

JIHOČESKÁ UNIVERZITA  
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

# Filozofie pro děti na 1. stupni ZŠ

Možnosti využití Filozofie pro děti k naplňování cílů průřezových témat na  
1. stupni ZŠ

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová

Autor práce: Jana Vlasáková

České Budějovice, 2012

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA  
ČESKÉ BUDĚJOVICE

PEDAGOGICAL FACULTY  
DEPARTMENT OF PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY

# Philosophy for Children at Primary School

Possibilities of using Philosophy for Children to fulfill the objectives of  
cross-curricular subjects at Primary school

Thesis

Thesis leader: PhDr. Marta Franclová

Author: Jana Vlasáková

České Budějovice, 2012

# **BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE**

**Název diplomové práce:** Filozofie pro děti na 1. stupni ZŠ

**Pracoviště:** Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty

Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

**Jméno a příjmení autora:** Jana Vlasáková

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň ZŠ – anglický jazyk pro  
1. stupeň ZŠ

**Vedoucí práce:** PhDr. Marta Franclová

**Rok obhajoby:** 2012

## **Anotace:**

Tato práce se zabývá možnostmi využití programu Filozofie pro děti k naplňování cílů průřezových témat na 1. stupni ZŠ. V teoretické části jsou shrnuty obecné cíle základního vzdělávání na základě současných kurikulárních dokumentů, dále jsou charakterizována průřezová témata Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a program Filozofie pro děti a popsána jejich vzájemná propojenost. V praktické části je popsáno sedm hodin uskutečněných v 5. ročníku ZŠ, v nichž byly využity metody Filozofie pro děti a tyto hodiny jsou rozebrány z filozofického hlediska i z hlediska zapojení průřezových témat. V reflexi praktické části je zhodnocen průběh těchto hodin a nastíněna možnost rozvíjení určitých dovedností v případě dlouhodobého používání programu.

## **Klíčová slova:**

Filozofie pro děti, RVP ZV, průřezová témata, osobnostní a sociální výchova, 1. stupeň ZŠ, hledající společenství, filozofování s dětmi

# **BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION**

**Thesis title:** Philosophy for Children at Primary School

**Place of work:** Department of Pedagogics and Psychology, Pedagogical Faculty, University of South Bohemia

**First and last name of the author:** Jana Vlasáková

**Field of study:** Primary schoolteaching – English for Primary school

**Thesis leader:** PhDr. Marta Franclová

**Year of defence:** 2012

## **Abstract:**

This thesis deals with the possibilities of using the programme Philosophy for Children to fulfill the objectives of the cross-curricular subjects at Primary school. The theoretical part includes a summary of the objectives of elementary education, then it describes the cross-curricular subjects of the Framework Education Programme for Elementary Education and Philosophy for Children and their interconnection. In the practical part, seven lessons using methods of Philosophy for Children, taught in the 5th year of Primary school, are described and they are analyzed from the philosophical point of view and from the point of view of including the cross-curricular subjects. In the reflection, these lessons are evaluated and the possibility of developing certain skills of pupils in case of longer-term using of this programme is mentioned.

## **Key words:**

Philosophy for Children; Framework Education Programme for Elementary Education; cross-curricular subjects; Moral, Character and Social Education; Primary school; community of inquiry; doing philosophy with children

## **Prohlášení:**

Prohlašuji, že svoji diplomovou 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 diplomové práce, a to v nezkrácené podobě 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.

8. ledna 2012

## **Poděkování:**

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Martě Franclové za trpělivost, cenné rady a metodické vedení práce.

Děkuji také Mgr. Radku Cvachovi za připomínky a poskytnuté materiály, dále PhDr. Miluši Vítěčkové, PhD., za převzetí vedení práce, a Bc. Tereze Brožové za poskytnuté materiály a pomoc s realizací praktické části práce.

## Obsah:

ÚVOD.....	- 9 -
TEORETICKÁ ČÁST.....	- 11 -
1.    POJETÍ A CÍLE 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	- 11 -
1.1    Pojetí 1. stupně základního vzdělávání .....	- 11 -
1.2    Cíle základního vzdělávání .....	- 12 -
2.    PRŮŘEZOVÁ TÉMATA V RVP ZV.....	- 15 -
2.1    Charakteristika vybraných průřezových témat v RVP ZV.....	- 15 -
2.1.1    Výchova demokratického občana.....	- 16 -
2.1.2    Environmentální výchova .....	- 17 -
2.1.3    Osobnostní a sociální výchova .....	- 17 -
2.1.3.1    Cíle Osobnostní a sociální výchovy .....	- 18 -
2.1.3.2    Tematické okruhy OSV.....	- 18 -
2.1.3.3    Uvádění OSV do praxe .....	- 21 -
2.1.3.4    Metodické principy OSV.....	- 22 -
3.    PŘEDSTAVENÍ PROGRAMU FILOZOFIE PRO DĚTI.....	-24 -
3.1    Charakteristika Filozofie pro děti .....	- 24 -
3.2    Cíle Filozofie pro děti.....	- 25 -
3.2.1    Rozvoj myšlení ve FPD .....	- 25 -
3.3    Typická hodina Filozofie pro děti.....	- 27 -
3.3.1    Doporučené zásady k vedení hodiny FPD:.....	- 29 -
3.3.2    Role učitele ve Filozofii pro děti.....	- 29 -
3.4    Základní složky Filozofie pro děti .....	- 31 -
3.4.1    Filozofické příběhy.....	- 31 -
3.4.2    Filozofický dialog .....	- 32 -
3.5    Teoretická východiska programu FPD .....	- 33 -
3.6    Hledající společenství.....	- 34 -
3.6.1    Kritika hledajícího společenství.....	- 38 -
4.    PROPOJENÍ KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ A FPD .....	- 43 -
4.1    Filozofie pro děti a průřezová témata.....	- 43 -
4.1.1    Propojení FPD a OSV.....	- 44 -
4.1.2    Propojení FPD a Výchovy demokratického občana.....	- 47 -

PRAKTICKÁ ČÁST.....	- 48 -
5. ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	- 48 -
5.1 Cíle praktické části.....	- 48 -
5.2 Popis realizace praktické části.....	- 48 -
5.3 Několik poznámek k rozborům hodin .....	- 49 -
6. ROZBORY HODIN.....	- 51 -
6.1 Rozbor 1. hodiny 25. 10. 2010 .....	- 51 -
6.1.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické .....	- 51 -
6.1.2 Průřezová témata v této hodině:.....	- 53 -
6.1.3 Další reflexe této hodiny .....	- 54 -
6.2 Rozbor 2. hodiny 1. 11. 2010 .....	- 55 -
6.2.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické .....	- 55 -
6.2.2 Průřezová témata v této hodině.....	- 57 -
6.3 Rozbor 3. hodiny 8. 11. 2010 .....	- 59 -
6.3.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické .....	- 59 -
6.3.2 Průřezová témata v této hodině:.....	- 61 -
6.4 Rozbor 4. hodiny 15. 11. 2010 .....	- 63 -
6.4.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické .....	- 63 -
6.4.2 Průřezová témata v této hodině:.....	- 64 -
6.5 Rozbor 5. hodiny 22. 11. 2010 .....	- 66 -
6.5.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické .....	- 66 -
6.5.2 Průřezová témata v této hodině:.....	- 67 -
6.6 Rozbor 6. hodiny 6. 12. 2010 .....	- 68 -
6.6.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické .....	- 68 -
6.6.2 Průřezová témata v této hodině:.....	- 69 -
6.7 Rozbor 7. hodiny.....	- 70 -
6.7.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické .....	- 70 -
6.7.2 Průřezová témata v této hodině:.....	- 71 -
7. REFLEXE PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	- 73 -
ZÁVĚR .....	- 74 -
<b>LITERATURA:</b> .....	- 75 -
Seznam příloh .....	- 78 -



# ÚVOD

V rámcovém vzdělávacím programu (dále RVP ZV) je vidět velmi pozitivní trend současného vzdělávání – snaha o rozvoj samostatného myšlení žáků, komunikačních dovedností, dovedností dialogu, argumentace, hodnocení a zpracování informací atd. Domnívám se, že pro mnohé učitele základních škol mohou být tyto úkoly obtížné. Program Filozofie pro děti nám k tomu dává cenné pomůcky a prostředky – filozofické příběhy, metodické příručky a doporučení, jak s nimi pracovat. Je ovšem důležité, aby sám učitel dokázal myslet filozoficky, uvažovat logicky a aby měl představu, jak probíhá filozofický dialog.

Filozofie pro děti, je podle mého názoru vynikající způsob, jak rozvíjet dětské (ale i „dospělé“) myšlení. Kvalitní myšlení je velmi důležité pro rozvoj dalších dovedností dětí (či dospělých) a k tomu, aby z nich vyrostli samostatně myslící lidé, kteří mají vlastní názory a nenechají sebou manipulovat, a aby se svět stával lepším. Proč se zmiňuji i o dospělých? Zdá se mi, že mnoho dospělých, často i vzdělaných lidí má potíže s logickým myšlením. Z tohoto důvodu vlastně vznikl i program FPD, když si Matthew Lipman, vyučující na univerzitě, povšiml, že mnoho tammích studentů postrádá dovednost logického myšlení a postupně došel k závěru, že s rozvojem těchto dovedností bude třeba začít u dětí.

Cílem této práce je představit program Filozofie pro děti, poukázat na jeho propojenost s obecnými cíli vzdělávání a na možnosti jeho využití na 1. stupni základní školy, především pro realizaci průřezových témat. V praktické části práce je mým cílem tyto možnosti ověřit ve výuce na 1. stupni základní školy a vyhledat momenty, v nichž se střetává FPD s průřezovými tématy.

V teoretické části nejprve shrnuji pojetí a cíle 1. stupně základní školy. Dále charakterizuji vybraná průřezová témata, nejpodrobněji pak průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. Ve třetí kapitole popíši program Filozofie pro děti a v poslední kapitole teoretické části poukáži na souvislosti mezi tímto programem a současnými kurikulárními dokumenty, především na jeho možné využití pro naplňování cílů průřezových témat.

V praktické části budu rozebírat realizované hodiny předmětu Člověk a jeho svět v 5. ročníku základní školy s využitím metod programu Filozofie pro děti, pokusím se

analyzovat možnost rozvíjení určitých dovedností žáků pomocí tohoto programu a zdůraznit jeho propojenost s průřezovými tématy.

Při zpracování této práce jsem se mimo jiné inspirovala bakalářskými pracemi Martiny Řehořovské a Terezy Brožové, a také diplomovými pracemi Radky Hejčmanové a Stanislavy Debrecinové.

## ***Teoretická část***

### **1. POJETÍ A CÍLE 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

*„Vzdělání je to, co nám zůstane, když zapomeneme  
všechno, co jsme se učili ve škole.“  
Karel Čapek*

#### **1.1 Pojetí 1. stupně základního vzdělávání**

Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod dětí z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je v něm kladen důraz na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů všech žáků (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a používáním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodný způsob řešení problémů.

Základní vzdělávání vyžaduje na 1. stupni (i na 2. stupni) podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání a podporuje ty nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky, přizpůsobené individuálním potřebám, optimálně rozvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. Je nutné také vytvářet odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vstřícná atmosféra povzbuzuje žáky ke studiu, práci i činnostem s ohledem na jejich zájmy a poskytuje jim prostor i čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti (srov. RVP ZV, 2007). K oblasti hodnocení říká RVP ZV toto: *„Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.“* (RVP ZV, 2007: 12).

V průběhu celého základního vzdělávání mají žáci postupně získávat takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti (srov.: RVP ZV, 2007).

Podle Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR – Bílé knihy (2001: 47 - 48) je základem pro takto pojaté vzdělávání *„příznivá sociální, emocionální a pracovní*

*atmosféra. Školy musí být pro žáka místem pozitivních prožitků a zajímavých zkušeností. Dosud převažující snahy o výkonnost a rychlý postup v učení, založené na ustáleném modelu vyučovací hodiny, na předávání hotových poznatků, na vynucené kázni, na vzájemné soutěži a úspěchu na úkor druhých, na dominantním postavení učitele a na neustálém vedení a přílišném ochraňování žáků musí být nahrazeny větším důrazem na činnostní učení (včetně rehabilitace hry a hrových činností); na kombinování aktivit uvnitř a vně budovy školy s důrazem na činnosti v přírodním prostředí, které žákovi umožňují získat zážitky a zkušenosti, jež nemohou být předány jinou cestou; na variabilitu vyučovacích metod, při nichž žáci hledají, ptají se, projevují vlastní názory, chybují, tvoří, objevují a nalézají; na komunikaci a spolupráci mezi žáky i mezi žáky a učitelem; na konkrétní dílčí úkoly, odpovídající možnostem žáků; na pomoc a podporu při řešení problémů i na celkové pozitivní ladění hodnotících soudů.“*

Nahrazení předávání hotových poznatků, dominantního postavení učitele a snahy o výkonnost větším důrazem na činnostní učení – o toto vše usiluje i program Filozofie pro děti, který je popsán v jedné z následujících kapitol této práce. Tento program je přímo založen na hledání, tázání se, projevování vlastních názorů, objevování a nalézání, které je zmiňováno na tomto místě Bílé knihy.

## **1.2 Cíle základního vzdělávání**

Celé základní vzdělávání (1. i 2. stupeň) má žákům pomáhat utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout jim spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání (srov. RVP ZV, 2007). Podle SPILKOVÉ, (2005: 51) *za klíčové kompetence (...) jsou považovány ty, jež odpovídají Delorsovým čtyřem pilířům vzdělávání a učení (DELORS 1996):*

- *učit se poznávat (osvojit si nástroje poznávání, rozvoj pozornosti, myšlenkových procesů, zvědavosti);*
- *učit se jednat (schopnost tvořivě zasahovat a ovlivňovat prostředí, které nás obklopuje, osobně se angažovat);*
- *učit se být s druhými, žít společně (důraz na respekt a úctu k druhým, na vzájemné porozumění a toleranci k odlišnosti – kulturní, etnické, náboženské apod., empatii, sdílení, sounáležitost, schopnost spolupracovat);*

- *učit se být (důraz na komplexní rozvoj osobnosti, na sebereflexi a seberozvíjení jako celoživotní vnitřní cestu, na tvořivost, samostatnost v myšlení, rozhodování a jednání, na sebedůvěru, sebekázeň, a autoregulaci jednání a na osobní odpovědnost).*

Podle RVP ZV (2007) představují klíčové kompetence souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot podstatných pro osobní rozvoj každého člověka a jeho uplatnění ve společnosti. *V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.* (RVP ZV, 2007: 14)

RVP ZV uvádí tyto cíle základního vzdělávání:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učít je žít společně s ostatními lidmi;*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.* (RVP ZV, 2007: 12-13)

Podle Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR - Bílé knihy (2001: 47) je hlavním cílem 1. stupně ZV *vytváření předpokladů pro celoživotní učení – získávání*

*základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci, vytváření motivace k učení, osvojování základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání, postupné utváření uceleného náhledu na svět včetně vztahu k životnímu prostředí, založeného na citlivém, znalostním a aktivním přístupu k jeho ochraně, kultivace žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpora zdraví.*

Domnívám se, že k naplňování mnohých (ne-li dokonce téměř všech) výše uvedených cílů může být velmi nápomocný již zmíněný program Filozofie pro děti. Této otázce se věnuji v kapitole Propojení kurikulárních dokumentů a Filozofie pro děti.

V závěru této kapitoly by bylo možné výše zmíněné cíle shrnout a říci, že obecným cílem základního vzdělávání je celková kultivace žákovy osobnosti – vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot. Vědomosti, dovednosti a schopnosti jsou rozvíjeny z velké části v rámci vzdělávacích oblastí (ty vymezují *obsah* vzdělání).

RVP ZV (2007) vymezuje devět vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- *Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)*
- *Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)*
- *Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)*
- *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)*
- *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)*
- *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*
- *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)*
- *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*
- *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)*

(RVP ZV, 2007: 18)

Postoje a hodnoty (a zároveň i určité vědomosti, dovednosti a schopnosti) jsou rozvíjeny především v rámci průřezových témat.

## 2. PRŮŘEZOVÁ TÉMATA V RVP ZV

Průřezová témata (dále PT) představují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se nutnou součástí základního vzdělávání. Vytvářejí příležitosti pro individuální zapojení žáků i pro jejich spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost dítěte především v oblasti postojů a hodnot.

Tematické okruhy průřezových témat se dotýkají všech vzdělávacích oblastí a pomáhají uplatňovat mezipředmětové vztahy. Průřezová témata jsou nyní povinnou součástí základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. i 2. stupni zahrnout všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV, všechna průřezová témata se ale nemusí objevit v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy všech průřezových témat. Jejich rozsah a způsob realizace však stanovuje školní vzdělávací program. Průřezová témata mohou být součástí jiných vyučovacích předmětů, nebo mohou být prezentována jako samostatné předměty, projekty, semináře, kurzy apod.

Aby byla průřezová témata účinná, je nutné, aby byla propojena se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků odehrávajících se ve škole i mimo školu.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Environmentální výchova
- Mediální výchova
- Multikulturní výchova

(Srov. RVP ZV, 2007)

### 2.1 Charakteristika vybraných průřezových témat v RVP ZV

V této kapitole se budu zabývat průřezovými tématy Výchova demokratického občana (dále VDO), Environmentální výchova (dále EV) a Osobnostní a sociální výchova (dále OSV), poněvadž tato tři PT nejvíce korespondují se zaměřením praktické části této

práce. Nejpodrobněji se věnuji průřezovému tématu Osobnostní a sociální výchova, protože OSV se svou šíří témat považují za nejvíce propojenou s programem Filozofie pro děti.

### **2.1.1 Výchova demokratického občana**

Průřezové téma Výchova demokratického občana obecně představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, konkrétně pak především rozvoj kritického myšlení, uvědomění si svých práv a povinností a pochopení demokratického uspořádání společnosti a demokratických způsobů řešení konfliktů a problémů.

Toto průřezové téma využívá ke své realizaci nejen tematických okruhů, ale i vlastních zkušeností a prožitků žáků, kdy celkové klima školy (vztahy založené na spolupráci, partnerství, dialogu a respektu) pomáhá vytvářet demokratickou atmosféru třídy, sloužící jako „laboratoř demokracie“. V takové atmosféře jsou žáci více motivováni k uplatňování svých názorů v diskusích a k využívání možnosti demokraticky se podílet na rozhodnutích určitého celku, společenství a komunity. Také si sami na sobě mohou ověřit nejen význam dodržování pravidel, případně v zájmu spravedlnosti se podílet na vytváření pravidel nových, ale i to, jak je podstatné o udržování demokracie pečovat, jelikož překročení pomyslné hranice k anarchii či naopak k despotismu je neustále přítomným nebezpečím. Tato zkušenost pak pomáhá rozvíjet schopnost kritického myšlení (srov. RVP ZV, 2007).

Z cílů VDO vybírám několik těch, o kterých se domnívám, že mají velmi blízko k programu Filozofie pro děti:

- *rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti;*
- *prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování;*
- *vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení;*
- *vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě;*
- *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;*

(RVP ZV 2007: 93-94)

### **2.1.2 Environmentální výchova**

Environmentální výchova (dále EV) vede žáky k porozumění komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k porozumění nutnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k uvědomění si významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jednotlivého člověka. Umožňuje sledovat a rozumět dynamicky se vyvíjejícím vztahům mezi člověkem a prostředím při přímém poznávání různých hledisek i možnostem různých variant řešení environmentálních problémů. Má vést žáky k aktivní účasti na ochraně a utváření životního prostředí a působit v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace na jejich životní styl a hodnotovou orientaci (srov. RVP ZV 2007: 99).

Z mnoha cílů EV vybírám jeden, ke kterému je podle mého názoru velmi dobře možné dospět i pomocí metod programu Filozofie pro děti: „(EV) učí komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat, racionálně obhajovat a zdůvodňovat své názory a stanoviska.“ (RVP ZV, 2007: 100)

### **2.1.3 Osobnostní a sociální výchova**

Osobnostní a sociální výchova se zaměřuje na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů žáků. Používá především praktické prožitkové metody vyučování. OSV je vnímána nejen jako příležitost k rozvoji osobnosti žáků a dobrých mezilidských vztahů ve třídách, ale také jako základní podmínka efektivního vyučování (srov. Projekt Odyssea).

OSV má každodenní využití v životě. Reflektuje osobnost žáků, jejich individuální potřeby i zvláštnosti. Zde se učivem stává sám žák, konkrétní žakovská skupina a především více či méně běžné situace každodenního života. Smyslem průřezového tématu je pomáhat žákům utvářet praktické životní dovednosti a hledat svou vlastní cestu k životní spokojenosti, založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.

OSV má svou podstatou těsnou vazbu k většině vzdělávacích oblastí v RVP ZV, například ve vzdělávací oblasti "Člověk a společnost", v jejímž vzdělávacím oboru Výchova k občanství nacházíme stejná témata jako v OSV (srov. RVP ZV, 2007). Jedná se o témata *"lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití"* a *"podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka, osobní rozvoj"* (RVP ZV, 2007: 91).

### **2.1.3.1 Cíle Osobnostní a sociální výchovy**

Jaký by měl být konkrétní přínos průřezového tématu OSV k rozvoji osobnosti žáka?

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností uvádí RVP ZV (2007: 91) tyto cíle:

- *vede k porozumění sobě samému a druhým;*
- *napomáhá k 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;*
- *podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.*

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 mravních rozměrů různých způsobů lidského chování;*
- *napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.*

### **2.1.3.2 Tematické okruhy OSV**

Tematické okruhy jsou rozděleny do tří částí, zaměřených na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Pro jejich realizaci RVP ZV doporučuje zařazovat do výuky ta témata,

kteřá odrážejí momentální potřeby žáků, popřípadě vycházejí ze vzájemné domluvy. Všechna uvedená témata se mají uskutečňovat prakticky; prostřednictvím her, cvičení, modelových situací a příslušných diskusí.

RVP ZV počítá s tím, že na různé věci budou mít žáci různé názory (protože se jedná o „živá setkání dotýkající se osobní existence“), že se může objevit odmítání témat či technik, ostych, popřípadě, že některé hry tzv. „nevyjdou“. RVP ZV považuje tyto okamžiky v Osobnostní a sociální výchově za velmi užitečné, neboť nabízejí příležitost k „přemýšlení o tom, co se děje“.

### **Osobnostní rozvoj**

- Rozvoj schopností poznávání
- Sebepoznání a sebepojetí
- Seberegulace a sebeorganizace
- Psychohygiēna
- Kreativita

Do osobnostního rozvoje patří rozvoj schopností poznávání, tedy cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění, dovedností zapamatování, řešení problémů a dovedností pro učení a studium.

Sebepoznání a sebepojetí zahrnuje tato témata: já jako zdroj informací o sobě; druhí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně samé/mu; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí.

Oblast seberegulace a sebeorganizace obsahuje cvičení sebekontroly, sebeovládání – regulace vlastního jednání i prožívání, vůle; organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení.

V rámci tematického okruhu psychohygiēna se rozvíjejí dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresem v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění - relaxace, efektivní komunikace atd.) a hledání pomoci při potížích.

V oblasti kreativity se používají cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích.

### **Sociální rozvoj**

- Poznávání lidí
- Mezilidské vztahy
- Komunikace
- Kooperace a kompetice

Sociální rozvoj začíná poznáváním lidí - vzájemným poznáváním se ve skupině/třídě; k čemuž se váže rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; uvědomování si chyb při poznávání lidí.

V tematickém okruhu Mezilidské vztahy uvádí RVP ZV témata: péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů; vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny).

V rozvoji komunikace se jedná o řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); specifické komunikační dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“); dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů); komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod.); efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresí a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace; pravda, lež a předstírání v komunikaci.

V oblasti kooperace a kompetice nacházíme rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce

skupiny); rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládnání situací sou-  
těže, konkurence.

### **Morální rozvoj**

- Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
- Hodnoty, postoje, praktická etika

První okruh témat morálního rozvoje - řešení problémů a rozhodovací dovednosti – zahrnuje dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí; problémy v mezilidských vztazích, zvládnání učebních problémů vázaných na látku předmětů a problémy v seberegulaci.

Druhý okruh témat - hodnoty, postoje, praktická etika – se týká dovedností analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne (srov.: RVP ZV, 2007).

#### **2.1.3.3 Uvádění OSV do praxe**

Na tomto místě bych se ráda zmínila o občanském sdružení Projekt Odysea. Jak píší na svých webových stránkách (<http://www.odyssea.cz/o-nas.php>), jejich posláním je pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do praxe. Za tímto účelem společně se školami vyvíjí metodické materiály, provádí výzkum a realizují vzdělávací kurzy pro učitele i žáky. V praxi se podle Projektu Odysea nabízejí čtyři základní cesty, kterými je možné zprostředkovat témata OSV žákům. Každá z nich vyžaduje specifické znalosti, dovednosti, popřípadě i vzdělání učitele.

Témata OSV svým žákům učitel přináší:

- způsobem, jakým s nimi běžně komunikuje a jedná;
- způsobem, jakým využívá spontánní, neplánované situace;
- začleněním témat OSV do předmětu, který vyučuje;
- prací s tématy OSV v samostatných časových blocích.

(Srov.: Projekt Odysea)

### 2.1.3.4 Metodické principy OSV

Cílem OSV je rozvíjet praktické životní dovednosti žáků. Zkušenosti z praxe ukazují, že žáci obvykle přijímají osobnostní a sociální výchovu od učitele pouze za jistých podmínek. Hovoří se o čtyřech metodických principech, které jsou pro OSV nezbytné.

OSV má být:

- *praktická,*
- *propojená se životem žáků,*
- *provázející,*
- *zacílená.*

(Srov.: Projekt Odyssea).

Tyto čtyři principy bych na tomto místě chtěla stručně okomentovat, abych v jedné z následujících kapitol mohla zdůraznit, co mají společného s Filozofií pro děti.

Podívejme se nejprve na princip *praktičnosti*. OSV by měla být založena na prožitých zkušenostech, nemůže být uskutečňována teoreticky. Projekt Odyssea také zdůrazňuje důležitost reflexe každé takové prožité zkušenosti, dokonce tvrdí, že bez reflexe není OSV vůbec účinná.

OSV by měla být *propojena se životem žáků*. „Probíraná“ témata by si tedy měli žáci vždy vztahovat ke svým vlastním zkušenostem. V ideálním případě by si měli témata vybírat sami žáci podle svých vlastních potřeb. Je také velmi vhodné umožnit žákům pojmenovat a řešit aktuální problémy, které se vyskytly ve třídě.

Dále by měla být OSV *provázející*. Důležitým úkolem vyučujícího v OSV je vytvářet bezpečný prostor pro otevřenou komunikaci, experimentování s chováním, kvalitní reflexi a samostatné rozhodování žáků. Učitel musí při aplikaci postupů OSV dbát na to, aby nevstupoval do role „odborníka“ na to, co je pro žáky „dobré“ a „správné“, nebo „znalce“ nejlepšího možného řešení daného problému či situace („Takhle nemůžeš mluvit, musíš říci...“). OSV by pak nebyla *provázející* (od slova průvodce - ten ukazuje celou krajinu, nabízí široké výhledy), ale *direktivní, mentorující* (mentor předkládá jen to, co považuje za obecně vhodné a nutné stylem „Tohle musíte znát, takhle to vidět, toto dělat.“) Dodržovat „provázející“ přístup je pro mnoho učitelů velmi náročný úkol. Často to znamená po mnohaleté úspěšné praxi opustit přesvědčení, že přesně vědí, co je pro žáka dobré. Provázení znamená ptát se a vnímat, co ten druhý potřebuje právě teď.

Ne „vláčet ho za ruku“ cestami, které učitel považuje za nejlepší, nebo které se kdysi osvědčily jemu. V řadě učitelů to může dočasně vyvolat pocit nejistoty a prázdných rukou.

Vhodné a užitečné formy chování mají sami žáci objevovat a formulovat si je na základě přímých osobních zkušeností. Jedině tak je možné dosáhnout toho, že žáci budou získané dovednosti používat samostatně a dobrovolně i mimo školu v běžném životě, a nikoli pouze pod dohledem učitele. Zejména v této době takřka neomezeného přístupu k informacím děti do svého uvažování a chování začleňují jen to, co si zkusily a zažily, pokud to fungovalo a jim se to líbilo (srov. Projekt Odyssea).

A nakonec by měla být OSV zacílená. Osobnostní a sociální výchova je výchova ve škole, tudíž je to záměrná činnost učitelů, která směřuje k přesným a konkrétním výchovným cílům. Obecná témata OSV není obtížné zformulovat (Sebepoznání, Komunikace, Spolupráce, Etické jednání). Formulace konkrétních a dosažitelných cílů v OSV však často činí velké problémy. Obtíže s formulací cílů OSV jsou pochopitelné, poněvadž vyžadují dobrou znalost jednotlivých témat i metod OSV. Vyžadují i dovednost přizpůsobovat témata konkrétním žákům, jejich potřebám a momentálním vztahům ve třídě. Situace je o to náročnější, že OSV se snaží o provázející přístup (popsáno výše). Znamená to, že je velmi žádoucí až nutné, aby to byl nakonec konkrétní žák, kdo si zformuluje, vybere či upřesní konečný cíl, ke kterému chce dospět.

Přesto je ale potřebné si cíle v OSV stanovovat. Některé cíle si mohou učitelé formulovat sami podle tematických okruhů OSV. Jiné cíle mohou určovat čistě na základě „objednávky“ a potřeb žáků. Cíle jsou vždy oporou nejen pro učitele, ale vytvářejí i rámec pro žáky, ve kterém si mohou svůj cíl více či méně „došít na míru“. Z časového hlediska lze rozlišit v OSV dva typy cílů: krátkodobé cíle - obvykle trénink konkrétních dovedností - a dlouhodobé cíle - obvykle změna v jednání nebo postojích žáků (srov. Projekt Odyssea).

### 3. PŘEDSTAVENÍ PROGRAMU FILOZOFIE PRO DĚTI

#### 3.1 Charakteristika Filozofie pro děti

Program Filozofie pro děti (dále FPD), vytvořený na přelomu 60. a 70. let 20. století americkým profesorem Matthew Lipmanem, je pokus obnovit obor filozofie: učinit ho přístupným a atraktivním pro děti, které tak budou schopné si ji vzít za vlastní a tím si osvojit nástroje, dovednosti a dispozice, které potřebují, aby samostatně přemýšlely. FPD uznává, že děti mají jak schopnost, tak právo zkoumat jakýkoli koncept či myšlenku, která je fascinuje. Stejně tak jim FPD dává příležitost zkoumat to, co jim připadá samozřejmé – aby si po společném hledání mohly uvědomit, že vlastně téměř nic samozřejmé není. Je to založeno na pojetí, že si děti musí konstruovat odpovědi a řešení problémů samy pro sebe, spíše než jednoduše přijímat ty, které jim byly předány (srov. SPLITTER, SHARPOVÁ, 1995).

Program počítá s dětskou zvědavostí, s údivem nad světem, s touhou nahlédnout pod povrch a dobrat se smyslu věcí, s často tak neodbytnou dětskou otázkou „Proč?“ Vychází z přesvědčení, že děti dokáží a především chtějí filozofovat o světě kolem sebe – jen je u nich, především u těch starších, tato potřeba často potlačena, protože rodiče či učitelé nemají trpělivost nebo čas reagovat na jejich otázky a nápady a filozofovat s nimi.

Zde je třeba uvést na pravou míru, že název „filozofie“ v žádném případě neznamená, že by se mělo jednat o nauku o životech a dílech filozofických osobností historie. Jde především o rozvoj kritického, tvořivého a angažovaného myšlení, o komunikaci a to vše v souladu s mravními a morálními hodnotami. V podstatě je smyslem, aby filozofie v dětech podněcovala takové uvažování, při kterém by nezůstávaly na povrchu problému, ale získaly hlubší vhled do něho, tříbily si myšlení a schopnost dovedněji komunikovat a také naslouchat ostatním (srov. CVACH, 2006). Tato charakteristika mi velmi připomíná mnohá témata Osobnostní a sociální výchovy (komunikační dovednosti, naslouchání, tvořivost, morální hodnoty, řešení problémů) a Výchovy demokratického občana (kritické myšlení).

*„Filozofii (či spíše filozofováním) zde rozumíme bytostnou touhu a úsilí hledat a nalézat odpovědi, formulovat nové otázky pro nové situace a kontexty, a to (...) v dialogu s druhými.“ (BAUMAN, CVACH, 2008: 2)*



### 3.2 Cíle Filozofie pro děti

Hlavním cílem programu FPD je vychovávat pro demokratickou společnost jedince, kteří dovedou správně usuzovat. Za dílčí úkoly vytyčené pro dosažení cíle jsou pak považovány tyto:

- rozvinout kritické, tvořivé a angažované myšlení,
- vést k objevování alternativ,
- prohlubovat přirozený sklon k přemýšlení,
- vést k samostatnému myšlení.

Dílčí cíle jednotlivých hodin se pak mohou lišit podle věku účastníků (srov.: PECHÁČKOVÁ) a jistě i podle míry jejich zkušeností s dialogem ve vyučování. U začátečníků to může být například upevnění (nebo spíše znovuobjevení) zvyku pokládat podnětné otázky, rozvoj vzájemného naslouchání a respektování odlišných názorů, u zkušenějších pak rozvoj jednotlivých strategií myšlení.

Pecháčková také píše, že samotná *filozofie* zde není *cílem*, ale pouze *prostředkem* k dosažení těchto cílů. Nad tímto přesvědčením se zamýšlí ve své práci MACKŮ, L. (2010: 20): „Položila jsem si tedy otázku, zda jediným Lipmanovým záměrem při navrhování programu Filozofie pro děti byl rozvoj kritického myšlení, a filozofie pro něho byla jen vhodným nástrojem, nebo zda on sám poukazuje na hodnotu filozofického hledání samu o sobě.“ Macků dále zjišťuje v Lipmanově knize *Philosophy Goes to School*, že Lipman se opírá o příklad Sokrata, který „filosofii chápal ne jako nabytou dovednost nebo povolání, ale jako způsob života. Šlo mu o společné hledání pravdy, nikoliv (na rozdíl od sofistů) o to, jak zvítězit v argumentaci.“ (tamtéž: 20) Macků nicméně dochází k závěru, že „hlavním cílem programu Filozofie pro děti, tak jak byl zakladatelem pojat, je na prvním místě opravdu rozvoj myšlení a filozofie je chápána jako nástroj, jak rozvoje myšlení dosáhnout.“ (tamtéž: 20)

#### 3.2.1 Rozvoj myšlení ve FPD

Matthew LIPMAN (1985: 101 In GREEN: 20) tvrdí, že pokud mají ze vzdělávacích institucí vycházet jedinci, kteří jsou „intelektuálně flexibilní“, vynalézaví a rozumní, pak kognitivní procesy dětí musíme zdokonalovat ohromnou škálou způsobů, nejen převážně těmi, které jsou zaměřeny na paměť nebo činy. Jak již bylo řečeno, hlavním cílem FPD je rozvíjet tři typy myšlení: kritické, tvořivé a angažované.

*„Kritické myšlení je, v nejobecnějším slova smyslu, pečlivé a uvážlivé rozhodování o tom, zda nějaké tvrzení s určitým stupněm jistoty přijmeme, odmítneme nebo se zřekneme úsudku. Kritické myšlení předpokládá porozumění informaci, uchopení myšlenky a její důsledné prozkoumání, její porovnání s jinými názory a s tím, co už o problému víme, a výsledné zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za ně.“* (JONÁK, 2004) Kritické myšlení se řídí kritérii, vede člověka k sebekorekci a je citlivé k širším souvislostem (srov. MUCHOVÁ, 2011).

Matthew Lipman uvádí několik charakteristik tvořivého myšlení: originalitu, produktivitu, imaginaci (představivost), nezávislost, experimentování, celistvost, vyjádření (expresi), sebe-překročení, překvapivost, generativitu (stimulovat tvořivost ostatních), maieuticitu („pomáhat vynést na povrch světa to nejlepší“, probudit v druhých nápady) a vynalézavost (Srov. LIPMAN, 2003; MUCHOVÁ, 2011).

Co znamená pojem „angažované“ myšlení? LIPMAN (1996: 115) říká, že pouze kritické a tvořivé myšlení nestačí. Musí být přidána také hodnotová (etická) dimenze. *„Pokud bychom měli rozvíjet jen tyto dva typy myšlení, a žákům by na předmětu zkoumání nezáleželo, pak by to bylo jen cvičení – a to samo o sobě nepřispěje k lepšímu světu.“* (SASSEVILLE, M., 2005) Je nutné, aby žákům na daných otázkách záleželo (v angličtině „to care about something“). Toto je v češtině zkráceně nazýváno angažovaným myšlením (v angličtině *caring thinking*).

Co vše může být zahrnuto pod pojmem myslet? SPLITTER a SHARPOVÁ (1995) uvádějí poměrně dlouhý seznam strategií myšlení:

- *Udávat důvody a rozlišovat dobré důvody od špatných*
- *Objasňovat významy...*
- *Klást otázky*
- *Definovat a analyzovat pojmy*
- *Naslouchat ostatním*
- *Mluvit sebejistě a plynule*
- *Formulovat rozdíly a shody*
- *Rozumět vztahům: část/celek, prostředek/cíl, příčina/následek atd.*
- *Zobecňovat z konkrétních případů a zážitků*
- *Používat analogie*
- *Nacházet příklady a protipříklady*

- *Rozumět argumentům a hodnotit je*
  - *Analyzovat věty a tvrzení*
  - *Identifikovat, zpochybňovat a obhajovat předpoklady*
  - *Očekávat, předvídat a prozkoumávat následky*
  - *Tvořit vysvětlení*
  - *Rozpoznávat rozpory*
  - *Odhalovat nesprávné usuzování*
  - *Klasifikovat a kategorizovat*
  - *Vytvářet a prověřovat hypotézy*
  - *Formulovat a používat kritéria*
  - *Projevovat nepředpojatost (přístupnost názorům)*
  - *Opravovat své vlastní myšlení*
  - *Odhalovat nejasnost a mnohoznačnost*
  - *Hledat důkazy a pravděpodobnost*
  - *Prozkoumávat alternativy a možnosti*
  - *Držet se tématu (být relevantní)*
  - *Vynášet hodnotící soudy (a kde je to vhodné, také se jich zdržet/ je odmítnout)*
  - *Uvědomovat si komplexnost (vidět to „šedé“ mezi černou a bílou)*
  - *Vzít všechny relevantní myšlenky v úvahu*
  - *Uznávat rozdílné perspektivy a úhly pohledu; být nápaditý*
  - *Vyjadřovat citlivost ke kontextu*
  - *Chápat, jak je důležité být rozumný*
  - *Být oddaný hodnotě pravdy a hledání*
  - *Respektovat ostatní a jejich názory*
- (SPLITTER, SHARPOVÁ, 1995: 25-26)

### **3.3 Typická hodina Filozofie pro děti**

Jak se s programem FPD pracuje? V původním pojetí byla FPD zamýšlena jako samostatný školní předmět. Její součástí jsou filozofické příběhy pro děti a metodické příručky pro učitele. Typická hodina podle tradičního, původního pojetí FPD vypadá asi takto:

Nejprve je společně přečtena část používaného příběhu. Každý (i učitel) postupně čte krátký odstavec či větu, aby si žáci zvykali na situaci, kdy mluví vždy jen jeden, na něj navazuje další, ostatní naslouchají a všichni "sdílejí" děj příběhu (srov. CVACH, BAUMAN, 2008). V příbězích je obsaženo mnoho filozofických myšlenek a jsou psané s tím záměrem, aby v dětech vyvolávaly filozofické otázky. Po přečtení jsou děti vyzvány, aby formulovaly tyto otázky, které je v souvislosti s přečteným textem napadly (pokud se jedná o první hodinu FPD, je někdy nutné žákům vysvětlit, že to mají být otázky, které je opravdu zajímají, o kterých si chtějí povídat). Svoji otázku může připojit i učitel, pokud ho skutečně zajímá.

Po společném přečtení a případném upřesnění všech otázek je vybrána první otázka (postupně by se měly probrat všechny otázky, většinou však ne v jedné hodině) a následuje společný dialog na dané téma. O filozofickém dialogu a jeho vedení podrobněji pojednávají dvě z následujících kapitol této práce. V průběhu dialogu může učitel použít metodickou příručku, která rozebírá témata vyskytující se v daném příběhu (toto slouží pro učitelovu přípravu) a obsahuje plány diskuzí a cvičení na některá z těchto témat (slouží pro použití v hodině). Dialog by neměl končit shrnutím diskutovaného tématu, ale je vhodné ho zakončit reflexí toho, co se účastníci v dialogu naučili. V příští hodině se pokračuje v dalších otázkách. Pokud učitel předem ví, jaká otázka bude probírána, může si k ní připravit vlastní cvičení nebo plán diskuze. Plán diskuze však neslouží k tomu, aby se ho učitel striktně držel, může být pouze pomůckou, pokud dialog „vázne“, nebo zůstává na povrchu věcí a nejde dostatečně do hloubky.

Jiná možnost realizace programu FPD je využití jeho metod v hodinách jiných předmětů. V tomto případě záleží na možnostech a fantazii učitele, například je možné pokusit se začlenit probíraná témata do některého filozofického příběhu (nebo je najít v již existujících příbězích), vytvořit vlastní příběh pro potřeby daného předmětu, přímo určit otázky ke společnému dialogu, nebo jako motivaci použít jiný vhodně zvolený text, který se tématu týká.

Také je vhodné pomocí Filozofie pro děti řešit problematické situace, které se vyskytnou ve třídě – je velmi nápomocné vést o těchto situacích dialog. Tyto situace jsou v podstatě také příběhy – ač nejsou příběhy literárními, jsou to příběhy, které někteří žáci osobně prožili (srov. MACKŮ, L., 2010).

### 3.3.1 Doporučené zásady k vedení hodiny FPD:

Ideální prostorové uspořádání je sezení v kruhu, nejlépe bez lavic, pokud je to možné. Učitel sedí mezi žáky a neměl by být na „vyvýšené“ pozici (např. sedět na židli, pokud děti sedí na zemi) – aby žáci neměli pocit, že je jim učitel v dialogu nadřazen. Obvykle se doporučuje číst jen krátký úsek příběhu, většinou zcela postačí 1 – 2 stránky i méně. V ideálním případě děti samy čitelně napíší své otázky na tabuli a připojí k nim svůj podpis, protože je pro ně důležité vidět, že je to *jejich vlastní* otázka a také proto, že v případě, že má jiný žák stejnou otázku, stačí, když k napsané otázce připojí své jméno. *„I tímto způsobem si žáci zvykají na to, že myšlenka každého účastníka je cenná, nicméně stejně tak důležité je, aby dialog byl společným dílem – příspěvky, které pouze opakují již vyřčené a neslouží ničemu jinému než zviditelnění jednotlivce, nejsou pro kvalitní dialog (hledání, zkoumání) žádoucí.“* (BAUMAN, CVACH, 2008: 4)

### 3.3.2 Role učitele ve Filozofii pro děti

Ve filozofickém dialogu dětí je často přítomen vedoucí tohoto dialogu - někdy je nazýván jako tzv. *facilitátor*, v kontextu školy většinou učitel.

V první řadě bych chtěla uvést, že podle mého názoru je ve filozofickém dialogu pro učitele nejdůležitější, aby byl upřímný, přirozený, aby si na nic nehrál. Často slyšíme, že učitel na 1. stupni ZŠ by měl být především dobrý herec. Nemám v úmyslu s tímto tvrzením polemizovat, ale jsem přesvědčena, že při vedení filozofického dialogu by toto platit nemělo. Přirozeností ale nemáme na mysli, že by měl učitel nechat popustit uzdu své fantazie a např. nechat se strhnout k dlouhým monologům, při kterých by nepustil žáky ke slovu. Mám na mysli to, že by neměl předstírat, že ho určitá otázka zajímá, pokud je mu ve skutečnosti lhostejná. Měl by být dětem vzorem v pravdivosti a v tzv. „angažovaném myšlení“, které je charakterizováno v kapitole „Rozvoj myšlení“ této práce.

Zároveň by neměl vyvolávat v dětech dojem, že na všechny jejich otázky zná správnou odpověď. Pokud učitel v dialogu přizná, že něco neví, neměl by brát jako své selhání, ba naopak. Bauman a Cvach k roli vedoucího diskuze říkají: *„Žádný z účastníků dialogu (tedy ani učitel) nemůže říci, že na otázky, které jsou kladeny, již předem zná dokonalou a vyčerpávající odpověď. Kladení otázek pramenících z nevědomosti tak získává svoji vážnost; přestává být projevem nedostatečnosti, ale*

*vítanou známkou zvědavosti. Učitel tak již není pouze statickým modelem toho, co je třeba znát, ale také dynamickým modelem touhy po novém a hlubším poznání.*“ (BAUMAN, CVACH, 2008: 2).

Jak by měl tedy učitel filozofickou diskuzi vést? Především by měl zdůraznit filozofickou dimenzi tématu a dát pozor na to, aby se diskuze nezměnila např. v psychoterapii nebo v pouhé vyprávění „příhod ze života“. Důležité je, aby v dětech bylo pomocí filozofie podníceno uvažování, které se snaží o hlubší vhled do problému, a také o hledání širších souvislostí (srov. BAUMAN, CVACH, 2008). MACKŮ, R. (2008: 53) píše, že facilitátor by měl diskuzi vést *„nikoliv však ve smyslu obsahovém, ale spíše procesuálním. Role facilitátora by se dala přirovnat k člověku, který vede skupinu po cestě, kterou ani on zcela nezná. Má však k dispozici např. kompas jako nástroj, který pomáhá určit směr, a učí s ním zacházet zbytek skupiny. Facilitátor je v diskuzích Filozofie pro děti součástí hledajícího společenství a zasahuje teprve v krajním případě, kdy tak neučiní nikdo jiný ze skupiny.*“

Domnívám se, že tyto dva pohledy si v jednom aspektu odporují. První z těchto dvou pohledů chápu tak, že učitel skutečně vede dialog (kromě procesuální stránky) i po stránce obsahové, na rozdíl od pohledu druhého. Vedení po obsahové stránce však zároveň nevylučuje, že *„vede skupinu po cestě, kterou ani on sám zcela nezná“*. Ačkoli může mít více filozofických zkušeností (které mu pomáhají vyzdvihnout filozofickou dimenzi tématu) než žáci, zajisté „nevlastní pravdu“ ani „správné odpovědi“ na diskutované filozofické otázky. S takovýmto propojením těchto dvou pohledů, (tedy kromě tvrzení o nepřítomnosti vedení ve smyslu obsahovém), bych se ztotožnila.

Vedoucí diskuze nemá nezasahovat tím způsobem, že přímo označí něčí názor za chybný nebo za správný (na druhou stranu by měl ale vhodným způsobem upozorňovat na nesprávné logické usuzování), místo toho by měl být stále připraven použít otázky, které prohlubují diskuzi. Mohou to být například:

Opravdu si to myslíš? Proč?

Můžeš uvést nějaký příklad, (který by potvrdil tuto hypotézu)?

Je to hezké, když někdo dělá...? (estetika)

Je to dobré, když někdo dělá...? (etika)

Můžeš to říci jinak?

Pomůže někdo Adélce formulovat tvrzení/otázku?

Co tím myslíš, když říkáš...?

Adam a Matěj používají různá slova, neřkají ale jedno a totéž?

Čím se tato myšlenka Adama liší od myšlenky Matěje?

Co tato otázka předpokládá?

Je to správný/dostatečný/pravdivý důvod?

Uznáme-li Aděličino stanovisko za přijatelné, jaké to bude mít následky?

(Srov. Muchová, 2011)

### 3.4 Základní složky Filozofie pro děti

FPD má dvě základní složky:

- uvedení do obsáhlé, ale strukturované řady filozofických pojmů a postupů, což je zajištěno příběhy, které představují model pro rozličné aspekty hledání;
- metodika založená na hledajícím společenství, které poskytuje prostředí, ve kterém se může odehrávat filozofický dialog. (Srov. SPLITTER, SHARPOVÁ, 1995)

#### 3.4.1 Filozofické příběhy

Pojmem *filozofický příběh* mám na mysli příběh *napsaný pro účely programu Filozofie pro děti*. Tím nechci v žádném případě říci, že jiné příběhy neobsahují filozofické myšlenky, či filozofický rozměr. Jak píše MACKŮ, L. (2010), *příběh obsahující filozofický rozměr* je pojem širší, než pojem *filozofický příběh*. „*Příběh obsahující filozofický rozměr je příběh, který vzbuzuje filozofické otázky.*“ (MACKŮ, L., 2010: 11). Charakteristika filozofické otázky je uvedena v následující kapitole. Některé filozofické příběhy napsané pro účely programu Filozofie pro děti jsou zaměřeny na prevenci násilí, jiné na logiku, životní prostředí, etiku či estetiku.

(Následující text je volně přeložená část kapitoly *The Place of Stories in Philosophy for Children* z knihy Splitter, Sharpová: *Teaching For Better Thinking*, 1995)

Proč jsou příběhy tak důležité ve FPD? Částečně proto, že takto FPD vznikla. Ale především proto, že děti milují příběhy a ty je mohou motivovat k přemýšlení a hledání, obzvláště když se příběhy zaměřují na témata a události, které jsou fascinující, a také proto, že jim lze oponovat. Když je příběh prezentován hledajícímu společenství, případně je jím vytvořen, stává se prostředkem, nad kterým děti, spíše než dospělí, mají

kontrolu. Na rozdíl od tradiční učebnice je to jejich příběh a používají ho pro stanovení plánu jejich diskuse a hledání.

Ale je zde další vysvětlení důležitosti vyprávěného textu. Motivace sama o sobě nestačí. Nemůžeme předpokládat, že děti vejdou do třídy schopny „dělat dobře filozofii“. Potřebují vědět, jak postupovat, a jeden efektivní způsob, jak jim pomoci osvojit si znalost procesu, je zapojit je – intelektuálně, ale také emocionálně – do životů postav, které ztvárňují a modelují proces hledání. Tyto postavy nemusejí být hrdinové, hrdinky a ničemové, které nacházíme v mnoha klasických literárních dílech (raději ani nezmiňujeme dětské komiksy a filmy), ale mohou být prezentovány jako obyčejné osoby velmi podobné skutečným dětem. Ujímají se té námahy a vyslovují, co znamená dobrý důvod, dobrá analogie, nebo dobré rozlišení, nebo podrobují zkoušce předpoklady a důsledky, které oni, jejich přátelé, rodiče a učitelé tvoří. Tím, jak myslí, co říkají a co dělají, ukazují, že jim záleží na myšlenkách a cení si dobrého přemýšlení, i když nejdou vždy příkladem ve svém vlastním chování. Pokud povzbudíme děti, aby se identifikovaly s intelektuálními procesy těchto postav, pak ony také začnou používat tyto postupy a cenit si jich. (Srov. SPLITTER, SHARPOVÁ, 1995)

### **3.4.2 Filozofický dialog**

Co činí z běžné diskuse filozofický dialog? *„Dialog chápeme jako diskuzi, jejíž účastníci již dokáží opustit primární snahu sdělit svůj názor ‚za každou cenu‘, ale zapojují se spíše s cílem přispět ke společnému cíli, tj. hledání odpovědi na otázku, která je ve středu zájmu. Každý dialog tak může být považován za diskuzi, ne každou diskuzi však považujeme za dialog.“* (BAUMAN, CVACH, 2008: 2)

A v čem je právě filozofický dialog navíc specifický? Za prvé je to přirozený dialog, nikoli iluzivní. To znamená, že na rozdíl od běžných dialogů používaných ve výuce, kdy se učitel ptá žáka na něco, co už sám předem ví, ve filozofickém dialogu neví učitel o nic více než žák. Za druhé, přestože se prohlubuje poznání, filozofický dialog v podstatě nikdy nekončí. Kdykoli může následovat nová otázka „A co když...?“ Pokud si žák z hodiny odnáší z hodiny více otázek než odpovědí, je to velmi pozitivní skutečnost (srov.: tamtéž). *„Dialog, jehož se žák zúčastnil ve výuce, se zvnitřňuje a v mysli žáka pokračuje i poté, co výuka dávno skončila.“* (tamtéž: 2)



Co je filozofické a co není? LIPMAN (1996) říká, že je potřeba rozlišovat pojmy, které jsou v základu *rozhodnutelné*, a ty, které jsou v základu *zpochybnitelné*, protože jen ty zpochybnitelné jsou filozofické. To se týká i dalších aspektů filozofické praxe. To, co dělá určitou otázku filozofickou na rozdíl od nefilozofické, ale nemusí záležet na verbální formě dané věty, ale na okolnostech, za jakých byla vyslovena, a takové okolnosti mohou být rozpoznávány pouze tehdy, když se člověk opakovaně účastní filozofování.

Našli bychom nějakou definici či charakteristiku filozofické otázky? MACKŮ, L. (2010: 16-17): „*Podle tradičního mínění pojednává filozofie o otázkách, které jsou:*

- *Obecné, týkají se života vůbec všech lidí, proto jim každý rozumí, může se jimi zabývat, resp. zaujmout a vyjádřit k nim své vlastní stanovisko. Dalo by se říci, že celá filozofie je pokusem o zodpovězení otázek, které se týkají smyslu nebo účelu lidského života.*
- *Neexistuje na ně jednoznačná odpověď a neexistuje ani jednoznačný návod, jakou metodou odpovědi hledat.*
- *Probouzejí další otázky - hnací silou tohoto procesu je zájem a údiv, který v nás vyvolávají.“*

Pravděpodobně mnozí učitelé využívají někdy ve výuce filozofické otázky, popř. filozofický dialog, aniž by znali program FPD nebo ho záměrně používali.

### **3.5 Teoretická východiska programu FPD**

Prvním z teoretických východisek programu je pragmatická filozofie – stručně řečeno se jedná o přesvědčení, že pravdivost a podstatu věcí je nejlépe možné poznávat v dialogu, kdy své poznání a postoje konfrontujeme s poznáním a postoji druhých) – a pragmatická pedagogika – především důraz na výchovu k životu v demokratické společnosti a na učení skrze praxi (Srov. BAUMAN, CVACH, 2008).

Dalším východiskem je teorie L. S. Vygotského o zóně nejbližšího vývoje. ČÁP a MAREŠ (2001: 413) definují tento pojem takto: *Je to rozdíl mezi úrovní řešení úloh, kterou dítě dosáhne pod vedením dospělého a za jeho pomoci, a další úrovní, již dosahuje samo, bez této pomoci. Vygotskij se domnívá, že pomoc dospělých má urychlovat psychický vývoj dítěte, nebo obecněji řečeno, učení musí předbíhat vývoj,*

„*razit mu cestu*“, a tím mu *napomáhat*. Ve Filozofii pro děti je proto důležité vedení dialogu dospělým, který dětem, především zpočátku, pomáhá kladením vhodných otázek a působí jako model toho, jak má být dialog veden. Později, když už děti samy napomáhají růstu dialogu, se může ze skupiny "jakoby vytrátit".

### 3.6 Hledající společenství

Program FPD by měl proměnit skupinu (třídu) v tzv. „hledající společenství“. Měla by být vybudována taková skupina, ve které dojde k posílení vzájemné důvěry, tolerance, spolupráce, pochopení, solidarity a souznění. (Srov. ŘEHOŘOVSKÁ, 2009)

*„Hledající společenství je tak trochu jako přítel sestávající se z několika lidí. V takovém společenství se cítíme svobodní vyjadřovat své myšlenky tím nejsmělejším způsobem. Naslouchat ostatním již není nepřekonatelný úkol, pokud víme, že právě odkrývají své nejhlubší myšlenky. Objevíme, že čím pečlivěji posloucháme ostatní, když kladou otázky, tím pozorněji budou zase oni naslouchat otázkám, které chceme položit.“* (Cvach, 2006: 1)

Následující text je volně přeložen z knihy Splitter, Sharpová: Teaching For Better Thinking - kapitoly The Classroom Community of Inquiry; Some Concerns About the Community of Inquiry:

Pojem „hledající společenství“ (anglicky „community of inquiry“) pochází od pragmatistů, konkrétně od C. S. Peirce, G. H. Meada a Johna Deweyho. Původně se týkal vědeckého zkoumání - hledání dospělých, nicméně je to pojem ústřední pro pochopení FPD. Hledající společenství není svázáno žádným specifickým oborem. Existují společenství vědeckého, historického, literárního či environmentálního hledání, a také společenství estetického, etického a epistemologického (tedy filozofického) hledání – a tyto obory se často překrývají, protože studenti jednoho oboru jsou popoháněni svým vlastním hledáním přesahovat do jiných.

Avšak i tak má hledající společenství svou strukturu, založenou jednak na aspektech společenství – jako jsou týmový duch, *angažovanost* (používaný překlad anglického slova *care* - tedy skutečnost, že člověku na něčem nebo na někom *záleží*), důvěra, bezpečí a pocit společného cíle – a jednak na aspektech hledání, což evokuje jakousi formu sebekorigujícího jednání, řízeného potřebou přetvářet to, co je mnohoznačné, problematické nebo zlomkovité do nějakým způsobem jednotícího celku,

který je uspokojivý pro účastníky, a který vrcholí, i když jen pokusně, v jakýsi rozsudek.

Ve fungujícím hledajícím společenství žáci navazují na myšlenky ostatních, přetvářejí tyto myšlenky, jsou vázáni svým zájmem o dané téma k tomu, že udržují jednotný směr a pokračují v hledání, ať už vede kamkoli, spíše než by odbíhali v individuálním směru. Žáci i učitelé formulují otázky, odpovědi, vysvětlení, hypotézy, které odrážejí povahu tohoto hledání – má otevřený konec a je formované logikou. Usilují dostat se k podstatě věci a zjišťují, že podstata věcí je hodně hluboko. Znamená to například, že členové hledajícího společenství se nebojí změnit svůj pohled na věc nebo opravit jakékoli usuzování – ať už své vlastní, či někoho jiného – které se zdá být nesprávné; nebo jsou v případě nutnosti ochotni vzdát se své myšlenky či odpovědi, i když by ji chtěli sdělit.

V hledajícím společenství bychom měli pozorovat harmonii intelektuálních dovedností: vytrvalost a odvalu vyjádřit svůj pohled na věc a bránit ho proti nelogické opozici, proti většině a tlaku vrstevníků; a zároveň pokoru, toleranci a nezaujatost i v těch záležitostech, kde člověk cítí velkou jistotu, že má pravdu.

Tyto schopnosti a dispozice jsou součástí hledání. Hledání směřuje ke společné dohodě, ale také k tomu, aby byl člověk hnaný jakýmsi napětím: tím tvořivým napětím, které pramení z přijetí toho, co je problematické a sporné. To, že hledání a tradičnější způsoby učení nejsou vždy vyrovnané, je evidentní, když vidíme, že pro mnoho žáků jsou problémy překážkami, které se mají odstranit; a ten pocit intelektuálního napětí, který vzniká z toho, že konfrontujeme problém, je také něco, čemu se snaží vyhnout - pokud věci začnou být obtížné, hledáme zkratku, zeptáme se učitele, nebo to prostě vzdáme.

V hledajícím společenství tedy vidíme používání celé řady strategií myšlení (které byly popsány v podkapitole „Rozvoj myšlení ve FPD“). Také ale vidíme důkazy angažovanosti v hledání a závazku k němu. A jako průvodní jev také respektování lidí: děti naslouchají myšlenkám druhých a staví na nich, doplňují a analyzují důvody, aby podpořily předložené argumenty; pomáhají jedno druhému formulovat otázky a rozšiřovat pohled na věc; podporují něčí hypotézu příkladem; zpochybňují jinou hypotézu protipříkladem; vytvářejí čas a prostor nesmělým účastníkům, aby se vyjádřili, a agresivním účastníkům, aby se nad sebou zamysleli a byli ohleduplnější; a dokazují nesčetnými způsoby, že jsou zaujaté strukturou a průběhem hledání stejně jako

obsahem. Splitter a Sharpová však píše, že tato „péče o druhé“ by měla pramenit z toho, že tomuto společenství záleží na průběhu a předmětu samotného hledání, nikoli z „iracionální emocionálnosti“, ve které je rozum nahrazen čistým dojmem.

Objevuje se určitá reciprocita ve vztazích mezi členy hledajícího společenství. To je základ etické dimenze kooperativního hledání. Vstup jak do první úrovně hledání – do tématu nebo oboru, tak do druhé úrovně hledání – do procesů hledání, je obzvláště charakteristický pro hledající společenství. (Může dokonce existovat i třetí a čtvrtá úroveň, pokud společenství reflektuje své metakognitivní chování.) V praxi se tyto úrovně „splétají do tapisérie hledání“, která je vytvořená společenstvím. V hledajícím společenství děti rozvíjejí své kompetence napříč řadou strategií myšlení, které jsou vzájemně propletené a na sobě závislé.

Nacházení času a prostoru pro děti, které jsou nesmělé, nebo naopak agresivní, podtrhuje roli hledajícího společenství v osobnostním rozvoji. Chování mladých lidí často odráží jejich potřebu najít odpověď na otázku „Kdo jsem?“ I když si každý člověk musí najít svou vlastní cestu k odpovědi na tuto otázku, hledající společenství představuje prostředí, ve kterém je individuální ego pod zorným úhlem, a možnosti osobnostního růstu jsou maximalizovány.

Splitter a Sharpová dále říkají, že podnítit žáky k hledání není těžké, protože jde dobře dohromady s přirozenou zvědavostí a úžasem, kterým jsou děti obdařené. Navíc se tento úkol stává ještě jednodušším ve společenství, jehož členové si zvnitřnili postupy a návyky, na kterých je hledání založeno.

Kromě angažovanosti a respektu prostupuje hledajícím společenstvím také atmosféra důvěry. Žáci začnou důvěřovat jeden druhému – spoléhat se na vzájemnou podporu, jak kognitivní, tak emocionální, a věřit, že každý jedná s ostatními s respektem. Učitel důvěřuje žákům, že oni sami zajistí postupy hledání a berou na sebe zodpovědnost za směřování svého vlastního myšlení. A žáci začnou důvěřovat učiteli, že bude respektovat jejich myšlenky a bude brát na vědomí jejich silné i slabé stránky. Důvěra vytváří sebedůvěru, umožňuje tvořivě riskovat a povzbuzuje děti, aby se snažily vyjádřit, co si opravdu myslí. Důvěra jim také umožňuje opravit sebe sama nebo odstoupit od svého názoru, pokud to situace vyžaduje. Bez důvěry ve společenství nemůžeme realisticky očekávat od dětí, že řeknou, co si doopravdy myslí a cítí.

V procesu budování hledajícího společenství přijímá učitel zodpovědnost vyvolat důvěru a angažovanost, což si všichni účastníci posléze osvojí. Společenství ve třídě je mnohem více než nástroj pro učení a myšlení. Je to část života dětí, která může být navíc v ostrém protikladu k jejich životu mimo třídu. (Pro mnoho dětí také může hledající společenství ve třídě kontrastovat se soutěživou, autoritativní a tísnivou atmosférou v jiných třídách nebo předmětech.) Je to forma etické zkušenosti, ve které angažovanost, důvěra, respekt a dobré myšlení jsou rovnocenní partneři. V hledajícím společenství není důležité jen to, co děláme, ale i to, co si myslíme, říkáme nebo píšeme. Takto se děti učí tvořit spoje mezi svými myšlenkami a slovy na straně jedné a svými činy na straně druhé.

Tato starost o důvěru a angažovanost vedle racionálního a zodpovědného myšlení tvoří základ přesvědčení Splittera a Sharpové, že transformace tříd do hledajících společenství je vzdělávací imperativ nejvyšší důležitosti. Hledající společenství umožňuje dětem vidět sebe samotné spíše jako aktivně přemýšlející, než pasivní žáky, spíše jako „objevitele“ než „sběrné nádrže“ a spíše jako hodnotné a oceňované lidské bytosti než „zdroje a výrobky“.

Podle těchto autorů je jednou z obětí tradičního vyučování – a paradoxně zhoršenou moderními technologiemi – dětský smysl pro autentičnost: vědomí, že je součástí zkušenosti, která je autentická a hodnotná sama o sobě, namísto toho, aby byla „z druhé ruky“ a řízená výhradně vnějšími požadavky. Důvod je ten, že v tradiční výuce jsou sporné záležitosti prezentovány jako jasné a urovnané, a že jen málo z toho, co se děti učí, má něco společného s jejich vlastními myšlenkami, pocity a pohledem na svět. Hledající společenství překonává tento nedostatek, protože je to pro děti autentický zážitek – je to místo, kde to, co si děti myslí, říkají a dělají, má dopad na to, co se děje ve světě kolem nich. Hledající společenství například může usuzovat, že k názorům, které nejsou založené na dobrých důvodech, by se mělo přistupovat s opatrností, nebo že určité formy chování - používání diskriminujících stereotypů, vyprávění rasistických vtipů atd. – je nepřijatelné. Tyto úsudky, i když nejsou konečné a neměnné, vedou k určitým rozhodnutím, která usměrňují chování skupiny a jejích členů. A očekáváme od dětí, že i za hranicí třídy budou citlivé na tyto formy chování a budou k nim kritické.

Pojem autenticita se také týká mezilidských vztahů formovaných v hledajícím společenství. Žáci poznávají jeden druhého novými způsoby: kognitivně, emocionálně,

eticky a esteticky. Dalo by se dokonce říci, že vidí a poznávají jeden druhého (a vlastně, v určitém smyslu, i sebe) jakoby úplně poprvé (srov. SPLITTER, SHARPOVÁ, 1995).

### **3.6.1 Kritika hledajícího společenství**

Na tomto místě považuji za nutné zmínit se o tom, že ideál třídy jako hledajícího společenství (a potažmo FPD) není bez kritiky. Při obhajování tohoto modelu je rozumné uvést některé předměty této kritiky:

Jak je dobře známo, existuje silná tradice vývojové psychologie asociovaná se švýcarským psychologem Jeanem Piagetem, který zastává názor, že děti rozvíjejí kompetence myšlení ve stádiích, a že výuka myšlení bude nevyhnutelně omezená limity každého období. Z tohoto důvodu děti mladší než asi 12-13 let nemohou vstoupit do těch recipročních sociálních vztahů, které umožňují relační – a tudíž abstraktní a logické - myšlení. Pokud jsou děti neschopné myslet logicky a pojmově, jaký má smysl navrhnout ideál třídy jako hledajícího společenství, kde takové myšlení má ústřední místo?

Piaget spojoval logické myšlení se vzájemnou interakcí, která je charakteristická pro hledající společenství – konkrétně připraveností vidět věci z pohledu jiného člověka - ale trval na tom, že mladší děti jsou příliš sebestředné na to, aby uspokojily sociální podmínky, které umožňují hledání obecně, a obzvláště logické myšlení.

Splitter a Sharpová nechtějí analyzovat Piagetův konzervativní pohled na pojmové chápání dětí. Ale trvají na tom, že malé děti používají abstraktní myšlení (včetně tvoření spojů mezi konkrétním a abstraktním myšlením), což je dokazováno jejich sociální a lingvistickou interakcí s vrstevníky. Skutečnost, že hledající společenství dětí mladších devíti let existují a vzkvétají, odmítá jakoukoli odporující teorii.

Nicméně v „Piagetovské tradici“ je určitá pravda, kterou není možné ignorovat. Pro děti nemá smysl, aby byly bombardovány „dospěláckými“ slovy, a teoriemi, které pro ně nic neznamenaají a (stejně jako většina z nás) těžko pochopí pojmy, které nemohou být ilustrovány jejich vlastní zkušeností. Na druhou stranu, abstraktní pojmy, které mají co dočinění např. s realitou, lidstvím nebo pravdou mohou být pochopitelné pro malé děti, pokud u nich mohou najít nějakou spojitost se svými vlastními zkušenostmi. Pokládání základů pro takové spojitosti by mělo být jedním z hlavních zájmů učitele v hledajícím společenství.

Někteří kritikové mají odlišnou verzi tradiční Piagetovské námitky. Ta spočívá spíše na logických a epistemologických než psychologických základech: Aby mohl člověk myslet kriticky, musí nejprve umět přemýšlet. A člověk může přemýšlet jen tehdy, pokud má o *čem* přemýšlet. Nazvěme tento předmět přemýšlení X. Dále, jak tvrdí tato teorie, toto X bude jakási konkrétní vědomost (nebo dokonce celý vědní obor), kterou si dítě ještě plně neosvojilo nebo nezvnitřnilo. Tedy tato námitka spočívá v tom, že děti nemají dostatek vědomostí, aby byly schopny vstoupit do prostoru abstraktního (a filozofického) myšlení. Reakce Splittera a Sharpové na tuto námitku je rozdělena do dvou částí.

Za prvé, abstraktní myšlení je propletené se „základnějšími“ činnostmi, jako je učení se informacím nebo procvičování čtení a psaní. Je to proces, který nezáleží na předchozím osvojení si konkrétní vědomosti či informace. Pokud by výše zmíněná námitka měla být brána úplně vážně, museli bychom dojít k závěru, že děti se nikdy nemohou naučit nic, protože jejich abstraktní vědomost závisí na konkrétní vědomosti, a stejně tak obráceně.

Za druhé, samozřejmě je pravda, že myšlení (a nezáleží na tom, zda abstraktní), vždy musí mít nějaké X, nějaký předmět přemýšlení - není možné přemýšlet o „*ničem*“. Ale proč by toto X muselo být nějaká vědomost (nebo dokonce celý vědní obor)? Jinými slovy, proč by myšlení muselo být nutně závislé na vědomostech? (To, že myšlení je závislé na vědomostech, tvrdí Nickerson, 1984, s. 35. Na druhou stranu, Brutianová 1993, s. 22, píše z vlastní zkušenosti, že „*dětská řeč je do určité míry logičtější, správnější než ta naše...protože přemýšlejí kriticky a kreativně, nezátíženy vědomostmi*“.)

Samozřejmě to ale platí obráceně – aby se něco mohlo považovat za skutečnou vědomost, nikoli pouze naučené informace, člověk o tom musí nejprve přemýšlet. Je pravda, že děti nemají vědomosti o mnoha věcech, ale tyto vědomosti nepotřebují k tomu, aby mohly přemýšlet, jelikož mají víc než dostatek svých myšlenek, představ, hodnot či názorů, které mohou hrát roli onoho X, tedy předmětu jejich myšlení.

Tradiční pohled na dětské myšlení se tedy převrací o 180 stupňů, když si učitelé uvědomí schopnost komplexního myšlení žáků. Děti jsou schopny myslet abstraktně (a opravdu to dělají) a potřebují tuto svou dovednost rozvíjet souběžně s tím, jak se dozvídají více o světě. Ponechávat trénink dovedností myšlení až na 2. stupeň ZŠ či

později znamená odpírat malým dětem, které se snaží pochopit své zkušenosti, některé důležité nástroje, které k tomuto pochopení potřebují.

Toto odpírání má za následek generace dospělých, jejichž dovednosti uvažování, hledání a tvoření pojmů jsou velmi nedostatečné. Což není překvapivé, uvědomíme-li si, že těmto dovednostem byla věnována v kurikulu jen velmi malá pozornost. Důsledky pro život těchto lidí mohou být zlé, poněvadž budou čelit problémům (souvisejícím s životním prostředím, násilím a konflikty, životem a smrtí, lidskými právy apod.), a hrozí situace, že tyto problémy je pohltí – právě proto, že nemají potřebné kritické nástroje, aby s nimi dokázali zacházet.

Druhá výtka kritiků zní, že v hledajícím společenství (ve FPD) je většina pozornosti (či všechna pozornost) zaměřena na procesy učení a jen málo (nebo žádná) na obsah.

Splitter a Sharpová na tuto výtku reagují takto: Je pravda, že velká pozornost je věnována procesům a postupům. Ale zároveň říkají, že proces bez obsahu je prázdný a beze smyslu. Protože hledajícímu společenství velmi záleží na tvoření významu, musí mu samozřejmě také záležet na obsahu. Tento obsah není omezen na „předžvýkané“ informace, obsažené v učebnicích a hlavách učitelů, které by měly být přeneseny do hlav žáků. Smysluplný obsah je tvořen a ožíván jednak propojením učební látky (obsahu vzdělávání) s myšlenkami, názory, pocity a hledisky žáků; za druhé prezentováním myšlenek takovým způsobem, který stimuluje žáky k přemýšlení o nich (protože jsou poutavé a sporné). Učitelé mohou najít cesty, jak odhalit pojmy a myšlenky, které tvoří základ jejich předmětu, protože pojmy jsou velmi problematické. A za třetí je třeba si uvědomit, že použité materiály nemusí sloužit jako konečný produkt, ale jako výchozí bod pro další hledání žáků.

Třetí záležitost, kterou autoři zmiňují, je problematičnost myšlenky, že každá třída a každý předmět mohou být přeměněny do hledajícího společenství. Splitter a Sharpová skutečně věří, že všechny předměty mohou být vyučovány ve formě hledání, ale zároveň se nesnaží předstírat, že vědí, jak by tato proměna měla proběhnout. Mezi dospělými existují hledající společenství vědecká, náboženská, historická, literární a umělecká. Přeměnou vyučování a učení v činnosti založené na hledání by se i žáci a učitelé zapojili do stejného procesu, což je klíčem pro zlepšení myšlení žáků.

Navíc, obory, které formují naše znalosti a chápání jsou samy o sobě formy hledání – ne proces bez obsahu (jak už bylo zmíněno dříve), ale obsah oživený a obohacený



procesem hledání. v tomto proplétání procesu a obsahu hrají zásadní roli pojmy, které jsou základní pro jednotlivé obory, a stejně tak myšlenkové strategie, které jsou společné pro všechny obory.

V praxi toto znamená, že v hodinách přírodovědy, vlastivědy, matematiky, výtvarné výchovy či mateřského jazyka by učitelé měli sáhnout do pojmových základů těchto oborů a nechat žákům plné pole působnosti prozkoumávat sporné otázky. Když žáci pochopí, co to znamená myslet fyzikálně, historicky atd., budou dobře připraveni na to, aby propojovali jednotlivé aspekty těchto oborů. Také si uvědomí, jak jsou mezi sebou jednotlivé předměty propojeny – filozofie tedy může hrát významnou roli v mezipředmětových vztazích, protože mnoho jejích ústředních pojmů se nachází i v jiných oborech.

Poslední otázka se týká oprávněnosti hledání jako právoplatné pedagogické metody. Leckoho možná napadne otázka, zda hledající společenství činí nějaké skutečné pokroky, pokud proces hledání je vlastně nekonečná konstrukce, a také zda je hledající společenství odsouzené a k relativismu a nekonečné sebekorekci. Lze říci, že je to proces vedený zájmy a názory účastníků, proces, ve kterém je jen málokdy možné prohlásit, že jsme došli k nějakému společnému závěru.

Splitter a Sharpová na to říkají, že už klíčové pojmy těchto otázek jsou samy o sobě problematické. Pokud relativismus znamená, že názory každého člověka jsou stejně platné a nemohou být nikdy zpochybněny, prozkoumávány a opravovány, pak ho FPD rozhodně odmítá. Ale pokud relativismus je názor, že nemáme konečné odpovědi na mnoho životních otázek a že absolutní jistota a neschopnost být sebekritický jsou pochybné ctnosti, pak určitě stojí za to, aby byl vzat v úvahu. Totéž platí pro myšlenku, že spolupracující hledání je řízeno pohledy a zájmy účastníků. Lepší by však bylo říct, že je aktivováno a podněcováno těmito věcmi. Stejně jako říká Dewey a mnoho dalších autorů, pohledy a zájmy jednotlivce mají stejné postavení, jako kterékoli jiné informace či materiály prezentované hledajícímu společenství. Slouží jako výchozí body pro hledání, nikoli jako konečné závěry; ty mají být společenstvím teprve vytvořeny.

Důležité je zde říci, že hledající společenství může dělat a opravdu dělá pokroky – ale, řečeno Lipmanovou metaforou, je to, jako když se pohybuje jachta ve větru chvíli jedním směrem a chvíli jiným, spíše než by rychle směřovala k předem danému cíli.

Přestože se jachta možná neúčastní závodu, nakonec určitě někam dopluje. Ale toto místo nemůže být nikdy určeno před doplutím.

Podobně i hledající společenství musí „následovat hledání tam, kam směřuje.“ Spolupracující hledání je proces „jeden krok vpřed, jeden zpět a dva do strany“, v němž sami účastníci na sebe berou zodpovědnost za celkové směřování. Žák, který např. uvádí protipříklad či důvod, který přiměje jiného znovu promyslet své dřívější přesvědčení či hypotézu a třeba se jich i vzdát, ani nerozvrací hledání, ani jednoduše nepřevyšuje názor druhého tím svým. Totéž platí o žácích, kteří opraví své vlastní myšlení nebo myšlení ostatních. Sebekorigující myšlení není relativistické nebo svévolné. Naopak, pokud sebekorekce zahrnuje schopnost sledovat něčí uvažování a používat kritéria posuzování jeho adekvátnosti, pak to vyžaduje velkou dovednost i odvahu. Navíc fakt, že ve spolupracujícím společenství žáci mohou opravovat chyby či vyjasňovat zmatené myšlení a zároveň rozpoznávat postup svého vlastního myšlení, potvrzuje, že jsou schopni aplikovat standardy a kritéria, která se nacházejí mimo rámec časoprostoru, upevňuje myšlení jedince.

Takto spolupracující hledání pak povzbuzuje i další hledání. Myšlení, které začne ve společenství, v tomto společenství také pokračuje, ale také pokračuje u každého jednotlivce, stejně tak jako v dalších společenstvích, do kterých bude patřit v budoucnu.

(Srov. SPLITTER, SHARPOVÁ, 1995)

Argumentace Splittera a Sharpové mi připadá logická, srozumitelná a věrohodná, proto se k jejich názoru přikláním.

## 4. PROPOJENÍ KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ A FPD

Program FPD se v českém kurikulu objevil již v 90. letech jako nezávazná součást vzdělávacího programu „Národní škola“ (1997). Tento vzdělávací program nabízel zařadit do výuky tzv. „Myšlenkové dovednosti“ právě pomocí programu FPD (srov. BAUMAN, CVACH, 2008).

A jak souvisí program FPD se současnými kurikulárními dokumenty? Jak je vidět z výše uvedeného, FPD velmi dobře koresponduje s pojetím a cíli 1. stupně základního vzdělávání uvedenými v první kapitole této práce, která vychází z RVP ZV a Bílé knihy. FPD má činnostní charakter, dává důraz na kladení otázek, společné hledání, objevování, vyjadřování vlastních názorů. Vede žáky k dobré komunikaci (včetně aktivního naslouchání), spolupráci, toleranci a ohleduplnosti. Postavení učitele by zde nemělo být dominantní, ale téměř rovnocenné.

Program FPD také může velmi napomoci v uvedení čtyř pilířů vzdělávání (zmiňovaných v 1. kapitole této práce) do praxe. Tento program se snaží rozvíjet zvědavost – touhu po poznávání, podporuje angažovanost – osobní zájem, dává velký důraz na respekt a úctu k druhým, na vzájemné porozumění a toleranci a stejně tak na komplexní rozvoj osobnosti, na sebereflexi a seberozvíjení, na tvořivost a samostatnost v myšlení.

*„Je důležité, aby aktuální školní programy byly zlepšovány tím, že do nich budeme uvádět určitý počet oborů, jako filosofii, které v nich současně chybí, přestože by mohly programy oživit a aktualizovat... Zvláště nás to povede k poznání, že filosofie, pokud je vyučována způsobem dialogu v hledajícím společenství, je ve výchově nezbytným oborem na všech stupních, od mateřské školy až po univerzitu. Ovšem to, co je podstatné, nemusí být nutně výlučné. Filosofie je nutná, jistě, ale vedle ostatních oborů přispívajících k dosažení výchovných cílů, z nichž hlavní je rozvíjení úsudku.“ (Cvach, 2005: 4)*

### 4.1 Filozofie pro děti a průřezová témata

Podle mého názoru se Filozofie pro děti může stát výbornou pomůckou k realizaci průřezových témat. Většinu tematických okruhů PT je ideální řešit společně s žáky ve filozofickém dialogu. Mnohá z témat PT nalezneme ve výše popsaných filozofických příbězích (a v metodických příručkách FPD pak i příslušné plány diskuzí či aktivity

k těmto tématům). „V současnosti je P4C (FPD) ve světě považována za program, který je i určitou prevencí nárůstu agresivity a šikany dětí ve školách. A to právě proto, že se zde děti učí naslouchání druhých, vžívání se do jejich situací, pochopení a toleranci“ (CVACH, 2005: 4). Dialog sám o sobě pak rozvíjí komunikační dovednosti, dovednost vedení dialogu, uvědomění si důležitosti pravidel a zásad demokratické společnosti, tedy dovednosti tak často zmiňované v souvislosti s Osobnostní a sociální výchovou a Výchovou demokratického občana. v souvislosti s Environmentální výchovou bych uvedla, že existuje filozofický příběh s tematikou životního prostředí - Kio a Augustine, určený přibližně pro věk 8 – 9 let, který je pojat jako úvod do filozofie přírody. Vypráví příběh chlapce a dívky, kteří se setkávají na statku u prarodičů. Dívka je nevidomá, z čehož vznikají zajímavé rozdíly ve vnímání okolního světa (srov. MUCHOVÁ, 2011).

Podívejme se nyní podrobněji na souvislost Filozofie pro děti s Osobnostní a sociální výchovou a s Výchovou demokratického občana.

#### **4.1.1 Propojení FPD a OSV**

Co mají FPD a OSV společného? Kde se jejich cíle shodují? Je možné dojít k naplnění cílů OSV pomocí FPD? Vezmeme-li v úvahu metodické principy OSV (OSV má být „praktická, propojená se životem žáků, provázející a zacílená.“), uvedené na webových stránkách projektu Odyssea, uvidíme, že FPD těmto principům odpovídá. Zcela určitě je FPD praktická – žáci mluví spolu navzájem (nikoli pouze učitel k nim), musí si vše sami promyslet a prožít. Projekt Odyssea také zdůrazňuje reflexi – a i ve FPD je reflexe důležitá.

Dále by měla být OSV propojená se životem žáků. Také FPD má řešit otázky blízké životu, které děti opravdu zajímají. Z tohoto důvodu by v programu FPD měly přicházet řešené otázky od žáků, nikoli od učitele. Témata někdy mohou vycházet (namísto z příběhu) z vlastních zkušeností žáků a situací ve třídě. Ostatně, pokud si žáci osvojí principy hledajícího společenství a zvyknou si na řešení otázek či problému v dialogu, budou přirozeně mít tendenci řešit tímto způsobem i situace či problémy, které se vyskytnou ve třídě.

FPD je také ve své podstatě provázející – stejně, jako by měla být OSV. Ve FPD by učitel neměl z pozice autority říkat žákům, co je dobré a správné, nebo co musejí vědět či dělat. Skutečně zde plní roli průvodce, který pomáhá, klade otázky, možná navrhuje

možnosti řešení a snaží se skupinu někam dovést, ale, jak už bylo zmíněno výše, neví přesně, kam ji dovede.

V souvislosti s tímto se může zdát čtvrtý metodický princip OSV, princip „zacílenosti“, poněkud problematickým. Dlouhodobý, hlavní cíl FPD je zřejmý – rozvoj myšlení, usuzování. To je ale velmi obecné. Je důležité, aby byly stanoveny i konkrétnější cíle (nejprve učitelem, postupem času případně samotnými žáky). Mezi krátkodobé cíle, především zpočátku, může patřit například vzájemné naslouchání si, překonání studu v mluvení a ochota všech žáků vyjádřit svůj názor. Jako příklad dlouhodobého cíle bych uvedla toleranci odlišného názoru nebo navazování na myšlenky druhých.

A jak se FPD shoduje s tematickými okruhy OSV? Podívejme se nejprve na oblast komunikace, což je jeden z tematických okruhů sociálního rozvoje v OSV. Když začne učitel používat FPD a přetvářet třídu v hledající společenství, často narazí na zásadní překážku – žáci se vzájemně neposlouchají. Proto také jedním z prvních cílů hledajícího společenství bývá rozvoj naslouchání. Tento úkol často vypadá velmi obtížně. Pokud se však děti pro filozofování nadchnou, časem zjistí, že bez vzájemného naslouchání si to nepůjde.

Např. ŘEHOŘOVSKÁ (2009) v praktické části své bakalářské práce píše, že přibližně po pěti „lekcích“ FPD v mateřské škole si již děti dokázaly vzájemně naslouchat, přestože se to v prvních „lekcích“ zdálo být velmi těžkým úkolem. Samozřejmě velmi záleží na tom, v jaké míře byly děti vedeny ke vzájemnému naslouchání již před tím. Řehořovská dále uvádí, že se děti během tří měsíců používání programu FPD naučily vhodně formulovat věty a klást otázky se správnou intonací, dokázaly slovně vyjadřovat své pocity, nálady a prožitky a vzájemně si je sdělovat. Také rozuměly ostatním, reagovaly na ně a dokázaly vést dialog.

Další tematický okruh OSV, který má velmi mnoho společného s FPD, je oblast kreativity. Jak již zde bylo mnohokrát řečeno, cílem FPD je rozvíjet tři druhy myšlení a jedním z nich je myšlení tvořivé. Děti by se neměly vždy spokojit jen s první vyřčenou odpovědí na otázku, ale měly by se snažit vymýšlet různé možné varianty. Ve FPD se učí vytvářet hypotézy, příklady, protipříklady, definice či analogie. To vše pomáhá rozvíjet kreativitu.

FPD se jistě dotýká i oblasti seberegulace a sebeorganizace. Mezi konkrétní cíle FPD patří i schopnost nejen počkat s vyslovením své vlastní myšlenky a dát přednost druhým, ale v případě potřeby svou myšlenku dokonce úplně opustit. K tomu je potřebná dostatečná míra sebeovládání. Dovednost odstoupit od vlastní myšlenky přesahuje podle RVP do tematického okruhu kooperace a kompetice. Zde nacházíme několik dalších dovedností zcela nutných pro úspěšné filozofické hledání - seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., či dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky.

V tematickém okruhu OSV „Mezilidské vztahy“ uvádí RVP potřebu respektování druhého, podporu a pomoc. Jedním z konkrétnějších cílů FPD je právě respektování odlišného názoru. Zpočátku se možná budou žáci hádat, hledat „správnou odpověď“ u učitele, čekat na nějaké „rozsouzení“ sporu. Postupně by si ale měli uvědomit, že takto to v životě často nefunguje, že na mnoho životních otázek neexistuje jen jedna „správná odpověď“ a že je třeba odlišné názory respektovat. Podpora a pomoc je ve FPD také důležitá. Účastníci (žáci) by se měli v hledajícím společenství učit pomáhat ostatním s formulací hypotéz, definicí apod., pokud ten, kdo právě mluví, nemůže najít vhodná slova a někdo s ostatních se domnívá, že patrně ví, co má ten „mluvící“ na mysli.

FPD má rozhodně co dočinění i s morálním rozvojem žáků. Do filozofického dialogu se nepochybně promítnou postoje a hodnoty žáků, které bude třeba analyzovat. Témata postojů a hodnot se pravděpodobně objeví již přímo v otázkách žáků vyvolaných příběhy, jelikož postavy v příbězích samozřejmě také své vlastní postoje a hodnoty vyjadřují.

Mnoho témat OSV se může stát předmětem filozofického dialogu v hledajícím společenství. Témata z oblasti morálního rozvoje k tomu přímo vybízejí. Pokud budou žáci vést dialog o aktuálních problémech ve třídě, téměř jistě dojdou k těmto tématům, jako jsou odpovědnost, spolehlivost, spravedlnost apod.

Jedním z takových témat, která se mohou (a měla by se) stát předmětem filozofického dialogu ve třídě, je i téma manipulace. Manipulace vždy byla a stále je velkým problémem ve světě kolem nás a je příčinou, nebo jednou z příčin, mnoha dalších problémů, jako jsou sekty, války či jakékoli formy nenávisti. Domnívám se, že FPD je jedna z cest, které mohou pomoci ve výchově dětí v silné osobnosti, které nebudou tak

snadnými oběťmi manipulace – jednak tím, že budou myslet samy za sebe, dále tím, že si uvědomí, že jejich vlastní názor je hodnotný a stojí za to ho vyjádřit (a vést o odlišných názorech dialog) a také tím, že si zvyknou pátrat po pravých příčinách a důvodech věcí. Také je dobré umět se podívat na věc z pohledu jiného člověka. FPD navíc „nutí“ člověka stále si uvědomovat a uvádět důvody svých názorů, což může pomáhat rozvíjet dovednosti komunikační obrany proti manipulaci. Vlastně už samotný pojem „kritické myšlení“, který je v RVP zmíněn v charakteristice PT Výchova demokratického občana, ale podle mého názoru vyplývá i z cílů OSV, napovídá, že je to myšlení, které se (douce) dokáže bránit manipulaci.

#### **4.1.2 Propojení FPD a Výchovy demokratického občana**

Při přemýšlení o průřezovém tématu Výchova demokratického občana (VDO) mě vždy napadá, jak výbornou pomůckou pro jeho realizaci by Filozofie pro děti mohla být. Jak píše Green, sám zakladatel FPD Matthew Lipman říkal, že FPD rozvíjí u dětí takové koncepty a myšlenkové dovednosti, které velmi napomáhají k tomu, aby z dětí vyrostli demokratičtí občané. A jak jsem napsala již výše, hlavním cílem FPD je *vychovávat pro demokratickou společnost jedince, kteří dovedou správně usuzovat*. Mnohé cíle VDO se tak téměř doslovně překrývají s dílčími úkoly či dílčími cíli jednotlivých hodin FPD. Pro představu vybírám tyto:

- VDO „vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení“. Dílčí úkol FPD: rozvoj kritického (logického), tvořivého a angažovaného myšlení.
- VDO „rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické ... schopnosti a dovednosti“. FPD ve své podstatě rozvíjí všechny tyto čtyři typy dovedností, protože ty mohou být nejlépe rozvíjeny v dialogu, na němž FPD stojí.
- VDO „vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě“. Tato věta velmi dobře vystihuje i pojem „angažované myšlení“, který používá FPD.
- VDO „přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost“ – tyto hodnoty přímo vybízejí k filozofování!
- VDO „rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů“. K tomu v podstatě dochází ve FPD neustále. Zde je však navíc nutné podložit svůj názor dobrými důvody.

## ***Praktická část***

### **5. ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI**

#### **5.1 Cíle praktické části**

Cílem praktické části této práce je:

1. Ověřit možnosti využití FPD ve výuce na 1. stupni ZŠ;
2. Vyhledat momenty, v nichž se střetává FPD s průřezovými tématy RVP.

Jak již bylo naznačeno v teoretické části, program lze začlenit do vyučování jako samostatný předmět, nebo FPD využít jako praktický nástroj v rámci jiného předmětu, anebo ji využít při řešení problémů, které se vyskytnou ve třídě. Mým původním záměrem bylo vyzkoušet Filozofii pro děti jako samostatný předmět. To nám však nebylo umožněno. Jediná příležitost byla aplikovat metody FPD v přírodovědné části předmětu Člověk a jeho svět.

V praktické části provedu rozbor sedmi hodin s využitím FPD a zdůrazním přitom momenty těchto hodin, ve kterých se současně s Filozofií pro děti objevila i průřezová témata. Dále se pokusím vyvodit závěry, jaký vliv by mohla mít dlouhodobější práce tohoto typu na rozvoj kritického, tvořivého a angažovaného myšlení žáků, a zda by současně docházelo k naplňování cílů Osobnostní a sociální výchovy, Výchovy demokratického občana a Environmentální výchovy, popř. dalších průřezových témat.

#### **5.2 Popis realizace praktické části**

Po dobu dvou měsíců školního roku 2010/2011 jsem společně s kolegyní Terezou Brožovou z TF JU vedla hodiny předmětu Člověk a jeho svět v 5. třídě ZŠ Máj II. v Českých Budějovicích, ve třídě mimořádně nadaných žáků. Tento předmět se skládal z přírodopisné a vlastivědné části, my jsme měly na starost pouze část přírodopisnou. Bylo potřeba skloubit filozofii, konkrétní témata a konkrétní požadavky paní učitelky. Abychom se držely daných témat, připravovaly jsme filozofické aktivity, které by s těmito tématy souvisely. My i děti jsme měly k dispozici učebnici „Přírodověda pro 5. ročník – Člověk a technika“ (Alter, 1996), kterou jsme pak použily jen výjimečně



ke zjištění, v jakém přibližném rozsahu a hloubce bychom se měly jednotlivým tématům věnovat.

Postupně jsme se měli s žáky zabývat těmito tématy (nemuseli jsme ale využít úplně všechna, poněvadž žáci měli jednu hodinu týdně s námi a jednu se svou paní učitelkou):

- Druhy energií a jejich zdroje
- Příklady výroby různých materiálů a jejich význam (sklo, papír, plast)
- Nutnost šetření energií
- Podmínky vzniku života na Zemi
- První formy života
- Podnebné pásy, podnebí, počasí

### **5.3 Několik poznámek k rozborům hodin**

Předem bych chtěla upozornit na komplikaci, se kterou jsme se setkaly ve většině hodin, ale která se dala očekávat: žáci často neměli otázky. A pokud ano, byly to většinou otázky zjišťující nějaký poznatek (např. Jak dlouho už využíváme ropu?) Namísto kladení otázek obvykle spíše čekali, co my jim sdělíme a jak je „zabavíme“.

Pokud není uvedeno jinak, popisy hodin (texty psané kurzívou) napsala Tereza Brožová a upravila Jana Vlasáková (Úpravy byly potřebné z toho důvodu, že texty byly původně napsány jen za účelem neformálního informování kolegů, nikoli jako součást odborné práce.)

V hodinách, kde rozebírám několik různých filozofických momentů dané hodiny, je rozbor vepsán přímo v popisu hodiny (rozbor je odlišen jiným písmem), aby nebylo nutné vysvětlovat, kterého momentu hodiny se daný text týká. U jiných hodin se rozbor týká celé hodiny jako celku, proto následuje až za jejím popisem. Rozbor průřezových témat následuje vždy až za popisem hodiny.

Cílem našich hodin, resp. našeho malého filozofického kurzu, bylo vnést do témat, jako je energie, výroba skla nebo papíru, které se nám mohou jevit jako zcela jasné a samozřejmé, a pro jejichž objasnění bychom nejspíš použili nějakou encyklopedii, filozofický pohled. Chtěly jsme se pokusit dětem ukázat, že ne vše může být tak jasné, jak se může na první pohled zdát. Naším cílem bylo společně nahlédnout do „kouzelného“ světa filozofů, kteří se dokážou na chvíli zastavit a dívat na svět

s otevřenými očima a otevřenou myslí, být okouzleni jeho bohatostí a krásou, klást si otázky a hledat na ně odpověď. Chtěly jsme dětem ukázat, že myšlení může být i zábava.

## 6. ROZBORY HODIN

### 6.1 Rozbor 1. hodiny 25. 10. 2010

*Téma: Energie*

Cíle:

- vzbudit v dětech zájem o filozofování a společné hledání;
- děti si uvědomí nesamozřejmost samozřejmých věcí ve svém okolí.

Aktivity:

- brainstorming – téma energie;
- diskuze na téma energie + pokus o vymezení pojmu energie;
- společné hledání – různé druhy energie potřebné k umytí rukou.

#### 6.1.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické

*Po krátkém úvodu jsme se společně s žáky pokoušely o kompletní analýzu významu slova "energie". Na tabuli se až neuvěřitelně rychle začalo objevovat vše, co žáky k tomuto tématu napadlo - od síly člověka, přes slunce, blesky, vítr atd., až po jadernou elektrárnu.*

Záměrem tohoto brainstormingu bylo poukázat na širší pojmu a zároveň na jeho nejednoznačnost.

*Pak jsem se děti zeptala, co to znamená: "Nemít na něco energii". Dověděla jsem se, že se nejedná o nic neobvyklého. Znamená to prostě to, že je člověk unavený, ospalý, došla mu síla, nebo je líný a snaží se vyhnout nějaké činnosti. Takovýto stav je možné odvrátit pitím, kostkou cukru, nebo také krátkým šlofikem. To platí u člověka. U jiných věcí, jako např. u auta, je to jinak.*

Pokusili jsme se společně s žáky o uchopení a objasnění jednotlivých nápadů a hledání jejich souvislostí s pojmem energie, čímž jsme se snažili i vymežit pojem energie.

*Dále jsme se věnovali otázkám:*

*Jak vyrábíme energii?*

*Jakým způsobem a k čemu energii využíváme?*

*Co je perpetuum mobile?*

Došly jsme s dětmi k tomu, že slovo energie můžeme chápat v mnoha významech. Děti si uvědomily, že vše nemusí být tak jasné, jak se může zdát. Abychom si vyzkoušeli, jak by to mohlo vypadat v praxi, použily jsme příkladu dobře známého - mytí rukou.

*Nakonec jsme se zabývali nesamozřejmostí některých samozřejmých skutečností. Co si pod tím představit?*

*Jako příklad jsme užily mytí rukou. Otázka: Jakých všech energií je zapotřebí k tomu, abych si mohla umýt ruce?*

Základní otázka není filozofická. Domnívám se však, že ať už na otázky filozofické, tak i na otázky ostatní lze přistoupit z pohledu tazajícího se člověka – filozofa.

*Proces a dílčí výsledky našeho přemýšlení jsem postupně zakreslovala na tabuli. Společným úsilím tak vzniklo celkem zdařilé schéma kompletního vodovodního systému.*

Na této aktivitě byla nejdůležitější zkušenost společného hledání. Děti vyjadřovaly své myšlenky, které se ale stávaly myšlenkami společnými. Schéma na tabuli zobrazilo společně vytvořenou myšlenku, kterou pak všichni nejen slyšeli, ale zároveň i viděli. Byla to jejich myšlenka.

*Zjistili jsme, že na to, abychom si mohli umýt ruce, je potřeba mnoho energie. Jeden žák navrhl, že by možná bylo lepší mýt si ruce v řece.*

Děti si v tu chvíli uvědomily, že mytí rukou je energeticky velice náročné, a začaly porovnávat možnosti, které by si před touto diskuzí vůbec neuvědomily. Tímto se nám v nich podařilo vyprovokovat přemýšlení o věcech kolem sebe. Vzbudily jsme u nich určitou pochybnost a potřebu věci kriticky prověřovat a promýšlet, než je přijmou za své. To neznamená o věcech pouze pochybovat a vidět je jako zcela nejisté, ale užívat si pocit z údivu nad tím, jaké tyto věci mohou být a snažit se jim porozumět.

*Matěj tento rozbor shrnul slovy: "Takhle jsem o tom nikdy neuvažoval. Normálně je mytí rukou záležitostí na 10 sekund, ale my jsme to tu dokázali řešit celou hodinu."*

Matěj spontánně reflektoval naši činnost, což poukazuje na schopnost přemýšlet o svém vlastním myšlení – na schopnost metakognice. Ovšem nejen o něm přemýšlet, ale zároveň na něm i dále pracovat.

*„Přemýšlíme o tom, jak myslíme, zkoumáme vlastní reflexe, a soudíme vlastní úsudky. Jakmile se jeden myšlenkový pochod stane předmětem druhého, mluvíme o metakognitivním myšlenkovém pochodu. Každý si nepochybně dělá úsudky o úsudcích ostatních i svých. Téměř kterýkoli myšlenkový pochod kteréhokoli člověka může být předmětem kteréhokoli myšlenkového pochodu jiného člověka nebo jeho původce. Toto metakognitivní křížení je důležitým aspektem dialogu ve třídě, tak jako dialog je nezbytný pro zkoumání.“ (LIPMAN, 1988: 81 - 82)*

Metakognice však ještě není totéž co kritické myšlení, protože je možné přemýšlet o svém vlastním myšlení i nekriticky. Podle Ch. S. Peirce je nejtypičtější rys přemýšlivosti, jestliže je cílem našeho přemýšlení opravit to, co jsme na našem myšlenkovém pochodu objevili jako nesprávné (Srov. MUCHOVÁ, 2011).

*Hodinu jsme ukončili společným shrnutím toho, co jsme se dozvěděli, a jak jinak můžeme přemýšlet o věcech kolem nás.*

*Shrnutí:*

1. *Děti přemýšlely o otázkách, aktivně se zapojovaly, věnovaly pozornost tomu, co říkali ostatní. Neopakovaly, co již bylo řečeno, dokázaly si z povídání vytáhnout něco, co je pro ně zajímavé a nové.*

2. *I když se většina dětí zapojovala a snažila se přispět do společného hledání, byla větší část komunikace založena na principu "učitel - žák" (= žáci vždy očekávali reakci učitele, jeho souhlas či nesouhlas).*

### **6.1.2 Průřezová témata v této hodině:**

**OSV:** Vedly jsme žáky k tomu, aby se podívali na běžné věci jinak než dosud, čímž jsme se zároveň pokoušely rozvíjet jejich kreativitu, tvořivé myšlení. Žáci si také zažili společné hledání a „vytvoření jejich společné myšlenky“ (schématu vodovodního systému) – tím rozvíjeli dovednost kooperace. Z toho, že žáci neopakovali, co již bylo řečeno, můžeme vyvodit, že se jim poměrně dařilo vzájemné naslouchání a udržení pozornosti.

**EV (Environmentální výchova):** Vedly jsme žáky k pochopení, co je energie, jaké jsou její zdroje a projevy.

**VDO (Výchova demokratického občana):** Pomáhaly jsme žákům rozvíjet kritické myšlení (porovnávání možností, vzbudit potřebu kriticky prověřovat běžné věci kolem nás).

**EV + částečně VDO:** Pokoušeli jsme se podívat se na běžnou věc – mytí rukou - v širších souvislostech: uvědomili jsme si různé druhy energie, které se na této činnosti podílejí, a jakým způsobem se voda do našeho umyvadla dostane.

### **6.1.3 Další reflexe této hodiny**

Podíváme-li se na hodinu z hlediska Delorsových čtyř pilířů vzdělávání, v této hodině jsme se zcela jistě učili *být* (což se z velké části překrývá s rozvojem osobnosti v OSV). Celým rozhovorem jsme se snažili rozvíjet samostatnost v myšlení (žáci sdělovali své vlastní myšlenky a asociace k tématu *energie*), tvořivost v myšlení (povzbuzovaly jsme žáky k tomu, aby vymýšleli více variant a možností, a sami zkusili přijít na to, jakých všech energií je zapotřebí k umytí rukou). Myslím si, že tato hodina mohla podporovat i rozvoj sebedůvěry dětí – tím, jak viděly, že i k takovému na první pohled poměrně těžkému tématu měla většina z nich co říct a všichni měli stejnou možnost se do rozhovoru zapojit.

Zároveň jsme se také učili *být s druhými* (současně se jedná i o sociální rozvoj v OSV) - vzájemným nasloucháním, které se překvapivě dařilo vcelku dobře, jsme dávali najevo respekt a úctu k druhým. Dávali jsme pozor na to, aby každý měl možnost se projevit a nikdo se necítil vyřazený.

## 6.2 Rozbor 2. hodiny 1. 11. 2010

*Téma: Místo, kde žijeme*

Cíle:

- žáci si osvojují dovednosti potřebné pro rozhodování se a dovednosti pro vedení filozofického dialogu;
- uvádějí důvody pro svá tvrzení;
- zamyslí se nad žebříčkem hodnot na základě stanovených kritérií;
- podívají se na jednu situaci z pohledu různých lidí.

Aktivitty:

- seřazení kartiček podle důležitosti toho, co představují;
- čtení příběhu a dialog na téma továrny.

### 6.2.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické

*Na samém začátku dnešní hodiny jsme si s dětmi v rychlosti připomenuli předchozí povídání o energiích. Každý od nás dostal krátké shrnutí, které si společně s novým nadpisem nalepil do sešitu.*

*Poté následovala aktivita (trvala asi 25 minut), ve které jsme se zabývali hodnotou věcí. Doprostřed místnosti jsem natáhla provázek, na jehož jednom konci ležela cedulka s nápisem „Hodně důležité“ a na druhém konci cedulka s nápisem „Málo důležité“. Každý obdržel kartičku, která představovala nějakou věc, rostlinu, zvíře, člověka nebo energii. Děti měly za úkol přiložit svou kartičku na osu tak, aby její poloha odpovídala její důležitosti pro člověka (na základě svého názoru). Své rozhodnutí měly samozřejmě odůvodnit, a tak se nad většinou kartiček rozběhla krátká, avšak docela podnětná diskuze. Jak to s těmi hodnotami nakonec dopadlo? V pořadí od nejdůležitějšího k nejméně důležitému (podle žáků): světlo, teplo, myšlení, zvířata, tráva, les, teplé jídlo, ochránce přírody, počítač, lednička, otázky, čistý vzduch, popelář, splachovací WC, auto.*

V této aktivitě se děti učily nejprve stanovit si (i když jen samy pro sebe) kritéria pro posuzování a na základě stanovených kritérií se rozhodnout pro určitou možnost, učily se odůvodňovat svá tvrzení a vyslechnout a zhodnotit odlišný názor druhého.

Matthew Lipman říká, že „kritéria vyjadřují opodstatnění naší úvahy.“ Kritéria jsou určitým druhem důvodů – jsou to důvody, které jsou spolehlivé (reliabilní). Jako příklad můžeme uvést architekty, kteří uvažují o stavbě budovy – používají kritéria jako „užitečnost“, „bezpečnost“, „estetičnost“. Spoléhají se na to, že když najdou všechny spolehlivé důvody, proč je stavba užitečná, bude to dobrá stavba. Úředníci magistrátu budou posuzovat stavbu podle kritérií jako je „legalita“ nebo „illegalita“. Odborníci na kritické myšlení ale budou testovat samotná tato kritéria podle svých vlastních kritérií: validity (pádnosti, opodstatnění), průkaznosti, oprávněnosti a důslednosti. Tito kritičtí myslitelé tak dávají všem ostatním oblastem (např. architektuře, právu) zcela obecná kritéria, pomocí kterých mohou odborníci v těchto oblastech používat důvody jako kritéria pro svá rozhodnutí. v diskuzi se žáci učí uvádět např. opodstatněné důvody – tedy důvody dobré, čili relevantní vzhledem k názoru na nějakou otázku a silnější, než je názor na nějakou otázku (v tom smyslu, že jsou snadno akceptovatelné nebo podle našeho předpokladu pravdivé. Děti se tak kromě jiného učí intelektuální zodpovědnosti, tedy zodpovědnosti za to, jak přemýšlejí o různých názorech. Kritéria také určují, v jaké oblasti našeho hodnocení se pohybujeme v diskuzi. Pro oblast estetiky budou určující kritéria „krásný – ošklivý“, pro oblast etiky „dobrý – špatný“, pro oblast epistemologie (poznání pravdy) „pravdivý – nepravdivý“. Jednou z funkcí kritérií je stát se základem pro srovnávání, která by bez kritérií byla nejasná a zmatená. Např. v následujícím tvrzení není dán základ pro kritérium, a přesto zní vcelku logicky: „Tokio je lepší než New York“ – z tohoto nevyplývá, v čem by mělo být lepší. Nebo: „Tokio je větší než New York“ – zde nevíme, zda podle počtu obyvatel či podle obývané plochy. Obecně tedy platí, že názory se musí opírat o důvody a srovnání o kritéria (srov. MUCHOVÁ, 2011).

*V druhé části hodiny jsme si společně přečetli dva krátké příběhy (uvedené v příloze 1. této práce), které prezentují několik možných pohledů na život v Bzové, vesnici, ve které „vyrostla“ továrna. Dětem jsem je představila jako slohové práce dvou spolužáků páté třídy, které byly napsány na téma: „Místo, kde bydlím“.*

Tyto příběhy dětem ukázaly, že různí lidé mohou vidět stejnou situaci zcela odlišně a i přes odlišný názor mohou mít pro svůj postoj dobré důvody.

*Po přečtení textu (původně v něm byly obrázky dokreslující příběh) jsme dětem daly prostor pro vlastní postřehy a otázky. Přes specifickou výrazového stylu v druhém*



člátku, neporozumění slovu „wifina“ a některé shody, které našly děti se svým životem, jsme se dostali i k jakési minidiskuzi na téma: Nutnost, příp. možná umístění továren. Většina zapojených žáků měla nejprve tendenci přiklánět se k názoru, že stavění nových továren je výhradně špatné, protože škodí přírodě a biozemědělcům. Poté začali přemýšlet o tom, že továrny jsou možná potřebné a také dávají lidem práci. Zamýšleli se tedy nad otázkou, KDE by se továrny měly stavět. Někteří došli k závěru, že pravděpodobně někde daleko od vesnic a zemědělských oblastí.

Tato diskuze se týkala žebříčku hodnot a kritérií, podle kterých si ho tvoříme. V krátkém dialogu jsme spolu se žáky přemýšleli o tom, zda potřebujeme továrny a proč ano, či proč ne, a jak se postavit k situaci, kdy přítomnost továrny někomu umožní pracovat a někoho jiného (biozemědělce) může v práci naopak omezit. Žáci se také pokoušeli navrhnout možná řešení problému (kde by se měly stavět továrny a zda jsou vůbec nutné), procvičili si uvádění příkladů a protipříkladů a na základě některých z nich provedli jednoduchý myšlenkový experiment – zkoušeli jsme si představit, jaké by to bylo, kdyby... (např. „...kdyby se továrny stavěly jen na pustých ostrovech“).

O této hodině bychom mohli říct, že se více blížila klasické hodině FPD (tedy filozofickému dialogu založenému na četbě příběhů.) Bohužel jsme narazili na nedostatek času k tomu, aby se dialog stačil dostatečně rozvinout.

*A to je pro dnešek vše. Než jsme se s dětmi rozloučili, dostaly od nás domácí úkol – podívat se na dokumentární film: "Aftermath world without oil (Svět bez ropy)".*

### **6.2.2 Průřezová témata v této hodině**

**OSV:** V obou aktivitách jsme si ujasňovali žebříčky hodnot, pomáhaly jsme žákům v rozvíjení dovedností rozhodování na základě kritérií, souvisejících s jejich životními postoji a hodnotami – především v první aktivitě se každý žák musel rozhodnout, jakou důležitost „svému slovu“ na základě svých kritérií přiřadit. Měly jsme velkou radost, že *myšlení* v této aktivitě skončilo na třetím místě. Při častějším zařazení takovýchto aktivit by se tedy dalo hovořit o práci na morálním rozvoji. Uváděli vždy důvody svého rozhodnutí (sociální rozvoj - rozvoj komunikace - vedení dialogu, dovednosti obrany proti manipulaci). Zároveň v případě odlišného názoru měli příležitost názor druhého zpochybnit (opět s uvedením důvodu) a na dané téma diskutovat. Ve druhé aktivitě (s příběhem) se zkoušeli dívat na jeden problém očima různých lidí (dovednost podívat se na problém z pohledu jiného člověka jako součást sociálního rozvoje) a zároveň si

uvědomili, že i přes zcela odlišný názor na jeden problém mohou mít lidé pro svůj pohled dobré důvody. Opět jsme se snažili zlepšovat naslouchání ostatním.

**EV:** Přemýšleli jsme s žáky o nutnosti a možném umístění továren, o jejich dopadu na životní prostředí, na práci biozemědělců, na druhou stranu ale také na zaměstnanost obyvatelstva. v aktivitě s přiřazováním kartiček jsme se zamysleli především nad tím, zda jsou běžné technické vymoženosti dnešní doby pro náš život skutečně důležité. Žáci například označili splachovací WC (s odůvodněním, že suché WC stačí k životu) a auto za nejméně důležité věci (z daného výběru) a proti těmto rozhodnutím nebyly vzneseny příliš výrazné námitky ze strany ostatních.

**Výchova demokratického občana:** V diskuzích jsme trénovali komunikační, dialogické a argumentační dovednosti (uvádění důvodů, formulace své myšlenky, tázání se druhého na jeho důvody), a také ochotu vyjádřit vlastní názor i přes případný nesouhlas ostatních. Opět jsme uvažovali o problémech v širších souvislostech – pokoušeli jsme se podívat na otázku nutnosti stavění nových továren z pohledu různých lidí. Pomocí stanovování kritérií žáci rozvíjeli dovednost zodpovědného rozhodování a zároveň kritické myšlení.

### 6.3 Rozbor 3. hodiny 8. 11. 2010

*Téma: Výroba skla aneb filozofická diskuse nad hromádkou písku*

Cíle:

- žáci si uvědomí, že jejich myšlenky a otázky jsou důležité a vítané pro společnou diskuzi;
- žáci rozvíjejí tvořivé myšlení;
- pracovat na vytváření hledajícího společenství.

Aktivitty:

- možnost diskuze na téma shlédnutého filmu (domácí úkol)/ téma z minulé hodiny v případě zájmu dětí;
- hra Hádej, co jsem;
- skupinová práce – výčet vlastností a možností daného předmětu;
- filozofická diskuse nad hromádkou písku.

#### 6.3.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické

*Začátek hodiny jsme věnovaly otázkám, postřehům a připomínkám, které žáky napadly v souvislosti s minulou hodinou nebo shlédnutým filmem. Děti především zajímala doba, po kterou využíváme ropu, a za jak dlouho vyčerpáme její zásoby.*

Zde bylo naší snahou podpořit děti v jejich dalším promýšlení tématu. Ukázat, že to, co si myslí, o čem přemýšlejí a co je zajímavé, je důležité a může být podnětem pro naši společnou diskuzi v hodině.

*K seznámení s tématem následujících dvou povídaní jsme využily hru „Hádej, co jsem“. Děti měly pomocí zjišťovacích otázek přijít na to, jaký předmět Jana představuje – byla to sklenice. Poté jsme děti rozdělily na dvě skupiny, z nichž jedna obdržela sklenici a druhá hromádku písku. Každá ze skupin měla na velký papír napsat, čím vším by ona věc mohla být a jaké jsou její vlastnosti.*

*V kroužku uprostřed třídy jsme si následně své nápady přečetli: Skupina s pískem napsala: „vlhké, sypké, hrubé, přírodní, hnědé, písek, kamínky, kořen, vyrábí se z toho sklo a malta, vsakuje vodu, dá se tvarovat, těžší se, dá se do toho kreslit, je v tom hlína, většinou obsahuje slídu, není potřebný k životu.“ Skupina se sklenicí napsala: „Je*

*ze skla, nazývá se skleničkou, je křehká, má dno, je kruhová, může to být těžítka, je průhledná, dá se s ní svolávat oběd, snadno se rozbije, je tvrdá, dá se naplnit vodou i pískem atd., dá se použít jako naběračka.“ Adam (na vyžádání dostal vlastní papír) o sklenici napsal: „Je ze skla. Má úzké dno. Je bez víka. Slouží k pití. Dá se snadno rozbít. Je na chlast. Letos jsem vypil plný půllitr dvanácky. Slouží k chytání švábů. Slouží k udušení např. svíčky.“*

Tuto aktivitu jsme zařadily se záměrem rozvoje kreativního myšlení dětí. Cílem bylo přijít na co nejvíce možností, i na ty, které nejsou obvyklé, druhým záměrem pak „osahání“ si zkoumaného pojmu v jeho širším pojetí.

*Poté následovala skutečně filozofická diskuze, jejíž základ tvořily tyto otázky:*

*Co to může být?*

*Mohla by to být hromádka? - Proč?*

*Mohl by to být písek? - Proč?*

*Mohli bychom říct, že je to hromádka i písek zároveň? - Proč?*

*Znamená to, že hromádka a písek je jedno a totéž? - Proč?*

*Co je hromádka?*

*Rozbořím hromádku. - Je to stále hromádka? - Proč?*

*Co dělá hromádku hromádkou?*

*Je to stále písek? - Proč?*

*Co je písek?*

*Co dělá písek pískem?*

*Můžeme říct, že jedno zrnko písku je písek?*

*Nemůže to být něco jiného? - Co? / Proč?*

*I když to ke konci vypadlo opravdu nadějně – myslím tím, že se všichni shodneme na jednotném závěru, problém jsme nevyřešili. Z posledního shrnutí vyplynulo, že „hromádka“ jsou dvě nebo více navzájem „propojených“ věcí, z nichž se každá dotýká min. jedné z nich, a alespoň některé z nich se vzájemně překrývají. Adélka ovšem nesouhlasí. Svůj postoj odůvodňuje tvrzením: Hromádka musí mít tvar „kopičky“. Pokud předměty v hromádce mají mezi sebou velké mezery, toto nesplňují (např. volně na sobě položená pera). Tudíž nemůžeme mluvit o hromádce.*

Pomocí filozofické diskuze jsme dokázali stanovit „pracovní“ definici hromádky.

*Postřehy a dojmy:*

*Z dnešní hodiny mám velkou radost. Děti vedly opravdu filozofickou diskuzi. Přemýšlely nad tématem, přicházely se zajímavými a podnětnými myšlenkami, navazovaly jedno na druhé, přehodnocovaly svůj původní úsudek, snažily se o odůvodnění prezentovaných názorů atd. Snad jediným problémem byl hluk a stálé překřikování (i když toto docela často vyplývalo ze zapálenosti pro věc).*

*Útržky z dialogu dětí:*

*„Hromádka je malej kopeček.“*

*Na otázku „Kolik myslíte, že by tam mělo být zrněk, aby už to byla hromádka? Aspoň dvě? Nebo aspoň 100?“ děti reagovaly: „To ne, když máte hromádku mandarinek, tak jich nemusí být 100.“ ... „Je to hromádka, i když je to jen jedno zrnko, protože to má nějakou výšku.“ (...) „Pro nás to třeba nemusí vypadat jako hromádka, ale pro nějakého broučka ano.“*

*Co je tedy hromádka? Adélka: „Hromádka má takový tvar...“ (ukazuje a popisuje)  
Adam: „Hromádka je velké množství...když jsou tam tři zrnka, tak to není hromádka, protože je to strašně malý.“ (Následoval velký souhlas několika ostatních dětí.)*

Pokud by se podařilo v takovéto práci pokračovat dlouhodobě, byl by to ideál hledajícího společenství, ideál Filozofie pro děti – bylo by to vynikající prostředí pro rozvoj kritického, tvořivého i angažovaného myšlení.

### **6.3.2 Průřezová témata v této hodině:**

**OSV:** Snažili jsme se rozvíjet u dětí tvořivost, tvořivé myšlení (jak ve skupinové práci – vymýšlením různých možností, tak v diskuzi). Zároveň žáci (taktéž v obou aktivitách) vzájemně spolupracovali. Procvičovali komunikační dovednosti, včetně uvádění důvodů pro svá tvrzení, co nejpřesnější formulaci myšlenek, navazování na předchozího mluvčího, byli ochotni změnit svůj názor na základě vyslechnutí ostatních a přemýšlení o jejich názorech. Snažily jsme se o to, aby každý dostal prostor pro zapojení se do dialogu, i když to bylo obtížné kvůli velkému nadšení několika průbojnějších žáků. V případě dlouhodobého setrvání tohoto stavu bychom měli ideální podmínky pro rozvoj tolerance, respektu, ohleduplnosti, vzájemného naslouchání.

**EV:** Pomalu jsme se začínali zamýšlet nad původem skla, nad souvislostí mezi výrobkem a surovinou, z níž je vyroben.

**VDO:** Především v dialogu, ale i ve skupinové práci jsme pokračovali v rozvíjení komunikačních, argumentačních, dialogických dovedností a kritického myšlení. Někteří žáci projevili určitou dávku sebekritiky přehodnocením svého původního přesvědčení po vyslechnutí protiargumentů ostatních spolužáků. Na druhou stranu jsme viděli i odvahu jedné žákyně stát si za svým názorem i za cenu nesouhlasu celé třídy.

## 6.4 Rozbor 4. hodiny 15. 11. 2010

(Popis této hodiny napsala Jana Vlasáková.)

*Téma: Výroba skla - pokračování*

Cíle:

- zamyslet se nad souvislostí mezi pískem a sklem;
- rozvíjet dovednosti potřebné pro filozofický dialog (uvádět dobré důvody, příklady a protipříklady, upřesnit formulaci definic; naslouchat druhým a navazovat na ně; procvičení logicky správné argumentace).

Aktivity:

- upřesnění definice z minulé hodiny a odůvodnění souhlasu či nesouhlasu s touto definicí;
- filozofický dialog o písku a skleničce na základě plánu diskuze.

### 6.4.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické

*Dnes jsem byla na hodině bez mé kolegyně. Navázala jsem na diskuzi o hromádce písku. Napsala jsem na tabuli (v předešlém příspěvku uvedený) návrh definice hromádky, připomněla jsem, s čím Adélka nesouhlasila, a Adélka to upřesnila. Děti se začaly hádat a odůvodňovaly svá tvrzení pouze tím, že "jim to tak přijde." k Adělčinu tvrzení se přidal také Adam. Usoudila jsem, že další diskuze o hromádce asi nemá velký smysl, a přesunula se k diskuzi o písku založené na těchto otázkách:*

*Rozbořím hromádku písku. - Je to stále písek? - Proč?*

*Co je písek?*

*Co dělá písek pískem?*

*Můžeme říct, že jedno zrnko písku je písek?*

*Nemůže to být něco jiného? - Co? / Proč?*

*Diskuze nebyla podle mého názoru moc plodná. Kromě asi 3 - 5 dětí (Adělky, obou Matějů...), které se zapojovaly, se zdálo, že to skoro nikoho nezajímá. Hodně dětí vyrušovalo, neposlouchalo, hrálo si s pískem. i poté, co jsem písek odnesla, se Adam zvedl, došel si pro něj a nasypal ho trochu spolužákovi za krk. Paní učitelka, která byla přítomna, se pokusila děti uklidnit, a když se to nepodařilo, navrhla poslat je zpět do*

lavic, kde diskuze pokračovala. To na chvíli pomohlo snížit hluk a rozptýlení, avšak některé děti byly ještě více znuděné. Stále se zapojovalo jen asi 5 dětí. Došlo ke druhé hádce mezi dětmi, která se tématu týkala jen okrajově (pouze zde se zapojilo více dětí).

Z časových důvodů jsem musela přeskochit diskuzi o skleničce a přejít rovnou k otázce: „Co má společného hromádka písku a sklenička?“ Děti už byly možná unavené a moc nápadů nebylo řečeno. „Ví někdo, jak se vyrábí sklo?“ (Nejméně jeden žák – Matěj – to přibližně věděl.) Přečetli jsme si postup výroby skla z učebnice, a už jsme se nedostali k těmto naplánovaným otázkám:

*Takže můžeme říct, že sklenička je písek? - Proč?*

*Kdy už písek není pískem, ale je sklem - skleničkou?*

*Postřehy:*

Z dnešní hodiny jsem byla dost zklamaná. Znovu jsem si uvědomila, o kolik je náročnější vést hodinu sama ve srovnání s vedením ve dvou. Nestihla jsem si udělat jedinou poznámku. Často jsem nedokázala děti vnímat (rozptyloval mě ruch ve třídě) a musela jsem je prosit o zopakování toho, co řekly. Nedokázala jsem si jejich myšlenky zapamatovat.

Nezájem mnohých dětí o téma se mi zdál být značný. Možná je to tím, že jsme ho v podstatě řešili už druhou hodinu (v minulé hodině jsme diskutovali o hromádce, dnes o písku). Otázka je, jak skloubit zájem dětí s tematickým plánem, kterého se musíme držet. Příští hodinu máme probrat výrobu plastů nebo papíru.

Možná by pomohlo zaměřit se spíše na filozofické aktivity a pracovní listy než na čistou diskuzi.

Ač se tato hodina nevydařila, pokusím se alespoň rozebrat její potenciální možnosti, zamyslet se nad vzniklými problémy a případně uvést návrhy na zlepšení.

#### **6.4.2 Průřezová témata v této hodině:**

**OSV + FPD:** Děti se začaly hádat již na začátku hodiny. Mohlo to být znamením toho, že ve třídě byla negativní atmosféra už před mým příchodem. Patrně by bylo lepší pracovat s touto situací a zeptat se dětí, proč se hádají, zdali se před hodinou něco nepříjemného přihodilo a případně zvolit alespoň pro začátek jiné téma diskuze v návaznosti na reakci dětí. Namísto toho jsem se ale v této negativní atmosféře přesunula k diskuzi na připravené téma (samozřejmě v obavě, že nestihnu přípravu), což situaci



příliš neprospělo – zde se ukázala nesmyslnost striktního držení se přípravy za každou cenu. Byla bych udělala lépe, kdybych pracovala s danou situací. Děti byly hodně hlučné a nepozorné. Mohla jsem zkusit použít nějakou „utišující“ hru nebo takovou, která by využila přebytečnou energii žáků, či využila aktivit pro individuální filozofické promýšlení problému. Jedním z problémů také mohlo být to, že Adélka měla velmi tichý hlas a ostatní neměli trpělivost být úplně zticha a pozorně ji poslouchat. Zlepšilo by se toto dlouhodobějším používáním Filozofie pro děti? To si opravdu neodvažuji posoudit.

**EV:** Žáci chápali původ skla, souvislost mezi výrobkem a surovinou. Zamýšleli jsme se také nad tím, co vlastně písek je.

**VDO:** U Adélky se stále více potvrzuje odvaha „jít proti proudu“ a snaha o co nejpřesnější formulaci své myšlenky. Obecně se dnes nedařilo naslouchání ostatním ani dodržování pravidel nutných pro běžné fungování třídy (speciální pravidla pro naše hodiny zatím stanovená nebyla).

## 6.5 Rozbor 5. hodiny 22. 11. 2010

*Téma: Výroba plastů*

Cíl:

- porozumět procesu výroby plastů.

Aktivity:

- vědomostní soutěž;
- interaktivní přednáška o výrobě plastů;
- pohybové cvičení „Síťování ethylenů“.

### 6.5.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické

*Na přání dětí jsme prvních asi 20 min. věnovaly aktivitě, kterou si pro ostatní připravila Šárka. Šárka z vlastní aktivity přinesla z domova různé druhy skleniček, posílala je po třídě a žáci je měli přiřazovat k popiskům (ve kterých Šárka použila probíranou terminologii – toto bylo probráno v hodině s paní učitelkou, nikoli s námi.)*

I když nám tato aktivita narušila plán hodiny, chtěly jsme podpořit participaci dětí na jejím obsahu a průběhu.

*Po té následovalo něco jako "interaktivní přednáška", kdy jsem se s pomocí dětí, Jany a tabule snažila o vysvětlení procesu získávání základní suroviny, v tomto případě zemního plynu, a jejího zpracování, jejímž konečným produktem je plast, v našem příkladu PET láhev.*

*V rámci přednášky jsme s dětmi provedly názorné pohybové cvičení "Síťování ethylenů". Děti si zde „na vlastní kůži“ vyzkoušely, jak přibližně tento proces probíhá. Bylo to pro ně zábavné a domnívám se, že především těm, které se cvičení aktivně zúčastnily, to pomohlo v zapamatování si procesu výroby plastů.*

*Poznámky a postřehy:*

*V přípravě se nám nepodařilo skloubit potřebnou látku s filozofií. Rozhodly jsme se tedy pro rozdělení hodiny na dvě části - převážně informační a čistě filozofickou. Díky snížené pozornosti dětí a úvodní aktivitě, se kterou jsme nepočítaly, jsme se bohužel k filozofické části hodiny vůbec nedostaly.*

V této hodině žel z časových důvodů (a z důvodu náročnosti tématu) nezbyl žádný prostor pro Filozofii pro děti.

### **6.5.2 Průřezová témata v této hodině:**

**OSV a VDO:** Projevila se samostatnost a aktivní přístup ke vzdělání u Šárky, která si připravila vlastní aktivitu.

**EV:** Žáci pochopili proces výroby plastů a pohybové cvičení jim pomohlo k lepšímu zapamatování.

## 6.6 Rozbor 6. hodiny 6. 12. 2010

*Téma: Život*

Cíle:

- upevnění návyku dodržovat pravidla;
- vytvořit příznivější prostředí pro komunikaci;
- procvičení názorové rozhodnosti;
- upevnění návyku odůvodňovat svá tvrzení.

Aktivity:

- diskuze o stanovených pravidlech;
- cvičení na téma život.

### 6.6.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické

*Pro dnešní hodinu jsme si nejprve stanovily dvě pravidla, která jsme se chtěly pokusit dodržet:*

*1. Mluví jen jeden*

*2. Poslouchám, co kdo říká*

*Dnešní povídání bylo poněkud zdlouhavé - čím déle jsme povídaly, tím méně se dětem dařilo udržet koncentraci a dodržovat stanovená pravidla.*

*Po zbytek času jsme se věnovali lehce poupraveným cvičením z metodické příručky k příběhu Romana (tato dvě cvičení jsou uvedena v příloze 2.) Spolu s dětmi jsme seděly v kroužku na židlích, přičemž zde bylo o jednu židli méně, než byl počet účastníků. Žák uprostřed vždy dal někomu z kruhu losovat jedno z předepsaných tvrzení. Ten nám je pak nahlas přečetl a snažil se říct, zda s tvrzením souhlasí, či nikoli a proč. Poté si s dotyčným uprostřed vyměnil místo.*

Zde jsme opět dávaly důraz na to, aby žáci vždy uvedli důvody pro své rozhodnutí. K tomuto odůvodnění také přidávali příklady či protipříklady. Tvrzení se týkala tématu Život. Tím jsme se postupně dobírali ke konkrétnější představě, co to znamená, že něco je živé, či neživé. Dostali jsme se i k otázce, zda po převrácení určitého tvrzení se jedná stále o totéž tvrzení (např. „Všechno, co roste, žije.“ a „Všechno, co žije, roste.“).

Nakonec jsme společně dospěli k tomu, že když tvrzení převrátíme, nemusí být už platné.

*Někdy docházelo k tomu, že se někdo nemohl rozhodnout. To byl čas pro pomoc „publika“ - děti uváděly svá stanoviska, která se snažily podpořit nějakým příkladem. Poté jsme se opět vrátili k „majiteli“ otázky, který nám sdělil svůj názor.*

*Děti se snažily dodržovat pravidlo vzájemného poslouchání, což můžeme doložit větou žáka: „Jo, musíme se poslouchat, tak to řekni nahlas.“*

*Během povídání se vyskytl konflikt mezi Lukášem a Adamem, který na spolužáka docela agresivně útočil. Toto chování odůvodňoval tím, že Lukáš dal losovat lístek někomu jinému než Adamovi. Nejprve jsem se to snažila vyřešit "domluvou" a rozsazením, což však vůbec nefungovalo. Adam tedy strávil část hodiny mimo naši diskuzi, kde se mu podařilo poničit jednu z třídních květin. Po hodině jsem se s Adamem pokoušela najít nějaké přijatelné řešení problému. Uvidíme, jak to bude pokračovat.*

### **6.6.2 Průřezová témata v této hodině:**

**FPD + OSV + VDO:** Žáci se snažili pochopit smysl daných pravidel a dodržovat je, i když se to dařilo jen velmi těžko. Trénovali zaujetí rozhodného stanoviska k poměrně těžké otázce. Zamysleli se nad převrácením výroků. Dbali jsme na odůvodňování všech tvrzení a na uvádění dobrých příkladů a protipříkladů.

**OSV:** Děti ochotně pomáhaly spolužákům, kteří se nedokázali rozhodnout, jaké stanovisko zaujmout. Adam dostal příležitost vyjádřit se ke svému nevhodnému chování a podílet se na hledání řešení tohoto problému.

**EV:** Přemýšlením o tom, co je živé či neživé, si žáci postupně uvědomovali vlastnosti živých organismů.

## **6.7 Rozbor 7. hodiny**

(Popis této hodiny napsala Jana Vlasáková.)

*Téma hodiny: Podmínky života na Zemi*

Cíle:

- zamyslet se nad podmínkami života na Zemi;
- vyzkoušet si myšlenkový experiment.

Aktivity:

- rozdělení do skupin podle barevných nálepek na čele bez mluvení;
- skupinová práce – shromáždění informací o svém tématu a zamýšlení se nad tímto tématem ve skupině;
- stručná prezentace svého tématu ostatním skupinám;
- společná diskuze o životních podmínkách na daných místech.

### **6.7.1 Popis a rozbor hodiny po stránce filozofické**

*Na této (úplně poslední) hodině jsem byla opět bez kolegyně. Po seznámení žáků s tématem hodiny a přesunu na chodbu (na speciální místo s kobercem) jsem dětem nalepila na čela barevné nálepky, podle kterých se rozdělily bez mluvení do tří skupin.*

Tato aktivita sloužila ke ztišení žáků, procvičení nonverbální komunikace spolupráce a upevňování sounáležitosti v hledajícím společenství.

*Jedna skupina dostala téma Nejsušší místo na Zemi, druhá Nejteplejší místo na Zemi a třetí Nejchladnější místo na Zemi. Mezitím jsem rozložila na koberec několik obrázků a krátkých textů. Žáci dostali za úkol vybrat a najít texty a obrázky související s jejich tématem, všechno si přečíst a společně se ve skupině zamyslet nad tím, jaké by to asi bylo na takovém místě žít, tedy vyzkoušet si myšlenkový experiment. Následně každá skupina stručně prezentovala své téma ostatním skupinám a společně jsme se zamýšleli a diskutovali o tom, jak vypadá život v takovýchto podmínkách.*

*Přestože někteří žáci na začátku této diskuze říkali, že by na jednom z těchto míst chtěli žít, po společném zamyšlení nad takovým životem od tohoto nápadu naprostá většina z nich ustoupila.*

Je zde vidět určitý posun v myšlení, když děti na základě užití argumentace v diskuzi změní své původní stanovisko a dokáží říct proč.

*Vzhledem k tomu, že předchozí skupinová práce trvala déle, než jsem očekávala, nemohli jsme diskuzi věnovat tolik času, kolik by si zasloužila.*

*Na konci hodiny jsem ještě žákům rozdala tzv. „filozofické kartičky“ s otázkou: „Co bylo první – slepice, nebo vejce?“, kterou se měli pokusit prodiskutovat doma s rodiči.*

Tento domácí úkol byl zařazen z toho důvodu, že jsem přesvědčena, že je velmi důležité podporovat žáky k filozofování i mimo školu a s lidmi v jejich blízkém okolí.

### **6.7.2 Průřezová témata v této hodině:**

**OSV:** Děti se v této hodině chovaly velmi dobře, nevyrušovaly a byly i poměrně pozorné a nepřekřikovaly se. Nevím, zda to bylo zaujetím pro téma, zda k tomu přispěla úvodní „němá“ aktivita, či zda to bylo především tím, že hodina probíhala na chodbě, a tudíž byly děti často varované paní učitelkou, že nesmějí rušit ostatní třídy a přivolávat pozornost paní ředitelky či paní zástupkyně. Naneštěstí jsem si nezapsala, zda někteří problematictí žáci byli nepřítomni. Každopádně to vypadalo, že změna místa třídy prospěla, ač tento přesun zabral poměrně dost času.

Žáci v této hodině trénovali dovednosti kooperace – jak v samotné skupinové práci, tak už i v úvodním rozdělení do skupin bez mluvení. i když žáci zpočátku trochu protestovali, rozdělení do skupin bez mluvení se jim podařilo poměrně rychle.

V úvodní „němé“ aktivitě žáci procvičovali dovednosti nonverbální komunikace.

**VDO:** V diskuzi jsme procvičovali komunikační a formulační dovednosti. Uvažovali jsme nad otázkou (zda bychom chtěli žít na nejteplejším, nechladnějším či nejsušším místě na Zemi) v širších souvislostech – tím, že jsme si o tématu zjistili určité informace, i když spíše jen ty základní. To některé žáky přimělo přehodnotit svůj původní názor.

**EV:** Zamýšleli jsme se nad tím, jaké podmínky (v tomto případě hlavně podnebí) jsou příznivé pro život. Mnozí žáci až během hodiny pochopili, že ani nejteplejší, ani nejsušší místo nemusí být vhodné k životu. Uvědomili jsme si, že nedostatek vody je

na některých místech světa zásadní problém. Je opravdu škoda, že to byla poslední hodina a neměla jsem tedy příležitost s tímto uvědoměním dále pracovat.



## 7. REFLEXE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části práce bylo ověřit možnosti využití FPD ve výuce na 1. stupni ZŠ a vyhledat momenty, v nichž se střetává FPD s průřezovými tématy RVP. Z průběhu realizovaných hodin usuzuji, že na mnohá vyučovaná témata je velmi vhodné a přínosné, či dokonce žádoucí, nahlédnout z filozofického pohledu. Témata jako např. Energie k tomu přímo vybízejí. Na druhou stranu, téma „Výroba plastů“ se nám nepodařilo filozoficky pojmout.

Žáci byli obvykle filozofováním zaujati a přicházeli se zajímavými myšlenkami, ač často nepokládali mnoho vlastních otázek. Domnívám se však, že v případě dlouhodobějšího používání programu Filozofie pro děti (či jeho metod) by se v nich potřeba kladení otázek znovu probudila. Občas se také moc nedařilo soustředění a vzájemné naslouchání v dialogu. Předpokládám, že i k tomu docházelo proto, že žáci patrně nebyli na společný dialog příliš zvyklí. Žáci byli naopak více koncentrováni při cvičeních a aktivitách, které považovali spíše za hry.

Podle mého názoru se v hodinách objevilo mnoho momentů, v nichž se FPD střetává s průřezovými tématy. Např. společné hledání, jedna ze základních součástí FPD, zahrnuje potřebu rozvoje respektu, tolerance, dovedností kooperace a komunikace, což jsou zároveň témata Osobnostní a sociální výchovy. Témata jako Energie, Život apod. zase naznačují, že v případě jejich hlubšího promýšlení se jistě dostaneme k Environmentální výchově. Ve filozofickém dialogu žáci rozvíjeli formulační, argumentační a dialogické dovednosti; a pomocí filozofování jsme se v nich také snažily vyvolat potřebu kriticky prověřovat věci kolem sebe a dívat se na problémy v širších souvislostech, čímž jsme do hodin zapojily PT Výchova demokratického občana.

Z hlediska čtyř pilířů vzdělávání jsme se ve většině hodin učili *být* a také *být s druhými*, jak již bylo reflektováno v kapitole 6.1.3.

Domnívám se, že tyto rozebírané hodiny potvrdily, že Filozofie pro děti je cenným nástrojem pro naplňování cílů průřezových témat, a je možné ji využít i např. v rámci hodin přírodovědy na 1. stupni ZŠ.

## ZÁVĚR

V této práci jsem nastínila některé možnosti využití Filozofie pro děti na 1. stupni ZŠ, a to především v práci s průřezovými tématy, v praktické části pak zároveň i ve výuce přírodovědy. Po dokončení práce jsem utvrzena v přesvědčení, že Filozofie pro děti by mohla být velkým přínosem pro 1. stupeň základní školy a významným obohacením školních vzdělávacích programů. Jak jsem již uvedla v úvodu této práce, kvalitní myšlení je podstatný základ pro další výchovu a vzdělávání. Filozofie pro děti může pedagogům velmi napomoci v rozvíjení myšlení a dalších, především komunikačních dovedností žáků.

Mým cílem bylo představit program Filozofie pro děti, poukázat na jeho propojenost s obecnými cíli vzdělávání a na možnosti jeho využití na 1. stupni základní školy, především pro realizaci průřezových témat; a také ověřit možnosti využití tohoto programu v mé vlastní výuce a vyhledat momenty, v nichž se FPD střetává s průřezovými tématy. Jak již bylo více popsáno v reflexi praktické části této práce, filozofování bylo přijato žáky se zaujetím a postupně se u nich začal projevovat sklon kriticky prověřovat zdánlivě samozřejmé skutečnosti kolem sebe, což bylo naším záměrem. Také byla ověřena značná propojenost s průřezovými tématy, především s PT Osobnostní a sociální výchova a Výchova demokratického občana. Ukázaly se i možnosti využití FPD pro realizaci PT Environmentální výchova.

Domnívám se, že Filozofie pro děti by si zasloužila mnohem větší pozornost pedagogické veřejnosti. Přála bych si, aby se v blízké budoucnosti rozšířilo povědomí o tomto programu a byl hojně využíván nejen na 1. stupni základní školy.

## Literatura:

BAUMAN, P., CVACH, R. Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. České Budějovice: JU, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2008, s. 131–145. ISBN 978-80-7394-113-0.

CVACH, R. Možnosti využití zkušeností učitelů z volnočasových aktivit při tvorbě ŠVP a uplatnění programu „Filosofie pro děti“ ve ŠVP In: Jandová, R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15. a 16. 9. 2005, s 53 - 56. ISBN 80-7040-789-1

CVACH, R. Program Filosofie pro děti v ŠVP. Učitelské listy, č. 1/ 2006, str. 8 - 9. ISSN 1210-6313

GREEN, L. Philosophy for Children: One Way of Developing Children's Thinking. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, roč. 13, č. 2, s. 20 – 22.

LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*. New York: Teachers College Press, 1996. ISBN 0-8077-3516-7.

LIPMAN, M.: *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press, 1988. ISBN 0-87722-555-9

LIPMAN, M.: *Thinking in Education*. Cambridge: University Press, 2003. 2.vyd. ISBN 0 521 01225 2.

MACKŮ, L. *Filozofický rozměr literárního příběhu - Uplatnění literárního příběhu v programu filozofie pro děti*. České Budějovice, 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová

MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*. České Budějovice, 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

MAREŠ, J., ČÁP, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Tauris: 2001. ISBN 80-211-0372-8.

MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky. Dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světonázorově pluralitní společnosti – pedagogická výzva*. Brno 2011. ISBN 978-80-86953-82-3

ŘEHOŘOVSKÁ, M.: *Možnosti programu „Filozofie pro děti“ při rozvíjení klíčových kompetencí dětí předškolního věku*. České Budějovice, 2009. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce R. Cvach.

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

SPLITTER, L. J., SHARPOVÁ, A. M. *Teaching for Better Thinking*. Melbourne: Acer, 1995, ISBN 0 86431 143 5.

**Ostatní zdroje (všechny internetové zdroje byly zkontrolovány k 11. 1. 2012):**

GAGNON, M., SASSEVILLE, M.: *Romanina nit - Metodická příručka k příběhu Romana*. Nепublikovaný překlad.

JONÁK, Z. Uplatňování kritického myšlení. Metodický portál: Články [online]. 15. 10. 2004, [cit. 2011-12-09]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/119/UPLATNOVANI-KRITICKEHO-MYSLENI.html>>. ISSN 1802-4785.

LIPMAN, M. Philosophical Discussion Plans and Exercises. *Analytic Teaching*, 1996, roč. 16, č. 2, s. 64 – 77. dostupné z WWW: <http://www.viterbo.edu/analytic/table5.htm>

PECHÁČKOVÁ, I. Lipmanova Filozofie pro děti (online). Další údaje neuvedeny. Dostupné z WWW: <http://skolniuceni.cz/odbpracenaweb.html>

Projekt Odyssea (online). Dostupné z WWW: <http://www.odyssea.cz>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2007). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 126 s. [cit. 2011-05-12]. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

SASSEVILE, M. seminář Filozofie pro děti v Nových Hradech, květen 2005.

## **Seznam příloh**

**Příloha 1.** Příběh - Tereza Brožová: Místo, kde bydlím

**Příloha 2.** Cvičení z metodické příručky k příběhu Romana (GAGNON, M., SASSEVILLE, M.: *Romanina nit - Metodická příručka k příběhu Romana.*)

**Příloha 3.** Zápisky do sešitů žáků k tématu energie

**Příloha 4.** Log sheet – ukázka pracovního listu FPD v Aj

**Příloha 5.** Několik dat z historie Filozofie pro děti

**Příloha 6.** Philosophy cards – ukázka tzv. „Filozofických kartiček“ v Aj

## **Příloha 1.**

Tereza Brožová: Místo, kde bydlím

(V textu byly původně obrázky dokreslující příběh, ale tyto obrázky už nemáme k dispozici.)

Jmenuju se Alice. Je mi 12 a bydlím na statku v Bzové. Jestli máte chvíli čas, můžete jít se mnou. Ukážu vám, jak to u nás vypadá.

Náš statek stojí u velkého jezera, na samém okraji obce. Dříve tam žila spousta ryb, ale po té, co se stala ta havárka v chemičce, jich většina pochcípala. Aji krávy jsme museli utratit. Většina z nich onemocněla leukemií. Zbyly nám jen tři: Eliška, Pepina a Majda.

Na statek se dá dojít třemi různými cestami. Když nás taťka vozí do školy, jezdíme po šotolinové silnici. Je to sice suchá, ale nejdelší možná varianta. Klikatí se jako had. Nejkratší je ta přes oboru, ale to musíte nejprve vyšlápnout kopec. Nejraději chodím kolem potoka, studánky plné mloků, starého posedu a přes mýtinu, kde se na slunci vyhřívají ještěrky.

Máme to ale štěstí! Ještě než zajdu do lesa, troubí na mě děda s Mikulášem. Domů se dneska povezeme.

U nás na statku se běžně pohybuje spousta lidí. Potkáte tady starého Lebedu, který dennodenně posedává na lavičce před chalupou a ze své dřevěné fajfky vypouští obláčky dýmu. Někdy, když poprosím, kouzlí kouřová kolečka a vypráví, jak byl za mlada námořníkem na zaoceánské plachetnici. Mám podezření, že si občas trochu vymýšlí, ale i přesto mám jeho příběhy ráda. Někde na poli možná narazíte na Vojtu, zarostlého, lehce zanedbaného podivína. To je náš zaměstnanec. Mezi námi, je to pěkný morous, ale když se mu něco povede, vytvoří se mu na tváři ten nejhezčí úsměv, jaký znám. Často k nám chodí Marek a Kuba ze samot. To je kousek za lesem. Od jara u nás bydlí taky Laila s Kát'ou. Jsou z Ukrajiny. Pomáhají nám na statku a učí mě rusky. Mám je obě moc ráda. a pak tady bydlíme my, naše rodina: babička s dědou, mamka, taťka, moje ségra Sára a tři bráchové Tom, Miky a Matouš. Jasně, a taky naše zvířata: slepice, krávy, ovce, kozy, koně, kočky, pes Charlei... a zvířata, co žijou na louce: hraboši, králíci, myši, motýli a brouci... a zvířata z lesa: zajáci, srnky, prasata, ptáci a... Máte rádi zvířata?

Zvířata, která chováme, jsou pro nás velmi důležitá. Dávají nám mléko, vejce, maso a vlnu. Každé ráno piju k snídani čerstvě nadojené kozi mléko. Trochu smrdí, ale je moc dobré a máma říká, že je dobré na kosti. z ostatního mléka vyrábíme sýry pro všechny sousedy a pro lidi z okolních vesnic. Prodej mléčných výrobků, masa a vlněných ponožek, rukavic a svetrů znamená pro naši rodinu hlavní zdroj příjmů. Není to snadná práce, ale líbí se mi. Až vyrostu, chtěla bych tady žít i nadále, pořídit si velkou rodinu a pokračovat v tom, co mí předci vybudovali. Nevím ale, jestli to půjde. Nedaleko postavili továrnu. Museli jsme jim prodat dvě pole. Dříve jsme prodávali bio výrobky, ale budeme je moct stále vyrábět v takové kvalitě jako dřív?

Omlouvám se, ale musím se s Vámi rozloučit. Slíbila jsem, že dnes pomůžu v kuchyni. Budem s mamkou vyrábět jeřabinovou marmeládu. Když se vám bude chtít, někdy se zastavte. v neděli bude prima koláč ;-)

Skoro před dvěma lety jsme se přestěhovali do takého vidlákova. Nejsou tady žádné obchodáky, skate park, ani hřiště na baseball. Nejezdí tu autobusy ani tramvaje a do školy musím jezdit na kole, protože táta většinu dne pracuje doma a nemíni kvůli mně stávat dřív a máma nemá řidičák. Pokud jde o lidi z vesnice, přijdou mi jak sto let za opicemi.

Bydlíme v novém dvoupatrovém domku s garáží. Je v něm spousta místností. Obývák, kde je televize, DVD přehrávač, vífina, gauč a terárko s Matějem. Matěj je náš chameleon. v kuchyni je stůl, židle, lednička, sporák, mikrovlnka a myčka. Můj pokoj je nahoře. Je docela velký. Je tam stůl s počítačem, malá televize, boxovací pytel, postel a naproti ní velké okno, ze kterého vidím přímo na továrnu.

Díky té továrně jsme teď tady. Tat'ka říká, že je to důl na prachy. Chci, aby naše rodina byla bohatá, ale radši bych bydlel někde ve městě. Když někdy začnu, že zůstat doma by bylo přeci jen lepší, máma mě rychle usadí. Prý mám myslet taky na ostatní. Tatínek je ve své práci šťastný a vydělává spousta peněz. Mamince se tady líbí, protože vlastně nikdy neměla ráda velká města. a pak, všichni ti lidi kolem... Továrna jim dá práci a možnost mít se tak dobře, jako se máme my. Slovy: „Pét'o, nesmíš pořád myslet jenom na sebe,“ máma ukončí naši „diskusi“.

Na život v Bzové jsem si už docela zvyk, avšak až vyrostu, přestěhuju se do Prahy nebo do Plzně.



## Příloha 2.

### Cvičení 2: Život

Souhlasíte s následujícími tvrzeními? Řekněte, proč si to myslíte.

	Souhlasím	Nesouhlasím	?
1. „Aby bylo něco živé, tak je zapotřebí, aby to myslelo.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. „Aby bylo něco živé, tak je zapotřebí, aby to mluvilo.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. „Aby něco zemřelo, tak je zapotřebí, aby to bylo živé.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. „Aby bylo něco živé tak je zapotřebí, aby se to samo hýbalo.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. „Všechno, co jí, je živé.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. „Všechno, co roste, je živé.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. „Pokud je něco živé, má to nutně nějaké pocity.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. „Pokud je něco živé, je to nutně vnímavé.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. „Všechno, co žije, má duši.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. „Musíme se vždycky snažit chránit život.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. „Jakékoli násilí je určitá forma nerespektování života.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Cvičení 3: Život

Dokážete nalézt *protipříklady* k následujícím tvrzením? Pokud ano, řekněte, jaký dopad mají na dané tvrzení. Pokud ne, řekněte, proč si myslíte, že to tak je.

1. „Všechno, co žije, se rozmnožuje.“
2. „Všechno, co žije, má nějaké pocity.“
3. „Všechno, co žije, je vnímavé.“
4. „Všechno, co žije, přijímá potravu.“
5. „Všechno, co roste, žije.“
6. „Všechno, co žije, roste.“
7. „Všechno, co hyne, je živé.“
8. „Všechno, co je živé, hyne.“

9. „Všechno, co žije, myslí.“
10. „Všechno, co myslí, žije.“
11. „Všechno, co žije, dýchá.“
12. „Všechno, co žije, se samo pohybuje.“
13. „Všechno, co se samo pohybuje, žije.“

### Příloha 3.



### Energie

= schopnost hmoty vykonávat práci,  
Ve vztahu k člověku, může energie znamenat také  
činnost, ráznost nebo odhodlanost.

Energii není možné ani vyrobit, ani zničit, je jí  
možné pouze přeměňovat.

Společně jsme se snažili odpovědět na tyto otázky:

Co je energie?

Co to znamená, nemít energii?

Jaké známe druhy energie?

Jak získáváme energii?

Jakým způsobem a k čemu využíváme energii?

Co je perpetuum mobile?

Je vůbec možné, aby tento stroj existoval?

Nakonec jsme se na příkladu s umyvadlem zabývali nesamozřejmostí některých samozřejmých skutečností.

Kolik energie je potřeba k umytí rukou?

Matěj naše povídání shrnul slovy: *"Takhle jsem o tom nikdy neuvažoval. Normálně je mytí rukou záležitostí na 10 sekund, ale my jsme to tu dokázali řešit celou hodinu."*

## **Příloha 4.**

### **Log sheet**

### **Good and evil**

Name..... Date .....

**Statement:** Some people are evil.

#### **Thinking time**

Decide

I agree/disagree, because

.....  
.....  
.....

#### **Take a stand**

Those who agree rise up.

Those who disagree rise up.

There were ... who agreed, and ... who disagreed.

#### **Together**

Find out together what reason was the best to agree, and to disagree with the statement.

#### **Meta talk**

What was difficult?

.....

**Log sheet: Rules**

**Warming up:** Playing with opposites. "Hands and Thumbs"

**Event:** Five statements about rules.

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

	<b>It is never right to break a rule.</b>		
	<b>One is more free with rules.</b>		
	<b>All rules are made by human beings.</b>		
	<b>There is one rule which is the most important.</b>		
	<b>There are rules for the way we think.</b>		

What statement was most difficult to take a stand to? No \_\_, because \_\_\_\_\_

**Choice of statement for inquiry:** We find out how many agree and disagree. Then we choose the most important statement among those it was most difficult to decide upon. Or we let a dice choose.

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

I \_\_\_\_\_ agree/disagree \_\_\_\_\_ with \_\_\_\_\_ statement \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

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

*Meta talk*

**Reflection time:** 1. Did we find any new aspects about rules? YES /NO – Why (not)?  
2. Write down examples of thing you thought was difficult in this philosophy session.  
It was difficult to \_\_\_\_\_  
and \_\_\_\_\_

**Conversation:** We seek good answers to question 1 and 2.

## Příloha 5.

### Několik dat z historie „Filosofie pro děti“ v ČR

podzim 1992	Mgr. Slávka Jindrová, původem z Českých Budějovic nyní žijící v Ženevě, se od Stephana Vanistrendena, sekretáře Mezinárodního katolického úřadu pro děti (International Catholic Child Bureau, CBB), dovídá o Filosofii pro děti (Philosophy for Children, P4C).
duben 1993	Slávka Jindrová se ve Waterloo zúčastnila pětidenního semináře P4C vedeného prof. Michele Sassevillem.
září 1993	S.J. napsala ministru školství, Petru Pithovi, informativní dopis o P4C. Ten informace předal Dr. Oldřichu Seluckému k posouzení. S.J. v Bruselu zprostředkovala zaslání příběhů <i>Harry Stottlemeier's Discovery</i> s manuálem a <i>Lisa</i> s manuálem Dr. Seluckému. Bohužel, námitky jako „...není vhodná doba k zavádění změn do programu našich škol ... západní materiály se nedají přenášet k nám... apod.“ odsunuly program prof. Lipmana na neurčito.
květen 1995	Sestra Reconciliatrix, představená sester Voršilek, a paní ředitelka ZCŠ sester Voršilek v Ostrovní ulici v Praze, Jana Nováková, projevily zájem a paní ředitelka navrhla setkání s vyučujícími školy. Setkání se zúčastnili učitelé ZCŠ a ředitel arcibiskupského gymnázia, Dr. Pavel Křížek. V květnu 1995 informovala S. Jindrová ICCB v Ženevě o kladné reakci ZCŠ v Praze. Organizace ICCB zakoupila pro projekt kompletní program prof. Lipmana, 7 příběhů a manuálů v angličtině.
21. září 1995	Příští schůze v ZCŠ v Praze se zúčastnila i Severine Jacomy, koordinátorka ICCB projektu FPD v Praze. Paní ředitelka Nováková navrhla za koordinátorku projektu pro školu PhDr. Věru Bokorovou.
podzim 1995	S pomocí ICCB byl v Praze uspořádán první informační seminář vedený prof. Daniele Camhy z Grazu, kterého se zúčastnilo asi 60 lidí.
březen 1996	ICCB uspořádalo mezinárodní seminář Filosofie pro děti v Grazu v Rakousku pro zájemce ze střední a východní Evropy. Seminář vedla Ann M. Sharp. PhDr. Věra Bokorová a Slávka Jindrová se tohoto semináře zúčastnily.
1997	Díky podpoře ICCB a doporučení kardinála Miroslava Vlka udělila projektu grant německá nadace <i>Renovabis</i> a <i>National Conference of Catholic Bishops of the United States, Office to Aid the Catholic Church in Central and Eastern Europe</i> . Díky těmto zdrojům absolvovala PhDr. Věra Bokorová a sestra Věra seminář Filosofie pro děti na <u>IAPC</u> v Montclair (NJ, USA). Na ZCŠ byly zavedeny experimentální hodiny s dětmi. Studentka Monika pracovala se skupinou dětí během celého školního roku. Sestra Věra se pokoušela aplikovat FPD ve školní družině. Bohužel, sestra Věra později na spolupráci rezignovala. Na ZCŠ začala s programem Pixie ve své třídě pracovat paní učitelka Sylvie Abrahámová. Mimo ZCŠ paní učitelka Irena Rosíková pracuje s programem prof. Lipmana při své práci s dětmi v mateřské škole. Paní učitelka Alena Vrzalová uplatňuje metodiku P4C při výuce angličtiny ve své třídě v Olomouci. Vzdělávací program <i>Národní škola</i> zahrnuje volitelný blok „Myšlenkové dovednosti“; jeho osnovu rozpracoval PhDr. Henrich Breuer, CSc.
červen 1998	V Praze se uskutečnil dvoudenní seminář Filosofie pro život a etickou výchovu, kterého se zúčastnilo 14 učitelů (organizace: Věra Bokorová, Slávka Jindrová a kol.)
23-24. dubna 1999	Druhý seminář FŽEV v Praze; účastnilo se jej 19 pedagogů z církevních škol.
24-25. srpna 1999	Třetí seminář FŽEV v Praze
12. dubna 2000	Bylo založeno občanské sdružení <i>Centrum Filosofie pro život a etickou výchovu</i> se sídlem Ostrovní 9, Praha 1.
srpen 2000	V rámci činnosti CFŽEV vedl v Praze pětidenní seminář P4C prof. Michel Sasseville z Univeristé Laval (Québec, Kanada): 15 účastníků z ČR, 3 účastníci ze Švýcarska a 2 z Polska.
podzim 2002	V roce 2002 na podzim představil prof. Sasseville P4C na univerzitách v Praze, Olomouci a Českých Budějovicích. Po přednášce v Českých Budějovicích domluvil děkan TF JČU, Jiří Kašný, s prof. Sassevillem formaci studentů TF rozloženou na čtyři roky (2003-2006). Nadace O.A.K. (Švýcarsko) udělila TF JČU dar na rozvoj tohoto projektu. Finanční zdroje byly získány rovněž z MŠMT.
květen 2003	V Nových Hradech se uskutečnil první pětidenní seminář P4C pro studenty TF JČU (pod vedením prof. Sassevilla).
podzim 2003	CFŽEV se rozhodlo dále zaměřovat na realizaci etické výchovy bez širšího kontextu kurikula Filosofie pro děti prof. Lipmana.

- květen 2004 Pod vedením prof. Sassevilla se uskutečnil druhý pětidenní seminář P4C pro studenty TF JČU (Nové Hradky) a čtyřdenní seminář pro učitele na pedagogickém centru v Českých Budějovicích.
- červen 2004 Dr. Jiří Kašný, děkan TF JČU, rozhodl o zařazení P4C mezi kurzy standardně nabízené studentům TF.
- září 2004 PaedDr. Petr Bauman byl jmenován koordinátorem projektu. Byla zahájena výuka prvních semestrálních kurzů P4C: *Nácvik metodiky a Reflexe a analýza* (pod vedením Dr. Baumana a Mgr. Ivy Čejkové).
- podzim 2004 Pedagogická fakulta JČU se díky úsilí doc. PaedDr. Ivy Stuchlíkové, CSc., proděkanky PdF, aktivně zapojila do rozvoje projektu P4C na Jihočeské univerzitě.
- leden 2005 V časopise *Pedagogika* byla otištěna recenze knihy prof. Lipmana *Thinking in Education*.
- květen 2005 V Nových Hradech se uskutečnily dva pětidenní semináře P4C: pro studenty TF a pro studenty PdF JČU (opět pod vedením prof. Sassevilla). Seminářů se zúčastnili rovněž vyučující z praxe.  
Dr. Petr Bauman absolvoval intenzivní seminář P4C na IAPC (Mendham, USA), byly navázány mezinárodní kontakty v rámci projektu; pracovní středisko projektu se zapojilo do sítě ICPIC (The International Council of Philosophical Inquiry with Children).  
Byl vytvořen ucelený modul kurzů P4C pro studenty TF a PdF.
- červen 2005 V časopise *Psychologie dnes* byl publikován článek *Jak učit děti myslet* (autor: Ludmila Májová, PdF UK).
- červenec 2005 Oborová rada pro doktorský studijní program pedagogika na PdF MU v Brně přijala návrh projektu disertační práce P. Baumana na téma *Funkce filosofie v kontextu RVP ZV* (zavádění P4C do kurikula ZŠ).  
Milena Vlčková, ředitelka málotřídní ZŠ v Nedabylce, souhlasila se systematickou a dlouhodobou realizací P4C..
- 16-17. září 2005 Na tříhodinovém workshopu v rámci konference „Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání“ byl představen program P4C v kontextu aktuálně probíhající kurikulární reformy (organizace: R. Cvach, P. Bauman); 13 účastníků  
Ve sborníku z uvedené konference byly publikovány dva články: *Uplatnění programu „Filosofie pro děti“ ve ŠVP* (Radek Cvach, PdF JČU) a *Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ* (Petr Bauman, TF JČU).
15. října 2005 Jednodenní intenzivní workshop P4C pro studenty TF, PdF a několik učitelů z praxe (organizace: Slávka Jindrová, Ludmila Muchová a Tomáš Rádl); tyto jednodenní workshopy se na TF JČU konají od roku 2003, a to dvakrát ročně.
- 20-23. října 2005 Na konferenci "Philosophical Foundations of Innovative Learning" (Karl Franzes Universität, Graz) přednesl P. Bauman příspěvek na téma *Česká kurikulární reforma a P4C* (*The Czech Curricular Reform & P4C*).
- 12-13. listopadu 2005 Prezentace P4C v rámci školení vedoucích skautských oddílů v Chotěboři (organizace: Richard Macků, P. Bauman)

...vzhledem k tomu, že jsme do výše uvedeného výčtu zařadili pouze údaje, které se nám podařilo vypátrat v paměti a našich archívech, je možné, že jsme nechtěně opomenuli některé události a osoby, které k rozvoji Filosofie pro děti v České republice výrazně přispěly. Za doplnění těchto informací nebo případné zpřesňující komentáře k nim předem děkujeme. Kontakt: Petr Bauman, [bauman@tf.jcu.cz](mailto:bauman@tf.jcu.cz).

Slávka Jindrová & Petr Bauman

## **Příloha 6.**

### **LANGUAGE**

How did you learn the languages you speak?

Who creates new words?

What word is your favourite one?

### **HUMANS AND ANIMALS**

What is the main difference between humans and animals?

Is it right to test medicine for humans on animals?

What do you think that dogs and cats think about human beings?

### **POSSIBLE AND IMPOSSIBLE**

What would you do if you knew that nothing is impossible?

Who decides what is possible and what is impossible?

How can you change the world?

### **BEAUTY**

Describe someone or something that is really beautiful.

Who decides who is a good-looking person?

Is beauty connected with personality?

Can an evil person be beautiful?





