinou neznáme.

Toto se více projevovalo u předchozí generace. Manipulační vibrace byla mnohem účinnější a samozřejmější než dnes. I odebírání osobní síly bylo mnohem přímočařejší. Děti musely mlčet a chovat se podle představ rodičů, tělesné tresty se na školách a v rodinách považovaly za normální. Dnes se děti brání. Mají daleko větší sílu bránit se manipulaci. „A díky tomu se mnohdy začnou měnit i jejich rodiče“ (Dušek in Brzáková, 2012, s. 110).

Schůdnou cestou k realizaci a propojení citlivějšího přístupu k dětem je právě sociální pedagogika, s jejíž pomocí lze dosáhnout postupné humanizace vzdělávacího systému, kdy dětem můžeme vedle znalostí ukázat jak zacházet sám se sebou, se svými emocemi a jak sebe sama přijmout. Jak být nejen vychovaný, vzdělaný, ale i lidský a laskavý k sobě a následně i k ostatním. Jak dodává také Pelikán (in Kraus 2008, s. 113): „Moudrost člověka nespočívá jen ve velké vzdělanosti, ale v nalezení takového úhlu pohledu na život a věci kolem nás, ale i v nás, aby nám umožnil určitý odstup a nadhled a abychom našli své vlastní místo v životě.“

Toto se můžeme naučit mimo jiné také prostřednictvím metod sociální pedagogiky, které v určitých bodech korespondují s toltéckými záměry Čtyř dohod. Dříve, než se zaměříme na samotné metody sociální pedagogiky, ve kterých lze propojit filosofické koncepty toltécků a sociální pedagogiky, je zapotřebí vysvětlit zastřešující pojem, který se prolíná a je jakousi podstatou všech níže jmenovaných technik. Tímto pojmem je sebereflexe.

7.1.1 Sebereflexe

Jak jsem již zmínila, v průběhu této práce postupně přicházíme na to, že všechny techniky, metody, ať již používané a doporučované Miguelem Ruizem či sociální pedagogikou, se shodnou nejméně v jednom bodě, kdy kladou důraz na sebereflexi. Proto je důležité věnovat část práce právě popisu tohoto pojmu.

Lidé jsou často sami v sobě zmatení. To souvisí s kap. 2.5, kdy jsme hovořili o mitote, tedy zmatených hlasech v naší mysli, které nám znemožňují svobodné rozhodování sami za sebe, díky dohodám, které jsme v průběhu života přijali za své. Protichůdnost přijatých dohod v dětství je tedy více než patrná. Tento zmatek se poté může odrážet např. v přístupu nejen ke vzdělání, ale prakticky k celému životu. Jak dodává Pavelková, Havlíčková (in Laca, 2014, s. 178): „Jde mimo jiné o určitou bezradnost či neschopnost vědět si sám se sebou rady při ztvárnění vlastního života a následně neochota přebrat

zodpovědnost za své vzdělání a za svojí životní cestu do vlastních rukou.“ Tento chaos nám znemožňuje postavit se a promluvit sami za sebe, nemůžeme být sami sebou.

Proto ve chvíli, kdy si neuvědomujeme, co je opravdu naše a co je převzato od jiných (autorů, pedagogů, rodičů), nemáme ani prostor pro celkovou tzv. sebeaktualizaci, která je podle Rogerse (in Navrátil, 2001, s. 51): „podstatou lidské motivace“. Sebeaktualizace je naše niterná potřeba. Všichni lidé podle Rogerse mají tendenci k sebeaktualizaci. Podstatou této tendence je snaha uchovat a rozvíjet vlastní existenci. Uskutečňuje se naplňováním různých aktuálních potřeb (fyziologických, potřeba jistoty, pozornosti, bezpečí, uznání apod.) a je podstatou lidské motivace. Sebeaktualizovaný člověk je duševně zdravý a otevřený zkušenostem. Má důvěru v sebe a své pocity a v každé situaci vystupuje s chováním, které mu přináší největší uspokojení. Udržuje dialog se sebou“ (Stross, 2011, s. 47). Právě tento dialog sama se sebou lze navázat právě prostřednictvím sebereflexe, která dětem i dospělým může poskytnout možnost, jak si niterné dohody, pocity, emoce srovnat a následně je vyjádřit.

Sebereflexe je tedy důležitou metodou, která je využívána nejen v sociální pedagogice. Jak jsme již uvedli v úvodu, je velice důležité nejen pro žáky, studenty, klienty, ale koneckonců i pro sociální pedagogy ovládat umění sebereflexe. Pomocí sebereflexe lze tedy navázat vztah se sebou samým, což je podstatné pro celkový seberozvoj. Můžeme jejím prostřednictvím zjistit, jaký je náš pravý potenciál a ten následně rozvíjet. Skrze sebereflexi se můžeme naučit také to, že nemusíme vkládat svojí víru do vědění, do někoho jiného, ale do sebe samých.

Než přistoupím k samotné sebereflexi, objasním pár pojmů, které s ní souvisejí a jsou nutné k celkovému pochopení tohoto pojmu. Jedním z nich je sebepojetí. To vyjadřuje názor člověka na sebe sama: pozitivní, zhodnocující nebo negativní, znehodnocující (Drapela 2011: 129). „Pro vyvážený sebenáhled je tedy důležité sebepřijetí, které vzniká, když se jedinec vnímá tak, že žádný z prožitků sebe samého nelze vyčlenit jako více či méně hodný kladného přijetí než kterýkoliv jiný“ (Rogers, in Drapela, 2011, s. 129). Když se tedy bereme takoví, jací jsme, můžeme tak lépe nahlédnout na své jednání.

Toto sebepřijetí ovšem pro mnoho lidí není jednoduchou záležitostí, i když by to mělo být naší prioritou. Se sebepřijímáním souvisí i „péče o sebe a své potřeby, laskavost k sobě a rozvážné nakládání s vlastními zdroji“ (Géringová, 2011, s. 53).

Samotná sebereflexe nás tak může učít zdravému postoji vůči sobě samému. „Zdravý postoj spočívá v tom, že se člověk považuje za tvůrce svého života, i když si uvědomuje své

vnitřní i vnější hranice“ (Kosová, 2014, s. 61). Obohacuje a dopomáhá nám porozumět sami sobě, našemu jednání, našim obranám, které se často promítají do našich vztahů. „Uvědomujeme si tak své prožitky, jednání, jež nám příště pomůže zvládnout podobnou situaci“ (Géringová, 2011, s. 40).

Při úspěšné sebereflexi tedy „dochází u člověka ke změně myšlení a následně ke změně chování. Změna v chování nastává výhradně tehdy, kdy si je ochoten připustit některé nedostatečnosti a aktivně pracuje na jejich odstranění“ (Vávrová, 2012, s. 126). Paradoxně, jak dodává Ruiz (2010, s. 210): „Chyby pak pro nás poté představují nikoliv něco, co nás má ponížit, ale něco, co nás vede k stále hlubšímu uvědomění.“

„Reflexe a sebereflexe patří mezi důležité dovednosti, které potřebujeme pro sebe a svůj život vypěstovat, protože nám může pomoci zvládat a zpracovávat emočně nabyté a obtížné situace“ (Géringová, 2011, s. 40). Na základě našeho sebezpozorování a následných sebereflexí můžeme tudíž dojít k poznání toho, co je třeba změnit, jak můžeme ovlivnit naše reakce, co nás vyvádí z míry apod. A na základě toho se můžeme poté vyvíjet dále. Jak dodává Smékal (2002, s. 271): „Růst osobnosti k plné zralosti a dospělosti závisí na míře uvědomování realizovaných interakcí a transakcí, což vyžaduje dovednosti reflexe a sebereflexe. Plně rozvinutá osobnost je si vědoma toho, co přijímá, co transformuje a co zapojuje do své zkušenosti. Osvojené obsahy se stávají skutečným vlastnictvím osobnosti pouze tehdy, jsou-li reflektovány a mohou být zažity, prožity, stráveny, využity.“

Pokud tedy něco jen přijímáme a nemáme čas a prostor toto zpracovat, ujasnit si, co chceme ponechat a co nám sloužit nebude, jsme tímto zpravidla přesyceni a je v nás vyvolávána nechuť. Toto stojí také za zmínku především proto, že to koresponduje s úvahami toltéků, jak již popisujeme v kapitole 2.4 – Ideje, události, názory, morální normy, schémata chování – to vše naše osobnost přijímá z vnějšího světa. „Všechny tyto obsahy však musí být stráveny, asimilovány, mají-li se stát skutečnými součástmi naší osobnosti. Když je však neosvojíme komplexně, determinují naše obranné chování a prožívání a znemožňují nám zvládat nové podněty a situace konstruktivně a tvořivě“ (Smékal, 2002, s. 272).

Sebereflexi si lze zaznamenávat nejrůznějšími formami. Jako příklad zde uvedeme deník, do něhož můžeme zapisovat či zakreslovat určitý náš proces a zpětně ho vyhodnocovat sami pro sebe. Toto nám umožní poodstoupit z dané situace a podívat se na problém komplexněji, z nadhledu. „Můžeme tak porozumět sami sobě, zjistit, proč jsme začali věřit lžím. Toto nám umožní hledat odpovědi na naše otázky a dovede k nám samotným

a k našim autentickým odpovědím a prožitkům“ (Emrys, 2015, s. 74). S nápadem využití psaní deníků a kreativního psaní při výuce přišel Celestín Freinet, zakladatel Moderní školy ve Francii. Do těchto deníků si žáci zapisovali nápady, poznámky, starosti, prožitky, problémy. Deník slouží jako pomůcka pro rozpoznávání niterných pocitů, uvědomování si emocí, ujasňování záměrů.

Toltékové užívají k sebereflexi metodu tzv. „Inventury“. „Inventura, inventurní seznam je přehled systému víry člověka, do něhož vkládáme všechny své vědomosti. Při vytváření tohoto přehledu rekapitulujeme vše, v co věříme“ (Nelson, 1997, s. 92). Toto souvisí s pojmem „osobní sen života“, který jsme popsali již v kapitole 2.4. V inventarizaci je potřeba podívat se na svůj „osobní sen života“ a pravdivě si odpovědět, uvědomit si, zda jsme šťastni či nikoliv. Je třeba mít na paměti, že to, v co věříme, nám bylo dáno. Jak jsme již podotkli v kapitole 2.4, jako děti nemáme na výběr. Prostě s důvěrou přijímáme a věříme v dohody, které nám byly předány ostatními. Když jsme ale dospěli a uvědomujeme si princip fungování těchto dohod, máme již na výběr – můžeme se rozhodnout, zda dohody jiných přijmeme či nikoliv. Jak dodává Nelson (1997, s. 32): „Ty z dohod, které vás dělají šťastnými, stojí za zachování. Jestliže však to, v co věříme, naopak způsobuje, že jsme nešťastnými, je třeba to prověřit a změnit.“

Cílem je tak přeprogramovat, přenastavit naše dosavadní hodnoty a víru tak, abychom byli svobodní, beze strachu. Posiluje to tedy naši svobodnou vůli. Posláním toltéků je naučit žáky nelpět na žádné víře či myšlenkovém konstrukt. Je pro ně podstatnější být bdělí a živoucí, neuzavírat se.

Můžeme tedy konstatovat, že právě za pomoci sebereflexe u nás může dojít k určitému rozvoji, změně. O totéž se v podstatě snaží i sociální pedagogika, kdy jde o podporu našich schopností, rozvoj samostatnosti, sebeovládání, sebmotivace, empatii či flexibility (Goleman in Chudý, Jůvová, Neumeister, 2011, s. 26). Sebereflexe je tedy účinným nástrojem, jenž nám může dopomoci k vnitřnímu klidu a k udržování bdělosti. A jak říká Dušek (in Brzáková 2014, s. 79): „Udržovat bdělost znamená pěstovat vnitřní klid, udržovat harmonický stav vědomí, být všemu otevřeni, neomezovat se.“

Sebereflexi, je možné považovat za pomyslný most mezi sociální pedagogikou a filosofií Čtyř dohod. Kdy zkoumáme sebe, své pocity a dostáváme se tak blíže sobě samým, svému jádru, Božství. Lidem to může přispět k jejich větší duševní rovnováze, kterou mnozí z nás často již od raného mládí hledáme. Umožní nám to využívat naší vlastní moudrosti. Můžeme tak pomoci sami sobě při řešení každodenních problémů

a může to posílit i naši duchovní cestu. Obecně se doporučuje sebereflexi zakomponovat jakožto aktivitu, která může být např. součástí různých seminářů, besed, přednášek, her či výcviků. Jednotlivé metody si popíšeme dále.

8 METODY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Jak jsme si již předeslali, účelem této práce je propojit toltécké učení a sociální pedagogiku v tom smyslu, že zkoumáme, jakým způsobem je možné vzdělávat děti a dospělé pomocí filosofie Čtyř dohod. V této části se zaměříme přímo na konkrétní metody sociální pedagogiky, kterými lze děti a dospělé učit tak, abychom v nich posílili sociální chování. S ohledem na omezenou kapacitu této práce jsme zvolili devět konkrétních metod, které popíšeme záhy. Samozřejmě podobných i jiných technik a metod existuje nepřehledné množství. Výčet popisovaných metod je v naší práci: metoda rozhovoru, metoda pedagogizace prostředí, skupinová práce, metoda situační, metoda inscenační, metoda režimová, metoda animační, metoda mediace a hra.

Tyto metody jsou v podstatě kroky, či „konkrétní postup, jímž chceme realizovat určitý výchovný záměr“ (Kraus, 2007, s. 13). Záměr sociální pedagogiky i toltéků je umožnit dětem i dospělým být v souladu sami se sebou a rozhodovat se svobodně. Sociální pedagogika v kombinaci s filosofií Čtyř dohod pomáhá k proměně, při ničení omezujících dohod a k získání větší osobní síly. „Čím silnější a jistější poté jsme, tím více dohod dokážeme rozbít, až přijde okamžik, kdy se propracujeme k jádru všech dohod“ (Ruiz 2001, s. 107).

Na tomto místě je třeba podotknout užitečnost již zmiňované sebereflexe, a to z toho důvodu, že všechny metody, kterými se budeme zabývat dále, je vhodné a někdy i nutné zakončit právě reflexí, sebereflexí prožitého. Tyto prožitky můžeme čerpat prostřednictvím rozmanitých aktivit, které si lze osvojit, právě metodami sociální pedagogiky. Tento výčet byl čerpán z knihy Základy sociální pedagogiky dle Krause, 2008. Byl zvolen proto, že je optimální pro účely této práce. Každá metoda je popisována, komparována a prokládána metodami a myšlenkami konstruktivistické filosofie toltéků. Dále si tedy uvedeme jednotlivé metody a jejich využitelnost v praxi sociální pedagogiky.

8.1 Metoda rozhovoru

První dohoda, jak jsme si již uvedli v kapitole 3.1., nás nabádá k tomu, abychom nehřešili slovem. Shodně to udává i Naomi Aldort, která se soustředí na bezkonfliktní výchovu dětí (2010, s. 17): „Slova, která používáme, když mluvíme s dětmi, mají schopnosti hojit, či ublížit, vytvořit vzdálenost nebo udržet blízkost, umlčet city či otevřít srdce, posílit závislost anebo vlastní sílu.“ Toto je třeba si uvědomit, dříve, než rozhovorem vstoupíme do interakce s ostatními.

Jako takový je rozhovor běžným, přirozeným prostředkem ke komunikaci v interakci s ostatními. Zelina (1996, s. 55) popisuje rozhovor jako „techniku empatické výchovy a vyučování.“ Rozhovor je východiskem i pro některé další metody (např. mediace, animace, inscenační a skupinová činnost), které si popíšeme dále. Může mít různé účely: diagnostický, výchovný, poradenský, terapeutický. Poselstvím rozhovoru je poté sdělování poznatků či sdílení pocitů, problémů. Rozhovor nás může s druhými spojovat, „vytváří most, po kterém se k sobě dostávají i mnohdy rozdílné světy“ (Matoušek in Kraus, 2007, s. 174).

Sociální pedagog musí v tomto procesu především umět naslouchat a také následně reagovat, klást otevřené otázky apod.. Pro sociálního pedagoga je rozhovor významný, ale také náročný, např. na koncentraci. Roli tu hraje i atmosféra místa, kde se rozhovor odehrává.

Rozhovor může být rozdělen dle toho, jaký cíl chceme jeho prostřednictvím naplnit: výchovný rozhovor, terapeutický rozhovor, diagnostický apod. (tamtéž). Rozhovor také vyžaduje naše přizpůsobení se tázanému (jeho formě vyjadřování), komunikační schopnosti, pozornost. Je zapotřebí aktivně naslouchat, být vnímavým a citlivým posluchačem.

Rozhovor může mít mnoho podob. Některé kupříkladu popisuje Zelina (1996, s. 55): „rozhovory se mohou realizovat individuálně, žák s vychovatelem či skupinově. Skupiny pak mohou mít podobu klubových schůzek, komunitních schůzek, zde se utváří prostor pro otevřené, svobodné vyjadřování dětí. Obsahem těchto hovorů jsou poté city, tužby, motivace, zklamání, radost, strach, mezilidské vztahy apod“.

Rozhovor je řazen do tzv. diskuzních metod. Kromě rozhovoru lze do této kategorie zahrnout i brainstorming, brainwriting, diskuzi ve spojení s přednáškou, panelovou či řetězovou diskuzi.

Rozhovor je komunikační nástroj. Jde v něm tedy především o slova. Je třeba dbát na to, co říkáme a jakým způsobem sdělení dětem či dospělým předáváme. Jak jsme si již řekli: „musíme být opravdu uvážliví v tom, jak užíváme slova. Slovo je nejsilnějším vyjádřením ducha. Je nemocnějším nástrojem nás lidí“ (Nelson, 1997, s. 100). Je tedy důležité dětem či dospělým předat především to, aby si sami uvědomovali, co říkají, a že jejich slova mají určitý náboj, který může druhým pomoci, ale také je kupříkladu ranit.

V rámci této metody uvedeme i metodu mediace, což je způsob mimosoudního řešení sporů. Základem mediace je, že do rozhovoru, komunikace znesvářených stran,

vstoupí nezávislá osoba, tzv. mediátor, která se jim stává prostředníkem ke smírnému, kompromisnímu řešení sporných otázek. V našem případě může být mediátorem právě sociální pedagog. „Tento pak vede lidi od negativních prožitků k pozitivnímu chování, napomáhá vzájemnému porozumění a samostatnému rozhodování, učí nést zodpovědnost a uvažovat o budoucnosti“ (Kraus, 2008, s. 182, 183). Tato metoda dopomáhá k cestě z konfliktu pomocí uvědomění a komunikace. Jde o vzájemné vysvětlení a spolupráci mezi dvěma stranami. I zde je důležité pro sociálního pedagoga umět komunikovat, naslouchat, vyhodnocovat. Také zacházet s emocemi jak svými, tak s emocemi ostatních, pro dobré vedení a usměrňování situace při řešení konfliktu právě mediací.

8.2 Metoda pedagogizace prostředí

Tato kreativní metoda, pokud je uchopena s radostí a tvořivostí, nás může naučit vycházet ze situace, ve které se právě nacházíme a využívat, vážit si všeho, co nás obklopuje právě teď, v přítomnosti. Příkladem pedagogizace prostředí je např. výstavba naučné stezky či výměna hranatých lavic za kulaté stoly apod. Konkrétně výměna stolů pak vychází z poznatků o tom, že pro lepší komunikaci a socializaci s druhými jsou opravdu vhodnější kulaté stoly, které netvoří svým vzezřením bariéry. „To je také hlavní příčina, proč se v tradičních školních třídách s řadami lavic a stolů mnohdy nedaří aktivizačním metodám práce (diskuze, rozhovory)“ (Kraus, 2008, s. 176).

Za pedagogizaci osobnostně-vztahové stránky je možno pokládat např. zásahy do velikosti výchovných skupin (školní třídy apod.). „V přeplněných třídách je výchovný proces prakticky znemožněn, podobně to platí i pro přeplněné věznic“ Kraus (tamtéž).

Z vlastní zkušenosti mohu doložit, že na školách, kde je větší počet studentů, je typická anonymita, nepřehlednost a prakticky znemožnění bližšího vztahu s učiteli. Naopak v malých třídách většinou panuje spíše familiární atmosféra, kdy si děti navzájem pomáhají, jsou k sobě přátelské, ohleduplnější a spolupracují spolu.

8.3 Metoda práce se skupinou

V návaznosti na předchozí část si řekneme něco o práci se skupinou. Podstatou tohoto postupu je využití skupinového mínění (tlaku) na jednotlivé členy, případně na skupinu jako celek. „Skupinové názory, mínění, které se uvnitř skupiny spontánně utvářejí, mohou být důležitým výchovným prostředkem, pokud je vychovatel dokáže využít“ Kraus (2008, s. 176).

Sociální pedagog tu má za úkol např. v rámci řešení určitého problému nejprve zjistit, kdo je skupinovým vůdcem v dané skupině. Takto zasvěcený pedagog by měl nejprve o správnosti jakéhokoliv svého záměru a jeho potřebě přesvědčit nejprve právě tohoto lídra. Zkoumání jednotlivých rolí ve skupině se pak činí prostřednictvím tzv. sociometrického šetření. To nám dodá důležitou znalost vztahů uvnitř skupiny (Kraus, tamtéž).

V práci se skupinou se využívá např. skupinových projektů. Ty mohou dopomoci k tomu, že děti vládnou samy nad sebou, učí se respektovat lidská práva, diskutovat, polemizovat, ale také se podřizovat skupině. Vychováváme tak kapacitu pro řešení svého života vlastními silami (Zelina, 1996, s. 80).

Skupinová práce se využívá i při odstraňování různých psychických poruch, při pomoci v různých krizových životních situacích (Kraus, 2008, s. 177).

Rádi bychom v rámci této kapitoly uvedli formu výcviku, která se provádí právě ve skupině.

8.3.1 Osobnostně sociální výcvik

Osobnostně sociální výcvik (dále jen OSV) je dle Hemrochové (in Zelina, 1996, s. 140): „systematicky plánované ovlivňování skupinových procesů a činností. Je vhodný na zintenzivnění vzdělávacího a výchovného působení, na rozvoj schopností a osvojení si nových způsobilostí v interakci lidí“ (Kožňár in Zelina, 1996, s. 140).

Proto je také velice důležitý OSV. O tomto J. Valenta (2011, s. 23). říká: „Jde o orientaci na dovednosti důležité pro každodenní život se sebou samým i s druhými lidmi, tudíž o určitou reorientaci od učiva o láčkovci a francouzských panovnících ve prospěch učení ke zvládnání úskalí každodenního života, v němž se obvykle s láčkovci ani s francouzskými panovníky nesetkáváme“.

Pomocí OSV a určitých technik, které se v průběhu výcviku naskytanou, můžeme dopomoci jedinci k tomu, aby nechal vyplout napovrch nevědomé reakce a vnitřní konflikty a následně je zpracovat. Techniky např. hra, animační technika, dramatizace, o kterých se budeme zmiňovat dále, nám mohou pomoci nebát se sami sebe a řešení našich problémů.

8.4 Metoda situační

Tato metoda obecně pracuje s reálnými situacemi. Vycházíme z toho, co se nám doopravdy děje v běžném životě. Např. vycházíme ze situace, kdy se s někým budeme hádat, kdy budeme řešit nějaké etické dilema a podobně.

Je to „komplex podnětů (jevů, osob, vztahů mezi nimi) vyskytujících se v určitém místě a v určitém čase“ (Kraus, 2008, s. 141). Situace se mohou odehrávat po různě dlouhou dobu (od vyučovací hodiny po dny, týdny). „Situace mají svou strukturu – jsou aktivně vytvářeny buď samotnými aktéry, nebo jen pasivními účastníky“ Kraus (2008, s. 178). Takové situace se označují dle toho, jaký mají přinést užitek, smysl. Např. konflikt – konfliktní situace, hodnocení – hodnotící situace apod.

Jedinec se tak např. učí, jak na danou situaci lze reagovat a v budoucnu tak může být v této situaci jistější, klidnější a uvědomělejší a lépe tuto situaci vyřešit.

8.5 Metoda inscenační

Tato metoda je podobná, jako metoda situační. I zde jde o „cílevědomé ovlivňování situace“ s tím rozdílem, že zde jsou situace modelové, tedy uměle navozené (Kraus, 2008, s. 178). Tato metoda má určité fáze od samotné přípravy po realizaci. Dá se jí využít v různých preventivních programech, v nichž se účastníci učí odmítat nabízená řešení, reagovat na různé ohrožující situace apod. (Kraus, 2008, s. 180). „Měla by se však odehrávat s určitou vážností“ (Janiš, 2014, s. 49).

Zde zaujímá vychovatel, sociální pedagog důležitou roli, kdy se ptá, zkoumá, popisuje a nabízí formy jiného řešení. Jde však především o komunikaci mezi aktéry, kteří si uvědomují a popisují své pocity, emoce a následně diskutují mezi sebou o tom, jak by danou situaci mohli vyřešit jiným způsobem apod. (Zelina, 1996, s. 123). Bezprostředně po této metodě by se měla daná inscenace zhodnotit, zreflektovat.

8.5.1 Dramatická výchova

Na toto také navazuje tzv. dramatická výchova, kdy aktéři mají prostor pro dramatizaci určité situace, sehrání scénky, vyjádření určitého pocitu skrze tělo. Jak dodává Konopczyński (2008, s. 247): „Má drama široké zastoupení v edukačním i výchovném procesu a může být použita bez ohledu na intelektuální úroveň člověka.“ Obecně učí člověka rozpoznávat a zachytit různé emoce a vynést je napovrch skrze hru, divadlo, pohyb či tanec. Učí sebereflektovat vlastní pocity pohybem, což může být velice užitečné hlavně pro ty jedince, kterým se vnitřní procesy špatně vyjadřují. Během hry se lze vžívat do různých rolí, nechat

vyjít naše vnitřní bolesti, bloky, které nás sužují, a prostřednictvím této „terapie“ je lépe zpracovat.

„Dramatická výchova také rozvíjí fantazii, žáci mohou být kreativní a spontánně přednést co cítí, a to je pro některé ohromně nabíjejícím zážitkem. U realizování dramatické výchovy převažují skupinové aktivity, které využívají skupinové dynamiky a divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti“ (Valenta, 2011, s. 23).

Při dramatické výchově je jedinci poskytnut prostor pro vyjádření pocitů skrze své tělo. Tato forma činnosti ve škole chybí. Máme k dispozici tělesnou výchovu, kde jde ovšem především o mechanický pohyb, soutěžení, překonávání překážek, ovšem emoční či duchovní stránka člověka je dána na okraj. Neučíme děti vědomé práci s tělem, jak mu naslouchat, vyjádření se skrze tělo, jak být citliví ke svému tělu. Aktivita v běžných školách je spojená s protažením a následnými hrami, které jsou často spojovány s vítězi a poraženými, se silou a námahou. Nepřemýšlíme o pohybu, co způsobuje, jak nám může pomoci. Učitelé nám nepomáhají nalézat smysl v tělesnu a cvičení. Neučíme se vnímat, sebereflektovat.

Na rozdíl od našeho pojetí tělesna, toltékové zdůrazňují důležitost uvědomování si prožitků spojených s tělem. Tito kladou důraz na moudrost těla, a co více, dokonce ji upřednostnili před moudrostí mysli. Váží si těla jakožto daru, který nám byl propůjčen k tomu, abychom prostřednictvím něho mohli zakoušet samotnou realitu (Dušek in Brzáková, 2012, s. 113). Tělo je toltéky vnímáno jako nejlepší přítel. Váží si těla, udržují ho v čistotě a berou ho takové, jaké je. Také většina nemocí má v jejich koncepci spojitost s duší a tento duševní stav pak závisí na postoji k životu. „Nemoc je často důsledkem, že odmítáme odpovědnost za své zdraví“ (Dušek in Brzáková, 2012, s. 113).

8.5.2 Metoda pátrání v těle

Toltékové v této souvislosti užívají metody s názvem pátrání v těle, skrze kterou se učí respektovat omezení vlastního těla, což přivádí k úctě k vlastnímu tělu, originalitě, i k respektu těl ostatních. Učí se projevat vděčnost svému tělu (Ruiz, in Nelson 1997, s. 120). Na rozdíl od našeho pojetí, kdy se spíše učíme necitlivosti ke svému tělu, překonávat bolest a být lepším, rychlejším než druzí.

Metoda pátrání v těle má za úkol naučit se vnímat své tělo sám za sebe, bez toho aniž by nám někdo druhý zvenčí říkal, jací jsme. Učí zkoumat emoce, které prochází tělem,

zachycovat odpor k daným činnostem, uvolňovat tento odpor, vyjádřit, popsat své emoce. Pokud si totiž neuvědomujeme tyto naše pocity, nejsme si jisti sami sebou, tak „jedno negativní hodnocení může zničit náš vnitřní pohled na vlastní osobu. V takovém případě se vzdáváme vlastní schopnosti vnímat ve prospěch potřeby souhlasu“ (Nelson, 1997, s. 121).

Toltéci taktěž vnímají, že „tělesné cvičení umožňuje tělu obnovit jeho sílu.“ Do tréninků pak zahrnují i tzv. dýchání lásky, s pomocí něhož nalézají vlastní rytmus, naslouchají vlastnímu tělu, uvědomují si bolesti a emoce ve svém těle a následně je takto vydýchávají (Nelson, 1997, s. 120).

8.5.3 Meditace

Pro toltéky je velice důležitá nejen fyzická aktivita, posilování těla, ale i kontakt s jejich duší. Tento získávají především meditací, jejímž přínosem může být zklidnění, nalezení rovnováhy a ticha. Dá se popsat jako rozjímání, stav blaženosti. Oddělení mysli od jiných orgánů těla. Vstupujete při ní do mysli, duše a ducha ve stále vyšších a vyšších úrovních meditace (Nelson, 1997, s. 151). Je to postupné uvolnění a naladění se na svoji podstatu. Ve školách toto meditování lze pojmut např. jako určitý druh relaxace, snění. Pro Ruize (in Nelson, 1997, s. 151) je „meditace způsob života, čistá mysl, napojení se na lásku.“

Meditace ovšem nemusí souviset jen s duchovní činností. Můžeme ji považovat jako součást života. Dušek (in Brzáková, 2014, s. 152) kupříkladu považuje za meditativní v podstatě vše, co děláme s láskou, v bdělosti. Je to umění vychutnávat si vše, co děláme. Můžeme tak „meditovat“ např. při jídle – vnímat co jíme všemi smysly, rozpoznávat chutě, udělat si z toho jakýsi rituál. Toto je dobré pro sociální a emoční rozvoj jedince.

8.6 Metoda režimová

Režim je „způsob, jakým je organizován a řízen životní proces v určitém čase a místě“ (Kraus, 2008, s. 181). Charakteristický je určitý soubor norem, pravidla, principy, které se dodržují (hygienické, společenské apod.). Určitým režimem je tedy např. výlet, exkurze, dětské tábory, pobyty v přírodě, sportovní kurzy, školní družina, škola, vězení, ale i rodina, dětský domov. Působení prostřednictvím režimu se může pohybovat od zcela uvolněného – liberálního po striktní, přísný (Kraus, 2008, s. 181). Je třeba u této metody „respektovat individualitu z hlediska věku a celkových individuálních specifík jedince“ (Janiš, 2014, s. 46). „Rozložení času intenzivní práce, hry, učení a času na soustředěný odpočinek, rela-

xaci vedou k návykům na práci a učení, učí rytmus seberozvoje a v končeném důsledku formují návyky na pravidelnost“ (Zelina, 1996, s. 78).

8.7 Metoda animace

Tato metoda je uplatňována „především ve výchovném ovlivňování volného času, kdy jde o nedirektivní postup povzbuzování, o hledání vlastní cesty řešení situací.“ Účastníci mají škálu možností seberealizace, kdy do této činnosti vstupují dobrovolně. V činnosti je také vyžadována vlastní iniciativa“ (Kraus, 2008, s. 181, 182).

Animace se uplatňuje např. v domovech pro seniory, při aktivizačních činnostech. Metodu animace lze využít k ovlivňování volného času klienta. Jedná se především o aktivity, které dětem umožňují kontakt s přírodou, spolupracovat s ostatními, překonávat překážky a poznat sám sebe. Metoda je tedy postavena především na silném emocionálním zážitku.

8.7.1 Škola v přírodě

Na tomto místě si povíme více o důležitosti kontaktu jedince s přírodou. Někteří autoři upřednostňují přesunutí výchovy a vyučování do přírody. Tento přímý kontakt upřednostňují i toltékové. Jak jsme si již uvedli v kapitole 7.1., pro ně samotné je přirozené být v kontaktu s přírodou, učit příkladem, prožitkem.

Tento toltécký přístup může inspirovat sociální pedagogiku i celkově vzdělávací systém k úvaze o důležitosti propojení vyučování teoretické do praxe a upřednostnit tak pobyt dětí v přírodě a to nejen nárazově, ale i v každodenní výuce. Sami členové přírodních kmenů skrze toltécké učení vedou děti k vyšším instinktům, kdy je důležitý soucit se všemi vnímajícími bytostmi, láska ke všem přírodním věcem a spontánní štědrost (Frank, 2012, s. 234).

Přírodní indiánské kmeny toto již po staletí praktikují. „Pojali jsme umění výuky především jako rozvoj osobnosti a za základ výuky jsme považovali lásku k Velkému tajemství, lásku k přírodě a lásku k lidem na zemi“ (Eastman, 2010, s. 38). Příroda je pro ně posvátná, je to bytost, ze které mohou čerpat její moudrost. Vše v přírodě funguje, koluje. Jak dodává Dušek (in Brzáková, 2014, s. 125): „Všechno je přece proudění. Rostliny nám dávají kyslík a my jim vracíme kysličník uhličitý, který ony potřebují. Ve skutečnosti jsme živým proudem živé bytosti, která se přelévá do jiných forem. Ve skutečnosti existuje pouze jedna velká symbióza, která je základem života.“

Tyto směry se snaží dětem ukázat, jak vnímat život v celku. Příroda může být pro děti instrumentem, pomocí něhož se mohou učit o životě samotném, zákonitostech, pravidlech. Mohou se tak učit nejen od samotných pedagogů, ale brát jako učitele vše, co nás obklopuje. Takovým učitelem pak může být kočka, pes, ptáci, rostliny, stromy. Vše, co je živoucí a přítomno tady a teď (Dušek in Brzáková, 2014, s. 104).

Jak dodává ve svých textech i Ohyseia (in Eastman, 2010, s. 38): „Naše děti se učily přirozeným způsobem – byly udržovány v těsném kontaktu se světem přírody. Tímto způsobem nacházely samy sebe a uvědomovaly si svůj vztah k veškerému životu. Učili jsme své děti příkladem i poučováním, ale s důrazem na příklad, protože veškeré učení je mrtvým jazykem toho, kdo jej získává z druhé ruky.“ K tomuto osvícenému názoru se připojuje i Dušek, který uvažuje dosti podobně. Není na tom nic plodného. Je třeba propojit vše do praxe, aplikovat jednotlivé znalosti a prožít je jakožto živou zkušenost. „Čtením vzniká pouze znalost formální, prázdná, akademická. Přečtené zmizí, pokud se o něco konkrétního neopírá, zkušenost potřebuje tělesnou rezonanci“ (Dušek, in Brzáková, 2012, s. 113).

Tento přístup také posiluje v dětech intuici, která je však v našich rovinách značně znehodnocována. Máme spíše tendence obracet se k myšlením, myšlenkám a podloženým názorům, nežli k vlastní, neobyčejné, prožité zkušenosti. Je tedy celkem přirozené, že v reakci na toto se děti, potažmo i dospělí, ve svých běžných např. vztahových problémech často ztrácejí.

Dalším důležitým poznatkem, který se v dnešní době stále více projevuje, je institucionalizace vzdělávání, vznikl tak pojem tzv. skleníkových dětí. Poukazuje na to, že děti tráví příliš času v budovách a kontakt s přírodou jim prakticky chybí, což s sebou nese spoustu nejen zdravotních rizik. Nejen dle toltéků, ale obecně je důležité přesunout se z učeben do přírody (Makoň, 2016, s. 1).

Za určitou alternativu tohoto postupu lze pokládat tzv. Outward Bound. To označuje krátkodobou pedagogickou, zážitkově intenzivní koncepci pobytu ve volné přírodě. Tato účinná pedagogická metoda staví na emocionálně silném, intenzivním zážitku spolupráce s ostatními. Důraz se klade na proces, průběh, nikoliv na úkol. Smyslem činnosti je celistvá, plná účast, hledání a nacházení sebe samého (Važanský in Kraus, 2008, s. 182). U nás tzv. prázdninová škola Lipnice. Také lze toto definovat jako „učení se skrze činnost“, či „čin namísto slov“ (Gáborová in Chudý, Jůvová, Neumeister, 2011, s. 39).

V rámci této metody si povíme také více o zážitkové pedagogice.

8.7.2 Zážiteková pedagogika

Zážiteková pedagogika je sociální učení a má interakční charakter, tj. odehrává se v interakci jednotlivce s jinými jednotlivci či skupinami. V literatuře se také setkáváme s pojmem učení zážitkem (zážitkové učení). Lze jej definovat jako druh učení a studia sociálních poznatků založených na vlastním prožívání, vlastních zkušenostech a na vlastní činnosti (Popelková, Popelka in Chudý, Jůvová, Neumeister, 2011, s. 39).

Zážitkové kurzy mívají nejrůznější cíle, především osobnostní rozvoj jedince (např. zvýšit sebevědomí jedince, podpora komunikace ve skupině, umět jednat v krizových situacích, ovlivnit jeho morální vlastnosti.). Probíhá zde také sociální dynamika, jejímž cílem je kupříkladu narušení stereotypů jedince. Neobvyklé aktivity v rámci zážitkové pedagogiky dopomohou jedinci osvojit si nové informace prostřednictvím zážitku (Sýkora in Janiš, 2014, s. 48).

8.8 Hra

Využití hry v rámci sociální pedagogiky jako sociálně pedagogické činnosti tkví především v tom, že hra je skutečným fenoménem v životě člověka. Prostřednictvím hry lze naplňovat všechny funkce volného času. Mimo to lze hru užít i k diagnostickým účelům či pozitivnímu ovlivňování jedince (Janiš, 2014, s. 44).

Prostor, ve kterém se hra odehrává, nám poskytuje místo pro interakci s ostatními, čímž „pomáhá dítěti uspokojit touhu po lidské společnosti. Vyvádí ho z osamělosti, umožňuje mu komunikaci s jinými. Ve hře nachází dítě kamarády i protivníky, s nimiž může spolupracovat i soutěžit“ (Němec, 2002, s. 9). Německý filosof a fenomenolog Eugen Fink pak hru vnímá jako: „životní impuls svébytné hodnoty a vlastního řádu, jako lék proti civilizačním škodám novodobé technokracie a vychvaluje ji jako omlazující a život obnovující sílu“ (Knotová in Spousta, 1996, s. 22). Makarenko pak bral hru jako radostný zážitek. Pocity z dobré hry srovnával s pocity z dobré práce, která nás baví a přináší nám potěšení a zábavu (Němec, 2002, s. 13).

Také Ruiz bere hru jako zábavné, napínavé znázornění života. Toto má v sobě hlubokou myšlenku. Podle Ruize (in Emrys, 2015, s. 282): je totiž „zábava základem každého vztahu, každého zájmu a každé komunikace. Je odměnou za náš vztah k životu, a bereme-li život jako hru, jako sen, nic nám tu zábavu nemůže pokazit“ (Ruiz, in Emrys, 2015, s. 282).

Jedna z metod, kterou ve své praxi využívají právě toltékové, je hra „Země hraček.“ Tato hra nabízí jedinci prostor pro plné sebevyjádření, kdy si jedinec zvolí určitou hračku, kterou po dobu hry bude. V této zemi jsou pak určité dané zákonitosti – každý miluje svoje tělo, ctí a váží si ho, jelikož ví, že bez něho by nebyl možný pohyb. Pomocí postavičky (těla), kterou si v této hře zvolíme, pak můžeme chodit po tomto světě a seznamovat se s ostatními. Každý si musí cenit své postavičky, jako by jí byl on sám. V této Zemi panuje veselá a dobrá nálada, pro každého je důležité především štěstí. Je zde také možnost volby – každá postavička má možnost zvolit si roli, kterou bude v této hře hrát (profesi, postavení) a tuto roli kdykoliv v průběhu svobodně změnit. Tato metoda má člověku připomenout, kam chce ve svém životě směřovat, učí reflektovat vlastní pocity, které vyvolává ta či ona role, zda právě toto je pro člověka vyhovující či nikoliv.

Hra obecně je tedy jakousi metaforou života samotného, má ukázat, „že trpíme pouze tehdy, když nemáme odvalu změnit svou hru nebo postoj, abychom se uvolnili z žádoucí hry“ (Nelson, 1997, s. 118,119). Tato disciplína snižuje důležitost člověka v jeho očích a dovoluje, aby každý hrál takovou hru, kterou chce. Posiluje to svobodu ve vlastním rozhodování. Vede k uvědomění, že i v životě se člověk může smát, uvolnit se, nechat věci být a dít se, aniž by se za toto musel některak trýznit.

Ruiz také podtrhuje důležitost reflexe na konci každé hry. Je užitečné ptát se na to, co nám měla dát? Co si z této hry odnáším do života? Ruiz toto popisoval na příkladu, kdy se svými dětmi hrál šachy. Považoval za přínosné „vysvětlovat příčiny a následky, jelikož žijeme ve vesmíru, který funguje právě na tomto principu. Je třeba myslet několik tahů dopředu. Ne zastrášovat ale uvažovat nad tím, co by se daným činem, jednáním mohlo stát a co by mohlo případně následovat. Naučit děti vyhodnocovat rizika, pochopit, že se jedná jen o hru, při které se dítě může rozhodnout, zda chce to či ono riziko postoupit“ (Ruiz in Nelson, 1997, s. 282, 283).

V této kapitole jsme detailněji prozkoumali jednotlivé metody, které lze využít v rámci aktivit sociální pedagogiky. Ty pak může využít sociální pedagog k posilování a rozvoji dětí, k jejich uvědomování si sama sebe i ostatních. Propojili jsme tak myšlenky Čtyř dohod s jednotlivými v praxi využitelnými metodami. Prostřednictvím těchto metod lze dojít k uvědomění, ke kterému vedou právě myšlenky užití ve Čtyřech dohodách. Jsou samozřejmě i jiné možnosti. Pomocí různých her, přednášek, čtením, promítáním filmů, divadla, rozhovorů, hraní scének apod. lze děti či dospělé se Čtyřmi dohodami seznámit

přímo. K přímému zapojování těchto myšlenek do vzdělávání přispívají i tzv. alternativní školy, které si popíšeme v poslední kapitole této práce.

9 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ

Jelikož se na několika místech této práce zmiňujeme o alternativních technikách i samotných tvůrcích alternativních škol, považujeme za vhodné věnovat tuto část právě popisu alternativních škol a jejich propojení s toltéckou filosofií.

Jak jsme již uvedli, někteří rodiče mají za to, že klasický vzdělávací systém není dostačující pro kvalitní rozvoj jejich dětí. Proto se také stále více dostává do popředí alternativní školství. Alternativní je tedy taková škola, „která se vyznačuje určitou specifičností, na rozdíl od běžných škol“ (Průcha, 2000, s. 172). Státní školy se většinou řídí určitými státem danými normami, pravidly.

Specifičnost alternativních škol pak spočívá v určitém zvláštním vzdělávacím programu, odlišném repertoáru vyučovacích předmětů, v odlišnosti výběru učiva pro tyto předměty, ve zvláštní organizaci výuky, vztahy mezi žáky a učiteli či mezi školou a rodiči. Do výčtu alternativního vzdělávání lze zařadit i některé státní školy – např. základní školy s rozšířeným vyučováním (matematické třídy, sportovní třídy apod.).

Nejznámější jsou waldorfská škola, montessoriovská škola, freinetovská škola či jenská škola aj. (Průcha, 2000, s. 173). Jako příklad si uvedeme jenskou školu, jejímž zakladatelem je Peter Peterson. Ten vyjádřil myšlenku, že je pro děti důležité zakusit si přímou interakci s lidmi. Podstatou jeho učení je převést výchovu a vzdělání do reálného života. Upřednostňuje se zde realizace projektového vyučování, proto, aby si děti osobně zkusily „pracovat“ celý den v reálném životě. Např. na poště, na policii, v obchodě, s řidiči autobusu apod. Při tomto děti mají důkladně pozorovat, jaké pocity v nich daná situace vzbuzuje, co je rozčiluje, těší (Zelina, 1996, s. 57). Také propojuje rodinu, školu a vrstevníky za pomoci různých „jarních slavností“ a klade důraz na konání rituálů, které rozvíjí jejich sociální způsobilost, city, motivaci.

Dále pak stojí za zmínku moderní typy alternativních škol (otevřená škola, zdravá škola, magnetová škola, škola bez ročníků aj.) a také inovativní školy, což jsou školy, které přešly od spontánních dílčích inovací k podstatným systémovým změnám v cílech, metodách a organizaci vyučování, změnily radikálně tradiční filosofii školy, mají své specifické vzdělávací projekty, netradiční hodnocení žáků apod.

Tyto školy vyvolávají ve vědecké obci neustálé diskuze. Setkáváme se s protichůdnými názory jednotlivých odborníků – od zastánců přes kritiky. Někteří tyto školy berou jako „záchranu“ zaostalého „tradičního“ školství a druzí toto odmítají např. s tím, „že jde o organizace zaměřené prioritně na zajišťování zisku pro svoje majitele“

(Průcha, 2000, s. 174). Toto alternativní vzdělávání je doplněním klasického vzdělávání. Je také uzpůsobeno především na potřeby respektující danou vývojovou fázi dětí. Mnozí rodiče dnešních dětí již sami pocítili jaké to je, vyrůstat v místy nevyhovujícím klasickém vzdělávacím systému, a tak se snaží rozšířit možnosti vzdělávání svých dětí s ohledem na jejich přání a potřeby (Dušek in Brzáková, 2014, s. 111). Mezi další možnosti vzdělávání patří tedy např. domácí vzdělávání, spojení několika rodin, lesní školky a školy aj.

V souvislosti s tímto se např. ve Francii rozvíjí unschooling, což je vzdělávací filosofie, která předpokládá vrozenou zvědavost dětí a dává jim prostor, aby se sebevzdělávaly samy, mezi sebou. Vytváří prostor, kde děti mohou být samy sebou, bez neustálé kontroly a ovlivňování dospělých. Samy se naučí číst i psát svým vlastním způsobem, ve svém vlastním rytmu, v různém věku“ (Dušek in Brzáková, 2014, s. 111). Škola, která tuto koncepci uplatňuje je např. Summerhill. Pro podporu vrstevnických skupin, klubů je i Kraus (2008, s. 90), který dodává, že „vrstevnické skupiny nabídnou společné zážitky, možnosti sebeuplatnění a pocit nezávislosti na dospělých.“

10 SHRNU TÍ DRUHÉ ČÁSTI

Ve třetí části bakalářské práce jsme se soustředili na to, jak konkrétně lze propojit učení Tolstého se sociální pedagogikou. Tohoto propojení jsme docílili tím, že jsme vybrali konkrétní sociálně pedagogické metody.

Zkoumali jsme tedy využití metod sociální pedagogiky, dále aplikovatelnost myšlenek Tolstého v sociální pedagogice, v rámci čehož jsme se zaměřili i na důležitý pojem sebereflexe.

Pak jsme již konkrétně poukázali na metodu rozhovoru, v rámci kterého jsme představili metodu mediace, poté na metodu pedagogizace prostředí a také metodu práce se skupinou, kde jsme si přiblížili podstatu osobnostně sociálního výcviku. Dále pak metodu situační a inscenační. K inscenační metodě jsme poté přiřadili i dramatickou výchovu, pro Tolstého tolik významnou metodu práce s tělem a meditaci. Také jsme se zmínili o metodě režimové a metodě animace. V části metody animace jsme upozornili na možnost přesunutí výuky do přírody. Poslední popisovanou metodou byla hra.

Na konci třetí části této teoretické bakalářské práce jsme popsali úkoly, principy, klady i zápory alternativního školství, které v této práci nelze opomenout.

V této části jsme si ukázali, že lze vzdělávat děti i dospělé pomocí sociální pedagogiky a to prostřednictvím samotných metod sociální pedagogiky. Tímto jsme tedy naplnili smysl a cíl celé této práce.

ZÁVĚR

Sociální pedagogika je specifickou činností, která má za úkol dopomáhat dětem i dospělým k lepšímu životu – k větší samostatnosti, schopnosti vést řádný život či ke zdraví. Jde především o to, aby člověk byl sám se sebou v souladu a mohl tak být v harmonii i s celkem. Jde o to uzdravit, nalézt řešení u jedince, aby mohlo dojít k uzdravení i celku. Jde tedy o to nejen se přizpůsobit okolí, ale především porozumět sám sobě, svým problémům a tomu, kde tyto problémy vznikají. Ve své podstatě se stejnou filosofií operují i toltékové, jejichž záměr, jak jsme si již popsali, je ukázat lidem cestu k sobě, k tomu, aby mohli být sami sebou a lépe se jim žilo v celé společnosti. Jde tedy v obou směrech o proměnu, změnu člověka k lepšímu.

Je zřejmé, že humanizací vzdělávání a výchovy člověka je možné pozvednutí jedince i celé společnosti. K tomuto dopomáhá i činnost v rámci výše zmíněné sociální pedagogiky. Tuto činnost vykonávají sociální pedagogové, kteří do této profese přinášejí sami sebe, své vnímání, osobnost, sílu a schopnosti. Je tedy nutné, aby samotní sociální pedagogové byli schopni dostat tomu, čemu chtějí naučit i děti či dospělé. Je třeba jít v tomto směru příkladem. Stejně tak je nutné, aby se na výchově a vzdělávání hojnou měrou podíleli i samotní rodiče, či jiné pečující osoby.

Cílem této bakalářské práce bylo potvrdit tezi, že: „Ze čtyř dohod lze odvodit pedagogické postupy práce s dětmi i dospělými.“ Naším úkolem tedy bylo zjistit, zda existuje nějaká cesta, která by dovedla propojit filosofické učení a myšlenky toltéků s prakticky využitelnými metodami sociální pedagogiky. Tohoto se nám, prostřednictvím rozboru jednotlivých metod podařilo dosáhnout.

Vzhledem k filosofické povaze tématu práce: Čtyři dohody v kontextu sociální pedagogiky, jsme nakonec přizpůsobili její zaměření na čistě teoretické. Toto jsme zvolili především proto, že můžeme toto téma více zkoumat a jít do hloubky, což si téma Toltécké filosofie vyžaduje. Ačkoliv jsou pedagogové, kteří vědomě pracují v rámci svých hodin s literaturou D. M. Ruize, není toto v praxi běžné. Praktický výzkum by tedy nebyl pro toto téma vhodný. Tato práce je tedy zaměřena na analýzu jednotlivých textů obsažených v literatuře, která se zabývá tématem toltéků. Primárně je tedy čerpáno z knihy Čtyři dohody od Dona Miguele Ruize a dále z jiných publikací. Jelikož je tato práce teoretická, mohli jsme výchovu a vzdělávání popsat v různých souvislostech a propojit toto např. s psychologickou praxí.

Tuto práci rozdělujeme na dvě části. První část je zaměřena na uvedení autora, vymezení pojmů obsažených v knize Čtyři dohody, jako jsou: Toltékové, Nagual, snění, sen planety či Mitote. Také se zde zaobíráme samotnými Čtyřmi dohodami: Nehřešte slovem, Neberte si nic osobně, Nevytvářejte si domněnky a Dělejte vše, jak nejlépe dovedete.

Druhý úsek této části se orientuje na výchovu a vzdělávání jedince v kontextu sociální pedagogiky. Zde si nejprve uvádíme základní pojmy: sociální pedagogika, sociální pedagog, role sociálního pedagoga a také jaká je činnost sociálního pedagoga na školách a ve volném čase. V druhém úseku se také zajímáme o výchovu a vzdělávání jedince v kontextu sociální reality, kdy popisujeme vývoj jedince v systému vzdělávání a výchovy, apelujeme na důležitost vztahů v životě jedince a naučení se sociálnímu učení a také aktivního zapojení se do tohoto učení.

Druhá část se zabývá praktickým využitím metod sociální pedagogiky, tím, zda je vůbec možné toltécké myšlenky aplikovat v sociální pedagogice. Před tím, než jsme se v této části posunuli do bodu rozboru jednotlivých metod, jsme si vysvětlili i zastřešující pojem sebereflexe. Dále jsme si popsali a analyzovali jednotlivé metody v rámci toltéckého učení a jejich myšlenek. Udali jsme si, jak využít jednotlivé metody v praxi a některé jsme také koumali v kontextu nejrůznějších fenoménů dnešní doby. Vybrali jsme konkrétně metodu rozhovoru, pedagogizace prostředí, metodu práce se skupinou, metodu situační a inscenační, metodu režimovou, animace a metodu hry. Tuto část jsme zakončili kapitolou o alternativním školství, které je pro tuto práci také důležitým pojmem.

V naší práci jsme provedli teoretický rozbor technik a metod sociální pedagogiky a začlenili jsme toltéckou filosofii do prakticky využitelných metod sociální pedagogiky. Došlo tedy k propojení toltécké filosofie Čtyř dohod a začlenění jejich prvků a myšlenek do kontextu sociální pedagogiky. Je tedy zřejmé, že ze Čtyř dohod skutečně lze odvodit pedagogické práce s dětmi i dospělými.

Tato práce může být přínosem jak pro rozšíření teoretických poznatků v oboru sociální pedagogiky, tak pro samotné sociální pedagogy. Těm může pomoci rozšířit obzory v oblasti možností a metod, jakými lze vzdělávat děti i dospělé. Může vést k diskuzím a zamyšlení nad problematikou klasického vzdělávání dětí či institucionalizace vzdělávání. Také může být pomůckou pro samotné rodiče, kterým může poskytnout souhrn možností vzdělávání jejich dětí. Díky těmto metodám a technikám lze totiž dosáhnout určité míry osvobození dětí. Skrze sebereflexi, osobní rozvoj, pozorování, může dojít u dětí k osobnímu osvobození od strachu. Humanizací vzdělávání pak můžeme vést děti jak

školní tak mimoškolní činností k lásce k sobě samému, citlivosti k přírodě, úctě a vděčnosti za vše, co nás obklopuje.

Tato práce přináší i jakési poselství pro další generace. Je třeba uvědomit si důležitost přirozenosti – přirozeného prostředí, přirozeného rytmu jedince, vývoje člověka a jeho přirozených potřeb. Je tedy, jak již bylo zmíněno, důležité nejen učit, ale také naučit sebe nechat děti být, aby se mohly dostat samy k sobě. K tomu, jaké jsou doopravdy, bez rad, vědomostí a pouček dospělých. Aby mohly být samy sebou, spokojeny v přítomnosti. To je nesmírně důležité pro celkový pozitivní vývoj celé společnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ALDORT, Naomi, 2010. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-287-3.
- BRZÁKOVÁ, Pavlína, 2014. *Tvarytmy*. Praha: Eminent. ISBN 978-80-7281-488-6.
- BRZÁKOVÁ, Pavlína, 2012. *Země: Cesta blázna a vnitřní svět Jaroslava Duška*. Praha: Eminent. ISBN 978-80-7281-432-9.
- BUCHTELOVÁ, Růžena a kol., 2000. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0607-9.
- DODD, Ray, 2014. *The Toltec secret to happiness: Creating Lasting Change with Power of Belief*. Charlottesville: Hampton Roads Publishing Company. ISBN 978-1-57174-704-4.
- DRAPELA, Viktor, 2011. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0040-6.
- EASTMAN, Charles Alexander, 2010. *Duše indiána a další zápisky Ohiyesy*. Olomouc: Fontána. ISBN: 978-80-7336-594-3.
- EMRYS, Barbara; RUIZ, Miguel, 2015. *Toltécké umění života a smrti: Příběh objevování*. Warszawa: Harper Collins. ISBN 978-83-276-1137-6.
- FEATHER, Ken Eagle, 2006. *Cesta za svobodou*. Praha: Volvox Globator. ISBN 80-7207-599-3.
- FRANK, Joseph, 2012. *Atlantida a rok 2012*. Frýdek – Místek: Al press. ISBN 978-80-7466-055-9.
- FROMM, Erich, 2010. *Umění milovat*. Praha: Český klub. ISBN 978-80-86922-32-4.
- FROMM, Erich, 1994. *Mít nebo být*. Praha: Naše vojsko. ISBN 80-206-0469-3.
- GATO, 1999. *Učení Nagualů*. Praha: Dharma Gaya. ISBN 80-85905-64-7.
- GÉRINGOVÁ, Jitka, 2011. *Pomáhající profese*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-394-3
- GREGG, Susan, 2002. *Cesta Toltéků*. Praha: Dybbuk. ISBN 80-903001-3-8.
- CHUDÝ, Štefan; JŮVOVÁ, Alena; NEUMEISTER, Pavel a kol., 2011. *Vybrané diskurzy teorie ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí II*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-227-7

JANEČKOVÁ, Ivana. 2012. *Sociální pedagog a možnosti uplatnění ve školském systému*. Zlín. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Alena Plšková.

JANIŠ, Kamil, 2014. *Vybraná témata ze sociální pedagogiky*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. 978-80-7510-101-3.

JANKOVSKÝ, Jiří, 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-329-6

JŮZL, Miloslav. 2010. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 978-80-87182-02-4.

KOPŘÍVA, Karel, 2013. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0528-9.

KOSOVÁ, Martina a kol., 2014. *Logoterapie*. Praha: Grada. ISBN 978-80247-4346-2

KERN, Hans a kol., 1999. *Přehled psychologie osobnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-121-2.

KONPCZYŃSKY, Marek, 2008. *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: Pedagogium. ISBN 978-83-01-14852-2.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav; HRONCOVÁ, Jolana, 2007. *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-896-3.

LACA, Slavomír, 2011. *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 978-80-87182-19-2.

LACA, Slavomír; LACA Peter, 2014. *Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka I.* Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 978-80-87182-47-5.

MATOUŠEK, Oldřich, 2013. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.

MIHULOVÁ, Marie; SVOBODA, Milan, 2008. *Polarita života*. Liberec: Santal. ISBN 978-80-85965-61-2.

NAVRÁTIL, Pavel, 2001. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman. ISBN 80-903070-0-0.

- NELSON, Mary Carroll, 1997. *Přestaň se bát*. Pragma: Praha. ISBN 80-7205-118-0.
- NĚMEC, J. a kol., 2002. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido. ISBN 80-7367-423-6.
- POPELKOVÁ, M.; ZAŤKOVÁ, M., 2009. *Podpora rozvoja osobnosti a intervenčné programy*. Nitra: PF UKF. ISBN 978-80-7254-865-1.
- PRŮCHA, Jan, 2006. *Multikulturní výchova*. Praha: Triton. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-567-7.
- RUIZ, Don Miguel, 2001. *Čtyři dohody*. Praha: Pragma. ISBN 80-7205-826-6.
- RUIZ, Don Miguel, 1999. *Láska, vztahy a přátelství*. Praha: Pragma. ISBN 80-7205-940-8
- RUIZ, Don Miguel, 2010. *Pátá dohoda*. Praha: Pragma. ISBN 978-80-7349-210-6.
- ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9.
- ŘÍČAN, Pavel, 2008. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-406-9.
- SANCHEZ, Victor, 2004. *Toltécké orákulum*. Praha: Pragma. ISBN 80-7205-207-1.
- SMEKAL, Vladimír, 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister a Principal. ISBN 80-85947-80-3.
- STROSS, Rudolf, 2011. *Umění změny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-242-0028-4.
- TORRES, Fernando, 2008. *Setkání s Naguaem: Rozhovory s Carlosem Castanedou*. Praha: Formát. ISBN 978-80-967229-6-9.
- VALENTA, Milan, 2011. *Dramaterapie*. Praha: Grada ISBN 978-80-247-3851-2.
- VÁVROVÁ, Soňa, 2012. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0087-1.
- ZELINA, Miron, 1996. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. ISBN 80-967013-4-7.

Internetové zdroje:

MAŇÁK, Josef, 2011. *Aktivizující výukové metody* [online]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/> [ověřeno k 29. 03. 2016]

HŮLE, a kol., 2015. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol: Studie proveditelnosti*. [online]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/3013284-Zavedeni-pozice-socialniho-pedagoga-do-skol-studie-proveditelnosti.html> [ověřeno k 12.04.2016]

SOJÁK, Petr; VODIČKOVÁ, Martina, 2015. *Sociální pedagog do škol*. [online]. Dostupné z: http://zssirotkova.cz/dokumenty/ruzne/soc_ped.pdf [ověřeno k 19.04.2016]

MAKONĚ, Karel, 2016. *Sami si vychováváme skleníkové děti*. [online]. Dostupné z: <http://ekolist.cz/cz/publicistika/nazory-a-komentare/karel-makon-sami-si-vychovavame-sklenikove-deti>. [ověřeno k 19.04.2016]

MAŇÁK, Josef, 2011. *K problému teorie a praxe v pedagogice*. [online]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2011/pedor11_3_kproblemuteorieapraxe_manak.pdf [ověřeno k 19.04.2016]