

JIHOČESKÁ UNIVERZITA v ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
TEOLOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

VÝCHOVA KE KRITICKÉMU POSTOJI VŮČI HODNOTÁM
PREZENTOVANÝMI LITERÁRNÍMI HRDINY U ČTENÁŘŮ
STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Vedoucí práce: PhDr. Ludmila Muchová

Autor práce: Marie Stránská

Studijní obor: Pedagog volného času

Ročník: Pátý

2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Ludmila Muchové
za podporu i inspiraci, cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Dále děkuji PaedDr. Petru Baumanovi
za pomoc při získávání literatury, za odborné rady a připomínky k této práci.

OBSAH

Úvod	6
1. Charakteristika věku 11- 14 let	8
1.1. Tělesná proměna a její vliv	8
1.1.1. Kognitivní změny	9
1.1.2. Fantazie.....	10
1.2. Identita pubescenta.....	11
1.3. Morální vývoj	12
1.3.1. Sociální učení v morálním vývoji.....	12
1.3.2. Piagetova teorie.....	13
1.3.3. Kohlbergova teorie morálního vývoje.....	16
1.3.4. Rozdílnost pohlaví	17
1.4. Identifikace.....	18
1.4.1. Rozdíl nápodoby (imitace) a identifikace.....	18
1.4.2. Dětská identifikace.....	19
1.4.3. Druhy identifikace	20
1.4.4. Funkce identifikačních procesů	21
1.4.4.1. Funkce osobnostně realizační	21
1.4.4.2. Kompenzační a kanalizační funkce identifikace	21
1.4.5. Identifikace v rámci sociálního učení	22
2. Hodnoty	23
2.1. Etické hodnoty	23
2.1.1. Funkce hodnot:	24
2.1.2. Hodnotové hierarchie a systémy hodnot.....	24
2.1.3. Přijímání a osvojování hodnot.....	26
2.2. Potřeby.....	27
2.3. Motivace	28
2.4. Postoje.....	29
2.4.1. Vznik postojů	29
2.4.2. Změny postojů.....	29
2.4.3. Vztah hodnot a postojů.....	30
3. Literatura	31
3.1. Čtenář	31
3.1.1. Charakteristika čtenáře ve věku 11 až 14 let.....	32
3.1.1.1. Čtenáři středního školního věku 10-14 let.....	32
3.2. Četba	33
3.2.1. Funkce četby	34
3.2.1.1. Rekreční funkce	34
3.2.1.2. Zábavná funkce.....	34
3.2.1.3. Úniková funkce	35
3.2.1.4. Informační funkce	35
3.2.1.5. Utvrzovací funkce	35
3.2.1.6. Prestižní funkce.....	36
3.2.1.7. Estetická funkce	36
3.2.2. Vliv četby	36
3.3. Literární hrdina	38
3.3.1. Referenční hrdina	38
3.3.2. Identifikace s literárním hrdinou	39
3.3.3. Rozdíly v identifikaci mezi pohlavími.	40
3.3.4. Literární hrdina a hodnoty	41
3.4. Literární výchova.....	42
3.4.1. Rámcový vzdělávací program pro 2. stupeň základní školy	42
3.4.1.1. Literární výchova.....	43
3.4.1.2. Komunikační a slohová výchova	44

3.4.1.3.	Výchova k občanství.....	44
3.4.1.4.	Mediální výchova	45
4.	Filosofie pro děti	47
4.1.	Historie Filosofie pro děti.....	47
4.1.1.	Materiál pro Filosofii pro děti	48
4.1.2.	Metoda Filosofie pro děti	49
4.2.	Hledající společenství	52
4.3.	Filosofie pro děti a program „Prevence násilí“	54
4.4.	Využití Filosofie pro děti v Rámcovém vzdělávacím programu pro ZV.....	55
5.	Praktická část.....	58
5.1.	Průzkum čtenářů	58
5.1.1.	Popis průzkumu „O literárních hrdinech“	58
5.1.2.	Závěr průzkumu	63
5.2.	Vstupní úvaha k druhému bloku praktické části.....	64
5.2.1.	Příklady k rozvíjení filosofické diskuse nad příběhy z populární dětské literatury	65
5.2.2.	Výňatek z knihy Harry Potter a Tajemná komnata	65
5.2.3.	Nástin manuálu k výňatku textu z knihy Harry Potter a Tajemná komnata.....	68
5.2.4.	Výňatek z knihy Artemis Fowl	76
5.2.5.	Nástin manuálu k výňatku z knihy Artemis Fowl.....	77
5.2.6.	Závěr druhého bloku praktické části.....	79
Závěr		83
Seznam literatury.....		85
Seznam příloh.....		89
Přílohy.....		90

Úvod

Inspirací pro téma této diplomové práce je nejen mé dosavadní vzdělání¹ a zájmy, ale i události posledních několika let. S vydáním knih britské spisovatelky J.K. Rowlingové o čarodějném uční Harrym Potterovi se rozpoutala mediální polemika², která nemá podle mého názoru svou obsáhlostí a prudkostí v dětské literatuře obdoby. Nechci zde psát o fenoménu Harryho Pottera a předkládat jednotlivé názory odpůrců a příznivců. I když je velmi zajímavé sledovat, jaké symboly, významy, hodnoty jednotliví autoři v tomto i v jiných dílech pro děti nacházejí. Tato mediální vlna podnítila moji zvědavost. O čem jsou nové knihy pro děti? Jací jsou noví dětské hrdinové? Jaké jsou jejich hodnoty, co předávají svému čtenáři? Je vůbec tato otázka aktuální, když se obecně hovoří o tom, že děti nečtou? Z tohoto prvního podmětu vnikla seminární práce³, která se zabývala obsahem některých populárních dětských knih podle výsledků v roce 2004⁴.

Po této seminární práci mi stále zůstávaly nezodpovězené otázky (*Má dětská kniha, literární hrdina vliv na svého čtenáře? Přebírá čtenář hodnoty, názory a způsoby jednání svého literárního hrdiny?*), které mě inspirovaly k diplomové práci. Slovo inspirovaly je zde na místě, protože tyto otázky nejsou tím, co v této práci chci řešit. Jsou jakýmsi odrazovým můstkem. V průběhu získávání materiálů o tomto problému jsem zjistila,⁵ že není v mých silách dát na tyto otázky jasnou odpověď. Mohla bych celou práci zaměřit na to, jakým způsobem ovlivnil své čtenáře třeba zmiňovaný hrdina Harry Potter, co z něho přebírají, jak je inspiruje. Ale tato zjištění nám nijak neumožní se proti tomuto vlivu postavit. Proti pojmenovanému nepříteli se sice lépe bojuje, neznáme-li však zbraně a neumíme-li s nimi zacházet, nemůžeme vyhrát.

Moje práce stojí na předpokladech, které jsou vesměs přijímány jako evidentní skutečnosti, ale jinak nijak přesně vysvětlené. Jsou to odpovědi na ony dvě otázky. Kniha má vliv na svého čtenáře a čtenář přebírá hodnoty, názory a způsoby jednání svého literárního hrdiny. Samozřejmě je to individuálně podmíněno.⁶ Další premisou je můj názor, že se dá pracovat s dětským čtenářem, aby si tento vliv uvědomil. To je zároveň i cíl této práce. Představit metodu, která by přiměla dětské čtenáře přemýšlet o literárních hrdinech a o tom co dělají, co představují. Nemůžeme-li cenzurovat to, co budou děti číst,⁷ musíme zvolit jiné

¹ Jako střední školu jsem absolvovala Střední odbornou školu informačních a knihovnických služeb v Brně, obor knihovnictví.

² Některé články uvádím v příloze č. X.

³ Zkrácená seminární práce je zařazena v příloze č. XI.

⁴ Seznam nejpůjčovanějších autorů a děl z Knihovny Jiřího Mahena v Brně čtenářů ve věku 10-15 let. Viz. příloha č. XII.

⁵ Další informace v kapitole Literatura

⁶ O vlivu literatury, identifikaci s literárním hrdinou pojednává kapitola: Literatura.

⁷ Částečně to lze. Cestou však není vytvářet pro ně mravokárná díla, která budou neživá a nečitivá.

způsoby, jak eliminovat „škodlivé“ vlivy. Nejde o to dítě chránit, ale naučit se chránit, ne myslet za dítě, ale naučit myslet. Nevybírat za něj, ale naučit jej to.

Čtenáři pubescentního věku tvoří velmi různorodou skupinu. Z nich se nejvýrazněji vyjímají čtenáři 15 let a výše, kteří se začínají více zajímat i o jinou literaturu než jejich mladší vrstevníci. Proto jsem se rozhodla tuto skupinu dále zkonkretizovat a to na čtenáře ve věku 11-14 let.

Je třeba si také ujasnit, jaké dětské literatury se týká tato práce. Výběr literatury čtenářů ve věku 11-14 let (mám na mysli volnočasové čtení, tedy ne povinnou četbu) je ponejvíce zaměřen na narativní díla (poezie zde nebývá zastoupena). Příběhy dobrodružné, fantasy a dívčí četba, tak by mohly být charakterizovaná nejčtenější díla. Na většinu z nich nahlíží literární kritika jako na konzumní literaturu, brakovou, kýčovitou, nepůvodní, lacinou. Tato díla mají jednu důležitou výhodu oproti povinné četbě, která je dětem nucena ve škole nebo od uznávané, hodnotné literatury. Tím je dětský zájem o tyto knihy.

Struktura diplomové práce je vytvořena tak, aby byly postupně předloženy nutné poznatky z různých oborů, které jsou nezbytné k vysvětlení nastíněného problému. Proto je zde zařazena psychologická charakteristika mnou zvoleného věku dětí, malá exkurze do termínu hodnoty a k nim vztahujících se pojmů. Další části se již týkají vlastního tématu literatury a metody, kterou chci využít pro dosažení stanoveného cíle.

Při této příležitosti chci předeštit ještě jednu důležitou věc. V některých částech práce čerpám ze starší literatury, protože buď neexistuje novější, nebo je na ni neustále odkazováno i v mladších dílech, kde není „pojem“ dostatečně vysvětlen. Věřím, že tato skutečnost, které jsem si vědoma, jinak neovlivní kvalitu práce.

1. Charakteristika věku 11- 14 let

Vývojové období od 11 -15⁸ let (pubescence), je první částí dospívání. V tomto období začíná mnoho procesů, jak změny hormonální, somatické i psychické a další. Pokusím se tedy aspoň částečně nastínit začátek této velmi bouřlivé doby vlastního přerodu. Vstup do pubescence provází nejvýrazněji tělesné změny, od nichž se následovně odvíjí další prožívání v oblasti psychické i sociální. Jedinec prožívá svůj vývoj, reflektuje jej a zároveň se mnohem více soustřeďuje na reakce svého okolí. Provázanost jednotlivých částí procesů je více než patrná, proto se chci zmínit aspoň okrajově o některých oblastech vývoje.

1.1. Tělesná proměna a její vliv

Tělesné změny jsou často prvními signály, že jedinec dospívá. Začátek i průběh dospívání je interindividuální. Společná je nejistota, kterou pubescenti prožívají. Proto je důležité, jakým způsobem vnímá jedinec svoji vlastní proměnu. Je-li na ni pyšný či se naopak za své změny stydí.⁹ Druhý případ je spíše typický pro dívky. Ty častěji začínají dospívat dříve a změny jsou u nich i více nápadné (růst prsou, ukládání tuků do boků atd.). U chlapců dochází ke změnám později. Jde především o rozvoj svalů a celkový růst těla. Sekundární pohlavní znaky nejsou tolik nápadné, přesto jsou ke svému tělu stejně kritičtí jako dívky.

Nejde jen o to, jak se pubescent hodnotí sám, ale i jak přijímá změny jeho okolí: rodiče, kamarádi, učitelé a další významné osoby. Důležité zvláště pro dívky je společností vnímaný ideál krásné ženy, kterému se nemůže přiblížit. Na chlapce není vyvíjen takový tlak, proto svůj vývoj prožívají více pozitivněji. Kritičtější a nespokojenější jsou chlapci, kteří hodnotí svůj vývoj jako opožděný a naopak dívky se zrychleným vývojem.¹⁰ Zvýšený zájem o svůj vzhled je pro dospívající typický. Začínají si mnohem více uvědomovat, že jejich vzhled hraje velkou roli při hodnocení jejich vrstevníků. Dívka, která má hezkou tvář, postavu, vlasy, oblečení, mívá mnohem lepší postavení ve skupině než ostatní dívky. Bývá lépe hodnocena dospělými. Stejně tak to můžeme vypožorovat u chlapců, kde hraje větší roli

⁸ Vymezení období pubescence je problematické, autoři uvádí 11 nebo 12 rok věku. viz.: NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Praha: Academia, 2003, s. 462. ISBN: 80-200-0993-0.; ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2 přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 170. ISBN: 80-7178-829-5.; VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 209. ISBN: 80-7178-308-0.; HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Budka, 1993, s. 218. ISBN: 80-901549-0-5.

⁹ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 211-212. ISBN: 80-7178-308-0.

¹⁰ Srov.: VALÁŠKOVÁ, M.; JEŽEK, S. *Prožívání tělesných změn v adolescenci a jejich vliv na sebehodnocení adolescentů*. In. MACEK, P.; SMÉKAL, V. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1.vyd. Brno: Barrister&Principál, 2002, s. 147-159. ISBN: 80-85947-83-8.

celkový růst postavy a vývoj svalů. Pubescenti začínají hodnotit svoji atraktivitu, kladné i negativní odezvy okolí jsou podstatné pro vlastní sebehodnocení.¹¹

„Tělesné změny v dospívání jsou podmíněny proměnou hormonálních funkcí. Proto s sebou přinášení, jako všechny hormonální změny, vesměs i větší či menší kolísavost emočního ladění, větší labilitu a tendenci reagovat přecitlivěle i na běžné podmínky. Pubescent ztrácí bývalou citovou jistotu a stabilitu. (...) Změna vlastních pocitů pubescenta často překvapí. Jeho zážitky a nálady bývají i pro něho samého spíše nepříjemné. Jelikož nezná a není schopen si vysvětlit jejich příčinu, reaguje na své vlastní pocity jako na něco obtěžujícího, podrážděného a rozmrzele.“¹²

Naproti tomu je třeba zmínit názor autorů Josef Langmeier a Dana Krejčířová, kteří považují emoční labilitu a nejistotu pubescenta za spíše důsledek nejistoty své budoucnosti. Především postavení ve společnosti, uplatněním v dalších úkolech, naplnění očekávání. Tedy jde spíše o nejistotu sociální, kterou si pubescenti více uvědomují.¹³

1.1.1. Kognitivní změny

„Kognitivní vývoj je výsledkem zrání a učení. (...). Nástup puberty je spojen se změnou uvažování. J. Piaget nazval tuto fázi studiem formálních logických operací.“¹⁴ Jednou z podstat je podle Piageta „grupování“. Tedy schopnost kooperace myšlenek, názorů a jejich výměna mezi větším počtem jedinců. Můžeme tedy považovat formální myšlení za společenské. Piaget v tomto smyslu uvádí: „... bez výměny myšlenek a bez spolupráce s druhými jedinec nikdy nedospěje k tomu, aby grupoval své operace v koherentní celek.“¹⁵ Období pubescence je tedy tím prostorem pro procvičování grupování, vlastní argumentace a myšlení vůbec. Vrstevnické skupiny, jsou ideálním místem pro nekonečné polemiky nad reálnými i hypotetickými problémy, které dospívající právě objevili. Pubescent osvobozuje svoje myšlení od vázání na realitu. Dokáže uvažovat o své myšlením, o úsudcích, o věcech velmi hypotetických, snaží se nacházet samu podstatu věcí. *„Tato schopnost podněcuje i mravní usuzování – a přísné posuzování toho, jak jednají dospělí. (...). Uvažuje kriticky o smyslu hodnot, které mu společnost štěpuje. Byl – li vychován nábožensky, pochybuje o Bohu – bude však pochybovat o jakémkoli světovém názoru.“¹⁶* Pubescenti jsou

¹¹ Srov.: TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. 1.vyd. Praha: SPN, 1987, s. 87-92, 113-115.

¹² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 214. ISBN: 80-7178-308-0.

¹³ Srov.: LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, s. 143-144. ISBN: 80-7169-195-X.

¹⁴ Tamtéž: s. 216

¹⁵ PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999, s. 152. ISBN: 80-7178-309-9.

¹⁶ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2 přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004, s. 175. ISBN: 80-7178-829-5.

schopni vyvozovat důsledky, hledat nová tvořivá myšlení. Často využívají fantazii k hledání řešení problémů. Nově nabyté schopnosti je uchvacují, mají pocit jedinečnosti a přeceňují svoje myšlení. Vidí jednoduchá řešení, vše se dá rychle a jednoduše vyřešit. Typické je subjektivní vidění, zaměřenost na nejdůležitější aspekt a nedostatek zkušeností.¹⁷

Pubescent sice přemýšlí o hypotetických možnostech variant řešení, ale pravděpodobnost realizace málo diferencuje. Může vidět stejné možnosti u řešení již v realitě proběhnutého, stejně tak i u zcela abstraktního, vytvořeného v ideálních podmínkách. Velký podíl na tom má nezkušenost a emoční labilita. Ta se projevuje také zkratkovitým myšlením. Třeba: Chlapec se zklame v dívce a na základě toho vyvodí, že všechny dívky jsou potvory.¹⁸

Přesto může být i pro ně nový a opojný způsob uvažování, zdrojem nejistoty. Nic není jednoznačné, na všem se dají najít jiné možnosti. To si uvěřují v polemikách. Přestože jsou schopni vidět věci z více pohledů, často to odmítají. Ulpívají na jednom názoru, myšlence, jsou radikální v její prosazování. Tyto postoje jsou vysvětlovány tím, že jedinec nemůže nebo nechce přijmout něco, co by jej emočně ohrozilo či destabilizovalo jeho jistotu. Stejně tak ačkoliv jsou schopni operovat s obecnými pravidly, trvají spíše na jejich striktní dodržování, než na možné kompromisy, které jsou pro ně rušivé.¹⁹

1.1.2. Fantazie

V období dospívání se fantazie promítá do mnoha činností jedince. Je opuštěn dětský svět pohádek a převládá orientace na dobrodružství. Nejdůležitější v duševním děním se stává vnitřní prožívání. Fantazie silně působí na sny a představy. Ty mohou být nereálné, blouznivé. Fantazie se také uplatňuje v rozvoji uměleckého potenciálu. Psaní básní, výtvarný projev nebo ve způsobu myšlení.²⁰ Fantazii podporují získané dojmy z přečtených dobrodružných knih, z filmů i divadelních představení. Je potřeba tuto fantazii usměrňovat. „Jestliže však není výchovně usměrňována, může se stát v pravém slova smyslu nebezpečnou, protože intenzita a nereálnost zbavuje dospívajícího schopnost střízlivě uvažovat a odvádí jej do jakéhosi neskutečného, vysněného světa.“²¹ Vysněné světy bývají dokonalé a velice se lišící od nudné reality všedního dne. Poskytují tolik možností, které jedinec nemůže

¹⁷ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 218. ISBN: 80-7178-308-0.

¹⁸ Srov.: tamtéž s. 221-222

¹⁹ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, .s. 336. ISBN: 80-246-0956-8.

²⁰ Srov.: ČAČKA, O. *Psychologický duševní vývoj dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1.vyd. Brno: Doplněk, 2000, s. 135. ISBN: 80-7239-060-0.

²¹ KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000, s. 99. ISBN: 80-214-1844-3.

v běžném světě najít. Výtvořiny fantazie jsou v pubertě silně spojeny s citovým obohacením, zejména jde o vyšší city – intelektuální, estetické, morální, erotické.²²

Základní psychické potřeby

„Změna uvažování ovlivní i postoj k základním psychickým potřebám a způsob jejich uspokojování.

- *Potřeba jistoty a bezpečí je stále vázána na minulou zkušenost i aktuální prožitky, ale objevila se nová dimenze, anticipace budoucnosti, která ji prezentuje jako přijatelnou či nejistotu ohrožující. Pouhé uvědomění mnoha možností může být důvodem ztráty dřívějšího pocitu jistoty. Nyní je tato infantilní jistota pryč a třeba usilovat o novou.*
- *Potřeba seberealizace nabývá na obsahu, když dospívající začne uvažovat o svých budoucích možnostech a perspektivách. Seberealizace se rozšiřuje z přítomnosti i na budoucnost a není již zaměřena jen na aktuální úspěch. (...)*
- *Potřeba otevřené budoucnosti má teprve nyní nějaký smysl. Přesah konkrétní reality a formování různých možností může fungovat jako naděje, jako otevření perspektivy. Budoucnost začne mít potřebný subjektivní význam tehdy, když je o ní dospívající schopen uvažovat.“²³*

1.2. Identita pubescenta

Dospívání je hledání sama sebe. Pubescent pochybuje o sobě, o svém zjevu, kráse, schopnostech. Porovnává se se svými vrstevníky. Odmítá dosavadní prezentované hodnoty, představy. Chce si vytvořit vlastní, lepší, podle svého přesvědčení. Stejně tak se ptá po smyslu života, kam kráčí a kdo je, jaké má schopnosti a mnoho dalších významných otázek. Je si nejistý sám sebou. Zkoumá své vlastní pocity a je citlivý, vztahovačný k tomu, jak jej okolí hodnotí. Chce být kladně přijímán svými vrstevníky. Není-li dostatečně silný prezentovat sám sebe, hledá jistotu ve skupinové identitě. *„Tato varianta funguje jako podpora dosud nejasné a nejisté individuální identity dospívajícího jedince. Vytváří se prostřednictvím ztotožnění s nějakou skupinou, která jedince přijatelným způsobem definuje, a podporuje tak jeho sebevědomí. Čím je identifikace se skupinou intenzivnější, tím větší je potřeba konformity k jejím hodnotám a normám, resp. i snaha o viditelné vyjádření skupinové příslušnosti.“²⁴*

²² Srov.: KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000, s. 99. ISBN: 80-214-1844-3.

²³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, .s. 335-336. ISBN: 80-246-0956-8.

²⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 226. ISBN: 80-7178-308-0.

K tomu slouží oblečení, účesy a ozdoby těla, způsob komunikace i projevy chování, zájmy a jiné.

Na identitu má vliv mnoho oblastí. Pubescent je hodnocen a vnímá se podle výkonu nejen ve škole, ale hlavně v tom, co považuje on i jeho okolí za prestižní či atraktivní. S výkonem je spojená volba povolání a tím i sociální identita.²⁵

Zvýšený zájem dospívajícího o sebe sama je podpořen novým způsobem sebepoznáním, introspekci. Tedy zaměřením na svoje prožívání, myšlenky, pocity. Introspekci je dostupné pouze to, co si osoba sama uvědomuje. Navíc je vše zabarveno vlastními emocemi a subjektivním pohledem i potřebami.²⁶ Pubescent je zaplaven vnitřními pocity, myšlenkami, kterým nerozumí. Dospívá k závěru, že jsou výjimečné a nikdo mu nemůže rozumět. Zároveň si je potřebuje utřídit, dát jim řád. *„Děje se to nejčastěji sdílením pocitů s vrstevníky, zprostředkované zkušenosti pomocí uměleckých děl a vzácněji i rozhovorem s dospělým.“*²⁷

1.3. Morální vývoj

V souvislosti s morálním vývojem se mluví převážně o dvou rozpracovaných teoriích. První z nich vypracoval J. Piaget a souvisí s vývojem myšlení. Na ní navazuje Kohlberg, který ji dále rozpracovává. Jeho následovnicí a zároveň kritičkou je Gilliganová, která jeho teorii obohacuje o rozlišení mezi mužskou a ženskou morálkou. Mimo tyto dvě teorie existují další, které se s nimi prolínají či navazují.

1.3.1. Sociální učení v morálním vývoji

Hlavní důraz, podle autorů Bandura a Miscel, je kladen na sociální podmiňování. Člověk se učí, co je odměňováno a co je trestáno. Naše další jednání se orientuje na očekávání zisku a minimalizaci trestu. Dalším prvkem je vytváření představ, které nám mají umožnit dosáhnouti vytyčeného cíle. Podle důsledků jednání, jsou tyto představy buď posilovány nebo zeslabovány. Podle vzorů se učíme jak složitější vzorce chování tak i pravidla. Ty nám umožní modifikovat naše chování za jiných okolností.²⁸

²⁵ Srov.: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 226-227. ISBN: 80-7178-308-0.

²⁶ Srov.: HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Budka, 1993, s. 82. ISBN: 80-901549-0-5.

²⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 224. ISBN: 80-7178-308-0.

²⁸ Srov.: VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 11. ISBN: 80-7041-101-5.

Požadavky pro fungování Bandurovy teorie:

- „Jedinec musí být pozorný, všímat si modelu, co dělá.
- Jedinec si musí uchovat to, co pozoroval buď zakódováním jednání pomocí slov nebo uložením do paměti ve formě představ.
- Jedinec musí mít potřebné dovednosti, aby byl schopen reprodukovat jednání modelu.
- Jedinec si musí všímat následků, ke kterým jednání modelu vede. Lidé se mezi sebou liší ve stupni učení se podle modelu. Tento stupeň (úroveň) je determinován třemi faktory. Prvním je charakteristika modelu. Nejvlivnější modely jsou ty, které mají nevyšší status, prestiž a sílu. Pro děti jsou jejich rodiče přirozeně vlivnými modely. Druhým faktorem je charakteristika pozorovatele. Třetím pak, zda jednání modelu je odměňováno nebo trestáno“²⁹

1.3.2. Piagetova teorie

Piagetova teorie morálního vývoje je poměrně známá. Navazuje na ní Kohlberg. Piaget si uvědomoval skutečnost, že dítě prochází nejen kognitivním vývojem, ale vyvíjí se i jeho morální usuzování. Vidí blízkou souvislost mezi vývojem kognitivních schopností a morálního usuzování. K pochopení zákonitostí tohoto procesu si vybral vztah dětí k pravidlům. „Domnívá se, že veškerá morálka je obsažena v systému pravidel (norem) a podstata veškeré morálky spočívá v respektu, který si jedinec vytváří k těmto pravidlům.“³⁰

Na základě svých pozorování stanovil čtyři stadia pro „Užívání pravidel“ a tři stadia pro „Vědomí pravidel“. Toto rozčlenění zahrnuje věk od narození do 13. let. Vztah mezi „Vědomí pravidel“ a „Užívání pravidel“ můžeme vidět jako vztah mezi „myšlením“ a „jednáním“.³¹

Tabulka č.1: „Vztah mezi stadii užívání a uvědomování si pravidel podle Piageta“.³²

Věk	Užívání pravidel	Vědomí pravidel	
0	1. Motorické stadium	1. Motorická schémata	
3			
5		2. Heteronomie	
7			
9	3. Začínající spolupráce	3. Autonomie	
11	4. Kodifikování pravidel		
13			

²⁹ VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 11. ISBN: 80-7041-101-5.

³⁰ Tamtéž: s. 13.

³¹ Srov.: HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 54. ISBN: 80-7178-154-1.

³² Tamtéž: s. 60.

Podrobněji popisují poslední dvě stádia, která se vztahují nejvíce k věku 11-14 let. Věková periodizace, jak upozorňuje Piaget, je sestavena pouze pro hrubou orientaci.³³

3. *„Začínající spolupráce (7-10 let)*

Každý hráč se nyní pokouší vyhrát nad svými spoluhráči. Z toho pramení i nutnost vzájemné kontroly a sjednocení pravidel hry. (...)

4. *Kodifikování pravidel (od 11 let)*

Přísně řízeny jsou nejen jednotlivé partie hry, nýbrž i pravidla jsou všem spoluhráčům známá v celé jejich úplnosti. Zřídka se objevují protichůdné informace i o nejdetailnějších pravidlech. Piaget označuje toto stadium také za „zájem o pravidla jako taková“.³⁴

Podle Vacka můžeme v tomto období pozorovat „těsnou korelaci mezi znalostí pravidel a jejich dodržování.“³⁵

Heteronomní morálka:

- *„Je postavena na vztazích nátlaku (vnějšího tlaku autorit)*
- *Pravidla jsou nazírána jako neměnné požadavky přicházející zvenčí od autority a mají být plněna doslovně*
- *Nesprávné jednání je posuzováno podle vnějších znaků a následků chování (stupně škody)*
- *Tresty jsou obecně chápány jako správné a jsou záležitostí rozhodnutí autority, jsou automatickými následky přestupku, trest je imanentní součástí spravedlnosti (práva).“³⁶*

Autonomní morálka:

- *„Je postavena na vztazích kooperace, vzájemného porozumění, rovného práva*
- *Pravidla jsou nazírána jako produkty vzájemné dohody, jsou otevřena diskusi („vyjednávání“)*
- *Nesprávné jednání je posuzováno ve vztahu k původnímu záměru jednatelky osoby*
- *Trest je definován přiměřeně s ohledem na přestupek a původní záměr, je chápán jako prostředek k naplňování záměrů (ideálů) humanity.“³⁷*

³³ Srov.: HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 56. ISBN: 80-7178-154-1.

³⁴ Tamtéž: s.54-56.

³⁵ Srov.: VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 14. ISBN: 80-7041-101-5.

³⁶ Tamtéž: s. 25.

³⁷ Tamtéž: s. 25.

Podle Piageta se autonomní morální usuzování vyvíjí mezi 11. a 12. rokem dítěte. Pozdější kritikové přenesli vývoj spíše mezi 12. a 17. rokem. V souvislosti s pojmem „spravedlnost“ rozlišuje ještě Piaget „mezistádium“, kdy se dítě neorientuje výhradně podle vnější autority, ale podle užívaných pravidel. Jedná se tedy o částečnou autonomii.³⁸

Tabulka č.2: *Vztah úrovně morálního usuzování a věku*³⁹

	4. roč. ZŠ		6. roč. ZŠ		8. roč. ZŠ		I. a II. roč.	
N=738	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ	AČ	RČ
Het. mor.	22	12,7	6	3,9	0	0	0	0
Het. a. m.	96	55,5	88	57,9	60	37,0	87	34,8
Aut. mor.	55	31,8	58	38,2	102	63,0	163	65,2
Celkem:	173	100,0	152	100,0	162	100,0	250	100,0

Legenda: AČ = absolutní četnost,
RČ = relativní četnost
Het.mor. = heteronomní morálky
Het.a.m. = úroveň heteronomně-autonomní morálky Aut.mor. = úroveň autonomní morálky

Zlomovým obdobím při cestě k autonomní morálce se ukazuje čas mezi 12 a 14 rokem. V tomto údobí působí dva faktory, s kterými je třeba počítat.

- interiorizace norem – zvnitřnění hodnot, principů a norem. Je předpokladem pro fungování regulace jednání v souladu s normami.⁴⁰ Ke zvnitřnění norem dochází, pokud je jedinec jejich „konzumentem“ a účastní se na jejich vytváření. Stává se tedy spolutvůrcem. Ve vrstevnické skupině a při hrách bez dohledu dospělého zažívá tento pocit často. Ale okolní svět školy a dospělých mu toto často neumožňuje. Jedinec jej může vnímat jako zakazující, nepřátelský proti němuž revoltuje.
- Vliv vrstevnické skupiny – v tomto údobí značně stoupá vliv referenční skupiny. Skupina ovlivňuje hodnoty, postoje i názory. Pubescent se chová jinak ve skupině a mimo ní. Často se bojí, že jeho jednání v souladu s zvnitřněnými normami, neobstojí ve skupině. Dochází tak k rozkolu. Jedinec zná normy, jsou zvnitřněné, ale zároveň se podle nich nechová.⁴¹

³⁸ Srov.: HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 62. ISBN: 80-7178-154-1.

³⁹ VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 72. ISBN: 80-7041-101-5.

⁴⁰ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998, s. 515. ISBN: 80-200-0689-3.

⁴¹ Srov.: VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 72-74. ISBN: 80-7041-101-5.

1.3.3. Kohlbergova teorie morálního vývoje

Kohlberg navazuje na Piageta, ale vytváří svoji vlastní teorii. Stanovuje tři úrovně a šest stupňů (stadií) morálního vývoje. Jedinec postupně prochází jednotlivými stádii. Tento proces probíhá v souladu s psychickým zráním jedince. Paralelně je morální vývoj spojen s vývojem logického myšlení. Podle Kohlberga jedinec dospívá ke stádiím postupně, nelze jednotlivé stádium přeskočit. Zrání probíhá individuálně. Lze pozorovat rozdíly mezi jednotlivci i mezi pohlavím. Morální zrání zvyšuje schopnosti lépe analyzovat situace, vidět problémy z různých úhlů, souvislostí. Jedinec se lépe vcítuje do situace druhých. Stádium morálního usuzování má vztah k určité úrovni jednání. Stupně nepředstavují soubory naučených morálních zásad, nelze je tedy naučit. Přesto může být morální vývoj pozitivně stimulován (např.: diskuse o morálních dilematech).⁴²

Tabulka č.3: Procentuální rozdělení různých stupňů v Kohlbergově dlouhodobém výzkumu.⁴³

Stupeň Morálního Usuzování	Věk							
	10	13-14	16-18	20-22	24-26	28-30	32-33	36
stupeň ½	47,6%	8,1%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
stupeň 2	33,3%	16,2%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
stupeň 2/3	14,3%	56,8%	17,8%	9,4%	8,0%	0,0%	0,0%	0,0%
stupeň 3	4,8%	16,2%	44,4%	31,3%	12,0%	16,2%	8,7%	0,0%
stupeň ¾	0,0%	2,7%	24,4%	40,6%	48,0%	51,4%	47,8%	44,4%
stupeň 4	0,0%	0,0%	0,0%	18,8%	16,0%	18,9%	30,4%	44,4%
stupeň 4/5	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	16,0%	13,5%	13,0%	11,1%
N	21	37	46	33	25	38	23	9

Popis úrovní a stupňů pro věkovou kategorii 11-14 let.

- „*Předkonvenční úroveň – morální hodnocení se zakládá na vnějších, kvazifyzických událostech, špatném jednání nebo na kvazifyzických potřebách, a ne na osobách a normách*
 - *Stupeň 1: Orientace na trest a poslušnost. Zda je nějaké jednání dobré nebo špatné, závisí na jeho hmotných (fyzických) důsledcích, a ne na sociálním významu, popř. hodnocení těchto důsledků. Vyhnutí se trestu a nekritické podřízení se moci platí za hodnoty samy o sobě. Nejsou zprostředkované hlubším morálním uspořádáním, podepřenými trestem a autoritou.*
 - *Stupeň 2: Instrumentálně-relativistická orientace. Správné jednání se vyznačuje tím, že účelově uspokojuje vlastní potřeby – a někdy i potřeby druhých. Mezilidské*

⁴² Srov.: VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 26-33. ISBN: 80-7041-101-5.

⁴³ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 89. ISBN: 80-7178-154-1.

vztahy se projevují jako vztahy tržní. Základy slušnosti, vzájemnosti, smyslu pro spravedlivé rozdělování jsou sice přítomny, jsou však stále interpretovány hmotně a účelově. Vzájemnost je otázkou jednání „ruka ruku myje“, a ne otázkou loajality či spravedlnosti.

- *Konveční úroveň – morální hodnocení se zakládá na přejímání dobrých a správných rolí, dodržování konvečního pořádku a toho co očekávají druzí.*
 - *Stupeň 3: Orientace na souhlas vázaný k určité osobě nebo model „správného chlapce / správné dívky“. Správné jednání je takové, které se ostatním líbí nebo jim pomáhá a získává jejich souhlas. Tento stupeň je charakterizován vysokou měrou konformity vůči stereotypním představám o jednání, které je většinově považováno za správné či „přirozené“. Jednání je často posuzováno podle názoru: „On to myslí dobře,“ což je pro začátek důležité. Člověk získává souhlas, pokud se chová „přívětivě“.*
 - *Stupeň 4: Orientace na právo a pořádek. Autorita, pevná pravidla a zachovávání sociálního pořádku tvoří orientační rámec. Správné jednání znamená konat svou povinnost, respektovat autoritu a v jejím zájmu hájit dané sociální uspořádání.“⁴⁴*

1.3.4. Rozdílnost pohlaví

Podle Gilliganové jsou kritéria jednotlivých vývojových stupňů (Piaget i Kohlberg) vytvořené pro mužskou populaci. Ženy jsou v tomto žebříčku znevýhodněné, protože se orientují při řešení především podle konkrétní struktury vzájemných vztahů. Gilliganová vytvořila alternativní vývojovou sekvenci ženské „morálky péče“.⁴⁵ Naproti tomu stojí výzkum Döberta a Numer-Winklerové, který zkoumal pubescenty. Součástí byla otázka potratů a odmítání vojenské služby. Muži odpovídali abstraktněji na otázku potratů a ženy ve smyslu Gilliganové „morálky péče“. V otázce odmítání vojenské služby odpovídali naopak ženy abstraktněji a muži poukazovali na kontext. Jde tedy spíše než o rozdílnost morálního myšlení, o rozdílnost konkrétních rozhodnutí, mající vztah k určité roli ve společnosti v návaznosti na pohlaví.⁴⁶

V morálním vývoji lze přesto najít rozdíly. Podle výzkumů skórují dívky na vyšších úrovních morálního usuzování. Tento fakt je přisuzován do určité míry rychlejšímu fyzickému i psychickému zrání děvčat. Další z faktorů které ovlivňují morální vývoj je větší orientace

⁴⁴HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 72-73. ISBN: 80-7178-154-1.

⁴⁵Srov.: Tamtéž: s. 120

⁴⁶Srov.: Tamtéž: s. 126

na svět lidí, zájem o mezilidské vztahy a vyšší sociální senzitivita. U dívek se též projevuje lepší verbální dovednosti. Dovedou lépe popsat a přesněji formulovat. Rozdíly v dosažení autonomní úrovně mohou být až dva roky. Po 17 roce se morální vývoj vyrovnává. Zlomovým obdobím zůstává pro obě pohlaví věk mezi 11. a 13. rokem.⁴⁷

1.4. Identifikace

Vysvětlení pojmu = ztotožnění, druh sociálního učení, specifická varianta nápodoby (imitace).

„Nevědomý pochod, při němž se člověk ztotožňuje s jedincem, skupinou, organizací, které mu imponují.“⁴⁸

Druh sociálního učení – tento způsob popsal Z. Freud. Dítě napodobuje v oblasti sociálního chování své rodiče. Z pozorovaného vyvozuje určitá pravidla, která zvnitřňuje. *„Objekt identifikace je zvnitřněn na základě pozitivního citového vztahu a nápodoba jeho chování je přirozeným důsledkem tohoto zvnitřnění.“⁴⁹* Jiný názor předkládá jako základ identifikace závist dítěte. Dítě závidí svým rodičům postavení, chce být jako oni, proto je napodobuje. Identifikace je zpevňována odměnou rodičů dítěti. Dítě zažívá pocit spokojenosti nad sebou samým nebo pocit viny jako důsledek zvnitřněných hodnot.⁵⁰

1.4.1. Rozdíl nápodoby (imitace) a identifikace

Imitace je běžnou součástí sociálního učení. Je obvykle nevědomá. Napodobovány jsou osoby, které jsou úspěšné. Imitátor prostřednictvím nápodoby hledá klíč ke své vlastní úspěšnosti, tj. dosáhnout odměn a vyhnout se trestům. Vzory k napodobování nachází jedinec ve svém sociálním okolí. Mohou jim být i filmové, televizní, literární a historické osoby.⁵¹ *„Určitá, byť jen velmi krátkodobě působící tendence k nápodobě působí téměř obecně, když někdo předvede mimořádně atraktivně a úspěšně nějakou činnost či její produkty. A to častěji v případě, kdy jde o činnost, která byla druhé osobě původně celkem lhostejná.“⁵²* Přesto nevíme jaká činnost, který vzor, kdy a jakým způsobem bude jedincem napodobován. Nápodoba probíhá diferenciovaně. Předkládané vzory mohou zůstat bez povšimnutí nebo mohou být u nich imitovány nežádoucí vlastnosti. Např.: nápodoba dospělých pitím alkoholu a kouřením cigaret.

⁴⁷ Srov.: VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 50-51. ISBN: 80-7041-101-5.

⁴⁸ HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Budka, 1993, s. 75. ISBN: 80-901549-0-5.

⁴⁹ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2003, s. 120. ISBN: 80-200-0993-0.

⁵⁰ Srov.: Tamtéž: s.121

⁵¹ Srov.: Tamtéž: s.121-122

⁵² HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973, s.117.

Nápodobání i identifikace se dějí podle stejného mechanismu „zástupného učení“ nebo „akustické reprodukce“. Nápodobání nebo-li imitace je však vázaná na přítomný model. Jedinec napodobuje zvolený model. Imituje jeho chování, myšlení, vzhled, gesta. Jde spíše o povrchní přiblížení. Identifikace obsahuje oproti tomu důležitou nástavbu. „*Identifikující osoba, se totiž chová tak, jak by se choval objekt identifikace, kdyby byl na jejím místě.*“⁵³ S identifikací jako by přestávala být původní osoba tím čím je a stávala se tím, s kým se identifikuje. Jeho chování může být imitací zvoleného objektu ztotožnění, ale také nemusí. Při identifikaci dochází k „fiktivní přeměně sama sebe do role objektu“. Výsledné chování může být i značně odlišné od vzoru identifikace.⁵⁴

Dalším rozdílem mezi imitací a identifikací je proces interiorizace. Při něm dochází k zvnitřnění morálních norem a standardů. Stávají se „řídícími linií“, podle nichž se jedinec chová, určují jeho jednání i zábrany v něm. Jde vlastně o sebekontrolu jedince. V případě odklonění od zvnitřněných hodnot, norem, pocituje jedinec vinu. Zvnitřňování probíhá i během adolescence až do dospělosti. Jedinec postupně přebírá různé hodnoty, v podobě ideologii náboženských, politických, ale i jiné týkající se společnosti, ve které žije. Je nutno podotknout, že interiorizace jako proces může probíhat i samostatně bez identifikace.⁵⁵

Identifikovat se lze:

- „s jednotlivci“ (rodiče, přítel, učitel, herec, vynikající, chytří, vzdělání a jinak imponující jedinci)
- „s referenční skupinou“ (třída, škola, podnik, sportovní klub, apod.)
- „s věcmi“ (vybavení bytu, auto, dům)
- „s idejemi“⁵⁶

1.4.2. Dětská identifikace

Je specifickou variantou nápodoby. Dítě se často identifikuje s rodičem stejného pohlaví. Má potřebu být jako on, chovat se jako on. Je pro něj zdrojem bezpečí. Dítě napodobuje chování, způsoby řešení, přejímá postoje a hodnoty.⁵⁷

⁵³ HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973, s.158.

⁵⁴ Srov. :Tamtéž: s. 157-159.

⁵⁵ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Praha: Academia, 2003, s. 121. ISBN: 80-200-0993-0.

⁵⁶ Kohoutek, R. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002, s. 130. ISBN: 80-214-2203-3.

⁵⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, .s. 158. ISBN: 80-246-0956-8.

- „Tendence k identifikaci souvisí s potřebou malého dítěte neztratit vazbu s citově významným člověkem. Dítě chce být jako on, aby si uchovalo jeho lásku a tudíž i pocit bezpečí.
- Ztotožněním s obdivovaným člověkem, který má z jeho hlediska vysokou prestiž, se dítě podílí na jeho významnosti. Nemusí se cítit nejisté, jeho sebeúcta se tímto způsobem posiluje. Identifikace je obranou proti nejistotě.“⁵⁸

1.4.3. Druhy identifikace

Helus rozlišuje následující druhy identifikace:⁵⁹

- **Anaklitická identifikace** – pohnutkou k identifikaci je citový vztah matky k dítěti. Dítě si uvědomuje, že tu matka není jen pro něho. Zažívá pocity nejistoty nad možností ztráty matky. Tuto úzkost překonává identifikací s matkou, tím uspokojuje svoji potřebu. Pokud chybí pozitivní citová vazba na matku, dítě se s ní neidentifikuje. Identifikace je podstatná pro rozvoj osobnosti. Skrze ní se rozvíjí důležité vlastnosti, schopnosti, dispozice a sebezvíjící tendence osobnosti.
- **Obranná identifikace** – jedinec se identifikuje s osobou, již se bojí. „Tato identifikace spočívá především ve zvnitřnění hodnot, norem a idejí této osoby. Jinými slovy, subjekt přejímá hodnoty, normy a ideje objektu identifikace za své vlastní a činí z nich vnitřní regulativní instanci své vlastní osoby.“⁶⁰ Tato regulace zabraňuje nežádoucím činnostem, které by mohly být trestány obávanou osobou. Tato identifikace se podílí na utváření superega.
- **Závistná identifikace** – hlavním motivem je závist a touha. Slabý, závislý jedinec se identifikuje s osobou s vysokým sociálním statutem, s mocí a prestiží. Své potřeby uspokojuje fantazijně. Slabí jedinci se ztotožňují se silnými, přebírají jejich normy a hodnoty. Snaží se napodobovat jejich vzorce chování a jednání. Motivaci k závistné identifikaci mohou podporovat sociální síly:
 - **Expertnost** – znalost a uznávanost objektu v oblasti, o kterou se zajímá subjekt.
 - **Atraktivnost** – přitažlivost
 - **Zákonnost** – objekt se chová tak jak předepsáno
 - **Donucovací síla** – objekt má moc, může trestat, přinutit atd.

⁵⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, .s. 160. ISBN: 80-246-0956-8.

⁵⁹ Srov.: HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973, s.159-167.

⁶⁰ Tamtéž: s. 162-163

- **Síla odměňovat** – objekt může odměňovat, uspokojovat potřeby, materiální i citové.

1.4.4. Funkce identifikačních procesů

Identifikace je důležitým procesem v socializaci jedince. Dostatek příležitostí k identifikaci a její úspěšné proběhnutí podmiňuje schopnost úspěšné sociální kooperace. Základní funkce jsou:

- *„Funkce osobnostně realizační*
- *Funkce kompenzační*
- *Funkce v rámci sociálního učení“⁶¹*

1.4.4.1. Funkce osobnostně realizační

Identifikace podporuje seberealizaci a to tím, že aktualizuje vloh a dispozice, které dosud nebyly rozvinuty. Příkladem může být ztotožnění s milovanou osobou, kdy jedinec aktualizuje svoji vlohu k lásce. Identifikace s autoritou, silným jedincem rozvíjí, probouzí vlastní potřeby dosáhnout prestižního postavení, odvahy či jiných vlastností a schopností, jenž nejsou dosud plně rozvinuty a jsou jedincem vyhodnoceny jako žádoucí. *„Je ovšem nezbytné, aby jedinec měl dostatek identifikačních příležitostí. Sklad produktů identifikace přispívá k utváření struktury sebepojetí. Z konfliktů a rozporů, které plynou z jednotlivých, často spolu neslučitelných identifikací a které spoluvytvářejí dynamiku sebepojetí, čerpá subjekt důvody a motivy pro své sebepřekonání kladením vyšších nároků na svou osobnost.“⁶²*

Tento proces má dvě kritická období, kdy jedinec intenzivně prožívá svou potřebu vyrovnat se s okolím jako osoba. Jde o období mezi 2,5 roku až 5 let a období adolescence. V prvním období dítě nachází vzory pro identifikaci ve své rodině a nejbližším okolí. V období dospívání se jedinec vyrovnává se svým širším sociálním okolím. Hledá nové sebepojetí, nové vzory mimo rámec rodiny. Mohou nastat rozpory mezi předchozí identifikací, zvnitřněnými normami a novými tendencemi. Tento stav narušuje vnitřní rovnováhu osobnosti.⁶³

1.4.4.2. Kompenzační a kanalizační funkce identifikace

Jedinec nemůže často uspokojovat své potřeby být „obdivován, středem pozornosti, uctíván, mít vysoký sociální status, prestiž, úspěch“ jinak, než že se identifikuje s osobami, jenž tím disponuje. Ztotožněním prožívá určité uspokojení. To redukuje částečně

⁶¹ HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973, s.168.

⁶² Srov.: Tamtéž: s. 170

⁶³ Tamtéž: s. 168-172

nahromaděné touhy, přání. Stejně tak sledování agresivních pořadů má někdy katarzní účinek. Divák identifikující se s agresivním hrdinou odreagovává svou vlastní agresi a nemá potřebu ji již ventilovat jindy jinak. Zákonitosti, kdy může působit identifikační objekt jako ventil a kdy naopak posiluje, nejsou známy. Podstatné jsou další vlivy jako sociální kontext, zvnitřněné normy, další příležitosti k seberealizaci apod. Velký potenciál v kompenzační funkci můžeme vidět ve filmové produkci a příběhové literatuře. Ve fantazijním světě je možné uskutečnit mnohé možnosti, které reálný svět redukuje. Dospívajícímu se svět nejednou vyjevuje jako chaos, bez uspořádanosti, vyhraněnosti. Mohou chybět i jednoznačné ideální vzory.⁶⁴ „*Fiktivní svět díla je naproti tomu světem přehledného řádu, vyhraněnosti typů, specifické spravedlnosti a ukončenosti osudů. V jistém smyslu je literární, filmové či televizní dílo jakousi mapou, polem silokřivek, v jejichž napětí se dítě orientuje, distancuje, definuje názorněji a didaktičtěji než v příliš složitém reálném světě.*“⁶⁵

1.4.5. Identifikace v rámci sociálního učení

V sociálním učení má identifikace značný význam. Jedinec si tímto způsobem procvičuje roli objektu. Dítě jedná jako jeho rodiče. Například mluví stejně ke své hračce a trestá jí, jak je samo trestáno od matky nebo otce. Dítě je schopno se pozorovat a hodnotit jako by očima druhých osob už mezi druhým a třetím rokem. Toto zpředmětnění sebe sama, je jakým si učením, jak jednat s druhými lidmi. Zároveň si dítě uvědomuje, jak by se mělo správně chovat a jaký trest ho případně čeká při nedodržení.⁶⁶

⁶⁴ HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973, s.172-175.

⁶⁵ Tamtéž: s. 174-175

⁶⁶ Tamtéž: s. 175-176

2. Hodnoty

Hodnoty představují další oblast, kterou je nutno představit. Nejdříve se pokusím v první části této kapitoly vymezit tento pojem a to prostřednictvím axiologie a psychologie. Hodnoty mají vztah k celé řadě psychických procesů jako jsou motivace, postoje, potřeby. Vztahy mezi těmito procesy a hodnotami se představím alespoň stručně v druhé části.

Hodnoty lze jen velmi těžko definovat. Pojem hodnota má různé významy v různých oborech i systémech lidského poznání. Můžeme na ně nazírat jako na „ideje“ jsoucí samy o sobě, které lidstvo neustále objevuje a ztrácí. Nebo jako výsledky hodnotících vztahů, které jedinec zaujímá k okolnímu světu.⁶⁷ Význam hodnot v našem životě je velký. Jsou nezastupitelné v řadě procesů. Podílí se na formování osobnosti, uplatňují se při socializaci. Mají důležitý vliv na motivaci, souvisí s potřebami, ovlivňují jednání i myšlení lidí.

- Hodnota
- Vyjadřuje kvalitu nebo kvantitu.
 - Obecný výraz pro vše, co si ceníme, nebo vážíme jako takového. To co je člověku vzácné, za čím je ochoten jít a mnohé pro to obětovat.
 - Lze rozlišovat na pozitivní a negativní.
 - Podle obsahu : estetické, poznávací, morální, biologické, náboženské a jiné.⁶⁸
 - V psychologii – „ *užším smyslu subjektivní pojetí dobrého, vyjádřené v postojích*“⁶⁹
 - „(...) *hodnoty jako cíle aktivity osobnosti, pak můžeme rozlišit dva typy hodnot (...)*
 - a) *gratifikační hodnoty týkající se cíle, uspokojení či neuspokojení potřeb*
 - b) *direktivní hodnoty, které rozhodují o směru, prostředcích a způsobech volby aktivity vzhledem k cíli.*“⁷⁰

2.1. Etické hodnoty

Etické hodnoty vyjadřují ve své podstatě, co je dobré, zlé v důsledcích lidského jednání. Jsou tedy spjaté s činností člověka. Jejich složitost pramení z mnohočetnosti, variabilnosti situací i možností jednání. Hodnoty vidíme jako ideály, které se snažíme naplnit. Etické hodnoty jsou spjaté s etickými normami. Normy nestanovuje jedinec, ale jsou dány většinou ve společnosti na základě uznávaných hodnot. Na rozdíl od hodnot, normy

⁶⁷ Srov.: HORÁK, J. Kapitoly z teorie výchovy. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1.vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 14-15. ISBN: 80-7083-196-0.; HARTMAN, N. *Struktura etického fenoménu*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002, s. 72-74. ISBN: 80-200-0970-1.

⁶⁸ Srov.: *Velký slovník naučný. A-L*. 1. vyd. Praha: Diderot, 1999. sv. 2. s. 539. ISBN: 80-902723-1-2.

⁶⁹ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Praha: Academia, 2003, s. 437. ISBN: 80-200-0993-0.

⁷⁰ HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986, s. 60.

nenabízí mnohost jednání. Vnímáme je jako regulátory, které ukazují, jakým způsobem uskutečňovat tu či onu činnost. Norma navíc předpokládá přítomnost sankce.⁷¹ Pro zhodnocení, zda je jednání objektu hodnotné či nikoliv, musíme již o hodnotách vědět.⁷² Pro orientaci na určitou hodnotu, tedy na cestě k její naplnění, je potřeba nejen ji znát, ale i mít ji zvnitřněnou.⁷³

2.1.1. Funkce hodnot:

- „Jsou základem pro formování a uchovávání hodnotových orientací ve vědomí lidí, a tím pomáhají individuu zaujmout určitou pozici, vyjádřit stanovisko, hodnotit. (...) Nejdůležitější hodnoty se ve vědomí internalizují.“
- „Hodnoty vystupují jako motivy činnosti a chování, pokud se orientace člověka ve světě a úsilí o dosažení jednotlivých cílů vztahuje k hodnotám začleněným do osobnostní struktury.“⁷⁴

Jistě lze najít další funkce. Tyto ukazují na psychologické souvislosti hodnot a jednání člověka vůbec.

2.1.2. Hodnotové hierarchie a systémy hodnot

Člověk si vytváří vlastní systém hodnot podle toho, které jsou pro něj důležitější. Systém se alespoň částečně neustále mění. Hodnoty mohou získávat nové významy. Stávat se důležitějšími, nebo naopak význam ztrácí. Na tomto procesu se podílí vzdělání, výchova, rodina, inteligence, věk, prožitky, zkušenosti, profesní a společenské zařazení. Vlastní hodnotové systémy mohou být, ale nemusí, v souladu s danou společností.⁷⁵ Systémy hodnot ovlivňují cílovou orientaci člověka. Jeho volbu prostředků potřebných k dosažení cílů. Stejně tak posuzují dosažení výsledků. Systém je souhrnem těch hodnot, které jedinec přijal za své a jenž se objevují v jeho postojích. Ucelenost zajišťuje nemožnost protikladných hodnot v rámci systému jednotlivce.⁷⁶

Hodnoty a hodnotové soustavy lze diferencovat podle různých kritérií, vztahů, autorů. Různost názorů jenom podtrhuje, jak složité jsou hodnoty a jejich funkce.

⁷¹ Srov.: ÇAKIRPALOGLU, P.: *Psychologie hodnot*. Votobia, 2004, s. 334-335. ISBN 80-7220-195-6,

⁷² Srov.: HARTMAN, N. *Struktura etického fenoménu*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002, s. 82. ISBN: 80-200-0970-1.

⁷³ Srov.: HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986, s. 48.

⁷⁴ Tamtéž: s. 44.

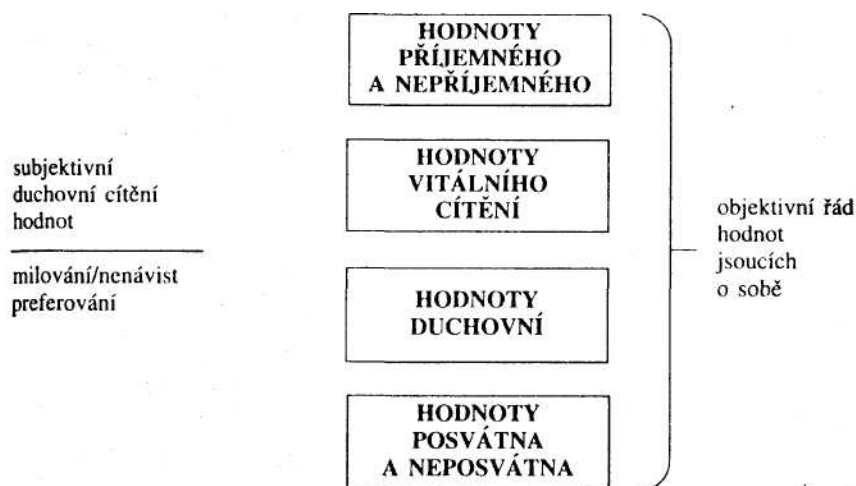
⁷⁵ Kohoutek, R. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM, 2002, s. 214-215. ISBN: 80-214-2203-3.

⁷⁶ Srov.: HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy*. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1. vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 21. ISBN: 80-7083-196-0.

Klasifikace hodnot:

- „hodnoty epistemické (poznávací, kognitivní)
- hodnoty etické (mravní v nejširším slova smyslu)
- hodnoty estetické
- hodnoty technologické, respektive technicko-ekonomické
- hodnoty zdravotní
- hodnoty ekologické, resp. hodnoty spojené s životním prostředím“⁷⁷

Obrázek č. 1: Cítění hodnot u Schelera⁷⁸



Klasifikace hodnot podle Machové:

1. „stupeň – hodnoty fyziologické = zdraví, vzhled, ap.
2. stupeň – hodnoty zabezpečení = pracovitost, samostatnost, praktičnost, hospodárnost, ap.
3. stupeň – hodnoty asociace = láska, věrnost, ap.
4. stupeň – hodnoty osobnostní = vzdělanost, odbornost, individualita, kultivovanost, hrdost, sebevědomí, asertivnost, ap.
5. stupeň – hodnoty vyšších osobních cílů = realizace vlastních schopností, tvůrčí činnost, ap.“⁷⁹

Machová vychází se své stupnice potřeb, která je obdobná jako u Maslowa.

⁷⁷ TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty: metodologické rozměry hodnocení*. 1. vyd. Praha: Filosofia, 1999, s. 160. ISBN: 80-7007-131-1.

⁷⁸ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. 2. vyd. Praha: Academia, 2001, s. 213. ISBN 80-200-0953-1.

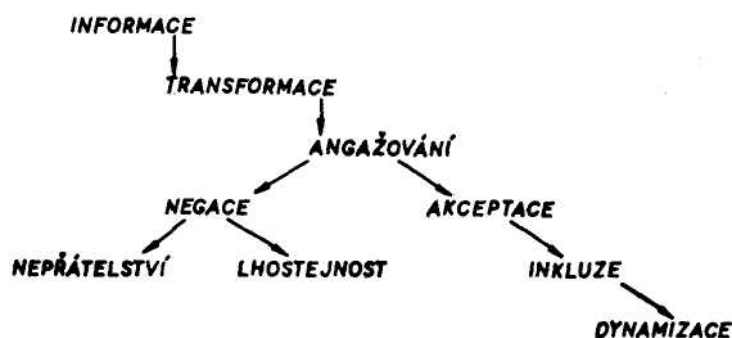
⁷⁹ HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace*. 1.vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 20-21. ISBN: 80-7083-196-0.

2.1.3. Přijímání a osvojování hodnot

Proces přijímání hodnot probíhá v etapách. Pokud některá z nich se neuskuteční, dochází k degradaci hodnoty (např.: stereotypní chování mající původ v nějakém vzoru).⁸⁰

- 1) *„informace“* (dovídání se o existenci hodnoty a podmínkách její realizace)
- 2) *transformace* („přeložení“ informací do vlastního individuálního jazyka)
- 3) *angažování se* (poznaná hodnota je akceptována, nebo negována – nepřátelství vůči hodnotě nebo lhostejnost)
- 4) *inkluze* (iniciování hodnoty, zapojení do osobně uznávaného hodnotového systému)
- 5) *dynamizace* (změny osobnosti vyplývající z přijetí anebo nepřijetí hodnoty).⁸¹

Obrázek č. 2.: Proces přijímání a osvojování hodnot⁸²



Jedinec objevuje, poznává a přijímá nové hodnoty neustále. Dítě se s prvními hodnotami setkává v rodině. Ty nemusí být v souladu s širší společností, mohou být zcela specifické pro tu danou sociální skupinu. Protože je dítě v závislém vztahu, přijímá tyto hodnoty. Ať už nevědomě, nebo v nátlaku skupiny. Přijímání je nejdříve vnějškové, pokud mu nezůstanou lhostejné, dochází k identifikaci. Význam pro utváření vlastních hodnot mají především subjektivní prožitky, prožitá zkušenost. Jsou korekcí jak pro vlastní hodnotové soudy (připisování subjektivního významu), tak i pro přijímání hodnot bez ohledu na sociální skupinu. Dalšími subjekty spolupodílející se na formování hodnot je literatura, dramatizace, architektura a další nositelé kulturních hodnot. Jejich vliv působí mnohdy nepřímě, přesto hluboce a dlouhodobě.⁸³

⁸⁰ HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy. Díl I: Problematika hodnot a hodnotové orientace*. 1.vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 48. ISBN: 80-7083-196-0.

⁸¹ Tamtéž: s. 48.

⁸² Tamtéž: s. 48.

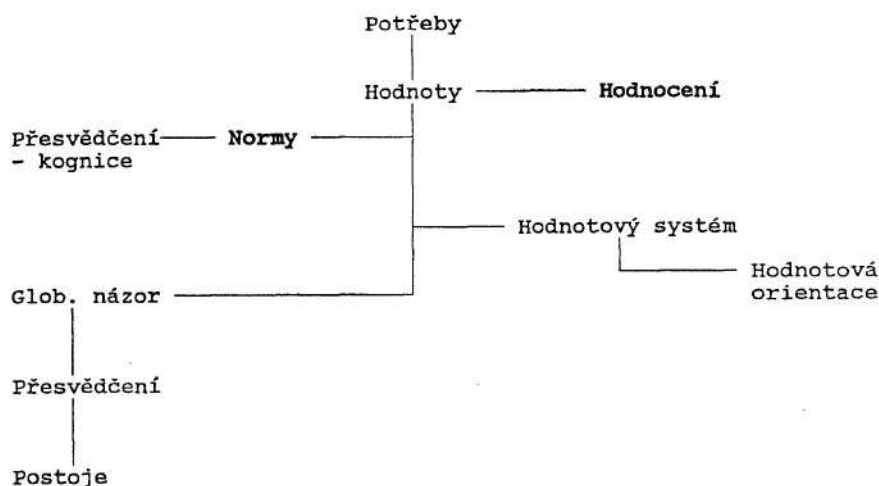
⁸³ Srov.: ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich diagnostika*. 3. opr. vyd. Brno: Doplněk, 2002, s. 338-341. ISBN: 80-7239-107-0.

Podle Kučerové leží postata tohoto vlivu právě v hodnotách, které umění předává svým příjemcům. V této souvislosti uvádí funkce, které umění naplňuje v souvislosti s hodnotami.⁸⁴

1. „Umělecké dílo prezentuje a reflektuje skutečnost v hodnotové podobě, je výpovědí o hodnotách, odráží hodnotovou skutečnost (funkce reflexivní).
2. Sémantickými prostředky (...) vyslovuje umělecké dílo hodnotící soud, autorů postoj k jevům, které jsou v díle zpřítomněny a reflektovány (funkce hodnotící).
3. Objektivovaná výpověď o hodnotách se sama stává svéráznou hodnotu, dílem, které může být – jak předtím sama skutečnost – předmětem reflexe a hodnocení (funkce hodnotová).
4. Dílo jako svérázná hodnota se může stát nejen předmětem, ale i nástrojem hodnocení, normou, souborem kritérií (funkce normativní).“⁸⁵

Dříve než postoupím k druhé části této kapitoly, k dalším psychickým procesům, chci využít schéma Horáka. Toto schéma ukazuje různé pojmy, které jsou v nějakém vztahu k hodnotám. Z mnou vybraných a níže popsanych pojmů chybí v tomto schématu motivace.

Obrázek č. 3: Vztah hodnot a dalších pojmů.⁸⁶



2.2. Potřeby

Vztah potřeb a hodnot je velmi úzký. Potřeba vyjadřuje stav nedostatku, tedy nutnost něco získat, nebo přebytku, tedy snaha něčeho se zbavit. Potřeba, které se subjektu nedostává,

⁸⁴ Srov.: KUČEROVÁ, S. *Člověk - hodnoty - výchova : kapitoly z filosofie výchovy*. 1.vyd. Prešov. 1996, s. 140. ISBN: 80-85668-34-3.

⁸⁵ Tamtéž: s. 140.

⁸⁶ HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace*. 1.vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 27. ISBN: 80-7083-196-0.

získává pro něj význam, stává se hodnotou. Můžeme tedy tvrdit, že potřeby jsou zároveň hodnoty. Avšak všechny hodnoty nemůžeme redukovat na pouhé potřeby. Potřeby iniciují vznik hodnot, které korigují naplňování potřeb. Jak budou uspokojeny, v jakém pořadí. O provázanosti potřeb a hodnot svědčí i hierarchie hodnot, která je odvozená z hierarchie potřeb.⁸⁷

Potřeby lze rozdělit:

- A) fyziologické – potřeby jídla, spánku
- B) psychologické – potřeby sociální – láska, úcta

Potřeby získávají různou sílu, která se projevuje v prožitcích jedince jako naléhavost uspokojení. Síla potřeb je u každého různá. Narůstá s přibývajícím deprivací v čase, ale jen po určité mez, pak dochází k poklesu.⁸⁸

2.3. Motivace

Mezi motivací a hodnotami existují souvislosti. Společným podmětem jsou potřeby, které jsou jejich základní podmínkou. Vztah potřeb a hodnot jsem alespoň částečně nastínila v předchozím textu.

Veškeré jednání, chování člověka je motivováno. Vyjadřuje jeho smysl. Vědomá i nevědomá motivace vzniká, pokud dojde k napětí mezi stavem má být a skutečností. Tento rozpor jedinec emotivně prožívá, vzniká pohnutka, přání, touha či snaha po redukci tohoto napětí. Motivace reguluje naše chování. Aktivizuje ho, směřuje jej k určitému cíli a udržuje po dobu nezbytnou pro dosažení cíle (uspokojení potřeby). Jednání je iniciováno, pokud jsou splněny následující podmínky:

- 1) dosažení cíle je pravděpodobné
- 2) cíl má pro daný subjekt určitou hodnotu
- 3) důsledky chování nejsou v rozporu s morálními postoji subjektu⁸⁹

Motivace je systémový jev. Uplatňují se zde vztahy k emocím, kognitivním procesům, osobnosti jedince i vázanost na realitu. V různých situacích mohou být stejné potřeby naplňovány různým způsobem nebo nemusí být naplněny vůbec. Emoce mají funkci motivační. Podněcují, aktivizují jednání a zároveň působí jako dovršení v uspokojení potřeb.

⁸⁷ Srov.: HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986, s. 49.

⁸⁸ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1.vyd. Praha: Academia, 1998, s. 463-467.

ISBN: 80-200-0689-3.

⁸⁹ Srov.: Tamtéž: s. 462

Kognitivní procesy (vnímání, myšlení) vytváří prostředky pro dosažení cíle. Jsou tedy regulátorem našeho chování, vytváří a variují vzorce chování podle aktuální situace.⁹⁰

2.4. Postoje

Postoje vyjadřují hodnotící vztah, ale i výsledek – hodnocení. Ukazují uvědomělý vztah osoby k hodnotě, k dlouhodobější tendenci jednat stejným způsobem na osoby, předměty i situace. Jedinec si vytváří na základě učení a vlastní zkušenosti svůj individuální systém postojů. Jádrem tvoří postoje centrální, které jsou pro osobu nejdůležitější. Zajišťují jeho integritu, psychickou rovnováhu a tím redukuje pocity nejistoty, úzkosti. Zároveň posilují sebevědomí jedince. Naproti tomu periferní jsou nedůležité, málo se týkající jedince. Postoje neregulují naše chování, dávají mu pouze základní tendenci ve smyslu apetence a averze. Obsah jednání jedince určují zvyky a motivy.⁹¹

2.4.1. Vznik postojů

Na vznik postojů se podílí uspokojování potřeb i nové informace, jimž je jedinec vystaven. Takto vzniklé postoje většinou souhlasí s již dříve vzniklými. Při uspokojování potřeb je hlavním činitelem sociální zkušenost a komunikace. Mnohdy dochází k přebírání postojů i celých celků na základě sociálního učení – nápodoby, identifikace. V různých podmínkách se jedinec identifikuje s modelem, čímž akceptuje jeho úsudek o této situaci. Velký vliv na postoje jedince mají primární a sekundární skupiny.⁹² „... *postoj, který si vytvoří v rámci činnosti ve skupině, kterou jedinec vysoce hodnotí a uznává její normy, je značně odolný vůči změně.*“⁹³

2.4.2. Změny postojů

Postoje lze změnit. Stejně jako jejich vzniku, podílí se na proměně mechanismy učení. V zásadě jsou dva principy, které můžeme pozorovat. Nasycení, deprivace a deskriptivní podmínky. Nasycení se v tomto případě týká jednotlivých komponent hodnotícího objektu. Deskriptivní podmínky působí skrze vlastní zkušenost subjektu s vlastnostmi objektu. Tedy stejná vlastnost objektu může být hodnocena za různých okolností jako pozitivní či negativní a tím se i mění postoj objektu k subjektu. Může jít o změnu krátkodobou i trvalou.⁹⁴

⁹⁰ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Praha: Academia, 2003, s. 84-85. ISBN: 80-200-0993-0.

⁹¹ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1.vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 188-189. ISBN: 80-85255-74-X.

⁹² Tamtéž: s. 190-192.

⁹³ HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace*. 1.vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 68. ISBN: 80-7083-196-0.

⁹⁴ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1.vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 193. ISBN: 80-85255-74-X.

Změny postojů závisí na jejich charakteristice.

- 1) Extrémnost – tyto postoje mají pro jedince psychologický význam, jsou velmi odolné proti změnám
- 2) Členitost – jednoduché postoje lze snáze změnit než diferenciované
- 3) Konzistentnost – soudržnost tří složek postoje zvyšuje jeho stabilitu, složky se navzájem podporují
- 4) Vzájemná spojitost – postoje, které jsou podporovány dalšími, nelze snadno změnit
- 5) Shodnost – shodnost postojů zvyšuje odolnost vůči změně
- 6) Síla a množství potřeb – možnosti změny jsou ovlivňovány silou a množstvím potřeb, na nichž stojí postoje
- 7) Centrálnost hodnoty – změna postojů vztahující se k dominantním hodnotám je velmi obtížná⁹⁵

Podle různých teorií i výzkumů lze postoje měnit, když jsou splněny různé předpoklady. Smith v této souvislosti uvádí, že postoje, mající vztah k základním hodnotám osoby, lze změnit pouze v předpokladu, že se změní i struktura hodnot jedince.⁹⁶

2.4.3. Vztah hodnot a postojů

Jde o složitý vztah. „*Jedna hodnota může být zdrojem různých často i protichůdných postojů a naopak, jeden a týž postoj může být výrazem různých hodnot.*“⁹⁷

Hodnotu v psychologické souvislosti vidíme jako prožívanou vlastnost objektu, která je subjektem zpětně objektu přiřazována. Jde o vyjádření míry přitažlivosti nebo naopak odpuzivosti. Hodnocení, tj. vytváření postojů v psychologii vystupuje jako objevování toho, co je pro člověka významné. Postoj jako psychologický jev je v podstatě spjatý se zážitkovými kořeny osobnosti. Do jisté míry odráží hodnotovou orientaci jedince.⁹⁸ „*Hodnoty jsou považovány za jádro, ústřední komponentu sdružování postojů.*“⁹⁹ Jak je patrné, hodnoty i postoje jsou v těsném vztahu. Vzájemně kooperují v mnoha procesech. Hodnota vymezuje kritéria podle níž hodnotí jedinec konkrétní situaci a zaujímá k ní postoj. Na rozdíl od postojů, má hodnota obecnější charakter, přesahuje postoj.

⁹⁵ HORÁK, J. Kapitoly z teorie výchovy. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1.vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 66. ISBN: 80-7083-196-0.

⁹⁶ Srov.: ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich diagnostika*. 3. opr. vyd. Brno: Doplněk, 2002, s. 126. ISBN: 80-7239-107-0.

⁹⁷ HORÁK, J. Kapitoly z teorie výchovy. Díl 1: Problematika hodnot a hodnotové orientace. 1.vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996, s. 67. ISBN: 80-7083-196-0.

⁹⁸ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1.vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 195. ISBN: 80-85255-74-X.

⁹⁹ HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986, s. 51.

3. Literatura

Tato kapitola se konečně dostává k jádru tématu. Základem je vliv knihy na čtenáře, čímž se zabývá obor psychologie čtenáře. V česky a slovensky dostupné literatuře se tomuto bádání věnovalo několik autorů (navzájem se odkazují), jejichž názory se snažím postupně uvádět. Vzhledem k zaměření práce na pubescentní čtenáře, jeho hrdinu a narativní literaturu je výběr odborné literatury poněkud užší, snad postačí k dostatečnému vysvětlení podstaty tohoto tématu. Kromě vlivu četby, její funkce, chci též popsat pubescentního čtenáře s jeho specifiky, které se odráží ve výběru literatury i literárního hrdiny. Další důležitou částí vysvětlující vliv knihy na čtenáře je proces identifikace. V závěru kapitoly se chci dotknout problému literární výchovy a nových možností v této oblasti.

Literatura je součástí lidské civilizace. Umělecká díla vytvořená často jako seberealizace jedinců, zachycují určitým způsobem realitu našeho světa nebo světů fiktivních. Jejich vytvoření není samoúčelné. Uspokojují mnohé potřeby lidí, které by jinak nemusely dojít k naplnění. Člověk se s literaturou setkává v nejrůznějších podobách od nejútlejšího dětství. Vnímáme ji v rozhlasové podobě, ve filmovém a divadelním zpracování, v komiksech atd.¹⁰⁰ Nejdříve je jedinec pasivním příjemcem. Dítě poslouchá říkadla, která jsou rytmizovaná výrazným frázováním a pohyby těla. Jsou mu vyprávěny krátké veršovánky, příběhy. Ústní podání má dlouholetou tradici a malé děti rády naslouchají i stále se opakujícím příběhům. Kniha je pro malé dítě spíše hračka s krásnými obrázky. Prvním místem, kde by se dítě mělo setkat s literaturou a knihou, zůstává rodina. Návyky rodičů a jejich vztah ke knize se významně podílejí na formování čtenářských potřeb. Rodiče přivádí své děti ke knize tím, že mu předčítají pohádky, bajky, příběhy. Hovoří s dítětem nad knihou, vedou je k ní, k příběhům, které mu může nabídnout. Teprve zvládnutím techniky čtení se dítě může stát aktivním čtenářem. Tento proces však postupuje pomalu, protože čtení je pro dítě složité a zpočátku mu nepřináší uspokojení. Dítě se soustředí na četbu tak, že mnohdy nevnímá, co vlastně čte. Nepochází k prožívání čteného. Teprve po zlepšení čtenářských dovedností, se zvyšuje zájem o četbu. Toto období začíná přibližně ve věku 8 let.¹⁰¹

3.1. Čtenář

Definice čtenáře může být podána z různých úhlů pohledu. Můžeme jej definovat jako jedince schopného číst, nebo právě čtoucího. Z pohledu knihovny jej vidíme jako právnickou nebo fyzickou osobu, která využívá služeb této instituce. Za čtenáře může být považován také

¹⁰⁰ Srov.: CHALOUPEK, O. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971, s. 43-45.

¹⁰¹ Srov.: SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 54-55.

pouze ten, který přečte alespoň jednu knihu do měsíce.¹⁰² V práci budu používat tento pojem pro čtenáře, který tuto aktivitu alespoň někdy uskutečňuje. Přičemž je podstatné, že se jedná o čtenáře knih, nikoli časopisu či jiných médií. Zaměření četby a frekvence není v tomto případě natolik důležité.

3.1.1. Charakteristika čtenáře ve věku 11 až 14 let

Rozdělení kategorií čtenářů a jejich literárních zájmů není jednotné. Různí autoři rozdělují kategorie podle odlišných kritérií. Mnou vymezená věková skupina se neshoduje s rozdělením autorů, dochází k přesahu, který může být zkreslující.¹⁰³ Následující část práce, která vymezuje čtenáře, je časově pojatá od 10 let. Jde tedy o minimální přesah.

3.1.1.1. Čtenáři středního školního věku 10-14 let

V tomto období již dítě samostatně čte, dochází k nárůstu zájmu o literaturu. „*Celkově lze říci, že 52% dětí čte pravidelně a 29% dětí nečte. Ostatní děti lze označit za příležitostné čtenáře, jejichž dlouhodobou perspektivou je s vyšší pravděpodobností nečtenářství než čtenářství.*“¹⁰⁴

Zájmy a preference jsou značně rozdílné, nestálé. Někdy doslova mluvíme o období čtenářského trysku, kdy dítě hltá jednu knihu za druhou. Negativní stránkou nadměrné čtenářské aktivity zůstává splývání jednotlivých obsahů. Čtenář si často nepamatuje o čem která kniha byla.¹⁰⁵

Také v žánrových preferencích dochází ke změně. Od pohádky, která dominovala v předchozím období, přechází pubescent k realistické četbě. Nejoblíbenější je příběhová, dobrodružná literatura s jednoduchými sociálními vztahy a s úspěšným hrdinou. Výběr literatury souvisí i s odklonem dítěte od rodiny k vrstevnické skupině. To se promítá také v příbězích. Preferované jsou knihy ze života dětí, kde hrají kamarádi a vztahy k nim významnou roli. Příznačný je také příklon k dobrodružství. Čtenář většinou touží po dobrodružství, které však v běžném životě nemůže prožít. V tomto období se začínají rozcházet zájmy a preference dívek a hochů. U dívek je charakteristické citovější prožívání dobrodružné četby. Její specifickou variantou můžeme nazývat četbu „dívčí“, která je

¹⁰² Srov.: VÁŠOVÁ, L.; ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 2. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 32. ISBN: 80-04-24503-X.

¹⁰³ Zkreslení se může projevit, jak v psychologické charakteristice čtenáře, tak v oblíbenosti různých žánrů i hrdinů. Také potřeby, jenž chce čtenář četbou saturovat, mohou být u mladších či starších čtenářů jiné, než ve sledované skupině.

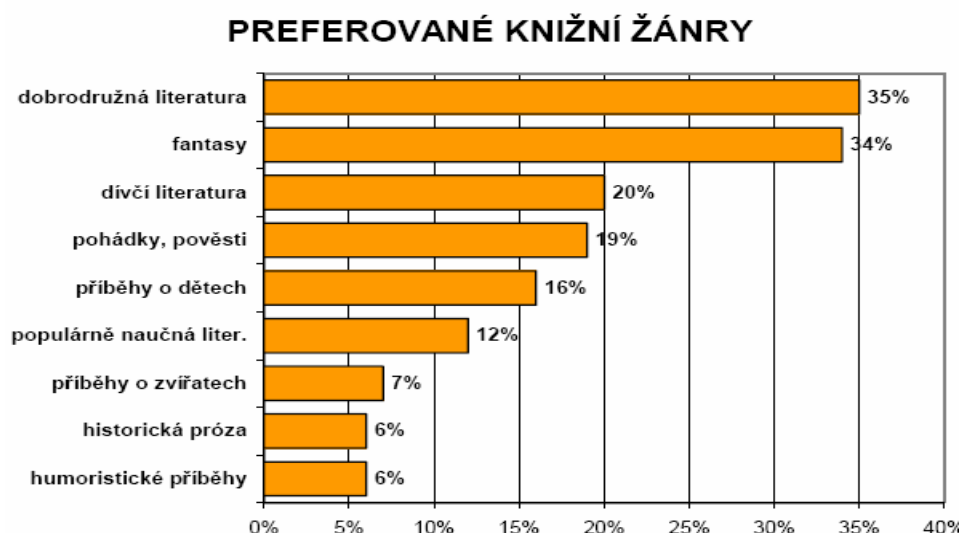
¹⁰⁴ GABAL, I. *Jak čtou české děti* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003, s. 8. [cit. 2006-06-15] dostupné na: <http://www.gac.cz/files/igac/rep_cz.html>

¹⁰⁵ Srov.: CHALOUPEK, O. *O literatuře pro děti*. 1. vyd. Praha: Československý Spisovatel, 1989, s. 80.; SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 56.

charakteristická citovým laděním, zaměřením na lásku a vztahy mezi pohlavím, rodiči a přáteli. Dívkám také nevadí mladší hrdina. Chlapci naopak preferují spíše hrdinu staršího, který ztělesňuje jejich ideál. Pubescence je také obdobím, kdy se čtenáři navrací či objevují poezii jako zdroj porozumění pro své pocity, stavy. Tento fakt je však čtenáři zastírán, protože se za něj stydí. Dalšími žánry, které jsou vyhledávány, jsou historické romány, humorné příběhy, technická a vědeckonaučná literatura.¹⁰⁶

V poslední letech je v popředí zájmu dětí (aktivních čtenářů) fantasy a sci-fi literatura. I když jde o jiný žánr, jednotlivá díla lze charakterizovat jako dobrodružné příběhy či fantastickou pohádku. Pro upřesnění uvádím přehled preferencí ze sociologického výzkumu provedeného v České republice v roce 2002.

Tabulka č.:4¹⁰⁷



3.2. Četba

Vztah čtenář ↔ kniha, který se uplatňuje v aktivitě čtení, můžeme označit za sociální. Je to vztah sociální komunikace, kde na jedné straně stojí komuniké (spisovatel zastoupený svým produktem - knihou) a komunikant – čtenář. V tomto aktivním vztahu čtenář přejímá informace zakódované v textu. Proces přijímání informací je tvořen aktivitami percepčními

¹⁰⁶ Srov.: VÁŠOVÁ, L.; ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 2. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 46-47. ISBN: 80-04-24503-X.; SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 55-56.; SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 92-98.

¹⁰⁷ GABAL, I. *Jak čtou české děti* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003, s. 14. [cit. 2006-06-15] dostupné na: <http://www.gac.cz/files/igac/rep_cz.html>

a responzními. Percepční fázi čtenář dekoduje text a utváří si svou vlastní představou. Ve fázi responzní tyto představy prožívá, hodnotí je a připisuje jim smysl.¹⁰⁸

Čtenář svou aktivitou vyjadřuje též svoji potřebu, své zájmy. Tyto potřeby nejsou člověku biologicky dané. Bývají označovány jako kulturní či sociogéní a vznikají v průběhu života. Nejdříve musí být dítě k literatuře přivedeno. To samo ještě nestačí. Literatura musí pomáhat řešit čtenáři problémy a vznítit tak jeho zájem o ní. Teprve potom vzniká potřeba nebo též mluvíme o zvyku. V tomto vývoji je jedním z nejdůležitějších faktorem rodina, kde rodiče zprostředkovávají dítěti literaturu skrze svůj vlastní aktivní přístup k ní. Např.: čtením, vyprávěním příběhů apod. Četba tu zastupuje sociální kontakt dítěte s okolím. Jeho touha po četbě tedy může znamenat potřebu sociálního kontaktu. K dalšímu rozvoji uspokojování čtenářských potřeb, osamostatnění jejich uspokojování, potřebuje jedince zvládnout různé dovednosti - např.: naučit se číst.¹⁰⁹

3.2.1. Funkce četby

Kniha plní v životě člověka různé funkce, podle toho jaké potřeby saturuje. Kromě základních, o nichž panuje víceméně shoda mezi autory, jsou uváděny i další modifikace. V této práci uvedu pouze funkce základní a jejich stručnou charakteristiku.

3.2.1.1. Rekreční funkce

Těsně se prolíná s funkcí zábavnou, ale není totéž. U dětí můžeme pozorovat, že se tato funkce často neobjevuje, protože dítě u čtení nehledá odpočinek, ale spíše zábavu nebo ponaučení či informace. Čtení je pro děti práce zábavnou metodou. Rekreční funkce má zprostředkovat odpočinek od práce a povinností. Umožnit člověku načerpat nových sil. U dospělého čtenáře, jak jsem se už zmínila, prolíná s funkcí zábavnou.¹¹⁰

3.2.1.2. Zábavná funkce

Stejně jako funkce předchozí, pomáhá člověku nabrat nové síly. „*Hlavní rozdíl mezi zábavou a rekreací spočívá v tom, že zábava je činnost nezávazná, člověk se jí nemusí*

¹⁰⁸ Srov.: NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965, 1díl. s. 4-11; LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, s. 9. ISBN: 80-86898-01-6.

¹⁰⁹ Srov.: SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 60-62.

¹¹⁰ Srov.: SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 44.; SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 62-63.

věnovat, pokud nechce; v průběhu zábavy se rekreuje jenom potud, že není vystaven soustavnému tlaku povinností, (...).“¹¹¹

3.2.1.3. Úniková funkce

První na tuto funkci upozornil Freud v souvislosti s psychoterapií. Hlavní podstatou je únik ve snění z reálného světa. Čtenář má šanci jednoduchým způsobem překonat různé danosti, které se ve skutečnosti nedají odstranit. „Četbou se zpravidla dosáhne snížení hladiny napětí tím, že čtenáři je poskytnuta iluze života, který by sám chtěl žít, a to zejména tehdy, je-li mu dána možnost ztotožnit se s hrdinou.“¹¹²

Úniková funkce může mít nebezpečný rozměr již z důvodu, že se čtenář ze snění musí vrátit zpět do reality. U Karolíny Světlé rozpory mezi sněním a skutečností vedly až k počátkům psychické choroby. Jako kladné působení únikové funkce lze brát tu skutečnost, kdy tato identifikace pomáhá v přiblížení se k ideálu.¹¹³

3.2.1.4. Informační funkce

Knihy jsou zdrojem informací pro čtenáře. Ať už to jsou knihy odborné, populárně naučné, příručky či beletrie. V beletrii přináší svému čtenáři spoustu informací, které jsou však oproti jiným typům literatury více skryty. Recipient se střetává s pohledem, s představami, myšlenkami osob popsanych v knize. Tyto konfrontace nám pomáhají lépe poznat samy sebe, sociální vztahy i svět kolem nás. Jsou zdroji ponaučení pro naše vlastní konflikty, překážky v reálném světě. V beletrii se uchovává odraz dané doby, je tedy neobyčejným zdrojem pro vědecké zkoumání – např.: sociologii.¹¹⁴

3.2.1.5. Utvrzovací funkce

Potvrzování vlastních postojů, názorů, myšlenek je pro člověka důležitá. Upevňují a zvyšují jeho sebevědomí. Čtenář proto vyhledává ty informace, které jej podporují. To se vztahuje i ke skupinám. Pochvalné výroky o členské skupině podporují jeho sociální status, pocit uznání.¹¹⁵ „Čtenář tedy vyhledává takové knihy a v nich klade důraz na ty pasáže, které potvrzují status na ty pasáže, které potvrzují status jeho skupiny, dává za pravdu a sympatizuje především s těmi hrdiny, kteří jsou úspěšní v rámci norem a pravidel, jimž sám

¹¹¹ SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 44.

¹¹² SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 44-45

¹¹³ SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 45.; SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1.vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 63.

¹¹⁴ Srov.: SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1.vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 64.; SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 45.

¹¹⁵ Srov.: SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1.vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 64-65.

*věří a jimiž se v životě řídí.*¹¹⁶ Identifikace je zde s těmi hrdiny, kteří jsou podle čtenáře úspěšní, může je obdivovat a souhlasí s nimi. U dětí je tato kladná potřeba ztotožnění silnější. Pomáhá rozvíjet jedincovu osobnost.¹¹⁷

3.2.1.6. Prestižní funkce

Prestižní funkce se může prolínat s funkcí utvrzovací. Tato funkce se váže k sociální skupině, do níž patří čtenář. Příkladem může být vyhledávání informací, které pozitivně referují o jeho skupině. Druhým náhledem na tuto funkci můžeme vidět v tom, že příslušenství k určité skupině spolu nese určité chování. V našem případě tedy četbu, vlastnictví, hodnocení určitých knih. Příkladem mohou být vědecké kruhy, intelektuální a snobské skupiny, kde neznalost určitých děl, odsuzuje jedince mimo skupinu. Negativní rys prestižní funkce můžeme vidět u chlapců, kteří v rámci zachování prestiže tají svůj zájem o poezii.¹¹⁸

3.2.1.7. Estetická funkce

Estetická funkce je velmi těžko postižitelná. Již proto, že je obecně nesnadné definovat krásno. Na rozdíl od ostatních funkcí, které můžeme přiřadit k určitým částem textu knihy, podílí se na estetickém prožitku celá kniha a to i mimotextovým zpracováním. Literatura, její hodnotnější část, rozvíjí estetické vnímání čtenáře, obohacuje jej, ukazuje mu nové způsoby vnímání toho, co je krásné.¹¹⁹ Zdrojem estetického prožitku je soulad mezi motivacemi očekávání a jejího naplnění. Estetickým prožitkem pro pubescenta je především děj knihy, které je pro něj nejlépe pochopitelný. Pubescent se soustředí na konkrétní prvky díla, konkrétnost u níž nemusí příliš přemýšlet, dotvářet. To mu poskytuje větší prožitek než hlubší nazírání, které je spojeno s abstrakcí a myšlením.¹²⁰

3.2.2. Vliv četby

O vlivu literárních děl na čtenáře je dlouhé povědomí. Platón například upozorňoval na negativní vliv Homérových děl. Chtěl je seškrtat, aby je mohli lidé číst bez nejmenšího nebezpečí. Dalším příkladem může být vlna sebevražd mladých mužů, nošení modrého fraku po vydání Goethova „Utrpení mladého Werthera“. Odhalení mechanismu, jak správně

¹¹⁶ SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 45.

¹¹⁷ SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 45.

¹¹⁸ Srov.: SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 65-66. ; NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965, 1 díl. s. 5

¹¹⁹ SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 46-47; SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 72.

¹²⁰ Srov.: CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971, s. 21, 24, 30.

sestavit text, který ovlivní příjemce správným způsobem, bylo lákavé pro mnohé vědce. Navíc velmi dobře využitelné pro reklamu a propagandu nejrůznějšího charakteru. O tom, že je to možné, svědčí fakt, jenž přináší Poe. Ten tvrdil, že svou báseň „Havran“ psal s předem promyšleným záměrem vyvolat u čtenářů určité emotivní stavy.¹²¹ Příklady vlivu četby na osobnost čtenáře nemusíme hledat vůbec daleko. Většina čtenářů se vrací ke knihám, které na ně nějakým způsobem výrazně zapůsobily, nebo samy vypráví o dílech, jenž měly na ně zásadní vliv. Toto poznání nám však neukazuje proces ovlivnění. Přestože se tímto tématem zabývá psychologie řadu let, je zde ještě spousta nejasností.

Četba přináší informace a motivuje. Informace zde chápeme ve v psychologických souvislostech, jako zprostředkování poznání a emocí. Tyto vnější vlivy, jenž čtenář přijímá, jsou lomeny jeho osobností, zkušenostmi a emocemi, které vyvolávají. Zároveň proměňují jeho individualitu. „... *mechanismus spočívá v zásahu evokovaných myšlenek do komplexu motivačních struktur (člověk pozná nebo pocítí, často pozná i pocítí zároveň nesmyslnost, neekonomičnost a jiné negativní stránky životních postojů, což vede k jejich korekci).*“¹²² Stejný mechanismus slouží i k podpoře vytvořených postojů, uplatňuje se zde princip posilování a utlumení. O změně postojů v důsledku četby svědčí pokusy provedené v Americe. Jeden z nich provedl Remers na žácích s výrazně negativními rasovými předsudky. Pod vlivem četby dvou vybraných děl se počet negativních postojů snížil a počet pozitivních postojů zvětšil.¹²³

Při četbě dochází k řadě procesům. K vybavování představ, emocí. Uplatňuje se učení, prožívání, projekce či identifikace s hrdinou. Čtení můžeme charakterizovat jako neustálou komunikaci mezi knihou a recipientem.¹²⁴ Čtenář si prostřednictvím textu vytváří svůj imaginární vnitřní svět, do něhož se noří. Síla zájmu, který podněcuje kniha, se promítá do hloubky prožívání. Sílu prožitků zvyšují jak možnosti uspokojení potřeb, tak i naplněné očekávání. Vliv má i celková emocionální hladina jedince. V průběhu četby je kniha čtenářem prožívána a zároveň hodnocena. Recipient ji srovnává se svou dosavadní zkušeností, s jinými literárními díly, obsah je konfrontován s realitou, kterou jedinec zná. Čtenář se vcítuje do příběhu literárního hrdiny, prožívá emotivně líčené situace. Vliv knihy po skončení četby nekončí. Období doznívání může trvat různě dlouho. V tomto čase je kniha znovu hodnocena, stejně tak literární hrdina, kterého nechce čtenář často ztratit. Vyhledává další pokračování. Pokud získal hrdina vliv na čtenáře, dochází ke snaze jej napodobovat i v realitě. Tyto

¹²¹ Srov.: SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 16-19.

¹²² NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965, 1díl. s. 69-70.

¹²³ Tamtéž: s. 69.

¹²⁴ Srov.: LESŇÁK, R. *Literárne dielo a čitateľ*. 1. vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1982, s. 39.

tendence jsou patrnější u dětí než dospělých. Ke konečnému zhodnocení knihy dochází na konci období dozrívání.¹²⁵

Je důležité připomenout, že tatáž kniha nepůsobí na každého stejně. Ani stejná kniha není většinou hodnocena čtenářem stejně v průběhu času. Na dětského čtenáře má kniha mnohem větší vliv než na dospělého. Způsobuje to nedostatek dosavadních zkušeností jak s okolním světem, tak s literárním. Limitují ho též jeho schopnosti hodnotit, porovnávat, jenž nejsou plně rozvinuty. Důležitým faktorem je i dětská sugestibilita.¹²⁶

I když je vliv knihy prokazatelný, nelze jej přeceňovat a absolutizovat. V minulosti se objevily teorie o výchovném působení dětské literatury, která byla považována za přímou, návodnou a normativní. Snahy využít tímto způsobem literární dílo, byly často na úkor literární hodnoty tvorby. Stejně tak, jako nesmí být vliv literatury přeceňován, nesmí být ani podceňován, zanedbán ze strany rodičů, učitelů, vychovatelů a knihovníků.¹²⁷

3.3. Literární hrdina

Svůj vliv na příjemce může mít literární dílo jako celek, stejně tak může na jedince působit prostřednictvím literárního hrdiny. V tomto případě dochází k identifikaci s preferovanou postavou, přičemž čtenář projektuje do postavy svoje pocity a potřeby. I když psychologie zná mechanismy identifikace, nedokáže jednoznačně postihnout, s kým se bude čtenář identifikovat a jaké vlastnosti, hodnoty, vzory budou přejaty. Dětská čtenářská se ztotožňuje velmi různorodě. Mohou mít zároveň několik vzorů, které se prolínají.¹²⁸ Nebo nemusí k identifikaci vůbec dojít, přesto můžeme sledovat vliv hrdiny. Pokud je hrdina a s ním spojená činnost pro čtenáře atraktivní, může dojít k její imitaci. Tento stav je oproti identifikaci krátkodobější. Vliv vzoru, činnosti, která vyvolává nápodobu, působí bezprostředně po „nadchnutí“ touto aktivitou, vzorem.¹²⁹

3.3.1. Referenční hrdina

Referenčním hrdinou můžeme nazvat postavu z díla, která je čtenáři blízká věkem, prostředím, sociální situací a možnostmi. Z těchto souvislostí vyplývá, že čtenář víceméně

¹²⁵ Srov.: SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 48.; NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965, 1díl. s. 62-65.

¹²⁶ Srov.: SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1.vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 74-75.

¹²⁷ Srov.: CHALOUPKA, O. *Problematika četby čtrnáctiletých vzhledem k rozvoji jejich osobnosti*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982, s. 6.; CHALOUPKA, O. *Proza pro děti a mládež: její otázky, působení a perspektivy*. Praha: Albatros, 1989, s. 171.

¹²⁸ Srov.: SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 48.; NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965, 1díl. s. 63, 66.

¹²⁹ Srov.: HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973, s. 117.

může dosadit sebe sama za literárního hrdinu. Jde o přímý vztah čtenář – hrdina. Věk referenčního hrdiny může indikovat různé skutečnosti. Děti si vybírají nejčastěji hrdiny stejně staré nebo starší. Ukazuje to jejich otevřený vztah k vlastní budoucnosti, zaměřenost k úkolům, které přináší dospělost. Naopak setrvání u mladších hrdinů může ukazovat určitou regresi ve vývoji dítěte. U dívek, kde je setrvání u mladších hrdinů častější, se tento fakt vysvětluje jako pocit mateřské péče.¹³⁰

3.3.2. Identifikace s literárním hrdinou

Jedním ze čtenářských aktivit podílejících se na prožitku knihy je identifikace s literárním hrdinou. Čtenář projektuje sám sebe do hrdiny, který splňuje jeho očekávání. Z pozice pubescentního čtenáře jde o hledání vlastní identity a přemáhání nejistoty s tím spojené. Ztotožněním přejímá jedince rysy hrdiny a zároveň obohacuje hrdinu projekcí o své. To se nejlépe daří u postav, které jsou jednodušší. Identifikace vede u dětí častěji a spontánněji k napodobování vnějších projevů. Dítě napodobuje chování, užívá typických slovních vyjádření, životní názory. Způsoby, kterými řeší různé situace, jsou brány jako vzory pro řešení podobných situací. To platí nejčastěji v případech, kdy byl hrdina úspěšný.¹³¹ Identifikace jako proces je povětšinou jev nevědomý. Jedinec si neuvědomuje, že v těch či oněch situacích někoho imituje, uplatňuje jeho postupy na řešení svých problémů. Naproti tomu, můžeme pozorovat identifikaci vědomou. Kdy jedinec záměrně napodobuje svůj vzor. Záměrná nápodoba můžeme vidět v již zmiňovaných vnějších projevech jedince – mluva, oblečení.¹³²

Podmínky, za kterých dochází k identifikaci s literární postavou u pubescenta, jsou různé. I když můžeme vypožorovat určité tendence k ztotožnění, nelze je zobecňovat.

- Úspěšný hrdina – postava s níž se čtenář ztotožňuje bývá úspěšná ve svém konání, často vítězí nad ostatními. (Old Shaterhand)
- Jednoduchost postavy – hrdina, zvláště v četbě konzumního typů, bývá pro čtenáře přehledný.
- Obdiv a sympatie – čtenář se ztotožňuje s postavami, které si získaly jeho obdiv.

¹³⁰ CHALOUPKA, O. *Problematika četby čtrnáctiletých vzhledem k rozvoji jejich osobnosti*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež*, čas. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982, s. 6.; SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976, s. 56.

¹³¹ Srov.: CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971, s. 107, 33-34, 64-65.

¹³² Srov.: ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich diagnostika*. 3. opr. vyd. Brno: Doplněk, 2002, s. 122. ISBN: 80-7239-107-0.

- Podobnost a protikladnost osudu– čtenáři a literární postavě jsou některé skutečnosti společné, nebo naopak protikladné (oba mají nevlastní rodinu).
- Atraktivita – pro čtenáře je postava něčím atraktivní, ať již vzhledem nebo vlastnostmi. Často jsou to vlastnosti, které odpovídají očekávání čtenáře, jeho představám. Atraktivní pro čtenáře je i prostředí či činnost – mýtus exotiky.¹³³

Pubescentní čtenář svého hrdinu potřebuje při formování vyšších citů, etických vztahů, při objevování své vlastní citovosti. „*V současné krizi hodnot je pro dítě četba příležitostí „vidět“ a „prožít“ hodnoty etické v autorské stylizaci krystalicky čisté, v rovině čtenářské identifikace nebo empatie. Proces identifikace není záležitostí jen momentálního citového styku s textem. Je výsledkem interpretace významů textu a smyslu, který jim dítě přisoudí. Je dominantní estetickou a psychologickou hybnou silou pubescentního čtenářství.*“¹³⁴ Literární hrdina může též kompenzovat potřebu sociální v podobě blízkého, chápavého společníka, který ve skutečnosti čtenáři chybí. Vytvořený vztah čtenář – postava umožňuje formativní sílu knihy, které mohou vyústit například v pozitivní terapeutický účinek.¹³⁵

3.3.3. Rozdíly v identifikaci mezi pohlavími.

Některé rozdíly ve čtenářství dívek a chlapců jsem již naznačila. Dívky čtou častěji a více než chlapci až do věku 15 let. Potom se rozdíl vyrovnává. Čtenářky jsou náchylnější k intenzivnějšímu prožívání své četby, což se odráží i v identifikaci s literárními postavami. „... u dívek je identifikace spojena spíše s vnitřním sněním, s vytvářením rozvinutého imaginárního, ale navenek neaktivního světa.“¹³⁶ Chlapci naopak vyhledávají četbu s konfliktním dějem. Ztotožnění se u nich projevuje větší snahou uskutečnit identifikaci v reálném světě.¹³⁷

¹³³ Srov.: CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971, s. 33-34.; STEJSKAL, V. *Čtrnáctiletí a literatura*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982, s. 12.; NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965, 1díl. s. 66.; VÁŠOVÁ, L.; ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 2. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 93. ISBN: 80-04-24503-X.

¹³⁴ LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, s. 24. ISBN: 80-86898-01-6.

¹³⁵ Srov.: Tamtéž: s. 24-25.

¹³⁶ SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 78.

¹³⁷ Srov.: Tamtéž.: s. 76, 78, 94.

3.3.4. Literární hrdina a hodnoty

Knihy jsou odrazem reálného světa nebo naopak ukazují fiktivní. Jeho součástí jsou různé hodnoty, normy a zvyky, které se uplatňují ve vztazích, v jednání postav. Stejně tak literární hrdina, představuje různé hodnoty, oceňované vlastnosti, které čtenář vnímá. „*Mladší žáci tohoto věkového období (11-12) let se zaměřují v soulase s celkovou úrovní mentální rozvoje především na takové hodnoty, které jsou emocionálně přitažlivé, dostatečně výrazné až nápadné, takže nevyžadují hlubší analýzy skutečnosti.*“¹³⁸ Preference zde je u vnější jevové stránky hrdiny, jeho výkon, dovednosti, sociální postavení a uplatnění. Oceňovány jsou vlastnosti jako je statečnosti, odvaha, smysl pro spravedlnost. Mladší žáci sice oceňují různé hodnoty u svých hrdinů, ale v jejich napodobení často vidí překážku v okolním světě. Hodnoty jsou zde vázány na určité modelové situace. Čtenář nevidí možnost jejich uplatnění mimo ní. Čtenář např. oceňuje pevnou vůli a vytrvalost u sportovce, ale jako překážku v napodobení vidí, že on nesportuje.¹³⁹

„*Těžiště hodnocení starších žáků (14-15) je v hodnotách, které vyžadují hlubší analýzy skutečnosti a rozvinutějších hodnotících soudů. Pro tyto žáky je charakteristický přesun hodnot ve prospěch těch, které jsou zaměřeny k podstatným stránkám zvolené osobnosti, ...*“¹⁴⁰ Oceňování těch hodnot, které se vztahují k jejich životní situaci, ke vztahu k práci. Ceněné vlastnosti se váží k volní sféře osobnosti – vytrvalost, houževnatost, pevná vůle a jiné. Dochází také k rozšíření a k většímu záběru hodnot. Oproti mladším žákům tu také dochází k většímu zobecnění hodnot a tedy k jejich aplikaci na různé situace. Pro pěstování pevné vůle již nepotřebují sportovat. Vidí sport jako jednu z možností, kde se tato hodnota může projevit.¹⁴¹

V této kapitole zabývající se literaturou, četbou a literárním hrdinou, jsem se snažila ukázat, že četba, knihy i postavy mají vliv na svého čtenáře. Tento fakt si lidé uvědomují a využívají jej k manipulaci s lidmi, k dosahování souhlasů se svými názory, přesvědčení. V nedávné době proběhla v České Republice, stejně jako skoro po celém světě tzv. „Potterománie“, kdy byly dětmi čteny knihy o mladém kouzelníku. Tento čtenářský „boom“ nezůstal bez odezvy různých odborníků, kteří knihu jak vyzdvihovaly pro opětovný zájem dětí o knihu. Tak jej kritizovali, shledávali ji pro dítě škodlivou, mající na dítě špatný vliv. Vliv nemůžeme popřít, ale zároveň nic nevyřeší zákaz čtení této knihy nebo její pálení. Mnohem účinnější v tomto případě je mluvit s dětmi o tom, co čtou, jaké z toho mají dojmy,

¹³⁸ HORELOVÁ, E. *K některým otázkám osobního rozvoje čtrnáctiletých*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982, s. 30.

¹³⁹ Srov.: tamtéž: 32-33.

¹⁴⁰ Tamtéž: s. 30-31.

¹⁴¹ Srov.: Tamtéž: s. 33-34.

jejich názory, jak vnímají svého literárního hrdinu. A to ne pouze o této proklamované knize, ale o jejich celkové četbě. Tato komunikace může probíhat jak v rodině, v knihovnách, tak by měla probíhat ve škole v předmětu, který se literaturou zabývá, tedy v literární výchově.

3.4. Literární výchova

Škola má velký vliv na dětské čtenářství. Prvořadě se zde učí děti číst, pracovat s textem, slovem, chápat různé významy, rozdíly v žánrech. Dítě se seznamuje s autory hodnotných děl, jejichž ukázky jsou v učebnicích a čítankách. Literární výchova má stejně jako jiné předměty své cíle, metody a obsah. Ty jsou často kritizovány z řad odborníků na dětskou literaturu i jiných oborů. Snaha o komplexní rozvoj žáka a kultivaci jeho čtenářství i znalostí v oblasti krásné literatury v důsledku vedla spíše k opaku. „*Školní interpretace mnohovýznamovost textu v dětské percepci viděla jako jednoduchou rovnici, v níž na jedné straně je text a na druhé teze vydávající se za smysl textu. Znalost literárního díla pro žáka znamenala právě tuto rovnici. Obstát ve školním hodnocení znamenalo pro žáka umět stručně vyjádřit předepsanou tezi.*“¹⁴² Nerespektování dětských potřeb vedl i k vytvoření neslučitelnosti četby pro potěšení, zážitek a četby povinné vyplývající z literární výchovy. Překládané texty byly pro žáky úkolem, který je třeba vyřešit, neumožňovaly mu jej prožít.¹⁴³

Z již citovaného výzkumu vyplývá, že ve školách je pracováno s knihou a četbou různým způsobem. Předčítání nahlas v hodinách, písemné komentáře, reflexe, referáty o četbě. Učitelé zadávají povinnou nebo doporučenou četbu a následně se o ní se žáky baví. Ale jak již jsem zmínila, jde o četbu převážně zadanou učitelem. Diskuse nad knihou, která je spontánně čtena dětmi, buď chybí vůbec nebo je v minimální míře. A právě tato četba mívá na děti velký vliv, protože saturuje jejich potřeby.¹⁴⁴

3.4.1. Rámcový vzdělávací program pro 2. stupeň základní školy

V současné době je hlavní závazným dokumentem v koncepci základního školního vzdělávání a tedy i v oblasti literární výchovy Rámcový vzdělávací program platný od 1. 9. 2005, který stanovuje závazný rámec toho, co by měl žák umět.

¹⁴² LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, s. 13. ISBN: 80-86898-01-6.

¹⁴³ Srov.: Tamtéž: s. 12-14.

¹⁴⁴ Srov.: GABAL, I. *Jak čtou české děti* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003, s. 30-34. [cit. 2006-06-15] dostupné na: <http://www.gac.cz/files/igac/rep_cz.html>

3.4.1.1. Literární výchova

Očekávané výstupy

žák

- *uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popíše strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla*
- *rozpozná základní rysy výrazného individuálního stylu autora*
- *formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo*
- *tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie*
- *rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty*
- *rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele*
- *uvede základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře*
- *porovná různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování*
- *vyhledá informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích*

Učivo

- *tvořivé činnosti s literárním textem* - přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům
- *způsoby interpretace literárních a jiných děl*
- *základy literární teorie a historie* - struktura literárního díla (námět a téma díla, literární hrdina, kompozice literárního příběhu), jazyk literárního díla (obrazná pojmenování; zvukové prostředky poezie: rým, rytmus; volný verš), literatura umělecká a věcná (populárně-naučná, literatura faktu, publicistické žánry)
- *literární druhy a žánry* - poezie, próza, drama, žánry lyrické, epické, dramatické v proměnách času - hlavní vývojová období národní a světové literatury, typické žánry a jejich představitelé¹⁴⁵

¹⁴⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005, s. 24-26. [cit. 2006-06-20]. dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

Rámcový vzdělávací program je pouze výchozím kurikulárním dokumentem pro vznik jednotlivých školních vzdělávacích programů. Každá škola si tedy vytváří svůj způsob, kterým bude tento program naplňovat.¹⁴⁶ K nastíněnému problému této práce se z rámcového programu v oblasti literární výchovy vztahuje jen velmi málo. Jde především o očekávané výstupy, kde by žák měl referovat své dojmy z četby. Zde se otevírá prostor k dialogu, který může ukázat vliv knihy a literárního hrdiny na čtenáře. Slovo „může“, je zde na místě, protože jednotlivé pojetí, rozsah práce v tomto směru i jednotlivé cíle záleží na škole a učitelích. Dalším výstupem, který se vztahuje k volnočasovému čtení, je rozlišení mezi hodnotnou a konzumní literaturou. Ale diskuse o četbě se nemusí omezovat pouze na prostor literární výchovy. Témata, situace, jednání obsažené v knihách se dotýkají celé reality skutečného či fiktivního světa. Diskuse nad těmito obsahy může přesáhnout do různých předmětů.

Jednou z důležitých tezí Rámcového vzdělávacího programu je prolínání jednotlivých oborů. Z dalších předmětů vybírám ty, které se nějakým způsobem vztahují k tématu této práce. A to jak očekávanými výstupy, tak učivem, které by měl žák znát.

3.4.1.2. Komunikační a slohová výchova

Očekávané výstupy

Žák

- *odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáním s dostupnými informačními zdroji*
- rozliší manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujme k ní kritický postoj

3.4.1.3. Výchova k občanství

Člověk ve společnosti

Očekávané výstupy

Žák

- *kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí*

Učivo

- *kulturní život – rozmanitost kulturních projevů, kulturní hodnoty, kulturní tradice; kulturní instituce; masová kultura, prostředky masové komunikace, masmédia*

¹⁴⁶ Srov.: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: VÚP, 2005, s. 9. [cit. 2006-06-20]. dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

- ***zásady lidského soužití** – morálka a mravnost, svoboda a vzájemná závislost, pravidla chování; ...*

Člověk jako jedinec

Očekávané výstupy

žák

- ***rozpoznává projevy záporných charakterových vlastností u sebe i u druhých lidí, kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání***
- ***popíše, jak lze usměrňovat a kultivovat charakterové a volní vlastnosti, rozvíjet osobní přednosti, překonávat osobní nedostatky a pěstovat zdravou sebedůvěru***

Učivo

- ***podobnost a odlišnost lidí** – projevy chování, rozdíly v prožívání, myšlení a jednání; osobní vlastnosti, dovednosti a schopnosti, charakter; vrozené předpoklady, osobní potenciál*
- ***vnitřní svět člověka** – vnímání, prožívání, poznávání a posuzování skutečnosti, sebe i druhých lidí, systém osobních hodnot, sebehodnocení; stereotypy v posuzování druhých lidí ¹⁴⁷*

3.4.1.4. Mediální výchova

Průřezovým tématem, které se vztahuje k vlivu četby na jedince, je mediální výchova. Tato oblast se vztahuje k různým oblastem jako komunikační výchova, či informační technologie.

- ***umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich***
- ***učí využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času***
- ***kritické čtení a vnímání mediálních sdělení** – pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě; rozlišování zábavních („bulvárních“) prvků ve sdělení od informativních a společensky významných; hodnotící prvky ve sdělení (výběr slov a záběrů); ...*
- ***interpretace vztahu mediálních sdělení a reality** – různé typy sdělení, jejich rozlišování a jejich funkce; (...) vztah mediálního sdělení a sociální zkušenosti (rozlišení sdělení potvrzujících předsudky a představy od sdělení vycházejících*

¹⁴⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005, s. 24, 48-49. [cit. 2006-06-20]. dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

*ze znalosti problematiky a nezáujatého postoje); identifikace společensky významných hodnot v textu, prvky signalizující hodnotu, o kterou se sdělení opírá; ...*¹⁴⁸

Rámcový vzdělávací program poskytuje prostor pro práci s literaturou nejen v literární výchově, ale i v předmětech jazykové komunikace, občanské výchovy a mediální výchovy. Z těchto předmětů jsem vybrala různé očekávání a učivo, které mohou být výsledkem diskuse nad četbou. Například hned první očekávání: *„odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáním s dostupnými informačními zdroji“*¹⁴⁹

Jak jsem již nastínila, je třeba programu, kterým by čtenáři umožnil zaujmout kritický postoj k tomu, co mu kniha nabízí. Jedním z nich, který chci v rámci této práce představit, je program Filosofie pro děti. Tento program, jak v následující kapitole stručně nastiňuji, se snaží naučit děti lépe myslet – tj. kriticky, logicky, empaticky, atd. – jak to popisuje teorie Filosofie pro děti. V rámcovém vzdělávacím programu, je pro Filosofii pro děti široké uplatnění.¹⁵⁰ Její využití pro vytvoření kritického postoje vůči hodnotám prezentovanými literárními hrdiny se pokusím nastínit dále.

¹⁴⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005, s. 102-103. [cit. 2006-06-20]. dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

¹⁴⁹ Tamtéž: s. 24.

¹⁵⁰ Viz příloha č I. – Petr Bauman: Začlenění kurikula P4C do jednotlivých vzdělávacích oblastí (ZŠ)

4. Filosofie pro děti

V závěru předchozí části jsem naznačila svůj záměr věnovat se v této práci využití programu Filosofie pro děti pro kritický postoj čtenářů k literárním hrdinům ve vztahu k hodnotám. Dříve než tak učiním, pokusím se program Filosofie pro děti představit a vyložit jeho hlavní přednosti i možnosti použití v Rámcovém vzdělávacím programu.

Filosofie pro děti vznikla ve Spojených státech amerických a postupně se rozšířila do mnoha států světa. V České Republice se jí věnují pedagogové poměrně krátkou dobu. Z toho a mnoha jiných důvodů zůstává většina literatury zatím nepřeložená. Informace čerpám pouze z několika pramenů a z vlastní zkušenosti.

4.1. Historie Filosofie pro děti

Zakladatelem tohoto programu je profesor filosofie na Kolumbijské univerzitě Matthew Lipman. V roce 1969 si uvědomuje, že jeho studenti si sice osvojují učivo, ale nijak se to nepromítá do jejich jednání, rozhodování ani myšlení. Lipman dochází k názoru, že s rozvojem schopností uvažovat je třeba začít dříve než na universitě. Tuto myšlenku si ověřuje v praxi prostřednictvím krátkých cvičení pro děti, které měly problémy se čtením. Tento úspěšný pokus jej přivedl na myšlenku napsat krátký příběh, kde by se děti učily lépe myslet, rozvíjet logiku. První povídka nazvaná Objev Harryho Stottlemeiera nejdříve obsahovala jen několik stran, postupně byla rozšířena až na stávajících 96.¹⁵¹

„Jeho úvahy ho přivedly k myšlence, že nejúčinnější cesta jak uvést děti do logiky vede přes filosofii. Znovu se tedy zaobíral mnohokrát vyjádřenou myšlenkou, že děti a filosofie jsou přirození přátelé, protože pohled, kterým se dívají na svět, vyrůstá z údivu. Proč tedy, řekl si, nepoužít myšlenky filosofické tradice a neuvést je v románu takovým způsobem, aby děti mohly jít se svým údivem s příběhem a narazit promyšleným a rozumným způsobem na různé oblasti (logiky, estetiky, etiky, atd.) jejich zkušenosti?“¹⁵² Své myšlenky experimentálně ověřil v praxi.

Dalším výrazným milníkem v historii Filosofie pro děti je spolupráce s Annou Margaret Sharpovou. Společným úsilím vytvořili 9 románů a k nim podrobné návody, jak pracovat s dětmi. Příběhy jsou psány pro děti od 3 až do 17let věku. Pomáhají dětem soustavně rozvíjet jejich schopnosti myslet. Kromě těchto materiálů existují další, napsané spolupracovníky A.M.Sharpové.¹⁵³

¹⁵¹ Srov.: SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. s. 1-2. [cit. 2006-06-25] Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>

¹⁵² Tamtéž: s.2

¹⁵³ Srov.: Tamtéž: s. 3, 6.

4.1.1. Materiál pro Filosofii pro děti

Materiál pro práci s dětmi v programu Filosofie pro děti se skládá z jednotlivých románů a k nim vypracovaných příruček metodik – tzv. manuálů. Příběhy jsou napsané pro děti různého věku. Také obsah se zaměřuje na různé oblasti (logika, estetika, etika a další).¹⁵⁴ Důležitým faktorem je způsob napsání příběhů. Lipman uvádí dvě kritéria, jimiž se při psaní řídil:

- „*témata musí být přístupná s ohledem na úroveň dovednosti číst*
- *mají poskytovat stimulující duševní zkušenost, která bude žáka nutit k tomu, aby o ní přemýšlel a zkoumal ji.*“¹⁵⁵

V textu nalezneme mnoho tzv. „klíčových slov“, které by měly evokovat myšlenky a otázky dětí. Jsou to pojmy, které vzbuzují zájem a zároveň jejich vysvětlení není jednoduché. Přestože text je v mnoha ohledech filosofický, nenarazíme v něm na odborné termíny. Je psán tak, aby byl blízký dětem. Cílem tu totiž není zprostředkování již vymyšlených poznatků, ale proces, v němž se děti učí myslet. V příbězích vystupují jako hlavní aktéři děti v přibližně stejném věku, němž se mají nacházet případní čtenáři. Děti mezi sebou vedou v příběhu dialog, kladou si otázky a hledají na ně odpovědi. Tedy vedou filosofický dialog přístupný jejich věku, schopnostem. Předměty jejich diskusí vychází z jejich zájmu. Nejsou diktovány z venku.¹⁵⁶

Lipmanovi se podařilo vytvořit tzv. narativní učebnici. Pomocí příběhu, který děti nevyčerpává, ale naopak přitahuje, představuje myšlení v procesu. „... *představuje myšlení v akci u osob, se kterými se žák může identifikovat, vzbuzuje mechanismy identifikace a imitace, a tak čtenáři dodává motivaci a vzory, které ho povedou k nalezení a formování podobného chování v sobě samém.*“¹⁵⁷

Přestože v příbězích nacházíme určitý návod, jak dělat Filosofii pro děti v praxi s dětmi, samotné příběhy nestačí. Několikanásobně větší obsah mají manuály vypracované k jednotlivým románům. Jsou určeny pro vedoucího diskuse. Nachází v nich materiál, s jehož pomocí může dětem pomoci v jejich hledání. Každá kapitola románu obsahuje několik myšlenek. Ty jsou rozpracovány v manuálu tak, aby umožňovaly dětem pohled na problém z různých úhlů, od jednoduchých, konkrétních příkladů ke složitým, abstraktním. Manuál obsahuje pro práci s dětmi plány diskusí, cvičení i návrhy na možné aktivity. Je zdrojem

¹⁵⁴ Viz příloha č. II.

¹⁵⁵ SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. s. 4. [cit. 2006-06-25] Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>

¹⁵⁶ Srov.: SAVARD, M. *Les principaux moments de l'animation*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. s. 65-71. ISBN 2-7637-7782-1.

¹⁵⁷ Tamtéž: s. 68.

i dalších informací o jednotlivých filosofických otázkách, avšak nepřináší odpovědi na otázky kladené dětmi. Její funkci můžeme vidět v udržení filosofické dimenze dialogu a jeho prohloubení.¹⁵⁸

4.1.2. Metoda Filosofie pro děti

Metoda Filosofie pro děti není frontálním vyučováním. Naopak děti i vedoucí sedí v jednom kruhu. Všichni si na sebe dobře vidí a mohou mezi sebou snadno komunikovat z očí do očí. Průběh práce s metodu Filosofie pro děti má několik částí. V první z nich si děti přečtou příběh, v následné napíší otázky, ve třetí vybírají tu již budou ve čtvrté zkoumat, vést o ní dialog. Každá z částí má význam a své místo v procesu.

- Čtení textu

Prvním společným úkolem je čtení vybrané části příběhu. Čte se po malých částech, věty, odstavce podle schopností dětí. Postupně se ve čtení střídají všechny děti i vedoucí diskuse, když na něho přijde řada. Vedoucí diskuse čte text příběhu sám v případě, že pracuje s dětmi, které číst neumějí (předškolní věk). Ostatní děti i přes možné problémy se čtením jsou do této aktivity zapojeny. Čtení není hodnoceno. Již v této fázi můžeme vidět dialog. Dítě chvíli čte a chvíli zase naslouchá. Procvičujeme zde jak schopnosti dekodování textu, jeho interpretaci, také naslouchání a empatii k ostatním. Způsoby přednesu mohou být živé, doplněné emocemi ať už je k tomu podmět v textu či nikoli. Také způsob čtení může být obměňován, aby se tato fáze nestala stereotypní, otupující.¹⁵⁹

„Společné čtení dává dětem první příležitost identifikovat se s osobami a situacemi románu, divit se problematickým částem textu. Vede je totiž k postupnému nasycení intelektuálnímu chování osob románu, jejich zvědavosti, otázkami, způsoby argumentace a hledáním smyslu slov.“¹⁶⁰

- Formulování otázek

Po dočtení části románu jsou děti vyzvány, aby se k textu ještě jednou vrátily a přečetly si znovu ty pasáže, které je nějakým způsobem zaujaly. Důvody, proč dítě zaujme právě ta či ona část příběhu, jsou různé. Vybavení různých souvislostí, připomenutí něčeho již prožitého, obdiv k hrdinům v příběhu, k jejich myšlenkám apod. Následuje formulování otázek a jejich

¹⁵⁸ Srov.: SAVARD, M. *Les principaux moments de l'animation*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. s. 69. ISBN 2-7637-7782-1.

¹⁵⁹ Srov.: Tamtéž: s. 65-71.

¹⁶⁰ Tamtéž: s. 73.

zapsání na tabuli. Formulovat otázku z dojmu, jenž text vyvolal, nemusí být pro každého snadné. Dítě třeba ví, co chce říct, ale neumí to vyjádřit tak, aby jej pochopili i ostatní. Můžeme děti nechat pracovat ve dvojicích, aby formulovaly společnou otázku. V dialogu, který takto vzniká, si děti ujasňují myšlenky. Pomáhají si v jejich formulaci. Nebo vyzveme, aby vlastními slovy řekly otázku svého souseda, nebo právě vyřčenou otázku někoho jiného. Učíme tím děti objasňovat, pomáhat si, být empatičtí k sobě navzájem, stejně jako postavy v příběhu.

Formulované otázky¹⁶¹ se zapisují na tabuli. Ke každé je připojeno jméno autora či autorů. S těmito otázkami se bude pracovat v další části, je proto důležité, aby byly zaznamenány pro pozdější potřebu. Jsou různé možnosti, jak tuto část pojmut. Např.: Je dán čas a prostor, kdy děti zapisují samostatně otázky na tabuli. Po zapsání všech vyzve vedoucí diskuse jednotlivé autory, aby své otázky přečetli. Vedoucí se může zeptat, která část textu je inspirovala. Pokud je někomu něco nejasné, je dán prostor pro objasnění otázky. V objasňování si děti zase vzájemně pomáhají. Tímto způsobem jsou probrány všechny otázky, které děti vytvoří.¹⁶²

V případě, že děti v předchozí části nevytvořily žádnou otázku, nespecifikovaly nic z toho, co je v příběhu zaujalo, může vedoucí diskuse začít pokládat otázky, které jsou formulovány podobně jako v manuálu u příběhu „Objev Harryho Stottlemeiera.“¹⁶³ Tyto otázky se týkají děje a postav příběhu, ale není cílem tento příběh rozebrat. Jde spíše o odrazový můstek, jenž má dialog odrazit k filosofickému tázání.¹⁶⁴

- Výběr otázek

V předchozí části jsme získali množství otázek a teď musíme vybrat tu, o níž budeme mluvit. Ostatní otázky zůstávají. Bude se s nimi pracovat v dalších hodinách, setkáních, pokud o to bude mít hledající společenství zájem. Mohlo by se zdát, že výběr není důležitý, když stejně budeme mluvit nakonec o všech otázkách. Ale není. Některé otázky vzbuzují větší zájem hledajícího společenství, jiné méně. Některé se ptají na základní vysvětlení problému, další mohou rozvíjet jen jeho určitou část. Na některé je vedoucí diskuse již připraven a na mnohé nikoliv. Výběr může uskutečnit sám vedoucí diskuse. Většinou vybírá otázku, na niž je již podle manuálu dobře připraven a může podněcovat, inspirovat vhodnými

¹⁶¹ Je dobré, když děti formulují otázky, ale zpočátku tomu tak být nemusí. Procvičováním této fáze se děti postupně naučí utvářet svoje vlastní otázky.

¹⁶² Srov.: SAVARD, M. *Les principaux moments de l'animation*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. s. 73-75. ISBN 2-7637-7782-1.

¹⁶³ Viz příloha č. III.

¹⁶⁴ Srov.: LIPMAN, M. *Philosophical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery*. Revise ed. IAPC, 1984, ISBN 0-916834-12-3. (cit. z prac. překladu, nepublikovaný materiál)

otázkami i cvičeními. Otázka vybraná vedoucím nemusí však přitáhnout děti do diskuse. Nebo může nechat na hledajícím společenství¹⁶⁵, ať zvolí otázku podle svého zájmu, např. prostřednictvím hlasování. Úskalí výběru v tomto případě je možnost výběru otázky, na niž není vedoucí připraven a nemá čas přípravu narychlo dohnat. Následná diskuse i na velmi zajímavý problém nemusí jedince stimulovat k hlubšímu hledání. Tím nechci říci, že se mají vybírat jen otázky, na něž je vedoucí připraven a nebrat ohled na přání hledajícího společenství. Obě možnosti nesou různá rizika. Důležitá je spolupráce mezi vedoucím a společenstvím, jenž se také může rozhodnout, že o některé z otázek třeba již hovořit nechce.¹⁶⁶

- Dialog

Metoda Filosofie pro děti využívá dialog jako svůj hlavní nástroj pro rozvoj intelektových a morálních schopností dítěte. V předchozích částech se dialog uplatňuje alespoň částečně. Jeho hlavní jádro však zůstává v diskusi nad vybranou otázkou, problémem. Výběr dialogu není náhodný. Lipman byl v tomto směru inspirován dějinami filosofie a to zejména Platónem. V dialogu si nejen lépe uvědomujeme, ujasňujeme svoje vlastní myšlenky, zároveň se stáváme kritickými. Dialog vede ke korekci vlastních myšlenek, postojů. Podněcuje další hledání, tážení se po důvodech a vztazích mezi jednotlivými pojmy.¹⁶⁷

Jak probíhá tato část v praxi? Je vybrána otázka. Vedoucí diskuse může požádat, aby její autor ještě jednou připomněl, co jej inspirovalo, z jaké části textu vychází. Následují výměny názorů mezi jednotlivými účastníky. Ti se snaží odhalit předpoklady pro různá tvrzení, vztahy mezi jednotlivými pojmy. Zda jsou ty či ony důvody pro to či ono správné. Stanovují kritéria, snaží se definovat různé pojmy a citlivě je užívat v kontextu. Vedoucí sleduje a podle potřeby do diskuse zasahuje tak, aby účastníky přinutil k tomuto hledání. K tomu využívá různých postupů. Může se ptát po důvodech, předpokladech. Vyzývá, aby účastníci předkládali příklady, jenž potvrzují nebo naopak vyvrací různá tvrzení. Podněcuje k vymýšlení hypotéz a jejich následné ověřování např. pomocí již zmíněných pro a proti příkladů. Další z možností jsou analogie. „*To, k čemu jsou totiž děti vyzývány v rámci hledajícího*

¹⁶⁵ Termín „hledající společenství“ je vysvětlen v další části.

¹⁶⁶ Srov.: SAVARD, M. *Les principaux moments de l'animation*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000, s. 77-78. ISBN 2-7637-7782-1.

¹⁶⁷ Srov.: SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. s. 4, 12-13. [cit. 2006-06-25] Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>

*společenství, není ani tak hledání pravdy, nýbrž pátrání po možnostech a rozlišování, které z nich jsou přijatelné a které musejí být zavrženy, protože si samy protiřečí.*¹⁶⁸

*„Celkovým výsledkem (podle Savarda) bude schopnost pracovat v týmu, smysl pro odpovědnost za kvalitu svých vlastních myšlenek, lepší schopnost posuzovat, tvořit a vystihovat jemné rozdíly.“*¹⁶⁹ Tyto schopnosti se utvářejí v činnosti hledajícího společenství a vedou k dalším důležitým projevům jako jsou schopnosti pozorovat a opravovat sám sebe, vyhýbat se a opravovat svoje chování, důvěra v sama sebe, respekt, úcta k ostatním.¹⁷⁰

Diskuse je prostorem, kde se z dětí, žáků, jedinců stává hledající společenství. Co obnáší tento fenomén, který je nutný k praktikování Filosofie pro děti se pokusím vysvětlit v další části. Dalším důležitým prvkem, je moderátor diskuse. Na vedoucího jsou kladeny různé požadavky, musí sledovat jednotlivé aspekty a citlivě na ně reagovat. Vedoucí, i když má tuto pozici, není ten, který dětem předkládá již utvořené poznání. Ani je nevede v diskusi k nějakému poznatku, o němž si myslí, že je správný. Jeho úkoly jsou, jak jsem již naznačila, jiné. Diskuse též není dialogem mezi vedoucím a jednotlivými žáky. Sice se na začátku budou děti častěji na něj obracet se svými názory, otázkami. Budou u něj hledat potvrzení svým myšlenek, odměnění za správnou odpověď i čekat, že jim dá nakonec správnou odpověď.¹⁷¹ Vedoucí se naopak musí snažit tyto otázky přeměrovat zpátky do hledajícího společenství, naučit diskutovat děti mezi sebou, navzájem si pomáhat, naslouchat si, opravovat se, stavět na předchozích myšlenkách, hledat souvislosti.¹⁷²

4.2. Hledající společenství

Popsat hledající společenství, co jej vytváří, odlišuje od ostatních diskutujících skupin, jaké jsou jeho vnitřní podmínky nutné k vytvoření, není jednoduché. Jak A. M. Sharpová sama přiznává, ačkoliv přesně ví, co je hledající společenství, přesto jej nemůže dobře popsat. Sharpová uvádí projevy, které lze vyzorovat v prožívání účastníků hledajícího společenství.

- *„přijímají dobrovolně, že je druzí opravují;*
- *jsou schopni pozorně ostatním naslouchat;*

¹⁶⁸ SASSEVILLE, M. *L'enseignement de la pense critique à l'école primaire: un renversement*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000, s. 147-148. ISBN 2-7637-7782-1.

¹⁶⁹ SAVARD, M. *Les principaux moments de l'animation*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000, s.78. ISBN 2-7637-7782-1.

¹⁷⁰ Srov.: Tamtéž: s. 78-79.

¹⁷¹ Ukázka možné diskuse – viz příloha č. VII.

¹⁷² K tomu, aby si vedoucí diskuse ověřil, zda se mu daří pracovat správně v metodě Filosofie pro děti, může využít kritéria sestavená Sassvillem. Viz příloha č. IV.

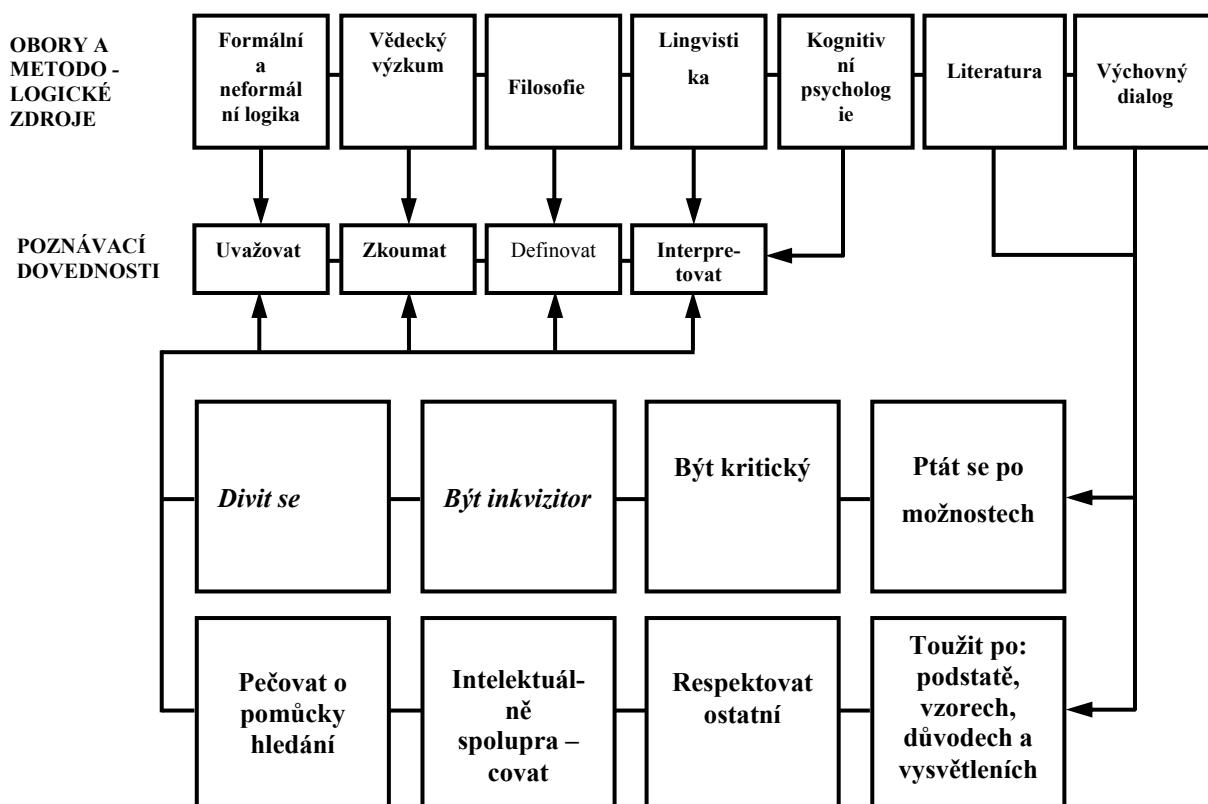
- *jsou schopni brát vážně myšlenky druhých;*
- *jsou schopni stavět na základě myšlenek druhých;*
- *jsou schopni rozvíjet své vlastní myšlenky, aniž by pociťovali strach, že budou odmítnuti nebo poníženi;*
- *jsou otevřeni novým myšlenkám;*
- *jsou schopni odhalit skryté hypotézy;*
- *ukazují se zájmem souvislosti své argumentace;*
- *kladou vhodné otázky;*
- *verbalizují vztahy mezi prostředky a cíli;*
- *respektují účastníky společenství;*
- *jsou citliví na kontext, když dojde k diskuzi na morální témata;*
- *ptají se ostatních na důvody jejich argumentace;*
- *diskutují o otázkách objektivně;*
- *vyžadují hodnotící kritéria.* ¹⁷³

Prvních pět bodů ze seznamu A. M. Sharpové ukazují na změny, jimiž se hledající společenství liší od jiných diskutujících skupin: Nechat se dobrovolně opravovat, nebrat to jako útok na vlastní pozici, na vlastní myšlenky, ale naopak jako pomoc v hledání, jehož jsme účastni. Najít chybu v myšlení nám pomáhá dojít k pravdě, k lepším důvodům, k správným souvislostem. Stejně tak pomoc ze strany druhých není vedena s cílem ukázat, že je někdo lepší, ale snahou o to jít v hledání dál. To samozřejmě nejde bez druhého bodu - pozorného naslouchání. Společenství, které naslouchá svým členům, jejich myšlenkám, se postupně naučí rozlišovat drobné odlišnosti tolik důležité v hledání. Naslouchání nám také umožní stavět na myšlenkách druhých, rozvíjet je, ukazovat v novém pohledu. K tomu je potřeba vytvořit podmínky, atmosféru, kde se členové skupiny nebudou bát přednést své myšlenky. V hledajícím společenství vznikají nové vztahy mezi jednotlivci. Je tu zájem o druhé, jejich problémy. Kvalita těchto vztahů ovlivňuje zároveň toto hledající společenství.

Obrázek o tom, co se vše uplatňuje při procesu změny skupiny na hledající společenství, si můžeme udělat z následujícího přehledu.

¹⁷³ SHARP, A. M. *Quelques présuppositions sur la notion de „communauté de recherche“*. In. SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000, s. 54. ISBN 2-7637-7782-1.

Obrázek č.4: Filosofická praxe hledajícího společenství.¹⁷⁴



O důležitosti přeměny v hledajícího společenství se můžeme přesvědčit i u autorů Sasseville a Savard, kteří uvádějí kritéria pozorování.¹⁷⁵

4.3. Filosofie pro děti a program „Prevence násilí“

Důvody, proč se zde zmiňuji o tomto programu, jsou velmi prosté. Chci zde ukázat na možnost využít této metody v jiných souvislostech, než je jen zlepšení způsobu myšlení.

Tento program, jak název naznačuje, se snaží pomocí Filosofie pro děti předcházet násilí a vytvářet mírové prostředí. Vyučování, zdůrazňující hodnoty míru a ukazující jak je zlo špatné, strašné, nevede ve skutečnosti k jeho odsouzení, odvržení. Lidé jsou zlem přitahováni, je pro ně atraktivní, fascinuje je. Filosofie pro děti nabízí možnost, jak v jednodušší formě přinést tyto hodnoty dětem tak, aby byly přijatelné v jejich věku. A to ne moralizováním, ale praktickou zkušeností, kterou děti získají v hledajícím společenství.

K tomuto programu jsou vytvořeny speciální příběhy,¹⁷⁶ které obsahují klíčová slova, která se vztahují k tomuto tématu – mír, svoboda, demokracie, vzájemnost, právo,

¹⁷⁴ Srov.: SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. s. 7. [cit. 2006-06-25] Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>

¹⁷⁵ Viz příloha č. V.

¹⁷⁶ Viz příloha č. II., ukázka příběhu Romana a manuálu viz příloha č. VI.

spravedlnost, násilí, zlo, agrese, předsudky atd. Jsou zde ukázány v pro i protipříkladech. S příběhy je pracováno stejně jako s jinými. Děti definují pojmy, snaží se je pochopit. Učí se používat správné důvody, argumenty. Dívat se na tytéž pojmy, důvody za různých okolností, neužívat zažité stereotypy, ale hledat nové pohledy. Děti řeší menší problémy nebo jejich části, uvádějí důvody, argumenty v souladu se svým věkem, ale to nijak nesnižuje jejich počínání. Diskuse je prostorem, kde se učí dodržovat pravidla, respektovat se. V dialogu se stávají citlivější k odlišnostem, k úsudkům, které vytváří. Zlepšením kritického myšlení, argumentací získávají děti stejné zbraně, jaké mají dospělí. Mohou je využít jak pro násilí, tak pro mír. Proto je důležité vytvoření hledajícího společenství, kde se děti učí empatii. Učí se vzájemně si pomáhat. Zjistí na vlastní zkušenosti, že pokud chtějí diskutovat o zajímavém problému, musí respektovat různá pravidla, tak aby se všichni ve společenství cítili dobře. Jde tu tedy o změnu chování, která se neomezuje pouze na tuto činnost, ale je přenášena dál. Praktikováním Filosofie pro děti získávají účastníci zkušenosti s reálnými tématy v reálném čase umožňující jejich uplatnění v reálném světě.¹⁷⁷

4.4. Využití Filosofie pro děti v Rámcovém vzdělávacím programu pro ZV

Nechci zde rozebírat Rámcový vzdělávací program, přesto je nutné nejdříve ukázat jeho cíle, abychom mohli postoupit dále.

„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“¹⁷⁸

Klíčové kompetence zde zmiňované jsou rozděleny do několika částí jako kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a další. Při bližším zkoumání těchto kompetencí zjistíme, že se v mnoha ohledech shodují s cíli Filosofie pro děti.

„Žák:

- *kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí* (kompetence k řešení problému)
- *operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho*

¹⁷⁷ Srov.: LIPMAN, M. *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2003, s. 105-124. ISBN 0-521-01225-2.

¹⁷⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005, s. 12. [cit. 2006-06-20]. dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy (kompetence k učení)

- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje (kompetence komunikativní)*
- *podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá (kompetence sociální a personální)*
- *respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí (kompetence občanské)*
- *využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření“¹⁷⁹ (kompetence pracovní)*

Jak jde z výše uvedeného vidět, lze najít shodu ve všech oblastech klíčových kompetencí. Jak tedy Filosofii pro děti začlenit, využít ve vzdělávání? Lze filosofii vůbec ve výuce uplatnit? Na to odpovídá P. Bauman: „*Prostřednictvím otázek, které vyvolává, propojuje obsahy dílčích disciplín a prostřednictvím hledání odpovědí na ně dává žákům příležitost prakticky si vyzkoušet techniky logického uvažování/kritického myšlení i tvůrčích postupů nepřilíš vzdálených standardní vědecké praxi. Nadto vše filosofie nabízí prostor pro specifická témata a ideální rámec pro realizaci průřezových témat specifikovaných v RVP ZV. Přesah a přínos filosofie rovněž spočívá v tom, že v hodinách filosofie osvojený „návyk“ nepovažovat věci za samozřejmé, ptát se a vytrvale hledat odpovědi se velmi přirozeně přenáší do ostatních oborů (předmětů), čímž zcela zásadně mění celý pohled na vzdělávání a také přístup k němu.*“¹⁸⁰

Pohled, který podává Bauman, představuje začlenění filosofie spíše jako samostatného předmětu, který má následný přesah do dalších předmětů svojí metodou, vlivem, podnícením žáků ke hledání. Rámcový program v tomto směru nabízí dostatek prostoru například

¹⁷⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005, s. 14-17. [cit. 2006-06-20]. dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

¹⁸⁰ BAUMAN, P. *Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ*. In. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání* : České Budějovice 15. a 16.9.2005. 1.vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2005, s. 50. ISBN 80-7040-789-1.

v předmětu „jazyk a jazyková komunikace“. Filosofie tedy může začít jako samostatný předmět, kde se děti seznámí s příběhy, vyberou otázky a budou nad nimi diskutovat. Otázky spadající do různých oblastí (fyzika, logika, přírodopis občanská výchova atd.) mohou být přeneseny do těchto předmětů a zde probrány.¹⁸¹

Stejně tak je možnost „rozpustit“ filosofii volně do všech předmětů. Využít tuto metodu jako jeden ze způsobů vyučování.

V této kapitole jsem se pokusila přiblížit metodu a přednosti Filosofie pro děti, jako jeden ze způsobů, jak rozvíjet myšlení. Při práci jsem využívala i vlastních zkušeností s tímto programem, které jsem získala ze seminářů organizovaných TF JU v Nových Hradech, pokračujících seminářích v rámci výuky na Teologické fakultě a z vlastní práce s dětmi ve školní družině základní školy v Českých Budějovicích a v Brně.

¹⁸¹ Viz příloha č.I. – začlenění kurikula Filosofie pro děti do jednotlivých vzděl. oblastí ZŠ.

5. Praktická část

Obsah praktické části lze rozdělit do dvou bloků. První z nich zahrnuje průzkum potencionálních čtenářů v daném věku 11-14 let uskutečněný na brněnských školách v tomto roce 2006. V druhém bloku se pokusím ukázat možnost práce se čtenářem s využitím metody Filosofie pro děti.

5.1. Průzkum čtenářů

Důvodů pro alespoň malý průzkum čtenářů bylo hned několik. V současné době jsou k dispozici údaje z několika velkých i menších výzkumů zabývajících se čtenářstvím. Tyto výzkumy (staršího i mladšího data) se však zabývají především tím, zda děti čtou, kolik knih přečtou za rok, jaké jsou jejich čtenářské návyky, jaké vlivy se podílejí na jejich zájmu o četbu či jaké žánry preferují. Údaje z těchto výzkumů jsem v práci již použila. Jedním z důvodů pro vlastní výzkum byla snaha získat data, která se vztahují přímo k literárním hrdinům. Dalším důvodem byla skutečnost, že jsem zamýšlela s vybranou skupinou následně pracovat a k tomu jsem chtěla využít dat získaných z tohoto průzkumu.¹⁸²

5.1.1. Popis průzkumu „O literárních hrdinech“

Pro tento průzkum jsem zvolila dotazník, a to pro jeho výhody jako jsou: anonymita a časová nenáročnost pro získání dat a jeho vhodnost pro šetření prováděných ve školách. Průzkum proběhl na dvou základních školách v Brně v dubnu 2006. Jedna škola leží ve středu města a druhá spíše v krajní části. V každé škole byly dotazovány děti ze dvou sedmých tříd. Respondenti jsou ve věku 12-14 let. Celkem bylo dotazováno 93 dětí. První část dotazníku je zaměřena přímo na literární hrdiny a čtenáře. V další části jsou otázky na jiné idoly, osobnosti, které respondent obdivuje, počet přečtených knih a další zájmy.

První průzkum byl proveden na škole v krajní části města. I když jsem si některé otázky vyzkoušela předem na malém vzorku dětí již v listopadu 2005 v pobočce Knihovny Jiřího Mahena, nevyvarovala jsem se určitých chyb. Děti špatně pochopily otázku č.3., kde místo literárního hrdiny uváděly autory oblíbených knih. Nebo v otázce č.7. se kromě idolů, osobností, objevovaly i různé ideály (mír) či jiné pojmy (školní povinnosti, jídlo, spánek aj.). Proto jsem pro průzkum ve druhé škole pozměnila otázky, aby byly více jednoznačné.

¹⁸² Viz. Poslední otázka v dotazníku.

- Cíle průzkumu

Cílem průzkumu „O literárních hrdinech“ bylo získat informace o literárních hrdinech zvoleného vzorku dětí. V následujících bodech jsou rozepsány jednotlivé otázky, na které jsem chtěla hledat průzkumem odpověď:

- 1. Mají děti oblíbeného literárního hrdinu?
- 2. Jaké vlastnosti, schopnosti, hodnoty jsou na literárním hrdinovi oceňovány? Jaké důvody mají pro obdivování tohoto hrdiny?
- 3. Dovedou děti analyzovat (kriticky myslet), porovnat sebe sama a svého literárního hrdinu?
- 4. Jak důležitý je literární hrdina pro dítě ve srovnání s ostatními idoly a osobnostmi? Jakou důležitost mu respondenti přisoudili ve svém vlastním žebříčku?

- Metodologie průzkumu

Přestože by byla pro tento průzkum mnohem více výhodnější metoda standardizovaného rozhovoru, vybrala jsem dotazník pro důvody, které jsem již uvedla. Průzkum byl proveden na školách v dubnu 2006, děti měly na vyplňování dotazníku cca 25 minut. V první škole jsem byla přítomna při vyplňování, v druhé ne. Žádné další informace o respondentech, kromě těch, které uvedli v dotazníku, nemám.

Dotazník je složen z převážně otevřených otázek, kde má respondent prostor pro vlastní vyjádření. Omezen je pouze prostorem, který je mu poskytnut. Uzavřené otázky jsou identifikační a týkající se počtu přečtených knih.¹⁸³

- Výsledky průzkumu¹⁸⁴

- 1. 15% respondentů nemá svého oblíbeného literárního hrdinu nebo jej z nějakého důvodu nechtěli uvést. Děti, kteří neuvedly svého hrdinu, častěji zatrhly v otázce č.8., že nečtou žádné knihy (popř.: čtu jen časopisy). Ale vyskytly se všechny možnosti (i odpověď: 8 a více knih). Někteří respondenti vyjádřili důvody pro absenci oblíbeného lit. hrdiny ačkoliv to nebylo v dotazníku požadováno.

Zdůvodnění uvedená v dotazníku:

- *Já bohužel nemám žádného hrdinu, protože literatura není má silná stránka.*
- *Čtu hodně ale oblíbeného hrdinu nemám.*

¹⁸³ Dotazníky – viz. příloha č. VIII.

¹⁸⁴ Komplettní výsledky dotazníku – viz. příloha č.: IX.

- *Letošku a čtení nesnáším. Žádného nemám, nic se mě na literatuře nelíbí. Nesnáším letošku asi jako ostatní od nás ze třídy.*
- *Nečtu knihy.*
- *Jejda, těch je Od Harryho Pottera až ...*

- 2. Z výpovědí dětí ze sledovaného vzorku můžeme vypožorovat opakující se důvody, vlastnosti, schopnosti, které jsou na literárních hrdinech oceňovány. Mezi ně patří: odvaha, boj proti zlu, pomoc přátelům a slabším, schopnost poradit si, chytrost, zábavnost a další.

Výběr některých odpovědí z dotazníku:

- Gotrek* - (...) *Mým literárním hrdinou je proto, že je odvážný a bojuje proti zlu. Líbí se mi na něm vše ...*
- Žaneta* - *je pilná, bystrá, má dobré nápady, spolehlivá... Hrdinkou je proto, protože se mě na ní líbí, že pomáhá svému okolí a že svým způsobem je stejná jako já.*
- Drákula* - (...) *Líbí se mi na něm vše. Hlavně síla a že zabíjí lidi.*
- Spiderman* - *líbí se mi jak zachraňuje lidi a že má velkou sílu.*
- Hermiona* - *Líbí se mi, protože je velmi chytrá a hodně se učí. Je taky legrační, když se hádá s Ronem. Není nic co by se mi na ni nelíbilo. (...)*
- Eragon* - *Líbí se mi: že není ten borec bez chyby, ale má i své nedostatky. Obětuje se pro ostatní. Nevzdává vše po jednom pokusu, ale zkouší to víckrát. A má magickou moc. A nic moc ho nezastraší. Nelíbí se mi: V té knížce psychicky za nic nestojí. Myslím si, že když to má být hrdina tak by neměl být tak slabý.*

Další důvody, které vedly k oblíbenosti postavy, jsou příběhy ve kterých vystupují. Zde respondenti často oceňují zábavnost, dobrodružství a fantazii.

Výběr některých odpovědí z dotazníku:

- Štěfka* - *Líbí se mi, že je rozumná a dokáže udělat veliké dobrodružství. – také tato kniha je dobrodružná a velice zábavná a také inspirující, ale určitě má své chyby (Štěfka) nerozumí si s malými dětmi. – někdy se uráží, ale je s ní v této knize prima zábava.*
- Harry Potter* - *Líbí se mi, protože se to odehrává v kouzelnickém světě.*
- Hurvínek* - *Mám ráda Hurvínka protože, když čtu tuto knížku hodně se u ní nasměju. Je to takový mladý rošťák.*

Liss a Tinka - Ve své knížce mají vlastní dům a umí čarovat zažívají spoustu dobrodružství. Mají velkou rodinu a hlavně čarují a to se mi líbí. Ráda si o nich čtu před spaním, protože se vždycky dobře pobavím.

- 3. Děti ze sledovaného vzorku dovedly porovnat sebe se svým hrdinou pouze částečně. Téměř 12% dětí na tuto otázku neodpovědělo, popřípadě odpovědělo nevím, v ničem, ve všem. Některé uváděly jasně rozeznatelné rozdíly jako je pohlaví, věk, fyzické rozdílnosti, či možnosti umožňující fantazijní svět, jako je schopnost čarovat. Objevily se i odpovědi, které se týkaly vlastností hrdinů, jejich chování, činů, zájmů, životních situací. Z odpovědí často vyplynulo, zda čtenář sdílí se svým hrdinou něco společného či nikoli.

Výběr některých odpovědí z dotazníku:

Popelka - Rozdíl: nemám tak zlou macechu a sestru. Podoba: obě dvě nemáme žádné schopnosti, rády pomáháme druhým

Týna - trpělivá, dobře se učí, má vlastní pokoj, šikovná, čtení ..., Já – netrpělivá, celkem se dobře učím, nemám vlastní pokoj, šikovná jsem jak kdy, ráda čtu, Obě máme rádi zvířata.

Michaela - Také žiji jenom s jedním rodičem (mamkou). Stejně jako Míša moderně tancuji a věnuji svému koníčku mnoho času.

Amulet S. - Nevím, asi skoro v ničem, právě proto se mi líbí

Harry Potter - Nemám jizvu na čele. Neumím čarovat. Neumím hrát famfrpál.

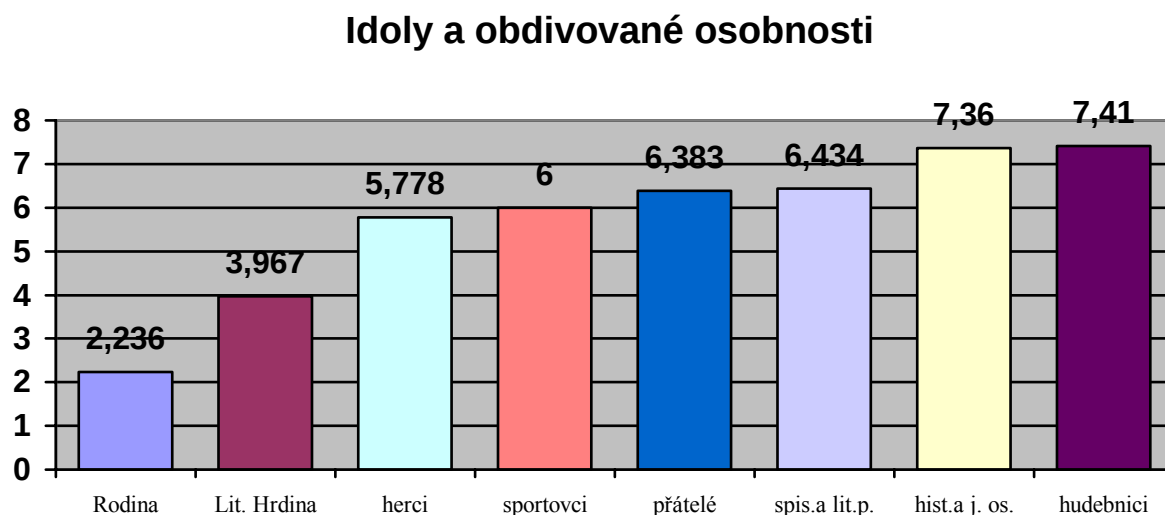
Harry Potter – podobní – přemýšlivost, taky se do ničeho nehrnu a jsem tak trochu nerozhodný a ostýchavý, rozdílní - já neumím čarovat a jsem tak trochu průbojnější

Gotrek - Gotrek je odvážný a silný a zato já slabý, ale chytrý.

- 4. Tato otázka byla stejně jako předchozí otevřená. Jedinou podmínkou, která omezovala respondenta, bylo zařazení již popsáního literárního hrdiny do žebříčku pro něj důležitých idolů, osob. Tuto podmínku dodrželo pouze necelých 54% respondentů. Ostatní osoby, které respondenti uváděli, byli rozděleni do skupin (rodina, herci, hudebníci, atd.). Pokud nešlo osobu zařadit do nějaké skupiny (neznámé jméno), byla zařazena do skupiny Historické a jiné osoby.

Nejdůležitější pro děti ze sledované skupiny jsou rodinní příslušníci. Na druhé místo se dostaly literární postavy. Toto umístění bylo nejspíše ovlivněno důrazem na zařazení literárního hrdiny do žebříčku a menší četnost jmen v této skupině.¹⁸⁵ Pořadí dalších skupin je zaznamenáno v následujícím grafu. I zde mohlo pořadí ovlivnit četnost jmen v jednotlivých skupinách.

Graf č. 1.: Seřazení idolů a obdivovaných osobností podle důležitosti



➤ Další data získaná z dotazníku.

Pro vliv knihy na čtenáře není podstatné, kolik knih čtenář přečte, ale že dítě knihy čte. V tomto směru je třeba hodnotit otázku týkající se počtu přečtených knih za rok. 21,5% dětí ze zkoumaného vzorku uvedlo, že vůbec nečtou knihy. Přesto mohou mít tyto nečtenáři svého literárního hrdinu (někteří jej uvedli). Za čtenáře můžeme považovat podle Vášové¹⁸⁶ pouze ty, kteří uvedli, že přečtou za rok 8 a víc knih. Tuto skupinu tvoří 22,58% dětí ze zkoumaného vzorku. K tomu přidejme, že jen 2,88% respondentů uvedlo četbu jako svůj zájem, koníček.

Ze zájmů se na předním místě s naprostou převahou umístil sport, s odstupem počítač a čas trávený s přáteli.¹⁸⁷

Z odpovědí v první verzi dotazníku lze vyvozovat hypotetické závěry vztahující se k četbě. Například: Děti ze sledovaného vzorku jsou nepozorné

¹⁸⁵ Četnost jednotlivých skupin – viz. Kompletní výsledky dotazníku: příloha č. IX.

¹⁸⁶ Srov.: VÁŠOVÁ, L.; ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 2. vyd. Praha: SPN, 1989, s. 32. ISBN: 80-04-24503-X.

¹⁸⁷ Další výsledky v příloze č. IX. – Kompletní výsledky dotazníku.

ve čtení, nebo dostatečně nerozumí čtenému. Tím by se dala vysvětlit záměna spisovatele, autora knihy za literárního hrdinu. Nebo uvádění různých hodnot, či jiných pojmů místo obdivovaných osobností a idolů.¹⁸⁸

5.1.2. Závěr průzkumu

Tento průzkum, ačkoliv byl udělán na malém vzorku dětí sedmých tříd základních škol, přinesl tyto odpovědi na stanovené otázky.

1. Mají děti oblíbeného literárního hrdinu?

Děti ze sledovaného vzorku většinou mají oblíbeného hrdinu, někteří i několik. Téměř 15% respondentů přiznává, že oblíbeného hrdinu nemá nebo na tuto otázku neodpověděli. Jako zdůvodnění absence lit. hrdiny, většinou uváděly děti ze sledovaného vzorku svoje nečtenářství či odpor k literární výchově.

2. Jaké vlastnosti, schopnosti, hodnoty jsou na literárním hrdinovi oceňovány? Jaké důvody mají pro obdivování tohoto hrdiny?

I když děti ze sledovaného vzorku psaly o svém oblíbeném literárním hrdinovi, nedovedly jej dostatečně popsat, hlouběji se podívat na jeho vlastnosti, schopnosti a lépe zdůvodnit, proč je jejich literárním hrdinou. Tato tendence se projevila i v odpovědích na třetí otázku.

3. Dovedou děti analyzovat (kriticky myslet), porovnat sebe sama a svého literárního hrdinu?

Tato otázka koresponduje se závěrem předchozí otázky. Děti ze sledovaného vzorku uváděly nejčastěji povrchní rozdíly mezi sebou a literárním hrdinou. Téměř 12 procent na ni neodpovědělo. Z toho můžeme usuzovat, že svého literárního hrdinu buď dobře neznají, nebo jsou jejich schopnosti najít rozdíly a analyzovat je nedostatečné. Další závěry, které vyplynuly z této otázky, je potvrzení, že děti ze sledovaného vzorku si vybírají své hrdiny buď podobné nebo naopak rozdílné. Tyto rozdílnosti mohou být různé, např.: vlastnosti, životní okolnosti.

4. Jak důležitý je literární hrdina pro dítě ve srovnání s ostatními idoly a osobnostmi? Jakou důležitost mu respondenti přisoudili ve svém vlastním žebříčku?

Literární hrdina se umístil na druhém místě v pořadí důležitosti hned po rodinně. Toto umístění je však ovlivněno tím, že jsme vyžadovali jeho zařazení do žebříčku idolů a obdivovaných osobností. Jeho skutečná pozice je někde níže. Jako pozitivní z tohoto

¹⁸⁸ Vysvětlením může být i špatně položená otázka v dotazníku.

průzkumu můžeme vidět fakt, že navzdory všem populárním hrdinům, hudebníkům, hercům zůstávají pro děti ze sledovaného vzorku nejdůležitější jejich nejbližší z rodiny.

Závěry z dalších výsledků dotazníků

Z výsledků vyplývá, že asi jen pětinu dětí ze sledovaného vzorku můžeme označit za čtenáře, podle již zmíněných kritérií. Přibližně stejnou skupinu tvoří z tohoto vzorku děti, kteří vůbec nečtou knihy. Ostatní respondenty můžeme označit za příležitostné čtenáře. Důležité je si uvědomit, že kniha může ovlivnit stejně jakéhokoliv čtenáře. Ať už čte pouze jednu knihu za rok nebo jich přečte více. Při vědomí této skutečnosti, zde máme ve sledovaném vzorku skoro 80% čtenářů, kteří mohou být ovlivněni populárními knihami.

Z dalších skutečností je třeba zmínit se o schopnosti číst s porozuměním, dovednosti analyzovat, kriticky myslet. Jak jsem se již zmínila, některé výsledky dotazníku vybízí k závěrům, že respondenti mají s tímto problémy. Tyto schopnosti mohou být v programu Filosofie pro děti vhodně rozvinuty a to i v případě, že se v této metodě použijí texty z populárních knih.

5.2. Vstupní úvaha k druhému bloku praktické části

Mým původním záměrem bylo využít metody Filosofie pro děti pro práci s textem dětmi oblíbené knihy. Tento prvotní záměr jsem přehodnotila z několika důvodů. Předně tyto příběhy (jde většinou o konzumní literaturu) neobsahují dostatečné množství „klíčových slov“, která by podněcovala děti k otázkám, k hledání. Také zde nenajdou hledající společenství. Nejsou zde vzory, které by je nadchly k tomuto hledání, ukázaly jim možnosti, podnítily jejich zvědavost. Přesto nepopírám, že jde pracovat i s texty, které nebyly napsány v tomto programu.¹⁸⁹

Po tomto zjištění jsem hledala jiné cesty. Jednou z nich je kombinovat příběhy z Filosofie pro děti a texty knih. Přičemž na textech z Filosofie pro děti by se děti naučily různým dovednostem, které jsou potřebné ke kritickému promýšlení vlastních literárních textů. Výběr románů může být např.: *My*, *Objev Harryho Stottlmeiera*. *Lisa*, *Suki*. Tyto příběhy jsou určené přibližně pro mnou zvolenou věkovou skupinu dětí. Každý román rozvíjí jiné oblasti. *My* – o etice. *Objev H. S.* je zaměřen na logické myšlení, *Lisa* jako nástava se zabývá etikou. Román *Suki* je sice pro starší žáky, ale má nejpřímější vztah k literatuře, estetice.¹⁹⁰

¹⁸⁹ Např.: *Malý princ* od Exupéryho

¹⁹⁰ Srov.: SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. s. 5-6. [cit. 2006-06-25] Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>

Další možností je napsat příběh o postavách, příbězích z oblíbených dětských knih a k tomu vytvořit odpovídající manuál. Ten - jako jedna z nejdůležitějších pomůcek - je potřebný ke každému textu, s nímž se pracuje. Tato cesta má mnohá úskalí. Předně napsat dobrý příběh není zrovna jednoduché. Využití tohoto příběhu může být z časového hlediska značně omezené. Pokud se nepodaří vytvořit univerzální příběh¹⁹¹, závisí použitelnost textu na oblíbenosti knižní předlohy. Ta může přetrvávat několik desetiletí, nebo být záležitostí jednoho roku. Naproti tomu výhodou těchto příběhů je spojení vzorů z knih, jejich příběhů a dětí v hledajícím společenství.

5.2.1. Příklady k rozvíjení filosofické diskuse nad příběhy z populární dětské literatury

I když jsem v předchozí části nastínila, že nejvhodnějším způsobem by bylo vytvoření příběhu, kde by vystupovaly děti, které praktikují Filosofii pro děti a literární postavy z populárních dětských knih, není v mých silách tento příběh napsat. Jednat je nutno zachovat určité kvality příběhu a zároveň jej přizpůsobit této věkové kategorii dětí, což není vůbec jednoduché. Zároveň je třeba dbát i na další aspekty, které jsem popsala v předchozí úvaze. Příběh podle těchto kritérií se mi napsat nepodařilo. Proto předkládám již zmíněnou variantu, kombinující příběhy z populárních dětských knih, která bude doplněna o práci s texty napsanými přímo pro Filosofii pro děti. Vybrala jsem dva výňatky z populárních dětských knih. Označila v nich některá „klíčová“ slova, které se nachází v textu. Následně jsem pro tyto výňatky vytvořila alespoň v nástinu manuál.

5.2.2. Výňatek z knihy Harry Potter a Tajemná komnata

"Ale kdo to může být?" zeptala se ho klidným hlasem, jako by pokračovala v rozhovoru, který jen na chvíli přerušili. "Kdo by chtěl z Bradavic vyhnat motáky a všechny žáky z mudlovských rodin?"

"Tak přemýšlej se mnou," vybídl ji Ron a předstíral rozpaky "Kdopak tvrdí, že všichni z mudlovských rodin nejsou víc než chamrad?"

Podíval se na Hermionu a ona zase na něj; nezdálo se, že by ji přesvědčil.

¹⁹¹ Konzumní literatura narativního typu podléhá různým stereotypům, které lze využít. V tomto směru je možná divčí literatura o něco výhodnější než příběhy ze světa sci-fi a fantasy. Nejdůležitějším však zůstává vytvoření takové kostry příběhu, která by umožňovala obměňování postav, příběhů z různých knih.

"Jestli mluvíš o Malfoyovi - "

*"A o kom jiném?" řekl Ron. "Přece jsi ho slyšela: Příště je řada na vás, vy **mudlovští šmejdi!** Stačí se podívat na ten jeho nemožný krysí obličej a musí ti být jasné, že je to on."*

"Malfoy že by byl Zmijozelův dědic?" zeptala se Hermione pochybovačně.

*"Tak si vezmi jeho rodinu," připojil se Harry a také zavřel učebnici. "Všichni odjakživa chodili do Zmijozelu, aspoň Malfoy se tím věčně chlubil. Docela dobře by to mohli být Zmijozelovi potomci. **Jeho otec je rozhodně zlý až až.**"*

"Mohli by klíč k Tajemné komnatě mít celá staletí!" nadhodil Ron. "Předávat si ho z otce na syna..."

"Hm," kývla Hermione opatrně. "Připouštím, že je to možné..."

"Ale jak to dokážeme?" namítl Harry pochmurně.

"Možná by to šlo," řekla Hermione zvolna, přitom vrhla přes celou společenskou místnost bleskurychlý pohled na Percyho a ještě víc ztlumila hlas.

*"Bylo by to ale těžké a nebezpečné, hodně nebezpečné. **Počítám, že bychom kvůli tomu museli porušit dobrých padesát článků školního řádu.**"*

"Viš co? Jestli budeš ochotná nám to tak za měsíc vysvětlit, dej nám vědět, prosím tebe," vyzval ji Ron podrážděně.

*"Tak dobrá," Hermione nasadila chladný tón. "Prostě se potřebujeme dostat do zmijozelské společenské místnosti a položit Malfoyovi pár otázek, ale **tak, aby nevěděl, že jsme to my.**"*

"Ale to přece není možné," namítl Harry a Ron se rozesmál.

"A je, abyste věděli," řekla Hermione. "Jediné, co k tomu potřebujeme, je trochu Mnoholičného lektvaru."

"Co je to?" vyhrkli Ron i Harry zároveň.

"Snape o něm před několika týdny při hodině mluvil -"

"Ty myslíš, že při hodinách lektvarů nevíme nic lepšího než poslouchat" co Snape vykládá?" zamumlal Ron.

"Ten lektvar vás promění v někoho jiného. Jen si to představte! Mohli bychom se proměnit ve tři žáky ze Zmijozelu.

(...)

*Hermiona opatrně otevřela Lektváry nejmocnější a všichni tři se sklonili ke stránkám plným vlhkých skvrn. Teď už jim bylo jasné, proč **kniha patří do oddělení s omezeným přístupem. Účinky některých lektvarů byly příliš děsivé, aby o nich vůbec přemýšleli**, a doprovázela je hrůzná vyobrazení. Na jednom byl například muž, kterého patrně obrátili naruby, a čarodějka, které z hlavy vyrůstalo několik párů paží.*

"Tady je to," ukázala Hermiona vzrušeně na titulek Mnoholičný lektvar. Byly tu doprovodné obrázky lidí, kteří se právě přeměňovali v někoho jiného. Při pohledu na ně Harry upřímně zadoufal, že výraz mučivé bolesti v jejich tvářích si kreslíř jen vymyslel.

"To je nejsložitější lektvar, s jakým jsem se kdy setkala," prohlásila Hermiona nad jeho recepturou. "Denivky, pijavice, žabník a truskavec," zamumlala a přejížděla prstem po jednotlivých přísadách.

"To nebude nic těžkého, všechno je to ve skladišti pro studenty a tam si to můžeme vzít. Ale - podívejte se - rozemletý roh lidožravého dvojrožce - to nevím" kde seženeme... nastrouhaná kůže z hřímala - to bude taky potíž... A samozřejmě ždibec z toho, v koho se chceme proměnit."

"Cože?" naježil se Ron. "Co tím myslíš" ždibec z toho" v koho se máme proměnit? Já odmítám pít něco, v čem by byly nehty z Crabbého hnátů..."

Hermiona pokračovala, jako by jeho protesty neslyšela. "S tím si zatím nemusíme dělat starosti, protože to se přidává až nakonec..."

Ron úplně ztratil řeč a obrátil se na Harryho, tomu však dělalo starosti něco jiného.

"Uvědomuješ si, co všechno budeme muset ukrást" Hermiono? Nastrouhaná kůže z hřímala ve skladišti pro studenty určitě nebude, takže co uděláme - vloupáme se do Snapeových soukromých zásob? Nevím jestli tohle je ten nejlepší nápad..."

Hermiona knihu rázně sklapla.

"Jestli vy dva jste z lekavého kraje a chcete z toho vycouvat, prosím," řekla. Na tvářích jí naskočily růžové skvrny a oči jí svítily víc než obvykle. "Já školní řád porušovat nechci, to přece víte. Zato si ale myslím" že vyhrožovat studentům z mudlovských rodin je daleko horší než připravit nějaký náročný lektvar. Jestli ovšem nechcete vypátrat, zda za tím Malfoy je anebo ne, půjdu okamžitě za madame Pinceovou a tu knihu jí vrátím..."

"V životě bych nečekal, že zrovna ty nás jednou budeš přesvědčovat, abychom porušili školní řád." řekl Ron. "Tak dobrá, jdeme to toho. Ale žádné nehty z prstů na nohou, platí?"¹⁹²

5.2.3. Nástin manuálu k výňatku textu z knihy Harry Potter a Tajemná komnata

Klíčová slova z textu:

Dobré důvody	Horší než
Klamání, lsti	Možnost volby
Pravidla	Pragmatismus
Být zlý	Mudlovský šmejd - nadávka
Omezený přístup	Přeměna – jsem stále tím, kým jsem
Experimenty s nebezpečnými věcmi	Moták – čistá/nečistá rasa
Krádež	Patřit k něčemu - špatné uvažování
Menší zlo, větší zlo	Očekávání/naplnění
Vyhrožování	

Možné otázky, které můžeme položit k započetí diskuse:

Proč porušujeme pravidla, která jsou stanovená?

Jsou to špatná pravidla nebo jsme špatní my, že je porušujeme?

Když chceme udělat dobrou věc, ale při cestě k ní porušíme pravidla, zákony, nařízení, děláme stále ještě dobrou věc?

Je Harry Potter stejně zlý jako Malfoy, protože stejně jako on lže a porušuje pravidla?

¹⁹² ROWLING, J. K. *Harry Potter a tajemná komnata*. 1. vyd. Praha : Albatros, 2000. s.137-138, 142-144. ISBN: 80-00-00898-X.

Pravidla – plán diskuse

Proč jsou stanovena pravidla?

Chrání nás pravidla před něčím?

Musíme pravidla dodržovat?

Jsou některá pravidla důležitější než jiná?

Je za každé porušení pravidel nějaký trest?

Je porušení některých pravidel horší než jiné?

Musíme dodržovat pravidla, které jsme nevytvořili?

Musíme dodržovat pravidla, se kterými nesouhlasíme?

Můžeme někdy porušit pravidla?

Jsou pravidla, která nás ohrožují a přece je dodržujeme?

Důvody

Má Harry, Ron a Hermiona dobré důvody pro to, co chtějí udělat?

Co je dobrý důvod?

Jak poznám, že ten důvod je dobrý, (dostatečný)?

„Dobré důvody

Často si zachováváme názory, aniž bychom se starali o to, zda pro ně máme dostatečně dobré důvody. Samo o sobě na tom není nic špatného.

Nutnost důvodů se ukazuje v okamžiku, kdy se stane něco, co v nás vzbudí pochybnost o tom, v co věříme. To se stává často tehdy, když o svých názorech veřejně mluvíme. Zastáváme-li určité hledisko, tvrdíme, že je správné. Pokaždé, tvrdíme-li, že náš názor je správný, měli bychom být připraveni opřít své tvrzení o pádné důvody.

Uvádíme-li důvod, měl by být jasný a evidentní vztah mezi důvodem a názorem, který má obhájit. Důvod se má vztahovat k předmětu otázky: má být relevantní.

Může se stát, že důvod je relevantní, ale ne dostatečný. V tom případě mohou být adekvátní jiné i nedostatečné důvody. Jestliže dítě má za to, že určitá kniha je dobrá kniha pro děti, může být jeho důvod ten, že kniha je pěkně ilustrovaná. To je ale nedostačující. musí svůj názor opřít ještě o jiné důvody, např. že se jedná o zajímavé téma, že je kniha snadno čtivá. Každý důvod musí mít svou váhu, věrohodnost, a důvody navzájem kombinované musí mít větší váhu než pouhý názor.

Správné důvody jsou vždy pádné a přesvědčivé, ale jejich síla je buď v nich samých nebo v kombinaci s jejich účinkem.

Správné důvody: závažnost

Někdy lidé uvádějí důvody, které nemají co činit s tím, o čem mluví. Např. někdo řekne: „Mám rád jablka, protože papoušci pijí polévku.“ Je možné, že papoušci pijí polévku, ale to nemá nic společného s osobou, která má ráda jablka. To není důvod.

Můžeš říci, zda následující osoby udávají důvody toho, co říkají,

1. Alena říká: „Mám ráda školu, protože mám ráda kamarádky, kteří tam chodí.“
2. Petr říká: „Nemám rád školu, protože nás tam pořád někdo komanduje.“
3. Daniel říká: „Mám rád školu, protože v Číně se pěstuje mnoho rýže.“
4. Jan říká: „Nemám rád školu, protože se nerad koupám.“
5. Martina říká: „Mám ráda školu, protože mám ráda vše, co mě inspiruje k přemýšlení.“

Správné důvody: síla

Uplatňuješ-li svůj názor, snažíš se jej podepřít důvodem nebo několika důvody. Tento důvod (nebo důvody) by se měl vztahovat ke tvému názoru. Chceš-li, aby s tebou ostatní souhlasili, musí být tvůj důvod silnější, než tvůj názor.

Například, předpokládejme, že řekneš: „Film, který jsem včera viděl, se mi líbil, protože herci dobře hráli, stále se něco dělo a nevyvolával strach.“ Udal jsi tři důvody, proč se ti film líbil. Všechny tři byly věrohodné a vcelku silné.“

1. Honza říká: „Mně se ten film líbil, protože tam měli dobré popcorny.“
2. Hana říká: „Mně se ten film líbil, protože byl napínavý.“
3. Lucka říká: „Mně se ten film líbil, protože dobře skončil.“
4. Jana říká: „Mně se ten film líbil, protože byl napínavý, hráli v něm hezcí herci a byly tam nádherné záběry.“
5. Marta říká: „Mně se ten film líbil, protože jsem měla vstup zadarmo.“

Dobré důvody

A. Jaké důvody může mít Pavel pro to, aby řekl následující věty?

(Napište odpovědi dětí na tabuli ke každé z následujících vět.)

1. Rád plavu.
2. Chodím pořád do školy.
3. Myslím, že Marek a Magda jsou sourozenci.
4. Sázím se, že naše rodina pojede letos na prázdniny.
5. Petr je můj nejlepší kamarád.

B. Vyberte jednu z předchozích vět a zeptejte se dětí:

- 1. Byly některé z těchto důvodů lepší než jiné?*
- 2. Jestliže ano, které? Proč myslíš, že tento důvod byl nejlepší?*

Cvičení: Dobré důvody

Myslíš, že to, co říkají děti, má smysl?

- 1. Jana říká: „Já nepůjdu plavat, protože umím dobře plavat.“*
- 2. Jana je nová ve třídě. Nikdo jiný ve třídě neumí plavat kromě ní. Jana říká: „Já nepůjdu plavat, protože umím dobře plavat.“*
- 3. Petr říká: „Mám rád jahody, protože je mi po nich špatně.“*
- 4. Vašek říká: „Vím, že zítra bude pršet, protože dnes prší.“*
- 5. Anna říká: „Vím, že zítra bude úterý, protože dnes je pondělí.“*

Cvičení: Dobré důvody a zdravý rozum

Myslíš, že co tyto děti říkají, má opravdu správný smysl, nemá to žádný smysl, anebo to má jen částečný smysl?

- 1. Anna říká: „Koupila jsem si nové šaty, protože ty staré už byly aut.“*
- 2. Dana říká: „Udělám si nový účes, takže budu hezká.“*
- 3. Učitel říká žákovi: „Až se naučíš programovat, můžeš zkusit vytvořit novou hru.“*
Žák říká: „Já ale chci přesto vytvářet novou hru.“ Má smysl, co říká žák?
- 4. Pavel říká: „Rád poslouchám hudbu na „plné pecky“, protože mi můj starší bratr řekl, že tak se nejlépe odreagují.“¹⁹³*

Klamání – plán diskuse

Je klamání, stejné jako lhaní?

Jaký je rozdíl mezi klamáním, lhaním a lstí? (Uveď příklad)

Jaký je rozdíl mezi klamáním a vymýšlením si?

Můžeme klamat a zároveň nelhat?

Můžeme mít pro klamání dobré důvody?

Existují situace, kdy je dobré klamat, použít lsti?

¹⁹³ LIPMAN, M. *Getting Our Thoughts Together: Instructional Manual to Accompany Elfie*. 2nd ed. IAPC, 2004. ISBN 0-916834-35-2. (citováno z pracovního překladu – nepublikováno) Text je částečně pozměněn.

Analogie

Klamání se má ke lhaní jako k

Klamání se má k vymýšlení jako k

Vymýšlení se má k lhaní jako k

Zlý /dobrý – plán diskuse

Co je opakem pro slovo „zlý“?

Dělí se lidé na zlé a dobré (hodné)?

Když zlobíš, znamená to, že jsi zlý?

Když neposloucháš autority, znamená to, že jsi zlý?

Jak poznáme, že je člověk zlý/dobrý (hodný)?

Může být člověk zlý i když je jinak hodný?

Nebezpečné knihy – plán diskuse

Mohou být knihy nebezpečné pro své čtenáře?

Čím jsou knihy nebezpečné? (Proč jsou knihy nebezpečné?)

Jaké knihy jsou bezpečné?

Je dobře, že jsou některé knihy s omezeným přístupem?

Jak poznáme, že ten či onen člověk může číst tuto knihu?

Může kniha ublížit?

Mohou nás nějak knihy ovlivnit?

Jak zjistíme, že nás kniha ovlivňuje?

Krádež – plán diskuse

Jaký je rozdíl mezi krádeží a loupeží?

Lze krádež ospravedlnit?

Může být krádež společensky uznávaná, schvalovaná?

Kradu, když si něco půjčím bez dovolení a vrátím to (zapomenu to vrátit)?

Kradu, když si беру něco, co mi patří a bylo mi to odebráno?

Kradu, když si беру něco, co nezbytně potřebuji pro svoje přežití?

Je to krádež, když si беру něco, co využiji pro blaho více lidí?

Mohou být ukradeny věci, které nikomu nepatří?

Vyhrožování – plán diskuse

Co je vyhrožování?

Jaký je rozdíl mezi vyhrožováním, zastrašováním?

Je vyhrožování násilí?

Může být výhružka i kladná?

Může být užito vyhrožování k kladnému cíli?

Není vyhrožování jenom silnější motivování?

„Plán diskuse: Vyhrožování

- 1. Můžete uvést nějaké příklady vyhrožování? Proč si myslíte, že se jedná o výhružky?*
- 2. Myslíte si, že vyhrožování je nějaký výrok nebo gesto, kterým se vyjadřuje zájem být na někoho zlý? Proč?*
- 3. Myslíte si, že každá výhružka je zastrašování? Proč?*
- 4. Proč myslíte, že někteří lidé vyhrožují ostatním?*
- 5. Existují nějaké dobré důvody pro vyhrožování lidem? Jestliže ano, jaké? Jestliže ne, proč ne?*
- 6. Myslíte si, že je vyhrožování dobrý způsob jak si navzájem naslouchat? Proč?*
- 7. Myslíte si, že je vyhrožování dobrý způsob jak si navzájem porozumět? Proč?*
- 8. Myslíte si, že je vyhrožování určitá forma moci? Proč?*
- 9. Myslíte si, že někteří lidé mohou vyhrožovat a ostatní ne? Proč je tomu tak? Uveďte příklady.*
- 10. Může být dobré vyhrožovat? Proč? Uveďte příklady.*
- 11. Myslíte si, že existují dobré výhružky? Můžeme například vyhrožovat tím, že někoho obejmeme? Proč?*
- 12. Od jakého okamžiku myslíte, že už výhružka není výhružkou? Proč je tomu tak?*
- 13. Můžeme někomu vyhrožovat tím, že k němu budeme hodní? Můžeme například vyhrožovat někomu tím, že ho políbíme? Je to podle vás ještě výhružka? Proč?*
- 14. Máme právo vyhrožovat lidem? Proč?*
- 15. Je vyhrožování určitá forma násilí? Proč? ¹⁹⁴*

¹⁹⁴ GAGNON, M. - SASSEVILLE, M. Le fil de Mischa: Guide pédagogique du roman Mischa. Québec: Les Presses de Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8167-5. (citováno z pracovního překladu – nepublikováno)

Cvičení:

Je to vyhrožování?

Ano

Ne

Když budeš mít samé jedničky, dostaneš mp3 přehrávač.

Když přijdeš pozdě, budeš mít domácí vězení.

Jestli nenapišeš domácí úkol, dostaneš poznámku.

Když budeš zlobit, tak ti zakážu počítač.

Když neuděláš to co chci, zbiji tě.

Mudlovský šmejda – nadávky

Vyzvěte děti, aby napsali nadávky, které znají. Pak s nimi diskutujte nad významem slov, jak asi tyto nadávky vznikly atd. Např.: „Vůl – označení pro vykastrovaného tura mužského rodu, slovní označení pro hlupáka, naivního člověka, někoho, kdo se nechal oklamat.

K této diskusi je možné použít následující plán diskuse i plán diskuse pro „Slovní násilí.“

Proč používáme nadávky? (Co tím chceme vyjádřit?)

Proč nadáváme sobě, svým přátelům, nepřátelům?

Proč jsou některá slova nadávky a jiná ne?

Je rozdíl mezi nadávkou a urážkou?

Jsou nadávky, které se již nepovažují za nadávky? (Užívání slova „vole“ je dnes pro některé lidi spíše slovní vata, která jim pomáhá se vyjádřit).

Jsou některé nadávky horší než jiné?

Můžeme nadávat i „milým“ slovem?

Jsou situace, kdy je dobré nadávat?

Jsou lidé, zvířata, věci, kteří si zaslouží, aby se jim nadávalo?

Vymyslete legrační nadávky, které nebudou urážet adresáta! Bude to stále nadávka?

„Plán diskuse: Slovní násilí“

- 1. Znáte nějaká hezká slova? Uved'te příklady a řekněte, proč tomu tak je.*
- 2. Znáte nějaké hezké věty? Uved'te příklady a řekněte, proč tomu tak je.*
- 3. Znáte nějaká legrační slova? Uved'te příklady a řekněte, proč tomu tak je.*
- 4. Znáte nějaká něžná slova? Uved'te příklady a řekněte, proč tomu tak je.*
- 5. Znáte nějaká sladká slova? Uved'te příklady a řekněte, proč tomu tak je.*
- 6. Znáte nějaká slova lásky? Uved'te příklady a řekněte, proč tomu tak je.*
- 7. Znáte nějaká zlá slova? Uved'te příklady a řekněte, proč tomu tak je.*
- 8. Znáte nějaká násilná slova? Uved'te příklady a řekněte, proč tomu tak je.*
- 9. Podle čeho poznáme, že je slovo násilné?*

10. Jsou násilná slova hezká? Proč?
11. Můžeme tím, co řekneme, ublížit lidem?
12. Je ubližování lidem tím, co řekneme, určitá forma násilí? Proč?
13. Je dobré ubližovat lidem tím, co řekneme? Proč?
14. Je lepší ubližovat lidem slovy, činy nebo ani jedním ani druhým? Proč je tomu tak?
15. Máme právo ubližovat lidem slovy? Proč? ¹⁹⁵

Možnosti

Hledají Hermiona, Ron a Harry nějaká jiná řešení?

Mají možnost jiného řešení?

Máme možnost se rozhodovat samostatně?

Co potřebujeme, abychom se mohli dobře rozhodnout?

„Plán diskuse: Může být příběh v knize pravdivý?”

1. Myslíte si, že je příběh, který vám vypráví spisovatel/ka, pravdivý? Proč?
2. Myslíte si, že se nějaký příběh může zdát jako pravdivý a přitom být nepravdivý? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne? Uveďte příklady.
3. Myslíte si, že se může nějaký příběh zdát nemožný a přitom být pravdivý? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne? Uveďte příklady.
4. Myslíte si, že může být nějaký příběh zároveň pravdivý i nepravdivý? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne? Uveďte příklady.
5. Jestliže je příběh, který nám spisovatel/ka vypráví, nepravdivý, můžeme říct, že je spisovatel/ka lhář/lhářka? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč ne? Uveďte příklady.
6. Myslíte si, že to, že několik lidí vypráví stejný příběh naznačuje, že je takový příběh pravdivý? Jestliže ano, myslíte si tedy že je příběh v knize pravdivý? Jestliže ne, proč ne?
7. Jsou nějaké věci v příběhu, které se vám zdají pravdivé? Jestliže ano, jaké? Jestliže ne, proč ne?
8. Jestliže jsou určité části příběhu pravdivé, můžeme tedy říct, že je takový příběh pravdivý? Proč?
9. Jestliže se vám určité věci v příběhu zdají nepravdivé, můžeme říct, že je takový příběh sám o sobě nepravdivý? Proč?
10. Podle čeho můžeme říct, že je nějaký příběh pravdivý? ¹⁹⁶

¹⁹⁵ GAGNON, M. - SASSEVILLE, M. Le fil de Mischa: Guide pédagogique du roman Mischa. Québec: Les Presses de Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8167-5. (citováno z pracovního překladu – nepublikováno)

5.2.4. Výňatek z knihy Artemis Fowl

*Spiro ležel uprostřed na velkém futonu v záplavě hedvábných přikrývek. Myrta odhrnula deky a překulila ho na záda. **Dokonce i ve spánku byla jeho tvář zlá, jako by jeho sny byly právě tak zavrženíhodné jako jeho činy v bdělém stavu.***

„Hodný chlapecek,“ ucedila Myrta a palcem nadzvedla Spirovo levé víčko. Kamera v její přilbě prozkoumala oko a uložila informace na čip. Nebude nic těžkého záznam promítnout do skeneru v trezoru a oklamat tak bezpečnostní počítač.

S palcem to nebude tak jednoduché. Protože šlo o gelový skener, budou maličké senzory hledat skutečné rýhy a závit Spirova palce. Projekce nebude stačit. Bude to muset být trojrozměrné.

Artemis vymyslel, že by šel použít obvaz z paměťového latexu, což bylo standardní vybavení každé policejní lékárníčky - právě takovým latexem měl on sám na krku přilepený mikrofon. Stačilo jen zabalit Spirův palec na chvíli do obvazu a budou mít otisk. Myrta vytáhla obvaz od pasu a odtrhla asi patnácticentimetrový kus.

„To nepůjde,“ řekl Artemis.

Sevřelo se jí srdce: tohle bylo ono! To, co jí Artemis neřekl.

„Co nepůjde?“

„Ten paměťový latex... ten gelový skener neoklame.“

Myrta slezla z futonu. „Na tohle nemám čas, Artemisi. Na tohle my nemáme čas. Paměťový latex vytvoří přesnou kopii až do poslední molekuly.“

Artemis klopal oči k podlaze. „Dokonalý model jistě, ale převrácený. Jako fotografický negativ. Hrbolky budou tam, kde by měly být rýhy.“

***„D'Arvit!“ zaklela Myrta. Bláteník** měl pravdu. Samozřejmě že ano. Skener by latexový otisk posoudil jako úplně jiný prst. Pod přilbou jí rudě žhnuly tváře.*

*„Tys to věděl, **Bláteníku**. Tys to věděl celou dobu!“*

Artemis se ani nenamáhal to popřít.

„Překvapuje mě, že si toho nevšiml nikdo jiný.“

„Tak proč jsi lhal?“

Artemis došel k druhé straně lůžka a vzal Spira za levou ruku.

„Protože gelový skener se oklamat nedá. Musí vidět skutečný palec.“

*Myrta se ušklíbla. „Tak co mám podle tebe dělat? **Uříznout mu ho a vzít ho s sebou?**“*

¹⁹⁶ GAGNON, M. - SASSEVILLE, M. Le fil de Romane: Guide pédagogique du roman Romane. Québec: Les Presses de Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8168-3. (citováno z pracovního překladu – nepublikováno)
Text je částečně upraven.

Bláteníkovo mlčení jí bylo dostatečnou odpovědí.

„Cože? Ty vážně chceš, abych mu uřízla palec? Zbláznil ses?“

Artemis trpělivě čekal, až se uklidní.

„Poslouchej, kapitánko. Je to jen dočasné. Ten palec se dá přihojit. Je to tak?“

Myrta proti němu pozvedla dlaně. „Sklapni, Artemisi! Zavři zobák. A já si myslela, že ses změnil. Velitel měl pravdu, lidská povaha se změnit nedá.“

„Čtyři minuty,“ naléhal Artemis. „Máme čtyři minuty na to, dostat se do trezoru a vrátit se. Spiro vůbec nic neucítí.“

Čtyři minuty byl podle příruček nejzazší možný čas přihojení. Pak už nebyla záruka, že se prst ujme. Kůže se zacelí, ale svaly a nervová zakončení srůst nemusejí.

Myrta měla pocit, že se její přilba zmenšuje.

„Artemisi, já tě vážně omráčím!“

„Mysli, Myrto. Neměl jsem na vybranou, musel jsem lhát. Byla bys souhlasila, kdybych ti to řekl dřív?“

„Ne. A teď nesouhlasím taky!“

Artemisova tvář svítila stejně bledým světlem jako zdi. „Musíš, kapitánko. Jiná možnost není.“¹⁹⁷

5.2.5. Nástin manuálu k výňatku z knihy Artemis Fowl

Klíčová slova:

Nadávky	Lidská povaha
Krádež	Volby – svobodná volba
Lhaní	Muset/nemuset
Lidské tělo – zdraví, zneužívání, rizika	Možnosti
Důvody	Hanlivá Pojmenování
Tvář	

Některá klíčová slova jsou stejná jako v předchozím textu. Proto je v tomto manuálu nebudu rozebírat. Zaměřím se pouze na ty „klíčová“ slova, která jsou zde nová.

Možné otázky k započetí diskuse:

O čem jsme právě četli?

Co je z tohoto příběhu uskutečnitelné a co je nemožné?

¹⁹⁷ COLFER, E. *Artemis Fowl: Věčná šifra*. 1.vyd. Praha: Albatros, 2003. s. 212-214. ISBN: 80-00-01237-5.

Mohl by být Artemisem někdo z nás?

Může existovat svět skřítků?

Zůstává krádež vlastní věci krádeží?

Je Artemis nějak podobný jiným hrdinům, třeba Harrymu Potterovi?

Lidské tělo – plán diskuse

Máme právo nakládat s tělem, se zdravím druhého člověka?

Příklad: Člověk je v bezvědomí a lékař (rodina) rozhodují za něj. (Uveďte další příklady.)

Co smíme riskovat ve vztahu ke zdravím druhých?

Příklad: Těhotná matka ohrožuje plod svým kouřením, pitím alkoholu. (další příklady)

Mohou rozhodovat rodiče za zdraví dítěte?

Příklad: Nucení k výkonnostnímu sportu – možné následky na celý život. (další příklady)

Smíme riskovat svoje zdraví?

Smíme riskovat zdraví cizích lidí?

Smíme riskovat zdraví svých přátel?

Má někdo právo říci: Riskuji svoje zdraví, ne vaše?

Máme odpovědnost za svoje zdraví?

Máme odpovědnost za svoje zdraví vůči ostatním?

Existuje něco, pro co se vyplatí riskovat svoje zdraví, svůj život?

Můžeme přijmout oběť na zdraví, životě?

Máme právo někoho obětovat?

Máme právo obětovat se?

Lidská povaha – plán diskuse

Když Myrta říká, že lidská povaha se nedá změnit. Co tím chce říct?

Co charakterizuje lidskou povahu?

Jaké jsou lidské povahy? Lze je nějak dělit? (uveďte příklady)

Jsou dobré a špatné lidské povahy?

Jsou lepší a horší lidské povahy?

Lidská povaha – aktivita

Popište svoji povahu na papír. Ten vložte do něčeho, v čem se dá losovat. Děti si následně vylosují něčí povahu. Jejich úkolem je, zjistit o koho asi jde. K tomu mohou pokládat otázky.

Můžeme omezit počet otázek.

Např:

Dítě: Kdo je dobrotivý? Jako odpověď se přihlásí děti, které se považují za dobrotivé.

Muset/Nemuset – aktivita

Napište na tabuli věci, které musíte dělat. Snažte se najít něco, co tyto věci spojuje – zařadit je do kategorií. Diskutujte, jaké jsou následky, když to neudělám.

Muset/Nemuset – plán diskuse

Jaký je rozdíl mezi slovy moci, smět a muset a jejich zápory. (uved'te příklady)

Je někdo, kdo nic nemusí?

Je někdo, kdo musí dělat vše?

Proč některé věci dělat musíme a jiné ne?

Můžeme se rozhodnout, zda něco dělat budeme a jiné ne?

Musíme dělat věci, se kterými nesouhlasíme?

Musíme udělat něco, s čím nesouhlasíme, když není jiné řešení?

Tvář – aktivita

Nakreslete různé tváře podle kritérií – veselá, zlá, zlostná, vřelá atd. Shodnou se všichni na některé charakteristice tváře – pro všechny je tato tvář zlá. Jaké máme důvody tvrdit, že ta tvář je zlá, dobrá atd.

Tvář – plán diskuse

Může být tvář zlá, dobrá?

Jaké jsou důvody pro tvrzení, že nějaká tvář je zlá, dobrotivá atd.?

Vyjadřuje tvář povahu člověka?

Vyjadřuje tvář náladu člověka?

Můžeme měnit své tváře?

Říká nám tvář, jaký je ten člověk?

5.2.6. Závěr druhého bloku praktické části

První z výňatků je z knihy Harry Potter a Tajemná komnata. Je to asi nejslabší kniha z celé série. Text výňatku je složen ze dvou částí, která se vztahuje k jednomu tématu a tím je výroba mnoholicného lektvaru. Pomocí něho, chtějí získat informace od svého protivníka Malfoye, zda není viníkem toho, co se děje ve škole. Text výňatku je uměle, opticky rozčleněn na kratší části.

Při práci s příběhy z konzumní literatury budou ve výhodě ti, kteří danou knížku již přečetli. Proto jsem vybrala titul, který by měl být dostatečně známý velké skupině dětí. Vedoucí diskuse si může vybrat jakýkoliv příběh, který děti četly a chtějí o něm hovořit. Před čtením ukázky z této knihy, se můžeme děti zeptat, kolik z nich knížku četlo. Zda ti, co ji nečetly, viděly alespoň film. Jak se jim knížka líbila. Jestli je lepší knížka nebo film a proč?

- Čtení – příběh se čte po malých částech tak, aby se do tohoto procesu zapojily všechny přítomné děti. Ale můžeme to oživit tím, že necháme pasáž s diskusí číst jako živý dialog tři děti (Harry, Ron, Hermiona).
- Otázky – když se pracuje s textem, který je napsaný pro Filosofii pro děti, jsou děti vyzvány, aby napsaly otázky. Nejdříve se děti vrátí k textu a ještě jednou si ho přečtou. Buď celý nebo jen některé pasáže, které je zaujaly. Pak samostatně nebo dohromady vytvoří otázky a napíší je na tabuli.

Tento způsob je asi nejlepší, protože děti pak diskutují o otázkách, které si sami vymyslely, které je zajímají. Musím přiznat, že jsem trochu skeptik v případě, že se bude pracovat s textem populárních knih. Myslím si, že by mohla dost dobře nastat situace, kdy děti nebude zajímat vůbec nic.¹⁹⁸ Nebo budou směřovat otázky do oblastí děje knihy, fantazijní možností světa. Tyto otázky, ač mohou být velmi zajímavé, nevedou k tomu, co je naším záměrem. K diskusi nad morálními hodnotami, které se projevují u hrdinů knihy (to především, nebo jsou všeobecně přijímané ve společnosti, kterou kniha představuje).

Možnosti řešení je několik.

- A. Můžeme na tento záměr rezignovat. A bavit se s žáky o tom, co je na knize zaujme. Využít tyto výňatky k literární kritice. Ukázání nedostatku příběhu, postav, nedomyšleností a přehmatů. Můžeme zde hledat různé alegorie k reálnému světu. Možná se přes tuto diskusi dostaneme i k etickým tématům. Výsledkem v tomto přístupu může být třeba podnícení zájmů o četbu u dětí, kteří tyto příběhy znají jen z filmu. Pro hlubší diskusi a rozbor totiž filmové znalosti mnohdy nestačí. Literární předloha je filmovým zpracováním zkrácena a změněna.
- B. Další z možností je upozornit děti ještě před tvořením otázek, aby se zaměřily k etickým tématům, které výňatek obsahuje. Můžeme se zde dostat do situace, kdy děti žádnou otázku nevytvoří. Důvodem může být skutečnost, že jim daný

¹⁹⁸ Tato situace by se mohla jistě vyskytnout v případě, kdy se s dětmi nikdy předtím nepracovalo podle metody Filosofie pro děti.

text nebude připadat v tomto směru problémový či zajímavý. Nebo jsou možná „klíčová“ slova natolik jasná, že je neinspirují.

C. Poslední možností, která mne napadá (je jich jistě i více než jen ty, které jsem naznačila), je provokativní otázka. Ještě před čtením textu nebo po jeho dočtení, řekne vedoucí nějakou provokativní otázku, které se týká etické dimenze. Např.: Je Harry Potter stejně zlý jako Malfoy, protože stejně jako on lže a porušuje pravidla? Jako příklad k potvrzení může uvést zvolený výňatek.

- Diskuse – po vybrání otázky by měla probíhat diskuse, podle kritérií, které stanovuje metoda Filosofie pro děti. Když se vrátím k textu, který jsem vybrala z knížky Harry Potter a Tajemná komnata, můžeme si všimnout, že Ron nesprávně vyvozuje závěry¹⁹⁹. Tyto chyby se mohou objevovat i v dialogu mezi dětmi. Je třeba je na to upozornit, pokud na to nepřijdou sami.

I když je záměrem diskutovat o etických tématech, která jsou v populárních knížkách, není naším cílem děti navádět, přesvědčovat, někam je vést v jejich diskusi. Takové vedení by nemělo smysl. Děti by brzo vycítily, co chce vedoucí slyšet, co považuje za správné. Tento postup by nevedl k rozvoji jejich myšlení ani morálního citění. V tomto směru je diskuse volná. Ale pokud vede diskuse k závěru, který je mylný, je potřeba aby zasáhl vedoucí diskuse. Jakým způsobem, záleží na něm. Může klást otázky, uvádět důvody, příklady, které povedou k přehodnocení dosavadních hypotéz, tvrzení. Pokud k tomu nemá čas (např.: končí hodina), může diskusi ukončit tím, že se k ní ještě vrátíme. Nebo zadat dětem úkol, aby vymyslely příklady, protipříklady. Napsaly příběh, básničku o tom, co probíraly. Stejně tak můžeme používat při Filosofii pro děti dramatické a výtvarné aktivity.

- Manuál - Pro vedoucího diskuse je při práci velmi důležitý manuál. Z něho čerpá vedoucí informace o tématech, plány diskuse, cvičení i jiné aktivity, které je možné k danému tématu dělat. Ne, že by vedoucí diskuse nebyl schopen něco si vytvořit, ale manuál přináší většinou pohled na jedno téma z různých pohledů. Dává vedoucímu nové možnosti, kam diskusi směřovat a jak ji prohlubovat k více filosofickému dialogu. Je také dobrým pomocníkem v případě, že se diskuse zasekne nebo točí v jednom kruhu. Použití manuálu není povinné. Vedoucí se musí naučit rozpoznat, kdy je dobré jej použít a kdy jej zase opustit. Pomoc manuálu neříká o vedoucím ani diskutujících dětech, že nejsou dobří v hledání, v filosofování. Manuál tu není jako

¹⁹⁹ "A o kom jiném?" řekl Ron. "Přece jsi ho slyšela: Příště je řada na vás, vy mudlovští šmejdi! Stačí se podívat na ten jeho nemožný krysí obličej a musí ti být jasné, že je to on." (ROWLING, J. K. *Harry Potter a tajemná komnata*. 1. vyd. Praha : Albatros, 2000. s137. ISBN: 80-00-00898-X.)

berlička pro ty pomalé, nechápající a ti lepší mohou jít bez něj. Je to pomoc pro všechny, kteří chtějí filosofii dělat čím dál hlouběji. Hledat dál.

Manuály vytvořené k výňatkům z knih *Harry Potter a Tajemná komnata* a *Artemis Fowl: Věčná šifra* jsou jenom nástinem. Z textu jsou vybrány hlavně „klíčová“ slova vztahující se k etickým tématům a několik dalších, které mne napadly. Děti mohou vytvořit otázky, které se budou týkat jiných problémů, nebo budou vycházet z celé knihy. S tím musí vedoucí diskuse počítat.

Takto lze pracovat i s výňatky z jiných populárních dětských knih. Nepopírám že tato metoda je náročná pro vedoucího. Musí vědět, které knihy jsou čteny. Přečíst je, vybrat vhodnou pasáž a připravit si manuál.

ZÁVĚR

Jak název předestírá, předmětem práce je vliv literárních hrdinů, jejich hodnot na čtenáře ve věku 11-14 let a možnosti, jak k těmto hodnotám zaujmout kritický postoj. Toto téma se může zdát poněkud neaktuální, protože je v obecném povědomí, že děti skoro vůbec nečtou. Tuto skutečnost vyvracím jak v mnou provedeném průzkumu v praktické části, tak odkázáním na větší výzkumy v kapitole o literatuře. Pro to, aby měl literární hrdina (kniha) vliv na svého čtenáře, není nutné číst mnoho knih. Stačí pouze jediná kniha za rok. Podle tohoto kritéria můžeme mezi čtenáře zařadit skoro 80% dětí ze zkoumaného vzorku.

Působení knihy, literárního hrdiny není snadno prokazatelné. Vliv je skrytý ale dlouhodobý. U dětí jsou častější projevy, jako je záměrné napodobování určitého hrdiny, např.: mluvou, oblečením nebo jednáním. Tyto projevy ještě nemusí nutně svědčit o tom, že čtenář převzal hodnoty hrdiny, kterého napodobuje. Stejně tak nelze z absence těchto projevů u jiných čtenářů usuzovat, že je literární hrdina neovlivňuje. Víme-li, že literární hrdina (kniha) může ovlivnit svého čtenáře a nechceme-li cenzurovat dítěti jeho četbu, nezbyvá nám nic jiného, než si s dítětem o jeho četbě povídat. To mohou dělat rodiče, učitelé, knihovníci a další lidé, kteří s dětmi pracují. Diplomová práce nabízí jednu možnost jak si o dětských knížkách povídat. Tou je využití metody Filosofie pro děti, která pomáhá dětem naučit se lépe (kriticky, logicky) myslet a rozvíjí jejich schopnosti analyzovat, usuzovat i naslouchat. Důvodů pro využití této metody je několik. Není cílem přesvědčit děti o tom, že ten či onen literární hrdina je špatný či dobrý. Cílem je, aby se děti naučily kriticky myslet, zlepšily svoje analytické schopnosti, naučily se správně usuzovat a dokázaly v jednání hrdiny najít právě ty skutečnosti, které jsou v rozporu s jejich vlastními hodnotami.

K realizaci tohoto cíle jsem chtěla vytvořit příběh, který by spojoval Filosofii pro děti a svět literárních hrdinů. Výhody tohoto příběhu jsem nastínila v praktické části.²⁰⁰ Bohužel jsem mi jej nepodařilo napsat. Přesto si myslím, že mnou předložená varianta (výňatky z populárních dětských knih), může splnit vytyčený cíl. Předně jde o příběhy z knih, které jsou dětmi čteny. Můžeme tedy předpokládat alespoň malý zájem dětí si o těchto knihách povídat. Vybrané úryvky obsahují „klíčová“ slova, která by měla evokovat otázky nad různými hodnotami. Zda diskuse proběhne a jakým způsobem, to v této chvíli nemohu s jistotou říci, protože jsem texty neověřila v praxi. Považuji však dosažení zvoleného cíle za reálné. Zvláště, bude-li práce s těmito literárními texty doplněna o příběhy napsané pro Filosofii pro děti. I kdyby se přesto v budoucnu tyto cíle nepotvrdily, mohou být

²⁰⁰ 5.2. Vstupní úvaha k druhému bloku praktické části.

naplněny „alespoň“ cíle, které přináší Filosofie pro děti – tedy zlepšení myšlení, usuzování a jednání. Úspěchem by bylo i zlepšení čtenářských dovedností u dětí. Nejen samotná technika čtení, ale i porozumění textu. Dalším přínosem může být přilákání dětí ke čtení, neboť tímto způsobem můžeme představit mnoho zajímavých knih. Navíc dětem ukážeme, že se nemusí za to co čtou stydět. Jelikož zde nebude hlavní negativní literární kritika knihy ze strany učitele, vedoucího diskuse, ale otázky dětí a diskuse o tom, co je zajímavá. Některé z těchto zmiňovaných cílů podmiňují dosažení mnou vytyčeného cíle, aby děti začaly uvažovat o literárních hrdinech.

V této práci jsem otevřela trochu jiný pohled na dětské čtenářství. Právě odlišnost od současných trendů v tomto oboru, byla častou překážkou v získávání informací. Přesto si myslím, že naznačený směr práce s knihou může najít uplatnění nejen ve škole (jak jsem naznačila) ale i v knihovnách. Zvláště pokud se v budoucnu podaří vytvořit vhodný příběh zahrnující jak hledající společenství, tak literární hrdiny. Myslím si, že tento přístup může být alternativně využit i při řešení jiných problémů. Věřím, že tato práce bude inspirací pro práci s literaturou.

Seznam literatury

1. ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. 2. vyd. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0953-1.
2. BAUMAN, P. *Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ*. In. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání : České Budějovice 15. a 16.9.2005*. 1.vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2005. ISBN 80-7040-789-1.
3. CAKIRPALOGLU, P.: *Psychologie hodnot*. Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.
4. ČAČKA, O. *Psychologický duševní vývoj dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1.vyd. Brno: Doplněk, 2000. ISBN: 80-7239-060-0.
5. ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich diagnostika*. 3. opr. vyd. Brno: Doplněk, 2002. ISBN: 80-7239-107-0.
6. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Budka, 1993. ISBN: 80-901549-0-5.
7. HARTMAN, N. *Struktura etického fenoménu*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002. ISBN: 80-200-0970-1.
8. HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-154-1.
9. HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973.
10. HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy*. Díl 1: *Problematika hodnot a hodnotové orientace*. 1.vyd. Liberec: Technická Univerzita, 1996. ISBN: 80-7083-196-0.
11. HORELOVÁ, E. *K některým otázkám osobního rozvoje čtrnáctiletých*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982.
12. HUDEČEK, J. *Hodnotové orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha: Academia, 1986.
13. CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971.
14. CHALOUPKA, O. *Problematika četby čtrnáctiletých vzhledem k rozvoji jejich osobnosti*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982.

15. CHALOUPKA, O. *Próza pro děti a mládež: její otázky, působení a perspektivy*. Praha: Albatros, 1989.
16. KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN: 80-214-2203-3.
17. KUČEROVÁ, S. *Člověk - hodnoty - výchova : kapitoly z filosofie výchovy*. 1.vyd. Prešov. 1996. ISBN: 80-85668-34-3.
18. KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3.
19. LANGMEIER, J.; Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998. ISBN: 80-7169-195-X.
20. LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN: 80-86898-01-6.
21. LESŇÁK, R. *Literárne dielo a čitateľ*. 1. vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1982.
22. LIPMAN, M. *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-01225-2.
23. NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1.vyd. Praha: Vodnář, 1995. ISBN: 80-85255-74-X.
24. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie čtenáře*. 1. vyd. Praha: Ústřední dům armády, 1965. 1díl.
25. NAKONEČNÝ, M. *ZÁKLADY PSYCHOLOGIE*. 1.VYD. PRAHA: ACADEMIA, 1998. ISBN: 80-200-0689-3.
26. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Praha: Academia, 2003. ISBN: 80-200-0993-0.
27. PIAGET, J. *Psychologie intelligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-309-9.
28. ROWLING, J. K. *Harry Potter a tajemná komnata*. 1. vyd. Praha : Albatros, 2000. 286 s. ISBN: 80-00-00898-X.
29. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2 přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-829-5.
30. SASSEVILLE, M. *L'enseignement de la pense critique à l'école primaire: un renversement*. In SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. ISBN 2-7637-7782-1.
31. SAVARD, M. *LES PRINCIPAUX MOMENTS DE L'ANIMATION*. IN SASSEVILLE, MICHEL. (SOUS LA DIRECTION DE) *LA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS*. 2E ÉD. QUÉBEC: LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, 2000. ISBN 2-7637-7782-1.

32. SHARP, A. M. *Quelques présuppositions sur la notion de „communauté de recherche“*. In: SASSEVILLE, Michel. (sous la direction de) *La pratique de la philosophie avec les enfants*. 2e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000. ISBN 2-7637-7782-1.
33. SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976.
34. SMETÁČEK, V.; VOZNIČKA, V. *Psychologie literatury*. Praha: Orbis, 1975-1976.
35. SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. 1.vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1973.
36. STEJSKAL, V. *Čtrnáctiletí a literatura*. In *Problematika čtrnáctiletých v literatuře a četbě: Referáty a diskusní příspěvky z pracovní konference Společnosti přátel knihy pro mládež, čs. sekce IBBY dne 3. května 1982 v Praze*. Praha: Společnost přátel knihy pro mládež, 1982.
37. TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. 1.vyd. Praha: SPN, 1987.
38. TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty: metodologické rozměry hodnocení*. 1. vyd. Praha: Filosofia, 1999. ISBN: 80-7007-131-1.
39. VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN: 80-7041-101-5.
40. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-308-0.
41. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN: 80-246-0956-8.
42. VALÁŠKOVÁ, M.; JEŽEK, S. *Prožívání tělesných změn v adolescenci a jejich vliv na sebehodnocení adolescentů*. In: MACEK, P.; SMÉKAL, V. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1.vyd. Brno: Barrister&Principál, 2002. ISBN: 80-85947-83-8.
43. VÁŠOVÁ, L.; ČERNÁ, M. *Bibliopedagogika: vysokošk. učebnice pro stud. filozof. fakult.* 2. vyd. Praha: SPN, 1989. ISBN: 80-04-24503-X.
44. *Velký slovník naučný. A-L*. 1. vyd. Praha: Diderot, 1999. sv. 2. ISBN: 80-902723-1-2.

Elektronické prameny:

1. GABAL, I. *Jak čtou české děti* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003. [cit. 2006-06-15] dostupné na: <http://www.gac.cz/files/igac/rep_cz.html>

2. SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. [cit. 2006-06-25]
Dostupné na: <http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/pedag/index.php>
3. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2005.
[cit. 2006-06-20]. dostupné na:
<<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>

Nepublikované prameny:

1. GAGNON, M. - SASSEVILLE, M. *Le fil de Mischa: Guide pédagogique du roman Mischa*. Québec: Les Presses de Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8167-5.
2. GAGNON, M. - SASSEVILLE, M. *Le fil de Romane: Guide pédagogique du roman Romane*. Québec: Les Presses de Université Laval, 2005. ISBN 2-7637-8168-3.
3. LIPMAN, M. *Getting Our Thoughts Together: Instructional Manual to Accompany Elfie*. 2nd ed. IAPC, 2004. ISBN 0-916834-35-2.
4. LIPMAN, M. *Philosophical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery*. Revise ed. IAPC, 1984. ISBN 0-916834-12-3.

Seznam příloh

- I. Začlenění kurikula P4C do jednotlivých vzdělávacích oblastí
- II. Kurikulum „Filosofie pro děti“
- III. Úvodní strana z manuálu pro první kapitolu příběhu Objev Harryho Stottlmeiera
- IV. Rozbor vyučování
- V. Pozorování filosofického hledajícího společenství
- VI. Příběh Romana a ukázka manuálu k příběhu Romana
- VII. Záznam diskuse nad otázkou z knihy Objev Harryho Stottlmeiera.
- VIII. Dotazník o literárních hrdinech
- IX. Výsledky dotazníku o literárních hrdinech
- X. Články o fenoménu Harry Potter
- XI. Zkrácená verze seminární práce Co čtou děti
- XII. Přehled nejoblíbenějších (nejpůjčovanějších) knih pro děti a mládež ve věku 10-15 let
v Knihovně Jiřího Mahena v Brně
- XIII. Další články a recenze o populárních dětských titulech
- XIV. Malé čarodějnice

Přílohy