



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Využití programu Filozofie pro děti ve výuce žáků ve věku 12 - 14 let

Vypracovala: Bc. Kateřina Braunová
Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval/a 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.

V Českých Budějovicích dne 14. 7. 2017

Kateřina Braunová

Na tomto místě bych ráda vyjádřila poděkování své vedoucí diplomové práce PhDr. Ivě Žlábkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi při psaní této práce byly nápomocny. Dále děkuji Mgr. Lucii Jochmanové za vstřícnost a umožnění realizace experimentální výuky na Církevní ZŠ v Českých Budějovicích. Rovněž děkuji všem žákům, kteří se této výuky zúčastnili.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na popis současného stavu českého školství. V první řadě představuje cíle a pojetí základního vzdělávání v České republice a přibližuje požadavky rámcově vzdělávacích programů. Blíže popisuje důležitost klíčových kompetencí a cíle vzdělávacího oboru Výchova k občanství. V další části pak diplomová práce představuje program Filozofie pro děti, jehož principy do značné míry korespondují s cíli základního vzdělávání, a z toho důvodu se jeví jako vhodný nástroj pro výchovu a vzdělávání žáků. Empirická část pak nabídne konkrétní model výuky vystavený na základech Filozofie pro děti a posoudí jeho vhodnost při naplňování cílů vzdělávacího oboru Výchova k občanství.

Klíčová slova

Rámcově vzdělávací program, klíčové kompetence, výchova k občanství, dialog, rozvoj myšlení, Filozofie pro děti

Annotation

The diploma thesis focuses on the description of the current state of Czech education. First of all, it represents the objectives and concepts of elementary education in the Czech Republic and brings closer to the requirements of the Framework Education Programmes. It describes closer the importance of key competencies and objectives of the educational field Citizenship Education. In the next part the diploma thesis introduces a program Philosophy for Children, whose principles correspond to a great extent with the objectives of elementary education, and therefore it seems to be a suitable tool for educating and education pupils. The empirical part will then offer a specific model of teaching built on the basis of Philosophy for Children and will assess its suitability for achieving the objectives of the educational field Citizenship Education.

Keywords

Framework Education Programme, key competencies, Citizenship Education, dialog, thinking development, Philosophy for Children

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 CÍLE A POJETÍ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR.....	9
1.1 STRATEGIE VZDĚLÁVÁNÍ V ČR.....	9
1.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	12
1.3 VÝCHOVA K OBČANSTVÍ.....	14
1.4 VYBRANÉ ELEMENTY MODERNÍHO VYUČOVÁNÍ NEJEN OBČANSKÉ VÝCHOVY	17
1.4.1 <i>Kritické myšlení</i>	19
1.4.2 <i>Dialog</i>	22
2 FILOZOFIE PRO DĚTI	25
2.1 CO JE TO FILOZOFIE PRO DĚTI?	25
2.2 VZNIK, VÝVOJ, SOUČASNOST	26
2.3 FILOZOFICKÝ DIALOG	28
2.4 NEJEN KRITICKÉ MYŠLENÍ	30
2.5 ROLE PEDAGOGA A HLEDAJÍCÍ SPOLEČENSTVÍ.....	32
2.6 REALIZACE PROGRAMU FILOZOFIE PRO DĚTI.....	35
2.7 SHRUTÍ.....	36
EMPIRICKÁ ČÁST	38
3 ANALÝZA PŘÍBĚHŮ	38
3.1 OBJEV HARRYHO STOTTLEMEIERA	40
3.1.1 <i>Kapitola devátá</i>	40
3.2 LISA.....	43
3.2.1 <i>Kapitola první</i>	43
3.2.2 <i>Kapitola patnáctá</i>	45
3.2.3 <i>Kapitola šestnáctá</i>	48
4 EXPERIMENTÁLNÍ VÝUKA	51
4.1 PŘÍPRAVA EXPERIMENTU	51
4.2 ANALÝZA EXPERIMENTU	54
4.3 EVALUAČNÍ DOTAZNÍK	66
5 DISKUSE	69
ZÁVĚR.....	70
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	72
PŘÍLOHY	75

ÚVOD

V dnešním globalizovaném světě, který se neustále vyvíjí a překypuje informacemi, není snadné se zorientovat. O to více bychom měli dbát na to, aby se výchova a vzdělávání v našich školách zkvalitňovaly v závislosti na potřebách společnosti. Povinná školní docházka by měla připravovat mladé lidi na život, v mnohých případech se však styl výuky s běžným životem neslučuje, právě naopak. Memorování učiva a přijímání obecných pravd je v současné době považováno za zastaralé a pro život jedince nefunkční. Ačkoliv je trénování paměti pro rozvoj žáka nepochybně stále důležité, velkou část informací si může dotyčný bez potíží vyhledat a pracovat s nimi, aniž by se je musel učit nazpaměť. Úkolem školy by tedy mělo být spíše ukázat žákům cestu, jak užitečné informace vyhledat a jak z toho velkého množství rozpoznat ty relevantní. Žáci by měli ve školách rozvíjet své myšlení, vytvářet si vlastní postoje a názory, podložené vhodnými argumenty. Schopnost samostatně myslet a řešit problémy je v životě velmi důležitá, stejně tak jako umět se na řešení problému dohodnout s ostatními. Sociální a komunikační dovednosti jsou tedy pro život jedince zásadní. K tomu je však zapotřebí vytvořit ve školách vhodné podmínky, které by rozvoj výše popsaných dovedností žáků podporovaly.

Je zřejmé, že pro zkvalitňování výuky nelze stanovit jeden univerzálně platný návod, nicméně aplikování pedagogického přístupu *Filozofie pro děti* do běžné výuky se v tomto ohledu jeví jako nápomocné. Tento program dává žákům prostor pro rozvoj myšlení, jehož prostřednictvím mohou sami participovat na změně k lepší společnosti. Ačkoliv byl tento pedagogický koncept vyvinut už před několika desetiletími a v mnoha zemích byly při aplikování tohoto programu do výuky zaznamenány pozitivní ohlasy, v České republice je vnímán spíše okrajově. Jednou z příčin může být komplikované uchopení a zařazení tohoto programu do běžného vyučování. Ideálně by se *Filozofie pro děti* měla prolínat všemi vzdělávacími obory, jelikož rozvoj myšlení a dalších dovedností není vázán na konkrétní témata vzdělávacích osnov. Filozofické příběhy, na kterých je základ programu postaven, se však svým obsahem některým tématům přibližují, proto by bylo výhodné prostřednictvím programu *Filozofie pro děti* nejen rozvíjet dovednosti a schopnosti žáků, ale i prohlubovat témata vzdělávacích oborů. Poměrně blízko má k obsahům filozofických příběhů učivo a cíle vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*. Z tohoto předpokladu vychází hlavní myšlenka diplomové práce, jejímž cílem je ověření využití programu *Filozofie pro děti* ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství* tak, aby byly

naplněny jeho cíle. Ačkoliv název předkládané diplomové práce zahrnuje vymezení věkové skupiny žáků od 12 do 14 let, vzhledem k nepředpokládanému vývoji praktické aplikace empirické části, rozšířme toto cílové věkové rozmezí na celý 2. stupeň základních škol.

Pro nastínění stavu dnešního školství představíme v první řadě cíle a pojetí základního vzdělávání v České republice. Zaměříme se na změny kurikulární politiky, včetně strategických dokumentů a přiblížíme požadavky rámcově vzdělávacích programů, které z těchto dokumentů vycházejí. Blíže se budeme věnovat oblasti klíčových kompetencí a vzdělávacímu oboru *Výchova k občanství*. Následně představíme vybrané prvky moderního vyučování, které lze využít ve prospěch nejen *Výchovy k občanství*.

Jak už je zřejmé z názvu, značná část diplomové práce bude věnována představení programu *Filozofie pro děti*. Přiblížíme okolnosti jeho vzniku a ve zkratce popíšeme i jeho vývoj a aktuální stav. Samozřejmě nebude chybět ani seznámení se základními principy, na kterých je tento program vystavěn. Na konci kapitoly předvedeme, jak by měla klasická hodina filozofování s dětmi vypadat. Shrnutím se pak pokusíme zhodnotit přínos programu *Filozofie pro děti* při naplňování cílů základního vzdělávání, s důrazem na vzdělávací obor *Výchova k občanství*.

V empirické části přejdeme k analýze vybraných textů filozofických příběhů a zhodnotíme, do jaké míry obsah těchto příběhů koresponduje s učivem vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*. Jeden z analyzovaných textů pak využijeme při realizaci experimentální výuky, jejíž prostřednictvím ověříme funkčnost programu v naplňování cílů vzdělávacího oboru. K ověření funkčnosti zároveň využijeme evaluační dotazník, který zprostředkuje zpětnou vazbu zúčastněných žáků. Závěrem diplomové práce posoudíme, zda byly očekávané cíle naplněny, popřípadě nabídneme další možná řešení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CÍLE A POJETÍ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Každá etapa historického vývoje našeho státu s sebou přinesla i změny ve vzdělávání. Dá se říci, že v každém dějinném kontextu je přístupováno k výchově a vzdělávání žáků tak, aby bylo co nejvíce prospěšné stávající společnosti. Koncepce vzdělávání se tedy formuje na základě společenských souvislostí, jsou vytvářeny různé strategické dokumenty, které popisují dlouhodobé záměry v oblasti vzdělávání a určují tak podobu toho, jak by měl být mladý člověk po absolvování vzdělávacího systému do společnosti zařazen.

V této kapitole se pokusíme přiblížit současné strategie vzdělávání našeho státu, které se snaží držet krok s neustále se proměňujícím světovým vývojem. Je zřejmé, že tradiční školství, tak jako ho známe ze svých školních let či z vyprávění našich rodičů, nemůže být plně funkční v dnešní globalizované společnosti plné informací a nových technologií. Na popud této situace se proměňují jednak vzdělávací koncepty na státní úrovni, ale i pedagogické přístupy, které se snaží nejrůznějšími metodami připravit mladého člověka na život v reálném světě. Domníváme se však, že „moderní“ metody nemusí být nutně nové, inovační, založené např. na využívání digitálních technologií, naopak, možná by někdy stačilo vrátit se k podstatě dětského věku a navázat na přirozenou zvědavost a touhu po objevování. Závěrem kapitoly tedy docházíme k představení vybraných elementů, které by měly být u žáků rozvíjeny. Jedná se především o rozvoj kritického myšlení a využívání rovnocenného dialogu ve výuce. Ačkoli se tyto prostředky mohou zdát do jisté míry jako inovativní, ve skutečnosti jde jen o vědomé praktikování přístupu, který by měl být pro nás všechny přirozený.

1.1 Strategie vzdělávání v ČR

Záměrem této kapitoly je nastínění aktuálního stavu kurikulární politiky, která se prostřednictvím vydaných dokumentů snaží o zvýšení kvality a efektivity vzdělávání. Z toho vychází i vytvoření rámcově vzdělávacích programů, podle kterých jsou naplňovány cíle a obsahy vzdělávání na školské úrovni.

V posledních desetiletích jsou na popud reformy školství nejen v České republice uplatňovány nové vzdělávací programy, které se postupně formovaly v reakci na glo-

balizaci a rychlý celosvětový vývoj. Dramatické změny společnosti způsobují měnící se nároky na vědomosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné pro důstojný život jedince. Kupříkladu nebývalý nárůst množství informací způsobuje, že není již důležité pouze to, co se dozvídáme, ale zejména to, jak se získanými informacemi naložíme. Rostoucí složitost světa stále více nabádá k tomu, aby lidé byli schopni kriticky posuzovat předkládané informace a dokázali si vytvořit vlastní úsudek. Vývoj moderních technologií zapříčiňuje transformaci pracovních dovedností, stále více se zvyšuje poptávka po pracovních pozicích, které vyžadují tvořivost, sociální inteligenci, komplexní komunikaci a expertní myšlení (Straková, 2013).

Proměňující se společenský kontext klade nové požadavky na kvalitu vzdělání. Z tohoto důvodu jsou stanoveny také nové nároky směrem ke škole a k jejím funkcím. Vzdělávací politika tedy formuluje nové vize a plány vzdělávání tak, aby byly v souladu s aktuálními potřebami společnosti (Straková, Spilková, Simonová, 2013).

Většina vyspělých zemí svou vzdělávací politikou vyvíjí takový vzdělávací systém, který přispívá k rozvoji společnosti, demokratickému vládnutí, uplatnění jednotlivců v měnícím se světě i ke konkurenceschopnosti státu. V současné době je základním kamenem české vzdělávací politiky *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (dále Strategie 2020), která vznikla jako reakce na nenaplnění cílů deklarovaných v *Národním programu rozvoje vzdělávání* z roku 2001. To tedy naznačuje, že přestože byly vize, cíle i plány předchozích strategií smysluplně nastaveny, nedocházelo k jejich systematickému naplnění (MŠMT, 2014).

Strategie 2020 předkládá výsledky mezinárodních šetření, které poukazují na obecně průměrné, nekonzistentní a v dlouhodobé perspektivě spíše stagnující vzdělávání českých žáků. Příčin je jistě vícero, domníváme se však, že jedním z hlavních problémů může být nízká podpora profesionalizace učitelství a učitelů, což je celosvětově považováno za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol. Pro mnoho učitelů je obtížné vyrovnat se s novými nároky vyplývající z transformačních změn, často ani nemají motivaci opustit od stereotypů v práci a angažovat se v procesu proměny škol. (Feřtek, 2015; Janík et al., 2014; Spilková, 2016). Některými odborníky je učitel považován za hlavní rizikový faktor kurikulární reformy zejména kvůli konzervatismu a rezistenci vůči změnám (Straková, Spilková, Simonová, 2013).

Jedním ze základních priorit Strategie 2020 je podpora kvalitní výuky a učitele jako její klíčový předpoklad. Tím poukazuje na dosavadní zkosnatělost výuky, na níž se učitelé bezesporu podílejí. Strategie 2020 předpokládá, že pro zlepšování učení ve škole je potřeba modernizovat počáteční přípravu učitelů a zároveň významně přispět k soustavnému zlepšování jejich pedagogických dovedností a k dalšímu profesnímu rozvoji v průběhu kariéry. S tím také souvisí vytvoření kariérního růstu a vyššího platového ohodnocení, jelikož v porovnání s ostatními státy a ve srovnání s platovým průměrem vysokoškolské populace v České republice je tato pozice značně podhodnocena. Straková, Spilková a Simonová (2013) však podotýkají, že změny ve školství není možné realizovat jen normativními zásahy „shora“, především u samotných učitelů musí dojít k vnitřnímu uvědomění si potřeby změny a pochopení jejího smyslu. Proto je důležité, aby požadavky spojené s projektovanými změnami rezonovaly s názory a postoji učitelů.

Ke zkvalitnění výuky by také měly přispět jasněji vymezené cíle a požadavky rámcově vzdělávacího programu tak, aby byl srozumitelný jak pro učitele a žáky, tak i pro veřejnost. Je kladen důraz nejen na zprostředkování znalostí, ale i získávání dovedností a postojů vytvářejících předpoklady pro aktivní občanství, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí. V další části se pokusíme myšlenky Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nastínit blíže (MŠMT, 2014).

Rámcově vzdělávací programy pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) vycházejí z nové strategie vzdělávání. Kromě toho, že vymezují očekávané výstupy a učivo, kladou důraz na rozvoj klíčových kompetencí, které napomáhají jedinci uplatnit získané dovednosti v praktickém životě. RVP ZV předpokládá pestrost vzdělávacích postupů a podporuje různé formy výuky či zařazování speciálních metod, které jsou ve shodě s individuálními potřebami žáků. Mezi tendence RVP ZV patří také vytváření příznivého sociálního klimatu přispívajícího ke spolupráci a přirozené motivaci ve výuce. „*Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.*“ (RVP ZV, 2016, s. 8)

Základní vzdělávání vyžaduje, aby školní prostředí bylo podnětné, tvůrčí a provázané s životem mimo školu. Zakládá si na tom, aby žáci po naplnění tohoto programu získali

takové kvality osobnosti, které jim budou nápomocny při dalším vzdělávání a uplatňování v běžném životě. V neposlední řadě si základní vzdělávání klade za cíl podílet se na formování žáka, který se bude v rámci svých možností aktivně podílet na utváření fungující občanské společnosti (srov. RVP ZV, 2016)

1.2 Klíčové kompetence

Jak už bylo výše zmíněno, s vývojem ve společnosti se proměňuje i orientace pracovního trhu či způsob životního stylu. Jelikož není jednoduché předpovědět, jak bude svět vypadat v budoucnosti, jaké pracovní a životní události přinese další vývoj, je potřeba, aby školní vzdělávání vybavilo žáka takovými dovednostmi, vědomostmi a postoji, které mu umožní lépe reagovat na změny ve společenském vývoji.

Nejedná se jen o uplatnění se v profesní sféře, změny se týkají i osobního života, trávení volného času, komunikace s blízkými, mimo jiné i toho, jak se podílíme na dění ve veřejném prostoru a jak přispíváme k fungování demokratické společnosti. Tradiční pojetí školy, které je postaveno zejména na předávání informací, se v posledních letech proměňuje právě kvůli zvyšující se potřebě učit žáky kompetencím k jednání, resp. „životním dovednostem“. Moderní škola by měla připravit mladé lidi nejen k řešení běžných situací, ale i neznámých úkolů, které jim budoucí život přinese (Belz, 2011; MŠMT, 2012; Straková, 2013).

Je zřejmé, že v každé třídě se najdou žáci, kteří takové dovednosti využívají přirozeně, ale jak podotýká Feřtek (2015), pokud chceme, aby obdobnými dovednostmi oplývala alespoň polovina třídy, ideálně všichni, je potřeba změnit strategie, jelikož v současném nastavení pravidel se žáci sami takové dovednosti nenaučí.

Již několik let jsou v praxi uváděny vzdělávací programy, které kladou zvláštní důraz na tzv. klíčové kompetence. Tím je myšlen soubor znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou podstatné jednak pro osobní rozvoj jedince, jednak jsou nápomocné pro úspěšné zařazení jedince do společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je komplexní a dlouhodobý proces, přičemž tyto kompetence mají nadpředmětovou podobu a k jejich rozvíjení by měl přispívat veškerý vzdělávací obsah, který ve škole probíhá. 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 (srov. RVP ZV, 2016).

Jak je tedy zřejmé, vzdělávací politika a z ní vycházející RVP ZV na důležitost klíčových kompetencí poukazují a ve svých dokumentech je podrobně popisují, nicméně u veřejnosti a zejména mezi učiteli se tyto tendence častokrát setkávají s negativní odezvou. Z výzkumu Strakové, Spilkové a Simonové (2013) vyplývá, že učitelé sice pocítují změny ve společnosti a uznávají, že požadavky na kvalitní výuku jsou v dnešní době zcela jiné než dříve, ale zároveň považují dnešní školství za dostatečně dobré v přípravě pro život.

Výše zmíněné rozporuplné postoje učitelů a složitá uchopitelnost klíčových kompetencí ve výuce zapříčiňují, že i když jsou tyto kompetence a jejich cíle v RVP ZV obecně popsány, nemůžeme brát za samozřejmé, že jsou na všech školách u žáků smysluplně rozvíjeny. Jak uvádí metodická příručka NÚV (2011, s. 5) rozvíjení klíčových kompetencí u žáků není dostačující, přestože byly vydány různé metodické materiály pro jejich podporu. *„Ze setkání s učiteli základních škol a gymnázií i z průzkumů na školách vyplývá, že zařazovat cíleně do výuky činnosti a situace, které směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, je pro řadu učitelů stále ještě obtížné.“*

Podobně se k dané tématice vyjadřuje Belz (2011), podle kterého je potřeba klíčové kompetence uplatňovat v každodenní pedagogické praxi. Bohužel však podle dřívějších průzkumů jsou v běžném vyučování stále prosazovány levohemisférové, kognitivní metody zprostředkování vědomostí. Učitelé nemají jasnou představu, jak tyto kompetence smysluplně zakomponovat do běžné výuky a pracovat s nimi tak, aby měly dlouhodobý efekt. Straková, Spilková a Simonová (2013) podotýkají, že v případě transformace českého vzdělávání byl proces kvalitního řízení změny hrubě podceněn, selhala zejména podpora směřovaná k učitelům. Učitelům nebyla zprostředkována dostatečná motivace k tomu, aby se aktivně podíleli na formulaci inovačních přístupů a tyto pak využívali pro zkvalitnění výuky. Je potřeba poskytnout učitelům metodické materiály a vzdělávací aktivity, které jimi budou považovány za užitečné v konkrétních vyučovacích předmětech.

Na další možnou příčinu nedůsledného rozvoje kompetencí poukazuje Feřtek (2015), který připomíná, že i když jsou ve většině moderních vzdělávacích dokumentů vyspělých

zemí dovednosti a kompetence zmiňovány, kvalita škol je posuzována převážně podle testovatelných a měřitelných parametrů, nejčastěji podle znalostí.

Je zcela zřejmé, že klíčové kompetence nemohou nahradit odborné znalosti, tyto dvě složky by měly být vzájemně provázané a společně se doplňovat při výchově a vzdělávání mladého člověka. Podle Belze (2011) jsou odborné vědomosti základem pro použití klíčových kompetencí, jedinec tedy může své odborné znalosti uplatnit při řešení problémů a přenášet je do jiné oblasti. Straková (2013) dodává, že modernizace výuky prostřednictvím klíčových kompetencí nepředstavuje radikální zavržení tradičních vědomostí a dovedností, ale spíše jejich rozšíření a obohacení. Není možné neustále zanedbávat tak důležité kompetence, jako je např. rozvoj kritického myšlení. Je potřeba, aby se mladí lidé ve škole učili holistickému přístupu k životu.

Vzdělávací instituce a jejich aktéři by měli přijmout požadavky na proměnu vzdělávání a aktivně se podílet na vytváření nových kvalitnějších přístupů, které do budoucna poskytnou lepší podmínky pro život jedince ve společnosti.

1.3 Výchova k občanství

Vzdělávací obor *Výchova k občanství* je v RVP ZV společně s *Dějepisem* řazen pod vzdělávací oblast *Člověk a společnost*, která si bere za cíl seznámit žáky jak s historickým vývojem společnosti, tak i s aktuálními společenskými procesy a jevy, které se promítají do všedního života jedince.

Podle RVP ZV (2016) by vzdělávací obor *Výchova k občanství* měl žákovi pomoci zorientovat se v sociální realitě a usnadnit mu tak cestu v začleňování do různých společenských vazeb. „*Otevírá cestu k realistickému sebepoznání a poznávání osobnosti druhých lidí a k pochopení vlastního jednání i jednání druhých lidí v kontextu různých životních situací.*“ (RVP ZV, 2016, s. 51)

Tento vzdělávací obor by měl, mimo jiné, učit žáka mravním principům a toleranci ve společenském soužití. Žák by měl být schopen přebírat odpovědnost za své názory, chování, jednání a z nich vyplývající důsledky. Nezanedbatelnou stránkou tohoto oboru je, jak už název sám napovídá, posilování smyslu pro občanskou zodpovědnost a motivace žáků k aktivní účasti na životě v demokratické společnosti.

Obor *Výchova k občanství* je součástí společenskovedních předmětů, mezi které lze podle Staňka (2015) zařadit i průřezová témata *Osobnostní a sociální výchova*, *Výchova demokratického občana*, *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, *Multikulturní výchova* a *Mediální výchova*, které by měly být součástí i všech ostatních vyučovacích předmětů. Velmi blízko má k těmto tématům i nepovinná *Etická výchova*.

Jak už je zmiňováno výše, společenskovední předměty se podílejí na formování demokratické společnosti, neboť právě cílem této disciplíny je, mimo jiné, zapojit mladé lidi do občanského života tak, aby svými znalostmi a dovednostmi vytvářeli společenské klima. „*Právě sociálně pedagogické dění může poskytnout výchovnou pomoc ke zvládnutí života s cílem ochránit člověka před škodlivými vlivy, naučit ho zvládat obtíže a orientovat se v nejednoznačných životních situacích a také mu zprostředkovat sociokulturní dovednosti umožňující jeho aktivní účast na životě společnosti.*“ (Staněk, 2015, s. 337) Lze tedy zjednodušeně říci, že postoj budoucích občanů se odvíjí od kvality výuky vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. Proto je podstatné, aby byla didaktika těchto předmětů funkční, neustále se vyvíjela a strhávala na sebe větší pozornost.

Podle Staňka (2015) postavení oborové didaktiky společenských věd mezi ostatními oborovými didaktikami u nás není tak významné. Tento stav je nejspíš odrazem obecným přístupem škol, které na občanskou výchovu neberou příliš velký zřetel. Nežřídkou se stává, že vyučováním takového předmětu učitelé jen doplňují výši svého úvazku, či je čas výuky věnován třídnickým hodinám.

Občanská výchova bývá na některých školách brána jako okrajový předmět, nebo je orientována pouze na předávání teorií a faktů, které žáci musí memorovat. Z Mezinárodní studie občanské výchovy (Soukup, 2010) vyplývá, že Česká republika neklade důraz na rozvoj pozitivních postojů vůči účasti a zapojení v občanské společnosti. Na další proces komunikace prostřednictvím diskuse, který ostatní zúčastněné státy EU považují za důležitý, opět Česká republika jako jediná neklade žádný důraz.

V dnešním globalizovaném světě jsou proměny velmi intenzivní, a proto se učitelé zamýšlejí nad tím, jakým nejvhodnějším způsobem připravit mladého člověka na řešení nečekaných situací. Údělem učitelů by nemělo být jen předávání po staletí nashromážděných poznatků, učitel by měl být především průvodcem žáka při poznávání světa a měl by mu pomoci k získání takových dovedností, které jsou potřeba pro vyrovnání se

se změnami běžného života. Je nutné zamýšlet se nad tím, jak připravit žáky na práci v oborech, které se neustále vyvíjí a jak naučit žáky ke komunikaci s lidmi, s kterými se zatím nikdy nepotkali. (Staněk, 2015; Kolář, Šikulová 2007)

Konzumní společnost nás nevybízí k přemýšlení, neusiluje o to, aby si člověk kladl nějaké zásadní otázky, což má vliv na naše chování. Je žádoucí více se zajímat o veřejný prostor a zpochybňovat ustálené představy. Dnes se musíme zejména pokoušet o to, aby prostřednictvím škol žáci rozvíjeli takové dovednosti, které by jim pomohly zorientovat se ve světě, umožnily jim být aktivní součástí demokratické společnosti a zároveň samostatně myslícími individui. Čím víc roste naše individuální svoboda v moderní společnosti, tím více je důležitá naše osobní zralost, odpovědnost a tvořivost.

Díky politické participaci nevládních organizací, neziskových sdružení atd. dochází v současné demokracii k posilování začleňování občanů do procesu tvorby změn a rozhodování v naší společnosti. Abychom tyto proměny mohli považovat za pozitivní, je potřebné stále více se zaměřovat nejen na rozvoj vědomí odpovědnosti za vlastní rozhodování, ale i na rozvoj kompetence k řešení problémů a kompetence občanské.

Staňek (2015) upozorňuje na to, že ve školách převládá teoretická výuka nad praktickou, a právě praktická příprava žáků je potřebná při přípravě na aktivní účast v životě demokratické společnosti. Příkladně samotný pojem demokracie bývá žákům zprostředkován pomocí učebnicových definic a pouček, znají tedy tento pojem teoreticky, ale reálná životní zkušenost jim chybí.

Pro praktičtější výuku doporučuje Homerová (2013) vyučování občanské výchovy především pomocí interaktivních metod. I když tradiční přednášky učitele a memorování učiva mají ve výuce své místo, není vhodné se soustředit pouze na tento typ vyučování. *„Předpokladem pro efektivnější učení jsou rozmanité formy výuky spjaté s konkrétními životními situacemi, podněcující i zájem méně pokročilých studentů o veřejný a občanský život více než opakující se rutinní výuka.“* (Homerová, 2013, s. 8)

Interaktivním učením si žáci nejlépe osvojí takové dovednosti, které pak využijí v běžném životě. Pasivní sezení v lavicích, zpestřené občasným odpovídáním na učitelovy otázky, totiž úplně nepředstavuje realitu všedního dne. Pokud chceme, aby se mladí lidé více zajímali o společenské dění, uměli řešit problémy či např. obhájili svůj vlastní názor, je potřeba žákům ve škole poskytnout „cvičiště“ pro přípravu na život. Právě ve škole si

studenti mohou aktivně osvojit principy demokratického vzdělávání a jednání. (Kasíková, 2010)

Společenskovední obory se významně podílejí i na vytváření postojů a hodnot. Ve škole by se žáci měli seznamovat s různými situacemi, měli by umět například rozpoznávat negativní společenské jevy a následně o nich debatovat a vyvozovat závěry. Je důležité klást ve výuce důraz na společné sdílené dobro a porozumění morálním hodnotám (Homerová, 2013). Na to navazuje i Hesová (2016), která podotýká, že obor *Výchova k občanství* je v mnohém specifický, jelikož zasahuje mimo jiné i do oblasti hodnot. Je dále zaměřen na pochopení jednání a vztahů, na rozvíjení respektu, morálních principů a zodpovědnosti. Poukazuje také na potřebu, aby témata a činnosti při výuce byly blízké situacím běžného života a podněcovali žáky v rozvoji myšlenek. „*Neměli bychom zapomínat na to, že Výchova k občanství je zaměřena v první řadě na rozvoj úcty, respektu, aktivního přístupu osobního i občanského, vlastní identity, komunikace, jakožto i vyjadřování vlastních myšlenek, názorů a zaujímání postojů. A to se neobejde bez atmosféry důvěry a pozitivních vzorů jak ve školním, tak i v mimoškolním prostředí.*“ (Hesová, 2016)

Otázkou je, jakým způsobem bychom měli pojmout přípravu mladých lidí, aby byla didakticky účinná? Je potřeba transformovat obsah vyučování do nových forem, jelikož zažitý způsob výuky, kde učitel hraje hlavní roli a žáci dostávají prostor pouze na zodpovězení učitelovi předem známých otázek, nepříliš napomáhá principům demokratické společnosti. V občanské výchově učitel může žákům přiblížit např. problematiku lidských práv, ale dokáže později absolvent jako občan argumentovat při obhajobě svých občanských práv? Tyto i podobné otázky jsou stěžejními tématy moderní didaktiky výchovy k občanství a záleží nejen na odbornících, ale i na učitelích, jakým způsobem výše popisované dovednosti žákům zprostředkují.

1.4 Vybrané elementy moderního vyučování nejen občanské výchovy

Výchova a vzdělávání se neustále vyvíjejí, vzdělávací politika, školy i samotní pedagogové se zajímají o to, jak nejlépe připravit žáky na demokratický život. Rychle se proměňující společnost a nárůst množství informací si vyžadují nové přístupy k okolnímu

světu. Z toho důvodu se zastánci moderní výuky přiklánějí spíše k rozvoji schopností a dovedností žáků, namísto zahlcování fakty.

Rozvoj schopností a dovedností ve výuce probíhá v rámci již zmiňovaných klíčových kompetencí, které by si měli žáci v procesu výchovy a vzdělávání osvojovat. V českém vzdělávání však nejsou striktně dané způsoby, jakými by učitelé měli tyto kompetence rozvíjet, učitelé mají tedy v tomto ohledu poměrně velkou svobodu a do značné míry záleží na nich, jak k této problematice přistupují. Učitelům mohou být v tomto nápomocny např. materiály vytvořené NVÚ¹, moderní didaktické metody vytvořené zkušenými pedagogy, inovativní projekty neziskových organizací² či alternativní pedagogické přístupy, z nichž je možné jednotlivé prvky aplikovat do běžné výuky.

Modernizace, inovace ve vzdělávání či alternativní přístupy jsou hlavním tématem mnoha autorů a obecně jsou tyto koncepty pozitivně hodnoceny, nicméně je také nutno podotknout, že v České republice se až na ojedinělé výjimky nesrovnává kvalita a efektivnost škol, které by dokázaly smysluplnost pravidelného využívání alternativních metod (srov. Průcha, 2012).

Pro kvalitnější a efektivnější výuku je doporučováno brát ohled na to, co žáky nejlépe motivuje k dobrému učení. Jak vyplývá z mnoha experimentů, na které odkazuje Feřtek (2015, s. 26), klíčový je u žáků pocit autonomie, tedy možnost výběru času a způsobu, jak a s kým se budou učit. Další zásadní moment, který vede ke skutečné vnitřní motivaci, je pocit smyslu a užitečnosti toho, co žák dělá.

Velký důraz je v posledních letech kladen také na kooperativní učení, jelikož svět, ve kterém žijeme, je mimo rychlých změn charakterizován vzájemnou závislostí a propojeností. Lidská společnost je přirozeně vystavěna na základech kooperativní práce. Žijeme v rodinách, jsme součástí nejrůznějších společenství, a proto by školy měly žáky připravit na kooperativní způsob života. Většina zaměstnání funguje na základě vzájemné spolupráce, zaměstnanci se vzájemně ovlivňují a společně dochází k řešení problémů. Znamená to tedy, že i v profesním životě žáci mohou uplatnit své kooperativní schopnosti. V některých zaměstnáních dokonce probíhají různé programy rozvíjející týmovou spolupráci a komunikaci. Kasíková (2010) se však domnívá, že mnohem

¹ Např.: Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu, NVÚ, 2011

² Např.: EDUin, Varianty

efektivnější by bylo, kdyby do takových programů nastupovali lidé již s jistou úrovní dovedností, vytvořenou ve školním prostředí. Tyto dovednosti jsou však uplatnitelné v celém spektru žákova života, z toho důvodu je žádoucí nepodceňovat přípravu těchto schopností v rámci edukačního prostředí.

V následujících podkapitolách se zaměříme především na představení kritického myšlení a dialogu ve vyučování, které můžeme z jistého úhlu pohledu považovat za nadřazené všem ostatním přístupům a metodám, neboť se domníváme, že kritické uvažování a partnerská diskuse by měly být součástí veškerých činností ve výuce.

1.4.1 Kritické myšlení

Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000) považují ve světě informační exploze a neustálém zrychlování doby za nejdůležitější úkol školy rozvoj schopnosti žáků učit se a kriticky myslet. Tím je poukazováno na schopnost posuzovat nové informace, kriticky je zkoumat z více perspektiv, utvářet si úsudky či posuzovat významy nových myšlenek.

V tradiční výuce většinou žáci nemají příliš mnoho prostoru k rozvoji myšlenkových dovedností. Při tradiční vyučovací hodině učitel na začátku zopakuje učivo, případně prozkouší žáky, přednese nové učivo, zprostředkuje žákům poznámky, které si zapíší do sešitů a další hodinu se tento koloběh opakuje. Tímto způsobem výuky samozřejmě žáci také rozvíjejí své myšlení, tedy pokud se vše odehrává podle učitelova plánu a pokud předpokládáme, že žáci po čas hodiny udržují pozornost, jenže pasivní porozumění či memorování učiva nemůže rozvíjet vyšší úrovně myšlení, které jsou žádoucí pro plnohodnotný život v otevřené demokratické společnosti (Fisher, 2011; Homerová, 2013; Klooster, 2000).

Pro rozvoj myšlení je pamětné učení samozřejmě také velice důležité, nicméně jak popisuje Chytková a Černý (2016), role paměti se v informační společnosti zásadním způsobem proměňuje, a proto je potřeba zamýšlet se, jakým způsobem žákům nové poznatky zprostředkujeme. Získané informace, předchozí znalosti a zkušenosti tvoří teprve začátek intelektuální práce, určité základy, na kterých je možné dále stavět. Z toho tedy vyplývá, že bez informací lze obtížně o ničem smysluplně přemýšlet, a tudíž jsou informace považovány za nezbytný prostředek kritického myšlení.

RVP ZV (2016, s. 51) uvádí v charakteristice vzdělávací oblasti: „*Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost se u žáků formují dovednosti a postoje důležité pro aktivní využívání*

*poznatků o společnosti a mezilidských vztazích v občanském životě. Žáci se učí rozpoznávat a formulovat společenské problémy v minulosti i současnosti, zjišťovat a zpracovávat informace nutné pro jejich řešení, nacházet řešení a vyvozovat závěry, reflektovat je a aplikovat v reálných životních situacích.“ RVP ZV tímto dává jasně najevo, s jakými výstupy by žáci měli absolvovat základní vzdělání. Výše citované dovednosti se jistě u žáků obtížně formují prostřednictvím tradiční výuky. Příkladně při „formulování společenských problémů a hledání jejich řešení“ se předpokládá, že žáci budou mít možnost se aktivně do výuky zapojit a že oni sami budou, za podpory učitele, autoři navrhovaných řešení, jelikož to je nejpřirozenější způsob, jak si dané dovednosti pro budoucí život osvojit. Aby byly naplněny vize vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, žáci musí ve výuce rozvíjet myšlenkové operace, uvažovat, rozhodovat se, vyhledávat, porovnávat, hodnotit, pochybovat, vyvozovat závěry, hledat alternativní řešení atp. Tyto všechny dovednosti by měly být obsaženy v rámci kritického myšlení.*

Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000) popisují kritické myšlení jako interaktivní uspořádaný a komplexní poznávací proces, čemuž výstižně odpovídá sousloví aktivní učení a samostatné myšlení. Porozumění informacím je pouze prvním krokem v procesu kritického myšlení, dále je potřeba práci s informacemi reflektovat, vyhledávat souvislosti a využívat další myšlenkové dovednosti. Myslet kriticky znamená používat různé strategie při zjišťování informací, hledat další možné alternativy ustálených postupů, zpochybňovat dosavadní ustálené soudy. S tím se však pojí i schopnost argumentovat, umět si obhájit svůj názor a zároveň pečlivě zvažovat argumenty druhých. Kritické myšlení je umění práce s myšlenkou. Je třeba zvažovat, jak myšlenku správně uchopit, následně ji důsledně prozkoumat, porovnat s odlišnými názory a dospět k závěru, rozhodnutí, utřídění myšlenky.

Z definic kritického myšlení podle Kloostera (2000) můžeme ještě dodat, že kritické myšlení je myšlení nezávislé, neboť každá osoba si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Žáci by tedy měli pociťovat svobodu myslet za sebe samé, rozhodovat o složitých otázkách, které se jich týkají.

Kritické myšlení se nejpřirozeněji nacvičuje na otázkách a problémech, které se člověka svým způsobem osobně dotýkají, na to by měl být brán zřetel při koncipování výuky žáků. Chceme-li, abychom v našich školách vychovávali žáky k plnohodnotnému občanství v otevřené společnosti, je nezbytné utvářet schopnost kritického myšlení. Žák

by měl být schopen adekvátně reagovat na rychle se vyvíjející život v demokratické společnosti, spolupracovat, rozvíjet vlastní individuální iniciativu, respektovat lidi pocházející z nejrůznějších podmínek a být připraven jednat (Gracmanová, 2000; Chytková, Černý, 2016; Klooster, 2000)

Otázkou zůstává, zda jsou všechny tyto dovednosti, které jsou pro život jedince považovány za klíčové, ve školách rozvíjeny. Fisher (2011) popisuje dva přístupy k výuce dovedností myšlení a učení se. Prvním je zařazení do výuky samostatné programy, které mají děti naučit myšlenkovým dovednostem. Existují doklady o tom, že programy filozofického myšlení, jako jsou např. kursy vypracované M. Lipmanem, programy instrumentálního obohacení vytvořené R. Feursteinem či kursy tvořivého myšlení, např. CoRT Edwarda de Bono, zlepšují žákovu schopnost myslet a učit se. Výzkumů zatím nebylo realizováno mnoho, dokazují však, že jsou tyto programy účinné v rozvoji myšlenkových dovedností, pokud jsou učitelé programu dobře vyškolení, uvědomují si jeho hodnotu a pravidelně se mu s žáky věnují.

Další přístup, který Fisher (2011) předkládá, je vložení rozvoje myšlenkových dovedností do všech oblastí výuky. Jak uvádí i Gracmanová (2000), ideálem není vytvoření izolovaného vyučovacího předmětu, kde by se žáci učili potřebným myšlenkovým dovednostem, nýbrž zavádění systematického přístupu do učebního obsahu jako součást denního kurikula.

Výše popisovaný způsob zavádění rozvoje myšlenkových dovedností do učebních osnov do jisté míry funguje v RVP ZV jako součást klíčových kompetencí, které by měly být při výuce systematicky zdokonalovány. Není však zcela jasné, do jaké míry se tyto kompetence stávají u žáka samozřejmým duševním pochodem a jak je žák schopen tyto dovednosti aplikovat v běžném životě. Mnohé také záleží na přístupu učitelů k výuce. Pokud si oni sami neuvědomují důležitost a smysluplnost kritického myšlení, zřejmě nebudou při výuce na rozvoj takových dovedností brát příliš velký zřetel.

Jestliže si žáci mají skutečně kritické myšlení osvojit, musí s ním mít vlastní zkušenost a musí mít také prostor, kde si takové myšlení pravidelně zkoušet. Pro zdokonalování kritického myšlení by podle Gracmanové (2000) učitel měl zabezpečit základní podmínky. Tím je myšleno zejména podporovat aktivní zapojení žáků do učebního

procesu, vyjadřovat důvěru ve schopnost žáků, dovolit jim volně přemýšlet a spekulovat, přijímat rozmanité myšlenky a zajistit prostředí, kde žáci nebudou vystaveni posměchu.

Při zavádění rozvoje kritického myšlení do běžné výuky dochází u žáků ke změnám v procesu myšlení a učení. Zlepšuje se schopnost řešit komplexně obtížné problémy a zvyšuje se míra aktivity procesu učení. Žáci budou schopni utvářet nezávislé myšlenky, obhajovat své názory a zároveň se bude zvyšovat tolerance k názorům druhých. Zvyšuje se odpovědnost za vlastní učení, žáci si postupně uvědomují smysluplnost procesu učení (Grecmanová, 2000).

Rozvíjení kritického myšlení ve výuce je samozřejmě náročnější jak pro učitele, tak pro žáky, nicméně věříme, že takto pojatá výuka bude ve finálním výsledku pro žáky současného světa přínosnější než tradiční přístupy.

1.4.2 Dialog

Již děti v předškolním věku mají přirozeně spoustu otázek a partneři pro dialog jsou pro ně jejich rodiče. Když děti nastoupí do škol, množství rozhovorů s učiteli se sníží a tím, kdo pokládá otázky, se stává většinou učitel. Studie poukazují na to, že „*děti ve škole kromě toho, že hovoří méně než doma, mohou také jen méně často v jednom rozhovoru promluvit, kladou méně otázek, méně často žádají informaci, užívají jednodušších vět, vyjadřují se v menší významové šíři a řidčeji užívají řeči k plánování, reflektování, diskutování či vzpomínání na dřívější události.*“ (Fisher, 2011 s. 27)

To, že učitel bude o hodinu klást co nejvíce otázek, neznamená ještě správnost přístupu. Naopak, měli bychom se ptát méně a lépe. Učitelé v praxi používají nejvíce uzavřené otázky, na které dopředu znají správnou odpověď. Tyto typy otázek příliš nepodněcují žáky k přemýšlení, spíše rozumovou aktivitu tlumí. Je žádoucí dát ve vyučování prostor i otevřeným otázkám, které rozvíjí myšlení ve vyšších úrovních. Dobrá otázka klade nároky na intelekt, je potřeba také nechat dětem čas na promyšlení a pracovat na zlepšování odpovědí. K dosažení lepších výsledků v učení napomůže i povzbuzování dětí k tomu, aby se více ptaly a pokládaly dobré otázky. Obratné využívání otázek může přispět k tomu, že se třída změní ve společné poznávání, na jehož procesu se podílejí všichni.

Při běžné výuce učitel plně přebírá velení v diskusi, žáci se mezi sebou příliš neposlouchají, většinou hovoří k učiteli, snaží se svou odpovědí zaujmout a zalíbit se. Obávají se neúspěchu, nechtějí riskovat a prezentovat své názory. Fisher, 2011; Petty, 2013)

Fisher (2011 s. 35) nabádá k aktivní podpoře dialogu mezi samotnými žáky a vyhýbání se tak nadměrnému „učitelskému“ řízení. Je žádoucí nechat žáky, aby se ptali jeden druhého, reagovali na sebe, doptávali se na nejasnosti a tak podobně. *„Pro lidské učení je zásadní možnost diskutovat s druhými, klást si otázky a spolupracovat. Všechny tyto složky zvyšují jak efektivitu učení, tak dlouhodobé zapamatování informací i dovedností.“* (Feřtek, 2015, s. 25) Jestliže si děti samy určí, co chtějí vědět, tím, že se na to zeptají, pak si spíše budou vážit odpovědi a pamatovat si ji.

Kolář a Šikulová (2007) považují dialog za podstatnou součást vyučovacího procesu, avšak podle jejich sondy³, provedené u 74 učitelů základní školy, převažuje v našem vzdělávání spíše monologický způsob vyučování. Učitelovo monologické předávání informací má samozřejmě ve výuce své místo a nelze ho zcela vyloučit, je však potřeba, aby tato forma vyučování nebyla přeceňována.

Kolář a Šikulová (2007) poukazují na potřebu takového dialogu ve vyučování, který by napomohl překonání tradičního konformismu a transmisivního pojetí výuky. Tradiční učitel předává žákům už hotové produkty, slova, věty, definice, teorie, s kterými žáci umí verbálně operovat, ale už méně chápou podstatu věcí, vztahy a souvislosti. Žáci tedy nemají příliš mnoho prostoru pro vlastní uvažování a rozvoj kritického myšlení. V této souvislosti je dialog chápán jako cesta ke zkvalitnění vyučování a k rozvoji osobnosti žáka. *„Dialog jako společné hledání pravdy, dialog jako řešení rozporů, dialog jako nalézání souladu v názorech a postojích, dialog jako cesta k hlubšímu poznání a porozumění skutečnosti, dialog jako prostředek aktivizace žáků ve vyučování.“* (Kolář, Šikulová, 2007, s. 7)

Mnoho z našeho poznání zůstává nevysloveno, není jednoduché vyjadřovat svoje myšlenky. Fisher (2011) jako první krok doporučuje trénovat rozhovory se sebou samým. Sebetázání je v určitém smyslu prvním stupněm sokratovského dialogu. Zdánlivá nevědomost postupuje prostřednictvím dialogu k objevenému pochopení. Žáci potřebují

³ Ukázky hospitačních protokolů viz Kolář, Šikulová (2007, s. 25)

příležitost nejen ke zkoumání vlastních pohledů a způsobů myšlení, ale také prostřednictvím dialogu s druhými k objevování různých perspektiv a hledisek.

Pro procvičení tvorby otázek doporučuje Fisher (2011) předložit dětem nějaký předmět, nebo část textu související s probíranou látkou a požádat je, aby k tomu napsaly co nejvíce otázek. Pokud podobnou aktivitu budeme do výuky zařazovat pravidelně, bude se zlepšovat plynulost a přizpůsobivost dotazování, třída se promění ve zvědavé společenství, která nemá potíže s pokládáním otázek.

Dialog ve vyučování není rutinní konverzace, a přestože musí obsahovat myšlení vyššího řádu, přispívá k porozumění a uvědomování si toho, co děláme. Učitel by měl být tím, kdo vybízí k zamyšlení a k odezvě. Dobré je vědět, co si žáci o daném problému myslí, jak si ho vysvětlují, jak ho hodnotí, jak ho vlastními slovy shrnují a uvažují, co více by se o daném tématu chtěli dozvědět. Diskuse je určitou formou skupinové interakce, kde se členové společně vyjadřují k otázce, která se týká všech a vyměňují si různé názory ve snaze této věci lépe porozumět (Grecmanová 2000; Fisher 2011).

Dialog, zejména ve formě diskusí, napomáhá ve třídním kolektivu ke zkvalitňování sociální interakce. Komunikace mezi žákem a učitelem a mezi žáky samotnými se díky dialogu stává přirozenější. Vzájemné sdílení zkušeností může být vhodným podmětem pro diskusi a pro zamyšlení se nad probíraným tématem. *„Prostřednictvím dialogu přenášejí žáci do vyučování svůj přirozený život, který prožívají mimo vyučování, a tedy i samo vyučování se pro ně stává přirozenějším prostředím... Dialog znamená otevírání se žáka učiteli, ale i otevírání se učitele žákům. A moderní vyučování je právě o otevřenosti obou aktérů vyučování, jak učitele, tak žáka.“* (Kolář, Šikulová, 2007, s. 28)

2 FILOZOFIE PRO DĚTI

Druhá kapitola teoretické části této práce představuje pedagogický přístup nesoucí název *Filozofie pro děti* (dále FPD). Domníváme se, že by aplikování tohoto přístupu do běžných hodin výuky mohl být vhodnou reakcí na aktuální nedostatky ve vzdělávání popisované v první kapitole. Cílem FPD je totiž především rozvíjet myšlenkové dovednosti prostřednictvím společného dialogu. Při pravidelném praktikování těchto činností dochází ke třibení myšlení, upevňování klíčových kompetencí a mnoha dalším dovednostem, které jsou podstatné pro hodnotný život jedince. Při diskusích pak dochází díky partnerskému přístupu k prohlubování vztahů a zlepšování komunikace mezi žáky ve skupině. Je zřejmé, že filozofování nejde praktikovat jen tak, zapálené diskuse totiž vznikají na základě tématu, které je pro žáky aktuálně nejvíce lákavé. Z toho také vychází náš předpoklad, že i když se FPD dá uplatnit téměř ve všech vyučovacích předmětech, nejbliže k tomu bude mít *Výchova k občanství*. K porovnání tohoto vzdělávacího oboru s tematickými příběhy FPD se dostaneme v empirické části této práce, nyní si blíže představíme vývoj a základní stavební prvky tohoto programu. Závěrem nastíníme i to, jak by měla klasická hodina filozofování vypadat.

2.1 Co je to Filozofie pro děti?

Ačkoliv se v názvu programu uvádí slovo filozofie, není tím míněna teoretická výuka dějin filozofie v podobě memorování jmen filozofů a jejich myšlenek, jde o praktické filozofování nad světem kolem nás a hledání odpovědí na otázky, které náš život přináší. Proto se také někteří autoři přiklánějí spíše k názvu *Filozofování s dětmi*, který je více přiléhavý a sám o sobě více napovídá o jeho obsahu. Program FPD se pokouší skloubit „*myšlení kritické s myšlením tvořivým a současně angažovaným*⁴. *Děti se učí nejen správně logicky uvažovat, tvořit dobře formulované otázky a solidně podložené argumenty, ale také respektovat ostatní i to, že samostatné uvažování nevyklučuje spolupráci. Nejde o soutěž, kdo koho svými argumenty porazí, kdo má pravdu a kdo nikoli, ale o společné hledání.*“ (Bauman, 2013a, s. 12)

⁴ Pečujícím, nelhostejným k diskutovanému problému, k průběhu diskuse i jejím účastníkům

2.2 Vznik, vývoj, současnost

Myšlenka filozofovat s dětmi vznikla již na konci šedesátých let minulého století ve Spojených státech amerických. Matthew Lipman (1923-2010), profesor logiky a estetiky na Kolumbijské univerzitě, byl znepokojen faktem, že jeho studenti neumí vhodně a logicky argumentovat. Po dlouhých úvahách dochází k myšlence, která poukazuje na potřebu rozvoje argumentace a logického myšlení již od dětského věku. Lipman si taky všiml toho, že s nástupem do škol se u dětí postupně vytrácí přirozená zvědavost a představivost. Postupem času Lipman se svými kolegy vyvíjí speciální pedagogický přístup FPD⁵, který by žákům poskytl prostor pro objevování, zvědavost a pomohl jim k nalézání vlastních názorů a teorií (Bauman, 2013a, s. 9; Lipman, 1993; Sharp et al., 1992).

První Lipmanův literární počín týkající se této problematiky je příběh pro děti ve věku 11-12 let, který nese název *Objev Harryho Stottlemeira*. Toto dílo pojal autor tak, aby bylo svým dějem blízké určeným čtenářům, zároveň je příběh mimo jiné protkán situacemi, kdy hlavní hrdina společně se svými přáteli přichází na podstatu logického uvažování. O několik let později Lipman vytvořil rozsáhlou metodickou příručku, která by pomohla učitelům a vychovatelům k uchopení děje tak, aby diskuze s žáky nad daným textem byla smysluplná (Sharp, 1992). Dalším filozofickým textem, který navazuje na předchozí příběh, a tudíž je určený pro starší děti, se jmenuje *Lisa* a zabývá se etickými problémy. V osmdesátých letech se filozofování s dětmi přenáší do dalších států. Díky konferencím a další osvětě vznikla spolupráce na společném díle. Společně s odbornými publikacemi a dalšími příběhy, které postupně pokryjí věkové kategorie od předškolního věku až do cca 18 let, vzniká ucelený koncept pro rozvoj myšlení.

V České republice se FPD ujala zejména díky emigrantce Stanislavě Jindrové, která absolvovala kurzy v zahraničí, setkávala se s tvůrci programu a byla první propagátorkou tohoto pedagogického přístupu v naší zemi. Po několika letech, kdy byla FPD na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích součástí studijních programů učitelství a vychovatelství, vzniklo v roce 2010 na Katedře pedagogiky Teologické fakulty JU *Centrum filozofie pro děti*, jehož koordinátorem je Petr Bauman. Centrum ve spolupráci se studenty, učiteli a širokou veřejností pracuje na rozvoji tohoto přístupu, aplikuje jej

⁵ Nebo také Philosophy for Children či P4C

do výchovny a vzdělávání různých školských pracovišť a ověřuje program rozvoje myšlení v praxi. V jednom ze svých příspěvků Bauman (2005) představuje metodiku programu FPD jako nedílnou součást obsahové i didaktické dimenze kurikula základní školy. Z porovnávání cílů základního vzdělávání uvedených v RVP ZV a charakteristiky FPD vyplývá, že se tyto cíle téměř absolutně kryjí, z toho důvodu byla FPD shledána za přínosnou při výchově a vzdělávání.

V posledních letech pracují s konceptem FPD *Varianty*, které jsou vzdělávacím programem společnosti *Člověk v tísni*. V rámci svého projektu školí *Varianty* od roku 2014 pedagogy prostřednictvím jednodenních či dvoudenních seminářů a napomáhají tak rozšiřování tohoto konceptu do školských pracovišť. Filozofování s dětmi se, ať už díky kurzům Českobudějovického Centra či zjednodušeným seminářům *Variants*, stále více dostává do podvědomí pedagogických pracovníků, kteří uplatňují myšlenky FPD při práci s žáky a mohou tak působit na rozvoj myšlení a celkově zlepšit kvalitu výchovy a vzdělávání v českých školách.

Program FPD se již v několika zemích stal součástí běžné výuky či volnočasových aktivit. Současně probíhají výzkumy, které ověřují funkčnost programu, dokazují jeho přínos a snaží se o vypracování oficiálního vzdělávacího programu. Například v Norsku Beate Børresen a Bo Malmhester v letech 2005–2007 společně vedli projekt norského ministerstva školství, kdy v rámci vzdělávacích reforem v praxi ověřovali zavádění výuky filozofie, respektive rozvoj filozofického myšlení, do norských základních škol (podrobněji Børresen, 2008). Dalším příkladem je výzkumný projekt autorky Marie-France Daniel, financovaný kanadskou Radou pro výzkum v sociálních a humanitních vědách. Účastníci výzkumu byli žáci z různých sociálních tříd několika států⁶ a cílem výzkumu bylo porozumět tomu, jak se kritické myšlení žáků a studentů vyvíjí v kontextu filozofické praxe. Výzkum potvrdil rozvoj kritického myšlení u žáků, kteří se FPD ve školách věnovali pravidelně a po delší časové období (Daniel, 2013).

Ať už jde o Lipmanův program či další pedagogické přístupy z něj odvozené, v posledních letech se tyto přístupy těší větší pozornosti, zejména díky tomu, že jsou zaměřeny na podněcování kritického myšlení žáků. Přehledné informace o filozofování

⁶ Qubec, Francie, Ontario, Mexiko, Austrálie

s dětmi v celosvětovém kontextu nabízí publikace UNESCO (2011)⁷. V českých vzdělávacích programech byla FPD oficiálně začleněna do programu Myšlenkové dovednosti, který byl nepovinnou součástí projektu Národní škola, vytvořen Asociací pedagogů základního školství České republiky s platností od roku 1997 do zavedení rámcově vzdělávacích programů roku 2007. I když byl vzdělávací program Národní škola ve své době velmi pokrokový, realizován byl jen na několika málo školách, a tak bohužel chybí zpětná vazba na filozofování s dětmi.⁸

2.3 Filozofický dialog

Jak už bylo zmíněno v předchozích kapitolách, dialog ve výchově a vzdělávání je mezi mnohými autory považován za stěžejní pro kvalitní rozvoj osobnosti. Ačkoliv je rozhovor dvou nebo více osob v běžném životě přirozený, ve školním prostředí mu není věnována dostatečná pozornost. Pro filozofování s dětmi je dialog základním kamenem, jelikož právě díky němu mohou žáci zdokonalovat své myšlení. V následující části textu nastíníme, jak k dialogu přistupuje FPD.

Program FPD je založen na myšlenkách pragmatické filozofie Ch. Pierce a J. Deweye. Pragmatismus staví do popředí lidské jednání a v kontextu filozofování je to právě dialog; skrze něj poznáváme pravdivost a podstatu věcí. V průběhu 20. století vznikaly různé koncepce, které prosazovaly dialog ve vyučování, patří sem představitelé hnutí jako např. M. Montessori, O. S. Neill, P. Peterson či G. Kerchensteiner vytvářející principy činné školy postavené na aktivizaci žáků. V 2. polovině 20. století se objevují pedagogické teorie A. S. Maslowa a C. R. Rogerse, které zdůrazňují obrat k žáku jako subjektu. Ve vyučování má být hlavním zdrojem aktivit jedinec sám, to, co může žáka ovlivnit, jsou takové poznatky a zkušenosti, na které si přijde sám. Právě prostřednictvím dialogu dochází k rozšiřování stávajících žákovských kompetencí (Bauman, 2013a; Kolář, Šikulová, 2007).

Prostřednictvím skupinové diskuse dochází skrze dialog ke společnému hledání odpovědí či řešení problémů. Ve výuce je někdy přínosnější, když k řešení problému dojdou žáci

⁷ Další publikace a výzkumy UNESCO ze sekce Humanities and Philosophy viz <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/humanities-and-philosophy/publications/>

⁸ Podrobnější informace k programu Myšlenkové dovednosti viz Vzdělávací program Národní škola, 1997

společným úsilím na základě svých prožitků a zkušeností sdílených v diskusi. „*Pokud například v etické výchově eliminujeme jakoukoli diskusi a přeměníme ji v přednášky z morálky, velmi komplikujeme cestu k tomu, aby si žáci zvnitřnili hodnoty či stanoviska, o které v etické hodnotě jde, takže si na ně přijdou sami, a tudíž je přijmou za své.*“ (Bauman, 2013a, s. 19)

Ve filozofickém dialogu nejde jen o pouhé povídání, má totiž svou vlastní strukturu a vždy směřuje k dosažení určitého výsledku. Žáci se učí samostatnému uvažování a zároveň respektování názoru ostatních. Mimo jiné se účastníci takového dialogu učí logicky uvažovat, tvořit dobře formulované otázky a solidně podložené argumenty (Lipman, 2003, s. 33-34).

Filozofický dialog je specifický tím, že je přirozený a nepodléhá struktuře klasické pedagogické komunikace, jak ji známe z běžných škol. Tím je myšlen fakt, že většina komunikativních sekvencí je iniciována učitelem. Tato část vyučování bývá často označována jako recitační scénář, kdy učitel klade otázky a žáci prezentují naučenou látku. Klasický model dialogu, tak jak ho známe ze školních tříd, tedy otázka učitele – replika žáka – učitelovo zhodnocení repliky, je poněkud rigidní a omezující žákovský potenciál k učení a neodpovídá představám o filozofickém dialogu. Mimo jiné je takovýto dialog umělý a velmi málo se přibližuje komunikaci takové, jakou používáme v běžném životě. (Bauman, 2013b; Šedřová, 2009; 2011).

Při filozofickém dialogu dostávají všichni stejný prostor pro sdílení svých myšlenek, sami žáci mohou být iniciátory otázek, na něž není jednoznačná odpověď. Učitel není v té roli, kdy v každé situaci zná správné řešení, právě naopak přiznáním, že sám na všechno nezná odpověď, umožňuje ostatním, aby se stali součástí společného hledání. Důležité je, aby se v takovéto situaci filozofický dialog nezvrtil v pouhé vyměňování názorů či sled myšlenek bez vzájemné propojenosti, je potřeba dbát na to, aby hledání odpovědi na otázku bylo středem zájmu všech zúčastněných. Odpovědi na filozofické otázky nejsou vždy jednoznačné, dají se zpochybnit a mnohdy ani po dlouhé době nevyplývá z diskuse jasný závěr a vynořují se stále další otázky, což však nemusí být znakem nedokonalosti. Podstatná je cesta dialogu, která danou diskusi provází, během ní totiž žáci tříbí své myšlenkové dovednosti. (Bauman, 2013a).

Lipman (1980) považuje za nejvhodnější typ diskuse právě filozofický dialog. „*Ve filozofickém dialogu se jednotlivé akty myšlení vzájemně propojují a stávají se z nich intelektové dovednosti jako např. dedukce, kategorizace, tvorba analogií, definování, zobecňování a konkretizace.*“ (Bauman, 2013b, s. 11; podrobněji Lipman, 1980; Lipman 2003)

Vytvořit si vlastní fungující koncept vyučování postavený na principu dialogu je pro učitele poměrně složitý a dlouhodobý proces. Právě vytrvalost a pravidelnost jsou v tomto směru důležité. Pro zdokonalování myšlenkových operací je samozřejmě nejlepší praxe, proto bychom měli žákům umožnit nácvik dílčích operací příkladně prostřednictvím dialogu, který řeší nějakou problémovou situaci a vyžaduje uplatnění jednotlivých aktů myšlení⁹ v jejich vzájemné provázanosti. Využití filozofického dialogu v běžné výuce tedy považujeme za velmi vhodný.

2.4 Nejen kritické myšlení

Lze zjednodušeně říci, že Lipmanova teorie je postavena na rozvoji myšlení, resp. na rozvoji úsudku. V tomto smyslu se jedná o komplexní uplatňování třech dimenzí myšlenkových dovedností. V odborné literatuře se často poukazuje na potřebu rozvoje kritického, popřípadě tvořivého myšlení. Lipman (2003) ve svém konceptu staví mezi tyto dvě dimenze myšlení ještě tzv. angažované, respektive pečující myšlení.

Ve Filozofii pro děti, respektive při samotné diskusi lze pozorovat různé prostředky procesu zkoumání, konkrétně je to například: uvádění příkladů, formulování hypotéz či organizace informací. V procesu zkoumání můžeme objevit mnohem více prostředků, v navazující části textu se proto pokusíme blíže přiblížit i další z nich, a to podle Sasseville, (2010) a Lipmana (2003).

V procesu zkoumání se často opíráme o nástroje logiky, právě s jejich pomocí interpretujeme jevy či hodnotíme myšlenky. Logika jako součást filozofie je odedávna v centru zájmu filozofů a její místo je v hledajícím společenství obzvláště důležité. Při použití logického nástroje v diskusi je, alespoň ze začátku, důležité na něj upozornit tak, aby si všichni účastníci uvědomili jeho smysl a účinek. Představovat samotný nástroj

⁹ Např.: předpokládání, zamyšlení se, domnívání se, rozpominání se, spojování, atd.

bez kontextu a konkrétního užití nemá příliš velký efekt. Při diskusi využíváme nástroje logiky, které jsou založené na různých myšlenkových dovednostech.

Jako první nástroj zkoumání popíšeme analogii, s jejíž pomocí můžeme vysvětlit něco méně známého. V mnoha případech se při analogii používá slovo „jako“, to však nemůžeme považovat za jednoznačný důkaz. Obvykle je analogie charakterizována jako vztah úměry mezi čtyřmi termíny, kdy A se má k B jako se má C k D. Příkladem může být: duše se má k tělu jako pilot k letadlu.

Občas se stane, že vyřčené myšlenky při diskusi jsou špatně uchopitelné, ostatní účastníci jim příliš nerozumí, nedokáží rozkrýt podstatu. Obtíž může být také neschopnost vyjádřit to, co si myslíme. V hlavě nám probíhají jasné myšlenky, ale když se chceme vyslovit, sami cítíme nezdařilost. V obou případech pak přichází na řadu „objasnění“, o které se můžeme pokusit sami nebo požádat někoho ze společnosti, aby se pokusil přiblížit myšlenku svými slovy. Obvykle stačí slova jinak přeformulovat nebo upřesnit jejich význam, popřípadě uvést příklad, analogii či metaforu. Na závěr je důležité, aby se účastníci ujistili, že přetvořená myšlenka koresponduje s tou původní a diskuse může pokračovat dál, jelikož je všem zřejmé, jak na předchozí příspěvek navázat.

Dalším prvkem, který je při Filozofii pro děti často uplatňován, je třídění. Různá cvičení na třídění jsou součástí manuálů filozofických příběhů, na základě těchto je pak snazší aplikovat vlastní úkoly pro třídění. Tyto činnosti mohou být pro děti velmi zábavné, je možné využít různé předměty či lístečky se slovy a třídít je do různých kategorií. Při tom diskutujeme o různých souvislostech mezi kategoriemi, uvádíme důvody, proč zrovna tenhle předmět by měl být součástí jedné kategorie a proč ne té druhé apod. Procvičování dovednosti třídění mohou pak děti samy využít v mnoha kontextech.

To nás přivádí k další významné myšlenkové dovednosti, kterou je kontextualizace. Při posuzování jakékoli věci je dobré věnovat pozornost zkoumání kontextu, v němž se daná věc nachází. Zasazení diskutovaného problému do jiného kontextu dokáže náš pohled na věc úplně změnit a je důležité si uvědomovat, že existují různé kontexty, ve kterých se zkoumaný problém objeví ve zcela jiné dimenzi. Zasazování do různých kontextů také napomáhá ověřování platnosti myšlenek.

Při filozofování se můžeme setkat také s identifikací důsledků. V uvažování nás může posunout, pokud prozkoumáme důsledky zastávané pozice. Domýšlení důsledků tedy

umožňuje představit si zkoumaný problém v určité reakci. Důsledek lze obvykle vyjádřit výrazy: a tak, tedy, a proto, tudíž.

V procesu zkoumání mají žáci možnost uvědomovat si rozmanitost interpretací, učí se zdůvodňovat, jelikož s pouhým vyjádřením názorů se nemůžeme spokojit, vždy je žádoucí podložit svůj názor dobrým důvodem. Žáci posuzují problém z různých úhlů pohledu a také si uvědomují, že nesouhlas není považován za útok, ale za prostředek, který nám může pomoci posunout se v přemýšlení dál. Všechny tyto nástroje myšlení, které děti během filozofické diskuse používají v kontextu hledajícího společenství, mají potenciál i pro užití v běžném životě. Je tedy důležité dbát na vhodné rozvíjení těchto myšlenkových dovedností a docílit toho, aby si sami žáci uvědomovali jejich hodnotu a užitečnost při řešení každodenních situací či komplikovaných problémů.

2.5 Role pedagoga a hledající společenství

Vyučování ovlivňuje mnoho okolností a není jednoduché stanovit jeden neměnný postup, podle kterého by se měl učitel řídit. Při filozofování je však výhodné uplatňovat osvědčené efektivní postupy, aby bylo dosaženo proklamovaných cílů.

Prvním z kroků je vytvoření tzv. hledajícího společenství¹⁰, tedy prostoru pro rozvoj společného poznání, kde jsou si všichni navzájem rovnocennými partnery, kteří tolerují argumenty druhých a spoluprací se snaží dojít ke společnému cíli. Směr hledání neurčuje jedinec, ale skupina, a právě díky tomu vzniká demokratické seskupení, kde jsou extrémní názory a postupy eliminovány důslednou logickou argumentací. Žáci se učí samostatnému myšlení, ale zároveň zjišťují, že se mají co naučit jeden od druhého a že společným hledáním lze dojít k vytyčenému cíli. (podrobněji Lipman, 2003, s. 95-98; Bauman, 2013a; 2013b; Fisher, 2011)

Současné trendy ve vzdělávání také myšlenku učícího se společenství podporují, jelikož děti jsou tímto způsobem vedeny k utváření socio-kognitivních souvislostí. Žáci jsou aktivně zapojeni do hledání řešení problému, učí se vzájemnému respektu, empatii a spolupráci. V hledajícím společenství jsou při kultivování myšlenkových dovedností zároveň rozvíjeny i zdravé sociální vztahy (Sasseville, 2010).

¹⁰ Community of inquiry

Hledajícímu společenství napomáhá uspořádání třídy, kdy nejefektivnější je diskuse v kruhu, který už samotný evokuje rovnost členů. Z toho důvodu je vhodné, aby součástí kruhu byl i pedagog. V takovém společenství totiž učitel přejímá roli facilitátora, je tedy tím, kdo usnadňuje vytvoření hledajícího společenství, za něž však hlavní odpovědnost nesou sami žáci. Facilitátor podporuje žáky v jejich činnosti, sám může do diskuse zasahovat, dávat nové podněty pro zamyšlení, nikdy by však neměl být tím, kdo má suverénní pravdu a koho je potřeba napodobovat (Fisher, 2011; Sasseville, 2000).

Facilitátor nejprve vybírá pro filozofování vhodný podnět, který vzbuzuje k myšlení a otázkám. Dbá na hladký průběh diskuse, zasahuje do ní jen v nejnútnejších případech, např. když se žáci oddálí od diskutovaného problému nebo se některý z žáků dopustí logické chyby. Musí mít tedy neustálý přehled a upozorňovat na případná pochybení, postupem času sami žáci začnou vnímat nedokonalosti v diskusi a dokáží se mezi sebou navzájem usměrňovat, aniž by učitel musel zasahovat. Někdy je obtížné přijít věcem na kloub, zdá se, že diskutovaný problém nemá východisko, v tuto chvíli je na pedagogovi, aby např. vhodnou otázkou dokázal diskusi zase rozproudit. Facilitátor tedy spíše přejímá organizační funkci a dbá na udržení disciplíny, rozhodně by žáky neměl manipulovat a podsouvat jim vlastní názor (Bauman, 2013a).

Sasseville (2000) připodobňuje pozici facilitátora roli rozhodčího, který u sportu umí rozeznat pohyby respektující pravidla hry i ty, které jsou s těmito pravidly v rozporu. Podobně tomu je například u pravidel logiky. Facilitátor musí také umět pojmenovat to, co považuje za nevhodné, aby děti vedl k prohloubení pravidel hry a uvědomění si podstaty principu „fair play“.

Ačkoli má diskuse žáků v hledajícím společenství největší prostor, role facilitátora je pro smysluplnost tohoto programu nepostradatelná. Sám pedagog by měl být otevřen filozofickému myšlení, ochoten zkoumat nepoznané a nesamozřejmé, schopen zpochybnit svůj vlastní názor a nepovažovat ho za jediný a konečný. Vést filozofickou diskusi není jednoduché a samozřejmé, proto je nutné žáky neustále „postrkovat“ ke kvalitnímu filozofování. Z toho důvodu je žádoucí, aby sám pedagog disponoval základy logického myšlení a orientoval se ve způsobech vhodné argumentace, aby při diskusích nedocházelo např. k argumentačním faulům¹¹. Učitel musí neustále dbát

¹¹ Vhodnou pomůckou pro rozvoj argumentačních dovedností je materiál Centra občanského vzdělávání: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/argumentacni-fauly>

na využívání vhodných myšlenkových dovedností a pečovat o jejich vývoj a zdomácnění. Facilitátor je dětem příkladem i z hlediska sociálního kontextu; naslouchá, respektuje, je empatický a vybízí ke spolupráci (Sasseville, 2000).

Pedagog musí být schopen navodit ve skupině atmosféru zkoumajícího společenství, vybírat pro diskusi taková témata, která vzbudí zájem a žáky motivuje k zamýšlení. Součástí atmosféry je i navození pocitu bezpečí, žáci by se neměli bát vyjádřit vlastní myšlenky, případně měnit svůj pohled na věc. Nikdo není neomylný a každá myšlenka může pomoci k hlubšímu porozumění tématu. Podstatná je také pravidelná reflexe, kdy je potřeba dbát na to, aby si žáci uvědomovali, jak k danému problému přistupují, jak se jim daří problém řešit a jak svou činnost mohou konstruktivně využít pro další témata.

Facilitátor je jakýmsi průvodcem skupiny žáků, bez jehož vhodných zásahů by se žáci opravdu mohli ve svých myšlenkách ztráct, zároveň ale nesmí zapomínat na to, že je rovnocenným členem hledajícího společenství a měl by být pro ostatní vzorem při formulování argumentů a nalézání vztahů mezi dílčími pohledy. Takovýmto přístupem napomáhá facilitátor vytvářet fungující a smysluplné společenství žáků, kteří postupem času přejímají odpovědnost za diskusi a z ní vycházejících výsledků. Čím víc je skupina zralejší, tím víc se učitel stává rovnocenným členem a může do diskuse více přispívat svými názory jako ostatní členové. Žáci totiž postupně přivykají k tomu, že učitel je součástí týmu a svými myšlenkami pomáhá k řešení cílů hledajícího společenství, berou ho tedy jako kteréhokoli jiného spolužáka a jsou schopni učitelovy názory zpochybňovat, vyzývat ho k dovysvětlení či dodání příkladu atd. V takovémto procesu učení se učí žáci myslet sami za sebe a zároveň zjišťují, že je možné se učit i jeden od druhého (Bauman, 2013a, Fisher, 2011).

Výše popisovaná situace je ideálním stavem hledajícího společenství, kterého nelze docílit ze dne na den, nýbrž je potřeba na této cestě poctivě a pravidelně pracovat. Věříme, že vytvoření takovéto skupiny napomůže nejen k objasnění některých témat probírané látky, ale i k formování demokratického principu, který žáky pomocí diskuse připravuje k řešení problémů okolního světa.

Proces zkoumání v sobě zahrnuje soubor aktivit, které umožňují utvoření vlastního úsudku a hledající společenství právě takové utváření úsudku nabízí. Ve složitě neustále

se rozvíjející demokratické společnosti je žádoucí, aby se děti naučily svůj vlastní úsudek používat.

2.6 Realizace programu Filozofie pro děti

Filozofování s dětmi jde různými způsoby, v této kapitole se pokusíme nastínit průběh filozofické hodiny podle konceptu M. Lipmana. Základem takovéto hodiny je filozofický příběh, respektive vybraná část textu z Lipmanových příběhů určených pro děti. V těchto textech se objevují různá témata, např. práva dětí a zvířat, estetika, spravedlnost apod. Jsou tedy vhodná pro navození diskuse.

Žáci si nejdříve text společně přečtou tak, že každý přečte jednu větu nebo odstavec, podle délky textu. Je dobré, když se ke slovu dostanou všichni, žáci se tak s příběhem lépe vnitřně sžijí (Lipman, 1996).

Po přečtení příběhu je důležitý čas na zamyšlení, každý žák má možnost ve své mysli reflektovat děj příběhu. Texty mohou vyvolat různé otázky, některé momenty příběhu mohou žáky překvapit, zaujmout nebo jim být nejasné. Z těchto důvodů se doporučuje, aby žáci své myšlenky zapsali na papír a následně se pokusili formulovat otázku, která z daného problému vyplývá a na kterou by chtěli najít odpověď.

Není vždy jednoduché zformulovat myšlenky, které se nám honí hlavou. Vytvoření otázky je způsob, jak dát problému určitou formu, a proto je dobrým odrazovým můstkem pro zkoumání. Pokud má žák potíže s uspořádáním svých myšlenek, je užitečné požádat ostatní, aby pomohli s formulováním otázky (Sasseville, 2000). Vyhotovené otázky napíše žáci na tabuli a připíše k ní své jméno, tedy jméno autora, a to především z toho důvodu, aby se autoři se svou otázkou mohli více identifikovat.

Dalším krokem je výběr otázky, nad kterou chceme diskutovat. Doporučuje se vybírat hlasováním, tak se lze jednoduše a demokratickým způsobem shodnout na otázce, která žáky nejvíce zaujala. Před hlasováním mohou autoři ještě jednotlivé otázky představit, případně dovysvětlit jejich záměr. Hlasovat se dá různými způsoby, tajně se zavřenými očima nebo veřejně, žáci mohou mít více hlasů, atd. Otázka s nejvíce hlasy (neznačená to, že je nejlepší, ale pro daný moment je pro žáky nejpřitažlivější) se tedy stane ústředním tématem pro danou hodinu. Další otázky je možné probrat v následujících hodinách,

záleží na situaci, někdy se stihne odpovědět i na více otázek v jedné hodině, jindy je zase nad jednou otázkou potřeba strávit více času.

Konečně nastupuje hlavní část programu - diskuse, prostřednictvím které dochází zejména ke zdokonalování myšlenkových dovedností (Lipman, 2003, s. 133). Průběh diskuse bývá různorodý, důležité je neustále dbát na to, aby skupina fungovala jako hledající společenství, tak jak je popisováno výše. K filozofickým příběhům vyšly i obsáhle metodické příručky, které učitelům pomáhají uchopit daná témata a různými aktivitami obohatit filozofické hledání. Ačkoli jsou tyto příručky vytvořeny z několika set stran, nelze z nich vyčíst východisko na každý problém.

Nikdy není možné přesně předvídat, jak diskuse bude probíhat, a proto je těžké se na ní stoprocentně připravit. Je vhodné, aby se učitel v dané problematice dále vzdělával, případně navštívil některý z kurzů FPD. Tréninkem pro vedení diskuse a pro vytváření hledajícího společenství je pravidelná účast pedagoga v obdobných skupinách, vytvořených z řad pedagogů a přátel, kteří se o filozofování zajímají.

Konec hodiny se neobejde bez závěrečné reflexe, žákům by měl být dán prostor na zamýšlení se nad celou diskusí. Žáci by měli být schopni nejen shrnout obsah diskuse a vyzdvihnout zajímavé myšlenky, ale i zhodnotit práci skupiny při hledání odpovědi. Zde je důležitá rovina metakognice, kdy žáci nalézají smysl toho, nad čím přemýšlejí a proč tak činí. Toto „přemýšlení o myšlení“, tedy uvědomování si aktů myšlení a jejich vědomé provádění považuje Lipman (2013) za klíčové pro rozvoj myšlení. V závěrečné reflexi je dobré ptát se: co se nám v diskusi podařilo, jaký se v diskusi vyskytl problém a jakým způsobem jsme ho vyřešili, na čem je potřeba příště zapracovat, z čeho se můžeme poučit atp.

2.7 Shrnutí

Jak píše Sasseville (2000), filozofování s dětmi umožňuje obohatit školní praxi, důsledky těchto činností překračují rámec každodenní zkušenosti prožívané ve školách. Velký potenciál má filozofování s dětmi v souvislosti s rozvíjením klíčových kompetencí. V první řadě se děti při filozofování podílejí na tvorbě společenství a tím se stávají aktéry procesu zkoumání. Předpokladem pro takovéto společenství je zcela jistě empatie, tolerance a spolupráce, které jsou však zároveň založeny na samostatném myšlení žáka.

Mladí lidé se při procesu společného hledání učí jednat s ostatními, respektují rozdílnosti, uvědomují si potřebu slušného chování a postupně přichází na to, že společným úsilím lze dojít ke konstruktivním závěrům. Samotný proces zkoumání či hledání vede jedince ke tříbení jednotlivých kompetencí, žáci hledají vlastní myšlenky, formulují otázky a odpovědi, posuzují názory druhých, nacházejí různá řešení problémů, vyvozují důsledky apod. Žáci tak využívají celý soubor rozmanitých myšlenkových dovedností, jejichž pravidelné opakování přináší nezanedbatelné výsledky.

Příběhy, které jsou součástí konceptu FPD, jsou pak vhodnými příklady každodenního života, na jejichž základě mohou děti začít uvažovat. Při řešení problému, vyplývajícího z filozofického příběhu, si žáci postupně osvojují kompetence, které pak mohou využít v podobných situacích běžného života.

V posledních letech se upouští od izolování předmětů, naopak je stále více kladen důraz na propojování mezi jednotlivými výukovými předměty. FPD nabízí prostřednictvím hledajícího společenství mezipředmětovou provázanost. V každém předmětu se z filozofického hlediska lze zabývat nějakým problémem a zároveň na každý problém lze za pomoci různých výukových předmětů nahlížet z jiného úhlu pohledu. Filozofická praxe tedy může jít napříč jednotlivými vzdělávacími oblastmi a zároveň je propojovat do jednoho celku.

Je zřejmé, že vystavění programu FPD se v mnohém shoduje s cíli základního vzdělávání uvedenými v RVP ZV a zejména v oblasti klíčových kompetencí může být tento program vhodným nástrojem k jejich efektivnímu naplňování. Zároveň základní principy FPD korespondují s moderními přístupy ve výchově a vzdělávání. Ať už se jedná o specifickou roli učitele, hledající společenství, učení se dialogu či rozvoj kritického, tvořivého a angažovaného myšlení, všechny tyto principy pozitivně působí na formování života jedince.

EMPIRICKÁ ČÁST

Pro empirickou část této práce je stěžejní provedení experimentální výuky občanské výchovy koncipované podle klasické hodiny FPD. Z teoretické části vyplývá, že aplikování tohoto pedagogického přístupu do běžné výuky koresponduje se základními cíli RVP ZV, a to zejména v oblasti rozvoje klíčových kompetencí. RVP ZV však v rámci vzdělávacích oborů ukládá i základní učební obsahy a očekávané výstupy. Z toho důvodu chceme v této práci vyzkoušet, zda se ve filozofických příbězích, které jsou základem pro praktické hodiny FPD, vyskytují témata blízká učivu vzdělávacích oborů.

I když je možné tento program aplikovat v různých vyučovacích předmětech, pro naši práci jsme vybrali konkrétně obor *Výchova k občanství*, jelikož se domníváme, že očekávané výstupy tohoto oboru se velmi dobře shodují s programem FPD a s filozofickými příběhy, které jsou jeho základním kamenem. Již bylo také zmíněno, že ačkoliv má tento program v názvu slovo filozofie, nejedná se o prezentaci vývoje filozofických myšlenek a memorování jmen významných filozofů, jde spíše o to, aby filozofické příběhy podněcovaly žáky ke zvědavosti, tedy ke kladení otázek a rozvoji samostatného myšlení, a to prostřednictvím dialogu, neboť pasivním nasloucháním nelze myšlení příliš dobře rozvíjet.

V následující části analyzujeme vybrané kapitoly filozofických příběhů a z nich vybereme nejvhodnější text, na základě kterého bude vystavěna realizace experimentální výuky. Poté naváže analýza experimentu a posouzení této výuky prostřednictvím vyhodnocení evaluačních dotazníků.

3 ANALÝZA PŘÍBĚHŮ

Filozofické příběhy vytvořil Lipman (postupně i s A. M. Sharp) pro děti různých věkových skupin. Jak už je popisováno výše, jednotlivé příběhy jsou sepsány tak, aby byly dětem blízké a vyvolávaly v nich různé otázky k zamyšlení. Ve všech příbězích vystupuje skupina dětí, které v běžném životě zažívají různé situace a zamýšlí se nad nimi.

Pro experimentální výuku je tedy potřeba najít vhodnou část filozofického příběhu, která by svým tématem alespoň částečně odpovídala učebním osnovám *Výchovy k občanství*.

Samozřejmě nejde nikdy přesně určit, jaké otázky bude daná část textu u žáků vyvolávat a jakým směrem se bude diskuse ubírat, pokud však bude vybraný příběh korespondovat s tématem probíraného učiva, mohla by práce s filozofickým příběhem prohloubit probírané téma. Podle klasického způsobu práce s příběhem by žáci navíc vybrali k diskusi takové téma, které je pro ně aktuálně nejvíce atraktivní, tudíž lze předpokládat i větší zapálení pro výuku.

Z nabízené edice příběhů programu FPD jsme vzhledem k věku žáků v experimentální skupině vybrali *Objev Harryho Stottlemeiera* a příběh s názvem *Lisa*, v následující části textu se pokusíme tyto příběhy zanalyzovat v kontextu propojenosti se vzdělávacím oborem *Výchova k občanství*, popřípadě s některými průřezovými tématy či *Etickou výchovou*, která se může s tímto oborem prolínat.

Objev Harryho Stottlemeiera je prvním ze série příběhů, jejichž cílem je rozvíjet myšlení dětí i dospělých, primárně byl však tento příběh vytvořen pro žáky pátých a šestých tříd. Tento příběh je tedy jakýmsi základem FPD staršího věku, jehož hlavním cílem je porozumět zásadám logického uvažování, ze kterého pak vychází i práce s navazujícími příběhy.

Příběh *Lisa*, původně určen žákům sedmých a osmých tříd, je zaměřen primárně na etické zkoumání, hlavním cílem je tedy vést žáky ke zvažování a promýšlení vlastních morálních hodnot. Formou otevřené skupinové diskuse lze totiž efektivněji přispět k rozvoji morální zodpovědnosti a morální inteligence.

Dalším příběhem ze série FPD, který navazuje na knihy *Objev Harryho Stottlemeiera* a *Lisu*, je příběh s názvem *Mark*, jehož autorem je jako u předchozích knih Mathew Lipman. Toto dílo je primárně určeno pro žáky devátých tříd a více se zde objevují společenskovední témata, pro potřebu diplomové práce však s tímto příběhem nebudeme pracovat, jelikož experimentální výuka bude probíhat v šestých třídách.

Jak už je zmiňováno v teoretické části, ke každému příběhu jsou vytvořeny manuály s doplňujícími činnostmi či náměty k zamyšlení. Tyto obsáhlé metodické příručky by měly být učitelům nápomocny k práci s příběhem a sloužit jako inspirace pro další náměty k rozvoji myšlenkových dovedností. Analýzu tedy provedeme z vybraných částí kapitol příběhu *Objev Harryho Stottlemeiera* a *Lisa*, zohledníme také metodické příručky s názvem *Filozofické zkoumání* a *Etické zkoumání*, které na vybrané příběhy navazují.

3.1 Objev Harryho Stottlemeiera

3.1.1 Kapitola devátá

V příběhu *Objev Harryho Stottlemeiera* je od deváté kapitoly jedním z hlavních témat vstávání při státní hymně. Všechno to začalo tím, že žák David se nepostaví při zpívání státní hymny v hodině hudební výchovy. David odmítá vstát, ale ani nedokáže říct, co ho k tomu vede, a nakonec ho paní učitelka posílá do ředitelny. Sám David je ze svého chování zmatený a snaží se svůj postoj panu řediteli přiblížit. Celé toto nedorozumění způsobil nedávný rozhovor Davida a jeho otce, který mu údajně vstávání při státní hymně zakázal.

Proč by ti zakazovali vstávat při státní hymně? „Kvůli jejich víře – kvůli naší víře.“ Táta mi to zrovna včera večer ukázal v Bibli. Ve dvacáté kapitole druhé knihy Mojžíšovy. Zakazuje se tam modloslužba. “ (...) Taky mi ukázal místo, kde bylo napsáno: ‚Nebudeš mítí bohů jiných přede mnou.‘ a řekl mi, že vstávat při hymně je jako klanět se nepravému bohu. “ (Lipman, 2012, s. 58)

Pan ředitel Davidovi vysvětluje, že státní hymna není ničím obrazem, ale symbolem, a to není totéž. Postavit se při hymně není stejné jako poklonit se Bohu. Postavení se je jen určité gesto, kterým člověk dává najevo úctu k tomu, co hymna symbolizuje, a tím je naše země.

„No, možná tím teda neuctíváme hymnu, ale možná to znamená, že tím uctíváme zemi, kterou hymna symbolizuje. Nejspíš tohle vadí mým rodičům. Říkají, že jediný, koho máme uctívat, je Bůh.“ (Lipman, 2012, s. 59)

Je zřejmé, že sám David přesně neví, jak se má k dané situaci postavit. Určitě nechtěl někoho pohoršit nebo demonstrovat neúctu k vlasti, pan ředitel si chce proto o této situaci pohovořit s ostatními žáky, aby se prostřednictvím různých názorů pokusil Davidovy myšlenky ujasnit. Vysvětluje tedy celé třídě, co zapříčinilo situaci v hodině hudební výchovy a přidává i svůj pohled na věc, tedy že hymna nemá s náboženstvím nic společného. Davidovy spolužáky téma velmi zaujalo a mají k tomu různé postřehy.

„Davide,“ řekla Mája tvrdě, „jsem si jistá, že se tvoji rodiče pletou. Je to přesně jak říká pan ředitel – vždyť u hymny si přece stoupá každý a nikomu to nevadí, tak proč bys ty nemohl udělat totéž?“

„*To, že něco dělají všichni, nebo skoro všichni, ještě neznamená, že to musí být správné,*“
odpověděl David. (Lipman, 2012, s. 60)

K tomu Mája podotýká, že vstávání při státní hymně upravují zákony státu a ty je třeba dodržovat. Davidovi rodiče však zase vnímají zákony boží jako nadřazené zákonům lidským, a tak se diskuse postupně ubírá k tomu, zda mají rodiče vždycky pravdu, nebo zda se taky mohou mýlit.

„*Já nevím,*“ *vložil se do debaty Dušan,* „*pletou se dospěláci vůbec někdy?*“

„*Bible říká, že své rodiče máme ctít,*“ *řekl David,* „*ctil bych je, kdybych s nimi nesouhlasil ohledně toho, co Bible říká, že máme dělat?*“ (Lipman, 2012, s. 60)

Na to reaguje pan ředitel a dodává, že záleží, jak si kdo Bibli vykládá. Každý, včetně Davidových rodičů, má právo na vlastní výklad Bible. A co se týče úcty k rodičům, domnívá se, že mít vlastní názor či dojít k jinému závěru nemusí znamenat neúctu k rodičům. Pan ředitel na závěr Davida pobízí k tomu, aby si o tomto problému s rodiči promluvil a další den si s nimi přišel popovídat o dané situaci do ředitelny.

V následujících kapitolách je téma vstávání při státní hymně neustále rozebíráno. Střídají se tu různé názory na danou situaci, jelikož nikomu toto téma není lhostejné. Navíc přidává na důležitosti fakt, že další den David nepřišel do školy, a dokonce se i mluví o přestupu Davida do jiné školy.

Téma výše popisovaných kapitol příběhu *Objev Harryho Stottlemeiera* má jistě mnoho společného s učivem vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*. Diskuse o státní hymně lze jednoznačně zařadit pod oblast *Člověk ve společnosti*, jejíž náplní je mimo jiné přiblížit žákům pojmy vlast či vlastenectví a seznámit je s účely státních symbolů. Žáci jistě lépe porozumí takovýmto pojmům, pokud budou mít možnost nad daným tématem přemýšlet a mluvit o něm.

Diskuse žáků se může ubírat i směrem k toleranci různých náboženských vyznání. Jistě se mnoho žáků při čtení vybraného textu zamyslí nad tím, co je to vlastně náboženství, kdo nebo co určuje, že se někdo stane věřícím, a tak podobně. Vlastní výklad Bible může být také pro žáky zajímavým tématem, diskuse se skutečně může rozvíjet do všech stran, tolerance náboženského vyznání může inspirovat k diskusi o odlišných názorech, chování či postoju k menšinám, v každém případě si žáci mohou uvědomit podstatu řešených

problémů a zamýšlet se nad tím z různých úhlů pohledů. Tato témata pak mohou sloužit k upevnění či prohloubení očekávaných výstupů, které jsou součástí RVP ZV. Žák:

- „objasní účel důležitých symbolů našeho státu a způsoby jejich používání,
- rozlišuje projevy vlastenectví od projevů nacionalismu,
- objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám,
- rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti.“ (RVP ZV, 2016, s. 57)

Téma této kapitoly lze jistě uplatnit i mezioborově, například v hodinách dějepisu či zeměpisu. Svým obsahem pak může být i součástí některých z průřezových témat, zejména *Osobností a sociální výchovy*, *Výchovy demokratického občana* a *Multikulturní výchovy*. Jak už je výše zmíněno, v následujících kapitolách se téma státní hymny opakuje, a proto je možné pro hodiny *Výchovy k občanství* využít části textů i z pokračování příběhu.

Předchozí kapitoly se týkají především logiky, která je ústředním tématem celého příběhu. Logické myšlení jako součást filozofie není do obsahu učiva RVP ZV zařazeno, základní myšlenkové dovednosti blízké logice, kterými by žáci měli disponovat, jsou obsaženy v klíčových kompetencích, a to zejména v kompetenci k učení a v kompetenci k řešení problémů. Domníváme se však, že formování logického myšlení je základním kamenem pro smysluplnou diskusi, a proto považujeme za přínosné, když žáci postupně projdou celým příběhem *Objev Harryho Stottlemeiera*. Jistě lze pro rozvíjení logického myšlení využívat i jakékoli jiné podněty, nemusí to být pouze předkládané příběhy, nicméně obsáhlé metodické příručky, které jsou součástí každého příběhu, považujeme za nenahraditelnou pomoc při formování myšlenkových dovedností, potřebných pro kvalitní diskusi žáků.

V další části diplomové práce přistoupíme k analýze vybraných kapitol Lipmanova příběhu s názvem *Lisa*, jehož hlavním úkolem je přiblížit dětem i dospělým základní etické principy. Ve vybraných třech kapitolách se pak navíc objevují i témata jako lidská práva, rodinné vztahy či dodržování zákonů.

3.2 Lisa

3.2.1 Kapitola první

Jedním z ústředních témat první kapitoly je zamýšlení se nad právy lidí a zvířat. Hlavní hrdinka tohoto příběhu je velmi zmatená kvůli tomu, že ačkoli si ráda pochutná na pečeném kuřeti, zabíjení zvířat lidmi se jí oškliví. Nikdy předtím se nad podobným tématem nezamýšlela, to až když byla přítomna rozhovoru svých kamarádů, kteří diskutovali o střílení přemnožených zvířat. Postupem diskuse se parta přátel dostala k úvahám nad tím, zda mají lidé právo zvířata zabíjet a kdo vlastně může určit, že je nějaký druh přemnožen?

„Myslivci na to mají právo,“ přisadí si Radek na Markovu adresu, „jsou na to zákony.“

„Právo? V Listině základních práv a svobod o střílení zvířat nic není,“ odpověděl Marek, „je tam jenom, že se člověk může bránit i se zbraní v ruce. Ještě mi řekneš, že můžou pořádat hony, na koho chtějí – třeba i na lidi. Jednou jsem viděl takový film ...“ (Lipman, 2011, s. 11)

Diskuse mladých lidí se dostává k velmi složitým otázkám, na které není jednoduché odpovědět. Z rozhovoru se vynořují obavy z toho, že pokud si člověk jednou zvykne zabíjet zvířata, nezastaví se ani u lidí.

„Když se můžou vybijet zvířata, protože někdo řekne, že je jich moc, tak proč nezabíjet lidi pod záminkou, že se přemnožili?“ (Lipman, 2011, s. 11)

V další části textu hlavní hrdinka Lisa toto téma neustále rozvíjí. Diskutuje se svými blízkými o tom, zda mají zvířata nějaká práva, a zajímá se i o práva dětí.

„Děti?“ zasmála se znovu Nad'a. „Ty jsou něco mezi dospěláky a zvířaty. Aspoň si to spousta lidí myslí.“

„Děti získají práva, když vyrostou,“ přidal se Dušan.

„Ale houby, člověk má práva od narození,“ nesouhlasil Marek, „má právo na to, aby jej někdo nakrmil a oblékl. Má právo na lékařskou péči a na vzdělání. Děti mají spousta práv.“ (Lipman, 2011, s. 12)

Lisa se v závěru kapitoly opět vrací k původnímu dilematu, dochází k myšlence, že pokud bude jíst zvířata, znamenalo by to nejspíš, že jí na zvířatech nezáleží. Domnívá se totiž, že naše jednání by mělo být v souladu s naším přesvědčením. U večere pak Lisa hrdě

odmítne svou porci hovězího, jenže v noci sejde do kuchyně a z lednice sní vše, na co přijde.

Ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství* se popisované téma první kapitoly dotýká zaprvé učiva oddílu *Člověk jako jedinec*. Lisiny úvahy nad požíváním masa může žáky přivést k zamyšlení se nad vlastním chováním a jednáním, popisované dilema může žáky přimět také ke sdílení vlastních problémů. Lisa je v příběhu velmi otevřená, netají se tím, že je ze svých myšlenek zmatená a není jí daná situace lhostejná. Prožívání, posuzování skutečnosti, sebe i druhých lidí, sebehodnocení, systém osobních hodnot, to vše může být podnětem pro diskusi o vnitřním světě člověka. Obsáhlá diskuse pak může žáka přivést k očekávaným výstupům:

- *„objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života,*
- *kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání,*
- *pěstuje zdravou sebedůvěru.“* (srov. RVP ZV, 2016, s.58)

Zadruhé, téma první kapitoly naráží na učivo oddílu *Člověk, stát a právo*. Parta kamarádů v příběhu rozebírá právní problematiku, což může žáky přivést k hlubšímu zamyšlení se nad tím, co je to právo, jaký má význam, kdo ho určuje a podobně. Téma se jistě hodí k diskusi o základních lidských právech, jejich ochraně, úpravám i poškozování. Na to navazuje i právní řád České republiky, orgány právní ochrany občanů a soustava soudů. Téma může navázat i na protiprávní jednání občanů, nebo se ubírat k otázkám o principech demokracie. V očekávaných výstupech pak žák:

- *„objasní výhody demokratického způsobu řízení státu pro každodenní život občanů,*
- *přiměřeně uplatňuje svá práva včetně práv spotřebitele a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí, posoudí význam ochrany lidských práv a svobod, rozumí povinností občana při zajišťování obrany státu,*
- *rozlišuje a porovnává úkoly orgánů právní ochrany občanů,*
- *rozpozná protiprávní jednání, rozliší přestupek a trestný čin, uvede jejich příklady.“* (srov. RVP ZV, 2016, s. 59)

Témata první kapitoly příběhu Lisa lze dále využít v učivu oblasti *Mezinárodní vztahy, globální svět*, neboť diskuse o přemnožení zvířat, či jak je v příběhu zmíněno „přemnožení lidí“, může přejít k řešení globálních problémů. Je možné, že diskuse se dotkne i takových problémů, jako je válka nebo terorismus, jelikož v příběhu zaznívají úvahy nad tím, za jakých okolností by mohlo dojít k zabíjení lidí. Tato témata jsou poměrně komplikovaná a není jednoduché najít jednoznačné řešení, právě proto je diskuse žáků vhodným nástrojem pro úvodní seznámení se s problémem a hlubší porozumění probíranému učivu. Diskuse tedy může přispět k takovýmto výstupům žáka:

- „*uvede příklady některých projevů globalizace, porovná jejich klady a zápory,*
- *uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky pro život lidstva,*
- *objasní souvislosti globálních a lokálních problémů, uvede příklady možných projevů a způsobů řešení globálních problémů na lokální úrovni – v obci, regionu,*
- *uvede příklady mezinárodního terorismu a zaujme vlastní postoj ke způsobům jeho potírání, objasní roli ozbrojených sil ČR při zajišťování obrany státu a při řešení krizí nevojenského charakteru.“* (srov. RVP ZV, 2016, s. 61)

Na závěr je vhodné doplnit, že témata první kapitoly korespondují i se vzdělávacím oborem *Etická výchova* a téměř se všemi průřezovými tématy, zejména pak s *Osobnostní a sociální výchovou, Výchovou demokratického občana* i *Výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech*.

3.2.2 Kapitola patnáctá

Pro další analýzu jsme z příběhu Lisa vybrali patnáctou kapitolu s názvem Zoo, jejímž hlavním tématem jsou rodinné vztahy. Lisina kamarádka Míla se totiž po dlouhé době setkává se svým dědečkem, se kterým do té doby neměla možnost navázat vřelý vztah. Dokonce si nebyla jistá tím, jak má svého dědu oslovovat.

Když dědeček vyšel z jejího bývalého pokoje, Míla vyhrkla: „Nevím, jak ti mám říkat.“

Usmál se: „Říkali mi už všelijak, takže je to docela jedno. Co by se líbilo tobě?“

Míla na něj jen mlčky hleděla. Věděla, že to není moc zdvořilé, a hrozně se styděla, ale nedokázala ze sebe vypravit ani slůvko.

„Co třeba ‚dědečku‘?“ navrhnul.

Tohle jí vůbec nenapadlo. Líbilo se jí to. (Lipman, 2011, s. 76)

Míla s dědečkem začala trávit více času a postupně se jejich vztah prohlubuje. Velice zajímavá je pro Mílu představa generace předků, uvědomuje si, že každý má své rodiče, ti zase svoje rodiče a tak dále. Míla také poznává, že mají s dědečkem mnoho společného a že se od něj může učit spoustě zajímavých věcí. Často také myslí na babičku, kterou už dlouho neviděla a o níž nemá žádné informace.

„Dědečku,“ zeptala se mnohem hlasitěji a vůbec ne tak nenuceně, jak původně chtěla, „kde je, kde je babička?“ Jelikož dědeček hned neodpověděl, neudržela se a dodala: „Ona umřela?“

Dědeček vypadal zaraženě. „Myslel jsem, že to víš!“ řekl také ne zrovna nejklidnějším tónem. „Myslel jsem, že ti to rodiče řekli!“

„Co mi měli říct?“

„Že jsme se – babička a já – rozvedli.“ (Lipman, 2011, s. 78)

Míla je touto informací zaskočena, dědeček jí vysvětluje důvody, proč se s babičkou nechali rozvést a dodává, že jsou přesto dobrými přáteli. Babička se podruhé vdala za muže o deset let mladšího a je spokojená. Tento fakt však Lisa nemůže pochopit, jednak nerozumí tomu, že se babička ve svém věku znovu vdala, a jednak je zmatená z věkového rozdílu manželů. Všechny tyto myšlenky se jí honí hlavou a řeší je i se svou kamarádkou Lisou.

Lisa maličko našpulila rty: „Je něco špatného na tom, když si muž vezme mladší ženu?“

„Jasně že ne.“

„Tak proč by mělo být něco špatného na tom, že si žena vezme mladšího muže?“

„Prostě protože je to špatné – proto.“

Lisa zavrtěla hlavou: „To nechápu. Když to jde na jednu stranu, přece by to mělo jít i opačně.“ (Lipman, 2011, s. 79)

Míla s kamarádkou Lisou tedy diskutují o tom, proč by věk měl v tomto ohledu někoho omezovat. Pozastavují se také nad tím, zda je přirozené, aby manželky měly mladšího muže. Podle Lisy má totiž žena stejné právo jako muž, vzít si koho chce, a věk v tomto případě nehraje roli. Tímto argumentem přichází závěr kapitoly, jenže Míla na rozdíl

od Lisy bude muset ještě nějakou dobu nad popisovanými tématy přemýšlet, jelikož pro ni není vyřešení této situace úplně jednoznačné.

Všechna tato témata patnácté kapitoly příběhu *Lisa* lze využít k prohloubení učiva vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*, a to především v oblasti *Člověk ve společnosti*, neboť právě sem spadají témata týkající se rodinných vztahů či genderové nerovnosti. Míla v příběhu dokazuje, že vzájemným dialogem je možné odbourat bariéry, které vztah s dědečkem narušovaly. Komunikace se tedy v této části textu jeví jako vhodný prostředek ke zkvalitňování a upevňování vztahů. Žáci se mohou v souvislosti s tímto tématem dotknout i myšlenek o úctě ke starším lidem, hledat spojitosti mezi mladými a seniory či nacházet prvky, které by se mohli od starších lidí učit.

Míla se v příběhu dozvídá o rozvodu dědečka a babičky a není pro ni jednoduché se s takovou situací smířit. Podobný příběh mohou zažívat i někteří žáci, a proto je vhodné dát žákům možnost o nelehké události pohovořit. Rozhovor může navázat i na jiné situace či problémové konflikty v mezilidských vztazích, záleží na žácích, které téma je pro ně zrovna aktuální.

Téma příběhu navazuje i na rozdílnost mezi lidmi, a to konkrétně na věkovou rozdílnost a nerovné postavení mužů a žen. Díky diskusi se však žáci mohou přiblížit k nejrůznějším nerovnostem ve společnosti. Vzhledem ke všem výše popisovaným tématům se žák může prostřednictvím FPD přiblížit k těmto očekávaným výstupům:

- „*uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem,*
- *objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám,*
- *posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci.“* (srov. RVP ZV, 2016, s. 57)

Téma patnácté kapitoly příběhu *Lisa* opět přesahuje vzdělávací obor *Výchova k občanství* a lze ho uplatnit v souvislosti s nejrůznějšími oblastmi výchovy a vzdělávání. Jednoznačně je možné využít tuto část textu při výuce *Etické výchovy*, z průřezových témat pak na toto téma navazuje zejména *Osobnostní a sociální výchova*.

3.2.3 Kapitola šestnáctá

Další vybraná část textu z příběhu *Lisa* pojednává mimo jiné o smysluplnosti vyhlášek a zákonů. V šestnácté kapitole Lisa vzpomíná na okamžiky, kdy byla ještě malé dítě. Dovedly ji k tomu okolnosti, když s tatínkem shrabávala listí na zahradě. Tatínek totiž Lise vyprávěl, jak jako malý kluk s rodinou pálili shrabané listí a opékali v něm brambory. Lisa by si opékání brambor či jablek také ráda vyzkoušela, to však u nich na zahradě není možné.

„A namohli bysme...?“ začala váhavě.

„To nepůjde,“ odpověděl tatínek. Nebylo těžké uhadnout, na co se chce zeptat. „Pálení listí zakazuje místní vyhláška. Moc to znečišťuje vzduch.“

„Možná, že kdybyste nedělali všechny ty táboráky a nepekli si jablka, nebyl by dnes vzduch tak špinavý,“ rýpla si Lisa. (Lipman, 2011, s. 81)

Během večera pak Lisa o místní vyhlášce přemýšlí. Nedomnívá se, že by byla špatná, rozumí totiž dobře důvodu, proč je vyhláška zavedena. Pálení listí znečišťuje vzduch, to Lisa považuje za pravdivé, jen si není úplně jistá tím, co by se dělo, kdyby taková vyhláška nebyla zavedená.

„To listí bysme neměli pálit kvůli tomu, co to má za následek, nebo kvůli té vyhlášce?“

Tatínek svraštil obočí: „Můžeš mi to zopakovat?“

„No... co kdyby žádná taková vyhláška nebyla. Když vezmeš v potaz dobro všech, a nejen svoje vlastní, stejně bys listí nepálil, protože by to nakonec ublížilo všem. (Lipman, 2011, s. 83)

Lisa tedy uvažuje nad tím, zda by se listí nemělo pálit kvůli tomu, že to nařizuje vyhláška, nebo kvůli tomu, co má pálení za následek. Lisa se se svými myšlenkami svěřuje svému tatínkovi a ten je po chvíli uvažování přidá ještě další otázky k zamyšlení.

„Neposuzujeme třeba i zákony a pravidla podle toho, co mají za následek? Nedalo by se třeba říct, že mít vyhlášku, co zakazuje pálit spadané listí, je v důsledku pro všechny lepší než takovou vyhlášku nemít?“ (Lipman, 2011, s. 83)

Lisa je z tolika otázek zaskočená a připadá si bezradně. Šestnáctá kapitola tak nabádá k přemýšlení nad zavedenými pravidly, avšak končí s nevyřešenými otázkami, na které není jednoduchá odpověď a je na každém, jak k danému problému přistoupí.

Popisovaný text příběhu *Lisa* se ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství* z části dotýká oblasti *Člověk ve společnosti*. Místní vyhláška, která je ústředním bodem šestnácté kapitoly, nabádá k zamyšlení nad potřebou dodržovat určitá pravidla chování. V tomto kontextu je důležité si uvědomit, jaké instituce pravidla zadávají a zda jsou pro nás potřebná či nikoliv. Vypovídá to o určitých principech lidského soužití, neboť dodržování pravidel nebo zákonů se odvíjí od stavu společnosti. Díky diskusi na toto téma mohou dovednosti a vědomosti žáka korespondovat s očekávaným výstupem:

- *„posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci.“ (RVP ZV, 2016, s. 57)*

Další oblastí, která může navázat na šestnáctou kapitolu příběhu *Lisa*, je *Člověk, stát a právo*. Přemýšlení nad smyslem vyhlášky může žáky přivést k diskusi o úkolech institucích státní správy a samosprávy. To se může dotknout i učiva o demokratickém způsobu rozhodování a řízení státu či významu voleb do zastupitelstev. Diskuse se může ubírat směrem k porušování předpisů a protiprávního jednání, a tak je možné tematicky navázat na význam a funkce právního řádu České republiky. Znečišťování ovzduší pak může žáky zavést k diskusi o dodržování lidských práv a jejich ochraně. Z celkového pohledu lze tématem šestnácté kapitoly u žáka prohloubit tyto dovednosti a vědomosti:

- *„rozlišuje a porovnává úkoly jednotlivých složek státní moci ČR i jejich orgánů a institucí, uvede příklady institucí a orgánů, které se podílejí na správě obcí, krajů a státu,*
- *objasní výhody demokratického způsobu řízení státu pro každodenní život občanů,*
- *vyloží smysl voleb do zastupitelstev v demokratických státech a uvede příklady, jak mohou výsledky voleb ovlivňovat každodenní život občanů,*
- *přiměřeně uplatňuje svá práva včetně práv spotřebitele a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí, posoudí význam ochrany lidských práv a svobod,*
- *dodržuje právní ustanovení, která se na něj vztahují, a uvědomuje si rizika jejich porušování,*
- *rozlišuje a porovnává úkoly orgánů právní ochrany občanů, uvede příklady jejich činnosti a spolupráce při postihování trestných činů.“ (RVP ZV, 2016, s. 60)*

Téma diskuse se může ubírat i směrem k ochraně životního prostředí, jelikož vyhláška je v příběhu zavedena kvůli znečištění ovzduší, které způsobuje pálení listí. Z toho důvodu je možné příběh využít i ve vyučování průřezového tématu *Environmentální výchova* či *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*.

4 EXPERIMENTÁLNÍ VÝUKA

Cílem této práce je ověření využití programu FPD v hodinách *Výchovy k občanství* tak, aby byly naplněny cíle vyučovacího předmětu. V teoretické části je popisován současný stav vzdělávání v České republice s důrazem na klíčové kompetence a cíle vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*, následuje představení programu FPD a jeho potencionální přínos ve výchově a vzdělávání. První oddíl praktické části pak předkládá analýzu vybraných příběhů, které je možné využít pro aplikování zmiňovaného programu při výuce *Výchovy k občanství*.

V nadcházející části se pokusíme přiblížit průběh experimentální výuky, která byla v rámci diplomové práce realizována. Tento experiment by měl ověřit, do jaké míry je využití programu FPD v běžné výuce funkční a jakým dílem přispívají témata příběhů k naplňování cílů *Výchovy k občanství*. Z experimentu jistě vyplynou mnohé pozitivní momenty i úskalí, v našem zájmu je takové situace okomentovat a případně doplnit další varianty řešení problému.

4.1 Příprava experimentu

Pro spolupráci na experimentu jsme navázali kontakt s učitelkou předmětu občanská výchova na Církevní základní škole v Českých Budějovicích. S cílem naší práce byl seznámen i zástupce ředitele, který k realizování experimentální výuky neměl žádné připomínky. Po společné domluvě jak s učitelkou, tak se zástupcem ředitele, byli pro experiment vybráni žáci šestého ročníku, respektive dvě paralelní třídy žáků ve věku od 11 do 12 let. Paralelní třída byla pro tento experiment výhodou, jelikož tak bylo možné porovnávat aplikování stejného tématu ve dvou třídách žáků přibližně stejného věku. Podstatný moment při výběru ročníku hrál také obsah učiva, který bylo nutné dodržet v rámci osnov školního vzdělávacího programu. Jelikož žáci šestých tříd tehdy dokončovali učivo týkající se úvodu do práva, vyhodnotili jsme tento ročník jako nejvhodnější pro plánovanou experimentální výuku.

Z výše popisovaných analýz Lipmanových příběhů jsme tedy pro výuku v šestých třídách vybrali část textu¹² z první kapitoly příběhu *Lisa*, protože se témata nejvíce shodovala

¹² Text, který byl použit pro experimentální výuku je uložen v příloze I

s probíraným učivem. Byli jsme si však vědomi toho, že vybraná část textu může u žáků asociovat různá témata, a tím pádem by se diskuse ubírala jiným směrem. Tento moment považuje program FPD za přirozený, žáci by měli řešit témata, která jim v daný moment přijdou nejzajímavější, proto je také velmi komplikované tento program aplikovat v běžné výuce, neboť nelze zaručit, jakých témat se diskuse bude dotýkat. V kapitole 2.6 je již popisován klasický průběh hodiny FPD, dovolíme si však znovu připomenout, že na základě předloženého textu si téma diskuse vybírají žáci sami. Žák nebo skupina žáků nejdříve formulují otázky, na které by prostřednictvím diskuse chtěli najít odpověď, posléze se hlasuje o nejatraktivnější otázku, která se stává ústředním tématem hodiny. Pokud je otázka zodpovězena či jsou žáci se svým řešením problému spokojeni, je možné přistoupit k další otázce v pořadí, dokud se nevyčerpají všechny náměty.

Pro případ, že by si žáci při experimentální výuce vybrali téma zcela mimo oblast společenskovedních předmětů, jsme uvažovali o úpravě klasického postupu, který by pomohl tématu blízká občanské výchově vyselektovat. Žáci by sami vybrali z formulovaných otázek ty, které by bylo vhodné rozebírat o hodinách občanské výchovy. Méně vhodné otázky by pak bylo možné zodpovědět v jiných předmětech, či je využít při zbytkovém času ve výuce. V žádném případě by však autoři méně vhodných otázek pro občanskou výchovu neměli nabýt dojmu, že jsou jejich myšlenky nepodstatné a že nemá smysl se jimi zabývat. Při realizování tohoto experimentu jsme však nakonec tuto úpravu klasického postupu nevyužili.

Žáci šestých tříd byli seznámeni s cílem experimentu a měli možnost se rozhodnout, zda chtějí být jeho součástí. Prostřednictvím dopisu byli s experimentem seznámeni i rodiče žáků, kteří svým podpisem potvrdili souhlas se zpracováním získaných dat pro účely diplomové práce. Jak ze strany rodičů, tak ani od žáků nebyly zaznamenány námitky k provedení experimentu a výuky se pokaždé zúčastnili všichni žáci, kteří byli daný den ve škole přítomni. Třída 6. A čítá 28 žáků a 6.B celkem 27 žáků, při experimentu však nikdy nebyl ve třídě plný počet žáků, ten se pohyboval kolem 22-26 žáků

Pro experimentální výuku byly vymezeny tři vyučovací hodiny v každé třídě a jelikož je časová dotace občanské výchovy vymezena na jednu hodinu týdně, experiment probíhal pravidelně jednou týdně v každé třídě po dobu tří týdnů. Domníváme se, že spojení třech vyučovacích hodin do jednoho dne by mělo pro program FPD větší efekt, nicméně jsme chtěli zachovat zadání diplomové práce a experiment aplikovat do běžné výuky, to

znamená, že jsme nijak nechtěli narušovat obvyklý chod školy. K výhodám a nevýhodám časové dotace zvolené pro tento experiment se budeme věnovat v dalších kapitolách.

Experiment probíhal v klasických třídách s běžným vybavením a tradičním uspořádáním lavic, což pro diskusi není úplně ideální. Na začátku každé hodiny bylo tedy potřeba lavice v učebnách přeorganizovat a z židlí vytvořit kruh, který je pro aplikovaný program vhodnější. K zaznamenání dat byla použita jedna kamera, která staticky snímala třídu z jednoho místa a tři diktafony zaznamenávající rozhovory z různých míst v místnosti. Pořízené nahrávky byly dále přepisovány do textového dokumentu pro následné vyhodnocení výuky. Během vyučování byli v učebně přítomni žáci, učitelka občanské výchovy a autorka diplomové práce, která tento experiment lektorovala, respektive vykonávala funkci facilitátora.

Poté, co byly popsány formálních záležitostí přichází na řadu komentář k přípravě na experimentální výuku. Text k diskusi pro daný ročník byl již vybrán, a tak následoval rozvrh činností do konkrétních vyučovacích hodin. Jelikož byla časová dotace pro každou třídu určena na tři vyučovací hodiny, které neprobíhaly v celku, nýbrž byly rozděleny na tři samostatné jednotky probíhající po dobu třech týdnů, muselo být rozvržení klasického programu FPD pozměněno. Přesněji řečeno, klasická hodina, tak jak je popisována v teoretické části, musela být rozdělena na tři části a poupravena tak, aby chod programu byl co nejefektivnější.

Na první hodinu bylo naplánováno seznámení žáků s vybraným příběhem, společné přečtení textu a zamyšlení se nad textem. Žáci pracovali nejprve samostatně, později ve dvojicích či ve skupinkách, formulovali otázky a zapsali jejich znění na tabuli. Dalším postupem mělo být případné vysvětlení otázek a tajné hlasování pro výběr nejatraktivnější otázky. Tajným hlasováním je míněno zvedání ruky při lektorovu přečtení favoritní otázky; žáci hlasují se zavřenýma očima a mají možnost využít dva hlasy. Předpokladem bylo, že se dále než k hlasování během první hodiny nedostaneme, pokračování bylo tedy naplánováno až na další vyučovací hodinu¹³.

Pro druhou hodinu byla již naplánována samotná diskuse k vybrané otázce. Na vědomí bylo bráno, že diskuse k tématu, které je vybráno týden před tím, nemusí být tolik atraktivní. Z toho důvodu je doporučováno na začátku navazující hodiny vybraný text

¹³ Podrobnější časový rozvrh 1. hodiny k nahlédnutí v příloze II

znovu společně přečíst, aby byl připomenut děj příběhu nebo požádat autora vybrané otázky o přiblížení kontextu myšlenky. Pro případ neplynulé diskuse bylo připraveno zařazení krátkých cvičení¹⁴ z metodické příručky *Etické zkoumání*, která svým obsahem odráží příběh knihy Lisa a dokáže svou strukturou prohloubit řešený problém, či podívat se na diskutované téma z jiného úhlu pohledu. Vývoj diskuse nelze dopředu příliš dobře určit, stěžejní bylo především to, aby se diskuse žáků příliš neoddalovala od společensko-vědního obsahu a aby byly během dialogu dodržovány základní principy programu FPD. V závěru druhé hodiny byla také naplánována reflexe, při které by žáci měli zhodnotit, jak se jim diskuse dařila a co eventuálně do příště pozměnit, aby byla výuka hodnotnější.

Průběh závěrečné třetí hodiny experimentální výuky nebyl, stejně jako u druhé hodiny, striktně stanoven. Pro pokračování experimentu byly připraveny tři možnosti. První z variant bylo pokračování v diskusi, a to v tom případě, pokud by některé myšlenky z minulé hodiny byly nedořešeny a žáci by měli zájem na ně navázat. Další možností bylo přejít k další otázce v pořadí, pro kterou bylo hlasováno v úvodní hodině. Poslední variantou bylo využít pro zpestření cvičení z metodické příručky, jak již bylo popisováno ve druhé hodině. Bylo předpokládáno, že průběh závěrečné části experimentální výuky bude určen na základě domluvy mezi žáky a facilitátorem.

Podle takto připraveného rozpisu byla následně experimentální výuka realizována. Rozvržené činnosti probíhaly víceméně podle plánu, konkrétní podobu či případné odchylky od plánovaného programu se pokusíme přiblížit v další části textu.

4.2 Analýza experimentu

Nyní rozebereme průběh jednotlivých vyučovacích hodin experimentu a okomentujeme konkrétní momenty, které se během výuky udály. Cílem není detailně popsat přesný průběh experimentu, ale spíše vyzdvihnout určité situace, které pro tuto práci považujeme za důležité. V první fázi se zaměříme na představení otázek vycházejících z filozofického textu a porovnáme, jak korespondují s tématy občanské výchovy. Dále posoudíme, zda se tato témata stala ústředními body diskuse a zhodnotíme, do jaké míry byla diskuse prospěšná při naplňování cílů vzdělávacího oboru Výchovy k občanství.

¹⁴ Konkrétní připravená cvičení k nahlédnutí v příloze III

Hned na samém úvodu je nevyhnutelné zmínit se o uspořádání lavic v učebnách. Jak už bylo několikrát napsáno výše, pro filozofický dialog je nejvhodnější organizovat místa k sezení pro žáky tak, aby na sebe všichni dobře viděli. Ve většině učeben, bohužel tomu bylo tak i v popisované třídě, je klasické uspořádání lavic, a tak bylo nutné před každou hodinou lavice přeorganizovat. Někdy se podařilo společně s žáky vytvořit místo k sezení během přestávky, toto řešení však nepovažujeme za zcela ideální, neboť je tak žákům ubírán volný čas mezi vyučovacími jednotkami. Dalším řešením bylo uspořádat třídu na začátku vyučovací hodiny, na úkor času vymezeného pro realizaci experimentu. Popisování tohoto dilematu se může jevit jako banální, smyslem je především poukázat na časovou tíseň, která ovlivňovala chod samotného experimentu. Uspořádání tříd a týdenní dotaci předmětu občanská výchova považujeme za nepříliš příznivou pro aplikování programu FPD do běžné výuky. V ideálním případě doporučujeme pro uskutečnění filozofické diskuse dvě na sebe navazující vyučovací hodiny.

Přejdeme zpátky k popisované hodině. Po uspořádání lavic do požadovaného útvaru započala experimentální výuka. Žáci byli od začátku hodiny pro věc zaujati, nicméně se domníváme, že velkou měrou se na tom podílela změna prostředí, nový lektor i přítomnost nahrávacích zařízení.

Při formulování otázek žáci nebyli ostýchaví, radili si mezi sebou i s facilitátorem. Žáci neměli pro vymýšlení otázek striktně určené hranice, bylo jim pouze doporučeno, aby vymysleli takovou otázku, pokud možno filozofickou, na kterou by bylo o hodinu občanské výchovy zajímavé hledat odpověď. Některé myšlenky se skutečně příliš vzdalovaly od původního textu, zřejmě protože nebyly ve vymýšlení kladeny žádné meze a někteří se touto formou snažili o pobavení svých spolužáků, přesto dokázali žáci vytvořit řadu zajímavých otázek:

1. Proč se zabíjejí zvířata pro KFC?
2. Proč jí zvířata (Lisa), když je chrání?
3. Sedli byste si na morče, kdyby vám za to dali 20 milionů?
4. Proč je v KFC dražší zmrzlina než v McDonald, když je politá karamellem?
5. Proč se zabíjejí zvířata?
6. Proč se zvířata začala zabíjet pro jídlo?
7. Proč se jí posmívali, že jí zvířata, když je jedí i oni sami?
8. Měla by mít zvířata svá práva?

Některé otázky se na první pohled mohou zdát jako bezpředmětné či pro daný moment nepoužitelné, při bližším představování otázek autory však původní myšlenky dostávaly nový rozměr:

Žák č. 1 (dále Ž1): Proč se zabíjejí zvířata pro KFC?

Facilitátor (dále F): Můžeš k tomu dát nějaký komentář?

Ž1: Kuřata jsou strašně dobrý, ale přitom se mají zabíjet! Protože, no to zákulisí zabíjení je prostě strašný, jakože ty množírny a tak.

F: Dalo by se říct, že to není jen o KFC, ale celkově o zabíjení kuřat pro jídlo? Můžeme takhle tu otázku chápat?

Ž1: Jo.

Další ukázka se týká vysvětlení otázky č. 4, ve které se původně řeší cena zmrzliny řetězců rychlého občerstvení, následně autor otázky posouvá svou myšlenku dál, a tím se stává pro filozofickou diskusi vhodnější:

F: O čem bychom diskutovali?

Ž2: No že věci, když jsou úplně stejný, všechno může být políty karamellem, to je úplně jedno, tak že někde je to dražší a někde levnější. Přitom je to úplně stejný.

F: Myslíte si, že je to otázka k filozofování? Že někde je zmrzlina dražší a jinde levnější? Zkusme někdo hned odpovědět na tuhle tu otázku.

Ž3: Byznys. Oni chtěj prostě více vydělat!

Ž2: Ale já jsem to myslel tak, že v nějaké zemi, třeba v Africe a tady v Česku, tak tady toho máme, jakože hodně za malou cenu a tam toho maj málo za strašně velkou cenu.

Při následném představování vymyšlených otázek bylo velmi obtížné žáky usměřňovat, neboť velké množství z nich mělo potřebu se k daným otázkám vyjádřit. Z toho usuzujeme, že témata byla pro žáky zajímavá a formulované otázky jim nebyly lhostejné. Pro ilustraci nabízíme ukázku z diskuse, která se rozvinula na základě představení otázky č. 5:

Ž4: Ježiš, to je otázka!

Ž5: Jakože jen kvůli tomu jídlu, jenom. Ty zvířata jsou zdravá, nic jim není a jen kvůli tomu je zabijou.

F: Otázka je krátká, zní docela jednoduše, ale zároveň je dost obsáhlá. O tom bychom mohli mluvit hodně dlouho.

Ž4: Já bych zase řekla, že tahleto otázka je úplná kravina, protože jako jsou zvířata, který jsou pro to určený, tak jako nepůjdu a nezabiju psa, abych ho snědla. Prase, a nebo kuře jsou k tomu vlastně určený.

(...)

Ž6: A kde bereš tu jistotu, že život toho psa má větší cenu než život toho prasete?

Ž4: To je přece logický, to prase je pro to chovaný a ten pes, ty chováš psa proto, abys ho pak zabila a snědla?

F: Omlouvám se, že to stopnu, ale třeba si pak tuhle otázku vybereme a budeme ji řešit. Ale abychom stihli všechno projet, musíme pokračovat dál. Děkuji moc za diskusi.

Prostřednictvím hlasování byla k diskusi vybrána otázka č. 5: Proč se zabíjejí zvířata?¹⁵ Formulované otázky, včetně té vítězné, se víceméně shodovaly s předpokládaným očekáváním, které jsme si stanovili na základě výše popsané analýzy příběhu. Domníváme se, že všechny formulované otázky by bylo možné pro výuku občanské výchovy využít, vždy totiž záleží tom, jakým směrem se bude diskuse k danému tématu ubírat.

Ve druhé skupině vyvolal vybraný text také mnoho zajímavých myšlenek. Některé byly podobné těm z předchozí skupiny, jiné byly zase naprosto odlišné. Rozmanitost otázek si následně představíme:

1. Proč tam je Harry Potter?
2. Proč je to vůbec zajímavé?
3. Co jiného mají myslivci dělat, když se zvířata přemnoží?
4. Proč Michal vykřikoval po celé třídě, že Lisa jí mrtvé kuře?
5. Proč se zvířata střílí kvůli přemnožení a lidé ne? Lidi jsou vlastně taky přemnožení!
6. Proč se lidi naučili jíst maso, když v dnešní době je víc možností?
7. Proč se zvířata jedí?
8. Proč zabíjet zvířata za přemnožení a lidi se nezabíjí, kdyby se přemnožili?
9. Proč je právo zabíjet lidi jen ve válce?

K některým otázkám se nyní vrátíme a podáme komentář k nejasným formulacím. Ani v tomto případě se formulování otázek neobešlo bez recesistů, příkladně otázka č. 1 byla

¹⁵ Výsledky hlasování k nahlédnutí v příloze IV

prvotně vybrána hlasováním pro diskusi, nicméně sám autor uznal, že tato otázka v sobě neskrývá potenciál pro diskusi, a tak bylo možné posunout se dál.

Otázka č. 2 byla svým způsobem také velmi zajímavá, autorka se zamýšlela nad tím, proč vlastně postavy z příběhu řeší tak složité problémy, se kterými sami nic nezmůžou:

Ž1: Proč je to zajímavá, když s tím jako nemaj nic společného, když jsou to prostě jen děti.

Ž2: A navíc s tím nemůžou nic udělat.

Ž1: Oni prostě nemůžou měnit zákony, tak nevím, proč je to zajímavá.

Autorka čtvrté otázky byla nespokojená s tím, jak se Michal v příběhu k Lise zachoval, když se dozvěděl, že má ráda kuřecí maso:

Ž3: Mohl si to nechat pro sebe, nemusel to vykřikovat, když už se to teda dozvěděl.

F: Tím myslíš, že to mohlo Lise nějak ublížit?

Ž3: Mohlo jí to vadit.

Pátá a osmá otázka měla společnou myšlenku, zabývají se tím, proč se lidé nezabíjejí kvůli přemnožení. Pro ilustraci přidáváme malou ukázkou toho, jak žáci o daném problému uvažují:

Ž4: Jako chápu to, že by to dělalo problémy, kdyby se zvířata přemnožila, ale lidi vlastně taky dělají problémy.

Domníváme se, že znění dalších otázek je jednoznačné a nepotřebují komentář. Při hlasování byla vybrána otázka č. 9: *Proč je právo zabíjet lidi jen ve válce?* V další hodině byl pak prostor diskutovat o otázce č. 5: *Proč se zvířata střílí kvůli přemnožení a lidé ne? Lidi jsou vlastně taky přemnožení!*

Stejně jako u předchozí skupiny žáků témata formulovaných otázek korespondují s obsahem učiva vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*. U většiny otázek je to jednoznačné, u některých méně, v každém případě se domníváme, že diskuse žáků na tato témata by byla v hodinách občanské výchovy přínosná. Zda byla diskuse přínosná v konkrétních hodinách experimentální výuky, přiblížíme v další části textu.

Během druhé a třetí hodiny byl v obou třídách vymezen prostor pro diskusi, která byla pro zpestření místy proložena činnostmi z metodických příruček a dalšími podobnými aktivitami vycházející z programu FPD. Nyní se pokusíme popsat, jaká společenskovední

témata byla v diskusi rozvíjena, pro přiblížení použijeme i krátké citace žáků, které během výuky zazněly.

Ve třídě 6.B, kde byla ústředním tématem otázka *Proč se zabíjejí zvířata*, diskutovali žáci v první polovině o tom, že zvířata jsou především potravou pro lidi, a proto jsou za tímto účelem zvířata zabíjena. Skupina měla na věc rozdílné názory, někteří tvrdili, že existují zvířata, která jsou jednoduše chována pro maso, a tudíž je jejich porážka přirozená, jiní zase zastávali postoj, že lidé maso nemusí vůbec konzumovat.

Ž1: Z jedné krávy se nají méně lidí než z jednoho pole. Není třeba chovat zvířata pro maso.

Ž2: Zelenina se může jíst, ale nejsou tam nějaké věci, co jsou v tom masu. Není nezbytný jíst maso, ale museli bychom sníst hodně zeleniny.

Ž3: Ale musíme vzít život krávy, a ty zelenině to tolik nevádí, protože je to rostlina.

Ž4: Maso je potřebný k životu, ale můžeme bez toho žít.

Ž2: Kdyby se jedla jenom zelenina, tak se jí spotřebuje víc, než když budeme jíst maso a zeleninu. A hlavně kráva má víc skleníkových plynů se mi zdá.

F: Je tedy potřeba chovat zvířata na maso?

Ž2: Je to lepší varianta toho než jíst mraky zeleniny.

Od porážky zvířat kvůli masu se následně diskuse posunula dál, byly udávány další případy, kdy lidé zvířata zabíjejí. Žáci zmínili zabíjení zvířat pro kůži či lov zvěře jen tak pro zábavu, z toho tedy vyplynulo, že zvířata se zabíjejí pro užitek člověka. Na tento argument navázali další žáci s tím, že některá zvířata se musejí zastřelit, aby neohrožovala život lidí či dalších zvířat:

Ž5: Když šelma bude zabíjet zvířata, která jsou chráněná, tak je jasné, že se musejí zabíjet (ty šelmy).

(...)

Ž6: To je jasné, prostě ta šelma se musí zabít, aby nezabíjela další zvířata.

Ž7: Právě že v Česku jsou nejvíce ohrožený právě ta zvířata, jako ty šelmy, ty jsou tady nejvíce vyhubený, přemnožený jsou srnky a tak, takže zrovna ty šelmy by se měly spíš chránit.

Během hodiny proběhla i krátká aktivita, která byla inspirovaná kontroverzní otázkou z první hodiny. Každý z žáků se měl rozhodnout, zda by si za 20 milionů sedl na morče. Třída se rozdělila zhruba rovnoměrně na dvě poloviny, z nichž každá zastávala opačný

názor. Úkolem žáků bylo zdůvodnit, proč zaujali právě takové stanovisko. Někteří žáci argumentovali tím, že morče by stejně jednou zemřelo, že je jich na světě spousta a případně si můžeme koupit morče nové. Na druhé straně žáci oponovali tím, že život zvířete se nedá vyčíslit penězi a že každé zvíře má city, a proto by si na morče nikdy schválně nesesdli. Pro ukázkou tvořivého myšlení žáků nabízíme citaci dívky, která zaujala originální postoj a nezařadila se do žádné skupiny:

„Já myslím, že obě dvě strany jsou extrém, takže já jsem pro něco mezi, takže bych si třeba v polosedu na něj sedla, aby neumřel a já bych dostala peníze, takže by to bylo dobrý pro mě i pro to morče.“

Tato aktivita byla zavedena spíše pro rozptýlení žáků a odlehčení tématu, nicméně se domníváme, že rozbor jednotlivých argumentů a následná diskuse o konkrétních zdůvodněních by byla zajímavá a mohla by být využita při řešení etických problémů.

Další hodina již byla celá vystavěná na základě cvičení z metodické příručky. Jednalo se o sled otázek, na které žáci měli postupně odpovídat a zároveň je rozvíjet k další diskusi. Cílem tohoto cvičení bylo přimět žáky k zamyšlení nad tím, zda mají zvířata také svá práva. Žáci se například vyjadřovali k tomu, jestli je správné zabít zvíře, které nás nijak na životě neohrožuje, dále zvažovali, v čem jsou zvířata jiná než lidé, aby to byl dostatečný důvod pro to, abychom je zabíjeli. Závěrem došlo i na takové otázky, jejichž hlavní myšlenkou byla diskuse o tom, zda je dobrá chuť masa dostačujícím důvodem k jedení masa.

Jelikož poslední hodina experimentální výuky v této skupině žáků probíhala zejména podle cvičení metodické příručky *Etické zkoumání*, je zřejmé, že probíraná témata byla především etického charakteru. Diskuse při této poslední hodině už nebyla příliš živá, žáci své myšlenky příliš nerozvíjeli, neměli ani potřebu si navzájem oponovat. Z toho důvodu se diskuse nerozvíjela tak, jak bylo původně předpokládáno. Domnívali jsme se, že kladené otázky u žáků vyvolají zájem například o téma lidských práv, k tomu však nedošlo, protože žáci se striktně drželi otázek, které jim byly kladeny.

Témata předchozí hodiny vycházela také zejména z oboru etiky. Ze vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* se diskuse nejvíce přiblížila oddílu *Člověk jako jedinec*. Žáci měli možnost zamyslet se nad svým chováním a jednáním vůči probíranému tématu. Každý mohl zhodnotit svůj řebříček hodnot a zároveň posoudit postoje druhých. V sebereflexi

měl každý žák prostor kriticky zhodnotit své jednání, díky argumentování a vyjadřování vlastních názorů žáci rozvíjeli zdravou sebedůvěru. K tématům z oddílu *Člověk, stát a právo* se během diskuse nedostalo, okrajově byla nastíněna témata oblasti *Mezinárodní vztahy, globální svět*, a to v otázce přemnožení zvířat či v úvahách o tom, zda by se bez masa užívali lidé po celém světě. Z průřezových témat zazněla některá témata, zejména z *Osobnostní a sociální výchovy, Výchovy demokratického občana* i *Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech*.

Paralelní skupina žáků, respektive třída 6. A, zahájila výuku druhé hodiny diskusí o tom, zda právo zabíjet lidi je jen ve válce. Postupně přicházely další příklady, kdy je zabíjení lidí v právu:

Ž1: Třeba ve vězení v Americe, tam se třeba zabijí za různé tresty třeba injekcí.

(...)

Ž1: Když třeba jede autem v Americe a chytne vás policajt a vy budete dělat nějaký prudký pohyby, nebo budete šahat do kabelky, tak má právo vás zastřelit, protože předpokládá, že na něj zaútočíte.

(...)

Ž2: Mě přijde, že to právo zabíjet, třeba i tou injekcí, že to je taky taková blbost, že třeba babička říkala, že prostě ani Bůh nechce, aby sme tohle dělali, abychom člověka nechali zabít. Takže i ty doktoři, kteří to dobrovolně dělají, tak toho člověka prostě zabijí.

Skupina žáků se tedy shodla na tom, že právo zabíjet lidi není jen válce, nicméně samotné sousloví *právo zabíjet lidi* čelilo kritice několika žáků:

Ž3: Podle mě zabíjet člověk není vůbec žádný právo.

F: Jakože nikdo nemá právo zabíjet?

Ž4: Každý má právo na život.

Po této krátké diskusí, která řešila, zda má vůbec někdo právo člověka zabít, se téma vrátilo opět k původní myšlence. Pro ujasnění pojmu byli žáci vybídnuti k vysvětlení slova válka a dále měli zodpovědět, kdo ve válce určuje, koho zabít a koho ne:

Ž5: Je to nějaký konflikt mezi dvěma stranama, nebo třema a oni se pak střetnou a potřebujou, aby lidi z té země bojovali za tu zemi.

(...)

Ž6: Já myslím, že právo zabíjet má jakoby ten, kdo byl jako ublíženej, že má jako právo si vychutnat tu pomstu, když by třeba někdo někoho zabil, tak on má jakoby právo mu to vrátit, nebo se mu jakkoli jinak pomstít.

Ž7: Já si myslím, že to vydávaj některý ti generálové, který maj třeba nařízení třeba od panovníka, nebo od prezidenta, nebo krále tý země.

F: Takže hlavní slovo má ten nejvýše postavený?

Ž7: Prostě ten, kdo to prostě udělal tu válku, nebo ten kdo za to může, ten má většinou to postavení.

Žáci se v diskusi zamýšleli nad tím, kdo se ve válce podílí na zabíjení lidí. Kdo všechno nese odpovědnost za zabíjení lidí, zda jde jen o plnění rozkazů či zda všichni, co zabíjejí mají svůj podíl viny:

Ž8: Že většinou to tak je, že ten prezident, nebo král, nebo ten co tam velí se nedomluví s tou druhou zemí, že se většinou nedomluví ty obyvatelé, kteří tam bydlí, ale většinou ten, kdo tam velí.

(...)

Ž9: Tak jako právo nemaj, ale třeba se bojí, že je vyvraždí ten diktátor nebo prostě má velkou moc a oni ho poslouchaj, nebo si myslí prostě že má pravdu, že ho považují a nejchytřejšího člověka.

F: Chceš tím říct, že oni jenom plní rozkaz?

Ž9: Hm, ale maj na tom i svůj podíl viny

V závěru první části hodiny se diskuse zaměřila na to, zda lidé ve válce zabíjejí své protivníky dobrovolně či nikoliv a zda si vůbec lidé mohou vybírat, jestli budou válečnými účastníky:

Ž10: Můžu jen na doplnění? Jde taky o to, v jaký zemi je ta válka, protože v některý válce, víš co, v některých vlastně zemi je povinná docházka, jako když je válka tak jdou všichni a není to jejich rozhodnutí.

Následovala debata o tom, co je to vlastně právo a kdo nám práva udává. Toto téma spíše inicioval facilitátor experimentální výuky a pro žáky to nebylo zajímavé, pouze odpovídali na kladené otázky a diskusi více nerozvíjeli. Z toho důvodu se přistoupilo k další otázce v pořadí, která byla vybrána předchozí hodinu. Druhá část hodiny se tedy

zabývala otázkou: *Proč se zvířata střílí kvůli přemnožení a lidé ne? Lidi jsou vlastně také přemnožení!*

Nejdříve bylo v rámci diskuse upřesněno, co to znamená přemnožení a byly udávány různé příklady. Žáci například poukazovali na to, že v Číně svým způsobem docházelo k přemnožení lidí, a proto tam byla zavedena politika jednoho dítěte. Následně si diskutovalo o přemnožení zvířat. Někteří žáci zastávali názor, že pokud jsou zvířata přemnožená, škodí lidem, mají nějakou nemoc, kterou by mohla přenášet, mají lidé právo počet zvířat určitým způsobem regulovat. Objevily se však i takové názory, které takovou regulaci považují vůči zvířatům za nespravedlivou:

Ž11: Ty se prostě střílí, aby se nepřenášely různý nemoci, a třeba když se přemnožej divočáci tak páchaj různý škody, můžou napadnout lidi, a třeba lišky můžou přenášet vzteklinu.

F: Takže souhlasíš s tím, že v tomhle případě by se měla zvířata nějak regulovat?

(...)

Ž11: Tak co jinýho maj udělat ty myslivci, když ty lišky jsou nakažený vzteklinou, to se prostě musí vystřílet.

(...)

Ž12: Já si myslím, že to je a vždycky bude nespravedlivý, protože lidi prostě taky jsou přemnožený, taky maj nemoci, taky roznáší nemoci a jakoby nikdo s tím nic nedělá. Prostě lidi jsou silnější, ale vlastně je to prostě všechno nastejno, akorát lidi prostě nedaj dopustit, aby se zmenšili nebo prostě musí nad vším vládnout a je to vlastně úplně stejný, taky roznášej nemoci.

Autor této poslední myšlenky na pobídku facilitátora uvedl srovnání, za jakých okolností se zvířata zabíjejí a lidé ne. Toto téma žáci dále rozvíjeli:

Ž12: Tak třeba jako je AIDS v Africe, nebo nějaká nemoc, která je strašně zlá. Ale nikdy by lidi nedopustili, aby je někdo kvůli tomu zabíjel. Zvířata třeba taky nechtěj a nemají, jak se bránit.

Ž13: Ale zase když si třeba představíš, že ty bys byla nemocná a oni by tě zabili jen kvůli tomu, že bys je mohla nakazit, tak to je divný.

Následně se diskuse posunula k tomu, odkud člověk bere právo zabíjet zvířata. Zaznívali názory, které upozorňovaly na to, že zvířata také mohou zabíjet lidi či další zvířata,

a proto je v tomto ohledu zabíjení přirozené. Masožravá zvířata zabíjejí zejména kvůli potravě a používají k tomu své instinkty, kdežto lidé díky svému intelektu využívají i další nástroje a tím jsou v převaze. Závěrem této hodiny tedy došlo na hledání důvodu, proč jsou lidé „silnější“ než zvířata.

Ž12: Já si myslím, že lidi to maj lepší, že maj vyvinutej ten mozek a že můžou vyrobit ty zbraně a můžou se bránit. A ty zvířata jakoby vlastně to nemají a nedokážou si říct, hele tenhle na mě jde tak ho musím picnout. A oni často třeba vycítí to nebezpečí na poslední chvíli a nemaj vlastně kromě drápů a zubů, nemaj nějakou jinou zbraň, a to jim pak nestačí.

(...)

Ž14: Že lidi jsou vlastně o hodně silnější než zvířata.

Ž15: A hlavně tím intelektem jsou silnější, nejen tou silou fyzickou.

Poslední hodina, která proběhla v rámci experimentální výuky, byla celá věnovaná aktivitě, jejímž smyslem bylo seřadit kartičky se zvířaty podle důležitosti v našem světě. Žáci se museli mezi sebou domlouvat na pořadí a zdůvodňovat své postupy. Díky pádným argumentům se pořadí kartiček neustále proměňovalo, žáci měli v průběhu aktivity mezi zvířata zařadit i člověka, tím se opět pořadí kartiček změnilo. Názory žáků byly velmi zajímavé, například kartička s člověkem se v žebříčku důležitosti pro svět umístila už na posledním místě. Pro ukázkou nabízíme závěrečné sestavení kartiček od nejdůležitějších po méně důležité „bytosti“ ve světě:

Včela – červ – opice – kuře – pes – prase – slon – kočka – člověk

Je samozřejmé, že i diskuse v paralelní třídě se vyznačovala především řešením etických problémů, jelikož to je hlavní téma příběhu, ze kterého byl vybrán text k diskusi. Nicméně v této třídě měli žáci větší smysl pro vedení dialogu a sami také diskusi rozvíjeli, a proto se témata prolínala i jinými oblastmi vzdělávání. Ze vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* se diskuse nejvíce dotýkala oblasti *Člověk, stát a právo* a *Mezinárodní vztahy, globální svět*. Žáci se zamýšleli nad tím, jaký význam má v životě člověka právo, diskutovali o jeho ochraně i poškozování. Žáci posuzovali lidská práva a zajímali se o to, kdo práva v životě stanovuje. Zmínka o diktátorech a plnění rozkazů na příkaz panovníka mohla některé žáky přimět k zamyšlení se nad výhodami demokratického státu.

Dále byly nastíněny globální problémy, a to zejména při diskusi o přemnožení zvířat i lidí či šíření nemocí. Žáci tedy vyjadřovali své osobní názory a uváděli příčiny a možné důsledky globálních problémů pro život lidstva, ale i zvířat. Stejně jako u předchozí skupiny se diskuse prolínala i s výše jmenovanými průřezovými tématy.

4.3 Evaluační dotazník

Ačkoliv již v rámci hodin experimentální výuky probíhala reflexe a žáci byli tázáni na spokojenost s výukou, pro úplnost tohoto experimentu byli žáci vyzváni k vyplnění evaluačního dotazníku. Díky tomu se podařilo získat ucelenou zpětnou vazbu žáků na absolvovanou výuku. V této diplomové práci je hlavním cílem zjistit, zda lze program FPD využít k naplňování cílů vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*, z toho důvodu byla také analyzována témata vybraných příběhů, aby bylo zřejmé, do jaké míry se shodují s obsahy vzdělávacího oboru. V analýze experimentální výuky byla v tomto smyslu témata také rozebrána, a proto se domníváme, že hlavní náplní evaluačního dotazníku by již nemělo být dotazování žáků na to, zda proběhlá témata korespondovala s osnovami občanské výchovy. Zpětná vazba žáků měla přinést spíše celkový dojem z výuky a konkrétní postřehy k jejímu chodu. Dotazník žáci vyplňovali při závěrečné hodině, z toho důvodu nejsou sebrána data od všech účastníků, ale pouze od těch, kteří byli účastni poslední hodiny. Celkem bylo odevzdáno 44 vyplněných dotazníků.

Evaluační dotazník¹⁶ byl rozdělen na tři části, z nichž první zaznamenávala, do jaké míry se žáci do výuky aktivně zapojují, druhá, nejobsáhlejší část, obsahovala celkem dvacet tvrzení, se kterými žáci souhlasili či nikoliv. Závěrečná část dotazníku nechala žákům prostor pro zapsání vlastních postřehů a zhodnocení toho, co se jim ve výuce líbilo i nelíbilo.

Úvodem si tedy představíme, jak byli žáci do experimentální výuky zapojeni. V obou třídách byl stejný počet účastníků, ale míra zapojení žáků do diskuse se mezi jednotlivými skupinami odlišovala. Ze sebraných dat však vyplývá, že celkem se do diskuse zapojilo více než polovina žáků:

Tabulka 1a: Zapojení žáků do diskuse

Žáci 6.A (celkem 22 žáků)	Počet žáků
a) Do diskuse jsem se aktivně zapojoval/a.	8
b) Do diskuse jsem se aktivně zapojila alespoň jednou.	5
c) Do diskuse jsem se nezapojil/a, protože mě to nebavilo.	2
d) Do diskuse jsem se nezapojil/a, ale diskusi jsem sledovala a přemýšlel/a nad ní.	6
e) Jiné:	1

¹⁶ Konkrétní podoba evaluačního dotazníku k nahlédnutí v příloze V

Tabulka 1b: Zapojení žáků do diskuse

Žáci 6.B (celkem 22 žáků)	Počet žáků
a) Do diskuse jsem se aktivně zapojoval/a.	5
b) Do diskuse jsem se aktivně zapojila alespoň jednou.	5
c) Do diskuse jsem se nezapojil/a, protože mě to nebavilo.	6
d) Do diskuse jsem se nezapojil/a, ale diskusi jsem sledovala a přemýšlel/a nad ní.	2
e) Jiné:	4

Zapojit se do diskuse nebylo pro žáky povinné, ani nebyli facilitátorem vyvolávání, neboť si žáci předávali slovo sami mezi sebou, pravděpodobně z toho důvodu se do diskuse aktivně nezapojili všichni. Celkem osm žáků však udává, že i když do diskuse svými názory nezasáhli, probírané téma je zaujalo a přemýšleli nad ním. Míru aktivity žáků považujeme za velmi dobrou vzhledem k tomu, že při běžné výuce nebývá podobných výsledků dosaženo.

Vhodným nástrojem pro zapojení více žáků do diskuse je např. hod kostkou či jakékoliv jiné náhodné losování, čímž je zaručeno, že se k tématu vyjádří i ti žáci, kteří obvykle do chodu hodiny příliš nezasahují. Naopak aktivní žáci jsou v tomto ohledu usměřováni. Ze zpětné vazby evaluačních dotazníků také několikrát zaznělo, že předávání slova mezi spolužáky nepovažují oslovení za vyhovující, neboť se tak vyvolávají pouze určití jedinci mezi sebou. Z celkového počtu však většinou tento způsob předávání slova vyhovoval.

Převážná část žáků se také shodla na tom, že všichni měli možnost se k diskusi vyjádřit, i když toho někteří nevyužili. Tento bod experimentální výuky byl žáky kladně hodnocen, stejně tak jako vybírání tématu hlasováním:

„Bylo fajn, že jsme se mohli zapojit všichni!“

„Každý měl možnost se vyjádřit a učitelka se příliš nezapojovala a nechala nás se nad tím zamyslet!“

„Mohla jsem říct svůj názor takový jaký opravdu byl.“

Více než polovina žáků také souhlasila s tvrzením, že diskuse je ve výuce důležitá. Díky ní se mohli nad daným tématem zamyslet více do hloubky a podívat se na řešený problém z jiného úhlu pohledu. Většina žáků se také přiklonila k názoru, že i když se k danému problému nevyjadřují, je důležité, co si myslí. Zároveň pro ně bylo zajímavé vědět, co si o daném tématu myslí spolužáci a ocenili by, kdyby se k danému problému vyjádřil

i facilitátor. Značná část žáků totiž souhlasila s tvrzením, že při diskusi chyběl názor učitele, to však považujeme za přirozené, neboť žáci nejsou na tento typ výuky zvyklí a za standartní považují tradiční výklad učitele.

Nejslabším bodem experimentální výuky bylo pro žáky zvolené téma, většina žáků totiž považovala vybrané téma za nezajímavé, zároveň však uváděli, že by se k diskusi někdy rádi vrátili, třeba na jiné téma.

„Bavili jsme se nad úplnýma divnýma věcmá. To, co jsme probírali bylo na úrovni prvňáka.“

„Je to ztráta času, bylo by lepší mít normální občanku.“

Přesto většině žáků přišla experimentální výuka zajímavá a zatímco žáci 6.A považují takovou výuku za vhodné doplnění běžného vyučování, v 6.B je tomu naopak. Odlišnost mezi těmito dvěma třídami se objevila i u dalšího tvrzení. Polovina žáků 6.B by místo diskuse raději poslouchala výklad vyučujícího, kdežto ve druhé třídě valně většině způsob experimentální výuky vyhovoval. Podobné odlišnosti mezi třídami byly očekávány, neboť výuka probíhala v každé skupině rozdílně a odlišný byl především i přístup žáků k experimentální výuce. V 6.A diskuse lépe plynula, došlo na více témat, žáci měli věcné připomínky a větší smysl pro dialog. Domníváme se, že velmi záleží na klimatu třídy, vztazích ve skupině, přístupu učitelů k žákům apod. Z toho je zřejmé, že každá třída přistupuje k diskusi odlišně.¹⁷

¹⁷ Stručné tabulky a přehled odpovědí z evaluačního dotazníku k nahlédnutí v příloze VI

5 DISKUSE

Program FPD je jistě nejen obohacením běžné výuky, ale i přínosem pro současné vzdělávání, neboť jak píše Bauman (2005), program FPD koresponduje s cíli základního vzdělávání uvedenými v RVP ZV. Ačkoliv z našeho malého vzorku žáků, kteří byli účastni experimentální výuky, nelze vyvozovat obecné závěry, domníváme se, že pravidelným zařazováním FPD do běžné výuky by docházelo u žáků k postupnému osvojování klíčových kompetencí a k rozvoji myšlenkových dovedností. Na pravidelnost u naplňování kompetencí poukazují např. Belz (2011) či Straková, Spilková a Simonová (2013) – ta zároveň podotýká, že učitelé mnohdy nemají jasnou představu o tom, jak rozvoj klíčových kompetencí zařadit do běžné výuky. Z toho důvodu považujeme program FPD, včetně metodických příruček, za vhodný nástroj pro efektivní zdokonalování klíčových kompetencí.

Analýza filozofických příběhů také poukázala na možnou propojenost s učivem vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* a experimentální výuka potvrdila, že diskuse nad tématy filozofických příběhů může učivo vzdělávacího oboru prohloubit. Podle RVP ZV (2016) by měl vzdělávací obor *Výchova k občanství* žákovi pomoci zorientovat se v sociální realitě a usnadnit mu tak cestu v začleňování do různých společenských vazeb. Mimo jiné by měl také učit žáka mravním principům a toleranci ve společenském soužití. V neposlední řadě se *Výchova k občanství* snaží o to, aby žák byl schopen přebírat odpovědnost za své názory, chování, jednání a z nich vyplývající důsledky.

Věříme, že všechny tyto cíle vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* lze vhodně naplňovat prostřednictvím programu FPD. Tento program pak může být dobrým pomocníkem nejen pro kvalitní rozvíjení klíčových kompetencí, ale i naplňování cílů a očekávaných výstupů vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*.

ZÁVĚR

Současné školství ve výchově a vzdělávání žáků neustále staví do popředí rozvoj takových schopností a dovedností, které by mladým lidem pomohly lépe se zorientovat v dnešním světě. V RVP ZV je proto kladen velký důraz na rozvoj klíčových kompetencí a jejich uplatňování napříč všemi vzdělávacími obory. Z teoretické části diplomové práce je zřejmé, že pedagogický přístup FPD se s mnohými body rvp zv překrývá, a to zejména s jeho cíli a klíčovými kompetencemi. Program FPD je založen především na dialogu, prostřednictvím kterého žáci rozvíjejí nejen myšlenkové dovednosti, ale i smysl pro demokratickou společnost. Upevňováním principu hledajícího společenství se žáci učí empatii, vzájemnému respektu a zároveň také zjišťují, že spoluprací lze dojít k vytyčenému cíli.

Ačkoliv se program FPD jeví jako ideální prostředek pro naplňování cílů a klíčových kompetencí RVP ZV, jeho praktikování na českých školách je prozatím okrajové. FPD lze realizovat v rámci nejrůznějších vzdělávacích oborů, stejně jako je tomu např. u klíčových kompetencí. Cílem této práce bylo ověřit využití programu FPD při výuce žáků na 2. stupni základních škol. Předpokládali jsme, že prostřednictvím FPD lze rozvíjet obecné schopnosti a dovednosti žáků. Zároveň jsme chtěli posoudit, zda je možné díky filozofickým příběhům prohlubovat cíle a témata konkrétních vzdělávacích oborů. Pro tuto diplomovou práci jsme vybrali vzdělávací obor *Výchova k občanství*, jelikož jsme se domnívali, že právě tento obor má k filozofickým příběhům blíže.

Analýza vybraných textů v empirické části této práce poukázala na možné shody témat filozofických příběhů s učivem vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*. Při aplikování FPD není pokaždé zcela zřejmé, jakým směrem se bude diskuse ubírat, přesto může facilitátor výběr témat korigovat tak, aby byly co nejvíce naplňovány cíle a učivo vzdělávacího oboru. Experimentální výuka však dokázala, že i bez většího zásahu facilitátora se diskuse ubírala požadovaným směrem a byla tak rozvíjena témata *Výchovy k občanství*.

Ověřování FPD ve výuce probíhalo pouze na malém vzorku žáků, v rozšíření této práce by bylo jistě přínosné realizovat experimentální výuku i v dalších třídách na různých základních školách. Je zřejmé, že stejný text filozofického příběhu by v různých třídách navodil odlišné diskuse a bylo by prospěšné analyzovat navozená témata v návaznosti

na vzdělávací obor. Pro filozofování s dětmi lze použít i jiné podněty než vytvořené filozofické příběhy. Například aktuální novinový článek či video mohou mezi žáky navodit poutavou diskusi, nicméně pro efektivní rozvíjení myšlenkových dovedností je žádoucí, aby byly dodržovány postupy a principy programu FPD. Propracovaný koncept tohoto programu, včetně příběhů a na ně navazujících metodických příruček, nabízí ucelený návod, jak s FPD co nejefektivněji pracovat. Z toho důvodu je doporučováno, aby každý, kdo by chtěl tento program smysluplně využívat, věnoval podstatnou část seznámení se s popisovaným konceptem, popřípadě absolvoval některý z kurzů FPD.

Závěrem je vhodné podotknout, že jakákoliv podoba aplikování programu FPD ve výuce umožní žákům zamýšlet se nad řešenými problémy a tříbit své sociální či komunikační dovednosti. FPD nabízí především prostor pro dialog a toho bychom měli využít při výchově a vzdělávání mladých lidí, neboť právě prostřednictvím dialogu dochází k rozšiřování myšlenkových dovedností, jejichž úroveň se následně odráží na kvalitě života jedince.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Bauman, P. (2005). Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ. In: R. Jandová, *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání* (s. 46-52). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 80-7040-789-1.

Bauman, P. (2013a). *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí: teorie a metodika, aktivity pro rozvoj myšlení*. České Budějovice: Centrum filozofie pro děti. ISBN 9788073944124.

Bauman, P. (2013b). *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: Centrum filozofie pro děti. ISBN 9788073944322.

Belz, H., Siegrist, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 2. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál. ISBN 9788073679309.

Børresen, B. (2008). Philosophy in Norwegian Schools. *Thinking*, 19(1), 31-35 [cit. 2017-05-02]. Dostupné z: https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=thinking&id=thinking_2008_0019_0001_0031_0035

Daniel, M. F. (2013). Evaluační výzkum vlivu filozofování s dětmi na vývoj jejich kritického myšlení. In P. Bauman (ed.) *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: Centrum filozofie pro děti. ISBN 9788073944322.

Feřtek, T. (2015). *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda. ISBN 9788090608924.

Fisher, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál. ISBN 9788026200437.

Grecmanová, H., Urbanovská, E., Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex. ISBN 8085783282.

Hesová, A. (Ed.). (2016). *Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání: Výchova k občanství*. Praha: NÚV, [cit. 2017-05-12]. ISBN 978-80-7481-170-8. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/Metodicke_komentare/metodicke_komentare_a_ulohy_je_standardum_zv_vychova_k_obcanstvi.pdf

Homerová, M. (2013). *Výchova k občanství ve výuce společenskovedních předmětů: metodicko-didaktická učebnice pro učitele všech typů škol*. Praha: M. Homerová. ISBN 9788026051039.

Chytková, D., Černý, M. (2016). *Efektivní učení: techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map*. Brno: BizBooks. ISBN 9788026504795.

- Janík, T., Spilková, V., Pišová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274 [cit. 2017-05-24]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2014/pedor14_2_p259_standard_janiketetal.pdf
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 9788073677121.
- Klooster, D. (2000). Co je kritické myšlení? *Kritické listy*, 1.2 [cit. 2017-05-18]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM
- Kolář, Z., Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024715414.
- Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Vyd. 2. Philadelphia: Temple University Press. ISBN 0877221839.
- Lipman, M., Sharp, A. M. (1985). *Etické zkoumání*. Metodická příručka k příběhu Lisa. Lanham: University Press of America. ISBN 0819147850.
- Lipman, M. (1996). *Natasha: Vygotskian dialogues*. New York: Teachers College Press. ISBN 0807735167
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Vyd. 2. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521012256.
- Lipman, M. (2011). *Lisa*. České Budějovice: Centrum filozofie pro děti. ISBN 978-80-7394-249-6.
- Lipman, M. (2012). *Objev Harryho Stottlemeiera*. České Budějovice: Centrum filozofie pro děti. ISBN 9788012345678.
- MŠMT. (2012). *Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání*. Strategie rozvoje vzdělávání 2020. Praha, [cit. 2017-05-11]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/zakladni-gramotnosti/strategie-zakladnich-gramotnosti.pdf
- MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha, [cit. 2017-05-11]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- NÚV. (2011). *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*: Metodická příručka. Praha: NÚV. ISBN 978-80-87000-72-4.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Vyd. 6. Překlad Jiří Foltýn. Praha: Portál. ISBN 9788026203674.
- Projekty: Filozofie pro děti. *Varianty*. Praha: Člověk v tísni [cit. 2017-04-30]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/projekty/80-filozofie-pro-deti>

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 9788071789994.

RVP ZV. (2016). Praha: MŠMT.

Sasseville, M., Gagnon, M. (2011). *Pozorujeme filozofování s dětmi*. České Budějovice: Centrum filozofie pro děti. ISBN 978- 80- 7394.

Sharp, A. M., Reed, R. F., Lipman, M. (1992). *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*. Philadelphia: Temple University Press. ISBN 0877228736.

Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368–385 [cit. 2017-05-24]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://www.scied.cz/index.php/pedagogika/article/view/348>

Staněk, A. (2015). Občanská výchova. In I. Stuchlíková, et al., *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021077690.

Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), 734–743 [cit. 2017-05-26]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2013/pedor13_5_p734_jakdal_strakova.pdf

Straková, J., Spilková, V., Simonová, J. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis schoale*, 7(1), 79-100 [cit. 2017-05-26]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013_1_05.pdf

Šed'ová, K. (2009). Co víme o výukovém dialogu? *Studia paedagogica*, 14(2) [cit. 2017-04-02]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/81>

Šed'ová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89-118 [cit. 2017-03-29]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/124/226>

UNESCO. (2011). *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Paříž: UNESCO. ISBN 9789230010119.

Vzdělávací program Národní škola: vzdělávací program pro 1.-9. ročník základního vzdělávání. (1997). Praha: SPN. [cit. 2017-04-30]. ISBN 8004266835. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/191>

PŘÍLOHY

Příloha I – Vybraná část textu pro experimentální výuku

Lisa: Kapitola 1

Mít rád zvířata a zároveň je jíst?

[...]

Lisa milovala pečené kuře. Tohle bylo tak dobře propečené, že když je tatínek krájel, maso se samo oddělovalo od kosti. A protože věděl, jak ráda má Lisa stehýnka, dal jí jedno na talíř. Maso bylo jemné a šťavnaté.

Vtom si vzpomněla, jak si z ní včera ve škole Michal zkoušel utahovat. „Lisa Třísková jí mrtvé kuře,“ vykřikoval. Ale Lisa se nerozzlobila. Jen se rozesmála a odpověděla: „To by člověk musel být blázen, aby neměl rád kuře – při nejmenším takové, co peče moje mamka!“ Nastavila talíř, aby dostala přidáno.

[...]

Druhý den ve škole Radek Hora nadšené vyprávěl: „Lidi, tohle byl super víkend! Táta mě vzal na hon. Stříleli jsme kachny.“

„To seš teda hrdina,“ ušklíbl se Marek. „Kachny jsou vždycky po zuby ozbrojené!“

„Moooc legrační,“ odpověděl Radek.

„Vždyť je ani nejíte, tak proč je zabíjíte?“ trval na svém Marek.

„Jsou přemnožené,“ odpověděl suše Radek. „Kdyby je myslivci nestříleli, bylo by jich všude plno.“

„No jasně. A myslivci jsou určitě jediní, kdo je sčítá a určuje, že jich je moc, a že je můžou zabít. Vsadím se, že myslivci budou zvířata střílet, dokud je úplně nevyhubí!“

„No a?“ vmísil se do debaty Michal, „vždyť se svět nezboří.“

„Myslivci na to mají právo,“ přisadil si Radek na Markovu adresu, „jsou na to zákony.“

„Právo? V Listině základních práv a svobod o střílení zvířat nic není,“ odpověděl Marek, „je tam jenom, že se člověk může bránit – i se zbraní v ruce. Ještě mi řekneš, že můžou pořádat hony, na koho chtějí – třeba i na lidi. Jednou jsem viděl takový film...“

„To je hloupost,“ opáčil Radek, „zabít lidi přece není totéž, co zabít zvířata.“

„Když se můžou vybít zvířata, protože někdo řekne, že je jich moc, tak proč nezabíjet lidi pod záminkou, že se přemnožili?“

Lisa celý rozhovor poslouchala, aniž by do něj zasáhla. Ted' ale řekla: „To je pravda. Když si člověk jednou zvykne zabíjet zvířata, nezastaví se ani u lidí.“

Radek rozhodně zavrtěl hlavou: „Lidi a zvířata, to je přece něco úplně jiného. Na tom, jak jednáme se zvířaty, nezáleží. Stačí vědět, že to stejně nemůžeme dělat s lidma.“

Rozhovor se přenesl na jiné téma, ale Lise to nedalo. „Jak to, že všechno vypadá tak jednoduše, a když pak o tom začneme mluvit, je to najednou tak složité?“ ptala se sama sebe. „Marek má pravdu. Pobíjíme zvířata hrozným způsobem. Ale abysme je mohli jíst, musíme je nejdřív zabít. Vážně tomu nerozumím. Jak můžu být proti zabíjení zvířat a ptáku, když mám tak ráda smažené kuře a pečené hovězí? Neměla bych přestat jíst maso? Ach jo. Jsem vážně zmatená!“

[...]

„Hej, Nad'o,“ zavolala Lisa, „co myslíš, mají zvířata práva?“

„Děláš si legraci? Nikdo nechce přiznat práva lidem, tak kdo by přiznával práva zvířatům? Už se vidím, jak dělám právníka kočce, co jí někdo šlápl na ocas.“

„A co děti?“ vmísil se do hovoru Marek. „Mají děti práva?“

„Děti?“ zasmála se znovu Nad'a. „Ty jsou něco mezi dospěláky a zvířaty. Aspoň si to spousta lidí myslí.“

„Děti získají práva, když vyrostou,“ přidal se Dušan.

„Ale houby, člověk má práva od narození,“ nesouhlasil Marek, „má právo na to, aby jej někdo nakrmil a oblékl. Má právo na lékařskou péči a na vzdělání. Děti mají spoustu práv.“

„Ale co zvířata?“ naléhala Lisa. „Mají právo na to, aby je nikdo nezabíjel a nejedl?“

Dušan odpověděl: „Zvířata mají právo nás zabít a sežrat, když se jim podaří nás chytit, a my zase máme právo zabít a sníst je – když je chytíme.“

„A to platí i na zabíjení lidí?“ zeptal se Harry. „To, že někoho dokážeme chytit, nám dává právo jej zabít?“

„Jasně, třeba ve válce se to může.“

Příloha II – Časový rozvrh 1. hodiny experimentální výuky

EXPERIMENT- LISA – MÍT RÁD ZVÍŘATA A ZÁROVEŇ JE JÍST?

	Připravit techniku	
	Vytvoření kruhu – uprostřed lavice na diktafony	
	Jmenovky	
1.	Představení experimentu (jen ve zkratce, naladění, brainstorming) -kdo zná FPD? -kdo jsou filozofové a co znamená „filozofovat“? -nad čím se dá filozofovat?	5.-10. min
2.	Jak budeme diskutovat? -shrnutí základních pravidel	10.-15. min
3.	Rozdání příběhu -každý přečte odstavec	15.-25. min
4.	Zamyšlení -skupinky po 3-4, nepřesunovat židle	
5.	Vymyšlení „šřavnaté“ otázky -co nás zaujalo? -na co bychom chtěli hledat odpověď?	
6.	Zapsání otázky na tabuli	25.-30. min
7.	Přečtení všech otázek a dovysvětlení -podtrhnutí otázek, které se hodí do OV	
8.	Tajné hlasování -zavřené oči a zvedání rukou -každý má dva hlasy	30.-35. min
9.	Autoři vysvětlí vybranou otázku a začnou diskusi (je možné, že stihneme jen představení otázky a budeme muset pokračovat až příští hodinu) -nezapomenout na předávání slova -všichni sledují, zda se slovo dostane na každého	35.-40. min
10.	Závěr -našli jsme odpověď na danou otázku? -pokud nestihneme najít odpověď-domluvíme se na pokračování v příští hodině -zhodnotíme, jak nám filozofování šlo a co bychom mohli zlepšit do příště	40.-45. min

Příloha III – Připravená cvičení z metodické příručky *Etická zkoumání*

PLÁN DISKUZE: Mají děti a zvířata svá práva? (Lipman, 1985, s. 69)

1. Dejme tomu, že máš nějaké domácí zvíře. Máš právo ho mučit hladu, přestože pro ně máš spoustu jídla?
2. Má tvoje zvířátko právo na vzdělání?
3. Mají lidé právo tě sníst?
4. Mají lidé právo jíst zvířata?
5. Měla by být divoká zvířata chráněna před lovci?
6. Potřebují děti ochranu před lidmi, kteří by jim mohli ublížit?
7. Mají děti právo na své vlastní myšlenky a nápady?
8. Pokud mají děti práva (jako například na stravu a ošacení), znamená to, že dospělí mají povinnosti (jako například krmit a šatit své děti)?
9. Pokud mají dospělí povinnosti vůči zvířatům, znamená to, že zvířata mají svá práva?
10. Mají děti právo diskutovat o tom, zda a jaká mají práva?

PLÁN DISKUZE: Zabíjení zvířat (Lipman, 1985, s. 79)

1. Myslíš si, že by bylo správné zabít zvíře, které tě ohrožuje na životě?
2. Myslíš si, že by bylo správné zabít zvíře, které tě nijak neohrožuje?
3. Představ si, že se v tvé čtvrti volně pohybuje nebezpečné zvíře. Měli by se lidé snažit ho zabít, nebo ho odchytnout?
4. Zvířata jsou v mnoha aspektech jiná než lidé. Je to dostatečný důvod pro to, abychom je zabíjeli?
5. Zvířata jsou v mnoha aspektech podobná lidem. Je to dostatečný důvod pro to, abychom je nezabíjeli?
6. Když si zasadíš na záhoně hlávkový salát a v noci ti ho okoušou králíci, co uděláš: zabiješ králíky, naučíš králíky, aby se drželi od tvého záhonu stranou, nebo postavíš dobrý plot?
7. Pro některé lidi na světě je zabíjení zvířat jediným dostupným zdrojem potravy. Je to v pořádku?
8. Pro některé lidi na světě, kteří mají spoustu jídla, představuje zabíjení zvířat oblíbenou kratochvíli. Je to v pořádku?

PLÁN DISKUZE: Jíst zvířata (Lipman, 1985, s. 79)

1. Někteří lidé říkají, že zvířata můžeme jíst, protože mají dobrou chuť. Je to dobrý důvod?
2. Představ si, že by ti někdo řekl, že kočky a psi mají skvělou chuť. Byl by to pro tebe dobrý důvod je jíst?
3. Představ si, že by ti někdo řekl, že lidé mají dobrou chuť. Byl by to pro tebe dobrý důvod je jíst?
4. Představ si, že by někdo tvrdil, že jíst zvířata je správné, protože jsou přemnožená. Byl by to pro tebe dobrý důvod je jíst?
5. Představ si, že by někdo tvrdil, že jíst kočka a psy je správné, protože jsou přemnožení. Byl by to pro tebe dobrý důvod je jíst?
6. Představ si, že by někdo vynalezl jídlo, které by bylo tak jemné, chutné a výživné jako maso. Myslíš si, že by se ujalo a lidé by přestali jíst zvířata?

Příloha IV – Výsledky hlasování

Formulované otázky a hlasování ve třídě 6.B

		počet hlasů
1	Proč se zabíjejí zvířata pro KFC?	2
2	Proč jí zvířata (Lisa), když je chrání?	3
3	Sedli byste si na morče, kdyby vám za to dali 20 milionů?	0
4	Proč je v KFC dražší zmrzlina než v McDonald, když je politá karamellem?	8
5	Proč se zabíjejí zvířata?	13
6	Proč se zvířata začala zabíjet pro jídlo?	2
7	Proč se jí posmívali, že jí zvířata, když je jedí i oni sami?	7
8	Měla by mít zvířata svá práva?	3

Formulované otázky a hlasování ve třídě 6.A

		počet hlasů
1	Proč tam je Harry Potter?	13
2	Proč je to vůbec zajímavé?	3
3	Co jiného mají myslivci dělat, když se zvířata přemnoží?	3
4	Proč Michal vykřikoval po celé třídě, že Lisa jí mrtvé kuře?	4
5	Proč se zvířata střílí kvůli přemnožení a lidé ne? Lidi jsou vlastně taky přemnožení!	5
6	Proč se lidi naučili jíst maso, když v dnešní době je víc možností?	4
7	Proč se zvířata jedí?	5
8	Proč zabíjet zvířata za přemnožení a lidi se nezabíjí, kdyby se přemnožili?	3
9	Proč je právo zabíjet lidi jen ve válce?	5

Otázku č. 1 vyřadil sám autor, následně proběhlo hlasování mezi otázkou č. 5, 7 a 9.

Příloha V – Evaluační dotazník

Milí žáci, milé žákyně,

prosím vás o vyplnění krátkého dotazníku. Veškeré otázky se vztahují k experimentální výuce, která probíhala v 6. třídě v rámci občanské výchovy. Sebraná data budou použita pro mou diplomovou práci. Dotazník je anonymní, nemusíte se podepisovat. Vybrané možnosti označujte zakroužkováním.

Děkuji

Kateřina Braunová

1. Vyber jednu z možností:
a) Do diskuse jsem se aktivně zapojoval/a.
b) Do diskuse jsem se aktivně zapojila alespoň jednou.
c) Do diskuse jsem se nezapojil/a, protože mě to nebavilo.
d) Do diskuse jsem se nezapojil/a, ale diskusi jsem sledovala a přemýšlel/a nad ní.
e) Jiné:

Dále zakroužkuj *souhlasím* či *nesouhlasím*, podle toho, jak na Tebe výuka působila. Pokud bude potřeba, doplň do prázdného řádku pod jednotlivými větami svou připomínku, názor a tak podobně.

2. Experimentální výuka mi přišla zajímavá.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
3. I když se k danému tématu nevyjadřuji, je důležité, co si myslím.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
4. Experimentální výuka byla vhodným doplněním běžné výuky.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
5. Myslím si, že diskuse je ve výuce důležitá.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
6. Všichni měli možnost vyjádřit se, i když toho někteří nevyužili.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
7. Vybrané téma mi přišlo zajímavé.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
8. Rád/a bych se někdy k diskusi vrátil/a, třeba na jiné téma.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
9. Při vyučování raději poslouchám výklad vyučujícího.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
10. Vyhovuje mi, když můžeme otázku vybrat hlasováním.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
11. Vyhovuje mi, že při diskusi si předáváme slovo mezi spolužáky.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
12. Při diskusi mi chyběl názor učitele k danému problému.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
13. Diskuse mě přiměla k hlubšímu zamyšlení se nad tématem.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>

14. Experimentální výuka pro mě byla ztráta času.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
15. Bylo mi nepříjemné, když při diskusi měl někdo jiný názor než já.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
16. Diskuse mi pomohla podívat se na problém z jiného úhlu pohledu.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
17. Společnou diskusi lze najít odpovědi na filozofické otázky.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
18. Zajímalo mě, co si o vybraném tématu myslí ostatní spolužáci.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
19. Myslím si, že je pro nás těžké vést diskusi.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>
20. Někdy jsem se obával/a říct svůj vlastní názor.	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>

Zde je prostor pro Tvé další postřehy:

21. Co se mi ve výuce líbilo:
22. Co se mi ve výuce nelíbilo:

Ještě jednou děkuji za vyplnění dotazníku a přeji pěkný den!

Příloha VI – Tabulky a přehled odpovědí z evaluačního dotazníku

	Třída 6.A (celkem 22 žáků)	souhlasí (žáků)	nesouhlasí (žáků)	jiné
2.	Experimentální výuka mi přišla zajímavá.	15	5	2
3.	I když se k danému tématu nevyjadřuji, je důležité, co si myslím.	18	4	0
4.	Experimentální výuka byla vhodným doplněním běžné výuky.	16	4	2
5.	Myslím si, že diskuse je ve výuce důležitá.	16	5	1
6.	Všichni měli možnost vyjádřit se, i když toho někteří nevyužili.	22	0	0
7.	Vybrané téma mi přišlo zajímavé.	12	10	0
8.	Rád/a bych se někdy k diskusi vrátil/a, třeba na jiné téma.	14	7	1
9.	Při vyučování raději poslouchám výklad vyučujícího.	16	5	1
10.	Vyhovuje mi, když můžeme otázku vybrat hlasováním.	13	9	0
11.	Vyhovuje mi, že při diskusi si předáváme slovo mezi spolužáky.	11	10	1
12.	Při diskusi mi chyběl názor učitele k danému problému.	8	12	2
13.	Diskuse mě přiměla k hlubšímu zamyšlení se nad tématem.	14	7	1
14.	Experimentální výuka pro mě byla ztráta času.	7	17	0
15.	Bylo mi nepříjemné, když při diskusi měl někdo jiný názor než já.	3	18	1
16.	Diskuse mi pomohla podívat se na problém z jiného úhlu pohledu.	17	5	0
17.	Společnou diskusi lze najít odpovědi na filozofické otázky.	14	7	1
18.	Zajímalo mě, co si o vybraném tématu myslí ostatní spolužáci.	16	4	2
19.	Myslím si, že je pro nás těžké vést diskusi.	12	9	1
20.	Někdy jsem se obával/a říct svůj vlastní názor.	10	11	1

	Třída 6.B (celkem 22 žáků)	souhlasí (žáků)	nesouhlasí (žáků)	jiné
2.	Experimentální výuka mi přišla zajímavá.	12	8	2
3.	I když se k danému tématu nevyjadřuji, je důležité, co si myslím.	16	6	0
4.	Experimentální výuka byla vhodným doplněním běžné výuky.	9	13	0
5.	Myslím si, že diskuse je ve výuce důležitá.	13	8	1
6.	Všichni měli možnost vyjádřit se, i když toho někteří nevyužili.	18	4	0
7.	Vybrané téma mi přišlo zajímavé.	6	16	0
8.	Rád/a bych se někdy k diskusi vrátil/a, třeba na jiné téma.	13	9	0
9.	Při vyučování raději poslouchám výklad vyučujícího.	11	11	0
10.	Vyhovuje mi, když můžeme otázku vybrat hlasováním.	17	5	0
11.	Vyhovuje mi, že při diskusi si předáváme slovo mezi spolužáky.	15	7	0
12.	Při diskusi mi chyběl názor učitele k danému problému.	10	12	0
13.	Diskuse mě přiměla k hlubšímu zamyšlení se nad tématem.	11	11	0
14.	Experimentální výuka pro mě byla ztráta času.	10	12	0
15.	Bylo mi nepříjemné, když při diskusi měl někdo jiný názor než já.	3	19	0
16.	Diskuse mi pomohla podívat se na problém z jiného úhlu pohledu.	15	7	0

17.	Společnou diskusí lze najít odpovědi na filozofické otázky.	11	10	1
18.	Zajímalo mě, co si o vybraném tématu myslí ostatní spolužáci.	14	8	0
19.	Myslím si, že je pro nás těžké vést diskusí.	7	15	0
20.	Někdy jsem se obával/a říct svůj vlastní názor.	7	15	0

	Třída 6.A + 6.B (celkem 44 žáků)	souhlasí (žáků)	nesouhlasí (žáků)	jiné
2.	Experimentální výuka mi přišla zajímavá.	27	13	4
3.	I když se k danému tématu nevyjadřuji, je důležité, co si myslím.	34	10	0
4.	Experimentální výuka byla vhodným doplněním běžné výuky.	25	17	2
5.	Myslím si, že diskuse je ve výuce důležitá.	29	13	2
6.	Všichni měli možnost vyjádřit se, i když toho někteří nevyužili.	40	4	0
7.	Vybrané téma mi přišlo zajímavé.	18	26	0
8.	Rád/a bych se někdy k diskusi vrátil/a, třeba na jiné téma.	27	16	1
9.	Při vyučování raději poslouchám výklad vyučujícího.	27	16	1
10.	Vyhovuje mi, když můžeme otázku vybrat hlasováním.	30	14	0
11.	Vyhovuje mi, že při diskusi si předáváme slovo mezi spolužáky.	26	17	1
12.	Při diskusi mi chyběl názor učitele k danému problému.	18	24	2
13.	Diskuse mě přiměla k hlubšímu zamyšlení se nad tématem.	25	18	1
14.	Experimentální výuka pro mě byla ztráta času.	17	29	0
15.	Bylo mi nepříjemné, když při diskusi měl někdo jiný názor než já.	6	37	1
16.	Diskuse mi pomohla podívat se na problém z jiného úhlu pohledu.	32	12	0
17.	Společnou diskusí lze najít odpovědi na filozofické otázky.	25	17	2
18.	Zajímalo mě, co si o vybraném tématu myslí ostatní spolužáci.	30	12	2
19.	Myslím si, že je pro nás těžké vést diskusí.	19	24	1
20.	Někdy jsem se obával/a říct svůj vlastní názor.	17	26	1