

Filozofie výchovy a její přínos pro edukaci dětí a mládeže

Bc. Olga Škrabalová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Olga Škrabalová**
Osobní číslo: **H150169**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Filozofie výchovy a její přínos pro edukaci dětí a mládeže**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti etiky, vlastních hodnot a filozofování s dětmi.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů a textové analýzy.
Zpracování a vyhodnocení dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BALVÍN, Jaroslav. Filozofie výchovy pro sociální pedagogy krok za krokem. Praha: Hnutí R, 2013. ISBN 978-80-86798-48-6.

BLACKBURN, Simon. Platónova Ústava: biografie. Praha: Beta, 2007. ISBN 978-80-7306-304-7.

JOHNSON, Paul. Sokrates: člověk pro naši dobu. Brno: Barrister & Principal, 2012. ISBN 978-80-87474-53-2.

PELCOVÁ, Naděžda a STEPKOWSKI, Dariusz, ed. Czlowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2014. ISBN 978-83-64181-70-2.

ZOLLER MORF, Eva. Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0096-3.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 17.3. 2014



¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) 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, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) 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, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíáde k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na filozofii výchovy a její přínos pro edukaci dětí a mládeže. Teoretická část se zabývá filozofií výchovy, jejími představiteli a využitím filozofie pro děti jako specifické metody ve výchovném a vzdělávacím procesu. Cílem praktické části je zjistit, jak tuto specifickou metodu vnímají samotné děti a její další možné využití pro praxi.

Klíčová slova: filozofie, filozofie výchovy, výchova, představitelé filozofie, etika, filozofie pro děti

ABSTRACT

The thesis focuses on the philosophy of education and its benefits for educating children and teenagers. The theoretical part deals with the philosophy of education, its philosophers, and use of philosophy for children as a specific method in the educational process. The goal of the practical part is to find out how this specific method is perceived by the children and discover further uses of the method in practice.

Keywords: philosophy, philosophy of education, education, philosophers, ethics, philosophy for children

Poděkování:

Na tomto místě děkuji svému vedoucímu diplomové práce doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné a pedagogické vedení, cenné rady, lidský přístup, vstřícnost a trpělivost při konzultacích. Zároveň děkuji své rodině za podporu při studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM	12
1.1 O LITERATUŘE DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ	14
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	18
1.3 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	26
2 FILOZOFIE VÝCHOVY A VÝCHOVA	25
2.1 PLATÓN, SOKRATES A JEJICH PŘÍNOS PRO FILOZOFII	26
2.2 JAN PATOČKA, RADIM PALOUŠ A JAROSLAVA PEŠKOVÁ	29
2.3 SPOLEČNÝ JMENOVATEL TĚCHTO OSOBNOSTÍ	34
3 FILOZOFIE A DĚTI	40
3.1 ETIKA JAKO FILOZOFIE VÝCHOVY	41
3.2 FILOZOFIE A JEJÍ ROLE PŘI NAPLŇOVÁNÍ SMYSLU ŽIVOTA	43
3.3 FILOZOFIE PRO DĚTI JAKO SPECIFICKÁ METODA FILOZOFIE	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	49
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	49
4.2 CÍL VÝZKUMU	49
4.3 POJETÍ VÝZKUMU	51
4.4 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	52
4.5 ROZHOVORY STANDARDIZOVANÉ S OTEVŘENÝMI OTÁZKAMI.....	52
4.6 POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY.....	53
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	53
5 INTERPRETACE DAT	55
5.1 CO POMOHOLO DĚTEM PŘI ZPRACOVÁVÁNÍ BOLESTI PŘI UMÍSTĚNÍ DO DĚTSKÉHO DOMOVA?	55
5.2 CO UŠKODILO DĚTEM PŘI ZPRACOVÁVÁNÍ BOLESTI PŘI UMÍSTĚNÍ DO DĚTSKÉHO DOMOVA?	56
5.3 JAKÉ NEČEKANÉ POZITIVNÍ ŽIVOTNÍ PŘÍLEŽITOSTI PŘINESLA TATO BOLESTNÁ UDÁLOST UMÍSTĚNÍ DO DĚTSKÉHO DOMOVA?	57
5.4 JAKÉ NEČEKANÉ ŽIVOTNÍ HROZBY PŘINESLA TATO BOLESTNÁ UDÁLOST UMÍSTĚNÍ DO DĚTSKÉHO DOMOVA?	58
5.5 SHRNTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	59
5.6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	61
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
SEZNAM TABULEK	70
SEZNAM PŘÍLOH	72

ÚVOD

Když jsem přemýšlela o tématu své diplomové práce, má vize byla celkem jasná. Jelikož pracuji řadu let jako vychovatelka v dětském domově, má představa vycházela z možného výběru témat z oblasti rizikových forem chování u dětí a mládeže v ústavní výchově. Ale pouze do doby, než jsem se zúčastnila přednášky u pana docenta Balvína z filozofie, která mi pomohla vyřešit téma mé diplomové práce. Vybraný námět jsem zvolila na základě pracovních poznatků, rodičovských zkušeností, z načtené dostupné literatury a z různě získaných názorů, které mne přivedly k zamyšlení se nad dnešními dětmi a mládeží v intencích jejich pohledu a postoje k životu.

Filozofie snad existuje, co svět světem stojí, je přítomná všude kolem nás, aniž si to člověk vůbec uvědomuje. Podstatnou myšlenkou je aktivní přemýšlení o smyslu věcí, lidského počínání a všeho dění světa do hloubky, kladení si nejrůznějších otázek a hledání smysluplných odpovědí. Jde o přemýšlení o tom, jak plnohodnotně žít a najít smysl života v tomto nekonečném světě. Filozofovat, znamená objevovat, nalézat, prověřovat věci v dialogu a v argumentaci, a to, co si poté přečteme, může být přinejlepším jen pouhou připomínkou toho, čemu jsme porozuměli během procesu, jehož jsme všichni nezbytnou součástí.

Každý z nás má v životě nastaveny mantinely, ve kterých se pohybuje trochu jinak. Můžete podvodem či s trochou štěstí složit nějakou zkoušku na vysoké škole, můžete i se svou pohodlností proplovat v zaměstnání, dokonce i tímto způsobem vychovávat své děti, ale jakým směrem se potom ubírá váš život? Co je vlastně smyslem vašeho života? Co od něj vlastně očekáváte? Jak bude vypadat náš svět pro další generace? To je jen pár otázek, které mne napadají v souvislosti s tématem filozofie a vědou jako takovou, která je potřebná právě v dnešní složité době. Filozofii můžeme vnímat a nahlížet na ni z nejrůznějších úhlů a hledisek, neboť je neomezenou studnou lidských témat, ale každý si v ní může najít ten svůj smysl života i to, co od něj očekává.

Tématem diplomové práce jsou osobnosti filozofie výchovy, kterými byli Platón, Sokrates, Jan Patočka, Radim Palouš a Jaroslava Pešková. Tato práce se snaží postihnout, jak společný jmenovatel v průběhu dějin tyto ikony filozofie měly a jaký užitečný odkaz tyto osobnosti zanechaly pro další generace. Snaží se ukázat na aktuální pohled nejvýznamnějších filozofů v oblasti výchovy z pozice inspirativního návodu, jakým způsobem v dnešní době výchovně působit na děti a mládež. Nastíněním jejich myšlenek je umožněno nahlédnout, jak

významná a potřebná je filozofie právě pro dnešní, moderní dobu. Cílem je pomocí historicky – filozofického a etického diskurzu zdůraznit důležitost a aktuálnost filozofie jako jednoho ze základních kamenů ve vývoji společnosti. Jaký zásadní význam může mít pro určování směru vývoje společnosti, pro utváření hodnotového systému, pro rozvoj sociálních a interkulturních vztahů a přístupu člověka k životu. Smyslem a naplněním této práce je ukázat, že „Filozofie pro děti“ má promyšlený a ucelený směr a dobrý úmysl v edukaci dětí a mládeže. Podstatou je vhodná formulace otázek, nikoli „pasivní předávání informací“, ale společné objevování, hledání paralel, formulování a prezentování vlastního názoru a využívání vlastních zkušeností. Orientuje se a podporuje hodnotovou dimenzi, přirozenou a hravou cestou proniká do oblasti logiky, etiky a poznání. Smyslem filozofování s dětmi není přesvědčit druhé o své pravdě, ale společně nalézt odpověď a pokusit se o hlubší porozumění světa a lidského počínání. Závažnost tématu spatřuji především v dnešní uvolněné kázni, která směřuje k bezbřehé toleranci, která se neustále stupňuje. Bez kázně však nelze efektivně působit vzdělávacím procesem na formování osobnosti dítěte na jakékoli úrovni. Každá tvář, každý názor píše příběh... a je důležité, kdo pracuje s dětmi a jakým způsobem zamýšlí využít jejich potenciálu přirozenosti a zvědavosti, aby u nich rozvíjel kritické myšlení a prosociální citění v každé lidské situaci. Osobnost toho, kdo působí na děti je důležitá právě proto, aby děti byly schopny mezi sebou vzájemně komunikovat, respektovaly se, měly úctu jeden k druhému a nazíraly na skutečnost z různých perspektiv, promýšlely věci do hloubky a uvažovaly o možných souvislostech. Aby byly schopny samostatně a zodpovědně přemýšlet, pevně stály za svými názory a uměly je obhájit v každé situaci a za všech okolností. A toto vše je podstatou konceptu „Filozofie pro děti“.

Mou motivací a snahou jako autora diplomové práce je ukázat filozofii v její skromné a neobyčejné kráse, připomenout, že je přirozenou součástí a smyslem našeho života. A nepohlížet na ni jako na složitou a náročnou vědu, kterou nelze pochopit, ale naopak hledat, čím vším může být pro nás přitažlivá a opodstatněná. Každý si v ní může najít tolik myšlenek a názorů, kolik bude schopen pochopit a kolik bude pro něj inspirací k reflexi vlastních zkušeností a sebepoznání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM

V této části se zabýváme rešeršemi dostupné literatury domácí, světové a cizojazyčné, které nastíní propojenost mezi zvoleným tématem a sociální pedagogikou. Charakterizujeme vybrané pojmy, které budou ukazatelem diplomové práce, a pokusíme se o hlubší pochopení daného tématu.

Prostá otázka „Co je člověk?“ – kdo jsem a jaké je mé místo ve světě, ta nás jako člena lidského rodu od starověku po současnost provází od prvních krůčků až do hrobu. Stále znovu a znovu se vzpírá prostým řešením a každá z dalších odpovědí, vymezení či definic vyvolává nové a nové otázky. Otázka vyžaduje odpověď, a to proto, aby uspokojila lidskou zvědavost a stanovila východiska lidského jednání. Člověk v sobě hledá svoji identitu a jako bytost myslící, mravní a společenská nachází své možnosti především v lidském konání a uplatnění se v životě. Tento činný rozměr lidství měl mnoho podob, z nichž k těm nejvýznamnějším patří výchova. Výchovou se předávala kulturní tradice. (Pelcová, 2001, s. 7)

Ve své publikaci Dějiny filozofie – jasně a stručně autor vychází ze samotné filozofie jako nauky, která projevuje zájem o vývoj lidského myšlení a vychází z hlubších potřeb filozofického tázání. Ukazuje, že základní principy se bezprostředně dotýkají každého člověka a jsou všude kolem nás. Poskytuje rozmanité náhledy na filozofii jako takovou a záleží na každém z nás, jaké cesty budeme preferovat ve svém vlastním myšlení a bádání. (Hlavinka, 2008, s. 9)

Nemohu nezmínit jednoho z největších myslitelů všech dob filozofického vůdce Sokrata, který, jak všichni víme, nic nenapsal. Příběh jeho života má morální rozměr a jsme schopni daleko lépe pochopit hloubku jeho konání a myšlení v dané době. Sokrates byl dobrým člověkem, pro něhož bylo hledání ctností praktickou náplní každodenního života. Měl odvalu postavit se svým rozhodnutím čelem a žít s jejich dopady. Vyznačoval se odvahou a obětoval vše, co pokládal za spravedlivé, včetně samotného života. A právě proto ho ctíme a uznáváme jako ztělesnění filozofie, protože byl ochoten za statečnost svých názorů zaplatit nejvyšší cenu, tedy vlastním životem. (Johnson, 2008, s. 141)

A to je důvod, proč je důležité se zabývat filozofií jako takovou právě v dnešní době, kdy celá Evropa hledá své kořeny, svou identitu, historii, kulturu, a to vše musíme mít na paměti v zájmu budoucnosti našich dětí. Mezi dětmi a mládeží vidíme tolik násilí, vulgarity, vytrácení pocitu sounáležitosti, hrdosti, vzájemného porozumění, pochopení a uznání, když

je třeba mít na paměti, že všechny tyto atributy hodnotového žebříčku spolu s morálními hodnotami utvářejí osobnost člověka. Proto je nesmírně důležité vracet se s pokorou k odkazům, které nám zanechali tito přední filosofové. Je jen na každém z nás, abychom v dětech pěstovali a vzbuzovali nadšení pro zcela obyčejné věci všedního dne, aby zodpovědně přistupovaly ke svému životu a byly schopny respektovat a přijímat názor druhého nebo o jeho akceptaci alespoň přemýšlet. Filozofie výchovy by se měla v našem prostředí zaměřovat především na problémy výchovy dětí, protože základem každého filozofování je schopnost přemýšlet a posuzovat s odstupem a kritikou.

Teoretickým východiskem filozofie výchovy pro sociální pedagogy je podle Balvína práce filozofů, zaměřujících se na oblast výchovy. Patočkovou výchovou rozumí formování člověka, které je základním článkem oné péče o duši. Výchova probíhá jako boj mezi vychovatelem a vychovávaným, v němž se odehrává něco, a tím je budování jedinečného života vychovávaného. Učitel má být přemožen. (Balvín, 2013, s. 11)

Podle Kopeckého (2007, s. 12) se filozofie výchovy zaměřuje na problematiku cílů a hodnot ve výchově. Stojí na určité představě o člověku a řeší především otázku k čemu vychovávat a vzdělávat naše děti a mládež.

Objektem výchovného působení a vzdělávání by podle Sokrata měl být každý. Vzdělávání považuje za celoživotní zájem a osobní nalézání každé osobnosti. Důležitým přínosem Sokratova pojetí výchovy je právě jeho metoda, která je založena na kladení otázek. Získané vědění se stává nástrojem vědomého mravního života, protože ten, kdo se naučil jednat spravedlivě, je spravedlivý a přistupuje k věcem spravedlivě, tak koná spravedlivě za všech okolností. Kromě vědění a ctností jsou pro Sokrata důležité také dovednosti, protože ten, kdo je veden k odpovědnosti za své názory, si je musí být schopen i přirozeně obhájit. Takové postupy vzbuzují diskusi, navozují jistou atmosféru tolerantního naslouchání, empatického přístupu, vzájemného pochopení a objevování nových cest. Úspěch Sokratovy filozofie výchovy plyne z toho, že se specifikuje na určitý způsob myšlení a nespokojí se s jednoduchými odpověďmi na formulované otázky. Pak filozofie najde uplatnění všude tam, kde se dvě osobnosti potkají, aby mohly diskutovat o tom, jak lépe žít naše životy. (Stark, Demjančuk, Demjančuková, 2003, s.13)

Diplomová práce se soustřeďuje na filozofii a její propojenost s našimi životy. Apeluje na dnešní způsoby výchovy a snaží se nastínit, že filozofie ve své čistotě usiluje o nalézání smysluplného a aktivního přístupu k životu. V tom filozofii spatřuji jako fundovanou vědu,

kteřá usiluje o ideál, odmítající převahu požitkářství, které narušuje a deformuje ryze čistotu lidského ducha a myšlení. Snaží se ukázat, že je pramenem, který živí lidské poznávání, je zdrojem dobra, spravedlnosti, krásy a pravdy. Cílem zvoleného tématu je vzbudit a objevit v dětech zájem o přirozené přemýšlení nad různými věcmi a tématy, které v nich může vyvolat touhu po objevování, nalézání a hledání smysluplných odpovědí na kladené a nezodpovězené otázky.

1.1 O literatuře domácí, zahraniční a cizojazyčné

Ve světě i v životě je mnoho otázek, které se ubírají k celkovému smyslu existence člověka, hledání perspektiv a postupů, jak tyto vyhlídky naplnit. V tom nám pomohou tituly domácí, zahraniční i cizojazyčné tvorby, které se tímto námětem zabývají a které nám dají odpovědi na dosud řadu nezodpovězených otázek. (Danek, 2011, s. 7)

Domácí literatura má řadu skvostných děl, která se filozofií, filozofií výchovy, etikou a významným předními osobnostmi filozofie zabývají. Je nezbytné uvést, že tyto publikace mají nadčasový charakter a i přes jakoukoli dobu svého vzniku jsou pro čtenáře aktuální inspirací všedního života.

Velmi interesantní publikací a snad i nejzajímavějším dílem antické literatury je *Ústava* (Platón, 2014), která se zabývá otázkou, co je spravedlnost. Platón se v tomto díle zabývá teorií řízení státu, vymýšlí reformu politického života, hledá ideální státní zřízení, ve kterém by mohla být uskutečněna dokonalá spravedlnost. Svě názory Platón vkládá do úst Sokratovi, který se v rozhovoru snaží přesvědčit o jejich správnosti své přátele. Tuto část můžeme považovat za vstupní k celému dílu a zároveň představuje průřez spektrem dobových názorů na pojetí spravedlnosti. Dílo je rozčleněno do deseti knih, z nichž za klíčové je považováno především *Podobenství jeskyně*. Platónova *Ústava* podtrhuje a zdůrazňuje užitečnost a životnost tohoto díla v právě pro dnešní dobu a může se stát inspirací nejen pro filozofy, ale pro každého z nás. Ta věta mi nedává v této podobě smysl, navrhuji jinou, snad vystihující myšlenku: Platónova *Ústava* je stěžejním filozofickým dílem, jež je svými myšlenkami aktuální i v dnešní době, a to nejen pro samotné filozofy, ale může se stát inspirativním dílem pro každého z nás, kteří chceme lépe pochopit dnešní svět a lidské počínání.

Dalším titulem, který stojí za uvedení, je monografie *Filozofie výchovy pro sociální pedagogu krok za krokem* (Balvín, 2013), jejíž hlavní myšlenkou je podat celkový obraz

o filozofii, filozofii výchovy, o vybraných osobnostech filozofie, kterými byli Patočka, Palouš, Pešková, a jejich významu a přínosu pro učitelskou praxi. Práce nám dokládá, že názory vybraných myslitelů výrazně přispěly k evropskému porozumění výchovným problémům. Tato studijní opora nám ukazuje, jak důležitá je filozofie výchovy a její role při nalézání smyslu života v existenci člověka. Dokládá, jaký má dnes rozměr multikulturalismus filozofie výchovy aplikované při výchově romských dětí, a poukazuje na rozhodovací procesy jako na důležitý a významný faktor ve výchově. Zaměřuje se také na učitele jako na experta a hlavního arbitra v procesu výchovy a představuje filozofii jako přirozený návod při řešení konfliktních situací v procesu výchovy.

Zajímavá publikace *Filozofické základy výchovy* (Syřiště, 2014) seznamuje čtenáře se základy filozofie a etiky profese především v souvislostech s pedagogickým působením, kulturním vlivem a reflexivní schopností ve výchovně – vzdělávacím procesu. Dílo je zaměřeno na oblast filozofie a její spjatost s pedagogikou a výchovou. Ukazuje na problematiku vnímání času, existence, smyslu a legitimacy a udává vlastní opodstatnění a vztah k jiným vědním oborům. Tento text se může stát oporou pro bližší pochopení smyslu pedagogické práce a možnosti vlastní reflexe.

Velmi přínosným zdrojem informací je publikace *Vzorce lidství: Filozofie o člověku a výchově* (Pelcová, 2001), která nám prezentuje filozofii jako živé řešení konkrétních problémů, jež se nás lidí, vychovávaných i vychovávajících, bezprostředně dotýkají, problémů, s nimiž máme svou vlastní životní zkušenost a o nichž leccos víme z jiných zdrojů či speciálních věd. Text je směřován k těm, kteří se o tuto problematiku zajímají a jeví nadšení o hlubší porozumění lidské civilizace, člověka a možností jeho formování v procesu výchovy a vzdělávání. Smyslem tohoto titulu je možná inspirace k hlubší orientaci a zamyšlení o věcech týkajících se člověka, ale také o tom, v jakém světě žije, jaké hodnoty uznává a preferuje, v co věří, jak chápe své možnosti, jak dalece vnímá své dispozice a kam chce směřovat.

Další zajímavá publikace *Filozofie výchovy* (Kopecký, 2007) uvádí základní rysy filozofického přístupu k výchově a vzdělávání. V publikaci se seznámíme s přehledem životních etap člověka s ohledem na jejich vztah k výchově a vzdělávání. Neméně důležitá je kapitola o směrech filozofického uvažování, které jsou klíčové pro diskuse o vzdělávání dospělých, jež se odehrává v rámci celoživotního vzdělávání. Závěr knihy nás obohacuje o původ myšlenek celoživotního vzdělávání ve starších etapách filozofie a o proměnách konceptu celoživotního vzdělávání během jeho historického vývoje.

Poutavá kniha *Od abstraktního ke konkrétnímu: z dějin filozofie starověku, středověku, novověku a současnosti* (Sapík, 2007) nepřináší důkladné informace o vzniku a vývoji evropského filozofického myšlení od antiky až po dnešní dobu, jak by se z názvu mohlo předpokládat, ale cílem je poskytnout doplňující původ poznání k otázkám formování filozofických úsudků v nejrůznějších dobách vývoje evropské kultury a rozvíjení základů vzdělanosti. Do publikace je včleněn přehled orientální filozofie, jež výrazně ovlivnila a zanechává i dnes stopy v evropské filozofii, přílohou pak nabízí slovníček filozofických pojmů, sestavený podle moderních existujících slovníků a encyklopedických příruček.

Knihy *Kapitoly z filozofie výchovy* (Stark, Demjančuk, Demjančuková, 2003) je určena všem, kteří projevují zájem o problematiku filozofie výchovy. Cílem publikace je ukázat základní etapy filozofických přístupů k výchově. První část se orientuje na počátky filozofie výchovy, jak se formovaly v díle Sokratově, Platonově a Aristotelově. Další části jsou zaměřeny na myslitele 19. a 20. století, přičemž není opomenut ani přínos českých filozofů. Kniha by měla být jakýmsi úvodem do světa idejí, které utvářely evropskou vzdělanost.

Zahraniční literatura taktéž rozšiřuje a obohacuje naše názory a pohledy na zvolené téma. Snaží se nám přiblížit autentičnost a věrohodnost poznatků, obohacuje nás v našich znalostech o nové vědomosti a poznatky.

Proslulý americký historik (Johnson, 2012) přichází s knihou *Sokrates: Člověk pro naši dobu*. Publikace ukazuje, jaké myšlenky Sokrates ztělesňoval pro filozofii svým životem a činy. Životní příběh filozofa nám pomůže lépe pochopit hloubku jeho konání a myšlení. Svým obdivuhodným způsobem, v němž se střídá odbornost s mistrovským vypravěčstvím, dokáže autor knihy vtáhnout čtenáře do děje Athén, když barvitě popisuje výjimečného myslitele a filozofa především jako člověka, jenž byl ochoten za statečnost svých názorů zaplatit nejvyšší cenu – vlastní život.

Čtivá publikace *Úvod do filozofie výchovy* (Danek, 2011) nás seznamuje s filozofií výchovy a jejím významem v životě člověka. Ukazuje, že výchova a vzdělávání je nezbytným a vědomostním základem v procesu formování člověka. Součástí textu je celkový rozpracovaný vztah školy a společnosti, který může výrazným způsobem posunout společenský vývoj dopředu v zájmu perspektivy lidstva jako celku. Tato kniha je zdrojem poznatků, ale taky zdrojem podnětů při uvažování nad moudrou výchovou a podstatou úlohy člověka ve společnosti.

Ve své publikaci *Sociálna pedagogika ako životná pomoc* (Bakošová, 2008) nám autorka poskytuje cenné informace a praktické zkušenosti, které načerpala mnohaletou praxí v oboru sociální pedagogiky. Tato kniha vychází z vědecké práce, která se významně podílí na modernizování klasických koncepcí sociální pedagogiky. Je založena především na principech humanizmu a tolerance, jejichž posláním je poskytovat životní pomoc dětem a mládeži nacházejících se v různých problémových a krizových situacích. Do značné míry se v publikaci věnuje tématu romských dětí a prostředí, ve kterém vyrůstají. Knihu bych doporučila nejen studentům, pedagogům, ale všem lidem, kterým není lhostejný život našich dětí a mládeže, kteří nejvíce potřebují naši pozornost a zájem. Kniha je velice čtivá, vychází z každodenních situací a praktických zkušeností.

V odborné publikaci *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra* (Zelina, 2004) se autor zabývá teoretickou a praktickou stránkou výchovy, mapuje oblast teorií, přístupů a pohledů na výchovu. V knize také najdeme různé definice pojmů vztahující se k výchově a vzdělání a filozofická východiska teorie výchovy. Kniha je tvořena 14 kapitolami, z nichž každá obsahuje závěrečné shrnutí základních myšlenek včetně praktických otázek a úkolů. Publikace je vhodná pro učitele a studenty vysokých škol se zaměřením na pedagogiku, psychologii nebo sociální práci. V knize by mohli najít zálibení i rodiče, kteří se zamýšlejí nad tím, jak správně vychovávat své děti, a lidé, kteří si kladou za cíl zlepšení kvality svého života.

Publikace *Učíme děti ptát se a přemýšlet* (Zoller, 2012) vychází z metodiky „Filozofie pro děti“ a představuje program pro všechny, kdo pracují s dětmi. Tato kniha pojednává nejen o filozofování, ale zaměřuje se také na obvyčejné, všední složitosti života, kterým chceme přijít na kloub. Hravou formou dotazování a kladení nejrůznějších otázek poskytuje návod, jak co nejlépe porozumět smyslu všeho, co přináší běžný život.

Cizojazyčná literatura nám podává obraz především z oblasti filozofování s dětmi a mládeží jako jednou z metod realizace filozofie výchovy v praxi. Tomuto tématu se především věnuje celá oblast nazvaná „filozofie pro děti“ nebo také „filozofie s dětmi“. Zakladatelem je Matthew Lipman, ředitel Institutu pro zkoumání filozofie pro děti v New Jersey. Tento program, vytvořený a realizovaný od roku 1970, si získal řadu příznivců a nyní je rozšířen ve 40 zemích světa.

Kniha *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej* (Pelcová, Stepkowski, 2014) vyšla na základě přednášek, které autor uskutečnil v letním semestru 2013 v Ústavu pedagogických věd. Texty prostupují filozofií pedagogiky a jejich společným znakem je

filozofický přístup člověka objevovat význam vzdělávání a odborné přípravy. Autoři nás seznamují s filozofickými rozměry vzdělávání a s jejich přínosem pro člověka v určité (nebo konkrétní) životní etapě. Publikace může být „kuchařkou“ pro všechny, kteří pracují s dětmi nebo se na profesi pedagoga připravují.

Knih *Philosophy for children* (Sharp, 1991) si klade za cíl představit hlavní myšlenky v historii filozofie a naučit děti samostatně myslet a přemýšlet. Podstatou filozofie pro děti je myslet sám za sebe. Tato sbírka esejů reflektuje vývoj, zdokonalování a zrání filozofie pro děti v její obecné rovině. Výuka „Harry“ vyvolává filozofické problémy v podobě pojmů jako je morálka, náboženství, spravedlnost, pravda, poznání, krása a dobro. Děti mají možnost pomocí otázek přicházet na poznání vlastní zkušeností a bádát o věcech do hloubky.

1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Publikace *Filozofie výchovy* (Kopecký, 2007, s. 11) se pokouší nalézt odpověď na provázanost filozofie a sociální pedagogiky. Pokud bychom si chtěli položit pár otázek, jak nejlépe žít, jak zaopatřit svoje děti, jak zajistit, aby se naše děti měly lépe, jak uchovat svou kulturu a ochránit děti před negativními vlivy, a přitom jim poskytnout dostatečný prostor pro samostatné rozhodování, pak se inspirováme touto publikací. Jedná se o otázky, které se prolínají všemi výchovnými a vzdělávacími systémy, ať už se budeme bavit o pedagogice, filozofii, sociální pedagogice či sociologii. Úkolem filozofického přístupu k výchově a ke vzdělávání není poskytovat konkrétní návody na jisté problémy ve společnosti, ale klást si nejrůznější otázky. Jde o to, abychom se uměli ptát způsobem, který nás nutí zamýšlet se nad smyslem výchovy a vzdělávání. Ústředním tématem sociální pedagogiky a filozofie je bezesporu problematika multikulturalismu, která se týká vztahu mezi kulturou etnických menšin a většinové společnosti. Hlavním tématem multikulturalismu je problém soužití různorodých skupin, které jsou nositeli specifických kultur a potřeb. Chápání kultury je něco, co spojuje i rozděluje, a nejedná se o nic nového. Nové jsou ale mnohé okolnosti, které jej obohacují o další rozměry.

Podle Balvína (2013, s. 46) hraje filozofie výchovy ve vztahu k pedagogice zásadní roli. Podstatou je, že filozofie výchovy se snaží odkrýt obsah práce s člověkem – vychovávaným nebo klientem – ovlivňovaným a také vychovávaným. V tomto směru jde ruku v ruce s námětem sociální práce, se sociálními pracovníky a s činností pedagogů, kteří se snaží o znovunalezení smyslu lidského života. Tato cesta „vyvádění“ člověka na správnou cestu má společný základ edukace i sociální práce.

V knize Filozofické základy výchovy (Syřiště, 2014, s. 52 – 53) se uvádí, že filozofie, výchova i pedagogika spolu vzájemně souvisí, protože ve výchově usilujeme o nějaký smysl a ideál, který určitým způsobem ovlivňuje chod myšlení i běh života. V podstatě jde o péči životního pohybu a vývoje, kterému člověk obdařený moudrostí a rozumem dává jakýsi rozměr vlastního snažení, filozofování. Výchova podobně jako filozofie se zabývá různými otázkami dobra, zla, spravedlnosti, přirozenosti, užitečnosti. Historicky se předpokládalo, že filozofie více teoretizuje, zatímco pedagogika je více praktická. K zásadním otázkám ve výchově patří otázka po smyslu a směřování (co jsme, kam jdeme), dále co můžeme a co chceme a do jaké míry je potřeba vkládat do společnosti normy či spoléhat na samořídící a seberegulační procesy. Výchovu nelze uskutečňovat bez určité představy o ideálním jedinci, protože každá výchovně – vzdělávací snaha v sobě skrývá určitý obraz člověka. Výchova je do jisté míry kombinací vysvětlování, objevování, nalézání smyslu života a následného uplatnění v životě, vedení a hledání vztahu. Provázanost těchto oborů se neobejde bez poznání sebe sama. Tento antropologicko – etický apel filozofie už provází filozofii od dob Sokrata. Je nezbytně důležité poznat svět a společnost, ale o to více je podstatné seznámit se se samotným člověkem a jeho jednáním. Tady spatřujeme filozofii a pedagogiku, která je provázaná s psychologíí, sociologíí, náboženstvím a politologií, která vystupuje ze své akademické roviny a stává se filozofií života.

Filozofii života člověk pochopí až tehdy, když projde životními strastmi a zkušenostmi, ocitne se na okraji propasti, přehodnotí a začne zcela jinak vnímat celý svůj dosavadní život – ze zcela jiného úhlu pohledu, tak až poté je schopen proniknout do hloubky svého nitra, myšlení a začne hledat odpovědi na své nezodpovězené otázky, na které doposud nenašel odpověď.

Sociální pedagogika se stává rozhodující součástí a důležitým mezníkem pro mladé lidi. Ve své podstatě se zaměřuje na rozvoj osobních schopností, které prospívají jak samotnému člověku, tak i celé společnosti. Tato oblast poskytuje jedinečnou příležitost učinit výchovu skutečně sociální ve smyslu utváření vzájemných vztahů, hodnotového systému, motivace ke vzdělávání a celkovému osobnostnímu rozvoji. (Kraus, 2008, s. 39)

Pokud se budeme dívat na multikulturalismus jako na program či ideál, k němuž by bylo vhodné směřovat, je důležité hovořit nejenom o nutnosti napomáhat uspokojivému soužití kultur, zdůrazňovat téma ochrany a rozvoje, jejich vzájemného obohacování, ale především se zaměřit na problém sociální spravedlnosti a sociálních vztahů, včetně oblasti výchovy a vzdělávání. Nástrojem toho je vzájemný dialog, který nás učí lépe poznávat druhé i sebe

samé. Klást vhodné otázky je stejně obtížné jako nalézat odpovědi na ně. (Kopecký, 2007, s. 66)

Sokratovský dialog je činností, která představuje úlohu sebevzdělávání a je orientována k pěstování sebekontroly a sebekritiky jako významných kvalit vzdělané a ctnostné osobnosti. Dialogy vedené Sokratem mají otevřený konec, a to v tom smyslu, že nevíme, čemu jsme se měli naučit, ale i přesto je výsledek jasný. Dozvídáme se něco o sobě, svých znalostech a limitech, které nás vedou k dalšímu přemýšlení, že máme být skromnější ve svých tvrzeních a projevovat více pokory ve svém myšlení a jazykovém projevu. (Stark, Demjančuk, Demjančuková, 2003, s. 11)

Prázný (2011, s. 58) zase zdůrazňuje, že pedagogika by měla činit lidi mravnými, což znamená, že etika jako věda o mravech zkoumá především, co je dobré a co špatné. Etika nikomu nemůže nic vnucovat, nemůže nic vynaleznout ani vymyslet, ale pouze se snaží odhalovat, co je jako princip uloženo v lidské duši.

Etika je jeden dílčí obor filozofie, který se podle Zoller (2011, s. 65) zabývá morálními tématy. Držet se určitého seznamu pravidel znamená jednat a chovat se morálně. Jednat eticky znamená přemýšlet o jasně dané morálce, zajímat se o pravidla, předpisy a respektovat je jen tehdy, jsou-li v souladu s našimi vlastními principy.

1.3 Vymezení základních pojmů

V diplomové práci jsou užity pojmy, které si můžeme blíže vyložit, abychom lépe pochopili vzájemné souvislosti mezi jednotlivými koncepty. Podle Hlavinky (2008, s. 259) je filozofie proces, který se neustále vyvíjí a je v neomezeném pohybu. Je to cosi, co se vyvíjí více než dva tisíce let, a v každé době má jinou funkci, jiný předmět a dokonce i jinou techniku. Nemá žádnou podstatu, která připouští pravit jednou provždy: tohle je filozofie. Dnešní období sebou přináší stále zajímavější poznatky, ve kterých je někdy těžko obtížné se vyznat. Dalším problémem je mnoho různě se překrývajících pojetí a charakteristik filozofie. Některé představy jsou zaměňovány nebo naopak se vyznačují složitým vysvětlením.

Filozofie je kolébkou současných věd a láskou k přemýšlení, láskou k moudrosti a touhou nekonečného kladení otázek a hledání odpovědí na ně. Je to druh vědění z toho důvodu, že usiluje o racionální osvojení světa člověkem, o postižení smyslu a významu světa pro člověka. Vše, co je, co existuje, považujeme za veškerou skutečnost světa. Filozofie reflektuje a společně spoluvytváří duchovní atmosféru doby. Každá doba, každé údobí

lidských dějin má v sobě obsažen filozofický potenciál. Může být vyjádřen buď jako specifický vztah člověka ke světu nebo může být realizován i v jiných formách naší duchovní aktivity. Filozofie nepřestane být cestou k podstatám, ani není únikem z reality, ale může odpovídat na otázky, co můžeme vědět, co máme dělat a v co máme věřit. Smyslem filozofie není samotný výklad světa, ale výklad vztahu člověka a světa. Sám člověk se stal největším problémem pro filozofii. (Sapík, 2007, s. 186)

Filozofie se ptá po smyslu světa, života, řádu a podstaty. Nabízí zpravidla více otázek než odpovědí, učí správně klást otázky a měla by vést ke správnému úsudku. V určitém slova smyslu prolamuje samozřejmost naší každodennosti a dotýká se také pedagogického myšlení, které je otázkou hodnot, etiky, norem a řádu. Poskytuje pedagogice výraznou etickou oporu, zejména v oblasti orientace mezi správným a nesprávným. K těmto tématům se připojí otázka, co je dobro, jak ho chápeme a do jaké míry mají být děti seznamovány s dobrem nebo se zlem, nebo do jaké míry mají spoléhat na vlastní úsudek. (Syřiště, 2014, s. 7)

Filozofie výchovy hledá odpovědi na otázky, jak vlastně vznikl svět, život a jaký smysl má poslání člověka tady na zemi. Jak mají lidé vlastně žít v zájmu perspektivy lidstva, štěstí všech lidí, kultur a civilizace. V tomto smyslu vystupuje filozofie výchovy jako filozofická teorie všeobecného charakteru a z oblasti filozofie získává podněty k poznávání nejvšeobecnějších otázek lidské existence a myšlení. Filozofie výchovy směřuje k všeobecnosti a abstraktnosti, což znamená, že působí v oblasti samostatného logického myšlení. V souvislosti s těmito otázkami vyvstává filozofie výchovy jako filozofická teorie výchovy, která disponuje se všeobecnými pravidly, která pojímá celkový smysl a směřování života lidí. Při každodenním životním rozhodování nebo při řešení vznikajících otázek je nutná velká dávka moudrosti, rozhodnosti a samotného vědění. (Danek, 2011, s. 8)

Filozofie výchovy je sice ustálený pojem, přesto je prospěšné vymezit, co filozofie výchovy považuje za předmět a ohnisko svého zájmu a na co se v českém prostředí hlavně zaměřuje a tím jsou především problémy výchovy dětí. (Kopecký, 2007, s. 8)

K představitelům filozofie patří beze sporu **Sokrates**, který jak všichni víme, vedl rozhovory s lidmi a snažil se je přirozeně přivést k antropologickým a etickým tématům. Svoji filozofii postavil na metodě pozorování lidského konání a studia dobra. Věnoval se výlučně výuce na ulici, což bylo u něj běžné, a snažil se působit na mladé posluchače, kteří se pak stali jeho pokračovateli a nástupci na filozofických školách. Pro Sokrata je filozofie především etikou

– výchovou k dobrému. Člověk je sám předmětem filozofie a jeho dobré činy předpokládají poznání pravdy, která je objektivní. Pravda se však nedá poznat smyslově, ale rozumem, který je výsledkem vytváření si pojmů a tedy i samotných hodnot. (Podzimek, 2007, s. 109) Další ikonou na filozofické scéně je **Platon**, který vycházel ze Sokratovy myšlenky, že pravdu je možné s jistotou poznat. „Plné poznání však není možné v konkrétních věcech, nýbrž v obecných pojmech, které nejsou jen prázdnými pojmenováními věcí, ale mají svoji reálnou existenci ve světě idejí. Nejvyšší ideou je idea dobra, která je první a poslední příčinou všeho jsoucí. Tuto ideu nazývá Platon bohem. Platonova filosofie je systém, který se snaží v nastaveném principu uchopit celou skutečnost: od jednotlivce až po stát. Celkový ráz jeho filozofie je tedy čistě náboženský, protože celá soustava jeho myšlenek a aplikací na život je podřízena myšlence nejvyšší ideje – boha.“ (Podzimek, 2007, s. 110) **Patočka** je považován za našeho největšího filozofa a patří ke klíčovým osobnostem českého filozofického myšlení 20. století. Jeho učení je orientováno na výklad člověka a jeho světa. Jeho koncepce přirozeného světa určuje Patočkovu učení o člověku jakožto bytosti žijící a pohybující se v tomto světě. Člověk přirozeným způsobem usiluje o vědění, snaží se o své sebevzdělávání, které se pak promítá do jeho praktické činnosti. S koncepcí přirozeného světa úzce souvisí Patočkovu úsilí o povýšení duchovního života a to je dle něho péče o duši. (Stark, Demjančuk, Demjančuková, 2003, s. 179) **Palouš** jako osobnost, filozof, učitel a žák Patočky publikoval mnoho monografií a článků nejen k filozofii výchovy, ale napsal o filozofii výchovy knihu *K filozofii výchovy*, kde v ní s pokorou vymezuje její úlohu, která je námětem vytríbeného využití starověkého dědictví filozofie pro současnost, ale i výzvou k následování v rozvoji filozofie výchovy do budoucna. V první kapitole se zabývá vztahem filozofie jako lásky k moudrosti a jejím vztahem k výchově. V druhé kapitole rozebírá ontologické charakteristiky, přičemž tato východiska přirovnává k symbolice jeskyně, kde vymezil i roli vychovatele. V dalších kapitolách se soustřeďuje na vztah mezi vychovatelem a vychovávaným, když se nechal inspirovat dialogem Sokrata s žáky a navazuje na metodu ovlivňování vychovávaného. Také se zamýšlí nad úlohou a smyslem výchovy a rozebírá i vztah mezi politikou a zmiňovanou výchovou. Závěr knihy Palouš formuluje jako psychologický epilog, kde dává do souvislosti duši a identitu. (Balvín, 2013, s. 48 – 49) **Pešková** svým dílem *Já, člověk* ukázala, že tato publikace patří mezi klenoty filozofie výchovy a spadá do nové společenské situace po roce 1989. „Její filozofie je chápána jako cesta ke skrytým předpokladům a filozofická kultivace může pomoci i učitelům nalézt optimální filozofickou a mravní dimenzi smyslu jeho práce.“ (Balvín, 2013, s. 56)

Vlastní hodnoty vychází z diskusí o etice, kde je důležité otevřeně a s respektem posoudit hodnoty druhých, porovnat různá tvrzení a argumentovat na základě pádných důvodů a sdělení. Objevit v sobě vlastní hodnoty a stát při nich je stejně důležitá věc, jako vzít vážně hodnoty bližních a přinejmenším se nad nimi zamyslet. Tak si uvědomím, že stojím před skutečností, kde nežiji sám, ale kde je potřeba tolerovat názory druhých. (Zoller, 2012, s. 66) Hábl, Doležalová (2010, s. 99) publikují, že mít nějaké hodnoty a vědět o nich je významný zdroj sebepoznání. Volbou hodnot a péčí o ně lze také utvářet a citlivě pracovat na svoji morální osobnosti, dosahovat sociální sebeúcty, což je jeden z významných faktorů duševního zdraví. Dalším neméně podstatným znakem je realizace hodnot naplněním oné bytostné potřeby okusit bytí jako stáhnutí se k něčemu, co nejsem já sám.

Etika nebo tzv. praktická filozofie se zabývá způsoby jednání a konání, které předurčují lidskou životní praxi. Můžeme tedy odpovědět, že je to určitý typ lidské činnosti, který hodnotí lidské jednání z hlediska protikladu dobra a zla. Lidské jednání v sobě nese a zahrnuje určitou hodnotu. Morální postoje se ukazují právě v situacích konkrétní každodennosti a snaží se hledat odpovědi na otázku, jak má člověk jednat vzhledem k sobě, ke svému prostředí a jiným lidem. Etika a morálka ukazuje na původní sociální zasazení do celospolečenských zákonů a tradic, kde by měla být shoda se společenskou normou (Sapík, 2007, s. 219). „Etika se zabývá tím, co je správné a co nesprávné, co je dobré a co je zlé. Zkoumá morální rozhodnutí lidí a způsoby, kterými se je snaží odůvodnit. Úkolem etiky tedy je hledat, co je správné a dobré dělat a jak nejlépe žít. Hledáme základní hodnoty, podle kterých bychom chtěli žít za předpokladu, že povedou v našem životě ke spravedlnosti, štěstí a smyslu.“ (Muchová, 2015, s. 26)

Výchova je něco tak náročného, něco tak komplikovaného, že se lze vždy dotknout jen některých jejích aspektů. Je fascinující, jakou dobu již lidstvo existuje a kolik „výchov“ již bylo aplikováno, z kolika z nich bychom si mohli brát příklad a poučit se. Přesto jsme dnes a denně konfrontováni se situacemi, s nimiž si nevíme rady. (Sekera, 2010, s. 50) „Ve výchově jde o výslovné tázání po tom, co znamená být člověkem a jak k tomu lze spět. V tom smyslu lze navázat na antickou tradici, kde se prvně klade otázka, kým se má člověk výchovou stát.“ (Prázný, 2007, s. 171) Rogge (2006, s. 9) uvádí, že problémy ve výchově jsou normální, chyby k ní patří, je třeba s nimi pracovat a poučit se z nich. Výchova znamená třenice, konflikt a harmonii, blízkost a rozdíly a kde je tření, tam je vřelost, kde žádné není, tam je chlad. Výchova je vřelost, a proto vyžaduje tření a nebude fungovat jako jeden

proti druhému, ale jako společná cesta, která se utváří po celý život. Kalhous a kol. (2009, s. 386) vnímají výchovu, která zajišťuje realizaci podstatných znaků života lidí, kterými je tvořivost zaměřená na dosažení určitých cílů. Bez výchovy se člověk nemůže realizovat, ale má mimořádnou schopnost cílevědomě zdokonalovat druhé lidi i sebe samotného. Výchova patří mezi významné mezníky v utváření lidské osobnosti během celého života.

Filozofie pro děti čerpá z toho, co je obsahem filozofie jako takové, a přidává pedagogický potenciál. Jde o systematickou snahu a racionální pochopení některých věcí, které jsou součástí lidského života. Filozofie pro děti má mnoho společného s filozofií, ale nejde o filozofii, kterou známe jako vědeckou disciplínu. Je to v zásadě didaktický způsob práce, který využívá nástrojů filozofie k tomu, abychom dosáhli nějakého úspěchu po pedagogické stránce. A tím je rozvíjení dětského a tvořivého myšlení. (Macků, Králová, 2013, DVD)
Stejně tak, jako dýcháme, tak i přemýšlíme. Často se mylně domníváme, že přemýšlíme až ve chvíli, kdy si tuto skutečnost uvědomujeme, opak je pravdou. Přemýšlení doprovází každý náš čin. (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980, s. 13)

Smyslem práce v rámci Filozofie s dětmi nebo mladými lidmi není pouhé pasivní předávání informací o tématech, která považujeme za důležitá, ale především jde o hlubší zamýšlení nad tím, jak těmto tématům rozumí oni sami. A pokud nemají vytvořen vlastní názor na dané téma, poskytneme jim příležitost k jeho nalezení. (Muchová, Macků, Zajíčková, 2011, s. 5)

2 FILOZOFIE VÝCHOVY A VÝCHOVA

Kdyby filozofie nebylo, docházelo by ke ztrátě vědění a elit ve společnosti. Současně by člověk bez smyslových i rozumových možností ztrácel středobod vztahování se, vytratil by se duchovní formát společnosti, vědění a lidé by se stali prostřednictvím hmotných statků značně ohroženi. (Syřiště, 2014, s. 51)

Podle Balvína (2013, s. 7) je dnešní filozofie výchovy postavena především na požadavku sjednotit poznatky přírodních a společenských věd pro poznávání světa jako celku a nastínit myšlenky procesu výchovy z nejšířšího úhlu pohledu jako na proces učení se jedince žít ve společnosti a její kultuře. Snahou a podstatou je ukázat návod přípravy na řešení situací v tomto světě. Výchova a vzdělávání žáků v sobě nese signál nových přístupů a nových metodologií nejenom pedagogiky, ale i jiných vědních disciplín, které spolu úzce souvisejí. Od nepaměti je sjednocuje potřeba lidské společnosti předávat své kulturní bohatství novým generacím. Syřiště (2014, s. 48) uvádí, že filozofie nedělá experimenty a ani neověřuje měření, snaží se o pochopení a porozumění. Zdrojem poznání může být empirická zkušenost i kvalitní a významný text. Filozofie v podstatě vytváří vývojovou řadu v podobě myšlenkové zralosti práce s tématy. Někdy si už ani neuvědomujeme, kteří autoři to byli, co nám zanechali ve svých historických poznatecích, protože následkem tohoto začínáme sami filozoficky přemýšlet a žít.

Zdrojem veškerého filozofování je podle Sapíka (2007, s. 187) každodenní zkušenost ve smyslu bytí na světě. Filozofické tázání započne ve chvíli, když začneme o něčem nebo o někom pochybovat. Filozofie nemá za úkol hledat pravdu, nýbrž se snaží o systematické uspořádání a podpoření racionálními argumenty.

„Aby byla zkušenost zkušeností, potřebuje podle Muchové (2015, s. 273) další zpracování, má-li se člověk stát bohatý na zkušenosti. Tím, že je dává do souvislostí, tím, že proniká do jejich stále větší hloubky, když je srovnává se zkušenostmi, kterými prošli lidé z generací žijících před ním i lidé žijící kolem něho.“

Podle Prokešové (2011, s. 19) je východiskem veškerého filozofování také zkušenost. Zkušenost je, jak je známo, nepřenosná, někdy i hodně bolestivá. Vlastní zkušenost tak bývá bolestí těžce získávána, avšak z ní vycházející poznatek bývá doprovázen nejen bolestí samotnou, ale také zcela paradoxně radostí. A proto si procesem získání zkušenosti každý člověk stále prochází znovu a znovu. Filozofie je tak projevem naší odpovědi, je naším každodenním odpovídáním na výzvu našeho života.

Výchova je podle Patočky (1996, s. 384) „*formace lidské schopnosti ke společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah... byl předán generaci nové.*“

Podle Prokešové (2011, s. 182 – 183) je výchova ve své praktické podobě uspokojováním potřeb. Zmíníme-li Maslowovu základní pyramidu lidských potřeb, pak výchova není směřována pouze na duši, ale také na věci tělesné. Prvotní potřeby jsou fyziologické – jídlo, pití, teplo, atd., druhé v hierarchii jsou potřeby jistoty a bezpečí, následuje potřeba lásky ve smyslu někam patřit, potřeba realizovat se, potřeba poznání a nakonec potřeba krásna, estetického vnímání světa. Výchovou, péčí o sebe sama, neděláme nic jiného, než že se snažíme tyto potřeby do jisté míry uspokojit. Péče o vlastní duši je také tím, co činí vychovatele vychovatelem, co omezuje jeho chápání výchovy jen jako výchovy jiných, ale naopak poukazuje na dispozici výchovy sebe sama. Abychom byli schopni vychovávat, abychom byli schopni dávat a obdarovávat, musíme mít z čeho čerpat. Jen ten, kdo je sám vnitřně bohatý, může dál obdarovávat své blízké a osoby ve svém okolí. Působíme, ať chceme či nechceme, ovlivňujeme všechny ostatní, protože v průběhu naší cesty životem to ostatní jistě dříve nebo později ocení.

2.1 Platón, Sokrates a jejich přínos pro filozofii

„*Platón je filozofie a filozofie je Platón.*“ (Blackburn, 2007, s. 15)

Platón je snad nejvýznamnější filozof, jaký kdy žil a jeho dílo *Ústava*, rozprava o dokonalé obci a dokonalé mysli bývá pokládána za jeho nejslavnější dialog.¹ Stala se základem, o nějž se západní kultura a západní filozofie opírá už více než dva tisíce let. Svět se zajisté mění a mnohé jeho důležité aspekty je možno zmapovat podle vzestupu a pádu idejí, jimiž lidé žijí, jako jsou svoboda a demokracie, spravedlnost a povinnost nebo vzdělání. Ideje ovlivňují lidské myšlení, které nás připravují a vedou k činu. A pokud knihy mohou měnit svět, tak *Ústava* si plným právem může dělat nárok na první místo. (Blackburn, 2007, s. 14)

¹ Platon se narodil v Athénách roku (427-347 př.n.l.) a je největší představitel antického idealismu. Stal se básníkem a žákem Sokrata, jehož filozofii a hledání pravdy o člověku si oblíbil. Ačkoliv je považován za významného filozofa, skvělost jeho života inspirovala jeho současníky i žáky k tomu, že jej začali uctívat téměř jako zakladatele náboženství. PODZIMEK, M. *Dějiny filozofie náboženství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. s. 109. ISBN 978-80-7372-171-8.

„Samotný spis *Ústava* se zabývá zejména otázkou, v čem vlastně spočívá spravedlnost. Vyrovnává se s názorem, že spravedlivé je to, co je v zájmu silnějšího.“ (Muchová, 2015, s. 41) Známa sedmá kapitola Ústavy o podobnosti jeskyně se soustřeďuje na život vězňů v jeskyni, která nám v tomto obraze působivě nastiňuje rozdíl mezi duší vychovaností a ne – vychovaností. Podobnost nám ukazuje, že vzdělávání člověka a péče o duši není snadnou záležitostí pro každého, naopak, prochází prostřednictvím bolestivé a strastiplné cesty, jež přivádí obyvatele jeskyně od ztráty samozřejmosti k postupnému odhalování jsočnosti, až po možnost k dosažení nejvyšší ideje Dobra, která je symbolem slunce a slunce je viditelným obrazem Dobra. Cesta ke svobodě a pravdě je pro mnohé krkolomná, mnozí se vzdají nebo ji nedokončí. (Hejduk, 2011, s. 32) Právě idea Dobra dává význam a smysl lidskému životu a na základě těchto úvah koncipuje Platón představu o ideálním státě. (Muchová, 2015, s. 40)

Sokrates po vylíčení podobnosti o jeskyni se snaží načrtnout si představu o tom, jak žili obyvatelé jeskyně, protože se domnívá, že jejich životy jsou v mnohém podobné těm našim. Obyvatelé jsou duchovně uvězněni ve smyslovém a stínovém panoptiku, o svých duchovních poutech neví, takže se jejich duše nezlobí, nýbrž blaženě odpočívá ve své neznalosti. Vězni jeskyně jsou s touto situací navýsost spokojeni a nic je nemůže v jejich životě překvapit, pouze každodenní ozvěny, které slyší a dění na stěnách, které vidí, je udržují v jejich nevědomosti, protože neví, co se odehrává za zdmi jeskyně, a nemají srovnání, co je pravda nebo svoboda. To vše má pro ně jednu velkou výhodu: je to zábavný život, pocit jistého bezpečí a zázemí. Jejich nevědomost z nich dělá spokojené a klidné obyvatele. Není divu, že ani to, čemu my říkáme stín, nejsou schopni obyvatelé jeskyně pochopit jako stín, neboť nerozlišují jiné skutečnosti, nemají srovnání s tím, co je vlastně předlouhou stínu. Neví, jak celý mechanismus vůbec funguje a jejich jistota a důvěra se podobá důvěře malého dítěte v omezeném společenství rodiny. U vězňů se tak jedná o nedospělost a neznalost a s tím souvisí i další nechuť k náročnějšímu porozumění a rozlišování vztahů mezi idejemi a věcmi. (Platón, 2000, s. 73)

To vše se děje do doby než se uskuteční vykročení jednoho z vězňů z jeskyně. Zajatec, který je zvyklý celý život na svět stínů, zbaven pout, aby přímo pohlédl na samotné loutky a oheň. Vyproštěný vězeň vystoupá do světa osvětleného denním světlem, což je pro něj neobvyklé a ohromující. Postupně začíná rozpoznávat skutečné věci všedního života od světa idejí. Nakonec pohlédne na samotné slunce a to je vrchol poznání neboli nejvyšší osvícení, setkání s ideou samotného dobra. (Blackburn, 2007, s. 139)

Ve svých dílech a raných spisech měl Platón ve svém vědomí nejvyšší pomysl svého filozofování a tím byla idea dobra, která je uskutečňována za účelem zbožného jednání, a tím pádem je založena na opravdovém vědění o podstatě zbožnosti. Samozřejmě, že zkoumané představě odpovídá skutečnost nezávislá na činnosti lidského rozumu. Žádný z jeho spisů neobsahuje celistvý výklad jeho filozofie. Jednotlivá díla, která jsou nejčastěji psána formou dialogu, řeší vždy faktické problémy. Po celý svůj život provázela Platóna násilná smrt Sokrata, kterou vnímal jako zločinný čin, který Athény spáchaly proti nejspravedlivějšímu občanovi. Z osudu Sokrata poznal, že pro filozofii není místa, a proto přenesl hledání pravdy z ulice do Akademie. Platón ve svých dílech ukazuje, jaký úděl má filozof, který strhává lidem masky, ve společnosti, které chce ukázat jejich domnělé moudrosti a ctnosti, vytrhuje je z jejich bezmyšlenkovitého a spokojeného klidu, odvádí je od zaujaté pozornosti a s pomocí tohoto světa jim chce ukázat povinnost pečovat o svou duši. (Platón, 2014, s. 14)

Platón psal svá filozofická díla formou dialogu, který vyžaduje rozmanitost názorů a střídání argumentů. Platón hlásal, že v psaném slově, na rozdíl od aktivní diskuse, je ukryto nebezpečí, protože se snadno změní v předmět memorování, tedy v živnou půdu neuváženého fundamentalismu. Tvrdí, že láska k rozumu je pevně spojena s láskou k dobru. (Kopecký, 2007, s. 74)

„Vím, že nic nevím...“

Sokrates

Sokrates nebyl básník, ale mistr mluvené prózy.² Byl prvním člověkem, který snesl filozofii z nebe a zabydlel ji ve městech. Uvedl ji do lidských příbytků a přinutil ji bádát obyčejný život, etiku, dobro a zlo. Ukázal, že život je filozofii zcela otevřen, vždy, všude, mezi všemi lidmi, v každé zkušenosti a aktivitě. Celý život chodil po Athénách a rozmlouval s lidmi, kterým kladl nejrůznější otázky. Podstatou těchto rozmlouvání nebylo dobrat se nějakého

² Sokrates se narodil (kolem 469-399 př.n.l.) a je zřejmě nejzáhadnější postava celých dějin filozofie. Sokrates obrátil filozofii k lidským mravům, a proto jeho pohledy na výchovu a vzdělání jsou zvláště významné. SAPÍK, M. *Od abstraktního ke konkrétnímu: z dějin filozofie starověku, středověku, novověku a současnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra společenských věd, 2007. s. 11. ISBN 978-80-7040-980-0.

závěru, ale spíše naučit lidi myslet samostatně. Sokrates byl rozumný, praktický a věcný člověk, který se zajímal o použitelnost, nikoli dokonalost. Měl dispozici tolerovat bezbřehou různorodost lidské přirozenosti. Kládl důraz na morální hodnoty, které byly na hranici výjimečnosti a nekompromisnosti, a to tím způsobem, že pokud něco děláte a mělo by to ublížit někomu jinému, tak je to natolik špatné, že žádným dobrem to již nevyvážíte, protože žádné zlo nemůže být vyváženo. A pokud je to nesprávné, tak to v žádném případě nesmíte udělat, i kdyby vám to mělo přinést uznání těch, které milujete, radost, bezpečí, dlouhý život, pohodlí, protože učinit někoho nešťastným je nesprávná a velmi vážná věc. A váš život nemá žádnou cenu, pokud si ho zachováte ubližováním druhým. Byl jediným, který porozuměl a přijal mravní zásadu, že pomsta je špatná natolik, že nikdy nesmí být přijatelná či obhajovaná. (Johnson, 2012, s. 23) Filozof je filozofem jen tehdy, pokud se účastní dialogu, protože jen v dialogu se může projevit jeho filozofická orientace. Podstatou filozofické činnosti je rozumové zkoumání v dialogu. (Suvák, 2007, s. 121)

„Sokrates považoval nevědomost za zlo a zdůraznil úkol sebepoznání, protože jen nevědomý člověk může být zlý. Člověk je skutečně člověkem, když se zabývá sám sebou a jeho úvahy mu pomáhají překročit každodenní rutinu. Sokrates nevěřil v moc vyučování, vyzdvihl naopak význam osobního příkladu a přirozenou schopnost učit se.“ (Kopecký, 2007, s. 74)

2.2 Jan Patočka, Radim Palouš a Jaroslava Pešková

Jan Patočka právem náleží mezi významné osobnosti českého filozofického myšlení 20. století.³ Proto i jeho filozofie výchovy vychází z celého filozofického systému, který úplnou svou produkcí a životem zformoval. Opírá se o Husserlovu fenomenologii, kterou tvořivě vypracoval a přizpůsobil ji na nejrůznorodější oblasti života. Patočkova práce se zabývá tím, čím se později budou zabírat jiní jako ústředním problémem fenomenologické filozofie. Patočka chce analyzovat právě ty spojitosti, díky kterým nemáme individuální předměty, s nimiž přijdeme do kontaktu, nýbrž analyzujeme to, čemu rozumíme, což je právě

³ Jan Patočka (1907- 1977) se řadí k významným osobnostem české filozofie. Studoval na Filozofické fakultě UK, po studiu absolvoval pobyt ve Francii, kde se setkal s Husserlem, který jej výrazně názorově ovlivnil. Po válce působil na Univerzitě Karlově, v 50. letech musel z politických důvodů odejít. V roce 1977 stál u zrodu Charty 77, umírá po policejním výslechu v témže roce. STARK, S. DEMJANČUK, N. DEMJANČUKOVÁ, D. *Kapitoly z filozofie výchovy*. Dobrá Voda: 2003. s. 179. ISBN 80-86473-56-2.

svět v prvotním smyslu slova. Tento svět má jistou zásadní stavbu: má střed, který vždy odkazuje na naši tělesnou orientovanost, oblast blízkého, kterou vnímáme jako domov, oblast cizího a přirozený náš svět. Patočka ví, že problém přirozeného světa není ve vyhledávání a líčení neměnných struktur, nýbrž se jedná o základnější problém a tím je problém světa vůbec, který lze řešit pouze zkoumáním oboustranného poměru existence a světa. (Sapík, 2007, s. 242)

V podstatě jde o to, že výchova a vzdělávání má pomáhat člověku v objevování a nalézání smyslu života. Patočka se snažil, aby jeho filozofie a filozofie výchovy byla využitelná především pro praktický život, kde by mohla mít i rozměr v podobě krásy, ale i v podobě smyslu tolerance, lidskosti. Patočka definuje výchovu jakožto zápas, který probíhá ve výchovné situaci. Z těchto souvislostí vyvozuje vzájemné propojení mezi vychovatelem a vychovávaným, což patří mezi vrcholy logického i filozofického myšlení. Podstatou je, aby vychovatel nebyl jen pasivním článkem systému instituce, který reprezentuje společenskou funkci výchovy, nýbrž aby si sám uvědomoval všechny zásadní okamžiky a významné směry výchovného procesu a sám podle nich konal. V zásadě jde o přirozenou výchovu, která vychází ze spontánnosti vychovávaného. Tendence především směřují k utváření života vychovávaného, který má své zájmy, touhy, přání, vlastní cíle, vlastní svět, které chce co možná nejlépe uplatnit. Patočka tady krásným způsobem dokládá, co je vlastně opodstatněním pedagogiky, a tím je v zásadě podstata nalézání ideje smyslu života. (Balvín, 2013, s. 26 – 28)

Stark (2003, s. 181 – 182) uvádí, že Patočka své úvahy rozvíjí ve spojitosti filozofie a výchovy v rovině ovlivňování života a zdůrazňuje, že stejně jako filozofie, tak i výchova směřují k jednotnému cíli, tj. úsilí o formování člověka. Apeluje na aktivitu a provázanost vychovatele i prostředí s vychovávaným a zkoumá i jejich vzájemnou interakci.

Balvín (2013, s. 25) zmiňuje, že vychovatel by měl vědět, jak v jednotlivých etapách dochází k vývoji oné duše dítěte. K tomu mu poslouží Sokratův otřesový proces, který vede žáka k utváření filozofického postoje a je použitelný na všechny věkové kategorie.

- „**Stud** – jako první vstup, index uvědomění toho, že „*člověk vlastně nevěděl, co chce, šel slepě za nějakým smyslem, který se mu bezprostředně, nezávazně, přirozeně prezentoval*“.
- **Údiv** – první etapa hlubšího procesu, „*zvláštní cit, v kterém člověk odkrývá, co mu z jeho podstaty dosud bylo skryto*“.

- **Zájem o ideu** – dobytí klíče, „ *kterým si můžeme otvírat všechno, co jest, a v této možnosti vykládat všechno, co jest, otvírat každé jsoucno, ptát se na jeho smysl*“.

Tímto otřesovým procesem chce naznačit smysl a podstatu oné filozofie výchovy, že spočívá především v přirozeném nalézání smyslu života a dalším možném uplatnění v životě.

Sapík (2007, s. 243) se zmiňuje, že život na světě je život v tom, co je smysluplné. K ukazování předmětů patří zákonitě i lidský život, existence, právě proto, že předměty se ve své smysluplnosti mají možnost představovat pouze člověku. Patočka tento vztah vykládá filozoficky zjevným pojmem pohybu. Pohyb je tím, jímž se vztahují k celku a odhalují svou existenci jako definitivní, v něm nalézám sebe jako okamžik globální hry světa. Dějiny vznikají tam, kde člověk odhalil potenciálnost života ze svobody, tam kde se výslovně postavil proti celku. Jsem tím, že směřuji za svou budoucností. Moje existence přebírá svou danost, situovanost a jejím porozuměním se otevírá pro své možnosti. Patočka (1990, s. 75) uvádí, že svět je příběhem o členění základní jednoty, o zápase o ni, o úsilí být oběma stranami v jednotě. A tak svět není definitivní stavbou, svět se děje!

Pojetí výchovy vyjadřuje Palouš (1991, s. 65) v publikaci *Čas výchovy*, jako svou představu „vy – vádění“ člověka z přílišné ponořenosti do pozemského života k tomu nejpodstatnějšímu.⁴ Výchova se tak stává obratem k bohu, a proto je záležitostí sváteční proti „zapomenutosti“ všedního dne. Taková výchova není úkolem lidským, ale božím. Výchovou a vzděláním se člověk vybavuje především pro praktický život. Proto je nezbytné celý lidský život chápat jako přípravu, kde se člověk stane tím, čím má být. Člověk je tou bytostí, která může žít lépe nebo hůře z vlastní viny. Ve svém životě se svobodně rozhoduje a svým opravdovým jednáním volí mezi částečností a celkovostí, mezi omezením na své uzavřené

⁴ Radim Palouš (1924-2015) byl český filozof, pedagog, komeniolog a mluvčí Charty 77. Pořádal filozofické semináře, vydával samizdat, v roce 1990 se stal rektorem Univerzity Karlovy a podílel se na její obnově. Habilitoval se v oboru pedagogika, zabýval se dílem J. A. Komenského a svými příspěvky obohatil zejména filozofie výchovy. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 229. ISBN 80-04-25415-2.

cíle a mezi rozvážností vůči globálnímu smyslu. Každý jeho čin se stává dějinným příběhem, není bezvýznamných činů, je tu celistvá životní časová osa v určitém směru, s určitým smyslem. Jednota celku lidského života je dána pozitivně jednotou smyslu. Nejdůležitější charakteristikou člověka u Palouše (2009, s. 88) v publikaci *Paradoxy výchovy* (2009, s. 88 – 90) je schopnost pravdy. Je to základní dispozice lidskosti, daná jednou provždy, to je ten věčný poklad, který má člověk jako takový. Pravda je pravda, platí vždy a je věčná. Jistý učitel ví, že nikoli okamžitě, nýbrž nejdříve soustavnou péčí o vzdělání lze předpokládat, že žák dospěje předsevzatých cílů. Jde o opakování, pomalé krůčky, aby žák pomalu postupoval od jednoduchostí až ke komplikovaným názorům, od prostých tréninkových cvičení až k sportovním dokonalostem, od primitivních počtů až k matematické olympiádě, od významu slov až k smyslu života a světa. To neznamena, že je už jednou provždy vítězem, mnohé prohry ho v životě teprve čekají, ale je na oné cestě, aby se vypravil k cíli. Připomíná důležitost lidského učení a každý úspěch v žákově přeměně se musí odehrát na jeho vlastní scéně, kdy každý je jediným hrdinou v neobyčejném dramatu svého života, vyměřeného od narození až po smrt.

Hejduk (2007, s. 138) zastává názor, že pořad žijeme jakousi pokrokářskou a utkvělou představou, že svět patří nám, jen za to uchopit a zařídit si ráj na zemi. A to i přes veškeré dějinné prožitky, přes všechna společenská zklamání. Tedy člověk je součástí Země a všeho vůbec. Není sice jedinou živou bytostí, charakterizuje ho však něco, co u žádné jiné bytosti nelze shledat: má duši. Je to lidská duše, která myslí, pociťuje, prožívá, nenávidí, miluje, něco ji zajímá. Všechno se vejde do naší duše, všechno. Patříme do celku, ale také patříme na celek, a tudíž jsme odpovědni správci. Harmonii soužití ve světě jako ve svém domově je třeba vychovávat a opatrovat, neponechávat ji jakémusi samočinnému žití: jde přece o péči. Lidský pobyt je vždy posláním, není to hledání, co si počít, nýbrž je to pátrání vždy již v rámci bytostně předem daného životního rozvrhu. Takže není v lidských silách vždy patřičně reagovat na události, v nichž se ocitne. Kamera nevidí, vlastně ani lidské oko nevidí, teprve nitro člověka lidsky vidí. Palouš (2010, s. 85) uvádí, že lidské nitro je součástí „světského“ vnějška. To znamená, že není člověka bez světa. Všichni lidé byli, jsou a budou dál na tomto světě. Mé nitro a můj vnějšek je přirozeným středem, centrem mého světa, do kterého patřím a jehož jsem součástí.

„Filozofie je v pojetí Jaroslavy Peškové chápána jako cesta ke skrytým předpokladům a filozofická kultivace může pomoci i učitelům nalézt optimální filozofickou a mravní dimenzi smyslu jeho práce.“ (Balvín, 2013, s. 56)

Pešková (1998, s. 31 – 32) svou filozofii orientuje na výchovu k hodnotám a lidský pobyt přirovnává k sobě i k okolí, jež je pobytém plným hodnotových aktů.⁵ Také upozorňuje na to, že tradice je v první řadě záležitostí historické skutečnosti z hlediska noetické a ideologické perspektivy. Jejím prostřednictvím dochází k přisvojování společného zázemí jednotlivými generacemi, ale i k uzavření možnosti plného osvojení tohoto zázemí. Vnímá to jako podstatný moment dějin lidstva, protože bez radikální na hodnotovou dimenzi tradice by naše postoje ztrácely smysl a život by se stal nepředvídatelným, neboť by člověk ztratil možnosti porozumívat. Podle Prokešové (2011, s. 146) jsou tradice prostředkem získávání vědomí vlastní osobnosti a vlastní identity. Jsou nám nápomocny k tomu, abychom si uvědomili, kdo a kým vlastně jsme.

Co je to vlastně tradice? Podle Peškové (2010, s. 52 – 53) to znamená uchování povědomí o tom, co se událo a co je uchování, vyprávění a také následování hodno. Tradice může být odlišně „zvěčněna“, vycházet jako něco „daného“, jako například mravy společnosti, pracovní skupiny, sociální vrstvy. Mohou to být jistá „pravidla hry“, která se předávají z generace na generaci. V neposlední řadě jsou to i nepsaná pravidla a normy, podle kterých se posuzuje chování jednotlivců. Otázka tradice je velmi spjata i s otázkou smyslu dějin, což znamená vlastně hledání pochopitelnosti dějinných kontextů. Všechno, co dokážeme pochopit, co patří do naší praxe, má smysl: každé chování, předměty, s nimiž lze smysluplně zacházet, události, kterým rozumíme v kontextu našich dějin. Cesta ke kořenům je mnohem komplikovanější než hledání tradic. Čím jsme, jsme historicky, chceme – li být úspěšní, musíme znát své dispozice a nejsilnější vrstvy si své dějiny přisvojují cestou oslavy tradic i cestou odmítání tradic s budováním nových tradic. Toto střídavé otevírání a uzavírání skutečných dějin je podstatným momentem úsilí o vlastní identitu a podstatným momentem dějin lidstva.

⁵ Jaroslava Pešková (1929-2006) působila na katedře filozofie FF UK a habilitovala se pro obor dějiny filozofie. Její filozofickou orientaci ovlivnily semináře J. Patočky o fenomenologii. Filozofie se pro ni stala cestou ke skrytým předpokladům místa člověka v celku světa. PEŠKOVÁ, J. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogickou fakultu vyrobilo nakladatelství Kreace, 2010. s. 5. ISBN 978-80-902125-6-5.

Hodnoty jsou všude kolem nás, mluví se o hodnotách mravních, estetických, sociálních, nacionálních atd., neustále jsme hodnoceni, hodnotíme jiné i sami sebe. A jaké je vnímání a pojetí hodnot u Jaroslavy Peškové? Hodnota může vyvstat až teprve tam, kde člověk začíná být objevovatelem, podmaňovatelem světa i sebe sama, kde člověk sám kolonizuje, kde on sám se začíná podílet na utváření a zpodobňování světa. Ty především nejsou něčím předmětně existujícím ve světě, ale vycházejí z oné schopnosti „mít vztah“ a rozhodovat se z možností. Hodnoty jsou poté výsledkem nebo promítnutím výsledků této schopnosti rozhodovat se z možností do ideálu. Názorně vidíme, že Pešková zaujímá k našemu tématu velmi osobité myšlenkové stanovisko. (Pešková, 2010, s. 74 – 75)

Jak uvádí Pešková (2010, s. 111) děti a mladí lidé dnes často trpí nedostatkem času rodičů pro dialog. Problém dnešních dětí je problémem jejich rodičů a učitel má být připraveným prostředníkem mezi generacemi. Učitel musí být schopen porozumět tomu, co žák potřebuje a měl by ukázat cestu, jak od jednotlivých názorů lze dojít ke společnému shledání skutečnosti, o kterou nám hromadně jde. Musí se naučit vážit si a porozumět stanovisku druhého, i když s ním člověk nesouhlasí a trvá na stanovisku vlastním. Učitel musí porozumět době, ve které žijeme, a učit žáky hledat, nalézat se všemi obtížemi a za svá rozhodnutí si nést odpovědnost. Škola by měla být příležitost, jak kvalitně obstát při společném řešení problémů tváří v tvář. Rolí učitele bude nadále rozšiřování horizontu, prohlubování údivu nad tím, že zdánlivě samozřejmé není samozřejmé, že naše odhodlání může právem vzbudit pochybnosti.

Podle Peškové (1998, s. 18) je největším pedagogickým „hříchem“ vychovatelů, rodičů a často i odborníků projektovat do druhého vlastní danou představu o budoucím životě. Žádat po dětech, aby splnily vlastní nenaplněné touhy rodičů a vychovatelů.

„Na závěr jednu radu pro 21. století: „Správně vidíme jen srdcem. Co je důležité, je očím neviditelné.“ (Pešková, 2010, s. 109)

2.3 Společný jmenovatel těchto osobností

Začala bych Sokratem, protože právě jeho životní a hrdinský osud ve mně vzbuzuje respekt a pokoru, s jakou skromností a jednoduchostí věřil ve svou filozofii. I Sokrates se zajímal o člověka, ale zároveň svůj systém myšlení vybudoval na jistotě jednoty mezi lidským poznáním, mravností a štěstím. (Muchová, 2015, s. 36) Historie nám názorným představením silné osobnosti Sokratovy dokládá, kdo je vlastně filozof. Byl to jednotlivec,

který se svým myšlením odlišoval od množství a byl obviněn ze zločinu na společnosti. Osobnost, která ve své povaze měla prvky pokory, skromnosti a jejímž nejvzácnějším poučením bylo konat spravedlivě podle nejlepšího vědění a svědomí. Právě za jeho odvahu postavit se svým rozhodnutím čelem a zaplatit cenou nejvyšší, ctíme Sokrata a uznáváme ho jako ztělesnění filozofie. Své odsouzení považoval za omyl a rozsudek za zločinný, ale uniknout trestu pomocí úplaty považoval za mnohem větší zlo, neboť takové nespravedlnosti by se nemohl dopustit, protože by byla neobhajtelná. Je mnohem lepší podřídit se nespravedlnosti v naději a víře, že v chodu času lidé dospějí k poznání, že došlo k nespravedlivému odsouzení a jeho památka bude uznávaná právě pro jeho statečnost, s jakou ji přijal. Tímto činem Sokrates ukázal, že i smrti můžeme jít naproti s důstojností, odvahou a ctí. Vyložil, že pravý filozof se smrti bát nemusí, protože je připraven zemřít za zásady, které vyznával a podle nichž se snažil celý svůj život žít. (Johnson, 2012, s. 35 – 37)

Antická filozofie představuje Platóna, který přirozeně navázal na učení Sokrata a rozvinul svou filozofii, která spočívala v přesvědčení, že člověk a lidstvo mají vyšší účel než pouze živočišný, a sice účel kulturní a mravní, který vrcholí v dokonalém životě. Svou filozofii soustředil k pozornosti k člověku a k jeho hledání pravdy, a to i v etických otázkách. Je těžké porozumět otázkám, v čem vlastně spočívá dobro a jak k němu má být člověk vzděláván a vychováván, a proto si pomáhal příběhy, které nazýváme podobenství. (Muchová, 2015, s. 37)

Ke klíčovým osobnostem filozofického myšlení 20. století náležitě patří Jan Patočka, který se ve své filozofii obracel na výklad člověka a jeho světa. Člověk se snaží o regulaci svého života na základě vzdělávání, vědění a snažení se o své sebevzdělávání. Odtud vede Patočkova cesta k zájmu o výchovu, která se má stát základním článkem oné péče o duši. Formování otevřené duše má napomáhat člověku orientovat se především v jeho vlastním světě. Patočka se ve svém projektu zabývá problémem vztahu filozofického směřování k určení celku světa a o pedagogice se vyjadřuje, že je to nauka o výchově, která by měla mít předpoklad být nositelem určité ideje smyslu života. Dává do roviny filozofii a výchovu, která ovlivňuje život a směřuje k výchovnému úsilí o formování člověka. (Stark, Demjančuk, Demjančuková, 2003, s. 180 – 181) Patočka (1996, s. 346) rozumí výchovou ovlivňování člověka, výchova je formací lidské schopnosti ke společenství, aby kulturní jádro, jehož starší generace dosáhly, bylo předáno generaci nové, která se stane tímto způsobem plnohodnotným členem.

Patočka má ve své filozofii na paměti otázku dějinnosti, kterou se zabývá a která je ve svém vlastním rozsahu člověku překážkou. Chce umožnit člověku, aby lépe poznal sám sebe právě jako dějinnou bytost. Patočkův osobní život po vzoru velkých antických bytostí byl beze zbytku ve službách jeho filozofie. (Sapík, 2007, s. 245)

Palouš byl rozený pedagog a dokázal své posluchače zaujmout pro dobrou věc a varovat je před omylem dříve, než do něj mohli spadnout. Byl člověkem, který uměl povzbudit, ustoupit do pozadí, dát slovo druhé straně, povzbudit talent a dokázal přiznat a napravit vlastní chybu. Vždy zdůrazňoval, že se zabývá především problémem výchovy a vzdělávání a své filozofické ambice popíral. Svými přáteli byl označován především za dobrodruha, učitele, který vstupoval do vztahu s žáky s riskantní vydatností. Měl výdrž, dokázal k sobě připoutat člověka, o kterém mohl pochybovat a mnohokrát nad ním zlomit hůl, ale nikdy to neudělal, protože věřil, že to s ním dobře dopadne. Palouš pochopil didaktiku od samého počátku v duchu Komenského *Velké didaktiky*, jako návod k provádění „péče o duši“, respektive návod, jak realizovat provádějí profesí, jíž je pedagogika se všemi svými instrumenty, k nimž náleží i didaktika. Svými kolegy byl vnímán jako člověk filozofování, který svou tázavostí a zvědavostí dokázal oživit Sokrata. Mnohé, co leželo na okraji každodennosti, se může stát v jistém smyslu duchovním středem. Jde o to, co nás utváří a v čem se formuje náš sociální a duševní život, vztah ke světu. Paloušova životní dráha svědčí o takovém filozofování, které je zápasem s temnotou a racionálním projasněním existence. Právě filozofie zakládající logos se neobejde bez dialogické poslušnosti a řádnosti citu, který je v Paloušově filozofování tím živoucím. Otázka, která je zbraní filozofa a vede jej k teoretickým náhledům, nebude věž ze slonoviny, ale rodí se z hledání smyslu, základu našeho jednání a úvah. Palouš jednoznačně ukázal, že výchova a vzdělání může směřovat nejen k technické zdatnosti, ale též k tomu, co je od antiky známo jako „péče o duši“, na které velmi záleží náš individuální životní osud. Významným aspektem jeho osobnosti byla skromnost ve vystupování, naslouchání názorům druhých a důkladná znalost řešeného problému. Přitom jeho jasná stanoviska vycházející z jeho životních zkušeností znamenala pro vysoké školy rychlou orientaci v nově se rodících podmínkách. (Palouš, 2006, s. 250 – 252)

Jako filozofka se Jaroslava Pešková zajímala o to, jak existovala filozofie v díle Komenského, a v návaznosti na Patočku ověřovala a doplňovala, že filozofická oblast je oprávněnou orientací pedagogického usilování Komenského, že teprve pochopení filozofie Komenského zprostředkuje rozluštit její dílo pedagogické. Výrazné je její upozornění

na ztrátu vědomí zodpovědnosti za celek, ke kterému náležíme, což je zřetelné v díle Komenského, v němž je celek posuzován jako kosmická jednota. Taková ztráta vede vždy k jednostrannosti a krizi vědy. Opakovaně vysvětlovala smysl názoru do minulosti, aby přítomný člověk zjistil, „jak na tom je“, jak se vytvořil do současné podoby, a podle toho, co o minulosti vypátrá, si zformoval představu o nových cílech a stanovil, jak řešit současné problémy, jaké tendence dát novým snahám. Ukázala, jak řešení různých problémů v minulosti může objasnit, zda nám v našem dosavadním názoru neuniklo z minulosti něco hodnotného, co by mohlo být v současnosti významné. Souhlasila s tím, že zásadní podněty pro přítomnost pokládá také otázka Komenského po vztahu toho, co je obecné a co speciální, např. všeobecné vzdělání pro všechny s významem pro řád světa a speciální vzdělání odborné podle výběru a schopností, pro další eventuality rozvinutí. Pojetím tradic chtěla Pešková vyslovit naléhavost řešení neklidu mezi oficiální koncepcí Komenského jako „pokrokové tradice“ za totalitního režimu a „reálným zájmem“ badatelské obce o realitu dění dějin 17. století v evropských souvislostech a o využití díla Komenského k hlubšímu pochopení. Ztotožnila se s Patočkovým tvrzením, že vyučování by mělo být celkové, mělo by mít smysl do celku a mělo by být složkou celistvou, tj. prakticky sdělného vzdělání člověka. Jak dokazuje obsah vybraných studií Peškové, cítila hlubokou odpovědnost za vzdělání. Její kolegové se o ní vyjadřovali, že jsou vděční za její laskavost, porozumění lidem, pomoc a lásku k lidem, za její dílo. (Pešková, 2012, s. 100 – 101) Oceňovali nejen její odbornou kompetentnost, transformovanou až do roviny životní moudrosti v každodenních situacích, ale také to, jak svým nadšením pro věc a zároveň i svou přesvědčivostí dbala svého poslání se vší vážností a poctivostí. O pedagogice hovořila pozitivně ve smyslu, že má být naukou obracející člověka (děti, mládež, studenty) k hodnotám života, reflektující smysl, cíl a zodpovědnost svého směřování. Úctyhodné jsou přínosy Peškové pro pochopení a aktualizaci díla Komenského. (Pešková, 1998, s. 11)

Všechny tyto osobnosti se zabývaly důležitým a jednotným problémem: jak lidé v průběhu dějin rozuměli sami sobě ve filozofické reflexi. Být člověkem znamenalo vždy starat se o své bytí, být sám sobě otázkou. Všechny tyto osobnosti měly ve své filozofii na paměti vždy člověka a vše, co k němu bezesporu patří a patřit by mělo. Ať už to byl Platón, který pokládal člověka za nejdůležitější bytost na světě, která je nositelem života a je jakousi „světovou duší.“ (Podzimek, 2007, s. 110) Sokrates, kterého ironie neopouští ani na „poslední“ cestě. (Suvák, 2007, s. 254) Patočka, který svou filozofii opírá o pojetí člověka jako bytí na cestě, tedy trojím pohybem. První pohyb je charakterizován jako pohyb

„přijetí“, pod kterým si můžeme představit vtahování do společnosti, díky kterému jsou nám předávány pravidla a normy. Druhý pohyb je pohybem „sebeprdloužení“, což označuje seberealizaci v našem životě a třetí pohyb je pohybem „transcendence“ a to znamená uvědomění si vlastní konečnosti, že zde nejsme navždy. (Prokešová, 2011, s. 79)

Radim Palouš vždy zdůrazňoval, že filozofie je řeckého původu a obsahuje dvě věci – lásku (*filia*) a moudrost (*sofia*). Buď je možné podřadit lásku moudrosti, nebo moudrost lásce. „První variantu lze vyjádřit takto: milovat moudrost, tedy toužit po ní, usilovat o ní, chtít, dobývat moudrost. Druhou variantu lze vyjádřit takto: moudrost lásky, tj. jde o lásku, která je cestou k životní moudrosti; moudrost je pouze následným produktem opravdového milování.“

Celoživotní prací Palouše byla výchova a vzdělání v celé její kráse. Svou pozornost upínal k mravní výchově a své zájmy soustředil na vztah mezi učitelem a žákem. Možná, že tak jako on byl žákem Patočky, který ho nesmírně ovlivnil v jeho životě, tak i on sám svou filozofii kloní právě k formování a utváření člověka a staví na jejich vzájemném vztahu. (Palouš, 2010, s. 19)

Pešková ve své filozofii apelovala na tradiční hodnoty, které nás symbolizují, utvářejí a zanechávají kořeny pro budoucí generace. Svým postojem vyjadřovala své podstatné poznatky o lidské skutečnosti a ukazovala na její složitosti, ale i výchozí možnosti řešení těchto problémů. Poukazovala na snahu všestranně rozumět a porozumět lidské situaci ve světě, do které jsme se narodili a do které patříme. Důležité pro Peškovou byl přístup k žákům a jejich výchova, aby dokázali samostatně myslet, přemýšlet a tvůrčím způsobem využívali své nabyté znalosti. Absenci shledávala v nedostatečném vedení žáků k estetické a etické výchově a k vnímání jejich okolí. Nejpodstatnějším cílem bylo věnovat neobvyklou a cílenou pozornost utváření osobnosti, jejímu všestrannému a harmonickému rozvoji. (Pešková, 1991, s. 19) Důležitou okolnost spatřovala v intervenci celého povelu našeho života. Zdůrazňovala vzájemnou potřebnost a spojení člověka s člověkem. Člověk je člověkem právě ve své odkázanosti na druhé a ve své odpovědnosti za druhého. Tady vidí společnou schopnost usilovat o porozumění celku a jeho smyslu, chápat odlišnosti jako výzvu k setkání na půdě našeho světa. To jediné, co nás všechny na tomto světě spojuje je lidská dimenze bytí na světě, ve kterém žijeme, při respektování odlišnosti různých individualit. (Pešková, 1991, s. 38)

Je smutné, že v dnešní „zvláštní době“ se dějiny postupně vytrácejí z trendu moderní doby, a to zvláště ve filozofii. To, co dříve platilo, už neplatí, co se tradovalo, dnes již není

moderní, k čemu nás kdysi vedli, dnes málokoho zajímá, a co nás spojovalo, dnes nás rozděluje. A podstatou toho všeho podle mého uvážení je kulturní ztráta, pozbytí tradičních jistot, kterými držel pohromadě náš společný život. Podle mého mínění jsme přestali naslouchat hlasu minulosti, příliš nás nezajímá, co se děje kolem nás, jsme lhostejní jeden k druhému a nemáme, bohužel, ani chuť s tím něco udělat. Filozofové dějin si kladli nejrůznější otázky týkající se historické pravdy, historického výkladu a smyslu dějin. Svou přítomností, filozofií, výchovou a vzděláním, svými odvážnými skutky se nám snažili usnadnit onu životní cestu nás všech, ptám se...., měly jejich hrdinské „činy“ vůbec nějaký smysl....?

Když tak o tom všem přemýšlím, tak opravdový luxus je mít rád, protože láska je stav duše, nikoli těla. A skutečný luxus je mít dostatek času a prostoru k tomu, abychom byli schopni to všechno v našem životě pochopit.

3 FILOZOFIE A DĚTI

„Bylo by možné pomoci dětem přemýšlet dovedněji?“ (Lipman in Sharp, Reed and Lipman, 1992, s. 4) Otázka, která stála na počátku Filozofie pro děti. Velice krátkou odpovědí může znamenat to, že Filozofie pro děti je ve své přirozenosti program, který je orientován na schopnost dotazování a úvahy dětí, jež všechny mají, a tuto dále povzbuzuje a rozšiřuje. Hlavním „zdrojem“ Filozofie pro děti jsou právě samotné děti. (Splitter in Lipman, 1993, s. 6)

Pojem Filozofie pro děti je označení programu původně navrženého americkým profesorem logiky a estetiky M. Lipmanem, který je zakladatelem nejen metodiky práce, ale i celého kurikula. Pod pojmem filozofování s dětmi si představíme obecnější pojmenování pedagogických přístupů uplatňujících filozofii jako prostředek výchovy a vzdělávání. Tento program Filozofie pro děti byl inspirující pro M. Lipmana právě proto, že ho zaráželo a udivovalo, že málo jeho studentů dokáže argumentovat skutečně logicky a správně. To jej přivedlo k otázce, jak docílit toho, aby se tento neradostný stav mohl změnit k lepšímu. Doufal v možnost abstraktního myšlení již u dětí mladšího školního věku a pevně v to věřil, že pokud těmto malým žákům vnese do vzdělání filozofické dialogy, pomůže tím rozvoji jejich logického myšlení a přemýšlení. Nutno ještě podotknout, že filozofováním, potažmo filozofickým dialogem rozumíme jednu z metod, kterou užívá jak přístup Filozofie pro děti, tak i filozofování s dětmi. Ve Filozofii pro děti nejde o to, co je správné, nýbrž umět rozpoznat na základě přijatelných kritérií a rozhodnout se pro to, co je vyhovující. (Balvín, 2013, s. 23)

Jak uvádí Balvín (2013, s. 24) už ve starém Řecku filozofové věděli, že je třeba filozofickému myšlení učit již v raném věku. Platón a Sokrates patřili k těm filozofům, kteří svou filozofii směřovali k mládí, protože cítili, co pro mladé filozofie znamená. V dnešní společnosti se také používá pro filozofování s dětmi různých her. Mezi základní metody patří diskuse a dialogy. A pokud se stane, že myšlenkové pochody na zvolené filozofické téma nevyvstanou logicky z diskuse mezi žáky, je tu od toho učitel, aby je usměrňoval a vedl k cíli.

Filozofování znamená také zajímat se o poznání a ve správnou chvíli položit správnou otázku. Známý řecký filozof Sokrates přirovnal filozofování k „porodnímu umění“ a věděl, co to znamená pomáhat živé bytosti k narození, protože jeho matka byla porodní bába. Svým způsobem Sokrates také napomáhal k rození, ale trochu odlišným způsobem: kladl důmyslné

otázky mladým i starým, řemeslníkům i politikům. Nikdo si nebyl jist před jeho nemilosrdnými otázkami, ale některým lidem pomohl tím, že je přiměl k přemýšlení a nalézání svého vlastního názoru. Sokratovským kladením otázek se pokoušíme postupovat od jednotlivého k obecnému, abychom pak výsledek dokázali aplikovat na konkrétní problém. Pokud chceme filozofovat s dětmi, musíme být připraveni, že se sami ponoříme do světa nevyřešených otázek a očima dítěte se podíváme do mnoha zdánlivých samozřejmostí. (Johnson, 2012, s. 15)

3.1 Etika jako filozofie výchovy

Etika neboli praktická filozofie se zabývá způsoby jednání a konání, které určují lidskou životní praxi. Od etiky jako filozofické disciplíny se vždy čekalo, že nastíní určitý bezesporný náhled na to, jak správně jednat. Přesto je třeba si položit otázku, zda lze vůbec vychovávat, aniž bychom vzali v úvahu lidský druh etických povinností. (Hábl, Doležalová, 2010, s. 100) Na cestě k rozvinutí mnoha aspektů v životě člověka nám pomáhá výchova a v zásadě lze souhlasit s výrokem Spaemanna (1995, s. 33), který říká, že výchova vyvádí člověka z animálního zaujetí sebou samým, což především dokládá objektivizaci a diferenciaci jeho zájmů ve smyslu učit dítě o něco se zajímat, a to v zásadě znamená mu pomáhat utvářet percepci hodnotového systému skutečnosti. Černek (2009, s. 29) chápe hodnotový systém jako sociokulturní fenomén, který neodmyslitelně náleží k lidskému životu. Skrze hodnotu, kterou si člověk uvědomuje, stále předkládá sám sebe a svůj vztah k veškerým existujícím otázkám. Hodnotou je to, co dává našemu životu smysl. Pešková (1991, s. 259) říká, že filozofie, věda a umění vytvářejí hodnoty, které ovlivňují vnější předpoklady života, výrazně přispívají k utváření života niterního a napomáhají mu orientovat se ve složitém světě.

Výchova k hodnotám může mít tolik podob, kolik lze postihnout aspektů hodnotového bytí člověka. Napomáhá jedinci odkrývat smysluplnost a významnost skutečnosti, objasnit si vlastní hodnoty, utvořit hodnotový systém, dotváří podněty ke zdravému úsudku, vytváří situace pro zodpovědné konání, podněcuje prosociální kompetenci, zajišťuje přesun sociokulturních hodnot. Výchova má být průvodcem na cestě překračování sebe sama ke stále plnohodnotnějšímu naplňování smyslu, má ho učit ujímat se hodnotných věcí a podílet se na kultivaci jeho lidských kvalit. Člověk, který v každodenní praxi získává zkušenost, že nejen on sám, ale taky ostatní lidé mají své cíle, plány, touhy, očekávání, ví, že je nutné žít

nesobecky, s ohledem na druhé, v zájmu lidských práv, principů spravedlnosti a standardu lidskosti. (Hábl, Doležalová, 2010, s. 104 – 105)

Podle Sapíka (2007, s. 195 – 196) je vědění neoddělitelně spjato s čestně ideálním životem. Život orientovaný na konání dobra je podmínkou poznání. Vědění má samo o sobě přimět člověka konat dobro a učinit jej způsobilým. Vědění, které nepřispívá k mravnímu jednání, není žádným vědění. Poznání je důsledkem života směřovaného na konání dobra, ale zároveň je i kvalitou našeho života. „To znamená, že duše si přináší tuto dispozici jako dědictví minulého života a podle závěrečných pasáží z *Ústavy* si svůj příští osud přímo volí, jeho kvalita odpovídá dosažené úrovni poznání.“ (Sapík, 2007, s. 196) Pro Platóna byl filozofický způsob života procesem očišťování duše a obrazem poctivé skutečnosti. Svě filozofii rozuměl jako snaze po dosažení poznání božských věcí. Z těchto náboženských výroků vyplývá snaha stát se co možná nejvíce dobrým a přiblížit se co možná k největší blízkosti samotného dobra. Dostane – li se člověk k poznání tohoto světa, který je božský a je zcela držený pevným řádem, stává se sám jeho působením božským, uspořádaným a harmonickým.

Nemyslím si, že by se etika měla stát důležitým obsahem vzdělávání u dětí a mládeže, ale měly by získat základní přehled o tom, jakým způsobem si vůbec klást otázky morálního charakteru a jak při jejich zodpovídání nakládat s vlastním rozumem. Etika by je měla vést k tomu, aby byly schopny a rozuměly morálním aspektům ve společnosti, vnímaly určité jednání jako svou morální povinnost, aby se snažily porozumět morálním důvodům, které plynou z hlubších historických kořenů významných osobností a pečlivě zvažovaly morálnost svých činů s ohledem na dopady, jaké mohou mít. Smyslem mé práce je upozornit na možnosti, které v sobě nese etický rozměr ve vztahu k výchovné práci. Problém etické výchovy se dnes upíná především k dětem a mladým lidem, protože právě v morální výchově jde především o formování a kultivaci lidských postojů.

Muchová (2015, s. 271) uvádí, že mnoho lidí v dnešní společnosti cítí potřebu se sjednotit na určitých společenských principech, najít aspoň „morální minimum“, na kterém by se všichni shodli a nenaráželi by ve svých jednáních jeden na druhého. I když jsou si lidé často správnosti či nesprávnosti svého způsobu jednání vědomi, nemusí v jednání vždy obstát. Ne každý ve svém životě dojde ke stejnému vyzrálému mravnímu „éthosu“ nebo k přijetí všech zásadních i jim podřízených ctností. Normy napomáhají naší svobodě k vědomí morální povinnosti a ctnosti jí pomáhají nalézt ten nejhlubší smysl objevování

„lidského štěstí“. Pomocí tohoto určení si člověk ujasňuje otázku, čeho chce v životě vlastně dosáhnout.

Sokrates obracel celou svou filozofii k lidským mravům a jeho etické úsilí bylo smyslem života. Vrcholným cílem bylo dosažení blaženosti, předpokladem které je Sokratovi ctnost. A poněvadž prý každý v životě touží po blaženosti, je potřeba dát lidem poučení o tomto předpokladu, tedy o ctnosti. (Sapík, 2007, s. 61)

3.2 Filozofie a její role při naplňování smyslu života

„Kdo pocítuje svůj život jako bezsmyslný, ten je nejen nešťastný, ale také stěží schopen života.“

Albert Einstein

Položme si otázku. Pro co vlastně budoucí generaci vychováváme? Jakou provázanost má filozofie pro výchovu a pro pedagogiku? Filozofie nám nabízí možnost uvažovat, přemýšlet, zachycovat to, co životnímu celku vévodí, co mu přináší naplnění, nějaký smysl. Pedagogika jako učení o výchově má na mysli určitou představu o ideji smyslu života. Bez smyslu a účelu je lidský život prázdný a jednotvárný. Každý z nás si je intuitivně vědom toho, že už od raného dětství v nás vyvstávají otázky po smyslu života. Bez odpovědi těžko dokážeme být šťastni a spokojeni. Málokdo si dá práci s tím, aby se hlouběji zamyslel a zformuloval si své základní životní cíle. Zpravidla se o to snaží tenkrát, až pozná první trpkou zkušenost a zakusí životní zklamání. Objevit smysl života nelze na základě jednoduché rovnice, musíme jít více do hloubky skrze naši osobnost, ke svým citům, pochopení a vlastní zkušenosti. (výchova charakteru jako esence výchovy, 2004, s. 86)

Patočka (2003, s. 13) uvádí, že zkušenost je stavebním kamenem ve filozofii a je titulem pro problémy. Zkušenost nám není předem dána a předem nevíme, co zkušenost vlastně je.

Aby byla zkušenost zkušeností, tak Muchová uvádí (2015, s. 273), že potřebuje další zpracování, má-li se člověk stát majetným na prožitcích. Tím, že je uvádí do souvislostí, tím, že vniká do jejich stále větší hloubky, když je porovnává se zkušenostmi, které prožili lidé z generací žijících před ním i lidé žijící kolem něho.

Muchová (2015, s. 31) dává do spojitosti vše, co náleží k filozofii smyslu života a tím je vytváření vlastního přesvědčení, přejímání zodpovědného jednání k sobě i k druhým, aktivní utváření vztahů k druhým lidem a žít s nimi ve společenství, schopnost empatie, schopnost sociální kreativity, komunikace a řešení konfliktů. V praxi to znamená jak odvalu

k prosazení vlastního názoru, tak poslušnost a pokoru vůči pravidlům, otevřenou diskusi, ale také jistotu v požadavcích.

Otázka po smyslu existence, vlastního konání a chování v různých podobách se objevuje u mladých lidí stále častěji. Podle Frankla (1994, s. 7) je možnou příčinou jejich pragmatický styl života, kdy nejsou schopni ani ochotni zamyslet se nad podstatou a smyslem svého života.

Prokešová (2011, s. 193) uvádí, že „smysl můžeme hledat v naději, v naději a víře v dobro, a tím, že tuto naději neodebereme sobě ani ostatním lidem, a už vůbec ne dětem. Tam, kde je naděje, je i smysl, a tam, kde je smysl, může být i cíl.“ Všichni potřebujeme mít v životě naději, abychom došli k cíli a uvědomění si, že tento cíl nebyl zbytečný.

U Peškové (1991, s. 120) smysl znamená pochopitelnost. Všechno, co je pochopitelné, co patří do naší praxe a našich životů, má smysl. Smysl je v tom, jak se skutečnost ukáže ve vzájemném vztahu k okolnímu světu. Hovoříme – li o smyslu, tak každé pokolení se vrací k minulým naplněným nebo nenaplněným možnostem, které jsou východiskem nových cílů.

Myslím si, že dnešní mládež přijímá vše pasivně, automaticky. Žije si svůj pohodlný a „bezstarostný“ život, nedokáže sama přemýšlet o věcech, hodnotit, mít svůj názor a stát si za ním se všemi důsledky. Mládež se domnívá, že vše se vyřeší samo nebo to za ně vyřeší někdo třetí, absolutně nemá a nezná smysl pro zodpovědnost a není schopna realistického řešení situace. Není ochotna vyvinout úsilí, nadchnout se a obětovat se pro správnou věc, vyplnit si svůj volný čas smysluplnou činností. Právě nedostatek smysluplné činnosti vede zejména mladé lidi k vnitřnímu neuspokojení a k hledání náhradních řešení. Ti, kteří dokáží pochopit smysl svého života, kteří mají pozitivní vidění světa, jsou schopni lépe zvládat nástrahy života a i z neúspěchu si umí odnést pozitivní zkušenost, kterou zúročí v dalším svém životě. Zásadní na tom však je, že každý člověk na tomto světě je donucen utvořit si svou vlastní filozofii sám. Každý si musí projít svou trnitou cestou, aby pochopil, že tento úděl se nekonečně opakuje s každým lidským životem a nikdy nikdo se tomu nevyhne.

Podle Zeliny (2010, s. 225) je podmínkou pozitivního směřování poznání, ale i víra, že člověk se narodil proto, aby na tomto světě pozitivně fungoval a realizoval se. To znamená, víru a poznání, že člověk má předpoklady pro vytváření dobra, krásy a moudrosti. Naopak zlé životní podmínky mohou způsobit, že člověk se nestane dobrým, ale zlým, že nezmoudří, ale ustrne. Jedním z prvních předpokladů ve výchově člověka je motivace. Tato motivace vyvstává z našich zkušeností a možností zdokonalování lidského poznání, rozumu,

z pozitivní charakteristiky osobnosti a kulturní společnosti. Zdrojem motivace uskutečnění těchto vizí v oblasti výchovy je přesvědčení člověka o smysluplnosti jeho bytí.

Danek (2011, s. 89) uvádí, že prostřednictvím výchovy a vzdělávání je možné ovlivňovat budoucnost lidstva, civilizací i národů na pozici důstojnosti, sebevědomí, práva a zodpovědnosti každého člověka, který svým způsobem života, aktivitou s přínosem materiálních i duchovních hodnot touží přispět ke zkvalitnění života všech i života vlastního. Z hlediska perspektivy a skutečného utváření lidstva je potřebné se stále více obracet na člověka, člověka – jednotlivce, osobnost, která vytváří hodnoty, člověk by je měl svým přínosem i užívat a současně by měly být i jistým naplněním. Základem řešení uvedených problémů je moudrost člověka, jeho rozhled a zodpovědnost při řešení konkrétních problémů.

3.3 Filozofie pro děti jako specifická metoda filozofie

Filozofie pro děti vychází z „přesvědčení, že pravdivost a podstatu věcí poznáváme nejlépe v dialogu. V dialogu můžeme své poznání a postoje konfrontovat s poznáním a postoji druhých. Dialogem se rozumí skupinová diskuse, společné hledání odpovědí či řešení nějakého problému. V dialogu nejde o názor jednotlivce a jeho snahu prosadit svůj názor, ale spíše o připravenost svoji myšlenku rozvést a poopravit. Samostatné myšlení hraje významnou roli, ale až v interakci v myšlení s druhými, ve vzájemném dialogu. V žádném případě nejde o žádnou soutěž, kdo koho svými odpověďmi či argumenty porazí, kdo má pravdu a kdo ji nemá, ale o společné hledání a nové poznání. (Zoller, 2010, s. 6 – 8)

Muchová (2015, s. 272) taktéž uvádí, že dialog po staletí sloužil jako důležitý a zásadní prvek k propojení mezi dvěma stranami. Ukazuje na dialog, který by se měl stát důležitou metodou filozofie při řešení a objasňování různých témat.

Úplné jádro Filozofie pro děti vystupuje z pragmatismu. Jde o filozofický směr, jehož nejdůležitějším rysem v zájmu jednotlivce je reálný význam pravdy a její užitečnost. (Nový akademický slovník cizích slov, 2005, s. 287) Tento filozofický směr se také typickým postupem ukázal i v pedagogice. Pragmatická pedagogika vyvstává z pragmatické filozofie a rozvíjela se od konce 19. století. Jedním z nejvýznamnějších představitelů a zakladatelů byl John Dewey. Zásadním pojetím je podle Deweyeho zkušenost, která se objevuje v každodenní praxi. Byl přesvědčen o tom, že právě osobní zkušenost poskytuje motivy, rozvíjí zájmy, odhaluje problémy a přispívá k řešení. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008,

s. 151) Právě zmíněná zkušenost je nejpodstatnějším smyslem pragmatismu, a proto velmi brzy přišel Matthew Lipman s myšlenkou, že je nezbytné působit na rozvoj logického uvažování právě již u dětí. Začaly se formovat a psát první odborné publikace a vytvářel se koncept, který dnes nazýváme Filozofie pro děti.

Podstatou filozofických rozhovorů ve Filozofii pro děti je otázka. Otázka, na kterou neznáme jednoznačnou odpověď, ale snažíme se o hlubší přemýšlení, analyzujeme a vyvozujeme pochybnosti, logicky uvažujeme a čerpáme z nabytých zkušeností, hledáme důvody a důsledky, pátráme po významu a pravdě. Pro účely Filozofie pro děti byla vytvořena celá řada „filozofických příběhů“ právě proto, aby ve čtenářích vzbuzovaly mnoho otázek k přemýšlení. Jde o příběhy, jejichž hlavní hrdinové jsou mladí lidé, kteří žijí v současné době, procházejí obyčejnými i mimořádnými zkušenostmi a často v nich také prožívají silné emoce. Smyslem těchto příběhů je promýšlet jednotlivé epizody života, dívat se na ně z různých úhlů pohledu, přemýšlet o nich společně a přitom vnímat a rozvíjet názory ostatních, pozorně se dotazovat nejen po příčinách věcí, ale také po důsledcích, společně odkrývat svět a hledat pravdu. Tyto příběhy by se měly stát impulsem pro společné dialogy ve skupinách mladých lidí a měly by se stát inspirací pro další otázky i náměty k procvičení a rozvíjení dílčích myšlenkových dovedností, které jsou potřebné pro správný názor. (Muchová, 2011, s. 5 – 6)

Filozofické shledání má určitá pravidla, která je nezbytné dodržovat, abychom zabezpečili vhodný průběh, bezpečné a klidné prostředí všech zúčastněných a měli naději, že dojdeme k odpovědi. Z výchozích pravidel považuji za přínosné to, že ve skupině je malý počet dětí. Pro efektivní práci se skupinou to považuji za naprosto základní bod, kdy se obvykle uvádí 10 – 12 osob. Myslím si, že pravidelnost a trvalost skupiny hraje značnou roli, což ovlivňuje průběh každého setkání. Při každém setkání se doporučuje, aby skupina při práci seděla v kruhu, který umožňuje vzájemnou a přirozenou komunikaci, při níž by každý z účastníků měl mít svůj vlastní výtisk příslušné kapitoly. Příběh čteme společně, po odstavcích. Text si připraví učitel (moderátor) podle aktuálnosti tématu nebo podle toho, co zajímá děti. Každý má připravený svůj text před sebou a následuje hlasité čtení všech zúčastněných. Po přečtení příběhu mohou menší skupinky přemýšlet nad otázkami, které se pojí k příběhu, a vše si zapisovat na papír, formulář, arch. Chvilka odmlčení poskytuje prostor, kdy si každý přemýšlí nad obsahem přečteného textu a má dostatek času k tomu, aby si zformuloval otázky, připomínky, které ho napadly v průběhu čtení textu. Když mají všichni své dotazy zapsány, společně je zaznamenáme na velký arch papíru, následně skupina rozhodne, která

z otázek je natolik zajímavá, že zajímá i ostatní nebo se přistoupí k otázce, která získala největší počet hlasů od skupiny a započne se filozofický dialog. Posléze se přistupuje k započatí kladení otázek, vyjádření postojů, připomínek, návrhů. Zde jsou kladeny největší požadavky na vedoucího skupiny. Ten má k dispozici metodickou příručku s navrženými otázkami a následným průběhem pro filozofování. Otázky by měly směřovat ke zdůvodnění názorů ve skupině. (Muchová, Macků, Zajíčková, 2011, s. 6)

Úkolem takového postupu je podněcovat děti k diskusi, vybízet je k přemýšlení do hloubky, navrhovat různá řešení a podporovat je k zamyšlení se nad danou problematikou. Podstatou těchto filozofických setkání je propojit a povzbudit v dětech touhu a vůli ke společném objevování, pomocí her si ověřovat různá řešení složitých situací a problémů, hledat paralely a souvislosti mezi příběhy a prezentovat vlastní názor na danou skutečnost. Nejen dětem, ale i dospívajícím cílenými otázkami pomáhat k tomu, aby dál rozprádali své myšlenky prohlubujícím a tvořivým stylem. Tyto činnosti využívají běžných, přirozených situací, které lze chápat jako motivační základ pro řízené rozvíjení argumentačních a vyjadřovacích dovedností dětí. Hry si kladou za cíl podporovat kritické myšlení a zároveň otevírají dětem přirozenou hravou cestou oblast logiky, etiky a samotného poznání. (Zoller, 2012, s. 90)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jelikož Filozofie pro děti je velmi ojedinělý a zajímavý koncept, zajímá mě, zda v praxi mezi dětmi může být metodou, která může být přínosem a plnit cíle, které popisuje odborná literatura. Chtěla bych poskytnout relevantní výpověď o tom, jaký přínos může tento koncept mít v edukaci dětí a mládeže, konkrétně v dětském domově. Stále je přede mnou výzva nejen co možná nejlépe zpracovat dotazník, jehož prostřednictvím by děti adekvátně mohly odpovědět na otázky, které si tato diplomová práce klade, ale vhodně připravit i prostředí pro kontakt s dětmi jako cílovou skupinou dotazníku. Bez nich, jejich přirozenosti, otevřenosti a důvěry by celá práce měla jen pouhý teoretický rozměr.

4.1 Výzkumný problém

Pro praktickou část své diplomové práce vidím výzkumný problém a závažnost tématu v dnešní uvolněné kázni dětí a mládeže, která směřuje k bezbřehé toleranci nás všech a neustále se stupňuje. Základní výzkumná otázka, kterou se zabývám, tedy zní: **„*Jak může být Filozofie pro děti přínosnou a motivační metodou v edukaci dětí a mládeže?*“**

S odvoláním na teoretickou část této diplomové práce tedy pracuji především s těmito výroky: Filozofie pro děti by v žádném případě neměla být učením o moudrých myšlenkách starých filozofů, ale živým dialogem, ve kterém si děti samy kladou otázky a pod vedením pedagoga si na ně odpovídají. Filozofie pro děti jako smysluplná činnost, která v dětech vytváří vlastní přesvědčení, přejímá zodpovědné jednání k sobě i k druhým, aktivně utváří vztahy k druhým lidem, schopnost empatie, schopnost sociální kreativity, komunikace a řešení konfliktů. V praxi to znamená jak odvalu k prosazení vlastního názoru, tak poslušnost vůči pravidlům, pokora k názoru druhého, otevřenost k diskusi, ale také jistotu v požadavcích.

4.2 Cíl výzkumu

Jak jsem již uváděla v úvodu, cíl mé práce se bude ubírat formou výukového filozofování s dětmi na téma: **„*Umístění do dětského domova*“** s následnými rozhovory. Podstatou filozofování s dětmi je jejich přenesení do problémové situace, která řeší filozofický problém, a správná formulace otázek, které by měly provokovat k přemýšlení a úvaze. Téma k filozofování jsem vybrala záměrně, protože všechny naše děti si prošly touto nešťastnou a bolestnou životní situací. Myslím si, že daleko lépe budou přistupovat k diskusi

a odpovědím, které vyšly z jejich reálné životní zkušenosti, a tím zjistím a budu přítomna tomu, jak koncept „Filozofie pro děti“ vnímají ony samy. V našich dětech chci vzbudit především zájem zamyslet se nad konkrétním problémem, kterým bylo jejich umístění do dětského domova a klást nejrůznější otázky, aby pochopily, proč se vůbec do dětského domova dostaly a proč se to vše muselo stát právě jim. Zajímá mě, zda je filozofování oslovilo, zda v něm objevily něco nového, přínosného, jiného, co by jim mohlo v budoucnu pomoci a co by mohly třeba i změnit. Chtěla bych v tomto konceptu najít a objevit přínos v praxi v zájmu našich dětí z dětského domova a pokusit se doložit, jak se dětem promítla jejich nabytá zkušenost do jejich osobního a niterního života.

K otázkám jsem se nechala inspirovat tím, na jakém principu pracuje SWOT analýza. Otázky jsem rozčlenila do 4 okruhů, které jsou charakterizovány čtyřmi dílčími (specifickými výzkumnými otázkami, a stejně jako u SWOT analýzy mají za cíl mapovat 4 různé oblasti výzkumu: silné stránky, slabé stránky, příležitosti a hrozby. Silné a slabé stránky se řadí k vnitřním faktorům, k tzv. interní analýze, neboť jsou to prvky definované vnitřními vlivy – zejména lidským kapitálem, zkušenostmi. SWOT analýza je univerzální nástroj, pro který v zásadě neplatí žádná pravidla, jen nás má donutit přemýšlet. SWOT analýza má smysl dělat tehdy, když sami chceme něco změnit anebo když hledáme nové cesty, co dělat, jak něco dělat lépe. (Učitelství listy, 2001, s. 8)

Dílčí výzkumnou otázku týkající se silných stránek, jsem tedy pojala takto: ***Co pomohlo dětem při umístění do dětského domova?*** Tu jsem dále rozčlenila do 4 časových období, a to na to, co mi pomohlo: bezprostředně (tj. v době, kdy jsem se dozvěděl/a o umístění do dětského domova), krátkodobě (tj. adaptace na prostředí během 1 měsíce), střednědobě (tj. 1 rok pobytu v dětském domově), dlouhodobě (tj. dnešní pohled/nadhled/odstup/).

Dílčí výzkumnou otázku, která se týká slabých stránek, jsem pojala: ***Co uškodilo (ublížilo) dětem při umístění do dětského domova?*** A podobně jako u prvního okruhu dílčích otázek jsem rozdělila ještě tuto otázku na 4 důležitá údobí.

Pokud se týká dílčího okruhu otázek inspirovaných SWOT analýzou jako příležitosti, pojala jsem je takto: ***Jaké nečekané pozitivní životní příležitosti přinesla dětem bolestná událost s umístěním do dětského domova?*** A rozčlenila je na dvě otázky; jedna se týkala osobních příležitostí a druhá příležitostí přicházejících do osobního života s ostatními lidmi.

A poslední okruh dílčích otázek jsem pojala jako hrozby vyplývající z umístění dětí do dětského domova a definovala je: ***Jaké nečekané negativní životní hrozby (obavy,***

důsledky), přinesla dětem bolestná událost s umístěním do dětského domova? A stejně jej rozčlenila na dvě otázky shodně s dílčí výzkumnou otázkou týkající se osobních příležitostí a příležitostí přicházejících do života s okolím.

4.3 Pojetí výzkumu

Jako typ výzkumu jsem pro svou diplomovou práci zvolila výzkum kvalitativní a to z několika důvodů.

Jedním z důvodů je cíl, ke kterému chci směřovat svůj výzkum. Tím není zjistit (případně spočítat a statisticky vyhodnotit) četnost určité odpovědi na položenou otázku, ale získat informace od dětí, které mají velmi osobní charakter a přesahují informace empirického původu. Používám tedy metodu indukce, která je založena na principu opakování – dětem byly pokládány otevřené otázky a při jejich zpracovávání jsem se řídila tím, že opakované případy ospravedlňují k přijetí určitého obecného pravidla či zákona. (Švaříček a kol. 2007, s. 20 – 22)

Dalším důvodem je výběr tématu a výzkumného vzorku. Děti jsou všude kolem nás, ale děti, které jsou ze dne na den odtrženy od svých biologických rodičů, a to i přesto, že vlastně ani neví, co bylo tím hlavním důvodem, umístění do dětského domova, proč k tomu vlastně muselo dojít, proto mě napadla myšlenka, jak mohu vyzkoušet filozofii právě mezi našimi dětmi. Ke svému výzkumu jsem si vybrala děti, které se postupně musely s touto nelehkou životní zkušeností vyrovnávat, a právě metoda filozofování pro ně může být jakousi formou terapie, uvolnění, sdílení společných zážitků, vzájemné podpory a potřeby prožívat společně podobné situace.

Za účelem získání dat jsem jako techniku výzkumu zvolila rozhovory, a to dvojího druhu. Jednak *rozhovory standardizované s otevřenými otázkami*, kdy otázky a jejich pořadí jsou předem dány. Filozofování jsem vedla s 8 dětmi z dětského domova, po jeho realizaci 6 dětí mělo písemnou formou dotazníku odpovědět na otázky otevřené a 2 děti jsem vybrala k realizaci *polostrukurovaného rozhovoru*, abych zjistila jejich prvotní pocity z filozofování. Vzhledem k tomu, že děti dobře znám a mám s nimi dlouholetý, pěkný vztah, nebyl s nimi problém o různých věcech otevřeně hovořit a byl daleko větší prostor pro vzájemné sdílení jejich prvních dojmů z této specifické metody.

4.4 Výběr výzkumného vzorku

Jak jsem již zmínila výše, ke svému výzkumu jsem se soustředila na konkrétní (specifickou) skupinu respondentů – děti, které žijí v dětském domově a vzhledem ke svému životnímu údělu mají jistou schopnost zpětné vazby na životní události, které je potkaly. Děti mají k sobě blízko, nejen tím, že společně vyrůstají v dětském domově, ale také je pojí stejný příběh. Pro výuku filozofování s dětmi jsem zvolila téma: „*Umístění do dětského domova*“ a vybrala jsem ono téma záměrně, protože tuto bolestnou zkušenost mají všechny naše děti. Chtěla jsem se dovědět, co se v nich v době umístění do dětského domova odehrávalo. A právě ono „filozofování“ jim může být jakýmsi pomocníkem ve vyrovnávání se s touto životní zkušeností, kterou si prošly všechny naše děti. Jednodušší v tom směru, že se před sebou nemusí stydět, mohou přirozeně mluvit, diskutovat, vzájemně se podporovat a vyměňovat si své zážitky, utvářet si vlastní pohled na danou skutečnost, objektivně hodnotit své myšlenky a názory.

Děti, které vyrůstají v dětských domovech, máme opravdu dost. Jsou to děti, které touží po lásce, náklonosti, uznání, a proto si od metody filozofování s dětmi slibují, že v nich zanechá touhu po vzájemném sdílení, předávání si informací, aktivního utváření vztahů k druhým a schopnost řešit problémy a konflikty v rámci správného promyšleného úsudku. Naším posláním je těmto dětem pomáhat a nalézat takové metody a způsoby, které by jim pomohly zvládat jejich každodenní problémy.

Specifickou částí výzkumu se však pro mě staly děti, které dobře znám, neboť s nimi v našem domově pracuji již řadu let. Jsem s nimi v téměř každodenním kontaktu, k některým mám i blízký vztah, a proto jsem se osmělila a požádala je, zda se dvěma vybranými dětmi mohu udělat i nahrávaný rozhovor pro svou práci. Obě děti souhlasily, tak jsem využila příležitost obohatit dotazníky o 2 polostrukturované rozhovory, které mi dají odpověď na mou otázku, jestli může být filozofie přínosná ve výchově dětí.

4.5 Rozhovory standardizované s otevřenými otázkami

Dotazník, určený ke standardizovanému rozhovoru s otevřenými otázkami k výzkumné části mé diplomové práce, se skládá z 12 otázek, které jsou rozděleny do 4 okruhů:

1. okruh otázek (otázky č. 1 – 4) je zaměřený na to, co dětem pomohlo v situaci, kdy byly umístěny do dětského domova, a dále sleduje, co dětem pomohlo bezprostředně (tzn. ve chvíli, kdy se o umístění dozvěděly), krátkodobě (tzn. v průběhu 1 měsíce), střednědobě (tzn. v průběhu 1 roku), a dlouhodobě (tzn. dnešní pohled na dané skutečnosti s odstupem času).

2. okruh otázek (otázky č. 4 – 7) je naopak zaměřený na to, co nejvíce dětem uškodilo, ublížilo a znepríjemňovalo už tak bolestnou zkušenost. Časově je tento okruh rozdělen na stejné úseky jako 1. okruh otázek, takže děti mohly odpovídat podobně heslovitým způsobem, popř. napsat více odpovědí.

3. okruh otázek sleduje tzv. „příležitosti“, to znamená, že nenadálá životní situace mohla přinést do jejich života něco nového - pozitivního, co by nepřišlo, nebýt této bolestné situace. Tímto chci dodat, že samozřejmě věci (příležitosti), které děti v rámci bolestné situace potkaly, nikdy nemohou vyvážit bolest, kterou prožívaly a prožívají.

3. okruh je navíc rozdělen na příležitosti pro děti osobně – tzn., co ony osobně pro sebe přijaly jako pozitivní důsledek životní situace, a na příležitosti přicházející do vztahu s ostatními.

4. okruh otázek je opakem 3. okruhu otázek, popisuje hrozby či negativní důsledky spojené s umístěním do dětského domova. A to zase ve dvou otázkách: v 11. otázce pro děti osobně a ve 12. otázce ve vztahu s okolím.

4.6 Polostrukturované rozhovory

V polostrukturovaných rozhovorech, které jsem s 2 dětmi nahrávala, jsem se držela otázek z dotazníku a zároveň nechala děti volně hovořit bez toho, že bych je přerušovala.

4.7 Způsob zpracování dat

Pro analýzu dat byla použita metoda zakotvené teorie. „Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje.“ (Strauss a Corbin, 1999, s. 14). To znamená, že data jsou sbírána bez předchozí formulace hypotéz a slouží k odhalení klíčových pojmů a jejich vztahů. Spíše než hypotézami začíná výzkum pozorováním reality, snaží se nalézt určité vzorce a na jejich základě vytvořit teorii.

Jádrem zakotvené teorie je tzv. kódování, kdy dochází k tvorbě teorie ze získaných údajů. Pomocí kódování jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Konceptualizace je interpretativním postupem, při kterém se snažíme k popisovanému jevu vytvořit určitý základní výklad umožňující jeho kvalitnější, hlubší uchopení. (Miovský, 2006, s. 226)

Jako způsob zpracování dat jsem si vybrala techniku pro kvalitativní výzkum velmi obvyklou a osvědčenou – *otevřené kódování*.

Všechny rozhovory vedené s dětmi – standardizované rozhovory s otevřenými otázkami i polostrukturované rozhovory – jsem si v písemné podobě rozdělila. Poté jsem podle vzoru v odborné literatuře (Švaříček a kol. 2007, s. 84) začala jednotlivé odpovědi kódovat a kódy přepisovat do přehledné tabulky. Když jsem vytvořila seznam kódů, začala jsem je *systematicky kategorizovat* – seskupovala jsem je podle podobnosti nebo jiné další vnitřní souvislosti.

Kategorie kódu jsem si samozřejmě rozdělila do 4 oblastí totožných s kategoriemi otázek – tedy odpovědi na otázky č. 1 až č. 4 jsem měla v jedné tabulce (je to kategorie odpovědi na otázku „Co dětem pomohlo při umístění do dětského domova?“); podobně i odpovědi na otázky č. 5 až č. 8 jsem sloučila do společné tabulky s názvem „Co uškodilo dětem při umístění do dětského domova?“, otázky č. 9 a č. 10 jsem dala do tabulky s názvem „Příležitosti“ a otázky č. 11 a č. 12 jsem dala do společné tabulky s názvem „Hrozby“. To vše zejména proto, že při interpretaci výsledků se budu těmito oblastmi (vedlejšími výzkumnými otázkami) zabývat zvlášť, každá má své místo a svůj jedinečný význam jako jednotlivé nosné části v kostře hlavního výzkumného problému.

5 INTERPRETACE DAT

Interpretace výsledků výzkumu je vlastně to nejdůležitější a nejzajímavější na celé výzkumné práci, proto se jí chci věnovat s náležitou pozorností a zároveň citlivostí. Začnu s tím, že budu interpretovat jednotlivé oblasti (vedlejší výzkumné otázky) zvlášť, protože mají svůj vlastní tematický rámec, a poté budu v kapitole závěr interpretovat výsledky výzkumu celkově, tedy v kontextu hlavní výzkumné otázky.

5.1 Co pomohlo dětem při umístění do dětského domova?

Tato oblast je podle vzorce SWOT analýzy (která mi byla inspirací při vytváření vedlejších výzkumných otázek) charakterizována jako *silné stránky*, tedy jako něco pozitivního, co by mohlo být vzhledem k základní výzkumné otázce vodítkem pro odpovědi. Z odpovědí dětí na tuto oblast otázek tedy může vyplývat jakýsi vzor, dle kterého bychom mohli pochopit situace dětí a pomoci jim v tom, co prožívají, když jsou ze dne na den odtrženy od své rodiny, svých blízkých a ocitnou se ve zcela jiném, pro ně cizím prostředí. Třebaže je tato oblast dále rozčleněna ještě do 4 otázek (co mi pomohlo bezprostředně, krátkodobě, střednědobě a dlouhodobě), občas se odpovědi prolínají a nelze jednoznačně určit, kde končí a začíná časové období nastíněné v dotazníku, zejména s ohledem na to, že každé z dětí může tento časový úsek vnímat odlišně.

Nejdůležitější pomocí pro naprostou většinu dětí bylo to, co jsem zařadila do kategorie *vychovatelé* a do kategorie *kamarádi*. Jednotlivé odpovědi jsem uvedla i v příloze v ukázce z kódování a kategorizování. Proto bych chtěla shrnout, co ty odpovědi znamenají z hlediska celého kontextu práce obecně. Znamená to zejména, že děti, které prožily bolestnou událost umístění do dětského domova, potřebovaly a vyžadovaly ve všech časových obdobích, mít vedle sebe někoho, kdo jim pomůže a bude s nimi sdílet jejich pocity a strach z toho, co se stalo a co bude dál. Většinou to byly tety (vychovatelky), které se v těchto těžkých chvílích snažily o maximální citlivost a pochopení. Dále děti uváděly, že jim byli oporou, jak kamarádi ze školy, z dětského domova, tak i kamarádi ze zájmových kroužků. Z krátkodobého hlediska jsem zařadila kategorii *rodinní příslušníci* a z dlouhodobého pohledu jsem zařadila kategorii *poděkování*. Z krátkodobého pohledu dětem pomáhaly při umístění do dětského domova návštěvy rodinných příslušníků a příbuzných, pokud měly kontakt se svou biologickou rodinou a vše pro ně bylo mnohem jednodušší. Z dnešního nadhledu oceňují pomoc a ochotu podpory ve všech oblastech jejich života v dětském domově a velké poděkování všem, kteří tu pro ně byli, když selhala jejich původní rodina.

5.2 Co uškodilo dětem při umístění do dětského domova?

Tuto oblast otázek a odpovědí jsem dle výše zmíněné SWOT analýzy zahrнула pod pracovní název *slabé stránky*, tedy věci negativní, které naopak vystihovaly jejich pocity a prožívání s umístěním do dětského domova.

Jednoznačně nejpočetnější škálou odpovědí je kategorie, kterou jsem nazvala *odloučení*. Nemohu nezmínit odpovědi dětí související právě s touto oblastí. Jako příklad bych uvedla negativní reakce dětí na tuto oblast prožitků:

- „*Odloučení od mamky a rodiny, protože jsem byla ještě malá a nedokázala jsem si život bez rodičů představit.*“

- „*Uškodilo mi to, že mě odloučili od mého milovaného otce, který byl pro mě vším.*“

- „*Odloučení od rodičů.*“

- „*Uškodilo mi to jen v tom, že mě odloučili od mé milované babičky, která mě měla moc ráda, ale v dětském domově mi NIC neuškodilo, ba NAOPAK, je to pro mě výhra, můj pravý domov.*“

- „*Vadí mi, že jsem pryč od rodičů a nemůžeme spolu být, ale nic s tím nenadělám.*“

Na druhém místě v negativním vnímání situace dětí je kategorie, kterou jsem nazvala *nic*, protože na tuto otázku tímto pronominem odpovědělo poměrně dost dětí. Z mého pohledu v tom spatřuji pozitivní práci nejen pedagogických pracovníků, ale všech, co pracují v dětském domově s našimi dětmi. Obrovský přínos do budoucna spatřuji ve filozofování s dětmi právě proto, že mi naše děti ukázaly, jak dokáží i o takových smutných věcech hovořit, pěkně formulovaly myšlenky, vzájemně se poslouchaly a chvílemi mi bylo i do pláče. Děti oceňovaly, že to bylo pro ně něco úplně nového, zajímavého a říkaly, že je „fajn“, že si někdo na ně udělal čas a věnoval se jim. A také se dotazovaly, kdy to zase brzy zopakujeme. Z mého pohledu to vnímám, že děti kladně vnímaly, že jim někdo upřímně naslouchá, mluví s nimi o věcech, o kterých neměly příležitost s nikým mluvit, že se zajímá o jejich pocity a při rozhovorech je příjemně uvolněná atmosféra pro vyjádření názorů a myšlenek.

Na tomto místě mě napadá, že všechny výše uvedené negativní charakteristiky mohou být brány subjektivně, pouze z pohledu dětí a ne tedy úplně z objektivního hlediska. Ale na druhou stranu si myslím, že právě tyto děti prožily tuto bolestnou událost a kdo jiný by měl

popsat a určit, co cítily a prožívaly, to ví, jen ony samy. A naopak, člověk pracující s dětmi, by měl přistupovat k těmto dětem s láskou, citem, pochopením a s pořádnou dávkou empatie.

Mezi další důležité faktory, které znesnadňovaly dětem cestu k vyrovnávání se s touto bolestnou zkušeností, byl stále trvajícím *smutek* a přání, vrátit se co nejdříve zpátky domů k rodičům.

Dále k podobným vnějším faktorům jsem zařadila kategorii „*lhostejnost*.“ Děti uváděly, zejména z dlouhodobého hlediska, že dnes, po takové době, už svou negativní životní zkušenost neřeší. Je jim to už v podstatě jedno, našly si tu kamarády, mají hodné tety (vychovatelky) a nestydí se za to, že vyrůstají bez rodičů v dětském domově.

5.3 Jaké nečekané pozitivní životní příležitosti přinesla dětem bolestná událost s umístěním do dětského domova?

Okruh dvou otázek, zahrnutý do oblasti inspirované SWOT analýzou jako *příležitosti*, jsem vkládala asi s největšími obavami, jestli právě tyto otázky budou dětmi správně pochopeny. Jistě vnímáme (a stejně to vnímaly i děti a vyjadřovaly to v rozhovoru se mnou), že nalézat pozitivní stránky v tak negativní situaci, by šlo jen stěží, ale opak je pravdou. Děti se vyjadřovaly v souvislosti s těmito otázkami velmi pozitivně ve vztahu k sobě samým, dětskému domovu, okolí a jsem moc ráda, že tyto otázky vnímaly nad mé očekávání velmi dobře.

Jednoznačně nejvíce zastoupenou skupinou odpovědí zde byla kategorie, kterou jsem nazvala „*životní hodnoty*“. Patří do ní sice široká stupnice odpovědí, ale po dlouhém zkoumání a rozmýšlení, jsem ji nedělila na více kategorií, protože měla výrazně společného jmenovatele: uvědomění si všeho, co dětem poskytl dětský domov, co je v životě opravdu důležité, a tím jsou pro ně právě životní hodnoty, které by nepoznaly, kdyby nevyrostaly v dětském domově. Děti uváděly a shodovaly se na stejných pojmech, kterými je (pravý domov, pevné zázemí, vzdělání, láska). Přestože v kvalitativním výzkumu nejde o statistické výpočty, jeden si dovoluji: v podobném stylu se vyjádřilo celkem 7 z 8 dětí, což je, myslím si, velmi výstižné.

Další kategorií v této oblasti odpovědí patří ještě kategorie *pozitivní změna*. To znamená, že děti (zřejmě i pod vlivem krásného filozofování a povídání) pozitivně hodnotily vztahy k ostatním. Vnímají skutečnost, že se mohou v případě potřeby na někoho v dětském domově obrátit, že jsou dnes mnohem lepší, než tomu bylo dříve, jsou komunikativnější, více

důvěřivější, snaží se se všemi vycházet daleko lépe, než tomu bylo v jejich původní rodině. Pozitivně se vyjadřují k důslednému a systematickému vedení a k pravidlům, které doma neměly.

Za zmínku zde stojí ještě kategorie **nová setkání**, kam byly zahrnuty odpovědi ve smyslu: „*díky umístění do dětského domova, jsem se seznámila s úžasnými lidmi, více komunikuji, snažím se se všemi vycházet a správně jednat tak, jak mě to učila moje tetička.*“ nebo „*to, že jsem se dostala do dětského domova, mi dalo spoustu krásného, mám kamarádky, které jsem dříve neměla a hodné lidi kolem sebe, kteří mi vždy pomohou.*“ také „*mám spoustu kamarádů a kamarádek, kteří jsou mi oporou a někdy se i diví a nevěří, že jsem z dětského domova. Tak to je pochvala asi pro tety a všechny, kteří mě znají a pomáhali mi v těžkých chvílích a je to správné, pomáhat si, asi nejdůležitější.*“

5.4 Jaké nečekané negativní životní hrozby (obavy, důsledky), přinesla dětem bolestná událost s umístěním do dětského domova?

Tato oblast odpovědí spadá dle SWOT analýzy do oblasti **hrozby**. A také v této oblasti, stejně jako v oblasti příležitosti, je jedna kategorie odpovědí zastoupena výrazně nejvíce – je to kategorie s názvem **nic**.

Jak už samotný název napovídá, jde o odpovědi typu „*žádné, nemám důvod mít nějaké obavy, protože zde mě naučili všemu.*“ nebo „*žádné hrozby nemám, co potřebuji, mám v dětském domově.*“ Byla to pro ně velká životní zkušenost a právě proto dokážou objektivně zhodnotit a porovnat, jestli by takto odpovídaly, kdyby zůstaly doma v prostředí, ze kterého byly odebrány. Je pro mě neuvěřitelné, jak děti pěkně vyjadřovaly a formulovaly své myšlenky, názory, postoje k životu a vzájemně spolu sdílely podobné zkušenosti, které je prý budou provázet už celý život. |Je to pro ně obrovská zkušenost a jsou za ni vděční, protože mají za sebou zkušenosti, které jim nikdo nevezme. Naopak, jednou ve svém budoucím životě nikdy nedovolí, aby se jejich dětem dělo to, co se stalo jim. Podobné odpovědi zazněly v souvislosti s tím, že už nebudou mít nikdy příležitost a možnost zažít, co znamená, vyrůstat v opravdové a láskyplné rodině, kde vás mají všichni rádi, kde vás nebijí a starají se o vás.

5.5 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výsledky šetření, které jsem výše popsala, bych chtěla nyní shrnout do přehledné tabulky, ve které se budu opět odvolávat na SWOT analýzu. Věci, které pomohly, uškodily, příležitosti a hrozby jsou v tabulce uvedeny pod názvem jednotlivých kategorií, vytvořených při kódování.

Tabulka č. 1 Přehled účastníků výzkumu

Respondent	Pohlaví	Věk	Rok umístění
Kamila	žena	17	2010
Lada	žena	16	2011
Zuzana	žena	12	2014
Vanesa	žena	12	2010
Markéta	žena	14	2013
Karolína	žena	15	2013
Martin	muž	18	2008
Michal	muž	16	2014

Tabulka č. 2 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

	Bezprostředně	Krátkodobě	Střednědobě	Dlouhodobě
Co pomohlo (silné stránky)	Vychovatelé, Kamarádi,	Vychovatelé, Kamarádi, Rodinní příslušníci	Vychovatelé, Kamarádi,	Vychovatelé, Kamarádi, Poděkování
Co uškodilo (slabé stránky)	Odloučení, Nic,	Odloučení, Nic,	Odloučení, Smutek,	Odloučení, Lhostejnost,
Příležitosti	Životní hodnoty, pozitivní změna, nová setkání			
Hrozby	Nic, ztráta života v rodině			

5.6 Doporučení pro praxi

Říká se, že filozofie je těžká, nepochopitelná..., není to pravda! Filozofie je snadná, protože je přirozená jako dýchání. Filozofie je pro všechny, protože všichni se ptáme „proč“. Filozofie je potřebná, protože nám v průběhu života pomáhá najít potřebné odpovědi.

Po pravdě řečeno, jsme ubozí uprostřed luxusu a pohodlí, které nám poskytuje dnešní technika ve službách zaručených či zdánlivých lidských potřeb. Přesto víme, že čím více máme, tím více potřebujeme. A tak vzniká bludný kruh, který lze jen s těžší zastavit, alespoň do té doby, než získáme to, co doopravdy potřebujeme.

Klást si nejrůznější otázky a ptát se kdo a proč jsi? Tak to je ten první začátek a správný krok k tomu, abychom se všichni ponořili do oblasti filozofie jako takové a prostřednictvím dialogu s dětmi a mládeží hledali otázky a odpovědi, které jsou pro ně atraktivní a zajímavé. Filozofie pro děti je metoda, která pedagogům, vychovatelům a všem, kdo pracují s dětmi, umožňuje formovat pospolitost zkoumající podněty, jež si sami vyberou, a zároveň dovoluje dětem rozhodovat o tom, jaké klíčové a podstatné otázky chtějí probírat.

Pouze ti, kteří jsou schopni do své práce vložit skutečnou lásku, dosáhnou u svých dětí pochopení a probudí v nich touhu hledání a nalezení. Víme, že filozofie neslouží k tomu, abychom se stali moudřejšími a vzdělanějšími, ani k tomu, aby nám dala klíče ke všem tajemstvím. Víme však, že slouží k tomu, abychom se zbavili některých nejistot, abychom u dětí vzbudili zájem používat vlastní mozek, abychom nejen kladli otázky, ale odvážili se jim načrtnout i odpovědi. A to je smyslem konceptu filozofie pro děti, který mě zaujal právě pro tyto přirozené a jasné atributy. A proto mě mrzí, že se o tomto konceptu obecně ví tak málo. Dodnes jsem se nesečkala s nikým ve svém okolí, kdo by o této metodě věděl více nebo kdo by ji využíval ve své praxi. Filozofie pro děti je dle mého názoru velmi smysluplnou příležitostí pro práci s dětmi a mládeží a to nejen na poli škol, ale všude tam, kde probíhá výchovná a vzdělávací činnost.

Právě proto, že jsem měla možnost vidět, jak složité je umět říci, co si člověk myslí, a o to důležitější si tento názor obhájit proti všem. Zároveň je podstatné, brát ohled na své okolí. Pokud chci být respektován jinými, sám bych měl být schopen respektu vůči ostatním. Každý má právo na vyjádření svého názoru o tom, co si myslí, a to i v případě, že se názor neshoduje s názorem většiny. A právě úvahy nad otázkami, nazírání na skutečnost z různých úhlů, promyšlení věcí do hloubky, hledání smyslu – to vše je podstatou konceptu Filozofie pro děti.

Jsem ráda, že jsem měla příležitost si tuto metodu vyzkoušet a pochopit, že i to může být jeden ze způsobů, jak efektivně pracovat s dětmi jinak, možná lépe, a přitom v nich pěstovat pevné hodnoty vytvářející vnitřní sílu, hledat a objevovat spravedlnost, vzájemně spolu žít a pochopit současnost, která je tím správným směrem a smyslem pro budoucnost.

Mám za to, že filozofování může zastávat přední postavení v edukaci dětí a mládeže, ať už se odehrává kdekoli. Vývoj současného světa ukazuje, že pro budoucnost bude zásadní schopnost racionální debaty a kritického myšlení, protože filozofie nabízí přirozené hodnoty, ke kterým by měl člověk a společnost v průběhu života směřovat. Smysl života nespočívá v marném a nesmyslném hledání, je to boj za lepší život, není to činnost zůstávající pouze v oblasti myšlení, ale život praktický, každodenní zápas o sebe i o svět, ve kterém jednotlivec žije.

Filozofie slouží k tomu, abychom si života vážili, a ne abychom se jím nechali jen unášet. Je to způsob života, jako neklid vedoucí k hledání moudrosti a je pro všechny, kdo potřebují možnost svobodně se ptát na různé aspekty života. Ptát se je způsob, hledat odpovědi je způsob života. A pokud nalezneme jen některé základní odpovědi, jež se týkají našich životních potřeb, a dokážeme je každodenně využít, bude to pro nás ještě mnohem lepší.

Tajemství nepředstavují neznámé, které se nachází kolem nás. Největší tajemství jsou ukryta v nás samých a jejich objevení nás povede snazšími a radostnějšími stezkami našeho života.

ZÁVĚR

Uvedená diplomová práce se věnovala filozofii výchovy a jejímu přínosu v edukaci dětí a mládeže. Otázkou však dlouho dobu zůstávalo, jakým způsobem stanovit cíle, aby práce přinesla efektivní poznatky a vnesla do praxe zajímavé odkazy pro ty, kteří pracují s dětmi. Nahlížela jsem na celý koncept ze své pozice, ale chyběl mi přirozený pohled samotných dětí.

V dnešní době se výrazně řeší výchova v nejrůznějších podobách. Současné děti určitě mají mnohem více informací a zkušeností, než jsme měli v jejich věku my, ale do jaké míry je to přínosné a smysluplné, ukáže až čas. Jisté je, že informační boom, který se na děti hrne z internetu, nelze zastavit. Ale mít informace a umět je využít tak, aby byly ve prospěch jedince a společnosti, to jsou dva různé pojmy, které nemusí být na sobě závislé. Mostem mezi nimi může být schopnost tvořivě a kriticky myslet a mít položeny základy prosociálního vnímání světa. Jedním ze způsobů, jak tento most budovat a upevňovat, může být právě společné filozofování s dětmi. A nakonec si zbývá položit otázku, jak je to se samotnou oblastí výchovy a s filozofováním? Není výchova, jež proniká celou dimenzí lidského bytí, něčím zcela samozřejmým a jasným? Není tím, s čím je každý sice intuitivně, avšak velmi niterně seznámen? Není přemíra teoretizování o výchově samotné výchově spíše na škodu?

Poněvadž výsledkem kvalitativního výzkumu je obvykle i nově vznikající hypotéza, pravda o zkoumaném jevu, začínám své shrnutí výzkumu odkrytím toho nejdůležitějšího a nejzajímavějšího, co z jednotlivých odpovědí dětí vyplynulo.

Celý výzkum se upínal ke specifické metodě filozofování s dětmi, kterou jsem vyzkoušela, a slíbvala si od ní, jak může být prospěšná a využitelná v praxi. Jak může našim dětem pomoci v jejich často složitých a vypjatých situacích, do kterých se dostaly ne svou vlastní vinou. Často mají problémy, ve kterých se nedokážou zorientovat, a proto jsem se pokusila touto metodou něco v jejich životech změnit nebo se o to alespoň malinko pokusit. Smyslem mé práce bylo, aby pochopily a dokázaly o věcech více přemýšlet, uměly správně a adekvátně vyhodnocovat složité životní situace, nalézaly a objevovaly skutečnou pravdu, měly úctu a respektovaly názor druhého a dokázaly spolu vzájemně komunikovat a spolupracovat. Domnívám se, že nejen filozofování, ale každé výchovné působení může u dětí vzbudit touhu po objevování a pocit vzájemného sdílení. To mi svými odpověďmi dokázaly naše děti, se kterými jsem vedla zajímavou filozofickou hodinu, která mi ukázala,

že jsou to děti, které touží po stejných životních hodnotách, jako každý z nás, jen jim na tom začátku chybělo malinko více štěstí.

Jsem přesvědčena, že cíle mé práce byly naplněny. Při vyhodnocování rozhovorů jsem si uvědomila, že ucelený pohled na problémy pomáhá dětem v jejich utváření vlastního názoru a v hledání smyslu vlastního života. S respektem naslouchaly sobě navzájem, povzbuzovaly ostatní k obhajobě svých vlastních názorů a postojů, pomáhaly druhým ve vytváření závěrů. Tady jsem si uvědomila, že sám člověk v tom velkém světě neznamená vůbec nic, je tvorem společenským a v tom je jeho velká síla, pouze jako součást celku může fungovat a dokázat velké věci. Sama jsem byla mile překvapena, jak děti v průběhu filozofování byly nadšené a bavilo je to. Každý z těchto rozhovorů byl jedinečný, protože vycházel z niterních pocitů dětí a podtrhoval jejich osobnost. Ve mně samotné to vyvolávalo spoustu otázek k přemýšlení, protože všichni dokázali krásně shrnout a hovořit o tomto přístupu, pozitivně, ptali se, kdy to zase brzy zopakujeme. Je to pro mě do budoucna výzva, jak s dětmi pracovat jiným, odlišným způsobem a přitom v nich přirozeně pěstovat a utvářet vlastní názory na spoustu nezodpovězených otázek, které je zajímají. Přála bych si, aby se tento koncept dostal a měl v budoucnosti své místo ve školách, školských a volnočasových zařízeních a byl obohacením a inspirativním zpestřením v rámci výchovného působení.

Myslím si, že bychom se měli opřít o to nejlepší, co zde zanechali naši filozofové a snažit se vidět vrcholy, a ne propasti. Je potřeba naše děti naučit, aby kultivovaně vyjadřovaly své myšlenky a začaly skutečně přemýšlet. Aby se ptaly, proč žijí, jaký má jejich život vlastně smysl, proč chodí do školy, proč pracují, proč milují a zároveň nenávidí. Zda jsou jejich činy hodnotné a smysluplné. A to vše bylo smyslem mé diplomové práce.

Svou práci chci zakončit slovy: „*Vše, co v životě děláme, by nám mělo dávat smysl, ale jen tehdy, pokud to děláme upřímně a s láskou.*“

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2008. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Public promotion, s.r.o. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] BALVÍN, Jaroslav. 2013. *Filozofie výchovy pro sociální pedagogy krok za krokem*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-48-6.
- [3] BLACKBURN, Simon. 2007. *Platónova Ústava: biografie*. Praha: Beta. ISBN 978-80-7306-304-7.
- [4] DANEK, Ján. 2011. *Úvod do filozofie výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amosa Komenského. ISBN 978-80-7452-011-2.
- [5] FRANKL, Viktor Emil. 1994. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství. ISBN 80-901601-4-X.
- [6] GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, Sabína. 2007. *Problém výchovy na prahu 21. storočia, alebo, O "obrate k psychológii" v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-04-4.
- [7] HÁBL, Jan a Jana DOLEŽALOVÁ, (eds.), 2010. *Humanizace ve výchově a vzdělávání: východiska, možnosti a meze: sborník příspěvků z konference*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-068-9.
- [8] HEJDUK, Tomáš et al. 2011. *Úvod do filosofie: studijní texty pro pedagogy*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-383-6.
- [9] HLAVINKA, Pavel. 2008. *Dějiny filosofie: jasně a stručně*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-015-7.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [11] JOHNSON, Paul. 2012. *Sokrates: člověk pro naši dobu*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87474-53-2.
- [12] KALHOUS, Zdeněk a kol. 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [13] KNELLER, George Frederick. 1971. *Introduction to the philosophy of education*. 2nd Ed. New York: J. Wiley. ISBN 0-471-49515-8.
- [14] KOPECKÝ, Martin. 2007. *Filozofie výchovy*. Praha: Mowshe pro Katedru andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Edice celoživotního vzdělávání. ISBN 978-80-239-9001-0.

- [15] KRAUS, Blahoslav. 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9
- [16] LIPMAN, Matthew, Ann Margaret SHARP a Frederick S OSCANYAN. 1980. *Philosophy in the classroom: Vygotskian dialogues*. Philadelphia: Temple University Press. ISBN 08-772-2183-9.
- [17] LIPMAN, Matthew. 1993. *Thinking children and education*. Dubuque, Iowa: Kendall/HuntPub. Co. ISBN 0-8403-8584-6.
- [18] MACKŮ, Richard a Lucie KRÁLOVÁ. *Jak by se měl jmenovat tento film?* [DVD]. Jihočeská univerzita: Produkce Radim Procházka, 2013 [cit. 10. 3. 2015]
- [19] MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha, Grada Publishing.
- [20] *Mládež a hodnoty ...: výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti: sborník z mezinárodní konference konané ve dnech ... v Olomouci*. 2008. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [21] MUCHOVÁ, Ludmila, Lenka MACKŮ a Agáta ZAJÍČKOVÁ. 2011. *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské university. ISBN 978-80-7394-286-1.
- [22] MUCHOVÁ, Ludmila. 2011. ---*aděje na s---*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti. ISBN 978-80-7394-279-3.
- [23] MUCHOVÁ, Ludmila. 2004. Umění v náboženské výchově. *Teologie a společnost: Časopis pro náboženství, kulturu a veřejný život*, roč. II., č. 4, s. 33 – 38.
- [24] *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. 2005. Praha: Academia. ISBN 80-200-1351-2.
- [25] PALOUŠ, Radim. 2009. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1650-6.
- [26] PALOUŠ, Radim. 2006. *Dobrodružství pobytu vezdejšího*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 80-7195-052-1.
- [27] PALOUŠ, Radim. 2010. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1833-3.
- [28] PATOČKA, Jan. 1990. *Osobnost a komunikace*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. *Studia paedagogica*; 5. Příspěvky k filosofii výchovy.
- [29] PATOČKA, Jan. 1996. *Filozofie výchovy*. In: *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. Stati z let 1929-1952*. Praha: Oikumené.

- [30] PALOUŠ, Radim. 1991. *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25415-2.
- [31] PELCOVÁ, Naděžda. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Karolinum, Praha 2000.
- [32] PELCOVÁ, Naděžda. 2001. *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-64-1.
- [33] PELCOVÁ, Naděžda, Dariusz STEPKOWSKI, ed. 2014. *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Educatio. ISBN 978-83-64181-70-2.
- [34] PELIKÁN, Jiří. 2007. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1265-2.
- [35] PEŠKOVÁ, Jaroslava. 1998. *Role vědomí v dějinách*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-217-0.
- [36] PEŠKOVÁ, Jaroslava a Ladislava SCHÜCKOVÁ. 1991. *Já, člověk--: jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: SPN. ISBN 80-04-21766-4.
- [37] PEŠKOVÁ, Jaroslava et al. 2010. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Pro Univerzitu Karlovu v Praze, Kreace. ISBN 978-80-902125-6-5.
- [38] PEŠKOVÁ, Jaroslava. 1992. Aktuální filosofické argumentace v Komenského „Konsultaci“. In *Filosofický časopis*, r. 40, 1/1992, s. 3-10.
- [39] PLATÓN. 2000. *Euthyfrón; Obrana Sókrata; Kritón*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-86005-99-2.
- [40] PLATÓN. 2014. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 978-80-7298-504-3.
- [41] PODZIMEK, Michal. 2007. *Dějiny filosofie náboženství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-171-8.
- [42] PRÁZNÝ, Aleš. 2007. *Výchova jako přehodnocování hodnot*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7194-990-9.
- [43] PROKEŠOVÁ, Miriam. 2011. *Dítě v nás*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-024-7.
- [44] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3674-168.
- [45] ROGGE, Jan-Uwe. 2016. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1152-5.

- [46] ROSENZWEIG, Milan. 1991. *Životní hodnoty*. Komenium Praha. ISBN 80-05426-07-2.
- [47] RYBÁK, David. *Disertační práce na téma Filosofie Jaroslavy Peškové*. 1. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. 159 s. ISBN 978-80-7290-495-2.
- [48] SAPÍK, Miroslav. 2007. *Od abstraktního ke konkrétnímu: z dějin filosofie starověku, středověku, novověku a současnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra společenských věd. ISBN 978-80-7040-980-0.
- [49] SEKERA, Ondřej. 2010. *Rodina v nečase*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-877-6.
- [50] SPAEMANN, Robert. 1995. *Základní mravní pojmy a postoje*. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0484-2.
- [51] STARK, Stanislav, Nikolaj DEMJANČUK a Dagmar DEMJANČUKOVÁ. 2003. *Kapitoly z filosofie výchovy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-56-2.
- [52] STRAUSS, A., & CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Albert, Boskovice.
- [53] SUVÁK, Vladislav, ed. 2007. *Sokratika. 2., Sokratovská tradícia myslenia od antiky po súčasnosť*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-8068-717-5.
- [54] SYŘIŠTĚ, Ivo. 2014. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-672-7.
- [55] SHARP, Ann Margaret, Ronald F. REED a Matthew LIPMAN. 1992. *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*. Philadelphia: Temple University Press. ISBN 08-772-2873-6.
- [56] ŠVAŘÍČEK, Roman. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [57] ŠVEC, Vlastimil, Karla HRBÁČKOVÁ. 2007. *Průvodce metodologií pedagogického výzkumu*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7318-547-3.
- [58] *Výchova charakteru jako esence výchovy: [rozvoj znalostí a dovedností, osvojování si norem, rozvoj srdce: průvodní materiál k odbornému semináři DVPP, CEVAP]*. 2004. Praha: CEVAP. ISBN 80-902898-7-8.
- [59] ZELINA, Miron. 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-10-00456-1.
- [60] ZOLLER MORF, Eva. 2010. *Filozofická cesta: s dětmi na výzkumné cestě za radostí a smyslem života*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 978-80-7394-213-7.

[61] ZOLLER, MORF, Eva. 2012. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0096-3.

Elektronický zdroj:

Analýza SWOT. Učitelství listy, 2000-2001, 8(9), příl. s. 8. ISSN 1210-7786.
http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000676444&local_base=ANL

LIPMAN, Matthew. Review to: *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press, 1991, ix, 280 p. ISBN 05-214-0911-X. Dostupné z: <http://www.cambridge.org/gb/academic/subjects/psychology/educational-psychology/thinking-education#>

MÁLKOVÁ, Gabriela. LIPMAN, M. *Thinking in Education*. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2005, roč. 2005, č. 1 [cit. 2014-06-12]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=1639>

PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení*. In *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Ed.: Hogenová, Anna; Krámský, David; Rybák, David. Praha: DTP Kreace, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5. (dostupné též v elektronické časopise PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY [online]. 2004, roč. 1., č. 1.. URL:<<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/>

PINC, Zdeněk. 1999. *Fragments k filosofii výchovy: eseje a promluvy z let 1992-1998*. Praha. OIKOYMENH. ISBN 80-7298-004-1. URL:<<http://www.reflexe.cz/the-ontology-of-education>>.

ROTHWELL, Phil. *Freshbusinessstinking.com* [online]. 25.5.2010 [cit. 2010-11-02]. What is a SWOT Analysis. Dostupné z WWW: <http://www.freshbusinessstinking.com/business_advice.php?AID=5743&Title=What+Is+A+SWOT+Analysis?>.

SEZNAM TABULEK

UKÁZKA KÓDOVÁNÍ A KATEGORIZOVÁNÍ

Tabulka 1. Otevřené kódování (co pomohlo) – konceptualizace údajů

Výrok	Jev
<p>Pomohli mi vychovatelé, kteří se mnou byli od začátku problému a byli mi oporou</p> <p>Teta na skupině</p> <p>Podpora vychovatelky, která mě přijala, pomohla mi tak, že se mi věnovala</p> <p>Tety mě vzaly mezi sebe, dobře se mnou vycházely</p> <p>V dětském domově jsem zažil to, co doma ne. Nic pro ně nebyl problém, měly o nás zájem a starost.</p>	<p>Pomoc a starost pracovníků v dětském domově</p> <p>Podpora a starostlivost</p>
<p>Osvobození od rodičů a konečně jsem u někoho, kdo mě nebije</p> <p>Kamarádi ve škole to chápali a nesmáli se</p> <p>Pomohla mi hodně teta, která se snaží, abych se cítila v dětském domově jako doma</p>	<p>Únik a zároveň pochopení někoho cizího</p>
<p>Začali se se mnou bavit a já byla šťastná</p> <p>Z dnešního pohledu bych chtěla poděkovat těm, kteří mi pobyt v dětském domově udělali příjemný, děti mě vzaly mezi sebe, vychovatelky se o mě krásně staraly a hodně si cením toho, že jsem zrovna tady</p> <p>Jednoznačně teta s panem ředitelem, byli se mnou od začátku, až do konce v nejtěžších chvílích, dali mi domov, který jsem neměla, doživotně jim budu vděčná</p> <p>Děti na skupině mi pomohly, ukázaly mi můj pokoj, obývací, hřiště</p>	<p>Očekávání, co přijde a co mě čeká</p> <p>Ocenění práce druhých i kamarádů</p>

Kamarádi ve škole, teta	
Bála jsem se jít do nové školy, ale děcka ve škole byly fajn a nesmály se mi Uklidňoval mě bratr, který neustále tvrdil, že až si mamka najde práci, půjdu domů Babička, která mi říkala, že brzy pojedu domů	Obavy a pochybnosti z něčeho nového, co bude dál

Tabulka 2. Kategorizace údajů

Kategorie	Pojmy
Vychovatelé	Snažili se mi udělat pobyt v dětském domově, příjemnější, lepší Než jsem přišel, byl jsem hrozný Snažila se, abych po odchodu z dětského domova byla samostatnější
Kamarádi	Jsem rád, že můžu chodit do školy Lepší vztahy ve škole, mám kamarády a dříve jsem je neměl
Rodinní příslušníci	Jsem pryč od rodiny a nemůžeme být spolu Odloučení od mamky a rodiny Odloučili mě od mého milovaného otce, který byl pro mě vším

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Rešerše dostupné literatury
- P II Slovníček pojmů
- P III Dotazník určený ke standardizovaným rozhovorům s otevřenými otázkami
- P IV Přepsaný polostrukturovaný rozhovor
- P V 3 ukázkové rozhovory

P I: REŠERŠE POUŽITÉ LITERATURY

BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Public promotion, s.r.o.* ISBN 978-80-969944-0-3.

Ve své publikaci nám autorka poskytuje cenné informace a praktické zkušenosti, které načerpala mnohaletou praxí v oboru sociální pedagogiky. Tato kniha vychází z vědecké práce, která se významně podílí na modernizování klasických koncepcí sociální pedagogiky. Je založena především na principech humanizmu a tolerance, jejichž posláním je poskytovat životní pomoc dětem a mládeži nacházejících se v různých problémových a krizových situacích. Do značné míry se v publikaci věnuje tématu romských dětí a prostředí, ve kterém vyrůstají. Knihu bych doporučila nejen studentům, pedagogům, ale všem lidem, kterým není lhostejný život našich dětí a mládeže, kteří nejvíce potřebují naši pozornost a zájem. Kniha je velice čtivá, vychází z každodenních praktických zkušeností.

BALVÍN, Jaroslav. 2013. *Filozofie výchovy pro sociální pedagogy krok za krokem. Praha: Hnutí R.* ISBN 978-80-86798-48-6.

Zajímavá monografie poukazuje na celkový obraz o filozofii, filozofii výchovy, o vybraných osobnostech filozofie, kterými byli Patočka, Palouš, Pešková, a jejich významu a přínosu pro učitelskou praxi. Práce nám dokládá, že názory vybraných myslitelů výrazně přispěly k evropskému porozumění výchovným problémům. Tato studijní opora nám dokládá, jak důležitá je filozofie výchovy a její role při nalézání smyslu života v existenci člověka. Naznačuje, jaký má dnes rozměr multikulturalismus filozofie výchovy aplikované při výchově romských dětí, a poukazuje na rozhodovací procesy jako na důležitý a významný faktor ve výchově. Zaměřuje se také na učitele jako na experta a hlavního arbitra v procesu výchovy a představuje filozofii jako přirozený návod při řešení konfliktních situací v procesu výchovy.

BLACKBURN, Simon. 2007. *Platónova Ústava: biografie. Praha: Beta.* ISBN 978-80-7306-304-7.

Simon Blackburn v této knize objasňuje Platónovy právní, etické a politické názory a zkoumá, jakým způsobem ovlivnily novodobý svět. Vysvětluje, proč Ústava působí na západní myšlení od sv. Augustina až po filosofy dvacátého století.

HUBER, Wolfgang. 2016. *Etika: základní otázky života*. Praha: Vyšehrad. ISBN: 978-80-7429-642-0.

Renomovaný německý evangelický teolog čerpá ve svém shrnutí etiky ze situací a problémů každodenního života. Postupně se věnuje dvaceti základním etickým tématům, od otázek spojených s početím a ochranou lidského života přes oblasti, jakými jsou partnerské vztahy, manželství a rodina, média a jejich význam, politika a občanská angažovanost, globalizace a migrace, rozvoj vědy a techniky a dilemata, která přináší pro etické rozhodování, životní prostředí a současná ekologická krize, ekonomika a úloha člověka v ní, až po stáří a smrt a otázky s nimi spojené. Huberova kniha nejen klade podstatné otázky, ale nabízí i jakýsi etický kompas k nalezení správného směru a vlastních, na životních zkušenostech založených odpovědí. Etika autora spojuje vysokou odbornou úroveň s jasností a přístupností stylu, a může proto oslovit široký okruh čtenářů od odborníků až po ty, kteří hledají srozumitelně formulované poučení a inspiraci při řešení etických dilemat všedního dne.

DANEK, Ján. 2011. *Úvod do filozofie výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-011-2.

Krásná a velmi přínosná kniha vykresluje filozofii jako jeden ze základních kamenů při formování a utváření člověka jako takového. Dokládá, že výchova a vzdělávání je nezbytným a vědomostním pilířem v procesu člověka. Je nutné v první řadě uvažovat o pozici a místě člověka - jednotlivce i lidstva jako celku ve světě a životě vůbec. Uvažovat nad skutečným smyslem života, života každého člověka, podmínkami, souvislostmi a důsledky rozdílů mezi jednotlivými kulturami a civilizacemi, rasami a nacházet metody jako existující rozdíly odstraňovat v zájmu života a perspektiv lidstva vůbec. Autor dokládá, že je nezbytné a potřebné vést k chápání životních hodnot každého člověka v rámci výchovy a vzdělávání od dětství až do dospělosti. Tato kniha je zdrojem poznatků, ale taky zdrojem podnětů při uvažování nad moudrou výchovou a podstatou úlohy člověka ve společnosti.

FRANKL, Viktor Emil. 1994. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství. ISBN 80-901601-4-X.

Kniha se opírá o poznatky z filozofie, čerpá z historie jednotlivých představitelů a je pomocníkem klientovi, který mu odhaluje různé fragmenty svého života, cílem je objevit v těchto jednotlivých kouscích dílky jedinečné mozaiky a pomoci poskládat z nich obraz, na který lze dále navazovat. Člověk zažívá, že je jedinečnou bytostí, že je dobré být na světě. Rozpoznává hodnoty, které působí na jeho city. Krajinu svého života přijímá i se svou

minulostí, chybami, prožitým utrpením. Porozumění vlastnímu životu vede k jeho smysluplnému směřování, k rozpoznání a uskutečnění životního poslání. Kniha je zdrojem inspirací nejen pro psychology, lékaře, sociální pracovníky a příslušníky dalších pomáhajících profesí, ale i pro všechny čtenáře se zájmem o existenciální rozměr v životě.

GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, Sabína. 2007. *Problém výchovy na prahu 21. storočia, alebo, O "obrate k psychológii" v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-04-4.

Dílo je přínosným a obohacujícím zdrojem pro všechny, kteří pracují s dětmi a mládeží v moderní době. Ukazuje nám, jak se dnes máme zorientovat a vyrovnat se s problémy, které prostupují celou naší společností. Apeluje na duchovní a etické hodnoty, smysl lidského života, které se z našeho kulturního života postupem času vytratily a ztratily na významnosti. Vybízí k přemýšlení, jaká je a jaká může být znovu naše úloha ve výchově a vzdělávání a to je problém, kterému se věnuje tato kniha.

HÁBL, Jan a Jana DOLEŽALOVÁ (eds.), 2010. *Humanizace ve výchově a vzdělávání: východiska, možnosti a meze: sborník příspěvků z konference*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-068-9.

Sborník vznikl na základě konference, jejímž cílem bylo poukázat na humanizaci z pedagogicko - psychologického hlediska jako snahu o odstraňování patologických jevů, případně jejich předcházení. Sborník nabízí plejádu rozmanitých úhlů pohledů, otázek a problémů na téma, které je závažné nejen pro oblast současného školství, ale i pro celou společnost. Publikace nabízí i několik zajímavých postřehů, jejichž společným jmenovatelem veškerých humanizačních snah je kultivace lidského potenciálu. Autorům šlo především o promýšlení otázek lidství a jeho pěstování či formování pomocí výchovně – vzdělávacích prostředků.

HEJDUK, Tomáš (eds.), 2011. *Úvod do filosofie: studijní texty pro pedagogy*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-383-6.

Zajímavá publikace je určena všem, kdo se ve svých vzdělávacích a výchovných aktivitách jakkoli dotýkají filosofie. Tato kniha navazuje na již publikované *Pracovní listy pro pedagogy* a obě tyto knihy tvoří celek, který pestrým a hloubavým způsobem uvádí do oblasti mnohých filozofických problémů. Kniha nabízí ukázky, ve kterých je možné probírat a zkoumat různá témata v rámci vyučovacích hodin, seminářů či různých aktivit. Jde tu

o přiblížení toho, co se ve filozofii v současnosti studuje, čím filozofie může být přitažlivá, ale i náročná a opodstatněná.

HLAVINKA, Pavel. 2008. *Dějiny filosofie: jasně a stručně*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-015-7.

Tato publikace vychází ze samotné filozofie jako nauky, která projevuje zájem o vývoj lidského myšlení a vychází z hlubších potřeb filozofického tázání. Ukazuje, že základní principy se bezprostředně dotýkají každého člověka a jsou všude kolem nás. Poskytuje rozmanité náhledy na filozofii jako takovou a záleží na každém z nás, jaké cesty budeme preferovat ve svém vlastním myšlení a bádání.

JOHNSON, Paul. 2012. *Sokrates: člověk pro naši dobu*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87474-53-2.

Publikace ukazuje, jaké myšlenky Sokrates ztělesňoval pro filozofii svým životem a činy. Životní příběh filozofa nám pomůže lépe pochopit hloubku jeho konání a myšlení. Svým obdivuhodným způsobem, v němž se střídá odbornost s mistrovským vypravěčstvím, dokáže autor knihy vtáhnout čtenáře do doby starověkých Athén, když barvitě popisuje výjimečného myslitele a filozofa především jako člověka, jenž byl ochoten za statečnost svých názorů zaplatit nejvyšší cenu - vlastní život.

KALHOUS, Zdeněk a kol. 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

Jak jistě všichni víme, první, kdo vytvořil systém didaktiky, byl J. A. Komenský. Celá kniha je rozčleněna do několika částí a široký tým našich předních didaktiků pokrývá všechny základní aspekty vzdělávání v dnešní škole se zvláštním zřetelem k sekundární škole (2. stupeň základních škol a všechny typy středních škol). Všechny kapitoly jsou velmi zajímavé a v dnešní době aktuální, ať už se zabýváme Romy ve výuce, postavením učitele, handicapovanými žáky, mimoškolní činností, která výrazně ovlivňuje vzdělávání, tak veškeré pojmy, které spadají do oblasti výuky a vyučování. Kromě teoretických koncepcí obsahuje velké množství praktických nástrojů pro každodenní činnost učitelů v praxi.

KOPECKÝ, Martin. *Filosofie výchovy*. 2007. Praha: Mowshe pro Katedru andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Edice celoživotního vzdělávání: ISBN 978-80-239-9001-0.

Další zajímavá publikace uvádí základní rysy filozofického přístupu k výchově a vzdělávání. V publikaci se seznámíme s přehledem životních etap člověka s ohledem na jejich vztah k výchově a vzdělávání. Neméně důležitá je kapitola o směrech filozofického uvažování, které jsou klíčové pro diskuse o vzdělávání dospělých, jež se odehrává v rámci celoživotního vzdělávání. Závěr knihy nás obohacuje o původ myšlenek celoživotního vzdělávání ve starších etapách filozofie a o proměnách konceptu celoživotního vzdělávání během jeho historického vývoje.

KNELLER, George Frederick. 1971. *Introduction to the philosophy of education*. 2nd Ed. New York: J. Wiley. ISBN 0-471-49515-8.

Autor zajímavé publikace Úvod do filozofie výchovy ukazuje na provázanost filozofie s pedagogikou a ukazuje, že je nezbytné, zabývat se filozofií v procesu výchovy a vzdělávání. Namítá, že odvozování filozofie výchovy z obecných filozofických pozic vede pouze k triviálnostem nebo dokonce k nesmyslům, a že jsou mnohem důležitější otázky, jako je cíl a úkoly výchovy, výzkum, gramatika výchovy a sociální oblasti, které by bylo třeba posuzovat z filozofického hlediska.

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

Tato publikace je pokusem o ucelený pohled na celou oblast sociální pedagogiky. Poskytuje sjednocené informace o historii sociální pedagogiky a přibližuje metodologická východiska s jejími specifiky. Samozřejmě se v publikaci zabývá problematikou prostředí nejprve v obecné rovině a poté se zaměřuje na rodinu, vrstevnické skupiny a prostředím ve výchovných zařízeních. Poukazuje na důležitost sociální komunikace v oblasti sociální pedagogiky a naznačuje vzájemnou propojenost mezi minoritní a majoritní společností. Knihu bych doporučila všem, kteří se zajímají o tento zvolený obor.

LIPMAN, Matthew, Ann Margaret SHARP a Frederick S OSCANYAN. 1980. *Philosophy in the classroom: Vygotskian dialogues*. 2d ed. Philadelphia: Temple University Press. ISBN 08-772-2183-9.

Autoři této publikace poskytují návod, jak specifikovat výhody a nevýhody v jednotlivých přístupech k učení. Jedním z nich je přístup orientovaný na obsah, tedy

přístup, kdy se předávají hotové informace. Dalším z nich je přístup orientovaný kognitivně, který rozvíjí myšlení a tím i individuální názory dětí. Respektuje psychologické rozdíly mezi žáky a jejich vlastní pohled na problém nebo úkol. Napomáhá přimět žáky, aby logicky, aktivně přemýšleli a byli vtaženi do výuky jako takové. Zajímavý a zcela unikátní návod k tomu, jak s dětmi pracovat jiným, odlišným způsobem.

LIPMAN, Matthew. 1993. *Thinking children and education*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co. ISBN 0-8403-8584-6.

Autorova kniha má za cíl ukázat, že kritické myšlení je důležité a velmi cenné, evidentně nestačí. Je potřeba rozvíjet kreativní a starostlivé myšlení na všech úrovních vzdělávání, abychom se stali více přemýšlivými a samostatnějšími. Tato kniha poskytuje metody pro integraci emotivních zážitků, duševní činnosti, myšlení a neformálních klamů do jednotného a uceleného přístupu ke zlepšení uvažování a zdravého úsudku. Tyto metody mohou sloužit ke snížení násilí ve třídě a pro zlepšení vzdělávání dětí.

***Mládež a hodnoty: 2009. výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti: sborník z mezinárodní konference v Olomouci*. Hanex: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-7409-027-1.**

Sborník vyšel na základě konané konference, kterou pořádala Katedra křesťanské výchovy teologické Cyrilometodějské teologické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci s občanským sdružením Paidagogos – společnosti pro filozofii, teorii a praxi výchovy a vzdělávání, o.s. Publikace poukazuje na problematiku hodnot s množstvím různých aspektů a pohledů na dané téma. Tato závažná publikace se pokouší otevřít problém vztahu osobnosti a hodnotových orientací mládeže. To znamená, že jak se budou dospělí chovat ke své mládeži, tak se jim to vrátí, ať už v dobrém či ve zlém. A to byl důvod, proč vyšel tento sborník, aby ukázal, že je potřeba se věnovat mládeži a situovat náš zájem právě na ně.

MUCHOVÁ, Ludmila, Lenka MACKŮ a Agáta ZAJÍČKOVÁ. 2011. *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity. ISBN 978-80-7394-286-1.

Metodická příručka, která vyšla k příběhu "---aděje na s---", je obohacena o CD, což napovídá, že obsah patří k publikační řadě „Filozofie pro děti: otázky náboženství“. V této řadě zatím vyšla kniha s příběhem L. Muchové s názvem ---aděje na s---. Na CD tedy

naleznete metodickou příručku k tomuto příběhu, její název je "Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti". Autorkami manuálu jsou L. Macků, L. Muchová a A. Zajíčková.

MUCHOVÁ, Ludmila, 2011. ---aděje na s---. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti. ISBN 978-80-7394-279-3.

Další zajímavou publikací je příběh Adama a Evy, který autorka psala především pro adolescentní mládež. Hlavní hrdinové příběhu prožívají vztah první lásky. Žijí v prostředí, kde se katolická víra setkává s ateismem. To v nich vyvolává nespočet otázek k přemýšlení, se kterými se doposud nesetkali a touží znát odpovědi. Jsou zde náměty otázek pro vedení filozofických dialogů i další cvičení rozvíjející logické i tvořivé myšlení či sociální dovednosti.

Nový akademický slovník cizích slov A-Ž. 2005. Praha: Academia. ISBN 80-200-1351-2.

Slovník obsahuje více než 100 000 významů dnes užívaných slov, slovních spojení, zkratk a značek cizího původu. Přináší komplexní poučení o pravopisu, výslovnosti, původu, slovně druhové a tvaroslovné charakteristice, o stylovém zařazení a kontextovém použití přejatých slov v češtině. Abecední slovník doplňuje speciální příloha Stručný přehled jazyků světa.

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

Radim Palouš ve své knize charakterizuje světověk jako čas výchovy, a proto měla škola pro něj tak významné místo v jeho životě a myšlení. Jako učitel vychovával a vzdělával žáky na škole základní, střední i vysoké. Škola podle Palouše nemá být pohlcena pouze „jeskynní výchovou“ pro každodenní využitelnost, nemá být spoutána „okovy imanence“, ale svůj zájem má opírat o filozofii J. A. Komenského a tím by měla být „škola hrou“.

PALOUŠ, Radim. 2006. Dobrodružství pobytu vezdejšího. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 80-7195-052-1.

V této publikaci hovoří Radim Palouš s Josefem Beránkem o událostech, které ovlivnily a nasměrovaly jeho život, vyznává se ze svého celoživotního díla J. A. Komenského, Bernarda Bolzana a Tomáše G. Masaryka. Z těchto kořenů také postupně vyrůstá jeho filozofie výchovy, která ho ovlivnila takovým způsobem, že se stal učitelem a moudrým rádcem mnohých. Kniha je dle mého názoru svými výroky a názory nadčasová. Autor se

v publikaci opírá o filozofii, své filozofické poznatky, které ho ovlivňovaly a formovaly v průběhu celého jeho života.

PALOUŠ, Radim. 2010. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1833-3.

Tato praktická publikace se opírá o Patočkovu filozofii výchovy a pokouší se ji rozvíjet zejména v oblasti pedagogiky, vzdělání a vzdělávání. Podle autora je nezbytné, přistupovat aktivně k řešení otázek v rámci výchovy a ptát se, jaké cesty vedou na tomto složitém poli spíše ke zdaru a jaké nikoli. V knize jsou zmíněny a objasněny základní pojmy tj. výchova, vzdělání, učitel, žák, názornost, které jsou hlavním a důležitým ukazatelem ve výchovném procesu.

PALOUŠ, Radim. 2009. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1650-6.

Zajímavá publikace Radima Palouše s tématem filozofie výchovy nabízí svému oboru mnoho inspirativních podnětů a rozmanitých pohledů. Je nepřehlédnutelnou ukázkou v současných diskuzích o výchově, vzdělání a školství. Jednotlivé kapitoly dokládají, jakými aktuálními tématy se autor ve své knize zabýval. Za blízké společníky do svých filozofických úvah si autor přizval J. A. Komenského a J. Patočku.

PATOČKA, Jan. 1990. *Osobnost a komunikace*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, *Studia paedagogica*; 5. Příspěvky k filozofii výchovy.

Tato kniha ukazuje, jak je výchova pro člověka nezastupitelná a zásadní. Autor knihy nám chce nastínit, jaká je nezastupitelná úloha výchovy při formování člověka ve výchovném a vzdělávacím procesu. Jako zásadní shledává důležitost úlohy vychovatele, který působí na vychovávaného a komunikace jako základní nástroj při výchovném procesu.

PATOČKA Jan, CHVATÍK, Ivan, ed. a KOUBA, Pavel, ed. 1996. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. I, Stati z let 1929-1952*. Praha: OIKOYMENH, Sebrané spisy Jana Patočky; sv. 1. Oikúmené. ISBN 80-86005-24-0.

Tematicky různorodé studie hledají skrytou kontinuitu evropské filozofie. Český filozof nachází počátek kontinuálního vývoje v Platonově snaze o rozumový přístup k životu. Pojem „péče o duši“ se snaží popsat Jan Patočka v této poutavé knize a snaží se ukázat, jak rozumí duši u předchůdců Sokrata a jak Sokratova péče o duši probíhá, jaké jsou její etapy,

momenty, výsledky a její celková nálada. Závěr knihy je věnovaný Platónovi a jeho pojetí o duše a péče o duši jako centru platónského učení.

PELCOVÁ, Naděžda. 2001. *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: ISV. Filosofie. ISBN 80-85866-64-1.

Velmi přínosným zdrojem informací je publikace od autorky, která nám prezentuje filozofii jako živé řešení konkrétních problémů, jež se nás lidí, vychovávaných i vychovávajících, bezprostředně dotýkají, problémů, s nimiž máme svou vlastní životní zkušenost a o nichž leccos víme z jiných zdrojů či speciálních věd. Text je směřován k těm, kteří se o tuto problematiku a jeví zájem o hlubší porozumění lidské civilizace, člověka a možností jeho formování v procesu výchovy a vzdělávání. Smyslem tohoto titulu je možná inspirace k hlubší orientaci a zamyšlení o věcech týkajících se člověka, ale také o tom, v jakém světě žije, jaké hodnoty uznává a preferuje, v co věří, jak chápe své možnosti, jak dalece vnímá své dispozice a kam chce směřovat.

PELCOVÁ, Naděžda, Dariusz STEPKOWSKI, ed. 2014. *Człowiek i wychowanie w refleksji fenomenologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Educatio. ISBN 978-83-64181-70-2.

Knihy vyšla na základě přednášek, které autor uskutečnil v letním semestru 2013 v Ústavu pedagogických věd. Texty prostupují filozofií pedagogiky a jejich společným znakem je filozofický přístup člověka objevovat význam vzdělávání a odborné přípravy. Autoři nás seznamují s filozofickými rozměry vzdělávání a s jejich přínosem pro člověka v určité (nebo konkrétní) životní etapě. Publikace může být „kuchařkou“ pro všechny, kteří pracují s dětmi nebo se na profesi pedagoga připravují.

PEŠKOVÁ, Jaroslava. 1998. *Role vědomí v dějinách*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-217-0.

Autorka ve své knize ukazuje na filozofii a filozofické tázání v celé jejich skromné podobě. Její zájem a pole působnosti byl velice široký, zahrnoval především problematiku filozofie dějin a dějinnosti člověka, filozofie výchovy, vztahu filozofie a speciálních věd, antropologie a psychologie. Centrální a výchozí však je pro její myšlení filozofický nárok odpovědnosti za lidskou schopnost překračovat dané, ptát se po předpokladech tohoto daného, a to nikoliv pouze v teoretické oblasti a v individuálním myšlení, ale v celkové společenské a dějinné dimenzi lidského bytí. Jde o zvlášť důležité dílo pro celou dnešní

generaci, které ještě nebylo zcela doceněno a pochopeno, jak tomu bývá velmi často v dějinách reflexe významných filosofických prací.

PEŠKOVÁ, Jaroslava. Aktuální filosofické argumentace v Komenského „Konsultaci“. In *Filosofický časopis*, r. 40, 1/1992.

Tento časopis byl vydán u příležitosti 400 let od narození J. A. Komenského. V tomto časopisu jsou různé články a úryvky, kde se hovoří o filozofii jako takové, zmiňuje se tam o prvních člancích, úryvcích, které napsal J. A. Komenský. Dále poukazují na rozsah myšlenek, které hlásal J. A. Komenský, zabývají se a rozebírají jeho díla a moudré výroky.

PEŠKOVÁ, Jaroslava a Ladislava SCHÜCKOVÁ. 1991. *Já, člověk--: jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: SPN - Učebnice a příručky pro vysoké školy. ISBN 80-04-21766-4.

Autorka publikace chtěla vyjádřit některé podstatné poznatky o lidské skutečnosti co možná takovými slovy, která nejen říkáme, ale která pořád ještě něco říkají nám. A tím je podle autorky význam a smysl slova, které podle ní ztratilo zcela svou váhu. Snažila se vrátit slovu hodnotu, dát na přední místo věc, aby se pak slovo dostalo na své místo, kam patří. Kniha je určena mladým lidem, kteří hledají odpovědi na základní otázky lidské existence a snaží se porozumět světu i sobě.

PEŠKOVÁ, Jaroslava et al. 2010. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Pro Univerzitu Karlovu v Praze. Krea. ISBN 978-80-9021-256-5.

Výběr textů české filozofky, vycházejí z fenomenologického základu a snaží se ukázat na problém tradic, hodnot, výchovy, filozofie a vše, co souvisí s naším světem vůbec. V souvislosti s filozofií výchovy také Jaroslava Pešková zdůvodňuje nepostradatelnost filozofie pro náš život. Pešková se pozastavuje nad výukou v dnešní době, v době moderních technologií a ptá se, jaká je ještě role edukace na prahu třetího tisíciletí. Zdůrazňuje, že nedůležitější je, ptát se po předpokladech, překročit hranice samozřejmosti a tázat se. Vzdělání znamená zabydlet se ve světě, do kterého jsme se všichni narodili a jehož dění se děje na společné půdě.

PLATÓN. 2000. *Euthyfrón; Obrana Sókrata; Kritón*. Praha: OIKOYMENH. Knihovna antické tradice; sv. 9. ISBN 80-86005-99-2.

Devátý svazek ediční řady Platónovy spisy. Obrana Sokratova je Platónova verze řeči Sokrata, kterou se obhajoval před athénským soudem proti obviněním, podle kterých kazil

mládež, nevěřil v bohy uznávané státem a vytvořil si nové božstvo. Čtenář se v této knize seznámí s Platónovými názory na zbožnost, pravý význam filozofie a filozofického života. Autor poukazuje na to, proč je nezbytné dodržovat zákony obce a není správné se jim postavit.

PLATÓN. *Ústava*. 2014. Praha: OIKOYMENH. ISBN 978-80-7298-504-3.

Jedním z vrcholných Platónových děl a jedním z nejdůležitějších a nejslavnějších textů západní filozofie vůbec je Platónova Ústava. Kniha shrnuje obsah první knihy Platónovy Ústavy prostřednictvím chronologické rekapitulace rozhovoru postav. Ukazuje, jak se hlavní mluvčí knihy, Sokrates, pokouší v dialogu s ostatními odkrýt povahu spravedlnost na úrovni jedince i státu, kniha se však dotýká i mnoha dalších oblastí, včetně umění, výchovy, práva, vědy. V sedmé knize, věnované hlavně vědám a vzdělávání, je jeden z nejslavnějších Platónových textů, *Mýtus o jeskyni*.

PODZIMEK, Michal. 2007. *Dějiny filozofie náboženství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-171-8.

Autor v knize velmi podrobně popisuje vůbec první počátky filozofie, které sahají od Babyloňanů, Egyptanů a končí Římany, Řeky. Kniha je psána velmi odborně a vědecky, ale obsahuje zajímavé pasáže, které mě zaujaly. V celé knize jsou popsány počátky náboženství a filozofie jednotlivých kultur a samozřejmě nejsou opomenuti významní představitelé filozofie, jakými byl Platón a Sokrates.

PŘÁZNÝ, Aleš. 2007. *Výchova jako přehodnocování hodnot*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7194-990-9.

Autor zajímavé publikace se snaží doložit, že Nietzsche neunikl a nepřekročil tradiční ontologii, a to ani ve výchově, ba dokonce právě v ní. Základem edukace podle něj není hodnocení mimosvětské, nýbrž lidské. Své úvahy o výchově staví na zcela nové půdě – nikoli na teorii, ale na tvorbě. Opírá se o filozofické poznatky Sokrata, Patočky a Platóna, kteří jsou mu inspirací a jistým návodem v utváření svých vlastních teorií.

PROKEŠOVÁ, Miriam. 2011. *Dítě v nás*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-024-7.

Autorka v publikaci vychází nejen z myšlenek a tezí některých velkých filozofů, ale také ze své vlastní životní zkušenosti. Odkrývá postupně nové pojetí ve filozofii – filozofii „dítěte“

v nás samotných. Dítěte, kterým i v dospělosti neustále jsme a které v sobě neustále hledáme a hledat nepřestáváme. Kniha poukazuje na filozofii a metodologii, dotýká se přirozeného světa J. Patočky a v neposlední řadě směřuje k problémům výchovy současnosti. Tato publikace je velmi čtivá a inspirativní z hlediska zamyšlení se nad našimi životy. A zároveň je přirozenou oporou v těžkých životních situacích, ve kterých se můžeme ocitnout.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3674-168.

Tato kniha je nepostradatelným pomocníkem všem studentům, kteří studují na vysoké škole. Nabízí nejen základní pedagogické, psychologické a odborné pojmy, jež zásadním způsobem mění obsah a pojetí tradičních termínů, ale ukazuje na systémové změny školství, školské politiky a státní správy.

ROGGE, Jan-Uwe. 2016. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1152-5.

Jsou dnes děti víc nevychované a drzé než dříve? Jsou snad dnes rodiče méně důslední? Jak může denně docházet k situacím, v nichž "malý tyran" triumfuje a oni si zoufají? Jak se vyhnout trvalému stresu ve výchově a přitom neupadnout do autoritářství, ukazuje zkušený rodinný poradce a autor této zajímavé a inspirativní knihy na mnoha příkladech. Upozorňuje na úskalí liberální výchovy a vychází z pojetí, že ani v dobré snaze neomezovat svobodu dítěte nelze dítě "nechat dítě na holičkách" a postavit ho do dnešního světa bez vědomí a znalosti vlastních hranic. Rodičům, vychovatelům i mnohým učitelům dodává autor svými návrhy na řešení odvahu důsledně jít ve výchově cestou, která dětem dává pocit bezpečí a jistoty.

ROSENZWEIG, Milan. 1991. *Životní hodnoty*. Komenium Praha. ISBN 80-05426-07-2.

Jedná se o příručku, která je určena především pro učitele občanské výchovy. Autor v této příručce poukazuje na důležitost životních hodnot, které vycházejí z rodinných tradic a utvářejí se především v rodině. Samozřejmě není opomíjena i škola jako výchovná a vzdělávací instituce, která se snaží předat znalosti a zkušenosti adolescentům a mladým lidem, neboť každá generace vyrůstá za jiných podmínek a každá doba uznává jiné hodnoty. Z pozice mladých lidí působí hodnoty a postoje rodičů na jedné straně jako nesmyslná

obhajoba tradic a překážka pokroku. Na druhé straně tento tlak způsobuje posun ve směru uvolnění patriarchální struktury rodiny.

RYBÁK, David. 2010. *Disertační práce na téma Filosofie Jaroslavy Peškové*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-495-2.

Tato práce se zabývá myšlením Jaroslavy Peškové. Odkaz, který po sobě Jaroslava Pešková zanechala, má nesporně své kvality i pro dnešní dobu. Zasazovala se o to, aby se filosofie neučila jen na školách vysokých, ale také středních, chtěla revokovat filosofii jako výchovné hnutí, tak jak se o to pokoušeli velcí duchové dějin od antiky po současnost. Filosofie se podle ní měla stát legitimní součástí vzdělávání a vzdělanosti. Jaroslava Pešková zprostředkovávala dialog mezi filosofií a ostatním světem a snažila se o jejich vzájemné porozumění. Tak jak říkala Pešková: „Filosofie vyslovuje to, co lidé prožívají a vyslovit nedovedou.“

SAPÍK, Miroslav. 2007. *Od abstraktního ke konkrétnímu: z dějin filosofie starověku, středověku, novověku a současnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra společenských věd. ISBN 978-80-7040-980-0.

Poutavá kniha nepřináší důkladné informace o vzniku a vývoji evropského filozofického myšlení od antiky až po dnešní dobu, jak by se z názvu mohlo předpokládat, ale cílem je poskytnout doplňující původ poznání k otázkám formování filozofických úsudků v nejrůznějších dobách vývoje evropské kultury a rozvíjení základů vzdělanosti. Do publikace je věleňen přehled orientální filozofie, jež výrazně ovlivnila a zanechávala stopy v dnešní evropské filozofii. Dále nabízí slovníček filozofických pojmů, sestavený podle moderních existujících slovníků a encyklopedických příruček.

SEDLÁČEK, Jan. 2009. *Filozofie*. Opava: Optys. ISBN 978-80-85819-72-4.

Studijní text *Filozofie* je určen především studentům vysokých škol a má charakter vědomostního základu o filozofii jako takové. Výuka filozofie je postavena na výkladu dějin filozofie, to znamená, že nejdůležitější filozofické pojmy, kategorie, problémy a disciplíny jsou objasňovány na základě jejich proměn a chápání v průběhu dějin filozofického myšlení. Kniha seznamuje čtenáře s hlavními směry a nejdůležitějšími osobnostmi dějin filozofie. Důraz je kladen na problémy mající vztah k filozofické antropologii a k sociálnímu rozměru člověka.

SEKERA, Ondřej. 2010. *Rodina v nečase*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-877-6.

Publikace charakterizuje oblast rodinného prostředí, které je vnímáno jako nedílná součást sociálního prostředí. Sleduje především problémy spojené s jeho fungováním a nabízí zajímavá doporučení v podobě předcházení či zásahů do často složitých, zažitých rodinných stereotypů. Avšak neklade si za cíl vytvořit recept na šťastné a fungující rodiny, pouze nabízí vhodné způsoby při řešení různých situací. Charakteristika rodinného prostředí, krize rodiny a problémy z ní plynoucí, způsoby konstruktivních postupů při ozdravování rodinných struktur komunikace uvnitř rodiny.

SHARP, Ann Margaret, Ronald F. REED a Matthew LIPMAN. 1992. *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*. Philadelphia: Temple University Press. ISBN 08-772-2873-6.

Filozofie pro děti, je hnutí, které si klade za cíl naučit správnému uvažování a argumentačním dovednostem dětem. Tam jsou také příbuzné metody někdy nazývané "Filozofie pro mladé lidi" nebo "Filozofie pro děti". Vývojový psycholog Jean Piaget měl dojem, že děti nejsou schopné kritického myšlení až do věku 11 let. Zkušenosti mnoha filozofů a učitelů s malými dětmi dávají důvod se domnívat, že děti mohou mít pozitivní prospěch z filozofického bádání i na začátku základní školy. Kromě toho existují empirické důkazy o tom, že výuka dětí značně zlepšuje kognitivní a akademické dovednosti a výrazně pomáhá učení obecně.

SPAEMANN, Robert. 1995. *Základní mravní pojmy a postoje*. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0484-2.

Autor se ve své knize věnuje osmi etickým otázkám a zamýšlí se nad otázkami lidské morálky. Cílem není moralizovat a přednášet nové názory, ale vyjádřit to, co sami „nějak víme“ a upřesnit některé pojmy v našem mravním povědomí. Kniha byla pro mne velmi inspirujícím materiálem zejména proto, s jakou lehkostí je napsána. Kapitoly jsou krátké, pěkně a systematicky na sebe navazují a působí dojmem výzvy, abychom si dodali odvahy a rozhodnosti, abychom žili správným a plným životem v duchu mravních a etických zásad.

STARK, Stanislav, DEMJANČUK, Nikolaj a DEMJANČUKOVÁ, Dagmar. 2003. *Kapitoly z filozofie výchovy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-56-2.

Kniha je určena všem, kteří projevují zájem o problematiku filozofie výchovy. Cílem publikace je ukázat základní etapy filozofických přístupů k výchově. První část se orientuje na počátky filozofie výchovy, jak se formovaly v díle Sokratově, Platonově a Aristotelově. Další části jsou zaměřeny na myslitele 19. a 20. století, přičemž není opomenut ani přínos českých filozofů. Kniha by měla být jakýmsi úvodem do světa idejí, které utvářely evropskou vzdělanost.

SUVÁK, Vladislav, ed. 2007. *Sokratika. 2., Sokratovská tradícia myslenia od antiky po súčasnosť*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-8068-717-5.

Sborník je jedním z výsledků grantu *Sokratika*, jehož nositelem je Suvák, který sborník také editoval. Podle příspěvatelů do sborníku se zřejmě jedná o první slovenský sborník věnovaný antické filosofii. Díky tomu a také díky skutečnosti, že mezi autory najdeme vedle specialistů na antickou filosofii i odborníky z jiných oblastí, jsou texty ve sborníku velmi různorodé z hlediska témat i rozsahu. Texty jsou ve sborníku seřazeny chronologicky podle tématu, tj. nejdříve články o Sokratovi v kontextu antické filozofie a nakonec jsou zde příspěvky o sokratovských inspiracích ve filozofii 20. století. Tento sborník může být inspirací pro další vlastní sledování tradice sokratovského myšlení.

SYŘIŠTĚ, Ivo. 2014. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-672-7.

Publikace seznamuje čtenáře se základy filozofie a etiky profese především v souvislostech s pedagogickým působením, kulturním vlivem a reflexivní schopností ve výchovně – vzdělávacím procesu. Dílo je zaměřeno na oblast filozofie a její spjatost s pedagogikou a výchovou. Ukazuje na problematiku vnímání času, existence, smyslu a legitimacy a udává vlastní opodstatnění a vztah k jiným vědním oborům. Tento text se může stát oporou pro bližší pochopení smyslu pedagogické práce a možnosti vlastní reflexe.

ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Praktická příručka provází čtenáře výzkumem od prvního nápadu až k sepsání výzkumné zprávy. První část věnuje autor základním metodologickým otázkám kvalitativního

výzkumu, v dalších kapitolách se zabývá vlastním průběhem výzkumu, který postupuje od návrhu projektu přes sběr dat k analýze a sepsání výzkumné zprávy. Kniha probírá použití základních metod, jako jsou zakotvená teorie, případová studie či biografie. Analýze, jako nejnáročnější části výzkumu, je věnován největší prostor. Další část se zabývá pěti kvalitativními pedagogickými výzkumy, které byly nedávno realizovány v ČR. Ty mají dát čtenáři představu, jak výzkum vypadá v praxi.

Výchova charakteru jako esence výchovy: [rozvoj znalostí a dovedností, osvojování si norem, rozvoj srdce: průvodní materiál k odbornému semináři DVPP, CEVAP]. 2004. Praha: CEVAP. ISBN 80-902898-7-8.

Tato kniha vznikla na základě semináře, který byl určen pro všechny pedagogické pracovníky v rámci dalšího vzdělávání. Publikace chce ukázat na to, jak je důležitá výchova právě v dnešní době. Poukazuje na důležitost morální a etické výchovy, výchovy charakteru a uvědomění si zásadní odpovědnosti za budoucnost vzdělání budoucích generací. Kniha se opírá o odkaz J. A. Komenského, našeho moudrého myslitele, který zanechal své kořeny hluboko právě v oblasti výchovy a vzdělávání.

ZELINA, Miron. 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-10-00456-1.

Autor se v publikaci zabývá teoretickou a praktickou stránkou výchovy, mapuje oblast teorií, přístupů a pohledů na výchovu. V knize také najdeme různé definice pojmů vztahující se k výchově a vzdělání a filozofická východiska teorie výchovy. Kniha je tvořena 14 kapitolami, z nichž každá obsahuje závěrečné shrnutí základních myšlenek včetně praktických otázek a úkolů. Publikace je vhodná pro učitele a studenty vysokých škol se zaměřením na pedagogiku, psychologii nebo sociální práci. V knize by mohli najít zálibení i rodiče, kteří se zamýšlejí nad tím, jak správně vychovávat své děti, a lidé, kteří si kladou za cíl zlepšení kvality svého života.

ZOLLER MORF, Eva. 2010 *Filozofická cesta: s dětmi na výzkumné cestě za radostí a smyslem života*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 978-80-7394-213-7.

Kniha poukazuje na filozofii, jako na hravé, čtivé a zajímavé téma, ke kterému potřebujeme jen zvědavé děti, které nám ukáží, jak může být filozofie přitažlivá a inspirativní pro práci s dětmi. Publikace nás seznamuje s metodami a aktivitami, jak správně rozvíjet myšlení i kultivaci dítěte. Aktivity využívají běžných, přirozených situací, které lze chápat, jako

motivační základ pro řízené rozvíjení rozlišovacích, argumentačních a obecně vyjadřovacích dovedností dětí. Hry podporují kritické a tvořivé myšlení, zároveň však v hodnotové dimenzi otevírají dětem přirozenou hravou cestou oblast logiky, etiky a poznání.

ZOLLER, MORF, Eva. 2012. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0096-3.

Publikace vychází z metodiky „Filozofie pro děti“ a představuje program pro všechny, kteří pracují s dětmi. Tato kniha pojednává nejen o filozofování, ale zaměřuje se také na obyčejné, všední složitosti života, kterým chceme přijít na kloub. Hravou formou dotazování a kladení nejrůznějších otázek poskytuje návod, jak co nejlépe porozumět smyslu všeho, co přináší běžný život.

PŘÍLOHA P II: SLOVNÍČEK POJMŮ

„*Filozofie* si klade otázky po smyslu života a světa a ke svým závěrům dochází na základě racionálních argumentů.“ (Sedláček, 2009, s. 11) Filozofie by měla usilovat a přinášet do našich životů novou společenskou a kulturní dynamiku, protože dějinné skutečnosti nám čím dál více ukazují důležitost harmonického a mezilidského sdílení, taktního vztahu k přírodě a světu než je blahobyť a konzum. Nový způsob života, novou kvalitu lidské práce bychom měli hledat s ohledem na naši budoucnost. Filozofie v rámci svého osobitého poslání objevuje lidské perspektivy, postihuje duchovní a společenské trendy, které významně utvářejí osobnost člověka. (Gáliková Tolnaiová, 2007, s. 11)

Filozofie výchovy je chápána jako aplikovaná filozofie. V podstatě se jedná o všeobecnou teorii filozofického charakteru, resp. o filozofickou teorii výchovy. Filozofie výchovy jako taková chce postihnout celistvost výchovného procesu, čeho nemůže dosáhnout věda, která se zajímá pouze o částečné aspekty výchovy. Chce obsáhnout čtyři aspekty: *přirozenost dobrého života*, ke které výchova podle autora směřuje, potom je to *přirozenost lidského člověka* jako takového, protože je to člověk vychovávaný. Další je *přirozenost společnosti*, protože výchova je sociální proces a nakonec je to *přirozenost poslední reality*, kterou chce poznání proniknout. (Kneller, 1971, s. 201-202)

Představitelé filozofie, kterým byl Patočka, chápal výchovnou situaci mezi vychovatelem a vychovávaným jako napětí a „zápas“. Zápas byl podle něj určitý znak výchovného procesu a vliv na utváření života vychovávaného. Smyslem Sokratovy výchovné metody je přivést jednotlivce prostřednictvím věcných otázek k etickému zákonu. Platón rozeznává různé roviny či etapy výchovy podle sledovaného konečného cíle a určuje osobité způsoby a metody. Platónova výchova úzce souvisí s jeho celkovým viděním skutečnosti. Výchova i umění jsou podřízené nejvyššímu cíli, který je vzorem Dobra a Krásy. Palouš se vyjadřuje, že chce zkoumat výchovu jako filozofický problém. Jde mu především o filozofické odhalení základů výchovy, její povahy, pravého určení a smysl v lidském bytí, resp. jejího dějinného poslání. (Gáliková Tolnaiová, 2007, s. 117, s.135)

Etika se odvozuje od řeckého slova „ethos“, což znamená zvyk, obyčej, charakter a v konečném důsledku pro vyjádření „dobrých mravů“. Etika bývá často nazývána „teorií morálky“. Snaží se najít společné a obecné zásady, na nichž morálka stojí či se snaží morálku zdůvodnit. Morálka pak jako obsah etiky obsahuje vše, o čem člověk přemýšlí a co činí vzhledem k nejhlubší rovině svého lidství. Etiku můžeme také chápat jako vymezení dobrého od špatného a správného od nesprávného. (Rybák, 2010, s. 81)

Vlastní hodnoty jsou to, co je pro lidi v určité životní situaci významné a smysluplné. Hodnoty jsou nepostradatelné pro každou společnost, neboť, vytvářejí společenské závazky mezi jedinci, působí na individuální a kolektivní identitu a vytvářejí jistoty ve vzájemném styku, jsou důležitým spojovacím prostředkem mezi generacemi, mohou omezovat silné a ochraňovat slabé. Hodnoty v širokém smyslu jsou vše, co jedinec v životě chce, po čem touží. Každý si vytváří svůj systém hodnot, ten pak ovlivňuje jeho integraci s prostředím i jeho pohled na sebe sama. Setkává-li se člověk s novou zkušeností, dává jí určitý smysl v souladu se svým systémem hodnot, který slouží jako měřítko, s nímž je svět srovnáván. (Rosenzweig, 1991, s. 18)

Výchova je v současnosti centrem pozornosti a zájmu vědy, kterou poznáme pod názvem pedagogika. Pokud jde o samotnou povahu výchovy, tak výchova už není starostí o duši, ale vybavuje člověka pro praktický pozemský život. Cílem výchovy je udělat z člověka dobrého občana, poctivého a podnikavého, zodpovědného a spravedlivého rodiče, mravního člověka, který se bude umět orientovat ve spletnosti a složitosti přírodních a společenských jevů a pomůže mu najít správnou cestu a smysl života. (Pelcová, 2001, s. 33)

Filozofie pro děti má čistě myšlenkový charakter a představuje přechod od jednoho jazykového vyjádření myšlenky k druhé. Je to proces, ve kterém se odhalují, zkoumají a rozšiřují předpoklady a názory výchovné reality na účinný faktor tvorby kulturního společenství a přeměny každého jedince. Filozofování vede k rozšíření jistých obzorů mezi výchovnou realitou a tím, co si o realitě myslíme, co o ní soudíme, co předpokládáme. (Galiková Tolnaiová, 2007, s. 33)

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK URČENÝ KE STANDARDIZOVANÝM ROZHOVORUM S OTEVŘENÝMI OTÁZKAMI

STANDARDIZOVANÝ ROZHOVOR

určený pro výzkum k diplomové práci na téma „Filozofie a její přínos v edukaci dětí a mládeže“

Olga Škrabalová UTB Zlín Fakulta humanitních studií 2017

OTÁZKY ohledně osobních údajů respondenta (dětí):

Pohlaví:

Věk:

OTÁZKY výzkumné:

1. Co mi pomohlo při umístění do dětského domova *bezprostředně* (tj. ve chvíli, kdy jsem se o umístění dozvěděl/a)?
2. Co mi pomohlo při umístění do dětského domova *krátkodobě* (tj. v průběhu 1 měsíce)?
3. Co mi pomohlo při umístění do dětského domova *střednědobě* (tj. v průběhu 1 roku)?
4. Co mi pomohlo při umístění do dětského domova *dlouhodobě* (tj. z dnešního pohledu/nadhledu)?
5. Co mi uškodilo (ublížilo) při umístění do dětského domova *bezprostředně* (tj. ve chvíli, kdy jsem se o umístění dozvěděl/a)?
6. Co mi uškodilo při umístění do dětského domova *krátkodobě* (tj. v průběhu 1 měsíce)?
7. Co mi uškodilo při umístění do dětského domova *střednědobě* (tj. v průběhu 1 roku)?
8. Co mi uškodilo při umístění do dětského domova *dlouhodobě* (tj. z dnešního pohledu/nadhledu)?
9. Jaké nečekané pozitivní životní příležitosti přinesla životní situace umístění do dětského domova pro mě osobně (týkající se mě, ostatní to nemusí pochopit nebo tomu rozumět)?
10. Jaké nečekané pozitivní životní příležitosti přinesla životní situace umístění do dětského domova pro mé vztahy s ostatními?

11. Jaké nečekané negativní životní hrozby (obavy, důsledky) přinesla životní situace umístění do dětského domova pro mě osobně (týkající se mě, ostatní to nemusí pochopit nebo tomu rozumět)?

12. Jaké nečekané negativní životní hrozby (obavy, důsledky) přinesla životní situace umístění do dětského domova pro mé vztahy s ostatními?

DĚKUJI ZA SPOLUPRÁCI

Olga Škrabalová

PŘÍLOHA P IV: PŘEPŠANÝ POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Ukázkový rozhovor

1. „Podpora vychovatelky, která mě přijala, pomohla mi tak, že se mi věnovala.“
2. „Opět to byla teta, která se mi věnovala a vysvětlovala věci, které jsem nechápala, měla zájem, abych se v dětském domově cítila, co možná nejlépe. A musím říct, že se jí to povedlo.“
3. „Snažila se mi ukázat věci jinak, v hezčím světle, abych pochopila, že můžu být v životě šťastná a nemusím se stydět za to, že vyrůstám v dětském domově.“
4. „Jednoznačně teta s panem ředitelem...Jsou se mnou, od začátku byli se mnou v nejtěžších chvílích. Dali mi domov, který jsem neměla, dali mi lásku, kterou jsem nikdy neměla a tolik potřebovala. Jednu dobu jsem byla hodně pesimistická, ale teta mi pomohla k tomu, abych taková nebyla. Dali vše, co potřebuji. Jsou tady se mnou, pořád. Ukázali mi pravý smysl domova. Konečně jsem mohla trávit Vánoce s ostatními a ne sama, kdykoliv se mohu na ně obrátit. Dokázali mě pochopit, pomoci mi. Ale to nejhlavnější je, že mám pocit bezpečí, že mě nikdo nemůže udeřit, že nikdo nebude po mě rvát, že mi říkají mým jménem, že mám rodinu. Nebýt těch 2 strážných andělů, které mi poslalo nebe, tak bych nevěděla, co to je pravá upřímná láska. Nebyla bych na prestižní škole, nebyla bych tak vyspělá. Vyjádřit jim vděk ani nejde, protože by to bylo málo.“
5. „Uškodilo mi to, že mě odloučili od mého milovaného otce, který byl pro mě vším.“
6. „Uškodila mi „paní, co mě porodila“, ať mi udělala, co mi udělala, odloučila mě od otce a to jsem nemohla přenést přes srdce.“
7. „Opět to byla „paní, co mě porodila“, neskutečně byla zlá a postarala se o to, abychom tady zůstaly (v tu chvíli pro mě nepředstavitelné) Představa, že budu bez milovaného otce. Milovaný otec, protože byl spravedlivý, nikdy mě nebil, nikdy mi nenadával sprostě, měl mě upřímně rád. Je to dodnes pro mě hrdina. Řekl mi tyhle věty, kterými se držím dodnes. „Miláčku, vždy si stůj za svým názorem, i když víš, že za to můžeš být potrestána jakkoliv, ale jen pokud víš, že je to správné, spravedlivé“. Ať se bude dít cokoli, vzpomeň si, že máš mě, já tě miluju a vždy ti ukážu správnou cestu, nikdy se nevzdávej, ty na to vše máš, miluji tě celým srdíčkem, tyhle věty mě drží.“

8. „Uškodilo mi jen to, že jsem přišla o tatínka. V dětském domově mi nic neuškodilo, ba naopak, je to pro mě výhra, můj pravý domov.“
9. „Přineslo mi to domov, pevné zázemí, rodinu, vzdělání, lásku. Skvělé lidi, kteří mě mají upřímně rádi. Že se vždy (ať se stane cokoliv) budu mít na koho obrátit.“
10. „Dokázala jsem se seznámit, díky dětskému domovu jsem začala být komunikativní. Vychovali mě tak, abych uměla vycházet s lidmi, učili mě správnému jednání. Nikdy nepochopím to, že mě cizí lidé mohou mít upřímně rádi a vlastní ne...“
11. „Žádné.“
12. „Žádné. Nemám důvod mít nějaké hrozby, protože zde mě naučili všemu. To, že jsem přišla do dětského domova, mi nijak neublížilo, ba naopak mi to dalo vše!“
Je to strašně fajn, že s námi teta vedla takové povídání, protože bych nikdy nevěřila, že s některými dětmi se můžu vůbec bavit, ale takovou příjemnou formou, co zvolila teta, to bylo moc fajn. Snad to s námi brzy zopakuje, když jí slíbíme, že budeme hodní. Člověk o sobě řekne i věci, které by jen stěží řekl, ale bylo fajn slyšet i názory druhých a vědět, že v tom nejsem sama, že i oni mají své problémy a starosti. Strašně jsem se uklidnila a strávila pěkné odpoledne něčím zajímavým a smysluplným. Je tolik věcí, co bych Vám chtěla říci, ale necháme si to zase na jindy, protože už asi spěcháte domů, že? Příště si můžeme povykládat třeba o kamarádkách vztazích, proč vlastně máme kamarády a proč k sobě nejsme upřímní, proč jeden druhého zrazujeme, proč se pomlouváme, když můžeme spolu vycházet všichni společně. Tomu někdy fakt nerozumím, tak si o tom můžeme popovídat. Moc děkuji tetičko za hezké odpoledne a přeji Vám hezký den.

PŘÍLOHA P V: UKÁZKOVÉ ROZHOVORY

Ukázkový rozhovor č. 1

1. „Neměl jsem moc na vybranou, protože mi umřeli oba rodiče a děda byl už moc starý, takže návštěva dědy v dětském domově a hezké přijetí ředitele a vychovatelů.“
2. „Vychovatelky na mé rodinné skupině, které se o mě staraly jako o vlastní. V dětském domově jsem zažil to, co doma ne. Nic pro ně nebyl problém, měly o nás zájem a starost.“
3. „Začal jsem chodit do zájmového kroužku – taekwon – do a tam se skamarádil se spoustou dobrých lidí, kteří mi byli oporou.“
4. „Když tak o tom všem přemýšlím, tak mi dal dětský domov maximum možného, co mi dát mohl. Dal mi vzdělání, protože doma jsem do školy nemusel, dal mi možnost navštěvovat to, co mě baví, doma nebylo vůbec na nic a ukázal mi, že může být ze mě dobrý člověk.“
5. „Asi jen to, že jsem nemohl být s dědou, který byl nemocný a někoho potřeboval, kdo by se o něj postaral. Odloučení od dědy bylo asi nejhorší, že už ho nikdy neuvídím. To byla pro mě hrozná představa, kterou jsem se stále trápil. Nikomu bych to nepřál.“
6. „Neumím si to už přesně vybavit, ale nic důležitého, co bych měl napsat. Pouze starost o toho dědu, který se stále užíral tím, že jsem v dětském domově.“
7. „Smutek po dědovi, který zůstal sám a já mu nemohl nijak pomoci. Ale žádný smutek jsem necítil s odchodem rodičů, zajímavé. Ale děda byl pro mě všechno, koho jsem měl. Už taky není mezi námi, škoda.“
8. „To, že nepoznám, co to je vyrůstat v normální a uspořádané rodině. Ale pevně věřím, že až jednou odejdu z dětského domova, nedopustím takovou lavinu toho, co mi udělali rodiče a nepřemýšleli nad tím, co to se mnou a dědou udělá. Nemám je rád.“
9. „Více o všem přemýšlím a dávám si do souvislostí celý můj život v dětském domově. Někdy mám chuť se na všechno vykašlat a udělat přesně to, co udělali naši, ale vím, že by to nebylo správné a tety by byly smutné. Tety si zaslouží obdiv a uznání, že to se mnou zvládají, protože ty problémy, co jsem jim dělal, no, hrůza. Snad mi to odpustí. Naučily mě spoustu věcí, vařit, prát, žehlit, být zodpovědný a samostatný.“

10. „Mám spoustu kamarádů a kamarádek, které jsou mi oporou a někdy se i diví a nevěří, že jsem z dětského domova. Tak to je pochvala asi pro tety a všechny, kteří mě znají a pomáhali mi v těžkých chvílích a je to správné, pomáhat si, asi nejdůležitější.“
11. „I když mám v dětském domově absolutně všechno, opravdu, tak nemám svou vlastní rodinu, tety, strejdy, babičky, dědečky, jsem sám a to mi vadí. Ale nic s tím neudělám, to je život.“
12. „Žádné hrozby, panebože, kdybych se nedostal do dětského domova, tak skončím blbě. To si neumím vůbec představit, jsem veselý, kamarádský a všechno jde lépe. Nikdo nepochopí, že jsme úplně normální děcka, jen nevyrůstáme s mamkou a tatškou, no a co, raději tak než by se mlátili a bylo by doma peklo, to jsem zažil a víckrát už NE!“

Ukázkový rozhovor č. 2

1. „Pomohly mi sociální pracovnice, které byly se mnou od začátku problému, až k umístění do dětského domova. A hodně mi pomohla paní učitelka třídní.“
2. „Pomohly mi hlavně vychovatelky s adaptací nového prostředí a děti na rodinné skupině.“
3. „Pochopení nevlastních prarodičů, středně i matky. Kontakt se svými přáteli.“
4. „Mám důvěru na nové rodinné skupině, pomohla mi teta, která se snaží, abych se pomalu zvládla chystat na samostatný život. Cítím se už v dětském domově jako doma.“
5. „Nic mi neuškodilo, rozhodla jsem se sama a už předtím jsem byla informována, co mě čeká.“
6. „Nic mi neuškodilo.“
7. „Nic mi neuškodilo, přišla jsem z vlastní zkušenosti.“
8. „Nic mi neuškodilo.“
9. „Naučila jsem se téměř samostatnosti, poznat více město.“
10. „Upevnilo mi to přátelské vztahy a poskytnutí pomoci, kdy ji budu kdykoliv potřebovat.“
11. „Rodina mě celkem pochopila, jen nevlastní matka mé matky a její dcera ne. O letních prázdninách mě chtěly přesvědčit o chybě, že do dětského domova nepatřím a mám být v takových podmínkách, jak jsem se narodila. Málem byly fyzické důsledky.“
12. „Měla jsem štěstí, že mě každý pochopil. Ale strach byl, protože v dnešní době lidi kritizují a přitom nic neví a netuší, jak to v dětském domově funguje.“

Ukázkový rozhovor č. 3

1. „Dozvěděla jsem se o tom, až když jsme sem jeli.“
2. „Jezdili za mnou a za mými bratry rodiče a to vcelku často, pak po půl roce jezdili méně a přišel nával úzkosti, že už je nevidím.“
3. „Děti mě vzaly mezi sebe, dobře se mnou vycházely. O problému s rodiči jsem byla srovnaná.“
4. „Z dnešního pohledu bych chtěla poděkovat těm, kteří mi pobyt umístění do dětského domova udělali pouze příjemný, děti mě vzaly mezi sebe, vychovatelky se o mě krásně postaraly a hodně si cením toho, že jsem zrovna tady.“
5. „Odloučení od mamky a rodiny, protože jsem byla ještě malá a nedokázala jsem si život bez rodičů představit.“
6. „Nejprve to byl den, poté týden a týdny plynuly jako voda a já jsem byla intenzivně nešťastná z toho, že už nebudeme bydlet s rodiči.“
7. „Nic.“
8. „Nic.“
9. „Příležitosti, že až jednou odejdu z dětského domova, budu se mít na koho obrátit a bude ze mě správný člověk.“
10. „Přineslo mi to, ať už to dobré, tak i to špatné. Kdybych nebyla umístěna tady, nemohla bych dostat kvalitního vzdělání a nebyla bych taková, jaká jsem (vychovaná, nezvládla bych bez této výchovy různé situace).“
11. „Žádné.“
12. „Z mého pohledu mi to nepřineslo nic negativního, ani žádné hrozby. Mé vztahy to pouze posílilo.“