

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

FILOZOFICKÝ ROZMĚR LITERÁRNÍHO PŘÍBĚHU

UPLATNĚNÍ LITERÁRNÍHO PŘÍBĚHU V PROGRAMU FILOZOFIE PRO DĚTI

Vedoucí práce: *doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.*
Autor práce: *Lenka Macků*
Studijní obor: *Pedagogika volného času*
Ročník: *VI.*

2010

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citovaných zdrojů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

17. března 2010

Lenka Macků

Děkuji vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. za cenné rady, inspirativní připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

ÚVOD	6
1 Zvláštnosti použité terminologie.....	9
1.1 dítě, děti.....	9
1.2 Příběh 10	
1.3 Filozofie	12
1.3.1 Filozofie jako pohled na svět	12
1.3.2 Filozofický údiv	13
Exkurz: Filozofie jako porozumění – filozofická hermeneutika.....	14
1.3.3 Filozofické otázky.....	15
shrnutí kapitoly 1.....	18
2 Způsoby práce s příběhem v programu Filozofie pro děti.....	19
2.1 Hlavní cíle programu Filozofie pro děti.....	19
2.2 Filozofické hledající společenství.....	22
2.3 Původní koncepce využití příběhu ve Filozofii pro děti	24
2.4 Příběh Filozofie pro děti jako motivační nástroj pro filozofický dialog	27
2.5 literární příběh jako motivační nástroj pro filozofický dialog	28
2.6 Filozofický dialog, který nevychází z explicitního příběhu.....	30
2.7 Česká zkušenost s používáním příběhu ve Filozofii pro děti.....	32
Shrnutí kapitoly 2.....	33
3 Příběh jako literární útvar	34
3.1 Literatura, umělecká literatura, umění	34
3.2 Literární druhy a žánry.....	36
3.3 Interpretace textu, interpretace literárního díla	38
3.4 Uchopení výrazu	40
3.5 Příběh a realita.....	41
3.6 Vnitřní logika příběhu	42
3.6.1 Děj	43
3.6.2 Postava	44
3.6.3 Vypravěč	45
3.6.4 Čas a prostor.....	45
Shrnutí kapitoly 3.....	47

4	Filozofický rozměr literárních příběhů.....	48
4.1	Filozofický vstup do literárního příběhu – teoretická část.....	49
4.1.1	Pochopení metafory a odkaz příběhu na skutečný svět	50
4.1.2	Filozofické téma.....	52
4.1.3	Filozofický pohled na téma.....	53
4.2	Polemika 1: Identifikace s hrdinou příběhu	54
4.3	Polemika 2: Populární příběhy pro děti	55
4.4	filozofický vstup do literárního příběhu – úvod k praktické části	55
4.5	Filozofický vstup do příběhu Malý princ.....	57
4.5.1	Malý princ - vstupní Ukázka.....	58
4.5.2	Děj, postavy, čas a prostor příběhu Malý princ	58
4.5.3	KROK 1: metafory a hledání vztahu ke skutečnému světu v příběhu Malý Princ.....	59
4.5.4	KROK 2: Filozofická témata v příběhu Malý princ.....	61
4.5.5	KROK 3: Filozofická reflexe témat v příběhu Malý princ	64
4.5.6	KROK 4: Příklady otázek a aktivit rozvíjejících filozofický dialog	66
4.6	Filozofický vstup do příběhu Lev, Čarodějnice a skříň.....	70
4.6.1	Děj, postavy, čas a prostor příběhu Lev, čarodějnice a skříň.....	70
4.6.2	Vstupní ukázka z příběhu Lev, čarodějnice a skříň	71
4.6.3	KROK 1: Metafory a vztah ke skutečnému světu v příběhu Lev, čarodějnice a skříň	72
4.6.4	KROK 2: Filozofická témata v příběhu Lev, čarodějnice a skříň.....	73
4.6.5	KROK 3: Filozofická reflexe témat v příběhu Lev, čarodějnice a skříň.....	76
4.6.6	KROK 4: Příklady otázek rozvíjejících filozofický dialog.....	78
5	závěr	80
	Seznam použitých zdrojů	82
	Seznam příloh	86

ÚVOD

Ale všichni lidé potřebují ještě něco. Najít odpověď na otázku, kdo jsme a proč žijeme. Mnoho lidí má pocit, že svět je stejně nepochopitelný jako kouzelnický trik, kdy kouzelník z klobouku, který byl ještě před chvílí prázdný, vytáhne králíka. Pokud jde o králíka, je nám jasné, že kouzelník nás nějak napálil. A rádi bychom odhalili, jakým způsobem to dokázal. Když ale mluvíme o světě, je to trochu jiné. Víme, že svět není podvod ani trik, protože po něm kráčíme a jsem jeho součástí. Víme, že se s námi děje něco úžasného a rádi bychom odhalili, jak to všechno navzájem souvisí. Možná bychom králíka z klobouku mohli přirovnat k celému světu. My, kteří tu žijeme, jsme droboučká stvoření zalezlá hluboko v králičí srsti. Filozofové se však snaží vyšplhat na některý z králičích chloupků, aby se mohli kouzelníkovi podívat přímo do očí.¹

Mám tři důvody - a věřím, že jsou to důvody dobré a oprávněné - proč jsem v úplném úvodu své diplomové práce použila ukázkou z knihy Josteina Gaardera *Sofiin svět*. Zaprvé, analogie o králíkovi vytaženém z klobouku je pro mne jedním z nejuvýstižnějších obrazů odvěkého lidského úsilí dopátrat se podstaty světa a života. Filozofie a je jednou z cest, jak se o to pokusit. Zadruhé, kniha Josteina Gaardera reprezentuje přístup, který filozofii nevnímá jako odtažitou akademickou vědu, ale jako součást našeho života. Je to kniha, která se k filozofickým úvahám snaží povzbudit děti a mladé lidi. A ještě k tomu, zatřetí, je to kniha, která vypravuje příběh.

Jestliže cílem výchovy je všestranný rozvoj lidské osobnosti, pak naším cílem coby pedagogů v neposlední řadě je pomáhat dětem a povzbuzovat je, aby si kladly otázky po smyslu své vlastní a obecně lidské existence, aby svět a život promýšlely do hloubky a hledaly pravdu.² Filozofie je jedním ze způsobů, jak na zneklidňující otázky týkající se lidského života a světa, v němž žijeme, hledat odpovědi. Je to racionální věda, která při hledání dodržuje pravidla logiky. O něco

¹ Srov. GAARDER, J. *Sofiin svět*, s.22 –23.

² Nevyřešeným problémem pro mne zůstává, zda by lidé a každý jeden člověk nebyli šťastnější, kdyby si žádné otázky po smyslu vlastní existence nekladli. Ale i kdybychom předpokládali, že člověk by byl opravdu šťastnější, pokud by si žádné zpochybňující otázky nekladl, zdá se, že by nebyl pravdivější. Člověk zkrátka má dispozici klást si otázky po smyslu, což vyplývá z jeho statusu lidství, a tedy má povinnost tuto svou dispozici spíše rozvíjet, než utlumovat.

jiný způsob hledání odpovědí na zneklidňující otázky po smyslu můžeme nalézt v některých příbězích. Příběhy pravidla logického myšlení dodržovat mohou, ale také nemusí, mohou se v nich objevovat umělecké prostředky nebo symboly, které nejsou postižitelné zcela racionálně, přesto však dokáží vypovídat pravdu. Co mají ale některé příběhy s filozofií společného, je právě ona snaha najít alespoň dočasnou odpověď na nějakou složitou otázku týkající se lidské existence.

Program Filozofie pro děti, který se pro mne stal víceméně impulzem a inspirací k sepsání této práce, používá příběh jako motivační nástroj k filozofickému dialogu. Na základě společné četby příběhu položí účastníci filozofické otázky, o nichž pak diskutují. Zakladatel programu Matthew Lipman napsal několik příběhů přímo k tomuto účelu a posléze formuloval pravidla pro jejich tvorbu.³ Existuje ale nepřeberné množství příběhů (ať už literárních nebo životních), které nevznikly primárně pro nějaký výukový program, ale přesto v sobě nesou více či méně hluboké filozofické myšlenky. Tento prostý fakt ve mně vzbudil otázku, zda je nějaký rozdíl v tom, jaký typ příběhu učitel použije, chce-li vyvolat filozofickou diskusi. Podle jakých kritérií by měl učitel příběh vybírat? Mají všechny příběhy filozofický rozměr? Jak jej najít a uchopit? Existují příběhy pro společné filozofické hledání vysloveně nevhodné?

A tak mne jedna konkrétní a ryze praktická otázka (zda si učitel může pro dialog vedený metodou Filozofie pro děti vybrat nebo napsat vlastní příběh a jak by to měl udělat) navedla k otázce mnohem obecnější: Jak objevit filozofický rozměr v příběhu a jak jej zprostředkovat dětem? Cílem této práce tedy je, aby její potencionální čtenář měl možnost „projít se“ směrem opačným, tedy od obecného zamyšlení ke své konkrétní praxi. Tato práce by ráda přispěla do teoretické výbavy těm, kdo chtějí v dialogu vedeném metodou Filozofie pro děti pracovat s literárním příběhem nebo si chtějí pro tyto účely svůj vlastní příběh napsat. V neposlední řadě je cílem této práce mé vlastní teoretické obohacení v oblastech, které jsou pro mne velice atraktivní a ve své pedagogické praxi je hodlám dále rozvíjet. Velký důraz také kladu na zpracování doposud nepřeložených

³ Srov. LIPMAN, M. On Writing a Philosophical Novel. In: SHARP, A.M. (ed.) *Studies in Philosophy for Children*, s. 21–27.

cizojazyčných materiálů a článků týkajících se Filozofie pro děti. Svou diplomovou prací bych chtěla přispět k jejich zpřístupnění.

Práce je převážně teoretická. Je členěna do čtyř kapitol. První kapitola se věnuje vymezení základních pojmů. Zaslouží si pozornost hlavně z toho důvodu, že v textu celé práce záměrně používám některé běžné pojmy – jako příběh či dítě – v poněkud posunutém významu. Ve druhé kapitole představuji úlohu a různé způsoby využití příběhu v programu Filozofie pro děti. Zde vycházím zejména z publikací M. Lipmana a A.M. Sharp, coby reprezentantů původního přístupu k využívání příběhů v programu Filozofie pro děti. Zvláštní pozornost věnuji využívání beletristických příběhů v programu Filozofie pro děti. V tomto směru se inspiroji přístupem E. Zoller. Dalším důležitým zdrojem se pro mne staly články G. Mathewse, na něhož v diplomové práci odkazuji jen minimálně, nicméně jeho eseje o filozofických tématech obsažených v dětské beletrii mohu označit za jeden z klíčových inspirativních podnětů k sepsání této práce.

Filozofický rozměr literárního příběhu bychom nedokázali hlouběji analyzovat, aniž bychom pochopili některé obecné zákonitosti fungování literárního příběhu. Proto ve třetí kapitole vycházím z poznatků literární vědy a zabývám se příběhem jakožto literárním útvarem. Protože hledání filozofického rozměru příběhu považuji za jistý způsob interpretace (uměleckého) textu, věnuji značnou část kapitoly poznatkům o literární interpretaci. Z poznatků o literární interpretaci a o fungování příběhu jakožto struktury pak odvozuji klíčové závěry pro čtvrtou kapitolu, která je jádrem celé mé práce. Ve čtvrté kapitole navrhuji metodu, jak v příběhu nalézt filozofický rozměr a jak s ním dále pracovat v dialogu Filozofie pro děti. Navrženou metodu poté prakticky testuji na dvou nahodile zvolených literárních příbězích - Malý princ od A. Saint-Exupéryho a Lev, čarodějnice a skříň od C.S. Lewise.

V textu diplomové práce se v první osobě plurálu vyjadřuji, pokud předpokládám čtenářovu spoluúčast. Pokud reprezentuji svůj názor, předkládám vlastní definici nebo stanovuji vlastní předpoklad, volím první osobu singuláru.

1 ZVLÁŠTNOSTI POUŽITÉ TERMINOLOGIE

1.1 DÍTĚ, DĚTI

Dítětem myslím jakýkoliv subjekt edukace, který zastává v danou chvíli v edukačním procesu roli toho, kdo se něco učí. Pokud v tomto textu hovořím o dítěti, nepoužívám věk jako určující hledisko, nemám tedy na mysli „lidskou bytost mladší osmnácti let.“⁴

Tato má nominální definice má opodstatnění v tradici názvu programu *Filozofie pro děti* (Philosophy for Children, event. Philosophy with Children), jehož původní myšlenkou bylo zpřístupnit filozofii a filozofický způsob myšlení dětem. Pokud chceme využívat metody programu Filozofie pro děti v práci s dospělými (tedy osobami staršími osmnácti let), zdá se název Filozofie pro děti poněkud nepřesný a zavádějící.⁵ Opustíme-li však kritérium věku coby hlavního opěrného bodu v definici dítěte a náhradou za ně se zamyslíme nad významy, může se naše uvažování ubírat tímto směrem: K tomu, aby člověk myslel filozoficky, je zapotřebí, aby se dokázal neustále nad světem podívat a nebral věci kolem sebe za samozřejmé, je zapotřebí údivu téměř až dětského. Děti se svým neodbytným „a proč?“ jsou těmi největšími filozofy, kteří nás často dokáží překvapit hloubkou své otázky (mnohdy možná neuvědomovanou). Jestliže tedy umění zaujmout zvědavý postoj dítěte je předpokladem filozofování, pak je každá filozofie tak trochu pro děti v tom smyslu, že filozofující člověk se snaží naplnit postoj dětského údivu vůči světu. S takto posunutým významem pojmu dítě budu operovat v celém textu své diplomové práce, aby čtenáři vždy připomínal nezbytnost filozofického údivu a pokory vůči světu, jenž je pro nás navždy nedořešenou záhadou.

⁴ Úmluva o právech dítěte, čl. 1.

⁵ Z tohoto praktického důvodu nabízí např. Teologická fakulta Jihočeské univerzity kurz celoživotního vzdělávání, který nese název Filozofie pro život, nikoliv Filozofie pro děti.

1.2 PŘÍBĚH

Podle slovníků znamená příběh příhodu, událost, děj. Slovníkové heslo příběh dále odkazuje na heslo „vyprávět“, to znamená, slovy sdělovat děj, např. vyprávět sen, pohádku.⁶ Z toho lze odvodit, že základními charakteristikami příběhu jsou *dějovost* a *sdělitelnost*⁷. (Dějovost pak předpokládá nějakého nositele děje, tedy postavu, a prostředí, v němž se děj odehrává.) Pokud je příběh napsán, stane se z něho epický literární útvar určitého žánru. Je ale potřeba zdůraznit a mít na paměti, že ne každý příběh je literárním útvarem, a naopak ne každý literární útvar v sobě musí nutně obsahovat příběh.⁸ V uchopení pojmu příběh pro účely této práce budeme vycházet z myšlenky, že jako pedagogové můžeme pracovat nejen s příběhy apriori určenými ke čtení nebo vyprávění. Předpokládám, že příběh, tedy událost nebo děj s určitým smyslem, je obsažen například také v „libretech“ k didaktickým hrám⁹ či v počítačových hrách, v každodenních zkušenostech a zážitcích dětí.

Podle teorií, které se zabývají narativními konstrukcemi identity,¹⁰ je vyprávění příběhů organizujícím principem lidské psychiky. Zjednodušeně řečeno, člověk svět kolem sebe interpretuje způsobem, jako by vyprávěl příběh, a tak nachází smysl v událostech, které se v jeho životě odehrávají. Přestože svůj život nepíše a mnohdy ani nevypráví jako autobiografii, organizuje si své životní zkušenosti do podoby životního příběhu. Metaforicky řečeno, žijeme příběhy

⁶ Srov. BEČKA, J. V. *Slovník synonym a frazeologismů*, s. 199.; PALA, K., VŠIANSKÝ, J. *Slovník českých synonymy*, s. 267.; ČERVENÁ, V., FILIPEC, J., HAVLOVÁ, F. a kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*, s. 517.

⁷ Způsob, jakým je příběh sdělován se v literární vědě označuje pojmem *diskurz*.

⁸ Příkladem literárního útvaru, který nemá děj, může být lyrické literární dílo. Lyrika je literární druh, který nemá děj, vyjadřuje pocity, nálady, dojmy, myšlenky, autora nebo hrdiny, reflektuje tedy spíše stav.

⁹ Např. hru jejímž základem je souboj papírovými koulemi, který probíhá mezi dvěma družstvy na vyhrazeném území, můžeme obohatit legendou o dvou znepřátelených rodech, o ukradeném pokladu a dávné křivdě. Hráči jsou tak vtaženi do jiného prostředí, žijí část příběhu a mohou dokonce ovlivnit, jak příběh dopadne.

¹⁰ Teorie o narativních konstrukcích identity jsou určitým teoretickým vědeckým modelem, paradigmatem, v jehož světle si psychologie vykládá fungování lidské psychiky. Tento vědecký model může být kdykoliv nahrazen vhodnějším modelem, nebo může koexistovat spolu s dalšími modely současně. My však pro naše účely budeme uvažovat v duchu tohoto modelu. Např. do psychologie byl tento model vnesen T. Sarbinem a „nahradil mechanistickou metaforu v psychologii metaforou příběhu“ (Štěpánek, 2008). To jednoduše řečeno znamená větší pozornost vůči tomu, jak člověk sám vnímá a interpretuje svůj vlastní život. Dalšími zastánci těchto teorií jsou např. Hugh White, G. Bateson, E. Bruner a jiní.

a žijeme ve světě plném příběhů.¹¹ V souladu s teoriemi o narativních konstrukcích identity bychom k základním charakteristikám příběhu (dějovosti a sdělitelnosti) přidali ještě smysluplnost.

Skrze tyto úvahy dospívám k definici příběhu jako smysluplné struktury a způsobu interpretace vnějších událostí. Příběh takto pojatý ještě nemusí být dětem předložen či již odvyprávěn jako hotové literární dílo. Je to spíše příběh schovaný v některé z událostí v našem životě, který teprve čeká, že jej jako příběh uchopíme.

Protože ve své diplomové práci se chci zabývat hlavně literárními příběhy, zavedu kvůli zřetelnosti dva pojmy: *explicitní příběh* a *implicitní příběh*. Explicitní příběh je ve většině případů v podstatě literární dílo, je to příběh, který už někdy byl vyprávěn jako příběh a my s ním dále pracujeme. *Implicitní příběh* je ona již výše popsaná smysluplná struktura, která jako příběh bude teprve uchopena.

Literárním příběhem myslím příběh, který má určité umělecké ambice, je považován za umělecké dílo, vyskytují se v něm umělecké prvky. Pojmem *příběh Filozofie pro děti* označuji příběh napsaný speciálně pro účely programu Filozofie pro děti. Jak literární příběh, tak příběh Filozofie pro děti patří do skupiny, kterou jsme nazvali explicitní příběhy. Vzhledem k cíli mé práce - charakterizovat příběhy vhodné pro filozofické hledání, resp. příběhy obsahující filozofický rozměr - je důležité si uvědomit, že *příběh obsahující filozofický rozměr* je širší pojem, než pojem *příběh Filozofie pro děti*. Příběh obsahující filozofický rozměr je příběh, který vzbuzuje filozofické otázky. Jak v případech jednotlivých explicitních příběhů, tak v případech jednotlivých implicitních příběhů se může jednat o příběhy s filozofickým rozměrem.

¹¹ Srov. ŠTĚPÁNEK, P. *Narativní konstrukce identity vynořující se ve vyprávění nad výtvarným artefaktem*. Diplomová práce, s. 5-21.; SCHECHTMAN, M. *The constitution of selves*, s. 94-35.

1.3 FILOZOFIE

Abychom v příběhu dokázali rozkrývat jeho filozofický rozměr a mohli jej zprostředkovávat dětem, musíme mít určitou vědomost o filozofii obecně, o její podstatě, cíli a smyslu, o jejím rozdělení na jednotlivé disciplíny, o hranicích jejích možností v poznávání světa, o specifičnosti filozofování jako určité lidské činnosti.

1.3.1 Filozofie jako pohled na svět

Podle slovníku je filozofie „nauka či univerzální věda hledající odpovědi na nejzákladnější problémy bytí, jsoucna, člověka a světa; zabývá se pravdou, svobodou, ptá se po základních předpokladech našeho myšlení a jednání, hledá smysl všeho (svého vlastního bytí i bytí vůbec), jde jí o pravdivý vhled do věcí a dějů.“¹²

Pro účely této diplomové práce poněkud upozadím pojetí filozofie jakožto vědy a budu ji spíše chápat jako pohled na svět. Pokud totiž filozofii pojmáme jako pohled na svět, pak předpokládáme, že schopnost filozofovat je dána všem lidem. Že existují určité otázky, které si člověk musí nutně položit, už proto že je člověk, a že způsob, jakým hledá odpovědi, může být způsob filozofický. Pokud filozofii definujeme apriori jako vědu, pak jí „hrozí vždycky nebezpečí, že se stane věcí odborníků ve filozofii, kteří ve své odborné práci o filozofii se s filozofií stále míjejí. Píší rozbor, srovnání a učená pojednání, aniž kdy pocítili a pocítí osudovost zrození filozofie a palčivost jejích otázek „na vlastní kůži“.“¹³ Samozřejmě mezi tím, co pracovně pojmenovávám filozofie jako pohled na svět a filozofie jako věda, existuje a má existovat živý kontakt. (Každá věda existuje za tím účelem, aby systém a metodologii k řešení problémů a otázek vycházejícím z praxe lidského života.) Svým chápáním filozofie jako pohledu na svět se naopak snažím poukázat právě na tento živý kontakt, na relevanci filozofických otázek v obyčejném lidském životě.

¹² OLŠOVSKÝ, J. *Slovník filozofických pojmů současnosti*, s. 60.

¹³ MICHÁLEK, J. *Co je filosofie?*, s. 29.

1.3.2 Filozofický údiv

Filozofický pohled na svět se rodí z údivu. Člověk přestane brát věci, které jej obklopují, za samozřejmé¹⁴ a položí si otázku: Kdo jsem? Jak to, že jsem? A jak jsem se tu na světě ocitl? Kde se vlastně vzal svět? Takový údiv vychází z ojediněle lidské schopnosti podívat se sám na sebe pohledem druhé osoby a přemýšlet o smyslu vlastní existence a o smyslu světa, který nás obklopuje. Otázky po smyslu bývají často uvozovány slůvkem „proč?“.

Dějiny filozofického myšlení často zmiňují, že filozofie se zrodila z mýtu. Mýtus „je chápán jako vyprávění, příběh, který zvláštním způsobem postihuje smysl všeho, co je. Odpovídá na to, co v člověku vždy už ‚dřímá‘, co musí mít nějak zodpovězené, resp. rozhodnuté, aby mohl žít lidský život.“¹⁵ Mýtus je jedna velká odpověď na velké lidské „proč?“ Odpověď, v níž není rozdíl mezi otázkami „Proč je v noci tma?“ a „Proč je na světě zlo?“ Obě otázky jako by byly stejné co do druhu, a co do stupně důležitosti stejně podstatné. Zatímco dnešní člověk si na první otázku bude odpovídat pomocí empirických věd, a teprve druhá otázka je pro něho předmětem filozofické, nebo eventuálně náboženské úvahy.¹⁶ Tím se ve způsobu interpretace světa a svých zkušeností lišíme od člověka mýtického chápání. Zároveň tím také naznačujeme hranice filozofického, náboženského a empirického poznávání světa.

¹⁴ Toto „nebrat věci za samozřejmé“ bývá v některých úvodech do filozofie označováno jako *filozofická pochybnost*. Filozof je někdo, kdo zpochybňuje společensky nastolený řád a snaží se dívat „za věci“. V této souvislosti mě velice zaujal komentář Rogera Scrutona v knize *Průvodce inteligentního člověka filozofií*. Poukazuje zde na skutečnost, že žijeme v postmoderním světě, kde *zpochybňování* tradičních hodnot a měřítek je naším „denním chlebem.“ Z uvědomění si této dějinné situace (a nebo možná pouze z faktu, že různá slova a termíny nabývají ve společenských dějinách různých významů) možná vyvstává potřeba upravovat také výpovědi a definice o podstatě a cíli filozofie. „Pro Platóna spočívala filozofie na jistotách společné kultury a vedla skrze pochybování a nejistotu k říší pravdy. Nyní neexistují žádné jistoty a žádná společná kultura, která by byla hodna toho jména. Pochybování se stalo refrémem běžné komunikace, ve všech směrech se rozmohl skepticismus a filozofie byla zbavena svého tradičního výchozího bodu – víry ve stabilní společnost. Filozofie, která začíná pochybováním, útočí na něco, čemu už nikdo nevěří, a nic věrohodného nám nenabízí“ (SCRUTON, R. s. 10). V souladu s tímto komentářem jsem došla k terminologickému závěru, že onu hnací sílu, která nás nutí „vyšplhat až na vrchol králičího kožíšku, abychom pohlédli kouzelníkovi přímo do očí“ (GAARDER, s. 23). budu spíše nazývat filozofickým údivem, než filozofickou pochybností.

¹⁵ MICHÁLEK, J. *Co je filozofie?*, s. 24.

¹⁶ Srov. CASIRER, E. cit. podle MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 13–16.

Vzhledem k tématu této práce nás zajímá zejména vztah filozofie a umění, neboť příběhy často ze světa umění pocházejí. „Filozofie a umění mají mnoho společných obsahů a cílů. Oběma jde o zobrazení skutečnosti, o poznání a často také o kritiku. Umění se vyjadřuje v médiu smyslovosti, jeho poslední kritérium je vedle pravdy krása. Vyjadřovacím prostředkem filosofie je rozumový, pojmově jasný jazyk, její jediné kritérium je pravda.“¹⁷ Filozofie si klade otázky po smyslu života a světa a ke svým závěrům dochází na základě racionálních argumentů.¹⁸ Můžeme shrnout, že jak za filozofickou tak za uměleckou či náboženskou odpovědí stojí stejně závažná téměř až bolestivá otázka po smyslu. Liší se jen prostředky, jimiž na otázku hledáme odpověď.¹⁹

Exkurz: Filozofie jako porozumění – filozofická hermeneutika

Vraťme se ještě na okamžik k myšlence, že jádrem filozofického, vědeckého, uměleckého či náboženského poznáním je údiv, a že filozofie, umění, náboženství či věda se od sebe liší „jen“ způsobem nahlížení a vysvětlování problému nebo otázky. Pokud má každý z těchto okruhů lidského poznání svůj vlastní způsob interpretace světa, svůj vlastní jazyk, pak vzniká problém, za jakých podmínek spolu mohou vzájemně komunikovat. V tomto bodě bych ráda, alespoň okrajově, zmínila filozofickou hermeneutiku jako nauku zabývající se problémem porozumění, chápání, překladu z jednoho jazykového kódu do jiného.²⁰

Podle Hrocha²¹ je problém porozumění tak starý, jako filozofická otázka po původu a smyslu bytí. Hermeneutika se v dějinách myšlení původně objevila jako metoda výkladu složitých textů – v antice např. Homérových eposů, ve středověku jako výklad Písma. V období německé romantické filozofie se však začíná rodit jako specifický směr filozofického myšlení. Romantickým filozofům šlo o pochopení řádu přírody, hloubky a mnohostrannosti bytí, k němuž však

¹⁷ LIESSMAN, K., ZENATY, G. *Myšlení – úvod do filosofie*, s. 14.

¹⁸ Srov. SEDLÁČEK, J. *Filozofie*, s. 11.

¹⁹ V tomto bodě bych ráda zmínila filozofickou hermeneutiku jako nauku zabývající se problémem porozumění, chápání, (Olšovský, 2005), překladu z jednoho jazykového kódu do jiného (Hroch, 2003). Již samotná existence filozofické hermeneutiky může sloužit jako důkaz, že mezi jazykem filozofie jakožto prostředkem hledání pravdy a jazykem umění či náboženství existují „mosty“.

²⁰ Srov. OLŠOVSKÝ, J. *Slovník filozofických pojmů současnosti*, s. 70, heslo: hermeneutika.

²¹ Srov. HROCH, J. *Filozofická hermeneutika*, s. 7-37.

nedospějeme pouze analytickým rozumem. Hroch odkazuje např. na J.G. Hamanna, který „nahrazuje kategorii rozumu představou tvůrčí síly v podobě syntézy víry a citu, jejímž ztělesněním je především jazyk.“²²

Dále novodobá hermeneutika vychází z rozdílu mezi přírodními a humanitními vědami. V 19. století byly přírodní vědy vnímány jako ty, jejichž hlavním cílem je věci vysvětlovat, zatímco cílem humanitních věd je rozumět. Porozumění opět obnáší, kromě využití rozumu, také jistý vhled spojený s citem, empatií či intuicí. Rozumová a citová složka lidského chápání a pojmání světa jsou sjednoceny v řeči. Proto se novodobá filozofická hermeneutika obrací k jazyku a jazykovým kódům. Na rozdíl od středověké hermeneutiky jí však nejde o jediný správný výklad textu, ale spíše o porozumění a překlad z jednoho jazyka do jiného. Např. o překlad jazyka umění do jazyka filozofie. Mezi jazykem filozofie jakožto prostředkem hledání pravdy a jazykem umění, vědy či náboženství existují tedy spíše „mosty“ než „neproniknutelné zdi“.

1.3.3 Filozofické otázky

V předcházejících kapitolách jsme mluvili o otázkách, které jsou člověku bezprostředně vlastní, protože je člověk, a může na ně hledat odpovědi filozofickým způsobem. Pojdme si nyní takové otázky lépe přiblížit a upřesnit. Pomůže nám k tomu, když filozofii podle tradice rozdělíme na jednotlivé dílčí disciplíny, které zároveň reprezentují úhly pohledu na témata, s nimiž se v životě setkáváme.

„Nejlepší způsob, jak se k filozofii přiblížit je položit si několik základních otázek: Jak vznikl svět? Je za vším, co se děje, nějaká vůle nebo hlubší smysl? Je život po smrti? Jak nás vůbec takové otázky napadly? A předem a hlavně: jak máme žít?“²³

Otázka *Jak vznikl svět?* může být myšlena tak, že zcela spadá do oblasti empirické vědy, ale může být myšlena i tak, že je to otázka metafyzická, podobně jako otázka, zda je za vším, co se děje, nějaký smysl. Pojem

²² HROCH, J. *Filozofická hermeneutika*, s. 17.

²³ GAARDER, J. *Sofist svět*, s. 22.

metafyzika původně zavedl Aristotelés a myslel jím vše, co je za vnímatelným světem přírody. Metafyzické otázky jsou otázky toho nejjobecnějšího charakteru. Souvisejí s bytím a nebytím obecně. Co je to čas? Co je to realita? Kdo jsem? Má všechno svůj začátek? Co je to život? Co je smrt? Co je to hodnota? To jsou příklady metafyzických otázek.²⁴ Takto formulované otázky se někomu na první pohled mohou zdát odtažitě, ale pouze do chvíle, než si jako zkušební odpověď vytvoříme pracovní hypotézu a zeptáme se, jaké by naše hypotéza měla důsledky pro lidský život.

Jak nás vůbec takové věci napadly? To je otázka epistemologická. Epistemologie, gnozeologie či noetika je nauka o poznání. Klade otázky po způsobu, jakým poznáváme pravdu.²⁵ Je pravdivé to, co můžeme vnímat smysly, nebo nás smysly mohou klamat? Můžeme se ve všem spolehnout na svůj lidský rozum? Víme vůbec o světě to, co je podstatné? To jsou příklady epistemologických otázek. Pokud si ale položíme otázku, zda někdo má pravdu, když říká to, co říká, pak tato otázka nespadá do oblasti epistemologie, nýbrž do oblasti logiky či do oblasti empiricky ověřitelné pravdy.

Logika se považuje za samostatnou vědu, která se zabývá zákony správného myšlení.²⁶ Je to nástroj, který člověku pomáhá lépe se dobrat pravdy. Správné používání logiky však ještě není zárukou, že se nějaké pravdy skutečně dobereme. Nicméně pokud se zeptáme, zda se člověk vůbec někdy nějaké pravdy dopátrat může, jsme opět zpátky v oblasti epistemologie.

Jak máme žít? Co je dobré jednání? jsou otázky z oblasti etiky. Přičemž podstatou etiky není pouze rozhodovat, jaké jednání je či není dobré, ale poskytovat důvody, proč je to které jednání mravně dobré či špatné. Tudíž naše etické soudy jsou vždy postaveny na nějaké filozofické argumentaci a na předpokladech, které sahají třeba do oblasti metafyziky. (Jednoduchý příklad: abychom se dokázali rozhodnout, jak jednat správně, musíme mít nějakou

²⁴ Srov. MUCHOVÁ, L. *Několik pravidel pro vytváření plánu diskuze v manuálu k filozofickému příběhu*. studijní materiál.; LIPPMAN a kol. *Philosophy in the Classroom*, s. 64–65.

²⁵ Srov. MUCHOVÁ, L. *Několik pravidel pro vytváření plánu diskuze...*

²⁶ Srov. MICHÁLEK. *Co je filosofie?*, s. 35.

představu o tom, co je dobro. *Co je dobro?* je otázka, která se dotýká oblasti metafyziky.)

Filozofická antropologie se ptá po podstatě člověka. Co člověka odlišuje od světa přírody? Co jej dělá člověkem? Rozum? Kultura? Duše?²⁷ Také tyto otázky získají na aktuálnosti, aplikujeme-li je do praxe našeho života a propojíme-li je s oblastí etiky. Je potrat zabitím člověka? Může nějaký jiný člověk rozhodnout o tom, kdo je a kdo už není člověk? Kde mají opilí bezdomovci svou lidskou důstojnost?

Filozoficky se také můžeme ptát po kráse. Takové tázání je předmětem estetiky. Ve filozofické estetice nejde o měřítko vkusu, ale o krásu jako vztažnou hodnotu, řád či harmonii. O prožitek krásy, která odkazuje na to, co přesahuje lidskou existenci.²⁸ Zajímavá je rovina krásy vztažená do oblasti etiky: Je konat dobro vždy krásné? Může být přátelství krásné i přesto, že bolí?

Uvedli jsme si příklady filozofických otázek a zařadili jsme je pod jednotlivé oblasti filozofie.²⁹ Pokud na tyto jednotlivé oblasti budeme pamatovat během práce s příběhem, pomůže nám to lépe se orientovat při identifikaci filozofických myšlenek. Také nám to umožní dívat se na jedno téma z více úhlů pohledu, protože jedno a totéž téma může být zkoumáno jednou z hlediska metafyziky, jindy z hlediska epistemologie, etiky nebo estetiky. Existuje ale nějaká obecnější charakteristika filozofické otázky? Podle tradičního mínění pojednává filozofie o otázkách, které jsou:

- Obecné, týkají života vůbec všech lidí, proto jim každý rozumí, může se jimi zabývat, resp. zaujmout a vyjádřit k nim své vlastní stanovisko.³⁰

²⁷ Srov. SEDLÁČEK, J. *Filozofie*, s. 11.

²⁸ Srov. GRAHAM, G. cit. podle MUCHOVÁ, L. *Umění v náboženské výchově*.

²⁹ Přitom bychom měli mít na paměti, že jednotlivé filozofické disciplíny prošly určitým vývojem a v různých obdobích dějin byly různě akcentovány a vzájemně ze sebe vyšly. Např. z filozofické antropologie vznikly sociologie a psychologie, které se nakonec z filozofie úplně vydělily jako samostatné vědy. Analogicky bych např. problém porozumění a překladu vnímala jako epistemologický problém, přestože hermeneutika jako metoda výkladu textů existuje už od středověku a ve 20. století se stala samostatným filozofickým směrem. Je tedy potřeba si uvědomit, že výše uvedený výčet je poněkud šablonovitý a velice zestručněný, pro naše účely však dostačující. Vzhledem k rozsahu a zaměření práce nám jde hlavně o to, jednotlivé oblasti filozofie naznačit, ne podrobně analyzovat jejich vývoj a problematiku.

³⁰ Srov. MICHÁLEK, J. *Co je filosofie?*, s. 31.

Dalo by se říci, že celá filozofie je pokusem o zodpovězení otázek, které se týkají smyslu nebo účelu lidského života.

- Neexistuje na ně jednoznačná odpověď a neexistuje ani jednoznačný návod, jakou metodou odpovědi hledat.
- Probouzejí další otázky - hnací silou tohoto procesu je zájem a údiv, který v nás vyvolávají³¹

SHRNUTÍ KAPITOLY 1

V kapitole 1 jsme definovali základní pojmy. To jsme učinili ze zorného úhlu, který pojímá filozofování jako způsob myšlení člověku vlastní. Pokud předpokládáme, že člověk je přirozeně schopen dětského údivu nad světem a pokud filozofii vnímáme široce jako způsob pohlížení na svět, pak musíme připustit, že filozofické otázky a témata se mohou vyskytnout ve všech oblastech lidské činnosti, tím spíše v literatuře a v příbězích pro děti. Stručně jsme se seznámili s jednotlivými filozofickými disciplínami, jejichž znalost nám pomůže lépe a přesněji v příbězích identifikovat filozofická témata a pohlížet na ně z různých filozoficky relevantních úhlů pohledu.

³¹ Srov. SHARP, A. M., SPLITTER, L. J. *Teaching for Better Thinking*, s. 164.

2 ZPŮSOBY PRÁCE S PŘÍBĚHEM V PROGRAMU FILOZOFIE PRO DĚTI

Program Filozofie pro děti zcela jistě není jediným právoplatným způsobem, jak s dětmi rozkrývat filozofická témata či jak filozoficky pracovat s příběhem. Je však východiskem této práce. Protože obecnou podstatu programu Filozofie pro děti již několikrát charakterizovali mí kolegové ve svých pracích, odkazují případného zájemce na jejich texty.³² Ve druhé kapitole se tedy nebudu zabývat celkovým popisem programu a namísto toho se hlouběji zaměřím jen na prvky pro naše téma klíčové.

2.1 HLAVNÍ CÍLE PROGRAMU FILOZOFIE PRO DĚTI

Program Filozofie pro děti vychází z chápání filozofie jako pohledu na svět (viz kap. 1.3.1). V tomto smyslu je filozofické hledání pojato jako přístupné a otevřené všem lidem v jejich každodenním životě. Je dokonce chápáno jako hledání pro život žádoucí.³³ S tím souvisí důležitá otázka, na niž si jako pedagogové musíme odpovědět. A sice, jaký cíl vlastně sledujeme, chceme-li s dětmi rozvíjet jejich schopnost filozofického hledání? Má filozofický pohled na svět smysl sám v sobě, nebo je filozofické hledání spíše nástrojem k dosahování jiných pedagogických cílů?

V případě programu Filozofie pro děti české prameny často odkazují na skutečnost, že Mathew Lippman vytvořil tento program původně za účelem naučit studenty myslet správně logicky. Stránská například ve své diplomové práci cituje profesora Sasevilla: „Jeho úvahy (Lipmanovy) ho přivedly k myšlence, že nejúčinnější cesta, jak uvést děti do logiky, vede přes filosofii.“³⁴ Bauman

³² Srov. BAUMAN, P., CVACH, R. Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*; MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*. Diplomová práce.; STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji vůči hodnotám prezentovaným literárními hrdiny u čtenářů staršího školního věku*. Diplomová práce.

³³ Srov. LIPMAN, M. *Philosophy Goes to School*, s. 15-29.; LIPMAN, M., SHARP, A.M. (ed.) *Growing up with Philosophy*, s. 73 – 261.

³⁴ STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji vůči hodnotám prezentovanými literárními hrdiny*, s. 47.

a Cvach v článku o Filozofii pro děti píše: „Stručně řečeno, jedná se o program, který chce dětem (a stejně tak učitelům) pomoci rozvíjet samostatné a kritické myšlení.“³⁵ Vzápětí ale následuje další myšlenka: „Od jiných programů, které si kladou obdobný cíl, jej však odlišuje snaha skloubit myšlení kritické s myšlením tvořivým a současně angažovaným (nelhostejným k diskutovanému problému, k průběhu diskuse i jejím účastníkům). Děti se učí nejen správně logicky uvažovat, tvořit dobře formulované otázky a solidně podložené argumenty, ale také respektovat ostatní, i to, že samostatné uvažování nevyklučuje spolupráci.“³⁶

Filozofie pro děti je zde tedy reprezentována spíše jako nástroj k dosažení jiných, přestože klíčových, pedagogických cílů. Takovýto závěr mne však zcela neuspokojuje, neboť na základě mé osobní participace na diskuzích vedených metodou Filozofie pro děti mohu svědčit o pocitu naplnění z filosofického hledání jako takového a radosti z toho, že mohu s ostatními řešit právě filozofická témata. Položila jsem si tedy otázku, zda jediným Lipmanovým záměrem při navrhování programu Filozofie pro děti byl rozvoj kritického myšlení, a filozofie pro něho byla jen vhodným nástrojem, nebo zda on sám poukazuje na hodnotu filozofického hledání samu o sobě.

Z Lipmanovy první knihy představující program Filozofie pro děti *Philosophy Goes to School* můžeme vyčíst, že tento program neredukuje pouze na výuku ke kritickému myšlení. Opírá se o příklad Sokrata, který filosofii chápal ne jako nabytou dovednost nebo povolání, ale jako způsob života. Šlo mu o společné hledání pravdy, nikoliv (na rozdíl od sofistů) o to, jak zvítězit v argumentaci.³⁷ Nicméně nemůžeme popřít, že hlavním cílem programu Filozofie pro děti, tak jak byl zakladatelem pojat, je na prvním místě opravdu rozvoj myšlení a filozofie je chápána jako nástroj, jak rozvoje myšlení dosáhnout.

Podle Lipmana, Sharpové a dalších autorů filozofické otázky v dětech vzbuzují zájem a děti si je kladou zcela přirozeně. Smyslem Filozofie pro děti je

³⁵ BAUMAN, P., CVACH, R. Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*, s. 131.

³⁶ Tamtéž, s. 131.

³⁷ Srov. LIPMAN, M. *Philosophy Goes to School*, s. 24 – 45.

vybavit děti takovými kompetencemi, aby o filozofických otázkách mohly lépe uvažovat, např. dokázaly se dívat z různých úhlů pohledu, prohlubovat téma, domýšlet důsledky, nedělat logické chyby.³⁸ Děti tyto kompetence neuplatňují pouze v dialogu iniciovaném učitelem, ale odnášejí si je do života a mohou je uplatnit kdykoli samy přemýšlejí nad něčím, co je problematické či filozofické.³⁹ I v našem každodenním životě, pokud chceme nějaké téma, problém či vyučovanou látku opravdu plně pochopit, nestačí k tomu jen, využijeme-li schopnosti (kriticky) myslet, mnohdy naše pochopení velice obohatí, podíváme-li se na téma také z etického, estetického či metafyzického hlediska, když do uvažování zapojíme také svou fantazii či schopnost empatie.⁴⁰ Z citovaných zdrojů pro mne vyplývá, že v každém dialogu vedeném metodou Filozofie pro děti se uskutečňují současně dva stejně hodnotné cíle:

1. Rozvoj myšlení – tento cíl souvisí s procesuální rovinou dialogu;
2. společné hledání odpovědí na filozofický problém – tento cíl souvisí s obsahovou rovinou dialogu.

Mezi těmito dvěma cíli existuje jakýsi oboustranný vztah. Děti rozvíjejí své myšlení na filozofických problémech (protože jsou to problémy, které jsou pro ně zajímavé a aktuální) a nabyté myšlenkové dovednosti jim zpětně pomáhají hlouběji rozkrýt a pochopit filozofické problémy a otázky, s nimiž se v životě setkávají (viz. schéma 1). Věřím však, že dynamiku tohoto nekonečného oboustranného procesu určuje právě skutečnost, že témata, která nás motivují k rozvoji myšlení, jsou filozofická (= bezprostředně a naléhavě se týkající naší touhy najít smysl světa a vlastního života).

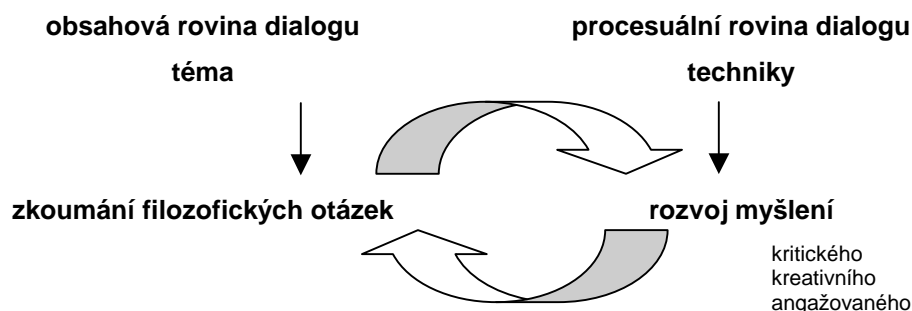
³⁸ Srov. LIPMAN, M., SHARP, A. M. *Growing up with Philosophy*, s. 20-21.

³⁹ Srov. SHARP, A. M., REED, R. F. *Studies in Philosophy for Children*. Introduction.

⁴⁰ Srov. LIPMAN, M., SHARP, A. M. *Growing up with Philosophy*, s. 20-21.

schéma 1:

Vztah mezi obsahovými a procesuálními cíli dialogu vedeného metodou Filozofie pro děti



Identifikace toho, co jsem nazvala obsahová a procesuální rovina dialogu vedeného metodou Filozofie pro děti, má pro nás význam i z hlediska práce s příběhem. V příbězích Filozofie pro děti se vedle filozofických témat objevuje totiž také model hledajícího společenství. Je kladen důraz na to, aby postavy vyjadřovaly nahlas své vnitřní myšlenky, aby se jejich styly myšlení odlišovaly a byly dobře rozpoznatelné. Předpokládá se, že děti se s postavami identifikují a budou model hledajícího společenství napodobovat.⁴¹ Tento důraz na procesuální rovinu dialogu však nemůžeme apriori očekávat v literárních příbězích, přestože co do obsahu filozofických témat (korespondujícího s obsahovou rovinou dialogu) mohou být velmi nosné. Jednou z otázek pro následující kapitoly je, za jakých podmínek hraje v příběhu roli přítomnost či absence modelu hledajícího společenství.

2.2 FILOZOFICKÉ HLEDAJÍCÍ SPOLEČENSTVÍ

Vztaženo ke schématu 1, je filozofické hledající společenství vlastně prostředím, ve kterém se odehrává jak společné zkoumání filozofických otázek, tak rozvoj myšlení jednotlivců. Snaha vytvořit hledající společenství je to, co odlišuje dialog Filozofie pro děti od jiných diskutujících skupin. Jde zde o společné hledání, kdy účastníci dialogu vzájemně staví na myšlenkách druhých a pokud jejich myšlenku

⁴¹ Srov. SHARP, A. M., SPLITTER, L. J. The place of Stories in Philosophy for Children In *Teaching for Better Thinking.*; LIPMAN, M. On writing a Philosophical Novel In *Studies in Philosophy for Children.*

někdo opraví, pozmění či dotvoří, nechápu to jako útok na vlastní pozici, ale naopak jako pomoc v hledání, jehož jsou všichni účastni.⁴² Ve vyspělém hledajícím společenství dokážou účastníci sami ohlídat a starat se o to, aby se dialog prohluboval a zůstával filozofický, aby byly respektovány zásady správného myšlení, aby měli všichni účastníci dialogu prostor vyjádřit svoji myšlenku atd. Filozofický dialog v hledajícím společenství tedy nemá moderátora, který by se staral o průběh diskuze, učitel je zde spíše facilitátorem v roli účastníka, který do dialogu zasahuje až ve chvíli, kdy to neudělá nikdo jiný. Stránská odkazuje na Anne Sharp a jmenuje některé projevy, které lze u účastníků hledajícího společenství vyzorovat:

- Přijímají dobrovolně, že je druzí opravují;
- jsou schopni pozorně ostatním naslouchat a brát vážně myšlenky druhých;
- dokáží stavět na základě myšlenek druhých;
- jsou otevřeni novým myšlenkám;
- rozvíjejí své vlastní myšlenky, aniž by pociťovali strach, že budou odmítnuti nebo poníženi;
- jsou schopni odhalit skryté hypotézy;
- ptají se ostatních na důvody jejich argumentace;
- ukazují se zájmem souvislosti své argumentace;
- kladou vhodné otázky;
- respektují ostatní účastníky společenství;
- jsou citliví na kontext, když dojde k diskusi na morální témata;
- diskutují o otázkách objektivně;
- vyžadují hodnotící kritéria.⁴³

⁴² Srov. STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji*, s. 53.

⁴³ Srov. Tamtéž, s. 52-53.

2.3 PŮVODNÍ KONCEPCE VYUŽITÍ PŘÍBĚHU VE FILOZOFII PRO DĚTI

Program Filozofie pro děti ve své původní podobě, tak jak byl navržen autorem, zahrnuje práci s příběhy speciálně vytvořenými pro účely programu Filozofie pro děti. Tyto příběhy budu dále nazývat *příběhy Filozofie pro děti*.⁴⁴

Na počátku filozofické diskuze čtou děti společně příběh Filozofie pro děti nebo jeho část. Čte se po malých částech, věty nebo odstavce podle schopností dětí. (Vedlejším efektem této společné četby je, že už na počátku jsou všichni zapojeni stejnou měrou do společného hledání, které bude brzy následovat). Po přečtení příběhu Filozofie pro děti jsou děti vyzvány učitelem, aby se pokusily zformulovat do otázky, co je v příběhu zaujalo nebo co vidí jako problematické. Otázky dětí vycházející z příběhu jsou pak odrazovým můstkem pro následující filozofický dialog.⁴⁵

V tomto pojetí je prvotní funkcí příběhu Filozofie pro děti motivovat děti k filozofickému tázání a následně k filozofickému dialogu. Vychází se z předpokladu, že děti se mohou identifikovat s postavami příběhu. Situace, které musí postavy příběhů Filozofie pro děti řešit a otázky, které si postavy kladou, mohou dětem připomenout jejich vlastní otázky či v nich otázky vyvolat. Splitter a Sharp k tomu píší: Děti si příběhy užívají a příběhy je motivují k myšlení a hledání („inquiry“), zvláště jsou-li v nich obsaženy poutavé a sporné události, které však zároveň zůstávají blízké dětské zkušenosti. Příběh je nástroj, nad nímž mají děti lepší kontrolu než dospělí. Právě příběh způsobí, že celý proces hledání je iniciován dětmi a vychází z toho, co je samotné zajímá. Každé dítě si totiž příběh interpretuje trochu jiným způsobem a najde si v něm svou myšlenku. Ti se posléze snaží dovést k nějakému závěru.⁴⁶ Příběhy mají tu moc, že děti vtahují jak po stránce intelektuální, tak po stránce emoční.⁴⁷

⁴⁴ Srov. Stránská ve své diplomové práci *Výchova ke kritickému postoji vůči hodnotám* používá termín *filozofické příběhy*. Důvod, proč na ni terminologicky nenavazují, je ten, že termín *příběhy Filozofie pro děti* považují obecně za přesnější, navíc v kontextu práce bychom Stránské pojem *filozofický příběh* mohli snadno zaměnit s *pojmem příběh obsahující filozofickou rovinu*.

⁴⁵ Srov. STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji vůči hodnotám*, s. 49.

⁴⁶ Srov. CHE, H. M. *The Role of Stories in Community of Inquiry*. *Thinking*, 1991, s. 5-8.

⁴⁷ Srov. SPLITTER, L. J., SHARP, A. M. *Teaching for better thinking*, s. 170-183.

Jak už jsem však naznačila v kapitolách 2.1 a 2.2, příběhy Filozofie pro děti mají tu zvláštnost, že zároveň ukazují model hledajícího společenství. Z Lipmanovy reflexe vlastního autorského psaní prvního příběhu Filozofie pro děti „Objev Harryho Stotlemeiera“ dokonce vyplývá, že jeho prvotním záměrem bylo právě vytvořit v příběhu model hledajícího společenství, kdy hrdinové vyslovují nahlas, co si myslí a společně diskutují. Kdy odlišnost jednotlivých hrdinů nebude patrná ani tak z jejich charakteru, jako ze stylu myšlení, přičemž každý hrdina příběhu svým stylem myšlení bude rovnocenně přispívat ke společnému hledání. Až druhotně se zřejmě autor rozhodl, že nejvhodnější témata, jež by hrdinové měli promýšlet, budou témata filozofická.⁴⁸ Splitter a Sharp ještě dodávají, že hrdinové příběhu Filozofie pro děti, tím jak myslí a co dělají, dávají najevo, že jim záleží na společném hledání a na hledání dobra, přestože se podle toho ne vždy dokáží chovat. Nejsou to totiž „superhrdinové“, ale spíše úplně obyčejné děti. Pokud se podaří, že se děti s hrdiny identifikují, pak budou pokračovat v procesu hledání stejným způsobem jako oni. Podobně jako ve příběhu Filozofie pro děti nenajdeme „superhrdinu“, nenajdeme v něm ani vševědoucího vypravěče. V příběhu Filozofie pro děti jde totiž o hledání skrze dialog, ne o vševědoucnost a konečnou odpověď. Příběh by měl děti zajímat, měl by tedy obsahovat témata, které jsou pro děti zajímavá. Pokud příběh svou literární formou, dějem, charakterem směřuje k filozofickým otázkám, pak budou děti při přemýšlení o zápletky nebo hrdinech příběhu automaticky vtaženy i do filozofického přemýšlení.⁴⁹

Dalším charakteristickým znakem příběhu Filozofie pro děti je přiložená metodická příručka. Obsahuje diskuzní plány a cvičení k hlavním myšlenkám příběhu. Metodická příručka je pomůcka pro vedoucího filozofické diskuze. Jejím smyslem je jednotlivé hlavní myšlenky prohloubit či uvést do širších souvislostí, zkoumat je z různých úhlů pohledu či z úhlů pohledu jednotlivých filozofických oborů, cvičit děti ve vyjasňování pojmů, v ptaní se po důvodech nebo důsledcích svých tvrzení. Tím vším má metodická příručka napomáhat k rozvoji schopnosti

⁴⁸ Srov. LIPMAN, M. On Writing a Philosophical Novel. In *Studies in Philosophy for Children*, s. 21–27.

⁴⁹ Srov. SPLITTER, L.J., SHARP, A.M. *Teaching for better thinking*. s. 170-183.

správného myšlení, kterou si pak děti přenášejí do dalšího života, včetně schopnosti citlivosti k problematickým tématům. Stručně shrneme vše, co jsme si dosud o původním příběhu Filozofie pro děti řekli. Příběh Filozofie pro děti má tyto charakteristiky:

- Filozofická témata – reprezentovaná tak, aby byla dětem přístupná, tedy aby byly schopny je v příběhu samy objevit. Témata by v dětech měla vyvolat zájem o další hledání.
- Model hledajícího společenství – jednotlivé charaktery reprezentují různé styly myšlení a všichni dohromady se podílejí na společném hledání. Předpokládá se, že děti se s hrdiny identifikují a budou je ve způsobu hledání napodobovat.
- Přiloženou metodickou příručku – pomáhá vedoucímu diskuzi rozkrývat a prohlubovat s dětmi filozofická témata, a tím rozšiřovat a prohlubovat jejich schopnost myslet správně (kriticky, kreativně, angažovaně).

Vrátíme-li se ke schématu 1, pak filozofická témata v příběhu Filozofie pro děti pomáhají rozvíjet obsahovou rovinu dialogu. Model hledajícího společenství a samostatně přiložená metodická příručka pomáhají rozvíjet procesuální rovinu dialogu. Během čtyřiceti let své existence však Filozofie pro děti prošla určitým vývojem. V jednotlivých zemích byl program přizpůsoben kulturním podmínkám a specifickým edukačním potřebám. Podobně se objevovaly i nové způsoby, jak ve Filozofii pro děti využít příběh. Na základě poznatků, které mám o zahraničním vývoji Filozofie pro děti k dispozici,⁵⁰ jsem rozlišila v zásadě tyto varianty způsobů práce s příběhem:

- Příběh Filozofie pro děti jako motivační nástroj pro filozofický dialog;
- původní literární příběh jako motivační nástroj pro filozofický dialog;
- filozofický dialog, který vůbec nepracuje s explicitním příběhem.

⁵⁰ Informace, jež mám k dispozici, nemají nikterak podobu komplexního a uceleného přehledu, jsou spíše ilustrační, získané ať už prostřednictvím zahraničních článků, či prostřednictvím osobní zkušenosti mých pedagogů zapojených do rozvoje programu Filozofie pro děti v České republice. Přesto je pokládám za dostatečné pro náš účel, tedy pro naznačení různých variant způsobů práce s příběhem ve filozofii pro děti.

2.4 PŘÍBĚH FILOZOFIE PRO DĚTI JAKO MOTIVAČNÍ NÁSTROJ PRO FILOZOFICKÝ DIALOG

Někteří pedagogové buďto přímo přejali příběhy, které vytvořil Mathew Lipman, nebo si napsali vlastní příběhy Filozofie pro děti s ohledem na témata, která s dětmi chtěli otevřít či s ohledem na kulturní specifika své země. Společnou charakteristikou těchto příběhů ale je, že víceméně splňují kritéria pro tvorbu příběhu Filozofie pro děti popsaná Lipmanem. To znamená, jak už jsem uvedla výše, že filozofické problémy a otázky jsou v nich položeny tak, aby je děti dokázaly snadno objevit. Příběhy obsahují model hledajícího společenství a je k nim dopracována metodická příručka.

V Kanadě například vznikl celý samostatný program *Prevence násilí metodou Filozofie pro děti*,⁵¹ k němuž byly napsány speciální příběhy Filozofie pro děti. Stránská o programu *Prevence násilí metodou Filozofie pro děti* referuje jako o „možnosti využití této metody (Filozofie pro děti) v jiných souvislostech, než je jen zlepšení způsobu myšlení.“⁵² Příběhy obsahují „klíčová slova“ vztahující se k tématu násilí a jeho prevence. Vztaženo na schéma 1, bychom mohli tento program interpretovat jako využití obsahové roviny příběhu k dosažení určitých pedagogických cílů.

Dalším příkladem snahy o napsání vlastního příběhu Filozofie pro děti může být taiwanský postup popisovaný v jednom z článků v časopise *Thinking*. Autor článku poukazuje na potřebu mít vlastní příběhy s lokálním kontextem. Pracovní skupina se nejprve snažila použít zápletku již existujících taiwanských literárních příběhů a přepsat ji podle kritérií a zásad psaní příběhu Filozofie pro děti. Tento způsob se ale ukázal jako velmi náročný a práce nebyla nakonec dovedena do konce. Proto se pracovní skupina rozhodla napsat vlastní příběh Filozofie pro děti a jako model k jeho tvorbě použila „Objev Harryho Stottlemeiera“. Autor pak ještě popisuje otázky, které zůstaly nevyřešeny: např. jak psát pro děti věrohodným jazykem, aby text nevyzníval, jako když dospělý jen pronáší myšlenku skrz postavu dítěte, nebo jak překlenout rozdíl mezi

⁵¹ Celá metoda Filozofie pro děti pronikla na Teologickou fakultu právě skrze program *Prevence násilí metodou Filozofie pro děti*, s tímto programem máme tedy osobní zkušenosti.

⁵² STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji*, s. 54.

skutečnou realistickou reakcí dítěte a tím, jak chceme, aby zareagovala postava našeho příběhu.⁵³

2.5 LITERÁRNÍ PŘÍBĚH JAKO MOTIVAČNÍ NÁSTROJ PRO FILOZOFICKÝ DIALOG

Alternativu k práci s příběhy (ať už převzatými či autorskými) vytvořenými přímo pro účely programu Filozofie pro děti představuje využívání původních literárních příběhů. Vychází se ze stejného předpokladu jako v předchozím případě, že totiž příběh má tu vlastnost, že dokáže děti vtáhnout do problému a motivovat k následné filozofické diskuzi. Pokud navíc vybereme příběh mezi dětmi populární, potenciál příběhu motivovat děti k filozofické diskuzi zde může být ještě o to zesílen. Zdá se však, že příznivci takového přístupu nekladou tak velký důraz na to, aby v původním literárním příběhu našli model hledajícího společenství, ani se literární příběh nesnaží nějak přepisovat.

Např. na Švýcarských webových stránkách Filozofie pro děti můžeme najít metodické tipy, jak pro účely filozofického dialogu uchopit a rozpracovat filozofická témata obsažená v dětských knížkách:

1. Nejprve zvolíme téma, o kterém bychom chtěli mluvit. Podle tématu pak vybereme knihu nebo obraz.
2. Formulujeme 2-3 základní otázky týkající se vybraného tématu a další pomocné otázky, které rozvinou základní otázky.

Základní otázky by měly být formulovány tak, aby směřovaly k nějakému obecnému poznatku nebo principu (Např. musí člověk vždy mluvit pravdu?). Pomocné otázky se naopak mají ptát po jednotlivých případech. Měli bychom formulovat takové otázky, na které nenajdeme odpověď ve slovníku, bibli, zákoně nebo podobně jinde. Jde o to vyvolat v dětech vlastní odůvodnění a náhled na věc. Otázky můžeme použít jak na začátku čtení příběhu, tak v průběhu či na konci. Neměly by ale příběh narušovat příliš často, aby děti nebyly zbytečně nedočkavé na zápletku. Na druhou stranu bychom při prokládání příběhu filozofickými

⁵³ Srov. CHING-CHUNG, CH. The Design, Use and Evaluation of Philosophical Stories for Children. *Thinking*, 1991.

otázkami měli dodržovat určitou intenzitu, aby děti příběh jen nekonzumovaly, neboť dětské knížky nabízejí víc.⁵⁴ Několik kritérií jak formulovat otázku, které povzbuzují samostatné a kreativní myšlení a může z nich vzejít filozofický dialog:

- Pokládáme takové otázky, které jsou nám samotným nejasné.
- Otázky se spíše než na vědomosti ptají na názory, význam a smysl.
- Otázky se ptají také na pocity, dojmy a podporují fantazii.
- Spíše než uzavřené otázky (ano/ne), pokládáme otevřené otázky, které podporují diskuzi.
- Ptáme se po důvodech – „proč?“
- Otázky po dětech vyžadují identifikovat se s problémem: „Jak bys to udělal ty?“
- Občas se vracíme a ptáme se na to, co už bylo řečeno: „Jak to, co jsi říkal teď, souvisí s tím, o čem jsme mluvili před chvílí?“
- Pokládáme otázky, které směřují k vyjasnění pojmů.
- Naše otázky jsou tu však jen pro případ, že děti s nějakou vlastní otázkou nepřijdou samy.⁵⁵

Takto formulovaný stručný návod působí mnohem jednodušeji, než zevrubné metodické příručky vytvořené k původním příběhům Filozofie pro děti. Prakticky v něm jde ale o totéž, o podpoření procesuální stránky dialogu, jenom tak je totiž možné prozkoumat téma do větší hloubky. Zatímco metodická příručka k filozofickým příběhům už rovnou obsahuje příklady otázek pokládaných z různých úhlů pohledu nebo cvičení na vyjasnění pojmů, švýcarské metodické typy spíše předpokládají, že si je učitel konkrétním obsahem teprve naplní, vytvoří si tedy sám něco jako vlastní metodickou příručku.

Americký filozof Gareth Matthews se zabývá dětskými knihami a literární příběhy interpretuje tím způsobem, že poukazuje na filozofické myšlenky, které jsou v nich ukryty. Jeho pravidelné příspěvky do časopisu Thinking mají podobu jakési filozofické recenze, autor stručně převypráví obsah příběhu, popíše hlavní

⁵⁴ Srov. *Philosophische Themen in Kinderbüchern aufgreifen und bearbeiten*. [online].

⁵⁵ Srov. *Kinderbücher bieten mehr...wenn wir gute Fragen dazu stellen!* [online].

myšlenku a její přesah do oblasti filozofie. Na metodiku zprostředkování filozofických otázek do dialogu se nijak zvlášť nesoustředí. V tomto podání jsou jeho články tedy spíše inspirací k výběru tématu a literárního příběhu pro filozofickou diskuzi.

2.6 FILOZOFICKÝ DIALOG, KTERÝ NEVYCHÁZÍ Z EXPLICITNÍHO PŘÍBĚHU

Za určitý protipól práce s příběhem Filozofie pro děti či s literárním příběhem by se dala považovat iniciace filozofického dialogu, která z explicitního příběhu vůbec nevychází.⁵⁶ K filozofickému dialogu může děti podnítit také obrázková knížka, hra nebo zážitek.

Paul Shrubshall⁵⁷ (Velká Británie) popisuje filozofickou diskuzi nad obrázkovou knížkou *Window* od Jeannie Baker. Kniha neobsahuje žádný text, celý příběh sestává z několika pohledů z jednoho a téhož okna v průběhu lidského života. Záběr, resp. pohled z okna je stále tentýž, krajina venku se ale podstatně mění (viz příloha 1). Shrubshall se velice zajímavě vymezuje vůči Lipmanovým filozofickým příběhům a argumentuje,⁵⁸ že obrázková kniha nám poskytuje lepší příležitost vkládat do obrázku vlastní významy. Filozofické koncepty se tak rodí přímo v dialogu, což Shrubshall považuje za přirozenější, než jsou-li nám svým způsobem uměle zprostředkovány filozofickým příběhem a v metodické příručce navíc od příběhu mnohdy poněkud izolovány.⁵⁹

Obrázkové knížky využívá také např. Eva Zoller (Švýcarsko), která svou metodu práce představovala v rámci přednášky pořádané na PF JU. Stejně jako k literárnímu příběhu, také k obrázku si může učitel předem připravit otázky iniciující a prohlubující filozofický dialog. Při jejich promýšlení se učitel řídí

⁵⁶ Chápeme-li však příběh v širším smyslu jako organizující princip lidské psychiky (viz. kap.1.2), pak se tento zdánlivý rozpor vytrácí, protože ať už na počátku filozofické diskuze stojí cokoliv, člověk to vždy dokáže interpretovat jako příběh či součást příběhu, který sám konstruuje.

⁵⁷ Srov. SHUBSHALL, P. *The Role of Stories in Doing Philosophy with Children. Thinking*, 1997.

⁵⁸ Zcela v souladu s paradigmatem narativních konstrukcí.

⁵⁹ Srov. SHRUSBALL, P. *The Role of Stories in Doing Philosophy with Children. Thinking*, 1997.

stejnými pravidly, která platí pro práci s literárním příběhem (viz kap. 2.5). Filozofický dialog vycházející z hříčky či naší bezprostřední zkušenosti demonstrovala na cvičení s kameny. Učitel rozdává dětem kameny a ptá se: „Jak víte, že je to kámen?“ Jde o cvičení, jehož cílem je najít rozsah a obsah pojmu a tím pojem definovat. Do prozkoumávání kamene a následného definování pojmu „kámen“ děti zapojují všechny smysly, včetně sluchu nebo chuti. V případě kamenů jde spíše o nacvičení či zpevnění technik myšlení resp. dovedností nutných k filozofování.

Program Filozofie pro děti si v mnoha zemích klade za cíl stát se součástí školního kurikula a může být pojat v první řadě právě jako nácvik technik myšlení. Příkladem je Norsko, kde se podle osobní zkušenosti Richarda Macků věnuje velká pozornost nácviku kritického myšlení. Filozofický dialog pak vzejde z otázky jednoznačně položené učitelem (nikoliv z příběhu, který by nás k nalezení vlastní otázky měl teprve dovést). Osobně jsem se setkala s nizozemským lektorem, který filozofickou diskuzi vedl tím způsobem, že rovnou zahájil hodinu jedním z Lipmanových cvičení. Přestože jsem nemohla spolurozhodovat o výběru tématu, filozofická diskuze i tak vzbudila můj velký zájem. Nicméně je zajímavé si uvědomit, že z hlediska participace ostatních účastníků diskuze na výběru tématu se tento přístup jeví téměř jako protipól přístupu, kdy účastníci vycházejí z obrazu. Přístup, kdy účastníci vycházejí z obrazu se snaží o co největší svobodu interpretace obsahu, zatímco přístup, kdy učitel direktivně vnese do hodiny cvičení tuto svobodu velice omezuje.

Na počátku filozofické diskuze však může stejně dobře stát otázka, kterou si účastníci prostě přinesli ze svého života, aniž by před tím společně četli příběh, jiný text či obraz, nebo hráli hru. Příkladem je Café Philo. Původně vzniklo ve Francii. Filozof Marc Sautet oslovil několik svých přátel a po nějakou dobu se pravidelně scházeli, aby filozofovali v kavárně nad otázkami, které je zajímali. Posléze se účast na setkáních značně rozrostla, Café Philosophique bylo vnímáno jako další z úspěšných způsobů, jak filozofické vnímání světa zpřístupnit širší veřejnosti. V současnosti Café Philo přesáhlo hranice země svého původu a na

mnoha webových stránkách zabývajících se Filozofií pro děti můžeme najít pozvánku na filozofickou kávu.⁶⁰

2.7 ČESKÁ ZKUŠENOST S POUŽÍVÁNÍM PŘÍBĚHU VE FILOZOFII PRO DĚTI

V České Republice se o systematický rozvoj programu Filozofie pro děti snaží pedagogové a studenti Jihočeské Univerzity. Studenti většinou pracují s převzatými příběhy Filozofie pro děti, ať už v rámci intenzivních kurzů, kdy se v metodě sami cvičí, tak v rámci svých praxí s dětmi (viz příloha 2).

Zároveň však na Jihočeské Univerzitě v rámci specifické oblasti zaměření na *promyšlení otázek víry metodou Filozofie pro děti* vznikl autorský příběh z českého prostředí. Příběh nese název „---aděje na s---“, je zaměřen na adolescentní mládež a otázky víry. Jeho autorka Ludmila Muchová příběh testuje a využívá ve svých seminářích. K tomuto příběhu v současné době dotváříme metodickou příručku. Tvorba příběhu i metodické příručky opět vychází z Lipmanova pojetí (viz příloha 3).

S využíváním literárních příběhů je naše česká zkušenost reprezentovaná Jihočeskou univerzitou spíše sporadická. V rámci zaměření na *Promyšlení otázek víry metodou Filozofie pro děti* ojediněle vzniklo několik stručných metodických příruček k příběhům, které pro účely Filozofie pro děti původně napsány nebyly. Příběhy mají většinou náboženskou tematiku a metodické příručky k nim vznikly na žádost slovenského Katolického pedagogického a katechetického centra. Přestože příběh není původně napsán pro Filozofii pro děti, metodická příručka k němu přiložená opět vychází z Lipmanova programu (viz příloha 4). Jakékoliv experimenty s vedením filozofického dialogu nad literárním příběhem zatím v praxi nedostaly žádnou systematickou podobu.

Marie Stránská se ve své diplomové práci mimo jiné zabývala myšlenkou využití metody Filozofie pro děti pro práci s populárními dětskými knížkami. Svůj záměr ale v průběhu práce poněkud přehodnotila. Uvádí tyto důvody: „Předně tyto příběhy (jde většinou o konzumní literaturu) neobsahují dostatečné množství

⁶⁰ Srov. *Café Philosophique* [online]. Wikipedia, the Free Encyclopedia.

„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.“⁶¹ Stránská jako řešení navrhuje kombinovat literární příběhy s příběhy Filozofie pro děti, přičemž na příbězích Filozofie pro děti by si děti nacvičily dovednosti myšlení potřebné ke kritickému čtení literárních příběhů. Jako ideální možnost nakonec vidí využít postavy z oblíbených dětských knih k tomu, abychom si napsali vlastní příběhy obsahující filozofické pojmy a model hledajícího společenství a k nim potřebné manuály.⁶² V následujících kapitole 4 budeme s jejími názory polemizovat.

SHRNUTÍ KAPITOLY 2

Cílem druhé kapitoly bylo především představit a popsat rozmanité způsoby využití příběhu ve Filozofii pro děti. V rámci rozmanitosti přístupů je zajímavé si uvědomovat, jak moc ten který přístup akcentuje spíše obsahovou či spíše procesuíální rovinu filozofického dialogu. Přestože se v dalších kapitolách budeme hlouběji zabývat jen některými z uvedených způsobů práce s příběhem, domnívám se, že širší popis různorodých přístupů, o nichž jsem měla k dispozici nějaké informace, nebyl samoúčelný. Myslím si, že širší povědomí o nejrozumnějších variantách, cestách a možnostech vede každého pedagoga k pokoře při snaze o rozvíjení vlastní metody. V následujících kapitolách se zaměříme hlavně na literární příběh. S využitím poznatků z literární vědy zkusíme hledat filozofický rozměr v literárních příbězích.

⁶¹ STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji*, s. 64.

⁶² Srov. STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji*, s. 64-65.

3 PŘÍBĚH JAKO LITERÁRNÍ ÚTVAR

Abychom mohli mluvit o filozofickém rozměru literárních příběhů, dokázali v nich hledat filozofická témata a následně v nich pojmenovat „místa“, kde jsme filozofické téma našli, potřebujeme k tomu alespoň rámcově pochopit fungování příběhu jako literárního útvaru.

3.1 LITERATURA, UMĚLECKÁ LITERATURA, UMĚNÍ

Literatura je souborem textů, tj. všech existujících písemně zaznamenaných jazykových projevů lidstva. Každý takový projev má v podstatě tři funkce: informativní (dílo přináší určité informace, tato funkce je dominantní u textů odborné literatury), formativní (dílo ovlivňuje postoje a jednání recipienta, tuto funkci vnímáme jako dominantní např. v publicistice, kdy se autor snaží příjemce o něčem přesvědčit) a funkci estetickou (poskytuje možnost estetického požitku z díla, je základní funkcí krásné literatury - beletrie).⁶³ Ne každý text je tedy umělecký text. V některých publikacích autoři ale „slovem literární“ text myslí právě uměleckou literaturu. Ve stejném smyslu s pojmem operují v diplomové práci.

Estetická funkce, jíž se vyznačuje umělecká literatura, „organizuje a sjednocuje významy literárního díla tak, aby ve významovém celku umělecké struktury působily všechny jako umělecký znak.“⁶⁴ Lederbuchová dále rozlišuje další dílčí funkce uměleckého textu: funkce mravní (ta může být i v rozporu s obecně platnou morálkou společnosti), funkce emocionální (která ovlivňuje citovou sféru a zprostředkovává osobní prožitek z díla), funkce poznávací, funkce náboženská nebo jinak ideologická, terapeutická, relaxační a zábavná.⁶⁵ Estetická funkce všechny tyto dílčí funkce integruje do jednoho smysluplného celku. Díky ní čtenář při četbě umělecké literatury uplatňuje měřítko krásy a nehodnotí ji podle jiných kritérií (např. podle toho, zda mu vyhovuje jako spolehlivý zdroj

⁶³ Srov. HÁNOVÁ, E., JEŘÁBOVÁ, E. a kol. *Odmaturuj z literatury*, s. 170.

⁶⁴ LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*, s. 82, heslo: estetická funkce.

⁶⁵ Srov. LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*, s. 97-97, heslo: funkce umělecké literatury.

informací či mravních vzorů atd.).⁶⁶ „Převládá-li v beletrii jiná z funkcí na úkor estetické, umělecká hodnota díla se snižuje.“⁶⁷

Estetická hodnota díla nám umožňuje vnímat a hodnotit dílo jako krásné. Měřítko krásy jsou podmíněna jak dobově, tak individuálně. „Vždy existuje rozpor mezi individuálním a estetickým hodnocením – estetickou hodnotou a estetickou normou. [...] Právě tento nesoulad je v umělecké tvorbě hybnou silou.“⁶⁸ To, co je krásné či umělecké, bývá spojováno s harmonií, dokonalostí, ale také s nevšedností a originalitou. Proto každé umělecké dílo je vždy budováno v závislosti na dobové hierarchii uměleckých a estetických norem. Dílo tyto normy buďto respektuje, nebo částečně porušuje a tím je zpětně modifikuje.⁶⁹

Jako důležitá charakteristika uměleckého díla se často uvádí, že umělecké dílo má účel samo v sobě. Štochl například cituje Mathausera: „Umělecký text spočívá v sobě samém, nehodlá sloužit žádným dalším potřebám člověka.“⁷⁰ Umělecké dílo je jaksi povzneseno nad řád běžných věcí, účelů a kritérií užitečnosti a recipient v komunikaci s uměleckým dílem musí zaujmout podobný postoj. Zdá se však, že se to děje z potřeby uchopit skrytý smysl běžných věcí. Štochl odkazuje na Chvatíka a píše: „Estetické ozvláštňování realizované v estetickém postoji vytržení věcí a materiálů z jejich praktických funkčních vztahů mění věci ve znaky a staví je do nového významového kontextu tj. do záměrně integrované struktury znaků a jimi nesených významů. Estetický postoj vychází sice ze smyslového vjemu a vede k radosti z tvaru i k zamyšlení nad věcmi, avšak především je aktivní tvorbou smyslu, jak ve fázi tvůrčí, tak i ve fázi recepční a interpretační.“⁷¹ „Umělecké dílo je proces znovu ustavování smyslu.“⁷²

Každé umělecké dílo, resp. každý umělecký text se tedy snaží tvůrčím způsobem ztvárnovat či zachytit nové souvislosti a významy. Tím poukazuje na skrytý smysl věcí a probouzí v nás rozpor nebo otázku. K podobnému závěru

⁶⁶ Srov. LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*, s. 82-83, heslo: estetická funkce.

⁶⁷ Tamtéž, s. 83, heslo: estetická hodnota.

⁶⁸ Tamtéž, s. 83, heslo: estetická hodnota.

⁶⁹ Srov. ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace*, s. 79.

⁷⁰ Tamtéž, s. 78.

⁷¹ Tamtéž, s. 76.

⁷² Tamtéž, s. 78.

dospějeme také skrz negativní vymezení umění vůči kýči: Kýč nikdy v člověku nezpochybňuje jeho představy o světě, neobsahuje žádné nejasnosti, dvojsmysly či skryté významy. Nikdy nezačíná ani nekončí otázkou, vždy vše doslovně říká. Z toho důvodu kýč používá nejkonvenčnější, nejstandardnější a nejvyzkoušenější zobrazovací prostředky. Umění se liší od kýče především svým přesahem.⁷³

Pokud platí, že umění na rozdíl od kýče v člověku jeho představy o světě zpochybňuje, klade otázky a usiluje o přesah, pak z toho pro naše téma plyne, že každý umělecký text automaticky obsahuje filozofický rozměr, protože, stejně jako filozofie, odkazuje na skrytý smysl věcí a vyvolává v člověku otázku právě už jenom proto, že splňuje kritéria uměleckosti. Tento závěr se nicméně komplikuje skutečností, že veškeré snahy o definici umění mají vždy spíše normativní a zobecňující podobu. Navíc, jak jsme již řekli, ne každý text je textem uměleckým. To znamená, že ne každý text je v každé době vnímán jako umělecký a zároveň ne každý text si klade za cíl být uměleckým textem. Přesto existuje možnost, že i ne-umělecký text v sobě filozofický rozměr obsahuje. Proto se v kapitolách 3.2-3.6 pokusíme nalézt filozofický rozměr příběhu tou metodou, že se zaměříme na jednotlivé prvky výstavby příběhu a jejich vzájemné fungování, aniž bychom museli řešit normativní otázku, zda příběh je či není umělecký.

3.2 LITERÁRNÍ DRUHY A ŽÁNRY

V každém literárním díle můžeme identifikovat obsahovou a formální rovinu. Obsahová rovina souvisí s tím, co je v díle zobrazováno, forma je způsob zobrazení. Přičemž obsah a forma jsou na sobě vzájemně závislé. Obsah je možnost završená teprve formálním zpracováním.⁷⁴

Za pomoci hledisek formy a obsahu můžeme odvodit základní literární druhy.⁷⁵ Uplatníme-li hledisko obsahu, pak literaturu dělíme na lyriku, epiku a drama: Lyrika je literární druh, který nemá děj, vyjadřuje pocity, nálady, dojmy,

⁷³ Srov. RYBÁŘ, R. cit. podle HRÁZSKÁ, G. *Umění a kýč*, s. 3.

⁷⁴ Srov. ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace*, s. 83.

⁷⁵ Literární druhy jsou základní způsoby existence literárního díla.

myšlenky a úvahy autora nebo hrdiny, reflektuje tedy spíše stav.⁷⁶ Epika je literární druh založený na dějovosti, vyprávění příběhu. Drama je literární druh, který má, podobně jako epika děj, je však v zásadě určeno k jevištnímu provedení.⁷⁷ Mocná a Peterka toto dělení pojmenovávají jako „klasickou triádu literárních druhů“.⁷⁸

Podle Mocné a Peterky však „klasická triáda“ nevyovídá téměř nic o individuálním výrazu a může být tedy právě o hledisko výrazu či formy obohacena. „Zatímco klasická triáda je definována filozoficky (obsahově) postojem k bytí, novodobá triáda literárních druhů je definována technicky (výrazově) poměrem k příjemci.“⁷⁹ „Novodobou triádu“ představuje členění na poezii, prózu a drama: Poezie je zvláštním způsobem členěný jazykový projev. Jde o text vyjádřený veršem, řídící se pravidly zvláštní rytmičké a melodické výstavby. Tato stylizace zvukové stránky jazyka je (podobně jako hudba) schopna utvářet významy citové atmosféry textu a podporovat jejich komunikaci.⁸⁰ Prózu lze chápat jako řeč nevázanou, odpovídá běžnému vyjadřování. Jako výrazová forma je spjata především s vyprávěcími žánry.⁸¹

Poezie bývá běžně spojována spíše s lyrickou výrazovou formou, zatímco próza spíše s epickou. Může ale zcela dobře existovat epická báseň, či lyrická próza. Uvnitř literárních druhů se realizují literární žánry. K lyrickým žánrům patří např. báseň, píseň, žalm. K epickým patří epos, román, povídka a novela, pohádka, bajka a další. Příslušnost k literárnímu druhu a žánru má význam pro

⁷⁶ Pokud by ale platil předpoklad, uvedený v kapitole 1.2, že člověk svět kolem sebe interpretuje způsobem, jako by vyprávěl příběh, znamenalo by to, že kdykoliv čteme lyrickou báseň, která sama o sobě žádný příběh neobsahuje, jako čtenáři do ní automaticky vkládáme příběh, který by mohl být v zákulisí myšlenky či nálady básně. Pokud to platí, otázkou zůstává, zda to náš dojem z lyrické básně obohacuje nebo naopak ochuzuje. A zda a jakým způsobem by bylo legitimní hledat filozofickou rovinu v lyrických básních.

⁷⁷ Srov. HÁNOVÁ, E., JEŘÁBOVÁ, E. a kol. *Odmaturuj z literatury*, s. 172-174.

⁷⁸ MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*, s. 7.

⁷⁹ Tamtéž, s. 7.

⁸⁰ Srov. LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*, s. 237, heslo: poezie.; HÁNOVÁ, E., JEŘÁBOVÁ, E. a kol. *Odmaturuj z literatury*, s. 171.

⁸¹ Srov. LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem*, s. 257, heslo: próza.; HÁNOVÁ, E., JEŘÁBOVÁ, E. a kol. *Odmaturuj z literatury*, s. 172.

interpretaci literárního díla. Čtenář od určitého žánru automaticky očekává určitý způsob fungování textu.

Tato kapitola obsahující poněkud triviální poznatky z literární vědy má pro naše téma význam právě z důvodu interpretace textu. Předpokládám totiž, že abychom vůbec dokázali hovořit o filozofických myšlenkách v příběhu, musíme každý jednotlivý příběh nejprve nějakým způsobem interpretovat. Dokázat příběh zařadit k literárnímu druhu či žánru a od toho anticipovat způsob, jakým nám bude sdělovat „svou pravdu“ nemusí být možná pro interpretaci a následné nalezení filozofických témat vždy nutné, nicméně může to být obohacující. Dvě hlediska (tj. obsahové a formální) třídění literárních druhů naznačují, že filozofický rozměr každého jednotlivého literárního příběhu může být obsažen jak v tématu, tak ve způsobu jeho podání.

3.3 INTERPRETACE TEXTU, INTERPRETACE LITERÁRNÍHO DÍLA

Znovu je třeba si připomenout, že ne každá literatura je uměleckou literaturou. Tato kapitola bude pojednávat o zákonitostech interpretace, z nichž mnohé se vztahují nejen na umělecký text.⁸² Je ovšem napsána se zvláštním zřetelem k interpretaci právě uměleckého textu.

Interpretace je součástí každé komunikace. Smyslem interpretace je zachycení jakéhosi jádra zprávy, nalezení podstaty. Literární komunikace je sdělování a sdílení (primárně estetických) hodnot prostřednictvím textu - literárního díla. Literární komunikace se vyznačuje tím, že literární texty svým nejednoznačným používáním symbolického jazyka zcela záměrně otvírají možnosti široké škále různých výkladů.⁸³ „K podstatě umělecké komunikace patří, že je programově otevřena odlišným interpretacím.“⁸⁴ Cílem literární interpretace je postížení významu či smyslu literárního díla.⁸⁵ Zajímavá je

⁸² Navíc je pravděpodobné, že částečně platí také pro netextové artefakty.

⁸³ Srov. ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace*, s. 55.

⁸⁴ Tamtéž, s. 55.

⁸⁵ V literární vědě nepanuje jednota v používání těchto pojmů. Autoři, z nichž budeme čerpat, se k pojmům stavějí takto: Štochl vcelku srozumitelně vymezuje: význam mají slova, výpovědi

odborná debata, zda se význam či smysl rodí výhradně uvnitř textu, anebo v procesu textového odkazování mimo sebe - k vnějšímu světu, k vnímání, k jiným textům či kulturním kódům.⁸⁶

Štochl se zřetelem k postmodernímu způsobu vnímání světa poukazuje na skutečnost, že každé dílo může nabízet téměř nekonečné množství interpretací (přestože během čtení a chápání jednotlivých významů se toto nekonečno poněkud omezuje). Každá interpretace je v podstatě redukcí. Všechny interpretace jsou tedy stejně nedokonalé a zároveň stejně oprávněné, přestože mohou existovat interpretace horší a lepší. Zajímavější jsou ty interpretace, které jsou vynalézavé, podnětné, vystavěné na silné analogii.⁸⁷ Interpretace pojatá jako pouhé hledání původního autorského záměru by byla redukcí. Čtenář je na stejné úrovni jako autor a má právo dílo kreativně dotvořit. Význam vychází z díla samotného, ne ze záměru autora. Autorova interpretace je tak stejně právoplatná jako čtenářova.

„Protože ústřední smysl (literárního díla) nikdy nikdo předem nestanovil, není možné jej prostě nalézt, nýbrž musí být vždy znovu a znovu vynalézán; každé takové vynalézání smyslu textu se děje jeho kreativním doplněním právě během procesu interpretace.“⁸⁸ Tento prostor pro kreativitu čtenáře či interpreta navíc nevyklučuje možnost, že si čtenář na základě vlastní zkušenosti dotvoří text svým vlastním způsobem a přisoudí mu kvality, jež autorem nebyly původně vůbec zamýšlené. „Pro interpreta je vždy legitimní nalézt v textu to, co tam našel, pokud libovolné indicie v textu takový závěr podpoří.“⁸⁹

Věra Vařejková píše o literární interpretaci v hodinách literární výchovy. Také pro ni znamená interpretace komunikaci recipienta s textem. Jde o komunikaci vyžadující subjektivní reakci vnímatele, nejen názorovou, ale i

mají nebo nemají smysl. Např. význam věty „jede vlak“ je vždy stejný, smysl se mění v závislosti na kontextu. Pro někoho může mít věta „Jede vlak!“ ten smysl, že by si měl pospíšet, aby ho stihl, pro někoho jiného může být smysl věty v tom, že by se měl uhnout z kolejí atd. (s. 130-131). Podobné rozlišení formuluje i Bílek (*Hledání jazyka interpretace...* s. 120-122). Vařejková obě slova používá víceméně jako synonyma (*Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu...* s. 18-20.)

⁸⁶ Srov. BÍLEK, P. A. *Hledání jazyka interpretace*, s. 179-183.

⁸⁷ Srov. ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace*, s. 120.

⁸⁸ Tamtéž, s. 117.

⁸⁹ Tamtéž, s. 124.

emocionální, mravní a volní, která navíc vyzývá k zapojení tvořivých činností.⁹⁰ Vařejková se soustředí hlavně na zprostředkování nalezení smyslu uvnitř literárního díla a cituje Janiona „cílem takto pojaté interpretace je ukázat, strukturu díla, upozornit, jak každá podrobnost v celku a celek v každém elementu se navzájem odrážejí. Takovým způsobem se v centru interpretovy pozornosti nachází samo literární dílo.“⁹¹ Podle ní interpretace znamená přiměřený výkladový vstup do uměleckého textu, nalezení zorného úhlu směřujícího od jednotlivých výrazových prvků k poodhalení struktury díla a pochopení smyslu. Následně se můžeme ptát, jaký vztah má smysl díla k vnímateli, k autorovi, kulturní tradici. V žádném výukovém celku však nejsme schopni obsáhnout všechna tato hlediska. Hovoří o tzv. mikroanalýze, která se pohybuje od uchopení výrazu k uchopení významu, raději než naopak.⁹²

Vařejková svůj přístup k interpretaci literárního díla nestaví na obecných poznacích z literární vědy, ale spíše na nalezení zajímavého bodu či úhlu pohledu, jak do díla vstoupit. Její mikroanalytický přístup považuji za možný legitimní způsob, jak v literárních příbězích objevovat filozofický rozměr. Tedy, najít vhodný vstup do literárního díla – s vědomím, že je to jen jeden z mnoha možných vstupů – který nám umožní nalézt filozofické téma v příběhu a zároveň plně respektovat jeho primárně estetickou funkci literárního díla. Nyní podrobněji popíšu to, co Vařejková nazývá cestou od výrazu k významu.

3.4 UCHOPENÍ VÝRAZU

Chápání výrazu a významu slov je prvotním předpokladem veškerého porozumění. Příběh, který prostě popisuje realistickou událost, tedy vyžaduje pouze, abychom rozuměli významům slov a větných konstrukcí. Umění ale, jak už bylo zmíněno, vytváří nové významy a celé významové světy, jimiž se snaží poodhalit pravdu, která transcenduje hranice běžného způsobu porozumění běžným věcem. Nejčastějším prostředkem vytváření nových či přenesených

⁹⁰ Srov. VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu*, s. 11-17.

⁹¹ Tamtéž, s. 18.

⁹² Srov. Tamtéž, s. 19-32.

významů je metafora. Metaforu často používáme i v každodenních vyjádřeních. (Např. věta „Jsem já to ale osel!“) „Ve své podstatě je to univerzální a prakticky nejrozšířenější prostředek uměleckého, filozofického, vědeckého i všednodenního znázornění.“⁹³ V uměleckém vyjádření však pochopení metafory nevyžaduje jen logickou analýzu (osel je hloupý, já jsem hloupý jako osel, já jsem osel), ale zapojuje také naše emoce, tvořivost, fantazii a životní zkušenost (např. „smutek tak hluboký, že bys z něj našlehal slanou polárku“). K tvůrčímu jazyku patří mnohovýznamovost, je svou podstatou mnohoznačný. Navíc, čím je dílo mnohoznačnější, tím víc ho čteme ve světle vlastní zkušenosti, což ovšem plodí bezpočet interpretací.⁹⁴

Jak důležité je uchopení výrazu při práci s uměleckým textem, se nejvíce projeví při interpretaci poezie. Interpretace poetického díla je totiž v první řadě odkázána právě na osobní pochopení jazyka básně. V poezii ovšem nejde jen o přenášení a vytváření nových významů, ale také o navození atmosféry s využitím zvukomalebnosti slov. „Umělecký text maximálně zhodnocuje slovo v jeho zvukové i významové kvalitě.“⁹⁵ „Poetický jazyk vždy zviditelňuje sám sebe jako sdělení i jako řeč sdělení.“⁹⁶

Obecně však můžeme říci, že až poté, co pronikneme do jazyka každého jednotlivého uměleckého díla či příběhu, může k nám promluvit svým tématem. Přičemž způsob jak k nám dílo promlouvá, je z estetického hlediska stejně důležitý jako téma – o čem k nám promlouvá. Zatímco v lyrických textech s rozkrytím jazykové metafory objevíme náladu či myšlenku, v epických textech objevíme příběh čekající na další rozkrytí.

3.5 PŘÍBĚH A REALITA

Smysl literárního díla je utvářen také tím, jaký vztah má svět zobrazený v literárním příběhu ke světu reálnému? Existují v podstatě dva hlavní koncepty, jak se literární příběh může k realitě vztahovat. Literární dílo se buďto snaží co

⁹³ ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace*, s. 151.

⁹⁴ Srov. VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu*, s. 33.

⁹⁵ Tamtéž, s. 33.

⁹⁶ ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace*, s. 77.

nejvěrněji odkazovat ke skutečnému světu nebo si naopak utváří svět zcela vlastní jakoby vyvázaný z pravidel světa, v němž žijeme. První případ byl uplatňován od antiky, kdy umění bylo chápáno jako věrné napodobení reality, po novější historii (dobrymi příklady jsou realismus či naturalismus). V dnešní době však umění, nejen to literární, akcentuje mnohem více jiná kritéria, než odkazování na realitu, například estetický zážitek či originalitu. Důkazem může ve světě literatury být v současné době velice populární žánr fantasy literatury. Štochl dokonce píše, že literatura má zejména imaginativní hodnotu, kritérium pravdy je tu podružné.⁹⁷

Znamená to tedy, že by literatura byla světem o sobě, který se k reálnému životu nikterak nevztahuje, vztahovat nechce či nemá? „Pracuje-li fikce a fantazie, jak je to s pravdou?“⁹⁸ V této otázce leží celá specifická uměleckého sdělení, že totiž i zcela smyšlený příběh plný fantazie a snad i nesmyslů, může být metaforou, přeneseným významem vypovídajícím o nějaké hlubší pravdě ukryté za běžnými věcmi a jejich věrným zobrazováním. Setkáváme se zde tedy s metaforou nejen na úrovni jazyka, jak jsme si o ní již hovořili v kapitole 3.4, ale na úrovni struktury či způsobu fungování celého fikčního světa. „Umění je tu programově především od toho, aby zobrazovalo realitu nepřímo, zprostředkovaně, alegoricky.“⁹⁹

Aby komunikace mezi čtenářem a fiktivním dílem byla vůbec možná, musí čtenář při čtení fikce zaujmout postoj jakési dohody o pravdivosti, odborně je některými autory označována jako potlačení nevíry, uvěření,¹⁰⁰ musí udělat krok směrem k příběhu a přijmout jeho pravdu. Teprve poté může z příběhu zase „vystoupit“ a případně si metaforicky vztáhnout (či nevztáhnout) pravdu příběhu na pravdu o světě nebo o svém životě.

3.6 VNITŘNÍ LOGIKA PŘÍBĚHU

Na tvorbě významu uvnitř příběhu mají podíl: děj, postavy, čas a prostor příběhu a vypravěč. Tyto entity nelze vykládat izolovaně, na tvorbě významu se podílejí také způsobem, jakým vstupují mezi sebou do vztahů v každém jednotlivém

⁹⁷ Srov. ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace*, s. 149.

⁹⁸ VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu*, s. 71.

⁹⁹ BÍLEK, P. A. *Hledání jazyka interpretace*, s. 152.

¹⁰⁰ Srov. Tamtéž, s. 129.

příběhu. My si uvedené významotvorné prvky příběhu představíme jen velmi stručně, nejde nám totiž o vybudování nové literárněvědné teorie. Spíše si potřebujeme vůbec uvědomit existenci jednotlivých stavebních kamenů příběhu a zmínit takové jejich vlastnosti či možnosti, jež by mohly mít vztah k námi hledanému filozofickému rozměru každého jednotlivého příběhu.

3.6.1 Děj

Děj je dynamický sled událostí vyvíjející se zpravidla v jisté časové následnosti. Ze souboru událostí a scén se vytváří ucelený příběh. Z tohoto hlediska je děj jedním z nejpodstatnějších tématotvorných elementů, přispívá k identitě příběhu a jeho soudržnosti. Podle Bílka je fenomén dějovosti způsoben střídáním stabilních a nestabilních prvků v zobrazovaném světě. Mimetické odkazování na reálný svět přináší do příběhu stabilní prvky, např. smrt postavy je jev, který už se nedá zvrátit. Nestabilita však může být do vyprávění vnesena zákonitostmi, které se rodí uvnitř příběhu (např. existence živé vody). „Právě nepředvídatelnost těchto proměn je tím, co vytváří vnitřní dynamiku a vnímatelské napětí, kvůli tomuto aspektu čteme, abychom věděli jak to dopadne.“¹⁰¹ Kategorie děje bývá obvykle vnímána jako klíčový aspekt z hlediska konzumního čtenáře. Bílek dále ještě odkazuje na Ricoeura, jehož pohled by s předchozím tvrzením mohl představovat implicitní polemiku: „Čteme spíše kvůli tématu, kvůli tomu, o čem příběh je, než kvůli tomu, že jisté matrice uspořádání děje na nás působí.“¹⁰² Ricoeur zdůrazňuje spíše procesuální než výsledkovou potenci dějové složky, podle něho jsou mechanismy vnímání děje založeny spíše na očekávání jistého moudra či morálního soudu.¹⁰³

Přestože naše otázky po příběhu jsou obvykle zcela intuitivně směřovány spíše k ději: „o čem to je?“, mohou existovat příběhy, jejichž děj je velice triviální a přesto v sobě nesou hluboký smysl, uměleckou hodnotu či filozofickou pravdu, resp. příběhy, jejichž smysl zůstane skryt, soustředíme-li se pouze na dějovou složku.

¹⁰¹ BÍLEK, P. A. *Hledání jazyka interpretace*, s. 150.

¹⁰² Tamtéž, s. 151.

¹⁰³ Srov. Tamtéž, s. 150-151.

3.6.2 Postava

Základní myšlenkou interpretačního přístupu k vyprávění zůstává, co vlastně vytváří postavu. V rozličných textech to může být soubor vlastností či jedna výrazná vlastnost, myšlenka, kterou postava vyjadřuje či reprezentuje, nebo její role v textu. Podle Pavelky „příběh tvoří postavy (hrdiny), a ne postava příběh.“¹⁰⁴ Osobně se domnívám, že postava je s příběhem tak úzce spjata, že není smysluplné ptát se, zda je tu postava kvůli příběhu nebo příběh kvůli postavě. Charakter postavy se sice projevuje tím, jak vstupuje či nevstupuje do děje, tedy se postava v určitém smyslu opravdu jakoby stává dějem příběhu, na druhou stranu vytváří samostatnou entitu. Příběh nás často zmate, pokud v něm postavy bez jakéhokoliv vysvětlení jednají nekonzistentně, nebo pokud máme dojem, že postava nemá svůj vnitřní svět a stala se jen loutkou příběhu, aniž by se tak stalo na základě „uměleckého záměru“.¹⁰⁵ V každém příběhu se mezi dějem a postavou utváří specifická dynamika, kterou stojí zato zkoumat jako zvláštní jev.

Postava, způsobem jak je vystavěna, může buď zcela přímočaře odkazovat do sféry skutečného světa, nebo může mít naopak rysy vycházející čistě z pravidel daných příběhem (příkladem mohou být sci-fi příběhy a postavy, které nemají lidské vlastnosti). Může se jednat o „literární typ“ zobrazující nějakou obecnou lidskou vlastnost nebo může reprezentovat svou vlastní jedinečnost. Každá postava se však vždy pohybuje někde mezi těmito extrémními póly.¹⁰⁶

Zatímco děj aktivuje emoce jako napětí a zvědavost, postava ve čtenáři probouzí souhlas či nesouhlas, sou-cítění. S postavou se můžeme identifikovat. Stránská ve své diplomové práci odkazuje na další autory a píše, že identifikace s literárním hrdinou je jednou ze čtenářských aktivit podléjících se na prožitku

¹⁰⁴ PAVELKA, J. *Předpoklady literárního dorozumívání*, s. 125.

¹⁰⁵ V návaznosti na tuto myšlenku jsem si položila otázku, jak odlišit nedostatečně propracovaný charakter postavy, která může působit jako loutka (typickým příkladem by mohlo být špatné sehrání filmové role) od pohádkové postavy, která svou jednoduchostí také spíše připomíná loutku prostě umožňující příběhu, aby se odehrál. Postavy v pohádkách však vlastně nereprezentují skutečné bytosti, ale spíše životní principy (dobrou vůli a naději, statečnost, touhu po moci) a v rámci pravidel pohádky coby žánru fungují zcela legitimně.

¹⁰⁶ Srov. BÍLEK, P. A. *Hledání jazyka interpretace*, s. 160-163.; SCHOLLES, R., KELLOG, R. *Povaha vyprávění*, s. 158-202.

z knihy. Tak si vlastně každou postavu dotváříme podle svých představ, pokud nám to příběh dovolí. To se nejlépe daří u postav, které jsou jednodušší.¹⁰⁷

Postava má tu schopnost, že se může k událostem v příběhu vyjádřit, může je prožívat, promýšlet, reflektovat. Různé postavy mohou jednu a tutéž událost v příběhu nahlížet z různých úhlů pohledu.

3.6.3 Vypravěč

Vypravěč zprostředkovává příběh a zároveň je jeho součástí. Roli vypravěče můžeme klasifikovat z různých hledisek: Podle toho, zda se účastní příběhu – je jednou z postav nebo stojí mimo příběh, který on sám vypráví. Podle množství informací, s nimiž operuje – ví víc, než postavy a čtenář, nebo naopak ví méně. Vypravěč může být sám autor atd.¹⁰⁸

Co je však pro naše téma důležité, že totiž stejně tak jako postava, může vypravěč příběh reflektovat, přemýšlet o něm, klást otázky. Vypravěč, který stojí mimo vypravovaný příběh by dokonce mohl oslovit či položit otázku čtenáři nebo posluchači. Z hlediska možností textové komunikace je zajímavé si uvědomit, že pokud postava nebo vypravěč přemýšlí či reflektuje událost, samotný děj je pro čtenáře na chvíli pozastaven. (Laicky řečeno, ve chvíli, kdy čtenář čte slova popisující hrdinovy myšlenky, nemůže v ten samý okamžik číst slova vyjadřující, co se v příběhu právě děje). Z tohoto faktu by mohla vyplynout hypotéza, že příběhy, které akcentují děj a napětí možná automaticky potlačují prostor pro reflexi či zamyšlení. Takovou hypotézu by však bylo potřeba dále zkoumat.

3.6.4 Čas a prostor

Prostor a čas literárního díla nabízí prvek propojenosti zobrazovaného světa. Prostor a čas se vzájemně doplňují, pokud je např. prostorová propojenost textu potlačena, o to víc vystupuje propojenost časová a naopak. Prostor vyprávění může být vymezen tak, aby odkazoval ke skutečnému světu, nebo je zcela fiktivní a má svá vlastní pravidla. Oproti prostoru má čas vyšší míru mimetického

¹⁰⁷ Srov. STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji*, s. 38-40.

¹⁰⁸ Srov. BÍLEK, P. A. *Hledání jazyka interpretace*, s. 163-165.; SCHOLLES, R., KELLOG, R. *Povaha vyprávění*, s. 235-275.

odkazování, ve fiktivním světě je snazší rozrušit čtenářovo předporozumění týkající se prostoru než rozrušit předporozumění časové.

Časový řád lze analyzovat srovnáváním řádu, jímž jsou události a časové fáze řazeny v dějové složce příběhu, se řádem, v němž jsou tyto události vyprávěny. Genette poskytuje obsáhlou klasifikaci. Tuto klasifikaci zde značně zjednoduší. Zahrnuje jak hledisko uspořádání událostí – zda jsou události vyprávěny, jak šly za sebou, či je tato linearita ve vyprávění porušena a příběh je vyprávěn retrospektivně nebo zcela „na přeskáčku“. Z hlediska trvání se můžeme zabývat tím, že některé události příběhu trvaly jen krátce, jsou však popisovány mnohem déle, a naopak. Z hlediska frekvence může být např. jedna událost opakovaně popisována, nebo naopak několikanásobný výskyt podobné události popsán jen jedenkrát. Tato klasifikace je pro nás zajímavá proto, že si na ní můžeme uvědomit rozmanité možnosti zobrazování času.¹⁰⁹

Bílek dále podotýká, že „problém časového ztvárnění hraje významotvornou roli především tam, kde na sebe upozorňuje.“¹¹⁰ Vzhledem k tomu, že čas sám o sobě je (velice podnětná) metafyzická kategorie, mohli bychom předpokládat, že kategorie času ztvárněná v příběhu způsobem, aby na sebe upozorňovala či byla reflektována, vnáší do příběhu filozofický rozměr.

¹¹⁰ BÍLEK, P. A. *Hledání jazyka interpretace*, s. 155.

SHRNUTÍ KAPITOLY 3

V kapitole 3 jsme využili poznatků literární vědy, abychom identifikovali jednotlivé dílčí prvky výstavby příběhu a možné způsoby jejich fungování. Od zvoleného postupu si slibuji, že nám v následující čtvrté kapitole pomůže nalézt vhodný interpretační vstup do příběhu a zorný úhel, jímž budeme nahlížet filozofický rozměr příběhu. V kapitole 3 jsme také došli k průběžnému závěru, že filozofický rozměr může být v příběhu obsažen na rovině tématu – co se v příběhu děje, o čem to je - a může být zdůrazněn, nebo naopak potlačen na rovině diskurzu – tj. způsobu, jak je příběh podáván. Tento poznatek se pro nás stane východiskem pro čtvrtou kapitolu, jejímž cílem je dosud získané poznatky syntetizovat a dospět tak k hypotéze naznačující, na jakých úrovních se můžeme v příběhu s filozofickým rozměrem setkat, kde jej hledat a jak jej dále uchopit.

4 FILOZOFICKÝ ROZMĚR LITERÁRNÍCH PŘÍBĚHŮ

V úvodu práce jsem si položila otázku, jak najít a didakticky uchopit filozofický rozměr obsažený v příběhu. S tím souvisí i dílčí otázky, zda filozofický rozměr mají všechny příběhy a podle jakých kritérií by učitel měl vybírat příběh, chce-li vyvolat filozofickou diskuzi. S využitím poznatků z předešlých kapitol začneme nyní k položeným otázkám navrhnout odpovědi.

V kapitole 1.2 jsem definovala *příběh obsahující filozofický rozměr* jako příběh vzbuzující filozofické otázky. Z toho bychom mohli odvodit definici samotného *filozofického rozměru* příběhu: Filozofický rozměr příběhu je filozofický problém či filozofické téma v příběhu obsažené. Tím se však, dle mého názoru, definice zcela nevyčerpala. Proč? Podobně jako každá specifická oblast lidského hledání pravdy, má i filozofie jak svůj předmět zkoumání tak vlastní metodologii. Někjaký předmět zkoumání či téma (např. přátelství) se tedy nestává filozofickým problémem pouze kvůli své samotné existenci ve světě (či v textu), ale až tehdy, je-li na ně pohlíženo filozofickým způsobem. Filozofický rozměr příběhu pak není určen pouze tím, zda příběh obsahuje určitá témata potenciálně vhodná pro filozofickou reflexi. Filozofický rozměr příběhu je dán až tím, nakolik příběh témata filozoficky reflektuje, jejich reflexi naznačuje či ji alespoň umožňuje.

Například představíme-li si jakýkoliv román pro dívky, můžeme předpokládat, že příběh bude obsahovat téma přátelství a lásky. To jsou sama o sobě témata nabízející se k filozofické reflexi. Román se může soustředit na prožitkovou rovinu a z filozofického hlediska může přátelství a lásku zobrazovat velmi povrchně. Nebo může i v rámci poutavého příběhu přátelství a lásku reflektovat, klást zpochybňující otázky, naznačovat otázky po smyslu. Druhý případ je případ, kdy příběh obsahuje či alespoň naznačuje filozofickou reflexi. V prvním případě, kdy příběh sám žádné filozofické otázky nenabízí, se ale přesto může stát, že si je čtenář při čtení položí. Zde bych znovu odkázala na Štochlovu poznámku ohledně interpretace literárního díla, že totiž čtenář má právo si dílo

kreativně dotvořit.¹¹¹ V tomto případě není filozofický pohled na téma obsažen v textu samotném, ale do příběhu jej vnáší až čtenář. Navrhuji tedy že filozofický rozměr příběhu se vyznačuje dvěma vzájemně komplementárními znaky:

a. Filozofické téma, které je:

- obecné – týká se života všech lidí;
- nejednoznačné – neexistuje na něj jednoznačná správná odpověď;
- vyvolává další otázky.

b. Filozofický pohled na téma, který v sobě nese nesamozřejmost, údiv, pochybnost a touhu najít smysl, projevuje se v zamyšlení, otázce, reflexi.

Od filozofického pohledu na téma bychom měli odlišit to, co se v příběhu Filozofie pro děti označuje termínem model hledajícího společenství. Model hledajícího společenství v sobě zahrnuje jak filozofický pohled na téma, tak také model způsobů myšlení (kritického, kreativního a angažovaného). Schopnost dobře kriticky, kreativně a angažovaně myslet je vlastně schopnost dobře používat nástroje myšlení, s jejichž pomocí můžeme filozofická témata lépe a přesněji zkoumat.

4.1 FILOZOFICKÝ VSTUP DO LITERÁRNÍHO PŘÍBĚHU – TEORETICKÁ ČÁST

Pojmenovali jsme, co přesně myslíme filozofickým rozměrem příběhu. Zbývá nám ještě otázka, **jak jej v každém jednom příběhu hledat a dále s ním pracovat**. Hledání odpovědi na tuto otázku nechápu jako hledání konečného návrhu, spíše mi jde o objevení prostoru pro následnou tvořivou iniciativu pedagogů.

Vyjdeme z toho, co o literární komunikaci píše Věra Vařejková (viz kap. 3.3). Komunikace recipienta s textem vyžaduje „subjektivní reakci vnímatele, nejen názorovou, ale i emocionální, mravní a volní, která navíc vyzívá k zapojení tvořivých činností.“¹¹² Zdá se, že právě citované požadavky na subjektivní reakci vnímatele mají mnohé společné s požadavkem kritického,

¹¹¹ Srov. ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace*, s. 117.

¹¹² Srov. VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu*, s. 11-17.

kreativního a angažovaného myšlení ve filozofii pro děti. Za klíčový považují Vařejkové pohled na literární interpretaci jako na [a] nalezení přiměřeného výkladového vstupu do literárního díla a [b] nalezení vhodného zorného úhlu interpretace. Vztaženo k filozofickému rozměru příběhu bychom mohli parafrázovat, že v tomto případě je [b] vhodným zorným úhlem úhel filozofický, a že hledáme takový [a] vstup do literárního příběhu, který rozkryje a poodhalí jeho filozofický rozměr. Navrhují, že filozofický vstup do příběhu se děje v následujících krocích:

krok 1: pochopení metafory a odkazu příběhu na skutečný svět

krok 2: nalezení filozofických témat

krok 3: filozofická reflexe témat

4.1.1 Pochopení metafory a odkaz příběhu na skutečný svět

Pro literární příběh je příznačné metaforické vyjadřování. Metafora se může objevit jak na rovině výrazu, tak na rovině struktury či způsobu fungování příběhu (viz kap. 3.4 a 3.5). Protože jednou z charakteristik filozofického tématu je, že jde o téma blízké našemu životu, usuzují, že s příběhem nemůžeme filozoficky pracovat do té doby, dokud děti nerozkryjí jeho metafory a symboly a nevztáhnou si je nějak sami k vlastnímu životu.¹¹³

Symboly a metafory nemůžeme v první řadě vykládat. Vyložit můžeme pouze jejich věcnou stránku, nikoliv jejich stránku transcendentální, která vede za přímou smyslovou zkušenost. Každý symbol totiž v sobě spojuje rozumový a citový rozměr, a k tomu ještě vedle vědomého prvku obsahuje i prvek nevědomý. (Například kámen pro někoho vypovídá o chladu a tíze, pro jiného je symbolem pevnosti či nepřátelství).¹¹⁴

Opustíme nutný předpoklad rozkrutí jazykové metafory a soustředíme se na to, co jsem nazvala metaforou na rovině struktury či fungování příběhu.

¹¹³ Rozkrývání metafor a symbolů jak na úrovni jazyka, tak na úrovni celých významových celků však zahrnuje nejen racionální pochopení, ale také hlavně zapojení vlastní zkušenosti a citové stránky. Otázka, jak citlivě vést děti k tomu, aby samy dokázaly rozkrývat metafory a symboly a nechaly je promlouvat ke svému životu by obsáhla samostatné téma. Touto problematikou se zabývá např. L. Muchová. Přestože autorce jde především o práci se symbolem ve vztahu k náboženské výchově, můžeme zde najít principy, které platí obecně.

¹¹⁴ Srov. MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*, s. 80.

V kapitole 3.5 jsem uvedla, že příběh může buď bezprostředně odkazovat k reálnému světu, anebo se může řídit vlastními pravidly (může se odehrávat ve smyšleném prostředí a mohou v něm vystupovat postavy lišící se od skutečných lidí). Pro zážitek z příběhu je ale nezbytné, aby čtenář příběh vnímal, jako by byl pravdivý. Tak například při čtení knihy *Lev, čarodějnice a skříň*¹¹⁵ přistoupíme na hru, že hrdinové opravdu procházeli skrz starou skříň do země Narnie, kde potkávali fauny, driády a najády. Otázkou ale zůstává, jak moc se tato fikční pravda osvědčuje v našem skutečném životě ve chvíli, kdy z příběhu vystoupíme, jakou myšlenku či poznání si z příběhu do reálného světa odnese. Právě tato pravdivost příběhu, myšlenka či nové poznání vztaženy k našemu životu pak mohou být předmětem filozofického dialogu. Abychom ale dokázali fikční svět vztáhnout ke svému životu, musíme z něj umět vystoupit, což předpokládá umění chápat jej jako metaforu.

Docházím tedy k závěru, že příběhy, jejichž fungování vychází z fungování skutečného světa, např. příběhy dětských hrdinů, můžeme s dětmi okamžitě a bezprostředně vztáhnout k jejich životu a objevit či neobjevit v nich jejich filozofický rozměr. Naproti tomu, abychom mohli objevit či neobjevit filozofický rozměr příběhu, který je svou žánrovou povahou spíše fikční či fantastický, musíme nejprve najít způsob, jak příběh vztáhnout ke skutečnému životu.¹¹⁶

V tomto bodě se nabízí polemika s původní Lipmanovou koncepcí tvorby příběhu *Filozofie pro děti*, kdy Lipman reprezentuje právě stanovisko co nejvěrnějšího odkazu situací příběhu do skutečného světa. V příběhu *Filozofie pro děti* nemusíme rozkrývat žádné metafory, chceme-li najít jeho filozofický rozměr.

¹¹⁵ LEWIS, C. S. *Lev, čarodějnice a skříň*.

¹¹⁶ Příkladem může být pohádka, která nás spíše uzavírá do pravidel svého vlastního fikčního světa. Předškolní děti symboliku obsaženou v pohádkách nepromyšlejí, ale žijí ji. „Nepromyšlejší otázky dobra a zla, lásky a nenávisti, závidí a solidarity, ale žijí s nimi, stále dokola prožívají, že dobro vítězí nad zlem, láska nad nenávistí a solidarita nad závidí, a to je uspokojuje“ (Muchová, 2005, s. 75). Nevyřešenou otázkou pro mne zůstává, zda v období, kdy dítě pohádkou žije, je či není šetrné používat pohádku jako příběh stimulující k filozofickým otázkám. Jsem spíše toho názoru, že s pohádkou jako příběhem stimulujícím filozofickou diskuzi můžeme pracovat až tehdy, kdy jsme si jisti, že děti od ní získali kritický odstup, ale zároveň nový přístup tím, že její pravdu novým způsobem začlenili do svého života. Podobně by se tato má nevyřešená otázka mohla vztahovat i na biblické příběhy či mýty a částečně snad i na autorské fikční příběhy a fantazy literaturu.

To ale nutně neznamená, že literární příběh, v němž musíme nejprve rozkrýt metaforu, je pro filozofický dialog vysloveně nevhodný. Jeho filozofická podstata se jen projevuje o něco méně přímočaře. Viděno z druhé strany, náš filozofický dialog nad literárním příběhem může obohatit právě o dobrodružství rozkrývání metafor. Musíme si však uvědomit, že na rozkrýtí metafory má podíl také individuální zkušenost každého z nás. Zatímco text, který společně čteme, má mj. tu funkci, že naladí členy hledajícího společenství na společný zážitek, text bohatý na metafory nebo práce s obrázkovým příběhem mohou členy společenství zavádět spíše k individuálním interpretacím.

4.1.2 Filozofické téma

Filozofické téma se může v příběhu vyskytovat už (resp. až) na úrovni motivů.¹¹⁷ Ne každý pojem vyskytující se v příběhu, je zároveň filozofickým tématem, byť by se jednalo o pojem filozofický. Téma je textem vždy znovu potvrzováno, dále rozvíjeno a prohlubováno. Tento teoretický poznatek se v praxi projevuje zcela prostě: Čtenář se nepozastaví nad každým slovem „láska“ obsaženým v textu a nezkoumá jej jako filozofickou otázku, ale čte dál a počká, v jakých dalších souvislostech se pojem „láska“ vyskytuje a na základě toho svou filozofickou otázku či problém o něco lépe specifikuje.¹¹⁸ Analogicky, pokud vybíráme text pro filozofický dialog, musíme se přesvědčit, zda filozofické téma, které nás v textu zaujalo, se nevyskytuje jen na úrovni pojmu, ale nýbrž spoň na úrovni motivu.

¹¹⁷ Motiv je základní jednotka tématické výstavby. Je to nejmenší motivovaná, tedy z hlediska výskytu důvodná jednotka vyprávění. V literárním díle existují hlavní a vedlejší motivy. Hlavní motivy se významně podílejí na utváření hlavního tématu a jeho smyslu. (Srov. Lederbuchová s. 200 a Bílek s. 135- 136).

¹¹⁸ Stránská vypovídá o příbězích Filozofie pro děti jako o textu, v němž 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.“ (s.48) V našem českém kontextu mluvíme o *klíčových slovech*, kdykoliv hovoříme o způsobu výstavby příběhu Filozofie pro děti. Zůstává na zvážení, zda bychom nenalezli vhodnější označení, protože klíčové zde nejsou slova nebo pojmy, ale spíše motivy či témata vyjádřené slovy tak, aby byly snadno uchopitelné.

Výskyt filozofického tématu už na úrovni motivu na druhou stranu také znamená, že literární příběh, jehož hlavní téma by v sobě žádný filozofický rozměr neneslo, by mohl obsahovat filozofický rozměr na úrovni motivů.

4.1.3 Filozofický pohled na téma

Filozofickým pohledem na téma jsme označili potenciál příběhu nakládat s tématy takovým způsobem, že je filozoficky reflektuje či jejich reflexi alespoň naznačuje. K vnesení filozofického pohledu do příběhu mohou být využity postavy nebo i vypravěč, protože právě oni mají možnost myslet více či méně podobně jako lidé. Vypravěč nebo postava v roli vypravěče by mohli dokonce využívat možnosti oslovovat přímo čtenáře, aniž by mu však dávali konečné odpovědi. Naopak by mohli klást prohlubující otázky. Zatímco model hledajícího společenství můžeme jako čtenáři pozorovat jakoby zvenčí a snažit se jej napodobit, postava, která nás oslovuje, nás k hledání přímo přizývá.

Pokud se filozofický pohled na téma nevyskytuje přímo v textu, můžeme o něj příběh obohatit sami na rovině společné interpretace. V tomto smyslu pak s vyspělou skupinou dětí můžeme vést filozofický dialog prakticky nad jakýmkoliv příběhem, protože filozofický pohled si do něho vnášíme sami. To předpokládá, že děti mají zkušenost dívat se na svět filozoficky, mají k tomu vhodné „nástroje myšlení“ nebo mají dobrého a zkušeného průvodce – nás jako facilitátory dialogu hledajícího společenství. Příběh, který sám o sobě dostatečně zřetelně neobsahuje filozofický pohled na téma, bych rozhodně apriori nevnímala jako nevhodný pro filozofický dialog. Jeho využití může být pro děti přínosné právě v tom, že se naučí filozoficky reflektovat i to, co k reflexi na první pohled nevybízí. Což je vlastně jedním z hlavních cílů celého programu Filozofie pro děti, získat dovednosti, které jsou potřebné k promyšlení jiných literárních textů a nejen jich.¹¹⁹

¹¹⁹ Srov. STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji*, s. 64.

4.2 POLEMIKA 1: IDENTIFIKACE S HRDINOU PŘÍBĚHU

Lipman pro příběh Filozofie pro děti volí realistické hrdiny a věří, že se s nimi děti identifikují a budou tak napodobovat model hledajícího společenství.¹²⁰ Děti totiž v první řadě napodobují hrdinovo vnější chování.¹²¹ Pokud tedy bude hrdina dostatečně viditelně filozofovat, mohly by tuto aktivitu napodobovat po něm. Ráda bych však vznesla otázku, do jaké míry je mimetičnost hrdiny určujícím hlediskem pro identifikaci.

Eva Zoller například referuje k předškolním dětem a zmiňuje, že zvířátka v obrázkových knížkách jsou vždycky lidé a děti to vždycky pochopí, aniž byste jim to museli vysvětlovat.¹²² Žádná postava, byť by byla sebevíc fiktivní, se totiž nemůže úplně zbavit mimetického odkazu k člověku a jeho způsobu myšlení a jednání (viz. kap 3.6.2). V knize Příběhy pomáhají s problémy¹²³ autoři záměrně pracují s kouzelnými postavami či postavami zvířátek. Věří, že děti spontánně rozkryjí, co mají s postavou společného a právě proto, že postava není ze skutečného světa, dokáží se o její situaci snáze rozhovořit.

Velice běžně můžeme pozorovat, že se děti identifikují s hrdinou, který je dokáže zaujmout, je něčím zajímavý, nebo výjimečný. Z těchto důvodů bych Lipmanův požadavek, aby hrdiny byly obyčejné děti podobné čtenářům, nepovažovala za zcela určující. Jsem toho názoru, že hrdina může být i fiktivní či mít nadpřirozené schopnosti, v něčem by se ale měl podobat dětem, měl by být blízký jejich světu. Stránská uvádí několik pravděpodobných podmínek pro identifikaci pubescenta s literárním hrdinou: hrdina je úspěšný, jeho vnitřní svět je pro čtenáře přehledný a dobře čitelný, hrdina si získal čtenářův obdiv a sympatie, má podobný osud, je svým vzhledem nebo vlastnostmi atraktivní, či dokonce exotický.¹²⁴

¹²⁰ Srov. SHARP, A. M., SPLITTER, L. J. The place of Stories in Philosophy for Children In *Teaching for Better Thinking*.

¹²¹ Srov. STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji* s. 39-40.

¹²² Srov. ZOLLER, E. Záznam z přednášky pro Jihočeskou Univerzitu, 2008.

¹²³ BADEGRUBER, B., PIRKL, F. *Příběhy pomáhají s problémy*.

¹²⁴ Srov. STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji...*, s. 39-40.

4.3 POLEMIKA 2: POPULÁRNÍ PŘÍBĚHY PRO DĚTI

Následující řádky věnuji polemice s diplomovou prací své kolegyně Marie Stránské *Výchova ke kritickému postoji vůči hodnotám prezentovaným literárními hrdiny*. Stránská původně zamýšlela využít metody Filozofie pro děti k tomu, aby děti kriticky promýšlely své oblíbené resp. všeobecně populární knihy. Tohoto záměru se však posléze částečně vzdala. Jako nevýhodu vidí, že populární dětské knihy neobsahují dostatečné množství témat podnětných k filozofickému hledání. Také v nich nenajdeme model hledajícího společenství. Nejsou zde vzory, které by děti nadchly k hledání, ukázaly jim možnosti, podnítily jejich zvědavost.¹²⁵

Stránská proto navrhuje kombinovat příběhy Filozofie pro děti s texty literárních příběhů, přičemž na příbězích Filozofie pro děti by se děti naučily filozofické reflexi a potřebným technikám myšlení. Z toho, co jsme v této diplomové práci zjistili, však usuzuji, že technikám myšlení a filozofické reflexi se děti mohou naučit i prostřednictvím jednoduchých filozofických her a cvičení. V tomto směru není nutné spoléhat se výhradně na příběh Filozofie pro děti.

Stránská jako ideální možnost vidí využít postavy z dětmi oblíbených knížek a psát o nich vlastní epizody. Naráží však na úskalí jako je časová náročnost či tvůrčí kompetence učitele. I kdyby tato praktická úskalí byla překonána, ráda bych proti tomuto návrhu vznesla ještě etickou námitku související s autorským právem a na rovině příběhu možná i s právem postavy na charakterovou konzistenci. Ta by s velkou pravděpodobností byla více či méně narušena faktem, že o postavě píše jiný autor. V případě práce s populárním dětským příběhem bych raději navrhovala vnášet filozofický rozměr do příběhu zvenčí pomocí filozofických aktivit, cvičení či zpochybňujících otázek ve smyslu Co by se stalo kdyby? Jednali byste jinak?

4.4 FILOZOFICKÝ VSTUP DO LITERÁRNÍHO PŘÍBĚHU – ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI

V kapitole 4 jsme určili, co myslíme pod pojmem filozofický rozměr příběhu. Ten je dán tím, zda příběh obsahuje filozofické téma, a zároveň tím, zda svou

¹²⁵ Srov. STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji*, s. 4-65.

výstavbou podněcuje k filozofické reflexi. Dále jsme se teoreticky zamýšleli, jak a kde bychom mohli filozofický rozměr v literárním příběhu hledat a jak s ním dále pracovat. Přičemž mým hlavním cílem bylo navrhnout a rozprostřít co největší škálu možností, neomezovat se pouze na poznatky a doporučení formulované Lipmanem. Inspirována dalšími zahraničními přístupy k příběhu ve Filozofii pro děti jsem se pokoušela objevit další prostor pro tvořivou iniciativu hledajícího společenství i facilitátora dialogu.

Nyní se pokusím tento objevený prostor sama tvořivě uchopit a aplikovat vše teoretické, co jsem doposud vyvodila, na konkrétní literární příběhy. Výběr jsem provedla z příběhů, u nichž mám zkušenost, že účastníky seminářů Filozofie pro děti často napadají jako možná varianta pro Filozofický dialog. Typickým příkladem je Saint-Exupéryho *Malý princ*. V návaznosti na Stránskou pak zkusím vyhledat a pracovat s filozofickým rozměrem populárního dětského příběhu. Zde jsem si zvolila knihu C.S. Lewise *Lev, čarodějnice a skříň* ze série *Letopisy Narnie*.

Do každého z příběhů vstoupíme ukázkou, ze které budeme v první řadě vycházet. Protože se však snažím pracovat s filozofickým rozměrem celého příběhu, budou další relevantní ukázky, na něž odkazuji, z praktických důvodů rozsahu a lepší přehlednosti práce, umístěny v přílohách, pokud nejsou dostatečně krátké, aby bylo vhodné citovat je přímo v textu. Dále budu postupovat v těchto krocích:

krok 1: Zjistím, zda příběh obsahuje metafory, které je potřeba rozkrýt.

krok 2: Vyhledám hlavní filozofická témata.

krok 3: Ověřím, zda příběh sám v sobě obsahuje filozofickou reflexi témat, pokud ne, pokusím se navrhnout, jak by ji učitel mohl do příběhu vložit.

krok 4: Naznačím další možnosti, jak s vybraným filozofickým tématem dále pracovat v dialogu Filozofie pro děti.

Zároveň si vyhrazuji právo u jednotlivých příběhů jednotlivé dílčí kroky různě akcentovat, a jiné naopak poněkud opominout, v závislosti na tom, jak se mi vzhledem ke konkrétnímu příběhu jeví zajímavé. Mým cílem v práci s jednotlivými literárními příběhy je ověřit, nakolik je mnou navržený postup

skutečně aplikovatelný pro vyhledávání filozofického rozměru příběhu. Nekladu si za cíl vytvořit ke každému příběhu metodickou příručku, jaká bývá nedílnou součástí příběhů Filozofie pro děti. Spíše mi jde právě o nalezení filozofického rozměru příběhu, tedy o podání důkazu, že by příběh eventuelně stál za to, aby si k němu učitel něco jako metodickou příručku, plán diskuze či jiný didaktický materiál teprve vytvořil.

4.5 FILOZOFICKÝ VSTUP DO PŘÍBĚHU MALÝ PRINC

Najít a uchopit filozofický rozměr příběhu Malý princ se mi jeví jako úkol vcelku bezproblémový a zároveň velmi náročný. Bezproblémový proto, že o jeho filozofickém rozměru téměř nikdo nepochybuje. Malý princ si o filozofickou interpretaci téměř říká a není proto obtížné najít v literatuře filozofické úvahy, které z tohoto příběhu vycházejí či se na něj odvolávají. To obtížné na filozofické interpretaci Malého prince je, že kniha je pro mnohé (včetně autorky práce) srdeční záležitostí. Je to případ knihy, o níž čtenáři vypovídají, že ji mohou číst opakovaně a vždy v ní objeví něco zcela nového. Každá interpretace je redukcí a v případě Malého prince se zdá, že jakákoliv konečná interpretace není na místě, protože je až příliš konečná.

Interpretace probíhající v dialogu ale může být výjimečná právě proto, že zde smí právoplatně existovat několik interpretací vedle sebe, účastníkům hledajícího společenství záleží na myšlenkách ostatních, vzájemně se obohacují o různé pohledy, přinášejí vlastní významy. Podobně, naším cílem na těchto řádkách a v dialogu s dětmi není přiklonit se k filozofické interpretaci někoho jiného a dát mu za pravdu, ale společně hledat a objevovat filozofický rozměr příběhu a vztahovat jej k vlastnímu životu. Následující řádky tedy píší s pokornou snahou naznačit takový filozofický vstup do příběhu Malý princ, aby různé smysly a významy neuzavřel, ale naopak otevřel k dalšímu hledání. Případného čtenáře mé diplomové práce vyzývám ke kreativní, kritické i angažované spoluúčasti a reflexi.

4.5.1 Malý princ - vstupní Ukázka

Setkání malého prince s liškou, je považováno za jedno z hlavních témat příběhu.

V textu se to opravdu potvrzuje, neboť různé události pak malý princ přehodnocuje ve světle toho, co pochopil, když si ochočil lišku.

V tom se objevila liša.

„Dobrý den,“ řekla.

„Dobrý den,“ zdvořile odpověděl Malý princ. Obrátil se, ale nic nevidě.

„Jsem tady, pod jabloní...“ řekl ten hlas.

„Kdo jsi?“ zeptal se malý princ. „Jsi moc hezká...“

„Jsem liška,“ řekla liška.

„Pojď si se mnou hrát,“ navrhl jí malý princ. „Jsem tak smutný...“

„Nemohu si s tebou hrát,“ namítla liška. „Nejsem ochočená.“

„Tak promiň,“ řekl malý princ. Chvilí přemýšlel a pak dodal: „Co to znamená ochočit?“

„Lidé,“ vysvětlovala liška, „mají pušky a loví zvířata. To je hrozně nepříjemné. Chovají také slepice, je to jejich jediný zájem. Hledáš slepice?“

„Ne,“ řekl malý princ. „Hledám přátele. Co to znamená ochočit?“

„Je to něco, na co se moc zapomíná,“ odpověděla liška. „Znamená to vytvořit pouta...“

„Vytvořit pouta?“

„Ovšem,“ řekla liška. „Ty jsi zatím pro mne jen malý chlapec podobný statisícům jiných chlapců. Nepotřebuji tě a ty mě také nepotřebuješ. Jsem pro tebe jen liška podobná statisícům lišek. Ale když si mě ochočíš, budeme potřebovat jeden druhého. Budeš pro mne jediným na světě a já zase pro tebe jedinou na světě...“

„Začínám chápat,“ řekl malý princ. „Znám jednu květinu...myslím, že si mě ochočila...“

„To je možné,“ dodala liška. „Na zemi je vidět všelicos...“

[...] (dále viz příloha 5, ukázka 1)

4.5.2 Děj, postavy, čas a prostor příběhu Malý princ

Pokusíme se ukázku zasadit do kontextu celého příběhu a zároveň příběh charakterizovat z hlediska jeho vnitřní stavby (viz kap. 3.6). Pokud příběh malého

prince popíšeme po dějové stránce, nepronikneme příliš hluboko. Zdá se, že význam příběhu se váže spíše na postavy, coby nositele děje a myšlenek. Můžeme děti poprosit, aby samy napsaly, jaké se v příběhu vyskytují postavy a co o nich z příběhu víme. Tím nepřímo zjistíme různé varianty interpretace. Např. někdo může o princově květině vypovídat v první řadě jako o květině, která je pyšná, někdo jiný jako o květině, kterou má malý princ moc rád. Můj pokus o charakteristiku postav je následující:

- pilot: vypráví příběh; v dětství maloval otevřené a zavřené hroznýše; ztroskotal v poušti a potkal Malého prince, který chtěl, aby mu nakreslil beránka; postupně se dozvídá jeho příběh a stane se jeho přítelem
- malý princ: pochází z malé planety, kde jsou tři sopky a jedna květina, o které se stará; opustil svoji planetu a hledá přátele; se nikdy nevzdal otázky, kterou položil
- květina: jednoho dne vyrostla na planetce malého prince a je pro něho velice důležitá
- liška: se nechala od malého prince ochočit a stala se jeho přítelkyní; svěřila malému princovi tajemství
- had: pomůže malému princovi dostat se zpátky na planetu
- další postavy: král, domýšlivec, opilec, lampář, zeměpisec, podnikatel, výhybkář, zahrada plná růží a jiní

Z hlediska času se příběh odehrál „nedávno“, úplně v poslední kapitole pilot říká: „Dnes je tomu jistě už šest let. [...] Ještě nikdy jsem tu příhodu nikomu nevyprávěl.“¹²⁶ Příběh se odehrává v neobvyklém prostoru, malý princ cestuje vesmírem mezi planetami, s pilotem se setkává na poušti.

4.5.3 KROK 1: metafory a hledání vztahu ke skutečnému světu v příběhu Malý Princ

Příběh Malý princ je plný metafor a symbolů směřujících od jednotlivých výrazů dovnitř k fungování celého příběhu. Myslím, že co činí z Malého prince onu srdeční záležitost bránící se konečné interpretaci, jsou právě metafory a symboly, do jejichž rozkrytí musíme kromě racionální úvahy vnést také vlastní zkušenost a vlastní city. Namátkově jmenuji některé z nich:

¹²⁶ SAINT-EXUPÉRY, A. *Malý princ*, s. 93.

- Co to znamená ochočit?¹²⁷
- Baobaby musíme vytrhávat hned, jak se dají rozeznat od růží, jinak zarostou a provrtají celou malou planetu.¹²⁸
- Postavy na jiných malých planetách – král, domýšlivec, opilec - jsou spíše literární typy a každý z nich sám o sobě je metaforou.
- Dospělí nepoznají kresbu slona v hroznější, ale vyznají se v číslech, jezdí rychlíky tam a zpět.¹²⁹
- Poušť, je krásná tím, že někde skrývá studnu.¹³⁰
- Klíčová je postava růže, vztah malého prince k ní a význam, který pro něho má.

Pokud tedy chceme filozoficky pracovat s příběhem Malý princ, musíme mít na paměti, že budeme s dětmi nejprve rozkrývat metafory, jejichž význam nesmíme dětem předložit jako předem daný, ale musíme všechny možné významy objevovat společně s nimi. Můžeme si na to s dětmi vyhradit i delší čas.¹³¹ Naším cílem není rozkrýt s dětmi všechny metafory najednou ve všech jejich významech. Kouzlo metafory spočívá právě v jisté nevyčerpatelnosti, chápání jejího významu se během našeho života vždy malinko proměňují či pootáčejí, získávají jiný nádech, nebo se úplně mění.

V Malém princovi však také existují pasáže či vedlejší témata, které si můžeme vztáhnout k vlastnímu životu a vést nad nimi filozofický dialog, aniž bychom museli rozkrývat příliš složitou metaforu. Příkladem může být setkání malého prince s králem (viz příloha 5, ukázka 2). Ukázka působí poněkud humorně, jak se král snaží zakazovat a nařizovat věcem, které se ve skutečnosti dějí nezávisle na jeho vůli. Jde tu ale vlastně o epistemologickou otázku, jak to víme, že se věci dějí z naší vůle, jak poznáme příčinu od náhodné souvislosti?

¹²⁷ Srov. příloha 6, ukázka 1

¹²⁸ Srov. SAINT-EXUPÉRY, A. *Malý princ*, s. 21-24.

¹²⁹ Srov. Tamtéž s. 7-9, s. 17-19, s. 76-77.

¹³⁰ Tamtéž, s. 79.

¹³¹ To jenom dospělí nemají čas, aby něco poznávali, kupují u obchodníků už hotové věci a protože přátelé nejsou na prodej, nemají přátele.

4.5.4 KROK 2: Filozofická témata v příběhu Malý princ

Téma jsme definovali jako to, co je textem vždy znovu potvrzováno, dále rozvíjeno a prohlubováno (viz kap. 4.1.2). Měli bychom tudíž nalézt hlavní témata v příběhu Malý princ a ověřit, zda se jedná o témata filozofická – obecná, nejednoznačná a vzbuzující další otázky. Předpoklady filozofického tématu však nejsou dány objektivně z vnějšku, ale jsou závislé na tom, zda děti skutečně cítí, že se jich téma dotýká, a skutečně v nich další otázky vyvolává. V tom jim můžeme pomoci právě otázkami, které pomáhají rozvíjet filozofický dialog, téma rozkrývají, prohlubují nebo naznačují vztah tématu k jednotlivým oblastem filozofického tázání (viz kap 2.5 a 4.5.6).

V příběhu Malý princ jsem našla dostatečné množství hlavních témat, která podle zvolených kritérií za filozofická skutečně považuji.¹³² Na následujících řádcích však podrobněji rozpracuji jen některá z nich. Vedou mě k tomu dva důvody: První je zcela praktický, totiž že se vzhledem k rozsahu práce raději zaměřím na hlubší rozpracování několika málo témat, než na povrchnější rozpracování velkého množství témat. Druhý důvod se týká tvořivé participace čtenáře. Pokud bych zmínila všechna témata, která jsem v příběhu našla a považuji je za filozofická, mohl by vzniknout dojem, že jsem se pokusila o úplný výčet všech filozofických témat. Ráda bych čtenáři ponechala tvůrčí prostor další témata v textu samostatně vyhledávat a filozoficky se na ně ptát.

Navíc Příběh Malý princ má ještě tu vlastnost, že díky svému jazykovému půvabu a metaforám, a možná částečně i díky své výstavbě (časté dialogy, takže řádky opticky vypadají jako verše) připomíná báseň. V básni se více soustředíme na jednotlivá slova a jejich významy. To znamená, že čteme-li Malého prince způsobem, jako by to byla báseň, objevíme kromě hlavních témat ještě spoustu dílčích myšlenek, které se textem pouze mihnou na úrovni nepatrného motivu

¹³² V časopise *Thinking* jsem našla dvě zajímavé eseje, jimiž jsem se při vyhledávání filozofických témat v příběhu Malý princ částečně inspirovala: HETZLER, F.M. *The Person and the Little Prince*, s. 2-7.; RICKMAN, H.P. *A Philosophic Fairytale*, s. 2-9.

a krása metafory nás může přimět zamyslet se nad nimi stejně hluboce jako nad tím, co jsem označila za „hlavní témata“.¹³³

Pokud to jen trochu půjde, budu témata příběhu pojmenovávat jazykem samotného příběhu s respektem vůči metaforám, čekajícím na tvůrčí rozkrytí. Témata příběhu tvoří vzájemně propletenou smysluplnou síť, vzájemně se o sebe opírají.

TÉMA: Vytvořit pouta

Téma Vytvořit pouta, ochočit si, mít přítele je textem příběhu rozvíjeno na těchto místech:

- Když se necháme ochočit, bude náš život jakoby prozářen sluncem.
- Budeme trochu plakat, když se necháme ochočit.
- Stáváš se na vždycky zodpovědný za to, co jsi k sobě připoutal, jsi zodpovědný za svou růži.
- A pro ten čas, který jsi své růži věnoval, je ta tvá růže tak důležitá.¹³⁴
- Růže, která je jediná na světě.¹³⁵
- Pilot, který malého prince kolébá, když pláče,¹³⁶ nese jej pouští ke studni.¹³⁷
- Malý princ daroval svému pilotovi šumění větru v obilí a hvězdy, které se umějí smát.¹³⁸

Možnosti Filozofické interpretace:

Za tématem „vytvořit pouta“ můžeme spatřovat metafyzickou otázku po podstatě a smyslu lásky a přátelství a po podstatě a smyslu všech vztahů obecně. S otázkou po podstatě a smyslu lásky a přátelství úzce souvisí „budeme trochu plakat, když se necháme ochočit“ nebo „daruji Ti hvězdy, které se umějí smát.“ Zde spatřuji

¹³³ Např. v setkání malého prince s králem král říká: „Je mnohem složitější soudit sám sebe, než kohokoliv jiného. Jestliže se ti podaří soudit dobře sám sebe, bude to znamenat, že jsi opravdu moudrý“ (s. 41). To je příklad myšlenky, ke které se text na jiných místech už nevrací, nerozvíjí ji, přesto je zcela legitimní se nad ní filozoficky pozastavit.

¹³⁴ Viz příloha 6, ukázka 1.

¹³⁵ Viz příloha 6, ukázka 3.

¹³⁶ Viz příloha 6, ukázka 3.

¹³⁷ Srov. SAINT-EXUPÉRY, A. *Malý princ*, s. 80.

¹³⁸ Srov. Tamtéž, s. 88-93.

antropologickou otázku: Jak se mění kvalita lidského života, poté co člověk pozná lásku nebo přátelství? Další antropologické otázky by mohly znít: Co odlišuje vztah člověka k člověku od vztahu člověka ke zvířeti nebo věci? Co mají naopak společného?

„*Hvězdy, které se umějí smát*“ mohou také evokovat estetickou otázku po hlubším smyslu krásy: Je svět krásnější, máme-li přítele nebo lásku? Je láska krásná, přestože může zraňovat? Epistemologickým tématem by bylo: Může nám zkušenost s láskou nebo přátelstvím pomoci k lepšímu poznání pravdy? Nebo nás náklonnost k tomu druhému od poznání pravdy naopak oddaluje? U tématu přátelství a vztahů se zcela jistě nelze vyhnout etickému pohledu. Příběh etickou interpretaci podporuje např. pasážemi: „*stáváš se na vždycky zodpovědný za to, co jsi k sobě připoutal, jsi zodpovědný za svou růži*“ nebo „*a pro ten čas, který jsi své růži věnoval, je ta tvá růže tak důležitá.*“ Co to obnáší být za někoho zodpovědný? Etický následek má také epistemologická otázka: Jak člověk pozná, že k sobě někoho připoutal natolik, že je za něho zodpovědný? Za jakých podmínek má člověk právo opustit to, co k sobě připoutal?

TÉMA: Dospělí jsou někdy strašně zvláštní

Téma je v textu rozvíjeno na těchto místech:

- Dospělí nemají čas, aby něco poznávali, kupují u obchodníků věci úplně hotové, ale poněvadž přátelé nejsou na prodej, nemají přátele.¹³⁹
- „Dospělí jsou strašně zvláštní“ říká si malý princ po každé návštěvě na malých planetkách.¹⁴⁰
- Dospělí si myslí, že slon v hroznýši je klobouk.¹⁴¹
- Milují čísla, když jim řeknete, že jste viděli krásný dům, neumí si ho představit, dokud neřeknete: „viděl jsem dům za sto tisíc franků.“¹⁴²
- Nasedají do rychlíku a nevědí, kam jedou, jen děti mají nos přitisknutý na okna, jen děti vědí, co hledají.¹⁴³

¹³⁹ Viz příloha 6, ukázka 1

¹⁴⁰ Srov. SAINT-EXUPÉRY, A. *Malý princ*, s. 41, 43, 44, 48.

¹⁴¹ Srov. Tamtéž, s. 8.

¹⁴² Srov. Tamtéž, s. 17-19.

¹⁴³ Srov. Tamtéž, s. 76-77.

Možnosti Filozofické interpretace:

Dospělost sama o sobě se nabízí jako antropologický problém. Co dělá člověka dospělým člověkem? Jeho věk, postoj k životu, zkušenosti? Může být člověk dospělý a zároveň zůstat dítětem? Dospělost se často definuje jako přijetí svobody a zodpovědnosti, což nás přenáší do oblasti metafyziky a problému chápání svobody. Jsou dospělí svobodnější než děti?

Vyjdou-li z textu příběhu, pak téma dospělosti vidím v první řadě jako hermeneutický problém porozumění či epistemologický problém poznání. „*Když jim řeknete, že jste viděli krásný dům, neumí si ho představit...*“ Poznávají dospělí svět jiným způsobem, než děti? Je nějaký způsob poznávání světa oprávněnější, než jiný? V čem se od sebe liší dětský a dospělý pohled na svět? Liší se tyto pohledy tak moc, že si občas dospělí s dětmi opravdu nerozumí? Když se dospělý člověk dívá na svět dětskýma očima, je to přesto jiný pohled, než když se dětskýma očima dívá dítě? Proč si někteří dospělí myslí, že děti jsou mnohem šťastnější?

V rámci kroku 2 jsem filozofické otázky vztahující se k tématům „Vytvořit pouta“ a „Dospělí jsou někdy strašně zvláštní“ formulovala velice obecně a spíše v náznaku. Ve filozofickém dialogu bychom každou z nich mohli rozložit na několik dílčích otázek. Tento způsob práce naznačím v kroku 4.

4.5.5 KROK 3: Filozofická reflexe témat v příběhu Malý princ

V příběhu mohou být témata filozoficky reflektována postavami nebo vypravěčem. Filozofický pohled jsme si definovali jako postoj nesamozřejmosti, údivu, pochybnost i či snahy najít smysl, projevuje se v zamyšlení, reflexi či otázce.

V případě Malého prince vypravěč i postavy skutečně reflektují právě témata, jež jsme identifikovali jako témata filozofická, přemýšlejí o nich, intenzivně se jimi zabývají, snaží se je zasadit do nových souvislostí. Např. pilot vztahuje liščino tajemství k novým souvislostem: „ať už je to dům, hvězdy nebo

poušť...co je důležité, naše oči nevidí!“¹⁴⁴ „Ve svitu měsíce jsem pozoroval jeho bledé čelo, zavřené oči, vlasy chvějící se ve větru a říkal jsem si: To, co tady vidím, je jen skořápka.“¹⁴⁵ Malý princ (coby postava příběhu) se ptá po smyslu věcí, ptá se, co hledají lidé natlačení do rychlíků¹⁴⁶, a nikdy se nevzdá otázky, kterou jednou položil.

Způsob, jakým postavy v Malém princí reflektují filozofická témata, však není přímočarý. Nediskutují přímo filozofické pojmy či myšlenky, ale zůstávají v jazyce metafor, jíž jsou filozofické myšlenky vyjádřeny, aniž by nabízely její interpretaci. Tak například vedou rozhovor o tom, zda beránek spase květinu, když má trny a proč tedy vlastně květiny mají trny.¹⁴⁷ Tím se obloukem vracíme opět k tématu rozkrývání metafor.

Saseville v rámci jedné přednášky pro studenty TF JU varoval před používáním příběhu Malý princ pro účely Filozofie pro děti a konstatoval, že způsob podání filozofických témat (tedy způsob, jakým je reflektují postavy a vypravěč) filozofickou diskuzi neotevívá, ale spíše ji uzavírá. Vskutku, v příběhu málokdy najdeme zpochybňující otázku, spíše najdeme utvrzení. Např. liška ví, že bude plakat, ale získá šumění větru v obilí. V ukázce se nevyskytuje otevřená otázka, např. zda a proč lišce stojí za to nechat se ochočit, přestože ví, že bude plakat. Ve spojení s poetičností textu pak jako čtenáři máme tendenci spíše přitakat pravdě příběhu, než abychom si kladli další zpochybňující otázky a kriticky hledali nové odpovědi. Navrhují, že právě v tomto bodě můžeme do příběhu vložit prvek zvenčí a takovou prohlubující otázku položit dětem sami. Pokud zůstaneme citliví k textu, je to z hlediska interpretace literárního díla zcela legitimní postup, protože cílem interpretace není nalézt nejlepší výklad původního autorova záměru, ale živě si sdělení textu vztáhnout k vlastnímu porozumění.

Dále bych chtěla poukázat na případy, kdy se v příběhu odehrávají dialogy, nejčastěji mezi malým princem a nějakým obyvatelem jiné malé planety či mezi malým princem a pilotem. Ráda bych vznesla otázku, zda v situacích, kdy

¹⁴⁴ SAINT-EXUPÉRY, A. *Malý princ*, s. 80.

¹⁴⁵ Tamtéž, s.80.

¹⁴⁶ Srov. Tamtéž, s. 76-77.

¹⁴⁷ Viz příloha 6, ukázka 3.

si oba účastníci dialogu zcela neporozuměli, nebo spolu nesouhlasí, zůstává téma částečně otevřeno, nebo zda se ve čtenáři podvědomě spíše uzavírá tím, že máme tendenci souhlasit s moudrostí malého prince. Např. v ukázce č.3 (příloha 5), nebo v rozhovoru malého prince se zeměpiscem:

„Ale co to znamená pomíjivé?“ opakoval malý princ, protože se jakživ nevzdal otázky, kterou jednou položil.

„To znamená něco, čemu hrozí brzký zánik.“

„Mé květině hrozí brzký zánik?“

„Ovšem.“

Má květina je pomíjivá, řekl si malý princ, a má jen čtyři trny na obranu proti světu. A já ji nechal doma úplně samotnou!¹⁴⁸

4.5.6 KROK 4: Příklady otázek a aktivit rozvíjejících filozofický dialog

Ve filozofickém dialogu většinou začínáme od otázek, které vycházejí přímo z příběhu, nebo ze zkušenosti dětí, až poté se dostáváme k otázkám obecnějšího charakteru, které se dále snažíme prohlubovat či nahlížet z různých úhlů pohledu. Budu se také snažit brát v úvahu závěry, plynoucí z kapitoly 4.5.3 (krok 1) a z kapitoly 4.5.5 (krok 3), totiž že bychom měli napomáhat tomu, aby se téma neuzavíralo jednou konečnou odpovědí nabízenou příběhem, ale spíše otevíralo dalšímu hledání.

Aktivita: Co to znamená ochočit (práce s metaforou směřující k filozofickému dialogu)

Ještě před tím, než budeme s dětmi číst ukázkou 1, vyzveme je, aby si přinesly vlastního domácího mazlíčka, pokud nějakého mají. Můžeme si povídat, co má zvíře rádo a jak víme, že to má rádo. Jestli je svou povahou spíše plaché nebo krotké. Děti zažijí na vlastní zkušenost, že k cizímu zvířátku je potřeba přibližovat se pomalu, nevyplašit ho. Alespoň v náznaku tak prožijí slovo ochočit v jeho původním významu. Pak se můžeme ptát: Je možné, že zvíře, které jsme si ochočili, si také zároveň ochočilo nás? Jak se to pozná? Takovému hraní a povídání můžeme věnovat i několik málo po sobě následujících hodin. Po

¹⁴⁸ SAINT-EXUPÉRY, A. *Malý princ*, s.56

přečtení ukázky se zase můžeme soustředit na to, zda je možné si ochočit také lidi, nebo místa či hračky. Co se změnilo v životě lišky, když si ji malý princ ochočil, a jestli se také něco změní v životě malého prince. A co se změnilo v našem životě, když jsme si někoho ochočili. „Rozvine-li se nad dialogem lišky a malého prince rozhovor o přátelství, je to v souladu s textem, je to dokonce žádoucí.“¹⁴⁹

Vztah člověka k člověku, vztah člověka ke zvířatům a věcem (téma filozofické antropologie)

1. Když byl malý princ ještě na své malé planetě, každé ráno se postaral o své tři sopky, o celou planetu a o svou jedinou květinu. Myslíte si, že měl k sopskám stejný vztah jako ke své květině? Svůj názor zdůvodněte.
2. Podobá se vztah malého prince k lišce spíše vztahu člověka ke zvířeti, nebo vztahu člověka k člověku? Proč?
3. Podobá se vztah malého prince k jeho květině spíše vztahu člověka k rostlině, nebo vztahu člověka k člověku? Proč?
4. Může nějaký člověk mít raději nějaké zvíře, než jiného člověka? Můžete uvést příklady? Myslíte si, že je to tak správné?
5. Myslíte si, že vaše domácí zvíře vás má rádo stejným způsobem, jako vy je? Svou odpověď zdůvodněte.
6. Je vůbec nějaký rozdíl mezi vztahem člověka ke zvířeti a vztahem člověka k člověku? Mají tyto vztahy naopak něco společného?
7. Může mít člověk k nějaké věci stejný vztah, jako k jinému člověku? Proč? Myslíte si, že je to správné?
8. Může mít člověk k nějakému místu stejný vztah, jako k jinému člověku? Proč? Myslíte si, že je to správné?
9. Může nějaký člověk brát jiného člověka tak, jako by to byla věc? Je to správné? Jaké to má důsledky?

Všechny otázky směřují k hlubší diferenciaci pojmu vztah. Děti při řešení některé z otázek pravděpodobně také narazí na problematiku rozdílu v kvantitě a v kvalitě. Do otázek 4, 7 a 8 je navíc přidáno etické hledisko.

¹⁴⁹ VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu*, s. 40.

Jak přátelství mění život člověka (téma filozofické antropologie)

1. Myslíte si, že by mohl existovat nějaký člověk, který nemá ani jednoho přítele? Pokud ano, co by to mohlo být za člověka? A jak by se takový člověk mohl cítit?
2. Myslíte si, že by mohl existovat člověk, který si myslí, že nemá ani jednoho přítele? Pokud ano, co by to mohlo být za člověka? A jak by se takový člověk mohl cítit?
3. Myslíte si, že by mohl existovat člověk, který ztratil všechny přátele? Pokud ano, jak se mu to mohlo stát? A jak by se takový člověk mohl cítit?
4. Co si myslíte, že je pro člověka těžší – ztratit přítele, nebo vůbec nemít přítele? Proč?
5. Co si myslíte, že je pro člověka lepší - ztratit přítele, nebo vůbec nemít přítele? Proč?
6. Myslíte si, že pilot, který se dívá na hvězdy a ví, že malý princ je na jedné z nich a také ví, že už ho nikdy neuvidí, je šťastný, nebo spíš smutný? Nebo obojí dohromady? Proč?
7. Myslíte si, že se něco změnilo v pilotově životě poté, co potkal malého prince? Svou odpověď zdůvodněte.
8. Stalo se vám někdy něco podobného? Třeba že jste na dovolené v cizí zemi potkaly přátele, které jste pak už nikdy neviděli? Jste teď spíš smutní, nebo šťastní, že jste je potkali? Změnilo se něco ve vašem životě?

V otázce č.2 se v náznaku vyskytuje epistemologický problém, zda je pravdivé to, co člověk za pravdu považuje, nebo zda je pravda objektivně dána. Otázky 1-4 zkoumají téma z pohledu jednotlivce, v otázce 5 je naznačeno jakési objektivní etické hledisko a předpoklad, že pro člověka může být objektivně dobré i to, co on sám za dobré nepovažuje. Vztah mezi otázkou 6, 7 a 8 naznačuje možnost, jak vztáhnout metaforu vyskytující se na rovině fungování příběhu k vlastnímu životu.

Děti a dospělí (antropologické téma dětství a dospělosti)

1. Myslíte si o sobě, že jste děti, nebo že jste dospělí? Podle čeho tak soudíte?
2. Má hra něco společného s dospělostí? Má to něco společného s dětstvím?
3. Má řešení důležitých věcí něco společného s dospělostí? Má to něco společného s dětstvím?
4. Má nedostatek času / strach / zodpovědnost / svoboda...něco společného s dospělostí? Má to něco společného s dětstvím?
5. Myslíte si, že děti někdy touží po tom být dospělí? Myslíte si, že dospělí někdy touží po tom být dětmi? Proč?
6. Myslíte si, že když se člověk stane dospělým, stane se z něho úplně jiný člověk, než byl dosud? Svou odpověď zdůvodněte.
7. Je malý princ spíše dospělý, nebo spíše dítě? Podle čeho tak soudíte?

Prvních pět otázek slouží hlavně k tomu, aby si účastníci dialogu definovali, v jakém smyslu používají slovo dospělý a slovo dítě. Otázky se nicméně dotýkají hlubšího pochopení pojmu dospělost a dětství a mohou podnítit k hledání odpovědi na otázku, co je vlastně podstatou dospělosti. Šestá otázka se týká identity člověka jakožto tématu filozofické antropologie. Sedmou otázkou se vracíme do příběhu, z něhož jsme původně vyšli, s hlubším či diferencovanějším pochopením toho, co vlastně znamená být dítětem či dospělým.

Aktivita: Jak víme, že se věci dějí z naší vůle? (epistemologická otázka po možnostech poznat příčiny a následky, metafyzická otázka po svobodě jednání)

S malými dětmi můžeme toto téma rozkrýt hrou na „Chci aby...“:

Děti se rozdělí do dvojic a společně hledají příklady situací:

- a. Když něco chci a mohu skutečně ovlivnit, že se to stane. Např. chci, abych pohnul pravou rukou. Nebo chci, aby můj kamarád z dvojice rozsvítil.
- b. Pak děti najdou příklady věcí, které se dějí nezávisle na naší vůli, např. Chci, aby přšelo.

Nakonec dvojice sehrají krátké scénky, kdy jeden z dvojice vždy vysloví přání „Chci aby...“ a druhý z dvojice na splnění přání spolupracuje, nebo se jeho splnění naopak snaží zabránit. Např. scénka: „Chci aby bylo světlo.“

varianta 1: spoluhráč spolupracuje a běží rozsvítit

varianta 2: spoluhráč nespolupracuje a zhasne a ještě k tomu zatáhne žaluzie

Skupina pak diskutuje jednotlivé situace, do jaké míry je to, co chceme, závislé na naší vůli. Když chci pohnout pravou rukou, je to závislé jen na mojí vůli? Může mi v tom někdo zabránit? Když chci žít dobrý život, je to závislé jen na mojí vůli? Může mi v tom někdo zabránit? Mohlo by se někomu zdát, že dělá věci ze své vlastní vůle a přitom by to nebyla pravda?

4.6 FILOZOFICKÝ VSTUP DO PŘÍBĚHU LEV, ČARODĚJNICE A SKŘÍŇ

Jako zástupce příběhu populární dětské literatury jsem z široké škály možností zvolila příběh Lev, čarodějnice a skříň ze série Letopisů Narnie od C.S. Lewise. Hlavním kritériem pro mne byla má vlastní motivace příběh Lev, čarodějnice a skříň v budoucnu v praxi využít ve filozofickém dialogu s dětmi.

4.6.1 Děj, postavy, čas a prostor příběhu Lev, čarodějnice a skříň

V případě Malého prince jsme k filozofickým tématům příběhu pronikali skrz charakteristiku postav. Domnívám se, že v případě příběhu Lev, čarodějnice a skříň jsou filozofická témata spíše navázána na děj, otvírají se v tom, jak hrdinové jednají. V jednání hrdinů se nám vykresluje také jejich charakter. Z důvodů lepší přehlednosti textu jsem vlastní interpretaci celého děje příběhu Lev, Čarodějnice a skříň přesunula do přílohy 6. Ve filozofické interpretaci témat příběhu (kap.4.6.4) se na jeho děj budu vždy stručně odvolávat.

Příběh je zajímavý i z hlediska času a prostoru. Ocitáme se v zemi, kde platí úplně jiná pravidla, než v našem světě. Čas na sebe upozorňuje, protože v každém ze dvou světů probíhá jinak. Setkáváme se také s úplně jinými tvory a jiným prostředím. Pan Bobr má například bobří hráz, která je zevnitř zařizena jako rybářské obydlí, jsou zde sítě, holínky.¹⁵⁰ Jak už jsme ale zmínili v kap. 3.6.4, představa každého fiktivního prostoru vychází primárně ze zkušenosti se skutečným světem. Dobře to ilustruje např. tato kratičká ukáзка: „A nejedete po

¹⁵⁰ Srov. LEWIS, C. S. *Lev, čarodějnice a skříň*, s. 52-56.

cestě, parkem, ani plání, jedete Narnií rozkvetlou jarem, jedete ulicemi vážných buků a zářivými náměstími uprostřed dubů, jedete divokými sady sněhobílých třešní...“¹⁵¹ Vypravěč si zakládá na tom, že Narnie je jiná země než ta naše, zároveň ji však nemůže popsat jinak než pomocí slov a představ z našeho světa. Během celého příběhu si také můžeme všimnout, že vypravěč si dává práci s dostatečně barvitým vylíčením lyrických scén, ať už se týkají prostředí Narnie tak třeba i pocitů postav příběhu při vyslovení jména Aslan.

4.6.2 Vstupní ukázka z příběhu Lev, čarodějnice a skříň

Ukázka pochází hned z kraje příběhu, kdy děti Lucince nevěří. Protože však Lucinka trvá na svém, že Narnie skutečně existuje, a že v ní byla, mají její starší sourozenci strach, zda se nezbláznila. Jdou se tedy poradit s profesorem, co mají dělat:

Naslouchal jejich příběhu velmi pozorně, ruce sepjaté a vůbec je nepřerušoval, dokud nebyli u konce. Pak si odkašlal a řekl něco, co jim vyrazilo dech.

„Jak víte,“ zeptal se totiž, „že vaše sestřička nemluví pravdu?“

„Vždyť přece...“ začala Zuzana – a zarazila se. Z tváře pana profesora se dalo jasně vyčíst, že mluví úplně vážně. Pak se Zuzana vzpamatovala a pravila:

„Vždyť přece Edmund říkal, že si na to jen hráli!“

„Ano,“ řekl pan profesor, „to si rozhodně zaslouží úvahu – řekl bych dokonce velmi pečlivou úvahu. Kupříkladu – prominete-li mi tu otázku – koho ze své zkušenosti považujete za spolehlivějšího, svého bratra nebo sestřičku? Víte, který z nich je pravdomluvnější?“

„To je právě to, pane profesore,“ řekl Petr, „až doteď bych vždycky řekl, že Lucinka.“

„A co ty si myslíš, děvče?“ obrátil se pan profesor na Zuzanu.

„No,“ pravila Zuzana, „v podstatě bych souhlasila s Petrem...Ale to přece nemůže bejt pravda – to s tím lesem, faunem a tak!“

„Tak daleko mé vědomosti nesahají,“ řekl pan profesor. „Ale obvinít ze lži někoho, kdo doposud mluvil jen pravdu, to je velmi, opravdu velmi vážná věc.“ [...] (dále viz ukázka 1 příloha 6).

¹⁵¹ LEWIS, C. S. *Lev, čarodějnice a skříň*, s. 121.

4.6.3 KROK 1: Metafory a vztah ke skutečnému světu v příběhu Lev, čarodějnice a skříň

Příběh Lev, čarodějnice a skříň se jeví jako příběh ze skutečného života, přistoupíme-li na fikční pravdu, že jeho hrdinové objevily nový svět plný kouzelných tvorů. Události a dialogy hrdinů můžeme okamžitě vztáhnout ke svému životu. Děti pravděpodobně mají nějakou zkušenost, jaké to je, když jim někdo nevěří, nebo když je někdo zradí, když jim někdo naopak pomůže. Mohou tedy v příběhu nalézt filozofická témata, ať už se příběh odehrává ve skutečném světě či v kouzelné Narnii. V tomto případě nemusíme pracovat ani s žádnou jazykovou metaforou.

Ačkoliv mnoho filozofických témat můžeme v příběhu Lev, čarodějnice a skříň objevit a uchopit, aniž bychom museli s metaforou nutně pracovat, Letopisy Narnie přesto obsahují důležitou metaforu na úrovni fungování příběhu. Metaforu, která je dokonce jádrem všech vyprávění o Narnii. O příběhu se všeobecně ví, že je alegorií ke křesťanským dějinám spásy. V příbězích Narnie se objevují biblické motivy a symboly.¹⁵²

Pokud bychom k příběhu Lev, čarodějnice a skříň přistoupili tak, že bychom vyhledali podobnosti s biblickými motivy, byl by to postup zcela legitimní, nicméně tvrdím, že pro naše účely poněkud nevhodný. Chápeme-li biblické obrazy jako metafory, pak by srovnávání Letopisů, jakožto textu, s biblií, jakožto textem, vedlo k tomu, že bychom Letopisy Narnie mohli označit jako metaforu metafor. Což se pro rozkrývání metafory jeví jako půvabný, nicméně o to komplikovanější mezistupeň. Nebudeme tedy na příběh Lev, čarodějnice a skříň pohlížet jako na odkaz k bibli nebo křesťanství, ale jako odkaz na lidskou zkušenost (zrady, oběti, pomoci, tajemství..) přičemž nám zůstane na paměti, že způsob, jakým tuto lidskou zkušenost uchopil jejich autor, vychází ze způsobu, jakým ji chápe křesťanství. Přestože se některé biblické motivy pravděpodobně objevují v Letopisech Narnie zcela záměrně, pokud chceme text rozkrývat jako metaforu, měli bychom primárně odkazovat k lidské zkušenosti, nikoliv k jinému

¹⁵² Srov. BRENNAN, M. The Lion, the Witch and the Allegory.; KING, D.W. The Wardrobe as Christian Metaphor.

textu. Je ale možné, že na metaforu metafory v dialogu s dětmi zcela spontánně dojde, že si podobnosti s biblí a křesťanským poselstvím všimnou samy děti.

Přestože celé Letopisy Narnie jsou velice krásnou metaforou křesťanské víry, a přestože tato metafora představuje jádro a smysl všech příběhů, děti si mohou užívat příběh a přemýšlet v jeho rámci, aniž by musely rozkrývat všechny (křesťanské) metafory. Lewisovi se podařilo využít biblické motivy k tomu, aby v první řadě vytvořil poutavý příběh.¹⁵³

4.6.4 KROK 2: Filozofická témata v příběhu Lev, čarodějnice a skříň

Podobně jako v případě příběhu Malý princ, i zde nejprve poukážu, na jakých místech jsou témata rozvíjena v textu příběhu. Poté se jej budu snažit vztáhnout k jednotlivým oblastem filozofie a naznačit možnost dalšího filozofického tázání. Ani zde nepodávám kompletní výčet všech hlavních filozofických témat, která jsem v příběhu našla. Témata, která jsem si zvolila k rozpracování, vybírám zcela nahodile. Přestože jsme v kapitole 4.6.3 došli k závěru, že příběh Lev, čarodějnice a skříň ve srovnání s Malým princem neobsahuje tak velké množství jazykových metafor, budu se i zde snažit respektovat jazyk příběhu.

TÉMA: Pravda a lež

Téma je v příběhu rozvíjeno na těchto místech:

- Na začátku Lucince nikdo ze sourozenců nevěří, že objevila novou zemi, myslí si, že si „jen tak vymyšlí, aby byla nějaká legrace.“¹⁵⁴

Možnosti filozofické interpretace: Zeptáme-li se, jaký je rozdíl mezi tím, když si někdo jen tak vymyšlí, nebo když lže, pak se skrz otázku po obsahu pojmů dostaneme k metafyzické otázce po podstatě pravdy? Co je opakem pravdy? Jaký je vztah mezi pravdou, lží, omylem a vymyšlením si? Mohla by lež být jenom neznalostí pravdy? (Podobně jako je podle Sókrata zlo neznalostí dobra?)

- Kdyby se Lucinka přinutila říct, že si všechno vymyslela, sourozenci by ji nechali na pokoji a celá záležitost by se zapoměla. „Lucinka byla velmi

¹⁵³ Srov. BRENNAN, M. *The Lion, the Witch and the Allegory: An Analysis of Selected Narnia Chronicles*.

¹⁵⁴ LEWIS, C. S. *Lev, čarodějnice a skříň*, s. 19.

pravdomluvná a dobře věděla, že si z toho nevymyslela ani písmenko, takže něco takového prostě říct nedokázala.“¹⁵⁵

Možnosti filozofické interpretace: Z hlediska etiky můžeme do příběhu vnést problém sporu mezi Kantovou etikou morálního imperativu a pragmatickou etikou. Jaké důvody vedou Lucinku resp. člověka k tomu, aby říkal/a pravdu? Jaké důvody vedou člověka k tomu, aby lhal, nebo si vymýšlel? Zajímavý je také paradox, že Lucince by ulehčilo situaci, kdyby *lhala* o tom, že původně mluvila pravdu. Zvážíme-li důsledky svého jednání, je možné, že je v některých situacích výhodnější si vymýšlet, než říci pravdu? Může to být v některých situacích dokonce morálně lepší? Je vždycky dobré stát si za svou pravdou? Epistemologickým tématem by bylo, jak si Lucinka mohla být tak jistá, že má pravdu, že se jí celá Narnie jenom nezdála? A můžeme se zpět vrátit do oblasti etiky myšlenkou: kdyby se Narnie Lucince jenom zdála, ale ona by ji považovala za pravdu, lhala by? Vztaheno k našemu životu: Pokud obhajujeme, co považujeme za pravdu, jak poznáme, zda se nemýlíme? Jak vůbec poznat pravdu?

- Lucinka při své první cestě do Narnie potkává fauna, ten jí vypráví o tom, že zemi zaklela zlá Bílá čarodějnice. Když se poprvé do Narnie dostane Edmund, potkává Bílou čarodějnici, která mu tvrdí, že je pravou vládkyní Narnie. Ani jeden ze sourozenců nemá o Narnii žádné předchozí informace. Edmund má posléze ještě těžkou hlavu z toho, že bude muset před všemi dětmi přiznat, že Lucinka měla pravdu, a že její země skutečně existuje. Navíc „mu bylo jasné, že se všichni ostatní přikloní na stranu faunů a zvířat, zatímco on sám je už více méně na straně čarodějnice.“¹⁵⁶

Možnosti filozofické interpretace: Zde se znovu nabízí epistemologická otázka, jak poznat, co je pravda. Jak můžeme poznat, že nám ten druhý lže? Vztáhneme-li toto téma zpět k příběhu a k metafyzické otázce po podstatě pravdy, můžeme se ptát, zda Bílá Čarodějnice lže, nebo si jen tak vymýšlí aby byla v Narnii legrace? Tím možná, vztaheno k nové situaci z příběhu, rozkryjeme novou významovou dimenzi pojmů: mít pravdu, mluvit pravdu, nemít pravdu, lhát.

¹⁵⁵ LEWIS, C. S. *Lev, čarodějnice a skříň*, s. 20.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 33.

Na epistemologickou otázku, jak poznat, kdo mluví pravdu a kdo lže, může navázat otázka, jak poznat, kdo je dobrý a kdo zlý. Edmund například dvakrát za sebou v příběhu projevuje nedůvěru: „Jdeme za někým, koho vůbec neznáme. Jak víme, na čí straně ten pták je? Co když nás vede do pasti?“¹⁵⁷ Poté se ptá pana Bobra: „jak máme vědět, že jste s námi?“¹⁵⁸ Přestože o Edmundovi víme, že má postranní úmysly a pomáhá Bílé čarodějnici, jeho otázka se jeví smysluplná.

Proč je pro Edmunda těžké přiznat, že neměl pravdu? Proč je pro člověka někdy těžké přiznat, že pravdu měl ten druhý? Můžeme se ptát eticky po morálním jednání člověka a umění přiznat chybu. Jaké to může mít následky, pokud nepřiznáme vlastní chybu? Mohla by neschopnost přiznat vlastní chybu mít něco společného se lží nebo vymyšlením, když posoudíme možné důvody a možné důsledky?

Téma: Jiné světy

Narnie je zcela jiný svět, než je ten náš. Z ukázky 1 (příloha 6) můžeme vytušit, že Petr a Zuzana jsou zprvu k myšlence, že by mohly existovat ještě jiné světy, poněkud skeptičtí .

Rozkrytí metafory: Existenci Narnie jako světa chápou jako metaforu čekající na rozkrytí. Děti možná udělaly zkušenost, že objevily nějakou novou věc – například vědomost nebo vztah - a bylo to jako objevit celý svět. Nebo potkaly někoho úplně nového s jinými zvyky a chováním a bylo to jako potkat fauna. Možná jim zemřel někdo blízký a oni věří, že je v jiném světě. To jsou tři různé interpretace metafory, které mne napadají. Pravděpodobně nebudou zdaleka všechny.

Možnosti filozofické interpretace:

Myšlenka jiných světů s velkou pravděpodobností pocvičí tvořivé myšlení dětí. Na existenci jiných světů se můžeme ptát z hlediska epistemologie: Pokud by někde existoval ještě další svět, můžeme ho vidět očima či vnímat smysly? Mohli bychom jeho existenci nějak dokázat rozumem? Je otázka poznávání jiných světů

¹⁵⁷ LEWIS, C. S. *Lev, čarodějnice a skříň*, s. 48.

¹⁵⁸ Tamtéž, s. 50.

spíše věcí víry? Otázka po „jiných světech“ se nabízí jako téma, jak s dětmi filozoficky zkoumat náboženskou víru.

I kdyby děti neměly potřebu rozkrývat metaforu jiných světů, můžeme se například ptát, zda je Narnie hezčí svět, než ten náš, tím se dostaneme do oblasti filozofické estetiky. Jaká v Narnii platí pravidla a jsou to dobrá pravidla? (otázka etiky) Jak si představujete krásný svět? (otázka esteticko-etická).

4.6.5 KROK 3: Filozofická reflexe témat v příběhu Lev, čarodějnice a skříň

Vydeme-li z ukázky, můžeme konstatovat, že je v ní možné nalézt prvky toho, co Lipman označuje model hledajícího společenství. Vztaheno ke schématu 1 je tématem dialogu mezi Zuzanou, Petrem a panem profesorem otázka, zda Lucinka mluví pravdu a zda by Narnie mohla existovat. Sledujeme-li dialog po procesuální stránce, všimneme si, že pan profesor Petrovi a Zuzaně velmi pozorně naslouchá, a vůbec je nepřerušuje. Dává tím najevo, že mu na problému záleží, což je jeden ze znaků angažovaného myšlení. Poté se zeptá: „Jak víte, že vaše sestřička nemluví pravdu?“ Nedává tedy odpověď, spíše Zuzanu a Petra vyzývá k dalšímu společnému hledání a ptá se po důvodech. Zuzana udává důvod, že Edmund přece tvrdí, že si na Narnii jen hráli. Načež pan profesor Zuzanin důvod prověřuje další otázkou: „Koho ze zkušenosti považujete za spolehlivějšího?“ Zuzanin důvod tedy možná není oprávněným či dobrým důvodem. Ptání se po důvodech a jejich prověřování je jednou z charakteristik kritického myšlení. Pan profesor vždy vyslechne oba sourozence, znovu tedy dává najevo, že mu na jejich názoru záleží. Pan profesor je moudřejší než Zuzana a Petr v tom ohledu, že zná nástroj, s jehož pomocí mohou hledat pravdu, ovládá logiku. Nedává jim ale konečnou odpověď na jejich téma, konstatuje, že dům je velmi starý ani on jej pořádně nezná. Připouští, že jeho vědomosti nesahají tak daleko, aby mohl rozhodnout, zda jiné světy existují či nikoliv.

Podobný model můžeme v příběhu najít i na jiných místech. Například v situaci, kdy se všichni čtyři sourozenci rozhodují, zda z Narnie odejít, dokud je ještě čas, nebo zda v ní zůstat a jít zachránit fauna Tumnuse. „Nevím, jestli má cenu chodit dál.“ říká Zuzana a udává praktické důvody: „Nezdá se mi tu nijak

bezpečno a že bych se nějak bavila, to taky ne. A je čím dál větší zima a nemáme s sebou nic k jídlu.“ Lucinka s ní nesouhlasí, udává úplně nové důvody, které jsou spíše etické: „To je všechno kvůli mně, co se stalo tomu chudákovi faunovi[...]Musíme se pokusit ho zachránit.“ Petr se poté ptá Zuzany, co si myslí o Lucčině návrhu, a Zuzana připouští, že ačkoliv tím není nijak nadšená, má Lucinka nejspíš pravdu.¹⁵⁹ Otázka „Co myslíš ty?“ se v příběhu vyskytuje velmi často, mají-li Petr, Zuzana, Lucinka a Edmund o něčem společně rozhodnout.

Přestože postavy příběhu společně hledají nejlepší řešení, udávají důvody, představují si následky svého jednání atd., je potřeba rozlišit, kdy jejich dialog provokuje k filozofické reflexi tématu a kdy používají kritické, kreativní a angažované myšlení spíše k tomu, aby mohly udělat praktické rozhodnutí, které dále nezobecňují, nereflektují je jako filozofické téma, spíše je prostě žijí. Tak například v první části ukázky 1 sourozenci nejprve pod vedením profesora využívají logiku nejprve jenom k tomu, aby našli odpověď na praktickou otázku – zda Lucinka mluví pravdu, lže, nebo se zbláznila, a co s tím mají dělat. To je v druhé části ukázky přivede k metafyzické otázce, kterou pak dále prověřují, zda je možné, aby existovali ještě jiné světy. Jiným příkladem může být rozhovor Edmunda s Petrem v ukázce 2 (příloha 6). Edmund vyjadřuje pochybnost, zda je pták červenka nevede do pasti a ptá se: „Jak víme, na čí straně ten pták je? Co když nás vede do pasti?“ Petr mu na to odpovídá, že ve všech pohádkách je červenka vždycky na té dobré straně. Udává tedy důvod, proč červenku důvěřovat. Oba tedy nejprve řeší praktický problém, zda jít či nejít za červenkou. Edmund ale v zápětí naznačuje zobecnění tohoto praktického problému: „Jak víš, která strana je ta dobrá? Jak víš, že jsou v právu faunové a ne královna?“ Další stupeň zobecnění, ve kterém už nepůjde o fauny, možná čeká na děti ve filozofickém hledající společenství: Jak vůbec víme, která strana je ta dobrá?

Příběh Lev, čarodějnice a skříň má také ten rys, že vypravěč čas od času oslovuje čtenáře či hodnotí, co se stalo: „A teď se dostáváme k jednomu z nejošklivějších míst tohoto příběhu. Až doposud bylo Edmundovi zle, zlobil se na Lucinku, že měla pravdu – ale ještě se nerozhodl, co udělá. A teď, když se ho

¹⁵⁹ LEWIS, C. S. *Lev, čarodějnice a skříň*, s. 46.

Petr najednou přímo zeptal, rozhodl se pro tu nejpodlejší a nejzlomyslnější věc, na jakou mohl přijít. Rozhodl se, že Lucinku shodí.¹⁶⁰

„Ani teď si nesmíte myslet, že byl tak zlý, že chtěl, aby všichni jeho sourozenci zkameněli. Chtěl turecký med, chtěl se stát princem (později králem) a také se chtěl Petrovi pomstít za to, že ho nazval krysou.“¹⁶¹

Vypravěčovo vyjádření nás spíše svádí k tomu, co si máme myslet, než že by podněcovalo k hledání. Zároveň nám ale dovoluje nahlédnout do myšlenek hrdiny, čímž naznačuje možnost zkoumat událost z více hledisek. Děti nebo facilitátor v hledajícím společenství pak mohou sami do vypravěčovy výpovědi vložit např. otázku, zda měl Edmund dobrý důvod Lucinku shodit, když byl tolik našťvaný? Nebo zda si myslel, že má dobrý důvod, protože byl tak našťvaný? Když se cítíme moc mizerně, opravňuje nás to vůbec k určitému jednání?

4.6.6 KROK 4: Příklady otázek rozvíjejících filozofický dialog

Jiné světy (hledání reálné definice pojmu)

1. Když spíte a zdá se vám krásný sen, dalo by se říci, že jste v noci byli v jiném světě? V jakém smyslu ano, v jakém smyslu ne?
2. Když čtete zajímavou knihu a opravdu se vžijete do příběhu, dalo by se říci, že jste v jiném světě? V jakém smyslu ano, v jakém smyslu ne?
3. Když uprostřed hodiny matematiky začnete snít o prosluněné písečné pláži v Itálii, dalo by se říci, že jste v jiném světě? V jakém smyslu?
4. Když křesťané věří v Nebeské království, dalo by se říci, že věří v jiný svět? V jakém smyslu?
5. Když o nějakém člověku řekneme, že žije v jiném světě, co se tím myslí?
6. Myslíte si, že Narnie je jiný svět, než ten náš? Podle čeho usuzujete?
7. V čem se „jiné světy“ musí lišit od našeho světa, abychom mohli říci, že to jsou jiné světy?
8. Co mají všechny „jiné světy“, o kterých jsme se zmínili, společného a čím se liší?

¹⁶⁰ LEWIS, C. S. *Lev, čarodějnice a skříň*, s. 34.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 66.

Můžeme se o existenci jiných světů nějak dozvědět? (epistemologické téma)

1. Myslíte si, že je pravděpodobné, že Narnie skutečně existovala? V jakém smyslu ano, v jakém smyslu ne?
2. Myslíte si, že by mohly existovat jiné světy, než je svět, ve kterém žijeme? Můžete uvést příklady?
3. Pokud existují jiné světy, můžeme je my lidé vůbec poznat? Jestliže ano jak? (svými smysly - logickým úsudkem - vlastní zkušeností – citem - nebo ještě nějak úplně jinak?) Jestliže je poznat nemůžeme, proč?
4. Mohl by někdo věřit v jiný svět, ale nikdy ho neobjevit? Mohl by někdo vědět o existenci jiného světa, ale nikdy ho neobjevit?
5. Mohl by někdo objevit jiný svět a vůbec o tom nevědět? V jakém smyslu?
6. Co musíme vědět, abychom mohli říci, že něco existuje?

Otázky 1-3 se zaměřují na různé způsoby lidského poznání? Otázky 4-5 naznačují problém, zda člověk může poznat vše, co existuje, či zda mohou existovat věci, které vždy zůstanou lidskému poznání skryty. Otázka 6 je metafyzická a na nejvyšším stupni zobecnění.

Mluvit pravdu, lhát, vymýšlet si (diferenciace pojmů ve vztahu k etice)

1. Když někdo lže, může tím někomu ublížit? Může tím naopak někomu prospět? Když si někdo vymýšlí, aby byla nějaká legrace, může tím někomu ublížit? Může tím naopak někomu prospět? Můžete uvést příklad?
2. Když někdo mluví pravdu, může tím někomu ublížit? Může tím naopak někomu prospět? Můžete uvést příklad?
3. Když sourozenci nevěřili Lucince, že mluví pravdu, myslíte, že jí to ublížilo? Proč? Když sourozenci přestali věřit Edmundovi, protože jim lhal, myslíte, že mu to také ublížilo? Proč?
4. Kdyby Lucinka zalhala, že si vymýšlela a sourozenci by ji pak nechali na pokoji, mohlo by to někomu ublížit? Mohlo by to naopak někomu prospět? Bylo by to správné?
5. Je správné hájit pravdu, když víme, že nám to může ublížit? Proč? Je správné hájit pravdu, když víme, že to může ublížit ještě někomu dalšímu? Proč?

5 ZÁVĚR

Na počátku mé diplomové práce stála otázka, jak v příběhu nalézt filozofický rozměr a jak s filozofickým rozměrem příběhu dále pracovat v dialogu Filozofie pro děti. Za jeden z přínosů této práce považuji, že se v ní skutečně podařilo reálnou definici filozofického rozměru příběhu navrhnout. S využitím poznatků z literární vědy jsme došli k závěru, že je dán dvěma vzájemně závislými charakteristikami:

- V příběhu se vyskytuje filozofické téma (resp. vyskytují filozofická témata);
- a příběh témata reflektuje filozofickým způsobem.

Z toho jsme odvodili několik dílčích závěrů plynoucích pro praxi: Pokud příběh témata filozoficky nereflektuje, může to v rámci interpretace udělat čtenář. V takovém případě bychom ovšem nehovořili o filozofickém rozměru příběhu, spíše o filozofickém rozměru dialogu mezi čtenářem a příběhem. Nicméně právě o filozofický rozměr dialogu primárně usilujeme v hledajícím společenství. Proto může vedoucí diskuze chybějící složky filozofického rozměru příběhu, je-li si jich ovšem vědom, do dialogu vnést zvenčí.

Za další přínos své práce považuji pokus o navržení univerzálního postupu, jak v libovolném příběhu jeho filozofický rozměr uchopit a zpracovat pro následný filozofický dialog s dětmi. Postup jsem navrhla ve čtyřech krocích v kapitole 4.4. Snažila jsem se jej zasadit do širšího kontextu a zohlednit také práci s jazykem příběhu a metaforami. Jeho testování na dvou nahodile vybraných literárních příbězích však rozhodně nepovažuji za dostačující. Navíc v rámci prostoru této práce byl spíše vydedukován a navržen, nikoliv dostatečně kriticky rozpracován. Navrhuji proto možnosti pro jeho další prověřování:

Tento algoritmus by měl být prakticky testován a ověřován na větším množství nejrůznějších typů příběhů. Z problémů, které by vyplynuly z praxe, by mohl být zpětně modifikován. Na druhou stranu jej považuji za využitelný i v jeho současné podobě. Na jeho základě by si učitelé mohli vytvářet metodiky např. k biblickým příběhům (pro program promýšlení víry metodou Filozofie pro děti), populárním příběhům dětské literatury, pohádkám atd. Věřím, že v určité modifikaci by bylo možné jej aplikovat také na implicitní příběhy skryté

v „legendách“ ke hrám nebo v našich každodenních zážitcích. Další podnětnou oblastí by mohla být jeho aplikace, a případná následná modifikace, ve vztahu k lyrickým (tedy nepříběhovým) básním, k obrazům či jiným netextovým artefaktům.

Pro pedagogickou praxi je ještě důležité znovu zdůraznit poznámku, že pokud by si učitel sám vybral příběh, nad nímž chce s dětmi vést filozofický dialog, měl by kroky, které jsem ve své práci pouze naznačila a demonstrovala, propracovat v mnohem komplexnější metodický postup zohledňující vlastnosti konkrétního vybraného příběhu. Touto cestou navrhování metodik a námětů pro filozofický dialog nad jedním konkrétním příběhem, bych se v budoucnu ráda vydala a prakticky testovala, zda a jakým způsobem ovlivňuje kvalitu filozofického dialogu typ příběhu, který zvolíme.

Na samém konci této práce bych ještě ráda dodala, že poslední cíl formulovaný v úvodu - mé vlastní teoretické obohacení v oblastech, které ve své pedagogické praxi hodlám dále rozvíjet – byl splněn, viděno zorným úhlem známého Sókratova výroku, že čím více poznávám, tím více zjišťuji, kolik toho neznám.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné

- BADEGRUBER, B., PIRKL, F. *Příběhy pomáhají s problémy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-031-6.
- BAUMAN, P., CVACH, R. *Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. České Budějovice: JU, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2008, s. 131–145. ISBN 978-80-7394-113-0.
- BEČKA, J.V. *Slovník synonym a frazeologismů*. 3. vyd. Praha: Novinář, 1982. ISBN neuvedeno.
- BÍLEK, P. A. *Hledání jazyka interpretace k modernímu prozaickému textu*. 1. vyd. Brno: Host, 2003. ISBN 80-7294-080-5.
- ČERVENÁ, V., FILIPEC, J., HAVLOVÁ, F. a kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 2. oprav. a dopl. vyd. Praha: Academia, 1994. ISBN 80-200-0493-9.
- GAARDER, J. *Sofiin svět*. 5. vyd. Praha: Albatros, 2006. ISBN 80-00-01748-2.
- HÁNOVÁ, E., JEŘÁBOVÁ, E. a kol. *Odmaturuj z literatury*. 2. vyd. Brno: Didaktis, 2002. ISBN 80-86285-37-5.
- HETZLER, F.M. *The Person and the Little Prince. Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 1988, Vol. 7, n. 3, s. 2-7.
- HONG-MING, CH. *The Role of Stories in Community of Inquiry. Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 1991, Vol. 9, n. 2, s. 5-8.
- HROCH, J. *Filozofická hermeneutika v dějinách a současnosti*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3239-1.
- CHING-CHUNG, CH. *The Design, Use and Evaluation of Philosophical Stories for Children. Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 1991, Vol. 9, n. 2, s. 1-4.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem: Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. 1. vyd. Praha: H&H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.
- LEWIS, C. S. *Lev, čarodějnice a skříň*. Praha: Orbis pictus. ISBN 80-85240-04-1.

- LISSMANN, K., ZENATY, G. O myšlení: úvod do filosofie. Olomouc: Votobia, 1994. ISBN 80-85619-94-6.
- LIPMAN, M., SHARP, A.M., OSCANYAN, F.S. *Philosophy in the Classroom*. 2. vyd. Philadelphia: Temple University Press, 1980. ISBN 0-87722-177-4.
- LIPMAN, M. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press, 1988. ISBN 0-87722-555-9
- LIPMAN, M., SHARP, A. M. (ed.) *Growing up with Philosophy*. Dubuque: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1994. ISBN 0-8403-9373-3.
- MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*. České Budějovice, 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.
- MACHALOVÁ, T., HROCH, J. *Základy filozofie*. 2. vyd. Brno: Masyrykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0366-9.
- MICHÁLEK, J. *Co je filozofie?* 2. doplněné vyd. Praha: OIKOYMENH, 1995. ISBN 80-85241-19-6.
- MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.
- MUCHOVÁ, L. *Několik pravidel pro vytváření plánu diskuse v manuálu k filozofickému příběhu*. České Budějovice, 2007. Studijní materiál. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky.
- MUCHOVÁ, L. Umění v náboženské výchově. *Teologie a společnost: Časopis pro náboženství, kulturu a veřejný život*, 2004, roč. II., č. 4, s. 33 – 38.
- MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*. 1. vyd. Brno: CDK, 2005. ISBN 80-7325-075-6.
- OLŠOVSKÝ, J. *Slovník filozofických pojmů současnosti*. 2.rozšíř. vyd. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1266-4.
- PALA, K., VŠIANSKÝ, J. *Slovník českých synonym*. 3. vyd. Praha: NLN, 1996. ISBN 80-7106-059-3.

- PAVELKA, J. *Předpoklady literárního dorozumívání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998. ISBN 80-210-1800-3.
- RICKMAN, H.P. *A Philosophic Fairytale. Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 1985, Vol. 5, n. 4, s. 2-9.
- SAINT-EXUPÉRY, A. *Malý princ*. Praha: Ottovo nakladatelství, 1998. ISBN 80-7181-244-7.
- SCHECHTMAN, M. *The constitution of selves*. 1. vyd. New York: Cornell University, 1996. ISBN 0 – 8014 – 3167 – 0.
- SCHOLES, R., KELLOG, R. *Povaha vyprávění*. 1. vyd. Brno: Host, 2002. ISBN 80-7294-069-4.
- SCRUTON, R. *Průvodce inteligentního člověka filozofií*. 1. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2003. ISBN 80–85947–91–9.
- SEDLÁČEK, J. *Filozofie*. 1. vyd. Opava: Optys, 2009. ISBN 978-80-85819-72-4.
- SHARP, A.M., REED, R.F. (ed.) *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier`s Discovery*. Philadelphia: Temple University Press, 1992. ISBN: 0-87722-872-8.
- SHARP, A. M., SPLITTER, L. J. *Teaching for Better Thinking*. Melbourne: Acer, 1995. ISBN 0-86431-143-5.
- SHUBSHALL, P. The Role of Stories in Doing Philosophy with Children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 1997, Vol. 13, n. 4, s. 28-32.
- STRÁNSKÁ, M. *Výchova ke kritickému postoji vůči hodnotám prezentovanými literárními hrdiny u čtenářů staršího školního věku*. České Budějovice, 2006. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.
- ŠTĚPÁNEK, P. *Narativní konstrukce identity vynořující se ve vyprávění nad výtvarným artefaktem*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova Univerzita v Brně. Filozofická fakulta. Psychologický ústav. Vedoucí práce Ivo Čermák.
- ŠTOCHL, M. *Teorie literární komunikace*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2005. ISBN 80-86903-09-2.
- Úmluva o právech dítěte*. zákon č. 104/1991 Sb.

VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998. ISBN 80-210-1726-0.

elektronické:

BRENNAN, M. The Lion, the Witch and the Allegory: An Analysis of Selected Narnia Chronicles. *Into the Wardrobe – a C.S. Lewis web site*. Academic papers. [cit. 2010-03-05]. Dostupné na WWW: <<http://cslewis.drzeus.net/papers/lionwitchallegory.html>>.

HRÁZSKÁ, G. *Umění a kýč* [online]. Brno, 2003. Seminární práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra občanské výchovy [cit. 2010-02-15]. Dostupné na WWW: <<http://www.multiweb.cz/seminarky/umeni%20a%20kyc.doc>>.

Café Philosophique [online]. Wikipedia, the Free Encyclopedia, 2009 [cit. 2010-02-07]. Dostupné na WWW: <<http://en.wikipedia.org>>.

KING, D. W. The Wardrobe as Christian Metaphor. [online]. *Into the Wardrobe – a C.S. Lewis web site*. Academic papers. [cit. 2010-03-05]. Dostupné na WWW: <http://cslewis.drzeus.net/papers/wardrobe_metaphor.html>.

ZOLLER, E. *Philosophische Themen in Kinderbüchern aufgreifen und bearbeiten* [online]. Schweizerische Dokumentationsstelle für Kinder und Alltagsphilosophie [cit. 2010-02-07]. Dostupné na WWW: <<http://www.kinderphilosophie.ch/171/Philolernenlernenundlehren/KaeuzliFernkurs.html>>.

ZOLLER, E. *Kinderbücher bieten mehr...wenn wir gute Fragen dazu stellen!* [online]. Schweizerische Dokumentationsstelle für Kinder und Alltagsphilosophie [cit. 2010-02-07]. Dostupné na WWW: <<http://www.kinderphilosophie.ch/171/Philolernenlernenundlehren/KaeuzliFernkurs.html>>.

ZOLLER, E. [audio]. Záznam ze série přednášek. Jihočeská univerzita v českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2008.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1

- *Window on a Changing World* – ukázky z obrázkové knížky

Příloha 2

- Kurikulum Filozofie pro děti
(přehledná tabulka příběhů Filozofie pro děti a jejich hlavních témat)

Příloha 3

"---aděje na s---" český autorský příběh Filozofie pro děti, zaměřený na promyšlení otázek víry

- a. kapitola příběhu
- b. ukázka příslušné kapitoly metodické příručky

Příloha 4

- *Ztracená neděle* – příběh s metodickou příručkou zaměřený na promyšlení otázek víry metodou filozofie pro děti

Příloha 5

- *Malý princ* – ukázky z příběhu
 - a. ukázka 1 – malý princ a liška
 - b. ukázka 2 – malý princ a král
 - c. ukázka 3 – spásají beránci květiny?

Příloha 6

- *Lev, čarodějnice a skříň*
 - a. stručný popis děje
 - b. ukázka 1 – rozhovor s profesorem

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1

- *Window on a Changing World* – ukázky z obrázkové knížky

Příloha 2

- Kurikulum Filozofie pro děti
(přehledná tabulka příběhů Filozofie pro děti a jejich hlavních témat)

Příloha 3

"---aděje na s---" český autorský příběh Filozofie pro děti, zaměřený na promýšlení otázek víry

- a. kapitola příběhu
- b. ukázka příslušné kapitoly metodické příručky

Příloha 4

- *Ztracená neděle* – příběh s metodickou příručkou zaměřený na promýšlení otázek víry metodou filozofie pro děti

Příloha 5

- *Malý princ* – ukázky z příběhu
 - a. ukázka 1 – malý princ a liška
 - b. ukázka 2 – malý princ a král
 - c. ukázka 3 – spásají beránci květiny?

Příloha 6

- *Lev, čarodějnice a skříň*
 - a. stručný popis děje
 - b. ukázka 1 – rozhovor s profesorem

PŘÍLOHA 1:

obrázky z knihy BAKER, J. *Window on a Changing World.*



PŘÍLOHA 2: Kurikulum Filozofie pro děti

Věk	Titul	Autoři	Tematické zaměření
4-5	The Doll Hospital Making Sense of My World	SHARP, A. M. SHARP, A. M. – SPLITTER, L. J.	první tázání se o světě a lidech kolem mne, o mně samotné(m)
5	Nakeesha et Jesse Chair de notre monde	SHARP, A. M. SHARP, A. M.	prevence násilí
5-6	Geraldo Discovering Our Voice	SHARP, A. M. SHARP, A. M. – SPLITTER, L. J.	formování osobnosti v kontextu určité kultury, migrace, jazyk, kultura, přátelství,...
6	Grégoire et Béatrice Apprivoiser la différence	LAURENDAU, P. LAURENDAU, P.	prevence násilí
6-7	Elfie Getting Our Thoughts Together	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – GAZZARD, A.	přemýšlení o myšlení: rozdíly a podobnosti, vztahy mezi věcmi a jevy, formulování otázek, zdůvodňování toho, co říkám a dělám, vyprávění příběhů,...
7	Fabienne et Loïc Faire face aux tempêtes de la vie	LAURENDAU, P. LAURENDAU, P.	prevence násilí
7-8	Kio and Gus Wondering At The World	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – SHARP, A.	přemýšlení o přírodě: různé způsoby vnímání světa, ekologie; tvoření pojmů, klasifikace, popis, vztahy celek- část, hypotetické uvažování, vyvozování, uvádění důvodů, vyprávění,...
8	Mischa Le fil de Mischa	CÔTÉ, N. – SASSEVILLE, M. GAGNON, M. – SASSEVILLE M.	prevence násilí
8-9	Pixie Looking for Meaning	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – SHARP, A.	přemýšlení o jazyce: definice, rozlišování významů, modely, přirovnání, metafory, analogie; tvoření pojmů, pravidla, klasifikace; formulace argumentů, vyprávění příběhů...
9	Romane Le fil de Romane	CÔTÉ, N. – SASSEVILLE GAGNON, M. – SASSEVILLE, M.	prevence násilí
9-10	Nous Deciding What To Do	LIPMAN, M. LIPMAN, M.	etika pro mladší děti
10	Hannah I. Rompre le cercle vicieux	SHARP, A. M. SHARP, A. M.	prevence násilí
10-11	Harry Stottlemeier's Discovery Philosophical Inquiry	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – SHARP, A. – OSCANYAN, F.	logika
11	Hannah II. Rompre le cercle vicieux	SHARP, A. M. SHARP, A. M.	prevence násilí
12-13	Lisa Ethical Inquiry	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – SHARP, A.	etika pro starší děti
14-15	Suki Writing: How and Why	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – SHARP, A.	estetika se zvl. zaměřením na literaturu (zejm. poezii) a tvůrčí psaní
14-15	Mark Social Inquiry	LIPMAN, M. LIPMAN, M. – SHARP, A.	přemýšlení o principech fungování společnosti

PŘÍLOHA 3:

"---aděje na s---"

- a. kapitola příběhu "---aděje na s---"
- b. ukázka metodické příručky

(autorka příběhu: Ludmila Muchová, autoři metodické příručky: L. Muchová, A. Zajíčková, L. Šilháčková)

Úlitba bohům

Mezi špatně shrnutými závěsy proniklo do dívčí ložnice pár paprsků slunce. Dopadly na stěnu, přímo do očí Evina oblíbeného Elvise. Jeho obličej jako by tím trochu ožil. Eva ho pozoruje přivřenýma očima. Dokonce má pocit, že slyší jeho malinko zastřený hlas.

„Tomu říkám zpěv“, obdivuje ho v duchu.

„Nadčasovej, prostě nadčasovej, a ještě k tomu super... If I can dream...“

Eva líně natáhne ruku a zmáčkne tlačítko rekordéru. Elvis spouští přesně tam, kde ho včera večer vypla: I can't stop loving you...

„Kdybych zítra umřela“, myslí si Eva, co by tu zbylo po mně? Sama se té myšlenky lekne.

„Proč bys měla umírat?“, zlobí se sama se sebou.

„Kvůli pár blbejm snům? Dneska se tak snadno v sedmnácti neumírá. Doktoři nejsou padlí na hlavu. A primář řekl jasně: Šance je veliká! Šance je veliká, šance je veliká,“ skanduje si potichu Eva do rytmu Elvisovy písně.

„Seš praštěná?“, ozve se z opačné strany pokoje.

„Člověk se nemůže ani v neděli kloudně vyspat!“. Veronika sedí na posteli a vypadá nesmiřitelně. Zatímco Anežka se teprve nechápavě rozhlíží.

Ne, dneska se nechce Eva s nikým hádat. Dneska je neděle, prvního května, odpoledne má rande s Adamem, za okny svítí slunce...

Eva vyskočí z postele a začne se energicky pohupovat. Vytáčí boky, vyhazuje ruce, luská prsty, nechává se unášet rytmem hudby. Ví, že jí holky nebudou dlouho odporovat. Jednak ctí její stáří, jednak si vloni zvykly ctít její nemoc. Evičce se dělá jen to, co chce... Co kdyby umřela?

Zase ta myšlenka na umírání... Eva tančí, v zelené noční košili s nápisem „Girls will be girls, boys will be toys“. Vánoční dárek od Kláry a Terezy. Dobíraly si jí tím kvůli Adamovi, ale měly smůlu. Elvis s Adamem jsou prostě dvě hvězdy jejího života, kolem kterých tančí.

A Eva tančí. Cítí, jak jí každíčkým nervem těla proniká energie, radost a láska ke všemu a ke všem. Stačí přitom políbit své milé sestřičky na jejich udivené tváře a vytáhnout je na koberec uprostřed pokoje. Vlní se a houpou v rytmu hudby, jejich ruce střílí do prostoru, ječí s Elvisem pořád kolem dokola: I can't stop loving you!

Někde hluboko pod vši tou parádní radostí ze života cítí ale Eva slabý záchvěv křeče: Elvis je mrtvý, ale proč myslet na smrt, když se nemusí... I can't stop loving you!

„Zbláznily jste se?“ Ve dveřích se objevila nazlobená tvář maminky.

„Koukejte mazat jedna za druhou do koupelny. Je osm, v devět máte sedět v kostele – a snídane už čeká. Do trojice sester jako když střelí. Mamince se u nich neodporuje. Maminka je totiž ta nejhodnější a nejmilejší, co myslí všechno se všemi jen dobře. Eva se k ní přitočí, něžně jí obejmě a dodá:

„Jak si přeje Vaše nejurozenější blahorodí, z Boží vůle královno... Neboj mamí, taťka se dočká.“ A v duchu dořekne:

„Co by si pomysleli sousedi, že místo zbožně ukrutných písní se line z naší ložnice Elvis, a že přesně 15 minut před devátou neopouštíme hlavní vchod našeho růžového paneláčku?“ Otočí se na ségry a zavelí:

„Dámy, ranní nedělní úlitba bohům začíná.“

V 8.20 už sedí celá rodina u snídane. Maminka rozlévá čaj a kávu, koláče – právě vyndané z mikrovlnky - omamně voní. Tatínek zapaluje obřadně svíčku a od okna zní tiše sladký valčíček o Pánu, co se zastavil na břeeéhu...

Eva má v sobě pořád tu radost ze života, pod kterou zašlapává myšlenku na mrtvého Elvise.

„Nebudu jim tu idylu kazit“, říká si velkoryse:

„Vždyť - co voní stejně tak krásně jako nedělní ráno doma v kuchyni...?“

Bohužel totéž předsevzetí zřejmě nemají její sourozenci. Zatímco se Vojta – maminkou vymydlený a nedělně načesaný – nenápadně snaží vydlobnout rozinku z krajního koláče, což musí během několika vteřin objevit tatínek a odměnit kázáním nebo fackou, Veronika hned po odbytém kříži (od čela k ramenům a potom k srdci, vysvětluje právě maminka sladce Vojtíkovi) vykulí své modré oči na tatínka a položí otázku:

„Tati, těšíš se dneska do kostela?“ ve vzduchu je okamžitě cítit provokace. Tatínek reaguje stejně jako vždy. Předstírá klid:

„Jestli se těším? Co je to za otázku? Hlavně, že mi není líno se zvednout a jít. Patří to k neděli. My totiž nejsme jako většina lidí v tomhle paneláku. My ctíme Boha a nestydíme se za to...“

Zatímco tatínek hledá další slova, Veronika kroutí teatrálně hlavou.

„Teď to bude chtít maminka zachránit“, pokouší se Eva v duchu o malé prorocství.

„-Á, už je to tady“:

„Veroniko, proč zase tatínka provokuješ? Má pravdu. Je to přece hezké, zasvětit každé nedělní ráno tomu, od koho všechno máme...?“ Tuto věroučnou sekvenci, určenou původně prvňáčkům, které maminka učí každé úterý náboženství a nyní s ní nenápadně indoktrinuje Vojtu, ovšem neunes Anežka. Sladce se usměje:

„Jo? Mami, takže my chodíme do kostela jen tak, pro parádu..., že jo? A proto ty máš na sobě zase – jako vždycky – ten „kostelní kostým“?“

Evě je obou staroušků trochu líto. A trochu líto je jí také toho voňavého nedělního domácího rána.

„Tentokrát máte holky smůlu, budu bránit pohodu“, pomyslí si a nahlas řekne:

„Veru, každý má své důvody pro to, aby věřil nebo nevěřil v Boha. A když v něho věří, má své důvody pro to, aby to vyjadřoval. Jestliže jsme věřící, vyjadřujeme to tím, že chodíme v neděli do kostela a to nemá s těšením se možná nic společného. Takhle se to snad dá pochopit, ne?“

Zdá se, že obě děvčata zaujaly Eviny argumenty. Zmlkly, pomalu koušou maminčiny buchy a usrkávají čaj. Ticho už trvá nezvykle dlouho, když Veronika znovu otevře dokořán oči a obrátí se k Evě:

„A co Boha, Evo, můžeš pochopit Boha?“

Eva zůstane jako opařená. Je možné, že by jí patnáctiletá Verunečka, to nedospělé pískle, četlo v posledních týdnech myšlenky? Neví, co rychle odpovědět, aby to byla pravda, ale aby se nikoho nedotkla. Rozpačitě mlčí. A tu se ozve váhavě a trochu nejistě maminčin hlas od protější strany stolu:

„Já ho Verunko nechápu, já mu věřím.“

Nikdo už nemá chuť až do konce snídaně něco říct. Maminka si dokonce vzala ke stolu tak trochu demonstrativně varhanní partituru kostelní písně Jezu Kriste štědrý kněže a narychlo ji projíždí očima. Není totiž jen učitelka náboženství, ale také varhanice a vrchní uklízečka místního kostelního kůru.

(„Hm, jak může lidstvo zpívat pořád kolem dokola jednu jedinou píseň osm století...?“, blikne Evě hlavou).

Jinak už však jen všichni tlachají s Vojtou o školce a o rybičkách v jeho novém akváriu a přitom nenápadně zahlazují stopy po vydlobaných rozinkách, protože jednoho maléru u snídaně už bylo dost.

A tak, když se po deseti minutách jakýsi kostelní sbor v magnetofonu dostane k tomu, že „nejkrásnější chvíle jsou vždycky na kolenou“, tatínek zavelí jako vždy:

„Bude tři čtvrtě, běžte se obouvat, ať nepřijdeme pozdě.“ Smířlivě se na všechny usměje a spokojeně si zamne ruce.

Kromě toho, že ten úsměv a ty sepnuté ruce Evu nějak divně dloubly u srdce, míří do kostela s rozporupnými pocity i pro ten podivný rozhovor u dnešní snídaně. Zůstal v její duši podobný tomu krajnímu koláči, z něhož se Vojtovi přes snahu celé rodiny přece jen podařilo vydlobnout všechny rozinky...

1. Hlavní myšlenka: OPRAVDIVOST, NEBO PŘETVÁŘKA A POKRYTECTVÍ

Když maminka v neděli ráno vrazí k děvčatům do pokoje, a posílá je do koupelny, aby celá rodina byla včas v kostele, Evě proběhne hlavou (s ironickým nádechem), co by asi řekli sousedi, kdyby jejich rodina v neděli ráno dělala něco jiného. U snídaně zase Verunka vznáší svou hypotézu, že do kostela se chodí jenom, aby to bylo hezké, jen tak pro parádu. Nabízí se tedy otázka, v jakém vztahu jsou spolu pestrost vnějších projevů s hloubkou vnitřního prožívání.

PLÁN DISKUZE: Vyjadřovat věci navenek

1. Může se stát, že to, jak nějaký člověk vypadá, je pravým opakem toho, jaký skutečně je? Jestliže ano, můžete uvést příklad?
2. Může se stát, že to, jak se nějaký člověk tváří může být pravým opakem toho, jak se cítí? Jestliže ano, můžete uvést příklad?
3. Může se stát, že to, co člověk říká může být pravým opakem toho, co si myslí? Jestliže ano, můžete uvést příklad?
4. Může se stát, že to, co jak člověk jedná může být pravým opakem toho, co chce? Jestliže ano, můžete uvést příklad?
5. Jaké příčiny mohou člověka vést k tomu, že vypadá, tváří se, mluví nebo jedná jinak, než jaký je?
6. Jaké může mít člověk důvody k tomu, aby vypadal, tvářil se, mluvil nebo jednal jinak, než jaký je?
7. Jaké může mít člověk důvody k tomu, aby se snažil navenek projevovat přesně tak, jaký je uvnitř?
8. Je pravda, že každý člověk, který vypadá, tváří se, mluví, nebo jedná jinak, než jaký je, se přetvařuje? Nebo dělá něco jiného?
9. Může být přetvařování se užitečné? Jestliže ano, proč, jestliže ne, proč ne?
10. Může být upřímnost užitečná? Jestliže ano, proč, jestliže ne, proč ne?
11. Může být přetvařování se správné? Jestliže ano, proč, jestliže ne, proč ne?
12. Může být upřímnost nesprávná? Jestliže ano, proč, jestliže ne, proč ne?
13. Existuje nějaká kategorie uprostřed „něco mezi“ upřímností a přetvářkou?
14. Může být člověk neupřímný sám k sobě? Může se člověk sám před sebou přetvařovat?
15. Může být člověk neupřímný k Bohu? Může se člověk před Bohem přetvařovat?

PLÁN DISKUZE: Co si pomyslí lidé?

1. Myslíte si, že někteří lidé chodí do kostela jenom kvůli tomu, aby si o nich ostatní nepomysleli něco nehezkého?
2. Když někdo svou víru vyjadřuje navenek, je jeho víra lepší, než víra člověka, který svou víru navenek nevyjadřuje? Jestliže ano proč, jestliže ne, proč ne?
3. Je vyjadřovat víru navenek totéž, jako mít starost o to, co si o mé víře pomyslí lidé, nebo je to něco trochu jiného?
4. Může nám starost o to, co si o nás pomyslí lidé, někdy zabránit, abychom ve svém životě udělali něco špatného?
5. Můžeme někdy v životě udělat něco špatně právě z toho důvodu, že jsme měli starost o to, co si o nás pomyslí lidé?
6. Když dva lidé udělají stejný dobrý skutek, ale motivem jednoho z nich bylo, aby se zalíbil lidem, kdežto motivem druhého bylo, aby udělal něco, co je dobré, je v jejich jednání nějaký rozdíl? Jestliže ano, jaký, jestliže není, proč není?
7. Bylo by nám lépe, kdybychom se nestarali o to, co si myslí druzí a dělali jen to, co se nám líbí nebo co sami považujeme za nejlepší?
8. Kdybychom se úplně přestali starat o to, co si pomyslí lidé, byli bychom pak upřímnější?
9. Kdybychom se úplně přestali starat o to, co si pomyslí lidé, byla by pak naše víra upřímnější?
10. Kdybychom svou víru přestali vyjadřovat navenek, byla by potom naše víra upřímnější?

2. Hlavní myšlenka: MÍT DŮVODY, MÍT ARGUMENTY

Při rozhovoru u snídaně Verunka položí rodičům provokativní otázku, zda se těší do kostela. Eva, která se rozhodla bránit rodinnou pohodu, argumentuje, že každý má své důvody, aby věřil nebo nevěřil v Boha a pokud věří, má své důvody, aby to vyjadřoval.

V běžném životě se často setkáváme s tím, že se od nás vyžaduje, abychom ospravedlnili své přesvědčení nebo jednání, a to tak, že předložíme *důvody*, které nás k němu vedou. Co však můžeme považovat za důvod? A ze všech možných důvodů - co lze pokládat za *dobrý* důvod?¹

I v hledajícím společenství budeme často od studentů důsledně vyžadovat, aby svá tvrzení a přesvědčení zdůvodňovali, aby se naučili rozlišovat dostatečné a dobré důvody od těch nedostačujících. **Proč jsou pro nás důvody tak důležité?! Protože hledání důvodů je důležitým znakem lidského kritického myšlení.**

Důvod v logice znamená premisu, je tím, co vede k nutnosti soudu. V etice je důvod základem jednání.² (Eva u snídaně poukazuje na to, že někdo má důvody jednat tak, jak jedná, tyto důvody se tedy vztahují k lidskému jednání a proto se dotýkají etiky). Aby byl důvod **dobrým důvodem**, musí dostatečně vysvětlovat, opravňovat či ospravedlňovat výsledek resp. výsledné jednání. *Dobré* důvody musí být *věrohodné*; musí být věrohodnější než věc, kterou mají zdůvodnit. Samozřejmě musí být také vůči domněnce, kterou mají zdůvodnit, *relevantní*.³

Eva ale tím, že mluví o důvodech zároveň také argumentuje. **Argument** je z latinského slova, které znamená důvod nebo důkaz.⁴ Cílem argumentu v logice je dokázat pravdivost tvrzení. Cílem argumentu v každodenním lidském životě ale také je získat oponenta na svoji stranu, nejen dokázat, ale také přesvědčit, a v takovém případě argument může využívat prostředků nejen logických a racionálních, ale také emočních či intuitivních.⁵

CVIČENÍ: Proč ano, proč ne?

Studenti se rozdělí na dvě skupiny. Jedna skupina bude u každé položené otázky zastávat argumenty pro a druhá skupina argumenty proti.

Učitel položí doprostřed stolu otázku, každá skupina se snaží vymyslet co nejvíce argumentů pro resp. proti. Když všichni napsali své argumenty, učitel může doprostřed stolu položit další otázku a celý scénář se znovu ještě jednou zopakuje. Zde jsou příklady otázek:

- Veronika váhá, zda má jít v neděli ráno do kostela.
 - Jaké argumenty by mohly vést Veroniku k tomu, aby do kostela šla?
 - Jaké argumenty by Veroniku mohly vést k tomu, aby do kostela nešla?
- Luky váhá, zda se má učit na čtvrtletní písemnou práci z matematiky.
 - Jaké argumenty může mít Luky k tomu, aby se na čtvrtletní písemku z matematiky učil?
 - Jaké argumenty může mít Luky k tomu, aby se na čtvrtletní písemku z matematiky neučil?
- Eva váhá, zda má mít sex s Adamem.
 - Jaké argumenty mohou Evu vést k tomu, aby s Adamem měla sex.
 - Jaké argumenty mohou Evu vést k tomu, aby s Adamem měla sex.
- Adam váhá, zda má zůstat s Evou.
 - Jaké argumenty může mít Adam k tomu, aby Evu opustil.
 - Jaké argumenty může mít Adam k tomu, aby Evu neopouštěl.
- Marie váhá, zda má podstoupit potrat.
 - Jaké argumenty mohou Marii vést k tomu, aby podstoupila potrat?
 - Jaké argumenty mohou Marii vést k tomu, aby nepodstupovala potrat?

¹ Manuál k Harrymu s.60

² filosofický slovník, Horyna, B., Štěpán, J. a kol., Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 1998, s. 97. ISBN 80 - 7182 - 064 - 4.)

³ manuál k Harrymu s.114

⁴ filosofický slovník, s.32

⁵ BOKR, J., SVATEK, J. Základy logiky a argumentace pro zájemce o umělou inteligenci, filozofii, práva a učitelství. 2000

Nyní se skupina vrátí k jedné z otázek, přečtou se všechny argumenty pro a argumenty proti, skupina se snaží zodpovědět některé z uvedených otázek:

1. Které z těchto argumentů udávají příčiny jednání ?
2. Které z těchto argumentů se zaměřují na účel rozhodnutí?
3. Které z těchto argumentů dané chování ospravedlňují?
4. Které z těchto argumentů by bylo možné použít při rozhodování pro každé morální rozhodnutí?
5. O kterém z těchto argumentů lze říci, že ho lze prokázat nebo ověřit?
6. Které z argumentů jsou dobrými důvody?
7. Které z argumentů jsou dostatečnými důvody?
8. Které z argumentů nejsou důvody?

!!! Pozn.: Učitel musí mít na paměti, že cílem cvičení není zodpovědět úplně všechny otázky. Cílem cvičení je vyjasnit si pojmy a lépe pochopit vztahy mezi nimi. Cílem tohoto cvičení je přispět k pochopení, co je a není důvod a co je a není dobrý důvod. Proto si vyberte například jen dvě nebo tři otázky, ke kterým studenti budou psát své argumenty.

CVIČENÍ: Co jsou a nejsou důvody?

Rozhodněte zda uvedená slova jsou či nejsou důvody resp. zda jsou či nejsou dobrými důvody. Pokud jsou důvody resp. dobrými důvody jen za určitých podmínek, uveďte příklady, kdy tomu tak je a kdy tomu naopak tak není.

1. příčiny

- jsou důvody
- nejsou důvody
- jsou důvody jen za určitých podmínek
- jsou dobrými důvody
- jsou dobrými důvody jen za určitých podmínek

2. omluvy

- jsou důvody
- nejsou důvody
-

3. výmluvy

4. motivy

5. argumenty

6. důsledky

PLÁN DISKUZE: Důvody k jednání?

1. Když se řekne, že neznámý muž bezdůvodně napadl starou babičku, co se tím myslí?
2. Když řekneme, že neznámý muž napadl starou babičku, ale měl k tomu důvod, změní se tím něco? Pokud ano co, pokud ne, proč ne?
3. Už jste někdy udělali něco bezdůvodně?
4. Je dobré jednat bezdůvodně? Za jakých podmínek ano, za jakých podmínek ne?
5. Je to hezké jednat bezdůvodně? Za jakých podmínek ano, za jakých podmínek ne?
6. Může někdo mít k jednání dobrý důvod, ale výsledek jeho jednání nakonec bude špatný? Jestliže ano, jak je to možné?
7. Může někoho vést k jednání špatný důvod, ale výsledek jeho jednání se nakonec přece jen ukáže jako dobrý? Jestliže ano, jak je to možné?

3. Hlavní myšlenka „ÚLITBA BOHŮM“

V této epizodě se Eva podřizuje rodičům, ale nazývá to „úlitbou bohům“. Naznačuje tím, že rodičům sice náleží úcta, ale sama tím získává pohodu nedělního rána, které si chce vychutnat. Pro skupinu adolescentů by mohla být zajímavá otázka, týkající se projevů úcty a uctívání jak vůči lidem, tak vůči „bohům“...

CVIČENÍ: Vymezení pojmu „úlitba“

Které z následujících pojmů souvisí s pojmem „úlitba“? Jak s ním souvisí?

modlitba	dar	daň	závazek
rozdělit se	úplatek	zvyk	úcta
desátek	obchodování	smlouva	povinnost
	oběť	rituál	

PLÁN DISKUZE: Úlitba nebo oběť?

1. Dalo by se podle vás o ranní snídani v rodinném kruhu říct, že to je Evina „úlitba bohům“? Proč ano, proč ne?
2. Dalo by se podle vás o nedělní účasti na bohoslužbě říct, že to je Evina „úlitba bohům“? Proč ano, proč ne?
3. Dá se i o jiných věcech v našem životě říct, že je to „úlitba bohům“? Uveďte příklady.
4. Je ve vašem životě nějaký rozdíl mezi úlitbou bohům a úlitbou Bohu?
5. Je ve vašem životě nějaký rozdíl mezi úlitbou a obětí Bohu?
6. Jestliže máme úctu k rodičům, znamená to, že pro ně máme občas přinést nějakou oběť? Nebo úlitbu?
7. Jestliže máme úctu k Bohu, znamená to, že pro něho máme občas přinést nějakou oběť? Nebo úlitbu?
8. Jestliže máme někoho rádi, znamená to, že pro něho máme občas přinést nějakou oběť? Nebo úlitbu?
9. Jestliže nad námi má někdo moc, znamená to, že pro něho máme občas přinést nějakou oběť? Nebo úlitbu?
10. Jestliže nám někdo projevuje úctu, můžeme očekávat, že pro nás občas přinese nějakou oběť? Nebo úlitbu?
11. Jestliže nám někdo projevuje lásku, můžeme očekávat, že pro nás občas přinese nějakou oběť? Nebo úlitbu?
12. Jestliže máme nad někým moc, můžeme očekávat, že pro nás občas přinese nějakou oběť? Nebo úlitbu?
13. Jestliže pro nás někdo něco obětoval, znamená to, že nás má rád? Nebo že nad ním máme moc? Nebo že nás má v úctě? Nebo něco jiného?
14. Poskytuje přinesení oběti nějakou výhodu také tomu, kdo oběť přinesl?
15. Může být část úrody nebo majetku druhem oběti?
16. Může být modlitba nebo účast na bohoslužbě druhem oběti?
17. Může být laskavé jednání druhem oběti?
18. Může být poslušné jednání druhem oběti?
19. Jestliže máme někoho rádi, co jsme ochotni mu obětovat?
20. Jestliže máme někoho v úctě, co jsme ochotni mu obětovat?
21. Existuje vůbec nějaká hranice, co ještě lze obětovat a co ne? Lze takové hranice měnit? Pokud ano, za jakých okolností?
22. Můžeme říci, že někde končí oběť člověku a začíná oběť Bohu?
23. Můžeme říci, že někde končí oběť Bohu a začíná oběť člověku?

4. Hlavní myšlenka: CTÍT, UCTÍVAT

V této kapitole se doslova mluví o úctě mladších sester ke starší sestře a o úctě k její nemoci, také je zde naznačena úcta dětí k rodičům, úcta k Bohu.

V běžném životě se navíc můžeme setkat s úctou k našim předkům, k mrtvým, apod. Slovo ctít se objevuje i ve čtvrtém přikázání: „Cti otce svého i matku svou.“

Jazykově i prakticky je jistě potřebné rozlišovat mezi úctou a uctíváním. Výše naznačená úcta je něco jiného než např. uctívání kultu osobnosti v rámci totalitního režimu a zase něco docela jiného než uctívání panny Marie.

CVIČENÍ: Uctívat

Mohou následující situace souviset s uctíváním (kultem)? Pokud ano jak, pokud ne, proč ne?

1. Klečení pokleknutí
2. Zdobení hrobů v den Vzpomínky na zemřelé
3. Postoj v pozoru při zvuku státní hymny
4. Zastavení se před sochou úklona před sochou
5. Zapálení svíce
6. Přeríkávání modlitby několikrát za sebou
7. Obětování člověka jako dar bohům
8. Sebevražda
9. Sbíráání obrázků, fotografií, sošek

CVIČENÍ: Ctít

Která z následujících vět značí, že někoho ctíme, která nikoli a proč?

1. Pozorně naslouchám rodičům a vážím si jejich slov.
2. Pozorně naslouchám rodičům, abych předešel jejich stížnostem.
3. Plním příkazy učitelů.
4. Pečuji o babičku, naslouchám jejímu vyprávění.
5. Pečuji o novorozené děti v nemocnici.
6. Pacient má na jmenovce uvedeny všechny své akademické tituly.
7. V autobuse pustím důchodce na sedačku.
8. V autobuse pustím na sedačku těhotnou ženu.
9. Přečtu si divadelní hru od Václava Havla.
10. Povstanu, když do místnosti vstoupí Václav Havel
11. Na nočním stolku mám neustále fotografii Václava Havla
12. Modlím se před hrobem svých prarodičů.
13. Stojím s úklonou a v tichu před hrobem svých rodičů

PLÁN DISKUZE: Uctívat - ctít

1. Co může Eva myslet tím, když se chce podřídit rodičům v organizaci nedělního rána a říká tomu „Úlitba bohům“?
2. Může slovo „úlitba“ znamenat něco podobného jako slovo „oběť“?
3. Když se Eva podřizuje pokynům svých rodičů, aby si vychutnala nedělní pohodu, znamená to, že jim tím projevuje úctu?
4. Když vůbec něco obětujeme ve prospěch druhých, znamená to, že jim tím projevujeme úctu?
5. Mohl by někdo něco obětovat pro druhé, ale úctu tím pouze předstírat?
6. Mohl by někdo něco obětovat pro druhé, ale přitom k nim nemít úctu?
7. Lze projevit úctu někomu druhému, aniž bychom něco obětovali v jeho prospěch?
8. Je nějaký rozdíl mezi tím, když někoho druhého uctíváme a když mu projevujeme úctu?

9. Máš nějaký názor na situaci, kdy v Sovětském Svazu balzamovali mrtvé představitele komunistické strany, aby je uctívali zástupci lidí? Můžeš svůj názor vysvětlit?
10. Je nějaký rozdíl mezi tím, když někdo uctívá třeba úspěšného politika, nějaké zvíře, nějakou drahou věc nebo Boha?
11. Má každý člověk právo na uctivé zacházení?
12. Má člověk právo na to, aby byl uctíván?
13. Mají zvířata nebo věci právo na uctivé zacházení?
14. Mohou být nějaká zvířata nebo věci uctívány?
15. Patří rodičům úcta dětí jenom proto, že jsou rodiče?
16. Patří Bohu úcta proto, že je Bůh?

Hlavní myšlenka: Idol, Vzor, Ideál, Bůh

Jmenované čtyři pojmy jsou pro nás určitou vzestupnou škálou. Dá se říci, že na sebe tyto pojmy do určité míry navazují, ale lze je chápat i samostatně. Eva miluje Elvise Presley, obdivuje jej, je to její idol, nebo jak ona sama říká, je jednou z hvězd kolem které tančí. Má k němu jiný vztah než k Bohu (ke kterému se modlí spolu se svou rodinou). Bůh je Bůh. Podle Ježíšových slov je Bůh dokonalý a měl by nám být vzorem, výzvou. V atmosféře nedělního rána hrají velkou roli také rodiče, i ty by nám měli být vzorem, třebaže nejsou dokonalí. Pod pojmem ideál rozumíme něco, čeho bychom chtěli dosáhnout, co jsme si třeba vysnili. Ideál však na rozdíl od idolu plně reflektujeme, je spojen se svobodným rozhodnutím.

CVIČENÍ: Idol, vzor, ideál, Bůh

Přiřaď jednotlivé pojmy a jména k následujícím možnostem:

	idol	vzor	ideál	Bůh	jiná možnost
Elvis Presley	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
John Lenon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
maminka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bůh	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
učitel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
spravedlivý svět	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
románová postava	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
úspěšný život	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
modelka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vítězka soutěže Superstar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vítězství v soutěži Superstar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Karel Gott	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dalajláma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CVIČENÍ:

Rozhodněte, v jakých významech je použito slovo vzor v následujících případech:

- a. Obkresli obrázek podle předloženého vzoru.
- b. Pro prvňáčka je paní učitelka vždy vzorem.
- c. Jakého vzorce použiješ pro výpočet objemu kužele?
- d. Stal se učitelem po vzoru svého otce.
- e. Náš Pepíček byl přeci vždycky vzorné dítě!
- f. Vzorník zboží je k nahlédnutí u prodavačky.
- g. Budeš-li kouřit, budeš špatným vzorem pro své děti.

PLÁN DISKUZE: Idol, ideál, vzor

1. Je Elvis pro Evu idolem? V jakém smyslu ano, v jakém ne?
2. Je Elvis pro Evu ideál? V jakém smyslu ano, v jakém ne?
3. Je Elvis pro Evu vzorem? V jakém smyslu ano, v jakém ne?
4. Děláte nějaký rozdíl mezi pojmy idol, ideál a vzor? Jestliže ano, jaký?
5. Mají pojmy idol, ideál a vzor něco společného? Jestliže ano, co?
6. Existuje někdo, kdo je pro vás idolem?
7. Myslíte si, že vy sami máte ve svém životě nějaký ideál?
8. Myslíte si, že vy sami máte ve svém životě nějaký vzor nebo že je někdo pro vás vzorem?
9. Co jste ochotni udělat pro svůj idol, co pro svůj ideál a co pro svůj vzor?
10. Dá se podle toho, co jste ochotni pro něco nebo někoho udělat, poznat, zda je to váš idol, ideál nebo vzor?
11. Je důležité v životě rozlišovat mezi tím, zda je někdo nebo něco náš idol, ideál či vzor?
12. Je dobré mít idoly, mít ideály, mít vzory?
13. Dalo by se říci, že věřící lidé mají jiné ideály než lidé nevěřící? Jestliže ano, v jakém smyslu?
14. Je pro věřícího člověka Bůh vzorem?
15. Je pro věřícího člověka Bůh ideálem?

Hlavní myšlenka: RODINA

Možná, že většina lidí na celém světě vyrůstá v rodině. Je to nejběžnější společenský model. Eva z našeho příběhu žije v katolické nukleární rodině, má tři sourozence. V jaké rodině žiješ ty?

PLÁN DISKUZE: Rodina

1. Žiješ v rodině? V jaké?
2. Čím konkrétním je pro tebe rodina? Co pro tebe znamená?
3. Je dobré žít v rodině? Co se děje, když v ní z nějakého důvodu žít nemůžeme?
4. Co nám rodina dává?
5. Máte nějaké rodinné rituály? Můžeš je jmenovat?
6. Co je rodinná idyla?
7. Může nám rodina něco brát? Pokud ano, o co kvůli rodině můžeme přijít?
8. Jak vypadá typická česká rodina? Jak asi tento model vznikl?
9. Proč je rodina důležitá pro stát, pro společnost?
10. Můžeme v současnosti mluvit o krizi rodiny, proč?
11. Myslíš si, že když někdo dělá kariéru, nemůže se věnovat rodině?
12. Jak rodina ovlivňuje naši víru, chápání Boha, náš vztah k církvi?
13. Čím se rodina vyznačuje, jaké jsou její znaky?
14. Co si představíš pod pojmem neúplná rodina?
15. Proč se rodině říká rodina a rodičům rodiče?
16. Znáš nějakou rodinu, ve které bys žil raději, než ve své? Mohl bys ji popsat?
17. Myslíš si, že i v budoucnu budou lidé žít v rodině? Budeš ty sám/sama žít v rodině?

CVIČENÍ: Rodina

Které z následujících skupin osob tvoří rodinu, proč? Platí to tak vždy?

- a. Matka, otec a jejich děti
- b. Matka a její děti
- c. Lidé žijící v jedné domácnosti
- d. Mladí bezdětní manželé
- e. Sourozenci žijící v dětském domově
- f. Matka, otec a dvě dcery, žijící každý v jiné domácnosti.
- g. Babička a její dcera s manželem a dětmi

- h. Dědeček s babičkou
- i. Jeden manžel, dvě manželky a jejich děti
- j. Maminka, tatínek, jejich děti a sestra maminky (bezdětná)

Hlavní myšlenka: CHODIT DO KOSTELA

Pro věřící křesťanskou rodinu v tomto příběhu je samozřejmé, že vyjadřuje svou příslušnost ke křesťanství účastí na nedělní bohoslužbě. Z textu však je patrné, že každý z nich to jinak odůvodňuje, dospívající dcery dokonce o této aktivitě, patřící ke konfesní příslušnosti tradičně, pochybují. Následující diskuse může účastníkům pomoci, aby promýšleli, jaký vztah mají náboženské postoje k posvátným prostorám a ke společenství stejně smýšlejících a testovat, zda stejné či podobné vztahy potřebují či nepotřebují lidé, kteří náboženské postoje nesdílejí.

PLÁN DISKUZE:

1. Můžeme říci o každém člověku, který chodí do kostela, že je křesťan?
2. Můžeme říci o každém člověku, který chodí do kostela a modlí se tam s ostatními křesťany, že je křesťan? Jestliže ano, proč? Jestliže ne, proč ne?
3. Jestliže nějaký člověk (jako např. v našem příběhu Veronika nebo Anežka) chodí do kostela, ale pochybuje o své víře, je křesťan? Proč ano? Proč ne?
4. Jestliže nějaký člověk říká, že je věřící křesťan, ale nenavštěvuje přitom společně bohoslužby křesťanů v kostele, je skutečně křesťan? Nebo: Je takový člověk ještě dobrý křesťan nebo už špatný křesťan?
5. Má člověk, který chodí do kostela, důvod pro to, aby cítil nadřazenost vůči lidem, kteří ho nenavštěvují? Nebo to může být naopak, že člověk, který nenavštěvuje kostel, cítí nadřazenost vůči lidem, kteří ho navštěvují? Jestliže ano, proč? Jestliže ne, proč ne?
6. Má člověk, který chodí do kostela, důvod pro to, aby se vůbec cítil nějak odlišně vzhledem k lidem, kteří ho nenavštěvují? Jestliže ano, proč? Jestliže ne, proč ne?
7. Má člověk, který se považuje za nevěřícího, důvod pro to, aby šel do kostela? Jestliže ano, jaký například? Jestliže ne, proč ne?
8. Jestliže stojí vedle sebe v kostele člověk, který se považuje za věřícího křesťana a člověk, který se považuje za nevěřícího, je mezi nimi nějaký rozdíl? Jestliže ano, v čem? Jestliže ne, proč ne?
9. Jestliže celé generace křesťanů vyjadřovaly svou křesťanskou víru společnými bohoslužbami v kostele, je to dobrý důvod pro to, aby i současní křesťané měli své bohoslužby v kostele? Jestliže ano, proč? Jestliže ne, proč ne?
10. Kdyby se křesťané nepoznali podle toho, že chodí do kostela, podle čeho by se ještě mohli poznat? Můžete své názory odůvodnit?
11. Jestliže křesťané mají své kostely, v nichž se shromažďují, mají i lidé, kteří se nepovažují za věřící, místa, kde se společně shromažďují? Jestliže ano, děláte nějaký rozdíl mezi takovými místy a mezi kostely?
12. Kdyby zmizely z povrchu země všechny kostely, znamenalo by to, že zmizí z povrchu země i křesťané? Jestliže ano, proč? Jestliže ne, proč ne?
13. Když stát zřídí v nějakém kostele muzeum nebo koncertní síň, zůstane ta stavba ještě kostelem nebo už je to muzeum (či koncertní síň)?

Hlavní myšlenka: CHÁPAT, VĚŘIT - DŮVĚŘOVAT

V příběhu se objevují dvě zvláštní slovní spojení: chápat Boha a věřit Bohu. Zatímco v prvním případě není zcela jasné, v jakém významu je míněno slovo chápat, v druhém případě se zdá, že jde o význam věřit – důvěřovat. Tato situace se může stát východiskem pro přemýšlení o tom, jak v různých situacích nabývají stejná slova různého významu.

CVIČENÍ: Význam slova „chápat“

Pokuste se přijít na to, zda v jednotlivých situacích užívají aktéři slova „chápat“ ve stejném významu. V případech, že ne, pokuste se vysvětlit, v čem vnímáte rozdíly

Žák říká učiteli: „Chápu už matematický postup v této úloze.“

Manželka říká manželovi: „Chápu Tě, měl jsi toho v poslední době moc...“

Ředitel k vedoucímu odborů: „Chápu tuto podpisovou akci jako nátlak na mou osobu.“

Staré přísloví říká: „Všechno pochopit znamená všechno odpustit.“

Vědec říká: „Chápu názor přírodních věd na vznik Země jako jediný možný.“

Přírodovědec říká: „Chápu princip Velkého třesku, ale nechápu, proč moje žena každé ráno odkládá svůj zubní kartáček do mého zubního kelímku.“

Zkušený psycholog říká: „Chápete, proč vás lidi nechápu?“

Vychovatelka říká: „Tvoji pubertu chápu, ale nemíním ji tolerovat.“

CVIČENÍ: Význam slova „věřit“

Pokuste se v následujících výpovědích rozhodnout, kdy je slovem věřit míněno spíše důvěřovat a kdy spíše něco jiného (např. „jsem přesvědčen“ nebo „přijímám bez důkazů“), nebo kdy může mít více významů najednou:

Matka říká o svém dospělém synu: „Věřím, že je nevinný.“

Technik říká: „Stejně tomu novému stroji, i přesto, že stál tolik peněz, nevěřím.“

Lékař říká uzdravenému pacientovi: „Víra tvá tě zachránila.“

Křesťan říká: „Věřím v Boha.“

Adolescent říká: „Každý přece musí v něco věřit.“

Slova básně říkají: „Nevěřte nikomu na světě širém...“.

Etik říká: „Víra patří mezi lidské ctnosti.“

Televizní divák říká: „Nevěřím, že tyto zprávy byly objektivní.“

Malé dítě říká: „Věřím, že Marťané existují.“

Agnostik říká: „Kde je ve světě tajemství, tam musí nastoupit lidská víra.“

Kritický člověk říká: „Jak mám věřit něčemu, co odporuje mojí zkušenosti?“

Pan Novák říká: „Věřím ve velkou budoucnost lidstva, ale nevěřím, že z našeho Pepíka vyroste řádný člověk.“

Paní Nováková říká: „Jestliže věřím, že Bůh stvořil svět v šesti dnech, jak bych mu mohla nevěřit i v záležitosti zdraví našeho Pepíka?“

PŘÍLOHA 4:

Ztracená neděle – promyšlení otázek víry metodou Filozofie pro děti

(autor příběhu: Bodo Meier, autoři metodické příručky: L. Muchová, A. Zajíčková, L. Šilháčková)

Neděle

...Ale něco je divné. Proč zazvonil budík? Dneska přece nemusí Alenka vstávat do školy! Normálně si o víkendu budík nenatahuje. Protře si oči a chce se právě znovu uvelebit pohodlně v posteli, když zaslechne mamincino láteření:

„Dobré ráno! Tak vstáváme, spáči! Budík už zvonil. Venku je krásně. Vypadá to, že dneska nebude pršet. Máš zpoždění. Katka tu bude co nevidět.

Katka byla Alenčina kamarádka a zastavovala se pro ni každé ráno. Ale proč dneska? Dneska přece NENÍ škola!

Dneska je přece...

U snídaně se tedy Alenka zeptá maminky, proč musí dnes do školy.

„Ale Alenko, proč by dneska neměla být škola? Škola je přece každý den. Tak si to tak neber.“

Je to snad špatný sen?

Nebo je dnes 1. dubna?

Chce jí maminka vyvést aprílem?

Alenka se začíná zlobit.

Ted' přišel do kuchyně i tatínek, už oblečený. Rychle vypije kávu jen ve stoje a utíká do práce.

Ale proč právě dneska?

Dneska je přece NEDĚLE!!!

Skoro každou neděli snídá celá jejich rodina v dokonalém poklidu. A potom vyrazí na obvyklou procházku a na mši svatou pro děti.

A dneska? Ale je přece neděle!

Alenka je o tom pevně přesvědčená.

Dotá si odvahy a přece jen se na to maminky zeptá.

„Neděle? Co jako? Neděle...? Nevím, co tím myslíš. Co je s tebou? Nejsi nemocná? Ukaž, podívám se. Ne... Teplotu nemáš...“

Alenka to vzdává.

Co se to ale stalo?

POrávě si čistí zuby, když zvoní venkovní zvonek.

Káťa je tu.

Alenka zvedne školní batoh a loudavě se vydá ke dveřím...

V dalším příběhu Alenka a jejích pět kamarádů a kamarádek zjistí, že jim neděli někdo ukradl a vydají se jí hledat. Podaří se jim to?

Hlavní myšlenka: Jak víme, že je neděle?

Příběh z knihy Ztracená neděle upozorňuje nenápadně děti na skutečnost, kterou v běžném životě příliš nepromyšlíme, že čas našeho života dělíme do různých úseků, které nazýváme časové úseky. Toto naše měření se řídí podle pohybu naší planety v naší sluneční soustavě. Tak rozeznáváme především den od noci. Pohyb slunce po obloze však není jediným měřítkem, podle kterého posuzujeme čas. Lidé také rozeznávají čas profánní, všednodenní a čas sváteční, posvátný, čas růstu a čas zanikání, čas pracovní a čas volný... Zejména v době, kdy ve světě kolem dětí všichni lidé kritérium posvátnosti vzhledem k času nepoužívají, je potřeba, aby děti diferencovaněji promýšlely znaky, projevy a důsledky dělení času na posvátný a profánní. Následující podněty pro diskusi jim v tom mají pomoci.

Diskusi může učitel otevřít buď tak, že se dětí zeptá, co jim připadá v kousku příběhu o ztracené neděli zajímavé nebo zvláštní, nebo na co by se chtěly zeptat. Pokud děti s otázkami váhají, může sám položit jakoukoliv otázku z následujících plánů diskuse a otevřít tak společný dialog. Otázky v plánech diskuse nejsou sestaveny náhodně. Mají děti nenápadně vést k hlubšímu

pochopení významu slov, pomocí kterých promýšlejí význam každodenních událostí a význam své víry. Cílem však není, aby učitel během diskuse všechny otázky použil. Vybírá je vhodně podle zájmu a úrovně žáků své skupiny. Má plné právo je přeformulovat, jestliže se mu zdají na děti složité.

Smyslem dialogu je, aby děti **samy objevovaly a promýšlely** rozdíly v chápání neděle, jejich příčiny a důsledky, nikoliv, aby učitel dětem všechno vysvětlil sám. Jestliže se učitel podaří děti do dialogu vtáhnout, může být překvapen, jak přesných a diferencovaných postřehů jsou schopné. To, co v takové diskusi samy objeví, má pro ně velkou hodnotu a nehrozí, že to zapomenou jako v případě pouhých sdělených informací.

PLÁN DISKUSE: Co dělá neděli nedělí?

1. Podle čeho poznala Alenka z našeho příběhu rozdíl mezi všedním dnem a nedělí? Podle čeho se pozná všední den nebo neděle u vás doma?
2. Víte o nějakých dětech, které prožívají neděli podobně jako vy? A víte také o dětech, které prožívají neděli úplně jinak?
3. Prožívají křesťané neděli jinak než nekřesťané? Prožívají ji v něčem stejně? V čem?
4. Co víte o tom, jak prožívají neděli třeba muslimské děti? A židovské děti?
5. Myslíte si, že to je důležité, aby všichni členové rodiny prožívali společně neděli? Nebo to není důležité? Můžete říci, proč si to myslíte?
6. Myslíte si, že to je důležité, aby v neděli lidi odpočívali? Nebo to není důležité? Můžete říci, proč si to myslíte?
7. Myslíte si, že je důležité, aby lidé v neděli měli sváteční pocit? Nebo to není důležité? Můžete říci, proč si to myslíte?
8. Myslíte si, že je důležité, aby lidé v neděli chodili do kostela? Nebo to není důležité? Můžete říci, proč si to myslíte?
9. Víte něco o tom, proč vlastně věřící lidé – děti i dospělí – považují za svoji povinnost jít v neděli do kostela, ale v pondělí nebo v jiný všední den to žádná povinnost není?

CVIČENÍ: Čemu se podobá neděle?

Doplňte věty. Zaškrtněte všechny možnosti, které podle vás platí. Můžete si také vymyslet své vlastní pokračování věty.

- a. Když je neděle,.....
- můžeme odpočívat.
 - nosíme sváteční oblečení.
 - jíme sváteční jídlo.
 - celá rodina je pohromadě.
 - máme sváteční náladu.
 - neděje se nic zvláštního.
 - něco oslavujeme.
 - máme radost.
 - máme hodně práce.
 -
- b. Když máme narozeniny,.....
- c. Když jsou Vánoce,.....
- d. Když je všední den,.....

1. Je neděle v něčem podobná narozeninám? Jestli ano, v čem?
2. Je neděle v něčem podobná Vánocům? Jestli ano, v čem?
3. Je neděle v něčem podobná všedním dnům? Jestli ano, v čem?
4. Je něco, v čem se od sebe neděle, narozeniny, Vánoce a všední dny liší?

Poznámka pro učitele:

Doporučujeme, aby se děti rozdělily do menších skupin, které vždy pracují jen s částí textu. Např. jedna skupina doplňuje větu *Když je neděle* a větu *Když mám narozeniny*, jiná skupina doplňuje větu *Když je neděle* a větu *Když jsou Vánoce*, třetí skupina doplňuje větu *Když je neděle* a *Když je všední den*. Cílem je, aby se děti zamyslely a srovnaly neděle s jinými svátky popř. všedními dny. To, co děti samostatně či ve skupinách vytvoří, může pak učitel použít jako výchozí bod při společné diskusi o tom, co mají neděle, Vánoce, narozeniny a všední dny společného a v čem se liší.

Pokud budou děti dělat toto cvičení, je potřeba, aby měly svoje části textu nakopírované před očima v patřičné velikosti písma.

AKTIVITA: Víkend nebo neděle?

Učitel každému dítěti rozdá papír, na němž je uprostřed schématicky nakreslený obrys postavy. Děti mají určitý krátký čas na to, aby svou postavu domalovaly tak, aby se jim podobala – délka a barva vlasů, oči, charakteristické oblečení.... Každé dítě teď tedy má před sebou papír, uprostřed něhož je ono samo.

První část:

Zkuste se na chvíli zamyslet a představte si, *jak vypadá váš víkend*. Co všechno o víkendu děláte? Baví vás to? Je něco, co Vás na víkendu nebaví? Až budete mít nějaké nápady, vezměte si barevnou tužku a k obrázku sebe připište nebo přimalujte všechny činnosti, které o víkendu děláte. Pak papír otočte tak, aby na něj nikdo neviděl, ani vy samy.

Druhá část:

Nyní se znovu zamyslete a představte si, *jak vypadá vaše neděle*. Co všechno v neděli děláte? Baví vás to? Je něco, co Vás na neděli nebaví? Až si to pořádně promyslíte, znovu svůj papír otočte k sobě, vezměte si jinou barevnou tužku než před tím a označte ty činnosti, které děláte jen v neděli. Je možné, že budete muset něco i připsat, protože jste na něco předtím zapomněli, to ale vůbec nevádí, klidně to tou barevnou tužkou taky připište/ přimalujte.

Práce s obrázky:

1. Nyní se na svoje obrázky pořádně podívejte, je něco, co děláte jenom v neděli a ne třeba v pátek a v sobotu? Nebo v neděli děláte úplně to samé jako v pátek a sobotu?
2. Zkuste si vzít ještě jinou pastelku a všechno, co děláte rádi, označit usměvavým obličejem a to, co děláte spíše neradi, označte zamračeným obličejem.

Kolotoč dvojic – učitel může využít krátkou hru tak, aby děti utvořily náhodné dvojice a obrázky vzájemně porovnali. Dvojice by se měly po krátkých intervalech prostrídat, takže celé povídání ve dvojicích proběhne tak dvakrát třikrát, podle zájmu a pozornosti dětí.

1. Je něco, co dělám o víkendu já, ale ty to neděláš? A naopak.
2. Je něco, co dělám já v neděli nedělám, ale ty to děláš? A naopak.
3. Je něco, co tebe dělat baví a mě to nebaví? A naopak.

Poznámka pro učitele:

Tato aktivita a na ní navazující plán diskuse má dětem napomoci uvědomit si, zda neděle prožívají jinak, než jiné dny víkendu. Z hlediska rozvoje myšlení se učí třídit pojmy a pracovat s nadřazenými pojmy – sobota, neděle, víkend.

Výhoda používání aktivit je v tom, že se v nich vychází z té nejkonkrétnější zkušenosti a tato konkrétní zkušenost pak dětem může pomoci lépe porozumět obecněji formulovaným otázkám v plánu diskuse. Pokud si děti „zahrají“ tuto aktivitu, budou mít před sebou hmatatelný obrázek, který odráží jejich konkrétní zkušenost, a který nějak mapuje jejich myšlení. To jim může pomoci, pokud by mluvily o nějaké otázce z plánu diskuse Víkend nebo neděle.

PLÁN DISKUSE: Víkend nebo neděle?

1. V týdnu je ještě jeden den, kdy se nemusí chodit do práce ani do školy, a přesto není neděle. Je to sobota. Děláte nějaký rozdíl mezi všedním dnem (třeba pátkem), sobotou a nedělí?
2. Sobotě a neděli říkájí dohromady lidé „víkend“ a v pátek si navzájem přejí: „Hezký víkend“. Znamená to, že se z tohoto přání neděle ztratila?
3. Myslíte si, že lidé tím, že vynalezli víkend, vymysleli jen o hodně delší neděli? Nebo je to jinak? Třeba, že vymysleli o hodně delší sobotu?
4. Ve slově neděle je schován kousek českého slova „nedělat“. Ve slově víkend je schováno anglické slovo, které znamená „konec týdne“. Mohla by nám tato „schovaná slova“ pomoci, abychom našli rozdíl mezi tím, když lidé mají víkend a když mají sobotu a neděli?
5. Co se vám líbí na tom, že na konci každého týdne nás čeká celý dlouhý víkend? Je něco, co se vám na víkendu také nelíbí?
6. Co se vám líbí na neděli? Je něco, co se vám na ní nelíbí?
7. Co se vám líbí na sobotě? Je něco, co se vám na ní nelíbí?
8. Co se vám líbí nebo nelíbí na všedních dnech?
9. Když nějaká rodina odjíždí o víkendu třeba na chatu nebo na dva dny na výlet, znamená to, že mezi prvním a druhým dnem víkendu nebude žádný rozdíl?
10. Mohou věřící lidé někam odjíždět na víkend na výlet a přitom prožívat neděli jinak než sobotu? Jak? Proč?
11. Myslíte si, že lidé, kteří nedělají rozdíl mezi sobotou a nedělí, protože to celé je jeden dlouhý víkend, že to mají lépe zařízené než lidé, kteří rozlišují během víkendu sobotu od neděle? Nebo to mají zařízené hůře? Proč?
12. Co dělá lidem dobře, když tráví o víkendu oba dva dny stejně? Uměli byste vyjmenovat co nejvíce věcí?
13. Co dělá lidem dobře, když tráví sobotu jinak, než neděli? Uměli byste vyjmenovat co nejvíce věcí?
14. Našli jste nějaké rozdíly ve věcech, které dělají lidem dobře, když tráví sobotu stejně jako neděli, nebo když tráví každý ten den jinak? Našli jste něco společného?

AKTIVITA: Moje neděle

Znáte pohádky, ve kterých vystupují čarodějové? V naší hře si dnes můžeme na takovou pohádku zahrát. Hlavní hrdina pohádky je kluk Čárymáry, který chodí do čarodějnické školy a tam se učí, jak se jednou stát velkým a mocným čarodějem. Zrovna dneska se naučil jedno malé kouzlo a moc rád by vám ho ukázal. To kouzlo je, že *může dětem zařídit, aby prožily neděli právě tak, jak oni sami chtějí*. Můžete si představit, co byste v neděli dělali ze všeho nejradši a když mu to řeknete, splní vám to.

- a. Malý Čárymáry Vám nabízí různé činnosti, které byste v neděli mohli dělat a říká, že Vám to může splnit, když budete chtít. Rozhodněte se, co byste v neděli dělat chtěli a co byste raději dělat nechtěli.

Čárymáry říká: „Jestli chceš, můžeš v neděli spát, jak dlouho se Ti líbí.“

- to bych chtěl/a
- to bych nechtěl/a

Čárymáry říká: „Jestli chceš, můžeš se celou neděli dívat na televizi.“

- to bych chtěl/a
- to bych nechtěl/a

Čárymáry říká: „Jestli chceš, můžeš většinu dne hrát počítačové hry.“

- to bych chtěl/a
- to bych nechtěl/a

Čárymáry říká: „Jestli chceš, můžeš jít v neděli s rodiči a sourozenci na výlet.“

- to bych chtěl/a
- to bych nechtěl/a

Čárymáry říká: „Jestli chceš, můžeš v neděli být venku s kamarády, jak dlouho se Ti líbí.“

- to bych chtěl/a
- to bych nechtěl/a

- b. Čárymáry říká, že mu můžete napsat dopis, co všechno byste v neděli chtěli nebo nechtěli dělat, a on Vám to splní. Nemůže Vám ale splnit přání, která nejsou splnitelná, jako třeba let do vesmíru, nebo podívat se do budoucnosti, je to přece jen ještě malý čaroděj.
- Napište každý sám krátký seznam, dopis, nebo rozvrh dne, co byste v neděli rádi dělali, kdybyste si mohli úplně sami vybrat. Kdybyste si v ten den mohli dělat, co chcete.
 - Ve skupině pak učitel s dětmi mluví o jejich přáních, proč by si v neděli přáli dělat právě to, co si přáli. Co by v neděli rády dělaly, ale z nějakého důvodu to nedělají. Proč to nedělají, co jim v tom brání?

PLÁN DISKUSE: Ztratit neděli, ukrást neděli

1. Děti v příběhu přišly na to, že když musí v neděli dospělí do práce a ony do školy, že se neděle ztratila. Mají podle vás pravdu?
2. Není to spíše tak, že i kdyby všichni lidé v neděli pracovali a všechny děti šly do školy, neděle by pořád existovala v kalendáři, ale dospělí lidé by o tom jenom nevěděli a tak by se chovali, jako kdyby nebyla?
3. Umíte si představit svět, ve kterém by se ztratila neděle, která je napsaná jako slovo v kalendáři?
4. Umíte si představit svět, ve kterém by se ztratila neděle, která se pozná podle toho, že je to sváteční den?
5. Příběh se jmenuje Ztracená neděle, ale nakonec se zjistí, že neděli vlastně někdo ukradl. Je v tom nějaký rozdíl?
6. Má někdo právo nám ukrást neděli?

CVIČENÍ: Ztracená nebo ukradená neděle?

Co si myslíte o následujícím případě:

Nějaká maminka je zaměstnaná v supermarketu jako prodavačka a tak často pracuje v sobotu i v neděli.

- Mohli bychom říct, že té mamince se neděle ztratila? Proč bychom to mohli říct, nebo proč bychom to říct nemohli?
- Mohli bychom říct, že mamince někdo neděli ukradl? Jestli ano, kdo to mohl být?

Děti té maminky a jejich tatínek jsou ale doma a mají volno.

- Ztratila se jim neděle, nebo neztratila? Proč bychom mohli říct, že ano? Proč bychom mohli říct, že ne?
- Ukradl jim někdo neděli, nebo neukradl? Pokud ano, kdo to byl?

Maminka dostane potom tři dny volna během týdne, když její děti i tatínek chodí do práce a do školy.

- Znamená to, že někdo měl pocit, že by měl mamince nahradit ztracenou neděli?
- Nebo to znamená, že tatínek a děti mají neděli v neděli a ona si musí na neděli počkat, až dostane volno?

Maminka celou neděli pracuje v supermarketu, ale přesto stihne večer ještě zajít do kostela na mši svatou.

- Znamená to, že neztratila neděli, nebo to znamená, že ji stejně ztratila? Můžete zdůvodnit, proč si to myslíte?

Představte si, že by se z celého světa ztratily všechny kostely.

- Ztratila by se tím také věřícím lidem neděle? Proč si myslíte, že ano, proč si myslíte, že ne.
- Mohlo by to znamenat, že věřícím lidem neděli někdo ukradl? Proč si myslíte, že ano, proč si myslíte, že ne.

2. Hlavní myšlenka: Co je to přesvědčení?

V příběhu je pouze v jedné větě zmíněno, že Alenka je přesvědčená o tom, že je neděle. Další text už nerozebírá, proč je o tom přesvědčená a co to znamená. Příběh se zaměřuje na promýšlení posvátného a všedního času. Ale během roku se může stát, že se před skupinou otevře otázka náboženského a nenáboženského přesvědčení, děti si všimnou, že je kolem nich dost dětí, kteří s nimi nesdílejí křesťanskou víru v Boha. V takovém případě je možné se k příběhu vrátit a vyjít z otázky, co to vlastně znamená „být o něčem přesvědčený“ a „být přesvědčený o své víře“. Diskuse má dětem v takovém případě pomoci, aby dobře rozlišovaly chápání pojmu „přesvědčení“ a „náboženské přesvědčení“ a promýšlely důvody a důsledky světonázorových přesvědčení člověka.

PLÁN DISKUSE: Co je to přesvědčení?

1. Když byla Alenka přesvědčená, že je neděle, znamená to, že věděla, že je neděle?
2. Nebo se vám zdá, že „vědět, že je neděle“ znamená trochu něco jiného než „být přesvědčený, že je neděle“?
3. A co slovo „věřit“? Kdyby v příběhu bylo napsáno: „Alenka věřila, že je neděle“, znamenalo by to něco jiného, než když tam bylo: „Alenka byla přesvědčená, že je neděle“?
4. Můžete sami říci, že nějakou věc víte, nějaké věci věříte a o nějaké věci jste přesvědčeni?
5. Našli byste ve slově „přesvědčení“ kousek nějakého jiného slova? Mohlo by to „schované slovo“ pomoci, abyste zjistili, co to vlastně znamená, když někdo řekne, že je o něčem přesvědčený?
6. Může se stát, že jeden z vás je přesvědčený třeba o tom, že škola je nejzajímavější věc na světě a druhý o tom, že škola je největší nuda? Jak byste v takovém případě mohli zjistit, který z těch dvou má pravdu?

PLÁN DISKUSE: Přesvědčení a pravda

1. Nezdá se Vám, že se Alenka mohla mýlit, když byla přesvědčená, že je neděle?
2. Můžete uvést příklady, kdy je někdo o něčem přesvědčený a má pravdu?
3. Můžete uvést příklady, kdy je někdo o něčem přesvědčený a nemá pravdu?
4. Musí být vůbec vždycky pravda to, o čem jsme přesvědčeni?
5. Když je někdo o něčem přesvědčený, musí druhým lidem zdůvodnit, proč?
6. Když je někdo o něčem přesvědčený, musí druhým lidem dokázat, že má pravdu?
7. Když je Alenka z našeho příběhu přesvědčená, že je neděle, měla by za svoje přesvědčení bojovat? Jak by to mohla udělat?
8. Stalo se vám někdy, že se vám někdo smál kvůli tomu, že chodíte na náboženství? Má člověk bojovat za svoje přesvědčení, když se mu někdo směje?

CVIČENÍ: Přesvědčení a pravda

Zaškrtněte, co si myslíte o jednotlivých případech, svoje odpovědi zdůvodněte (řekněte, proč si to myslíte).

- Paní učitelka je přesvědčená, že jedna a jedna jsou dvě. Znamená to, že má pravdu?
určitě ano určitě ne může mít pravdu, ale nemusí
- Paní učitelka je přesvědčená, že tu vázu rozbil Honzík. Znamená to, že má pravdu?
určitě ano určitě ne může mít pravdu, ale nemusí
- Honzík je ale přesvědčený, že tu vázu nerozbil. Znamená to, že má Honzík pravdu?
určitě ano určitě ne může mít pravdu, ale nemusí

- Anička je přesvědčená, že pohádka, kterou jí maminka právě čte, dopadne dobře. Znamená to, že Anička má pravdu?
určitě ano určitě ne může mít pravdu, ale nemusí
- Petr je přesvědčený, že lhát se nemá. Znamená to, že má pravdu?
určitě ano určitě ne může mít pravdu, ale nemusí
- Paní, která předpovídá počasí je přesvědčená, že zítra bude svítit sluníčko. Znamená to, že má pravdu?
určitě ano určitě ne může mít pravdu, ale nemusí
- Babička je přesvědčená, že když byla mladá, byl svět mnohem lepší, než je teď. Znamená to, že má pravdu?
určitě ano určitě ne může mít pravdu, ale nemusí

CVIČENÍ: Vědět, věřit, být přesvědčený

V následujících větách zkuste nahradit slova „být přesvědčený“ nějakým jiným vhodným slovem nebo slovy tak, aby věta pořád znamenala to samé.

Nabídka „náhradních slov“: **vědět, věřit, mít jistotu, myslet si**

Paní učitelka je přesvědčená, že jedna a jedna jsou dvě.

Paní učitelka, že jedna a jedna jsou dvě.

Paní učitelka je přesvědčená, že tu vázu rozbil Honzík.

Paní učitelka, že tu vázu rozbil Honzík.

Honzík je ale přesvědčený, že tu vázu nerozbil.

Honzík ale, že tu vázu nerozbil.

Anička je přesvědčená, že pohádka, kterou jí maminka právě čte, dopadne dobře.

Anička, že pohádka, kterou jí maminka právě čte, dopadne dobře.

Petr je přesvědčený, že lhát se nemá.

Petr, že lhát se nemá.

Paní, která předpovídá počasí je přesvědčená, že zítra bude svítit sluníčko.

Paní, která předpovídá počasí, že zítra bude svítit sluníčko.

Babička je přesvědčená, že když byla mladá, byl svět mnohem lepší, než je teď.

Babička, že když byla mladá, byl svět mnohem lepší, než je teď.

Dospělí lidé mají náboženské přesvědčení. Jsou přesvědčeni, že existuje jeden Bůh a že se k němu můžeme modlit.

Dospělí lidé mají náboženské přesvědčení., že existuje jeden Bůh a že se k němu můžeme modlit.

Poznámka pro učitele:

Učitel může např. věty nastříhat a „náhradní slova“ dát do jednoho velkého pytle/ klobouku/košíku, ze kterého je děti budou vybírat a vlepovat do vět. Učitel si může vymyslet jakoukoliv aktivitu, která by toto cvičení dětem zpestřila.

PŘÍLOHA 5

Malý princ – ukázka 1

V tom se objevila liška.

„Dobrý den,“ řekla.

„Dobrý den,“ zdvořile odpověděl Malý princ. Obrátil se, ale nic neviděl.

„Jsem tady, pod jabloní...,“ řekl ten hlas.

„Kdo jsi?“ zeptal se malý princ. „Jsi moc hezká...“

„Jsem liška,“ řekla liška.

„Pojď si se mnou hrát,“ navrhl jí malý princ. „Jsem tak smutný...“

„Nemohu si s tebou hrát,“ namítla liška. „Nejsem ochočená.“

„Tak promiň,“ řekl malý princ. Chvilí přemýšlel a pak dodal: „Co to znamená ochočit?“

„Lidé,“ vysvětlovala liška, „mají pušky a loví zvířata. To je hrozně nepříjemné. Chovají také slepice, je to jejich jediný zájem. Hledáš slepice?“

„Ne,“ řekl malý princ. „Hledám přátele. Co to znamená ochočit?“

„Je to něco, na co se moc zapomíná,“ odpověděla liška. „Znamená to vytvořit pouta...“

„Vytvořit pouta?“

„Ovšem,“ řekla liška. „Ty jsi zatím pro mne jen malý chlapec podobný statisícům jiných chlapců. Nepotřebuji tě a ty mě také nepotřebuješ. Jsem pro tebe jen liška podobná statisícům lišek. Ale když si mě ochočíš, budeme potřebovat jeden druhého. Budeš pro mne jediným na světě a já zase pro tebe jedinou na světě...“

„Začínám chápat,“ řekl malý princ. „Znám jednu květinu...myslím, že si mě ochočila...“

„To je možné,“ dodala liška. „Na zemi je vidět všelicos...“

„To není na zemi“ řekl malý princ.

Zdálo se, že to probudilo v lišce zvědavost: „Na jiné planetě?“

„Ano.“

„Jsou na té planetě lovci?“

„Nejsou.“

„Ach, to je zajímavé. A co slepice?“

„Ani ty.“

„Nic není dokonalé,“ povzdechla liška.

Potom se vrátila ke svému nápadu: „Můj život je jednotvárný. Honím slepice a lidé honí mne. Všechny slepice jsou si navzájem podobné a také lidé jsou si podobní. Trochu se proto nudím. Ale když si mě ochočíš, bude můj život jakoby prozářen sluncem. Zvuk tvých kroků bude jiný než všechny ostatní. Ostatní kroky mě zaženou pod zem, ale tvůj krok mě jako hudba vyláká z doupěte. Podívej se, vidíš ta obilná pole? nejm chléb. Obilí nepotřebuji. Obilná pole mi nic nepřipomínají. A to je smutné. Ale ty máš zlaté vlasy. Bude to opravdu skvělé, až si mě ochočíš. Zlaté obilí mi tě bude připomínat. A já budu

milovat šumění větru v obilí..." Liška se odmlčela a dlouze se zadívala na malého prince. „Prosím, ochoč si mě!" řekla.

„Rád bych," odvětil malý princ, „ale nemám moc času. Musím objevit přátele a poznat spoustu věcí."

„Známe jen ty věci, které si ochočíme," řekla liška. „Lidé nemají čas, aby něco poznávali. Kupují u obchodníků hotové věci. Ale přátelé nejsou na prodej, takže nemají přátele. Chceš-li přítele, ochoč si mě"

„Co mám dělat?" zeptal se malý princ.

„Musíš být hodně trpělivý," odpověděla liška. „Nejprve si sedni kousek ode mne na zem, do trávy. Já se budu na tebe po očku dívat, ale ty nebudeš nic říkat. Řeč je pramenem nedorozumění. Každý den si budeš moci sednout o kousek blíž..."

[...]

Tak si malý princ ochočil lišku. Ale přiblížila se hodina odchodu.

„Asi budu plakat..." stýskala si liška.

„To je tvá vina," řekl malý princ. „Nechtěl jsem ti ublížit, ale tys chtěla, abych si tě ochočil..."

„Ovšem," odpověděla liška.

„Ale budeš plakat!" namítl malý princ.

„Budu plakat," řekla liška.

„Tím nic nezískáš!"

„Získám, vzpomeň si na barvu obilí." A dodala: „Jdi se ještě jednou podívat na růže. Pochopíš, že ta tvá je jediná na světě. Přijdeš mi dát sbohem a já ti dám dárek – tajemství.

Malý princ odběhl podívat se na růže.

„Vy se mé růži ani zdaleka nepodobáte, vy ještě nic nejste," řekl jim. „Nikdo si vás neochočil a vy jste si taky nikoho neochočily. Jste takové, jako byla má liška. Byla to jen liška podobná statisícům jiných lišek. Ale stala se z ní má přítelkyně a teď je pro mne jediná na světě."

Růže byly celé zaražené.

[...]

A vrátil se k lišce.

„Sbohem..." řekl.

„Sbohem," řekla liška. „Teď ti dám na cestu své tajemství. Je docela prostinké: správně vidíme jen srdcem, co je důležité, je očím neviditelné."

„Co je důležité, je očím neviditelné," opakoval malý princ, aby si to zapamatoval.

„A pro ten čas, který jsi své růži věnoval, je ta tvé růže tak důležitá."

„A pro ten čas, které jsem své růži věnoval..." opakoval malý princ, aby si to zapamatoval.

„Lidé zapomněli na tuto pravdu,“ řekla liška, „ale ty na ni nesmíš zapomenout. Zůstáváš navždycky odpovědným za to, cos k sobě připoutal. Jsi odpovědný za svou růži...“

„Jsem odpovědný za svou růži...“ opakoval malý princ, aby si to zapamatoval.

Malý princ – ukázka 2

„Podívejme, poddaný,“ zvolal král, když spatřil malého prince.

Malý princ se hned ptal sám sebe: „Jak mě může znát, když mě nikdy neviděl?“

Nevěděl, že králové vidí svět velice zjednodušeně. Všichni lidé jsou pro ně poddaní.

„Pojď blíž, ať si tě lépe prohlédnu,“ řekl mu král a byl moc pyšný, že konečně někomu kraluje.

Malý princ se rozhlížel, kam si sednout, ale planeta byla celá zaplněná překrásným hermelínovým pláštěm. Zůstal tedy stát, a protože byl unavený, zívá.

„Zívat v přítomnosti krále se nesluší,“ řekl mu vládce. „Zakazuji ti to.“

„Promiňte, nemohu za to,“ odpověděl malý princ celý zmatený. „Mám za sebou dlouhou cestu a nespál jsem...“

„Nařizuji ti tedy, abys zíval,“ pravil král. „Léta jsem už neviděl nikoho zívat. Je to pro mne něco nového. Jen zívej dál, nařizuji ti to.“

„Teď už se bojím...nemohu...“ odpověděl malý princ a zčervenal až po uši.

„Hm, hm, odpověděl král. „Tak ti tedy nařizuji, abys chvílemi zíval a chvílemi...“

[...]

„Mohu se posadit?“ otázal se nesměle malý princ.

„Nařizuji ti, aby ses posadil,“ odvětil král a majestátně si přitáhl cíp svého hermelínového pláště.

Malý princ žasl. Planeta byla maličká. Čemu asi tak mohl král vládnout?

„Veličenstvo, čemu vládnete?“

„Všemu,“ odpověděl král velmi prostě.

„Všemu?“

Král rozvážně ukázal na svou planetu, na ostatní planety a na hvězdy.

„Tomu všemu?“

„Ano, tomu všemu,“ odpověděl král.

Byl to vladař nejen absolutistický, ale také vševládnoucí.

„A hvězdy vás poslouchají?“

„Samozřejmě,“ řekl mu král. „Uposlechnou ihned. Nekázeň nesnáším.“

[...]

„Rád bych viděl západ slunce...Udělejte mi tu radost... nařídte slunci, aby zapadlo...“

„Kdybych nařídil generálovi, aby létal od květiny ke květině, jako létá motýl, nebo aby napsal tragédii, či aby se proměnil v mořského ptáka, a generál by rozkaz neprovedl, či by to byla chyba?“

„Vaše,“ odpověděl pevně malý princ.

„Správně. Je třeba žádat od každého jen to, co může dát,“ odpověděl král. „Autorita závisí především na rozumu. Poručíš-li svému lidu, aby šel a vrhl se do moře, vzbouří se. Mám právo vyžadovat poslušnost, protože mé rozkazy jsou rozumné.“

„A co ten můj západ slunce?“ připomněl mu malý princ, který nikdy nezapomínal na otázku, kterou již jednou položil.

Malý princ – ukázka 3

Z ničeho nic, bez úvodu, jako by jeho otázka byla výsledkem nějakého problému, o němž dlouho uvažoval, se mě zeptal: „Když beránek okusuje keře, spásá také květiny?“

„Beránek spase všechno, co najde.“

„I květiny s trny?“

„Ano, i květiny, které mají trny.“

„Tak nač mají ty trny?“

Nevěděl jsem, měl jsem právě hodně práce, protože jsem se pokoušel odšroubovat příliš utažený svorník motoru.

[...]

„Nač tedy mají ty trny?“

[...]

„Trny jsou na nic, od květiny je to čirá zlomyslnost!“

„Ó!“

Po chvíli mlčení pronesl trochu nevraživě:

„Nevěřím ti! Květiny jsou slabé. Jsou hloupé. Brání se, jak dovedou. Myslí si, že jsou strašlivé, když mají trny...“ Neřekl jsem nic. Jen jsem si v té chvíli říkal: Jestli se ten svorník nepohne, rozbiju ho kladivem. Ale malý princ mě znovu vyrušil:

„Myslíš, že květiny...“

„Nic si nemyslím!“ odpověděl jsem jen tak nazdařbůh. „Myslím na vážné věci.“

Podíval se na mě užasle: „Na vážné věci?“

Viděl, že se skláním s kladivem a prsty černými od oleje nad předmětem, který se mu zdál tuze ošklivý.

„Mluvíš jako dospělí!“

[...]

„Miliony let si květiny tvoří trny. A beránci je přesto miliony let okusují. Což není vážná věc, když se snažíme pochopit, proč se květiny tak namáhají, aby měly trny, a ty trny na nic nejsou? Myslíš, že souboj beránků a květin není důležitý? [...] A co když znám

květinu, která neroste nikde jinde, než na mé planetě? A co když mi tu květinu nějaký beránek zničí? Jen tak, jednou zrána, a ani si neuvědomí, co dělá? To snad není důležité?“ [...]

Dál už nemohl pro pláč mluvit. Nastala noc. Odhodil jsem náradí. Nezáleželo mi na kladivu, svorníku, žízni ani smrti. Na jedné z hvězd, na té mé planetě, na Zemi, bylo potřeba utěšit malého prince. Vzal jsem ho do náruče a kolébal jsem ho. Říkal jsem mu: „Květině, kterou máš rád, nehrozí nebezpečí...Nakreslím tvému beránkovi náhubek. Nakreslím ti pro tvou květinu ohrádku...Udělám...“ Nevěděl jsem, co říci. Připadal jsem si nešikovný, nevěděl jsem, jak se mu mám přiblížit, jak se k němu dostat...Svět slz je příliš záhadný.

PŘÍLOHA 6

Lev, čarodějnice a skříň – stručný popis děje

Čtyři sourozenci – Petr, Zuzana, Edmund a Lucinka odjíždějí za války kvůli náletům pryč z Londýna na venkov. Bydlí ve velice starém domě u velice starého profesora. Jednoho dne při hře na schovávanou objeví nejmladší Lucinka ve staré skříni vchod do jiné země – Narnie, potkáva fauna Tumnuse (tvora, který od pasu nahoru vypadá jako kluk a od pasu dolů spíš jako koza⁶). Ten jí vypráví, že Narnii očarovala zlá Bílá čarodějnice, takže je pořád zima a nikdy Vánoce. Narnie je země plná mluvících zvířat, skřítků, obrů, lesních a vodních vil. Když se Lucinka skrz skříň vrátí zpátky ke svým sourozencům, neuplyne od doby, co byla pryč, skoro ani minuta. Všichni sourozenci si ale myslí, že si Lucinka kouzelnou zemi jen vymyslela.

Pak se do Narnie náhodou dostane Edmund, druhý nejmladší ze sourozenců. První bytost, kterou v zemi potká je Bílá čarodějnice. Bílá čarodějnice se obává dávné věštby, která říká, že na trůny v královském hradě Cair Paravel usednou dva synové Adamovi a dvě dcery Eviny, a její vláda tím skončí. Proto Edmunda podplatí očarovaným tureckým medem a chce po něm, aby přivedl na její hrad všechny své sourozence, slibuje mu, že se stane králem a jeho sourozenci pážaty.

Později se do Narnie opravdu dostávají všichni čtyři sourozenci společně. Zjišťují, že Bílá čarodějnice nechala zatknout fauna Tumnuse, protože porušil slib, kterým se jí zavázal, že jí okamžitě vydá každého člověka, kterého v Narnii potká. Sourozenci se přes evidentní nebezpečí rozhodnou zemi neopustit, ale jít pana Tumnuse zachránit. Potkávají rodinu mluvících bobrů. Pan Bobr byl požádán faunem Tumnusem, aby na děti dal pozor, pro případ, že by jim hrozilo nebezpečí. Od pana Bobra se děti také dozvídají, že pravým vládcem Narnie je lev Aslan, syn zámožského císaře. Proslýchá se, že Aslan se blíží, aby Narnii pomohl osvobodit. Během oběda, kdy pan Bobr vypráví dětem o Aslanovi, se Edmund nenápadně vytratí a utíká za Bílou čarodějnici. V této chvíli se dějová linka rozděluje, sledujeme paralelně Edmondovu cestu do zámku Bílé čarodějnice a cestu zbylých tří dětí spolu s manželou Bobrovými k místu zvanému Kamenný stůl, kde se mají potkat s Aslanem. Musí tak učinit rychle, aby je čarodějnice cestou nevypátrala a neproměnila všechny v kámen.

Bílá čarodějnice se na Edmunda velice zlobí, nechá zapřáhnout saně, jede mrazivou nocí ke Kamennému stolu, Edmund musí jet s ní. Během noci je vidět, jak díky přítomnosti

⁶ srov. s 10

Aslana a čtyř budoucích vládců v Narnii její kouzla slábnou, v Narnii se objeví Vánoční dědeček a nakonec přijde jaro. Čarodějnice je velice rozzlobená a chce Edmunda zabít, Aslan a jeho družina jej ale zachrání. Podle starého práva, které v Narnii platí, však každý zrádce náleží Bílé čarodějnici, ona má právo jej usmrtit. Aslan se však obětuje namísto Edmunda a nechá se čarodějnici zabít na Kamenném stole. V noci, kdy je Aslan mrtev, začne bitva s Bílou čarodějnici. Aslan s východem slunce ožije, protože existuje právo ještě starší, které říká, že pokud se nevinný obětuje za zrádce, kamenný stůl praskne a kouzlo se zlomí. Aslan pomůže Petrovi, Edmundovi, Zuzaně, Lucince a celé Narnii vyhrát bitvu proti Bílé čarodějnici. Petr, Zuzana, Edmund a Lucinka se stanou králey a královnami v Narnii. Až jednoho dne při lovu najdou znovu vchod, kudy do Narnie přišly. Vracejí se do svého světa, kde zatím neuběhla skoro ani minuta.

Lev, čarodějnice a skříň – ukázka 1

Naslouchal jejich příběhu velmi pozorně, ruce sepjaté a vůbec je nepřerušoval, dokud nebyli u konce. Pak si odkašlal a řekl něco, co jim vyrazilo dech.

„Jak víte,“ zeptal se totiž, „že vaše sestřička nemluví pravdu?“

„Vždyť přece...“ začala Zuzana – a zarazila se. Z tváře pana profesora se dalo jasně vyčíst, že mluví úplně vážně. Pak se Zuzana vzpamatovala a pravila:

„Vždyť přece Edmund říkal, že si na to jen hráli!“

„Ano,“ řekl pan profesor, „to si rozhodně zaslouží úvahu – řekl bych dokonce velmi pečlivou úvahu. Kupříkladu – prominete-li mi tu otázku – koho ze své zkušenosti považujete za spolehlivějšího, svého bratra nebo sestřičku? Víte, který z nich je pravdomluvnější?“

„To je právě to, pane profesore,“ řekl Petr, „až doted' bych vždycky řekl, že Lucinka.“

„A co ty si myslíš, děvče?“ obrátil se pan profesor na Zuzanu.

„No,“ pravila Zuzana, „v podstatě bych souhlasila s Petrem...Ale to přece nemůže bejt pravda – to s tím lesem, faunem a tak!“

„Tak daleko mé vědomosti nesahají,“ řekl pan profesor. „Ale obvinít ze lži někoho, kdo doposud mluvil jen pravdu, to je velmi, opravdu velmi vážná věc.“ (dále viz příloha 7)

„Jenže my jsme se nebáli, že by lhala,“ řekla Zuzana. „My jsme si spíš mysleli, že s ní něco není v pořádku.“

„Vy si myslíte, že se zbláznila?“ pravil pan profesor nevzrušeně. „Tak to můžete být úplně klidní, stačí se na ni podívat nebo si s ní promluvit a je mi jasné, že je docela normální.“

„Ale to potom...“ začala Zuzana a zarazila se zas. Ani ve snu by ji nenapadlo, že by nějaký dospělý mohl mluvit jako pan profesor. Nevěděla, co si o tom všem má myslet.

„Logika!“ řekl pan profesor spíš pro sebe. „To by mě zajímalo, proč se v těch školách nevyučuje logika. Jsou tu pouze tři možnosti: buď vaše sestřička lže, nebo se zbláznila, nebo mluví pravdu. Vy víte, že nelže a je evidentní, že se nezbláznila. Proto musíme až do té doby, než se nám naskytne nějaký další důkaz, prostě předpokládat, že mluví pravdu.“

Zuzana se mu pozorně zadívala do obličeje a zjistila, že si z nich určitě nedělá legraci. „Ale jak to může bejt pravda?“ namítl Petr.

„Pročpak se ptáš?“ otázal se pan profesor.

„No, za prvé,“ pravil Petr, „jestli je to pravda, proč tu zemi nenajde každěj a vždycky, když se do skříně podívá? Víte, nic tam nebylo, když jsem se tam dívali. Ani Lucinka nedělala, jako že tam něco je.“

„A co to s tím má co společného?“ ptal se pan profesor.

„Přece když něco je, tak je to pořád!“

„Opravdu?“ podivil se pan profesor – a Petr vůbec nevěděl, co na to říct.

„Ale nebyl čas,“ ozvala se Zuzana. „Lucinka vůbec neměla čas někam jít, i kdyby bylo kam. Přiběhla za námi, jen jsme vytáhli paty z pokoje. Netrvalo to ani minutu – a ona říkala, že byla pryč kolik hodin.“

„To právě dělá ten příběh tak pravděpodobným,“ pravil pan profesor. „Pokud jsou v tomto domě skutečně dveře, které vedou do jiného světa (a měl bych vás upozornit, že toto je velice zvláštní dům a ani já sám o něm mnoho nevím) – tedy, jak říkám, pokud se vaše sestřička dostala do nějakého jiného světa, nebylo by nic zvláštního, kdyby měl tento svět i čas odlišný od našeho. Takže ať tam jste, jak dlouho chcete, v našem čase neuplyne ani vteřina. Na druhou stranu si však nemyslím, že by na něco takového mohla dívka v jejím věku sama přijít. Kdyby to tedy jen předstírala, schovala by se na odpovídající dobu.“

„Tak vy si myslíte,“ zvolal Petr, „že tady všude můžou bejt jiný světy – kam člověk šlápne – jen tak beze všeho!?“

„Nic není pravděpodobnějšího,“ pravil pan profesor a začal si pucovat brejle, mumlaje si pod fousy: „To by mě zajímalo, co se v těch školách vlastně učí!“

Lev, čarodějnice a skřín – ukázka 2

Stáli chvíli tiše a přemýšleli, co si počít, když v tom Lucinka zvolala: „Koukejte, červenka! A jakej má krásnej červenej krček! To je první pták, co tu vidím. Víte, co si myslím? Třeba umějí ptáci v Narnii mluvit. Dívá se na nás, jako by nám chtěla něco říct!“ Obrátila se k července a pravila: „Dobrý den, paní Červenko. Můžete nám, prosím vás, říct, kam odvedli fauna pana Tumnuse?“ Jak to říkala, postoupila o krok k července. Ta popolétla o kousek dál a usadila se na nejbližším stromě. Pak k nim obrátila hlavičku a podívala se na ně tak naléhavě, jako by jim všechno dobře rozuměla. Všechny děti

mimoděk postoupily o kousek blíž. A červenka zase popoletěla na nejbližší strom a zase se na ně podívala (nikdy byste nevěřili, že může mít červenka takhle červené hrdlo a takhle jasná očka).

„Vidíte?“ řekla Lucinka. „Myslím, že vážně chce, abysme šli za ní.“

„Mně to taky připadá,“ řekla Zuzana, „co ty na to, Petře?“

„No, můžem to aspoň zkusit,“ řekl Petr.

[...] Šli už asi půl hodiny, obě děvčata vpředu, když Edmund zpomalil a obrátil se k Petrovi: „Jestli se dokážeš přemocet a chvílku mě poslouchat, povím ti něco, co by sis měl dobře rozmyslet.“

„Copak?“ ptal se Petr.

„Pssst, ne tak nahlas,“ zašeptal Edmund. „Nechci polekat holky. Ale pochopils, co vlastně děláme?“

„Ne, co?“ tázal se Petr také šeptem.

„Jdeme za někým, koho vůbec neznáme. Jak víme, na čí straně ten pták je? Co když nás vede do pasti?“

„To je šeredná myšlenka. Jenže, víš – zrovna červenka. Ve všech pohádkách, co znám, je to hodnej pták. Červenka určitě nebude na té špatný straně.“

„A když už jsme u toho, jak víš, která strana je ta dobrá? Jak víš, že jsou v pravdu faunové, a ne královna (ano, ano, *slyšeli* jsme, že je čarodějnice). Nevíme o žádným vlastně vůbec nic.“

„Faun přeci Lucinku zachránil.“

„Jistě. *Říkal* to. Ale co my můžeme vědět. [...]“

ABSTRAKT

MACKŮ, L. *Filozofický rozměr literárního příběhu: uplatnění literárního příběhu v programu Filozofie pro děti*. České Budějovice 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

Klíčová slova: Filozofie pro děti; příběh; příběhy pro děti; dětská literatura; interpretace textu; Malý Princ; Letopisy Narnie

Tato práce se soustředí na nalézání a pedagogické uchopení filozofického rozměru literárních příběhů, se zvláštním zřetelem k dětským příběhům. Dále se zabývá možnostmi využití literárních příběhů v programu Filozofie pro děti.

S využitím poznatků z literární vědy a publikací popisujících varianty využití příběhu v programu Filozofie pro děti, dospívá tato práce k obecnější definici filozofického rozměru příběhu. Dále se pokouší o navržení univerzálního postupu, jak v jednotlivých příbězích filozofický rozměr identifikovat a následně uchopit pro filozofický dialog s dětmi. V poslední části je tento navržený postup aplikován na literární příběh Malý princ a Lev, čarodějnice a skříň.

ABSTRACT

The Philosophical Dimension of Story: Using the Story in Philosophy for Children Program.

Key words: Philosophy for Children; Philosophy with Children; story, stories for Children; text interpretation; *The Little Prince*, *The Chronicles of Narnia*

The thesis is focused on finding the philosophical dimension of a story, with respect to stories for children. It is also concerned with the variable possibilities how to use stories in the Philosophy for Children dialogue.

Using the knowledge of literally science and using the articles about the role of story in Philosophy for Children, the thesis elaborates the definition of the philosophical dimension of story. Its further attempt is to suggest general method how to seize the philosophical dimension of every possible story for the purpose of philosophical dialogue with children. The suggested method is applied on the stories *The Little prince* by A. Saint-Exupery and *The Lion, the Witch and the Wardrobe* by C.S. Lewis in the last part of the thesis.