Teologická fakulta
Faculty of Theology

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?

Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech

Petr Bauman (ed.)

České Budějovice | 2013

Publikace vznikla jako jeden z výstupů projektu *Koncepce kurzů dalšího vzdělávání na podporu kritického a tvořivého myšlení* (registrační číslo projektu: CZ.1.07/3.1.00/37.0196), který je realizován v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Recenzovali:
prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.
prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

© TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2013

ISBN 978-80-7394-432-2

Obsah

Předmluva 5
1. Rozvoj myšlení jako cesta hledání smyslu 8
2. Způsob myšlení jako kulturní vzorec 28
3. Hlubinné aspekty tvořivého myšlení 37
4. Dialogické literární spory: umělecký odraz obecně lidského myšlení? .. 56
5. Dialogicky myslí člověk: Bůh jako záruka smyslu veškerého bytí a žití (v dialogu filosofa Karla Říhy a teologa Karla Skalického) 69
6. Filosofické a teologické dialogy s dětmi: téma náboženství 78
7. Obrazné myšlení jako prostředek rozvoje *self* v expresivní výchově (na příkladu psychosomatické hlasové výchovy) 110
8. Literatura jako klíč mysl otevírající 134
9. Rozvoj myšlení a etika ctností: klasická inspirace pro současné otázky 155
10. Rozvoj kritického a tvořivého myšlení v prostoru volného času ... 168
11. Rozvíjení myšlení jako předpoklad kompetence k řešení problémů . 186
12. Evaluační výzkum vlivu filosofování s dětmi na vývoj jejich kritického myšlení 208
Bibliografie 221
Rejstřík 236
Summary 243
Seznam autorů 247

Předmluva

Publikace, kterou držíte v ruce, je jedním z výstupů projektu *Koncepce kurzů dalšího vzdělávání na podporu kritického a tvořivého myšlení* realizovaného v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Projekt byl zaštítěn pracovníky Centra filozofie pro děti, které v rámci Katedry pedagogiky na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích již několik let vyvíjí činnost publikační, badatelskou a především také výukovou. Studentům Jihočeské univerzity i širší (zejm. pedagogické) veřejnosti nabízí kurzy programu *Filozofie pro děti*, jejichž obsahem je mj. rozvoj myšlení ve smyslu rozvoje schopností a dovedností pojících se s vedením (filosofického) dialogu, kladením otázek (formulováním problémů) a společným hledáním jejich řešení.

V rámci zmíněného projektu jsme tentokrát co nejširší veřejnosti – zájemcům, mezi něž patřili jak lidé s minimem vzdělání, tak lidé s vysokoškolskými tituly – nabídli možnost účastnit se celkem šesti kurzů (dvanácti setkání) vedených jedenácti pedagogy z osmi různých států. Kromě rozvíjení kritického a tvořivého myšlení účastníků bylo naším cílem také představit různé cesty k tomuto cíli, ať už vycházející z pojetí určitého pedagogického přístupu nebo z jedinečnosti osobnosti každého z pedagogů. Srovnání jednotlivých přístupů nám umožňuje – a *de facto* nás nutí – lépe a hlouběji uvažovat o východiscích naší vlastní práce, hledat co nejlepší cesty k vytčenému cíli, resp. hledat „počátek" (koncepci) naší vlastní „cesty" – ať už z hlediska organizačně-metodického nebo obsahového.

Vlastní metodiku rozvoje myšlení chceme rozvíjet a výzkumně ověřovat zejména v rámci našich dalších, na zmíněný projekt navazujících, aktivit. Nyní, po stručném představení kontextu vzniku této knihy, se však vraťme k textu, který hodláme představit na následujících stránkách.

Název knihy zní „Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?" s podtitulem „Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech". Domníváme se, že máme-li za cíl rozvoj myšlení, je třeba velmi důkladně prozkoumat zejména tyto

dvě základní otázky: co rozumíme myšlením, které má být rozvíjeno, a proč sledovat právě tento cíl? Jinými slovy, hovoříme-li o myšlení v modu kritickém a tvořivém, nezužujeme koncept myšlení natolik, že tato „deformace" v podstatě vylučuje „formaci" myšlení, která by byla skutečně životaschopná? Nebo ještě jinak, hovoříme-li o rozvoji (kritického a tvořivého) myšlení, o čem dalším je ještě třeba hovořit, do jakého kontextu je koncept rozvoje myšlení třeba zasadit, aby byl skutečně smysluplný?

V této publikaci tedy nejde primárně či prvoplánově o praktickou realizaci programu *Filozofie pro děti*, ale spíše o jeho východiska nebo kontext, ke kterému se vztahuje. Když jsme uvažovali o záměru této publikace, pracovali jsme s předpokladem, že rozvoj myšlení z pedagogického hlediska nelze (resp. není dobré) redukovat na osvojování intelektových dovedností (*thinking skills*), a máme za to, že následující stránky přinášejí řadu argumentů, které opodstatněnost tohoto předpokladu podporují.

Obecným cílem této knihy je přitáhnout pozornost k fenoménu myšlení, resp. k problematice rozvoje myšlení, jako k interdisciplinárnímu problému, a to z hlediska v podtitulu zmíněných oborů. Kniha není pojata jako vyčerpávající přehledová publikace, spíše se výběrově zaměřuje na témata či „políčka" příliš „neoraná", představuje několik „sond" do problému. Jsme si samozřejmě vědomi toho, že uvedené perspektivy nejsou zdaleka vyčerpávající (zcela jistě by mohla být doplněna například perspektiva ekonomická, sociologická, historická, přírodovědná, matematická aj.), ani nejsou zdaleka vyčerpány (např. s ohledem na psychologickou perspektivu není zahrnuta žádná ryze kognitivně-psychologická kapitola, protože z tohoto pohledu je již řada publikací o problematice rozvoje myšlení dostupných; v rámci perspektivy filosofické jsme z důvodů omezeného času a prostoru nebyli s to zahrnout perspektivu logiky, jen velmi letmo se dotkneme metafyziky a epistemologie apod.).

Publikace je určena dvěma okruhům adresátů. V rámci cílové skupiny řešeného projektu je určena zejména těm účastníkům našich kurzů, kteří se nespokojí s „pouhým" nácvikem intelektových a komunikačních dovedností, ale chtějí vidět „pod povrch" problematiky rozvoje myšlení a dále o tématu přemýšlet. Z širšího hlediska je pak tato kniha určena odborné veřejnosti, a to především filosofům, teologům, psychologům a pedagogům-teoretikům, které zajímá oblast vzdělávání, resp. uvažují o rozvoji myšlení jako o možném cíli či jednom z možných cílů vzdělávání. Bude-li obsah knihy „stravitelný" také pro pedagogy-praktiky, kteří v ní najdou novou inspiraci k promýšlení vlastní pedagogické praxe, budeme rovněž velmi rádi. Přáli bychom si, aby tato publikace v důsledku směřovala

k *pedagogické praxi* (ať už z hlediska výchovy a vzdělávání, nebo sebe-výchovy a sebe-vzdělávání), ovšem spíše v podobě impulzu k přemýšlení než jednoduchého návodu „jak na to".

V Českých Budějovicích, 1. 9. 2013,
za kolektiv autorů,

Petr Bauman

P. S. Kromě výše uvedeného bylo mým trochu „osobnějším" cílem sezvat zajímavé lidi, kteří mají co nabídnout a publikují v různých oborech, byť ne primárně k tématu „rozvoj myšlení", a umožnit jejich setkání nad tímto tématem – a kdoví, třeba i nějakou další spolupráci. Věřím, že tato kniha bude moci alespoň malým dílem přispět k budování „badatelské komunity" zabývající se zmíněnou problematikou a že se členy této „komunity" stanou i někteří z jejích čtenářů.

P. B.

1. Rozvoj myšlení jako cesta hledání smyslu

Petr Bauman

Publikace, jejíž první kapitolu tímto otvíráme, vznikla jako kolektivní monografie, tedy jako výsledek „společného psaní o jednom". Role editora v tomto ohledu byla vcelku obvyklá: formulovat zaměření publikace, najít vhodné a ochotné spolupracovníky a spojit úsilí jednotlivců tak, aby společně vytvořili „jedno": jedno „společenství myslí" (badatelskou komunitu, hledající společenství, *community of inquiry*), jedno dílo, jedno kolektivní vyjádření individuálních myšlenek, jeden dialog, v němž „skrze slovo" usilujeme o nalezení nového, předtím neznámého.

Co je myšleno tímto „jedním"? Problematika *rozvoje myšlení*. Ovšem, jak jsme naznačili již v předmluvě,

> máme-li za cíl rozvoj myšlení, je třeba velmi důkladně prozkoumat zejména tyto dvě základní otázky: co rozumíme myšlením, které má být rozvíjeno, a proč sledovat právě tento cíl?

Na tomto místě si dovolíme ještě doplnění zmíněných dvou otázek o dvě další: o čem myslet a jak se myšlení vztahuje k jednání, resp. k „žití" či „bytí"? Okruh těchto čtyř otázek v podstatě tvořil zadání autorům jednotlivých kapitol: zabývat se těmito otázkami (nebo některými z nich, případně otázkami úzce souvisejícími), a to vždy z perspektivy vlastního oboru.

Jak se ukázalo – ačkoli autoři jednotlivých kapitol dostali pouze výše zmíněné „výchozí zadání" bez určení cíle, kam ve svých úvahách mají dojít, v míře až pozoruhodné lze myšlenky každého z nich provázat skrze koncept *smyslu,* resp. skrze motiv *hledání smyslu*.

V této kapitole tedy nejprve stručně nastíníme vlastní, tj. z pedagogických hledisek vycházející, přístup k uvedeným otázkám, a to na pozadí interpretace teorie rozvoje myšlení, kterou formuloval americký filosof a pedagog Matthew Lipman (1922–2010). Vlastní závěry se rovněž pokusíme vztáhnout k dílčím myšlenkám či závěrům ostatních kapitol a nastínit tak, v čem vidíme výše zmíněnou spojitost.

Myšlení a jeho rozvoj podle M. Lipmana

Zkoumáme-li fenomén myšlení v kontextu problematiky rozvoje myšlení z pedagogického hlediska a ptáme-li se, co vlastně *myšlením* rozumíme, nemůžeme pominout dílo M. Lipmana nazvané *Thinking in Education* (Cambridge University Press, 2003), a to hned z několika důvodů. Předně zde Lipman představuje vlastní teorii struktury myšlení s cílem transformovat pedagogickou praxi, přičemž se opírá spíše o epistemologii a filosofii výchovy než o kognitivní psychologii, a nabízí tak model myšlení poměrně „netradiční", přesto dobře operacionalizovatelný pro účely pedagogické praxe i výzkumu (srov. kapitoly 11 a 12). Kromě toho, že se s tímto modelem do značné míry ztotožňujeme, považujeme jeho alespoň kusé představení, resp. jeho vlastní interpretaci, za vhodný úvod k některým pasážím následujících kapitol (zejm. kapitol 6, 8, 11 a 12).

Z našeho pohledu považujeme za klíčové aspekty Lipmanovy (2003, 2008) teorie tyto:[1]

Mental acts a *mental states* jako elementy myšlení

V duchu východisek pragmatické filosofie Lipman o myšlení neuvažuje jako o pouhém „plynutí mysli", ale zdůrazňuje ***aktivní*** podíl člověka na svém myšlení. Myšlení se samovolně neděje, ale je jedním z projevů člověka jako svobodně jednající bytosti. Neznamená to, že by se toho člověku „v hlavě" nemohlo dít víc. Ovšem ne vše, co se „honí hlavou", je v tomto smyslu označitelné jako *myšlení*.

Ačkoli to Lipman výslovně neuvádí, usuzujeme tak z jeho konstatování, že – z hlediska fenomenologického (tj. nikoli s cílem vyčerpávajícím způsobem vystihnout a vysvětlit podstatu, ale spíše popsat, jak se nám určitý objekt jeví, a to bez nároku na finalitu tohoto popisu, jenž se do jisté míry také může stát vystihujícím a vysvětlujícím) – za základní analytickou jednotku myšlení je třeba považovat myšlenkové operace (*mental acts*), resp. „duševní akty" či „akty myšlení", např. rozhodování, vybírání, objevování, učení se, předpokládání, pochybování, představování si apod.

Duševní *akty* jsou nerozlučně spjaté s duševními *stavy*, přičemž může být prospěšné mezi nimi rozlišovat. Duševní akty a stavy je možné odlišit například tak, že akty myšlení definujeme jako pozorovatelné skrze výsledky, jež „produkují", např. rozhodnutí, výběr, objev, naučené, formulovaný předpoklad, pochybnost, představa apod.

---

[1] Anglické výrazy v názvech podkapitol používáme se záměrem přeznačit význam termínů, jimiž bývají obvykle překládány, resp. nezatížit předporozumění čtenáře těmito významy a spíše podnítit jejich „konceptuální ostražitost".

Naopak duševní stavy, např. vědět, domnívat se, myslet si, pamatovat si, být přesvědčen apod., nutně negenerují nějaké výsledky, jsou spíše propozičními postoji.

Klíčové pro rozvoj myšlení je přitom podle Lipmana *uvědomování* si aktů myšlení, resp. jejich *vědomé* provádění. Pokud si například uvědomím, že tím, co říkám, pouze něco *nekonstatuji*, ale zároveň někoho *obviňuji,* výrazně to změní můj přístup k dané situaci. Pokud dokážu odlišit, zda si něco myslím (duševní stav), protože jsem si na to *vzpomněl* (duševní akt), nebo protože jsem to *usoudil* (duševní akt), budu svůj „názor" či aktuální obsah tohoto „myšlení" verifikovat nebo rozvíjet zcela odlišným způsobem. Klíčem k rozvoji myšlení je pak „přemýšlení o myšlení" (někdy označované jako metakognice), čímž Lipman (2003, s. 143) rozumí *objektivaci* duševní činnosti, tj. její nahlédnutí nikoli pouze jako subjektivní sebevyjádření, ale také (a především) jako *objekt zkoumání*, kdy tento objekt můžeme pojmenovat, popsat, posuzovat na základě určitých kritérií, korigovat apod.[2]

Důvodem, proč v našem kontextu pokládáme za dobrou volbu považovat za základní analytickou jednotku myšlení právě duševní akty (nikoli stavy), je skutečnost, že akt myšlení může být prováděn různým způsobem a s různým výsledkem, přičemž jak tento způsob, tak výsledek mohou být posuzovány (a případně zlepšovány). V případě duševních stavů to lze jen obtížně, jelikož jejich objektivace je velmi problematická. Na druhou stranu je třeba podotknout, že zabýváme-li se myšlením „živých lidí", teprve kombinace či „souhra" duševních aktů a stavů, resp. propozičních postojů, vytváří celistvý kontext, který je nepostradatelný pro uchopení významu či smyslu určité výpovědi (myšlenky). Je samozřejmě velký rozdíl mezi: „Říkala něco o tom, že bude moci přijet v pondělí." a mezi „Říkala, že doufá, že bude moci přijet v pondělí."

Od *mental acts* k *thinking skills*

Rozvoj myšlení lze nejlépe uchopit skrze ***praxi*** myšlení. Pokud by myšlení bylo chápáno jako

> proces skládající se z lépe či hůře sladěných (*orchestrated*) aktů a stavů myšlení, a to včetně vědomí toho, co již bylo dříve myšleno, a anticipace budoucího (Lipman 2003, s. 149),

pak by tato praxe měla umožňovat jak uplatnění jednotlivých aktů myšlení, tak jejich „orchestraci", tj. praktické zvažování toho kdy, za

[2] K tomuto viz také sedmou kapitolu, kde je mj. diskutován problém *exprese* a koncept ontologie třetí osoby.

jakých podmínek, v jakém sledu, v jakém souběhu apod. by měly být uplatněny. Z pedagogického hlediska je tedy zapotřebí jak prostor pro nácvik dílčích operací,[3] tak navození praktické situace, jež by byla náležitě komplexní a vyžadovala uplatnění jednotlivých aktů myšlení v jejich vzájemné provázanosti a doslova *v pohybu*.[4] Za situaci, jež by splňovala tato kritéria, můžeme považovat například dialog či diskusi (srov. také kapitoly 5, 6, 8 a 12) nebo řešení komplexní problémové situace (podrobněji viz kapitolu 11).

Skrze tuto praxi pak – v „epistemickém pohybu" – podle Lipmana (tamtéž, s. 148nn) dochází k tomu, že se z některých aktů myšlení (*mental acts*) rozvíjejí intelektové (myšlenkové) dovednosti (*thinking skills*). Z „prostého" tázání se tak například odvíjí kladení otázek jako součást formulace problému, z vysvětlování se odvíjí formulování vysvětlujících hypotéz apod. Podobně pokud uvažujeme například dovednost *činit rozhodnutí*, musíme vzít v potaz akt rozhodování, který jako takový spočívá na dalších aktech myšlení, např. na rozeznávání, rozeznávání se pak opírá o vnímání rozdílů, vnímání rozdílů se opírá o rozlišování apod.

Z hlediska rozvoje myšlení Lipman za nejvhodnější typ diskuse, resp. dialogu, považuje dialog *filosofický* (podrobněji viz Lipman et al. 1980). „Pohyb" filosofa ve filosofickém dialogu rovněž sestává z elementárních prvků, které jsou obecně charakteristické pro myšlení jako takové: např. předpokládání, zamýšlení, domnívání se, rozpomínání se, spojování, atd. Ve filosofickém dialogu se však jednotlivé akty myšlení vzájemně propojují a stávají se z nich intelektové dovednosti jako například dedukce, kategorizace, tvorba analogií, definování, zobecňování a konkretizace.

Intelektové dovednosti (*thinking skills*) pak Lipman (2003, 162nn) shrnuje do čtyř okruhů:

a. ***bádání*** / zkoumání (a související *inquiry skills*), tj. autokorektivní praxe zkoumání určitého předmětu s cílem objevit nebo vynalézt způsob, „jak si poradit" s něčím, co je považováno za problematické; produktem bádání jsou úsudky;

---

[3] Za tímto účelem M. Lipman spolu s dalšími autory vytvořili řadu didaktických materiálů, které mj. nabízejí takto zaměřená cvičení.

[4] Lipman (2003) hovoří o „thinking moves" analogicky k pohybům, jež si osvojuje sportovec při koordinaci svého těla. Rozlišuje přitom (1) pohyby samotné, pro něž ve sportu existují vlastní označení, (2) provádění těchto pohybů – jež je analogické právě „aktům myšlení", a (3) dovednosti, jichž je zapotřebí, k „dovednému" provádění těchto pohybů. Osvojuje-li si sportovec také určité „postoje" (držení těla apod.), pak i zde lze spatřovat určitou analogii k duševním stavům, resp. k propozičním postojům.

b. ***usuzování*** / uvažování (a související *reasoning skills*), tj. proces uspořádávání toho, co bylo během bádání (zkoumání, hledání) nalezeno; zahrnuje nalézání platných způsobů rozšíření a uspořádání toho, co bylo nalezeno, s cílem zachovat pravdivost nalezeného;
c. ***konceptualizace*** / tvoření pojmů (a související *concept-formation skills*), tj. proces uspořádávání informací do provázaných shluků, jejich analýza a vyjasnění s cílem využít je k dosažení lepšího porozumění; kromě tvoření pojmů jsou pojmy spojovány nebo uváděny do souvislostí tak, aby vytvářely principy, kritéria, argumenty, vysvětlení apod.;
d. ***překlad*** / translace (a související *translation skills*), tj. proces zahrnující přenášení významu z jednoho jazyka, symbolického schématu či způsobu vnímání do jiného, a to bez jeho narušení; podobně jako se usuzování snaží uchovat pravdivost, překlad usiluje o zachování významu.

Dispositions

Ve shodě s M. Lipmanem předpokládáme, že faktorem, který významně ovlivňuje kvalitu výše popsaných procesů, resp. praxi uplatňování a rozvoje souvisejících intelektových dovedností, je ***„myslitelské založení“*** *(disposition)* jedince. Tímto založením nemyslíme úroveň intelektových schopností, ale získané (v procesu učení osvojitelné) postoje ovlivňující to, do jaké míry je člověk připraven uvedené intelektové dovednosti v praxi uplatnit, nakolik mu na jejich uplatnění záleží nebo jakou důležitost jim přikládá. Mezi tyto postoje můžeme řadit otevřenost (např. ochotu přijímat rozumnou kritiku), ochotu spolupracovat, připravenost naslouchat, respekt vůči druhým, vnímavost a všímavost (jako projev zájmu) apod.

Máme za to, že z hlediska pedagogického se jedná o postřeh, který koresponduje s poznatky praxe a jako takový přímo vybízí k hlubšímu zkoumání a ověřování.

Critical–creative–caring: dimenze myšlení

Zřejmě nejznámějším a také nejčastěji diskutovaným aspektem Lipmanovy teorie je transakční ***trojdimenzionální model myšlení***, který myšlení charakterizuje jako složené ze tří identifikovatelných, na sobě závislých a vzájemně propojených dimenzí,[5] a to dimenze kritické (*critical thinking*), tvořivé (*creative thinking*) a angažované,

[5] Srov. obdobná zjištění týkající se modů myšlení ve výzkumu prezentovaném ve dvanácté kapitole.

resp. hodnotové, „pečující" či „nelhostejné" (*caring thinking*). Jednotlivým dimenzím se na tomto místě nebudeme podrobněji věnovat, jelikož se jich dotýkají další kapitoly této knihy.

Za důležité však považujeme poznamenat, že v tomto ohledu Lipman (2003) opakovaně zdůrazňuje význam, resp. rovnocennou důležitost všech tří těchto dimenzí, byť v odborné literatuře existuje obecná tendence častěji hovořit pouze o myšlení kritickém nebo tvořivém. Ačkoli tento model myšlení může sloužit k operacionalizaci myšlení pro empirický výzkum (srov. dvanáctou kapitolu), za podstatnější vzhledem k následujícímu textu považujeme to, že byl formulován primárně *normativně*, tedy jako určitý ideál dobrého myšlení, resp. dobrého úsudku, jenž v sobě zahrnuje všechny uvedené aspekty. Za cenné rovněž považujeme to, že tento model svojí syntetizující povahou inspiruje k vyrovnání se s tradičním dělením lidské osobnosti na stránku kognitivní, afektivní a konativní (volní), resp. k hlubšímu promýšlení vztahu mezi myšlením (v tradičním smyslu), emocemi, hodnotami, postoji a jednáním, resp. k promýšlení vztahu myšlení a charakteru.[6]

Community of philosophical inquiry

Již výše jsme naznačili, že z hlediska rozvoje myšlení má svou nezastupitelnou úlohu ***filosofický dialog***, a to jako prostor sebevyjádření (viz také kapitolu sedmou)[7] a jako problémová situace stimulující akty myšlení a vyžadující jejich organizaci v podobě intelektových dovedností (viz výše). Filosofický dialog není pouhou konverzací: má svůj cíl, směřuje k dosažení určitého výsledku či závěru, resp. lze v něm sledovat určitý postup „odněkud někam", vzhledem k tomu, že se mj. odvíjí od aktů myšlení, které by nebyly akty myšlení (ale stavy), pokud by negenerovaly určité výsledky.

Z hlediska pedagogického (kdy cílem rozvoje kritického, tvořivého a angažovaného myšlení je mj. budování demokratické společnosti, tj. společnosti, jejíž občané jsou schopni volit z nabízených možností, navrhovat alternativy, legitimním způsobem prosazovat určité zájmy apod.) i z hlediska filosofického (východiskem zde je fallibilistická epistemologie reflektivního ekvilibria) však za neméně důle-

---

[6] V této souvislosti může být například podnětné uvažovat o intelektuálních ctnostech (srov. např. *Enquiry Concerning the Principles of Morals* Davida Huma), resp. o etice ctností jako principiálním základu a pedagogickém východisku rozvoje myšlení jako součásti morálního charakteru, podrobněji viz kapitolu devátou.

[7] Nikoli ve smyslu pouhého vyjadřování vlastních názorů, resp. domněnek či stanovisek, ale ve smyslu *exprese*, tedy jednoty vlastního myšlení a jednání, resp. jednání projevujícího se v myšlení – viz dříve zmíněný koncept *aktů* myšlení.

žité považujeme také konstatování předpokladu, že se tento dialog odehrává ***ve*** společenství (srov. Lipman 2003, s. 83nn). Účastníci takového dialogu se tedy učí nejen správně logicky uvažovat, tvořit dobře formulované otázky a solidně podložené argumenty, ale také respektovat ostatní i to, že samostatné uvažování nevylučuje spolupráci. Nejde o soutěž, kdo koho svými argumenty porazí, kdo má pravdu a kdo nikoli, ale o *společné hledání*, o dialogické propojení samostatného myšlení.

V tomto smyslu se tedy nejedná pouze o psychodidaktické hledisko zdůrazňující potřebu vytvoření prostoru pro dialog vzájemně se respektujících partnerů či příznivého sociálního a emocionálního pracovního klimatu. Z hlediska transformace školní třídy, resp. výuky, v tzv. *hledající společenství* (*community of inquiry*), hraje navození atmosféry spolupráce a bezpečí roli důležitou, nicméně pouze podpůrnou. Klíčový je cíl této transformace, kdy všichni jsou motivováni ke sdílení, vzájemnému navazování a kritice svých myšlenek. *Hledající společenství* tedy není pouze konceptem didaktickým či sociálně-psychologickým, ale především epistemologickým (Ch. S. Peirce, G. H. Mead): dialog ve skupině je chápán jako prostředek překonávající deficity nejen co do individuální úrovně dosaženého poznání, ale také deficity individuální kognitivní vybavenosti. Podaří-li se propojit dílčí poznatky, poznávací schopnosti a dovednosti v jeden funkční synergický celek, je možné dospět k vědění pokročilejšímu co do kvantity i kvality.

Kromě této přidané hodnoty „kognitivní synergie" (obvykle označované spíše výrazy *sociální kognice* či *distributivní myšlení*), je hledající společenství (badatelská komunita) příkladem hodnoty sdílené zkušenosti. Aplikováno na situaci školní výuky, žáci, kteří se obvykle učí myslet a učit se samostatně, resp. v interakci s vyučujícím, zjišťují, že se také mají co naučit jeden od druhého: tj. učí se myslet *sami za sebe společně s ostatními*. Sociální zkušenost se stává integrální součástí vzdělávací praxe, nikoli pouze jejím doprovodným jevem. Děti se do školy nechodí učit jen spolu s ostatními, ale také *společně* – a nikoli pouze ve vzájemné spolupráci (srov. koncept kooperativního učení), ale *jeden od druhého*. Idea *hledajícího společenství* tak neoznačuje pouze skupinu lidí, např. školní třídu (subjekty edukace), ale také samotný proces učení (viz výše uvedený pokus naznačit tuto skutečnost výrazy „transformace školní třídy" a „transformace výuky").

M. Lipman (2003, s. 95–98) mezi charakteristické rysy hledajícího společenství řadí zejména: inkluzivitu, participaci, sdílenou kognici (jednotliví účastníci uplatňují různé, nicméně na sebe navazující akty myšlení), vztahy tváří v tvář nesoucí neverbální obsahovou ro-

vinu dialogu, zaujetí pro hledání významu, společné uvažování, pocit solidarity, nestrannost, výskyt modelových rolí (učitel, zkušenější spolužák nebo také literární postava může sloužit jako vzor angažovanosti a zapojení do filosofického dialogu), samostatné myšlení (nonkonformní názory, nejsou-li samoúčelnou snahou o stržení pozornosti na svou stranu, ale výrazem zájmu o stanovisko, které aktuálně není majoritní, mohou být pro výsledek společného hledání velkým přínosem), kultivované vyjadřování nesouhlasu jako běžnou součást dialogu, důraz na používání racionální argumentace, zdůvodňování stanovisek, naslouchání apod.

Judgement

Na základě toho, co jsme uvedli již v prvním bodu naší interpretace Lipmanovy teorie, čtenáři možná postřehli, že v samotném jádru toho, jak hovoříme o *rozvoji myšlení*, existuje určité terminologické napětí nebo dokonce nekonzistentnost: na rozdíl od duševních aktů, (*mental* acts, aktů myšlení, myšlenkových operací), které pokládáme za základní jednotku (pedagogické) analýzy myšlení, o myšlení (resp. o výrazu „myslím si, že") hovoříme jako o propozičním postoji či duševním stavu (*mental state*), jenž jako takový je sice od aktů myšlení prakticky neoddělitelný, zároveň je však pedagogické analýze a hodnocení v podstatě nepřístupný. Tedy: musíme najít způsob, jak o rozvoji myšlení (tj. konceptu, který – má-li mít praktický význam – musí být analýze a hodnocení přístupný) hovořit přesněji. Z výše uvedených bodů vyplývá hned několik možností: o rozvoji myšlení můžeme hovořit ve smyslu zlepšování kvality myšlenkových operací, případně také ve smyslu rozvoje (získávání, zkvalitňování a zvyšování komplexnosti) intelektových dovedností a souvisejících postojů.

V kontextu toho, jak o problému uvažuje Lipman (cit. dílo, s. 272nn), však máme za to, že nejpřiléhavějším vyjádřením toho, oč v „rozvoji myšlení" jde, by byl ***rozvoj úsudku*** (*judgement*). Lipman zavádí funkční (nikoli nutně hierarchické) rozlišení tří řádů úsudků, a to:

- úsudky *generické*, obecně použitelné (*generic judgements*), tj. úsudek identity, úsudek rozdílu a úsudek podobnosti;
- úsudky *prostředkující* (*mediating judgements*), např. úsudky inference (indukce a dedukce), úsudek hypotetický, faktický, hodnotový aj.;
- úsudky *kulminující* (*culminating judgements*), tj. úsudky generické a prostředkující v aplikaci na konkrétní situaci – např. úsudky logické, estetické, etické, vědecké, odborné apod.

Například v situaci, kdy vidíme mokrou cestu, se můžeme domnívat, že pršelo. Tuto situaci však můžeme posoudit: když prší, „mokro" vypadá jinak (generický úsudek), toto „mokro" bylo způsobeno kropícím vozem (prostředkující úsudek) – a pokud se v dané situaci ocitne někdo znalý příslušné problematiky, může vyslovit i odborný názor na to, který typ vozu silnici kropil (odborný úsudek).

Lipman (tamtéž) přitom zdůrazňuje, že ačkoli nejpatrnější jsou úsudky kulminující (právě pro jejich dopad na konkrétní situace), a jejich význam je tudíž připomínán nejčastěji, stejně tak důležité jsou i úsudky generické či prostředkující, byť mohou být považovány za odtažité nebo příliš abstraktní (zvláště v podmínkách pedagogické praxe), jelikož jsou základem oněch „situačních" či „praktických" úsudků. Z hlediska rozvoje úsudku pak zásadní význam bude mít, nakolik si dokážeme jednotlivé druhy úsudku nejen osvojit, ale nakolik si budeme v určité situaci vědomi, že určitý úsudek uplatňujeme nebo že bychom ho měli uplatnit (metakognitivní rovina úsudku).

Na tomto místě však musíme upozornit, že úsudkem Lipman nerozumí pouze logické vyvozování soudů (toto by spadalo pouze do dimenze kritického myšlení), ale fenomén komplexnější.[8] Úsudek je tedy chápán jako komplex, v němž se uplatňují akty myšlení, resp. myšlenkové dovednosti v dimenzi kritické, tvořivé a angažované. Kritické, tvůrčí a angažované úsudky nám podle Lipmana umožňují nejen *rozumět*, ale především *chápat*, tj. aktivně *„uchopovat smysl"* věcí, „poradit si" s nimi (*get a grip on things*, srov. cit. dílo, s. 274).

V určitém smyslu můžeme uvažovat dokonce o emocích nebo tělesných projevech, které běžně bývají od myšlení poměrně radikálně oddělovány, jako o úsudcích svého druhu. Například hněv či zrudnutí ve tváři mohou být projevem toho, jak „naše tělo" vyhodnotilo danou situaci. V tomto případě by mohlo být předmětem sporu, zda je taková činnost „aktivním projevem" jedince, aby mohla být kategorizována jako myšlení (viz výše). Nicméně uvážíme-li například situaci, kdy se fotbalista pokouší vstřelit branku, vlastní provedení tohoto kopu, jež je výsledkem zvážení (posouzení) řady okolností či „proměnných" (povrch hřiště, vzdálenost, síla a směr větru...), je velmi obtížné říci, že se nejedná o „úsudek těla", ale pouze o „obyčejný kop" – zvláště jedná-li se o profesionálního fotbalistu, jehož pohyb, resp. provedení takové aktivity, nese známky geniality.[9]

---

[8] V tomto chápání úsudku Lipmana výrazně ovlivnil Justus Buchler (1951). Lipman to sám otevřeně přiznává ve své autobiografii (srov. Lipman 2008).

[9] Srov. také např. Gardnerův koncept kinestetické inteligence (Gardner, H. *Dimenze myšleni; Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999). Pro M. Lipmana by se jednalo o příklad „active thinking", jež chápe jako jeden z aspektů angažovaného myšlení.

Proto jistě nepřekvapí, že Lipman se ztotožňuje s Buchlerovým (1951) konstatováním, že ***úsudek je výrazem (expresí) osobnosti***, tedy projevem lidské osobitosti, doslova

> „expressive of one's person" (Lipman 2003, s. 293).

Byť uvažujeme v kontextu problematiky myšlení, máme za to, že chápat úsudek jako jednotu aspektů kognitivních, afektivních i konativních, resp. jako expresi vyjadřující jednotu myšlení a jednání, nám umožňuje vyhnout se intelektualistické redukci pedagogické praxe – a v podstatě „životní praxe" jako takové (k tomuto problému, z perspektivy teologické, viz také kapitolu pátou).

Dodejme rovněž, že výše uvedené Lipman nekonstatuje „pouze mimochodem", ale jako vyústění svých úvah o rozvoji myšlení:

> Ten, komu jde o důkladné přetvoření vzdělávání, by měl toto porozumění úsudku jako *výrazu (expresi) osobnosti člověka* vzít velmi vážně. Neboť pokud svoboda [...] zahrnuje svobodu volby mezi alternativami a svobodu realizovat zvolené alternativy, pak [...] – i když svoboda člověka toho zahrnuje mnohem více – nelze zamlčet fakt, že svoboda úsudku je nepostradatelnou součástí této širší svobody (tamtéž).

Proč rozvíjet myšlení?

Ve výše uvedené citaci se mj. odráží Lipmanova motivace zabývat se problematikou rozvoje myšlení nikoli pouze na rovině akademické, ale především z hlediska pedagogické praxe. V rozvoji myšlení totiž spatřuje způsob realizace práva dítěte na ochranu před indoktrinací a manipulací (srov. Lipman 2008).

V tomto bodu se tak dostáváme k naší druhé úvodní otázce: proč vlastně myšlení rozvíjet, resp. proč by měl být rozvoj myšlení či úsudku jedním z důležitých cílů výchovy a vzdělávání? Máme za to, že nevystačíme pouze s odpovědí „preventivního charakteru". Nestačí pouze říci, že dobrý úsudek může člověka ochránit před manipulací a zaručit či rozšířit tak jeho svobodu. Jednalo by se totiž „pouze" o polovinu svobody: o „svobodu od", nikoli už o „svobodu k" (srov. Machlup 1993 aj.). Být svoboden od manipulace ještě neznamená vědět, k čemu mám svoji svobodu využít. I když je člověk schopen zvolit jednu z alternativ (kritičnost), případně navrhnout alternativu vlastní (tvořivost) a „napřít síly" k její realizaci (angažovanost) – i když je tento úsudek vyjádřením jeho osobnosti, dokud není zasazen do určitého hodnotového rámce, nemá tato „exprese" konkrétní „obsah" a v podstatě nevíme, „co za člověka" to je.

Toto ostatně opakovaně naznačuje také M. Lipman (2003), když hovoří o hodnotové ukotvenosti angažovaného myšlení (*caring thinking*)

a když zdůrazňuje, že intelektové dovednosti jsou vždy neseny určitým významem, tj. byť by to bylo možné v čisté formální logice, v kontextu „živé" filosofické diskuse nelze srovnávat, posuzovat či hodnotit výpovědi, které by byly bezobsažné. Ostatně *Hledání významu* je přímo název jedné z metodických příruček programu *Filozofie pro děti* (Lipman a Sharp 1982).

Pokud nám tedy nejde o výchovu „dobrých myslitelů" pouze po stránce formy, ale také po stránce obsahu, pokud nejde jen o „dobrého myslitele", ale především o *dobrého člověka*, nemůžeme rozvoj myšlení redukovat pouze na aspekt logický či epistemologický, ale musí být rozšířen o aspekty etické, sociální, politické, ekonomické aj., a tedy – alespoň se tak domníváme – nutně také o aspekty metafyzické (chápeme-li metafyziku jako východisko etiky). Tento směr argumentace však ponechme poněkud stranou (vrátíme se k němu ještě v páté, šesté a deváté kapitole). Vzhledem tomu, že těžištěm této kapitoly je perspektiva pedagogická, podívejme se nyní, jaké odpovědi na otázku proč rozvíjet myšlení nabízejí soudobé vzdělávací teorie, koncepce či ideologie.

Otázku vzdělávací ideologie (ideového nebo hodnotového zdůvodnění odpovědi na výše položenou otázku) totiž nechápeme pouze jako problém akademický, ale především jako *východisko* praxe, jako skutečný počátek (tj. *koncepci*) praxe. Eisner (1992, s. 302) tyto ideologie (koncepce vzdělávání) definuje jako:

> „systémy přesvědčení poskytující hodnotová východiska pro rozhodování o záležitostech pedagogické praxe"

a Schiro (2008, s. 9–10) připomíná, že tyto koncepce se pedagogické praxe nedotýkají pouze v podobě dokumentů vzdělávací politiky, ale především jako integrální součást *pedagogického myšlení* (učitelova pojetí výuky či kurikula apod.).

Eisner (1992, s. 303) poznamenává, že určitá koncepce (ideologie) se stává neviditelnou ve chvíli, kdy se v určitém prostoru stane výrazně dominantní nebo dokonce jedinou. Toto dle našeho mínění platí jak na rovině státní vzdělávací politiky, tak na rovině individuální. Proto také ve vzdělávání budoucích pedagogů považujeme za důležité často implicitní koncepce vzdělávání diskutovat, tj. přenášet z roviny implicitní do roviny explicitní. Ze stejného důvodu považujeme otevřenou diskusi problémů vzdělávacích koncepcí za důležitou také na rovině společenské. Pupala (2008) v tomto smyslu hovoří např. o aktuální kurikulární reformě takto:

> „za javiskom ušľachtilých cieľov reformy vzdelávania sa nevyhnutne (ale celkom prirodzene) objavuje zákulisie moci, mocenských túžob a tlakov,

> ktoré umožňujú čítať reformu vzdelávania nielen ako jasne zdôvodnený proces, ale i ako skrytý nástroj presadzovania moci."

Kelly (2009, s. 22) k tomuto dodává důležitý postřeh:

> „[Každé pojetí kurikula] odráží odlišnou edukační ideologii, kterou je zase možné vztáhnout k určité ideologii intelektuální anebo, což je zřejmě nejzávažnější, k určité ideologii politické. Právě proto tvůrci kurikula, zejména pak ti, kteří pracují jménem státních úřadů, neradi přiznávají, že ve skutečnosti existuje více modelových přístupů ke tvorbě kurikula. Kdyby tak totiž učinili, byli by nuceni zdůvodnit vlastní volbu a tím se přihlásit k ideologii, již prosazují. Právě proto také tato oblast představuje důležitou oblast zkoumání pro toho, kdo se zabývá studiem kurikula, a v podstatě tedy pro každého učitele, který si nárokuje označení kvalifikovaný pedagog."

Cílem této kapitoly není podat komplexní analýzu soudobých přístupů ke vzdělávání, ale nastínit, jak velmi odlišně může být nahlížen zdánlivě stále jeden a tentýž cíl vzdělávání, tj. rozvoj myšlení, a to v závislosti na pedagogickém diskurzu, do nějž je diskuse tohoto cíle zasazena. Chceme tak ukázat, že otázka *proč* myšlení rozvíjet může být pro pedagogickou praxi minimálně stejně důležitá jako otázka *jak* myšlení rozvíjet.

Ačkoli klasifikací soudobých teorií vzdělávání nalezneme více, pro stručnost a výstižnost (z hlediska záměru této kapitoly) vyjdeme z osnovy, kterou navrhují Kaščák a Pupala (2009).[10] Tito autoři představují soudobé „vlivné způsoby pedagogického myšlení", tedy určité myšlenkové „proudy" či „přístupy", přičemž za základní kritérium pro jejich uchopení považují odlišnost způsobu vnímání pedagogické skutečnosti vyjádřené v rovině *diskurzu*, na jehož základě se prosadily. Přitom upozorňují, že klasifikace těchto myšlenkových proudů nemůže být zcela homogenní, jelikož se nepohybují v jednom interpretačním rámci, ale naopak každý z těchto přístupů

> „tematizuje pedagogické pole specifickým a sobě vlastním způsobem, má odlišné akcenty a pohybuje se v osobitém hodnotovém rámci" (s. 18).

Rozvoj myšlení v kontextu humanistického diskurzu

Humanistický diskurz je orientován na autonomní rozvoj individuality, tj. na koncept *personalizace*. Výchova je chápána především jako organizace podnětného prostředí, v němž je třeba individualitu „nechat růst". Osvojování poznatků či zprostředkování kulturního

[10] Postřehy těchto autorů pak doplňujeme o vlastní poznámky, případně o postřehy inspirované dalšími autory, zejm. Schiro (2008), Ornstein a Hunkins (2009) a Bertrand (1998).

dědictví stejně jako koncept socializace nejsou hlavním tématem tohoto diskurzu. Epistemologickým jádrem je zde individuálně tvořené poznání, těžištěm vzdělávání je individuální aktivita jednotlivce, která může být podněcována, nikoli však vnějškově řízena. Vymezující funkci zde plní dimenze etická, resp. etický důraz na hodnotu subjektu „o sobě", který spíše než v reflexi filosofické nachází své rozvinutí v myšlení osobnostně-psychologickém (důraz na sebepojetí, sebevědomí apod.), příliš nezdůrazňujícím sociální aspekty lidské existence. Mezi významnými zástupci tohoto myšlenkového proudu bývají uváděni J. J. Rousseau, E. Keyová, A. S. Neill, C. R. Rogers, J. Dewey, R. Steiner, M. Montessori, L. N. Tolstoj, R. Rorty, M. Foucault aj.

Jedná se tedy o zaměření výchovy a vzdělávání, které můžeme označit jako *personalistické*, ve smyslu rozvoje osobnosti „pro osobnost samu", resp. ve smyslu její seberealizace či sebe-uskutečnění. Cílem vzdělávání je rozvoj osobnosti (individua), proto cílem pedagogické práce je vytvoření podnětného prostředí, v němž by k tomuto rozvoji mohlo docházet. Pedagog se v tomto ohledu neodpovídá „společenské zakázce", ale obecnému ideálu růstu a rozvoje. Učení je pojímáno jako interakce mezi osobností a prostředím, přičemž od učitele se očekává, že bude toto učení doprovázet zejména přinášením podnětů relevantních z hlediska možností a zájmů žáka, tj. utvářet prostředí stimulující učení. Důležitou hodnotou je zde svoboda a, jak již bylo řečeno, autonomie jedince.

Součástí tohoto diskurzu jsou také teorie *spiritualistické* (metafyzické, transcendentální) zaměřující se na metafyzickou rovinu vztahu mezi člověkem a univerzem (ať už čerpají z východisek křesťanského personalismu nebo z orientálních náboženství či „filosofie" New Age). Žák se má naučit osvobozovat od materiální skutečnosti a překračovat sebe sama, aby se mohl pozvednout na duchovní úroveň, jež je pokládána za vyšší, přičemž i zde se mluví o „rozvoji osobnosti", ovšem s důrazem na její duchovní dimenzi.

Je patrné, že pragmatická (progresivistická) pedagogika, včetně přístupu M. Lipmana, v podstatě spadá do tohoto diskurzu. Rozvojem myšlení se tedy rozumí cesta k dosažení samostatnosti, svébytnosti (autonomie) a svobody člověka. Na člověka je nahlíženo jako na „cíl o sobě", tj. ptát se v kontextu tohoto diskurzu na to, „k čemu" by měla svoboda člověka směřovat, resp. k čemu by mělo být samostatné myšlení užíváno, v podstatě nelze bez toho, aniž bychom vstoupili do diskurzu jiného.[11]

---

[11] Pokud se v tomto diskurzu hovoří například o výchově pro život v demokratické společnosti jako o cíli vzdělávání, rozumí se tím prostředek k dosažení dobrého života jedince, nikoli perspektiva sociálně-funkcionalistická (viz dále).

Rozvoj myšlení v kontextu funkcionálního diskurzu

Těžištěm funkcionálního diskurzu je naopak koncept *socializace*. Člověk se v tomto pojetí stává člověkem tak, že si osvojuje sociální normy chování. Výchova je chápána jako funkce prostředí, jejím podstatným rysem je zprostředkování norem a sociálních vzorů. Autonomie a individuální učební aktivita svůj smysl získává teprve díky sociálnímu kontextu. Podstatou učení je přizpůsobování se vnějšímu prostředí; podstatné jsou tedy vnější procesy adaptace, nikoli vnitřní proces učení. Kořeny funkcionálního diskurzu Kaščák a Pupala (cit. dílo) nacházejí ve filosofii Platónově nebo Hegelově, v antropologických koncepcích M. Schelera, A. Portmanna nebo A. Gehlena, zejména pak také v kontextu behavioristické psychologie (J. B. Watson, B. F. Skinner aj.).

Pro sociálně funkcionalistické koncepce není rozvoj myšlení klíčovým cílem. Pokud je tematizován, pak nikoli ve smyslu „samostatného" či „kritického" myšlení, ale spíše ve smyslu komunikativní kompetence: porozumět myšlení druhého člověka, vyjadřovat myšlenky tak, „abychom se domluvili", a to s cílem zachovat sociální soudržnost. Zdůrazňována tedy není kritičnost, tematizovány jsou spíše postoje respektu a tolerance, resp. vzájemná sounáležitost.

Smysl vzdělávání je v tomto kontextu spatřován v uspokojování potřeb společnosti tím, že mladé lidi připravuje na to, aby se v budoucnu mohli stát jejími plnohodnotnými členy aktivně participujícími na jejím fungování. Podstatou této přípravy je osvojování si určitého souboru kompetencí uplatnitelných v praktickém jednání. Cílem pedagogů je proto efektivní realizace „společenské objednávky", která může být, v závislosti na sociálně-politickém kontextu, velmi rozmanitá až protichůdná (srov. situaci učitelů v přelomových obdobích). Přitom představa o tom, co znamená fungování společnosti, je touto objednávkou „dána". Proto role učitelů v tomto pojetí spočívá zejména ve „vědeckém" rozpracování výukových cílů a v nalézání efektivních způsobů, jak žáky přivést k dosažení těchto předem stanovených cílů (obvykle formulovaných v behaviorálních kategoriích).

Rozvoj myšlení v kontextu interakčního diskurzu

Byl-li diskurz funkcionální zaměřen převážně na sociální dimenzi učení, pak v diskurzu interakčním je ve středu zájmu proces učení z hlediska utváření tzv. vyšších psychických funkcí. Pedagogický diskurz je v tomto pojetí sycen zejména otázkami učení, kognitivních procesů a podmínek jejich fungování v aplikaci na oblast didaktickou, resp. psychodidaktickou (J. Piaget, L. S. Vygotskij).

Ať už se tedy jedná o teorie *kognitivně-psychologické, sociokognitivní* nebo *technologické*, problematika rozvoje myšlení v nich tematizována je, a to poměrně významně, ovšem v podstatě pouze ve smyslu otázky „jak", nikoli „proč". Obecnější otázky smyslu výchovy a vzdělávání výrazně tematizovány nejsou. Jedná o teorie poměrně respektované pro jejich „vědeckost" (často se opírají o empirický výzkum) a „ideologickou nezatíženost". Z našeho pohledu, všímáme-li si absence vymezení výchovně-vzdělávacích cílů v tomto diskurzu, se však nemůžeme ubránit otázce, zda se vůbec jedná o koncepce *pedagogické*.

Rozvoj myšlení v kontextu rekonstrukcionistického diskurzu

Diskurz rekonstrukcionistický nahlíží pedagogickou realitu jako součást širší sociální reality, přičemž těžiště úvah tvoří právě pronikání a vzájemné souvislosti těchto realit. Škola je chápána jako sociální instituce, ovšem jako instituce velmi problematická, odrážející celkově problematické uspořádání a fungování společnosti. V tomto diskurzu je zřetelné úsilí realizovat prostřednictvím procesů výchovy a vzdělávání, resp. prostřednictvím změny výchovně-vzdělávacích institucí, změnu společnosti jako takové. Cílem je dosažení ideálu svobodnějšího a spravedlivějšího společenského zřízení ve smyslu levicové (neomarxistické) ideologie, jež má blízko k ideologiím feminismu, ekologismu či multikulturalismu. Mezi myslitele tohoto proudu bezpochyby patří zejm. K. Marx, I. Illich, A. Toffler, G. Pike a D. Selby, P. Freire aj.

Cílem těchto *sociálně-kritických* (aktivistických, rekonstrukcionistických) vzdělávacích koncepcí je pochopení příčin problémů společnosti, v níž žák žije, a získání znalostí, dovedností a postojů pro změnu této společnosti, např. v oblastech ekologie, rasového soužití, sociální spravedlnosti, práv menšin apod. Obsah učiva vychází z analýzy společenské situace (interpretované v rámci příslušné sociálně-kritické ideologie). Proces vzdělávání je nahlížen jako prostředek směřování od nežádoucího stavu společnosti ke stavu žádoucímu, formulovanému v podobě určité vize.

Úloha učitele v tomto procesu pak spočívá v utváření kritického postoje žáků k sociálně-kulturním fenoménům, jež jsou pokládány za nežádoucí, a ve vybavení je předpoklady k její rekonstrukci (zapojení se do společnosti zde není chápáno jako participace na fungování společnosti ve smyslu jejího pokračování, ale participace na její změně). Učitel vystupuje v roli hybatele změn; cílem je dosažení vize lepší společnosti a této vizi se také pedagogové odpovídají.

Pokud je v tomto diskurzu rozvoj myšlení tematizován (nemusí tomu tak být, v některých případech se od žáků očekává spíše přijetí určité vize a její realizace), pak je obvykle důraz kladen na myšlení ve všech aspektech, které zmiňuje M. Lipman (kritičnost, tvořivost, angažovanost). Sociálně-kritická aplikace tohoto konceptu má svoji tradici zejm. v latinské Americe – srov. např. ideu konscientizace, tj. probouzení „kritického vědomí", kterou formuloval P. Freire (srov. Ledvinková a Macků 2011).

Rozvoj myšlení v kontextu konsenzuálního diskurzu

Konsenzuální diskurz je utvářen kolem klíčového konceptu *vzdělanosti* ve smyslu komplexního formování člověka jako autonomní ale současně kulturní bytosti. Vzdělání je v tomto pojetí pojímáno jako zprostředkování nadčasových kulturních obsahů a hodnot neomezovaných hlediskem aktuální užitečnosti. Cílem vzdělávání je tak zajistit kulturní stabilitu a mezigenerační kontinuitu. Tematizován je problém hledání shody na minimálním souboru prvků kultury, jenž má být zprostředkován, klíčovým pojmem konsenzuálního diskurzu se tak stává *enkulturace*. K významným osobnostem tohoto diskurzu patří např. H. Arendtová, M. Adler a R. Hutchins.

V rámci tohoto diskurzu pak krystalizují zejména koncepce esencialistické (perenialistické, tradicionalistické, klasické) a akademické (generalistické) zaměřující se na předávání trvalých a obecných znalostí, zdůrazňující klasické (nadčasové) kulturní obsahy, ať už ve smyslu kultury v pojetí axiologickém (viz také další kapitolu) nebo ve smyslu oborů lidského vědění. Zdůrazňovanými hodnotami jsou pak kromě samotných vzdělávacích obsahů (někdy až encyklopedického charakteru, srov. koncept vzdělanosti ve smyslu „všeobecného přehledu" či „kulturní gramotnosti") také otevřenost k poznávání, disciplína, vytrvalá práce (studium), úcta k tradici, smysl pro občanskou odpovědnost apod.

Cílem je ukazovat spojitost mezi velkými hodnotami civilizace, jak jsou obsaženy v klasickém umění nebo ve vědeckém poznání, a zkušeností, zájmy a potřebami žáka. Obsah učiva je dán kánonem západní kultury. Cílem je tedy jednak osvojení si určitých znalostí, jednak zvládnutí základních kulturních technik (komunikace v mateřském a cizím jazyce, logické myšlení, základní matematické dovednosti, informační dovednosti apod.). Vysoce hodnocena je racionalita a vlastní tvořivost ve smyslu participace na zbohacování kulturního dědictví. Vyučování je založeno převážně na výkladu,[12]

[12] Pod vlivem interakčního diskurzu, resp. akceptace poznatků psychologie učení, je využíváno i dalších didaktických metod (zejm. diskuse), ovšem velmi

jehož podstatou je předávání tradičních hodnot; kurikulum je založeno na tradičních předmětech, důležitou roli hraje studium textů; projevuje se mj. v tendencích k návratu k tradičnímu (klasickému) vzdělání.

Zejména v akademických vzdělávacích koncepcích je učitel chápán jako „mini-badatel", který rozumí vyučovanému oboru a dokáže ho žákům adekvátně zprostředkovat. Cílem vzdělávání je tak v důsledku reprodukce kultury, resp. rozvoj konkrétních oborů (akademická komunita je chápána v hierarchii vědci–učitelé–žáci) získáváním společenského respektu pro daný obor a nových adeptů (nebo alespoň podporovatelů) vědy. Vzhledem ke stále rozšiřujícímu se poznání generovanému jednotlivými obory a ke kritice „encyklopedismu" z pozic ostatních diskurzů je přitom stále častěji spíše než získávání znalostí zdůrazňováno osvojení si příslušného „oborového myšlení".

Rozvoj myšlení v kontextu neoliberálního diskurzu

Jako v poslední době nejvýrazněji se prosazující Kaščák a Pupala (2009) zmiňují diskurz neoliberální. Ideologickým východiskem tohoto diskurzu je propojení politických a ekonomických hodnot postavených na principu individualismu, svobody, autonomie, podnikavosti a volné soutěže. Člověk je v tomto kontextu charakterizován jako „manažer vlastního života", jako autonomní subjekt v síti ekonomických vztahů. Pro neoliberální diskurz je klíčový koncept vzdělání (nikoli výchovy), jehož důležitost je zdůvodňována zejména tím, že vytváří základ konkurenceschopnosti. Je tedy chápáno jako jedna z klíčových podmínek životního úspěchu. Oceňována je flexibilita, tj. osvojení si nikoli rychle zastarávajících vědomostí, ale obecnějších, přizpůsobitelných a v praxi uplatnitelných kompetencí; obsah učiva je určován potřebami trhu práce. Spíše než na konkrétní myslitele v tomto kontextu můžeme odkázat především na dokumenty aktuální vzdělávací politiky (koncept klíčových kompetencí, celoživotního učení, vzdělanostní společnosti aj.).

často v napětí, zda takové získávání dovedností není až příliš draze vykupováno časem, který by jinak mohl být využit k efektivnějšímu osvojování poznatků (metodou systematického výkladu). Konstruktivistickým přístupům ve vzdělávání bývá vytýkána nízká efektivita, ovšem kritériem efektivity je zde objem získaných znalostí za určitý čas, nikoli kvalita či rozsah rozvíjených kognitivních schopností či intelektových dovedností (nehledě na kvalitu porozumění osvojovaným poznatkům).

Ne náhodou byl vznik této publikace podpořen operačním programem nesoucím název *Vzdělávání pro konkurenceschopnost*, a to v rámci projektu, jehož deklarovaným cílem bylo

> „posílení konkurenceschopnosti občanů ve smyslu zajištění obecnějšího uplatnění prostřednictvím rozvoje individuálních kognitivních vlastností *v rámci dalšího vzdělávání*. Tohoto cíle je možné dosáhnout, kromě jiných aktivit, také navrhovaným systémem výukových modulů (seminářů), které se zaměřují na *nácvik* myšlenkových dovedností, konkrétně kritického a tvořivého myšlení. […] Tyto dovednosti vedou v oblasti uplatnění na trhu práce k rozšíření možnosti profesního růstu, ale také ke zvýšení celkové motivace k dalšímu vzdělávání." (dokumentace projektu *Koncepce kurzů dalšího vzdělávání na podporu kritického a tvořivého myšlení,* CZ.1.07/3.1.00/37.0196, zvýrazněno P. B.)

V konfrontaci s pojetím vzdělávání v konsenzuálním diskurzu poznamenejme, že pro neoliberální diskurz je mj. typická terminologická rozvolněnost při rozlišování termínů *vzdělání* (education) a *výcvik* nebo *nácvik* (*training*). V tomto diskurzu tyto termíny v podstatě splývají.[13] V polemice s tímto trendem např. Posner (2004, s. 70–71) zdůrazňuje potřebu odlišit vzdělání jako *education,* které předpokládá otevřený kontext a s věděním operuje asociativně a interpretativně, oproti „vzdělání" jako *training*, které předpokládá uzavřený kontext a jasně vymezitelné výstupy a s věděním operuje replikačně a aplikačně. Je možné, že se v tomto případě, možná mimoděk, stáváme svědky nastupující „konceptuální hegemonie" neoliberálního diskurzu ve smyslu výše uvedené citace (Kelly 2009, s. 22).

Rozvoj myšlení jako cesta hledání smyslu?

Z výše uvedeného je patrné, že ačkoli např. M. Lipman svůj program rozvoje myšlení formuloval v rámci diskurzu humanistického, téma rozvoje myšlení je natolik plodné, že se stává významným (ne-li zcela klíčovým) ve všech současných pedagogických diskurzech:

- v diskurzu humanistickém jako cesta k rozvoji svébytné a svobodné osobnosti;
- v diskurzu funkcionálním jako prostředek mezilidského porozumění a uchování společenského řádu;
- v diskurzu interakčním jako předmět empirického výzkumu hledajícího efektivní způsoby jak tento rozvoj podpořit;

[13] Například českým ekvivalentem názvu instituce *National Training Fund* není *Národní výcvikový fond,* ale *Národní vzdělávací fond*.

- v diskurzu rekonstrukcionistickém jako cesta ke změně společenského řádu;
- v diskurzu konsenzuálním jako součást kulturního dědictví, zároveň záruka jeho zachování a prostředek jeho zbohacování;
- a konečně v diskurzu neoliberálním jako „konkurenční výhoda".

Co z uvedeného vyplývá? Možná to, že s trochou formulační obratnosti lze pro uplatnění programů rozvoje myšlení ve vzdělávací praxi nalézt přiléhavé důvody v každém pedagogickém diskurzu,[14] možná ale také určité rozechvění z toho, že stojíme před výzvou formulovat *vlastní* odpověď na otázku *proč* rozvíjet myšlení.

Rozvoj myšlení zcela jistě souvisí s rozvojem osobnosti jako takové. Zcela jistě může přispět ke zdůvodněnějšímu, tvořivějšímu a angažovanějšímu dosahování sociální soudržnosti. Může bezpochyby vést také ke změně společenského uspořádání (snad proto také totalitní režimy usilují o potlačení nejen svobody jednání, ale také svobody myšlení). To, jak myslíme, je nedílnou součástí kultury (viz následující kapitolu). A snad také platí, že „lépe myslet" může znamenat „lépe žít" – byť za cenu toho, že náš konkurent na tuto životní úroveň (vzhledem k tomu, že „myslíme lépe") nedosáhne.

Na druhou stranu se ale můžeme ptát, zda rozvoj osobnosti a svoboda člověka je již cílem, který je s to vysvětlit, jaký život by svobodný člověk měl žít. Podle čeho posoudíme, zda společenský řád svým myšlením spíše udržovat, nebo měnit? Jak naložit se skutečností, že někteří lidé myslí jinak než my? A má vůbec smysl „závod ve zbrojení myslí"? Co uděláme, až i naši konkurenti dosáhnou naší úrovně intelektových schopností?

Pokusíme-li se o parafrázi jedné z tezí, která je podrobněji diskutována v páté kapitole, můžeme prohlásit, že z *pedagogického hlediska* považujeme rozvoj myšlení za způsob, jak objevovat, „co je", a objevovat (nebo vynalézat?), „co býti má". Rozvoj myšlení považujeme také za způsob, jak od toho, co je (a býti nemá), přecházet k tomu, co býti má (a není), případně se rozhodovat pro cesty od toho, co je, k tomu, co býti může a (ještě) není. Máme za to, že rozvíjet myšlení je třeba především proto, abychom si takové otázky, jaké jsme položili výše, vůbec mohli klást. Máme za to, že rozvoj myšlení by mohl být cestou *hledání smyslu*.

---

[14] Pokud bychom chtěli zdůvodnit hodnotnost programu *Filozofie pro děti*, který realizujeme na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích (viz další kapitoly) nikoli v rámci diskurzu neoliberálního, jak tomu bylo v případě citované projektové dokumentace, ale například v kontextu esencialistickém, jistě bychom mj. mohli zmínit filosofii nejen jako prostředek kultivace kritického myšlení, ale také jako důležitou součást kulturního odkazu západní civilizace, apod.

A máme za to, že rozvoj myšlení může být cestou, jak si připustit, že tato odpověď na otázku proč rozvíjet myšlení nemusí být ta nejlepší možná.

2. Způsob myšlení jako kulturní vzorec

Vít Erban

Cílem této kapitoly je podívat se na kreativní myšlení z hlediska kultury, tedy uchopit myšlení jako kulturní vzorec, a zamyslet se nad tím, kde se v něm může, či nemůže projevovat tendence k inovaci, invenci a kreativitě. Základní otázka, kterou je vhodné si hned v úvodu položit, protože bude tvořit tematickou páteř následujících úvah, zní: *Je kultura něčím, co invenční, inovační a kreativní myšlení ze své podstaty brzdí, omezuje a znesnadňuje, nebo lze naopak kulturu považovat za samotný základ, podmínku a zdroj tvůrčího myšlení?*

Obsah a povaha kultury

Předtím, než začneme pátrat po odpovědi, je třeba stručně vyjasnit obsah klíčového pojmu, se kterým budeme následně pracovat, tedy obsah pojmu *kultura*. Ponechme stranou fakt, že jde o pojem, který lze nesnadno vymezit a který byl v dějinách evropského myšlení uchopen v desítkách nejrůznějších definic (srov. Kroeber a Kluckhohn 1969/1970), a omezme se na rozlišení dvou základních pojetí v chápání pojmu kultura, a to pojetí *axiologického* a *antropologického* (srov. Soukup 2011, s. 37). V následujících úvahách nebude pojem kultura užíván ve významu axiologickém, nýbrž antropologickém, tedy budeme uvažovat o kultuře nikoli ve smyslu cílevědomého pěstování a rozvíjení pozitivních a univerzálních hodnot krásy, moudrosti a dobra, ale o kultuře jako celkovém způsobu života, který je charakteristický pro určitou skupinu lidí.

V rámci tohoto širšího antropologického pojetí vymezme kulturu jako *systém sdílených, společensky předávaných vzorců chování, myšlení a vnímání*. Tato definice je jen jednou z mnoha možných a ve svém základním vyznění se neliší od jiných definic používaných v současné antropologii (srov. např. Pospíšil 1993). Podívejme se však nyní, co obnáší a zahrnuje, protože toto vymezení, jak uvidíme, bude mít zcela zásadní vliv na otázku položenou v úvodu.

To, že *kultura je systémem*, znamená, že je určitým integrovaným celkem, ve kterém jsou všechny dílčí části (jednotlivé kulturní prvky) propojeny nejrůznějšími zjevnými, ale i implicitními zpětnými vazbami. Z toho vyplývá, že změna sebemenšího detailu se odrazí na úrovni celku a že kulturní změny a inovace nikdy nezůstávají jen v oblasti svého prvotního dosahu (např. v oblasti materiální, komunikační, sociální, náboženské, politické či jiné), ale mají tendenci se dříve či později projevovat i ve sférách s původním podnětem zdánlivě nesouvisejících. Právě z toho důvodu se kultura často (na první pohled až iracionálně a instinktivně) brání změně i v dílčích a zdánlivě zanedbatelných oblastech života. Na druhou stranu, pokud nějaká změna nastane, má často podobu dominového efektu: každá inovace mívá v posledku podstatně širší a hlubší dosah, než se zpočátku zdála mít.

Ze systémového charakteru kultury dále také plyne, že kultura nikdy nezůstává statická, ale setrvale se nachází v procesu vnitřních změn a vývoje, pro který se v antropologii vžil pojem *rekonfigurace*. Kultura je tedy určitou *konfigurací* („uspořádáním") jednotlivých kulturních prvků do určitého vzoru (srov. Benedictová 1999, s. 47–54, 176, 180 a 184), přičemž tato konfigurace se neustále a setrvale přestavuje a přeuspořádává.

To, že kultura je systémem *vzorců*, znamená, že kultura není a nemůže být založena na momentálních, nově objevovaných podnětech a aktivitách, nýbrž na zavedených, ustálených postupech. Jednotlivé kulturní prvky a jejich uspořádání je tedy dědictvím předávaným z generace na generaci; každá generace k těmto zkušenostem a zavedeným postupům něco nového přidá, ovšem poměr toho, co si v kultuře osvojujeme, vůči tomu, co si musíme sami vytvořit, objevit či ověřit, je vždy mnohonásobně vyšší ve prospěch prvého. Ve výsledku má tak kultura značný sklon k tradici, setrvačnosti a konzervatismu a setrvalý proces rekonfigurování každé kultury málokdy bývá náhlým přechodem od starého ke zcela novému – většinou jde o přebudovávání či rekonstruování původního.

To, že tyto vzorce jsou *sdílené*, znamená, že kulturu nevytváří individuální a jedinečné podněty, ale vždy jen to, co je nějakým způsobem kolektivní, tj. společné určitému okruhu lidí. Pokud tedy jedinec něco objeví, vymyslí či vynalezne, součástí kultury se to stává, teprve pokud je tato inovace přijata, začlení se do systémového celku dané kultury a stane se společnou (kolektivní) znalostí předávanou v určitém vzdělávacím procesu. Kultura je tedy společným vlastnictvím, což má na invenci, inovaci a kreativitu dvojí, vzájemně se doplňující vliv. Jednak to, že se jakýkoli nový podnět musí osvědčit a musí být přijat širší skupinou vrstevníků nebo potomků,

zákonitě znamená určité zpomalení – už samotný fakt, že je tvor sociální, člověka poněkud brzdí v jeho originalitě, rozletu a individuálních možnostech. Na druhou stranu však právě tato kolektivita umožňuje šíření nového kulturního prvku, jeho prověřování a zdokonalování, a to jak v rámci skupiny vrstevníků, tak i z generace na generaci.

To, že kultura je *společensky předávaná*, znamená, že je naučená, osvojená, získaná v procesu *enkulturace*, není tedy v žádném slova smyslu vrozená či děděná a nemá jakýkoli genetický podklad. To samozřejmě neznamená, že by lidská bytost byla jakási „tabula rasa" – pouze to znamená, že ty vzorce chování, myšlení a vnímání, se kterými se jako jedinci, resp. jako příslušníci svého druhu, rodíme, nespadají do toho, čemu říkáme kultura. Teprve variabilita kultury, tedy rozmanitost naučených způsobů života, je něčím specificky lidským a u žádného jiného živočišného druhu nemá obdoby. Jinými slovy, všichni náležíme k jednomu živočišnému druhu a rodíme se s podobnými dispozicemi, ale přitom vedeme zcela odlišné způsoby života. Lišíme se tedy v tom, jak tyto vrozené dispozice využíváme a rozvíjíme. Z hlediska prvotní otázky je důležité konstatovat, že jednou ze zcela základních lidských dispozic, bez kterých by kultura nebyla možná, je tvořivost a schopnost obstát tváří v tvář novým podnětům; současně je ale kultura nemyslitelná bez dispozice učení a napodobování, tedy osvojování a získávání již dříve vytvořeného a zavedeného.

To, že se kultura skládá ze sdílených a naučených *vzorců chování, myšlení a vnímání*, znamená, že kultura nás neovlivňuje pouze v tom, jak se chováme a co děláme podle určitých *norem* a *hodnot* (srov. Peoples a Bailey 2003, s. 29), ale také v tom, jak přijímáme, zpracováváme a interpretujeme vnější podněty. Některé vzorce našeho chování, myšlení a vnímání jsou samozřejmě vrozené a jsou společným atributem lidského druhu (srov. Eibl-Eibelsfeldt 2005, s. 42–59) nebo individuální výbavou, jiné se však učíme teprve v závislosti na kultuře (srov. Shore 1996). Mezi sdílené a společensky předávané vzorce myšlení a vnímání můžeme zařadit především *symboly*, *klasifikace reality* a *worldview* (srov. Peoples a Bailey 2003, s. 29–32). V další části této kapitoly se tedy pokusíme právě tyto typy vzorců myšlení a vnímání podrobněji rozebrat, přičemž budeme uvažovat zejména o jejich roli v kontextu kulturní změny a tedy i naší prvotní otázky.

Symboly, klasifikace reality a worldview

Symboly

Skutečnost, že je naše lidské vnímání a myšlení založeno na *symbolech*, především znamená, že jsme schopni se oprostit od podnětů bezprostředně vnímané reality – „tady a teď" – a uvažovat abstraktně. Symbolem je v zásadě cokoli, co znamená něco jiného, aniž by k tomu, co znamená a na co odkazuje, mělo přímý, přirozený či bezprostřední vztah (srov. Crapo 1996, s. 294–296). Význam symbolů je tak vždy *konvenční* (je záležitostí určité dohody) a také *arbitrární* (libovolný a nahodilý). Právě z konvenčnosti a arbitrárnosti symbolů vyplývá jejich obrovská kulturní rozmanitost – různé kultury si tak tváří v tvář jedné a téže realitě prostřednictvím symbolů vytvářejí v zásadě nekonečný počet výkladů a interpretací.

Symboly jsou ze své podstaty též *multimediální*, tedy mohou mít formu obrazu, gesta, zvuku, artefaktu, přírodního jevu, ale také pojmu; v této multimediální formě vytvářejí mimořádně hustou a spletitou významovou síť, ve které se odehrává naše myšlení a vnímání. Z proslulé metafory, že

> „člověk je zvíře zavěšené do pavučiny významů, kterou si samo upředlo" (Geertz 2000, s. 15),

vyplývá, že člověk je mnohem spíše *Homo symbolicus* nežli Homo sapiens. Spíše než poznat pravdu a odhalit podstatu reality je prvořadým lidským úsilím *nalézt smysl* a *pochopit význam* (srov. také kapitoly pátou a šestou).

Je tato významová síť něčím, co naše tvůrčí myšlení svazuje, omezuje a determinuje, nebo je naopak podněcuje a poskytuje mu nové možnosti? Že jsme jako lidé v této pavučině významů „zavěšeni", je skutečně určitou pastí. Vymanit se z této významové sítě, ve které se odmalička učíme vnímat a myslet a ve které probíhala naše nejranější enkulturace, není vůbec snadné. Kulturou poskytnuté symboly jsou v naší mysli zakotveny tak hluboce, že si je mnohdy ani neuvědomujeme, a o to hůře nad nimi získáváme kontrolu.

Na druhou stranu ale právě ze základních vlastností symbolu – tedy konvenčnosti, arbitrárnosti a multimediality – vyplývá i jeho všudypřítomná a trvalá nejednoznačnost, vrstevnatost, spontánní interpretační produktivita a inspirativnost (srov. Borecký 2003, s. 21–23). Symboly si nelze představovat jako definitivní, hotové a pevné cihly našeho vnímání a myšlení, symboly nás ze své podstaty naopak podněcují k dalším aspektům a vrstvám významů a spontánně nás vedou k novým významovým spojením a souvis-

lostem. Jsme tedy na jednu stranu polapeni do symbolické sítě naší vlastní kultury, současně jsme ale i jejími aktivními tvůrci a společně tak „předeme“ síť, která nikdy není definitivní a stále a znovu se rozplétá a splétá do nových vzorů.

Klasifikace reality

Další velice důležitý podklad, zdroj a vzorec našeho myšlení a vnímání představují *klasifikace reality* – tedy pojmové a myšlenkové třídění reality do určitých soustav a tříd, tzv. *sémantických domén* (srov. Peoples a Bailey 2003, s. 53–55) podle kulturně stanovených kritérií. Tímto způsobem si svět třídíme například na živý a neživý, přirozený a nadpřirozený, hmotný a duchovní apod. – a vytváříme si velice složitě propojené třídy pojmů, ať už jde o klasifikaci přírodních druhů a jevů, barevného spektra či příbuzenských vztahů. Klasifikace reality nás učí vnímat cosi na stejné úrovni jako něco jiného, jiné zas jako součást něčeho jiného, nebo naopak jako celek něčeho jiného, a stávají se tak podkladem kauzálního a analogického (asociativního) myšlení.

Tříd zahrnujících pojmy a věci, které vnímáme jako v nějakém smyslu podobné (sémantických domén), je v každé kultuře velmi mnoho, vzájemně se překrývají a vytvářejí hierarchickou pyramidu významů podle míry obecnosti a konkrétnosti. Takto může být realita utříděna např. na sféru živého a neživého, sféra živého na sféru přirozenou a nadpřirozenou (fyzickou a duchovní), sféra přirozená na sféru lidskou a mimolidskou, sféra mimolidských bytostí pak na bezpočet dalších tříd a podtříd. Tímto způsobem si každá kultura svět kolem sebe strukturuje, aby se jí jevil jako přehledný, uchopitelný, srozumitelný a předpověditelný. Jak si okolní svět třídíme a jaký řád a strukturu v něm nacházíme, je samozřejmě mezikulturně velice variabilní – kultury se odlišují jednak v tom, do jakých sémantických domén realitu dělí, jaký vztah mezi takto vytvořenými třídami vidí, ale i v tom, jaké principy, pravidla a postupy v tomto třídění používají, ačkoli zde lze nalézt i určité univerzálně platné principy a shodu většinou přesahující 50–60 % (srov. např. Soukup 2004, s. 515–526; Sidky 2004, s. 277–304; Novotný 2004, s. 118–121).[15]

Zatímco v případě symbolů jsme viděli určité možnosti myšlenkové invence, kreativity a produktivity, klasifikace reality bývají v každé kultuře mimořádně pevně ukotvené, zažité a trvalé. Musí přijít opravdové „kognitivní zemětřesení“, které dokáže takto navrst-

[15] Jde o téma studované v rámci kognitivní antropologie tzv. etnovědou a etnosémantikou.

venou pyramidou otřást. Například v naší kultuře dodnes vnímáme čas a prostor podle Newtonovy mechaniky jako jevy absolutní a oddělené, ačkoli už více než sto let zásluhou Alberta Einsteina víme, že čas a prostor neexistují odděleně, nýbrž ve vzájemné souvislosti jakožto určitý časoprostor, navíc determinovaný rychlostí pohybu a silou gravitačního pole. V případě pozdější a ještě revolučnější kvantové mechaniky, která se zdá zcela popírat základy logického myšlení, se ještě nepodařilo tuto kulturní mezeru zcela překlenout a interpretace fyzikálních poznatků tak, aby byly srozumitelné a zapadaly do našeho modelu světa, zůstává dosud otevřenou výzvou (srov. Green 2006, s. 108).

Zkrátka klasifikace reality bývají mimořádně pevné a běžnými mentálními návyky z nich není úniku – jsou významným zdrojem naší tak časté neschopnosti myslet tvůrčím a invenčním způsobem. Uniknout z jejich dosahu a vlivu lze snad jen prostřednictvím matematiky, fyziky a jiných exaktních věd (schopných zcela se oprostit od jazyka a zdánlivě samozřejmé empirické zkušenosti), na druhé straně formou mystických zážitků vedoucích ke změněným stavům vědomí, ale také prostředky ryze uměleckými. Například podstatu poezie lze vidět v rozvolňování zažitých verbálních a mentálních šablon a klišé a v odkrývání nových, dosud nepovšimnutých souvislostí, vztahů a vazeb mezi pojmy a vjemy.[16] Těmto inovacím v našem strukturování světa však může trvat velmi dlouho, než se dostanou do všeobecného a tedy sdíleného povědomí a stanou se tak součástí kultury.

Worldview

Konečně třetím z důležitých kulturních vzorců našeho vnímání a myšlení je *worldview*, tedy určitý „obraz světa", „názor na svět" či „životní názor". Jde o relativně ucelený a systematický výklad povahy světa, který sahá za empirickou zkušenost a vymyká se běžnému smyslovému poznání. Obraz světa je tedy spíše než na zkušenosti založen na víře a přesvědčení. Zahrnuje například povahu vztahu mezi světem lidským a mimolidským (kulturou a přírodou), vymezuje místo člověka v přírodě a ve vesmíru, zodpovídá otázky po smyslu naší existence – kde jsme se tu vzali a kam a proč kráčíme (jako jedinci,

[16] Též podstatou komiky je princip *inkongruence*, tedy neslučitelnosti, nepatřičnosti či nesourodosti dvou či více podnětů, které jsou dány do nečekané a překvapivé souvislosti, což způsobuje údiv nebo smích (srov. Borecký 1996, s. 99–100; Borecký 2005, s. 10). Proto také humor lze spolu s imaginací a hrou považovat za poněkud přehlížený, avšak nezanedbatelný zdroj kulturní inovace, a to právě v oblasti klasifikace reality.

jako skupina i jako druh). Zahrnuje představy o tom, co se s námi bude dít po smrti, co je dobro a co je zlo, zdali vůbec, případně proč zlo existuje a jak mu lze čelit. Zahrnuje představu o tom, co nás přesahuje a v jakém vztahu vůči tomuto absolutnímu přesahu jako jedinci, skupina či druh jsme. Obrazem světa tedy může být jakákoli mytologie, náboženství, filosofický nebo politický názor, ale i některé aspekty vědy mohou být na těchto základech postavené.

Ze všech tří vzorců myšlení a vnímání, tedy symbolů, klasifikace reality a worldview, je právě worldview (obraz světa) nejpřístupnější kreativnímu myšlení, jak dokládají dějiny náboženského, filosofického, sociálně-politického a etického myšlení, tedy dějiny lidského uvažování o tom, co se vymyká možnostem zkušenostního poznání a co tvoří zdroj našich přesvědčení, věr a hodnot.

Nápodoba a vynalézavost jako komplementární aspekty kultury

Na základě rozboru takto vymezeného pojmu kultury vidíme, že ona úvodní otázka (tedy zda kultura ze své podstaty kreativitu, inovaci a invenci zpomaluje, znesnadňuje či přímo eliminuje, nebo ji naopak podněcuje a rozvíjí) se nám znovu opakuje na každé úrovni či v souvislosti s každým jednotlivým aspektem, který ji tvoří. Na jedné straně *nápodoba* a na druhé straně *vynalézavost* se nám jako rub a líc téže mince stále opakují jako dvě základní charakteristiky lidství a nezbytné podmínky kulturního způsobu existence.

Metaforicky řečeno jde o dva krajní limity, mezi nimiž je vytyčeno hřiště každé kultury; lidské kultury se pak mohou lišit v tom, v jaké polovině hřiště „hrají" nejčastěji. Některé kultury mohou inklinovat k tradici, jiné k inovaci, jiné ke zcela vyváženému poměru obou principů (srov. Barrett 1990, s. 99–123; Čermáková 2012, s. 41–46), ovšem nelze si představit kulturu složenou výhradně a pouze z geniálních individualit bez potřeby a schopnosti nápodoby, osvojení a přejímání, stejně jako není myslitelná kultura, ve které lidé od sebe pouze pasivně přejímají a napodobují se, aniž by byl někdo schopen individuální tvůrčí invence.

Kulturu si tedy nelze představovat jako svěrací kazajku či břemeno, které si s sebou vláčíme, protože je to právě kultura s jejími dílčími složkami a prvky, která nám dodává stavební materiál k naší kreativitě a nejrůznější podněty a vlivy k dalšímu rozvíjení (srov. Borecký 1996, s. 5–6). Stejně tak si ale nelze představovat kulturu jako zcela svobodný tvůrčí ateliér, v němž jsou jedinci vybízeni k neustálé individuální vynalézavosti. Nejnovější výzkumy (srov. Richerson a Boyd 2012, s. 26–28) ukazují, že kumulativní kulturní

evoluce (tedy to, co běžně velmi vágně nazýváme „pokrokem"), resp. schopnost adaptovat se na prudce se měnící či zcela nové okolnosti, se překvapivě nejčastěji vyskytuje nikoli v podmínkách naprostého odklonu od tradice a individuálního objevování a vynalézání, ale spíše v podmínkách, kdy nápodoba, přejímání a osvojování výrazně převažuje nad individuální kreativitou. Ta je sice nezbytná, ale nesmí jí být ani příliš málo, ani příliš mnoho, aby mohla generovat skutečnou kulturní změnu. Jako ideální poměr se ukazuje trocha individuálního učení, objevování a vynalézání s naprostou převahou schopnosti učit se, přejímat a osvojovat si od druhých.

> „Ačkoli to může znít podivně, v mnoha druzích měnícího se prostředí je nejlepší strategií spolehnout se spíše na napodobování, nikoli na vlastní učení. […] Populace čistě individualistických jednotlivců by ustrnula pouze na tom málu, co se dokážou naučit sami, a nemohla by si sama pomoci k celé nové adaptaci, založené na kumulativně se vylepšující kulturní tradici. […] Když se dá dohromady trocha individuálního učení s velkým množstvím napodobování, může se populace adaptovat způsobem, který překračuje individuální schopnosti každého génia" (tamtéž, s. 28).

Použijeme-li příměr z naší každodenní současnosti, můžeme říci, že žijeme v informační společnosti, která je svým životním stylem založena na získávání, zpracovávání a předávání informací; přitom drtivá většina těchto informací jsou informace redundantní, tedy převzaté, replikované a dále předávané, zatímco původní informace jsou velmi vzácné a naprostá většina populace k nim nemá přístup, natož aby je sama generovala.[17] Právě takto si lze ovšem představovat podstatu celé kultury. Objevitelů, vynálezců, revolucionářů a vizionářů bude vždy menšina oproti drtivé převaze těch, kdo takto nově vytvořené informace získávají, zpracovávají, zprostředkovávají, replikují a distribuují. Pouze takto totiž může individuální kreativita hrstky jednotlivců vést ke skutečné kulturní změně.

Z tohoto úhlu pohledu lze na úvodní otázku této kapitoly odpovědět tak, že kultura je systémem, který je ze své podstaty založen jak na nápodobě a replikaci, tak i na kreativitě, inovaci a invenci, avšak nikoli stejnou měrou. Těch, kteří dokážou a chtějí myslet jinak, těch, kterým se podaří vymanit se ze zavedených vzorců, stereotypů, klišé nebo dokonce tabu, je, bude a v zásadě musí být vždy menšina – a naopak, aby tato menšina mohla dříve či později

[17] Parafráze slov informatika Jiřího Kadeřávka prezentovaných v dokumentárním filmu Marka Skláře *Identity* (Česká televize, Centrum publicistiky a dokumentu, Televizní studium Brno 2010).

kulturu pozměnit, musí tu být většina těch, kteří budou mít „pouze“ schopnost tyto podněty přijímat, zpracovávat a šířit.

Kreativita jako výsledek mezikulturních kontaktů

K tomu je ovšem třeba dodat, že žádná kultura není izolovaným ostrovem, různé lidské kultury se vždy setkávaly, konfrontovaly a vzájemně si vyměňovaly a následně modifikovaly své kulturní prvky (srov. např. Toynbee 1995). Žádná lidská kultura si nevystačí ze sebe samé a bez nadsázky lze říci, že kultury jsou pouze dočasnými systémy nejrůznějších dílčích kulturních prvků putujících a proměňujících se v čase a prostoru (srov. např. Diamond 2000).

V lidských dějinách ke kumulativní kulturní evoluci (abychom se opět vyhnuli zavádějícímu pojmu „pokrok“) a k rozvoji tvůrčího myšlení docházelo v největší míře v těch geografických oblastech, kde se setkávalo vícero různých kultur a civilizací. To, čemu říkáme „pokrok“, tedy není záležitostí jedné kultury či jedné civilizace, nýbrž je výsledkem intenzivních mezikulturních kontaktů (srov. Lévi-Strauss 2007, s. 290–324). Naopak v dějinách velice ojedinělé a vzácné příklady totální izolace vedly zpravidla ke stagnaci, regresu či přímo k zániku dotyčné kultury.[18]

Pokud se tedy na možnosti tvůrčího myšlení podíváme v kontextu mezikulturním či transkulturním, lze uzavřít, že zatímco kulturní izolace či uniformita vede k přemíře nápodoby a replikace nad únosnou mez a k postupné eliminaci inovace, invence a kreativity, kulturní pluralita a variabilita je velmi významným zdrojem tvůrčího myšlení.

Poté, co jsme otázku myšlení, resp. myšlení tvořivého (tvůrčího, kreativního), nahlédli z perspektivy filosofické, resp. antropologické, jako kulturní fenomén, budeme se v následující kapitole věnovat samotnému procesu tvořivého myšlení a kreativitě jako takové, a to z hlediska psychologického. Nepůjde nám přitom o vyčerpávající vystižení psychologických přístupů k tvořivému myšlení, ale budeme se věnovat zejména přístupu hlubinněpsychologickému. Domníváme se, že právě tento přístup má k již naznačené kulturně-antropologické perspektivě velmi blízko a může ji tak funkčně doplnit a nabídnout řadu relevantních, přesto zcela nových podnětů a postřehů – byť ne vždy univerzálně přijímaných.

---

[18] Modelovým příkladem jsou v tomto ohledu dnes již vyvraždění původní obyvatelé Tasmánie (srov. Mithen 2006, s. 336–344; Diamond 2004, s. 269–274).

3. Hlubinné aspekty tvořivého myšlení

Karel Řepa

Povrch je ovlivněn tím, co je uvnitř.
Andy Goldsworthy

Rozvoj tvořivého myšlení je akcentován nejen v souvislosti s vysoce hodnocenou rolí kreativity v současných modelech vzdělávacího systému, ale také v otázkách obecné adaptability člověka v jeho životním prostředí. Ačkoliv se potřeba tvořivého myšlení objevuje jako jedna z primárních kompetencí prakticky u všech výchovně-vzdělávacích oborů, jeho rozvojem a kultivací jsou ve vzdělávacím systému pověřeny především předměty operující s určitým expresivním médiem. Tento stav lze vnímat jako pozůstatek kulturní empirie, vycházející z tradičního potenciálu uměleckých disciplín pro rozvoj autentického a originálního vyjádření.

V kurikulárních dokumentech je tvořivost obecně charakterizována jako schopnost překonávání stereotypů skrze uvědomění si vlastního tvořivého potenciálu a chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování svých prožitků. Ve výchovně-vzdělávacích oborech dnes převažuje tendence předpokládat tvořivé myšlení jako imanentní potenciál každého jednotlivce, determinovaný např. jedinečností jeho osobní historie, životním postavením a vztahy (srov. Vančát 2007, s. 9). Tradiční obraz tvořivosti, jako do jisté míry výlučného jevu, je zde transformován do inkluzivních forem. Předmětem odborné kritiky je přitom stále poměrně rozšířené přesvědčení, že např. výtvarný nebo hudební talent je do určité míry nevysvětlitelný – někdo jím přirozeně disponuje a někdo nikoliv.[19]

Pluralitní přístupy k tvořivosti jsou v praxi expresivně zaměřených výchov realizovány především skrze rozvíjení obecně pojímané senzitivity, komunikačních schopností a dovedností orientovat se v dynamických informačních polích a vztazích mezi nimi, mj. také s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí (učení, komunikace, řešení problémů). Celkově vzato lze v těchto aktuálně prosazovaných

[19] Na tomto místě však zřejmě musíme oddělit běžnou tvořivost od tvůrčí geniality, která je, i přes určité procesuální analogie, teoreticky uchopitelná ještě obtížněji.

přístupech vysledovat rostoucí důraz na ovlivnění jedince v procesu socializace a dále pak samotný apel na to, aby byli žáci a studenti schopni – s ohledem na potřeby své i potřeby společnosti – kreativních kompetencí aktivně využívat. Rozvoj tvořivého myšlení se pak v důsledku dotýká i sféry ekonomické, ve které se prosazuje představa kreativity jako určitého abstraktního (až mytického) principu, který determinuje ekonomický růst, zvyšování konkurenceschopnosti a návaznou osobní i společenskou prosperitu.

Aniž bychom zcela pouštěli ze zřetele problematickou aplikaci nonkonformního tvořivého myšlení ve společnosti orientované na výkon, zaměříme se v tomto příspěvku více na samotnou lokalizaci kreativity z pohledu hlubinné psychologie,[20] která se (vedle dominantních kognitivně-behaviorálních proudů současného psychologického diskurzu) pokouší nalézt odpověď na otázku, v jakých osobnostních strukturách lze ve vývoji jedince lokalizovat kořeny celistvého tvořivého myšlení a jak tvůrčí proces probíhá na úrovni struktur *ega*. Pro ucelenější náhled na zkoumanou problematiku, ale především pro cenné konfrontační momenty a funkční korelace s jinými psychologickými modely kreativity se bude následující text zabývat nejprve kontexty aktuálního psychologického diskurzu kreativity, k němuž hlubinněpsychologické teorie již celé jedno století přispívají inspirativními koncepty i konkrétními poznatky.

Hlubinněpsychologické přístupy v systému teorie kreativity

Aktuální mezioborovou roztříštěnost teorie kreativity se pokouší obsáhnout např. Dacey a Lennonová (2000) v knize *Kreativita*. Nový model kreativity v jejich podání počítá s nutností příčného spojení tří součinných faktorů: biologického, psychologického a sociálního, tedy tří dominantních oblastí podílejících se na zkoumání fenoménu tvořivosti. Svou syntézu autoři nazývají souhrnně jako *biologicko-psychosociální model* (srov. cit. dílo, s. 15–19). Přestože je tento model jistě inspirativní, odpovídá aktuálním tendencím mezioborového dialogu v humanitních a přírodních vědách a poskytuje určitou mapu oblastí výzkumu kreativity, demonstruje také jisté obtíže při hledání jednotících závěrů nebo analogií. Proto představuje především komplex sdružených dosavadních poznatků z různých vědních oborů humanitních i přírodovědných.

[20] Pro své zaměření na dynamiku intrapsychických dějů jsou hlubinněpsychologické přístupy nazývány jako *psychodynamické*.

Z řady hlubinněpsychologických teorií Dacey a Lennonová (srov. tamtéž, s. 120–123) hodnotí především stanoviska a teorie rané a novější psychoanalýzy. Psychoanalytické příspěvky ke kreativitě zařazují po bok humanistických teorií, spadajících do kategorie výzkumů rozkrývajících psychologické faktory tvořivosti. Podobně jako humanistické přístupy se hlubinněpsychologické modely pokoušejí vysvětlit především otázku původu tvořivosti. Na rozdíl od důrazu na sociální aspekty kreativity, které jsme naznačili v zrcadle současných výchovně-vzdělávacích koncepcí, se hlubinní psychologové konkrétněji zaměřují na formování kreativity v raných fázích ontogeneze, intrapsychickou dynamiku tvůrčího procesu a předpoklady k tvořivému jednání odvíjející se od osobnosti tvořivého jedince.

Návrh celistvého biologicko-psychosociálního modelu kreativity lze vnímat spíše jako doplněk dnes již klasického Guilfordova modelu tvořivosti. Joy Paul Guilford vypracoval v 70. letech minulého století podrobný model struktury intelektu (*Structure of Intellect model*), ve kterém definuje 120 schopností odrážejících nutnost kreativního myšlení (tento model později rozšířil na 150 schopností). Klíčem je podle Guilforda schopnost transformovat informace vedoucí ke konvergentnímu i divergentnímu poznávání. Uplatnění těchto transformačních schopností Guilford směřuje především do výchovně-vzdělávacího procesu, ve kterém sleduje potenciál růstu žákovy flexibility myšlení, vedoucí k novátorským myšlenkám. K tomu je podle něj zapotřebí také rozvoj žákovy paměti jako úložiště informací, se kterými lze operovat. SI model autor považoval za potenciální kurikulární dokument, umožňující pedagogům metodicky rozvíjet kreativitu žáků a studentů (srov. Fasko 2000–2001, s. 317 a 322).

Kromě modelů zaměřujících se převážně na podmínky a předpoklady tvořivého myšlení představují zajímavý komparační materiál zejména teorie snažící se o postižení kreativity z hlediska tvůrčího *procesu* a jeho fází. Těchto teorií vznikla v průběhu 20. století celá řada a v ucelenosti je zpětně kriticky postihují například studie Paula Plseka nebo kniha Silvana Arietiho s názvem *Creativity: The Magical Synthesis* (1976), mapující výzkumy kreativity od roku 1908 do poloviny 60. let 20. století. Jeden z nejstarších modelů vytvořil již ve dvacátých letech Graham Wallas. Je třeba jej zmínit především pro jeho reflexi dobových teorií o povaze nevědomí jako specifické složky psychického aparátu člověka. Proces tvorby se dle Wallase (cit. podle Dacey a Lennonová 2000, s. 36–37) odehrává v těchto čtyřech fázích:

1. *Fáze přípravná*. Probíhá zaměření se na určitý problém, zkoumání jeho dimenzí, sběr informací a přípravné práce na jeho řešení.
2. *Fáze inkubační*. V této fázi je problém internalizován do nevědomé oblasti a zdánlivě se nic neděje. Je třeba dočasně se vzdát vědomého úsilí o vyřešení problému.
3. *Fáze osvícení*. Nastává náhlý a intenzivní vhled do řešeného problému. Nevědomě zformovaná idea proniká do vědomí.
4. *Fáze ověřování*. Tvůrce vědomě koriguje a dále zpracovává novou ideu nebo řešení. Pokud řešení zhodnotí jako funkční pro danou problematiku, pokouší se je aplikovat.

Někteří autoři interpretující Wallasovo dílo vkládají mezi inkubaci a osvícení ještě fázi „náznaku", kdy tvůrce získává pocit, že řešení je „na cestě" (srov. MacLeod, online).

V pozadí Wallasovy koncepce se objevuje právě určitá komplementarita mezi procesem analytického myšlení a nevědomým jádrem procesu tvořivosti, který podle této teorie nelze vědomě moderovat. Přes dominantní úlohu neuvědomované inkubační fáze je však pro uzavření cyklu celého procesu neméně důležitá závěrečná vědomá analýza. Clark MacLeod (tamtéž) tento model komentuje následovně:

> „‚Jiskra' je vždy obklopena těžkým zanícením ryze analytické práce, a ačkoli se jeví skoro nemožné přesvědčit ty, jejichž živobytí vyžaduje uplatnění rozumových vlastností, je stále upozaděna. Idea má jen omezenou hodnotu, pokud není vypuštěna do světa a uskutečněna v něm."

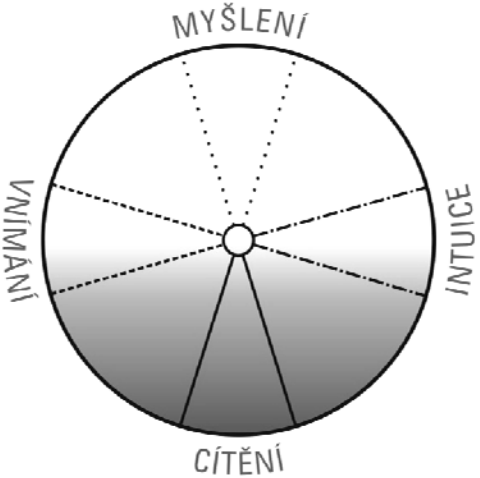
Později uvidíme, že s podobnými kvalitami operují také psychodynamické modely kreativity, jak je popsala Melanie Kleinová a Wilfred Bion jako oscilaci mezi rozpouštěním a konsolidací ega a Anton Ehrenzweig jako pohyb ega mezi jeho vědomou a nevědomou vrstvou.

Jednu ze zajímavých aplikací psychodynamické teorie zpracoval v 60. letech minulého století Frank Barron, který uveřejnil výsledky výzkumu psychologických faktorů tvořivosti, ve kterých použil Jungovu typologii osobnosti (kategorie extroverze/introverze, myšlení/cítění, smysly/intuice). Jeho týmu se podařilo zjistit, že zhruba 90 % testovaných osob, které prokazovaly kreativní myšlení, lze označit jako intuitivní. Zároveň u nich bylo možné sledovat určité introvertní tendence. Závěr byl tedy takový, že existuje určitý vztah mezi kreativitou a jistým stupněm intuice a introverze (srov. Barron, online). Analytická psycholožka Jolanda Jacobi (1992, s. 16) interpretující Jungovy myšlenky se ale naopak domnívá, že osobnostní typologie nemá k umělecké kreativitě průkazný vztah. Umělecká fantazie představuje zvláštní kategorii, na které se v rozmanitých

proporcích podílí všechny základní funkce vědomí, a může ji tedy využívat jakákoliv osobnost, ať už je zaměřená intuitivně nebo nikoliv. Jacobi zde navazuje na obsah Tavistockých přednášek, ve kterých Jung (1993, s. 11) definoval vědomí jako:

> „vztah psychických faktů k faktu nazývanému *Já,*[21] jehož charakter je závislý na celkovém zaměření typu individua, ať extroverta či introverta. Má vztah k vnějšímu světu prostřednictvím čtyř funkcí odlišných kvalit: myšlení, cítění, vnímání a intuice."

Tyto základní funkce vědomí přehledně znázornil diagramem kříže, jehož čtyři strany jsou osazeny protilehlými dvojicemi zmíněných funkcí (viz obr. 1). Je důležité zmínit, že podle tohoto Jungova schématu bychom mohli pojem „tvořivé myšlení" označit za sémanticky nepřesný. Myšlení je zde totiž nastíněno jako bdělá povrchová funkce komplexu ega. Lidské vědomí však s vnější realitou (realitou osazenou objekty) tvořivě interaguje vždy jako komplex a přestože se dá hypoteticky vysledovat, v jakém momentě se k ní vztahuje více prostřednictvím myšlení (nebo jiné z ostatních tří funkcí), je obtížné kterékoli z těchto funkcí přisoudit dominantní roli v kreativním procesu, neboť fungují téměř vždy jako strukturálně provázaný celek.

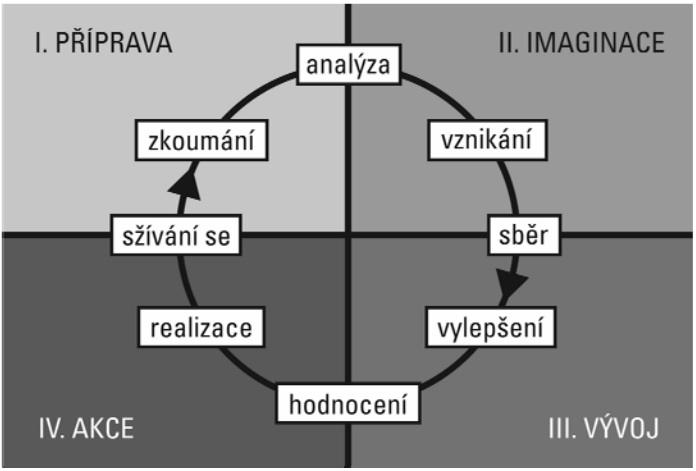


Obr. 1: Jungův kříž psychických funkcí znázorňující strukturu vědomí (Jacobi 1992, s. 82).

[21] V textu využíváme v synonymním významu pojem *ego* (především kvůli jeho četnému využití v cizojazyčných zdrojích).

V novější teorii Barron (online) zdůraznil také „intenzivní estetickou a morální oddanost vlastní práci“, typickou pro kreativního jedince. Stejné zaujetí sleduje např. i Viktor Lowenfeld, charakterizující kreativní proces jako cestu hledání subjektivní pravdy. Podle Lowenfelda (1960, s. 22–25) je jádro vyjádření estetické zkušenosti a schopnosti rozlišit podstatné od nepodstatného v tvůrčím procesu vysoce individualizované a odvislé rovněž od média, se kterým tvůrce pracuje. Kreativní inteligence vedoucí k autentické umělecké výpovědi je podle něj schopnost sloučit výraz a médium unikátním způsobem, takže ani jedno z těch dvou nemůže být nahrazeno. Také v Barronově koncepci nalézáme důraz na nevědomé zpracování tvůrčích impulsů. Jeho *Psychics creation model* je rovněž koncipován jako čtyřfázový a podle Paula Plseka (online) podporuje populární pohled na kreativitu jako „záhadný“ proces zahrnující podvědomé druhy zpracování, které tvůrce nemůže mít nikdy zcela pod kontrolou. Barronovy fáze formování invenční myšlenky jsou metaforicky pojaté jako fáze života dítěte:

- *početí* (příprava mysli),
- *zrání* (spletitá časová koordinace),
- *porod* (vynoření se do světla z trýzně rození),
- *výchova* (fáze dalšího vývoje).



Obr. 2: Plsekův syntetický model kreativního procesu *Directed Creativity Cycle* (Plsek, online)

Ve vývoji diskurzu kreativity bychom neměli minout také samotný Plsekův pokus o syntézu snad všech významných koncepcí

kreativity uveřejněných za 80 let odborného zájmu o toto téma. Výsledkem jeho teoretického uvažování je model nazvaný *Directed Creativity Cycle* (1996, online) a z něj vycházející přehledné schéma (viz obr. 2).

Podle této koncepce kreativní myšlení začíná citlivým pozorováním a analýzou světa, zkoumáním, jak věci fungují a nefungují (fáze přípravy). Z tohoto procesu vznikají v naší paměti určité koncepty, díky nimž jsme pak schopni utvářet nové myšlenky, a to především díky schopnosti hledání spojů mezi těmito koncepty (fáze imaginace). Po sběru nových myšlenek dochází k jejich postupnému vylepšování (fáze vývoje), praktickému zhodnocení a využití (fáze akce). Plsekův syntetický model již přirozeně postrádá určitou osobitost a jemná specifika předchozích koncepcí a je více než Wallasův nebo Barronův model zaměřen na praxi utváření návyků kreativního chování:

> „Řízená kreativita jednoduše představuje účelné mentální děje, jejichž účelem je zamezení nástrah spojených s našimi kognitivními mechanismy na každém z kroků tohoto procesu." (Plsek, online)

Přestože je v Plsekově modelu kladen velký důraz na segment imaginace a obecněji interakci imaginace a analýzy, v názoru na vědomou nebo nevědomou povahu imaginace zůstává na rozdíl od předchozích koncepcí záměrně neutrální.

Na rozdíl od výše zmíněných klasických modelů obecné kreativity, dnes často využívaných v komerční sféře, se v rámci psychodynamických teorií pohybujeme více v oblasti psychologie umění. Důvodem je především rozsáhlý výzkumný materiál, se kterým hlubinná psychologie pracuje, zahrnující rozhovory s umělci, kazuistiky a analýzy uměleckých artefaktů. Někteří hlubinní psychologové také paralelně upozorňují na kvalitativní podobnosti umělecké a obecně tvořivé činnosti. Jedno z výrazných specifik hlubinněpsychologických teorií kreativity tedy spočívá v pokusu aplikovat ucelený psychoterapeutický systém na systém uměnovědné či estetické teorie.

Již při letmém pohledu do historie zjistíme, že interakce hlubinné psychologie se zkoumáním obecně lidské a umělecké kreativity sahá až k počátkům moderního oboru psychologie. Prvnímu psychologickému bádání v této specifické oblasti předcházela řada starších koncepcí, hledajících příčiny výrazných tvůrčích počinů a umělecké geniality povětšinou ve sférách nadpřirozeného, případně později ve šťastné kombinaci zděděných vloh. Aniž by tyto starší názorové platformy zcela vymizely, hlavní proud nové teorie kreativity se od konce novověku odvíjí především od systematických metod zkoumání, na konci 19. století významně ovlivněných konfrontací asocia-

nistů s gestaltisty o povaze a struktuře lidské mysli. Tato diskuse exponovala dva póly uchopení problému: kreativní myšlení mělo vycházet buď ze spojování jednotlivých myšlenek a asociací novým způsobem, nebo od změn celistvých komplexních mentálních vzorců (*Gestalt*). Důležitou roli v chápání těchto procesů sehrály také paralelní úvahy o povaze nevědomé sféry lidské psychiky, ze kterých čerpali především asocianisté ve snaze vysvětlit proporce neustále proudících mechanismů myšlení a pronikání neuvědomovaných asociací do vědomé mysli (srov. Dacey a Lennonová 2000, s. 30–32). S dalším rozvojem psychologie nacházejí obě tato stanoviska v různých proporcích svá uplatnění v kognitivně-psychologických proudech.

Na tomto poli posléze graduje vliv formující se hlubinné psychologie, přidávající do diskuse cenné empirické materiály z klinického prostředí. V případě psychoanalýzy se pak samotné zkoumání tvořivosti již v prvních desetiletích 20. století konstituuje jako poměrně samostatný a komplexní diskurz, paralelně se rozvíjející vedle jiných psychologických koncepcí kreativity. Ohniska hlubinněpsychologického zájmu a zkoumání v problematice tvůrčího procesu publikovaná v dostupných specializovaných studiích a monografiích lze v rámci úvodního náhledu na problematiku shrnout výčtem těchto šesti oblastí:

- nevědomá motivace a puzení k tvorbě,
- dynamika procesu tvorby (formování a strukturace díla),
- analogie tvůrčího procesu a mechanismu snové práce,
- analýza a interpretace díla,
- problematika vztahu umění a patologie,
- percepce a estetická působivost díla.

Především otázky týkající se role nevědomí v procesu tvorby přidávají hlubinněpsychologickým koncepcím určitou populární auru iracionality, za kterou můžeme v jádru tušit již zmíněnou tradiční důvěru v neuchopitelné (až transcendentní) aspekty tvořivého ducha. Ve vědeckopopulární sféře lze často narazit na interpretace myšlenek předních hlubinných psychologů, jejichž výpovědní hodnota je však kvůli redukovanému kontextu a absenci diskuse značně problematická. Nutno podotknout, že jedním z možných důvodů trivializace „hlubinného" uvažování o tvůrčím procesu může být také poměrně nesouvislá aktualizace tohoto specifického odvětví v našem prostředí. Snad i z tohoto důvodu je dnes mezi odborníky hlubinná psychologie někdy vnímána jako svérázný relikt počátků psychologického diskurzu.

Obecně vzato rozvíjí hlubinněpsychologické teorie přesvědčení, že rozkryjeme-li kořeny tvořivosti a strukturu tvořivého myšlení, budeme následně moci v přímé úměře našemu poznání lépe koncipovat i samotný výchovně-vzdělávací proces. Směřování „ke kořenům" je hlubinné psychologii ostatně vlastní skrze její tradiční terapeutické cíle. Tímto se také odlišuje od aktuálně preferovaných sociálních modelů kreativity, jak bylo zmíněno výše.

K povaze nevědomí

Již v rámci klasické psychoanalýzy, jako jedné z nejstarších strukturovaných teorií lidského vědomí, nalézáme snahy o vytvoření metod k rozkrývání intrapsychické reality a nastínění interakce mezi vědomím a nevědomím.[22] V knize *Art and Psyche: A study in psychoanalysis and aesthetics* cituje Ellen Handler Spitzová (1985, s. 11) všeobecné shrnutí psychoanalytického modelu popsané Davidem Rapaportem:

> „Psychoanalýza v obecné rovině nabízí obojí: detailní mapu mysli a zároveň metodu pro zkoumání jejího fungování. Jedná se tudíž o metapsychologickou a zároveň klinickou teorii. Model, který poskytuje, je v první řadě dynamický (zahrnující protikladné síly exprese a represe), ekonomický (zabývající se distribucí psychické energie), topografický a později strukturální (nabízející schéma pro komponentní části mysli a jejich organizaci), genetický (odhalující původ vývojových stádií a zralosti psychické struktury a její dynamiky) a adaptační (zvažující základní potřeby lidského organismu adaptovat se ve svém okolí v kontrastu s potřebami, které nejsou komplexem zděděných vzorců chování plněny)."

Problematice nevědomí věnuje psychoanalytik Jan Poněšický jednu kapitolu své knihy *Úvod do moderní psychoanalýzy*. Uvádí ji stanoviskem mnohých filosofů a psychologů, kteří existenci nevědomí popírají z pozice, že co není vědomé a pozorovatelné, nemůže existovat. Poněšický (2003, s. 15–17) oponuje poukázáním na běžnou lidskou zkušenost, ve které jsou nevědomé pohnutky permanentně přítomné a empiricky doložitelné. Pokračuje tím, že v dynamickém pojetí nevědomí nejde pouze o zautomatizované chování a postoje (nevědomé ve smyslu, že něco nemáme zrovna ve vědomí), ale jde o

> „působící citově-motivační pohnutky, které mohou daleko silněji ovlivňovat naše jednání, náš život, výběr partnera, štěstí či neštěstí než náš tak vysoce ceněný rozum, naše vědomé úvahy a rozhodnutí."

[22] Na modelu, který Freud nazval *topografický,* rozlišuje tři simultánně fungující sféry mentálního aparátu: vědomí, předvědomí a nevědomí.

Podle Rity Atkinsonové není teorie nevědomí pouze doménou hlubinné psychologie. Atkinsonová (2003, s. 194) upozorňuje, že řada aktivit a řešení problémů je řízena nevědomými rozhodnutími nebo na nevědomé úrovni:

> „Podle jednoho ze základních principů moderní psychologie zahrnují duševní události jak vědomé, tak nevědomé procesy a mnoho rozhodnutí a činností se odehrává výhradně mimo oblast vědomí. Řešení problému se může objevit „zčistajasna", aniž bychom si byli vědomi, že jsme o problému přemýšleli. A když máme k dispozici řešení, nemusíme být schopni poskytnout introspektivní popis toho, jak jsme k řešení dospěli."

Psychologové k nevědomým dějům přiřadili celou škálu duševních procesů a automatismů, k nimž nemáme vědomý přístup, ale na nichž je fungování našeho psychického aparátu do velké míry závislé. Na tuto skutečnost poukazuje také Stanislav Komárek (2008, s. 18):

> „Obecně vzato lze říci, že nevědomí, zejména správně opečovávané, vede člověka (a tím spíše zvíře) zpravidla správně a je čímsi pro jeho zdárné fungování nepostradatelným a velmi cenným, byť poněkud pomalým a archaickým."

Komárek (tamtéž, s. 200–201) dále líčí i obtížnou uchopitelnost nevědomých zdrojů kreativity:

> „[…] kreativita živých bytostí vždy vychází jaksi zpoza nějakého horizontu, u člověka např. zpoza hranice vědomí/nevědomí. Kupodivu je to právě ono nevědomí, co inovace (myšlenkové, strukturní, i rozmnožování jakožto inovaci i renovaci) vytváří. […] Z toho, že zdroje kreativity jsou z principu skryty ‚za horizontem' a při eventuálním proniknutí za něj se ‚skryjí' zase ‚o patro níž', v zásadě pramení jejich principiální neúplná uchopitelnost, protože živé bytosti (a ostatně ve stejné míře i neživý svět) jsou jaksi ‚bez dna'[…]."

Sféra *nevědomí* je podle klasické psychoanalytické teorie tvořena pudovými podněty, fantaziemi, vzpomínkami a přáními, které se mohou dostat do vědomí pouze v přetvořené, cenzurované podobě (po překonání určitého odporu). Podle hlubinných psychologů se jedná o teoreticky obtížně uchopitelnou oblast lidské duše, která operuje vlastním vyjadřovacím způsobem a specifickými duševními mechanismy.[23] Její dynamickou topografii lze proto pouze odhadovat z vědomých projevů, mezi které patří snění, fantazie (potažmo denní snění), hra, imaginace, tvůrčí proces, ale také struktura symptomů. *Předvědomí* je pak v Rycroftově kritickém slovníku (online) defino-

[23] Např. formu energie usilující o slastné prožitky, pramenící převážně z nevědomé části osobnosti, Freud označuje pojmem *libido*.

váno jako oblast fungující rovněž na neuvědomované bázi. Ta je tvořena vzpomínkami, informacemi, dovednostmi a obsahy, které mohou být, je-li to zapotřebí, vyvolány do vědomí, případně použity nevědomými obsahy v jejich snaze o proniknutí do vědomí.

Hlubinné aspekty kreativity

Základním předpokladem raných hlubinněpsychologických teorií tvůrčího procesu je aktivizace nevědomé části lidské psychiky skrze umělecké médium pracující s široce pojatou výtvarnou, literární a hudební imaginací a myšlenkovými asociacemi. Psychoanalytické metody tak byly nově využity také k rozkrývání pohybu neuvědomovaných intenzit obsažených ve specifických kulturních činnostech. Samotné nevědomí však nebylo považováno za nějaký skrytý zdroj originálního myšlení, ostatně jak se zmiňuje Hartmut Kraft (cit. podle Müller-Braunschweig 1984, s. 122), prvotní psychoanalytické úvahy neřeší otázku, za jakých okolností *může* být jedinec kreativní, nýbrž otázku, proč *musí* být jedinec kreativní.

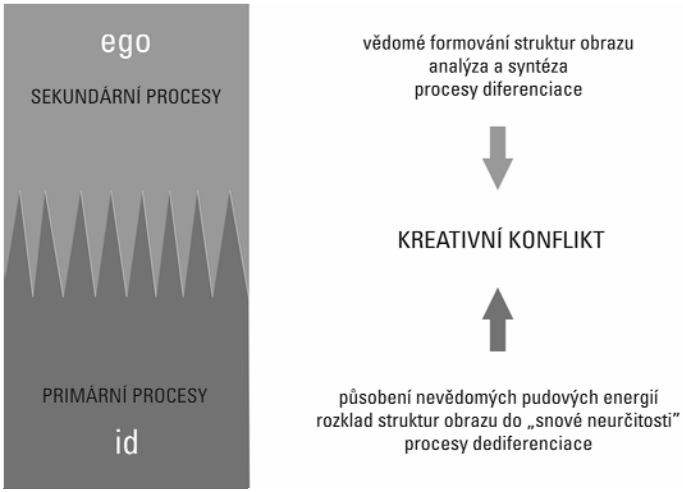
Redukované snahy prvotních psychoanalytických intervencí a interpretačních pokusů kriticky shrnuje Eugene Glynn (2008) ve studii *Desperate Necessity: Art and Creativity in Recent Psychoanalytic Theory*. Rané sublimační teorie jsou podle Glynna hojně využívané, neboť přinášejí mnoho objevného. Řadu důležitých aspektů svým omezeným dosahem však míjejí:

> „Psychoanalytické teorie sotva zdůrazní tvůrčí radost. Tematicky řeší spíše ztráty, odloučení a hrůzy. Autonomní self je netolerantní balast a odvěké snění o jednotě s matkou může být pro dospělého pouze noční můrou. Samotné ego, věčně ohroženo rozpuštěním, je ponejvíce provizoriem, které drží pohromadě s pomocí záplat, vyžadujících neustálé opravy. Kreativita se stala umělcovou zoufalou nutností, utěšujíc, obnovujíc, podpírajíc, přináší pouze dočasnou pomoc. Zranění, která leží u kořene umění, jsou raná, skrytá a nevyléčitelná. Umělec je […] jako pacient trpící traumatickou neurózou: oba se opakovaně a kompulzivně vracejí ke zdůvodnění svých traumat v obecně marném úsilí o jejich ovládnutí a uvolnění. Alespoň pro umělce jsou tyto snahy marné; zůstává nevyléčen, což je však situačně výhodou pro svět, od doby co je pobídka k umělecké činnosti trvale předurčena. Umění není terapie; pokud by tomu tak bylo, umělci by sami sebe vyléčili až do sterility.“ (cit. dílo, s. 138)

Kreativní konflikt, který sledují rané teorie, ilustruje obr. 3. V novějších teoriích pak nacházíme řadu vnitřně konzistentních proudů rozvíjejících odkaz klasické psychoanalýzy s ohledem na specifické oblasti hlubinněpsychologického myšlení. První z těchto okruhů vznikl ještě před druhou světovou válkou kolem rakouské psycho-

analytičky Melanie Kleinové, která zaměřila své empirické bádání na psychologii dítěte a s dalšími autory se podílela na dopracování staršího návrhu *teorie objektních vztahů* Otto Ranka.

Na problematičnost a související pojmovou nejasnost této teorie kriticky poukazuje Jerome Oremland (1997, s. 83 a 85). Samotný pojem *objekt* chápe jako polysémantický. Tímto pojmem máme podle Oremlanda častěji tendenci označovat nespecifikované a neosobní věci; evokuje mechanistický slovník přírodních věd raného 20. století. Mimo to však, pokračuje Oremland ve své úvaze, dochází záhy k humanizaci pojmu *objekt*, takže většině lidí dnes nečiní problém chápat objekty jako osoby a objektové vztahy jako mezilidské vztahy. V psychoanalytické estetice si však s tímto pojetím objektu nevystačíme a je nutné jej sémanticky rozšířit na specifický metapsychologický konstrukt. Ve vztahu k umění je pak tento pojem vztažen zároveň na samotný produkt tvorby. V případě kreativních jedinců pak synonymní chápání objektních vztahů jako mezilidských vztahů není funkční, neboť se tito tvůrci vztahují k vyššímu poli a jinému řádu objektů a transcendují za interpersonální objektové vztahy.



Obr. 3: Diagram kreativního konfliktu iniciujícího tvůrčí proces

První studie Melanie Kleinové zaměřená na vztah psychoanalýzy a umění nesla název *Infantile Anxiety Situations Reflected in a Work of Art and in the Creative Impulse* (1929). V této stati nalézáme první obrysy autorčiny vývojové koncepce, zahrnující obranné mechanismy štěpení a identifikace, které utvářejí jádro budoucí „kleiniánské

estetiky". Toto jádro se odvíjí od analýzy dětských projevů agresivity a způsobů zvládání destruktivního prožívání v rané fázi vývoje. Vnější objekty, na které jsou tyto destruktivní instinkty zaměřeny (zdrojem četných ambivalentních pocitů je především matka), dítě považuje projektivně za zdroje vlastní persekuce a útrap. Způsoby zvládání úzkostí z těchto časných dětských imaginací hrají podle Kleinové stěžejní roli v dalším vývoji osobnosti a zdravého vymezení vlastního ega vůči vnějšímu světu. V pozdějších textech nazvala Kleinová toto období jako *paranoidně-schizoidní pozici*. Jedná se o fázi, v níž je dítě nuceno zvládat pronásledující (paranoidní) pocity úzkosti a nachází obranné východisko teprve v štěpení na dobrý a zlý svět, projekci nežádoucích agresí na vnější objekty a jejich idealizaci. Tyto jevy podle Kleinové ruší smysl pro realitu a bývají také zdrojem psychických poruch, jež mohou nabývat klinické závažnosti (srov. Gosso 2004, s. 2). Rozštěpený a idealizovaný obraz začíná s dalším zdravým vývojem ustupovat, dítě však začíná intenzivněji prožívat pocit viny z vědomí vlastních destruktivních tenzí a útrap způsobených milovaným objektům. Vzhledem k nástupu této úzkostlivé sebereflexe Kleinová tuto fázi pojmenovává jako *depresivní pozici*. Ta zajišťuje potřebný odstup, ve kterém je dítě schopno vnímat objekty v celistvosti (v koexistenci jejich dobrých i špatných aspektů), a je tak zároveň návratem do reality.

Na pozdějších aplikacích této vývojové teorie je patrné, že proces vzájemné konfrontace a oscilace mezi schizoidní a depresivní pozicí může být vnímán jako funkční skrytá paralela fázování kreativních a uměleckých aktivit. Tuto ideu rozvíjel především Anton Ehrenzweig, který ji dále upřesňuje na základě vlastního výzkumu, publikovaného v knize *The Hidden Order of Art* (1967). První fázi chápe obdobně jako schizoidní roztříštěnost, jejímž následkem bývá často bolestivé zvíření a rozrušení struktur ega. Depresivní fázi pak označuje jako *re-introjekci* (znovuvcítění) a charakterizuje ji jako děj, ve kterém se část nevědomé substruktury vynořuje zpět do umělcova ega, kde postupně nabývá konkrétních forem (srov. Ehrenzweig 2000, s. 100–103).

Kleinová se domnívala, že právě tato fáze má největší význam pro tvůrčí proces, neboť skrze ni umělec „znovuobjeví" reálný svět a s ním se navenek vyjeví i primární „půvab" uměleckého díla. Ehrenzweig však toto dvoufázové pojetí kreativity významně reviduje tvrzením, že zásadní intenzita tvůrčího aktu se odehrává přesně na pomezí mezi schizoidní a depresivní fází. Vkládá tak do tohoto cyklického rytmu ještě fázi prostřední, kterou nazývá *manicko-oceánickým stavem*. V této fázi je podle autora aktivizován mechanismus tzv. *nevědomého zkoumání* (*unconscious scanning*), jehož působením je

tvůrce schopen aktivizovat hlubší vrstvy svého ega v nerozlišených vrstvách nevědomí. Právě tuto nerozlišenost pak autor považuje za nedílnou součást procesu, při kterém ego vnáší do běžné obrazotvornosti nevědomé kvality (srov. tamtéž, s. 123). Ještě na nevědomé úrovni se tak váží dohromady jednotlivé tvarové fragmenty, aby se posléze mohl nepřerušovaný obrazový prostor (nově scelená substruktura) vynořit v podobě vědomého signálu. Podobně jako dítě u matčina prsu, ani samotný tvůrce není podle Ehrenzweiga v této fázi oddělen od svého díla:

> „Jakmile dosáhneme nejhlubší oceánické úrovně nerozlišenosti, hranice mezi vnitřním a vnějším světem se rozplynou a pociťujeme, že jsme pohlceni a lapeni uvnitř díla." (tamtéž, s. 119)

Tzv. oceánický stav byl již dříve považován za výraznou a poněkud záhadnou fázi tvůrčího procesu, ve které tvůrce prožívá specifické spojení se vznikajícím dílem. Na manické kvality oceánického stavu[24] upozorňují dále kleiniánští psychoanalytici Donald Winnicot nebo Marion Milnerová. Ve shodě s Freudem se domnívají, že tvůrcem intenzivně prožívaná manicko-oceánická fúze koresponduje s regresí do infantilního stadia vývoje, je návratem do iluzorního manického stavu jednoty s matkou, ve kterém se dítě domnívá, že je odpovědné za vytváření světa.

K vývojové teorii počátkem 50. let minulého století významně přispěl rovněž Donald Winnicott, a to studiem fenoménu tzv. *přechodových objektů,* který popsal v článku *Transitional objects and transitional phenomena* (1953). Typický příklad přechodových objektů podle Winnicotta představují hračky, do kterých si dítě projikuje konejšivé a důvěrné kvality, jež pociťovalo ve vztahu s matkou. Vztah k přechodovým objektům je tedy odrazem tohoto vysoce individualizovaného vzájemného vztahu dítěte a matky, přičemž energetická investice do těchto objektů je podle Winnicotta normální a zdravá vývojová komponenta. Vztah k přechodovým objektům a jejich částečné splývání s identitou dítěte v průběhu imaginativní hry pojímá Winnicott jako most k pozdějšímu zájmu o rozmanité kulturní objekty v dospělosti (srov. Spitz 1985, s. 22–23). Přechodový objekt nemůže být nikdy plně pod kontrolou, protože existuje zároveň jako hmotný objekt v reálném světě. Tvůrce se musí vyrovnat s barvami, kamenem, harfou nebo pohybujícím se lidským tělem. Z tohoto důvodu jej nelze ztotožňovat s vnitřním objektem ani s mentálním konstruktem (srov. tamtéž, s. 24).

---

[24] V této souvislosti se objevují rovněž označení *manicko-oceánický stav* nebo *manicko-oceánická fúze*.

Rané estetické prožitky evokované hrou s přechodovými objekty se podle Winnicotta (1971, s. 100) formují nejprve v *potenciálním prostoru* mezi dítětem a matkou. Tento prostor hry a tvořivých možností se později stává potenciálním prostorem mezi jedincem a prostředím a je zdrojem kulturních zážitků. Konceptem tohoto třetího prostoru, ve kterém se střetává realita s fantaziemi, Winnicott nahrazuje oblast, v níž jiní psychoanalytici (Freudem počínaje) řeší intrapsychické procesy.

Tato „přechodová oblast zážitku" utváří bohatý fikční svět mezi *self*[25] a okolním světem. Roli fikčního světa ve vztahu k oboru arteterapie a výtvarné výchovy zmiňuje mj. také Slavík (2005) ve své reflexi Winnicottovy koncepce potenciálního prostoru. Hra vytváří zvláštní pole – potenciální prostor – světa „jakoby", ve kterém přechodové objekty hrají úlohu herních rekvizit. V dospělosti pak úlohu těchto rekvizit mohou v rozšířeném pojetí převzít např. umělecká díla.

> „Fikčnost tedy v našem pojetí není ‚lež o realitě', ale kulturně výjimečně důležitý fenomén, v němž člověk získává šanci ztělesňovat jinak nedostupné závažné obsahy své duševní reality. Je to prostor splňovaných nebo alespoň navozovaných přání, podobně jako prostor snů." (cit. dílo, s. 23)

Cílem výtvarného pedagoga a arteterapeuta je pak podle Slavíka (tamtéž) tento prostor zaplňovat a obdělávat.

Oremland (1997) se dále pokouší kriticky zhodnotit a aktualizovat odkaz teorie objektních vztahů, především kvalitativním rozlišením kreativity od mystických stavů. Kreativita má podle něj svou vlastní intimitu a pomyslný práh v oblasti mezi primární fúzí a diferenciací, který ji odlišuje od mystického prožitku a šílenství:

> „Na rozdíl od tvůrců hledají mystici nerozlišenost já a ne-já. Hledají pojítko já–nejá. Mystický prožitek se pokouší navodit „oceánický" pocit navazujíc na prvotní fúzi [po narození, pozn. KŘ], přičemž odstraňuje potřebu komunikace. Kreativita namísto toho navazuje na přechodné období, znovuobnovuje vynořující se diferenciaci já a ne-já a spoluformuje tak potřebu komunikace." (s. 105)

Dílo tak vzniká výsledným zpřítomněním skrze funkční smysl pro realitu. Umění je pak pro umělce jistě důležité jako zdroj exprese, sebehodnocení a seberealizace, Oremland si ale všímá ještě základnějšího imperativu, kterým je příslib osobní kontinuity, ke kterému vedou cesty lásky a kreativní práce:

---

[25] Rozdíl mezi *egem* a *self* vychází z odlišných referenčních rámců. Podle Rycrofta (online) náleží *ego* k objektivnímu referenčnímu rámci, který vidí osobnost jako strukturu, *self* náleží k fenomenologickému referenčnímu rámci, který vidí osobnost jako zkušenost. Viz také kapitola sedmá.

„Pokračováním paralely vztahovosti k objektům, kreativita, jako vztahovost k objektům, potenciálně poskytuje osobní kontinuitu a skrze tu také nesmrtelnost." (tamtéž, s. 106)

Fantazie o nesmrtelnosti nalézá dále Hagman (2010, s. 2) především u moderních umělců, osamělých revolucionářů toužících po tvůrčí svobodě, jejichž tvorba byla zaměřena na osobní obsahy a vnitřní vize a pro které byla kreativita vybídkou k transcendenci těchto obsahů a cestou k vnitřnímu naplnění a sebeuzdravení.

Paralelně s kleiniánskými teoriemi byl ve Spojených státech amerických představen koncept Ernsta Krise a Heinze Hartmanna překládaný do češtiny jako *jáská regulace regrese*, který znamená další výrazný obrat k pozitivnímu vnímání umělecké tvořivosti. Jednalo se v podstatě o rehabilitaci nevědomí, jak ji přiléhavě postihuje Chalupecký (2005, s. 428):

„Nerozum nevědomí byl rehabilitován jako jiný, původnější a pravdivější způsob chápání. Podvědomí přestalo být pokleslým vědomím, které se nemohlo rozvinout buď pro ochablost rozumu, jako ve snu, nebo pro tlak cenzury, kterou vyvíjí společnost; je mateřským oceánem našeho bytí."

Podle psychoanalytika Marshalla Bushe (1984) se tak zkoumání umělecké formy stalo ve výsledku analogické k psychologii samotného ega; stejně jako stojí v uměleckém díle forma na obsahu, v tomto pojetí je postaveno ego na id[26], superegu a realitě. Takto redukovaná estetika podle Bushe (tamtéž, s. 126–127) nedává odpovědi na otázku po vzniku skutečně estetických forem. Estetickou kvalitu lze podle něj nalézt teprve v odloučení tvůrčího procesu od intrapsychických a pudových konfliktů tvůrce. Teprve v nezávislosti na původní instinktivní slasti podle něj nabudou nové formy té pravé estetické účinnosti:

„Domnívám se, že opravdovost velkého umělce vězí v nutnosti stát se individualitou, která je schopna vystavit své umělecké zájmy značné míře vlastní autonomie jejich oddělením od konfliktního původu vznikání a je dále schopna je transformovat do ideálů, konstruovaných již mimo vlastní funkce ega. Úspěšný umělec využívá své nevědomí k obohacení svého umění a ne naopak."

---

[26] Rycroft (online) charakterizuje id jako archaickou složku osobnosti, která se strukturuje v nevědomí a má svůj původ v samotné somatické organizaci člověka. Má chaotický charakter, je plné neorganizovaných vířících excitací a pudových energií. Přizpůsobuje se způsobu myšlení označovanému jako tzv. *primární procesy*. Ego se oproti tomu řídí zákony gramatiky, formální logiky a kognitivními funkcemi. Souběžně s egem se v reakci na vnější svět vyvinul typ myšlení označovaný jako tzv. *sekundární procesy,* vyznačující se vědomým, diferencovaným zpracováním reality.

Podle Spitzové (1985, s. 22) pak novější ego-psychologické teorie, které ustanovily tvořivě-estetizující aktivitu jako příklad vysoce integrativního fungování ega a otupily důraz na pudové impulsy, těsně korespondují s některými principy moderního umění (především tam, kde se tvůrce a divák pouštějí do radostných objevů nových forem). Formální problémy a jejich řešení mohou být zajisté fascinující, ale nemusí být vždy nositeli hlubokého obsahu. Spitzová na tomto místě souhlasí s Bushem v názoru, že estetický proces zahrnuje více než jen radost z nácviku ego funkcí. Radost máme teprve z celistvého řešení problému a tato radost se nedostaví, pokud je problém příliš triviální. Díla velikých umělců přežila staletí právě a především kvůli tomu, že jejich obsahy nebyly triviální.

Důležitý myšlenkový okruh obohacující psychoanalyticky zaměřené koncepce především skrze důraz na funkci tzv. *aktivní imaginace* a hledání významu tvůrčích aktivit pro duchovní vývoj jedince nalézáme také v analytické psychologii již zmíněného Carla Gustava Junga a jeho pokračovatelů (Jolanda Jacobi, Ingrid Riedel aj.). Souhrnná analýza Jungova odkazu vede v první řadě k úvahám o roli obrazotvornosti v životě člověka. Vytváření fantazijních obrazů (Phantasienbilder) a schopnost aktivní imaginace jsou podle Junga nejbezprostřednější činností lidského psychického aparátu. Podle Rudolfa Starého (1990, s. 12–13) je imaginativní činnost totožná s přílivem psychické energie:

> „Obrazy fantazie jsou primární a autonomní výtvory psýchy a nelze je v žádném případě pokládat za pouhé reflexivní produkty smyslových vjemů nebo jen za jejich deformace. Imaginace je nepřetržitá tvořivá činnost, během níž psýcha vytváří svou realitu ‚sui genesis' a svým specifickým a nezastupitelným způsobem ji prožívá a reflektuje."

Sám Jung vnímá vznik uměleckého díla jako expresivní formu psýché, využívající bytostně imanentní schopnost aktivně pracovat s produkty takto pojaté imaginace. V tomto procesu hrají důležitou roli specifické strukturální vzorce, vytvářející symbolickou vrstvu díla. Ty jsou ztělesněny takzvanými *archetypy*.[27]

Na souvislosti nevědomě formované obraznosti s fungováním archetypů poukazuje ve své kritické reflexi Jungovy psychologie filmový a literární kritik Jiří Cieslar (1997, s. 75):

---

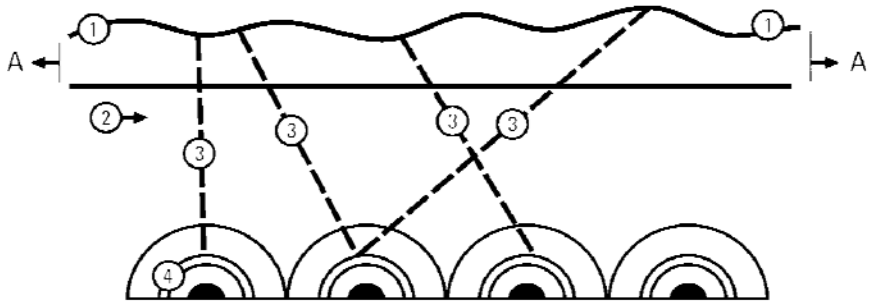
[27] Jungova žačka Jolanda Jacobi (1992, s. 22–27) charakterizuje *archetypy* jako zděděné vzorce – formy instinktivních, psychicky nutných reakcí na určité situace, které bez účasti vědomí, jen podle svých vrozených vzorců, vedou k chování zacílenému ve směru psychické nutnosti. Pro ústřední roli archetypů v Jungově teorii nazývají někteří teoretici analytickou psychologii jako psychologii archetypovou.

„Invaze vnitřních obrazů, jimiž se nám dává skutečnost a v nichž tedy nutně a neustále žijeme, domyšleno do důsledků, mění realitu v jakousi souvislou metaforu našeho prožívání. Míra tohoto ‚múzického' zážitku světa závisí na schopnosti jedince čerpat ze svých vnitřních, archetypálních předpokladů – mřížek vidění, na pohyblivém daru vnitřních obrazů, obraznosti."

Archetyp lze tedy v tvůrčím procesu vnímat také jako prožitek, který nás jakoby „drží ve své moci", a to bez ohledu na naše pochopení. Jak Cieslar (tamtéž, s. 66) dále uvádí, archetypy mohou ovlivňovat i samotné vnímání a vidění:

„Věci pouze neregistrujeme, ale už předem do nich něco ze sebe promítáme, něco od nich bezděky čekáme výhradně svou podobou očekávání, jen vlastní formou tušení – není na světě jedna a tatáž vnímavost."

Fungování archetypů jako silových polí v neovlivnitelné kontinuitě a kauzalitě nevědomí naznačuje diagram viz obr. 4.



Obr. 4: Vrstvení psýché vzhledem k působení archetypů: 1 – povrch vědomí, 2 – sféra působení „vnitřního řádu", 3 – cesty psychických obsahů nořících se do nevědomí, 4 – archetypy a jejich „magnetické" silové pole, přitahující obsahy na sebe (často odklání obsahy z jejich cesty), A – zóna, ve které se uskutečňují čisté archetypální děje na základě vnějších podnětů (Jacobi 1992, s. 87).

Závěr

Shrneme-li předchozí myšlenkové koncepty, dobereme se k závěru, že kreativita vzniká především jako imanentní vlastnost flexibilního ega. V případě zdravého a pružného ega tvůrce lze z výše nastíněné komplexní interakce, v duchu úvah Krise, Ehrenzweiga, Segalové a dalších autorů, očekávat přirozeně plynoucí průběh tvorby a zároveň intenzivní prožitek. Pokud ego dokáže tolerovat dočasnou dediferenciaci na svých hlubších nevědomých úrovních, uvolňuje se potenciál

pro oceánické vytržení tvorby z primárně egocentrického zaměření, a je tedy splněn jeden z předpokladů pro směřování k nadosobním kvalitám uměleckého ale i obecně tvořivého vyjádření.

Pokud je ego rigidní, ať už z důvodu imanentního strachu ze schizoidního rozpuštění v invazi vnitřního chaosu, kvůli kterému je následně omezena jeho tolerance k hlubinnému zpracování, nebo naopak z důvodu přílišné fixace v objektivně viděné materiální realitě, s rizikem ztráty metafyzického rozměru bytí, oscilace mezi výše zmíněnými fázemi buď neprobíhá vůbec, nebo je funkčně omezena. Ať už je rigidita ega dána psychickou nemocí nebo pouze sub-klinickým osobnostním nastavením, v obou případech blokuje kreativitu jedince.

Flexibilní ego schopné kooperovat s vlastními vnitřními intenzitami pak představuje ideální platformu pro další rozvoj strukturálně příbuzné umělecké kreativity. Na utváření zdravého a flexibilního ega se kromě raného vývoje, formujícího vztah k vnějšímu světu a sebepojetí, podílejí také výchovné, resp. obecně kultivační, vlivy. V tomto ohledu má specificky důležité postavení především výchova pracující s imaginací, která se, kromě kultivace funkcí ega (v Jungově pojetí již zmiňované oblasti vnímání, myšlení, intuice a cítění), podílí také na utváření potenciálního prostoru, v němž jedinec dostává k dispozici důležité pole k interakci s hlubšími strukturami vlastní duše.

V následující kapitole (a poté také v kapitole osmé) se tedy budeme podrobněji věnovat literatuře, resp. literární výchově, jako konkrétnímu příkladu takového „výchovného imaginativního prostoru“. Zároveň však, na příkladu dialogických literárních sporů, ukážeme prolnutí již dříve naznačených východisek antropologických, filosofických (existenciálních) a tvůrčích, a to právě již v úvodní kapitole naznačeným směrem k otázce „hledání smyslu“.

4. Dialogické literární spory: umělecký odraz obecně lidského myšlení?

Eva Niklesová

Staroegyptský *Dialog zoufalce a jeho duše*: impuls k rozvoji kritického a kreativního myšlení

Budeme-li na literární umění nazírat jako na jednu z forem uměleckého ztvárnění antropologických konstant a budeme-li se snažit o zachycení proměn a způsobů jejich vyjadřování v literárních textech různých období, otevírá se před námi – jako jedna z cest literárněvědného zkoumání – možnost nahlédnout do nejstarších údobí literárního vývoje a započít filosofické uvažování o znacích obecně lidského myšlení představením staroegyptského *Dialogu zoufalce a jeho duše*[28], dílem datovaným přibližně do roku 2000 či 1900 př. n. l.[29], jež je označováno jako *„dialog pesimistický"* (Steindl 1978, s. 43), ale mj. také jako *„nejstarší filosofický dialog"* (Fischer 1985, s. 14.).

V případě *Dialogu zoufalce a jeho duše* před námi vyvstává fiktivní dialog nešťastného muže se svou vlastní duší (*ba*)

> „především o smyslu života pozemského i posmrtného" […], v němž muž a jeho duše zastávají opačné názory na život na tomto i onom světě, […] znavený a znechucený muž přemítá o základních hodnotách a lidských vlastnostech, zoufá si nad neutěšenými poměry v zemi, zkaženými lidmi a krátkým životem, který postrádá smyslu. Jeho touhou je smrt a východiskem život na onom světě." (Vachala 1992, s. 85)

---

[28] Tato varianta českého překladu názvu, kterou budeme v celém textu užívat, je uvedena v Žábově výboru *Zpěvy Nilu: výbor z lyriky starého Egypta* z roku 1957. V dalších českých překladech se vyskytují varianty *Staroegyptská rozmluva člověka odhodlávajícího se k sebevraždě s jeho duší* (Lexa 1922, Lexa 1923); *Konec muže zklamaného životem* (Lexa 1947), *Staroegyptský Rozhovor muže s jeho duší* (Vachala 1982), *Rozhovor muže s vlastní duší* (Vachala 1992, Verner, Bareš a Vachala 2007).

[29] K vřazení *Dialogu zoufalce a jeho duše* přibližně do roku 2000 př. n. l. srov. Erman (1896, s. 3) a Hösle (2006, s. 79). Dle Vachaly (1992, s. 86) pochází záznam díla z roku 1900 př. n. l.; Guillén (2008, s. 51) hovoří o 19. st. př. n. l.

Text je fascinující a recepčně působivý jak svou formou (spojení dialogických pasáží s lyrickými básněmi, forma literárního sporu), tak i obsahovým zaměřením (filosofická závažnost textu, otázka smyslu lidské existence).

Výběr *Dialogu zoufalce a jeho duše* jakožto impulsu k uvažování nad výskytem antropologických konstant v literárním umění, s nimiž je možno pracovat v pedagogické praxi s cílem napomoci žákům a studentům uvědomovat si jejich aktuálnost a stabilitu v průběhu věků, byl uskutečněn na základě přítomnosti několika prvků: dialogičnost, rovina sporu (přítomnost argumentů a protiargumentů), literární ztvárnění negativního náhledu na lidské pokolení, výskyt výrazů evokujících nelibé smyslové asociace a v neposlední řadě začlenění tohoto textu mezi okruh tzv. *Hiob-Literatur.*[30] Zařazení *Dialogu zoufalce a jeho duše* mezi starověké texty, u nichž byla v rovině významu a formy konstatována literární paralelnost se starozákonní *Knihou Jób*, zařazuje toto dílo do širšího literárního kontextu, a to mj. společně s texty, jako jsou akkadský *Ludlul bēl nēmeqi* (čes. *Chci chválit pána moudrosti*), *Babylónská theodicea*, fragmentární díla KAR 340 = VAT 9943, pl. 25; Louvre AO 4462, tzv. *Sumerský Job* (čes. *Člověk a jeho bůh*) a další dva fragmenty: R. S. 25. 460 a R. S. 25. 130 (srov. Müller 1978).[31]

S cílem prozkoumat potenciál *Dialogu zoufalce a jeho duše* podněcovat myšlení žáků a studentů se budeme ubírat cestou výběru umělecky nejpůsobivějších a v díle dominantních způsobů uměleckého vyjádření, jejich komparace s žánrově příbuznými středoevropskými texty a následné diskuse několika rovin tohoto textového modelu:

- pohled současného recipienta na příčinu výskytu dialogických literárních sporů napříč časem a prostorem (otázka žánrové produktivity),
- síla uměleckého vyjádření (expresivita) v procesu předkládání argumentů dialogických protistran,
- literární prostředky popisující lidskou špatnost.

---

[30] V odborné literatuře se vyskytuje několik označení pro starověká literární díla, jež jsou považována za paralely ke *Knize Jób*: hovoří se o tzv. *Hiob-Literatur* (Köhlmoos 1999, s. 14), dle Müllera (1978) jde o tzv. *Hiobproblem*, resp. se zůstává u označení *„paralely k Jóbovi"*, srov. Wilde (1981, s. 23), Albertz (2003, s. 109) a Schwienhorst-Schönberger (in Zenger 2008, s. 339).

[31] K výčtu staroorientálních paralel ke *Knize Jób* srov. např. Albertz 2003, s. 109; Schwienhorst-Schönberger 2006, s. 339; Uehlinger 2007, s. 97–163. Český překlad vybraných mezopotámských děl se nalézá v knize Proseckého (1995) *Prameny moudrosti: mudroslovná literatura staré Mezopotámie.*

Žánrová produktivita dialogických literárních sporů

Jeden z ústředních rysů *Dialogu zoufalce a jeho duše*, žánrově zařazovaného mezi literární spory (srov. Syring 2004, s. 8), spočívá v převažující dialogické podstatě výstavby textu. Protagonista textu, jenž se z neznámých důvodů ocitá v těžké životní situaci, se v úvodu obrací směrem k fiktivnímu dialogickému partnerovi, ke své duši:

> „Otevřel jsem svá ústa a odpověděl jsem své duši na to, co mi řekla. Je toho dnes již příliš mnoho na mne! Má duše nechce se mnou mluviti! To jest horší než zpupnost! Je to, jako bych tím měl být sveden k váhavosti, odejde-li má duše, nebo zůstane-li u mne! Ať učiní má duše, jak se jí líbí! Vždyť není proti mé vůli držena v mém těle provazovou sítí. Nemá-li života ve své moci, ať uteče v den neštěstí." (Lexa 1947, s. 69)

Při uvažování o motivaci neznámého autora pro volbu dialogické podoby *Dialogu zoufalce a jeho duše* lze vzít v potaz tezi o tom, že dílo zpodobňuje samomluvou vnitřně rozpolceného člověka, v jehož duši nyní žijí *duše dvě*: já a „něco ve mně". (Pieper 1927, s. 28) V pedagogické praxi můžeme na tyto myšlenky navázat a společně s žáky se pokoušet o hledání odpovědí na otázky typu:

- Co vůbec znamená mé „druhé já"?
- Máme v sobě nějaké „druhé já"?
- V jakých situacích hovoříme se svým „druhým já"?
- Co nás k takovému „vnitřnímu dialogu" vede?
- Existuje v každém z nás vnitřní řeč?
- V čem se tato vnitřní řeč liší od dialogu s jiným člověkem?
- (Proč) používám k řešení problémů a k nalézání odpovědí vnitřní řeč?
- Je vnitřní řeč totéž co myšlení?
- Můžeme dojít na základě dialogu se svým „druhým já" ke změně názoru, k autokorekci?
- Má člověk na svou vnitřní řeč právo?
- Máme právo mluvit se svým „druhým já" o čemkoli?
- Jak by vypadal svět, kdyby lidé vnitřní řeč nepoužívali?

S podobným obratem nešťastníka k fiktivnímu či alegorickému dialogickému partnerovi se setkáváme i v jiných literárních sporech, a to mj. v hojně rozšířených středověkých zástupcích tohoto literárního žánru. Jedním z nich je německy psaný dialogický spor z počátku 15. století *Ackermann aus Böhmen* (čes. *Oráč z Čech)* od Jana z Teplé,[32] v němž z hlediska obsahového dominuje existenciální otáz-

[32] O dataci díla a o autorovi *Oráče z Čech* srov. např. Bok (2007).

ka spravedlnosti aktu smrti. V díle vystupuje písař, jenž sám sebe v přeneseném smyslu slova nazývá Oráčem:

> „Oráč mi říkají, pluh mám z ptačího šatu." (cit. dílo, s. 12)[33]

Oráč již v první kapitole ve formě emotivního prokletí obviňuje personifikovanou Smrt z nespravedlivého jednání v podobě předčasného povolání Oráčovy milované ženy na onen svět:

> „Krutá hubitelko všech lidí, nelítostná škůdnice všeho světa, lítá vražednice lidských tvorů, Smrti, buďte prokleta!" (cit. dílo, s. 8)

V dalším středověkém staročeském textu, v *Tkadlečkovi*, u něhož bylo prokázáno přímé meziliterární působení *Oráče z Čech*, se lyrický subjekt pouští do dialogického sporu se zosobněným Neštěstím, příčinou odchodu Tkadlečkovy milé k jinému. Také Tkadleček zahajuje svou řeč zvoláním–kletbou směrem k alegorickému partnerovi:

> „Ach, ach, nastojte! Ach, ach, běda! Ach na násilé! Ach na tě, ukrutný a vrúcí shladiteli všech zemí, škodlivý škuodce všeho světa, smělý mordéři všech dobrých lidí! Aj, ty Neščestie, aj, buď proklato vším stvořením!" (cit. dílo, s. 25)[34]

V *Oráčovi z Čech* a ve *Tkadlečkovi* souviselo zahájení dialogu s touhou po vyslyšení okolností smrti a odluky milované bytosti a s úmyslem usvědčit protistranu z nespravedlivého konání. Posuneme-li se do 20. let 17. století, s rovinou naříkání nad osobním neštěstím, jež byla obsažena v *Oráčovi z Čech* a ve *Tkadlečkovi*, se v *Truchlivém* od J. A. Komenského[35] již nesetkáváme; dialogy s alegorickými postavami zde mají napomoci k hledání *„odpovědi na vlastní otázky o vztahu jedince k národu, jedince k vlasti"* (Komenský 1978, s. 131). Tato proměna zřejmě souvisí s odlišnou motivací pro vznik díla. V případě *Truchlivého* šlo o literární reakci na společenské poměry, o vylíčení *„těžkostí, v nichž se octli čeští bratří po bitvě na Bílé hoře"* (Komenský

---

[33] Veškeré české citace z *Oráče z Čech* v této stati pocházejí z Povejšilova překladu, viz Jan ze Žatce a Povejšil, J. *Oráč z Čech*. Praha: Vyšehrad, 1985.

[34] Veškeré citáty ze staročeského *Tkadlečka* budou vycházet z: *Tkadleček. Hádka milence s Neštěstím*. Vyd. 3., v Odeonu 1. Praha: Odeon, 1974.

[35] Známé jsou zejména první dva dialogické díly *Truchlivého*: první díl asi z roku 1623 se nazývá *Truchlivý, to jest Smutné a tesklivé člověka křesťanského nad žalostnými vlasti a církve bídami naříkání*, díl druhý z roku 1624 nese název *Truchlivého druhý díl, to jest Rány obnovující a jitřící se v člověku tesknosti v čas dlouho trvajících božích metel a těžkostí*. Tyto dvě části Komenský označil jako *dialogi animae* (dialogy duše) a jsou koncipované *„jako dialogy – spor Truchlivého s Rozumem, Vírou a s Kristem, jenž jediný je s to vyvrátit lidské pochybnosti"* (Komenský 1978, s. 131).

1978, s. 131).[36] Zaměříme-li se na první a druhý díl *Truchlivého,* vidíme, že zde dochází k pravidelnému střídání replik jednotlivých mluvčích mezi Truchlivým, alegorickým Rozumem, Vírou a Kristem. Zatímco v *Oráčovi z Čech* a ve *Tkadlečkovi* je znám viník osobní tragédie (Smrt a Neštěstí), Truchlivý se v úvodní replice neobrací ke konkrétnímu subjektu, nýbrž hovoří – stejně jako nešťastný muž z *Dialogu zoufalce a jeho duše* – se svým „druhým já":

> „Ach ouvej, nastojte, což jest sobě na tom nešťastném světě počíti? Kam se podíti? Co před sebe vzíti? Ach, kde pomoc, kde rada jaká? Ach, kéž jest za moře někam zaletěti, a neb se do hrobu skrýti, a neb kde jest smrt, aby těm neřestem konec učinila?" (Komenský 1998, s. 9)

Při zamyšlení nad skutečností, že historie výskytu dialogických literárních sporů trvá již několik tisíciletí, počínaje fragmentárními texty spadajícími do nejstarších údobí literárních dějin[37] přes středověk[38] až do renesance, se nabízí otázka: Čím je způsobena oblíbenost, význačnost a četný výskyt tohoto žánru v různých kulturách a obdobích? Ztotožníme-li se s Bachtinovou myšlenkou, že

> „literární žánry už ze své podstaty v sobě odrážejí nejstabilnější, ‚odvěké' tendence literárního vývoje. V literárních žánrech se vždy konzervují nesmrtelné elementy archaična. Toto archaično se v nich ovšem uchovává jedině proto, že se zde neustále obnovuje, takříkajíc zesoučasňuje." (Bachtin 1971, s. 144),

---

[36] Z hlediska zkoumání odrazu mimoliterárních faktorů do procesu literární tvorby a komunikace lze za velice cenný a průkazný pramen o přímém vztahu mezi společenským děním a tvůrčím procesem považovat Komenského vzpomínky na koncipování *Truchlivého* v tzv. *Listu Montanovi*, v němž je popsána motivace vzniku díla (Komenský 1969, s. 21).

[37] Srov. např. četný výskyt literárních sporů v sumerské a babylonské literatuře s pevnou žánrovou strukturou. Např. podle Proseckého (1995, s. 16) *„bohatě doloženým druhem sumerských literárních textů jsou* […] *spory, které byly nazývány sumerských výrazem* adamin duga*, tj. snad ‚slovní potyčka'. Jsou to dialogické disputace s vloženými vyprávěcími pasážemi, v nichž jsou předmětem sporu dvou protivníků jejich domnělé přednosti a nedostatky. Jejich kompoziční schéma je dosti pevné a skládá se z (mytologického) úvodu, představení soků, přednesení předmětu sporu, vlastního sporu, v němž je haněn protivník a vynášeny vlastní přednosti, přizvání autority, která má spor rozsoudit (bůh, panovník, představený školy), rozsudku, usmíření a závěrečné formule (‚za to, že X ve sporu zvítězil nad Y, budiž Z chvála')."*

[38] K rozšířenosti literárních sporů ve středověku srov. mj. předmluvu k výboru z české středověké poezie *Barvy všecky: „básnický spor představujeme jako jeden z dobově nejpříznačnějších a neoblíbenějších literárně uměleckých žánrů"* (Kolár a Pražák 1982). Taktéž Vlašín (1984, s. 130) chápe tento žánr jakožto *„básnickou disputaci"* ve středověké literatuře.

za jedno z možných vysvětlení považujeme přítomnost literární „archaičnosti“, neopakovatelného a esteticky i řečově pragmaticky působivého sloučení dvou stěžejních principů: ***dialogičnosti*** a ***soutěživosti***. Právě tyto dva aspekty s největší pravděpodobností vysvětlují značnou oblíbenost literárních sporů v dřívějších dobách společně s jejich poutavostí a živostí pro recipienty současné.[39] Skutečnost, že již v jednom z nejstarších dochovaných literárních textů se setkáváme s uměleckým vyjádřením lidské dialogičnosti, chápeme jako odraz všelidské touhy po uskutečnění řečového aktu, jako skutečnost podporující hypotézu dialogičnosti jako základního předpokladu lidského myšlení a jazyka, a to v souladu s Bachtinem (1971, s. 337), dle něhož:

> „jedině stykem, vzájemným jednáním člověka s člověkem se nachází ‚člověk v člověku‘ jak pro druhé, tak pro sebe sama.“

Podobně Pospíšil (2006, s. 8) má za to, že:

> „Dialog je […] existenciální lidskou potřebou: člověk nemůže být sám, chce diskutovat, zúčastnit se střetu, spolupracovat, chce si do toho druhého ‚píchnout‘, a to různými prostředky: tím si vlastně ověřuje i svou existenci a svou identitu.“

Marková (2007, s. 15) pak jde dokonce ještě dál, když tvrdí (resp. postuluje hypotézu), že:

> „Dialogičnost se vyvinula v antropogenezi, historii a kultuře. To znamená, že lidské mysli nebyl během fylogeneze a sociokulturního vývoje implantován jen individuální biologický a obecný kognitivní systém (ať už je to cokoliv), ale také dialogičnost. Vyslovme hypotézu, že lidské myšlení a jazyk jsou generovány dialogičností.“

Síla uměleckého vyjádření (expresivita) v procesu předkládání argumentů dialogických stran

K označení literárního textu za literární spor je mj. třeba, aby „soupeřící strany uváděly postupně své argumenty pro zastávaný názor na danou otázku, aby se spor vyřešil ve prospěch té strany, jejíž argumentace byla přesvědčivější“ (Kolár a Pražák 1982). V *Dialogu zoufalce a jeho duše* jsou předkládány argumenty související s cenou a smyslem života vezdejšího. Za hlavní argument dialogické pro-

[39] V současné době je žánr literárního sporu ve své nejčistší podobě útvarem neproduktivním, srov. Schäfer (2001, s. 12): „*Po staletí životný žánr je dnes jak v ústních, tak v písemných formách žánrem vymřelým*.“ Zároveň však autorka na témže místě dodává, že se literární spor – byť jen ve formě „subliterárního fenoménu“ – může opětovně objevit.

tistrany, duše *ba*, jež má zoufalce odvrátit od sebevražedného úmyslu, bývá považován následující:

„Má duše mi řekla: ‚Což nejsi mužem? Čím budeš v zemi života? Proč neodložíš svých starostí jako boháč, mající bohatství?'"

Zoufalec se s tímto náhledem neztotožňuje a za jeden z protiargumentů volí řadu analogií, v nichž své jméno přirovnává k odpornostem:

„Hleď, mé jméno jest odpornější, než zápach zdechliny v den, kdy žárem sálá nebe.
Hleď, mé jméno jest odpornější, než koše shnilých ryb v den lovu, kdy žárem sálá slunce.
Hleď, mé jméno jest odpornější než zápach ptačích hnízd ve vrbových houštinách, když jsou v nich mláďata.
Hleď, odpornější jest mé jméno než zápach nalovených ryb, než pusté rybníky, když byly vyloveny.
Hleď, odpornější jest mé jméno než zápach krokodila, než sezení na území, hemžícím se krokodily.
Hleď, odpornější jest mé jméno než žena, o jejíž nevěře bylo vypravováno jejímu manželi.
Hleď, odpornější jest mé jméno než zpupný chlapec, o němž říká jeho otec, že jest na světě, jen aby budil jeho nenávist.
Hleď, odpornější jest mé jméno než zrádné město, jež obmýšlelo vzpouru, a jehož záda lze nyní viděti."

(Lexa 1947, s. 71–72)

Je důležité si uvědomit, že jméno ve starém Egyptě nesloužilo pouze k označení jedinečné bytosti, stávalo se zároveň nositelem hlubokého symbolického, náboženského a celospolečenského významu, proto přirovnání svého „osobnostního přídomku", součásti své existence k rybám aj., k něčemu natolik nečistému, nedůstojnému a nízkému, avšak zároveň pro život nepostradatelnému, představuje velice silný jazykový a umělecký prostředek. Protagonistova podstata je sofistikovaně degradována v nejvyšší možné míře: to nejdůležitější (vlastní jméno ve smyslu osobnostní charakteristiky) se stává něčím nejhorším, zároveň však nejdůležitějším. Vysoké míry expresivity zde – z hlediska současného člověka – není dosaženo samotnou volbou stylisticky příznakových výrazových prostředků v označení slova *zápach* apod., nýbrž užitím pro daný kulturní či geografický kontext příznačných opisných pojmenování, plnících stejnou funkci. Přestože nevíme, jakým způsobem lidé ve starém Egyptě vnímali výskyt výrazů evokujících nelibé smyslové asociace, z pohledu současného čtenáře se přikláníme k tomu, že:

„Expresívnosť […] sa vo všeobecnosti prejavuje narušením tematických a kompozičných zvyklostí. V literatúre ide o používanie frapantných (nápadných), šokujúcich alebo tabuizovaných výrazov a motívov."

(Plesník a kol. 2008, s. 55)

Také umístění rovnítka mezi zápach vodního ptactva a krokodýlů a mezi vlastní jméno, nedílnou součást vlastní existence, představuje s největší pravděpodobností velice důkladně promyšlený umělecký záměr s cílem šokujícího vylíčení nejhlubší úzkosti a ztráty víry ve vznešenost podstaty člověka.

Vysokou mírou expresivity, obdobný výskyt výrazů evokujících nelibé smyslové asociace, nalézáme i v *Oráčovi z Čech* (kapitola 24), kde hovoří Smrt a uvádí zde dlouhou řadu výroků o morální a fyzické nečistotě lidského pokolení s cílem demonstrace zúženého a neobjektivního pohledu lidí na sebe sama. Smrt vyjadřuje odpor k lidskému tělu, odsuzuje princip plození a zrození lidí, primitivnost principů fungování lidského těla a další nedokonalosti, maskované oděvem:

„Člověk je počat v hříchu, v mateřském lůně se sytí nečistou, nepopsatelnou břečkou, rodí se nahý a je obmazaný jako včelí úl, odpornost sama, nečistý výkal, nádoba s lejny, žrádlo pro červy, smrdutý záchodek, odporná putna pomyjí, páchnoucí mršina, plesnivá almara, bezedný žok, děravá mošna, bachoř, chtivý chřtán, smradlavá žumpa, džběr čpící moče, škopek nechutností, klamlivý panák, raubířský hrad slepený z prachu, nedosytné vědro a obílený hrob. Zaznamenej, kdo chceš: každý člověk, není-li vadný, má na svém těle devět děr, z nichž vytéká tak nečistý kal, že nic nečistšího není. Nikdy bys neviděl člověka tak krásného, kdybys měl oči rysa a mohl jsi nahlédnout dovnitř, zhrozil by ses toho. Chytni a strhni z nejkrásnější ženy ozdoby krejčích, spatříš nestoudnou figuru, rychle vadnoucí květ a mžik trvající lesk a záhy drolivou hroudu hlíny."

(cit. dílo, s. 54–55)

Z hlediska rozvoje kritického a kreativního myšlení lze obě pasáže chápat jednak jako podnět ke kladení filosofických otázek (z oblasti filosofické antropologie, estetiky, epistemologie metafyziky, etiky, apod.), jednak jako způsob prohlubování metod práce s literárními texty v literární výchově (viz předchozí kapitola). Při práci s řadou metaforických přirovnání zoufalcova jména (jeho symbolické podstaty) k odpornostem se můžeme zamýšlet například nad následujícími otázkami:

- Je naše jméno nedílnou součástí nás samých (naší existence), nebo bychom se mohli jmenovat jakkoli – vadilo by, pokud bychom žádné jméno neměli?
- Může být jméno samo o sobě „smradlavé"? Může být nějak jinak odporné? Může být jméno krásné?

- Souvisí krása jména nějak s krásou člověka?
- Souvisí nějak krása člověka s případnou krásou jeho jména?
- Může člověk nějak své jméno „zošklivit“, „pošpinit“ – nebo naopak učinit krásnějším?
- Zacházeli bychom s našimi jmény jinak? Proč? A jak?
- Považujete „zápach zdechliny, koš shnilých ryb, zápach krokodýla, nevěrnou ženu, zpupného chlapce, město, jež zamýšlí vzpouru,…“ za odporné?
- Jak poznáte, co je odporné? Podle čeho odpornost posuzujete?
- Závisí krása a ošklivost na vkusu člověka, nebo se spíše dobrý vkus pozná podle toho, nakolik člověk dokáže rozeznat krásu od ošklivosti?
- Považujete za správné přirovnávat sebe sama k něčemu odpornému? V jakých situacích?
- Existují v současném českém jazyce podobná přirovnání, která by vyjadřovala pohrdání nad člověkem?
- Myslíte, že se jedná o stejné pohrdání, pokud je vyjádřeno jinými slovy nebo zcela jiným přirovnáním než byla použita ve staroegyptském textu?

Výroky Smrti o nečisté podstatě lidské existence v *Oráčovi z Čech* by mohly být využity jako podněty pro společné uvažování například nad tímto:

- Je možné zabít hmyz jen proto, že je považován za ošklivý?
- Má odporný člověk právo na to, aby žil?
- Má krásný člověk právo na to, aby žil lépe než člověk odporný?
- Jaké úlohy ve společnosti plní šaty? Jak se tyto úlohy měnily v průběhu věků?
- Může být i nahota „převlekem“?
- Jaké „oči“ je třeba mít, chceme-li vidět člověka, jaký skutečně je?
- Proč se lidé stydí za své tělo? Co je to naopak nestoudnost?

Literární prostředky popisující lidskou špatnost

Součástí *Dialogu zoufalce a jeho duše* je řada emotivních výroků, řečnických otázek uvozených výrokem *„S kým mám dnes mluviti*?“, v nichž je ze strany nešťastníka poukazováno na lidskou špatnost a zkaženost, lakotnost, chamtivost, drzost, nestálost ve vztazích, osamocenost, nemožnost se na kohokoliv spolehnout, nespravedlivé jednání, věčnou nespokojenost apod.:

„S kým mám dnes mluviti? Bratři jsou zlí, dnešní přátelé nejsou hodni lásky.
S kým mám dnes mluviti? Srdce jsou lakotná, každý okrádá svého bližního.
S kým mám dnes mluviti? Skromný upadá do zkázy, drzý má přístup ke každému.
S kým mám dnes mluviti? Pokojnému člověku vede se zle, dobro jest všude tisknuto k zemi.
S kým mám dnes mluviti? Když člověk jest uváděn v zuřivost zlým osudem, rozesmává všecky lidi tím, že se mu vede zle.
S kým mám mluviti dnes? Loupí se, kde kdo okrádá svého bližního.
S kým mám mluviti dnes? Od věrného se utíká; bratr, jenž byl u něho, stává se mu nepřítelem.
S kým mám mluviti dnes? Nevzpomíná se na včerejšek; dobře činícímu neodplácí se dobrým ani na okamžik.
S kým mám mluviti dnes? Bratři jsou zlí, jen od katů přiváděni jsou k poctivosti.
S kým mám mluviti dnes? Lidé jsou zkaženi, druh klopí zrak před druhem.
S kým mám mluviti dnes? Srdce jsou šalebná; není lidského srdce, na něž se lze spolehnouti.
S kým mám mluviti dnes? Není spravedlivých; celá země jest rejdištěm hříšníků.
S kým mám mluviti dnes? Není věrnosti; jako nevědomec přiváděn jest člověk k tomu, jehož vyučil.
S kým mám mluviti dnes? Není spokojeného; přijdeš-li k němu, není jím.
S kým mám mluviti dnes? Jsem přetížen bídou, bez věrného přítele.
S kým mám mluviti dnes? Zlo bičuje svět a není mu konce."

(Lexa 1947, s. 72–73)

Aspekt negativního nahlížení na lidské pokolení je na několika místech doložen i v *Oráčovi z Čech*. Lidstvo je odsuzováno a káráno, avšak výlučně z úst Smrti, dialogické protistrany. Smrt spatřuje v lidské existenci jen to nejhorší, poukazuje mj. na špatné vlastnosti ženského pokolení:

„Žena se den co den snaží, aby se stala mužem: táhne-li on nahoru, ona táhne dolů; chce-li on takhle, chce ona jinak; chce-li on tam, chce ona jinam – den co den je sycen touto hrou a vrchu nenabude. Klamat, chytračit, lichotit, kout pikle, laskat, hartusit, smát se a plakat snadno dokáže naráz; je jí to vrozeno." (cit. dílo, s. 62–63),

na lidskou hrabivost a ješitnost:

„Tělesná žádost tíhne k slastem, chtivost očí k statkům a jmění, pýcha života k poctám. Statky s sebou nesou lakotu a hrabivost, slast plodí vilnost a necudnost, pocty přinášejí zpupnost a chlubivost. Ze statků vchází vždy troufalost a strach, z rozkoše špatnost a hřích, z pocty ješitnost a chvástavá slova." (cit. dílo, s. 66),

na sklon lidstva ke konání zla apod.:

„Celý lidský rod jsem zašlapala do stálosti plamenů ohňových: polapit paprsek je na zemi stejně možné jako nalézt dobrého, věrného, nápomocného druha. Každý člověk má sklon spíš ke zlu než k dobru. Učiní-li někdo něco dobrého, učiní to ze strachu před námi." (cit. dílo, s. 70)

Pokud srovnáme pasáže z *Oráče z Čech*, v nichž je na lidské pokolení nahlíženo s despektem, se zvoláními v *Dialogu zoufalce a jeho duše*, shodný element spatřujeme v artikulaci otázek, vyjadřujících beznaděj z nemožnosti nalezení věrného přítele, člověka, jemuž bychom mohli věřit. V *Dialogu zoufalce a jeho duše* jde o výrok následující:

„S kým mám mluviti dnes? Od věrného se utíká; bratr, jenž byl u něho, stává se mu nepřítelem." (Lexa 1947, s. 72),

sémantickým ekvivalentem je úryvek z Oráče z Čech:

„Polapit paprsek je na zemi stejně možné jako nalézt dobrého, věrného, nápomocného druha." (cit. dílo, s. 70)

Ve staroegyptském textu takto běduje zoufalý muž, který nakonec spáchá sebevraždu, v *Oráčovi z Čech* obdobnou myšlenku vyslovuje Smrt, jež je přesvědčena o nemožnosti lidského pokolení nalézt opravdového a nezištného přítele. Aspekt negativního nahlížení na lidské pokolení je přítomen i ve *Tkadlečkovi*; zosobněné Neštěstí zmiňuje obecnou tendenci lidí posmívat se druhým a pomlouvat je:

„Posmievati a zhrzeti jeden druhým jest již obecno, tak svój svému jako cizí ciziemu." (cit. dílo, s. 45); „Neboť druhý člověk jest té povahy, že nikdy o žádném nic dobrého nepovie." (cit. dílo, s. 76)

Z úst Neštěstí je také vyřčen výrok o lidské chamtivosti, a to ve smyslu narůstající touhy po uznání, stálém zdraví a delším životu:

„Člověk viece žádá, nebť mu se vždy málo zdá, což ho koli má, aniž tolik má aniž tolik mieti móž, byť viece nepotřeboval, ač ne podlé potřeby tělesné, ale podlé vuole a chtěnie. A tak žádný člověk nikda nebyl aniž bude, by kdy dosti měl zde na světě; a mienímť člověka podlé světského vysazenie, ne podlé běhu nad lidský řád, jakož sú lidé svrchovaní neb tací, ješto jsú zvlášče někak Bohem ode všech světských věcí odchýleni a odděleni a odvedeni. Druhá věc jest čest světská. Téj člověk nikdy do konce dojíti nemóže k svéj vuoli a k svéj libosti; neb čím jie viece má podle světa, tiem jie viece žádá a o ni viece stojí. Třetie věc jest dlúhé zdravie; toť se pak řiedko komu skoná s jeho vuolí, neb čím kto jest déle živ, vždy se mu ješče déle živu býti chce a viece zdravie hledá, a dlúho živ jsa, vždy jest umřieti." (cit. dílo, s. 81–82)

Identická tendence k líčení pesimismu ve věci lidské povahy a lidských vlastností pokračuje i v *Truchlivém*; na špatnosti lidského pokolení je poukazováno dialogickou protistranou (Kristus), zatímco

Truchlivý se lidstva, stejně jako v případě *Oráče z Čech* a *Tkadlečka,* zastává:

„Zdaž nejste všickni zespolka národ hříšný, lid obtížený nepravostmi, synové zpurní? […] Nýbrž projděte pohany, najdou-li se kde podobné bezbožnosti jako v mém křesťanstvu, pýcha, nádhernost, lakomství, ukrutnost, ožralství, nečistota, ošemetnost etc." (Komenský 1998, s. 22)

„Ale když jste vy se ve všelikou světskou bujnost, pejchu, lakomství, ožralství a jiné marnosti, kteréž mezi vámi na vrch vzešly, pustili, mlčeti-liž jsem k tomu měl?" (Komenský 1998, s. 28)

„Tak lidé, když jich na světě mnoho, tlačí se a tisknou: jsou vespolek nesvorní, neupřímí, nevěrní, neřádů mezi ními plno." (Komenský 1998, s. 85)

Přestože si přítomnost pesimistických myšlenek v literárních textech možná primárně spojujeme s filosofií pesimismu a existence, s texty Schopenhauerovými, Kierkegaardovými, Nietzschovými, Camusovými a dalšími, v případě jejich tradičního výskytu v dialogických literárních sporech vycházíme z předpokladu, že pesimismus a existenciální tematika představuje antropologickou konstantu, že jistý základní skepticismus či pesimismus je lidem vlastní a že jeho literární ztvárnění můžeme očekávat v textech celého světa. Sám staroegyptský *Dialog zoufalce a jeho duše* je dokladem toho, že již od nejstarších dob se bolestné vědomí o krutosti lidské existence transformovalo v expresivně laděné literární líčení zoufalství a beznaděje s následným vyslovením otázek, jejich zodpovězení má – ve chvílích, kdy se současná existence stává nesnesitelnou a neudržitelnou – vyřešit několik existenciálních dilemat, filozofických otázek, jež si můžeme klást také v rámci edukačního procesu:

- Podobají se výše uvedené výroky o lidské špatnosti tomu, co běžně slýcháváme kolem nás?
- Které z těchto výroků by podle vás platily i v dnešní době?
- Myslíte, že se od doby Komenského svět změnil k lepšímu, nebo k horšímu? Podle čeho to posuzujete?
- Je dobré zobecňovat?
- Pokud je lidské pokolení ve své podstatě špatné, plyne z toho, že je špatný i ten, kdo toto tvrdí? Je možné spolehnout se na tvrzení špatného člověka?
- Je nějaký rozdíl mezi člověkem, který je chamtivý, a člověkem, který se nechce spokojit s málem?
- Co je to pýcha?
- Jak rozumíte výrazu „nádhernost", který Komenský použil? Usnadní porozumění tomuto výrazu skutečnost, že Komenský

řadí nádhernost k vlastnostem, jako je pýcha, lakomství, ukrutnost, ožralství, nečistota apod.?

Závěr

Obsahové, výstavbové a stylistické paralely v dialogických literárních sporech z různých období a míst chápeme jako v dobách se proměňující aktualizaci obecného existenciálního modelu (vyrovnávání se s nepřízní osudu ve formě válek, nemocí, smrti blízkých, ztráty majetku, hledání smyslu a ceny života), jako archetypální odraz způsobu lidského myšlení a současně jako umělecké vyjádření následující filozofické myšlenky:

> „Každé vyšší, a zejména filozofické myšlení započíná vlastně teprve tehdy, když se myslícího člověka zmocnila pochybnost a nespokojenost; to je mu pak pohnutkou k tomu, aby naivně nepřijímal veškerý bezprostředně daný svět zkušenosti jako něco daného, nýbrž aby za ním a mimo něj hledal jiný svět a vlastní pravdu." (Störig 1992, s. 35)

Společné přemýšlení o všeplatných vzorcích lidského způsobu uvažování o sobě samém, o ostatních lidech a o světu kolem nás, konfrontace aktuálního náhledu na společnost se způsobem, jakým na svět nahlíželi autoři, od nichž nás dělí staletí či dokonce tisíciletí, může přispět k pozměnění zažitých a zdánlivě neměnných myšlenkových vzorců a k vyvolání kýžené filosofické pochybnosti či údivu. Konfrontace s obecně lidským myšlením, které se napříč tisíciletími podstatně nemění, tak může paradoxně vést k zásadnímu posunu v tom, jak uvažujeme.

Nyní se – jako k pomyslnému „kontrapunktu" literárně vyjádřeného pocitu zmaru a zpochybnění smyslu lidské existence – obraťme k poněkud odlišné perspektivě (kterou jsme však již naznačili v této kapitole odkazem na J. A. Komenského), a to k perspektivě teologické. Následující kapitola představuje rovněž dialog, tentokrát však dialog teologa s filosofem. Předmětem „sporu" je zde *záruka smyslu*. Kromě dalšího střípku do mozaiky „hledání smyslu" nabízí tato kapitola zároveň praktickou ukázku dialogičnosti lidského myšlení: tentokrát však již nikoli pouze v rovině dialogu vnitřního, niterného, intra-personálního, ale také v rovině inter-personální.

V šesté kapitole pak perspektivu teologickou doplníme o aspekt pedagogický, přičemž ukážeme potenciál filosofického a teologického tázání (a dialogu) pro rozvoj myšlení v kontextu náboženské a etické výchovy.

5. Dialogicky myslí člověk: Bůh jako záruka smyslu veškerého bytí a žití
(v dialogu filosofa Karla Říhy a teologa Karla Skalického)

Karel Skalický

Metafyzika není mrtvá, jen metafyzikové jsou skoro na vymření. Avšak ne, naštěstí tu je Karel Říha (* 1923),[40] metafyzik čisté krve, jenž vstoupil do naší filosofické arény sice potichu a pokorně, což je jeho styl, ale přesto – a možná právě proto – naprosto nepřehlédnutelně. Nemohli jsme se proto nesetkat a dokonce i po drahná léta dosti úzce nespolupracovat. Přesto však jsme ne vždy byli stejného mínění. Příkladem toho je právě tento náš dialog na téma vztahu mezi dvěma *pomysly* (záměrně nechci říct pojmy): 1) globální Smysl veškerého jsoucna myšleného jak vespolně, tak jednotlivě a osobně a 2) Bůh myšlený jak mimosvětsky (transcendentně), tak vnitrosvětsky (imanentně). Dialogicky myslí člověk.

Tři vlny Říhova (a trochu i mého) filosofického předporozumění

Abych alespoň stručně nastínil Říhův myslitelský profil (a tím trochu i ten můj), povím, že to je myslitel, který je schopen myslit ve všech třech po sobě jdoucích vlnách filosofického myšlení, jak se odvíjely během našeho druhého tisíciletí a počátku třetího. Dokáže myslet nejenom objektivisticky ve třetí osobě (On), ale i transcendentálně-idealisticky v první osobě (Já) a dialogicko-personalisticky ve druhé osobě (Ty).

Pokud jde o první vlnu, myslící ve třetí osobě, jedná se především o klasickou metafyziku, v níž jak Říha, tak já jsme byli odchováni. Myšlení této první vlny myslí právě takto, protože spontánně sleduje přirozené zaměření lidského vědomí k předmětné skutečnosti, tj. intencionalitu, a není ještě „posedlé“ myšlenkou, že „vnější“ sku-

[40] O jeho osobnosti viz *Karel Říha*, In GABRIEL, J. et al. *Slovník českých filosofů*, Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998, s. 498–499.

tečnost, ohlašující se nám skrze smyslové poznání, je jen klamavá subjektivní představa. Není jí posedlá proto, že bere vážně lidské tělo s jeho smyslovostí (oči, uši, čich, chuť, hmat), považujíc ho za nic menšího než za „okno duše", tzn. za to, co rozumu zprostředkovává, jako jakýsi druh „mostu", styk myslící mysli s veškerou hmotnou skutečností. Ptá se proto, prý „naivně", ***co je bytí***, či jsoucno, či jeho součásti jako člověk a příroda?

Pokud jde o druhou vlnu evropského filosofického myšlení, tak ta spočívá v onom následném vzedmutí moderního racionalismu, počínaje Descartem přes Spinozu, Leibnize a Kanta až k německému idealismu. Tato druhá vlna myslí v první osobě jednotného či množného čísla (odtud buď individualismus nebo kolektivismus), protože její myšlení se tak pohroužilo do sebe, že vyloučilo tělo coby „okno duše" za kriticky nepřijatelné, čímž se uzavřelo do sebe a začalo hledat „most" k vnějšímu světu, o němž pak Kant prohlásil, že ho pouhým „čistým rozumem" zbudovat nelze, takže svět, jak je v sobě (ona pověstná Kantova „věc o sobě"), zůstane na věky nepoznatelný. A tak se tato filosofie, stále nějak „uhranutá" tímto „bezmostím", ptá: Jak moje duše, či naše Já, může svým myšlením zrcadlit, případně svým chtěním přetvářet, samo sebe a své Ne-Já, onen průmět vlastního Já, jemuž se dá říkat „svět"?

Nedávno však přišla ještě třetí vlna, tedy třetí vzedmutí evropského myšlení představované dialogickým personalismem (Mounier, Exner, Buber, Blondel, Lévinas a u nás pak Vrána, Poláková aj.). To přechází od myšlení v první osobě, k myšlení ve druhé osobě, k onomu „Ty", jemuž dosud nebyla v předchozím filosofování věnována výrazná pozornost. V tomto zaměření na „Ty", které je chápáno jako neodvozené z „Já", a tedy jako svým způsobem *ab-solutum*, tj. odpoutané od „Já", se problém „mostu" mezi vědomím a bytím neklade. Spíše se klade problém, jak ono „Já" má tomuto „Ty", které oslovuje a jímž je pak na oplátku oslovováno, správně naslouchat, aby pochopilo, co mu chce říci (dialog!). Proto se ptá: ***Kdo jsi „Ty"***, před jehož tváří stojím a oslovuji Tě tímto důvěrným oslovením, a ***kdo jsem já***, jenž je zpětně tímto „Ty" osloven?

Nejenom intelektem živ jest člověk

Nuže, Říha je doma na všech třech úrovních filosofického dotazování. Přerůstá ho však, vidím-li dobře, v jednom směru. Dosavadní myšlení myslilo rozumem, intelektem, protože odpověď na své otázky očekávalo pouze a jedině od rozumu, od intelektu. Od čeho jiného také? Proto Říha nazývá tento způsob myšlení intelektualistickým, čímž chce naznačit, že nejenom intelektem živ jest člověk. Vždyť tu

je ještě celá druhá polovina lidské bytosti, ta druhá „plíce“, která byla odsunuta do etiky a tím „umlčena“, takže metafyzika a etika se staly dvěma filosofickými disciplínami podobajícími se dvěma nespojitým nádobám. Prý od toho, ***co jest***, není přechod k tomu, ***co býti má***. Mezi ***jest*** a ***budiž*** není prý žádný most.

Najednou tedy opět shledáváme, jak starý problém „mostu“ mezi „nitrem“ naší vědomé subjektivity a „vnějškem“ mimovědomého světa objektivního bytí se tu dožaduje svého kladení novým způsobem: jak totiž přejít z toho, co naše vědomí svým poznáním (intelektem) jen *konstatuje*, k tomu, oč svým chtěním *usiluje* a k čemu se svým rozhodováním (vůlí) *zavazuje*.

Začíná dialog: Bůh jako zosobnění záruky smyslu

V řešení tohoto problému, se kterým se Říha potýká, jsem ho sledoval někdy pozorněji, někdy roztržitě. Nicméně už léta jsme v okolnostmi přerývaném dialogickém vztahu, protože jeho myšlení, v němž jsem se ne vždycky cítil doma, mě právě touto svou odtažitostí táhlo. Proto jsem si dovolil, když vyšlo první rozšířené vydání mé italské fundamentální teologie,[41] požádat ho o kritiku, které se on ujal se svou obvyklou důkladností v obsáhlé a pochvalné recenzi (Říha 1989). S jednou věcí však nebyl srozuměn, a to s mým pojetím vzniku ideje Boha v lidské mysli. Co jsem zastával já a co se nezamlouvalo jemu?

Já jsem, stručně řečeno, zastával názor, že idea Boha v lidské mysli se nerodí ani z intelektuální zvídavosti rozumujícího rozumu, ani z hravé kypivosti mýtotvorné představivosti, nýbrž z *existenciálního* středu lidské osoby, jenž se neztotožňuje úplně ani s rozumem, ani s vůlí, ani s představivostí, ale s tím, co je jejich společným kořenem a co je někdy tak trochu básnicky nazýváno „srdcem“. A toto srdce hledá především ***smysl lidského života ve světě***. Jedině v tomto horizontu se může vynořit „idea“ Boha nikoliv jako rozumová domněnka, ale jako životní síla. A tato idea se nerodí ani zosobněním nebe (tedy cestou myticko-naturistickou, jak tvrdil Pettazzoni), ani zosobněním příčiny světa (tedy cestou racionálně-logickou), ale zosobněním smyslu, či přesněji, ***zosobněním záruky smyslu***, a tedy cestou ***intuitivně-existenciální***. Hledání smyslu totiž předpokládá takový způsob

[41] Šlo o *Teologia fondamentale*, Istituo superiore di teologia a distanza, Pontificia Università Lateranense, Roma 1987, která se pak dočkala ještě druhého vydání v roce 1992.

a styl myšlení, který se liší od čistě intelektuálního hledání příčiny nebo účelu.[42]

Říha odpovídá: Neshodujeme se v pojetí smyslu

Co na to Říha? Ve své už zmíněné recenzi (Říha 1989, s. 149) k tomu namítá:

> „Vzhledem k smyslu, jenž přesahuje naši představu, nemůžeme si uvědomovat potřebu. Jestliže je přesto ještě pociťována nějaká „potřeba záruky smyslu" na úrovni náboženství, jež si není vědomo všech svých důsledků, pak tato potřeba přestává působit v náboženském aktu **kat exochén**, kterým je víra v Boha, a mění se v nutnost rozhodnutí vůči tajemství smyslu, v němž moment **fascinosum** se vyrovnává s momentem **tremendum**. Vymiňovat si určitou záruku smyslu vůči smyslu, jenž nás nepředstavitelně přesahuje, by bylo zřejmě proti smyslu."

A v nepublikovaném vysvětlení svých výroků dodává k tomuto bodu:

> „Kdybych se měl odhodlat k víře v Boha z potřeby záruky smyslu, tedy bych si musel vymiňovat od Boha ochranu (záruku smyslu) proti ohrožení, které pociťuji v oddání se Bohu. […] Myslím, že se neshodujeme v pojetí toho, co je vůbec smysl. Podle mého pojetí: Smysl je jednota toho, co jest a co býti má. Co jest, chápe mysl, co býti má, určuje vůle (autonomií v heteronomii)."

Skalický odpovídá: Globální Smysl vyžaduje universální stvořitelskou Mysl

Na tuto kritiku jsem si pak dovolil odpovědět dopisem (9. 4. 1992 ještě z Říma) takto:

> Drahý Karle,
>
> děkuji Ti srdečně za Tvůj dopis i za dříve zaslané vysvětlení. Je podnětné a konečně jsem se vytrhl z obvyklého kolotoče, abych Ti odpověděl. Co mi vyjde z pera, ještě nevím, ale uvidíme…
>
> Snad by bylo nejlépe začít od Tvých slov, která píšeš až v druhé polovině svého vysvětlení, a sice: „Myslím, že se neshodujeme v pojetí toho, co je vůbec ‚smysl'. Podle mého pojetí: Smysl je jednota toho, co jest a co býti má. Co jest, chápe mysl, co býti má, určuje vůle […]."
>
> K té poslední větě bych si dovolil podotknout, co Ty jistě také víš, a sice, že *actiones sunt suppositorum*, z čehož plyne, že mysl nic nechápe a vůle nic neurčuje, ale chápu *já* skrze mysl a určuji *já* skrze vůli. Já je společný kořen mysli a vůle a každé jeho jednání je součinností myšlení a chtění, kde podle okolností převažuje tu víc jedno, tu víc dru-

[42] Tuto tezi formuluji a podrobněji rozvíjím nejen v již zmíněné *Teologia fondamentale*, ale i v knize *Po stopách neznámého Boha* (Skalický 2011, s. 162).

hé. V tom jsme jistě zajedno a to myslím též říkáš, když mluvíš o perichoresi myšlení, chtění a bytí. Pokud však jde o Tvé vymezení „smyslu" jako jednoty toho, co jest, a toho, co býti má, nejsem si tak jist, že jsme zajedno. Mám sice za to, že vposled zajedno jsme, ale že naše odlišná teoretická průprava nám vnuká vyjádření, v nichž se nenacházíme doma, a z toho pak vyvěrá nedorozumění.

Pokusím se dobrat toho, co jsi chtěl říci „jednotou toho, co jest a co býti má". Řeknu-li: v Itálii vládne zločinnost, ale měla by vládnout poctivost, znamená to, že smysl je jednotou zločinnosti a poctivosti? To jsi svou formulací jistě nemyslel. Spíš jsi asi myslel, že to, co jest, není vždycky to, co by mělo být, a to, co jest, nemá smysl, není či nebude-li tím, čím má být. Werich kdysi řekl tuto komplikovanou větu: „Když člověk jednou je, tak má koukat, aby byl. A když kouká, aby byl, a je, tak má být to, co je, a nemá být to, co není, jak tomu v mnoha případech je." Člověk tedy je, ale zároveň, bohužel, není, co má být. Má tedy koukat, aby byl, co má být. Ale to, co člověk má být, je smyslem toho, co on je. Lze tedy říct, jak říkáš Ty, že „smysl" je jednotou toho, co je, a toho, co má být. Ale jen v tom významu, dodal bych, že to, co má být (neboli smysl člověka) poměřuje a případně odsuzuje to, co je (faktického, výskytového člověka), není-li v intencích toho, co má být. Takto tedy chápu tuto „jednotu" toho, co je, a toho, co má být. A s tím jsem srozuměn. Nemyslím, že bychom se v jádře neshodovali.

A teď k další větě. Píšeš: „Nepopírám potřebu smyslu, ale nemohu pochopit, jak tato potřeba by mohla být zdrojem víry v Boha transcendentního světu." Na to bych řekl: ani já nechápu jak. Zároveň však nevidím jinou půdu, z níž by idea Boha mohla v lidské mysli vyrůst. Neboť vezmeme-li to všecko kolem a kolem, jaká „vědecká" vysvětlení vzniku ideje Boha dnes kolují?

První je ta, kterou lze nazvat tradicionalistickou a fideistickou a která učí, že Bůh sám se člověku na počátku zjevil tak, že tato vzpomínka se traduje z generace na generaci až do dneška; tedy idea Boha jako vzpomínka. Této tezi nebyl daleko Wilhelm Schmidt. Druhá teze, kterou lze připsat Andrew Langovi, je, že člověk přirozeně hledá příčinu, a to nejen příčinu jednotlivin, ale celého světa. Musí tedy existovat universální příčina světa; tedy idea Boha jako universální příčina. Pak, jako třetí, přijde Durkheim, jenž má za to, že idea Boha je pod tlakem společenskotvorné potřeby hypostazované kolektivní vědomí.[43] Pak přijde, jako čtvrtý, Freud s tím, že idea Boha vzniká pod tlakem potřeby usmířit se se zabitým otcem tím, že tento otec je zbožštěn a dává člověku pocit zaštítěnosti. A nakonec přijde Pettazzoni, který nejprve tvrdí, že idea Boha vzniká zosobněním nebeské klenby, a když pak nedovede odpovědět na otázku, proč člověk zosobňuje právě nebeskou klenbu, uchýlí se k potřebě spravedlnosti a řekne, že člověk potřebuje záruku konečné spravedlnosti, pročež postuluje dokonale informovaného soudce, který proto musí sedět na nebi, aby odtud všecko viděl, a byl tedy dobře informovaný a mohl spravedlivě soudit.

[43] Jinak řečeno, je to sama společnost zbožštěná z potřeby společenské soudržnosti.

A tak se ptám, jak vyjít z labyrintu těchto odpovědí? Fideistický tradicionalismus je nepřijatelný. Ostatně není dobře viděný ani Magisteriem. Cesta logicko-kausální je sice jasná a svým způsobem i přijatelná, ale silně racionalistická a nakonec příliš zjednodušující. Cesty ilusionistické (Durkheim a Freud) nemohou uspokojit náboženského člověka, protože, jsouce redukcionistické, musí nakonec skončit v nihilismu. Pettazzoniho cesta opírající se o potřebu spravedlnosti stojí jistě za uváženou. Nemyslím však, že sama o sobě stačí. Mám za to, že ta nejradikálnější potřeba, tak radikální, že je snad lépe nemluvit ani o potřebě jako spíš o požadavku, je právě *požadavek smyslu*.

Co rozumím požadavkem smyslu? Jak jsem napsal v oné nepovedené básni, kterou jsem měl kuráž Ti poslat, *smysl je jen tam, kde je mysl*. Mysl je svým ustrojením požadavkem smyslu, požadavkem intelligibility. Smysl je mysl (přesněji: myslivé a myslící já), která konečně našla sebe. Smysl je to, o čem mysl může konečně říci, co Adam o Evě: ta je konečně maso z mého masa a kost z mých kostí. Tento smysl však není a nemůže být v člověku a ve světě tak, jak ty dnes jsou. Tento smysl není a nemůže být naším výtvorem v budoucnosti, jak tomu chce Bloch. Tento smysl ani není a nemůže být už danou avšak skrytou a dosud nezjevenou podstatou naší mysli, jak o tom sní v různých obměnách gnosticismus.

Co je tedy tento smysl? Tento smysl ***ještě není*** (v tom má pravdu Bloch), přesto však ***už je*** (v tom má pravdu gnosticismus). Už je ***jako myšlený*** (neb smysl může být jen tam, kde je mysl), myšlený rozuměj Někým, kdo se neztotožňuje s člověkem a se světem. Zeptá-li se mě pak někdo: „Jaký je smysl Tvého života v tomto světě?“, odpovím: nevím, neboť ani Já, ani svět jsme dosud nedospěli k našemu cíli. A řekne-li mi: „A co když vůbec žádný smysl není?", odpovím: „Musí být! Vždyť je-li mysl, musí být i smysl.“ A řekne-li: „Ale smysl, který neznáš, je stejný jako žádný smysl,“ odpovím: „Ne, není stejný. Smysl, který sice já neznám, ale zná ho Bůh, a pro který mne a vůbec všecko stvořil a který já pomaloučku, krůček za krůčkem plním, když se snažím den ze dne plnit vůli Boží, to není totéž jako žádný smysl. To je smysl, jehož konkrétní náplň sice dosud neznám, ale o němž vím, že je a že ho tápavě plním, když žiju den ze dne v hledání Boží vůle.

Prostě a krátce: má-li mít člověk a svět – dalo by se též říct „člověkosvět“ – nějaký smysl, musí být Někým myšlen. Není-li myšlen, nemůže mít smysl, neboť smysl může být jen tam, kde je mysl. A globální smysl veškerenstva vyžaduje universální stvořitelskou Mysl. Tato intuice nakonec vede k uznání (či postulování) Boha Stvořitele, který všecko tvoří tím, že to myslí. *Dixit et facta sunt*. Ale tím, že to stvořitelsky myslí, tomu vytyčuje i smysl. Tento globální smysl je nakonec tajemství Krista, *in quo omnia constant*, ale to víme až ze zjevení, a tak se o tom nebudu šířit. Stejně jsem toho napsal dost.

Chtěl bych sice napsat ještě jiné věci k Tvému vysvětlení, ale den už pokročil a nechci Tě moc zatěžovat, pročež končím. Ani nevíš, Karle, jak často na Tebe vzpomínáme. Zprávy od Tebe jsou nám vždycky potěšením. Přeju radostné velikonoční halleluja a zůstávám stále Tvůj

Karel Skalický.

Říha: Původem samé ideje Boha je osobní základní rozhodnutí

Na to pak Říha odpověděl už ze Štěpánova 20. 4. 1992 takto:

Drahý Karle,

měl jsem velkou radost z Tvého dopisu z 9. 4. a děkuji za něj. Spěchám s odpovědí, a tak mohu odpovědět jen krátce. Život je komplikovaný, a mně jej zkomplikovali nadto ještě lékaři.

Připouštím rád, že mé vymezení smyslu jako „jednota toho, co jest a co býti má", není přesné; spíše by se mělo říci: *shoda* toho, co jest, s tím, co býti má. Aby však tato shoda byla možná, předpokládá se základní identita bytí daného a bytí, jak má být (*Sein und Sein-Sollen*). To je základní předpoklad, sjednocující metafyziku a etiku. Je založen v konvertibilitě bytí jednak s pravdou (ontologickou), jednak s dobrem; ale není samozřejmý, poněvadž v konkrétních případech se skutečnost jako předložená teoretickému rozumu (pravda) nekryje vždy s mravním dobrem jako určovaným praktickým rozumem (povinnost). (Přitom jako model bytí nebereme fakticitu tělesného, nýbrž sebereflexi a sebeurčení vědomého ducha, tedy bytí osobní.)

Samozřejmě, že *„actiones sunt suppositorum"* a že tedy pravdu chápeme rozumem (teoretickým), tj. myslí, a dobro určujeme (za předpokladu autonomie – i v heteronomii) rozumem praktickým, tj. vůlí. Z uvedeného axiomatu vyplývá, že pravda a dobro – v osobním životě – jsou neoddělitelné, ale vztahují-li se bezprostředně k reálně rozlišeným schopnostem, jsou mezi sebou také reálně rozlišené. Definuješ-li tedy smysl pouze vzhledem k mysli, dopouštíš se, řekl bych, jakési intelektualistické redukce.

Ovšemže filosofie je věcí reflexe, a tedy vychází z aktivní identity poznání a bytí v sebevědomí. Ale tato identita je právě aktivní, to znamená, že vůle je v ní; avšak moment vůle právě uniká reflexi. (*Já je to, jako co se klade* – Fichte.) Sebevědomí a sebeurčení se podmiňují navzájem, ale i přesahují a předcházejí navzájem. Někdy chápu sebe a jsem sám sobě nevěrný, jindy se rozhoduji podle nepatrného světla svědomí a zdá se mi, že tím ztrácím mnoho, i sám sebe, a po takovém rozhodnutí se mi otevírá obzor nových zkušeností. Smysl tedy nejen nalézáme (rozumem, myslí), ale i dáváme (sebeurčením, vůlí) – *Sinn-finden, Sinn-geben*. Vážím si velice Tvé básně a vím, že se to snad ani jinak nedá myslit, ale moment: *„Sinn-geben"* se vymyká úkonu mysli.

Zde by se naskytovala otázka metody: jak můžeme vůbec mluvit o momentu sebeurčení a *„Sinn-geben"*, když ten je *předreflexivní*, ne nereflektovatelný? Jedině tak, že nahlédneme, že je podmínkou reflexe. Doprovodná reflexe zahrnuje oba momenty a tím dává sebejistotu, ale je zahalena sama před sebou; aby se stala objektivním poznáním, k tomu je třeba rozhodnutí, které je omezením, totiž vede k uchopení subjektu jako objektu. Tedy pouhá sebepřítomnost ducha v jeho aktech není plné poznání, a výslovná reflexe zase nedosahuje subjekt jako takový; tak nikdy nemohu pohlédnout „sám sobě do tváře".

Zbývá otázka původu ideje Boha. Potřeba smyslu nebo požadavek smyslu je jistě elementární zaměření ducha. Smysl částečný je možný jedině za předpokladu smyslu univerzálního. Ten spočívá v identitě *Sein* a *Sein-sollen*. Tato identita je světu transcendentní (ve světě nemůže být ani nalezena, ani omezeným člověkem světu dána). Tedy jedině Bůh světu transcendentní ji může zaručovat. Tedy se člověk z nezbytné potřeby smyslu vztahuje k Bohu. – To všechno je jaksi nahlédnutelné, ale překáží mi, co napsal W. Kasper a co odpovídá biblické tradici, totiž že přijetí Boha (už i oddáním se mu ve víře) je „anticipace smrti", tedy to, co právě popírá veškerý smysl. – Proto myslím, že kromě teorií, jež uvádíš (Schmidt, Lang atd.), zdrojem a původem víry v Boha i samé ideje Boha je osobní základní mravní rozhodnutí (*optio fundamentalis*), v němž se setkáváme s Bohem. To se snad nedá filosoficky nahlédnout, ale nelze to ani filosoficky vyloučit, a když všechny ostatní teorie (včetně Tvé, podle mého zdání) jsou neuspokojivé, museli bychom o tom vážně přemýšlet. Ostatně myslím, že něco o tom napsal už sv. Tomáš, ale já se v něm mnoho nevyznám, ani všechno nemám k dispozici.

Promiň, prosím, tuto improvizaci (slečna Monika by řekla „rapsodia ceca") se všemi překlepy a nejasnostmi. Byl bych velice rád, kdybychom se ještě někdy setkali. 23. 4. mám nastoupit lázeňskou léčbu v Jánských Lázních. Jestli mi tam pomohou, snad budu v červenci v Obergail. Mnoho paprsků pravé velikonoční radosti ze srdce přeje a vzpomíná

Karel Říha.

Na tom pak náš rozhovor ustal. A čas plynul. Avšak okolnosti nás přinutily k našemu rozhovoru se vrátit, a tu mi Říha předevčírem (tj. 9. září 2013) píše:

Vlastně bych souhlasil s Tvým pojetím: Bůh je „záruka Smyslu". Jenom mi to zní jednostranně intelektualisticky, tj. jako primát rozumu před vůlí. Přece smysl ve věcech nejen nalézáme, ale také jej do věcí vkládáme. Potom bychom snad mohli říci, že Bůh je *absolutní koincidence toho, co jest, a toho, co má být, a co se od jsoucího nedá odvodit*. Je to totéž, co myslíš Ty?

Skalický: Smysl je Boží Království ještě nejsoucí, a přece už jsoucí

Na to odpovídám: Ano, to je to, co myslím já a co si nyní dovolím povědět spíš teologicky než filosoficky. Nejprve si však dovolím odpovědět na dvě Tvé věty. Ta první:

„Definuješ-li tedy smysl pouze vzhledem k mysli, dopouštíš se, řekl bych, jakési intelektualistické redukce."

Na to odpovídám: Kdybych tento smysl definoval vzhledem k naší lidské mysli, pak Tvá výtka je plně oprávněná. Já jsem však smysl

definoval vzhledem k *Mysli Boží*, která je zároveň i *Vůle*. Smysl je to, co myslí a chce, či co chce a myslí Bůh. K Tvé druhé větě:

> „Člověk se z nezbytné potřeby smyslu vztahuje k Bohu. To všechno je jaksi nahlédnutelné, ale překáží mi, co napsal W. Kasper a co odpovídá biblické tradici, totiž že přijetí Boha (už i oddáním se mu ve víře) je ‚anticipace smrti', tedy to, co právě popírá veškerý smysl."

Zde musím přiznat, že já žádnou potíž s anticipací smrti jako popřením veškerého smyslu nemám. Křesťanská víra v Boha je zároveň i včlenění do smrti a vzkříšení Božího Syna Ježíše. Ten jediný a opravdový smysl všeho našeho dění a pachtění na tomto světě je Boží Království, které bylo připravováno celou náboženskou historií lidstva, hlavně historií vyvoleného židovského národa, a zárodečně uskutečněno ve smrti a vzkříšení člověka Ježíše. On, Ukřižovaný a Vzkříšený, je tím základním kamenem Božího Chrámu čili Božího Království. Toto Boží království či Chrám je totiž to, co bychom mohli definovat Tvými slovy, že Smysl je shoda toho, co je a co má být. ***Co je*** od veškeré věčnosti, to je Bůh. Co ještě není a ***co má být***, to je Bůh, který ***ještě úplně není ve svém Království***, neboť ještě není všechno ve všem. Ale bude.

Proto všechno je ještě v běhu. Smysl tu je, ale ještě není naplněn. Proto tu jsme, abychom tento Smysl svým nasazením pro jeho uskutečňování naplňovali. Blahoslavení, kteří to pochopí a do tohoto dění činně a tvořivě vstoupí.

Karel Skalický

6. Filosofické a teologické dialogy s dětmi: téma náboženství

Ludmila Muchová

Úvod

Když jsem dostala na TF JU před 11 lety možnost seznámit se díky aktivitě paní Slávky Jindrové s principy didaktické práce v programu *Filozofie pro děti*, vnímala jsem jeho přínos také jako přínos oboru náboženská pedagogika, kterému se věnuji.[44] Velmi záhy jsem byla v dobrém smyslu slova překvapena, když jsem se setkala v různých částech západní Evropy s propracovaným systémem nazvaným *Filosofické a teologické dialogy s dětmi* implementovaným úspěšně do didaktiky předmětu náboženství.

V průběhu let jsem s prohlubujícím se porozuměním tomuto způsobu práce také našla inspiraci v českém prostředí pro zpracování metodických materiálů určených dětem, mladým lidem, dospělým křesťanům a seniorům. Za účelem zpřístupnění tohoto programu a uvedení jeho myšlenek do praxe v našem kulturním okruhu byly vytvořeny tři ryze české filosofické příběhy doplněné z větší části metodickými příručkami. Tyto příběhy určené jako didaktický podnětový materiál, jehož cílem je stimulovat otázky a navozovat zájem o diskusi a hlubší zkoumání uvedených témat, popisují různé

[44] S. Jindrová se po čtyřicetiletém nuceném exilu ve Švýcarsku začala po r. 1989 vracet do ČR a neúnavně se pokoušela inspirovat české pedagogické odborníky a probudit zájem pedagogické veřejnosti o program *Filozofie pro děti*, jak jej poznala ve vztahu k vlastnímu studiu filosofie. Podařilo se jí to až na přelomu tisíciletí. V Českých Budějovicích proběhly první odborné přednášky a semináře na půdě TF JU v roce 2002. Vedl je profesor Filozofické fakulty Lavalovy university v kanadském Québecu M. Sasseville. Dnes se na uvádění myšlenky „filosofování s dětmi" do praxe mj. podílejí vyučující dvou fakult JU (Teologická a Pedagogická); na TF JU v rámci Katedry pedagogiky funguje Centrum filozofie pro děti, které se zabývá činností odborně-badatelskou i popularizační, výukovou i publikační, a to v edicích (resp. tematických okruzích) „Rozvoj myšlení", „Prevence násilí" a „Otázky náboženství" (viz www.p4c.cz).

životní situace konfrontující hrdiny příběhů s existenciálními otázkami spojenými s náboženstvím.

Didaktický způsob práce otevírající se filosofickým dialogům se mi jeví také jako velmi inspirativní pro výuku předmětu etika, nad nímž se v českých zemích v posledních letech rozpředla diskuse. V přístupech zahraničních kolegů (Švýcarsko, Německo, Rakousko, Belgie) jsem našla principy práce pomocí *filosofických dialogů s dětmi* právě v tomto předmětu. To, co je překvapivé, je skutečnost, že předmět etika zde s naprostou samozřejmostí otevírá také téma „světová náboženství".

Označení *„Filosofické a teologické dialogy s dětmi"* je však poněkud neurčité. Principů tohoto přístupu můžeme využít právě v souvislosti s tématem náboženství, a to jak v předmětu náboženství, tak v předmětu etika. Různí autoři se snaží v této souvislosti vymezit jasněji, zda vůbec existuje v jejich použití rozdíl, eventuálně v čem spočívá. Pro českou odbornou veřejnost je tento rozdíl zvlášť těžko uchopitelný, protože zde neexistuje obecné povědomí o obsazích a předmětu věd, které můžeme vzhledem k Filosofickým a teologickým dialogům s dětmi vymezit jako vědy vztažné.

Tento příspěvek by měl být tedy jednak stručným uvedením do *filosofie náboženství* jako vědy, o niž se opírá přístup označovaný jako „Filosofické dialogy s dětmi", určený pro předmět etika v části pojednávající o náboženství jako nabídce pro životní orientaci, jednak *teologie*, o niž se opírá přístup označovaný jako „Filosofické a teologické dialogy s dětmi", určený pro předmět náboženství. Současně si však klade za cíl neulpět příliš pouze na teoretických popisech, ale umožnit čtenářům konkrétní vhled do didaktických forem práce, které Filosofické a teologické dialogy s dětmi uvádějí do učebního děje. Proto budu věnovat zvláštní pozornost vybraným příkladům praktického využití této metody jak na úrovni rámcových kurikul v různých zemích, tak na úrovni exemplárních příprav na vyučovací jednotku, eventuálně i popisu konkrétní výuky, kterou jsem se žáky absolvovala.

Evropští pedagogové vymezují rozdíly mezi označením „Filosofie pro děti", které je charakteristické pro USA a Kanadu, a „Filosofickými a teologickými dialogy s dětmi", typickými naopak pro německy mluvící oblast Evropy. Rozdílnost v předložkách „pro" a „s" považují za významnou. Nakolik ovšem mám možnost posoudit oba způsoby práce v konkrétním životě, jeví se mi tento spor jako bezpředmětný. V obou přístupech hovoří učitel s dětmi, nevytváří pro ně pouze nějakou koncepci, kterou by na ně uměle nanášel. Pokud tedy v textu budu používat obou označení, prosím čtenáře, aby je vnímali jako synonymní označení téhož způsobu práce.

Filosofické zázemí

Hned při prvním setkání s tímto zvláštním názvem pro didaktický způsob práce se skupinou nás napadne, že musí nějak souviset s filosofií jako odbornou disciplínou, že nepůjde pouze o spontánní úvahy o životě, do kterých se občas pouštějí dospělí lidé, když ve svých rozhovorech celkem povrchně zkonstatují, že život je těžký nebo že nevíme, co nás v něm čeká: „To jsme si zafilosofovali." Je to skutečně tak. Vedení filosofických (a teologických) dialogů s dětmi je seriózní metoda práce, která má sloužit k prohloubení znalostí účastníků o životě a světě. Ve svých počátcích se odvolávala zejm. na pragmatickou filosofii, která je založena na třech základních úvahách.

První se týká pojetí pravdy. Pravda o světě a životě kolem nás je podle ní možná něco absolutního a neměnného, co my jako lidé vybavení pouze relativními možnostmi myšlení postupně a pouze částečně s většími či menšími obtížemi objevujeme. Ale v lidském životě je to s pravdou o světě jinak: žijeme a neustále o něco usilujeme. Přitom procházíme zkušenostmi, které si nějak vykládáme, interpretujeme je, a tak postupně prohlubujeme své porozumění světu kolem nás. Pragmatismus jako filosofická metoda představuje výzvu neustále prověřovat a zkoumat to, co aktuálně považujeme za pravdivé a co jsme přijali jako své přesvědčení. V tomto duchu můžeme za pravdu považovat (přinejmenším dočasně) shodu, ke které jsme dospěli s jinými lidmi prostřednictvím našich zkušeností. Pragmatisté tím nevylučují existenci jedné absolutní pravdy, ale dávají důraz na praktický smysl hledání pravdy v životě člověka. Jde o metodu, jak dospět k ***porozumění*** výsledkům, ke kterým vedlo naše jednání. Pravdivé je tedy to, čemu nelze nevěřit (o čem jsme přesvědčeni). Právě proto se může naše poznání pravdy postupem doby měnit, prohlubovat nebo ho můžeme opouštět.

Druhou charakteristikou je úsilí pragmatismu zprostředkovat vzájemné porozumění mezi dvěma světy, které byly dosud neslučitelné: svět přísné vědecké neutrality, v níž dominují empiricky zjištěná a ověřená fakta, a svět útěšné orientace člověka na víru spojenou s absolutnem Boha. Zkoumá tedy zcela vědecky, jak člověk prochází náboženskými zkušenostmi, snaží se jim porozumět a ptá se, jak se osvědčují v životech věřících lidí. Tento přístup vychází z další důležité charakteristiky pragmatismu, kterou je zkušenost.

Pragmatismus pojímá zkušenost netradičním způsobem. Všechny pojmy, koncepce, hypotézy nebo ideje musíme prověřit ve zkušenosti. Život je vlastně proces opakujících se rekonstrukcí zkušeností, díky nimž lze rekonstruovat i kulturu a společnost. Zkušenost člověka se

však nedotýká pouze materiálního světa. Existuje i duchovní zkušenost, která zahrnuje ideje a ideály, city a pocity. Idea Boha tak může být pravdivá, ale vlastní zkušenost člověku nepřináší dostatek důkazů pro Boží existenci.

Pragmatismus vytýká tradiční filosofii, že je vzdálená skutečnému životu. Propaguje filosofii, která by byla lidem pomocí v jejich každodenním životě, a otevírá cestu k pedagogickému přístupu postavenému na promýšlení významu každodenních zkušeností i školní učební látky, na snaze o hlubší porozumění tomu, jaký mají pro společný život lidí. Tím ale také otevírá cestu filosofickému zkoumání náboženství, kdy nechce ověřovat platnost absolutních náboženských pravd, ale snaží se o porozumění podstatě náboženských zkušeností lidí a o chápání jejich významu pro společný život.

V Evropě mají autoři, kteří se Filosofickými dialogy s dětmi zabývají, tendenci odvolávat se na vlastní, evropskou filosofickou tradici. Například Švýcarka E. Zoller je považuje za didaktickou konkretizaci Kantova způsobu filosofického zkoumání. Kant totiž své filosofické zkoumání lidského uvažování opíral o analýzu toho, jak promýšlejí celek svého života běžní lidé: v jeho době to byli především měšťané. Hovoří se o „měšťanské filosofii" (*bürgerliche Philosophie*). Metafyziku – důležitý obor filosofie, který podle něho popisuje lidské myšlení jako podmínku, na jejímž základě můžeme vůbec vnímat svět a přisuzovat mu význam (zakoušet jej) – považoval za obvyklý způsob myšlení měšťanů. V dopisu Mendelssohnovi (cit. podle Ruben [online], s. 32) píše:

> „Jsem velmi vzdálen tomu, abych samotnou metafyziku, objektivně uváženo, považoval za nicotnou nebo nepotřebnou. Především od určité doby, od kdy si myslím, že jsem nahlédl do její přirozenosti (*Natur*) a přiznal jí vlastní místo mezi lidskými poznatky, jsem přesvědčen, že na ní dokonce závisí pravé a trvalé blaho lidského rodu, což je ocenění, které by každému jinému kromě Vás připadalo jako fantazie a troufalost."

Podle Kanta je tedy pro blaho lidí samozřejmě třeba, aby hromadili poznatky o světě kolem sebe, s jeho zákonitostmi a možnostmi, které se jim tak nabízejí. To se jim však nepodaří, nebudou-li dobře užívat svého vlastního rozumu. Koneckonců, moderní didaktické směry se tomuto faktu začínají v posledních desetiletích soustředěně věnovat. Například pedagogický konstruktivismus je směr, který na vyučovací proces klade nový požadavek: namísto předávání velkého množství informací o světě se mají žáci učit tyto informace pořádat, orientovat se v nich a zejména je promýšlet. Cílem je rozvinout jejich schopnost měnit na základě nových informací svoje dosavadní porozumění světu a přiblížit ho realitě. Jinými slovy: nemá význam vyučit děti tak, že budou chodícími encyklopediemi

pro co největší počet oborů lidského vědění, ale pomoci jim, aby se lépe orientovaly ve světě, aby promýšlely význam informací pro svůj život a samy „konstruovaly" svoje nové porozumění světu. Pojem „rozumět" v tomto pojetí nahradil pojem „vědět, mít informace".[45] Vidíme, že evropští filosofové a pedagogové dospívají k podobným důsledkům ve svých teoretických úvahách jako američtí myslitelé vycházející ze základů pragmatismu.

Filozofie pro děti a dětská orientace v hodnotách

Filozofie pro děti je tedy směr, který je považován za jeden z mnoha přístupů, které se snaží rozvíjet schopnost lidského myšlení podobně, jako se učitelé jiných oborů snaží děti naučit psát, číst nebo počítat. Zjednodušeně řečeno, pomáhá lidem, aby rozvíjeli své vlastní myšlení a svým rozumem si posloužili při promýšlení jevů, které odhalují empirické vědy při objevování světa s cílem formulovat nové koncepty vlastního porozumění světu a měnit je tak, aby byly co možná nejvíce ve shodě s realitou.

Tato snaha učitelů a vychovatelů je také vtělena do studie PISA (*Programme for International Student Assessment*) realizované OECD,[46] v jejímž rámci jsou pravidelně srovnávány kompetence patnáctiletých žáků a studentů v následujících oblastech:

- čtenářská gramotnost v mateřském jazyce (schopnost čtení s porozuměním),
- matematická gramotnost (schopnost porozumět matematickým problémům a řešit je),
- přírodovědná gramotnost (znalosti z oblasti přírodních věd a schopnost jejich aplikace na praktické úlohy, porozumění principům a zákonitostem v přírodních vědách),
- řešení problémů (úlohy „běžného života", které nejsou přesně vymezeny a při jejichž řešení musí žáci tvořivě kombinovat vědomosti a dovednosti napříč jednotlivými obory).

Toto pojetí kompetencí upozorňuje na to, že za vzdělané nebudou považováni mladí lidé, kteří umí pouze mechanicky číst, psát a počítat, ale neumí si klást otázky týkající se přínosu těchto dovedností jejich vlastnímu životu: nepotřebují světu rozumět, protože je v běžném životě zachraňuje jednoduchá nápodoba vzorů. Ty přicházejí

[45] Srov. např. *Interaktivní metody výuky. Pilíře IKV a GRV* (online).Dostupné na: <www.varianty.cz/download/pdf/texts_36.pdf>, citováno 2013-06-19.
[46] Srov. www.oecd.org/pisa.

z bezprostředního okolí, z internetových sociálních sítí, televizních seriálů apod. Takoví lidé však sami nemohou iniciovat změnu.

V této souvislosti můžeme také konstatovat, že program *Filozofie pro děti* se intenzivně zabývá porozuměním textům a jejich promýšlením ve skupině, pomáhá žákům a studentům učit se přesně formulovat otázky, které pro ně z textů vyplývají, a s pomocí učitele a ostatních členů skupiny (školní třídy, badatelské komunity, „hledajícího společenství", „společenství myslí" – viz také sedmou, osmou a jedenáctou kapitolu) na ně postupně hledat diferencované odpovědi. Důraz je přitom kladen také na to, aby v úvahu byla brána různá hlediska zkoumání, aby účastníci diskuse hledali příčiny různých jevů nebo důsledky určitých činností, aby se snažili přesně vyjádřit vlastní myšlenky a učili se ověřovat, zda správně rozumí myšlenkám ostatních, apod.

Filosofování s dětmi je způsob práce, který dětem také pomáhá učit se rozumět různým jazykovým způsobům vyjadřování a „překládat" své myšlenky napříč různými komunikačními kódy. Například z řeči exaktních pojmů můžeme text „přeložit" do jazyka metafor a přirovnání – tedy do jazyka poezie a umění – a naopak (viz také čtvrtou a osmou kapitolu). Ani matematické schopnosti se neobejdou bez rozvíjení přesného (například analytického) myšlení. V setkání s přírodními vědami se děti učí nejen znát různé zákony a zákonitosti, ale také domýšlet, jaké důsledky může mít jejich využití pro život lidí. Současně se děti již samotnou formou vedení dialogů setkávají s nutností regulovat své chování v tom smyslu, že se učí spolupráci, reflektují konflikty a jejich řešení a toto skupinové dění srovnávají s procesy ve světě politiky nebo hospodářství. Učí-li se věnovat pozornost různým úhlům pohledu, dostanou možnost tyto procesy nejen poznat a popsat, ale také je hodnotit z hlediska efektivity nebo morality. Jinými slovy: rozvíjet skutečně důsledně a poučeně filosofické dialogy s dětmi v různých školních předmětech stojí sice čas, po který by si žáci bývali mohli osvojovat řadu jiných nových znalostí, ale zároveň to vede k prohloubení kompetencí, kterými čeští žáci ve zmíněných srovnávacích studiích právě neoplývají.[47]

Až potud bych ovšem opakovala nebo rozvíjela úvahy svých kolegů, kteří se podílejí na této knize. Ve svém příspěvku chci představit téma, které jde za hranice rozvíjení kompetencí, jak je formuloval Výbor pro vzdělávací politiku organizace OECD. Každý duchovně bdělý člověk si totiž dříve nebo později ve svém životě položí

[47] Srov. např. PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. a BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.

zneklidňující otázky: Odkud vzhledem k celku svého života kráčím? Kam směřuji? Jaký to má smysl? V minulosti pomáhaly lidem na takové otázky odpovídat jiné instituce, než je škola. Například náboženství. Současná pluralitní společnost však nabízí člověku celou škálu odpovědí, které si navzájem konkurují a pocházejí nejen ze zázemí určitých filosofických směrů, ale také směrů politických či z praktikovaných životních forem, které se mohou zásadně odlišovat, byť se někdy zdánlivě podobají, vzájemně se dotýkají, navazují na sebe apod. Reprezentují však širokou škálu možností, z nichž si člověk musí umět vybrat. A aby to dokázal, musí jim umět nejprve porozumět, zjistit, z jakého myšlenkového či světonázorového zázemí vycházejí, čím vším byly v minulosti ovlivňovány, v čem vlastně spočívají, jaké důsledky má pro život jejich přijetí nebo odmítnutí, jak komunikovat s jejich zastánci atd.

V českých poměrech lze takový střet nabízených odpovědí na otázky po smyslu života ukázat na marxisticko-leninském pohledu na život a na pohledu křesťanském. Přesvědčený marxista například považuje společnost, ve které žije, za výsledek historického vývoje společensko-ekonomických formací, jehož hybnou pákou na cestě vpřed byl a je rozpor mezi výrobními silami a výrobními vztahy, kdy třída vlastníků výrobních prostředků mocensky hájí svůj majetek proti třídě vykořisťovaného nemajetného proletariátu. Změnit takové nastavení může i dnes pouze revoluce, kdy proletariát se násilím ujme moci, nastolí vlastní vládu a prosadí nové výrobní síly a nové výrobní vztahy, přičemž třída bohatých vlastníků bude zlikvidována. Hnacím motorem takového úsilí je třídní nenávist. Smyslem života takto orientovaného člověka tedy bude jednak boj za svržení bohaté buržoazie, jednak vědomí, že pomíjivost vlastního života, který jednou ukončí smrt, lze překonat pouze v práci, která člověka nejen dělá člověkem, ale také mu propůjčuje jedinou možnou formu nesmrtelnosti: lidský život je zvěčněn v plodech práce.

Naproti tomu křesťan bude svůj život ve společnosti považovat za projev Boží vůle. Z Boží vůle vznikl vesmír a svět, Božím tvůrčím aktem byl do něho postaven člověk jako vrchol stvoření, aby tento řád chránil a využíval. Křesťan proto cítí zodpovědnost za tento svět, zvláště když si je vědom toho, že smrtí jeho život nekončí, ale díky spásonosnému působení Božího Syna Ježíše Krista ve zcela určité historické době je od smrti osvobozen pro věčný život s Bohem. Křesťan řekne, že je „vykoupen z otroctví hříchu a smrti". S Ježíšem vstoupil do našeho světa zárodek Božího království. Úkolem křesťanů je ho rozšiřovat a pečovat o něj, přičemž jediný bohulibý způsob šíření Božího království je milosrdná láska ke všem lidem a vůbec ke všemu stvoření. Po smrti pak křesťan očekává, že jeho život nejen

neskončí, ale bude naplněn v láskyplném setkání s Bohem v plnosti Božího království.

Rozporuplnost těchto dvou konceptů životního smyslu je patrná na první pohled. Přesto najdeme ve světě kolem sebe množství situací, v nichž křesťané a marxisté (resp. komunisté) sdílejí jeden životní prostor, i když jejich hodnotová orientace je v podstatných otázkách rozděluje. To, co ovšem oba koncepty spojuje, je existence celistvého myšlenkového konceptu, svědčící o lidské potřebě naplnit život smyslem. Tuto potřebu nenaplní člověk tím, že získá byť sebelepší čtenářskou, matematickou, přírodovědnou či jinou kompetenci. Jürgen Baumert, berlínský pedagog a jeden z myšlenkových otců studie PISA, se domnívá, že úkolem školy je tematizovat různé hodnotové orientace, promýšlet je a hledat odpovědi, které prokáží svou sílu i v praktickém životě lidí. Jinými slovy, škola by měla žákům pomáhat naplňovat také jejich psychické a duchovní (spirituální) potřeby. Za formu vzdělání, která odpovídá za tuto „kompetenci hodnotové orientace", považuje obory filosofie a náboženství (srov. Rupp, online).

Filozofie pro děti se potom jeví pedagogům v západní Evropě i v této oblasti jako nosná metoda práce, protože její použití není podmíněno tím, že by děti musely mít potřebné znalosti příslušných filosofických směrů a škol. Myšlenky a podněty, které tvoří kulturní filosofický odkaz, ovšem neignoruje, ale uvádí je formou příběhů relevantních pro dětskou zkušenost do života dětských hrdinů, kteří narážejí na otázky po hodnotách a životním smyslu, hovoří o nich s jinými dětmi i s dospělými a zpřesňují a prohlubují tak jejich chápání, což vede k naději, že v průběhu doby naleznou i ty nejlepší důvody pro to, aby se rozhodly pro některé z nich zcela vědomě a uvážlivě. Jména jako Platón, Aristotelés, Kant nebo Descartes a filosofické úvahy, které jsou s nimi spojené, poznají také a sice jako jeden z prostředků na cestě svého hledání životního smyslu.

V českém školním prostředí můžeme očekávat, že takovéto úvahy získají sympatie zejména ve vztahu k filosofii jako vyučovacímu předmětu, ať už na základních školách, na gymnáziích nebo jiných typech středních škol. Ale náboženství? To je považováno za relikt minulosti, pozůstatek školského systému vzniklého za Marie Terezie. Jako vyučovací předmět bylo sice po roce 1989 obnoveno, aby byla odstraněna křivda komunistického totalitního režimu, ale nemá téměř žádnou relevanci vůči obecným vzdělávacím cílům školy. Náboženské vyznání je považováno za soukromou záležitost každého člověka a ve světonázorově neutrální české škole mu musí být vyhrazeno místo tomu odpovídající.

Evropská kultura, do které škola uvádí budoucí generaci českých Evropanů, je však s náboženstvím velmi úzce spojena, a to především ve své historii, ze které vyrůstá i současnost. Křesťanství, které spoluformovalo tuto kulturu, vyrostlo z náboženských kořenů židovství a z filosofických kořenů antických a v průběhu dějin bylo konfrontováno i s nejmladším světovým náboženstvím – s islámem. Všechna tři náboženství, židovství, křesťanství i islám, také ovlivňují naši evropskou současnost. Ze šoku, který znamenal holocaust, se Evropa vzpamatovává dodnes a muslimové tvoří v současnosti nezanedbatelnou menšinu obyvatel Evropy. Na křesťanství, jehož vyznavačské řady v posledních desetiletích na našem kontinentu povážlivě řídnou, je však postaveno evropské chápání hodnot, jako je lidská důstojnost, hodnota individua, lidská práva apod. Neznalost křesťanství a jeho učení brání lidem v hlubším přístupu k nejcennějším historickým památkám, ať už architektonickým, výtvarným, hudebním nebo dramatickým.

Filosofie náboženství

Náboženství souvisí s kulturou tak těsně, že bylo v historii samozřejmým předmětem zkoumání filosofické vědy. Můžeme jmenovat například Origena, Augustina, Anselma z Canterbury, Tomáše Akvinského, Johanna Duns Scota, Gottfrieda Wilhelma Leibnize, Bernarda Bolzana aj. V posledních třech staletích se v rámci filosofie etabloval samostatný obor bádání označovaný jako filosofie náboženství. Zkoumejme, zda by se právě tento obor nemohl stát inspirací pro hledání odpovědí na světonázorové a existenciální otázky žáků, díky nimž má škola pomoci žákům v orientaci v hodnotách a motivovat je také k rozhodnutí, aby podle těch, které se po přezkoumání ukážou jako nosné, jednali.

Pomocí nám v tom může být zájem o jev náboženství ze strany amerického filosofa a pedagoga J. Deweyho, jehož filosofie se mj. stala základem pro způsob práce, který M. Lipman nazývá *Filozofie pro děti* a jeho evropští následovníci *Filosofování s dětmi*, resp. *Filosofické dialogy s dětmi*.

> „Nikdy dříve v dějinách nebylo lidstvo rozděleno do dvou tak názorově rozličných táborů jako dnes,"

píše v úvodu své knihy *A Common Faith* J. Dewey (cit. podle Noddings, online). Příslušníci prvního tábora jsou podle něho lidé, kteří věří v nadpřirozené bytí, ve druhém lidé, kteří věří, že věda zpochybnila existenci nadpřirozených bytostí ve všech náboženstvích a s tím i vše, co bylo s takovou vírou spojeno. Podle N. Nod-

dingsové je dnes lidstvo z tohoto úhlu pohledu rozděleno dokonce do táborů třech, a to na ty:

- kteří věří v nějakou nadpřirozenou bytost,
- kteří se označují za věřící či spíše za duchovně založené, ale jejich víra není spojena s konkrétní nadpřirozenou bytostí a na ty,
- kteří víru v jakékoliv nadpřirozeno popírají.

V České republice dokonce sociologové konstatují, že zatímco víra v nadpřirozenou bytost a její opak – popírání jakékoliv existence nadpřirozena – tvoří poměrně malé skupiny lidí, více než polovina lidí se hlásí právě k oné střední skupině těch, kteří věří nediferencovanou vírou, tedy vírou, kterou nelze označit jako víru v Boha či v bohy.

Můžeme se ptát, co mohlo zajímat významného amerického filosofa na náboženství tak dalece, že jeho filosofickému zkoumání věnoval celou knihu? Pragmatická filosofie je založena na analýze lidské zkušenosti. S tímtéž pojmem pracuje také pragmatická pedagogika (*progressive education*), jejímž cílem je pomoci žákům, aby dokázali korigovat svou dosavadní zkušenost. V tomto ohledu také Dewey rozlišuje výrazy „náboženství" a „náboženský". Zatímco náboženství definuje jako instituce, které formulují své učení, velmi úzce souvisejí s určitou kulturou a vzájemně se od sebe značně odlišují, přídavné jméno „náboženský" spojuje s „náboženskou zkušeností". Tvrdí, že právě náboženská zkušenost vytváří obecný prvek, který lze jednak identifikovat v každém náboženství, jednak ho lze vztáhnout i ke kultuře, ve které se náboženství vyskytuje. Analýza náboženských zkušeností je podle Deweyho pro společnost důležitá, protože představují sílu, která zahrnuje nejen lidský intelekt, ale také emoce a jednání, a směřují k ideálu, který popisuje „dobro" pro lidi, a to v posvátném a nadpřirozeném rozměru. Dewey se při studiu náboženské zkušenosti zabývá vztahem mezi tím, co popisuje náboženství jako ideální vyvrcholení života a světa, a aktuální situací člověka. A právě v tomto vztahu mezi aktualitou a „dobrým koncem" objevuje lidskou zkušenost s Bohem (srov. Noddings, online).

Karel Skalický (2004) označuje filosofii náboženství jako vědu, která stojí na rozmezí religionistiky a teologie. Podle Skalického už samotná religionistika, která se jako věda začala rozvíjet v 19. století, měla dva kořeny. Prvním byl pohled na náboženství z pozice vědců, kteří sami sebe považovali za kritiky a odpůrce náboženství. Popisovali ho ze své vnější pozice, z nadhledu, jako jev, který vlastně nemohl obstát jako vědě rovnocenný, když způsob jeho vyjadřování poměřovali kritérii pozitivismu. Současně se ale věda o náboženství

začala rozvíjet na akademické půdě teologických fakult, z iniciativy křesťanských teologů. Jejich analýza náboženství byla samozřejmě budována na základě vlastního přijímajícího postoje vůči náboženství.

Skalický (tamtéž) vyvozuje, že tyto dva pohledy na náboženství – jeden z nadhledu nezúčastněného či dokonce povýšeného pozorovatele, druhý z pohledu člověka, který má sám na tomto zkoumaném jevu účast – potřebuje vědu, která stojí na pomezí mezi religionistikou a teologií, tedy filosofii náboženství. Její úkol pak Skalický vidí v řešení otázky, zda je možné vidět náboženství pouze jako konglomerát iluzivních a pověrečných systémů, nebo ho nahlížet jako místo, kde se lidem zjevuje nejhlubší smysl jejich individuálního i kolektivního života. Primárním úkolem filosofie náboženství je tedy kritické rozumové zhodnocení tohoto jevu.

Již odpověď na otázku, co je předmětem samotného náboženství, však nevyznívá zcela jednoznačně. Záleží na tom, jak různí autoři vůbec definují náboženství, a na tom, jak sami filosofové náboženství chápou tento úkol svého oboru. V tomto smyslu můžeme rozlišovat ve shodě s A. Kreinerem (online) následující čtyři pozice:

1. Filosofie náboženství zdůvodňuje náboženství. V tomto smyslu bylo úkolem filosofie (jako služky teologie) potvrzovat či zdůvodňovat nárok křesťanství na víru. Mezi nejznámější počiny tohoto typu patří například tzv. „důkazy Boha" Tomáše Akvinského nebo Anselma z Cantenbury. Jaký důležitý důsledek mělo takové dokazování? Jestliže k faktu Boží existence může filosof dospět vlastním rozumem, potom nemusí zapojit akt víry, světlem přirozeného rozumu si slouží na půdě tzv. „přirozené teologie".
2. Filosofie náboženství je především kritikou náboženství. Tento přístup hledá spíše argumenty pro popření Boží existence. Těmi jsou především existence utrpení a zla (patří sem zejména filosofie D. Huma a I. Kanta). Někteří filosofové v této logice dospěli dokonce k závěru, že náboženství je nejen špatné, ale přímo škodlivé. Otázka racionality (rozumnosti) náboženství se v tomto případě zužuje na otázku rozumnosti akceptování náboženství.
3. Filosofie náboženství usiluje o „porozumění" náboženství. V tomto smyslu nejde o to náboženské jevy hodnotit, ale spíše jim porozumět, pochopit, o co v nich vlastně jde. Náboženství jsou chápána jako určité životní formy, kterým porozumíme, pouze když na nich budeme mít účast. Náboženská přesvědčení lidí nelze pozorovat s odstupem, z neutrální perspektivy. Nejsou to vědecké hypotézy. Věřící člověk se například současně s vírou v Boha rozhoduje i pro zcela konkrétní životní styl, který své víře podřizuje.

Tento přístup můžeme objasnit analogií ke snaze porozumět tomu, co je podstatou lásky: můžeme o lásce číst, nechat si o ní vyprávět zamilované, ale nepochopíme ji, pokud jsme se sami někdy nezamilovali. Způsob myšlení a jazyk, který pro takovou zkušenost s Bohem věřící lidé používají, má jiný charakter než jazyk přírodních věd. Používají totiž pro tuto svoji řeč jiná pravidla a vytvářejí si jinou „gramatiku". Z takové úvahy (podobně uvažoval také J. Dewey) pak plyne závěr, že filosof, který „akt víry" nezakusil, nemá právo z vnějšího odstupu tento hluboce vnitřní zážitek věřícího člověka kritizovat.

To je jistě pravda, ovšem – tentokrát si pomůžeme analogickým přirovnáním k jazyku – učíme-li se cizí jazyk, nemusíme se identifikovat i s celou kulturou, kterou představuje, a přesto díky němu můžeme mnohému z této kultury porozumět daleko lépe než bez jeho znalosti. Tak i zájem o způsob myšlení a jazyk náboženství může nevěřícímu člověku pomoci – zřejmě nikoliv zcela, ale přece jen poměrně hluboce – porozumět náboženskému způsobu života lidí v jeho okolí. V každém případě totiž platí, že chci-li nějaký jev kritizovat, musím mu nejprve porozumět.

4. Filosofie náboženství jako „náhrada" za náboženství. V tomto smyslu dochází k tomu, že filosofie, která rozvíjí kritický pohled na náboženství, má sama náboženský charakter, ačkoliv sama sebe nevnímá ve vztahu k nějaké božské substanci. Srozumitelným příkladem v našich zemích je marxistická filosofie. Jako celek je svébytnou interpretací (*Deutung*) reality, v jejím popředí je kladen hlavní důraz na „spásu" člověka (v nových výrobních vztazích) a na příchod „ráje" (v podobě komunistické beztřídní společnosti). Ale protože zde chybí jakýkoliv vztah k transcendenci, nelze hovořit o náboženství.

Již dříve jsme konstatovali, že Evropu v minulosti i současnosti ovlivňovala a ovlivňují teistická náboženství, přičemž česká společnost se co do náboženské víry dělí do skupin: ateisté, vyznavači náboženství a vyznavači alternativní religiozity. Jako „potomci" či „dědici" marxistické filosofie, v níž bylo vychováváno několik generací učitelů i žáků, však často podléháme dojmu, že úkol porozumět náboženství, zejména v jeho teistických formách, není úkolem dne. Marxistická filosofie transformovaná do socialistické praxe v duchu druhého z výše uvedených přístupů náboženství odsoudila jako mylný a člověku škodící pohled na svět.

Máme však za to, že tím spíše by mělo být úkolem školy dát žákům příležitost porozumět lidem, kteří v náboženské životní formě žijí, slovy J. Deweyho „žijí z náboženské zkušenosti", a podílejí se na

společném úsilí o dobro společnosti. Porozumět jim znamená také získat východisko k porozumění historii vlastní země či světadílu a rozumový důvod pro vzájemné uznání a přijetí. Ale nejen to, dětem a mladým lidem může porozumění náboženství či náboženské zkušenosti pomoci porozumět hodnotám, které pro vlastní koncept životního smyslu považují za nosné, byť jsou z konkrétního náboženství pouze odvozené.

Vidíme tedy, že filosofické dialogy o náboženství budou rozvíjet s dětmi a mladými lidmi ti pedagogové, kteří filosofii náboženství chápou jako úsilí porozumět náboženství. M. Sasseville k tomu dodává:

> „Naučit se znalostem zcela jistě otevírá cestu k poznání světa. Znalosti však buď máme, nebo nemáme. U porozumění je tomu jinak: Buď rozumíme hlouběji, nebo méně hluboce. Vědění je založeno na pravdě, porozumění na významu."[48]

Filosofie náboženství a filosofické dialogy s dětmi

Filosofové náboženství konstatují, že ústřední otázkou teistických náboženství je víra v Boha, která se tím pádem stává také ústřední otázkou filosofie náboženství v západním světě. V širším pojetí lze postihnout dva úkoly filosofie náboženství: určení podstaty náboženství a metafyzické zkoumání pravdivosti, platnosti a oprávněnosti náboženství. Jak jsem však naznačila výše, ve filosofických dialozích o otázkách, které se týkají náboženství, nepůjde ani tak o to, abychom žáky nebo studenty vedli k vyhodnocování, zda náboženský pohled na svět obstojí tváří v tvář přírodním a humanitním vědám, ale abychom se společně s nimi snažili lépe porozumět podstatě náboženství a jazyku, kterým je tato podstata vyjadřována, abychom porozuměli jeho pojetí pravdy a zkoumali, jaký význam má náboženství v životě člověka i v celku kultury jako takové. Takto může i nábožensky věřící člověk zkoumat svoji víru a dospívat k jejímu hlubšímu porozumění. Člověk žijící v odstupu vůči jakémukoliv náboženskému vyznání může klást kritické otázky nejen tomuto náboženství, ale z jeho úhlu pohledu také vlastní religiozitě či svému ateistickému životnímu postoji a hlouběji jim porozumět. Všichni pak mohou korigovat to, co v jejich konfesním vyznání, nediferencovaném náboženském myšlení nebo nenáboženském myšlení bylo předsudečné, zjednodušené nebo zkrátka dostatečně nepromyšlené.

---

[48] Součást výkladu na semináři *Filozofie pro děti*, 22.–23. června 2013, Javorník na Šumavě, publikováno se souhlasem autora.

V praxi filosofických dialogů s dětmi se tedy můžeme v rámci filosofie náboženství zabývat například následujícími otázkami:

- Co víme o vzniku vesmíru a světa?
- Jak „velký" je vesmír? Má hranice? Je něco „za vesmírem"?
- Odkud se vzal na naší planetě život?
- Odkud se vzal na naší planetě člověk?
- Má člověk nejen tělo, ale také duši?
- Má lidský život smysl?
- Existuje Bůh?
- Vyvrací evoluční teorie náboženskou víru v Boha?
- Je-li Bůh, proč dopouští bolest a zlo?
- Co znamená slovo „nekonečno"?
- Co je smrt?
- Děje se něco po smrti?
- Jak máme žít? Co máme dělat? Co naopak dělat nesmíme?
- Vylučuje křesťanská pravda o Bohu pravdy o Bohu, které postulují jiná náboženství?
- Jsou světová náboženství konstruktivní součástí naší civilizace?

Shrňme, v čem spočívá filosofičnost dialogů, které otevíráme s dětmi, aniž bychom přitom předpokládali jejich hlubší filosofické znalosti (ty se do určité míry očekávají pouze od tvůrců metodických pomůcek a samotných pedagogů). Účastníci dialogů si postupně osvojují styl sokratovského rozhovoru, který podle E. Martense (2005, s. 23) spočívá na pěti zásadách (Martens je nazývá „metodou pěti prstů"):

- umět popsat diferencovaným a komplexním způsobem konkrétní situaci, konkrétní předmět nebo konkrétní problém;
- použít k tomuto popisu jiné interpretace nebo myšlenky, které mají obecnější charakter a pocházejí např. z různých filosofických škol v historii (např. pojetí morálky z hlediska deontologických filosofických škol apod.);
- analyzovat důležité pojmy a argumenty, kterých přitom používáme, a tuto analýzu neustále zpřesňovat;
- odhalovat a analyzovat sporná místa, která jsou v problému přítomna pouze nepřímo (implicitně);
- přesně vyjadřovat vlastní myšlenky a názory.

V českých poměrech půjde často o střet mezi sekulární a náboženskou perspektivou, přičemž sekulárnost pohledu na náboženství

může být mj. často ovlivněna marxisticko-leninskou filosofií (viz výše). Ostatně právě tuto variantu – **filosofický dialog o základních otázkách životního smyslu ze sekulární perspektivy** – považuje E. Martens (2005) za podstatný znak *filosofického* dialogu o náboženství, který tento typ dialogu odlišuje od dialogu *teologického*. Co do obsahu a metody se tyto dva typy dialogu neliší: jejich obsahem jsou otázky spojené se smyslem života a světa, jak ho interpretují náboženství; jejich metoda pak spočívá právě v nástrojích myšlení, které pocházejí z různých filosofických tradic (např. aristotelská neformální logika, fenomenologická analýza apod.). Rozdíl spočívá především v základním postoji: **Smyslem filosofických dialogů v rámci filosofie náboženství není dovést účastníky k nějaké jistotě týkající se obsahu náboženské víry** (ať už k potvrzení nebo zamítnutí její pravdivosti). Jejím smyslem je zkoumat celou šíři náboženských zkušeností a tradic a posloužit si přitom světlem vlastního rozumu. Perspektiva víry je přitom důležitá skutečnost, která je samozřejmě také předmětem filosofického zkoumání.

Při filosofickém způsobu kladení otázek mohou účastníci diskusí zažít hranice filosofie ze strany náboženství a náboženství naopak může zažít své hranice ze strany filosofie. Konkrétní podobu této hranice promyslel např. I. Kant a Martens ji popisuje následovně (tamtéž, s. 24–25, 27): Velké metafyzické představy lidí o „Bohu, svobodě a nesmrtelnosti" nejsou omezeny na časově a prostorově omezený rozum, který by je mohl dokázat, ani nemáme bezprostřední přístup k jejich absolutnímu světu. Sice se opíráme o „kategorický imperativ", který se tak stává jediným možným vstupem ke skutečnostem, které jsou navždy platné, ty ale nejsou „zavěšeny" ani na nebi, ani na zemi, ale zakládají prostě „faktum rozumu" jako takové. Co tedy můžeme jako ohraničení lidé vědět o neohraničeně platných přikázáních? Otevírá nám víra nadpřirozený svět, k němuž nemáme jinak díky svému poznání přístup? Martens (tamtéž) odpovídá, že i takto abstraktně můžeme s dětmi a mladými lidmi uvažovat o hranicích v možnostech našeho poznání vzhledem k náboženství. Můžeme se ale také opřít o četné příběhy lidí, kteří procházeli náboženskou zkušeností, a tu se snažit popsat ve všech nuancích, porozumět jí a ptát se, jaké důsledky má pro lidské poznání a pro lidskou životní praxi.

Odlišení dětských filosofických dialogů na bázi filosofie náboženství od teologických dialogů používajících, na bázi teologické vědy, metody *Filozofie pro děti* má podle Martense (tamtéž) také důsledek pro samotnou školní výuku. Zatímco filosofické dialogy vztažené k filosofii náboženství jsou vhodnou metodou práce především v hodinách etiky, jejímž úkolem je zprostředkovat porozumění otáz-

kám životního smyslu, které nabízejí jednotlivá světová náboženství, filosofické (resp. teologické) dialogy vztažené k teologii jsou dobrou metodou v hodinách náboženství: jejich východiskem je víra (resp. náboženská zkušenost) účastníků diskuse, kterou dialogy nezpochybňují.

Filosofické dialogy s dětmi, náboženství a předmět etika

Zda se program *Filozofie pro děti*, resp. jeho pedagogické principy, uplatní více v hodinách vyučovacího předmětu etika, záleží zejména na tom, jak jeho cíle a obsahy pojímají jeho tvůrci. G. Raupach-Strey (2003) rozeznává čtyři pojetí tohoto předmětu:

1. *výchovná koncepce* (zaměřuje se především na formování mravního charakteru žáků),
2. *poradenská koncepce* (zaměřuje se především na problémy žáků týkající se jejich identity a problémy spojené s osobnostní výchovou),
3. *badatelská koncepce* (představuje žákům především jednotlivé etické školy v dějinách filosofie),
4. *filosofická koncepce* (zaměřuje se na promýšlení konkrétních životních situací a vyvozování obecněji platných pravidel pro mezilidské soužití a pro soužití lidí s přírodou).

Etika jako vyučovací předmět je v českém pedagogickém prostředí spojována nejčastěji s programem prosociální výchovy španělského psychologa R. Olivara (1992). Ačkoliv je pro své psychologizující pojetí implicitně zaměřené na formování žáků v duchu křesťanského pojetí lásky k bližnímu kritizována, dá se říci, že značně ovlivňuje představu o tom, co by měl vyučovací předmět *etika* či *etická výchova* vlastně tematizovat. V tomto smyslu je typickým představitelem prvního z výše uvedených pojetí.

Chci ukázat, že *etika* (*etická výchova*) jako vyučovací předmět může vycházet v daleko větší míře z oboru filosofická etika, přičemž však bude muset zahrnout také otázky týkající se typických problémů filosofie náboženství. Současný svět již totiž není rozdělen do kultur, které by existovaly odděleně a na sobě v podstatě nezávisle. Neexistuje ani jeden sjednocující světonázor reprezentovaný určitým náboženstvím. Naopak vedle sebe koexistují nejrůznější podoby a formy skupinového života, které dávají lidem své vlastní nabídky životního smyslu. To vše vytváří atmosféru světonázorové plurality.

Jelikož se filosofická etika ze své podstaty zabývá otázkami správnosti lidského jednání vzhledem k odpovědnosti a k cíli žít šťastný život, zajímají ji otázky mezilidských vztahů i vztahů lidí k přírodě,

k ostatním živým tvorům. A právě v tomto momentu se musí kriticky zabývat i jinými koncepcemi, které také nabízejí své pojetí pravidel pro utváření dobrých vztahů mezi lidmi a okolním světem. Instituce, které jsou v tomto ohledu nepřehlédnutelné, jsou právě světová náboženství. Jinými slovy: předmět etika nemůže žákům představit jeden jediný zaručeně správný koncept morálních pravidel a jejich zdůvodnění, který platí pro všechny lidi bez rozdílu. Musí se naopak umět vyrovnat se všemi „nabídkami" těchto konceptů, a to tak, že žákům pomůže lépe se orientovat a chápat způsoby myšlení, v jejichž rámci např. různá náboženství nebo humanistické koncepce zdůvodňují svá morální pravidla. Prvním cílem předmětu *etika* (*etická výchova*), který by neměl pominout existenci světových náboženství, je tedy **pomoci žákům v orientaci na životní smysl**.

Autoři vzdělávacích plánů a osnov předmětu *etika* (*etická výchova*) dále upozorňují na to, že k porozumění etickým problémům současnosti patří také dobrá znalost jejich historie. Ta je ovšem často spojena se světem antické filosofie a židovsko-křesťanské náboženské tradice. Bez znalosti křesťanství se například neobejdeme, jestliže chceme porozumět pojmům, jako je *svoboda*, *lidská důstojnost*, *respekt*, *rovnost před zákonem* apod. Znalost křesťanského náboženství však není zaměřena na ztotožnění se s křesťanským vyznáním víry, ale slouží hlubšímu porozumění křesťanskému pohledu na život a svět v širším horizontu; podobně je tomu také v případě jiných světových náboženství či ve vztahu k humanistickému světonázoru. Cílem etické výchovy je v tomto případě **podpora vzájemného uznání a tolerance vzhledem k různým konceptům nabídky životního smyslu**.

K dosažení obou cílových aspektů předmětu *etika* (*etická výchova*) – pomoc v orientaci na životní smysl a podpora vzájemného uznání a tolerance – se nabízí metoda filosofického dialogu jako velmi adekvátní právě proto, že díky ní žáci neustrnou na znalostech, které z vnějšku popisují jednotlivé systémy náboženského myšlení, ale podporuje jejich promýšlení ve vzájemných souvislostech, vzhledem ke kulturnímu kontextu, s ohledem na důsledky atd.

Praktické aplikace

V Berlíně byly v minulých letech pro předmět *etika* vyvinuty materiály, které předpokládají využití filosofických dialogů s dětmi. Rámcová osnova pro tento předmět vydaná v Berlíně v roce 2006 pro žáky 7.–10. ročníku (*Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I*, online) uvádí do souvislosti problém etiky, životního smyslu a náboženství takto:

Lidská zkušenost, lidský způsob myšlení, interpretace světa a interpretace jeho souvislosti s životem jsou podmíněny kulturou, ve které člověk žije. Člověk hledá objektivní poznatky a souvislosti. Přitom naráží na hranice svého poznání a svých znalostí, a to zejména když jde o existenciální otázky.

Člověk však dokáže prožívat naději, díky níž překračuje oblast poznání a vsází tak na dobrý průběh věcí a na jejich šťastný konec. Naděje propůjčuje lidem sílu, díky níž jsou schopni obstát v těžkých životních situacích.

Zkušenost víry dovoluje člověku, aby hledal smysl veškerého dění. Mnozí nábožensky věřící lidé tak získávají jisté základy na cestu životem. Na druhou stranu však může vést náboženské přesvědčení k dogmatismu a intoleranci, protože se vymyká všeobecně platnému hodnocení. Setkání s náboženstvím se musí odehrávat v atmosféře tolerance, hlubokého porozumění a osvěty. Předpokladem k tomu je, aby vedoucí diskuse disponoval přiměřenou znalostí světových náboženství a humanistického světonázoru, který se k náboženství staví kriticky.

Příklady otázek k tomuto tématu jsou vyjádřeny ve vztahu k individuální perspektivě účastníků, hledají však v odpovědích aspekty vztahující se k historickému vývoji a k současné společnosti.

Otázky zní následovně:

- Co mě motivuje k tomu, že chci něco poznávat a získávat znalosti?
- Není lepší spíše o některých věcech nevědět?
- Mám s ohledem na budoucnost svého života v něco naději?
- V čem hledám ve svém životě naději?
- V co mohu věřit?
- V co věří jíní lidé?
- Co se stane, až zemřu?

Daleko podrobněji je učitel se zásadami otevírání filosofických dialogů s dětmi v předmětu *etika* seznámen např. v metodikách a pracovních listech určených pro spolkové země Sasko, Sasko-Anhaltsko a Durynsko. Učebnicová řada pro 1.–10. ročník má název *Wege finden* (*Nalézání cest*). Návrh filosofujících aktivit je velmi konkrétní. Vybírám instrukci pro 1. ročník (Dienwiebel, Hertel et al. 2011, s. 4–11):

Úkolem učitele na 1. stupni ZŠ je předat základní vědomosti, podporovat vývoj a utváření metodické, učební a sociální kompetence (znalosti) a otevírat žákům cestu při orientaci v hodnotách. Všechny zmíněné body musí být integrovány do jednoho celku. Při výuce etiky především ale stojí uprostřed učitelského zájmu každé dítě osobně: Každý žák by měl rozvíjet svou radost z filosofování a cvičit svou schopnost výměny názorů s ostatními. Tak děti začnou hledat odpovědi na malé a větší otázky života. V pracovních sešitech najdou žáci impulsy pro čtyři oblasti práce:

1. filosofování,
2. partnerská práce,
3. doplňující úkoly k promýšlení,
4. impulsy pro hledání odpovědí na konkrétní otázky písemnou formou.

Filosofické dialogy mají žáky především podnítit k přemýšlení a k experimentování s myšlenkami. Při některých úlohách je vhodné, aby děti nejprve pracovaly ve dvojicích, dříve než je vše prodiskutováno v plénu. Doplňující úkoly mají prohlubující charakter a dotýkají se nového aspektu nebo přesahují vyučovací jednotku.

Tvorba hledajícího společenství
Tvorba hledajícího společenství je jedním ze stavebních kamenů filosofických dialogů s dětmi, má současně velký význam pro výuku etiky. V takovém společenství jsou žáci v důvěryhodné povzbudivé a podněcující atmosféře, která umožňuje, aby uvažovali a filosofovali o důležitých otázkách po smyslu, hodnotách a významu života a světa. Důležité učební strategie pro tvorbu hledajícího společenství jsou: argumentace, objasnění a hodnocení pojmů, myšlenkové experimenty a sokratovský rozhovor. K tomu, aby jich žáci začali využívat, slouží zvláštní kartičky s impulsy, které na základě vzoru vyrobí pro děti učitel.

Umění argumentace
Umění argumentace, tzn. **zdůvodňování** názorů, je důležitá učební strategie filosofování. Každé vyjádřené mínění by mělo být opřeno minimálně o jeden důvod. Tak se mohou i ostatní vžít do nějakého jednání, či mínění druhého. Z tohoto důvodu je u mnoha zadání úkolů uvedena otázka „proč?“ nebo výzva „zdůvodni“. Vyučující by měl dětem poskytnout radu v tom, jak se mohou vyjadřovat a zdůvodňovat svá mínění. Mohou dětem například vysvětlit, že slovo „proto“ ukazuje, proč někdo myslí tak a ne jinak, ale také, jak někdo hodnotí nějakou věc.

Zdůvodnění, kterými může být podpořeno nějaké mínění, mohou mít různou povahu. Například mohu zdůvodňovat fakty, tedy **skutečnostmi**, které mohou být prokázány. Po zdůvodněních, která nemohou být takto doložena, musí přijít výměna názorů a **zkušeností**.

Vysvětlení a hodnocení pojmů
Při filosofování narážejí děti opakovaně na abstraktní pojmy, jako je např. štěstí nebo spravedlnost. Možná si každé dítě pod pojmem štěstí představuje něco jiného, proto je důležité o těchto pojmech rozmlouvat a rozšiřovat svůj obzor v citu pro významy. Abychom mohli blíže určit abstraktní pojmy, můžeme použít různé metody práce. Děti se mohou zabývat prací s myšlenkovou mapou, jmenovat charakteristické znaky pojmu, podobné znaky pojmu, hledat pojmy s podobným nebo opačným významem, popisovat situace, ve kterých hraje pojem centrální roli, napsat akrostichon apod. Pracovní sešit pro žáky obsahuje zcela konkrétní návody k takovým společným aktivitám.

Myšlenkové experimenty
Myšlenkové experimenty jsou v pracovním sešitě popsány jako kreativní úloha k zamyšlení nebo jako mimořádná filosofická úloha. Umožňují herní experimentování s podmínkami, okolnostmi, které ve skutečnosti neexistují, nebo by mohly existovat v budoucnosti. Tyto kreativní úkoly povzbuzují k tomu, abychom se vcítili do jiných lidí, tvorů, rostlin, zvířat, věcí. Umožňují také empatii na základě změny perspektivy. Slouží k zís-

kání nových úhlů pohledu a dalších poznatků. Děti mohou své myšlenky a znalosti formulovat ústně, písemně, zahrát je nebo namalovat.

V pracovním sešitě jsou myšlenkové experimenty pro žáky zdůrazněny a zřetelně vyznačeny symbolem pro filosofování. V příručce pro učitele nalezne učitel ke každému filosofickému úkolu konkrétní pomoc pro vyučujícího, tzn. zjednodušené formulace otázek.

Sokratovský rozhovor

Sokratovský rozhovor je odvozen od řeckého filosofa Sókrata (470–399 př. Kr.), který rád vedl rozhovory týkající se určitého (filosofického) problému nebo tématu. Sókratés zaměřoval svůj dotaz na nějaký cíl, ale vždy se podrobně zabýval nějakým centrálním pojmem. Člověk, se kterým byl rozhovor veden, byl pobídnut k tomu, aby přesně argumentoval a tento pojem analyzoval tak dlouho, až sám přišel na řešení, respektive na jádro problému.

Pokud ve škole stojí v centru diskuse nějaké filosofické téma, pak by měl vyučující sice podobně jako Sókratés poskytnout podporu dětskému přemýšlení, ovšem děti by měly myslet samy za sebe, tzn. rozvinout vlastní myšlenky do filosofického problému.

Základem pro kladení filosofických otázek může být situace, příběh nebo samozřejmě otázka nějakého dítěte. Pokud je nějaká otázka ve třídě rozváděna jako téma, měl by vyučující rozhovor řídit tím, že se bude vyptávat, vysvětlovat pojmy a vyjmenovávat důvody pro určitá mínění. Ke konci diskuse můžeme zkusit formulovat předběžnou odpověď na otázku. Pokud nemáme řešení, na kterém by se většina dětí shodla, může být samozřejmě uznáno více dobře zdůvodněných mínění. V každém případě by měly být výsledky diskuse na konci shrnuty.

Diskuse může končit také závěrečnou reflexí (meta-dialogem), při níž se mohou účastníci diskuse vzájemně informovat o tom, jak průběh diskuse hodnotí, zda v nějakém ohledu mohla proběhnout lépe apod.

Pro jednotlivé aspekty důležité pro vedení filosofických rozhovorů s dětmi uvádí příručka příklady konkrétních otázek, kterými je může učitel podporovat:

Argumentace

1. Co tomu nasvědčuje? Co mluví proti tomu? Rozmysli si důvody.
2. Jak by ses rozhodl/a v této situaci?
3. Které důvody pro, nebo proti tě přesvědčují nejvíce?

Vysvětlení (definice) pojmů

1. Promysli si, jaký je opak slova, které máš vysvětlit?
2. Jakou životní situaci ti připomíná toto slovo?
3. Znáš pro to nějaké jiné slovo?

Myšlenkový experiment

1. Představ si, že by to bylo úplně jinak. Co by se pro tebe změnilo?
2. Podívej se na problém z pohledu …. Jak to vidíš teď?
3. Platí to pro všechny/napořád?

Sokratovský dialog:

1. Co si myslíš o tomto tématu? Najdi (pro to) dobré důvody.
2. Jsi si opravdu jistý? Proč jsi si tak jistý?
3. Vyjádři se k důvodům, které uváděli ostatní.

Několik jednoduchých příkladů použití filosofických dialogů s dětmi na téma náboženství v této metodické řadě:

- Ve druhém ročníku se děti seznamují s křesťanskými svátky během roku. Advent jako doba přípravy na Vánoce obsahuje kromě popisu náboženského významu tohoto období následující návrh aktivity (Dienwiebel, Hertel et al. 2011, s. 62):

  Učitel dětem pomalu přečte následující text:

  Jak přemýšlela jedna svíčka

  Právě jste mě zapálili a díváte se, jaké krásné světlo dávám. Máte radost z tepla a světla, které vám dávám. I já mám radost, že pro vás mohu hořet. Kdyby to tak nebylo, asi byste mne odložili do nějaké staré krabice – to by nemělo vůbec žádný smysl, nikdo by mě nepotřeboval. Mám pro vás význam, protože hořím.

  Ale čím déle hořím, tím jsem kratší a kratší. Takže mám dvě možnosti: buď zůstanu zavřená ve staré krabici, nedotčená, zapomenutá a ve tmě, nebo budu hořet, ale budu kratší a kratší. Vlastně vám dávám všechno, co mám, jen abyste měli teplo a světlo. A tak si sama připravuji svůj konec.

  Následuje úkol pro samostatnou práci dětí:

  Zkuste si na chvíli představit, že byste se stali malou adventní svíčkou. Přemýšlejte, proč taková svíčka raději hoří a svítí, než aby ležela netknutá v nějaké staré krabici?

- Ve 4. ročníku je téma týkající se tří monoteistických náboženství (židovství, křesťanství, islám) uvozeno v pracovních sešitech rozhovorem dvou dětí (Dienwiebel, Hertel et al. 2010, s. 25):

Jana: V etice se teď učíme o dvou světových náboženstvích: islámu a židovství. Co je mi do nich? Nejsem věřící a nikdy ani být žádnou věřící nechci.
Petr: Ale vždyť to může být zajímavé. Přece nemůžeš říci, že všechno, co u nás máme, vzniklo jenom v Německu nebo jen v Evropě, nebo nějak z křesťanství!
Jana: No a? Taťka říká, že cizinci by měli zůstat doma a do naší země nepatří.
Petr: Ale pizza ti chutná, ne? A dovolená v Turecku by se ti taky líbila, co?
Jana: No to je snad něco úplně jiného, ne?
Petr: A co Abdul, který chodí do béčka? To tě vůbec nezajímá, jaké svátky třeba slaví u nich doma?

Jana: Copak oni neslaví třeba Vánoce nebo Velikonoce?
Petr: Jasně že ne, mají úplně jiné svátky…

Následují úkoly:

Vyberte dva žáky, kteří povedou podobný rozhovor. Ostatní děti se rozdělí na dvě poloviny a budou jim radit, jak mají ve prospěch svého názoru argumentovat.

Úkoly v pracovním sešitě:

Přemýšlej, co pro tebe znamená slovo TOLERANCE. Dá se poznat podle toho, jak se lidé chovají, že jsou tolerantní, nebo že nejsou tolerantní? Můžeš uvést příklady takového chování?

Teologie

Etymologický původ slova „teologie" je odvozen od řeckého „Theos" – Bůh a „logos" – slovo, smysl, nauka. Jde tedy o nauku o Bohu. V dějinách se tato věda vyvíjela postupně. Aristotelés například používal tohoto pojmu jako synonyma pro metafyziku (tedy pro vědy, které jsou „za fyzikou"). Stoičtí filosofové 2. století př. Kr. už tento výraz používali pro nauku o bozích. Teprve řečtí církevní otcové mu dali křesťanský význam a v rámci teologie rozvíjeli úvahy o tajemství Boha v Trojici. V západním křesťanství se teologie jako věda začala rozvíjet až na přelomu prvního tisíciletí. Sv. Tomáš Akvinský potom do jejího rámce zařadil nejen otázku, jak se Bůh zjevuje v Bibli a v posvátné tradici církve, ale také rozumovou reflexi tohoto zjevení.

V současné době teologie uvádí jako svůj materiální předmět Boha a jeho stvoření, jako svůj předmět potom zkoumá, na rozdíl od filosofie náboženství, Boha v jeho božství. Nepostupuje logickou cestou od zkoumání způsobu existence všech věcí, rostlin či tvorů kolem nás, aby dospěla k poznání „nejvyššího jsoucna", které nazve hypoteticky „Bůh". Teologie vychází naopak z poznání Boha v jeho božství na základě víry, že v Bibli zjevil člověku tajemství svého božství, a dospívá sestupným způsobem ke všemu, co Bůh stvořil. Z toho, co jsme řekli, plyne také rozdíl v prostředcích zkoumání: zatímco filosofická cesta používá pouze světla vlastního lidského rozumu, teologie předpokládá lidskou víru, kterou člověk odpovídá na Boží zjevení. I teologové však k úvahám o Bohu používají světla vlastního lidského rozumu vždy, když logicky odvozují z Božího zjevení explicitní poznatky o Bohu, které jsou v Božím zjevení v Bibli obsaženy implicitně, jakoby mezi řádky.

Úkolem teologie je tedy kromě jiného ukázat, že mezi křesťanskou vírou a Božím zjevením v Bibli je vztah, který lze rozumově zdůvodnit, že křesťanská víra není slepá iracionalita – např. pouze

druh nějakého citu, ale právě naopak. „Pravdy víry“, jak je formuluje teologie a učení církve, lze tedy sice ne zcela dokonale, ale do určité hloubky přece jen rozumově pochopit, porozumět jim. Porozumět jejich vzájemné propojenosti i vztahu, který mají ke konkrétní existenci každého člověka a k poslednímu cíli jeho života.[49]

K tomu, aby to bylo možné, používá teologie prostředků neformální logiky podobně jako filosofie. Patří mezi ně například sylogismy, velmi důležitým prostředkem jsou také analogie. Teologické úvahy, které používají filosofických prostředků neformální logiky, však nejsou záležitostí pouze odborných teologů. Každý křesťan nějak promýšlí svoji víru. Prostě proto, že disponuje svým lidským rozumem. Právě na tomto předpokladu se ve druhé polovině 20. století rozvinul na půdě evropské náboženské pedagogiky didaktický směr nazvaný *Teologické dialogy s dětmi*.

Teologie a teologické dialogy s dětmi

Teorie teologických dialogů s dětmi nepovažuje za svoji vztažnou vědu filosofii náboženství ale teologii. Od filosofických dialogů s dětmi o náboženství se odlišuje především základním křesťanským věřícím postojem, který zaujímají účastníci dialogů jako své východisko. Tato pozice nesmí být v dialogu zpochybněna. Propagátoři tohoto způsobu práce musí především obhájit názor, že i žáci ve školách, tedy docela malé děti, jsou „malí teologové“.

Rakouský náboženský pedagog A. Bucher v této souvislosti konstatuje, že i děti v předškolním a mladším školním věku uvažují o posledním cíli svého života a o světě v jeho celistvosti. Na základě své životní zkušenosti a – často kusých – znalostí Bible si konstruují svoji vlastní „teologii“. Ta nese samozřejmě rysy jejich myšlení, které je názorně logické (jak zdůrazňuje švýcarský psycholog J. Piaget), animistické, artificialistické a antropomorfní, se sklonem k magičnosti. To však dětskému myšlení neodnímá teologickou hloubku. Například dětská představa bolesti, kterou nechce způsobit květině tím, že ji pošlape, podporuje křesťanský vztah ke stvoření, je dobrým základem pro prohlubování chápání teologie stvoření v pozdějším věku.

Teorie argumentující ve prospěch uvádění teologických dialogů s dětmi do náboženské výchovy uvádí deset následujících argumentů (srov. Bucher, online):

---

[49] Srov. například *Definice teologie* (online). Dostupné na: <www.op.cz/download/definice_teologie.rtf>, citováno 2013-06-30.

1. Děti přemýšlejí o otázkách spojených se smyslem života a světa a vytvářejí si na tomto základě svůj vlastní obraz světa.
2. Dětský způsob přemýšlení není nějakou nedokonalou kopií myšlení dospělých. Jejich otázky jsou originální a učitelé náboženství by je měli vnímat jako výzvu.
3. Odborná teologie promýšlí své otázky pomocí vědeckých metod kritického myšlení a argumentace ve velmi otevřeném akademickém diskurzu (včetně reflexe dějin teologického myšlení). Tuto strukturu lze velmi dobře použít i při pedagogické práci s dětmi.
4. Formálně je praxe vedení teologických dialogů s dětmi shodná s vedením filosofických dialogů s dětmi. Liší se od sebe obsahově. V předmětu náboženství, který má křesťanský a konfesní charakter, je častým materiálem dialogů židokřesťanská tradice.
5. Při otevírání filosofických a teologických dialogů s dětmi mají vyučující úkol „provokovat" teologické otázky dětí, dbát přitom na důsledné dodržování pravidla argumentovat ve prospěch svého názoru, strukturovat rozhovor a dodávat dětem pro argumentaci vhodný materiál jak z historie, tak ze současnosti, současně přitom respektovat jejich věkovou vyspělost. Nesmí svými nároky děti podceňovat, ale ani přetížit.
6. Teologické dialogy nejsou odkázány pouze na verbální stránku. Používají také poslechu pohádek, mytických příběhů, pozorování obrazů, hudby, tance, hry, dramatizace. Všechny tyto aktivity dokážou (třeba metaforickou formou) vyjádřit různé dětské myšlenky. Děti tak od nich mohou získat odstup a znovu je promýšlet na nové rovině.
7. Otevírání teologických a filosofických dialogů s dětmi slouží také boji proti synkretismu, pluralizaci a individualizaci v rozvíjející se dětské religiozitě. Je to dáno tím, že děti v diskusi dospívají k poznatkům týkajícím se problému pravdy a její platnosti tváří v tvář libovůli a indiferenci postmoderní společnosti. Děti tak poznávají křesťanství (a výuku náboženství) jako prostor, ve kterém jde skutečně o podstatné otázky lidského života. Jestliže je současná postmoderní společnost nutí k tomu, aby se nespolehly na automatické přejímání identity svých rodičů, pomáhají jim tyto dialogy vybudovat si vlastní náboženskou kompetenci, která jim umožní postavit svoji identitu na zodpovědné reflexi a interpretaci a odolat přitom tlaku pluralitní společnosti na hereze. Teologii tak učitel představí žákům jako prostor, v jehož rámci lze diskutovat, aniž by člověk upadal do relativistických a svévolných formulací.

8. Teologické a filosofické dialogy s dětmi také podporují osvojení si náboženské formy jazyka. Jestliže při nich žáci formulují nebo vysvětlují význam určitých pojmů, postupně získávají citlivost pro mnohovýznamovost jazyka. To platí zvláště ve vztahu k metaforám, symbolům, alegorickým příběhům apod. Setkají se tak s možnostmi náboženské formy řeči, která není limitována matematicko-logickými formami jazyka přírodních věd.
9. Teologické a filosofické dialogy pomáhají dětem k hlubšímu prozkoumání základních náboženských pojmů, jako je čas, spravedlnost, věčnost, Duch, štěstí apod. Stejně tak se děti učí používat pojmy spojené se skutečným teologickým myšlením, např. podmínky lidského poznání, historičnost, kontingence, přirozenost, zjevení apod.
10. Zvláště vhodné jsou tyto dialogy při řešení etických otázek.

Praktické aplikace

Metodický návrh pro filosofický, resp. teologický, dialog s mladými adolescenty jsem před několika lety zpracovala jako návrh pro metodiku předmětu náboženství na středních školách na Slovensku. Tématem, které má skupina zpracovat, je postoj k ateistickému odmítání Boží existence popsané v 19. století F. Nietzschem. Dialog vychází ze známého příběhu *Blázen na tržišti*:

Blázen na tržišti

Neslyšeli jste o tom pomateném člověku, jenž za jasného dopoledne rozžal svítilnu, běžel na tržiště a bez ustání vykřikoval: „Hledám Boha! Hledám Boha"? Protože tam právě stálo mnoho z těch, kdo v Boha nevěřili, vzbudil velké veselí. Snad se neztratil? Pravil jeden. Což se zaběhl jako malé dítě? Řekl druhý. Nebo se schoval? Bojí se nás? Odešel na loď? Vystěhoval se? – takto pokřikovali a smáli se jeden přes druhého. Pomatený člověk skočil mezi ně a probodával je svými pohledy.

„Kam se poděl Bůh?" Vzkřikl, „já vám to povím! My jsme ho zabili, – vy a já! My všichni jsme jeho vrahy! ALE JAK JSME TO UDĚLALI? Jak jsme dokázali vypít moře? Kdo nám dal houbu, abychom smazali celý horizont? Co jsme to učinili, když jsme tuto zemi odpoutali od jejího slunce? Kam se nyní pohybuje? Kam se pohybujeme my? Pryč ode všech sluncí? Což neustále nepadáme? A neřítíme se zpět, do stran, vpřed, do všech směrů? Existuje ještě nějaké Nahoře a Dole? Nebloudíme nekonečnou nicotou? Neovanul nás prázdný prostor? Nepřichází neustále noc, stálé více nocí? Nemusíme zapalovat svítilny už dopoledne? Nezaslechli jsme ještě hluk hrobníků, kteří pochovávají Boha? Neucítili jsme ještě pach Božího rozkladu? – i bohové se rozkládají! Bůh je mrtev, Bůh zůstane mrtev! A my jsme ho zabili! Čím se utěšíme, my vrazi všech vrahů? To nejsvětější a nejmocnější, co svět doposud měl, vykrvácelo pod našimi noži, – kdo z nás tu krev smyje? Jakou vodou bychom se mohli očistit?

Jaké slavnostní pokání, jaké posvátné hry budeme muset vynalézt? Není na nás velikost tohoto činu příliš velká? Nemusíme se sami stát bohy, jen abychom jej byli hodni? Ještě nikdy nebylo většího činu, a kdokoli se zrodí po nás, patří kvůli tomuto činu do vyšších dějin, než byly celé dějiny dosavadní!"

Zde se pomatenec odmlčel a pohlédl opět na své posluchače. I oni mlčeli a hleděli na něho s údivem. Nakonec mrštil svou svítilnou o zem, tak, že se roztříštila a zhasla…

Vypravuje se ještě, že pomatenec téhož dne vnikl do různých kostelů a zpíval v nich své *Requiem aeternam deo*. Čím jsou ještě kostely, ne-li hrobkami a náhrobky Boha?

(F. Nietzsche, *Radostná věda*)

Metodická příručka pro učitele:

Pro učitele náboženství je v příběhu *Blázen na tržišti* důležitá výpověď Nietzscheho o zabití Boha. Přitom Nietzsche použil příběh jako podobenství či alegorii, který jednak sám je metaforou, jednak používá řady metafor a symbolů a používá též paradoxu, což jsou všechno literární druhy, se kterými nejsou studenti příliš často zvyklí pracovat. Aby učitel pomohl skupině lépe porozumět smyslu příběhu, může jí položit některé z následujících skupin otázek. Důležité přitom je, aby vystihl, jak otázky v jednotlivých skupinách pomáhají studentům prohloubit jejich porozumění určitým aspektům příběhu.

Smyslem diskuse není, aby studenti v první řadě odsoudili „nevíru v Boha", ale aby lépe porozuměli důvodům, kterými je člověk k takové nevíře přiveden, i důsledkům, jaké to může mít pro jednotlivce i pro společnost, a tím aby lépe porozuměli i své vlastní víře.

První skupina otázek chce pomoci studentům, aby přemýšleli a postupně prohlubovali porozumění významové šíři výrazů „zabít" a „zabít Boha":

1. Lze zabít člověka? V jakém smyslu ano? V jakém smyslu ne?
2. Lze zabít zvíře? V jakém smyslu ano? V jakém smyslu ne?
3. Lze zabít rostliny? V jakém smyslu ano? V jakém smyslu ne?
4. Lze zabít přírodu? V jakém smyslu ano? V jakém smyslu ne?
5. Lze zabít lidskou myšlenku? V jakém smyslu ano? V jakém smyslu ne?
6. Lze zabít lidskou myšlenku na Boha? V jakém smyslu ano? V jakém smyslu ne?
7. Je nějaký rozdíl v tom, když někdo řekne „člověka, zvíře, rostlinu, myšlenku... „nelze zabít" nebo „není dovoleno zabít" nebo „není uskutečnitelné" zabít?
8. Je nějaký rozdíl v tom, když někdo řekne „zabít Boha", „zabít myšlenku na Boha" nebo „zabít víru v Boha"?
9. Existuje něco, co nelze zabít? V jakém smyslu?
10. Patří Bůh k tomu, co nelze za žádných okolností zabít?
11. Lze zabít něco, o čem nemáme jistotu, že to existuje, protože to nevnímáme smysly?
12. Patří Bůh k takovým skutečnostem? Jestliže ano, proč? Jestliže ne, proč?

Druhá skupina otázek chce pomoci studentům, aby přemýšleli a postupně prohlubovali otázku, jaký nevyslovený předpoklad o Bohu se skrývá za tvrzením, že lidé „zabili Boha“. Jinými slovy, aby se zamysleli nad důvody lidí k „zabití Boha“, které vyplývaly z Nietzscheho postoje k Bohu, a nad jejich souvislostí s uvedeným podobenstvím. (Možná to studentům také pomůže odhalit i důvody, jaké má člověk, který se považuje za nevěřícího v Boha.)

Když blázen na tržišti tvrdí, že lidé zabili Boha, předpokládá, že:

- Bůh je smrtelný?
- Člověk dokáže ovlivnit nadpřirozeno?
- Bůh existuje pouze v lidské mysli?
- Bůh vůbec neexistuje?
- Nebo předpokládá ještě něco jiného?

Svoji volbu, ať už s uvedenou variantou souhlasíte nebo nesouhlasíte, vždy zdůvodněte.

Třetí okruh otázek chce pomoci studentům, aby pomocí myšlenkového experimentu přemýšleli a postupně prohlubovali otázku, jaké důsledky může mít lidský postoj nevíry v Boha pro život jednotlivců, ale i společnosti:

- Kdyby na celém světě už ani jediný člověk nikdy nepomyslil slovo „Bůh“, znamenalo by to konec Boží existence?
- Kdyby na celém světě už ani jediný člověk nikdy nepomyslil slovo „Bůh“, znamenalo by to vůbec něco pro Boha?
- Kdyby na celém světě už ani jediný člověk nikdy nepomyslil slovo „Bůh“, co by potom pro lidi mohlo znamenat slovo „víra“?
- Kdyby na celém světě už ani jediný člověk nikdy nepomyslil slovo „Bůh“, čím by se potom lidem staly kostely?

Čtvrtý okruh otázek může vybrat učitel, který chce se studenty vyjít z použití literární formy paradoxu (paradox je zdánlivý protimluv: jedna věc současně platí i neplatí):

- Jestliže platí, že Bůh je věčný, může i přesto platit, že člověk je „Božím vrahem“?
- Může vůbec člověk udělat něco, co je vyloučené udělat?
- Může vůbec něco platit a současně to neplatit?
- Když Ježíš říká: Kdo ztratí svůj život pro mne, ten ho nalezne, neříká tím, že něco jde zároveň mít i nemít?
- Může člověk „zabít ve svém životě Boha“ a současně ho „oživit“?

Poslední okruh otázek může studentům pomoci prohloubit jejich porozumění metaforám, které se v příběhu objevují. Následující otázky se týkají dvou metafor: houba, kterou člověk vymazal horizont, a lucerna uprostřed dne. (Učitel si může sám vytvořit otázky, které analogicky pomohou studentům porozumět i dalším metaforám.)

- Jaké vlastnosti by musela mít houba, kterou bychom dokázali smazat celý horizont, k němuž dohlédnou naše oči?

- Jaké vlastnosti by musel mít člověk, aby takovou houbou dokázal smazat celý horizont, k němuž dohlédnou jeho oči?
- Může člověk dokázat „vymazat“ Boha, jako může vymazat nějaká houba celý horizont? Má k tomu člověk schopnosti? Má na to právo?
- Musí nebo může člověk takové právo od někoho dostat (podobně, jako zní bláznova otázka: kdo nám dal houbu...?), nebo si takové právo člověk bere sám?
- Je přípustné, vzít si právo na čin, kterým „změníme horizonty“ života druhých lidí? Za jakých okolností ano? Za jakých ne? Můžeš dát k podpoře svého tvrzení v této věci příklad takového jednání ve vztahu k víře v Boha v lidských dějinách? Nebo ze současnosti? Jaké důsledky to mělo nebo má?
- Mohlo by nějaké ohromné množství luceren nahradit Zemi slunce? V jakém smyslu ano? V jakém smyslu ne?
- Mohly by nějaké nové myšlenky nahradit lidem myšlenky na Boha? V jakém smyslu ano, v jakém smyslu ne?
- Mohly by nějaké nové víry nahradit lidem víru v Boha? V jakém smyslu ano? V jakém smyslu ne?
- Napadlo by nás nějaké jiné přirovnání nebo nějaká jiná metafora, která by vyjádřila, co znamená, když blázen říká: „zabili jsme Boha“? Nebo co znamená pro člověka přestat věřit v Boha?

Ne vždy je na začátku filosofických a teologických dialogů představen účastníkům filosofický příběh. Jako následující ukázku jsem vybrala přípravu na jednu vyučovací hodinu náboženství se žáky 3. ročníku ZŠ. Konkrétní hodina proběhla pod mým vedením a pod vedením asistentky a pro čtenáře může být velmi zajímavý její průběh. Ukáže nám, jak překvapivé a poučné může být dětské jednání a myšlení pro dospělé.

Příprava vyučovací hodiny: Zacheus

Na začátku hraje učitel se žáky rolovou hru. V jejím úvodu dostane každé dítě od učitele čtyři bonbony. Potom učitelka s dětmi vytvoří z lavic hradby města a vstupní bránu. Vysvětlí jim, že budou hrát obchodníky, kteří přivážejí do města zboží. On bude hrát celníka Zachea, který stojí u brány a vybírá daň pro císaře. A vybere i jedno dítě, které bude hrát císaře. Děti seřadí do zástupu a začne je „vpouštět do města“. Od každého dítěte však jako daň vybere dva bonbony. Na lavici má připraveny dva sáčky: Na jednom je napsáno „Zacheus“, na druhém „císař“. Jeden bonbon vloží do pytlíku pro sebe, druhý pro císaře. Děti rychle pochopí, že Zacheus je okrádá. Pokračování hry vytvoří samy děti svými reakcemi na Zacheovo okrádání. V závěru hry přijde císař, podiví se, že Zacheus vybral tak málo daní, ale Zacheus svede všechno na neúrodu a na to, že lidé nemají peníze. Císař ho pochválí a odejde. Hra tím končí, hodina pokračuje diskusí v kruhu.

Otázky do diskuse s dětmi
(učitelka si je upraví tak, aby reagovala na aktuální chování dětí při hře):

1. Jak byste nazvali způsob, díky kterému se stal ze Zachea bohatý člověk?
2. Znáte kolem sebe dospělé lidi, kteří se chovají jako Zacheus? Chovají se tak někdy i děti?
3. Jak by se podle vás měli lidé chovat k těm, kteří dělají to, co dělal Zacheus?

Teprve potom přečte učitelka dětem příběh Ježíšovo pozvání Zachea na hostinu (Lukáš 19,1–10):

Ježíš vešel do Jericha a procházel jím. Tam byl muž jménem Zacheus, vrchní celník a veliký boháč. Toužil uvidět Ježíše, aby poznal, kdo to je, ale poněvadž byl malé postavy, nemohl ho pro zástup spatřit. Běžel proto napřed a vylezl na moruši, aby ho uviděl, neboť tudy měl jít. Když Ježíš přišel k tomu místu, pohlédl vzhůru a řekl: „Zachee, pojď rychle dolů, neboť dnes musím zůstat v tvém domě. On rychle slezl a s radostí jej přijal. Všichni, kdo to viděli, reptali: „On je hostem u hříšného člověka!" Zacheus se zastavil a řekl Pánu: „Polovinu svého jmění, Pane, dávám chudým, a jestliže jsem někoho ošidil, nahradím mu to čtyřnásobně." Ježíš mu řekl: „Dnes přišlo spasení do tohoto domu. Vždyť je to také syn Abrahamův. Neboť Syn člověka přišel, aby hledal a spasil, co zahynulo."

Cvičení: Pro koho je to dobré, pro koho je to špatné?

- Když se lidé vyhýbají těm, kdo se nad ně vytahují?
- Když se lidé vyhýbají těm, kdo jsou bohatší?
- Když se lidé vyhýbají těm, kdo jim ubližují?

Pozn.: Otázka směřuje k etickému rozměru mezilidských vztahů. Pozor, za určitých okolností může být obojí dobře a obojí špatně, a to jak pro ublížené, tak pro ty, co ubližují.

Otázky do diskuse s dětmi
(otázky směřují k hodnocení Ježíšova postoje)

Když Ježíš pozval na hostinu Zachea, který ubližoval lidem:
1. Bylo to od něho spravedlivé?
2. Bylo to od něho laskavé?
3. Bylo to od něho velkorysé?
4. Znamenalo to, že Ježíš mu to odpustil?
5. Choval se Ježíš k Zacheovi stejně, podobně, nebo úplně jinak než otec k marnotratnému synovi v příběhu z minulé hodiny? (Otázka směřuje k hledání širších souvislostí.)

V závěru hodiny učitel shrne názory a argumenty, které ve skupině zazněly. Skupina dostane příležitost vyvodit z nich svůj závěr.

Průběh práce v konkrétní hodině: Děti nás překvapily tím, jaké emoce v nich vyvolala „Hra na Zachea". Byly velmi potěšené, že ještě před hrou dostal každý „pro nic za nic" čtyři bonbony. Teprve pak jsme jim vysvětlily, že budeme hrát roli celníka, císaře a lidí, kteří jdou se svými bonbony obchodovat do města. „Zacheus" seřadil „obchodníky" do zástupu a potom od každého vybral clo – dva

bonbony. Jeden si nechal, druhý schoval pro císaře. Ukázalo se, že Zacheus je podvodník. Děti volaly, že je to nespravedlivé. Až sem byla hra naplánována. Potom začaly některé děti také podvádět: snažily se dostat do města, ale neprojít branou kolem Zachea: podlézaly lavice, kradly se podél zdí. Ty odvážnější se dokonce plížily zezadu k Zacheovi a kradly mu jeho oficiálně zabavené bonbony. Nakonec přišel císař. Zdálo se mu, že dostal nějak málo bonbonů, ale Zacheus se vymlouval, že byl špatný rok, že lidé mají málo bonbonů. Děti křičely, že to není pravda, že Zacheus je zloděj, ale nebylo jim to nic platné. Hra tím skončila, ale děti byly tak přesvědčené o svém právu na bonbony, že si začaly krást bonbony mezi sebou navzájem. Např. L. skončil tak, že jich měl dokonce patnáct.

Na začátku diskuse děti zhodnotily hru jako „skvělou". Přečetla jsem z Bible příběh o Zacheovi. Děti se tak dozvěděly, že Ježíš šel klidně navštívit Zachea, i když ostatní lidé se ho štítili, a že na Zachea to udělalo takový dojem, že slíbil, že vynahradí čtyřnásobně všechno to, co komu ukradl. V tu chvíli jsem si uvědomila, že v mém „Zacheově" sáčku zůstaly nějaké bonbony a rozdala jsem je tedy těm, kterým bonbony ubyly, s odůvodněním, že nechci být horší než „obrácený Zacheus". I ostatní děti si začaly bonbony vracet. A například L. nakonec neměl bonbony žádné. Vůbec mu to nevadilo. (Teprve potom jsem nás všechny „propustila ze svých rolí".)

Z námětů pro diskusi děti zaujala otázka, zda byl Ježíš v příběhu podobný otci marnotratného syna (látka minulé hodiny) a zda byl Zacheus podobný marnotratnému synu, ale potom jsem dala vzhledem k průběhu aktivity dětem otázku: A komu jsme se dnes podobali v té hře my sami? A. přiznala, že byla podobná hodnému synovi z podobenství, protože se opravdu chovala celou hru poctivě, jiné děti zdůraznily, že když svoje vlastní bonbony nakonec rozdávaly, podobaly se Ježíši a byly s tím velmi spokojené. Hodina skončila.

Přemýšlela jsem několik dnů o tom, co se vlastně při hodině stalo. Napadlo mě, že děti zcela spontánně ukázaly, že si jako křesťané často „příliš fandíme", když máme tendenci identifikovat se v Ježíšových podobenstvích s těmi zcela dobrými lidmi (třeba se starším synem v podobenství *O marnotratném synu*). Tak, jako se chovaly děti ve hře, se chovají často i dospělí, když mají pocit, že jejich vládci podvádějí. Vždyť například J. v předcházející hodině sám přišel na to, že starší syn nebyl zase „až tak hodný, když tomu marnotratnému bráchovi záviděl." Při hře také děti nadávaly na Zachea, ale samy se nechovaly o mnoho lépe... Dospěla jsem k závěru, že se všichni občas více nebo méně podobáme marnotratným synům a Zacheům. Ale k čemu jsou potom v příbězích a podobenstvích v evangeliích dobří lidé? Možná k tomu, aby „hodné děti" zahlédly, že jejich po-

kušením nebýt úplně dobří je závist (starší bratr) nebo pohrdání (příběh Zachea). Děti se možná trochu mýlily, když se docela sebevědomě připodobnily k Ježíši. Ten, kdo rozdává ukradené i vlastní bonbony, se nepodobá Ježíši, ale obrácenému Zacheovi.

Z toho vyplynul návrh závěru pro děti, který jsem jim sdělila na začátku další hodiny: „Příběh o hříšném celníku Zacheovi nás poučil: často si myslíme, kdoví jak nejsme dobří a spravedliví. Ale stačí málo a podobáme se Zacheovi. Třeba když máme dojem, že druzí lidé nás podvádějí. Hned začneme podvádět také. Ale Ježíš Zacheem nepohrdal kvůli jeho podvodům. Šel k němu domů na hostinu. Zachea se to tak radostně dotklo, že slíbil, že všechno, co ukradl, vrátí a nahradí čtyřnásobně škodu, kterou udělal. Ve hře jsme zažili, že umíme být podobně hříšní, ale i podobně velkorysí jako Zacheus. Ježíš nikým nepohrdá a jde se všemi na slavnost. To se dotklo Zacheova srdce. A dotklo se to v té hodině i našich srdcí."

Na to reagovala A., která také o předcházející hodině doma přemýšlela. Řekla: „Všude je to tak, že jsme jako marnotratný syn nebo jako celník Zacheus, ale také jsme jako ten obrácený Zacheus nebo jako ten hodný syn, a někdy jsme jako Ježíš". A na důkaz, že to tak je, rozdala dětem perníčky, které doma pro všechny upekla.

Závěr

Od školní výuky se tradičně očekává, že dodá žákům jisté a pevné vědomosti. Náboženství patří zatím k těm spíše zanedbávaným obsahům. V podobné tradici se stejná jistota ve znalostech očekává ze strany církve i od náboženské výchovy, která se odehrává na půdě škol ve velmi omezeném prostoru v předmětu náboženství.

Filosofické a teologické dialogy nevedou v tomto smyslu rychle k cíli. Naopak, spíše jako by odváděly žáky od příliš rychlého či snadného dosažení jistoty v určitých obsazích. Jde v nich daleko spíše o získání žákovských kompetencí v oblasti myšlení: popsat problém, porozumět mu, umět argumentovat, umět naslouchat argumentům druhých, myslet tvořivě, rozvíjet vlastní fantazii apod. Všechny tyto myšlenkové dovednosti však jsou nasměrovány na obsahy, které se žáci postupně naučí podrobovat svému kritickému pohledu. Přitom přijdou ke slovu i jejich vlastní zkušenosti doprovázené emocemi, někdy i zkušenosti, které můžeme nazvat existenciálními. Třeba tímto způsobem pomohou učitelé etiky nebo náboženství dětem v tom, aby nepřejímaly (či neodmítaly) kulturní tradice (včetně těch náboženských) bezmyšlenkovitě či pasivně.

Metoda filosofických a teologických dialogů tak může dětem pomoci, aby získaly a použily schopnost promýšlení, zvažování

a hledání různých úhlů pohledu tváří v tvář nabídce odpovědí na životní otázky, které mají ústřední důležitost pro lidského ducha: odkud kráčím, kam směřuji, v co mohu doufat, kdo vlastně jsem? Aby se přitom nevyhnuly žádnému z konceptů, které nabízejí vlastní hodnotovou orientaci, a aby na základě toho nasměrovaly svůj život na čestnou, nadějeplnou a odpovědnou cestu.

Již v této kapitole jsme na konkrétním příkladu z pedagogické praxe ukázali, jak *prožitek sebevyjádření*, náležitě reflektovaný, může v určitém smyslu člověku umožnit nahlédnout sebe sama ve zcela nové perspektivě, poznat sebe sama z nové stránky a snad také sobě samému o něco lépe porozumět. Reflexe jako jedna z cest rozvoje myšlení se tak stává sebereflexí, tj. jednou z cest sebeutváření, resp. seberozvoje. Hledání smyslu vlastního života tak získává nový rozměr v hledání a nacházení sebe sama.

Následující kapitola toto téma dále uchopí a rozvine, a to minimálně dvojím způsobem. Otevře novou perspektivu nahlížení na problematiku myšlení a jeho rozvoje tím, že nám připomene skutečnost, že kromě myšlení tvůrčího a kritického, o němž již byla řeč, existují také další typy myšlení: zde konkrétně *myšlení obrazné*. Zároveň, skrze pojem *exprese* chápaný jako souběh *obrazného myšlení* a *jednání*, se zde dotkneme klíčového problému neodmyslitelně spojeného s otázkou rozvoje myšlení, jímž je otázka vztahu myšlení a jednání obecně. Kromě etické výchovy diskutované v této kapitole a expresivní výchovy, jež bude jedním z témat kapitoly následující, se k tomuto problému budeme vracet opakovaně, a to zejména v kapitole deváté, desáté a jedenácté.

7. Obrazné myšlení jako prostředek rozvoje *self* v expresivní výchově
(na příkladu psychosomatické hlasové výchovy)

Alena Nohavová, Jan Slavík

Úvod

Jedním z hlavních cílů výchovy je utvářet společensky plodný a osobně uspokojující vztah mezi jedincem a prostředím jeho života. Výchova člověku již od nejútlejšího věku umožňuje, aby si tento vztah uvědomoval, postupně jej poznával a učil se s ním zacházet nejenom v nutném souladu, ale v i podnětném napětí mezi sebou a svým okolím. Tento kontakt jedince s okolním světem, jak vysvětluje G. Bateson (2006, s. 41–42), si můžeme představit jako styčnou plochu mezi odlišnými kontexty. Nejvhodnější metodou, jak skrze tuto styčnou plochu nabývat a mezi lidmi zprostředkovat poznání, je podle Batesona *tvorba obrazů*. Obraz, chápaný obecně jako ucelený tvar (*Gestalt*),[50] totiž zabezpečuje funkční propojení mezi dvěma dynamickými soustavami: „mezi člověkem jakožto vnímací soustavou a člověkem jakožto soustavou výkonnou" (Bateson 2006, s. 42).

Příkladem tohoto propojení je činnost malíře, který se ve svém obrazu snaží vystihnout podobu krajiny. Každý postřeh jeho „vnímací soustavy" o barvách a tvarech v poli obrazu se musí dostat do žádoucího souladu s doteky štětce uskutečněnými na paletě a na plátně „výkonnou soustavou". Rozhodnutí o zásahu štětcem jsou tedy neustále korigována ze dvou směrů: vnitřním prožitkem uspokojení a porovnáním se zobrazovanou skutečností. Obraz je tímto způsobem utvářen jakožto obsažná výpověď na pomyslném „švu" mezi člověkem a světem. Divák, který obraz pozorně vnímá a rozumí mu, se jeho prostřednictvím může mnoho dozvědět nejen o sdělovaném tématu (zobrazené krajině), ale neméně též o autorovi obrazu. A nakonec i o sobě samém, protože snažit se rozumět způsobu, jak k obrazu přistupuji, jak jej vnímám a hodnotím, znamená dozvídat se něco o tom, jaký jsem.

[50] Obraz je v tomto obecném, původně již Platónském, pojetí chápán jako kulturní protiváha a doplněk *pojmu* anebo *výměru* (*definice*).

Proto Ricoeur (1993, s. 111) o obrazech říká, že jsou

> „viděním světa, které se vtělilo v dílo"

a dodává:

> „[...] i tehdy, když na obrazech nevidím lidskou tvář, to, co obraz přenáší je určitá představa člověka; tvář člověka totiž není pouze jeho portrét, je to i souhrn toho, jak se lidský pohled promítá na věci; v tomto smyslu i zátiší je obrazem člověka."

Obraz je tedy obrazem určitého pojetí svého tématu, ale tím se zároveň stává *podobenstvím či metaforou vlastností člověka, který je jeho autorem anebo interpretem.* Abychom byli schopni tomuto podobenství rozumět, musíme vynaložit duševní aktivitu, kterou zde budeme v souladu s mnoha dalšími autory nazývat ***obrazné myšlení***.

Tak jako každé lidské myšlení i myšlení obrazné se utváří a rozvíjí prostřednictvím *symbolů* – věcí, které člověku umožňují vyjadřovat a mezi lidmi zprostředkovat obsah. Procesu, kterým je obsah vyjadřován a zprostředkován, říkáme *symbolizace*. Pouze díky symbolizaci se v kultuře mezi lidmi utváří „společenství myslí", v němž člověk jako jednotlivec může hledat porozumění světu i sám sobě prostřednictvím druhých. Davidson (1991, s. 164), původce tohoto termínu, k němu píše:

> „Základem poznání je společenství myslí; to udává míru všech věcí."

Jedná se o to, že předpokladem individuálního *porozumění* světu je *dorozumět se* o něm s druhými lidmi. Teprve tehdy je totiž možné vést i *vnitřní dialog*,[51] tj. *myslet* a *poznávat*. Peregrin (1999, s. 166) pak v této souvislosti zdůrazňuje:

> „Nejsme *poznávajícími* bytostmi, dokud nejsme vědomou součástí společenství myslí."

Je zřejmé, že symbolizace *sdílená* ve společenství myslí je nezbytným východiskem a nutnou podmínkou *individuálního* myšlení nebo poznávání, protože individuální myšlení je důsledkem začlenění jedinců do společenství myslí. Proto i obrazné myšlení můžeme rozebírat a zkoumat coby *individuální* projev *společně* sdílených pravidel obrazné symbolizace. Tu zde budeme krátce nazývat Goodmanovsky chápaným termínem ***exprese***. Exprese, jak ještě upřesníme později, je souběh *obrazného myšlení* a *jednání*. Exprese tedy zahrnuje jak *vnitřní* (duševní), tak *vnější* (konatelskou) činnost, ve které uplatňuje svoji potenci. Proto nám termín „exprese" umožňuje pod jedním stručným názvem vystihnout ten způsob výchovy, který se

[51] Viz také čtvrtou kapitolu.

o obrazné myšlení opírá a který uvádíme v názvu této kapitoly: *expresivní výchova.* Exprese je pro expresivní výchovu hlavním vyjadřovacím, sdělovacím a tedy i výchovným prostředkem (srov. Slavík 2011).

Jak jsme výše napověděli, exprese nejenom zprostředkuje mezi lidmi téma, o kterém má bezprostředně vypovídat, ale je též nástrojem jak se něco dozvědět o člověku, který je tvůrcem anebo vnímatelem obrazů. Na tomto základě exprese může napomáhat k řešení různých kulturních paradoxů vznikajících na styčné ploše mezi lidským společenstvím a jeho jednotlivými subjekty. Tyto paradoxy by měly být v samém centru pozornosti výchovy, protože jsou stálou a nezbytnou součástí lidského bytí. Chrz (2010, s. 69n.) jim proto říká „antropologické konstanty" a nazývá je *paradoxy lidské existence*. Z nich na prvním místě uvádí ***paradox individuace***, který se rodí na styčné ploše já–ti druzí:

> „V tomto paradoxu jde o to, že já, který jsem sám sebou také proto, že nejsem ‚ne-já', tj. že nejsem ‚někým jiným', jsem zároveň sám sebou skrze druhého, díky druhému." (Chrz 2010, s. 70)

Chrzem takto vystižený paradox individuace je výchozím opěrným bodem pro následující text. Budeme v něm vyprávět o tom, jak se jedinec může *osobně rozvíjet* prostřednictvím témat či konceptů, které *sdílí* společně s druhými lidmi, ale v nichž současně potřebuje *objevovat sebe sama* a svou jedinečnost. Tento výchovný úkol jsme v názvu kapitoly pojmenovali slovy ***rozvoj self***. V něm je zapotřebí zvládnout výše zmíněný paradox individuace: nacházet a rozvíjet sebe sama tak, abych „nebyl někým jiným", ale zároveň s pochopením přijmout, že „sám sebou jsem skrze druhého, díky druhému."

Příběh o rozvoji *self* prochází celými dějinami výchovy a pod vlivem své paradoxní povahy rozehrává její nadčasové peripetie. Pokaždé se však uskutečňuje jen „tady a teď" v konkrétních výchovných situacích. I my jej proto budeme ilustrovat na konkrétních případech. Vybrali jsme je z praxe jednoho druhu expresivní výchovy: *hlasové výchovy v tzv. psychosomatickém pojetí*. Tím zároveň říkáme, že tvůrčím nástrojem exprese a hlavním výchovným prostředkem, kterému se zde budeme věnovat, je hlas a jeho jedinečná úloha na styčné ploše tělesné a duševní existence člověka v jeho životním prostoru.

Hlas jako zvuk se symbolickou funkcí a jeho úloha ve výchově

Hlas obvykle ve výchově bývá užíván jen jako všední instrument, který běžně slouží ke komunikaci, ale nad nímž se učitelé se svými

žáky nijak zvlášť nezamýšlejí. Přesto si hlas, a s ním i hlasová výchova, vzhledem ke své výjimečné humanizační úloze zasluhuje více pozornosti, přemýšlení i kultivování. Hlas je unikátní nástroj člověka a jeho kultury. Je to prostředek, který poskytuje každému jedinci možnost vyjádřit se svým vlastním osobitým způsobem. Ale zároveň je to médium sdílení a obecného dorozumění v komunikaci: hlas zprostředkuje mezi lidmi významy, které jsou jim společné, protože jsou sjednocované obecně ustanoveným jazykem. Na tomto základě hlas spojuje jednotlivce s jeho společenstvím: je to nástroj jedinečného vyjadřování i společného dorozumívání, je to prostředník mezi individualitou a komunitou.

V našem textu se zaměříme na skutečnost, že hlas je zvuk vydávaný a formovaný lidským jedincem „tady a teď" prostřednictvím těla. Proto jeho výchovné ovlivňování nemůže opomíjet materiální (fyzickou, somatickou) stránku hlasu, jak je zvlášť zřejmé při výchově zpěváků nebo herců. Avšak tělem vydávaný zvuk hlasu, má-li mít lidský smysl, musí být *interpretován myslí* jakožto nositel určitého obecněji srozumitelného obsahu, určité ideje, tzn. jakožto *symbolický projev*. Z tohoto hlediska hlasový projev společně s grafickým (písemným nebo kresebným) vyjadřováním patří k základním způsobům symbolizace. Protože se zde soustředíme na *obraznou* (*expresivní*) povahu hlasu, budeme nadále užívat název *hlasová exprese*, jímž budeme rozumět spojení materiálních charakteristik hlasové symbolizace s jejími charakteristikami ideovými.

V souběhu materiální a ideové složky je vnímána a posuzována *kvalita* hlasové exprese. Mluvíme-li o kvalitě, máme tím na mysli, že různé hlasové projevy je možné mezi sebou *porovnávat, hodnotit* a z jejich rozmanitosti *vybírat* ty, které lépe vyhovují samotnému tvůrci hlasu anebo jeho okolí. Přitom se ve výše uvedeném smyslu pohybujeme na pomyslném „švu" mezi jedinečným osobním prožíváním a obecnými souvislostmi; odtud se odvozují kritéria pro hodnocení kvality hlasu. Potenciál jedince k užívání a rozvoji hlasové exprese na tomto „švu" zde nazýváme *hlasová mohoucnost*.

Hlasovou mohoucnost, stejně jako kteroukoliv subjektivní potenci, je možné ve výchově kultivovat a je možné podporovat její vývoj se zvláštním ohledem na rozvíjení *self*. Je totiž zřejmé, že pro člověka je důležité nejenom hlasovou mohoucnost realizovat a co možno zlepšovat, ale také být spokojený s jejím uplatněním ve vztahu k sobě a sociálnímu okolí. Jinými slovy, *učit se prostřednictvím hlasu zvládat paradox individuace ve směru rozvoje self.* To je ústřední téma tohoto textu.

Hlasovou mohoucností rozumíme kompetenci k rozvíjení vlastních psychosomatických možností tvorby hlasu, při kterých je dán

prostor pro objevování osobních *témat*. Uskutečňování potenciálu hlasové mohoucnosti a její rozvíjení je cestou k objevování obsahu zatím skrytého v nás, přesahujícího naše momentální schopnosti. S tím je spojeno nalézání důležitých témat vlastního *self*. Tato naléhavá osobní témata, která se vynořují při hlasové tvorbě, jsou pro jedince výzvou k řešení a jako taková podporují rozvoj a kultivaci *self*.

Aby tomu tak bylo, musí být hlas *reflektován*. Musí se stát předmětem reflexe, tj. náhledu, analýzy a posuzování, o němž lze vést diskusi: sám se sebou, s druhými obsaženými v sobě i společně s druhými ve skupině. Ve ***spojení exprese s reflexí*** se tedy nabízí cesta, jak ve výchově prostřednictvím hlasu systematicky pracovat se vztahy mezi jedinečnou osobitostí jednotlivce a obecně sdílenými pravidly komunity. To je také důvod, proč zde věnujeme pozornost sepětí mezi hlasovou experimentací a její reflexí.

Abychom byli schopni nejen výchovně pracovat s rozvíjenou hlasovou mohoucností k podpoře *self*, ale také tomuto výchovnému působení rozuměli, je potřeba teoreticky uchopit základní témata procesu hlasové výchovy. K teoretické orientaci v této složité oblasti symbolického užívání hlasu využijeme Goodmanovu (2007) terminologii pro rozlišení různých typů symbolizace. V prvé řadě, jak jsme napověděli v úvodu této kapitoly, se zaměříme na expresi. Exprese podle Goodmana je symbolizace, jejíž zvláštností je, že zahrnuje dva další typy reference: *exemplifikaci* (předvedení) a *denotaci* (označení). K tomu se ještě budeme vracet. Zde jen stručně poznamenejme, že exprese fyzicky předvádí vlastnosti, které lze v protipohybu denotovat jako obrazné vyjádření (metaforu); např. když o tichém pomalém hlasovém projevu říkáme, že je smutný. Tento základní symbolizační mechanismus – souběh hlasové exprese s exemplifikací a denotací, poskytuje hlasu příležitost k mnohostrannému vyjadřování a zprostředkování obsahu. Exprese, exemplifikace a denotace se totiž mohou v hlasovém projevu různými způsoby kombinovat, vzájemně podporovat, nebo naopak dostávat do kontrastů či rozporů. To vše zvyšuje složitost a náročnost, ale zároveň i bohatství a tvůrčí ráz vyjadřování obsahu a interpretace významů hlasového projevu. Proto má dobrý smysl se expresivním hlasovým projevem ve výchově zabývat, a to jak v teorii, tak v praxi.

Abychom lépe osvětlili zvláštní socializační a personalizační úlohu hlasové exprese ve výchově, využijeme k výkladu další hledisko: Searlovo (2004) rozlišení ontologie první a třetí osoby. Na tomto základě vyložíme, jak je možné ve výchově nahlížet prostřednictvím hlasu vlastní sebeobraz a rozvíjet i kultivovat svoje *self*. Přitom nám pomůže Fauconnieorva a Turnerova (2002) teorie mentálních pros-

torů, která dovoluje hlouběji uchopit vztah mezi aktuální situací hlasového projevu jedince a obecnými kulturními pravidly, která se k této situaci vztahují. Konečně, pro dokreslení rozdílu mezi expresivním a ne-expresivním přístupem k tvorbě nebo poznávání, se budeme zabývat Goldbergovým (2004) rozlišením adaptivního a faktického rozhodování. Toto rozlišení je založeno na zkoumání mozkové aktivace, tj. neuronálních procesů, které stojí v hlubinných základech exprese.

Všechny uvedené teorie či explikační modely jsou podporou pro hlubší porozumění tomu, jak se exprese – v našem případě exprese hlasová – může podílet na výchovném procesu, ve kterém si jedinec uvědomuje svůj sebeobraz a učí se co možno nejlépe rozvíjet svoje *self*. Hlasovou expresi tedy používáme jako ilustraci některých obecných principů, jejichž prostřednictvím se ve výchově uplatňuje specifický výchovný účinek, který označujeme termínem *výchovný efekt exprese*.

Hlas mezi *Já* a druhými: interpretační úloha mentálního prostoru a mentalizace

Pro výchovné zacházení s hlasem je nezbytné do potřebné míry rozumět pohybu na vzpomínaném „švu" mezi individualitou a komunitou, mezi *Já* a druhými lidmi. Přitom vyjdeme ze skutečnosti, že každý člověk z pozice *Já* užívá hlas k vyjadřování anebo sdělování obsahu. Tento obsah je prostřednictvím zvuku hlasu dostupný jiným lidem a může jim být více či méně srozumitelný. Srozumitelnost, jak jsme uvedli, je podmíněna společnou aktivní účastí lidských jedinců ve „společenství myslí". V něm se lidé stále – vědomě i bezděčně – učí vzájemně se dorozumět: interpretovat ze svých projevů společné významy.

K vystižení faktu, že z určitého hlasového projevu mohou různí lidé interpretovat shodný význam, zde využijeme Fauconnierova a Turnerova (2002, s. 40–41) termínu *rámec* (*frame*). Rámce (*frames*) podle Fauconniera a Turnera jsou dlouhodobá znalostní schémata ustálená v komunikaci a sdílená v určitém kulturním společenství, tj. v určitém „společenství myslí". Je nasnadě, že rámce jsou historicky situované a kulturně podmíněné: lidé z různých epoch anebo různých kultur disponují odlišnými rámci.

Fakt, že různí lidé sdílejí společný interpretační rámec, se projevuje právě v tom, že se odlišní jedinci s navzájem rozdílnou zkušeností dokážou vzájemně shodnout na významu toho, co je hlasem vyjádřeno. Jestliže se tedy určitý jedinec chce hlasově projevit tak, aby tomu druzí lidé rozuměli shodně s ním, resp. co nejpodobněji to-

mu, jak on sám zamýšlí, opírá se přitom o svou explicitní nebo tacitní znalost rámce. Přitom očekává, že druzí lidé mají znalost rámce obdobnou jako on sám.

Konkrétní hlasový projev „tady a teď" ovšem vždy zachycuje jen určitou relativně malou část obsahu, který lze vyjádřit a sdílet. Tuto aktuálně uchopenou obsahovou jednotku Fauconnier a Turner nazývají ***mentálním prostorem*** *(mental space).* Mentální prostor je malý svazek (trs, klastr) smysluplně propojených významů utvářený subjektem během myšlení a komunikace pro účely momentálního porozumění, dorozumění anebo přetvářejícího jednání (Fauconnier a Turner 2002, s. 40–41). Mentální prostor lze obvykle vyjádřit větou nebo několika větami. Např. věta – „Tvůj hlas mě hladí." – reprezentuje mentální prostor, který je hodnotovým protikladem vyjádření „tvůj hlas mě zraňuje." Již na první pohled je znát, že v obou těchto mentálních prostorech se uplatňuje nejen racionálně logické myšlení, ale také smyslová a tělesná zkušenost svázaná s obrazným myšlením.

Z uvedeného příkladu je znát, že Fauconnierovy a Turnerovy mentální prostory jsou založeny na konkrétní tělesné a smyslové zkušenosti, přitom však směřují ke konceptualizaci této zkušenosti do koherentní struktury ideací, tj. významů, které lze sdělovat a sdílet při součinnosti mezi lidmi. Takto chápaná konceptualizace je tedy proces rozpjatý od bezprostřední zkušenosti zakotvené v tělesném prožívání a smyslovém vnímání až k velmi abstraktním pojmům. V souhlasu s přístupem Slavíka, Chrze, Štecha a kol. (2013) zde tento proces budeme obecně nazývat ***mentalizací***.

Mentalizace je rekurzivní přecházení „tam a zase zpátky" mezi subjektivně pociťovaným duševním stavem a jeho uvědomělou vnější reprezentací. Mentalizace není omezena jen na jazykové praktiky, přestože – a to je pro nás důležité zejména v souvislosti s reflexí – lze všechny mentalizační procedury nakonec jazykem více či méně uspokojivě vyjádřit. Mnohdy však obvyklé jazykové prostředky k uspokojivému vystižení a zprostředkování příslušného obsahu mentalizace nestačí; pak přichází na pomoc další způsoby reprezentace obsahu, kupř. hudba, zpěv, tanec, kresba a jiné expresivní reprezentace obsahu.

Mentalizace tedy je sociálně a kulturně podmíněný proces, ve kterém se určitý obsah prostřednictvím subjektivní aktivity rekonstruuje do věcné podoby – do podoby *artefaktu*, v našem případě do zvukové podoby hlasu. Tento artefakt (hlasový projev) vstupuje do procesu interakce s druhými lidmi a může být jimi interpretován. Z pohledu výchovy a vzdělávání je mentalizace podmínkou rozvoje na všech třech základních úrovních kulturního pole: *socializační, enkulturační* i *personalizační*.

Hlasová exprese jakožto obraz člověka a jeho vlastností

Jedním z kulturně nejběžnějších způsobů mentalizace je hlasová exprese. Hlasová exprese mentalizuje obsah prostřednictvím hlasu jakožto symbolického projevu. Hlasová exprese, jak vyplývá z předcházejícího textu, je zvláštním typem symbolizace – je to symbolizace obrazná, metaforická. Uvedli jsme, že v Goodmanově pojetí, o které se zde nejvíce opíráme, je exprese jedním z tří klíčových druhů symbolizace (*denotace, exemplifikace, exprese*).

Denotace je jednomístné odkazování ve směru od označujícího k označovanému jevu (srov. Slavík 2011). Denotaci můžeme ztotožnit s přisouzením mluvnického významu. Např. sousloví „šedá barva" denotuje všechny objekty šedé barvy, jako by na ně ukazovalo.

Exemplifikace je dvoumístná relace: předvádí určitou vlastnost a současně může být provázena denotací, která tuto vlastnost označuje. Např. obraz namalovaný převážně šedivými barvami exemplifikuje šedost (Goodman 2007, s. 54–59) a sám je denotován označením „šedý". Podobné případy platí i pro hlasové projevy, jimiž mohou být nejsnáze exemplifikovány zvuky. Např. vyslovené „kuku" je exemplifikací volání kukačky. Prostřednictvím hlasu je však možné exemplifikovat i řadu obecných vlastností (charakteristik), např. rytmy, dynamické tvary, intonaci, melodii, sílu apod. Ty je možné exemplifikovat i jinými než hlasovými projevy, např. tancem, zvukem hudebního nástroje, dramatickým projevem apod.

> „Tyto exemplifikované vzorce a vlastnosti mohou znovu uspořádat zkušenost propojením činností obvykle spolu nespojovaných či jiných obvykle neodlišovaných a obohatit tak aluze či zpřesnit rozlišení." (Goodman 2007, s. 64).

Exprese je zvláštní druh exemplifikace; je to *předvedení obsahu nikoliv doslovně, ale metaforicky*. Např. obraz namalovaný šedými barvami doslovně exemplifikuje šedost, ale metaforicky vyjadřuje smutek (Goodman 2007, s. 54–55). Obraz je tedy metaforou lidského smutku; jinak řečeno, obraz čehokoliv je nějakým způsobem vždy obrazem člověka, jak uvedl Ricoeur (1993). Podobný příklad je možné snadno najít pro hlasový projev. Ten může doslovně předvádět (exemplifikovat) monotónnost a pomalost a tím metaforicky vyjadřovat například únavu. Expresi proto nelze zúžit na samotnou exemplifikaci, i když každá exprese exemplifikuje:

> „Ne každá exemplifikace je expresí, ale každá exprese je exemplifikací." (Goodman 2007, s. 56)

Pro hlasovou výchovu je klíčové, že

„exprese není kauzálním důsledkem prožívané situace, ale jejím obrazným předvedením“ (Goodman a Elgin 1988, s. 43).

Pokud je výraz kauzálně podmíněný, nemá jeho autor žádnou jinou volně použitelnou alternativu svého projevu. Např. hořký pláč jako projev skutečného hlubokého smutku sice exemplifikuje lidský smutek, ale není v Goodmanově smyslu jeho expresivním vyjádřením, protože je jen kauzálním důsledkem daného stavu psychiky.

„Zatímco evokace je bezděčná, její povýšení na expresi předpokládá u subjektu schopnost vědomě oddělovat svůj vnitřní stav od obrazu jeho vnější podoby. Proto exprese není výronem emoce – je to socio-kulturní konstrukt.“ (Slavík 2011, s. 216)

Jak uvádí Slavík, exprese je zvláštní způsob, jak se člověk může učit kultivovat a zvládat své emoce prostřednictvím jejich obrazného zpracování. Exprese totiž umožňuje vyjádřit subjektivní obsah prostřednictvím artefaktu, který předvádí vnější smyslovou podobu skrze exemplifikaci, a zároveň určitý zvnitřnělý postoj či způsob chápání tohoto obsahu skrze metaforický přesun mezi dvěma obsahovými rámci či schématy. Tento princip nazýváme *metaforická exemplifikace*. Je to předvádění „vzorku“ (vzorce či konfigurace jednání) určitého stavu, projevu či chování, nikoliv však doslovně, ale prostřednictvím posunu do fikční dimenze, do dimenze „jako“. To znamená, že při expresi subjekt vědomě předvádí určitý subjektivní stav coby *obraz*: jako záměrné metaforické vyjádření vnitřního obsahu v obrazné podobě.

Expresi v našem pojetí chápeme jako somato-psycho-socio-kulturní konstrukt. Tímto poněkud komplikovaným názvem chceme zdůraznit komplexní povahu exprese, která zahrnuje somatickou, psychickou, sociální i kulturní stránku lidského vyjadřování, sdělování a sdílení. V aktu expresivní tvorby, v modalitě „jako“, jsou prostřednictvím těla předváděny psycho-socio-kulturní obrazy. Tyto obrazy, mají-li být obecněji srozumitelné a mají-li tedy zprostředkovat mezi lidmi určité významy, musí být nějak interpretovány; teprve pak se stávají součástí sdíleného mentalizačního pole. K tomu, jak jsme uvedli, je nezbytná znalost výkladového rámce (*frame*). Výkladový rámec pro interpretování exprese nazýváme ***expresivita*** (srov. Nohavová a Slavík 2012, Slavík 2011). V interpretačním kontextu expresivity jsou rozmanité jevy a projevy pojímány a interpretovány zvláštním způsobem jako metafory lidského bytí, výše již citovanými slovy P. Ricoeura, jsou chápány jakožto „obrazy člověka […] jako souhrn toho, jak se lidský pohled promítá na věci“ (Ricoeur 1993, s. 111).

Hlasová exprese mezi *Já* a druhými: pohyb mezi ontologií první a třetí osoby

Připomeňme, že první ucelenou teorii exprese rozpracoval na přelomu 19. a 20. století italský estetik a teoretik umění B. Croce (1966, s. 219 aj.). Pro tematiku tohoto textu je Croceho přístup přínosný tím, že vysvětloval expresi jako jeden ze způsobů poznávání. Pro Croceho byla exprese svébytným typem *intuitivního* poznávání na základě bezprostředního smyslového kontaktu s předmětem. Tento způsob poznávání Croce odlišuje od logického pojmového poznávání. Oba typy poznávání nelze oddělit, ale ani je úplně zaměnit, protože patří do různých ontologických i noetických úrovní (Croce 1997, s. 1, 28 aj.). Současný interpret Croceho teorie Kemp (2009) příhodně poukázal na některé její analogie s pojetím poznávání u B. Russella. Russell (1910–1911), obdobně jako Croce, odlišoval dva typy poznávání, resp. nabývání znalosti: znalost z bezprostřední zkušenosti (*knowledge by acquaintance*) a znalost získanou popisem (*knowledge by description*).

Znalost z bezprostřední zkušenosti vyžaduje percepční přítomnost objektu, o který v poznání jde. Totéž platí pro expresi. Exprese také vyžaduje percepční přítomnost poznávaného objektu. Jinak řečeno, smysluplnou znalost o expresivním objektu nelze získat prostřednictvím jeho popisu. Jinak by bylo možné nahradit poslech např. Beethovenovy 9. symfonie přečtením referátu o ní anebo diagramem zvukových vln hudby.

Z druhé strany, exprese, stejně jako popis, je nástrojem zprostředkované znalosti. To vyplývá z faktu, že exprese je druhem symbolizace, tzn., že expresivní objekt je nástrojem vyjádření autorského záměru a nositelem obsahu. S ohledem na bezprostřední a zprostředkované poznávání má tedy exprese „dvojakou" povahu: exprese, na rozdíl od popisu, simuluje poznání bezprostřední zkušeností, ale současně, ve shodě s popisem, je exprese médiem pro zprostředkování znalosti.

Tuto zvláštní povahu exprese lze hlouběji objasnit na základě Searlova rozlišení dvou typů ontologie: *ontologie první osoby* vs. *ontologie třetí osoby* (srov. Searle 2004, s. 67–68, 83–84). Ontologie první osoby se týká subjektivní bezprostřední zkušenosti: smyslových dojmů, emocí a prožitků. Zdůrazňuje tedy autonomii subjektu při uchopení a utváření obsahu. Ontologie třetí osoby oproti tomu vychází z heteronomie a směřuje k co nejobjektivnějšímu popisu až do úrovně kvantifikace a logické formalizace. Předpokladem toho jsou nadosobní systémy pravidel vyjadřování a sdělování, které po-

tlačují subjektivitu, aby umožnily intersubjektivní sdílení významů v komunikaci (Searle 2004, s. 189n.).

Z rozdílů mezi ontologií první a třetí osoby vyrůstá *paradox individuace* a zvláštní úloha exprese při jeho zvládání a při rozvoji *self*. Exprese má ontologii první osoby a nelze ji tedy redukovat na popis. Má-li být respektována její kognitivní specifičnost, nelze se učit *o ní*, ale je nutné *ji samu* osobně zakoušet ve vlastní tvůrčí činnosti a vnímání. Z druhé strany, to, co subjekt v expresi zakouší a může si pamatovat a vyjadřovat, je *obsah*, jehož tvorba i interpretace je kulturně podmíněná a závisí na rámci (kontextu) srozumitelném i ostatním lidem. Z toho důvodu je nezbytné expresi se učit a má smysl ji vyučovat jako jeden z kulturních způsobů poznávání. Vzdělávání a výchova v oblasti exprese jsou proto zvlášť citlivé na zvládání paradoxu individuace.

Exprese se ze zvoleného hlediska ukazuje jako jedinečný nástroj pro *autentické sebevyjádření* ve spojení s možností toto sebevyjádření obměňovat: *uvědoměle experimentovat s jeho alternativami*. Na tomto podkladě lze v reflexi zkoumat a vyhodnocovat vztahy mezi různými podobami hlasového nebo jiného expresivního projevu a lze z pozice ontologie první osoby vyhledávat ty podoby, které jedinci nejlépe vyhovují. Současně však je možné o těchto podobách diskutovat ve výchovné skupině. A nejenom to, dají se též z pohledu ontologie třetí osoby porovnávat s obecnými vzorci hlasových projevů, které jsou vžité v určité kultuře či sociální komunitě. Všechny tyto procesy přispívají k tomu, že exprese při vhodném pedagogickém využití má *specifický výchovný účinek*.

Tento výchovný účinek je založen na oscilaci mezi ontologií první a ontologií třetí osoby. Tedy fakticky na střídání a vzájemném provázání osobních tělesně zakotvených prožitků s jejich náhledem a porovnáváním s prožitky druhých lidí při dialogu tváří v tvář: „Pociťoval jsi totéž, co já?“. Subjekt se tímto způsobem může pochopit s druhým tak, že se postaví na jeho místo – že se podívá z jeho hlediska. Prostřednictvím dialogu dostává od druhého zpětnou vazbu, může korigovat svůj náhled na vlastní prožívání – a tak se více dozvídat i sám o sobě. Z této komplikované souhry hledisek roste výchovný účin. Jak bylo řečeno úvodem, v našem textu tento účin nazýváme *výchovný efekt exprese* (Nohavová 2012). Jako ilustraci tohoto výchovného efektu v následujícím textu rozebíráme výchovnou úlohu hlasu, jak ji chápe psychosomatická hlasová výchova.

Hlasová mohoucnost při expresi: cesta k adaptivnímu rozhodování a jáské zkušenosti

Výchovný efekt exprese v psychosomatické hlasové výchově je závislý na zacházení s vlastním hlasovým projevem. Logicky to vyplývá z nároků na spojování pozic ontologie první a třetí osoby. Obdobně jako v jiných typech expresivní výchovy, i ve výchově hlasové je tedy výchovný efekt závislý na *vlastní tvorbě*.

Tvorba hlasu je spojena s více či méně uvědomělým rozhodováním o tom, jakou podobu hlasu pro expresi zvolit v určité situaci. Subjekt se např. rozhoduje, zda mluvit hlasitě nebo tišeji, zda se vyjádřit ostře a stroze, nebo naopak líbezně a měkce. Z toho vyplývá, že hlasová exprese, shodně s ostatními expresivními projevy, je procesem, v němž se jedinec neustále musí rozhodovat, kterou z možných variant vyjádření má zvolit. Toto rozhodování se evidentně v mnoha ohledech odlišuje od rozhodnutí, která jsou spojena s racionálně logickým a faktickým usuzováním.

Pro reprezentaci odlišnosti mezi těmito dvěma typy rozhodování navrhl terminologické rozlišení Goldberg (2004, s. 93n.). Při expresi, tj. z pozice ontologie první osoby, je angažován emocionálně nasycený systém osobních priorit a spolu s ním tzv. *egocentrické adaptivní rozhodování* (dále též jen „adaptivní rozhodování"). Goldberg tímto termínem v kontextu kognitivní neurovědy vyjadřuje protiklad vůči *deterministickému* a *faktickému*, „neosobnímu" rozhodování z pozice třetí osoby (2004, s. 94n.). Egocentrické adaptivní rozhodování je založeno na uplatnění osobních priorit vůči reálným možnostem, které člověku poskytne jeho okolí, a utváří se v průběhu socializace v kontextu fyzické zkušenosti se světem.

> „Řečeno v kostce, faktická rozhodnutí se týkají ‚nalezení pravdy', zatímco adaptivní egocentrická rozhodnutí se týkají zjištění ‚co je pro mne výhodné'[...]." (Goldberg 2004, s. 94)

Při reflexi, jíž je provázena a následována hlasová exprese, se srovnávání mezi různými podobami hlasu odehrává nejenom z objektivující pozice ontologie třetí osoby, ale od subjektu vyžaduje, aby si uvědomoval své autentické obsahy spjaté s prožíváním a emocemi. To si žádá střídat *pozici objektivního pozorovatele* – Co vidíš a slyšíš a můžeš pokud možno objektivně popsat? – s prožíváním v *první osobě*. Na základě tohoto střídání pozice „první" a „třetí" osoby lze dospět k reflexi vlastního *self*: Co o mně vypovídá tento projev? Střídání a spojování pozic první a třetí osoby je v tomto směru analogické dialogu s druhým člověkem a ústí do poznávání „dění ve vztahu", jak to nazývá filosofie dialogu (srov. Poláková 1993, s. 7n.).

Rozhodování o výběru určité podoby hlasového projevu má samozřejmě smysl jen tehdy, má-li jedinec k dispozici více kvalitativně odlišných alternativ k vyjádření určitého obsahu. Rozsah této dispoziční škály jsme již výše nazvali pojmem *hlasová mohoucnost*.

Hlasová mohoucnost, stejně jako jakákoli jiná mohoucnost, znamená humanizační pohyb či vývoj prostřednictvím rozvíjení osobních dispozic, které čekají na své uskutečnění. Tento princip najdeme například v Rogersově (1998, s. 108) přístupu zaměřeném na člověka:

> „V každém organismu na libovolné úrovni vývoje je skryto neustálé směřování k tvořivému naplnění bytostně vlastních možností. Také v lidech je přítomna přirozená tendence k všestrannějšímu a plnějšímu rozvoji."

Tato sebeaktualizační tendence jistě platí i v oblasti psychosomatické: stát se tím, kým se stát mohu, uskutečnit své možnosti v přirozenosti (ne však v samozřejmosti). Poukazem na ne-samozřejmost máme na mysli, že cesta k hlasové mohoucnosti je spojena s určitým osobním a kulturně podmíněným úsilím. Není to pasivní čekání, až se něco stane, ani stereotypní opakování zažitých schémat, ale naopak neustálá práce na sobě při hledání nejvhodnější alternativy svého projevu, jednání a žití.

Hlasová mohoucnost je komplexní psycho-somatická dispozice, která se projevuje v *hlasové tvorbě*. Hlasovou mohoucností označujeme funkčně optimální (ideální) propojení a jednotu všech zúčastněných ústrojí podílejících se na vydávání zvuku, tónu, slova, a to s jejich neodmyslitelně spojenou psychickou aktivací. Rozvoj hlasové mohoucnosti se uskutečňuje zejména prostřednictvím experimentace s hlasem, a jak již bylo uvedeno, při hledání těch nejlepších alternativ pro jedince. Tento typ experimentace v sobě obsahuje ještě jeden paradox: „aporii bytostnosti – být nebo mít" (Chrz 2010).

Při experimentaci je prvotní studentovo hledání a objevování „přirozeného" hlasu, s pomocí tělového cítění a sluchu. Ovšem to studentům dělá potíže, protože v sobě obsahuje nárok tzv. „nechat se být" anebo též „nechat se dít".

> „Odolat nároku dobrého výkonu a místo toho se prostě jen nechat být? […] Být tělem, hlasem, řečí, jednáním." (Chrz 2010, s. 72)

Přiléhavě o tom vypovídá úryvek jedné z kazuistik hlasové výchovy v psychosomatickém pojetí:

> „Je velmi zajímavé pozorovat ostatní, jak se snaží vyloudit nějaký ten hygienický tón, ale přitom opravdu málokdo tuší, co se po něm chce. Proč neexistují nahrávky s tím, jak to má vypadat a jak ne? Asi by to bylo stejně zbytečné, když to má každý jinak" (Anna, písemná reflexe, květen 2010).

Student je tedy neustále stavěn před rozhodování, jak se vyrovnat s nároky kladené vyučujícím i vlastními pocity, s nároky uvedenými v paradoxech ne-samozřejmosti a aktivního ponechání sebe vlastnímu bytí. Je neustále stavěn do situací, ve kterých musí volit, ale ve kterých neexistuje předem dané, ani objektivně správné řešení. Právě proto klademe důraz na termín *egocentrické adaptivní rozhodování*. Student si vybírá z vytvořených anebo nabízených alternativ tu, která nejvíce vyhovuje a odpovídá jemu samotnému.

Pokud student při experimentaci v expresivní hlasové tvorbě zahlédne v hlasovém projevu symbolický obraz svého *self*, mluvíme o tomto typu poznání jako o *jáské zkušenosti*. Jak píše Macek (2008, s. 90):

> „Základem jáské zkušenosti je obvykle nějaký pocit, který člověk identifikuje jako neoddělitelnou součást sebe. V okamžiku jeho uvědomění ho zpravidla konfrontuje (bezděčně či záměrně) se svojí dřívější zkušeností. Tím se vědomí vlastního já rozšiřuje a nabývá nových kvalit."

Jáská zkušenost, která je spojená se změnou vydaného a slyšeného zvuku, je jiného typu než běžné zakoušení všední každodennosti. Mokrejš (1998, s. 5–6) zdůrazňuje potřebu odlišovat dva typy zkušenosti:

> „Proti zkušenostem, […] jež probíhají podle našich očekávání a potvrzují je – ty mohou být označeny jako zkušenosti v nevlastním a druhotném smyslu –, stojí zkušenosti, […] které horizont našich očekávání rozšiřují, tj. zkušenosti, které opravdu ‚děláme' […]."

Tento typ zkušenosti bývá doprovázen relativně silnými emocemi, někdy sice úzkostnými, často však pocitem radosti a pozitivním údivem. Při hlasové výchově tato zkušenost „ve vlastním a původním smyslu slova" (Mokrejš 1998), která je tělesně zakotvena, přivádí studenty k prvním úvahám nad vlastním hlasem a jeho propojeností se sebou samým.

Hlasově-osobnostní rozvoj se realizuje ve chvíli, kdy rozvíjený expresivní hlasový projev je reflektován jako *expresivní sebe-obraz*. To znamená, že mentalizace získané zkušenosti z expresivní hlasové tvorby je zaměřena na vytváření mentálních prostorů obsahujících vztah k *Já* (sebepojetí). Pro ilustraci opět uvedeme úryvek z kazuistiky.

> „Úplnou novinkou se pro mě stala práce s bránicí; náhlá plnost, kterou jsem mohla svému hlasu dát, byla o(c)hromující. Byla jsem celý život zvyklá neříkat, co si skutečně myslím (protože to stejně nemělo žádný efekt), navíc jsem se setkávala s přízvisky jako „Viktorka od splavu", „ječidlo", „vřeštidlo" apod., takže to mi na odvaze moc nepřidalo. Když jsem si uvědomila tuhle souvislost, tak jsem se rozhodla, že příště až budu

chtít něco říct, nezaplaším to nějakou iracionální větičkou „a k čemu by to vlastně bylo?", ale naopak i za cenu nepříjemností řeknu, co mám na srdci. Efekt tohoto uvědomění (a jeho uvedení do praxe) se pak projevil v poslední hodině, kdy jsem si naplno užívala své „HALÓ" [jedno z cvičení, pozn. A. N.] a cítila jsem se najednou jistá a silná jako nikdy předtím." (Klára, písemná sebereflexe, leden 2012)

Tímto způsobem se v psychosomatické hlasové výchově podporuje adaptivní rozhodování – rozhodování, které bere v úvahu osobní vztah a postoj k předmětu, kterého se rozhodnutí týká. Tedy i vztah a postoj k sobě samému. Nově získaná zkušenost může obsahovat i hodnocení svého *self* a tím dochází k *sebehodnocení*. Právě sebehodnocení, jehož výsledky nás vedly k popisu fenoménu pojmenovaného jako *výchovný efekt exprese*, se stalo hlavním zkoumaným aspektem sebepojetí v sebezkušenostních kurzech. V následujících řádcích se budeme stručně věnovat popisu realizovaného výzkumu.

Výzkum sebehodnocení: cesta k poznávání výchovného efektu exprese

Ještě než popíšeme konkrétní výsledky výzkumu, připomeňme základní rysy výchovné práce v psychosomatické hlasové výchově. Zkušenost v seminářích je opřená o *tělesný prožitek*, který je veden přes *experimentace* s hlasem. Expresivní aktivity jsou spojené s vyšším podílem *psychického zanoření* z pozice *ontologie první osoby*. Zároveň však též s určitou mírou psychické distance, která je umožněna metaforickou povahou exprese: student si uvědomuje, že prožitek není spojen se situací reálnou, ale se situací „jako" (tj. s modalitou *pretend, make-believe*). Ve zvláštním pohybu mezi expresivní činností a reflexí, při kterém se střídá ontologie první a třetí osoby, je jedinec často vystavován potřebě rozhodovat se formou *egocentrického adaptivního rozhodování*.

Jáská zkušenost získaná při rozvíjení hlasové mohoucnosti je případem zkušenosti, ve které hlasová exprese vypovídá o svém autorovi a staví jej „do odkrytosti" – je totiž možné podle ní usuzovat na některé osobní vlastnosti jejího autora. Ale protože se jedná o expresi, je tato výpověď *obrazná*: je metaforou, která studentovi umožňuje psychický odstup a experimentování s výrazovou formou hlasu. Tomu je přizpůsobena i výchovná situace, která posiluje metaforický charakter exprese tím, že zdůrazňuje její herní a fikční povahu „jako" prostřednictvím různých cvičení. Přesto však je student v expresi osobně angažován a uvědomuje si její úzkou souvislost se svým *self*.

Tím jsme popsali typ výchovných situací, které jsou typické pro expresivní výchovu, je-li zaměřena na rozvíjení a kultivaci *self*. V na-

šem případě se konkrétně jednalo o situace v psychosomaticky zaměřené hlasové výchově. Tu zde chápeme jako jeden z tzv. *sebezkušenostních předmětů*: předmětů zaměřených na výchovné využití jáské zkušenosti. Pro náš výzkum je podstatné, že ne všechny sebezkušenostní předměty systematicky zacházejí s expresí v tom smyslu, jak jsme ji zde vyložili. Proto je možné *porovnávat* sebezkušenostní předměty, které soustavně využívají expresi (expresivní sebezkušenostní předměty či obory) s těmi, které se expresí soustavně nezabývají. Příkladem expresivních *sebezkušenostních* předmětů může být, kromě psychosomatické hlasové výchovy, např. dramatická výchova, artefiletika, pohybová výchova, literární výchova (viz také osmou kapitolu) apod. nebo tzv. expresivní terapie (arteterapie, muzikoterapie, dramaterapie aj.).[52] Příkladem z opačné strany jsou různé ne-expresivní předměty obvykle řazené do výuky psychologie anebo pedagogiky, které sice směřují k vytváření jáské zkušenosti, ale nevyužívají k tomu expresi, přinejmenším ne soustavně a jako klíčový výchovný prostředek.

V níže popisovaném výzkumu jsme porovnávali psychosomatickou hlasovou výchovu coby zástupce expresivních sebezkušenostních předmětů s předmětem Psychohygiena, kterou řadíme mezi neexpresivní sebezkušenostní kurzy. Oba předměty vedla stejná vyučující (spoluautorka tohoto textu). Sebezkušenostní práce v předmětu Psychohygiena byla obsažená v předem daných tématech, které byly probírány z teoretického hlediska, byly ve skupině diskutovány a jen s některými tématy se pracovalo na úrovni prožitkové techniky či „her". Jednalo se o typ zkušenosti, která probíhala především prostřednictvím *racionálních aktivit* a *jazykové komunikace*, tedy prostřednictvím *mluvnických významů* (nikoliv metafor) a s relativně větším podílem *psychické distance v ontologii třetí osoby*.

Kategorií, ve které jsme oba předměty porovnávali, bylo *sebehodnocení*. Parametry sebehodnocení jsme zjišťovali prostřednictvím dotazníku SLCS-R (viz níže). Základní otázka našeho výzkumu vyplývá z předcházejících úvah: *Projeví se rozdílný typ sebezkušenostní práce v expresivním předmětu oproti ne-expresivnímu předmětu na výsledcích dotazníku sebehodnocení?*

Dotazník sebehodnocení

Sebehodnocení považujeme za důležitou složku sebepojetí. Vývoj zkoumání sebehodnocení kvantitativními metodami trvá již řadu desetiletí. Pro naše účely jsme použili dotazník SLCS-R (Tafarodi a Swann 2001) s jeho dvěma dimenzemi, a to sebepřijetí (*self-liking*)

[52] Expresivní terapie jsou často řazeny na pomezí psychoterapie a výchovy.

a vlastní kompetentnost (*self-competence*).[53] Autoři dotazníku uvádějí (2001, s. 656), že vlastní kompetentnost a sebe-přijetí definuje sebehodnocení, stejně jako délka a šířka definuje obdélník. Jedná se o úzce související složky, které však vyjadřují kvalitativně odlišné dimenze sebehodnocení (srov. Blatný 2010, s. 129).

Vlastní kompetentnost znamená hodnocení sebe sama na základě zkušeností, že jsem původcem vlastního jednání a že jsem schopen dosahovat výsledků vlastním přičiněním. Kompetentnost tedy zahrnuje postoj k sobě, kdy jedinec sám sebe považuje za zdroj účinnosti.

Pojetí vlastní kompetentnosti úzce souvisí s Bandurovým pojetím *self-efficacy* (vnímání vlastní účinnosti), ale není s ním totožné. Jedna strana vlastní kompetentnosti je tvořena schopností vhodně reagovat na požadavky sociálního a materiálního světa. Druhá strana vlastní kompetentnosti je tvořena zkušeností vlastní autonomie, kdy jedinec svobodně přijímá cíle, které představují jeho osobní zájem, a dosahuje jich. Obě strany jsou nezbytné pro plný pocit vlastní kompetentnosti (Tafarodi a Swann 2001, s. 655).

V ***sebe-přijetí*** je zastoupen morální význam osobnostních charakteristik a činnostní. Sebe-přijetí je v podstatě vytvořeno na základě zkušenosti se sebou samým jako sociálním objektem, tedy jako člověkem „dobrým" či „zlým" (Tafarodi a Swann 2001, s. 655).

V dětství zvnitřňujeme postoj a mínění druhých o nás, ale s přibývajícím věkem si již vytváříme vědomí vlastní hodnoty a postoj k sobě, který je méně závislý na okolí. Ovšem mínění a názory druhých lidí nás neustále ovlivňují, to bychom nebyli sociálními bytostmi v sociálním světě (Tafarodi a Swann 2001, s. 655–656).

> „Sebe-přijetí je definováno jako internalizovaný citový vztah druhých k vlastní osobě, a vyjadřuje tak hodnocení z hlediska sociální žádoucnosti, přijatelnosti a hodnoty." (Blatný 2010, s. 129)

---

[53] V českém prostředí je dotazník sebehodnocení SLCS-R (Tafarodi a Swann 2001) zatím nestandardizovaný. Machanová (2009) provedla psychometrickou analýzu dotazníku SLCS-R na souboru 221 studentů (středních a vysokých škol, průměrného věku 18,4 let). Cronbachův koeficient alfa pro ověření reliability ve smyslu vnitřní konzistence se rovnal 0,84 (pro muže 0,84, pro ženy 0,83). Cronbachova alfa pro škálu sebe-přijetí byla naměřena na hodnotě 0,82 a pro škálu kompetentnost 0,71. Validita dotazníku byla ověřena pomocí korelace celkových skórů dvou škál měřících stejný konstrukt (sebehodnocení). Hodnota Pearsonova korelačního koeficientu mezi celkovými skóry škály SLCS-R a Rosenbergovy škály sebehodnocení byla 0,83 ($p<0,01$). Machanová (2009) navrhla na základě výsledků přeformulování pěti položek. Tuto úpravu jsme akceptovali a dále na standardizaci dotazníku SLCS-R pro českou populaci pracujeme.

Výzkumný soubor a použité statistické metody

Výběr souboru byl volen nenáhodně. Jedná se o *dostupný výběr*. Soubor je složen z mužů a žen ve věku 19–36 let, a to ze studentů kurzu Hlasové a řečové výchovy jako psychosomatické disciplíny (zkr. HRV; N=29, 19 žen, 10 mužů), kteří absolvovali semestrální kurz v ak. roce 2010/2011, 2011/2012 nebo 2012/2013, a studentů předmětu Psychohygiena (zkr. PSH; N=59, 53 žen, 6 mužů) v ak. roce 2011/2012 nebo 2012/2013.

Použit byl dvouvýběrový párový t-test středních hodnot. P-hodnota testu je pro nás významná, pokud $p<\alpha$ ($\alpha = 0{,}05$). Pro zjištění korelací v odpovědích před a po intervenci jsme použili Pearsonův korelační koeficient.

Pro zjištění homogenity zkoumaných souborů ve sledovaných znacích SLCS-R jsme použili dvouvýběrový t-test shody středních hodnot s nerovností rozptylů.

Výsledky: hypotéza o výchovném efektu exprese

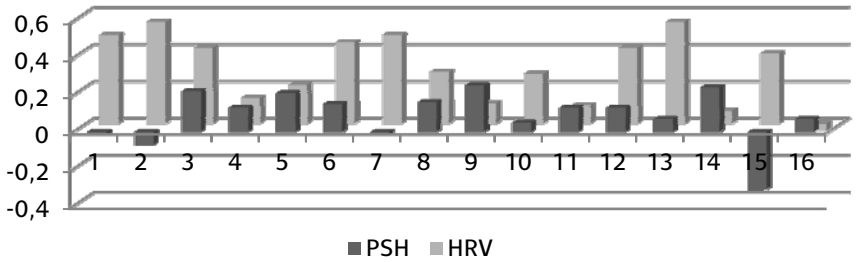
Zjištěné výsledky sledující homogenitu skupin na začátku expresivního a ne-expresivního předmětu (s vědomím toho, že není splněna podmínka náhodného výběru a není zde jistota normálního rozložení hodnot v populaci) korespondují s výsledky zkoumané intervenční změny (viz níže) a skupiny považujeme za homogenní.[54]

U skupin studentů kurzu Psychohygiena (PSH) po absolvování kurzu ke statisticky významné změně došlo u 2 z 16 položek dotazníku SLCS-R (na hladině významnosti *p* od 0,001 do 0,05), tj. ve 12,50 %. V jedné položce sebe-přijetí „Cítím se skvěle tím, kým jsem" (p=0,042) a v jedné položce vlastní kompetentnost „Jsem velmi nadaný/á" (p=0,042).

[54] Statisticky významný rozdíl mezi průměry na začátku sebezkušenostních předmětů se ukázal ve 2 z 16 položek. Obě položky se vztahují k dimenzi vlastní kompetentnost „Někdy se mi nedaří naplňovat své cíle" (p=0,001, položka formulovaná záporně) a „Jsem velmi nadaný/á" (p=0,005, položka formulovaná kladně). Položka „Někdy se mi nedaří naplňovat své cíle" patří k jedné z položek, u kterých se projevil statisticky významný rozdíl během kurzu u studentů HRV. Na začátku kurzu Hlasové a řečové výchovy jako psychosomatické disciplíny studenti vykazovali nižší průměrné hodnoty než studenti Psychohygieny. V druhé uvedené položce „Jsem velmi nadaný/á" tomu bylo přesně naopak. V této položce došlo ke statisticky významné změně během kurzu PSH. Studenti kurzu Psychohygieny na začátku vykazovali nižší průměrné hodnoty oproti studentům HRV. Tyto výsledky tedy korespondují s výsledky zkoumané intervenční změny a vzhledem k tomu, že se vztahují ke stejné dimenzi, považujeme skupiny za homogenní.

U skupin studentů psychosomatické hlasové výchovy (HRV) ke statisticky významné změně mezi vstupem a výstupem kurzu (hladina významnosti *p* od 0,001 do 0,05) došlo u 6 z 16 položek,[55] tj. v 37,5 %. Statisticky významná změna byla zjištěna také u celkového skóru SLCS-R (p=0,006): u dimenze vlastní kompetentnost (p=0,013) i u dimenze sebe-přijetí (p=0,011).

Pro přehled uvádíme graf s rozdíly v průměrech dotazníku sebehodnocení před a po kurzech u srovnávaných skupin HRV a PSH (viz graf 1). A zároveň totéž u celkového skóru SLCS a u dimenzí SL (sebe-přijetí) a SC (vlastní kompetentnost), viz graf 2.



Graf 1: Porovnání rozdílů průměrných hodnot u jednotlivých položek dotazníku před a po intervencích Hlasové a řečové výchovy jako psychosomatické disciplíny (HRV) a Psychohygieny (PSH).

Odlišnost mezi výsledky HRV a výsledky PSH v dotazníku SLCS-R může mít příčiny, které nejsme schopni bez dalších doplňujících informací určit. Pokud však budeme vycházet z těch informací, které známe, můžeme se pokusit o interpretaci. V ní se opíráme o hlavní rozdíl mezi pojetím HRV a srovnávaným kurzem. Jde o rozdílný důraz na psychosomatickou složku nabývání jáské zkušenosti, který je daný výchovným využíváním hlasové exprese v hlasové výchově. Vyplývá zejména z osobní angažovanosti studenta v expresivním projevu (ve „vstupování do odkrytosti"), z možnosti studentovy vlastní

[55] Jednalo se o položky č. 1 („Mám sklon znevažovat svou osobu."), 2 („V tom, co dělám, jsem vysoce efektivní."), 6 („Někdy jsem sám/a se sebou nespokojený/á."), 7 („Mám k sobě negativní postoj."), 12 („Mnoho věcí vykonávám velmi dobře.") a 13 („Někdy se mi nedaří naplňovat své cíle."). Nárůst průměrných hodnot u všech uvedených položek, ve kterých se projevila statisticky významná změna, je pozitivní, protože položkám, které byly záporně formulované, jsme přiřazovali obrácené bodové hodnoty (souhlasím 1, nesouhlasím 5) na rozdíl od položek, které byly formulované kladně (souhlasím 5, nesouhlasím 1).

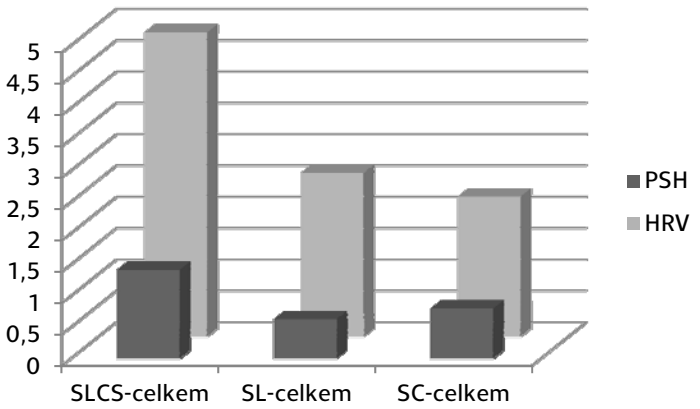
experimentace s expresí v poloze „jako" a ze sociálního ocenění expresivních aktivit.

Zjištěné rozdíly, které jsou uspokojivě potvrzovány i běžnou zkušeností z výchovné praxe, nás vedou k návrhu hypotetické kategorie či proměnné s názvem *výchovný efekt exprese* (srov. Nohavová 2012). Jedná se o kategorii, která má odlišovat výchovný vliv expresivních sebezkušenostních oborů od vlivu oborů ne-expresivních. Výchovný efekt exprese je postaven na tělesně zakotvené zkušenosti, která vychovávanému subjektu poskytuje alternativy k současnému způsobu vyjadřování a jednání tím, že umožňuje odkrývat a zpřítomňovat vlastní dispozice (ve zmíněné podobě „jako"). Jeden ze studentů tento proces vystihl slovy:

> „[...] cítím, že ta osobnost teda získala zase podporu z nějaký jiný úplně strany. Z vlastní strany v podstatě. Že se stala taková trochu nezávislejší díky tomu partnerství s tím hlasem" (Martin, červen 2009).

Uvědomění si vlastních možností, které jsou v nás, a jejich zpřítomnění umožňuje uvidět se jinak, zaslechnout se jinak, vnímat se jinak.

Všechny výše uvedené aspekty mohou mít nezanedbatelný vliv na sebehodnocení, protože mohou přispívat k rozvoji kvalit sebeobrazu a k podpoře sebevědomí. Podmínkou k tomu je vhodné výchovné prostředí, které dokáže efekt exprese posílit, nikoliv oslabovat anebo dokonce obrátit do záporných důsledků.



Graf 2: Porovnání rozdílů v průměrech před a po intervencích Hlasové a řečové výchovy jako psychosomatické disciplíny (HRV) a Psychohygieny (PSH) u celkového skóru SLCS a u dimenzí SL (sebe-přijetí) a SC (vlastní kompetentnost).

Jestliže srovnatelné změny nebyly zaznamenány u paralelního kurzu PSH, může být důvodem toho právě nepřítomnost expresivních aktivit. To znamená, že v nich se uplatnil jiný charakter nabývání jáské zkušenosti, který na rozdíl od HRV nebyl postaven na propojení exprese s reflexí spojené s hlasovou mohoucností jako kompetencí k rozvoji psycho-somatických možností.

Diskuse

Výše vyložená zjištění nepokládáme za jednoznačná ani jednorozměrná ve výkladu. Přesto se domníváme, že jsou v souladu s poznatky nezřídka popisovanými vyučujícími, kteří mají příležitost porovnávat praxi v expresivních a ne-expresivních sebezkušenostních oborech výchovy, včetně autorů tohoto textu. V expresivních předmětech dochází ke specifickému působení expresivních aktivit, s nimiž účastníci kurzu zacházejí tvůrčím způsobem. Sebezkušenost doprovázející expresivní aktivity má specifický ráz a zvláštní vliv na rozvoj *self* zřejmě právě proto, že při ní dochází ke specifickému spojování *tvůrčího projevu*, *osobní angažovanosti*, která je tělesně zakotvena, a *obrazného myšlení*. Člověk tímto způsobem prožívá tvorbu svého sebe-obrazu analogicky jako tvorbu uměleckého díla, která je současně sebe-utvářením. Symbolická a metaforická povaha exprese přitom hraje klíčovou roli, protože dovoluje jak osobní zanoření, tak i žádoucí míru odstupu a náhledu na sebe sama.

Tento náš výklad samozřejmě nijak nezpochybňuje jiné typy sebezkušenostní přípravy, protože je postaven na výsledcích dotazníku SLCS-R. Jeho nevýhodou je (stejně jako všech kategorizovaných a kvantifikovaných metod), že je „slepý" vůči všemu, co nespadá do okruhu jeho kategorizace.

Takže jen na podkladě výsledků dotazníku SLCS-R jistě nemůžeme říci, že by jiné typy sebezkušenostní přípravy byly pro osobnostní rozvoj nevýznamné. Jejich vliv se může projevovat v jiných oblastech sebepojetí než v těch, které jsou zjišťovány SLCS-R. Písemná sebereflexe studentů v předmětu Psychohygiena tuto úvahu podporuje. V některých sebereflexivních denících studentů se například zrcadlí úvahy o sobě, důležitá osobní témata a události, které jedince ovlivnily, a způsoby vyrovnávání se s nimi.

Závěr

Tento text jsme otevírali myšlenkou o obecném cíli výchovy: nacházet a rozvíjet soulad mezi jedincem a světem. Dnešní vzdělávání k tomu podle mínění řady autorů, včetně nás, přispívá příliš jedno-

stranně: je postaveno především na faktickém deterministickém rozhodování a racionálně logickém myšlení (máme tím na mysli tu lepší variantu přístupu ke vzdělávání; v tom horším případě jde o pouhé memorování faktů a pouček). Studenti se většinou učí najít jednoznačné odpovědi na konkrétní otázky. Velmi málo a již vůbec ne systematicky se v současném vzdělávání věnuje pozornost egocentrickému adaptivnímu rozhodování. To znamená rozhodování, které se týká *souvztažnosti* mezi jedincem a jeho prostředím. Právě to je důležité: zatímco deterministické rozhodování bere v úvahu pouze výsledek *akce*, adaptivní rozhodování se týká *inter-akce*.

Sousa (2009, s. 30) uvádí, že faktické rozhodování nám pomáhá v rozhodnutích relevantních „pro tento den" („Kolik stránek se mám naučit na zkoušku?"), adaptivní rozhodování nám pomáhá v rozhodnutích relevantních „pro život" („Která práce je pro mě lepší?"). Adaptivní rozhodování nám říká, co dělat pro dlouhodobě udržitelný život ve světě tak, aby jedinec pociťoval, že rozhodnutí dělá v souladu se sebou i s citem pro okolí. V životě, který probíhá na pomyslném „švu" mezi Já a ne-Já, zpravidla nelze činit jednoduchá deterministická rozhodnutí, ale je nezbytné učit se existovat a rozhodovat se na měnlivém a nejednoznačném pomezí, kde je člověk nucen vždy znovu nacházet nutný soulad i zvládat podnětné napětí mezi sebou a svým okolím.

Z uvedených důvodů ve výchově není dobré se soustředit výhradně na deterministický přístup. Je zapotřebí věnovat dostatek pozornosti i jeho alternativě – adaptivnímu rozhodování. K jeho podpoře, stejně tak v životě jako ve výchově, slouží *exprese* a její sepětí s *obrazným myšlením*. Právě obrazné myšlení s expresí jakožto svým projevem totiž operuje na pomezí Já–svět, protože zabezpečuje funkční propojení „mezi člověkem jakožto vnímací soustavou a člověkem jakožto soustavou výkonnou" (Bateson 2006, s. 42). To je klíčové interaktivní východisko, na jehož podkladě mohou expresivní aktivity ve výchově nabízet protiváhu přílišnému determinismu. Tím se otevírá příležitost do hloubky se zabývat otázkami spjatými se *vztahem* jednotlivce ke společnosti anebo k přírodě, na kterých je závislý, ale proti nimž se zároveň musí umět vymezovat jako jedinečná lidská bytost.

Specifickou vlastností exprese je zvláštní pohyb mezi ontologií první a třetí osoby. Tj. mezi subjektivně prožívaným hlediskem *Já* a pokud možno objektivním nahlížením na svět i na sebe sama. Střídání těchto pozic – bytostné přítomnosti a odstupu od sebe, jako bychom se na sebe dívali očima druhého člověka – nám umožňuje zahlédnout v expresivní tvorbě sebe sama. Zacházet s osobními tématy v prostoru, který je bezpečný, protože nám dovoluje vyjad-

řovat emočně nasycené obsahy v odstupu („vstupování do odkrytosti"), ale přitom je mít opřené o konkrétní tělesně smyslovou zkušenost. *Fyzické* zkušenosti ovšem můžeme rozumět až ve chvíli jejího spojení s charakteristikami *ideovými*.

Spojení fyzické a ideové stránky lidské existence je konceptualizační a reflektivní proces, kterému je nutné se soustavně učit. Tento proces jsme nazvali *mentalizace* (srov. Slavík, Chrz, Štech a kol. 2013). V textu jsme popisovali a vykládali, jak se mentalizace uskutečňuje, jestliže jejím prostředkem je právě *exprese* (spojení obrazného myšlení a symbolického jednání založeného na metaforické tvorbě). Výchovné využití exprese pro podporu adaptivního rozhodování a rozvoje anebo kultivace *self* jsme ilustrovali na příkladu psychosomatické hlasové výchovy.

Vyložili jsme, jak se lidský hlas může díky expresi stát součástí sebe-obrazu svého autora a jak může být výchovně využíván k rozvoji a kultivování *self*. Tento proces se opírá o vytváření mentálních prostorů založených na hlasové expresi. Prostřednictvím hlasové exprese člověk tvoří mentální prostory, tj. obrazy, v nichž – Ricoeurovými slovy – může „zahlédnout vlastní tvář", tj. svůj sebe-obraz. Jestliže tato zkušenost prolamuje horizont osobního očekávání, tj. pokud se při ní subjekt dozvídá něco nového o sobě a na plno to zakouší, získává jáskou zkušenost. Přitom však rozvíjí i svou dovednost hlasové exprese – rozvíjí tedy svůj hlasový potenciál (hlasovou mohoucnost). Může totiž se svým hlasovým vyjádřením svobodně experimentovat a sám si přitom vybírat ty varianty svého projevu, které mu nejvíce vyhovují.

Má-li jedinec větší prostor, ve kterém se může hlasově pohybovat, má-li více alternativ, ze kterých může vybírat, může se cítit ve svém projevu svobodnější. A to v důsledku vede k podpoře sebehodnocení, a tím i ke zvládání paradoxu individuace: nacházet sám sebe mezi druhými a díky druhým, ale tak, abych nebyl někým jiným. Učit se zacházet se vztahem mezi *Já* a prostředím, kterým je obklopen a ovlivněn. Výchovným důsledkem tohoto způsobu učení je rozvoj a kultivace *self*. Tento přístup k rozvoji *self*, který je opřený o expresivní tvorbu, zde uvádíme a vykládáme pod termínem *výchovný efekt exprese*.

Výchovný efekt exprese je teoretická a empiricko-výzkumná kategorie, kterou navrhujeme jako ideový podnět jednak pro hlubší studium výchovného vlivu expresivních aktivit, jednak pro rozlišování výchovného vlivu expresivních aktivit oproti aktivitám ne-expresivním, zejména s ohledem na egocentrické adaptivní rozhodování. Chceme tím přispět k soustřednějšímu analytickému zájmu o vý-

chovné procesy založené na výchovném působení expresivních aktivit na lidskou osobnost.

V našem textu jsme se věnovali zkoumání výchovného efektu exprese především v oblasti sebehodnocení. Prostřednictvím dotazníku SLCS-R jsme v této oblasti zjistili rozdíly mezi předmětem expresivním (Hlasovou a řečovou výchovou jako psychosomatickou disciplínou) a předmětem ne-expresivním (Psychohygienou). Tyto rozdíly nepřeceňujeme, ale získané výsledky pokládáme za dobrý podnět k dalšímu zkoumání.

Máme za to, že výsledky podpořily náš předpoklad: výchovné využití exprese vede k pozitivním změnám v přístupu k *self* prostřednictvím interakce subjektu s okolím. Sociální okolí slouží jedinci jako pomyslné zrcadlo při nahlížení a utváření sebe-obrazu: člověk se skrze svou expresi může vidět a interpretovat prostřednictvím druhých a v dialogu s nimi se učí sám sobě lépe rozumět i sám se sebou lépe vycházet. Doprovodným efektem přitom je rozvoj vlastní expresivní dovednosti, kterou jsme zde studovali pod názvem hlasová mohoucnost. Obecněji bychom mohli mluvit o *expresivní mohoucnosti* (či mohoucnosti exprese), tj. o kompetenci symbolicky vyjadřovat své obsahy, své „sny a skrytá přání", jak říká Ricoeur, prostřednictvím tvůrčích obrazů, a tím lépe rozumět nejenom sám sobě, ale i ostatním lidem a světu.

Pokud se dotýkáme otázky *porozumění* sobě, ostatním i světu, nemůžeme v tomto ohledu pominout svět kultury, zejména pak svět literatury. Obohaceni o impulzy psychologické a pedagogické se tak opět, jakoby ve spirále, vracíme k počáteční perspektivě kulturně-antropologické, resp. filosofické (existenciální). Literaturu a literární výchovu (mj. také jako typ výchovy expresivní) v následující kapitole představujeme mimo jiné právě jako prostor a příležitost pro rozvoj tohoto *porozumění*, tj. pro rozvoj myšlení jako takového.

Ovšem (opět připomeňme již avizovaný problém vztahu myšlení a jednání) zamýšlíme-li rozvoj myšlení jako předstupeň dobrého myšlení, jež se má stát základem dobrého jednání, resp. ctnostného života, musíme si nutně klást otázku, nakolik je literatura (a která literatura) vhodným vzorem či prostředkem utváření nejen myšlení, ale také celku *ctnostného charakteru*, jehož je myšlení součástí. Těmto otázkám se pak mj. věnuje kapitola bezprostředně následující, tj. kapitola devátá.

8. Literatura jako klíč mysl otevírající

Helena Zbudilová

Cogito ergo sum.
René Descartes

Mysl je tajemná a magická a stejně tak i proces myšlení. Einsteinův výrok „Imaginace je důležitější než znalost" se stává východiskem našeho uvažování o významu literatury v procesu utváření znalostní společnosti 21. století ve vztahu k rozvoji myšlení a se zaměřením na komunikativní dimenzi společnosti. Předpokládá se, že význam vzdělávání bude stále narůstat. Jedním z klíčů k 21. století je koncept tzv. *učící se společnosti*. V kontextu aktuálně prožívané postmoderní situace, rostoucí globalizace a dominantní role audiovizuálních médií vzrůstá úloha kritického a tvořivého myšlení jako nástrojů obrany před manipulací a pocity životní deziluze. Jak ve světě odlišit věci důležité od nepatrných, trvalé od pomíjivých, jak odhalit pravdu pod jarmarečními hadry, jak zjistit, co je vlastně oděv a co převlek? Jak najít cestu ve spleti postmoderních labyrintů (srov. Bauman 2006, s. 38)? Máme za to, ve shodě s J. Patočkou (1979, s. 114), že je to právě umění, jež „odemyká naše nejvyšší určení, určení ke svobodě." Literatura pak představuje nejpřirozenější způsob, jak hledat smysl světa a sdílet jeho chápání. Čtením uměleckých textů odkrýváme minulost, vidíme současnost a vytváříme budoucnost. Literární zkušenost je nezbytnou součástí vyspělého intelektu.

Myšlení v literatuře

V průběhu historického vývoje se utvářela zřetelná hranice mezi vědeckým způsobem myšlení a myšlením v literatuře. Podružnost kritéria pravdivosti a objektivnosti přisoudila již od počátku literatuře v procesu formování myšlení roli druhořadou. V obou případech se však jedná jen o rozdílné způsoby interpretace a modelování světa a nelze jeden ze způsobů povyšovat nad druhý. Model světa vědeckého díla je konstruován na základě racionální analýzy, jedná se o „svět udělaný doslovně" na základě vědeckého popisu metodou výkladu. U modelu „světa uměleckého díla" racionální rozvaha ustupuje imaginaci, emocím, intuici a zážitkovosti (srov. Štochl 2005, s. 154). Jde

o „svět udělaný metaforicky" na základě literárního zobrazení procesem myšlení v obrazech; o imaginární konstrukt, svět fikce (srov. tamtéž, s. 19). Věty literárního textu nemají platnost výroku nebo tvrzení, jsou „intimním životním prostředím člověka ve smyslu odehrávajícího se, uskutečňujícího se bytí" (Pavelka 1998, s. 16). Literatura spojuje objektivní vnější svět a subjektivní vnitřní svět, je zrcadlem života a rekonstrukcí světa. Na rozdíl od vědy, kde objasňujeme neznámé, v literatuře hledáme možné interpretace. Přemýšlíme o možném, nikoli pouze o faktickém. Zatímco nejednoznačnost je obvyklou součástí literárního díla a vyvolává hledání dalších možných vysvětlení, v exaktních vědách se s alternativními interpretacemi setkáváme spíše výjimečně.

Význam literárního textu není statický, ale je výsledkem interakce mezi čtenářem a textem. Literární komunikace představuje přenos estetické literární informace mezi autorem a čtenářem prostřednictvím literárního díla. Čtenář se stává rovnoprávným činitelem procesu literární komunikace. Při čtení rekonstruuje literární dílo, stává se jeho spoluautorem (srov. Štochl 2005, s. 99). Četbou se literární dílo oživuje a teprve v interpretaci existuje. Slova v čtenáři vyvolávají představy, aktivizují jeho představivost a vyvolávají otázky týkající se autorské záměrnosti (sémantického gesta textu) a hodnotového směřování díla. Akt četby se stává neustálou konfrontací známého a nového, klasického a moderního a výklad díla pak pokusem „přeložit smysl díla" do řeči čtenářovy přítomnosti (Haman 1999, s. 140). Čtenář zapojuje dílo do své osobní situace, do svého personálního hodnotového systému, čímž se proces osvojení literárního díla završuje tzv. interiorizací. Každé interpretování literárního díla je hodnocením či soudem. Myšlení zde představuje interpretaci čtenářského zážitku a imaginace literárního díla (srov. Lipman 2003, s. 60).

Základním způsobem literárního zobrazení je metafora, jež slouží jako obecně použitelný prostředek analogie. Metafora je figurou věci, ozvláštněním literárního jazyka a figurou myšlení a poznání (srov. Štochl 2005, s. 151). V duchu analytické filosofie představuje metafora kognitivní operaci. Významy nesené uměleckým textem rozhodně nelze redukovat na racionální, pojmové operace (srov. Hodrová a kol. 2005, s. 788). Čtením se rozvíjí analytické a interpretační myšlení, literatura se stává prostředkem k učení se hledáním a dotazováním, k rozvoji kritického a tvořivého myšlení.

Veškeré výklady světa přisuzují člověku ve vztahu k myšlení naprosto výjimečné postavení. Dospívají v zásadě ke dvěma alternativám: člověk díky své schopnosti myslet představuje nejvyšší vývojové stádium hmoty; člověk stojí nade všemi živočichy, neboť ho Bůh stvořil k obrazu svému. Kořeny evropské civilizace a kultury jsou vy-

stavěny na čtyřech pomyslných kopcích: na hoře Sinaj, kde bylo Mojžíšovi předáno Desatero, na Golgotě v Jeruzalémě, kde obětí Ježíše Krista začíná křesťanství, na Akropoli v Athénách, kde se rozvinula a konkrétní podobu získala myšlenka demokracie, a na římském Kapitolu, kde Římská republika přinesla myšlenku práva jakožto základu státu (srov. Novák 2011, s. 21).

Myšlení kritické a tvořivé

Při zrodu všech zásadních pojmů, principů, pravidel a zákonů sehrává aktivní roli schopnost člověka kriticky a tvořivě myslet. Konceptem kritického myšlení se zabývá filosofie, psychologie, pedagogika, teologie aj.; kritické myšlení prolíná všechny vědní disciplíny, ovšem není vyloučeno ani ze světa literatury. Z celé řady definic kritického myšlení vybíráme ve shodě s M. Lipmanem jako nejvhodnější definici R. Ennise (cit. podle Lipman 2003, s. 37), který toto myšlení charakterizuje jako „rozumné, racionální myšlení, které nám pomáhá při rozhodování, čemu věřit a co dělat." Základem kritického myšlení je shromažďování faktů, užití relevantní faktografie a ověřených informací pro racionální vyhodnocení, pro aplikaci získaných vědomostí v praxi a pro vypracování alternativ možného vývoje do budoucna (srov. Homerová 2009). Toto myšlení vyššího řádu zahrnuje proces operování s pojmy. Vedle základních myšlenkových operací, tj. abstrakce a zobecňování, analýzy a syntézy, srovnávání a třídění se uplatňují operace s pojmy na základě logických principů: souzení a usuzování, indukce, dedukce a analogie (srov. Nakonečný 2013, s. 209). V pedagogické oblasti orientované na rozvoj myšlení sehrává průlomovou roli vypracování taxonomie cílů v kognitivní oblasti B. Blooma v roce 1956. V Bloomově pojetí má myšlení šest na sebe navazujících základních stupňů, kdy osvojení dovednosti myšlení vyšších řádů je podmíněno zvládnutím dovedností řádů nižších v tomto pořadí: znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení. Jednou z posledních aktualizovaných verzí této taxonomie je model L. Andersona z roku 1990 (srov. Bloom 1956, Byčkovský a Kotásek 2004, Hudecová 2004). Schopnost kriticky myslet není vrozená, je to dovednost získaná životní praxí a procesem vzdělávání. Představuje *de facto* vědeckou metodu používanou v běžném životě.

Vedle myšlení používajícího známé algoritmy, konvenční postupy či známá heuristická pravidla existuje myšlení tvořivé, jež má objevný charakter a směřuje k objasnění nového, resp. originálního řešení (srov. Nakonečný 2013, s. 203). Je spojeno s imaginací, originalitou, invencí, nezávislostí, flexibilitou a experimentováním; zahrnuje aso-

ciativní a metaforické myšlení. Podle K. Egana tvořivé myšlení převyšuje myšlení racionální, neboť je spojeno se schopností tvořit v mysli obrazy, přičemž proces tvorby obrazů zapojuje výrazným způsobem též emotivní složky osobnosti.

Kritické a tvořivé myšlení představují dva naprosto odlišné světy. Proces tvořivého myšlení se z hlediska fyziologického odehrává v pravé mozkové hemisféře, zatímco kritické myšlení je spojeno s hemisférou levou. Kritické myšlení je konzervativní, obsahuje lineární logiku, hledá jedinou odpověď, je účelově analytické, je založeno na výběru, vytváří soud, zpracovává informace konceptuálním a analytickým způsobem; proces hodnocení je regulován kritikou. V případě tvořivého myšlení hraje klíčovou roli nezávislost a svoboda. Neobsahuje lineární logiku, naopak jeho možnosti „létají svobodně jako pták" a eventuálně „přistanou" na nějakém řešení. Tvořivé myšlení nesměřuje k jediné odpovědi, ale hledá nová řešení stejného problému. Není selektivní, úsudek zde není tvořen procesem prostého a jednoznačného logického vyplývání, informace jsou zpracovávány syntetickým způsobem; proces tvorby je určován výhradně kreativitou, imaginací a obrazotvorností. Je stimulováno zvídavostí a další zvídavost probouzí, těží z rozmanitosti a rozmanitost dále podporuje. Kritické myšlení je založeno na logických principech; definuje problém, vytváří logický argument a závěr.

Ačkoli jsou naprosto odlišné, kritické a tvořivé myšlení většinu času fungují pospolu a nejsou zcela nezávislými aspekty či typy myšlení. Podle Bakera a kol. (2001, s. 173) např. nejprve analyzujeme problém (kritické myšlení), poté vytváříme možná řešení, navrhujeme hypotézy (tvořivé myšlení), pak volíme nejlepší možné řešení (kritické myšlení) a v závěru hodnotíme výsledné řešení (kritické a tvořivé myšlení). Paul a Elderová (2007, s. 22) ve své studii o kritickém myšlení konstatují, že „tvůrčí sílu mysli (kreativitu) a její kritičnost lze oddělit jen uměle – v procesu vlastního myšlení jsou jedním". Kritický myslitel sbírá, analyzuje, prozkoumává, hodnotí, rozlišuje mezi fakty a názory. Je ovlivněn přímou informací, která v myšlenkovém procesu hraje klíčovou roli. Tvořivý myslitel přichází s nápadem, sleduje záležitost „novýma očima" a z různých perspektiv, tvoří atypická spojení a přichází s novátorským řešením. Je-li kritický duch nadán též výsostně kreativním potenciálem a dokáže lidem ukazovat nové cesty, stává se vizionářem.

C. Brownová dokonce navrhuje nahrazení pojmu kritické *myšlení* termínem kritické *bytí*. Aktuálnost kritického bytí v současném světě mediálních manipulací a chaosu možných výkladů stále vzrůstá. Je obranou před úmyslným „vymýváním mozků". Kritické myšlení nás též učí, čemu nevěřit. Tvořivé myšlení lze glosovat slovy

S. Kripkeho: „Možné světy neobjevujeme silnými mikroskopy, ale sami je určujeme“ (Lachmann 2002, s. 134). Heideggerův výrok „člověk/pobyt je místo, kde se odehrává vztah slova a bytí“ odkazuje k významu jazyka jako určujícího faktoru uspořádání „člověkova“ universa. Literární jazyk je výhradně jazykem smyslů. Není založen na referenci, nemá pravdivostní hodnotu a obvykle za ním žádné konkrétní výjevy ze skutečnosti nehledáme (srov. Štochl 2005, s. 152).

Literatura, filosofie a „umění rozumět“

Každá vědecká disciplína využívá různé metody interpretace. Předmětem literární vědy (literární teorie, historie a kritiky) je podle L. Lederbuchové (2010, s. 103) umělecký literární text a cílem co nejhlubší pochopení a objasnění jeho významovosti a smyslu. Svůj původ má v hermeneutice jako metodologii sociálních věd (věd historických a duchovních). Literárněvědecká interpretace zde představuje „metodicky reflektovaný výklad písemných děl, který se řídí měřítky hermeneutiky jakožto „umění rozumět“, dodržuje základní pravidlo hermeneutického kruhu, takže postupuje po spirále od části k celku a zpět“ (Nünning 2006, s. 347). Literární vědec objasňuje hodnoty díla, v nichž aktualizuje jako hodnotící kritéria estetické, umělecké, mravní i jiné společenské normy, historické i současné (srov. Lederbuchová 2010, s. 104).

Ostatní čtenáři poznávají text a jeho významnost a smysl na základě toho, co prožili při apercepci díla. Jejich interpretace a následná konkretizace záleží na čtenářské kompetenci (personálním vybavení schopnostmi k recepci literárního díla) a na situačním kontextu (srov. Haman 1999, s. 150). Každá interpretace literárního díla je reflexí přečteného, individuální rekonstrukcí literárního díla. Každý čtenář se stává *de facto* kritikem. Vše se v literárním díle může stát předmětem filosofické reflexe. Vyvrcholením díla jsou metafyzické kvality, neboli jeho ontologický moment, vztah k bytí (srov. Hodrová 2001, s. 159). Störig (1991, s. 26) uvádí, že na rozdíl od filosofie, pro niž je myšlení vlastním prostředkem, v literatuře nejde o „myšlení, ale o formování něčeho vnitřního ve vnější formu, která může být výrazem celku bytí, ale v podobě příměru, symbolicky, vždy s pomocí jednotliviny a obracející se převážně nikoli na rozum, ale na náš cit pro krásu a vznešenost.“ Síla umělecké literatury spočívá v utváření a transformaci člověka-čtenáře v kritickou a tvořivou, myslící a cítící bytost, před kterou se četbou otevírají nové horizonty bytí. V tomto smyslu vzrůstá úloha výchovy a vzdělání s apelem na hledání otázek a odpovědí a na překonávání stereotypů v myšlení.

Literární výchova jako prostředek rozvoje myšlení

Literární výchova se může stát významným nástrojem k motivaci žáků kriticky a tvořivě myslet, neboť již ze své podstaty vyžaduje analýzu a interpretaci a poskytuje bohatý zdroj imaginativních podnětů, jež napomáhají rozvoji inovativních schopností žáků a odemykají jejich tvůrčí kapacitu.[56] Jedinečnost uměleckého textu, která spočívá v jeho esteticko-funkční znakové podstatě, zákonech umělecké komunikace a otevřenosti možným interpretacím, činí z literární výchovy vyučovací předmět k rozvoji kritického a tvořivého myšlení navýsost vhodný. Nejednoznačnost je srdcem literárního myšlení, jež se realizuje na bázi aktivní interakce s textem a podporuje metakognici (tj. přemýšlení o vlastních myšlenkových pochodech). Potenciál přínosu literární výchovy k rozvoji myšlení bývá však ve srovnání s přírodovědnými vyučovacími předměty a matematikou ještě stále podceňován a literární výchova jako taková v tomto smyslu spíše marginalizována. Jaká argumentace tedy podpoří naše stanovisko týkající se přisouzení výjimečné role literární výchově a uměleckému textu v procesu utváření kritického a tvořivého myšlení žáků?

Personální a interpersonální dimenze literární výchovy

Jen interakcí si žák vnitřně osvojuje to, co si přečetl. Odkazujeme zde na sociokognitivní teorii vzdělávání a L. S. Vygotského a jeho koncept učení podle tzv. vnitřního a vnějšího programu. Vnitřní dialog nám pomáhá přivlastnit si myšlenky a konfrontovat je s naším vlastním životem. Interakční teorie rozvoje vzdělávaného subjektu jsou atraktivní z hlediska kognitivně-psychologických teorií učení (vycházejících z L. S. Vygotského), které kladením těžiště vzdělávacího procesu směrem k pólu subjektu tvoří další linii personalistického didaktického proudu (srov. Lederbuchová 2010, s. 9). J. Dewey, představitel pragmatické pedagogiky, dnes zařazovaný do sociálních nebo personalistických teorií vzdělávání, se svým funkcionalistickým pojetím myšlení a koncepcí tzv. reflexivního učení stal mj. také průkopníkem prosazování rozvoje kritického myšlení jako nedílné součásti vyučování (srov. Lipman 2003, s 35). Naše další úvahy o rozvoji spontánních čtenářských dispozic žáka budou vycházet z požadavků současné didaktiky, ze vzájemného propojení pedagogického humanismu a didaktického konstruktivismu tak, aby v centru naší pozornosti stál žák a jeho myšlení.

---

[56] Termíny *literární výchova* a *žák* budeme vztahovat z důvodu přehlednosti společně k výuce na ZŠ i SŠ.

Hodnotná umělecká literatura se ve vyučování stává pro rozvoj kritického a tvořivého myšlení velkým přínosem ze dvou základních důvodů: Za prvé, samotné čtení vyžaduje dovednost kritického myšlení. Jedná se o složitý proces, který nutí čtenáře vybavovat si a reflektovat vlastní zkušenost tak, aby došlo ke zkonstruování smyslu textu. Při četbě je nutno odlišit fakta od názorů, porozumět doslovným a implicitním významům, najít příčinný vztah mezi událostmi a činy. Čtenář by se měl otevřít novým myšlenkám prezentovaným z jiných úhlů pohledu, učinit etické zdůvodnění a soud a posléze aplikovat nové poznání do dalších oblastí reálného života. Žáci tedy v praxi realizují postupy, které odborníci na kritické myšlení nazývají „analýza, abstrakce, syntéza, indukce, dedukce, determinace, klasifikace, analogie, aplikace, generalizace apod." (Tung a Chang, 2009, s. 291). Podle D. Lazere (1987, s. 3) je literatura jako obor vysokoškolského studia ze všech studijních disciplín šířeji chápanému pojetí kritického myšlení nejblíže.

Za druhé, jazyk literárního díla a jeho témata, zobrazované prostředí apod. poskytují čtenářům ke konstrukci významů celou řadu scénářů z reálného světa a skutečného života. Při zkoumání zápletky, rozvíjení tématu, vzájemné interakce postav a úlohy společenského prostředí jsou čtenáři vystaveni četným názorovým hlediskům, jež vyvolávají jejich přemýšlení a mohou vést k přehodnocování stávajících názorů. Skrze čtení si žáci mohou vypěstovat otevřenou mysl, sebedůvěru, prozíravost a schopnost být trvale motivováni k hledání pravdy i v běžném životě (srov. Xu 2011, s. 138).

V tomto smyslu se literární výchova může stát jedinečným nástrojem k rozvíjení kritického myšlení žáků a zlepšování procesu učení trvalou integrací nových informací, získaných na základě zážitku z procesu hledání, do existujícího systému znalostí. Literární výchova by měla rozvíjet žákovu schopnost kritického myšlení o krásné literatuře a jiných uměních, pěstovat jeho umělecký a estetický vkus a kultivovat jeho estetické cítění. Literární zkušenost není jen souborem intelektových a emočních informací, jejím zdrojem jsou zejména čtenářské estetické zážitky a výsledky jejich subjektivní citové a intelektuální reflexe. Čtenářský prožitek je synchronizován s procesem myšlení (srov. Lederbuchová 2010, s.126). J. Kohl (1985, s. 428) komentuje synchronizaci čtenářského prožitku s procesem myšlení těmito slovy:

> „Estetické prožívání není svébytným procesem ve vztahu k myšlení, prožívání nemůže být chápáno jako proces ‚bez myšlení' či ‚ne-myšlení'."

Schopnost obrazného myšlení umožní žákovi usouvztažňovat významy v jejich konkrétní i znakové funkci do komplexu významů.

Žáci jsou přemýšlivé bytosti, které za příznivého vedení učitelem jsou schopny rozkrývat významy uměleckých textů zcela bez problémů a mnohdy jedinečným novátorským způsobem. Je potřeba pozvat žáky k „hostině slov" a k procesu pátrání po významu prožitku jejich chutí, barev a vůní a alchymie vzájemných kombinací. Předmět literární výchova v rukou tvořivého učitele, jenž dokáže využít potenciálu uměleckého textu jako učiva k probuzení radosti a zaujetí pro četbu u svých žáků, sehrává v procesu utváření jejich myšlení naprosto nezastupitelnou roli.

Důležitá je samozřejmě akcentace osobnostního přístupu k žákovi, který respektuje žákovy postoje a zájmy a zajišťuje příznivou sociální atmosféru, bohatou na podněty k rozvoji tvůrčích schopností žáka, k jeho seberozvoji (srov. Lederbuchová 2004, s. 10). Učitel by měl respektovat žáka jako tvůrce reálného obsahu četby a partnera k dialogu o četbě. Žák se nesmí stát „konzumentem" informací, ale jejich tvůrcem. Kritické a tvořivé myšlení předpokládá aktivní interakci žáka s textem. Při čtení jako procesu dekódování významů se utváří reflexivní myšlení, žák se učí opírat svoji argumentaci o důkazy v textu (kritické myšlení). Smysluplnost diskuse o textu otevírající prostor pro tvořivé myšlení ovšem současně stojí na předpokladu neexistence předem daného řešení. Umělecký text jako učivo je chápán jako hodnota sama, pro niž neplatí předpis nebo poučka. Žák se neučí hotová řešení, ale čtením si vytváří osobní (individuální, subjektivní) význam, je v roli nezávislého kritického a tvořivého čtenáře.

Pro formování kritického a tvořivého myšlení je však zásadní především následná vzájemná interakce žáků: konfrontace osobních významů analyzovaného textu a zkoumání možnosti hledat a nacházet intersubjektivní význam či významy textu. Smysl je hledán a utvářen kolektivně v procesu autentické komunikace mezi žáky, jež vede k prohlubování vyřčených myšlenek a k vzájemnému obohacování eventuální názorovou rozdílností.

Vybrané přístupy uplatňované v literární výchově

Školní didaktická interpretace uměleckého textu podněcuje obrazné a logické myšlení žáků[57] v prožívání a poznávání objektivně existující významové nabídky textu a v utváření žákovských kritických estetických soudů (srov. Lederbuchová 2010, s. 5). Tato interpretace má analyticko-syntetický charakter. Je didaktickým soubo-

[57] Např. v klasifikaci H. Gardnera publikované v knize *Dimenze myšlení* (Praha: Portál, 1999) je logické myšlení označováno jako logicko-matematická inteligence, obrazné myšlení představuje jazykovou inteligenci.

rem poznávacích činností a tvořivých operací myšlení o textu (tamtéž, s. 116). Didaktická interpretace má status specifické metody specificky pojatého problémového vyučování v literární výchově. V koncepci komunikativně pojaté literární výchovy má status dialogické metody.

V roce 1985 D. Pearson prohlásil, že nastává obrat v pojetí recepce od převažujícího behaviorálního pojetí k přístupu využívajícímu výsledky kognitivních věd (tzv. comprehension revolution). Kognitivní přístup našel v České republice odezvu ve formě hnutí kritického myšlení. Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) vznikl v roce 1997 na půdě amerického Konsorcia pro demokratické vzdělávání a díky podpoře nadace Open Society Fund se rozšířil i do Evropy. Tento program pod názvem ***Čtením a psaním ke kritickému myšlení*** byl v ČR zahájen v roce 2000. Občanské sdružení Kritické myšlení je organizace, jež je licencovaným nositelem autorských práv k programu RWCT v ČR.

Tento program, alespoň dle mínění jeho propagátorů (není nám zatím známa evaluační studie, která by efekty tohoto programu ověřovala), rozvíjí kognitivní dovednosti žáků, je použitelný od základních škol až po školy vysoké. Cílem programu je rozvoj myšlení vyššího řádu, ale i dovedností potřebných k řešení problémů, efektivní komunikaci, metakognitivní reflexi a hodnocení vlastního myšlenkového postupu (srov. Majstrová, Z. *O možnostech rozvíjení myšlení* [online], s. 7). Má tedy potenciál napomáhat kvalitativním změnám klimatu třídy. Podporuje vyučovací metody, které pomáhají žákům být při učení aktivní, myslet kriticky a tvořivě a pracovat kooperativně. Program RWCT předkládá třífázový model učení (tvorby nových konceptů): E–U–R, zahrnující fázi evokace (rozpomínání a vybavování dřívějších zkušeností), uvědomění si významu informací (konstruování vlastního poznání např. na základě studia učebních textů) a reflexe (rekonstrukce a přestrukturování) původního prekonceptu (výsledku evokace) na základě jeho konfrontace s vědeckým konceptem (uvědomení si významu informací), srov. Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice* [online].

Již více než deset let se v praxi českých škol objevuje ***interpretační metoda kritického čtení***, kdy žáci ze svého osobního stanoviska verbálně hodnotí významy textu, a to z hlediska estetického, etického aj. Učitel vede interpretační dialog o významech komunikovaného textu se žáky kladením problémových interpretačních otázek. V reflexivním dialogu by měl respektovat interpretační výsledky žáka, taktně je korigovat, rozvíjet a kultivovat. Nejde o vedení žáka k předem danému, jednoznačnému metatextu o smyslu textu a rychlému zobecnění vybraných významů textu. Učitel by měl

vést žáka stezkou poznání, která je v souladu s principy kritického myšlení a naučit žáky nejen hledat odpovědi na otázky, ale též otázky klást.

Chápání světa je tvarováno otázkami, na něž se ptáme. Žel, ve školní praxi stále ještě mnohdy přetrvává chápání interpretace textu v literární výchově v pojetí jakéhosi modelu, sestávajícího z několika stereotypních kroků vedoucích k vytvoření závěrečné teze o obsahu textu a jeho významu s vyloučením žákovské čtenářské tvořivé aktivity. Na tuto skutečnost zareagovala Česká školní inspekce v březnu 2010 vydáním příručky *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (Košťálová a kol. 2010). Jedná se o pracovní materiál, který obsahuje články H. Košťálové, K. Šafránkové, O. Hausenblase a M. Šlapala o metodách ***rozvíjení čtenářských dovedností***. Příručka je dostupná pouze na webovém portálu České školní inspekce. Jaký nástroj kritického myšlení a koncept pro argumentaci tedy žákům poskytnout k aktivnímu zapojení do reflexivního dialogu? Za univerzální nástroj rozvoje myšlení lze jednoznačně považovat filosofii (zejména logiku) a pro řízení diskuse sokratovský dialog, kterým se do filosofie poprvé zavedl prvek kritičnosti (srov. Blecha 1994, s. 89).

Soustavná výuka filosofie v České republice je spojena až se středoškolským vzděláváním v rámci vyučovacího předmětu Základy společenských věd, popř. je obsahovou náplní některého volitelného předmětu dle ŠVP příslušné školy. Ve vyučovacím předmětu Občanská výchova na základní škole se žáci seznamují s některými filosofickými pojmy a principy spíše okrajově. S ohledem na tyto skutečnosti spatřujeme příslib zlepšení obecné úrovně myšlení žáků (a v tomto smyslu i kritického a tvořivého myšlení v literární výchově) v programu ***Filozofie pro děti*** a jeho širším zavedení do vzdělávacích programů základních škol. Podle M. Lipmana, který obohatil přístupy k výuce dovedností myslet o filosofické hledisko, je filosofie „nejlepší kandidátkou na kvalitní model kvalitního myšlení" (Lipman 2003, s. 69). Filosofické otázky a problémy spojují jako články všechny vzdělávací oblasti a filosofické myšlení se svým důrazem na hledání a zkoumání zcela propojuje s myšlením v oblasti literatury.

Na základě výzkumů se při vedení diskusí o uměleckých textech ve výuce nejvíce osvědčuje ***sokratovský dialog*** (srov. Tung a Chang 2009, s. 292). Učitel se snaží ze žáků pomocí návodných otázek získat nové informace, ke kterým by měli dospět logickou úvahou za použití vlastních zkušeností (srov. Zormanová 2012, s. 47). Jedná se o učení otázkami a odpověďmi. Sokratovským kladením otázek se postupuje od jednotlivého k obecnému a výsledek se aplikuje na konkrétní výchozí problém. Žáci tak na základě cílených otázek uči-

tele „rozpřádají své myšlenky uspořádaným, prohlubujícím a tvořivým způsobem" (Zoller 2012, s. 88). Sokratovský dialog zpravidla spočívá na přijetí hypotézy a následném rozebrání důsledků, k nimž její uplatnění vede. Při obecné shodě mínění se postupuje dále. Dialog má nesmírný význam při hledání definic pojmů a zpřesňování soudů a úsudků (Blecha 1994, s, 90). Právem je autor této metody nazýván „apoštolem svobodného úsudku a osobní reflexe" (Durozoi a Roussel 1994, s. 279). S využitím sokratovského dialogu při výuce literatury se žáci mohou zamýšlet nad celou řadou otázek a přibližovat se k pravdě bezpočtem cest. Do procesu hledání vnáší tento dialog systematičnost a hloubku. Jeho prostřednictvím se žáci naučí odlišovat to, co vědí, od toho, co ještě nevědí; zdokonalí se v umění klást otázky a využívat tuto získanou dovednost následně ve svém osobním životě (srov. Khatib a Shakouri 2013, s.107). Pro vlastní tvorbu otázek se učitelům doporučuje využívat jednotlivé úrovně Bloomovy taxonomie, popř. její varianty (srov. Schmit 2002, s. 106).

Myšlení v dialogu: sociální rozměr literární výchovy

Dialektika jako metoda filosofování je umění pronikat společným hledáním v rozhovoru k tomu, co je všeobecně platné (srov. Störig 1991, s. 120). Zvláštní důraz přitom klademe na slovo *společný*. V příručkách literární výchovy se totiž většinou dočteme o podstatě interpretačního dialogu nad uměleckým textem v komunikační situaci mezi učitelem, žákem a textem. Žák je chápán jako čtenářský subjekt a jeho seberozvoj jako cíl i podmínka výchovy a vzdělávání (srov. Lederbuchová 2010, s. 7). Ze zřetele se jakoby ztrácí vědomí *společenství* utvářeného jednotlivými žáky třídy a fenomén *sdílení* stejného času a prostoru. Učitel by měl své žáky vybízet ke společnému hledání, měl by „dát hlas" všem a vytvořit pro ně bezpečný prostor důvěry a přátelství pro jejich kritické a tvořivé pátrání po smyslu. Ústředním bodem se stává diskuse v kolektivu třídy. Máme za to, že právě toto kolektivní zaměření je pro tvorbu kritického a tvořivého myšlení zásadní.

Počáteční stupeň objevování textu odpovídá znalostem textu a jejich prvnímu objasňování v rámci třídy. Druhá úroveň, tj. porozumění, je dokončena, když se žáci shodnou na chápání textu. Poté se diskuse posouvá na další úroveň Bloomovy taxonomie, tj. analýzu. Zde se rodí jádro všech diskusí. Poté zpravidla následuje aplikace zjištěného do širšího rámce a diskuse se může zaměřit i na záležitosti ležící „za textem" (srov. Smith 2002, s. 110).

Již L. S. Vygotskij dospěl k závěru, že klíčem k úspěchu v učení je sociální interakce. Ve spolupráci s druhými se člověk naučí víc než

o samotě. Pojmem „zóna nejbližšího rozvoje" odkazuje k potenciálu člověka dosáhnout více, než by v daném okamžiku dokázal sám (srov. Fischer 1997, s. 23). Smysl a význam textu by měl být v literární výchově hledán a utvářen všemi žáky. Jen interakcí si žáci vnitřně osvojují přečtené. Skrze umělecké texty by mělo dojít k vzájemnému propojení a zapojení všech, k uskutečnění sebepoznání a vcítění se do duševního obzoru druhých. Diskuse by se neměla stát „názorovou bitvou" a prostředím pro sebeprosazování a tvrdý individualismus, ale prostorem pro demokratické odkrývání a zkoumání možností. Pedagogický přístup zdůrazňující transformaci školní třídy v „hledající společenství" či „badatelskou komunitu" (*community of inquiry*) tak *de facto* představuje samotnou metodiku výuky kritického myšlení (srov. Lipman 2003, s. 3).

V programu *Filozofie pro děti*, jehož jádro tvoří koncept hledajícího společenství jako otevřeného prostoru pro realizaci filosofického zkoumání, spatřujeme model hodný následování i v literární výchově v podobě utváření „učebního společenství" ve třídě (srov. Fischer, 1997, s. 157). Ve filosofickém hledajícím společenství jde o společné hledání, kdy účastníci dialogu vzájemně stavějí na myšlenkách druhých a pokud jejich myšlenku někdo opraví, pozmění či dotvoří, nechápou to jako útok na vlastní pozici, ale naopak jako pomoc v hledání, jehož jsou všichni účastni. Učitel zde funguje spíše jako facilitátor v roli účastníka, který do diskuse zasahuje až ve chvíli, kdy to neudělá někdo jiný (srov. Stránská 2006, s. 53).

Člověk působí v dějinách jako člen společenství, jako součást strukturálního kontextu určitých kultur. Moderní filosofický princip dialogu je charakterizován jako skutečnost duchovního vztahu mezi *já* a *ty*, mezi mnou a druhým, a je překonáním sokratovského pojetí dialogu jako pojmově logického střetání myšlenek a stanovisek (srov. Poláková 1995, s. 10). Vztažnost k Ty je ontologickou výbavou, s níž se rodíme. Podle M. Bubera je uložena ve věčném Ty, jímž je Bůh. Naše existence je tedy vsazena do „praskutečnosti dialogu" (Blecha 1994, s. 223). M. Lipman (2003, s. 25) charakterizuje Buberův vliv na myšlenkový svět první čtvrtiny 20. století a následnou reformu ve vzdělávání jako velmi výrazný. Opravdový dialog znamená zohledňovat i jeho ostatní účastníky.

Caring thinking: hodnotové myšlení v literární výchově

Vedle kritického a tvořivého myšlení se četbou umělecké literatury formují hodnoty osobní. Žák by měl hledat odpovědi na vážné otázky existenciální a etické (kdo jsem, kým jsem, jaké je moje místo v životě apod.) skrze umění. Číst a vykládat svět myslí a srd-

cem. Cílem literární výchovy je tedy nejen rozvoj myšlení, ale i výchova charakteru. V tomto smyslu se integrací emočního zážitku a duševních činností přidává hodnotová, afektivní dimenze myšlení, jež podle M. Lipmana představuje tzv. *angažované myšlení* (*caring thinking*). Jedná se o myšlení nelhostejné k diskutovanému problému, k průběhu diskuse a jejím účastníkům (srov. Lipman 2003, Bauman a Cvach 2008, s. 131). Je to forma emocionálního myšlení se zapojením všech osobních hodnotových měřítek, etiky a přesvědčení. Žáci se učí hledat a nalézat vnitřní hodnoty, porozumět svým citům a citům druhých, pochopit, že existují záležitosti, které mohou uskutečnit nebo zlepšit. Prostřednictvím tohoto myšlení se formuje vlastní identita žáků péčí o osobní hodnoty a dále respekt vůči vzájemné jedinečnosti.

Každé myšlení má povinnost vážně uvažovat o svých společenských a mravních důsledcích. Angažovat se znamená vzít na sebe starost o něco, závazek a odpovědnost (srov. Durozoi a Roussel 1994, s. 12). Předpokládá žitou spoluúčast a vzájemnost, neboť lidská existence je vsazena do dialogu. Podle M. Lipmana (2003, s. 271) je angažované myšlení aktivní, normativní, afektivní, empatické a oceňující.

Vztah mezi emocemi a myšlením patří k nejkomplikovanějším psychologickým otázkám. Emoce nejsou protikladem racionality. Jejich vliv (zejména afektů) na myšlení může hrát rozhodující roli. Emoce v myšlení zasahují, jde-li o rozhodování se mezi hodnotami (srov. Nakonečný 2011, s. 319). Jak uvádí M. Nakonečný (2012, s. 41), emocionální a kognitivní procesy tvoří funkční jednotu, resp. jsou si komplementární. Emoce nedoprovázejí myšlení jen pasivně, ale dynamicky. V literární výchově jde o to, aby vztah mezi emocemi a myšlením vedl k aktivaci a zaměření myšlení prostřednictvím citů. Emocionální aktivizace se stává nutným předpokladem tvořivého myšlení a rozvoje žákových identifikačních a empatických procesů (srov. Nakonečný 2013, s. 212). Citová výchova a orientace ve světě citů zahrnuje tedy i kognitivní procesy.

Vezmeme-li v úvahu všechny tři analyzované formy myšlení v literatuře, prototypem kritického myslitele by byl literární vědec, tvořivého myslitele spisovatel a angažovaného myslitele např. učitel literatury. V duchu multidimenzionálního přístupu k myšlení M. Lipmana (2003, s. 199) by ve školní praxi mělo docházet k hledání rovnováhy mezi kognitivním a afektivním, perceptuálním a konceptuálním, fyzickým a duševním tak, aby se zdokonalovaly všechny druhy myšlení. Výslednou kvalitu myšlení by představoval jejich průnik, v literární výchově pak žák vystavený komplexnosti edukačního působení na ose umělecký literární text – autor – žák – učitel –

ostatní žáci – svět v duchu antropologického rozměru tohoto vyučovacího předmětu. Úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu je dle závěrů, ke kterým dospěli Tung a Chang (2009, s. 312), ovlivněna zejména těmito faktory: osobností učitele, užitím sokratovského dialogu a volbou uměleckého textu. První dva činitelé (byť jsme se jimi již částečně zaobírali) spadají do oblasti věd pedagogických, psychologických a filosofických. S ohledem na zaměření této studie zůstává doménou našich dalších úvah oblast volby literárního textu ve vztahu k prohlubování myšlení žáků.

Literární text jako východisko rozvoje myšlení

Jak již bylo uvedeno, z pohledu komunikativního pojetí literární výchovy se žák ve vyučování učí literární text kriticky číst, esteticky jej hodnotit, uvažovat nad jeho významy v kontextech, hledat významovou dominantu textu a nalézat smysl textu pro vlastní život a životy druhých. Literární text zde ve shodě s L. Lederbuchovou (2010, s. 37) chápeme nejen jako učivo (výpověď o literatuře), ale simultánně také a především jako umění. Výukové a umělecké funkce jsou v komplementárním vztahu, neboť i jako učivo má literární text esteticko-funkční platnost (tamtéž, s. 41). Didaktická interpretace by měla žákovi představit takové estetické významy a hodnoty textu, které je schopen v reflektujícím a sebereflektujícím postoji přijmout.

Základním determinačním faktorem volby literárního textu je čtenářská kompetence žáka. Výběr literárních textů by měl být dále volen tak, aby účinně rozvíjel žákovu literární vzdělanost a jeho schopnosti pro utváření adekvátních koridorů jeho čtenářské a hodnotové orientace (tamtéž, s. 27). Jedná se o texty z národní a světové literatury pro děti a mládež a z literatury pro dospělé, včetně tzv. klasických textů, jejichž obsahy představují trvalou uměleckou hodnotu. Text by měl odpovídat žákově čtenářské kompetenci, zájmu a potřebě ve smyslu již zmiňované Vygotského „zóny nejbližšího vývoje dítěte“ (tamtéž, s. 32). Kvalifikovaná didaktizace uměleckého textu zůstává v rukou odborníků, autorů čítanek a učebnic literatury. Volba doplňkových textů a seznamů doporučované či povinné literatury je v kompetenci učitelů a autorů příslušných rámcových a školních vzdělávacích programů. Podle našeho názoru sehrává naprosto klíčovou roli uvedení literárního textu do vyučování v podobě uměleckého originálu. Jen tak se otevírá žákova výsostná cesta hledat skrze kritické, tvořivé a angažované myšlení autentické umělecké a životní hodnoty.

K čtenářsky nejoblíbenějším žánrům patří epická próza. Dějiny euroamerické civilizace, ale také literatury nahlížené z komunikačně pragmatických pozic se jeví jako dějiny literárního dorozumívání, snahy vybudovat archiv, jehož základní položkou jsou příběhy (Pavelka 1998, s. 238). Podle J.-C. Carièra (1995, s. 187) znamená tato činnost:

> „netoliko existovat, přežívat, ale někdy přímo být. Bez příběhu nejsme anebo jsme jen velmi málo".

Vyprávěním se lze podílet na bytí či se jej dotýkat; „vyprávěje bydlí člověk" (Hodrová a kol. 2001, s. 785). Jako *homo narrans* vyprávíme příběhy, a tak dáváme světu řád. Svět příběhů je světem každodenní mytologie života člověka a představuje mytické příběhy obsažené v člověku, jeden z klíčů k tajemství lidské existence. Čtenář může prožít příběhy jako své možné příběhy. Za posedlostí příběhem, jež se s počátkem 21. století ještě stupňuje, spatřujeme touhu vyprávějícího i čtoucího nabýt identity a dobrat se smyslu vlastního života. Všude tam, kde je svět v ohrožení, začíná růst význam epiky, příběhů scelujících roztříštěnou zkušenost a vytvářejících souvislost. P. Ricoeur (2000, s. 319) přisuzuje úspěch literárního díla konstruktivní síle vyprávění, která zajišťuje proměnu nespojitých zvratů ve spojitost – soulad nesouladného. Sledovat příběh podle Ricoeura znamená porozumět posloupnosti myšlenek jako někam směřujících. Skrze příběh se oživuje vědomí identity a metaforizuje obecně lidský úděl.

Hodnotné literární příběhy s filosofickým rozměrem jsou studnicí filosofických témat a potenciálním zdrojem pro jejich reflexi v literární výchově. Zároveň se mohou stát motivačním nástrojem k filosofickému dialogu s dětmi. L. Macků (2010, s. 56) navrhuje algoritmus pro využití literárních příběhů v programu *Filozofie pro děti*. Skládá se ze čtyř kroků: objasnění případných metafor, vyhledání hlavních filosofických témat, realizace filosofické reflexe těchto témat a z eventuálních dalších možností vyplývajících z uměleckého potenciálu příslušného uměleckého textu.

Didaktizací literárních příběhů v podobě jejich transformace pro specifické potřeby filosofického dialogu, jak navrhuje např. M. Stránská (2006), by se podle našeho názoru devalvovala primární funkce literárního díla, tj. funkce estetická. Na hodnotné literární dílo nelze nahlížet jako na estetizaci filosofických myšlenek, kde lze estetický a filosofický rozměr díla od sebe jednoduše oddělit a operovat s nimi jako se svébytnými jednotkami. Samotná estetika je jednou z filosofických disciplín a literární výchova též nerezignuje na zprostředkování etických norem a mravních kvalit. Didaktická interpretace dává

žákům příležitost zaujímat k významům textu stanovisko tvůrčím způsobem a právě tímto kreativním dekódováním se následné uvažování nad rozkrytými filosofickými tématy povyšuje o další rozměr.

Číst literaturu filosoficky a filosofovat literárně, jak úžasný produkt vzájemné symbiózy obou disciplín a jaká výzva pro učitele a výchovně-vzdělávací proces 21. století! Výklad kvalitního literárního díla není něčím definitivním, završeným; pole možností je stále otevřené a jako tok herakleitovské řeky čeká stále na své další hledače a vykladače. Vše je v pohybu a naše vstupování do díla není nikdy stejné (srov. Jankovič 1992, s. 82). Mikroanalytický přístup V. Vařejkové k interpretaci literárního díla, spočívající v nalezení zajímavého bodu či úhlu pohledu, jak do literárního díla vstoupit, přejímá L. Macků (2010, s. 50) jako „možný legitimní způsob, jak v literárních příbězích objevovat filosofický rozměr." Vařejkové cesta od „uchopení výrazu k uchopení významu" zůstává též díky možné volbě klíčových výrazů interpretačně otevřenou.

Využití literárních příběhů ve *Filozofii pro děti* by nicméně nemělo rezignovat na využití estetického účinku textu a odhlédnutím od formy preferovat jen obsahovou stránku a základní syžetové schéma příběhu. Je třeba vycházet ze skutečnosti, že se jedná o specifickou komunikaci s uměleckým textem a ta bude probíhat u náročnějšího uměleckého textu v podobě jeho mnohovrstevnatého vyhodnocování. Žák musí aktivně a kreativně řešit hledání významu a smyslu textu. Tvorba algoritmu pro komunikaci s uměleckým textem (i s textem–učivem) je limitována samotnou specifickou kvalitou esteticko-funkční struktury textu, jež se svou dynamickou povahou interpretačnímu algoritmu brání (srov. Lederbuchová 2010, s. 206). Některé typy textů, zejména z oblasti dětské literatury (např. pohádky, dětské příběhy a legendy), by mohly vést k vytvoření specifických interpretačních algoritmů jako variant těchto typů, neboť očekávané interpretační analogie a stereotypy jsou zde víceméně žádoucí. Staré báje, mýty a pohádky se jako obrazy světa vycházejícího z úhrnného vztahu k universu stávají obzvláště vhodným materiálem pro filosofické úvahy dětí.

Dítě s textem komunikuje tak, že se procesem identifikace „propadá" do roviny postav a prakticky až do pubescentního věku přijímá fiktivní příběhy jako modely života (srov. tamtéž, s. 57). Uchopení poetiky literární postavy (od schematických postav–definic až po individualizované postavy–subjekty) by se mohlo stát prvním krokem při interpretaci textu. Kanonickou knihou, jakousi „gramatikou" pro určování typologie postav z hlediska jejich funkce ve vyprávění, syžetu, kompozici a textu, je kniha V. J. Proppa *Morfologie pohádky*.

Schopnost bezprostřední sebeprojekce dítěte do příběhové situace je potenciál, který se otevírá možnostem bohatého zúročení při praxi filosofování s dětmi. Význam identifikace a sebeprojekce ostatně zdůrazňuje i „duchovní otec" *Filozofie pro děti*, M. Lipman (2003, s. 63). Volba literárního textu by tedy měla být determinována hlediskem situační modelovosti a otevřenosti pro sebeprojekci a identifikaci dítěte. V případě identifikace a sebeprojekce je předpokladem emocionálně-estetické ztotožnění dítěte s postavou nebo situací. Samotná artistnost textu je přitom pro žáka důležitým komunikačním činitelem (srov. Lederbuchová 2010, s. 143) a je potřeba mít jej na zřeteli i v oblasti práce s uměleckým textem, který se má stát stimulem dětského filosofického tázání. Bezprostřední čtenářský zážitek by se měl stát východiskem interpretace a následného filosofického dialogu o metafyzickém, etickém, logickém, estetickém, epistemologickém aj. problému, který byl „učícím se společenstvím" v literárním příběhu identifikován.

Důmyslný rytíř don Quijote de la Mancha jako inspirace pro filosofující literární výchovu

Je potřeba „vlákat" čtenáře do příběhu, konfrontovat ho s postavami a obracet jej samého k sobě tak, aby „pátral a ryl ve vlastním srdci". Paradigmatickým příkladem takové četby z oblasti umělecké literatury je román Miguela de Cervantese *Důmyslný rytíř don Quijote de la Mancha*, dílo ověnčené vavříny světové literární slávy, statusem povinné školní četby, bezpočtem vydání. Oblíbenost humorné parodie na rytířské romány, barvitě vykreslené osudy dvou nezapomenutelných postav – potulného rytíře dona Quijota a jeho dobromyslného zbrojnoše Sancha Panzy spolu s moderností kompozice a osobitým stylem jsou zárukou všeobecného čtenářského ohlasu (srov. Zbudilová 2012, s. 33). Toto literární dílo naplňuje všechny funkce literatury: poznávací, výchovně-vzdělávací, emocionálně-estetickou i relaxační. Román lze číst jako literaturu zábavnou i vážnou. Jedná se o vrcholný román tzv. Zlatého věku a zároveň o první moderní román západní literatury. Vzhledem k užití mnohostranné perspektivy a zklamaných syžetových očekávání je předchůdcem postmoderního románu, lze v něm identifikovat člověka 21. století.

Don Quijote představuje prvního existenciálního hrdinu světové literatury a zřetelně se za ním rýsuje kristovský mýtus. M. de Unamuno v knize *Tragický pocit života v lidech a v národech* (1927, s. 231) uvedl, že tento román:

„dal světu celou metodu, celou epistemologii, celou estetiku, celou logiku, celou etiku a především celé náboženství, to znamená celou ekonomii věčného a božského, celou naději v rozumové absurdno."

Tímto románem se píše nová epocha dějin metafyziky. Formálně i obsahově je román natolik důmyslně vystavěn, že jeho pramen inspirací pro laiky i odborníky „zurčí" již více než pěti stoletími. Vyjdeme-li z lidového rčení „Kam až došel, to tam našel", dílo je tak geniálně mnohovrstevnaté, že „každý si může přijít na své" a číst příběh jako specifickou podobu rytířského románu nebo jeho parodii, filosofický román či dobrodružný román, román apokryfní aj. Dominantní roli sehrává čtenářovo vnímání hlavní postavy románu – od pojetí pošetilého rytíře, směšného blázna, sentimentálního pomatence, groteskního blouda, patetického milence, rytíře bláznovství, nejopravdovějšího rytíře, rytíře bez bázně a hany, burcovatele spících, člověka–sebetvůrce, pomateného snílka až po bláhového pokušitele.

Román nabízí obrovský potenciál k využití nejen v rámci předmětů Literární výchova a Občanská výchova na ZŠ nebo Český jazyk a literatura, Základy společenských věd a dalších volitelných předmětů na SŠ, ale též v rámci programu *Filozofie pro děti*. Dílo obsahuje bezpočet námětů k rozvoji kritického, tvořivého a angažovaného myšlení a k realizaci filosofických dialogů.

Na základě našich zjištění se žáci na základní škole mohou s tímto románem poprvé setkat v 6. třídě v čítankové ukázce v podobě adaptace pro děti z pera J. Johna (*Čítanka 6*. Praha: Alter, 1998). Ukázka se týká „prvního dobrodružství se sedlákem, jenž bil pastuchu". V dalších čítankách pro 7. až 9. ročník (např. nakladatelství Moby Dick, Scientia, Fragment, Fortuna a Prodos) se objevuje shodně ukázka zaměřená na don Quijotův „boj s větrnými mlýny" v překladu z originálu. Nezkusil, autor učebnice *Úvod do světa literatury 2* pro 7. a 8. ročník, předkládá ukázku o „pasování zemánka Quijana hostinským na rytíře". Ukázky z čítankové nabídky pro střední školy (nakladatelství Didaktis a Fraus) se opět vracejí k „boji s větrnými mlýny".

Dejme nyní hlas učiteli z praxe. Jonák ve svém článku *Úloha emocí při recepci literárního díla* (online) komentuje recepci ukázky „boje s větrnými mlýny" v 6. třídě ZŠ těmito slovy:

„Text ukázky je mimořádně jednoduchý. Přesto v několika vteřinách musí čtenář reagovat na vzájemně na sebe navazující, ale často i odporující podněty z textu. V každém okamžiku se čtenář musí rozhodovat pro volbu některého z nich. Některé z dedukcí mohou být potvrzeny, jiné nikoliv. Čtenář musí držet v paměti několik možných variant významů, které mohou mít vliv na průběh či výsledek příběhu. Recepce se musí

takto v každém okamžiku vypořádat s překvapeními a rozporuplnými tvrzeními. Úlohu formálních prvků struktury tohoto textu můžeme ilustrovat na situaci, při níž je čtenář nucen se rozhodovat komu uvěřit v otázce mlýnů. Zda donu Quijotovi, který je považuje za obry, nebo Sanchovi, který vidí mlýny. Literární konvence nepřisuzuje možnost rozhodnout spor pravdivost / nepravdivost žádné z těchto postav. Rozhodnutí může dát pouze vypravěč v er-formě jako garant věrohodnosti výroků textu. Při analýze této ukázky jsme dospěli k názoru, že čtenář musí při četbě v jeden okamžik přijmout, rozlišit každý detail textu, rozhodnout o jeho vztahu k celku, aby mohl anticipovat další vývoj příběhu. Postřehy jsou často rozporuplné. Některé prvky textu se zdají být nicneříkající, jiné se jeví jako významné. Po určité době se jejich role může vyměnit."

Výuka na základní škole je orientována na percepci, apercepci a konkretizaci. Vedle příslušných literárních znalostí by žák měl pochopit a osvojit si pojem „donkichot", „donkichotské počínání"; měl by umět najít rozdíl mezi donem Quijotem a Sancho Panzou a charakterizovat jejich vzájemný vztah, vysvětlit pojem „rytířské ctnosti" a rčení „boj s větrnými mlýny". Zároveň by měl odůvodnit a vnitřně se ztotožnit s odpovědí na otázku, zda je don Quijote směšný, nebo obdivuhodný. Na střední škole je výuka zaměřena na interpretaci a konkretizaci. Širší literární záběr by zde měl zahrnovat i hlubší analýzu filosofického rozměru díla a dále např. aluze této postavy v naší a světové literatuře. Román nechybí v seznamech doporučené četby k maturitní zkoušce z Českého jazyka a literatury. Při vzájemných diskusích se, slovy Vl. Vančury (1972, s. 199.), toto dílo může stát „pospolitým tažením duchů k hloubkám a výšinám života".

Nesmrtelná postava dona Quijota a jeho věrného společníka Sancho Panzy a přitažlivý svět jejich příběhů se zdá být ideálním i pro čtení a hlasité přemýšlení ve *Filozofii pro děti*. Pro nižší věkovou skupinu nebo skupinu s menšími čtenářskými kompetencemi či malou čtenářskou zkušeností doporučujeme půvabné převyprávění románu spisovatelem J. Johnem.[58] Dětští čtenáři se v románu setkají s reálným a fiktivním světem (zázračným, legendárním, snovým), světem obecně sdíleným a individuálně postulovaným i s dnes tolik atraktivní oscilací mezi rozumem a fantazií, reálným a nadpřirozeným, principem vyprávění ve vyprávění a humornými syžetovými situacemi. Čtení tohoto románu je příležitostí, jak „vidět" a „prožít" hodnoty etické, jak začít uvažovat nad filosofickými otázkami, např. otázkou vnímání morálky, pravdy a spravedlnosti; protikladu krásy a ošklivosti, směšnosti a vznešenosti, problému života a smrti,

[58] Autorka této studie se mj. detailně zabývala Cervantesovými adaptacemi ve španělské a české literatuře pro děti a mládež (srov. Zbudilová 2012, s. 61–71).

víry a lásky, otázkami dobra a zla, cti, pokory, utrpení aj. Don Quijote absolutní vírou uvěřil v možnost lásky, dobra a pravdy a vydal se je uskutečňovat s odvahou míjet svou dobu a vypadat jako blázen (srov. Černý 2005, s. 13). Jeho postava se stává věčnou výzvou člověku, zda v životě usilovat o pravdu, lásku a spravedlnost, nebo se rozhodnout pro bezpečí konformismu, pohodlí a jistoty a rezignovat na poznání sebe sama a uskutečňování své bytostné jedinečnosti.

Poststrukturalistická a postmoderní filosofie se k literatuře přibližují, filosofický pohled se s uměleckým navzájem ovlivňují, respektive jsou paralelní. J. Pelán ve svém článku *Filosofie pro děti - Filosofování s dětmi* (1996, s. 22) uvádí:

> „Filosofický text a jeho čtení (literární i mimoliterární) se liší od čtení estetického tím, že nezůstává na povrchu, neopájí se slovy, zážitky, ale usiluje o proměnu. Samo tvarování textu je prací dítěte na sobě samém."

Estetická hodnota pořádá konotativní universum hodnot mimoestetických (pravda, láska, dobro, svoboda, slast, moc, užitek aj.). Obsahová rovina dialogu v literárním příběhu se stává nosnou např. při společném hledání odpovědí na filosofické problémy ve *Filozofii pro děti* (srov. Macků 2010, s. 22).

Závěr

Jak je již výše uvedeno, navrhujeme včlenit do vzdělávacích programů základních škol *Filozofii pro děti* jako aplikovanou filosofii, a to nejen s ohledem na její efektivnost při rozvoji myšlení žáků (srov. také dvanáctou kapitolu), ale i na potřebu proměnit dosavadní klima třídy v pospolitost žáků hledajících odpovědi na otázky ve skutečné vzájemnosti. Model hledajícího společenství se stává v tomto smyslu vzorem. *Filozofie pro děti* se z hlediska metodologického může stát velmi přínosnou pro oblast literární výchovy a naopak čtenářsky orientovaná literární výchova může být svou didaktickou interpretací zaměřenou na obsah a formu literárního díla prospěšná *Filozofii pro děti*. Obě oblasti výchovy a vzdělávání se pak potkávají v hledání odpovědí na filosofické otázky.

Text této studie je *de facto* hledáním literárního rozměru v souřadnicích tzv. multidimenzionálního myšlení postulovaného M. Lipmanem. Myslíme si, že je potřeba formovat žáka jako bytost vnitřně svobodnou a vědomou si tvořivých kvalit světa, který sdílí spolu s ostatními. „Hledání Quijota" jako námět pro využití Cervantesova románu ve *Filozofii pro děti* navrhujeme nejen pro jeho univerzálnost a nadčasovost, ale i z prostého důvodu, že Quijote jako žitá

metafora je krásnou bytostí v křesťanské slovesnosti. Někdo čte tento román a Quijota shledává bláznem. Ale co je to bláznovství? Filosofický dialog začíná… Touto studií jsme chtěli dílčím poznáním z hlediska rozměru literárního přispět k podpoře východisek praxe filosofování s dětmi. Konkrétní metodické řešení využití doporučovaného Cervantesova románu však není předmětem tohoto textu.

Vzdělávání ve 21. století má být (s ohledem na potřebu zajistit každému jedinci v rychle se měnící společnosti dostatečnou oporu) podle zprávy mezinárodní komise UNESCO *Učení je skryté bohatství: Vzdělávání pro 21. století* (Delors a kol. 1997) vystavěno na čtyřech pilířích: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být.

Podrobněji se výše uvedenými cíli vzdělávání bude zabývat kapitola desátá, již na tomto místě však podotkněme, že důležitý aspekt osobnostního potenciálu představuje dle zmíněného dokumentu právě fenomén myšlení. Lipmanova představa žáka vystaveného komplexnosti edukačního působení ve smyslu rovnocenného utváření kritického, tvořivého a angažovaného myšlení v jejich dynamické konfrontaci představuje tedy očekávaný výstup též ve středoevropské tradici systémově pojatého vzdělávání s požadavky na určitou vzdělanostní úroveň žáka, ať už formulovanými jako konkrétní očekávané výstupy z učení, jako obecněji pojaté klíčové kompetence nebo jinak.

V hermeneutickém pojetí H. R. Jamese se literární dílo jeví jako výzva ke kladení otázek a hledání odpovědí. Základním pojmem se stává horizont očekávání. Toto očekávání je vždy zčásti zklamáno a vede k otázce „proč" (srov. Haman 1999, s. 166). Žáci se do hledání odpovědí nejraději zapojují, jsou-li „ve hře" city a imaginace. Musíme počítat s tím, že významnou roli zde sehrává žákova intuice a jeho schopnost uchopit určité významy bez ohledu na posloupnost kroků logické analýzy a dedukce. Není pochyb, že četba umělecké literatury a literární výchova jako taková je jedním z hlavních zdrojů vedoucích ke zkvalitnění kritického, tvořivého a angažovaného myšlení.

Tváří v tvář převratným technickým a společenským změnám 21. století nelze vzdělání degradovat na pouhou „vstupenku na trh práce". Vědět víc nutně neznamená myslet lépe. Jak praví jedna stará řecká moudrost: „Učit se neznamená plnit hlavy jako vědra vodou, ale zapalovat oheň". Zapalme tedy v sobě oheň a hořme pro literaturu, brány k sobě a do světa nám otevírající!

9. Rozvoj myšlení a etika ctností: klasická inspirace pro současné otázky

Tomáš Machula, Helena Machulová

Etika ctností jako spojnice teorie a praxe

Jedním z nejpronikavějších kritiků novověkého vývoje etiky je Alasdair MacIntyre (2004), který za kořen krize současné morálky pokládá raně novověký odklon od antických kořenů etické tradice. MacIntyre mluví přímo o aristotelismu, ovšem ve skutečnosti je ona předmoderní tradice etiky mnohem širší. Aristotelés je bezpochyby prvním autorem, který předložil etické úvahy systematicky uspořádané do určitého celku, nicméně u Platóna nebo u stoiků najdeme v hlavních bodech shodný směr myšlení. Ten byl také v souladu s obecně sdílenou praxí. Tím nemyslíme, že by snad byli lidé naprosto dobří. Pouze chceme říct, že etika nepředstavovala jakousi akademickou disciplínu odtrženou od běžného života, ale tázání, jehož smysluplnost byla pro většinu normálních lidí zřejmá. Proto se také můžeme setkat s Platónovými úvahami v narativním rámci debat na hostině, tržišti, břehu řeky nebo dokonce ve vězení.

Ve středověku se zase etika pohybuje jako živé a sdílené téma v rámci kázání i témat spojených s křesťanskou zbožností. V novověku dochází ke zlomu a etika se postupně stává akademickým oborem, který s praxí souvisí jen velmi volně. Navíc dochází ke ztrátě jakési fundamentální jednoty v morálních otázkách (čímž nijak nepopíráme dřívější dílčí spory a disonance). Řada nepovedených pokusů o zcela novou formulaci otázky správného jednání, resp. odpovědi na ni, vede ke krizi, kterou zcela logicky dotáhne do jejích destruktivních důsledků Nietzsche. Tolik tedy stručně k našemu východisku, kterým je faktická krize etického myšlení a souvislosti morální teorie s praxí. Pokud má MacIntyre pravdu, měli bychom se snažit navázat na inspirace předmoderní. Soustředíme se tedy hlavně na Platóna a Aristotela jako na stěžejní představitele vrcholné antiky. Pokud MacIntyre pravdu nemá, je třeba se k současné etické krizi postavit ještě jinak. To ale není předmětem našich úvah.

Dříve než se dostaneme ke konkrétním myšlenkám antických filosofů, je namístě charakterizovat jejich přístup, který v druhé polovině 20. století prožil výraznou renesanci.[59] Je to *etika ctností*, která se od hlavních novověkých alternativ, tj. konsekvencialismu (především utilitarismu) a deontologismu (především Kantovy etiky) odlišuje v následujících bodech:

- Její hlavní zájem se netýká důsledků skutku, jako je tomu u konsekvencialismu, ani výhradně skutku samého, což je typické pro deontologismus, ale jednajícího člověka.
- S tím souvisí i tázání se po tom, jaké jednání je dobré. Zatímco utilitarista mluví o maximalizaci slasti, kterou jednání přinese, a Kant o morální povinnosti, Aristotelés v intencích etiky ctností definuje dobré jednání jako jednání, které lze v dané situaci čekat od dobrého člověka. Vidíme zde, že dobrý člověk má prioritu před dobrem, nebo jinak řečeno, dobro je definováno prostřednictvím ideálu dobrého člověka. Alternativní teorie naopak definují dobrého člověka pomocí ideálu dobra.

Jestliže potřebujeme určitou představu ideálního člověka, nabízí se otázka, kde ji vzít. Jsme přesvědčeni, že filosoficky oprávněný přístup (tj. takový, který vychází z přirozeného rozumu a zkušenosti a je otevřen kritickému zkoumání) musí vycházet z metafyzického zakotvení člověka, tedy z lidské přirozenosti. Ideálním člověkem je tedy takový člověk, který žije a jedná v souladu se svou přirozeností, tj. se svým lidstvím.[60]

Výhodou pro praktické uplatnění etiky ctností je možnost jejího „převyprávění" do podoby příběhu (nebo příběhů), který je dostupný a srozumitelný nejširšímu publiku. Zatímco široká aplikace Kantova kategorického imperativu vyžaduje, aby se lidé různého věku, nadání, vzdělání a trpělivosti naučili poměrně obtížnému používání tohoto principu na konkrétní situace, etika ctností vychovává člověka tím, že mu předkládá určitý ideál formou teoreticko-konceptuální nebo narativní.[61] To znamená, že lidem, kteří teoriím nedůvěřují, nemají čas je promýšlet nebo nemají dost dovednosti je

[59] Klíčovým impulsem byl zejména krátký článek Elizabeth Anscombe (1997, původně *Philosophy* 33, 1958), v němž autorka kritizovala etiku navazující na novověk.

[60] Tato teze může být samozřejmě podrobena kritické diskusi. Pro úplnost poznamenejme, že např. výše zmiňovaný A. MacIntyre by s ní zásadně nesouhlasil.

[61] Komplementaritu vytříbené argumentace a vyprávění příběhu najdeme už u Platóna. Prótagoras se ptá Sókrata, jakým způsobem má odpovědět na otázku: „Mám vám to jako starší mladším dokázat vypravováním mythu či tak, že bych to vyložil prostou řečí?" (*Prótagoras* I, 320c).

sledovat a používat, můžeme věc předložit v románu, básni, filmu apod.

Klasicky to vidíme ve středověku, neboť jestliže v antice neměli vzdělaní a svobodní občané větší zájem na etické formaci nižších tříd,[62] středověký křesťanský filosof či teolog bere nevzdělané vesničany jako své bližní, kteří jdou stejně tak jako on po cestě ke spáse, a potřebují proto náležitou formaci vlastní duše a z toho plynoucího jednání. Středověký morální teolog tedy řeší otázky etiky teoreticky a často složitými argumentačními postupy, ale v kostele káže o stejných věcech poukazem na příklad Ježíše Krista nebo svatých. Biblické texty poslouchali v kostelech i negramotní a legendy o svatých se také dají vyprávět různou formou v podstatě jakémukoli publiku. Etika ctností má tedy jak svou vybroušenou teoretickou podobu, tak i celý vějíř možností pedagogické aplikace. S tímto vědomím se tedy soustřeďme na největší antické filosofy, kteří etiku ctností zastávali. Pozornost budeme věnovat hlavně praktické otázce osvojování si ctností neboli výchově ke ctnostem.

Platón

Platón se v *Ústavě* zabývá mimo jiné tím, jak má vypadat výchova mládeže. Vychází z předpokladu, že člověk napodobuje vzory, se kterými se setkává. Proto chce, aby mládež byla vystavena jen takovým vzorům, které jsou hodné napodobování, a naopak byla uchráněna „vzorů" nevhodných. Z tohoto důvodu se nebojí doporučovat, aby se vyškrtávaly celé pasáže z básní i dalších literárních děl. Přestože tato díla považuje za básnicky cenná, je pro něj důležitější jejich možný negativní dopad na mládež, a proto se jich raději vzdává.

> „Homéra a ostatních básníků poprosíme, aby se nehoršili, jestliže tato a všechna taková místa škrtneme; ne že by to nemělo básnické ceny a že by to lid rád neposlouchal, nýbrž proto, že čím to jest básnicky lepší, tím méně to smějí poslouchat chlapci a muži, kteří mají být syny svobody a otroctví se báti více než smrti." (387b)[63]

Protože Platónovi jde zejména o výchovu strážců obce, nechává ve výchově působit vzory mužů statečných a silných, kteří se nezaleknou nebezpečí. Například proto, aby se muži ani smrti v boji ne-

[62] Otrok je pro Aristotela přirozeně podřazená a rozumově slabší bytost, která dost dobře nemůže být svobodným občanem, a tudíž pro něj nemají otázky etiky (která je zároveň vědou o společnosti neboli vědou politickou) valný smysl.

[63] Všechny následující citace Platónovy *Ústavy* a Aristotelovy *Etiky Níkomachovy* uvádíme standardním způsobem průběžně v textu.

zalekli, doporučuje Platón odstranit z Homérových básní verše, které líčí hrůzy podsvětí:

> „Vyškrtneme tedy, děl jsem, počnouce od těchhle veršů, všechny takové věci jako
> [...] smrtelným lidem i bohům že obydlí jeho se zjeví,
> tmavé a plné hrůz, jehož děsí se samotní bozi
> a
> duše vylétla z těla a odešla v Hádovu říši,
> lkajíc pro osud a ztrativši mužnost i mládí [...]“ (386cd)

Vyzdviženy jsou pasáže líčící muže statečné, pravdomluvné, umírněné, spravedlivé atd. Naopak vyškrtnuty jsou ty, v nichž nacházíme lidi chamtivé, poživačné, bázlivé atd. Podobným způsobem jako s literaturou, zachází Platón i s hudbou.

> „Nuže, které pak harmonie jsou změkčilé a pijácké?
> To zase některým iónským a lydickým se říká uvolněné.
> Užiješ tedy, příteli, těchto k něčemu u mužů bojovníků?
> Nikoli.“ (399)

Po Platónově důkladném pročištění nakonec zbývají pouze písně, v nichž muži statečně válčí, nebo ty, v nichž se lidé pokojně domluví. Je tedy zjevné, že Platón velmi důkladně vybírá, co je vhodné pro mládež a co nikoli. K této cenzuře je veden snahou vychovat co nejlepší muže, kteří by byli těmi nejvhodnějšími a nejlepšími strážci obce. Zda je to snaha správná a vede k úspěchu, nad tím zůstává veliký otazník.

Tento Platónův přístup k výchově má i své velké kritiky. Jedním z nich je Karl R. Popper (2011, s. 64). Ten vyčítá Platónovi přísnou cenzuru zejména poezie a hudby, stejně jako to, že mu více než o výchovu jednotlivců jde o posilování stability státu. Platón je skutečně veden snahou o výchovu co nelepších strážců, kteří pak dokážou zajistit bezpečnost obce. Jeho výchova tedy není zaměřena na rozvoj osobnosti jako takový, ale spíše je osobnost rozvíjena tím směrem, který je žádoucí pro obec. Popper (tamtéž, s. 118) určitou míru státní kontroly nad výchovou připouští, protože je jakousi ochranou před zanedbáním dětí. Této kontroly však nesmí být příliš, protože potom může vést ke ztrátě svobody a k indoktrinaci.

Aristotelés

Aristotelés ve druhé knize *Etiky Nikomachovy* poskytuje návod k osvojení si ctností. Připomeňme, že ctnost je podle něj středovou pozicí mezi dvěma špatnostmi, kdy jedna spočívá v nějakém nedostatku a druhá v nadbytku. Tento střed však nelze chápat jako bezduše stanovený průměr, ale jako přiměřenost určená správným

úsudkem. Je zřejmé, že cesta k onomu správnému úsudku o náležitém středu bude i cestou k osvojení si ctnosti a stávání se dobrým člověkem.

Aristotelés nejprve rozliší dva přístupy k tomu, jak chápat střed, což je nezbytný předpoklad pro další postup. Je to střed *vzhledem k věci* a střed *vzhledem k nám*:

> „Středovou pozicí vzhledem k věci nazývám stav srovnatelně vzdálený od obou krajností, který je jeden a stejný pro všechny lidi. Středem vzhledem k nám nazývám stav, kdy něco nepřebývá ani nechybí, což pro všechny lidi není ani jedno ani stejné." (1106a29–32)

Ctnost je jednoznačně středem *vzhledem k nám*, neboť přiměřená míra není stejná pro všechny lidi ani pro všechny situace. Co je pro někoho v určité situaci spravedlivé, nemusí být spravedlivé jindy nebo pro jiného. Platí to nejen pro morálku, ale i pro přiměřenost v jídle, cvičení, práci apod. Co je pro jednoho přiměřené, může být pro druhého málo nebo mnoho. Správný úsudek tedy musí respektovat daný stav věcí, o který konkrétně jde. Jedna věc je ovšem rozumový úsudek, který člověku podá informaci o tom, jaký by měl být, a jiná věc je praktické provedení, tedy osvojení si onoho žádoucího místa středu v konkrétním jednání.

Zde Aristotelés postupuje poměrně realisticky. Netrvá na tom, že je od samého počátku třeba stát na správném místě a nepřekročit určitou hranici, ale chápe osvojování ctnosti jako proces, který ke svému cíli, jímž je onen žádoucí střed, dospívá postupně. A podobně jako při střelbě na letící cíl nesmíme mířit přímo na cíl, ale kousek před něj, musíme i při snaze o dosažení ctnosti jako „středu" mířit poněkud „vedle".

Důvodem je to, že krajnosti, vůči nimž ctnost zaujímá místo středu, nejsou vůči ctnosti postavené symetricky. Obvykle je jedna blíže, jiná dál. Lze to ukázat na příkladu ctnosti statečnosti, která je středem (tedy přiměřenou mírou odvahy) mezi zbabělostí (nedostatek odvahy) a opovážlivostí (nadbytek odvahy). Jeden z nejsilnějších lidských pudů se týká sebezáchovy. V nebezpečí máme tedy spontánní a přirozenou tendenci nevystavovat se zlu. Proto je pro nás mnohem jednodušší a přirozenější krajnost strachu, neboť souzní s jakýmsi základním nastavením přirozenosti všech živočichů. Získání ctnosti statečnosti bude tedy znamenat překonávat hlavně sklony ke zbabělosti.

U některých ctností je tato věc natolik zřetelná, že pro jednu z krajností nemáme ani pojmenování a musíme pro ni nějaké označení teprve najít. Je to příklad uměřenosti, která se týká zakoušení slasti. Každý člověk a každý živočich vůbec je slastí motivován v mí-

ře obrovské, takže mezi nedostatkem slasti a nadbytkem slasti jednoznačně směřuje spíše k nadbytku slasti. V každodenním životě lze vidět, že lidé bojují spíše s přejídáním než s hladověním.[64] Proto krajnost nadbytku nazýváme nevázanost a v konkrétních případech (dle druhu nevázanosti) máme i detailnější označení (obžerství, nymfomanie apod.), pro krajnost nedostatku nás ovšem jméno tak rychle nenapadá. Platí to nejen pro češtinu. S hledáním jména měl svého času obtíž i Aristotelés:

> „Těch, kterým se slastí nedostává, mnoho není, a proto ani nemají jméno. Mohli by být nazváni necitlivými (ἀναίσθητοι)." (1107b6–8)

Někdy to dokonce znamená, že jméno krajnosti (a tedy i neřesti) splyne se jménem středu (tj. ctnosti). Je to případ ctižádosti, kdy toto slovo používáme jak v kontextu chvály, tak v kontextu kritiky. Často si proto pomáháme adjektivy a mluvíme např. o zdravé či nezdravé, přiměřené nebo přehnané ctižádosti apod. Nebo naopak, někdy označujeme člověka ctnostného jako příliš ctižádostivého nebo málo ctižádostivého, v závislosti na tom, z pozice které krajnosti ho hodnotíme. Toto se samozřejmě netýká pouze ctižádosti. Ve svém komentáři k Aristotelově *Etice* to Tomáš Akvinský popisuje následujícími slovy:

> „Lze to přirovnat ke dvěma státům, mezi nimiž došlo ke sporu o společnou hranici uprostřed nich, která nebyla přesně stanovena. Obě strany říkají, že území uprostřed patří jim. Ale všechny neřesti obou krajností si obvykle nárokují střed a ctnostnou pozici vykazují do druhé krajnosti, např. zbabělec nazývá statečného opovážlivým, zatímco opovážlivý zase zbabělým. Proto zde Aristotelés upozorňuje na to, co dané oblasti náleží. Neboť nejen neřestní si nárokují označení ctnosti, ale také ctnostní z důvodu chybějícího jména ctnosti používají označení neřestí, jakoby to byla jména ctnosti." (*Sent. Lib. Eth.* II, 9)

Nyní se dostáváme k tomu, jak ctnosti nabýt. Jestliže je obvykle ctnost blíže jedné z krajností, pak je pochopitelné, že se ve svém úsilí musíme snažit tíhnout více k neřesti, která je nám vzdálenější. Statečnými se tedy budeme stávat spíše snahou dostat se blíže opovážlivosti, než ke zbabělosti. Spontánně už jsme totiž ke zbabělosti vychýleni. Proto se ctnost statečnosti jaksi podobá více opovážlivosti než zbabělosti. A podobně se uměřenými obvykle staneme kro-

[64] Fenomény jako anorexie jsou komplexnější povahy a nejde zde o jednoduchou volbu umenšení slasti z jídla. Zatímco cílem člověka, který trpí obžerstvím, je prostý požitek z jídla, tedy snaha o maximalizaci slasti z jídla, cílem anorektika (nebo obvykleji anorektičky) není pouhý nedostatek této slasti, ale dosažení jiného cíle, pro který je zřeknutí se zmíněné slasti pouhým prostředkem.

cením pudů a vášní (tedy tlakem ve směru necitlivosti), než jejich zdůrazňováním. Aristotelés (1109a30–36) to květnatě popisuje s odkazem na Homéra (jakkoli si plete Kirké a Kalypsó):

> „Proto se ten, kdo usiluje o dosažení středu, musí nejprve odvrátit od toho, co středu nejvíce odporuje, jak radí Kalypsó: ‚Od dýmu a vln loď svou nasměruj.' (Homér, Odyssea XII, v. 219) Z krajností je jedna chybou větší a druhá menší. Protože je tedy nesmírně obtížné zasáhnout střed, na druhé plavbě, jak se říká, je třeba volit zlo menší."

Úsilí o výchovu sebe sama i druhých tedy spočívá v jistém „předsazení" při míření na cíl, jak už bylo řečeno. Proto také lovíme bobříka odvahy a nikoli bobříka sebezáchovy. Jestliže se dlouhodobě snažíme přemáhat obvyklý sklon k neřesti mírným vychýlením se k druhé krajnosti, nakonec se spontánně ustavíme v pozici žádoucího středu. Dejme naposled slovo Aristotelovi:

> „Jestliže se výrazně odkloníme od toho, co je chybné, dojdeme ke středu, jak to dělají ti, kdo rovnají zkřivená dřeva." (1109b5–7)

Při formaci charakteru se zde tedy počítá nejen s tím, že přesné určení přiměřeného středu není snadné a že je onen cílový ideál tedy v jistém slova smyslu mírně rozostřený, ale také s tím, že se ve svém úsilí musíme od poznaného žádoucího středu poněkud vychýlit (alespoň *pro tempore*), a to vědomě a cíleně. Je možné to udělat i jinak, jak upozorňuje již zmíněný Aristotelův komentátor Tomáš Akvinský. Na rozdíl od Aristotela, kterému šlo o kultivaci vášní, sázeli například stoikové na zbavení se vášní a tužeb.

> „Cesta, kterou nabízeli stoikové, je snazší. Podle ní má člověk postupně opouštět to, k čemu má přirozený sklon, jak říká Tullius v knize *Tuskulské otázky*.[65] Cesta obhajovaná Aristotelem je vhodná pro ty, kteří silně touží odvrátit se od neřestí a dojít ke ctnosti. Cesta stoiků zase více vyhovuje těm, kteří mají slabou a nejistou vůli." (*Sent. Lib. Eth.* II, 11)

Antické inspirace pro současnost?

Po projití těchto antických inspirací máme před očima několik přístupů k řešení otázky výchovy k mravnosti, k nimž můžeme doplnit ještě další možnosti, které se na první pohled nabízejí:

a. předkládat pouze dobré postavy jako pozitivní vzory a vše negativní cenzurovat;
b. předkládat vzorové postavy, které se zříkají všech vášní a přirozených sklonů;

[65] Srov. CICERO, M. T. *Questiones Tusculanae* III, 23–25; IV, 27–37.

c. předkládat postavy, jejichž charakter je z didaktických důvodů vychýlen ke směru méně přitažlivé krajnosti;
d. předkládat postavy dobré i zlé jako vzory ctností a varovné příklady neřestí;
e. předkládat postavy, v nichž je dobro a zlo jaksi smícháno, neboť takový stav odpovídá realitě.

Na první pohled je jasné, že pozice (a) by se blížila Platónovi, (b) stoicismu a (c) Aristotelovi. Další dvě pozice se nedají přímo ztotožnit s některou z těchto antických škol, ale lze říci, že stoicismu ani aristotelismu neodporují, zatímco platonismu ano. Více se jim dále věnovat nebudeme, protože jsou uplatnitelné jako možné konkretizace přístupů (b) a (c).

Podívejme se tedy na první tři přístupy nikoli už z pohledu historika filosofie, ale z hlediska současných otázek zaměřených na praktické využití teoretického promýšlení otázek etiky. U každého ze zmíněných přístupů si můžeme všimnout jeho silných i slabých stránek, stejně jako jeho využití v pedagogické praxi.

A

První možnost tedy předpokládá formaci člověka k ryzímu dobru pomocí eliminace negativních postav a postojů. Člověk se zde formuje pouze na základě toho, s čím přichází do styku. Je tedy na počátku jakási *tabula rasa* a jeho mravní status závisí na tom, s čím se setká. Jestliže se setká pouze s dobrem, je dobrý, pokud se zlem, je zlý, a pokud s kombinací dobra a zla, je částečně dobrý a částečně zlý. V tomto ohledu by se dalo říci, že jde o chápání dobrého i zlého sklonu v člověku coby důsledku formování ze strany společnosti. V křesťanské teologii nalezneme takový přístup v koncepcích dědičného hříchu, které kořen zla vidí v negativním působení společnosti. Ta na nás má vliv dobrý i špatný, neboť kolem sebe vidíme a zakoušíme dobro i zlo. Člověk je tedy v důsledku toho dobrý, ale nakloněný více či méně ke zlu. Takové koncepce jsou tradičně spojovány s pelagianismem (srov. Kelly 1978, s. 357) a odsuzovány jako hereze.[66]

Z hlediska výchovy má tento přístup zřejmě jisté oprávnění v raném věku, kdy dítě zatím není schopno dobře rozlišit dobro a zlo, a v důsledku toho nelze předpokládat, že bude s to kriticky posoudit předkládané osobnosti či jednání a rozlišit vzor hodný následování od odstrašujícího příkladu. Je to věk primární socializace (zhruba do

[66] Odsouzení pelagianismu provedly jednak partikulární církevní koncily v Kartágu (418) a Orange (529), jednak Tridentský koncil DH 222–223, 231, 371–3722, 1510–1516.

konce předškolního věku), kdy dítě transformuje svůj hodnotící systém z biologického, v němž je základním kritériem rozlišování slast, na sociokulturní, kde hrají roli abstraktní hodnoty (srov. Nakonečný 2013, s. 615).

Úvahy jdoucí tímto směrem lze najít u Terezie z Lisieux (1991, s. 110), která ve svých vzpomínkách na dětství píše o tom, jak se ještě před odchodem do kláštera nějaký čas starala o dva malé sirotky:

> „Když jsem viděla zblízka tyto nevinné duše, pochopila jsem, jaké je to neštěstí, nejsou-li formovány od svého probuzení. Že se podobají měkkému vosku, do kterého je možno vtisknout ctnosti, nebo také zlo."

Shrneme-li tento přístup, pak se ukazuje, že je použitelný pro individuální přístup k výchově předškolních dětí, které se teprve učí rozlišovat dobro od zla a vzory přijímají v podstatě nekriticky. Přistupovat tímto způsobem k dětem školního věku, nebo dokonce dospívajícím či dospělým je vysoce problematické. Není přece možné realisticky očekávat, že se nesetkají ve svém životě se zlem, které musí nejen rozpoznat, ale také mu odolat. Promýšlení chování postav z literatury či dramatu (viz také osmou kapitolu) a tříbení úsudku v rozlišování dobra a zla je proto žádoucí a nutné.

Smysl by takové opatření mělo pouze tehdy, pokud bychom zastávali pochybné pojetí dědičného hříchu, tj. kdybychom předpokládali, že se zlo dostává do lidského nitra pouze z napodobování špatných vzorů nebo z negativního tlaku společnosti. Pokud takové pojetí neplatí, pak se zlo může projevit i v nitru člověka vychovávaného takřka skleníkovým způsobem, protože nepochází z vnějších vzorů, ale z disharmonie přítomné v každém člověku nezávisle na jakékoli výchově.

Další aspekt, který zpochybňuje použitelnost této metody na výchovu mládeže, je nutnost jakéhosi totalitního obecního či státního dozoru nad výchovou, neboť zatímco malé děti se zdržují hlavně v okruhu rodiny, mládež již postupně tento úzký kruh opouští a socializuje se v mnohem širším kontextu. To znamená, že ona cenzura zlých nebo jinak problematických příkladů v příbězích, s nimiž se mládež setkává, musí být celoplošná, což nelze zaručit jinak než totalitním dozorem. To je koneckonců i myšlenka Platónova, kterou silně kritizuje Popper (viz výše).

B

Zatímco předchozí přístup se díval na člověka jako na pasivního příjemce určitých podnětů, které ho vedou dobrým či špatným směrem, stoicky inspirovaný přístup už počítá s aktivnější rolí. Cílem je zde výchova povzbuzující člověka k potlačení nebo omezení určitých

sklonů, které mohou v některých případech svádět ke zlému. I když například každý emoční projev neznamená zlo, může ke zlu v určitých okolnostech vést, a proto je jistější ho potlačit nebo aspoň silně omezit.

Problém tohoto přístupu spočívá v tom, že se významná část přirozeného chování člověka pokládá za nežádoucí. To znamená, že jednu část (např. rozum) budeme oceňovat, kdežto druhou (např. emoce) odsuzovat. Pohled na člověka se v této podobě bude nutně blížit dualismu, který může mít dvě podoby. První je pohled ztotožňující člověka jako takového s rozumem. Ostatní složky lidského bytí se zde odsouvají do role „přívěsku" nebo nedůležité a spíše obtěžující marginálie. To ovšem znamená, že člověk tak, jako ho známe, není integrálním celkem, ale skladbou podstatné a nepodstatné části.

Druhý z možných pohledů zachovává jednotu člověka, ale rozlišuje v něm dobrou a zlou část. Na první pohled by se takový přístup mohl zdát v souladu s křesťanskou vizí člověka vyjádřenou např. slovy apoštola Pavla:

> „Pak to vlastně nejsem já, kdo jedná špatně, ale hřích, který je ve mně. Vím totiž, že ve mně, to jest v mé lidské přirozenosti, nepřebývá dobro. Chtít dobro, to dokážu, ale vykonat už ne. Vždyť nečiním dobro, které chci, nýbrž zlo, které nechci. Jestliže však činím to, co nechci, nedělám to já, ale hřích, který ve mně přebývá. Objevuji tedy takový zákon: Když chci činit dobro, mám v dosahu jen zlo. Ve své nejvnitřnější bytosti s radostí souhlasím se zákonem Božím; když však mám jednat, pozoruji, že jiný zákon vede boj proti zákonu, kterému se podřizuje má mysl, a činí mě zajatcem zákona hříchu, kterému se podřizují mé údy." (Řím 7: 17–23)

Sklon ke zlu, který na sobě každý soudný člověk pozoruje, může být ovšem chápán ve vztahu k celku lidského bytí různým způsobem. Křesťanská vize člověka ho například zařazuje do kontextu hodnocení člověka jako dobrého tvora, který byl jako celek stvořen dobrým Bohem, ale který se po určité stránce zvrhnul. Konfesní variace této základní myšlenky se pohybují vždy v těchto hranicích a liší se pouze tím, jak velké a významné ono „zvrhnutí se" je, popř. jaké důsledky to pro člověka přináší. V zásadě je ale člověk jako celek dobrý tvor a zlo je jen defektem. Nejde tedy o dualismus dobrého a zlého principu, které by oba rovnocenně patřily k lidské přirozenosti (srov. Tresmontant 1994, s. 65–79). Ukazuje se tedy, že přinejmenším pro křesťanskou tradici je stoicky založený přístup dosti problematický. Vzhledem k tomu, že většina současné filosofie o člověku má jako jeden z hlavních předpokladů boj proti jakékoli formě dualismu, lze konstatovat, že ona problematičnost rámec křesťanského myšlení daleko přesáhne.

Přestože je stoická cesta ke ctnosti problematická jako univerzální recept, je nicméně využitelná v omezenějším rámci jako „metoda pro ty, kdo mají příliš slabou vůli“ (srov. Tomáš Akvinský, *Sent. Lib. Eth.* II, 11). Ve vztahu k určitému pokušení je totiž snadnější omezit k němu přísun, než si vypěstovat vnitřní sílu udržovat sám sebe vůči pokušení v rozumném vztahu, který zachová náležitou a rozumnou míru.

C

Třetí z možností zlo neskrývá, ani nepotlačuje naše sklony, které mohou zlu podlehnout, ale snaží se o takřka akrobatickou dovednost balancování na ostří středu ctnosti mezi dvěma špatnostmi. Podle tohoto přístupu je dokonce třeba „přitlačit“ více na jednu ze stran, tedy zacílit mimo žádoucí střed. Vypadá to jako zvláštní paradox. Abychom zasáhli střed, musíme mířit vedle něj.

Podíváme-li se na celou věc z praktické stránky, pak vidíme, že se tento postup běžně používá ve výchovných a poučných příbězích, které mají zvláště mladého člověka motivovat k zaujetí správného postoje v nějaké oblasti. Příkladem může být Mirek Dušín z Foglarových *Rychlých šípů*, který je natolik rozumný, až je to nerealistické a křečovité. Pokud se chce dětský čtenář tomuto hrdinovi vyrovnat, pak se téměř jistě nestane napodobeninou Mirka Dušína, ale ustálí se v rozumné pozici „docela rozumného“ chlapce. Má to jednoduchý důvod – v souladu s tím, co píše Aristotelés, zakouší takový chlapec mnohem větší spontánní sklon k rozpustilému a nerozumnému chování, než k likvidaci dětské zvídavosti typické pro svůj věk. Tlak opačným směrem, tedy ve směru nepřirozeně „rozumné dospělosti“, je tedy brzděn a rovnováha, která se ustaví mezi spontánním sklonem k nerozumnosti a tlakem na „hyperrozumnost“, je nakonec přinejmenším blízká onomu žádoucímu středu.

Podobných příkladů najdeme celou řadu v hagiografické literatuře. Pokud se nám zdá, že některé legendy poněkud přehánějí, může to být jednak reálnou odlišností mezi tím, co bylo za přiměřené a žádoucí pokládáno kdysi, a tím, co je za něco takového pokládáno dnes. Ale může to být také pastoračně prozíravé „předsazení před cíl“, které nás má vést k následování a po sečtení s naší spontánní tendencí k opačné krajnosti vyústit v žádoucí střed ctnosti.

Toto mírné přehánění jedním směrem může být jak věcí ryze narativní, kdy přehání pouze spisovatel či kazatel, ale může být také reálné. Někteří lidé mohou být povoláni např. k velkému sebezáporu, abychom měli před sebou do jisté míry extrémní vzor jednání, který nám neumožní snadnou výmluvu, že něco není možné, a bude

nás motivovat k pohybu od spontánního vychýlení k pohodlnosti a slasti směrem k opačné krajnosti, tj. vlastně také k žádoucímu středu. V takovém případě pak ani nejde o vychýlení se do krajnosti u daných světců, ale spíše o poněkud netypickou lokalizaci jim přiměřeného středu. Výše bylo ukázáno, že střed ctnosti není středem slepého poměru stejného pro všechny, ale středem přiměřeným pro daného člověka v dané situaci.

Tento přístup má ovšem také svá rizika a otazníky. Je mnohem náročnější než prostá eliminace vášní nebo slepé svěření se do péče někoho jiného. Více než jinde je zde nutná prozíravost jakožto ctnost spojující rozum a jednání. Zvláště mladí lidé, kteří jednak mají velké ideály, jednak jim schází jistá životní zkušenost, mohou mít sklon k radikalitě, která ono pedagogické „předsazení" před cíl nepochopí a dostane se reálně do dané krajnosti. Může se to stát např. v reakci na nadšení ze skutků sebezáporu nějakého světce. Mladý člověk tak může např. neuváženou radikalizací postní praxe ohrozit svůj zdravý tělesný rozvoj v dospívání. Podobně je tomu i v případě knih a filmů vedoucích ke statečnosti a vytrvalosti v protivenství např. v době války. Od jednostranného zdůrazňování neohroženosti, odvahy a síly zakrývajících hrůzy organizovaného násilí může být jen krok k obyčejné propagandě.

Závěr

Je tedy zřejmé, že Aristotelem popsaný postup nabývání ctností je metodou rozumnou, neboť nepotlačuje žádnou ze součástí lidské přirozenosti, realisticky vychází z konkrétní situace konkrétního člověka a dokáže počítat i se spontánním sklonem člověka k určitým neřestem. Na druhé straně jde o metodický přístup velmi náročný na prozíravost u člověka samého i u autorit, které lidské nitro pomáhají formovat ke ctnosti (rodiče, vychovatelé, duchovní apod.). Chyby se zde mohou velmi vymstít. To ale platí pro celý lidský život, neboť pouze ten, kdo nic nedělá, nic nezkazí. Pokud ovšem člověk není dostatečně rozumný a vnitřně silný, může být bezpečnější cestou Ciceronem předložené opouštění toho, k čemu má člověk přirozený sklon.

V následující kapitole se některé tyto úvahy pokusíme aktualizovat, a to hned dvojím způsobem: jednak konfrontací s aktuálně formulovanými cíli vzdělávání (učit se žít společně, učit se poznávat, učit se jednat a učit se být), které jakoby dříve uvedenému „nahrávaly", jednak konfrontací s pokusem nahlédnout, jak o vzdělání, poznání, literatuře (resp. četbě) aj. smýšlejí (alespoň někteří) mladí

lidé současnosti. Tato kapitola tedy představuje určitou „pedagogickou výzvu“, zároveň však konkrétně ilustruje jeden z možných způsobů, jak se myšlení druhých lidí – dříve než začneme usilovat o jeho rozvoj – vůbec přiblížit, jak jej alespoň částečně poznat a porozumět mu.

Kromě kontextu školní edukace, k němuž se primárně vztahovala řada předchozích kapitol, se následující kapitola vztahuje mj. také k výchově a vzdělávání – resp. k problematice rozvoje dobrého myšlení, jednání, či dokonce *bytí* – v kontextu volného času. V určitém smyslu je tak zároveň pokusem o doplnění či vyvážení obecně převládajícího dojmu, že k rozvoji myšlení dochází primárně ve školním prostředí.

10. Rozvoj kritického a tvořivého myšlení v prostoru volného času

Martina Kočerová, Petr Bauman

V posledních letech se stále více pozornosti věnuje reformě školství. V roce 2001 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhlásilo *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (MŠMT 2001), postupně jsou do praxe uváděny nové vzdělávací programy, které kladou zvláštní důraz na tzv. *klíčové kompetence*. Tyto jsou chápány jako soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot, které si má jedinec osvojit nejen proto, aby úspěšně prošel procesem školního vzdělávání, ale mají se stát základem, na kterém bude stavět ve svém osobním a profesním životě. Jinak řečeno, osvojení klíčových kompetencí má napomoci úspěšnému zařazení jedince do společnosti, v níž žije, a zároveň zajistit, že tato společnost bude funkční, ekonomicky výkonná a konkurenceschopná (srov. *Lisabonská strategie*).

Reformy školství neprobíhají jen v ČR, ale podobné snahy můžeme jako reakci na rychlý celosvětový vývoj a trend globalizace zaznamenat v celoevropském měřítku (srov. *Reforma školství v České republice*). Staví se přitom na předpokladu, že každý člen společnosti musí být schopen obsah výchovy, který mu byl komunikován, uchopit a aplikovat ve svém životě, jinak reformní snahy zůstanou jen na formální úrovni. Zároveň je třeba mít na mysli, že nejde jen o aplikaci v oblasti tvorby materiálních hodnot, tedy nejde jen o to, aby se jedinec dokázal uplatnit na trhu práce a obstát v pracovním procesu, ale jde především o to, aby dokázal uchopit své vlastní bytí, porozumět sám sobě, vnímat svůj život komplexně, promýšlet jej ve vztahu k dalším lidem i společnosti jako celku. K tomu se také vztahuje zpráva mezinárodní komise UNESCO, ve které jsou formulovány čtyři základní pilíře vzdělávání: učit se žít společně, učit se poznávat, učit se jednat a učit se být (srov. Delors a kol. 1997).

Pokud mluvíme o volném čase, můžeme mít na mysli oblast života jedince, která je většinou autonomně spravována jím samým, nebo v součinnosti s dalšími osobami, nikoliv však pedagogem. V tomto volném čase se uskutečňuje především sebevýchova a sebevzdělávání, které je jistě důležité a má svůj nezastupitelný význam,

ale v kontextu této kapitoly nás bude spíše zajímat volný čas jakožto oblast, v níž dochází k přímé pedagogické činnosti pedagoga volného času. V tomto kontextu pak lze výše uvedené pilíře či požadavky na zacílení vzdělávání formulované komisí UNESCO vztáhnout nejen na školní výchovu a vzdělávání, ale také na oblast volného času. Podívejme se tedy nyní na tento cíl edukace podrobněji.

Pilíře vzdělávání jsou formulovány čtyři, nicméně podíváme-li se na ně podrobněji, zjistíme, že se prolínají a navzájem podmiňují, proto o nich pojednáme, jakoby šlo o cíl jeden. Učit se žít společně je umění, které si jedinec osvojuje tím, že rozvíjí své porozumění druhým, jejich historii, tradici a duchovním hodnotám, což by mělo být provázeno rozpoznáváním vzájemné závislosti a společným posuzováním výzev a nebezpečí, které mohou v budoucnu přijít. Tyto výzvy se pak mohou stát motivací ke spolupráci na společných projektech, kdy bude nezbytné nejen si osvojovat, ale také vytvářet nové metody, formy a postupy práce; mohou se také stát základnou pro řešení případných konfliktů.

Za povšimnutí stojí, že nejde o jednorázové nabytí nějaké schopnosti na základě zvenčí zprostředkovaných informací, ale jde o v čase probíhající proces osvojování a rozvíjení určitých dovedností a schopností, a to tak, že jedinec aktivně a záměrně pracuje na tom, aby porozuměl druhým. Toto porozumění ovšem nutně neznamená naprostý souhlas s druhými, s jejich kulturními zvyky či životním způsobem, proto je zde nutná také připravenost k promýšlení dilemat a k řešení celé řady zejména vnitřních konfliktů. Zároveň to předpokládá, že člověk si je vědom, kým je on sám, z jakého kulturního kontextu přichází, jaké jsou jeho hodnoty a z čeho pramení jeho postoje, dokáže toto promýšlet a je připraven a schopen se konfrontovat s jiným. Pro toto promýšlení se jeví jako důležité zejména dvě velmi úzce související roviny: tou první je zkušenost osobní nezávislosti a úsudku, druhou pak hluboká vnímavost pro osobní zodpovědnost (srov. tamtéž).

Škola a *volný čas – povinnost* a *cestování*: malý exkurz do myšlení současné mládeže

Dochází ve škole a ve volném čase k naplnění zmíněného cíle? Jak si stojí škola a volný čas vůči tomuto cíli? Jsou to vhodná prostředí k jeho naplňování? V hledání odpovědi na tyto otázky by nám mohl napomoci výzkum, který jsme realizovali v roce 2011 s cílem zjistit, jaký subjektivní význam mladí lidé (konkrétně šlo o studenty prvního až třetího ročníku českobudějovických středních škol, N = 216) připisují pojmu *volný čas* a dalším souvisejícím pojmům. Při výzku-

mu byla použita technika sémantického diferenciálu, metodou sběru dat byl dotazník, který obsahoval 21 pojmů. Technika sémantického diferenciálu staví na předpokladu, že slova a pojmy existují v určitém sémantickém prostoru, přičemž čím blíže jsou umístěny dva pojmy v individuálním sémantickém prostoru, tím bližší je také jejich vzájemný význam pro danou osobu. Aby bylo možné určit polohy jednotlivých pojmů, byla u každého z nich uvedena série bipolárních adjektiv, která odpovídala třem dimenzím sémantického prostoru: hodnocení, potence a aktivity. Respondenti pomocí nich charakterizovali daný pojem, a to tak že vyznačili míru, v jaké jej příslušné adjektivum vystihuje (srov. Osgood 1957).

Předmětem zkoumání byly následující pojmy: *volný čas*, *já*, *hra*, *internet*, *příroda*, *kultura*, *hudba*, *poznání*, *kamarádi*, *škola*, *svět*, *povinnost*, *sex*, *čtení*, *rodina*, *cestování*, *sport*, *společnost*, *náboženství*, *budoucnost*, *život*. Podívejme se nyní na to, jak respondenti vnímali pojmy *škola* a *volný čas*. Výsledné hodnoty vzdáleností v sémantickém prostoru jsou uvedeny v tabulce 1; graf 3 pak zobrazuje výsledek shlukové analýzy těchto vzdáleností.

Škola, jak ji vnímají studenti

Vezmeme-li v úvahu, jakou podobu školní výchova v současnosti převážně má, mohli bychom se domnívat, že *škola* bude pro respondenty významově blízká zejména pojmům *já*, *poznání*, *povinnost* a *čtení*, snad i pojmu *život*, je tomu tak ale pouze částečně (naše očekávání se beze zbytku naplnilo pouze u pojmu *povinnost*). Na základě analýzy dat na úrovni hodnocení globální podobnosti pojmů, která vychází z výpočtu a porovnání vzdáleností jednotlivých pozic zkoumaných pojmů v sémantickém prostoru vyplývá, že se pojem *škola* nachází poměrně osamoceně, na okraji zvoleného sémantického prostoru, v blízkosti se žádný ze zkoumaných pojmů nenachází. Nejblíže (přesto však relativně velmi vzdáleny) jsou pojmu *škola* výrazy *povinnost*, *kultura* a *společnost*, přičemž *povinnost* je z nich nejblíže. Jak vyplývá ze shlukové analýzy, pojmy *kultura* a *společnost* se navíc významově pojí spíše s pojmy jinými.

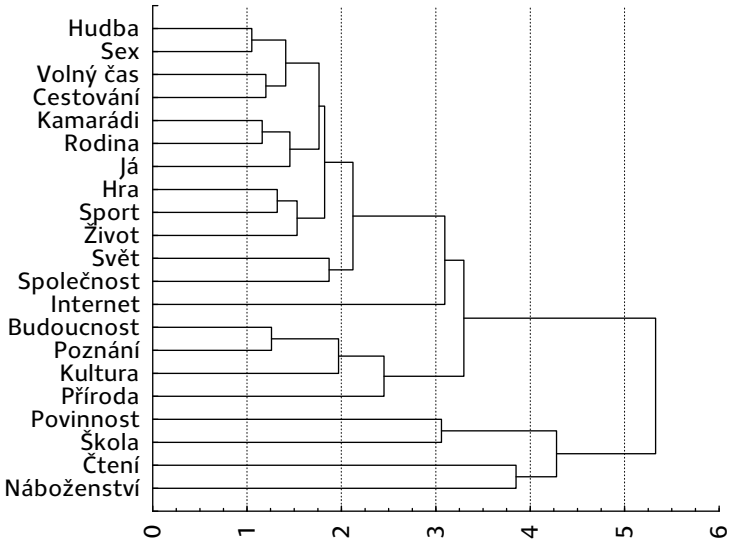
Osobní pozici respondenta k pojmu *škola* vyjadřuje vzájemná blízkost s pojmem *já*. Vzhledem ke zjištěné sémantické vzdálenosti těchto pojmů se tedy lze domnívat, že studenti nemají ke škole příliš osobní vztah a vnímají ji především jako povinnost. Pojem *škola* patří, spolu s pojmy *povinnost* a *čtení*, mezi ty, které jsou respondentům nejvzdálenější (pomineme-li pojem *náboženství*, o kterém se zmíníme později).

	Hudba	Budoucnost	Hra	Poznání	Volný čas	Internet	Kamarádi	Povinnost	Čtení	Škola	Svět	Rodina	Cestování	Společnost	Sport	Náboženství	Já	Příroda	Život	Kultura	Sex
Hudba		2,26	1,76	2,09	1,41	3,00	2,14	6,63	5,65	5,38	2,55	2,23	1,72	2,18	1,56	7,94	1,68	3,51	1,88	3,28	1,05
Budoucnost	2,26		2,05	1,26	2,42	3,18	2,91	5,52	4,45	4,37	2,13	2,46	1,80	2,13	2,29	6,40	1,95	2,75	2,09	1,94	2,22
Hra	1,76	2,05		2,34	1,57	3,10	1,77	6,77	6,12	5,07	1,68	1,91	1,28	1,48	1,32	7,95	1,79	3,99	1,71	3,22	1,76
Poznání	2,09	1,26	2,34		2,11	2,91	2,66	5,57	4,14	4,69	2,93	2,07	1,86	2,36	2,48	6,48	1,73	1,89	2,27	2,00	1,89
Volný čas	1,41	2,42	1,57	2,11		2,77	1,54	6,93	5,71	5,64	2,73	1,74	1,20	2,09	1,68	8,02	1,46	3,44	2,15	3,31	1,06
Internet	3,00	3,18	3,10	2,91	2,77		3,77	5,41	4,69	4,59	3,49	3,30	3,20	2,57	2,68	6,97	3,07	3,53	3,43	3,17	3,13
Kamarádi	2,14	2,91	1,77	2,66	1,54	3,77		7,36	6,52	5,82	2,81	1,16	1,97	2,31	2,08	8,43	1,50	4,10	1,98	3,73	1,78
Povinnost	6,63	5,52	6,77	5,57	6,93	5,41	7,36		3,92	3,06	6,54	6,48	6,93	5,74	6,50	3,20	6,19	5,63	6,67	4,35	6,75
Čtení	5,65	4,45	6,12	4,14	5,71	4,69	6,52	3,92		5,24	6,15	5,76	5,58	5,51	5,90	3,85	5,27	3,29	5,90	3,58	5,62
Škola	5,38	4,37	5,07	4,69	5,64	4,59	5,82	3,06	5,24		4,82	4,97	5,57	3,94	5,14	4,75	5,04	5,34	5,42	3,31	5,54
Svět	2,55	2,13	1,68	2,93	2,73	3,49	2,81	6,54	6,15	4,82		2,69	2,24	1,87	1,97	7,67	2,56	4,47	1,82	3,27	2,77
Rodina	2,23	2,46	1,91	2,07	1,74	3,30	1,16	6,48	5,76	4,97	2,69		2,03	1,85	2,22	7,54	1,41	3,45	2,04	2,92	1,89
Cestování	1,72	1,80	1,28	1,86	1,20	3,20	1,97	6,93	5,58	5,57	2,24	2,03		2,10	1,95	7,77	1,81	3,34	2,04	3,07	1,45
Společnost	2,18	2,13	1,48	2,36	2,09	2,57	2,31	5,74	5,51	3,94	1,87	1,85	2,10		1,79	6,94	1,93	3,83	2,28	2,35	2,36
Sport	1,56	2,29	1,32	2,48	1,68	2,68	2,08	6,50	5,90	5,14	1,97	2,22	1,95	1,79		7,95	1,51	3,92	1,35	3,33	1,82
Náboženství	7,94	6,40	7,95	6,48	8,02	6,97	8,43	3,20	3,85	4,75	7,67	7,54	7,77	6,94	7,95		7,31	6,17	7,96	4,93	7,95
Já	1,68	1,95	1,79	1,73	1,46	3,07	1,50	6,19	5,27	5,04	2,56	1,41	1,81	1,93	1,51	7,31		3,17	1,54	2,70	1,48
Příroda	3,51	2,75	3,99	1,89	3,44	3,53	4,10	5,63	3,29	5,34	4,47	3,45	3,34	3,83	3,92	6,17	3,17		3,75	2,58	3,34
Život	1,88	2,09	1,71	2,27	2,15	3,43	1,98	6,67	5,90	5,42	1,82	2,04	2,04	2,28	1,35	7,96	1,54	3,75		3,39	2,00
Kultura	3,28	1,94	3,22	2,00	3,31	3,17	3,73	4,35	3,58	3,31	3,27	2,92	3,07	2,35	3,33	4,93	2,70	2,58	3,39		3,29
Sex	1,05	2,22	1,76	1,89	1,06	3,13	1,78	6,75	5,62	5,54	2,77	1,89	1,45	2,36	1,82	7,95	1,48	3,34	2,00	3,29	

Tab. 1: Matice vzdáleností slov v sémantickém prostoru (D-statistik)

Přestože většinu svého dne studenti tráví ve škole, zdá se, že prostředí školy není chápáno jako prostor k vytváření blízkých sociálních vztahů, což by se dalo očekávat vzhledem k tomu, že školní třída je malou sociální skupinou. Vliv zde zřejmě má to, že jde spíše o formální sociální skupinu, která nevzniká na základě blízkosti vztahů, ale na základě formálního rozdělení žáků do jednotlivých ročníků a tříd. Tuto domněnku by potvrzovalo i to, že pojem *škola* je významově velmi vzdálen pojmu *kamarádi*, který je respondentům velmi blízký. Znamená to snad, že ve škole nedochází k navazování blízkých sociálních vztahů? Ne tak docela. Jistě i ve škole jsou budovány blízké sociální vztahy, ale primárně je to proto, že člověk přiro-

zeně touží po vztahu s druhými lidmi, nikoliv proto, že by školní prostředí budování vztahů nějak významně podporovalo.



Graf 3: Výsledek shlukové analýzy

Z významové blízkosti slov *škola*, *kultura* a *společnost* je možné usuzovat, že respondenti *školu* vnímají jako společenskou instituci, která má blízko ke kulturnímu a politickému životu. V těchto oblastech by tedy škola mohla být vnímána tak, že snad naplňuje dvě ze svých hlavních funkcí, a to výchovu ke kulturním a společenským hodnotám. Výzkum nám ale nedává odpověď na to, zda jde o pouhé formální přijetí role školy, nebo o aktivní osobní přijetí zodpovědnosti za podílení se na rozvoji kultury a společnosti. Ale podíváme-li se na blízkost významu slov *kultura*, *společnost* a *já*, můžeme říci, že *společnost* je respondentům významově bližší, *kultura* pak o něco vzdálenější a spolu s pojmy *příroda* a *internet* tvoří druhou nejvzdálenější skupinu k pojmu *já.* Jde zřejmě o pojmy, které jsou pro respondenty spíše prostředkem k něčemu významnějšímu nebo prostředím, kde se odehrává to, co je podstatě *já* bližší. *Kultura* má pak nejblíže k *budoucnosti*, *příroda* k *poznání*, *internet* ke *společnosti*.

V tomto směru je zajímavé povšimnout si, jak naznačuje výsledek shlukové analýzy (viz graf 3), že „jádrový shluk" *já* je spolutvořen rodinou a kamarády, teprve poté se k této trojici pojmů, k tomuto „sociálně rozšířenému já", přibližuje shluk tvořený pojmy *hudba–sex*

a *volný čas–cestování*, tedy pojmy odrážející prvek seberealizace, zábavy či objevování „nových horizontů" (viz dále).

Pojem *poznání* měl napomoci zjistit, nakolik je *škola* vnímána ve spojitosti se získáváním zkušeností, vzděláváním a rozvojem, což odpovídá základním funkcím školy jako společenské instituce (srov. Walterová 2008). Přestože školní vzdělávání je koncipováno v souladu s naplňováním této funkce, pro respondenty *škola* s *poznáním* spojena není. Slovo *poznání* má pro respondenty naopak blízko ke slovu *hra* a *cestování*, které přináší zkušenost, rozvoj zájmů, kreativity a tvořivého myšlení. Z toho bychom mohli usuzovat, že z hlediska respondentů je pro vzdělávání a osobní rozvoj klíčová osobní zkušenost, kterou škola často v souvislosti s předávaným obsahem vzdělávání nezprostředkovává. Dochází tak k pouhému předávání „dat", která ale nejsou hlouběji promýšlena, reflektována a uváděna do souvislosti s osobní zkušeností, takže také často nesouvisí s jednáním, potažmo s aplikací v běžném každodenním životě, s kladením si otázek a hledáním odpovědí, s formováním smyslu života a budováním hodnotové orientace; dochází k *informování*, nikoli k *formování*. Tuto úvahu mj. podporuje zjištění, že v chápání respondentů není vztah pojmů *škola* a *život* nijak těsný, pro respondenty jsou vzájemně významově vzdálené.

Zdá se, nahlíženo očima respondentů, jakoby se v rámci současné školní edukace příliš nedařilo učit se žít společně, učit se poznávat, učit se konat a učit se být. Studenti školu vnímají zejména jako povinnost, tedy něco, čeho by se zřejmě neúčastnili, kdyby nemuseli. Pokud spatřují nějaký význam školy, tak ve spojitosti se společností a kulturou, nikoliv s vlastním životem, rozvojem své osobnosti nebo s jednáním. Podívejme se teď na to, jak respondenti vnímají druhou oblast výchovy a vzdělávání, kterou je volný čas.

Volný čas, jak jej vnímají studenti

Na volný čas můžeme nahlížet z několika perspektiv; existují tzv. kvantitativní a kvalitativní vymezení volného času, definice volného času v užším a širším smyslu (srov. Kaplánek 2012, s. 23–28), pojednání o různých funkcích volného času (srov. Opaschovski 1978, s. 195), ale také úvahy o volném čase vycházející z odlišných kulturních okruhů (např. *Freizeit*, *leisure* apod., srov. Bauman 2012 aj.). U volného času je důležité podotknout, že jeho vnímání a podoba jsou kulturně vázány, nicméně existuje vždy, ať již jako fyzický (ve smyslu časový) prostor nebo jako myšlenkový konstrukt. My se zaměříme na volný čas tak, jak je nejčastěji vnímán v kontextu české kultury, neboť z takové představy s největší pravděpodobností vy-

cházeli také respondenti výzkumu. To, čím je toto pojetí charakteristické, je relativní svoboda, kdy se jedinec může rozhodnout, co v tomto čase bude a nebude dělat. Je to čas oproštěný od školních a pracovních povinností, spojený s rozvojem zájmů, zálib, sociálních vztahů a s odpočinkem. Podívejme se tedy, nakolik se tato představa shoduje s výsledky výzkumu.

Z vypočítaných škálových průměrů vyplývá, že pojem *volný čas* je respondenty hodnocen jako čas zábavný, rychlý, blízký, výjimečný, aktivní, lehký, společenský, pružný, široký, svobodný, hlučný a plný. Naopak jej nespojují s přívlastky nudný, pomalý, vzdálený, všední, pasivní, těžký, individuální, tuhý, zotročující, tichý a prázdný.

Při dalším zpracování výsledků vyplynulo, že významově nejblíže pojmu *volný čas* je pojem *sex*. Tento byl mezi zkoumané pojmy zařazen jako ukazatel spojení volného času a naplňování potřeb. Mohli bychom tudíž učinit závěr, že volný čas je úzce spojen s naplňováním potřeb respondentů. Avšak naší pozornosti by nemělo uniknout, že *sex* je zároveň významově velmi blízko pojmům *hudba*, *cestování*, *já*, *hra*, *sport*, *kamarádi*, *poznání* a *rodina*, teprve pak pojmům *život* a *budoucnost*. Neznamená to tedy spíše, že respondenti *sex* primárně nevnímají jako potřebu spojenou s plozením nového života a s pokračováním sebe sama v příštích generacích, nýbrž *sex* řadí spíše mezi zájmy? Pokud by tomu tak skutečně bylo, pak by v chápání respondentů volný čas nebyl primárně spojen s naplňováním potřeb, ale s naplňováním zájmů, což by odpovídalo i dalším výsledkům výzkumu.

Vzájemná blízkost pojmů *já* a *volný čas* ukazuje na to, jak blízký je *volný čas* mladým lidem. Pojem *já* byl blízký nejvyššímu počtu ostatních pojmů, nejbližší pak k pojmům *rodina*, *volný čas*, *sex*, *kamarádi*, *sport*, *život*, *hudba*, *poznání*, *hra*, *cestování*, *společnost* a *budoucnost*. Sémanticky nejodlišnější od pojmu *já* jsou pak pojmy *náboženství*, *povinnost*, *čtení* a *škola*.

Významová blízkost pojmů *život* a *budoucnost* k pojmu *já* může mj. naznačovat, že respondentům není vzdálené přemýšlení o smyslu života, jeho hledání a formování, spojené s formováním představ o vlastní budoucnosti a s utvářením individuální hodnotové orientace. Je ale otázkou, zda můžeme hovořit také o významové souvislosti s volným časem. Pojmy *život*, *budoucnost* a *volný čas* se nachází v sémantickém prostoru ve vzájemně téměř stejných vzdálenostech. Tato vzdálenost není velká, nicméně ze shlukové analýzy, kterou jsme provedli, vyplývá, že se tyto pojmy „přimykají" spíše k pojmům ostatním, takže samostatný shluk netvoří. Byť bychom tomu byli nakloněni, nemůžeme dospět k závěru, že *volný čas* je pro respondenty spojen s přemýšlením o životě a budoucnosti. Shluková ana-

lýza (shluk *volný čas–cestování, hudba–sex*) spíše podporuje výše uvedenou úvahu o volném čase jako příležitosti k naplňování zájmů, času zábavy a svobodného objevování (viz významová blízkost pojmů *sex–cestování–poznání*).

Jak již bylo zmíněno, k významově nejbližším pojmům ve vztahu k *volnému času* patří *cestování, sport, hudba* a *hra*, které vyjadřují spojení *volného času* se zájmy, zálibami, touhou po poznání, svobodou a rozvojem kreativity a tvořivého života. U *sportu* můžeme předpokládat také zájem o udržování a rozvoj zdraví.

Společnost i *volný čas* jsou pojmy, jež patří do skupiny významově nejbližších pojmů k *já*. K sobě navzájem jsou si vzdálenější, avšak stále velmi blízké. Můžeme tedy říci, že respondenti vnímají určitou spojitost *volného času* a pojmu *společnost*. Do jaké míry je ovšem možné z této významové blízkosti usuzovat na spojitost *volného času* a participace na společenském a politickém životě, je otázkou, která by si zřejmě žádala konkrétnější zkoumání.

Zůstává nám skupina pojmů, jež jsou pojmu *volný čas* vzdálenější. Mezi ně patří *internet*, který je – spíše než s *volným časem* – spojen s pojmem *společnost*. Je zajímavé, že „já" respondentů je *sport* významově bližší než *internet*, *sport* je ve srovnání s pojmem *internet* také bližší pojmu *volný čas*.

Příroda, kromě toho, že tento pojem v našem výzkumu vyjadřuje spojení *volného času* se zájmy a zálibami, je také ukazatelem vztahu k životnímu prostředí. Významově má pro respondenty nejblíže k pojmu *poznání*, dále ke *kultuře* a *budoucnosti*, jež jsou umístěny téměř stejně daleko od *volného času*, jako *příroda*. K pojmům *já* a *volný čas* má téměř stejně daleko. Na druhou stranu není tento pojem ani příliš vzdálen většině zkoumaných pojmů a je tedy možné usuzovat, že respondenti jej vnímají v souvislosti s životním prostředím, které je obklopuje a v němž je řada činností a zájmů realizována.

Pojem *poznání* měl napomoci zjistit, nakolik je *volný čas* spojen se získáváním zkušeností, sebevzděláváním a seberozvojem. Významově blíže má tento pojem k pojmům *budoucnost*, *já*, *cestování*, *příroda* a *sex*, teprve potom k *volnému času*. Je tedy patrné, že *poznání* se svým významem vztahuje více k respondentům osobně než k *volnému času*, o bezprostředním propojení *poznání* a *volného času* v myšlení respondentů tedy nelze hovořit, snad pouze v případech, kdy tuto spojnici tvoří aspekt „zábavy" (viz výše uvedená poznámka k souvislosti mezi pojmy *poznání, cestování* a *sex*).

Kultura je významově bohatý pojem, vyjadřující participaci na kulturním životě a utváření kultury, avšak v námi realizovaném výzkumu se nachází mezi pojmy, jež jsou ostatním poněkud vzdá-

lené. Významově blízká je *kultura* pojmům *budoucnost* a *poznání*, bližší je pojmu *já* než *volnému času*, jenž je stejně blízko ke *kultuře*, jako pojem *škola*. Jelikož pojmy *volný čas* a *škola* jsou si významově dosti vzdálené, ale zároveň mají shodnou vzdálenost od pojmu *kultura*, je patrné, že nelze tedy usuzovat na významovou blízkost *volného času* a participace na kulturním životě či utváření kultury. Zajímavé by bylo blíže zjistit, jaký je význam pojmu *kultura* pro mladé lidi, co do kultury zahrnují, čím je tvořena, neboť např. pojem *hudba* má k *já* i *volnému času* velmi blízko, ale ke *kultuře* daleko. Zdá se, jakoby v myšlení respondentů *hudba* s *kulturou* souvisela jen velmi málo.

Pomocí pojmů *škola* a *povinnost* jsme chtěli zjistit, nakolik mají respondenti *volný čas* spojen s plněním povinností (pracovních, školních, domácích a jiných) a jaký vztah mají k hodnotám. Jak již bylo zmíněno, tyto dva pojmy jsou významově poměrně velmi vzdálené pojmu *volný čas*, zatímco vzájemně jsou si nejbližšími pojmy. Z toho je patrné, že v sémantickém prostoru jsou lokalizovány od pojmu *volný čas* stejným „směrem" (v dimenzi hodnocení), *škola* jen málo blíže než *povinnost*. Můžeme tedy usuzovat, že volný čas nemají respondenti spojený s plněním školních, pracovních či jiných povinností a plnění povinností pro ně nemá velký hodnotový význam, stejně tak jako škola.

Z případné významové blízkosti pojmů *čtení* a *volný čas* bychom mohli usuzovat na spojení *volného času* se zájmy a zálibami, avšak jen v takovém případě, že by respondenti *čtení* považovali za svůj zájem. Z našeho výzkumu vyplývá, že tomu tak zřejmě není. Pojem *čtení* je velmi vzdálen jak pojmu *já*, tak *volnému času*, z čehož vyplývá, že *čtení* respondentům není ani osobně blízké, ani je nespojují se svým *volným časem*. *Čtení* je v sémantickém poli respondentů velmi vzdáleno téměř všem zvoleným pojmům, z čehož lze usuzovat, že pojem *čtení* se nachází zcela osamocen na okraji zvoleného sémantického prostoru (nachází se ve shluku *čtení–náboženství*, *povinnost–škola*).

Z pedagogického hlediska (viz kapitoly 5, 6 a 8) je zajímavé si povšimnout – a zřejmě jako výzvu uchopit –, že *čtení* je (vedle již zmíněného pojmu *povinnost*) v myšlení respondentů nejblíže pojmům *kultura*, *náboženství* a *příroda*. Naopak velmi vzdálené (ještě vzdálenější než k pojmům *sport nebo* sex) je *čtení* od pojmů *hra, kamarádi, svět* a *život*. Jakoby četba nebyla prostředkem komunikace, ale spíše synonymem tuhosti, strnulosti, mrtvosti, něčím, co existuje „mimo svět lidí" a jejich života se nijak nedotýká. Toto konstatování nás nicméně nevede ke skepsi a úvaze o „soumraku čtenářství", spíše nás vede k myšlence: nemohlo by být receptem na „resuscitaci

čtenářského zájmu" právě hledání způsobů, jak propojit *čtení* s *hrou* a *životem* žáků a studentů? Úvahy H. Zbudilové a E. Niklesové uvedené ve čtvrté a v osmé kapitole tak můžeme číst hned ve dvou směrech: literatura se může stát prostředkem „probouzejícím mysl", inspirací k filosofickému dialogu, k přemýšlení nad vlastním životem. Ale zároveň konfrontace s literaturou, která povede k přemýšlení o problémech relevantních a důležitých pro *život*, bude podněcovat dialog s *kamarády*, chuť „*hrát si*" s myšlenkami, může být klíčem k probuzení zájmu o *čtení* jako takové.

Pojem *náboženství* jsme mezi pojmy, které byly předmětem zkoumání, zařadili jako vyjádření schopnosti kontemplace či filosofické reflexe, ke zjištění zájmu o hledání toho, co přesahuje každodenní životní zkušenost. Avšak ukázalo se, že se jedná o významově nejvzdálenější pojem, a to nejen k pojmu *volný čas*, ale také k *já* a všem ostatním zvoleným pojmům. Toto umístění pojmu *náboženství* v sémantickém prostoru by sice mohlo být interpretováno jako nezájem respondentů o kontemplaci či hledání hlubšího smyslu života, avšak již při práci respondentů s dotazníkem bylo možné pozorovat jejich bezradnost: k pojmu *náboženství* často nebyli schopni přiřadit žádné z uvedených adjektiv, což jejich hodnocení tohoto pojmu značně ovlivnilo. Můžeme tedy pouze říci, že pojem *náboženství* je respondentům a jejich vnímání *volného času* velmi vzdálený a ani s ostatními zkoumanými pojmy si jej nespojují. Bylo by jistě zajímavé zjistit, s jakým jiným pojmem mají mladí lidé spojeno promýšlení smyslu života či kontemplaci.

Ve vztahu k pedagogické snaze vést žáky a studenty právě k promýšlení těchto otázek a souvislostí (viz šestou kapitolu) toto zjištění naznačuje, že samotný výraz *náboženství* je spíše překážkou a zábranou, než klíčem otevírajícím tuto cestu. Proto bude v praxi „náboženské pedagogiky", chce-li přesáhnout rovinu katecheze a oslovit také „nenábožensky smýšlející", nutné – alespoň v úvodní fázi – tomuto problému věnovat zvláštní pozornost a pokusit se hledat adekvátnější výrazové prostředky, které by umožnily příslušný obsah komunikovat, a samotnému pojmu *náboženství* pak v průběhu pedagogické komunikace podrobit zvláštní péči.

Na základě toho, co bylo doposud uvedeno, můžeme říci, že volným časem je pro mladé lidi takový časový úsek jejich života, ke kterému mají blízký vztah, je pro ně tedy důležitý. Uplatňuje se v něm svoboda, která souvisí s možností volby, tj. vlastního výběru toho, čím tento čas naplní. Je to čas prožité zábavy, nikoli nudy a prázdnoty. Není časem, jenž je spojen s plněním povinností nebo prací, které by tento čas dělaly „těžkým" a „tuhým". Pro volný čas je charakteristický aspekt variability a změny, je plný možností, neboť je

pružný, široký a aktivní. Mladý člověk jej tráví spolu s dalšími lidmi, přáteli či rodinou, každá nová příležitost jej činí výjimečným, na rozdíl od každodenní všednosti. Volný čas je pro mladé lidi provázen rozvojem sociálních kontaktů, zároveň prostorem k realizaci zájmů a zálib, možností získání nových zkušeností a poznání. Ve spojení s volným časem je důležitým aspektem naplňování potřeby někam patřit a mít zázemí, v neposlední řadě také rozvoj kreativity, tvořivého života. Volný čas je spojen s životem a s vědomím, že tento někam směřuje a má budoucnost (srov. Kočerová 2011, s. 49–65).

Také volný čas, podobně jako škola, má potenciál příležitosti k učení se žít společně, poznávat, konat a být. Jak jsme ukázali výše, ne vždy však musí být takto vnímán. Může být naopak redukován na příležitost „bavit se". Do jaké míry se pak skutečně lidé ve volném čase učí, záleží nejen na příležitosti, na situacích, kterými prochází, ale také na jejich schopnosti tyto situace a z nich vzešlé zkušenosti reflektovat.

Škola a volný čas jako edukační prostředí

Inspirováni některými impulsy vzešlými z výše popsané snahy přiblížit se tomu, jak o škole, volném čase atd. přemýšlejí (alespoň někteří) středoškoláci, zkusme nyní uvažovat o tom, jaké by muselo být edukační prostředí, ve kterém by se děti učily žít společně, poznávat, konat a být, a co z toho škola a volný čas naplňují. Vzdělávání, které by splňovalo zmíněný cíl, se nedá naplánovat na přesný počet vyučovacích hodin, kdy každá má právě čtyřicet pět minut. V současné školní výchově hraje čas klíčovou úlohu, jasně je dáno co a za jak dlouho se dítě musí naučit, ale každé dítě je jiné, vychází z jiného sociálního a rodinného prostředí, má rozdílnou úroveň schopností, dovedností, rozdílná nadání, rozdílný charakter a rozdílný průběh procesu učení. Dítě potřebuje čas, který bude svobodným prostředím bez stresu inhibujícího učení, vyvolaného strachem, že do zazvonění nestihne úkol splnit (srov. Nováčková 2008, s. 11–12). Oproti tomu volný čas poskytuje prostor, kdy čas nemusí být vnímán především jako pohyb, jako ubíhající vymezený čas, který se krátí, ale více jako otevřený prostor, který přináší možnost, příležitost a pohodu (srov. Platón, *Ústava II*, 370bc). Jde o prostor, kdy dítě může mít dostatek času k objevování, a to včetně objevování otázek, které jej motivují k hledání odpovědí. Je to také čas, kdy není nutné pospíchat a soustředit se jen na co nejefektivnější nebo nejrychlejší nalezení odpovědi. Jde o čas, kdy dítě může pracovat, ale také nepracovat, a tak se učit hospodařit s časem (srov. Kazatel 3:1–12).

Učit se žít společně

Žít společně se dítě může učit i v rámci školního kolektivu, ale je to prostředí, které většinou neodpovídá běžnému životu, neboť jde o homogenní skupinu. Již v předškolním vzdělávání, ale zejména pak na základní škole dochází k selekci, nejčastěji podle věku a prospěchu. Skupina je základním prostředím pro sociální učení a platí, že čím homogenizovanější tato skupina je, tím omezeněji probíhá sociální učení (srov. Gray, online, *Is Real Educational Reform Possible?*). V čem spočívá toto omezení? Jde zejména o to, že heterogenní skupina poskytuje mnohem různorodější sociální situace, a tedy také širší spektrum zkušeností, které je nutné řešit (srov. Nováčková 2008, s. 31–41).

Důležitost sociálního prostředí pro vývoj a zrání dítěte akcentoval již L. S. Vygotskij, který předpokládá, že dítě má mnohem větší potenciál schopností a dovedností, než je aktuálně pozorovatelná úroveň. K tomu, aby tento potenciál využilo, potřebuje pomoc zkušenějších, ne nezbytně rodičů, učitelů, ale také např. schopnějších vrstevníků (srov. Vygotskij, online).

Někteří autoři jsou toho názoru, že pomoc schopnějšího vrstevníka není nahraditelná dospělou osobou, a to proto, že vývoj schopností a dovedností dítěte je proces zrání, kde nezastupitelnou úlohu hraje osobní objevování krok za krokem a z toho pramenící radost a uspokojení. Dítě nedisponuje komplexní zkušeností, a tak nemůže zhodnotit, zda zvolený krok povede k cíli, či nikoliv. Toto poznání přichází teprve se zkušeností. Avšak dospělá osoba již ví, nebo alespoň dokáže odhadnout, zda zvolená cesta povede k cíli a požádá-li dítě o pomoc, často namísto pomoci s řešením konkrétního kroku zprostředkuje přímo výsledek nebo dítě odradí od pokračování s tím, že tato cesta k danému cíli nevede.

Mohlo by se zdát, že taková pomoc je pro dítě výhodná. Dítě se tak nemusí zdržovat tím, že půjde cestou, která „nikam nevede“, a může tedy postupovat rychleji k cíli. Ovšem pokud dospělá osoba z pozice autority dítěti určí jedinou správnou cestu a ostatní označí za chybné, zabrání tomu, aby dítě uplatnilo svou tvořivost a objevovalo nové cesty. Děti rády objevují, ale není-li co objevovat, proč se touto cestou vydávat? Možná se tedy zásahem dospělého urychlí postup „vpřed“, ovšem zkušenost dítěte se ochudí nejen o zkušenost objevení (pro něj) nového, ale také o řadu aspektů procesu autonomního učení. Pro zdárně probíhající proces učení jsou totiž osobní zkušenosti minimálně stejně důležité, ne-li důležitější než zkušenost pouze zprostředkovaná. Pomoc vrstevníka se v tomto většinou liší,

jelikož jeho zkušenost obvykle zkušenost toho, komu pomáhá, nepřesahuje natolik, aby proces objevování nemohl dál pokračovat.

Velký potenciál volného času jako příležitosti k učení spočívá v tom, že poskytuje možnost práce v heterogenní skupině. Sociální interakce v heterogenní skupině jsou důležité pro rozvoj sociálního cítění, kdy se ti starší a schopnější učí mít trpělivost, stát v pozici autority, vést, pečovat o ty mladší a méně schopné a nést za ně zodpovědnost. Vždy, když jsou požádány o pomoc, ať už při společných hrách nebo při společném učení, mají prostor uplatnit a komunikovat své vědomosti, čímž dochází k jejich upevňování, sjednocování a rozšiřování (srov. Gray, online, *The Natural Environment for Children's Self–Education*).

Ať už se jedná o homogenní nebo heterogenní skupinu, vždy dochází k sociálnímu kontaktu. V kontextu školy můžeme na třídu nahlížet jako na malou sociální skupinu, avšak vytvořenou převážně na formálních vztazích. Ve volném čase je mnohem větší prostor k utváření přirozených sociálních skupin založených na vzájemné osobní blízkosti a v takovém prostředí jistě vznikají mnohem intenzivnější sociální vazby. Nicméně pokud by školní vzdělávání dávalo dostatečný prostor ke spontánnímu (nikoli pouze na výkon orientovanému) sdílení a rozvoji rozmanitého osobního nadání a pokud by děti měly prostor ke spolupráci na společných činnostech, kde by se uplatnilo rozmanité spektrum dovedností, schopností, charakterových vlastností a osobnostních rysů, jistě by se i v rámci školy vytvářely neformální skupiny, kde by byly budovány blízké sociální vztahy, a tím by se i vztah dětí ke škole stával bližším.

Učit se poznávat

Jedním z edukačních cílů je, jak jsme uvedli výše, *učit se poznávat*. Gray (online, *Children Educate Themselves I: Outline of Some of the Evidence*) přitom argumentuje, že touha nebo potřeba poznávat je v dítěti již od samého narození. Pokud pozorujeme děti v prvních pěti letech života, vidíme, že dítě se naučí chodit, skákat, běhat, mluvit, užívat různé psychické vlastnosti, a to bez systematického řízení profesionálem. Dítě samo je tím, kdo tento proces řídí, vedeno touhou poznávat, která je základem procesu učení. U požadavku „učit se poznávat" se tedy musíme ptát, o jaké poznávání tady jde? Pokud totiž je poznávání přirozenou výbavou každého jedince již od samého narození, není potřeba jej tomu učit a jestli by vzdělávací systém toto nezohledňoval, byl by zřejmě postaven na zcela chybném předpokladu, soudí na jiném místě Gray (online, *Education Revolution: Help Us Reach the Tipping Point*).

Máme za to, že „učit se poznávat" nemůže být chápáno jako iniciace dítěte do procesu poznávání. Spíše by bylo vhodnější stavět na tom, že dítě chce poznávat a uvažovat o tomto vzdělávacím cíli jako o podpoře a rozvoji procesu poznávání. Nebo se snad jedná o nějaký specifický druh poznávání, které není součástí přirozené výbavy a dítě si je není schopné osvojit bez pedagogického vedení?[67] Nebo se spíše jedná o učení se specifickým metodám, technikám, formám a způsobům poznávání?

Pokud by cílem edukace bylo „učit se poznávat", pak učení je prostředkem a poznávání cílem, ale nemá to být právě naopak? Nejde nám spíše o to, aby se dítě něčemu naučilo, a poznávání je tu tedy cestou k cíli? Nebo je snad k poznávání přistupováno jako k obecné dovednosti či technice, kterou si má dítě osvojit, aby ji následně aplikovalo v konkrétních životních situacích? Bylo by vůbec možné takto k poznávání přistupovat? Nevedlo by to nakonec k odtržení poznávání od praxe a k vyprázdnění potenciálu, který poznávání má a k tomu, že se pro dítě stane naprosto bezcenným, a tedy jen jednou z mnoha informací, kterou musí absorbovat?

Škola i volný čas jsou prostředím, kde se poznávání a učení může uskutečňovat, přičemž volný čas je častěji nahlížen jako „skutečně svobodný" prostor, kde přirozená touha poznávat může být realizována, často pak na základě sebeřízení, kdežto ve školním vzdělávání je proces učení častěji vnějškově řízen. Poznávání v přirozených životních situacích v kontextu volného času je spíše vázáno na praxi, bez níž jinak ztrácí smysl. Poznávání samo je *de facto* touto praxí. Naopak v podmínkách školní výuky můžeme snáze upadnout do „pasti" redukovat poznávání na absorbování uměle strukturovaných informací, kdy učivo přestává fungovat jako „předmět poznávání", jako „brusný kámen" schopnosti poznávat, učit se.

Dítě poznává a učí se především hrou, ale ve chvíli, kdy nastoupí do školy, s hrou musí, až na výjimky či ojedinělé příležitosti, přestat. Přidáme-li k tomu to, že podstatou školních osnov (*scope and sequence*) je snaha co nejlépe naplánovat, co a kdy se má dítě naučit, často ovšem s primárním zřetelem k učivu a cílům, jichž má být dosaženo (*means-end* model), méně již s ohledem na osobnost a individuální schopnosti dítěte, na možnost relativně svobodného „setkání se" s učivem (*encounter* model, srov. Harbo 1991) a aktivního podílení se na řízení procesu učení, výsledkem může být potlačení touhy poznávat a inhibice procesu učení (srov. Nováčková 2008, s. 3–12).

[67] V tomto směru bychom mohli diskutovat například o povaze elementárního matematického nebo přírodovědného vzdělávání, nicméně tato diskuse by již přesáhla možnosti této kapitoly.

Učit se jednat

Ve volném čase si dítě může hrát jak organizovaně, tak zcela spontánně, samo nebo s ostatními, dokonce si může hrát na to, že si hraje, nebo vytvářet nové herní prvky, strategie i celé hry a tím nejen poznávat a učit se, ale také uplatňovat a rozvíjet svou kreativitu. Hra tak má význam rovněž při *učení se jednat*: dítě si může vymýšlet různé situace a zkoušet v nich různé jednání. Tyto strategie pak může použít v běžných životních situacích, ovšem již samo herní jednání je autonomní *životní praxí* dítěte. Dítě se sice může dozvídat, jaké jsou vhodné reakce, jak by mělo jednat v některých situacích, co je kulturně vhodné nebo přijatelné jednání, ale konání je především uvádění do praxe, jde o konkrétní čin. Ve škole k jednání tedy jistě dochází, ale spektrum činů je značně omezeno poměrně nízkou variabilitou situací, které školní prostředí nabízí. V porovnání s tím je ve volném čase možností k jednání poměrně více, ale to samo o sobě ještě nestačí. Cílem vzdělávání je „učit se jednat", což znamená, že dítě nejen koná, ale učí se konat *dobře*, jde tedy o konání, které je spojeno s myšlením, reflexí, zvažováním, posuzováním, tedy s kritickým myšlením (srov. Lipman 1988).

Dítě se učí přemýšlet o příčinách a důsledcích svého konání, učí se vidět kontext, brát zřetel na druhé lidi. Pokud se učí jednat jen v návaznosti na tresty a odměny, což se nejen ve škole ale také v podmínkách výchovy ve volném čase mnohdy děje, jde o jednání na základě vnější motivace. To znamená, že dítě koná ne proto, že je přesvědčeno o správnosti tohoto jednání, ale konání je ryze účelové. Dítě se chce vyhnout trestu, nebo získat odměnu, koná tedy tak, jak si okolí přeje. Co se ale stane s takovým jednáním ve chvíli, kdy vnější motivace pomine? Pokud se ale dítě naučí o svém konání přemýšlet a jedná na základě svého vnitřního přesvědčení, pak bude schopné náležitě jednat i bez vnějšího tlaku. V učení se jednat hraje významnou roli také sociální skupina, kdy dítě jedná v návaznosti na jednání druhých.

Učit se být

Konečně se dostáváme k *učení se být*, které velmi úzce souvisí s promýšlením své existence, smyslu svého života a také s porozuměním sobě samému a s osobnostním růstem. K takovému promýšlení člověk potřebuje čas a klid, proto je zřejmé, že k němu bude více docházet ve volném čase, než ve škole. Nicméně i při učení se být jsou důležité interakce s druhými a možnost dialogu, který může být veden jedině v prostředí, v němž se dítě cítí dobře a má k tomuto prostředí a lidem pozitivní a otevřený vztah spojený s důvěrou. Toto

prostředí mu musí být srozumitelné, blízké a navozovat pocit bezpečí. Dítě si musí být jisto, že nebude trestáno (ať už pedagogem nebo ostatními členy dětského kolektivu) za vyjádření svého názoru. Pro utváření sebepojetí a sebehodnocení je důležité, aby dítě mělo prostor přinášet vlastní podněty, příležitost vyjadřovat své názory, diskutovat o nich, zvažovat a ověřovat je, dle svého zaujetí se vracet k tématu a zkoumat jej z různých perspektiv v návaznosti na myšlenky druhých (srov. Smolíková, online). Tím je také rozvíjena kreativita, tvořivé myšlení, budován hodnotový systém, rozvíjena komunikace, dítě se učí zacházet s vlastní autonomií, ale také být zodpovědné za druhé.

Školní prostředí je dítětem často vnímáno jako nesvobodné, což vyplývá už ze skutečnosti, že není ve škole proto, že by se tak rozhodlo, ale do školy chodit musí. Tráví tam velkou část dne, aniž by se mělo možnost rozhodnout, jak tento čas vyplní. Někdo jiný, než dítě samé rozhodl, co je pro ně dobré a potřebné, co by se proto mělo učit a naučit a jak se to bude ověřovat (Srov. GRAY, online, *Why Don´t Students Like School?*). Poměrně málo prostoru je dáváno svobodnému vyjadřování myšlenek s následnou diskusí.

Přestože v současnosti jsou již na mnoha školách zřizovány tzv. školní nebo žákovské parlamenty, do nichž jsou voleni zástupci z každé třídy a jejichž prostřednictvím se žáci mohou vyjadřovat k fungování školy, mnohde jde pouze o formální způsob participace na řízení školy. A ani tam, kde jsou tyto struktury méně formální, nemají žáci možnost podílet se např. na tvorbě školního vzdělávacího programu, nebo jinak ovlivnit obsah a způsob svého vzdělávání.

Také ve volném čase musí dítě často následovat rozhodnutí rodičů nebo jiné autority, ale velmi často se také může samo rozhodnout, co dělat bude a co ne, nebo alespoň vyjádřit své přání či postoj. Volný čas je také časem, kdy dítě může rozvíjet své zájmy a uplatnit své nadání, k čemuž je ve škole obvykle prostor, pouze pokud to koresponduje s plánovanou výukou.

Závěr

Co lze z uvedeného vyvodit? Snad to, že volný čas je vhodnějším edukačním prostředím než škola, a tudíž zaujímá v životě člověka důležitější místo? To by bylo jistě zjednodušující. Navíc by to bylo smysluplné pouze v případě, že přistoupíme na způsob myšlení, který rozděluje životní čas na antagonistické póly: na čas práce a povinností a na čas volnosti. Člověk však žije jeden život a je žádoucí, aby jej vnímal jako celek a také jako celek jej uměl promýšlet, aby dokázal integrovat jeho jednotlivé části. Čas, který dítě stráví ve

škole, je stejně významný jako volný čas, neboť se navzájem ovlivňují, a pokud jsou stavěny proti sobě, je jejich integrace problematická.

Jestliže se dítě ve škole učí jiným principům jednání a myšlení než ve volném čase, učí se ryze účelovému způsobu jednání a tuto strategii pak bude uplatňovat ve svém budoucím zaměstnání, ale i v jiných oblastech svého života. Proto by ve školní výchově nemělo být na volný čas pohlíženo jako na oblast pouze doplňkovou, nebo dokonce bezvýznamnou, neboť právě z ní mohou učitelé čerpat a navazovat na zkušenosti, které dítě ve volném čase získalo. Bez volného času by nemohlo dojít k rozvoji osobnosti dítěte v celé řadě oblastí, kterou školní výchova nepostihuje. Ovšem právě tak se do volného času promítá to, co si dítě osvojilo ve škole, a není možné to přehlížet. Proto by bylo vhodnější usilovat o synergii těchto dvou oblastí života, kdy jedna může přinášet podněty pro druhou, vzájemně se mohou ovlivňovat a pomáhat si.

Výše uvedených několik postřehů z našeho výzkumu nás ovšem přivádí také k některým závažným otázkám vztahujícím se k problému „pedagogizace" volného času, tj. k problému pedagogického využívání (a zneužívání), ovlivňování či „zhodnocování" volného času (srov. Hofbauer 2010). Je zřejmé, že mladí lidé, přinejmenším ti, kteří byli zahrnuti do našeho výzkumu, uvažují o volném čase jako o čase zábavy, čase volnosti oproštěném od povinností. Výzkum nám ukázal některé aspekty chápání volného času, které se pedagog volného času může snažit využít, které může respektovat, nebo se je také – s rizikem, že se tato část volného času může stát podobnou času povinností, čímž by ztratila charakter volného času – může pokusit (trans)formovat nebo dokonce potlačit.

Pedagogové volného času by měli mít na zřeteli, že vnímání volného času je velmi vzdáleno pojmu *povinnost*, ovšem zároveň se musí vyrovnat se skutečností, že volný čas reálně nemůže být od povinností (potažmo zodpovědnosti) zcela oproštěn. Letmé nahlédnutí do myšlení mladých lidí otevřelo poměrně velký prostor k promýšlení vztahu mladých lidí ke kultuře, k přírodě, poznání, četbě, náboženství, volnému času aj., který se může jevit jako velmi vzdálený tomu, jak o těchto otázkách či tématech uvažují pedagogové či teoretici výchovy. Někdo se může ptát, zda je tedy vůbec na místě s nimi nějak ve volném čase pedagogicky pracovat? Nebude každá pedagogická intervence jen pokusem o manipulaci, přetvoření myšlení mladých k „obrazu pedagoga" či společnosti? Není sebeřízení dostačujícím prvkem usměrňujícím myšlení a konání člověka ve volném čase? Vždyť volný čas má velký potenciál, který lidé přirozeně vyu-

živají. Není pedagogické ovlivňování volného času naopak příliš velkým ohrožením tohoto potenciálu?

Pokud si člověk nebude uvědomovat závislost své existence na kultuře a přírodě a participaci na nich bude považovat jen za obtěžující povinnost, bude ohrožena jeho vlastní existence. Máme proto za to, že odpovědnosti za případnou „pedagogickou intervenci" by nebylo dobré se zříci. Na druhou stranu se domníváme, že zřejmě nejbezpečnější pojistkou a prevencí indoktrinace a manipulace mladých lidí nebo dětí je právě zachování „disciplinované volnosti": ať už v kontextu volnočasové výchovy nebo v podmínkách školní výuky. Touto volností ovšem rozumíme svobodu myšlení, tvůrčího bádání a hledání, svobodu nastolování témat, jež mají být zkoumána. Onou „disciplinovaností" pak na rovině individuální myslíme disciplínu racionálního (kritického) uvažování a disciplínu tvůrčí spolupráce na rovině sociální. Máme za to, že ideální příležitostí, jak tuto „disciplinovanou volnost" v praxi zakoušet, je praxe filosofického dialogu, jejímž východiskům je věnována právě tato kniha.

Na výše položené otázky by však měl hledat odpověď každý pedagog volného času sám. Je možné, že nenalezne obecně platnou odpověď či pravidlo, které by bylo aplikovatelné vždy a na všechny situace. Míru a způsob svého pedagogického působení bude muset promýšlet stále znovu a znovu: jak být s těmi, kterým se věnuje, jak poznávat, učit se jednat, být sám za sebe,... Ale není právě tento stále se opakující, a přece stále nový, proces učení zcela v souladu s tím, co (nejen) volný čas nabízí?

Následující kapitola v určitém smyslu završuje, resp. konkretizuje, otázku vztahu myšlení a jednání, kterou jsme v této knize otevřeli již několikrát. Současně propojuje perspektivu školní a mimoškolní edukace, vzdělávání formálního a neformálního, resp. konceptu informálního učení. Na otázku „proč vlastně myšlení rozvíjíme?" odpovídá jakoby jednoduše a kuse: „abychom si dokázali poradit, abychom dokázali řešit problémové situace, které život přináší." Vzhledem k tomu, že se jedná o kapitolu téměř závěrečnou, věříme, že čtenář obeznámený s již dříve diskutovanými problémy a otázkami – obecně filosofickými, antropologickými, etickými, existenciálními aj. – nahlédne, že se v této zdánlivě triviální odpovědi skrývá větší hloubka a komplexnost, než by se mohlo zdát. Jako „problém k řešení" totiž může být uchopen život člověka jako takový...

11. Rozvíjení myšlení jako předpoklad kompetence k řešení problémů

Richard Macků

Kompetence k řešení problémů

Každý jedinec schopný samostatného fungování, ať už je to člověk nebo zvíře, čelí každý den celé řadě problémů, které má možnost řešit, nechat je vyřešit někoho jiného či je nechat vymizet důsledkem okolností, případně nést následky toho, že problém nebyl řádně vyřešen. Pojmem *problém* (podrobněji viz dále) rozumíme obecně jakýkoliv nesoulad mezi stávající a zamýšlenou situací. Problém je ve skutečnosti pouze speciálním typem otázky: „Jak dosáhnout cíle?" (srov. Bono 1997, s. 153). V tomto pojetí je pak celý náš život posloupností problémů, které řešíme a které skrze zkušenosti, jež s řešením máme, určují kvalitu našeho života.

Nelze se tedy divit, že i do českého vzdělávacího teritoria, v souvislosti s kurikulární reformou provedenou po roce 2004, přichází pojem *kompetence k řešení problémů*. Rámcové vzdělávací programy (srov. např. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,* online) nabízí vcelku jasně pochopitelnou, avšak pro empirický pedagogický výzkum obtížně operacionalizovatelnou, definici, podle níž (klíčové kompetence) představují:

> souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (tamtéž, s. 14).

Tato definice nám ukazuje, že česká vzdělávací politika se snaží budovat trend výchovy a vzdělávání jedince všestranně připraveného pro život v podmínkách západní demokratické společnosti. Jde tedy nejen o to vybavit žáky a studenty po stránce informační základny, ale také přispívat k formaci hodnotově-postojové (afektivní) dimenze. Kompetence může být, především mimo odbornou pedagogickou komunitu, chápána také jako oprávnění k výkonu nějaké činnosti. V této studii však tento druhý význam pomineme a kompetenci budeme vnímat výhradně jako *komplexní způsobilost*. Konkrétně v případě kompetence k řešení problémů to tedy znamená, že

člověk usilující o rozvinutou kompetenci k řešení problémů musí nejen znát strategie řešení jednotlivých typů problémů, ale rovněž (nebo především) umět identifikovat problémy ve svém každodenním životě, brát problémy jako výzvu ke svému osobnímu růstu a stavět se proto k jejich řešení „čelem".

Podobnou definici kompetence jako RVP představují Belz a Siegrist (2001, s. 74), kteří uvádí, že (klíčové) kompetence jsou výrazem způsobilosti, tedy schopnosti chovat se přiměřeně k situaci; v případě kompetence k řešení problémů jde podle nich o

> schopnost poznávat problémy a odpovídajícím způsobem je tvořivě řešit.

Částečně odlišně již definuje kompetenci Palán (2002), který ji staví do určité kompetitivní pozice, když uvádí, že jde o

> soubor způsobů chování, které určité osoby ovládají lépe než jiné, což jim umožňuje lépe zvládat dané situace.

Ve vztahu k efektivnímu výkonu (zejména na pracovním trhu) definují kompetence také Veteška a Tureckiová (2008). Podle nich se jedná o jedinečnou

> schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.

Kompetence se podle Vetešky a Tureckiové (tamtéž, s. 27) projevuje v chování a jednání.

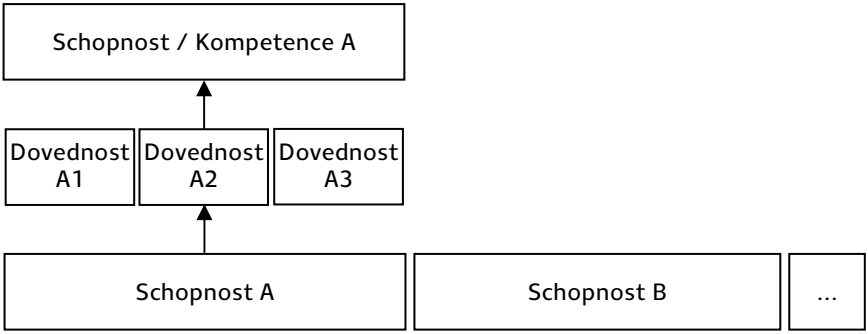
Celosvětově vlivné je také pojetí kompetence k řešení problémů, jež je rozvíjeno v metodologickém rámci mezinárodní srovnávací studie PISA. Zde jsou kompetence k řešení problémů (*problem competencies*) vymezovány jako

> „kapacita jednotlivce využít kognitivní procesy k tomu, aby zpracoval a vyřešil reálné komplexní situace, u kterých postup řešení není okamžitě zřejmý a jejichž oborový nebo kurikulární rozsah přesahuje jednu disciplínu" (OECD 2003).

Jak je vidět, vymezení pojmu kompetence, potažmo kompetence k řešení problémů, není jednoznačné a napříč odbornými zdroji se liší. V této studii budeme vycházet z definice uváděné v kurikulárních dokumentech a kompetenci k řešení problémů budeme nadále chápat jako *soubor dovedností řešit jednotlivé typy problémů na základě jejich správné identifikace*. Domníváme se, že pojem *kompetence* nelze více zúžit, nicméně je možné jej (snáze operacionalizovatelným způsobem) vyjádřit pojmem *dovednost*, a to v pojetí, které prezentuje např. Švec (1998):

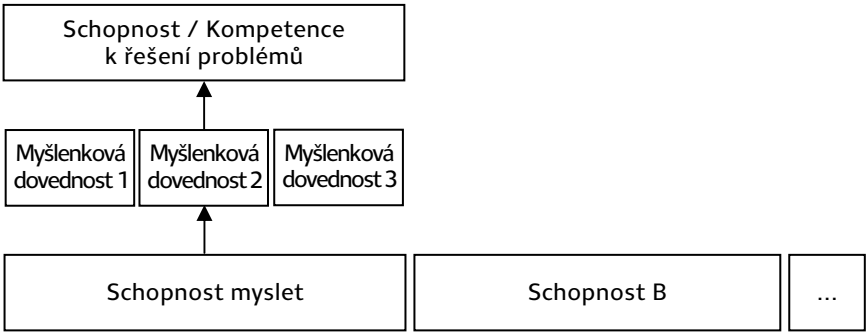
Dovednost je způsobilost subjektu (sycená schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy aj.).

Takové vymezení umožňuje širší chápání fenoménu dovednosti, které může obsahovat kromě znalostní i onu hodnotově-postojovou složku kompetence. Hierarchii pojmů schopnost – dovednost – kompetence by pak bylo možné znázornit, jak ukazujeme na obr. 5 a 6.



Obr. 5: Vymezení pojmů schopnost – dovednost – kompetence

Vidíme zde „schopnost“ jako (zpravidla vrozený) potenciál, který u jedince můžeme rozvinout (nebo jej může sám jedinec rozvinout vlastním úsilím). Dovednost pak chápeme jako aktualizovaný potenciál, a to v různých směrech. Např. vrozený potenciál (schopnost) řešit problémy můžeme aktualizovat prostřednictvím tréninku dovednosti kriticky a tvořivě myslet. Výsledkem této „aktualizace“ je pak kompetence řešit problémy, někdy opět nazývaná „schopností“.



Obr. 6: Vymezení pojmů schopnost myslet – myšlenková dovednost – kompetence k řešení problémů

Předpokládáme, že k dosažení a rozvíjení kompetence k řešení problémů prostřednictvím specifických *intelektových či „myšlenkových" dovedností* (*thinking skills*) existuje více cest – z množství přístupů se dále v této kapitole zaměříme na *Filozofii pro děti* a na příkladu konkrétních dovedností uplatňovaných při filosofické diskusi ukážeme možný způsob pedagogického uchopení kompetence k řešení problémů a jejího rozvoje. Jednotlivé intelektové dovednosti rozvíjené prostřednictvím filozofického dialogu jsou totiž, jak ukážeme dále, v mnoha případech analogické k jednotlivým fázím řešení problémů. V následující části však nejprve představíme jednotlivé koncepty teorie řešení problémů.

Problém

Na začátku této kapitoly jsme problém pracovně definovali jako nesoulad mezi stávající a zamýšlenou (žádoucí) situací. Toto pojetí zamýšleného/žádoucího stavu pak může vycházet z minulé zkušenosti s podobnou situací. Může být také dáno úmyslem jednajícího nebo normativem. Obecně lze tedy konstatovat, že problém vzniká v případě, že máme cíl, ale neznáme cestu k němu. Někteří autoři pak pojetí problému zužují, když v této souvislosti zmiňují absenci *rutinního* postupu pro zvládnutí problémové situace (srov. Klieme et al. 2001, s. 205 in Knecht et al. 2010, s. 44).

Plamínek (2008, s. 22) upozorňuje na důležité odlišení potíže či obtíže jako *důsledku* problému a skutečného problému jako *příčiny* obtíže. Toto odlišení je zcela zásadní pro další řešení – v případě, že bychom se zaměřili na odstranění potíže (tedy jen důsledku, resp. projevu skutečného problému), pak medicínsky řečeno, léčíme jen symptomy nemoci, nikoli jejich příčinu.

Řešením problému bychom nicméně mohli rozumět systematickou snahu o odstranění nesouladu mezi zamýšleným a cílovým stavem, popř. snahu o zmenšování tohoto rozdílu.

Zajímavá je také otázka úspěšného *výsledku* řešení, tj. okamžiku, kdy můžeme konstatovat, že problém byl vyřešen. Analogicky k existenci různých pojetí problému jako takového existují i různá pojetí jeho vyřešení. Můžeme se například spokojit již s „pouhým" nalezením různých variant řešení nebo způsobu řešení (včetně vymezení rolí jednotlivých řešitelů apod.), nebo za vyřešení problému můžeme považovat až „skutečné" či „fyzické" vyřešení dané situace, kdy – ve smyslu výše uvedené definice – již nebude existovat nesoulad mezi cílovým a zamýšleným stavem.

Typologie problémů – dobře a špatně definované problémy

Kognitivní psychologie přináší poznatky o existenci různých typů problémů, např. dobře a špatně strukturované problémy. Typologie problémů považujeme za významný segment teorie problémů, jelikož od povahy problému se často odvíjí i strategie, kterou řešitel použije.

Ačkoliv se označení dobře a špatně definované problémy může zdát jako označení výsledku řešitelovy snahy o reprezentaci problému, není tomu tak. Označení dobře a špatně definované problémy vychází už ze samotné podstaty problému. Jde totiž o to, zda je k jejich řešení možné dojít přímo a jasně na základě nějakého předem stanoveného (nebo ustáleného) postupu – takové problémy jsou označovány jako *„dobře strukturované"* (dobře definované). Naopak problémy, které jasná řešení nemají, se nazývají *„špatně strukturované"* (špatně definované). Sternberg (2002, s. 389) uvádí, že tyto kategorie jsou užitečné proto, abychom porozuměli, jak lidé řeší problémy. Dobře strukturované problémy mají jasný způsob řešení, což ale neznamená, že jsou vždy snadné. V případě špatně strukturovaných problémů však řešitelé mají často potíže použít vhodné mentální reprezentace k jejich modelování a tedy i k volbě či nalezení následného řešení. Nejobtížnější u nich zpravidla bývá vytvoření plánu, podle kterého se bude krok za krokem postupovat.

Komplexně pojatý výzkum řešení problémů představili na přelomu 60. a 70. let 20. století M. Csikszentmihalyi a J. W. Getzels (1971), když navrhli také základ tzv. *problémového kontinua* (později bylo rozšířeno o další problémové typy). Rozdělení typů problémů je zde založeno na tom, kolik je o problému známo – uvažuje se pohled řešitele problémů, ale také jeho předkladatele (pokud jako takový existuje). Rozhodující je, zda známe metody, jak problém řešit, a zda také známe výsledné řešení. Sami autoři upozorňují, že ačkoli byla většina jejich výzkumů orientována na lidi věnující se umění, výsledky těchto výzkumů je možné zobecňovat a uvažovat je analogicky i v jiných oblastech. Později toto problémové kontinuum doplnila C. June Makerová o další problémové typy. V současné době je problémové kontinuum prezentováno především v této novější modifikované podobě.

Na obr. 7 je přehledně znázorněna matice problémového kontinua. Zatímco první typ představuje vysoce strukturované problémy, které je možné řešit pouze jednou konkrétní cestou a dojít k jednomu správnému závěru, pátý typ je naopak zcela nestrukturován a s otevřeným řešením (popř. několika možnými řešeními), ke kterému je možné dojít zpravidla za pomoci různých metod (výběr správné metody je na řešiteli problému; zároveň zde existuje možnost nena-

lezení vhodné metody řešení, protože takové konečné řešení nemusí vůbec existovat). Abychom přiblížili jednotlivé problémové typy, využijeme příkladů, které popisuje Makerová (online) při charakteristice programu DISCOVER.

Typ	Problém		Metoda		Řešení	
	Předkladatel	Řešitel	Předkladatel	Řešitel	Předkladatel	Řešitel
I.	✓	✓	✓	✓	✓	×
II.	×	✓	✓	×	✓	×
III.	✓	✓	…	×	…	×
IV.	✓	✓	×	×	×	×
V.	×	×	×	×	×	×

Obr. 7: Problémové kontinuum (upraveno podle Maker a Schiever 1991, s. 99–110)

Typickým příkladem problému *typu 1* jsou jednoduché početní úlohy, např. „vyřeš 3+4“; problém i metoda je známa jak předkladateli problému, tak jeho řešiteli. Řešení je známé předkladateli, ale řešitel na něj musí přijít. I u *typu 2* je problém jasně definován, předkladatel navíc zná metodu. Řešitel pak musí odvodit nejen řešení, ale i metodu k jeho dosažení. Příkladem může být jednoduchá slovní úloha: „V misce máme deset koláčů; dva koláče byly snědeny; kolik koláčů zbylo?“ Problém *typu 3* je znám předkladateli i řešiteli, ale k jeho řešení můžeme dojít celou řadou různých metod. Všechny z těchto metod jsou předkladateli známy, ale řešitel na ně musí přijít. Např. „Užijte následujících čísel (3, 5, 2) k vytvoření co nejvíce rovnic.“

Problémy *typu 4* charakterizuje, že řešení a metodu vedoucí k řešení již přímo nezná ani řešitel, ani předkladatel. Příklad: „Je třeba dostat se na druhou stranu řeky. Jaké mohou být nejlepší způsoby, jak to udělat?“ K vyřešení tohoto problému je třeba nashromáždit co nejvíce informací a analyzovat potenciální metody řešení (dostat se na druhý břeh vzduchem: skočit, přeletět; vodou: přeplavat, přeplout na lodi; přejít: po mostě, po padlém kmeni,…). *Typ 5* je specifický tím, že ani řešitel, ani předkladatel přesně neznají řešení problému nebo metodu či metody, jak k němu dospět, ani problém samotný. Je tedy nejprve třeba začít s problémem samotným: určit, zda vůbec jde o problém, a pokud ano, o jaký. Příklad: „Jaké jsou nejdůležitější problémy, se kterými se lidstvo potýká, a jak je možné jim zabránit?“ Proces řešení může u tohoto typu být otevřený od začátku až do konce a konečná řešení mohou mít značnou šíři v závislosti na perspektivách, prekonceptech, analýzách atd.

Problémy typu 4 a 5 představují nejběžnější problémy, se kterými se člověk v každodenním životě setkává. Zcela běžným příkladem čtvrtého typu může být oblékání (zpravidla existuje jasná potřeba oblékat se, metoda a řešení tohoto problému závisí na rozumu dotyčné osoby, zvycích, počasí atd.). Oblékání se stává problémem typu 5 např. v situaci nemoci nebo když nemáme žádné plány – takový den pak můžeme začít otázkami, zda je vůbec správné se tento den oblékat, popř. proč se lidé vůbec oblékají.

Koncepty popisující strategie řešení problémů

Instantní vs. skutečný řešitel problému

Strategiím řešení problémů se věnuje hned několik vědních disciplín a ještě více tréninkových škol, které si postupy vzešlé z jednotlivých teorií přizpůsobují a všemožně kombinují. Ve své podstatě však všechny apelují na několik základních pravidel: správně definovat problém, ujasnit si jednotlivé fáze postupu (práce s informacemi, způsoby rozhodování atd.) a v případě, že problém řeší skupina lidí, pak i rozdělit role.

V parciálních postupech se pak jednotlivé strategie mohou lišit. Některé nabízejí propracované schematické znázornění, jiné zase sází na metaforické pojmenování jednotlivých kroků řešení.[68] Autoři (nebo spíše propagátoři) těchto schematických a zjednodušených návodů na postup řešení ale pomíjí základní předpoklady vedoucí k úspěchu – totiž určitý stupeň *kognitivní* (ale také *sociální*) *vybavenosti řešitelů*. Schopnost kriticky a tvořivě myslet spolu se schopností konstruktivně vycházet v interakci s ostatními lidmi přitom považujeme za jednu ze základních součástí kompetence k řešení problémů a tedy za předpoklad použití jakékoliv ze strategií řešit problémy.

Slepé využívání navržených postupů bez toho, aniž by byly postaveny na správném usuzování řešitele sice může vést k úspěchu, považujeme je však za problematické z hlediska přínosu pro další utváření kompetence k řešení problémů. Takovou situaci je možné připodobnit záměru udělat někoho dobrým kuchařem, ale neustále po

[68] Např. J. Plamínek (2008, s. 21) na začátku kapitoly věnované definici problému uvádí následující: „Setkali se dva staří soupeři – Problém a Řešení. Problém se nachystal k boji, ale Řešení jej klidně a bez povšimnutí obešlo a pokračovalo v cestě. ‚Tebe ještě neznám,' volal za ním Problém posměšně, „ale už vím, že jsi hloupé a zbabělé Řešení, když se mne tolik bojíš." „Mýlíš se," odpovědělo Řešení, „já jsem dobré Řešení a ty mne vlastně vůbec nezajímáš. Jdu si promluvit s Příčinou. S tou protivnou bábou, která mi tě poslala do cesty, abys mne zdržel."

něm chtít, aby vařil jen instantní polévky. Naším záměrem je totiž rozvoj kompetence k řešení problémů jako součásti komplexu vzdělanosti (*education*), nikoliv výcvik (*training*) *„instantního" řešitele*. V dalším textu předkládáme některé strategie řešení problémů jako předmět edukace, zároveň však předpokládáme paralelní rozvoj myšlení samotného a stejně tak i rozvoj sociální kompetence pro případ skupinového řešení problémů.

Koncepty řešení problémů – matematické a informační vědy, ekonomické a manažerské vědy, kognitivní psychologie

Pokud se pohybujeme na poli vědeckých teorií řešení problémů, pak na jedné straně musíme zmínit především matematické a informační vědy, jejichž předmětem jsou zejména algoritmy řešení problémových úloh a sledování efektivity řešení (např. v podobě celkového počtu dílčích operací). V České republice se tomuto výzkumu v současnosti věnovali např. Jarušek a Pelánek (2012) v projektu TUTOR, kde kromě způsobu řešení problémů zkoumali také možnosti předpovědi obtížnosti jednotlivých problémových úloh. Ze zahraničních autorů propracoval tuto oblast např. A. Engel (1997 aj.).

Druhou skupinou jsou ekonomické (resp. manažerské) koncepty, které se zaměřují na řešení problémů především v souvislosti s rozhodováním o chodu organizace. I tyto teorie kladou důraz na propracování jednotlivých fází řešitelského procesu. Např. Plamínek (2008) v této souvislosti navrhuje sedm takových fází: definice, analýza, generování, třídění, hodnocení, rozhodování a realizace. Ve svých stěžejních bodech se tyto fáze shodují s jinými podobnými typologiemi, které budou v této kapitole ještě popsány. Zkoumáním fází řešitelského procesu se systematicky zabýval již J. Dewey (viz dále).

Vraťme se však ještě k teoriím řešení problémů popsaným v kontextu teorie managementu. Kromě zmíněných sedmi fází Plamínek (2008, s. 15) upozorňuje na jev, který je pro řešení každého problému charakteristický – průběh řešení opakovaně „bobtná" a opět se „zužuje". Expanze řešení jde ruku v ruce s divergentním myšlením, které musí u řešitelského týmu v určitých etapách převažovat, v jiných fázích (zužování řešení) musí naopak ustoupit myšlení konvergentnímu (srov. také třetí kapitolu). Toto „nadýmání" ani „zplošťování" řešení se tedy nesmí objevovat náhodně, ale musí být systematicky zvažováno v plánu řešení. Řešitelé si musí ujasnit, zda jsou ve fázi shromažďování nových informací, generování nápadů, nebo naopak ve fázi, která varianty možného dalšího postupu zužuje na základě vhodně zvolených kritérií.

Tímto se dostáváme ke třetí skupině badatelů v oblasti strategií řešení problémů, a to do sféry kognitivní psychologie. Někteří autoři dávají řešení problémů do souvislosti např. s tvořivostí, ale zabývají se také problematikou automatizace řešení vlivem zkušenosti nebo např. úlohou tzv. vhledu. Dále stručně představíme právě kognitivně-psychologické modely řešení problémů.

Přestože učebnice kognitivní psychologie často uvádí posloupnost několika fází, kterými řešitelé problému hypoteticky prochází, zároveň podotýkají, že v postupu vždy existuje určitá nejednoznačnost v tom, jak pokračovat. Autoři jako Bransford a Stein (1984), Hayes (1981) nebo Sternberg (1994) upozorňují, že jednotlivými kroky lze procházet opakovaně, a to i v různém pořadí, případně některé dle nutnosti i přeskakovat nebo naopak přidávat mezifáze. Obecně je možné tyto fáze popsat takto:

Fáze 1: Identifikace problému
Jde o stěžejní fázi, protože v běžném životě bývá velmi obtížně rozpoznatelné, že situace, v níž se nacházíme, je ve své podstatě problémem (problémovou situací). Nejsnadněji jsme schopni rozpoznat překážky, které stojí v naší cestě k cíli; už hůře rozpoznáváme problém spočívající v samotné absenci cíle nebo v případě, že se snažíme postupovat nevyhovujícím způsobem.

Fáze 2: Definování a reprezentace problému
Ve chvíli, kdy úspěšně rozpoznáme problém, je třeba jej přesně definovat. Pokud problém dobře nezařadíme, může se stát, že ve skutečnosti budeme řešit zcela jiný problém (budeme aplikovat takové metody řešení, které by byly vhodné pro řešení jiného typu problému). Z tohoto důvodu je fáze definování neméně důležitá.

Fáze 3: Formulování strategie
Po rozpoznání a správném definování problému je dalším logickým krokem hledání vhodné strategie řešení. Nejčastěji popisované strategie uvádíme dále, na tomto místě jen uvedeme, že každá strategie ve své podstatě vychází ze základních myšlenkových postupů – může tedy jít o analýzu či syntézu nebo může mít divergentní či konvergentní povahu. Některé z těchto strategií je v průběhu řešení také třeba kombinovat či střídat (viz výše). Sternberg (1994) v této souvislosti připomíná, že optimální strategie řešení problémů závisí jak na úloze, tak i na preferencích řešitele.

Fáze 4: Organizace informací
Dříve než začneme problém fakticky řešit, je dobré se ještě zastavit a ujasnit si, jaké informace máme k dispozici – i vzhledem ke zvolené strategii tak, aby ji bylo možné efektivně realizovat. Organizování informací by však mělo být přirozenou součástí všech ostatních fází. Při skupinovém řešení problému je pak vhodné, pokud za tuto činnost nese zodpovědnost konkrétní osoba; uvolníme tak kapacitu pro technické i myšlenkové posouvání řešení problému ostatními členy skupiny.

Fáze 5: Rozdělení zdrojů
Organizovat je třeba nejen informace, ale také veškeré zdroje, které máme k dispozici. Samozřejmě se nejedná jen o finanční prostředky, pomůcky a vybavení, ale také personální zdroje a s nimi spojené „know-how". Organizace a distribuce zdrojů jde opět ruku v ruce s výběrem vhodné strategie řešení; může se stát, že pro efektivní využití zvolené strategie nemáme dostatek zdrojů (např. lidí), proto se musíme vrátit zpět k fázi 3 a zvolit jiný (např. pomalejší) způsob řešení.

Fáze 6: Monitorování (průběžná kontrola)
Obezřetné nakládání s časem zahrnuje sledování procesu řešení problému. Neefektivní řešitelé se vydávají na cestu k řešení, přičemž čekají, až se dostanou na konec, kde zkontrolují stav, ve kterém se nacházejí (srov. Schoenfeld 1981 in Sternberg 2002). Efektivní řešitelé průběžně monitorují jednotlivé kroky řešení, vyhodnocují je a na základě toho upravují podmínky procesu řešení tak, aby se úspěšně dobrali vyřešení problému. To může znamenat opět návrat k některé z předchozích fází, volbu jiné strategie apod.

Fáze 7: Zhodnocení
Mohlo by se zdát, že pokud problém vyřešíme, je celý proces u konce. Abychom však mohli konstatovat, že máme „hotovo", žádá si to vyhodnotit konečný stav i to, jak jsme k němu dospěli. Leckdy totiž můžeme odhalit, že jsme se vyřešení problému jen přiblížili; zároveň můžeme díky důkladnému hodnocení rozpoznat, že jsme v průběhu řešení identifikovali několik dalších souvisejících problémů, které je nyní nutné řešit. Řádné vyhodnocení nám v neposlední řadě může pomoci zefektivnit řešení obdobných problémů v budoucnu, popř. můžeme objevit také nové zdroje, které máme k dispozici.

Velmi podobný metodický návod na řešení problémů v podobě závazného sledu postupných kroků předkládají Bransford a Stein (1984). Jde o tzv. „IDEAL" postup při řešení problémů: I – identifikace problému a možnosti jeho řešení, D – definice cílů, E – explorace, použitelných strategií, A – aplikace možných strategií, L – logické zhodnocení výsledků. Kromě nezbytných fází identifikace a definice, které jsme popsali výše, je i třetí krok v systému IDEAL velmi podobný. Tento krok zahrnuje rozbor stávajícího přístupu k danému problému a zvážení dalších možností a strategií, které se nabízejí. Po aplikaci pak v posledním kroku přichází na řadu zhodnocení účinnosti řešení.

Autoři tohoto systému demonstrují jednotlivé kroky na příkladu problému s porozuměním psanému textu: Jakmile byl problém jednou identifikován, musí být přesněji vymezen (definován). Čtenář může například usoudit, že mu věta nedává smysl, neboť nemá dostatek informací. Nebo se může domnívat, že nevěnoval textu dostatek pozornosti a minul tedy nějakou důležitou informaci, která byla zmíněna. Takovéto vymezení problému (nebo takto formulovaná

hypotéza) povede k experimentování s různými řešeními – zde se přímo nabízí vrátit se o kus zpět a přečíst si část textu ještě jednou. Aby se posunul z místa, musí čtenář toto řešení aplikovat a skutečně si danou pasáž přečíst znovu; pak se musí ohlédnout zpět a zhodnotit, nakolik bylo jeho řešení účinné a zda již problematické větě rozumí. Tento poslední krok mu pomůže najít lepší řešení do budoucna. Předpokládejme, že čtenář učinil všechny tyto kroky, avšak ani po opakovaném čtení význam dané věty stále nechápe. Ať už si to uvědomuje, nebo ne, právě znovu identifikoval problém. Musí jej opět definovat, musí experimentovat s různými řešeními a tak dále. Musí zkrátka ještě jednou projít celým cyklem modelu IDEAL, a to tolikrát, než problém vyřeší nebo dokud se nevzdá.

Model IDEAL je navržen tak, aby pomohl rozlišit různé části či fáze řešení problémů. Problémy v běžném životě samozřejmě nejsou takto přehledně rozčleněny; jednotlivé fáze řešení od sebe nelze jednoduše oddělit a hranice mezi nimi obvykle nejsou příliš zřejmé.

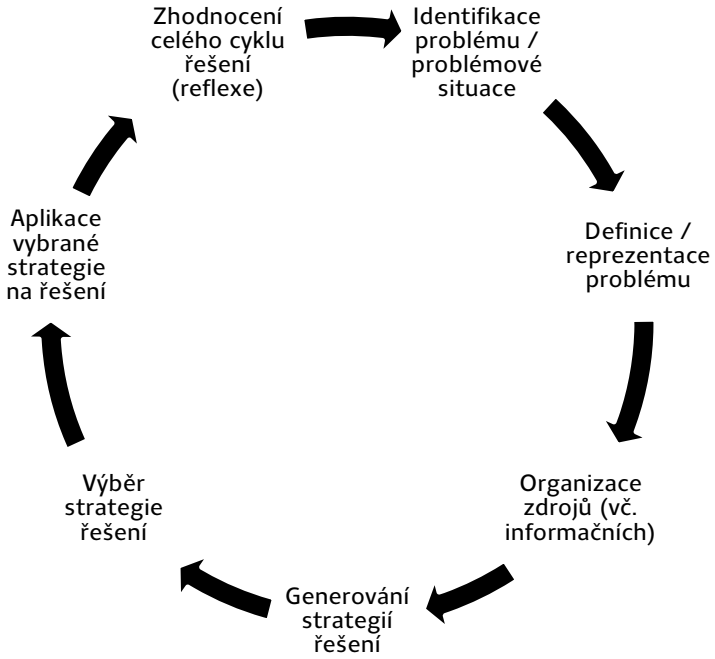
Takzvaný kreativní proces řešení problému o šesti fázích popsal ještě např. A. Osborn (1942), který se mj. věnoval problematice tvořivého myšlení a je také autorem známé metody brainstormingu.

Návrh fází řešení problému ovšem není předmětem zájmu jen (kognitivních) psychologů, ale také např. pedagogů. Zabýváme-li se řešením problémů, pak nemůžeme nezmínit příspěvek J. Deweyho k této problematice. Pragmatisté, mezi než se Dewey řadí, stavěli na tom, že myšlení rozvíjíme, právě tehdy, když je konfrontujeme s problémy a dovolíme mu navrhovat hypotézy za účelem vysvětlení těchto problémů a jejich zvládnutí (srov. např. Singule 1991, s. 38). Samotný Dewey (1910) ve svém díle *How we think* vysvětluje, že člověk na základě experimentu a ověřování různých hypotéz (v podstatě cestou pokusů a omylů) dojde až k myšlenkám, názorům, pojmům a také zákonům, které mu pomohou řešit problémové situace.

Také ve spise *Demokracie a výchova* (1932) představil Dewey svou teorii řešení problémů; jednotlivé fáze metody jsou popisovány v kapitole „Zkušenost a myšlení". Řešení problémů podle Deweyho zahrnuje pět důležitých fází. V první fázi se setkáváme s pochybami a zmateností, které mají svou příčinu v neznámé situaci. Ve druhé fázi dochází k pojmenování a rozpoznání problému, pozorujeme podmínky a zamýšlíme se nad příčinami problému. Třetí fáze obsahuje přehled všech nápadů a úvah a shromáždění všech informací. Ve čtvrté fázi vytváříme předběžné hypotézy na základě zjištěných faktů, navrhujeme strategická řešení, vytváříme pracovní hypotézy pro řešení problému. V konečné fázi experimentálně ověřujeme nejlepší hypotézy v praktické činnosti. Očekávaný výsledek je buď uznán, nebo zavrhnut. V případě vyřešení problému je metoda při-

jata a činnost ukončena. Zde dochází k praktickému jednání, které vyústí v proces myšlení. Navržené řešení je tedy prověřeno v praxi. Při špatném výsledku je nutné situaci analyticky přehodnotit a opakovat celý postup od začátku. Tento Deweyho systém pěti fází dále propracoval např. Reusser (srov. např. 2005).

O popis fází řešitelského procesu se pokusila i řada dalších autorů, některé z těchto koncepcí pak našly uplatnění i v dokumentech vzdělávací politiky. Např. v koncepci PISA je proces řešení problému modelován do šesti fází (OECD 2004, s. 27–28). V zásadě však všechny modely staví na předpokladu jasné identifikace a definice problému, následné organizaci zdrojů (včetně informačních), generování a výběru strategie řešení, dále na aplikaci této strategie a konečně na zhodnocení celého procesu. Takřka bez výjimky jsou všechny modely fází řešitelského procesu navrženy jako cyklus, který je možné během řešení jednoho problému opakovat (viz obr. 8).



Obr. 8: Obecné fáze procesu řešení problému

Strategie řešení problémů

Níže uvádíme přehled a stručnou charakteristiku několika nejčastěji uváděných strategií řešení problémů, tj. základních paradigmat řešení, která volíme s využitím dostupných znalostí o charakteru problému a na základě povědomí o zdrojích, které máme k dispozici (viz krok 3 ve „fázích řešení problému").

Automatizované způsoby řešení problémů (algoritmy a heuristiky)

Během života si člověk zautomatizuje řadu činností, které dříve byly předmětem jeho učení nebo zkoumání. Jde o ustálení postupů jak v běžných každodenních procesech (např. chůze), tak i v případě zpracování informací (např. asociativní myšlení). Automatizací se rozumí ustálení sledů operací do algoritmů, které používáme, aniž bychom prováděli nějakou vědomou kontrolu. Využití automatizace při řešení problémů spočívá v možnosti přesunutí určité části zátěže z pracovní paměti, která má poměrně omezenou kapacitu, do dlouhodobé paměti, která má kapacitu relativně neomezenou. Na druhou stranu Newell a Simon (1972) připomínají, že automatizace může přinášet i komplikace v řešení, a to především tehdy, kdy na problém aplikujeme řešení, které přísluší strukturálně jinému typu problému.

Zmínění autoři vyvinuli také model pro řešení problémů prostřednictvím počítačové simulace. Podle tohoto modelu je možné řešení problémů rozložit do mnoha kroků, z nichž každý zahrnuje skupinu pravidel. Tato pravidla jsou pak uspořádána do dílčích i komplexnějších programů; dílčí program pak můžeme popsat jako *algoritmus,* tedy posloupnost operací, které se mohou použít opakovaně. Celý algoritmus se pak opakuje do té doby, než splní podmínky stanovené programem. Používání algoritmů tedy může urychlit řešení problémů, které jsou dobře definované (viz výše).

Další zefektivnění pak mohou znamenat tzv. *heuristiky*. Newell a Simon (1972) upozorňují, že pokud máme v dlouhodobé paměti uloženo několik duševních zkratek (heuristik), umožní nám další snížení zatížení pracovní paměti. Příkladem heuristiky, který popisuje např. Sternberg (2002, s. 390–393), je *analýza prostředků a cílů* (strategie, ve které řešitel neustále srovnává současný stav se stavem cílovým, a podniká kroky, jimiž minimalizuje rozdíl mezi nimi) nebo *produkování nápadů a jejich testování* (řešitel jednoduše vytváří alternativní postupy, ne nezbytně systematickým způsobem, a postupně si všímá, jestli fungují).

Úloha vhledu

Špatně strukturované problémy (viz výše) bývají spojovány s řešením za pomoci tzv. *vhledu*. Vychází to z povahy problému, který je nutné řešit jinak, než se zprvu zdálo; je třeba nově přestavět reprezentaci celého problému. Vhled je specifickou situací, která nám pomáhá řešení některých typů problémů dovést do zdárného konce, nicméně z psychologického hlediska je kategorii vhledu poněkud obtížné definovat. Vhled představuje jakoby náhlé porozumění problému nebo strategii, která problém nakonec pomůže vyřešit (srov. Sternberg 1994, s. 24–26).

Přestože vhled definujeme jako náhlé porozumění, často jde o výsledek dlouhého uvažování, které však není zcela vědomé (viz také kapitolu třetí) – i proto jsme někdy skeptičtí k predikci úspěšného vyřešení problému. Problematice vhledu se systematicky věnovali např. Metcalfe (1986) nebo Davidson a Sternberg (1984, 1994). Tito i jiní autoři navrhovali a následně ověřovali jednotlivé hypotézy týkající se podstaty vhledu. Někdy se za východiska tohoto typu řešení považují nevědomé „skoky" v myšlení, v jiných případech pak zase např. zrychlené duševní zpracování problému apod. Aby mohl být problém vyřešen vhledem, musí z hlediska myšlenkového zpracování dojít k poměrně náročné práci s informacemi – je nutné odlišit podstatné informace od nepodstatných, srovnat nové informace se starými a následně kombinovat relevantní informace novým způsobem tak, abychom produkovali řešení. Naopak někteří skeptici na adresu vhledu tvrdí, že výše popsaný postup je záležitostí „standardního myšlení" a vhled je ve skutečnosti pouze záležitostí vnímání či prožitku uskutečněného poznání (srov. Sternberg 1994).

S trochou nadsázky by bylo možné říci, že jednou ze strategií řešení problémů je také nedělat nic. Hovoříme zde o *inkubaci*, tj. o tom, že řešení problému potřebuje tzv. „dozrát". Tím, že o problému nějakou dobu vědomě nepřemýšlíme, umožníme jeho zpracování podvědomě. Uvolňujeme kapacitu krátkodobé paměti, uchováváme pouze základní souvislosti a neomezuje nás dřívější mentální nastavení. Navíc dáváme prostor novým stimulům, které mohou umožnit vznik nových pohledů na řešení problémů a případné odhalení analogičnosti současného problému s minulými situacemi. Snadno se tak může stát, že na řešení problému přijdeme při čištění zubů, zavazování bot apod. – tedy ve chvíli, kdy je naše jednání zautomatizované a maximálně se uvolňuje naše kapacita k tomu, abychom dostupné informace o problému mohli kombinovat s našimi stávajícími zkušenostmi a vzájemně je přeskupovat.

Využití zkušenosti a znalostí

V určitém ohledu jsou tyto strategie podobné zautomatizovanému způsobu řešení problémů (viz výše). Strategie, které zde uvedeme, však nestaví na zautomatizování jednotlivých kroků procesu, ale spíše na přijímání hotových vzorců celého řešení problému, které může být mj. postaveno na pouze dílčích podobnostech předchozích zkušeností.

Negativní a pozitivní přenos

Kognitivní psychologie užívá pojmu *přenos* (*transfer*) v případech, kdy dochází k přesunu znalostí či dovedností (týkajících se řešení problému) z jedné situace do jiné. Takto může docházet k tzv. pozitivnímu přenosu (pokud předchozí strategie řešení aplikujeme na současný problém a tím jeho řešení urychlujeme) nebo k tzv. negativnímu přenosu (pokud aplikací dřívějšího řešení celý proces komplikujeme). Efektivní řešitelé se tedy předně musí vyvarovat negativních přenosů, zároveň se musí učit využívat možností přenosu pozitivního (srov. Hayes 1981, Simon 1971).

Izomorfní a analogické problémy

Zkušenost hraje svou roli i při řešení tzv. *izomorfních problémů,* ovšem pro řadu řešitelů bývá obtížné odhalit, že právě formální struktura problému je shodná a problémy se liší pouze obsahem. Kromě toho je i u této strategie určité riziko, že podobnost ve struktuře je rozpoznána chybně a na základě toho je zvolena nevhodná strategie.

V případě *přenosu analogií* není důležitá podobnost ani struktura obsahu, ale to, jak blízce se shodují struktury vztahů. Při tvoření analogií si musíme být jisti, že se zaměřujeme na vztahy mezi skutečnostmi, které srovnáváme, ne pouze na jejich konkrétní obsahové vlastnosti (srov. Sternberg 1994, 2002, s. 406–410).

> Chybného přenosu strategie řešení problému na základě obsahové (nikoli však strukturální/funkční) podobnosti problému se např. dopustili účastníci výzkumu rozvoje kompetence k řešení problémů, který prováděl autor tohoto textu v letech 2011 a 2012: Úkolem řešitelů bylo teoreticky popsat možnosti rozeznění zvonku zavěšeného na provázku s použitím omezeného množství předmětů, jejichž seznam byl řešitelům znám. Přímý fyzický kontakt (dotyk rukou či předmětem) nebyl dovolen. Ačkoliv bylo správným řešením přepálení provázku hořící svíčkou, velký počet účastníků výzkumu se nechal zmást vzpomínkou na vánoční dekoraci v podobě zvonícího stromečku poháněného teplem svíček a jako řešení popsali právě rozechvění klasického zvonku teplem svíčky.

Mentální nastavení

Mentální nastavení je další ze strategií, která může pomoci problém vyřešit, ale v řadě případů (možná ve většině) může být vzhledem

k efektivně řešení spíše kontraproduktivní. V praxi to znamená, že řešitelé přenáší na aktuální problém zafixovanou strategii, která obvykle funguje pro řešení řady jiných problémů. Jedním z typů mentálního nastavení je fixace na určitý způsob použití předmětu, tzv. *funkční fixace.*[69] Jedná se o neschopnost rozeznat, že něco známého, co má určité využití, může být použito také za jiným účelem. Funkční fixace nám brání v řešení nových problémů pomocí starých nástrojů novým způsobem. Podobným příkladem mentálního nastavení mohou být např. *stereotypy.*

Zkušení odborníci se znalostmi vs. začátečníci
Sternberg (2002, s. 415–416) a také Eysenck a Keane (2008) popisují znaky tzv. expertního řešení problémů, tj. jakým způsobem se liší řešení odborníků, kteří využívají odborných znalostí oproti řešením, která využívají začátečníci s relativně malými soubory znalostí. Na základě vlastních výzkumů i studiem prací ostatních autorů zjistili, že odborníci (oproti začátečníkům) věnují mnohem více času detailnější definici problému, určení způsobu řešení a jeho plánování a na druhé straně stráví jen málo času při samotné realizaci řešení.

V této kapitole jsme představili jen některé ze známých strategií řešení problémů, určujícím kritériem rozdělení pro nás byly jednotlivé obory lidského poznání. Uvedli jsme příklad strategií z ekonomické oblasti, matematiky a informačních věd a nejvíce prostoru jsme věnovali strategiím, které popisují kognitivní psychologové. Řešení problémů se kromě výše zmíněných věnuje také řada dalších autorů; jen pro úplnost jmenujme např. předního slovenského pedagoga a psychologa M. Zelinu, polského pedagoga W. Okoňě a u nás např. L. Jedličku (srov. např. 2008).

Rozvoj kompetence k řešení problémů

Kompetenci k řešení problémů lze rozvíjet mnoha různými cestami. Všechny tyto metody mají jedno společné, a to poměrně vysokou míru zapojení jedinců, u nichž má být kompetence rozvíjena. Ve shodě s příznivci pragmatické pedagogiky máme za to, že stejně jako nelze posilovat svaly bez toho, abychom je zapojovali, nelze ani rozvíjet schopnost řešit problémy bez toho, abychom nějaké problémové úlohy řešili. Jednotlivé edukační přístupy se pak liší především

[69] Tento koncept jako první představil K. Duncker v roce 1935, srov. DUNCKER, K. On problem solving. *Psychological Monographs,* 1945, Vol. 58, No. 270.

v míře simulace reálných problémů oproti řešení teoretických problémových úloh.

Zatímco ve škole se zatím stále setkáváme především s řešením tzv. dobře definovaných problémů, každodenní život po nás vyžaduje řešení i jiných typů situací, které odpovídají více tzv. špatně definovaným problémům. Na to reagují některé pedagogické přístupy, které jsou však povětšinou chápány spíše jako pedagogické alternativy než jako přístupy, jež by se měly stát integrální součástí systému výchovy a vzdělávání. Výzvy v podobě problémů, které jsou před účastníky takových vzdělávacích akcí stavěny, důsledněji simulují způsoby vnímání a prožívání problémových situací jak na individuální úrovni, tak ve skupině osob. Příkladem takového přístupu mohou být kurzy postavené na pilířích zážitkové pedagogiky, jež sama našla postupem času své teoretické ukotvení v poznatcích D. Kolba (1984). Jeho cyklus učení (ve zjednodušené podobě) je u nás v souvislosti se zážitkovým učením velmi často prezentován.[70]

Obtížná uchopitelnost reakcí na problémy spočívá v tom, že tyto reakce jsou velmi často nevědomé. Nejsme si vědomi toho, co děláme, ani důsledků našich reakcí. Teorie a modely zkušenostního učení mohou být v tomto ohledu pomocí. V českém edukačním prostředí je poměrně široce přijímaným prostředkem zkušenostního učení *hra* (ať už se jí rozumí hra didaktická, obvykle užívaná v kontextu školní výuky, nebo hra zážitková, využívaná jako jeden z prostředků zkušenostního učení ve sféře volného času). Hry pomáhají simulovat problémové situace, do kterých se jedinci v životě mohou dostat. Nabízí vcelku věrný obraz jednání jedince (nebo skupiny) v takové situaci. Vytváření a navozování nových kreativních situací a fiktivních kontextů, situací „jako" (viz také kapitolu sedmou), umožní lidem, kteří jsou součástí takové konkrétní problémové situace, vnímat a prožít ji jinak, vidět nové cesty k jejímu řešení. Účastníci necítí ztotožnění s problémovou situací; i když si uvědomují svou vlastní roli ve vytváření problému, ve skutečnosti si vytváří odstup mezi realitou a hrou. Tak získávají možnost zaujmout odstup od problémů (srov. koncept „ontologie první osoby" a „ontologie třetí osoby" popisovaný v sedmé kapitole), měnit svoje stanovisko, představit si nové nápady a více využít svého kreativního potenciálu.

Kromě her a simulací přímo založených na prožitku problémové situace můžeme kompetenci k řešení problémů rozvíjet i „klasickou"

[70] Kolbův cyklus učení staví jednak na čtyřech fázích (zkušenost – reflexe – zobecnění – plánování) a rovněž na čtyřech stylech učení (divergentní, konvergentní, asimilační, akomodační) a může tak být jednou ze systematických strategií fázování řešení komplexních problémů, srov. např. výše popsanou strategii IDEAL, kterou její autoři také nepřímo označují jako cyklus.

cestou předkládání problémových učebních úloh. Barrows (1996) uvedl několik znaků učební úlohy rozvíjející kompetenci k řešení problémů:

- probíhá skrze řešení problému;
- probíhá v malých skupinách;
- je orientována na studenta;
- využívá situace z reálného života;
- má mezipředmětový či mezioborový charakter;
- je řešena bez předchozí přípravy;
- učitel je pouze zadavatelem učební úlohy;
- nové informace jsou získávány na základě učení, které je řízeno samotným žákem;
- na řešení úlohy navazuje transfer nově získaných poznatků mezi různými kontexty či situacemi.

Tréninkem v podobě problémových úloh učíme žáky či studenty určité pohotovosti – připravenosti rozpoznat a řešit každodenní problémy. Trénujeme schopnost odolávat tendenci jednoduše přijmout situaci jako danou věc a rezignovaně konstatovat, že „takhle už to v životě zkrátka chodí."

Rozvoj kompetence k řešení problémů na příkladu *Filozofie pro děti*

Aniž bychom tvrdili, že program *Filozofie pro děti* je nejlepší možnou či dokonce jedinou cestou k rozvoji kompetence k řešení problémů, v této kapitole se – jako ilustraci některých výše uvedených principů – budeme dále věnovat především rozboru některých intelektových (myšlenkových) dovedností, které rozvíjíme skrze filosofický dialog, tedy skrze metody užívané v rámci programu *Filozofie pro děti*. Filosofický dialog umožňuje (ve smyslu zkušenostního učení) na jedné straně simulaci problému, který se však na druhé straně stává skutečným problémem řešeným v diskusi. Účastníci takové diskuse zcela reálně přemýšlí a rozvíjí tak své intelektové dovednosti jakožto součást kompetence k řešení problémů. Opakované filosofické diskuse a související cvičení a aktivity umožňují určitý dril těchto intelektových dovedností a jejich následnou automatizaci. Intelektové dovednosti se tak stávají uplatnitelné v praxi řešení problémů jako jednoduché algoritmy, které je možné využít napříč jednotlivými komplexnějšími strategiemi řešení problémů. Přitom však díky důrazu na reflexi procesu diskuse, tj. díky metakognitivní rovině filosofického dialogu, jsou účastníci dialogu vedeni k tomu, aby si uvědomovali principiálnost a kontext využití těchto postupů.

Za účelem usnadnění reflexe v diskusi užívaných dovedností jsme (bez nároku na úplnost, spíše s ohledem na pedagogickou využitelnost) sestavili pracovní soubor dovedností rozvíjených ve všech třech dimenzích myšlení, na něž se *Filozofie pro děti* zaměřuje (tvořivé, kritické, angažované, srov. Lipman 2003). V tabulce 2 uvádíme jejich přehled doplněný o stručnou charakteristiku nebo příklad jejich možného využití – nikoliv však v rámci filosofického dialogu, ale právě při řešení problémových úloh, především pak s ohledem na skupinové řešení problému. Uvedena je také příslušná fáze řešitelského procesu, ve které tuto dovednost nejpravděpodobněji využijeme (srov. obr. 8).

Dovednosti	**Využití dovednosti**	**Fáze řešení**
Analogie, metafory, přirovnání	Přenos způsobu řešení z jiné podobné problémové situace.	Identifikace problému, výběr strategie řešení
Zkoumání problému z více perspektiv	V čem je problém? Odkud jej začít řešit?	Definice problému
Hledání souvislostí	Souvisí spolu jednotlivé problémy? Nejsou to jen různé aspekty téhož?	Definice problému
Definování pojmů	Definovat problémový prostor jako východisko pro určení strategie řešení.	Definice problému
Odcyklení	Uvědomit si, co ve skupině právě řešíme. Nezacyklili jsme se v diskusi o řešení problému nad nepodstatnou jednotlivostí?	Generování strategií řešení
Identifikace důsledků + Myšlenkový experiment	Promýšlení možných důsledků, použití jednotlivých strategií.	Generování strategií řešení
Hledání alternativ	Existují nějaké alternativní způsoby řešení problému?	Generování strategií řešení
Ochota hledat a nezastavit se před neobvyklým	Být aktivní, nezastavit se při vymýšlení strategií.	Generování strategií řešení
Ochota experimentovat	Využít čas, který máme k dispozici, pro generování a výběr strategie řešení, také k vyzkoušení stěžejních kroků navrhovaného řešení.	Generování strategií řešení
Názor jako hypotéza	Představujeme určitý návrh jako možnost ke zvážení, nebo jako názor, který má být prosazen?	Generování strategií řešení

Dovednosti	Využití dovednosti	Fáze řešení
Snaha o přesnost vyjádření	Být důsledný ve formulování návrhu řešení.	Generování strategií řešení
Vyjádření zájmu	Při domluvě strategie je dobré dát ostatním vědět, že jste přítomni, ať už je váš projev souhlasný nebo nikoli.	Generování strategií řešení
Navazování na ostatní	Navazujeme na návrhy ostatních, nebo vedeme několik monologů?	Generování strategií řešení
Dostatek prostoru pro každého	Neprosazují své návrhy pouze ti výřečnější (extroverti)?	Generování strategií řešení
Snaha nepřejít myšlenky bez povšimnutí	Nepřeslechli jsme něčí návrh na řešení?	Generování strategií řešení
Ujištění se, zda rozumíme myšlenkám druhých	Nepředpokládat, že každý chápe můj návrh řešení.	Generování strategií řešení
Zdůvodňování	Zdůvodnění vlastního návrhu na řešení usnadní jeho pochopení.	Generování strategií řešení
Autokorekce	Přiznat si, že můj návrh nebyl dobrý a dále ho neprotlačovat.	Generování strategií řešení
Rozlišování	Odlišit – odhalit podobnosti. Nenavrhujeme totéž jinými slovy?	Generování strategií řešení
Indukce	Generování způsobu řešení na základě předchozích zkušeností.	Generování strategie řešení
Zohlednění kontextu	Při opakovaném výběru strategie je třeba zvažovat kontext (některé techniky jsou použitelné, jiné ne).	Generování strategií řešení, výběr strategie
Povzbuzování druhých	Při domluvě strategie brát ohled na ostatní; vyzvat ty, od kterých jsme návrh neslyšeli. Při řešení povzbuzovat ostatní k překonání dílčích problémů / překážek.	Generování strategií řešení, aplikace vybrané strategie
Skupina se podílí na řízení procesu	Jak jsme si rozdělili role? Máme koordinátora, který dbá na naplnění všech aspektů správného řešení? Dává koordinátor prostor skupině (jejím ostatním členům)?	Generování strategií řešení, aplikace vybrané strategie
Zaměření pozornosti na řešenou problematiku	Při diskusi o řešení se nenechat rozptylovat irelevantními podněty a využít čas, který je k dispozici.	Generování strategií řešení, aplikace vybrané strategie

Dovednosti	Využití dovednosti	Fáze řešení
Další návrh k průběhu diskuse	Buďme aktivní a mějme procesuální poznámky, koordinátor vše nezachrání.	Generování strategií řešení, aplikace vybrané strategie
Ověřování hypotéz	Před výběrovou fází musí dojít k ověřování navržených strategií řešení.	Výběr strategie řešení
Upozornění na rozpor dvou tvrzení	Pokud má vést toto řešení k cíli, pak k cíli nevede to, které tomuto odporuje.	Výběr strategie řešení
Hledání a uplatňování kritérií	Výběr konkrétní strategie – konvergentní fáze	Výběr strategie řešení
Posuzování důvodů	Vyžádali jsme a řádně zvážili důvod pro výběr určité strategie?	Výběr strategie řešení
Uvádění východisek / předpokladů	Co musí platit, aby tento způsob řešení měl šanci na úspěch?	Výběr strategie řešení
Dedukce	Výběr řešení, které je osvědčené v podobných situacích.	Výběr strategie řešení
Důslednost postupu	Dodržet to, na čem jsme se domluvili.	Aplikace vybrané strategie
Zvažování aktuálnosti vlastních příspěvků	Kontrolovat vlastní kázeň a v případě potřeby se stáhnout, neprosazovat stále jen své řešení.	Ve všech fázích
Zobecnění	Reflexe řešení – zobecnění umožní zefektivnit řešení problému v podobných situacích v budoucnu.	Zhodnocení / Reflexe

Tab. 2: Intelektové dovednosti užívané ve *Filozofii pro děti* a jejich možné využití při řešení problémů

Ve výše uvedeném přehledu jsme se pokusili najít možné analogie mezi těmito intelektovými dovednostmi a dílčími dovednostmi, které rovněž budují kompetenci k řešení problémů. Nejpřímější relaci nacházíme u dovedností kritického myšlení, které nám umožňuje kontrolu logické správnosti našeho postupu. Přirozeně nejvíce položek myšlenkových dovedností pak vcelku samozřejmě spadá do oblasti fáze generování možných strategií řešení, které provádí skupina řešitelů. Zde – v diskusi nad možným uchopením celého řešení – máme možnost aplikovat takřka veškeré dovednosti, které získáme nácvikem při filosofické diskusi v tzv. *hledajícím společenství* (*community of inquiry*). Příkladem našich úvah budiž myšlenková doved-

nost „Další návrh k průběhu diskuse“: Návyk nenechávat návrhy ke směřování diskuse jen facilitátorovi (který mohou získat účastníci diskusí ve filosofickém hledajícím společenství) umožňuje přijmout zodpovědnost za celý proces hledání odpovědi na řešenou otázku – ta se pak přenáší i na proces řešení problémů.

Na základě rozboru, jehož výsledky prezentujeme v tabulce 2, můžeme konstatovat, že filosofický dialog v podobě, kterou známe z programu *Filozofie pro děti*, může rozvíjet nejen myšlení, ale také napomáhat systematickému přístupu k řešení problémů nejrůznějšího charakteru. Výzkumně tento předpoklad teprve ověřujeme v rámci výzkumu efektivitou jednotlivých edukačních přístupů vzhledem k rozvoji kompetence k řešení problémů (viz např. Macků 2009).

Závěrečná kapitola jako určitou inspiraci, jak empiricky výzkumně uchopit problematiku (kritického) myšlení a jeho rozvoje, představuje model procesu vývoje dialogického kritického myšlení. Kromě kvantitativně orientované metody sémantického diferenciálu a shlukové analýzy, jež byly jako ilustrace použity v kapitole desáté, zde čtenář nalezne příklad metodologie kvalitativní (s následnou experimentální aplikací).

Zdá se, že empirický výzkum naznačuje (či do jisté míry potvrzuje), že pedagogické úsilí o rozvoj kritického a tvořivého myšlení, jak je pojato v programu *Filozofie pro děti* (kromě této kapitoly viz např. také kapitolu šestou a osmou), se projevuje „hmatatelným“ způsobem ve zvyšující se úrovni dětského myšlení. Zdá se, že zabývání se touto problematikou má nejen určitý efekt, ale také *smysl*…

12. Evaluační výzkum vlivu filosofování s dětmi na vývoj jejich kritického myšlení

Marie-France Daniel

V současnosti si Lipmanův program *Filozofie pro děti* (*Philosophy for children*, *P4C*) a pedagogické přístupy či programy z něj odvozené získávají popularitu na primárních a sekundárních školách (srov. UNESCO 2007, 2011) zejména díky tomu, že jsou zaměřeny na podněcování kritického myšlení (*critical thinking*) žáků.[71]

Vzhledem k relativní novosti těchto přístupů či programů považujeme za nezbytné provádět empirické vyhodnocování jejich vlivu na vývoj kritického myšlení žáků. Tuto nezbytnost vnímáme jednak s ohledem na samotnou filosofii, ušlechtilou disciplínu a součást kultury (srov. první kapitolu), jež si zaslouží, aby byla předávána s určitou intelektuální přísností či přesností, jednak s ohledem na děti, které z filosofie znají pouze to, co se naučily ve školních lavicích a které se mohou cítit podvedeny, pokud se později dovědí, že – byť jim bylo říkáno, že se věnují filosofii a filosofickému dialogu – si ve skutečnosti „pouze povídaly"; a v neposlední řadě s ohledem na budoucnost „školní filosofie", jež pod drobnohledem kritického zraku profesionálních filosofů může být považována za pouhé „hraní si na filosofii", nikoli za filosofii skutečnou (srov. Daniel a Auriac 2011).

Jsme si vědomi toho, že otázka hodnocení filosofického diskurzu nastoluje paradox: od filosofie se totiž očekává, že se bude vyjadřovat svobodně. V kontextu *Filozofie pro děti* nicméně „filosofovat" znamená *učit se myslet* (srov. Lipman 2003, Lipman et al. 1980). Proto, podobně jako kterýkoli jiný vyučovací předmět, učení se filosofii musí být vyhodnocováno, máme-li zjistit, co si žáci již osvojili, co teprve vstřebávají a co by mělo být teprve podníceno.

Hodnocením myšlení žáků se zabývají učitelé, školy, autoři vzdělávacích programů, ale také výzkumníci, jejichž úkolem je zjistit, zda program X dosáhl proklamovaných cílů a zda lze prokázat jeho pozitivní vliv na vývoj žáků.

---

[71] Spojitosti mezi filosofií, *Filozofií pro děti* a kritickým myšlením se podrobněji věnujeme v naší dříve publikované studii, srov. Daniel a Auriac, 2011.

Toto hodnocení přitom může být zaměřeno na dva aspekty: na obsah a na formu. Z hlediska obsahového se analýza může zaměřit na latentní (implicitní) nebo na manifestovaný (explicitně vyjádřený) obsah – toto záleží na volbě výzkumníka. Analýza pak může klást důraz například na obsah diskurzu mezi žáky s cílem lépe porozumět jejich vidění světa nebo reprezentacím studovaných konceptů. Nebo můžeme provést analýzu žákovského diskurzu ve vztahu ke konkrétnímu filosofickému pojetí (v logice, etice, estetice aj.) s cílem interpretovat, jak žáci tomuto pojetí rozumí, a podobně.

Z hlediska formální stránky diskurzu se jeden z evaluačních přístupů zaměřuje na analýzu způsobu, jakým žáci myslí, tj. na analýzu intelektových dovedností (*thinking skills*) využívaných v komunikaci a dosahované míry jejich komplexnosti. Naše výzkumy se zaměřují právě na tento typ evaluace. Ačkoli samozřejmě existují rozmanité filosofické tradice (historická, existencialistická aj.), máme za to, že je spojuje způsob myšlení orientovaný na zkoumání (*inquiry*), konceptualizaci a evaluaci, tj. myšlení, jež někteří autoři označují jako myšlení *kritické* nebo *komplexní* (srov. *La philosophie à l'école*).

V této kapitole se zaměříme na kvalitativní výzkumné metodologie, a to zejména na ty, které využíváme ve vlastním výzkumu.[72] Nejprve tedy popíšeme kroky, které vedly k návrhu modelu procesu vývoje kritického myšlení. Poté představíme, jak jsme tento model v našem výzkumu použili k analýze transkriptů žákovského diskurzu (a ověření vlivu filosofování s dětmi na myšlení žáků). V závěru pak představíme některé výsledky analýz spojené s použitím tohoto modelu.

Kvalitativní analýza založená na přístupu zakotvené teorie

Rozhodli jsme se svůj výzkum založit na kvalitativních metodologiích, jelikož jsou interpretativní a hermeneutické, tj. směřují k rozkrytí významů, procesů či konceptů, nebo dokonce k návrhu nových teorií. Získané výsledky ukazují nové tendence a vedou k návrhu hypotéz, které by měly být dále testovány v rámci rozsáhlejšího

[72] Výzkumné projekty vedené autorkou této kapitoly byly financovány kanadskou Radou pro výzkum v sociálních a humanitních vědách (Social Sciences and Humanities Research Council, SSHRC). Na prvním projektu spolupracovali: L. Lafortune a R. Pallascio (Québec), C. Slade a L. Splitter (Austrálie) a Teresa de la Garza (Mexiko). Na druhém projektu spolupracovali: M. Gagnon (Québec) a E. Auriac (Francie). Metodologické aspekty uváděné v této kapitole byly částečně převzaty z našich dříve publikovaných studií: Daniel et al. 2005; Daniel a Gagnon 2011, 2012.

výzkumu (omezený počet participantů či respondentů znamená, že výsledky nelze zobecnit).

Výzkumný přístup, který jsme konkrétně použili, abychom lépe porozuměli procesu, jak žáci přemýšlejí, se nazývá *zakotvená teorie* (*grounded theory*), srov. Charmaz 2005, Glaser a Strauss 1967, Strauss a Corbinová 1999 aj.

Cíl

Cílem analýzy v designu zakotvené teorie není verifikovat základy existujících teorií, ani měřit vliv určitého experimentálního zásahu, ale spíše na základě dat sebraných ve výzkumném poli (*ground*) nacházet nové porozumění určitému fenoménu. Cílem našich výzkumných projektů bylo porozumět tomu, jak se kritické myšlení žáků a studentů vyvíjí v kontextu filosofické *praxe,* a tento vývojový proces následně modelovat.

Účastníci výzkumu (participanti)

Pro zajištění reprezentativnosti a od ní se odvíjející validity dat je v designu zakotvené teorie klíčová rozmanitost. Účastníky našich výzkumů byli žáci pocházející z různých školních tříd z různých kultur (Québec, Francie, Ontario, Mexiko, Austrálie) a jazykových prostředí (francouzština, španělština, angličtina). Rozmanitost byla dána rovněž růzností vzdělávacích programů, které se mezi jednotlivými státy poměrně výrazně lišily. Mezi participanty výzkumu byla zajištěna rovněž diverzita socioekonomická: někteří žáci pocházeli z dělnických rodin, byly zde zastoupeny děti reprezentující střední třídu, ale také děti rodičů s vysokým socioekonomickým statusem.

Sběr dat

Data jsme sbírali pomocí videozáznamu hodin filosofování s dětmi v délce 30–60 minut, v závislosti na obvyklé praxi v dané třídě. V závislosti na cílech jednotlivých výzkumů byl během roku v každé skupině pořízen jeden či více videozáznamů. Záznamy byly doslovně a kompletně transkribovány a poté analyzovány výzkumníky. V analýze jsme se zaměřovali na skupiny, nikoli na jednotlivce, abychom dokázali reflektovat sociální dimenzi filosofování s dětmi (srov. také předchozí kapitolu a kapitolu šestou) stejně jako naše pojetí kritického myšlení jako předmětu sociálně-vědního výzkumu.

Kódování

V designu zakotvené teorie proces kódování zahrnuje vytváření co největšího počtu vazeb mezi jednotlivými kódy, aby došlo k „vytěžení" kategorií, k seskupení těchto kategorií v rámci pokusu navrhnout funkční koncepty a teorii či teoretické prvky, které by byly koherentní a reprezentovaly studovaný kontext. Všechny kroky kódování mají pouze pracovní charakter, a to až do konce analýzy, kdy je dosaženo konsensu mezi výzkumníky (srov. Laperrière 1997, Paillé 1994).

V průběhu kódování jsme se zaměřovali spíše na formální aspekty myšlení (tj. zda je například tvrzení zdůvodněno, nebo nikoli) než na obsah výpovědí (tj. zda například tvrzení obsahuje nějaký předsudek, nebo nikoli). Jinak řečeno, kódování bralo v potaz způsob, jakým byly názory vyjadřovány, nikoli jejich věcný obsah.

Prosté odpovědi „ano", „ne" nebo „nevím" směřující k učiteli nebyly do kódování zahrnuty, jelikož nebylo možné ověřit, zda tento typ odpovědí naznačuje určitou konkrétní úroveň myšlení, nebo nikoli. Žák v podstatě může na otázku učitele odpovědět pouhým „ano" nebo „ne" zcela nahodile a bez promyšlení vlastního stanoviska. Abychom pokud možno co nejvíce eliminovali jakékoli subjektivní interpretace žákovských výpovědí, kódováno bylo rovněž pouze to, co bylo explicitně vyjádřeno v transkriptu.

Nejprve jsme kódovali intervenci každého žáka tak, abychom určili povahu inherentních kognitivních dovedností (tvrzení, uvedení důvodu, příklad apod.). Následně jsme tyto kódy seskupovali do kategorií. Takto se objevily čtyři pracovní kategorie vztahující se k *modu myšlení*: logický (*logical*), kreativní (*creative*), odpovědný (*responsible*) a metakognitivní (*metacognitive*).

S tradičním vymezením těchto modů myšlení jsme byli samozřejmě obeznámeni, nicméně v souladu s designem zakotvené teorie a vzhledem k tomu, že naším cílem bylo analyzovat data vzešlá z diskusí mezi žáky, jsme se pokusili oslabit je a zaměřit se co nejvíce na to, jak se kritické myšlení manifestovalo ve výpovědích žáků. V závěru první fáze výzkumu byla tedy tímto způsobem (na základě analýzy výpovědí žáků) každému z těchto modů myšlení přiřazena obecná definice:

- *logické myšlení* odkazuje k neformální logice; charakteristická je pro ně zejména koherence diskurzu a argumentace;
- *kreativní myšlení* odkazuje k divergenci v myšlení; charakteristické jsou pro ně nové a nečekané výpovědi;
- *odpovědné myšlení* odkazuje k přesvědčení, jednání a hodnotám, které se pojí se sociální a etickou dimenzí;

- *metakognitivní myšlení* odkazuje k retrospekci myšlení, emocí, jednání, projevů chování a k jejich korekci.

Poté jsme transkripty komunikace mezi žáky opět analyzovali. Tentokrát jsme zvláštní pozornost věnovali způsobu, jakým tyto čtyři mody myšlení nabývaly na komplexitě. Z analýzy skutečně vyplynulo, že myšlení (ať už logické, kreativní, odpovědné nebo metakognitivní) není statickým produktem; je založeno na dynamickém procesu, a to tak, že tyto mody mohou být manifestovány jako jednoduché, nebo komplexní. Například (ve vztahu ke kreativnímu myšlení) formulace osobního příkladu naznačuje myšlení jednoduché, zatímco vyhodnocení divergentních vztahů předpokládá myšlení komplexnější. Toto zjištění nás vedlo k identifikaci šesti *epistemologických perspektiv*, které jsme nazvali: egocentrická, post-egocentrická, pre-relativistická, relativistická, post-relativistická (pre-intersubjektivní) a intersubjektivní (viz tab. 3).

Epistemologie / Modus	Logický	Kreativní	Odpovědný	Metakognitivní
Egocentrická				
Post-egocentrická		jednoduché myšlení		
Pre-relativistická				
Relativistická	↓	↓	↓	↓
Post-relativistická (pre-intersubjektivní)				
Intersubjektivní		komplexní myšlení		

Tab. 3: Identifikované epistemologické perspektivy vztažené ke zvyšující se komplexitě modů myšlení

Také v tomto případě jsme se pokusili pominout tradiční vymezení epistemologických teorií a soustředit se na způsob, jakým se odvíjela komunikace mezi žáky. V závěru druhé fáze výzkumu byla každé z identifikovaných epistemologických perspektiv přiřazena obecná definice:

- Pro *egocentrickou* perspektivu jsou charakteristické názory soustřeďující se na to, co je specifické a konkrétní, hlouběji nepromyšlená dualistická reprezentace světa neovlivněná názory ostatních.
- *Post-egocentrická* perspektiva již zahrnuje menší míru decentrace reprezentací, jež odkazují ke konkrétní zkušenosti žáka vycházející z jeho bezprostředního prostředí (rodina); výpovědi jsou jednoduché a kusé (nevyjadřují vztahy).

- V perspektivě *pre-relativistické* začíná narůstat míra komplexnosti reprezentací; názory naznačují počínající generalizaci, ale zůstávají ukotveny v žákovi známém prostředí (vrstevníci).
- V *relativistické* perspektivě výpovědi naznačují počínající generalizaci, přičemž se jedná o konvergující vztahy mezi názory vrstevníků (spíše než o izolované jednotky); jsou založeny na konkrétním nebo nekompletním explicitně vyjádřeném zdůvodnění.
- *Post-relativistická* (*pre-intersubjektivní*) perspektiva předpokládá, že výpovědi jsou konceptualizovány, a naznačuje počínající proces vzájemného vyhodnocování názorů mezi vrstevníky.
- V *intersubjektivní* perspektivě jsou pak výpovědi již konceptualizovány a jejich zdůvodnění se opírá o kritéria; jsou vyjádřeny ve formě otázek namísto uzavřených závěrů; divergentní vztahy jsou zacíleny na transformaci perspektivy směrem ke společnému dobru a vedou ke korekci názorů.

Epist. / Modus	**Logické myšlení**	**Kreativní myšlení**	**Odpovědné myšlení**	**Metakognitivní myšlení**
Egocentrická	Výpověď založená na smyslové zkušenosti konkrétního a osobního faktu.	Výpověď dodávající význam osobnímu a konkrétnímu názoru.	Výpověď vztažená k osobnímu a konkrétnímu chování spojenému se sociálním nebo morálním přesvědčením.	Retrospektivní výpověď o osobním a konkrétním jednání, názoru, pocitu apod.
Post-egocentrická	Výpověď založená na zkušenosti (osobní nebo někoho blízkého) + usuzování.	Výpověď dodávající význam osobnímu názoru (v distanci od sebe sama).	Konkrétní výpověď vztahující se k osvojenému morálnímu nebo sociálnímu pravidlu; bez kontextu.	Retrospektivní výpověď o osobním úkolu, názoru, pocitu apod. (v distanci od sebe sama).
Pre-relativistická	Výpověď částečně zobecňujícího charakteru, nezdůvodněná nebo chybně zdůvodněná (argumentace v kruhu apod.).	Výpověď nová, divergentní nebo představující jednotlivá řešení či hypotézy ve vztahu k vlastnímu názoru nebo k názoru někoho jiného.	Výpověď vztažená k částečně zobecněnému jednání v morální nebo sociální perspektivě.	Popisná retrospektiva osobního úkolu, názoru, pocitu apod. (v distanci od sebe sama).

Epist. / Modus	Logické myšlení	Kreativní myšlení	Odpovědné myšlení	Metakognitivní myšlení
Relativistická	Nekompletní / konkrétní zdůvodnění (vysvětlení) založené na usuzování a zkušenosti; někdy doplněno na žádost dospělého.	Vztah, který dodává význam názoru vrstevníka (doplněním, rozšířením, uvedením nového vztahu).	Výpověď vysvětlující vůli porozumět druhým / zahrnout druhé (z bezprostředního okolí).	Deskriptivní retrospektiva jednání, myšlenky apod. někoho jiného (z bezprostředního okolí).
Post-relativistická (pre-intersubjektivní)	Zdůvodnění založené na dobrých důvodech jako výsledek jednoduchého úsudku.	Vztahy představující odlišný kontext zahrnující perspektivu skupiny.	Výpověď zdůvodňující touhu porozumět ostatním / zahrnout ostatní (ze vzdálenějšího prostředí).	Deskriptivní retrospektiva jednání, myšlenky apod. někoho jiného (ze vzdáleného prostředí).
Intersubjektivní	Zdůvodnění opírající se o kritéria; konceptualizace založená na jednoduchém úsudku.	Hodnotící vztah nabízející odlišný význam a transformující perspektivu.	Pochybnost, na níž je založeno hodnocení kategorií (pravidel, principů, sociálních/morálních hodnot).	Hodnotící výpověď vyjadřující změnu perspektivy (korekce / autokorekce) v návaznosti na přijatou kritiku.
	Konceptualizace	*Transformace*	*Kategorizace*	*Korekce*

Tab. 4: Operacionalizovaný model vývojového procesu dialogického kritického myšlení (DCT)

Výsledek

V závěrečné fázi jsme pak konstatovali vztahy mezi identifikovanými kognitivními mody a epistemologickými perspektivami. Výsledkem byl operacionalizovaný model vývojového procesu, který označujeme jako *dialogické kritické myšlení* (*dialogical critical thinking*, DCT), jelikož kritické myšlení bylo identifikováno v interakci mezi vrstevníky (viz tab. 4).

V našich následných výzkumech se tento operacionalizovaný model procesu dialogického kritického myšlení stal nástrojem, který jsme použili k analýze transkriptů za účelem získání obrazu myšlení žáků v programu *Filozofie pro děti*.

Použití vývojového modelu DCT k analýze myšlení žáků

K analýze transkriptů komunikace mezi žáky jsme použili konstituční prvky vývojového procesu popsané v modelu DCT (4 mody myšlení × 6 epistemologických perspektiv).

Výpověď žáka	Intelektové dovednosti	Mody myšlení
Ž1: Při násobení, když číslo násobíme nulou, dostaneme nulu, ale 1 + 0 = 1.	Formulace koherentního a očekávaného názoru vztahující se k informaci získané ve výuce.	Logický
	+ srovnání dvou matematických operací	+ Kreativní
Ž2: Při násobení… to není pravda… nula je nějak důležitá, protože mění odpověď. Například 3×0 nerovná se 3, ale 0. Nula nic nemění při sčítání a odčítání, ale při násobení a dělení už něco mění.	Navrhuje divergentní vztah; uvádí příklad, který názoru dodá význam.	Kreativní
	+ Vyvozuje zdůvodněný závěr.	+ Logický
Ž3: Myslím, že hodnota nuly rovná se nic…	Prosté tvrzení	Logický
Ž4: Nesouhlasím s Ž3. Tvrdí, že nula nemá žádnou hodnotu. Hodnotu má. Je to, jako když v autě zařadíte neutrál.	Navrhuje analogii, pomocí níž vyjadřuje svůj názor.	Kreativní

Tab. 5: Příklad prvního kroku kódování

V prvním kroku jsme ve výpovědích každého z žáků identifikovali inherentní intelektové dovednosti, viz tab. 5 sloupec a. Tato identifikace sloužila k tomu, abychom určili, které mody myšlení žáci využili (tab. 5, sloupec b). Například:

- v *logickém* modu byly kódovány tyto intelektové dovednosti: tvrzení, definice, popis, vysvětlení, zdůvodnění, argumentace, konceptualizace aj.;
- v *kreativním* modu byly kódovány tyto intelektové dovednosti: příklad, analogie, srovnání, protipříklad, nuance, kritická otázka, divergentní vztah, transformace aj.;

- v *odpovědném* modu byly kódovány tyto: tvrzení, popis, vysvětlení, atd. vztahující se k sociálnímu / etickému chování, pravidlu, principu, hodnotě apod.;
- v modu *metakognitivním* byly kódovány tyto: vybavení si myšlenky, činnosti, pocitu, situace apod., ať už ve vztahu k sobě samému nebo k ostatním, s úmyslem tuto myšlenku, činnost apod. konstatovat, popsat, hodnotit nebo korigovat.

Tabulka 5 nabízí příklad prvního kroku kódování založeného na úryvku komunikace mezi žáky ve věku 9–10 let v průběhu diskuse o hodnotě čísla „nula".[73]

V druhém kroku kódování jsme určili úroveň komplexity kódovaných modů myšlení. Jinak řečeno, identifikovali jsme epistemologickou perspektivu, jež tyto mody charakterizovala, abychom mohli výpovědi žáků co nejpřesněji interpretovat. Provedli jsme to tak, že jsme zkoumali vztahy mezi výpovědí explicitně vyjádřenou v transkriptu a epistemologickými perspektivami operacionalizovanými v našem modelu. Postupovali jsme ve dvou dílčích krocích:

a) *Obecné kódování*: Jedná se o výpověď složenou z konkrétních, osobních a partikulárních jednotek? Pak se pravděpodobně kód bude pojit s egocentrickou perspektivou. Jedná se o výpověď částečně zobecňující, která bere v úvahu názor vrstevníka nebo je v konvergujícím vztahu s názorem vrstevníka? Pak se pravděpodobně kód bude pojit s relativistickou perspektivou. Jedná se o abstraktní výpověď orientovanou na obecné dobro, která je v divergentním vztahu k výpovědím vrstevníků nebo naznačuje korekci? Pak bude kód pravděpodobně vztažen k intersubjektivní perspektivě.

b) *Zpřesňující kódování:* Ke zpřesnění (další konkretizaci) kódu jsme navrhli nástroj složený z referenčních bodů vztahujících se ke každé z uvedených epistemologických perspektiv (viz tab. 6).

V závěrečné části této kapitoly představíme několik příkladů výsledků analýzy žákovské komunikace provedené s využitím výše popsaného vývojového modelu.

---

[73] Žáci pracovali s texty aplikujícími principy *Filozofie pro děti* na oblast matematiky: s didaktickým filosofickým příběhem (Daniel et al. *Les aventures mathématiques de Mathilde et David.* Québec: Le Loup de Gouttière, 1999) a cvičeními obsaženými v metodické příručce pro učitele (Daniel et al. *Philosopher sur les mathématiques et les sciences.* Québec: Le Loup de Gouttière, 2004).

Epist.	Referenční body konkretizace
Egocentrická	Výpovědi: • konkrétní a odkazující k osobní zkušenosti žáka • sestávající z prostých izolovaných jednotek (nikoli vztahů) • nezdůvodněny • bez odlišení jemných rozdílů (nuancí) • formulovány z pozice „já“
Post-egocentrická	Výpovědi: • konkrétní a částečně decentrované, odkazující ke zkušenosti žákova nejbližšího okolí (rodina) • sestávající z prostých izolovaných jednotek (nikoli vztahů) • nezdůvodněny • formulovány z pozice „my“ (já + ostatní), případně z pozice třetí osoby („můj bratr…“)
Pre-relativistická	Výpovědi: • propracovanější než u předchozích perspektiv, protože „popisují“ jednoduchou situaci • konkrétní s počátečními náznaky zobecnění, jež je ukotveno v žákovi známém prostředí (rodiče, kamarádi) • bez nuancí nebo jen s náznakem odlišení jemných rozdílů • nezdůvodněny nebo doprovázeny pouze neúspěšným pokusem o zdůvodnění: implicitní důvod, zdůvodnění kruhem apod. • formulovány z pozice obecného „my“ („musíme se mít rádi“) nebo z pozice zobecněného „oni“ („rodiče mají rádi své děti“)
Relativistická	Výpovědi: • ve vztahu konvergujícím k názorům vrstevníků • propracovanější než u předchozí perspektivy, protože situaci „vysvětlují“ • konkrétní, s náznaky počínajícího zobecnění; zdůvodněné Zdůvodnění: • explicitně vyjádřeno • v podobě konkrétního nebo nekompletního vysvětlení • formulováno z obecné perspektivy („musíme, lidé musí,…“)
Pre-intersubjektivní	Výpovědi: • formulovány ve vztahu k názorům vrstevníků • naznačují počínající konstruktivní evaluaci a divergentní myšlení • zobecněné, naznačují počínající konceptualizaci • zdůvodněné Zdůvodnění: • explicitně vyjádřeno („protože…“, „na základě toho, že…“ apod.) • formulováno v podobě platného důvodu

Epist.	Referenční body konkretizace
Intersubjektivní	Výpovědi: • formulovány ve vztahu k názorům vrstevníků • konceptualizovány • formulovány v podobě otázek, zpochybnění nebo konstruktivní evaluace názorů, premis apod. • naznačují hledání různých významů (namísto jediné pravdy) • obsahují argumentaci v podobě negociace (podmiňující způsob) • zaměřeny na sociální nebo etická předporozumění či předsudky • někdy vyjadřují explicitní autokorekci • zdůvodněné Zdůvodnění: • explicitně vyjádřeno („protože“, „na základě toho, že“ apod.) • formulováno v podobě kritérií • propracované, i když ne vždy zcela vyčerpávající

Tab. 6: Referenční body pro kódování zvyšující se komplexity myšlení

Výsledky analýz založených na využití modelu DCT

Jedna z analýz se vztahovala k osmi skupinám žáků ve věku 9–12 let (školní třídy z Québecu, Mexika a Austrálie). Jeden z výsledků této analýzy naznačuje vliv filosofování s dětmi na diverzifikaci modů myšlení, které žáci používali v diskusi. Tj. s tím, jak se žáci zapojovali do *praxe* filosofování, variabilita používaných modů myšlení začala narůstat: na začátku školního roku výpovědi žáků téměř výlučně reflektovaly pouze modus logický, zatímco na konci roku byly aktivizovány všechny čtyři uvedené mody myšlení – i když v různé míře. Odpovědný a metakognitivní modus myšlení byly manifestovány v nižší míře než modus logický a kreativní. Analýza ukázala tendence a obtíže žáků spojené s aktivizací těchto čtyř modů myšlení (srov. Daniel et al. 2005).

Jiná analýza byla provedena se 13 skupinami 4–12letých žáků z Québecu a Francie, kteří měli jednoletou zkušenost s programem *Filozofie pro děti*, a 6 skupinami žáků z Ontaria, kteří s tímto programem měli dvouletou zkušenost. První výsledky ukázaly, že počet let *praxe* filosofického dialogu má vliv na epistemologický vývoj žáků a diverzifikaci jejich modů myšlení. Konkrétně se ukázalo, že ve skupinách s jedním rokem praxe došlo k přechodu od jednoduchých epistemologických perspektiv (např. od pre-relativistické) ke komplexnějším (např. k relativistické a post-relativistické) ve čtvrtém ročníku primární školy, zatímco u žáků, kteří předtím měli ještě

rok praxe navíc, k manifestaci tohoto přechodu došlo již ve třetím ročníku. Ukázalo se rovněž, že u žáků s jedním rokem praxe programu *Filozofie pro děti* nebyl odpovědný a metakognitivní modus myšlení téměř vůbec aktivizován, a to *bez ohledu na věk žáků*. Tyto mody myšlení byly naopak – v různé míře – aktivizovány ve výpovědích žáků v rámci skupin s dvěma lety praxe (srov. Daniel a Gagnon 2012). Stručně vyjádřeno, tato analýza ukázala, že počet let filosofování s dětmi má vliv na míru diverzifikace a komplexnosti modů myšlení.

Druhá analýza provedená v rámci téže studie, v níž jsme se detailněji podívali na šest skupin žáků (5–12 let), kteří měli dvouletou zkušenost s programem *Filozofie pro děti*, nám umožnila ověřit, že *věk žáků je faktorem kognitivního vývoje*. Výsledky ukazují, že výpovědi dětí v preprimární škole byly většinou situovány v perspektivě pre-relativistické, ovšem s významnou tendencí k relativismu; výpovědi žáků druhého cyklu (3.–4. ročník) byly situovány v perspektivě relativistické s postupnou tendencí k post-relativismu (srov. Daniel a Gagnon 2012). Tato analýza ukázala, že věk je faktorem zvyšující se komplexnosti myšlení. Toto ovšem neznamená, že vývoj myšlení je lineární (jak naznačují piagetovské či neo-piagetovské teorie); zaznamenali jsme totiž, že výpovědi dětí mohou být již v preprimární škole situovány v perspektivě pre-relativistické, nebo dokonce relativistické, a naopak že výpovědi žáků druhého cyklu primární školy mohou být situovány v jednoduchých epistemologických perspektivách (např. post-egocentrické). Tento proces tedy označujeme jako *„scaffolding"* („konstrukční"), srov. Daniel a Gagnon 2011.

Provedli jsme rovněž komparativní analýzu transkriptů komunikace ve dvou skupinách francouzských dětí (4–5 let) ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Děti v experimentální skupině měly zkušenost s programem *Filozofie pro děti* v délce cca 10 měsíců, zatímco děti v kontrolní skupině žádnou takovou zkušenost neměly. Výsledky naznačují, že – spojíme-li perspektivy egocentrické (egocentrická a post-egocentrická) a relativistické (pre-relativistická a relativistická), na konci školního roku bylo 65 % výpovědí v experimentální skupině situováno v perspektivách relativistických, zatímco v kontrolní skupině bylo v těchto perspektivách situováno 40 % výpovědí žáků (Daniel et al. 2012). Tato analýza poukázala na skutečnost, že děti v preprimární škole (včetně dětí ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí) jsou schopny překročit egocentričnost, jíž jsou od dob Piagetových charakterizovány, a to do té míry, v jaké je jejich myšlení vhodně podněcováno.

Uvedený model byl dále použit při analýze komunikace mezi negramotnými dospělými (srov. Daniel *v tisku*) a při analýze ústního

a písemného projevu studentů učitelství (srov. Forges 2013), a to s výsledky, které jsou rovněž pozoruhodné. V rámci pětiletého výzkumného grantu SSHRC náš výzkum přenášíme do dalších kontextů – konkrétně na výzkum 27 skupin adolescentů navštěvujících školy v Québecu, ve Francii a v Maroku – s cílem zkoumat vztahy mezi: a) manifestacemi dialogického kritického myšlení studentů, b) pojetím kritického myšlení zastávaným vedením příslušných škol a c) cíli vzdělávacích programů prosazovaných v těchto zemích.

Máme za to, že studiu vlivu *Filozofie pro děti* (nebo jiných podobných přístupů či programů) na kognitivní vývoj žáků a studentů by mělo být prováděno mnohem více, ať už s využitím modelu DCT nebo jiných analytických nástrojů. Tyto výzkumy by nám umožnily lépe porozumět tomu, jak je kritické myšlení žáků aktivizováno, jak je manifestováno, jak se zvyšuje jeho komplexita atd. Tyto analýzy mohou být rovněž aplikovány na intervence učitelů, přičemž předmětem zkoumání by mohlo být, do jaké míry jejich (otevřené) otázky (srov. Daniel 2013) ovlivňují mody myšlení a epistemologické perspektivy žáků.

Závěr

Máme za to, že evaluace vlivu *Filozofie pro děti* (a dalších podobných přístupů či programů) na kognitivní rozvoj žáků je klíčová, chceme-li zjistit, zda má takový program pozitivní vliv na rozvoj kritického myšlení žáků a studentů, nebo zajistit, aby takový vliv měl (výzkum se tak může stát „kritickým přítelem" pedagogické praxe).

Model vývojového procesu dialogického kritického myšlení (DCT) používaný v našem výzkumu, odvíjející se od kvalitativní metodologie, tuto evaluaci umožňuje tím, že výzkumníkům, autorům vzdělávacích programů a učitelům naznačuje, které mody myšlení a epistemologické perspektivy si žáci již solidně osvojili (nebo dokonce překročili), které se teprve do myšlení žáků začleňují a které by ještě bylo třeba stimulovat.

Bibliografie

AKVINSKÝ, T. *Opera omnia iussu Leonis XIII. P. M. edita, Tom. XLVII, Sententia Libri Ethicorum, Vol. I,* Romae, Ad Sanctae Sabinae 1969.

ALBERTZ, R. *Geschichte und Theologie. Studien zur Exegese des Alten Testaments und zur Religionsgeschichte Israels*. Berlin: Walter de Gruyter, 2003.

ANSCOMBE, G. E. M. Modern Moral Philosophy. In Crisp, R.; Slote, M. (eds.) *Virtue Ethics*. Oxford: Oxford University Press, 1997, pp. 26–44.

ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Praha: Petr Rezek, 2009.

ATKINSON, R. et al. *Psychologie.* Praha: Portál, 2003.

BACHTIN, M. M. *Dostojevskij umělec: K poetice prózy*. Praha: Československý spisovatel, 1971.

BAKER, M. et al. Relationships between Critical and Creative Thinking. *Journal of Education Research,* Vol. 51, No. 1, 2001, pp. 173–185.

BARRETT, R. A. *Culture and Conduct. An Excursion in Anthropology*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1990.

BARRON, F. *The Creative Process and the Psychedelic Experience*. (online). Dostupné na: <www.psychedelic–library.org/barron.htm.>, citováno 2012–02–19.

BARROWS, H. S. Problem-based learning in medicine and blond: A brief overview. *New directions for teaching and learning,* 1996, Vol. 68, pp. 3–12.

BATESON, G. *Mysl & příroda: nezbytná jednota*. Praha: Malvern, 2006.

BAUMAN, P. *Současné podoby pedagogiky volného času*. *Pedagogika*, 2012, roč. 62, č. 4, s. 404–425.

BAUMAN, P., CVACH, R. Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak. In Jandová, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání na jihu Čech v reflexi současné reformy školství.* České Budějovice: PF JU, 2008, s. 131–145.

BAUMAN, Z. *Úvahy o postmoderní době.* Praha: Slon, 2006.

BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* Praha: Portál, 2001.
BENEDICTOVÁ, R. *Kulturní vzorce*. Praha: Argo, 1999.
BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha: Portál, 1998.
BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010.
BLECHA, I. *Filosofie (základní problémy).* Olomouc: FIN, 1994.
BLOOM, B. S.(ed.). *Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain.* New York: David McKay, 1956.
BOK, V. Jan z Teplé: Staré otázky a nové a starší odpovědi k jeho životu a dílu. In *Oráč z Čech. Česko-německá konference o smrti a umírání Žatec 14.–15. 10. 2006*, Praha: Sdružení rodáků a přátel města Žatce, 2007.
BONO, E. de. *Šest klobouků aneb Jak myslet*. Praha: Argo, 1997.
BORECKÝ, V. *Imaginace a kultura*. Praha: Karolinum, 1996.
BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 2005.
BORECKÝ, V. *Porozumění symbolu*. Praha: Triton 2003.
BRANSFORD, B.; STEIN, B. S. *The Ideal Problem Solver*, NewYork: W. H. Freeman and Company, 1984.
BUCHERS, A. A. Von der Kinderphilosophie zur Kindertheologie*; Kindertheologie in kritischem Vergleich mit der Kinderphilosophie* (online). Dostupné na: <www.kinderphilosophie.com/#iv–kritischer–vergleich>, citováno 2013-06-26.
BUCHLER, J. *Toward a General Theory of Human Judgement*. New York: Columbia University Press, 1951.
BUSH, M. Das Formproblem in der psychoanalytischen Kunsttheorie. In Kraft, H. (ed.). *Psychoanalyse, Kunst und Kreativität heute: Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud*. Köln: Dumont, 1984, s. 126–127.
BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J. Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 3, s. 227–242.
CARRIÈRE, J-C. *Vyprávět příběh.* Praha: Národní filmový archiv, 1995.
CICERO, M. T. *Questiones Tusculanae* III, 23–25; IV, 27–37.
CIESLAR, J. Jungův příchod. *Kritická příloha Revolver revue,* 1997, roč. 1, č. 7.
CRAPO, R. H. *Cultural Anthropology. Understanding Ourselves & Others*. McGraw-Hill, 1996.
CROCE, B. *Philosophy, Poetry, History: An Anthology of Essays*. London: Oxford University Press, 1966.
CROCE, B. *The Aesthetic as the Science of Expression and the Linguistic in General*. New York: Cambridge University Press, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; GETZELS, J. W. Discovery-oriented behaviour and the orginality of creative products: a study with artists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, vol. 19., No. 1, pp. 47–52.

ČERMÁKOVÁ, E. *Krajinami cizích časů. Vnímání prostoru a času usazenými a nomádskými kulturami*. Praha: Dokořán, 2012.

ČERNÝ, V. Cervantes a jeho don Quijote (předmluva). In Cervantes, Miguel de. *Důmyslný rytíř don Quijote de la Mancha.* Praha: Levné knihy KMa, 2005.

DACEY, J.; LENNON, K. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000.

DANIEL, M.-F. Dialogue philosophique, pensée critique dialogique et conscience humaine. Comment la Philosophie pour enfants donne une voix aux adultes analphabètes. In Grosjean, M.-P. (ed.) *La philosophie pour enfants*. Paris: Vrin, *accepted for publication*.

DANIEL, M.-F. Relativism: A threshold for pupils to cross in order to become dialogical critical thinkers (online)**.** *Childhood & Philosophy,* 2013, Vol. 9, No. 17, pp. 43–62. Dostupné na: <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/childhood/issue/view/64>,citováno 2013-08-20.

DANIEL, M.-F. et al. Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Educatio*n, 2005, Vol. 54, No. 4, pp. 334–354.

DANIEL, M.-F.; AURIAC, E. Philosophy, critical thinking and philosophy for Children. *Educational Philosophy and Theory,* 2011, Vol. 43, No. 5, pp. 415–435.

DANIEL, M.-F.; GAGNON M. Pupils' age and philosophical *praxis*: Two factors that influence the development of critical thinking in children (online). *Childhood and Philosophy*, 2012, Vol. 8, No. 15. Dostupné na: <www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=article&op=view&path[]=1110>, citováno 2013-08-20.

DANIEL, M.-F.; GAGNON, M. A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2011, Vol. 2, No. 5, pp. 418–428.

DANIEL, M.-F.; GAGNON, M.; PETTIER, J.-C. The developmental process of dialogical critical thinking in groups of preschool children. In Sutterby, J. (ed.). *Advances in Early Education and Day Care*. Brownsville: Emerald books, 2013, pp. 159–181.

DAVIDSON, D. Three Varieties of Knowledge. In Griffiths, A. P. (ed.) *A. J. Ayer Memorial Essays*, *Royal Institute of Philosophy Supplements,* 30, New York: Cambridge University Press, 1991, pp. 153–166.

DAVIDSON, J. E.; STERNBERG, R. J. The Role of insight in intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly,* 1984, Vol. 28, pp. 58–64.
DELORS, J. a kol. *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století.* Praha: ÚIV, 1997.
DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Laichter, 1932.
DEWEY, J. *How We Think*. Boston: D. C. Heath, 1910.
DIAMOND, J. *Osudy lidských společností. Střelné zbraně, choroboplodné zárodky a ocel v historii*. Praha: Columbus, 2000.
DIAMOND, J. *Třetí šimpanz. Vzestup a pád lidského rodu*. Praha: Paseka, 2004.
DIENWIEBEL, E.; HERTEL, D. et al. *Wege finden: Ethik in der Grundschule (Lehrerband 4)*. Stuttgart: Klett Verlag, 2010.
DIENWIEBEL, E.; HERTEL, D. et al. *Wege finden: Ethik in der Grundschule (Lehrerband 2)*. Stuttgart: Klett Verlag, 2011.
DOMSGEN, M. HAHN, M.; RAUPACH-STREY, G. (hrsg.). Religions- und Ethikunterricht in der Schule mit Zukunft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2003.
DUROZOI, G., ROUSSEL, A. *Filozofický slovník.* Praha: EWA Edition, 1994.
EHRENZWEIG, A. *The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artistic Imagination.* London: Phoenix Press, 2000.
EIBL-EIBELSFELDT, I. *Člověk – bytost v sázce. Přírodopis lidské pošetilosti*. Praha: Academia, 2005.
EISNER, E. W. Curriculum Ideologies. In Jackson, P. W. (ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 1992, s. 302–326.
ENGEL, A. *Problem-Solving Strategies.* NewYork: Springer, 1997.
ERMAN, A. *Gespräch eines Lebensmüden mit seiner Seele.* Berlin: Verlag der Königlichen Akademie der Wissenschaften, 1896.
EYSENCK, M. W.; KEANE, M. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008.
FASKO, D. Education and Creativity. *Creativity Research Journal*. 2000–2001, No. 13, pp. 317–327.
FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.
FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši.* Praha: Portál, 2000.
FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se.* Praha: Portál, 1997.
FORGES, R. *Formation initiale des enseignants en enseignement de l'éducation physique et à la santé : Étude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et manifestée.* Doctoral thesis. Université de Montréal, 2013.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010.
GEERTZ, C. *Interpretace kultur. Vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství 2000.
GLASER, B. G.; Strauss, A. L. *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine, 1967.
GLYNN, E. *Desperate Necessity: Writing on Art and Psychoanalysis*. Pittsburgh: Periscope Publishing, 2008.
GOLDBERG, E. *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum, 2004.
GOODMAN, N. *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 2007.
GOODMAN, N.; ELGIN, C. Z. *Reconceptions in Philosophy and other Arts and Sciences.* London: Routledge, 1988.
GOSSO, S. *Psychoanalysis and art: Kleinian perspectives.* New York: Karnac, 2004.
GRAY, P. *Education Revolution: Help Us Reach the Tipping Point* (online). Sussex Publishers, LLC. Dostupné na: <www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201306/education-revolution-help-us-reach-the-tipping-point>, citováno 2013-09-06.
GRAY, P. *Children Educate Themselves I: Outline of Some of the Evidence* (online). Sussex Publishers, LLC. Dostupné na: <www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200807/children-educate-themselves-i-outline-some-the-evidence />, citováno 2013-09-06.
GRAY, P. *Is Real Educational Reform Possible? If So, How?* (online). Sussex Publishers, LLC. Dostupné na: <www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201108/is-real-educational-reform-possible-if-so-how>, citováno 2013-09-06.
GRAY, P. *The Natural Environment for Children´s Self-Education* (online). Sussex Publishers, LLC. Dostupné na: <www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200809/the-natural-environment-children-s-self-education>, citováno 2013-09-06.
GRAY, P. *Why Don´t Students Like School? Well, Duhhh…* (online). Sussex Publishers, LLC. Dostupné na: <www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200909/why-don-t-students-school-well-duhhhh>, citováno 2013-09-06.
GREEN, B. *Struktura vesmíru. Čas, prostor a povaha reality*. Praha: Paseka, 2006.
GUILLÉN, C. *Mezi jednotou a růzností*: *úvod do srovnávací literární vědy.* Praha: Triáda, 2008.
HAGMAN, G. *The artist's mind: A psychoanalytic perspective on creativity, modern art and modern artists.* New York: Routledge, 2010.

HAMAN, A. *Úvod do studia literatury a interpretace díla.* Jinočany: H&H, 1999.
HARBO, T. Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. *Pedagogika,*1991, 41, č. 3, s. 247–255.
HAYES, J. R. *The complete problem solver.* Philadelphia, Pennsylvania: The Franklin Institute Press, 1981.
HODROVÁ, D. a kol. *Na cestě ke smyslu. Poetika literárního díla 20. století.* Praha: Torst, 2005.
HODROVÁ, D. a kol.: *... na okraji chaosu. Poetika literárního díla 20. století.* Praha: Torst, 2001.
HOFBAUER, B. *Kapitoly z pedagogiky volného času: Soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2010, s. 29–44.
HOMEROVÁ, M. Rozvoj kritického myšlení ve výuce společensko-vědních předmětů. *Učitelské noviny* č.19 / 2009.
HÖSLE, V. *Der philosophische Dialog. Eine Poetik und Hermeneutik*. München: C. H. Beck Verlag, 2006.
HUDECOVÁ, D. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 3, s. 274–283.
CHALUPECKÝ, J. *Evropa a umění.* Praha: Torst, 2005.
CHARMAZ, K. Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies. In Denzin, N.; Lincoln, Y. (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research,* 3rd ed., Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2005, pp. 507–537.
CHRZ, V. Výzkum dialogického jednání: Hledání srozumitelných souvislostí. *Biograf.* 2010, č. 51, s. 65–87.
JACOBI, J. *Psychologie C. G. Junga.* Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1992.
JAN ZE ŽATCE a POVEJŠIL, J. *Oráč z Čech*. Praha: Vyšehrad, 1985.
JANKOVIČ, M. *Dílo jako dění smyslu.* Praha: Pražská imaginace a ČSAV, 1992.
JARUŠEK, P., PELÁNEK, R.. *Analysis of a Simple Model of Problem Solving Times. Intelligent Tutoring Systems (ITS)*, 2012.
JEDLIČKA, L. et al. *Průvodce kompetencí k řešení problému*. (EQUAL). Ostrava: OU, 2008.
JONÁK, Z. *Úloha emocí při recepci literárního díla* (online). Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1131/ULOHA–EMOCI–PRI–RECEPCI–LITERARNIHO–DILA.html. Citováno 2013-08-18.
JUNG, C. G. *Analytická psychologie: Její teorie a praxe.* Tavistocké přednášky. Praha: Academia, 1993.
KAPLÁNEK, M. (ed.) *Čas volnosti – čas výchovy: Pedagogické úvahy o volném čase.* Praha: Portál, 2012, s. 23 – 28.

KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch.* Prešov: Rokus, 2009.
KELLY, A.V. *The Curriculum: Theory and Practice*. 6th ed. London: Sage Publications, 2009.
KELLY, J. N. D. *Early Christian Doctrines.* San Francisco: Harper, 1978.
KEMP, G. Croce's aesthetics. In Zalta, E. N. (ed.) *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (online). Stanford University, 2009. Dostupné na: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2009/entries/croce-aesthetics>, citováno 2013-08-06.
KHATIB, M., SHAKOURI, N. Literature Stance in Developing Critical Thinking: A Pedagogical Look. *International Journal of Research Studies in Language Learning,* Vol. 2, No. 4, 2013.
KNECHT, P. et al. Příležitosti k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae*, 2010, Vol. 3, s. 37–62.
KOČEROVÁ, M. *Obsah pojmu „volný čas" pro mladé lidi,* diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta 2011.
KOHL, J. Interpretační procesy ve struktuře předmětu obecná psychologie. *Československá psychologie,* 29 / 1985.
KÖHLMOOS, M. *Das Auge Gottes: Textstrategie im Hiobbuch*. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999.
KOLÁR, J., PRAŽÁK, E. *Barvy všecky: čtvero setkání se starou českou poezií*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1982.
KOLB, D. *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall, 1984.
KOMÁREK, S. *Příroda a kultura: Svět jevů a svět interpretací*. Praha: Academia, 2008.
KOMENSKÝ, J. A. *Dílo Jana Amose Komenského. 1, Epistula ad Montanum; Problemata miscellanea; Sylloge quaestionum controversarum; Theatrum universitatis rerum; Amphitheatrum universitatis rerum; O vycházení a zapadání přednějších hvězd oblohy osmé; Mapa Moravy; Moudrost starých Čechů*. Praha: Academia, 1969.
KOMENSKÝ, J. A. *Dílo Jana Amose Komenského. 3, Truchlivý; Listové do nebe; Přemyšlování o dokonalosti křesťanské; Nedobytedlný hrad; Labyrint světa a ráj srdce; Pres boží; O sirobě; Centrum securitatis. Renuntiatio mundi; Bazuine des genaden jaar; Kšaft umírající matky, jednoty bratrské*. Praha: Academia, 1978.
KOMENSKÝ, J. A. *Truchlivý*. I, II. Praha: Lidové noviny, 1998.
KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (online). Praha: Česká školní inspekce, 2010.

Dostupné na: <www.csicr.cz/ getattachment/e3f10306–d59d–45fe–af32–667dfed1dbde>, Citováno 2013-08-10.
KRAFT, H (ed.). *Psychoanalyse, Kunst und Kreativität heute: Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud*. Köln: Dumont, 1984.
KREINER, A. *VL Religionsphilosophie. WS 2000/2001*[online], s. 13–15. Dostupné na: www.vaticarsten.de/theologie/relphil_funda/Religionsphilosophie%20Script%20anke.pdf [cit. 19.6.2013].
KROEBER, A. L.; KLUCKHOHN, C. *Kritický nástin systémů a definic kultury 1 –2*. Brno: Krajské kulturně osvětové středisko, 1969/70.
KWAK, D. Re-conceptualizing critical thinking for moral education in culturally plural societies. *Educational Philosophy and Theory*, 2007, Vol. 39, pp. 460–470.
La philosophie à l'école. Brussels: Parliament of the French Community of Belgium, Éditions Luc Piré, 2001.
LACHMANN, R. *Memoria fantastica.* Praha: Herrmann & Synové, 2002.
LAPERRIÈRE, A. Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In Poupart, J. et al. (eds.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaëtan Morin editor, 1997, pp. 376–389.
LAZERE, D. Critical Thinking in College English Studies. *Urbana,* No. 3 /1987.
LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha.* Plzeň: Aleš Čeněk, 2004.
LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole.* Plzeň: Západočeská univerzita, 2010.
LEDVINKOVÁ, M.; MACKŮ, R. Paulo Freire – pedagogika utlačovaných a její vztah k teologii osvobození *Caritas et Veritas*, 2011, č. 2, s. 68–78.
LÉVI-STRAUSS, C. *Strukturální antropologie 2*. Praha: Argo, 2007.
LEXA, F. (ed.) *Výbor ze starší literatury egyptské.* Praha: Šolc a Šimáček, 1947, s. 68–75.
LEXA, F. *Beletristická literatura staroegyptská*, Kladno: J. Šnajdr, 1923, s. 153–161.
LEXA, F. Staroegyptská rozmluva člověka odhodlávajícího se k sebevraždě s jeho duší. *Topičův sborník literární a umělecký*, 1922, č. 9, s. 357–371.
LIPMAN, M. Critical Thinking- What Can It Be? *Educational Leadership*, September 1988, pp. 38–43.
LIPMAN, M. *Thinking in Education*. 2. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
LIPMAN, M. *A Life Teaching Thinking*. Montclair: IAPC, 2008.
LIPMAN, M.; SHARP, A. *Looking for Meaning: An Instructional Manual to Accompany Pixie.* Montclair: IAPC, 1982.

LIPMAN, M.; SHARP, A.; OSCANYAN, F. *Philosophy in the classroom.* Philadelphia, PA: Temple University Press, 1980.
Lisabonská strategie (online). Communication department of the European Commission, poslední aktualizace 02-09-2013. Dostupné na: <www.europa.eu>.
LOWENFELD, V. Creative Intelligence. *Studies in Art Education*. National Art Education Association, 1960, Vol. 1, No. 2., pp. 22–25.
MACEK, P. Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In Výrost, J.; Slaměník, I. (eds.) *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 2008, s. 89–107.
MACINTYRE, A. *Ztráta ctnosti.* Praha: OIKOYMENH, 2004.
MACKŮ, L. *Filosofický rozměr literárního příběhu– uplatnění smyslu literárního příběhu v programu Filosofie pro děti.* Diplomová práce, České Budějovice: Teologická fakulta, 2010.
MACKŮ, R. Metody rozvoje kompetence k řešení problémů jako předmět pedagogického výzkumu. In Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2009, s. 263–273.
MACLEOD, C. *The Wallas Model for the Process of Creativity.* (online). Dostupné na: <http://www.kelake.org/archive/work-and-working/creativity/the-wallas-model-for-the-process-of-creativity.php>, citováno 2012-02-18.
MACHANOVÁ, M. *Fenomén sebehodnocení: Psychometrická analýza dotazníku SLCS-R.* Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, Psychologický ústav.
MACHLUP, F. Liberalismus a volba svobod. In Ježek, T. *Liberální ekonomie; kořeny evropské civilizace*. Praha: Prostor, 1993.
MAJSTROVÁ, Z. *O možnostech rozvíjení myšlení* (online). Dostupné na: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/10347/o_moznostech_rozvijeni_mysleni___cely_prispevek_ke_stazeni.pdf. Citováno 2013-08-10.
MAKER, C. J. Problem solving. (online). Tucson: DISCOVER Projects - Department Of Special Education, The University of Arizona. Dostupné na: <http://discover.arizona.edu/problem_solving.htm>, citováno 2009-06-15.
MAKER, C.J.; SCHIEVER, S. Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In Davis G.; Colangelo, N. (ed.) *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn & Bacon, 1991.
MARKOVÁ, I. *Dialogičnost a sociální reprezentace: dynamika mysli*. Praha: Academia, 2007.
MARTENS, E. Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten. In BUCHER, A. u. a. *Kirchen sind ziemlich christlich. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 4.* Stuttgart : Calwer Verlag, 2005.

METCALFE, J. Feeling of knowing in memory and problem solving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition,* 1986, Vol. 12, No. 2, pp. 288–294.
MITHEN, S. *Konec doby ledové. Dějiny lidstva od r. 20 000 do r. 5000 př. Kr*. Praha: BB/Art, 2006.
MOKREJŠ, A. *Hermeneutické pojetí zkušenosti*. Praha: Filosofia, 1998.
MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice; Bílá kniha.* Praha: ÚIV - Tauris, 2001.
MÜLLER, H. P. *Das Hiobproblem: seine Stellung und Entstehung im alten Orient und im alten Testament.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978.
MÜLLER-BRAUNSCHWEIG, H. Aspekte einer psychoanalytischen Kreativitätstheorie. In: KRAFT, Hartmut (ed.). *Psychoanalyse, Kunst und Kreativität heute: Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud*. Köln: Dumont, 1984. s. 122.
NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie.* Praha: Vodnář, 2013.
NAKONEČNÝ, M. *Psychologie – přehled základních oborů.* Praha: Triton, 2011.
NEWELL, A.; SIMON, H. A. *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.
NODDINGS, N. *Looking Forward from A common Faith* (online). Dostupné na: <http://muse.jhu.edu/journals/eac/summary/v025/25.2.noddings.html>, citováno 2013-06-18.
NOHAVOVÁ, A. *Psychologické souvislosti hlasu a sebepojetí jedince*. České Budějovice, 2012. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie.
NOHAVOVÁ, A.; SLAVÍK, J. Expression – An Experimental Field for Investigation and Management of the Paradox of Education (With Illustrations from Voice Education). *International Education Studies.* 2012, Vol. 5, No. 6.
NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání.* Kroměříž: Spirála, 2008.
NOVÁK, D. Kultura nemyšlení. *Křesťanská revue*, 2011, roč. 78, č.1, s. 20–22.
NOVOTNÝ, V. *Papuánské (polo)pravdy*. Praha: Dokořán, 2004.
OECD. *Problem Solving for Tommorow's World – First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. Paříž: OECD, 2004.
OECD. The PISA 2003 *Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paříž: OECD, 2003.
OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.

OPASCHOWSKI, H. W. *Padagogik der Freizeit. Grundlegungen fur Wissenschaft und Praxis.* Bad Heilbrunn, 1976.
OREMLAND, J. D. *The origins and psychodynamics of creativity: A psychoanalytic perspective.* Madison, Conn.: International Universities Press, 1997.
ORNSTEIN, A. C.; HUNKINS, F. P. *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. 5th ed. Boston: Pearson Education, 2009.
OSBORN, A. *How to "Think Up"*. New York, London: McGraw-Hill Book Co., 1942.
OSGOOD, C. E.; SUCI, G. J.; TANNENBAUM, P. H. *The measurement of meaning.* Urbana: University of Illinois Press, 1957.
PAILLEÉ, P. L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 1994, Vol. 23, pp. 147–181.
PALÁN, Z. *Výkladový slovník – lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002.
PATOČKA, J. Učení o minulém rázu umění. In *Umění a čas*, Praha: Odeon, 1979.
PAUL, R., ELDER, L. *The Miniature Guide to Critical Thinking; Concepts and Tools* (online). Berkeley: Near University of California, 2007. Dostupné na: <www.d.umn.edu/~jetterso/documents/CriticalThinking.pdf>, Citováno 2013-08-01.
PAVELKA, J. *Předpoklady literárního dorozumívání.* Brno: Masarykova univerzita, 1998.
PELÁN, J. Filosofie pro děti– Filosofování s dětmi. In *Na cestě k humanitě.* Sborník prací PF MU Brno, sv. 132, č. 14 / 1996.
PEOPLES, J.; BAILEY, G. *Humanity. An Introduction to Cultural Anthropology*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning, 2003.
PEREGRIN, J. *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH, 1999.
PIEPER, M. *Die ägyptische Literatur*. Potsdam: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, 1927.
PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování*. Praha: Grada, 2008.
PLATÓN. *Kleitofón; Ústava; Timaios; Kritias*. Praha: OIKOYMENH, 2003.
PLATÓN. *Theagés; Charmidés; Lachés; Lysis; Euthydémos; Prótagoras; Gorgias; Menón; Hippias Větší; Hippias Menší; Ión; Menexenos*. Praha: OIKOYMENH, 2003.
PLATÓN. *Ústava II*, 370bc. Praha: OIKOYMENH, 1996.
PLESNÍK, Ľ. a kol. *Tezaurus estetických výrazových kvalít*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, 2008.
PLSEK, E. P. *Models for the Creative Process*. (online). Dostupné na: <www.directedcreativity.com/pages/WPModels.html>, citováno 2012-02-17.
POLÁKOVÁ, J. *Filosofie dialogu. Uvedení do jednoho z proudů filosofického myšlení 20. století.* České Budějovice: FÚ AV ČR, 1993.

POLÁKOVÁ, J. *Filosofie dialogu: Rosenzweig, Ebner, Buber, Lévinas.* Praha: Filosofia, 1995.
PONĚŠICKÝ, J. *Úvod do moderní psychoanalýzy*. Praha: Triton, 2003.
POPPER, K. R. *Otevřená společnost a její nepřátelé I,* Praha: OIKOYMENH 2011.
POSNER, G.J. *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill, 2004.
POSPÍŠIL, I. *Střední Evropa a Slované (problémy a osobnosti).* Brno: Masarykova univerzita, 2006.
POSPÍŠIL, L. Kultura. *Český lid*, 1993, roč. 80, suplement.
PROSECKÝ, J. (ed.) *Prameny moudrosti: mudroslovná literatura staré Mezopotámie*. Praha: ISE, 1995.
PUPALA, B. Mocenské putá reformy. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 4, s. 311–314.
Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (online). Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2012. Dostupné na: <www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_ethik.pdf?start&ts=1338470390&file=sek1_ethik.pdf>, citováno 2013-06-14.
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (online). Praha: VÚP, 2007. Dostupné na: < www.vuppraha.cz/ wp-content/ uploads/2009/12/ RVPZV_2007-07.pdf>, citováno 2013-09-06.
Reforma školství v České republice (online). Člověk v tísni o.p.s. © 2013. Dostupné na: <www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20školstv%C3%AD%20v%20CR.pdf>, citováno 2013-09-06.
REUSSER, K. Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, *Wirkung.Beiträge zur Lehrerbildung*, 2005, roč. 23, č. 2, s. 159–182.
RICOEUR, P. *Čas a vyprávění I.* Praha: OIKOYMENH, 2000.
RICOEUR, P. *Život, pravda, symbol.* Praha: OIKOYMENH, 1993.
RICHERSON, P. J.; BOYD, R. *V genech není všechno, aneb Jak kultura změnila evoluci člověka*. Praha: Academia, 2012.
ROGERS, C. R. *Způsob bytí: Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele.* Praha: Portál, 1998.
RUBEN, P. Die „Kritik der reinen Vernunft"und die methodologische Aufgabe der Philosophie. In RUBEN, P. *Philosophisce Chriften* (online), s. 32. Dostupné na: < www.peter-ruben.de/frames/files/PhilHistorie/Ruben%20-%20Kants%20Kritik%20der%20reinen%20Vernunft.pdf >, citováno 2013-06-14.
RUPP, H. *Philosophieren und Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen* (online). Dostupné na <www.pb.seminar–albstadt.de/projekte/forum2009/Philosophieren_und_Theologisieren.pdf>, citováno 2013-06-14.

RUSSELL, B. Knowledge by Acquaintance and Knowledge by Description. *Proceedings of the Aristotelian Society (New Series).* 1910–1911, No. 11, pp. 108–128.
RYCROFT, C. *Kritický slovník psychoanalýzy*. (online). Dostupné na: <www.iapsa.cz/rycroft>, citováno 2012-02-17.
ŘÍHA, K. Fundamentální teologie v existenciálním horizontu myšlení. *Studie*, 1989, č. 122–123, s. 133–152.
SEARLE, J. R. *Mind*. New York: Oxford University Press, 2004.
SHORE, B. *Culture in Mind. Cognition, Culture, and the Problem of Meaning*. New York / Oxford: Oxford University Press, 1996.
SCHÄFER, A. *Vergils Eklogen 3 und 7 in der Tradition der lateinischen Streitdichtung: eine Darstellung anhand ausgewählter Texte der Antike und des Mittelalters*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 2001. Studien zur klassischen Philologie, Bd. 129.
SCHIRO, M. S. *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks: Sage, 2008.
SCHMIT, J. S. Practicing Critical Thinking through Inquiry into Literature. In Holden, J., Smith, J. S.: *Inquiry and the Literary Text: Constructing Discussions in the English Classroom.* Urbana: National Council of Teachers of English, 2002.
SCHWIENHORST-SCHÖNBERGER, L. Das Buch Ijob. In ZENGER, E. *Einleitung in das Alte Testament*. 7. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 2008.
SIDKY, H. *Perspectives on Culture. A Critical Introduction to Theory in Cultural Anthropology*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2004.
SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika.* Praha: SPN 1991.
SKALICKÝ, K. Filosofie náboženství podle Richarda Schaefflera (online). *Teologické texty*, roč. 2004, č. 2. Dostupné na: <www.teologicketexty.cz/casopis/2004-2/Filosofie-nabozenstvi-podle-Richarda-Schaefflera.html> [Cit. 18. 6. 2013]
SKALICKÝ, K. *Po stopách neznámého Boha.* 4. vyd., Svitavy: Trinitas, 2011.
SLAVÍK, J. K předmětu didaktik v estetických oborech vzdělávání. *Pedagogická orientace*. 2011, roč. 21, č. 2, s. 207–225.
SLAVÍK, J. Mezi fantazií a realitou v arteterapii. K Winnicotově koncepci potenciálního prostoru. *Arteterapie: časopis České arteterapeutické asociace,* 2005, roč. 3, č. 9, s. 20–27.
SLAVÍK, J.; CHRZ, V.; ŠTECH, S. a kol. *Tvorba jako poznávání*. Praha: Karolinum, 2013 (v tisku).
SMOLÍKOVÁ, K. *Předškolní vzdělávání a klíčové kompetence.* NÚV © 2013 Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/990/predskolni-vzdelavani-a-klicove-kompetence.html>, citováno 2013-09-06.

SOUKUP, V. *Antropologie. Teorie člověka a kultury*. Praha: Portál, 2011.
SOUKUP, V. *Dějiny antropologie*. Praha: Karolinum, 2004.
SOUSA, D. A. *How the Gifted Brain Learns*. California: SAGE, 2009.
SPITZ, E. H. *Art and psyche: A study in psychoanalysis and aesthetics*. New Haven: Yale University Press, 1985.
STARÝ, R. *Potíže s hlubinnou psychologií: Esejistická studie o analytické psychologii C. G. Junga*. Praha: Prostor, 1990.
STEINDL, R. *Kontinuita života: vztah života a smrti od starověku po současnost*. Praha: Mladá fronta, 1987.
STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie.* Praha: Portál, 2002.
STERNBERG, R. J. *Thinking and Problem Solving.* San Diego, CA: Academic Press, 1994.
STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. 2., rozšíř. vyd. Praha: Zvon, 1992.
STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie.* Praha: Zvon, 1991.
STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji vůči hodnotám prezentovaným literárními hrdiny u čtenářů staršího školního věku.* Diplomová práce. České Budějovice: TF JU, 2006.
STRAUSS, A. L.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Boskovice: Albert, 1999.
SYRING, W.-D.: *Hiob und sein Anwalt. Die Prosatexte des Hiobbuches und ihre Rolle in seiner Redaktions- und Rezeptionsgeschichte*. Berlin: Walter de Gruyter, 2004.
ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace.* Praha: Akropolis, 2005.
ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku.* Brno: PdF MU, 1998.
TAFARODI, R. W.; SWANN, W. B. Two-Dimensional Self-Esteem: Theory and Measurement. *Personality and Individual Differences.* 2001, No. 31, pp. 653–673.
TEREZIE Z LISIEUX. *Atobiografické spisy (Dějiny duše).* Vimperk: Tiskárny Vimperk, 1991.
TKADLEČEK. *Hádka milence s Neštěstím*. Vyd. 3., v Odeonu 1. Praha: Odeon, 1974.
TOYNBEE, A. *Studium dějin.* Praha: Práh, 1995.
TRESMONTANT, C. *Základní pojmy křesťanské metafyziky.* Praha: Aula, 1994.
TUNG, C-A., CHANG, S-Y. Developing Critical Thinking through Literature Reading. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences,* No. 19 / 2009.
UEHLINGER, CH. Das Hiob-Buch im Kontext der altorientalischen Literatur- und Religionsgeschichte. In KRÜGER, Th. et al. *Das Buch Hiob und seine Interpretation: Beiträge zum Hiob-Symposium auf dem Monte Verità vom 14.–19. August 2005*. Zürich: Theologischer Verlag Zürich, 2007.

UNESCO. *Philosophy, a School of Freedom - Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. Paris: UNESCO, 2007.
UNESCO. *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Paříž: UNESCO, 2011.
VACHALA, B. *Moudrost starého Egypta*. Praha: Knižní podnikatelský klub, 1992, s. 85–91.
VACHALA, B. *Staroegyptský Rozhovor muže s jeho duší*. Nový Orient, 1982, roč. 37, s. 281–283.
VANČÁT, J. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt ve vydavatelství MAC, 2007.
VANČURA, V. Jak číst. In *Řád nové tvorby.* Praha: ÚČL AV, 1972.
VERNER, M.; BAREŠ, L.; VACHALA, B. *Encyklopedie starověkého Egypta*. Praha: Libri, 2007, s. 409–410.
VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008.
VLAŠÍN, Š. *Slovník literární teorie*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984.
VYGOTSKIJ, L. S. Interaction between learning and development. (online) In COLE, M. *Mind and society: the development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press. Dostupné na: <www.psy.cmu.edu/~sigler/vygotsky78.pdf>, citováno 2013-09-06.
WALLEN, N. E.; FRAENKEL, J. R. *Educational Research: A Guide to the Process.* New York: McGraw-Hill, 1991.
WALTEROVÁ, E. Současná škola: proměny, potřeby, příležitosti. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. (eds.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 62 – 76.
WILDE, A. de (ed.) *Das Buch Hiob*. *Eingeleitet, übersetzt und erläutert*. Leiden E. J. Brill, 1981. *Oudtestamentische Studiën XXII*.
WINNICOTT, D. W. *Playing and Reality*. New York: Basic Books, 1971.
XU, J. The Application of Critical Thinking in Teaching English Reading. *Theory and Practice in Language Studies,* Vol. 1, No. 2, 2011.
ZBUDILOVÁ, H. Eticko-náboženský apel Unamunova quijotismu. *Caritas et Veritas.* Roč. 2, č. 2, 2012.
ZOLLER, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet.* Praha: Portál, 2012.
ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice.* Praha: Grada, 2012.
ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení* (online). Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16247/vyukove–metody–v–pedagogice–trifazovy–model–uceni.html>, Citováno 2013-08-11.
ŽÁBA, Z. *Zpěvy Nilu: výbor z lyriky starého Egypta*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1957. Malá knižnice Orientu, sv. 11, s. 7–13.

Rejstřík

Adler, M. 23
afektivní 13, 146, 186
akty myšlení 9–11, 13–16
Akvinský, T. 86, 88, 99, 160, 161, 165
antropologie 32, 63
Arendtová, H. 23
Arieti, S. 39
Aristotelés 85, 99, 155, 156, 158–161, 165
autonomie 20, 21, 24, 52, 75, 126
bádání *viz* hledání (inquiry)
Barron, F. 40, 42
Buber, M. 70, 145
Bůh, idea Boha 71–77, 80, 81, 87, 88, 90, 91, 99, 102–105
Bucher, A. 100
caring thinking *viz* myšlení, angažované
Cervantes, M. de 150, 153, 154
Cicero, M. T. 161, 166
cíle 5, 6, 8, 13, 14, 17, 19–22, 79, 97, 110, 136, 143, 144, 159, 161, 165, 166, 169, 178, 180, 189, 195, 198, 208
community of inquiry *viz* hledající společenství
concept-formation *viz* konceptualizace
Croce, B. 119
Csikszentmihalyi, M. 190
ctnost 133, 152, 159, 160, 161, 163, 165, 166
Dacey, J. 38, 39, 44
DCT 214, 215, 218, 220
demokracie 13, 20, 142, 145, 186
denotace 114
Descartes, R. 70
Dewey, J. 20, 86, 87, 89, 139, 193, 196
dialog 5, 8, 11, 13–15, 38, 56, 58, 59, 68–71, 92, 94, 98, 100, 102, 111, 120, 121, 133, 139, 141–148, 150, 153, 154, 177, 182, 185, 189, 203, 204, 207, 208, 218
  sokratovský 144
dialogický personalismus 70
dialogičnost 61, 68
diskurz 19–26, 38, 42, 44, 101, 208, 209, 211
  funkcionální 21
  humanistický 19
  interakční 21, 23
  konsenzuální 23, 25
  neoliberální 24
  rekonstrukcionistický 22
diskuse 11, 18, 19, 23, 44, 57, 79, 83, 93, 95, 97, 103, 105–107, 141, 143–146, 181, 203, 206, 207, 216
dispositions viz postoje, kognitivní

dovednosti
intelektové, myšlenkové 6, 12, 13, 15, 24, 203, 209
Durkheim, É 73, 74
duše 46, 55–62, 64, 66, 67, 70, 91, 157, 158, 163
duševní akty *viz* akty myšlení
duševní stavy 10
ego 38, 40, 41, 49, 50, 52–55
Egypt 62
Ehrenzweig, A. 40, 49, 50, 54
Einstein. A. 33
Eisner, E. 18
ekvilibrium, reflektivní 13
emoce 13, 108, 121, 123, 146
encyklopedismus 24
enkulturace 23, 30, 31, 116
epistemologie 18, 20, 218
e. perspektiva 212
estetika 15, 42, 43, 51, 52, 135, 138, 140, 147, 148, 150
etická výchova 109
etika 15, 18, 63, 68, 71, 79, 92–96, 108, 140, 145, 146, 152, 155–157, 162
etika ctností 155, 156
exemplifikace 114, 117, 118
exprese 10, 13, 17, 45, 51, 111–115, 117–121, 124, 125, 127–133
výchovný efekt e. 115, 129, 132
expresivita 57, 61, 118
expresivní výchova 37, 67, 109, 112, 121
Filozofie pro děti 5, 6, 18, 26, 78, 82, 83, 85, 86, 90, 92, 93, 143, 145, 148, 150, 151, 153, 203, 204, 207, 208, 214, 216, 218–220
Foucault, M. 20
Freire, P. 22, 23
Freud, S. 45, 46, 73, 74
Gehlen, A. 21
Goodman, N. 114, 117, 118
Guilford, J. P. 39
hermeneutika 138
hlasová výchova 110, 112–114, 120, 122, 125, 128, 132
hledající společenství 8, 14, 83, 96, 145
hledání (inquiry) 12, 14, 15, 42, 58, 59, 72, 74, 80, 86, 95, 106, 109, 135, 138, 140, 143–145, 149, 153, 154, 169, 174, 177, 178, 185, 207, 218
hodnoty 13, 17, 19, 23, 24, 28, 30, 34, 85, 86, 127, 128, 145–147, 153, 168, 173, 174, 186, 214
Homo symbolicus 31
Hume, D. 13, 88
Hutchins, R. 23
hypotézy 11, 196, 206, 209
charakter 13, 17, 23, 93, 146, 161, 198, 207, 213
IDEAL 195, 196, 202
ideologie 18, 22
Illich, I. 22
individuace, paradox i. 112, 113, 120, 132
inquiry *viz* hledání (inquiry)
inteligence 16, 42, 141
interpretace 8, 15, 33, 44, 91, 95, 114, 120, 134, 138, 141, 143, 147, 148, 150, 211
Jacobi, J. 40, 41, 53, 54
jáská zkušenost 121, 123–125, 128, 130
jednání 8, 13, 17, 21, 26, 39, 45, 59, 61, 64, 72, 80, 87, 93, 96, 105, 111, 116, 118, 122, 126, 129, 132, 155,

156, 157, 159, 162, 165, 166, 167, 173, 182, 184, 187, 197, 199, 202, 211, 212–214
judgement *viz* úsudek
Jung, C. G. 41, 53
Kant, I. 70, 81, 88, 156
Kaščák, O. 19, 21, 24
Kelly, A. V. 19, 25, 162
Keyová, E. 20
klasifikace reality 30–34
Kleinová, M. 48, 49
kognitivní 9, 13, 14, 32, 61, 120, 121, 135, 136, 142, 146, 187, 192, 194, 201, 220
Kolb, D. 202
kolektivita 30
Komenský, J. A. 59, 60, 67, 68
kompetence 21, 24, 37, 82, 83, 95, 108, 130, 147, 154, 168, 187, 188, 201
  k řešení problémů 186, 187, 189, 192, 200, 202, 203, 206, 207
  kreativní 38
  vlastní kompetentnost 126
komunikace 23, 37, 51, 60, 116, 125, 135, 139, 141, 176, 177, 183, 212, 215, 216, 219
konativní 13
koncepce 18, 22, 23, 40, 43, 48, 51, 53, 80, 93, 94, 162
koncepce vzdělávání
  akademické 23
  esencialistické 23
  kognitivně-psychologické 22, 194
  personalistické 20
  sociálně funkcionalistické 21
  sociálně-kritické 22
  spiritualistické 20
konceptualizace 12
konkurenceschopnost 5, 24, 25, 38, 168
konstruktivismus 81
kreativita *viz* tvořivost
kritéria 11, 12, 113, 134, 138, 213, 214
kritičnost 17, 21, 23, 137
kultura 19, 23, 24, 26, 28, 29– 36, 80, 86, 89, 90, 113, 116, 135, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 208
kulturní evoluce 36
kurikulum 18, 39, 186, 187
Lang, A. 73
Leibniz, W. 70, 86
Lennonová, K. 38, 39, 44
Lipman, M. 8–18, 20, 23, 25, 86, 135, 136, 139, 143, 145, 146, 150, 154, 182, 204, 208
literatura 13, 15, 47, 53, 55, 56–61, 63, 64, 67, 103, 104, 125, 134, 135, 138–154, 165, 166, 226
logika 15, 16, 18, 88, 100, 119, 137, 141, 154, 195, 206, 209, 211, 218
MacIntyre, A. 155, 156
Makerová, C. J. 190, 191
manicko-oceánický stav 49
Martens, E. 91, 92
Marx, K. 22
Mead, G. H. 14
mentalizace 115, 116, 117, 123, 132
mentální prostor 116
mentální šablony 33
metafora 105, 135, 154
metafyzika 18, 20, 69, 71, 75, 81, 99
metakognice 10

Montessori, M. 20
myšlení 6, 8, 9, 11–13, 15–17, 26, 28, 30–34, 36, 39, 40, 41, 43–45, 47, 52, 55–58, 61, 63, 68–70, 72, 78, 80–83, 89, 90, 92, 94, 95, 100, 101, 105, 108, 109, 111, 116, 131, 132, 134–147, 151, 153–155, 164, 167, 169, 173, 175, 176, 183–185, 193, 196, 198, 199, 204, 206, 207, 209, 210–220
  angažované 12, 16, 17, 146, 147, 204
  dimenze 12, 13, 40, 128, 129, 146, 211
  distributivní, sociální kognice 14
  elementy myšlení 9
  kritické 5, 6, 13, 16, 46, 137, 141, 142, 208
  logické 23, 33, 116, 141, 211
  metakognitivní 212
  mody 212, 214–216, 218–220
  oborové 24
  obrazné 109, 111, 116, 130, 131, 132, 135, 141
  odpovědné 211
  pedagogické 18
  rozvoj myšlení 5, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 17–23, 25, 26
  samostatné 15
  tvořivé 5, 6, 13, 28, 37, 38, 41, 137, 141, 183, 211
  způsob 28, 68, 209
myšlenkové operace *viz* akty myšlení
náboženská výchova 100, 108
náboženství 20, 34, 72, 78, 79, 81, 84–95, 98–103, 105, 108, 151, 170, 174, 176, 177, 184
Neill, A. S. 20
nevědomí 39, 40, 43–47, 50, 52, 54
Nietzsche, F. 103, 104, 155
normy 21, 30, 148
obraz 33, 110, 111, 117
ontologie
  první osoby 119–121, 124, 202
  třetí osoby 10, 119–121, 202
orchestrace 10
Osborn, A. 196
osobnost 20, 147
  rozvoj osobnosti 20, 26, 158
otevřenost 12, 23
pedagogika 18, 184
Peirce, Ch. S. 14
personalizace 114, 116
Pettazzoni, R. 71, 73
Piaget, J. 21, 100, 219
Pike, G. 22
Platón 85, 110, 155, 157, 158, 163, 178
Plsek, P. 39, 42
Poněšický, J. 45
Popper, K. R. 158, 163
Portmann, A. 21
Posner, G. J. 25
postoje 13, 15, 90, 92, 147
  propoziční 10
pragmatismus 9, 139, 201
pravdivost 12, 152
problém 10, 18, 23, 40, 48, 53, 70, 71, 91, 94, 97, 108, 133, 137, 143, 185, 186, 189–192, 194, 195, 198–200, 204

strategie řešení 192
typologie p. 190
problémové situace 11, 189, 196, 202, 204
překlad 12
psychodynamická teorie 38, 40
psychologie
hlubinná 38, 43, 44, 45, 46
Pupala, B. 18, 19, 21, 24
reasoning *viz* usuzování
reflexe 97, 114, 116, 124, 130, 138, 182
rekonfigurace 29
Ricoeur, P. 111, 117, 118, 132, 133, 148
Rogers, C. R. 20
Rorty, R. 20
Rousseau, J. J. 20
RWCT 142
Říha, K. 69, 70, 71, 72, 75, 76
sebehodnocení 51, 124–126, 128, 129, 132, 133, 183
sebeobraz 114, 115, 123, 132
sebepřijetí 126–129
Selby, D. 22
self 47, 51, 110, 112–115, 120, 121, 123–126, 130, 132, 133
sémantický diferenciál 170
Scheler, M. 21
Schiro, R. S. 18, 19
Schmidt, W. 73, 76
Skalický, K. 69, 72, 74, 76, 77, 87, 88
Skinner, B. F. 21
Slavík, J. 51, 112, 117, 118
smysl 5, 8, 9, 10, 13–16, 18, 20–23, 25, 26, 28, 30–33, 45, 49, 51, 56, 57, 59, 62, 66, 68, 71–78, 80, 83–85, 88–96, 98, 99, 103, 105, 108, 109, 111, 113, 114, 118, 120, 122, 123, 125, 126, 134, 135, 138–140, 142–144, 146–149, 153, 154, 157, 161, 167, 173, 174, 177, 181, 182, 189, 195, 203
Bůh jako záruka smyslu 72
hledání smyslu 8, 26, 55, 68, 71, 85, 109, 177
socializace 20, 21, 38, 114, 116, 121, 162
Sókratés 97, 156
sounáležitost 21
Spinoza, B. 70
společenství 8, 14, 83, 111, 115, 144, 145, 153, 206
Steiner, R. 20
svoboda 9, 17, 20, 24, 26, 94, 126, 132, 137, 153, 157, 158, 174, 177
symbol 30–32, 34, 103, 111
symbolizace 111, 113, 114, 117, 119
tabula rasa 30, 162
teologie 71, 79, 87, 88, 99, 100, 101, 136
thinking skills *viz* dovednosti
Toffler, A. 22
tolerance 21, 55, 94, 95
Tolstoj, L. N. 20
translace *viz* překlad
tvořivost 32, 36–40, 42–47, 49, 51, 55, 173, 175, 178
úsudek 11, 13, 15–17, 137, 144, 159, 163, 169, 214
generický 15, 16
kulminující 15, 16
prostředkující 15, 16
usuzování 12
věda 15, 80, 88

víra 63, 72, 73, 76, 77, 87–90, 92– 95, 99, 100, 104, 105, 153
volní 13
volný čas 168–170, 173–178, 180–185
Vygotskij, L. S. 21, 139, 144, 147, 179
význam 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 28, 31, 41, 49, 53, 57, 62, 73, 81, 90, 96, 98, 99, 102, 115, 117, 126, 134, 138, 141–145, 148, 149, 168, 169, 172, 173, 175, 176, 182, 186, 196, 213–215
vzdělání
education vs. *training* 25
vzorec
kulturní 28, 32
Wallas, G. 39, 40
Watson, J. B. 21
Winnicott, D. 50, 51
worldview 30, 31, 33, 34
zakotvená teorie 210

Summary

Critical and Creative Thinking: Is That Enough?
Philosophical, theological, psychological and educational perspectives of fostering thinking

The book, in twelve chapters, examines the idea of fostering thinking, following the work of Matthew Lipman, the founder of *Philosophy for Children* programme. The aim of the book is to bring together authors from several fields underlying the idea of fostering thinking – philosophy, theology, psychology and education – as we primarily wanted to examine its foundations in a broader context, not narrowing the understanding of thinking to thinking skills (as the general tendency may be when critical and creative thinking modes are discussed).

Thus, as chapter one concludes, we can see that – all ideas presented in the book put together – a new understanding of the process of fostering thinking emerged: fostering thinking as a way of *looking for meaning*. Looking for meaning involves a perspective general enough to include one's existential quest for the meaning of life, as well as philosophical inquiry into the meaning of a situation, a particular problem or a "simple" word. What is more, looking for meaning is of *dialogical nature* – as well as the process of thinking itself.

Chapter two (the way of thinking as a cultural pattern) then examines thinking – especially creative thinking – as a culturally-grounded phenomenon. In this context, culture is understood as a system of shared, socially transmitted patterns of behaviour, thinking and perception. Also, the chapter points out that culture influences human individuals not only in their behaviours according to specific sets of norms and values but also in the way we perceive, process and interpret stimuli from the environment. Furthermore, it points out that humans are "creatures of symbolic nature" striving to find meaning and understand it by means of symbols, classifications of reality and worldviews. In respect to

creativity and creative thinking confronted with culture as the framework of its manifestation and stimulation, copying of "old and tested ways" and invention are complementary. What stimulates creativity, the chapter concludes, are inter-cultural contacts.

Chapter three follows up the problem of creative thinking and creativity; however, its perspective is of deep psychology. It concludes that creativity is to be understood as immanent to *flexible* ego; this flexibility then makes it possible for creative thought and action to "flow" freely and naturally. Thus, it follows that to foster creative thinking we need to nurture flexibility. This can be done especially through education employing imagination: a potential space for one's interaction with the structures of their soul.

In this respect, chapter four presents yet another perspective of creativity and "one's interaction with their soul": a piece of ancient Egyptian literary art (*The Dialogue between a Man and His Soul*) and later analogical texts from old Czech literature – parallels to contemporary existential thinking (and doubts) about the meaning of life and impulses for philosophical dialogue fostering the art of questioning – an integral part of thinking – in education.

Contrary to literary expression of despair and loss of meaning in life, yet – in a similar way – thought-provoking and illustrating the dialogicallity of thinking, chapter five introduces a theological perspective of the issue in question. A theologian and a philosopher take part in a dialogue which – in the form of letter writing – spans across two decades. The issue in question, once again: Is there a *guarantee for meaning* of things? Chapter six then takes up theological and philosophical perspectives to demonstrate how philosophical and theological dialogues may be put to educational *praxis* aiming at fostering thinking within the context of religious education and ethics (moral education).

Chapter seven deals with the idea of expression and expressive education as means for fostering iconic (or symbolic) thinking. By this, the focus on critical and creative thinking is opened up for other modes of thinking while maintaining the underlying aim: to analyse ways in which human beings relate to their environment (adaptive decision-making). It seems that expression (self-expression) and expressive education may be identified as ways in which constructive relations of this kind may be fostered as expression makes it possible for individuals to switch between first-person and third-person ontologies (Searle). Connecting physical and ideological aspects of human existence through the process of conceptualisation and reflexion by means of self-expression (illustrated on the example of voice education in chapter seven) bears

potential for *self-development*, including increased self-liking and self-competence.

The idea of expressive education in the context of literature (literary education) is further developed in chapter eight discussing the potential of literature to stimulate thinking. Furthermore, the concept of expression, understood as a concurrence of iconic thinking and action, brings about a new issue: relation between thinking and action. In addition, there is one aspect of literature we cannot evade if we want to relate to education: Is all literature fit to be considered a suitable impulse for fostering thinking? What about moral qualities of literature (besides aesthetic and intellectual qualities)? May thinking be separated from (moral) character? These questions, or at least some of them, can be traced back to Plato and Aristotle. Chapter nine deals with them in relation to virtues ethics.

Chapter ten confronts some ideas of the previous chapters with aims of education presently formulated by UNESCO (learning to know, learning to live together, learning to act, learning to be) – and with ideas and thoughts on education, knowledge, reading etc. expressed by young people in our research utilising semantic differential methodology. Besides, this chapter deals with leisure education (fostering thinking in leisure contexts) to balance focus on schooling which generally dominates in other chapters.

The "practical" aspect of fostering thinking is taken further in chapters eleven and twelve. First, the issue of relating thinking to action is conceptualised through the idea of developing problem-solving competence. And last but not least, chapter twelve presents an outline for empirical evaluation of educational programmes and approaches aimed at fostering thinking, namely *Philosophy for children*. On one hand, the previous chapters have shown how important it is to maintain broader perspective to fostering thinking. On the other hand, educational *praxis* needs tools to operationalise thinking and evaluate the effects of thinking programmes. We consider that evaluation of the impacts of such programmes on the cognitive development of pupils is fundamental in order to ensure that their application in the classroom has a positive influence on the critical minds of young people. The developmental process model of dialogical critical thinking presented in chapter twelve shows potential for such evaluation as it is capable of indicating which thinking modes (logical, creative, responsible, metacognitive) and epistemological perspectives (egocentric, relativist, intersubjective) have been acquired by learners.

Applied to education, we believe that the book will provide the reader with good reasons to understand thinking not only as a tool for increasing his or her chances for success in the labour market (limited to an easily applicable set of thinking skills) but also as a multi-dimensional phenomenon which should be examined (and understood) as a complex inter-disciplinary issue.

Seznam autorů

PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta

prof. Marie-France Daniel, Ph.D.
Université de Montréal, Département de kinésiologie

PhDr. Vít Erban, Ph.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta

Mgr. Martina Kočerová
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta

Mgr. Richard Macků
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta

doc. Tomáš Machula, Ph.D., Th.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta

Mgr. Helena Machulová
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta

doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta

Mgr. Eva Niklesová, Ph.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta

Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta

Mgr. Karel Řepa, Ph.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta

prof. ThDr. Karel Skalický, Th.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta

doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta

PETR BAUMAN (ed.)
KRITICKÉ A TVOŘIVÉ MYŠLENÍ: NENÍ TO MÁLO?
Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech

Vydala Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, v roce 2013.

Vydání první

Fotografie na obálce: Petr Bauman
Redakční spolupráce: Eva Niklesová

ISBN 978-80-7394-432-2

ISBN 978-80-7394-432-2

9 788073 944322

evropský sociální fond v ČR

EVROPSKÁ UNIE

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ