

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**SROVNÁNÍ PŘÍSTUPŮ M. LIPMANA
A O. BRENIFIERA K FILOSOFOVÁNÍ S DĚTMI**

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Autor práce: Lucie Hubená, DiS.

Studijní obor: PVČ

Ročník: 3

2013

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

5. dubna 2013

Lucie Hubená

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PaedDr. Petrovi Baumanovi, Ph.D.
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod	5
1. Přístup M. Lipmana	8
1.1. Zaměření	8
1.2. Metody komunikace	10
1.3. Práce pedagoga.....	13
2. Přístup podle O. Brenifiera.....	19
2.1. Zaměření	19
2.2. Metody komunikace.....	22
2.3. Práce pedagoga.....	24
3. Shrnutí a možnost propojení.....	27
3.1. Vlastní návrh propojení srovnávaných přístupů v pedagogické praxi ve školní družině	28
Závěr	33
Seznam použitých zdrojů	35
Seznam příloh	38
Přílohy	39
Abstrakt	41
Abstract	42

Úvod

Téma mé závěrečné práce jsem si vybrala pro jeho zajímavost a důležitost. Se zvyšováním požadavků na vzdělání dochází také k rozšíření možností, jak mnohdy náročné a komplikované učivo přizpůsobit dětem ve školách. Rozvíjí se stále nové metody a přístupy ve výuce. Jako příklad bych uvedla program (souhrn aktivit a metod, které sledují určitý společný cíl) Začít spolu, který je postaven na idejích demokratických principů, respektu osobnosti dítěte a rozvoji kritického myšlení¹. Obdobně jako program filosofování s dětmi vede účastníky k zodpovědnému rozhodování. Programy Začít spolu i filosofování s dětmi napomáhají dětem zvyšovat zájem o aktivní učení.

V mé práci se budu zabývat právě programem filosofování s dětmi. Tento program je postaven na myšlence pragmatismu, to znamená, že určité tvrzení je považováno za pravdivé pouze tehdy, jestliže přesně popisuje situaci a shoduje se s již prověřenými idejemi². Vychází ze zkušenosti pravdivého poznání nabytého prostřednictvím dialogu. Hlavní metodou jak pravdivého poznání dosáhnout je skupinová diskuze. V rámci společenství hledají účastníci odpovědi na různé otázky či řeší aktuální společenské problémy, nebo se zabývají myšlenkami různých filosofů. I když je v názvu dítě, není program určen pouze pro děti. Rozvíjet myšlení prostřednictvím hledání odpovědi ve společenství mohou i dospělí.

Proč je filosofování s dětmi důležité a v současné době také velmi aktuální, pomohou doložit cíle, které si program stanovuje. V první řadě se jedná o rozvoj samostatného myšlení, dále pak umění rychle a správně se rozhodovat, schopnost reflektování okolního světa a sebe samého v něm³.

Program filosofického hledání (Philosophical inquiry) v práci s dětmi se v první formě objevil v druhé polovině 20. století v USA a stále se rozvíjí. Ve své práci se budu zabývat dvěma mysliteli, kteří patří mezi nejvýznamnější osobnosti

¹ Srov. KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. s. 12-13.

² BUCKINGHAM, Will. a kol. *Knihy filozofie*. s. 342

³ Srov. *Filosofie pro děti - o projektu*. Dostupné na: < www.p4c.com > [online].

rozvíjející ideu filosofování s dětmi. Jedním z nich je Matthew Lipman, který je zároveň i zakladatelem programu Filosofie pro děti. Druhý, Oscar Brenifier, který na Filosofii pro děti navázal a vytvořil následně vlastní koncepci programu filosofování s dětmi. Oba autoři vycházejí ze stejného předpokladu. Tím je zvědavost a následná touha po vědění a mají společný cíl toto nadále podporovat i rozvíjet. Shodují se i v myšlence, že takto pracovat s dětmi je vhodné už v raném školním, ba i předškolním věku. Ovšem v dalších aspektech praktické realizace filosofování s dětmi se jejich názory rozcházejí. Cílem mé práce je popsání obou programů v základních bodech a jejich komparace. Mou snahou bude vystihnout nejdůležitější východiska obou pojetí filosofování s dětmi. Srovnání těchto dvou přístupů budu strukturovat do tří částí: nejprve bych se chtěla věnovat rozdílům v základech pojetí a v hlavních důvodech, proč program realizovat a odlišnostem v náhledu na jedince a skupinu při filosofování. Poté se budu snažit poukázat na sociálně kognitivní aspekty obou přístupů, tj. na možnosti komunikace mezi jednotlivými členy hledajícího společenství. Také se budu věnovat problematice kladení otázek a následné práci s nimi. Třetí část srovnání bude věnována roli pedagoga v procesu filosofování a didaktickým prostředkům využívaným v obou přístupech.

Poslední díl mé práce bude zaměřen již na možnost propojení obou směrů v praxi. Chtěla bych zde představit svůj vlastní koncept filosofie pro děti, který jsem založila na dosavadních poznatcích a zkušenostech a který využívám ve své pedagogické praxi ve školní družině.

Během studia na TF JU jsem si formou semináře vyzkoušela filosofování podle M. Lipmana a v roce 2010 jsem absolvovala i kurz Filosofie pro děti vedeného po vzoru O. Brenifiera. Sama na sobě jsem měla možnost zakusit oba směry s jejich specifiky.

Informace a podklady pro závěrečnou práci jsem získávala z knih napsaných přímo M. Lipmanem a O. Brenifierem. Dále jsem čerpala z internetových článků věnovaných této problematice. Dalším zdrojem informací pro mě byly i nahrávky O. Brenifiera přímo při práci s dětmi a má vlastní zkušenost realizace programu

Filosofie pro děti. V praktické části jsem čerpala z knih, které jsou dle mého názoru vhodné pro filosofování s dětmi v praxi.

Rozdíly, které jsem při praktickém nácviku (s dětmi v praxi, na kurzech) zaznamenala a které mě přivedly na nápad zpracování práce, jsem si doplnila o informace z literatury věnované této problematice.

1. Přístup M. Lipmana

Profesor Mathew Lipman působil na Columbijské univerzitě v New Yorku. Přednášel zde mimo jiné i logiku. V druhé polovině 60. let 20. století na základě vlastních zkušeností s výukou vyvinul program Filosofie pro děti. Zaznamenal, že studenti zaostávají v logické argumentaci. Věřil v schopnost abstraktního myšlení již u dětí mladšího školního věku. Doufal, že pokud malým žákům přinese do vzdělání filosofické dialogy, napomůže tím rozvoji jejich logického myšlení. Věřil, že tento přístup bude mít příznivý vliv i na budoucí rozvoj schopnosti argumentovat. V 70. letech 20. století zřídil ústav pro Filosofii pro děti a začal filosofovat s dětmi v praxi. V roce 1972 napsal svoji první filosofickou novelu (*Harry Stottlemeier's Discovery - Objev Harryho Stottlemeira*), která měla v dětech podporovat kritické myšlení a vyvolávat otázky⁴.

1.1. Zaměření

V této kapitole se budu zabývat třemi oblastmi, na které se filosofování s dětmi podle M. Lipmana zaměřuje – hledání odpovědí, úloha filosofie z hlediska dějin a modelu filosofického myšlení a rozvoj osobnosti dítěte při filosofování.

Základním termínem, kterým se pokusím vysvětlit pojetí samotného hledání odpovědí v Lipmanově přístupu, je „community of inquiry“ - což by se dalo volně přeložit jako „hledající společenství“. Mathew Lipman zde klade důraz na prožitek celé hledající skupiny. Proces hledání vnímá jako prostředek k rozvoji logicky a demokraticky smýšlejícího jedince a celé skupiny⁵.

Filosofické myšlení a dějiny filosofie v Lipmanově přístupu hrají sice důležitou, ale ne hlavní roli. Lipman tvrdí, že vést dialog lze různými způsoby a na různá témata. Tím je myšleno, že obsahem dialogů při hledání nemusí být

⁴ Srov. History of P4C: A brief history of philosophy for Children. Dostupné na: <www.p4c.com> [online].

⁵ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 33.

vždy jen filosofická témata či myšlenky velkých myslitelů⁶ a způsob nalezení odpovědi nemusí mít podobu hlubokého filosofického zamyšlení (tím je myšleno, že hledání odpovědi může vypadat pouze jen jako obyčejný rozhovor nebo dialog, který je vedený nad danou problematikou)⁷. Ovšem pokud se skupina sama rozhodne takto zaměřenému tématu se věnovat, není to překážka⁸. Hledání pak může rozvinout i další stránky osobnosti členů komunity.

Jak jsem již naznačila v předchozích částech, pro M. Lipmana je klíčový právě rozvoj osobnosti v oblasti myšlení. Rozděluje myšlení do tří hlavních dimenzí: kritické, tvořivé a angažované myšlení⁹. Kritické myšlení jsou procesy a strategie, které napomáhají člověku při rozhodování, řešení problémů a utváření si nových znalostí a zejména při vytváření dobrého úsudku. Při srovnání se opírá o kritéria. Při rozvoji kritického myšlení dochází také ke korekci vlastních myšlenek, závěrů či postojů. Zvyšuje se také citlivost na kontext. Jako výsledek kritického myšlení tedy můžeme považovat spravedlivý úsudek (závěr vytvořený po zvážení všech proměnných, které do problematiky zasahují)¹⁰. Jako tvořivé myšlení je vnímána schopnost člověka vytvářet nové postupy, myšlenky či jiné nové a originální vynálezy¹¹.

M. Lipman ve své knize *Thinking in education* uvádí kritické a kreativní charakteristiky tvořivého myšlení: originalita, produktivita, představivost, nezávislost, experimentování, holismus (tj. pojetí celistvosti nabývající nové kvality), exprese (výraznost), vlastní transcendence (tj. přesah vlastních rozumových schopností), překvapení, generativita (tj. přesunutí zájmu mimo svou osobu), maieutika (porodnictví – asistence při porodu – ve smyslu pomoci velkému myšlenkovému úsilí) a vynalézavost¹². Angažovaným myšlením má Lipman na mysli dva rozměry zaujetí člověka. První rozměr se týká předmětu

⁶ Jako příklad bych uvedla knihu FEARN, Nicholas. Jak a o čem přemýšlejí filosofové: od antiky k *postmodernitě*.

⁷ Takové zamyšlení je rozpoznatelné v knize Je to skutečně Pravda?, kde filosof z povolání vede filosofické diskuze s dětmi

⁸ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 86.

⁹ Srov. Tamtéž, p. 230.

¹⁰ Srov. Tamtéž, p. 236-249.

¹¹ Srov. Tamtéž, p. 274.

¹² Srov. Tamtéž, p. 276-278.

hledání a druhý samotného přemýšlení. Každý člověk by měl mít o předmět v procesu hledání zájem a měl by se také zajímat o způsob, jakým nad předmětem přemýšlí¹³. M. Lipman uvádí více typů angažovaného myšlení: vnímavé myšlení (vnímání), afektivní myšlení (emoce), aktivní myšlení (gesta), normativní myšlení (morální hodnoty), empatické myšlení (empatie)¹⁴.

Jeho pojetí se snaží nejen o posun u jednotlivce, ale směřuje i k dynamice celého hledajícího společenství. Skrze rozvoj všech složek myšlení u každého jednotlivce se rozvíjí i celé skupina. Proto je pro samotnou realizaci velmi důležitá pravidelnost celého programu, jeho struktura a srozumitelnost pro všechny členy komunity¹⁵.

1.2. Metody komunikace

Tato kapitola bude pojednávat o metodách komunikace při filosofování. Budu zde popisovat rozdíly mezi rozhovorem, diskuzí a dialogem ve filosofování s dětmi podle M. Lipmana. Dále se budu zabývat otázkami.

Rozhovor je forma mezilidské komunikace, při které se snažíme zjistit informace. Tématem takové promluvy mohou být běžné životní události nebo také závažné problémy. Podstata rozhovoru tkví v nezaujatosti. Není zde přítomna manipulace. Jde o „čistou“ komunikaci za účelem získání či předání informace. Je založena na existenci partnerského vztahu mezi osobami, které si informace vyměňují¹⁶. M. Lipman chce u hledajícího společenství rozhovor prohlubovat a posunout dále až k cílovému způsobu a tím je dialog. Ovšem cesta skupiny k dialogickému způsobu komunikace je dlouhá.

Další forma mezilidské komunikace je diskuze. Mohla by být vysvětlena jako rozhovor, jehož cílem je přesvědčování, získání diskutujícího partnera na svou stranu. Z odborného pohledu se jedná o rozpravu, která by měla vézt k řešení

¹³ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 293.

¹⁴ Srov. Tamtéž, p. 296-304.

¹⁵ Srov. Tamtéž, p. 121-124.

¹⁶ Srov. Tamtéž, p. 107-109.

problému¹⁷. Z historického hlediska byly diskuze a debaty vždy výsadou významných řečníků, kteří při takových setkání obhajovali svá stanoviska a snažili se argumentací vyřadit své konkurenty¹⁸.

Ve filosofování s dětmi má diskuze své místo při nácviu logické argumentace a navazování na myšlenky ostatních, ovšem M. Lipman se snaží, aby to nebyla pozice konečná. Chápeme-li diskuzi jako vzájemnou výměnu názorů, kde je namísto i obhajování stanoviska, argumentace a jisté přesvědčování, pak je i její přítomnost v hledajícím společenství užitečná. A myslím si, že tak to vnímá i M. Lipman. Umění obhájit své stanovisko, argumentovat logickými poznatky a umět v pravý čas ustoupit ze svého stanoviska jsou v tomto pojetí velmi důležité a nezbytné pro budoucí život. Lipmanovo pojetí Filosofie pro děti nevnímá diskuzi jako hlavní metodu komunikace. V hledajícím společenství směřuje komunikace k dialogu.

Dialog je způsob komunikace, kdy aktéři na sebe navzájem navazují, respektují myšlenky ostatních, naslouchají si a snaží se společně hledání odpovědí posunout dopředu¹⁹.

Pro M. Lipmana je dialog středem mezi rozhovorem a diskuzí. Člověk v dialogu se snaží také dosáhnout přesvědčení ale nikoliv u svého protivníka, nýbrž sám u sebe. Což v sobě zahrnuje logickou argumentaci i prostor pro nesouhlas²⁰.

Ať už se jedná o rozhovor, diskuzi nebo dialog, ve filosofování s dětmi je komunikace velmi důležitá. Na vzájemné interakci se podílí nejen verbální, ale také nonverbální komunikace (emoce, gesta, paralingvistické projevy). Do verbální komunikace se kromě ústního projevu řadí i vyjadřování písemné, a to ve formě zapisování si vlastních myšlenek nebo otázek.

Přístup M. Lipmana je na otázkách závislý. Jsou pro dotazování stimulem. Neustále kladení otázek vede k nabývání informací a zjišťování pravdy²¹. V tomto

¹⁷ Srov. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. s. 55.

¹⁸ Srov. KOLEKTIV AUTORŮ. *Filosofický slovník*. s. 225.

¹⁹ Srov. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. s. 169-170.

²⁰ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. p. 109-111.

²¹ Srov. SPLITTER, Laurance J. a Ann M. SHARP. *Teaching For Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. p. 92-94.

pojetí filosofické praxe s dětmi je každá otázka brána vážně, proto jí je věnovaný čas na osvětlení. Zvlášť velký důraz je kladen na její pochopení celou skupinou.

Problematika otázek je velmi podrobně rozepsána v knize *Teaching for better thinking*. Autorka A. M. Sharp zde předkládá dělení otázek na otevřené (dotazovací otázky) a uzavřené (běžné a rétorické otázky). Autorka popisuje také Sokratovské otázky dle taxonomie R. Paula: otázky pro objasnění; otázky, které potvrzují předpoklady; otázky předpokládající důvody a důkazy; otázky o hlediscích nebo perspektivách; otázky potvrzující závěry a důsledky; otázky o dané otázce²².

Nastolování dotazů může probíhat jako brainstorming – tichý psaný nebo slovní, to závisí na tom, jak je program připraven.

Samotná domluva na otázce pro konkrétní sezení je v duchu demokratického hlasování – většina vítězí. Členové skupiny nejdříve otázky přečtou, vysvětlí si případné nejasnosti, poupraví nesrovnalosti a pak se přikročí k hlasování. Ta otázka, která se zalíbila největšímu počtu hledajících, se stane předmětem jejich bádání. Takto popsany průběh je samozřejmě pouze orientační. Hledající společenství v pojetí M. Lipmana je sice koncipováno v idejích demokratického smýšlení, ale konkrétní provedení výběru otázky či myšlenky závisí na pedagogovi, který dané praktické provedení připravuje.

²² Srov. SPLITTER, Laurance J. a Ann M. SHARP. *Teaching For Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. p. 102-110.

1.3. Práce pedagoga

V této kapitole bych se ráda dotkla otázky časových dispozic a ohraničení jednotlivých aktivit. Budu se zabývat funkcí ticha v tomto pojetí filosofické praxe a v poslední části kapitoly bych ráda popsala práci s didaktickým materiálem a s tím související úlohou pedagoga.

Čas a ticho je téma, které je v práci s dětmi často předmětem diskuze. A při filosofování je to obzvlášť důležité. M. Lipman pracuje s časovou dispozicí a ohraničením jen ojediněle nebo v případech, kdy je nutné aktivitu ukončit v daný čas (například filosofická praxe ve školní družině). Tím je myšleno, že neřeší, kolik času na jakou část programu děti potřebují. Nelimituje se doba nezbytně nutná pro práci. Pokud pedagog zadá při filosofování nějaký úkol, čeká, až všichni členové hledajícího společenství budou s úkolem hotovi.

Ticho při filosofickém hledání je více než žádoucí. Pokud učitel nebo kdokoliv jiný ze společenství nadnese dotaz, poznámku či myšlenku a v místnosti se rozhostí ticho, neznamená to, že nikdo nechce reagovat. Filosofický přístup M. Lipmana si vykládá toto ticho jako dobu, kdy jedinci přemýšlejí a snaží se ucelit si myšlenky do smysluplné věty, kterou by mohli napomoci při společném hledání. Jinak se přistupuje k tichu jedinců při filosofování v celkovém pohledu. Někdy je nutné sledovat míru zapojení jednotlivců do hledání. Ti, co se při dialogu nezapojují, jsou pak více vyzýváni k reakcím²³. Lipman si klade za cíl, aby se do filosofického hledání zapojili skutečně všichni. Právě kvůli sounáležitosti se skupinou, vzájemné spolupráci a také z důvodu nácviku komunikačních dovedností.

Bohužel v praxi (nejen v té filosofické) se stává, že pokud dítě při společné práci velmi dlouho mlčí, může to indikovat jeho dezorientaci v problému. Vyzývání dětí k reakcím může pedagogovi sloužit také jako průběžná kontrola porozumění a orientace v textu a v celkové problematice.

²³ Srov. SPLITTER, Laurance J. a Ann M. SHARP. *Teaching For Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. p. 89-91.

Celý Lipmanův koncept filosofování s dětmi je postaven na didaktickém materiálu, který byl přímo pro účely praxe vytvořen. Jedná se o příběhy, které mají při společném čtení vyvolat v členech komunity otázky. Ke každému příběhu je vytvořený metodický materiál, který slouží učiteli jako návod pro jeho práci s dětmi. Je plný námětů a cvičení, které jsou pomůckou a inspirací pro pedagogy. Příběhy jsou psané pro různé věkové kategorie a jsou jim přizpůsobené. Autoři (M. Lipman a A. M. Sharp) příběhy psali tak, aby v dětech vyvolaly podobné myšlenky, které sdílejí hlavní postavy z knih²⁴. Některé knihy jsou již přeložené a vydané v českém jazyce²⁵.

Nemocnice pro panenky (The Doll Hospital – A. M. Sharp) je určena pro děti předškolního věku. Vypráví příběh chlapečka Saši a jeho panenky Kulíška. Popisuje všední i nevšední zážitky Saši a jeho kamarádů ze školky. Věnuje se starostem dětí předškolního věku.

Geraldo (Geraldo – A. M. Sharp) je příběh určen pro děti ve věku přibližně deseti až dvanácti let. Vypráví ho kluk jménem Geraldo, který přestupuje z prvního stupně základní školy na druhý a zároveň ho jeho rodiče překvapí stěhováním do cizí země.

Eliška (Elfie – M. Lipman) je příběh určený pro děti ve věku šesti až osmi let. Vypráví o soutěživé holčičce Elfi, která spolu s ostatními dětmi ve školce poznává svět kolem sebe, učí se klást otázky a rozlišovat mezi realitou a fikcí.

Kio a Ali (Kio and Gus – M. Lipman) je novela určená pro děti přibližně ve věku sedmi až devíti let. Vypráví o přátelství chlapce a dívky, kteří se potkávají na statku u dědy. Ali je nevidomá a Kio se s jejím handicapem musí vypořádat. Na základě rozdílů vnímání světa se zrakem a bez zraku mezi sebou vedou zajímavé fantazijní rozhovory.

Pixie (Pixie – M. Lipman a T. L. Smith) je určena pro děti ve věku osmi až deseti let. Příběh vypráví holčička, jejíž přezdívka je Pixie. Spolu se spolužáky

²⁴ History of P4C: A brief history of philosophy for Children. Dostupné na: < www.p4c.com > [online].

²⁵ SHARP, A. M. *Nemocnice pro panenky*.

LIPMAN, M. *Eliška*.

LIPMAN, Matthew. *Kio a Ali*.

jedou na výlet do zoologické zahrady, kde si při prohlídce mají vybrat jedno zvíře a později o něm napsat příběh. V knize se nachází mnoho rozhovorů, které se týkají pojmů, řeči a přirovnání.

Nous (Nous – M. Lipman) je pokračování Pixie a je určena pro věkovou kategorii devět až jedenáct let. Hned v úvodu Pixie vysvětluje rozdíl mezi tím, když člověk vypráví smyšlený příběh a když lže. Kniha se zabývá vysvětlováním pojmů a rozdílů ve významech. Název „Nous“ je zároveň název jejího nového příběhu.

Objev Harryho Stottlemeiera (Harry Stottlemeier's Discovery – M. Lipman) je kniha určená pro děti ve věku deseti až dvanácti let. Vypráví o chlapci jménem Harry, který spolu se spolužáky a učiteli vedou diskuzi na téma myšlení a v čem myšlení spočívá. Tento román napsal M. Lipman jako svou první knihu pro Filosofii pro děti, z toho důvodu se v ní vyskytuje mnoho podmětů vedoucích k logickému myšlení.

Liza (Lisa – M. Lipman) je novela určená pro děti ve věku jedenácti až třinácti let. V Logickém myšlení navazuje na román o Harrym, ale je obohacen o etiku a problematiku hodnot. Studenti s Lízou v čele přemýšlejí například o slušnosti, pravdomlupnosti a lhaní.

Suki (Suki – M. Lipman) je kniha určena pro filosofování na druhém stupni základních škol (pro děti ve věku dvanácti až čtrnácti let). Pojednává o etické stránce života, o vyjadřování životních zkušeností formou psaní, například psaní básní.

Marek (Mark – M. Lipman) je pro děti, které končí základní vzdělávání (pro děti ve věku třinácti až patnácti let). V tomto románu se M. Lipman už přímo dotýká politického systému, soudnictví a s tím spojenou spravedlností a pravdou. Objevují se zde témata sociálních problémů.

Podle zaměření novel M. Lipmana je znát jeho záměr postupně dětem rozvíjet myšlení pomocí strukturovaných knih. Začíná s dětmi předškolního věku, kde jsou hlavními tématy svět kolem nás, kamarádství a pravidla her. Pokračuje s texty pro základní školy, kde se snaží u dětí rozvíjet zejména detailnější pozorování a vnímání světa kolem nás. Dále rozvíjí jazykové dovednosti, třídění

pojmu a rozeznávání nuancí mezi významy slov a uvádí děti do principů logického myšlení. Věnuje rozvoji logického myšlení, dotýká se hodnotového systému, mravnosti a etiky. Celá jeho koncepce příběhů končí dílem, kde se snaží o rozvedení diskuze na téma spravedlnost, pravda, zákony a soudy.

Metodické příručky k novelám mají v přístupu k filosofování s dětmi podle M. Lipamana důležitou funkci. Pomohou učitelům v procvičení klíčových témat. Zařazením činnosti zaměřené na výchozí myšlenku si učitel pomůže v navození atmosféry a připraví si „půdu“ pro otázky²⁶.

V úvodu většiny metodických příruček bývají nastíněny nejdůležitější témata celého příběhu. Učitel zde také může nalézt praktické rady, jak s metodickou příručkou pracovat. Z praktického důvodu jsou metodické příručky členěny do kapitol, které bývají shodné s kapitolami v novelách. Každá kapitola obsahuje několik myšlenek, které se postupně vyskytují v příběhu nebo souvisí s tématem knihy. K myšlenkám jsou vytvořena různá cvičení a aktivity, které pomáhají k proniknutí do tématu a procvičení některých kognitivních dovedností. Jako příklad uvedu metodickou příručku ke knize *Nemocnice pro panenky*, kde si děti mohou procvičit srovnávání dle určitých parametrů. Další metodická příručka ke knize *Líza* pomáhá k rozvoji tvorby úsudku na základě vztahu částí a celku (podle jednotlivce nelze soudit celou skupinu). Aktivity v metodických příručkách využívají různé metody práce s dětmi. V příručce ke knize *Eliška* například je k nalezení myšlenkový experiment (tj. úmyslné vyvolání nereálných představ – co by se stalo, kdyby ...). Děti si při něm procvičí vztahy mezi událostmi (příčinné vztahy). V příručce k novele *Pixie* se nachází například námět na hru zaměřenou na mnohoznačnost slov a vnímání jejich významu (kohoutek, klíč atd.). Metodické příručky obsahují i plány diskuzí (tj. určité náměty na otázky, které je možno dětem pokládat a návod na posloupnost těchto otázek). Jako příklad bych použila plán diskuze z příručky k příběhu *Kio a Ali*, kde jsou napsány otázky týkající se průběhu filosofického setkání (plán pomůže nejen rozvinout dialog, ale také připomene dětem důležité zásady společného hledání odpovědí). Metodická

²⁶ Všechny novely i metodické příručky jsou dostupné na webových stránkách Institutu pro rozvoj filosofie pro děti (The Institute for the Advancement of Philosophy for children – IAPC).

příručka ke knize *Objev Harryho Stottlemeiera* obsahuje plán, který je založen na informacích z příběhu (děti si procvičí pozornost při čtení textu a zdokonalí se v porozumění významu příběhu).

Čím jsou děti, se kterými se filosofuje, mladší, tím jsou metodické příručky pro učitele užitečnější. Já si ovšem myslím, že příručky budou užitečné pro každé začínající hledající společenství. Dokud si děti (a na věku dle mého názoru příliš nezáleží) neosvojí základní principy dialogu (tím mám na mysli respekt, naslouchání a smysluplné navazování na myšlenky ostatních) budou činnosti a aktivity v příručkách velmi prospěšné.

Učitel má při filosofování důležitou roli. Jeho úkolem je být facilitátor, tj. vést skupinu tím způsobem, aby se každý mohl vyjádřit. Zodpovídá pouze za proces hledání, nikoliv za výsledek řešení. Dále musí hlídat, aby všichni zúčastnění v dialogu měli po celou dobu práce přehled o dění v hledajícím společenství. Učitel by měl i dohlížet na navazování na sebe navzájem. Měl by v komunitě vzbuzovat pocit důvěry, podporovat respekt jedinců a hlídat, aby měli všichni rovnou šanci se zapojit do hledání odpovědí. Učitel by měl motivovat k přesnému vyjadřování, dodržování logických principů. Svou činností by měl vtáhnout děti do dialogu, aby měly na řešení problému vlastní zájem.

Role učitele v Lipmanově pojetí ale není stále stejná. Mění se na základě dynamiky celého hledajícího společenství. Jak komunita zraje a vyvíjí se, snižuje se i počet situací, které by měl učitel korigovat. V takovém případě je více než žádoucí, aby se i sám pedagog zapojil do hledání. I učitel je člen hledajícího společenství. Je tedy na místě, aby se, dovolí-li mu to situace, podílel na jejím dalším rozvoji a tím napomohl ostatním členům k dalšímu posunu. V mnohých případech (a to je také žádoucí) i on sám může zaznamenat růst svých schopností.

Z role učitele rovněž vyplývá i požadavek na jeho osobnost. Není o nic menší ani větší, než bývá na běžného učitele v novodobém školství. Měl by být empatický, kreativní, schopný vyhledávat a podporovat v dětech zajímavé myšlenky. Neměla by u něj chybět touha po nových informacích, po zvyšování kvality práce s dětmi a rozvoji sebe sama.

Co se týká znalostí a dovedností, kterými by učitel praktikující filosofování s dětmi měl disponovat, bych měla jmenovat zejména orientaci v systému novel a metodických příruček (tím mám na mysli, že učitel by měl mít přehled, jaké problematice se která novela a metodická příručka věnuje). Je přínosem, pokud učitel má základy logického myšlení. Znalost dějin filosofie je také přínosná, ovšem není nezbytná. Filosofie pro děti podle M. Lipmana ve své praxi s dětmi uvítá filosofujícího učitele spíše než vyučujícího filosofa.

2. Přístup podle O. Brenifiera

Oscar Brenifier získal doktorát z filosofie na Sorboně a filosofické praxi s dětmi se věnuje zejména v současnosti. Je zastáncem myšlenky, aby lidé mezi sebou vedli filosofické diskuze nejen při takto zaměřených worshopech (setkání, při kterém dochází k filosofování v praxi), ale i v běžném životě. Založil Institut filozofické praxe (Institut de Pratiques Philosophiques), který se věnuje filosofování s dětmi jak v teoretické rovině tak i prakticky. O. Brenifier organizuje pravidelně workshopy a různé semináře, kde předává své zkušenosti z filosofické praxe svým studentům, dětem a jejich rodičům.

Základním východiskem pro Oscara Brenifiera je filosofické myšlení a dovednosti, které jsou nezbytné k nalezení odpovědí. V přístupu je klíčová konfrontace názorů či tvrzení jednotlivců. Za důležité je považována správná argumentace a logické odůvodnění.

2.1. Zaměření

V této kapitole se budu zabývat hledáním odpovědí v pojetí O. Brenifiera. Vysvětlím postavení filosofického myšlení a dějin filosofie. V poslední části kapitoly se budu věnovat rozvoji osobnosti dětí při filosofické praxi.

Přístup O. Brenifiera k filosofické praxi bych nejlépe vysvětlila prostřednictvím velkého myslitele R. Descarta a jeho myšlenky „*Ten, kdo hledá pravdu, by měl jednou v životě o všem, nakolik je to možné, pochybovat.*“²⁷. Pokud nad něčím přemýšlíme a hledáme pravdu, vystavujeme to tvrzení našim pochybám a následnému zkoumání a ověřování. Oscar Brenifier takto přistupuje k filosofování s dětmi. Děti myslí a pochybují, zkoumají a ověřují.

Pojetí filosofického hledání podle přístupu O. Brenifiera by se dalo charakterizovat pomocí výrazu „filosofování s dětmi“. Hlavní roli při filosofování

²⁷ Srov. BUCKINGHAM, Will. a kol. *Knihy filozofie*. s. 119.

hraje jedinec a jeho filosofické myšlení. Důležitá je konstitutivní aktivita myslí jedince²⁸. To znamená, že hledání odpovědí je založeno na myšlení a myšlenkách jedince. Svá tvrzení si musí být každý schopen obhájit. Práce probíhá sice ve skupině, ale ne se skupinou. Proto v tomto přístupu nemůžeme mluvit o komunitě nebo společenství. Důvěra a pocit sounáležitosti ve skupině zde není hlavní.

Proces hledání odpovědí v tomto pojetí probíhá formou neustálého podrobování tvrzení (odpovědí) kritickému myšlení každého jedince ve filosofující skupině. Autor tvrzení je postaven do konfrontace s kritikou ostatních.

Pro filosofování jsou důležité tři procesy: identifikace (v první okamžik filosofické praxe je snaha identifikovat povahu předmětu řešení), kritika (jakýkoliv předmět myšlení se stává také předmětem kritické činnosti ve formě podezření, negace, dotazování nebo srovnávání) a konceptualizace (každý pojem je definován a vysvětlován jinými pojmy či předpoklady; konceptualizace je nalezení nebo vytvoření klíčového termínu dané problematiky; termínem je myšleno buď jedno slovo, nebo i celá fráze, která slouží k osvětlení problematiky nebo přímo k jejímu řešení)²⁹.

Filozofické myšlení je pro O. Breifiera hlavním cílem a náplní celé jeho koncepce filosofování s dětmi. O. Brenifier při svých jednotlivých sezeních nehledá jen odpovědi na položené otázky. Při filosofování (řešení problému či otázky) zachází do hloubky problematiky. Nespokojí se s „pouhou“ odpovědí, potřebuje dojít k poznání celého smyslu řešeného problému. Jinak řečeno, členové filosofické diskuze postupně vysvětlují a ověřují všechna tvrzení, která se dané problematiky týkají. Vystavují je pochybám a následně upravují tak, aby odpověď či řešení splňovalo všechny jejich požadavky na pravdivost a smysluplnost.

²⁸ Srov. BRENIFIER, Oscar. *La pratique de la philosophie: à l'école primaire* [online]. p. 26.

²⁹ Srov. Tamtéž, p. 27-29, 31.

Významnost filosofického myšlení pro tento koncept je také viditelná na tématech a otázkách, které si učitel vybírá pro uvedení dětí do sezení³⁰. Jedná se o takzvané „velké“ otázky. Brenifier zastává názor, že s dětmi nelze dělat kvalitní filosofii, pokud nepoužíváme kvalitní filosofické náměty³¹.

V rozvoji osobnosti dětí se přístup zaměřuje pouze na rozvoj jedince a jeho dovedností a kompetencí. Brenifier pojednává o třech rozměrech rozvoje jedince: duševní (myslet na sebe, uvědomovat si své myšlenky, vývoj úsudku), existenciální (být si vědom sebe sama na základě vlastního úsudku, kontrolovat se), sociální (bytí a přemýšlení ve skupině, konfrontace)³².

Filosofování v pojetí O. Brenifera je zaměřeno na logickou argumentaci, schopnost obhájit svou myšlenku, obstát při konfrontaci s jinými tezemi. Dále také vede k preciznímu sestavení jednotlivých myšlenek a využívání propracovaného jazyka.

Při samotném procesu filosofování se Brenifierovo pojetí nezaměřuje na pospolitost skupiny, ale na to, zda autor zvoleného tématu pátrá po smyslu, zda jeho tvrzení obstálo při konfrontaci s dalšími aktéry sezení.

Filosofickou praxí s dětmi chce O. Brenifier dospět k určité změně v edukačním procesu. Směřuje ke změně koncepce identity z hierarchické na více reflexivní a k určité decentralizaci. Tím je myšleno více se zaměřovat na naslouchání dětí navzájem a rozšířit komunikaci během výuky z „žák-učitel“ na „žák-žák-učitel“ (více spolupráce a komunikace mezi žáky navzájem)³³.

³⁰ Jako příklad bych uvedla protiklady, na základě kterých může být rozvedena diskuze: jeden a více; esence a existence; absolutní a relativní atd.

³¹ Srov. Philosophizing through antinomies. In: *www.pratiques-philosophiques.com* [online].

³² Srov. BRENIFIER, Oscar. *La pratique de la philosophie: à l'école primaire* [online]. p. 10.

³³ Srov. Oscar Brenifier philosophizes on life with questions. In: *www.todayszaman.com* [online].

2.2. Metody komunikace

V této kapitole se budu zabývat metodami komunikace při filosofické praxi s dětmi. Zejména pak diskuzí a jejím členěním podle O. Brenifiera. Zmíním se také o otázkách a jejich roli ve filosofické praxi.

Přístup O. Brenifiera nerozlišuje tak detailně metody komunikace. Rozhovor a dialog v jeho pojetí mají téměř totožný význam. Autor se velmi podrobně věnuje diskuzi.

Oscar Brenifier ve své knize *La pratique de la philosophie à l'école primaire* uvádí různé typy diskuzí – Co je nového, Radící se skupina, Názorová debata, Rozvoj myšlenek, Cvičení ústního zkoušení, Debata s argumenty, Formální diskuze. Ke každé formě diskuzi uvádí její stručnou charakteristiku, využití a nastavená pravidla.

„Co je nového“ je typ diskuze, který svým obsahem nejvíce připomíná rozhovor. Při takové diskuzi si žáci navzájem s učitelem sdělují prožitky či poznatky bez obav z omezení návaznosti jeden na druhého. Nevyskytuje se zde ani požadavek jasné formulace a srozumitelnosti. Cíl této komunikace je zejména existenciální (sdílet s ostatními vlastní existenci).

„Radící se skupina“ je typ diskuze, kde je primární cíl odhalit a řešit problémy, zejména pak problémy týkající se sociálního fungování třídy (skupiny). Jejím obsahem bývají často etické a praktické problémy. Funguje na principech demokracie (převaha většiny). Může sloužit jako prostředek k nalezení práv a povinností občana.

„Názorová debata“ je diskuze, která probíhá obdobně volně jako „Co je nového“. Ovšem požadavek na vyřešení problému není tak triviální. Studenti se učí trpělivě čekat, až na ně v diskuzi přijde řada, formulují důsledně otázky a odpovědi a snaží se chápat ostatní členy skupiny. Roli zde hraje upřímnost, vášeň a přesvědčení. Reakce bývají často spontánní. Na rozdíl od jiných typů diskuzí, kde je žádoucí, aby účastníci plně ovládali své emoce, jsou zde city na místě. Pomáhají diskutujícím se západem obhájit své stanovisko. Během této diskuze je úkolem přesvědčit ostatní o vlastním přesvědčení.

„Rozvoj myšlenek“ je diskuze, která probíhá velmi přirozeně. Skupina je zde brána jako celek. Důsledně se hlídá naslouchání a navazování na myšlenky ostatních ve skupině. Primární zde není formulovat myšlenky nebo argumenty. Důležité je hledat odpovědi a účastnit se řešení. Tato diskuze se asi nejvíce podobá pojetí dialogu.

„Cvičení ústního zkoušení“ je typ diskuze, kde je důležitá slovní zásoba, gramatika jazyka (spisovné vyjadřování), reálnost tématu. Dochází zde k vytváření souhrnných forem nebo analýz. Vyžaduje formulaci a zdůvodňování tvrzení. Svým průběhem může připomínat přípravu na testování znalostí (průprava na zkoušení či písemný test). Jedná se o typ diskuze, kde si činnost mohou řídit sami účastníci.

„Debata s argumenty“ nejvíce odpovídá starořeckému umění diskuze a rétoriky. V minulosti byl tento typ diskuze považován za nezbytný při filosofování. Jedná se zde zejména o umění argumentace ve svůj prospěch.

„Formální diskuze“ (jinak také filosofická diskuze) se vyznačuje především svou pomalostí. Umožňuje formulování tvrzení, které je nezbytné pro filosofování. Tento typ diskuze podněcuje účastníky k mluvení a jednání. Diskuze se také zaměřuje na určitou decentralizaci, tj. umět se distancovat od sebe a svých myšlenek a zaměřit se na ostatní členy skupiny³⁴.

Při jakémkoliv typu diskuze dochází vždy k formulaci otázek, myšlenek či tvrzení. Práce s nimi a samotný proces formulace v pojetí Brenifiera není pro jeho koncepci stěžejní. Samozřejmě, že bez myšlenky nelze rozvést filosofické hledání. Proces kladení otázek a jejich následné upřesňování tak, jak jsem ho popisovala v pojetí M. Lipmana, se v tomto směru nevyskytuje. V praxi začíná filosofické hledání aktivitou, která má navodit téma. Poté následuje samostatná práce jedince na myšlence, a když uplyne časový limit, náhodně se zvolí osoba, na jejíž myšlence se bude pracovat. Další práce se zvolenou myšlenkou probíhá formou pochybování a důkladného zkoumání. Autor řešené teze si musí své stanovisko obhájit. Argumentovat tak, aby ostatní přesvědčil o svém záměru, stáhl je na svou stranu.

³⁴ Srov. BRENIFIER, Oscar. *La pratique de la philosophie: à l'école primaire* [online]. p. 18-24.

2.3. Práce pedagoga

Tato kapitola bude pojednávat o disponování s časem během filosofické praxe s dětmi. Bude se zabývat tichem a jeho důležitostmi při filosofování. Bude zde popsána práce s filosofickým textem a role učitele při filosofické praxi.

Čas a ticho mají v tomto směru filosofování zvláštní místo. Nejdříve se budu věnovat důležitosti vnímání času. Brenifier při svých sezeních používá termín „thinking time“, což lze přeložit jako „čas na myšlení“. Tyto chvíle velmi přísně limituje. Podle mého názoru chce omezením doby procesu tvorby myšlenek přimět účastníky k většímu výkonu. Zapojí se zde inhibitor, který není jinak v pedagogické praxi tolik žádán, a tím je stres. Kdo netvoří myšlenky na papír, může svou mysl zaměstnat přemýšlením i tak. Tím se přesouvám k vysvětlení důležitosti ticha v pojetí O. Brenifera. Samozřejmě, že žádný učitel není schopen nahlédnout do mysli hloubajících, ale tento přístup předpokládá, že pokud je člen filosofické skupiny potichu, neznamená to, že by nebyl zaměstnán. Ticho může být znakem hlubokého zamyšlení. A i přesto, že se děti o své rozjímání nepodělí s ostatními, může zaznamenat posun. Učitelé praktikující filosofickou praxi s dětmi podle Oscara Brenifera zaznamenávají větší úspěch, když z celé skupiny filosofujících dětí bude mít jen jedno dítě velkou myšlenku v hlavě, než kdyby celá skupina dosáhla povrchního poznání³⁵.

K dosažení velkých myšlenek je podle O. Brenifera zapotřebí řádného stimulu ve formě filosofických textů, protikladů nebo kontroverzních témat ze současnosti³⁶.

Ve své knize *Enseigner par le débat* Oscar Brenifier nastiňuje průběh a realizaci jednotlivých filosofických dílen. Začínajícím filosofickým skupinám radí, aby zprvu zvolili méně náročná cvičení a témata a při jejich řešení nedbali tolik precizního dodržování pravidel. Jeho knihy (knihy speciálně pro tento

³⁵ Poznámky z Intenzivního kurzu rozvoje kritického myšlení. Kvilda 17. – 20. 5. 2010.

³⁶ Srov. Philosophizing through antinomies. Dostupné na: <www.pratiques-philosophiques.com> [online].

program sepsané - série Philozenfants³⁷) uvádí témata k řešení, doporučené věkové složení účastníků a nabízí různé způsoby realizace řešení problematiky, pravidla diskuzí a jiné náměty. Oscar Brenifier však netrvá u praktické realizace na dodržování jeho námětů. Pouze učitelům nabízí možnosti. Ve své koncepci předpokládá vlastní invenci učitele. Tím je myšleno, že učitel má možnost si celý program přizpůsobit dle svých představ, možností a potřebám skupiny³⁸.

Jedna z možností realizace programu je filosofování skrze pracovní listy³⁹. Každé dítě ze skupiny filosofujících má svůj list, na kterém jsou různé úkoly, úryvky z děl, výroky myslitelů či jiné podklady pro činnosti. Na každém takovém listu se nachází i místo pro zapsání vlastní myšlenky⁴⁰. S listem se pracuje průběžně po celou dobu filosofování. Slouží k usměrňování toku myšlenek daným směrem podle řešené problematiky. Z toho vyplývá, že taková filosofická diskuze je strukturovaná a z velké části připravená předem. To klade jisté nároky na učitele.

Ve filosofování je role učitele podobná funkci rozhodčího při zápase. Sleduje proces diskuze, vyřčené myšlenky diskutujících, argumentaci a smysl vět, které účastníci říkají. Učitel sám nevynáší rozsudky o jednotlivých argumentech, snaží se, aby tuto korekci provedli účastníci. Využívá vztahy mezi účastníky diskuze – jejich vzájemné výpomoci. Zasáhne, pokud se diskuze utápí v nesmyslných a nepodstatných myšlenkách. Učitel hlídá, aby směr hloubání byl skutečně stále po smyslu a podstatě problému. V takových sezeních je klíčové důsledně jít za smyslem, povahou a podstatou myšlenky. Jeho úkolem je také rozpoznat „velké myšlenky“ a na ně pak skupinu upozornit. Tímto krokem může diskuzi směřovat k hlubšímu filosofickému poznání nebo ji manipulovat⁴¹.

³⁷Knihy jsou dostupné na internetových stránkách O. Brenifiera

<http://www.brenifier.com/bibliographie/liste-des-ouvrages-publies.html>

³⁸ Srov. BRENIFIER, Oscar. *Enseigner par le débat* [online]. p. 38.

³⁹ v příloze č. 2 naleznete ukázkou pracovního listu, se kterým jsem já sama pracovala na Intenzivním kurzu rozvoje kritického myšlení; list byl vytvořen pro děti z 5. ročníků ZŠ a jeho tématem byly pravidla

⁴⁰ konkrétní podoba pracovní listu se může lišit dle tématu, cílové věkové skupiny a dle možností pracovní skupiny či skupin

⁴¹ Srov. BRENIFIER, Oscar. *La pratique de la philosophie: à l'école primaire* [online]. p. 40-41.

Ve filosofické praxi zastává učitel tyto čtyři základní funkce: Zajišťuje formu diskuze (dodržování stanovených pravidel společné diskuze), zdůrazňuje problematiku (sleduje vyjadřování účastníků, srozumitelnost myšlenek), pověřuje účastníky určitými rolemi (určí role ve skupině a následně sleduje jejich plnění), do jisté míry posuzuje (hodnotí kolektivní práci dle náročnosti zvoleného tématu, činnosti a formy řešení problému)⁴².

O. Brenifier uvádí některé praktické aspekty filosofických dílen. Zastává názor, že je důležitá pozice učitele ve třídě (vpředu tak, aby viděl na všechny účastníky okolo sebe – zvyšuje se kontrola zapojení všech do diskuze). Volí raději práci ve více menších skupinách než v jedné větší. Nebrání se možnosti spolupráce s jinými pedagogy (např. při řešení konkrétního problému z biologie, ke kterému jsou potřeba odborné znalosti z tohoto předmětu, je přínosné, aby vyučující biologie byl přítomen diskuzi a svou kritikou napomohl k objasnění problematiky)⁴³.

S tím, jaké má učitel úkoly, souvisí i požadavky na jeho osobnost. Samozřejmě, že vlastnosti jako je chuť se zlepšovat a rozvíjet svou práci, kreativní přístup k myšlení a rozhled, k učiteli v Brenifierově stylu patří také. Důležitá je znalost dějin filosofie a umění filosofického myšlení.

⁴² Srov. BRENIFIER, Oscar. *Enseigner par le débat* [online]. p. 35-37.

⁴³ Srov. Tamtéž, p. 38.

3. Shrnutí a možnost propojení

V předchozích kapitolách jsem se snažila popsat oba směry tak, aby byly patrné odlišnosti. V této kapitole bych chtěla shrnout rozdíly, které považuji za hlavní.

Cíl, kvůli kterému je celá práce s dětmi konána: M. Lipman se zaměřuje na výchovu k občanství a rozvoj kritického, tvořivého a angažovaného myšlení.

O. Brenifier chce rozvíjet zejména filosofické myšlení a hluboké poznání. Tím je myšleno, že přístup O. Brenifiera se zaměřuje více na filosofické ideje (R. Descartes, Platon atd.) a kontroverzní témata. Věnuje více pozornosti přemýšlení o takových idejích.

Zaměření filosofování: M. Lipman filosofuje s celou skupinou a na její dynamiku a rozvoj se také soustředí, O. Brenifier pokládá za důležitější osobní posun u jednotlivce.

Komunikační metody: M. Lipman směřuje ve svém programu k dialogické komunikaci. Klade důraz na navazování myšlenek, společné řešení problému a vzájemné porozumění. O. Brenifier má cíl ve filosofické diskuzi, kde klíčem k úspěšnému poznání je argumentace, ověřování pravdivosti a korekce vlastních myšlenek. Rozdíl je patrný v průběhu hledání pravdy. V dialogu podle přístupu M. Lipmana děti k odpovědi přicházejí společně, pomáhají si a řešení je tak více kolektivní. Filosofická diskuze podle O. Brenifiera staví autora výchozí teze proti myšlení ostatních. Ti mají za úkol ověřit pravdivost pomocí kritiky a opozice.

Odlišnosti v roli učitele nebo v práci s myšlenkou, časem a tichem v obou koncepcích jsou, ale na celkový pohled nemají takový vliv. Přeci jen, co osobnost, to originál a každý učitel, lektor, vychovatel si může do jednotlivých sezení zapojit vlastní ideje.

Tím jsem již nastínila určitou možnost propojení obou směrů. Záleží jen na konkrétních situacích a možnostech, které učitel se skupinou má.

3.1. Vlastní návrh propojení srovnávaných přístupů v pedagogické praxi ve školní družině

V teoretické části jsem se zabývala popsáním Filosofie pro děti v podání M. Lipmana a O. Brenifiera. Mou hlavní snahou bylo nastínit body, kde se jejich pojetí rozcházejí. Tato část se bude věnovat naopak možnosti, kde se mohou jejich směry propojit a jak by mohlo vypadat v praxi jejich sloučení.

Jsem zastáncem názoru, že při náročných aktivitách, které jsou založeny na různorodosti a častých změnách, je nezbytné, aby byl přítomen jednotící prvek, který dětem pomůže navodit myšlenku nadcházející aktivity a připraví je pro činnost. Vzhledem k tomu jsem zvolila i já jednotící prvek filosofického hledání – plakát „Hedvika“. Jedná se o obrys lidské postavy, který si sedmileté děti při první filosofické hodině pojmenovaly a který nás provází každým hledáním. Děti Hedviku v průběhu školního roku vybarvují (aby utvrdily jejich vztah s ní)⁴⁴. Myšlenka přítomnosti Hedviky je taková, že spolu s dětmi vložíme Hedvice do hlavy otázku a následně jí pomáháme přijít na odpověď. Děti tak mají pocit, že pracují na společném díle a vzhledem k vztahu k Hedvice mají i větší zájem a motivaci otázku vyřešit. Další ovšem neméně důležitou funkcí, kterou plakát plní, je motivace k aktivitě samotné. Při plánování činností stačí jen říci: „Dnes bude Hedvika“ a děti vědí, jaká aktivita bude následovat a na co se mohou těšit.

Hledání

V rámci možností, které jsem měla a mám ve své praxi, jsem se přiklonila ke „community of inquiry“ – tedy k postoji M. Lipmana. Ve volnočasové pedagogice jsou všechny činnosti postaveny na dobrovolnosti a já musím toto pravidlo ctít také. Přiklonila jsem se proto k této variantě hledání a doplnila jsem ho o snahu jít do hloubky problému a nespokojit se s jen tak ledajakou odpovědí.

⁴⁴ fotografie plakátu je k nalezení v příloze č. 1

Příklad z praxe: řešení otázky „Proč se všedním dnům (pondělí – pátek) říká dny všední a sobotě a neděli víkend?“ – organizace tohoto konkrétního hledání probíhala u stolu, kde byly k dispozici papíry na kreslení, děti měly možnost si při hledání kreslit a odpočinout si; hledání odpovědi předcházelo podrobné vysvětlení všech slov; dokud autor otázky nebyl s odpovědí spokojen, pokračovalo se v hledání (trvalo přes 50 minut).

Role filosofie

Co se týká postavení filosofického myšlení a dějin filosofie, při mých setkáních s dětmi jsem využila obou přístupů. Z Lipmanovy koncepce jsem převzala některé činnosti z metodických příruček. Inspirovala jsem se k vytvoření vlastních cvičení a her, které mají navodit správnou atmosféru před filosofickým hledáním odpovědi. Po vzoru O. Brenifera jsem jako výstupní materiál zvolila texty, které obsahují filozofické myšlenky, protikladná témata atd.⁴⁵. Do filosofování jsem zapojila i prezidentské volby.

Příklad z praxe: filosofická hodina zaměřená na čas a jeho vnímání – na úvod jsem zvolila hru na časová pásma, po které následovalo čtení z knihy o Flafíkovi; zvolená otázka byla „Co je to čas?“; ke konkrétní odpovědi děti nedospěly, ale abstraktní téma, jako je čas, se setkala s pozitivní reakcí; dále jsem měla možnost s dětmi řešit téma: co to znamená být dobrým rodičem; týrání zvířat; drogové závislosti; původ Vánoc; co to znamená myslet; proč jsou věci takové, jaké jsou a jiné.

⁴⁵ BLACKBURN, Simon. *Velké otázky: Filosofie*.
FEARN, Nicholas. *Jak a o čem přemýšlejí filosofové: od antiky k postmodernitě*.
KOLEKTIV LIEVERS, Menno. *Je to skutečně pravda?*.

Rozvoj osobnosti hledajících

V rozvoji osobnosti jsem se zaměřila (jako M. Lipman) na jedince a jeho myšlení, ale také na dynamiku společenství. Podporuji v dětech vzájemnou spolupráci a angažovanost na řešení problému.

Příklad z praxe: nejdříve bych měla podotknout, že tato hodina se konala v lednu 2013 a děti mají za sebou cca pět měsíců pravidelného hledání odpovědí (asi patnáct setkání); téma sezení byla zvířata (hra na toto téma) a zvolená otázka „Proč lidé ubližují zvířatům?“; při hledání odpovědi se děti samy snažily si osvětlit pojem ubližování – formou sdělování vlastního pohledu na slovo dospěly k rozdílu mezi ublížením fyzickým a duševním, úmyslným a neúmyslným; i přesto, že téma bylo pro většinu dětí velmi nepříjemné, pokusily se o jeho dořešení, společnou silou si postupně vysvětlovaly všechna slova a navzájem se hlídaly, zda jejich reakce mají smysl (jedna z prvních hodin, kdy jsem zaznamenala, že hlídání zapojení všech do hledání odpovědi se samovolně ujala jedna holčička – ta si filosofování velmi oblíbila a pravidelně na Hedviku zůstává ve školní družině i přesto, že by mohla jít dříve domů).

Rozhovor, diskuze a dialog

Při filosofickém hledání se snažíme s dětmi vést dialog. Používáme logickou argumentaci. Pokud si někdo myslí, že má pravdu, snaží se hájit si svou pozici. Když ale přijde na to, že pravdu nemá, tak je mou snahou podpořit ho v přehodnocení svého stanoviska. To je často velmi obtížné.

Příklad z praxe: téma volba prezidenta a otázka „Jaké vlastnosti by měl mít prezident (člověk, který vede velkou skupinu lidí)?“ – někdo ze skupiny řekl vlastnost a ostatní děti se k tomu postupně vyjadřovaly a navazovaly na tvrzení ostatních („...ne, já si to nemyslím. To znamená, že by měl...“); důraz byl kladen na zdůvodňování vlastních tvrzení a postojů, vyslechnutí názoru ostatních, po vyjádření se všech k tématice následovalo zobecňování vlastností a dovedností budoucího prezidenta.

Otázky

Proces kladení otázek, vysvětlování si formulací i volbu otázky demokratickým hlasováním jsem převzala z programu M. Lipmana. Během praxe s dětmi jsem zkusila jednou otázku vylosovat náhodným způsobem a u dětí se to nesetkalo s pochopením. Do některých sezení jsem zapojila drobné omezení (například v počtu možných položených otázek na dítě, počet hlasů, které mám při vybírání otázky) a ta byla dětmi přijata s radostí. Mou snahou je v dětech podporovat kladení otázek. Myslím si, že čím více mají děti otázek, tím více se toho mohou dozvědět. Pokud není ovšem čas na hledání odpovědí na všechny otázky, je také důležité umět v určitou chvíli upřednostnit jednu otázku před druhou podle její důležitosti.

Příklad z praxe: omezení při výběru otázky, téma Vánoce; k výběru bylo napsáno 15 otázek a děti měly omezení, že každý měl pouze dva hlasy – zvolené otázka „Proč jsou Vánoce?“ zvítězila o jeden hlas; při této hodině jsem zpozorovala, že výběr otázky byl pro děti velmi náročný, jelikož je zajímalo více témat (například existence Ježíška, rozdíl mezi Ježíškem a Ježíšem a jiné).

Práce s časem a tichem

Vzhledem k omezeným časovým možnostem ve školní družině jsem musela přistoupit k určitému časovému omezení některých aktivit, ale snažím se spíše děti v práci nelimitovat. Svůj přístup jsem tedy postavila na základech obou pojetí filosofické praxe. Chvilky ticha jsou v školní družině velmi vzácná. Proto si jich při filosofování snažíme dopřávat co nejvíce. Od Oscara Brenifiera jsem převzala myšlenku nechat děti dostatečně se zamyslet v klidu a tichu a musím s radostí říci, že děti čas skutečně využívají a jejich zpracované myšlenky jsou mnohdy velmi pozoruhodné.

Příklad z praxe: téma drogy a jiné závislosti, na úvod byla aktivita zaměřená na určité předměty, o kterých měly děti rozhodnout, zda do školy patří či nikoliv (svá rozhodnutí měly zdůvodnit) – práce po dvojicích a časově omezená patnácti minutami; aktivitu stihly děti dokončit.

Práce s textem

Texty ve své praxi používám zejména jako navození tématu. Ale nezapouji je při každém sezení. Děti mají rády změnu, a tak jsem se inspirovala Brenifierem a jako motivaci používám různé hry s filosofickou tematikou, vyzkoušela jsem i imaginace – myšlenkový výlet do tajných míst ve škole a různé myšlenkové experimenty (co by se dělo, kdyby...). Děti takto nemají zažitý stereotyp a těší se na něco nového.

Příklad z praxe: imaginativní výlet do tajných prostor školy – jako myši procházejí školu, naleznou uzavřenou místnost, prokoušou se dovnitř a rozhlédnou se; děti na papír napíší, co vidí a co by udělaly jako myšky dál; následně si děti hlasováním zvolí pokračování a řeší se, zda je to reálné atd.

Role učitele

Já osobně se ve filosofické praxi vnímám jako průvodce, který se časem stane členem společenství. Lipmanova koncepce je mi zde bližší, ale v pojetí filosofování O. Brenifiera se mi velmi zalíbila myšlenka hlubokého filosofického poznání (poznání pravdy v plné míře a rozsahu). Pokouším se ji tedy zapracovat do své koncepce a jako průvodce při hledání odpovědi se snažím děti motivovat k důslednějšímu prověřování tvrzení. Bohužel jsem zaznamenala, že takto vedené sezení je pro ně až příliš vyčerpávající a postupně ztrácí motivaci k hledání.

Příklad z praxe: má role se během vývoje skupiny velmi proměnila; zprvu jsem musela děti velmi často navádět a důsledně hlídat dodržování zvoleného tématu, ale o tři měsíce později jsem se mohla podílet na hledání odpovědi; jako příklad bych zmínila posun mezi jednou z prvních hodin, která se týkala rodičovství (hledání jsem vedla, určovala jsem, které slovo je důležité a které ne) a hodinou na konci ledna zmíněnou výše (o zvířatech).

Závěr

Cílem mé závěrečné práce bylo popsání programu filosofování s dětmi v pojetí M. Lipmana a O. Brenifiera. Mou snahou bylo vystihnout oba směry v základních bodech a přiblížit tak čtenáři odlišnosti v přístupu k filosofické praxi.

V první části své komparace jsem se věnovala základům pojetí, hlavním důvodům k realizaci programu a náhledu na jedince a skupinu při filosofování. Zde jsem dospěla k závěru, že filosofování s dětmi podle M. Lipmana se zaměřuje na rozvoj tvorby dobrého úsudku skrze logické, kritické, tvořivé a angažované myšlení. O. Brenifier má cíl také v rozvoji kritického myšlení, ovšem více se zaměřuje na filosofické myšlení, úvahy a témata. Rozdíl je také v prostředí, kde k rozvoji má docházet. Lipmanův přístup buduje s dětmi hledající společenství, kde dochází k prohlubování vztahů a rozvoji vzájemného naslouchání. Brenifierův přístup směřuje k decentralizaci jedinců ve skupině, tj. k individualizaci.

Druhá část srovnání pojednávala o možnostech komunikace mezi filosofujícími jedinci, o problematice kladení otázek a následné práce s nimi. Zjistila jsem, že v přístupu M. Lipmana jsou více vnímány rozdíly mezi jednotlivými komunikačními metodami (rozhovor, diskuze a dialog). Jako vrcholný způsob hledání odpovědi je považován dialog. Komunikační metoda závislá na vysoké schopnosti naslouchání druhým, na schopnosti kritického uvažování o svých tvrzeních a nakonec i na schopnosti uznání chyby. V přístupu O. Brenifiera jsem našla velmi podrobné rozlišení diskuzních metod. Z těchto získaných informací mi vyplývá, že jeho přístup se zaměřuje zejména na metody diskuze a rozvoj technik, které napomáhají k úspěšnému obhájení myšlenek (logické myšlení, kritika a argumentace). Co se týká otázek, dospěla jsem k názoru, že v Lipmanově pojetí jsou základem pro další práci, a je tudíž nezbytné, aby všichni zúčastnění v dialogu otázkám naplno porozuměli. O. Brenifier se konkrétně otázkám nevěnuje. Jeho základem pro další práci jsou obecně myšlenky. Mohou to být i otázky, ale nemusí. Další práce je pak zaměřená na prověřování myšlenky z hlediska pravdivosti.

Poslední díl srovnání vysvětloval roli pedagoga a využívání didaktických materiálů k filosofování s dětmi. Zde jsem dospěla k názoru, že při filosofování podle přístupu M. Lipmana je učitel zároveň vně i uvnitř hledající skupiny. Tím mám na mysli, že učitel by měl mít odstup a náhled na hledání, ale také by se ho měl aktivně účastnit. Učitel v pojetí O. Brenifiera je naopak pouze rozhodčí. Hledání se nezúčastňuje. Hlídá proces diskuze, argumentaci a směr hledání pravdy. Učitelé pracující s dětmi mají k dispozici různé didaktické materiály, se kterými mohou pracovat. Ovšem na rozdíl od knih O. Brenifiera, které mohou sloužit pouze jako inspirace, novely M. Lipmana jsou pro Filosofii pro děti základem. Oscar Brenifier postavil svou filosofickou praxi na protikladech, kontroverzních a jinak zajímavých tématech. Matthew Lipman používá jako výchozí materiál příběhy různých dětí, které během svých vyprávění řeší různé otázky.

Na závěr své práce bych chtěla čtenáře seznámit se svou motivací k realizaci filosofické praxe s dětmi. Často jsem kladla otázky – nejdříve všem okolo, později i sama sobě. Postupem času jsem zjistila, že schopnost komunikace, kladení otázek a logického myšlení není úplnou samozřejmostí – nejen mezi svými vrstevníky, ale například i mezi rodiči a dětmi, učiteli a dětmi, mezi dospělými navzájem. Položila jsem si tedy otázku, zda by nebylo vhodné tyto dovednosti u dětí i dospělých rozvíjet. Čím dříve se s nácvikem začne, tím lépe. Ale také zde platí zásada „nikdy není pozdě“. Zprvu jsem se řídila svojí intuicí, ale časem jsem zjistila, že chci a potřebuji více. Nastudovala jsem řadu knih, z nichž mě některé inspirovaly. Nejvíce jsem se ztotožnila s myšlenkami dvou výše zmiňovaných autorů. Díky své profesi jsem měla možnost vyzkoušet propojení obou koncepcí a není pro mě větší radost, než pocit, že „to funguje“. Netrávím s dětmi většinu jejich času, ale jestli pomůžu alespoň několika dětem s rozvojem myšlení a tvorby úsudku, budu to brát jako svoji životní výhru.

Seznam použitých zdrojů

BLACKBURN, Simon. *Velké otázky: Filosofie*. Praha: Knižní klub, 2011. Universum. ISBN 978-80-242-3238-6.

BRENIFIER, Oscar. *Enseigner par le débat* [online]. 2002 [cit. 2013-01-29]. ISBN 2-86634-365-4. Dostupné z: <http://www.brenifier.com/livres-gratuits-en-pdf.html>

BRENIFIER, Oscar. *La pratique de la philosophie: à l'école primaire* [online]. Paris, 2007 [cit. 2013-01-29]. Dostupné z: <http://www.brenifier.com/livres-gratuits-en-pdf.html>

BUCKINGHAM, Will. a kol. *Kniha filozofie*. 1. vydání. Praha: Euromedia Group, k. s., 2013. ISBN 978-80-242-3912-5.

FEARN, Nicholas. *Jak a o čem přemýšlejí filosofové: od antiky k postmodernitě*. 1. vydání, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-784-1.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Filosofický slovník*. 1. vydání. Praha: Svoboda, 1976. ISBN 25-048-76.

KOLEKTIV AUTORŮ ENCYKLOPEDICKÝ DŮM, spol. s r. o. *Slovník cizích slov*. Praha: Levné knihy MKa, s. r. o., 2006. ISBN 80-7309-347-2.

KOLEKTIV PRACOVNÍKŮ LINGEA. *Velký slovník: francouzsko-český, česko-francouzský*. 1. vydání. Brno: Lingea, 2007. ISBN 978-80-87062-05-0.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-906-4.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vydání. Praha: Svoboda, 1988. ISBN 25-095-88.

LIA, Simone. *Flafík*. Brno: BB/art s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7381-230-0

LIEVERS, Menno. *Je to skutečně pravda?*. Praha: Albatros, 2005. Karneval. ISBN 80-00-01621-4.

LIPMAN, M. *Eliška*. Překlad a předmluva Petr Bauman. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2012. 51 stran. ISBN 978-80-7394-302-8.

LIPMAN, Matthew. *Kio a Ali*. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2012. ISBN 978-80-7394-377-6.

LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education: Second Edition*. 1. published. United Kingdom: Cambridge University Press., 2003. ISBN 0-521-01225-2.

POLDAUF, Ivan a kol.. *Anglicko - český, česko - anglický slovník*. 9. vydání. Praha: Statní pedagogické nakladatelství, 1994.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SHARP, A. M. *Nemocnice pro panenky*. Překlad a předmluva Petr Bauman. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2010. 44 stran. ISBN 978-80-7394-249-6.

SPLITTER, Laurance J. a Ann M. SHARP. *Teaching For Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. 1. published. Australia: The Australian Council for Educational Research Ltd, 1995. ISBN 0-86431-143-5.

A quick glance at the Lipman method. In: *www.brenifier.com* [online]. [cit. 2013-01-05]. Dostupné z: <http://www.brenifier.com/en/practical/lipman-critic.html>

Filozofie pro děti - o projektu. In: *www.p4c.cz* [online]. [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu>

History of P4C: A brief history of philosophy for Children. In: *www.p4c.com* [online]. [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: <http://www.p4c.com/history-p4c>

Oscar Brenifier. In: *www.brenifier.com* [online]. [cit. 2013-01-05]. Dostupné z: <http://www.brenifier.com/en/welcome.html>

Oscar Brenifier philosophizes on life with questions. In: *www.todayszaman.com* [online]. [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: <http://www.todayszaman.com/news-197274-110-oscar-brenifier-philosophizes-on-life-with-questions.html>

Philosophizing through antinomies. In: *www.pratiques-philosophiques.com* [online]. [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: <http://www.pratiques-philosophiques.com/texts/52-philosophizing-through-antinomies.html>

Poznámky z Intenzivního kurzu rozvoje kritického myšlení. Kvilda 17. – 20. 5.
2010.

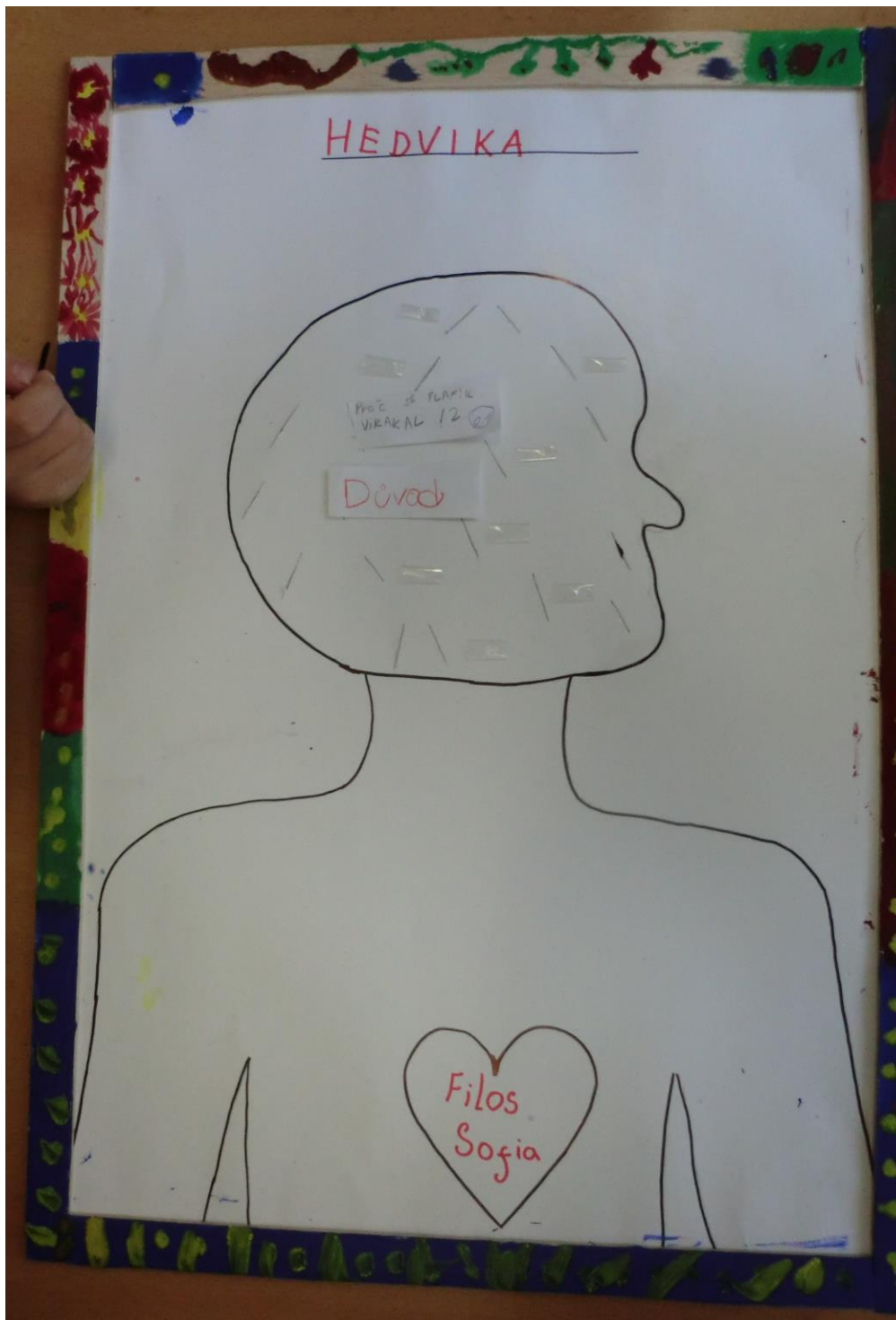
Seznam příloh

Příloha č. 1 – obr. plakát „Hedvika“

Příloha č. 2 – obr. pracovní list z Intenzivního kurzu rozvoje kritického myšlení

Přílohy

Příloha č. 1 – plakát „Hedvika“



Příloha č. 2 – pracovní list z Intenzivního kurzu rozvoje kritického myšlení

vyhodnocení pro 5. ročníky 2018

Log sheet: Rules - pravidla

Warming up: *Zahřívání* Playing with opposites. "Hands and Thumbs"
ruka a palec - souhlas

Event: Five statements about rules.

Reflection time: Take a stand to each statement. Mark if you agree or disagree.

No	Statement	Agree	Disagree
1	It is never right to break a rule. <i>někdy není správné přestat s pravidlem</i>		<input checked="" type="checkbox"/>
2	One is freer with rules. <i>člověk je svobodnější s pravidly</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	
3	All rules are made by human beings. <i>všechna pravidla jsou vytvořena lidmi</i>		<input checked="" type="checkbox"/>
4	There is one rule which is the most important. <i>existuje jedno nejdůležitější pravidlo</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5	There are rules for the way we think. <i>existují pravidla pro způsob myšlení</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	

What statement was most difficult to take a stand to? *středně těžké* No 2, because *pravidla vznikají ale na určitém stupni násilí, vždy někdy lidé čine*

Choice of statement for inquiry: We find out how many agree and disagree. Then we chose the most important statement that was most difficult to decide upon. Else we let a dice chose.

Reflection time: Write down your reason for agreeing or disagreeing.

I agree/disagree with statement 2, because *člověk má svobodný mozek, pravidla se slyší a čine*

Conversation: What is the right standpoint? Which argument is the best?

Meta talk - důvěřivě hodnoum *hlediska*

Reflection time: 1. Did we find any new aspects about rules? **YES**/NO - Why (not)? *o hranicích myšlení, že bývá velké scéne občas*

2. Write down examples of thing you thought was difficult in this philosophy session.

It was difficult to *(sledovat diskusi - dialog -> chtěla mi říci -> říkala mi to došně zrovna)* and *(pozorně vnímat všechny) (uvěřit, že to bylo, že se to bylo řešilo)*

Conversation: We seek good answers to question 1 and 2. *možná, že přichází se jazyková bariera*

Nesouhlasím, protože není možné srovnat život s pravidly a život bez pravidel.
- je to umělé, že je to do určité míry, s pravidly a bez pravidel

Abstrakt

HUBENÁ, L. *Srovnání přístupů M. Lipmana a O. Brenifiera k filosofování s dětmi*. České Budějovice 2013. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky.

Klíčová slova: Mathew Lipman, Oscar Brenifier, filosofické hledání, dotazování, diskuze, dialog, logické myšlení, kritické myšlení, tvořivé myšlení, angažované myšlení, filosofické myšlení, filosofie, učitel

V první části se práce zaměřuje na stručné nastínění problematiky Filosofie pro děti.

Hlavní náplní práce je srovnání dvou přístupů k filosofování s dětmi. Pojednává o východiscích směrů a hledá rozdíly mezi nimi. Porovnává hlavní cíle, postavení a roli učitele při filosofování s dětmi Lipmanova a Brenifierova pojetí. Zabývá se rozhovorem, diskuzí a dialogem při filosofickém hledání s dětmi. Popisuje důležité oblasti rozvoje osobností všech účinkujících.

Práce se snaží navrhnout možnost propojení obou směrů. Popisuje důvody k takovému spojení. V praktické části je uveden konkrétní způsob realizace spojení obou směrů při filosofování s dětmi.

Abstract

The compare of M. Lipman's and O. Brenifier's methods to philosophizing with children.

Key words: Mathew Lipman, Oscar Brenifier, philosophical inquiry, interrogation, discussion, dialog, logical thinking, kritical thinking, creative thinking, caring thinking, philosophical thinking, philosophy, teacher

This bachelor thesis focuses on Philosophy for Children (P4C). Outline of this issue describes in the first part of this study. The main aim of thesis is compare two approaches to philosophy with children. The study deals with starting point for ways and is looked for their differences. Lipman's and Brenifier's methods is confronted (main issues of methods, teacher's position and his role during the philosophizing with children). The thesis deals with conversation, discussion and dialogue during philosophical search and describes important field of development all personality performers.

The thesis endeavours to suggest possibilities of combining both methods. The reasons for this connection is presented. In the practical part of study, actual implementation of connection of Lipman's and Brenifier's methods is described.