

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Filosofie pro děti jako prostředek etické výchovy zahrnující
různé oblasti života dítěte v mladším školním věku

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Vladislava Jozová
Studijní obor: Pedagogika volného času
Forma studia: Kombinovaná
Ročník: Třetí

2018

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

22. března 2018

.....
Bc. Vladislava Jozová

Děkuji vedoucí práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Děkuji také své rodině za podporu při mém studiu.

Obsah

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. ČLOVĚK JAKO BYTOST – POHLED FILOSOFIE	9
1.1 <i>Člověk jako bytost společenská – sociálně psychologický pohled</i>	10
2. CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	11
2.1 <i>Kognitivní vývoj</i>	12
2.2 <i>Vývoj morálního vědomí</i>	13
3. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY MORÁLNÍHO VÝVOJE DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	14
3.1 <i>Emocionální složka v morálním vývoji</i>	14
3.2 <i>Empatie a její vývoj</i>	15
3.3 <i>Vývojově vyšší city</i>	16
3.4 <i>Emoce a myšlení</i>	17
3.5 <i>Vůle a postoje</i>	17
3.6 <i>Učení pozitivním zpevnováním</i>	18
4. VÝCHOVA V RŮZNÝCH OBLASTECH ŽIVOTA DÍTĚTE	20
4.1 <i>Filosofický pohled na výchovu</i>	20
4.2 <i>Výchova v rodině</i>	22
4.3 <i>Výchova ve škole</i>	24
4.4 <i>Výchova ve volném čase</i>	27
5. ETIKA JAKO VĚDA.....	29
5.1 <i>Přehled vybraných etických systémů minulosti</i>	30
5.2 <i>Etická výchova</i>	35
5.3 <i>Etická výchova ve škole</i>	35
6. FILOSOFIE PRO DĚTI.....	37
6.1 <i>Filosofie a filosofující člověk</i>	37
6.2 <i>Charakteristika programu Filosofie pro děti</i>	38
6.3 <i>Způsoby práce Filosofie pro děti</i>	39
6.4 <i>Cíle a funkce Filosofie pro děti</i>	41
6.5 <i>Role pedagoga ve filosofickém dialogu</i>	42
7. OSOBNOSTI VÝCHOVY	43
7.1 <i>Role rodiče</i>	43
7.2 <i>Role učitele</i>	44
7.3 <i>Role pedagoga volného času</i>	44
8. ZÁVĚRY TEORETICKÉ ČÁSTI	45
II. PRAKTICKÁ ČÁST	47
9. ZÁSADY PRO NAPSÁNÍ DOBRÉHO PŘÍBĚHU	47
9.1 <i>Tvorba 1. filosofického příběhu z oblasti volného času</i>	48
9.2 <i>Tvorba 2. filosofického příběhu z oblasti rodiny</i>	51
9.3 <i>Tvorba 3. filosofického příběhu z oblasti školy</i>	54
10. ZÁVĚRY PRAKTICKÉ ČÁSTI	58
ZÁVĚR	59
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	60
ABSTRAKT	64
ABSTRACT	65

ÚVOD

Motto: „Žít a nefilosofovat je jako mít zavřené oči a nikdy se ani nepokusit je otevřít.“

René Descartes

Etické myšlení a jednání by se mělo stát jednou z kompetencí člověka, která by ho uschopnila k lepší orientaci ve světě vzájemné komunikace a vztahů.

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma „Filosofie pro děti jako prostředek etické výchovy zahrnující různé oblasti života dítěte v mladším školním věku.“ Ze samotného názvu vyplývá, že hlavním cílem práce je pedagogický přístup programu Filosofie pro děti, který by měl ukázat, že jeho prostřednictvím je možné vybavit děti mladšího školního věku etickými morálními kompetencemi, které budou schopny aplikovat v různých oblastech svého života. Jde především o život v rodině, ve škole a ve volném čase. Hlavní výzkumná otázka je hledáním odpovědi, do jaké míry může etická výchova prostřednictvím programu Filosofie pro děti pomáhat na cestě ke kultivaci morálky dětí v různých oblastech jejich života.

Chtěla bych touto prací přispět k rozšířenému chápání kontextu různých životních oblastí, ve kterých lze s dětmi filosofovat. Jelikož se věnuji ve svém volném čase filosofování s dětmi, v rámci zájmového kroužku Filosofie pro děti na základní škole v Českých Budějovicích, součástí diplomové práce je také praktická část, ve které tohoto praktického pole využiji.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se dělí do sedmi vzájemně navazujících kapitol i s podkapitolami, osmá kapitola je závěrem teoretické části. Praktická část se dělí do dvou navazujících kapitol.

První kapitola teoretické části pojednává o člověku jako bytosti z pohledu filosofie a člověku jako bytosti společenské z pohledu sociálně psychologického. Tyto dva pohledy umožní porozumět člověku jako vztahové bytosti.

Druhá kapitola nabízí přehled kognitivního vývoje a vývoje morálního vědomí dítěte mladšího školního věku. Poznatky ze stadií morálního vývoje podle Kohlberga i zohlednění kognitivního vývoje dětí budou sloužit jako podklad při tvorbě filosofických příběhů v praktické části.

Ve třetí kapitole popíšu důležité psychologické aspekty v morálním vývoji dětí, které pomohou objasnit jevy, odrážející se ve stádiích Kohlbergova morálního vývoje.

Čtvrtá kapitola se zabývá popisem jevů, se kterými se mohou děti v oblastech svého života setkat. Rodina, škola a volný čas jsou subjekty výchovy, které mají velký vliv při utváření morálky v konkrétních životních situacích dětí mladšího školního věku. V úvodu kapitoly je popsán filosofický pohled na výchovu různých autorů, jako například N. Pelcové, R. Palouše, Z. Svobodové a Z. Kratochvíla.

Pátá kapitola nabízí přehled vybraných etických systémů minulosti, který by měl poskytnout poznatky využitelné při posuzování etických dilemat v praktické části práce při tvorbě filosofických příběhů. Pojetí etické výchovy jako mravního subjektu objasňuje možnosti jejího využití v praktickém životě.

Šestá kapitola charakterizuje program Filosofie pro děti. Způsoby její práce, cíle, funkce i role pedagoga zastávají významnou pozici při etickém zkoumání různých životních situací dětí. Filosofie pro děti jako prostředek etické výchovy je uveden již v samotném názvu diplomové práce. Zda je tímto prostředkem, zjistím v praktické části.

V sedmé kapitole objasním úlohu rolí rodiče, učitele i pedagoga volného času. Pozice těchto rolí nese odpovědnost při utváření dobrých mezilidských vztahů prostřednictvím vzájemných dialogů.

Osmá kapitola uzavírá teoretickou část svými závěry z předchozích kapitol, obecně shrnutí a východiska pro praktickou část práce.

Praktická část nabízí, v úvodu deváté kapitoly, zásady pro napsání dobrého filosofického příběhu. Stěžejní částí je osobní tvorba tří filosofických příběhů, které budou námětem zasazeny do oblasti rodiny, školy a volného času. Pro napsání příběhů budu čerpat i ze zkušeností méj výchovné a filosofické praxe. Vytvořené příběhy s uvedením hlavních myšlenek a plánů diskuse jsou v praktické části nabízené jako inspirace pro další využití v praxi. Praktická část je uzavřena závěry, které shrnují poznatky teoretické části využité v části praktické a poukazují tak na významný přínos do výchovné praxe.

Mým osobním cílem je, aby tato diplomová práce pomohla ke vhledu do Filosofie pro děti nejen pedagogických pracovníků, ale i našich blízkých, kterým záleží na doprovázení a péči o duše těch, kteří nám byli svěřeni.

Odbornou literaturu jsem čerpala z oborů pedagogika, psychologie, filosofie a etika.

Nejpoužívanější jsou následně uvedení autoři: J. Patočka, R. Palouš, M. Nakonečný, L. Muchová, P. Vacek, Z. Kratochvíl, J. Sokol, M. Thompson, Z. Svobodová, J. O. Henriksen a M. Sasseville.

I. TEORETICKÁ ČÁST

V následujících kapitolách se budeme věnovat pojetí člověka ze dvou různých pohledů s následnou psychologickou charakteristikou dítěte mladšího školního věku. Nabídneme pohledy na různá výchovná prostředí, kde jsou rozvíjeny interakce rolí vychovávajícího a vychovávaného. Představíme etiku jako vědu i pojetí etické výchovy ve škole. Seznámíme se s programem Filosofie pro děti a s rolemi osobností výchovy. Uvedené kapitoly přispějí ke zpracování tématu práce přehledem dané problematiky v širších souvislostech.

1. Člověk jako bytost – pohled filosofie

Člověk je bytostí světa, říká Z. Kratochvíl. Je vydán světu, jeho zakoušení, a tato jeho vrženost do světa je pro něj možností jeho orientace k bytí. Světu rozumí jako něčemu uspořádanému. Tato uspořádanost je spíše úkolem vědomí než něčím předem daným a samozřejmým. Vědomí se poznává díky svým proměnám a usilováním o rozkvet a vnitřní jednotu. K přirozenosti člověka patří jeho sebevztahování, kde vedle prostého sobectví a duchovní kultury vzniká schopnost zmocnění se světa i sebe samého prostřednictvím myšlení.¹ Autenticita vědomí člověka je lidským zázrakem, schopností sdílet i jiný svět, než jen ten vlastní. Člověk se tak stává poutníkem mezi různými zkušenostmi. Je to jedinec, který svou individualitu dotváří svým vývojem.² Jeho orientovanost k bytí je schopností vstupovat do bytostných vztahů a uvědomovat si je.

J. Sokol se zmiňuje o samotném „já“, které není ve světě nějakým poletujícím duchem, ale jako tělo, které je zde a nikde jinde. Přirozeným středem svého světa jsem já sám a můj pohled je právě mým pohledem. Člověk nepřichází na svět do samoty, ale mezi jiné lidi, komunikace s jinými má pro něho životní význam.³ Kdykoli přemýšlí, je to pouze on a přemýšlení vychází z něho samotného. Na světě není člověk sám, z hlediska jeho osobního vývoje jsou tu třeba rodiče, kteří zde byli dříve, a bez nich by tu ani nebyl.⁴ Otázky dětí jsou jevem původního filosofování člověka jako takového. Ptají se samy sebe, kdo jsou, dotýkají se původu jistoty, vědomí bytí. Zakouší otázky, které jsou nekonečné, není pro ně žádná poslední odpověď, jako například jejich dotazování, co bylo před počátkem, než Bůh stvořil nebe a zemi. Lidské bytí, naše zkušenost je dostatečným předpokladem k filosofování.

Filosofické myšlení musí člověk uskutečňovat sám. Příkladem je dívka, která věřila jen tomu, co viděla. Protiotázkou jí bylo, že nevěří tedy na Pánaboha, protože ho nemůže vidět. Ona však uvedla, že bez Boha bychom tu nebyli. Tato dívka užasla z bytí, které tu není samo ze sebe a uvědomila si rozdíl v chápání předmětu ve světě nebo našeho bytí v celku.⁵ Můžeme mluvit o transcenci, kde svět není zakoušen jako něco věčného, ale jako přechod, k němuž se vztahuje lidská svoboda. Nelze ji pochopit z ničeho, co pochází odkudkoli ve světě, ale pochází z něčeho jakoby před světem.

¹ Srov. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 168–169.

² Srov. tamtéž, s. 172–173.

³ Srov. SOKOL, J. *Malá filosofie člověka*, s. 53–55.

⁴ Srov. tamtéž, s. 68.

⁵ Srov. JASPERS, K. *Úvod do filosofie*, s. 10–11.

Mluvíme-li o transcenci, která nemůže být pochopena ze světa a je něčím, co ani neumožní svět pochopit, přesto o ní mluvíme jako o šifře. Můžeme jí nazývat Bohem, ale můžeme ji vnímat také jako tajemství, vztahujeme se k ní ve své svobodě, myslíme v šifrách. Můžeme jim naslouchat a dosáhnout tak kontaktu s transcencí.⁶

Orientovat se ve vztahu ke světu je otázkou smyslu a hodnotových vztahů. Morální dimenze lidského bytí, která si klade otázku smyslu, se těžko oddělí od dimenze náboženské. Člověk ví, co chce, a Boha žádá o pomoc při dosahování svých cílů.⁷ A tak vstupuje do vztahu s „Ty“ a oslovuje Boha základním slovem, který je činem člověka. Vstupuje do bezprostředního vztahu k němu, který je pasivitou i aktivitou zároveň. Základní slovo Já-Ty je možné říkat jen celou bytostí.⁸ Člověk jako bytost se táže po smyslu svého života a ten se mění od člověka k člověku, jak podotýká V. E. Frankl. Každý člověk má v životě své specifické poslání a jeho úkolem je danému závazku dostát. Otázku smyslu života neklade člověk životu, ale život člověku, proto by se neměl ptát, co je smyslem jeho života. Měl by být odpovědný za svůj život v konkrétních situacích. Pravý smysl života je nacházen spíše ve světě než uvnitř člověka. Podstata lidské existence je spatřována v transcendování, překračování sebe.⁹ J. Patočka popisuje transcenci, nadpřirozenost, jako něco vyššího. To vyšší se nezakouší jako běžná zkušenost, ale manifestuje se jako přítomnost bytí, kterému se rozumí jako nadřazenému a v němž se všechno zároveň ukazuje i skrývá.¹⁰ Odhalení bytí je zkušenost, která se pokouší stále obnovovat pokus o život v pravdě. Z této zkušenosti potom vyrůstá filosofie. Svoboda je potom svoboda pravdy, v podobě odhalenosti samotného bytí a nikoliv jen v podobě otevřeného chování a ve správnosti výroků.¹¹

1.1 Člověk jako bytost společenská – sociálně psychologický pohled

Člověk je bytostí, která potřebuje vědět, jaký je svět a zákon, jemuž se podřizuje. Je člověkem jen ve společenství, v obci, která má svůj zákon. Být občanem daného společenství umožňuje podle zákona dobře žít, vzdělávat se, založit rodinu, vychovávat děti. Zákon dává člověku to, co se v antice nazývá domovem, kde má jedinec své kořeny a možnost uvědomění si, kam patří.¹² Sociální existence a profesní vymezení se utváří v průběhu socializace.

Primární socializace se uskutečňuje v rámci rodinné výchovy, jejímž cílem je příprava dítěte na život v daném kulturním prostředí. Je v podstatě procesem sociálního učení, především na základě napodobování. Dítě se buď identifikuje s rodiči, nebo napodobuje vzory na základě pozorování jejich chování. Uplatňuje se zde vliv osob, které dítě obdivuje, a postupně zvnitřňuje vzory, které slouží jako morální imperativy. Tímto se dítě učí jak řešit problémy, jak se chovat ve společnosti druhých lidí, tedy co smí nebo nesmí v určité situaci.

Sekundární socializace je v podstatě celoživotní socializace, která je vlastně řízeným učením kulturních institucí, škol a masmédií.¹³ Z evolučního pohledu se funkce učení projevuje jako proces přizpůsobování se proměnlivým situacím na základě

⁶ Srov. JASPERS, K. *Šifry transcendence*, s. 73–74.

⁷ Srov. KOHÁK, E. *Člověk, dobro a zlo*, s. 41.

⁸ Srov. BUBER, M. *Já a Ty*, s. 13.

⁹ Srov. FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl*, s. 71–72.

¹⁰ Srov. PATOČKA, J. *Kaciřské eseje o filosofii dějin*, s. 48.

¹¹ Srov. tamtéž, s. 63.

¹² Srov. PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*, s. 44.

¹³ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie – sylabus přednášek*, s. 45–46.

zkušeností s těmito situacemi. Učení může probíhat i spontánně, bez účasti vědomí a bez znalosti souvislostí.¹⁴ Představitel individuální psychologie A. Adler kladl důraz na začlenění člověka do společnosti. Jeho pojem tvůrčího „já“ vysvětloval jako přirozený výsledek pozitivního, zdravého životního stylu. Lidé mohou utvářet své životy a ovlivňovat své okolí. Potřeba smířit individualitu a jedinečnost člověka s jeho sociálně zaměřeným, spolupracujícím postojem, byla Adlerovou vizí ideálu dokonalosti: lidstvo jako společenství spolupráce.¹⁵ I Gordon W. Allport, který navrhl eklektickou teorii, jež hledá řešení problémů výběráním a sjednocováním pravd, se soustředil na jedinečnost každého člověka.¹⁶ Jedinec je schopen k tvořivému utváření životního stylu, i přesto, že se nemůže osvobodit od vlivu dřívějších zkušeností a právě působících vlivů okolí. Touha po autonomii a existenciální jedinečnosti formuje konečný výsledek.¹⁷

Každý člověk je součástí společnosti, do které vrůstá a kterou je také do značné míry určován. Můžeme uzavřít, že člověk je bytost, která je vydána světu, kterému rozumí jako něčemu uspořádanému. Vytváří si jak vztah k transcenci, tak ke světu samotnému. V obou těchto směřováních je přítomna morální dimenze. V prvním případě je člověk po smyslu tázán (bytím, transcencí), ve druhém případě je k němu přiváděn společností.

Člověk prochází při svém pozemském bytí různorodým vývojem, který se řídí zákonitostmi vývojových změn a jejich vztahy. V následující kapitole se budeme věnovat jednomu období lidského života, které je specifické pro naši oblast zájmu.

2. Charakteristika období dítěte mladšího školního věku

Při popisu vývoje dítěte mladšího školního věku se zaměříme na takové aspekty, které považujeme za důležité vzhledem k tématu práce, především popíšeme kognitivní vývoj a vývoj morálního vědomí.

Mladší školní věk je z hlediska vývojové psychologie přechodným obdobím. Nastává doba přetváření či jakéhosi dozrávání. Vstupem do školy vzniká nová epocha v životě dítěte, která znamená určitou zátěž.

Jak uvádí Z. Matějček, je mladší školák převážně radostný, ačkoliv má své dětské starosti. Mezi dětmi se cítí velmi dobře. Pouze úzkostné děti jsou v kolektivu spíše zdrženlivé, ale i ony postupem času ztratí společenský ostych. Děti tohoto věku dorůstají ke kolektivnímu životu a školní život pro ně znamená kromě individuální práce také spolupráci a soutěživost. Vztahy dětí jsou bohatší, ale stále ještě málo trvalé. Dětský kolektiv má pro ně velkou hodnotu a jakékoliv odmítnutí druhými dětmi je pro ně nepříjemným prožitkem. Období mladšího školního věku je náročné, dětská společnost znamená pro každého jednotlivce přirozenou školu života, kde se tvoří základ mnoha životních funkcí, které se však uplatní až mnohem později. Z. Matějček vybízí všechny, kdo přicházejí s dětmi do styku, aby svým přístupem zajistili harmonický vývoj osobnosti a umožnili jim prožít tento úsek života radostně a šťastně.¹⁸

¹⁴ Srov. tamtéž, s. 43.

¹⁵ Srov. DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*, s. 47.

¹⁶ Srov. tamtéž, s. 101.

¹⁷ Srov. tamtéž, s. 104.

¹⁸ Srov. MATĚJČEK, Z. *Radosti a strasti*, s. 83–84.

2.1 Kognitivní vývoj

Kognitivní schopnosti dítěte se rozvíjejí v následujících oblastech:

- Vnímání je cílevědomým aktem, roste schopnost analyzovat a diferencovat vlastnosti předmětů a jevů, svět se rozšiřuje v prostoru i čase. Dítě přechází k všeobecnějšímu vnímání, přičemž prostorové vztahy a čas mohou ještě vyvolávat těžkosti.
- Představivost dosahuje vrcholu, dítě vniká hlouběji do životní reality a díky školní práci se rozvíjí záměrná představivost. Schopnost operovat s představami předchází schopnosti operovat s pojmy.
- Paměť je mechanická a bývá na dobré úrovni. Dítě využívá záměrných paměťových strategií. Rozvíjí se tak jeho racionalita a logický úsudek. Paměť se stává efektivnější, pokud si dítě jasně uvědomuje cíl a účel zapamatování.
- Pozornost je na počátku školní docházky krátkodobá, převaha vzruchu nad útlumem způsobuje přerušování pozornosti. Pestré formy práce, pochvala a povzbuzení patří mezi kladné činitele jejího rozvoje.
- Myšlení je konkrétní, dítě dokáže propojit myšlenkové procesy současně. Konkrétní logické operace tvoří jednotný systém. Dítě je schopné pracovat v názorné předmětové rovině a jeho výkon je závislý na vnější motivaci a přiměřenosti úkolu.
- Řeč dítěte se obohacuje spolu s vývojem myšlení. Mezi dětmi jsou patrné interindividuální rozdíly ve výslovnosti nebo slovní zásobě. Osvojují si psanou i čtenou řeč. Vlivem školy se řeč dítěte značně rozvíjí. Roste schopnost používání delších vět, zkvalitňuje se větná stavba a užití gramatických pravidel.¹⁹

V souvislosti s kognitivním vývojem se prokazuje citový rozvoj a postupná schopnost sebepoznání. Dochází k rozvoji vyšších citů etických, estetických, sociálních a intelektových.

S citovou zralostí souvisí i zralost sociální. Dítě musí být schopné podřídit se autoritě, řídit se pravidly a najít si své místo mezi vrstevníky. Úkolem je rozvoj schopnosti pracovat a navazovat kamarádské vztahy. Sociální status úzce koreluje se sociální obratností dítěte a se stupněm rozvoje jeho sociálního porozumění. Schopnost empatie a zapojení se do prosociálních aktivit jsou znakem sociální kompetence dítěte.²⁰ Základ pro vývoj sociální a hodnotové orientace byl již dán v předškolním období, proto má dítě mladšího školního věku zvnitřněné elementární normy sociálního chování. Ví, co je dovolené a zakázané, v základních hodnotách rozlišuje, co je žádoucí a nežádoucí. Významní dospělí jako představitelé společnosti dopomáhají dětem k vytváření formy svědomí na základě příkazů a zákazů. Vnitřní kontroly sociálního chování jsou na začátku školní docházky ještě nepevné a musí být podporovány zvnějšku. Sociální normy morálního jednání se stabilizují s příchodem logického myšlení a časem je dítě schopné pochopit na obecné rovině hodnotné cíle vlastního jednání jako trvalé.²¹

Vztahy mezi učením a vývojem podle L. S. Vygotského jsou dvěma procesy se složitým vzájemným působením. Učení je dobré, pokud jde před vývojem a je nejplodnější tehdy, když je realizováno v určitém období vymezeném zónou

¹⁹ Srov. ČÍŽKOVÁ a spol. *Přehled vývojové psychologie*, s. 94–96.

²⁰ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 115.

²¹ Srov. tamtéž, s. 132.

nejbližšího vývoje. Stává se samo zdrojem vývoje, vznikem něčeho nového.²² Jak uvádí J. Langmeier, Piagetova teorie byla na základě různých pokusů modifikována a oproti původním Piagetovým předpokladům bylo prokázáno, že myšlenkové schopnosti jsou závislé na učení, které mohou být vhodným nácvikem uspišeny. Například v pokusech byla dětem ukázána proměnlivost tvarů, aniž by byla změněna z hlediska množství. Daný jev pochopily děti již po pátém roce věku. Výsledky dokazují rychlejší vývoj logického myšlení v případě záměrného učení.²³

Filosofické příběhy, které uplatníme v poslední kapitole naší práce, budou prostředkem v rozvoji myšlení dětí. Na základě jednání hrdinů příběhu si budou muset děti osvojit možnost usuzování, které je na základě kritického zkoumání povede k určitým tvrzením, pro která musí najít správná zdůvodnění. Děti jsou tak schopné úsudků odpovídajícím zákonům logiky a aplikace na konkrétní životní situace, které se týkají třeba estetiky nebo etiky.

2.2 Vývoj morálního vědomí

Tento vývoj závisí na schopnosti dítěte poznávat a řadit věci, neboli na kognitivním vývoji. Chápání mravních norem odpovídá etapám poznávání světa, které Piaget určil do tří základních etap vývoje morálky u dítěte. Na začátku školního věku je morálka u většiny dětí heteronomní (určována druhými, příkazy a zákazy dospělých) a mravní hodnocení je závislé na autoritě dospělého. Postupem času se morálka stává autonomní, jednání a mravní hodnocení je více nezávislé v tom smyslu, že dítě posuzuje samo sebe, zda je jeho jednání správné či nesprávné. L. Kohlberg ověřoval a rozpracoval Piagetovu teorii morálního vývoje do tří základních stadií, v nichž rozlišuje ještě dva oddělené typy. V naší práci chceme rozvíjet morálku dětí, proto uvedeme všechna stadia.

- stadium předkonvenční – při hodnocení jednání jsou přijímány následky v podobě trestu nebo odměny.
Typ I – heteronomní stadium – zaměření dítěte je orientováno na uposlechnutí či neuposlechnutí dospělé autority s následnou odměnou nebo trestem.
Typ II – stadium naivního instrumentálního hedonismu – dítě jedná instrumentálně, z čehož vyplývá, že za své jednání očekává nějakou výhodu a vyhnoutí se nepříjemnosti.
- stadium konvenční – snaha o naplnění sociálního očekávání ze strany rodiny, přátel.
Typ III – morálka hodného dítěte – dítě jedná podle očekávání blízkých, mravní jednání je předpokladem k navození dobrých vztahů.
Typ IV – morálka svědomí a autority – jednání dítěte koreluje se sociální normou, aby se vyhnulo kritice autorit, předešlo pocitům viny, za něž by je odsuzovalo vlastní svědomí.
- stadium postkonvenční – člověk se rozhoduje na základě principů správného a nesprávného, co má a nemá dělat. Vědomě je přijímá za své a předpokládá, že je možné se na nich s ostatními dohodnout.
Typ V – morálka jako forma určité společenské smlouvy – člověk uznává práva jednotlivce i společenství, chová se ve shodě s normami a jednání posuzuje z hlediska obecného dobra.

²² Srov. VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*, s. 102.

²³ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 128.

Typ VI – morálka vyplývající z univerzálních etických principů – jednání dítěte je shodné s normami, mravní principy uznává a jedná podle nich.²⁴

V rámci programu Filosofie pro děti i při etické výchově hraje kognitivní vývoj a vývoj morálního vědomí důležitou funkci. Rozvoj myšlení, který je uplatňován ve Filosofii pro děti, musí akceptovat úroveň kognitivního i morálního vývoje dětí mladšího školního věku. Na druhé straně filosofické příběhy a dialogy podporují další rozvoj morálního úsudku dětí směrem k vyššímu vývojovému stupni.

3. Psychologické aspekty morálního vývoje dětí mladšího školního věku

V následující kapitole se budeme věnovat psychologickým aspektům, které jsou důležité pro morální vývoj dětí mladšího školního věku. Emoce, vývoj empatie, vývojově vyšší city, emoce a myšlení, vůle, postoje a učení pozitivním zpevněním jsou faktory ovlivňující osobnostní vývoj dětí. Z psychologického pohledu objasní jevy, které se mohou odrážet ve stádiích Kohlbergova morálního vývoje, který byl popsán v předešlé kapitole.

3.1 Emocionální složka v morálním vývoji

Podstatné emocionální momenty morálního vývoje jako jsou pocity strachu, viny, hlas svědomí umožňují mravní citění a vybudování vnitřní kontroly. Děti reagující na morální situace jsou emocemi naplněny. Důležitou úlohu zde hraje také emocionální prostředí.²⁵ Člověk se stává morálním subjektem v procesu života a v kontaktu se svým okolím. Jak uvádí L. Muchová, odborníci v pomáhajících profesích upozorňují na skutečnost, že nestačí pouze porozumět problémům morálního charakteru. Do lidských skutků jsou zapojeny také emoce, city a pocity, ne jen pouhá lidská racionalita.²⁶ M. Nakonečný vysvětluje význam pojmu „emoce“ jako druhy zážitků, kterými jsou například strach, smutek či radost. Jsou to zvláštní způsoby prožívání, provázené i tělesnými změnami. Můžeme zde uvést fyzické napadení vyvolané hněvem, útěk vyvolaný strachem nebo začervenání v rozpacích či potíže v zažívání při prožitku trémy.²⁷ Otázkou stále zůstává, zda se v chování člověka uplatňuje spíše rozum nebo cit. M. Nakonečný cituje J. J. Rousseaua, který prohlásil: „Rozum člověka formuje, cit ho vede.“ City mají úlohu v kladení životních cílů a rozum je prostředkem hledání cest k jejich dosažení. M. Nakonečný uvádí i výrok francouzského matematika a filosofa B. Pascala: „Srdce má své důvody, které rozum nezná.“ Rozhodujeme se v souladu se svými city a důvody rozhodnutí někdy neznáme.²⁸ Sociální emoce mají velký význam pro vývoj citového života člověka, řadíme mezi ně například pocity lítosti, pýchy, studu, závisti, škodolibosti. Vznikají v raném věku z interakcí dítěte a sociálního okolí. Sociální emoce jsou úzce spojeny s povahovými vlastnostmi a se svědomím.²⁹

²⁴ Srov. tamtéž, s. 133–134.

²⁵ Srov. VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 55.

²⁶ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 74.

²⁷ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie – přehled základních oborů*, s. 331.

²⁸ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie – sylabus přednášek*, s. 83–84.

²⁹ Srov. tamtéž, s. 77.

3.2 Empatie a její vývoj

Empatie hraje důležitou roli v mezilidských vztazích. Chápeme ji jako základní emocionální schopnost, která sama o sobě není pocitem, ale je základem pro rozvinutí soucitu či sympatie. Empatie způsobuje, že je pro jedince důležité to, co se dotýká druhého člověka a je orientována na druhého a jeho svět. Jsme schopni porozumět pocitům druhé osoby, a přesto respektujeme jeho odlišnost. Dítě, které se setkává s plnohodnotnou empatií, rozvíjí a kultivuje své emocionální návyky, dokáže ukázat, čím je, ať v dobrém či zlém. Je otevřené světu a kladně mu přitakává.³⁰ V této souvislosti můžeme uvést Lickonův model „dobrého charakteru“, který je podmíněn třemi složkami:

- **Kompetence** – schopnost aplikovat morální poznání a citění do dobrého jednání. K vyřešení konfliktu je třeba praktické dovednosti, spojené s nasloucháním, sdělením stanoviska vhodnou formou a dovedností navrhnout řešení přijatelné pro všechny zúčastněné.
- **Vůle** – správná volba v morální oblasti vyžaduje podněcování volních stránek osobnosti při realizaci správného jednání. Vůle je důležitá při ovládnutí emocí nebo při odolání skupinového tlaku. Je základem odvahy jednat správně.
- **Zvyk** – dobré zvyky jsou v mnoha situacích základem morálního jednání. Poctivost, slušnost či zdvořilost by měla být při výchově dětí opakovaně rozvíjena prostřednictvím vhodných návyků a zvyků.³¹

K problematice role empatie v morálním životě významně přispěl M. Hoffman, který poukazuje na výskyt empatie v každém morálním střetu. V lidském sociálním životě jsou situace, kdy naše jednání může druhým přinést prospěch i škodu. Morální otázky zobrazují možné zlo a oběti.³² S empatickým chováním se setkávají ve svých životních situacích i děti mladšího školního věku. Empatie má významné postavení ve filosofických diskusích, protože vnáší do společenství možnost rozvoje morálních citů a myšlení v etických souvislostech. Empatii se děti učí postupně, zrovna tak jako morálnímu vystupování. Kompetence k dobrému jednání, posilování vůle při ovládnutí emocí či rozvoj vhodných návyků a zvyků je součástí filosofických příběhů a dialogů, které jsou realizovány v pedagogickém přístupu Filosofie pro děti. Ty kultivují morálku dětí a pomáhají jim v rozvoji morálního úsudku.

Děti mladšího školního věku jsou ve svém uvažování a morálním jednání situačně velmi ovlivnitelné. Mezilidské vztahy mají důležitý význam již při narození dítěte. Rozvoj empatie je součástí svazků s bližními. Pro naši práci považujeme za důležité zmínit čtyři vývojová stadia empatie M. Hoffmana, jak je uvádí ve své publikaci P. Vacek:

- **stadium I** – „globální empatie“ – nejde ještě o zralou empatii, ale je předstupněm k vyšším formám. Objevuje se u dětí, kde nedošlo k odlišení já a druhí. Příkladem je pláč dítěte jako reakce na pláč druhého.
- **stadium II** – „egoistická empatie“ – dochází k odlišení vědomí já a ti druhí. Děti pomáhají druhým díky vlastní zkušenosti, nerozpoznávají příčiny smutku nebo pláče, proto je jejich empatie egocentrická.
- **stadium III** – „empatie k pocitům druhých osob“ – děti mají schopnost porozumět pocitům druhých osob.

³⁰ Srov. HENRIKSEN, J. O., VETLESEN, A. J., *Blízké a vzdálené*, s. 41–45.

³¹ Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 64.

³² Srov. VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*, s. 103.

- stadium IV – „empatie k životním podmínkám druhých osob“ – jde o zralou empatii, která má vedle emocionální oblasti i rozvinutou kognitivní složku. Děti mají porozumění pro potřeby druhých a následná pomoc je promyšlenější.³³

Vyjádření empatie druhému člověku je vázáno na emocionální výbavu každého jedince. Empatie je produktem soužití s druhými a jako taková je velmi křehká. Nemáme nikdy jistotu, že dítě schopnost plnohodnotné empatie v životě rozvine a bude si všimnout stavu druhého s ohledem na danou situaci.³⁴ Dítě může získat otevřený přístup k tomu, co ho obklopuje, za předpokladu důvěry ve vlastní subjektivní svět a k vnímání bezpečného světa jako takového. Vlastní pocity dávají možnost pro pochopení prožitku druhých lidí. Máme-li schopnost vnímat subjektivní skutečnost druhého, rozvíjíme základ pro zvažování a volbu jednání s ohledem na jeho blaho. Proto existuje úzká spojitost mezi empatií a morálním vystupováním. Morální odpovědnost je z psychologického pohledu vývojový produkt, podobně jako empatie. Dítě je především příjemcem nebo adresátem péče a odpovědnosti. O dospělé osobě můžeme smýšlet jako o plně rozvinutém morálním subjektu, který je nositelem odpovědnosti a dárcem péče. Abychom pomohli dětem vyrůst v odpovědné morální subjekty, musíme respektovat integritu a nedotknutelnost druhého člověka, prokázat úctu jeho jedinečnosti a být si vědomi odpovědnosti za ty, kteří se stávají součástí našeho života.³⁵

3.3 Vývojově vyšší city

Morální city jsou jednou ze složek vyšších citů, které vznikají v pozdějším ontogenetickém vývoji, kdy dochází k interiorizaci kulturních hodnot. Tyto city jsou základem pro emocionální myšlení. V dětském vývoji se vztahují na osobnost rodičů, kolektiv kamarádů či na autority ve volném čase. Schopnost dítěte morálně jednat je rozvíjena prožitky jak pozitivních tak negativních citů s následným přijetím nejbližšího okolí.³⁶ Tato zkušenost souvisí s pojmem empatie, která byla popsána v předchozí kapitole. K vývojově vyšším citům patří city intelektuální, morální (etické) a estetické.

- Předmětem intelektuálních citů je hodnota pravdy a osobního přesvědčení o ní. Tyto city provázejí myšlení, k nimž patří třeba radost z objevování. Údiv a příjemný pocit, který má člověk při odhalování něčeho skrytého, souvisí i s vyřešením myšlenkového problému. Pocit správnosti a spravedlnosti je někdy lidmi vysvětlován spíše po emocionální stránce než rozumové. Člověk je ochoten bojovat za pravdu, které je nakloněn a jeho osobní přesvědčení může mít dimenzi intelektuální a etickou.
- Předmětem morálních citů je dobro. V tomto případě pojem etický vyjadřuje závaznou normu či hodnotu. Dítě si vytváří osobní morálku již od dětství, kdy se v rámci sociálního učení identifikuje s etickými příkazy a zákazy, které mu rodiče zprostředkují. Jak uvádí M. Nakonečný, morální city jsou spojeny s pocity hrdosti a morálního studu. Vytváří se svědomí. Tento proces psychoanalýza vysvětluje jako postupnou interiorizaci norem. Svědomí má motivující vliv na sebeovládání dítěte. Tento vliv souvisí se sebehodnocením i sebecítěním. Podstatou osobní morálky je altruismus, jinak řečeno, schopnost brát ohled na dobro druhých. Morální city hrají významnou roli při jednání,

³³ Srov. tamtéž, s. 103–104.

³⁴ Srov. HENRIKSEN, J. O., VETLESEN, A. J., *Blízké a vzdálené*, s. 47.

³⁵ Srov. tamtéž, s. 49–53.

³⁶ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 86–87.

keré je ve shodě s internalizovanými morálními normami a principy. Při rozhodování je důležité emocionální myšlení, které se rozvíjí spolu s morálními city, je spojené se schopností sebereflexe a uvědomění si vlastních pocitů.

- Předmětem estetického citění jsou objekty s estetickou hodnotou. V oblasti etiky můžeme hovořit o krásném charakteru nebo krásném činu. Filozof I. Kant popisuje estetický cit jako vnímání předmětu bez praktického využití, člověk se těší z jeho vzhledu. Estetické pocity podle experimentální psychologie jsou dány vnímáním příjemného zážitku z krásna.³⁷

3.4 *Emoce a myšlení*

Vztah myšlení a emocí vyjadřuje vztah kontrastu, protože emoce jsou chápány jako protiklad racionality. Silné emoce mohou negativně ovlivňovat myšlení, ale existuje i pozitivní vliv emocí na tvořivé myšlení. Jak uvádí M. Nakonečný, podle Tichomorova, vzniká myšlení z motivace našeho vědomí, kde jsou uloženy naše sklony a potřeby, zájmy, pohnutky i emoce. Tvořivé myšlení vychází z formulace hypotézy, potvrzení její správnosti a nalezení funkčního řešení. Emocionální stav při hledání řešení se vyznačuje emocemi, které mají regulační funkci v daném procesu. Předpokladem pro dobrou intelektuální činnost je aktivace emocí. Při řešení obtížnějších myšlenkových postupů vstupují emoce do heuristického stádia, které rozvíjí možnost hlubšího hledání a při neúspěšnosti vede k návratu do určitého bodu.³⁸ Úzké spojení emocí s myšlením také potvrzuje Lipmanovo „emocionální myšlení“, o kterém se zmiňuje L. Muchová. M. Lipman se domnívá, že člověk dokáže emoce vyjádřit pomocí myšlenky. Svědčí o tom například vyjádření lítosti s vysvětlením, jaký máme pro ni důvod.³⁹ Úroveň myšlení je také podmínkou pro rozvoj morálního úsudku. Děti mladšího školního věku by již měly být schopné hledat řešení v případě porušení určité normy prostřednictvím tohoto úsudku.

3.5 *Vůle a postoje*

Emocionalita vyjadřuje dispozice k emocionálním reakcím, hlubokému prožívání emocí, jejich trvání a vyrovnanosti. Vyjadřuje bohatost emočního života a citová zralost poukazuje na schopnost ovládat své city ve směru odpovědnosti a rozumnosti. Vůle reguluje jednání a při rozhodování zahrnuje úroveň rozumové a morální vyspělosti. Rozhodnutí je důsledkem vlivu citů, nejen výsledkem přemýšlení.⁴⁰ Rozhodování člověka je závislé také na vnějších okolnostech, nejen na svobodné vůli, která vychází z kontroly rozhodování a motivů jednání. Tomistická filozofie zastává názor svobodné vůle, která se týká duchovní dimenze života. Jedná se o volbu morálních hodnot, jako je dobro nebo zlo. Problém svobodné vůle lze postavit do roviny psychologické, empirické a do roviny filozofické, kde je možná úvaha o transcendentní podstatě člověka a jeho činů. Mluvíme-li o vůli jako vnitřní dispozici osobnosti, jedná se o kontrolu chování jedince v souladu se zvnitřněnými hodnotami a přáními. Avšak toto pojetí je úzké, neboť vůle může také souviset s vymezeným cílem. Spojení emocionality a intelektu

³⁷ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*, s. 292–298.

³⁸ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie – přehled základních oborů*, s. 321–323.

³⁹ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 237–238.

⁴⁰ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie – sylabus přednášek*, s. 132.

uplatňující se v rozhodování, může vůli postavit do rozporu s pudovými a vnějšími tlaky.⁴¹ Vůle k určitému rozhodnutí souvisí s hodnotícím vztahem, kterým jsou postoje. Hodnotící vztah vyjadřuje nějakou kvalitu, která poukazuje na něco pozitivního. Každý postoj má nějaký růst až k hodnotám souhlasu nebo nesouhlasu, které jsou ovlivněny psychickým obsahem, jako je nadšení, sympatie, rozhořčení apod. Postoj vyjádřený slovy je označován jako mínění, názor je vyjádřením nějaké představy s nedostatečným vysvětlením pomocí slov a postoj s převahou emoce je označován jako sentiment. Na základě výše zmíněného psychologie uvádí tři složky postoje: kognitivní, emocionální a konativní. Postoje však nejsou pouze produktem vědění, ale i učení jako procesu. Zde hrají roli emoce v podobě odměn a trestů.⁴²

Děti mladšího školního věku se učí ve vrstevnické skupině důležitým sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, spolupráce, soutěživost i soupeřivost. Učí se tak i rozumět různým názorům, přáním či potřebám druhých. Dochází k lepší schopnosti sociálního porozumění i ke schopnosti volního sebeřízení, seberegulace. Školní dítě si samo klade vzdálenější cíle, které od něj vyžadují volní úsilí. Narůstající sebeovládání významně ovlivňuje emoční reaktivita a volní ovládání emočních reakcí. Schopnost emoční seberegulace je součástí sociální obratnosti dítěte a ovlivňuje jeho přijetí skupinou. Školní děti s dobrou emoční kompetencí si uvědomují vlastní pocity a vyjadřují své postoje přiměřeným způsobem. Kontrolují a regulují své jednání podle okamžité situace tak, aby lépe zvládly přítomný problém.⁴³

3.6 Učení pozitivním zpevněním

Děti mladšího školního věku jsou v různých oblastech svého života neustále ovlivňovány působením sociálního učení, které můžeme chápat jako zkušenosti získávané v sociálních interakcích v průběhu celého lidského života. Psychologie popisuje učení zpevněním jako instrumentální podmiňování, ve kterém je úspěšné jednání nástrojem k dosažení uspokojení. Pozitiva vedou k úspěchu a posílení mezi podnětem a reakcí, negativa spojení oslabují. Pochvala je v rámci podmiňování nejúčinnější cestou při výchově, protože nabízí zpětnou vazbu, kterou dostane dítě od vychovatele. Pochvala se stává prostředkem k vyjádření souhlasu a uznání vůči chování dítěte. Vyvolá pozitivní emoci a ta zvýší sebedůvěru dítěte. To si bude danou situaci pamatovat a jeho zájmem bude potřeba vytvoření podmínek k vědomému jednání s odměnou v podobě pochvaly. Právě pochvala a uznání podporují proces učení. Rozvoj citů má dopad i na postoje dětí a jejich jednání. Pozitivní posilování podporuje morální růst a motivuje děti k překonávání překážek. L. Muchová nabízí pohled na situace, kde příliš časté pochvaly mohou dětem omezit růst vlastní odpovědnosti za svoje jednání a levné pochvaly je povedou k nízké sebekritičnosti.⁴⁴

Pokud uvedeme pohled E. H. Eriksona, který dané období popisuje jako psychosociální krizi zručnosti proti méněcennosti, určitě i zde nachází své místo pochvala a uznání. Chceme-li v dětech podporovat morální rozvoj, musí si především ony samy důvěřovat, věřit ve své schopnosti a pozitivním zpevněním jejich kladného jednání jim můžeme pomoci eliminovat pocity méněcennosti v případě jejich neúspěchu. Podle Eriksona dané stadium nevede od prudkého vnitřního nadšení

⁴¹ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie – přehled základních oborů*, s. 562–566.

⁴² Srov. tamtéž, s. 568.

⁴³ Srov. LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 131.

⁴⁴ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 238–239.

k novému mistrovství. Je obdobím latentním, kde se radost stává základem mezilidských vztahů. Ale je to jen klid před bouřlivou pubertou. Na druhou stranu se v tomto stadiu rozvíjí cit pro dělbu práce a spravedlivé šance. Pokud začne o sociální hodnotě dítěte rozhodovat jeho barva pleti, dům rodičů nebo cena oblečení, namísto učení se vůli a naslouchání vlastním přáním, mohou tak vzniknout trvalé následky v pozdějším upevňování vlastní identity.⁴⁵ V Eriksonově pojetí je zručnost a schopnost darem v boji proti soupeřníkům. I školy vedou klasifikaci žáků podle schopností a přitom se ztrácí hravost, která vedla k tvořivosti. Nebude-li jedinec schopen psát a jasně hovořit, bude hodnocen jako neschopný, přestože jsou jeho myšlenky a nápady obdivuhodné. Ke všemu, co člověk vykonává, potřebuje mít určitou schopnost, aby vynikl v praktickém životě. Pokud v tomto období dítě neuspěje, objevuje se u něj příznak pocitu méněcennosti a sníženého sebevědomí.⁴⁶

Učení pozitivním zpevňováním je určitě dobrým pomocníkem pro posílení zdatnosti a jedinečnosti každého dítěte. Pokud se dítě setkává s pozitivním hodnocením svého jednání, které adekvátně odpovídá určité situaci, bude chtít zažít opět tento moment. Naopak při neúspěchu se oslabuje jeho vůle k dalšímu konání. Chceme-li v dětech podpořit víru v ně samotné, například povzbuzením při horším prospěchu ve škole, je to určitě cesta vedoucí ke zkvalitnění jeho osobnosti, jak být šťastné. Každý má svou hodnotu, jen konkurenceschopnost jedinců je v současnosti trendem mezilidských vztahů, tudíž jde proti hodnotě člověka a mění ho na výkonový stroj.

Každý vývojový stupeň má svá specifika, která vyznačují období, jímž lidský jedinec prochází. Děti, které v rámci programu Filosofie pro děti rozvíjejí své myšlení spolu s ostatními, využívají pro své etické a morální úsudky především schopnosti spojené s emocemi, vůlí a postoji. Vůle jim pomáhá při ovládnutí emocí a vede k odvaze správného jednání. Je to součást vedení k sebekázi nebo ke schopnosti sebekorekce v průběhu filosofických diskusí. Při utváření postojů vychází děti z hodnotících názorů, které určí, zda budou chtít určité jednání podpořit či naopak. K tomuto procesu napomáhá i učení pozitivním zpevňováním prostřednictvím pochvaly a uznání. Není opomíjen jejich kognitivní vývoj, ale přesto mohou dosahovat vyššího vývoje, pokud je záměrné učení vedeno v zóně jejich nejbližšího růstu.

Závěrem můžeme podotknout, že výše zmíněné psychologické aspekty v morálním vývoji jsou důležitou součástí při zhodnocování výchovné práce s dětmi mladšího školního věku. Filosofie pro děti zde klade nárok na kultivaci morálního úsudku dětí v těsném spojení s rozvojem emocí, empatie, vývojově vyšších citů, myšlení, vůle či postojů. Dobrá znalost faktorů, ovlivňujících osobnostní vývoj dětí, se tak stává významným pomocníkem na cestě k výchově morálně zdatných jedinců, kterými se děti mladšího školního věku stávají. Program Filosofie pro děti čerpá z těchto znalostí a rozvíjí uvedené psychologické aspekty v rámci filosofických příběhů a dialogů.

Období mladšího školního věku je obdobím latentním, klidným i radostným. Přesto přináší i náročné chvíle, které jsou individuální zkouškou jednotlivce, zda obstojí, či nikoliv. Dítě se vyvíjí kontinuálně zároveň ovlivňované různými výchovnými aspekty v jeho oblastech života, které budou popsány v následující kapitole.

⁴⁵ Srov. ERIKSON, E. H. *Identität und Lebenszyklus*, s. 105–106.

⁴⁶ Srov. ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*, s. 112–113.

4. Výchova v různých oblastech života dítěte

Dítě se rodí do určitého společenství lidí, kteří svým působením předávají určité vzorce chování, návyky, kulturní hodnoty a normy. Děti svůj každodenní život prožívají v časových úsecích, který je naplňován v různých oblastech jejich života. Pro mladší školní věk je typický nástup do školy, kde se učí základům vzdělání, ale i rozvoji sociálních dovedností. Rodinné prostředí je základem a stěžejním bodem na jeho pouti životem. Rodiče i škola nabízí dětem vzdělání ve volném čase, které rozvíjí jejich individuální schopnosti.

4.1 Filosofický pohled na výchovu

N. Pelcová popisuje fenomén výchovy ve spojení s pojetím výchovy Eugena Finka, který chápe výchovu jako podstatný životní pohyb člověka v jeho otevřenosti a nezakotvenosti. Podle něj odkázanost na výchovu trvá po celý jeho život. Výchova vybízí k položení otázky, co je bytí člověka. Člověk je tím místem, kde se výchova odehrává a tak spojení údivu nad záhadou života, světa a učení je dobré nepředkládat jako hotovou věc, ale spíše tento údiv podněcovat a pěstovat. Údiv může vyrůst v pokorné poznání, a proto Fink odmítá hotové vzorce lidství. Tak výchova nemůže být jednoduchým procesem podle předem stanoveného cíle.⁴⁷ Podle R. Palouše je lidství něco specifického, protože podmínkou lidské autenticity je to, aby člověk byl svým vlastním originálem. Jeho lidský pobyt je úlohou a není spoután konečností a přesahuje danost zjevnou i tu tajemnou, transcendentní. Výchova mu pomáhá k tomuto uvědomění.⁴⁸ Svou duši žijeme v životní souvislosti. Včerejšek i dnešek je spjat i s možným zítřkem a daná historie je pokračováním všeho, co bylo, je a bude. Člověk se bude měnit, ale stále to bude on, který je identický ve své odpovědnosti, ještě dřív, než se pro ni rozhodl. Osobní odpovědnost tak nese charakter autentické lidskosti.⁴⁹

Z. Svobodová a R. Palouš popisují výchovu jako vztah člověka k člověku, jako nekončící proces. Tento proces je možný vyváděním ze světa Platónových jeskynních vězňů a ve stálém obracení se ke světlu, k Bohu. Výchova je láskyplnou péčí a vyváděním z imanentního tkvění v sobě. Sokrates v platonském jeskynním mýtu poukazuje na nedobrovolné vzdání se sebe sama, svého pobytu.⁵⁰ Jak uvedení autoři zmiňují, výchova není výroba, jde o vztah dvou subjektů, přičemž výsledky výchovného působení jsou současně otázkou. Vychovávající mají být lidsky odpovědní, vědomí si rizik, neboť svým počínáním ovlivňují tajemné nitro svěřenců, kde nemohou být jen oni pány, ale kde působí ještě i jiné síly.⁵¹ Z. Kratochvíl poukazuje i na stinné, nepříjemné a namáhavé stránky výchovy, které způsobuje povaha svobody. Vrcholem svobody je život v přirozeném světě, kdy vzdělance od obyvatel jeskyně odlišuje schopnost zahlédnout cokoli v přirozeném světle. Svoboda je tak spojená s vnitřní odpovědností. Úkolem vychovávajícího by měla být možnost poskytnout vychovávanému stát se dospělým, svobodným a odpovědným.⁵²

⁴⁷ Srov. PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*, s. 239–240.

⁴⁸ Srov. PALOUSH, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 16–17.

⁴⁹ Srov. PALOUSH, R., SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*, s. 121.

⁵⁰ Srov. tamtéž, s. 12–13.

⁵¹ Srov. tamtéž, s. 22.

⁵² Srov. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 14.

Filosofie výchovy je především filosofií, jak sděluje J. Patočka. Ani filosofie ani výchova nejsou předměty, které se dají definovat nějakým matematickým způsobem. Výkladem nějakých abstraktních pojmů a dedukovat teorii výchovy takovým postupem nelze. J. Patočka zdůrazňuje, že lepší cestou je nabídnutí zpochybňující otázky, která nás může dovést k určitým orientačním bodům a umožní nám tak jít cestou, kterou máme sledovat. Filosofie nám nabízí samostatné myšlení, a proto J. Patočka považuje tuto cestu za vhodnou.⁵³ Podle Z. Kratochvíla se filosofie výchovy stává metodou směřující k cíli. Avšak nefilosofické pojetí výchovy se projeví odlidštěním, přičemž otázky „co je výchova a vzdělání“ jsou otázkami filosofickými. Filosofický pohled na výchovu pomáhá při výchově k vlastní identitě vychovávaného.⁵⁴ Filosofický vychovatel odkrývá probouzející se vědomí vychovávaných a vede tak vychovatele k osobnímu zamyšlení. Cílem filosofické výchovy u Platóna bylo nasměrování k Dobru, avšak dnešní vzdělání vkládá vědomosti do pasivní duše a nemůže dostát Platónovým nárokům na filosofickou výchovu. Velmi naléhavým úkolem v současné době je neuzavírat se filosofické výchově a snažit se nejen o získání poznatků, poznání pravdy, ale otevřít se „péči o duši“.⁵⁵ J. Patočka uvádí, že filosofie je schopností zachycení toho podstatného, co životu dává smysl a umožňuje pochopit celek skutečnosti. Pedagogika je naukou o výchově a tak jejím předpokladem je vždy nějaká myšlenka o smyslu života. Filosofie má kompetenci týkající se idejí, na kterých pedagogika stojí, má uvažovat a analyzovat její předpoklady. Vnitřní pedagogická struktura je předpokladem výchovy a tak tuto skutečnost nemůžeme opomíjet, pokud chceme předložit nějaký obraz filosofie výchovy.⁵⁶

Filosofie výchovy jako disciplína pedagogiky je vnímána jako inspirující a zajímavá, protože klade otázky, ale přesto se jí vytýká vzdálenost skutečného zkoumání o edukaci (výchova a vzdělávání) v každodenním životě. Tato disciplína je zvláštní tím, že objasňuje problémy spjaté s edukačními procesy ve společnosti, ale také má charakter spekulativní teorie, to znamená, menší srozumitelnost mimo oblast zaměřených specialistů snižuje její praktické využití i pro jiné pedagogické teorie.

J. Průcha uvádí oblasti, kterými by se měla současná filosofie výchovy zabývat: vztahem výchovy a vzdělávání k rozvoji společnosti, úlohou školní edukace, oprávněností hodnocení a kontroly edukace, zda má být obsah edukace podřízen všestrannosti a harmonickému rozvoji lidí, nebo má být cílem profesní příprava pro volný trh. Problematická je i hodnotová neutrálnost škol versus výchova k hodnotám vlastnictví, k vlastnímu národu či dokonce k hodnotám nadnárodním, globálním či otázka přístupu k edukaci rozvíjející neomezené právo na jakékoli školní vzdělávání nebo jeho regulovaný přístup.

Každopádně jsou témata filosofie výchovy v současnosti velmi důležitá a diskuse či uvažování nad uvedenými problémy v obecné rovině pomáhá hledat odpovědi. Přesto filosofie výchovy není schopná nalézt řešení, ze kterého by mohla čerpat vzdělávací politika i vzdělávací praxe.⁵⁷ Protože filosofie výchovy řeší především vztah výchovy k transcendentnímu názoru bytí na svobodu a odpovědnost člověka, kdežto vzdělávací politika a praxe vychází z úkolu výchovy podílet se na socializaci dítěte, na jeho vrůstání do světa lidí a práce (!).

⁵³ Srov. PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*, s. 7

⁵⁴ Srov. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 14.

⁵⁵ Srov. tamtéž, s. 18–19.

⁵⁶ Srov. PATOČKA, J. *Péče o duši I*, s. 372.

⁵⁷ Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky, úvod do studia oboru*, s. 46–48.

4.2 Výchova v rodině

V rodině vznikají první vazby dítěte, které se učí sociálními rolím. Výchovný vztah v rodině by měl být oboustranný, vzájemný. Dítě je ve svém prostředí formováno, ale také do něho samo aktivně zasahuje a přetváří ho. Rodič reaguje na různé osobité projevy dítěte a nemůže zůstat lhostejný k jeho přízni či nepřízni. Někdy bohužel dospělý člověk podléhá klamně iluzi, že výchova je záležitostí jednostranného působení dospělého na dítě.⁵⁸ Cílem výchovy by mělo být objevování smyslu života, budoucí příprava na práci a postavení ve světě. Vědomosti, dovednosti, návyky a mravní hodnoty bývají předávány záměrnou, cílevědomou a promyšleně řízenou výchovou. Spontánní výchova v sobě zahrnuje vědomosti a postoje z vědomě neřízených činností ostatních lidí v rodině i mimo ni. Soužití všech členů rodiny významně ovlivňuje osobnostní vývoj dítěte. Důležitá je pozornost, jakou rodiče věnují základním potřebám dítěte, jak je správně rozpoznají a jak reagují na jedinečnost dítěte. Děti jsou vnímavé bytosti, citlivé na autentičnost, pravdivost a otevřenost rodičů. Při výchově dětí můžeme chování rodiče vůči dítěti zařadit do tří základních typů výchovných stylů:

- Styl autoritativní – klade důraz na uposlechnutí příkazů a zákazů bez výjimky a podřízení se dítěte autoritě rodiče.
- Styl liberální – umožňuje dítěti volnost v jeho vlastní aktivitě.
- Styl demokratický – respektuje dítě jako samostatnou bytost s právem osobního rozhodnutí vzhledem k věku a následkům jednání. Dítě se učí odpovědnosti vůči druhým lidem v rodině i mimo ni a rodiče jsou spolupracujícími partnery. Důležitost rozhovoru a společné řešení konfliktů zastává významné postavení v posilování dobrých mezilidských vztahů.

Většinou není možné vymezit v určité rodině vyhraněný výchovný styl, protože rodič někdy může vystupovat autoritativně, jindy zase liberálně. Demokratický styl se pokládá za nejvhodnější pro zdravý vývoj dítěte.⁵⁹ V tomto výchovném stylu je kladen apel na odpovědnost dítěte, která úzce souvisí s etickým jednáním a rozhodováním. Podle Frankla je odpovědnost vysvětlením existujících protikladných sil, které se člověka pokoušejí zdržet od převzetí odpovědnosti příslušející její podstatě. Pokud si člověk připustí bezednost a propast lidské odpovědnosti, může vnímat odpovědnost každého okamžiku za každý okamžik následující. Uskutečnění či ztráta možnosti je právě možnost toho jediného okamžiku. Co člověk rozhodnutím uskuteční, to zachrání před pomíjivostí.⁶⁰ Odpovědnost rodičů za výchovu svých dětí má velký dopad nejen na děti samotné, ale i na společnost, do které postupně vrůstají.

Na základě empirických údajů získaných dotazováním rodičů i dětí byly popsány dimenze, na kterých lze popsat nevhodné a pro vývoj dítěte škodlivé výchovné styly:

- Výchova rozmazlující – přání dítěte je vždy splněno a bývá projevem „opičí“ lásky.
- Výchova zavrhuje – rodiče dávají otevřeně nebo nepřímě najevo své odmítavé city a nesouhlas se zdůvodněním nezbytné kázně.
- Výchova nadměrně ochraňující – snaha rodiče chránit dítě před rizikem, bránění dítěti v získávání dovedností při nevyhnutelných rizikových situacích.

⁵⁸ Srov. MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?*, s. 19–20.

⁵⁹ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 268–269.

⁶⁰ Srov. FRANKL, V. E. *Lékařská péče o duši*, s. 51.

- Výchova perfekcionistická – nadměrná snaha rodiče na výkon dítěte v různých činnostech, které není schopné zvládnout vzhledem k věku a osobním dispozicím.
- Výchova nedůsledná – výchovné působení rodiče kolísá mezi krajní přísností a povolností, také může vyplývat z nerovnocenného přístupu obou rodičů, například matka zatají pochybení dítěte před otcem.
- Výchova zanedbávající, týrající, zneužívající dítě – zahrnuje případy, které ohrožují vývoj dítěte.⁶¹

Recept na výchovu neexistuje a pedagogické příručky nelze aplikovat doslovně, vytyčená trasa názorů je také krátkozraká. Někdy rodičům mohou pomoci cenné rady v knihách, povzbuzení, které přinutí k zamyšlení nebo umění naslouchat poznámkám jejich okolí.

Z pohledu etiky můžeme odpovědné jednání rodičů vnímat jako promyšlení, proč jednali takto a ne jinak. Činy schvalujeme tehdy, je-li odůvodnění jednajícího zřejmé a pochopitelné. Má to ovšem dvě hlediska:

- Otázka „co je dobré a co zlé“ může být předmětem diskurzu. Můžeme o ní rozumně hovořit. Určování dobra a zla by nemělo být věcí soukromého názoru, ale racionální argumentací.
- Co se nedá rozumně ospravedlnit, se jeví jako špatné, nemorální a jdoucí proti rozumu. Jednáme-li špatně za určitých okolností, podléháme vášni, kterou nelze pozitivně zdůvodnit. Potom děláme něco, co dělat nemáme, přesto si to přejeme.⁶²

Pokud rodiče usilují o pozitivní vztahy v rodině, snaží se řešit konflikty, rozmlouvají s dětmi o hodnotových postojích a morálních hodnotách a především to, co říkají, také sami žijí, pak dávají svým dětem dobrý vklad do jejich budoucnosti. Moudří rodiče nepředkládají morální vědomosti jako odborné teorie, ale rodinné prostředí využijí jako přirozený prostor pro jejich postupné hledání. Rodiče sami uznávají hodnoty, které díky tradici převzali od svých rodičů a mají možnost je měnit a nově uplatňovat ve svém životě.⁶³ L. Muchová zmiňuje čtyři úhly pohledu na identitu člověka, tak jak je uvádí C. Anneserová. Považujeme za důležité, vzhledem k zaměření diplomové práce na rozvoj myšlení a etického rozhodování dětí, uvést rozvoj identity dětí mladšího školního věku v rodině.

- Jednota mezi myšlením a jednáním člověka – subjektivní pocit vnitřní kontinuity musí odpovídat i kontinuitě v očích druhých lidí. Dítě by mělo v průběhu života dosáhnout rovnováhy mezi osobní a sociální stránkou své identity. Rodina je místem primární socializace, vytváří zázemí pro následné utváření si postavení ve světě, s postupným přebíráním odpovědnosti.
- Schopnost samostatnosti, autonomie – spočívá v nepodlehnutí tlaku a manipulaci okolí, uplatnění svých představ a plánů v životě. V rodině dítě vnímá heteronomní příkazy a zákazy, ale postupně by mělo mít možnost vlastního jednání vycházejícího z jeho osobní odpovědnosti.
- Projev individuality člověka – odpovídá schopnosti nepodléhat závislosti na společenských strukturách, jako je pracovní trh nebo volnočasové nabídky aj. Významný aspekt lidské identity spočívá v promyšleném a odpovědném

⁶¹ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 269–270.

⁶² Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*, s. 15–16.

⁶³ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 122–123.

rozhodování se sám za sebe. Rodina musí vědomě vytvářet dostatečný prostor pro samostatné rozhodnutí dětí.

- Identifikace se sebou samým – úloha rodiny v procesu rozvíjení identity dítěte má nezastupitelné místo. Dítě se setkává s různými životními rolemi, učí se v kontaktu se svým okolím z hranic takových rolí vystoupit a posiluje tak vědomí své vlastní jedinečnosti.

Při rozvíjení identity se postupně rozvíjí také tři základní kompetence důležité pro morální rozvoj dítěte: kompetence k zážitkům vzhledem k přejímání impulsů z vnějšího okolí, kompetence k vytváření si vlastního přesvědčení a postojů, kompetence k přijetí zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí.⁶⁴ Rodina vytváří pocity sounáležitosti, umožňuje pro své děti i blízké možnost rozhodování v každodenním životě a nabízí rodinné zázemí, které je důležité pro život člověka. Domov je základem vědomí identity. K domovu se vztahují vzpomínky, neboť je místem našich prvních úspěchů i životních zklamání. Domov má svou tvář.⁶⁵

Závěrem můžeme shrnout, že rozvoj morálního úsudku dítěte se lépe naplňuje v rodině s demokratickým stylem výchovy, neboť je zde možnost zvnitřnění hodnot rodičů na základě vlastní volby, pro kterou jsou děti získány, ne donuceny. Zvyšuje se tak pravděpodobnost dětí mladšího školního věku k přechodu do stadia autonomní morálky. V rodině s autoritativním stylem výchovy je dítě vystavováno neustálým příkazům a zákazům a je tak orientováno na následné odměny nebo tresty při uposlechnutí či neuposlechnutí dospělé autority. Mohou tak setrvávat ve stadiu heteronomní morálky a jejich rozvoj morálního úsudku je utlumován. V rodině s liberálním stylem výchovy rodiče neovlivňují děti svými hodnotami, nechávají výběr a představy na jejich samostatné volbě bez vnějšího omezování. Liberální rodiče tak vystavují své děti vlivu různých hodnotových koncepcí a morální úsudek je plně v kompetenci samotných dětí bez zpětné reflexe.

Pro téma práce z toho vyplývá, že oblast života dítěte, kterou pro něj představuje jeho rodina, zastává významnou pozici v působení na schopnost morálního úsudku. Dítě je v tomto prostředí formováno vzory rodičů, jejich stylem výchovy a odpovědností v jednání při vzájemném dialogu. Pro praktickou část práce zde můžeme čerpat náměty pro tvorbu filosofického příběhu z prostředí rodinného života, zaměřeného na rozvoj morálního úsudku jeho hrdinů.

4.3 *Výchova ve škole*

Rozvoj identity prochází zkouškou především ve školním prostředí. Jak jsme zmínili výše, pro morální rozvoj dítěte jsou důležité kompetence k zážitkům, k vytváření si vlastních postojů a k přijetí zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Výchovná funkce školy by měla čerpat z těchto kompetencí. Tak jako rodiče zastávají významné postavení při výchově v rodině, tak i učitelé jsou vzory výchovnými, kde by se neměl protlačovat vzor vzdělávací na úkor vzoru výchovného. Předávat poznatky a vědomosti vzdělávacího systému moudře a zodpovědně, to již vyžaduje umění a postoj zlaté střední cesty.

Zlatá střední cesta podle Aristotela je souzněním protikladů, usměřňuje vývoj a do života zapojuje činnost. Například odvaha je středem mezi zbabělostí a opovázlivostí,

⁶⁴ Srov. ANNESSER, C. In MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 118–119.

⁶⁵ Srov. PEŠKOVÁ, J. SCHÜCKOVÁ, L. *Já, člověk...*, s. 88–89.

v tomto smyslu střední cesta je činem, který přichází zvnitřku. Koncept střední cesty Aristotelovi vyjadřuje myšlenku, že v morálce není nic náhodné. Jde o pojetí morálky jako etického lidského jednání z pohledu nejšťastnějšího způsobu života. Člověk je bytost obdařená rozumem, myslící a schopná přemýšlet o etické stránce morálky.⁶⁶ Učitel jako subjekt vzdělávání a výchovy by se měl podílet na výchově k morálnímu jednání. Otázkám morálky či hodnot se může věnovat prostřednictvím rozhovorů, které dětem umožňují vyjádřit vlastní názory a nutí k přemýšlení a hledání různých hledisek pro určitý morální problém. Škola by měla nabízet tuto možnost v různých předmětech a rozhodně by neměla být ponechána pouze jednomu učiteli v předmětu etika. Morální výchova ve škole by měla být uplatňována učiteli v každodenním styku s dětmi, neboť děti potřebují vědět, že náleží k instituci, která jasně vymezuje soubor hodnot. Pokud škola vychovává k určitým hodnotám, měli by všichni pracovníci školy tyto zásady přijmout za své. Pro děti není dobré, když učitelé rozdílně zachází s morálními hodnotami. Ve skutečnosti pak hodnoty plní funkci zástupnou, podle toho, jak se to škole hodí a neplatí stejně pro děti a učitele.⁶⁷ Řečeno slovy Nietzscheho Zarathustry: „*Raději bych, abyste nesnesli společnost všelijakých bližních a jejich sousedů, pak by vám nezbylo, než abyste si sami ze sebe stvořili svého přítele a jeho překypující srdce. Svědka k sobě zvete, chcete-li o sobě dobře mluvit, a jestliže jste ho svedli, aby o vás dobře smýšlel, sami o sobě dobře smýšlíte. Nelze jenom ten, kdo mluví proti svému vědění, ale ještě víc ten, kdo mluví proti svému nevědění. A tak o sobě mluvíte, stýkáte-li se s někým a sebou samými obelháváte souseda.*“⁶⁸ Škola má v oblasti konformity velkou odpovědnost. Děti se zde učí sociálním úsudkům, společenským požadavkům a vnitřnímu přesvědčení. Děti i učitelé musí porozumět, že společenská instituce, jakou jsou školy, fungují za předpokladu určitého omezení osobní svobody a přizpůsobení se zájmu většiny.⁶⁹ Aristotelova střední cesta je ukázkou, jak se vyvarovat rigidního konformistického chování na jedné straně a na druhé svévolnosti jedinců. Každopádně by měla výchova ve škole vést děti k autentickému žití hodnot a učitelé jako subjekty této instituce by měli sami předávané hodnoty žít a respektovat.

Naše práce pojednává o dětech mladšího školního věku se zaměřením na program Filosofie pro děti. V rámci vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je výchova k hodnotám jedním z cílů základního vzdělávání a v charakteristice klíčových kompetencí. Filosofie pro děti nabízí aktivity a náměty pro diskuse, které mohou být podrobně zpracovány v rámci osobnostní, environmentální, rodinné, etické výchovy apod. Filosofické otázky vedou k zamyšlení a hlubšímu vhledu i nadhledu.⁷⁰ Proto uvádíme přehled průřezových témat, kde se výchova k hodnotám objevuje nejvíce, s přímou citací P. Vacka:

- *Osobnostní a sociální výchova – vede žáky k tomu, aby si uvědomovali hodnotu spolupráce a pomoci, hodnotu různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů, přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování.*
- *Výchova demokratického občana – přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost, motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat slabším.*

⁶⁶ Srov. VERGELY, B. *Aristoteles aneb umění moudrosti*, s. 42–43.

⁶⁷ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 240–241.

⁶⁸ NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*, s. 54.

⁶⁹ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 287.

⁷⁰ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 8.

- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti, podporuje vztah k tradičním evropským hodnotám.*
- *Multikulturní výchova – podněcuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu.*
- *Environmentální výchova – přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí, vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě.⁷¹*

Škola může zprostředkovat dětem morální výchovu v odborných předmětech, jako je etická výchova nebo náboženství, přesto žáci musí být zdatní i v typických morálních ctnostech, kterými jsou například spolehlivost, píle, poctivost a jiné. Při selhávání může škola žáky sankcionovat. Školní prostředí je místem pobytu dětí i dospívajících, proto by zúročení jejich času nemělo být touto institucí považováno za hodnotově neutrální. Úkol školy je spatřován ve zprostředkování vzájemné komunikace žáků v oblasti morálky a nejrůznějších etických příkladů. Etická témata obsažená v osobnostní a sociální výchově se nacházejí spíše na okraji výuky, protože časová dimenze i pro samotný předmět etika má v organizaci školy minimální prostor. Přesto rodina stále zastává prvotní pozici v působení na schopnost etického úsudku.⁷² Důležitým faktorem pro morální výchovu ve škole je tzv. ethos školy, který podrobněji popíšeme v páté kapitole s názvem Etika jako věda. Pro jeho objasnění je důležité pochopit vztah mezi morálkou, etikou a ethosem. V této souvislosti uvedeme i možnost výuky morálního uvažování v rámci etické výchovy na škole.

P. Vacek upozorňuje na fakt, že se na našich školách nedaří rozvíjet charakterové vlastnosti žáků. Výchova k hodnotám se vztahuje k rozvoji mravních vlastností osobnosti žáka i k formování jeho postojů a projevů chování. Akceptace i realizace výchovného programu „výchovy charakteru“, jak jej uvádí Lickona, může být dobrým vodítkem v pedagogickém působení, potažmo školy. Základem výchovného programu CDP v San Romanu v Kalifornii bylo: kooperativní učení, dětská literatura rozvíjející empatii, uvedení příkladů prosociálního chování, vzájemná pomoc spolužáků a posílení morálního úsudku a sebekontroly. Na základě šetření došlo k pozitivním změnám především v oblasti podpory a vzájemné spolupráce, v dovednosti aplikovat alternativní náměty na řešení problémů či v akceptaci práva všech na účast ve skupinových aktivitách.⁷³ Žádný počin není beznadějný, jen odvaha, víra a naděje dokáže lidský úmysl proměnit v úkon. Rozvoj schopností jedince začíná u něj samotného. Vychovávaný jedinec je středem sebe sama, je schopný samostatné činnosti, dokáže žít ve vyšších souvislostech a v nich prožívat a vědět o smyslu své činnosti. To je podstatný proces jeho výchovy.⁷⁴

Závěrem lze dodat, že škola a rodina musí spolu komunikovat, rodiče by neměli být pasivními účastníky edukačního procesu, ale pomocníky při kultivaci jejich dětí. Jak se vzájemné vztahy jeví v realitě, bývá záležitostí různých vlivů: postoje, předsudky rodičů vůči dané škole nebo rozdílné výchovné styly v rodinách jsou následnou determinantou v kooperaci školy a rodiny. Zajímavé poznatky z výzkumu Rabušicové uvádí J. Průcha. Speciálním dotazníkem se zjišťovaly názory zástupců rodičů a ředitelů mateřských i základních škol na aktivity, které byly oboustranně nabízeny. Zjištěním se došlo

⁷¹ VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 106–107.

⁷² Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 154–155.

⁷³ Srov. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*, s. 111–112.

⁷⁴ Srov. PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*, s. 28.

k překvapivému poznatku. Dimenze aktivit nebyla rozhodujícím faktorem spokojenosti se spoluprací, ale především názorové a postojevé klima dané školy.⁷⁵

Pro praktickou část práce z toho vyplývá možnost využití etických dilemat prostřednictvím rozhovorů, které učitel může uplatnit v každodenním styku s dětmi a měl by se tak podílet na výchově k morálnímu jednání. Rozdílné zacházení s morálními hodnotami se může stát námětem etických dilemat ve filosofických příbězích.

4.4 Výchova ve volném čase

Začneme slovy křesťanského filosofa Augustina, tak jak je cituje J. Sokol: „*Když se mne nikdo neptá, vím dobře, co je čas, když se mne někdo zeptá, nevím, co bych odpověděl.*“⁷⁶ Čas je pro člověka tak samozřejmý pojem, který většinou dospělí spojí terminologickým vyjádřením „nemám čas“, starší lidé při vzpomínkách na „zlaté časy“ a jiní lidé tím, že na něco není „pravý čas“.⁷⁷ Fenomén času přítomnosti je stavem mezi plynoucím a budoucím. Význam minulého má pro člověka jinou váhu, než přicházející budoucnost. Minulá zkušenost je pryč a o té budoucí se toho moc neví. Budoucnost je spojená s představami, obavami i nadějí a člověku velmi záleží na správnosti odhadu, až se objeví jako přítomná. O budoucnosti rozhoduje člověk už v přítomném okamžiku a je na něm, jak s tím naloží.

J. Sokol nabízí pohled Heideggera na budoucnost, která se stává přítomnou skutečností. Heidegger popisuje střídání a střetávání se dvou různých složek. Na jedné straně jsou to představy, plány do budoucna a na té druhé střetnutí se s překážkami i nečekanými příležitostmi. Člověk se může cítit svázaný při svých rozhodnutích, jakoby musel nejdříve pasivně přijmout dané podmínky skutečnosti a potom se smířit s přítomnou skutečností, ať se mu to líbí nebo nelíbí.⁷⁸ V této souvislosti můžeme mluvit o svobodě a odpovědnosti. Vnímání vnitřní svobody se rozvíjí již v útlém věku dítěte. Zpočátku je závislé na uspokojování základních potřeb svých nejbližších, v případě liknavé péče může u něj dojít ke vzniku komplexu méněcennosti. Opačnou zkušeností může být situace každého splněného přání dítěte, které má pocit vlastní libovůle a může v dítěti vyvolat pocit neomezené svobody bez odpovědnosti. Aby se předešlo těmto dvěma extrémům, je důležité s postupným zráním dítěte posilovat situace, které umožní jeho rozhodování i odpovědnost za rozhodnutí. V mladším školním věku se postupně přetváří objektivní odpovědnost, založená na hodnocení míry zavinění vůči škodě, na subjektivní odpovědnost, se subjektivním posouzením míry zavinění.⁷⁹

Volný čas je spojován s pojmy odpovědnost, rozhodnutí či svoboda. Uvedená slova úzce souvisí s etickým pohledem na jednání člověka. Moderní svět, „moderní“ bytí jedince podléhá tlakům moderní technologie, trendům životního stylu a jiným determinantám. Podstatné vždy zůstává: svobodné a odpovědné rozhodnutí člověka, jak využije čas svého pozemského bytí a k tomu volný čas velmi přispívá. M. Kaplánek uvádí dvojí definici volného času podle Nahrstedta:

⁷⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky, úvod do studia oboru*, s. 174–176.

⁷⁶ SOKOL, J. *Malá filosofie člověka*, s. 92.

⁷⁷ Srov. SOKOL, J. *Malá filosofie člověka*, s. 92.

⁷⁸ Srov. tamtéž, s. 96.

⁷⁹ Srov. PELIKÁN, J. a kol. *Výchova charakteru jako esence výchovy*, s. 103–104.

- „negativní definice“ – vymezuje volný čas vůči pracovní době, tzv. „mám volno od práce“
- „pozitivní definice“ – vymezuje volný čas z hlediska jeho kvality, svobodné využití času pro sebe, své záliby i pro druhé.⁸⁰

Výchovu dětí ve volném čase bychom měli vést v duchu užitečném pro jejich zdravý vývoj, zohlednění zájmů i individuálních schopností každého dítěte by mělo být prioritou vychovávajícího. Děti tráví volný čas především v rodině, mezi vrstevníky v zájmových kroužcích nebo je jejich čas ponechán náhodnému využití. T. Čech upozorňuje na mylnou představu rodičů, kteří přeceňují zkušenost s trávením volného času mimo rodinu. Rodina je pro většinu dětí prvořadým prostředím při realizaci volného času. Dítě totiž přejímá nápodoby životního stylu rodičů, jejich zaměření na různé aktivity a je pro něj důležité, aby v určitém období života převzalo rodinné vzory.⁸¹

Podle Pávkové má volný čas tři základní funkce:

- výchovně-vzdělávací funkce – nabízená různými kroužky, rozvíjející dovednosti i znalosti
- zdravotní funkce – cílem je odpočinek prostřednictvím aktivit, zaměřených na rovnoměrnost mezi psychickou i fyzickou zátížeností
- sociální funkce – umožňuje utváření sociálních vazeb.⁸²

Hlavní činností dítěte mladšího školního věku je učení a práce. Hra má však stále významné postavení pro zdravý vývoj osobnosti. Hrou se dítě zabývá převážně ve svém volném čase. Dobře zvolené aktivity mají výchovnou funkci. Například konstruktivní, pohybové, soutěživé hry jsou více vybavené složitějšími pravidly, tvořivost i nápaditost se objevuje u obou pohlaví. Hry děvčat vypadají klidněji a jsou více konformní. Chlapci se projevují agresivněji a hlasitěji. Při hře se děti přirozeně odreagují od školních povinností, může se vytvářet přátelská atmosféra, rozvíjí se i mezilidské komunikace a vztahy. Pokud dítě rozvíjí své schopnosti v zájmové činnosti a je úspěšné, jeho pozitivní seberealizace saturuje nejsilnější lidskou potřebu.⁸³ Proto, kromě primární socializace v rodině, má pokračující vliv na děti mladšího školního věku i socializace ve vrstevnické skupině. Ve věku 7–8 let děti přejímají role v interakci a mají rozvinuté vědomí sebe sama jako jedinečné osobnosti. Vnímají pravidla hry i s jejich důsledky pro interakce, na nichž se v rámci hry podílí.⁸⁴

Úlohou výchovy je vzbudit u dítěte zájem o vnější jednání a poskytnout mu volnost a autonomii prostřednictvím činnosti, aby mohlo objevovat realitu. Výchova ve volném čase v rámci rodinného kruhu by mohla být realizována příkladem M. Montessoriové. Touha dítěte mladšího školního věku uniknout z domova, jít samo mimo uzavřený prostor, může být pojata ve vyšší rovině. Pozornost dítěte obrátíme k jeho tělu, které může chybovat, a tím v něm probudíme potřebu o ně pečovat. Při chůzi dítě nalezne venku odpovědi na své skryté otázky. Tím, že ho připravujeme na pobyt mimo domov, nutíme jej k přemýšlení. Dítě školního věku zvažuje styl svého oblečení a tak postupně aktivní zájem o přípravu doprovází logické myšlení od příčiny k následku. Umožníme mu uvědomit si svou hodnotu, přizpůsobit se kulturnímu prostředí i vnějšímu světu. Vycházka umožní sociální zkušenost, ze které může vyplynout mravní poučení. Morálka má po duchovní stránce zásluhu na probouzejícím se svědomím v člověku

⁸⁰ Srov. KAPLÁNEK, M. (ed). *Čas volnosti – čas výchovy*, s. 24.

⁸¹ Srov. ČECH, T. (ed). *Výchova a volný čas 2*, s. 105.

⁸² Srov. tamtéž, s. 101.

⁸³ Srov. ČÍŽKOVÁ, J a kol. *Přehled vývojové psychologie*, s. 99.

⁸⁴ Srov. MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*, s. 164.

a praktickou stránku řídicí společenské vztahy. Dítě musí neustále nahlížet na vlastní činnost, přičemž se podílí na realizaci řešení svých činů.⁸⁵ Z pohledu filosofického je čin podle Aristotela jádrem myšlení, přechod k aktivnímu jednání. Platí zde příměr s kovářem, který o sobě neví, že je kovář, ale uvědomí si to, když sám přistoupí ke kovářině. Naplněná skutečnost existuje v člověku samém a tuto realitu odhaluje v procesu činnosti. Proto možnost být kovotepec se v kováři objeví, když začne kovat. Překvapivé je to pro kováře a užitečné pro ostatní.⁸⁶

Závěrem můžeme shrnout, že výchova nejen ve volném čase, ale i k volnému času, vycházející z dobrovolného rozhodování o účasti a následném jednání, hraje důležitou úlohu. Cílevědomé využívání volného času u dětí je oblastí s mnoha možnostmi, citlivou motivací k činnostem, s podněty od samotných dětí, kterými vyjadřují svá přání a zájmy. Osobní zaměření i úsilí dospělých může pomoci k odpovědnému trávení volného času a realizovat tak perspektivní potřeby společnosti.⁸⁷

Pro praktickou část práce to znamená, že volný čas se může stát prostorem, ve kterém bude možné řešit etické dilema v rámci filosofického příběhu. Hrdinové se zde mohou setkat s odpovědností, rozhodnutím či svobodou, které úzce souvisejí s etickým pohledem na jednání člověka.

Rodina, škola, volný čas – pojmy, které člověku nejsou cizí. Oblasti života dítěte, které se stávají pro jeho výchovu stěžejní. Vztah vychovávaného a vychovávajícího by měl dorůstat přátelského rozměru, neboť oba dva jsou subjekty lidskými. Prostředí domova, potažmo rodiny je prvním krůčkem v životní pouti. Prostředí školy, potažmo učitelů je prvním krůčkem v rozlišování povinného a radostného. Prostředí prostorů pro uskutečnění svého „svobodného já“ je prvním krůčkem v objevování skutečného světa.

5. Etika jako věda

K prvotnímu objasnění použijeme definici M. Thompsona: „*Etika se zabývá tím, co je správné a co nesprávné, zkoumá mravní rozhodnutí lidí a způsoby, kterými se je snaží odůvodnit.*“⁸⁸ Z hlediska vědeckého je etika označována jako věda, která se zabývá teorií morálního jednání. Etika je také odvětvím filosofie a proto ji ovlivňují otázky o životě a jeho smyslu, kterými se zabývají filosofové. V etice jde především o hledání správného a dobrého rozměru života, o poznání toho, jak nejlépe žít. Etika je studiem lidského chování, otázky týkající se lidského jednání vedou k otázkám o povaze a účelu lidského života. Zda je etika objektivní vědou, to je otázka. Etické postoje lidí bývají nejasné a nepřehledné. Informace, argumentace bývají často spekulativní a bývá obtížné zprůhlednit fakta. Úkolem etiky je právě rozlišení těchto nejasností a zjišťování logiky nebo naopak emoční zabarvenosti určitého názoru.⁸⁹ Za tímto účelem používá etika čtyři přístupy. Ty následně popíšeme z důvodu souvislosti s programem Filosofie pro děti, kde se děti při filosofických dialogích s těmito přístupy setkávají.

1. Deskriptivní etika: popisuje mravní rozhodnutí a hodnoty typické pro určitou společnost. Například trest smrti se povoluje jen v některých státech. Důležitým rysem deskriptivní etiky je fakt, že nezjišťuje, co je a není správné. Zabývá se pouze popisem

⁸⁵ Srov. MONTESSORIOVÁ, M. *Od dětství k dospívání*, s. 26–27.

⁸⁶ Srov. VERGELY, B. *Aristoteles aneb umění moudrosti*, s. 13.

⁸⁷ Srov. HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 62.

⁸⁸ THOMPSON, M. *Přehled etiky*, s. 11.

⁸⁹ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*, s. 14–15.

určité situace. To jí omezuje a vysvětlit chování a svobodnou volbu v jednání popisem by jistě nedostačovalo v hledání odpovědi na otázku, co je a není správné.

2. Normativní etika: zkoumá normy, kterými se lidé řídí ve svém mravním rozhodování. Ptá se na normy chování, podle kterých lidé rozlišují správné od nesprávného. Otázky týkající se povinností (deontologické otázky) co by měl člověk dělat a mravním rozhodnutím vyjadřující dobrý život (axiologická otázka), se stávají jejím úkolem.

3. Metaetika: zkoumání způsobu vyjadřování, kterým mluvíme o morálce, patří do teorie etiky. Klademe si zde otázky typu: Co tím myslím, když řeknu, že je něco správné, spravedlivé, dobré..? Co tím říkám, když to tvrdím? Metaetika se také snaží zjistit, co lidé míní svými argumenty.

4. Aplikovaná etika: se zabývá problémy lidského života, které nutí k určitým morálním rozhodnutím. K nejdůležitějším oblastem patří etika života a smrti, lékařská etika, právní etika, etika životního prostředí aj. Teorie etiky a aplikovanou etiku zkoumáme vzájemně. Některou teorii můžeme uplatnit v konkrétní situaci, na druhé straně můžeme hledat odpověď na jednání člověka, které pramení z nějaké konkrétní teorie etiky.⁹⁰

Můžeme nyní uvést některé příklady argumentů dětí mladšího školního věku, se kterými je možné se setkat v jejich filosofických diskusích.

- příklad v deskriptivní etice: Proč se u nás nesmí popravovat lidi? V Japonsku si lidi můžou nahlas krknout po jídle, tam jsou rádi, když to někdo udělá.

- příklad v normativní etice: Může odejít žák z vyučování bez svolení učitele? Při této otázce se děti setkají s etickou normou chování.

- příklad metaetický: Je správné, dovolit se učitele o svolení. Dětem se tak nabízí otázka – Co mě opravňuje k tomu, že to tvrdím? Je to tvrzení, které vychází pouze z dohody mezi učitelem s žáky, nebo to má hlubší význam?

- příklad aplikované etiky: využijeme-li teorii utilitarismu, kde platí, že dobro spočívá v co největším užitku pro co nejvíce lidí, pak je správné, aby se žák dovolil o svolení. V opačném případě se žák vystavuje sankci ze strany učitele pro porušení závazné normy platné pro všechny. To pak může přinést negativní důsledek pro ostatní třeba v podobě zpřísnění pravidel ve třídě.

Etika chce především objevit, podle čeho poznáme, zda je naše jednání mravně hodnotné. Každá společnost se vyznačuje svojí určitou morálkou, která je popisována jako soustava pravidel lidského jednání v otázkách dobra a zla. Etika jako filosofická disciplína tato pravidla zkoumá. Je kritickou reflexí morálky a zabývá se lidským jednáním z hlediska dobrého a zlého. Nemá za úkol soudit a odsoudit člověka, ale pomáhá určit, zda byl skutek dobrý, nebo zlý.⁹¹

5.1 Přehled vybraných etických systémů minulosti

Tento přehled zařazujeme proto, že některá pojetí morálky se stanou v praktické části práce předmětem diskusí hrdinů příběhů. Na úvod nelze opomenout alespoň v krátkosti antickou filosofii, především Platóna a Aristotela. A. Kříž uvádí, že jejich odkaz dalším generacím je přesvědčení, že člověk a lidstvo mají vyšší účel, než jen živočišný, a sice také kulturní a mravní, a pokud člověk může, jeho účel vrcholí v dokonalém životě. Sofisté se snažili o krajní subjektivismus, relativismus a individualismus. Člověk a jeho

⁹⁰ Srov. tamtéž, s. 11–13.

⁹¹ Srov. PŘÍKASKÝ, J. *Etika*, s. 8.

myšlení bylo ovlivňováno pouze smyslovým vnímáním a pudy, měl být zbaven své autority a jeho posledním cílem se mělo stát ukojení pudů. Zákony byly úmluvou mezi lidmi a neměly žádnou přirozenou hodnotu. Sofisté při hodnocení morálky využívali pouze hrubou užitečnost, úspěch, což bylo spojováno s vypočítavou chytrostí. Až Sókratés způsobil změnu v tomto myšlení, zajímal se o člověka v celistvosti, jistotu stavěl na poznání, mravnosti a štěstí. Jeho žák Platón jeho učení rozvinul a Aristoteles ho ještě více zdokonalil.⁹² Následně v naší práci popíšeme stručně, pro orientaci, vybrané etické systémy.

1. Platón, jeho ctnosti a spravedlnost

Základním kamenem Platónovy filosofie je idea dobra, v čem dobro spočívá a jak se mu učit. Vysvětlení podává pomocí příběhů ve spise Ústava. Platón stavěl na Sókratových postřezích ohledně ctností a morálky. Ctnost je poznání a je dobré dělat to, co je správné, zlo pochází z neznalosti a všechny ctnosti jsou v základu stejné.⁹³ Platón rozvinul teorii základních (kardinálních) ctností, která se stala základní orientací pro celou tradici ctností. Rozlišuje tři základní síly člověka: rozum, vznětlivost a dychtivost. Rozum má nejvyšší místo, protože dokáže vidět „očima ducha“ pravé dobro – ideu dobra. Vznětlivost se zaměřuje na dobro nepřímou, to znamená, že jeho dosažení se potýká s překážkami – hněv, odvaha. Dychtivost se zaměřuje na dobro přímo, příkladem je smyslová láska. Z těchto úvah vyplynulo, že rozum je spojený s ctností moudrosti, vznětlivost s ctností statečnosti a dychtivost se ctností uměřenosti. Je-li tento řád duše v celistvosti, je člověk spravedlivý.⁹⁴ Platón uvádí tři důvody, proč je dobré být spravedlivý: 1. Člověk nespravedlivý je veden svými přáními, ta pro svou neomezenost nemohou být uspokojena, což vede k frustraci. 2. Člověk znalý vlastního přání není schopen posoudit výhody, které přináší rozumová úvaha. Filosof rozlišuje rozum a žádosti, proto se dokáže mezi nimi rozhodnout. 3. Rozum se zabývá pravdami a hodnotami. Hodnoty založené na rozumu mají přednost před okamžitým uspokojováním žádostí. Tímto pohledem se snaží ukázat, že spravedlivý člověk dosáhne většího uspokojení ve světě, než člověk dychtící po světském úspěchu.⁹⁵

2. Aristotelés a štěstí

Stěžejní výpovědí Aristotelovy etiky je úvodní věta v Etice Nikomachově: „Každé umění a každá věda, podobně i praktické jednání a záměr směřuje, jak se zdá, k nějakému dobru; proto bylo správně vyjádřeno, že dobro jest to, k čemu všechno směřuje.“⁹⁶ Podle Aristotela máme usilovat v našem jednání o nejvyšší dobro – štěstí, blaženost = eudaimonia. To spočívá v úsilí o cíl ve věci samotné, ne jako prostředek pro dosažení něčeho jiného. Eudaimonia vyjadřuje dobrý, zdařilý život. Podle Aristotela, se lidé libující si v požívačném způsobu života (dnes bychom ho nazvali „konzumním“), jeví jako otroci, kteří nacházejí dobro a blaženost jen v rozkoši. Pokud se však člověk dobře chová, naplňuje svou lidskou přirozenost.⁹⁷ Aristoteles zdůrazňoval úsilí člověka o nejvyšší dobro, které dá jeho životu souhrnný smysl. Ke šťastnému životu vede mnoho cest, které skýtají příležitosti k uskutečnění nejlepších lidských možností. Aristotelická etika nabízí náhled na sebeinterpretaci a vyprávěný příběh – tzv. narativní

⁹² Srov. KŘÍŽ, A. Úvod. In ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, s. 7–8.

⁹³ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*, s. 53–54.

⁹⁴ Srov. HEJNA, D. *Etická výchova*, s. 14–15.

⁹⁵ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*, s. 61–62.

⁹⁶ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*, s. 23.

⁹⁷ Srov. tamtéž, s. 27.

etika. Podle narativní metody je člověk stále na cestě k nějakému cíli, který si určil.⁹⁸ Aristotelova etika je pevně zasazena do celku životního úsilí každého jedince. Etika nemůže být vystavěna „na zelené louce“, ale musí vycházet z toho, co si člověk výchovou a vlastním úsilím osvojil, a pak může dané základy dále prozkoumávat a kultivovat.⁹⁹

3. Tomáš Akvinský a „přirozený zákon“

Etický systém T. Akvinského se nazývá etikou přirozeného zákona, který je založen na lidském rozumu opírající se o víru v Boha. Lidský rozum je východiskem morálky. Bůh stvořil svět jako svůj účel a člověk jako rozumná bytost má odpovědnost poznání a jednání v souladu s tím, co po něm Bůh žádá. Jelikož je přirozený zákon založen na schopnosti lidského rozumu, může ho poznat každý bez ohledu na náboženské přesvědčení. Podle Tomášovy etické teorie je čin mravný či nemravný, shoduje-li se s účelem světa. Zda je něco morální můžeme posoudit dřív, než něco uděláme. Účel světa v přirozeném zákonu nevychází z naší smyslové zkušenosti, ale z interpretace Bible.¹⁰⁰ Tomáš Akvinský definoval také čtyři základní ctnosti, které jsou známkou morálního života: rozumnost, spravedlnost, statečnost a uměřenost. Ty představují lidské vlastnosti, které jsou důležité k mravnímu životu a k dosažení svého účelu, přičemž zde rozum spatřuje celkový smysl života.¹⁰¹ Přirozený zákon, který je platný sám o sobě, proto, že jsme lidé, dává práva všem, která nejsou někomu speciálně přiznána a nemohou mu být zase odňata. Zákon jako sociální, společenské pravidlo jednání, které vychází z rozumu, souvisí s mravním zákonem, který je normou. Při jeho nedodržení zatíží svědomí člověka výčitkami a vědomím vlastního selhání.

4. Utilitarismus

Co je nebo co by mělo být smyslem a cílem našeho jednání promýšlí etika teleologická. Název je odvozen z řeckého slova „telos“, což znamená cíl nebo účel. Moderní formou je utilitarismus (z lat. „utilitas“ – užitek). V tomto etickém směru je kladen důraz na užitek a důsledek, jaký čin přinese. Je blízký životu a volí nejlepší následek, se kterým se v určité situaci můžeme setkat. Nejvhodnější jednání je také jednáním nejužitečnějším.¹⁰² K hlavním představitelům tohoto směru patřili Jeremy Bentham a John Stuart Mill. Utilitaristický princip je nazýván principem dobročinnosti. Pokud konáme dobro, podporujeme štěstí, libost a pohodu. Hedonisticky zaměřená (na maximalizaci libosti) etika užitku u Benthama není egoistická. Ohleduplnost ke všem, s co největším obecným prospěchem může být v určité situaci postavena proti vlastnímu zájmu.¹⁰³ J. Bentham je představitel utilitarismu „jednání“, který se zabývá konkrétním problémem v dané situaci a nehledá zobecnění. Dosažitelná dobra budou jedinými argumenty pro nebo proti. J. S. Mill zastává utilitarismus zásad, které by měl člověk dodržovat, pokud přinášejí větší blaho pro společnost. Ohled se bere na širší skutečnost než jen na konkrétní problém. Například lež může přinést výhodu, ale rozhodně není dobrá pro obecné blaho.¹⁰⁴ J. S. Mill vysvětluje, že konat správné je spojené s jistotou citění a jednání jednotlivce, vůle jednat správně by měla být rozvinuta do zvyku. Tento

⁹⁸ Srov. HENRIKSEN, J. O., VETLESSEN, A. J., *Blízké a vzdálené*, s. 71.

⁹⁹ Srov. ŠPINKA, Š. et al. *Přístupy k etice I*, s. 15.

¹⁰⁰ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 44–45.

¹⁰¹ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*, s. 80.

¹⁰² Srov. tamtéž, s. 93.

¹⁰³ Srov. HENRIKSEN, J. O., VETLESEN, A. J. *Blízké a vzdálené*, s. 148–150.

¹⁰⁴ Srov. tamtéž, s. 153.

stav vůle je prostředek k dobru.¹⁰⁵ Nepopíratelný přínos utilitarismu tedy spočívá ve vytyčení zásady, že dobré je působit radost, špatné je působit bolest. Žádná morálka nemůže být morální, pokud si to do hloubky neuvědomuje.¹⁰⁶

5. *Etika povinnosti a mravní volba – Immanuel Kant*

Kantova etika je nazývána deontologickou, protože mravní nárok je povinností, která vyplývá z mravního zákona. Skutečností zůstává vznik mravního nároku bez ohledu na to, zda se doopravdy zachovám morálně. Mravní zákon platí a priori, kategoricky a bezpodmínečně. Kant vychází z mravního vědomí, které vychází z platného morálního zákona v tomto vědomí. Vznik mravního vědomí ukazuje Kant na situacích, které jsou morálně relevantní situací, kde si člověk uvědomuje, že je na něm požadován etický nárok, že se má chovat eticky. V morálních situacích si uvědomujeme, že máme něco udělat.¹⁰⁷ Kantova etika je také etikou vůle, protože člověk má schopnost mravně jednat, a to právě dělá člověka člověkem.¹⁰⁸ M. Thompson poukazuje také na skutečnost, že Kantova etika vychází ze zkušenosti mravní volby, což je projevem vůle, která utváří hodnoty. Pokud jedná člověk morálně, uplatňuje svojí svobodu, své určení i svůj osud. Cílem morálky je ne být sebestředný, ale být zodpovědný za všeobecnou solidaritu.¹⁰⁹ Kant se snaží vysvětlit kategorický imperativ jako jednání člověka, vzhledem k jeho maximám (osobním zásadám), které by se mohlo stát obecným zákonem. Morální hodnota jednání nezáleží na následcích, které očekáváme, ale nejvyšší a nepodmíněné dobro se nachází ve vůli rozumné bytosti. Je-li to vůle člověka a ne očekávaný účinek, pak můžeme mluvit o mravním dobru, které je přítomné již v samotné osobě.¹¹⁰ Vůle k mravnímu jednání je stále konfrontována s přirozeností člověka v usilování o vlastní blaho, ale díky rozumu můžou být náklonnosti libosti potlačeny v prospěch mravního zákona už z úcty k němu samotnému. Morální zákon teprve umožňuje pojem dobra.¹¹¹ Jak se zmiňuje M. Thompson, morálka podle Kanta je možná pouze v situacích, kdy člověk jedná z pocitu povinnosti. Mravnost je vědomou volbou a ta je morální v případě obecného využití.¹¹²

6. *Diskursní etika*

Název této teorie je odvozen z latinského „discursus“, což v češtině znamená diskutování, sdělení, projednávání. Hlavní představitel tohoto směru J. Habermas považuje morálku jako nějakou část z interaktivních vztahů lidí, přičemž jsou vzájemné interakce určovány normami v návaznosti na rozumnou argumentaci a zdůvodňování. Takové pojetí morálky musí být vedeno ve smyslu stejných práv pro všechny a vnímání solidarity ve smyslu vcítění se a pečování o prospěch druhého člověka. Diskursní etika rozvíjí myšlenky Kantovy etiky. Kant vyžadoval po každém, aby svým rozumem dospěl k morální povinnosti vůči kategorickému imperativu. Habermas se snaží o diskusi mezi větším počtem lidí, kde při vzájemném dialogu získává své místo rozumová morální argumentace.¹¹³ Komunikace v praktickém diskursu musí probíhat za předpokladu, že zkoumáním se dojde k závěru potvrzení pravdy, ale nikoliv, aby pravda byla někomu

¹⁰⁵ Srov. MILL, J. S. *Utilitarismus*, s. 110.

¹⁰⁶ Srov. KOHÁK, E. *Svoboda, soužití, svědomí*, s. 143.

¹⁰⁷ Srov. ČAPEK, J. et al. *Přístupy k etice II*, s. 88–89.

¹⁰⁸ Srov. tamtéž, s. 81.

¹⁰⁹ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*, s. 113.

¹¹⁰ Srov. KANT, I. *Základy metafyziky mravů*, s. 31.

¹¹¹ Srov. KANT, I. *Kritika praktického rozumu*, s. 109.

¹¹² Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*, s. 116.

¹¹³ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 65.

prisouzena. Ideálem této etiky je, aby ten nejlepší argument zvítězil vlastní vahou. Jejím úkolem je předcházet situacím, kde by se určité aspekty nasazovaly jako mocenský prostředek. Například učitel, který diskutuje s žáky, by neměl naznačovat, že při nesouhlasu s jeho tvrzením postihne žáky horší známkou. Tím by porušil podmínky diskursu. Skrytý nátlak a zneužití moci se nezakládá na racionálnosti a jednotě argumentů. Diskursní etika se opírá o dvě principiální hodnoty společenství: spravedlnost a solidaritu. Spravedlnost zajistí nespornost dohodnutého a tím nezvýhodňuje nikoho. Solidarita umožňuje podíl všech zúčastněných na řešení etických problémů.¹¹⁴

7. *Situační etika*

Představitelem situační etiky je Joseph Fletcher, který prohlašoval, že jediné absolutní pravidlo je pravidlo lásky. Druhem lásky je zde řecký pojem „agapé“ – nesobecká láska, která zahrnuje rozum i emoce a je klíčovým rysem všech souborů mravních hodnot. Zákonem zůstává absolutní zákon lásky. Tak mnohá pravidla byla nahrazena jediným, které je možné porušit stejně jako jakákoliv jiná. Sobecké chování je porušením zákona lásky i kterékoliv jiné mravní zásady, například spravedlnosti. Situační etika posuzuje jednotlivá mravní rozhodnutí s rozvahou na dopad jednotlivé volby. Lidé i situace mají přednost před obecnými mravními pravidly.¹¹⁵ Je zde kladen důraz na jednání, existenci a konkrétní událost. Situační etika je etikou rozhodování, neptá se na to, co je dobré, ale jak a pro koho máme dobro konat, a jak nejlépe prokážeme lásku. Zajímá se o svědomí (morální uvědomění) pokud je aktivní a rozhoduje.¹¹⁶ U Fletchera je možné pozorovat návaznost na tradici křesťanské morálky. Předepsána je jediná obecná norma, a to milovat Boha skrze bližního, přesto toto přikázání není předpisem jednání, ale normativním ideálem.¹¹⁷

8. *Etika ctností*

Touto etikou bychom mohli uzavřít přehled etických systémů minulosti. Etikou ctností se už zabývali v antice Sókratés a Platón, Aristoteles a Tomáš Akvinský, jak jsme se zmínili na začátku podkapitoly. V současnosti se ohledně etiky ctností vede diskuse dvou protichůdných pojetí multikulturní společnosti. Liberalistické pojetí se odvolává na etickou teorii I. Kanta, na svobodu, rozumnost a autonomii člověka. To však vyvolává nejistotu menších komunit, protože musí respektovat standardy společnosti a nebere se tak na ně ohled. Pojetí komunitaristické respektuje individuální představy dobra či morálky lidského jednání v rámci určitého kulturního společenství. A to by se mělo v rámci společnosti rozvíjet. Etika ctností je vyjádřením lidského postoje, který je však možné pod určitým tlakem měnit, a to je její slabina.¹¹⁸

Znalost velkých etických systémů by určitě pomohla dětem i dospělým, aby rozpoznaly, zda je určité morální jednání dobré, z kterého hlediska jej posuzujeme a na základě čeho vyvozujeme závěr pro své jednání. Etické systémy nabízejí svůj jedinečný pohled na tak složitý proces, kterým je morální usuzování lidí. Děti by se měly seznámit s těmito systémy, aby lépe porozuměly, odkud může pramenit určitá moudrost, která pomáhá v orientaci při morálním rozhodování každého jedince.

¹¹⁴ Srov. HENRIKSEN, J. O., VETLESEN, A. J. *Blízké a vzdálené*, s. 137–142.

¹¹⁵ Srov. THOMPSON, M. *Přehled etiky*, s. 139–140.

¹¹⁶ Srov. FLETCHER, J. *Situační etika*, s. 67.

¹¹⁷ Srov. tamtéž, s. 71.

¹¹⁸ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 71–72.

Pro praktickou část práce to znamená, že některá pojetí morálky v etických systémech se mohou stát předmětem diskusí hrdinů ve filosofických příbězích.

5.2 Etická výchova

Etická výchova je jedním z projektů, který nachází své místo i ve výchovném a vzdělávacím procesu našeho školství. Program je zaměřen k jedinému výchovnému cíli spočívajícím v prosociálním chování žáků. Jedná se o chování vedoucí k pozitivním vztahům, zaměřených na spolupráci, dialog, umět pomoci jiným osobám. Cílem je orientace v mravních hodnotách a zvnitřnění hodnotového systému žáka, bez očekávání odměny. Projekt výchovy k prosociálnosti vytvořil profesor R. Roche-Olivar z Nezávislé univerzity v Barceloně.¹¹⁹ Jeho projekt rozpracoval a doplnil L. Lencz, který uvádí čtyři znaky prosociálního chování. Chování se děje především ve prospěch druhého, bez očekávání jakékoliv odměny, které podporuje reciprocitu a zároveň nenaruší identitu toho, který se chová prosociálně. Prosociální chování vyžaduje moudrost, nadhled vedoucí k humoru, schopnost vést druhé ke změnám a vnímavě reagovat na problémy.¹²⁰

Svým argumentem vnáší Z. Svobodová ještě jiný pohled na prosociální chování. Omezování etické výchovy pouze na prosociálnost znamená nevyužití možnosti rozvoje žáků v oblastech, ve kterých zaostávají ve světovém průměru. V české etické výchově chybí kritické čtení, racionální argumentace, metoda filosofického dialogu nebo aktivní péče o kulturu. Z. Svobodová zdůrazňuje, že etická výchova může pomáhat v rozvoji logického myšlení, argumentace, vyvozování závěrů či odpovědného jednání, například kritickým čtením různých textů. Hlavním smyslem je právě náročný, filosofický dialog. V takto vedeném dialogu si žák své postoje a dovednosti utváří, nikoliv aby byl v nich jen primárně vycvičen a přesvědčen. Žáci mají dilemata spíše promýšlet, zvažovat jejich etický dopad, který následně vede k rozhodnutí a v rovině vůle i k etickému jednání. Pokud jsou žáci takto vedeni, vnímají osobně dotknutelnost dané problematiky a nalézají vhodný způsob přístupu. Dochází tak k „otřesovému“ procesu, o němž mluvil J. Patočka.¹²¹ Podle jeho slov: „*Žák nemá se ve škole jenom naučit jistým prostředkům k určitým cílům, nýbrž má se naučit něco vyššího chtít.*“¹²²

Argument v prosociálnosti předkládá i L. Muchová, která v prosociální výchově vidí proces, který vychovává děti k altruismu a k nesobeckému a egoistickému chování. Morálku však člověk nepotřebuje pouze při jednání v určité situaci, ale také při rozhodování, jak se má zachovat třeba v budoucnu. Morálka je tak důležitá i při zpětném zhodnocení jednání, a proto člověk potřebuje umět zdůvodnit morálními argumenty své chování.¹²³

5.3 Etická výchova ve škole

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zařadilo vzdělávací oblast etická výchova mezi oblasti, pro které může škola využít disponibilní hodiny. Etické fórum je

¹¹⁹ Srov. NOVÁKOVÁ, M a kol. *Učíme etickou výchovu*, s. 9, s. 12.

¹²⁰ Srov. tamtéž, s. 13.

¹²¹ Srov. SVOBODOVÁ, Z. a kol. *K etické výchově*, s. 34–37.

¹²² PATOČKA, J. *Péče o duši I*, s. 367.

¹²³ Srov. SVOBODOVÁ, Z. a kol. *K etické výchově*, s. 48–49.

neziskovou organizací s celorepublikovým působením. Její činnost je zaměřena na praktický užitek, hlavním cílem je výchova ke slušnosti a morálce ve všech oblastech lidského života.¹²⁴ Obhajuje formování dětského charakteru směrem k prosociálnosti, na druhé straně odpůrci poukazují na skutečnost, že tento předmět není současně veden jako etická hodnotová reflexe a argumentace s rozvíjením znalostí z filosofické etiky.¹²⁵ Oblast etická výchova na základní škole pro děti mladšího školního věku se objevuje ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova nebo jako samostatný předmět Etická výchova vyučovaný na I. a II. stupni základní školy. Etická výchova zkvalitňuje předpoklady pro úspěšné zvládnání spolupráce s druhými, vybavuje žáky psychosociálními dovednostmi, které posilují osobní vliv a úspěch. Formou prožitků žáků vede k osvojení základních postojů, k ujasnění hodnotové orientace, k rozlišení dobra a zla a k mravním zásadám. Nácvik v prostředí skupiny umožňuje prožitek úspěchu či přijetí žáka učitelem i skupinou.¹²⁶ Etická témata obsažená v osobnostní a sociální výchově se bohužel dostávají spíše na okraj výuky pro nápor jiné učební látky a samostatný předmět etika může v rámci disponibilních hodin školy obsahovat jednu hodinu týdně. Dialog nad etickými otázkami má v organizaci školy malý časový prostor. Jak píše L. Muchová, nároky na mravnost v jednání mají stejnou váhu jako otázky týkající se smyslu utrpení nebo otázky života a smrti. Zde nám může adekvátně odpovědět právě náboženství. Škola zůstává místem, ve kterém děti tráví hodně času a bylo by nezodpovědné tento vzácný čas ponechat v hodnotově neutrální rovině.¹²⁷

Pro morální výchovu ve škole je důležitý také tzv. ethos školy. Pochopení problému školní atmosféry, kde se odehrává morální výchova, je porozuměním vztahu mezi morálkou, etikou a ethosem. K vysvětlení této problematiky se L. Muchová odkazuje na teze D. Dietzfelbingera.

Morálka – je argumentačně podložené lidské jednání z hlediska dobra a zla, které člověk přijímá prostřednictvím tradic, sociálních kontaktů nebo konvenčního jednání skupin. Morálka popisuje také platné normy jednání pro určitou skupinu.

Etika – vychází z praxe a k praxi se opět vrací pomocí otázek po smyslu konkrétního jednání, vnímá etické jednání jako spíše reflektované. Hledá odpovědi na otázky po smysluplnosti morálních pravidel. Dietzfelbinger upozorňuje na systematický vhléd a argumentaci ve prospěch morálních rozhodnutí, kterému by se žáci v prostoru školy měli učit.

Ethos – je mezistupeň mezi morálkou skupiny a etickou reflexí hodnot a norem, které se v ní nachází. Vývoj tohoto řeckého slova přechází od významu „obecný obyčej, mrav, zvyk“ až k současnému pojetí v souvislosti s morálním jednáním v různých profesích či společenských skupinách, např. lékařský ethos. Na základě ethosu máme různé morální kodexy, které vznikají z žité zvykové morálky. Morální kodex určité školy vychází z faktického ethosu školy, kde však stejnou měrou přispívá i skryté kurikulum školy, kam patří nepsané hodnoty či pravidla, která těm oficiálním můžou protirečit.¹²⁸ Jak jsme psali v kapitole 4.3 o výchově ve škole, podle výzkumů Rabušicové, rodiče vyjádřili svou spokojenost se spoluprací školy na základě názorového a postojového klima dané školy. Ethos školy, její morální atmosféra

¹²⁴ Srov. Etické fórum České republiky [online].

¹²⁵ Srov. SVOBODOVÁ, Z. a kol. *K etické výchově*, s. 43.

¹²⁶ Srov. NOVÁKOVÁ, M. a kol. *Učíme etickou výchovu*, s. 50–51.

¹²⁷ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?*, s. 154.

¹²⁸ Srov. tamtéž, s. 156–157.

a etická výchova jsou třemi faktory, které významně ovlivňují rozvoj morálního uvazování dětí mladšího školního věku.

Různé etické systémy minulosti, jejich přístup k otázkám dobra a zla i způsoby morální argumentace jsou dobrým vodítkem při řešení etických dilemat v rámci etické výchovy na škole. L. Muchová uvádí prostý fakt, že učitel by měl mít přehled především v logice a ve filosofické etice, jinak může mít jeho diskuse se žáky přesvědčovací charakter. Hledání odpovědi na etické otázky současnosti by tak ztratilo kouzlo dialogu. Důležitým cílem Etické výchovy by mělo tedy být uvedení žáků do filosofického etického myšlení.¹²⁹

6. Filosofie pro děti

Než přesně popíšeme, co to je Filosofie pro děti, můžeme alespoň trochu poodhalit, že slovo „údiv“ je společné pro filosofii i pro děti. Filosofické tázání začíná, když naše zkušenost ztrácí svou samozřejmost. Pokud je naše každodennost narušena mezní situací, ať už se jedná o utrpení, boj nebo vyřešení provinění, objevují se dva podněty na filosofické dotazování – údiv a pochybování. Pokud mluvíme o údivu, souvisí s naší nevědomostí, tak jako Sókrates začal filosofování věděním, že nic neví. Přesto nás nevědomost tlačí k věděni, abychom získali novou zkušenost. Co se týká pochybování, člověk se snaží svou každodenní zkušenost podrobit kritice s dosažením nové, základní jistoty. Pokud chce překonat svou pochybnost, musí jí dovést do důsledku a dát nový základ možnosti věděni.¹³⁰ Při filosofování s dětmi zaznamenáme stejný jev. Setkají-li se s novou situací, nejprve se začnou divit, snaží se novou zkušenost zařadit do jejich původního rámce věděni a v této souvislosti i pochybují, protože musí nalézt znovu jistotu pro svůj nový poznatek.

6.1 Filosofie a filosofující člověk

Tato podkapitola je svým obsahem předporozuměním k navazující části, kde pak budeme popisovat didaktické pojetí Filosofie pro děti.

Filosofie je řecké slovo, kde *filia* znamená lásku ve smyslu náklonnosti a *sofia* vyjadřuje moudrost. Pro Řeky, jak zmiňuje Z. Kratochvíl, má moudrost výsostné postavení. Moudrost není lidskou vlastností, ale vlastností boha, kde láska k moudrosti je náklonností k bohu. Podle Platóna je filosofie teoretickým způsobem života, soustředěním se na poznávání pravdy, přiklání se k dobru, které se uskutečňuje v člověku. Filosofie se zaměřuje na vhodné otázky položené v pravý čas.¹³¹ N. Pelcová uvádí, že zdánlivě prosté otázky začínající slovy „Co to je...?“, nejsou pouze výrazem zvědavosti, ale jdou k jádru věci, snaží se proniknout k podstatnému. Odpověď na otázku „Kdo jsem a jaké je mé místo ve světě?“, doprovází člověka od jeho počátku a je sám pro sebe tajemstvím a záhadou. Filosofova otázka, předtím zdánlivě samozřejmá, je otřesena a znovu dotazována, neboť to, co znejišťuje, chce být objasněno. Proto člověk prostřednictvím reflexí sám sebe identifikoval jako bytost myslící, mravní, společenskou a schopnou tvorby.¹³² J. Patočka vysvětluje, že Řekové označovali údiv

¹²⁹ Srov. SVOBODOVÁ, Z. a kol. *K etické výchově*, s. 51–52.

¹³⁰ Srov. ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*, s. 18–19.

¹³¹ Srov. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 17, s. 19.

¹³² Srov. PELCOVÁ, N. *Vzorče lidství*, s. 14–15.

jako hlubší otřes, který člověku odkrývá, co mu z jeho podstaty bylo skryto a to zájem o ideu. Idea nám pomáhá odkrýt podstatu věcí, dobýt klíč, kterým můžeme otvírat jsoucnost a ptát se na jeho smysl. Toto je podstatou filosofie. Jednou z nejdůležitějších funkcí filosofie je dávat odpovědi na Sókratovu otázku „Proč to?“

Filosofující člověk si klade otázky, snaží se o nich uvažovat a dovede pojmenovat nejen individuální cíle, ale i společenské a zachytit tak smysl tohoto dění.¹³³ R. Palouš zmiňuje Sókratovu interpretaci filosofie jako starost o duši, *TÉS PSYCHÉS EPIMELEISTHAI*. Psyché zde vyjadřuje lidskou odpovědnost za odpovědné rozhodování o dobrých a zlých činech. Filosof se snaží vnímat božskou výzvu usilovat o dobré, a proto je zde neustálá potřeba starostlivosti o duši. Filosof je milovník božské výzvy a jde o pozitivní lidský vztah k Bohu. Pojetí filosofie jako touhy po moudrosti není pouze nějakým putováním, ale zachycením vědění. Filosofující duši se při prvním zaslechnutí Božského loga otevírá svět vstřícného způsobu bytí, kde není možné se vzdát autenticity, starosti o duši, ale naději, že naše starost vzbudí starost o duši druhých a ve vzájemné harmonii si budou pomáhat v cestě za Dobrem.¹³⁴

6.2 Charakteristika programu *Filosofie pro děti*

Program *Filosofie pro děti* vznikl na podnět profesora filosofie M. Lipmana, který při svých přednáškách zjistil nízkou úroveň kritického myšlení u studentů. Podle něj se na školách začíná příliš pozdě s aplikací schopnosti kriticky uvažovat. Jeho úvahy se opíraly o fakt, že děti i filosofie vnímají svět z pohledu údivu. Proto zvolil nejúčinnější cestu, napsal knihu pro děti, díky níž mohly promyšleným a rozumným způsobem objevovat zkušenosti s logikou, estetikou nebo etikou. Začal také spolupracovat s M. Sharpovou na sérii filosofických příběhů a pedagogických příručkách, které zpřístupnily i mladším dětem možnost rozvoje logického uvažování, přemýšlení a zkoumání.¹³⁵ Při tvorbě vychází M. Lipman ze zdrojů pragmatické filosofie a pragmatické pedagogiky. Pragmatismus se opírá o pojetí pravdy a hledání jejího smyslu v životě člověka. Vyzívá k prověřování a zkoumání přesvědčení, co lze považovat za pravdu. Snaží se filosoficky propojit vědu a víru a klade důraz na pojetí zkušenosti ve vztahu mezi žákem a učitelem, školou, společností apod.¹³⁶ John Dewey je zakladatel pedagogického směru, který navazuje na pragmatismus. Hlásí se k pragmatickému chápání úlohy myšlení v životě člověka. Pragmatismus považuje za hlavní úkol výchovy naučit žáky, jak klasifikovat a zařazovat fakta. V tomto pojetí se myšlení rozvíjí jako schopnost rozlišit důležitost různých podnětů, které si zaslouží pozornost. Myšlenkový proces se podílí na rozhodování přímých a bezprostředních důsledků, který by měl mít i morální vyústění.¹³⁷

Filosofický dialog je prostředkem ke sdílení názorů a zastává důležité místo ve filosofování s dětmi. Můžeme ho chápat jako diskusi, jejíž účastníci se zapojují se svými názory s cílem přispět ke společnému hledání odpovědi na otázku, která je středem zájmu. Kladení otázek z nevědomosti je především známkou zvědavosti a učitel tak může vést ostatní k novému, hlubšímu poznání.¹³⁸ Děti, které se podílejí na řešení

¹³³ Srov. PATOČKA, J. *Péče o duši I*, s. 368–369.

¹³⁴ Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*, s. 9–11.

¹³⁵ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 219.

¹³⁶ Srov. tamtéž, s. 222–223.

¹³⁷ Srov. tamtéž, s. 225–226.

¹³⁸ Srov. BAUMAN, P. *Filosofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 13.

problému dialogem ve společenství ostatních, se podle diskursní etiky stávají samy morálními aktéry. Ochota naslouchat důvodům druhého a vzájemné respektování rozumných názorů se tak stává schopností dosáhnout etické jednoty.¹³⁹

Filosofie pro děti se snaží uplatňovat v myšlenkových dovednostech multidimenzionální myšlení, tak jak o něm píše M. Lipman. Uplatňuje se zde kritické, tvořivé a angažované myšlení, o kterých nelze tvrdit, že by byla na sobě nezávislá. Děti by se neměly domnívat, že dobré myšlení je pouze to kritické, ale zastoupení všech tří druhů myšlení má svou důležitost.¹⁴⁰ Filosofující děti zapojují při svých diskusích všechny tři druhy myšlení, což je typickým znakem pro hledající společenství. Filosofický dialog je komplexním procesem, který je tvořen různými úsudky směřující ke schopnosti rozumného uvažování. Důraz je kladen na rozvoj myšlenkových dovedností, kam patří například usuzování, zkoumání, tvoření pojmů, třídění informací a schopnost vyjadřování se. Výroky dětí jsou například doprovázeny touhou po odstraňování předsudků, zvažováním různých hledisek či posuzování důvodů.¹⁴¹ Filosofie pomáhá při formování myšlení, protože nutí k přemýšlení při objasňování nejasných pojmů, jakými jsou třeba spravedlnost, štěstí, život nebo krása. Při přesné formulaci uvedených pojmů může existovat mnoho významů, kterým lidé rozumí z různých hledisek.¹⁴²

6.3 Způsoby práce Filosofie pro děti

Pro děti mladšího školního věku Centrum Filosofie pro děti při TF JU vydalo dva příběhy, které se zabývají prevencí násilí: Saša a Markétka, Blanka a Jirka. Příběhy doplňují metodické příručky, v nichž je možné najít inspiraci pro další otázky i náměty k rozvoji schopnosti pro předcházení násilí, např. rozvoj úsudku, komunikace nebo schopnost řešit konflikty. Pro všeobecnou charakteristiku četby příběhů použijeme doprovodná slova P. Baumana, která výstižně vypovídají o důležitosti četby a jejího zaměření:

Filosofické příběhy slouží k inspiraci pro děti, rodiče i pedagogy, ke tvorbě otázek a společnému hledání odpovědí. Děti se učí komunikovat, tolerovat se ve svých názorech, kladen je i důraz na vzájemný respekt. Naučí-li se děti již v mladším školním věku hledat společně porozumění, ochotně si naslouchat, vzniká tak naděje na dobré řešení neshod, možná se i svět změní trochu k lepšímu a dialog je tou správnou cestou, kterou můžeme dětem nabídnout. Příběhy podněcují k sebepoznávání, k citlivosti vůči vlastnímu jednání, ale i k myšlenkám a pocitům. Nenabízí hotové odpovědi, jsou připravené k hlubšímu zkoumání. Příběhy jsou inspirací k zamyšlení a vzájemnému dialogu mezi dětmi a dospělými. Po společné četbě si děti kladou otázky, pomocí kterých hledají odpovědi na určité postřehy z příběhu, pro něž za to stojí o nich diskutovat. Je důležité neopomenout fakt, že myšlení se rozvíjí dialogem, ne pasivním nasloucháním, proto je třeba děti povzbuzovat k hledání odpovědí. Mělo by se vycházet z jejich zájmu a vést je od konkrétních situací k objevování obecných principů.¹⁴³

Pro funkčnost dialogu je také důležitá motivace dětí, jejich vzbuzení zájmu o téma. Osvědčeným způsobem je výběr otázek samotnými dětmi. Motivačními prvky můžou

¹³⁹ Srov. HENRIKSEN, J. O., VETLESEN, A. J. *Blízké a vzdálené*, s. 136.

¹⁴⁰ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 229.

¹⁴¹ Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*, s. 16.

¹⁴² Srov. tamtéž, s. 13–14.

¹⁴³ Srov. BAUMAN, P. In LAURENDAU, P. *Blanka a Jirka*, s. 5–6.

být události ze školy, hra, umělecké dílo, které dají podnět vzniku didaktického materiálu nejlépe ve formě příběhu. Ten může obsahovat filosofické problémy blízké životní zkušenosti dětí. Po výběru otázky začíná diskuse. Vyučující vede plynule dialog, zasahuje co nejméně, sleduje kladení otázek, uvádění příkladů, protipříkladů a analogií. Dbá na kvalitu argumentů, koriguje zapojení všech dětí do diskuse. Smyslem filosofie je uvažování, které nezůstane na povrchu problému, ale snaží se o hledání širších souvislostí, o hlubší vhled. Způsob, jakým bude skupina zkoumat problém, záleží na její vůli. Podstatným momentem zůstává kladení otázek, filosofování a hledání odpovědi, které je pro děti přirozené, a pokud je dobře vedeno, děti velmi baví.¹⁴⁴ E. Kohák zdůrazňuje tři kritické otázky, které by měly ve filosofickém příběhu zaznít: – co to znamená? – na čem se to zakládá? – co z toho vyplývá? Nestačí jen mít poutavý a plynulý příběh, který navrhuje určitý výklad a možnou orientaci, pak bychom zůstali na úrovni pábitelů. Dobrý příběh nabízí kritické prozkoumávání, důraz je kladen na ověřené, spolehlivé porozumění. Předmětem filosofie je pro E. Koháka život sám a podnětem problému, které život přináší. Úkolem filosofie v jeho pojetí je hledání nejlepší orientace v životě, která by byla inspirací v řešení problémů.¹⁴⁵

Možnost zakoušet filosofický dialog mají děti v tzv. „hledajícím společenství“, jehož název je typický právě ve Filosofii pro děti. Cílem hledajícího společenství je vytvoření přátelského prostředí, v němž mohou děti vést vzájemnou výměnu názorů. Jejich sdílení dává předpoklad pro vznik sociálních vztahů, které můžou tvořit etickou a demokratickou dimenzi hledajícího společenství. Díky spolupráci je filosofický dialog hledajícího společenství vnímán jako prostředek k samostatnému a přesnějšímu uvažování. Zbavit se předsudků, prohloubit otázku nebo zhodnotit hypotézu je způsob vzájemné pomoci, což zřetelně ukazuje na rozdíl mezi debatou a dialogem. Rozhodující roli zde hraje angažované myšlení, protože díky němu je možné mít úctu k ostatním a jejich myšlenkám. Nejcennějším prvkem hledajícího společenství je zájem o rozdílnost. Různé zkušenosti dětí, jiné znalosti i způsob nahlížení věcí přispívá k celkovému pochopení zkoumaného problému.¹⁴⁶ Děti se učí porozumět jinakosti, uvědomují si svou vlastní identitu a získávají respekt k identitě jiného. P. Ricoeur se zmiňuje o křehkosti identity v konfrontaci s druhým, který je vnímán jako hrozba. Jinakost druhého ohrožuje naši vlastní identitu, která snad nedokáže strpět rozdílný způsob života a dokonce brání k porozumění společného spolubytí. Určité zranění sebeúcty způsobené nesnášenlivostí rozjitří vztahy od přijetí k odmítnutí. Vztah závisti je také překážkou k uznání druhého, protože činí štěstí druhých něčím nesnesitelným.¹⁴⁷ Díky hledajícímu společenství se děti učí vzájemnému respektu, kde jinakost je vnímána jako přidaná hodnota.

Porozumět nejen svým přáním, představám, ale rozumět i přáním a snům druhých lidí s podporou práva na jejich osobní realizaci se musí děti učit rozhodovat na základě vyspělého mravního úsudku. Proto je v hledajícím společenství položen důraz na vcítění se do druhých, potlačení pozornosti vůči sobě a rozvoj morálních představ a úsudků. Napětí, které z toho vzejde a díky hledání řešení rostou děti jako osobnosti. Hledající společenství nabízí zázemí pro rozvoj jejich vztahu ke světu prostřednictvím filosofických otázek a hledání odpovědi pomocí logických postupů.¹⁴⁸

¹⁴⁴ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 15–16.

¹⁴⁵ Srov. KOHÁK, E. *Svoboda, svědomí, soužití*, s. 11, s. 13.

¹⁴⁶ Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filosofování s dětmi*, s. 75–77.

¹⁴⁷ Srov. RICOEUR, P. *Křehká identita: úcta k druhému a kulturní identita*, s. 29–31.

¹⁴⁸ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 252–253.

6.4 Cíle a funkce Filosofie pro děti

Program Filosofie pro děti nabízí především rozvoj kritického, tvořivého a angažovaného myšlení. Děti se v rámci filosofických diskusí učí používat tyto tři druhy myšlení.

Kritické myšlení – neupadá do myšlenkových stereotypů, má možnost předcházet předsudkům, je citlivé na zvláštnosti a jedinečnosti. Neformální logika staví na dedukci, která spolu s kritickým myšlením dokáže identifikovat individuální případy, které neobsahují omyl, ale přitom odporují obecnému pravidlu. Stanovení kritéria pomáhá pro posouzení situace nebo činu a vede k vytvoření úsudku. Kritické myšlení směřuje k sebekorekci (objevení vlastního omylu v myšlenkovém pochodu) a to nám umožňuje přemýšlet o vlastním přemýšlení.¹⁴⁹ Použijeme-li kritéria pro posouzení situace, je třeba zvážit i kontext. Odpovědný člověk se snaží určit kritéria, pravidla použitá při utváření úsudku.¹⁵⁰

Tvořivé myšlení – je myšlenkovou operací, kam můžeme zařadit například poznávání, paměť, objevení nových informací a hodnocení. Při procesu poznávání přijímáme informace svými smysly nebo z poznatků ostatních. Paměť nám uchovává informace s možností zpětného vyvolání. Tvořivé myšlení nám umožňuje formulovat získané poznatky v nových myšlenkách a hodnocení nám ověří správnost navrhovaného řešení.¹⁵¹ M. Lipman popisuje dvanáct kritérií, které se podílejí na základním aspektu kreativity: originalita, produktivita, imaginace, independence, experimentování, holismus, vyjádření, sebe-překročení, překvapivost, generativita, maieuticita a vynalézavost. Jeho aspekt vynalézavosti, kdy současně jedna myšlenka může vynalézat myšlenky obsahující mnoho jiných problémů, může být potřebnou podmínkou kreativity, která nesmí být však jedinou.¹⁵²

Angažované myšlení – má dvojí význam, může znamenat myšlení starající se o subjekt našeho přemýšlení nebo to znamená vlastní způsob myšlení. Být angažovaný v myšlení pramení ze zájmu o věc, která je pro nás důležitá. Zájem je druh emoce, bez jejího zastoupení by bylo naše myšlení nezajímavé. Snažíme-li se o morální výchovu dětí, emoce spojené s jejich myšlenkovými pochody pomáhají zvažovat důležitost a souvztažnost jejich důvodů pro utváření morálního úsudku. Podle M. Lipmana je formou aktivního myšlení ochrana abstraktních hodnot, logického hledání pravdivosti určitého předpokladu pro naši argumentaci nebo uchovávání toho, o co pečujeme. Velký význam v morální výchově dětí má touha po hledání odpovědi v otázkách vztahujících se k budoucnosti. Dotazování se po podobě světa, ve kterém by děti chtěly žít nebo by měly žít. V angažovaném myšlení má své důležité místo také empatie. Vžít se do situace druhého člověka, do jeho emocí, je etickým důsledkem takové úvahy. Je to proces, který nám umožňuje uvažovat v oblasti morálky. Empatické jednání nám přesto ponechává náš vlastní úsudek.¹⁵³

Etické zkoumání má ve filosofii ústřední pozici. Při tomto druhu zkoumání je prvořadým cílem schopnost představit si následky svého jednání z hlediska dobra a zla. Děti mají zájem o otázky, které se týkají jejich života. V hledajícím společenství rozvíjí schopnost vzájemného naslouchání, respektu a spravedlivého posuzování jednání druhého v jeho myšlenkových dovednostech. Dětem při řešení etických problémů

¹⁴⁹ Srov. tamtéž, s. 242.

¹⁵⁰ Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filosofování s dětmi*, s. 64.

¹⁵¹ Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*, s. 37–38.

¹⁵² Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 243–245.

¹⁵³ Srov. tamtéž, s. 245–247.

pomáhají určité myšlenkové nástroje, kterými jsou například formulace hypotéz, zevšeobecnování, identifikace důsledků a uvědomění si celistvosti problému. Etická výchova zde formuje emoce, probouzí touhu po principech a důvodech našeho jednání.

Cílem etické výchovy je usilování o rozumnost a sebekritičnost, které nás dovedou k autokorekci a tím dokážeme lépe navázat autentický vztah s druhým člověkem. Zájmem každého jedince by měl být kritický náhled na své vlastní uvažování s cílem možnosti setkat se v rozdílnosti druhého a ocenit tak bohatství, které z toho plyne. Děti tak mají možnost prostřednictvím dialogu tříbit své úsudky, které je každodenně doprovází a pomáhají jim v rozumném uvažování.¹⁵⁴

Psychologie pokládá otázku, zda jsou vůbec schopné děti mladšího školního věku takových složitých myšlenkových postupů, o kterých jsme se zmínili. J. Piaget se zmiňuje o schopnosti dětí plně pracovat s abstraktními pojmy až od dvanácti let věku. L. S. Vygotskij se naproti tomu vyjadřuje kriticky k periodizaci a internalizaci pojmů. Jeho tvrzení se opírá o teorii tzv. zóny aktuálního a zóny nejbližšího vývoje. Při určování úrovně aktuálního vývoje se užívá úkolů, které vyžadují samostatné řešení. Rozdíl mezi intelektuálním věkem neboli úrovní aktuálního vývoje a mezi úrovní, jíž dítě dosahuje při nesamostatném řešení úkolů, ve spolupráci, určuje zónu nejbližšího vývoje dítěte. Ta má větší význam pro dynamiku intelektuálního vývoje a úspěšnosti, než aktuální úroveň vývoje.¹⁵⁵

6.5 Role pedagoga ve filosofickém dialogu

Pedagog v hledajícím společenství hraje neobvyklou roli. Není ani odborník v obsahu vzdělávání ani soudce, který hodnotí myšlenky a výroky dětí. Je především organizátor filosofických dialogů, diskusí a zprostředkovatel společného uvažování a skupinového myšlení. Při diskusích umožňuje dětem osvojit si pravidla diskuse i některé přístupy možných řešení zkoumaného problému.¹⁵⁶ Zastává v roli facilitátora někoho, kdo celý proces usnadňuje. Měl by umět vybrat vhodný didaktický příběh, dbát na základní pravidla respektu a spolupráce, neměl by prosazovat vlastní názor manipulací či jako autorita. Vhodně volenými otázkami pomáhá při odkrývání možných pohledů na zkoumaný problém a rozšiřuje jeho vnímání například o rozměr etický, sociální či estetický.¹⁵⁷

Cílem pedagoga je využití filosofie jako prostředku k rozvoji osobnosti dětí. K naplnění svého cíle se musí stát pro žáky sám vzorem, snažit se o poskytnutí zpětné vazby při uplatnění intelektových dovedností a pomáhat je korigovat. Pedagog se stává součástí celého procesu a skupina by ho měla vnímat jako autoritu pouze v řízení procesu, sám by neměl sklouznout k pouhému usměrňování jednotlivých názorů. V etické výchově by měl dbát na zvnitřnění hodnot či stanovisek, které děti přijmou za své. Není dobré přeměnit otázky etické výchovy v přednášku z morálky, tím bychom znesnadnili hledajícímu společenství cestu za objevováním vlastních poznatků. Váhu má přehodnocení názoru, který si může dítě na základě protiargumentů v průběhu diskuse uvědomit.¹⁵⁸ Filosofické zkoumání se soustředí na vztahy jednotlivostí a všeobecného, zahrnuje tak v sobě kritické myšlení s obecnými kritérii, tak i principy

¹⁵⁴ Srov. SASSEVILLE, M. GAGNON, M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*, s. 40–41.

¹⁵⁵ Srov. VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*, s. 99.

¹⁵⁶ Srov. LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*, s. 124.

¹⁵⁷ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 17.

¹⁵⁸ Srov. tamtéž, s. 19.

myšlení tvořivého zabývající se jedinečností určité životní situace. Pedagog také podporuje sociální dimenzi hledajícího společenství, vyžaduje to od něj důvtip a vnímavost vůči vzájemným vztahům dětí a snaží se jim naslouchat. Dokáže vyjádřit svůj omyl v myšlení a na základě této skutečnosti nabízí dětem poznání, že nikdo neví vše a tak i filosofické poznání není nikdy konečné.¹⁵⁹

Závěrem bychom chtěli podpořit program Filosofie pro děti z několika aspektů. Současný svět nabízí především chaos v informacích či postojích, proto se člověk potýká s vlastní dezorientací a svým působením ve světě. Děti, kterým se dostane kvalitního pedagogického vedení s cílem rozvíjet myšlení, empatii, tříbit si své úsudky a to vše ve spolupráci s ostatními, se stávají jedinci tolerantními k jinakosti druhého. Zdůraznili jsme pojem jinakosti z důvodu etického smýšlení. Umět se správně rozhodnout vyžaduje od každého především rozumnost, toleranci a vědomí myšlení, které je největším bohatstvím lidského společenství.

7. Osobnosti výchovy

Osobnosti výchovy, kam bychom zařadili rodiče a pedagogy formálního vzdělávání i volného času, jsou důležitou součástí procesu výchovy dětí. Každý z nich zastává určitou roli, která s sebou nese nejen odpovědnost vychovávajícího subjektu, ale pozice těchto rolí je také určena sociokulturním prostředím. Dobří průvodci filosofického dialogu, jak rodiče, tak pedagogové, musí být především zralé morální osobnosti, ale musí mít i facilitátorskou kompetenci.

7.1 Role rodiče

Role mají význam především jako sociální role v mezilidských vztazích. Rolím se člověk učí od raného věku, pozorováním i nápodobou. Převzetí určité role je podmíněno objektivními okolnostmi, například vytvořením rodiny či věkem.¹⁶⁰ Role rodiče v sobě nese pravou autoritu vychovatele, který je zkušenější na základě již prožitých skutečností, než je subjekt vychovávaného. Autorita rodiče by neměla spočívat pouze v tom, že je starší, ale rodič by měl svědčit o své pravosti nikoliv mechanickým přenosem informací, ale snahou o oslovení dobrých stránek dítěte či jeho šťastných chvil. Při výchově je důležitá účast obou subjektů, rodiče i dítěte, jako vzájemně nezastupitelných, sobě rovných účastníků výchovy.¹⁶¹ Člověk vyniká svým rozumem a usiluje o co největší vzdělání. Pravá hodnota člověka není jen v jeho vědomostech, ale také v mravní kvalitě. Rodiče, kteří vnímají svou povinnost pouze v poskytnutí nejvyššího vzdělání pro své děti, sice vědí o důležitosti vzdělání v současné době, ale k tomuto procesu má přispět i mravní výchova.¹⁶² Role rodiče je důležitou součástí při výchově mravního ukáznění vůle. Nezbytnou podmínkou tohoto ukáznění je ochota dítěte k sebeovládání. Vytrvalým cvikem v jednání podle mravních norem si pak rodiče

¹⁵⁹ Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filosofování s dětmi*, s. 27–28.

¹⁶⁰ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie – přehled základních oborů*, s. 574.

¹⁶¹ Srov. PATOČKA, J., PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace – příspěvky k filosofii výchovy*, s. 42–43.

¹⁶² Srov. MALÝ, T. *Výchova v rodině*, s. 41.

i děti můžou připsat sílu v ušlechtilosti smýšlení i v jednání. Určité odříkání či oběti jsou nejlepší přípravou na život.¹⁶³

7.2 Role učitele

Role učitele zastává významné místo při formování dobrého vztahu s žáky. Pro vytvoření vzájemné úcty je podstatné, aby žáci viděli, že je učitel kompetentní a zajímá se o jejich pokrok ve vzdělávání a výchově. Dobrý kontakt se vytváří, pokud učitel dává najevo pochopení jejich osobních názorů na zkušenosti nejen v oblasti školní, ale i společenské či osobní. Děti ocení sdílení učitele a váží si ho. Učitel může být určitým vzorem nebo příkladem. Toto ztotožnění s jeho osobou je silné především v prvních letech školní docházky.¹⁶⁴ Role učitele by měla vnášet pořádek a řád do jednání dětí, jejich motivů a morálních norem, které přijali za své od svého okolí. Tím, že jim ukáže správný směr při zvažování svých potřeb vzhledem k morálnímu požadavku, vede děti zároveň k seberegulaci a k sebeurčení. Určitý řád nabízí především mladším dětem pocit jistoty a bezpečí ve světě, ale nesmí se na něm úzkostlivě lpět, protože pak je potlačena lidská kreativita. Pokud učitel nabídne výchovu k řádu jako výchově k etické ctnosti, při osvojení mají děti život trochu snazší.¹⁶⁵ Etické ideály, hodnoty a normy by měl učitel především vnímat jako porozumění a orientaci do budoucna. Profesní etické kodexy vycházejí z obsahu povolání. V těchto kodexech se promítá systém etiky jako reálné lidské jednání na jedné straně a představa o hodnotě, normě či ideálu správnosti na straně druhé. Učitel má umět mapovat zásadní motivy své profese a zohlednit etické rozhodování ve vztahu k žákům.¹⁶⁶

7.3 Role pedagoga volného času

Dítě počínaje rodinným prostředím vstupuje do volnočasových aktivit, které poznává, akceptuje a postupně si je osvojuje. V průběhu svých aktivit se dítě také učí naslouchat odlišným názorům, spolurozhodovat o nich, učí se podřizovat aktivitám nebo je samo uskutečňuje.¹⁶⁷ Role pedagoga volného času zaujímá širší dimenzi v profesním působení. Vzhledem k tématu naší práce můžeme jmenovat například vychovatele, který profesně působí ve školní družině, školním klubu, středisku volného času apod. Pedagog může zastávat i roli facilitátora, který má své uplatnění v programu Filosofie pro děti. Jeho role spočívá v usnadňování, podněcování a ožívování komunikace.¹⁶⁸ Role animátora má pro morální rozvoj dětí také své opodstatnění. Animátor výchovně působí od člověka k člověku, ve výchovném působení oživuje, probouzí a oduševňuje vychovávané.¹⁶⁹ Pedagog volného času uplatňující metodu informální edukace staví svůj přístup na vzájemném dialogu pedagog–vychovávaný. Východiskem jeho práce je podpora a rozvíjení prostředí, ve kterém je možné se setkávat a vést rozhovory. Jeho snahou je podporovat nezáměrné učení prostřednictvím vytváření situací, které přináší

¹⁶³ Srov. tamtéž, s. 43.

¹⁶⁴ Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 85–86.

¹⁶⁵ Srov. MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti*, s. 136.

¹⁶⁶ Srov. PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 160.

¹⁶⁷ Srov. HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 72.

¹⁶⁸ Srov. tamtéž, s. 78.

¹⁶⁹ Srov. tamtéž, s. 80.

nejrůznější možnosti učení. Toto vedení má dobré využití při práci s mladšími dětmi. Pedagog rozvíjí myšlení dětí formou dialogu, konverzací a rozhovory. Jeho role je náročnější ve schopnosti umět pojmenovat emoce, podpořit myšlení ostatních a v tomto úsilí angažovat všechny zúčastněné.¹⁷⁰

Osobnosti výchovy, kterými jsou rodiče, učitelé i pedagogové volného času, významnou měrou přispívají k morálnímu rozvoji dětí. Každodenní situace si žádají řešení mravních dilemat, při kterých dětem pomáhá nejen dobrý přístup vychovatelů, ale především možnost vzájemného dialogu. Dialog je mostem mezi různými názory, a pokud je stavěn na vzájemné úctě, pochopení a respektu, pak je prvořadým činitelem v různých oblastech života dítěte.

8. Závěry teoretické části

V první kapitole popisujeme člověka jako bytost z pohledu filosofického i sociálně psychologického. Člověk vnímá sebe jako poutníka ve světě, který si uvědomuje sám sebe, komunikuje s jinými lidmi, zakouší otázky, dotazuje se po smyslu svého života a snaží se odhalit tajemství bytí. Prostřednictvím socializace vrůstá do lidského společenství, učí se být občanem, přejímá vzory, zvnitřňuje je, touží po autonomii a existenciální jedinečnosti. Takovéto pojetí člověka může být dobrým východiskem pro praktickou část práce. Ve filosofických příbězích mohou děti přemýšlet nad jednáním hrdinů, kteří jsou také součástí světa, dotazují se, hledají odpovědi, chtějí porozumět morální dimenzi lidského bytí a z toho plyne, že filosofické myšlení musí uskutečňovat samy za sebe a učit se být odpovědné v konkrétních situacích.

Druhá kapitola charakterizuje období dítěte mladšího školního věku, jeho kognitivní a morální vývoj. Schopnosti dětí jsou rozvíjeny především ve školním prostředí a ve skupině vrstevníků. Děti se učí sociálním normám morálního jednání a chápou na obecné rovině hodnotné cíle svého jednání. Heteronomní morálka postupně přerůstá v autonomní a posouzení dítěte, ohledně svého jednání, se stává více nezávislé na mravním hodnocení autority dospělého. Pro praktickou část práce můžeme čerpat poznatky z vývojových morálních stádií, které nám umožní nabídnout řešení morálních dilemat ve filosofických příbězích. Jde nám především o rozvoj morálky dětí od heteronomní k autonomní.

Ve třetí kapitole jsou uvedeny podstatné psychologické aspekty morálního vývoje dětí mladšího školního věku. Děti jsou morálním subjektem v procesu života i v kontaktu se svým okolím. Emoce mohou ovlivňovat jejich morální úsudek, citová zralost poukazuje na schopnost ovládnutí v jednání a rozhodnutí. V tomto věku dokážou regulovat svoje jednání, které je vede k sebekázni. Empatie je součástí jejich svazků s bližními. Uvedené aspekty jsou důležitými východisky pro praktickou část naší práce. V rámci programu Filosofie pro děti budou děti přemýšlet nad filosofickými příběhy, které v diskusi mohou reflektovat jako empatii a dospět ke schopnosti sebekorekce a uvědomění si vlastních limitů při rozvoji myšlení spolu s ostatními.

Čtvrtá kapitola popisuje výchovu dětí v oblastech jejich života, kterými jsou rodina, škola a volný čas. Všichni tyto tři činitele mají důležitou funkci v náhledu na konkrétní životní situace dětí mladšího školního věku. Otázkám morálky či hodnot se můžou věnovat nejen rodiče, ale i učitelé nebo pedagogové volného času. Všichni jsou subjekty výchovy a mají se tedy podílet na výchově k morálnímu jednání. Děti se v každodenní

¹⁷⁰ Srov. KAPLÁNEK, M. *Čas volnosti, čas výchovy*, s. 126–127.

činnosti setkávají s etickými dilematy, která se učí, s dopomocí sobě vlastní i ostatních, vyřešit. V praktické části naší práce využijeme uvedené oblasti života dítěte mladšího školního věku jako základ pro tvorbu tří filosofických příběhů, jejichž děj se bude odehrávat v oblasti rodiny, školy a volného času.

V páté kapitole nabízíme přehled vybraných etických systémů minulosti, které jsou dobrým vodítkem při posuzování etických dilemat či soudů v různých životních situacích. Využívat znalostí z této oblasti by měli nejen učitelé etické výchovy, ale i samotné děti mají být uvedeny do filosofického etického myšlení. Rozvoj jejich morálního uvažování může být veden právě znalostí etických systémů, přičemž si děti uvědomují různé pohledy na morální posuzování situace či jednání druhého člověka. Respektování etiky jako jevu, který pomáhá objevit kritéria, podle kterých poznáme, zda je jednání mravně hodnotné, se stává cestou k lidskému porozumění. Z této kapitoly můžeme čerpat inspirace pro praktickou část práce, kde se některá pojetí morálky mohou stát předmětem diskusí hrdinů příběhu.

Šestá kapitola nám vysvětluje problematiku programu Filosofie pro děti. Filosofický dialog je prostředkem ke sdílení názorů, který je dále rozvíjen v hledajícím společenství, které zároveň nabízí dětem možnost spoluúčasti při rozvoji myšlení. Vzájemný respekt k názorům druhého se stává schopností dosáhnout etické jednoty. Dalo by se říct, že ve Filosofii pro děti se odráží poznatky z předešlých kapitol. Shrme-li stručně: ten, kdo filosofuje, je člověk, v našem případě dítě, které ve společenství druhých rozvíjí své morální citění, při němž se uplatňují důležité psychologické aspekty morálního vývoje dětí mladšího školního věku, ale i jeho rozumového usuzování. V tomto období působí tři významní činitelé výchovy v oblastech jejich života (rodina, škola, volný čas), kde děti řeší morální dilemata, a pokud jsou uváděny do filosofického etického myšlení, stávají se postupně skutečnými mysliteli za pomoci facilitátora a členů hledajícího filosofického společenství. V praktické části práce uplatníme především etické zkoumání, které má ve filosofii pro děti ústřední postavení.

Sedmá kapitola věnuje pozornost osobnostem výchovy a jejich roli v morálním vývoji dětí. Děti mladšího školního věku chtějí být vedeny světem s důvěrou v osoby nejbližší, kteří jim ukážou správný směr při zvažování svých potřeb vzhledem k morálním požadavkům. V praktické části práce se role rodiče, učitele i pedagoga volného času může promítnout do jednání a etického zvažování hrdinů filosofických příběhů.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části práce vytvořím tři filosofické příběhy, které budou sloužit jako inspirace pro možné využití v praxi v rámci programu Filosofie pro děti. Nejdříve se seznámíme se zásadami pro napsání filosofického příběhu. Následně budou prezentovány příběhy, u kterých určím některé hlavní myšlenky. Ty budou dále rozvíjeny pomocí otázek. Vytvořené otázky nás povedou k promýšlení nad etickým smýšlením hrdinů, ale i samotných dětí.

9. Zásady pro napsání dobrého příběhu

Poznatky budu čerpat z knihy L. Muchové „Budete mými svědky“, která srozumitelným způsobem nabízí čtenářům zásady pro napsání filosofického příběhu, které čerpala ze stručného záznamu přednášky M. Sassevilla na příslušném semináři na TF JU na podzim 2006.

Příběhy jsou modelovým vzorem pro hledající společnosti. Můžeme v nich nalézt příklady společného hledání dětí a dospělých. Platí, že text příběhu musí být příběhem hledajícího společnosti a to se v něm projevuje následujícím způsobem:

- Viditelné a neviditelné projevy hledajícího společnosti
- Vnější a vnitřní výměna
- Sociální dimenze hledání
- Emocionální projevy hrdinů

Toto hledající společnosti musí odpovídat následujícím kritériím:

- Lidé se zapojují do dialogu: v příběhu musí děti i dospělí vést dialog. Ten musí vést k sebereflexi. Při psaní příběhu si autor musí představit svoje vlastní prožitky.
- Dialogy musí obsahovat různé názory, přičemž jeden nemusí být lepší než druhý.
- Příběh musí obsahovat důležité filosofické pojmy (např. myšlení, smrt, láska, existence, tajemství, pravda, dobro, člověk, spravedlnost). Záleží na tom, jakým tématem se zabýváme. Autor postupuje podle předem připravené „pojmové mapy“ tak, aby se pojmy vztahovaly k filosofii.
- Hrdinové příběhu musí svobodně jednat. Nesmí předjímat ponaučení.
- Příběh musí mít vtip, smysl pro humor vyvolává zájem hledajícího společnosti.
- Všichni aktéři děje by si měli pokládat otázky.
- Příběh musí obsahovat názvy emocí (např. zesmutněl, pocítil něco jako štěstí...) Díky tomuto rozměru příběhu jsou charakteristiky postav „šťavnaté“.
- V příběhu by se měla objevit i narážka na filosofii jazyka (slovní hříčka nebo „hláška“ z populárních filmů apod.) Má to význam pro pěstování citlivosti vůči významu slov.
- Příběh by měl zaznamenat i určitý vývoj skupiny.
- Měl by obsahovat také konflikty názorů.
- Příběh by měl naznačovat nedokončenost, něco v něm zůstává otevřeného...

- Příběh by měl obsahovat typ zkoumání, které pramení v určité nespokojenosti, něco se nevyvíjí tak, jak bychom chtěli. Výsledkem je hledání, které se projevuje v problematických formulacích, v příkladech a v protipříkladech, v ověřování hypotéz, kdy hrdinové zkoumají, zda jejich příklady fungují také v praxi.
- Příběh by měl obsahovat nové pohledy na svět, ale neměl by nabízet hotové odpovědi. Ve skutečném životě mají mít možnost nenajít odpověď jak hrdinové příběhu, tak i hledající společenství.
- Příběh by měl obsahovat zápletku.
- Formulaci otázek v příběhu přikládají děti váhu. Například otázku „Co je to dobro?“, si děti běžně nekladou, ale taková otázka může v příběhu získat na atraktivitě.
- Autor má v příběhu pojmenovávat mentální procesy. Ty jsou důležitým mezičlánkem od vědění k promýšlení. Příklady mentálních procesů: věřit, rozhodnout se k činu, být šokován). Akty „metamyšlení“ mají také svou důležitost v příběhu, např. formulace typu „věřil, že ví“. Autor by měl znát základy neformální logiky, například ad hominem – místo na argument útočíme na člověka. Je to dobré uvést do příběhu.
- Příběh by měl ukazovat různé styly lidského myšlení. Například někdo myslí tak, že vyjadřuje své myšlenky v hlasité řeči a někdo má zase rozvinuté intuitivní myšlení. Pomáháme pěstovat toleranci k různým typům lidí i k různým typům myšlení.
- Příběh by měl ukázat i rozměr angažovaného myšlení. To znamená, že děti pečují navzájem o průběh svého myšlení a angažují se ve prospěch druhých i samotného tématu.
- Autor musí být pozorný k nástrojům zkoumání, příběh musí k těmto nástrojům vyjadřovat úctu.

Na závěr M. Sasseville zmínil nejdůležitější zásadu: Text příběhu musí modelovat posun od znalostí k promýšlení.¹⁷¹

V následujících kapitolách se budu řídit zásadami pro dobré napsání filosofických příběhů a každý příběh bude doprovázen několika hlavními myšlenkami s odpovídajícími otázkami.

9.1 Tvorba 1. filosofického příběhu z oblasti volného času

Děj prvního příběhu zavede hrdiny do oblasti volného času. Děti se ve svém skutečném životě setkávají se situacemi, při kterých jsou nuceny k rozhodování. Pokud o nich právě nerozhoduje autorita rodiče či pedagoga, musí se ony samy umět rozhodnout podle svých vlastních schopností s ohledem na etickou stránku svého jednání. Ze své výchovné praxe vím, že právě tento moment dělá dětem potíže. Situace, které děti můžou v rámci volného času prožít, se stávají stěžejními body pro další vzájemné dialogy ve vrstevnické skupině.

¹⁷¹ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 257–259.

Příběh o smutném kamínku

V jednom krásném a nádherně vonícím lese byl mech, kde se schovával malý kamínek, jménem Hopík. Neměl o sobě velké mínění a stále se sám sebe ptal, proč se neuměl rozhodnout v tak důležitý moment, který zažil. Jednoho dne opustil Hopík domov a šel na zkušenou. Nebyl ještě tak starý, aby musel pracovat, ale byl už dost velký, aby šel do světa, protože kamínky nemají školu, neučí se při hodinách, ale učí se tím, že jsou ve světě.

Hopík procestoval už kousek světa, ledacos viděl, ale teď byl zmatený. Sám pro sebe si špitl: „Tomu, kdo by mi pomohl najít odpověď na mou otázku, bych byl tím nejlepším služebníkem.“ Slyšela ho moudrá sova, která seděla na stromě hned nad ním. Pozdvihla významně své obočí, zakoulela očima a klidným hlasem povídá: „Hopíku, neboj se, určitě najdeme odpověď, kterou hledáš.“ Hopík překvapeně pohlédl vzhůru, a jak zahlédl sovu, uvěřil jí. V tu chvíli les tajemně zašuměl a on pocítil radost i bázeň, ale přesto věřil. Sova slétla k němu do mechu, objala ho svým mohutným křídlem a pobídla k vyprávění: „Milý Hopíku, divím se, že po takovém světovém turné, které jsi podnikl, jsi poněkud posmutnělý, povídej, co se ti stalo.“ Hopík znejistěl, přesto našel odvalu a začal vyprávět: „Ach jó, milá sovo, stalo se to jednou v létě, před bouřkou. Šel jsem kolem malé říčky, kde na kraji břehu leželo pět větších oblázků. Uvázly v bahně a řešily, jak se z něj dostanou ven. Jakmile mě spatřily, volaly o pomoc, abych je zachránil před velkou vodou. Než jsem k nim došel, požádaly mě také o záchranu dva droboučké kamínky. Ztratily se ve vysoké trávě a potřebovaly doprovodit bezpečně zpět domů, pod vysokou jedli.“ Sova už napětím nemohla vydržet a tak jeho vyprávění přerušila otázkou: „Hopíku, věděl jsi, podle čeho se rozhodneš, komu pomůžeš?“ Kamínek si smutně povzdechl: „Sovo, bylo to tak moc těžké. Oblázkům na břehu hrozilo, že je odnese pryč velká voda a malé kamínky byly tak bezbranné a nešťastné.“

Sova si všimla, že Hopík pláče a ztrácí odvalu pokračovat dál ve vyprávění. Tak ho k sobě pevněji přitiskla, aby vnímal její náklonnost. Hopík se dlouze odmlčel a pak řekl: „Já, já nic neudělal, neuměl jsem se rozhodnout a tak jsem utekl pryč. Moc jsem si přál, abych dokázal všechny najednou zachránit. Místo záchranné akce s dobrým úmyslem pomoci, jsem zvolil zlo a nepomohl nikomu.“ Sova se hluboce nadechla a klidným hlasem povídá: „Ty můj malý kamínku, někdo potřebuje projít kus světa v domnění, že až ho prozkoumá, bude moudřejší. Někdo jiný neujde takovou pouť, ale ví, co má dělat.“ Hopík skočil sově do řeči: „Teď se ztrácím v tom, co mi říkáš.“ Sova pokračuje klidným hlasem: „Budeš se muset zamyslet nad tím, zda tvoje rozhodnutí neposkytnout pomoc, může ublížit a proč, nebo zda je lepší situace neřešit a doufat, že se problém sám nějak vyřeší.“ Hopík zesmutněl a odtáhl se dál od sovy.

V lese nastalo hrobové ticho, ozval se jen Hopíkův zkroušený hlásek: „Vím, že nic nevím. Jak rád bych nosil moudrost s sebou po světě a ona by mi pak pomáhala při rozhodování.“ Sova se zhluboka nadechla a zahoukala: „Moudrost není to, co vlastníme, ale po čem toužíme..., milý Hopíku.“

1. Hlavní myšlenka: Bezradnost

Neumět se rozhodnout staví hlavního hrdinu do nejisté pozice, která hraničí s bezradností. Rád by se řídil radami, kterých se mu však dostalo až po prožité situaci. Vyvolává to otázku, co se vlastně skrývá za bezradností, kterou můžou řešit děti společnou diskusí.

PLÁN DISKUSE: Bezradnost

1. Zažili jste někdy taky situaci, že jste si sami nevěděli s něčím rady? Můžete dát příklady takových situací?
2. Co si myslí kamínek, který je „bez rady“? Co takový kamínek cítí? Co dělá?
3. Co by si podle vás měl myslet? Co by měl cítit? Co by měl dělat?
4. Kde všude můžeme hledat radu, když jsme bez rady?
5. Podle čeho se pozná dobrá rada? A podle čeho špatná rada?
6. Jak rozumíte přísloví „dobrá rada nad zlato“?
7. Je správné hledat radu u druhých lidí, když jsme bezradní, nebo si má každý poradit sám?
8. Existuje nějaká situace nebo problém, se kterým si neví rady vůbec nikdo?
9. Je rada projev pomoci?
10. Je rada prostředkem našeho rozhodnutí?

2. Hlavní myšlenka: Umět se rozhodnout

V příběhu hlavní hrdina Hopík prožil situaci, ve které se sám přesvědčil, že není vůbec jednoduché umět se rozhodnout. Skupině hledajícího společenství se zde nabízí možnost dialogu o hledání morálních kritérií, která umožní definovat situace v souvislosti se schopností rozhodování.

PLÁN DISKUSE: Umět se rozhodnout

1. Znáš situace, kdy je těžké se rozhodnout, protože nemůžeš pomoci všem?
2. Může se kamínek doopravdy rozhodnout, komu má pomoci?
3. Může se třeba vrabčák rozhodnout, komu má pomoci?
4. Může se malinké miminko rozhodnout, že pomůže mamince?
5. Může se třetřák rozhodnout, že pomůže spolužačce s úkolem? Nebo Afričanům postavit školu? Je něco, co třetřáci rozhodovat nemohou?
6. Když se rozhodují, jestli si koupím zmrzlinu nebo zákusek, je to stejné, jako když se kamínek rozhodoval, koho zachrání? V čem je to stejné, v čem je to jiné?
7. Bylo by lepší pomoci 5 kamínkům než 2, protože jich bylo víc? Mohlo být z nějakého důvodu lepší pomoci 2 kamínkům než 5? Našli byste takový důvod?
8. Podle čeho je správné se rozhodovat, když nemáme sílu, abychom pomohli všem?
9. Je to vina kamínku, že nepomohl nikomu?
10. Kdyby kamínek pomohl jenom kamínkům v trávě, měl by menší vinu, než když nepomohl nikomu? Nebo by neměl vinu žádnou?
11. Co všechno tedy rozhoduje o naší vině nebo nevině, když nemůžeme pomoci všem?

3. Hlavní myšlenka: Moudrost

Příběh končí přáním hlavního hrdiny, aby mohl mít u sebe moudrost jako průvodkyni při cestování po světě. Skupina může řešit filosofickou otázku: „Co je to moudrost?“, která tak nabízí možnost dialogu o definici pojmu moudrost a o jeho vztahu ke schopnosti rozhodování se.

PLÁN DISKUSE: Moudrost

1. Co znamená pojem „moudrost“? Může souviset třeba s chytrostí? A jak?
2. Souvisí moudrost s rozumností? Pokud ano, jak a v čem?
3. Řekl vám už někdo, že jste se rozhodli moudře? Při jaké situaci to bylo?
4. Může kamínek nosit u sebe moudrost? Jak by to vypadalo? Může si jí schovat?
5. Proč se říká, že je sova moudrá? Má pro svou moudrost nějaké předpoklady? Jaké?
6. Můžeme od někoho moudrost získat, nebo se moudrosti musíme učit?
7. Jak rozumíte přísloví „získat moudrost je nad ryzí zlato, nad stříbro nejčistší je získat rozumnost“?
8. Může kamínek toužit po moudrosti? Co cítíte vy, když po něčem toužíte?
9. Může školák říct, že je moudrý, protože chodí do školy?
10. Proč se říká, že staří lidé jsou moudří? Souvisí to s věkem, nebo se zkušenostmi, nebo ještě s něčím jiným?
11. Existuje nějaká situace, která nemá žádné moudré řešení?

9.2 Tvorba 2. filosofického příběhu z oblasti rodiny

Děj druhého příběhu zavede hrdiny do oblasti rodiny a vzájemných vztahů. Rodina jako místo primární socializace hraje ve výchově dětí důležitou roli. Děti jsou v tomto prostředí formovány, ale také do něho aktivně zasahují svým osobitým jednáním. Hrdinové příběhu prožijí situace, které jsou blízké i dětem mladšího školního věku. Hodnotové postoje, morální jednání či odpovědnost povede hrdiny k vzájemnému promýšlení etických dilemat a snaze najít dobré řešení v morálním rozhodování. Příběh aktualizuje situaci rozhodování mezi splněním povinnosti na úkor pomoci druhému, nebo naopak. Jména hrdinů jsou v příběhu poněkud zvláštní, abych předešla předsudkům dětí, které rády ve svém skutečném životě spojují shodné jednání se jménem někoho, koho znají.

Etikon naslouchá příběhu

Jednoho dne se stalo, že ve společenství lidí vznikl příběh, který se vypráví z generace na generaci. A právě takový začala vyprávět babička svému vnukovi Etikonovi:

„V jednom krásném údolí žila rodina se třemi dětmi. Byli to kluci, které rodiče pojmenovali jako Dobrouš, Hledílek a Jasníček. Chodili už do školy a tak se každé ráno společně připravovali na odchod z domova. Maminka je naučila základním návykům, třeba sníst snídani, čistě se obléknout a včas odejít. Kluci byli rádi, že jim dala důvěru v jejich samostatnost, proto se všichni snažili jí nezklamat.

Jednoho rána bratři vyrazili z domova jako obvykle, jen nejmladší Jasníček za nimi zaostával. Pobízeli ho k rychlejší chůzi, ale jemu se očividně moc nechtělo, jakoby měl tušení, že se něco stane. Najednou se ozvalo tiché zasténání, které vycházelo z křoví na kraji cesty. Jasníček se hned spěchal podívat, co je to za zvláštní zvuk. Uviděl tam sedět starší pani na pařezu, která vypadala dost ustaraně. Jasníček k ní přispěchal a ptá se: „Paní, co se Vám stalo, můžu nějak pomoci?“ Starší pani pohlédla tázavě na chlapce a tiše povídá: „Hochu, já jsem zakopla o kámen, teď mě bolí noha, na kterou se nemohu postavit.“ Jasníček hned zavolal na bratry, ať se k němu vrátí, protože má tady nějaký problém. Bratři k němu otráveně přišli a nechápali, co se děje. Ten jim vše vysvětlil, zároveň je však postavil před hotovou věc a řekl: „Nepůjdu dnes do školy, ale pomůžu

této starší paní.“ To se nelíbilo Hledílkovi, který si ho změřil škodolibým pohledem a povídá: „To je od tebe hezké, že chceš pomáhat, ale budeš mít z toho pěkné problémy. Maminka nám vždycky říkala, že máme povinnost chodit do školy, ona ti věří a ty jí zklameš, když to neuděláš.“ Jasníček se zamyslel a klidně povídá: „To já vím, ale také nás učila, že máme pomáhat slabším a to já právě dělám.“ Dobrouš bratrům soustředěně naslouchal, jeho tvář vyzařovala klid a rozvahu, jako když koráb vplouvá bezpečně do zátoky. Přemýšlel o tom, co bratři říkají a nakonec usoudil, že je třeba situaci vyřešit: „Kluci, vidím, že se nedomluvíte, tak já mám pro vás řešení. Do školy se musí chodit, proto já a Hledílek tam půjdeme, Jasníčka omluvíme, že se dnes necítil dobře a zůstal tedy doma. Aspoň nebude muset nic vysvětlovat paní učitelce i mamince.“ To se vůbec nelíbilo Jasníčkově a zděšeně se na bratra ohradil: „Ty přece nemůžeš kvůli mně lhát, to není správné. Já nedělám nic špatného, ale tvoje lež může ublížit. Já bych to pak mamince i paní učitelce vysvětlil.“

Bohužel, jeho názor bratři nevezali vážně, odešli do školy a Jasníček zůstal se starší paní sám. Byl velmi smutný, styděl se za své bratry. Paní si s ním moc hezky povídala, až skoro zapoměla na svou bolavou nohu a Jasníčkově zase samou radostí „srdíčko poskočilo“, protože věřil, že dělá správnou věc. Jak si spolu povídali, jel kolem soused té starší paní a oba dva dopravil šťastně domů.“

Etikon poslouchal svojí babičku s napětím, jak příběh dopadne a plný údivu se zeptal: „Babičko, proč nepokračuješ ve vyprávění? Vždyť já netuším, co bylo dál.“ Babička se shovívavě podívala na svého vnuka a povídá: „To víš, Etikone, lidé jsou zvyklí, že každý příběh má mít své rozuzlení, ale tenhle byl něčím zvláštní, proto se také vypráví z generace na generaci.“ Etikon jí nerozumí, proto dává babičce další otázku: „Mohla bys mi alespoň prozradit, proč si ho lidé stále vyprávějí?“ Babička radostně odpoví: „Tento příběh se vypráví z prostého důvodu. Nikdo sice přesně neví, jak dopadlo vzájemné vysvětlování bratrů mamince a paní učitelce, ale hledání a zkoumání správného řešení, tím si lidé lámou hlavu stále. Každý by totiž jednal jinak, proto si příběh vyprávějí, rozmlouvají o něm a snaží se najít to nejlepší řešení.“ Etikon se rychle zeptá: „Babičko, je vůbec možné takové řešení najít? A co když ho lidé najdou, poučí se z něj?“ Babička s povzdechem povídá: „Etikone, to je otázka, na kterou neznám odpověď.“

1. Hlavní myšlenka: Brát ohled

V příběhu řeší etické dilema všichni tři bratři zároveň. Každý se zamýšlí nad vzniklou situací svým osobitým způsobem. Rozdílnost jejich jednání souvisí s morálními city, které hrají významnou roli při jednání hrdinů příběhu. Předmětem morálních citů je dobro, které každý z bratrů vnímá odlišně. Filosofující skupině dětí se tak nabízí možnost morálního zvažování okolností, při kterých bereme ohled na druhé.

PLÁN DISKUSE: Brát ohled

1. Berete ohled na druhé, když se pro něco rozhodujete? Pokud ano, jak a proč?
2. Rozumíte pojmu „empatie“? Znáte nějakou situaci, kdy jste jednali empaticky?
3. Může souviset brání ohledu na druhého s empatií? Jak?
4. Bral Hledílek ohled na svého bratra Jasníčka, když posuzoval jeho rozhodnutí?
5. Podle čeho se pozná „brání ohledu na druhého“?
6. Je správné brát ohled na druhého, nebo se má každý rozhodnout tak, jak uzná za vhodné?
7. Existuje nějaká situace, kdy není dobré brát ohled na druhého?

8. Jak by to dopadlo, kdyby všichni tři bratři brali ohled na svou povinnost jít do školy?
9. Působíte dobro, když berete ohled na druhé? Jak se přitom cítíte? Jak se asi cítil Jasníček, který chtěl pomoci starší paní?
10. Musíme brát ohled na dobro druhých v každé situaci? Pokud ano, kdy? Pokud ne, proč?
11. Bere Etikon ohled na babičku, když jí stále klade otázky?
12. Co je podle vás lepší: Splnit povinnost a nepomoci nikomu, nebo někomu pomoci, ale nesplnit povinnost? Kdy ano? Kdy ne?

2. Hlavní myšlenka: Povinnost

Příběh nabízí různé pohledy, jak se můžou hrdinové vypořádat s určitou povinností, jim uloženou. Znají příkaz maminky a rozumí povinnosti chození do školy. Jenže záleží na každém bratrovi, jak zhodnotí situaci a vyvodí z ní důsledky pro své další jednání. Děti mohou v rámci hledajícího společenství promýšlet situace zaměřené na plnění povinností a zároveň zkoumat morální úsudky hrdinů příběhu.

PLÁN DISKUSE: Povinnost

1. Vnímáte povinnost jako příkaz od jiné osoby či autority?
2. Když porušíte povinnost jít do školy, bude následovat nějaký trest? Pokud ano, jaký?
3. Rozhodl se Jasníček správně, když nešel do školy?
4. Můžou povinnosti ovlivnit naše jednání?
5. Co všechno se může skrývat pod pojmem „povinnost“?
6. Je opakem povinnosti svoboda? Je opakem povinnosti dobrovolnost?
7. Existuje situace, kdy svobodně jednáte z důvodu povinnosti?
8. Myslíte si, že povinnost souvisí se strachem? Jak?
9. Je to vina Dobrouše a Hledílka, že se za ně Jasníček styděl?
10. Kdyby se Jasníčkoví bratři rozhodli jinak, cítil by menší stud? Nebo by necítil žádný?
11. Co cítí Etikon, když mu babička neuměla odpovědět na jeho otázku?
12. Je to stejné „povinnost je odpovědět“, jako „povinností je umět odpovědět“, nebo je „povinnost hledat odpověď“?
13. Souvisí povinnost s odpovědností? V čem ano, v čem ne?
14. Jsme odpovědní za povinnosti ostatních? Pokud ano, za jakých okolností?
15. Jsme odpovědní za splnění svých povinností? Jestli ano, platí to vždy?

3. Hlavní myšlenka: Lhaní

Zápletka příběhu se vyostří při rozdílném uvažování všech bratrů. Ti se snaží vzniklý problém řešit tak, aby zmírnili případné těžkosti, které v této situaci vznikají. Zásadní problém je ve způsobu, jak k problému přistupují. Použití lži a zároveň nesouhlasu s ní vybízí k zamyšlení, do jaké míry je etické lhát, i když to přinese určitou výhodu a zda je to vůbec etické. S touto úvahou se děti mladšího školního věku setkávají i ve svém životě. Při filosofické diskusi můžou společně objevovat různé úhly pohledu, které pramení z jejich etického posuzování.

PLÁN DISKUSE: Lhaní

1. Zažili jste situaci, kdy jste díky lhaní někomu pomohli, nebo ublížili?

2. Proč se Dobrouš rozhodl lživě jednat za Jasníčka?
3. Měl na to právo z pozice staršího bratra? Měl na to vůbec nějaké právo?
4. Myslíte, že můžou existovat dobré důvody ke lži?
5. Je rozdíl mezi lhaním a zatajováním pravdy?
6. Je pravda projevem statečnosti?
7. Může lež přinést výhodu? V čem ano, v čem ne?
8. Jak rozumíte přísloví „lež má krátké nohy“?
9. Je možné lhát sám sobě?
10. Je vinen Hledílek, když tiše souhlasil se lží svého bratra Dobrouše?
11. Je lež projevem násilí?
12. Je Dobroušův výrok lží nebo pomocí?

4. Hlavní myšlenka: Naslouchání

Hlavní téma příběhu se odehrává mezi bratry, ale i Etikon zde má důležité postavení. On je ten, kdo naslouchá vyprávění babičky, klade jí otázky a může promýšlet situace spolu s hrdiny. Zde bychom mohli říct, že Etikonovo naslouchání může být námětem pro samostatný příběh, ale každý posluchač příběhu je potenciálním spoluvůrcem v průběhu děje. Děti v hledajícím společenství jsou posluchači příběhu a svým nasloucháním, kladením otázek a společným promýšlením různých etických dilemat, se stávají průzkumníky i kritiky samotného děje a jednání hrdinů.

PLÁN DISKUSE: Naslouchání

1. Co dělám, když naslouchám?
2. Je důležité naslouchat?
3. Je nějaký rozdíl mezi významy slov „naslouchat“, „poslouchat“ a „slyšet“?
4. Etikon babičce naslouchal, nebo jí poslouchal, nebo jí „slyšel“?
5. Může „naslouchání“ vést ke kladení otázek?
6. Má člověk právo ptát se? Má právo ptát se neomezeně?
7. Na co je a na co není dobré ptát se?
8. Kdy je dobré naslouchat a kdy ne?
9. Jak poznáte, že vám někdo naslouchá? Jak poznáte, že vy nasloucháte ostatním?
10. Je možné se naučit naslouchat? Umí to někteří lidé lépe?
11. Může naslouchání vést k nějakému ponaučení?
12. Jak by vypadal svět, kdyby si lidé vzájemně nenaslouchali?
13. Souvisí nějak naslouchání s bráním ohledu na druhého?
14. Souvisí nějak naslouchání s povinností?
15. Souvisí spolu naslouchání, brání ohledu na druhého a povinnost?

9.3 Tvorba 3. filosofického příběhu z oblasti školy

Děj třetího příběhu zavede své hrdiny do jednoho království, ve skutečném světě do školního prostředí. Pro děti mladšího školního věku je tento prostor velmi důležitý při utváření postojů, vnitřního přesvědčení a učení se sociálním úsudkům v rámci vrstevnické skupiny či společenských požadavků školy. Rozdílné zacházení s morálními hodnotami jsou okolnosti, které ve školním prostředí rozvíjí vzájemnou komunikaci dětí v oblasti morálky a nejrůznějších etických dilemat. Hrdinové filosofického příběhu prožívají podobné situace jako děti v reálném světě. Najdeme zde skryté podobnosti, které korelují se světem pohádkového příběhu a světem skutečným.

Záměrem bylo neovlivnit děti reálnými situacemi, které znají ze školního prostředí, ale nechat je objevovat možné podobnosti v rámci trpasličího království.

Trpasličí království

Jak to už bývá, tam, kde je spousta živých tvorů, panuje nějaký řád a pravidla. To proto, aby nevznikl chaos a všichni věděli, co mají dělat. Zda řádu a pravidlům rozumějí, to už je otázka jiná.

Jednoho dne přijel do trpasličího království neznámý cizinec, který požádal pana krále o slyšení, ten ho přijal a vyzval: „Nu, milý cizinče, povídej, jak ti říkají, odkud pocházíš a čeho žádáš?“ Cizinec se rozpovídal: „Děkuji za přijetí, pane králi. Jmenuji se Áda, jsem ze sousedního království a přijel jsem k vám na návštěvu, na zkušenou.“ Král mu pokynul hlavou, aby přistoupil k němu blíž, a povídá: „Jsem rád, že tady s námi budeš, třeba nás něčemu novému naučíš a my tebe taky.“ Ádu si během krátké chvíle skoro všichni trpaslíci oblíbili pro jeho dobré srdce a veselou mysl. Bohužel, v království byli i dva nenapravitelní zlotřilci, kteří rádi škodili druhým. Áda byl pro ně dobrá příležitost k uskutečnění nějaké špinavosti. Promýšleli svůj plán dnem i nocí.

Jednou ráno si Áda přivstal, aby se v tichu ranního svítání pokochal pohledem na rozkvetlé stromy v zahradě. Květy stromů jsou pro trpaslíky velkou vzácností. Pestrost jejich barev umožňuje obyvatelům království vidět okolní svět barevně, proto se o ně pečlivě starají a dodržují pravidla péče, které vydal sám pan král. Áda byl v zahradě vyrušen dvěma zlotřilci, kteří mu přišli sdělit žádost krále: „Ádo, pan král ti vzkazuje, že máš dnes zalít všechny stromy v zahradě, protože bude horký den a květy stromů potřebují dostatek vláhy.“ Jak řekli, tak odešli. Áda chvíli zadumaně stál a důvod pana krále se mu zdál rozumný. Zalil tedy všechny stromy, potom běžel radostně oznámit ostatním trpaslíkům, jak se o ně dobře postaral. Ti k němu ustrašeně pohlédli, Áda znejistěl a tušil průšvih. Nejstarší trpaslík našel odvahu, přistoupil k němu a povídá: „To, co jsi udělal, zničí celou naši zahradu.“ Áda se na něj vykuleně podíval: „Já tomu nerozumím, jak to? U nás doma potřebují stromy vláhu.“ Trpaslík se podrbl za uchem, podíval se smutně na ostatní a vážným pohledem se obrátil zpět k Ádovi: „Nevím, kde si vzal tu jistotu, že je dobré u nás zalévat stromy. Každý trpaslík našeho království zná pravidla péče.“ Áda se bojovně ohradil: „To asi nezná. Ti dva, co mi to poradili, těm jsem věřil. Jejich sdělení bylo tak přesvědčivé a bylo dokonce od pana krále.“ Trpaslík vzal Ádu za ruku a společně s ostatními ho musel dovést k panu králi, tak to bylo psáno v královském řádu při porušení jakéhokoliv pravidla.

Pan král už na ně čekal v přijímacím sále, kde zrovna nepanovala pohoda. Nejstarší trpaslík vyprávěl událost o Ádovi, zahradě a dvou zlotřilcích. Král pozorně naslouchal, pokyvoval hlavou a nakonec prohlásil: „Každé pochybení či nepravost se u nás trestá. Áda svým jednáním způsobil velkou škodu naší zahradě, tak se mu přikazuje okamžitý odjezd z našeho království. Zlotřilci budou muset pracovat dnem i nocí v ostatních zahradách, aby neměli čas vymýšlet škodolibosti.“ V sále nastalo hluboké ticho, že by bylo slyšet i jehlu spadnout na zem. Král odešel, ale trpaslíci i s Ádou stáli jako přikovaní. Na jejich tvářích bylo vidět překvapení, zasmušilost a usilovné přemýšlení. Nikdo nepoznal na tom druhém, co se mu v hlavě odehrává, ale přesto měli něco společné – údiv v očích.

Co tento údiv znamenal pro každého z nich, to zjistili, až když došli k velkému dubu, posadili se, začali si společně povídat, naslouchat, klást otázky a hledat na ně odpovědi. Možná došli k závěru, že je třeba něco dopsat do královského řádu nebo se více zamyslet nad situacemi a jednáním druhých nebo..? Nezodpovězených otázek zůstává dost a hledání odpovědí se může stát nekonečným příběhem.

1. *Hlavní myšlenka: Spravedlnost*

V příběhu jsou hrdinové postaveni před jasné rozhodnutí krále. Potrestáním viníků však příběh nekončí, protože trpaslíci nevědí, jak se vypořádat se sdělením trestu, který je v jejich očích nespravedlivý. Pojem spravedlnosti je záměrně v příběhu skrytý, aby si na něj děti hledajícího společenství přišly samy. Spravedlivé jednání, či rozhodování je ve školním prostředí dost citlivé téma, které musí řešit, dříve nebo později, každé dítě.

PLÁN DISKUSE: Spravedlnost

1. Bylo to od krále spravedlivé, že potrestal Ádu, aniž by se on mohl nějak vyjádřit?
2. Znáte podobnou situaci ze svého života?
3. Rozhodl se pan král spravedlivě při stanovení trestů?
4. Bylo spravedlivé, že Áda nemohl zůstat v království trpaslíků?
5. Je spravedlivé, že všichni můžou chodit do školy?
6. Podle čeho se určuje, co je spravedlivé? Jak poznáš, že jsou to dobrá kritéria?
7. Rozhodl se pan král spravedlivě při stanovení trestů?
8. Může nespravedlnost způsobit bolest?
9. Je správné chtít spravedlnost za každou cenu?
10. Zažili jste někdy situaci, že jste se nedočkali spravedlnosti? Můžete uvést příklady takových situací?
11. Je spravedlivé, když silnější porazí slabšího?
12. Může nespravedlivé rozhodnutí souviset s nevědomostí?
13. Máme právo chybovat?

2. *Hlavní myšlenka: Pravidla*

V trpasličím království platil královský řád s pravidly. Jedním z nich byla péče o stromy. Neznalost, či nerespektování tohoto pravidla způsobilo škodu v zahradě. V příběhu je záměrem neuvedení Ádova postoje k danému pravidlu. Dětem je tak nabídnuta možnost hledání, co se může stát, když jsou jim pravidla jasná, nejasná nebo je nerespektují.

PLÁN DISKUSE: Pravidla

1. Jaká pravidla v zalévání stromů platila v trpasličím království?
2. Platí ve škole nějaká pravidla?
3. Existuje nějaké pravidlo, které platí všude?
4. K čemu nám pravidla slouží? Znáš nějaká?
5. Co se stane, když nějaké pravidlo porušíme?
6. Porušil Áda pravidlo záměrně? Je to z příběhu zřejmé?
7. V případě Ádovo neznalosti, byl trest pana krále správný?
8. Nese Áda odpovědnost za svou neznalost pravidla v péči o stromy? Měl Áda vědět, jak se v trpasličím království pečuje o stromy?
9. Jak rozumíte rčení „nevědomost neomlouvá“?
10. Jak by vypadal svět, kde by nebyla žádná pravidla?
11. Může si člověk dát pravidlo sám sobě?
12. Jaký je rozdíl mezi „plnit pravidla“ a „mít zásady“?
13. Co to znamená „nerespektovat pravidla“?
14. Když se nechovám podle pravidel, znamená to, že neznám pravidla, nebo je nerespektuji? Je v tom rozdíl?

3. Hlavní myšlenka: Trest

Příběh vybízí k zamýšlení nad otázkou vyřčeného trestu pana krále. Je-li trest přiměřený, spravedlivý, to určitě chtějí řešit nejen hrdinové příběhu, ale i samotné děti. Otázka trestu má velkou váhu při výchovném působení pedagoga na děti. Udělit spravedlivý trest není jednoduchou záležitostí, proto je nutné zvážit okolnosti, při kterých vznikl nárok na jeho udělení. Hledání etického hlediska je cestou k rozvoji morálního uvažování hrdinů příběhu, dětí mladšího školního věku i jejich pedagogů.

PLÁN DISKUSE: Trest

1. Je nutné trestat? Můžou se tresty nahradit něčím jiným?
2. Jak se pozná spravedlivý trest? A jak se pozná ten nespravedlivý?
3. Je pochybení projev neznalosti? Musí následovat trest? Jaký?
4. Potrestal pan král provinilce správně?
5. Vede trest vždy k nápravě chování?
6. Znal dostatečně okolnosti, za kterých udělal Áda chybu?
7. Podle čeho posoudíte, jaký trest je vhodný?
8. Podle čeho posoudíte, kdy je trest vhodný?
9. Je možné potrestat sám sebe?
10. Měl pan král dobrý důvod k trestu provinilců?
11. Může třeták dát trest prvňákovi? Nebo panu řediteli? Jsou situace, kdy třeták nemůže dát trest nikomu?
12. Jak by vypadalo království, kde by nebyly žádné tresty? Nebo škola? Nebo domov?

4. Hlavní myšlenka: Uvažování

Trpaslíci a Áda jsou ke konci příběhu podrobeni úvaze nad rozhodnutím pana krále. Údiv je ale vede cestou k objevování odpovědí na vzniklé otázky a uvažování se stává zpočátku dialogem, který vedou sami se sebou. Ve společné diskusi, pod velkým dubem, pak mají možnost srovnávat své úsudky s úsudky ostatních. Právě tak diskutují také děti při filosofických dialozích, které jim umožní hledání různých hledisek pro určitý morální problém. Filosofický příběh tak může kultivovat morálku dětí mladšího školního věku.

PLÁN DISKUSE: Uvažování

1. Podle čeho se pozná, že někdo uvažuje?
2. Je nějaký rozdíl mezi „uvažovat“ a „myslet“?
3. Podle čeho poznáme, že někdo uvažuje dobře?
4. Můžeme dobrým uvažováním změnit svět k lepšímu?
5. Je uvažování projev lepšího porozumění?
6. Jak rozumíte přísloví „důvěřuj, ale prověřuj“?
7. Může Áda s trpaslíky poznat, na co vzájemně myslí?
8. Můžeme někomu číst myšlenky?
9. Můžeme lépe poznat sami sebe, když uvažujeme?
10. Kdy je lépe uvažovat sám a kdy spolu s ostatními?
11. Může Áda s trpaslíky, díky uvažování, dospět k jiným pravidlům v království?
12. Je pravda, že nikdo neumí uvažovat bezchybně?
13. Může bezchybné uvažování ukončit mezi lidmi spory?
14. Může druhák uvažovat o věcech, kterým nerozumí?

15. Jak by vypadal svět, kdyby všichni chtěli jen uvažovat a ne jednat?

10. Závěry praktické části

V praktické části byly vytvořeny tři filosofické příběhy, jejichž děj zahrnoval tři různé oblasti života dětí mladšího školního věku (volný čas, rodinu, školu). Příběhy byly psány s ohledem na zásady pro napsání dobrého filosofického příběhu.

Pro napsání prvního filosofického příběhu jsem čerpala poznatky nejen z teoretické části práce, ale i ze zkušeností vlastní výchovné praxe. Teoretická část mi pomohla mapovat psychologické aspekty morálního vývoje dětí mladšího školního věku, ale i dimenze volného času nabídla využití poznatků například v souvislosti se svobodným rozhodováním a odpovědností. Etické zaměření přineslo do příběhu problematiku bezradnosti, schopnosti umět se rozhodnout a moudrosti. Otázky do diskuse byly vedeny směrem k rozvoji morálního úsudku dětí. Ve volném čase se děti setkávají se situacemi, které od nich vyžadují určité postoje a jednání. Prostřednictvím uvedeného filosofického příběhu mohou děti rozvíjet vlastní etické myšlení a učit se být odpovědné v konkrétních situacích.

Druhý filosofický příběh rozvíjel problematiku z oblasti rodiny. Hrdinové příběhu prožívají situace, které jsou blízké i dětem mladšího školního věku. Hlavní myšlenky nabízí promýšlení situací z hlediska vzájemných vztahů, vývojových morálních stadií, lhaní či naslouchání. Příběh tak umožňuje rozvíjet morálku dětí od heteronomní k autonomní, otázky do diskuse vybízejí k etickým úvahám, které napomáhají ke kultivaci morálního uvažování dětí. Společné řešení konfliktů posiluje vzájemné mezilidské vztahy, a to děti v rámci hledajícího společenství zažívají. Pro napsání tohoto příběhu byly poznatky z teoretické části velkým přínosem. Výchova v rodině, její různé výchovné styly, rozvíjení identity v rámci rodinného společenství, to jsou poznatky, které zastávaly významnou pozici při zohlednění faktů na schopnost morálního úsudku dětí prostřednictvím příběhu.

Při promýšlení děje třetího filosofického příběhu jsem záměrně zvolila prostředí z imaginárního světa, aby děti nebyly v jeho průběhu bezprostředně zatížené předsudky z jejich skutečného světa. Škola jako oblast jejich života přináší do oblasti výchovy a vzdělávání požadavek na utváření si sociálních úsudků, společenských požadavků a vnitřního přesvědčení. Vzájemná komunikace dětí v oblasti morálky a nejrůznějších etických příkladů by měla být uplatňována v každodenním styku dětí a učitele. Závěr příběhu nám nabízí příklad možného uplatnění vzájemných diskusí v praxi. Společné uvažování nad etickými dilematy může rozvíjet morální úsudky dětí.

ZÁVĚR

Při hledání odpovědi na otázku, položenou v úvodu této práce, jsem si kladla za cíl ukázat, že prostřednictvím Filosofie pro děti je možné vybavit děti mladšího školního věku etickými morálními kompetencemi, které budou schopny aplikovat v různých oblastech svého života.

První kroky vedly k pojednání člověka jako bytosti. Ten, kdo se účastní filosofických diskusí, je člověk, v našem pojetí práce dítě, který hledá smysl svého bytí a uvědomuje si svou vztahovost ke světu i společnosti. Jelikož jednou z jeho dimenzí je část psychická, bylo třeba objasnit kognitivní i morální vývoj s uvedením psychologických aspektů právě v období mladšího školního věku. Znalost uvedených poznatků pomáhá pedagogům i rodičům při jejich výchovném působení. Stěžejním místem výchovy se stává oblast rodiny, školy a volného času. Děti se setkávají v každodenní činnosti s problematikou etických dilemat, která se učí pomocí ostatních vyřešit. Rozvoj jejich morálního usuzování mohou vychovatelé dětem zprostředkovat pomocí rozhovorů či diskusí. Morální zásady nebo jednání se odráží v etických systémech minulosti, které pomáhají v pochopení rozdílného etického jednání lidí.

Jak nejlépe uplatnit získané poznatky z předchozích kapitol v praxi, je otázkou po hledání vhodného přístupu nebo metody. Program Filosofie pro děti nabízí především filosofický dialog jako prostředek ke sdílení názorů, s cílem rozvoje myšlení dětí. Myšlenkové procesy, které jsou v této filosofii nabízené, se podílí například na odstraňování předsudků či zvažují různá hlediska při posuzování důvodů. Rozvíjet myšlení, tříbit si své úsudky, a to ve spolupráci s ostatními, přináší velký vklad do etického smýšlení dětí. Ti, kdo mohou poskytnout dětem morální rozvoj, jsou dobří průvodci filosofického dialogu. Rodiče i pedagogové by měli být zralé morální osobnosti s facilitátorskou kompetencí. Filosofie pro děti tak nabízí vychovatelům způsoby či cesty ke vzájemnému promýšlení etických dilemat.

Praktická část nabídla zamyšlení nad etickými dilematy, které přináší filosofické příběhy. Pro napsání příběhů byla nutná znalost poznatků z teoretické části práce. Ty byly zohledněny v praktické části, abych našla odpověď na výzkumnou otázku. Mohu říct, že došlo k naplnění odpovědi na její hledání. Filosofické příběhy, uvedení hlavních myšlenek a otázek do diskuse, rozkrývají etická dilemata, která mohou děti řešit v hledajícím společenství v rámci filosofických diskusí. Tímto způsobem Filosofie pro děti pomáhá na cestě ke kultivaci morálky dětí mladšího školního věku.

Příběhy jsou inspirací pro další využití v praxi. Rodiče, pedagogové i děti mohou prostřednictvím příběhů a dialogů rozvíjet etickou výchovu svým osobitým přístupem a dopomoci tak společnosti k rozumnějšímu a zralejšímu uvažování nad úplně obyčejnými věcmi, a to je také přínosem této práce.

Nabízí se otázka, které jsou to ty obyčejné věci. Možná je to námět pro další filosofický příběh, ale závěrem se dá říct: „Netvoříme naše rozhodnutí, ale rozhodnutí tvoří nás.“

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-26038-1.
- ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: ACADEMIA AV ČR, 1994. ISBN 80-200-0917-5.
- ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Praha: Petr Rezek, 2013. ISBN 978-80-86207-35-3.
- BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta prevence násilí*. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-412-4.
- BUBER, M. *Já a ty*. Olomouc: VOTOBIA, 1995. ISBN 80-7198-042-1.
- ČAPEK, J et al. *Přístupy k etice II*. Praha: Filosofía, 2015. ISBN 978-80-7007-422-8.
- ČECH, T. *Výchova a volný čas 2*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-97-8.
- ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-7067-953-0.
- DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-262-0040-6.
- ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál, s. r. o., 2015. ISBN 978-80-262-0786-3.
- ERIKSON, E. H. *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995. ISBN 3-558-27616-6.
- Etické fórum ČR* [online]. Praha: Etické fórum ČR, Posl. úpravy 04. 03. 2018 [cit. 2018-03-04]. Dostupné na WWW: < <http://www.etickeforumcr.cz/eticke-forum/o-nas>>.
- FLETCHER, J. *Situační etika*. Praha: Kalich, 2009. ISBN 978-80-7017-126-4.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FRANKL, V. E. *Lékařská péče o duši*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-085-1.
- FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek, 1994. ISBN 80-901601-4-X.
- HEJNA, D. *Etická výchova*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-750-8.
- HENRIKSEN, J. O., VETLESEN, A. J. *Blízké a vzdálené*. Boskovice: Albert, 2000. ISBN 80-85834-85-5.
- HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3.
- JASPERS, K. *Úvod do filosofie*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-05-4.
- JASPERS, K. *Šifry transcendence*. Praha: Vyšehrad, spol. s r. o., 2000. ISBN 80-7021-335-3.

- KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1976. ISBN 25-017-76.
- KANT, I. *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda, 1976. ISBN 80-205-0507-5.
- KAPLÁNEK, M. *Čas volnosti, čas výchovy*. Praha: Portál, s. r. o., ISBN 978-80-262-0450-3.
- KOHÁK, E. *Svoboda, svědomí, soužití*. Praha: Slon, 2010. ISBN 978-80-86429-35-9.
- KOHÁK, E. *Člověk, dobro a zlo*. Praha: Ježek, 1993. ISBN 80-901625-3-3.
- KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*. Praha: Desktop Publishing UK FF, 1999. ISBN 80-85-899-71-X.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, s. r. o., 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LAURENDAU, P. *Blanka a Jirka*. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011. ISBN 978-80-7394-263-2.
- LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*. New York: Teachers College Press, 1996. ISBN 0-8077-3517-5.
- MALÝ, T. *Výchova v rodině*. Řím: Křesťanská akademie Řím, 1983. ISBN neuvedeno.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-7367-270-6.
- MATĚJČEK, Z. *Radosti a strasti*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- MILL, J. S. *Utilitarismus*. Praha: Vyšehrad, spol. s r. o., 2011. ISBN 978-80-7429-140-1.
- MONTESSORI, M. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.
- MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Slon, 2006. ISBN 80-86429-58-X.
- MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-86953-82-3.
- MUCHOVÁ, L. *Morální výchova v nemorální společnosti?* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2015. ISBN 978-80-7325-386-8.
- NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie – sylabus přednášek*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7040-922-3.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie – přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.
- NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*. Praha: Dobrovský, s. r. o., 2014. ISBN 978-80-7390-097-7.
- NOVÁKOVÁ, M. a kol. *Učíme etickou výchovu*. Praha: Etické fórum ČR o. s., 2009. ISBN 978-80-7130-143-1.

- PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.
- PALOUŠ, R., SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.
- PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25390-3.
- PATOČKA, J. *Kacířské eseje*. Praha: Československá akademie věd, 1990. ISBN 80-200-0263-4.
- PATOČKA, J. *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-7067-953-0.
- PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. ISSN 0862-4461.
- PATOČKA, J., PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace – příspěvky k filosofii výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1990. ISSN 0862-0202.
- PELCOVÁ, N., SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PELIKÁN, J. a kol. *Výchova charakteru jako esence výchovy*. Praha: CEVAP, 2004. ISBN 80-902898-7-8.
- PEŠKOVÁ, J., SCHÜCKOVÁ, L. *Já, člověk...* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-21766-4.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky, úvod do studia oboru*. Praha: Portál, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PŘÍKASKÝ, J. V. *Etika*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, s. r. o., 2000. ISBN 80-7192-505-5.
- RICOEUR, P. *Křehká identita*. Třebenice: Mlýn, 2000. ISBN 80-902296-9-7.
- SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011. ISBN 978-80-7394 – pracovní verze.
- SOKOL, J. *Malá filosofie člověka*. Praha: Vyšehrad, spol. s r. o., 1998. ISBN 80-7021-253-5.
- SVOBODOVÁ, Z., MUCHOVÁ, L., KOHOUT, J., PALOUŠ, R. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5.
- ŠPINKA, Š. ed. *Přístupy k etice I*. Praha: Filosofia, 2014. ISBN 978-80-7007-430-5.
- THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, s. r. o., 2004. ISBN 80-7178-806-6.
- VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.
- VERGELY, B. *Aristoteles aneb umění moudrosti*. Brno: KMa, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7309-619-9.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, s. r. o., 2017. ISBN 978-80-262-1258-4.

ABSTRAKT

JOZOVÁ, V. *Filosofie pro děti jako prostředek etické výchovy zahrnující různé oblasti života dítěte v mladším školním věku*. České Budějovice 2018. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

Klíčová slova: Filosofie pro děti, etická výchova, mladší školní věk, výchova, osobnost, morální vývoj, škola, rodina, volný čas, filosofický příběh, dialog.

Práce se zabývá etickou výchovou, která může prostřednictvím programu Filosofie pro děti působit v různých oblastech života dítěte mladšího školního věku.

Teoretická část charakterizuje dítě v období mladšího školního věku, popisuje jeho kognitivní a morální vývoj s důležitými psychologickými aspekty v tomto vývoji. Psychologické poznatky se stávají důležitými východisky pro praktickou část práce. Výchova v různých oblastech života dítěte s sebou nese specifické rysy daného prostředí. Subjekty výchovy, kterými jsou rodina, škola a volný čas, se mohou podílet na výchově k morálnímu jednání. Rozvoj morálního uvažování dětí může být podpořen znalostí různých etických systémů. Způsoby práce ve Filosofii pro děti se mohou stát prostředkem etické výchovy. Role rodičů, učitelů i pedagogů volného času hrají v tomto výchovném procesu důležitou úlohu, především při realizaci etických dialogů.

Praktická část nabízí tři filosofické příběhy, s uvedením hlavních myšlenek a plánů k diskusi. Příběhy slouží jako inspirace ke kultivaci morálky dětí v různých prostředích jejich života.

ABSTRACT

Philosophy for Children as a means of ethical education including different areas of life of a child in younger school age.

Key words: Philosophy for Children, ethical education, younger school age, education, personality, moral development, school, family, leisure time, philosophical story, dialogue.

The work deals with ethical education, which can be used in different areas of child's life through the program of Philosophy for Children.

The theoretical part characterizes the child in a period of younger school age, describes his cognitive and moral development including important psychological aspects. Psychological knowledge becomes an important starting point for the practical part of the work. Education in different areas of child's life carries specific features of the environment. Educational subjects, such as family, school, leisure time, can participate in the upbringing of moral behavior. The development of children's moral reasoning can be supported by the knowledge of different ethical systems. Ways to work in Philosophy for Children can become a means of ethical education. The role of teachers, parents and leisure teachers has an important place in this educational process, especially in the implementation of ethical dialogues.

The practical part offers three philosophical stories, with the main ideas and plans for discussion. The stories serve as an inspiration for cultivating the morals of children in different environments of their lives.