ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA FILOZOFICKÁ

KATEDRA FILOZOFIE

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Popularizace filozofie pro děti mladšího školního věku: téma totalitarismu a jeho obecných znaků

Milada Rezková **2021**

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje popularizaci filozofie pro děti mladšího školního věku s užším zaměřením na téma totalitarismu a jeho obecných znaků. Účelem práce je ukotvení a praktická podpora teorie, že popularizaci filozofie pro děti mladšího školního věku lze respektovat jako plnohodnotnou oblast výchovy a vzdělávání. A tedy že se jeví jako smysluplné věnovat se rovněž na akademické půdě tvorbě a vývoji popularizačně vzdělávacích metod směřujících k této cílové skupině. Výše zmíněné je přímo demonstrováno na konkrétním příkladu: téma totalitarismus. Téma bylo vybráno jednak jako aktuální filozofická oblast, spadající svými konotacemi do oblasti Evropských kulturních studií, jednak jako téma, které je obecně považováno za sféru dětem mladšího školního věku obtížně komunikovatelnou. Diplomová práce si klade za cíl, teoretickými argumenty v první části práce a praktickými prvky v druhé části práce, podpořit výchozí předpoklad, že děti mladšího školního věku disponují přirozenými předpoklady pro filozofování a že by mohlo být užitečné vzít tuto skutečnost na vědomí jako otevřenou možnost prolnutí filozofie a filozofování více do středu celé společnosti.

Klíčová slova

Filozofie, popularizace, popularizátor, děti mladšího školního věku, kritické myšlení, totalitarismus, masový člověk, ideologie, propaganda.

Abstract

The diploma thesis deals with popularization of philosophy for children of younger school age with focus on the topic of totalitarianism and its general features. The purpose of the work is to record the theoretical base and practical support of the theory stating that the popularization of philosophy for children of younger school age can be respected as an adequate area of education. Therefore it makes sense to dedicate ourselves to creating and development of popular science methods within the academic area, aiming at given target group The above mentioned is directly demonstrated on a specific example: the topic of totalitarianism. The topic was selected both as a current philosophical area, falling with its connotations in the field of European cultural studies, and as a topic that is generally considered to be a sphere that is difficult for children of younger school age to comprehend. The diploma thesis aims, with theoretical arguments in the first part and practical elements in the second part of the thesis, to support the initial assumption that young school children naturally tend to philosophizing, and that it could be useful to take this fact into account as an open possibility of moving philosophy and philosophizing more into the center of the entire society.

Key words

Philosophy, popularization, popularizer, children of younger school age, kritical thinking, totalitarianism, mass man, ideology, propaganda.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, s použitím odborné literatury a pramenů uvedených v seznamu, který je součástí této diplomové práce.

Dále prohlašuji, že veškerý software, použitý při řešení této diplomové práce, je legální.

.....

podpis

V Plzni dne 29.4.2021 Milada Rezková

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Martině Kastnerové, Ph.D. za cenné profesionální rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

OBSAH **6**

ÚVOD **1**

TEORETICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE **3**

1 POJEM/TERMÍN POPULARIZACE A JEHO VÝZNAM **4**

1.1 POPULARIZÁTOR 5

2 VÝZNAM POPULARIZACE FILOZOFIE PRO DĚTI **7**

2.1 DĚTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU 8
2.1.1 Děti a otázky *9*
2.1.2 Kritické myšlení *11*
2.1.3 Hodnotová výchova *13*

3 METODY POPULARIZACE VĚDY A FILOZOFIE **15**

3.1 METODY ROZVÍJEJÍCÍ KRITICKÉ MYŠLENÍ 17
3.1.1 Čtením a psaním ke kritickému myšlení *17*
3.1.2 Třífázový model učení *18*
3.2 DISKUSNÍ METODY 19
3.2.1 Řízený rozhovor, sokratovský rozhovor a heuristický rozhovor *20*
3.2.1.1 Technika kladení otázek 21

4 POPULARIZACE TÉMATU TOTALITARISMU **23**

4.1 TOTALITARISMUS OBECNĚ 24
4.2 OSOBNOST HANNAH ARENDTOVÉ 25
4.2.1 Hanah Arendtová – Původ totalitarismu *26*
4.2.1.1 Historie evropského totalitarismu 28
4.2.1.2 Znaky totalitarismu 29
4.3 DALŠÍ VYBRANÉ TEORIE TOTALITARISMU 32
4.4 VÝZNAM POPULARIZACE TÉMATU TOTALITARISMU PRO DĚTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V KONTEXTU POJMŮ: KŘESŤANSKÉ KOŘENY, SVOBODA, LIDSKÁ PRÁVA, PAMĚŤ A PRAVDA 33

PRAKTICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE **39**

5 NÁVRHY NA POPULARIZAČNÍ PRVKY TÉMATU TOTALITARISMU PRO DĚTI **40**

5.1 PODKLADY PRO VZNIK PUBLIKACE 40
5.2 PODKLADY PRO VEDENÍ WORKSHOPŮ V KNIHOVNÁCH, NA ŠKOLÁCH ATP. 54

ZÁVĚR **58**

SEZNAM LITERATURY A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ **60**

RESUMÉ **62**

PŘÍLOHY – NÁVRHY KOMIKSOVÝCH PRVKŮ KE KNIZE **64**

Úvod

Diplomová práce se věnuje popularizaci filozofie pro děti mladšího školního věku s užším zaměřením na téma totalitarismu a jeho obecných znaků. Práce je rozdělena na dvě základní části, a to část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část práce začíná pohledem na fenomén popularizace filozofie obecně. Je nastíněn pojem popularizace a v návaznosti na teze známého popularizátora vědy Václava Cílka jsou postupně vymezovány jeho významy (popularizace jako součást národní nezdolnosti, ekonomické významy atp.) společně s problematickými oblastmi. Těmi je myšlena kupříkladu určitá nevyhnutelnost povrchnosti informací v tom smyslu, že proces popularizace obvykle vyžaduje, aby vybrané popularizované téma bylo řešeno v kontextu dalších souvisejících témat, jež však často nebývají popularizátorovou odbornou specializací. V návaznosti na teorie popularizace se práce orientuje na postavu popularizátora a zohledňuje jeho případný přínos ve sféře vzdělávání, konkrétně v oblasti filozofie směrem k dětem mladšího školního věku. Postupně se pohled zužuje a v souladu s tématem práce je poukazováno na roli popularizace ve společnosti a její význam právě ve výchově a vzdělávání, s přihlédnutím na vymezenou cílovou skupinu.

Rozbor obecného významu popularizace filozofie pro děti mladšího školního věku se v práci opírá zvláště o teze někdejšího profesora Kolumbijské univerzity Matthewa Lipmana (1923–2010), zakladatele tzv. Filozofie pro děti, a také známé švýcarské psycholožky a filozofky Evy Zoller Morf. V tomto kontextu je deklarováno přirozené nastavení dětí k poznávání a tázání, důležitost podpory a rozvoje jejich kritického myšlení a také podpora jejich samostatné orientace v ne vždy jednoznačném systému hodnot. Tyto aspekty jsou dávány do spíše obecnější souvislosti s užším tématem práce, s tématem totalitarismu. Jsou hledány a nalézány argumenty podporující uznání popularizace filozofie pro děti mladšího školního věku jako relevantního a užitečného vzdělávacího nástroje.

Protože v této fázi práce bude již objasněno postavení a význam popularizace filozofie pro děti mladšího školního věku a s tím související role popularizátora, je třeba dále zvolit vhodné popularizační metody. V návaznosti na téma totalitarismu budou vybrány takové metody, které již samy svojí podstatou deklarují určitý postoj k totalitarismu a samy o sobě mohou být nejen metodou, ale i obsahem. Metody podporující kritické myšlení a diskusní metody lze totiž aplikovat pouze ve svobodném tolerantním prostředí, kde vlastní názor je nejen přijímán, ale přímo vyžadován a kde odlišný názor není za žádných okolností důvodem k obavám z výsměchu či

perzekuce. Principy kritického myšlení a principy diskuse jsou s myšlením totalitních režimů v naprostém rozporu a to je činí cennými nejen pro další směřování diplomové práce.

Po tom, co budou definovány metody popularizace filozofie, obrátí se práce již přímo ke zvolenému tématu totalitarismu. Dále se zaměří na obecnou charakteristiku pojmu a na analýzu klíčového zdroje *Původu totalitarismu* filozofky Hannah Arendtové. Cílem zde není celistvě plnohodnotný rozbor známého díla světoznámé filozofky, nýbrž nalezení znaků vhodných pro užití a další práci v procesu popularizace filozofie totalitarismu pro děti mladšího školního věku. Z těchto důvodů byl úhel pohledu obrácen nejvíce na Arendtové teorii mas, princip totalitní propagandy, ideologie atp. Arendtová nebyla pochopitelně jedinou teoretičkou problematiky totalitarismu, proto budou její postoje stručně porovnány s postoji jiných filozofů, jako je například Raymond Aron či Karl R. Popper.

Navazující kapitoly ukazují, jak důležité je pro další netotalitní rozvoj evropské společnosti zajištění popularizace tématu totalitarismu pod záštitou popularizace filozofie pro děti mladšího školního věku. Jsou zde připomínány pojmy jako křesťanské kořeny, svoboda, lidská práva, paměť či pravda. Na tyto pojmy je nahlíženo spíše obecně jako na součást evropské netotalitní integrity, a je důležité je jako takové zahrnout do procesu popularizace filozofie zkoumající totalitarismus pro děti mladšího školního věku, neboť tvoří zřejmě určitou páteř popularizovaných pojmů a informací.

Cílem praktické části je vytvořit podklady pro popularizační prvky v úzké návaznosti na informace získané v teoretické části práce. Jako hlavní prvek byla zvolena kniha, a tak největší úsek praktické části práce se věnuje podkladům pro vznik publikace, která by svým obsahem pomohla popularizovat filozofii, konkrétně téma totalitarismu ve společnosti dětí mladšího školního věku. Dalším zvoleným prvkem jsou workshopy pro knihovny a školy. Část praktické práce je proto věnována rovněž podkladům pro tyto workshopy.

Součástí praktické části práce jsou obrazové přílohy ve formě ukázek fragmentů z plánované knihy a také fragmenty podkladů pro vedení workshopů v knihovnách a na školách.

Teoretická část diplomové práce

1 Pojem/termín popularizace a jeho význam

Odborná literatura píše o pojmu popularizace vcelku jasně a srozumitelně. *Nový akademický slovník cizích slov* hovoří o popularizaci jako o „*šíření vědeckých a kulturních poznatků přístupným, obecně srozumitelným způsobem*“. Popularizovat pak podle stejného zdroje znamená „*šířit ve veřejnosti vědomost o něčem, někom novém, získávat oblibu, popularitu pro něco, někoho nového*“.[1] Pojem populární lze tedy chápat jako všeobecně známý a oblíbený, ale také srozumitelně podaný a vysvětlený. *Český etymologický slovník* definuje pojem víceméně shodně. Původ pojmu popularizace a jemu příbuzných slov (např. popularizátor, popularizovat atp.) vidí v latinském *populáris*, což znamená lidový nebo také lidu milý. Z latiny se pojem postupně dostal do moderních evropských jazyků.[2] Předmětem práce je popularizace se zaměřením na filozofii.

Známý popularizátor Václav Cílek popisuje v publikaci s názvem *O popularizaci vědy* popularizaci jako „*krystal o více plochách*“.[3] Její základní rovinu spatřuje ve sdělování poznatků. Dále Cílek mimo jiné navazuje myšlenkou, která již vcelku úzce souvisí s tématem práce. Rozvíjí tezi, že proces popularizace lze chápat jako součást národní resilience, tedy jakési národní nezdolnosti, schopnosti řešit nepříznivé situace a vyrovnávat se s obtížemi žití, a to nejen s těmi, které přicházejí „zvenku“ (živelné katastrofy atp.), ale rovněž s těmi, které se zjevují „zevnitř“ společnosti. Cílek z tohoto úhlu nahlíží národní resilienci jako „*kritickým myšlením vybavený ‚rozumný národ‘, který nepodléhá manipulačním tlakům třeba extrémních politických skupin či některých médií*“.[4] Zdá se tedy, že popularizovaná filozofie by mohla ve společnosti do jisté míry zřejmě zastávat roli jakési hlídky rozumného myšlení pomyslnou úlohu osobní či civilní sebeobrany.[5]

Vedle společenských významů popularizace je třeba zohlednit významy ekonomické. O důležitosti existence a rozvoje filozofie jistě není nutné na tomto místě polemizovat a je možné vzít nezbytnost existence filozofie a jejího dalšího rozvoje na vědomí. Dalším pozoruhodným prvkem je elementární potřeba finanční podpory existence a rozvoje filozofie. Pokud filozofii postihne popularizační stagnace, je možné předpokládat, že získávání finanční podpory na její udržení a rozvoj bude stále obtížnější.

[1] KRAUS, Jiří, *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2005. s. 640.
[2] REJZEK, Jiří, *Český etymologický slovník*, Voznice: Leda, 2012. s. 488.
[3] CÍLEK, Václav, *O popularizaci vědy*, Praha: Středisko společných činností AV ČR, 2016. s. 1.
[4] Tamtéž, s. 3.
[5] Tamtéž.

Vzhledem k výše popsaným argumentům je přijatelné tvrzení, že z mnoha důvodů je potřebné snažit se široké veřejnosti dlouhodobě, systematicky a srozumitelně zpřístupňovat vědecké a filozofické poznatky, to znamená popularizovat, a to v takové míře, aby se věda a filozofie postupně staly součástí jejích životů, kultury a světonázoru. „*Obor, který nebude popularizovat, nebude*.“[6]

1.1 Popularizátor[7]

Pojem *popularizátor* je, jak bylo zmíněno výše, slovo příbuzné pojmu *popularizace*. Podle již citovaného *Nového akademického slovníku cizích slov* je popularizátor ten, „*kdo provádí popularizaci*“[8], tedy ten, kdo pokud možno všeobecně srozumitelným způsobem šíří určité poznatky. V souvislosti s činností popularizátora hovoří Václav Cílek o zdánlivě banálních úskalích a nezbytnostech, které však v konečném důsledku nejspíš do značné míry definují systém práce popularizátora a také mohou souviset s obecným přístupem vědců k fenoménu popularizace. Je možné se domnívat, že právě tato úskalí a nezbytnosti mají jistý podíl na skutečnosti, že popularizace v oblasti vědy a filozofie se prozatím neřadí k hromadnému a preferovanému zájmu vědců a filozofů.

Konkrétně zde jde o jistý pocit povrchnosti. Popularizátor v rámci svojí činnosti často propojuje poznatky z více oborů a disciplín. A jelikož pravděpodobně není v silách lidských být ve všech plně vzdělán, je běžné, že popularizátor ví o dílčích oblastech z určitého pohledu „jen málo“. Tento jev koneckonců dobře potvrzuje samotná tato práce. V souladu s tématem je třeba nahlédnout do mnohých oblastí filozofie a dalších sfér, některé z nich však jsou odkrývány jen povrchně a popsány velice stručně. Cílek poznamenává: „*Nemohu pracovat se všemi fakty, ale musím vyhmátnout esenci, charakter dané věci a rozlišovat významy.*“ A na okraj dodává: „*Pro mé exaktní kolegy je brzdou okolnost, že ostatní vědci na popularizátory často nahlížejí jako na méněcenné vědce, kteří parazitují na jejich těžce získaných výsledcích…*“[9] Tímto byla stručně definována určitá „praktická“ problematika činnosti popularizátora.

V činnosti popularizátora však vedle praktických otázek existuje i podstatná problematika dotýkající se filozofických otázek morálky a etiky. Popularizace filozofie je, zjednodušeně řečeno, proces, kdy popularizátoři podporují vědění ve společnosti. „*V klasické teorii vzdělávání fungovalo*

[6] CÍLEK, *O popularizaci vědy*. s. 20.
[7] *Pozn.: Autorka práce si uvědomuje otázku přechylování podstatných jmen z pohledu genderu a v běžné komunikaci možnost přechylování plně využívá. Pro účel práce se rozhodla užívat jednotného výrazu „popularizátor“, a to pro osoby všech pohlaví.*
[8] KRAUS, *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. s. 640.
[9] CÍLEK, *O popularizaci vědy*. s. 5.

vědění jako morálně kvalifikující kategorie v tom smyslu, že podporovalo a posilovalo cíl osvícenství – autonomní myšlení a žití mravního subjektu.“[10] Přičemž je třeba vzít na vědomí, že vědění ve smyslu progresivního poznávání je nejdříve třeba podrobit morálním požadavkům. „*Vědění nebo vynikající vědecké výsledky nějakého člověka v určité oblasti ještě nevypovídají nic o jeho morálním statutu. Kariéry vědců všech oborů v totalitních systémech nebo vojenskoprůmyslových komplexech v době nedávné i v současnosti to dostatečně jasně dokazují.*“[11] Význam popularizátora se z tohoto úhlu pohledu rozrůstá nad rámec subjektu, který srozumitelně šíří poznatky na subjekt, který má také zřejmou etickou odpovědnost, neboť jeho působení zanechává různé konsekvence. Tato odpovědnost narůstá s ohledem na skutečnost, že „*vědění samotné je morálně indiferentní, a proto morálně otevřené*“.[12] Tuto skutečnost by měl mít na paměti každý potenciální zájemce o činnost popularizátora, ale rovněž společnost, která má být vystavena vlivu a působení popularizace.

Je popularizace forma vzdělávání? Lze se domnívat, že se tyto pojmy v něčem překrývají? Pokud ano, pak popularizátor je určitým způsobem učitel. *Nový akademický slovník cizích slov* hovoří o pojmu edukace jako o „*výchově a vzdělávání*“.[13] Pedagogika je definována jako „*věda o výchově jako záměrné soustavě a organizované činnosti formující osobnost člověka*“.[14] Pedagog je pak „*vychovatel či učitel*“.[15] Za co jiného lze tedy v tomto světle považovat popularizaci, která, jak víme, má za úkol *šíření vědeckých a kulturních poznatků přístupným, obecně srozumitelným způsobem,* než za určitou formu edukace, a zřejmě i pedagogiky, čili učení a výchovy? Je podle všeho možné tvrdit, že i popularizátora lze v jistém smyslu považovat za pedagoga, tedy učitele. Dostáváme se tímto k potvrzení obecného významu popularizace. „*Vzdělání je jediná možnost, která může člověka přivést z barbarství do civilizace, z nesvéprávnosti k autonomii.*“[16] Pokud byl kdy snižován význam popularizace vědy a filozofie, nezdá se to být s ohledem na právě vyřčené rozumným hodnocením, neboť zřídka kdy dochází ke snižování významu výchovy a vzdělávání, přestože se jedná o oblasti, jejichž vymezení se s oblastí popularizace v mnohém shoduje.

[10] LIESSMANN, Konrad Paul, *Teorie nevzdělanosti, omyly společnosti vědění*, Praha: Academia, 2008. s. 99.
[11] Tamtéž.
[12] Tamtéž.
[13] KRAUS, *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. s. 196.
[14] Tamtéž. s. 606.
[15] Tamtéž.
[16] LIESSMANN, *Teorie nevzdělanosti, omyly společnosti vědění*. s. 40.

2 Význam popularizace filozofie pro děti

Předchozí kapitola dospěla k závěru, že na popularizaci filozofie lze z určitého úhlu nahlížet jako na specifickou formu vzdělávání (edukace) a rovněž jako na jistou formu nástroje výchovy (pedagogika). Také bylo řečeno, že nelze očekávat od popularizátora, aby pracoval vždy se všemi fakty, naopak jeho úkolem bývá zpravidla uchopit charakter a esenci daného oboru, což může do jisté míry navozovat pocit povrchnosti.

Povrchnost výkladu není pochopitelně rys, který by byl vítán kupříkladu na úrovni univerzitního učení, jehož posláním je nejen učit, ale také slučovat funkci vzdělávací s funkcí vědecko-badatelskou[17]. Určitá nehlubokost v kořenu popularizace ve vztahu k vědě a filozofii se však nezdá být překážkou na úrovni vzdělávání dětí předškolního, mladšího školního a pravděpodobně i staršího školního věku, ale k tomu se ještě dostaneme.

Položme si nyní otázku, zda je filozofie vůbec vhodnou vzdělávací a výchovnou oblastí pro děti, a odpovědi hledejme u těch, kteří se diskutovaným tématem zabývají na akademických úrovních.

Matthew Lipman (1923–2010), který je považován za zakladatele tzv. *Filozofie pro děti* (*Philosophy for Children, P4C*) sděluje jasná stanoviska. Jeho knihu filozofických dětských příběhů uvozují následující slova: „*Baví vás chodit po světě s opravdu otevřenýma očima? Objevovat a poznávat přírodu, lidi kolem vás i sebe samotné? Baví vás zkoumat věci, které na první pohled vypadají úplně obyčejně, a zjišťovat, jak jsou ve skutečnosti krásné a někdy i záhadné? Baví vás přemýšlet a o svých objevech si povídat s ostatními dětmi nebo dospělými? Tak to jste určitě filozofové! Tušili jste to?*“[18]

Petr Bauman z Teologické fakulty Jihočeské univerzity, na jejíž půdě vychází již zmiňované filozofické příběhy Matthewa Lipmana, by rád viděl filozofování s dětmi jako součást kurikula základních škol. Filozofický dialog je pro něj klíčovým prostředkem rozvoje myšlení. V úvodním textu knihy filozofických příběhů Mathewa Lipmana *Kio a Ali*, určenému pedagogům a rodičům, připomíná Bauman důležitost zvídavosti jakožto podstaty filozofie: „*Ne náhodou vedla tato zvídavost ke vzniku jednotlivých věd. Ve školní praxi tak mohou být filosofické otázky zajímavým východiskem i užitečným pojítkem jednotlivých vyučovacích předmětů.*“[19]

[17] KRAUS, *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. s. 838.
[18] LIPMAN, Matthew, *Kio a Ali*, České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, 2012. Zadní obálka.
[19] Tamtéž. s. 6.

Český filozof, překladatel, publicista, vysokoškolský pedagog a známý popularizátor vědy a filozofie Jan Sokol hovoří v tomto smyslu sice ne přímo k dětem, nýbrž k široké veřejnosti, ale mluví v podstatě o tom shodném - o filozofii vědy či filozofii člověka. Jak člověk jedná, jak poznává, jak myslí?[20] Jak vidíme a slyšíme? Vnímáme a pozorujeme? Věci, slova, pojmy? Čas, život, pravda, svoboda? Příroda? Nutnost? Náhoda? Vždyť „*úkolem filosofie je porozumět tomu, co jest*“.[21] Filozofie hloubá o všedních věcech, se kterými má každý člověk, a tedy i dítě, vlastní bohaté zkušenosti a které má proto snahu pochopit a porozumět jim.

Podle filozofa, religionisty, vysokoškolského pedagoga a bývalého evangelického faráře profesora Otakara A. Fundy má filozofie rovněž bohatý výchovný potenciál: „*Výchovou není jen určitý typ filosofie, určitá filosofická koncepce, výchovou je každá filosofie – když je to filosofie, totiž tázání po tom, co to je, jak to je či případně proč to tak je.*“[22] A výchova je přeci nedílnou a velmi váženou součástí světa vzájemných vztahů mezi dětmi a dospělými.

Že jsou děti relevantními adresáty pro poznatky z oblasti filozofie, o tom již tedy zřejmě není pochyb. Následně je třeba definovat vhodný přístup, účinnou formu, skrze kterou děti směrem k zájmu o poznání a pochopení filozofie nasměrovat. Jako efektivní by se mohla jevit popularizace filozofie.

Tato práce se věnuje tématu popularizace filozofie pro děti mladšího školního věku, neboť tyto děti stojí na prahu školního vzdělávacího systému a současně jsou otevřenou cílovou skupinou pro filozofování, viz níže. V následující podkapitole proto bude zúžen pohled na tuto věkovou skupinu.

2.1 Děti mladšího školního věku

Děti mladšího školního věku jsou ty, které navštěvují první stupeň základní školy. Jde o období od vstupu do základní školy (cca 6 až 7 let) do věku cca 11 až 12 let. Pro tento věk je u dětí typický přechod z úrovně předškoláka k tzv. prelogickému myšlení. To znamená „*z myšlení, které bylo ovládáno akutními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií, do stadia konkrétních logických operací, které jsou vázány na názorovou složku*“.[23] V tomto věku mají děti snahu vše pochopit. Na druhé straně ve velké míře podléhají sdělením rodičů a učitelů.[24] Znovu se přímo dotýkáme otázek etické a morální zodpovědnosti učitelů/popularizátorů, která tvoří nedílnou

[20] SOKOL, Jan, *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*, Praha: Vyšehrad, 2007. s. 10.
[21] HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, *Základy filosofie práva*, Praha: Academia, 1992. s. 31.
[22] FUNDA, Otakar Antoň, *Když se rákos chvěje nad hladinou*, Praha: Karolinum, 2009. s. 59.
[23] ŠVINGALOVÁ, Dana, *Kapitoly psychologie, III. Díl, Vývojová psychologie*, Liberec: Technická univerzita, 2002. s. 37.
[24] Tamtéž.

součást každé osobnosti popularizátora. Na ně lze v této fázi práce ve zkratce reagovat slovy profesora O. A. Fundy, jeho užitím názoru T. G. Masaryka: „*Výchova Masarykovi není jen vzděláním ve smyslu osvojení znalostí, nýbrž úsilím o respektování mravního nároku. Výchova je aktem ducha.*“[25] O nárocích na jistou morální a etickou pevnost a zodpovědnost popularizátora není pochyb.

Připomeňme si, co bylo deklarováno výše. Děti mladšího školního věku jsou přirozeně nastaveny tak, že je zajímá vše. Jsou všemu otevřeny. Jsou otevřeny všem oblastem, a tedy i filozofii, kterážto je pro rozvoj jejich myšlení přínosná. Je možné zřejmě tvrdit, že děti v tomto věku nejsou schopny vstřebat v oblasti filozofie objem informací určený univerzitním studentům. Jistá již zmiňovaná povrchnost informací se ale zde evidentně nejeví jako překážka. „*Filosofie jako láska k moudrosti je výchovou bez ohledu na své dílčí specifické zaměření.*“[26] Podstatné v tomto případě není podat vyčerpávající výklad o všech oblastech a specifikách filozofie. Úkolem je vzbudit zájem, zažehnout pozornost a také podpořit určité žádoucí fenomény lidského myšlení, jako je princip tázání, kritické myšlení či nastavení systému hodnot. „*Velké životní otázky jsou fascinující, a kdo byl jednou opravdu zasažen údivem nad svým bytím, nebude schopen odsunout tento okamžik stranou po celý svůj život.*“[27] Školní osnovy pro mladší školní ročníky bohužel nezahrnují mnoho z oblasti filozofie[28]. Než se tak stane, je žádoucí hledat cesty nad rámec oficiálně schválených osnov. Jako jednou z cest se ukazuje být popularizace filozofie pro děti mladšího školního věku, neboť jak bylo řečeno, vzbuzení zájmu je prvním krokem k dalšímu systematickému vzdělávání. „*Vzdělání je cosi takového, co disponuje člověka k tomu, aby rozuměl světu, ve kterém žije, aby chápal, že tento svět není jen cosi samozřejmého a daného, ale cosi živého, o co je třeba se starat, aby to nepropadlo zničení.*“[29] Paralela s popularizací tématu totalitarismu se jeví v této souvislosti jako vcelku přirozená.

2.1.1 Děti a otázky

„*Jako malé děti, v údivu nad záplavou nových věcí, se kterými se každý den setkáváme, se na své okolí neustále obracíme s nesčetnými otázkami. Jak ale rosteme, zdá se, jako bychom tuto schopnost klást si otázky o věcech kolem nás ztráceli. Snad na tom má podíl to, že si na mnohé zvykáme a bereme svět tak nějak samozřejměji. Snad je to vlivem dospělých, kteří si více než otázek cení odpovědí.*“[30] Petr Bauman popisuje kladení otázek jakou určitou dětskou přirozenost, cennou

[25] FUNDA, *Když se rákos chvěje nad hladinou*. s. 133.
[26] Tamtéž. s. 59.
[27] ZOLLER MORF, Eva, *Filosofická cesta, s dětmi na výzkumné cestě za radostí a smyslem života*, České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2010. s. 5.
[28] Viz např.: http://www.zskomenskeho-skutec.cz/ke_stazeni/Ucebni_osnovy_1stupen.pdf.
[29] PINC, Zdeněk, *Fragmenty k filosofii výchovy, eseje a promluvy z let 1992-1998*. s. 11.
[30] LIPMAN, *Kio a Ali*. s. 5.

dovednost, o kterou je třeba pečovat a rozvíjet ji. Být úspěšný v životě jako takovém vyžaduje podle něj, spíše než znát předem hotové odpovědi, právě být schopný klást otázky a samostatně myslet.[31] Popularizace filozofie, pokud je adekvátně metodicky uchopena, může být jedním ze způsobů, jak toho docílit.

V počátcích vzdělání nebyla filozofie jen prostorem pro uchovávání pozoruhodných myšlenek. *„Byla živým a otevřením tázáním, doslova životním stylem lidí, kteří na svět hleděli otevřenýma očima i otevřenou myslí.“*[32] Filozofie byla, jak známo, pokládána od počátku za produkt určitého afektu. Tak Platon (427–347 př. n. l.) označil úžas. Na počátku filozofování tedy bývá údiv nad existencí nebo vlastností něčeho. Z čista jasna stojíme překvapeni před něčím celkem běžným, obvyklým, co nám však v danou chvíli nepřipadá tak samozřejmé jako dřív.

Známá švýcarská psycholožka Eva Zoller Morf popisuje ve svojí knize *Filosofická cesta: S dětmi na výzkumné cestě za radostí a smyslem života* podstatu filozofie, která je podle ní nedílnou součástí lidských (v jejím případě jsou v hledáčku zájmu děti) životů. Údiv, který dětskými hlavami rezonuje mnohem častěji než těmi dospělými, je tím, co uvádí do pohybu filozofování. Aby od údivu bylo možné postoupit k důkladnému, hlubokému přemýšlení, procesu, který člověka vede k pochopení věcí a získání nových poznatků, je ale třeba dalších nástrojů. Druhým nepostradatelným prostředkem, který slavný René Descartes (1596–1650) povýšil na metodu[33], je pochybnost. Kde vzít jistotu, že svět je opravdu takový, jaký se nám jeví? Nezmýlili jsme se již mnohokrát? Co je možné označit za skutečnost? „*Filosofovat, to znamená stále znovu zpochybňovat jistotu vědění, a pochopit, že za zdánlivou skutečností se často skrývá druhá, třetí a další pravda.*“[34] Ale ani pochybnost není dostatečným instrumentem, protože ve filozofování toužíme doputovat dále. „*Chceme najít odpovědi na své otázky a při tom nacházíme pořád nové a další otázky.*“[35] V kvalitním filozofickém dialogu vycházejí najevo stále nové stránky a stanoviska věcí. Obzor otázek je vždy vzdálený a složitost lidského bytí se jeví pořád rozmanitější. „*A když je nám nakonec (vždy jen dočasně) díky takovému dialogu něco srozumitelnější, můžeme pak mluvit o ujasnění (Karl Jaspers 1883–1969) jako cíli filosofování.*“[36] Otázka jako jeden ze základů filozofování není pochopitelně nic nového. Bylo ale třeba pro úplnost věci základní významy fenoménu tázání pro filozofii připomenout, neboť tato problematika úzce souvisí s vytyčeným tématem práce ve vztahu k dětem mladšího školního věku, které jsou v tomto

[31] LIPMAN, *Kio a Ali*. s. 5.
[32] Tamtéž. s. 6.
[33] Viz DESCARTES, René, *Rozprava o metodě* (Metodická skepse - soustavná pochybnost zejména o datech smyslového vnímání). Praha: Svoboda, 1992.
[34] ZOLLER MORF, *Filosofická cesta, s dětmi na výzkumné cestě za radostí a smyslem života*. s. 6.
[35] Tamtéž.
[36] Tamtéž. s. 7.

kontextu takříkajíc „naprogramovány" přírodou. Hodnotu otázky jako by v sobě měly vrozenou. Až s plynutím času potřeba tázání ustupuje, aby uvolnila více prostoru již hotovým odpovědím. „*Nevědět je považováno za ostudu, přiznat se, že nevíme, je pokládáno za chybu, otázky jako by začaly zdržovat. Snad je to ale také tím, že pokud kladení otázek a hledání odpovědí nerozvíjíme, tato schopnost ochabuje. Nejprve se spolehneme na odpovědi druhých, za čas se začneme spoléhat i na jejich formulace otázek.*"[37] Také s vývojem moderní společnosti se proměňuje význam a stabilita kultury tázání. „*Místa pro otázky se ztrácejí, neboť na ně nezbývá čas. Výchova samozřejmě pracuje s jakousi karikaturou původního tázání. Je založena na předpokladu, že na předem dané správné otázky existují předem dané správné odpovědi, a smyslem procesu výchovy je pouze předat nastupující generaci co nejefektivnější hotové odpovědi.*"[38] To je stav, se kterým by se společnost vědců filozofů neměla smířit. Otevřeným prostorem pro otázky by měla být škola a chceme věřit, že tuto funkci plní co nejsvědomitěji. Na druhou stranu se zdá rozumné tvrzení, že schopnost konstruktivně se dotazovat má ten, který „rozumí". Popularizace filozofie nemá roli škol v této oblasti v žádném případě nahrazovat či suplovat. Může ji však podporovat, motivovat, být nápomocná.

2.1.2 Kritické myšlení

Užijeme-li trochu s nadsázkou tolik skloňovaného pojmu, pak schopnost kritického myšlení pro naši dobu značně popularizovalo již osvícenství. Významný myslitel Immanuel Kant ho vystihl nárokem: „*Měj odvahu používat svůj vlastní rozum!*"[39] Rodí se tak kupříkladu vědecký skepticismus atp. Kritické myšlení evidentně souvisí s procesy vzdělávání.[40] Pokud kritické myšlení provází vzdělávání, pak souvisí s popularizační činností v oblasti filozofie směrem k dětem. Nemalou měrou má fenomén kritického myšlení rovněž co do činění s praktickou částí této práce, tedy s tématem totalitarismu. Ale k tomu až později.

---

[37] LIPMAN, *Kio a Ali*. s. 5.
[38] PINC, *Fragmenty k filosofii výchovy, eseje a promluvy z let 1992-1998*. s. 10.
[39] KANT, *Odpověď na otázku: Co je osvícenství?* In: Filosofický časopis, ročník XLI, 1993. s. 381. www.unipo.sk[online]. Dostupné z <https://www.unipo.sk/public/media/12589/06.%20KANT,%20I.%20-%20Co%20je%20osv%C3%ADcenstv%C3%AD.pdf > [cit. 20.12.2020].
[40] LIESSMANN, *Teorie nevzdělanosti, omyly společnosti vědění*. s. 37. *„Vzdělání je moc. Touto větou Francise Bacona začíná projekt moderny. Vědecké vědění a s ním spojené technologie od té doby nahrazují na všech úrovních tradiční instance výkladu a zmocňování se světa – náboženství, kulty, mysteria, mýty, magie a ideologie. Do žádné oblasti se od počátku rozvoje moderní společnosti nevkládaly takové naděje jako do vzdělání. Vzdělání byla utopie maloměšťanstva, že mezi námezdnou prací a kapitálem může existovat ještě třetí forma existence, vzdělání bylo nadějí dělnické třídy, která chtěla věděním dosáhnout moci, již jí nedaly nezdařené nebo nekonané revoluce, vzdělání je a bylo prostředkem, jehož pomocí se měli emancipovat a integrovat spodní vrstvy, ženy, migranti, lidé z okraje společnosti a utlačované menšiny. Vzdělání je prostředkem, který brání předsudkům, diskriminaci, nezaměstnanosti, nehumánnosti a genocidě. Vzdělání řeší výzvy budoucnosti a také má být štěstím pro děti a dospělým zajistit práci. Právě proto, že tohle všechno nejde, se málo kde lže tolik jako ve vzdělávací politice."*

V odborné literatuře se setkáváme s více možnostmi, jak je kritické myšlení definováno, a ne vždy jsou všechny tyto definice ve vzájemné shodě. David Klooster, docent americké literatury na Hope College v Hollandu ve státě Michigan v USA a lektor programu *Reading and Writing for critical thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení*[41]*)* považuje z mnoha důvodů kritické myšlení za nedílnou součást moderních systémů vzdělávání a nahlíží kritické myšlení jako kategorii, která je často formulována spíše volně tak, že s definicemi je dále možné pracovat a rozvíjet je.[42]

Dříve než předložíme definici, nabízí se jako možná opačná cesta - tedy vymezení toho, co kritické myšlení není. Klooster zmiňuje *paměťové učení* či myšlení, takzvané *memorování*. Přesto, že zapamatování je významnou schopností mysli, nestojí podle něj na stejné úrovni jako myšlení kritické. Také schopnost *porozumět složitým myšlenkám* je podstatnou kategorií myšlení, ovšem jedná se spíše o snahu porozumět myšlenkám někoho jiného. Při snaze porozumět složitým myšlenkám se stáváme „pouhými" příjemci, naše osobní myšlení zůstává často pasivní. I přesto, co bylo řečeno, je třeba mít na paměti, že jak *zapamatování*, tak *porozumění*, i když samy o sobě nejsou kritickým myšlením, jsou zřejmě jeho nezbytnou součástí na úrovni jeho přípravných aktivit. Třetím druhem, který se podle Kloostera od kritického liší, je *tvořivé* nebo *intuitivní myšlení*. Takové je nepochybně cenné, ale není kritické.[43]

A čím tedy kritické myšlení je? Podle Kloostera musí být v první řadě myšlením nezávislým. Tam, kde se kritickému myšlení učí, si každý vytváří svoje vlastní hodnoty, názory a přesvědčení. Nikdo nemůže kriticky myslet za někoho jiného. Nevyhnutelnou podmínkou proto je *„vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám"* a možnost *„pociťovat svobodu myslet za sebe samé".*[44] Kritické myšlení podporuje rozvoj samostatného úsudku. Kritický člověk je podle *Nového akademického slovníku cizích slov* člověk soudný a střízlivě uvažující.[45]

Podmínkou kritického myšlení nemusí být nutně originalita. Je možné převzít myšlenku či přesvědčení od jiné osoby a přijmout je za své. Je však nutné se o tom samostatně rozhodnout. Získání informace je pro kriticky smýšlejícího východiskem, nikoliv cílem. V počátku vždy stojí již vícekrát zmiňovaná otázka, problém, který je třeba řešit. „*Kritické myšlení se pídí po*

[41] Pozn.: O programu bude více pojednáno níže v kapitole reflektující konkrétní metody popularizace.
[42] Klooster, Co je kritické myšlení?, www.kritickemysleni.cz [online]. Dostupné z <https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf > [cit. 20.12.2020]
[43] Tamtéž.
[44] Tamtéž.
[45] KRAUS, *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. s. 452.

rozumových argumentech.“[46] Kritické myšlení je ověřováno tím, že se o ně dělíme s jinými lidmi. Jedna z největších filozofek 20. století Hannah Arendtová (1906–1975) říká něco v tom smyslu, že k dosažení výtečnosti je vždy potřeba přítomnosti druhých lidí a jejich názorů.[47] Kritické myšlení je tedy myšlením uvnitř společnosti.

„*Učení, tedy porozumívání světu, nastává tam, kde se živá bytost naplno ponoří do řešení problému. To je východisko, které pro lidské učení prosazoval již Sokrates.*“[48] Vše, co bylo řečeno o dětech, jejich přirozené vybavenosti k poznávání a pochopení světa, o filozofování na jedné straně a o kritickém myšlení na straně druhé nás vede k přesvědčení, že děti a kritické myšlení patří neodmyslitelně k sobě a je žádoucí děti v kritickém myšlení podporovat a rozvíjet ho v nich. Nelze však nejspíš očekávat, že si děti osvojí kritické myšlení samovolně. Aby ho ovládly, je třeba, aby si ho samy mohly vyzkoušet, aby s ním získaly osobní zkušenost. Měly bychom usilovat o to, aby se kritické myšlení postupně stávalo přirozeným duchovním pochodem. Přední český vzdělanec v otázkách kritického myšlení František Koukolík si cení popisu problematiky od W. G. Summera z roku 1907: „*Kritické myšlení je jedinou zárukou, která nás chrání před klamy, podvody, pověrami a mylným chápáním jak sebe samých, tak světa kolem nás. Vzdělávání je dobré do té míry, do které je pramenem dobře vyvinutého kritického myšlení.*“[49] Popularizace filozofie a vědy jistě přináší veliké množství příležitostí, jak se na kritické myšlení zaměřit, zohlednit jeho podstatu a důležitost a podpořit, aby se pro děti stalo přirozenou podobou interakce lidské mysli.

2.1.3 Hodnotová výchova

Pokud se výchova vztahuje k obecným otázkám existence a vzájemného soužití lidí, pak jsou zřejmě hodnoty pro výchovu východiskem, cílem i jejím prostředkem, neboť výchova není činností náhody, ale je uskutečňována v souvislosti s lidskou zkušeností, lidským poznáním a hodnotami přijatými člověkem.[50]

Myšlenka hodnot se stala v průběhu první třetiny minulého století vůdčí myšlenkou pedagogické teorie, která však v té době byla více vnímána a koncipována jako filozofický obor než jako role pro vychovatele.[51] V následujících epochách přicházely další a další vlny zájmu o pedagogiku hodnot. Například období kulturní krize v USA charakteristické jako „the death of permanence“ - „smrt trvalosti“, tedy stav, jenž byl způsobený ve druhé polovině 20. století stále

[46] Klooster, Co je kritické myšlení?, www.kritickemysleni.cz [online]. Dostupné z <https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf > [cit. 20.12.2020]
[47] ARENDTOVÁ, Hannah, *Mezi minulostí a budoucností: osm cvičení v politickém myšlení.*, Brno, CDK, 2002. s. 210.
[48] JAROŠOVÁ, Eva, *Rozvoj sociálně psychologických a pedagogických dovedností*, Praha: Oeconomica, 2007. s. 75.
[49] Tamtéž. s. 74-75.
[50] GOBELOVÁ, Taťána, *Hodnotová výchova v pedagogické praxi*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. s. 10.
[51] BREZINKA, Wolfgang, *Filozofické základy výchovy*, Praha: Zvon, 1996. s. 112.

novými a stále rychlejšími kulturními změnami. V Německu se heslo „výchova k hodnotám“ neslo přibližně kolem roku 1975. Podněty byly shodné jako v USA a dalších západních zemích: „*Nebezpečné účinky kulturní krize na mládež a dospělé, kteří ji mají vychovávat.*“[52] Co jsou však ony stále skloňované hodnoty? Mají všichni na mysli totéž, když hovoří o hodnotách? Na které hodnoty při výchově dbát? Takové a další podobné otázky nás tlačí k zamyšlení. Nemáme zde dostatek prostoru, abychom celé podmětné téma důkladně probádali a ani to není předmětem našeho tématu. Významný německo-rakouský pedagog profesor Wolfgang Brezinka píše, že *„abychom dostali odpovědi na tyto otázky, musíme tyto ideje zkoumat v souvislosti s kulturní situací, v níž vznikly a v níž nalezly souhlas*“.[53] Takže hodnotovou výchovu je třeba podle všeho chápat jako do jisté míry nejasné heslo, které však lze být rozumně provedeno. „*Vyjádříme-li to jazykem Deklarace Spojených národů o právech dítěte, jde o duchovní a morální dobro vychovávaných. Výchova k hodnotovým postojům je bytostně světonázorová a morální výchova. Jejími cíli jsou světonázorové a morální postoje.*“[54] Hodnotovou výchovu je možné smysluplně udělovat jen odstupňovaně podle toho, k jakým světonázorovým skupinám vychovávaný přísluší, a také podle rozdílných výchovných úkolů jednotlivých poskytovatelů výchovy. V jiném stupni se pochopitelně nachází primární zodpovědnost rodičů a v jiném spoluodpovědnost učitelů, či dokonce státu. Výchovu k hodnotám představuje Brezinka jako *„pomoc poznávat a rozvíjet své osobní hodnoty, získat senzibilitu pro hodnoty a morální záležitosti, objasňovat hodnoty a odstraňovat předsudky o hodnotách.*“[55] Hodnotová výchova bývá interpretována jako etická, mravní a výchova charakteru. Forma popularizace určitého systému hodnot skrze filozofii, zde konkrétně směrem k publiku evropských dětí mladšího školního věku, skrze hluboké evropské filozofické kořeny se nabízí jako smysluplná.

[52] BREZINKA, *Filozofické základy výchovy*. s. 114.
[53] Tamtéž. s. 112.
[54] Tamtéž. s. 126.
[55] GOBELOVÁ, *Hodnotová výchova v pedagogické praxi*. s. 11.

3 Metody popularizace vědy a filozofie

Dále bude stavěno na předpokladech předložených v předcházejících úsecích práce, tedy že popularizaci filozofie pro děti mladšího věku je možné považovat za relevantní oblast výchovy a vzdělávání. Dále bude navázáno na hypotézy, podporující předpoklad přirozených schopností a určitých potřeb dětí mladšího školního věku klást otázky, kriticky myslet a orientovat se ve světě rozmanitě a ne vždy jednoznačně nastavených a průběžně se proměňujících hodnot.

Nyní budou popsány zvolené metody a vybrané přístupy popularizace. Čerpáno bude zvláště z všeobecně uznaných výukových či výchovných metod. V závěrečné praktické části práce jsou pak tyto metody využívány příznačným způsobem. Takovým, který se ukázal jako vhodný pro proces popularizace filozofie, notabene popularizace zvoleného tématu, tedy tématu totalitarismu.

Za výukové metody je obecně považován *„systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, směřujících k dosažení edukačních cílů. Prostřednictvím výukových metod dochází ke komunikaci a interakci mezi učitelem a žáky, které směřují k dosažení edukačních cílů. Výuková metoda tedy zprostředkovává žákům učivo, je nápomocná jejich učení, je soustavou kroků, které vedou k danému cíli.“*[56] Podobně lze zřejmě nahlížet na metody popularizační. Tedy jako na systém činností popularizátora a aktivit těch, na které je popularizace zacílena – v našem případě dětí mladšího školního věku, směřujících k dosažení popularizačních cílů, tedy k šíření vědeckých a filozofických poznatků přístupným, obecně srozumitelným způsobem.

Metoda z řeckého slova *methodos* znamená cestu nebo také postup při směřování k cíli.[57] Při volbě popularizačních metod je důležité, aby tyto metody vedly k vzájemnému působení mezi stanovenými cíli a učebními strategiemi, aby podporovaly samostatnost a aktivitu dětí při získávání poznatků, aby vedly děti ke schopnosti zhodnocení dosavadních a podněcovaly schopnost zhodnocení nových znalostí atp.[58] Vhodně zvolená metoda je důležitou složkou celého procesu popularizace filozofie. Metody není třeba chápat jako oddělené subjekty. Každý popularizátor může volit jinou kombinaci metod a také každé dítě může preferovat jiný způsob popularizační činnosti. Je žádoucí pokoušet se o kombinaci více vhodných popularizačních metod, tím poskytnout většímu množství dětí optimální podmínky pro přijímání nových poznatků. „*Výukové*

[56] VAŠUTOVÁ, Maria, *Didaktika psychologie*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. s. 79.
[57] KRAUS, *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. s. 517.
[58] VAŠUTOVÁ, *Didaktika psychologie*. s. 79.

metody se neaplikují izolovaně, naopak se v jedné vyučovací jednotce střídají a vzájemně se doplňují.“[59]

Klasifikace výukových metod podléhají nejrůznějším kritériím a hlediskům. Josef Maňák se v publikaci *Výukové metody na téma jejich klasifikace* vyjadřuje přibližně tak, že máme k dispozici klasické výukové metody, jako je vyprávění, vysvětlování, práce s textem atp. Aktivizující výukové metody, které zahrnují diskusní metody či didaktické hry. Dále také komplexní výukové metody, do nichž patří již zmiňované kritické myšlení, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, brainstorming a další.[60] Hledisko přímého a nepřímého poznávání reality rovněž nabízí široké spektrum přístupů. Teoretické metody, empirické metody, teoreticko-praktické metody, metody tvůrčího řešení atp. Z hlediska formy pomoci účastníkovi v procesu učení jsou vedle sebe předkládány metody transferu: popularizátorem předávané vědomosti a dovednosti „shora“ formou přednášky, semináře či exkurze – a metoda facilitace: popularizátorova podpora účastníka/dítěte „zdola“, tedy například formou workshopu či studijně-řešitelské činnosti. Jak bylo již deklarováno výše, není v žádném případě vyloučeno, naopak se vřele doporučuje, v určitém případě více metod za účelem zlepšení konečného výsledku vhodně kombinovat.[61]

Není předmětem této práce obsáhnout všechny metody vzdělávání, respektive popularizace filozofie. Pozornost bude zaměřena jen na určitou část těch přístupů, které se jeví jako užitečné s ohledem na další praktické směřování práce. Zvoleny byly z těchto důvodů metody rozvíjející kritické myšlení a některé další dialogické/diskusní metody, jako je sokratovský a heuristický rozhovor. V souvislosti s výběrem metod je třeba vzít na vědomí, že z určitého úhlu pohledu vybrané metody již vlastně samy o sobě, svojí podstatou, principy, na kterých fungují, podporují proces popularizace tématu totalitarismu. Kritické myšlení a dialogické metody založené na snaze směřovat člověka k vlastnímu úsudku v otevřeném, tolerantním prostředí, které respektuje, a dokonce vítá různé názory, jsou jedněmi ze základních aspektů, ke kterým chceme procesem děti mladšího školního věku vést. Zapojení kritického myšlení a dialogických metod do života dětí jakožto přirozeného každodenního způsobu myšlení a přijímání nových poznatků je do jisté míry samo o sobě jedním z případných úspěchů popularizace filozofie, v tomto případě tématu totalitarismu.

[59] VAŠUTOVÁ, *Didaktika psychologie*. s. 80.
[60] MAŇÁK, Josef, *Výukové metody*, Brno: Paido, 2003. s. 5-6.
[61] BARTÁK, Jan, *Jak vzdělávat dospělé*, Praha: Alfa nakladatelství, 2008. s. 34-38.

3.1 Metody rozvíjející kritické myšlení

Již bylo shrnuto, co je, či není kritické myšlení podle Davida Kloostera a jaký je význam rozvoje kritického myšlení u dětí mladšího školního věku. V této fázi práce se zaměříme na kritické myšlení jako na podstatnou metodu popularizace filozofie.

Život v moderní společnosti by si měl stále více nárokovat schopnost jednotlivce se samostatně rozhodovat, zodpovědně řešit problémy, orientovat se v nepřeberném množství informací a zdrojů informací, tedy kriticky myslet. „*Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, podrobit ji zdravému skeptickému posouzení, porovnat s jinými názory a s tím, co již o dané problematice vím, a posléze zaujmout vlastní stanovisko.*“[62]

Než se zaměříme na samotnou metodiku, je nezbytné do určité míry ukotvit pozici a roli popularizátora v procesu. Důvody vycházejí ze samotné podstaty kritického myšlení. Podle již citovaného Josefa Maňáka je kritické myšlení komplexní vyučovací metodou, při jejímž uplatnění se sdružuje vícero postupů, prostředků, operací či organizačních opatření. Jedná se tedy o výchovně-vzdělávací, v našem případě popularizační aktivitu, která zasahuje celou osobnost dítěte, jehož směrem je aplikována.[63] I z tohoto důvodu existují určité zásady, které by měl popularizátor při užití metod kritického myšlení dodržovat, a tyto jsou následující:

Ve skupině dětí, kde popularizace formou některé z metod kritického myšlení probíhá, by mělo být vytvořeno a zaručeno bezpečné prostředí. Tedy takové prostředí, kde nikdo ze zúčastněných nemá obavy z prezentace svých myšlenek, nápadů a názorů z důvodu případných negativních reakcí ostatních členů skupiny, nebo dokonce popularizátora. Další úlohou popularizátora je nejen připouštět, ale vítat skutečnost, že na každou otázku neexistuje vždy jen jedna správná odpověď. Měl by autenticky podporovat i takové názory dětí, které se liší od jeho vlastních. Popularizátor, který užívá metody kritického myšlení, by měl vynakládat maximální snahu o to, aby děti diskutovaly na vytyčené téma samostatně s co nejmenšími zásahy z popularizátorovy strany.[64]

3.1.1 Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Od konce devadesátých let existuje mezinárodní projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking, RWCT). Je určen učitelům a má za úkol

[62] MAŇÁK, *Výukové metody*. s. 159.
[63] DOMINOVÁ, Daniela, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. s. 27.
[64] Tamtéž. s. 28.

rozvíjet spolupráci mezi pedagogy různých kultur. Měl by vést k volnému toku myšlenek mezi národy.[65] Je jednou z metodických cest, které se pokoušejí přispět ke kultivaci učení. Jako zdroj inspirace v rámci metodologických přístupů k popularizaci filozofie a zejména s přihlédnutím k tématu totalitarismu se jeví velmi vhodně, proto mu bude věnováno několik následujících řádků.

„Děti tím, že dostanou vždy hned hotovou odpověď na své otázky, se učí především, že dospělí vědí všechno (lépe), že nepotřebují přemýšlet!“[66] Děti mají sklon přijímat učebnicové texty a i další informace, které jim dospělí předkládají, jako objektivní pravdu. Přitom z těchto textů mohou děti jen minimálně usoudit, jak vznikaly, jak pro ně byly získávány podklady a jak vůbec práce autora textu probíhala. S výzkumně badatelskou prací se setkávají studenti často až na vysokých školách. Má proto jistě význam předkládat občas dětem texty a informace, které si navzájem odporují. Tyto texty mohou být napsány v jinou dobu, na stejné téma, ale s jiným záměrem. Děti takto mohou více uvažovat o okolnostech, za kterých texty vznikaly. Mohou si lépe představit, že společenské klima, politická situace a další faktory často ovlivňují podání a prezentaci některých informací.[67] Zmíněná metoda práce s prameny je jistě velmi náročná na přípravu. Ve školství vyžaduje komplexní přístup celé instituce, ne-li celého vzdělávacího resortu. Na úrovni popularizace filozofie, kdy popularizátor vybírá dle vlastní chuti téma, na které se zaměří, není vázán osnovami atd., se však tato metoda nejeví tak náročně a zdá se být jednou z klíčových. A to i na úrovni dětí mladšího školního věku, které se čtenářstvím často teprve začínají, a čtenářská gramotnost u nich zatím nemusí být rozvinuta v celé šíři. To se ale nezdá být překážkou ani důvodem metodu neaplikovat. Děti mladšího školního věku jsou pravidelně konfrontovány s výchovně-vzdělávacími texty, informacemi. Záleží tedy spíše na dovednostech popularizátora, zda se mu podaří vygenerovat podklady vhodné pro danou cílovou skupinu a zda vytyčenou metodu použije adekvátně cílové skupině a také ji bude vhodně kombinovat s jinými metodami popularizace. „*Je nezbytné připravovat děti již od raného věku k tomu, aby uměly zprávy třídit, vyhodnocovat, vytvářet si vlastní názor a byly odolné k myšlenkovým manipulacím.*“[68]

3.1.2 Třífázový model učení

Důležitou metodou, která je prosazována rovněž výše zmíněným projektem RWCT, je takzvaný třífázový model učení, někdy uváděn pod zkratkou E-U-R. Stručně definujeme základní pilíře metody. Následující informace byly čerpány zejména z publikace Daniely Dominové a kol.[69]

[65] GRECMANOVÁ, Helena, *Aktivační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc: Hanex, 2007. s. 9.
[66] ZOLLER MORF, *Filosofická cesta, s dětmi na výzkumné cestě za radostí a smyslem života*. s. 21.
[67] DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. s. 29.
[68] Tamtéž. s. 32.
[69] Tamtéž. s. 28-32.

První fáze se nazývá evokace (E). Popularizátor má za úkol vyvolat u dětí zájem o danou problematiku. Je třeba zjistit, zda dítě o tématu již nějaké informace má, a pokud ano, tak jaké. Děti by následně měly být vyzvány a motivovány k pokusu, formulovat případné nejasnosti a také otázky, které je v této fázi procesu napadají.

Následuje fáze uvědomění si významu (U). Zde je cílem popularizátora, aby udržel získaný zájem dětí o dané téma a podnítil je, aby nepřestávaly sledovat svoje myšlenkové postupy. Děti v těchto chvílích hledají nové informace, k čemuž mohou využít další zdroje, jako jsou text, film či doprovodný výklad. Pak by mělo postupně docházet k upřesňování názorů prostřednictvím jejich konfrontace s původními představami.

Závěrečnou fází v celém procesu je reflexe (R). Ta by měla být cestou k prohloubení poznatků. Děti třídí a systematizují získané vědomosti. Zkoušejí je převést do smysluplného rámce vazeb a souvislostí. Část informací přitom získávají prostřednictvím diskuse s ostatními dětmi a popularizátorem. Děti by si v této fázi měly uvědomit, zda zjistily něco nového, a pokud ano, tak co. Měly by se zorientovat v tom, které z jejich původních představ o zvoleném tématu se jim potvrdily a které byly naopak vyvráceny.

„*Tam kde jsou naše znalosti o světě a lidech prohloubeny vlastním uvažováním, tam se také filosofuje.*“[70] Metody kritického myšlení vyžadují čas. Popularizátor by neměl pospíchat. Děti by měly mít dostatečné množství času na závěrečnou reflexi a také případné sebehodnocení.

3.2 Diskusní metody

Pojem diskuse má mnoho synonym (rozprava, beseda, disputace, výměna názorů atd.). To naznačuje, že diskuse může mít více podob, které se mohou mírně lišit, v podstatě se však pokaždé jedná o skupinu zájemců, kteří společně komunikují na nějaké téma, zajímají se o určitý problém. Vůči běžnému rozhovoru se výuková metoda diskuse podle Josefa Maňáka vymezuje následovně: „*Forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci vzájemně vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.*“[71] Maňák dále zmiňuje, že diskusní metody je vhodné využívat v situacích, které připouštějí odlišné názory na problémy, jako témata hodnotových postojů či takové případy, kdy jde o to, seznámit se s novými zajímavostmi, zkušenostmi a poznatky. Méně vhodná jsou tedy témata, která obsahují objektivně nesporná fakta. Na diskusní metody jsou pak pochopitelně kladeny určité specifické nároky. Je nezbytné vhodně zvolit téma tak, aby mělo potenciál účastníky

[70] ZOLLER MORF, *Filosofická cesta, s dětmi na výzkumné cestě za radostí a smyslem života*. s. 18.
[71] MAŇÁK, *Výukové metody*. s. 108.

diskuse zaujmout, aby obsahovalo různé podněty a rozpory. Průběh diskuse pak probíhá v určitých fázích a je řízen jistým diskusním řádem: „*vymezení tématu, prezentace a výměna názorů, argumentace a zdůvodňování tvrzení, shrnutí výsledků diskuse*.“[72] Nezbytné pro diskusi je pochopitelně příhodné prostředí, které je povzbudivé, otevřené a tolerantní. Humor je vítaný, ovšem „*lehkomyslné, znevažující nebo předpojaté výroky diskusi škodí.*“[73]

3.2.1 Řízený rozhovor, sokratovský rozhovor a heuristický rozhovor

„*Zda označíme rozhovor jako filosofický, závisí na tom, o jakou otázku nebo téma se jedná, a na druhé straně také na tom, jak v rozhovoru postupujeme, tedy na tom, jakou „techniku“ (toto slovo znamená v řečtině umění) aplikujeme.*“[74]

Podle Maňáka je v rámci diskusních výukových metod nejfrekventovanější takzvaný řízený rozhovor. „*Obsah a cíl výukové komunikace určuje učitel, žáci odpovídají na zadané otázky, jejich aktivní zapojení je dáno prostorem, který jim otázka nabízí.*“[75]

Dále Maňák jmenuje rozhovor sokratovský neboli vyvozovací, kdy učitel/popularizátor vede vhodně volenými otázkami dítě k přemýšlení, které má u dítěte za následek vyvozování nových poznatků. Prostřednictvím otázek je dítě vedeno k hledání a objevování souvislostí. Sokratovský rozhovor považuje Maňák za vhodný zejména při řešení filosofických problémů. Děti nestaví obyčejně svoje otázky metafyzicky. Zajímají je konkrétní důvody a konkrétní věci. Nezastaví se před něčím dále nezodpověditelným a přirozeně a bezelstně dokážou rozvíjet sokratovský rozhovor. „*Žáci postupně za pomoci učitele, který klade vhodné rozvíjející otázky reagující na jejich odpovědi, přicházejí na správnou odpověď.*“[76] Za použití sokratovského dialogu lze vhodně vyvozovat vztahy mezi různými procesy a událostmi v dějinách.[77] *Filosofický slovník* píše o tzv. maieutice *(z řec. maieutiké techné* - porodnické umění*)*, Sokratově (cca 470–399 př. n. l.) schopnosti obnažovat či alespoň vyvolávat v člověku správné vědění jen na základě vhodně kladených otázek.[78] Tato metoda je podle Evy Zoller Morf jako sokratovský rozhovor hlavním způsobem práce ve Filozofii pro děti.“[79]

[72] MAŇÁK, *Výukové metody*. s. 108.
[73] Tamtéž. s. 109.
[74] ZOLLER MORF, *Filosofická cesta, s dětmi na výzkumné cestě za radostí a smyslem života*. s. 11.
[75] DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. s. 33.
[76] Tamtéž.
[77] Tamtéž.
[78] KOLEKTIV AUTORŮ, *Filosofický slovník*, Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. s. 254.
[79] ZOLEER MORF, *Filosofická cesta, s dětmi na výzkumné cestě za radostí a smyslem života*. s. 11.

Heuristický čili objevný rozhovor, který je pojmenovaný podle slavného Archimédova výroku *heuréka* (objevil jsem, nalezl jsem) navádí žáky, aby vyhledávali, shromažďovali a klasifikovali nové poznatky. Tento způsob dialogu někdy bývá ztotožňován se sokratovskou metodou a je u něj kladen základní důraz na objevný charakter otázek.[80] Vedle myšlenkové činnosti je ale u dítěte požadována také jistá řekněme badatelská aktivita, tedy činnost pátrací, v určitém smyslu výzkumná. Zjednodušeně řečeno, je třeba se získanými poznatky dále pracovat.

3.2.1.1 Technika kladení otázek

Cílem popularizátora filozofie není, jak bylo již mnohokrát vzpomenuto, pouze srozumitelně sdělit informace. Jak píše Eva Zoller Morf: „*Vršení myšlenek ještě není filosofování. Děti musí tyto myšlenky samy rozvinout a odkrýt mnohotvárnost jednotlivých aspektů vybraného tématu. S pomocí popularizátora by děti měly dojít k údivu, k překvapení. Měly by pozorovat téma z různých stran. Vyslovené otázky by měly být alespoň do jisté míry objasněny.*“[81]

Podle Evy Zoller Morf může vést cesta filozofování s dětmi skrze metodu objasňování pojmů, kdy se prostřednictvím otázek a odpovědí postupně rozkrývá, co vlastně danými pojmy rozumíme, jaké jsou znaky, které je definují, v jakých souvislostech lze o pojmech hovořit a jaké příbuzné pojmy existují, čím se liší atp. Za další podstatnou techniku považuje autorka systematické zpětné otázky, které se týkají toho, co je do té chvíle bráno za samozřejmé. Má-li být pak nějaký určitý názor podpořen, jeví se jako důležité jasné odůvodnění. „*Filozofovat také znamená odkrývat možnosti, variace a alternativy, abychom je pak navzájem srovnávali, posoudili a zvážili jejich příhodnost.*“[82]

Při kladení otázek, pokud je jejich pokládání součástí užití výukové metody při cestě za popularizací filozofie, je třeba brát v úvahu několik souvisejících zásad a doporučení. Například, že alespoň základní spektrum otázek je dobré mít připravené dopředu. Při takové přípravě musí mít popularizátor na paměti zejména účel, za jakým hodlá později otázky klást, tedy zda se jedná o výklad nového problému, kontrolu či zhodnocení. „*I když sokratický rozhovor si žádá také umění reagovat pružně, řada předem připravených otázek dává větší naději na to, že se podaří pomoci žákům soustředit se na cíle hodiny.*“[83] V průběhu procesu popularizace filozofie zřejmě postupně nastanou všechna tato stadia. Obtížnost kladených otázek by měla od jednodušších postupně stoupat. Otázky by měly být formulovány výstižně a srozumitelně. Komplikace mohou přivodit

[80] DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. s. 33.
[81] ZOLLER MORF, *Filosofická cesta, s dětmi na výzkumné cestě za radostí a smyslem života*. s. 12.
[82] Tamtéž. s. 16.
[83] DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. s. 36.

dlouhá souvětí, užívání cizích slov či příliš zamlžené otázky typu „hádejte, co jsem měl na mysli?“ atp. Všechny děti by měly dostat možnost slyšet otázku a promyslet si ji. Je nepřípustné zesměšňovat chybné odpovědi. Popularizátor by měl dávat všemi způsoby, a to jak verbálními, tak mimoslovními, najevo, že dětem naslouchá a že jejich slova považuje za důležitá.[84]

[84] DOMINOVÁ, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*. s. 37.

4 Popularizace tématu totalitarismu

Evropská zkušenost s totalitními režimy je hrůzná. Jakkoliv je žádoucí, aby se podobné události již nikdy neopakovaly, přesto, nebo možná právě z tohoto důvodu jsou tendence nahlížet na tyto děsivé epizody naší evropské historie jako na uzavřenou kapitolu. Při hlubším zamyšlení a komplexnějším pohledu kolem sebe se však takové stanovisko jeví jako krátkozraké. Jde totiž bohužel o zkušenost, která se opakovat může. Zřejmě ne v oněch stejných projevech jako dříve, identické zopakování minulosti je jen těžko myslitelné, ovšem je třeba mít na zřeteli, že, jak tvrdí Tomáš Zálešák (z Filozofické fakulty Trnavské univerzity) ve svojí eseji *Ke zkušenosti totalitarismu a možnostem recidivy masových ideologických hnutí v 21. století*: „*Hlavní problémy, které mohly v jistých konstelacích spolupůsobit při vzniku totalitních hnutí, z našeho světa nezmizely, a tudíž nemůžeme možnost opětovné krystalizace fenoménů podobných známým verzím ideologického masového šílenství 20. století, arci ne s nimi totožných, zcela vyloučit.*“[85] Stejně jako jsou součástí našeho světa lidé a místa, patří do něj i všechny příznaky hrozeb. I kdyby už nic jiného, tak tento předpoklad dozajista stačí jako důvod pro to, zaobírat se myšlenkou popularizace tématu totalismu s vážnou tváří a úmyslem vzbudit u veřejnosti o toto téma zájem, protože je nepochybně stále součástí našich životů a pravděpodobně jí nikdy nepřestane být.

Téma totalitarismu se jeví jako zvláště důležité na české půdě, neboť, jak je známo, české země zažily nacistickou okupaci v letech 1939–45, která byla následně během krátké doby vystřídána nadvládou komunistickou v letech 1948–89.

V předmluvě k vydání Peroutkova *Demokratického manifestu* z roku 2000 píše Jan Šabata, že bez demokracie a nepředpojatého zkoumání historie, bez konkrétních lidských osudů a pojmenovávání problémů, bez otevřeného přístupu se naše společnost bude jen tlouci ode zdi ke zdi. Upozorňuje na majitele pravdy a rychlých a jednoduchých řešení, které nazývá podezřelými vždy a všude. Podle něj nás plošná řešení a nálepkování i dnes vedou na scestí.[86] Na některé tyto vyjmenované aspekty je možné později, při zamýšlením se nad praktickým přístupem k popularizaci tématu totalitarismu pro děti mladšího školního věku, vzpomenout.

Již dětem mladšího školního věku je užitečné připomínat, že být člověkem znamená muset se stále znovu rozhodovat. V duchu demokratických ideálů a lidské svobody je žádoucí rozhodovat se na základě širšího a srozumitelně uchopitelného spektra informací. Popularizace tématu

[85] ZÁLEŠÁK, Tomáš, *Ke zkušenosti totalitarismu a možnostem recidivy masových ideologických hnutí v 21. století*. In: Totalitarismus (symposium), Plzeň: ZČU, FF, Katedra antropologie, 2008. s. 10.
[86] PEROUTKA, Ferdinand, *Demokratický manifest*, Brno: Doplněk, 2000. s. 11.

totalitarismu pod záštitou popularizace filozofie, za použití vědecko-filozofických diskursů a metod, může aktivně napomoci přiblížení se tomuto cíli. „*Zkoumáním, přemýšlením, srovnáváním, analyzováním, zařazením, zvážením atd. zvolna přecházíme k filosofickému myšlení a postupujeme od jednotlivého případu k všeobecné platnosti, od konkrétního k abstraktnímu, od náhodného individuálního vjemu k pochopení podstaty nebo principu, který za tím vězí.*“[87]

4.1 Totalitarismus obecně

Totalitarismus je politický systém. Totalitní systém vlády je pak takový, který se dotýká všech sfér lidského života a ovlivňuje všechna hlediska soukromého i veřejného lidského života. V úvodu této kapitoly je třeba uvést, že není účelem vyčerpat komplexnost celého problému totalitarismu. Cílem je pouze se problematiky zmíněného fenoménu dotknout v souladu se záměrem práce.

Jako politologický plán se totalitarismus rozvinul na základě reflexe historické zkušenosti 20. století a je spojen především s hodnocením nacismu a bolševismu. Fenoménu totalitarismu, pokusům o jeho vymezení a definici se od druhé poloviny 20. století věnovalo množství teoretiků. Diskuse na téma podmínek vzniku totalitních systémů se nakonec rozdělila na dva hlavní názorově odlišné proudy. První z nich, reprezentovaný například Karlem R. Popperem (1902–1994) či českým filozofem Vladimírem Čermákem (1929–2004), zastával názor, že totalitarismus je rys imanentní, od nepaměti zahrnutý v lidské povaze. Tedy že se v průběhu celé lidské historie můžeme setkávat s totalitními prvky, a to již ve starověkých (Sparta), středověkých (inkvizice) a dalších politických systémech.[88] Druhý proud, takzvaných modernistů, vidí totalitarismus výhradně jako projev moderní masové společnosti. Moderní masová společnost totiž podle modernistů nemá pevné vnitřní vazby, její členové žijí svoje životy izolovaně, nikoliv pospolitě. Vládcové moderních společností mají k dispozici technologie, které jim umožňují vnikat do životů lidí a vynucovat si jejich loajalitu. Tento proud zřejmě v současném diskursu filozoficko-vědním převažuje a je zastoupen jmény, jako je Hannah Arendtová či Raymond Aron (1905–1983).[89] Podstatným argumentem modernistů je, že totalitní myšlení je sice jedním z nepostradatelných znaků totalitarismu, ale jako takové ještě není důkazem totalitarismu. Aby nedošlo k znejasnění definice, je třeba najít i další společné znaky. Jen to, že má systém vládce, který prokazuje jistou míru totalitního smýšlení, samo o sobě pro konstatování totalitarismu dle modernistů nestačí.[90]

[87] ZOLLER MORF, *Filosofická cesta, s dětmi na výzkumné cestě za radostí a smyslem života*. s. 28.
[88] BALÍK, Stanislav, *Teorie a praxe totalitních a autoritativních režimů*, Praha: Dokořán, 2004. s. 24.
[89] Tamtéž. s. 24.
[90] SARTORI, Giovanni, *Teória demokracie*, Bratislava: Archa, 1993. s. 194-196. Dále pak BALÍK, *Teorie a praxe nedemokratických režimů*. s. 24- 30.

Výsledkem práce nemá být bádání na poli totalitarismu jako takového, nebere si za cíl obsáhnout a porovnat všechny teze a hluboce se zamýšlet nad jednotlivými teoriemi původu totalitarismu. Práce hledá odpověď na otázku, zda vůbec, a pokud ano, tak jakým způsobem lze téma totalitarismu popularizovat pro děti mladšího školního věku. Z toho důvodu bude nadále pozornost věnována nejvíce osobnosti Hannah Arendtové. Jedním z důvodů je vedle srozumitelných filozofických tezí myslitelky, která v podstatě předložila jednu z prvních strukturálních analýz totalitarismu, rovněž samotná osobnost a životní příběh Arendtové, které mohou při popularizaci tématu efektivně sloužit. Názory a teorie některých dalších vybraných filozofů budou brány na vědomí.

4.2 Osobnost Hannah Arendtové

Sama osobnost filozofky Arendtové se jeví pro proces popularizace filozofie, konkrétně tématu totalitarismu pro děti mladšího školního věku, jako velice příhodná. Její analýza totalitarismu z roku 1951 *Původ totalitarismu* je považována za jednu z prvních na toto téma. Její osobní životní příběh je pak sám naplněn událostmi ovlivněnými totalitarismem první poloviny 20. století. Těmito se lze při popularizaci tématu inspirovat a pro zdůraznění podstaty tématu jich využít, o čemž bude řeč později v praktické části práce. V rámci popularizace tématu totalitarismu pro děti mladšího školního věku se nepředpokládá zahlcení dětí lavinou informací, spíše je úmyslem vzbudit o téma zájem a následně ve vzájemné spolupráci s dětmi objevit základní pilíře problematiky. I z tohoto důvodu se osobnost Arendtové a její teorie o původu totalitarismu zdají jako vhodný výchozí materiál.

Hannah Arendtová (1906–1975) byla filozofka a publicistka německo-židovského původu. Studovala filozofii, teologii a klasickou filologii ve Freiburku u Edmunda Husslera, v Marburku u Martina Heideggera a Rudolfa Bultmanna. Ve 30. letech 20. století byla pronásledována gestapem a uprchla přes tehdejší Československo do Francie. Odtud v roce 1941 emigrovala do USA. Od té doby žila v New Yorku jako nezávislá spisovatelka a novinářka. Mezi její nejslavnější dílo patří *Původ totalitarismu* (The Origins of Totalitarianism, 1951, česky 1996), které je složeno ze tří částí: Antisemitismus, Imperialismus a Totalitarismus. Ve třetí části, která je klíčovou pro téma této diplomové práce, podrobuje Arendtová zkoumání dvě historické formy totalitního vládnutí: německý nacismus a stalinistický bolševismus. K dalším významným spisům autorky patří *Viva activa* (The Human Condition, 1958, česky 1995) či *Eichmann v Jeruzalémě* (Eichmann in Jerusalem, 1961, česky 2002). Teze Arendtové byly a jsou často diskutované, některými dokonce proti sobě obrátila výraznou část odborného i veřejného mínění. Význam a vliv jejích myšlenek na moderní filozofii je však evidentní a nezpochybnitelný.

4.2.1 Hanah Arendtová – *Původ totalitarismu*

Nyní bude stručně představen Arendtové postoj k tématu totalitarismu. Není cílem dosáhnout detailního rozboru veškerých úvah autorky na toto složité téma, spíše zmapovat podstatné znaky a získat pevnější pilíře její teorie, které budou následně užity jako teoretický podklad pro praktickou část práce. Informace byly čerpány zejména z třetí části knihy *Původ totalitarismu* (1951) nazvané *Totalitarismus*.

Důvody vzniku totalitarismu vidí Arendtová v krizi moderní společnosti, konkrétněji v sociálních a politických změnách, které přinesl počátek 20. století. Míní tím zejména zánik národních států, vznik masové společnosti a s tím související úpadek tradičních autorit. Upozorňuje na nově vznikající menšiny bez státní příslušnosti, uprchlíky, vyhoštěné osoby.[91] Osoby bez práv a pravomocí, bez státní příslušnosti, jejichž existence měla dopad na samotná základní práva a svobodu člověka. Neexistovaly totiž instituce či autority, které by měly dodržování práv a svobod těchto skupin na starosti, a ty pak ztratily nejen domovy, ale také jakýkoliv právní status, který by jim garantoval ochranu. Následkem byl stav, kdy tyto osoby v podstatě pozbyly svoje místo na světě. Přestaly někam patřit a nebyl nikdo, kdo by s nimi chtěl mít cokoliv společného.[92]

Rozhodující postavení zastává v totalitarismu podle Arendtové masová společnost a s ní související dovednost totalitních hnutí masy ovládat. Masová společnost se přitom líhne současně se zánikem společnosti třídní. Totální ovládnutí společnosti stojí podle Arendtové na zániku tříd, společenských vazeb a solidarity.[93] V moderních časech se tedy totalitní hnutí zaměřují na masy, které lze charakterizovat jako početné množství lidí, kteří z důvodu vlastní lhostejnosti *„nemohou být začleněni do žádného organizovaného útvaru založeného na společném zájmu, do politických stran či městských rad, profesních organizací či odborů“*.[94] Masy postrádají kolektivní vědomí, chybí jim jasné cíle, jsou neutrální a politicky nevyhraněné, s největší pravděpodobností se neúčastní voleb a ke společensko-kulturně-politickým událostem zůstávají lhostejné. V procesu totalitarismu pak hraje významnou roli to, že tradiční politická seskupení nejeví o tyto apolitické a lhostejné masy zájem a nevěnují jim žádnou pozornost. Považují je za „*příliš apatické či hloupé a tím nehodné jakéhokoliv zájmu*“.[95] Proto se masy stávají cílovou skupinou totalitních hnutí, která je dokážou pomocí propagandistických metod oslovit a získat na svoji stranu.

[91] ARENDTOVÁ, Hannah, *Původ totalitarismu I-III*, Praha: Oikoymenh, 1996. s. 380-409.
[92] Tamtéž. s. 409-429.
[93] Tamtéž. s. 38.
[94] Tamtéž. s. 437.
[95] Tamtéž. s.437.

Totalitní hnutí využívají potenciálu do té doby neutrálních, nečinných a přehlížených společenských mas. Tímto byl mimo jiné vyvrácen chybný předpoklad, že politicky lhostejné masy nejsou početné a důležité. Vyšlo najevo, že i v demokratických státech je významná část obyvatelstva lhostejná k politickému dění, a proto potenciálně připravená vynést k moci totalitní hnutí.[96]

Z pasivních mas je možné účinnými propagandistickými metodami vytvořit masy aktivní, podporující totalitní hnutí. Celý proces je však podle Arendtové podmíněn neustálou dynamikou oněch hnutí. Masy vyžadují neustálé změny, jinak jejich aktivita ustane. Moc totalitních hnutí získaná díky podpoře mas je celkem rychlá a snadná. Stejně tak však hrozí její rychlá a snadná ztráta. „*Ohromující je rychlost, s níž vůdci upadají v zapomnění, a ohromující lehkost, s jakou bývají nahrazováni.*“[97] Masa není tvořena lidmi, které pojí stejný cíl či záměr. „*Hlavním znakem masového člověka není brutalita či primitivnost, nýbrž osamocení a nedostatek normálních sociálních vztahů.*“[98] Snahou totalitních hnutí je proto co nejvíce rozšířit takovou podobu společnosti, která bude z dominantní části tvořena individuálními jedinci bez společenských vazeb, tzv. masovým člověkem.[99] Podle Hannah Arendtové se totalitarismus „*nespokojuje s vládnutím vnějšími prostředky, tedy pomocí státu a násilí; totalitarismus objevil nástroj umožňující ovládání a terorizování lidských bytostí zevnitř. Totalitní vůdce je pouhým funkcionářem masy, kterou ovládá, může být kdykoliv nahrazen, protože je odkázán na vůli mas, právě tak jako jsou masy závislé na něm*“.[100] Snaha totalitních hnutí ovládat masy a postupně v masu přetvořit celou společnost se jeví jako nezpochybnitelná.

Teorie mas bude ve zjednodušené podobě použita jako jeden z hlavních pilířů teoretické části práce. Neboť právě chování masového člověka a případné vymezení se vůči takovému modelu chování se zdá být tím, co lze dětem mladšího školního věku zprostředkovat nenásilnou formou vybraných popularizačně-výchovných metod.

Arendtová považuje za velice nepravděpodobné prosazení totalitní vlády v zemích disponujících menším počtem obyvatel, tedy v takových, které nemají k dispozici nevyčerpatelné zdroje lidské masy, již by bylo možné využít pro vražedné totalitní soustrojí. Jen tam, kde je jednotlivec chápán jako masový člověk, kde vládne přesvědčení o jeho bezvýznamnosti, lze podle

[96] ARENDTOVÁ, Původ totalitarismu I-III. s. 438.
[97] Tamtéž. s. 433.
[98] Tamtéž. s.444.
[99] Tamtéž. s.452-455.
[100] Tamtéž. s. 454.

Arendtové nastolit totalitní vládu. Základním předpokladem pro vznik totalitarismu je tedy podle ní nutnost širokých mas.[101]

Dalším důležitým aspektem je pro Arendtovou již zmíněná krize autorit, které nevnímá jako samostatnou kategorii, ale spíše ji dává do souvislosti s tradicí a náboženstvím. Podle ní *„autorita vždy vyžaduje poslušnost, a proto se obvykle omylem považuje za určitou formu moci či násilí“*.[102] V očích Arendtové má tedy autorita právo do jisté míry ovládat, ale nemá k ovládání moc. Tradiční autorita, která podle Arendtové stojí na jasném hierarchickém řádu, vylučuje jak donucovací prostředky, tak formy přesvědčování. K použití těchto nástrojů dochází ve společnosti, teprve když tradiční autorita selhává.[103] Pojmy násilí a autorita jsou podle ní často chybně zaměňovány. V totalitním režimu nahrazují autoritu donucovací prostředky a přesvědčování.[104]

Je důležité pomýšlet také na to, že s totalitními hnutími nesympatizují jen deklasované živly na okraji společnosti. Totalitním hnutím se podařilo oslovit rovněž elitu z řad inteligence, umělců či vědců atp. Arendtová tento úkaz nazývá dočasným spojením mezi lůzou a elitou. Obě skupiny se v jednu chvíli spojí, aby však každá sledovala vlastní cíle a prosazovala vlastní zájmy. Lůzu pohání vpřed nespokojenost s vlastní životní situací a elitu zase možnost posílit svůj vliv a podílet se na nápravě společnosti ve jménu vznešených ideálů.[105] Tato teze se zdá být významným momentem a neměla by být v žádném případě opomenuta v rámci popularizace tématu pro děti mladšího školního věku.

4.2.1.1 Historie evropského totalitarismu

Základy moderního totalitarismu nachází Arendtová v historicky popisných kapitolách o antisemitismu a imperialismu, kterým jsou věnovány první dvě části knihy *Původ totalitarismu*. Arendtová vnímá totalitarismus jako cosi nového, co se v historii doposud nevyskytovalo. Odmítá pro totalitarismus užití tyranie či diktatury jako jeho charakteristických znaků a považuje za nezbytné, nahlížet na fenomén totalitarismu zcela novým pohledem.[106] Arendtová zaznamenává vývoj antisemitismu, zabydlení se jeho prvků v dobách imperialismu a plný rozvoj a užití v totalitarismu. Arendtová zřejmě vidí v imperialismu jakýsi předstupeň totalitarismu.

[101] ARENDTOVÁ , *Původ totalitarismu I-III*. s. 433-436.
[102] Tamtéž. s. 88.
[103] ARENDTOVÁ, *Mezi minulostí a budoucností: osm cvičení v politickém myšlení*. s. 88.
[104] Tamtéž. s. 96-97.
[105] ARENDTOVÁ, *Původ totalitarismu I-III*. s. 459- 462.
[106] Tamtéž. s. 9-11.

Jak bylo deklarováno výše, pro Hannah Arendtovou znamenal totalitarismus něco nového. Vnímala ho jako fenomén, který se v historii neobjevoval, a je proto třeba na něj nahlížet novým způsobem. Vzhledem k záměru práce, jímž je popularizace filozofie, konkrétně tématu totalitarismu u dětí mladšího školního věku, a vzhledem k ambici přivést tuto cílovou skupinu cestou popularizace k zájmu o dané téma a ideálně podnítit další úvahy o něm, není zde nezbytné detailně analyzovat historii totalitarismu a konfrontovat Arendtové hledisko s dalšími teoriemi. Praktická část práce, která staví na podkladech získaných v teoretické části, proto nevyžaduje detailnější vstupy do teorií historie totalitarismu. Z pohledu dětí mladšího školního věku budou minulé události související s evropskými totalitními systémy 20. století reflektovány v praktické části práce jako jednotlivosti, jako zajímavosti, neuvěřitelné příběhy lidí, které se staly, a každý z nás může svým chováním a myšlením přispět k tomu, aby se již neopakovaly.

Na evropském kontinentě existovaly v dobách působení Arendtové dvě totalitní vlády, bolševické Rusko a nacistické Německo. Konec a dopady druhé světové války, rozdělení Evropy na západní a východní blok atd. zde není třeba teoreticky více rozebírat. Praktická část práce, zejména podklady pro vznik publikace, však základní data těchto událostí okrajově zohledňují, neboť se jeví jako důležité s ohledem na celkový kontext plánované publikace.

4.2.1.2 Znaky totalitarismu

Z charakteristiky samotného totalitarismu, jak ji Arendtová předkládá ve stěžejní třetí části *Původu totalitarismu* nazvané Totalitarismus, vyplývají i určité obecnější znaky a kritéria, které totalitní hnutí/režim musí naplňovat, aby bylo možné ho nazývat totalitním. Jedná se o propagandu totalitního hnutí, oficiální ideologie a vždy přítomný teror, specifický způsob organizace uvnitř totalitního hnutí, rušení starých a vznikání nových vnitrostátních institucí, snahu neustále expandovat.

Masy poskytují totalitnímu hnutí tolik potřebnou základnu. Ovšem nejprve je nezbytné získat masy na svoji stranu. „*Masy je třeba získat propagandou.*“[107] To obecněji viděno znamená otevřít určitý problém, který aktuálně rezonuje napříč společností, a navrhnout jeho úspěšné řešení. Součástí propagandy je vždy přesvědčování, že pouze totalitní hnutí je schopno problém v budoucnu vyřešit. Tato forma určitého proroctví je vynikajícím argumentem, neboť nepřipouští možnost přítomné kontroly, a vždy lze prohlásit, že teprve budoucnost ukáže opodstatněnost konání hnutí.[108] Pevnou součástí propagandy bývá fikce. Propagandistická tvrzení se neopírají o fakta, která lze ověřit, ale o fikci. Fiktivní argumentace má za úkol oslovit masy a mobilizovat je

[107] ARENDTOVÁ, *Původ totalitarismu I-III*. s. 473.
[108] Tamtéž. s. 479.

k aktivitě. Po převzetí moci totalitním hnutím se mění i rétorika totalitní propagandy. Ta už nesměřuje k vnitrostátním masám, nýbrž se obrací ven, kde má zidealizovat mínění o stavu uvnitř totalitního státu. Arendtová tento proces zve totalitní indoktrinací. Indoktrinace má rovněž za cíl omluvit počínání totalitního státu směrem ke svému vlastnímu obyvatelstvu.[109] S právě popsanými znaky souvisí úzce i všudypřítomný a systematický teror, který ovšem nikdy nesměřuje výhradně proti zřejmým nepřátelům totalitního smýšlení. Trvalý a ustavičný teror je v totalitní zemi namířen rovněž proti vlastním stoupencům a také proti fiktivním oponentům. V totalitním státě je teror oprávněnou součástí totalitní vlády.[110]

Totalitní režimy se vyznačují jasně specifickou organizační strukturou připomínající cibuli. V srdci totalitní cibule je vůdce. Na něj jsou navázány další vrstvy. Ty jsou tvořeny různými spolky, sympatizanty, policií, stranickými členy atp. Přesněji řečeno, vnější vrstva je tvořena nejpočetnější skupinou sympatizantů. Ti slouží jako ochrana členů strany. Ve středu je postava vůdce. Vůdce disponuje demagogickými dovednostmi a schopnostmi zdatně intrikovat, aby byl schopen si udržet silnou pozici, aby byl nesesaditelný kterýmkoliv dalším schopným stranickým konkurentem. Tento stav se pozmění ve chvíli, kdy se totalitní hnutí chopí moci. V tu chvíli se vůdce stává neomylným. Postava vůdce je natolik spojena se stranou že platí „*vůle vůdce je zákonem strany*“.[111] Vrstvy na sebe vzájemně působí tím způsobem, že jsou chráněny vrstvami nad sebou, a přitom současně samy ochraňují vrstvy pod sebou. Hnutí, které je strukturováno podle takového principu, vytváří pro jednotlivé vrstvy iluzi běžného normálního světa. Problém je v tom, že členové jednotlivých vrstev nevnímají hlubokou propast, která leží mezi nimi a naturelem opravdového světa.[112] Další odlišností ve struktuře totalitního hnutí je neustálý pohyb ve smyslu různých vnitřních přeměn a dynamičnosti uvnitř organizace. Pro masy je totalitarismus přitažlivý obrovským množstvím slibů, které jim jsou šité na míru. Totalitní hnutí slibuje masám přesně to, co chtějí slyšet. To, že většina oněch slibů bývá nesplnitelných, ne-li absurdních, nehraje často žádnou roli. Masový člověk na tyto sliby slyší a ony tak dopomáhají totalitní vládě k moci.[113] Akutní problém pochopitelně nastává v momentě, kdy se totalitnímu hnutí touto cestou podaří dostat se k moci. Přístup k masám se pozměňuje. Přicházejí ke slovu další charakteristické rysy totalitní vlády, a to princip permanentní revoluce, vytváření zdvojených struktur (oficiální státní aparát fungující na základě státních ústav, který byl postupně kopírován do vnitřní struktury strany) atp.[114]

[109] ARENDTOVÁ, *Původ totalitarismu I-III*. s. 476-479.
[110] Tamtéž. s. 476-479.
[111] Tamtéž. s. 514.
[112] ARENDTOVÁ, *Mezi minulostí a budoucností: osm cvičení v politickém myšlení*. s. 93-94.
[113] ARENDTOVÁ, *Původ totalitarismu I-III*, s. 532.
[114] Tamtéž. s. 537-538.

Podstatným znakem totalitarismu, který je třeba popsat s ohledem na další směřování práce, je nezvratná potřeba totalitní vlády ovládnout každého jednotlivého člověka. Cílem je získání monopolu nad celou společností ve smyslu každého jednotlivce. S tím pochopitelně souvisí potřeba odstranění oponentů, kritiků a nepřátel. Vymýcení oponentů a nepřátel mívá zpravidla na starosti tajná policie. V před-totalitních dobách plnila tajná policie funkci určité para-vojenské jednotky. Po nastolení totality se mění v orgán státní moci, při čemž hlavním jejím nástrojem se stává teror.[115] „*Teror eliminuje jednotlivce v zájmu druhu, obětuje části v zájmu celku.*“[116] Teror ničí vztahy mezi lidmi, narušuje a pokřivuje vztahy jednotlivců k realitě a skutečnosti, napomáhá totalitnímu režimu ovládnout soukromé sféry lidských životů. Soukromí není pro totalitní režim přijatelné, a tím je pošlapávána základní podstata svobody. Totalitní vlády užívají teroru proti jednotlivcům i skupinám, které jsou, či by mohly být nositeli myšlenek, kterými se totalitní vláda cítí ohrožena. V totalitním režimu je v nebezpečí každý a nikdo nemá svoji pozici jistou. „*Lidské bytosti jsou podezřelé a priori.*“[117]

Co se dále jeví jako vhodný a srozumitelný znak totalitarismu ve vztahu k dětem mladšího školního věku, je pojem ideologie jako systém myšlenek, které stojí na jediném názoru. Ten funguje jako pevný podklad ideologie. Celý systém pak musí přinášet odpovědi na problematiku moderního života v moderní společnosti, musí být silný a přesvědčivý a plný potenciálu, upoutat pozornost velké části společnosti. Ideologie totalitních hnutí má tendence zahrnovat do sebe vše. Ideologie se podle Arendtové více zaobírá historií než přítomností a je zcela nezávislá na realitě. Totalitní ideologie podává „*totální výklad minulosti, totální poznání přítomnosti a spolehlivou předpověď budoucnosti*“.[118] Ideologie sice není tak jako teror nástroj násilného aparátu, přesto může být považována za donucovací nástroj, který má ze samého nitra ovládnout jedince a jeho myšlení.[119]

Ideologii, která prezentuje dějiny lidstva jako boj ekonomických tříd, označujeme pojmem komunismus. Ta, která líčí dějiny jako vytrvalý boj mezi lidskými rasami, se nazývá nacismus. Obě jsou nám dobře známy.

Arendtová ve svojí knize hovoří o některých dalších sférách, které se dotýkají fenoménu totalitarismu (např. o plně totalitním období, které nazývá totalitní nadvládou atd.). Jakkoliv podnětné jsou její teze v této oblasti a jakkoliv pochopitelně zapadají do celkového obrazu

[115] ARENDTOVÁ, Původ totalitarismu I-III. s. 559.
[116] Tamtéž. s. 627.
[117] Tamtéž. s. 583.
[118] Tamtéž. s. 634.
[119] Tamtéž. s. 454.

o původu totalitarismu, není třeba je včleňovat s ohledem na úzké zaměření diplomové práce. Pro děti mladšího školního věku jsou tyto informace shledány jako příliš odborné a detailní. Práce pátrá po takových znacích totalitarismu, se kterými lze dále pracovat jako s podklady pro vznik popularizačních prvků určených zvolené cílové skupině.

4.3 Další vybrané teorie totalitarismu

Od prvního vydání *Původu totalitarismu* Hanah Arendtové uplynulo několik desítek let a za tu dobu se pochopitelně objevilo mnoho názorů na její studie, a to jak kladných, tak kritických.

Ve svém díle *Kouzlo extrémů* podrobil Arendtovou kritice Eric Voegelin (1901–1985). Vytýká jí několik bodů, mezi nimiž například emocionalitu, se kterou Arendtová podle něj problematiku totalitarismu nahlíží. Voegelin uvádí, že Arendtová porušila zásadu nestranného a objektivního podávání informací.[120]

Dalším kritikem Arendtové je kupříkladu francouzský filozof Claude Lefort (1924–2010), který v článku *Thinking with and against Hannah Arendt* vytýká filozofce mimo jiné podcenění role propagandy. Arendtová hovoří o významu propagandy zejména v souvislosti s primárním ovlivňováním a získáváním mas. Lefort považuje propagandu za nedílnou součást totalitního režimu i po tom, co se režim chopí moci.[121]

Posledním kritikem, který zde bude zmíněn, je anglická politická teoretička Margaret Canovan (1939–2018), jež věnovala filozofii Arendtové mnoho materiálů. Jako problematickou hodnotí zejména metodu, kterou Arendtová zvolila pro svoje hledání původu totalitarismu. Pátrání v historii posledních dvou století vidí jako chybu, neboť v tomto směru hodnotí jako složité odlišení podstatných dat od nepodstatných.[122]

Otázkám totalitarismu se vedle Hannah Arendtové věnoval také francouzský filozof, sociolog a politolog židovského původu Raymond Aron, a to zejména ve spise *Demokracie a totalitarismus*. Totalitarismus označuje Aron za nemocnou, patologickou formu despotismu. Popisuje ho jako stav kdy „*jedna osoba a pouze jediná osoba rozhodovala o osudu všech ostatních, pokrývala je slávou nebo je zahrnovala hanbou, proměňovala věrné služebníky režimu ve zrádce... nakonec se žilo v podivném světě, který dával každé události smysl, ale jako celek byl absurdní*“.[123] Zaobírá se

[120] VOEGELIN, Eric, *Kouzlo extrému: Výbor z textů*, Praha: Mladá fronta, 2000. s. 216-217.
[121] LEFORT, *Thinking with and against Hannah Arendt*. s. 448.
[122] DOSTÁL, Radim, *„Původ totalitarismu" Hannah Arendtové*. In: Politologický časopis, 1997, roč. 4, č. 4. Brno: Nadace Mezinárodního politologického ústavu Právnické fakulty Masarykovy univerzity. s. 395.
[123] ARON, Raymond *Demokracie a totalitarismus*, 2.vyd. Brno: Atlantis, 1993. s. 157-158.

historicitou totalitarismu, zjišťuje, zda je možné srovnávat totalitarismus nacistický a komunistický, a pátrá, zda se z každého autoritářského režimu postupem času nutně stane režim totalitární.[124]

Z odlišných teorií než Arendtová a Aron vycházel již dříve krátce vzpomínaný Karl R. Popper. Jeho teorie totalitarismu je založena na zániku uzavřené společnosti, který nachází již v antickém Řecku, neboť právě tam existovaly první náznaky demokracie a humanismu. Vznikla tedy otevřená společnost a s ní i osobní zájmy jednotlivce, tedy individualita. Další podstatou jeho teorie totalitarismu je kritika historicismu. Vytýká mu, že předkládá dějiny jako předem určené vyššími zákony, které jsou lidmi neměnné. Člověk má pak možnost pouze odhalit fungování těchto zákonů a v návaznosti na to se pokusit předvídat další vývoj. Tuto příležitost využívají ve svůj prospěch intelektuální vůdci a pokouší se ovlivnit celou společnost za účelem dosažení vlastních cílů.[125] Za jednoho z prvních odpůrců otevřené společnosti označuje Popper Platona a v jeho filozofii také nachází soubor kritérií totality (cenzura, propaganda, oddělení vládnoucí třídy od pracujících tříd atd.).[126]

Kritika Arendtové a teorie dalších myslitelů jsou zde zahrnuty nikoliv za účelem konfrontace Arendtové s jinými názory, na to jsou pochopitelně nahlédnuty příliš stručně a zjednodušeně. Mají spíše potvrdit zvolený postup, tedy výběr Arendtové jako vhodného materiálu pro čerpání informací o původu totalitarismu, zejména jeho hlavních znaků, za účelem popularizace a tvorby popularizačních prvků pro děti mladšího školního věku. V obecném přístupu k hlavním znakům se totiž zjevně předložené teorie a přístupy jiných filozofů, a to ani kritiků Arendtové, zásadně nerozcházejí. Jak už bylo řečeno výše, popularizace si do určité míry vystačí s jistou povrchností dat. Je však důležité dokázat je prezentovat v náležitém kontextu a vhodně zvolenými popularizačně-výchovnými metodami. Výsledkem nemá být akademicky vzdělaný školák, ale takový, ve kterém byl popularizačním procesem probuzen zájem o téma a který je připraven se tématu dále věnovat, případně se v něm dále vzdělávat.

4.4 Význam popularizace tématu totalitarismu pro děti mladšího školního věku v kontextu pojmů: křesťanské kořeny, svoboda, lidská práva, paměť a pravda

Pokud panuje všeobecná shoda, že totalitarismus je fenomén nežádoucí, k lidským životům nepřátelský a destruktivní, a přesto se předpokládá, že znaky totalitarismu ze společnosti

[124] ARON, *Demokracie a totalitarismus*. s. 159.
[125] POPPER, Karl R, *Bída historicismu*, Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1994. s. 13-14. Dále pak POPPER, Karl R, *Otevřená společnost a její nepřátelé I*, Praha: Oikoymenh, 1994. s. 14-16.
[126] POPPER, *Otevřená společnost a její nepřátelé I*. s. 84.

nezmizely[127], pak je evidentně nadmíru žádoucí vzdělávat v tomto smyslu děti již od mladšího školního věku. Jestliže vědomé vymezení se vůči totalitnímu myšlení vyžaduje, jak vyplývá z předchozích tezí Arendtové a dalších, zejména pochopení základních principů totalitního uvažování, a hlavně uvědomělé uchopení vlastního myšlení, je přinejmenším vítané, aby s osvojováním těchto schopností bylo u dětí pracováno již od útlého věku. Pokud se výchova/popularizace v otázkách původu totalitarismu bude cíleně pěstovat již od věku mladších školních let, mohla by to být jedna z cest, jak přispět k udržení a stabilitě netotalitní evropské společnosti, která stojí pevně na svých křesťanských kořenech, svobodě, zodpovědnosti, lidských právech, pravdě a nepokřivené paměti.

Pojmům křesťanské kořeny, svoboda, zodpovědnost, lidská práva, pravda a paměť bude nyní věnován určitý prostor. Není cílem práce tato široká témata popsat, do textu jsou zahrnuta výhradně v rámci metodické přípravy podkladů pro popularizační prvky.

Křesťanské kořeny jsou předpokládanou součástí myšlení středoevropských dětí mladšího školního věku. Nahlížíme-li na problematiku z ateisticko-humanistické pozice profesora Otakara Antoně Fundy, jeví se formování křesťanství jako historická událost patřící do lidských dějin, zejména pak do proudu, z něhož povstala evropská kultura.[128] V evropském myšlení jsou stále výrazně patrné sekularizované hodnoty židovsko-křesťanské tradice, a to nejen ve sféře kulturní, ale rovněž v otázkách mezilidských vztahů, vnímání hodnoty existence jednotlivce atp. Funda zmiňuje například sociální cítění ve smyslu lásky k bližnímu. Dále ideál svobody, jehož kořen pro Evropany vidí v hebrejské bibli, kde člověk není akcentován tolik jako jedinec, ale spíše jako člen společenství. Hranici lidské svobody vidí Funda v druhém člověku a jeho svobodě. Co druhému činí příkoří, není pohledem bible svobodou, ale svévolí. Evropské vysoké cenění člověka jako jednotlivce, který má vedle svých práv rovněž svoje povinnosti, kterému je darována pro život svoboda a odpovědnost, je podle Fundy bez křesťanství nemyslitelné. Také počátky Evropské rovnosti a demokracie nachází Funda v křesťanství, přesně ve výkladu o apoštolu Pavlovi, který deklaroval křesťanský univerzalismus ve smyslu člověka jako božího stvoření bez rozdílu. Podobné stanovisko zaujímá Funda i ve vztahu k principu lidských práv. Křesťanskými kořeny jsme tedy zjevně determinováni pro život v netotalitní společnosti.

[127] Viz ZÁLEŠÁK, Tomáš, *Ke zkušenosti totalitarismu a možnostem recidivy masových ideologických hnutí v 21. století*. In: Totalitarismus (symposium). s. 10.
[128] FUNDA, Otakar Antoň, *Ježíš a mýtus o Kristu*, Praha: Karolinum, 2007. s. 12.

Pojem svoboda je široký a jeho obsah je často diskutován, a dokonce se v závislosti na různých interpretacích může měnit. *Filozofický slovník* vymezuje pojmu svoboda celou stranu. V první větě o svobodě hovoří jako o „*možnosti jednat podle vlastní vůle*“. Dále se však píše že „*absolutní svoboda (která by byla subjektivní libovůlí) ovšem neexistuje a v konečných důsledcích by sama narážela na překážky, které by ji omezovaly. Proto je potřeba vázat volní rozhodování na vědomé zhodnocení podmínek, účelů a výsledků, k nimž má nebo může jednání dospět. Ve svobodě je tak vždy obsažena určitá míra odpovědnosti*“.[129] Toto se jeví pro další směřování práce jako klíčová myšlenka. Děti mladšího školního věku se pravděpodobně již s termínem svoboda setkaly a setkávají. Není však zcela zřejmé, zda je pojem před nimi vždy uváděn také v kontextu, pro naplnění termínu svoboda nezbytné, zodpovědnosti. Rakousko-britský filozof, představitel moderního liberalismu Sir Karl Raimund Popper píše ve svém díle *Otevřená společnost a její nepřátelé* o tzv. paradoxu svobody: „*Neomezená svoboda vede ke svému opaku, neboť bez právní ochrany a právního omezení musí svoboda vést k tyranii silných nad slabšími.*“[130] Popper v této věci odkazuje na svého předchůdce Immanuela Kanta (1724–1804), který požadoval „*aby svoboda každého jednotlivce byla omezena, ale aby ono omezení nepřesáhlo hranici, která je nutná k zajištění stejného stupně svobody pro všechny*“.[131] Rovněž podle *Filozofického slovníku* přinesla v této problematické oblasti velký význam praktická filozofie I. Kanta v *Kritice praktického rozumu* a jeho „*myšlenka o autonomii lidského jednání, které si nahlédnutím kategorického imperativu samo klade meze nezbytné k tomu, aby bylo opravdově svobodné*“.[132] Jako evidentní se tedy jeví skutečnost, že vedle osobní zodpovědnosti vyžaduje naplnění svobody rovněž určitý zásah státu, a to se zdá být velmi pozoruhodné zjištění s ohledem na téma práce.

Postupným vývojem se vydělily dva základní koncepty uvažování o pojmu lidské svobody. Oba v různých formách spolu neustále soupeří a současně se místy prolínají. Jedná se o liberalismus a socialismus. Liberalismus, který vychází především z teorií J. Locka (lidská svoboda jako přirozený stav, viz níže kapitola Lidská práva) či I. Kanta, stojí na jedinci, kterému je třeba dát k dispozici rozsáhlý prostor pro svobodné jednání. Tento prostor je teprve poté, podle aktuální potřeby a jenom v té nejnutnější možné míře, omezován státem. Na druhé straně socialismus, který vchází zejména z teorií francouzských utopistů a tezí J. J. Rousseaua (1712-1778), nadřazuje nad zájmy individuální potřeby a zájmy kolektivní. Socialismus vyžaduje regulaci lidského jednání prostřednictvím státu.[133] Je zřejmé, že liberální vize svobody položily základ moderních a demokratických koncepcí lidské svobody.

[129] KOLEKTIV AUTORŮ, *Filosofický slovník*. s. 391.
[130] Popper, *Otevřená společnost a její nepřátelé II*. s. 44.
[131] Tamtéž. s. 44.
[132] KOLEKTIV AUTORŮ, *Filosofický slovník*. s. 391.
[133] Tamtéž. 391.

Přemítání o svobodě může být pro současné děti mladšího školního potřebné vzhledem k uvědomění si zdánlivě banální každodennosti, že svobodné podmínky jsou zjednodušeně takové, ve kterých mohou lidé dělat a říkat to, co by v jiných, tedy nesvobodných podmínkách bylo nemožné nebo riskantní. „*Můžeme tedy dělat, co chceme, aniž bychom se museli obávat trestu, vězení, mučení, perzekuování.*“[134] Svobodný člověk je současně plně odpovědný za svoje konání. S tím zřejmě souvisí i určitá zodpovědnost za druhé v tom smyslu, že svým jednáním utváříme jistý vzor, který pak po druhých rovněž často požadujeme. „*Má-li být jeden člověk svobodný, musejí na to být nejméně dva. Svoboda znamená sociální vztah…*“[135]

Lidská práva obecně je možno považovat za jednu ze složek sociokulturní determinace člověka, která bývá u jedinců určována kulturou a sociálním prostředím, ve kterém se jedinec pohybuje. Tato oblast zahrnuje ve svém celku zejména lidské vztahy a také společenské normy. Porušováním lidských práv se totalitní vlády obvykle také vyznačují, proto je důležité ve zkratce jejich podstatu připomenout. Jeví se jako podstatné, aby děti byly obeznámeny s existencí systému lidských práv a aby samy chápaly důvody, proč je třeba na dodržování těchto práv dbát, a že jakékoliv jejich porušování a upírání kýmkoliv včetně strany veřejného aparátu, je nepřípustné.

Na konci 18. století (29. 8. 1789) byla francouzským Národním shromážděním, v reakci na prudké události francouzské revoluce, přijata *Deklarace práv člověka a občana*. Další velmi naléhavá, tentokrát celoevropská potřeba lidí chránit důsledně lidská práva, vzrostla pochopitelně v návaznosti na krutosti dvou světových válek v průběhu první poloviny 20. století.

Základní lidská práva, která patří mezi veřejná subjektivní práva v rámci ústavního pořádku ČR, jsou v naší zemi zaručena *Listinou základních práv a svobod*, která je složena celkem ze šesti hlav. První hlava zahrnuje obecná ustanovení, například, že lidé jsou svobodni a také jsou si rovni v důstojnosti a právech. Druhá hlava zaručuje mimo jiné nedotknutelnost každé osoby a jejího soukromí. Třetí hlava upravuje práva etnických menšin, čtvrtá hlava pak sociální, kulturní a hospodářská práva. Pátá hlava hájí právo na soudní ochranu. Šestá hlava upravuje společná ustanovení.[136] S tématem práce jistě souvisí rovněž informace, že i děti a pojem práva dítěte jsou již nějaký čas oficiálně vymezeny, a to na úrovni mezinárodních dokumentů pod záštitou OSN. Existuje *Úmluva o právech dítěte*, která byla valným shromážděním OSN přijata 20. listopadu 1989. Tato úmluva vedle dalších deklaruje také právo dítěte na svobodu projevu, myšlení a přístup k informacím, právo na ochranu soukromí, právo na vzdělání a na svobodu projevu. V ostatních

[134] BAUMAN, Zygmund, *Svoboda*, Praha: Argo, 2003. s. 9.
[135] Tamtéž. s. 18.
[136] *Ústava České republiky*. s. 15-20.

zásadách se hovoří o výchově dítěte, která má posilovat úctu k lidským právům, vlastní kultuře atd.[137]

Další v řadě nahlížených pojmů je jedna z fascinujících funkcí lidského mozku, paměť. Již Hésiodos (přelom 8. a 7. století př. n. l.) se dotýkal paměti ve svém hymnu o zniku bohů, v díle *Theogonie*. Paměť patří k nejstarším termínům vůbec *(*řec. *můzy, mnmosyné).*[138] Paměť jako uchovávání jednotlivých informací v čase. Zajímal se o ni Platon, Aristoteles i Plótínos, pro kterého bylo vzpomínání činností duše. Je to proces zavádění, uchovávání a vybavování zkušeností. Bez paměti by se člověk těžko asimiloval na okolní prostředí, těžko by budoval vztahy, nebyl by schopen se učit. Paměť dotváří lidskou identitu a celistvost. Z určitého úhlu pohledu zajišťuje paměť kontinuitu lidských životů, provází ji vzpomínkami a zkušenostmi, a proto je třeba vynaložit snahu a pokusit se udržet paměť nepokřivenou.

Účel práce si žádá drobný odklon od filozofie a přináší náhled na fenomén paměti spíše prostřednictvím sociálních věd a termín tzv. historické paměti neboli paměti kolektivní. Je to totiž často právě kolektivní paměť, kterou totalitní režimy manipulují a ohýbají ji ve prospěch vlastní ideologie, k dosažení vlastních cílů. Za zakladatele sociologického přístupu k paměti je považován francouzský filozof a sociolog Maurice Halbwachs (1877–1945). Důležité místo v jeho díle patří teorii o sociální podmíněnosti paměti: „*Paměť se konstituuje, funguje a reprodukuje v určitých sociálních rámcích, které jsou vytvářeny lidmi žijícími ve společnosti. V nich jsou naše vzpomínky zasazeny a zpracovávány, jimi je určena relevance toho, nač vzpomínáme.*“[139] Kolektivní paměť je podle Halbwachse ukotvena v prostoru a čase. Uvádí příklad: „*Já jako člen skupiny pamatuji historii skupiny, do které patřím. Pamatuji si ji ale skrze svědectví těch členů skupiny, kteří ji osobně zažili, já jsem se tedy neúčastnil historie osobně (např. proto, že jsem v té době ještě nežil nebo jsem v té době ještě nebyl členem oné skupiny).*[140] Dalším, kdo se významně zasloužil o rozvoj konceptu kolektivní paměti, byl francouzský filozof Paul Ricoeur (1913–2005). „*Důvěra v přesnost našeho vzpomínání je větší, můžeme-li se opřít kromě našich vzpomínek také o vzpomínky dalších lidí.“*[141] Podle něj je třeba rozlišovat mezi pamětí a historií. Oba pojmy totiž mají jiné cíle. Historie potřebuje ověřovat a nalézat pravdu. Paměť se podílí na stavbě identity jednotlivců a skupin. Paměť napomáhá zachovávat věrnost kořenům.

[137] DAVID, Roman*, Práva dítěte*, Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1990. s. 23–27.
[138] BLECHA, Ivan, *Filosofický slovník*, Olomouc: Fin, 1995. s. 308.
[139] MASLOWSKI, Nicolas, ŠUBRT, Jiří (a kol.), *Kolektivní paměť: K teoretickým otázkám*, Praha: Karolinum, 2014. s. 17.
[140] HALBWACHS, Maurice, *Kolektivní paměť*, Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. s. 94.
[141] Tamtéž. s. 50.

Paměť či kolektivní paměť mohou být dle výše popsaného mocným nástrojem totalitních režimů při cestě k moci a následně při snahách u moci se udržet. Nechtěné a nežádoucí je zapomínáno a ideologicky prospěšné je vyzdvihováno a vytrhováním z kontextu manipulativně používáno/zneužíváno. „*Jako by vzpomínání posilovala skutečnost, že stejnou zkušenost znovu zakouší nikoli stejný člověk, ale více lidí najednou.*“[142]

Závěr kapitoly připadne pojmu dosti nejednoznačnému a extrémně složitému, který lze nahlížet pohledem filozofie, vědy, práva, náboženství atp., a ani v těchto jednotlivých odvětvích se nechová vždy zcela konzistentně – pravda. Lze předpokládat, že je důležité obeznámit děti se skutečností, že pravdu je možné vnímat různě. Takové stanovisko může posloužit jako potřebná argumentační základna v případě, že v jejich životě nastane potřeba, vypořádat se s ideologicko-propagandisticko-populistickými totalitárními nástroji moci. Řečeno slovy již dříve citovaného rakouského literárního vědce a filozofa Konrada Paula Liessmanna: „*Pravda myšlená jako absolutní se může zvrhnout v katastrofální ideologii.“*[143]

Základní definice z *Filosofického slovníku* vypadá takto: „*Pravda je termín, jímž se označuje základní hodnota poznání. Určení této hodnoty je pak závislé na postoji filosofa.*“[144] Ve *Filosofickém slovníku* se dále mimo jiné píše, že „*jednotná definice pravdy není k dispozici a každé její určení je závislé na kritériích, která jsou pro zjištění pravdivosti zvolena*“.[145] Pravda je tedy zřejmě stále živý pojem a při jejím prosazování i přijímání pravdivosti je nutné postupovat obezřetně. To je informace, kterou je třeba v rámci popularizace tématu totalitarismu pro děti mladšího školního věku dostat do popředí.

Jak již bylo zmíněno, člověk se v životě musí stále rozhodovat. Malá či velká rozhodnutí činíme každý den. Pro některá rozhodnutí je však často nezbytné znát pravdu. Jak se však vyznat v pravdivosti, která se mnohdy jeví jako nedostupná? Je pravdivé, co opakovaně potvrdil vědecký experiment? Je pravda, co říkají autority? Je pravda to, čemu věří většina? Je pravda to, na čem se domluvila společnost? Tyto nástroje lze pravděpodobně vzít na vědomí jako pomocné prostředky, bývá však vždy vítané a efektivní kombinovat je s užitím vlastního kritického myšlení.

[142] HALBWACHS, *Kolektivní paměť*. s. 50.
[143] LIESSMANN, *Teorie nevzdělanosti, omyly společnosti vědění*. s. 102.
[144] KOLEKTIV AUTORŮ, *Filosofický slovník*. 325.
[145] *Tamtéž.* s. 325.

Praktická část diplomové práce

5 Návrhy na popularizační prvky tématu totalitarismu pro děti

Není zřejmě třeba více vysvětlovat, že vybrané téma popularizace se k adresátům dostává nejčastěji cestou popularizačních prvků, jako jsou publikace, popularizační brožury, pracovní listy atp. V současných trendech je pochopitelně třeba vzpomenout také možnosti digitálních technologií, jako jsou různé typy her a popularizačních videí.

Jakožto autorka dětských knih, z nichž mnohé v sobě nesou vzdělávací podtext,[146] jsem přirozeně za hlavní prvek zvolila publikaci. Právě podrobným podkladům pro vznik publikace bude v praktické části práce věnován největší prostor. Na podklady pro vznik publikace navážou obecnější podklady pro vedení workshopů na školách či v knihovnách, které vycházejí ze základních tezí, jež bude publikace obsahovat. Výše zmíněné popularizační prvky ve formátu digitálních dat, tedy hry a popularizační videa, nejsou v textu práce více rozpracovány, neboť předpokládají specifické vzdělání a další výraznou časovou dotaci. Obojí s ohledem na formát diplomové práce není možné poskytnout. Jeví se však jako relevantní v kontextu celé práce alespoň zmínit tento směr uvažování jako výhled a další možnost pro případné další bádání v oblasti popularizace filozofie zaměřené na současné evropské děti.

Jako velice podstatné se ukazuje zjištění, že výchozím momentem pro práci popularizátora by zřejmě v první řadě mělo být stabilní utřídění obsahových podkladů společně s výběrem vhodných popularizačně výukových metod. Pokud má v tomto ohledu popularizátor jasno, je zřejmě možné takovou výbavu efektivně aplikovat do různých forem, tedy prvků popularizace.

Při tvorbě podkladů pro knihu je čerpáno zejména z předchozí teoretické části knihy. Tam zjištěné a formulované myšlenky jsou základním stavebním materiálem a převážně z nich vycházím při psaní následující praktické části práce.

5.1 Podklady pro vznik publikace

Publikace tvořená za účelem popularizace filozofie, v tomto případě tématu totalitarismu, by měla mít parametry populárně-naučné a současně komerčně atraktivní knihy. To zejména z toho důvodu, aby neztratila ambici být vydána úspěšným nakladatelstvím a zvýšila tak potenciál dostat se do rukou co největšímu počtu čtenářů. Podklady pro vznik této konkrétní publikace jsou

[146] Např.: REZKOVÁ, Milada, URBÁNEK, Lukáš, KAŠE, Jakub, *Neboj, neboj!.* Praha: Yinachi 2017, REZKOVÁ, Milada, URBÁNEK, Lukáš, KAŠE, Jakub, *Velký Bobek*, Praha: Yinachi 2018, Rezková, Milada, *To je metro, čéče!* Praha: Paseka 2019.

předmětem následující části práce a o vydání knihy je jednáno s pražským nakladatelstvím Paseka. Termín vydání je předběžně domluven s šéfredaktorem Jakubem Sedláčkem na rok 2022–2023.

Kniha bude určena širší veřejnosti, i když hlavní cílovou skupinou stále zůstávají děti mladšího školního věku. Jelikož se často jedná o adresáty, kteří ještě nejsou plně čtenářsky gramotní, je třeba při tvorbě počítat rovněž s jejich rodiči, prarodiči, pedagogy atp. Současně by publikace mohla být v případě zájmu pomocníkem při otevření tématu na školách, v knihovnách atp. K publikaci jsem se, z těchto důvodů, rozhodla přistoupit eklektickým způsobem, tedy kombinací více žánrů. S ohledem na tíhu tématu a věk základní cílové skupiny věřím, že vhodná kombinace žánrů pomůže udržet pozornost adresátů a rovněž se stane samotným nástrojem k pochopení problematiky. V podkladech pro vznik publikace se tedy průběžně objeví prvky komiksu, beletrie, poezie, literatury faktu a další.

Výraznou částí publikace, jak vyplývá z předchozího odstavce, bude její výtvarné a grafické zpracování. Úzká spolupráce s kvalitním ilustrátorem a grafikem se jeví jako nezbytná. Prostřednictvím důmyslně výtvarně a graficky zpracovaných prvků lze adresátovi často zjednodušit a zpřístupnit cestu ke složitějším tématům. Pro práci na tomto projektu byla předběžně navázána spolupráce s renomovaným ilustrátorem Lukášem Urbánkem[147]. Součástí práce jsou obrazové přílohy, které byly tvořeny ve spolupráci se jmenovaným ilustrátorem a které jsou zpracovány jako názorná ukázka některých přístupů.

Kniha bude rozdělena na tři části. V úvodní části bude adresát vpraven do tématu a bude mu předáno základní spektrum informací jako výchozí podklad pro další čtení. Druhá, střední část bude již více specifikována a otevřena užití vybraných popularizačně-výukových metod, bude zde nabídnut prostor pro interakci formou tázání, kritického myšlení atp. Závěrečná část zamýšlí předložit čtenáři doplňující informace na úrovni zajímavostí atp.

Publikace si nebere za cíl referovat vyčerpávajícím způsobem o všech aspektech zvoleného problému. S ohledem na specifika tématu totalitarismu a rovněž s přihlédnutím na specifika vybrané cílové skupiny se zdá být podstatné spíše otevřít téma před dětmi mladšího školního věku, seznámit je se základními pojmy a přimět je nad nimi samostatně uvažovat.

[147] URBÁNEK Lukáš (nar. V Praze 1973), známý český ilustrátor a animátor je absolventem VŠUP v Praze, atelieru Filmové a televizní grafiky. Ilustroval mnoho knih pro děti i dospělé. Spolupracuje s předními nakladatelstvími (Labyrint, Argo, Albatros atp.). Za svoje ilustrace byl víckrát oceněn Zlatou stuhou či cenou za Nejkrásnější knihu roku. Pro ČT Déčko vytvořil velké množství animací a výtvarných návrhů k pořadům.

Navrhovaný název publikace:
JSEM (Z) MASA? NEJSEM MASA?
Hledání původu totalitarismu nejen pro děti

V názvu knihy se setkává část hlavních principů, kterými má publikace adresáta postupně provést. Samotný název je otázkou, na kterou je zdánlivě jednoduchá odpověď, při bližším zkoumání však vychází najevo, že ponouká k zamyšlení, vyžaduje dozvědět se více, kriticky myslet, popřípadě vést dialog. Název v sobě nese náznak stěžejní oblasti teorie mas, znaku totalitarismu, který jsem se rozhodla v knize výrazně akcentovat. Slovní hra v názvu rovněž upozorňuje na lidskost ve smyslu živočišnosti a hmoty v kontrastu s lidskou schopností myslet.

Úvodní část:

Účelem úvodní části publikace je srozumitelným a zábavným způsobem zapojit čtenáře do problematiky a současně mu dodat výchozí informace o tématu. Je také žádoucí probudit u něj vlastní uvažování, aby si uvědomil, co o tématu a základní terminologii již ví. Jako rámec této úvodní části jsem zvolila formu komiksu na motivy životního příběhu Hannah Arendtové. Komiks volně inspirovaný dětstvím světoznámé filozofky vtáhne čtenáře do tématu. Identifikace s postavou malé židovské dívky a s pozoruhodnou cestou jejím životem napomůže získat čtenářovu pozornost a jeho hlubší zájem. V komiksu se průběžně objeví klíčové pojmy jako filozofie/filozofování, kritické myšlení, svoboda a zodpovědnost, pravda atp. Komiks bude místy přerušován a pojmy budou srozumitelnou formou vysvětlovány. Adresát zde získá potřebné základní spektrum informací a pomocí interaktivních částí dostane možnost utřídit si myšlenky, případně samostatně či ve skupině (rodiče, sourozenci, kamarádi…) pracovat se všemi získanými informacemi.

Návrh na scénář k úvodní části složené z prvků komiksu, kratších prozaických a poetických motivů a interaktivních prvků[148]:

Zeměkoule… Evropa…

Itálie… Neapol…
7. 4. 1906 – erupce sopky Vesuv

Česko… Praha…
15. 11. 1906 – Jan Jánský přednesl svůj objev čtyř krevních skupin

[148] Návrhem je myšlena základní kostra scénáře, chronologicky řazené body, místy rozepsané do dialogů. Nejedná se o finální scénář, nýbrž o praktickou ukázku toho, jak by mohlo téma totalitarismu fungovat v knize pro děti mladšího školního věku. Finální podoba knihy bude vyžadovat více rozepsat jednotlivé zápletky, poněkud větší zaměření na příběh.

Německo… Hannover... porodnice…
14. 10. 1906
Pan doktor říká: „Je to holčička."
Tatínek: „Vítej na světě, naše princezno!"
Maminka: „Budeme ti říkat Haničko."

Hanička kouká na *svět* obrovskýma očima. Tak už to u dětí bývá.
Jak roste, má kukadla stále větší a zářivější.

Když se Haně jednoho dne na narozeninovém dortu sejde šest svíček, její oči jsou už dost velké na to, aby se naučily číst.

Od té doby čte Hana pořád. Čím víc čte, tím víc má chuť objevovat svět a povídat si o svých objevech s ostatními.

Maminka: „Haničko! Hanko! Kde zase vězíš! OBĚD!!!"
Hana: „No jo, mami! Už jdu!" /leze ze stromu s knihou v ruce/

Čím víc Hana čte, tím víc otazníků jí v hlavě tancuje.
Každá odpověď, kterou dívka uloví, rozehraje k životu kapelu nových otázek.

Hana poskakuje světem s knihami v ruce a s otázkami na rtech.
… ve frontě na nákup… ve škole… při hře s kamarády… zadumaná u regálu knihovny… s tatínkem na rybách… v posteli před spaním…

„Mami, co znamená, že jsem Židovka?"
„Kluci, víte, kdo je filozof?"
„Tati, proč je důležité kriticky myslet?"
„Co znamená demokracie?"
„Pane učiteli, kdo je svobodný člověk?"
„Jak poznám, že mám pravdu?"

<u>ŽIDÉ</u>
Židé jsou národ pocházející z oblasti Blízkého východu. Někdy se jim říká synové Izraele. Odtud je v průběhu tisíciletí zavál vítr do celého světa.
Během druhé světové války, to už byla z Hany dospělá žena, byli Židé pronásledovaní totalitním a rasistickým nacistickým režimem. Mnoho Židů bylo zabito. Byla to doba plná velkých smutků a bolesti, která se už nikdy nesmí opakovat.

Hana: „Mami, my jsme Židi?"
Maminka: „Ano, Hani. Jsme."
Hana: „A to je dobře?"
Maminka: „Podle mě je to dobře. A stejně dobře by bylo, kdybychom Židé nebyli."

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Víš, co je to rasismus? Je to něco skvělého, nebo spíš děsivého?
Zkus o tom s kamarády a kamarádkami něco zjistit, společně to prozkoumat a udělat si vlastní názor.

FILOZOF
Slovo filozofie pochází z řečtiny: filein – milovat / sofia – moudrost.
Filozof je milovník moudrosti, někdo, koho vážně baví zjišťovat, jak to na světě chodí. Není to však člověk, který si vykračuje a vyřvává, že toho hodně ví, spíš ten, který vědění stále neúnavně hledá. Vynikajícími filozofy jsou děti!

Hana najde na cestě ležet kamínek.
Sebere ho: „Hele, kamínek." (šipka – samozřejmost)
Prohlíží si ho: „Jůůů! To je krásný kamínek! Vypadá jako srdíčko." (šipka – údiv)

Prohlíží si ho podrobněji: „Je opravdu tak hezký? A je to opravdu kamínek? Mohla bych s ním rozbít okno. Nebo někomu hlavu. Není to teda spíš zbraň? Jak se pozná kamínek od zbraně? A může být zbraň krásná?" (šipka – pochybnost)

Platon: „Počátkem filozofování je údiv."
Aristoteles: „Lidé začali filozofovat, aby překonali údiv a unikli nevědomosti!"
(šipka k oběma slavným filozofům – slavní filozofové Platon a Aristoteles)

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Máš už vlastní zkušenost s filozofováním? Jakou?

KRITICKÉ MYŠLENÍ
Kritické myšlení je nezávislé!
Nikdo nemůže kriticky myslet za někoho druhého.
Každý, kdo kriticky myslí, si vytváří svoje vlastní hodnoty a názory.
Podmínkou nemusí být originalita. Je klidně možné převzít myšlenku od jiné osoby a přijmout ji za svou. Je ale nutné se o tom samostatně rozhodnout.
Na začátku kritického myšlení stojí pokaždé otázka. Nějaký zapeklitý problém, který je třeba řešit.
Kritické myšlení probíhá tak, že se o ně dělíme s jinými lidmi. Kritické myšlení je myšlením uvnitř společnosti.

Co není kritické myšlení?
Učení se nazpaměť. Jinak také biflování a šprtání.
Něco si sem tam zapamatovat je super, ale není to stejné jako myslet kriticky.

Hana se bifluje: „Máme tři skupenství vody. Pevné, kapalné a plynné. Máme tři skupenství vody. Pevné, kapalné a plynné. Máme tři skupenství vody. Pevné, kapalné a plynné."

Schopnost porozumět složitým myšlenkám.
To je taky někdy bezva, ale je potřeba nezapomenout, že se jedná spíš o snahu porozumět myšlenkám někoho jiného. Při snaze porozumět složitým myšlenkám se stáváme „pouhými" příjemci, naše osobní myšlení zůstává často líně ležet v koutě.

Učitel ve třídě: „Atomy vázané v molekule vody nejsou uspořádány lineárně, nýbrž chemické vazby mezi atomy svírají úhel přibližně 105 stupňů."
Hana: „Aha."

Ale pozor! Zapamatování si a porozumění, i když samy o sobě nejsou kritickým myšlením, bývají jeho nezbytnou součástí.

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Tímto se oznamuje, že voda teče do kopce.

DEMOKRACIE
Demokracie je forma vlády.
Je to taková forma vlády, kdy moc patří všem lidem v demokratické zemi. Tito lidé si podle svého názoru a přesvědčení volí zástupce, kteří pak prosazují společné zájmy podle demokratických zásad. V demokratickém systému se nikdo nemusí obávat říkat lidem svoje názory. V demokratické společnosti mají hlasy všech lidí stejnou hodnotu.

Hana sedí ve škole. Pan učitel organizuje volby předsedy třídy:

Josef: „Kdo mě zvolí, tomu zařídím samé jedničky bez práce, dva roky prázdnin a každý den k svačině sáček bonbónů a cukrovou vatu. A od teď mi říkejte šerife!“

Hana: „Nemohu a nechci vám slibovat samé jedničky, dva roky prázdnin ani pravidelné dodávky bonbónů a cukrové vaty. Nejsem kouzelnice. Ale pokud mi dáte svoji důvěru, pokusím se zodpovědně a ze všech sil prosazovat zájmy, na kterých jsme se domluvili. Věřím, že společnou prací se nám podaří zlepšit podmínky na naší škole.“

Učitel: „Kdo hlasuje pro to, aby byl předsedou třídy Josef?“
Učitel: „Kdo hlasuje pro to, aby se předsedkyní třídy stala Hana?“

Třída většinově hlasuje pro Hanu.

Učitel: „Milé děti, demokratickým hlasováním jste zvolily za novou předsedkyni třídy Hanu!“
Josef se vzteká: „To mě nezajímá! Vaše pitomý hlasování je mi ukradený! Já budu stejně předsedou! A kdo by mi to chtěl překazit, tomu dám pěstí do nosu! A na bonbóny můžete zapomenout! I na dva roky prázdnin!“

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Chová se Josef jako demokrat? Respektuje demokratické zásady? Ano? Ne? Možná tak napůl? Proč si to myslíš?

SVOBODA
Svoboda je možnost člověka jednat podle vlastní vůle.
Absolutní svoboda ale neexistuje. To by totiž byla libovůle, a ne svoboda.
Proto je potřeba pokaždé trochu promyslet podmínky a taky výsledky, ke kterým může rozhodnutí dospět.
To znamená, že ke svobodě pokaždé patří kus odpovědnosti.
Neomezená svoboda vede k opaku svobody.
Určité právní omezení a také ochrana svobody musí existovat.
Omezení ale nesmí přesáhnout hranici, která je nutná k zajištění stejné svobody pro všechny.

Josef sedí v lavici, nohy v botách má na stole a zasahuje jimi až na lavici souseda: „Hana si pořád čte, protože je hloupá!“
Hana: „Josefe, přestaň říkat takové věci. Není to pravda a je mi to nepříjemné. A sundej, prosím, ty nohy z mojí lavice.“
Josef: „Zapomeň, brejloune! Svoboda! Můžu si dělat, co chci!“

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Pochopil Josef správně, co znamená pojem svoboda? Ano? Ne?
A proč si to myslíš?

PRAVDA
Pravda je základní hodnota poznání.
Jednotná definice pravdy bohužel není.
Člověk se v životě musí tolikrát rozhodovat. Pro některá rozhodnutí je často vážně potřeba znát pravdu. Jak se ale vyznat v pravdivosti, když se tolikrát jeví jako nedostupná a nejednoznačná?
Pro začátek možná zabere nepřestat používat vlastní myšlení a nikdy se nepřestat ptát.

Haně se zdá sen, že sedí s dětmi ve třídě a ze školního rozhlasu se ozývá:
„Haló, haló! Mluví k vám ředitel školy. Vědci dokázali, že lidé s modrýma očima se častěji bojí než ostatní, proto se nehodí pro výkon vědeckých povolání. Od dnešního dne se všem modrookým zakazuje navštěvovat hodiny fyziky a chemie, naopak jim přibudou hodiny vaření."
Hana se probudí celá vykulená, ale uleví se jí, že se jí vše jen zdálo.

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Je vždy pravda to, co opakovaně potvrdil vědecký experiment?
Je vždy pravda to, co říkají autority? Třeba rodiče, policajti nebo pan prezident?
Je vždy pravda to, čemu věří většina lidí?

18 svíček na narozeninovém dortu.
Hana je sfoukne.
„Mami, tati, ty věčné otázky mi nedají spát!"

„Chci být filozofkou!"
„A budu filozofkou!"
„Budu jednou z nejslavnějších filozofek na světě!"

Hana si balí nejoblíbenější knihy a vydává se studovat na univerzitu.
Vede si skvěle. Je chytrá, pilná a zábavná. Potkává spoustu nových kamarádů, a dokonce první lásku. Diskutuje se spolužáky, hádá se s profesory. A pořád čte a sama zkouší knihy psát. A nikdy, ani na malou chvíli nepřestává být zvědavá.

Hana sedí se spolužáky na trávníku před školou, hrají na kytaru a zpívají:

V hlavě mi duní
otázky mnoha vůní.
V hlavě mě svědí
hledání odpovědí.
Hlavou mi letí
otázek jako smetí.
Vždyť je snem dětí
tázat se po staletí.

Střední část:

Stejně jako v úvodní části knihy zůstává i ve střední části v centru pozornosti postava dívky Hany, která i zde funguje jako kamarádka/průvodce. Pokračuje komiksová forma na motivy životního příběhu Hannah Arendtové. Čtenář se pozvolna dostává až k její dospělosti. Zábavnou více-žánrovou formou je pohled zúžen na znaky totalitarismu. Současně je nadále hravě vybízeno k interakci, za užití zvolených popularizačně-výukových metod. Výsledkem by měl být zapálený čtenář, který si uvědomuje důležitost filozofie a kritického myšlení, orientuje se v klíčových pojmech souvisejících s problematikou původu totalitarismu a zaujatě hledá způsoby a principy, kterými se v osobní rovině lze vyvarovat vytváření příhodného prostředí pro případný nástup totalitního smýšlení, hnutí a režimů.

Návrh na scénář ke střední části složené z prvků komiksu, kratších prozaických a poetických motivů a interaktivních prvků[149]:

Na několika stranách se objevuje Hana v různých fázích dospívání až do dospělosti. Tento vstup do střední části knihy bude ukončen rokem 1929, kdy Hana získává doktorát na Univerzitě v Heidelbergu.

Lze doplnit konkrétními fragmenty plynutí času v životě Arendtové, například: Jak Hana roste, objevují se v jejích rukou knihy důležitých autorů – Immanuel Kant, Martin Heidegger, Edmund Hussler či Karl Jaspers. Ve spodní části strany krátký popis onoho autora knihy, kterou Hana drží.

Př.:
Dospívající Hana svírá v ruce knihu od Immanuela Kanta (1724–1804) - německý filozof, jeden z posledních představitelů osvícenství. Jeho slavné dílo *Kritika čistého rozumu* zkouší přijít na kloub všem základním principům poznání. Osvícenství bylo moc důležité myšlenkové hnutí a životní postoj 17. a 18. století. Osvícenci totiž věřili v lidský rozum a tím pádem i v lidský pokrok.
Hana na prahu dospělosti drží v ruce diplom – Doktor je akademický titul, který lze získat vysokoškolským studiem. Je to nejvyšší titul, kterého je možné studiem dosáhnout!

Hana slaví doktorát. „Jmenuji se Hana a jsem čerstvou doktorkou filozofie."
„Hurá! Sláva!"

Vše v Haninině životě se zdá být zahřáté sluncem, voňavé a kvetoucí. Ale tak to nejspíš na světě chodí, že když je dlouho veselo, objeví se problémy a nepříjemnosti. Píše se rok 1933 a na Německo, kde Hana žije, se snášejí problémy a nepříjemnosti úplně maximálně kolosální! Celou zemi ovládá nacistická strana v čele s malým vzteklým chlápkem Adolfem Hitlerem.

Hana sděluje svůj názor na nacismus: „Nacistická strana se vyznačuje diktátorskou mocí a násilným potlačováním všech svých odpůrců. Nacistická strana kašle na demokracii a svobodu člověka a vyžívá se v rasismu. Nacismus je hnus!"

[149] Návrhem je zde myšlena základní kostra scénáře, chronologicky řazené body, místy rozepsané do dialogů. Nejedná se o finální scénář nýbrž o praktickou ukázku toho, jak by mohlo téma totalitarismu fungovat v knize pro děti mladšího školního věku. Finální podoba knihy bude vyžadovat, více rozepsat jednotlivé zápletky, poněkud větší zaměření na příběh.

DIKTÁTOR
Diktátor je neomezený vládce, panovačný člověk, často tyran a samovládce. Nechá si říkat vůdce.

Adolf Hitler byl uřvaný prcek, protivný a zlý. Když je někdo protivný a zlý, mívá málo kamarádů. A když má někdo málo kamarádů, tak ho to štve. Začne být ještě víc protivný a ještě víc zlý. Tenhle Adolf Hitler neměl nejspíš kamaráda ani jednoho, a s tou svojí zlobou to šíleně přehnal. Za jeho vlády se Německo stalo rasistickým státem, kde nacistická totalitní vláda začala ovládat téměř všechny oblasti života.

TOTALITARISMUS
Totalitní vláda je taková, jejíž pravomoci nemají žádné hranice. Totalitarismus je politický systém, který chce ovládat všechny lidské oblasti včetně soukromého života. Zakazuje lidem cestovat, číst vybrané knihy, poslouchat oblíbenou hudbu, ale také přátelit se, mít odlišný názor či barvu kůže. Neuposlechnutí nastolených pravidel totalitní režim tvrdě trestá.

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Znáš ve svém okolí někoho protivného, nebo dokonce zlého, kdo chce ostatním poroučet?
Už jsi někdy přemýšlel nad tím, proč se k ostatním takhle chová?
Je to, myslíš, proto, že je silnější než ostatní?
Nebo se naopak cítí slabý?

Komiks
Hana na počátku 30. let provádí výzkum antisemitismu v Německu, za což je na krátkou dobu zatčena gestapem, a v návaznosti na to prchá z Německa. Při útěku před nacismem pobývá chvíli i na půdě tehdejšího Československa. Pak se dostane do Francie a na čas se usadí v Paříži. Zde pomáhá ostatním mladým Židům zachránit se před nacismem emigrací do dnešní Izraele.

Hana: „Ten Adolf Hitler mě pěkně štve."
„Nakukal lidem, že za všechno zlo světa mohou Židé!"
„Všichni se ho bojí, tak mu na to kývají."
„To je přeci nesmysl! Já jsem taky Židovka a nic špatného jsem neudělala…"

Vezme blok a tužku a vydá se po městě dělat výzkum. Zajímá ji, co si lidé doopravdy myslí.
Ptá se je na rasismus… dostává se jí různých odpovědí, pravdivých i vyhýbavých…

Lidé po celém světě křičí: „POMÓC! DRUHÁ SVĚTOVÁ VÁLKA!"

Když v roce 1940 Německo napadne Francii, je Hana znovu nucena utíkat. Přes Portugalsko se nakonec dostane do USA. Usadí se v New Yorku, který se stane jejím domovem na zbytek života. Zde Hana žije svobodně. Stále hodně čte a také píše vlastní knihy, které sice nejsou o krásných princeznách a kouzelných zlatých rybkách, o to více jsou ale o lidech. Hana píše knížky o lidech a o tom, jak lidé přemýšlejí a proč se k sobě někdy chovají tak moc ošklivě.

Hana se rozhlíží kolem sebe a vidí, že kromě nacismu, před kterým musela sama opustit svůj domov, existuje další totalitní režim. Má hnízdo v Rusku a odtud se po druhé světové válce šíří do některých zemí východní Evropy. Komunismus to je! Fuj! Další hnutí, kterému jsou lidská svoboda a práva člověka fuk.

Komunismus je politická ideologie, která požaduje společné vlastnictví všech věcí všemi lidmi. Odmítá, aby mezi lidmi byly rozdíly. Ono to na první poslech nezní úplně hloupě, ale nefunguje to.

Lidé prostě stejní nejsou. Baví je různé věci, mají různé koníčky a zaměstnání. Někteří jsou pilní, jiní trochu línější. Některé baví věci vyrábět, jiné spíš baví věci prodávat. Někdo léčí nemoci a jiný

učí prvňáky číst a psát. Někdo pěstuje rajčata, jiný píše knihy… Na světě jsou milióny lidí, a proto i milióny možností. Každý by měl dostat možnost svobodně se o svém životě rozhodnout.

Těchto svých nesplnitelných ideálů komunismus zpravidla dosahuje nastolením totalitní vlády a s tím spojeným popíráním lidské svobody a práv jednotlivce.

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Myslíš si, že je možné, aby mezi lidmi nebyly rozdíly? Jde to, aby byli všichni lidé stejní? A proč?
Je možné, aby všechny věci patřily všem stejně? A proč?

Hana se pídí po tom, jak je možné, že něco tak odporného, jako jsou totalitní režimy, dokázalo ovládnout tolik úchvatný kus světa a ublížit tolika lidem. Dumá nad tím, co je to totalita a kde se na světě bere. Má snad totalita nějaké speciální znaky a pravidla? Dá se poznat? Je možné odhalit, že se její nástup blíží? Hana přemýšlí a píše a pak zase píše a přemýšlí. U toho chroupe jablka, mrkve, slané brambůrky, pak zase jablka… mrkve… líže zmrzlinu… chroupe jablka… A pořád píše a přemýšlí a čte a píše a přemýšlí.

Jednoho dne se probudí a říká: „Tak to asi mám. Přišla jsem na to. Totalitarismus už pro mě není tajemstvím.“ Podívá se do slunce, které divoce svítí a hřeje snad jen pro tuhle chvíli.

Toho dne Hana do světa poslala úžasnou a šíleně tlustou knihu. Jmenuje se *Původ totalitarismu* a ty si zapiš za uši, že až budeš větší, třeba tak jako školník u vás ve škole, přečteš si ji.

Hana se stala filozofkou! Jednou z největších filozofek 20. století!

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Do kterých oblastí života by podle tebe měla zasahovat vláda? A proč?
Do kterých oblastí života podle tebe nikomu z vlády nic není? A proč?

KDE SE TEDY BERE TOTALITARISMUS?

TEORIE O LIDSKÉ MASE!
Hana: „Totalitní hnutí se zaměřují na masy!“

Masa je hóóódně lidí.
Vážně hodně lidí, kteří jsou ale bohužel lhostejní k událostem kolem sebe. To znamená, že se o nic nezajímají. Například většinou nechodí k volbám. Masa, to není parta kamarádů, kteří mají stejný cíl. Masám totiž jasné cíle chybí.

Když má nějaký budoucí diktátor chuť nastolit vládu totalitarismu, pomáhá mu to, že o lhostejné masy nikdo kromě něj nemá zájem a nikdo jim nevěnuje pozornost. Proto jsou masy pro totalitní hnutí výtečnou potravou. Diktátor dokáže upoutat pozornost mas a získat si masy na svoji stranu.

Hana: „Hlavním znakem masového člověka není zloba či hloupost, ale spíš samota a nedostatek kamarádů.“

Totalitní hnutí dělají psí kusy proto, aby celá společnost byla tvořena masovým člověkem, tedy osamocenými lidmi bez společenských vazeb.

Hana: „Totalitní hnutí se snaží ovládat masy a postupně v masu přetvořit celou společnost!“

Hana: „Tam, kde člověka vnímají jako masového a bezvýznamného, tam se bude dobře dařit totalitní vládě.“

Lepší je plavat v moři s mořskou řasou,
než světem slídit slepě s lidskou masou.
Nebučet s turem, který se jen pase
a jehož maso vázne v cizím lase.

Základním předpokladem pro vznik totalitarismu je moře mas.

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Cítil ses někdy jako součást lidské masy? Kdy a proč?
Co ti na tom bylo příjemné? A co ti vadilo?
Co může člověk dělat, aby se nestal masou?

A teď pozor! S totalitním hnutím nemusí vždycky souhlasit jen opuštění morousové bez kamarádů. Diktátorům se často podaří získat na svoji stranu i pár chytrých a zábavných lidí. Umělce či vědce! No jo, někdy se všichni na chvíli spojí dohromady, aby si ale každý sledoval vlastní cíle a prosazoval vlastní zájmy. Opuštěné mrzouty pohání vpřed nespokojenost s jejich vlastními životy a elitu zase možnost dělat chytráky a na malou chvíli se ve společnosti blýsknout.

AUTORITA
Autorita je obyčejně osoba, jejíž názory ostatní respektují. Autority nám do určité míry mohou vládnout, ale to neznamená, že k tomu ovládání mohou použít moc, nebo dokonce násilí. To tedy ani nápad! Pokud autorita použila k upevnění svojí vlády donucovací prostředky, nebo dokonce násilí, pak selhala na celé čáře!
Diktátor: „Haló!?! Sakra koukejte mě poslouchat, nebo s vámi zatočím!!!“

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Kdo je pro tebe autorita? A proč?

PROPAGANDA
Masy poskytují totalitnímu hnutí potřebnou základnu.
Jak ale získat masy na svoji stranu?

Hana: „Masy je třeba získat propagandou.“

Propaganda je vlastně taková mnohem víc intenzivní propagace. Mohutná usilovná reklama, která nectí žádná pravidla.

Propaganda se dělá nějak takhle:
Je třeba si to přihasit s problémem, kvůli kterému se právě teď všichni dohadují, a navrhnout jeho úspěšné řešení.

Diktátor: „Milí školáci, prý vám dělají starosti vyjmenovaná slova, vši a nedostatek zmrzliny při vyučování. Slibuji, že jestli mi dáte svůj hlas a všichni si ostříháte vlasy, zruším vyjmenovaná slova a ještě vám dovolím jíst celý den při vyučování zmrzlinu na můj účet. A to, prosím, platí pro všechny děti na světě!“

Součástí propagandy je vždy přesvědčování o jediné možné pravdě.

Diktátor: „Pouze já a moje hnutí jsme schopni váš problém s vyjmenovanými slovy, breberkami ve vlasech a nedostatkem zmrzliny při vyučování v budoucnu vyřešit!“

Toto proroctví je mimochodem vynikajícím argumentem! Není totiž prakticky nikdy možné výsledek zkontrolovat. Diktátor může vždycky prohlásit, že teprve budoucnost ukáže, že jeho hnutí postupovalo správně.

Diktátor: „Nemějte obavy, já na tom dělám!“

Součástí propagandy bývá fikce.
Propagandistická tvrzení se neopírají o fakta, která by bylo možné ověřit, ale o fikci, tedy klam a výmysl.

Diktátor: „Doktor, ehm, teď si nevzpomínám, jak se jmenuje, z mezinárodního ústavu pro jazyková pravidla při univerzitě v Paraguayi souhlasí s tím, že osm z deseti vyjmenovaných slov je nadbytečných.“

Když se totalitnímu hnutí podaří oslovit masy a s jejich pomocí převzít moc, jeho propaganda se většinou trochu změní. Najednou má propaganda za cíl omluvit počínání totalitního státu směrem ke svému vlastnímu obyvatelstvu. Protože totalitní hnutí se ke svému obyvatelstvu vždy chová zle, krutě, nepřijatelně!

Diktátor: „Směřujeme správným směrem! Hodiny českého jazyka se postupně stávají stále oblíbenějšími a zmrzlina také brzy bude. Vši zmizí, až se všichni, dle mé rady, ostříháte. Ten, kdo se pokouší našemu konání zabránit, musí být ve prospěch nás všech odstraněn. To je snad pochopitelné, že?“

Pro masy je totalitarismus přitažlivý obrovským množstvím slibů, které jsou šité masám na míru. Diktátor slibuje masám přesně to, co chtějí slyšet. To, že většina těch slibů je nesplnitelných, nehraje často žádnou roli. Masový člověk na tyto sliby slyší.

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Vyzkoušej si propagandu! Jenom tak na oko, samozřejmě.
Funguje to?
Co myslíš, necháš se v budoucnu ošálit propagandou? Jak to uděláš, aby ne?

TEROR
Dalším znakem totality je všudypřítomný a systematický teror. Tresty, hrozby a násilí, které mají potlačit nesouhlas s diktátorem a jeho poskoky.
Totalitní teror ale nikdy nesměřuje jenom proti nepřátelům totalitního myšlení. Trvalý teror je v totalitní zemi namířen pro jistotu i proti vlastním stoupencům a také proti smyšleným nepřátelům. Totalitní hnutí je založeno na lžích. Nikdo si ničím nemůže být jistý. Lidé si navzájem nemohou důvěřovat, šmírují se, žalují a doufají, že když se diktátor bude zajímat o druhé, sami budou mít klid. Teror je něco jako ta nejdrsnější a nejhnusnější školní šikana, ale v tomto případě jako by ji celou vedl a nadšeně podporoval ředitel školy.

Diktátor: „Zakazuje se, zvedat při chůzi nohu od země víš než patnáct centimetrů. Kdo z vás uvidí kohokoliv, jak při chůzi zvedá levou nohu výš než patnáct centimetrů, okamžitě mi to nahlásí.“

Diktátor: „Kdo to nenahlásí, nebo bude zvedat výše než patnáct centimetrů dokonce pravou nohu, zůstane týden po škole a jeho mladší sourozenci také. Jeho rodiče v důsledku toho přijdou o práci.“

Teror ničí vztahy mezi lidmi. Narušuje a pokřivuje vztah člověka k tomu, jak by to na světě správně mělo být. Napomáhá totalitnímu režimu ovládnout soukromé lidské životy. Soukromí není pro totalitní režim přijatelné!

Hana: „Terorem totalitní režimy pošlapávají základní podstatu svobody.“

Totalitní vlády užívají teroru proti všem, o kterých se domnívají, že by si mohly myslet něco, čím by se totalitní vláda mohla cítit ohrožena. V totalitním režimu je v nebezpečí každý a nikdo nemá svoji pozici jistou.

Hana: „V totalitním státě je teror oprávněnou součástí totalitní vlády. Bez možnosti terorizovat lidi by se totalitní vláda sesypala jako kopeček z písku."

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Setkal ses někdy s terorem nebo jsi o něm alespoň slyšel?
Připadá ti takové jednání jako správná věc? Nebo spíš nesprávná? A Proč?

ORGANIZACE UVNITŘ TOTALITNÍHO HNUTÍ
Totalitní režimy mají jasnou organizační strukturu, která připomíná cibuli.
V srdci totalitní cibule je vůdce. Vůdce disponuje demagogickými dovednostmi a schopnostmi zdatně intrikovat, aby byl schopen si udržet silnou pozici.
Na vůdce jsou přilepené další vrstvy. To jsou různé spolky, sympatizanti, policie a tak dále.
Každá vrstva slouží jako ochrana pro vrstvu, která je pod ní.

Ve chvíli, kdy se totalitní hnutí chopí moci, se vůdce stává neomylným.

Hnutí, které má strukturu takové cibule, funguje tak, že jednotlivé vrstvy žijí v iluzi běžného normálního světa. Problém je v tom, že ony vrstvy nevnímají hlubokou propast, která leží mezi nimi a opravdovým netotalitním světem. Totalitní cibule se sama kutálí po zemi, uzavřená před světem svobody, kritického myšlení, demokracie, pravdy a lidských práv.

Popisná ilustrace cibule.

IDEOLOGIE
Ideologie je systém myšlenek, které balancují jako parta akrobatů na jednom jediném názoru. Tenhle jeden názor je pevný podklad, tedy nejspodnější akrobat celé ideologie.

Ideologie musí přinášet odpovědi na problémy moderního života. Tyto odpovědi musí být přesvědčivé. Musí upoutat pozornost velké části společnosti.

Diktátor: „Je psáno v jedné staré knize, že pes pokousal člověka. A já se ptám: Chceme, aby se situace opakovala? Kdo bude učit děti, když všechny učitele rozsápou psi? Je třeba ve jménu našich dětí a jejich budoucnosti zakázat psy."

Ideologie totalitních hnutí se pokouší zahrnout do sebe všechno možné a někdy plete páté přes deváté. Ideologie se často víc zaobírá historií a budoucností než tím, co je teď, a hlavně je jí úplně ukradené, jak se věci mají doopravdy.

Hana: „Pravda není pro ideologii důležitá."

INTERAKTIVNÍ ČÁST:
AHOJ ČTENÁŘI!
Jak se jmenuje ideologie, která tvrdí, že vše na světě bude dobré, když veškerý majetek bude patřit všem, a že mezi lidmi bude klid, teprve když budou mít všichni stejně a žít všichni stejně?
A jak se jmenuje ideologie, která líčí dějiny jako vytrvalý boj mezi lidskými rasami?

Závěrečná část:

Závěrem lze čtenářům nabídnout zpracovaná data z minulosti. Zajímavosti týkající se dopadů totalitarismu na konkrétní státy a lidské osudy.

Návrh na scénář k závěrečné části knihy složené z prvků komiksu, kratších prozaických a poetických motivů a interaktivních prvků[150]:

Nebyla to jenom Hana, kterou totalitní režim připravil o domov, kamarády a mnoho dalších pokladů. Totalitní režimy ubližují.

Tak jako lidská rasa umí být ubohá, stejně houževnatě a odvážně se někteří z nás dokážou zlé vůli postavit na odpor.

Nacismus v Československu – stručné shrnutí
Odboj
Československé perutě RAF – jejich postavení v dobách komunismu
Komunismus v Československu – stručné shrnutí
Okupace Sovětským svazem 1968
Charta 77 - Václav Havel

Komunismus v Německu – stručné shrnutí
Berlínská zeď – pozoruhodné pokusy o překonání Berlínské zdi

Komunismus v Polsku – stručné shrnutí
Hnutí Solidarita
Schůzky disidentů v Krkonoších na Cestě polsko-československého přátelství

Komunismus v Sovětském svazu – stručné shrnutí
Nesouhlas s okupací ČSR – Demonstrace na Rudém náměstí (8 lidí)

Atp.

Zeměkoule je plná legrace a lásky, ale také příběhů s nedobrým koncem, za kterými stojí snahy některých lidí ovládat druhé. Aby se podobné lumpárny neopakovaly, potřebuje svět přemýšlivé děti, ze kterých vyrostou přemýšliví dospělí. Jen kopec malých filozofů, kteří se nedají ošálit záplavou sladkých řečí, dokáže ochránit zemi před náplavou totalitních vůdců. Svět kritického myšlení a otevřené diskuse, svět svobodného filozofování je ten, ve kterém si zlí a uřvaní chlápci bez kamarádů ani neškrtnou.

Hana: „Totalitní myšlení nezmizelo, jen spí. S jeho spánkem je to ovšem jinak, než jsme zvyklí. Když budeme sedět tiše, ani nedutat, vzbudí se a dá nám na frak. Když ale budeme hlasitě přemýšlet, otevřeně mluvit s kýmkoliv nás napadne a neúnavně diskutovat o všem, co nám vrtá hlavou, ten neřád se nikdy úplně nevzbudí. Pouze schopnost kriticky myslet a rozhodnutí každého z nás nebýt lidskou masou umí zajistit, aby totalitní myšlení zůstalo na věky spát.“

Dobrou noc ☺

[150] Návrhem je zde myšlena základní kostra scénáře, chronologicky řazené body, místy rozepsané do dialogů. Nejedná se o finální scénář, nýbrž o praktickou ukázku toho, jak by mohlo téma totalitarismu fungovat v knize pro děti mladšího školního věku. Finální podoba knihy bude vyžadovat více rozepsat jednotlivé zápletky, poněkud větší zaměření na příběh.

5.2 Podklady pro vedení workshopů v knihovnách, na školách atp.

Workshop je v posledních letech běžně využívaná forma vzdělávací aktivity, a to jak na půdě škol, tak v oblasti knihovnictví a v dalších sférách. Z těchto důvodů se workshop jeví jako další vhodný prvek pro účel popularizace filozofie. Struktura workshopu je založena na osobě popularizátora, který prostřednictvím zvolených popularizačně-vzdělávacích metod předkládá publiku, v tomto případě dětem mladšího školního věku, připravený program. Popularizátor přitom vystupuje spíše v roli moderátora. Výstup workshopu je pochopitelně formován zvoleným tématem, zde tématem totalitarismu.

Jako klíčový zdroj pro tvorbu podkladů pro workshop posloužily podklady sestavené pro vznik publikace, viz výše. Z tohoto důvodu se místy opakují drobné textové pasáže z předchozích úseků práce. Z knihy se do podkladů pro workshop přemístí také hlavní postava dívky Hany a s ní rovněž některé životní momenty filozofky Hannah Arendtové, které se staly inspirací pro příběh/komiksový rámec knihy.

Název workshopu:
JSEM (Z) MASA? NEJSEM MASA?
Hledání původu totalitarismu s dětmi mladšího školního věku, jejich rodiči a pedagogy

Workshop je určený základním školám, knihovnám, zájmovým spolkům atp.

Název odkazuje na titul plánované knihy, která by měla sloužit jako jeden z hlavních pomocných prvků při realizaci workshopu. Workshop obsahově na knihu v určitých momentech reaguje. V názvu se, jak už bylo řečeno výše, setkává část hlavních principů, kterými workshop adresáty postupně provede.

Anotace:
Potřebuje svět přemýšlivé děti, ze kterých vyrostou přemýšliví dospělí?
Zeměkoule je plná legrace a lásky, ale také příběhů s nedobrým koncem, za kterými často stojí snahy některých lidí ovládat druhé.

Co je to svoboda? Co demokracie? Co totalitní hnutí? Co znamená propaganda či ideologie?
A co dělat, aby se již nikdy neopakovaly totalitní lumpárny minulého století?

Hana: „Totalitní myšlení nezmizelo, jen spí. S jeho spánkem je to ovšem jinak, než jsme obyčejně u spáčů zvyklí. Když budeme sedět tiše, ani nedutat, vzbudí se a dá nám na frak.“

Hana: „Přemýšlejme hlasitě! Otevřeně mluvme, s kýmkoliv nás napadne! Diskutujme o všem, co nám vrtá hlavou! Ať se ten totalitní neřád nikdy úplně nevzbudí!“

Vybrané popularizačně-vzdělávací metody a příklady jejich aplikace do podkladů pro workshop:

Páteří workshopu je jedna z metod podporujících kritické myšlení, v teoretické části již zmiňovaný třífázový model učení. S ohledem na zvolené téma totalitarismu a specifika cílové skupiny se tato metoda jeví jako nejvhodnější, neboť formou postupného odkrývání a nenásilného objasňování a doplňování informací vede adresáty cestou kritického myšlení pozvolna směrem k pochopení základních principů problematiky. Celým workshopem by se pak jako červená nit měla táhnout širší škála metod diskusních, viz kapitoly Řízený rozhovor, sokratovský rozhovor a heuristický rozhovor a Technika kladení otázek. Tyto je totiž, jak bylo rovněž již popsáno v teoretické části práce, vhodné užívat zejména tam, kde se připouštějí odlišné názory na problémy, jako témata hodnotových postojů či takové případy, kdy jde o to, seznámit se s novými zajímavostmi, zkušenostmi a poznatky. Je zřejmě možné tvrdit, že workshop se zaměřením na popularizaci filozofie, konkrétně tématu totalitarismu, pro děti mladšího školního věku je přesně ten případ.

Třífázový model učení:

První fáze - evokace (E)

V úvodu workshopu je třeba vyvolat u dětí zájem o problematiku a současně zjistit, zda dítě o tématu již má nějaké informace, a pokud ano, tak jaké. Následně by děti měly být vyzvány a motivovány k pokusu formulovat případné nejasnosti a také otázky, které je v této fázi procesu napadají.

Př.:
Popularizátor představí dětem ilustrovanou dívku Hanu a sdělí jim o ní šest základních informací:

Hana je Židovka.
Hana žije v Německu v době, kdy tam vládne nacistický vůdce Adolf Hitler.
Hana je filozofka.
Hitlerovo hnutí je rasistické.
Hana se necítí v Německu svobodná, protože zde dochází k porušování lidských práv.
Hitlerovo hnutí není demokratické, ale totalitní.

Kolem těchto šesti vět vyvolá popularizátor jím motivovanou postupnou diskusi dle výše popsaných zásad první fáze třífázového modelu učení.

Druhá fáze – uvědomění si významu (U)

Zde je cílem udržet získaný zájem dětí o dané téma a podnítit je, aby nepřestávaly sledovat svoje myšlenkové postupy. Děti v této fázi hledají nové informace, k čemuž mohou posloužit další zdroje, v tomto případě půjde zejména o vybrané pasáže ze zmiňované stejnojmenné publikace.

V této fázi je možno zvolenou metodu kombinovat s metodou Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking, RWCT)

Princip metody RWCT tkví v předložení textů a informací, které si navzájem odporují. Tyto texty mohou být napsány v jinou dobu na stejné téma, ale s jiným záměrem. Děti takto mohou více uvažovat o okolnostech, za kterých texty vznikaly. Zmíněná metoda práce s prameny je velmi náročná na přípravu, zvláště pokud se v tomto případě pracuje s dětmi na hranici čtenářské gramotnosti, ale jistě není nemožná. Bylo asi možné, připravit tyto texty „uměle“. To znamená: napsat ukázky či upravit již existující písemné fragmenty výhradně za účelem tohoto workshopu.

V závěru druhé fáze by mělo postupně docházet k upřesňování názorů dětí prostřednictvím konfrontace s jejich původními představami.

Př.:
Popularizátor ujištěn první fází v tom, že se děti orientují v základních pojmech, pokračuje dále v odkrývání informací o Haně:

Hana utekla před nacistickou totalitou do USA – emigrovala.
Protože je Hana filozofkou, zajímá ji původ totalitních systémů – vedle nacismu jí vrtá hlavou také komunismus.
Zjistí, že nacismus i komunismus mají tyto základní společné znaky:
lidské masy,
propagandu,
ideologii,
teror,
vládní strukturu podobnou cibuli.

V návaznosti na výše popsané zásady druhé fáze třífázového modelu učení dbá popularizátor na udržení dětské pozornosti, upřesňování dětských názorů prohlubováním informací za pomoci řízené diskuse, ukázek z knihy atp.

Třetí fáze – reflexe (R)

Cesta vedoucí k prohloubení poznatků. Děti třídí a systematizují vědomosti, které získaly. Pokoušejí se je převést do smysluplného rámce vazeb a souvislostí. Část informací získávají

prostřednictvím diskuse s ostatními dětmi a popularizátorem. Děti by si v této fázi měly uvědomit, zda zjistily něco nového, a pokud ano, tak co. Měly by se zorientovat v tom, které z jejich původních představ o zvoleném tématu se jim potvrdily a které byly naopak vyvráceny.

Př.:
Popularizátor se pokusí uvést získané informace do kontextu současnosti.

Je možné, aby se to, čím si prošla Hana v polovině minulého století, mohlo přihodit i nám dnes?
Setkali jste se za svůj život s něčím, co vám připomnělo propagandu, ideologii, teror atp.?
Jak vnímáte rozdíl mezi totalitním a svobodným či demokratickým?
Co můžete jako jednotlivci udělat, aby ve společnosti nepřevládalo totalitní myšlení?

Touto třetí fází třífázového modelu učení se workshop končí. Popularizátor by se měl opět cestou diskuse ujistit, že děti mají nové informace zasazené ve srozumitelném kontextu. Ideálním výsledkem je samozřejmě zájem „poučených“ dětí o další povídání a debatování nad tématem. V tom případě je možné děti odkázat na publikaci, která bude problematiku odhalovat v užších, a přesto hravých souvislostech, a samozřejmě na další relevantní zdroje, jako jsou nejrůznější památníky, muzea a další instituce, sdružení a spolky věnující se problematice totalitarismu způsobem srozumitelným vybrané cílové skupině.

Závěr

Diplomová práce se věnovala popularizaci filozofie pro děti mladšího školního věku s užším zaměřením na téma totalitarismu a jeho obecné znaky. Cílem teoretické části práce bylo zkoumat několik dílčích proudů a získat touto cestou argumenty, informace, metody atp. pro tvorbu podkladů, na jejichž základě by v budoucnu mohly vzniknout obsahem, formou i zaměřením relevantní popularizační prvky – kniha, workshop pro školy a knihovny. Praktická část práce směřovala k vytvoření těchto reálných podkladů.

Prvním ze zmíněných dílčích proudů teoretické části bylo sledování fenoménu popularizace z různých úhlů pohledu, definování postavení a role popularizátora, při čemž obojí mělo být nahlíženo v kontextu zvoleného tématu. V této oblasti byla tedy průběžně předložena tvrzení podporující klíčovou vizi, a to že: Popularizaci obecně lze považovat za jednu z oblastí vzdělávání a jako taková má svůj evidentní význam nejen pro širokou veřejnost, ale rovněž pro popularizované obory.

Druhým dílčím proudem bylo získávání argumentů pro teorii, že filozofie je vhodnou oblastí pro popularizaci a že za pomoci patřičně zvolených metod je žádoucí začít s filozofováním a popularizací filozofie již u dětí mladšího školního věku. Rovněž zde bylo postupně shromážděno určité množství podpěrných argumentů jako například přirozené nastavení dětí k poznávání a kladení otázek, nezbytnost podpory rozvoje dětského kritického myšlení atp.

Třetí, teoretický proud hledal vhodné nástroje pro realizaci cíle přímo v rámci tématu totalitarismu. Bylo třeba najít pevné pilíře zejména ve vybraných teoriích o původu totalitarismu Hannah Arendtové, které by současně byly využitelné v podkladech pro popularizační prvky určené zvolené cílové skupině. Přestože se téma totalitarismu může jevit jako dětem obtížně komunikovatelné, nabídlo potřebnou síť obecných znaků, se kterými bylo možno dále pracovat v praktických úsecích.

Výsledek praktické části práce, tedy tvorba podkladů pro vybrané popularizační prvky (knihu a workshopy), velmi úzce souvisel s tím, co bylo zjištěno v teoretických kapitolách. V tomto ohledu se ukázalo jako velmi praktické a efektivní rozhodnutí zaměřit se nejvíce na filozofku Arendtovou, a to také s ohledem na některá fakta a události z jejího života, které bylo možné využít jako vyprávěcí rámec. Potvrdil se dále určitý tichý předpoklad, že pevné teoretické zázemí a úroveň vyzkoumaného bude pro vývoj praktické části určující. To se zdá jako nesmírně důležité zjištění. Mohlo by to totiž mimo jiné značit, že pro popularizaci filozofie jsou do určité míry postradatelné

hluboké pedagogické kompetence. Vhodné popularizačně-výukové metody lze totiž pravděpodobně snáz nastudovat, a to bez potřeby větší časové dotace. Pro popularizaci filozofie se z tohoto úhlu pohledu však zdají jako nepostradatelné kompetence filozofické a také určitá znalost fungování ve filozofickém diskursu. V souvislosti s takovým předpokladem je možné se domnívat, že popularizátor filozofie by měl být rekrutován z řad filozofů. Aby popularizace filozofie probíhala efektivně, dokázala zahrnovat široké spektrum filozofických témat a oblastí a povedlo se jí cílit na všechny věkové skupiny, je patrně užitečné, aby popularizátor byl filozof, ideálně s dlouhodobější kompetencí, která by mohla být předpokladem určitého vítaného odstupu od témat.

Seznam literatury a informačních zdrojů

ARENDTOVÁ, Hannah, *Mezi minulostí a budoucností: osm cvičení v politickém myšlení*, Brno, CDK, 2002. ISBN 80-85959-92-5
ARENDTOVÁ, Hannah, *Původ totalitarismu I-III*, Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-13-5
ARON, Raymond *Demokracie a totalitarismus*, 2.vyd. Brno: Atlantis, 1993. ISBN 80-7108-064-0
BALÍK, Stanislav a KUBÁT, Michal, *Teorie a praxe nedemokratických režimů*, 2. přeprac. vyd. Praha: Dokořán, 2012. ISBN 978-80-7363-266-3
BALÍK, Stanislav, *Teorie a praxe totalitních a autoritativních režimů*, Praha: Dokořán, 2004. ISBN 80-86569-89-6
BARTÁK, Jan, *Jak vzdělávat dospělé*, Praha: Alfa nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7
BAUMAN, Zygmund, *Svoboda*, Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-432-4
BLECHA, Ivan, *Filosofický slovník*, Olomouc: Fin, 1995. ISBN 80-7182-014-8
BREZINKA, Wolfgang, *Filozofické základy výchovy*, Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5
CÍLEK, Václav, *O popularizaci vědy*, Praha: Středisko společných činností AV ČR, 2016. ISBN 978-80-260-9938-3
DAVID, Roman, *Práva dítěte*, Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1990. ISBN 80-7182-076-8
DESCARTES, René, *Rozprava o metodě,* Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0216-5
DOMINOVÁ, Daniela, *Aktivizující metody ve výuce dějepisu*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-540-9
FUNDA, Otakar Antoň, *Ježíš a mýtus o Kristu*, Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1276-8
FUNDA, Otakar Antoň, *Když se rákos chvěje nad hladinou*, Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1592-9
GOBELOVÁ, Taťána, *Hodnotová výchova v pedagogické praxi*, Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-542-3
GRECMANOVÁ, Helena, *Aktivační metody ve výuce, prostředek ŠVP*, Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-86783-73-8
HALBWACHS, Maurice, *Kolektivní paměť*, Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-7419-016-2
HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, *Základy filosofie práva*, Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0296-0
JAROŠOVÁ, Eva, *Rozvoj sociálně psychologických a pedagogických dovedností*, Praha: Oeconomica, 2007. ISBN 978-80-245-1282-2
KOLEKTIV AUTORŮ, *Filosofický slovník*, Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4
KRAUS, Jiří, *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2005. ISBN 978-80-200-1351-4
LIESSMANN, Konrad Paul, *Teorie nevzdělanosti, omyly společnosti vědění*, Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5
LIPMAN, Matthew, *Kio a Ali*, České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, 2012. ISBN 978-80-7394-377-6
MAŇÁK, Josef, *Výukové metody*, Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5
MASLOWSKI, Nicolas, ŠUBRT, Jiří (a kol.), *Kolektivní paměť: K teoretickým otázkám*, Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2689-5
PEROUTKA, Ferdinand, *Demokratický manifest*, Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-043-0
PINC, Zdeněk, *Fragmenty k filosofii výchovy, eseje a promluvy z let 1992-1998*, Praha: Oikoymenh, 1999. ISBN 80-7298-004-1
POPPER, Karl R, *Bída historicismu*, Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1994. ISBN 80-85241-75-7
POPPER, Karl R, *Otevřená společnost a její nepřátelé I*, Praha: Oikoymenh, 1994. ISBN 978-80-7298-189-2
POPPER, Karl R., *Otevřená společnost a její nepřátelé II*, Praha: ISE, 1994. ISBN 80-85241-54-4
REJZEK, Jiří, *Český etymologický slovník*, Voznice: Leda, 2012. ISBN 978-80-7335-296-7

SARTORI, Giovanni, *Teória demokracie*, Bratislava: Archa, 1993. s. 194-196. ISBN 80-7115-049-5
SOKOL, Jan, *Malá filosofie člověka a slovník filosofických pojmů*, Praha: Vyšehrad, 2007. ISBN 80-7021-713-8
ŠVINGALOVÁ, Dana, *Kapitoly psychologie, III. Díl, Vývojová psychologie*, Liberec: Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-571-1
Ústava České republiky, 2014.
VAŠUTOVÁ, Maria, *Didaktika psychologie*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-681-2
VOEGELIN, Eric, *Kouzlo extrému: Výbor z textů*, Praha: Mladá fronta, 2000. ISBN 80-204-0787-1
ZOLLER MORF, Eva, *Filosofická cesta, s dětmi na výzkumné cestě za radostí a smyslem života*, České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7394-213-7

DOSTÁL, Radim, *„Původ totalitarismu" Hannah Arendtové*. In: Politologický časopis, 1997, roč. 4, č. 4. Brno: Nadace Mezinárodního politologického ústavu Právnické fakulty Masarykovy univerzity.

ZÁLEŠÁK, Tomáš, *Ke zkušenosti totalitarismu a možnostem recidivy masových ideologických hnutí v 21. století*. In: Totalitarismus (symposium), Plzeň: ZČU, FF, Katedra antropologie, 2008.

KANT, Immanuel, Odpověď na otázku: Co je osvícenství? In Filosofický časopis, ročník XLI, 1993. www.unipo.sk[online]. Dostupné z <https://www.unipo.sk/public/media/12589/06.%20KANT,%20I.%20-%20Co%20je%20osv%C3%ADcenstv%C3%AD.pdf > [cit. 20.12.2020].

KLOOSTER, David, Co je kritické myšlení?, www.kritickemysleni.cz [online]. Dostupné z <https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf > [cit. 20.12.2020].

LEFORT, Claude, *Thinking with and against Hannah Arendt*, Social Research 69 (2), 2002. www.go.gale.com/[online]. Dostupné z <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA90439540&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=0037783X&p=AONE&sw=w> [cit. 20.2.2021].

www.zskomenskeho-skutec.cz [online]. Dostupné z: http://www.zskomenskeho-skutec.cz/ke_stazeni/Ucebni_osnovy_1stupen.pdf. [cit. 20.12.2020].

RESUMÉ

This diploma thesis focused on the popularization of philosophy for younger school age children with a closer focus on the topic of totalitarianism and its general features. The theoretical part of the thesis pursued partial goals and collected arguments, information, methods, etc. for the creation of materials on the basis of which popularization elements relevant in terms of content, form and focus – a book, a workshop for schools and libraries – could be created in the future. The practical part of the thesis was aimed at creating these materials.

The first of the above mentioned partial goals was to assess the phenomenon of popularization from different perspectives and to define the position and role of the popularizer. Both was done in the context of the chosen topic. In this area, claims have been made in support of the key proposition, namely that: Popularization in general can be considered one of the areas of education and as such it has evident value not only for the general public but also for the popularized fields.

The second partial goal was to obtain arguments for the theory that philosophy is a suitable area for popularization and that with the help of appropriately chosen methods it is desirable to start philosophizing and popularizing philosophy with younger school age children.

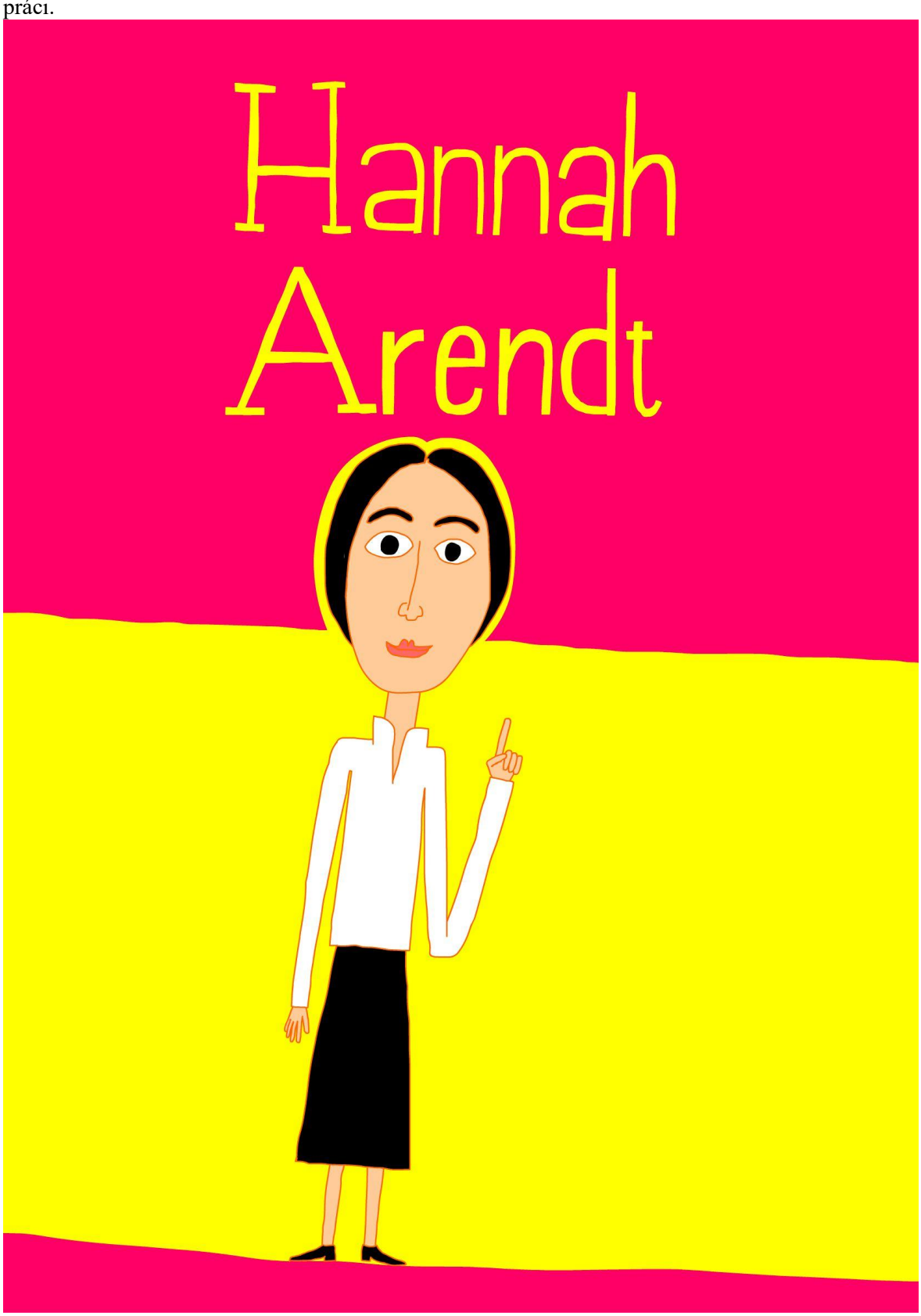
The third, theoretical current was the search for suitable tools for the realization of the goal directly within the topic of totalitarianism. It was necessary to find solid ground especially in selected theories of the origin of totalitarianism by Hannah Arendt, which could also be used for popularization elements intended for the selected target group. Although the topic of totalitarianism may seem difficult to communicate to children, it offered the necessary network of general features that could be further worked on in practical areas.

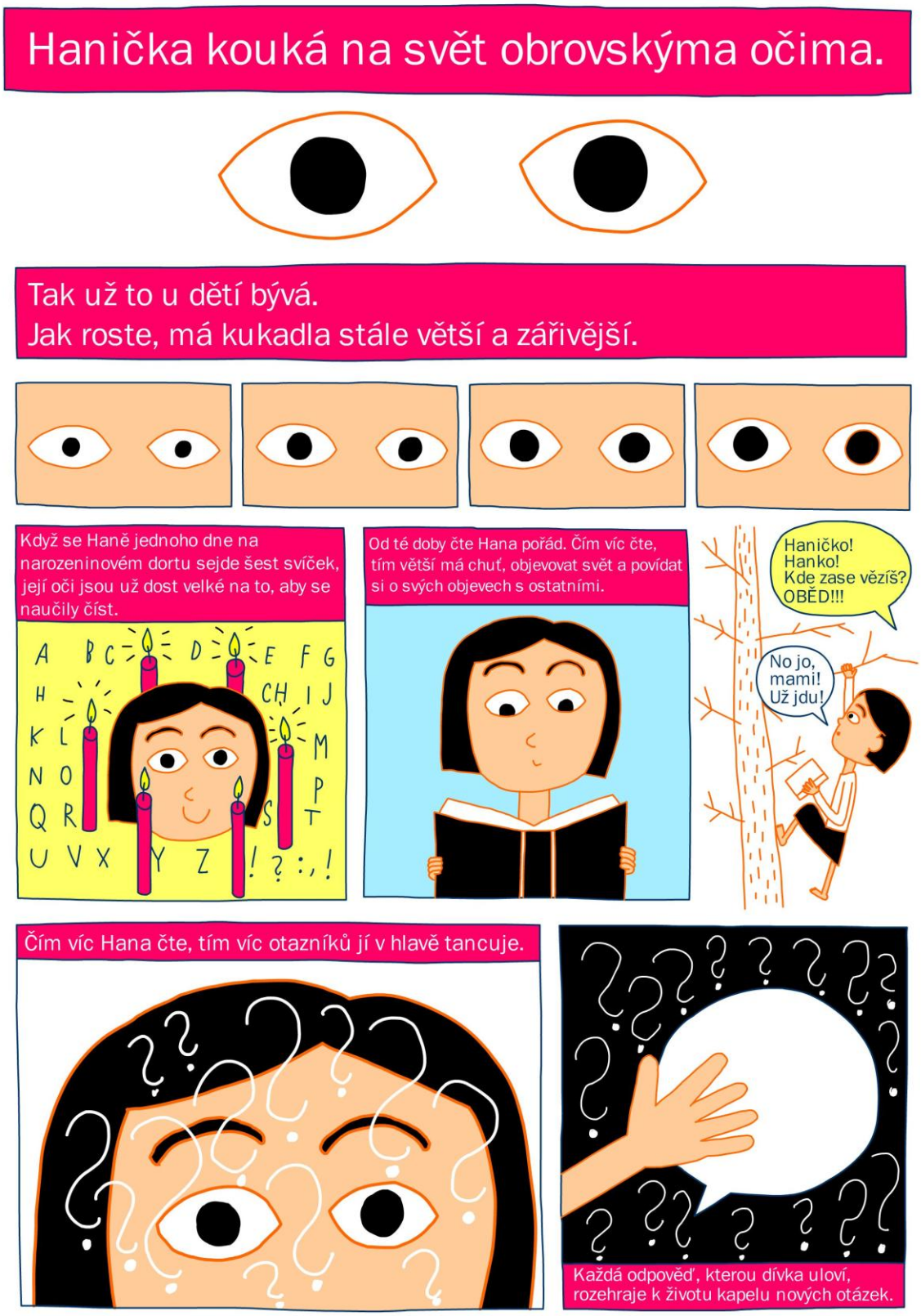
The result of the practical part of the thesis, i.e. the creation of materials for the chosen popularization elements (books and workshops), was closely linked to the findings of the theoretical chapters. In this respect, the focus on the philosopher Arendt proved to be an effective decision. Some facts and events from her life could actually be used as a narrative framework. Furthermore, a tacit assumption that a solid theoretical background and the quality of the research will be decisive for the development of the practical part was confirmed. This could mean, among other things, that deep pedagogical competencies are to some extent dispensable when it comes to popularizing philosophy. The appropriate popularization and teaching methods can perhaps be learned more easily, without the need for a larger time allowance. From this point of view, however, philosophical competencies and a certain experience in philosophical discourse seem to

be indispensable for popularizing philosophy. It is thus possible to argue that a popularizer of philosophy should be recruited from the ranks of philosophers. In order for the popularization of philosophy to proceed effectively, to be able to cover a wide range of philosophical topics and areas, and to be able to target all age groups, it is probably useful for the popularizer to be a philosopher, ideally with longer-term competencies. These prerequisites could also assure a welcome distance and detachment from the topics.

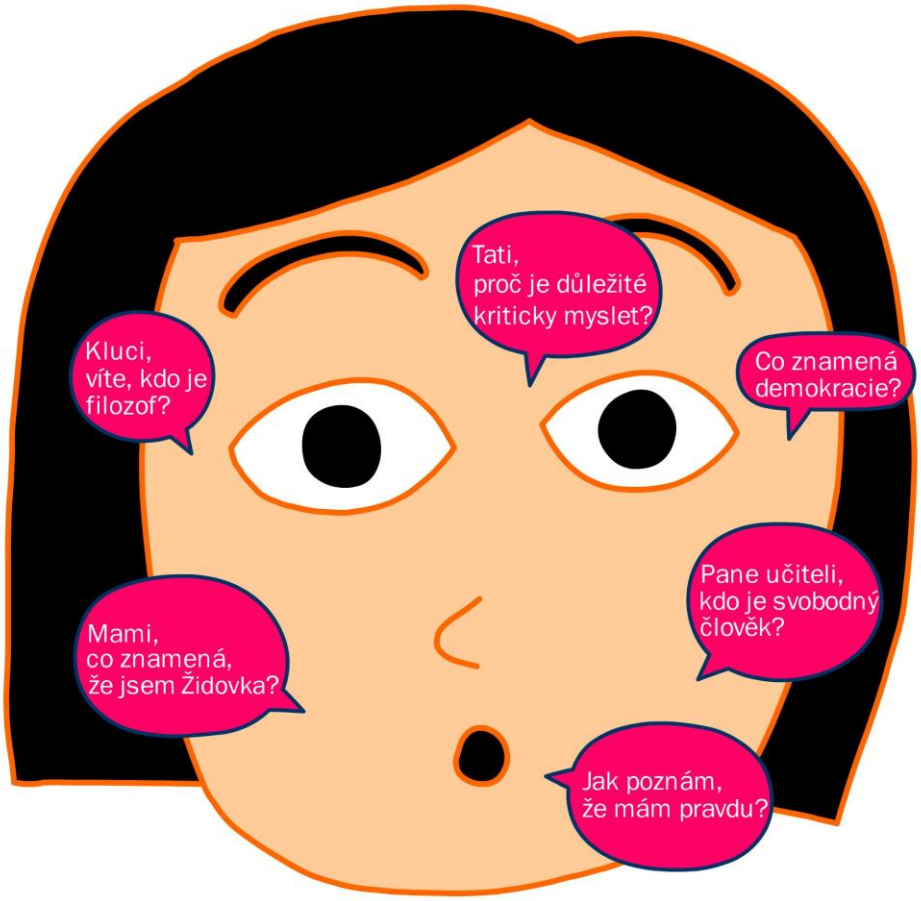
Přílohy – návrhy komiksových prvků ke knize

Přílohy vznikly ve spolupráci s ilustrátorem Lukášem Urbánkem pro účel příloh k této diplomové práci.

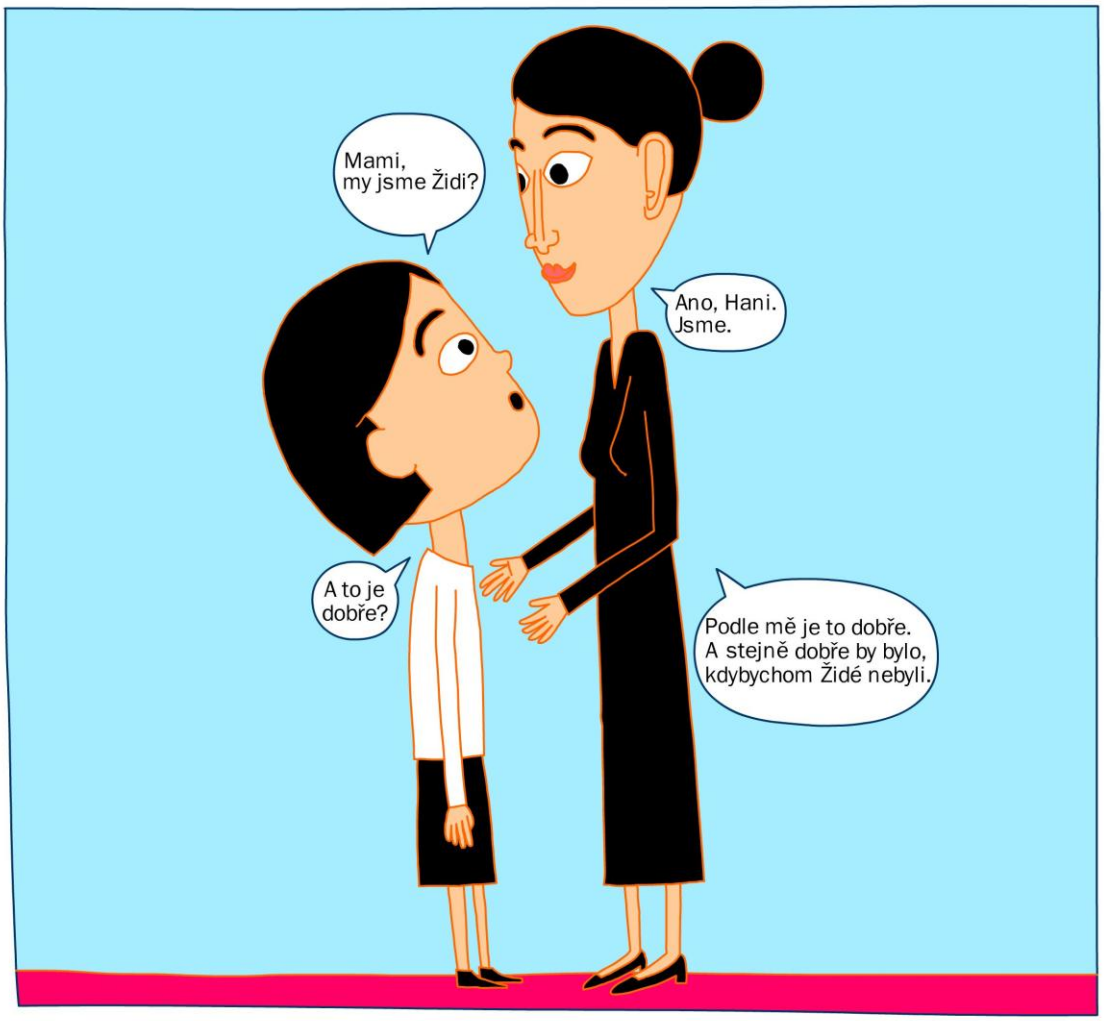



Hanička kouká na svět obrovskýma očima.
Tak už to u dětí bývá.
Jak roste, má kukadla stále větší a zářivější.
Když se Haně jednoho dne na narozeninovém dortu sejde šest svíček, její oči jsou už dost velké na to, aby se naučily číst.
Od té doby čte Hana pořád. Čím víc čte, tím větší má chuť, objevovat svět a povídat si o svých objevech s ostatními.
Haničko! Hanko! Kde zase vězíš? OBĚD!!!
No jo, mami! Už jdu!
Čím víc Hana čte, tím víc otazníků jí v hlavě tancuje.
Každá odpověď, kterou dívka uloví, rozehraje k životu kapelu nových otázek.

Hana poskakuje světem s knihami v ruce a s otázkami na rtech.
...ve frontě na nákup
...ve škole
...při hře s kamarády...
...s tatínkem na rybách...
v posteli před spaním...


Kluci, víte, kdo je filozof?
Tati, proč je důležité kriticky myslet?
Co znamená demokracie?
Pane učiteli, kdo je svobodný člověk?
Mami, co znamená, že jsem Židovka?
Jak poznám, že mám pravdu?

ŽIDÉ
Židé jsou národ pocházející z oblasti Blízkého východu. Někdy se jim říká synové Izraele. Odtud je v průběhu tisíciletí zavál vítr do celého světa.
Během druhé světové války, to už byla z Hany dospělá žena, byli Židé pronásledovaní totalitním a rasistickým nacistickým režimem. Mnoho Židů bylo zabito. Byla to doba plná velkých smutků a bolesti, která se už nikdy nesmí opakovat.



AHOJ ČTENÁŘI!
Víš, co je to rasismus? Je to něco skvělého, nebo spíš děsivého?
Zkus o tom s kamarády a kamarádkami něco zjistit, společně to prozkoumat a udělat si vlastní názor.