

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta  
Katedra andragogiky a managementu ve  
vzdělávání

METODA FILOZOFIE PRO DĚTI –  
DIALOGEM K POROZUMĚNÍ

Závěrečná práce

Mgr. Martina Novotná

CŽV – Studium v oblasti pedagogických věd

Učitelství VVP 2. stupně ZŠ a SŠ

Kombinované studium

Mgr. Zbyněk Zicha, Ph.D.

2020

„Odevzdáním této závěrečné práce potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně, a to za použití v práci uvedené literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

Praha, 23.11.2020

Mgr. Martina Novotná

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Zbyňku Zichovi, Ph.D. za cenné rady, připomínky a podporu při psaní závěrečné práce.

## ABSTRAKT

Cílem této závěrečné práce je představit metodu Filozofie pro děti v rámci dialogického vyučování. Jedná se o metodu, která byla v 70. letech vyvinuta ve Spojených státech Matthew Lipmanem z Montclairské univerzity a od té doby si našla mnoho příznivců z řad učitelů po celém světě. Vychází a opírá se o myšlenky rozvíjející koncepty budování porozumění u dětí skrze dialog jako způsob, kterým jsou myšlenky prezentovány, ale také zpochybňovány a diskutovány, aby v závěru došlo k jejich svébytnému uchopení dítětem. Navazuje tak mimo jiné na směr pedagogického konstruktivismu. V práci je představeno nejen východisko pro vznik tohoto metodického přístupu, ale také metodický přístup samotný, sestávající z deseti na sebe navazujících kroků. V práci jsou dále rozebrány studie zabývající se zkoumáním vlivu, který má výuka touto metodou na výkony žáků. Závěrem je zjišťován soulad s českým kurikulem pro základní školství.

## ABSTRACT

The aim of the thesis is to present the Philosophy for Children methodological approach in the framework of dialogic teaching. It is an approach that was invented in 1970s in the United States by Matthew Lipman from the Montclair State University and that has since gathered many followers among teachers from all over the world. The approach is based on various concepts developing building of children's understanding through a dialogue. In a dialogue thoughts are presented, but also doubted and discussed. As a result of this process, they are finally understood in a very autonomous way by each child. This approach, among others, resonates with the pedagogical constructivism approach. In the thesis not only are thoughts presented on which the approach is based, but also the approach itself being comprised of ten particular consequent steps. Besides, different studies are presented that deal with the impact of this approach on children's performance. In the end, compliance with the Czech curriculum has been investigated.

## OBSAH

1. Úvod .....	7
2. Stať	
2.1. Dialogické vyučování .....	8
2.2. Filozofie pro děti .....	13
2.2.1. Rozvoj myšlení .....	14
2.2.2. Zkoumající společenství .....	19
2.2.3. Koncepty.....	21
2.2.4. Podněty.....	23
2.2.5. Filozofické otázky.....	24
2.2.6. Filozofické zkoumání .....	27
2.2.7. Úloha učitele .....	32
2.2.8. Přínosy a kritika .....	36
2.2.9. Využití metody v souladu s českým kurikulem.....	38
3. Závěr.....	41
4. Zdroje .....	43

## 1. ÚVOD

S metodou Filozofie pro děti jsem měla možnost se setkat ve svém předchozím zaměstnání ve společnosti Člověk v tísni, kde jsem se ve vzdělávacím oddělení Varianty především věnovala dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Naším primárním zájmem bylo ve spolupráci s učiteli zjistit a ověřit, jak lze kvalitně a efektivně na školách vyučovat průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Přestože název tohoto průřezového tématu nebyl mezi učiteli populární, důležitost jeho obsahové části si učitelé, kteří s námi spolupracovali, uvědomovali. Ve škole mu věnovali pozornost a každá inspirace ke zlepšení jejich praxe byla vítána.

Do České republiky jsme pozvali pana Jasona Buckleyho ze společnosti SAPERE (Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education<sup>1</sup>) ve Velké Británii, který se tréninku dovedností učitelů spojených s metodou věnuje řadu let. Po primárním vyškolení jsme měli možnost sami si tuto metodou vyzkoušet v praxi v práci s dospělými. V průběhu let jsme se s panem Buckleym setkali v rámci mentoringu ještě několikrát. Měla jsem tak možnost na vlastní oči vidět reakce učitelů na tuto metodu a v průběhu času se od nich dozvídat i zpětnou vazbu z práce s dětmi.

Před rokem jsem nastoupila na základní školu v Praze, kde vyučuji různé předměty, především jazykové. Kdykoli mám možnost, snažím se využívat prvky této metody, která v první řadě umožňuje dětem myslet v hlubších rovinách a zároveň spolupracovat se svými spolužáky. Vidím introvertní žáky, kteří v běžných hodinách jsou spíše potichu, diskutovat ve svými spolužáky. Vidím děti mající problémy v běžném vyučování, jak jsou angažováni. Vidím nadané děti, jak vítají možnost probrat svůj pohled na věc.

---

<sup>1</sup> Společnost pro prosazování filozofického zkoumání a reflexe ve vzdělávání

Záměrem této práce je představit tuto metodu v kontextu dialogického vyučování. Popíšu východiska, která vedla ke vzniku této metody. Rozeberu kroky, z nichž se skládá. Zmíním výzkum o měřitelných výsledcích, které metoda žákům přinesla. Závěrem se budu věnovat propojenosti s obsahem českého kurikula a možnosti včlenění této metody nebo jejích prvků do hodin občanské výchovy na základní škole.

Základem metodiky práce je sekundární výzkum literatury – knižních zdrojů a zdrojů z mezinárodních recenzovaných časopisů, dostupných on-line. Zdroje jsou většinou anglofonní (britské, americké a australské), což odpovídá místě vzniku (USA) a velké rozšíření této metody v anglofonním světě. Nicméně jsou využity také zdroje české – z Teologické fakulty Jihočeské univerzity, která se dlouhodobě metodou zabývá, a také příruček propagátora této metody Jasona Buckleyho, kterou pro české prostředí zpřístupnilo vzdělávací oddělení Varianty společnosti Člověk v tísni. V rámci poslední kapitoly, která se zabývá využitelností této metody v českém kurikulu, bylo využito platné verze Rámcového vzdělávacího prostředí pro základní vzdělávání a didaktika společenských věd Antonína Staňka. Především ilustrativní příklady jsou převzaty z důvěryhodných internetových zdrojů organizací, které se problematikou Filozofie pro děti zabývají.

## 2.1.DIALOGICKÉ VYUČOVÁNÍ

V první řadě je potřeba vymezit pojem dialog.

*Dialog jako jedna ze základních forem (lidské) interakce bývá vymezován tím, že jde o komunikaci dvou nebo více účastníků, kteří se střídají v pronášení svých replik. Přidávána bývá i podmínka, že komunikace někam směřuje, způsobuje nějakou změnu v okolní skutečnosti, ve stavu informovanosti účastníků, v jejich vzájemných vztazích; že se při výměně replik partneři něčeho společně dobírají, vzniká nějaká nová kvalita – což*



*nemusí být vždy vyšší stupeň vzájemného porozumění, souladu, ale třeba i názorové vyjasnění a upřesnění vzájemných pozic (byť i nesouladných, protikladných)<sup>2</sup>*

*Podstatou dialogu je vzájemné učení se a v tomto smyslu jde o přístup ke spolupráci, který oceňuje odlišné myšlenky a přesvědčení. Čím více perspektiv zapojíme do dialogu, tím větší příležitost k učení získáme. Z vícero perspektiv může vzniknout obsáhlejší, společně sdílená moudrost. Dialog se liší od pouhé výměny názorů a to tím, že jsme ochotni změnit svůj pohled na věc a opravdu se dozvědět něco nového. Dialog nenastává vždy, když si s někým povídám o svých názorech, ale jen tehdy, jsem-li pro dialog nastaven/a a rozhodnut/a. Dialog stojí na principu participace a na přesvědčení, že aktivnější začlenění do dialogu přispívá nejen k učení, ale utváří také vzájemné pochopení a pevnější komunity. Pomáhá nám rozvinout schopnost vcítit se do druhých, jelikož nevnímáme pouze jejich činy a slova, ale také názory a motivace, které za nimi stojí. Pomocí dialogu se snažíme odhalit vzájemné rozdíly a zároveň nalézt společný zájem<sup>3</sup>.*

Dialogické vyučování vychází z mnoha autorů a tradic a není v možnostech této práce, ani jejím cílem je popisovat. Zmíňme proto jen ty nejdůležitější, kteří se v různých formách zabývali vztahem myšlení, řeči a dopadu na individuální lidské porozumění, případně individuální či společenskou transformaci. Sokratovská metoda staví na dialogu, během kterého učitel formou dotazování vede žáka k novému poznání. Michail Bachtin se věnoval neustálé interakci jakéhokoli dialogu v literatuře a kultuře napříč historií. Vygotskij našel explicitní vztah mezi řečí a kognitivním rozvojem a předpokládal, že děti se naučí myslet autonomně, pokud jsou zapojeni do společného učení. Martin Buber přistoupil k dialogu jako základu lidské interakce, ve které se jedinec neustále nalézá. Paulo Freire viděl v dialogu možnost lidské transformace a poznání.

---

<sup>2</sup> HOFFMANOVÁ, Jana (autor hesla). *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 12.7.2020]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DIALOG>

<sup>3</sup> BRITISH COUNCIL. *ČLOVĚK V TÍSNI. Metodika programu Active Citizens* [online]. Praha: British Council a Člověk v tísni, 2014, s.121. [cit. 11.7.2020]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1252/file/metodika-active-citizens-.pdf>

V současnosti je jednou z výrazných osobností tohoto proudu Robin Alexander, který vnímá dialogické vyučování jako takové, při kterém „*dochází prostřednictvím komunikace a práce s jazykem ke stimulaci aktivity žáků, je podněcováno jejich myšlení a prohlubováno jejich porozumění*“<sup>4</sup>. Autoři věnující se tomuto tématu uznávají přínos klasické formy výuky pro vybudování základních vědomostí, ale pochybují o možnostech rozvinutí hlubšího abstraktnějšího myšlení a porozumění<sup>5</sup>. Možnost, jak toho dosáhnout, spatřují právě v dialogickém vyučování.

Někteří autoři jdou dále a tvrdí, že dialog je více než samotné hovory odehrávající se ve třídě, že samotné vzdělání je dialogem, kdy si každý jedinec v různých interakcích konstruuje své vnímání světa. Dialogické vyučování je tak úzce propojeno se směrem pedagogického konstruktivismu. *(Je potřeba) pomoci dětem pochopit, že učení je interaktivní proces a že porozumění vzniká společnou aktivitou – spoluprací - mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem, a tak rozvíjet u žáků smysl pro zodpovědnost za to, co se učí a jak se to učí. (Dále je potřeba) dětem pomoci poznat, že znalost není něco, co se dá jen předat, ale také si vyjasnit a přetvořit, a že nakonec každý z nás si vytvoří ze znalosti, se kterou se potkal, svůj vlastní smysl, osobní i kolektivní. (Je také potřeba) propagovat pedagogiku, ve které dialogu patří ústřední místo, a to dialogu mezi jedincem a ostatními, mezi osobní a kolektivní znalostí, mezi současností a minulostí, mezi rozdílnými interpretacemi.*<sup>6</sup>

Pro potřeby této práce však zůstaneme koncentrováni na aktivitu, která se odehrává ve třídě. Martin Nystrand určil základní indikátory dialogického vyučování, jimiž jsou 1) *autentické otázky*: otevřené otázky učitele, na něž není předem daná odpověď a které směřují k identifikaci vlastních myšlenek, názorů a postojů žáků; 2)

---

<sup>4</sup> ŠEĎOVÁ, Klára a ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu [online]. *Orbis Scholae*. 2016, 10(2), s. 47-69. E-ISSN: 2336-3177. [cit. 3.6.2020]. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-10/cislo-2>

<sup>5</sup> FISCHER, Robert. *Teaching Thinking in the Classroom*. London: Cassell. 1998, s.14

<sup>6</sup> ALEXANDER, Robin. *Developing Dialogic Teaching: Genesis, Process, Trial* [online]. *Research Papers in Education*. 2018, 33 (5), s. 5 [cit. 26.7.2020]. DOI: 10.1080/02671522.2018.1481140

*uptake*: jde o situaci, kdy mluvčí dále rozvíjí to, co bylo řečeno předcházejícím řečníkem; 3) *evaluace vyššího řádu*: taková forma učitelské zpětné vazby, kdy je replika žáka nikoli jen označena za správnou či nesprávnou, nýbrž je rozvitěji komentována, doplněna a rozpracována; 4) *otevřená diskuse*: sekvence, zahrnující minimálně tři účastníky, kteří na sebe vzájemně reagují nejméně třicet sekund, volně se navzájem dotazují a komentují své výpovědi.<sup>7</sup>

Dialogické vyučování je tedy chápáno jako prostředek k prohlubování myšlení u žáků. Toto spojení dialogu a myšlení od sebe nelze oddělovat. Nelze dialog považovat za pouhý technicistní nástroj, skrze který se dobereme lepšího porozumění. Vždy je forma spojena s obsahem a především s výukovým cílem. Bezbřehé mluvení bez smyslu zajisté nevede k lepšímu porozumění. I proto Alexander doplnil výše zmíněné indikátory o principy, kterými je nezbytné se řídit, chceme-li dosáhnout hlubšího poznání daného problému<sup>8</sup>. Dialogické vyučování podle něj musí být:

- 1) kolektivní – Třída je místem společného učení a zkoumání.
- 2) reciproční – Účastníci si navzájem naslouchají, dělí se o nápady a uvažují o alternativních pohledech.
- 3) podpůrné – Účastníci cítí, že se mohou svobodně vyjadřovat, bez rizika, že budou zahanbeni za špatnou odpověď a navzájem si pomáhají dosáhnout společného porozumění.
- 4) kumulativní – Účastníci navazují na své příspěvky a na příspěvky ostatních a řetězí je do konzistentních linií přemýšlení a porozumění.
- 5) smysluplné – Komunikace, ač otevřená a dialogická, je podřízena vzdělávacím cílům. (Šalamounová a Šed'ová přeložili jako „účelné“)

---

<sup>7</sup> ŠEĎOVÁ, Klára a ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu [online]. *Orbis Scholae*. 2016, 10(2), s.50. E-ISSN: 2336-3177. [cit. 3.6.2020]. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-10/cislo-2>

<sup>8</sup> ALEXANDER, Robin. *Developing Dialogic Teaching: Genesis, Process, Trial* [online]. *Research Papers in Education*. 2018, 33 (5), s. 6 [cit. 26.7.2020]. DOI: 10.1080/02671522.2018.1481140

Výše zmíněné principy se vztahují k povaze dialogu, který nevedou pouze dva lidé, ale celý kolektiv třídy. Ten se promění v určitou badatelskou komunitu, které záleží na vyřešení nastolené otázky, je otevřená zjišťování. Účastníci participují na společném procesu, sdělují si své úhly pohledu a naslouchají si navzájem. Právě naslouchání je pro celý proces velmi důležité, protože účastníci by při něm měli na sebe navzájem reagovat, vymezovat se nebo rozvíjet to, co bylo řečeno před tím, než na ně přišla řada. Tak by mělo být zajištěn posun směrem k vyřešení nastolené otázky. Tu je potřeba mít stále na mysli, je stěžejním bodem celého procesu, k jejímu vyřešení se proces upíná. Nezbytnou součástí je spolupracující a bezpečná atmosféra, ve které se účastníci nebojí říct svůj názor s tím, že by za něj byli zesměšněni.

V současné době bývá často zdůrazňována nutnost rozvíjení autonomního myšlení u dětí, a to nejen kvůli osobnostnímu rozvoji, ale kvůli přínosu pro celou společnost a demokratickou kulturu (více o tomto tématu viz poslední kapitola). Autonomní myšlení se vyhrazuje vůči myšlení přejatému, kdy děti opakují, co někde slyšely, případně říkají, co se od nich chce slyšet. V dialogickém vyučování dochází k rozvoji autonomního myšlení, kdy je každému dítěti umožněno se nad tématem zamyslet a vyslovit svůj názor. *Dialog je někdy považován za externalizaci myšlení a myšlení jako internalizace dialogu.*<sup>9</sup>

Dle R. Fischera<sup>10</sup> výzkumy potvrzují, co odlišuje efektivního žáka a myslitele od ostatních, a to je, že o sobě jako o myslitelích a žácích vědí víc než ostatní. Jsou tedy schopni sebereflexe, ke které dialog zprostředkovává podmínky. Tím, že druhý člověk, případně více lidí artikuluje svá stanoviska a nabízejí tak jiné úhly pohledu, je představa daného jedince konfrontována a může docházet k případně autokorekci. Dialog tedy plní funkci zprostředkující a zároveň korigující.

---

<sup>9</sup> MURRIS, Karin. Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium [online]. *Journal of Philosophy of Education*. 2008 (11). [cit. 29.7.2020]. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x

<sup>10</sup> FISCHER, Robert. *Teaching Thinking in the Classroom*. London: Cassell. 1998

V efektivně realizovaném dialogickém vyučování dochází, vedle prohlubujícího se myšlení, k rozvoji dovedností. Jak zastánci dialogického vyučování věří, jsou to dovednosti nutné pro orientaci v rychle se měnícím světě 21. století a jsou jimi myšleny především dovednosti koncentrace, spolupráce, organizace, zdůvodňování, kreativity a zkoumání.<sup>11</sup> Fischer také hovoří o rozvoji intelektových dovedností jako je zvědavost, ohleduplnost, intelektuální odvaha a vytrvalost dobrat se pravdy, odhodlání uvažovat šířeji o daném problému a analyzovat, posuzovat a korigovat sebe sama, a v neposlední řadě otevřenost k názorům ostatních.<sup>12</sup>

## 2.2. METODA FILOZOFIE PRO DĚTI

„Pane učiteli, nemohl byste nám konečně prozradit, jak to je?“

Právě touto otázkou uvádí Jason Buckley svou příručku P4C do kapsy - Začínáme s Filozofií pro děti.<sup>13</sup> Je v ní obsaženo mnohem více, než jen přirozená touha po správné odpovědi. Zaprvé odráží nastavení, v jaké jsou žáci často zvyklí fungovat. Odpověď je jim předkládána, jejich úkolem je si jí zapamatovat, pochopit, případně v testu vysvětlit, jak ji pochopili. Přestože je to postup bezpochyby žádoucí, jeho uplatňování je v dnešní škole nadměrné. Zadruhé se žák obrací k učiteli jako k autoritě, která by měla znát správnou odpověď. Ale všichni učitelé vědí, že se čas od času dostanou do situace, kdy správnou odpověď neznají, protože to v dnešní komplexitě světa a nadmíře dostupných informací není možné. Zatřetí věta naznačuje určitou netrpělivost, kterou někdo může považovat za danou vlastnost, jiný za dovednost, kterou je možné trénovat. Rozvoj vytrvalosti je dovednost, která v rámci metody Filozofie pro děti trénována.

Filozofie pro děti je metoda, která je založena na dialogu ve třídě. Uplatňují se zde všechny principy, které dialogické vyučování charakterizují - kolektivnost, reciprocita,

---

<sup>11</sup> Tamtéž, s. 10

<sup>12</sup> Tamtéž, s. 8

<sup>13</sup> BUCKLEY, Jason. Myšlení hrou – filozofie v pohybu. Praha: Člověk v tísni. 2015. ISBN: 978-80-87456-67-5

kumulativnost, podpůrnost a smysluplnost (účelnost). Základním cílem této metody je rozvoj myšlení. Zároveň také dochází k rozvoji různých typů dovedností a také postojů, které jsou důležité pro dobré fungování demokratické společnosti. Je to metoda, *kteřá umožňuje myšlení, aby bylo vyjádřeno a procházelo zpochybňováním a aby nové vznikající myšlenky byly kolektivně konstruovány.*<sup>14</sup>

Tato metoda vznikla v 60. letech 20. století v USA, kde si profesor Matthew Lipman z Montclair State University všimnul nedokonalých schopností svých studentů v diskuzích a uvědomil si, že nejsou schopni přemýšlet tak dobře, jak by mohli. Svou práci založil na myšlenkových východiscích Sokrata a Vygotského, zároveň jej ale silně ovlivnil pragmatický přístup Johna Deweyho a Charlese Sanderse Peirce, kteří zdůrazňovali hodnotu vlastní zkušenosti při učení. Od začátku pracoval s domněnkou, že děti jsou už v raném věku schopni přemýšlet o abstraktních konceptech a se svou spolupracovnicí Ann Margaret Sharp a dalšími vyvinuli metodu Filozofie pro děti, která se do dnešní doby rozšířila do více než šedesáti zemí celého světa. V České republice je jejím dlouholetým propagátorem Teologická fakulta Jihočeské univerzity a v posledních letech také, po navázání vztahů se společností SAPERE ve Velké Británii, vzdělávací oddělení Varianty společnosti Člověk v tísni, o.p.s.

### 2.2.1. ROZVOJ MYŠLENÍ

Základem metody Filozofie pro děti je rozvoj hlubšího myšlení. Již na začátku je však potřeba vymezit se vůči pojmu „filozofie“, který sám název obsahuje. Není zde míněna filozofie jako akademická disciplína, ale jako schopnost přemýšlení o něčem (filozofovat). Přestože většina otázek, které děti při svém zkoumání, odhalují, se bude týkat základních filozofických okruhů (metafyzika, etika, estetika, epistemologie a logika), nejedná se o znalost filozofie v pravém slova smyslu, ale spíše o praktickou filozofii, aplikovanou na přemýšlení o velkých otázkách týkajících se života (viz níže).

---

<sup>14</sup> MURRIS, Karin. Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium [online]. Journal of Philosophy of Education. 2008 (11). [cit. 29.7.2020]. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x

Lipman v jedné ze svých posledních prací, vydané v roce 2003 *Thinking in Education* přichází s vlastní teorií struktury myšlení, která se *více opírá o epistemologii a filozofii výchovy, než o kognitivní psychologii, a nabízí tak model poměrně netradiční, přesto dobře operacionalizovaný pro účely pedagogické praxe i výzkumu.*<sup>15</sup> Myšlení dělí na „akty myšlení“ a „stavy myšlení“. Pro rozvoj myšlení je podle zakladatele této metody důležité uvědomování si aktů myšlení a za přímo klíčové označuje tzv. „přemýšlení o myšlení“ (thinking about thinking), čímž rozumí *objektivizaci duševní činnosti, tj. její nahlédnutí nikoli pouze jako subjektivní sebevyjádření, ale také (a především) jako objekt zkoumání, kdy tento objekt můžeme pojmenovat, popsat, posuzovat na základě určitých kritérií, korigovat apod.*<sup>16</sup> Obě tyto složky – kognice i meta-kognice jsou dle něj pro rozvoj myšlení stejně důležité.

Zároveň autoři zabývající se Filozofií pro děti často zdůrazňují, že schopnost meta-kognice je něco, co přichází společně s praxí. *Přemýšlení o myšlení se rozvíjí praxí, nepřichází přirozeně. Je to právě tato schopnost být si vědom svých vlastních myšlenkových pochodů, která dalece odlišuje člověka od ostatních zvířat.*<sup>17</sup> Jedná se tedy o něco, co je možné trénovat.

Poznámka autorky:

Ze své praxe vím, že „myšlení bolí“. Přemýšlení jako vědomý akt vyžaduje zklidnění, zaměření mysli na daný problém, vybavení si vlastních znalostí či zkušeností a schopnost formulace. Nachází-li se myslitel v dialogu, přidávají se další dovednosti jako je vnímání druhého, porovnání názoru druhého se svým vlastním názorem a reagování. Pro žáky se jedná o činnost, při které je nutné ze sebe

<sup>15</sup> BAUMAN, Petr (ed.). *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?* [online]. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, Centrum filozofie pro děti. 2013. ISBN 978-80-7394-432-2 [cit. 29.7.2020]. Dostupné z: <https://jcu.publi.cz/en/?book=541-kriticke-a-tvorive-mysleni-neni-to-malo>

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 10

<sup>17</sup> FISCHER, Robert. *Teaching Thinking in the Classroom*. London: Cassell. 1998

vydat velkou energii a ne zcela rádi se do ní pouštějí. Je potřeba vytvoření specifické atmosféry a využití technik, které např. Filozofie pro děti nabízí, aby žáci byli ochotnější myslet v hlubších rovinách. Přemýšlení o myšlení je pak další rovinou, která, pokud má být verbalizována, vyžaduje přinejmenším čas a přiznání důležitosti této činnosti ze strany učitele.

V oblasti samotné aplikace Lipman přišel s trojdimenzionálním modelem myšlení, které má být kritické, kreativní a také angažované. V angličtině hovoříme o 3C modelu (z angl. critical, creative, caring). Roger Sutcliffe ze společnosti SAPERE, později přišel ještě s dalším „C“ v podobě kooperujícího učení (collaborative thinking). Neznamena to přidání další kvality, jen zdůraznění principu, který Lipman uvažoval. Níže popíšeme, co se skrývá pod jednotlivými pojmy.<sup>18</sup>

**Kritické myšlení** je způsob, jakým objevujeme a testujeme své myšlenky, na jejichž základě se rozhodujeme.

**Kreativní myšlení** je způsob, jakým přemýšlíme o nových myšlenkách a také různé způsoby, kterými nahlížíme na různé problémy.

**Angažované myšlení** je způsob, jakým dáváme najevo, že nám záleží na ostatních a na věcech, o kterých přemýšlíme.

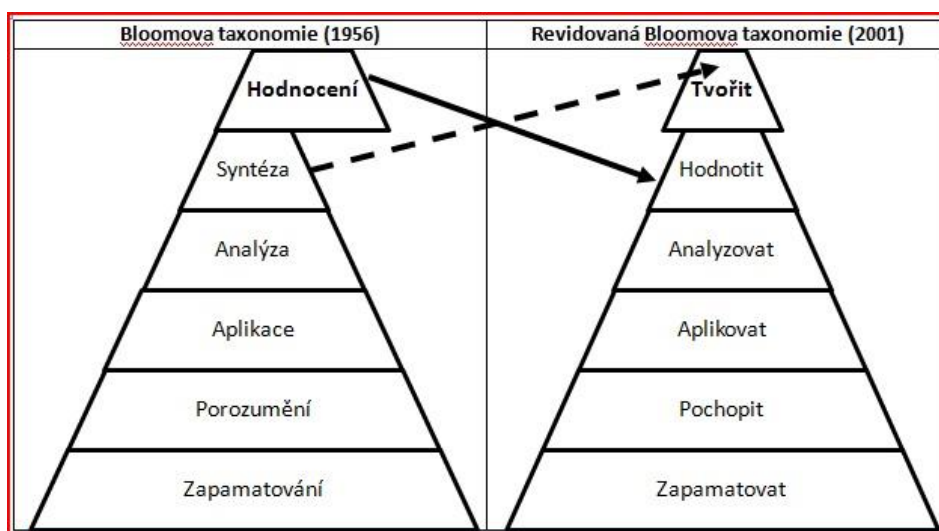
**Kooperativní myšlení** je způsob, jak navzájem podporovat myšlení své i ostatních a jak navzájem stavíme na svých myšlenkách

---

<sup>18</sup> STEVENS, Stephanie. Evidence Inspired Teaching Philosophy for Children [online]. Abingdon: SAPERE. 2018, s.6 [cit. 19.7.2020]. Dostupné na: <https://viscountnelson.net/wp/wp-content/uploads/2018/02/PhilosophyForChildren-compressed.pdf>



Kritické a kreativní myšlení se vztahují k procesu zkoumání odpovědí na různé „velké“ otázky filozofického charakteru. Při objasnění, co je myšleno kritickým a kreativním myšlením nebo hlubšími formami myšlení se můžeme například opřít o Bloomovu taxonomii kognitivních cílů v její revidované podobě z roku 1956 (Anderson a Krathwohl, 2001)<sup>19</sup>. Jedná se především o schopnost nejen si zapamatovat a porozumět v tomto případě vyřčenému, ale také daný obsah analyzovat a zhodnotit (kritické myšlení) a případně přijít s novými myšlenkami (kreativní myšlení). Všechny tyto myšlenkové operace se nacházejí na vrcholu pomyslné myšlenkové pyramidy.



Bloomova taxonomie kognitivních vzdělávacích cílů, původní (Bloom et al. 1956) a revidovaná (Anderson & Krathwohl 2001) v: Vávra 2011

Angažované a kooperativní myšlení se vztahují k myšlení, které se odehrává uvnitř společenství myslitelů, ve školením prostředí tedy ve třídě. Obojí je propojeno s postoji a hodnotami, kteří myslitelé zastávají, a to především ve vztahu k ostatním účastníkům, ale také sami k sobě. Aby bylo možné rozvíjet tento druh myšlení, který

<sup>19</sup> VÁVRA, Jaroslav. Proc a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů [online], 5.5.2011. [cit. 29.7.2020].

Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>

podle propagátorů této metody nejen dovoluje dát společně vyniknout myšlenkám jednotlivých účastníků, ale také se spolupodílet na vytváření myšlenek nových (viz níže), musí do něj účastníci vstupovat s přesvědčením, že přikládají názorům ostatních hodnotu, že si důvěřují. Na osobní rovině musí být účastník připraven se velmi auto-regulovat.

S danými typy myšlení jsou spojeny dovednosti, které je možné rozvíjet praxí. V oblasti kritického myšlení jsou to např. analýza, porovnání reflexe, evaluace, vyvozování, rozhodování, řešení problémů, ale také schopnost zvážit jiné názory, odložit rozhodnutí (vzepřít se unáhleným závěrům), aj. V oblasti kreativního myšlení se jedná o rozvoj zvědavosti, intelektuální odvahy, vytrvalosti, imaginace.<sup>20</sup> V oblasti angažovaného myšlení je to především dovednost naslouchat ostatním. V oblasti kooperativního myšlení jsou to dovednosti spojené s efektivním fungováním v týmu, v auto-regulaci, prosazováním, vedením, reflexí. Všechny uvedené dovednosti jsou úzce propojeny s etikou. Například nebudeme oceňovat kreativitu ve způsobu, jak někoho podvést.

Filozofie pro děti umožňuje účastníkům rozvíjet své myšlení všemi výše zmíněnými způsoby a jít tak daleko pod povrch věcí. Běžně děláme při přemýšlení (a úsudcích) chyby. Naše myšlení bývá často unáhlené, zakotvené ve starých zafixovaných zvycích a chybí mu jasné zaměření.<sup>21</sup> V protikladu k tomu Filozofie pro děti umožňuje účastníkům zastavit se a přemýšlet, identifikovat problém a zapojit se do systematického hledání řešení. K tomu, aby probíhalo opravdové zkoumání a žáci se dostávali do hlubších rovin přemýšlení, je zapotřebí speciálních podmínek. Ve Filozofii pro děti tyto podmínky nazýváme tzv. „zkoumajícím společenstvím“.

---

<sup>20</sup> HOOK, Pam a MILLS, Julie. *Critical, Creative and Caring Thinking* [online]. 2011. Auckland: Hooked Educational Consultancy. [cit. 30.7.2020]. Dostupné z: [http://pamhook.com/wiki/Critical,\\_creative\\_and\\_caring\\_thinking](http://pamhook.com/wiki/Critical,_creative_and_caring_thinking)

<sup>21</sup> FISCHER, Robert. *Teaching Thinking in the Classroom*. London: Cassell. 1998, s.14

### 2.2.2. ZKOUMAJÍCÍ SPOLEČENSTVÍ

Zkoumající společenství neboli Community of Enquiry je prostředím, ve kterém se dialog odehrává a v něj je potřeba třídu transformovat. Jedná se o bezpečné prostředí, do kterého účastníci vstupují s ochotou podělit se o své myšlenky a rozhodnutím, že budou součástí skupiny, která se chce dobrat odpovědi na zvolenou otázku a že jim záleží na tom, co si ostatní myslí a budou názory ostatních brát v potaz. *Je samotnou podstatou zkoumajícího společenství, že se neomezuje pouze na prostředí, ve kterém je možné vyjádřit své myšlenky, ale je také prostředím, v kterém se učíme strukturovat naše myšlení dialogem.*<sup>22</sup>

Poznámka autorky:

Utkvěla mi v hlavě vlastní zkušenost, kdy jsem na jedno ze školení této metody přišla s mírným zpožděním. Uvnitř už se nějakou dobu odehrávaly slovní týmové hry, které mají za cíl prvotní naladění skupiny k přemýšlení a spolupráci. Přiradila jsem se k jedné skupince, kde probíhaly žhavé diskuze nad zdánlivě absurdním tématem, zda je lepší být pes nebo kočka. Viděla jsem akademickou pracovníci, pracovníka instituce zabývající se dalším vzděláním pedagogických pracovníků a zkušenou učitelku, jak živě nad tímto tématem diskutují. Chvíli mi trvalo, než jsem byla schopna se k nim připojit. Vedle faktu, že už nějakou dobu cvičili své myšlení a byli tedy mnohem dále v koncentraci i argumentaci, tam vládla také sdílná, propojující, otevřená atmosféra, které já jsem do té doby nebyla součástí. Ta v sobě mj. zahrnuje i nepsanou dohodu a ochotu účastníků být otevřený a účastnit se procesu.

---

<sup>22</sup> SPLITTER, Laurence. Preparing Teachers to „Teach“ Philosophy for Children. *Journal of Philosophy in Schools* [online]. 2014. 1 (1). ISSN 2204-2482 [cit. 11.7.2020]. Dostupné z: <https://philpapers.org/rec/SPLPTT>

Zkoumajícím společenstvím se tedy rozumí vícero rovin – jedná se o fyzické prostředí, kde děti spolu s učitelem sedí v kroužku, aby byl podpořen pocit rovnosti. Jedná se ale také o atmosféru, kdy se děti musí cítit bezpečně, aby bylo možné vést dialog a spolupracovat při zkoumání dané otázky. *Dovednost uvažovat je rozhodující, ale důležité jsou také otevřenost a ochota brát v potaz názory ostatních (Love).*<sup>23</sup>

Mluvím-li o zkoumajícím společenství, je důležité zmínit také zdůvodnění existence takového společenství. Laurence Splitter v návaznosti na myšlenky Sokrata a Donalda Davidsona oceňuje pohled více lidí, z nichž každý má svůj díl pravdy a jen společně se můžou nejvíce přiblížit skrze dialog k opravdovému poznání. *V praxi vybíráme z velkého množství tvrzení a názorů a rozhodujeme, který nejlépe vyhoví rozumovým standardům, důkazům a zdůvodněním. Toto množství různých pohledů je zajištěno ve spolupracující komunitě myslitelů, z nichž každý se snaží zkoumat pravdu rozhodováním, interpretací a evaluací toho, co je jim představováno.*<sup>24</sup>

Vhodnou analogií ke skládání kousků pravdy je starodávný příběh Slon a slepci, podle které se sešlo šest slepců, aby zjistili, jak vypadá slon. Každý ohmatával jinou část a byl tak přesvědčen, že slon vypadá jako strom (ten, co držel nohu slona), jako lano (ten, co držel ocas slona), jako had (ten, co držel chobot), jako vějíř (ten, co se dotýkal ucha), jako zeď (ten, co se dotýkal břicha) či jako roura (ten, co se dotýkal klu). Příběh ilustroval spor mezi studenty různých duchovních nauk o to, které učení je to pravé. *„(Lidé se) často baví na základě povrchních dogmat, aniž by šli do hloubky k pravdě. Jindy se pravdy dotýkají, ale když předkládají své názory, neuvědomují si, že ostatní mohou popisovat stejnou pravdu z jiného úhlu. Ve skutečnosti máme každý kousek skládanky celkového obrazu reality a množství perspektiv, jejichž prostřednictvím vnímáme svět, má svou hodnotu.“*<sup>25</sup>

<sup>23</sup> SPLITTER, Laurence. Preparing Teachers to „Teach“ Philosophy for Children. *Journal of Philosophy in Schools* [online]. 2014. 1 (1). ISSN 2204-2482 [cit. 11.7.2020]. Dostupné z: <https://philpapers.org/rec/SPLPTT>

<sup>24</sup> Tamtéž, s. 98

<sup>25</sup> BRITISH COUNCIL. ČLOVĚK V TÍSNI. *Metodika programu Active Citizens* [online]. Praha: British Council a Člověk v tísni, 2014, s. 124 [cit. 11.7.2020]. Dostupné z: <https://www.clouekvtisni.cz/media/publications/1252/file/metodika-active-citizens-.pdf>

### 2.2.3. KONCEPTY

„Je to údiv, který lidi vede dnes i na počátku k filozofování, nejprve nad očividnými problémy, a postupem také nad většími otázkami, např. nad změnami měsíce a slunce, hvězd nebo počátku vesmíru. Kdo se diví a je zmatený, cítí, že neví....“ (Aristotelés)<sup>26</sup>

Jak již bylo řečeno výše, v přístupu Filozofie pro děti se nejedná o filozofii jako vědní disciplínu, ale o filozofii v praktickém slova smyslu. I prvotní Lipmanova motivace vzešla z údivu nad tím, že malé děti jsou plné zvědavosti, ale univerzitní studenti nikoli. Mluvíme tedy o filozofování ve smyslu zamýšlení se nad velkými životními otázkami<sup>27</sup>. Přestože se někteří domnívají, že tohoto nejsou malé děti schopné, jedná se o životní zkušenosti, které děti mají v každém věku a o které se v dialogu mohou opřít. Samozřejmě věku je potřeba přizpůsobit podněty, na jejichž základě vyvstávají velké životní otázky a o kterých děti filozofují.

Velké životní otázky neboli koncepty, které poskytují základ pro filozofování mají ve Filozofii pro děti své principy. Jedná se o princip 3C (v češtině 3S) tak, jak jej v návaznosti na Lipmana rozvíjí společnost SAPERE. Splitter k němu přidal ještě další C (v češtině S). Koncepty podrobené zkoumání by měly být společné, středové, sporné, případně spojené.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> ARISTOTEL. *Metaphysics* [online]. 2020 [cit. 29.7.2020]. Dostupné z: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0052%3Abook%3D1%3Asection%3D982b>

<sup>27</sup> Blíže o filozofování např. Josef Pieper v knize *Co znamená filozofovat?*

<sup>28</sup> SPLITTER, Laurence. Preparing Teachers to „Teach“ Philosophy for Children. *Journal of Philosophy in Schools* [online]. 2014. 1 (1). ISSN 2204-2482 [cit. 11.7.2020]. Dostupné z: <https://philpapers.org/rec/SPLPTT>

**Společné (Common)** – ve dvojím smyslu. Zaprvé jsou koncepty většinově známé a v běžném užívání. Zadruhé jsou běžné v tom smyslu, že existuje sdílený, třebaže povrchní, konsensus nad tím, co znamenají. bez tohoto společného základu pro porozumění není možné o nich společně přemýšlet.

**Sporné (Contestable)** – ve smyslu, že neexistuje konsensus nad tím, co znamenají. Do jisté míry je můžeme interpretovat tak, jak si přejeme, ale existuje zde očekávání, že jako člen zkoumajícího společenství o nich budeme důkladně přemýšlet a budeme připraveni o diskutovat s ostatními (kteří o nich mohou mít jinou představu).

**Středové (Central)** – ve smyslu, že na jejich významu záleží těm, kteří je používají. Děti se přirozeně zajímají o otázky jako např. co dělá něco skutečným, dobrým, pravdivým. Je pravdou, že lidé mohou žít život bez toho, aby si byli vědomi, jakou roli tyto základní koncepty hrají v tom, jak se chovají, jak vnímají svět, vztahují se k ostatním, ale jejich životy jsou tak ochuzeny.

**Spojené (Connected)** – ve smyslu napojení na životní zkušenost žáků. Koncepty jsou abstraktní, ale aby mohly být zkoumány, a toto se týká dětí i dospělých, koncepty musí být ukotveny v tom, co vidíme, slyšíme, čeho se můžeme dotknout, apod.

Příručka od společnosti SAPERE<sup>29</sup> pro bližší představu vyjmenovává koncepty, se kterými se s dětmi nejčastěji pracuje. Jsou jimi: spravedlnost, rovnoprávnost, skutečnost, iluze, práce, hra, zákony, morálka, štěstí, spokojenost, víra, vědění, poznání, přátelství, nezávislost, pokrok, tradice, svoboda, nátlak, sláva, nadání, zásluhy, mládí, stáří, jazyk, význam, laskavost, dobrota, zdvořilost, stálost, změna, přírodní vědy, humanitní vědy, umění, krása, ošklivost, potřeby, touhy, bohatství, chudoba, pravda, klam, předstírání, příčina, osud, bezpráví aj.

Jedna z nejčastějších námitek směřuje k tomu, že děti nejsou schopné přemýšlet abstraktně. Děti ale vnímají věci, které se odehrávají v jejich životech. Možná neumějí vysvětlit dokonale, co to spravedlnost je, umějí ale popsat situace, které jsou

---

<sup>29</sup> BUCKLEY, Jason. Začínáme s filozofií pro děti. Praha: Člověk v tísni. 2015, s.27 ISBN: 978-80-87456-66-8

nespravedlivé (zvláště tento koncept vnímají již velmi malé děti v sourozeneckém soupeření nebo zacházení ze strany učitele) a z nich poté vyvodit nebo se zamyslet nad definicí spravedlnosti. Tuto definici si postupem času s největší pravděpodobností zrevidují, ale byla posílena dovednost přemýšlet v širších souvislostech, porovnat nabízený podnět se svou vlastní zkušeností a tento rozdíl vyhodnotit.

Jsou to právě koncepty, které slouží jako základ pro vytvoření filozofické otázky, která je následně podrobena zkoumání společným dialogem (viz Příklad jednoho zkoumání“ níže). V metodickém postupu však nejsou zaznamenány. Žáci se v abstraktních konceptech učí přemýšlet postupně na základě zobecňování konkrétních otázek vycházejících z prvotního podnětu. Alternativně, pokud je Filozofii pro děti věnován pravidelný čas, je také možné zařadit hodiny na trénování dovednosti vidět velké koncepty v obyčejných příbězích, dokonce i obrázcích či hudbě. Také přemýšlení v abstraktních pojmech je tedy dovedností, kterou lze u dětí rozvíjet praxí.

#### 2.2.4. PODNĚTY

Výše zmíněné koncepty jsou v podstatě zobecněním konkrétních podnětů, jimiž celé zkoumání začíná. Podnětem ve Filozofii pro děti může být takřka cokoli – příběh, text, obraz, fotografie, hudba nebo hmatatelná věc. Jediným požadavkem je, aby v sobě věc skrývala určité pnutí, které je možné dále rozvíjet. Uvedme to na příkladu fotografie. Fotografie hotelu sama o sobě dobře poslouží cestovní kanceláři, do zkoumajícího společenství ale pnutí nevznese. Ale fotografie luxusního hotelu existujícího vedle slumu z blíže neurčité země v Jižní Americe už vzbuzuje otázky. Nebo na příkladu textu. Prostý text o bohatství pralesa není vhodným podnětem. Příběh o tom, jak společnost těží dřevo z pralesa, což přináší obživu lidem (a způsobuje ekologické škody) je příběh, který hledáme pro využití k bližšímu prozkoumání.

Je třeba zmínit, že Lipman původně opíral filozofické zkoumání o příběhy, které sepsal on nebo jeho spolupracovníci.<sup>30</sup> Později byly přidány i další možnosti, skrývající potenciál pro filozofické prozkoumání. Hlavním cílem podnětu je stimulovat u dětí uvažování a přemýšlení. Podnět musí být takový, aby na něj děti chtěly reagovat, a to v tomto případě vytvořením vlastní otázky, kterou poté budou chtít diskutovat s ostatními.

Právě existence vhodných podnětů může být jedním z velkých překážek pro zařazení do kurikula školy. Učitelé mají v rámci příprav málo času hledat podněty. Jendou z možností je použít předpřipravené texty M. Lipmana a jeho spolupracovníků, případně další texty sepsané na Teologické fakultě Jihočeské univerzity. Pro využití širšího potenciálu, který Filozofie pro děti v sobě skrývá, napříč různými předměty se ukazuje, že po počátečním proškolení v metodě a „zcitlivění“ v otázce potřeby ze strany podnětu tato pnutí vidí učitelé všude kolem sebe, ve svých předmětech, v médiích, při četbě či shlédnutí filmu.

#### 2.2.5. FILOZOFICKÉ OTÁZKY

Posledním pojmem, kterým se budeme blíže zabývat jsou otázky, sloužící jako základ dialogu, odehrávajícím se ve zkoumajícím společenství. Jaké otázky jsou tím myšleny? Obstojí každá otázka, která děti napadne? Co dělat, pokud podnět přinese více otázek? V první řadě je nutné podotknout, že i tvoření filozofických otázek je v této metodě pokládáno za dovednost, kterou lze rozvíjet, a to v úzké návaznosti na chápání zobecněných filozofických otázek – konceptů.

---

<sup>30</sup> U nás v překladu k dostání na Teologické fakultě Jihočeské univerzity.



Otázky, které žáci vytvářejí, vycházejí z výše popsaných konceptů. Naučí-li se děti vidět koncepty za prvotním konkrétním podnětem, jsou schopné vytvořit filozofickou otázku. To ale nestačí, další vlastností správné otázky pro filozofické zkoumání je, že musí být podnětná a sporná. Jason Buckley ve svých příručkách používá slovo „šťavnaté“ (juicy). Musí v dětech vzbuzovat reakci, potřebu nebo touhu je řešit. Ve výsledku pak děti mohou přijít s takovými otázkami<sup>31</sup>:

- Mají všichni slavní lidé nadání?
- Je každý, kdo má nadání, slavný?
- Je možné se narodit už jako slavný?
- Je možné stát se slavným vlastním přičiněním?
- Je možné narodit se už s nadáním?
- Je možné získat nadání vlastním přičiněním?
- Být slavný – vyžaduje to samo od sebe nadání?
- Je lepší být slavný, ale nemít nadání, nebo mít nadání, ale nebýt slavný?

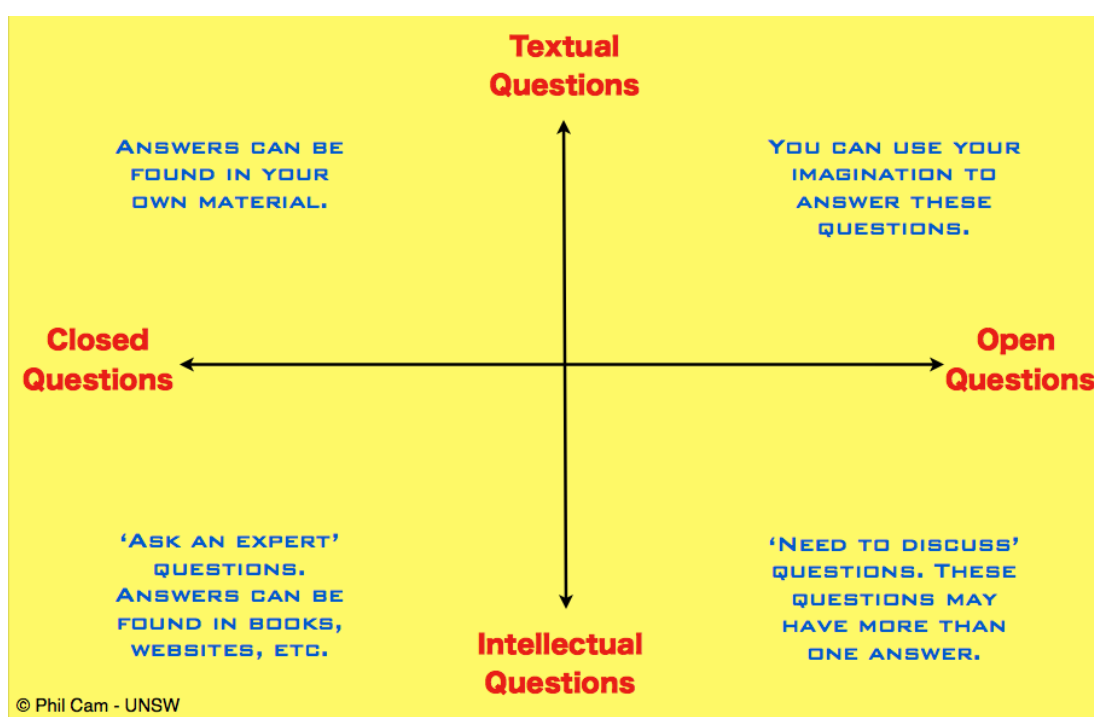
Následuje výběr otázky demokratickým způsobem, kdy se skupina různými technikami rozhodne pro otázku, kterou by chtěla prozkoumat. Té se následně věnuje. Velká část úspěchu zkoumání je připisována vytvořené (a zvolené) otázce. Je-li otázka nicneříkající, nejdoucí pod povrch věci nebo nevzbuzuje v dětech zájem, odrazí se to na celkové efektivitě procesu.

Proto přišel Philip Cam s nástrojem, který měl původně pomoci učitelům školícím se v metodě přemýšlet o typu otázek, které je potřeba hledat. Nakonec jej se stejným záměrem využívají učitelé přímo v kontaktu s dětmi. Nazývá se kvadrant otázek a níže naleznete jeho grafickou podobu. Kvadrant obsahuje čtyři typy otázek, v závislosti na vzájemné kombinaci uzavřených/otevřených otázek a otázek vycházejících z textu/intelektuálních otázek. Nehledáme otázky, které lze vyhledat

---

<sup>31</sup> BUCKLEY, Jason. Myšlení hrou – filozofie v pohybu. Praha: Člověk v tísni.2015, s. 12. ISBN: 978-80-87456-67-5

v textu (2. kvadrant vlevo nahoře – např. Kam šla Karkulka?), ani ty, které se o text opírají, ale musíme k jejich vyřešení použít představivost (1. kvadrant vpravo nahoře – např. Bydlela babička ráda na samotě?), dále ani ty, které jsou intelektuální, ale mají jen jednu správnou odpověď, která se dá vyhledat v odborné literatuře (3. kvadrant - Jaké druhy vlka existují?). Co hledáme pro Filozofii pro děti jsou otázky v pravém dolním rohu, otázky intelektuální a otevřené, ve kterých existuje vícero možných odpovědí (např. Může dítě v některých případech neposlechnout rodiče?)



Cam, P4C New Zealand FB page<sup>32</sup>

<sup>32</sup> CAM, Phil. *Question Quadrant* [obrázek] [online]. 2020. [cit. 30.7.2020] Dostupné na: <https://www.facebook.com/P4CNZ/photos/phil-cams-question-quadrant-another-great-way-of-encouraging-questioning/870964199626024/>

## 2.2.6. FILOZOFICKÉ ZKOUMÁNÍ

Ve světle toho, co bylo výše řečeno zbývá představit samotnou metodu a deset kroků, do kterých je zkoumání rozděleno.

- 1) Naladění – Učitel organizuje rozehrivací nebo zklidňující aktivity.
- 2) Představení podnětu – Učitel představí skupině podnět.
- 3) Čas k zamyšlení – Žákům je poskytnut čas k zamyšlení nad podnětem.
- 4) Tvorba otázek – Žáci sami nebo ve skupinkách tvoří otázky.
- 5) Představení otázek – Žáci/skupiny představí své otázky a diskutují o nich.
- 6) Volba otázky – Žáci si zvolí otázku, kterou se budou zabývat.
- 7) První myšlenky – Většinou žák/yně nebo skupina, jejíž otázka byla vybrána, řekne, jak k ní přišla
- 8) Rozvíjení myšlenek – Žáci se účastní dialogu.
- 9) Závěrečné zamyšlení – Žákům je nabídnuta možnost závěrečného vyjádření.
- 10) Ohlídání za procesem – Žáci se společně s učitelem ohlíží za tím, jak dialog probíhal, co se dařilo, co naopak ne.<sup>33</sup>

### PŘÍKLAD JEDNOHO ZKOUMÁNÍ<sup>34</sup>

Poznámka: Text je krácen. Faciliátorem se rozumí učitel (viz níže)

Nejprve si všichni sednou do kruhu a facilitátor **naladí** skupinu. Ukáže čtyři karty nespravedlivého chování učitele, například nadřizování či zasednutí si na někoho. Úkolem žáků je stoupnout si ke kartě se situací, kterou považují za nejhorší. Poté několik z nich co nejpřesněji vysvětlí svoje stanovisko.

<sup>33</sup> COUNCIL FOR EDUCATION IN WORLD CITIZENSHIP, Philosophy for Children Pathways [online] 2020. Cardiff: CEWC [cit. 12.8.2020]. Dostupné z: <http://www.hubcymru.org.uk/images/user/CEWC%20P4C%20Pathways%20Version%202.1%20-%20English.pdf>

<sup>34</sup> BUCKLEY, Jason. *Začínáme s filozofií pro děti*. Praha: Člověk v tísni. 2015, s.27 ISBN: 978-80-87456-66-8

Nyní přichází **představení podnětu**, v našem případě příběh hypotetického vyučujícího, který se ke všem chová úplně stejně (dává tatáž hodnocení, pochvaly i tresty, ať žáci udělají cokoli).

Následuje **čas k zamyšlení**. Žáci samostatně uvažují o podnětu a volí tři slova, která jsou podle nich pro příběh klíčová. Pak se rozdělí do pěti menších skupin, v nichž si navzájem sdělí své nápady.

Na základě toho jednotlivé skupiny **tvorí otázky** – „šťavnaté filozofické otázky“ – a zapisují je fixem na papír.

Potom si navzájem své **otázky představují**. Přečtou je nahlas a položí do středu kruhu. Dobrovolníci pak otázky přesouvají a s seskupují podle toho, jaké mezi nimi rozeznávají vztahy.

Přichází **volba otázky**, pro tentokrát tajná. Všichni žáci se otočí čelem ven z kruhu, jejich ruce zůstávají za zády a zvednutím palce hlasují pro otázky, které jsou pro ně zajímavé. Vítězí otázka: „Existuje spravedlnost?“

Během fáze „**První myšlenky**“ autoři podrobně vysvětlí svou otázku. Poté facilitátor požádá někoho, kdo s nimi nesouhlasí, aby reagoval. Tak se postupně odkrývají základní názorová stanoviska.

Jádrem zkoumání je fáze **Rozvíjení myšlenek**. Jakmile někdo domluví, zvednutím palce dává znamení dalšímu, který se chce vyjádřit. Jednotliví mluvčí si tak předávají v kruhu slovo – vyjadřují svůj souhlas či nesouhlas s druhými, prezentují své důvody i konkrétní příklady – a dávají zároveň pozor, aby dostal slovo každý člen skupiny. Facilitátor čas od času zasáhne, poodhalí hlubší souvislosti myšlenky nebo upozorní na její jiný rozměr.

**Závěrečné zamyšlení** nabídne každému příležitost se naposledy projevit. Někdo považuje otázku za uspokojivě vyřešenou, u jiného je efekt opačný.

Nakonec se všichni **ohlíží za procesem**, zamýšlí se nad tím, kam se sdílené zkoumání od minulého setkání posunulo, o co by se měli příště snažit. Již se nevěnují předložené otázce, ale hodnotí samotný proces.

Filozofie pro děti má detailně vypracovanou metodiku. Padesát let její existence a tisíce následovníků ve více než šedesáti zemích, kteří nejen následovali Lipmanovy

myšlenky, ale také je dál rozvíjeli, znamená, že pro každou fázi existuje sada nástrojů – konkrétních nápadů a facilitačních technik, které ji posouvají vpřed. Stále je však potřeba mít na zřeteli zachování smysluplnosti zkoumání, zapojení všech účastníků (povzbuzení váhajících a usměrnění příliš aktivních) a dodržování pravidel.

Základem fáze Naladění jsou „filozofické hry“ mající za cíl vytvoření spolupracující atmosféry, naladění na ochotu sdílet své názory, zkoncentrování pozornosti, procvičení argumentace, případně odbourání strachu z chyby. Jason Buckley ve svém postupu hojně využívá pohybových technik, kdy například vyjádření názoru na nějakou věc je spojeno s přesunem, se zvednutím ruky, s otočením apod. Vychází tak vstříc přirozené potřebě většiny dětí se hýbat. Mezi těmito hrami tak najdeme<sup>35</sup>:

- hry, při kterých je potřeba si vybrat ze dvou variant a rychle argumentovat (Co je lepší? Psi nebo kočky?),
- hry, při kterých je nutné zvolit pořadí z nabízených početných variant, například od nejlepších po nejhorší (Něco ukrást a nepřiznat se – Něco ukrást a přiznat se - Okrást přítele – Okrást někoho, koho neznám, ale který tu věc nezbytně potřebuje<sup>36</sup>)
- hry, při kterých je nutné rozhodnout se a zvolit z více nabízených variant (např. Co byste radši chtěli slyšet – nejnapínavější příběh? Nejzajímavější fakt? Nejlepší vtip na světě?)
- hry, při kterých se cvičí pohotovost odpovědí nebo rozvíjí imaginace při absurdních výběrech (Co je opakem – sýru? angličtiny? dneška?)
- hry, při kterých je potřeba vymyslet, co se z čeho skládá (Co člověk potřebuje, aby byl šťastný)

---

<sup>35</sup> BUCKLEY, Jason. Myšlení hrou – filozofie v pohybu. Praha: Člověk v tísni. 2015. ISBN: 978-80-87456-67-5

<sup>36</sup> Toto je vlastní příklad autorky

- hry, při kterých žáci reagují na předem připravený scénář (Rozhodněte, kdo je vinen.)
- hry, při kterých žáci vyjadřují, v jaké míře souhlasí nebo nesouhlasí s danými výroky (např. názorová škála)
- hry na povzbuzení spolupráce
- pohybové uvolňovací hry, aj.

Pro fázi Rozvíjení myšlenek, tedy pro samotné zkoumání je zase k dispozici sada otázek<sup>37</sup>, které:

- směřují k vyjasnění toho, co žák řekl (Mohl bys mi to vysvětlit? Mohl bys mi dát příklad?...)
- pátrají po důvodech a důkazech (Proč si to myslíš? Máš pro to nějaký důkaz?....)
- otázky, které prozkoumávají alternativní hlediska (Co kdyby někdo navrhl, že...? Co by řekl člověk, který by s tebou nesouhlasil?.....)
- otázky, které testují co, z toho vyplývá (implikace) a možné důsledky (Co z toho můžeme vyvodit? Jak se to shoduje s tím, co bylo řečeno dříve?.....)
- otázky vztahující se k otázkám/diskuzi (Máte k tomu nějakou otázku? Kam jsme se zatím dostali?....)

Pro fázi Zhodnocení jsou také k dispozici otázky reflektující celý zkoumající proces. Zhodnocení může proběhnout ústně na konci hodiny, pokud je dostatek času. Může se vztahovat k jednotlivým vybraným aspektům zkoumání (uvedené příklady jsou ze školení J. Buckleyho):

- Jak probíhala diskuze?
- Povedlo se nám dospět k řešení?
- Dali jsme prostor všem účastníkům?
- Dařilo se nám dodržovat pravidla?
- Co byste v tomto zkoumání obzvláště ocenili?

---

<sup>37</sup> COUNCIL FOR EDUCATION IN WORLD CITIZENSHIP, Philosophy for Children Pathways [online] 2020. Cardiff: CEWC [cit. 12.8.2020]. Dostupné z: <http://www.hubcymru.org.uk/images/user/CEWC%20P4C%20Pathways%20Version%202.1%20-%20English.pdf>

- Je něco, v čem bychom se mohli zlepšit?

Alternativně je možné zhodnotit celý proces po jednotlivých krocích. K poslední jmenovanému se spíše hodí formulář, např. ve formě nedokončených vět, který se jednotlivým krokům věnuje a který si děti vyplní a k jeho ústnímu společnému zhodnocení dojde až v následující hodině. Výhodou tohoto vyhotovení je, že si jej děti mohou založit do portfolia a znovu se k němu v průběhu roku vrátit. Zde příklady vět:<sup>38</sup>

- V dnešním zkoumání jsme se blíže podívali na .... (doplnit podnět)
- Moje skupina přišla s touto otázkou.....
- Napadla nás tato otázka, protože .....
- Mysleli jsme, že je to dobrá filozofická otázka, protože .....
- Hlavní otázce, které jsme se dnes věnovali, byla .....
- Myslíš, že se tato otázka hodila k podnětu? ANO – NE. Svou odpověď zdůvodni.
- Myslíš, že to byla filozofická otázka? ANO – NE. Svou odpověď zdůvodni.
- Co jsi si z dnešní diskuze odnesl?
- Myslíš, že Filozofie pro děti ti pomáhá pokládat lepší otázky? ANO-NE. Svou odpověď zdůvodni.

Zřejmě nejobtížnější krok č. 4, ve kterém dochází k vytváření filozofických otázek samotnými žáky, je možné (a vhodné) s dětmi trénovat zařazováním samostatných cvičení na hledání velkých životních otázek/konceptů v podnětech a na tvoření filozofických otázek tak, jak bylo uvedeno výše.

### 2.2.7. ÚLOHA UČITELE

---

<sup>38</sup> COUNCIL FOR EDUCATION IN WORLD CITIZENSHIP, Philosophy for Children Pathways [online] 2020. Cardiff: CEWC [cit. 12.8.2020]. Dostupné z: <http://www.hubcymru.org.uk/images/user/CEWC%20P4C%20Pathways%20Version%202.1%20-%20English.pdf>

Je především úlohou učitele, aby obratnými otázkami vracel účastníky zpět k tématu, rozšiřoval pole pohledů na věc detailnějším prozkoumáním nebo nabízel další cesty, kterými se může dialog vydat. Sám by neměl do dialogu výrazně zasahovat vnášením vlastních názorů nebo kritickým hodnocením. Přebírá tak spíše roli facilitátora, který naslouchá a případně se doptává nebo směřuje, a tak podporuje zapojení dětí do procesu zkoumání. *To, jak učitel naslouchá a ptá se, je pro zapojení dětí klíčové.*<sup>39</sup>

Role facilitátora je nezbytná, protože při ponechání samovolné diskuze hrozí „zvrtnutí se“ filozofického dialogu do sdělování anekdotických příběhů ze života mluvčích. *Jakmile děti přestanou mluvit nebo mluví dál, ale přestanou u toho myslet, anebo se debata stočí úplně mimo téma, je na facilitátorovi, aby rozhodl, jestli je téma potřeba jenom oživit, prohloubit nebo úplně změnit.*<sup>40</sup> Lze tak například vyzvat někoho, kdo nesouhlasí s tím, co bylo řečeno, aby promluvil nebo vyzvat děti, aby se vrátili zpět do dvojic pro detailnější prodiskutování tématu.

Při vedení diskuze je také potřeba stále myslet na ty, kteří neprojevují mnoho aktivity, na žáky ostýchavější. Zahrnutí všech žáků do procesu je při využívání této metody velmi zdůrazňováno. Také zde funguje využití specifických facilitačních technik jako je například přehrání role nechápavého, který položí třídě otázku, která je lehce za hranicemi nebo požádání skupinky tří žáků sedících vedle sebe o vyjádření k tématu.<sup>41</sup> Na druhé straně je potřeba vhodně zastavit ty, kteří mluví příliš.

---

<sup>39</sup> MURRIS, Karin. Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium [online]. *Journal of Philosophy of Education*. 2008 (11), s.47 [cit. 29.7.2020]. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x

<sup>40</sup> BUCKLEY, Jason. *Začínáme s filozofií pro děti*. Praha: Člověk v tísni. 2015, s.19. ISBN: 978-80-87456-66-8

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 19



S přeměnou učitele ve facilitátora dochází k posunu moci ve třídě. Zajímavá studie z českého prostředí se zabývá tímto fenoménem v dialogickém vyučování. V běžné třídě učitel disponuje větší mírou moci než žáci a obvykle si udržuje dominanci v tom smyslu, že kontroluje a řídí dění ve třídě.<sup>42</sup> Moc úzce souvisí s participací žáků na výukovém procesu. Při otevření většího prostoru pro žáky tak, jako se to děje ve Filozofii pro děti, dochází k nové třídní dynamice a dílčímu přesunu moci směrem k žákům za současného zachování autority učitele.<sup>43</sup>

### 2.2.8. PŘÍNOSY A KRITIKA

V oblasti zkoumání Filozofie pro děti bylo provedeno několik analýz, které se většinou soustředily na jednotlivé aspekty metody. Jedna studie<sup>44</sup> například zkoumala socioemocionální aspekty u jedenáctiletých a dvanáctiletých dětí a zjistila zásadní dopady na zvýšení sebeúcty a sebedůvěry u žáků, kteří se jedenkrát týdně po dobu sedmi měsíců účastnili zkoumajícího společenství.

Další studie<sup>45</sup> zase u 133 žáků ve věku 5-11 let zkoumala posun v kognitivních (komplexita a stupeň rozvedení tématu) a afektivních (stupeň empatie, vzetí v úvahu společenské perspektivy a morální odůvodňování) aspektech po deseti měsících

---

<sup>42</sup> ŠEĎOVÁ, Klára. Moc v dialogickém vyučování.[online]. *Pedagogická orientace*. 2015, 25(1), s. 33. ISSN: 1805-9511. [cit. 11.7.2020]. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/133662>

<sup>43</sup> LOVE, Rhiannon. The Case for Philosophy For Children In The English Primary Curriculum. *Analytical Teaching and Philosophical Praxis* [online]. 2016. 36 (1), s.15. [cit. 29.7.2020]. Dostupné z: <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1135>

<sup>44</sup> TRICKEY, Samuel a TOPPING, Keith. Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Socio-Emotional Effects at 11 to 12 Years. *School Psychology International* [online]. 2006. 27(5). 599-614. [cit. 5.8.2020]. DOI: [10.1177/0143034306073417](https://doi.org/10.1177/0143034306073417)

<sup>45</sup> CASSIDY, Claire a CHRISTIE, Donald. Community of philosophical inquiry: Citizenship in Scottish classrooms. *Childhood and Philosophy* [online]. Rio de Janeiro. 2014. 10(19). 33-54. ISSN 1984-5987. [cit. 15.8.2020]. Dostupné z: [https://pure.strath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/39882995/Cassidy\\_Christie\\_CAP\\_2014\\_Community\\_of\\_philosophical\\_inquiry.pdf](https://pure.strath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/39882995/Cassidy_Christie_CAP_2014_Community_of_philosophical_inquiry.pdf)

pravidelné účasti ve zkoumajícím společenství. Došlo ke značnému zlepšení kvality vysvětlení, které děti podávaly pro ospravedlnění svých rozhodnutí týkajících se společenských dilemat. Dalším zjištěním bylo, že děti ocenily účast na společném procesu myšlení a ocenily, že filozofické přemýšlení je nutilo myslet „více a hlouběji“ než byly zvyklé. Podobných kvalitativních studií najdeme více.

Zásadní studií týkající se dopadů Filozofie pro děti na celkové školní výsledky žáků byla studie společnosti SAPERE, nezávisle hodnocená Durhamskou univerzitou z roku 2014.<sup>46</sup> Zahrnula 48 britských škol a odhalila zlepšení, třebaže mírné, školních výsledků v matematice a čtení u žáků ve věku 7 až 11 let. K největšímu zlepšení však došlo u znevýhodněných žáků. Dalším zjištěním pak bylo, že žáci i učitelé shodně označili další pozitivní dopady přístupu Filozofie pro děti jako je důvěra mluvit, dovednost naslouchat a zvýšení sebeúcty. Autoři studie nicméně pozorovali určité rozpory ve výsledcích, které přisuzovali krátké době pozorování (jeden školní rok). V současnosti je plánována dlouhodobá studie.

Okrajově lze také zmínit širěji pojaté výzkumy týkající se obecně dialogického vyučování

... Více otázek, které vyžadují nebo povzbuzují analýzu a rozvažování, větší využití párových diskuzí, které jsou přípravou k celotřídní diskuzi, flexibilnější směs různých druhů mluvy – líčení, vysvětlení, diskuze, dialog a více různorodých žákovských příspěvků jako jsou výklad, vysvětlení, odůvodnění, rozvaha – Všechny tyto změny byly patrné v našem pozorování, které se dělo mezi lety 2008 a 2009.<sup>47</sup>

<sup>46</sup> GORARD Stephen, SIDDIQUI Nadia a BENG HUAT See. Philosophy for Children, Evaluation Report and Executive Summary [online]. 2015 [cit. 15.8.2020]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED581147>

<sup>47</sup> ALEXANDER, Robin. Developing Dialogic Teaching: Genesis, Process, Trial [online]. Research Papers in Education. 2018, 33 (5), s. 11 [cit. 26.7.2020]. DOI: 10.1080/02671522.2018.1481140

Lauren Resnick potvrdila premisu, že dialogické vyučování může vytvářet zisky v oblasti učení, které jdou dalece za sama diskutovaná témata a dodává, že vedle tohoto rozměru výukového přenosu může dialogické vyučování dále rozvíjet obecnější schopnost učit se, schopnost, kterou si velmi často spojujeme s inteligencí.<sup>48</sup>

Zřejmě nejčastější kritika Filozofie pro děti se týká otázky, zda jsou děti schopné filozofovat.<sup>49</sup> Kritici se v tomto bodě opírají o Piagetovu kognitivní teorii a tvrdí, že malé děti nejsou schopné abstraktních filozofických myšlenek. Schopnost jejich utváření se řadí až k vyššímu věku 12 až 15 let.

Tyto námitky jsou vyvraceny kritiky Piagetovy teorie a také zastánci metody Filozofie pro děti, kteří mají zkušenost s tím, že malé děti jsou schopné přemýšlet abstraktně o pojmech jako je statečnost, spravedlnost, dobro nebo přátelství, ale samozřejmě si je asociují se svou zkušeností z každodenního života.<sup>50</sup> Jsou přesvědčeni, že děti jsou schopné rozmlouvat o abstraktních tématech, pokud v nich vidí smysl.

Tato skupina tvrdí, že abstraktní myšlení jen tak „nepřichází“, ale je možné jej aktivně rozvíjet v každém věku a že začít s filozofií je pro dospělého stejně obtížné jako pro dítě. A také je podle nich nutné rozlišovat mezi akademickým filozofováním a filozofováním ve smyslu sokratovském, tedy kde se jedinec nějak staví ke světu kolem sebe. Karin Murriss cituje filozofa Richarda Creela: „ *Filozofie je předmětem akademickým*

---

<sup>48</sup> ALEXANDER, Robin. Developing Dialogic Teaching: Genesis, Process, Trial [online]. Research Papers in Education. 2018, 33 (5), s. 12 [cit. 26.7.2020]. DOI: 10.1080/02671522.2018.1481140

<sup>49</sup> LOVE, Rhiannon. The Case for Philosophy For Children In The English Primary Curriculum. *Analytical Teaching and Philosophical Praxis* [online]. 2016. 36 (1), s.10. [cit. 29.7.2020]. Dostupné z: <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1135>

<sup>50</sup> MURRIS, Karin. Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium [online]. *Journal of Philosophy of Education*. 2008 (11). [cit. 29.7.2020]. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x

*předmětem... , ale v hlubším smyslu je filozofie způsobem, jak být ve světě – zpochybňovat jej, interagovat s ním a reagovat na něj. Lidství je stálým dialogem o filozofických tématech.*<sup>51</sup> Je tak potřeba rozlišovat mezi akademickou a praktickou filozofií.

## 2.2.9. VYUŽITÍ METODY V SOULADU S ČESKÝM KURIKULEM

Přestože se jedná o metodu pocházející z angloamerického prostředí, za více než padesát let její existence zdomácněla v různých zemích. I v České republice oslovila odbornou i laickou veřejnost. Jejím hlavním propagátorem u nás je Teologická fakulta Jihočeské univerzity a nevládní organizace Člověk v tísni, konkrétně vzdělávací oddělení Varianty. Obě tyto entity jsou přesvědčeny, že tato metoda má v českém vzdělávacím prostředí své místo.

Při hledání, kde se lze v odborné literatuře opřít o výše zmíněné přesvědčení, zjišťujeme, že jeden z předních českých didaktiků společenských věd Antonín Staněk se ve své knize odvolává při definování pojmu občanství na filozofa Jana Patočku, společně s jeho následovníky Klausem Schallerem a Zdeňkem Pincem.<sup>52</sup> Dle nich existují tři základní lidské motivy: 1) vztahování k tomu, co je, 2) konfrontace s věcmi a druhými lidmi v jejich vyrovnání s věcmi, 3) vlastní existence pak může nastat teprve jako návaznost na oba předchozí pohyby. Zdá se, že dialogický charakter Filozofie pro děti tuto možnost vztahování se k tomu, co nás obklopuje a zároveň konfrontaci s jinými pohledy, toto umožňuje a naplňuje představu Patočkovy pedagogiky otevřenosti bytí, která „poskytuje

---

<sup>51</sup> MURRIS, Karin. Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium [online]. *Journal of Philosophy of Education*. 2008 (11). [cit. 29.7.2020]. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x

<sup>52</sup> STANĚK, Antonín. *Výchovné paradox v kontextu didaktiky společenských věd*. Praha: Epocha. 2018, s.66

*člověku vlastní základ, aby mohl cokoli pro svou budoucnost, pro zlepšení poměrů komunikativně vyjednávat.*<sup>53</sup>

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školství<sup>54</sup> se tak do jisté míry lze opřít o průřezové téma osobnostní a sociální výchovy a tyto cíle:

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá ke zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)
- formuje studijní dovednosti

V oblasti postojů a hodnot:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování

Právě posun v některých z výše uvedených postojů či dispozic byl potvrzen i ve zmiňovaných výzkumech. Nicméně v případě Filozofie pro děti jsou autory

---

<sup>53</sup> STANĚK, Antonín. *Výchovné paradox v kontextu didaktiky společenských věd*. Praha: Epocha. 2018, s.67

<sup>54</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro základní školství [online]. Praha: MŠMT. 2017. [cit. 29.8.2020]

zdůrazňována především další hlediska jako je výchova k demokracii, spadající v českém prostředí základních škol pod výchovu k občanství (RVP, 2017). „*Dialog a diskuze jsou spojovány s teoriemi demokratického vyučování. Od Sokrata po Deweyho a Habermase, vzdělávací dialog reprezentoval prostor pro žáky, kde by měli dojít k porozumění tím, že budou naslouchat, reagovat, navrhopvat a přijímat odlišné pohledy. Pro mnoho filozofů znamenalo učení skrze diskuzi příslib vzdělání, které bude tvořit základ demokracie.*“<sup>55</sup>

Také Staněk při pátrání po cílech a obsahu společenských věd zastává myšlenku, že má jít především o *přípravu na praktickou aktivní účast v životě společnosti, opírající se o demokratické a morální principy.*<sup>56</sup> Toto dle něj dává výchově k občanství značně integrující charakter, kdy *jednotlivé složky (tohoto druhu výchovy) se podílejí na obsahu výchovy k evropanství, environmentální, globální, mediální, multikulturní, osobnostní a sociální výchovy či výchovy k demokracii a ústavnosti.*<sup>57</sup>

Metoda Filozofie pro děti se tak nabízí jako ideální tréninková platforma pro budoucí aktivní a zodpovědné občany demokratického státu. Jsou během ní rozvíjeny téměř všechny druhy dovedností, ale také postoje, kterými by měl ideální občan oplývat. Její využití se zdá být v souladu se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět na prvním stupni, a zvláště pak s tematickým okruhem Lidé kolem nás, *ve kterém si žáci postupně osvojují a upevňují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, uvědomují si význam a podstatu pomoci a solidarity mezi lidmi, vzájemné úcty, snášlivosti a rovného postavení mužů a žen.*<sup>58</sup> Ve zkratce se zde připravují na to být budoucími občany.

Z cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět lze především citovat tyto dva cíle:

---

<sup>55</sup> ALEXANDER, Robin. *Developing Dialogic Teaching: Genesis, Process, Trial* [online]. Research Papers in Education. 2018, 33 (5), s. 5 [cit. 26.7.2020]. DOI: 10.1080/02671522.2018.1481140

<sup>56</sup> STANĚK, Antonín. *Výchovné paradox v kontextu didaktiky společenských věd*. Praha: Epocha. 2018, s.51

<sup>57</sup> Tamtéž, s.51

<sup>58</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní školství* [online]. Praha: MŠMT. 2017. [cit. 29.8.2020]

- poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě respektu a společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, k plnění povinností a společných úkolů
- samostatnému a sebevědomému vystupování a jednání, k efektivní a bezkonfliktní komunikaci v méně běžných situacích, k bezpečné komunikaci prostřednictvím elektronických médií, k poznávání a ovlivňování své jedinečnosti (možností a limitů)<sup>59</sup>

Na druhém stupni lze touto metodou naplňovat konkrétní očekávané výstupy vzdělávacího oboru Výchova k občanství (součást vzdělávací oblasti Člověk a společnost:

- uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem
- objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám
- posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci

Možná ještě více lze o uplatnění této metody hovořit v souvislosti s existencí průřezového tématu Výchova demokratického občana, který lze z pohledu své podstaty rozvíjet napříč jednotlivými předměty, případně vzdělávacími obory a oblastmi. V tom případě se jedná o naplnění téměř každého jednotlivého cíle tohoto průřezového tématu:

- 1) V oblasti vědomostí, dovedností a schopností:
  - vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti
  - umožňuje participovat na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků
  - rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti

---

<sup>59</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro základní školství [online]. Praha: MŠMT. 2017. [cit. 29.8.2020]

- **prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování**
- vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení
- 2) V oblasti postojů a hodnot:
  - rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku
  - učí sebeúctě a sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti
  - přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost
  - rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů
  - motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším
  - umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze)
  - vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností
  - vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu

V obou zmiňovaných příkladech – vzdělávacího oboru i průřezového tématu je kladen důraz na komunikační část Filozofie pro děti vycházející z její dialogické povahy a s tím souvisejícího rozvoje dovedností a postojů. Nicméně, jak bylo zdůrazněno výše, tuto metodu nelze redukovat na dialog samotný. Dialog úzce souvisí s obsahem jednotlivých vzdělávacích oborů, a to skrze velké myšlenky/koncepty, které všechny obsahují, a které jsou dětem blízké.

Vedle konceptů vycházejících z podstaty výchovy k občanství jako jsou práva a povinnosti, spravedlnost, svoboda, blahobyt, komunita, globalizace, pravda, důkaz, interpretace apod. jsou to dále velké myšlenky z jiných předmětových oblastí jako je:

- v oblasti umění krása, umění, imaginace, reprodukce, opravdovost, kopie, smysl apod.
- v oblasti informačních a komunikačních technologií znalost, zábava, hra, realita, legalita, morálka apod.
- v oblasti literatury láska, dobro, moc, zlost apod.



- v oblasti přírodních věd – věda, experiment, důkaz, znalost, teorie apod.<sup>60</sup>

Metoda Filozofie pro děti je tedy za jistých okolností uplatnitelná napříč jednotlivými předměty. Tou okolností je především nastavení a vzdělání učitelů. V nastavení je podchycen jejich zájem, ochota se věnovat velkým myšlenkám a jejich prozkoumávání, a také vzdát se dominantní pozice ve třídě, a v neposlední řadě přiznání důležitosti uplatnění dialogické metody jako jedné z cest naplňování národního kurikula. V pedagogickém vzdělání se pak odráží znalost oboru, ale také metody a jejího správného využití, což by mělo v důsledku vést ke snížení nejistoty, kterou někteří učitelé při vedení této metody nevyhnutelně pocítují, protože se nalézají v roli, která může být odlišná od toho, na co jsou zvyklí.

### 3. ZÁVĚR

Filozofie pro děti je oborem, který na celém světě oslovil tisíce učitelů od nejnižších po vyšší stupně vzdělání. Skrývá v sobě vícero oblastí, které stojí za to prozkoumávat. Od samotného procesu dialogu, který odkrývá, jak úzce jsou propojena slova s myšlením, přes rozvoj různých typů myšlení, ale také dovedností a postojů, po konkrétní přínos metody v podobě zlepšování celkových studijních výsledků žáků.

Nabízí jinou alternativu vedení výuky, kdy dochází k odklonu od přenosu informací od učitele k žákům a kdy žáci prozkoumávají, pod vedením učitele a na základě předem daných kroků a pravidel, větší myšlenky skrývající se v téměř každém výukovém předmětu. Žáci ve spolupráci se svými spolužáky testují hranice a výklady těchto velkých myšlenek a dostávají se pod povrch faktů a termínů. Žáci jsou vedeni k tomu, aby mysleli více a hlouběji a rozvíjeli při tom různé typy myšlení – kritické a kreativní, angažované a kooperativní. Zvláště posledně zmiňovaný druh myšlení je něco, co se značně liší od zaměření individualistického. Společné myšlení je považováno za hodnotu a je postaveno na přesvědčení, že společné bádání je důležité.

---

<sup>60</sup> P4C CO-OPERATIVE. Teacher's Guide [online]. [cit. 29.8.2020]. Dostupné z: <https://p4c.com/about-p4c/teachers-guide/>

V procesu dialogu při prozkoumávání různých filozofických myšlenek a odlišných pohledů dochází k posunům v oblasti znalostí a hodnot, které se mohou dostat do protikladu s tím, co žák původně znal nebo zastával. Podmínkou je ovšem otevřený a upřímný přístup všech zúčastněných a nastavení na proces, který má za cíl prozkoumat určité nejednoznačné oblasti.

Důvod, proč by učitelé, a potažmo žáci, měli mít zájem se hlouběji dívat na určité koncepty a testovat svá přesvědčení, je nasnadě. V dnešní době můžeme nejen u nás ve střední Evropě pozorovat síly, které ohrožují demokracii. A zdá se, že to není způsobeno nedostatkem informací, ale především jejich nadbytkem a neschopností nebo nevlí lidí se jimi hlouběji zabývat. Trénování myšlení by mohlo být cestou, jak znesnadnit těmto silám jejich záměry.

#### 4. ZDROJE

- 1) ALEXANDER, Robin. Developing Dialogic Teaching: Genesis, Process, Trial [online]. Research Papers in Education. 2018, 33 (5). [cit. 26.7.2020]. DOI: 10.1080/02671522.2018.1481140
- 2) ARISTOTEL. *Metaphysics* [online]. 2020 [cit. 29.7.2020]. Dostupné z: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0052%3Abook%3D1%3Asection%3D982b>
- 3) BAUMAN, Petr (ed.). *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?* [online]. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, Centrum filozofie pro děti. 2013. ISBN 978-80-7394-432-2 [cit. 29.7.2020]. Dostupné z: <https://jcu.publi.cz/en/?book=541-kriticke-a-tvorive-mysleni-neni-to-malo>
- 4) BRITISH COUNCIL. ČLOVĚK V TÍSNI. *Metodika programu Active Citizens* [online]. Praha: British Council a Člověk v tísni, 2014 [cit. 11.7.2020]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1252/file/metodika-active-citizens-.pdf>
- 5) a) BUCKLEY, Jason. *Myšlení hrou – filozofie v pohybu*. Praha: Člověk v tísni. 2015. ISBN: 978-80-87456-67-5
- 6) b) BUCKLEY, Jason. *Začínáme s filozofií pro děti*. Praha: Člověk v tísni. 2015. ISBN: 978-80-87456-66-8
- 7) CAM, Phil. *Question Quadrant* [obrázek] [online]. 2020. [cit. 30.7.2020] Dostupné na: <https://www.facebook.com/P4CNZ/photos/phil-cams-question-quadrant-another-great-way-of-encouraging-questioning/870964199626024/>
- 8) CASSIDY, Claire a CHRISTIE, Donald. Community of philosophical inquiry: Citizenship in Scottish classrooms. *Childhood and Philosophy* [online]. Rio de Janeiro. 2014. 10(19). 33-54. ISSN 1984-5987. [cit. 15.8.2020]. Dostupné z: [https://pure.strath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/39882995/Cassidy\\_Christie\\_CAP\\_2014\\_Community\\_of\\_philosophical\\_inquiry.pdf](https://pure.strath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/39882995/Cassidy_Christie_CAP_2014_Community_of_philosophical_inquiry.pdf)
- 9) COUNCIL FOR EDUCATION IN WORLD CITIZENSHIP, Philosophy for Children Pathways [online] 2020. Cardiff: CEWC [cit. 12.8.2020]. Dostupné z: <http://www.hubcymru.org.uk/images/user/CEWC%20P4C%20Pathways%20Version%202.1%20-%20English.pdf>
- 10) FISCHER, Robert. *Teaching Thinking in the Classroom*. London: Cassell. 1998

- 11) GORARD Stephen, SIDDIQUI Nadia a BENG HUAT See. Philosophy for Children, Evaluation Report and Executive Summary [online]. 2015 [cit. 15.8.2020]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED581147>
- 12) HOFFMANOVÁ, Jana (autor hesla). *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita. [cit. 12.7.2020]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DIALOG>
- 13) HOOK, Pam a MILLS, Julie. Critical, Creative and Caring Thinking [online]. 2011. Auckland: Hooked Educational Consultancy. [cit. 30.7.2020]. Dostupné z: [http://pamhook.com/wiki/Critical,\\_creative\\_and\\_caring\\_thinking](http://pamhook.com/wiki/Critical,_creative_and_caring_thinking)
- 14) LOVE, Rhiannon. The Case for Philosophy For Children In The English Primary Curriculum. *Analytical Teaching and Philosophical Praxis* [online]. 2016. 36 (1). [cit. 29.7.2020]. Dostupné z: <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1135>
- 15) MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní školství* [online]. Praha: MŠMT. 2017. [cit. 29.8.2020]
- 16) MURRIS, Karin. Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium [online]. *Journal of Philosophy of Education*. 2008 (11). [cit. 29.7.2020]. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x
- 17) P4C CO-OPERATIVE. *Teacher's Guide* [online]. [cit. 29.8.2020]. Dostupné z: <https://p4c.com/about-p4c/teachers-guide/>
- 18) SPLITTER, Laurence. Preparing Teachers to „Teach“ Philosophy for Children. *Journal of Philosophy in Schools* [online]. 2014. 1 (1). ISSN 2204-2482 [cit. 11.7.2020]. Dostupné z: <https://philpapers.org/rec/SPLPTT>
- 19) STANĚK, Antonín. *Výchovné paradox v kontextu didaktiky společenských věd*. Praha: Epoque. 2018
- 20) STEVENS, Stephanie. Evidence Inspired Teaching Philosophy for Children [online]. Abingdon: SAPERE. 2018. [cit. 19.7.2020]. Dostupné na: <https://viscountnelson.net/wp/wp-content/uploads/2018/02/PhilosophyForChildren-compressed.pdf>

- 21) ŠEĎOVÁ, Klára a ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu [online]. *Orbis Scholae*. 2016, 10(2), s. 47-69. E-ISSN: 2336-3177. [cit. 3.6.2020]. Dostupné z:  
<https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-10/cislo-2>
- 22) ŠEĎOVÁ, Klára. Moc v dialogickém vyučování [online]. *Pedagogická orientace*. 2015, 25(1), s. 32-62. ISSN: 1805-9511. [cit. 11.7.2020]. Dostupné z:  
<https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/133662>
- 23) TRICKEY, Samuel a TOPPING, Keith. Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Socio-Emotional Effects at 11 to 12 Years. *School Psychology International* [online]. 2006. 27(5). 599-614. [cit. 5.8.2020]. DOI:  
[10.1177/0143034306073417](https://doi.org/10.1177/0143034306073417)
- 24) VÁVRA, Jaroslav. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů* [online], 5.5.2011. [cit. 29.7.2020]. Dostupné na:  
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>
- 25) WESTBROOK, Carolyn. *Teaching critical thinking using Bloom's Taxonomy* [online], 18.4.2014, [cit. 20.7.2020]. Dostupné na:  
<https://www.cambridge.org/elt/blog/2014/04/18/teaching-critical-thinking-using-blooms-taxonomy/>