

Univerzita Hradec Králové
Filozofická fakulta
Katedra filozofie a společenských věd

Filozofie pro děti při výuce občanské nauky

Bakalářská práce

Autor: Karolína Pavlyčuk
Studijní program: B0114A100001 – Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
Studijní obor: Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání, Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání
Forma studia: prezenční
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Michal Rigel, Ph.D.

Hradec Králové, 2023

Zadání bakalářské práce

Autor: Karolína Pavlyčuk

Studium: F20BP0346

Studijní program: B0114A100001 Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání

Studijní obor: Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání, Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce: **Filozofie pro děti při výuce občanské nauky**

Název bakalářské práce AJ: Philosophy for Children: Teaching Social Sciences and Humanities

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato bakalářská práce je zaměřena na filozofii pro děti v rámci výuky občanské nauky. Usiluje o to, přiblížit tuto metodu, která rozvíjí koncepty budování porozumění u dětí. Dalším cílem je propojení metody s výukou občanské nauky a nástin praktických způsobů použití filozofie pro děti ve výuce. V teoretické části je popsán program filozofie pro děti – jeho definice, techniky a metody. Praktická část pak obsahuje konkrétní ukázky filozofie pro děti v praxi, a to právě především při výuce občanské nauky. Závěr práce obsahuje zhodnocení teoretické části a praktického provedení činností se zaměřením na filozofování s dětmi.

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

BIRCH, David. *Thinking Beans : A Year of Classroom Philosophy Lessons*. Chelmsford, The Philosophy Man Ltd, 2020.

BUCKLEY, Jason. *Začínáme s filozofií pro děti*. Praha: Člověk v tísni, 2015.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997.

GAUT, Beris. *Philosophy for Young Children*. Taylor & Francis Ltd, 2011.

KOŤA, Jaroslav. *Základy společenských věd: pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky*. 2. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2005.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006.

LIPMAN, Matthew.: *Thinking in Education*. Cambridge: University Press, 2003. 2.vyd.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2013. Dostupné z: .

SMETÁČKOVÁ, Irena a Klára VLKOVÁ. *Gender ve škole: příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005.

ZOLLER, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet. Překlad Stanislava Jindrová. Vyd. 1*. Praha: Portál, 2012.

Zadávací pracoviště: Katedra filosofie a společenských věd,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Michal Rigel, Ph.D.

Oponent: Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.2.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci Filozofie pro děti při výuce občanské nauky vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 28. června 2023

Anotace

PAVLYČUK, KAROLÍNA. *Filozofie pro děti při výuce občanské nauky*. Hradec Králové: Filozofická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2023, 64 s. Bakalářská práce.

Tato bakalářská práce je zaměřena na filozofii pro děti v rámci výuky občanské nauky. Cílem práce je přiblížit tuto metodu, která rozvíjí koncepty budování porozumění u dětí. Dalším cílem je propojení této metody s výukou občanské nauky a nastínění praktických způsobů použití filozofie pro děti ve výuce. V teoretické části je popsán program filozofie pro děti – jeho definice, techniky a metody. Praktická část pak obsahuje konkrétní ukázky filozofie pro děti v praxi, a to právě především při výuce občanské nauky. Závěr práce obsahuje zhodnocení teoretické části a praktického provedení činností se zaměřením na filozofování s dětmi.

Klíčová slova: filozofie pro děti, kritické myšlení, vzdělávání, diskuse

Annotation

PAVLYČUK, KAROLÍNA. *Philosophy for Children: teaching social sciences and humanities*. Hradec Králové: Philosophical Faculty, University of Hradec Králové, 2023, 64 pp. Bachelor Thesis.

This bachelor thesis examines the use of philosophy for children in teaching social sciences and humanities. Its aim is to approach the method which fosters understanding among children, and to connect it to civics teaching while outlining practical ways of using philosophy for children. The theoretical part describes the program philosophy for children – its definitions, techniques and methods. The practical part contains specific examples of philosophy for children in practice, especially in the teaching of civics. The conclusion of the thesis contains an evaluation of the theoretical part and practical implementation of activities with a focus on philosophizing with children.

Keywords: philosophy for children, critical thinking, education, discussion

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucímu práce Mgr. et Mgr. Michalovi Rigelovi, Ph.D. za cenné rady, odborné vedení a vstřícnost při zpracování této práce.

Obsah

Úvod	9
1. Program Filozofie pro děti	12
1.1. Co je to Filozofie pro děti	12
1.2. Vznik a vývoj	12
1.3. Filozofická východiska	14
1.4. Psychologická východiska	14
1.4.1. Jean Piaget	15
1.4.2. Lev S. Vygotskij	16
1.5. Současnost	17
1.6. Cíle	18
1.6.1. Dimenze myšlení	18
1.7. Metodika	20
1.7.1. Filozofická otázka	20
1.7.2. Filozofická diskuse	22
1.7.3. Bádající komunita	24
1.7.4. Role učitele	25
2. Zařazení P4C do občanské nauky	28
2.1. Klíčové kompetence	28
2.2. Vzdělávací oblasti	31
2.3. Průřezová témata	32
3. Aktivity P4C do občanské nauky	36
3.1. Trestní právo	36
3.2. Předsudky	38
3.3. Politické otázky	39
3.4. Finanční gramotnost	41

3.5.	Sebepoznávání	43
3.6.	Reklama a média	45
3.7.	Demokracie a rozhodování	46
3.8.	Etika.....	48
3.9.	Gender a respektování odlišností.....	50
3.10.	Genderové stereotypy	52
3.11.	Státní symboly	53
3.12.	Mediální výchova	55
Závěr.....		57
Seznam použité literatury		59
Seznam schémat		62
Seznam tabulek.....		63
Seznam příloh.....		64

Úvod

V dnešním světě, plném nepřehledného množství informací, je klíčové nejen předávat faktické znalosti, ale také rozvíjet schopnosti kritického myšlení, reflexe a porozumění. V rámci výuky občanské nauky se naskýtá jedinečná příležitost propojit tuto disciplínu s Filozofií pro děti, která nabízí inovativní přístup k vzdělávání. To jsem zjistila již na semináři, vedeném panem doktorem Michalem Rigelem, kde jsme spolu s kolegy zkoušeli filozofovat. Toto téma mě natolik zaujalo, že jsem se na něj rozhodla zaměřit při psaní své bakalářské práce. Mým cílem je přiblížit tuto metodu, která klade důraz na aktivní zapojení dětí do diskusí a filozofování a propojit ji s předmětem občanská nauka, který nabízí spoustu témat, kde se dá využít.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá tím, co Filozofie pro děti znamená (kapitola 1) a jak lze následně použít v rámci předmětu občanská nauka na základních školách (kapitola 2). Nejprve jsou definovány hlavní principy této metody a je zdůrazněn její aktivní přístup, který zapojuje děti do filozofických diskusí. Následují informace o jejím vzniku a vývoji, aby čtenář získal přehled o historii metody. Na to navazují filozofická a psychologická východiska této metody, kde jsou nastíněny teorie významných osobností, jako je Jean Piaget a Lev S. Vygotskij, a jejich přínos k porozumění dětského myšlení a kognitivního vývoje. Pozornost je dále věnována i současnému stavu Filozofie pro děti, kde jsou zmíněny nové platformy, aktuální programy či semináře, které jsou k dispozici v České republice.

Důležitými jsou jistě cíle Filozofie pro děti, které jsou v podkapitole 1.6. nastíněny ze tří perspektiv v rámci trojdimenzionálního modelu myšlení, tudíž z kritické, tvůrčí a empatické dimenze myšlení. Filozofie pro děti je úzce propojena s každou touto dimenzí, což je zde detailněji popsáno. Následuje představení základních nástrojů a technik, které se při filozofických otázkách a diskusích využívají. Je zde zmíněna důležitost jak správného zadávání otázek, tak bezpečného prostoru, tzv. bádající komunity, kde právě k debatám dochází a kde děti společně objevují a zkoumají filozofická témata. Neméně důležitá je i role učitele, která je naprosto odlišná od přístupu v tradičním vzdělávání a slouží pro správnou aktivizaci dětí. Témata postupně přechází od čistě teoretických k praktičtějším, a tak se v kapitole 2 přesouváme k zařazení Filozofie pro děti do občanské nauky. Vycházím především z Rámcového vzdělávacího

programu pro základní vzdělávání a nastiňuji klíčové kompetence a vzdělávací oblasti s propojením Filozofie pro děti právě v občanské nauce. V tomto směru je popsáno využití i v průřezových tématech, která dávají možnost rozšíření obsahu výuky. Některé kompetence odkazují na konkrétní aktivity z následující praktické části.

V praktické části (kapitola 3) jsou představeny konkrétní aktivity Filozofie pro děti, které lze použít při výuce občanské nauky. Tyto aktivity jsou navrženy tak, aby podporovaly interaktivní diskuse, kritické myšlení a reflektování u žáků. Každá aktivita se zaměřuje na jiné téma, má jiný průběh a pomůcky. Mým cílem bylo, aby měla každá aktivita časovou dotaci maximálně jedné vyučovací hodiny, ovšem není vyloučeno, že v závislosti na prostředí, či například počtu žáků ve třídě, se časová náročnost může lišit. Součástí bude praktická kapesní příručka, která znázorní uvedené aktivity v přehledném grafickém zpracování, aby mohla sloužit učitelům a rodičům při jakékoliv příležitosti. Věřím, že bude tato bakalářská práce užitečná a najde své uplatnění tam, kde bude potřeba.

Základním pramenem o podstatě Filozofie pro děti mi byly publikace *Thinking in Education a Philosophy goes to school* od samotného zakladatele Matthewa Lipmana, kde uceleně popsal Filozofii pro děti i její metody, tyto dvě publikace ještě nebyly přeloženy do českého jazyka, ale považuji je za důležitý základ, a proto jsem čerpala především z nich. Publikace, která již byla přeložena je například *Pozorujeme filozofování s dětmi* od Michela Sassevilla a Mathieua Gagnona, která poskytuje návody a praktické tipy pro vedení filosofických diskusí a rozvoj filosofického myšlení u dětí. Z novějších jsem velice ocenila *Učíme děti myslet a učit se* od Roberta Fishera, kde autor používá i názorné ukázky a schémata, které lze při výuce použít a příručku *P4C do kapsy: začínáme s filozofií pro děti* od Jasona Buckleyho, která je velice hezky graficky zpracována a poskytuje srozumitelně základní informace o této metodě i pro českého čtenáře. Knihu od českého autora, která by se zaměřovala primárně na Filozofii pro děti jsem nenašla, na rozdíl od internetových webů, kterých je hned několik – nejvíce jsem pracovala se vzdělávacím programem *Varianty* od Člověka v tísni, který spolupracuje například právě se zmíněným Jasonem Buckleym, i tak mi byly oporou publikace například od Richarda Macků *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*, která se zabývá rozvojem kompetence k řešení problémů nebo také *Motivace žáků efektivní komunikací* od Marty Meškové.

Na rozdíl od toho neustále roste počet překladů filozofických příběhů pro děti. Ve své práci zmiňuji několik publikací jako je například *Nemocnice pro panenky* od Ann Margaret Sharp, jako nejnovější jsem měla možnost mimo jiné pracovat i s knihou *Malé divadlo Hannah Arendtové* od Marion Muller-Colardové, která je vydávána v rámci platformy Pink Box. V souvislosti se zařazením této metody do výuky pracuji především s Rámcovým vzdělávacím programem, vydaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Celkově je tato bakalářská práce zaměřena na důkladné pochopení a aplikaci metody Filozofie pro děti v rámci výuky občanské nauky. Ráda bych v práci poukázala na to, že se děti mohou, s pomocí správně utvořených otázek a adekvátního postupu, často dobrat k odpovědím na „složitě filozofické otázky“, tím může tato metoda přispět k rozvoji důležitých dovedností a kompetencí u dětí, které potom mohou uplatňovat jak ve škole, tak v každodenním životě. I proto se některé mé kapitoly věnují správnému zadávání otázek či například rolí učitele v této metodě. Chci poskytnout čtenářům teoretický základ, ale i praktické metody, jak mohou učitelé a rodiče efektivně využívat konkrétních nástrojů a postupů. Jeden z mých nejhlavnějších cílů je propojit tuto metodu s předmětem občanská nauka a poukázat na to, jak může Filozofie pro děti podporovat aktivní zapojení dětí do výuky a jejich kladný postoj ke vzdělávání.

1. Program Filozofie pro děti

1.1. Co je to Filozofie pro děti

Filozofie pro děti (dále také P4C) je pedagogická metoda, která spojuje filozofii a výchovu. Tento koncept vznikl na přelomu 60. a 70. let 20. století pod vedením amerického profesora Matthewa Lipmana, který se zabýval filozofií, estetikou a logikou. Jeho cílem je rozvíjet u dětí kritické myšlení a schopnost vyjádřit své myšlenky a postoje ohledně etiky, světa, povahy dobra a zla, jazyka, pozorování reality a dalších témat. Nejedná se o nalezení správné odpovědi na filozofickou otázku, nýbrž o proces hledání a rozvíjení svého myšlení, o budování schopnosti argumentovat ve prospěch svých tvrzení a rovněž o posilování kreativity a účasti na demokratické diskusi. A právě filozofie nám umožňuje pokládat nejasné otázky, které motivují k myšlení.

1.2. Vznik a vývoj

Matthew Lipman si při své učitelské činnosti na Kolumbijské univerzitě všiml, že mnoho jeho studentů má problém se správnou a logickou argumentací. Tato zkušenost ho přivedla k myšlence, že přestože se dospělí dokáží vzdělávat v teoretické rovině, často nepoužívají své samostatné uvažování, proto bychom měli s rozvíjením lidského myšlení a s výukou logiky a filozofie začít již mnohem dřív. Lipman se tedy snažil najít způsob, jak pomoci dětem rozvíjet filozofické myšlení prostřednictvím aktivit, které jsou relevantní pro jejich věk. Začal psát krátké příběhy, které mají za úkol povzbudit děti k aktivnímu hledání efektivního myšlení. Během psaní a rozšiřování díla dospěl k názoru, že nejúčinnější rozvoj logického myšlení vede přes filozofii. Společně s Ann Margaret Sharp, jeho hlavní spolupracovnicí, vypracovali řadu takových příběhů pro děti společně s metodickými příručkami pro učitele.¹

V takovém příběhu by měly být hlavními postavami děti, které se samy během příběhu hledají a prohlubují své myšlení. Text by měl obsahovat odlišné názory a alternativy, aby to čtenáře podněcovalo k přemýšlení a k hledání odpovědí. Dále by

¹ SASSEVILLE, Michel a GAGNON, Mathieu. *Pozorujeme filozofování s dětmi* [online]. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011. [cit. 12.01.2023]. ISBN 978-80-7394 pracovní verze. Str. 13. Dostupné z: <https://adoc.pub/pozorujeme-filozofovani-s-dtmi.html>

se zde měly objevovat filozofické otázky z různých filozofických dimenzí (etická, logická, estetická, metafyzická atd.), které jsou ale každodenními problémy dětí, aby byly motivované k hledání správné odpovědi.^{2 3}

První filozofický román pro děti napsaný Matthewem Lipmanem byl *Objev Harryho Stottlemeiera* (*Harry Stottlemeier's Discovery*), určený pro děti ve věku 11-12 let. Poprvé byl publikován v roce 1971 a pojednává o běžných situacích, kterým může skupina dětí čelit. Myšlení je zde podporováno malými interaktivními testy nebo otázkami, které se v knize vyskytují. Můžeme zde najít otázky podporující demokratické myšlení. Například pojednání o tom, zda by mělo každé dítě chodit do školy nebo zda může být žena tmavé pleti prezidentkou Spojených států amerických.⁴ O něco později vydal Lipman instruktážní manuál k doplnění knihy „*Philosophical Inquiry*“. Tato kniha a její příběh se stal základem obsáhlé řady dalších publikací.

Některé tyto příběhy můžeme najít přeložené do českého jazyka, například knihy s názvem „*Kio a Ali*“, „*Saša a Markétka*“ od Matthewa Lipmana nebo „*Nemocnice pro panenky*“ a „*Hana*“, jejichž autorka A. M. Sharp se zaměřila především na předškolní děti. Jde o útlé knížky, konkrétně „*Nemocnice pro panenky*“ má celkem 30 stran. V této knize je hlavní postavou malý Saša, který má panenku Kulíška. Během čtení můžeme narazit na otázky typu „kdo je to dobrý člověk?“, „co je to člověk?“, „co je to příběh?“, „co jsou to otázky?“ atd. V páté kapitole se panenka rozbije a v textu pak můžeme najít hluboké myšlenky jako například: vžít se do druhých; co je slib; identita; být rozbitý atd. Ke knize je vytvořena metodická příručka pro vedoucího diskuse s názvem „*Co znamená můj svět*“.⁵

Do češtiny jsou přeloženy ale i knihy od jiných autorů, například příběh „*Miša*“ od Michela Sassevilla & Nathalie Côté, který je určen pro děti ve věku 8-10 let a zaměřuje se na přátelství a ohleduplnost, ale také na žárlivost nebo nedorozumění mezi přáteli.

² LIPMAN, Matthew. *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press, 1988. ISBN 08-772-2537-0. Str. 38–52.

³ NAJI, Saeed. Recent interviews with Philosophy for Children (P4C) Scholars and practitioners. *Childhood & Philosophy* [online]. 2013, 9(17), 153-170 [cit. 05.04.2023]. ISSN: 2525-5061. Dostupné z: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051608009>

⁴ Lipman, Matthew. *Harry Stottlemeier's Discovery*. Upper Montclair, New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children. 1974.

⁵ SHARP, Ann Margaret. *Nemocnice pro panenky*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, Centrum filozofie pro děti, 2010. Filozofie pro děti. ISBN 978-80-7394-249-6.

1.3. Filozofická východiska

Podstata Filozofie pro děti tkví ve filozofickém směru, zvaném pragmatismu, zejména v dílech Johna Deweyho a Charlese S. Peirce. Základní myšlenkou pragmatismu je, že neustále zkoumáme a prověřujeme to, co je považováno za pravdu. Pragmatismus tedy klade důraz na praktickou stránku myšlení a řešení problémů. Podle tohoto filozofického směru je pravdivost tvrzení spojena s jeho užitečností, tedy s tím, zda se tvrzení ukáže jako užitečné při řešení konkrétních problémů. V rámci Filozofie pro děti se pragmatismus odráží v důrazu na aplikaci myšlení a řešení problémů, na testování a ověřování myšlenek v praxi a na aktivní účasti dětí v procesu učení.⁶

Filozofie pro děti také zdůrazňuje význam procesu učení, nikoli pouze výsledku. Stejně jako pragmatismus, který klade důraz na procesy a postupy, kterými se poznání dosahuje. Děti jsou podporovány v tom, aby se aktivně účastnily procesu učení, a to prostřednictvím otázek, diskusí a vlastního hledání řešení, nejdůležitější není snaha prosadit názor jednotlivce, ale připravenost svoji myšlenku poopravit.⁷ „Ve středu společenství stojí téma či řešený problém a opravdová snaha tento problém řešit. Nejde o soutěž, kdo koho svými argumenty porazí, kdo má pravdu a kdo nikoli, ale o společné hledání.“⁸

Hlavním smyslem pragmatismu je zkušenost, je nutné si ji osvojit, abychom ji dále mohli aplikovat na problémy podobného typu. Děti jsou při P4C podporovány v tom, aby zpochybňovaly tradiční představy a hledaly alternativní řešení problémů prostřednictvím vlastního myšlení a zkušeností.⁹ Tento přístup zároveň odpovídá pragmatistickému pojetí významu a pravdy, které se vyvíjí v průběhu procesu interakce a experimentování s okolním světem.

1.4. Psychologická východiska

Filozofie pro děti je neodmyslitelně spjata s kognitivním vývojem dětí a opírá

⁶ MACKŮ, Richard. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. Zlín: Radim Bačuvčík – VerBuM, 2015. ISBN 978-80-87500-74-3. Str. 38-39.

⁷ Tamtéž, s. 39-40.

⁸ Tamtéž s. 40.

⁹ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003. ISBN 05-210-1225-2. Str. 178.

se o psychologické teorie, které se snaží pochopit, jak děti myslí a jakým způsobem se učí. Diskuse o filozofických konceptech a myšlenkách se často soustředí na definice slov a na to, jak je jazyk používán k vyjádření abstraktních pojmů, proto se obě teorie úzce týkají vztahu myšlení a řeči. V následujících kapitolách nastíním dvě zásadní teorie, které byly důležité pro další vývoj Filozofie pro děti.

1.4.1. Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) byl švýcarským filozofem, jehož teorie způsobila převrat v nahlížení na kognitivní vývoj dítěte. „Zatímco v tradiční psychologii se dětskému myšlení obvykle dostávalo negativní charakteristiky sestávající z výčtu vad, nedostatků a negativních rysů, kterými se odlišuje od myšlení dospělých, Piaget se pokoušel odhalit kvalitativní specifičnost dětského myšlení z jeho pozitivní stránky. Dříve bylo předmětem zájmu, *co dítě nemá*, co postrádá ve srovnání s dospělým; zvláštností dětského myšlení se určovaly tak, že dítě nemá schopnost abstraktního myšlení, vytváření pojmů, spojování soudů, úsudků a tak dále. V nových výzkumech se stalo středem pozornosti to, *co dítě má*, jaké odlišné specifičnosti a vlastnosti má jeho myšlení.“¹⁰

Podle Piageta se dětský vývoj dělí na stádia, v každém stádiu je jejich myšlení jiné a způsob, jakým chápou svět kolem sebe, se liší. To je důležité právě pro P4C, jelikož využívá toho, co dítě dokáže.

Piaget popisuje čtyři fáze kognitivního vývoje dítěte:

Senzomotorické stádium (0-2 roky): Dítě si vytváří poznatky o světě prostřednictvím svých smyslů a pohybu. V této fázi se učí rozpoznávat vlastnosti předmětů a jejich vzájemné vztahy. Zatím nemá k dispozici vhodnou řeč, kterou by mohlo vyjádřit své zkušenosti, mezi myšlením a řečí tedy neexistuje žádný vztah. Přibližně po půl roce života začínají kojenci chápat, že předměty existují, i když je zrovna nevidí, to Piaget nazývá *princip objektivní stálosti*.

Předoperační stádium (2-7 let): Dítě se naučí používat symboly a jazyk k popisu světa kolem sebe. V této fázi dítě stále nedokáže provést logické úvahy a chápat, že objekty si zachovávají své vlastnosti, i když se jejich vnější vzhled změní. Myslí

¹⁰ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1258-4. Str. 35-38.

a mluví egocentricky i přes to, že se nachází ve společnosti.

Stádium konkrétně operativních operací (7-11 let): Dítě se naučí provádět logické úvahy a už chápe, že objekty si zachovávají své vlastnosti, i když se jejich vnější vzhled změní. V této fázi dítě začíná chápat, že věci mohou mít dokonce více vlastností než jednu. Vzniká tzv. „socializovaná řeč“, kterou můžeme znát i od dospělých.

Stádium formálně operativních operací (11 let a více): Dítě se naučí uvažovat abstraktně a provádět logické úvahy na základě hypotéz a teorií. V této fázi dítě začíná chápat vztahy mezi abstraktními koncepty a dokáže provádět úvahy o možných budoucích situacích.^{11 12}

Podle této teorie tedy děti před 11 rokem života nejsou kognitivně zralé na to, aby byly plně schopné operovat s abstraktními pojmy a vykonávat tak činnosti, které se po nich v rámci Filozofie pro děti chtějí, což bylo později hojně kritizováno.

1.4.2. Lev S. Vygotskij

Ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij (1896-1934), inspirovaný teoriemi Piageta, posunul teorii o kousek dál. Hlavním aspektem Vygotského myšlenek, které jsou využívány v rámci Filozofie pro děti, je důležitost sociální interakce v procesu vývoje myšlení.

Rozlišil řeč na sociální, egocentrickou a vnitřní. Dítě jako první formu komunikace získává sociální řeč, ze které se následně vyděluje dětská samomluva. Postupem času se tento monolog stává egocentrickou řečí, která slouží ke kontrole myšlení a chování dítěte. Egocentrická řeč je přechodný stupeň mezi vnější a vnitřní řečí.¹³ Zde nastává rozdíl, v rámci Vygotského sociálně konstruktivistického modelu učení tvrdí, že proces internalizace, tedy přeměny vnějšího dialogu na vnitřní řeč, probíhá dříve, než je tomu u Piagetova modelu.¹⁴

¹¹ PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6. Str. 313.

¹² LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024712849. Str. 90-103.

¹³ PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6. Str. 314.

¹⁴ MACKŮ, Richard. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. Zlín: Radim Bačuvčík – VerBuM, 2015. ISBN 978-80-87500-74-3. Str. 41-42.

Jeho teorie se tedy zaměřuje na to, jak se děti učí prostřednictvím interakce s ostatními a jakým způsobem se učí v kontextu skupiny. Prostředí, ve kterém dítě je podle něj jeho učení velice ovlivňuje, více než samotný vývoj dítěte, a to bychom měli brát ve Filozofii pro děti v potaz. Je nutné zmínit, že tyto Vygotského teorie se staly populárními až v nedávné době, Lipman tedy při základech Filozofie pro děti s těmito myšlenkami pracoval spíše intuitivně.¹⁵

1.5. Současnost

Nyní je tento program znám po celém světě a využívá ho spousta vyučujících napříč různými kontinenty. Existuje spousta metodických příruček, cvičení, časopisů, videí, které mohou ve svých hodinách využívat. Mimo jiné jsou v různých zemích, včetně České republiky, pořádány i semináře, workshopy a kurzy pro učitele.

Jedno z hlavních českých center P4C je vzdělávací program Varianty od organizace Člověk v tísní. Každý rok probíhá školení v podobě třídlného celodenního semináře s názvem *Filozofie pro děti.: hravý dialog a spolupráce*, který je určen pro pedagogy ZŠ a SŠ. Dále nabízí metodické konzultace a materiály do výuky, které jsou dostupné i na jejich webu¹⁶.

Filozofie pro děti je hojně rozvíjena také na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, kde byly právě výše zmíněné příběhy, které můžeme najít i v českém jazyce, přeloženy. Roku 2010 vzniklo na Katedře pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity Centrum filozofie pro děti.¹⁷

Za zmínku stojí i platforma Pink Box, která se zaměřuje na současné myšlení a sebereflexi. Nabízí tzv. filozofickou dílnu pro dobrovolné učitele i rodiče, kde se mohou zúčastnit interaktivních přednášek, workshopů či mentorského programu.¹⁸

¹⁵ MACKŮ, Richard. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. Zlín: Radim Bačuvčík – VeRBuM, 2015. ISBN 978-80-87500-74-3. Str. 42.

¹⁶ Filozofie pro děti – Člověk v tísní. *Pomáhejte s námi – Člověk v tísní* [online]. Copyright © [cit. 22.02.2023]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/filozofie-pro-deti>

¹⁷ Filozofie pro děti: Naše publikace. *Filozofie pro děti: Portál Filozofie pro děti* [online]. Copyright © 2023 Projekt [cit. 01.02.2023]. Dostupné z: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=co-nabizime>

¹⁸ Filozofické dílny. *Pink Box* [online]. 2023 [cit. 30.03.2023]. Dostupné z: <https://www.pinkbox.org/na-gau%C4%8Di>

1.6. Cíle

Cílem Filozofie pro děti není vychovat z dítěte filozofa, ale spíše rozvíjet jejich schopnost kriticky myslet, vyjadřovat své myšlenky a diskutovat o základních filozofických otázkách, jako jsou například otázky života a smyslu, spravedlnosti, morálky a etiky, pravdy a vědění. Filozofie pro děti se snaží podporovat děti v hledání vlastních odpovědí na tyto otázky, nikoli jim vnucovat hotové odpovědi. Děti nejsou považovány za pasivní příjemce informací, ale za aktivní účastníky procesu učení.

1.6.1. Dimenze myšlení

Matthew Lipman pojmenoval v rámci trojdimenzionálního modelu myšlení (3C model) tři části neboli dimenze myšlení, které bychom, nejen u dětí, měli rozvíjet.

První je dimenze kritického myšlení (critical thinking). Kritické myšlení je schopnost analyzovat informace, přemýšlet logicky a racionálně, vyvozovat závěry a přijímat informovaná rozhodnutí. Podle Lipmana vyžaduje tato dimenze systematický přístup k myšlení, to vyžaduje od jednotlivce schopnost rozlišovat fakta od názorů a argumentů, které jsou založené na emocích nebo subjektivních předpokladech. Kritické myšlení se v programu Filozofie pro děti učí prostřednictvím filozofických debat a diskusí, které motivují žáky k tomu, aby se učili uvažovat kriticky a argumentovat na základě faktu a logických závěrů. Lipman zdůrazňuje význam kritického myšlení při vytváření vzdělaných a informovaných jednotlivců, kteří jsou schopni efektivně analyzovat a řešit složité problémy. Celkově lze říci, že kritické myšlení podle Matthewa Lipmana je proces aktivního a systematického zkoumání informací s cílem formovat pevné názory založené na faktech a logických závěrech. Je to klíčová schopnost, která umožňuje jednotlivcům analyzovat a řešit složité problémy a být úspěšnými v různých oblastech života.¹⁹

Dále dimenze tvůrčího myšlení (creative thinking), to je proces, který umožňuje lidem generovat nové a originální myšlenky, koncepty a nápady a aplikovat je na řešení problémů. Podle Lipmana tvůrčí myšlení není pouze schopnost náhodně vymýšlet různé nápady, ale spíše proces, který vyžaduje určitou disciplínu a systematický přístup.²⁰

¹⁹ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003. ISBN 05-210-1225-2. Str. 197-199.

²⁰ Tamtéž, s. 199.

Tvůrčí myšlení zahrnuje schopnost divergentního myšlení, tj. schopnost vymýšlet různé možnosti a varianty, a konvergentního myšlení, tj. schopnost vybrat z těchto možností nejvhodnější řešení. Rozvíjeno a podporováno může být různými prostředky, například prostřednictvím aktivit a her, které stimulují fantazii a představivost. Dalšími prostředky mohou být různé techniky a postupy, jako například brainstorming, vizualizace, nebo modelování.²¹

A nakonec dimenze empatického myšlení (caring thinking), která zahrnuje schopnost vnímání a pochopení emocí, potřeb a hodnot ostatních lidí. Jedná se o rozvíjení citlivosti, empatie a uvažování o důsledcích našich rozhodnutí. Toto myšlení nám pomáhá v respektování rozdílů mezi lidmi a vede nás k vyšší úrovni komunikace a porozumění mezi jednotlivci. Empatie umožňuje jednotlivcům porozumět různým perspektivám a uvést se do situace druhých lidí. Tyto schopnosti mohou vést k lepšímu řešení konfliktů a většímu porozumění různých kulturních a sociálních skupin. V programu Filozofie pro děti se učí empatické myšlení prostřednictvím filozofických debat a dialogů, které podporují žáky, aby se učili naslouchat a respektovat názory druhých a být citliví k jejich pocitům.

Tyto tři dimenze myšlení jsou propojené a vzájemně se ovlivňují. Kritické myšlení může například pomoci identifikovat problémy, empatické myšlení pak může pomoci porozumět důsledkům rozhodnutí na ostatní lidi a tvůrčí myšlení může pak vést k nalezení nových a inovativních řešení. Lipman nazval soubor těchto dimenzí multidimenzionální myšlení (multi-dimensional thinking).²²

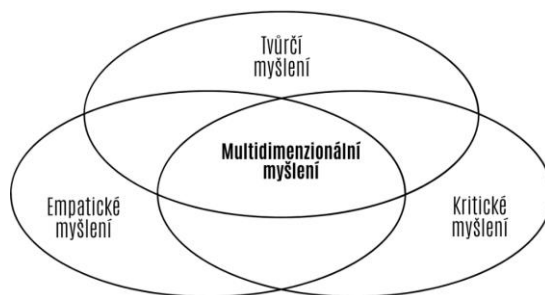


Schéma 1: Dimenze myšlení.²³

²¹ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003. ISBN 05-210-1225-2. Str. 199-202.

²² Tamtéž, s. 200-203.

²³ Tamtéž, s. 200.

1.7. Metodika

Filozofie pro děti vychází z předpokladu, že každý člověk má přirozenou schopnost filozofovat a že filozofie by měla být součástí vzdělávacího procesu již od raného věku. Je postavena na myšlence, že by při vzdělávání měla hlavní roli hrát komunikace, proto si nyní představíme několik aspektů, které bychom měli při aplikaci této metody používat.

1.7.1. Filozofická otázka

Základem této metody je otázka, na kterou neexistuje jednoznačná odpověď. Není to jednoduchá otázka, na kterou by se dalo odpovědět jednoduchou definicí. Zaměřuje se na nějaké obecné téma, jako například spravedlnost, láska, pravda, štěstí nebo svoboda a tím se snaží podněcovat dětskou zvědavost, kreativitu a kritické, abstraktní i logické myšlení a dětem umožňuje dále na téma diskutovat a vyjadřovat své názory. Nutné je zmínit, že podnět diskuse nemusí být pouze otázka, může mít různé podoby – video, příběh, obrázek (například kreslený vtip), scénka a podobně.

Než přejdeme k příkladům, měli bychom zmínit, že by měla být otázka správně položená, což není vždy tak jednoduché, jak se zdá. T. Kerry, anglický pedagog, specializující se na profesní rozvoj učitelů, autor knihy *Effective Questioning*, identifikoval několik kompetencí spojené s kladením otázek. Pokud vyučující vymyslí otázky pro stimul diskuse, měl by otázku formulovat prostřednictvím jazyka na úrovni přiměřené dané třídy, stejně tak i obsah by měl korespondovat se schopnostmi žáků. Učitel by měl otázky vhodně načasovat a zadávat je rovnoměrně všem žákům, napovídat podle potřeb a zužitkovat (i negativní) odpovědi v kladném smyslu. Postupně může myšlenkovou náročnost otázek zvyšovat kladením náročnějších otázek.²⁴

Začít by se mělo s tzv. malou otázkou (small-scale model), která děti láká k tomu, aby na ni odpověděly. Pomocí této drobné otázky se dostáváme postupně ke složitějším a sštějnějším, ze kterých nakonec mohou vyplynout velice zajímavé diskuse. Pro snadnější začátek Filozofie pro děti je vhodné zvolit otázku s odpovědí ano/ne, na které se lidé často nemohou shodnout, Jason Buckley uvádí jako příklad otázky „Myslíte, že matematiku

²⁴ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7. Str. 35.

někdo vynalezl? Je díra v trdelníku jeho součástí?“²⁵ Děti se snaží najít na otázku odpověď ve dvojicích, nebo společně s vedoucím programu, aniž by jim byla poskytnuta jednoznačná odpověď. Následně můžeme přidat fyzickou aktivitu, při které se žáci podle svých odpovědí rozdělí do dvou skupin, které, pokud jsou vyvážené, budou následně diskutovat (ve skupině, či opět ve dvojicích).²⁶ Jsou to otázky, které v nás probouzejí další otázky. Postupně otázky mohou vypadat například následovně:

- Je lepší kamarád tučňák nebo žirafa?
- Jaký je nejhloupější den v týdnu?
- Můžeš milovat toustovač? Můžeš milovat auto?
- Jaká barva je nejsmutnější?
- Zaslouží si víc dárků k Vánocům Karkulka nebo Pinocchio?

Například otázka "Zaslouží si víc dárků k Vánocům Karkulka nebo Pinocchio?" může vést k diskusi o tom, jakým způsobem by měly být lidé spravedlivě hodnoceni, podle čeho určujeme, zda je zrovna tento způsob spravedlivý, kdo vlastně něco jako spravedlivost určil a jakým způsobem by měly být posuzována i například v tomto případě. Otázka "Můžeš milovat auto?" může vést k diskusi o tom, jaké jsou různé formy lásky, jak mohou být vztahy mezi lidmi pozitivně či negativně ovlivněny láskou, nebo může v pokročilé fázi vyvstat otázka „Co je opak lásky?“ nenávisť, nezájem, lhostejnost či něco úplně jiného?

Kritikové by mohli namítnout, že jsou tyto otázky pro děti příliš hluboké a náročné. Ale právě od nejmenších dětí známe otázky typu: „Proč je nebe modré?“, „Proč chodí pes po čtyřech a já ne?“, „A jak to, že jsem holčička a ne chlapeček?“ přičemž rodiče mnohdy tápou, co vlastně odpovědět. Švýcarská pedagožka, zabývající se Filozofií pro děti, Eva Zoller zmiňuje, že mohou na takovou otázku „Proč vlastně mají psi lepší čich než my, lidé?“ reagovat „A co ty si myslíš, proč mají psi lepší nos?“. ²⁷ Filozofie pro děti se

²⁵ Filozofie pro děti: O těžkých otázkách lehce. In: *Youtube* [online]. 24. 5. 2019 [cit. 3.5.2023]. Kanál uživatele Člověk v tísni. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=cvodCXc_D9U&ab_channel=%C4%8Clov%C4%9Bkvt%C3%ADsni

²⁶ Tamtéž.

²⁷ ZOLLER MORF, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0096-3. Str. 14-15.

v tomto ohledu tedy liší od klasického vzdělávání, které se často zaměřuje na předávání informací a faktů. Místo toho se tato metoda zaměřuje na podporu schopností dětí uvažovat a vyjadřovat se v rámci komunitního prostředí, kde si mohou vyměňovat názory a přemýšlet nad různými argumenty.

Velice zajímavá je metoda Question invention, která může pomoci žákům vymýšlet záludné otázky. Jedná se o čtyři skupiny slov: w, x, y, z. Každému písmenu náleží určitý typ slov (viz tabulka). Jednotlivá slova můžeme vkládat pomocí vzoru do otázek. Pokud se jedná o překlad do českého jazyka, určitá slova (y, z) se musí skloňovat v závislosti na řídicím větném členu.

	Můžeš w y? Je y z? Je y x?
w	změnit, prodávat, vidět, cítit, sáhnout na, zlomit
x	růst, měnit se, existovat, kazit se
y	čas, vlastní tělo, vlastní život, umění, válka, mír, vlastní síla, vůně, gravitace
z	reálný, neviditelný, všude, ve mně, nekonečný, iluze, špatný, krásný

Tabulka 1: Question invention²⁸

1.7.2. Filozofická diskuse

Základem metodiky Filozofie pro děti je skupinová diskuse, kde děti diskutují o filozofických otázkách. Skupinová diskuse umožňuje prostřednictvím dialogu společné hledání odpovědí nebo řešení problémů. Diskuse jsou vedeny kvalifikovaným lektorem (facilitátorem), který se snaží dětem pomoci formulovat své myšlenky a argumenty.

Předtím než se začneme věnovat diskusi filozofické, je důležité definovat, co slovem diskuse vlastně rozumíme. Diskuse může mít obecný význam, zahrnující neformální situace, kdy lidé mezi sebou hovoří, ale také specifickou formu skupinové interakce, kde se členové vyjadřují k určité otázce a vyměňují si různé názory. Pokud má být diskuse efektivním procesem pro hledání řešení, je třeba stanovit jasné definice, etická pravidla

²⁸ BIRCH, David. *Thinking Beans: A Year of Classroom Philosophy Lessons*. Chelmsford, The Philosophy Man Ltd, 2020. ISBN 978-19-08901-04-0. Str. 112.

a logické zásady. V praxi, abychom mohli mluvit o diskusi, spolu musí účastníci navzájem hovořit, naslouchat si, reagovat na druhé, uvádět názory na diskutované téma a úmyslně rozvíjet své poznání a porozumění o daném tématu.²⁹ „...směřuje k dosažení určitého výsledku či závěru, resp. lze v něm sledovat určitý postup „odněkud někam“, vzhledem k tomu, že se mj. odvíjí od aktů myšlení, které by nebyly akty myšlení (ale stavy), pokud by negenerovaly určité výsledky.“³⁰

Filozofické otázky, které jsou předmětem diskusí, se týkají různých oblastí, jako je etika, logika, poznání, společnost a další. Tyto otázky se mohou týkat života, smrti, lásky, dobra a zla, spravedlnosti, svobody, morálky atd., tudíž témat, které nacházíme v běžném životě, ve škole, v knihách či například v médiích. S náměty ale nepřichází jen učitelé, ale i děti, které směřujeme po celý čas diskuse k aktivnímu podílení. Jejich nápady mohou vycházet z jejich vlastních zkušeností, zážitků a z pozorování světa kolem sebe – například neshoda s rodiči by mohla vyvolat otázku „Co to znamená být dospělý? Co se musí stát, abych překročil hranici mezi dětstvím a dospělostí?“. Je důležité nápady dětí respektovat a brát vážně, zároveň dětem poskytovat podporu a prostor k formulaci a vyjádření svých myšlenek a názorů. Zapojení dětí do výběru témat umožňuje, aby filozofické diskuse byly relevantní pro jejich vlastní životy a zároveň v nich vyvolávaly motivaci k hledání řešení. Často se vyučující může při snaze vybrat atraktivní téma mylít, jelikož například nezná aktuální naladění žáků. Tímto podporuje nejen jejich osobní angažovanost a odpovědnost za proces vlastního vzdělávání, ale i motivaci k aktivnímu zapojení.

Proces filozofické diskuse probíhá v několika krocích. Nejprve jde o snahu nalézt téma, které vzbudí zájem a podnítl myšlenkovou činnost dětí. Poté následuje fáze, ve které dochází k reflektování daného tématu, pokládání otázky a podněcení dětí k hledání vlastních řešení. V této fázi je důležité, aby učitel nekladl dětem žádná předem daná řešení a nevyjadřoval svůj názor. Poté následuje fáze, ve které se děti snaží najít společná stanoviska a argumentovat pro ně. V poslední fázi pak dochází k shrnutí

²⁹ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7. Str. 57-63.

³⁰ BAUMAN, Petr. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum FpD, 2013. ISBN 978-80-7394-432-2. Str. 203.

a reflektování celého procesu.³¹ Celkově lze říci, že filozofická diskuse je důležitým nástrojem Filozofie pro děti, který přináší mnoho výhod pro rozvoj kritického myšlení, empatie, spolupráce a jazykových dovedností. Je však důležité, aby facilitátor měl na zřeteli, jak řešit úskalí diskuse a aby uměl vést diskusi tak, aby byla pro všechny účastníky přínosem.

1.7.3. Bádající komunita

Community of Inquiry je termín původem z angličtiny, který se v češtině obvykle překládá jako "hledající společnost" nebo "bádající komunita". Pro tuto práci budeme pracovat s pojmem „bádající komunita“, ovšem pokud bychom s tímto termínem seznamovali děti, použila bych raději označení „společné bádání“.

Jde o prostředí, ve kterém se právě filozofická diskuse odehrává, prostředí, v němž se děti cítí bezpečně, jsou k sobě ohleduplné a mohou zkoumat různá témata. Využívá specifických postupů a pravidel, aby se dosáhlo co nejlepšího výsledku. Jedním z klíčových prvků je zásada, že všichni účastníci mají právo vyjádřit své názory a argumenty a každý názor je brán vážně. Diskuse se vede tak, aby byli účastníci vedeni k objevování různých perspektiv a mohli tak lépe porozumět názorům ostatních.³² Nejedná se o pouhé povídání, děti se zamýšlejí a pozorně si naslouchají, aby poté mohly reagovat a předkládat opodstatněné argumenty.

Je spousta faktorů, které diskusi v bádající komunitě mohou ovlivňovat, například počet dětí ve skupině, stálost skupiny, pravidelnost setkávání či atmosféra ve skupině. I proto je důležité stanovit si ve skupině pravidla pro takovou diskusi. Určit, co je dovoleno a co nikoliv. Pravidla pomáhají zajistit, že diskusní prostor zůstává otevřený a respektuje se vzájemná úcta a tolerance. P4C se často zabývá tématy, která mohou být pro některé lidi citlivá nebo kontroverzní, a pravidla mohou pomoci zajistit, že diskusní prostor zůstává bezpečný pro všechny účastníky a že se diskuse soustředí na téma a neztrácí se v nepodstatných detailech nebo nekonečných debatách.³³ Tvorba pravidel

³¹ MACKŮ, Richard. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. Zlín: Radim Bačuvčík – VeRBuM, 2015. ISBN 978-80-87500-74-3. Str. 44.

³² LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003. ISBN 05-210-1225-2. Str. 103-105.

³³ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4. Str. 24-28.

by měla probíhat za účasti všech členů skupiny, aby s nimi byli všichni ztotožněni a v praxi je poté respektovali a dodržovali. Vše zmíněné by měl mít pod dohledem facilitátor.

Pokud budeme mluvit o uspořádání členů badatelské komunity, anglický profesor, Robert Fisher, který se metodou P4C zabývá, uvádí, že nejlepším uspořádáním je kruh, ve kterém děti sedí na židlích a všichni včetně učitele na sebe navzájem vidí. Někdy sedí vyučující dokonce mimo žáky a pouze si zapisuje poznámky, ke kterým se může později s žáky vrátit.³⁴ Používá se nějaký symbol, například balónek nebo kouzelný mikrofon, aby se zajistilo, že může mluvit jen ten, kdo drží tento předmět. Během diskuse jsou účastníci povzbuzováni k tomu, aby se dívali na toho, kdo hovoří, a aby se aktivně zapojili do rozhovoru, kde mohou společně přemýšlet a diskutovat. Učitel může požádat jedno z dětí, aby vedlo skupinovou diskusi a sám se spíše soustředí na poslech dětí. V některých případech může učitel vyslovit svůj vlastní názor, zkušenosti nebo nápad, aby podpořil přemýšlení a rozvoj myšlenek, ale zároveň může hrát roli tzv. ďáblova advokáta a hájit opačné stanovisko.³⁵

1.7.4. Role učitele

V rámci tradičního vyučování je učitel vnímán jako autorita, která žákům předává hotové informace. V takovém přístupu se žáci často snaží odpovědi na otázky najít v materiálech, které jim učitel poskytl, namísto toho, aby byli povzbuzeni k samostatnému myšlení a aktivnímu hledání řešení. Tradiční vyučování klade důraz na faktické znalosti, a tak dochází k osvojení teoretických poznatků, často ale chybí praktická aplikace. Žáci mohou být také méně motivováni k učení, protože se necítí zapojeni do procesu učení a nevidí, jak by se jim osvojené znalosti mohly hodit v praxi.

Výuka Filozofie pro děti se od tradičního vzdělávacího přístupu liší a roli učitele zcela mění. Učitel není v této metodě výuky zdrojem informací a znalostí, ale spíše zkušeným členem kolektivu třídy, který především zajišťuje řízení diskuse a usnadňuje

³⁴ Filozofie pro děti: O těžkých otázkách lehce. In: Youtube [online]. 24. 5. 2019 [cit. 3.5.2023]. Dostupné z:

https://www.youtube.com/watch?v=cyodCXc_D9U&ab_channel=%C4%8Clov%C4%9Bkvt%C3%ADsnj Kanál uživatele Člověk v tísni.

³⁵ FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7. Str. 66.

její průběh. Sice má za úkol vést děti v debatě, ale nesmí je příliš ovlivňovat svými názory. Zůstává tedy spíše v pozadí a umožňuje dětem být aktivními účastníky.³⁶ Nicméně není vyloučeno, že se diskuse nemůže účastnit, může svými otázkami směřovat děti k rozvíjení myšlenek, pomáhá jim formulovat otázky a snaží se, aby byla diskuse pro děti atraktivní a motivující. „To nejlepší, co může učitel za daných podmínek udělat, je doprovázet děti v jejich hledání, a to tak, že se stane po jejich boku tím, kdo příležitostně nebo i velmi často pomocí otázek, které klade, navádí na cesty zkoumání, jež vedou k prověření základních kritérií lidské zkušenosti. Přispívá tak k tomu, že se dialog prohlubuje, stává se filozofičtější a tím i vhodnějším k plnému rozvoji dětí.“³⁷ Facilitátor by měl vést diskusi tak, aby se děti dostaly k závěrům a učily se respektovat odlišné pohledy na věc. Měl by tedy pečlivě poslouchat jejich názory a snažit se děti navést k rozvoji názorů a argumentů.³⁸

Facilitátor by měl mít znalosti v oblasti filozofie a pedagogiky, aby dokázal pokládat správné otázky, vhodně reagovat na postřehy dětí a vést je k hlubšímu porozumění tématu. Důležité je také, aby byl schopen vést diskusi tak, aby všichni účastníci měli možnost vyjádřit své myšlenky a názory a aby byl respektován každý hlas v diskusi. Děti by měly vědět, že různé názory mohou mít různou platnost a že je důležité brát v úvahu všechny názory a argumenty. Také musí brát v potaz to, že některé děti mohou být více aktivní než ostatní, a tak mohou mít větší vliv na průběh diskuse.

Kromě těchto základních dovedností by měl facilitátor vytvořit bezpečný prostor v bádající společnosti, kde jsou děti povzbuzovány k vyjadřování svých myšlenek a názorů bez obav z kritiky nebo odsouzení. Některé děti se mohou cítit nervózní, a tak mohou mít problém vyjádřit své názory před ostatními nebo se bát, že budou kritizovány. Facilitátor by měl být schopen uklidnit nervózní děti a podporovat je, aby se zapojily do diskuse. S tím souvisí i to, že se mohou objevit názory, které jsou pro některé děti citlivé nebo kontroverzní. Facilitátor musí být schopen udržet diskusi v rámci respektu

³⁶ MACKŮ, Richard. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. Zlín: Radim Bačuvčík – VeRBuM, 2015. ISBN 978-80-87500-74-3. Str. 45.

³⁷ SASSEVILLE, Michel a Mathieu GAGNON. *Pozorujeme filozofování s dětmi* [online]. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011. [cit. 17.03.2023] ISBN 978-80-7394 pracovní verze. Str. 26. Dostupné z: <https://adoc.pub/pozorujeme-filozofovani-s-dtmi.html>

³⁸ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003. ISBN 05-210-1225-2. Str. 110-115.

a tolerance a zabránit šikaně, urážkám nebo jinému nevhodnému chování. V každém případě by ale měl být objektivní a nezajatý a vést diskusi tak, aby neovlivňoval názory účastníků.³⁹

Důležitou roli hraje určitě příprava před každou diskusí. Facilitátor by měl připravit vhodné otázky a materiály k diskusi, aby se děti mohly efektivně zaměřit na téma a diskutovat na vysoké úrovni. S tím souvisí i příprava na možné námitky a otázky, které by mohly být předmětem diskuse. V přípravě nesmí chybět struktura diskuse, pokud není diskuse dostatečně strukturovaná, může se stát, že se účastníci od tématu vzdálí a diskuse se stane chaotickou.⁴⁰

Celkově lze říci, že učitel má klíčovou roli při vedení diskusí v P4C. Jeho úkolem je vytvořit bezpečný prostor pro diskusi, vést diskusi objektivně a respektovat každý hlas v diskusi. Měl by být schopen podporovat tvůrčí myšlení a vést diskusi tak, aby děti mohly rozvíjet své nápady a hledat nové a inovativní způsoby řešení problémů. Role učitele v rámci výuky Filozofie pro děti je mnohem více facilitující a podporující než ve tradičním vzdělávání. Učitel je spíše průvodcem na cestě ke kritickému myšlení a učení než přímým zdrojem znalostí.

Nicméně je třeba poznamenat, že Filozofie pro děti je poměrně volným a otevřeným přístupem k výuce, a proto je důležité, aby facilitátor neustále přizpůsoboval praxi potřebám a zkušenostem svých žáků.

³⁹ BUCKLEY, Jason. *Začínáme s filozofií pro děti*. Praha: Člověk v tísni. 2015. ISBN 978-80-87456-66-8. Str. 19.

⁴⁰ Tamtéž, str. 19.

2. Zařazení P4C do občanské nauky

V této kapitole budeme pracovat s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále také RVP ZV). RVP ZV je oficiální dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, který stanovuje obsah a cíle vzdělávání pro žáky základních škol. Kromě toho v něm můžeme najít vzdělávací oblasti, průřezová témata, klíčové kompetence, rámcový učební plán vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáků mimořádně nadaných. Tento konkrétní program RVP ZV se vztahuje na první až deváté ročníky základních škol. Rámcový vzdělávací program klade důraz nejen na určení požadovaných cílů a učiva, ale také na rozvoj klíčových kompetencí, které pomáhají jedincům využít své nově nabyté dovednosti v praxi. Cílem Rámcového vzdělávacího programu je zajistit soudržnost ve vzdělávání na různých stupních a v různých oborech. Jeho hlavním záměrem je, aby žáci získali nezbytné znalosti, dovednosti a kompetence pro svůj osobní život a úspěšné uplatnění v praxi.⁴¹

2.1. Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou soubor základních dovedností, znalostí a postojů, k jejichž rozvoji žáky vedeme. „Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“⁴²

Nyní si uvedeme klíčové kompetence stanovené RVP pro základní školu a následně postupy P4C, které jsou s konkrétními kompetencemi spojené. V RVP ZV jsou stanoveny tyto kompetence:

- Kompetence komunikativní

⁴¹ RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – edu.cz. *Jednotný metodický portál MŠMT* [online]. Copyright © 2022 [cit. 15.03.2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

⁴² BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. Str. 7.

- Kompetence k učení
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

Aktivity P4C mají za cíl rozvíjet u dětí komunikační schopnosti. Učí se tedy vyjadřovat své názory a myšlenky jasně a přesvědčivě, naslouchat ostatním účastníkům debaty, respektovat jejich názory, přehodnocovat své a v neposlední řadě spolupracovat na řešení problémů. Děti tak rozvíjí nejenom komunikaci a empatii, ale hodnotí i postoje ostatních lidí a učí se přijímat různé perspektivy pohledu. Zde rozvíjíme především *kompetenci komunikativní*. Dítě totiž vyjadřuje své názory a postoje před publikem, ukazuje a ostatním svůj úhel pohledu vysvětluje ho. „...žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.“⁴³

Žák se dále učí rozeznávat správné a nesprávné chování, rozlišuje potřebné a nepotřebné informace dle svého úsudku a vyhledává zdroje. Tyto schopnosti mohou pomoci k posílení *kompetence k učení*, „...žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě“⁴⁴. Rozeznávání různého chování podporuje mimo jiné i morální rozvoj dítěte. Do kompetence k učení bychom mohli zařadit i to, že P4C podporuje atraktivitu učení u dětí. Umožňuje jim prozkoumat svět a hledat odpovědi na otázky, které je zajímají. Zjišťují tedy, že učení může být zábavné a zajímavé, a že se v podstatě učí po celý svůj život, „poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení“⁴⁵.

Děti mají příležitost být aktivními účastníky debaty ve třídě a tvůrci svého vlastního myšlení a uvažování. Aktivně spolupracují s ostatními při řešení problému a čerpají

⁴³ BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. Str. 36.

⁴⁴ Tamtéž str. 20

⁴⁵ Tamtéž str. 20

inspiraci z názorů a činů druhých. Vytvářejí atmosféru ve třídě a zlepšují vztahy s ostatními žáky i učiteli. Ve třídě by měl panovat vzájemný respekt a určitá pravidla. Zmíněné jevy zařazujeme do *sociální a personální kompetence*.

Filozofie pro děti umožňuje rozvíjet dovednosti, které jsou přenositelné do různých oblastí života. Děti se, jak už jsem zmínila, učí kriticky myslet, analyzovat problémy a hledat řešení, tyto dovednosti mohou použít v různých situacích. Pokud bych měla nějakou konkrétní jmenovat, vybaví se mi fenomén dezinformací a manipulace, především kvůli tomu, čím vším jsme v dnešní době obklopeni. P4C učí děti, jak klást otázky a jak analyzovat různé názory a postoje. Učí se, jak vyhodnotit různé zdroje informací a jak rozlišovat mezi spolehlivými a nespolehlivými. Jedná se o schopnosti, které jim umožní být kritickými a racionálními při zpracování informací a uvažování, to sledávám v dnešní době nesmírně důležité. Jedná se o rozvoj *kompetence k řešení problémů*, „...žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení“⁴⁶

Lektoři centra Filozofie pro děti na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích sestavili tabulku s přehledem dovedností pro porovnání intelektových a dílčích dovedností, které také budují kompetenci k řešení problémů. Sestavili ji na základě informací od Matthewa Lipmana s podporou svých přímých zkušeností. Níže je uvedena část tabulky, kde můžeme vidět charakteristiku nebo příklad možného využití při skupinovém řešení problému, zařazení do dimenze kritického (K), tvůrčího (T) či empatického (A) myšlení. Na základě tohoto rozboru zjistili, že filozofický dialog může rozvíjet nejen myšlení, ale i pomáhat systematickému přístupu k řešení problémů.⁴⁷

⁴⁶ BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. Str. 25.

⁴⁷ MACKŮ, Richard. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. Zlín: Radim Bačuvčík – VerBuM, 2015. ISBN 978-80-87500-74-3. Str. 45-49.

Intelektová dovednost	Charakteristika/ příklad využití	Fáze řešení	M
Analogie metafory, přirovnání.	Přenos způsobu řešení z jiné podobné problémové situace.	Identifikace problémů, výběr strategie řešení	T
Zkoumání problémů z více perspektiv.	V čem je problém? Odkud jej začít řešit?	Definice problému	T
Autokorekce	Přiznat si, že můj návrh nebyl dobrý, a dále ho neprotlačovat.	Generování strategií řešení (domluva)	K
Povzbuzování druhých	Při domluvě strategie brát ohled na ostatní; vyzvat ty, od kterých jsme návrh neslyšeli. Při samotném řešení povzbuzovat ostatní k překonání dílčích problémů/ překážek v řešení.	Generování strategií řešení, aplikace vybrané strategie řešení	A

Tabulka 2: Intelektové dovednosti užívané ve filozofii pro děti a jejich možné využití při řešení problémů.⁴⁸

V neposlední řadě *kompetence pracovní a občanská*, kterou podporuje filozofická diskuse hned několika směry. Umožňuje žákům diskutovat o společenských problémech a tématech. Žák si je vědom svých práv a povinností a rozvíjí mimo jiné i demokratické kompetence, „...při rozhodování o společných záležitostech hledá a prosazuje řešení přijatelné pro všechny, hlasování přijímá jen jako východisko z nouze, i když dojde k hlasování, snaží se, aby se přehlasovaná menšina necítila při realizaci řešení špatně; v diskusi připomíná, že většinová vůle nemá ukřivdit názorové menšině ani znemožnit soužití s ní“⁴⁹

2.2. Vzdělávací oblasti

Obsah programu je rozdělen do různých vzdělávacích oblastí, jako jsou *Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Umění a kultura, Člověk a příroda, Člověk a zdraví* a další. My se v této bakalářské práci budeme zabývat oblastí *Člověk a společnost*, která se zaměřuje na historické, sociální a kulturní aspekty

⁴⁸ MACKŮ, Richard. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. Zlín: Radim Bačuvčík – VeRBuM, 2015. ISBN 978-80-87500-74-3. Str. 46-48.

⁴⁹ BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. Str. 56.

života lidí, s cílem podpořit pozitivní občanské myšlení a vědomí evropské kulturní identity. Dále se dělí na vzdělávací obory *Dějepis* a *Výchova k občanství*. V oboru *Výchova k občanství* se žáci učí orientovat se v sociálních vztazích a integrovat se do různých společenských prostředí. Také se zabývají rodinnými vztahy, hospodářským životem a finanční gramotností. Žáci se seznámí s politickými institucemi a činnostmi armády a učí se, jak aktivně přispívat k občanskému životu. Důležitou součástí vzdělávání je respektování a uplatňování mravních principů a pravidel společenského soužití, přebírání odpovědnosti za vlastní názory, chování a jednání, a rozvíjení občanského a právního vědomí. Tento obor podporuje osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti.

V rámci obsahu oboru *Výchova k občanství* se mimo jiné můžeme setkat s podkapitolami *Člověk ve společnosti*, *Člověk jako jedinec*, *Člověk, stát a hospodářství*, *Člověk stát a právo* a *Mezinárodní vztahy, globální svět*.⁵⁰ V praktické části jsem se těmito oblastmi řídila a představila aktivity, které je rozvíjejí.

2.3. Průřezová témata

Průřezová témata přesahují jednotlivé předměty a mají být rozvíjena v různých oblastech vzdělávání. Mají být integrována do výuky tak, aby žáci mohli rozvíjet své znalosti a dovednosti v různých kontextech. Přispívají k výchově k toleranci, respektování odlišností a zvyšování povědomí o společenských problémech.

Každé průřezové téma má specifické cíle, které jsou vymezeny v RVP, každé téma se týká určité oblasti života. V RVP ZV jsou stanovena následující průřezová témata:

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

⁵⁰ RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – edu.cz. *Jednotný metodický portál MŠMT* [online]. Copyright © 2022 [cit. 15.03.2023]. Str. 58-62. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

- Enviromentální výchova
- Mediální výchova

Osobnostní a sociální výchova. Toto téma je často klíčovým prvkem P4C. Cílem je rozvíjet osobnost dítěte tak, aby se stalo samostatným a kreativním člověkem, který je schopný komunikovat a spolupracovat s ostatními. „Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.“⁵¹ Toto téma je ve Filozofii pro děti zahrnuto například prostřednictvím filozofické diskuse, která se zaměřuje na sebepoznání a psychohygienu nebo interpretaci různých lidí a kultur. V praktické části jsem nastínila aktivitu, (viz 3.5. Místo a fotografie – sebepoznávání) která v podstatě odráží toto téma a zároveň je vytvořena v rámci metody Filozofie pro děti. Filozofie pro děti totiž poskytuje ideální prostředí pro aplikaci těchto schopností, při řešení filozofických otázek se žáci učí naslouchat názorům druhých, vyjadřovat své myšlenky a hledat kompromisy, a to je klíčové pro úspěšné mezilidské vztahy. Žáci se učí, jak pracovat společně a hledat řešení, která jsou přínosem pro všechny.⁵²

Další průřezové téma *Výchova demokratického občana* má za cíl vybavit žáky základními schopnostmi a vědomostmi, které jsou nezbytné pro účinnou a plnohodnotnou účast v demokratické společnosti. Mezi tyto schopnosti patří kritické myšlení, vědomí vlastních práv a povinností, schopnost řešit problémy demokratickými způsoby a respekt k druhým.⁵³ Diskuse v rámci P4C vede k porozumění různým perspektivám a názorům, což je důležité pro budování demokratické společnosti. Kromě toho podporuje rozvoj komunikačních a argumentačních schopností, což jsou klíčové dovednosti pro účinnou účast v demokratickém procesu. Žáci se učí vyslovovat své názory, přesvědčivě argumentovat a diskutovat o kontroverzních otázkách s respektem k druhým. Toto průřezové téma se objevuje ve všech aktivitách v praktické části této bakalářské práce, myslím si, že rozvíjení těchto dovedností je velice důležité pro budoucí důstojný život u dětí každého věku. Celkově lze tedy říct, že Filozofie pro děti a průřezové téma

⁵¹ BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. Str. 125.

⁵² Tamtéž, str. 126.

⁵³ Tamtéž, str. 127-129.

Výchova demokratického občana mají společný cíl: vybavit žáky schopnostmi a vědomostmi potřebnými pro účinnou a plnohodnotnou účast v demokratické společnosti a Filozofie pro děti nabízí konkrétní nástroje a prostředky k dosažení tohoto cíle.

Téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi a podporuje tradiční evropské hodnoty, kritické myšlení a tvořivost. Zaměřuje se na to, aby děti pochopily a respektovaly různé kultury a světy.⁵⁴ V rámci P4C by se mohly vést debaty o různých kulturních a etických tématech, jako jsou například univerzální lidská práva a jejich význam v různých kulturách.

Cílem průřezového tématu *Multikulturní výchova* je podporovat spolupráci, soužití a vzájemný respekt mezi lidmi různých národů, etnik, rasových a náboženských skupin. „Multikulturní výchova zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti.“⁵⁵ Při filozofických diskusích mohou děti zkoumat různé etické a kulturní otázky, jako jsou například lidská práva, rovnost, spravedlnost nebo tolerance, a reflektovat je v kontextu vlastní kultury a zkušeností. Příkladem aktivity může být filozofická debata na téma kultury, při které děti diskutují o různých kulturních tradicích, zvyklostech, normách a hodnotách a snaží se najít společné, ale i rozdílné prvky, které jsou pozoruhodné. Dále může být přínosné, když děti vyprávějí své zážitky z různých kultur a snaží se porozumět, jak se tato kultura liší od jejich vlastní a co mohou od sebe navzájem naučit. Vše přispívá k vytvoření klimatu vzájemné tolerance, porozumění a respektu mezi dětmi různého kulturního a etnického původu. Já v praktické části nastínila aktivitu, (viz 3.2. Přirazování vlastností – předsudky) která velice s posledními dvěma zmiňovanými průřezovými tématy souvisí, jelikož rozvíjí v žácích respekt k lidem jiného etnika či kultury.

Dalším průřezovým tématem je *Environmentální výchova*, „...vede k pochopení významu a nezbytnosti udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti“⁵⁶ Žáci zjišťují, jak se mohou sami podílet na ochraně životního

⁵⁴ BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. Str. 129-131.

⁵⁵ Tamtéž, str. 131.

⁵⁶ Tamtéž str. 131-132.

prostředí a jak mohou být aktivními členy společnosti, kteří mají na životní prostředí pozitivní vliv. Filozofie pro děti může v tomto ohledu žákům pomoci přemýšlet o těchto otázkách a porozumět ekologickým problémům. Žáci mohou diskutovat o tom, zda má člověk vůbec právo zasahovat do přírody, pokud ji nevytvořil, kde se příroda vzala, jaký by měl být vztah člověka a přírody a jak by měl být, popřípadě, regulován.

Mediální výchova, poslední průřezové téma v RVP ZV, úzce souvisí se schopností analýzy informací. Filozofie pro děti se snaží vést žáky ke kladnému přístupu k myšlení a respektování odlišných názorů, zatímco mediální výchova se snaží žákům pomoci vybrat si správné informace a rozlišovat mezi tím, co je pravdivé a co není. Přes to, se tyto dvě oblasti mohou vzájemně doplňovat a pomáhat žákům rozvíjet kritické myšlení a schopnost samostatného rozhodování. Žáci diskutují, jak rozlišovat pravdivé informace od nepravdivých, jak být kritickými konzumenty médií a jak se chránit před dezinformacemi. Mimo jiné mohou diskutovat o tom, jak média ovlivňují naše myšlení a chování. „Pro uplatnění jednotlivce ve společnosti je důležité umět zpracovat, vyhodnotit a využít podněty, které přicházejí z okolního světa, což vyžaduje stále větší schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií... Sdělení, jež jsou médiu nabízena, mají přitom nestejnorodý charakter, vyznačují se svébytným vztahem k přírodní i sociální realitě a jsou vytvářeny s různými (namnoze nepřiznanými, a tedy potenciálně manipulativními) záměry. Správné vyhodnocení těchto sdělení z hlediska záměru jejich vzniku (informovat, přesvědčit, manipulovat, pobavit) a z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická argumentační stavba, hodnotová platnost) vyžaduje značnou průpravu.“⁵⁷

⁵⁷ BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6. Str. 136.

3. Aktivity P4C do občanské nauky

Soubor aktivit je zaměřen na aplikaci Filozofie pro děti v rámci předmětu občanská nauka na základních školách. Tyto aktivity mají za cíl rozvíjet především kritické myšlení u dětí. U každé aktivity je napsáno v tomto pořadí: doporučený ročník, cíle aktivity, rozvíjené klíčové kompetence, průřezová témata, použité pomůcky, doporučená délka aktivity a její popis. Aktivity jsou pojmenované podle metody, již používají a látky z občanské nauky, na kterou se zaměřují. Aktivity jsem se snažila tvořit tak, aby bylo možné zaměnit téma a provést jinou alternativu, této myšlence se vymykají poslední dvě aktivity, (3.11 Znaký státu a 3.12 Mediální výchova) jelikož se jedná o aktivity s konkrétními videy.

3.1. Trestní právo

Téma: trestní zákoník, trestní právo, trestné činy

Doporučený ročník: 8.–9. ročník ZŠ

Výukové cíle vyučovací hodiny: Žák rozlišuje trestné činy podle závažnosti. Žák usuzuje podle vlastních hodnot a kritického myšlení. Žák diskutuje s ostatními, prosazuje vlastní názor nebo ho přehodnocuje podle svého úsudku.

Časová dotace: 35 minut

Učební pomůcky: kartičky s názvy trestných činů (viz *Příloha 1*)

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k učení: Aktivní zapojení do diskuse, hledání informací o trestních činech a trestní odpovědnosti.

Kompetence komunikativní: Vyjadřování názorů, naslouchání ostatním.

Kompetence sociální a personální: Respektování různých hodnot.

Kompetence občanské: Porozumění trestní odpovědnosti a jejímu významu ve společnosti.

Průřezová témata:

Výchova demokratického občana: Porozumění právním normám a hodnotám

v demokratické společnosti.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: Uvědomění si rozdílů v hodnocení trestných činů v různých kulturách a právních systémech.

Popis aktivity: Učitel uvede téma hodiny a pokládá otázky, aby podnítil žáky k zamyšlení o tom, co dosud o trestných činech vědí.

- Jsou všechny trestné činy stejně závažné?
 - Pokud Petr omylem ohrozil, (nevěděl, že svým jednáním může způsobit ohrožení) je to (může to být) trestný čin? Popřípadě jak se liší?
 - Jak se tedy člověk dopustí trestného činu?
 - Víte, co je to trestní odpovědnost?
1. Do každé lavice učitel rozdá sadu kartiček (příloha 1) s názvy trestných činů. Žáci ve dvojicích je mají za úkol seřadit je od nejzávažnějšího po nejméně závažný. Více konkrétních trestných činů může být na stejné úrovni. Žáci kartičky škálují podle vlastního uvážení, je ale nutné dojít ke společnému pořadí, na kterém se shodnou oba žáci z dvojice – diskuse.
 2. V druhé fázi aktivity se spojí tři dvojice, vytvoří se šestičlenné skupiny. V těchto skupinách diskutují žáci důvody, proč seřadili kartičky právě tímto způsobem. Úkolem skupiny je opět vytvořit jedno pořadí, na kterém se shodne všech šest žáků. Diskuse bude pravděpodobně bouřlivější, protože ke konsenzu musí dojít větší počet žáků.
 3. Ve třetí fázi aktivity učitel promítne, jak se řadí tyto trestné činy z hlediska trestního zákoníku ČR. Nejspíš žáci uvidí, že škála dle trestního zákoníku se v mnoha případech od jejich škál odlišuje – učitel žákům zdůrazní, že žádné z jejich řešení není špatné, protože zadání bylo sestavit škálu podle vlastních osobních hodnot.
 4. Učitel vysvětlí, že tato situace ilustruje fakt, že morální hodnoty každého z nich jsou různé a nemusí se přesně shodovat s právními normami. Právě proto je ale důležité dané právní normy dobře znát. Následně proběhne reflexe, která může zahrnovat následující otázky.

- Jak se vám pracovalo ve dvojicích a jak ve skupinách?
- Kde jste se cítili lépe?
- Překvapilo vás něco na řazení podle trestního zákoníku?
- Které trestné činy by žáci hodnotili (na základě svých vlastních hodnot) jako závažnější a které naopak jako méně závažné v porovnání s trestním zákoníkem?
- Proč trestní odpovědnost platí už od 15 let?
- Přejde vám to adekvátní? Na kolik let byste stanovili trestní odpovědnost vy?
- Který trestný čin je podle Vás úplně nejhorší z morálního hlediska?
- Dokázali byste se přátelit s někým, kdo v minulosti spáchal trestný čin?

3.2. Předsudky

Téma: předsudky, xenofobie, rasismus

Doporučený ročník: 6. – 9. ročník

Časová dotace: 25–30 minut

Učební pomůcky: Fotografie nebo obrázky s lidmi různých typů pleti (viz *Příloha 2*)

Výukové cíle vyučovací hodiny: Žák poslouchá názory a argumenty ostatních a respektuje je. Žák používá fakta a různé úhly pohledu, nikoli osobní útoky. Žák reflektuje vlastní předsudky a stereotypy a hledá způsoby, jak se od nich oprostit a podporovat rovnost a porozumění mezi kulturami.

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k učení: Schopnost analyzovat a reflektovat předsudky, porozumět různým perspektivám a hledat způsoby, jak podporovat rovnost a porozumění.

Kompetence komunikativní: Schopnost efektivně komunikovat, diskutovat o kontroverzních tématech s respektem, používat fakta a různé úhly pohledu.

Kompetence sociální a personální: Vyjadřovat empatii, respektovat a přijímat různé kultury, porozumět různým perspektivám a spolupracovat s ostatními.

Kompetence občanské: Rozumět základním pojmům, týkajících se rasismu, xenofobie a diskriminace, a aktivně se podílet na podpoře rovnosti a porozumění.

Průřezová témata:

Multikulturní výchova: Respekt k lidem různých kultur a etnických skupin.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: Porozumění kontextu rasismu, xenofobie a významu rovnosti ve světovém měřítku.

Popis aktivity:

1. Žáci utvoří skupiny, každá skupina obdrží obrázky s lidmi a tabulku s charakteristikou (viz *Příloha 2*), které k sobě mají přiřadit, žáci ve skupinách debatují, jaké vlastnosti, ke komu přiřadí a proč. Po 10 minutách žáci postupně prezentují své výsledky a odpovídají, podle čeho se rozhodovali.
2. Proběhne diskuse, učitel zadává morální otázky, aby se žáci nad svými odpověďmi zamysleli. Mohou zaznít otázky typu:
 - Co si myslíte, že je příběh člověka na obrázku?
 - Souvisí s jeho barvou pleti?
 - Jaké jsou Vaše první dojmy, když se podíváte na tuto osobu?
3. Následně probíhá diskuse, jak jsou vnímáni lidé různých barev pleti v jejich zemi nebo komunitě. Žáci reflektují své vlastní předsudky a stereotypy a diskutují o tom, co by mohli udělat, aby se od nich oprostili. Žáci diskutují o možných krocích, jak mohou podpořit rovnost a porozumění vůči lidem z různých kultur a národností.

3.3. Politické otázky

Téma: aktuální politické otázky týkající se lidských práv, zdravotní péče, ekonomiky...

Doporučený ročník: 9. ročník ZŠ

Časová dotace: 45 minut

Učební pomůcky: tabule, projektor, prezentace

Výukové cíle vyučovací hodiny: Žák prezentuje své názory a argumenty. Žák poslouchá

názory a argumenty ostatních. Žák diskutuje o kontroverzních politických otázkách a používá fakta a různé úhly pohledu, nikoli osobní útoky.

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k učení: Formulace otázek pro diskusi, analýza a hodnocení argumentů.

Kompetence komunikativní: Schopnost prezentovat, vyjadřovat své názory a naslouchat ostatním.

Kompetence sociální a personální: Respektování odlišných názorů, vyjadřování bez osobních útoků, spolupráce v rámci skupinové práce.

Kompetence občanské: Porozumění kontroverzním otázkám a diskusím ve společnosti, schopnost vyvozovat závěry a reflektovat na vlastní postoj.

Průřezová témata:

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: Uvědomění si rozmanitosti názorů a perspektiv na aktuální otázky.

Osobnostní a sociální výchova: Rozvoj schopnosti respektovat odlišné názory a vést konstruktivní diskusi.

Popis aktivity:

1. V této aktivitě jsou žáci rozděleni do skupin a vybírají si aktuální otázku, o které chtějí diskutovat. Může se jednat o cokoliv – otázku eutanázie, otázku, která se týká lidských práv, zdravotní péče, ekonomiky nebo pouze otázku placeného parkování v konkrétním městě. Důležité je, aby pro ně byla otázka byla zajímavá, aktuální a kontroverzní. Učitel může nastínit pár návrhů, ale pokud má se třídou dobré zkušenosti, je pro ně vymýšlení témat dalším dobrým krokem k rozvíjení kritického myšlení. Nápomocná jim může být tabulka Question invention (viz *Tabulka 1*).
2. Každá skupina si připraví krátkou prezentaci tématu, které si zvolila. Žáci jsou vedeni, aby během prezentace vystoupili z vlastního pohledu a nahlíželi na téma objektivně, z různých úhlů pohledu. Představit si různé typy lidí a jejich možný názor. Představit klady i zápory a vysvětlit proč k takovým názorům může

docházet.

3. Po skončení prezentací učitel rozdělí žáky opět do skupin, tentokrát do náhodných. Každá skupina začne diskutovat na vylosované téma. Žáci prezentují názory a argumenty, jako opora jim může sloužit právě prezentace. Při diskusi by se měli žáci zaměřit na konkrétní argumenty a fakta, nikoli na osobní útoky.
4. Po skončení diskuse se třída opět shromáždí a třída provádí reflexi, v jaké situaci se jim pracovalo lépe, kde se více shodli a zda mají nějaké poznatky z práce ve skupině. Diskuse by měla být ukončena tím, že se žáci zamyslí nad tím, proč je přínosné, zamyslet se nad názorem z jiné perspektivy. Učitel se žáků může zeptat také na to, jak by se věci řešily, kdyby se daná otázka stala předmětem politického rozhodování.

3.4. Finanční gramotnost

Téma: finanční rozhodování

Doporučený ročník: 9. ročník

Časová dotace: 25 minut

Učební pomůcky: papír a tužky pro každého žáka; sada imaginárních investičních příležitostí (např. investice do nemovitostí, akcií, sběratelských předmětů)

Výukové cíle vyučovací hodiny: Žák rozumí důležitosti finanční gramotnosti v každodenním životě. Žák má základní znalosti o úsporách, investicích a dluhům. Žák rozvíjí kritické myšlení při hodnocení rizik a zisků investic.

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k učení: Schopnost analyzovat různá finanční rozhodnutí a jejich dopady.

Kompetence k řešení problémů: Schopnost zvážit různá rizika a rozhodnout se na základě dostupných informací.

Kompetence komunikativní: Diskuse a obhájení svých názorů.

Kompetence sociální a personální: Spolupráce ve skupině a posuzování různých perspektiv.

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova: Rozvoj schopnosti finančního rozhodování a řešení problémů.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: Uvědomění si, jak finanční rozhodnutí ovlivňují budoucnost a život ve společnosti.

Popis aktivity: Tuto aktivitu je možné použít jako úvod k výuce o financích nebo jako cvičení na samotný závěr.

1. Učitel začne tím, že diskutuje o důležitosti peněz a finanční gramotnosti. Může použít příklady z jejich každodenního života – kapesné, nákupy, úspory atd. Následně připraví sadu imaginárních výdajových příležitostí, které by se mohly vyskytnout v jejich každodenním životě. Například:
 - Povinné výdaje 1 500,-
 - Nový telefon 10 000,-
 - Koncert oblíbeného zpěváka 2 500,-
 - Zubař 5 000,-
 - Cesta na výlet 3 500,-
 - Oprava myčky 10 000,-
 - Koupě dárku mamince k narozeninám 3 000,-
 - Prášky na alergii 1 000,-
 - Přijímačky na střední školu 1 000,-
2. Vyučující rozdělí děti do menších skupin, každá skupina dostane k dispozici omezený rozpočet, v tomto případě 15 000,-. Musí se rozhodnout, na co by měly peníze vynaložit. Musí zvážit různá rizika a potenciální výhody každého výdaje a rozhodnout se, který výdaj by byl nejlepší pro ně.
3. Učitel poté skupiny vyzve a ptá se, na co výdaje použili, žáci diskutují o svých rozhodnutích. Musí obhájit svá rozhodnutí a posoudit, jaká byla rizika a jaké byly výhody každého výdaje. Pokud někdo nekoupil prášky na alergii, můžeme je uvést do děje, že celý koncert prosmrkali, žáci mohou samozřejmě také vymýšlet teorie.

Nakonec se ale dostanou k určitému závěru, že každý má hodnotový žebříček úplně jiný.

4. Děti reflektují svá rozhodnutí a diskutují o tom, jak se mohou týkat jejich budoucího života. Jak moc může žebříček hodnot ovlivnit náš život a naše rozhodnutí a že mohou nastat situace, při kterých si musíme urovnat priority věcí, které chceme či potřebujeme. Tato aktivita pomáhá dětem pochopit důležitost plánování a zodpovědného nakládání s penězi.

3.5. Sebepoznávání

Téma: seberozvoj, sebeláska, sebepoznávání

Doporučený ročník: 8. – 9. třída

Časová dotace: 35-45 minut

Učební pomůcky: fotografie, papír, tužka

Výukové cíle vyučovací hodiny: Žák rozumí významu zdravé sebedůvěry. Žák rozvíjí pozitivní sebevědomí. Žák podporuje ostatní k reflexi vlastního vnímání a hodnocení.

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k učení: Schopnost reflektovat vlastní sebehodnocení a hledat způsoby, jak podpořit zdravou sebedůvěru.

Kompetence komunikativní: Schopnost aktivně se zapojit do diskuse, vyjadřovat své názory a naslouchat názorům ostatních.

Kompetence sociální a personální: Porozumění hodnocení sebe samotného, rozvíjení empatie.

Kompetence občanské: Uvědomění si důležitosti sebedůvěry a sebeúcty ve vlastním životě a ve vztazích s ostatními.

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova: Rozvoj zdravého sebehodnocení, sebpřijetí a porozumění druhým.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: Uvědomění si, jak se zdravá sebedůvěra a sebeúcta mohou přenést do různých oblastí života.

Popis aktivity: Učitel požádá žáky, aby si na následující hodinu přinesli svou fotografii z dětství.

1. Učitel požádá žáky, aby vytvořili kruh, v němž budou sedět nebo stát jeden vedle druhého. V kruhu si budou vyměňovat místa vždy všichni ti, pro něž platí daná podmínka. Místo si vymění ti, u kterých platí následující tvrzení:
 - Myslím si, že jsem dobrý/á v tom, co dělám.
 - Už jsem se setkal/a s předsudky.
 - Myslím si, že jsem pěkný/á.
 - Někdy si přijdu nedoceněný/á.
 - Umím odpočívat.
 - Po náročné aktivitě si zasloužím odpočinek.
 - Myslím si, že jsem dobrý přítel pro ostatní.
 - Dělán něco pro to, abych se cítil dobře.
 - Myslím si, že mám před sebou dobrou budoucnost.
2. Následně přichází na řadu fotografie z dětství, každý žák si sedne na své místo s papírem, tužkou a fotografií. Za úkol nyní mají, napsat svému mladšímu já dopis, kde použijí právě tvrzení z výše popsané aktivity. Dopis si mohou nechat, učitel je nevybírání, žáci jsou obeznámeni s tím, že je dopis pouze pro ně a mohou svému mladšímu já napsat cokoliv.
3. Následně dochází k diskusi, o tom, jak se žáci cítí, o tom, jaký vliv může mít nízká sebedůvěra na život jedince, ve škole, v práci či v osobním životě a jak ji lze zlepšit. Žáci by měli diskutovat o možných krocích, jak mohou podpořit zdravou sebedůvěru u sebe i u ostatních. Nakonec žáci reflektují své vlastní vnímání a hodnocení sebe sama a diskutují o tom, jak mohou podpořit své vlastní sebepřijetí a pozitivní sebevědomí. Tuto aktivitu lze upravit a přizpůsobit různým věkovým skupinám a tématům, aby co nejvíce vyhovovala vašim potřebám a cílům.

Poznámka: Tuto aktivitu bych volila ve třídě, kterou vyučující už zná a ví, které otázky jsou pro žáky vhodné.

3.6. Reklama a média

Téma: reklama a média, vliv na každodenní život člověka

Doporučený ročník: 6. – 9.

Časová dotace: 45 minut

Učební pomůcky: tištěné, televizní, online nebo billboardové reklamy, interaktivní tabule nebo počítačová technika

Výukové cíle vyučovací hodiny: Žák rozumí, jak reklama ovlivňuje naše myšlení. Žák identifikuje techniky, které reklamy používají, aby oslovily diváka. Žák analyzuje reklamu z různých médií. Žák reflektuje, jak reklamy ovlivňují jeho každodenní život a chování.

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k učení: Schopnost analyzovat reklamy, rozpoznat cílovou skupinu a účel reklamy.

Kompetence komunikativní: Schopnost vyjádřit své názory a diskutovat o vlivu reklamy na naše myšlení a chování.

Kompetence mediální: Porozumění vlivu médií a schopnost analyzovat reklamy a mediální obsah.

Průřezová témata:

Mediální výchova: Porozumění a kritické hodnocení reklamy a médií.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: Uvědomění si, jak reklamy ovlivňují naše myšlení a rozhodování ve společnosti.

Popis aktivity: Tuto aktivitu je možné použít jako úvod ke skupině lekcí o reklamě nebo jako cvičení na samotný závěr.

1. Učitel může začít tím, že se bude bavit s žáky o tom, jak reklama ovlivňuje naše rozhodování a nákupní chování. Diskutuje, jaké triky reklamy používají, například emocionální apely, abychom si věci koupili.
2. Následně rozdělí žáky do menších skupin a připraví pro ně sadu různých reklam z různých médií. Tyto reklamy mohou být tištěné, televizní, online nebo

billboardy. Může použít interaktivní tabuli nebo počítačovou techniku pro videoreklamy (viz *Příloha 3*).

3. Každá skupina dostane několik minut na to, aby analyzovala svou reklamu a odpověděla na následující otázky:

- Jaké emoce se snaží tato reklama vyvolat?
- Jaký je hlavní účel této reklamy?
- Působí na vás reklama pozitivně nebo negativně? (například reklama na Playstation z video ukázky – Proč chtěli zapůsobit na diváka negativně?)
- Je špatná reklama taky reklama? Zapamatujete si ji více než dobrou reklamu?
- Máte chuť produkt vyzkoušet?
- Kdo je cílovou skupinou této reklamy?
- Jaké techniky používá tato reklama, aby oslovila diváka?
- Jak by mohla být tato reklama vylepšena/ změněna, aby oslovila Vás?

4. Žáci by poté měli ukázat reklamu zbytku třídy a prezentovat své odpovědi a názory. Ostatní na ně mohou jistě reagovat, na každého může reklama působit jinak. Žáci by měli být povzbuzeni, aby vyjádřili své názory na reklamu a na to, jak by mohla být zlepšena. Mohou také diskutovat o tom, jak reklama ovlivňuje naše myšlení a chování. Nakonec žáci diskutují o tom, jak se reklamy týkají jejich každodenního života a jak moc mohou náš život ovlivňovat.

3.7. Demokracie a rozhodování

Téma: demokracie, účast, rozhodování

Doporučený ročník: 6. – 9. ročník

Časová dotace: 25-35 minut

Učební pomůcky: papíry, tužky

Výukové cíle vyučovací hodiny: Žák rozumí základním prvkům demokracie a participace ve společnosti. Žák identifikuje klíčové otázky v procesu rozhodování. Žák

analyzuje argumenty pro a proti navrženým řešením.

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k učení: Analýza rozhodování, získávání názorů a různých stanovisek.

Kompetence sociální a personální: Schopnost spolupracovat ve skupině, vyjádřit své názory a respektovat názory ostatních.

Kompetence občanské: Porozumění principům demokracie, účasti a politickému rozhodování.

Průřezová témata:

Výchova k aktivnímu občanství: Žáci se učí o klíčových principech demokracie a způsobech, jak mohou občané ovlivnit politická rozhodnutí. Diskuse o spravedlivých volbách, rovnosti, svobodě projevu a respektu k názorům druhých podporuje žáky ve vývoji jejich schopnosti účastnit se společenských procesů a vyjadřovat své názory.

Popis aktivity: Tuto aktivitu je možné použít jako úvod ke skupině lekcí o demokracii nebo jako cvičení na samotný závěr.

1. Učitel dá žákům papíry a zadá, aby každý nakreslil tři věci, které si vezme na pustý ostrov. Když jsou obrázky nakresleny, učitel rozdělí žáky do skupin (například po pěti).
2. Nyní si žáci ve skupině představí své výtvary, učitel jim vypráví, že každá skupina musí vyhodit polovinu objektů, které s sebou ve skupině má (5 žáků po třech předmětech = 7-8 vyhozených předmětů). Jejich úkolem je domluvit se, jak budou při rozhodování postupovat, zda zavedou hlasování o objektech, či budou někteří žáci po určitými podmínkami zvýhodněni. Nakonec skupiny představí své výsledky a zmíní, jak postupovali. Dostanou za úkol odpovědět ještě na následující otázky:
 - Kdo by měl rozhodovat?
 - Jak nejlépe získat názory všech zúčastněných stran?
 - Jak dosáhnout toho, aby nedošlo k manipulaci názorů a hlasů?

3. Učitel se může ptát na otázky, zda se rozhodování účastnili všichni členové skupiny. Nastíní, co znamená demokracie, jaké jsou její klíčové prvky a jak mohou občané ovlivnit politické rozhodování. Zeptá se také, jaké byly klady a zápory, které shledali žáci při rozhodování, zda někdo musel ustoupit před většinou a jak by popřípadě postupovali, aby byli všichni spokojeni.
4. Rychlejší alternativou může být i hlasování o změně rozvrhu, rozhodnutí o uniformách, třídních tričkách nebo změně jídel v jídelně, žáci mohou s tématy přispívat i sami, pokud je napadne nějaké aktuální téma.
5. Poté se skupiny setkají a diskutují o svých zjištěních. Žáci by měli být povzbuzeni, aby vyjádřili své názory o navržených řešeních a o procesech rozhodování. Mohou zaznít následující otázky na podněcení diskuse:
 - Jak byste se cítili, kdyby vám někdo nakázal, koho volit?
 - Jaká pozitiva přináší rovné volby?
6. Mohou diskutovat o tom, jak by se cítili, kdyby neměli žádné pravomoci a rozhodoval někdo za ně. Snaží se dojít ke společnému závěru, jak nastolit, aby bylo nejvíce lidí spokojeno.

3.8. Etika

Téma: etika a rozhodování

Doporučený ročník: 6.-9.

Časová dotace: 45 minut

Učební pomůcky: barevné klobouky (červený, bílý, černý, žlutý, zelený, modrý) nebo barevné kartičky, etická dilemata (např. scénáře, otázky nebo příběhy)

Výukové cíle vyučovací hodiny: Žák rozumí různým etickým perspektivám. Žák analyzuje etické dilema z různých úhlů. Žák rozvíjí kritické myšlení a schopnost odůvodnit své etické rozhodnutí. Žák porozumí významu etických hodnot a jejich vlivu na rozhodování.

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k učení: aktivní zapojení do diskuse, reflexe a aplikace etických

principů.

Kompetence k řešení problémů: analyzování etických dilemat, hledání řešení a posuzování jejich důsledků.

Kompetence komunikativní: vyjadřování a argumentace v rámci etických diskusí, respektování různých názorů.

Kompetence sociální a personální: empatie, respektování a chápání odlišných etických perspektiv.

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova: uvědomění si vlastních hodnot a respektování hodnot druhých.

Výchova demokratického občana: porozumění základním etickým principům a jejich aplikace v rozhodování.

Popis aktivity: Tuto aktivitu je možné použít jako úvod ke skupině lekcí o etice a morálce nebo jako cvičení na samotný závěr.

1. Učitel připraví barevné klobouky nebo kartičky, které symbolizují různé etické perspektivy: bílá – fakta, červená – emoce, černá – negativní aspekty, žlutá – pozitivní aspekty, zelená – kreativita, modrá – souhrnné přemýšlení.
2. Žáci budou rozděleni do pěti menších skupin, a každá skupina obdrží jeden barevný klobouk představující konkrétní perspektivu. Následně dostanou skupiny etická dilema ve formě scénáře nebo příběhu, které bude sloužit jako základ pro jejich diskusi (příklad viz *Příloha 4*).
3. Klobouky myšlení jsou užitečný nástroj při zkoumání etických dilemat. Učitel může žáky požádat, aby si symbolicky nasadili různé klobouky a představili různé perspektivy a úhly pohledu. Zde je příklad, jak můžete použít klobouky myšlení v diskusi o zmíněném etickém dilematu (*Příloha 4*):
 - Bílý klobouk (fakta): Žák se zaměří se na shromažďování faktů a objektivní informace o testování léků, rizicích, přínosech a možnostech léčby.
 - Červený klobouk (emoce): Žák sdílí své emocionální reakce a intuici k Markovu rozhodnutí. Jak se cítí vůči Markově situaci a rozhodnutí stát

se dobrovolníkem?

- Černý klobouk (negativní aspekty): Žák diskutuje o potenciálních negativních důsledcích testování léků a rizicích spojených s účastí Marka. Jaká jsou možná nebezpečí a jaké by mohly být nežádoucí důsledky?
 - Žlutý klobouk (pozitivní aspekty): Žák hovoří o přínosech testování léků a možnosti pomoci Markovi a lidem trpícím touto nemocí. Jak by mohl lék zlepšit jejich životy?
 - Zelený klobouk (kreativita): Žák přemýšlí o alternativních způsobech, jak pomoci Markovi a jak podpořit výzkum léků. Může navrhnout další možnosti a přístupy k řešení situace.
 - Modrý klobouk (souhrnné myšlení): Nakonec si žáci nasadí modrý klobouk a shrnou diskusi, hledají společné body a přicházejí s vlastním vyváženým stanoviskem k Markovu rozhodnutí.
4. Použití klobouků myšlení v diskusi o etickém dilematu umožní žákům rozšířit své myšlení a brát v úvahu různé faktory, perspektivy a důsledky. Při analýze se zaměří na různé aspekty a hledají argumenty a důvody, proč se rozhodly právě takto na základě dané perspektivy.
 5. Na závěr žáky učitel vyzve k reflexi. Ptá se, jak se jejich vlastní hodnoty a postoje odráží v rozhodování a jak se mohou snažit brát v úvahu různé etické perspektivy. Podněcujeme diskusi o možnostech překonávání konfliktů mezi různými etickými perspektivami a o hledání společných hodnot a principů, které by mohly vést ke kompromisům a spravedlivým rozhodnutím.
 6. Nakonec může proběhnout diskuse, jak se jim pracovalo při této metodě, kdy měli nahlížet na problém právě z jednoho určitého pohledu.

3.9. Gender a respektování odlišností

Téma: gender, respekt, odlišnosti

Doporučený ročník: 9. ročník

Časová dotace: 45 minut

Učební pomůcky: tabule, nálepky, tužky, papíry

Výukové cíle vyučovací hodiny: Žák rozumí tomu, co znamená gender a jak může být chápán různými způsoby. Žák si uvědomuje, jaký vliv může mít stereotypní myšlení na jedince i společnost jako celek. Žák umí vyjádřit a respektovat rozdílné pohledy na gender.

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k učení: Reflektování vlastní identity.

Kompetence sociální a personální: Respektování odlišností, schopnost komunikovat a spolupracovat v páru a ve skupině.

Kompetence občanské: Porozumění principům genderové rovnosti a boji proti genderovým stereotypům.

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova: Diskuse o tom, jak se cítí lidé v různých rolích a situacích, přispívá k rozvoji sebeuvědomění, empatie a schopnosti porozumět druhým.

Multikulturní výchova: Diskuse o odsuzování, akceptaci a respektu v různých kulturních kontextech podporuje schopnost porozumět různým kulturám a respektovat je.

Popis aktivity: Tuto aktivitu je vhodné použít jako úvod ke skupině lekcí o morálce nebo jako cvičení na samotný závěr.

1. Žáci se rozdělí do menších skupin a dostanou nálepky s nápisem „já jsem...“ na které doplní svou identitu, jako kdo se cítí (např. „já jsem žák“, „já jsem extrovertka“, „já jsem vegetarián“, „já jsem holka“, „já jsem sportovec atd.). Po dokončení by měl každý představit, jakou identitu má.
2. Následně se nálepky zamíchají a učitel je žákům rozdává náhodně, nejlépe tak, aby nikdo neměl svou původní. Žáci dostanou pár minut na to „ztotožnit se“ se svou identitou. Po uplynulé době probíhá diskuse o tom, zda se jim to povedlo, zda opravdu například žák, který měl zprvu napsáno extrovert a teď má introvert se cítí jako uzavřený člověk. Žáci mohou mluvit individuálně, jelikož každý může

mít jinou zkušenost, někdo mohl dostat vlastnost, která mu sedí, někdo se dokázal s ní ztotožnit, někdo naopak vůbec. Žáci tedy debatují, jak se cítili a co to v nich vyvolalo. Mohou se pokusit převést tuto aktivitu do reálného života a vymyslet, v jakém smyslu se s něčím podobným mohou setkat. Mohou se použít otázky typu:

- Jak byste se cítili, kdyby vám někdo přiřadil identitu, která vám není vlastní?
 - Co kdyby vaši pravou identitu nechtěla společnost přijmout?
 - Co kdyby vás odsuzovali někteří lidé? Báli byste se otevřít i těm ostatním?
 - Je pravda, že každý vegetarián miluje zvířata?
 - Je pravda, že o dítě by se měla starat především matka a otec by měl vydělávat peníze?
 - Je pravda, že sukně mohou nosit jen holky?
 - Proč dostávají v některých profesích ženy méně peněz než muži?
 - Jak to bylo s ženami v historii?
 - Jak si myslíte, že to bude v budoucnu?
3. Učitel může dále provést krátkou prezentaci na téma genderu a pohlaví, vysvětlit, co oba pojmy znamenají a proč je důležité respektovat rozdílnosti a odlišnosti mezi lidmi.

3.10. Genderové stereotypy

Téma: gender, respekt, stereotypy

Doporučený ročník: 7-9. ročník

Časová dotace: 20 minut

Učební pomůcky: příběh

Výukové cíle vyučovací hodiny: Žák rozumí tomu, co znamená gender a jak může být chápán různými způsoby. Žák si uvědomuje, jaký vliv může mít stereotypní myšlení na jedince i společnost jako celek. Žák respektuje rozdílné pohledy na gender.

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k učení: Diskuse o genderových rozdílech a odlišnostech.

Kompetence občanské: Porozumění principům genderové rovnosti a boji proti genderovým stereotypům.

Průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova: Rozvoj sebeuvědomění, empatie a schopnosti porozumět druhým.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: Žáci se zamýšlejí nad otázkami týkajícími se rovnosti, identit a stereotypů.

Popis aktivity:

1. Další aktivita může být diskuse na téma genderových stereotypů. Žáci si rozdělí úkoly na čtení krátkých příběhů (viz *Příloha 5*), které popisují situace, ve kterých se objevují genderové stereotypy (např. holčičky nosí růžovou a hrají si s panenkami, kluci nosí modrou a hrají si s autíčky). Po přečtení příběhů žáci diskutují o tom, jak se cítí, když se je někdo škatulkuje genderovými stereotypy a jak by mohli pomoci těm, kteří se při takových situacích cítí nesví. Konkrétně s příběhem O Popelce mohou zaznít tyto otázky k rozvíření diskuse:
 - Jak jsme zvyklí, že tento příběh končí?
 - Mohla by se Popelka v této době zachránit sama?
 - Jak vypadal princ v pohádce? Staral se o sebe? Nebo se o sebe staraly spíše ženy?
 - Jak by mohl vypadat příběh, kde jsou role prohozené? (chudý muž v necitlivé rodině, bohatá princezna)
2. Tato aktivita by měla pomoci žákům porozumět důležitosti respektování rozdílností mezi lidmi, včetně genderových rozdílů, v této době velice aktuální téma.

3.11. Státní symboly

Téma: stát, státní symboly

Doporučený ročník: 6.-7. ročník

Časová dotace: 25-35 minut

Učební pomůcky: interaktivní tabule, video, obrázky státních symbolů,

Výukové cíle vyučovací hodiny: Žák jmenuje symboly našeho státu a objasní jejich účel, rozumí jejich důležitosti.

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k řešení problémů: Učí se analyzovat a posuzovat různé aspekty a účely symbolů. Diskutují o možných důsledcích a výzvách spojených se změnou nebo volbou nového státního symbolu.

Kompetence občanské: Seznámí se se státními symboly a jejich významem pro stát a občany. Diskutují o účelu a hodnotě symbolů v kontextu občanské společnosti.

Průřezová témata:

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: Při diskusi o státních symbolech mohou žáci zkoumat, jak se tyto symboly liší v různých zemích a kulturách. Může se jednat o příležitost k diskusi o různých historických událostech a politických systémech. Žáci se mohou také ptát, jak jsou státní symboly vnímány v rámci Evropské unie a jaké hodnoty a principy se s nimi pojí.

Popis aktivity: Jedná se o jednodušší aktivitu, která může mít alternativy s jinými tématy. Může sloužit jako úvod k novému tématu ve výuce.

1. Aktivitu můžeme uvést videem⁵⁸, které pojednává o státním znaku. Žáci dostanou povědomí o tom, co může být státní symbol.
2. Aktivita pokračuje promítnutím několika obrázků (viz *Příloha 6*) a otázkami k nim.
 - Je srdce symbol našeho státu?
 - Jaký je rozdíl mezi symbolem (například Jin a Jang) a státním symbolem?

⁵⁸ Státní znak České republiky. *ČT edu* [online]. [cit. 21.6.2023]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/2850-statni-znak-ceske-republiky>

- Co symbol pro náš stát znamená?
 - Může být fotografie krtečka státní symbol?
 - Jaký může být účel těchto symbolů?
3. Vyučující vysvětlí, že státní symboly jsou ukotveny podle zákona a jsou jimi velký a malý státní znak, státní barvy, vlajka, vlajka prezidenta, pečeť a hymna. Jsou důležitou součástí identifikace státu. Pro každý symbol může poskytnout více informací, jako například jeho historický význam a používání. Tímto způsobem žáci získají základní povědomí o státních symbolech a jejich významu, nejdříve ale rozvíjeli kritické myšlení, tak se na tomto povědomí sami podíleli.

3.12. Mediální výchova

Téma: Média a jejich vliv na život.

Doporučený ročník: 6.-7. ročník

Časová dotace: 25 minut

Učební pomůcky: interaktivní tabule, video

Výukové cíle vyučovací hodiny: Žák diskutuje o tématu a hledá vhodné argumenty. Žák vyvozuje závěry. Žák kriticky posuzuje informace.

Rozvoj klíčových kompetencí:

Kompetence k učení: Žáci se učí sledovat a porozumět videoobsahu, vyhledávat klíčové informace a shrnovat je.

Kompetence k řešení problémů: Žáci se snaží analyzovat situace a události ve videu, zkoumají důvody a následky jednání postav. Hledají alternativní možnosti a vyvozuji závěry ohledně rozhodnutí Poutníka a jeho vztahu k růžovým brýlím.

Kompetence občanské: Uvědomují si vliv, který mohou mít zkreslená vnímání na jednotlivce i společnost jako celek.

Průřezová témata:

Mediální výchova: Diskuse o růžových brýlích nabízí možnost reflexe a kritického hodnocení médií a způsobu, jakým ovlivňují naše vnímání světa. Žáci se učí

rozpoznávat manipulativní techniky a zkreslení ve sdělovacích prostředcích. Učí se kriticky posuzovat informace, vyhledávat a využívat důvěryhodné zdroje a rozvíjejí schopnost mediální gramotnosti.

Výchova demokratického občana: Diskuse o královně a Mámení otevírá prostor pro porozumění principům demokracie a svobody myšlení.

Popis aktivity:

1. Vyučující pustí na interaktivní tabuli video o Labyrintu světa a ráji srdce – 1. díl⁵⁹.
2. Po shlédnutí videa vyučující požádá třídu, aby shrnula, co právě viděla. Tímto se zajišťuje, že žáci pochopili děj ukázky a mají možnost vyjádřit své postřehy.
3. Následuje fáze dotazů, které mohou vzniknout jak ze strany vyučujícího, tak i ze strany žáků. Některé možné otázky mohou znít následovně:
 - Jak se liší svět, který vidí skrze růžové brýle, od světa, který vidí bez nich?
 - Proč nosí Poutník růžové brýle na špičce nosu? (Proč kolem sebe nechce vidět pouze ten krásný barevný svět?)
 - Jaký svět pozná přes růžové brýle? Je skutečný?
 - Proč královna a Mámení chtějí, aby lidé ve světě nosili ony růžové brýle?
 - Proč by někdo mohl preferovat zkreslený obraz světa místo skutečnosti?
 - Jaký je význam toho, vnímat věci objektivně?

Vyučující se s žáky zastaví a diskutuje o pasáži, kdy Poutník potkává Mámení (2:20), a kdy Mámení říká: „Milost královna jistě nechce, aby si kdokoliv, kdo vejde do jejího království vykládal, co vidí a slyší.“ „ty si budeš moci vybrat ze všeho, co uvidíš a já ti u všeho vyložím, jak to chodí...“.

4. Pokud by žáci měli potřebu, video lze přehrát znovu, aby si mohli všimnout a zachytit dalších detailů, které by jim mohly uniknout při prvním shlédnutí.

⁵⁹ Labyrint světa a ráj srdce (1. díl): Jak šel Poutník do světa. *ČT edu* [online]. [cit. 21.6.2023]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/6712-labyrint-sveta-a-raj-srdce-1-dil-jak-sel-poutnik-do-sveta>

Závěr

Tato bakalářská práce se zaměřovala na metodu Filozofie pro děti, která se i na našem území stává stále populárnější. Přes to mě ale mrzí, že se o ní nemluví tolik, jak by si zasloužila a že je tato metoda zatím spíše pro zasvěcené vyučující. Od tohoto faktu se odvíjely i cíle, které jsem si stanovila.

V teoretické části jsem usilovala o přehledné a komplexní představení tématu, vysvětlení principů a nastínění významu v kontextu vzdělávání. Vysvětlila jsem tuto metodu na základě psychologických a filozofických východisek a představila jsem základní koncepty, jako je například filozofický dialog, filozofická diskuse či badající komunita. Celou prací prostupuje myšlenka, která pojednává o rozvoji kognitivních schopností, emocionální inteligence a sociálního porozumění u dětí, které Filozofie pro děti přináší. Věřím, že teoretická část této práce přináší důležité informace o této metodě a pomáhá lépe porozumět jejímu významu a přínosům. Mým záměrem bylo podat tyto informace srozumitelným způsobem, aby čtenáři mohli získat ucelený pohled na danou problematiku.

Práce přináší i návrhy na začlenění Filozofie pro děti do výuky, konkrétně do předmětu občanská nauka. Tento předmět jsem si vybrala nejen kvůli svému zaměření, ale také kvůli množství příležitostí, které se v této oblasti vyskytují. Většina témat, která se objevují v rámci oblasti Výchova k občanství v Rámcovém vzdělávacím programu, lze využít jako podnět pro filozofickou diskusi nebo aktivitu v rámci metody P4C, bakalářskou práci jsem na tuto skutečnost chtěla poukázat. Filozofie pro děti má potenciál stát se běžnou součástí vzdělávání, která pomáhá dětem rozvíjet kritické myšlení a komunikační dovednosti. I proto jsem se rozhodla vytvořit praktickou příručku s několika aktivitami. Tyto aktivity jsou navrženy s ohledem na témata definovaná v RVP ZV. Přesto jsou flexibilní a lze je upravit tak, aby vyhovovaly i jiným podobným tématům.

Pro mne samotnou bylo navrhování aktivit zábavné, avšak velmi obtížné. Téměř každá měla původně zcela odlišný charakter, avšak postupným studiem literatury a informací o metodě P4C jsem upravovala tyto aktivity tak, aby co nejvíce odpovídaly Filozofii pro děti a zároveň byly schopny začlenit se do tradičního výukového procesu

v daném rozsahu.

Věřím, že bude mít praktická příručka přínos pro učitele, kteří mají zájem využívat Filozofii pro děti ve svých hodinách občanské nauky, ale také pro ty, kteří se teprve seznamují s touto metodou. Je navržena tak, aby byla přístupná a srozumitelná pro různé vzdělávací úrovně a zároveň poskytovala dostatečnou hloubku a podrobnosti pro ty, kteří se chtějí důkladněji seznámit s Filozofií pro děti a jejím uplatněním ve výuce. Já osobně mám aplikaci této metody při své budoucí pedagogické praxi určitě v plánu. Současně s tím i rozšiřování příručky, kterou bych si přála sdílet s ostatními pedagogy nebo i školami. Již 4. října 2023 mě čeká osmihodinový seminář od organizace Člověk v tísni nazvaný "Filozofie pro děti I. – Hravý dialog a spolupráce". Věřím, že získám mnoho dalších cenných rad ohledně začlenění této metody do výuky a také praktické zkušenosti, které budu moci uplatnit jak při samotné výuce, tak při rozšiřování příručky.

Seznam použité literatury

- BAUMAN, Petr. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-432-2.
- BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- BIRCH, David. *Thinking Beans: A Year of Classroom Philosophy Lessons*. Chelmsford, The Philosophy Man Ltd, 2020. ISBN 978-19-08901-04-0.
- BUCKLEY, Jason. *Začínáme s filozofií pro děti*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-66-8.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 802-47-1284-9.
- Lipman, M. *Harry Stottlemeier's Discovery*. Upper Montclair, New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children. 1974. 978-08-7722873-8
- LIPMAN, Matthew. *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press, 1988. ISBN 978-087-7225-55-3.
- LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003 ISBN 978-052-101-225-6.
- MACKŮ, Richard. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*. Zlín: Radim Bačuvčík – VeRBuM, 2015. ISBN 978-80-87500-74-3.
- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.
- SASSEVILLE, Michel a Mathieu GAGNON. *Pozorujeme filozofování s dětmi* [online].

České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011. ISBN 978-80-7394-pracovní verze. Dostupné z: <https://adoc.pub/pozorujeme-filozofovani-s-dtmi.html>

SHARP, Ann Margaret. *Nemocnice pro panenky*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, Centrum filozofie pro děti, 2010. Filozofie pro děti. ISBN 978-80-7394-249-6.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1258-4.

ZOLLER MORF, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Praha: Portál, 2012. S. 14-15. ISBN 978-80-262-0096-3.

Internetové zdroje:

Člověk v tísní. *Vzdělávací program Varianty – Filozofie pro děti* [online]. Copyright © [cit. 22.02.2023]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/filozofie-pro-deti>

Filozofické dílny. *Pink Box* [online]. 2023 [cit. 30.03.2023]. Dostupné z: <https://www.pinkbox.org/na-gau%C4%8Di>

Filozofie pro děti: Naše publikace. *Filozofie pro děti: Portál Filozofie pro děti* [online]. Copyright © 2023 Projekt [cit. 01.02.2023]. Dostupné z: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=co-nabizime>

Filozofie pro děti: O těžkých otázkách lehce. In: *Youtube* [online]. 24. 5. 2019 [cit. 3.5.2023]. Kanál uživatele Člověk v tísní. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=cyodCXc_D9U&ab_channel=%C4%8Cl%C4%9Bkv%C3%ADsni

Labyrint světa a ráj srdce (1. díl): Jak šel Poutník do světa. *ČT edu* [online]. [cit. 21.6.2023]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/6712-labyrint-sveta-a-raj-srdce-1-dil-jak-sel-poutnik-do-sveta>

NAJI, Saeed. Recent interviews with Philosophy for Children (P4C) Scholars and practitioners. *Childhood & Philosophy* [online]. 2013, 9(17), 153-170 [cit. 05.04.2023]. ISSN: 2525-5061. Dostupné z: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051608009>

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – edu.cz. *Jednotný metodický portál MŠMT* [online]. Copyright © 2022 [cit. 15.03.2023]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Státní znak České republiky. *ČT edu* [online]. [cit. 21.6.2023]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/2850-statni-znak-ceske-republiky>

Seznam schémat

Schéma 1: Dimenze myšlení	19
---------------------------------	----

Seznam tabulek

Tabulka 1: Question invention	22
Tabulka 2: Intelektové dovednosti užívané ve filozofii pro děti a jejich možné využití při řešení problémů.	31

Seznam příloh

Příloha 1: Tabulka trestných činů.....	1
Příloha 2: Tabulka s charakteristikou	2
Příloha 3: Reklama	3
Příloha 4: Etické dilema	4
Příloha 5: Příběhy genderových stereotypů.....	5