

# Filozofické aspekty ve výchově v současné společnosti

Bc. Alena Gottvaldová

---

Diplomová práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Alena Gottvaldová**  
Osobní číslo: **H150044**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Filozofické aspekty ve výchově v současné společnosti**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k filozofickým aspektům výchovy, cílům výchovy v historii, současnosti a k dnešnímu pojetí výchovy.

Příprava metodiky výzkumné části.

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi: celistvé a otevřené pojetí výchovy. Ostrava: Fanouškům Servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5.

BREZINKA, Wolfgang. Filozofické základy výchovy. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.

HORKÁ, Hana a Alena HRDLIČKOVÁ. Výchova pro 21.století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.

KUČEROVÁ, Stanislava. Člověk – hodnoty – výchova: kapitoly z filosofie výchovy. Prešov: vl. n., 1996. ISBN 80-85668-34-3.

PELCOVÁ, Naděžda. Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově. Praha: ISV, 2001. Filosofie. ISBN 80-85866-64-1.


STARK, Stanislav, Nikolaj DEMJANČUK a Dagmar DEJMANČUKOVÁ. Kapitoly z filosofie výchovy. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-56-2.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 29.3.2018

Alena Jahnová

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(1) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vězného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdětku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdětku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena na filozofické aspekty ve výchově v současné společnosti. V teoretické části naší práce jsme zmapovali vývoj ideálů výchovy ve společnosti a ve výchově samotné, kde proměna ideálu byla závislá na konkrétním daném období našich dějin. Představíme výběr výroků a citátů vybraných filozofů a známých osobností z oblasti výchovy, na které navazuje praktická část, kde zkoumáme míru souhlasu respondentů s těmito výroky. Poslední kapitola je zaměřena na proměnu ideálu výchovy a na čtyři pilíře výchovy a vzdělávání v současné společnosti. Ve výzkumné části zjišťujeme jak míru souhlasu respondentů s výroky či citáty filozofů či známých osobností, tak důležitost čtyř pilířů výchovy a vzdělávání.

Klíčová slova: citáty, filozofie, prostředí, společnost, výchova

## **ABSTRACT**

The Master thesis focuses on the philosophical aspects of education in contemporary society. In the theoretical part of our work, we mapped the development of the ideals of education in society and in education itself, where the transformation of the ideal was dependent on a particular period of our history. We present a selection of statements and quotes of selected philosophers and well-known personalities in the field of education, followed by the practical part where we examine the level of consent of the respondents to these statements. The last chapter focuses on the transformation of the ideal of education and four pillars of education and training in contemporary society. In the research part, we measure both the level of consent of respondents to the statements or quotes of philosophers or famous personalities and the importance of the four pillars of education.

Keywords: quotes, philosophy, environment, society, education

Své poděkování chci vyjádřit doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za obětavé a odborné vedení, cenné rady, připomínky a pomoc při vypracování mé diplomové práce.

Děkuji také Mgr. Ivě Staňkové za cenné rady, ale také všem přátelům a kamarádům, kteří mi pomohli s praktickou částí a vyplnili dotazníky.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto:

*„Čím více toho o sobě víme, o svých biologických pochodech, látkových výměnách, psychických pohybech, o motivaci v rozhodování, o své historii, o sociálních útvarech, do nichž se sdružujeme, tím bezradněji stojíme před úkolem odpovědět na to, kým jsme.“*

(Naděžda Pelcová)



## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM.....</b>	<b>12</b>
1.1 STAV ZKOUMANÉHO TÉMATU V LITERATUŘE .....	13
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	18
1.3 K VYBRANÝM POJMŮM.....	20
<b>2 FILOZOFIE VÝCHOVY .....</b>	<b>23</b>
2.1 HISTORIE FILOZOFIE VÝCHOVY .....	24
2.2 SPOLEČNOST A JEJÍ VÝZNAM V SOUČASNOSTI.....	28
2.3 NEJDISKUTOVANĚJŠÍ TÉMATA V SOUČASNOSTI .....	30
<b>3 VÝCHOVA V SOUČASNOSTI.....</b>	<b>33</b>
3.1 PROMĚNA IDEÁLU VÝCHOVY.....	33
3.2 ČTYŘI PILÍŘE VÝCHOVY.....	38
3.3 IDEÁL SOUČASNÉ VÝCHOVY .....	44
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>49</b>
<b>4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU .....</b>	<b>50</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU .....	50
4.2 DESIGN VÝZKUMU.....	51
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	52
4.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	52
4.5 PŘEDVÝZKUM .....	53
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....</b>	<b>54</b>
5.1 ANALÝZA DAT.....	54
5.2 PREZENTACE ZÁVĚRŮ.....	79
5.3 DISKUSE A DOPORUČENÍ.....	80
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>83</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>90</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>91</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>93</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>94</b>

## ÚVOD

V dnešním světě jsme zahlceni informacemi a najít si svou cestu je někdy velmi náročné. Naše životy mohou být polemikou mezi Hamletovou otázkou „Být, či nebýt?“. Diplomová práce s názvem Filozofické aspekty ve výchově v současné společnosti přináší pohled z filozofického směru a snaží se uchopit výchovu v současné společnosti. Dnešní svět nám přináší přemíru výběru a možností. Důsledkem je zahlcenost a nestabilita. Naproti tomu stojí velké pozitivum pokroku, a také vyspělost výpočetní techniky. Lidé potřebují společnost a společnost potřebuje lidi. Bez vzájemné interakce lidí a společnosti nemůže být jedinec obohacen a socializován.

V diplomové práci se setkávají oblasti sociální pedagogiky, filozofie výchovy, pedagogiky a moderní pedagogiky. Dále jsou zde témata ze sociální psychologie a vše je propojeno vychovatelstvím. Výchova je nejtěžejnějším a nejzákladnějším stavebním kamenem naší společnosti. Devizou je snoubení několika profesí a ovlivnění lidí kolem nás. Naši přítomnost utvářeli lidé od dávné minulosti. Proto i my dnes máme příležitost utvářet budoucnost dalším pokolením. Všichni filozofové a pedagogové pracovali na lepších a cílenějších přístupech ve výchově a vzdělávání. V teoretické části práce se zaměřujeme na zmapování ideálně vychovaného jedince v průběhu staletí, jak se měnily výchovné cíle a ideály. Vše je podloženo odbornou literaturou, která je uvedena v závěru práce. Součástí jsou také základní pojmy, které nám umožňují vstoupit do tématu naší práce.

Praktická část je založena na empirickém výzkumu, kde za pomoci Likertovy škály měříme přibližnou míru souhlasu s výrokem. Šetření proběhlo za pomoci dotazníku vlastní konstrukce, který je koncipován srozumitelně pro širokou veřejnost. Na začátku jsou otázky ohledně genderu, věku, vzdělání, zaměstnání a dětí. V úvodu je otázka, ke které výchově se lidé přiklánějí. Na to plynule navazují stěžejní otázky dotazníku, které jsou sestaveny z výroků slavných filozofů a pedagogů. Celý dotazník je přílohou diplomové práce. Cílem praktické části bylo zmapovat, jak se lidé staví k výchově a k čemu se více přiklánějí. Důvod, proč jsme si zvolili naše téma, je v aktuálnosti. Rodiče tápou ve výchově, přiklánějí se k různým alternativním směrům dle vlivu sociálních médií nebo svého širokého okolí. Bohužel panují dosti uvolněné mravy a názory na některé základní výchovné přístupy. Do popředí se dostává kult moderny a co je „in“, místo přemýšlení, co z jedince vyrostete, pokud jej budeme ovlivňovat určitým způsobem a budeme mu vzorem. Toto téma je o to

aktuálnější, protože výchova se odehrává nejen v rodinách, ale i ve školním a mimoškolním prostředí. Zde všude jsou dospělí lidé pozorováni dětmi a jsou jim vzorem. Musíme se zamýšlet nad tím, jakým vzorem dětem jsme a co chceme, aby děti výchovou získali. Jakou osobností se mají stát? Protože pokud na konci výchovného procesu bude stát sebevědomý jedinec s nadhledem, který se umí dobře orientovat ve společnosti lidí, můžeme pak říci, že byl výchovný proces úspěšný? Že není důležité, jestli má jedinec vysoké či nízké IQ, ale že je důležité, zda dokáže hledat dobro a k lidem přistupuje přirozeně? Že je důležité, jaké hodnoty vyznává a co je mu blízké? Na tyto všechny otázky se snažíme v diplomové práci odpovědět.

John Wilmot<sup>1</sup>, anglický básník a dvořan, jednou řekl, že než se oženil, měl různé teorie o výchově dětí. Po narození šesti dětí o všechny své teorie přišel<sup>2</sup>. Samozřejmě chápeme, že každý může mít jiný názor a upřednostňovat jiný úhel pohledu. Věříme však, že naše práce může být obohacující pro kolegy z oboru sociální pedagogiky i pro studenty. Těžištěm naší práce je teorie podložená praxí. Vždy bychom měli mít na paměti, že jsme především vzorem pro své děti a blízké.

---

<sup>1</sup> John Wilmot, 2. Hrabě z Rocheru (1. dubna 1647 – 26. července 1680) byl anglický básník a dvořan na dvoře krále Karla II. v době Stuartovců (cs.wikipedia.org).

<sup>2</sup> „Než jsem se oženil, měl jsem dost teorií o výchově dětí. Teď mám šest dětí a žádné teorie.“

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM

*„Rostlině se dává tvar pěstěním, člověku výchovou.“*

(Jean Jacques Rousseau)

Výchova provází lidstvo od jeho počátku. Se zahájením výchovného působení na jedince je třeba začít od jeho narození, protože přijde na svět „nehotový“ a neobejde se bez pomoci druhých. Až souvislou a soustavnou péčí se stává člověkem. V této snaze se stává důležitou filozofie, jak píše o tomto problému Blanka Kudláčová, slovenská specialistka, *filozofie se nejčastěji překládá jako láska k moudrosti. Tímto se vystihuje hluboký smysl filozofie: spojují se v ní dvě největší hodnoty života: poznání a láska. Filozofie odhaluje velikost člověka, který je povoláný k lásce a moudrosti. Ale současně odhaluje i jeho omezenost: po této moudrosti jen touží, hledá ji, je na cestě k ní, miluje ji, ale nemůže ji mít. Kde začíná filozofie? ... tam, kde se člověk začíná ptát, divit se a žasnout. Toto můžeme označit jako první východisko filozofie. V obdivu a zvědavosti vidí Aristoteles pramen filozofie. Druhým východiskem filozofie je hledání. Kde a kdy začíná filozofie? ... tehdy, když člověk začíná hledat. V nejširším smyslu filozofie začíná tam, kde si položíme otázku, jež vyvolá další otázky. Tak se dostaneme zpět k té první základní otázce o pravdě, smyslu života, bytí všeho a o tom, proč vůbec něco je. Hledání smyslu života můžeme označit za pramen filozofie* (Kudláčová, 2007, s. 13–14). Předáváním zkušeností a výchovou se přispívá k získání mnoha kompetencí, které jsou potřebné pro život na zemi. Výchovné procesy, společnost, socializace jsou potřebné pro rozvoj a formování lidské osobnosti a díky výchově a formování jeho dalšího rozvoje se jedinec začlení do společnosti. Za pomoci výchovy můžeme mnoho dokázat, ale také mnoho pokazit.

Co si lze představit pod pojmem filozofie výchovy? Jak píše česká specialistka na filozofii výchovy Helena Skarupská: *Jde o filozofickou disciplínu zabývající se podstatou procesu a cíli výchovy, která se rozvíjí ve třech směrech, a to jako komplexní nazírání na výchovu; jako metodologické otázky zkoumání výchovy, ale také jako etické otázky výchovy. Jiný aspekt nám filozofii výchovy představuje jako mezioborovou vědu zabývající se cíli, smyslem, procesem výchovy. Obsahuje poznatky z filozofie, pedagogiky, antropologie, zejména kulturní a sociální sociologie. Předmětem filosofie výchovy je hledání teoretických východisek výchovy a její podstaty v tradici evropských dějin a evropského myšlení a také reflexe fenoménu výchovy a místa člověka v něm, v historickém a následně aktuálním*

*kontextu* (Skarupská, 2016a, s. 13). Filozofie je neustálé a kritické bádání o skutečnosti a všem kolem nás. Nejsou přesně stanovené metody tohoto bádání. Přesto je filozofie vědou, která používá dané pojmy, vše nové podrobí kritice a každý výrok, který podrobí zkoumání, umí rozumově zdůvodnit (Skarupská, 2016).

Pokud máme otázky na téma výchovy, musíme se také zabývat i jejím objektem, a tím je člověk. Člověk? Z biologicko-antropologického hlediska patří do živé přírody. Člověk je *rod živočichů z čeledi hominidi, k němuž patří jediný současně žijící druh člověka – člověk moudrý (homo sapiens sapiens)* (wikipedia.org). Patří do řádu primátů, který se dorozumívá řečí. Z aspektu filozofa je však klasifikace mnohem složitější. *Co je člověk? Otázka jako mnohé jiné, a přece je specifická v tom, že se týká toho, kdo se ptá a ten je zároveň problémem. Každá odpověď na tuto otázku vyvolává další otázky, odpovědi a často ještě větší znepokojení, které chce být objasněné. Pokud měříme jednoznačností otázky, jednoznačně očekáváme odpovědi, tato otázka zůstává „nezodpovězena“. Neexistuje odpověď, která by mohla změřit hloubku celého jejího smyslu. A tak bychom mohli spolu s Pascalem vyslovit slavný výrok, že „člověk je o celé nekonečno víc, než se o něm dá poznat nebo říci“. A jsme opět u původní otázky... (Kudláčová, 2007, s. 11).*

## 1.1 Stav zkoumaného tématu v literatuře

### Domácí literatura

Výchova jako cílevědomá pomoc zajišťující záměrný rozvoj osobnosti se v lidské společnosti vyskytuje od nepaměti. S rozvojem společnosti se měnil také výchovný cíl, obsah, formy i metody podmíněné ekonomickými, sociálně politickými i kulturními podmínkami, ve kterých probíhala. Vznik výchovy se objasňuje biologickými, psychologickými a také sociálními podmínkami. Soustavná péče o potomky, život ve skupině, sociální komunikace, organizované skupiny, příprava jedinců jako členů odpovídajících sociální hierarchii. Zprvu živelná příprava se začala postupně specializovat a institucionalizovat (Jůva, 2007, s. 11). Filozofie od doby starého Řecka byla ovlivňována všemi různými vědami a zároveň je všechny ovlivňovala (Mastroberti, 2000, s. 16). Sokrates se zabýval otázkou počínání si člověka ve svém životě, a i když nám nezanechal žádné psané dílo, vše, co je nám o něm známo, máme dnes díky jeho žákovi Platónovi. Za své počínání, kdy se snažil přivést lid k poznání, byl obžalován, shledán vinným a zaplatil tím nejdražším – vlastním životem navzdory své argumentaci a výmluvnosti (Mastroberti, 2000, s. 22). Pro

Platóna bylo dobro eticky nejvyšší hodnotou, stejně jako pro duši moudrost, statečnost a uměřenost. Představu ideálního státu, dle Platóna, tvoří skupiny filozofů řídicích společnost, strážců bránících společnost a výrobců produkujících za pomoci otroků materiální statky. Jeho cíl výchovy byl v přípravě pořádaných občanů, kteří budou plnit své funkce odpovědně a úspěšně (Jůva, 1997, s. 9). Dle Umberta Eca (1997, s. 120) *vše vlastně začíná u Aristotela*. Aristoteles, pokládán za největšího myslitele starověku, rozlišuje na duši tři složky, a to: vegetativní, řídicí procesy života v obecnosti – rozmnožování a výměnu látek, senzitivní, umožňující funkci živočišnou – cítění a chtění, a funkci rozumovou, která je pouze nástrojem člověka – poznávání a myšlení. Těmto třem složkám odpovídají složky výchovy: tělesná, mravní a rozumová. Aristotelovým cílem výchovy bylo proto harmonické spojení všech tří výchovných složek do formovaného a rozumově vyvinutého jedince, občana s morálním profilem na úrovni (Jůva, 1997, s. 9). Aristoteles odmítal představu jediné disciplíny, která je založena na všeobecném filozofickém principu. Dle něj různé vědy potřebují různá tvrzení a přiznává rozdílné měřítko exaktnosti dle toho, o co se zajímají. Jeho představu o významu lze použít na chování *všeho v celém vesmíru*. Zdůrazňoval, že v přírodě má vše svou funkci, kterou je třeba naplnit a ukázat, aby se dostal do *nejlepšího a nejpřirozenějšího stavu*. Aristoteles dosáhl sepětí fyziky s etikou, kdy říká, že uvažování je přirozeností člověka, nejlépe však v harmonii cti a mravnosti (Stokes, 2007, s. 25). Člověk se osobností nerodí, ale stává se jí postupně od narození. V našem utváření se setkáváme kromě biologických činitelů, které jsou vrozené, také se zkušenostmi, které získáváme díky určitému prostředí, ve kterém žijeme. Kulturní zastupuje makro prostředí a sociální pak mikro prostředí. S prožitými léty přibývají také životní zkušenosti a naše individualita se utváří díky učení a socializaci zpočátku převážně v rámci rodiny (Nakonečný, 1997).

### **Zahraniční literatura**

V zahraniční literatuře jsou velice důležité publikace, které využíváme v pohledu na filozofii výchovy a ze kterých můžeme čerpat, např. Miron Zelina popisuje, že *výchova je důležitější než vzdělávání. Vzdělávání je jednou částí výchovy. Nemůže existovat jen „čisté“ vzdělávání nebo jen „čistá“ výchova; vždy jsou propojené s rozdílnými podíly účasti jednotlivých jevů, někdy těžko odlišitelných. Někteří autoři (Williams, Brown aj.) systematicky přepracovali spojení výchovy se vzděláváním a tuto spolupráci nazvali humanistickou edukací nebo psychologickým přístupem k edukaci. Výchovu všeobecně ve světě podceňují nejen politici, společnost, ale i samotní pedagogové. Dnes se intenzivněji než kdykoli předtím ukazuje, že vzdělávání přestává být problémem jako proces přenosu lidské znalostní kultury, ale*

problémem se stává výchova, t. j. přenos duchovní, citové, motivační kultury, hodnotových orientací na následující pokolení. Přitom různí odborníci zdůrazňují, že výchova je nejsilnějším preventivním činitelem proti lidskému a společenskému či planetárnímu selhání. V praxi však ani politici, ani odborníci nedokázali zatím prosadit, aby se podstatně změnil vztah vzdělávání a výchovy směrem k posílení výchovy, zlepšování nekognitivních charakteristik člověka (Zelina, 2010, s. 57)<sup>3</sup>. Ve spojení názoru Mirona Zeliny, že výchova je důležitější než vzdělávání, si dovolueme uvést také zamyšlení Miroslava Krystoň, který uvádí, že *zamýšlet se nad filozofií výchovy znamená zamýšlet se nad tím, jaký má výchova smysl, a hlavně nad tím, jaký má vychovatel cíl. Celkem zřetelně a jasně to ve svých pracích opakovaně vyjadřuje jeden z nejvýznamnějších evropských pedagogů současnosti Wolfgang Brezinka, který uvádí: „Výchovné cíle musíme mít dříve, než začneme vychovávat. Ten, kdo vychovává, musí především vědět k čemu chce nebo má vychovávat. Až teprve potom má smysl hledat metody, s jejichž pomocí by se dalo cíle snadněji dosáhnout.“* (Krystoň, 2003, příspěvek v knize s. 115)<sup>4</sup>. Hlavní otázkou, kterou se Miroslav Krystoň z pohledu filozofie výchovy zabývá, zní: *Čím by měl člověk disponovat, aby byl připravený optimálně zvládat situace generované uvedenými kvalitativními změnami? Nejjednodušší odpověď zní, že by to měla být komplexně rozvinutá osobnost, přičemž komplexnost chápeme jako rozvoj její racionální, emocionální a vegetativní složky* (Krystoň, 2003, příspěvek v knize s. 116)<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> *Výchova je dôležitejšia ako vzdelávanie. Vzdelávanie je jednou časťou výchovy. Nemôže existovať len „čisté“ vzdelávanie alebo „čistá“ výchova; vždy sú prepojené s rozličným podielom účasti jednotlivých fenoménov, niekedy ťažko odlišiteľných. Niektorí autori (Williams, Brown a i.) systematicky prepracovali spojenie výchovy so vzdelaním a túto synergiu nazvali humanistickou edukáciou alebo psychologickým prístupom k edukácii. Výchovu všeobecne vo svete podceňujú nielen politici, spoločnosť, ale aj samotní pedagógovia. Dnes sa intenzívnejšie než kedykoľvek predtým ukazuje, že vzdelávanie prestáva byť problémom sa stáva výchova, t. j. prenos duchovnej, citovej, motivačnej kultúry, hodnotových orientácií na nasledujúce pokolenia. Pritom rôzni odborníci zdôrazňujú, že výchova je najsilnejším preventívnym činiteľom proti ľudskému a spoločenskému či planetárnemu zlyhaniu. V praxi však ani politici, ani odborníci nedokázali zatiaľ presadiť, aby sa podstatne zmenil vzťah vzdelávania a výchovy smerom k posilneniu výchovy, zlepšovaniu nonkognitívnych charakteristík človeka.*

<sup>4</sup> *Zamýšľať sa nad filozofiou výchovy znamená zamýšľať sa nad tým, aký má výchova zmysel a najmä nad tým, aký má výchova cieľ. Celkom zreteľne a jasne to vo svojich prácach opakovane vyjadruje jeden z najvýznamnejších európskych pedagógov súčasnosti Wolfgang Brezinka, ktorý uvádza: „Výchovné ciele musíme mať skôr, ako začneme vychovávať. Kto vychováva, musí predovšetkým vedieť, k čomu chce alebo má vychovávať. Až potom má zmysel hľadať metódy, s ktorých pomocou by sa snád' dal cieľ dosiahnuť.“*

<sup>5</sup> *Čím by mal človek disponovať, aby bol pripravený optimálne zvládať situácie generované uvedenými kvalitativnými zmenami? Najjednoduchšia odpoveď znie, že by to mala byť komplexne rozvinutá osobnosť, pričom komplexnosť chápeme ako rozvoj jej racionálnej, emocionálnej a vegetatívnej zložky.*



### Cizojazyčná literatura

Další velice ceněnou literaturou nejen na území Ameriky je publikace uznávané americké autorky Nel Noddings, která je známa svou prací v oblasti filozofie výchovy, teorie výchovy a etiky péče. Nel Noddings uvádí objasnění konceptů a otázek týkajících se výchovy a filozofů výchovy: *Filozofové výchovy se zájmem analyzují a objasňují koncepty a otázky, které jsou ústředním tématem vzdělávání. Dlouho předtím, než existovali odborní filozofové výchovy, filozofové a pedagogové diskutovali o věcech známých současným filozofům výchovy: Co by mělo být cílem nebo záměrem výchovy? Kdo by měl být vychováván? Měla by se výchova lišit podle přirozených zájmů a schopností? Jakou roli by měl mít stát ve výchově?* (Noddings, 2011, s. 1)<sup>6</sup>. Tato autorka se také zamýšlí nad důležitostí filozofických otázek a následných reakcí souvisejících se zkoumáním již existujících odpovědí z minulosti: *I dnes se na všechny tyto otázky můžeme ptát. A právě skutečnost, že jsou stále aktuální, odrazuje mnoho studentů filozofie. Proč zkoumat otázky, které nikdy nezmizí? Pokud nemůžeme na některé z nich odpovědět, proč se na ně ptát? Jednou odpovědí na tyto rozumné námitky je, že každá společnost na ně musí odpovědět, ne jednou provždy, ale tak dobře a svědomitě, jak dokáže ku prospěchu svých lidí a budoucnosti země. Tyto otázky vyvolávají v každé době lepší a horší odpovědi a přemýšlející lidé pokračují v přezkoumávání starých odpovědí, vytváření nových způsobených měnícími se podmínkami a přemýšlení o aktuálních odpovědích v zájmu toho, aby byla výchova tak dobrá, jak jen může být.* (Noddings, 2011, s. 1)<sup>7</sup>. Filozofické otázky týkající se vzdělávání se musí vypořádat s mnoha těžkostmi, jako jsou např. předpoklady, rozhodnutí, důsledky a argumenty. *Otázky ve filozofii výchovy jsou především otázky týkající se vzdělávání, přičemž většina filozofů výchovy je zaměstnána ve školách a vzdělávacích oborech. Jejich*

---

<sup>6</sup> *Philosophers of education are interested in analysing and clarifying concepts and questions central to education. Long before there were professional philosophers of education, philosophers and educators debated questions familiar to contemporary philosophers of education: What should be the aims or purposes of education? Who should be educated? Should education differ according to natural interests and abilities? What role should the state play in education?*

<sup>7</sup> *All of these questions are still asked today. The fact that they are still current discourages many students of education. Why study questions that never go away? If we cannot answer certain questions, why ask them? One answer to these sensible objections is that every society must answer them, not once and for all time but as well and conscientiously as it can for the benefit of its people and the future of the earth. In every age, the questions have elicited better and worse responses, and thoughtful people continue to examine the old responses, to generate new ones induced by changing conditions, and to reflect on current responses in the interest of making education as good as it can be.*

*otázky jsou filozofické v tom, že vyžadují filozofické metody pro jejich zkoumání. Čistě empirickými metodami – metodami experimentu a pozorováním – například nemůžeme rozhodnout o tom, jaké mají být cíle výchovy. Spíše se musíme vypořádat s některými základními předpoklady nebo s určitými pravděpodobnými účinky našich rozhodnutí. Pokud zvolíme tento přístup, můžeme zapojením empirických metod ukázat, že naše rozhodnutí ve skutečnosti vyvrcholí předpovídanými důsledky, ale stále potřebujeme filozofické argumenty, abychom přesvědčili ostatní, že důsledky, které hledáme, by měly být oceněny. (Noddings, 2011, s. 2) <sup>8</sup>*

Další publikací, která má své místo ve filozofii výchovy, je publikace Jany Smílkové a Jaroslava Balvína s názvem *Jan Amos Komenský a jeho přínos filozofii výchovy a sociální pedagogice*. V této publikaci je představen profesor filozofie Harvey Siegel působící na univerzitě v Miami, který je známý z řady odborných článků v oblasti epistemologie, filozofie vědy a filozofie výchovy. V úvodu své knihy *The Oxford Handbook Of Philosophy of Education (Oxfordská příručka filozofie výchovy, 2009)* vysvětluje poslání a předmět filozofie výchovy. Představuje obor filozofie, který se zabývá filozofickými otázkami, týkajícími se přírody, cílů, a problémů vzdělávání, jako obor praktické filozofie, jejíž praktici nahlízejí dovnitř do mateřské disciplíny filozofie a ven do pedagogické praxe, jakož i vývojové psychologie, kognitivních věd a obecněji, sociologie a dalších relevantních disciplín. Nejzákladnějším problémem filozofie výchovy je skutečnost, že se týká cílů: *Co jsou správné cíle a hlavní ideály pro vzdělávání a výchovu? S tím souvisí otázka, týkající se hodnocení: Jaká jsou vhodná kritéria pro hodnocení vzdělávací aktivity, instituce, praxe a produktů? Jiné důležité problémy zahrnují autoritu státu a učitelů, práva studentů a rodičů; charakter předpokládaného (domnělého) vzdělávacího ideálu, jako je kritické myšlení, a údajně nežádoucích jevů, jako je indoktrinace; nejlepší způsob, jak pochopit*

---

<sup>8</sup> *Questions in philosophy of education are first and foremost questions about education, and most philosophers of education are employed in schools and departments of education. Their questions are philosophical in that they require philosophical methods for their investigation. For example, we cannot decide entirely by empirical methods-methods of experiment and observation-what the aims of education should be. Rather, we have to argue from certain basic premises or by positing certain likely effects of our choices. If we choose the latter approach, we can engage in empirical methods to show that our choices do in fact culminate in the predicted consequences, but we still need philosophical argumentation to persuade others that the consequences we seek should be valued.*

*a provést morální výchovu; řada otázek, týkajících se výuky, učení a učebního plánu; a mnoho dalších (Smílková, 2016, s. 19).*

## 1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Mezi filozofií výchovy a sociální pedagogikou existuje velice blízký vztah. Dle našeho názoru je filozofie výchovy důležitou součástí sociální pedagogiky, proto je třeba respektovat řadu autorů, kteří se touto oblastí zabývají a ve svém díle ji popisují. Z myšlenek předních filozofů a odborníků v oblasti sociální pedagogiky představíme některá pravidla, která se pokusí tento vztah blíže popsat. Blahoslav Kraus popisuje sociální pedagogiku jako disciplínu, která se *zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života (Kraus, 2001)*. Dle Vladimíra Jůvy zkoumá sociální pedagogika výchovné vlivy v sociálních podmínkách při rozvoji jedince i skupiny (Jůva, 1995). Kamil Janiš pak do sociální pedagogiky zahrnuje dvě dimenze – pedagogickou a sociální. Pedagogická dimenze obsahuje působení pomocí prostředků k požadovaným cílům, nárokům společnosti apod. Sociální dimenze obsahuje podmínky ve společnosti, které ztěžují socializaci celých skupin či jedinců. Ovlivňují ji technologie a demografické charakteristiky společnosti (Janiš, 2014).

Sociální pedagogika se úzce věnuje mnoha oblastem působností, mezi kterými bychom velmi rádi zmínili také komplexní zajištění chodu organizace, kreativní rozvoj pracovní náplně dospívajících v rámci jejich volnočasových aktivit, pomoc při integraci znevýhodněných a další. Rádi bychom vyzdvihli výchovnou činnost. Ve školských zařízeních může sociální pedagog realizovat výchovnou činnost, kde je velmi důležitý jeho individuální přístup, osobní zájem, znalost aktivního naslouchání, ale i vlivů terapie. Všichni, kteří se ze sociálních důvodů ocitají nejen v dětských domovech nebo ústavních zařízeních, prožívají velice náročné a složité období. Pedagogové, psychologové, ale převážně vychovatelé svým přímým výchovným působením jsou vzorem dobrého a správného chování. Svým pozitivním přístupem se vychovatel snaží zanechat vzor dobra. Obzvláště děti se citově váží k vychovateli a je na jeho zvážení, jaký přístup či vztah vybere, aby si zachoval nadhled a zdravou citovou vazbu (Kašpárková Svata, Štefan Chudý, Helena

Řeháčková, 2010. s. 36). Štefan Chudý se soustředí na přípravu, záběr a uplatnění sociálního pedagoga, ale také věnuje pozornost rozvoji kvalitnějšího života ve společnosti za pomoci sociální pedagogiky, kde popisuje, že *rozvoj sociální pedagogiky jako moderní pedagogické disciplíny můžeme dnes považovat za jeden z důležitých činitelů zkvalitňování života člověka ve společnosti. Velkou část pozornosti je třeba věnovat přípravě na profesi sociálního pedagoga, zejména vzhledem k širokému záběru praktického uplatnění této profese* (Chudý, 2010).

V dějinách výchovy můžeme najít řešení koncepčních pedagogických otázek filozofickými systémy, které popsali filozofové jako Platón, Aristoteles, Tomáš Akvinský, René Descartes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Herbert Spencer, John Dewey a další. Ve dvacátém století vycházela pedagogika z mnoha filozofických koncepcí, např. z pozitivismu, pragmatismu, freudismu, existencialismu a dalších. V současné době se vztah pedagogiky a filozofie stále vyvíjí za pomoci ontologických a axiologických východisek a zároveň i obecných podnětů gnozeologických a metodologických. Výchovné problémy člověka řeší pedagogika ze tří stran, které mají vliv na vývoj jedince – psychické, somatické a sociální. Psychologie studuje zákonitosti duševna – psychiky, na které se bere ohled při výchově zvláště v jednotlivých vývojových a věkových obdobích. Sociologie se snaží svými teoretickými závěry lépe porozumět sociálnímu vymezení výchovných procesů, neobvyklosti, osobitosti a zákonitosti jednotlivých sociálních prostředí, ve kterých se uskutečňuje výchova. Na vývoj a rozvoj jedince působí i sociální ukazatel (Jůva, 1995. s. 13). Spojitostí psychologie, sociologie a pedagogiky vznikla nová mezioborová disciplína, která zkoumá výchovný proces. Výchovu jako takovou nelze chápat jednoznačně. *Výchova jako působení na cit a vůli jedince, tak i s významem, že se jedná o všechny typy působení na jedince (společností, ale i prostředím). Při hledání významu pojmu výchova vychází z oblasti filozofie výchovy. Český pedagog Otakar Kádner pojem výchovy definoval: „Každá výchova je přeměnou nebo vývojem více méně úplatným a hlubokým, a to vývojem úmyslným, promyšleným, účelným i všestranným; po druhé se právem vytýká společenský úkol výchovy, takže celkem můžeme výchovu definovat jako přeměnu či vývoj tělesných i duševních schopností chovancových pro jeho úkoly společenské“* (Janiš, 2014, s. 19).

Dle Kamila Janiše bereme jedince jako součást společnosti ovlivněného mnoha různými aspekty, důležitostí, ale hlavně ekonomickou silou společnosti. *Pokud tedy pomineme některé myšlenky z oblasti filozofie výchovy, tak lze výchově jednoznačně přisoudit sociální rozměr. Jedince nelze chápat jako izolovanou jednotku, ale jako součást*

společnosti, ve které se nachází. Z pohledu sociální pedagogiky definuje Kraus výchovu jako: „regulování, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu zespolečňování jedince, probíhající v jistém konkrétním kulturně společenském systému.“ Z této definice vyplývá, že lze těžko přenášet určité výchovné zvyklosti z jiných sociokulturních podmínek. Výchova je v dané společnosti ovlivněna historickými aspekty; mírou důležitosti, která je výchově a vzdělávání připisována; politickými aspekty; ekonomickou silou dané společnosti aj. (Janiš, 2014, s. 19).

### 1.3 K vybraným pojmům

V naší práci se budeme zabývat řešením problémů, které se neobejdou bez vymezení pojmů; tyto pojmy budeme v následujícím textu prezentovat. Pojmy uvádíme, abychom se nemuseli vracet ke slovníku nebo poznámkám pod čarou.

**Agogika** je obecný pojem pro výchovu, kdežto další pojmy včetně pedagogiky jsou složeniny, které upřesňují, na koho je výchova zaměřena. Odvozeniny:

- **Pedagogika** – složenina slov agogika a paidagogos – ten, kdo vodí děti, které je odvozeno od paidós – dítě. Pedagogika je tak definovaná jako teorie výchovy, teorie výchovy dětí a mládeže;
- **Andragogika** – složenina z agogiky a andro – což v řečtině je člověk nebo také muž, chápáno jako dospělý. Andragogika je teorií výchovy dospělých;
- **Gerontagogika** – složenina agogiky a geront – což je v řečtině stařec; teorie výchovy starých – seniorů (Skarupská, 2016, s. 7).

**Alétheia** také souvisí s filozofií, jedná se o otázku pravdy, o to, z čeho vzniká moudrost. V současné době ji můžeme brát také jako soulad nestranné skutečnosti s myšleným. Otázku pravdy lze popsat také jako otevření možnosti, ne skrytého významu či poznání toho, co doposud neznáme a nečekáme (Zicha, 2014, s. 35).

**Anamnéza** (z řec. *anamnēsis* = rozpomínání) je významný pojem Platónovy nauky o idejích. Platón vychází z předpokladu, že nesmrtelná lidská duše ještě před svým spojením s materiální tělesnou schránkou přebývá v transcendentní říši absolutních (božských) idejí, jež nazírá. To, čemu my pak říkáme „poznání“, lze tedy spíše nazvat rozpomínáním (*anamnēsis*) na ono dřívější zření idejí, tj. věčných vzorů. Cesta zdokonalování člověka je v tomto smyslu cestou neustálého zušlechťování a cvičení duše, cestou oprošťování

*od žádostivosti a vášnivosti smyslového světa a co nejvyššího vzestupu do výšin dokonalých idejí, jimž vévodí idea Dobra* (Nesvadba, 1999, s. 9).

**Areté** patří také k inspirativním pojmům, které lze přeložit jako ctnost, zdatnost či výbornost, ale její porozumění je spíše ve vyjádřeném způsobu, pochopení daných souvislostí a možnostech nás spoluutvářet. Díky ní se stáváme nezávislími na nepodstatnostech, jde spíše o smysl péče jako celku, bytí (Zicha, 2014, s. 38).

**Eusebia**, kterou lze popsat též jako způsobnost dobrého vztahu, je někdy brána jako hlavní předpoklad výchovy. Výchovou se snažíme zažehnout ve zpupných lidech schopnost kvalitního vztahu jako takového, aby tito lidé nežili jen pro sebe, aby měli poznání o možnostech žít jinak (Zicha, 2014, s. 42).

**Filozofie** znamená milovat moudrost, nebo také lásku k moudrosti, kde filia je láska ve smyslu sympatie, sklonu či dokonce slabosti, a sofia moudrost. Filozofie není každou ani ledajakou láskou k moudrosti, ta byla pro Řeky něčím výsostným, protože mudrc byl moudrý. (Kratochvíl, 1995, s. 15). Pojem **filozofie** také znamená touhu po vědění nebo dokonce výjev smyslu života, usilování či počínání. Filozofie jako taková je právě pro tuto obecnost velmi těžce definovatelná, proto je svým způsobem brána ve vztahu k dalším oborům lidské praxe i teorie. Filozofie jako taková nesmí předem nic vyloučit, ba právě naopak, musí být všemu otevřená (Blecha, 1998, s. 123).

**Filozofie výchovy** je částí filozofie jako takové, jejím dílem je filozofování, učení se filozofování, tedy učení se myslet. Pokud je lidstvo schopno se vydávat napospas a zcela otázkám, které jim myšlení dovolí, pak má smysl přemýšlet o filozofování (Zicha, 2014, s. 7). Filozofie výchovy je hraničním oborem filozofie.

**Idea**, filozoficky problém či také výzva. Lze ji chápat rozdílně, dle základů filozofie a povahy současnosti, lze ji také chápat jako pravou podobu ideje nebo také rozumět tomu, co je. Náš svět je pouze stínovým, není plnohodnotným. Patříme pouze odrazům idejí – stínům, jako v jeskyni Platónově (Zicha, 2014, s. 31).

**Kalokagathia** je spojení krásy a dobra, vyjadřuje ideál harmonického souladu a vyváženosti tělesné i duševní krásy a dobroty, ctnosti a statečnosti, ke kterému má být člověk vychováván (Skarupská, 2016 a, s.18).

**Občan** je pův. svobodný mužský příslušník obce (přesněji města – polis, civitas, city), kde jsou si na rozdíl od starších hierarchických společností – všichni občané rovni. Z řeckého polités se ostatně odvozuje i politika (Sokol, 2010, s. 308).

**Osoba** je jedinečný nositel subjektivit a všeho, co k ní patří, zejména svobody, vůle, vztahů, práv apod. Navenek je charakterizována svým jménem, které ji odlišuje od ostatních a je znakem její důstojnosti. O. se nejprve objevuje jako role v antické tragédii, vysoké hodnocení osobnosti přineslo křesťanství, kde osobou je každý člověk. Filozofický zájem o o. začíná Augustinem, v novověku B. Pascalem, vlastní filozofii o. vytvořili – v navázání na Hegela a literaturu 19. stol. – teprve S. Kierkegaard, personalisté a existencialisté 20. stol. Zdůraznili vnitřní spojitost svobody a odpovědnosti, etický význam lidské jedinečnosti a ryze osobní kategorie, jako je např. vina, čest, lítost, vděčnost, věrnost, držení slova. Pojem o. hraje velkou úlohu i ve filosofii výchovy, v psychologii, v teologii a v teorii práva, zejména v teorii lidských práv. Hluboké pochopení vztahů mezi o. se obráží i v jazyce, např. v kategorii gramatické o. slovesa (Sokol, 2010, s. 311–312).

**Paideia** (z řec. pais, dítě) je výchova, vzdělávání (Sokol, 2010, s. 313).

**Scholastika** označuje systém nauk a vyučování na středověkých školách, později filozofické směry výrazněji inspirované předními představiteli středověké spekulace. Základem studia jsou pro scholastiku tradiční církevní autority (Písmo, tradice, výnosy koncilů a papežů, díla církevních otců a ostatních církevních spisovatelů) (Horyna, 2002, s. 366).

**Výchova** je soustavná pomoc na cestě k tělesné, duševní a duchovní vyspělosti člověka (Kudláčová, 2007, s. 188).

## 2 FILOZOFIE VÝCHOVY

Motto: „Říká se, že děti, blázni a filozofové mluví pravdu. Proto se děti bijí, blázni zavírají a filozofové nechápou.“ Niccoló Paganini

Výchova je složitým procesem, ke kterému se vyjadřovali filozofové od dávné minulosti až po současnost. Zabývá se jím řada odborníků, specialistů, kteří mají vazbu na filozofii výchovy, z tohoto důvodu je třeba využít práce těchto odborníků k vymezení filozofie výchovy, ale také výchovy samotné, která je součástí obsahu naší práce. Vymezení výchovy dle Bohumíra Blížkovského, který ve své literatuře píše, že *výchova je cílevědomé utváření uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu člověka (lidí) k světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému* (Blížkovský, 1991). Miriam Prokešová naopak uvádí, že *výchova je záměrná, cílevědomá činnost, která působí na rozvoj osobnosti člověka v závislosti na podmínkách společnosti a vlastní zkušenosti toho, kdo vychovává* (Prokešová, 2013, s. 12). Ale také nám výchovu představuje jako vliv okolního prostředí, kde se nesmí opomenout především vliv současných médií, která nám ukazují celkovou situaci světa, kde žijeme. Vychováváme na základě vlastního vědění, výchova je stálá, nepřerušovaná, celoživotní, nikdy nekončící činnost. Na někoho výchovně působit znamená doprovázet jej jeho životem. V životě jedince počíná provázet životem nejlépe rodič a následně pedagog, vychovatel (Prokešová, 2013, s. 12). Zbyněk Zicha ve své publikaci připomíná, že ve výchově jedince by neměla chybět jednota, celek, zdroj, vnější a vnitřní integrita. Je to cesta vlastních otázek po smyslu života sobě samého (Zicha, 2014, s. 39). Radim Palouš naopak popisuje, že *výchova je čímsi lidsky bytostně podstatným, totiž zásadně významným pro lidské bytí – a lidské bytí je účastí na bytí vůbec. Teze o bytostné podstatnosti výchovy může obstát jen tehdy, ukáže-li se, že bytí znamená onu zvláštní živost a onu zvláštní existenci „pospolu“, která je hlavním smyslem výchovného usilování. Je zapotřebí rozvážit, co chápeme bytostným určením, totiž co určuje bytí jako takové* (Palouš, 2011, s. 73). Tento názor Radima Palouše můžeme konfrontovat s úhlem pohledu na výchovu Aleše Prázdného, který si klade filozofickou otázku, zda můžeme brát výchovu jako *přehodnocování hodnot. Filosofie ani výchova nejsou samozřejmé předměty, které se dají uchopit „modo geometrico“*. *Filosofie je vlastně pokus o samopřemýšlení, samomyšlení, o samostatnost ducha v ohledu intelektuálním. Vždyť zdatností v oboru filosofie se nabývá odlišným způsobem, než je tomu v jiných naukách: nelze tu experimentovat, kalkulovat. Jaký je tedy*



*užitek takového spekulativního vědění pro reálný společenský děj, jakým je výchova? Pedagogiku jako samostatnou disciplínu zná Evropa až od 19. století, a to spíš v rámci tradice Komenského založení, než oddělením z filosofie (Prázný, 2007, s. 5). Aleš Prázný také popisuje svět, který nám může otevírat rozhled, a dále popisuje důležitost podněcování touhy po vzdělání, kde smysl filosofie spočívá v otevírání obzorů, v jejich kultivaci, vedoucí (e-dukující) k porozumění celku světa, k étosu výslovného tázání po základní lidské situaci v dějinách, kultuře dnes i kdysi, po společenském provozu vůbec. Svět je to, co vidíme jaksi samo sebou, i to, co se vidět musíme učit, tj. „vyvádět vidění z jeho mlčení“. Zejména v naší době, kdy se „pod vědeckým dohledem“ bortí další samozřejmosti morálky, je záhodno po způsobu Nietzscheho provokovat takovou touhu po vzdělání, která je péčí o skutečný stav „duše světa“ i „duše lidské“. Výchova je ústředním motivem a smyslem Nietzscheho filosofie; má rovněž estetický nárok: výchova jako zkrášlování člověka. Jeho ideál „nadčlověka“ je především výchovným ideálem, a nikoli teoretickou úvahou. Výchova však není možná bez rizika. Jedno z rizik podle Nietzscheho spočívá dnes v tom, že věda chce být dirigentem moderního života a též filosofii; novověká filosofie sama je tím vinna (Prázný, 2007, s. 20).*

## 2.1 Historie filozofie výchovy

V lidské společnosti se setkáváme s výchovou jako účelnou pomocí a vědomým rozvojem osobnosti ve společnosti od jeho počátku. V **prvobytně pospolné společnosti** určovala dělba práce mužům boj, lov a těžké práce, ženám pak domácí práce a výchovu potomků. Prehistorický a etnografický výzkum nám rekonstruuje základní představy o výchově v prvobytné společnosti. Pro způsob života, práci ve skupinách a dělbu práce byla těžištěm výchovy pracovní, mravní, ale také tělesná a branná výchova (Jůva, 1997). Základní rozumová výchova byla předávána prostřednictvím nápodoby a pozorování, byla nutná při dodržování pravidel soužití celé společnosti, jako např. projevování úcty rodičům, stařešinům, dodržování zvyků apod. Mravní výchova, doprovázena náboženskou výchovou, spočívala v uctívání bohů, účasti na obřadech. Vývoj společnosti přinesl postupné oddělení zemědělství, řemesel, duševní a fyzické práce a následovalo rozdělení společnosti na určité třídy. Jen některá třída byla předurčena k tomu, mít vědomosti. Vznikl řád otrokářský (Šmahelová, 2009).

V **Egyptě**, v **Mezopotámii** a v **Persii** se výchova omezila na pracovní přípravu a morální ukáznění. První zmínky o školách pocházejí z doby 4. tisíce let př. Kr. a základům vědění,

písmu, medicíně, stavebnictví či vojenství se učila vybraná mládež z nejvyšších vrstev. Antické **Řecko** dává přednost výchově tělesné, mravní a rozumové (Jůva, 1997). Ve starověkém Řecku, resp. ve Spartě (též Lakedaimón), rozhodně nebyla výchova idylická, poprvé se stala věcí veřejnou, nebyla pouze na úrovni individuálního působení na jedince (Janiš, 2014). Výchova probíhala v rodině pouze do sedmi let věku a pak následovala státní ústavní výchova. Chlapci se do svých 18 let zdokonalovali v tělesné a vojenské výchově, do 20 let následoval vojenský výcvik (efébie) a do 30 let měli muži povinnou vojenskou službu. Teprve pak se stali plnoprávními občany. Sparťané svou výchovou dávali přednost sociálním cílům nad svými individuálními (Šmahelová, 2009). **Atény** měly lidštější podobu výchovy i vzdělávání. Platón se snažil uplatňovat svůj názor, aby výchova byla svobodná a byla určena pro svobodné chlapce i dívky. Aristoteles oproti Platónovi prosazoval výchovu státní a všeobecnou (Janiš, 2014). Cílem výchovy v Aténách byla *kalokagathia, ideál krásy a dobra, pokus o syntézu výchovy tělesné, rozumové, mravní a estetické*. Děti do sedmi let byly vychovávány za pomoci chův a otroků. Nejčastěji se věnovaly hře s míčem, kostkami, vyřezávání, vystřihování, lepení, pravidlům slušného chování, pohádkám a mýtům. Dívky následně zůstávaly doma a věnovaly se domácnosti, hudbě, zpěvu a tanci. Chlapci navštěvovali soukromé školy za doprovodu otroků, kterým se říkalo paidagogos (ten, kdo vede dítě). V Aténách stát dohlížel na péči, výchovu i vzdělání dětí. (Šmahelová, 2009). **Řím** pak připravuje především zemědělce a bojovníka, ale hlavně řečníka (Jůva, 1997). Ovládnout řečnictví a právo bylo vrcholem výchovně vzdělávacího systému v Římě. Řečnictví zahrnovalo literaturu a dějiny. Vzdělaný Říman byl připraven zodpovědně plnit veškeré úkoly úředníka veřejné správy, vyplývající z jeho povinností (Demjančuková, 2003, s 196). Nejvýraznější osobností je Marcus Fabius Quintilianus, který se přiklání k názoru na nutnost státní výchovy s cílem sociálních výhod (rozvoj kamarádství, zdravá soupeřivost apod.). V období starověku jsou vyzdvižovány výhody hodnotného trávení volného času a podpora hry ve vzdělávání (Janiš, 2014).

Po zániku otrokářství se začal utvářet feudální řád, ve kterém se stavy rozlišovaly na šlechtu, duchovenstvo, měšťany a poddané. Dle stavovské příslušnosti se dostávalo i výchovy dětí, která převzala prvky antiky, které neodporovaly křesťanské víře. Toto období vede k rozvoji scholastiky. Výchova dívek probíhala doma, u cizího dvoru, kde se učily hudbě, zpěvu, ručním pracím, chování a náboženství, nebo v kláštorech (Šmahelová, 2009). Feudální řád vystřídala renesance – období znovuzrození – která přináší zaměření proti dogmatu a scholastice. Vzorem se stává opět antika (Šmahelová, 2009).

V období **středověku** bylo pro církev, která získala monopol v oblasti vzdělávání, přínosnější zachovávat v nevědomosti většinu obyvatelstva. Proti tomuto se postavil Mistr Jan Hus (snažil se přiblížit obyčejným lidem, kázal v češtině a nevynechával ženy) a Ital Vittorino Ramboldini da Feltre (věnoval se výchově dětí ze sociálně slabých rodin). Vznikaly hlubší vztahy mezi učiteli a žáky díky společným hrám (Janiš, 2014). Na přelomu starověku a středověku sílí **křesťanství** a spolu s ním i hlavní cíl výchovy, kterým je pěstování víry. Šlechtická výchova měla vychovat feudála pro jeho budoucí život za pomoci sedmero rytířských *ctností* (*jízda na koni, plavání, vrh kopím, šerm, hra v dámu a skládání a zpěv veršů*) (Jůva, 1997).

Výchovu v období **novověku** berou Erasmus Rotterdamský a Jan Amos Komenský jako cestu k nápravě společenského ozdravení. Komenský zahrnuje do výchovně vzdělávacího systému všechny. Říká, že každý je vzdělavatelny a s každým se dá pracovat. Důraz klade především na rodinu a výchovu v ní, velký význam dává prostředí, dětské hře a zábavě jak v souvislosti k výchově, tak ke vzdělávání, odpočinku a rekreaci (Janiš, 2014). Komenský se v koncepčním spise *Velká didaktika* zabývá základními cíli výchovy, obsahem, principy, ale i metodami. Nejen úspěšný rozvoj výchovy nejmenších členů v rodině, ale také přípravu na školní docházku systematicky zpracoval ve svém díle *Informatorium školy mateřské*. Komenský ve svých spisech podal ucelený systém výchovy, jehož prvky mají dodnes svou hodnotu. Obecný výchovný cíl byl pro něj příprava pro život věčný skládající se ze tří stupňů: *poznat sebe a svět, ovládnout sebe a povznést se k Bohu. Z toho pak vyplývají tři základní oblasti výchovy: vzdělání ve vědách a uměních, mravní výchova a výchova náboženská. Komenský vysoce hodnotí význam výchovy. Podle něho se člověk stává člověkem jedině výchovou (pedagogický optimismus. Z toho vyplývá i jeho pojetí školy jako „dílny lidskosti“, která má nahradit středověké „mučírny ducha“ (pedagogický humanismus). Celou pedagogiku Komenského charakterizuje hluboký demokraticismus. Chce rozvíjet „všechny ve všem všestranně“, ve výchově nezná rozdíly stavů nebo pohlaví, odmítá jednostrannost výchovy i její úzký praktikismus* (Jůva, 2007).

Výchova v novověku se v průběhu 19. století radikálně změnila opačným směrem, tj. proti smyslu *scholé*, která znamenala odpočinek od každodenního zabezpečování a obstarávání životních potřeb. Svět přestal být osvojitelný bez vzdělávání ve speciálních institucích. Učebnice, které se používaly v tomto období, byly psané v duchu nedělní výchovy. Školní rok se začal dělit na školu a prázdniny. *Moderní výchova má dva základní prvky: někdo formuje někoho. Není to již tajemná, přeorganizovaná instance, ve které se výchova*

uskutečňuje jako obrat od běžného zabezpečení k podstatnému, ani pohyb nebo cesta ve smyslu Božího povolání. Jsou tu lidé – učitelé, kteří vychovávají, a chovanci, kteří jsou vychováni. Původní archetypy ve výchově ve smyslu *paideia* a *educatio* ztratili opodstatnění. Člověk zůstává sám v sobě a ve své starosti o svoje zabezpečení a svou existenci (Kudláčová, 2007, s. 137–138).

Vladimír Jůva popisuje souběh náboženství, poznávání s filozofií výchovy jak v minulosti, tak v současnosti takto: *jednotlivé filozofie se po staletí pokoušejí odhalit jak proces našeho poznávání skutečnosti (gnozeologie), tak samu podstatu skutečnosti (ontologie) i nejobecnější hodnoty (axiologie). Svou povahou mohou být racionalistické nebo iracionalistické, monistické, dualistické nebo pluralistické, optimistické nebo pesimistické. Jejich poznání a pochopení je školou filozofického myšlení, jedinec si případně některou volí jako své přesvědčení, anebo si na bázi jejich podnětů i vlastní reflexe utváří svůj osobní filozofický pohled na svět. Určité náboženství a určitá filozofie provázejí každou výchovu. Bylo tomu tak v historii a je tomu tak i v současnosti. Náboženská výchova byla v centru výchovy po celý středověk, Komenský v přípravě k věčnému životu viděl vyústění výchovného procesu, náboženský aspekt dominuje i v některých alternativních směrech dvacátého století (např. v pedagogice montessoriovské, waldorfské, existencialistické ad.). Filozofický aspekt se odrážel ve výchově od antiky a čelné filozofické směry měly vždy své konsekvence pedagogické, ať už to bylo u Platóna nebo Aristotela, u Augustina nebo Tomáše Akvinského, u Descarta nebo Locka, u Rousseau nebo Kanta, anebo v různých směrech dvacátého století (Jůva, 1995, s. 45). Hana Lukášová nám svou publikací představuje filozofii výchovy a vzdělávání dle Marie Montessori, kterou je možné vyjádřit mottem: „Pomoz mi, abych si pomohl sám.“ V pojetí autorky se do popředí dostává přemýšlení o normálním pojetí výchovy z hlediska senzitivních fází dětského rozvoje. Dlouhodobé pozorování dětí jí pomohlo rozlišit citlivé fáze pro rozvoj pohybových činností, jazyka, morálního citění. Upozorňuje na riziko, že když promeškáme citlivé fáze, můžeme sice vše dohonit později, ale nikdy ne v původní kvalitě (Lukášová, 2013, s. 16). Helena Grecmanová se ve svém díle zabývá Waldorfskou filozofií výchovy, která kladla důraz na humanitně založenou nauku o člověku, která z pozorování světa a člověka postupuje k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka. Názory dr. Rudolfa Steinera vycházely z pozorování světa poznáním (Grecmanová, 1996, s. 6).*

## 2.2 Společnost a její význam v současnosti

Je velmi těžké popsat smysl filozofie výchovy v 21. století, kdy královnou věd je kybernetika, a většina dává přednost výkonnosti a flexibilitě. Že by filozofování omezovalo výkonnost? Je filozofování luxus či zahálka a měla by ustoupit do pozadí? Určitě ne. Jak říká Sokrates, abychom porozuměli žitému, nejprve musíme vykonávat anamnézis neboli rozpomenout se na skryté předpoklady podob naší zkušenosti. Filozofie výchovy je hluboce oprávněna nahlédnout a poodhalit svou vlastní inspirativní sílu. K tomu, abychom ji našli, musíme začít myslet filozoficky o fenoménech výchovy, musíme jít vstříc samotnému myšlení, tázání se na podstatu, najít způsob ideální výchovy a udělat si jasno (Zicha, 2014).

Souhlasíme s publikovaným názorem Naděždy Pelcové, která uvádí, že výchovou se každý z nás rozvíjí, abychom se mohli zařadit do společnosti. Smysl výchovy lze spojit s něčím vyšším, než jen sloužit sobě samým či praxi. „Třetí rozměr výchovy“ popisuje Naděžda Pelcová jako psychoanalytickou, fenomenologickou a duchovní existenci tradičního myšlení. Psychoanalytická existence má tři stupně výchovy, a to vitální s vazbou na někoho druhého, duchovní s vazbou např. na rodiče, učitele, lékaře či kněze a transcendentní, ve které sami sebe přesahujeme. Ve fenomenologické Patočkově filozofii máme rozlišeny tři základní životní pohyby, a to akceptaci neboli uvedení do života, domov, zabydlení se, dále práci, boj o své místo na světě a nakonec pravdu, nemožnou bez vlastní vůle či vnitřní konzistence. W. A. Flintner ve třetím duchovním rozměru poukazuje na souvislost ovlivňující schopnosti člověka s jeho činy a sebeurčením. Základ výchovy tedy spočívá v péči o růst a cestě k dospělosti, pevných sociálních vztazích, důvěře, ale také pochopení smyslu hodnotových vztahů. Výchova je vždy celkem, transcendentní činností, celostním myšlením (Pelcová, 2014, s. 19). Současnost je obrazem minulosti a tuto minulost nám Dalibor Hejna ve své publikaci připomíná péčí o duši, která otevírá samotnou povahu duše jako takové. Již v samotném starověkém Řecku bylo toto přesvědčení jako jediné, které zodpovídá za to, že člověk koná to, co je správné, jednotné, jsoucné, anebo naopak koná se neukázněným, nezvládnutým, obětí žádostivosti či dokonce upadlým jsoucnem. Pouze pro duši má význam dobro a zlo. Péče o duši se dle Platóna stará hlavně o pohyb, který vykonává to, co je rozptýlené, mnohé nahodilé, věčné, jednotné i stálé (Hejna, 2003, s. 14).

Helena Skarupská ve svém díle popisuje i vztah mezi společností a ekonomickými souvislostmi vztahujícími se k výchově a vzdělávání: *Zabýváme-li se vztahem výchovy a společnosti, nesmíme opomenout ani ekonomické souvislosti. Ekonomové přišli již v 19.*

století s tvrzením, že investice do vzdělávání a výchovy vedou k vyšší produktivitě, proto se vyspělé státy snaží zajistit jim garantovanou co nejlepší edukaci (Skarupská, 2016, s. 8). A kromě finanční stránky věnuje své dílo také podmíněnosti výchovy, především nám ale představuje vztah výchovy a společnosti ve dvou liniích, *výchova je společensky determinovaná – podmíněná, protože společnost určuje, k čemu vychovávat, společnost ovlivňuje výchovu a naopak – výchova má vliv na proměny společnosti a v neposlední řadě výchova je stimulujičím faktorem rozvoje společnosti. Ve vztahu výchovy a společnosti se nám objevují dvě základní linie:*

- *Linie kultivační – jejímž cílem je kultivovat, tedy zušlechťovat člověka. V evropském kontextu se jedná o dva přístupy, které se dnes prolínají, a to starořeckou kalokagathia, vedoucí k harmonii osobnosti a renesanční humanismus – lidskost;*
- *Linie operativní – jež je zaměřena na předávání vědomostí a dovedností, vycházející z poznání, že vědění je moc, věda je síla. Ovšem zde hrozí nebezpečí utilitarismu – výchova bude zúžena pouze na to, co se jeví být užitečným (Skarupská, 2016, s. 8).*

Úkolem výchovy je rozvoj osobnosti, proto se Miron Zelina společně se svými kolegy rozhodl sledovat rozvoj osobnosti v různých oblastech (senzomotorické, kognitivní a nekognitivní). Následně tento výzkumný tým musel konstatovat *ohrožení integrace osobnosti a mladé generace pod vlivem mnohých negativních jevů postmoderní společnosti. Identifikovali jsme hodnoty v zániku a rodící se hodnoty. Uvedli jsme návrhy expertů na řešení krize identity člověka a problémů postmoderní společnosti. V části o výkonnosti a prožívání jsme konfrontovali jednu z podstatných otázek teorie výchovy – orientaci školy na výkon nebo prožívání. V konečném důsledku nejde jen o školu, ale o smysl lidského života všeobecně. V části školských reforem v USA poukazujeme, jak teorie výchovy ovlivňují konkrétní rozhodnutí v jedné vyspělé zemi. Avšak podobné reformní úvahy a směry, úspěchy a neúspěchy zažívají i další země, převážně postkomunistické země střední a východní Evropy (Zelina, 2010, s. 94)<sup>9</sup>.*

---

<sup>9</sup> *V trendoch výchovy sme konštatovali ohrozenie integrácie osobnosti a mladej generácie pod vplyvom mnohých negatívnych javov postmodernej spoločnosti. Identifikovali sme hodnoty v zániku a rodiace sa hodnoty postmodernej spoločnosti. V časti o výkonnosti a prežívaní sme konfrontovali jednu z podstatných otázok teórie výchovy – orientáciu školy na výkon ľudského života všeobecne. V časti školských reforiem v USA poukazujeme, ako teórie edukácie ovplyvňujú konkrétne rozhodnutia v jednej vyspelej krajine. Avšak podobné reformné úvahy, smery, úspechy a neúspechy prežívajú aj ďalšie krajiny, najmä postkomunistické krajiny strednej a východnej Európy.*

### 2.3 Nejdiskutovanější témata v současnosti

Plnohodnotný život ve společnosti je díky vědě a moderním technologiím rychlejší, než tomu bylo dříve. Nad problémy současnosti se zamýšlí Eliška Suchánková ve své publikaci: *dnešní doba s sebou přináší řadu technologických i společenských změn, dochází k obrovskému nárůstu informací a pokroku prakticky ve všech oblastech lidského života. Přelom 20. a 21. století je obdobím přechodu od společnosti založené na osvojování znalostí ke společnosti zaměřující se na osvojování a rozvoj dovedností potřebných pro život v rychle se měnící době – kreativity a inovace, kritického myšlení, rozhodování a řešení problémů, komunikace a spolupráce, týmové práce, osobní a sociální odpovědnosti aj. Cílovou kategorií ve vzdělávání se stávají osvojování a rozvoj klíčových kompetencí, dovedností, způsobilostí či schopností pro 21. století, často definovaných jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které nám umožňují žít a prožít svůj život plnohodnotně, zapojit se do společnosti a být úspěšným jak v osobní sféře, tak ve sféře pracovní (Suchánková, 2014, s. 19).*

Velkým tématem současné společnosti jsou také demografické údaje o poklesu porodnosti, kdy nám Zdeněk Helus ve své publikaci *připomíná názor francouzského demografa A. Dumonta (1890), jenž dokazoval, že znatelný pokles porodnosti na konci 19. století byl způsoben silící orientací Francouzů na společenský vzestup. Dítě je podle jeho pojetí zátěží, s níž nelze úspěšně stoupat po žebříčku ekonomické a statusové úspěšnosti. A současný německý sociolog U. Beck obhajuje názor, že vyspělá tržní společnost posiluje tendence k bezdětnosti, poněvadž předpokládá jedince, kteří nejsou poutáni závazky, brzdícími je v pohotovosti reagovat na měnící se podmínky trhu a šance profitu (Helus, 2004, s. 69).*

A pokud dnešní rodiny děti mají, pak se rodiče snaží být těmi nejlepšími rodiči na světě a své děti vychovávají, jak nejlépe umí, a chtějí je také zahrnout láskou a pozorností nejen hmotnými, až jim unikne *hranice přiměřenosti, a místo toho, aby své děti správně rozvíjeli a vedli, je rozmazlují a ochraňují tak, že jim de facto nedovolují se správně rozvíjet a osamostatnit se. Místo toho, aby je posouvali vpřed, jim nepřímou brání stát se zdravě sebevědomými, samostatnými a zodpovědnými mladými lidmi, schopnými se spolehnout především sami na sebe a svoje schopnosti. Učí je závislosti a neschopnosti správné a užitečné sebekázně (Hubatka, 2014, s. 11).*

Dříve byla výchova záležitostí rodiny. Rodiče se zbavují odpovědnosti za výchovu a tuto stále více delegují na školský systém a čekají na výsledky dětí. Kritika systému je poté

tím nejsnadnějším následkem této příčiny. Rodiče tlačí na školu a samotné učitele, tito ustupují a kvalita škol se následně zhoršuje, což následně vyvolává další kritiku a nespokojenost. *Systém, normy i pravidla se v současnosti stále více nastavují podle těch méně schopných. Z výjimek se stávají pravidla. Elity selhávají a stále rychleji mizí ze scény. Pod záminkou demokracie a práv jednotlivce se dostává do popředí hlasitější menšina, která zneužívá systém a vynucuje si ústupky a normy podle sebe, ale ty jsou nesprávné. Mlčící většina si to stále nechává líbit, byť na to v konečném důsledku stále více doplácí* (Hubatka, 2014, s. 14).

*Lidské jednání leží dnes v oblasti „strachu a zvýhodnění“, co všechno člověk dělá pro to, že se bojí nebo že chce dosíci jistých výhod, totiž peněz, postavení, popularity, úcty, klidu. Veškeré konání je dnes takto ohroženo. Cítíme a víme, že svět je jeden, že každé barbarství kdekoli na světě je barbarstvím nakonec vždycky nějak se týkajícím i nás. Každý teroristický čin je terorizováním všech, každá válka je „světovou“ válkou, „globální“, protože je konfliktem na dnes tak přehledném a propojeném glóbu. Tento jeden svět je rván na kusy sobectvím ve velkém i v malém. Žili jsme a žijeme v ohrožované vlasti. Dříve se na tom podílel v nemalé míře vnější nepřítel, dnes to námi politicky lomcuje zevnitř. A tak i naše leckterá domácí společenství, inzerující se jako liberální nebo všelijak se ohánějící občanskou svobodou, nehájí a nezaručuje libertas, svobodu, nýbrž spíše prostor pro libovůli vychytralejších a obratnějších manipulátorů, kteří obcházejí s lákavou nabídkou stále rychlejšího a snadnějšího dosažení blahobytu lidstva či uvolňování cesty neslýchanému rozvoji* (Palouš, 2011, s. 135).

Rádi bychom zdůraznili varování neboli *Mementa pro filosofii výchovy, teorii výchovy i praxi výchovy*:

- 1) *Rozdíl mezi vnitřními časy vychovatele a vychovávaného může být tak výrazný, že „časově jsme si navzájem cizinci“.*
- 2) *Nepojímat čas výchovy (dětství, mládí) jenom jako období přípravy na život, který má objekt výchovy ve smyslu celého života (resp. nejdůležitějších životních událostí) teprve „před sebou“.*
- 3) *Pomoci vychovávanému dát času řád, hodnotný obsah a trvání.*

*Řečeno stručněji: výchova by měla:*

- *Pamatovat na mezigenerační rozdíly vnitřního času*



- *Reflektovat dětství (mládež) jako období, v němž má veškeré působení (pozitivní či negativní, záměrné či necílené) příhodné psychofyzilogické předpoklady k hlubšímu a trvalejšímu ovlivnění vychovávaného*
- *Napomáhat vychovávanému v jeho úsilí o „činné sebečasování“ („sebečinnou temporalitu“), (Baumruck, 2003, příspěvek ve sborníku, s. 352–355).*

### 3 VÝCHOVA V SOUČASNOSTI

Cílem výchovy v současnosti by mělo být navázání a upevnění vzájemného vztahu, ať se jedná o učitele nebo rodiče a dítě v jakémkoliv věku. Bohužel, dnešní doba s sebou nese spoustu vymožeností, které nekorrespondují s výchovou samotnou a ani ji nepodporují. *V dnešní době je příliš dětí vzdorovitých, nevlídných, povýšených, duchem nepřítomných až nepřátelských. Fňukají, otravují, dělají scény a vyžadují neustálou pozornost svých rodičů, kteří jsou příliš zaměstnaní na to, aby s nimi trávili dost času. Protože se cítí provinile, své děti utěšují nezdravými svačinami, módním oblečením, hračkami a médii. Vzniklo velké množství nových „klinických diagnóz“, které vysvětlují, proč jsou děti tak strašně rozmazlené, nevychované, nespolečenské a proč je až neuvěřitelný počet dětí diagnostikován s ADHD poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou a proč do nich pak cpeme psychoaktivní léky* (Matthews, 2015, s. 109).

Je potřebné také vystihnout, že důležitým faktem je problém integrace a zvládání změn. *Typickým znakem současnosti je totiž prudká akcelerace sociálních a ekonomických procesů, přičemž v transformujících se krajích střední a východní Evropy je tato akcelerace ještě výraznější. Dalším závažným faktem, který musí pedagogická teleologie jako věda o cílech výchovy akceptovat, je zřetelná a reálná tendence integrace, minimálně v evropském kontextu. Zásadní otázka z pohledu samotné filozofie výchovy tedy zní: čím by měl člověk disponovat, aby byl připravený optimálně zvládat situace generované uvedenými kvalitativními změnami? Nejjednodušší odpověď zní, že by to měla být komplexně rozvinutá osobnost, přičemž komplexnost chápeme jako rozvoj její racionální, emoční a vegetativní složky. Taková charakteristika je sice všeobecně známá a všeobecně akceptovaná, ale podle našeho názoru je nevyhnutelná její další konkretizace. A to je úloha také filozofie výchovy, jako také pedagogické teleologie.* (Krystoň, 2003, s. 116).

#### 3.1 Proměna ideálu výchovy

Zdeněk Helus vidí jako proměnu ideálu výchovy navrácení se k tradicím, kdy prvním vzorem výchovného působení byla pospolitá rodina a až poté následoval kolektiv a společnost. Klade velký důraz na mezilidské vztahy a *výchovou zdůrazňujeme morálně postojové kvality osobnosti, jinými slovy ctnosti, kterými je člověk ušlechtilý, dbá své poctivosti vůči druhým i sobě samému. Hledá své poslání, kterému je věrný. S touto kvalitou osobnosti je úzce spjat pojem charakter. Pro výchovu má rozhodující význam rozvíjení*

mezilidské pospolitosti v nejrůznějších situacích za intimní rodinné prostředí je prvopočátečním modelem společenské sociability. Děti zde získávají zkušenosti s komplementaritou sociálních rolí, spoluprací, poskytováním si vzájemné opory, vycházením si vstříc, vzájemným respektem apod. Účinná výchova ovšem nemůže opomíjet vzdělávací komponentu – nutně do ní přesahuje a současně z ní čerpá. Viz jmenovitě kognitivní zvládnutí témat morálky a ctností; charakteru a etických postojů; důsledků jednání, beroucího v patrnost druhého člověka jako bytost, do níž je možno a záhodno se vcítit a se kterou je třeba dojednat řešení problémů, které nás spojují. To jsou příklady oboustranného přesahu edukačních komponent výchovy a vzdělávání. Kognitivní zvládnutí témat mezilidské vzájemnosti je důležitým facilitátorem utváření charakteru. Ale podobně i vzdělávání je podstatným způsobem facilitováno takovými charakterovými vlastnostmi, jako je důslednost, vytrvalost, touha dobrat se pravdy... (Helus, 2014, s. 13–14).

Blanka Kudláčová v knize Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení porovnává charakteristiky a zjišťuje, že nejvýznamnější posun ve výchově můžeme zaznamenat v novověku, který do výchovy přináší principiální změny a nové skutečnosti.

Tabulka č. 1: Komparace fenoménu výchovy v jednotlivých tradicích dle vybraných kritérií

	<i>řecko-antická tradice</i>	<i>židovsko-křesťanská tradice</i>	<i>novověk</i>
<i>Název</i>	<i>paideia</i>	<i>educatio</i>	<i>výchova</i>
<i>cíl výchovy</i>	<i>péče o duši, příprava na vstup člověka do života</i>	<i>příprava na dobrý život, který je předpokladem vstupu na věčnost, do Božího království</i>	<i>příprava člověka pro praktický pozemský život, úspěšnost</i>
<i>cíl je garantovaný</i>	<i>"shora", zvenku, preordinovanou institucí</i>	<i>"shora", zvenku, Bohem</i>	<i>jedinou jistotou je člověk sám</i>
<i>forma učení</i>	<i>tradice a napodobování</i>	<i>tradice a napodobování</i>	<i>institucionální charakter vzdělávání</i>
<i>prostor pro uskutečnění výchovy</i>	<i>scholé – odpočinek od každodenního zabezpečování a obstarávání životních potřeb</i>	<i>judaismus – sobota (sabat), křesťanství – neděle (den Kristova vzkříšení)</i>	<i>ztráta charakteru výchovy jako nedělní záležitosti, naopak škola se stává zaneprázdněností</i>

vztah člověka k světu	<i>člověk je součástí světa a začíná ho pomalu reflektovat</i>	<i>člověk je tvůrcem světa a pokračuje ve stvořitelském Božím díle</i>	<i>svět je objektem, člověk si uzurpuje právo ovládat ho a využít</i>
vztah člověka k jiným společenský rozměr výchovy	<i>začlenění člověka do polis – obce</i>	<i>zájem o bližního a společné dobro</i>	<i>individualismus a konkurence, nezávislost na jiných a snaha o zabezpečení</i>

Zdroj: Kudláčová Blanka, *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení*, s. 153

*Cílem výchovy je všestranně a harmonicky rozvinutá osobnost. Pokud někoho vychováváme, pak tedy vedeme či provázíme sebe i druhé k samostatnosti, zodpovědnosti, smysluplnosti (Prokešová, 2013). W Brezinka na to odpovídá pojmem životní zdatnost, což je celá řada schopností, které jedinci umožňují, aby v dané společnosti žil, pokud možno:*

- 1. samostatně (ve smyslu materiálním, ale především psychické nezávislosti),*
- 2. zodpovědně (nejen za sebe, ale i za ostatní),*
- 3. smysluplně (vím, proč žiji, jak žiji, proč dělám, co dělám; tuším smysl života),*
- 4. dobře (pokud zvládám první tři podmínky, pravděpodobně žiji dobře).*

*Vývojovou tendenci ve výchově Zelina vidí v tom, že osobnost se může rozvíjet pouze na pozadí společensko-historických podmínek, přestože nemůžeme izolovat ani rodinu ve výchově, ani masmédiá, ani ostatní lidi. Od společensko-historického pozadí se odvíjejí určité trendy v osobnosti, i když osobnost je aktivně-tvořivým subjektem na pozadí svého žití. V postmoderní společnosti na prahu nového tisíciletí zaznamenáváme výrazně nové a silnější staré trendy, které nejsou platné jen pro jednu krajinu, ale pro celou planetu. Nejvýznamnější z nich můžeme shrnout takto:*

- od uzavřenosti osobnosti do sebe k otevřenosti, upřímnosti a komunikativnosti;*
- od získávání, doplňování k rozšiřování, spolupráci a produktivitě;*
- od podávání výkonů k přežívání, vztahům, citům;*
- od přinucení k produktivitě k svobodné produkci, od vnější motivace k vnitřní motivaci;*
- od autoritářství k demokracii;*
- od rigidity k pohybu a změně, od stálosti, dogmatizmu a schematizmu k dynamice, flexibilitě a variabilitě;*
- od tvrdé celistvosti, funkčnosti ke hře, dobrodružství, prožívání a hledání;*

- *od netvořivosti, neoriginality k odvaze k originalitě a tvořivosti;*
- *od diktátu k dialogu;*
- *od subjektivě-objektových mezilidských vztahů (ve škole učitel – žák; na úřadě byrokrat – strana) k subjektivě-subjektovým vztahům;*
- *od soutěžení ke kooperaci, od socializace k personalizaci;*
- *od vnější regulace osobnosti k vnitřní regulaci osobnosti;*
- *od manipulativního uplatňování moci k moci uplatňování z pověření a na kontroly těch, na kterých se moc uplatňuje;*
- *od nelidskosti k lidskosti: od hlouposti k moudrosti; od škaredosti ke kráse, od zla k dobru (Zelina, 2010, s. 69)<sup>10</sup>.*

Výchova musí být přiměřená, důsledná, postupná, názorná, trpělivá, soustavná, důvěrná a pestrá. *Vždyť vnímavý vychovatel, ať už rodič nebo učitel, dochází k odhalení, že dětství, především šťastné dětství, je něčím víc než bédností počátku, z níž je třeba dotyčnou bytůstku co nejrychleji dostat, ať chce, nebo nechce, ať ji to třeba i sebevíc bolí. Od počátku 20. století se v tomto duchu – pochopitelně v návaznosti na snahy předchůdců – formovaly pozoruhodné impulzy vyzdvihující pozitivní kvality dětství, jimž má být věnována edukační péče především (Helus, 2004, s. 33).*

---

<sup>10</sup> *Osobnosť sa môže rozvíjať len na pozadí spoločensko-historických podmienok, pretože nemôžeme izolovať ani rodinu vo výchove, ani masmédiá, ani ostatných ľudí. Od spoločensko-historického pozadia sa odvíjajú určité trendy v osobnosti, aj keď osobnosť je aktívno-tvorivým subjektom na pozadí svojho života.*

*V postmodernej spoločnosti na prahu nového tisícročia zaznamenávame výrazne nové a silnejšie staré trendy, ktoré nie sú platné len pre jednu krajinu, ale pre celú planétu. Najvýraznejšie z nich môžeme zhrnúť takto:*

- *od uzatvorenosti sa osobnosti do seba k otvorenosti, úprimnosti a komunikatívnosti;*
- *od získavania, dopĺňania k rozširovaniu, spolupráci a produktivite;*
- *od podávania výkonov k prežívaniu, vzťahom, citom;*
- *od prinútenia k produktivite k slobodnej produkcii, od vonkajšej motivácie k vnútornej motivácii;*
- *od rigidity k pohybu a zmene, os stálosti, dogmatizmu a schematizmu k dynamike, flexibilitě a variabilite;*
- *od tvrdej cieľovosti, funkčnosti k hre, dobrodružstvu, prežívaniu a hľadaniu;*
- *o netvorivosti, neoriginality k odvahe k originalite a tvorivosti;*
- *od diktátu k dialógu;*
- *od subjektovo-objektových medziľudských vzťahov (v škole učiteľ – žiak; v úrade byrokrat – stránka) k subjektovo-subjektovým vzťahom;*
- *od súťaženia ku kooperácii, od socializácie k personalizácii;*
- *od vonkajšej regulácie osobnosti k vnútornej regulácii osobnosťou;*
- *od manipulatívneho uplatňovania moci k moci uplatňovanej z poverenia a za kontroly tých, na ktorých sa moc uplatňuje;*
- *od neludskosti k ľudskosti: od hlúposti k múdrosti; od škaredosti ku kráse, od zla k dobru.*

Rádi bychom se nyní vrátili ke kapitole 2.1 a podrobněji popsali proměny ideálu výchovy v minulosti za pomoci výroků a citátů, které budou důležitými v praktické části této diplomové práce. Stanovili jsme si pět oblastí zkoumání.

### Výchova v období antiky

*Mezi představiteli antického myšlení byl cílem výchovy vysoce harmonicky rozvinutý člověk po stránce tělesné i duševní. Hovoříme o tzv. ideálu kalokagathie. Člověk má být nejen na pohled krásným a zdravým, ale i duševně, eticky mravným. Jen ve zdravém těle může být zdravý duch a naopak (elearning.ujak.cz).*

Sokrates

*„Člověk má být ke svému příteli takový, jako sám k sobě.“*

*„Nejvyšším úkolem není teoretické poznání, nýbrž praktické umění žít.“*

Aristoteles:

*„Člověk od přírody baží po vzdělání.“*

Platón

*„Ženy mají mít s muži stejná práva občanská a stejnou výchovu.“*

*„V péči o štěstí druhých nacházíme své vlastní.“*

Seneca

*„Nemáme se učit pro školu, nýbrž pro život.“*

Další oblastí, které se budeme věnovat v našem výzkumu, je oblast **liberální výchovy**. Mezi nejvýznamnějšího představitele liberálního stylu výchovy patří Jean Jacques Rousseau v zastoupení těchto výroků:

*„Člověk je od přirozenosti dobrý a kazí jej společnost.“*

*„Vychovávání není nic než navykání.“*

*„Výchova je násilné zasahování do vývoje dítěte.“*

*„Člověk by se měl vyvíjet v souladu s přírodou a jejími zákony směřující ke svobodě člověka.“*

Další oblastí, které se budeme věnovat, je **autoritativní výchova**. Nejznámějším představitelem autoritativního stylu výchovy je John Locke v zastoupení těchto výroků:

*„Dětem je třeba učinit život tak zábavný a příjemná, jak jen to jde.“*

*„Dítě je nepopsaný papír (tabula rasa) a od útlého věku potřebuje rozumové vzdělávání, jeho podmínkou je zdravé tělo a správné smyslové vnímání.“*

*„Nikdy nepřehlížejte dětské chyby“*

... ale také jsme přidali citát filozofa Claude-Adriena Helvétiusa

*„Výchova je všemocná a její zásluhou jsme, čím jsme.“*

Další oblastí je **demokratická výchova**, kde jsme se zaměřili na výroky a citáty známých osobností jako byl např.:

Immanuel Kant

*„Člověk se může stát člověkem jen pomocí výchovy. Není ničím, jen tím, čím ho výchova učiní.“*

Anton Semjonovič Makarenko:

*„Učit se lze slovy, vychovávat příkladem.“*

*„Není špatná mládež, jsou jen špatní vychovatelé.“*

Jan Amos Komenský

*„Každému člověku je jeho věk školou.“*

Zdeněk Matějček

*„Porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem.“*

### 3.2 Čtyři pilíře výchovy

Současnou výchovu budeme prezentovat ve „Čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání“. Tyto pilíře stanovila Mezinárodní komise Vzdělávání pro 21. století, kdy vzdělání je charakterizované jako nejdůležitější složka rozvoje osobnosti, a to jak v individuálním, tak společenském rozvoji. Pamatuje nejen na vzdělávání ve školských zařízeních, ale zaměřuje se i na vzdělávání mimo tato výchovná zařízení, tedy i na rodinu, společnost, komunitu. Současný pohled na důležitost výchovy a vzdělávání zmiňuje MŠMT v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice v tzv. Bílé knize. Do budoucna bude nezbytné umět se rychleji přizpůsobit neustále se měnícím skutečnostem.

Mezinárodní komise Vzdělávání pro 21. století vznikla v roce 1993 pod záštitou organizace UNESCO. Tato organizace byla založena 16. listopadu 1945, kdy zakládající členové této organizace podepsali Ústavu. V současné době má 195 členských zemí. Zabývá se činností v pěti hlavních oborech: vzdělání, přírodní vědy, sociální a humanitní vědy, kultura a komunikace a informace (<https://cs.wikipedia.org/wiki/UNESCO>).

Obrázek č. 1: Symbol UNESCO



Zdroj: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bc/UNESCO\\_logo.svg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bc/UNESCO_logo.svg)

Miriam Prokešové ve své publikaci poukazuje na přínos nového *století a tisíciletí*, které má být údajně ve znamení duchovního růstu, duchovní obnovy. Ve zprávě mezinárodní komise UNESCO pro vzdělávání pro 21. století s názvem *Učení je skryté bohatství z r. 1997* se hovoří o čtyřech budoucích nebo nastávajících pilířích vzdělanosti, potřebných pro budoucnost. Jsou to: *učit se být, učit se poznávat, učit se jednat a učit se žít pospolu, společně. Jaký skok však čeká na člověka, aby toto stávající prázdno, prázdnotu, tuto svou poušť, ve které má vybudovat čtyři nosné pilíře, vyplnil? Bude nebo je člověk na to připraven? Nezůstane pouze opět u deklarace sice krásných, ale nesplnitelných slov? Bude člověk schopen přemoci svou vlastní prázdnotu, ve které se nyní ocitl natolik, že je nutné ne rozvíjet, ale přímo budovat pilíře vzdělanosti na předpokladech, člověku jako myslící bytosti v podstatě od přirozenosti daných? Je člověk současnosti toho ještě schopen a nestojí již natolik na pohyblivém písku své pouště, až se dá pochybovat, má-li k tomuto vůbec ještě v dnešní době vytvořeny všechny základní předpoklady?* (Prokešová, 2004, s. 31).

Rudolf Kohoutek ve slovníku cizích slov představuje koncept čtyř pilířů vzdělání jako *Pojem Delorsův koncept čtyř pilířů vzdělávání*:

1. *Učit se poznávat (osvojit si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se)*



2. *Učit se jednat (naučit se tvořivě zasahovat do svého životního (přírodního i společenského) prostředí)*
3. *Učit se být (porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami)*
4. *Učit se žít společně, učit se žít s ostatními (umět spolupracovat s ostatními, a moci se tak podílet na životě společnosti, nalézt v ní své místo) (slovník-cizich-slov.abz.cz).*

Rádi bychom představili charakteristiku „Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání“ podrobněji:

1. První pilíř „UČIT SE BÝT“ – pod tímto pojmem můžeme vidět potřebu každého jedince samostatně přemýšlet, uvažovat, hodnotit, potřebu se samostatně zapojit a dokázat realizovat své potřeby a představy. S tím ale souvisí že by se jedinec měl umět zachovat podle toho, jaký má na věc vlastní názor, úsudek. Je nutno, aby nedocházelo k excesům v chování osoby, aby zde byla přítomna seberegulace, odpovědnost, dostatečná míra sebedůvěry. Pokud je člověk schopen skloubit správnou míru sebevědomí, tvořivosti, schopnosti adekvátně zareagovat na nastalé situace a má dostatečnou dávku tvořivosti a v nezanedbatelné míře i odpovídající samostatnost myšlení, je schopen autoregulace, může být v takovém případě považován za příklad osobnosti, kterou představuje první pilíř a jeho základní myšlenka (Spilková, 2005).

Aby z jedince vyrost člověk, který umí být, je nutno zapojit jak rodinu, tak i školu, protože obě instituce dávají dítěti základ jeho výchovy a tvoří nedílně jeho osobnost. Sociálně vztahová oblast je při rozvoji osobnosti dítěte nezanedbatelná. K tomu patří nejen vztahy v nejužší rodině, ale právě také škola, kde se dítě učí komunikovat se spolužáky, tedy tvoří si schopnost mít vztahy na stejné věkové úrovni a na stejné úrovni intelektuální a rozvojové, tak i vztahy s dospělými osobami, tedy i s učiteli, kteří by pro dítě měli být vzorem a autoritou. Tato autorita by však neměla vycházet z pouhého vynuovení podřízenosti k postavení učitele, měla by být tvořena na základě přirozeně vzniklé úcty k osobnosti, která je pro dítě vzorem jak po stránce morální, tak i intelektuální. Učitel, který si zaslouží úctu svých žáků, nikdy nevyžaduje slepou poslušnost a postavení ve společnosti, ale i morální vlastnosti důležité pro rozvoj jedince. Musí být sice přísný, aby byla dodržována stanovená pravidla, ale jejich dodržování vyžaduje ne násilím, ale příkladem a vlastní důsledností, kterou následně požaduje i po svých žácích. Dítě si tak uvědomuje, že nemá jen práva, ale také povinnosti, že práva a povinnosti nedílně

souvisejí, že každý nese od počátku svůj díl odpovědnosti na celé společnosti (Škvorová, 2011).

2. Druhý pilíř „UČIT SE BÝT S DRUHÝMI“ – tento pilíř se především zaměřuje na období školní docházky, kdy se dítě učí komunikovat se spolužáky, kdy v jedné třídě, v jedné škole jsou společně děti z různých rodin (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001). Každá rodina má jiný způsob komunikace, jiný způsob trávení volného času, pojmání okolí, kdy dítě, které přechází z rodinného života do kolektivu, konfrontuje tyto zkušenosti z vlastní rodiny s tím, co přinášejí ostatní spolužáci. Musí být schopno jednak prosadit své vlastní prožitky a názory, ale také musí být schopno pochopit, že jiné dítě má jiné názory a zkušenosti a nelze je proto odsuzovat za to, že se chová či jedná jinak. Dle Bubera „*se člověk stává osobností jen ve styku s druhými lidmi, pokud se ovšem jedná o vztah Já a Ty.*“ (Beneš, 2002, s. 80).

Pro dítě je vstup do školy v podstatě tím nejnáročnějším obdobím jeho života, protože najednou se stává, ať už chce nebo nechce, samostatným a odpovědným jedincem, který má nové povinnosti a také nová práva. Je na každém dítěti, jak se s touto situací vyrovná, ale vzhledem k tomu, že se jedná právě o dítě, které je velmi zranitelné, nemá zkušenosti a není schopno své nové prožitky konfrontovat s minulými zkušenostmi, vše je pro ně nové (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001). Zde je nezastupitelná úloha právě učitele, který by měl být schopen provést dítě tímto náročným obdobím tak, aby nezahořklo, neztratilo své ideály a bylo schopno získat dostatečnou dávku sebevědomí pro svůj další osobnostní rozvoj. Vzhledem k tomu, že se dítě ve škole setkává s velkou dávkou nových informací a poznatků, je nutno, aby někdo, kdo je pro tuto situaci studovaný, mu ukázal, kterou cestou je nejlepší se vydat. Dítě se setkává s odlišnostmi nejen ve vnímání každodenních poznatků, ale i s tím, že se setká s dítětem jiné barvy pleti, jiného vyznání, narazí na etnické problémy, a je nutno, aby se v něm vypěstovalo pochopení a tolerance (Spilková, 2005). Ne, aby dítě jen z principu odsuzovalo cizí a neznámé. Výchova k toleranci a empatii je v tomto věku nezbytná, a jednou z nejdůležitějších povinností učitele v tomto věku dítěte je to, aby se dítě naučilo, že musí spolupracovat nejen s tím, kdo mu je sympatický, ale i s ostatními, i když jsou pro ně neznámí a podivní. Přestože se mu nelíbí a nevyhovují mu, mělo by dokázat potlačit emoce ve prospěch výsledku práce (Škvorová, 2011).

3. Třetí pilíř „UČIT SE POZNÁVAT“ – z množství směrů, které se poznávání věnují, lze uvést například konstruktivismus, který je založen na vlastním poznávání a konstruování

poznatků, tedy na tom, aby žák sám přemýšlel, vymýšlel, objevoval, ne používal pouze již to staré, to dříve poznané. *Důraz na význam sociálního kontextu poznávání a učení je vyjádřen pojmem sociální konstruktivismus, jeho základním psychologickým východiskem je teorie L. S. Vygotského. Klíčovými principy konstruktivistického pojetí poznávacího procesu při vyučování jsou tři předpoklady* (Spilková, 2005, s. 61). Žák chodí do školy přemýšlet nad poznatky, obohacuje je, organizuje a rozvíjí ve skupině. Další předpoklad žákovi umožňuje učitel, a to dosáhnout maxima za pomoci celého kolektivu. Třetí předpoklad je v oblasti inteligence, která je neustále obměňována a obohacována (Škvorová, 2011). Zde můžeme hovořit o auto-socio-konstruaci, kterou lze vysvětlit jako poznávání ve společnosti ostatních, v komunikaci mezi žáky a mezi žáky a učitelem, kdy základem je osobnost žáka, který sám vlastními silami něco vytváří. Tato myšlenka je založena na představě, že žák se učí tím, že eliminuje své vlastní poznatky, rozvíjí sám sebe a tím i svou skupinu, v níž pracuje a od níž zase na oplátku přijímá informace.

První stupeň základní školy má žákům poskytnout dovednosti a základní návyky. Zjistit, v čem dítě vyniká, a vést ho k dalšímu sebezvoji. Základem je příznivá pracovní, emociální a sociální atmosféra. Druhý stupeň by již měl především utvářet postoje a hodnoty důležité pro kultivovaný projev chování, rozhodování a respekt k právům a povinnostem občana (Škvorová, 2011).

4. Čtvrtý pilíř „UČIT SE JEDNAT“ – každý člověk se v průběhu života dostává do různých, často nepředvídatelných situací, které musí řešit. Někdy je řeší jako jedinec sám za sebe, někdy je toto řešení otázkou celého kolektivu. Zde je nutno, aby byl člověk schopen v tomto kolektivu spolupracovat, aby byl ochoten konfrontovat své zkušenosti se zkušenostmi jiných a společně pak nacházet to nejlepší řešení.

Být členem společnosti je velmi složité, je nutno, aby dítě bylo od počátku vedeno zkušenými učiteli, kteří nepředávají pouze informace a vědomosti, ale i morální poučení a morální výchovu, protože dítě se učí nejen vědomosti, ale z jejich příkladu nastavuje své další chování (Škvorová, 2011).

Všechny pilíře vycházejí ze zkušeností a z určitých protikladů a osobních předpokladů jednotlivce či společnosti. Učit se být, jak na lokální úrovni, tak na globální úrovni. Učit se být s druhými je velmi složité a náročné téma, jelikož v sobě spojuje individuální zájmy s veřejnými, za podmínky, že člověk neztratí své kořeny. Učit se poznávat v sobě kloubí modernost s tradicí, kdy člověk je otevřen novým poznatkům. Základem je poznat, nikoliv

hodnotit. Učit se jednat je dlouhodobý cíl spojený s trpělivostí, empatií a komunikací. *Učení v průběhu celého života je klíčové téma společnosti. Není ničím novým, aby se lidé ve svém životě vraceli ke vzdělávání s cílem vyrovnat se s novými situacemi, které se objevily* (Prokešová, 2004).

Tabulka č. 2: Vzdělávací cíle a průřezová témata v rámci 4 pilířů výchovy a vzdělávání

<i>UČIT SE BÝT</i>	<i>UČIT SE BÝT S DRUHÝMI</i>	<i>UČIT SE POZNÁVAT</i>	<i>UČIT SE JEDNAT</i>
<i>Vzdělávací cíle:</i>	<i>Vzdělávací cíle:</i>	<i>Vzdělávací cíle:</i>	<i>Vzdělávací cíle:</i>
<i>1. Rozvoj lidské individuality</i>	<i>1. Posilování soudržnosti společnosti, výchova k lidským právům a multikulturalitě</i>  <i>2. Podpora demokracie a občanské společnosti</i>  <i>3. Výchova k partnerství, spolupráci, solidaritě</i>	<i>1. Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnost</i>  <i>2. Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity</i>	<i>1. Výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnost</i>  <i>2. Zvyšování zaměstnatelnosti</i>
<i>Průřezová témata:</i>	<i>Průřezová témata:</i>	<i>Průřezová témata:</i>	<i>Průřezová témata:</i>
<i>1. Osobnostní a sociální výchova</i>	<i>1. Osobnostní a sociální výchova</i>  <i>2. Multikulturní výchova</i>  <i>3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech</i>	<i>1. Mediální výchova</i>  <i>2. Environmentální výchova</i>	<i>1. Výchova demokratického občana</i>  <i>2. Environmentální výchova</i>

Zdroj: Jana Škvorová, 2011 Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání, Bakalářská práce

### 3.3 Ideál současné výchovy

Paradoxem současné výchovy je to, že mnozí jedinci se domnívají, že vzdělání je pro ně prostředkem k získání hmotného majetku, dosažení vlastní prosperity, zajištění svých hmotných cílů, a opomíjejí přitom myšlenku, že vzdělání zahrnuje rovněž i péči o duši a vlastní osobnost a představuje i určitou možnost rozvíjení vztahů jedince s okolím a se společností. Výchova v 21. století by se měla zaměřit na svou sociální funkci, tedy na kultivaci osobnosti, na rozvíjení celé civilizace prostřednictvím jedince a na uvědomění si negativ, které mohou vzniknout nedostatečnou či špatnou výchovou. (Horká, 1998. s. 10)

Výchova musí respektovat individualitu každého jedince, osobnost žáka či studenta, rozvíjení tolerance a respektu ke svému okolí. Standardní výchova ve škole byla vždy zaměřena na klasifikaci za opakování získaných vědomostí, přičemž dlouhodobě chybělo soustředění se i na osobnost každého žáka či studenta. Je jisté, že pro učitele je jednodušší zhodnotit přednášenou látku a oznámkovat ji podle jednoduše dosaženého výsledku, ale zde hrozí nebezpečí opomíjení osobnosti studenta, jeho zaškatulkování a rovněž vyloučení jedinců, kteří nestačí výuce ve třídě. Vyučující by měl být na takové úrovni, aby dokázal každého žáka ohodnotit nejen dle jeho naučených výsledků, ale zaměřit se na individualitu osobnosti. Za pomoci osobního přístupu lze i z takzvaně průměrného žáka vychovat individualitu, která může být v určitých oborech nadprůměrná (Horká, 1998, s. 20).

Výchova je důležitá již z toho důvodu, že každému jedinci srozumitelně a souhrnně poskytuje znalosti a zkušenosti předchozích generací, a to jak v pozitivním, tak negativním slova smyslu. Informace předávané za pomoci výchovy musí být pravdivé, jasné, srozumitelné bez zkreslení a výmyslů, neboť na základě těchto informací si dítě tvoří představu o světě a o svém okolí, stejně tak je ale důležitá výchova vlastním příkladem. Již malé dítě dokáže odlišit pravdu a lež v chování dospělých lidí ve svém okolí (Kučerová, 1996).

Není možné pouze mentorovat, ale naopak nabízet možnost vlastního rozhodování a vlastního hodnocení předkládaných informací. I když se současná doba soustředí na hmotné statky, mravní výchova je nedílnou součástí rozvoje každé osobnosti. J. A. Komenský se domníval, že *výchova určuje budoucnost národů. Na druhé straně cynické přesvědčení, že není jiné reality než politicko-ekonomické rozložení sil a že i morální ideologie je jen taktickým nástrojem manipulace, jímž si mocní uzurpují nejen vládu nad*

*hmotným světem, ale i niternou svobodu slabších a slabých partnerů* (Kučerová, 1996, s. 121).

Morální výchova si klade za cíl, aby se každý člověk stal mnohostrannou osobností, která je schopna být součástí širší společnosti. Morální výchovu můžeme považovat za prostředek, jak člověk může nalézt cestu k sobě samému. Pokud je schopen pochopit sám sebe, je schopen chápat i širší souvislosti a určitou formou i měnit svět (Kučerová, 1996).

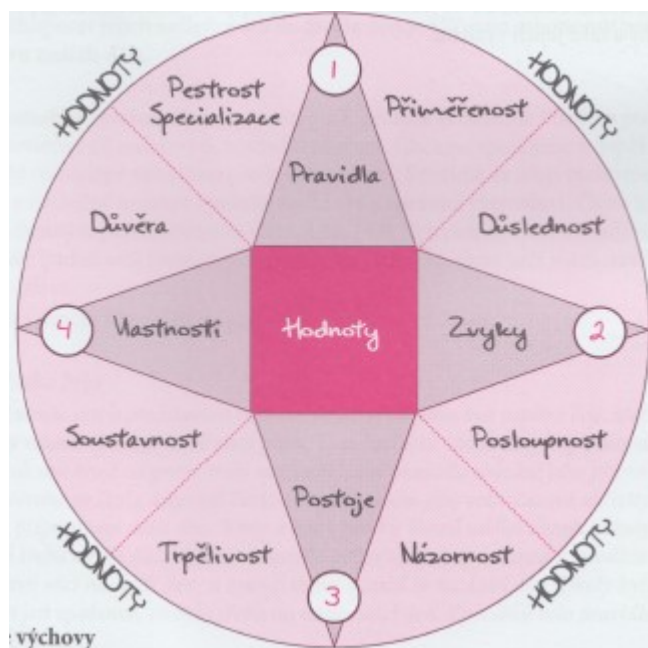
Člověk ať chce nebo nechce, není vyčleněnou samostatnou osobností, ale je součástí vlastní rodiny, užší i širší společnosti, je občanem své země, obyvatelem světa. Toto všechno je nutno při výchově brát v potaz a výchovu brát v globále. Globální výchova se zaměřuje nejen na souznění člověka, přírody a kultury, ale také na široký rozvoj osobnosti se zaměřením na odstranění izolovanosti a jednostrannosti. Výchova není jen absorbování poznatků a vědomostí, ale soustředí se i na duchovno a pochopení tradic náboženství a umožňuje i jejich poznání a oceňuje jejich univerzální hodnoty – lásku, soucit, moudrost, pravdu, harmonii, hledání smyslu života. Lze říci, že adekvátní koncepce výchovy dnes – v globálním věku – respektuje vše, co je plně a všeobecné lidské (Kučerová, 1996, s. 26).

Pokud vychovatel vede své svěřence k poznávání přírody, k pochopení lidských vztahů, k pochopení kulturních hodnot společnosti, dává tomuto svěřenci mnohem více než pouhým výkladem učiva. Pokud chybí duchovní rozměr výchovného působení, pak toto působení je neúplné a může způsobit kulturní úpadek nejen jednotlivce, ale hlavně celé společnosti. Vychovávaný musí pochopit nejen kulturu vlastní úzké společnosti a vlastní země, ale seznámit se také s kulturami jiných národností. Poznáním těchto jiných kultur dochází k pochopení těchto národností, čímž lze předcházet xenofobii, která je strachem z neznáma.

*Úspěšní rodiče neustále a už od raného dětství vedou své děti k finanční i materiální zodpovědnosti. Včas pokládají základní kameny a systematicky rozvíjejí potřebné vědomosti, dovednosti i návyky. Utvářejí v dětech potřebné pevné hodnoty, o něž se budou moci v budoucím životě opřít* (Hubatka, 2014, s. 159). Miloslav Hubatka mezi skutečné základní stavební kameny úspěšné výchovy jedince řadí *správná pravidla, návyky, postoje a vlastnosti. Je totiž nepodstatné, zda byly vytvářeny cíleně a záměrně nebo vznikly jako důsledek působení někoho nebo něčeho jiného. Ano, všechny tyto stavební kameny jsou nezbytnou podmínkou úspěchu. Proto to není tak snadné. Nestačí jedna či dvě vlastnosti, návyky... Musíte mít ty správné a všechny.* (Hubatka, 2014, s. 163).

Výsledek svého úhlu pohledu a snažení převedl Hubatka do tzv. *Kompasu úspěšné výchovy*.

Obrázek č. 2: Kompas úspěšné výchovy



Zdroj: Hubatka, 2014, s. 163

*Schéma našeho modelu čteme zvenku směrem do středu a shora po směru hodinových ručiček. Jsem si vědom faktu, že nelze vytvořit schéma, které by nejen obsáhlo všechny faktory, ale ještě zobrazilo změny, k nimž dochází v průběhu dospívání a vývoje. Správný model by pak musel být jednak třírozměrný, ale navíc by se musel měnit v průběhu času. Jednalo by se tedy o model dynamický. I výchova je dynamický, neustále se měnící proces. Proto je vměstnat do jakéhokoliv schématu je obtížné, ba nemožné. Mám cílem však bylo dát modelu alespoň základní vzhled a strukturu, a to proto, abychom si mohli demonstrovat jednotlivé položky a jejich vzájemné vazby, působení, fáze, vztahy a také jejich význam (Hubatka, 2014, s. 164).*

Hodnoty zakreslené uprostřed (sociální, kulturní, společenské, náboženské a další) jsou naším ideálem výchovy, který chceme předat a vštípit našim dětem. Na začátku výchovného procesu jsou pravidla. *Pomocí pravidel a rituálů nastavujeme výchozí podmínky. Stanovujeme tak mantinely, určujeme podmínky a směr. Pomocí pravidel a rituálů vytváříme návyky. Správná pravidla nebo žádná či špatně nastavená přináší zlozvyky. Správné návyky nám pomáhají, ba jsou nezbytnou podmínkou našich správných postojů. Tedy způsobů, jak to budeme dělat. Postoje a přístupy nám určují, jak k různým věcem, k životu i k sobě samým přistupujeme. Tak vytváříme své povahové vlastnosti. A správné povahové*

vlastnosti jsou nezbytnou podmínkou pro realizaci správných hodnot. (Tyto vnitřní hodnoty pak jsou znázorněny ve schématu uvnitř kruhu. Poté, co prošly 4 fázemi procesu, ukotvily se uvnitř – proces je završen.) (Hubatka, 2014, s. 165).

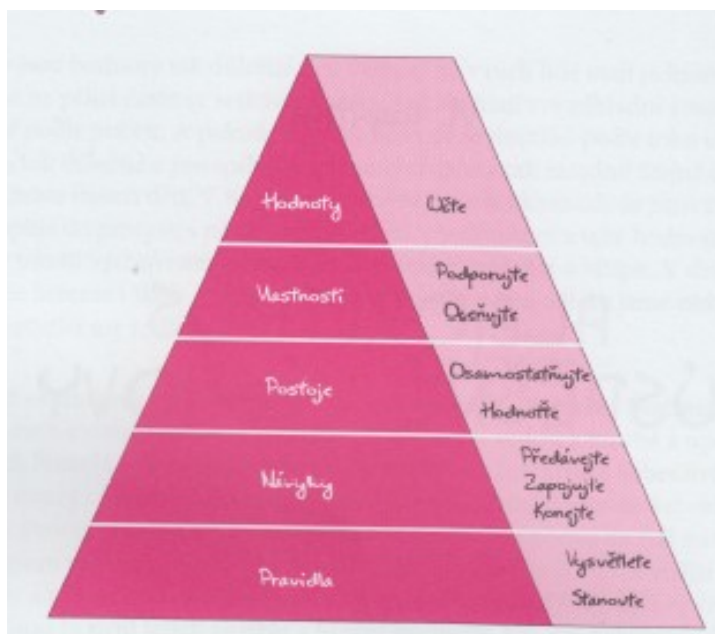
Aby bylo možné tento *Kompas úspěšné výchovy* dodržet a završit, sestavil Hubatka také základní *Desatero kroků k úspěšnému dítěti*. Základem je pyramida (viz obrázek 3), kde základním stavebním kamenem jsou pravidla, na ně navazují návyky, pak postoje, vlastnosti a nade vším stojí hodnoty.

*Desatero kroků k úspěšnému dítěti:*

1. *Vysvětlete – jasně sdělte, co chcete a proč, vysvětlete cíl, záměr i pravidla.*
2. *Stanovte – stanovte pravidla, přímo i společně.*
3. *Konejte – udělejte to nejprve sami, postupně vtáhněte dítě do procesu, byť je třeba zpočátku pasivní.*
4. *Zapojujte – dělejte činnost pravidelně, soustavně a spolu, aktivizujte dítě – jeho pasivitu přetvářejte v aktivitu.*
5. *Předávejte – postupně nechejte dítě dělat činnost samotné, přeneste aktivitu zcela na něj – vytvářejte samostatnost i zodpovědnost současně.*
6. *Hodnoťte – neustále průběžně kontrolujte, hodnoťte procesy a výsledky, nikoli dítě, vytvářejte jeho sebedůvěru postavenou na skutečných výsledcích.*
7. *Osamostatňujte – nechejte jej dělat už zcela samostatně, nechejte jej přijímat zodpovědnost za své úspěchy i chyby, ale kontrolujte.*
8. *Oceňujte – při občasných kontrolách oceňujte samostatnost, snahu i výsledky, zdůrazňujte užitečnost a potřebnost.*
9. *Podporujte – jeho iniciativu, zlepšení, pozitivní změny atp., zejména když už dělá aktivitu pravidelně a samo, kontrolujte namátkově, spíše buďte rádcem než arbitrem.*
10. *Učte – učte jej postupně aplikovat toto desatero na další oblasti a návyky – zvnitřněte tento proces, učte jej využívat i bez vaší kontroly a pomoci. (Hubatka, 2014, s. 238–239).*



Obrázek č. 3: Pyramida Desatero kroků k úspěšnému dítěti



Zdroj: Hubatka, 2014, s. 238

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLE VÝZKUMU

Diplomová práce s názvem „Filozofické aspekty ve výchově v současné společnosti“ se věnuje úhlům pohledu na výchovu v různých vývojových obdobích naší společnosti. Podrobněji popisuje, na které výchovné aspekty byl v různých vývojových obdobích kladen důraz. V empirické části této diplomové práce se zaměříme na míru souhlasu široké české veřejnosti s výroky filozofů a pedagogů, a také na názor na pojetí současné výchovy prezentované za pomoci Čtyř pilířů výchovy a vzdělávání, které byly stanoveny Mezinárodní komisí Vzdělávání pro 21. století v současné společnosti.

### 4.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Proměna ideálu výchovy byla závislá na různých obdobích dějin lidstva. V současnosti je příprava člověka pro praktický úspěšný život zacílena na úspěch, peníze a moc. Smyslem této práce je zjistit míru souhlasu široké veřejnosti s vybranými výroky. Zajímá nás také názor veřejnosti na pojetí současné výchovy prezentované ve „Čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání“.

Následující otázkou můžeme charakterizovat výzkumný problém:

*Se kterými modely výchovy, zastoupenými výroky a citáty, se respondenti nejvíce ztotožní?*

*Jaký styl výchovy, dle výroků a citátů, budou respondenti preferovat a který naopak upozadí?*

Cílem kvantitativního výzkumu je zjistit, která výchovná oblast je společností upřednostňována a která výchovná oblast je v pozadí, a zda jsou pro současnou výchovu a vzdělávání stěžejní čtyři pilíře vzdělávání.

Stanovili jsme si dílčí cíle:

Zjistit, nakolik se širší veřejnost ztotožňuje s pojetím výchovy ve čtyřech vybraných oblastech:

1. Výchova v období antiky
2. Liberální výchova
3. Autoritativní výchova
4. Demokratická výchova

Dalším cílem je zjistit, nakolik se širší veřejnost ztotožňuje s pojetím současné výchovy prezentované ve „Čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání“ (teoretická část 3.2).

## 4.2 Design výzkumu

Dle stanoveného výzkumného problému a dílčích cílů se nám jako nejvhodnější forma výzkumu jeví kvantitativní výzkumné šetření. Cílem kvantitativního výzkumu je získat exaktní a objektivně ověřitelné údaje o zkoumané problematice. Je to postup získávání přesných údajů vyjádřených numericky. Kvantitativní pedagogický výzkum zjišťuje rozsah, frekvenci nebo intenzitu edukačních jevů (Gavora, 2010).

Nejpoužívanější metodou sběru dat u kvantitativního výzkumu je dotazník, který se používá ve společenských vědách k hromadnému a rychlému zjišťování faktů, názorů, postojů, preferencí, hodnot, motivů, potřeb a zájmů aj. (Gavora, 2010). *Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Dotazník je podle tohoto pojetí koncipován jako baterie otázek, na něž respondent odpovídá buď formou jednoduchých odpovědí, případně jako soubor otázek, k nimž je vždy přiřazena sada možných odpovědí, z nichž si dotazovaný vybírá pro sebe nejvhodnější alternativu* (Pelikán, 2011, s. 105).

Tato metoda je zvolena také proto, že za pomoci dotazníku můžeme oslovit širší veřejnost a získané výsledky lze poměrně snadno statisticky zpracovat. Po zvážení všech známých výhod i nevýhod distribuce dotazníku jsme zvolili online dotazník, který obsahuje 30 otázek a je přílohou s označením P III. Mezi nevýhody online dotazovacích nástrojů patří *neosobní přístup tazatele, nízká možnost kontroly podvodu, výzkumník musí umět s aplikací pracovat a je omezen na internetovou populaci*. Mezi výhody online dotazovacích nástrojů patří *usnadnění práce se správou a vyhodnocováním, rychlost a menší náročnost na sběr dat, vyšší komfortnost vyplňování a okamžitý přístup k odpovědím* (vyzkumy.knihovna.cz).

Výzkumné otázky a hypotézy byly ověřeny pomocí kvantitativního šetření za pomoci dotazníku. Při dotazníkovém šetření jsme použili Likertovu škálu, která je využívána nejčastěji pro měření postojů v dotaznících, ale také určuje přibližnou sílu postoje. Zvolili jsme hodnocení škály od „naprosto souhlasím“, „spíše souhlasím“, „nevím“, „spíše nesouhlasím“ až po „naprosto nesouhlasím“. Likertova škála se velmi podobá sémantickému diferenciatu, který však tvoří dva pojmy – póly.

Za pomoci citátů a výroků předních filozofů a pedagogů týkajících se výchovy jsme sestavili dotazník vlastní konstrukce dle jednotlivých vybraných oblastí zkoumání:

1. Výchova v období antiky

2. Liberální výchova
3. Autoritativní výchova
4. Demokratická výchova
5. Současná výchova prezentovaná ve „Čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání“

Ke každému výchovnému stylu se váží citáty a výroky známých předních filozofů a pedagogů (dále budeme uvádět již jen filozofů). Za pomoci internetových stránek <http://citáty.net> jsme si do vyhledávání zadali slovo výchova a následně nám tento server vybral 74 citátů, ze kterých jsme si vybrali, dle našeho úsudku, ty nejvhodnější pro náš výzkum. Každá jednotlivá oblast zkoumání obsahuje čtyři až šest výroků – citátů filozofů, k jejichž přibližné míře souhlasu se respondenti vyjadřovali za pomoci Likertovy škály.

### 4.3 Výzkumný vzorek

Základní výzkumný soubor byl tvořen populací, tedy širokou veřejností, která komunikuje za pomoci českého jazyka. Protože je tento soubor příliš velký, rozhodli jsme se pro výběrový soubor, který tvořili uživatelé sociálních sítí, elektronické pošty a internetu. Dotazník byl šířen metodou „sněhové koule“. Za pomoci dvou kanálů byl zaslán odkaz na dotazník, který respondenti vyplňovali pomocí webové služby Formuláře Google<sup>11</sup>. Prvním kanálem byla distribuce dotazníku přes sociální síť, kde jsme umístili odkaz na formulář s prosbou o vyplnění a následné sdílení dále. Druhým kanálem byla elektronická pošta, kde jsme rozeslali e-mailem tentýž odkaz na formulář s prosbou o vyplnění a rozeslání.

### 4.4 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky (VO):

VO 1. Jaká je míra souhlasu s vybranými výroky antických filozofů?

VO 2. Jaká je míra souhlasu s vybranými výroky filozofů z oblasti liberální výchovy?

VO 3. Jaká je míra souhlasu s vybranými výroky filozofů z oblasti autoritativní výchovy?

VO 4. Jaká je míra souhlasu s vybranými výroky filozofů z oblasti demokratické výchovy?

---

<sup>11</sup> [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfoMHkjMw2PCMWe2dyBBOWZk6QfIK5FUSY1-Ri7tJ9t6FJg\\_Q/viewform?c=0&w=1](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfoMHkjMw2PCMWe2dyBBOWZk6QfIK5FUSY1-Ri7tJ9t6FJg_Q/viewform?c=0&w=1)

VO 5. Jaká je míra souhlasu postojů k oblasti čtyř pilířů výchovy a vzdělávání?

Byly stanoveny následující hypotézy (H):

H1: Míra ztotožnění s vybranými výroky o výchově v období antiky je stejná u mužů a žen.

H2: Míra ztotožnění s vybranými výroky o liberální výchově je stejná v souvislosti s tím, zda respondenti mají nebo nemají vzdělání v oboru sociální pedagogika.

H3: Míra ztotožnění s vybranými výroky o autoritativní výchově je stejná u respondentů, kteří mají nebo nemají děti.

H4: Míra ztotožnění s vybranými výroky o demokratické výchově je stejná v souvislosti s genderem.

H5: Míra ztotožnění s vybranými výroky o současné výchově, zastoupená „Čtyřmi pilíři výchovy a vzdělávání“, je stejná bez ohledu na to, zda respondenti mají nebo nemají vzdělání v oboru sociální pedagogika.

#### 4.5 Předvýzkum

Po vytvoření dotazníku jsme před samotným výzkumem požádali 8 osob o vyplnění dotazníku s cílem zjistit, zda jsou všechny otázky z dotazníku srozumitelné, zda je třeba dotazník, otázky či odpovědi poupravit, a také zda vybraná Likertova škála odpovídá předpokládaným odpovědím. Poté jsme původní dotazník deaktivovali, aby do něj nebylo možné dále zapisovat, provedli jsme úpravu a následně byl zahájen reálný výzkum.

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

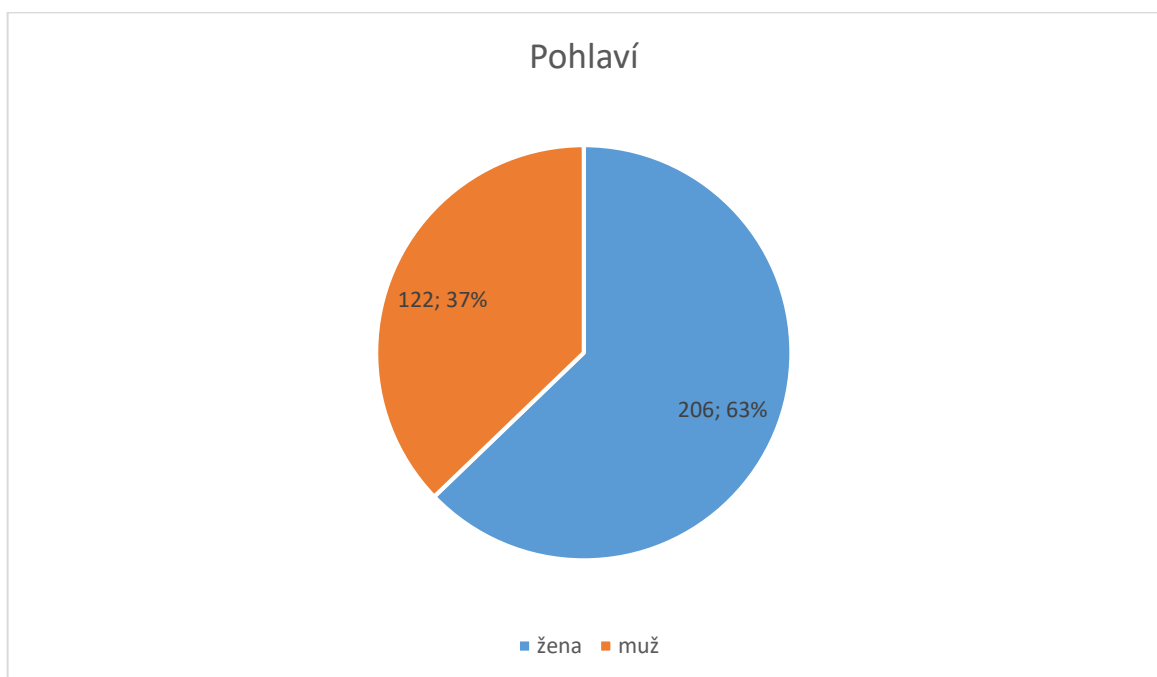
Zpracování dat, jejichž sběr byl proveden za pomoci elektronického dotazníku, jsme zpracovávali v tabulkovém softwaru Microsoft Excel 2016. Na základě zjištěných dat jsme vypracovali tabulky a grafy a za pomoci funkcí vypočetli aritmetický průměr a modus. Zajímala nás míra platnosti postojů, proto jsme vypočítali aritmetický průměr u každého výroku zvlášť a také dohromady za danou oblast.

### 5.1 Analýza dat

#### UNIVARIACNÍ ANALÝZA

Dotazník vyplnilo celkem 328 respondentů, z toho 206 žen a 122 mužů.

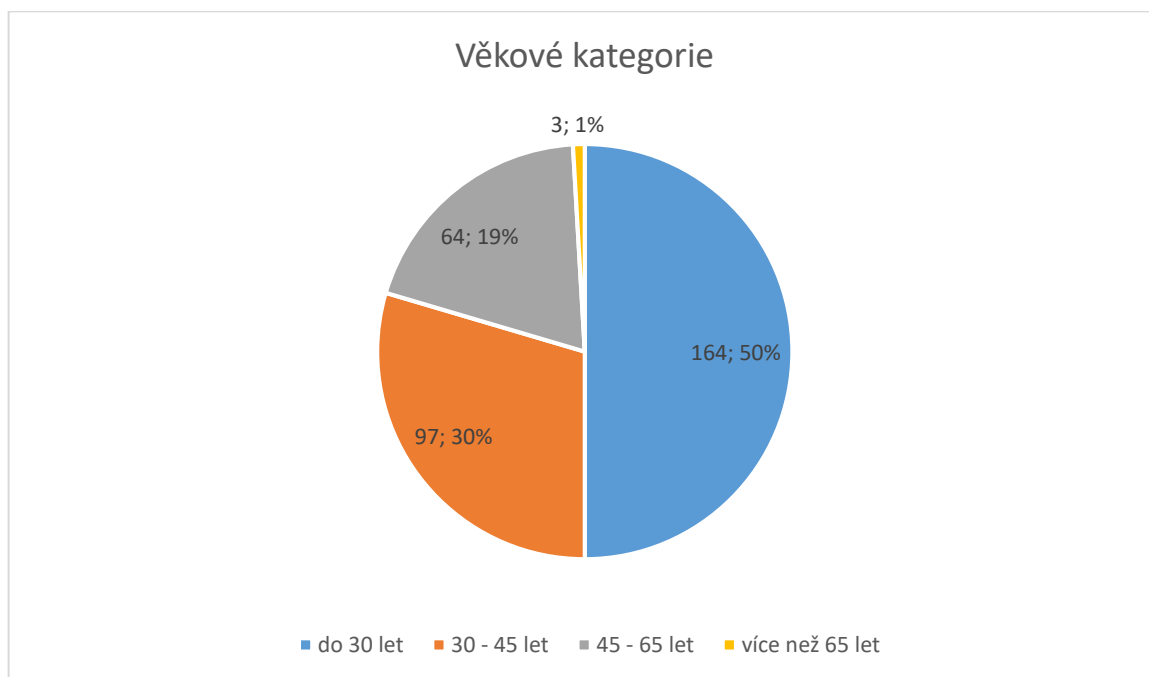
Graf č. 1: Pohlaví



Zdroj: Vlastní výzkum

Věkové kategorie respondentů našeho výzkumu jsou následující.

Graf č. 2: Věkové kategorie



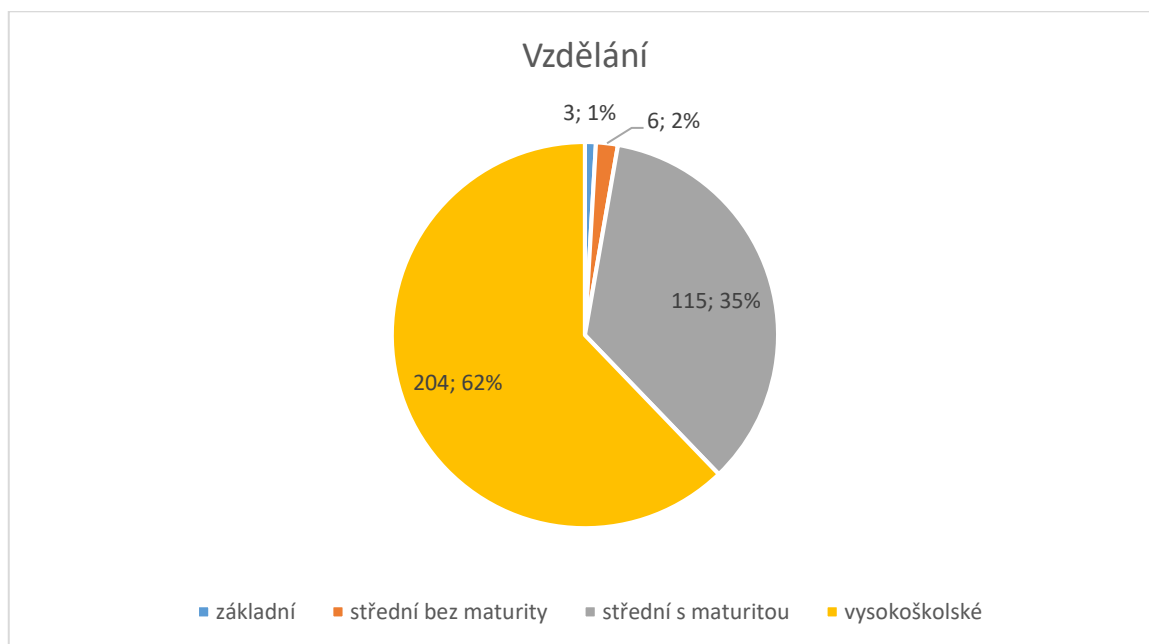
Zdroj: Vlastní výzkum

Největší skupinu respondentů dle věkových kategorií tvoří lidé do 30 let (164 respondentů, tj. 50 %). 97 respondentů je ve věkové kategorii mezi 30 a 45 lety (30 %), 19 % respondentů tvořilo věkovou kategorii mezi 45 a 65 lety a nejméně početnou skupinu tvoří 3 respondenti ve věku nad 65 let (1 %).



Nejvyšší dosažené ukončené vzdělání respondentů našeho výzkumu:

Graf č. 3: Dosažené vzdělání



Zdroj: Vlastní výzkum

Největší skupinu respondentů dle nejvyššího ukončeného vzdělání tvoří vysokoškolsky vzdělaní, a to 204 respondentů, tj. 62 %. 115 respondentů má ukončené středoškolské vzdělání s maturitou (35 %), 6 respondentů má středoškolské vzdělání bez maturity (2 %) a 3 respondenti mají ukončené základní vzdělání (1 %).

Vzdělání respondentů našeho výzkumu v oboru sociální pedagogika:

Graf č. 4: Vzdělání v oboru sociální pedagogika

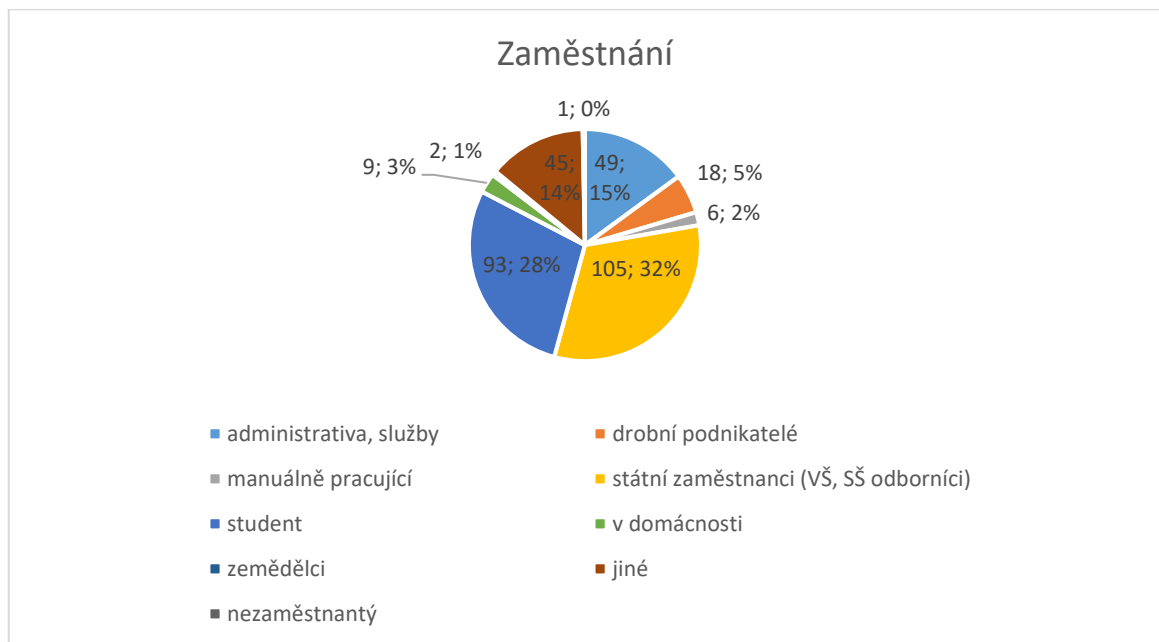


Zdroj: Vlastní výzkum

Dotazník vyplnilo 26 % (85) respondentů se vzděláním v oblasti sociální pedagogika. 74 % (243) respondentů má vzdělání v jiném oboru.

Zaměstnání respondentů našeho výzkumu:

Graf č. 5: Zaměstnání

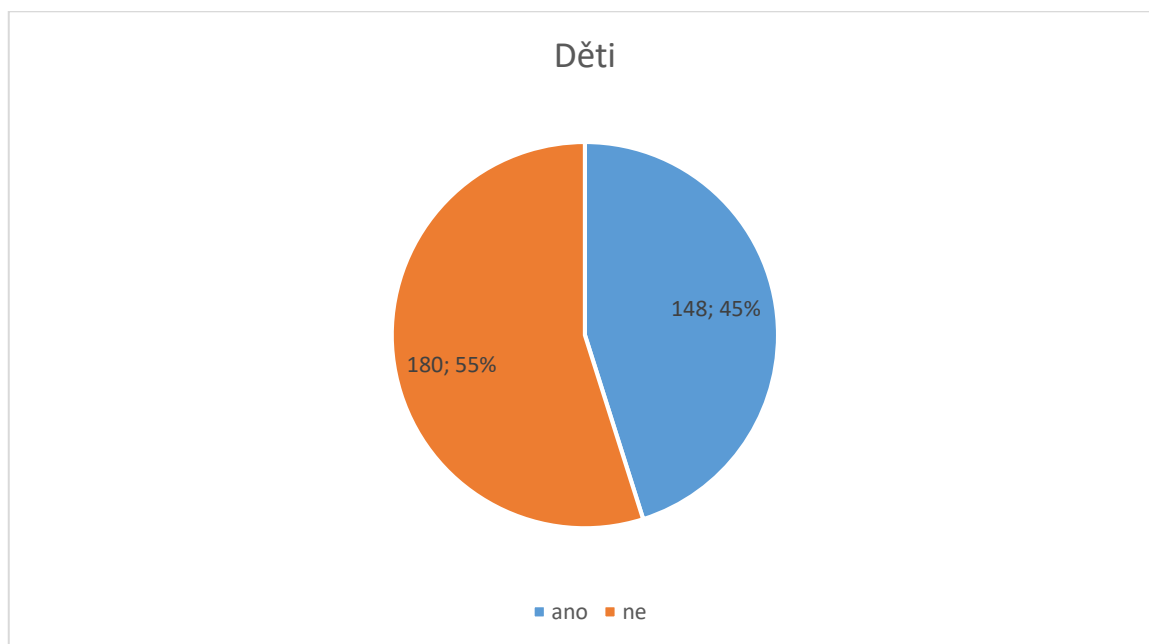


Zdroj: Vlastní výzkum

32 % (105) respondentů jsou státní zaměstnanci, vysokoškolsky a středoškolsky vzdělání odborníci, 28 % (93) se teprve na svoje povolání připravuje, 15 % (49) respondentů pracuje v administrativě a službách, 14 % (45) uvedlo zaměstnání jiné, 5 % (18) respondentů jsou drobní podnikatelé, živnostníci, 3 % (9) respondentů je v domácnosti, 2 % (6) manuálně pracujících, 1 % (2) zemědělci a 1 respondent uvedl, že je nezaměstnaný.

Rozdělení respondentů dle dětí:

Graf č. 6: Děti

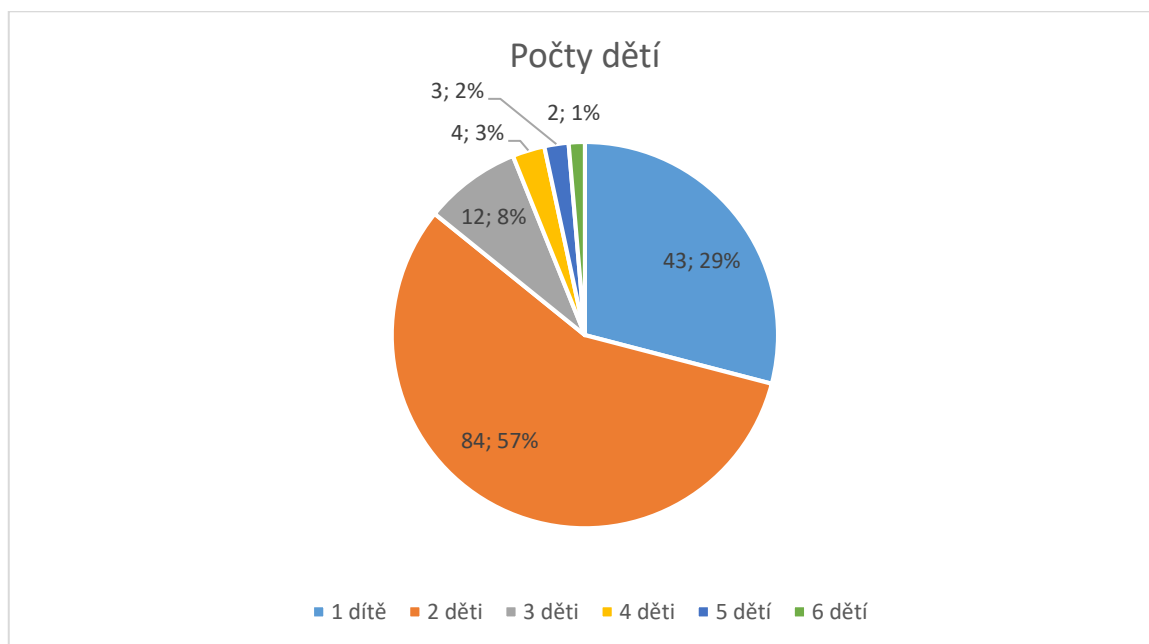


Zdroj: Vlastní výzkum

Z celkového počtu 328 respondentů jich 180 (55 %) uvedlo, že děti nemají. Zbývající část, tedy 148 respondentů (45 %) uvedlo, že děti mají.

Množství dětí u respondentů, kteří mají děti:

Graf č. 7: Počty dětí

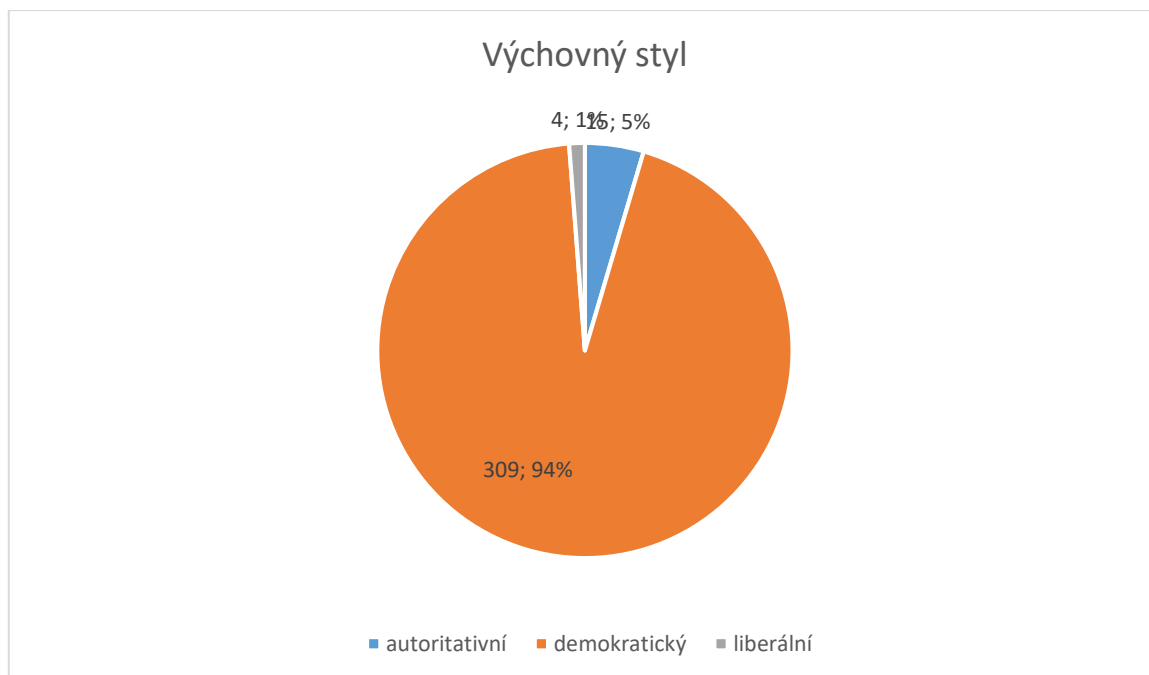


Zdroj: Vlastní výzkum

43 (29 %) respondentů uvedlo, že mají pouze jedno dítě, 84 (57 %) respondentů uvedlo, že mají dvě děti, 12 (8 %) uvedlo, že mají 3 děti, 4 (3%) respondenti uvedli, že mají 4 děti; 3 (2 %) respondenti uvedli, že mají 5 dětí a 2 (1 %) respondenti uvedli, že mají 6 dětí.

Na otázku, ke kterému výchovnému stylu se přikláníte, respondenti nejčastěji odpovídali, že upřednostňují demokratický styl výchovy, a to celých 309 (94 %). 15 respondentů (5 %) upřednostňuje autoritativní styl výchovy, 4 respondenti (1 %) uvedli, že upřednostňují liberální styl výchovy.

Graf č. 8: Výchovný styl

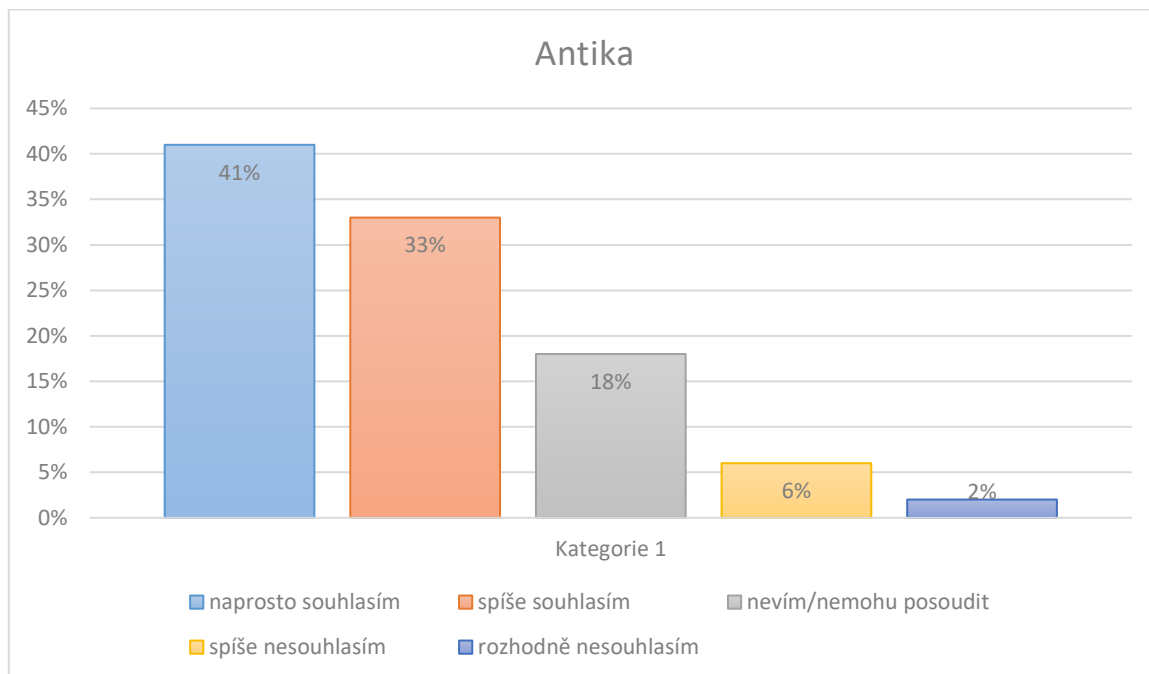


Zdroj: Vlastní výzkum

Vyhodnocení jednotlivých oblastí, dle kterých jsme dané výroky a citáty roztřídili.

### Výchova v období antiky

Graf č. 9: Antika



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu vyplývá, že naprosto souhlasí a spíše souhlasí s danými výroky a citáty 74 % respondentů, 18 % respondentů neví nebo nemůže posoudit, spíše nesouhlasí a rozhodně nesouhlasí 8 % respondentů. Míra souhlasu s výroky filozofů z antické oblasti je tudíž vysoká.

Tabulka č. 3: Antika

antika	1a	2a	3a	4a	5a	6a
průměr	1,99	1,88	1,85	2,03	2,54	1,49
modus	2	1	1	1	3	1

Zdroj: Vlastní výzkum

VO 1. Jaká je míra souhlasu s vybranými výroky antických filozofů?

Tabulka č. 4: Souhrnná tabulka – antika

		průměr	pořadí
6a.	Nemáme se učit pro školu, nýbrž pro život.	1,49	1
3a.	Ženy mají mít s muži stejná práva občanská a stejnou výchovu.	1,85	2
2a.	Nejvyšším úkolem není teoretické poznání, nýbrž praktické umění žít.	1,88	3
1a.	Člověk má být ke svému příteli takový jako sám k sobě.	1,99	4
4a.	V péči o štěstí druhých nacházíme své vlastní.	2,03	5
5a.	Člověk od přírody baží po vzdělání.	2,54	6

Zdroj: Vlastní výzkum

V období antické výchovy se respondenti nejvíce ztotožňovali s výrokem Lucia Annaea Seneky „*Nemáme se učit pro školu, nýbrž pro život*“ a naopak nejméně se respondenti ztotožňovali s výrokem Aristotelovým „*Člověk od přírody baží po vzdělání*“.

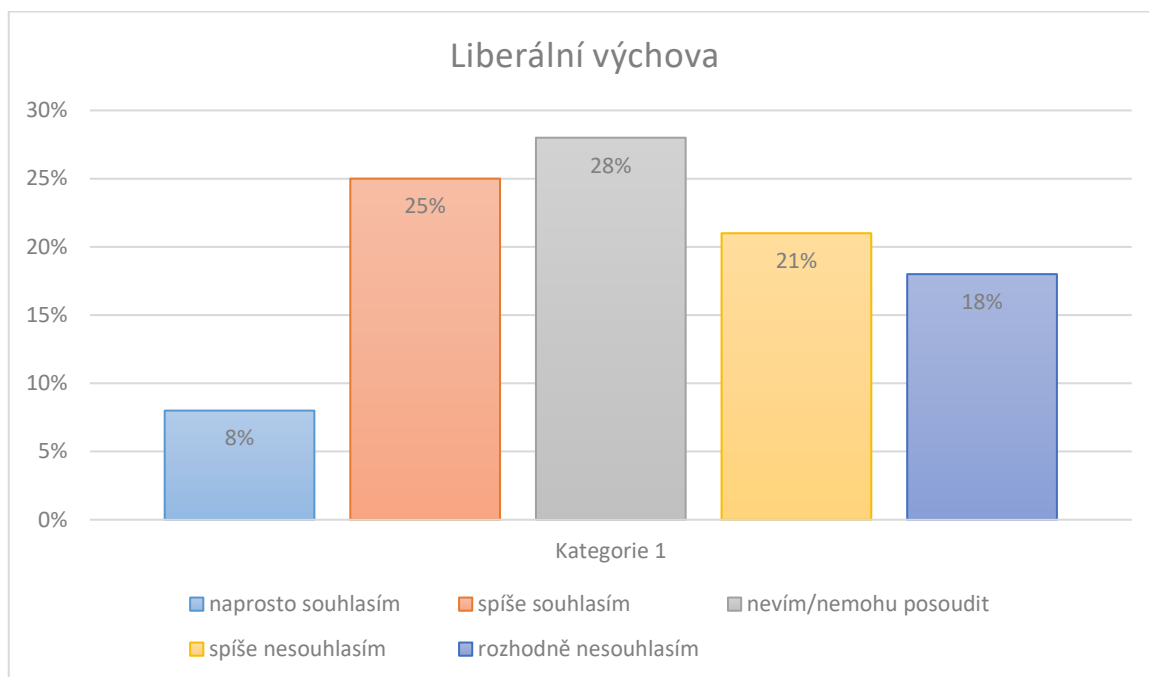
S výrokem Lucia Annaea Seneky „*Nemáme se učit pro školu, nýbrž pro život*“ se napříč všemi výroky respondenti ztotožňovali nejvíce (viz Souhrnná tabulka č. 13 – pořadí výroků a citátů), přesněji popsáno tento výrok byl respondenty průměrně ohodnocen na stupnici od 1 „*naprosto souhlasím*“ až po 5 „*naprosto nesouhlasím*“ na úrovni mezi hodnocením naprosto souhlasím, až spíše souhlasím. Číselně vyjádřeno je celkový průměr hodnocení respondentů 1,49.

Průměrná míra souhlasu s výroky a citáty filozofů v oblasti antické výchovy je 1,96. Dle všech sledovaných oblastí v našem dotazníkovém šetření se oblast antické výchovy umístila na druhém místě, hned po oblasti současné výchovy.



## Liberální výchova

Graf č. 10: Liberální výchova



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu vyplývá, že naprosto souhlasí a spíše souhlasí s danými výroky a citáty 33 % respondentů, 28 % respondentů neví nebo nemůže posoudit, spíše nesouhlasí a rozhodně nesouhlasí 39 % respondentů. Míra souhlasu s výroky a citáty filozofů z oblasti liberální výchovy je v naší stupnici od 1 „*naprosto souhlasím*“ po 5 „*naprosto nesouhlasím*“ na úrovni mezi 3 „*nevím, nemohu posoudit*“ a 4 „*spíše nesouhlasím*“. Číselně vyjádřeno je celkový průměr hodnocení respondentů 3,17. Citáty a výroky filozofů z oblasti liberální výchovy získaly od respondentů nejnižší průměrné skóre, z čehož vyplývá, že výroky a citáty filozofů týkající se liberální výchovy jsou respondenty spíše upozaděvány.

Tabulka č. 5: Liberální výchova

Liberální výchova	1b	2b	3b	4b
průměr	3,02	2,88	4,22	2,55
modus	3	2	5	2

Zdroj: Vlastní výzkum

VO 2. Jaká je míra souhlasu s vybranými výroky filozofů z oblasti liberální výchovy?

Tabulka č. 6: Souhrnná tabulka – liberální výchova

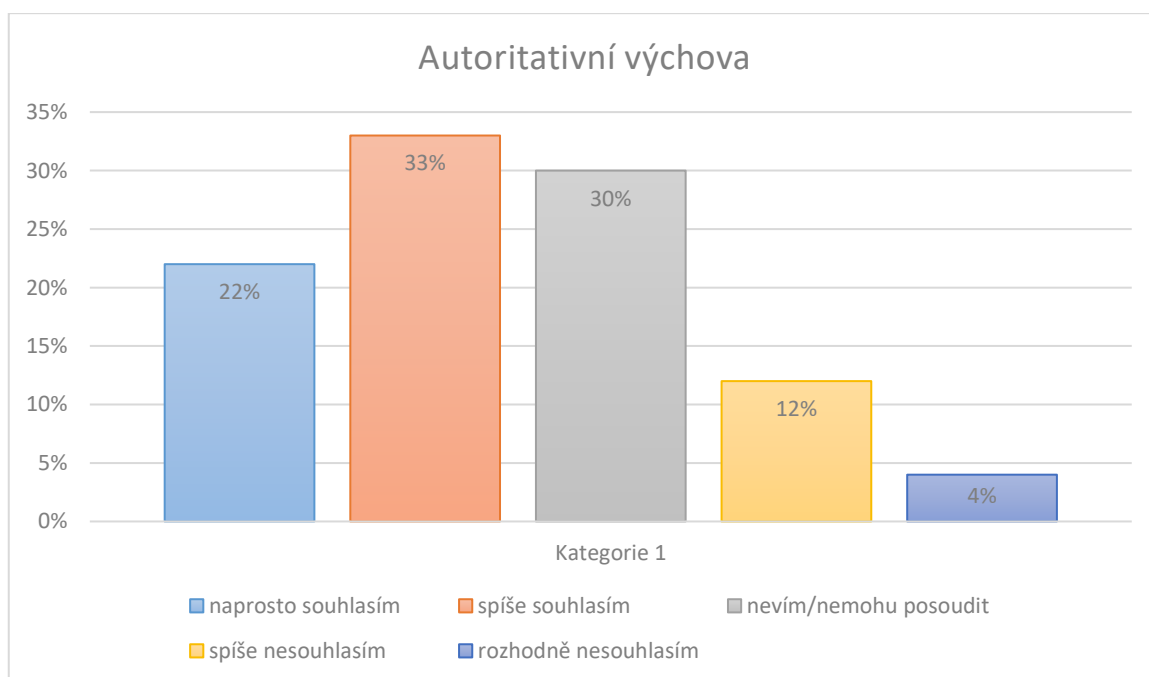
		průměr	pořadí
4b.	Člověk by se měl vyvíjet v souladu s přírodou a jejími zákony směřující ke svobodě člověka.	2,55	1
2b.	Vychovávání není nic více než navykání.	2,88	2
1b.	Člověk je od přirozenosti dobrý a kazí jej společnost.	3,02	3
3b.	Výchova je násilné zasahování do vývoje dítěte.	4,22	4

Zdroj: Vlastní výzkum

Liberální výchova je opakem autokratické výchovy. V dnešní době je většinou mylně spojována se slabým nebo dokonce žádným vedením vychovávaného. Liberální výchova má ve svém základu především odpovědnost za svůj vlastní život, kde je dítě malý dospělý. Mezi nejznámějšího filozofa, představitele liberální výchovy, patřil Jean-Jacques Rousseau, proto jsme respondentům předložili výroky pouze tohoto filozofa. Respondenti se nejvíce ztotožňovali s výrokem „Člověk by se měl vyvíjet v souladu s přírodou a jejími zákony směřující ke svobodě člověka“ a naopak, nejméně se respondenti ztotožňovali s výrokem „Výchova je násilné zasahování do vývoje dítěte“.

## Autoritativní výchova

Graf č. 11: Autoritativní výchova



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu vyplývá, že naprosto souhlasí a spíše souhlasí s danými výroky a citáty 55 % respondentů, 30 % respondentů neví nebo nemůže posoudit, spíše nesouhlasí a rozhodně nesouhlasí 16 % respondentů. Míra souhlasu s výroky a citáty filozofů z oblasti autoritativní výchovy je v naší stupnici od 1 „*naprosto souhlasím*“ po 5 „*naprosto nesouhlasím*“ na úrovni mezi 2 „*spíš souhlasím*“ a 3 „*nevím, nemohu posoudit*“. Číselně vyjádřeno je celkový průměr hodnocení respondentů 2,43. Citáty a výroky filozofů z oblasti autoritativní výchovy se umístily ve středu všech zkoumaných oblastí.

Tabulka č. 7: Autoritativní výchova

Autoritativní výchova	1c	2c	3c	4c
průměr	2,38	2,12	2,58	2,65
modus	2	2	3	3

Zdroj: Vlastní výzkum

VO 3. Jaká je míra souhlasu s vybranými výroky filozofů z oblasti autoritativní výchovy?

Tabulka č. 8: Souhrnná tabulka – autoritativní výchova

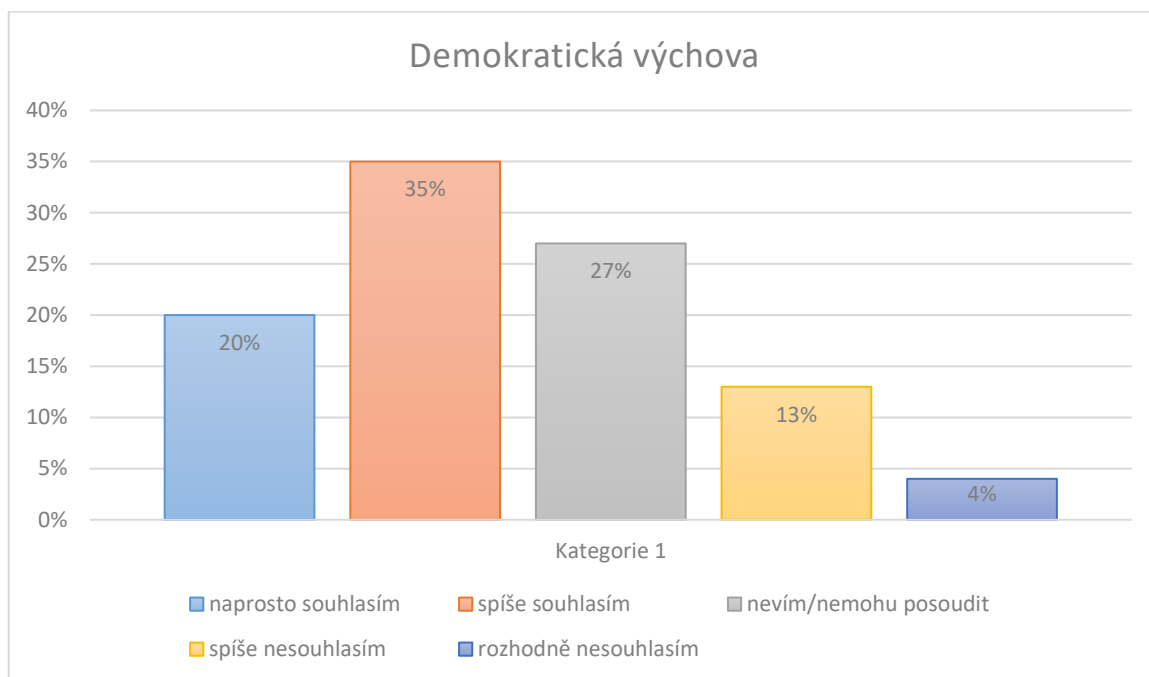
		průměr	pořadí
2c.	Dítě je nepopsaný papír (tabula rasa) a od útlého věku potřebuje rozumové vzdělávání, jeho podmínkou je zdravé tělo a správné smyslové vnímání.	2,12	1
1c.	Dětem je třeba učinit život tak zábavný a příjemný, jak jen to jde.	2,38	2
3c.	Výchova je všemocná a její zásluhou jsme čím jsme.	2,58	3
4c.	Nikdy nepřehlížejte dětské chyby.	2,65	4

Zdroj: Vlastní výzkum

Autoritativní výchovu můžeme popsat jako přísné dodržování příkazů rodičů, kteří jsou velmi nároční na své děti. Děti takto vychovávané jsou neustále vedeny a kontrolovány, nemají vlastní svobodu rozhodování, ale oproti tomu mají většinou strach z rodičů nebo z trestů. V okruhu citátů filozofů autoritativní výchovy se respondenti nejvíce ztotožňovali s výrokem Johna Locka „*Dítě je nepopsaný papír (tabula rasa) a od útlého věku potřebuje rozumové vzdělávání, jeho podmínkou je zdravé tělo a správné smyslové vnímání*“, a naopak nejméně se respondenti ztotožňovali s výrokem Johna Locka „*Nikdy nepřehlížejte dětské chyby*“.

## Demokratická výchova

Graf č. 12: Demokratická výchova



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu vyplývá, že naprosto souhlasí a spíše souhlasí s danými výroky a citáty 55 % respondentů, 27 % respondentů neví nebo nemůže posoudit, spíše nesouhlasí a rozhodně nesouhlasí 17 % respondentů. Míra souhlasu s výroky a citáty filozofů z oblasti demokratické výchovy je v naší stupnici od 1 „*naprosto souhlasím*“ po 5 „*naprosto nesouhlasím*“ na úrovni mezi 2 „*spíše souhlasím*“ a 3 „*nevím, nemohu posoudit*“. Číselně vyjádřeno je celkový průměr hodnocení respondentů 2,46. Citáty a výroky filozofů z oblasti demokratické výchovy se umístily na čtvrtém místě v celkovém skóre seřazeném od nejvíce preferované výchovné oblasti.

Tabulka č. 9: Demokratická výchova

Demokratická výchova	1d	2d	3d	4d	5d
průměr	3,17	1,88	2,74	2,3	2,2
modus	3	1	3	2	2

Zdroj: Vlastní výzkum

VO 4. Jaká je míra souhlasu s vybranými výroky filozofů z oblasti demokratické výchovy?

Tabulka č. 10: Souhrnná tabulka – demokratická výchova

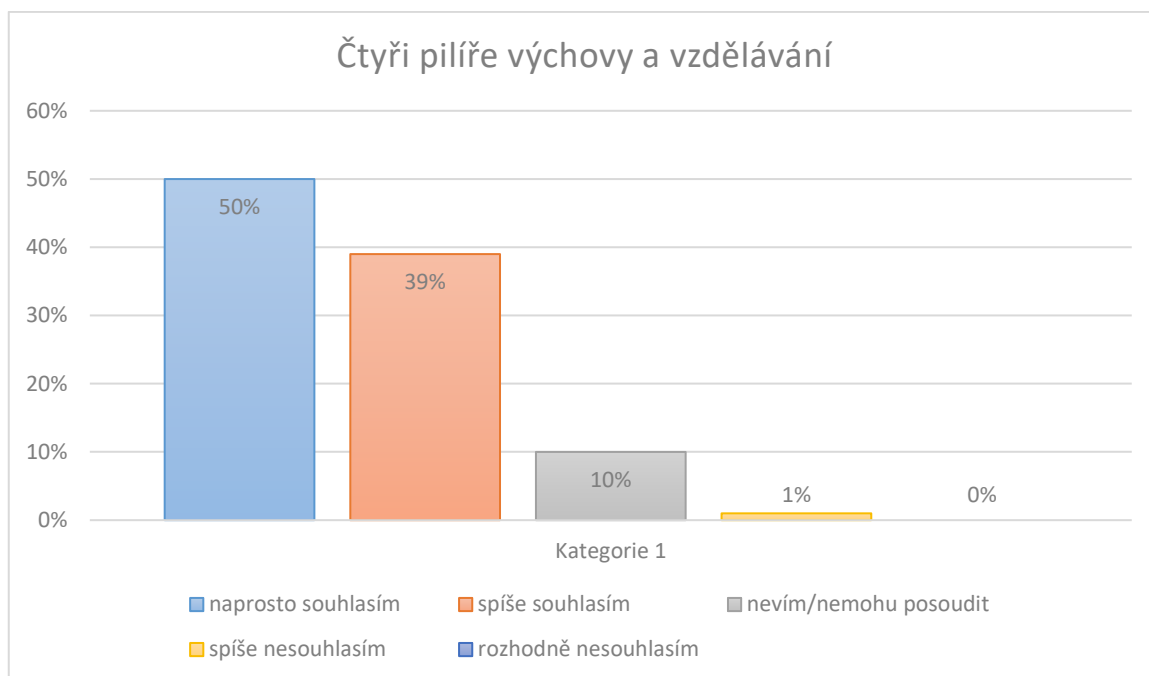
		průměr	pořadí
2d.	Učit lze slovy, vychovávat příkladem.	1,88	1
5d.	Porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem.	2,20	2
4d.	Každému člověku je jeho věk školou.	2,30	3
3d.	Není špatná mládež, jsou jen špatní vychovatelé.	2,74	4
1d.	Člověk se může stát člověkem jen pomocí výchovy. Není ničím, jen tím, čím ho výchova učiní.	3,17	5

Zdroj: Vlastní výzkum

Demokratická výchova bývá označována za nevhodnější. Dítě i rodiče se podílejí na tvorbě pravidel a kompromisů, jsou partneři. V okruhu citátů filozofů představujících demokratickou výchovu se respondenti nejvíce ztotožňovali s výrokem Antona Semjonoviče Makarenka „*Učit lze slovy, vychovávat příkladem*“, a naopak respondenti se nejméně ztotožňovali s výrokem Immanuela Kanta „*Člověk se může stát člověkem jen pomocí výchovy. Není ničím, jen tím, čím ho výchova učiní*“.

## Současná výchova prezentovaná ve „Čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání“

Graf č. 13: Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání



Zdroj: Vlastní výzkum

Z grafu vyplývá, že naprosto souhlasí a spíše souhlasí s důležitostí čtyř pilířů ve vzdělávání a výchově celých 89 % respondentů, 10 % respondentů neví nebo nemůže posoudit, spíše nesouhlasí a rozhodně nesouhlasí pouhé 1 % respondentů. Míra souhlasu dotazovaných respondentů s touto oblastí je nadprůměrná. Polovina všech respondentů „*naprosto souhlasí*“ s danými výroky. Celkový průměr ztotožnění se se současnou výchovou prezentovanou ve „Čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání“ na stupnici od 1 „*naprosto souhlasím*“ po 5 „*naprosto nesouhlasím*“ je ohodnocena námi oslovenými respondenty 1,96. Respondenti se nejvíce ztotožňují právě s touto oblastí.

Tabulka č. 11: Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání

Demokratická výchova	1e	2e	3e	4e
průměr	1,53	1,66	1,69	1,69
modus	1	1	1	1

Zdroj: Vlastní výzkum

VO 5. Jaká je míra souhlasu postojů k oblasti čtyř pilířů výchovy a vzdělávání?

Tabulka č. 12: Souhrnná tabulka – čtyři pilíře výchovy a vzdělávání

		průměr	pořadí
1e.	Ve výchově a vzdělávání je „učit se být“ – být samostatným a mít smysl pro osobní odpovědnost:	1,53	1
2e.	Ve výchově a vzdělávání je „učit se být s druhými“ – mít a získávat zkušenosti ze sociálních vztahů:	1,66	2
3e.	Ve výchově a vzdělávání je „učit se poznávat“ – mít zájem o všeobecné vzdělávání v průběhu celého života:	1,69	3–4
4e.	Ve výchově a vzdělávání je „učit se jednat“ – využívat vše naučené v praxi, umět ovlivnit prostředí kolem nás:	1,69	3–4

Zdroj: Vlastní výzkum

V oblasti současné výchovy respondenti považovali za nejvíce důležité „*učit se být*“, kdy je třeba výchovou a vzděláváním být samostatným a mít smysl pro osobní odpovědnost. Na druhém místě se umístil výrok „učit se být s druhými“ a o třetí a čtvrtou příčku se dělí dva výroky, a to „*učit se poznávat*“ a „*učit se jednat*“.

Zkoumané citáty a výroky jsme dle dosaženého průměru seřadili do přehledné tabulky, ze které lze snadno vyčíst průměrné ztotožnění se respondentů se všemi zkoumanými výroky a citáty. Respondenti se nejvíce ztotožňují s výrokem antického filozofa Lucia Annaea Seneky „*Nemáme se učit pro školu, nýbrž pro život*“. Napříč všemi výroky se veřejnost nejvíce ztotožňuje s pojetím současné výchovy prezentované ve „*Čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání*“, kde se všechny výroky umístily v první čtvrtině všech seřazených výroků od nejnižšího dosaženého průměru.

Tabulka č. 13: Souhrnná tabulka – pořadí výroků a citátů

		průměr	pořadí
6a.	Nemáme se učit pro školu, nýbrž pro život.	1,49	1
1e.	Ve výchově a vzdělávání je „učit se být“ – být samostatným a mít smysl pro osobní odpovědnost:	1,53	2
2e.	Ve výchově a vzdělávání je „učit se být s druhými“ – mít a získávat zkušenosti ze sociálních vztahů:	1,66	3
3e.	Ve výchově a vzdělávání je „učit se poznávat“ – mít zájem o všeobecné vzdělávání v průběhu celého života:	1,69	4–5
4e.	Ve výchově a vzdělávání je „učit se jednat“ – využívat vše naučené v praxi, umět ovlivnit prostředí kolem nás:	1,69	4–5
3a.	Ženy mají mít s muži stejná práva občanská a stejnou výchovu.	1,85	6

2a.	Nejvyšším úkolem není teoretické poznání, nýbrž praktické umění žít.	1,88	7–8
2d.	Učit lze slovy, vychovávat příkladem.	1,88	7–8
1a.	Člověk má být ke svému příteli takový jako sám k sobě.	1,99	9
4a.	V péči o štěstí druhých nacházíme své vlastní.	2,03	10
2c.	Dítě je nepopsaný papír (tabula rasa) a od útlého věku potřebuje rozumové vzdělávání, jeho podmínkou je zdravé tělo a správné smyslové vnímání.	2,12	11
5d.	Porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem.	2,20	12
4d.	Každému člověku je jeho věk školou.	2,30	13
1c.	Dětem je třeba učinit život tak zábavný a příjemný, jak jen to jde.	2,38	14
5a.	Člověk od přírody baží po vzdělání.	2,54	15
4b.	Člověk by se měl vyvíjet v souladu s přírodou a jejími zákony směřující ke svobodě člověka.	2,55	16
3c.	Výchova je všemocná a její zásluhou jsme čím jsme.	2,58	17
4c.	Nikdy nepřehlížejte dětské chyby.	2,65	18
3d.	Není špatná mládež, jsou jen špatní vychovatelé.	2,74	19
2b.	Vychovávání není nic více než navykání.	2,88	20
1b.	Člověk je od přirozenosti dobrý a kazí jej společnost.	3,02	21
1d.	Člověk se může stát člověkem jen pomocí výchovy. Není ničím, jen tím, čím ho výchova učiní.	3,17	22
3b.	Výchova je násilné zasahování do vývoje dítěte.	4,22	23

Zdroj: Vlastní výzkum

## BIVARIAČNÍ ANALÝZA

### TESTOVÁNÍ H<sub>1</sub>

H<sub>1</sub>: Míra ztotožnění s vybranými výroky filozofů o výchově v období antiky je stejná u mužů a žen.

H<sub>0</sub> Míra ztotožnění s vybranými výroky filozofů o výchově v období antiky je u mužů a žen stejná.

H<sub>A</sub> Míra ztotožnění s vybranými výroky filozofů o výchově v období antiky je u mužů a žen rozdílná.



K testování platnosti hypotézy použijeme test dobré shody chí-kvadrát. *Budeme ověřovat, zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze* (Chráska, 2007, s. 71)

Testování významnosti provedeme na zvolené hladině  $\alpha = 0,01$ .

V následující tabulce jsme seskupili jednotlivé četnosti:

Tabulka č. 14: Četnosti k H 1

	muži	ženy	$\Sigma$
naprosto souhlasím	280	522	802
spíše souhlasím	229	415	644
nevím/ nemohu posoudit	129	227	356
spíše nesouhlasím	68	56	124
naprosto nesouhlasím	26	16	42
$\Sigma$	732	1236	1968

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 15: Výpočet chí-kvadrátu k H 1

P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
280	298,3	-18,305	335,069	1,123
229	239,5	-10,537	111,020	0,463
129	132,4	-3,415	11,660	0,088
68	46,1	21,878	478,649	10,378
26	15,6	10,378	107,704	6,894
522	503,7	18,305	335,069	0,665
415	404,5	10,537	111,020	0,274
227	223,6	3,415	11,660	0,052
56	77,9	-21,878	478,649	6,146
16	26,4	-10,378	107,704	4,083
1968	1968,0			30,168

Zdroj: Vlastní výzkum

P = četnosti respondentů, kteří odpověděli určitým způsobem na danou otázku

O = očekávaná četnost, tzv. „teoretická“ četnost, která by odpovídala platnosti nulové hypotézy (Chráska, 2007, s. 77)

$x^2$  = testové kritérium, ukazatel velikosti rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou (Chráska, 2007, s. 78)

Ve statistických tabulkách (Příloha II) zjišťujeme, že kritická hodnota chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,01 a 4 stupně volnosti je  $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$ .

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 30,168$  je větší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,01}(4) = 13,277$ , a proto přijímáme hypotézu alternativní  $H_A$ .

Mezi mírou ztotožnění s vybranými výroky filozofů o výchově v období antiky je u mužů a žen statisticky velmi významný rozdíl.

## TESTOVÁNÍ H 2

H 2: Míra ztotožnění s vybranými výroky o liberální výchově je stejná v souvislosti s tím, zda respondenti mají nebo nemají vzdělání v oboru sociální pedagogika.

$H_0$  Míra ztotožnění s vybranými výroky filozofů o liberální výchově v souvislosti s tím, zda respondenti mají nebo nemají vzdělání v oboru sociální pedagogiky, je stejná.

$H_A$  Míra ztotožnění s vybranými výroky filozofů o liberální výchově v souvislosti s tím, zda respondenti mají nebo nemají vzdělání v oboru sociální pedagogiky, je rozdílná.

Pro testování platnosti hypotéz použijeme test dobré shody chí-kvadrát. Testování významnosti provedeme na zvolené hladině  $\alpha = 0,01$ .

V následující tabulce jsme seskupili jednotlivé četnosti:

Tabulka č. 16: Četnosti k H 2

	ano	ne	$\Sigma$
naprosto souhlasím	26	80	106
spíše souhlasím	108	216	324
nevím/ nemohu posoudit	96	272	368
spíše nesouhlasím	57	217	274
naprosto nesouhlasím	53	187	240
$\Sigma$	340	972	1312

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 17: Výpočet chí-kvadrátu k H 2

P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
26	27,5	-1,470	2,159	0,079
108	84,0	24,037	577,757	6,881
96	95,4	0,634	0,402	0,004
57	71,0	-14,006	196,171	2,763

53	62,2	-9,195	84,550	1,359
80	78,5	1,470	2,159	0,027
216	240,0	-24,037	577,757	2,407
272	272,6	-0,634	0,402	0,001
217	203,0	14,006	196,171	0,966
187	177,8	9,195	84,550	0,476
1312	1312,0			14,964

Zdroj: Vlastní výzkum

Testové kritérium  $\chi^2 = 14,964$

Kritická hodnota  $\chi_{0,01}^2(4) = 13,277$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 14,964$  je větší než kritická hodnota  $\chi_{0,01}^2(4) = 13,277$ , a proto přijímáme hypotézu alternativní  $H_A$ .

Na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$  nulovou hypotézu  $H_0$  zamítáme a přijímáme hypotézu alternativní  $H_A$ . Mezi mírou ztotožnění s vybranými výroky filozofů o liberální výchově v souvislosti s tím, zda respondenti mají nebo nemají vzdělání v oboru sociální pedagogika, je statistický rozdíl.

### TESTOVÁNÍ H 3

H 3: Míra ztotožnění s vybranými výroky o autoritativní výchově je stejná u respondentů, kteří mají nebo nemají děti.

$H_0$  Míra ztotožnění s vybranými výroky filozofů o autoritativní výchově v souvislosti s tím, zda respondenti mají či nemají děti, je stejná.

$H_A$  Míra ztotožnění s vybranými výroky filozofů o autoritativní výchově v souvislosti s tím, zda respondenti mají či nemají děti, je rozdílná.

Pro testování platnosti hypotéz použijeme test dobré shody chí-kvadrát. Testování významnosti provedeme na zvolené hladině  $\alpha = 0,01$ .

V následující tabulce jsme seskupili jednotlivé četnosti:

Tabulka č. 18: Četnosti k H 3

	ano	ne	$\Sigma$
naprosto souhlasím	117	168	285
spíše souhlasím	158	274	432
nevím/ nemohu posoudit	200	189	389
spíše nesouhlasím	82	77	159

naprosto nesouhlasím	35	12	47
$\Sigma$	592	720	1312

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 19: Výpočet chí-kvadrátu k H 3

P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
117	128,6	-11,598	134,503	1,046
158	194,9	-36,927	1363,591	6,995
200	175,5	24,476	599,055	3,413
82	71,7	10,256	105,188	1,466
35	21,2	13,793	190,238	8,970
168	156,4	11,598	134,503	0,860
274	237,1	36,927	1363,591	5,752
189	213,5	-24,476	599,055	2,806
77	87,3	-10,256	105,188	1,206
12	25,8	-13,793	190,238	7,376
1312	1312,0			39,890

Zdroj: Vlastní výzkum

Testové kritérium  $x^2 = 39,89$ Kritická hodnota  $x_{0,01}^2(4) = 13,277$ 

Na hladině významnosti  $\alpha = 0,01$  nulovou hypotézu  $H_0$  zamítáme a přijímáme hypotézu alternativní  $H_A$ . Mezi mírou ztotožnění s vybranými výroky filozofů o autoritativní výchově v souvislosti s tím, zda respondenti mají či nemají děti, je statisticky velmi významný rozdíl.

#### TESTOVÁNÍ H 4

H 4: Míra ztotožnění s vybranými výroky o demokratické výchově je stejná v souvislosti s genderem.

$H_0$  Míra ztotožnění s vybranými výroky filozofů o demokratické výchově v souvislosti s genderem, je stejná.

$H_A$  Míra ztotožnění s vybranými výroky filozofů o demokratické výchově v souvislosti s genderem, je rozdílná.

Pro testování platnosti hypotéz použijeme test dobré shody chí-kvadrát. Testování významnosti provedeme na zvolené hladině  $\alpha = 0,05$ .

V následující tabulce jsme seskupili jednotlivé četnosti:

Tabulka č. 20: Četnosti k H 4

	muži	ženy	$\Sigma$
naprosto souhlasím	120	212	332
spíše souhlasím	209	355	564
nevím/ nemohu posoudit	145	268	413
spíše nesouhlasím	102	147	249
naprosto nesouhlasím	34	48	82
$\Sigma$	610	1030	1640

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 21: Výpočet chí-kvadrátu k H 4

P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
120	123,5	-3,488	12,165	0,099
209	209,8	-0,780	0,609	0,003
145	153,6	-8,616	74,233	0,483
102	92,6	9,384	88,062	0,951
34	30,5	3,500	12,250	0,402
212	208,5	3,488	12,165	0,058
355	354,2	0,780	0,609	0,002
268	259,4	8,616	74,233	0,286
147	156,4	-9,384	88,062	0,563
48	51,5	-3,500	12,250	0,238
1640	1640,0			3,084

Zdroj: Vlastní výzkum

Testové kritérium  $x^2 = 3,084$

Kritická hodnota  $x_{0,05}^2(4) = 9,488$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $x^2 = 3,084$  je menší než kritická hodnota  $x_{0,05}^2(4) = 9,488$ , a proto nelze odmítnout nulovou hypotézu  $H_0$ . Nebylo prokázáno, že existují statisticky významné rozdíly v míře ztotožnění s vybranými výroky filozofů o demokratické výchově v souvislosti s genderem.

TESTOVÁNÍ H 5

H 5: Míra ztotožnění s vybranými výroky o současné výchově, zastoupená „Čtyřmi pilíři výchovy a vzdělávání“, je stejná v souvislosti s tím, zda respondenti mají nebo nemají vzdělání v oboru sociální pedagogika.

$H_0$  Míra ztotožnění s vybranými výroky o současné výchově, zastoupená „Čtyřmi pilíři výchovy a vzdělávání“, v souvislosti s tím, zda respondenti mají nebo nemají vzdělání v oboru sociální pedagogika, je stejná.

$H_A$  Míra ztotožnění s vybranými výroky o současné výchově, zastoupená „Čtyřmi pilíři výchovy a vzdělávání“, v souvislosti s tím, zda respondenti mají nebo nemají vzdělání v oboru sociální pedagogika, je rozdílná.

Pro testování platnosti hypotéz použijeme test dobré shody chí-kvadrát. Testování významnosti provedeme na zvolené hladině  $\alpha = 0,05$ .

V následující tabulce jsme seskupili jednotlivé četnosti:

Tabulka č. 22: Četnosti k H 5

	ano	ne	$\Sigma$
naprosto souhlasím	176	476	652
spíše souhlasím	131	377	508
nevím/ nemohu posoudit	29	101	130
spíše nesouhlasím	4	12	16
naprosto nesouhlasím	0	6	6
$\Sigma$	340	972	1312

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 23: Výpočet chí-kvadrátu k H 5

P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
176	169,0	7,037	49,514	0,293
131	131,6	-0,646	0,418	0,003
29	33,7	-4,689	21,987	0,653
4	4,1	-0,146	0,021	0,005
0	1,6	-1,555	2,418	1,555
476	483,0	-7,037	49,514	0,103
377	376,4	0,646	0,418	0,001
101	96,3	4,689	21,987	0,228
12	11,9	0,146	0,021	0,002
6	4,4	1,555	2,418	0,544
1312	1312,0			3,387

Zdroj: Vlastní výzkum

Podmínkou oprávněného použití testu dobré shody chí-kvadrát je, že očekávané četnosti musí být dostatečně velké (většinou se požaduje, aby byly alespoň 5). (Chráška, 2007, s.76).

V našem případě máme ve třech polích očekávané četnosti menší než 5. Z tohoto důvodu jsme sloučili odpovědi respondentů „spíše nesouhlasím“ a „naprosto nesouhlasím“ do pole „nesouhlasím“. V následující tabulce jsme opět seskupili jednotlivé četnosti:

Tabulka č. 24: Četnosti k H 5/2

	ano	ne	$\Sigma$
naprosto souhlasím	176	476	652
spíše souhlasím	131	377	508
nevím/ nemohu posoudit	29	101	130
nesouhlasím	4	18	22
$\Sigma$	340	972	1312

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 25: Výpočet chí-kvadrátu k H 5/2

P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
176	169,0	7,037	49,514	0,293
131	131,6	-0,646	0,418	0,003
29	33,7	-4,689	21,987	0,653
4	5,7	-1,701	2,894	0,508
476	483,0	-7,037	49,514	0,103
377	376,4	0,646	0,418	0,001
101	96,3	4,689	21,987	0,228
18	16,3	1,701	2,894	0,178
1312	1312,0			1,966

Zdroj: Vlastní výzkum

Testové kritérium  $\chi^2 = 1,966$

Kritická hodnota  $\chi_{0,05}^2(3) = 7,815$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 1,966$  je menší než kritická hodnota  $\chi_{0,05}^2(3) = 7,815$ , a proto nelze odmítnout nulovou hypotézu  $H_0$ . Nebylo prokázáno, že existují statisticky významné rozdíly v míře ztotožnění se s vybranými výroky o současné výchově, zastoupené „Čtyřmi pilíři výchovy a vzdělávání“, v souvislosti s tím, zda respondenti mají nebo nemají vzdělání v oboru sociální pedagogika.

## 5.2 Prezentace závěrů

U respondentů jsme formou dotazníkového šetření zjišťovali míru souhlasu. Výzkumného šetření se zúčastnilo 328 respondentů. Samotný výzkum byl realizován od 1. do 18. února 2018. Dotazník byl šířen metodou sběru dat „sněhové koule“. Během krátké doby se nám podařilo získat názory 328 respondentů. Nemůžeme určit, kolik respondentů vyplňování nedokončilo, protože odeslání dotazníku bylo podmíněno vyplněním všech uzavřených otázek. Dotazník měl formu elektronického dotazníku. Otázky byly zpracovány a vyhodnocovány pomocí programu Microsoft Excel a výsledky byly přehledně zaznamenány do tabulek a grafů.

Z celkových 328 respondentů bylo 206 žen a 122 mužů. Věková kategorie byla nejvíce zastoupena respondenty do 30 let (50%), další věková kategorie od 30 do 45 let byla zastoupena 97 respondenty (30 %), 64 respondentů (19 %) tvořilo věkovou kategorii mezi 45 a 65 lety a nejméně početnou skupinu tvoří 3 respondenti ve věku nad 65 let (1 %). Největší skupinu respondentů dle nejvyššího ukončeného vzdělání tvoří vysokoškolsky vzdělaní, a to 204 respondentů (62 %). 115 respondentů má ukončené středoškolské vzdělání s maturitou (35 %), 6 respondentů má středoškolské vzdělání bez maturity (2 %) a 3 respondenti mají ukončené základní vzdělání (1 %). Z celkového počtu všech respondentů mělo 85 (26 %) vzdělání v oboru sociální pedagogika, jiné zaměření nebylo pro náš výzkum podstatné. Další kategorií, která rozděluje naše oslovené respondenty, je rozdělení dle zaměstnání. 32 % (105) respondentů jsou státní zaměstnanci, vysokoškolsky a středoškolsky vzdělaní odborníci, 28 % (93) se teprve na svoje povolání připravuje, 15 % (49) respondentů pracuje v administrativě a službách, 14 % (45) uvedlo zaměstnání jiné, 5 % (18) respondentů jsou drobní podnikatelé, živnostníci, 3 % (9) respondentů je v domácnosti, 2 % (6) manuálně pracujících, 1 % (2) zemědělci a 1 respondent uvedl, že je nezaměstnaný. Další otázka se týkala dětí. 180 (55 %) respondentů uvedlo, že má děti, zbývající část, tedy 148 respondentů (45 %) uvedlo, že děti nemá. Při dotazníkovém šetření jsme zjišťovali míru ztotožnění (souhlasu) s výroky a citáty dle jednotlivých modelů výchovy za pomoci Likertovy škály v pětibodovém rozsahu, kde 1 „*naprosto souhlasím*“, 2 „*spíše souhlasím*“, 3 „*nevím, nemohu posoudit*“, 4 „*spíše nesouhlasím*“ a 5 „*naprosto nesouhlasím*“.

Výroky a citáty byly pečlivě vybrány. Dotazník je rozdělen do těchto oblastí:

- Výchova v období antiky
- Liberální výchova



- Autoritativní výchova
- Demokratická výchova
- Současná výchova prezentovaná ve „Čtyřech pilířích výchovy“

Celkově dotazník čítá 30 otázek, které respondenti zodpověděli. Výzkum nám ukázal, že respondenti se nejvíce ztotožňují s vybranými výroky současného modelu výchovy zastoupeného „Čtyřmi pilíři výchovy a vzdělávání“, kde celková průměrná míra ztotožnění byla 1,64, přesněji tedy mezi úrovní „*naprosto souhlasím*“ a „*spíše souhlasím*“. S výrokem „*naprosto souhlasí*“ 50 % respondentů a „*spíše souhlasí*“ 39 % respondentů. Druhá příčka dle průměrné míry ztotožnění se respondentů s danými výroky a citáty patří modelu antické výchovy s dosaženým průměrným skórem 1,96. Třetí příčku dle míry souhlasu s výroky a citáty obsadil autoritativní model výchovy s dosaženým průměrem 2,43. Na čtvrtém místě skončil model demokratické výchovy s dosaženým průměrem 2,46. Nejméně se respondenti ztotožňují s vybranými výroky a citáty z modelu liberální výchovy, kde celková průměrná míra ztotožnění byla 3,17, přesněji tedy mezi úrovní „*nevím, nemohu posoudit*“ a „*spíše nesouhlasím*“.

Ověřovali jsme celkem 5 hypotéz. U první a třetí hypotézy jsme verifikací zjistili statisticky velmi významné rozdíly. U druhé hypotézy byl verifikací zjištěn statistický rozdíl. Čtvrtá hypotéza, která zkoumala míru ztotožnění s vybranými výroky o demokratické výchově v souvislosti s genderem, potvrdila neexistenci statisticky významných rozdílů v míře ztotožnění se s vybranými výroky. Pátá hypotéza zkoumala míru ztotožnění s vybranými výroky o současné výchově, zastoupené „Čtyřmi pilíři výchovy a vzdělávání“, v souvislosti se vzděláním v oboru sociální pedagogika. Výzkumné šetření při verifikaci této hypotézy potvrdilo neexistenci statisticky významných rozdílů v míře ztotožnění se s vybranými výroky.

### 5.3 Diskuse a doporučení

V naší diskusi, která se týká srovnání výsledků výzkumu s filozofickými aspekty výchovy v různých historických systémech, jsme dospěli k potvrzení životnosti většiny historicky vzniklých filozoficko-výchovných přístupů k edukaci. Potvrdilo se, že antika má i pro vytyčování filozoficko-výchovných aspektů svoji důležitost, což se ukázalo na tom, že výrok, který vyslovil Lucia Annaea Seneka „*Nemáme se učit pro školu, ale pro život*“, byl potvrzen ve výpovědi respondentů jako stále velmi aktuální. Lucius Annaeus Seneca

(4 př. Kr. – 65 po Kr.) byl římský filozof, básník, dramatik a politik, který vynikal v *kontextu sociálně pedagogického myšlení* (Procházka, 2012, s. 13.). Dovolíme si vyjádřit náš názor, že výrok pocházející ze začátku našeho letopočtu je velice nadčasový a aktuální i v 21. století. Tento výrok můžeme vysvětlit tak, že učivo, které si osvojujeme ve škole, by mělo být použitelné v praktickém životě neboli škola by nás měla připravit na reálný život. S tímto výrokiem se ztotožňuje i naše diplomová práce.

Seneku můžeme nazvat jako jednoho z prvních filozofů výchovy. I v této souvislosti se ukázalo, že antika je opravdu základem kultury jako takové a dává základy pro filozofické aspekty výchovy. Dále se nám potvrdilo, že antičtí myslitelé mají svůj význam i pro současnou výchovu.

Svým výzkumem jsme potvrdili, že současná výchova zastoupená „Čtyřmi pilíři výchovy a vzdělávání“ je u široké veřejnosti stěžejní pro výchovu budoucnosti. Tyto čtyři pilíře jsou „učit se být“, „učit se být s druhými“, „učit se poznávat“ a „učit se jednat“. Respondenti reflektují zásady čtyř pilířů výchovy, které stanovila Mezinárodní komise Vzdělávání pro 21. století, protože je důležité být v naší společnosti účasten, umět vycházet s druhými a kooperovat. Zásadní pro vývoj jedince je učit se poznávat a učit se jednat v pozitivním výsledku. Výsledky výzkumu rovněž ukazují, že čtyři pilíře výchovy byly vytyčeny správným způsobem, protože dle průměrné míry souhlasu s nimi se v souhrnu umístily v přední čtvrtině souhlasných odpovědí.

Jak řekli v minulosti filozofové, výchova je nikdy nekončící proces, který začíná narozením a končí smrtí. Je zadostiučiněním, pokud máme příležitost výchovně působit na další pokolení. S těmito výsledky koresponduje i náš názor, který můžeme ve zkratce vyjádřit následujícími slovy: „Každý srovnává, co měl, když byl malý a co neměl a moc si to přál. A všechno to, co jsme v mládí neměli, nyní chceme z lásky dopřát svým dětem. Myslíte si, že je to takto správné? Děti by měly mít svá práva, ale i povinnosti, a pokud zažijí nouzi o třicátou krabici stavebnice, tak v jeho očích budeme ti nejhorší rodiče. Je to ukázka i současného konzumního pojetí světa, proti kterému se snaží vystupovat i naše diplomová práce, akcentující filozoficko-výchovné aspekty výchovy.“

Náš výzkum byl veden na úrovni pohledů na význam jednotlivých výroků ve vztahu k historii (zejména antické) a k výchovným stylům, které se prosazovaly v různých etapách evropského vývoje. Z výzkumu není možno činit závěry, které by byly obecně platné. Avšak naším přáním a smyslem této diplomové práce je, aby každý, kdo věnuje chvíli času a začte

se do těchto řádků, se zastavil, zamyslel a kladl si filozoficko-výchovné otázky. Dělán vše správně? Nemusí jít jen o výchovu samotnou? Může jít o rodinné vztahy, sociální skupiny v práci, volnočasovém kolektivu. Tyto závěry jsou také naším doporučením pro praxi, mohou je využít učitelé různých humanitních oborů, např. občanské výchovy, etické výchovy, estetické výchovy a dalších. Jsou také důležité ve vysokoškolské přípravě studentů, v předmětu filozofie výchovy, sociální pedagogika a dalších humanitních oborech.

Svým chováním a jednáním ovlivňujeme svoje okolí i nás samotné. Úsměv nic nestojí, nemusíme za něj zaplatit, a přesto je ho na veřejnosti a ve společnosti stále méně. Většina je nespokojena se sebou, se svým zabezpečením, s hmotnými statky. Co bylo v minulosti, již nelze změnit. Ale můžeme se na chvíli zastavit, usmát se a podívat se přítomností na budoucnost a budoucí svět. Nyní můžeme ovlivnit naši budoucnost.

## ZÁVĚR

Tématem naší práce jsou filozofické aspekty ve výchově v současné společnosti. Téma je provázané se sociální pedagogikou v oblasti filozofie výchovy ve společnosti a ve výchově samotné. Naším cílem bylo zmapovat vývoj ideálů výchovy od řecko-antické doby až po současnost. Proměna ideálu výchovy byla závislá na různých obdobích dějin lidstva. V řecko-antické tradici byla cílem výchovy péče o duši a příprava člověka na vstup do života. Učení probíhalo formou nápodoby a tradic. Na konci této výchovy se člověk stává součástí světa a začíná ho pomalu reflektovat. Naproti tomu v židovsko-křesťanské tradici je cílem výchovy příprava na dobrý život, který je předpokladem vstupu do božího království. Forma učení je shodná jako v řecko-antické době. Z člověka se stává tvůrce světa a pokračuje v božím díle. V současnosti se člověk připravuje na praktický úspěšný život se zaměřením na úspěšnost. Forma učení má spíše institucionální charakter. Výstupem v dnešní době je, že člověk si uzurpuje práva ovládat a využívat svět. Do kontrastu současného trendu výchovy se staví „čtyři pilíře výchovy“. Tyto pilíře mají zcela jiný cíl výchovy, než je cíl výchovy v současnosti. Trend současné doby je spíše agresivní a lidé volají po změně, což se nám projevilo i v dotazníkovém šetření, kde 50 % respondentů naprosto souhlasí a 39 % spíše souhlasí s výchovou na základě čtyř pilířů. Současný svět je spíše postaven na principu „jak eliminovat ostatní a jak upřednostňovat sám sebe a co nejvíce osobně profitovat“. Mezilidské vztahy se přesunuly do virtuálního světa, kde je vehementně podporován médii i společenským děním. Není kladen takový důraz na společenské aktivity a týmový sport. Poznání je spíše povrchní, čemuž nahrává i dnešní doba rozmachu internetu. Máme neomezený přístup k informacím, které nejsou vždy zůžitkovány k dobru věci a společnosti. Ve výchově chybí vzájemná komunikace, která je nahrazena elektronickou komunikací.

V praktické části jsme se zaměřili na výzkumné šetření formou dotazníku. Dotazník byl koncipován na míru ztotožnění se s výroky a citáty, které se týkají jednotlivých oblastí výchovy. Celkem bylo stanoveno pět výzkumných otázek a pět hypotéz, které nám lépe pomohly analyzovat nashromážděná data od 328 respondentů.

Naši respondenti se nejméně ztotožňují s výroky z oblasti liberální výchovy. Bohužel lidé mají zafixované, že liberální styl výchovy spočívá ve výchově bez hranic a odpovědnosti, ale podstata liberálního směru je v odpovědnosti a můžeme říci „malý = dospělý“.

Cílem diplomová práce je upozornit na stav ve společnosti, přímo mezi lidmi. Práce může být obohacující pro kolegy a může být impulzem k dalšímu výzkumnému šetření.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- BAKOŠOVÁ, Zlatica a kol., 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV. ISBN 978-80-970675-0-2.
- BAUMRUCK, Josef, 2003. *Čas a výchova*. In: *výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň: Dobrá voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-49-X.
- BENEŠ, Milan, 2002. *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia. Andragogika. ISBN 80-86432-40-8.
- BLECHA, Ivan, 1998. *Filosofický slovník*. 2. opr. a rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. ISBN 80-7182-064-4.
- BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, 1997. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi: celistvé a otevřené pojetí výchovy*. Ostrava: Amosium Servis. ISBN 80-85498-23-5.
- BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, 1991. *Úvod do pedagogiky. I., Pojetí výchovy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0306-5.
- BRISCH, Karl Heinz, 2012. *Bezpečná výchova: budování jisté vztahové vazby mezi rodiči a dětmi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0063-5.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*, 2001. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- GAVORA, Peter a kol., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského [cit. 2018-01-20]. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ, 1996. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-09-6.
- HÁBL, Jan, 2015. *Aby člověk neupadl v nečlověka: Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-270-7.
- HEJNA, Dalibor, 2003. *Smysl lidské existence*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-538-6.
- HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.

HORYNA, Břetislav, 2002. *Filosofický slovník*. 2. rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. ISBN 80-7182-064-4.

HRDLIČKOVÁ, Alena a Hana HORKÁ, 1998. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-54-0.

HUBATKA, Miloslav, 2014. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0551-5.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHUDÝ, Štefan, Pavel NEUMEISTER a Alena JŮVOVÁ, 2010. *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-212-3.

JANIŠ, Kamil, 2014. *Vybraná témata ze sociální pedagogiky: distanční studijní opora*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě. ISBN 978-80-7510-101-3.

JEDLIČKA, Richard a Zdeněk HELUS, 2014. *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2412-9.

JŮVA, Vladimír, 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. Vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-43-5.

JŮVA, Vladimír, 2007. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6. rozšířené vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-151-5.

JŮVA, Vladimír, 1995. *Úvod do pedagogiky*. 2. rozšířené vydání. Brno: Paido. ISBN 80-85931-06-0.

KRATOCHVÍL, Zdeněk, 1995. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.

KUDLÁČOVÁ, Blanka, 2007. *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-8082-120-3.

KUČEROVÁ, Stanislava, 1996. *Člověk – hodnoty – výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: vl. n. ISBN 80-85668-34-3.

KRYSTOŇ, Miroslav, 2003. *Ciele výchovy jako odraz filozofie výchovy*. In: *výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň. Dobrá voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-49-X.

LUKÁŠOVÁ, Hana, 2013. *Cesty k pedagogice obratu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání. ISBN 978-80-7464-222-7.

MASTROBERTI, Susanna a M. K. RUPPERT, 2000. *Stručné dějiny filozofie: od antiky k přítomnosti*. Praha: Knižní klub. Filozofie (Knižní klub). ISBN 80-242-0382-0.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2015. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 8. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0852-5.

MATTHEWS, Julie a Andrew MATTHEWS, 2015. *Stop šikaně!*. Přeložil Kateřina ZAJÍCOVÁ. Jihlava: Baroque Partners. ISBN 978-80-87923-06-1.

NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 80-200-0628-1.

NESVADBA, Petr, 1999. *Slovník základních pojmů z filosofie*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-627-1.

NODDINGS, Nel, 2016. *Philosophy of education*. Fourth edition. Boulder, CO: Westview Press. ISBN 978-0-8133-4972-5.

PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ, 2011. *Homo educantus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-1901-9.

PELIKÁN, Jiří, 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.

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

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

PRÁZNÝ, Aleš, 2007. *Výchova jako přehodnocování hodnot*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7194-990-9.



PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.

PROKEŠOVÁ, Miriam, 2004. *Filosofie výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-693-4.

PROKEŠOVÁ, Miriam, 2013. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Ostrava. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-392-7.

SKARUPSKÁ, Helena. *Filozofie a Teorie výchovy*, studijní opora, 2016 [cit. 2017-02-17]. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-70-7. Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/Filozofie-a-teorie-v%C3%BDchovy.pdf>

SKARUPSKÁ, Helena. *Filozofie výchovy*, studijní opora, 2016 [cit. 2017-02-17]. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-71-4. Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/Filozofie-v%C3%BDchovy.pdf>

*Slovník cizích slov ABZ.cz* [online]. 2005-2018 [cit. 2017-02-27]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/delorsuv-koncept-ctyr-piliru-vzdelavani>

SMÍLKOVÁ, Jana a Jaroslav BALVÍN, 2016. *Jan Amos Komenský a jeho přínos filozofii výchovy a sociální pedagogice*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-76-9.

SOKOL, Jan, 2010. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. 6., rozš. vyd., (Ve Vyšehradu 4.). Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-056-5.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

STARK, Stanislav, Nikolaj DEMJANČUK a Dagmar DEMJANČUKOVÁ, 2003. *Kapitoly z filosofie výchovy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-56-2.

STARK, Stanislav, Nikolaj DEMJANČUK a Dagmar DEMJANČUKOVÁ, 2003. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň 2003. Dobrá voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-49-X.

STOKES, Philip, 2007. *Malé album velkých myslitelů: stručně a přehledně o významných osobnostech světové filozofie*. Praha: Brána. ISBN 978-80-7243-313-1.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.

ŠKVIROVÁ, Jana, 2011. Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání [online]. České Budějovice. [cit. 2018-15-02]. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Katedra pedagogiky a psychologie. Dostupné z: <https://theses.cz/id/th8yjg/BP1.pdf>

ŠMAHELOVÁ Bohumíra. *Dějiny pedagogiky*, studijní podpora, 2009 [cit. 2017-12-02]. Brno. Dostupné z: [https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUKEwisgZu3oevXAhWQpaQKHRHEDDAQFghNMAU&url=http%3A%2F%2Fkatedry.ped.muni.cz%2Fpedagogika%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F17%2F2014%2F02%2Fdej\\_ped.doc&usq=AOvVaw3Mndt6xZvvv6\\_A0LJ2eE76](https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUKEwisgZu3oevXAhWQpaQKHRHEDDAQFghNMAU&url=http%3A%2F%2Fkatedry.ped.muni.cz%2Fpedagogika%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F17%2F2014%2F02%2Fdej_ped.doc&usq=AOvVaw3Mndt6xZvvv6_A0LJ2eE76)

*Wikipedie*, otevřená encyklopedie [online], [cit. 2017-12-02]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Clov%C4%9Bk>

Vyzkumy.knihovna.cz. Pod záštitou Kabinetu informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity [online]. 2012 [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: <http://vyzkumy.knihovna.cz/ucebnice/dotaznikovy-pruzkum>

ZELINA, Miron, 2010. *Hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10-01884-0.

ZICHA, Zbyněk, 2014. *Vybrané otázky filozofie výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-658-1.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADHD	Zkratka z anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ – porucha pozornosti s hyperaktivitou
aj.	a jiný, a jiní, a jiné, a jinak
apod.	a podobně
č.	číslo
dr.	vysokoškolský titul doktor
H	hypotéza
H <sub>A</sub>	hypotéza alternativní
H <sub>0</sub>	hypotéza nulová
IQ	intelligenční kvocient
např.	například
o.	osoba, osoby
po Kr.	po Kristovi
př. Kr.	před Kristem
pův.	původní, původně
r.	roku
s.	strana
stol.	století
tzv.	takzvaný, takzvaně
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
VO	výzkumná otázka
tj.	to je
z lat.	z latiny, z latinského
z řec.	z řečtiny, z řeckého

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek č. 1: Symbol UNESCO.....	39
Obrázek č. 2: Kompas úspěšné výchovy .....	46
Obrázek č. 3: Pyramida Desatero kroků k úspěšnému dítěti .....	48
Obrázek č. 4: Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát.....	102

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1: Pohlaví.....	54
Graf č. 2: Věkové kategorie.....	55
Graf č. 3: Dosažené vzdělání.....	56
Graf č. 4: Vzdělání v oboru sociální pedagogika.....	57
Graf č. 5: Zaměstnání.....	58
Graf č. 6: Děti.....	59
Graf č. 7: Počty dětí.....	60
Graf č. 8: Výchovný styl.....	61
Graf č. 9: Antika.....	62
Graf č. 10: Liberální výchova.....	64
Graf č. 11: Autoritativní výchova.....	65
Graf č. 12: Demokratická výchova.....	67
Graf č. 13: Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání.....	69

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1: Komparace fenoménu výchovy v jednotlivých tradicích dle vybraných kritérií .....	34
Tabulka č. 2: Vzdělávací cíle a průřezová témata v rámci 4 pilířů výchovy a vzdělávání .....	43
Tabulka č. 3: Antika.....	62
Tabulka č. 4: Souhrnná tabulka – antika.....	63
Tabulka č. 5: Liberální výchova .....	64
Tabulka č. 6: Souhrnná tabulka – liberální výchova .....	65
Tabulka č. 7: Autoritativní výchova .....	66
Tabulka č. 8: Souhrnná tabulka – autoritativní výchova .....	66
Tabulka č. 9: Demokratická výchova .....	68
Tabulka č. 10: Souhrnná tabulka – demokratická výchova .....	68
Tabulka č. 11: Čtyři pilíře výchovy a vzdělávání .....	69
Tabulka č. 12: Souhrnná tabulka – čtyři pilíře výchovy a vzdělávání.....	70
Tabulka č. 13: Souhrnná tabulka – pořadí výroků a citátů .....	70
Tabulka č. 14: Četnosti k H 1 .....	72
Tabulka č. 15: Výpočet chí-kvadrátu k H 1 .....	72
Tabulka č. 16: Četnosti k H 2 .....	73
Tabulka č. 17: Výpočet chí-kvadrátu k H 2.....	73
Tabulka č. 18: Četnosti k H 3 .....	74
Tabulka č. 19: Výpočet chí-kvadrátu k H 3.....	75
Tabulka č. 20: Četnosti k H 4 .....	76
Tabulka č. 21: Výpočet chí-kvadrátu k H 4.....	76
Tabulka č. 22: Četnosti k H 5 .....	77
Tabulka č. 23: Výpočet chí-kvadrátu k H 5.....	77
Tabulka č. 24: Četnosti k H 5/2 .....	78
Tabulka č. 25: Výpočet chí-kvadrátu k H 5/2.....	78

**SEZNAM PŘÍLOH**

<b>Příloha P I: REŠERŠE POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	95
<b>Příloha P II: POJMY – SLOVNÍK</b> .....	98
<b>Příloha P III: DOTAZNÍK</b> .....	99
<b>Příloha P IV: KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA CHÍ- KVADRÁT</b> .....	102

## **Příloha P I: REŠERŠE POUŽITÉ LITERATURY**

BLECHA, Ivan, 1998. *Filosofický slovník*. 2. opr. a rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. ISBN 80-7182-064-4.

Slovník představuje pojmy týkající se filosofie.

---

HEJNA Dalibor, 2003. *Smysl lidské existence*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-538-6.

Smysl života dle Dalibora Hejny, pojem smyslu v antice, novověku i moderní době, bytí, vědomí. Tento spisovatel čerpal z mnoha známých autorů, můžeme jmenovat např. Aristotelés, Frankl, Patočka, Pelcová, Platón a dalších.

---

HUBATKA Miloslav, 2014. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0551-5.

Autor se opírá o důležité principy a zákonitosti, které jsou základními kameny pro výchovu a vzdělání člověka nepostradatelné. Popisuje výchovu, která vede k úspěchu. Pozvedá důmyslnost a intuici.

---

JŮVA, Vladimír, 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. Vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-43-5.

Průvodce pedagogickými dějinami od prvopočátku až po českou pedagogiku 20. století. Autor připomíná nejvlivnější pedagogy jednotlivých období, jejich díla i výchovné působení a vliv na společnost.

---

KRATOCHVÍL, Zdeněk, 1995. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann, Filosofický pohled na autoritu, duši, moudrost, mysl, odpovědnost, výchovu, vzdělání od starověkého Řecka, prvokřesťanství až k soudobým výzvám výchovy.

---



MASTROBERTI, Susanna a M. K. RUPPERT, 2000. *Stručné dějiny filozofie: od antiky k přítomnosti*. Praha: Knižní klub. Filozofie. ISBN 80-242-0382-0. Z německého originálu přeložil Jaroslav Tichý.

Přehled o dějinách filozofie a filozofů rozdělených do filozofických směrů a jednotlivé myšlenkové přístupy.

---

NODDINGS, Nel, 2016. *Philosophy of education*. Fourth edition. Boulder, CO: Westview Press.

Tato kniha od Nel Noddings byla uznána v časopise *Teaching Philosophy* za „nejlepší přehled v oboru“ předpovídající že se stane základní učebnicí v souvislosti s filozofií a pedagogikou. Původně měla poskytovat studentům úplný přehled filozofického myšlení v souvislosti s výukou, učením, etikou, morálkou, multikulturou, výzkumem i politikou. Čtvrtá edice této knihy je rozšířena o logické a kritické myšlení.

---

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

Povaha výchovy a specifické lidské jednání zkoumání hledisek výchovy, ale také kontexty rodící se výchovy a nutné změny vztahů, které formují a ovlivňují člověka.

---

STOKES, Philip, 2007. *Malé album velkých myslitelů: stručně a přehledně o významných osobnostech světové filozofie*. Praha: Brána. ISBN 978-80-7243-313-1. Z anglického originálu přeložil Lumír Mikulka.

Kniha Philipa Stokese představuje významné osobnosti světové filozofie od před Sokratovských filozofů, zastoupenou Pythagorasem se Samu či Herakleitosem, přes Akademiky, jako byli Sokrates, Platon či Aristoteles, až po Novou vědu zastoupenou Emilem Durkheimem či Albertem Einsteinem.

---

ZICHA, Zbyněk, 2014. *Vybrané otázky filozofie výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-658-1.

Kniha je věnována spojitostem v oblasti filosofie a výchovy. Je určena studentům, kteří se již s filosofií setkali, umožňuje zamyslet se bez okolků nad filosofií, filosofováním, ale také nad myšlením, výzvami, životními zkušenostmi.

---

## **Příloha P II: POJMY – SLOVNÍK**

**Agogika** – *je obecný pojem pro výchovu* (Skarupská, 2016, s. 7).

**Andragogika** – *teorie výchovy dospělých* (Skarupská, 2016, s. 7).

**Filosofie**, milovat moudrost, nebo také láska k moudrosti, kde filia je láska ve smyslu sympatie, sklon či dokonce slabost a sofia moudrost. Filosofie není každou ani ledajakou láskou k moudrosti, ta byla pro Řeky něčím výsostným, protože mudrc byl moudrý, nebo ho sofos a proto moudrost je víc než jen velké množství znalostí a schopností (Kratochvíl, 1995, s. 15). Pojem **filosofie** také znamená lásku k moudrosti, nebo touhu po věděni, či dokonce výjev smyslu života, usilování či počínání. Filosofie jako taková je právě pro tuto obecnost velmi těžce definovatelná, proto je svým způsobem brána ve vztahu k dalším oborům lidské praxe i teorie. Filosofie jako taková nesmí předem nic vyloučit, by právě naopak, musí být všemu otevřená (Blecha, 1998, s. 123).

**Filosofie výchovy** je částí filosofie jako takové, jejím dílem je filosofování, učení se filosofování, tedy učení se myslet. Pokud je lidstvo schopno se vydávat napospas a zcela otázkám, které jim myšlení dovolí, pak má smysl přemýšlet o filosofování (Zicha, 2014, s. 7). Filosofie výchovy je hraničním oborem filosofie.

**Gerontagogika** – *teorie výchovy starých – seniorů* (Skarupská, 2016, s. 7).

**Kalokagathia** *spojení krásy a dobra, vyjadřuje ideál harmonického souladu a vyváženosti tělesné i duševní krásy a dobroty, ctnosti a statečnosti, ke kterému má být člověk vychováván* (Skarupská, 2016 a, s. 18).

**Paideia** – *(z řec. pais, dítě), výchova, vzdělávání* (Sokol, 2010, s. 313).

**Pedagogika** – *teorie výchovy dětí a mládeže* (Skarupská, 2016, s. 7).

**Scholastika** – *školská filosofie, tradice filosofie jako základu každého vzdělání* (Sokol, 2010, s. 331).

**Výchova** – *soustavná pomoc na cestě k tělesné, duševní a duchovní vyspělosti člověka* (Kudláčková, 2007, s. 188).

### **Příloha P III: DOTAZNÍK**

Jmenuji se Alena Gottvaldová a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, obor Sociální pedagogika. Touto cestou bych Vás ráda poprosila o vyplnění dotazníku. Vaše odpovědi jsou zcela anonymní a dobrovolné a pro mne velice užitečné při zpracování praktické části mojí diplomové práce na téma „**Filozofické aspekty ve výchově v současné společnosti**“.

Děkuji za Váš čas.

Pohlaví:

- a) žena
- b) muž

Věk:

- a) do 30 let
- b) od 31 do 45 let
- c) od 46 do 65 let
- d) více než 66

Nejvyšší dosažené ukončené vzdělání:

- a) základní
- b) střední bez maturity
- c) střední s maturitou
- d) vysokoškolské

Vzdělání v oboru sociální pedagogika:

- a) ano
- b) ne

Zaměstnání:

- a) Státní zaměstnanci, politici, manažeři (VŠ, SŠ odborníci)
- b) Administrativa, služby
- c) Drobní podnikatelé (drobní vlastníci, OSVČ, řemeslníci)
- d) Zemědělci
- e) Manuálně pracující
- f) V domácnosti
- g) Student
- h) Nezaměstnaný
- i) Jiné \_\_\_\_\_

Máte děti:

- a) ano – počet \_\_\_\_
- b) ne

Ke kterému výchovnému stylu se přikláníte?

- autoritativní (dítě má pevné vedení, dostává většinou jen příkazy a zákazy)
- demokratický (s dítětem jsou předem dohodnutá pravidla a kompromisy)
- liberální (dítě má naprostou volnost a svobodu pro své jednání)

Vyznačte křížkem, prosím, nakolik souhlasíte s uvedeným výrokem či citátem:

Oblast A.						
1 - naprosto souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - nevím, 4 - spíše nesouhlasím, 5 - naprosto nesouhlasím		1	2	3	4	5
1a.	Člověk má být ke svému příteli takový jako sám k sobě.					
2a.	Nejvyšším úkolem není teoretické poznání, nýbrž praktické umění žít.					
3a.	Ženy mají mít s muži stejná práva občanská a stejnou výchovu.					
4a.	V péči o štěstí druhých nacházíme své vlastní.					
5a.	Člověk od přírody baží po vzdělání.					
6a.	Nemáme se učit pro školu, nýbrž pro život.					

Oblast B.						
1 - naprosto souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - nevím, 4 - spíše nesouhlasím, 5 - naprosto nesouhlasím		1	2	3	4	5
1b.	Člověk je od přirozenosti dobrý a kazí jej společnost.					
2b.	Vychovávání není nic více než navykání.					
3b.	Výchova je násilné zasahování do vývoje dítěte.					
4b.	Člověk by se měl vyvíjet v souladu s přírodou a jejími zákony směřující ke svobodě člověka.					

Oblast C.						
1 - naprosto souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - nevím, 4 - spíše nesouhlasím, 5 - naprosto nesouhlasím		1	2	3	4	5
1c.	Dětem je třeba učinit život tak zábavný a příjemný, jak jen to jde.					
2c.	Dítě je nepopsaný papír (tabula rasa) a od útlého věku potřebuje rozumové vzdělávání, jeho podmínkou je zdravé tělo a správné smyslové vnímání.					
3c.	Výchova je všemocná a její zásluhou jsme čím jsme.					
4c.	Nikdy nepřehlížejte dětské chyby.					

Oblast D.						
1 - naprosto souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - nevím, 4 - spíše nesouhlasím, 5 - naprosto nesouhlasím		1	2	3	4	5
1d.	Člověk se může stát člověkem jen pomocí výchovy. Není ničím, jen tím, čím ho výchova učiní.					
2d.	Učit lze slovy, vychovávat příkladem.					
3d.	Není špatná mládež, jsou jen špatní vychovatelé.					
4d.	Každému člověku je jeho věk školou.					
5d.	Porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem.					

Vyznačte křížkem, prosím, míru důležitosti:

Oblast E.						
<b>Ve výchově a vzdělávání je:</b> 1 - nejvíce důležité, 2 - méně důležité, 3 - jak kdy, nevím 4 - spíše nedůležité, 5 - není třeba		1	2	3	4	5
1e.	Učit se být - být samostatným a mít smysl pro osobní odpovědnost					
2e.	Učit se být s druhými - mít a získávat zkušenosti ze sociálních vztahů					
3e.	Učit se poznávat - mít zájem o všeobecné vzdělávání v průběhu celého života					
4e.	Učit se jednat - využívat vše naučené v praxi, umět ovlivnit prostředí kolem nás					

## Příloha P IV: KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA CHÍ-KVADRÁT

Obrázek č. 4: Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát

Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,05	0,01
1	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,341
4	9,488	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578
16	26,296	32,000
17	27,587	33,409
18	28,868	34,805
19	30,144	36,191
20	31,410	37,576
21	32,671	38,932
22	33,924	40,289
23	35,172	41,638
24	36,415	42,980
25	37,652	44,314
26	38,885	45,642
27	40,113	46,963
28	41,337	48,278
29	42,557	49,588
30	43,773	50,892

Zdroj: Chráska, 2007, s. 248