

# **Dílo Jaroslavy Peškové v kontextu sociální pedagogiky**

Brouček Petr

---

---

Bakalářská práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petr Brouček**  
Osobní číslo: **H15206**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Dílo Jaroslavy Peškové v kontextu sociální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti filozofie výchovy Jaroslavy Peškové v širším sociálním kontextu.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvalitativního výzkumu formou obsahové analýzy textů.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

KOMENSKÝ, Jan Amos. Obecná porada o nápravě věcí lidských. Sv 1. Praha: Svoboda, 1997. ISBN 20-205-02262.

PATOČKA, Jan. Péče o duši Sv.1 Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN80-86005-24-0.

PEŠKOVÁ, Jaroslava a Ladislava SCHÜCKOVÁ. Já, člověk—: jak dělat vědu o člověku dnes a zítra. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-21766-4.

PEŠKOVÁ, Jaroslava, Anna HOGENOVÁ, David KRÁMSKÝ a David RYBÁK. Vybrané spisy Jaroslavy Peškové. Praha: Pro Univerzitu Karlovu v Praze, Pedagogickou fakultu vyrobilo vydavatelství a nakl. Kreace, 2010. ISBN 978-80-902125-6-5.

BALVÍN, Jaroslav, Filozofie výchovy a její pedagogický rozměr. Praha: Hnutí R, 2016. ISBN 978 80 86798-78-3.

Vedoucí bakalářské práce:

**doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**29. června 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**22. srpna 2018**

Ve Zlíně dne 29. června 2018

doc. Ing. Anezka Lengalová, Ph.D.  
*děkanka*



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
*ředitel ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 18.8.2018

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 výsledku 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, užije-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 užít 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce analyzuje filozofické dílo Jaroslavy Peškové v kontextu sociální pedagogiky. Cílem bakalářské práce je najít v jejích dílech vztah k sociální pedagogice, sociálně pedagogické myšlenky a určit jejich přínos a význam pro sociální pedagogiku. Práce je složena z teoretické a praktické části. Teoretická část předkládá přehled života a díla této osobnosti, sumarizuje její působení v oboru filozofie se zaměřením na její pojetí výchovy v souvislosti se sociální pedagogikou. V praktické části jsou pak prezentovány výsledky obsahové analýzy vybraných textů Jaroslavy Peškové, které se zabývají filozofií výchovy. Tyto texty jsou pak interpretovány ve vztahu k pojmu sociální pedagogika.

Klíčová slova: sociální pedagogika, mezilidské vztahy, filozofie výchovy, provádějící filozofie

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis analyzes the philosophical work of Jaroslava Pešková in the context of social pedagogy. The aim of the bachelor thesis is to find in her works a relation to social pedagogy, social pedagogical idea and to determine their contribution and importance for social pedagogy. The thesis is composed of theoretical and practical part. The theoretical part presents an overview of the life and work of this personality summarizes its activities in the field of philosophy, focusing on its concept of education in connection with social pedagogy. In the practical part, there are presented the results of the content analysis of selected texts of Jaroslava Pešková, which deal with the philosophy of education. These texts are then interpreted in relation to the concept of social pedagogy.

Keywords: social pedagogy, interpersonal relations, philosophy of education, performing philosophy

Mé poděkování patří doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za cenné rady a doporučení, kterými mi byl nápomocen při vypracování mé bakalářské práce. Také děkuji svojí manželce za trpělivost a toleranci, a dětem se omlouvám, že jsem na ně neměl tolik času, kolik by potřebovaly.

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

## **OBSAH**

OBSAH	8
ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 K teoretickým východiskům a základním pojmům	13
1.1 Stav zkoumaného tématu v literatuře a dokumentech	14
1.2 Vztah filozofie výchovy Jaroslavy Peškové k sociální pedagogice	15
1.3 K základním pojmům	17
2 JAROSLAVA PEŠKOVÁ	19
2.1 Jaroslava Pešková jako filozof	20
2.2 Jaroslava Pešková a mládežnické hnutí	21
2.3 Ideové zdroje pojetí filozofie výchovy u Jaroslavy Peškové	22
2.4 Pojetí filozofie výchovy u Jaroslavy Peškové	24
3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VE VZTAHU K FILOZOFII VÝCHOVY	27
3.1 Pojem sociální pedagogika	28
3.2 Pojem profese sociální pedagog	30
3.3 Práce s mládeží	31
II. PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU	34
4.1 Výzkumná metoda	34
4.2 Výzkumný soubor	35
4.3 Hlavní výzkumná otázka	35
4.4 Konceptualizace pojmu „sociální pedagogika“	36
5 ANALÝZA VYBRANÝCH TEXTŮ	38
5.1 Analýza textů J.Peškové v kontextu sociální pedagogiky	39
5.1.1 Text č. 1 Kdo jsme?(část)	39
5.1.2 Text č. 2 Hodnoty a hodnotové orientace	42



5.1.3 Text č. 3 Filozofie výchovy – filozofické hledání předpokladů výchovného působení	50
6 SHRnutí VÝzkUMU (ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI)	55
7 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAxi	57
ZÁVĚR	58

## ÚVOD

Základem filozofie výchovy v pojetí sociální pedagogiky je chápání člověka a na základě tohoto pochopení, pomoc člověku. Výchova může člověka ovlivňovat jak v pozitivním, tak negativní směru. Sociální pedagog musí řešit nespécifikované problémy, protože z teoretického hlediska není stále teorie sociální pedagogiky pevně zakotvena. Proto se objevují problémy v uplatnění a postavení pedagoga mezi ostatními profesemi. Tato nedokonalost systému mě vedla k mé bakalářské práci. Výše zmiňovaná nejednoznačnost zakotvení sociální pedagogiky začíná právě neznalostí provázející filozofie, kterou nenásilně vnášela do srdcí lidí Jaroslava Pešková.

Úkolem sociálního pedagoga je najít pevné místo v rámci vědeckých disciplín a využívat jejich poznatků ke své práci. Jeden z mnoha úkolů sociálního pedagoga je vědět, jak nahlížet na filozofii výchovy a jak využívat filozofii výchovy k samotnému výkonu této profese.

Kraus ve své publikaci *Základy sociální pedagogiky* zmiňuje, že sociální pedagogika je vědecká disciplína, jejíž zájem se pohybuje od otázek mimoškolní výchovy, přes otázky celoživotní výchovy, včetně přípravy na stáří, k problematice zaměřené na nepřizpůsobivé jedince z řad dětí, mládeže i dospělých. (Kraus 2008, s. 44) Kraus rozlišuje dva pojmy sociální pedagogiky, které odpovídají tomu, jak se historicky proměňovalo pojetí sociální pedagogiky:

1. pojetí sociální pedagogiky se zaměřením na ty, kteří se nacházejí ve složité životní situaci, tedy spíše pedagogiky sociální terapie
2. pojetí sociální pedagogiky se zaměřením na celou společnost, tedy spíše sociální pedagogiky preventivní a plnicí roli integračního plniva, cementu, který drží, spolu s ostatními příbuznými sociálními obory, pohromadě společnost

Podle našeho názoru je druhý pojem sociální pedagogiky podle Krause tak široký, že je z velké části shodný s pojetím filozofie výchovy, tak jak jej u mnoha pedagogů a filozofů můžeme najít již před vznikem sociální pedagogiky. Liší se od něj jen sférou institucionálního zakotvení pedagogiky, které se týká, totiž tím, že se zabývá pouze pedagogikou spojovanou s moderním fenoménem volného času a institucemi vytvořenými pro jeho trávení, jako protikladem k institucím a organizacím spojovaným se vzděláváním organizovaným ve školách a s prací.

---

Za typickou předchůdkyni tohoto pojetí sociální pedagogiky (třebaže ji tak sama nenazývá) považujeme Jaroslavu Peškovou, osobnost, s jejímž jménem se doposud sociální pedagogika nespojovala. My se v této práci pokusíme zasadit dílo této české filozofky, sociální myslitelky a skautky, do kontextu sociální pedagogiky, přičemž důraz bude položen na filozofii výchovy Jaroslavy Peškové. Cílem naší práce je tedy propojit filozofii výchovy Jaroslav Peškové s pojmem sociální pedagogika a poukázat tak mimo jiné na význam, který má Jaroslava Pešková, jako praktická filozofka, i dnes, pro práci sociálního pedagoga.

Tuto práci jsme rozdělili na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsme si představili Jaroslavu Peškovou a její pojetí filozofie. V dalších kapitolách jsme vymezili pojmy filozofie výchovy v kontextu sociální pedagogiky. V praktické části jsme určili výzkumný problém a následně provedli kvalitativní výzkum formou analýzy textů, ve kterých jsme hledali kontext filozofie výchovy se sociální pedagogikou.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

V první kapitole teoretické části práce nejdříve shrneme stav zkoumaného tématu, podáme přehledný seznam definic základních pojmů, potom se stručně zamyslíme nad vztahem filozofie výchovy Jaroslavy Peškové v kontextu k sociální pedagogice a stručně zmíníme osobnosti, které Peškovou ovlivnily v jejím pojetí filozofie.

Podle slovníku Průchy, Mareše a Walterové (2008): filozofie výchovy – jedná se o filozofickou disciplínu, zabývající se podstatou procesu a cíli výchovy (Průcha, Walterová a Mareš, 2008 s. 65) Skarupská zmiňuje Encyclopedia of education (2002), kde filozofii výchovy definují jako *mezioborovou vědu, která obsahuje poznatky z filozofie, pedagogiky, antropologie, kulturní a sociální sociologie, které využívá k určení cílů a smyslů výchovy.* ( Skarupská, 2016, s. 12) Předmětem filozofie výchovy je nespécifikované, všeobecně cílevědomé a záměrné formování jedince. Samotné slovo filozofie pochází z řečtiny, skládá se ze slov Filia – láska a Sofia – moudrost. První zmínky o evropské filozofii spojujeme s rozvojem prvních městských států ve starověkém Řecku. Nejčastěji zmiňovanými filozofy této doby byli Platon, Sokrates, Aristoteles. Antickým shrnutím filozofie výchovy byl pojem paidea. Péče o duši, příprava na dobrý život.

Další kapitolou dějin, o které se opírá židovsko – křesťanské pojetí filozofie výchovy, byl středověk. Filozofie této doby vnímala člověka jako obraz boží – imago Dei. Pojetím výchovy se stal pojem educatio – cesta následování Krista. Novověké pojetí (paradigma) již chápe člověka jako svobodně jednající, myslící bytost. Toto vede k proměně výchovy. Tato přestává být nástrojem sebezdokonalování a moderní škola je zaměřena na profesní přípravu. (Skarupská, 2016 s. 17) V rámci filozofie výchovy můžeme v tomto období pozorovat vztah konkrétní filozofie k pedagogice a jejím různým směrům. Novověcí filozofové navazují na práce J. A. Komenského. Komenský byl ten, díky němuž se právě pedagogika vyčlenila z filozofie a stala se samostatnou vědou.

V souvislosti s J. Peškovou zmíníme některé učence, kteří čerpali pedagogické myšlenky z filozofie. Myslitel Jean Jacques Rousseau, uvádí že, *vychovat člověka znamená vychovat jeho srdce, tj. jeho dobré city, dobrý úsudek a dobrou vůli.* (Procházka, 2012, s. 32-33) Mezi významné osobnosti patřil Johan Heinrich Pestalozzi. Uznávaný myslitel, bývá často označován za prvního sociálního pedagoga, a to především pro svou praktickou činnost v Ústavu pro výchovu chudých dětí v Neuhoftu a v Útulku pro osiřelé děti ve Stanzu. J. H. Pestalozzi žil a učil podle myšlenky, že smysl výchovy spočívá ve službě člověku. (Hroncová, Emmerová a Kraus 2008, s. 43)

## 1.1 Stav zkoumaného tématu v literatuře a dokumentech

Primární literaturou Jaroslavy Peškové, ke které se budeme odkazovat, je zejména společná práce Jaroslavy Peškové a Ladislavy Schückové Já, člověk... jak dělat vědu o člověku dnes a zítra. (Pešková, Schücková, 1991) Dalšími díly jsou pak Vybrané spisy Jaroslavy Peškové (Pešková, Hogenová, Krámský a Rybák, 2010) a Dary J. Peškové: Rozhovory, které pokračují: Knižka z příspěvků přátel a žáků. (Svobodová, Vaňková, 2007) Co se týče sociální pedagogiky, lze se opřít o díla autorů a pedagogů uvedených níže.

### Domácí literatura

Pro vymezení tématu a pojmu sociální pedagogika jsme použili následující literaturu: Základy sociální pedagogiky (Kraus, 2008); Praxe učitelů základních škol v prevenci nežádoucích sociálně patologických jevů (Svoboda, 2005); Sociální pedagogika ako životná pomoc (Bakošová, 2008); Čas výchovy (Palouš, 1991) a další. Hlavním úkolem této zvolené literatury bylo podat obraz o filozofii, filozofii výchovy a osobnostech dotýkajících se sociální pedagogiky. Dále bylo čerpáno z vybraných prací Peškové (Pešková, Schücková, 1991) Patočky (Patočka, 1996) či současného Balvína. (Balvín, 2012) Z takto zvolené literatury jsme čerpali filozofii, filozofii výchovy a další informace o významných osobnostech filozofie výchovy a sociální pedagogiky.

### Zahraniční literatura

Pro sociální pedagogiku jsou obecným východiskem filozofie, sociologie a psychologie. Literaturu ze zahraničních zdrojů jsme v této práci použili pro zarámování tématu do širšího kontextu filozofie a sociální pedagogiky z vnějšího pohledu a odstupu.

Současní sociologové A. Giddens a P. Sutton nám dávají návod, jak sociologicky pohlížet na svět, jak vysvětlovat současný svět, jeho kulturu a vztahy. (Giddens, Sutton, 2013) Zygmunt Bauman, v díle Svoboda, (Bauman 2003) se pohybuje na pomezí sociologie a filozofie, pomáhá popisovat lidské jednání a ideje. Zároveň objasňuje mnohé z problémů, které i my považujeme za důležité ve vztahu k sociální pedagogice. K sociální pedagogice se váže jméno Rycharda Wroczyňského (Wroczyński, 1968), který se zabývá vlivy prostředí na vychovávaného a utvářením výchovně hodnotových podmětů. Za disciplínu sociální pedagogiky můžeme považovat i andragogiku a volnočasové aktivity, které zpracoval ve svých dílech Joffre Dumazedier (Dumazedier, Hassenforder, 1962) a které jsou stále aktuální.

## Cizojazyčná literatura

Sociální pedagogiku nacházíme zmíněnu například v pracích H. Danilese - Vygotsky and pedagogy (Daniels, 2001), nebo v práci P. Blatchforda - Toward a social pedagogy of classroom group work (Blatchford, 2003), kde zkoumá pojmy sociálně pedagogické práce jako neviděné složky práce se skupinou. Mimo jiné zde popisuje rozsáhlý projekt probíhající ve Velké Británii s cílem kvalitní skupinové práce. Odkaz Patočky a Peškové nacházíme hlavně v překladech děl, protože přesah jejich filozofie do okolních zemí nebyl dost výrazný a to zejména díky uzavřenosti tehdejšího komunistického režimu.

### 1.2 Vztah filozofie výchovy Jaroslavy Peškové k sociální pedagogice

Osobnost Jaroslavy Peškové je neoddělitelně spjata s novodobými dějinami filozofie a filozofie výchovy, stejně tak jako s pedagogikou a volnočasovou prací s mládeží. Dnes bychom tuto činnost nazvali dobrovolnickou. Její činnost pedagogická se odehrávala nejen na filozofické a pedagogické fakultě, ale i v běžném životě. V knize Dary Jaroslavy Peškové (Svobodová, Vaňková, 2007) píše Pavel Žďárský, jak profesorka Pešková se srdcem na dlani působila na mnoho generací českých nejen vzdělanců, aby tak spolu s Patočkou, či Paloušem reprezentovala odbornou vědeckou společnost. Byla schopná oslovit adekvátními prostředky obyčejného člověka humanisticky orientovanou filozofií, přetavenou pro každodenní potřeby, filozofií přístupnou náhledu života. Žďárský jí skládá hold větou: *Patří svým životem a dílem v nejlepším smyslu k tomu proudu českého filozofického myšlení, které je paideiou především.* (Žďárský, 2007, s. 35)

Jak byla zmíněna výše její pedagogická činnost v běžném životě, dostáváme se nevyhnutelně k systematické práci s mládeží. Přínos Jaroslavy Peškové na tomto poli se odehrával v práci se skauty. Od roku 1947 až do pozdního stáří jezdila pravidelně na víkendovky a tábory do přírody. Několik let byla náčelnicí dívčího oddílu. Toto obnášelo nejen přebírat zodpovědnost za mladší, ale také být dobrým organizátorem, psychologem a hlavně dobrou duší. V její práci nacházíme kontext mezi filozofií výchovy a přírodou. *Zákony přírody jsou společenskou záležitostí, jsou instrumentem člověka, pronikajícího do překračující sféry o sobě.* (Pešková, Schücková, 1991, s. 77) Jinde uvádí, že: *žít v souladu s přírodou, znamená porozumět člověku. Příroda je místem řádu a přirozených rytmů člověka, kterých se nám dnes nedostává. Lidská zralost byla těsně spjata s osobním osvědčením se v konfrontaci s nároky přírody na lidskou zdatnost.* (Pešková, Schücková, 1991, s. 81)

J. Pešková s těmito vrstevnickými skupinami aktivně a dlouhodobě ve svém volném čase pracovala. A právě zde, v této práci, v působení na děti a mládež, je možné spatřovat působení její filozofie výchovy v kontextu sociálně pedagogickém. *Vrstevnické skupiny jsou přirozenou formou života dětí a mládeže, vyjadřují jejich snahu jednat samostatně. Zároveň do charakteru sociální pedagogiky patří pomoc k výchově stabilní integrované osobnosti.* (Bakošová, 2008, s. 16) Kromě neformálních skupin je třeba pedagogicky analyzovat i širší vrstevnické skupiny, které vychází ze svazů a hnutí mládeže.

Profesorka Pešková byla nositelem fenomenologických myšlenek. Podstatou těchto je vrátit se k přirozenosti světa a uvědomování si odpovědnosti své identity za své činy. Můžeme konstatovat že: skromnost, víra v lidskost, dobrota a láska byly zakomponovány do všech jejích pedagogických a sociálních činností. Jedním ze stavebních kamenů filozofie i výchovy jsou hodnoty. *Hodnoty jsou výsledky hodnocení. Každý má svůj žebříček hodnot, které jsou uspořádány podle stupně důležitosti. Jsou nepostradatelné pro každou společnost, vytvářejí společenské závazky mezi jedinci. Jsou taktéž důležitým spojovacím prvkem mezi generacemi, mohou omezovat silné a ochraňovat slabé.* (Skarupská, 2016, s. 38) Hodnoty jsou také silným tématem pro J. Peškovou a proto se o nich zmiňujeme i v praktické části naší práce.

Pro Peškovou byly hodnoty prostředky společenské regulace, ale hlavně prostředím otevírání širších obzorů v životě lidstva. Podle J. Peškové je právě úkolem filozofie a člověka odkrývání toho, co se nám skrývá a proto problematiku hodnot nemohla pominout. (Říčková, 2008, s. 5) Tady je možné opět hledat společná témata – kontext – mezi filozofií výchovy a sociální pedagogikou. V tomto kontextu chápeme pedagogiku jako provázející profesi. *Jako péči o kulturu, či péči o duši, což je totéž v tradici antické. V obou případech jde o směřování k celistvosti osoby, k identitě osobní, identitě pospolitosti. Tzv. formativní proces, (výchova) na cestě ke svobodnému rozhodování osoby s porozuměním celkovým souvislostem, je důležitým prostředkem.* (Pešková, 2010, s. 151) Filozofie výchovy má být důležitou součástí přípravy sociálního pedagoga. K této myšlence, týkající se výchovy, formování osobnosti můžeme dodat, že má přesah právě do sociální pedagogiky.



### 1.3 K základním pojmům

Tato práce se zaměřuje na téma filozofie výchovy v kontextu sociální pedagogiky. V práci se vyskytuje terminologie běžně používaná. Proto v této podkapitole budeme uvádět pouze některé z filozofických a pedagogických termínů, které se v této práci objevují.

#### Filozofie výchovy

Filozofie výchovy hledá odpovědi na otázky, jak mají lidé žít, aby byli užiteční nejen sobě, ale i druhým, s ohledem na štěstí nejen lidí, ale i celé civilizace. Filozofie výchovy je pojímána jako teorie získávající podněty k získávání odpovědí na otázky lidské existence, lidského myšlení a směřování životní cesty. Podle J. Peškové je to moudrost každodenního rozhodování.

#### Fenomenologie

V práci Jana Patočky se hojně setkáváme s pojmem fenomenologie, který vyjadřuje přesné, popisné zkoumání souboru jevů. (Patočka, 1996) Počátky tohoto filozofického směru jsou připisovány Edmundovi Husserlovi. Ten žádá po filozofii vědeckou přesnost díky nové popisné metodě. (Filozofický slovník, 1994, s. 81) Patočka spolu s Peškovou prezentovali toto téma jako podstatu návratu k přirozenosti světa a uvědomování si odpovědnosti své identity za své činy.

Dalším z pojmů, který je důležitý pro pochopení díla zmíněných filozofů, je ontologie.

#### Ontologie

Pojem pochází z řeckého ón, ontos – jsoucí. Tato filozofická disciplína je věda o bytí, jsoucnu a nejobecnějších otázkách. Bytí, to je první filozofie, znalost božských věcí. Aristotelés pro ni používá označení první filozofie, která je součástí metafyziky a zabývá se nejobecnějšími otázkami. Podle filozofického slovníku *hlavní linie moderní ontologie spočívá ve filozofickém tazání se a v bytí "o sobě" - bytí "pro nás"* (Filozofický slovník, 1994, s. 207)

#### Paidea

Tento řecký termín, odvozený od podstatného jména pais (dítě), označuje pojem výchova. Příbuzným slovem je Paidia (hra). Podle Peškové má význam nejen naučný, ale souvisí se vzdělaností a kulturou. Má rozměr etický, je péčí o duši, o nitro člověka. Podle Patočky je výchova především odvratem od zaneprazdňující činnosti, kdy koncept výchovy má voluntaristické rysy. Úkolem filozofického přístupu není jen poskytovat návody k řešení

problémů, ale je nutno pokládat si otázky, ptát se takovým způsobem, který nás bude nutit zamýšlet se nad smyslem výchovy. (Patočka, 1996, s. 367)

### **Sociální pedagogika**

Termín sociální pedagogika označuje jednu z vědních disciplín pedagogiky. Pojednává jak optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu. Centrálním tématem, které prolíná celým obsahem oboru, je rozvoj sociální kreativity, aktivizace sil každého vychovávaného. Současně k základnímu obsahu patří rozvíjení životního způsobu, tj. jeho kultivace a optimalizace s ohledem na individuální předpoklady jedince a minimalizaci rozporů mezi ním a společenskými podmínkami. (Kraus, 2008, s. 45). Obor sociální pedagogika se zaměřuje na zvládnutí životních situací bez ohledu na věk, respektuje ochranu jedince před rizikovými vlivy a podněcuje změny v sociálním prostředí a uvádí do souladu potřeby a zájmy každého jedince s možnostmi společnosti. Dále Kraus uvádí, že sociální pedagogika by se měla zabývat takovými oblastmi pedagogiky, kde jiné pedagogické vědy nepůsobí – oblastmi prevence a terapie. (Kraus, 2008, s. 42)

### **Výchova**

Pojem výchova popisujeme jako činnost a působení, které společnosti zajišťuje předávání duchovního majetku, společnosti z generace na generaci. Jde o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů apod., jež se uskutečňuje již od nejranějšího věku dětí. Výchova v pedagogickém pojetí je považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti. (Průcha, 2000, s. 15)

## 2 JAROSLAVA PEŠKOVÁ

Jaroslava Pešková se narodila 20. března 1929 v Plzni. Rodiče se jmenovali Josef a Blažena Bělohoubkovi. Své dětství zmínila v knize *Tradice a perspektivy pedagogických věd* (Pešková, 1996, s. 261-275), kde popisuje skromné, až nuzné podmínky, ve kterých vyrůstala.

V časopise *Forum* zmiňuje profesor historie Jiří Pešek dobu, která ji tak významně formovala. Byla to doba útlaku v čase protektorátu. Ač to dnes zní překvapivě, je ověřitelnou skutečností, že Jaroslava od svých čtrnácti let pořádala pro pražskou sociální péči letní tábory a samostatně na ně vyjížděla jako zodpovědná hlavní vedoucí dvou až tří tuctů dětí. V téže době se v rámci levicové odbojové organizace *Pěst* nechala vyškolit na zdravotní sestru. Po vypuknutí Pražského povstání nastoupila do lazaretu a tyto dramatické dny strávila „na sále“, jako šestnáctiletá pomocnice, při operacích. (Forum, 2013)

Po ukončení základní školy nastoupila na plzeňské gymnázium. Gymnázium dokončila v revolučním roce 1948. Poté studovala na Univerzitě Karlově filozofii a dějepis. Následovala pedagogika a defektologie (obdoba sociální pedagogiky), po čtyřech letech studia získala titul doktor filozofie za práci „*Pozitivismus a výchova v díle Františka Krejčího*“. V roce 1965 předložila habilitační práci z dějin filozofie, „*Teorie sociální perspektivy v české filozofii 19. století*“. Začala na tamější katedře filozofie působit jako asistentka.

Již za svého studia na vysoké škole začala J. Pešková preferovat dějiny filozofie. Významnou změnou v jejím životě přineslo setkání s Janem Patočkou v roce 1964. Ten manžele Peškovy, spolu s celou mladší generací, získal pro fenomenologii a zejména Heideggerovu ontologii. (Říčková, 2008, s. 29) V roce 1964 začala navštěvovat semináře Jana Patočky o fenomenologii. Ten ji ovlivnil natolik, že se začala zajímat o filozofii výchovy, kmenologii a fenomenologii.

V prosinci 1989 byla zvolena proděkankou FF UK a v roce 1991 jmenována profesorkou se zaměřením na filozofii výchovy. Od dětství až do své smrti byla také angažovaná skautkou. Všechny tyto oblasti se v jejím životě překrývaly a vzájemně doplňovaly. (Svobodová, Vaňková, 2007) Jako pedagog působila Jaroslava Pešková téměř polovinu své profesionální kariéry. V posledních letech života, kdy se věnovala především spisovatelské a publikační činnosti, se snažila o zpopularizování svých pedagogických zásad a metod. Její praktická vychovatelská práce spočívala v aktivním životě ve skautském hnutí, kde aplikovala svou vizi filozofie hlubšího porozumění a sepětí společnosti a přírody.

Dílo Jaroslavy Peškové obsahuje desítky článků a monografií, které publikovala v odborných časopisech a sbornících, s širokým záběrem témat. Těžiště díla Jaroslavy Peškové leží v oblasti filozofie, filozofie výchovy a pedagogiky. Jaroslava Pešková se filozofii věnovala i v osobním životě. Jejím manželem byl profesor filozofie Jiří Pešek.

## 2.1 Jaroslava Pešková jako filozof

Jaroslava Pešková byla žákem Jana Patočky, který významně ovlivnil její filozofické myšlení. Zasluhou návštěv bytových seminářů u J. Patočky se začala zabývat filozofií výchovy, Komenským a fenomenologií. Jaroslava Pešková mluvila plyně anglicky, německy, francouzsky, rusky. K jejím pracím patří vynikající překlady filozofických děl, převážně z německé kulturní oblasti. S manželem pak spolupracovala na mnoha dalších překladech.

V osmdesátých letech, kdy kolegové Jaroslavy Peškové byli vylučováni z akademického života, pro svůj postoj a životní názor neslučující se s idejemi komunismu, měla Jaroslava Pešková štěstí. Přestoupila na pedagogickou fakultu, kde působila spolu s významným pedagogem Radimem Paloušem, (Slovník českých filozofů, 1994, s. 434) až do své smrti v roce 2006. Radim Palouš, který studoval u Jana Patočky filozofii, se zabýval též Komenským a filozofií výchovy obohatil spolu s J. Peškovou, výkladem Komenského díla. Jaroslava Pešková se snažila celý tvůrčí život prosadit, aby se filozofie nevyučovala jen na vysokých školách, ale stala se součástí osnov středních škol. Jak zmínila Jaroslava Pešková v jednom z mnoha rozhovorů, *chtěla revokovat filozofii jako výchovné hnutí, tak jak se o to pokoušeli velcí duchové dějin od antiky po současnost.* (Svobodová, Vaňková, 2007, s. 50) Pojetí „filozofie“ Jaroslavy Peškové je pak vždy pojetím filozofie jako fenomenologie. Mínila, že filozofie by se měla stát součástí vzdělání a všeobecné vzdělanosti. Podle Peškové *není pro člověka vůbec důležité naučit se zacházet s věcmi instrumentálního a duchovního charakteru, ale naopak je velmi důležité pronikat k jádrům, zrození věcí, odhalit to, co se skrývá, ale není patrné na první pohled. Vzdělání tedy znamená zabydlit se ve světě, do kterého jsme se narodili a jehož dění se děje na společné půdě universa.* (Pešková, 1998, s. 23) Tato její myšlenka je základem nejenom pro sociální práci, ale i pro sociální pedagogiku, neboť pomáhá pracovníkovi zorientovat se v možné krizové situaci. Zároveň ukazuje souvislost myšlení J. Peškové s uvedením do kontextu se sociální pedagogikou.

Z pohledu institucionálního zajištění výuky filozofie, Jaroslava Pešková spatřovala veliký problém hlavně v přístupu ze strany školství. K filozofii je nutno přistupovat svědomitě, s velkým osobním úsilím a mít hodně času. Toto se neslučovalo s výukou tehdy ani dnes. Ve výuce převládají přírodovědné předměty a zákonitě se pak nedostává na výuku filozofie tolik času, aby si studenti byli schopni osvojit a přijmout filozofické myšlenky.

## 2.2 Jaroslava Pešková a mládežnické hnutí

Důležitým aspektem, který souvisí s pojetím filozofie výchovy Jaroslavy Peškové, je její praktická činnost skautské vedoucí.

Jaroslava Pešková byla celoživotní vyznavačkou skautingu – dětské mládežnické organizace. Ve skautingu, kde byla činná po celý profesní život, spoluorganizovala mezinárodní ženský skautský tábor na Střeleckém ostrově roku 1947, nebo se účastnila skautských akcí v zahraničí. Byla u toho, když se po válce znovu zakládal (květen, 1945), či po represích komunistů obnovoval (březen, 1968) skauting. Jaroslava Pešková se roku 1992 stala na jedno funkční období náčelnicí ženského kmene. Podle všeho velmi úspěšnou. Dokud zdraví dovolilo, jezdila na skautské tábory učit, přednášet, diskutovat. Nedělalo jí problém až do sedmdesátky spát ve stanu.

Skauting je jedna z nejstarších a nejmasovějších dětských a mládežnických organizací. Vznikl v Anglii počátkem 20. stol. jako organizace, která stírá sociální a společenské rozdíly. Měla za cíl rozvíjet u dětí tělesné, duševní schopnosti a dovednosti.

K nám do českých zemí přinesl skauting profesor Antonín B. Svojsík. Svojsík sepsal dílo *Základy Junáctví*. (Svojsík, 1991) Celosvětově se v tomto hnutí angažuje přes 40 milionů mladých lidí. Myšlenka skautingu nalezla široký ohlas ve společnosti proto, že uspokojuje přirozenou touhu po dobrodružství a objevování. Její princip je založen na dobrovolnosti, službě bohu a sobě.

Skautská organizace se hlásí k apolitičnosti, je přístupná pro všechny, bez rozdílu věku, rasy, pohlaví. Podporuje soutěživost, samostatnost, přátelství, vlastenectví a osobní zodpovědnost. Není bez zajímavosti, že na podobných myšlenkách stojí například letní tábory pro děti ze sociálně vyloučených skupin, drogově závislé a další osoby z okraje společnosti, kterými se zabývá právě sociální pedagogika.

Sociální pedagog, může dělat programy na míru jednotlivým skupinám, vycházet z historie a čerpat z minulosti i současnosti skautingu. Sociální pedagog může využít celou škálu

možností skautských metod jako je učení se prostřednictvím činností, využívat členství v malých skupinách, aplikovat stimulační programy vycházející ze zájmu a dobrovolnosti účastníků.

V českém skautském slibu se hovoří o „službě nejvyšší pravdě a lásce“. Totality totiž s pravdou a láskou nepočítají, naopak, podporují lež a nenávisť. Tato činnost pozitivně rozvíjí jednotlivé osobnosti a dopomáhá k sociálnímu začlenění cílové skupiny. Projevuje se hlavně výchovou ve volném čase.

Jednou z funkcí volnočasové edukace, vztahující se k sociální pedagogice, je funkce preventivní. Jak zmiňuje Procházka, tato funkce by měla patřit mezi hlavní úkoly současné sociální pedagogiky. (Procházka, 2012, s. 69) Edukací ve volném čase se zabývá pedagogika volného času, jejíž teoretické základy zpracoval polský pedagog R. Wroczynski v díle Sociální pedagogika. (Wroczynski, 1968)

Pešková vidí hlavní přínos mládežnického hnutí v dobrovolnosti, v uspokojování sociálních kontaktů, v rozvíjení úcty k tradicím, styku s vrstevníky. V neposlední řadě v návratu k přírodě a hledání přirozeného základu člověka. (Pešková, Schücková, 1991, s. 80)

### 2.3 Ideové zdroje pojetí filozofie výchovy u Jaroslavy Peškové

V této kapitole jsme vyložili některé pojmy důležité pro porozumění pojetí filozofie výchovy Jaroslavy Peškové. Tyto pojmy ukazují na filozofii v kontextu sociální pedagogiky, který dále sledujeme v textu.

#### Paidea

Kořeny filozofie výchovy sahají k počátkům filozofie. *Řeční předchůdci filozofů – sofisté sbírali kolem sebe posluchače, kterým přednášeli svoje názory, tj. sbírku věcí zrovna potřebných, něco vědy, něco etiky. Tato směs se nazývala Paidea a byla stavěna na roveň filozofii.* (Rádl, 1998, s. 126) Termín Paidea, který používali, označovali jím snahu o kultivaci lidské duše a výchovu druhých. *Škoda, že její základ byl tak chabý.* Cílem a chloubou sofistů bylo naučit snadno a rychle. Jejich dovednostmi bylo sestavovat dokonalé řeči o hloupých tématech. (Rádl, 1998, s. 127)

Naproti tomu po dvou a půl tisíciletích je paidea, podle Patočky, pořád slovo s posvátným významem. *Toto slovo je hodno úcty a samo prostor hodný úcty vytváří.* (Patočka, 1996, s. 374) Platí, že paidea probouzí schopnost nad něčím žasnout.

Podle Peškové, paidea jako filozofie výchovy, vychází z daných paradigmat výchovy, konkrétně z paradigmatu antické filozofie, židovsko-křesťanské filozofie, která čerpá z názorového světa pozdní antiky a novověké filozofie výchovy. Tato paradigmata se prolínají napříč staletími. V různých dobách převládá ta či ona složka výchovy. U Platona se pojetí člověka zabývá problémem těla a duše, z čehož vychází metafyzický dualismus, dvojrozměrnost lidské bytosti. Antičtí myslitelé usilovali o rozvoj obou částí člověka.

Podle Jaroslavy Peškové, cílem filozofie výchovy z doby antické, který se přenáší napříč staletími, je péče o duši, příprava na dobrý život, začlenění jedince do polis (obce). (Pešková, Schücková, 1991, s. 124)

### **J. A. Komenský a nástup novověké filozofie**

V Komenského době převládalo židovsko-křesťanské pojetí člověka. Tato filozofie vnímá člověka jako obraz boží – imago Dei. Člověk je chápán jako vrchol stvoření, nicméně od Boha se odlišuje svoji smrtelností, omylností a tím hříšností. Poznání v tomto paradigmatu je chápáno jako akt celého člověka. Pojetí výchovy v tomto paradigmatu lze vyjádřit pojmem *educatio*, jejímž cílem má být přivádět člověka na cestu následování Krista. (Skarupská, 2016, s. 17)

S nástupem novověké filozofie nastává také další proměna filozofie výchovy. Novověké pojetí chápe člověka jako myslící bytost, myslící subjekt. Předmětný charakter lidského myšlení/subjektu se vymezuje vůči objektu, tedy tomu, co stavím mimo sebe nebo před sebe. Dochází k návratu dualismu pojetí člověka jako bytosti ducha a hmoty. Tohle pojetí je nejvýrazněji rozpracováno v Kantově filozofii dualistického hlediska – fyziologického a pragmatického. Fyziologické hledisko vychází z toho, co z člověka dělá příroda, tedy co je dáno geneticky, co je vrozené. Pragmatické hledisko je dáno tím, co ze sebe člověk činí jako svobodně jednající bytost. Pojetí výchovy v novověku vede k výrazné proměně výchovy. Výchova přestává být nástrojem sebezdokonalování, ale vzniká podle Palouše moderní škola. *Edukace v tomto pojetí, je povinností a orientuje se na profesní přípravu a výkon.* (Palouš, 1991, s. 83)

Zaměříme-li pozornost na jakéhokoliv člověka, nebudeme brát v potaz rasu, národnost, věk či pohlaví. Položíme-li si otázku, jak tento vnímá a uvažuje o vzdělávání a výchově, pak se dobereme, k tomu, že jsou to velice důležité procesy pro život kteréhokoliv z nás. Je to nejen významná složka života, která začíná v podstatě narozením a končí smrtí. Edukace je dynamický proces, provází člověka po celý život. Faktu, že vzdělání je důležité, jsme si přirozeně vědomi, a proto považujeme vzdělávání za důležité a nezbytné pro život.



Rozvojem techniky edukace promyšleností a kvalitou pomáháme člověku k funkčním a hodnotným mezilidským vztahům, k začlenění do společnosti, jejíž je součástí. Výchova – edukace je činnost, kterou se snažíme získat či předat určité vlastnosti. Úkol filozofie výchovy je v tomto případě přetvořit člověka na kulturní bytost, tematizovat edukační proces, i pedagogiku jako obecnou vědu. Filozofie výchovy do pedagogiky nezasahuje, ale zkoumá vztahy v jejich aktuálním působení. (Palouš, 1991, s. 83)

## 2.4 Pojetí filozofie výchovy u Jaroslavy Peškové

Kontext filozofie výchovy k sociální pedagogice u Jaroslavy Peškové zakládá zejména její pojetí člověka a prostředí, ve kterém žije. Prostor není jenom přírodního, ale zejména sociálního (stále rychleji se měnící společenské vztahy a instituce) a kulturního (střetávání se hodnotových hierarchií). Filozofickým východiskem je tak nejenom pojetí člověka (antropologie) a jeho porozumění (gnoseologie) zakotvené ve fenomenologické filozofii, ale také v podstatě sociologický důraz na rychlost změn sociálního, kulturního i přírodního (fyzického) prostředí. Tedy to, co můžeme najít také v teoriích sociologů modernity.

### Rychlost změn a potřeba filozofie výchovy

Jaroslava Pešková ve svých pracích negativně hodnotí některé rysy moderní doby a nevyhýbá se jejich kritickému hodnocení, předpovídá dobu stresu, odcizení, dobu, ve které lidé nemají náležité modely chování. Podle Peškové je život změna. Po změně toužíme, těšíme se na ni, ale vyžaduje obrovský kus práce na sobě. Většinu populace proto tyto životní změny zastihují nepřipravené. Tuto nově nastalou situaci nezvládáme, nedovedeme předvídat a unést novou životní situaci. (Pešková, Schücková, 1991, s. 55) Právě zde je možné zaznamenat kontext filozofie a sociální pedagogiky, kdy tato napravuje a působí na narušené sociální vztahy a pokouší se o jejich nápravu.

Změny podle Jaroslavy Peškové na nás působí celý život, neustále, proti naší vůli, a chtění. Jsou to především změny pracovní činnosti a tempa, změny životního rytmu, změny v paradigmatu chování. A naposledy změny vyvolané stárnutím, biologickými pochody jedince. Na tuto oblast společenských, biologických a sociálních změn má najít řešení právě filozofie výchovy. (Pešková, Schücková, 1991, s. 56)



## Základní koncepty filozofie výchovy Jaroslavy Peškové – východisko témat pro obsahovou analýzu

V této kapitole provedeme sumář základních myšlenek filozofie výchovy Jaroslavy Peškové a získáme tak předporozumění tématům důležitým pro další obsahovou analýzu textů myslitelky.

Ve filozofii výchovy podle Peškové, jsou důležité pojmy tradice, rituál, komunikace. Tradice a rituál mají velký výchovný potenciál – promlouvají k nám skrze rodinu a společenství a tím nás přímo ovlivňují. Jsou to skutečnosti, které si přenášíme z generace na generaci. To v nás vytváří pocit sounáležitosti. Na rodinu kladla Pešková velký důraz. Při rozloučení rodiny, ať už díky vztahové krizi, nebo jinými vlivy okolí (např. válkou), nastane rozpad kontinuity tradic a rituálů a rodina i jednotlivec na ně těžko navazuje. (Pešková, 1998, s. 29) Tradice jsou v dnešní době ohroženy postojem mladé, převážně městské, generace, která v nich spatřuje přežitek a nemá k nim patřičnou úctu. Podle Peškové je tradice něco víc, než jen převyprávění toho co se událo. *Je to vytváření sounáležitosti generací a rozmanitých skupin a vrstev společnosti.* (Pešková, 1997, s. 31) Tradice je zároveň manipulovatelný vztah k již uzavřenému dění v minulosti. Tato pomáhá jedincům i skupinám identifikovat se s celkem společnosti, s epochou, kterou prožíváme. Nyní musíme překročit od tradice k porozumění, a přejít ke zkoumání dějinných vnitřních zákonitostí, jinak nebudeme rozumět současnému tempu světa. (Pešková, Schücková, 1991, s. 119) *Tradovat znamená ptát se znovu na to, co se odehrálo, a uzavřelo jako možnost, na kterou se dá navázat.* (Pešková, Hogenová, Krámský a Rybák, 2010, s. 52) Podle Jaroslavy Peškové se v pedagogice setkáváme s požadavkem rozvoje harmonické osobnosti. Zde máme na mysli osobnost člověka, který není jednostranný, který dovede kultivovat v jisté míře a v jistém poměru všechny stránky sebe sama tak, aby byl schopen vyrovnat se s proměnlivými situacemi, které přináší rozvoj výrobních sil i proměny společenských vztahů. (Pešková, Schücková, 1991, s. 45) Tento filozofický pohled nás přivádí k hybateli takovýchto dějů k samotnému pedagogovi. *Skutečnou osobností je ten, kdo dovede ve svých žácích rozvíjet touhu po dalším poznávání, ve svých spolupracovnících schopnosti, o nichž neměli tušení; kdo dovede přimět lidi, aby se snažili být sami sebou, pochopit své možnosti....; kdo dokáže vést žáky a spolupracovníky tak, aby mohli v teorii i praxi překročit limity generace svých učitelů.* (Pešková, Schücková, 1991, s. 45-46) Jaroslava Pešková věděla, že co se filozofie výchovy týká, je většina lidí k tomuto tématu spíše skeptická. Přesto ve svých pracích vysvětluje a ukazuje uplatnění filozofie výchovy, kdy její hlavní úkol spatřuje ve vymezení obsahu vzdělávání

a v tematizaci vlastního edukačního procesu v pedagogice jako vědě. Filozofie výchovy se podle J. Peškové snaží *od základu přezkoumat celý vzdělávací proces*. (Pešková, Schücková, 1991, s. 143.) Pešková dále píše, že filozofie výchovy nevychází z konstantního určení člověka ve světě, ale spíše z hledání bytostných předpokladů, které jsou důležité pro formování kvality lidství a lidské důstojnosti. *Výchova je metodické hledání cesty úskalími života, hledání cesty k sobě, k vlastní identitě v proměnlivých podmínkách*. (Pešková, 1996, s. 247)

V dalších pracích se Pešková pozastavuje nad výukou v dnešní době moderních technologií a ptá se, jaká je role edukace na počátku třetího tisíciletí. A dodává, že nejdůležitější není suma vědomostí, které si můžeme kdekoliv vyhledat, ale ani to zřejmě není nějaký druh zručnosti. Má za to, že nejdůležitější je ptát se po předpokladech, formovat lidskou osobnost správným dotazováním se a dobrat se toho co se skrývá pod povrchem a my to na první pohled nevidíme. (Svobodová, Vaňková, 2007, s. 92) *Vzdělání znamená zabydlet se ve světě, do kterého jsme se všichni narodili a jehož dění se děje na společné půdě universa*. (Pešková, 1996, s. 248)

### 3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA VE VZTAHU K FILOZOFII VÝCHOVY

Pedagogický slovník nám říká, že sociální pedagogika je *aplikovaná pedagogická disciplína, jež se zabývá širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu mládeže a dospělých*. (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, s. 217)

Sociální pedagogika vznikla v Německu počátkem 20. století. V původním pojetí se *chácala jako praktická opatření pro výchovu mládeže, která je zpustlá, mravně narušená*. (Průcha, 2000, s. 87) Současná sociální pedagogika stojí na dvou základech. Jedním je tradice filozofického myšlení, které popisuje složité vztahy společnosti a člověka. Druhým je tradice sociální práce, péče, solidarity a starost o druhé. Toto doprovází praxi mezilidského soužití ve všech historických epochách. (Procházka, 2012 s. 64)

Podle Krause (Kraus, 2008), má sociální pedagogika charakter transdisciplinární a integrující. Z pohledu životní praxe soustřeďuje a dále rozvíjí teoretické poznatky pedagogických, společenských a dalších vědních disciplín. Má blízko především k sociologii, antropologii, psychologii, právu a medicínským oborům. Sociální pedagogika patří do pedagogických věd, respektuje metodologii a pedagogickou terminologii. Sociální pedagogika se zaměřuje na jednotlivce, skupiny, etnika, tak, aby vytvářela metody, podmínky a formy pro cíle výchovy. Její pole působnosti je v rodině, během volnočasových aktivit, mimoškolní výchova, socializace, péče o specifické skupiny z řad mládeže i dospělých.

Pokud vycházíme z Krause, mělo by být současným úkolem sociální pedagogiky hledání identity a vnitřního zakotvení v této rychle se měnící době. Popisovat a analyzovat prostředí (jak společensko – kulturní, tak přírodní), jež člověka obklopuje, zachycovat jeho proměnlivost a vlivy na člověka. Zkoumat, jak poskytovat pomoc v adaptaci na stále náročnější životní podmínky především těm, kteří se projevují rizikovým chováním. Reflektovat globální problémy společnosti - generační, etnické, multikulturní, technické, ekologické. Přispívat k utváření zdravého životního stylu důrazem na zájmovou orientaci, nabídkou hodnotného využívání volného času, nebo pomocí programů prevence, učením správné komunikaci, orientaci v mezilidských vztazích a zvládnání náročných životních situací. (Kraus, 2008, s. 17)

### 3.1 Pojem sociální pedagogika

Pojem sociální pedagogika vyjadřuje spojení problematiky výchovy s problematikou fungování společnosti. Podle Krause, sociální pedagogika hledá způsoby, jak ovlivňovat ostatní, zejména děti a mládež, aby chtěli a aby byli schopni a připraveni porozumět, vyrovnávat se a řešit životní situace a problémy své i druhých i celé společnosti pro dobro své, druhých i celé společnosti. (Kraus, 2008, s. 24)

Sociální pedagogika se zaměřuje na každodenní život jedince, analyzuje jeho životní situace a navozuje takové změny v sociálním prostředí, které napomáhají optimálnímu rozvoji osobnosti a minimalizují rozpor mezi jedincem a společností. Akcentována je sociálně výchovná pomoc ohroženým skupinám dětí a mládeže, výchovně vzdělávací práce s marginálními skupinami.

Kraus popisuje proměny pojetí sociální pedagogiky, jak se měnilo vnímání pojmu sociální. Za jedno pojetí se považoval smysl potřeby pomoci těm, kteří se nacházeli ve složité životní situaci. Druhé pojetí spojovalo termín sociální ve vztahu k celé společnosti. Další rozdíl se projevovaly v úvahách o věkových kategoriích, kterých se má výchova dotýkat, jak velký význam má prostředí na výchovu. Rozdílné pojetí pramení také z toho, jestli je pojmána sociální pedagogika jako obor teoretický, nebo jako věda aplikovaná. Obecně lze říci, že vývoj sociální pedagogiky dospěl k širšímu pojetí, problematika se dotýká celé populace. *Pohled na současnou sociální pedagogiku není jednoznačně a uspokojivě vyřešen ani v zemích, kde má značnou tradici a kontinuita vývoje nebyla přerušena.* (Kraus, Poláčková, 2001, s. 117)

Současná sociální pedagogika zahrnuje dvě dimenze. A to sociální a pedagogickou. Sociální dimenze je dle Krause a Poláčkové dána sociálním rámcem, společenskými podmínkami dané společnosti. Sociální pedagogika s těmito rozpory počítá a akceptuje je. Snaží se hledat východiska a řešení pro optimální rozvoj osobnosti. Pedagogická dimenze řeší jak prosazovat a realizovat společenské nároky, žádoucí cíle výchovy a minimalizovat vznikající rozpory pedagogickými prostředky. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 120) Sociální pedagogika vstupuje do socializačních teritorií tam, kde ostatní výchovné postupy selhávají a kde může působit na jedince, či skupiny, potencionálně deviantní. Rozvíjí sociální kreativitu a aktivizuje síly vychovávaného.

Procházka, který vychází z Krause, uvádí dva hlavní úkoly současné sociální pedagogiky. Jedná se o zapojení do realizace sociálně pedagogické prevence a následně o sociálně pedagogickou terapii. Prevence je především prostor pro faktickou realizaci sociálně

pedagogické činnosti a následnou analýzu funkčnosti a efektivity výchovných opatření. Je kladen důraz na analýzu prostředí. Toto má velký vliv na rozvoj osobnosti. Terapie je na druhou stranu cíleně určena znevýhodněným, nebo problémovým jedincům, či skupinám. Jedná se i specifické postupy pomáhající činnosti u lidí, kteří mohou pro společnost představovat určité problémy. (Procházka, 2012, s. 69)

Aktuální témata, jak uvádí Kraus, která vyplývají z předchozího textu, by se měla dotýkat následujících okruhů. Vztahy mezi prostředím a výchovou, charakteristikou prostředí, utvářením životního stylu, krizovými situacemi a jejich řešením, pomáháním, dobrovolnickou prací a v neposlední řadě osobou a profesí sociálního pedagoga. Úkolem sociální pedagogiky v tomto světě je naučit jedince přijmout odpovědnost vyplývající z autonomní morálky, poznávat, že svými činy může prospívat i škodit druhým, stejně tak jako druzí pomáhají, nebo škodí jemu samému. (Kraus, 2008, s. 43)

Rozdílné způsoby pojetí oboru a vymezení sleduje také Z. Bakošová. Autorka si všímá, že sociální pedagogika je chápána jako pedagogika prostředí, pedagogika zkoumající otázky výchovy člověka, pedagogika, kterou chápeme jako pomoc všem věkovým kategoriím a pedagogiku, která se zabývá odchylkami sociálního chování. (Procházka, 2012, s. 65) Úlohu sociální pedagogiky spojuje docentka Bakošová s pojmem životní pomoc. Vidí ji jako hledání optimálních forem pomoci člověku v různých situacích na jeho životní dráze, v utváření hodnotných výchovných podnětů a v kompenzaci nedostatků prostředí. (Bakošová, 2008, s. 56) Zde, podle nás, vyvstává jistá podobnost s prací filozofky Peškové a její aplikaci filozofie provádějící. *Být sami sebou můžeme jen na základě vztahu k druhým. Edukace nás na to má připravit. Nerozumíme – li situaci a naši roli v ní, nemáme šanci uspět.* (Pešková, 2010, s. 128) A dál dodává. *Není možné, abychom bez vnější pomoci dosáhli lidské důstojnosti. A právě toto je hlavní důvod, proč každý člověk potřebuje ke svému životu výchovu.*

Téma lidské důstojnosti, které se objevuje v myšlenkách J. Peškové, odkazuje k sociální pedagogice, kde toto je dále zpracováváno jako základní přístup k vychovávanému.

### 3.2 Pojem profese sociální pedagog

Zvláštní význam pro určení pojmu sociální pedagogiky má pojem profese sociálního pedagoga. Samotný pojem profese, je možné chápat jako specifický, užší než je pojem povolání. Proto profesní povolání sociálního pedagoga vyžaduje vyšší kvalifikaci a profesionální autoritu. Sociální pedagog má hájit práva skupin stojících na okraji společnosti. Těmto má pomáhat při získávání výhod, prevencí před narušením rovnováhy přiměřeného vztahu jedince a sociálního okolí. Sociální pedagog je právě ten, kdo by mohl pomoci člověku, ještě před propuknutím krize. Třeba pouze tím, že jej vyslechne a dá najevo, že je na jeho straně a ten při řešení krize není osamocen. Jeho úkolem je tedy nejenom poskytování rad a návodů, ale i informací, jak najít v registru poskytovatelů sociálních služeb odpovídající pomoc. Nebo může nabídnout neinvazivní techniky nácviku chování, či zvládání krizových situací. Výrazná humanistická orientace je založena na potřebě a ochotě pomáhat druhým.

Pole působnosti, je blízké práci učitele, psychologa, či sociologa, ale v žádném případě ji nenahrazuje. Sociálního pedagoga tedy můžeme charakterizovat jako *profesionálního pracovníka, který řídí a organizuje výchovný proces a působení na jiné, ve směru jejich žádoucího optimálního osobnostního rozvoje, především v jejich volném čase.* (Kraus, 2001, s. 34) U sociálního pedagoga jsou požadovány dobré znalosti a dovednosti, které mu zajišťují pevnou pozici, základ autority. Podstatou práce sociálního pedagoga je komunikace s lidmi a institucemi. Neméně důležité jsou osobní vlastnosti jako pracovitost, svědomitost, schopnost předvídat, umění jednat s lidmi.

Svoboda zmiňuje jen část pracovních činností sociálního pedagoga. Mají povahu výchovně vzdělávacího působení ve volném čase, vytváření nabídek na hodnotné využití volného času, poradenské činnosti, diagnostiky. Jde také o práci s rodiči, pedagogickými pracovníky a jinými profesemi. Profese se neomezuje jen na jednu věkovou skupinu. I přes to, že dominující zájem sociální pedagogiky je práce s dětmi a mládeží, neznamená to, že se sociální pedagogika nepodílí na službách jiným věkovým kategoriím. (Procházka, 2012, s. 74) Hlavní funkce sociálního pedagoga podle Krause charakterizují dvě činnosti. Integrovační a rozvojová. Integrovační činnost se zaměřuje na potřeby osob v krizi, či v psychickém, nebo sociálním ohrožení. Rozvojová činnost se zabývá momentem prevence a nápravy. Jde o zajištění žádoucího rozvoje osobnosti ve směru správného životního způsobu a naplnění volného času. (Kraus, 2001, s. 35)

V textu J. Peškové, který analyzujeme v praktické části, se často hovoří o roli učitele, činnosti pedagoga, jeho snaze o rozvoj harmonické osobnosti, která je schopna se v konečném důsledku vyrovnat s proměnlivými situacemi. Právě tyto filozofické odkazy lze uvést do kontextu se sociální pedagogikou.

### 3.3 Práce s mládeží

Jak bylo již zmíněno, J. Pešková věnovala, jak ve své pedagogické činnosti, tak v činnosti filozofické, mládežnickým skupinám svůj zájem. V roce 2000 byl v časopise Junák zveřejněn rozhovor s J. Peškovou, kde říká: *Filozofie se zabývá vztahem člověka ke světu. A skauting, to je také to naše hledání místa ve světě., hledání cesty v životě. A celé to shrnuje slovy jedné skautské vedoucí: Kluci, nejste sami na planetě, musíte se koukat kolem sebe. Myslím, že v těchto slovech je velmi dobře shrnuto to, co filozofie je. A sice, že se zabývá vztahem člověka k celku*, dodává Pešková. (Časopis Skauting č. 5/2000, s. 13)

Význam vrstevnických skupin pro výchovu spočívá v silném vlivu na mladého člověka. Probíhá v nich základní společenský proces socializace člověka. Jednotlivé vrstevnické skupiny mají své cíle, hierarchii a vlastní způsoby komunikace.

Jedinec je v sociální skupině neustále konfrontován se skupinovými normami a hodnotami. Osobní nevyhraněnost paradoxně přináší konformitu. Tato se vztahuje ke všem stránkám života mladých lidí. Týká se stylu odívání, způsobu vyjadřování, společných rituálů, vzorů i hodnot.

Děti s nástupem školní docházky a možnostmi širších sociálních kontaktů začínají vytvářet specifické vrstevnické skupiny, které jsou nazývány party. Jsou to skupiny s poměrně pevnou vnitřní vazbou, vlastním systémem hodnot a norem, systémem sankcí, vnitřní organizací s rozdělením rolí. Snaha o vlastní identitu party vede k pocitu odlišnosti od jiných vrstevnických skupin, který může přerůst ve formu otevřeného nepřátelství. Tohoto typu sociálního společenství využívá literární umělecká tvorba pro děti. (např. český spisovatel J. Foglar ve svých dobrodružných příbězích)

Odlišný charakter mají skupiny dospívajících. Mladí lidé účastí na životě skupiny uspokojují vnitřní potřebu po společném prožívání a odpoutání se od svých rodičů. Snahou je vymanit se z kontroly dospělých a demonstrovat tak vlastní samostatnost a dospělost. V těchto vrstevnických skupinách hledá mladý člověk většinou životního, či sexuálního partnera. (Knotová, 2014, s. 41)

Společenským a pedagogickým problémem se stávají skupiny asociální, sociálně deviantní. Pro současnou společnost je typický neustálý nárůst sociálně deviantních



projevů. Stoupá agresivita a věk pachatelů trestné činnosti se snižuje. Pro problematiku dospívající je typická společensky negativní činnost v gangu. Tyto skupiny mají propracovaný specifický systém hodnot a norem, existuje v nich přísná sociální kontrola. Tyto skupiny jsou z vlastního přesvědčení izolovány od většinové společnosti.

Jak uvidíme v praktické části, pro J. Peškovou mohou být hodnoty důležité v kontextu sociálně pedagogického působení. Pomocí správně nastaveného žebříčku hodnot můžeme mít preventivní vliv na takovouto problémovou sociální skupinu.

Z pedagogického hlediska je zájem o vrstevnické skupiny nezbytný. *Oblast volného času považujeme za prostor, který při dobré organizaci a pestré nabídce zajímavých činností může výrazně ovlivňovat zaměření a aktivity členů vrstevnických skupin.* (Knotová, 2014, s. 42)

Kromě sociálního pedagoga pracuje s vrstevnickými skupinami také pedagog volného času. Z názvu vyplývá, že hlavním zájmem pedagogiky volného času je *volný čas trávený určitou skupinou populace.* (Průcha, 2000, s. 93) Průcha dále dodává, že toto poslání pedagogiky má velkou preventivní funkci. Výchova má velkou důležitost, nabízí mladým lidem vhodné formy a náplň trávení volného času. Repertoár činností je rozsáhlý. Např. zájmové činnosti přírodovědné, sportovní, turistické aj. (Průcha, 2000, s. 94-95) V dnešní době jsou hojně rozšířena tzv. střediska volného času. Střediska nabízejí aktivní využití volného času všem věkovým skupinám dětí a mládeže, dospělým či seniorům. Organizují pravidelné zájmové útvary pro stálou skupinu účastníků (tzv. kroužky). Podílejí se na organizaci soutěží a přehlídek prací dětí a žáků. Organizují dlouhodobé i jednorázové aktivity, kurzy, tábory a jiné vzdělávací akce. Organizují také dlouhodobé i krátkodobé pobyty, v rámci prevence sociálně patologických jevů.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU

Praktická část nám zodpoví na otázku, jak filozofie výchovy v pojetí Jaroslavy Peškové koresponduje s dnešním pojmem „sociální pedagogika“ a do jaké míry tedy mohou být filozofické myšlenky Jaroslavy Peškové využitelné pro práci sociálně pedagogickou.

### 4.1 Výzkumná metoda

V pedagogickém výzkumu rozlišujeme dva základní přístupy k problému. Kvalitativní a kvantitativní metodologický přístup. Každý přístup má určitý cíl, ke kterému směřuje. U kvantitativního výzkumu se jedná o ověřování předem formulovaných hypotéz. U kvalitativního se preferuje hloubkové zkoumání jevů. Jeho cílem je popis jednotlivých jevů. Problémem kvalitativního výzkumu je to, že jeho závěry není možné zobecňovat. Platí pouze pro konkrétní zkoumaný vzorek. (Šed'ová, Švaříček, 2007, s. 25) Jako metodu pedagogického výzkumu, jsme zvolili metodu obsahové analýzy textu, která je zaměřená na vyhodnocení a interpretaci obsahů textů. Analýza verbálních projevů se uskutečňuje u každé výzkumné metody, ve které se pracuje se slovem. Obsahová analýza představuje dlouhodobou standardní metodu pedagogického výzkumu zaměřenou na vyhodnocení a interpretaci obsahu textů. Byla spolehlivě aplikována v nespočetném množství výzkumů, které se soustředily na různé typy a formy textů, a prokázala svoji vysokou funkcionalitu. (Gavora, 2015, s. 345)

Klíčovým prvkem obsahové analýzy, který se stanovuje hned po konkretizaci výzkumného cíle, je dle Gavory rozhodnutí o tom, které texty se rozhodneme vybrat a jakým způsobem. (Gavora, 2015, s. 352) Jedním z možných přístupů použitelných pro zpracování výsledků obsahové analýzy dokumentů je zakotvená teorie. Při obsahové analýze stanovujeme tři různé jednotky. Řadíme mezi ně výzkumný vzorek, jednotku sběru dat a jednotku analýzy. Výzkumný vzorek hovoří o tom, které texty z publikací byly do výzkumu vybrány. Kritérium sběru dat specifikuje zaměření těchto textů. V našem případě se jedná o texty, jež jsou zaměřeny na dílo J. Peškové týkající se filozofie výchovy, filozofie v kontextu sociální pedagogiky. Procedura sběru dat probíhala studiem a četbou knih, dokumentů publikovaných Jaroslavou Peškovou.

## 4.2 Výzkumný soubor

Při použití metody obsahové analýzy je velmi důležité rozhodnutí o tom, které texty budeme vybírat a jak. *Výzkumný vzorek říká, které texty byly do výzkumu vybrány, kritérium sběru dat určuje zaměření těchto textů a jednotka analýzy je konkrétní prvek, který v textu analyzujeme a o kterém výzkumník podává výzkumné závěry.* (Gavora, 2015, s. 352) Pro použití této metody je důležitý výběr, který text a jak budeme analyzovat. Samotný výběr vzorku může být trojího druhu. Jedná se buď o stochastický (náhodný) výběr, dále nestochastický neboli intencionální a na konec výběr dostupný. (Gavora, 2015, s. 353) V našem případě jsme zvolili výběr intencionální. Ten je oproti výzkumu stochastickému charakteristický svojí nižší reprezentativností, která souvisí s využitím malého výzkumného vzorku. Umožňuje sice hlubší analýzu než stochastický výběr, ale za cenu vyšší časové náročnosti. (Gavora, 2015, s. 354)

Výzkumným souborem pro náš výzkum se staly knihy a texty, J. Peškové. Ve výběru výzkumného souboru jsme zvolili záměrný výběr. Vymezení výběrového souboru, který přichází v úvahu pro analýzu, byl tvořen pracemi: *Já člověk--: jak dělat vědu o člověku dnes a zítra* (Pešková, Schücková, 1991); *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. (Pešková, Hogenová, Krámský a Rybák, 2010)

Z výběrového souboru byl sestaven výzkumný soubor pro obsahovou analýzu. Kódovací jednotkou byla kapitola, nebo její část. V rámci šetření tedy byly analyzovány obsahy jednotlivých částí konstruovaného vzorku. Kritériem pro výběr, bylo společné téma, které jsme se snažili nalézt v jejím díle. Zmíněné společné téma jsou úvahy J. Peškové v sociálně pedagogickém kontextu, zejména pak úvahy o vztahu člověka k prostředí (přírodě, společnosti, kultuře) a význam tohoto vztahu pro možnosti rozvoje, vzdělávání, člověka.

## 4.3 Hlavní výzkumná otázka

Výzkumný problém této práce lze vyjádřit otázkou: Lze najít ve vybraném díle J. Peškové sociálně pedagogické myšlenky? A pokud ano, jakému pojmu sociální pedagogiky odpovídají a jaký je jejich význam pro sociální pedagogiku?

#### 4.4 Konceptualizace pojmu „sociální pedagogika“

S využitím kapitoly 3. teoretické části této práce jsme si nejprve konceptualizovali pojem sociální pedagogiky, tak jak se objevuje v současné odborné literatuře. Výsledkem této konceptualizace, která nám poslouží jako východisko pro první porozumění analyzovaným textům, je několik párů protikladů, které odpovídají různým pojetím „sociální pedagogiky“ a dále několik atributů, které autoři pokládají odlišným pojmům „sociální pedagogiky“ za víceméně společné.

##### Pojem sociální pedagogika, protiklady

1. Sociální pedagogika zejména pomáhá lidem ve složité životní situaci  
vs. sociální pedagogika, která zejména působí na celou společnost
2. Předmětem činnosti sociální pedagogiky je sociálně pedagogická prevence  
vs. sociálně pedagogická terapie
3. Cílovou skupinou sociální pedagogiky je zejména mládež  
vs. všechny věkové skupiny
4. Předmětem činnosti sociální pedagogiky je sociální prevence  
vs. sociální náprava (terapie)

##### Pojem sociální pedagogiky, společné atributy

1. Sociální pedagogika se zaměřuje na každodenní život
2. Sociální pedagogika navozuje změny v sociálním prostředí – je to pedagogika změny prostředí
3. Sociální pedagogika kompenzuje nedostatky prostředí – je to pedagogika přizpůsobení se prostředí
4. Tématem sociální pedagogiky je vztah prostředí – výchova
5. Tématem sociální pedagogiky je utváření životního stylu
6. Tématem sociální pedagogiky je řešení krizových situací
7. Důležitou součástí sociální pedagogiky je dobrovolnická práce
8. Sociální pedagogika pomáhá všem věkovým kategoriím
9. Sociální pedagogika se zabývá řešením deviací chování

- 
10. Sociální pedagogika utváří hodnotové výchovné podněty – utváření hodnot
  11. Sociální pedagogika hájí práva skupin na okraji společnosti – zastává se znevýhodněných skupin
  12. Pole působnosti sociální pedagogiky je především ve sféře volného času (oproti škole a práci)
  13. Sociální pedagogika podporuje rozvoj konkrétních vlastností:
    - a. Pracovitost
    - b. Svědomitost
    - c. Předvídavost
    - d. Umění jednat s lidmi (rozvoj sociálních kompetencí inteligence)
    - e. Důležitou součástí sociální pedagogiky je práce s vrstevnickými skupinami

## 5 ANALÝZA VYBRANÝCH TEXTŮ

Vlastní analýza textů začala jejich pečlivým prostudováním a převedením do počítače, tak, aby bylo s textem možno dále pracovat. Pro analýzu textu jsme použili techniku otevřeného kódování. Tato technika byla původně vyvinuta pro potřeby zakotvené teorie, dnes je však používána v celé řadě dalších kvalitativních metod. (Šed'ová, Švaříček, 2007, s. 211) V obsahové analýze jsme čerpali z výše uvedených zdrojů. Z textů byly vybrány prvky, které by mohly mít souvislost, či charakterizovat postoj J. Peškové k sociální pedagogice.

Technika otevřeného kódování je technika, která zkoumaný text „rozbije“ na různě velké jednotky, kterým následně přiřadíme určité označení – kódy. Takto jsme postupovali u všech vybraných textů. Po ukončení kódování byl z těchto kódů vytvořen seznam a kódy zařazovány do jednotlivých kategorií. Každý text byl zpracováván samostatně. Šlo nám o samostatnou analýzu a následnou interpretaci každého z kódů zvlášť. *Kategorizace vytvořených kódů znamená jejich seskupení podle jejich podobnosti nebo na základě existence určité souvislosti mezi nimi.* (Šed'ová, Švaříček, 2007, s. 221) V rámci analýzy nejprve charakterizujeme zkoumaný vzorek. Celkově byly analyzovány tři texty J. Peškové. Dva texty pochází z výběru z kapitol publikace *Já člověk--: jak dělat vědu o člověku dnes a zítra.* (Pešková, Schücková, 1991) a jeden text z díla *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové.* (Pešková, Hogenová, Krámský a Rybák, 2010.) V následujících odstavcích shrneme výsledky našich tří analyzovaných textů.

Pro analýzu vybraných textů jsme si v sociálně pedagogické literatuře identifikovali koncepty definující pojmy (obsah) sociální pedagogiky (kapitola č. 4.4), které jsme použili pro předporozumění analyzovanému problému. Během kódování a analýzy jsme pak začali induktivním postupem vytvářet kódy specificky odpovídající pojetí filozofie výchovy Jaroslavy Peškové, jejímu ideovému zakotvení ve fenomenologické filozofii a věcnému zakotvení v institucích, které autorka pro svoje pojetí filozofie výchovy jako praktické výchovné činnosti preferuje. Výsledkem této analytické činnosti je pak vzájemná interpretace konceptů sociální pedagogiky a konceptů filozofie výchovy Jaroslavy Peškové a úvahy o významu filozofie výchovy v pojetí Jaroslavy Peškové pro teorii a praktickou práci sociální pedagogiky dnes.

## 5.1 Analýza textů J.Peškové v kontextu sociální pedagogiky

### 5.1.1 Text č. 1 Kdo jsme?(část)

PEŠKOVÁ, Jaroslava a Ladislava SCHÜCKOVÁ, 1991. *Já člověk--: jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, Učebnice a příručky pro vysoké školy, s. 44-50. ISBN 80-04-21766-4.

Analýze jsme podrobili úvodní část kapitoly, „Kdo jsme“ a následující kapitolku „Člověk jako předmět vědění“. Námi vybraný text v kostce představuje základní filozoficko-antropologická východiska Jaroslavy Peškové a podle našeho názoru tak dobře dokresluje a více objasňuje teoretické koncepty, které jsme analyzovali v níže uvedených dvou statích, když jsme si kladli otázku po významu myšlenek Jaroslavy Peškové pro sociální pedagogiku. Navíc uvedená stať přímo obsahuje také úvahy týkající se pedagogiky.

ČÍSLO ÚRYVKU	str.	TEXT ÚRYVKU	KÓDY	KATEGORIE
1.	44	Napřed musíme odlišit úvahy o <b>člověku, jedinci, individuu, subjektu, osobnosti</b> , existenci atd. O panu Novákovi můžeme vypovídat všemi uvedenými způsoby (je to člověk, jedinec, individuum a také např. pracovní síla atd.) <b>Může být:</b> - <b>Jedincem</b> ve vztahu ke skupině, - <b>Individuem</b> ve vztahu ke společenství, - <b>Pracovní silou</b> v procesu ekonomické reprodukce, - <b>Subjektem</b> ve smyslu subjektu poznání nebo jednání, ale i ve smyslu gramatického podmětu, osobností <b>v psychologickém, pedagogickém, sociologickém nebo filozofickém smyslu.</b>	OSOBNOST  OBJEKTIVIZACE  SPECIÁLNÍ VĚDY	ZPŘEDMĚTNĚNÍ ČLOVĚKA
2.	45	V pedagogice se setkáváme s <b>požadavkem rozvoje harmonické osobnosti</b> . Zde máme na mysli osobnost člověka, který není jednostranný, který dovede kultivovat v jisté míře a v jistém poměru všechny stránky sebe sama, tak aby byl schopen vyrovnat se s proměnlivými situacemi, které přináší rozvoj výrobních sil proměny společenských vztahů. Nejlepším <b>učitelem nebo vedoucím pracovníkem není ten, kdo toho nejvíce ví, nejvíce vydrží, je stejně zdatný na tenisovém kurtu jako na mezinárodní konferenci. Skutečnou osobností je ten, kdo dovede ve svých žácích roznítit touhu po dalším poznávání,</b> ve svých spolupracovnících schopnosti, o nichž neměli tušení; kdo dovede přimět lidi, aby se <b>snažili být sami sebou, pochopit své možnosti</b> ve všech sférách a dosáhnout optima; kdo dokáže vést žáky i spolupracovníky tak, aby mohli v teorii i praxi překročit limity generace svých učitelů.	OSOBNOST  PEDAGOGIKA  MOŽNOST	ČLOVĚK V PEDAGOGIE

3.	47	<p><b>Člověk jest</b>, což obecně znamená, že je jsoucí tak, že ví o světě, <b>zároveň ví o vědomí světa</b> jako o podstatném předpokladu lidského způsobu sebeudržení ve světě, tj. individuální lidské reprodukce jakožto lidské reprodukce. ... To samo o sobě však nestačí. Důležité je, že lidskou <b>osobnost nelze plně zpředmětnit</b>, nelze si předmítnout v úplnosti všechny její stránky a domnívat se, že jejich souhrn vyčerpává věc osobnost. Ke každé lidské osobnosti <b>patří vědomí sebe na půdorysu rozmanitých sociálních vztahů</b>, které je základem řady psychických mechanismů.(motivace, postoje, vůle). Prostřednictvím těchto mechanismů se projevuje, zároveň však ke každé <b>osobnosti náleží jistá míra skrytosti vnitřních průběhů</b>, které se nemanifestují buď vůbec, nebo se prezentují v nějaké posunuté nebo symbolické podobě.</p>	OSOBNOST  REFLEXE  MOŽNOST	VZTAHOVOST ČLOVĚKA
4.	48	<p><b>Člověk (...)</b> je ve <b>vztazích k blízkému i vzdálenému okolí, k přírodě i lidem</b>, institucím atd., ale má vztah, ví o povaze svého vztahování se, ví o své <b>schopnosti distance, schopnosti odpoutat se od bezprostředně daného a pokročit směrem k předpokladům nebo předvídaní. Distance – v tomto případě schopnost lidské bytosti nejen vnímat a vnímané zobecňovat – ale i překračovat</b> vnímané a ptát se na vnímatelnost vnímaného na vnímavost vnímatele, její předpoklady, možnosti, dosah atd. Ví o <b>možnosti učinit toto jmění vztahu nástrojem svého sebeurčení</b> nebo kvalitativní <b>změny svého postavení ve světě.</b></p>	OSOBNOST  REFLEXE  ODSTUP  MOŽNOST	VZTAHOVOST ČLOVĚKA
5.	49	<p>Řekli jsme, že <b>člověk je bytost, která má vztah k tomu, jak je ve světě.</b> K jejímu jsoucnu patří vztah k vítězstvím i prohrám, <b>akceptování nebo odmítnutí pomoci druhého, vůle k životu nebo lhůstevnost ke svému bytí ve světě.</b> Na tomto místě nelze říct, <b>zda je to dobře nebo špatně.</b> Prostě taková je skutečnost lidského tvora.</p>	OSOBNOST  ROZHODOVÁNÍ	VZTAHOVOST ČLOVĚKA
6.	50	<p>Důležitá je především okolnost, že <b>lidské společenství je založeno na mnohotvárnosti, nehomogenosti lidského předmětného jednání. Člověk jest</b> tak, že k jeho existenci patří možnost orientovat se jen na některou stránku činnosti, na cíl, prostředek, uplatnění prostředku, zhodnocení volby cíle... <b>Přitom si je vědom, - na rozdíl od zvířat-</b> tohoto specifického místa uvnitř společenství a funkce společenství, které je vlastní člověku jako bytostná podmínka jeho lidského provozu. (...) <b>Člověk je bytost sociální</b>, jeho vztah ke světu je sociálně zprostředkovaný, a člověk ví o povaze tohoto zprostředkování. Sociálnost není vnější rámec, ale vnitřní určení lidského tvora.</p>	VĚDOMÍ OSOBNOST ROZHODOVÁNÍ ZPROSTŘEDKOVÁNÍ  SPOLEČENSKÝ STATUS	VZTAHOVOST ČLOVĚKA

Tabulka 1 Text č. 1 Kdo jsme? (část)



## **Analýza a interpretace textu**

V úvodní části kapitoly „Kdo jsme“ se Jaroslava Pešková zamýšlí nad „člověkem“ jako předmětem speciálních věd, v kontrastu k bytostným určením „člověka“ jako bytosti, která má vztah sama k sobě.

### **Kategorie ZPŘEDMĚTNĚNÍ ČLOVĚKA, ČLOVĚK V PEDAGOGICE**

Kategorii ZPŘEDMĚTNĚNÍ ČLOVĚKA jsme použili pro shrnutí úryvků identifikovaných kódy OSOBNOST, OBJEKTIVIZACE, SPECIÁLNÍ VĚDY. V úryvku č. 1, tak Pešková, jako východisko k další analýze, určuje člověka jako objektivní předmět speciálních věd.

Zajímavé je, že sociální pedagogika se z těchto speciálních věd svým určením ve vztahu k člověku poněkud vymyká, což je dáno její praktickou výchovnou povahou. OSOBNOST v PEDAGOGICE je tak podle Peškové, na rozdíl od ostatních čistě objektivizujících věd, vždy třeba brát s ohledem na „požadavek rozvoje harmonické osobnosti“. Harmonická osobnost pak je definována jako osobnost člověka, který nejenom že „není jednostranný“, ale dovede také „pochopit své MOŽNOSTI [zvýrazněno jako použitý kód] ve všech sférách a dosáhnout optima“. Je tedy zřejmé, že v sociální pedagogice, podle Jaroslavy Peškové, má možnostní povaha člověka a s ní spojená svoboda a zodpovědnost zvláštní význam. (Výše uvedená interpretace vychází z analýzy úryvku č. 2 identifikovaného kódy OSOBNOST, PEDAGOGIKA a MOŽNOST, sdruženými v kategorii ČLOVĚK V PEDAGOGICE.)

### **Kategorie VZTAHOVOST ČLOVĚKA**

Poslední, třetí, kategorií, kterou jsme použili pro naši analýzu textu je kategorie VZTAHOVOST ČLOVĚKA sdružující kódy OSOBNOST, REFLEXE, Odstup, MOŽNOST, ROZHODOVÁNÍ (koresponduje s kódem ROZHODOVÁNÍ použitým při analýze textu *Hodnoty a hodnotové orientace*), ZPROSTŘEDKOVÁNÍ, VĚDOMÍ a SPOLEČENSKÝ STATUS. To, že je člověk, mimo jiné, schopen „pochopit své možnosti“ je dáno jeho bytostnou vztahovostí k sobě samému. Ta vychází z možnostní povahy lidského vztahování se k přírodě a společnosti, kdy „ke každé lidské osobnosti patří vědomí sebe sama na půdorysu rozmanitých sociálních vztahů“ (úryvek č. 3) a navíc „člověk ví o povaze svého vztahování se, o své schopnosti distance“, která je nejenom schopnost vnímat, ale také „vnímané překračovat“ (úryvek č. 4), tedy možností rozvoje, o kterém se v analyzovaném textu píše v úvaze o sociální pedagogice.

Dalším aspektem podporujícím VZTAHOVOST ČLOVĚKA je jeho možnost volby jako ROZHODOVÁNÍ (práce s hodnotami), kdy k existenci člověka „patří možnost orientovat se jen na některou stránku činnosti ... zhodnocení volby cíle“. Tato rozhodovací činnost je VĚDOMÁ a sociální (kód SPOLEČENSKÝ STATUS), takže vztah člověka ke světu je ZPROSTŘEDKOVANÝ, a tím pádem otevřený již zmíněným možnostem dalšího rozvoje „harmonické osobnosti“ (v pojetí sociální pedagogiky, jak ji postuluje Jaroslava Pešková).

### 5.1.2 Text č. 2 Hodnoty a hodnotové orientace

PEŠKOVÁ, Jaroslava a Ladislava SCHÜCKOVÁ, 1991. *Já člověk--: jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, Učebnice a příručky pro vysoké školy, s. 152- 163. ISBN 80-04-21766-4.

ČÍSLO ÚRYVKU	str.	TEXT ÚRYVKU	KÓDY	KATEGORIE
1.	152	Denně v praxi rozhodujeme, co je pro nás důležité a co ne, <b>co je dobré nebo špatné</b> , co uspokojuje naše potřeby, co je důležité v této chvíli, co v dlouhodobé perspektivě. Ale odkud se bere naše kompetence k takovému rozhodování?	HODNOTY	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ
2.	152	Které <b>hodnoty</b> mají bezpodmínečnou <b>platnost</b> , kterou je třeba <b>respektovat</b> za všech <b>okolností</b> a proč? A jsou vůbec takové hodnoty?	HODNOTY	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ
3.	152	... <b>hodnoty vystupují</b> po celá staletí v běžném <b>povědomí</b> jako něco objektivního, daného, co jest a platí, co je třeba chránit a poznávat atd., co je nezávislé na individuální vůli (libovůli). Tato <b>zvěcnělá podoba lidské hierarchizující aktivity</b> po dlouhou dobu zakrývala podstatu této specifické vrstvy společenské skutečnosti.	HODNOTY ZVĚCNĚNÍ	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ; KATEGORIE ANALÝZY
4.	153	... v novověku je založen jiný typ pojetí <b>hodnotové hierarchie</b> .... <b>Hodnota morálního rozhodování</b> je založena právě v rozhodování podle povinnosti, podle vědomí zákona <b>důstojného lidského jednání</b> .	HODNOTY DŮSTOJNOST	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ; REGULATIVNÍ IDEJE HODNOTÍCÍCH O PROCESU

5.	156	(...) <b>hodnota – ekonomická, etická, estetická</b> atd. – nevzniká a nepůsobí jako <b>složka</b> nerefektovaného <b>lidského chování</b> . Teprve tehdy a tam, kde je člověk s to přejít od pouhého <b>manipulování s věcmi</b> a od jejich šacování pro bezprostřední spotřebu k realizaci lidské <b>schopnosti vědomé, reflektované</b> a kontrolované <b>distance</b> , zakládá se plně svébytná oblast lidské kultury. Vyrůstá na rozvoji <b>schopnosti vědomí nahlížet na věci z odstupu, ptát se po celku</b> , do kterého patří, po funkci, kterou v tomto celku mají.	HODNOTY  REFLEXE  ODSTUP	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ; KATEGORIE ANALÝZY
6.	156	<b>Vědomí</b> vystupuje konečně jako posuzování místa <b>poznáných skutečností</b> v rámci společenské reality v celku, tedy jako <b>hierarchizující reflexe</b> , jako <b>hodnocení</b> .	SPOLEČENSKÝ STATUS  HODNOTY	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ; KATEGORIE ANALÝZY
7.	157	<b>Společenský subjekt</b> (jedinec, třída, vrstva, etnická skupina, pracovní kolektiv) provádí zmíněnou hierarchizaci podle různých interesů, intencí, podle různých časových kritérií atd. Objevuje se tak <b>svébytná vrstva společenských hodnot</b> , která prostě není od přírody dána, ale je výsledkem velmi složitého působení <b>společenského vědomí jako vědomí bytí</b> v procesu společenského pohybu.	SPOLEČENSKÝ STATUS  HODNOTY	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ; KATEGORIE ANALÝZY
8.	157	Zmíněná <b>charakteristika hodnot a hodnocení</b> se však netýká a nemůže týkat hodnot ve specifickém slova smyslu, ale <b>hodnocení</b> jako momentu <b>lidského vztahu ke světu</b> , který navazuje na vztahy k předlidské a mimolidské přírodě je předpokladem každého předmětného jednání.	HODNOCENÍ BĚŽNÉ	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ
9.	158	<b>Hodnoty v silném slova smyslu</b> nevznikají a bytostně nepůsobí v pouhém běžném provozu, v zařizování našich záležitostí, ale teprve v <b>reflexi na životní proces</b> a v <b>distanci k němu</b> .	HODNOCENÍ V SILNÉM SLOVA SMYSLU ODSTUP REFLEXE	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ; KATEGORIE ANALÝZY
10.	158	<b>Distancí rozumíme odstup</b> , který má lidská bytost jako univerzální bytost k <b>přírodě, k sobě, k druhým lidem, ke světu</b> jako celku, skutečnost, že vše to, co bylo uvedeno, může učinit předmětem své poznávací a přetvářející činnosti: Míjíme tím dvojitou abstrakci, známou jako dialektiku subjekt – objektovou, jak bývá okolnost vztahu člověka a světa v dnešní době v moderní literatuře vyjadřována.	ODSTUP	KATEGORIE ANALÝZY

11.	159	Člověk nejen proniká pod povrch reality v teoretickém úsilí <b>dosáhnout</b> jejích <b>skrytých vrstev</b> , podstaty obecného základu a řádu. Pro lidskou aktivitu je důležitá její možnostnostní povaha, která implikuje rozhodování. <b>Rozhodování</b> předpokládá <b>hodnocení</b> – tedy <b>rozišení možností, předpokladů, prostředků</b> atd. podle toho, co je v daném případě hodné pozoru.	OTEVŘENOST  HODNOTY	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ; KATEGORIE ANALÝZY
12.	159	<b>Člověk</b> nejprve <b>koná a chová se</b> , aniž toto konání činí <b>tématem</b> nějaké <b>specifické úvahy, předmětem zvláštní pozornosti</b> .	BĚŽNÉ HODNOCENÍ	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ
13.	159	<b>Hodnocení v plném slova smyslu</b> se objevuje teprve tam, kde do běžného provozu zasáhne tzv. <b>hierarchizující reflexe</b> .	HODNOCENÍ V PLNÉM SLOVA SMYSLU REFLEXE	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ; KATEGORIE ANALÝZY
14.	159	<b>Předměty, jevy, procesy</b> nebo <b>vztahy</b> , které fungují, které známe a počítáme s nimi v praxi, učiníme z nějakého důvodu předmětem <b>posuzování z hlediska jejich váhy a významu v daném kontextu</b> .	BĚŽNÉ HODNOCENÍ  REFLEXE KONTEXT	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ; KATEGORIE ANALÝZY
15.	160	Tak vznikají rozmanité <b>žebříčky hodnot</b> (etických, technických atd.), vybudovaných na základě kritérií generačních, celospolečenských, profesionálních apod. Všechna tato <b>kritéria hodnocení</b> jsou objektivní a jsou výrazem <b>rozmanitých forem zainteresovanosti společenských subjektů</b> .	HODNOCENÍ BĚŽNÉ  ZVĚCNĚNÍ	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ; KATEGORIE ANALÝZY
16.	160	Předpokladem <b>pravdivého hodnocení</b> je na jedné straně <b>schopnost porozumět</b> vlastní pozici, ze které při hodnocení vycházíme (vlastní inter- esse – interes, zájem, přesněji <b>místo, které zaujímám ve společenských vztazích</b> a které je východiskem mého hierarchizujícího posuzování), a z druhé pochopení toho, že <b>každá věc, proces nebo jev má řadu kontextů</b> a že ten, kdo ji <b>hodnotí, musí mít smysl</b> pro tuto bohatost stránek.	HODNOCENÍ V PLNÉM SLOVA SMYSLU  SPOLEČENSKÝ STATUS  KONTEXT	HODNOTY, HODNOCENÍ, ROZHODOVÁNÍ; KATEGORIE ANALÝZY
17.	160	Každý má <b>možnost volit</b> kritérium <b>hodnotové hierarchie</b> (v etice, estetice, technice) podle svých praktických, intelektuálních a v nejširších souvislostech podle svých historických možností. <b>Za svou volbu je však vždy odpovědný</b> .	HODNOCENÍ V PLNÉM SLOVA SMYSLU  ODPOVĚDNOST	HODNOTY, HODNOCENÍ ROZHODOVÁNÍ; REGULATIVNÍ IDEJE HODNOTÍCÍCH O PROCESU

18.	160	Je proto nezbytné <b>ujasnít si</b> , že úloha <b>subjektivní stránky sociálního procesu</b> spočívá v tom, že se každý člověk za sebe i jako <b>příslušník širších společenských celků musí rozhodovat</b> v konkrétních běžných i náročných situacích a za svá rozhodnutí <b>musí nést</b> plnou <b>odpovědnost</b> . <b>Musí ji nést</b> , rozhodne-li se pro konzervativní řešení v rámci daných norem (v medicíně, v morálce, v estetice, v technice) zrovna tak, jako rozhodne-li se pro experiment a riskuje v <b>umělecké tvorbě, v léčebném postupu, v řídicí práci</b> .	HODNOCENÍ V PLNÉM SLOVA SMYSLU  ODPOVĚDNOST  SPOLEČENSKÝ STATUS	HODNOTY, HODNOCENÍ ROZHODOVÁNÍ;  KATEGORIE ANALÝZY; REGULATIVNÍ IDEJE HODNOTÍCÍCH O PROCESU
19.	161	Lidé reagují různě podle míry <b>pochopení podmínek</b> , podle " <b>obzoru</b> ", který mají, podle kvality vlastní osobnosti. Ale <b>schopnost jednat důstojně</b> , "vykročit z kruhu daného" a pokusit se o <b>smysluplné přetvoření</b> toho, co jest, podle záměru a v zájmu člověka a lidstva, patří k historicky rozvinuté výbavě lidského tvora. <b>Využije-li této možnosti</b> , nebo promarní-li ji, to je <b>otázkou míry jeho svobody vůči sobě samému</b> . <b>Uspěje-li</b> nebo ne, je otázkou hloubky <b>porozumění vlastním možnostem</b> , ale i otázkou situace, otázkou "chvilé" správné volby s ohledem na konkrétní podmínky.	OBZOR;  HODNOCENÍ V PLNÉM SLOVA SMYSLU  SVOBODA  POROZUMĚNÍ	HODNOTY, HODNOCENÍ ROZHODOVÁNÍ;  KATEGORIE ANALÝZY; REGULATIVNÍ IDEJE HODNOTÍCÍCH O PROCESU
20.	161	<b>Hodnoty</b> podle našeho názoru <b>nevznikají v bezprostředním fungování</b> , obstarávání života, ale v reflexi na toto fungování, obstarávání života, ale v <b>reflexi</b> na toto <b>fungování</b> , tam, kde <b>jednotlivé</b> fungující složky <b>našeho osvětí</b> (světa kolem nás) <b>hierarchizujeme podle jejich významu</b> a váhy v kontextu našeho života.	HODNOTY  REFLEXE	HODNOTY, HODNOCENÍ ROZHODOVÁNÍ;  KATEGORIE ANALÝZY
21.	161	<b>Hodnoty</b> mají svou <b>objektivní stránku</b> v povaze historické sociální skutečnosti, (...) <b>Vystupují v hierarchizující reflexi</b> a mohou být rozmanitě <b>objektivizovány</b> (užitná hodnotě ve spotřebě, hodnota v ekvivalenci, umělecká hodnota (...))	HODNOCENÍ BĚŽNÉ  REFLEXE  ZVĚCŇENÍ	HODNOTY, HODNOCENÍ ROZHODOVÁNÍ;  KATEGORIE ANALÝZY
22.	162	Antropologické, psychologické nebo sociologické <b>vymezení subjektu hodnocení</b> nestačí, je třeba <b>přistoupit k člověku jako k bytosti</b> , která je <b>univerzální</b> , má k sobě <b>vztah, vykračuje z kruhu daného</b> a <b>rozhoduje se z možností</b> .	HODNOCENÍ UNIVERZALITA	HODNOTY, HODNOCENÍ ROZHODOVÁNÍ; REGULATIVNÍ IDEJE HODNOTÍCÍCH O PROCESU
23.	162	<b>Hodnoty se dotýkají vždy celku světa, obzoru</b> , na němž věci teprve mohou vystoupit ve své hodnotě. <b>Hodnota je tam, kde dílo, věc, vztah otevírá více, než samo sděluje samo sebou</b> .	HODNOCENÍ  OBZOR	HODNOTY, HODNOCENÍ ROZHODOVÁNÍ;  KATEGORIE ANALÝZY

24.	162	<b>Hodnoty nejsou dané</b> jednou provždy nebo pro určitou dobu či generaci. <b>Hodnoty</b> jsou <b>výsledkem hierarchizující reflexe</b> prováděné z určitých zaujatých pozic. ... Mezi těmito přístupy může dojít ke složitým rozporům.	HODNOCENÍ REFLEXE	HODNOTY, HODNOCENÍ ROZHODOVÁNÍ; KATEGORIE ANALÝZY
25.	163	Stručně lze říci, že <b>hodnocení</b> patří nesložitým <b>duchovním aktivitám</b> a nedá se <b>redukovat</b> na některou svou <b>složku</b> (uspokojování potřeb, zájem o... na motivaci, výběrovou reakci, preferenci atd.) Jeho <b>smyslem</b> je <b>zvažování</b> té či oné <b>skutečnosti</b> z hlediska váhy a významu pro hodnotící subjekt (individuum nebo společenství (z určitých vědomě zaujatých a vědomě kontrolovaných pozic. Tak <b>vznikají hodnoty</b> (přesněji hodnotovost té či oné skutečnosti – přátelství, samostatného bytu, dobrého ovzduší, zajímavé práce atd.), které, jednou <b>vzniklé vystupují</b> jako <b>regulativní činitelé</b> v procesu <b>hodnotové orientace člověka</b> ve světě.	HODNOCENÍ ZVĚCNĚNÍ  ODSTUP	HODNOTY, HODNOCENÍ ROZHODOVÁNÍ; KATEGORIE ANALÝZY

Tabulka 2 Text č. 2 Člověk hledá sám sebe (část)

### Analýza a interpretace textu

Úvahy Jaroslavy Peškové o hodnotových orientacích, hodnotových hierarchiích a člověku jako morální, hodnotící a svobodné bytosti, považujeme za jeden z nejsilnějších textů, které mají, podle nás, zásadní dopad do pojetí filozofie výchovy Jaroslavy Peškové a mají co říci teorii i praxi sociální pedagogiky.

Základní pojmy, které Jaroslava Pešková ve svých úvahách o morálním rozměru lidského bytí ve světě používá (a které jsme použili jako kódy pro popis úryvků analyzovaného textu, viz tabulka č. 2 výše) jsme rozdělili do třech kategorií.

#### První kategorie

Za první kategorie kódů popisujících úryvky textu vztahující se k hodnotám, hodnocení a rozhodování (kódy uváděné pod bodem 1. níže). Za druhé kategorie kódů popisujících úryvky provádějící fenomenologickou, sociologickou a antropologickou analýzu s použitím příslušných, vesměs fenomenologických, kategorií (kódy uváděné pod bodem 2. níže). A za třetí kategorie kódů popisujících úryvky, kde se hovoří o samotných třech regulativních idejích hodnotícího procesu (uváděno pod bodem 3. níže).



Hodnoty, respektive činnost HODNOCENÍ předmětů (věcí / procesů / jevů).

V rámci HODNOCENÍ pak Pešková rozlišuje dva rozdílné procesy hodnocení:

- a) HODNOCENÍ BĚŽNÉ“, kdy člověk pouze seřazuje objekty v souladu s existujícími hodnotovými hierarchiemi
- b) „HODNOCENÍ V PLNÉM SLOVA SMYSLU, kdy člověk při hodnocení musí nejenom zapojit svoji schopnost reflexe a porozumění společenským vztahům (kód SPOLEČENSKÝ STATUS) a svému místu ve společnosti, ale musí také řešit rozpory mezi různými objektivně existujícími hodnotovými hierarchiemi vztahujícími se k témuž objektu hodnocení.

### **Druhá kategorie**

Druhá kategorie vychází z fenomenologické filozofie, kterými Jaroslava Pešková analyzuje proces hodnocení, jak jej provádí člověk, a situaci člověka v takovémto procesu hodnocení, a to zejména v procesu „hodnocení v plném slova smyslu“.

- a) REFLEXE jako důležitá duševní činnost podmiňující proces hodnocení
- b) Odstup jako předpoklad reflexe a porozumění
- c) Otevřenost jako předpoklad porozumění základní lidské situaci člověka jako morální bytosti otevřené možnostem rozhodování a jednání ve světě
- d) Kontext jako rámec porozumění a reflexe objektům a objektivním hodnotovým hierarchiím,
- e) včetně kontextu jako danosti společenské situace (kód SPOLEČENSKÝ STATUS)
- f) Zvěcnění pro popis procesu usazování, objektivizace, hodnotových hierarchií
- g) Obzor jako kategorie popisující situaci člověka jako rozumějící a morální bytosti a související s kategorií otevřenosti možnostem a s tím spojenou odpovědností za rozhodování.
- h) Porozumění jako pochopení danosti obzoru a sebeuvědomění si hodnotící činnosti jako otevřenosti a možnosti vztahovat se k obzoru bez možnosti jeho překročení a s tím spojené odpovědnosti za morální jednání

### **Třetí kategorie**

Kategorie HODNOTY. Jde o hodnoty, které Jaroslava Pešková používá v textu jako a priori hodnoty, které stojí mimo samotný hodnotící proces, tedy hodnoty předcházející

samotnému hodnotícímu procesu (hodnotící proces jinak Pešková popisuje jako otevřený, a tedy z pohledu hodnotové hierarchie, kterou hodnotící člověk použije, jako předem neurčený). Hodnoty jako takové se vztahují k sociálně pedagogickému působení např. vychovatele, který pomocí správně nastaveného hodnotového žebříčku může působit na individuální nebo kolektivní prožívání skutečnosti.

- a) DŮSTOJNOST
- b) ODPOVĚDNOST
- c) SVOBODA
- d) UNIVERZALITA

Základem běžného hodnocení, jako po výtce lidské činnosti, jsou, podle Jaroslavy Peškové, objektivizované hodnotové hierarchie (úryvky č. 3, 15, 21). Člověk jim jednoduše rozumí jako společenské danosti a takto je také používá. Mezi těmito hierarchiemi však může v procesu hodnocení, tak jak jej provádí člověk, docházet k rozporu (úryvek č. 24). Takovýto rozpor lze řešit tak, že hodnotící člověk provádí hodnocení sice za použití hodnotové hierarchie, ale navíc používá hlubší stupeň porozumění, kdy rozumí nejen objektivním danostem, ale také své subjektivní situaci člověka jako hodnotícího jsoucna (úryvek č. 18). Při tomto hlubším porozumění si člověk uvědomuje, reflektuje, svoji situaci hodnotícího subjektu i s jejími omezeními. Používá při tom určitý odstup, nadhled nad svojí společenskou situací, a tento svůj nadhled vědomě reflektuje (úryvky č. 10, 16, 20, 25). Takto hodnotící člověk dochází k hlubšímu porozumění, než je jednoduché porozumění danostem hodnotových hierarchií. Jaroslava Pešková tuto gnozeologickou (poznávací) činnost analyzuje za použití terminologie fenomenologické filozofie. Hlavní úryvky, ve kterých se tak děje, jsme identifikovali za pomoci kódů kategorie POROZUMĚNÍ.

Samotný výše stručně popsáný proces porozumění a hodnocení však Pešková navíc rámuje do čtyř konkrétních hodnot. Tyto čtyři hodnoty klade jako v podstatě apriorní hodnoty, které regulují jinak otevřenou hodnotící činnost člověka, na rozdíl od ostatních hodnot, mezi kterými se člověk při hodnocení v plném slova smyslu teprve má rozhodnout. Proč takto Pešková činná je zřejmé, položíme-li si následující otázku: Proč by hodnotící člověk nemohl rozhodovat mezi hodnotovými hierarchiemi bez porozumění a náhodně, místo s porozuměním a odpovědností? Mohl, ale takovéto jednání by bylo jednáním nahodilým,



a tedy ne jedním svobodným. Proto používá Jaroslava Pešková pro omezení jinak otevřené hodnotící činnosti člověka hodnoty související s pojmem „svobody“ a stojící jaksí nad tímto jinak otevřeným procesem hodnocení. Jde o pojmy, které jsme v analyzovaném textu identifikovali jako kódy SVOBODA (úryvek č. 19), ODPOVĚDNOST (úryvek č. 17), DŮSTOJNOST (úryvky č. 4, 19) A UNIVERZALITA (úryvek č. 22) a zařadili jsme je do kategorie HODNOTY.

Přejdeme nyní k otázce: v čem je význam myšlenek, které Jaroslava Pešková předkládá ve výše analyzovaném textu, pro sociální pedagogiku?

Podíváme-li se na pojem sociální pedagogiky, jak jsme jej, s použitím odborné literatury, určili v kapitole 4.4, vidíme, že utváření hodnotových výchovných podnětů je důležitou součástí metodologie i praxe sociálně pedagogické práce. Těžiště výše analyzovaného textu Jaroslavy Peškové spočívá právě v tom, jakým způsobem v dnešní moderní době může vůbec člověk pracovat s hodnotami a zachovat si přitom svobodnou vůli. Části textu, kde Jaroslava Pešková analyzuje proces porozumění člověka objektivním danostem společenského postavení anebo porozumění člověka své subjektivní situaci člověka jako hodnotícího jsou vztahujícího se svobodně a odpovědně ke vždy otevřeným možnostem svého rozhodnutí, tyto části textu jsou podle nás myšlenkami, které mohou zásadně formovat přístup sociálního pedagoga ke klientovi. Mohou jej formovat dvojitým způsobem.

Za prvé jako podporu a učení rozvoje schopnosti porozumění vlastní situaci v sociálním prostředí. Tedy podporu reflexivní činnosti. Zde spočívá význam myšlenek Jaroslavy Peškové pro sociální pedagogiku jako pedagogiku přizpůsobení se prostředí. Prostředí, kterému rozumíme nejenom jako objektivním skutečností, ale také jako prostředí, ke kterému se vědomě vztahujeme a překračujeme jeho hranice.

Za druhé, podle nás, z myšlenek Jaroslavy Peškové vyplývá, že cílem výchovy by mělo být naučit klienta porozumět své svobodě a odpovědnosti v rozhodování, spíše než jen mu předat některou ze sad hodnotících hierarchií. Morální filozofie předkládaná Jaroslavou Peškovou tak má využití zejména pro pojetí sociální pedagogiky jako sociálně pedagogické prevence.

### 5.1.3 Text č. 3 Filozofie výchovy – filozofické hledání předpokladů výchovného působení

PEŠKOVÁ, Jaroslava, Anna HOGENOVÁ, David KRÁMSKÝ a David RYBÁK, 2010. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Pro Univerzitu Karlovu v Praze, Pedagogickou fakultu vyrobilo vydavatelství a nakl. Kreace, s. 125-128. ISBN 978-80-902125-6-5.

ČÍSLO ÚRYVKU	str.	TEXT ÚRYVKU	KÓDY	KATEGORIE
1.	125	(...) je nesporné, že každé vědomé <b>výchovné působení</b> se zakládá na nějakém <b>filozofickém pojetí člověka</b> a jeho <b>vztahu k světu</b> , na pojetí předpokladů lidského zakoušení světa a jednání.	FILOZOFIE VÝCHOVY	VZTAH FILOZOFIE VÝCHOVY A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY
2.	125	Láska ve smyslu filia znamená náklonnost (v naší souvislosti náklonnost k moudrosti), ale také spojování stejnorodého, autentický vztah a konečně <b>otevřenost</b> – v antické myšlení k <b>moudrosti</b> , která je jedním moudrým, nikoliv mnohoučeností. U Maxe Schellera je pak <b>láska otevřeností vůči světu</b> . Je charakterizována řádem lásky jednotlivé každé osoby, která nám umožní <b>nalézt k ní cestu, pochopit</b> její náklonnost i bariéry.	OTEVŘENOST  OBZOR	LÁSKA K MOUDROSTI
3.	125	<b>Být moudrým</b> účinně milovat moudrost, (...) mít míru pro každou jednotlivou věc. (...) Je to <b>šíře obzoru, horizontu</b> , který <b>jsme s to si otevřít</b> . Michele de Montaigne to vyjádřil slovy: <b>I kdybychom snad mohli být učení učeností druhého, moudřími můžeme být jen moudrostí vlastní.</b>	OBZOR  OTEVŘENOST	LÁSKA K MOUDROSTI
4.	125	Pro novověkou filozofii (...) východiskem bylo zjištění, že <b>jako lidé jsme svobodní, nemusíme přijímat</b> to, co je dáno jako <b>samozřejmé</b> , ale prakticky o všem <b>můžeme pochybovat</b> .	SVOBODA POROZUMĚNÍ	LÁSKA K MOUDROSTI



10.	126	<b>Přirozený postoj je naivní</b> , Descartesovo pochybování o autentičnosti <b>přirozeného postoje je východiskem novověkého pojetí vědy</b> . Smyslem je tu nechat věci být tím čím jsou. Smyslem není hledání jejich vhodnosti pro užívání, ale postižení toho, co jsou,....	TEORETICKÝ POSTOJ	TEORETICKÝ POSTOJ
11.	126	<b>Teoretický postoj není chyběním praxe</b> , nedostatkem praktických, účelových, uživatelských ohledů. <b>Teoretický postoj spočívá v takové činnosti</b> , která působí k tomu, aby věc <b>vystoupila</b> , ukázala se, čím ona jest, jak ji lze <b>užívat</b> nebo <b>přízpůsobovat aktuálním potřebám</b> .	TEORETICKÝ POSTOJ POROZUMĚNÍ  MOŽNOST	TEORETICKÝ POSTOJ
12.	126	<b>Filozofie výchovy</b> se nad samozřejmostí a každodenností procesu výchovy s <b>údivem táže, co že to výchova je</b> , a <b>problematizuje všechny</b> dosavadní samozřejmé <b>definice</b> , jakož i <b>výzkumy</b> na nich založené. V tom je její <b>mysl a význam</b> .	FILOZOFIE VÝCHOVY OTEVŘENOST MOŽNOST	VZTAH FILOZOFIE VÝCHOVY A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY
13.	127	Jde o to, abychom <b>pochopili</b> , že právě <b>pojetí vztahu člověka a světa</b> nebo stručněji <b>fenoménu světa</b> ne jako nějakého něco, ale jako <b>otevřené duše</b> pro <b>porozumění</b> , je základním tématem <b>filozofie výchovy</b> .	FILOZOFIE VÝCHOVY OTEVŘENOST  POROZUMĚNÍ	VZTAH FILOZOFIE VÝCHOVY A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY
14.	127	<b>Svět je</b> v původním smyslu především <b>celkem porozumění</b> , ne celkem jsoucen. – Jelikož já jsem jsoucnem a zároveň součástí univerza v člověku je funkce univerza jakožto to, co univerzum dělá celkem. Jinými slovy, jen <b>člověk překračuje dané k souvislosti</b> – kontextualitě porozumění - a ví o této své <b>možnosti</b> . - <b>Svět horizontu</b> je a priori <b>zkušeností</b> o jednotlivém, ne ex post, není tedy výsledkem zobecnění, jak tak rádi uvádíme, neboť je to snáze představitelné a jednodušší.	POROZUMĚNÍ   MOŽNOST	VZTAH FILOZOFIE VÝCHOVY A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY
15.	128	<b>Je však důležité si uvědomit, že celek, obzor, horizont smyslu není jsoucí, není to žádná věc mezi</b> . Pes běží k <b>obzoru</b> jako ke <b>zdánlivé mezi hranici</b> . Konečná lidská <b>bytost ví</b> , že její svět je apeiron, že to je nekonečná kontextualita, kterou konečná bytost <b>může prožít</b> , ale <b>nemůže mít</b> o ní konečnou <b>vyčerpávající zkušenost</b> .	POROZUMĚNÍ   MOŽNOST	VZTAH FILOZOFIE VÝCHOVY A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY
16.	128	<b>Otče, tam kam jsem vystoupil, nebylo nic, co bych mohl přinést. Otec odvětil: Ano, ty jediný jsi dosáhl vrcholu. Vidím to v tvých očích. Co přinesl hoch jako důkaz ve svých očích? Prožitek horizontu světa jako osvětlujícího bytí, kterého dosahují jen nemnozí.</b>	OBZOR  POROZUMĚNÍ	VZTAH FILOZOFIE VÝCHOVY A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

17.	128	Snad jsme tedy pochopili, že <b>vztah člověka a světa</b> vcelku <b>nemůžeme aplikovat</b> , ale že jde spíše o <b>formování základních půdorysů speciálních společenských věd.</b>	FILOZOFIE VÝCHOVY	VZTAH FILOZOFIE VÝCHOVY A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY
18.	128	Čím dále více se objevuje jako důležité téma jinakost individuí a nutností setkání u společné věci, téma dialogu a komunikace. To se promítá i do <b>filozofie výchovy</b> , do <b>komunikativní pedagogiky</b> a do <b>řešení problémů mezilidských vztahů.</b> , především antinomie individuality a odpovědnosti za druhého jako antropologické konstanty každého z nás. <b>Být sami sebou můžeme</b> je n na základě <b>vztahu k druhým jako druhým</b> , jiným. <b>Edukace nás na to má připravit.</b> <b>Neporozumíme-li</b> situaci a naší roli v ní, nemáme jako učitelé jednotlivých generací šanci uspět. A předpokladem porozumění je v neposlední řadě provádějící teorie.	TEORETICKÝ POSTOJ  FILOZOFIE VÝCHOVY	VZTAH FILOZOFIE VÝCHOVY A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Tabulka 3 Text č. 3 Filozofie výchovy – filozofické hledání předpokladů výchovného působení (2002)

### Analýza a interpretace textu

V článku Filozofie výchovy – filozofické hledání předpokladů výchovného působení z roku 2002 si Jaroslava Pešková klade otázku, jak filozofie výchovy může působit na výchovné jednání? Odpověď na tuto otázku zní, že filozofie výchovy může na výchovné jednání působit pouze nepřímo tak, že ovlivňuje teoretické základy speciálních věd, včetně sociální pedagogiky. Speciální vědy by pak měly být založeny ve specifickém pojetí filozofie výchovy (úryvek č. 1). V následující stručné analýze textu si ukážeme, jaké toto pojetí filozofie výchovy je a v jakých pojmech je založeno.

Pro analýzu textu jsme použili tři kategorie kódů: LÁSKA K MOUDROSTI, TEORETICKÝ POSTOJ a FILOZOFIE VÝCHOVY.

### Kategorie LÁSKA K MOUDROSTI

V první části textu provádí Pešková analýzu pojmu „filozofie“ jako lásky k moudrosti. LÁSKA K MOUDROSTI, jak jsme nazvali také my tuto kategorii skupiny kódů použitých pro analýzu textu, je otevřeností ke světu, který je určen jako zkušenost horizontu, celku světa, která předchází zkušenost s jednotlivými jsoucnými. Použitými kódy jsou:

- OTEVŘENOST jako láska vůči otevřenosti světu, horizontu a zkušenosti druhého (úryvky č. 2, 3).

- SVOBODA související s OTEVŘENOSTÍ jako zkušenost pochybnosti o daném a možnost svobodně a odpovědně přijímat jiné. SVOBODA s sebou nese předpoklady volby, rozhodování a přijetí související odpovědnosti (úryvek č. 5)

- POROZUMĚNÍ jako reflektovaná zkušenost horizontu a odstup od fakticky daného (úryvky č. 6 a 7)

Pojem „lásky k moudrosti“ je východiskem pro další analýzu role filozofie výchovy a její souvislost s pojmem „teoretický postoj“.

### **Kategorie TEORETICKÝ POSTOJ**

- REFLEXE: teoretický postoj vychází z reflexe, tak jak je jako metoda dotazování používána filozofií (úryvek č. 8).

- Teoretický postoj (používáme kód TERORETICKÝ POSTOJ) je tedy, na rozdíl od speciálních věd, jako poznávací aktivita, typicky filozofickou metodou - dotazováním se a problematizováním známých a zdánlivě samozřejmých skutečností (úryvky č. 9 a 10). Jako takový ale není přirozený postoj samoučelnou teoretickou disciplínou, ale kritickým postojem, který umožňuje porozumění věcem v jejich vztahu k praktickým potřebám (úryvek č. 11).

### **Kategorie VZTAH FILOZOFIE VÝCHOVY A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY**

Teoretický postoj jako zásadně filozofický postoj je tak, podle Jaroslavy Peškové, také vhodnou metodou pro filozofii výchovy (úryvek č. 12).

- Základním tématem FILOZOFIE VÝCHOVY je vztah člověka a světa (úryvek č. 13), který, pokud vychází z filozofie jako LÁSKY K MOUDROSTI, je celkem POROZUMĚNÍ světu jako uvědomění si MOŽNOSTI jiného. (Úryvky 14, 15.)

- Toto uvědomění si možnosti jinakosti je zkušeností, „prožitkem“, horizontu (kód OBZOR, úryvek č. 16).

Vraťme se, po tomto stručném představení použitých kódů a kategorií analýzy textu, k otázce: jak se vztahuje filozofie výchovy k sociální pedagogice? Vidíme, že podle Jaroslavy Peškové jde o aplikování vztahu člověka a světa, tedy zkušenosti světa, jak jsme ji popsali výše, jako metodologického předpokladu pro formování sociální pedagogiky (úryvek č. 17). Sociální pedagogika vycházející z takového pojetí filozofie (výchovy) by měla řešit témata, která korespondují s touto filozofickou zkušeností světa a s metodou „teoretického postoje“: dialog a komunikaci, rozpor individuality (svobody) a odpovědnosti za druhého (jinakost) (úryvek č. 18).

## 6 SHRNU TÍ VÝZKUMU (ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI)

V této práci jsme si, mimo stručného představení díla a osobnosti filozofky, vytkli za cíl zodpovědět na otázku, v čem spočívá význam díla Jaroslavy Peškové pro sociální pedagogiku?

Podíváme-li se na výčet témat, kterými jsme se zabírali v analyzovaných textech, vidíme, že korespondují se současnou teorií sociální pedagogiky. Podle Krause (Kraus, 2008, s. 17) je současným úkolem sociální pedagogiky hledání identity a vnitřního zakotvení v této rychle se měnící době, popis a analýza prostředí, zachycení proměnlivosti prostředí a jeho vliv na člověka. To je přesně to, co Jaroslava Pešková ve svých pracích provádí: zkoumá hodnotové orientace v kulturním prostředí člověka a situaci člověka, který je postaven před svobodu a odpovědnost volby (Pešková, Schücková, 1991, s. 152). Ve stati, která se týká filozofie výchovy, se zamýšlí nad „teoretickým postojem“ jako poznávací aktivitou a jejím specifickým, dotazujícím přístupem ke zkušenosti se sociálním, přírodním i kulturním prostředím. (Pešková, Hogenová, Krámský a Rybák, 2010, s. 87) V textu *Kdo je člověk* z knihy *Já člověk: Jak dělat vědu o člověku dnes a zítra?* (Pešková, Schücková, 1991, s. 51) pak lze nalézt úvahy nad člověkem jako specifickým předmětem speciálních věd, který má vztah sám k sobě, což má význam zejména pro sociální pedagogiku jako vědu zabývající se výchovou člověka.

V předcházejícím odstavci jsme si stručně ukázali, jak úvahy rozvíjené Jaroslavou Peškovou v námi analyzovaných textech v podstatě odpovídají současným úvahám teorie sociální pedagogiky. Otázkou pak ovšem zůstává, co tedy vlastně Jaroslava Pešková k těmto sociálně pedagogickým úvahám přidává? Podle našeho názoru, co je v textech Jaroslavy Peškové navíc a v čem spočívá její pravý přínos pro sociální pedagogiku, je filozofické zakotvení jejího přístupu k analýze člověka a jeho prostředí. Právě filozofický přístup přináší hlubší porozumění a uvědomění si souvislostí subjektivních a individuálních pochodů lidského vnímání a objektivních změn prostředí: změn společenských vztahů, sociálních institucí, přírodních podmínek, kulturních hodnotových systémů. Takováto filozofická reflexe a analýza dnes již poměrně mainstreamových teoretických konceptů sociálních věd má význam zejména pro sociální pedagogiku v jejím pojetí pedagogiky aplikované, týkající se celé společnosti, plnící zejména preventivní funkci (oproti funkci terapeutické), sociální pedagogiky, která akceptuje existující sociální rozpory a změny.



Tyto změny pochopitelně nastávají nezávisle na filozofickém přístupu k člověku jako předmětu sociální pedagogiky, ale lze k nim přistoupit různě. A právě přístup Jaroslavy Peškové k člověku jako k bytosti, která vždy žije v možnosti svého vztahu k prostředí, vytyčuje směr pro teorii a praxi výchovného působení sociální pedagogiky. Zkušenost sebe-vztahování se, kterou máme na mysli, je totiž specifickou zkušeností dvojité reflexe, která je nejenom vždy reflektuje, že je zprostředkovaná a prováděná s odstupem, ale může být prováděna také uvědoměle se zohledněním sebe jako subjektu, který vždy takto zprostředkovaně vnímá své prostředí a vždy žije s vědomím toho, že jeho možnost volby je ohraničena zejména jeho individuální svobodou a odpovědností.

Můžeme směle konstatovat, že ze srovnání výše uvedených textů se jasně dře do popředí kontext díla J. Peškové se sociální pedagogikou. Důležitost opakujících se témat v textech J. Peškové to dokazují. Jsou to témata nalézání cesty k porozumění své svobody, cesty k rozhodování. Neméně důležitá je pozornost věnovaná vzájemnému vztahu člověka a světa.

V díle J. Peškové můžeme stále najít další nové a zajímavé podněty, kterými by se filozofie výchovy mohla zabývat v budoucnosti a ze kterých by mohl čerpat i sociální pedagog. J. Pešková se nám snažila ukázat jak se dobrat pomocí filozofie poznání, že naše chování jak k sobě samým, tak ke svému okolí, má smysl.



## 7 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výše v závěrech této práce tvrdíme, že přístup Jaroslavy Peškové akcentuje určitou gnozeologickou mohutnost člověka jako svobodné a odpovědné bytosti, která reaguje na stále zrychlující se probíhající přírodní, sociální a kulturní změny. Otázkou, která se nabízí, je: opravdu je tento přístup vhodný pro každého člověka? Neboli: opravdu se každý může stát filozofem? To pravděpodobně není reálné a sama Jaroslava Pešková ukazuje, že se sice každý má dostat na tuto vyšší úroveň porozumění světu, ale že není zdaleka samozřejmé, že se tak každému podaří: *prožitek horizontu světa jako „osvětujícího bytí“*,  *kterého dosahují jen nemnozí*. (Pešková, Hogenová, Krámský a Rybák, 2010, s. 128)

Když sledujeme vymezené téma naší práce, je také potřebné zmínit, kdo vlastně filozofii výchovy potřebuje a realizuje v sociálně pedagogickém procesu. V tomto směru je potřeba hovořit o profesi sociálního pedagoga, který by měl být schopen se svými dosaženými znalostmi v oblasti filozofie výchovy nahlédnout do pozadí věci.

Není-li filozofování určeno masám, komu tedy? Podle našeho názoru je zřejmé, že význam těchto úvah je platný zejména pro sociální pedagogiku a tedy také pro profesi sociálního pedagoga. Sociální pedagog jako expert na výchovné působení, který má za cíl působit na člověka tak, aby mu pomohl dosáhnout uvědomění si jeho existenciální situace jako svobodného a odpovědného jsoucna, by nepochybně tuto zkušenost měl mít (alespoň v nějaké míře obecné sebereflexe). Jen tak může podle nás zvolit správný přístup výchovného působení, zohlednit individualitu a situaci konkrétního člověka a rozhodnout jaký přístup k jeho výchově zvolí: jestli předávání hotových pravd (hodnotových hierarchií) nebo vytváření podmínek pro jeho samostatný rozvoj a uvědomění si možnosti jednat v konkrétních situacích svobodně, odpovědně a důstojně. Již v době svého pedagogického působení viděla J. Pešková problém, který nejen ji omezoval při výuce filozofie a filozofie výchovy. K filozofii je podle ní potřeba přistupovat se spoustou času a věnovat jejímu studiu hodně péle a námahy. Toto se však neslučuje se současnou výukou, ve které není dost prostoru k tomu, aby byl věnován dostatek času výuce filozofie. Té filozofie, která nám pomáhá z osvojených myšlenek volit ta vnitřně správná rozhodnutí a kultivovat tak cestu k předpokladům, ke vztahu k přírodě, k druhým lidem, k sobě...

## ZÁVĚR

Takovéto pojetí filozofie výchovy jako učení se schopnosti porozumění univerzální lidské situace člověka svobodné bytosti má podle nás zásadní využití v sociální pedagogice a mělo by být zohledňováno v teoretické průpravě, která řídí práci sociálních pedagogů, která by vždy takto měla být výchovou člověka k uvědomění si sebe sama jako svobodné a odpovědné bytosti. Filozofie výchovy Jaroslavy Peškové pracující s některými kategoriemi fenomenologické filozofie, má tak podle nás význam zejména pro pojetí sociální pedagogiky jako sociální prevence i sociální terapie. Pro obě tyto oblasti lze podle nás aplikovat výchovu k porozumění situaci člověka, a to nejenom tak, že rozvíjí rozumové schopnosti lidí k pochopení vztahů mezi objektivizovanými skutečnostmi a vztahy mezi nimi, ale také tak, že člověka učí svobodě rozhodování v daném kontextu a odpovědnosti s tím spojené. Práce J. Peškové vycházejí z historických pramenů a zkušeností. Ukazují nám, že filozofie výchovy není jen *aplikace obecných filozofických kategorií na speciálně vědní materiál*. (Pešková, 1996, s. 15) Filozofie je pro Jaroslavu Peškovou určitá schopnost přesáhnout či překročit hranice toho, co je nám dáno v nazírání a představě a také schopnost ptát se po předpokladech, prozkoumat obzor, půdorys tohoto nám daného a kultivovat lidskou schopnost odkrývat nové a další horizonty, na kterých samozřejmě vystoupí ve své nesamozřejmosti, novosti, potřebami a hodnotě. (Pešková Schücková, 1991, s. 36)

Na závěr slova J. Peškové, první dámy české filozofie, která podle nás, shrnují celou problematiku, do několika vět: *Výchova dítěte i odborníka musí vycházet ze společného setkání učitele a žáka na půdě společného problému. Jejich komunikace není přenosem informace, kanálem, jímž tečou moudra od učitele k žákovi. Oni dva se musí setkat u věci, která se jim společně ukazuje. Cestu k jejímu poznání nenalézá tedy ten, kdo je vybaven největším množstvím znalostí a dovedností, ale vždy jen člověk, který je připraven k odpovědnému rozhodování (spolurozhodování) na půdě věci, o kterou běží. Připravit se na tuto roli je podstatnou úlohou všeobecného vzdělání a je v této souvislosti nejen právem, ale i povinností bez ohledu na ty či ony instituce a jejich potřeby.* (Pešková, Hogenová, Krámský a Rybák, 2010, s. 75)

Tato závěrečná slova vyjadřují náš cíl, kterým bylo sledování filozofie a filozofie výchovy Jaroslavy Peškové v kontextu sociální pedagogiky. V naší práci jsme, jak v teoretické, tak praktické části, usilovali o nalezení výše zmíněných souvislostí. Můžeme směle konstatovat, že filozofické dílo a postoj Jaroslavy Peškové plně koresponduje s pojetím

---

sociální pedagogiky zaměřeným na celou společnost, která společně s ostatními příbuznými obory drží pohromadě společnost.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: public promotion, ISBN 978-80-969944-0-3.
- BALVÍN, Jaroslav, 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, ISBN 978-80-86031-83-5.
- BAUMAN, Zygmunt, 2003. *Svoboda*. Praha: Argo, Historické myšlení, ISBN 80-7203-432-4.
- BLATCHWORD, Peter, 2003. School of Psychology and Human Development, in International Journal of Educational Research, Volume 39, Issues 1–2, 2003, Pages 153-172
- DANIELS, Harry, 2001. *Vygotski and pedagogy*. Routledge , ISBN-13: 978-0415237673.
- DUMAZEDIER, Joffre a Jean HASSENFORDER, 1962. *Éléments pour une sociologie comparée de la production de la diffusion et de l'utilisation du livre*. Paris: Bibliothèque Nationale,
- DUROZOU, Gérard, André ROUSSEL, 1994. *Filozofický slovník*. Praha: Ewa Edition, ISBN 80-85764-07-05.
- Forum, 2013. *Časopis Univerzity Karlovy*. Praha: Univerzita Karlova, ISSN 1211-1724.
- GABRIEL, Jiří, 1998. *Slovník českých filozofů*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 80-210-1840-2.
- GAVORA, Peter, 2015. *Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby*. Pedagogická orientace, 25 (3), 345-371.
- GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON, 2013. *Sociologie*. Praha: Argo, ISBN 978-80-257-0807-1.
- HÁJEK, Petr, 2015. *Skautský slib*. Chotěboř: Edice ČLK Corda
- HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS, 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, ISBN 978-80-7414-072-3.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-004-2.

- KLAPILOVÁ, Světlá, 1996. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, ISBN 80-7067-669-8.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, 1992. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda, ISBN 80-205-0226-2.
- KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Úvod do sociální pedagogiky, Studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova Univerzita Brno, ISBN 978-80-210-7078-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- MOŽNÝ, Ivo, 2002. *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-624-1.
- PALOUŠ, Radim. 1991. *Čas výchovy*. Praha: SPN. ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, Radim, Jaroslava PEŠKOVÁ, Jaroslav KOŤA a Pavla LIPERTOVÁ, 1999. *Cesta a život*. Praha: Univerzita Karlova, ISBN 80-86039-91-9.
- PATOČKA, Jan, 1996. *Péče o duši*. 1, Stati z let 1929-1952. Praha: Oikoymenh, Sebrané spisy Jana Patočky. ISBN 80-86005-24-0.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava a Ladislava SCHÜCKOVÁ, 1991. *Já člověk--: jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, Učebnice a příručky pro vysoké školy. ISBN 80-04-21766-4.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava a František KOŽÍK, 1991. *Všichni na jednom jevišti světa*. Praha: Svoboda, ISBN 80-205-0091-X.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava (autor statě) : Rozhovor Petry Sobotkové s prof. Peškovou o rituálech, 2003, *Tradice a perspektivy pedagogických věd*, edit.: Váňová, R., 1. vyd., Praha, Karolinum press, s. 261-275, stat' ve sborníku z konference.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava, 1998. *Role vědomí v dějinách a jiné eseje*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, Knihnice Dějin a současnosti. ISBN 80-7106-217-0.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava, Anna HOGENOVÁ, David KRÁMSKÝ a David RYBÁK, 2010. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Pro Univerzitu Karlovu v Praze, Pedagogickou fakultu vyrobilo vydavatelství a nakl. Kreace, ISBN 978-80-902125-6-5.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava, 1996. *Filozofie výchovy – půda pro vzájemné setkání a dorozumění oborů a lidí*. In: *Hledání učitele, škola a vzdělávání v proměnách času*. Praha: Univerzita Karlova.

- PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-416-8
- RÁDL, Emanuel, 1998. *Dějiny filosofie*. [Díl] 1, Starověk a středověk. Praha: Votobia, ISBN 80-7220-063-1.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1910. *Emil, čili, O vychování*. Díl 1, (1. -3. kniha). Praha: Dědictví Komenského.
- ŘÍČKOVÁ, Gabriela, 2008. *Jaroslava Pešková provádějící filozof*. Brno, Bakalářská práce. Masarykova Univerzita v Brně.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, Pedagogika. ISBN 80-85866-33-1.
- SKARUPSKÁ, Helena, 2016. *Filozofie a Teorie výchovy*. Praha, Hnutí R, ISBN 978-80-86798-70-7.
- SKAUTING, roč. 38, č. 5, 2000. *Skauting: měsíčník českých a slovenských skautských junáckých pracovníků pro teorii a praxi junácké výchovy*. Praha: Mladá fronta. ISSN 1210-9827.
- SVOBODA, Jan, 2005. *Praxe učitelů základních škol v prevenci nežádoucích sociálně patologických jevů*. Ostrava: Ostravská univerzita, Systém dalšího vzdělávání učitelů základních škol v oblasti sociální práce. ISBN 80-7368-073-4.
- SVOBODOVÁ, Zuzana a Irena VAŇKOVÁ, 2007. *Dary J. Peškové: rozhovory, které pokračují: knížka z příspěvků přátel a žáků*. Praha: VIP Books, ISBN 978-80-7379-007-3.
- SVOJSÍK, Antonín Benjamin, 1991. *Základy junáctví: Návod pro výchovu čes.mládeže na základě systému sira R.Baden-Powella "Scouting" a za laskavého přispění četných odborníků*. 3.nezm.vyd.podle 1.vyd.v r. 1912. Praha: Merkur. ISBN 80-7032-001-X.
- VAŇKOVÁ, Irena, 2007. *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1122-8.
- WROCZYŃSKI, Ryszard, 1968. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Základné pedagogické a psychologické diela.

---

ŽDÁRSKÝ, Pavel, 2007. Filozofie pro každý den. In SVOBODOVÁ, Zuzana a Irena VANĀKOVÁ. *Dary J. Peškové: rozhovory, které pokračují: knížka z příspěvků přátel a žáků*. Praha: VIP Books, s. 30-35. ISBN 978-80-7379-007-3.

---

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Jaroslava Pešková.....	71
Obrázek 2 Použitá literatura .....	71
Obrázek 3 Použitá literatura .....	71
Obrázek 4 Použitá literatura .....	71
Obrázek 5 Legitimace Jaroslavy Peškové .....	72
Obrázek 6 Studijní průkaz J. Peškové .....	72



---

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Text č. 1 Kdo jsme? (část) .....	40
Tabulka 2 Text č. 2 Člověk hledá sám sebe (část).....	46
Tabulka 3 Text č. 3 Filozofie výchovy – filozofické hledání předpokladů výchovného působení (2002) .....	53

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha PI: Rešerše

Příloha PII: Slovníček pojmů

Příloha PIII: Texty J. Peškové

## PŘÍLOHA P I: REŠERŠE VYBRANÉ LITERATURY

BALVÍN, Jaroslav, 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, ISBN 978-80-86031-83-5.

Kniha se zaměřuje na filozofii výchovy a metodiku jak učit. Balvín popisuje cestu poznání filozofie a výchovy jako vědy o zákonitostech edukace. Autor v této publikaci popisuje, že filozofie výchovy není zdaleka téma jen teoretické, ale je významnou pomocí pro učitele, jak pomoci žákům v hledání smyslu života.

GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON, 2013. *Sociologie*. Praha: Argo, ISBN 978-80-257-0807-1.

Kniha významného sociologa je spíše obsáhlým učebním textem. Autor definuje jednotlivá témata a termíny oboru sociologie. Tyto zpracovává s vysokou odbornou znalostí, podává je čtivě a srozumitelně. Kniha je vlastně doplněné a aktualizované předchozí vydání. Jednotlivé kapitoly se věnují tématům lidské společnosti, od uspořádání společnosti po globalizaci.

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

Publikace podává ucelený pohled na historii a současnost sociální pedagogiky u nás i v zahraničí. Charakterizuje ji jako vědní disciplínu, jako studijní obor. Dále se věnuje problematice sociálního prostředí, škole a výchovným institucím z pohledu sociální pedagogiky. Nevynechává sociálně-pedagogickou komunikaci. Popisuje aktuální možnosti oboru, pomoc v nejrůznějších životních situacích, otázky multikulturního soužití a uvádí čtenáře do problému sociálně-výchovného působení v terénu.

MUNKOVÁ, Gabriela, 2001. *Sociální deviace: (přehled sociologických teorií)*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0279-2.

Publikace popisuje přehled vývoje sociologických teorií sociálních deviací. Dále ukazuje, jak se do jednotlivých teorií sociálních deviací promítaly změny sociologických paradigmat v průběhu 20. století a jak se tyto změny odrazily ve výkladu sociální deviace. Autorka zhodnotila přínos jednotlivých teorií, historické proměny zájmu o různé deviantní chování a vyzdvihuje význam sociologie pro porozumění různým odchylkám od běžných sociálních norem společnosti.

PEŠKOVÁ, Jaroslava a Ladislava SCHÜCKOVÁ, 1991. *Já člověk--: jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 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 lidem, kteří hledají odpovědi na základní otázky lidské existence a snaží se porozumět světu i sobě. Pomocí vhodně zvolených otázek nás učí ptát se na smysl věcí a dění kolem nás.

PĚŠKOVÁ, Jaroslava a František KOŽÍK, 1991. *Všichni na jednom jevišti světa*. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0091-X.

Společná práce básníka, dramatika a filozofky o jedné z největších historických postav vázajících se k českému národu. Monografie o Janu Amosovi Komenském, která nás provází jeho dílem, je plná citací z jeho děl i ofocených ukázek díla. Zasazená do historických souvislostí a opatřená doplňujícím textem

PATOČKA, Jan, 1996. *Péče o duši*. 1, Stati z let 1929-1952. Praha: Oikoymenh, Sebrané spisy Jana Patočky. ISBN 80-86005-24-0.

Kniha komunisty zakázaného filozofa, která neztratila na vážnosti svého obsahu. Patočkova práce a jako celek jeho myšlení a rozbor díla od Platona k marxismu. Kniha obsahuje jádro Patočkovy filozofie. Kniha obsahuje tematické soubory *Péče o duši*, *Umění a čas*, *O Čechách* a další. Patočka popisuje nezastupitelnost úlohy výchovy při formování člověka ve výchovném a vzdělávacím procesu.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.

Kniha se zaměřuje zejména na oblasti, jako je vliv prostředí a výchovy, sleduje dále rozmanitost výchovných vlivů jednotlivých sociálních prostředí a koncentruje se na některé činnosti, v nichž se realizuje sociálně pedagogická praxe. Důraz sociální pedagogiky na otázky výchovného vlivu sociálního prostředí vám umožní porozumět problémům současné rodiny, školy a vlivu vrstevníků na děti a mládež. Autor v publikaci nezapomněl ani na témata negativních sociálních vlivů a na sociální prevenci.

RÁDL, Emanuel, 1998. *Dějiny filosofie*. [Díl] 1, Starověk a středověk. Praha: Votobia. ISBN 80-7220-063-1.

Prvorepubliková publikace se dočkala nového vydání deset let po sametové revoluci. Shrnuje výklad filozofického myšlení od antické mytologie, po mystiku pozdního středověku. Velice osobitá interpretace hodnotí filozofické koncepce z hlediska ideového

zaměření autora. Jedno ze základních děl významného českého myslitele. SKALKOVÁ, Jarmila, 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV. Pedagogika. ISBN 80-85866-33-1.

Učebnice obecné didaktiky, která uvádí čtenáře do vymezené vědní oblasti. Logické utřídění látky a vhled do soustavy výkladu poskytuje studujícím teoretické poznání. Právě to umožňuje klást si otázky, problematizovat a vidět nové problémy, hledat jejich řešení, uvědomovat si smysl jednání v širších souvislostech.

SVOBODOVÁ, Zuzana a Irena VAŇKOVÁ, 2007. *Dary J. Peškové: rozhovory, které pokračují: knížka z příspěvků přátel a žáků*. Praha: VIP Books. ISBN 978-80-7379-007-3.

Sborník nazvaný "Dary J. Peškové. Rozhovory, které pokračují", který ze svých příspěvků sestavili a posmrtně své učitelce věnovali jako dík za její výuku a lidský přístup její žáci. Rozdělení sborníku na čtyři části: 1) Filozofie a výchova, filozofie výchovy, 2) "Všichni na jednom jevišti světa...", 3) Člověk v dialogu: tělesnost, příroda, domov, tradice, řeč, 4) Prostory setkávání.

Kolegové Jaroslavy Peškové o ní napsali, že byla první dámou české filozofie výchovy. Popisují, jak ona sama filozofii pojímala, jak na ně působila. V této knize zvěčnili mnohé z jejích myšlenek. Kniha je poctou zemřelé J. Peškové. Je složená z příspěvků osob, které s J. Peškovou nějakým způsobem spolupracovali, přišli s ní do styku, byli jí ovlivněni. Obsahuje texty, které se váží nejen k její badatelské činnosti, ale zároveň je z příspěvků cítit touha po ukončené diskusi. Je to pocta královně české filozofie.

## PŘÍLOHA P II: SLOVNÍK ZÁKLADNÍM POJMŮ

**Defektologie** – dřívější název pro speciální pedagogiku

**Etika** – od řeckého slova *ethos* v konečném důsledku dobrý mrav

**Fenomenologie** – filozofický směr sebeuvědomění

**Filozofie** – klade otázky o smyslu života vesmíru a vůbec

**Filozofie provádějící** – filozofie výchovy epimeleia (řec.) tak zvaná péče o duši

**Gnozeologie** – teorie poznání, týkající se jeho vzniku

**Integrace** – začlenění, zapojení, proces spojování ve vyšší celek.

**Konceptualizace** – vymezení významu pojmů pro výzkum

**Ontologie** – filozofická disciplína o bytí

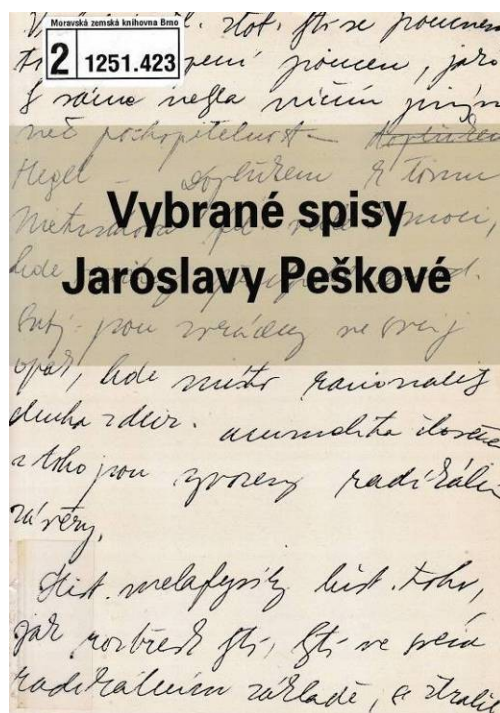
**Paidea** – péče o duši ve formě vzdělávání

**Pansofie** – bourání komunikačních bariér mezi lidmi

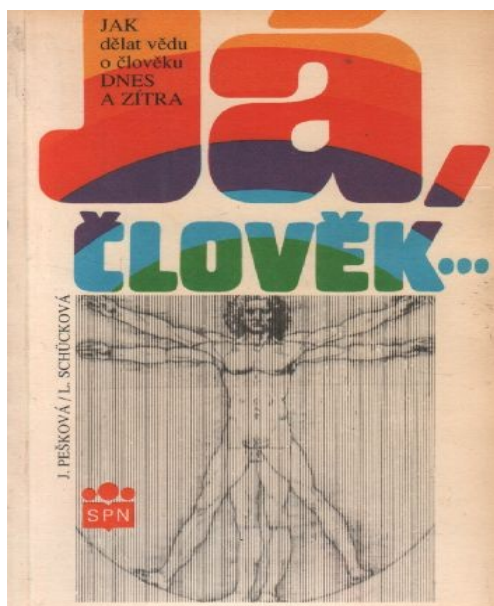
**Paradigma** – obecně přijímané schéma, vzorec myšlení, názor vytvářející rámec pro náš postoj

**Výchova** – cílevědomá činnost směřující k přípravě člověka na řešení společenských úkolů a osobního života

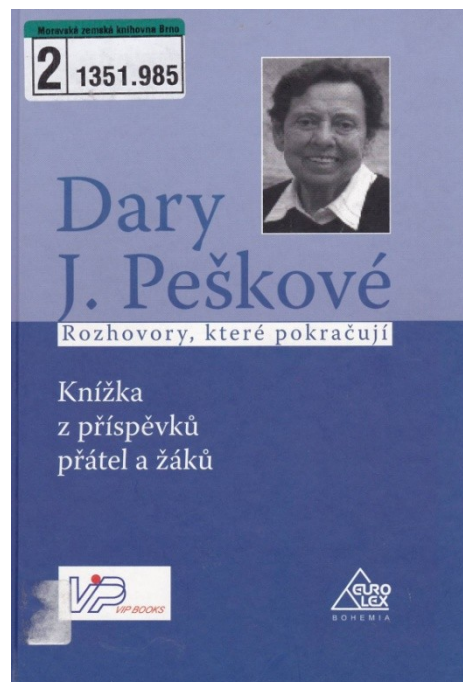
**Transcendentní** – nadskutečný, přesahující smysly i rozum, za hranicí poznání



Obrázek 2 Použitá literatura



Obrázek 3 Použitá literatura



Obrázek 4 Použitá literatura





Obrázek 5 Legitimace Jaroslavy Peškové



Obrázek 6 Studijní průkaz J. Peškové



## PŘÍLOHA P III. VYBRANÉ TEXTY JAROSLAVY PEŠKOVÉ

### Text č. 1

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

#### Kapitola 3 Kdo jsme? (část)

Znovu a znovu si klademe otázku, tolikrát již položenou: *Kdo je člověk, odkud přichází, v co může doufat?* Každá doba k této otázce směřuje na základě vlastních problémů, nejasností, tužeb nebo bariér. Každá hledá odpověď na svůj problém., i když otázka je položena zdánlivě naprosto shodně.

Ponechme zatím stranou myšlenky filozofů a zůstaňme v běžném životě: Kdo je ten, s nímž se např. lékař setkává v ordinaci, a kdo je lékař, který tomuto setkání vychází vstříc? Kdo je učitel a žák, rodič a jeho potomek? Máme-li mluvit o člověku, musíme si ujasnit, jak jest člověk jako specifické jsoucno a jaké je jeho bytostné složení, jak by náš problém vyjádřil filozof, nebo jinak: co to obnáší být člověkem na rozdíl od toho být skalpelem, stromem....? Protože se lékař nebo učitel setkává ve své profesi s tímto zvláštním jsoucnem, s nímž se jako předmětem, své práce neseťkává třeba veterinář nebo zámečnick, protože se s ním setkává dítě, prodavač a také ten, kdo se zamýšlí sám nad sebou, je důležité lidský způsob bytí (lidské jsoucno) identifikovat.

Napřed musíme odlišit úvahy o člověku, jedinci, individuu, subjektu, osobnosti, existenci atd. O panu Novákovi můžeme vypovídat všemi uvedenými způsoby (je to člověk, jedinec, individuum a také např. pracovní síla atd.) Může být:

- Jedincem ve vztahu ke skupině
- Individuem ve vztahu ke společenství
- Pracovní silou v procesu ekonomické reprodukce,
- Subjektem ve smyslu subjektu poznání nebo jednání, ale i ve smyslu gramatického podmětu, osobností v psychologickém, pedagogickém sociologickém nebo filozofickém smyslu.

Pokaždé jde o shrnutí jiných objektivních určení lidské bytosti na základě jinak zvoleného úhlu pohledu, z něhož lze spatřit celek v jiné rovině.

Pokusme se to demonstrovat na pojetí osobnosti v souvislosti s proměnami půdorysu, na němž osobnost můžeme rozmanitě vymezit.

V obecném smyslu slova se často pojem osobnost používá jako synonymum pojmu člověk, neboť každý – dospělý i dítě- je osobností jako neopakovatelná integrovaná jednotka mnoha stránek a musí být také takto respektován. V psychologii je uplatňován tzv. intraindividuální přístup, v sociologii spíše intraindividuální hledisko. Co to znamená? Psychologie vychází z individuálních průběhů lidského prožívání, přičemž předpoklady těchto průběhů nejsou jejím tématem. Mluvíme o integritě jednotlivých stránek osobnosti, o její zralosti, o typech osobnosti. Sociologie naopak zkoumá osobnost jako element fungující struktury, jako element nějakého sociálního systému (vedoucí pracovník, rodič, důstojník, zlepšovatel aj.) Hledáme statut osobnosti., zkoumáme její role, krátce zajímá nás působení konkrétní osoby v určitém společenství.

Oba dosud probírané aspekty přístupu ke zkoumání osobnosti jsou konkrétní (týkají se živých psychofyzických individuí) a zároveň jsou abstraktní, protože objektivně a nutně zkoumají jen určitou stránku celého problému.

Pohledem, který usiluje o postižení osobnosti jako shrnutí „jednoty mnoha učení“, je pohled filozofický. Často se opakuje myšlenka. Že osobnost je průsečíkem společenských vztahů, výrazem společenských poměrů, ve kterých žije. Můžeme nejen poznat jednotlivou osobnost a porozumět jí,

známe-li společnost, ve které žije, ale můžeme porozumět i společenským vztahům dané společnosti prostřednictvím osobností, které zrodila, a to bez ohledu na to, zda jde o osobnosti kladné nebo záporné, geniální nebo primitivní. To platí jak o psychologickém, tak o sociologickém pojetí. Dobový statut učitele, studenta, ženy, hospodáře nebo dítěte nám může mnoho povědět i o ekonomické základně daného společenství. Románová postava učitele, básníka nebo revolucionáře vypovídá o pochopení doby autorem. Historická postava v dějinách vypovídá o době samé.

V pedagogice se setkáváme s požadavkem rozvoje harmonické osobnosti. Zde máme na mysli osobnost člověka, který není jednostranný, který dovede kultivovat v jisté míře a v jistém poměru všechny stránky sebe sama, tak aby byl schopen vyrovnat se s proměnlivými situacemi, které přináší rozvoj výrobních sil proměny společenských vztahů. Nejlepším učitelem nebo vedoucím pracovníkem není ten, kdo toho nejvíce ví, nejvíce vydrží, je stejně zdatný na tenisovém kurtu jako na mezinárodní konferenci. Skutečnou osobností je ten,

kdo dovede ve svých žácích rozvíjet touhu po dalším poznávání, ve svých spolupracovnících schopnosti, o nichž neměli tušení; kdo dovede přimět lidi, aby se snažili být sami sebou, pochopit své možnosti ve všech sférách a dosáhnout optima;

kdo dokáže vést žáky i spolupracovníky tak, aby mohli v teorii i praxi překročit limity generace svých učitelů.

### Člověk jako předmět vědění

Naznačili jsme v úvodní pasáži této kapitoly, jak lze vymezit jednotlivé obory nebo tematické okruhy, které volí jako předmět zkoumání některou stránku lidské bytosti a zkoumají ji na konkrétních psychofyzických individuích nebo jejich souborech.

Předpokladem takového počínání byla v celých dosavadních dějinách určitá filozofická koncepce, určitá teorie člověka.

„Člověk je cítící, uvažující a myslící bytost,  
která se svobodně pohybuje na povrchu Země,  
která se zdá být v čele všech ostatních živočichů,  
nad nimiž vládne, která žije ve společnosti,  
jež vynalezla dějiny a umění, která má své  
dobré a špatné vlastnosti,  
která si stanovila plány, dala si zákony atd....

ČLOVĚK, o kterém uvažujeme je bytost,  
která myslí, chce a jedná ...“

ENCYKLOPEDIE

(autor D. Diderot)

ČLOVĚK je bytost myslící.

ČLOVĚK je bytost mravně odpovědná.

ČLOVĚK je toolmaking animal – živočich, vyrábějící nástroje.

Takové a podobné definice nalezneme v naučných slovnících od počátku 17. Století po naše časy. Každá z těchto definic zachycuje lidskou specifiku po určité stránce, ale buď plně nevystihuje podstatu člověčího jsoucna, nebo je pouhou nezdůvodněnou tezí. Někdo může klidně namítnout, nemyslí jen člověk. Přejít mezi ostatními živočichy a člověkem je plynulé. I zvířata dodržují určitá pravidla ve vztahu k sobě navzájem. I zvířata pracují - přizpůsobují a užívají nástroje. Všechny tyto námitky jsou do jisté míry oprávněné, neboť pojmy myšlení, mravní odpovědnost a nástrojná činnost nejsou jasně vymezeny.



Tak tady máme pro pobavení dva příklady skrytosti vnitřních průběhů, které se navenek ukazují jako neznalost nebo neschopnost. V životě dospělých je to všechno mnohem složitější. Ale o tom až jinde.

Vraťme se k původnímu tématu. Člověk je bytost biosociální. Je to jsoouco, které nejen je ve vztazích k blízkému i vzdálenému okolí, k přírodě i lidem, institucím atd., ale má vztah, ví o povaze svého vztahování se, ví o své schopnosti distance, schopnosti odpoutat se od bezprostředně daného a pokročit směrem k předpokladům nebo předvídání.

Distance – v tomto případě schopnost lidské bytosti nejen vnímat a vnímané zobecňovat – ale i překračovat vnímané a ptát se na vnímatelnost vnímaného na vnímavost vnímatele, její předpoklady, možnosti, dosah atd.

Ví o možnosti učinit toto jmění vztahu nástrojem svého sebeurčení nebo kvalitativní změny svého postavení ve světě. Už jsme se tu zmínili o tom, že lze označovat tuto okolnost jako univerzalitu lidské bytosti. Lze mluvit o člověku jako o bytosti, která je schopna dvojité abstrakce. Znamená to, že člověk dovede vyjmout z kontextu přírody předmět (pazourek) a přizpůsobený ho obrátit zpět proti přírodě jako nástroj.

Ontologie 20. Století charakterizuje lidské jsoouco jako existenci, existenci ve specifickém slova smyslu. Člověk je pro ni sám sobě před sebou, jest tak, že je ex, tj. zaujímá vztah k sobě z pozice, která je vlastně jakýmsi vysunutím sebe před sebe. Odtud je možno sebe nahlížet, starat se o sebe, o možnost být sám sebou, rozvíjet poznáním účelem porozumění vlastním možnostem. Necháme stranou odstíny, které nezřídka ústí do pozitivní antropologie. Problém sám je však velmi důležitý. Připomeňme, že už Dante Alighieri mluví o lidském rozumu jako možnostnostním, tj. rozhodujícím se z možností.

Všechny tyto pohledy člověka na sebe sama otevřela až renesance. Zamyslíme-li se nad antickou postavou Antigony v Sofoklově dramatu, její situace je ještě osudová, jako věc přírody jedná podle zákonů a tragédie spočívá v tom, že je zde dočasně pospolu dvojí zákon, obojí však stejně osudově závazný. Rozpor jedince drtí a on neví proč. Pohřbí – li Antigona bratra, překročí zákon obce, neboť bratr se postavil proti vládci. Nepohřbí – li ho, nesplní odvěký zákon rodu. Je na křížovatce dějin, kdy dočasně působí pospolu oba typy společenských zákonů. Zároveň je na křížovatce vlastního svědomí- protože jedná s vědomím dvojakosti platného řádu, s vědomím závaznosti obou variant. Nezná ještě volbu z možností. Zná jen odsud a řád.

Řekli jsme, že člověk je bytost, která má vztah k tomu, jak je ve světě. K jejímu jsooucu patří vztah k vítězstvím i prohrám, akceptování nebo odmítnutí pomoci druhého, vůle k životu nebo lhostejnost ke svému bytí ve světě. Na tomto místě nelze říct, zda je to dobře nebo špatně. Prostě taková je skutečnost lidského tvora.

Druhou podstatou okolností existence člověka jako bytosti biosociální je její sociálnost. Aby tu mohl být člověk jako on sám subjektivně, musí tu být zároveň ve svých předpokladech, které jednotlivá individua jako půda jejich existence překračují, totiž příroda a pospolitost.

Nejde jen o to, že člověk žije vždy ve skupině, která je podmínkou jeho sebezáchovy. Důležitá je především okolnost, že lidské společenství je založeno na mnohotvárnosti, nehomogenosti lidského předmětného jednání. Člověk jest tak, že k jeho existenci patří možnost orientovat se jen na některou stránku činnosti, na cíl, prostředek, uplatnění prostředku, zhodnocení volby cíle... Přitom si je vědom, - na rozdíl od zvířat- tohoto specifického místa uvnitř společenství a funkce společenství, které je vlastní člověku jako bytostná podmínka jeho lidského provozu.

Čtenáři může být divné, že užíváme slovesa jest. V tomto zastaralém tvaru. Důvod je věcný: řeknu – li člověk je, očekávám bližší určení (je dobrý, je lesníkem, je doma). Řeknu-li jest, znamená to existuje, je jsooucí, uskutečněný, jako specifický způsob bytí: jest bytost vědomá, univerzální, mající vztah... Zároveň šetříme pojmem existence, protože – jak jsme ukázali- ve 20. Století neznamená jen jsooucnost, - ono jest, ale má specifický význam, je nově – a ne zcela jednoznačně definován. Jednotliví autoři, jejichž filozofii hraje pojem existence důležitou roli, se mnohdy podstatně liší v jeho vymezení.

Člověk je bytost sociální, jeho vztah ke světu je sociálně zprostředkovaný, a člověk ví o povaze tohoto zprostředkování. Sociálnost není vnější rámec, ale vnitřní určení lidského tvora. Ztráta místa

ve společenství je proto velmi bolestně pociťována, ať je důvodem nemohoucnost vykonávat povolání pro nemoc, pro stáří, pro nedostatečnou kvalifikaci pro nové úkoly, pro odúmrtí pracovního odvětví atd. Zároveň najít místo mezi lidmi, najít své místo je jedním z nejdůležitějších předpokladů lidského štěstí.

### Text č. 2

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

### Kapitola 9 Člověk hledá sám sebe (část Hodnoty a hodnotové orientace)

Hodnotová oblast patří k těm stránkám lidské skutečnosti, o níž každý předpokládá, že jí bezpečně rozumí a že rozvíjet hodnotové orientace dětí a mládeže nebo kultivovat hodnotové orientace jednotlivých skupin obyvatelstva (rozhlasem, televizí různými typy školení atd.) není žádný problém. Denně v praxi rozhodujeme, co je pro nás důležité a co ne, co je dobré nebo špatné, co uspokojuje naše potřeby, co je důležité v této chvíli, co v dlouhodobé perspektivě. Ale odkud se bere naše kompetence k takovému rozhodování? Vždyť názory generací se v hodnocení předmětů, jevů, lidských vztahů, sebe sama liší, velké rozdíly panují nejen mezi žijícími generacemi, ale i uvnitř generací. Které hodnoty mají bezpodmínečnou platnost, kterou je třeba respektovat za všech okolností a proč? A jsou vůbec takové hodnoty?

A tady se vždy znovu objevuje nutně základní otázka: co je to hodnota? Často odpovídáme: uspokojená potřeba. To však nestačí. Mám hlad, potřebuji potravu. Uspokojím ho obědem a výsledkem je nasycený člověk, zahnání hladu, regenerace sil. Kde se skrývá hodnota?

Novokantovská filozofie na počátku století rozlišovala tři typy založení hodnot: je to buď souhrn vlastností objektu, které vytvářejí jeho hodnotu, nebo jsou hodnoty výsledkem volby subjektu, nebo konečně jde o vztah mezi subjektem a objektem, v němž hodnoty vznikají. Domyslíme-li si toto pojetí, neuspokojí nás. Tvrdost nebo nedostatek tvrdosti některého kovu se projevuje jako hodnota jen ve vztahu něčeho a v nějakém konkrétním vztahu. A výsledkem nějakého působení subjektu a objektu může být stejně dobře výrobek, poznatek, jako dokonalý účes, názorová neshoda atd. Hodnotou se výsledek vzájemného působení za určitých okolností teprve může stát.

Problém hodnot a hodnotových orientací bude pravděpodobně vázán daleko spíše na problematiku činného vztahu člověka k světu, bude se týkat lidského jednání a rozhodování. Zároveň však hodnoty vystupují po celá staletí v běžném povědomí jako něco objektivního, daného, co jest a platí, co je třeba chránit a poznávat atd., co je nezávislé na individuální vůli. Tato zvěcnělá podoba lidské hierarchizující aktivity po dlouhou dobu zakrývala podstatu této specifické vrstvy společenské skutečnosti.

Základ věcného pojetí hodnot byl dán již v antice. Nejvyšší hodnoty byly také nejvíce jsoící. U Platona stála idea dobra na nejvyšším stupni hierarchie. Jejím symbolem ve světě viditelném bylo světlo, v němž se každá věc ukazovala, jak jest a v čem je její dobro, v čem (nebo přesně k čemu) je dobrá. Hodnoty se tedy původně nechápaly jako výsledek aktivity lidského rozhodování o tom, co je více nebo méně důležité. Věci samy se ukazovaly na svém místě a ve své důležitosti. Člověk si přisuzoval jen schopnost chápat řád, který je dán a ukazuje se.

Teprve v novověku je založen jiný typ pojetí hodnotové hierarchie. Klasickým příkladem je Kantovo pojetí rozdílu mezi tím, co jest, a tím co má být. Hodnota morálního rozhodování je založena právě v rozhodování podle povinnosti, podle vědomí zákona důstojného lidského jednání.

I Kant (...) není a neplatí.



Chceme-li zobecnit tuto dávnou speciální analýzu vzniku ekonomické hodnoty, můžeme říct, že hodnota – ekonomická, etická, estetická atd. – nevzniká a nepůsobí jako složka nereflektovaného lidského chování.

Teprve tehdy a tam, kde je člověk s to přejít od pouhého manipulování s věcmi a od jejich šacování pro bezprostřední spotřebu k realizaci lidské schopnosti vědomé, reflektované a kontrolované distance, zakládá se plně svébytná oblast lidské kultury. Vyrůstá na rozvoji schopnosti vědomí nahlížet na věci z odstupu, ptát se po celku, do kterého patří, po funkci, kterou v tomto celku mají.

Vědomí vystupuje jednak ve své funkci odrazu skutečnosti v jejím dění, v její fakticitě a průběhu, jednak jako reflexe lidského odrazu s ohledem na jeho formu, strukturu, adekvátnost, a konečně jako posuzování místa poznaných skutečností v rámci společenské reality v celku, tedy jako hierarchizující reflexe, jako hodnocení.

Svět společenského bytí byl a je od samého počátku zprostředkován společenským vědomím, které bylo nejprve jenom vpleteno do společenského bytí a teprve na určitém stupni společenského vývoje se postupně stává jako stránka společenského pohybu předmětem zvláštních reflexí. Tak můžeme reflektovat společenské vědomí v jeho fakticitě a průběhu. Můžeme však reflektovat vztah společenského vědomí k předmětnému světu, podmíněnost společenského vědomí společenským bytím, společenskou skutečností, která ho jako původnější zakládá. Předmětem zkoumání se tak stávají bytostné předpoklady vědomí, jeho struktura, možnosti a dosah. Jde o ontologickou nebo gnozeologickou stránku vědomí.

Závažnou úlohou společenského vědomí je i úlohou společenského vědomí je i úloha posuzování, hierarchizace jednotlivých předmětů, jevů nebo procesů podle toho, jak jsou pro společenský subjekt na základě rozmanitých perspektiv a úhlů pohledu pozoruhodné, hodné výkladu. Společenský subjekt (jedinec, třída, vrstva, etnická skupina, pracovní kolektiv) provádí zmíněnou hierarchizaci podle různých interesů, intencí, podle různých časových kritérií atd. Objevuje se tak svébytná vrstva společenských hodnot, která prostě není od přírody dána, ale je výsledkem velmi složitého působení společenského vědomí jako vědomí bytí v procesu společenského pohybu.

Běžně bývá uváděna definice hodnot a hodnocení v tom smyslu, že je to zjištění, jak jsou věci pro nás, nebo zda a jak nám mohou sloužit. Kdybychom tuto charakteristiku ale mínili doslova, říkali bychom vlastně, že podstatně lidský postoj ke světu je postoj k souboru instrumentů pro lidskou akci a že sama společenská skutečnost není předpokladem lidského hodnocení, ale naopak výsledkem kramářského šacování přírodní a společenské reality privilegovanou lidskou bytostí. Realita pro člověka by pak byla pouhým souborem služebností.

Zmíněná charakteristika hodnot a hodnocení se však netýká a nemůže týkat hodnot ve specifickém slova smyslu, ale hodnocení jako momentu lidského vztahu ke světu, který navazuje na vztahy k předlidské a mimolidské přírodě je předpokladem každého předmětného jednání. Postoj, motivace, výběrová reakce na nekonečné možnosti, které nám skýtá obklopující nás svět, je předpokladem pro volbu předmětu naší činnosti, našeho poznávání nebo soustředěného zájmu, je základem veškeré objektivizace. Je ale zřejmé, že již běžná řeč rozlišuje a že asi nebudeme říkat: ve druhé světové válce lidstvo bojovalo o záchranu hodnot – o kladívka k zatloukání, peníze k placení, domy k bydlení, ženy a muže k milování... i když to vše uspokojuje naše potřeby a může se stát – ovšem v poněkud jiné rovině – hodnotou ve specifickém, silném slova smyslu.

Hodnoty v silném slova smyslu nevznikají a bytostně nepůsobí v pouhém běžném provozu, v zařizování našich záležitostí, ale teprve v reflexi na životní proces a v distanci k němu. Distanci rozumíme odstup, který má lidská bytost jako univerzální bytost k přírodě, k sobě, k druhým lidem, ke světu jako celku, skutečnost, že vše to, co bylo uvedeno, může učinit předmětem své poznávací a přetvářející činnosti: Míjíme tím dvojitou abstrakci, známou jako dialektiku subjekt – objektovou, jak bývá okolnost vztahu člověka a světa v dnešní době v moderní literatuře vyjadřována. Hodnoty jsou výrazem vztahu společenského člověka ke společenskému bytí, schopnosti člověka rozlišovat to co jest, podle váhy a významu v dané souvislosti nejen ad usum okamžité potřeby a spotřeby, ale z hlediska autenticity sebezodvíjejícího se lidského společenství, podstatné. A právě v tomto smyslu se v současné době stává axiologie jednou z důležitých disciplín moderní filozofie.

Hodnoty skutečně jsou výrazem uspokojování potřeb i na této výše zmíněné úrovni. Potřebu (přirozenou i společenskou) chápeme ale v podstatě jako svár člověka se sebou samým, to znamená svár mezi možnostmi člověka jako individua a člověka jako rodové bytosti, mezi možnostmi realizovanými a realizovatelnými v daném historickém kontextu atd. Lidské uspokojování potřeb je složitým dialektickým vztahem a nesplývá, jak by se mohlo zdát, s pouhým užíváním, s pouhou spotřebou. (Právě pokleslé pojetí potřeb a jejich uspokojování je východiskem ideologie spotřební společnosti na rozdíl od pojetí potřeb jako stimulu společenského rozvoje.)

Shrňme tedy hlavní fáze vývoje axiologie a všimněme si posunů ve vymezení jejího předmětu.

Axiologie pochází od řeckého pojmu axia-logos, což znamená hodný řeči, hodný výkladu, hodný pozornosti nebo též pamětihodný. Pro Řeky to bylo to, co je nejvíce jsouci a co v sobě nese i objektivní stránku závaznosti: je to nejen to, co nejvíce jest, ale také to, co má být. Platonovy ideje byly tak představou řádu smyslových jsoucen. Proto každé smyslové jsoucno má být přiměřené své ideji, má prokázat ve světle dobra, čím jest- a to zcela objektivně jako věc mezi věcmi (odhlédneme-li od mýtu dvou světů). Novověk přichází s novým pojetím toho, co má být. V Kantově pojetí je člověk bytost, která je s to orientovat svoje jednání nejen podle toho, co jest, ale podle vědomí zákona podle povinnosti. – V antice tedy problém ontologický a axiologický splývá, v novověku je axiologická stránka skutečnosti pochopena ve své vazbě na jednání společenského člověka. V metafyzice 17. Století dominovalo ještě pojetí člověka jako homo rationalis nebo homo faber. Čím dál zřetelněji se ukazovalo, že vztah člověka a světa je nehomogenní, mnohostranný a totální: zahrnuje všechny stránky lidské osobnosti, nejen racionální, ale i citovou a volní. Jen tak si může člověk osvojit svět takový, jaký je, tj. v plnosti jeho určení. Proto také filozofie činné stránky chápe člověka jako bytost praktickou a předmětnou.

Člověk nejen proniká pod povrch reality v teoretickém úsilí dosáhnout jejich skrytých vrstev, podstaty obecného základu a řádu. Pro lidskou aktivitu je důležitá její možnostnostní povaha, která implikuje rozhodování. Rozhodování předpokládá hodnocení – tedy rozlišení možností, předpokladů, prostředků atd. podle toho, co je v daném případě hodné pozorování. Toto býti hodné není záležitostí pouhé subjektivní volby na základě racionální úvahy. Člověk je ve vztazích, je v nich zainteresován jako individuum, člen skupiny, vrstvy, třídy atd., rozhoduje se v konkrétních situacích. Rozhodně reaguje dříve, než teoreticky váží svá rozhodnutí. Nejprve se chová v podmínkách a teprve potom je klade a reflektuje svůj vztah k nim. Nejprve je zaujat obklopujícími ho předměty a jevy, procesy, lidmi a jejich vztahy a teprve potom odlišuje jejich quidditas (quid= co; co to je), jejich materiální nebo ideální povahu, podstatu a řád nebo jejich hodnotu.

Člověk nejprve koná a chová se, aniž toto konání činí tématem nějaké specifické úvahy, předmětem zvláštní pozornosti. Hodnocení v plném slova smyslu se objevuje teprve tam, kde do běžného provozu zasáhne tzv. hierarchizující reflexe. Předměty, jevy, procesy nebo vztahy, které fungují, které známe a počítáme s nimi v praxi, učiníme z nějakého důvodu předmětem posuzování z hlediska jejich váhy a významu v daném kontextu. Naše posuzování může vycházet z různých aspektů: můžeme do čela hodnotového žebříčku postavit zájem celé žijící generace nebo bezprostřední zájem třeba průmyslové výroby, jehož naplnění může zprostředkovat realizaci zájmů celé společnosti. Můžeme provádět hodnocení s ohledem na dosažitelné prostředky nebo s ohledem na vzdálené perspektivy trvalého významu atd. Tak vznikají rozmanité žebříčky hodnot (etických, technických atd.), vybudovaných na základě kritérií generačních, celospolečenských, profesionálních apod. Všechna tato kritéria hodnocení jsou objektivní a jsou výrazem rozmanitých forem zainteresovanosti společenských subjektů. Obtíže vznikají zejména proto, že jednotlivé společenské subjekty mohou být rozmanitě začleněny do systému společenských vztahů (hledisko generační se může dostat do rozporu s profesionálním, dlouhodobá perspektiva s dosažitelností prostředků atd.) A nejen to. Hodnotící posuzování, hierarchizující reflexe, usiluje o pravdivost. Tato pravdivost hodnocení není záležitostí shody poznání se skutečností v noetickém smyslu. Pravda hodnoty spočívá ve vystižení toho, co je v dané souvislosti pro daný společenský subjekt v hierarchii jsoucen významnější, pozoruhodnější, co je klíčem, otevírajícím řešením, otevírajícím budoucnost. Předpokladem pravdivého hodnocení je na jedné straně schopnost porozumět vlastní pozici, ze které při hodnocení vycházíme (vlastní inter-esse – interes, zájem, přesněji místo, které zaujímám ve společenských vztazích a které je východiskem mého hierarchizujícího posuzování),

a zadruhé pochopení toho, že každá věc, proces nebo jev má řadu kontextů a že ten, kdo ji hodnotí, musí mít smysl pro tuto bohatost stránek. Není jedna hierarchie předem daná, kterou stačí jenom pravdivě poznat. Komplikovaná složitost vrstev reality zakládá složitost lidského prožívání a vrstevnatý charakter odrazu. Kdo chce pravdivě hodnotit, musí mít smysl pro to, co hodnotí, a musí rozumět své objektivní pozici hodnotícího subjektu. Jeho volba a rozhodnutí, fakticita zvolených významů, je podmíněna vnějšími a vnitřními předpoklady. Každý má možnost volit kritérium hodnotové hierarchie (v etice, estetice, technice) podle svých praktických, intelektuálních a v nejšířších souvislostech podle svých historických možností. Za svou volbu je však vždy odpovědný. Nemůže se vymluvit na nějakou předem danou metafyzickou hodnotu. Není takové hodnoty jednou pro vždy dané, která by člověka zbavovala odpovědnosti za jeho rozhodnutí.

Je proto nezbytné ujasnit si, že úloha subjektivní stránky sociálního procesu spočívá v tom, že se každý člověk za sebe i jako příslušník širších společenských celků musí rozhodovat v konkrétních běžných i náročných situacích a za svá rozhodnutí musí nést plnou odpovědnost. Musí ji nést, rozhodne-li se pro konzervativní řešení v rámci daných norem (v medicíně, v morálce, v estetice, v technice) zrovna tak, jako rozhodne-li se pro experiment a riskuje v umělecké tvorbě, v léčebném postupu, v řídicí práci.

Každý člověk se při svém jednání rozhoduje na základě zvážení předpokladů a možností a volí ty z nich, které pokládá v dané situaci buď pro sebe, nebo pro věc samu za optimální. Ví o možnosti reagovat hrubě utilitárně nebo na základě jemnějšího zvážení výhod náročnějšího rozhodování. Ví ovšem o riziku obou typů přístupu.

Lidé reagují různě podle míry pochopení podmínek, podle obzoru, který mají, podle kvality vlastní osobnosti. Ale schopnost jednat důstojně, vykročit z kruhu daného a pokusit se o smysluplné přetvoření toho, co jest, podle záměru a v zájmu člověka a lidstva, patří k historicky rozvinuté výbavě lidského tvora. Využije-li této možnosti, nebo ji promarní-li ji, to je otázkou míry jeho svobody vůči sobě samému. Uspěje-li nebo ne, je otázkou hloubky porozumění vlastním možnostem, ale i otázkou situace, otázkou chvíle správné volby s ohledem na konkrétní podmínky.

A právě toto všechno je náplní principu hodnotové orientace. Kultivovat hodnotově orientační potenciál populace není proto úkolem jednoduchým.

Závěry:

1. Hodnoty podle našeho názoru nevznikají v bezprostředním fungování, obstarávání života, ale v reflexi na toto fungování, obstarávání života, ale v reflexi na toto fungování, tam, kde jednotlivé fungující složky našeho osvětí (světa kolem nás) hierarchizujeme podle jejich významu a váhy v kontextu našeho života.
2. Hodnoty mají svou objektivní stránku v povaze historické sociální skutečnosti, ve schopnosti historického sociálního tvora vztahovat se k předpokladům a cílům své aktivity, rozhodovat se z možností, hierarchizovat předpoklady a prostředky podle daných intencí individua, skupiny, třídy, celospolečenského zájmu, generační intence atd. Vystupují v hierarchizující reflexi a mohou být rozmanitě objektivizovány (užitná hodnota ve spotřebě, hodnota v ekvivalenci, umělecká hodnota v hloubce uměleckého prožitku atd.)
3. Antropologické, psychologické nebo sociologické vymezení subjektu hodnocení nestačí, je třeba přistoupit k člověku jako k bytosti, která je univerzální, má k sobě vztah, vykračuje z kruhu daného a rozhoduje se z možností.
4. Hodnoty se dotýkají vždy celku světa, obzoru, na němž věci teprve mohou vystoupit ve své hodnotě. Hodnota je tam, kde dílo, věc, vztah otevírá více, než samo sděluje samo sebou. Např. dobré hodnotné drama nepojednává o jednom osudu, ale o lásce, přátelství, tragice v lidském životě o provozu prostého všedního dne, čímž umožňuje reflexi sebe sama v situacích, které se stávají modelovými. Ale modelovými jsou na druhé straně právě proto, že vystupují z živoucího dění v jeho konkrétnosti. Zátíší dává nahlédnout věci na svém místě (ne hrušky a jablka na talíři na stole), džbán dává nahlédnout hodnotu prázdná jako možnost naplnění (nejen mlékem nebo vodou) atd.
5. Hodnoty nejsou dané jednou provždy nebo pro určitou dobu či generaci. Hodnoty jsou výsledkem hierarchizující reflexe prováděné z určitých zaujatých pozic. Tutéž skutečnost



(artefakt, vztah, vlastnost, jednání, ale i libovolný předmět) můžeme reflektovat nejen z hlediska její funkce, místa v daném systému, z hlediska věcného obsahu atd., ale můžeme ji zařadit podle významu a váhy do určitého hodnotového žebříčku. Tato hierarchizace může být provedena s ohledem na užitečnost, na ekonomické aspekty, na technickou dokonalost, z hlediska zájmů průmyslu nebo jeho jednotlivých odvětví, z hlediska zájmů kultury, civilizace či společenské reprodukce v širokém slova smyslu. Může být provedena z hlediska potřeb dané chvíle, z hlediska krátkodobé nebo dlouhodobé perspektivy dané oblasti, z hlediska sledovaných cílů nebo s ohledem na nástroje, které jsou po ruce. Mezi těmito přístupy může dojít ke složitým rozporům. Tak např. z hlediska rozvoje techniky může být zároveň negativní hodnotou s ohledem na možné zneužití. Hodnota ekonomická se může dostat do rozporu s hodnotou zdraví (konzumace alkoholu aj.) atd.

6. Hodnocení a prognóza neexistuje tak vůbec. Vždy jde o hodnocení něčeho z nějakého úhlu pohledu, v zájmu nějakého sociálního subjektu a vždy hodnotí určitý konkrétně historický subjekt. Hodnocení může být prováděno v zájmu žijící generace, formální nebo neformální skupiny, lidského individua, společnosti v celku nebo celého lidstva. Každý hodnotící subjekt bude provádět ze svého zorného úhlu jinou hierarchizaci s vědomím nebo bez reflexe předpokladů svého hodnocení. Přitom se může stát, že to co bylo původně na předním místě hodnotového žebříčku, přesune se dříve či později třeba na místo poslední, nebo přestane dočasně nebo trvale být hodno pozornosti vůbec a zůstane jenom instrumentem elementární společenské reprodukce.

Stručně lze říci, že hodnocení patří nesložitým duchovním aktivitám a nedá se redukovat na některou svou složku (uspokojování potřeb, zájem o... na motivaci, výběrovou reakci, preferenci atd.) Jeho smyslem je zvažování té či oné skutečnosti z hlediska váhy a významu pro hodnotící subjekt (individuum nebo společenství (z určitých vědomě zaujatých a vědomě kontrolovaných pozic. Tak vznikají hodnoty (přesněji hodnotovost té či oné skutečnosti – přátelství, samostatného bytu, dobrého ovzduší, zajímavé práce atd.), které, jednou vzniklé vystupují jako regulativní činitelé v procesu hodnotové orientace člověka ve světě.

### Text č. 3

PEŠKOVÁ, Jaroslava, Anna HOGENOVÁ, David KRÁMSKÝ a David RYBÁK, 2010. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Pro Univerzitu Karlovu v Praze, Pedagogickou fakultu vyrobilo vydavatelství a nakl. Kreaace, ISBN 978-80-902125-6-5.

#### **Filozofie výchovy – filozofické hledání předpokladů výchovného působení (2002)**

Dostane-li se otázka filozofie výchovy na přetřes v teoretických kruzích, dochází zpravidla k rozpačitému přešlapování. Učebnice a slovníky hlásají, že filosofie je láska k moudrosti, od níž se postupně oddělili speciální vědy. Pro většinu populace z toho plyne, že filozofie už nemá *raison d'être*, je to stará veteš a není se k čemu vracet.

Jiný přístup zdůrazňuje, že filozofie je samostatnou teoretickou disciplínou a nějaká filozofie vědy, umění, náboženství či výchovy je jen prostou aplikací obecných filozofických kategorií na speciálně vědní materiál. Otázka smyslu takových aplikací zůstává pak jaksi mimo vážné úvahy. Zdá se, že jde spíše o jakési neškodné kulturní reziduum.

Ještě jiným kamenem úrazu je symbolické vyjádření, které chápe filosofii jako péči o duši. Každý renomovaný psycholog- dokonce různě náboženský a ideologicky orientovaný- zdůrazní, že ve 20. a 21. století už není vhodné mluvit o duši, že jde o JÁ či o vztah somatiky a psychiky, že pojmy duše a duch jsou krajně nevědecké a zastaralé.

Avšak nehledě na uvedené představy, je nesporné, že každé vědomé výchovné působení se zakládá na nějakém filozofickém pojetí člověka a jeho vztahu k světu, na pojetí předpokladů lidského zakoušení světa a jednání. A právě toto je tématem novodobé filosofie a odtud asi bude potřeba začít naši úvahu. V úvodu si dovoluji jen poznamenat, že se pokusím orientovat svůj výklad na

způsob kladení otázek, nikoliv na výčet rozmanitých odpovědí. A také proměny v artikulaci zakoušení světa (artikulaci pojetí lidské zkušenosti) budu sledovat jako proměny otázek a míry jejich kompetence s ohledem na dané téma. Jsem si vědoma úskalí, které je toto pojetí skýtá, ale i jistých výhod v úsilí o setkání s čtenářem u společné věci.

1. Co vlastně znamená, že filosofie je láskou k moudrosti? Co je ve filozofické tradici láska, co je míněno od dob Empedoclových až po Maxe Schellera láskou? A co je obsahem pojmu moudrost? Láska ve smyslu filia znamená náklonnost (v naší souvislosti náklonnost k moudrosti), ale také spojování stejnorodého, autentický vztah (např. vztah člověka k člověku u Feuerbacha či našeho Augustina Smetany) a konečně otevřenost – v antické myšlení k moudrosti, která je jedním moudrým, nikoliv mnohoučeností. U Maxe Schellera je pak láska otevřeností vůči světu. Je charakterizována řádem lásky jednotlivé každé osoby, která nám umožní nalézt k ní cestu, pochopit její náklonnost i bariéry.

Být moudrým účinně milovat moudrost, což je obsazeno v pojmu filozof -milující moudrost-znamená chápat celek (jedno) a mít míru pro každou jednotlivou věc. Moudrost nikdy nebyla a nemůže být instrumentem. Moudrost je zázemím jakékoliv instrumentální aktivity. Je to širší obzoru, horizontu, který jsme s to si otevřít. Michele de Montaigne to vyjádřil slovy: I kdybychom snad mohli být učením učeností druhého, moudrými můžeme být jen moudrostí vlastní.

2. K náznačce odpovědi na druhou otázku je třeba překročit k pojetí filosofie v nové době. Pro novověkou filosofii je specifickým tématem problém zakoušení světa, jistoty našeho poznání jako předpokladu osvojování si přírody i určité moci (ve smyslu zmocnit se) nad ní, tedy téma umožňujících předpokladů lidské zkušenosti. východiskem bylo zjištění, že jako lidé jsme svobodní nemusíme přijímat to, co je dáno jako samozřejmé, ale prakticky o všem můžeme pochybovat. teprve pak objevíme nepochybný základ, jimž je naše pochybování- myšlení, které dokládá existenci nás pohybujících i myšleného, tedy obsahové stránky našeho vědomí.

Věci jsou (existují) jako myšlené nehledě na způsob jejich transcendentní existence, tedy nehledě na to, jsou-li mimo nás nebo se objevují na půdě našeho vědomí v podobě souvislého snu. Jejich relevanci vůči přírodní extenzi zajišťuje nekonečná substance boží. Tak vzniklo paradigma subjektu -objektu jako základu poznávajícího procesu. Locke, Berkeley a Hume se soustředili na zkoumání procesu zakoušení, který probíhá v uzavřeném na noetickém subjektu, a kladli si otázku, jak jest to, co není smyslově vnímatelné- matematická axiomata, obecné pojmy. Problém nebyl dořešen, ale inspiroval vznik transcendentální filosofie Kantovy. Ten obrátí pozornost k analýze toho, co my do našeho poznání vkládáme z apriorní výbavy našeho transcendentálního já, tedy k tomu, jak je konstituována naše zkušenost na základě afikace (podnícení) naší myslí sférou o sobě (věci o sobě) a jak se toto o sobě aplikací naší apriorní lidské vybavenosti, kterou máme od přírody, mění v naší obsahovou zkušenost.

Nemůžeme a dále podobně pokračovat, chtěli jsme jen ukázat, že poznání a porozumění vlastnímu místu ve světě není jen fyziologickým procesem ale, že role noetického subjektu je pro poznání neméně významná než působení vnějšího světa a že toto zjištění má svůj počátek již v 17. století.

Je na místě položit si ještě otázku, jaké jsou předpoklady svobody, pochybování, tázání a rozhodování. Ať jsou historické podmínky ve své konkrétnosti jakékoliv -a to je otázka speciálně vědního bádání- je zřejmé, že zvířatům je řád fungování jejich species přírodou dán (předepsán), člověku je předepsána volba (jak o tom často hovoří Jan Patočka v různých souvislostech, jak si ještě ukážeme).

Člověk je tedy bytost, která sice funguje podle zákonů, její provoz jí však není předem jednoznačně vymezen, naopak je vybavena svobodnou vůlí, darem a údělem volby při neznalosti všech předpokladů, nutností rozhodovat se ze svého dopuštění a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.

Je mnoho rozborů a úvah o tom, co je základem a předpokladem lidské odpovědnosti. Dovolím si jedno trochu netradiční pojetí: odpovědnost souvisí s odpovědí. Na co odpovídáme? Lidský tvor má pozoruhodnou schopnost přesáhnout dané a ptát se proč, ptát se na předpoklady daného v nazírání a představě, na samé základy bytí ve světě a porozumění tomu co je jako fakticita dáno. Tato schopnost souvisí s univerzalitou lidské bytosti, s jejím životem v distanci, v ontologické diferenci ( M.Heidegger). Člověk ví že je přesahován tím, co už není on, obzorem, horizontem,

který umožňuje nejen percipovat ale nahlížet mysl percipovaného., klást si teoretickou otázku co něco jest. Podíváme-li se letmo do dějin, vidíme, že toto vědomí se realizuje jako koncepce arché - pralátky, jako Platonův svět idejí (svět typů negativní co do svého vztahu k jevové skutečnosti), svět idejí myslí boží u sv. Augustina, v moderní době pak zejména jako téma světa co horizontu smyslu u Husserla a jeho pokračovatelů.

Lidská odpovědnost vyplývá pak z toho, že člověk, který má dar či úděl přesahovat dané, má tento dar respektovat a odpovídat mu svým jednáním. Ten, kdo ztratí smysl pro horizont porozumění, pro vztah k celkovosti poukazů, rezignuje na podstatnou složku svého lidství. (Tento motiv najdeme u V. E. Frankla v jeho logoterapii – terapii smyslu, kde jde nejen o terapii ztráty individuálního smyslu jedinečného života, ale i o terapii ztráty smyslu pro přesah vlastní osoby, pro transcendenci v jakékoliv podobě).

Nezbývá nyní už než shrnout, co tedy rozumíme filozofií v nové době od Descartesa do současnosti: Stručně lze říci, že speciální vědy mají svůj předmět dán bezprostředně, filosofie ho má v reflexi. Nejde jí především o to, co vidím, slyším, hmatám atd. ale o spatřitelnost spatřitelného, slyšitelnost slyšitelného... jde o dotázání rozdílu přirozeného a teoretického postoje. První kapitola filozofické propedeutiky uvádí, že každodennímu filozofickému postoji, je vlastní, že se v jeho rámci výslovně neptáme, co nějaká věc, nějaké jsoucno je. Vědění o věcech má povahu samozřejmého přesvědčení. V žití každodenního života vždy již víme, co věci, s nimiž se setkáváme, jsou.

Teoretický postoj nemá původní charakter poznávání neznámého, jak se zpravidla domníváme, ale tematizuje to již známé. Nehledá to, co je v přirozeném postoji potřebné, ale ještě neznámé, ale naopak se zabývá dotázáním- zproblematizováním- známého. Je to údiv – nikoliv údiv dítěte nebo prostřáčka, údiv ta vůbec, ale údiv nad něčím, čím jsme se původně zabývali jako danou samozřejmostí.

Přirozený postoj je naivní, Descartesovo pochybování o autentičnosti přirozeného postoje je východiskem novověkého pojetí vědy. Smyslem je tu nechat věci být tím čím jsou. Smyslem není hledání jejich vhodnosti pro užívání, ale postižení toho, co jsou, jejich quidditas. Teoretický postoj není chybením praxe, nedostatkem praktických, účelových, uživatelských ohledů. Teoretický postoj spočívá v takové činnosti, která působí k tomu, aby věc vystoupila, ukázala se, čím ona jest, jak ji lze užívat nebo přizpůsobovat aktuálním potřebám. Takto se táže Herakleitos na logos luku, Aristoteles a později daleko hlouběji Heidegger na bytostné určení pravdy nebo na džbánovitou džbánu či na bytostné určení uměleckého díla.

### **Teoretický postoj jako fenomén je právě předmětem filozofie**

To co jsme právě uvedli je důvod, proč filozofii nelze aplikovat ani na matematiku, umění, náboženství- a v žádném případě ani na výchovu.

Filozofie výchovy se nad samozřejmostí a každodenností procesu výchovy s údivem táže, co že to výchova je, a problematizuje všechny dosavadní samozřejmé definice, jakož i výzkumy na nich založené. V tom je její smysl a význam. Zabývá – li se tedy např. didaktika instrumentální stránkou pedagogických procesů, je úlohou filozofie výchovy především tematizace smysluplného předmětu vlastního edukačního procesu, pedagogického provozu i pedagogiky jako vědy obecně i v proměnách doby. Nezasahuje do pedagogiky, ale zkoumá základní antropologické konstanty v jejich aktuálním působení v jednotlivých vrstvách populace a metodologické předpoklady jejich spatřitelnosti speciálně vědním oborem.

3. Třetí spornou otázkou v rámci filozofie výchovy je původně v antice formulovaná myšlenka péče o duši. Diskuse o tom, zda pojem duše patří do vědecké terminologie – ať už máme na mysli spory F. Krejčího s F. Marešem, moderní psychologii a její vědeckou terminologii nebo ideologické diskuse o vztahu hmoty a vědomí- natolik zastínily filozofickou tradici od antiky po Descartesa, že už s ní pomalu nedovedeme produktivně pracovat.

Zdeněk Kratochvíl v pozoruhodné knize „Výchova, zřejmost, vědomí“ píše: Otevřenost školního vzdělání pro filozofickou výchovu je podle našeho soudu jedním z nejnaléhavějších úkolů současné doby. Středními členy mezi školním vzděláním a filozofickou výchovou jsou takové záležitosti,

jako vědění, pravda a především péče. Nikoli ovšem péče ve smyslu běžném, (např. sociálním), ale péče o duši.

Jan Patočka věnoval mnoho místa výkladu tohoto tématu Epimeleia (péče o duši) je pro něj základním určením filozofie. Navazuje v tomto pojetí na Plútarcha a další domnívá se, že péče v uvedeném smyslu znamená nenechat něco na pospas, ale pozvednout to k přirozenému stavu. Zrození a růst člověka je záležitostí fysis, přirozeného stavu. Ale vše, co se se zrozeným člověkem od péče o tělo a lidskou řeč až po vědu a politiku se děje nomó – zákony, zvyky, dohodou. Latina pak mluví o protikladu natura-cultura. Kultura je to, o co je třeba pečovat, v platonské tradici je to synonymum pro epimeleia – péči o smysl – o orientaci životního pohybu duše.

Duše- psyché- znamená životní pohyb, pohyb živého, dech. Je principem celistvosti života, vztahem k celku ke smyslu, k uchopitelnosti toho, co něco jest.

K péči o duši se v naší současnosti často pojí i požadavek péče o duchovní dimenzi, vyčítá se jednotlivým generacím – minulým i současným-nedostatek duchovnosti jako residuum předlistopadové éry. Nemyslím, že by s představou tržního mechanismu došlo k podstatné změně pojetí vztahu mezi materiální reprodukcí a duchovní sférou našeho života. Spíše se zdá, že chybí jasné povědomí o tom, co v evropské tradici požadavek kultivace ducha vlastně znamená. V průběhu nejnovějších dějin vyhasl smysl pro náboženské (v neposlední řadě křesťanské) symboly a jejich návrat do ritualizované představy toho, co je podstatnou pozoruhodnou hodnotou, v původní podobě není možný. Ve školách a v celkové kulturní atmosféře společnosti je humanitním oborům věnováno tak málo času, prostoru a péče, že bude třeba začít od základu a zcela jinak.

Problém ducha v novověké tradici znamená nahlédnout schopnost lidského rozumu nejen kalkulovat, nejen provozovat diskursivní aktivity, ale vykročit z kruhu daného, transcendovat konečné danosti, fakta a ptát se po jejich předpokladech. To vyžaduje překročit dané k nekonečnému celku, ke kontextualitě, která se konečným individuím nemůže odhalit naráz a to v žádném ohledu. Způsob, jakým v různých dobách lidstvo tuto okolnost artikulovalo, nemění nic na tom, že jde o obecně antropologický charakter evropské kultury od počátku řeckého logu.

Na závěr této poněkud polemicky motivované vstupní části pokládám za nutné říci ještě několik slov o pojetí celku., celkovosti, či kontextuality v naší souvislosti.

Jan Patočka vyslovuje důležitou myšlenku pro pochopení společné domácnosti přírody a lidí. Říká: člověk a svět jsou koreláty. Člověk žije na světě – na rozdíl od zvířete, které se vztahuje ke svému bezprostřednímu okolí, na rozdíl od věci, která je ve světě a nežije. Rozlišování mezi člověkem a zvířetem a věcí patří k našemu přirozenému citu...Člověk je na světě, i když si výslovně svůj vztah ke světu neuvědomuje. Vždy, když má lidskou zkušenost, patří k ní univerzální horizont... V každé jednotlivosti je něco, čemu už nějak rozumíme... To platí jak pro primitiva, tak pro nás.

To je otevřenost světa pro nás a světovost v každé nejběžnější zkušenosti. Otevřenost do všech věcí, do celé minulosti, to nemá zvíře. Samozřejmě, že mám možnost setkat se jen s omezeným počtem empirických skutečností: styl naší zkušenosti, to, že vím, pochází pouze ze setkání s jednotlivými věcmi, ale dimenze je otevřena jako celek. Patočka dále uvažuje o tom, jak je to možné a dokládá, že to není otázka sedimentu minulé zkušenosti, očekávání podobných setkání. Ukazuje, že v seznamování s jednotlivostmi je otevřeno více, než danost jednotlivosti. Jednotlivosti jsou do něčeho posazeny. Tvoří jednotnou zkušenost.

Tolik Patočka ve své publikované knížce. Ráda bych se však s vámi podělila ještě o jeden zajímavý výklad, který pochází z r. 1968 z mých záznamů Patočkova semináře na toto téma. Výchozí otázka zněla, co rozumíme světem a Patočka odpověděl: Otevřenost duše. Svět – to je naše možnost rozumět sobě i jinému jsoucnu. Ale tato možnost rozumět, to je právě něco, u čeho se setkáváme s paradoxní situací: nemůžeme to vysvětlit z faktického porozumění, ale porozumění to předpokládá. Celek nikdy nevyvodím z faktického porozumění, ale musím si počínat obráceně. Pak ale celek není na stejné úrovni s tím, co otevírá, není na stejné úrovni jako jsoucnu, která jsou jím otevřena. Slovo Welt tu znamená osvětlující bytí, to, co otevírá, je souhrn jsoucnu.

Na závěr pak Patočka upozornil, že z realizací se možnosti vysvětlit nedají, ale realizace jsou vždy na základě možností.



Dovolte mi ještě připojit dvě Patočkovy poznámky o pojetí světa u Heideggera. Jde o to, abychom pochopili, že právě pojetí vztahu člověka a světa nebo stručněji fenomenu světa ne jako nějakého něco, ale jako otevřenosti duše pro porozumění, je základním tématem filozofie výchovy. Zde proto ještě několik poznámek:

Svět u Husserla je míněn univerzální horizont pro vše jsoucí, co umožňuje, abychom to vnímali. Svět je v původním smyslu především celkem porozumění, ne celkem jsoucna. – Jelikož já jsem jsoucna a zároveň součástí univerza v člověku je funkce univerza jakožto to, co univerzum dělá celkem. Jinými slovy, jen člověk překračuje dané k souvislosti – kontextualitě porozumění- a ví o této své možnosti. -Svět horizontu je a priori zkušeností o jednotlivém, ne ex post, není tedy výsledkem zobecnění, jak tak rádi uvádíme, neboť je to snáze představitelné a jednodušší.

Pro úplnost ještě poznámku k Heideggerovi: Také pro něho je svět celek, ale ne veškerého jsoucna, ale toho, se kterým se můžeme setkat na základě svých možností. Oběma myslitelům je pak společná myšlenka, že horizont světa je souvislost porozumění. Nemohu porozumět jednotlivým jsoucnům, nemám – li horizontovou strukturu, jednodušeji – nemám-li strukturované pozadí, na němž mi jednotlivá jsoucna vyvstávají.

Je však důležité si uvědomit, že celek, obzor, horizont smyslu není jsoucí, není to žádná věc mezi. Pes běží k obzoru jako ke zdánlivé mezi hranici. Konečná lidská bytost ví, že její svět je apeiron, že to je nekonečná kontextualita, kterou konečná bytost může prožít, ale nemůže mít o ní konečnou vyčerpávající zkušenost.

Snad bude produktivní uvést nějaký příklad: Šel poutník světem, přišel na velikou stavbu a ptal se prvního dělníka: Člověče, co děláš? Odpověděl: Tešu kámen. Druhý na tutéž otázku odpověděl: Vydělávám. Třetí- stařec, který také otesával kámen, s údivem pravil: Jaká to hloupá otázka. Což nevidíš, chlapče, jak nádhernou to stavím katedrálu? Tři muži – tři horizonty smyslu- tři různé světy člověka. - A jiný příběh: Indiánští chlapci skládali zkoušku dospělosti. Vystupovali na horu a každý měl přinést doklad kam až vystoupil. Přinášeli rozmanité rostliny, větvičky stromů, posléze kleč. Jen poslední přišel s prázdnými rukama.: Otče, tam kam jsem vystoupil, nebylo nic, co bych mohl přinést. Otec odvětil: Ano, ty jediný jsi dosáhl vrcholu. Vidím to v tvých očích. Co přinesl hoch jako důkaz ve svých očích? Prožitek horizontu světa jako osvětlujícího bytí, kterého dosahují jen nemnozí.

Snad jsme tedy pochopili, že vztah člověka a světa vcelku nemůžeme aplikovat, ale že jde spíše o formování základních půdorysů speciálních společenských věd. Položíme-li si na závěr otázku, na jakých filozoficko antropologických základech byly donedávna budovány společenské vědy, zjistíme, že to byl převážně model činné stránky, tedy model, založený na pojetí člověka jako jednající bytosti, bytosti práce. Myšlenka práce jako cílesměrné předmětné činnosti, regulována a kontrolovaná účelným vědomím byla – často nereflektovaným- základem většiny společenských věd. Odtud společnost výkonu, smysl života v cílovém pochodu, jednosměrné chápání pokroku, výchova jako formativní proces, který je měřitelný, unififikovatelný, ovladatelný. Všechno mělo jasné předem stanovené perspektivy. To vše se ale zhroutilo v rámci překotného vývoje po druhé světové válce, zvláště pak v posledních deseti, patnácti letech. Rozvoj techniky nevedl k nápravě věcí lidských, ba spíše naopak. Čím dále více se objevuje jako důležité téma jinakost individuí a nutností setkání u společné věci, téma dialogu a komunikace. To se promítá i do filozofie výchovy, do komunikativní pedagogiky a do řešení problémů mezilidských vztahů., především antinomie individuality a odpovědnosti za druhého jako antropologické konstanty každého z nás. Být sami sebou můžeme je n na základě vztahu k druhým jako druhým, jiným. Edukace nás na to má připravit. Neporozumíme-li situaci a naší roli v ní, nemáme jako učitelé jednotlivých generací šanci uspět. A předpokladem porozumění je v neposlední řadě provádějící teorie.

**Skautský slib:**

*Slibuji na svou čest, jak dovedu nejlépe:*

*sloužit nejvyšší Pravdě a Lásce věrně v každé době,  
plnit povinnosti vlastní a zachovávat zákony skautské,  
duší i tělem být připraven (a) pomáhat vlasti i bližním.*

*Slib lze doplnit dobrovolným dodatkem:*

*K tomu mi pomáhej Bůh.*

(Hájek, Skautský slib, 2015)