Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Význam řeči ve výchově a vzdělávání

The meaning of speech in upbringing and education

Viktorie Chocholová

Vedoucí práce: Mgr. Zbyněk Zicha, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Český jazyk – Základy společenských věd

2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma **Význam řeči ve výchově a vzdělávání** potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. července 2023

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Zbyňkovi Zichovi, Ph.D. za cenné a podnětné rady, odborné vedení, a především vstřícný a lidský přístup, který mi během zpracování této práce poskytl. Dále bych ráda poděkovalo mé rodině za podporu a milující zázemí, které mi v průběhu práce a celého studia poskytla.

ABSTRAKT

Práce se zaobírá souvislostí výchovy a řeči. Cílem této interdisciplinární práce je nastínit význam těchto dvou fenoménů v lidském životě, jejich vzájemnou provázanost a filosoficky reflektovat a charakterizovat vybrané fenomény řeči – dialog, tázání, mlčení a narace. Pomocí předem stanovených výzkumných otázek práce otevírá prostor pro zamyšlení nad významem a využití těchto fenoménů ve výchově a vzdělávání.

V první části se práce prostřednictvím odborné literatury zaobírá pojmem výchovy a vzdělávání z hlediska optiky filosofie výchovy. V druhé části je reflektován vztah mezi řečí a lidstvím, poté řečí a výchovou, kde je následně formulován závěr, že řeč a výchova jsou fenomény související a nachází se mezi nimi několik významných paralel. V závěru této části se práce věnuje specifikům humanitního vzdělávání a provázaností s řečovými fenomény. Třetí část práce je zaměřena na charakteristiku vybraných fenoménů řeči – dialogu, tázání, mlčení a narace, kde je výsledkem je formulace závěru, že všechny fenomény lze s výchovou bezprostředně propojit a jsou mnohdy klíčem pro efektivní uskutečňování výchovného procesu/školní výuky. V závěru práce je nastíněno možné budoucí zaměření práce, a to v podobě zanesení vybraných fenoménů do didaktické metodologie.

KLÍČOVÁ SLOVA

řeč, výchova, filosofie výchovy, hermeneutika, vzdělávání

ABSTRACT

The thesis deals with the connection between education and speech. The aim of the interdisciplinary thesis is to outline the importance of these two phenomena in human life, their interrelatedness and to philosophically reflect and characterize selected speech phenomena – dialogue, questioning, silence and narration. Using predetermined research questions, the work opens up space for reflection on the meaning and use of these phenomena in upbringing and education.

In the first part, the thesis deals with the concept of upbringing and education from the point of view of the philosophy of education through available literature. In the second part, the relationship between speech and humanity is reflected, then speech and education, where the conclusion is that speech and education are related phenomena, and several significant parallels are found between them. At the end of this part, the thesis is devoted to the specifics of humanities education and the connections with given speech phenomena. The third part of the work is focused on the characteristics of selected speech phenomena - dialogue, questioning, silence and narration, where the result is a conclusion that all phenomena can be directly connected with education and are often the key to the effective implementation of the educational process/school teaching. At the end of the thesis, a possible future focus of the work is outlined, in the form of bringing selected phenomena into the didactic methodology.

KEYWORDS

speech, upbringing, philosophy of education, hermeneutics, education

Obsah

Úvod 6

1 Filosofie výchovy 8

1.1 Výchova 9

1.1.1 Teorie výchovy 16

1.1.2 Vychovatel 17

1.2 Vzdělávání 20

2 Řeč a člověk 23

2.1 Řeč a výchova 27

2.2 Řeč a specifika humanitního a společenskovědního vzdělávání 29

3 Reflexe vybraných fenoménů řeči 33

3.1 Dialog 33

3.2 Tázání 37

3.3 Mlčení 39

3.4 Narace 43

4 Otázka po možném budoucím zaměření práce 48

Závěr 49

Seznam použitých informačních zdrojů 51

Úvod

Řeč a výchova jsou dva fenomény, bez kterých si lidský život nelze představit. Řečí je nám náš lidský svět zprostředkován a výchovou si vše lidské předáváme dál. Tato bakalářská práce má za cíl mezi těmito dvěma významnými množinami naleznout průnik. Jelikož je téma řeči a výchovy takřka nevyčerpatelné a existuje velké množství autorů a děl, které se těmito tématy zaobírají, práce tak konkrétněji vychází z hledisek filosofie výchovy a tradice hermeneutiky. Zejména je v práci čerpáno z děl Jana Patočky, Radima Palouše a Hanse-George Gadamera.

Námětem práce se stalo tázání po významu řeči ve výchově a vzdělávání. S filosofickým přemýšlením o řeči jsem se setkala v průběhu studia na vysoké škole a téma se pro mě stalo natolik fascinujícím, že jsem se rozhodla ho reflektovat i v této bakalářské práci. Spojení s tématem výchovy poté vyšlo ze zaměření mého studovaného oboru. Přestože je reflexe řeči poměrně abstraktní a kognitivně náročná záležitost, rozhodla jsem se i přesto svou práci tomuto tématu zasvětit a domnívám se, že pokud se lidé nad řečí, potažmo výchovou, opravdu zamyslí, dojdou k překvapivým závěrům, že řeč a výchova nás ovlivňují mnohem více, než může být patrné na první pohled.

Práce je strukturována do čtyř hlavních kapitol. První kapitola se věnuje uchopení pojmu výchovy a vzdělávání, nahlíží do samotného předmětu filosofie výchovy a také se ptá po vztahu vychovatele a vychovávaného. Další kapitola rozvíjí téma řeči, dochází zde k následnému sepjetí s výchovou a zejména je zde akcentován vztah řeči se specifikami společenskovědního a humanitního vzdělávání. Třetí kapitola se věnuje filosofické reflexi čtyř vybraných fenoménů řeči a klade otázky po jejich využití ve výchovném a vzdělávacím procesu. Jedná se o fenomén dialogu, tázání, mlčení a narace. Závěrečná část práce otevírá možnost po konkrétním zachycení vybraných fenoménů v odborné didaktické tvorbě a odkazuje tak na absentující praktickou část práce, která by se mohla stát podkladem pro další výzkum.

Cíl práce je tedy nastínit charakteristiku a význam jednotlivých fenoménů a jejich vzájemnou souvislost s výchovou a vzděláním. Využita je především metoda kladení výzkumných otázek, které jsou následně prostřednictvím odborné literatury a vlastního filosofického zamyšlení zodpovídány. Práce tak nemá za cíl obsáhnout a vyčerpat témata

řeči, výchovy a vzdělávání, ale spíše se stává podkladem pro tázání po smyslu, mezích a možnostech jednotlivých fenoménů a jejich konkrétních aspektů.

1 Filosofie výchovy

Filosofie výchovy poskytuje primární východisko, skrze které se v této bakalářské práci bude nahlížet na problematiku řeči a člověka vůbec. Primárně se práce v této části opírá o prameny dvou myslitelů – Jana Patočky a jeho žáka, Radima Palouše.

Radim Palouš v úvodním slovu v Čase výchovy rozpracovává myšlenku, že výchova má za cíl především měnit člověka a činí tak ve dvou oblastech – zdokonalování člověka v jednotlivých dovednostech (což označuje pojmem „vzdělání“) a potřeba obsáhnout člověka jako celek[1]. Již zde se lze setkat s rozlišením pojmů vzdělání a výchova, které bude rozpracováno v následujících kapitolách. Co tyto pojmy spojuje je fakt, že se člověk a pojem lidství nachází uprostřed nich obou.

Filosofie výchovy tak poskytuje hledisko, ze kterého lze na výchovu a vzdělávání nahlížet i z jiné stránky, než je pohled striktně didaktický. Poskytuje nám určitý kontext, ze kterého lze výchovu vnímat jako základní oporu lidské existence.[2] *„Filosofie výchovy zkoumá výchovu jako fenomén, nebo spíše jako prafenoném lidství, jako způsob, v němž se ukazují bytostné možnosti každého člověka – ať je vychováván, či ať vychovává on sám.“*[3]

Filosofie výchovy si také klade otázky, které nám i v dnešní době – době, kterou Pelcová se Semrádovou definují jako *„Doba postmoderní, charakterizovaná jako postedukační, se naopak vyznačuje rezignací na výchovu a důrazem na vzdělávání, […]. Výchova se „přežila“ – k čemu vychovávat, když nás život sám naučí“*[4] pomáhají osvětlit důležité postoje ohledně výchovy a lidství obecně, které se promítají do života každého z nás (a které, byť se mohou stát přežité, rozhodně za zmínění a definování stojí). Mezi takové otázky můžeme zařadit otázky po smyslu lidské existence vůbec, co znamená vychovávat, jaký by měl být ideál učitele, jak vést k životu v pravdě, či jaký je vztah člověka k celku.

Úkol filosofie výchovy je poté tedy neustále plodit nové otázky a tím vychovatele, potažmo vychovávaného, udržovat neustále „v pohybu“. Je totiž nesmírně důležité, aby se nespoléhali pouze na připravené návody a hotové myšlenky, ale je důležité v nich neustále podněcovat

[1] Palouš, 1991a, s. 10
[2] Pelcová – Semrádová, 2014, s. 13
[3] Tamtéž
[4] Tamtéž, s. 14

touhu po tázání a vědění.[5] Podstatné je tedy nahlédnutí na filosofii výchovy jako půdu pro porozumění pojmu výchovy, skrze kterou se nám může osvětlit význam lidské existence jako takové.[6]

1.1 Výchova

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, výchovu nelze zasadit pouze do školního prostředí (přestože v něm má své opodstatnění), výchova je v lidském životě přítomna neustále. Člověk je celý život vychováván, ale také se staví do role vychovávaného (resp. role vychovatele). Zejména se ve výchově jedná o vztah mezi těmito rolemi a o tom, jak na sebe působí. Jedná se o vztah základní a nejvýznamnější. Palouš píše: *„výrazem výchova se zpravidla rozumí záměrné působení jednoho člověka na druhého […], s cílem přivádět ty, na něž působí, do „pravé lidské podoby" jejich individuálních osudů."*[7] Právě lidskost či lidství a s ním spojená jeho specifičnost je s výchovou spjato velice těsně – *„člověk se díky výchově po své lidské osobitosti výslovně ptá!"*[8]

Skrze výchovu je tak člověk veden k určité změně. O jakou změnu ale tedy jde? Jedná se o změnu z člověka špatného v člověka dobrého? Lze toto výchovou docílit? *„Výchova však není ani všemocná, že bychom pomocí ní „vyráběli" a „formovali" další produkty podle nějakého prototypu […]"*[9] píše Pelcová se Semrádovou.

Na zodpovězení těchto otázek, a potažmo výchovu, lze nahlédnout z několika hledisek. Jan Patočka ve svých přednáškách s názvem Filosofie výchovy rozpracovává tezi, že výchova vychází z několika základních předpokladů. Prvním z nich je, že člověk se rodí do přírody jako tvor, co není dokonalý, což mu přirozeně předurčuje možnost ke změně. Tato změna probíhá ve člověku dvojí – jedna je rázu fyzického (tj. růst a jiné fyzické změny) a druhá spočívá v *prožívání* (což můžeme pro odlišení nazvat jako změnu rázu psychického).[10] Právě změnu v prožívání Patočka nazývá *formací.* Formace se u každého z nás děje skrze naše vlastní zkušenosti. To, jak každodenní svět zakoušíme, nás buďto přímo či nepřímo

[5] Pelcová – Semrádová, 2014, s. 12
[6] Zicha, 2014, s. 27
[7] Palouš, 2010, s. 15
[8] Tamtéž, s. 16
[9] Pelcová – Semrádová, 2014, s. 30
[10] Patočka, 1997, s. 23

ovlivňuje, ale každá naše zkušenost nás bez výjimky promění a zanechá v nás dojem, stopu. To znamená, že člověk se mění neustále.[11]

Další rozdělení, které je pro Patočkovo pojetí výchovy podstatné, zda se formace děje úmyslně či neúmyslně. Na otázku, zda člověka více vychovávat úmyslně či neúmyslně (potažmo jaký typ působení člověka ovlivní více), neexistuje jednotná odpověď. Patočka uznává značný vliv formace neúmyslné, přesto ale zdůrazňuje, že vůbec položení této otázky naznačuje, že se na proces výchovy a člověka nahlíží objektivně, podstatné je ale spíše nahlédnutí subjektivní. „*Výchova tak, jak se praktikuje, jak v ní žijeme, je něco, co probíhá především v nitru člověka…*“[12] Právě neúmyslná formace stojí v pomyslném žebříčku „výchovy“ na spodní příčce, je to základ, ze kterého by měla vycházet formace úmyslná. Přesto je zde důležité upozornit na to, že jak úmyslné, tak neúmyslné působení formujících procesů, vede k různým „cílům“. Patočka hovoří o „*ustrnutí*“, „*drezúře*“ a „*skutečné výchově*“.[13] Člověk dojde k ustrnutí tak, že je vychováván pouze pomocí předávání tradic z generace na generaci, je to spíše proces pasivní. Ten vede k tomu, že se člověk pouze omezí na znalosti a způsoby žití svých předků, čímž se tak stává plnou součástí své komunity, avšak nedochází k přesáhnutí sebe samého. Tento způsob výchovy je typický dle Patočky právě pro primitivní typy společností.[14] Drezúra je jev, který se vyskytuje i v moderních společnostech a Patočka ji definuje jako *„navození určitého zvyku, navození určitých zvláštních obratností, je takových procesem zvyku“*[15]. Nejtypičtější příklad drezúry je hra na hudební nástroj. Aby se člověk naučil obratně hrát na hudební nástroj, je k tomu potřeba především píle a cvik a proces učení je takový, že v zájmu výchovy, je trénována pouze jedna konkrétní činnost. Pokud bychom měli člověka vychovávat tedy jen jako soubor určitých dovedností, tak nelze hovořit o pravé podstatě výchovy, byť si skrze drezúru člověk osvojí množství důležitých dovedností. Proč tedy nelze vychovávat pouze prostřednictvím učení individuálních dovedností? Pro Patočku by skrze tento způsob výchovy nevyvstal

[11] Patočka, 1997, s. 23
[12] Tamtéž, s. 24
[13] Tamtéž, s. 27
[14] Tamtéž, s. 25-26
[15] Tamtéž, s. 27

člověk samostatný, což je cíl, ke kterému by měla směřovat právě výchova skutečná.[16] Čím se tedy dle Patočky vyznačuje výchova skutečná?

Díky výchově „*…člověk posléze nabývá jistého pevného tvaru, nabývá jisté konsistence své celé bytosti…*“[17] Čím se skutečná výchova vymezuje proti tradičnímu předávání či drezúře je zájem o člověka jako o celek. Nejde tak o to, rozvíjet pouze dílčí oblasti lidského života, ale činit z člověka takovou bytost, která se rozvíjí samostatně, a tím přispívá sobě a následně celku, ve kterém žije. Cíl by měl být člověk samotný a výchova by dle Patočky měla pomáhat především k hledání cesty k člověku jako takovému. Právě samostatná činnost je významným znakem, ale nelze na ni klást důraz jako na jediný cíl výchovy.[18] Pro Patočku je také podstatné napětí mezi vychovatelem a vychovávaným, jež bude rozpracováno v následující kapitole.

Další důležitou součásti Patočkovy filosofie výchovy je pojetí výchovy jako cestě ke svobodě. Svobodu zde definuje z duševního hlediska a vnímá ji jako *„samotné možnosti člověka“*[19]. Člověk je ve své přirozeností bytostí, která chce žít svobodně. Patočka svobodu poté vnímá jako úkol, svoboda je tedy úkol člověka žít v pravdě. Tím ovšem nedefinuje jednu objektivně „správnou“ cestu, ale dodává, že život v pravdě je individuální a závisí na konkrétních možnostech daného člověka. Jak tedy žít v pravdě? Život v pravdě je podle Patočky *„život ze sebe sama“*[20]. Nelze tedy svobodu vnímat pouze jako individuální možnosti jedince, ale ke svobodě se váže i ohled na společnost, ve které se jedinec nachází. Podstatný je zde proto pojem odpovědnosti.[21] Jak tedy souvisí svoboda a výchova? Patočka to shrnuje takto“ *„Výchova je proces, který má člověka udělat svobodným.“*[22]

Pelcová a Semrádová zvolily, mimo jiné, hledisko antropologické. Výchova se vždy týká člověka, a právě otázky po tom, kdo je člověk a co vymezuje člověka vůči ostatním živočichům, zodpovídá právě antropologie.[23] Věnují zde pozornost tématům, jako *„výchova*

[16] Patočka, 1977, s. 26-27
[17] Tamtéž, s. 25
[18] Tamtéž, s. 42
[19] Tamtéž, s. 60
[20] Tamtéž, s. 61
[21] Tamtéž. s. 62
[22] Tamtéž, s. 60
[23] Pelcová, 2010, s. 13-14

je lidská činnost“, *„výchova je zabydlování ve světě“*, *„výchova je vytvářením prostoru“* či *„výchova je vztah k sobě samému“*.

V kapitole *Výchova je lidská činnost* jsou zodpovězeny otázky po tom, kdy proces výchovy začíná – zda od narození či už při početí, a je zde poté kladen důraz na to, že se člověk nikdy nenachází pouze v roli vychovávaného či vychovatele, ale tyto role se v člověku mísí. Výchova totiž není jen péče o „druhého“ a je to proces neukončený, jelikož výchovou pečujeme i sami o sebe.[24]

Výchova je „zabydlování ve světě“ se věnuje zejména odkazu Hanse-George Gadamera, který pracuje s myšlenkou, že skrze výchovu se člověk „zabydluje ve světě“. Toto zabydlování se děje trojím způsobem – fyzicky, duševně i duchovně. Fyzickou stránku naplňují především smysly a tělesné prožívání, kdy dítě tak například vnímá přítomnost a vlídnost své matky. Duševně se člověk zabydluje napodobováním – zejména pohybů, gest či slov. Opět je zde důležitá přítomnost nejbližších dítěte. Duchovní zabydlování souvisí s morálním rozhodováním a konáním jedince. Poté zde Pelcová se Semrádovou učinily srovnání s učením Jana Patočky a Eugena Finka, kteří výchovu chápou v rámci životních pohybů.[25]

Kapitola *Výchova je vytvářením prostoru* a v kapitoly následující zohledňují myšlenku, že výchova je zachycena i prostorově. Jako vychovatel zároveň musíme pracovat s blízkostí i s distancí, což dokazuje, že je to role, jejíž naplnění je velice náročné. Dále je zde věnován prostor emocím. Ty celý proces výchovy ovlivňují a umožňují nám prožívat nejen radost, ale také i bolest, například při odchodu dítěte z domova. Pelcová a Semrádová dále upozorňují na pojem tělesnosti, která je s výchovou spjatá již u těhotenství matky, která díky svému tělu vnímá i přítomnost nenarozeného dítěte a spojuje v ní pocit vlastního a cizího, určitý vztah já a ono.

V následující kapitole je vymezen pojem *výchovného prostoru*. Výchovný prostor je prostorem životním. Tím, že svého chovance obstaráváme, tak tím mu vytváříme prostor, kde má možnost se dále rozvíjet, stávat se sám sebou. Je to prostor, kde musí pociťovat lásku, teplo a bezpečí. Ve stejném prostoru, plného starosti a lásky se musí vyskytovat i

[24] Pelcová – Semrádová, 2014, s. 30-31
[25] Tamtéž, s. 31-32

vychovatel, aby bylo možno zajistit nový život. Důležitým faktorem je tedy starost o druhé. To je primární východisko, avšak je podstatné si uvědomit, že starostí a péčí zasahujeme do sféry druhého, tudíž ho přibližujeme ho k obrazu svému, dáváme mu určitou formu, Pelcová a Semrádová dokonce hovoří i o manipulaci.[26]

V kapitole *Výchova je vztah k sobě samému* pracuje s pojetím výchovy jako vztahování se ke světu skrze své vlastní já, výchova je práce nejenom na druhých, ale i sám na sobě. Je to mnohdy dokonce boj sám proti sobě. Jde nám také o nalezení určitého místa – jak z hlediska směrování, tak i z hlediska někam patřit, nalézt místo mezi druhými. Dále zde je rozpracováno pojetí výchovy jako setkání a sebekonání, s přihlédnutím k odkazu Martina Bubera, který pracuje se symetrií vychovatele a vychovávaného. To je zde srovnáno s filosofií Emmanuela Levinase, který naopak pracuje s asymetrií tohoto vztahu, k čemuž přispívá pojem odpovědnosti, která je absolutní a nelze se jí zbavit.[27]

Pelcová se Semrádovou zde poskytují unikátní pohled na výchovu, který nebývá vždy zohledňován v příručkách a seminářích moderní didaktiky. Je přesto důležité, aby každý, kdo se na výchově podílí, tento pohled ve své činnosti zohledňoval a vědomě s ním pracoval. Nelze totiž vnímat ty, které vychováváme, pouze jako „hmotu“, které musíme dát formu, ale je nutné u každého jedince zohledňovat jeho jedinečnou individualitu, která patří obecně k charakteru lidství. Dále by vychovatel měl vytvářet bezpečný prostor a působit na druhé s přihlédnutím k tíze odpovědnosti, která k výchově neodmyslitelně náleží.

Palouš používá jiný postup. V Čase výchovy výchovu vymezuje vůči ostatním odvětvím a oblastem lidského života. Rozpracovává oblast umění, vyrábění a řízení a dále se zamýšlí nad dobrými a špatnými záměry výchovy.

Palouš si v kapitole *Výchova – umění* klade otázku po tom, jakým způsobem umění s výchovou souvisí. Namítá, že umělec i vychovatel pracují s určitým „materiálem“, který se musí záměrně opracovat, umělec i vychovatel tento materiál musí zformovat, aby vznikl finální produkt – v případě umělce umělecké dílo. Co je ale finálním produktem vychovatele? Podle Palouše je to *„cílová „forma“ chovance“*[28]. Dále se zde táže po

[26] Pelcová – Semrádová, 2014, s. 32-36
[27] Tamtéž, s. 42-46
[28] Palouš, 1991a, s. 33

znalostech, kterými umělec či vychovatel o „materiálu“, se kterým pracuje, musí disponovat. Rozpracovává myšlenku, že hlavní rozdíl mezi prací umělce a vychovatele je takový, že u vychovatele je znalost „látky“, tj. vlastnosti a dispozice vychovávaného, podstatná, dokonce by s těmito znalostmi měl pracovat vědomě. Hlavní rozdíl ale vidí ve smyslu vykonávání činnosti, s jakým záměrem je činnost vykonávána. Umělci jde hlavně o vytváření krásného a estetického. Vychovatel své chovance ke krásnému vede, nejde mu o krásno samotné. Obdobně je tento rozdíl ukázán i na vztahu výchovy a medicíny. Lékař zde stojí v roli umělce, jehož hlavním záměrem je léčit a výchova pacienta ke zdraví je zde prostředek prevence, avšak lékař ji obvykle nevnímá jako prioritu.[29]

K obdobnému srovnání dochází v kapitole *Výchova – vyrábění*. Zde je představen rozdíl mezi *„vědou užitou“*[30] a vědou teoretickou. Vědy užité (neboli technologie) využívají poznatků věd teoretických a tyto poznatky dále pak systematicky uplatňují v praxi. Palouš se zde zamýšlí nad otázkou teorie výchovy, kterou považuje právě za vědu užitou a hledá k ní příslušnou vědu teoretickou. Staví zde do protikladu vědy o člověku, jako je psychologie či sociologie, a pedagogiku. Rozdíl v nich je takový, že vědy jako psychologie či sociologie zkoumají přítomnost, tj. co jest. Pedagogika se spíše orientuje do budoucnosti a její poznatky se využívají spíše pro dosažení určitých cílů[31]. Zjišťuje, že nelze nalézt vhodný závěr a jmenovat jednu určitou vědu, protože nelze v případě výchovy jednoznačně oddělit teorii od praxe, tj. nelze ji dosadit do schématu *„základní věda – užitá věda – praktická činnost“*[32]. Poté se zamýšlí nad porovnáním pedagogiky a technologie z hlediska manipulace. Pedagogika svůj „objekt zájmu“, tj. chovanec či vychovávaný, pouze vede a chovanec by měl svého cíle dosáhnout sám, zatímco technologie mají volnost v tom, jakým způsobem je s objekty zacházeno.[33]

Kapitola *Výchova – řízení* se věnuje srovnání výchovy a kybernetiky. Oba pojmy spojuje právě činnost řízení. Učitel řídí výuku, stejně tak obsluha stroje řídí stroj – tak, že zadává určité příkazy. Tyto příkazy jsou obsahem sdělení, předávají se tímto způsobem určité informace. V čem je tedy rozdíl? Výuka, potažmo výchova, ve smyslu lidského činnosti je

[29] Palouš, 1991a, s. 33-36
[30] Tamtéž, s. 36
[31] Palouš pro tento typ vědy užívá označení věda finální.
[32] Tamtéž, s. 38
[33] Tamtéž, s. 37-39

založena na dialogu a jak žák, tak učitel se vztahují zároveň k určitému cíli (v ideálním případě), žák i učitel se tedy podílí na „celkovém“. Důležité je pro výuku také to, že žák si daný cíl musí pojmout za vlastní a sám ho vyhledává. Oproti práci se stroji zde vyvstal další podstatný rozdíl. Stroj se řídí kódem, ale výchova u člověka se děje skrze řeč. Tento rozdíl bude rozpracován v následujících kapitolách této práce. Závěrem Palouš shrnuje, že tedy nelze výchovu a kybernetiku žádným způsobem sjednotit, protože skrze výchovu žák chápe smysl své činnosti, čehož stroje ze své podstaty schopné nejsou.[34]

V poslední kapitole s názvem *Výchova – dobré a špatné záměry* vychází z předpokladu, že výchova je záměrná činnost, při které na sebe vzájemně působí dva jedinci. Dále se zamýšlí nad otázkou dobré a špatné výchovy. Špatnou výchovu představuje na dvou odlišných příkladech. První hovoří o situaci, kdy byly použity nesprávné prostředky či vychovatel danou situaci nezvládl uspokojivě, a proto se nedostavil očekávaný výsledek, přesto ale bylo k situaci přistupováno tak, že cíl činnosti byl v podstatě dobrý. Druhý příklad představuje skutečnost, kdy cíl byl už od počátku špatný. Palouš tuto situaci představuje na příkladu dozorce v koncentračním táboře a zvažuje, zda jeho působení na vězně lze vůbec považovat za výchovnou činnost. Dospívá k závěru, že nelze. Výchova je nejenom záměrná činnost (takto lze i označit činnost dozorce), ale ve výchově jde především o výchovu chovance ve smyslu jeho vlastní jedinečnosti, a ne o snahu chovance zformovat podle vůle vychovatele a potlačit tak individualitu vychovávaného. V závěru kapitoly se Palouš zamýšlí nad otázkou, zda lze vnímat jako výchovnou danou situaci, při které se jak vychovatel, tak chovanec dobrovolně účastní výchovného procesu, avšak záměrně míří za špatným cílem. Odpověď na tuto otázku však nenabízí.[35]

Paloušovo pojetí výchovy je založeno na paralelách. Skrze tyto paralely nám vyvstává především smysl toho, co znamená vychovávat. Říká, že výchova nás vždy přesahuje, je tzv. transcendentní a je to proces neukončený.[36] Výchova je vždy jedinečná situace, která plyne z jedinečnosti těch, kteří se jí účastní. Důležité je tedy chovance nevnímat jako materiál, jako věc neživou a výchovu jako nástroj, což je pojetí, které je i v dnešní době stále relevantní, zejména v kladení důrazu na výkonost vychovávaných. Souvisí s tím i problém

[34] Palouš, 1991a, s. 39-45
[35] Tamtéž, s. 45-48
[36] Tamtéž, s. 45

upřednostňování technického vzdělávání nad humanitním, což v kontextu filosofie výchovy není cestou, která by plně respektovala lidskou individualitu a spíše se zaměřuje na formování jedince podle určitých kritérií. Je tedy oprávněné nezapomínat, dle Palouše, na *„bytostné „nedělní“ určení výchovy“*[37].

Výchova je téma, které lze uchopit z mnoha různých hledisek a nazírat na ni z mnoha různých úhlů. Nelze ji definovat jednou univerzální definicí, která by obsáhla naprosto vše, čím se výchova zaobírá. Je to téma, které se dotýká každého z nás. Jak Patočka, Palouš, tak Pelcová se Semrádovou zde zaujímají unikátní stanoviska, která po jejich srovnání, pomáhají dotvořit celkový obraz o tom, co výchova je a co být může, a že její obsah je nevyčerpatelný.

1.1.1 Teorie výchovy

Jestliže je cíl definovat teorii výchovy, dochází zde k asimilaci s pojmem a disciplínou pedagogiky.[38] Etymologicky pedagogika vychází z řeckého paidagogos – *„tj. ten, kdo vodí děti“*[39]. Toto pojetí je dle Palouše poměrně problematické, protože nejenom, že zužuje zaměření výchovy pouze na nedospělé jedince, zároveň, pokud hovoříme o roli pedagoga, je tento jedinec poté spíše vychovatel než teoretik.[40]

Čím se tedy teorie výchovy, potažmo pedagogika, zaobírá? Tradičně orientovaní pedagogové zastávají názor, že pedagogika by se měla především zaobírat dítětem a jeho vnitřním rozvojem.[41] Dále se lze setkat s názorem, že pedagogika, má za cíl utvářet a rozvíjet schopnosti vychovatele[42] (přesněji *edukátora*[43]). Jedná se tedy o určité teoretické znalosti, které jsou pedagogickým profesím oporou při vykonávání jejich práce. Dále také teorie výchovy poskytuje analýzu poznatků z praxe a tyto analýzy následně aplikuje v rámci tvorby nových didaktických metod. Jedná se tedy o disciplínu, která v sobě spojuje poznatky filosofie, ideologie a dílčích pedagogických disciplín, jak z teoretického, tak praktického

[37] Palouš, 1991a, s. 55
[38] Palouš, 1991b, s. 16
[39] Tamtéž
[40] Tamtéž
[41] Suchodolski, 1996, s. 67
[42] Střelec, 2002. s. 7
[43] Pojem edukátor zaštiťuje jednotlivé vzdělávací a výchovné profese – učitel, mistr, sociálně-pedagogický pracovník, asistent pedagoga atd.

hlediska. Teorie výchovy se tedy zaměřuje jak na vychovávané přímo, tak i nepřímo, skrze vzdělávání vychovatelů.

1.1.2 Vychovatel

Důležitou otázkou v problematice filosofie výchovy je otázka po vychovateli. Kdo všechno tento pojem reprezentuje a jaký by měl ideální vychovatel být?

Pokud k pojmu vychovatel přistoupíme z perspektivy naší vlastní životní zkušenosti, představíme si nejspíše prvotně naše rodiče a dále učitele. Pokud bychom měli popsat dobrého rodiče či učitele, využijeme nejspíše taková adjektiva, jaká jsou: hodný, chápající, férový, cílevědomý, zábavný, trpělivý, vstřícný a mnoho dalších. Z výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity vyplývá, že dobrý učitel je pro žáky autoritou, hodnotí je spravedlivě a dokáže zaujmout a nadchnout, vnímá potřeby jednotlivců i kolektivu.[44] Pro učitele by dále měla být jeho práce posláním. Toto všechno tvoří velký nárok na osobu, která tuto práci vykonává.

Jak na roli vychovatele nazírá filosofie výchovy? Pelcová se Semrádovou používají termín *„homo educans – člověk vychovávající“*[45]. Už z této definice se zde vytváří nárok – člověk se rodí jako bytost nedokonalá a skrze výchovu se k dokonalosti přibližuje – „dává si formu“[46]. K tomuto přiblížení je potřeba právě člověka vychovávajícího – ten by měl být profesionál, odborník, disponovat velkým množstvím znalostí, ale také by měl být lidský a neustrnout v stereotypu a rutině.[47] Role vychovatele v sobě tak skrývá odpovědnost a je to role, jejíž naplnění je tedy nesmírně náročné. Jaká jsou další specifika?

Opět se zde opřeme pojetí vychovatele u filosofů výchovy – Jana Patočky a Radima Palouše. Patočkovo pojetí výchovy, jak již bylo nastíněno v předchozí kapitole, vychází z napětí mezi vychovatelem a vychovávaným. Nelze tomu rozumět tak, že by jedna strana měla jednoznačně zvítězit nad tou druhou, ale spíše se akcentuje okamžik, kdy vychovatel dopomůže vychovávanému vybudovat si svou vlastní individualitu na základě jeho vlastních

[44] Létalová, 2019
[45] Pelcová – Semrádová, 2014, s. 14
[46] Tamtéž, s. 26
[47] Tamtéž

možností a schopností. Cílem vychovatele by tedy nemělo být překonat svého žáka, ale to, aby žák překonal svého vychovatele.[48]

Patočka dále rozvíjí téma vychovatele v takzvaných *„elánech“*. Hovoří o třech elánech, dva z toho jsou elány lidské a jeden elán věčný. Vychází z předpokladu, že každá událost v našem životě je těsně spjata s emoci a city, proto i činnost vychovatele je neodmyslitelně spjatá s emocemi. Jeden z elánů pramení z toho, že vychovatel by měl v sobě mít již předem „smysl pro to, co je podstatné“. Dalším důležitým aspektem je elán „společenský“. Patočka uvádí, že vychovatel by měl vychovávat s ohledem nejenom na osobnost svého svěřence, ale i s ohledem na celek společnosti. Právě tento aspekt společenský Patočka nadřazuje nad aspekt čistě hodnotový, což znamená, že vychovatel by měl mít neustále na mysli dobro společnosti, v níž je zasazen.[49]

Dále u Patočky vystupuje do popředí i *„moment autority“*. Autorita v jeho pojetí nespočívá pouze v tom, že by měl vychovávaný vzhlížet k vychovateli, ale také v tom, že vychovatel svého žáka přesahuje a žák si je toho vědom. Toto přesahování se děje v *„horizontech“* a aby, v ideálním případě, měl žák touhu ke svému učitelovi přesáhnout, je nutno porozumění. Vychovávaný by měl mít pocit, že mu vychovatel rozumí a díky tomuto vzájemnému kontaktu lze dle Patočky učinit krok vychovance směrem vzhůru, k vychovateli.[50] *„Vychovatel reprezentuje pro vychovance to vyšší, až nejvyšší lidské.“*[51]. Vychovatel tedy není u Patočky pouze konkrétní lidská osobnost, ale představuje symbol čehosi vyššího, proto by vychovatel měl mimo jiné i klást důraz na své vlastní vzdělávání a neustále posouvat své vzdělání, potažmo sám sebe jako celek. Aby vychovatel mohl svůj úkol naplňovat svědomitě, je dle Patočky podstatné, aby si sám vychovatel uvědomoval smysl svých vykonávaných činností.[52]

Palouš své pojetí vychovatele opírá o tezi, že je proces výchovy nepředvídatelný – na výchovu vždy působí velké množství vnějších vlivů a nelze tak očekávat jednotné výsledky. Jedním z těchto vlivů je právě *„lidská omezenost vychovatelů samotných“*[53]. Vychovatel tak

[48] Patočka, 1997, s. 42-43
[49] Tamtéž, s. 51-53
[50] Tamtéž, s. 54-55
[51] Tamtéž, s. 55
[52] Tamtéž, s. 57-58
[53] Palouš, 1991a, s. 215

má před sebou nelehký úkol, musí při svém působení na vychovávaného nejenom zohlednit svou vlastní lidskou stránku, ale počítat i s tím, že jeho vliv je ovlivňován mnoha proměnnými, které sám nemůže postihnout.[54]

Vychovatel by také měl být ochráncem. Péče o vychovávaného je spojením dvou podstatných momentů. První z nich hovoří o starání se, nahlížení na vychovávaného jako na individualitu, a péče o něj by tak měla mít cíl tuto individualitu zachovat. Druhý moment pramení z vyvádění, odpovídání na výzvu, o přesahování. Vychovatel tak ochraňuje své vychovávané, ve smyslu uchování jejich vlastní identity, a zároveň jim otevírá cestu po vyšších cílech a možnostech.[55]

Palouš si následně pokládá podstatnou otázku po tom, zda učitel/vychovatel může na své žáky nahlížet jako na své vlastní následovatele. Dospívá k tomu, že žák nemůže být přímým pokračovatelem, jelikož žák není odpovědný přímo svému vychovateli, ale určité vyšší instanci. Tento jev pojmenovává jako *„[d]iscipulus – ten ukázněný nebo ten, kdo toto vrcholné životní ponaučení uslyšel, vyslyšel a poslouchá – není už více vězněn všednodenní, o sebe ustarané shánčlivosti“.*[56] Cílem vychovatele není tak žáky vést k následování jeho vzoru, ale z výchovného procesu postupně odcházet, mizet a následně se „pravým žákem“ nechat popřít.[57]

Role vychovatele je tedy nesmírně obtížná, je protkaná velkým množstvím nároků, přesto však vychovatele ve výkonu jeho činností motivuje nejenom snaha o zachování společnosti, ale také fakt, že skrze vychovávaní může své vychovávané oslovit a podnítit je k rozvíjení sebe sama. Z tohoto důvodu je tedy podstatné, aby vychovatel svou výchovnou činnost konal z důvodu přesahující materiální statky či touhu po osobním uznání. Vychovatel by měl vychovávat především s ideou dobra a dobro probouzet v ostatních, se kterými je ve vzájemném kontaktu.

[54] Palouš, 1991a, s. 215
[55] Tamtéž, s. 216
[56] Tamtéž, s. 220
[57] Tamtéž. s. 220-221

1.2 Vzdělávání

Vzdělávání je proces, který je bezprostředně svázán s procesem výchovy. Mnohdy tyto procesy existují vedle sebe, ale zda je možno je vnímat jako synonyma či je mezi nimi určitý rozdíl, nemusí být již tak patrné. Pospíšil rozlišuje dvoje vymezení těchto dvou procesů – širší a užší. Širší vymezení spojuje termín výchovy a vzdělávání pod zahrnující pojem výchovy, z čehož pramení nejednoznačnost pojetí. V užším vymezení tyto pojmy rozlišuje. Úzké pojetí výchovy se zaměřuje především na rozvoj jedincových hodnot a názorů. Výsledek procesu výchovy lze pozorovat ve formování postojů, které se podílejí na přetváření charakterových vlastností jedince a jeho začlenění do společnosti.[58] Probíhá tedy ve všech oblastech lidského života. Pospíšil dále uvádí jednotlivé tradičně pojaté *výchovné složky: „světonázorová, rozumová, pracovní, mravní, estetická, tělesná a další* (např. *dopravní*).“[59]

Oproti tomu vzdělávání se dle Pospíšila zaměřuje konkrétně na rozvoj *„vědomostí, dovedností a schopností“.*[60] Cílem tohoto procesu je poté *„vzdělanost, vzdělání, kvalifikace atd.“*[61]. Vzdělanost je termín spíše demografický či sociologický. Hovoří se tedy o *„dosažen[é] vzdělanost[i] populace – podíl osob v zemi s určitou úrovní vzdělání.“*[62] Pro vzdělanost je tak například klíčová analýza kvality vzdělávacích institucí v dané zemi.

Vzdělání je primární cíl procesu vzdělávání. Jsou to tedy již vědomosti, dovednosti a schopnosti, které si člověk již upevnil. Vzdělání lze v institucionalizovaném pojetí rozdělit i na jednotlivé stupně – základní, střední a vysokoškolské.[63]

Kvalifikace je poté specializované vzdělání, vztažené v obecně přijímaném pojetí přímo k profesnímu a kariernímu životu jedince. Člověk se stává kvalifikovaným pro danou profesi tím, že si osvojí vybrané schopnosti a dovednosti, jež jsou třeba pro vykonávání náplně práce daného zaměstnání. V širším pojetí jsou to poté ty dovednosti, jež jsou potřeba pro to, aby člověk jakoukoliv činnost, kterou vykonává, vykonal adekvátně.[64]

---

[58] Pospíšil, 2009
[59] Tamtéž
[60] Tamtéž
[61] Tamtéž
[62] Tamtéž
[63] Tamtéž
[64] Čermák, 2017

Pospíšilovo a Čermákovo pojetí pojmů vzdělávání a kvalifikace se opírá o pojetí těchto pojmů buďto optikou pedagogiky jakožto vědecké disciplíny či sociologie. Jak ale na pojem vzdělávání nahlíží filosofie výchovy? Pro zodpovězení této otázky se opřeme o filosofickou reflexi tohoto pojmu Radimem Paloušem.

Palouš vychází z obecného pojetí vzdělávání jakožto předávání dovedností a vědomostí. Zejména pak akcentuje roli školství v tomto celkovém procesu. Školství je dle něj klíčové, a s přihlédnutím k filosofii Jana Ámose Komenského, je úkolem školství člověka obrátit k péči sama o sebe a k péči o svět kolem něj. Zdůrazňuje, že současná podoba školství je jev moderní. Lze o něm hovořit až od devatenáctého století, kdy se škola, vědecké bádání a moderní technologie staly provázanými fenomény.[65]

Palouš se dále zamýšlí nad tím, co činí školství dobrým. Definuje tři pohyby – první se týká pojetí vzdělávání jako cestu *„[…] ze sebestřednosti do situace v malém i velkém“*[66]. Dnešní moderní školský systém dle Palouše pouze připravuje jedince na jeho budoucí život. Vyvstává zde tedy silný motiv egocentrického vzdělávání, jež se orientuje pouze na jedince a jeho individuální schopností, místo toho, aby se soustředilo na celek, na svět, o který se máme všichni starat. S tím dává do souvislosti i problém dělení učiva do osnov, kvůli kterým se člověku učivo dostává po částech a celkový smysl mu poté uniká. Také hledání pravdy (což je dle autora jeden z cílů vzdělávání) je v dnešní době výrazně objektivizováno. Cílem školství by mělo být, mimo nabývání určitých dovedností a vědomostí, povědomí člověka o soužití s ostatními a se světem, ve kterém se nachází.[67]

Vzdělávání, potažmo vzdělání, jako neukončený proces je téma pohybu druhého. Vzdělání by dle Palouše mělo neustále směřovat vzhůru, mělo by přesahovat samu sebe. Vzdělání je tedy analogií k horolezectví, což je činnost, u které při ustrnutí na místě hrozí nebezpečí. Stejně tak hrozí nebezpečí i člověku, který ustrne v procesu vzdělávacím.[68] Tento postoj má být aplikován jak směrem k žákovi, tak směrem k vychovateli. Vychovatel by neměl být ten,

---

[65] Palouš, 2010, s. 33-34
[66] Tamtéž
[67] Tamtéž, s. 34-35
[68] Možnou paralelu lze vidět se sokratovským „Vím, že nic nevím“. („Scio me nihil scire“). Skutečně vzdělaný člověk si, podle tohoto výroku, své hranice vlastního vědění uvědomuje a touha poznávat nekonečné ho posouvá dál. Proto by vzdělávání mělo stavět na tomto základním předpokladu. S tím souvisí i pojem skromnosti, což je další faktor, jež vede k posunu směrem vzhůru (jak uvádí ve své filosofické reflexi Radim Palouš).

co již nemá potřebu se posouvat dál, ale měl by neustále pracovat sám na sobě. V dnešní době se toto ustrnutí umocňuje tím, jak velký důraz je kladen na zakončování jednotlivých stupňů vzdělávání.[69] V životě každého z nás je vždy zakončení velice významnou událostí, která s sebou nese zvláštní formu „vítězství“. Zakončení jsou vždy spojena s následnou oslavou. Otázka, která zde vyvstává je pak taková, zda tento oslavný charakter ukončení jednotlivých stupňů vzdělávání tak v člověku nevytváří dojem, že je poté dobré ustrnout a že od tohoto momentu se již nemusí vzdělávat dál.

Třetí pohyb k dobrému školství je paralelou k mýtu o jeskyni. Cílem je tedy vyvádět vězně z pout *tvrdé logiky racionálního kalkulu* do sféry volnosti, kde je kladen důraz právě na lidské spolubytí a kontakt jednotlivce se vším, co ho obklopuje. Důležité je dle Palouše také to, že toto vyvádění není pohyb lineární, ale pohyb *osudově kmitavý. „Pohyb vy-vádění, e-dukace, vz-dělávání je tudíž nutně i návratem – podobně jako se Sokratův zajatec vrací do jeskyně. Nikoli však do stejných pout, nýbrž jaksi povolených, umožňujících pohyb nahoru a zpět a znovu vzepětí a zpět do časné fakticity.“*[70]

[69] Palouš, 2010, s. 36
[70] Tamtéž

2 Řeč a člověk

Naším základním předpokladem je, že řeč a schopnost mluvit jsou atributy, jež jsou s člověkem bytostně spjaty. Člověk si své lidství skrze řeč definuje a nelze tak člověka od řeči odpoutat. Řeč je proto atribut pro člověka fundamentální, bytostně charakterizující. Pro potřebu definice významu řeči v lidském světě, potažmo v následujících kapitolách pro potřebu definice vztažené k výchově a vzdělávání, se v této práci opřeme o fenomenologické a hermeneutické myslitele, jimiž jsou Martin Heidegger a Hans-George Gadamer .

Martin Heidegger se ve svých přednáškách v díle nazvaném Básnicky bydlí člověk nad tématem řeči zamýšlí a uvádí, že *„[v] každém případě patří řeč do nejbližšího sousedství lidské bytosti.“*[71] Z toho lze tedy odvodit, že řeč je k nám, k lidem, bezděčně připoutána. Jak tedy o řeči uvažovat, když ji od sebe nemůžeme oddělit? Heidegger dospívá k zdánlivě jednoduché, ale přesto komplexní, takřka všeříkající, odpovědi. To, jak lze řeč charakterizovat, definuje následovně: *„Řeč mluví.“*[72] Dokazuje tím, že nelze jednoduše řeč připodobnit k rozumu, protože už pouhé tázání po otázkách o povaze rozumu nás přivede zpět k řeči. Také tím rozpracovává myšlení o řeči v takovém smyslu, že řeč *je* (hovoří přímo o *bytí* řeči).

Dále dospívá k tomu, že je třeba vysvětlit, co obnáší činnost mluvení. Podstatné jsou pro něj tři znaky. První z nich se týká charakteristiky mluvení jako způsobu vyjadřování.[73] Člověk, pokud například popisuje určitou věc, skrze mluvení sděluje svou vnitřní představu o dané věci směrem ven, k druhým. Druhý atribut spočívá v tom, že mluvení je činnost ryze lidská a třetí atribut spočívá v tom, že člověk je možný popisovat jak věci skutečné, tak věci neskutečné[74]. Přesto tyto atributy pro definici řeči nestačí. Aby bylo jednoznačně prokázáno, že řeč mluví, je třeba se opřít už o něco, co již bylo předem vyřčeno. Heidegger proto uvádí příklad básně, kterou ve zbytku přednášky podrobně analyzuje. Báseň je takový literární útvar, který v sobě nese jakousi neukončenost. Po napsání k nám, jako ke čtenáři, neustále promlouvá. Nelze dle Heideggera tvrdit, že k nám skrze báseň promlouvá pouze sám autor

[71] Heidegger, 2006, s. 45
[72] Tamtéž, s. 47
[73] Tamtéž, s. 49
[74] Člověk je schopný popisovat věci, které nejsou v našem světe momentálně přítomné, ale je schopen vyjádřit určitou možnost, například „Na tomto kopci by mohl stát pěkný dům.“.

básně, ale i jednotlivé prvky nás oslovují, volají na nás. Proto patří k řeči i moment naslouchání.[75] *„Člověk mluví, pokud odpovídá řeči. Odpovídání je naslouchání“.*[76]

Hans-Georg Gadamer postupuje obdobným způsobem jako Heidegger. V jeho přednášce s názvem Člověk a řeč se věnuje především otázce lidské řeči a zejména se ptá po podstatě, co činí řeč řečí a jakým způsobem je v nás řeč ukotvena, případně jak formuje naše přemýšlení o světě kolem nás. Podstatný je pro něj tak obrat k řeči, který datuje do doby osvícenství. Do té doby byla řeč vždy navázána na křesťanskou tradici o stvoření a byla tak spíše upozaděna. Až díky tomu, že se osvícenství obrátilo k přirozenosti člověka, zájem o poznání významu řeči výrazně stoupl. Přesto ale k nahlédnutí k *pojmu* řeči přišlo později (tj. přelom 19. a 20. století), podstatný byl totiž odstup a reflexe.[77]

Gadamer zde formuluje několik rysů, jimiž charakterizuje právě pojem řeči. Všechny se týkají (obdobně jako u Heideggera) *bytí* řeči. První hovoří o tom, že řeč nelze uchopit účelně – *„Řeč vůbec není instrument ani nástroj. Neboť k podstatě nástroje patří, že ovládáme jeho použití – a to znamená, že jej bereme do ruky a zase odkládáme, když nám posloužil.“*[78] Řeč totiž nelze odložit, my jsme řečí vždy bezpodmínečně obklopeni a nelze ji v nás „vypnout“. Jakoukoliv situaci v našem životě prožíváme, vždy ji prožíváme skrze řeč. Ať se jedná přímo o dialog mezi konkrétními osobami, tak i o náš vlastní rozhovor se sebou sama, ve smyslu našeho vnímání a přemýšlení. O tomto také Gadamer uvažuje a dospívá k dalšímu rysu, který je specifický *„nepřipoutanost[í] řeči k nám“*[79]. V souvislosti s tím uvádí, že každý takový rozhovor je určitou jazykovou hrou, ve které se vždy vyskytujeme a jsme jí „polapeni“.[80]

Dalším významným rysem řeči je fakt, že když mluvíme, tak si akt mluvení neuvědomujeme. Moment uvědomění nastává až v takovém případě, při kterém naše řeč „selže“. Lze si to představit na příkladu, kdy máme snahu popsat určitý jev a nenapadá nás dané slovo, které se pro daný jev uzuálně používá. Proto to slovo nahradíme jiným výrazem,

---

[75] Heidegger, 2006, s. 45-79
[76] Tamtéž, s. 79
[77] Gadamer, 1999, s. 22-24
[78] Tamtéž, s. 24
[79] Tamtéž, s. 27
[80] Obdobně takto o řeči a mluvení uvažuje i Ludwig Wittgenstein ve svých Filosofických zkoumáních. Ten dále akcentuje pravidla jednotlivých jazykových a řečových her a jejich celkovou rozmanitost.

ale vyvolá to v nás pocit pochybnosti, zda nám druhá strana porozumí. Tato neuvědomělost se projevuje tím, že v případě přirozeného mluvení[81] nepřemýšlíme nad jazykem gramaticky, nepřemýšlíme o stavbě věty, koncovkách podstatných a přídavných jmen, o kladení přízvuku a podobně. Zkrátka řeč používáme „automaticky". Proto studium jazyků je dle Gadamera charakteristické *„obrovský[m] výkon[em] abstrakce"*[82]. Příkladem abstrakce jsou učebnice cizích jazyků, ve kterých se objevují zdánlivě „nepřirozené" věty, které by rodilý mluvčí nejspíše nikdy nevyslovil, protože spíše než na obsah řečeného, se soustředí právě na určitý gramatický jev, a obsahově jsou tudíž vyprázdněné.[83] [84]

Následně promýšlí *„universálnost řeči"*[85] jako závěrečný rys. Ten se týká pojetí řeči jakožto „nevyprázdnitelné", čímž je míněno, že neexistuje nic, co by řečí nebylo možno obsáhnout. Zároveň s tím lze spojit i vnímání řeči jakožto neukončeného proudu. Gadamer tak rozvíjí myšlenku, že každý rozhovor je ze své podstaty neukončitelný a nevyčerpatelný, protože na každou odpověď je možno opět navázat otázkou a takto až do nekonečna. Také v této souvislosti hovoří o motivovanosti výpovědí, kde dokazuje, že na každou výpověď můžeme klást otázku po významu řečeného.[86]

Významnou reflexi pojmu řeči poskytla ve svém díle i Irena Vaňková a hledisko, které zde akcentujeme, se týká pojetí řeči jakožto domova. Domov je místo, které je každému z nás důvěrně známé. Každý člověk má svůj domov, jež pro něj představuje jakousi *hlubinu bezpečnosti*, je to místo nám důvěrné známe, v němž se dokonale orientujeme a poskytuje nám ochranu, klid a prostředí, ve kterém můžeme být sami sebou. Aby byl pro nás domov místem, do kterého se vždy vrátíme, je dle Vaňkové třeba se o něj starat. Starost o domov spočívá právě v společné komunikaci příslušníků, se kterými náš vlastní domov tvoříme.[87]

---

[81] Tím myslíme mluvení v jazyce pro nás buďto mateřském, anebo jazyce osvojeném, avšak na úrovni či téměř na úrovni rodilého mluvčího.
[82] Gadamer, 1999, s. 26
[83] Tamtéž
[84] „Nepřirozenost jazyka učebnic cizích jazyků" je dle našeho názoru i otázkou didaktickou. Domníváme se, že by dnešní učebnice cizích jazyků měly uvádět spíše příklady z jazyka přirozeného, které budou pro studující využitelné v každodenní komunikaci. Toto téma je akcentováno také v absurdním drama Plešatá zpěvačka od Eugèna Ionesca, kde se hlavní postavy dorozumívají právě stylem jazykovým příruček a učebnic. Postavy hry mají tak velký problém si navzájem porozumět, protože si nepředávají srozumitelné a obsahově naplněné informace, ale pouze naučené poučky bez nosného významu.
[85] Gadamer, 1999, s. 28
[86] Tamtéž
[87] Vaňková, 2007, s. 14-15

Proto řeč a domov jsou fenomény, jež jsou na sebe velice úzce navázány, a právě zkušenost z námi bezprostředně přirozeného prostředí je schopna poskytnout vhled do problematiky řeči jako takové.

Obdobnou analogii lze pozorovat i ve vztahu vrůstání do domova a vrůstání do jazyka. Tím, jak se učíme mluvit, se zároveň učíme poznávat svět okolo nás. Náš mateřský jazyk je pro nás tedy tím prvotním východiskem, je to ten základní bod, z kterého se rozvrhuje náš vlastní vztah ke všemu, co nás obklopuje. Vaňková toto rozvržení ukazuje na rozdílu mezi mateřským a cizím jazykem. Mateřský jazyk je pro nás tím, co je pro nás domov, to jest pohodlí a bezpečí. Mateřský jazyk užíváme s naprosto neotřesitelnou jistotou, kdy se nám málokdy stane, že v běžném užívání znejistíme. Oproti tomu při osvojování a následném užívání jazyků cizích jsme mnohem více nejistí, a tedy častěji nastává situace, kdy nevíme, jakým způsobem popsat a sdělit danou situaci či jev. To dokazuje, že náš mateřský jazyk je naším vlastním domovem.[88] Díky němu rozumíme sami sobě, tak ostatním.[89]

Pokud srovnáme všechna výše zmíněná východiska, zjistíme, že předpoklad, že člověk je bytost, jejíž identita je bezpodmínečně spjatá s řečí, se nám potvrdil. Gadamer to v závěru své přednášky Člověk a řeč shrnuje takto: *„Tak je řeč pravým středem lidského bytí. Musíme ji ovšem vidět v té oblasti, kterou sama vyplňuje, v oblasti lidského spolubytí, v oblasti dorozumění, vždy znova vrůstající shody, jež je pro lidský život stejně nezbytná jako vzduch, který dýcháme.“*[90] Tím lze tedy odvodit, že řeč je pro nás nejenom primárním prostředkem pro dorozumívání, ale také určuje to, kým jsme a kým se stát můžeme. Je to fenomén, kterým se vztahujeme k sobě a ke světu, jež nás obklopuje.

---

[88] Možné filosofické zamyšlení nastává v případě bilingvního rodinného prostředí, které je typické tím, že lidé, kteří se v něm vyskytují ovládají na úrovni rodilých mluvčí více různých jazyků. Napadá nás otázka, zda lidé z bilingvního prostředí mají „kolik jazyků, tolik domovů“ či naopak jim jejich jazyky poskytují jeden „slitý“ domov, který je ve své podstatě charakteristický svou mnohotvárností. Osobně se přikláníme ke druhému stanovisku, protože bilingvní lidé jsou schopni během okamžiku změnit jazyk, kterým se dorozumívají, ale také jsou schopni komunikovat tak, že na otázku položenou jedním jazykem odpoví jazykem druhým, ale přesto smysl výpovědi, potažmo celé komunikace zůstane zachován. Naše domněnka pak operuje s představou domova rozsáhlejšího, než mají lidé pouze s jedním mateřským jazykem.

[89] Vaňková, 2007, s. 16-17

[90] Gadamer, 1999, s. 29

2.1 Řeč a výchova

Jak již bylo v předchozí kapitole nastíněno, řeč je fenomén, jež od člověka nelze oddělit. Stejně tak jako proces výchovy. Zároveň již bylo v předchozích kapitolách osvětleno, že výchova je proces, který se v lidském životě neustále děje. Stejně tak řeč se v nás neustále děje. Proto lze dle našeho mínění tyto dva fenomény provázat. Výchova a vzdělávání se vždy děje prostřednictvím řeči. V této kapitole bychom se proto pokusili o položení odpovědi na výzkumnou otázku „Jakým způsobem se k sobě vztahuje řeč a výchova (potažmo vzdělávání)?“. Odpovědi budeme hledat u autorů s rozličnými přístupy k řeči, zohledníme hledisko hermeneutické i hledisko filosofie výchovy. Cílem této části práce bude jednotlivé pohledy porovnat a syntetizovat.

Paralelu mezi výchovou a řečí lze nalézt již v úvodu Gadamerovy přednášky Člověk a řeč, kde vychází z klasické aristotelské teze, že člověk, jakožto jediný živý tvor, má *logos.* Slovo logos v sobě nese mnoho významů, ale nejčastěji se toto slovo překládá jako myšlení, rozum či řeč. K tomu náleží i fakt, že člověk si dokáže sdělovat to, co je dobré a co je špatné. V rozdělování dobra a zla tkví také podstata výchovy. Člověk má přirozeně tendenci vést druhé k dobru, vychováváme za cílem učinit z dítěte, potažmo žáka, dobrého a čestného jedince, prospěšného společnosti[91]. Pokud o někom v běžně řeči zmíníme, že je vychovaný, máme na mysli právě jedince, který je ve své podstatě dobrý a způsobný. Díky řeči tedy dokážeme identifikovat, co je i správné a nesprávné, ale především jsme schopni to předat ostatním.[92]

Dále lze souvislost výchovy a řeči najít v Gadamerově pojetí řeči jakožto primárním východiskem pro vrůstání do lidského světa. Autor zmiňuje následující: „*Vyrůstáme, učíme se vyznat ve světě, učíme se znát lidi a nakonec sebe samé tím, jak se učíme mluvit. Učit se mluvit […] znamená získávat důvěrnou známost světa samého i toho, jak se s ním setkáváme.“*[93] Stejně tak se i skrze výchovu se se světem poprvé setkáváme. I samotný proces učení se řeči je záležitostí výchovy. Dítě si svá první slova osvojí na základě

[91] Prvotní výchova dítěte je přímo závislá na artikulaci toho, co je pro dítě dobré a co by dítěti mohlo uškodit. Mnohdy je to otázkou přímého ohrožení dítěte. Proto rodiče své děti již od velice útlého věku upozorňují na situace, které jsou pro ně škodlivá. Stejně tak dítě ocení za správné chování či jednání pochvalou či jinou formou odměny.
[92] Gadamer, 1999, s. 22
[93] Tamtéž, s. 25

nápodoby řeči svých rodičů a nejbližších příbuzných. I proto lze tyto fenomény k sobě bezprostředně vztáhnout. Na tomto místě je podstatné si uvědomit, že rodiče mají velkou zodpovědnost a měli by tak neustále své dítě skrze vzájemnou komunikaci rozvíjet.

Podstatné je Patočkovo pojetí výchovy jakožto cesty k porozumění. Nemá zde však na mysli, že člověk vstupuje do výchovného procesu s nulovým porozuměním. Upozorňuje na fakt, že správný vychovatel má pracovat s takovým porozuměním, které již jeho žáci o daném tématu mají. Tato zkušenost je tedy pro vychovatele naprosto klíčová. Nejenom, že si tak ověří znalosti, se kterými žáci již disponují, ale poté může výuku individualizovat jednotlivým žákům.[94] K tomu bychom chtěli vytvořit souvislost s Gadamerovým pojetím fenoménu rozumění. Gadamer uvádí, že rozumění je vždy aspekt řeči. Abychom skutečně k porozumění dospěli, máme se soustředit na prvotní srozumění, místo abychom svou pozornost zaměřovali na odstraňování „nerozumění". Tím, že spolu vychovatel a vychovávaný navzájem hovoří, docílí tím nejenom efektivního výukového rozhovoru, ale budují si tímto i vztah vedoucí k společným hodnotám a postojům, které jsou vždy v člověku předem obsáhnuté, skrze vzájemnou řeč tak mají prostor vystoupit na povrch a protnout se.[95]

Palouš na hledisko řeči upozorňuje v kapitole o vychovateli. Zdůrazňuje zde, že vychovatel především ve vykonávání své činnosti mluví. Dnešní doba je dle něj typická tím, že se řeč omezila na pouhé sdělování informací, a nedostává se tudíž prostoru pro vytvoření vzájemného dialogu mezi vychovatelem a vychovávaným. Vychovatel má před sebou odpovědný úkol, a to mluvit, stručně řečeno, méně, avšak pověřeně. Palouš uvádí: *„Takže vychovatel mluví a píše. Musí mluvit tak, aby zároveň zvýraznil nevyslovené a nevýslovné, musí usilovat o takovou moudrost své řeči, která jeho vlastní moudrost bude odsouvat do zapomenuta ve prospěch preordinovahého tajemství."*[96] *„Preordinované tajemství"*[97] souvisí s fenoménem vychovatelské skromnosti. Vychovatel by řeč neměl užívat ve svůj vlastní prospěch, propagovat skrze ni své vlastní přesvědčení a svou moudrost „prodávat", ale jeho motivace by měla vzkvétat z námi neznámého přesvědčení, měl by být tak

[94] Patočka, 1977, s. 28
[95] Gadamer, 1999, s. 31-34
[96] Palouš, 1991a, s. 221-222
[97] Tamtéž

probouzen jevem, o kterém vychovatel sám neví, ale přesto cítí jeho přítomnost ve svém nitru.

Vaňková souvislost výchovy a řeči akcentuje v kulturním uchopení jazyka. Uvádí, že jazyk má (mimo jiné) funkci *„kulturní“* a *„kulturotvornou“*. Vše, co si jako lidé mezi sebou předáváme, si předáváme vždy cestou jazykovou. Díky jazyku tak existuje naše povědomí o světe a všech jeho aspektech. *„Jak jinak než prostřednictvím jazyka (a v jazyce) by mohla existovat nejen lidová slovesná kultura, ale i filosofie, náboženství, věda a práv, a také umělecká literatura?“*[98] Vlivem jazyka se tak kultury od sebe navzájem odlišují a vytváří se tak představy o různých světech. Skrze jazyk si tak vytváříme naší vlastní identitu a vrůstáme tak do společnosti, která nás obklopuje. Vaňková dále zmiňuje pojem *„kánon jazyka“*, což je vše, co by si lidé měli chránit, pro uchování trvalých kulturních aspektů. Proto tak lze jazyk a kulturu jednoznačně propojit. Výchova je totiž prostředkem, kterým si nejenom oba fenomény uchováváme, ale také je předáváme dál z generace na generaci. Proto má dle Vaňkové smysl se na jazyk a lingvistiku vnímat i optikou filosofie výchovy. [99]

Řeč a výchova jsou tak dvě velké množiny, mezi nimiž lze nalézt několik významných průniků. Nejenom, že si skrze řeč jako lidé vzájemně rozumíme a vzájemně komunikujeme, řeč nám následně poskytuje vodítko k dobrému chování a jednání. Proto jako lidé o řeč máme pečovat a přistupovat k ní odpovědně, protože by jinak pominul význam sdělovaného. Výchova je pak způsob, kterým si jednotlivé aspekty předáváme a je půdou pro začleňování jedinců do řečového bytí ve světě. Zde jsme zjistili, že se jednotlivé pojetí v mnohých místech potkávají a řeč i výchova nám poskytují místo pro setkání, pro vzájemný rozhovor nejen mezi různými disciplínami a odborníky, ale také mezi lidmi a kulturami.

2.2 Řeč a specifika humanitního a společenskovědního vzdělávání

V této kapitole si klademe za cíl vztáhnout fenomén řeči ke specifikům humanitního a společenskovědního vzdělávání. Nejprve je třeba promyslet otázku, zda humanitní a společenskovědní vzdělávání lze sjednotit v jeden fenomén či hovoříme o dvou odlišných oborech. Linie je totiž mezi nimi podstatně tenká, mnohdy se užívají synonymně.

[98] Vaňková, 2007, s. 89
[99] Tamtéž, s. 88-90

V současnosti podle Lahira stojí tyto fenomény odděleně a jsou dále děleny na jednotlivé dílčí vědecké disciplíny. Právě tato rozptýlenost je znakem dnešního moderního vědeckého bádání, jež není schopno vytvořit jedno komplexní vysvětlení a rozpadá se tak do širokého množství znalostí, které ale postrádají jakékoliv ucelení.[100] Rozdělení je patrné i z metodiky ke klasifikaci oborů vzdělání, jež tyto disciplíny rozděluje na dva celky a používá pro ně rozdílné označení. Oddíl 02 je označení pro obor humanitních věd a umění, k němuž přísluší i oddíl jazyků, poté obor 03 v sobě zahrnuje rozdílně pojaté vědy společenské – ten se dále dělí na oddíly obsahující disciplíny obchodu, práva, následně vědy o lidském chování a žurnalistiku.[101]

Pro potřebu této práce však akcentujeme pojetí, které tyto disciplíny pojímá jako fenomény si sobě velice podobné. Důležitý je pro nás fakt, že v obou oborech stojí v centru poznávání člověk a svět kolem něj. Klade se tak důraz na to, aby se tyto disciplíny vyučovaly s ohledem na celek, a ne pouze jako souhrn jednotlivých poznatků. Zde je důležité položit otázku po samotné povaze těchto disciplín.

Základní rys humanitního a společenskovědního vzdělávání zde byl již nastíněn, a to je jejich široký záběr. Zejména předmět výchovy k občanství a základů společenských věd jsou svým rozsahem jednotlivých disciplín v rámci základního a středoškolského vzdělávání přímo převažující. Studenti předmětu základů společenských věd tak v mají za úkol si osvojit základy psychologie, sociologie, politologie, práva, ekonomiky a filosofie. Jakým způsobem tedy pojmout výuku tak široce zaměřeného předmětu? Lze obsáhnout vše? Kolektivní monografie Kapitoly z didaktiky, etiky a filosofie poskytuje několik opěrných bodů, skrze které lze k výuce výchovy k občanství či základů společenských věd přistupovat. Dle ní tedy není cílem pojmout veškeré informace, ale spíše je kladen důraz na schopnost oddělit podstatné a akcentovat několik možných alternativních náhledů na konkrétní věc či jev. Cílem je tedy probudit v žácích a studentech myšlení celostní, kritické a otevřené novým podnětům. Skrze rozvíjení filosofického myšlení poskytneme nadhled nejenom na celek, ale i náhled do samotného středu, podkladu poznání, z něhož vycházejí dílčí disciplíny. Výuka humanitních předmětů by tak neměla být orientována výkonnostně, ale spíše by měla

[100] Lahire, 2017, s. 105-106
[101] Metodika ke Klasifikaci oborů vzdělání (CZ-ISCED-F 2013) [online], 2013, s. 13

probouzet touhu po neustálém vzdělávání sebe sama, avšak ne ve smyslu pokroku, ale spíše ve smyslu pohybu.[102]

Jaký je tedy smysl humanitního (potažmo i společenskovědního) vzdělávání? Proč se máme jako lidstvo v těchto oborech rozvíjet a vzdělávat? Auxier to shrnuje takto: *„[P]odpora, vedoucí k integraci humanitních hodnot do struktury veřejného i soukromého vzdělávání, rozšířila a prohloubila obecnou vnímavost vůči podstatným otázkám našich životů a ozřejmila ledaskomu —i když jistě ne všem—, jak důležité je brát v potaz i obecné otázky po smyslu života, ať už dílčím, nebo také celostným způsobem. Není možné doložit, že šíření takovýchto hodnot v rámci institucí, které naše civilizace vytvořila, vede ke kvalitnějšímu životu. Lze ale věřit, že propagace a šíření těchto hodnot k lepšímu životu přispívá.“*[103]

Na tomto místě formulujeme předpoklad, že řeč je v humanitních a společenskovědních oborech vzdělávání přítomna více než v oborech přírodovědných a technických. Vycházíme z naší subjektivní perspektivy, a to ze zkušenosti „vychovávaných“ ze základní a střední školy. Zejména je naším cílem snaha osvětlit význam řeči v humanitních oborech skrze vymezení proti oborům přírodovědným.

Předpokládáme, že vyučovat historii či výchovu k občanství nám nabízí širší pole uplatnění jednotlivých řečových fenoménů. V hodinách matematiky či biologie skrze řeč dospíváme k porozumění, avšak zde není už takový prostor pro diskuzi mezi žáky a učitelem či pro využití příběhů ve výuce. Přesnost, jež tyto obory vyžadují, je pak dosahována prostřednictvím názorného vyučování, kde se tak například uplatňuje výuka prostřednictvím nácviku logického uplatňování výpočetních postupů či mikroskopického pozorování biologických preparátů. Na rozdíl od výchovy k občanství, kde je diskuze pro výuku podstatná.[104] Stejně tak je zásadní výuka dějepisu s prvky vyprávění, které žákům můžou přiblížit životy jednotlivých historických osobností či příběhy o klíčových událostech. Nelze však jednoznačně stanovit, že by školní předměty bylo možné rozdělit podle toho, jaké fenomény řeči využívají, protože se i ve výuce biologie či chemie setkáme s hodinou, ve

[102] Kuthan, Pelcová a Zicha, ed., 2018, s. 10-11
[103] Auxier, 2020, s. 238
[104] Dokladem jsou vypracované základní body pro výuku občanského vzdělávání v Evropě, kde se mimo jiné nacházejí i požadavky na *„schopnost obhajovat vlastní názor“* či *„řešení konfliktů“*, které si žáci nejlépe upevní právě skrze možnost diskutovat ve výuce. (Kuthan, Pelcová a Zicha, ed., 2018, s. 17)

které proběhne zajímavá diskuze, při které mají žáci možnost vyjádřit své postoje k určité problematice. Nelze také jednotlivé způsoby využívání (případně nevyužívání) daných řečových fenoménů hodnotit za dobré či špatné, protože jednotlivé vyučovací předměty mají jiné cíle a náplně, tudíž jim náleží i rozdílné přístupy a metody. Každý vyučovaný předmět však s řečí pracuje a skrze řeč se uskutečňuje.

3 Reflexe vybraných fenoménů řeči

V této části práce se zaměříme na filosofickou reflexi vybraných fenoménů řeči. Vybrány byly čtyři – dialog, tázání, mlčení a narace. Tyto fenomény se v lidské řeči vyskytují přirozeně, každá řeč, kterou pronášíme, je vždy dialogem[105], otázky jsou v běžné komunikaci zásadním způsobem, jak rozhovor „posunout“ a vyprávění příběhů je s lidskou historií spjato odnepaměti. Mlčení, dle našeho názoru, poměrně jev opomíjený, nám mnohdy „prozradí“ více než pouhá *„tlachavost“*[106].

Základní přístup reflexe těchto vybraných fenoménů spočívá v jejich zasazení do kontextu výchovy a vzdělávání, zejména s přihlédnutím k vzdělávání společenskovědnímu. Základní otázkou je tedy souvislost mezi jednotlivými fenomény a nahlédnutím na výchovu optikou tradice filosofie výchovy a hermeneutiky. Následující kapitoly budou poté obsahovat zpřesňující otázky, které se následně budeme snažit zodpovědět a případně je zanecháme otevřené pro budoucí zamyšlení čtenáře. Každý z vybraných fenoménů představuje téma, na které lze nahlédnout s mnoha různých úhlů pohledu a rozsah následného zpracování by byl mnohonásobně vyšší, než je potřeba této práce. Proto zde budeme zdůrazňovat především otázky po významu jednotlivých fenoménů v rámci výchovného procesu nežli poskytovat jejich celostní charakteristiku.

3.1 Dialog

Dialog je vždy přítomný fenomén v lidském životě[107]. Každá naše lidská interakce probíhá právě formou dialogu. Předpokládáme tak, že výchova a dialog jsou dva bytostně spojené jevy (i zdánlivý monolog vyučujícího je vždy někomu adresovaný, má vždy svého příjemce). Otázky, jež byly námi k fenoménu dialogu ve výchově vztaženy, jsou následující: Jak vést

[105] viz kapitola 2 – Řeč a člověk

[106] Tento termín použil dánský filosof Søren Kierkegaard ve svém díle Současnost. Tlachavost je dle Kierkegaarda znakem doby současné a představuje pro něj jakýsi způsob komunikace bez vnitřního zanícení, na pomezí „bytostného mluvení“ a bytostného „mlčení“. Nutně tak spěje k tomu, že se člověk „tlachající“ stává nerozhodným, váhajícím.

[107] Na tomto místě bychom chtěli upozornit na hluboce lidské uchopení fenoménu dialogu Pelcovou a Semrádovou. Dialog (z východiska filosofie výchovy) pro ně není synonymum pouhého rozhovoru, ale je to způsob, který nás činí lidmi. Člověk je tak bytost „vztahová“ – prostřednictvím dialogu se vztahujeme k druhým. Dialog ve výchově je také specifický tím, že nás činí obezřetnějšími vůči našemu okolí. Významnost dialogu v lidském životě autorky dokládají s přihlédnutím k jevu vlčích dětí – jelikož se jim nedostává výchovného dialogu, nedochází u nich k běžnému vývoji, jakému se dostává dětem, které mají zdravý vztah se svými rodiči a bezprostředním okolí. (Pelcová – Semrádová, 2014, s. 50-53)

opravdový dialog – představuje to výzvu? Je možné ho vést skupinově? Je možné, aby žák vedl produktivní dialog sám se sebou? Jak toho případně dosáhnout z pozice učitele? Jak vypadá „špatný“ výchovný dialog a lze vůbec uvažovat o takto negativním uchopení?

Školní výuku si nelze bez dialogu představit, přesto však je možno klást otázku, zda je dialog ve výuce vůbec potřebný a zda by spíše učitel neměl pouze probíranou látku vysvětlovat, ukazovat a dokazovat. Kolář tuto tezi o “zavrhnutí“ výchovného dialogu odmítá a tvrdí, že dialog je cestou, kterou lze ovlivnit vlastní učební činnost žáka. Právě tato vlastní aktivita žáka se stává prostředkem, který činí z konformního pojetí výchovy (jakožto způsob, kterým si jedinec osvojuje dané normy a přizpůsobuje se svému okolí) takové pojetí výchovy, které zdůrazňuje tvořivost. Tato tvořivost pak v jedinci vyvolá touhu po změně a důležité je, že tato touha přichází z nitra jedince, nikoliv kvůli vnějším podnětům.[108] Otázky, na které Kolář v jeho díle odpovídá se tážou také po povaze vnitřního individuálního (potažmo skupinového) dialogu. Pro vzdělávací a výchovný proces je především podstatný vnitřní dialog žáka. Tento dialog se děje s každým poznatkem, s každou novou myšlenkou, se kterou se žák setká. Úkolem učitele je pak vést žáka k tomu, aby tyto poznatky si žák zpracoval právě skrze svůj vlastní zanícený vnitřní dialog, a ne pouze cestou mechanickou, která se vyhýbá jakékoliv konfrontaci, jakémukoliv dalšímu tázání, a přibližuje se tak výchově konformní.[109] Co si lze představit pod pojmem „mechanická cesta“ výchovy? Příkladem může být situace, kdy žáci sedí v lavicích a učitel monologicky vykládá určitou látku. Nejdůležitější informace následně zapíše na tabuli a žáci si je poté pouze přepíšou do svých sešitů. Většina žáků se tak nezamyslí nad tím, proč učitel vybral právě tyto konkrétní informace, ale pouze vykonají pokyn, nejčastěji ještě pod pohrůžkou: „Zapište si to, nejspíše se to objeví v testu“. Zde můžeme nalézt i odpověď na otázku, zda existuje v rámci výchovy „špatný“ dialog. Skrze Kolářovo pojetí lze soudit, že špatný dialog vychází z pouhého předkládání učiva učitelem – špatný dialog je takový, ve kterém nevznikne prostor pro žáka si položit otázku či například srovnat výklad učitele se svým vlastním uchopením daných poznatků. Dochází pak pouze k dialogu omezenému. Pokud učitel ale takový prostor vytvoří,

[108] Kolář, 1971, s. 241-242
[109] Tamtéž, s. 243

například i skrze dialog skupinový, což můžeme nazvat pojmem diskuze, lze tím otevřít možnost pro vedení dialogu živelného, zaníceného – dialogu opravdového.

Jaký je tedy význam zavedení dialogu do výchovy a snaha o uvědomění si dopadu na proces vzdělávání, jež v sobě dialog přirozeně nese? *„Počítáme-li s dialogem v organizaci a v metodě vyučování, předcházíme tím dialog živelný, dialog budoucí, předcházíme tu skutečnost, která vstupuje do konfrontace s vědeckými poznatky v žákově vědomí ve formě individuálních zkušeností. Učitel (a jím předložený obsah) tím vstupuje do otevřené konfrontace s nynějšími i budoucími individuálními zkušenostmi, vstupuje do aktivního hledání pravdy společně s žáky a má možnost překonat protivědecké vlivy individuálních zkušeností a využít těch prvků, které podporují vědecké poznatky, a tak vytvořit nejen aktivní poznatek, ale především východiska pro další možné dialogy. Učitel tím vytváří postoj i metodu.“*[110]

Další náhled na výchovný dialog, který se nabízí na tomto místě akcentovat, je pojetí vycházející z hermeneutické filosofie Hanse-George Gadamera. Gadamer zdůrazňuje sepjetí dialogu a lidského rozumění, potažmo dorozumění a porozumění. Stark toto pojetí uplatňuje i v celkovém rámci hermeneutiky jakožto nauky. Hermeneutika nám poté dává podklad nejen pro porozumění světu, který nás obklopuje, ale lze její metody a poznatky využít i jako návod pro naše jednání. Je to tedy disciplína spojující teorii a praxi, ale také způsob zohledňující rozumění přírodnímu světu kolem nás, tak i způsob, kterým můžeme poznat naší vlastní individualitu.[111] Gadamer vychází ze základního platónského východiska, a to je takové, že rozumění má vždy bytostně řečovou povahu.[112] Z toho dále rozvádí myšlenku, že právě vzájemná lidská komunikace, probíhající prostřednictvím dialogu, nám pomáhá k tomu, že díky ní proměňujeme nejenom náhled na věc, o které s druhými hovoříme, ale proměňujeme tak i jádro nás samotných. Rozhovor je tedy způsobem, jak vytvářet společné hodnoty a tzv. *„společenskou solidaritu“*[113]. Zde lze nalézt významnou spojitost právě s výchovou a konkrétně s předmětem výchovy k občanství.

---

[110] Kolář, 1977, s. 244
[111] Stark, 2006, s. 77
[112] viz kapitola 2.1 – Řeč a výchova
[113] Gadamer, 1999, s. 34

Fenomén společenské solidarity je totiž zanesen i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, konkrétně ve výstupech v předmětu výchova k občanství. Žák by měl být například schopen *„zhodnot[it] a na příkladech dolož[it] význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádř[it] své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi a jak pomoci v situacích ohrožení a obrany státu“*[114] či *„objasn[it] potřebu tolerance ve společnosti, respekt[ovat] kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujím[at] tolerantní postoje k menšinám“*[115]. Tyto požadavky dokládají, že téma lidské solidarity je téma průřezové a velice podstatné. Zde je možné stanovit závěr, že dialog má tedy, dle Gadamerova pojetí, ve výuce významnou roli, a tudíž můžeme usoudit, že díky dialogu si vytváříme vztah k sobě navzájem, ale také díky němu nalézáme naše místo ve společnosti.

Chtěli bychom se dále krátce zastavit u otázky správného, opravdového dialogu. Gadamer „úspěšnost“ dialogu charakterizuje takzvanou plností: „*Tak když se nějaký rozhovor vydaří, jsme ho potom, jak říkáme, plní.“*[116] Mnohdy v životě každého z nás nastane situace, kterou lze označit jako „podařený rozhovor“. Tuto událost pak po jejím skončení reflektujeme, nějakou dobu se k ní ještě myšlenkami vracíme a přemýšlíme, proč a co ji učinilo mít nad námi takovou moc. Stejnou moc má ale i situace opačná, a tím je rozhovor „nevydařený“. Na něj se pak snažíme spíše co nejrychleji zapomenout, ale nastávají okamžiky, ve kterých si na tuto nešťastnou situaci i přes veškerou snahu vzpomeneme a zanechá to v nás velice nepříjemný pocit smutku, studu či dokonce hněvu. Jak tento jev souvisí tedy souvisí s výchovou? Domníváme se, že výchova a vzdělávání by měly být zaplněny především těmi podařenými rozhovory, čemuž by měl učitel vycházet vstříc a snažit se své hodiny vést tak, aby zanechaly především příjemné vzpomínky a pocity. Vyvolané emoce pak mohou jak u vychovávaných, tak u vychovatelů, zanechat hluboký dojem a díky nim mohou zapříčinit, že si probírané informace žáci snadněji vybaví, ba dokonce jim lépe porozumí či naopak je to může motivovat k formulování otázek pro dovysvětlení či otázek úplně nových k danému tématu.

[114] RVP ZV, 2016, s. 59
[115] Tamtéž
[116] Gadamer, 1999, s. 28

3.2 Tázání

Tázání je v lidském světě stejně tak významný fenomén jako jsme vyložili v předchozí kapitole fenomén dialogu. Otázky jsou cestou, které činí z jakéhokoliv dialogu dialog neukončitelný, vždy máme tu možnost se dotázat více do hloubky či otevřít nové téma. Správně položenou otázkou lze dojít k ujasnění či naopak, k otřesení původního přesvědčení. Výzkumné otázky, které jsme formulovali, se budou tázat po obecném významu otázek, jejich sepjetí s výchovným a vzdělávacím procesem, potažmo přímou výukou. Také zde nastíníme téma řečnických otázek a jejich možné využití ve výuce.

Jak tedy fenomén tázání souvisí s výchovou? *„Ve výchově jde o vytvoření porozumění a sebeporozumění, které se projevuje položením otázky […] Ve výchově se především ptáme.*[117] Jak bylo zmíněno v úvodu kapitoly, skrze tázání si člověk vytváří povědomí o tom, co ho obklopuje. Již od raného dětství je vztah mezi dítětem a rodičem rozvržen na základě otázek. Dítě se svých rodičů v určitém období na svět kolem sebe neustále ptá a oblíbená otázka „Proč?“ se tak stává základním prostředkem, jak se dítě dozvídá o principech fungování jeho bezprostředního okolí. Toto období představuje pro rodiče výzvu, protože neustálé vysvětlování se tak po určitém období stává činností náročnou a poté se tuto otázku ignorují nebo odpoví tou nejjednodušší cestou v podobě jakéhosi „prostě proto“. Důležité je poté v pozici rodiče v zodpovídání otázky „Proč?“ nepolevit, protože pak v dítěti zanecháme touhu se ptát a nevznikne tak případný ostych, či dokonce strach, pokládat zvídavé otázky. To je pro člověka podstatné, jelikož schopnost klást otázky nás posouvá neustále dál a můžeme tak ustavičně otevírat nové kapitoly a tím si rozšiřovat obzory.

Stejně jako neustálé vysvětlování je kognitivně náročná činnost, tak tomu je i v případě kladení těch „opravdových“ otázek, takových, které se táží na podstatu, jdou takzvaně do hloubky. Filosofie je přímo závislá na kladení otázek po podstatě a kladení otázek je jakousi jedinou „metodou“, kterou lze filosofii obecně charakterizovat. Na počátku veškerého lidského vědění byla tak vždy otázka, která pramení z počátečního údivu[118]. Pokud by se

[117] Pelcová – Semrádová, 2014, s. 27

[118] Právě údiv, spojený se zrodem filosofie, se uskutečňuje skrze tázání po smyslu. Otázky, které problematizují naší každodenní zkušenost bytí, jsou základním „odrazovým můstkem“ pro vytvoření celostního filosofického systému, tak, jak ho známe dnes. (Anzenbacher, 2010, s. 17-18)

lidé přestali ptát, filosofie by nejspíš zanikla. Jak uvádí Hogenová: *„Filosofie je vždy ohrožena samozřejmostí, jež nemá potřebu se tázat.“*[119]

Domníváme se, že stejný závěr by bylo možné aplikovat i na výchovu a vzdělávání. Tázání je tak naprosto klíčovým fenoménem. Jen s obtížemi si lze představit vyučovací hodinu, na které by nezazněla jediná otázka. Jak směrem od učitele k žákům, tak směrem od žáků k učiteli. Avšak si lze představit takovou vyučovací hodinu, kde díky jediné „dobře mířené“ otázce, se připravené téma hodiny změní na téma úplně jiné, a mnohdy jsou tyto hodiny poutavější, než kdyby se uskutečnila hodina původně připravená. Tedy význam otázek, které kladou žáci učiteli, je mocný. Pokud učitel pracuje s otázkami žáků vědomě, může tak nejenom efektivně zhodnotit, zda žáci učivo zvládají či naopak nezvládají, ale také se tázáním může „vytvořit prostor“ pro doplnění si informací nebo poznatků samotným učitelem, a tak se otázky mohou stát podnětem pro učitele sebe sama dále vzdělávat. Otázky jsou tak způsobem probuzení, vyvedení z jistoty, lze je považovat i za formu aktivizace.

Stejný předpoklad, že význam pokládaných otázek ve výuce neopomenutelný, uplatňujeme i na situaci, kdy se učitel ptá svých žáků. Výzkum Romana Švaříčka identifikoval čtyři základní funkce učitelských otázek ve výuce. Jedná se funkci reprodukce, memorování, diskuse a produkce. Reprodukce je založena pouze na zopakování pokynu či předem osvojené informace. Memorování je založeno, podobně jako reprodukce, na nižší kognitivní činnosti[120], ale princip je upevňování učiva krok po kroku na základě jednoduchých otázek a odpovědí, často se uplatňuje i prvek soutěžení. Diskuze je specifická tím, že se v ní objevují především otevřené otázky a není učitelem předem strukturována a učitel neurčuje správnost jednotlivých argumentů, tyto argumenty se však musí vždy týkat daného tématu.[121] Produkce je z těchto procesů nejnáročnější, táže se totiž po konceptech a jejich následnou aplikaci na jednotlivé jevy a souvislosti. Objevuje se tak v hodinách zřídka. Z výsledků výzkumu pramení, že učitelé spíše preferují kladení otázek s nižší kognitivní náročností. Přesto však

[119] Pelcová, Hogenová et al., 2012. s. 20

[120] Švaříček ve svém výzkumu rozdělil kladené otázky na otázky nižší a vyšší kognitivní náročnosti. Otázky s nižší kognitivní náročností jsou zaměřené na práci s informacemi, které již před položením otázky v nějaké formě zazněly, cíl je tedy si je vybavit. Otázky s vyšší kognitivní náročností předpokládají vyšší zapojení samotného žáka a jeho samostatného myšlení a odpověď na tyto otázky není jednoduše vyhledatelná v příslušných materiálech.

[121] Zde se potvrzuje i náš předpoklad, že diskuze je uplatňována především v předmětech výchovy k občanství, literatury a dějepisu, protože výzkum diskuzi pozoroval právě ve výuce těchto předmětů.

tyto otázky mají ve výuce své místo, učitel tak má skrze ně možnost zhodnocení uchopení učiva žáky a žáky tak správnými otázkami aktivizovat, zaujmout. Otázky s vyšší kognitivní náročností pak pomáhají žákům k vytvoření si povědomí o abstraktních konceptech a jejich různých intepretacích, a jsou tudíž pro výuku podstatné. Je proto důležité, aby se jim učitelé ve výuce nebránili. Přesto však nelze z výuky vypustit otázky s nižší kognitivní náročností, protože hromadění otázek s vyšší kognitivní náročností překvapivě nevede k podpoření rozvoje myšlení žáků, ale žáci se tak mohou stát demotivovaní, protože správná formulace odpovědi na tento typ otázky je náročná činnost a učitel pak žáky může jednoduše zahltit.[122]

Další výzkumná otázka je zaměřena na téma řečnických otázek ve výchově a vzdělávání. Ptáme se tedy, zda tázání vždy vyžaduje odpověď a zda mohou řečnické otázky, tj. otázky bez odpovědi, žákům i přesto něco sdělit. Vytváříme zde návaznost na kapitolu následující, kde se tématu mlčení a ticha budeme věnovat podrobněji. Předpokládáme, že i řečnické otázky ve výuce mají podobnou funkci jako otázky s odpovědí. Jsou tak cestou aktivizace, zaujetí, probuzení. Vhodně položená řečnická otázka směrem k žákům může pomoci si žákům poznatky utřídit, vést je k zamyšlení či v nich „pouze“ zanechat silný dojem. Proto se domníváme, že pokládat řečnické otázky vztažené k tématu učiva má smysl především v samotném závěru vyučovací hodiny. Žáci tak mají možnost se nad tématem zamyslet, nést si ho s sebou i po skončení hodiny a případně se k němu, společně s učitelem, vrátit v hodině následující a případně otázku poté zodpovědět. Odstup, jež nám řečnická otázka poskytne, je důležitý pro otevření prostoru pro naše hlubší zamyšlení. Ticho, které po vznesení řečnické otázky zazní, vytvoří „posvátno“, ve kterém pak mohou myšlenky snadněji vyvstat.

3.3 Mlčení

Mlčení je fenomén, který lidé většinu času přirozeně nevnímají. Nejčastěji ho lze charakterizovat jako prázdné místo v řeči, proto lidé většinu své pozornosti věnují spíše jejímu obsahu. Málokdo se pak bezprostředně soustředí na obsah ticha. Zde je na místě definovat rozdíl mezi mlčením a tichem. Vaňková mlčení definuje jakožto akt, činnost. Mlčení je tedy znakem nesoucí význam. Ticho je poté *„nepřítomnost zvuků, případně, obecněji vzato, prázdno, nepřítomnost materiálního nositele: nulovost.“*[123] Mlčení tedy, jako

[122] Švaříček, 2011
[123] Vaňková, 1996, s. 31-32

lidé, aktivně vykonáváme, můžeme se k němu rozhodnout. Ticho je poté na nás částečně nezávislé. Ticho je i v místech, kde se lidé nevyskytují, primárně tedy nenese význam. Přesto však ticho můžeme kdykoliv narušit.

Každý člověk se ve svém životě ocitl v situaci, kdy k němu ticho „promlouvalo“. Například při návštěvě posvátných míst. Ve společnosti je jakýmsi nepsaným pravidlem, že se při návštěvě kostela snažíme chovat co nejtišeji. Dle našeho předpokladu, vycházejícího z vlastních životních zkušeností, ticho v kostele umocňuje posvátnou atmosféru tohoto místa. Věřícím se tak v tichu vytvoří prostor, kde se jim snáze, prostřednictvím modliteb, komunikuje s Bohem. Ticho není ale spjato pouze s takto mimořádnými situacemi, ale zakoušíme ho i v našich každodenních zkušenostech. Každý z nás se tak vyskytl i v situaci, kdy jako dítě provedl něco, co se nemá. Místo pokárání pak rodič (nebo učitel) pouze mlčel. Přesto toto „výhrůžné“ mlčení mělo velký dosah, možná ještě větší, než by měla následná slovní konfrontace. Z těchto uvedených příkladů lze stanovit závěr, že mlčení je fenomén uchopitelný mnoha různými způsoby, ale význam vždy nese. Vaňková dále vymezuje ambivalentní uchopení tohoto fenoménu v souvislosti s dialogem. Pokud mlčíme v dialogu, tak jsme buďto došli k souznění, k srozumění s myšlenkami druhého, či naopak nejsme schopni adekvátně reagovat a odpovědět.[124]

V tomto ambivalentním vymezení bychom chtěli nastínit i význam mlčení ve výuce a vzdělávání. Přesto však ticho, potažmo mlčení, nelze vnímat pouze jako nositele těchto dvou významů, ale lze jeho vymezení je mnohem širší. Vaňková uvádí: *„I mlčení tedy může být způsobem komunikace, může mít platnost specifického znaku – a specifického komunikátu […]. Může mít ilokuční, a dokonce perlokuční rozměr […]: ovlivnit vnitřní svět recipienta, následně pak též jeho činy – a tím i tvárnost reality. To ovšem proto, že funguje vždy v souvislosti s možnou řečí – ať už jako její negace, vystupňování nebo prostě jen alternativa.“*[125] Mlčení je tedy vždy spjaté s řečí, stejně tak řeč pokaždé vystupuje z ticha. Provázanost těchto dvou fenoménů je tedy naším naprosto základním uchopením.

Výzkumné otázky, jež si klademe za cíl zodpovědět jsou následující: Lze mlčení využít ve výchově a školní výuce záměrně? Co vše můžeme mlčením vzkázat? Lze takto umocnit a

[124] Vaňková, 1996, s. 8
[125] Tamtéž, s. 9

zdůraznit význam „sdělení“? Může mít mlčení i výchovný dosah/přesah? Co znamená, když žáci ve výuce mlčí?

Na otázky po umocnění významu sdělení a výchovného dosahu jsme již v úvodu této kapitoly možnou odpověď nastínili. Lze doplnit, že s mlčením, jakožto prostředkem k zvýraznění významu, se pojí fenomén tzv. dramatické pauzy. Dramatická pauza v divadelních či filmových scénářích následuje po výrocích, u kterých je nutné, aby se význam předcházejícího výroku umocnil, aby divákům neunikl. Proto se uskutečněním dramatické pauzy vytvoří prostor, ve kterém výrok může zaznít v jeho plné síle.[126] Domníváme se, že je možné tento fenomén zasadit i do prostředí školní výuky. V případě, že učitel chce ve svém výkladu zdůraznit podstatnou informaci, měla by po vyřknutí této informace následovat pauza, jež zdůrazní podanou informaci.

Mlčení, spjaté s výukou, ne vždy však nese přirozeně pozitivní konotace. Pokud bychom si představili takovou vyučovací hodinu, při které žáci nebo učitel většinu času mlčí, nepovažovali bychom ji za příliš úspěšnou. Mlčení by v tomto případě neslo nejspíše význam neporozumění, neschopnosti či bezradnosti. Jestliže by mlčení vycházelo z žáků, může být tak vnímavému učiteli určitým signálem. Úkolem učitele je pak toto mlčení interpretovat, což nemusí být vždy snadné. Přesto však se může stát odrazovým můstkem, při kterém se učitel ve svém výkladu zastaví, odstoupí a zváží, zda mu žáci rozumějí či by se měl k probíranému tématu vrátit a výklad obměnit či ho zacílit jiným směrem. Tento odstup je pro učitele podstatný a lze k němu dospět skrze vnímavé zachycení fenoménu mlčení.

Fenoménu mlčení se nepřímo věnuje i Gadamer. Ten uvádí: *„Kdo se snaží naslouchat řeči, musí ihned narazit na jevy jako „mlčenlivé srozumění“ nebo „schopnost vytušit i beze slov, co chce druhý říci“.*[127] V této souvislosti rozeznává mlčení jakožto signál vzájemného porozumění, což je situace, která se ve výchově a vzdělávání také hojně vyskytuje. Především v situaci, kdy učitel v závěru svého výkladu položí otázku, zda všichni dané látce rozumí. Jestliže se žádný žák nepřihlásí, učitel poté pokračuje ve výkladu s předpokladem, že všichni žáci opravdu porozuměli. Mnohdy ale mlčení žáků může být pouze ve významu

[126] Styan a Vrba, 1964, s. 82
[127] Gadamer, 1999, s. 30

ostychu si požádat o dovysvětlení. Proto by učitel měl znalosti svých žáků ověřovat a snažit se o vytváření takového prostředí ve třídě, kde se žáci budou cítit příjemně a nebudou se ostýchat, v případě položení takové otázky, se přihlásit a zažádat si o pomoc.

Jak už jsme nastínili v problematice řečnických otázek a v úvodu této kapitoly, ticho nám poskytuje prostor, ve kterém vyvstávají věci, které by v hluku či v proudu řeči jinak nevyvstaly. Nejenom, že v tichu se žáci lépe soustředí, ale záměrné odmlčení učitele pak může zefektivnit výukovou komunikaci ve vyučovací hodině.[128] Učitel může také záměrné odmlčení využít jako způsob zjištění, zda žáci výkladu rozumí. Nejenom, že tím vytvoří prostor pro položení otázky, pak snáze rozezná i neverbální náznaky, například výraz obličeje. Pokud se žáci tváří nechápavě, ale jinak se verbálně v hodině neprojeví, lze i přesto z tváře žáků mnoho „vyčíst" a s tímto zjištěním dále pracovat a výklad následně přizpůsobit. Je možné tedy stanovit závěr, že mlčení lze použít záměrně a mnohdy to v rámci výchovy a vzdělávání přinese užitek.

Pro zodpovězení otázky, co vše lze mlčením vzkázat, se opřeme o vymezení vycházející z lingvistické charakteristiky komunikačních funkcí. Vaňková pro mlčení definuje tři základní funkce, které vždy mlčení naplňuje: expresivní, apelovou a fatickou. Expresivní funkce mlčení vychází z role mlčícího. Mlčící pak mlčením vyjadřuje své pocity a nálady. Funkce apelová je poté těsně spjata s funkcí expresivní, protože spočívá v oslovení příjemce. Mlčením tak můžeme u příjemce vyvolat reakci. Funkce fatická (neboli kontaktová) je poté spjata se situací, kdy účastníci komunikace mlčí společně – *„to je orientace komunikačního aktu na kontakt sám, na prožívání vzájemného vztahu."*[129] Mlčení je tak fenomén, který v komunikaci hraji důležitou roli, přestože si ho primárně neuvědomujeme.

---

[128] *„S produkcí souvisí také velmi zajímavé zjištění, které se může zdát paradoxní, že mlčení ve výukové komunikaci může jednak vést k vyšší kognitivní náročnosti otázek – spíš ke kognitivní korespondenci žákovských odpovědí, jednak může zvýšit kvalitu žákovských odpovědí. Vysoký počet otázek tedy nemusí vždy vést k vyššímu porozumění výukovému obsahu, ale může to být spíše tak, že nižší počet kladených otázek s sebou nese pečlivější práci učitele s otázkou a odpovědí žáka a v důsledku může znamenat lepší porozumění na straně žáků."* (Švaříček, 2011)

[129] Vaňková, 1996, s. 42

3.4 Narace

Narace, etymologicky pocházející z latinského *narratio* – tj. *„vyprávění, příběh, ale i vysvětlovaní“*[130], je termín využívaný především v literární teorii a označuje *„zprostředkování děje vyprávěním“*[131]. Dle Palouše je vyprávění specifickým řečovým fenoménem, jež lze postihnout nejenom objekty, ale také jejich vzájemné vztahy a souvislosti, lze tak zachytit věci a jevy, které plynou, jsou v pohybu. Vyprávění je tedy specifické svou dynamičností. Lidský svět (a naše povědomí o něm) je nám skrze naraci přibližován.[132] Z tohoto důvodu se domníváme, že narace je fenoménem, který je třeba přiblížit, analyzovat a dotazovat i v kontextu výchovy a vzdělávání.

Čím lze naraci dále charakterizovat, je její bezděčné spojení s časem. Tento nárok formuluje jak Palouš[133], který uplatňuje spíše hledisko filosofie výchovy, tak Šubrt, který vychází spíše z teorie historického výkladu. Šubrt následně zdůrazňuje problematiku časoprostorové intepretace a formuluje závěr, že u vyprávění historických příběhů je vždy podstatný kontext doby, ve které tento příběh vznikl a jeho následnou proměnu v průběhu historie.[134]

Otázky, jež si klademe za cíl v této kapitole zodpovědět, jsou následující: Jakým způsobem se uplatňuje narace ve výuce? Jak s ní vědomě pracovat? Jak si zvolit téma a náplň vypráveného příběhu? Co je to metanarace a jaký přesah má pro uchopení lidských dějin?

Vyprávění příběhů je podstatné pro předávání znalostí, proto lze naraci bezprostředně vztáhnout k procesu výchovy a vzdělávání. To, že příběhy jsou spjaté s výukovou společenských věd dokládá i kolektivní monografie Kuthana, Pelcové a Zichy. Zde se vyprávění příběhů vztahuje přímo k výuce filosofie a v rámci didaktických metod se zde, mimo jiné, uplatňuje tzv. *„dějinno-historický přístup“*[135]. Tento přístup spočívá v historickém výkladu jednotlivých filosofických epoch, nejčastěji v chronologickém pořadí, s akcentací významných myšlenkových proudů a jejich hlavních představitelů.[136]

---

[130] Narratio (lat.). In: *ABZ.cz: slovník cizích slov* [online]. Radek Kučera & daughter, 2005.
[131] Narace. In: *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 1996, s. 230.
[132] Palouš, 2010, s. 31-32
[133] viz Palouš, 2010, s. 32
[134] Horský, Šuch (eds.), 2012. s. 29-40
[135] Kuthan, Pelcová a Zicha, ed., 2018, s. 136
[136] Přesto však nelze tuto chronologii (čili logickou posloupnost) vztáhnout na způsob vyprávění jednotlivých příběhů či mýtů. Palouš upozorňuje na fakt, že ve vyprávění vždy hraje roli i lidská individualita. Příběhy jsou

V této kapitole byl vznesen požadavek po určité schopnosti, které vyprávění příběhů požaduje – *„Zvolením tohoto přístupu může poučený učitel ukázat vývoj myšlení v dějinách a když je řečnicky zručný, může ho převyprávět jako příběh, kterého jsme součástí.“*[137] Právě „řečnická zručnost“ je charakterizující vlastnost dobrého učitele. Domníváme se tedy, že učitel by se měl v oblasti řečnictví vzdělávat a snažit se svůj mluvený projev kultivovat a zlepšovat. Předpokládáme totiž, že poutavě vyprávěný příběh ve výuce může žáky nejenom s probíraným tématem vhodně seznámit, ale také je může pro toto téma nadchnout a podnítit v nich touhu po dalším vědění.[138]

To nás přivádí k nároku, že narace není pouhé vyprávění příběhů, ale vyprávějící vždy musí pracovat s odpovědností, nelze vyprávět příběh a volně měnit podrobnosti, které děj příběhu utvářejí, zejména je důležité k příběhu přistoupit zodpovědně a pravdivě. Palouš uvádí následující: *„Zpřítomňovat vyprávěním neznamená tedy nezávazně fantazírovat, nýbrž i tento způsob lidského postihování skutečnosti si žádá závaznost, totiž odpovědnost k tomu, co hodlá vyjadřovat.“*[139] Pravé vypravování je tak založeno na pravdivosti. Zejména podstatné se to stává v případě, kdy naraci využíváme jako didaktickou metodu, způsob, kterým žákům dopomáháme k porozumění. Učitel by měl tak své vyprávění opřít o primární zdroje a v případě neznalosti určitých podrobností se svým žákům k nevědomosti přiznat.

Narace je tak způsob, jež má v procesu výchovy a vzdělávání své podstatné místo. Ve školní výuce ji lze uplatnit ve všech předmětech, zejména však souvisí s historicitou a nejlépe tak lze uchopit témata, která jsou takto časově zakotvena. Proto je vhodné naraci využít například při výuce dějepisu, literatury a ve velkém množství disciplín základů společenských věd, zejména však ve výuce filosofie. Vyprávěním lze tak představit významné historické události a osobnosti či umělecké nebo myšlenkové směry.

Příběh a narace se staly významným tématem pro postmoderního myslitele Jean-Françoise Lyotarda. Ten ve své stati Postmoderní situace promýšlí souvislost vědění a tzv.

---

tak spojené s lidskou emocionalitou a to, jakým způsobem je konkrétní příběh vyprávěn, je vždy perspektiva mluvčího. Ten rozhoduje o tom, co v příběhu zdůrazní či naopak potlačí.

[137] Kuthan, Pelcová a Zicha, ed., 2018, s. 136 (překlad vlastní)

[138] Vycházíme zde z vlastní zkušenosti z hodin literatury na střední škole, ve kterých nám učitel vybrané spisovatele představil jejich životním příběhem. Mnohdy tyto příběhy jsou velice zajímavé a pro kontext autorovy tvorby podstatné. Příběhy nám tak poskytly nejenom pozoruhodné informace a fakta z autorova života, ale také jsme díky nim měli možnost objevit souvislost mezi autorovým životem a jeho dílem.

[139] Palouš, 2010, s. 32

metanarativních příběhů. Lidské vědění bylo vždy „ve spárech“ velkých příběhů, které byly podkladem pro to, jak člověk o sobě světě uvažuje. Důležitý je zde zejména prvek legitimizace. Prostřednictvím těchto příběhů lidé tak ospravedlňují konkrétní společenské uspořádání a celkový způsob přemýšlení. Lyotard dokládá, že tato legitimizace spočívá v budoucnu, lidé se prostřednictvím příběhů vztahují k univerzální ideje, které všechny své rozhodnutí podřizují.[140] Postmoderní situace takové uchopení metanarace odmítá, vymezuje se proti ní a tuto tezi celkově rozbíjí. Námitka, jež se proti takovému smýšlení lze vztáhnout, spočívá v kategoriálním odmítání a ztrátě jistoty. Proti tomu lze však oponovat: *„Postmoderní umělec, postmoderní spisovatel je v situaci filosofa: text, který píše, dílo, které vytváří, se neřídí v zásadě pravidly už stanovenými, a nemohou být posuzovány tím, čemu Kant říká soud určující, tak, že na tento text, na toto dílo budou aplikovány známé kategorie.*[141] Postmoderní uchopení světa je tak plně svobodné. Nemáme před sebou již předem daná pravidla a předem určený smysl, ke kterému se máme ubírat, ale teprve tím, jak sami sebe utváříme, tak daná pravidla stanovujeme.[142] Lyotard tento jev označuje jako *„paradox futura exacta“*.

Ve stejné stati Lyotard definuje dva základní druhy lidského vědění – vědění narativní a vědění vědecké. Z počátku konstatuje, že vědění nelze ztotožnit s narací, ani s vědou.[143] Stejně tak nelze ztotožnit vědění a poznání. Poznání má pouze faktickou povahu a opírá se o pravdivost jednotlivých výroků, zatímco vědění je soubor dovedností, které přesahují měřítko pravdivosti, a lze je charakterizovat i dle výkonnosti, spravedlnosti, štěstí či krásy. Narativní vědění je poté specifické tím, že se blíží k tradičnímu způsobu vzdělávání, které

[140] Lyotard, 1993, s. 29
[141] Tamtéž, s. 28
[142] Na tomto místě bychom chtěli uvažovat nad tím, zda i proces výchovy lze uchopit takto „postmodernisticky. Klademe tedy otázku, zda je výchova dnes předem určována vnějšími vlivy a ideami, či zda naopak teprve tím, že výchova si utváří svá pravidla teprve tehdy, když se v tomto procesu poprvé potká vychovávaný s vychovatelem. Domníváme se, že školní výuka se stále drží pojetí vycházejících z metanarativních příběhů, což znamená, že je neustále legitimizována. Tuto legitimizace dokládá i velká míra institucionalizace (zejména v rámci základního a středoškolského vzdělávání). Naopak výchova rodičovská se dle našeho mínění blíží spíše postmodernímu uchopení. Rodiče obvykle nemají přesnou vizi a cíle (v podobě předem daného „manuálu“), ke kterým se vychovávaného snaží přiblížit, ale teprve tím, jak spolu navzájem interagují, se utváří a uzpůsobuje výchovný proces jako takový, je v něm větší prostor pro individualitu. Dále s touto problematikou, dle našeho mínění, souvisí i fenomén hodnocení. Školní hodnocení se udává již předem daných kritérií, zatímco hodnocení v rámci rodičovské výchovy je vždy velice individuální a s každou situací se proměňuje.
[143] Lyotard, 1993, s. 31

je založeno především na předávaných zvyklostech a tradicích. Především se předává povědomí o tom, co je dobré a špatné, tedy vystupuje v narativním typu vědění zejména kritérium hodnotící. Dále je narace specifická svou rozmanitostí v rámci sdělování jednotlivých příběhů. Uplatňuje se zde popisná funkce, stejně jak funkce výchovná či již výše zmíněná funkce hodnotící. Vyprávění příběhů je mnohdy charakterizováno určitými pravidly. Lyotard zmiňuje ustálené konotace, které vyprávění v určitých společnostech vždy obsahuje. Například v kmeni Kašinava – *„Toto je příběh o tom a o tom, tak jak jsem ho vždy slýchal. Budu Vám ho teď sám vyprávět, poslechněte si ho".*[144][145] Z toho pramení závěr, že vypravěče opravňuje k vyprávění příběhu pouze to, že příběh již někdy slyšel v minulosti. Přestože ho nelze aplikovat ve všech případech, vyprávění příběhu je tak spjaté s jistou lidskou inovativností. Vyprávějící musí zohlednit adresáta a tomu případně obsah vyprávění přizpůsobit. Význam příběhu je ale založen na faktu, že se ve společnosti neustále opakuje a rozdíly, které se mezi jednotlivými příběhy vyskytují, nejsou pro předání poselství daného příběhu již tolik podstatné.[146] Jaký je tedy význam předávání vědění prostřednictvím narace? *„Příběhy […] určují kritéria kompetence a/anebo ilustrují jejich aplikaci. Definují takto, co se v dané kultuře má právo říkat a dělat, a protože části této kultury jsou i příběhy samy, jsou tím zároveň legitimizovány i ony."*[147]

Vědecké vědění je poté založeno na principu verifikace (potažmo falzifikace). Základní předpoklad je takový, že výrok, který je pronášen, je pravdou. Mluvčí proto dokládá příslušné argumenty a případně protiargumenty vůči námitkám proti pravdivosti vyřčeného výroku. Adresát je buďto přijímá anebo odmítá, avšak musí pro své stanovisko uvést své důvody, což ho vnáší do role mluvčího. Co se týče obsahu výpovědi, považuje se za pravdivý, jestliže mluvčí pravdivost dokáže a zároveň neobsahuje v sobě zároveň si odporující výroky. Vědecké vědění je nejenom závislé na ověřování pravdivostí, ale také na schopnosti argumentovat. Ve srovnání s věděním narativním, je vědecké vědění mimo sféru předávání si kulturních a společenských statků a zvyklostí. Avšak je podmínkou pro vznik

[144] Lyotard, 1993, s. 121
[145] Obdobnou ustálenou konotaci v sobě nese i vyprávění lidových pohádek. V českém prostředí tak nejčastěji slyšíme úvodní formulace jakož jsou „Bylo, nebylo…" či „Za sedmero horami, sedmero řekami…". Zde lze tak pozorovat, že tento způsob vyprávění není příslušný jen kmenovému typu společnosti (jehož příklad uvádí Lyotard), ale nalezneme ho i v nám důvěrně známém, evropském prostředí.
[146] Lyotard, 1993, s. 122-124
[147] Tamtéž, s. 125

institucí a povolání. Následně se v pronášení daného výroku nepředpokládá, že mluvčí je jeho přímou součástí. Lyotard dokládá, že vědecké a narativní vědění se proti sobě vzájemně vymezuje. Vědci na naraci nahlížejí takovým způsobem, že jelikož není podrobována argumentaci a jedná se o pouhé *„bajky, mýty a legendy“*, které jsou produktem *„divošské a zaostalé“* mentality, tak je cílem vědy tyto příběhy analyzovat, rozbíjet či přetvářet.[148]

Jak zde bylo nastíněno, narace není pouhé vyprávění fantazijních příběhu, ale je to způsob, kterým se generace na generaci přenáší důležité vědomosti a dovednosti. Je to také způsob, kterým si lidé vytvářejí svou vlastní identitu a hodnoty a vztahují se tak k okolnímu světu, ve kterém se nachází. Jak uvádí Palouš: *„Vyprávění je východem z uzavřenosti do slov.“*[149]

[148] Lyotard, 1993, s. 127-130
[149] Palouš, 2010, s. 31-32

4 Otázka po možném budoucím zaměření práce

Tato bakalářská práce má za cíl nastínit význam vybraných řečových fenoménů z hlediska výchovy a vzdělávání. Směřuje tedy k připravení půdy pro další uvažování po smyslu uvažování o jednotlivých fenoménech z hlediska výchovného působení. V předchozích kapitolách jsme poskytli stručnou charakteristiku a pouze v určitých příkladech poukázali na možné didaktické zaměření v praxi. Domníváme se proto, že jednotlivé fenomény a jejich zařazení ve školní výuce, by mělo být zaneseno v odborné didaktické tvorbě a zejména by se měly akcentovat otázky po tom, zda jejich vědomé užívání přináší užitek či nikoliv.

Bylo by vhodné zacílit tento výzkum do předmětů humanitních (zejména předmět základů společenských věd či výchovy k občanství), kde jsme prostřednictvím odborných zdrojů dokázali, že jsou v těchto předmětech jednotlivé řečové fenomény užívány frekventovaněji než v předmětech přírodovědných. Uvědomujeme si, že výzkum v praxi je záležitostí složitou a časově náročnou, ale dle naší reflexe má smysl se tímto výzkumem zaobírat a myslíme si, že zanesení vědomé práce s těmito fenomény může být účinnou pomůckou pro učitele, který má za cíl zlepšit vzájemnou komunikaci mezi ním a žáky.

Otázky, které pro budoucí výzkum navrhujeme, jsou tedy následující: Může učitel záměrně pracovat s danými fenomény ve výuce – příp. má to smysl? Přinese to zlepšení? Měly by se dané fenomény zachytit v odborné didaktické tvorbě?

Závěr

Tato bakalářská práce měla za cíl představit a propojit dva významné fenomény – řeč a výchovu. Přestože je rozsah těchto fenoménů ohromný, práce se stala sondou, jež nastínila, že tyto fenomény lze nejenom protnout, ale jejich vzájemný průnik je významný pro uskutečňování procesu výchovy, potažmo vzdělávání. Ukázalo se, že uvědomování si nosného významu je tak klíčové pro všechny budoucí vychovatele, kteří mají za cíl vychovávat svědomitě a pravdivě.

První kapitola této práce zohledňuje hledisko filosofie výchovy, vychází z hlavních českých představitelů a definuje, čím je filosofie výchovy lidskému životu prospěšná. Dále osvětluje pojem výchovy a vymezuje ho proti ostatním odvětvím lidského života. Výchova je tedy fenomén, na který lze nahlédnout nevyčerpatelným množstvím různých intepretací, avšak všechny tyto náhledy mají společné to, že fenomén výchovy vnímají jako cestu, která vede k rozvoji člověka a jeho lidství, jež je těšně spjato s existencí člověka v lidském společenství.

Druhá kapitola se blíže věnuje fenoménu řeči. Obdobně jako v kapitole první se projevilo, že je to fenomén neobsažitelný ve své úplnosti, proto bylo pro jeho přiblížení zvoleno hledisko hermeneutické, a to především myšlenky Hanse-George Gadamera. Následně bylo v práci představeno několik paralel mezi řečí a výchovou a závěr této kapitoly byl věnován humanitnímu a společenskovědnímu vzdělávání a jeho vzájemné souvislosti s řečí a jejími fenomény. Bylo zjištěno, že společenskovědní obory vzdělávání (jako jsou předměty výchova k občanství, dějepis a literatura) poskytují vyučujícím větší prostor pro využití konkrétních řečových fenoménů, jež se staly námětem kapitoly následující.

Třetí kapitola má pak za cíl charakterizovat tyto vybrané fenomény, jimž je dialog, tázání, mlčení a narace, a nastínit jejich význam ve výchovném a vzdělávacím procesu. Závěr, jež byl v této části práce formulován, dokládá jejich předpokládaný výchovný a vzdělávací význam, ale také osvětluje jejich zásadní postavení v lidské komunikaci i mimo školní prostředí. Dialog pak není pouhý rozhovor mezi dvěma osobami, ale je cestou, kterou si tvoříme sdílené povědomí o společných hodnotách a vzniká tím lidská solidarita. Tázání je poté naprosto nezbytné pro objevování nových možností a mezí, a správný vychovatel by tak měl ve svých vychovávaných touhu po tázání neustále probouzet. Mlčení vytváří prostor pro zastavení se a dává tak vyniknout aspektům, které by jinak neměly možnost vyvstat.

Naraci nelze poté vnímat jako pouze jako literární termín, ale je to způsob, kterým se vytváří kulturní povědomí a ovlivňuje naší orientaci ve světě a v nás samotných.

Závěrečná kapitola byla zformulována na základě absence praktických didaktických příruček, které by jednotlivé fenomény zachycovaly (zejména fenomén mlčení a narace) a představuje několik výzkumných otázek, které se ptají především po užitku, který by přinesla vědomá práce s danými fenomény.

Tato bakalářská práce tedy vytvořila podklad pro další zkoumání a cíl, který spočíval v osvětlení a upozornění na význam řeči ve výchově a vzdělávání, byl tedy naplněn. Základní motto této práce je takové, že přestože lidé řeč užívají automaticky a mnohdy si její přítomnost neuvědomují, má smysl se nad ní a jejími aspekty zamyslet, protože výsledky této reflexe mohou být cestou, kterou zlepšíme nejenom vzájemnou komunikaci mezi žákem a učitelem, ale také to, jak přemýšlíme o nás samotných a o světe, kterého jsme součástí.

Seznam použitých informačních zdrojů

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filosofie*. Vyd. 3., V Portálu 2. Přeložil Karel ŠPRUNK. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-727-5.

GADAMER, Hans-Georg. *Člověk a řeč: (výbor textů)*. Praha: Oikoymenh, 1999. Oikúmené. ISBN 80-86005-76-3.

HEIDEGGER, Martin. *Básnicky bydlí člověk*. 2. opr. vyd. Přeložil Ivan CHVATÍK. Praha: Oikoymenh, 2006. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 53. ISBN 80-7298-165-X.

HORSKÝ, Jan a Juraj ŠUCH, ed. *Narace a (živá) realita*. Praha: Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-70-5.

KIERKEGAARD, Søren Aabye. *Současnost*. [Olomouc]: Votobia, 1996. Malá díla. ISBN 80-7198-089-7.

KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ed. *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. Studia didactica, I. ISBN 978-80-7290-983-4.

LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu: postmoderno vysvětlované dětem: postmoderní situace*. Praha: AV ČR. Filosofický ústav, 1993. Základní filosofické texty, sv. 3. ISBN 80-7007-047-1.

PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Autor úvodu Jiří KOTÁSEK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.

PALOUŠ, Radim. *K filosofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25390-3.

PATOČKA, Jan a Radim PALOUŠ. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997, 65 s.

PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Dialog ve výchově, umění a sportu: (filosofická reflexe)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-557-7.

PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.

PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.

STARK, Stanislav. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu: se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-7380-012-8.

VAŇKOVÁ, Irena. *Mlčení a řeč v komunikaci, jazyce a kultuře*. Praha: ISV, [1996]. ISBN 80-85866-14-5.

VAŇKOVÁ, Irena. *Nádoba plná řeči: (člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum, 2007. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1122-8.

ZICHA, Zbyněk. *Vybrané otázky filosofie výchovy: studium*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, 88 s. ISBN 978-80-7290-658-1.

Seznam použitých internetových informačních zdrojů

AUXIER, Randall E. a Petr A. BÍLEK. Budoucnost humanitních studií a institucí s nimi spjatých: The Future of the Humanistic Study and Its Associated Institutions. In: *Slovo a smysl: Word & Sense* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Filozofická fakulta, Vydavatelství, 34/2020, s. 237-243 [cit. 2023-05-28]. Dostupné z: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=910204

KOLÁŘ, Zdeněk. Dialog ve vyučování. *Pedagogika*. [online]. 2/1971. 241-259. [cit. 2023-06-07]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=8631&lang=cs

Kvalifikace (autor hesla: ČERMÁK, Vladimír). In: NEŠPOR, Zdeněk. Sociologický ústav AV ČR. Sociologická encyklopedie, 2017. [online] [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Kvalifikace

LAHIRE, Bernard a Josef FULKA. Aktér mezi dispozicemi a kontexty jednání: jak promýšlet jednotu humanitních a společenských věd. In: *Sociologický časopis: Czech Sociological Review* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 01/2017, s. 105-120. [cit. 2023-05-28]. Dostupné z: https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2017/01/06.pdf

LÉTALOVÁ, Jana. Dobrý učitel očima studentů Pedagogické fakulty MU. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2019, 30. 7. 2019 [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/dobry-ucitel-ocima-studentu-pedagogicke-fakulty-mu

Metodika ke Klasifikaci oborů vzdělání (CZ-ISCED-F 2013) [online]. Český statistický úřad. [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/37519282/cz_isced_f_metodika.pdf/fa192327-9b96-425c-9e19-a87a8cb2a06f?version=1.0

Narace. In: *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 1996, s. 230. ISBN 80-90-1647-8-1. Dostupné také z: https://ndk.cz/uuid/uuid:90105ff0-f7ab-11e7-b16e-5ef3fc9bb22f

Narratio (lat.). In: ABZ.cz: slovník cizích slov [online]. Radek Kučera & daughter, 2005. [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: https://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/narratio-lat

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. MŠMT, Praha 2016 [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74491&view=10839

STŘELEC, Stanislav a Katedra pedagogiky. *Studie z teorie a metodiky výchovy, [I]*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-86633-00-4. Dostupné také z: https://ndk.cz/uuid/uuid:20e34ac0-b691-11e8-bbaa-005056827e52

STYAN, J. L. a František VRBA. *Prvky dramatu*. Praha: Orbis, 1964. Dostupné také z: https://ndk.cz/uuid/uuid:5414ca60-ab77-11ed-9763-5ef3fc9bb22f

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Filosofie a pedagogika*. Praha: SPN, 1966. Dostupné také z: https://ndk.cz/uuid/uuid:7079f310-bb56-11e5-b5dc-005056827e51

ŠVAŘÍČEK, Roman. Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*. [online]. 1/2011. 9 – 46. [cit. 2023-06-03]. Dostupné z: https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18726

Základní pedagogické kategorie. In: POSPÍŠIL, Radek. *Úvod do pedagogiky (2. doplněné vydání)* [online]. Brno: MU Brno, EL-portál, 2009. ISSN 1802-128X. Dostupné také z: https://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/index.html