

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

M. LIPMAN: THINKING IN EDUCATION

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

Autor práce : Bc. Klára Bláhová, DiS.

Studijní obor : Pedagogika volného času

Ročník: 3

2014

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

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

26.4.2014

Bc. Klára Bláhová, DiS.

Ráda bych zde poděkovala vedoucímu diplomové práce panu PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D. za čas věnovaný jejímu metodickému vedení a za jeho cenné rady a připomínky.

OBSAH

ÚVOD.....	5
1 MATTHEW LIPMAN.....	7
2 „THINKING IN EDUCATION“.....	11
2.1 Výchova k myšlení.....	13
2.1.1 Konceptuální překážky v rozvoji myšlení.....	16
2.2 Hledající společenství.....	20
2.2.1 Hledající společenství a zmírnění násilí.....	26
2.3 Emoce v myšlení a vzdělávání, intelektové dovednosti.....	27
2.3.1 Kompetence k myšlení.....	33
2.4 Vzdělávání zdokonalující myšlení.....	39
2.4.1 Vzdělávání k dobrému úsudku.....	43
3 MYŠLENKY, KTERÝMI BYL M. LIPMAN OVLIVNĚN.....	47
3.1 Kritické myšlení.....	47
4 VLIV THINKING IN EDUCATION.....	52
4.1 Kritika teorie.....	54
4.1.1 Oscar Brenifier.....	55
4.2 Teorie a praxe filosofování s dětmi navazující na M. Lipmana.....	59
ZÁVĚR.....	63
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	69
PŘÍLOHY.....	72
ABSTRAKT.....	81
ABSTRACT.....	82

ÚVOD

„Filosofie dělá naše myšlení upřímné ...“

M. Lipman, 2008¹

Od začátku mého studia, jsou mým polem zájmu různé podoby a smysl výchovy a vzdělávání, mezi které patří i rozvoj myšlení. Nejdůležitější autoři, kteří se tímto tématem zabývali jsou např. Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, John Dewey, Oscar Brenifier a další.

V českých odborných publikacích se tématu rozvoje myšlení také věnují např. *Výchova a volný čas: Sborník příspěvků mezinárodních konferencí o výchově a volném čase*; *Gymnasion*; *Kritické listy* a další. Ze zahraničních odborných časopisů vybírám např. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*; *Practical Philosophy*; *Analytic Teaching*; *Think* aj.

V této práci bych chtěla zhodnotit myšlenky Matthew Lipmana, které uvádí ve svém díle *Thinking in Education*, zmapovat souvislosti těchto myšlenek včetně jejich kritiky.

Ve své práci bych se chtěla zabývat tímto konkrétním dílem M. Lipmana, profesora filosofie na Montclair State University v New Jersey, který se zde věnuje otázce rozvoje myšlení v rámci vzdělávací praxe. Zdůvodňuje důležitost schopnosti vést dialog, schopnosti kriticky myslet, ale zároveň využívat tvořivého a angažovaného myšlení. Uvádí, že schopnost myslet by měla být efektem edukace, a to nejen coby příprava na život v demokratické společnosti, ale už jen proto, že je to pro děti dobré.²

V práci bych se chtěla zaměřit na hlavní myšlenky jeho díla s naznačením myšlenek, které jej ovlivnily. Pokusím se rovněž popsat vývoj tohoto Lipmanova díla

¹ Srov. LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 170.

² Srov. BAUMAN, Petr (ed.) *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*, str. 20.

(ve srovnání 1. a 2. vydání *Thinking in Education*). Shrnu rovněž případné kritiky i návaznost ostatních, kteří byli Lipmanovými myšlenkami ovlivněni a to především ve vztahu k programu Filosofie pro děti, který se rozšířil i do řady zemí. Vycházet budu převážně z originálních pramenů.

1 MATTHEW LIPMAN



Matthew Lipman

Matthew Lipman (1923–2010) byl 18 let profesorem filosofie na Kolumbijské univerzitě a poté profesorem na Montclair State University v New Jersey, USA. Napsal čtrnáct knih a byl spoluautorem dalších devíti. Je zakladatelem programu Filosofie pro děti.

V době vietnamské války Lipman pozoroval, že mají Američané problémy výstižně prezentovat své názory na tento konflikt. Obával se, že pro dospělé je již pozdě s tím, začít se učit argumentovat a tak přišel s radikální myšlenkou – začít učit filosofii již děti, rozvíjet jejich myšlení a to již od mateřské školy.

Narodil se 24. 8. 1923 ve Vinelad, New Jersey. Bojoval ve 2. sv. válce v Evropě a byl oceněn dvěma bronzovými hvězdami. Studoval na několika univerzitách. Bakalářský a doktorský titul získal na Kolumbijské univerzitě, kde také 19 let učil.³

V době studia na Kolumbijské Univerzitě byl Lipman ovlivněn psychologii, zejména těmi, kdo revidovali Freuda: Fromm, Sullivan, Horney a především Fromm-Reichmann. V dalších fázích studia jej svými myšlenkami ovlivnili představitelé tzv. Gestalt psychologie – Köhler, Koffka a Arnheim, z psychiatrie pak Vygotskij. Vygotského psychologie jej zaujala především proto, že spojovala psychologii s filosofií, s jazykem a sociologií. Z myšlenek pragmatických filosofů se nejvíce nechal ovlivnit J. Deweyem, a to převážně jeho prvotními, které v sobě propojovaly psychologii a filosofií – nejvíce pojednáním „How we think“, kde Dewey vysvětluje

³ Srov. DOUGLAS, Martin. Matthew Lipman, Philosopher and Educator, Dies at 87. [online]

jeho myšlenky vztahující se k řešení problémů. S J. Deweyem si začal dopisovat již na univerzitě, později se stali přáteli.⁴

Lipman říká, že miloval filosofii, protože dávala příležitost k myšlení, které je tak důležité pro výchovu a vzdělávání, ale přesto v USA (alespoň v době Lipmanova mládí) stále přehlížené. Byl prý fascinován myšlenkou, že je možné pomocí kritérií najít další kritéria, která jsou s nimi propojena a „vysvětlit tím celý svět.“⁵

Během dvouletého (1950-1952) Fulbrightova stipendia v Paříži (a Vídni) poznal Lipman několik dalších filosofů a byl osloven poezií a Kantem.

Po návratu na Kolumbijskou univerzitu v New Yorku se setkává s profesorem filosofie Justem Buchlerem, který Lipmanovi pomáhá najít práci a diskutují společně nad dílem J. Deweyeho.

V r. 1959 byl požádán o napsání recenze ke knize Hannah Arendtové „Reflections on Little Rock“ o nárocích afroamerických dětí na vzdělání, která jej spolu s aktuální politickou situací přiměla k přemýšlení nad zlepšením kvality vzdělání pro všechny děti. Začátkem 60. let začal Lipman poprvé přemýšlet o hledajícím společenství a dětských filosofických diskusích ve školních třídách.⁶

V té době začal vyučovat v nedělní škole a s dětmi začal filosofii praktikovat. Později si všiml, že společnost se snaží indoktrinovat již děti v mateřských školách (ať už ekonomickými či rasovými tématy, pomocí reklamy apod.) a rozhořčen navrhl změnu v oblasti výchovy a vzdělávání, a to pomocí tzv. „demokratizace“ tříd. V r. 1967 začal tvořit kurikulum k výuce myšlení: „Objev Harryho Stottlemaiera“. Lipman sice napsal disertační práci na téma z oblasti estetiky, ale filosofické příručky k programu Filosofie pro děti, ovlivněn Justem Buchlerem, psal v duchu metafyziky.⁷

Lipmanův záměr byl napsat knihu, kterou by dětem přiblížil kritické myšlení vč. zásad formální logiky. A tak každá příručka Filosofie pro děti přináší problémem, který se celým příběhem prolíná. K pedagogickému aspektu „hledajícího společenství“ aplikovatelnému při praktikování filosofie ve školách přišel Lipman později pod vlivem článků Charlese Peirce a Justa Buchlera „What is a Discussion“. Lipman pokládal

⁴ Srov. LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 53–54.

⁵ LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography* str. 59.

⁶ Srov. LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 94.

⁷ Srov. LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 94–114.

Deweyho za největšího filosofa výchovy, ale ani on si prý neuvědomil, že filosofování s dětmi na základní škole může přinést takovou revoluci vzdělání.⁸

Protože Kolumbijská univerzita nechtěla projekt Filosofie pro děti podporovat, dostal Lipman v r. 1972 nabídku přejít na Univerzitu v Montclair, na katedru filosofie a náboženství a zde založil svůj Institut pro rozvoj filosofie pro děti (IAPC). Lipman během svého působení v Montclair provedl několik výzkumů s dětmi z pátých tříd. Jednalo se o 40 minutové vyučovací hodiny s Filosofí pro děti jednou týdně po dobu devíti týdnů. Schůzky měly formu – 20 minutového hlasitého čtení dětmi stránku po stránce z příručky „Objev Harryho Stottlemeiera“ a následné diskuse o přečtených tématech. Lipman zde působil v roli učitele. Paralelní (kontrolní) skupina tou dobou byla vyučována ve společenských vědách. Výsledkem bylo zlepšení výsledků dětí z Lipmanovy skupiny ve všech předmětech (kromě hláskování), a tato experimentální skupina prokázala zlepšení i v logickém zdůvodňování, a to o 27 měsíců v poměru k jejich věku. Bylo, ale žádoucí dokázat, že výsledky se mohou promítnout i do ostatních oblastí vzdělání a trvalo další tři roky k prokázání, že výsledky nejsou pouze dočasné.⁹ Lipmanova vzdělávací filosofie je „praktickou disciplinou, která upevňuje naše myšlení v ostatních disciplínách – zapojuje myšlenky, úsudky a schopnosti zdůvodňování vypůjčené z filosofie tak, aby usnadnily přemýšlení o tématu, které je zkoumáno.“¹⁰

Lipman byl pověřen vedením Institutu studia filosofického myšlení dětí (později nazvaného Institute for the Advancement of Philosophy for Children/IAPC) a paní Ann Margaret Sharp (mladá profesorka pedagogiky) se stala jeho pravou rukou a později Lipmanovou zástupkyní ve funkci ředitele. Napsala také ve spolupráci s Lipmanem další filosofické čítanky pro děti vč. metodických příruček.

S dalším výtiskem „Objevu Harryho Stottlemaiera“ měl Lipman vážné problémy, nikdo z komerčních nakladatelství jej nechtěl vydat. Tvrdili, že kniha musí zaujmout a být prodejná a v nové pojetí výchovy a vzdělávání příliš nevěřili. Nakonec jej Lipman vydal díky nadační podpoře v IAPC. Představení knihy pak proběhlo v rámci

⁸ Srov. LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 116–119.

⁹ Srov. LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 122–123.

¹⁰ LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 152.

konference Americké filosofické Asociace v r. 1974, kde ale nebyla přijata. Lipmanův přístup byl uznán až o několik let později a to prostřednictvím uznávaných autorit – Georgeyho Vlastose z Princetonu a Mylese Burnyeata z Cambridgeské Univerzity.¹¹

Od r. 1975 začal Lipman společně s Ann M. Sharp připravovat pro filosofování s dětmi i další učitele a filosofy. V polovině 70. let začala být Filosofie pro děti v oblasti New Jersey respektována i díky finanční podpoře, kterou institut M. Lipmana obdržel v rámci projektu Rockefellerovy nadace. Kurikulum Filosofie pro děti bylo rozvíjeno, včetně příruček pro učitele, učitelé byli školeni a Filosofie pro děti byla zařazována do škol po celých Spojených Státech. Dělo se tak v rámci programů nabízejících zlepšení argumentačních dovedností a schopnosti úsudku u studentů. Filosofie pro děti byla přijata státní organizací pro výzkum nových výchovně vzdělávacích přístupů (The Joint Dissemination Review Panel (JDRP) při U.S. Department of Education) a ohodnocena jako „výchovně vynikající a záslužná“.¹²

Od r. 1980 se IAPC zaměřilo i na ostatní země mimo USA a program Filosofie pro děti byl postupně rozšířen do celého světa (podrobněji viz. Kapitola 4).

¹¹ Srov. LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 124–133.

¹² Srov. LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 135–140.

2 „THINKING IN EDUCATION“

První vydání *Thinking in Education* (Myšlení ve vzdělávání), ve kterém Lipman uceleně Filosofii pro děti popsal, vyšlo již v roce 1991. Vysvětlil zde hlavní problémy vzdělávacího systému a navrhl jejich řešení. Popsal metody, jak naučit děti více přemýšlet, rozvažovat a své názory zdůvodňovat. Doporučoval, aby se třída změnila na tzv. *community of inquiry* (podrobněji viz. dole) a aby předmět filosofie byl přepracován tak, aby poskytoval návody a hodnoty, které v osnovách podle Lipmana chyběly. Tradiční akademická filosofie byla tímto přepracována v disciplínu, která poskytovala model myšlení vyššího řádu a podávala obraz toho, co vzděláváním také může být.¹³ Slovy M. Lipmana: „děti opakují dějiny filosofie“¹⁴ můžeme říci, že děti formulují myšlenky, se kterými přicházejí i klasičtí filosofové a dokáží je také zajímavě rozvíjet.

Filosofie pro děti slavila úspěchy. Výzkum z r. 1983 provedený „Educational Testing Service“ prokázal, že více jak 3000 středoškolských studentů v New Jersey, kteří se kurzu zúčastnili, vykazali téměř dvojnásobek zlepšení studijních výsledků, než studenti, kteří se kurzu neúčastnili.¹⁵

Lipman „Myšlení ve vzdělávání“ (*Thinking in Education*) přepracoval a v roce 2003 podruhé vydal. Na druhém vydání pracoval Lipman dva roky a s odstupem času zhodnotil, že by bylo bývalo lepší napsat knihu zcela novou, než vměstnat tolik nových informací do vydání prvního.¹⁶ „Myšlení ve vzdělávání“ navrhl Lipman jako návod pro rozvoj vzdělávacího procesu zaměřeného na myšlení. V jejím úvodu prohlašuje, že pokud bude správně pedagogicky využita, může být pro vzdělávání v myšlení přínosem. Pedagogický přístup (pedagogy) „hledajícího společenství“, který zde představil, by podle Lipmana měla být metodikou vyučování kritickému myšlení, ať už je nebo není realizována ve filosofické verzi. Kritické myšlení je úzce spjata se zdůvodňováním,

¹³ Srov. LIPMAN, Matthew. *Review to: Thinking in education*.

¹⁴ Srov. DOUGLAS, Martin. Matthew Lipman, Philosopher and Educator, Dies at 87 [online].

¹⁵ Srov. DOUGLAS, Martin. Matthew Lipman, Philosopher and Educator, Dies at 87 [online].

¹⁶ Srov. LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 161.

hodnocením a úsudkem. Tyto pak následně vlastní myšlení zkvalitňují. Přístup, který Lipman navrhuje, by měl pro trénování hodnocení a schopností vytvářet úsudek, poskytovat ideální prostředí.¹⁷

Lipman hodnotí dřívější vzdělávání jako snahu získat informace a vědomosti, podotýká, že s příchodem milénia začalo školy více zajímat, zda vybaví své studenty také schopností kriticky myslet. Kritické myšlení se podle něj stalo paradigmatem vzdělávání 20. století. Říká, že v 70.-80. letech se vzdělávání stále hodně věnovalo rozvoji myšlení, v 90. letech pak tato tendence ustoupila, aby se i když pomalu začalo v současnosti znovu vracet. Kritické myšlení vyučované na základních školách totiž nepřineslo očekávané výsledky a příčinu Lipman vidí v těchto nedostatcích:

1. Špatný přístup k výuce kritického myšlení. Měla být více založena na neformální a formální logice, pedagogické psychologii, vývojové psychologii a filosofii
2. Učitelé nebyli dostatečně připraveni
3. Nebylo příliš podporováno kreativní myšlení, které by studenty povzbudilo v představivosti a přemýšlení o fantazii
4. Nebyla snaha začlenit hodnotovou složku, kde by studenti mohli svobodně hovořit o různých druzích hodnot a jejich hodnocení
5. Vyučování se málo věnovalo schopnosti vytvářet úsudek. Buď protože učitelé tuto schopnost neviděli jako důležitý cíl vzdělávání nebo se domnívali, že ji není možné naučit
6. V rámci trendu „myšlení ve vzdělávání“ nebyla dostatečně prosazována vhodnost jednotlivých přístupů a pouze málo pedagogů bylo dostatečně připraveno přístup použít přístup „hledajícího společenství“
7. Nebyly propojeny různé dimenze myšlení (kritické, tvořivé a angažované). Vzdělávání bylo založeno výhradně na myšlení kritickém.

Druhé vydání *Thinking in Education* bylo obohaceno o celé nové části – část 3 a 4. Především byl zde zdůrazněn komplexnější pohled na efektivní vzdělávání, nikoli pouze kritické myšlení samo o sobě. Byly představeny nové složky základního

¹⁷ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 3.

vzdělávání jako emoce, angažované myšlení, akty myšlení (mental acts) a chyby v argumentaci.

Lipman tedy neformuluje pouze „metodiku rozvoje myšlení“, ale komplexnější představu o vzdělávání, které obohacuje, osvěcuje a osvobozuje. Vzdělávání, které podporuje schopnost porozumět, posiluje úsudek, zlepšuje schopnost zdůvodňovat a které dává jasný smysl významu hledání, bádání či zkoumání problémů (inquiry) pro rozvoj lidství.¹⁸

2.1 Výchova k myšlení

Lipman uvádí, že již Immanuel Kant se zabýval myšlenkou, zda můžeme učit rozumnosti bez výchovy k myšlení. Chtěl, aby lidé přemýšleli, a byl připraven k tomu vychovávat již děti. Myšlení, které ale měl Kant na mysli, nebylo totéž, jak jej chápeme dnes. V Kantově pojetí se jednalo spíše o dobrovolnou poslušnost každého jednotlivce univerzálním principům a lišilo se tím i od toho, jak myšlení chápal Sokrates nebo Aristoteles, Locke nebo Dewey.¹⁹

Lipman uvádí, že vstupem do školy dítě ztrácí svou představivost, zájem, živost a zvědavost. Rodina, ve které se dosud formoval, tyto vlastnosti neudusila, ale škola takový efekt má. Je to snad tím, že v rodině je neustále dítě stimulováno k poznání něčeho nového, a to pozvolna, kdežto škola má přísná pravidla a jasně strukturované prostředí. Zde již nejde o zážitky, které navazují jeden na druhý, ale člověk se zde musí přizpůsobovat určitému řádu. Již nemůžeme pochytit význam z daného kontextu, ve kterém vznikl, ale jazyk třídy je uniformní a většinou odlišný od kontextu a tedy prostý jakýchkoliv skrytých náznaků. Přirozené tajemno domova a rodinného prostředí je nahrazeno stabilním a strukturovaným prostředím, ve kterém je vše pravidelné a výslovně dané. Na rozdíl od rodiny poskytuje škola pouze málo přirozených podnětů k přemýšlení.

Mnozí učitelé již pochopili, že řešením není reorganizace vyučování tak, aby soustředěná práce byla proložena volnou aktivitou. Jde zde spíše o použití metod, které

¹⁸ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 3–6.

¹⁹ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 12.

podporují kreativitu. Např. vyprávění příběhů spolužákům apod. Dewey říká, že při utváření návyků myšlení je problémem stanovení podmínek, při kterých je vzbuzována zvědavost a v propojení zážitků, které později podněty samy vyvolají.²⁰

John Dewey byl přesvědčen, že pouze předávání hotových řešení žákům spíše než je nechat problémy vyhledat a do hledání zapojit, je špatné. Tak jako vědci aplikují vědeckou metodu na výzkumný problém, tak i žáci, kteří se mají naučit samostatně myslet, musejí udělat totéž. Místo toho je ale nutíme, aby se učili tomu, na co vědci přišli, a opomíjíme tak proces a vážeme se pouze na jeho výsledky. Pokud se problém neprozkoumá, nevyvolá zájem, motivaci. A to, co takto nazýváme vzděláváním, je podle Deweyho výsměch. Podle Lipmana Dewey nepochyboval o tom, že do vyučování má být zapojeno přemýšlení, a to nezávislé, vyvolávající představivost a vynalézavé. Cesta, kterou pro takové vzdělávání Dewey navrhl, měla být cestou vědeckého zkoumání.²¹

Použití pojmu „community of inquiry“ – (badatelská komunita, do češtiny – v kontextu Filosofie pro děti - ustáleno v překladu „hledající společenství“), bylo původně omezeno na odborníky vědeckého výzkumu, badatele, kteří by mohli být považováni za skupinu používající stejné postupy k dosažení jednoho cíle. Pojem pravděpodobně poprvé použil Charles Sanders Peirce, a pokud jej rozšíříme i mimo vědeckou oblast, můžeme mluvit o „transformaci školní třídy v hledající společenství“, ve kterém studenti s respektem naslouchají sobě navzájem, stavějí na myšlenkách ostatních, povzbuzují ostatní ke zdůvodňování svých myšlenek, pomáhají druhým ve vytváření závěrů z toho, co bylo řečeno, a hledání pochopení předpokladů ostatních. Hledající společenství se snaží sledovat, kam výzkum vede, spíše než se nechat omezovat již existujícími disciplínami. Dialog, který se snaží přizpůsobit se logice, se pohybuje vpřed asi jako loď ve větru, ale postupně se jeho vývoj podobá samotnému myšlení. Pokud následně účastníci tento proces přijmou a zvnitřní jej, jejich myšlení se začne procesu tomuto podobat.

Někdy se učitelé ptají a studenti odpovídají bez většího zamyšlení, protože byl proces zautomatizován. Na druhou stranu se stává, že hledání začíná už tím, že se žáci setkají s nějakou odchylkou, nesouladem, s něčím, co odporuje tomu, co pokládají za

²⁰ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 14.

²¹ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 20.

samozřejmě, a tak podchytí jejich zájem a vyžádá si reflexi a bližší prozkoumání. Látka se nemůže považovat za jasnou a danou. Měla by přinášet různé pohledy na téma, které není dané, je problematické a to tak, aby zaujalo pozornost studentů a stimulovalo je zapojit se do zkoumání problémů a vytvořit tak hledající společenství.

Do té míry, do které věda může, snaží se být modelem pro racionalitu. Předpovídá, co se stane, a z toho, co se stalo, formuluje své zákony. Může v sobě najít dokonce i morální závazek a pokusit se tam, kde je to vhodné, přetvořit věci k lepšímu. Ale v mnoha ohledech, především těch, které se týkají lidského jednání, nemůžeme uvažovat s vědeckou přesností. Je třeba naučit se odhadovat, spíše než očekávat, že bude podoba věcí přesně korespondovat. Musíme se naučit spokojit se se smysluplným, přiměřeným výsledkem, i když není přímo racionální.²²

Tak jako vědecké znalosti musejí být nejdříve obhájeny pomocí důkazů, měli by studenti usilovat o takové znalosti, které jsou konečným produktem procesu zkoumání. Měli by se naučit přemýšlet způsobem, který je danému oboru vlastní. Např. ovládnutí cizího jazyka docílíme, až pokud začneme v tomto jazyku i myslet; stejně tak historii musíme chápat v jejích souvislostech a podobně.

Dále se Lipman zamýšlí nad charakterem pravého dialogu, který můžeme pravým nazvat pouze za předpokladu vzájemného uznání ostatních, jací opravdu jsou. Nacházíme v něm prvky respektu, ale i vlastní autokorekce.

Reflektivní model výchovy, který je primárně založen na žákově autonomii, ale jeho cílem je také označit vzájemné rozdíly v myšlení a pomocí hledání vhodných argumentů pro obhájení žákova názoru, dokáže rozvinout myšlení, které umožní objektivnější úsudek.²³

Stejně tak reflektivní myšlení bere v úvahu subjektivní zaujatost, předsudky a sebeklam a mělo by být schopné vlastní reflexe a sebenápravy. Takové zdokonalené myšlení, které v sobě obsahuje angažovanou, kritickou a kreativní dimenzi, vč. vlastní reflexe, bychom měli na školách podporovat. Prvním krokem by podle Lipmana bylo znovuzavedení filosofie do osnov základního a středního školství.²⁴

²² Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 21.

²³ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 22–26.

²⁴ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 25–26.

2.1.1 Konceptuální překážky v rozvoji myšlení

Lipman vyjmenovává překážky, které brání tomu, aby se školy více zaměřily na rozvoj myšlení:²⁵

Spory ohledně povahy myšlení

1. Znamená myšlení primárně řešení problémů nebo jejich hledání? Přírodní vědy považují poznání za dané. Žáci se učí standardním metodám řešení problémů a pak se snaží dokázat jejich platnost. Zatímco humanitní vědy považují problémy za sporné a žáci jsou vedeni k hledání jejich nových interpretací a konceptualizace.
2. Pokládáme za hlavní cíl myšlení utváření názoru nebo zdůraznění procesu zkoumání tak, že názory jsou více psychologické podstaty bez zvláštní kognitivní hodnoty? Mít nějaký názor je výsledek zkoumání a kritické myšlení nahlodává naši zaujatost a předsudky a jeho součástí jsou duševní stavy jako domnívání se, předpokládání, dedukování, vysvětlování atp.
3. Pokládáme kritické, kreativní a angažované myšlení za tři rozměry (dimenze) myšlení (jako délka, šířka a hloubka), nebo za koncepty oddělitelné, oddělené nebo dokonce protichůdné? Lipman pokládá za slibný přístup chápající tyto koncepty jako formy zkoumání, které společně zdokonalují pochopení myšlení.
4. Musíme žáky učit přemýšlet, nebo předpokládáme, že to již umějí, ale měli by se naučit myslet lépe? Není výhodou, když naučíme žáky přemýšlet o stejných věcech jako my a navíc stejným způsobem; ale měli bychom zlepšovat kvalitu takového přemýšlení.
5. Máme různé myšlenkové operace hierarchicky řadit nebo máme trvat na tom, aby jejich taxonomie byla pouze popsána? Někdy můžeme např. pokládat schopnost zdůvodňování za důležitější než určování pravidel.
6. Máme ve výuce k myšlení upřednostňovat konkrétní před abstraktním, nebo naopak?

²⁵ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 64-66.

Spory ohledně správného psychologického přístupu²⁶

1. Snaha o pochopení dětského kognitivního vývoje studiem toho, co dítě dokáže bez nebo za pomoci dospělých, je podle Lipmana podstatou sporu mezi Piagetem a Vygotským. Piaget se bohužel zaměřil pouze na to, co děti v určité fázi vývoje zatím nedokážou, a ne na to, co by dokázat mohly, pokud bychom jim pomohli.
2. Máme klást důraz na všechny druhy lidské inteligence (matematické, hudební nebo např. jazykové) nebo pouze některé? Podle Lipmana by se rozvíjet měly všechny potenciální druhy inteligence dítěte a škola by se neměla omezovat pouze na některé.

Podle Gardnera existuje tolik vzdělávacích metod, kolik existuje kultur a společností. Každá se zaměřuje na jiný cíl a každá pro něj využívá pouze určitý druh inteligence. Pokud bychom chtěli vzhledem k měnící se společnosti a jejím novým požadavkům u dětí rozvinout i jiný druh inteligence, je třeba provést pečlivou analýzu výběru metod vč. analýzy schopností a potřeb žáků.²⁷

Spory ohledně role filosofie²⁸

1. Máme zdůrazňovat formální logiku nebo neformální logiku nebo rétoriku, anebo máme zavést kritické myšlení do škol bez specifického důrazu na logiku nebo rétoriku? Podle Lipmana se kritické myšlení bez přiměřeného množství logiky neobejde.
2. Máme pokládat filosofii za disciplínu, která úzce souvisí s dobrým myšlením?
3. Máme chápat přístup k myšlení jako deskriptivní nebo jako normativní?
4. Je vhodný model dobrého myšlení vědecký nebo filosofický? Podle Lipmana je věda pro výuku myšlení příliš úzká a jednotná a tak upřednostňuje v tomto smyslu filosofii, která trvá na logické přísnosti a důrazu na pružnost.

²⁶ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 67.

²⁷ GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*, str. 387-394.

²⁸ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 68.

Spory ohledně výchovných přístupů²⁹

1. Je myšlení pro každou disciplinu specifické, nebo existují obecné mentální schopnosti, které jsou všem disciplinám nadřazeny? Lipman tvrdí, že je účinnější učit obecné dovednosti formální logiky v rámci samostatného kurzu kritického myšlení, protože filosofie učí přemýšlet. Zdůvodňování, vytváření pojmů a dovednosti spojené s formováním úsudku již v rané školní výchově přináší na druhém stupni základního vzdělávání pro děti nepostradatelné schopnosti. Základní humanistické myšlenky jsou vhodné pro diskuse na střední i vysoké škole.
2. Máme cvičit rozvoj myšlení v rámci osnov všech předmětů, nebo kognitivní cvičení zahrneme do samostatného kurzu kritického myšlení? Podle Lipmana by se mělo vyučovat kritickému myšlení v samostatném kurzu, jako například čtení a psaní, a žáci je pak sami přenesou do ostatních disciplín, kde by se mělo posilovat.
3. Máme výuku kritického myšlení vyučovat teoreticky, nebo prakticky? Praxe ukázala, že by si učitelé měli metodu osvojit nejdříve prakticky a poté obojím způsobem.
4. Máme upřednostňovat přístupy osvojování kognitivních dovedností, kdy učitel je modelem správného myšlení, které od něj žáci nepochytí, nebo má učitel nebo žákům nabídnout také specifické kurikulum rozvoje myšlení? Lipman pokládá za výhodnější druhý přístup, kdy se např. modelem myšlení ve školní třídě stává příběh o jiné skupině dětí.
5. Máme ve vyučování používat výkladu či přístupy měnící školní třídu v komunitu sdíleného a kooperativního zkoumání? Lipman se přiklání ke druhé variantě, která podle něj více uznává roli diskuse a dialogu v procesu posilování zdůvodňování a úsudku. Navíc se shoduje s cílem demokratické a participativní společnosti.

²⁹ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 69.

Mýty, týkající se výuky kritického myšlení³⁰

Lipman dále předkládá seznam hlavních mýtů ohledně výuky myšlení, dovedností, učiva a standardů, které se objevily, a přidává k nim svá vlastní stanoviska.

Mýtus č. 1 Výuka myšlení je identická s výukou kritického myšlení

Snahy přimět žáky zamýšlet se nad tématy ještě neučí žáky samostatně myslet a klást si otázky. V takovém procesu žáci stále spoléhají na učitele jako na jediného, který na otázky může fundovaně odpovědět.

Mýtus č. 2 Reflektivní vyučování musí zákonitě vyústit v reflektivní učení

Kritické myšlení odráží zkušenosti a vede k úsudku a tak nestačí žákům pouze předat hotové produkty kritického myšlení a očekávat, že tím, že se jim naučí, budou schopni kriticky myslet. Pokud ale podáme žákům látku jako spornou, doje u žáků při osvojování učiva ke zlepšení jejich kognitivních dovedností. Obecně tedy Lipman říká, že nestačí, aby učitel byl schopný kriticky myslet, ale aby této dovednosti žáky naučil.

Mýtus č. 3 Výuka o kritickém myšlení je totožná s výukou kritického myšlení

Lipman tento mýtus pokládá za nejpodstatnější. Říká, že obecně nemůžeme předpokládat, že ten, který zná více, automaticky také lépe přemýšlí. Cílem kritického myšlení není sjednotit myšlení ostatních, ale umět reflektovat své zkušenosti, zdůvodňovat a uvažovat.

Mýtus č. 4 Výuka kritického myšlení vyžaduje drilování intelektových dovedností

Tento mýtus vychází s přesvědčení, že schopnosti se dají naučit pouze praktickým nácvikem zatímco obsah učiva lze předávat vyučováním. Lipman se, ale ptá, jak někdo může chtít překonat fázi práce s pouhými dovednostmi a začít pěstovat umění kvalitního myšlení?

Mýtus č. 5 Výuka logického myšlení je totožná s výukou myšlení kritického

Ze zkušeností vyplývá, že samotná výuka logiky nevede k dovednosti aplikovat tuto v ostatních předmětech.

Mýtus č. 6 Výuka učení samotného je stejně tak efektivní jako výuka kritického myšlení

Chceme, aby z našich studentů vyrostli rozumní lidé, kteří budou vědět, jak použít to, co se naučili v denním životě, ale zkoušíme je pouze z naučené látky. Měli bychom se

³⁰ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 72-80.

více snažit o to, aby studenti uměli tvořit úsudky na základě toho, co vědí. Jde zde spíše o měřítko vzdělávacího procesu.

2.2 Hledající společenství

„Community of Inquiry“ je deliberativní³¹ společenství, praktikující vícerozměrné myšlení³² – nejde pouze o rozhovory, ale o logicky strukturované dialogy, kde se může odehrávat i něco tvořivého. Nejde pouze o přednášky, kdy je účastník pouhým pasivním posluchačem. Všichni účastníci mohou pokládat otázky, které v ostatních vzbuzují i jiné úhly pohledu na zkoumané téma. Učitel je přítomen pouze coby moderátor a zasahuje pouze, pokud studenty nutí, aby se přesněji vyjádřili. V hledajícím společenství by měla být přátelská atmosféra, kdy se nikdo nebojí zapojit a vyjádřit svůj názor. Každý názor je vítán, pokud jeho autor dokáže svůj názor kritérii podložit a obhájit. Aktéři společně vytvářejí atmosféru přemýšlení a navzájem se v něm podporují. Jedná se o podmínky kritického, angažovaného a kreativního myšlení, které společenství pomáhá k dosažení cílů. Na rozdíl od přednášky nebrzdí studenty v aktivitě a kreativitě.³³

Když Gilbert Ryle popisuje procesy bádání a hledání, popisuje typické znaky hledajícího společenství. Lipman cituje G. Ryla z knihy „Thinking and Self-Teaching“, když popisuje dobré učitele:³⁴

1. Neopakují se. Když nám znovu musí sdělit to stejné, řeknou to jinak.
2. Očekávají, že budeme věci dělat sami za sebe, a to s použitím toho, co nás naučili – že to budeme používat, parafrázovat a rozvíjet, že z toho budeme činit závěry, že to vztáhneme k předchozím hodinám atd.

³¹ Deliberace je sociální proces vzájemné komunikace [1], kterým se rozumí to:

- když každý (aktér nějaké záležitosti, každý dotčený nějakou aktivitou) bude mít stejnou příležitost promluvit; to předpokládá,
- že každý má právo chápat a rozumět tomu, co ostatní říkají (řeč se vede srozumitelným jazykem a je na to čas), a také
- že každý má povinnost pečlivě poslouchat a zvážit slyšená slova ostatních
- že každý má právo na respekt ostatních a povinnost ostatní účastníky respektovat.

Cílem je dosažení vzájemného konsenzu aktérů.

In VAJDOVÁ, Zdenka. Nové slovo do sociologického slovníčku: deliberace.

³² LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 256.

³³ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 256–257.

³⁴ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 257–258.

3. Neříkají nám, co po nás chtějí, raději nám to ukážou a pak nás přimějí, abychom postupovali stejně.
4. Provokují nás otázkami a zpochybňují naše odpovědi.
5. Nutí nás stále znovu a znovu provádět činnosti jako například dělání úsudků a vyvozování závěrů.
6. Většinu naznačené cesty nás vedou za ruku, poslední úsek však musíme urazit poslepu a sami.
7. Uvádějí zjevně nesprávná řešení a čekají, že poukážeme na to, co je v nich chybného, případně že je opravíme.
8. Upozornují nás na obdobné, avšak jednodušší problémy – nechávají nás, abychom je použili jako odrazové můstky ke složitějším problémům.
9. Rozkládají složité problémy na jednotlivé (jednodušší) části a nechávají nás, abychom tyto „podproblémy“ vyřešili a dospěli skrze ně k řešení celku.
10. Když přijdeme na řešení, probírají s námi obdobné či druhotné problémy.

George Herbert Mead věnující se psychologii společenského vědomí ve vyučování již řekl, že učebnice by měly vést děti k přemýšlení, a to takovým způsobem, jakým samy přemýšlejí. Měla by reflektovat zkušenosti dítěte, ne dospělých.³⁵

Lipman dále zmiňuje, že není důležité, zdali hledání v rámci hledajícího společenství vyústí v nějaký produkt, povede k jednoznačnému nebo konečnému výsledku, či nikoliv. Říká, že děti na rozdíl od dospělých nebývají nespokojené s výsledkem filosofického dialogu.³⁶

Lipman se dále zamýšlí nad rozdílem konverzace a dialogu. Tvrdí, že v konverzaci jde spíše o osobní složku, nejprve má převahu jeden, pak druhý, a cílem není postup dál. Zatímco v dialogu je zřejmý pohyb vpřed, a to tím, že se člověk neustále dostává z rovnováhy. Argument vyvolává protiargument atd. V konverzaci jde ale spíše o výměnu pocitů, myšlenek, informací, zatímco dialog je vzájemné zkoumání. Svě názory doplňuje o postřehy Ruth I. Sawové, která tvrdí, že základem konverzace je její nezaujatost, nemá postranní cíl. Při konverzaci se ani nesnažíme manipulovat osobami,

³⁵ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 84.

³⁶ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 85-86.

jde o racionální spolupráci zúčastněných. Jsou svobodní a rovnocenní. Sawová dokonce říká, že konverzace je vzájemné zkoumání osobností.³⁷

Zatímco dialog je formou zkoumání, kdy účastníci předkládají své argumenty. Lipman zde dále cituje J. M. Bochenskiho, který říká, že ve filosofickém dialogu se buď snažíme protivníka přesvědčit svými argumenty, nebo označíme své názory za mylné a získáme tím nový, lepší náhled. Podle Martina Bubera má při dialogu „každý účastník opravdu na paměti toho druhého tak, jací skutečně jsou, a obrací se k nim se záměrem ustanovit živoucí vzájemný vztah mezi ním a jimi“³⁸, čímž dokazuje, že dialog je spojen s myšlením i komunitou.³⁹

Aby tento popis korespondoval s představou hledajícího společenství, doplňuje zde Lipman však nutnost přítomnosti logických argumentů. Objevení nějakého důkazu osvětluje povahu důkazu dalšího. Potřebujeme objevit důvody vzniku takového důkazu. A to dedukcí, kdy se zkoumají předpoklady pro takové tvrzení. Potřebujeme se tázat po povaze rozdílů věcí nebo názorů a pak teprve pokračovat v diskusi dál. Ale každý takový závěr může být dále zkoumán, stává se pro další diskusi východiskem. Lipman zde cituje Kanta, který tvrdí, že tzv. „prozatímní mínění“ je takové, pro které existuje zatím více důvodů pro pravdu než proti ní, a je tedy vědomě problematické.⁴⁰

Úlohou dospělého v hledajícím společenství je převádět zkušenosti společnosti a její kultury na studenty, ale i naopak. Dochází takto k učení se navzájem. Nasloucháme si a stavíme na zkušenostech ostatních a také poopravujeme svá vlastní mínění. Atmosféra takového společenství nebo školní třídy by měla být přátelská a nesoutěživá.⁴¹

V hledajícím společenství mohou přispět do diskuse všichni jeho členové, nejen rychlejší nebo chytřejší. Každý může stavět na hypotézách ostatních a vyjadřovat svá tvrzení nebo protipříklady nebo pouze vznést připomínky k diskusi. Hledající společenství si je vědomo lidské nedokonalosti a částečnosti lidského poznání, a proto klade důraz na analýzy, úvahy a logiku. Upozorňuje na chyby a hledá rozumnou

³⁷ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 87–90.

³⁸ BUBER, Martin. *Between man and man*, str. 19.

³⁹ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 91.

⁴⁰ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 91–92.

⁴¹ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 94.

nápravu. Výchova touto formou neznamená získání absolutních znalostí předkládaných autoritou.⁴²

Znaky hledajícího společenství podle Lipmana:

1. Inkluzivita – členové hledajícího společenství mohou být různí (různého náboženství, národnosti, věku...) a přesto nejsou vyčleňováni ze společných aktivit.
2. Participace – hledající společenství podporují, ale nenutí své účastníky, aby se do diskuse zapojovali. Jednotliví členové skupiny jednají jako sobě rovní.
3. Sdílené myšlení – každý člen hledajícího společenství se pomocí vlastních reflexí zapojí do duševních pochodů zaměřených na analýzu řešeného problému (tj. přemýšlí, pochybuje, vyvozuje, definuje, usuzuje, předpokládá, představuje si a vybírá varianty).
4. Vztahy tváří v tvář – význam řečeného je leckdy obsažen ve výrazu tváře, ze které se dá interpretovat.
5. Hledání významů, resp. smyslu – hledání významů pro porozumění je pro hledající společenství velmi důležité.
6. Pocit solidarity – přátelství mezi spolužáky by učitelé neměli považovat za rušivý element ohrožující jejich autoritu.
7. Uvažování – v hledajícím společenství nacházíme také „vážení“ jednotlivých důvodů a alternativ pro rozhodnutí.
8. Nestrannost – závěr by měl zohledňovat všechny úvahy, stanoviska a zájmy každého zúčastněného.
9. Použití vzorů – v hledajícím společenství vzorem pro žáky nemusí být pouze učitel.
10. Myslet za sebe – v hledajícím společenství se žáci učí stavět na myšlenkách druhých, učí se je respektovat, ale ne pouze napodobovat; žáci jsou hrdí na svou originalitu.
11. Problém jako nedílná součást procesu – hledající společenství učí žáky postavit se problému nebo názoru druhého, a to bez emocí.
12. Rozumnost – schopnost použít racionální postupy uvážlivě, a to i schopnost naslouchat a být otevřený argumentům.

⁴² Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 122–124.

13. Čtení – v hledajícím společenství jde o pozorné čtení např. filosofického textu, který se předkládá na začátku a ze kterého se čerpá námět pro diskusi, např. něco kontroverzního nebo bohatého na významy. Tento námět pak bývá odkryt a v diskusi obhajován. Lipman navrhuje, aby děti ve třídě takový text četly jedno po druhém nahlas. Přisvojí si tím tak význam daného textu, naučí se číst s výrazem a pomáhá to také pozornému poslechu, důležitému pro přesné myšlení.
14. Pokládání otázek – po skončení čtení textu vyzve učitel žáky, kteří jsou na rozpacích, aby se pokusili zformulovat své otázky, které se napíší na tabuli. Na konci těchto otázek se napíší jména autorů. V tuto chvíli mohou být na sebe žáci pyšní, převzali totiž zodpovědnost za své myšlenky. Seznam otázek jako podkladů pro diskusi pak představuje vlastní zájmy a pohledy členů hledajícího společenství. Demokratický výběr otázky, o které se dále povede diskuse, přiznává pokládání otázek v hledajícím společenství svou důležitost. Jde o otevření dveří dialogu, sebekritice a autokorekci. Dále je důležité pokládat následné otázky typu: „Co tím myslíš, když říkáš...?! Otázka slouží jako návnada, která upozorňuje na skrytý problém.
15. Diskuse – žák, který položil otázku, na které se skupina shodla, že bude o ní dále diskutovat, nejdříve vysvětlí, proč je pro něj právě tato otázka důležitá a proč ji položil a ostatní se přidávají do diskuse vyjádřením souhlasu či nesouhlasu s problémem. Může se objevit několik linií další diskuse a učitel by měl být schopen mezi nimi přeskakovat, protože se v diskusi můžeme účastnit několika zkoumání najednou. Tak jako kolegové ze stejného oboru diskutující nad kontroverzním tématem a zapojující svou nejlepší argumentaci s využitím svých nejlepších znalostí z oboru, zapojují se podobně do diskuse děti sedící na židlích v kruhu, tváří v tvář svému učiteli. Také zapojují své schopnosti a nástroje uvažování (důvody, kritéria apod).⁴³

Lipman jako vhodný model hledajícího společenství navrhuje „filosofickou badatelskou komunitu“ (philosophical community of inquiry, někdy také community of philosophical inquiry) a nabízí jejich pět fází, které popisuje z psychologického, ale i pedagogického hlediska.

⁴³ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 95–100.

1. Nabídka textu – text by podle Lipmana měl být ve formě příběhu, odrážet hodnoty a úspěchy předchozích generací. Měl by být prostředníkem mezi kulturou a jedincem, a měl by již v sobě nést mentální reflexi. Text by měl ukazovat lidské vztahy v podobě analyzovatelné logickými vazbami. Zdůrazňuje četbu nahlas, která v sobě nese etické důsledky naslouchání si a vnímání druhého, dělba práce – důležitá pro vznik třídní komunity, ale také ústní reprodukci psaného textu. Pokud budou děti číst o někom, kdo na základě nějakého chování pokládá otázky, povede děti také k pokládání otázek ve třídě. Třída zjistí, že text má význam a přisvojí si jeho významy.
2. Vytváření témat – nabídka otázek je prvotní odpovědí třídy na text, učitel rozezná jména přispěvatelů, utváření témat je společnou prací komunity, témata jsou pak mapou oblastí zájmů žáků, toho, co považují sami za důležité, je odrazem kognitivních potřeb skupiny, vzájemné spolupráce učitele a žáků.
3. Upevňování komunity – solidarita skupiny skrze zkoumání dialogem; nadřazenost aktivity nad reflexí; vyjádření neshod a hledání shody; podpora kognitivních dovedností (např. nalezení předpokladů, generalizace, exemplifikace) skrze dialogickou praxi; učení se, jak využít kognitivní nástroje (např. argumenty, kritéria, koncepty, algoritmy, pravidla, principy); zapojení se do společné argumentace (např. vystavění argumentu na myšlenkách druhého, nabízení opačných příkladů nebo alternativních hypotéz, atd.); internalizace otevřeného kognitivního chování komunity (např. nevědomé zabudování způsobů, jakými se spolužáci navzájem opravují, až dojde k systematické autokorekci každého) – „Intrapsychická reprodukce interpsychického (Vygotskij); postupné zvýšení citlivosti na významové nuance kontextových rozdílů; skupina sleduje, kam vedou argumenty, a kolektivně si hledá svou cestu.
4. Použití cvičení a náměty pro diskuzi – využití otázek z akademické tradice: návrat k profesionálnímu vedení; osvojení si metodologie oboru studenty; otevření studentů jiným filosofickým alternativám; zaměření se na specifické problémy, aby vycházela učiněná rozhodnutí z praxe; přivést zkoumání k prošetření ústředních regulativních myšlenek jako pravda, komunita, osobnost, krása, spravedlnost a dobro.
5. Podněcování dalších odpovědí – umožnění získání dalších odpovědí (formou vyprávění nebo psaní příběhů, básní, malování, kreslení a dalšími formami

kognitivního výrazu); uvědomění si syntézy kritického a kreativního s individuálním a společným; slouží k prohloubení smyslu významu, který přichází s posíleným úsudkem.⁴⁴

2.2.1 Hledající společenství a zmírnění násilí

Lipman velkou část své práce věnuje otázkám zmírnění násilí. Říká, že obor filosofie uzpůsobený tak, aby byl přístupný i nejmladším školním dětem, má obrovské využití v oblasti pochopení pojmů jako mír, svoboda, rovnost, demokracie, osobnost, práva a spravedlnost. Formou hledajícího společenství se děti nejprve naučí konfrontovat samy sebe s problémy, které se jich přímo dotýkají, aby později pomocí dovedností kritického, kreativního a angažovaného myšlení uměly vzít v úvahu i ostatní aspekty problému a zapojily se do společné práce pro udržení míru. Lipman si ale uvědomuje, že pouze dobrým vyobrazením míru a odsouzením násilí cesta nepovede. Uvědomuje si, že je násilí spojováno s intenzivním zážitkem, který se dobře prodává, a že pouhá indoktrinace nestačí.

Podle Lipmana dítě nemůže kopírovat naše názory, které jsme si vytvořili na základě svých zkušeností nebo dokonce zkušeností lidstva, protože zkušenosti jsou nepřevoditelné. Historie se opakuje a může být pro další generaci užitečná pouze tehdy, je-li dítě schopno pečlivé úvahy a zdravého úsudku. V tomto smyslu bychom měli děti naučit myslet samy za sebe. Neměli bychom ale děti přesvědčovat, prezentovali bychom tím pouze dospělý pohled na věc a tak bychom se blížili manipulaci. A není manipulace právě jedna z forem násilí na mysli dítěte? Lipman navrhuje, abychom spíše děti zapojily do diskuse, ve které žádná ze stran přesně neví, jak zkoumání dopadne, pak budou ochotné výsledek takové diskuse sledovat.⁴⁵

Každá zájmová skupina má své vlastní zájmy a příslušníci těchto skupin většinou nevěří tvrzením pouze z toho důvodu, že je předkládá nějaká autorita. Měli bychom dětem odhalit vnitřní hodnoty toho, co tvrdíme. A hodnoty jsou jen tak dobré, nakolik je dobré jejich zdůvodnění. Nestačí pouze konstatovat, že mír je dobrý a násilí špatné. Lipman cituje Huma, když říká, že intelektuální vlohy jsou provázány s morálními

⁴⁴ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 101–103.

⁴⁵ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 105–111.

ctnostmi, které se vrství během života, protože taková osoba si uvědomuje propojení jednání a jeho zdůvodnění.⁴⁶

Lipman dále říká, že pokud se děti domnívají, že odpověď na otázku známe, snaží se ji zjistit. Teprve sporné otázky mohou vést k diskusi a podrobnému zkoumání. Např. existují-li situace, kdy se dá násilí tolerovat nebo dokonce vítat. Úsudek se nevytvoří, pokud na něm děti samy nezapracují. I ve fyzice znamená práce překonávání odporu. Při myšlení jsou odporem předsudky, sebeklam, konflikt emocí, nelogičnost, mylné představy rozumu, neochota ke kompromisům nebo nedostatek respektu pro názory druhých.

Podrobněji o prevenci násilí – viz. Kapitola 4 (La Traversée).

2.3 Emoce v myšlení a vzdělávání, intelektové dovednosti

Lipman se zamýšlí nad tím, jakou roli hrají emoce ve vzdělávání. Odkazuje na práci Catherine Z. Elginové, když představuje role, které emoce v myšlení hrají. Říká, že emoce souvisejí s myšlením, když jsme o něčem přesvědčeni, a poskytují vztažnou soustavu, v jejímž rámci své emoce vyjadřujeme a jednáme (např. rodina). Dále pak říká, že emoce nám pomáhají soustředit se a zdůrazňují naše soustředění a pozornost. Jako zásadní v otázce emocí a myšlení Elginová vidí vliv emocí na naše postoje při rozhodování. Říká, že emoce jsou pro myšlení přínosem. Emoce při myšlení pomáhají se zaměřením se na objekt zkoumání, dávají mu rámeček, budují jej a působí tak na různé formy myšlení – induktivní, deduktivní, konduktivní a distributivní myšlení. Angažované myšlení je formou takového emočního myšlení, myšlení v hodnotách. Spolu s Eldingovou se Lipman přiklání k přístupu, který propojuje emoční a kognitivní myšlení v jeden celek.⁴⁷

Lipman dle svých slov trval na tom, že pro zlepšení výchovy k myšlení musí být ke kritickému a kreativnímu myšlení přidáno ještě angažované myšlení (caring thinking) z toho důvodu, že péče (care) má dostatek vlastností k tomu, aby mohla být kognitivní činností. Dalším důvodem byl fakt, že bez péče se myšlení připravuje

⁴⁶ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 114–116.

⁴⁷ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 127–130.

o hodnotovou součást, zůstal by lhostejný, apatický přístup k náplni myšlení. Emoce je totiž podle Lipmana volba, rozhodnutí a úsudek sám.⁴⁸

Také M. Nakonečný říká, že emocionální a kognitivní procesy jsou propojené a doplňují se navzájem.⁴⁹ Zmiňuje se ale také o emoci ve formě starosti o druhé, jež souvisí s uvědoměním si zajištění budoucnosti pro druhé, nebo pro sebe. Emoce spolu s přemýšlením nás spojují s ostatními, pomáhají v socializaci.⁵⁰

Lipman dokonce říká, že je možné emocím vyučovat. V běžném životě musí každý umět zvažovat přiměřenost emocí za okolností, ve kterých se projevují, zda odpovídají situaci nebo jejímu kontextu. Tzv. vhodnost či nevhodnost odpovídá pak dané společnosti a její kultuře. Mluvíme tady spíše o mravní výchově, jejíž je výchova emocí součástí.

Lipman navrhuje, aby se děti těmito emocím učily pomocí vhodně vybraných slov, které označují pojmy, jež dospělí vnímají s určitým významem. Dále se děti mohou naučit emoční toleranci na základě zkušeností ve vlastní rodině nebo z literatury.⁵¹

Velký důraz pro zlepšení kvality myšlení klade Lipman na rozšíření dětské slovní zásoby a její vhodné používání, a to nejen k popisu svých emocí. V hledajícím společenství je to právě slovní zásoba, která pomáhá hlubší diskusi a objektivní analýze zkoumaného problému (viz obr. č. 1 – příklady pojmů kritického, tvořivého a angažovaného myšlení, nad kterými děti mohou přemýšlet nebo které vyjadřují, jaký zájem o tyto pojmy mohou děti samy mít).⁵²

Dále se Lipman zamýšlí nad duševními ději probíhajícími v procesu myšlení. Vysvětluje, že řečové akty jsou až vyústěním takového jednotlivého duševního děje, přičemž navazují na ostatní řečové akty a tvoří tak v dialogu tzv. fenomén distributivního myšlení, jehož důležitou součástí jsou právě jednotlivé duševní děje každého z účastníků. Přemýšlíme-li o našem myšlení, objektivizujeme naši duševní činnost, kterou můžeme pojmenovat, popsat, opravit nebo nahradit synonymem.⁵³

Lipman také zdůrazňuje, že každé tvrzení s sebou nese dávku kontextu, ve kterém bylo původně proneseno. Pravda v takovém tvrzení může být někdy hodně odlišná od

⁴⁸ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 275–276.

⁴⁹ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*, str. 75.

⁵⁰ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*, str. 273–274.

⁵¹ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 131–135.

⁵² Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 135–137.

⁵³ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 139.

jejího dnešního chápání. Slovesa jako: domyslel si, předpokládala, byl přesvědčen, byl si jistý a podobné reprezentují duševní stavy, pocity, úsudky, které stojí za tzv. postoji k tvrzení nebo výroku. Více se klasifikací funkcí sloves v diskusi zabýval J. L. Austin.⁵⁴ Jeho analýza (či spíše lingvistická fenomenologie, jak Austin sám říká) pomáhá rozpoznat afektivní a kognitivní základy duševního života.⁵⁵



FIGURE 6.1.

Obr. č. 1

⁵⁴ AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*.

⁵⁵ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 147–148.

Lipman navazuje na Austina, když říká, že se pomocí rozvoje duševních dějů (mental acts) dá rozvinout schopnost myšlení. Vypůjčíme-li si techniky filosofů, jako např. nabízení argumentů, vyžadování definic, opravování chybně vyvozených závěrů, nacházení skrytých předpokladů, trvání na rozdílech apod., a přeneseme-li je do dialogu, můžeme děti učit složitějším dovednostem myšlení. Mezi složitější dovednosti myšlení patří např. dedukce, kategorizace, tvoření analogií, definice, zobecňování a konkretizování.⁵⁶

Příklady některých duševních dějů, které se mohou rozvinout do intelektových dovedností uplatnitelných v diskusi:⁵⁷

DUŠEVNÍ DĚJE

ARGUMENTAČNÍ DOVEDNOSTI

pokládání otázek

kladení otázek v rámci formulace problému a zahájení diskuse

opatrné zobecnění

vyhnout se paušalizujícím zobecněním, která se objevují ve stereotypch

zpochybňování

požadavek, aby tvrzení byla podložena důkazy

vysvětlování

rozvíjení objasňujících hypotéz

odlišování

uvědomování si kontextových rozdílů

spolupracování

návaznost na myšlenky ostatních

přijímání

přijetí přiměřené kritiky

naslouchání

naslouchání i „druhé straně“ případu

respektování

uznávání druhých a jejich práv

porovnávání

nabízení vhodných analogií

vyjasňování

snaha o vyjasnění špatně definovaných konceptů

rozlišování

nacházení relevantních rozdílů a spojení

odůvodňování

podkládání názorů přesvědčivými důvody

uvádění příkladů

dávání příkladů protipříkladů

hledání předpokladů

snaha o odhalení skrytých předpoklady

vyvozování

vyvozování vhodných závěrů; poznávání důsledků

⁵⁶ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed, str. 150–153.

⁵⁷ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 151.

PRAXE PROBLÉMŮ (inquiry)⁵⁸

Některé faktory myšlení se mohou pomocí zkoumání stát propracovanějšími:

pohyby myšlení (thinking moves)	duševní děje (mental acts)
duševní děje (mental acts)	intelektové dovednosti (thinking skills)
duševní stavy (mental states)	propoziční postoje (propositional attitudes)
názory (opinions)	úsudky (judgements)
představy (notions)	pojmy (concepts)
tvrzení (claims)	argumenty (arguments)
zřetele, ohledy (considerations)	kritéria (kriteria)
ocenění (valuations)	zhodnocení (evaluations)
povědomí (knowings)	pochopení (understandings)
nedefinovaná slova (undefined words)	definovaná slova (defined words)
sekvenční spojky (sequential conjunctions)	kauzální spojení (causal connections)
domněnka (beliefs)	přesvědčení (convictions)
tipy (guesses)	odhady (estimates)

Lipman dále podává příklad vzdělávacího přístupu, který usiluje o zlepšení myšlení ve školách a který sám navrhl. Jde o Filosofii pro děti (Philosophy for Children, P4C). Kurikulum tohoto pedagogického programu jsou příběhy odstupňované podle věku dětí a metodické příručky pro učitele. Příběhy mají za cíl podnítit kladení otázek a následnou diskusi. První ze série čítanek, kterou M. Lipman napsal je „Objev Harryho Stottlemeiera“ (ukázka z 1. kapitoly - viz. příloha č. 2). Příběh obsahuje sporné pojmy a podněcuje využití intelektových nástrojů, jako jsou argumentační dovednosti, propoziční postoje, otázky a následné rozvíjející a prohlubující otázky (tab. 1) a úsudky.⁵⁹

⁵⁸ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 152.

⁵⁹ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 156–161.

Viz. ukázka z první kapitoly uvedené čítanky níže. Jsou zde seznamy konceptů, kognitivních dovedností, duševních dějů a stavů.

Tab. 1⁶⁰

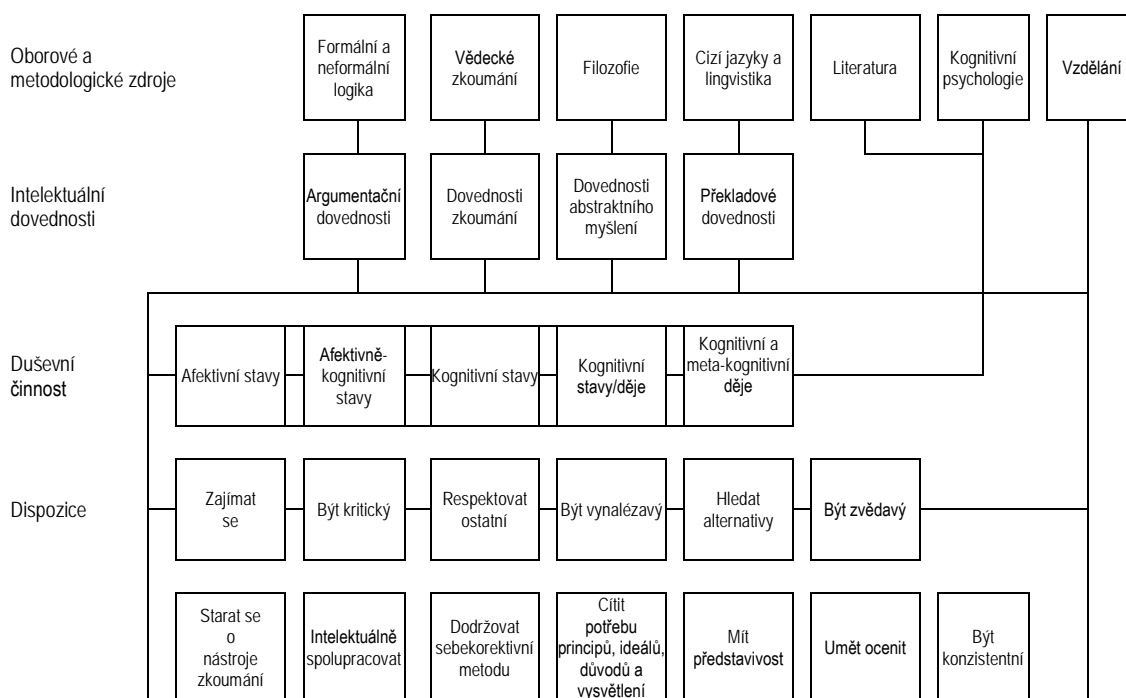
Koncepty	Duševní děje a stavy	Intelektové dovednosti	Argumentační dovednosti
<ul style="list-style-type: none"> • sluneční soustava = Slunce + obíhající planety • všechny planety (jako třída) obíhají kolem Slunce • komety nejsou planety • obíhají všechny planety, ale nejen planety • věty • nereverzibilní věty • pravda • pravda a lež jako vzájemně neslučitelné • objev • pochopení • být báječný • druhy • rozdíl mezi třídami orlů a lvů • pracující • pravidla • chyba • neúspěch • dělat rozdíl • konverzace • znamenat (ve smyslu naznačovat) 	<ul style="list-style-type: none"> • snění za bílého dne • poslouchání • pozornost • humor • trpělivost • rozpaky • snaha na to přijít • mít nápad • být fascinován • být potěšen • reflektovat • mít rád • být rozrušen • cítit se trapně • být netrpělivý • v údivu • nesnášenlivý • přicházející na mysl • cítit se pohodlně • být vážný • být vděčný • chtít poděkovat • nechtít vyrušovat 	<ul style="list-style-type: none"> • úsudek (přiřadit predikát k subjektu) • klasifikace • (všichni členové třídy _____) • rozlišování • rozlišovat mezi <i>zahrnutím</i> a <i>vyločením</i> • uznání, že věty se slovem „všichni“ nelze obrátit • „vyzkoušet“ (doložení příkladem) • „vymyslet“ (vynalézt, vybavit si) • odlišení jedné třídy od druhé („Žádní____nejsou____.“) • obrácení vět se slovem „Žádný“ (zůstávají pravdivé, i když jsou obrácené) • „přicházení věcem na kloub“ (objevování? vynalézání? zkoumání?) • nabízení důkazu k potvrzení rozdílu („Moje věty byly jiné než tvoje, protože...“) • exemplifikace konverze vět se slovem „Žádný“ • rozšíření pravidla, aby byla zohledněna výjimka • poslouchání • uznání, že věty se slovem „všichni“ nelze obrátit 	<ul style="list-style-type: none"> • uvádění protipříkladů (Kometa je opak k tvrzení, že všechno, co obíhá kolem Slunce jsou planety.) • práce s asymetrickými vztahy (pokud je otočíme nebo obrátíme, zda jsou stále pravdivé) • deduktivní závěr (Lisa zjistila, kdy je platné odvodit jednu větu z druhé.) • práce se symetrickými vztahy • kapitola připravuje žáky na odhalování takových výroků, které jsou výjimkou z Harryho pravidla

⁶⁰ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 158.

2.3.1 Kompetence k myšlení

Lipman dále vysvětluje, že je důležité, když filosofické příběhy, které se používají v hledajícím společenství, představují dětem hrdiny, kteří procházejí stejnými procesy intelektových dovedností jako ony samotné. Snaží se pak takové dovednosti svých hrdinů napodobit. Musíme děti naučit hovořit o svých myšlenkách. Také obyčejné mluvení je třeba přetransformovat do diskuse, tj. naučit se poslouchat ostatní a efektivně odpovídat. Sledovat také různé linie zdůvodňování při diskusi, vyhodnocovat předpoklady za každým výrokem, odvozovat závěry, testovat konzistenci a komplexnost, učit se myslet nezávisle na základě svobodného výběru vlastních premis. Kritériem pro rozhodování mezi špatným a dobrým myšlením jsou pak pravidla logiky.⁶¹

SLOŽKY PRO ZLEPŠENÍ MYŠLENÍ V PROSTŘEDÍ HLEDAJÍCÍHO SPOLEČENSTVÍ



Obr. č. 1⁶²

⁶¹ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 162–166.

⁶² LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 164.

Dále Lipman předkládá seznam dovedností a dispozic, které se rozvíjejí v hledajícím společenství.

1) Obecné dovednosti zkoumání (General Inquiry Skills). Body 1-6 jsou charakteristické pro studenty zapojené do zkoumání zvažování.

2) Otevřenost (Open-mindedness). Body 7 - 9 představují chování, které je ohleduplné a kooperativní s ohledem na ostatní členy komunity.

3) Argumentační dovednosti (Reasoning Skills). Body 10 - 17. Tyto dovednosti jsou úžeji spojeny s logickým uvažováním než „obecnými dovednostmi zkoumání.“ (Obě skupiny obsahují některé prvky, které představují „analýzu“ a jiné, které reprezentují „syntézu.“)

Rozvíjené dovednosti a dispozice vč. příkladů

1. Formulace otázky - Studenti by měli vědět o některých chybách, kterými jsou otázky často zatíženy. Formulace otázek je pro proces zkoumání naprosto zásadní. Otázky jsou formulovány tak, aby umožnily studentům pochopení významu toho, co je řečeno nebo čteno. Mohou také ukazovat ke skrytým problémům. Bohužel, ne všechny otázky jsou dobré.

Př. 1. Chybné otázky jsou často vágní (např. „Kde se berou všechna zvířata?“) nebo zatížené (např. „Už jste přestali podvádět při zkouškách?“) anebo vnitřně rozporné (např. „Pokud se loď potopí se všemi na palubě, co bude s těmi, co přežijí?“). Dále Podle Lipmana můžeme mít otázky beze smyslu (např. „Jaký je rozdíl mezi hasákem a pasákem?“) anebo založené na nesprávných předpokladech (např. „Chicago je nejživější město v Texasu, že?“)

2. Vyhýbá se paušálním zobecněním (také známým jako stereotypy).

Paušální zobecnění tvrdí, že co je pravda o jednom členu třídy, je pravda o celé třídě.

Př. 2. „Ten chlap, co včera vyloupil banku, měl skoro dva metry. To jenom dokazuje, že nemůžeš věřit vysokým lidem.“

3. Žádá, aby tvrzení byla podložena důkazy.

Kdo používá ve svých tvrzeních fakta, by je měl být připraven je podložit věcnými důkazy, nebo by alespoň měl vědět, jak je najít.

Př. 3. „Mám za to, že brát tento lék je bezpečné, protože byl testován po dobu deseti let, jeho účinky trvají a neobjevily se žádné vážné vedlejší účinky. Výzkum zahrnoval tisíce testů ve velmi rozmanitých podmínkách.“

4. Rozvíjí objasňující hypotézy.

Často je důkaz dostupný, ale chybí uspokojivé vysvětlení. Nebo je vysvětlení útržkovité a nepropojené. Hypotéza dává důkazy do logické souvislosti a vyvolává dojem, že co se stalo, bylo samozřejmé.

Př. 4. „Tohle není dobrá čtvrt'. Lidé si zamykají dveře na noc. Jestli se nebudeš zamykat na noc, tak tě dříve nebo později vykradou. Nebo je to alespoň hodně pravděpodobné.“

5. Rozpoznává situační rozdíly.

I jen velmi jemné kontextové rozdíly mohou zneplatnit jinak silný induktivní argument. Zdatní badatelé jsou neustále na pozoru před jemnými situačními rozdíly, které by mohly být představovat riziko pro jejich generalizace.

Př. 5. „Za jakých okolností by mohly být následující výroky pravdivé?

a. Voda neuhasí plameny.

b. Dům odlétá vzduchem pryč.“

„Za jakých okolností by mohly být následující výroky nepravdivé?

c. Na měsíci nic nežije.

d. Hlavní město USA je New York.“

6. Pracuje s myšlenkami ostatních. Nepracuje jen s vlastními myšlenkami, ale přispívá také k posílení a uplatnění myšlenek ostatních.

Př. 6. Učitel: „Z místa v přední části místnosti, kde teď stojím, vidím všechny vaše tváře.“

Johnny: „Ale na druhé straně, z místa, kde sedíme my, v zadní části místnosti, vidíme jen hlavy zezadu.“

7. Umí přijmout přiměřenou kritiku.

Lidé, kteří jsou otevření, se umí vyhnout tomu, aby byli „defenzivní“ ohledně svých vlastních názorů. Budou se bít za svůj názor, ale zároveň uznají hodnotu konstruktivní kritiky.

Př. 7. Marie: „Můj otec četl, že kouření způsobuje rakovinu, tak přestane kouřit.“

Tom: „Proč radši nepřestane číst?“

Marie: „To mu ke snížení rizika rakoviny nepomůže, i když by to možná snížilo riziko čtení.“

8. Rád uslyší i „druhou stranu“ případu.

Otevřenost zde znamená nezaujatost: ochotu uvažovat i o alternativních řešeních.

Př. 8. „Fran neměla žádné právo do toho kluka takhle strčit.“

„Neměl právo u vchodu do třídy takhle překážet. Musíš se na tu věc podívat z jejího pohledu.“

9. Respektuje ostatní.

V komunitě zkoumání každý respektuje ostatní. Člověk uplatní svou negativní kritiku na argument spíše než na osobu, která jej navrhuje.

Př. 9. „Jeremy tvrdí, že přestože DDT zabíjí jen komáry, může být škodlivé i pro lidi.“

„Nemůžeš věřit všemu, co Jeremy říká. Každý ví, že se bojí všeho.“

10. Nabízí vhodné analogie. Analogie představují podobnosti nejen jednotlivých rysů, ale přímo celých systémů rysů. Jakmile se studenti naučí rozpoznávat vztahy, jsou schopni poznat, že analogie zahrnuje vztah podobnosti mezi dvěma vztahy.

Př. 10. „Prsty na nohách fungují hodně podobně jako prsty na rukách.“

„Můžeš se vyjádřit trochu přesněji?“

„Jasně. Prsty na rukách jsou pro ruce jako prsty na nohou pro nohy.“

„Možná, že ano, ale nohama nemůžeš nic uchopit, tak jak to můžeš udělat rukama, a po rukách nemůžeš chodit tak jako po nohách.“

11. Snaží se objasnit špatně definované koncepty.

Dobře definované problémy zadávané studentům k řešení jsou pro ně často nemotivující nebo nezajímavé. Mohou spíše chtít začínat se špatně definovaným, problematickým konceptem, který potřebuje objasnit a analyzovat.

Př. 11. Říct o této malbě, že je „jedinečná“ je prostě jako říct, že na světě není jiná taková. Že je opravdu vzácná.“

„Ne, říct, že je „jedinečná“ znamená, že je tak individualizovaná, že by byla vždycky rozlišitelná, i kdyby tady bylo plno více nebo méně podobných maleb.

12. Nachází relevantní rozdíly a spojení.

Pokud při zkoumání někdo dělá rozdíly, měla by ve světě existovat odlišnost, kterou tento rozdíl odráží; odtud přísloví „Není rozdílů bez odlišností.“ Analogicky by se dalo říci: „Nejsou vztahy bez podobností.“

Př. 12. „Dělám rozdíl mezi ‚doktory‘ a ‚lékaři‘, protože lékaři umí věci, které doktoři neumí.“

„Není nic, co lékař umí, co by doktor neuměl. Ty pojmy jsou naprostá synonyma.“

„Ale co vztah mezi neurology a psychiatry?“ „Jsou to oba odborníci v oboru medicíny.“

13. Své názory má podloženy přesvědčivými důvody.

Když slyšíme reakci na názor, předpokládáme, že za tímto názorem stojí rozvinutá argumentace, která tento názor opravňuje. Přinejmenším to znamená najít silný a relevantní argument.

Př. 13. „Percy je nejlepší příklad běžného občana, jaký znám. Když dojde na jeho názory a chování, je to tak typické.“

14. Dává příklady a protipříklady.

Dát příklad znamená uvést konkrétní, specifický případ obecného pravidla, principu nebo konceptu. Dát opačný příklad znamená uvést případ, který vyvrací argument nabídnutý někým jiným.

Př. 14. „Rodiče vždy chrání své děti.“ „Ale co děti, které jejich rodiče odložili?“

15. Snaží se odhalit skryté předpoklady.

Tvrzení, která předkládáme, jsou často založena na předpokladech, které ostatní nevidí a někdy je nevidíme, ani my sami.

Př. 15. „Jeff je instalatér a konzervativce. Určitě pochází z Lancasteru.“ „Takový závěr můžeš dovodit, jen když nejprve předpokládáš, že všichni instalatéri, kteří jsou konzervativci, pocházejí z Lancasteru.“

16. Vyvozuje vhodné závěry. Tam, kde je to možné, by člověk měl dovozovat jen takové závěry, které neporušují pravidla platnosti.

Př. 16. „Je pravda, že jen pokud je dnes středa, tak zítra bude čtvrtek?“ „Ano.“

„A je pravda, že zítra bude pátek?“ „Ano.“

„Pak dneska nemůže být středa.“

17. Udržuje hodnotové soudy vyvážené.

Vyvážené hodnotové soudy vyžadují rovnováhu mezi různými druhy kritérií.

Př. 17. „Abyste zjistili, jestli je větší Čína nebo Japonsko, použijete kvantitativní kritérium, jako je velikost populace nebo kvalitativní kritérium jako je kulturní rozvoj?“

„Proč bych nemohl použít obě kritéria?“⁶³

Naše znalosti jsou založeny na našich dosavadních zkušenostech se světem. K poznávání, ale nemusí docházet pouze pomocí dalších zkušeností. Podle Lipmana poznávat svět můžeme stejně dobře uvažováním, a to pomocí logiky. Pokud přemýšlíme pouze sami v sobě, naše dedukce jsou odvozeny z premis, které již známe, a proto výsledek nemusí být až tak překvapivý. Uvažujeme-li ale při rozhovoru s ostatními, proces uvažování je více živelný a závěry překvapivé.⁶⁴

Intelektové dovednosti se pak zdokonalují praxí až do té doby, než se stanou přirozenou součástí jedince, aniž by jej jakkoliv více rozptylovaly. Nejprve je ale nutné vědět, kdy, kde a jak je použít, tak jako se profesionál ve svém oboru již nezajímá o správné načasování, ale prostě svou kompetenci vhodně zasadí do rámce. Pokud si však přeci jen láme hlavu, jak (kvalitativně) konkrétně postupovat dál, zapojuje pravděpodobně již jiný druh myšlení: kromě kritického může jít o myšlení kreativní či angažované.⁶⁵

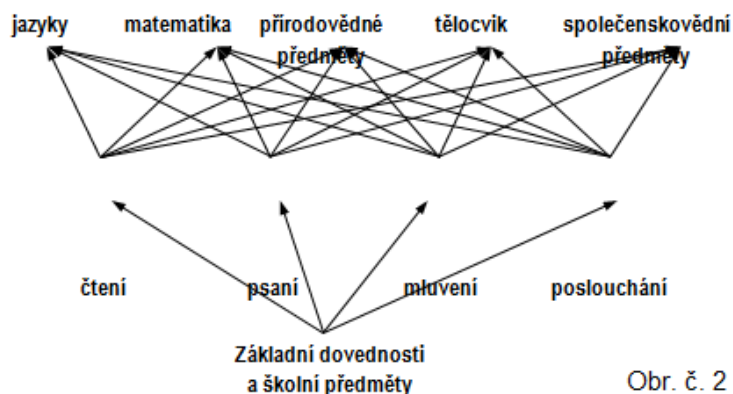
Lipman říká, že dovednosti zkoumání, resp. řešení problémů (inquiry skills), patří mezi základní dovednosti vyučované na základní škole (řadí je mezi čtení, psaní,

⁶³ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 166–171.

⁶⁴ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 179.

⁶⁵ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 188–189.

mluvení, poslouchání), které jsou na ostatních předmětech nezávislé a pro poznávání jsou stěžejní. Viz. obr. č. 2.



Obr. č. 2

Spolu s Hartem pak Lipman dodává, že pouze technicky zvládnuté dovednosti ovšem nestačí. To, co musíme dovednostem přidat, je kus nás samotných, naši osobnost. Myšlení, stejně tak jako čtení nebo milování by nemělo být vzdáleno od naší lidskosti. Lidským základem ve školním vzdělávání by pak mělo být právě hledající společenství, jeho úlohou pak rozhodovat se a docházet k úsudkům a zároveň by vzdělávání mělo vytvořit prostředí pro pěstování dovedností. Dovedností nejen mechanického čtení, ale dětem by měla být dána důvěra k formování kritických úsudků již ve škole.⁶⁶

2.4 Vzdělávání zdokonalující myšlení

Prototypem člověka myslícího kriticky je odborník, profesionál, expert. Prototypem člověka myslícího kreativně, je umělec a člověka myslícího angažovaně je buď starostlivý rodič, pozorný nebo ohleduplný učitel nebo uvážlivý úředník. Cílem vzdělávání zdokonalujícího myšlení se nepředpokládá nalezení absolutní pravdy, ale vyváženosti v přemýšlení. Protože proces zkoumání obsahuje i složku angažovaného myšlení, jde pak spíše o autokorekci, a protože zahrnuje i kreativní rozměr, jde o snahu hledat nová řešení a způsoby, jak udržet rovnováhu.

Někdo by mohl namítnout, že angažované myšlení nepatří do kognitivní stránky osobnosti, ale spíše do afektivní, ale Lipman vysvětluje důležitost zapojení opravdu

⁶⁶ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 192–194.

všech tří složek do vyučování. Říká, že musíme pochopit, proč určité věci děláme, a tím ukázat hodnotu těchto věcí ostatním, jedná se tak potom o starost o ostatní.

Pro zajištění rovnováhy všech tří složek při výchově a vzdělávání se budou muset, podle Lipmana, školy změnit. Již nebudou moci být zaměřeny čistě na intelektuální operace bez ohledu, respektu k ostatním nebo samotnému předmětu studia.⁶⁷

M. Lipman dokonce říká, že děti na rozvoj myšlení mají právo. Právo na rozvoj myšlení řadí vedle práva na fyzické či morální posilování. Říká, že abychom spolehlivě a vynalézavě přemýšleli a zvládali nástrahy života, máme mít všichni právo na kreativní a emocionální posílení. Lipman pokládá demokracii (rozvíjející společnost) a rozumnost (rozvíjející charakter člověka), jako důležitou součást vzdělávání založeného na pěstování kritického, kreativního a angažovaného myšlení (viz. obr. č. 3)



Obr. č. 3

Rozumnost již není souhrn starých pravd, předávaných z generace na generaci, naopak jsme vyzýváni k rozhodování, na které nejsme připraveni. Bohužel ani škola nás zatím nepřipravovala na taková rozhodnutí, a proto nejen v posledních letech zaznamenáváme ve vzdělávání snahu o zlepšování kvality myšlení. Lipman zmiňuje např. Galileův *Dialog o dvou největších systémech světa*, který byl komentářem ke způsobu myšlení, Descartova *Pravidla*, Spinozovo *Pojednání o nápravě rozumu* a Baconovy spisy.⁶⁸

⁶⁷ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 197–202.

⁶⁸ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 203–207.

A pro zajištění demokracie ve společnosti je podle Lipmana důležité, aby byli lidé schopni přemýšlet flexibilně a přitom odpovědně. Jen tak mohou odolat autoritářské propagandě, tlaku přizpůsobit se a nenápadnému vymývání mozků.

Lipman dále uvádí, že s myšlením se dá také manipulovat a zneužívat jej. Říká, že existují tzv. neformální argumentační klamy (viz. tabulka vybraných argumentačních klamů v příloze), které nepopírají kritéria logiky, ale používají běžná uvažování a přirozený jazyk. Takové klamy např. odporují některým principům, např.:

Princip přesnosti – výrok je nepřesný (kvantitativně či kvalitativně)

Principu konzistence – tj. výrok nemůže být zároveň pravdivý a nepravdivý

principu relevance – tj. premisy se nevztahují k argumentu

principu přijatelnosti – tj. nemůžeme uvěřit premisám argumentu, aniž by nedošlo k porušení norem zřejmosti nebo jistoty⁶⁹:

1. O jedné nebo více premisách se ví, že jsou nepravdivé.
2. Více premis dohromady vyvolá rozpor.
3. Alespoň jedna z premis závisí na předpokladu, který je buď nepravdivý, nebo vysoce kontroverzní.
4. Alespoň jedna z premis je neuvěřitelná pro osobu, která již nyní nevěří závěru.
5. Premisy jsou méně jisté než závěr.⁷⁰

Princip dostatečnosti – tj. “Premisy argumentu mohou být relevantní a přesné. Individuálně mohou být akceptovatelné. Dohromady ovšem mohou být nedostatečné, neboť neposkytují dostatečný vzorek různých druhů relevantního důkazu a ignorují přítomnost (nebo možnost) důkazu o opaku. Dobrým příkladem je klam uspěchaného zobecnění.”⁷¹

Klamy jsou případy nesprávného myšlení, porušující postupy správného kritického myšlení. Příklady vybraných klamů, které porušují hodnotové principy „dobrého myšlení“ vč. tabulky logicky správných postupů, která tato pravidla neporušují (tzv. validit) uvádím blíže v příloze č. 3.

⁶⁹ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 230–233.

⁷⁰ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 233–234.

⁷¹ JOHNSON, Ralph H a J BLAIR. *Logical self-defense*. In LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 264.

Co je ale kritické myšlení – proces, nebo výsledek? Podle Lipmana je kritické myšlení, aplikované myšlení a není to pouze jen samotný proces. Lipman zde přichází s touto definicí: „Kritické myšlení je myšlení, které usnadňuje úsudek, neboť se spoléhá na kritéria, je sebekorigující a je citlivé na kontext“⁷² Oproti tomu nekritické myšlení nemá pevnou strukturu, je slabé, zavádějící a neorganizované. Nekritické myšlení nestojí na pevných základech – kritériích. Kritériem je v Lipmanově pojetí „pravidlo nebo princip použitý při tvorbě úsudku“⁷³ Vždy bychom měli být schopní své názory vysvětlit a něčím podpořit, logicky odůvodnit. Kritéria Lipman rozděluje na hodnotící a třídící. Např. pro architektky budou kritérii pro posuzování: užitečnost, bezpečnost a krása; pro státní úředníky: povolená X nepovolená; pro kriticky smýšlející lidi: opodstatněnost, přípustnost a konzistence. Každá oblast lidské praxe by měla být schopna vyjmenovat svá vlastní kritéria.⁷⁴

Konkrétní druhy kritérií podle Lipmana:

- normy
- zákony, vyhlášky, pravidla, nařízení, listiny, kánony, výnosy, instrukce, směrnice
- zásady, požadavky, specifikace, měřítko, stanovy, hranice, limity, podmínky parametry
- konvence, normy, zákonitosti, uniformity, překrývající zevšeobecňování
- principy, domněnky, předpoklady, definice
- ideály, účely, cíle, mety, záměry, intuice, postřehy
- testy, ověření, věcné důkazy, experimentální zjištění, pozorování
- metody, postupy, zásady, opatření⁷⁵

Kriteria – pravda, správný, špatný, spravedlivý, dobrý, krásný, pokládá Lipman za kriteria s obrovské působnosti, že je nazývá již „megakriterii“.

Existují hranice, které naše zkoumání nemůže překročit – tím je soukromí druhého. Vytýčení takových hranic je pouze na nás samotných, píše Lipman.⁷⁶

⁷² LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 212.

⁷³ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 212.

⁷⁴ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 212–215.

⁷⁵ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 213.

Lipman, ale také říká, že kritické myšlení musí být citlivé vůči zvláštnostem a jedinečnosti, nemělo by používat obecných pravidel na individuální případy bez zohlednění, zda jsou či nejsou vhodná. Je proti stereotypům a předsudkům. Je úzce spojeno s neformální logikou, kdy závěr může být pouze pravděpodobný. Dále Lipman spolu s C. S. Piercem zdůrazňují, že správné kritické myšlení je také autokorektivní. Měli bychom umět objevit vlastní slabosti a napravit vlastní chyby vlastními postupy.⁷⁷

2.4.1 Vzdělávání k dobrému úsudku

Samostatnou kapitolu ve své práci věnuje Lipman otázkám vzdělávání k dobrému úsudku. Rozděluje dva hlavní druhy úsudku. Zásadové úsudky (principled judgments), které se řídí normami. Pokud chceme žáky naučit dobrým zásadovým úsudkům, stačí, naučíme-li je těmto normám či kritériím. Pokud však chceme žáky naučit dobrým praktickým úsudkům (judgments of practise), musíme je naučit těžit ze svých zkušeností.

Podle Lipmana se vyučování dobrému úsudku může odehrávat jak v rodinách, tak ve školách. Doporučuje, abychom děti naučili rozlišovat mezi původním a falešným, hlubokým a povrchním, opodstatněným a nepodloženým, protože svět není vždy poctivý, ale dokáže manipulovat pomocí indoktrinace a předsudků. Cesta, kterou Lipman navrhuje je právě pomocí výchovy k dobrým úsudkům. A to výchovy v kombinaci úsudku angažovaného, tvořivého a kritického.⁷⁸

Prvním krokem podle Lipmana je, aby učitelé povzbudili žáky k nalezení obecných principů faktů, se kterými se setkají. Druhým pak je stimulace kreativity u žáků povzbuzením zachování prvku překvapení u nových zjištění. Třetím Lipmanovým krokem, který doporučuje pro výchovu k dobrému úsudku je podněcování žáků k myšlení v souvislostech a uvědomování si implicitních a explicitních hodnot věcí a událostí. Lipman dále podotýká, že pedagogové, kteří jsou zodpovědní za výchovu

⁷⁶ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 214–215.

⁷⁷ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 218–220.

⁷⁸ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 272.

k dobrým úsudkům by měli být dostatečně připravováni v posilování úsudkových schopností již na vysoké škole.⁷⁹

Podle Lipmana jsou v humanitních vědách zakotveny pojmy, které jsou analyzovatelné pouze filosofií. Navrhuje, abychom žákům poskytli tyto konkrétní pojmy pomocí literárního příběhu, kde žáci hodnoty prozkoumají nejprve na konkrétních případech a pak z nich vyvodí univerzální pravdy, o kterých mohou diskutovat v abstraktnější podobě. Pouze filosofickou diskusí můžeme podle Lipmana bádát pomocí dialogu. V takové diskusi mohou žáci dokonce hodnoty kritizovat a odmítnout takové, které se neshodují s jejich standardy. Žáci se tímto naučí schopnosti poznat rozdíly z kontextu. Kdy jde např. o loajalitu a kdy už se změnila ve slepý fanatismus apod.

Filosofické úsudky přinášejí do života stabilitu nebo změnu, pokud je třeba. V pracovním životě hrají ještě důležitější roli, jsou důležité pro výkon profesionálů a pak mluvíme o profesionálním úsudku.⁸⁰

Podle Lipmana úsudky vyjadřují vztahy, jako např. rozdílnost, podobnost, identitu, kauzalitu, vzájemnou závislost apod. Dále úsudky rozděluje na generické, mediační a kulminační. Kulminační úsudky jsou podle Lipmana úsudky etické, sociální, politické, estetické aj. – aplikované přímo na situace ze života. Pomocí generických soudů pak dokážeme propojit, spojit, rozdělit nebo odlišit a tím tvrzení zevšeobecňovat nebo konkretizovat.

Lipman se ve své práci zaměřil více na charakteristiku generických soudů s tím, že kulminační úsudky byly již dostatečně popsány jinde. Neznamená to však, že jsou pro Lipmana méně důležité. Pro posílení úsudku ve školním vzdělávání naopak doporučuje procvičovat všechny tři druhy.

Jedním z cílů Lipmanova díla je vysvětlit, proč je důležité, abychom děti vyučovali samostatnému myšlení, a s tím také zdůraznit potřebu naučit je dobrým úsudkům. Níže uvádím detailní přehled úsudků, kterými ve své práci zabývá.

⁷⁹ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 288.

⁸⁰ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 292.

GENERICKÉ ÚSUDKY

Generické úsudky Lipman dále dělí na úsudky identity (judgments of identity) – tj. takové úsudky, kterými pomocí filosofické diskuse zkoumáme, zda může být jedna nebo dvě věci prohlášeny za vzájemně identické. Dále pak na úsudky rozdílu (judgments of difference) – tj. úsudky dělení (percepční (úsudky základní nestejnosti nebo odlišnosti), pojmové nebo logické a úsudky podobnosti (judgments of similarity) – tj. úsudky založené na jednoduché podobnosti nebo analogii.

MEDIAČNÍ NEBO PROCEDURÁLNÍ ÚSUDKY

Úsudky na základě složení (judgments of composition) jsou podle Lipmana prohlášení, že něco je nebo není částí něčeho jiného. Jejich součástí jsou také tzv. „mylná usuzování části za celek“. Úsudky na základě inference (judgments of inference) jsou považovány za dedukci nebo indukci, přičemž záleží na tom, zdali jsme si jisti, zachová-li se pravda či nikoliv. Jsou často vyjádřeny úslovími: „Z toho vyplývá, že“ a „To znamená, že“. Úsudky na základě relevance (judgments of relevance) zkoumají důležitost spojení zkoumaných věcí. Kauzální úsudky (causal judgments) se pohybují mezi vztahem příčina a efekt. V úsudcích na základě začlenění (judgments of membership) jde o úsudky klasifikační, v tvrzeních, zda daná věc je či není členem jiné třídy. Analogické úsudky (analogical judgments) pokládá Lipman pro oblast bádání za velmi důležité také proto, že mají z pohledu invence největší uplatnění. Při úsudcích na základě vhodnosti (judgments of appropriateness) se řídíme vlastním taktem, vkusem a citem. Úsudky na základě hodnoty (judgments of value) jsou více známy pod pojmem kritika. Jde o úsudky porovnávání s dalšími hodnotami. Jako kritéria používáme originalitu, autentičnost, dokonalost, koherenci apod. Hypotetické úsudky (hypothetical judgments) se věnují možným dopadům událostí, tj. podléhají explicitním podmínkám. Účelem hypoteticko-srovnávacích úsudků (counterfactual judgments) je informovat o tom, co by se stalo, kdyby se události vyvíjely jinak. Praktické úsudky (practical judgments) jsou založené na praxi, kdy získáváme představu o standardních postupech činností. Úsudky na základě faktu (judgments of fact) pracují na základě důkazů zaručujících platnost. Úsudky na základě reference (judgments of reference) uvažují, jsou-li zvažované entity ve vzájemném vztahu či nikoliv. Kvantifikace světa umožňuje vytvářet úsudky na základě míry (judgments of measure) a to nejen pomocí viditelných rozdílů. Překladové úsudky (judgments of translation) při změně kontextů zachovávají

konkrétní význam a zabývají se rozumností takových změn. Instrumentální úsudky (instrumental judgments) řídí úpravu prostředků k dosažení cíle a pomocí úsudků na základě rozdělení (judgments of division) zvažujeme, zda je či není vlastnost daného celku také vlastností jeho součástí. Mylné uvažování na základě rozdělení je předpoklad, že vlastnost celku musí být i vlastností jeho částí. Mylné uvažování na základě složení a rozdělení jsou očividná, ale nejsou mylná o nic více, než mylná uvažování o estetických či morálních kvalitách a jejich neestetických či nemorálních částech.

Nakonec Lipman zdůrazňuje, že pokud chceme, aby děti začaly myslet odpovědněji, nestačí se zaměřit pouze na jednu ze složek, která tvoří kritické myšlení (např. dedukci apod.). Podle Lipmana je důležité procvičovat všechny kognitivní dovednosti najednou. Nestačí dokonce ani tříbit pouze kritické myšlení. Lipman ve své práci několikrát zdůrazňuje, že dokonalé myšlení zahrnuje i další dva rozměry a to kreativní a angažované myšlení. Navrhuje, aby byly všechny předměty na všech stupních vzdělávání vyučovány tak, aby takové myšlení podporovaly. Výuka takovému myšlení by měla být ale podle Lipmana zařazena do osnov jako samostatný předmět, kde by se děti naučily nejprve obecným aspektům kritického myšlení a to třeba v rámci předmětu filosofie.⁸¹ A nemělo by jít o „tradiční, akademickou filosofii univerzitního typu, ale o narativní filosofii zdůrazňující dialog, rozvažování a posílení úsudku a komunity“.⁸²

„Angažovaně myslící člověk hledá řešení problémů kvůli lidem, kteří následky tohoto problému trpí, kreativně myslící člověk hledá důvtipné řešení problému a kriticky myslící člověk hledá jakékoliv řešení.“⁸³

⁸¹ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 228–230.

⁸² LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 230.

⁸³ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 276.

3 MYŠLENKY, KTERÝMI BYL M. LIPMAN OVLIVNĚN

V 80. letech 20. století v USA docházelo k výrazné kritice vzdělávacího systému, ale pedagogičtí pracovníci samotní tuto kritiku odmítali. Stáli si za svými praktikami a vinu přičítali studentům, kteří prý jsou rozptylováni společnostmi, ve které žijí (televize, drogy, sex, rodina, konflikty a tlak vrstevníků). Obě strany vycházely z předpokladu, že účelem vzdělání je vštípení vědomostí.

Na začátku 80. let se v USA přestal významně podporovat pedagogický výzkum a pod vlivem Vygotského a Brunera se pedagogická společnost postavila proti Piagetovu ortodoxnímu pojetí. Významný vliv začalo mít pojetí vzdělávání odporující schopnosti porozumět, vyvozovat závěry a řešit problémy, učit se. M. Lipman byl osloven vytvořit spolu s ostatními pedagogy, psychology a pedagogickými psychology nový studijní program. Myšlení, a to převážně kritické, mělo začít hrát ve vzdělávacím procesu významnou roli.⁸⁴

3.1 Kritické myšlení

Praktická logika Monroea Beardsleyho hrála podle Lipmana pravděpodobně významnou úlohu v zavedení termínu kritického myšlení. M. Beardsley byl filosof orientovaný na logiku, gramatiku, rétoriku a psaní. Byl ovlivněn Johnem Deweyem a jeho práce obsahovala moderní pojetí logiky s příklady, které byly napsány moderním jazykem, jemuž studenti rozuměli. Významný podíl dále měl G. H. Mead (*Mind, Self and Society*), jehož práce ovlivňuje to, jak chápeme kritické myšlení dodnes.⁸⁵

⁸⁴ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 30–32.

⁸⁵ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 32–34.

John Dewey

Dewey studoval v 70. letech 19. století ovlivněn pragmatismem a brzy se začal zajímat o vzdělávání. V knize „Jak přemýšlíme“ (*How we think*, 1903) je patrný i jeho psychologický přístup. Zde Dewey ukazuje, že již lidé v dávnověku potřebovali problém nejdříve definovat, stanovit cíle, vytvořit hypotézy k dosažení těchto cílů, zvážit důsledky hypotéz a experimentovat s nimi až do vyřešení problému. Již zde ale Dewey vysvětloval rozdíl mezi běžným a reflektivním myšlením, tj. myšlením, které reflektuje příčiny a následky. V Deweyho hlavním pedagogickém díle *Demokracie a výchova* (*Democracy and Education*, 1916) byl pak znovu kladen důraz na myšlení ve výchově a předložena didaktická metoda podle modelu vědeckého výzkumu. Zdůrazňoval, že demokracie potřebuje samostatně myslící osobnosti.

Dewey pokládá filosofii za speciální formu poznání (vedle poznání vědeckého), která se zabývá posuzováním hodnot jako jedinečné formy výzkumu, posuzováním soudů, „kritikou kritiky“.⁸⁶

V r. 1991 **Robert Ennis** přišel s přepracovanou definicí kritického myšlení: „Kritické myšlení je rozumné, racionální myšlení, které nám pomáhá rozhodovat se, čemu věřit a co dělat“.⁸⁷

Velká Británie

Přestože se v Británii již od r. 1965 pořádaly na Londýnské univerzitě veřejné přednášky na téma koncepční a logické aspekty vzdělávání, poprvé se o kritickém myšlení zmiňuje až v r. 1988 Alek Fischer v publikaci: „Kritické myšlení: Sborník první britské konference o neformální logice a kritickém myšlení“ (*Critical Thinking: Proceeding of the first British Conference on Informal Logic and Critical Thinking*).

Jean Piaget

V období mezi 30.–70. lety 20. století převládala v psychologii dítěte Piagetova filosofie. Piaget prohlašoval, že mentální život malých dětí je zakládán na vjemech

⁸⁶ BEARDSLEY, Monroe C. *Aesthetics: problems in the philosophy of criticism*. In LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 32.

⁸⁷ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 37.

a emocích a že dětem nemohou být předkládány abstraktní myšlenky, které by děti zkreslily a nepochopily. Vzdělávání mělo být dle Piageta cestou zbavování se dětských způsobů myšlení a učení se pochopení světa způsobem dospělých. A podle Piageta se tak mohla očekávat schopnost s myšlenkami „správně zacházet“ až od studentů na konci střední školy či od vysokoškoláků.⁸⁸

Teprve koncem 70. let se tato teorie začala zpochybňovat, přičemž se mj. objevila kritika, že se žákům naopak nedostává dostatek abstraktních podnětů. Pedagogové začali uvažovat, že by se situace mohla změnit tím, že by studenty začali učit přemýšlet pomocí filosofie. A tehdy vzniklo hnutí kritického myšlení založené na neformální logice, která se na rozdíl od logiky klasické nebo symbolické dokáže lépe přizpůsobit a umožnit studentům efektivněji uvažovat.⁸⁹

Výstupem konference na Windsonské univerzitě v Kanadě v r. 1978 se stal Newsletter of Informal Logic (Věstník neformální logiky), ze kterého se později stal Journal of Informal Logic. První vydání obsahovalo také krédo celého hnutí: „... naše koncepce je široká a liberální, zahrnuje vše od teoretické problematiky (teorie chybného argumentu) přes praktické (např. jak nejlépe zobrazit strukturu běžných argumentů), po pedagogické otázky (jak navrhovat kurzy kritického myšlení; jaké používat materiály).⁹⁰

Podle Lipmana filosofové v kritickém myšlení zdůrazňují složku usuzování, zdůvodňování, zatímco nefilosofové (zejména vědci) spíše řešení problémů nebo rozhodování. Vědcům či technikům jde vždy spíše o teorie zaměřené na řešení problémů.

Pedagogický přístup kritického myšlení „Filosofie pro děti“ by pak mohl být zařaditelný spíše do tzv. aplikované filosofie, která se etablovala v polovině 80. let 20. století. Podle Lipmana jde o jasný příklad filosofie aplikované na vzdělávání, ale uvádí i důvody proti tomuto chápání. Aplikovaná filosofie podle něj představuje snahu filosofů vyřešit problémy týkající se běžného života, zatímco cílem filosofie pro děti je

⁸⁸ Srov. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence Kap. V*

⁸⁹ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 40.

⁹⁰ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 41.

přimět děti začít se filosofií jako takovou zabývat. Lipman filosofii a logiku vidí jako normativní discipliny, které udávají, jak by mělo dobré myšlení vypadat.⁹¹

Robert Ennis říká, že kritické myšlení pomáhá rozhodovat se „čemu věřit a co dělat“.⁹² Lipman ale tvrdí, že role kritického myšlení je spíše obranná či preventivní. Má nás ochránit před tím, abychom byli přinuceni věřit tomu, čemu ostatní chtějí, abychom věřili ostatním bez toho, abychom měli příležitost zjistit si pravdu sami. Každá společnost má připraveny mocné zbraně proti individualismu (politiku, armádu, ekonomiku), která se snaží, abychom přijali názory, které jsme si sami nepromysleli. Z pedagogického pohledu právě školní vyučování zajišťuje, abychom byli konvenční a abychom se v chování i přemýšlení podřídili. Oproti tomu však vzdělávání vyžaduje, abychom byli rozumní, vytvářeli dobré úsudky a ke všem názorům zůstali obezřetní a otevření. Pokud se objevily důkazy proti tomu, čemu věříme, projeví se kritické myšlení tak, že začneme tyto zkoumat a vyvozovat závěry, provádíme tzv. autokorekci.

Stejně tak, pokud chceme zavést kritické myšlení do škol, měli bychom přestat pouze předávat obsahy konkrétních disciplín, ale v těchto disciplínách zlepšovat kritický úsudek studentů. Např. pěstování dobrého historického úsudku znamená s historií studenty konfrontovat, tj. naučit studenty korigovat své poznání pomocí metody zkoumání.⁹³

Každé chování musí mít své důvody. Když děti naučíme rozhodovat se podle těchto důvodů, budou vždy vědět, udělají-li něco špatně, a to ne proto, že jsme jim řekli, co je špatné a co dobré. Zákaz nebo vysvětlení mnohdy nestačí, cílem kritického myšlení je naučit děti zvažovat důvody, proč je určité chování problematické. Nechat děti, aby si udělaly vlastní názor a uměly samy zdůvodnit, co je správné a co špatné.

Tzv. Aristotelova logika, na které Lipman svou teorii postavil, se považuje za logiku pojmu. Říká, že správnost argumentu závisí na vzájemném uspořádání pojmů nikoliv výroků. Metoda filosofování pak nejen u Aristotela, ale i Sókrata a Platóna je dialog. Šlo nejprve o umění vyvrátit tvrzení protivníka, Aristotelés později přišel s tzv. metodou dělení čili slabým sylogismem. Ta spočívá v umění klást otázky tak,

⁹¹ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 42–43.

⁹² Srov. *Informal Logic: Reasoning and Argumentation in Theory and Practice* [online].

⁹³ Srov. LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 46–49.

abychom vysvětlili pojem neznámý, tj. zpřehledňujeme vztahy mezi pojmy. Aristotelés společně s Platónem také zastávali názor, že každý filosof by předtím, než se začne zabývat skutečnou vědou, měl nejprve dostat mentální trénink pomocí filosofického myšlení v dialogu, tzv. dialektický sylogismus. Později Aristotelés preferoval samostatnou úvahu v přemýšlení, kde převládá tzv. sylogismus apodiktický. Formu dialogického uvažování můžeme najít i u Platóna.⁹⁴

⁹⁴ Srov. SOUSEDÍK, Prokop. *Logika pro studenty humanitních oborů*, str. 87–93.

4 VLIV THINKING IN EDUCATION

„Dopad filosofie na děti nemusí být vždy okamžitě oceněn, ale jeho vliv na dospělé zítra může být tak značný, že by nás zajímalo, proč je filosofii věnováno tak málo místa a dětem zapírána.“

Studie UNESCO, 2007⁹⁵

V r. 2004 vyšla recenze ke knize *Thinking in Education* v periodiku *Informal Logic*, který byl vydáván na Univerzitě ve Windsoru. Claude Gratton v této recenzi nejprve shrnuje aktuální stav hnutí kritického myšlení, které od svého začátku počátkem 80. let minulého století slibovalo nové přístupy ve vzdělávání. Došlo však k tomu, že se objevily různé názory na samotnou definici kritického myšlení a pak také samotných přístupů jeho výuky. Lipmanova kniha podle Grattona přináší obecně nové pohledy na to, co kritické myšlení skutečně je a jak mu může být efektivně vyučováno a to bez ambic na to, že jde o poslední a definitivní slovo v této náročné problematice. Zmiňuje, že dlouhá léta Lipman nepatřil mezi přední filosofy vzdělávání, a že metodologie jeho programu se akademické výuce filosofie vůbec nepodobá. O Lipmanově „hledajícím společenství“ říká, že jde o sociální kontext, ve kterém se vyučuje kritickému myšlení. Má povzbuzovat k bádání, zvědavosti a dávat dětem zpětnou vazbu zážitkům, které samy prožily proto, aby začaly objevovat vlastní svět. Gratton zmiňuje, že jde Lipmanovi o změnu koncepce v předávání vědomostí tak, aby byly děti spíše povzbuzovány k vlastnímu bádání. Uvádí, že Lipmanův přístup k vyučování jako společenské činnosti, do které dítě přináší své vlastní zážitky je starý již třicet let, ale začíná být propagován teprve dnes. Shrnuje, že cílem každé vyučovací hodiny Lipmanova hledajícího společenství je úsudek, který vznikl pomocí argumentace v otevřené diskusi, ve které se žáci učí od sebe navzájem. Uvádí, že Lipmanův program Filosofie pro děti je založen na myšlenice kooperativního učení, které se však od sebe liší. Kooperativní učení dává důraz na nesoutěžní diskusi, kdežto hledající společenství

⁹⁵ GOUCHA, [coordinated by Moufida. *Philosophy: a school of freedom*. Str. 4

na společné bádání. Pro zlepšení myšlení u dětí Lipman dále uvádí, že je nutné, aby si vlastní myšlení uvědomily a naučily se autokorekcí správným pravidlům svého uvažování. Schopnost řízení vlastního myšlení je dána uměním různé prvky myšlení rozlišovat. Přestože západní civilizace dává větší důraz na kritické myšlení, Lipman je řadí na stejnou úroveň s ostatními dvěma základními druhy myšlení, tj. tvořivého a angažovaného. Gratton si všímá, že právě sladění všech těchto tří druhů myšlení je pro Lipmana velmi důležité a že absence jakékoliv z těchto tří složek myšlení má vliv na jeho kvalitu.

Současné vyučovací metody dávají prostor pouze různosti názorů a otevřeným diskusím, ale bohužel již neučí prostředkům bádání, kritériím pro úsudky, metodám a principům zdůvodňování a postrádají praxi konceptuální analýzy. Gratton s Lipmanem souhlasí, že aktuální vzdělávání nevede k výuce myšlení, ale pouze k předávání informací a podotýká, že pokud nedojde ke změně přípravy samotných učitelů, ke změně nedojde. Lipmanův přínos vidí jako hodnotný a přestože nepodává návod na jeho použití v konkrétních předmětech uznává, že *Thinking in Education* poskytuje důležitý teoretický návod pro všechny úrovně vzdělávání: od ministerstva školství, vysokoškolské vzdělání, vzdělávání učitelů až po profesní rozvoj.⁹⁶

V českém prostředí recenzi k *Thinking in Education* přinesla v r. 2005 Gabriela Málková v časopise *Pedagogika*. Také uvádí, že cílem Lipmanova programu je změna školního vzdělávání, kde dochází pouze k pasivnímu předávání informací, jež nejsou dále děti schopny používat či rozvíjet. Shrnuje Lipmanův přínos do dvou kroků. Za první „proměnit školní třídu v „badatelskou komunitu“ a za druhé, uzpůsobit vědní obor filosofie tak, aby mohl nabídnout koncepce a hodnoty, které v současném kurikulu chybí“.⁹⁷ Říká, že děti se podle Lipmana potřebují naučit vidět věci v souvislostech. Dle Málkové Lipman pokládá filosofii za vhodný nástroj výuky dovedností myslet proto, že jde o humanistickou disciplinu, která může zabránit myšlení zneužít a zkoumání a kladení otázek je její tradiční hodnotou. Propojení kritického, kreativního myšlení dle Málkové Lipman označuje za „kvalitativně vyšší myšlení“ (higher order thinking).

⁹⁶ Srov. GRATTON, Claude. Lipman's Thinking in Education.

⁹⁷ MÁLKOVÁ, Gabriela. LIPMAN, M. Thinking in Education. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online].

Všimá si, že Lipman ve své práci věnuje více prostoru kritickému myšlení, a to proto, že první snahy o zkvalitnění myšlení dětí začínaly právě u kritického myšlení. Uvádí také, že Lipmanova Filosofie pro děti není naukou o životech a dílech filosofů, ale samostatné filosofování. V Lipmanově práci poukazuje na vzdělávání samotných učitelů, kteří by již neměli být pouhými odborníky, kteří předstupují před své žáky, aby je poučili, ale už v jejich přípravě by se měli zaměřit na takové organizační schopnosti, které v žácích budou probouzet dovednosti myslet. Tuto akademickou intelektuální svobodu, o které Lipman hovoří je na základě jeho zkušeností v rámci programu Filosofie pro děti, možné zavést i na základních školách. Závěrem Málková *Thinking in Education* hodnotí jako „mistrovské dílo k tématu myšlení v kontextu vzdělávání“ a přiznává, že české pedagogické prostředí zatím podobné otázky neřeší a proto je pozornosti psychologů, pedagogů i politiků doporučuje.⁹⁸

4.1 Kritika teorie

McPeck ve své monografii z r. 1981 o kritickém myšlení říká, že jde o „vhodné použití reflektivní skepse o uvažovaném problému“⁹⁹ Také pokládá kritické myšlení za cíl výchovy a vzdělávání, ale tvrdí, že je můžeme učit pouze prostřednictvím epistemologicky orientovaných vzdělávacích programů, které budou pro výuku jednotlivých předmětů speciálně navrženy. Vystoupil proti Lipmanovu programu Filosofie pro děti s tím, že se kritickému myšlení nedá naučit zvlášť. Říká, že kritické myšlení je přemýšlení o něčem a nemůže se rozvíjet izolovaně a nezávisle na předmětu studia.¹⁰⁰ Jedním z odpůrců této kritické teorie byl Harvey Siegel, který pokládá kritické myšlení za obecnou schopnost, která nesouvisí s disciplínou studia.

McPeck dále říká, že logika, která se ve Filosofii pro děti používá, pouze eliminuje špatné hypotézy, domněnky a věrohodná řešení, ale nemůže je poskytnout. Filosofie pro děti, ale není založena pouze na této logice, i když je schopnost vadné myšlenky rozpoznat pro Lipmana zcela zásadní.

⁹⁸ Srov. MÁLKOVÁ, Gabriela. LIPMAN, M. *Thinking in Education*. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online].

⁹⁹ E. MCPECK, John. *Critical Thinking and Education*, str. 5–8.

¹⁰⁰ Srov. JOHNSON, Tony W. *Philosophy for Children and Its Critics – Going beyond the Information Given*. *Educational Theory*, str. 61.

McPeck je dále kritický k logickému přístupu myšlení zjednodušovat rozlišování mezi konceptuálním a empirickým. Pokud totiž pomocí logiky zhodnotíme, že většina argumentů je buď induktivní nebo deduktivní povahy, dalším kritickým krokem je určit druh argumentu a použít správný logický prostředek, což není jednoduché a děti by to nemusely zvládnout. Johnson toto obvinění odmítá s tím, že vždy je přítomen učitel, který diskusi vhodně nasměrovává, například pomocí metodické příručky, která doplňuje většinu filosofických čítanek.¹⁰¹

Samotné zvládnání schopností, jako jsou dedukce, kategorizace, vytváření analogií, zobecňování atd., neznamená kriticky myslet. Pouze jejich použitím při zkoumání problému se mohou do kritického myšlení vyvinout. Takovému zkoumání se nedá naučit jinak než vytvořením vhodného prostředí, které studenty přiměje ke kritickému použití těchto nástrojů, tak jak to vidí u ostatních.¹⁰²

Jeffrey Kane na druhou stranu namítá, že existuje lepší literatura, která by mohla sloužit coby filosofická v programu Filosofie pro děti, než ta nabízená M. Lipmanem. Johnson ale říká, že ale postrádá metodické příručky, protože je pro netrénované učitele alespoň ze začátku složité použít příběh k přeměně třídy v hledající společenství.¹⁰³ Říká také, že program Filosofie pro děti nás pomocí jazyka a logiky dokáže dostat „za danou informaci“¹⁰⁴ a najít vlastní svět.¹⁰⁵

Vansieleghem zase říká, že sporným bodem ve Filosofii pro děti je stanovení předmětu. Na rozdíl od tradičního pojetí vzdělávání je porozumění nahrazeno vlastní konstrukcí.¹⁰⁶

4.1.1 Oscar Brenifier

Oscar Brenifier - zakladatel Institutu filosofické praxe (Institut de Pratiques philosophiques) ve Francii, kde se věnuje vzdělávací praxi orientované na rozvoj

¹⁰¹ Srov. JOHNSON, Tony W. Philosophy for Children and Its Critics – Going beyond the Information Given. *Educational Theory*. str. 64–65.

¹⁰² Srov. JOHNSON, Tony W. Philosophy for Children and Its Critics – Going beyond the Information Given. *Educational Theory*., str. 65.

¹⁰³ Srov. JOHNSON, Tony W. Philosophy for Children and Its Critics – Going beyond the Information Given. *Educational Theory*., str. 68.

¹⁰⁴ Jak říká o myšlení Bruner: „Going beyond the information given“, Jerome Bruner, In Search of Mind: Essays in Autobiography. *In search of mind: essays in autobiography*. New York: Harper, 1983. str. 113.

¹⁰⁵ *Educational Theory*, Tony W. Johnson, str. 68.

¹⁰⁶ VANSIELEGHEM, Nancy. Philosophy for Children as the Wind of Thinking, str. 25.

filosofického (kritického) myšlení, je jedním z nejvýznamnějších propagátorů projektu „filosofie ve městě“, který „normálním“ lidem, dětem i dospělým, zprostředkovává filosofování jako každodenní praxi tázání se a kritického myšlení. Vydal již asi třicet knih, včetně edice „příběhů v otázkách“ pro děti, která byla přeložena již do více než pětadvaceti jazyků. Spolupracuje s řadou univerzit a dalších vzdělávacích institucí, své kurzy a semináře realizoval již v několika desítkách zemí (Alžírsko, Čína, Bulharsko, Itálie, Španělsko, Mexiko, Finsko, Peru, Norsko, USA, Rusko, Česká republika aj.) Je rovněž expertem organizace UNESCO. V r. 2006 byl jedním z pořadatelů mezinárodní konference „New philosophical practices“ a pravidelně se účastní zasedání věnovaných otázkám začleňování filosofického (kritického) myšlení do života společnosti.¹⁰⁷

V r. 2003 se zúčastnil mezinárodní konference Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) ve Varně v Bulharsku se snahou dozvědět se něco více o metodice již známého programu Filosofie pro děti M. Lipmana. Dle svého vyjádření na této konferenci postrádal nezbytnou kvalitu filosofického dialogu, jakoby se účastníci neodvažovali zasahovat do principů položených samotným zakladatelem. Ve svém pojednání: „A Quick glance at the Lipman method“ (2004) pak souhrnně představuje svou kritiku k Lipmanově Filosofii pro děti.

První sporný bod vidí v hlasitém předčítání filosofického příběhu každým z účastníků (v některých případech dokonce větu po větě). Obává se, že tímto způsobem může docházet k nepochopení textu a přehlédnutí důležitých myšlenek. Dále se Brenifier pozastavuje nad tím, že v Lipmanově pojetí může být položena jakákoliv otázka, dokonce taková, která přímo nevyplývá z textu. Brenifier dále postrádá jednotu skupiny při vytváření otázek a tím schopnost jejich propojování, kterou pokládá za klíčový aspekt filosofického myšlení. Říká, že takto můžeme přijít o důležité myšlenky, které se v textu nacházejí, ale jsou bohužel přehlédnuty.

Brenifier postrádá zdůvodnění i v dalším kroku – při výběru otázky k diskusi. Pokládá ji za důležitou při identifikaci myšlenek a procesu jejich tvoření. Nedostatky shrnuje slovy povrchnost a nedostatek respektu k napsanému projevu.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Oscar Brenifier. *Institut de pratiques philosophiques* [online]. [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: <http://www.pratiques-philosophiques.fr/?lang=en>.

¹⁰⁸ Srov. BRENIFIER, Oscar. *A quick glance at the Lipman method : reflections on a conference*, str. 2.

Hlášení se o slovo pomocí zvednuté ruky Brenifier hodnotí na jednu stranu jako pozitivní aspekt, který zohledňuje ostatní, na druhou stranu však říká, že pokud mám co říct k diskusi právě teď, nemusí to znamenat, že tomu tak bude i jakmile se dostanu ke slovu. Zvednutou ruku a čekání, až kolega domluví, s tím, že už jej neposlouchám, protože se soustředím na to, co chci říct já, vidí také jako problém. Podle Brenifiera, mohou být takto přeslechnuty významné argumenty, které možná zazněly. Tuto metodu hodnotí jako nekončící proud myšlenek. V takové chvíli Brenifier navrhuje, aby zasáhl učitel a diskusi zastavil. Cílem takových zásahů by mělo být zpřísnění diskuse a její zaměření tak, aby bylo dosaženo pravé filosofické práce namísto jakéhosi brainstormingu, který patří do jiného druhu pedagogické práce. Navrhuje, aby pokaždé, když je zmíněna myšlenka, která stojí za diskusi, si učitel vzal slovo a pomohl myšlenku rozvinout hlouběji. Autor takové myšlenky má takto příležitost svou původní myšlenku revidovat a na základě protiargumentů nebo protipříkladů svou myšlenku přepracovat. Brenifier také navrhuje, aby v určité chvíli učitel otázku, kterou se skupina zabývá, zpřesnil tak, aby více odpovídala tématu, o které je zájem.¹⁰⁹

Svou kritiku Brenifier podkládá Platónem, když říká, že „cesta filosofa je jít zpět proti proudu směrem k jednotě a původu řečeného, než se pohybovat vpřed a vytvářet více dalších myšlenek.“¹¹⁰

Tato dialektická metoda podle něj pak vede k výsledkům jako:

- identifikace předpokladů,
- stanovení záměru,
- identifikace vyjádřeného problému, tj. problematizace uvažovaného,
- konceptualizace problému.

Brenifier připouští, že takový proces není přirozený, diskuse není souvislá, ale filosofování podle něj není přirozený proces, protože většina diskusí má tendenci jít spíše cestou volných vyjádření. Cestou, kde spíše než myšlení jsou zapojeny formy jako: opravdovost, vyprávění příběhů, prohlášení, vyjadřování vlastního přesvědčení, asociace apod. Při takové tradiční diskusi ale nedojde k systematické a hluboké analýze, ale pouze k chrlení myšlenek, které však mohou být občas i zajímavé. Brenifier říká, že jím navržený princip má několik výhod:

¹⁰⁹ Srov. BRENIFIER, Oscar. *A quick glance at the Lipman method : reflections on a conference*, str. 5.

¹¹⁰ BRENIFIER, Oscar. *A quick glance at the Lipman method : reflections on a conference*, str. 5.

- účastníci diskuse jsou neustále soustředění a pouze tak se mohou něčemu naučit a vyrůst;
- účastníci diskuse jsou aktivně zapojeni, stávají se nejen účastníky, ale i jejichmi facilitátory; nezůstávají u pouhé výměny názorů;
- taková cvičení nejsou cvičení v mluvení, ale přemýšlení (otázkou není, jestli se každý dostal ke slovu).

Brenifier se zamýšlí i nad „hledajícím společenstvím“ a vidí jeho nedostatky v těchto souvislostech: soutěží se o postavení a prokázání své pravdy před ostatními. Naše energie je pak spotřebována na vytváření argumentů a zastavuje filosofické hledání. Další nedostatek vidí v tom, že vlastní myšlení je v takovém hledajícím společenství válcováno většinou.

Brenifier navrhuje přemýšlet raději nad nemyslitelným. Argumentovat a bránit to, čemu nevěříme, a tak se oprostít od našich myšlenek. Jedná se o tzv. myšlenkový experiment zabývání se nejprve absurditou předloženého návrhu. Bohužel je nepřirozený a je třeba se mu naučit.¹¹¹

Brenifier se dále podivuje nad tím, že po celou dobu existence programu Filosofie pro děti nebyla vytvořena a předložena příručka popisující, jak má v praxi přesně vypadat – čtení příběhů, vytváření otázek, spojování otázek, vybírání otázky k diskusi. Není si jistý, že taková přílišná svoboda, která je dána těm, kteří Filosofii pro děti praktikují, je přínosem. Podle Brenifiera pokaždé totiž dochází k různým modifikacím a každý si může postup upravit podle svého. Dokonce ani filosofické příručky, kde zatím vedou ty napsané autorem programu, ale s oblibou se také používají ty, které napsala Ann Margaret Sharp, nejsou jediné, které se používají. Brenifier se obává, že takové diskuse pak mohou postrádat svůj filosofický obsah.¹¹²

Brenifier hodnotí Lipmanův přístup jako logický a korespondující s antiautoritářským pedagogickým přístupem posledních let. Na rozdíl od Lipmana však zastává Brenifier radikální přístup k filosofování, který je postaven na hierarchii skupiny, která má daná pravidla a s jejichž pomocí se snaží dobrat se vždy nějakého výsledku.

¹¹¹ Srov. BRENIFIER, Oscar. *A quick glance at the Lipman method : reflections on a conference*, str. 7.

¹¹² Srov. BRENIFIER, Oscar. *A quick glance at the Lipman method : reflections on a conference*, str. 7.

Brenifier také zpochybňuje roli samotného tvůrce programu – říká, že M. Lipman ani nikdo další z vedoucích představitelů programu Filosofii pro děti denně nepraktikoval a nepraktikuje a na druhou stranu, že program je filosofické povahy a ti, pro které je připraven, žádný takový filosofický základ, bohužel nemají. Filosofové běžně nepracují jako učitelé a učitelé běžně postrádají solidní přípravu ve filosofii. Pak se ptá, zda aktivity takových učitelů jsou stále filosofické.

Na druhou stranu přiznává, že Filosofie pro děti se rozvíjí a je jistě přínosem pro pedagogiku v mnoha zemích. Nutnou změnu vidí v nutnosti prosadit filosofii do učebních osnov.¹¹³

4.2 Teorie a praxe filosofování s dětmi navazující na M. Lipmana

Program Filosofie pro děti byl založen M. Lipmanem v r. 1972. Byl založen na myšlence, že děti se mohou naučit samostatně myslet, pokud jsou jim k tomu dány správné podmínky. Otevřel tak novou cestu výchovy a vzdělávání. Základy této myšlenky již položil Epikuros, Montaigne a Jaspers, ale nebyla nikdy použita. Díky Lipmanovi byla rozšířena do celého světa. Lipman svou metodu založil na pedagogickém konceptu aktivního učení (Dewey), psychologické teorii dětského vývoje (Vygotskij) a na filosofické metodě zdůvodňování odvozené ze západní filosofické tradice (Aristotelovská logika, apod.). Metoda je doplněna vhodnými učebními materiály, které mohou využít i učitelé-nefilosofové. Čítanky jsou zaměřeny na děti od mateřské školy po školu střední a jsou doprovázeny metodickou příručkou pro učitele vč. plánů, návodů a cvičení, ale zároveň ponechávají svobodu k představení myšlenek vlastních.

Klíčové pohledy metody: vytváří třídní kulturu pomocí pokládání otázek samotnými žáky. Dále pak využívají čítanky s naznačeným antropologickým kontextem založeným na příběhu, s jejichž hrdiny a situacemi se děti snadno identifikují. A v neposlední řadě, mění třídu v organizovanou jednotku, kde mohou děti diskutovat

¹¹³ Srov. BRENIFIER, Oscar. *A quick glance at the Lipman method : reflections on a conference*, str. 11.

nad problémy, se kterými se setkávají. Mluví demokraticky, ale každý názor musejí řádně zdůvodnit.¹¹⁴

V Quebecu byl program Filosofie pro děti použit ve společnosti La Traversée, jejímž cílem bylo pomocí filosofického dialogu odhalit alternativní a přijatelné způsoby jak jednat s násilím. La Traversée je společností, která pomáhá ženám a dětem, které byly obětmi sexuálního násilí. V africké Nigerii byl program Filosofie pro děti poprvé zaveden v Institutu ekumenického vzdělávání (IEE), institutu pro přípravu učitelů ve státě Enugu. Jejich cílem bylo nové oddělení pro výchovu a vzdělávání, které by mělo zamezit patologii kolonialistů jako Velké Británie, Sovětského Svazu nebo USA a zaměřit se více na nigerijské vzdělávací tradice spočívající ve vypravování příběhů, nyní s podporou nového inovativního přístupu. Dále pak byla Filosofie pro děti vřele přijata v Austrálii, brazilském Sao Paulo, kde se Lipman osobně setkal s brazilským pedagogem Paolo Freire, který již schopnosti filosofické diskuse pro zlepšení schopností u dětí – jako např. čtení a psaní, využíval. Filosofie pro děti v Brazílii byla rozšířena díky Catherine Young Silva a tisícům brazilských učitelů.¹¹⁵

V r. 1997 UNESCO zahájilo projekt Filosofie pro děti se snahou porovnat rozdíly a zkušenosti v jeho vyučování, ale také výzkumy. Zajímá je převážně vztah mezi filosofií, vzděláním a demokracií. Také svolání Světového filosofického kongresu v r. 1998 a poté v r. 2003, kde M. Lipman promluvil na téma Filosofie pro děti, bylo známkou, že Filosofie pro děti začíná po 25 letech zaujímat prestižní postavení. IAPC se stala členem mezinárodní větve UNESCO - FISP (La Fédération internationale des Sociétés de Philosophie), která se zabývá filosofickým studiem filosofie samotné.¹¹⁶ Filosofie pro děti dnes je rozšířena po celém světě, učitelé školeni a filosofické příručky jsou přeloženy do více než 45 jazyků a Ministerstva školství řídí zavádění programu Filosofie pro děti do vzdělávacích programů. Originální filosofické texty nejsou pouze překládány, ale nové vznikají již neorganizovaně. Jsou stavěny na vlastních příbězích a interpretacích logiky, etiky a metafyziky.

¹¹⁴ *Teaching Philosophy in Europe and North America*, str. 14–15.

¹¹⁵ Srov. LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 141–151.

¹¹⁶ Srov. LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 156–157.

**Institut pro rozvoj filosofie pro děti při Univerzitě v Montclair, New Jersey
(Institute for the Advancement of Philosophy for Children), dále jen IAPC**

Tento institut byl založen v r. 1974 M. Lipmanem. Jeho posláním je plánování vzdělávání, v jehož rámci systematicky vydávají školní vzdělávací programy a materiály Filosofie pro děti pro přípravu učitelů, nabízejí diskusní fóra pro profesní rozvoj v těchto oblastech. Jsou partnerem pro školy a ostatní instituce při pořádání kurzů v těchto oblastech pro studenty všech věkových kategorií. Nabízejí konzultace univerzitám, které nabízejí kurzy a studijní programy Filosofii pro děti a koordinují práci s partnerskými centry IAPC a regionálními a mezinárodními organizacemi Filosofie pro děti. IAPC se dále zabývá šířením informací a profesní příslušností v rámci níž propaguje práci IAPC a jejich partnerských center pořádáním setkání ve školách, vytvářením webových stránek, brožur, informačních zpravodajů, zpráv z konferencí, propagací v televizi, rádiu a ostatních médiích. Ustanovuje členství, partnerství a ostatní druhů spolupráce s akademickými, profesními, vládními a nevládními organizacemi, jejichž činnost je blízká programu IAPC. Dalším zaměřením IAPC je výzkum, v rámci něhož usnadňuje a podporuje teoretický a empirický výzkum učení předškolní a školní filosofie, definované jako využití filosofie pro získání cílů výchovy a vzdělávání zahrnující multidimenzionální myšlení (kritické, tvořivé a angažované myšlení), sociální demokracii a morální a estetické úsudky. Hostujícím vědcům nabízí studium a provádění výzkumu při IAPC. Hledá alternativní přístupy v předškolní filosofii. Koordinuje tuto práci mezi sesterskými centry, univerzitami nabízejícími kurzy a studijní programy Filosofie pro děti a regionální a mezinárodní organizace Filosofie pro děti. Dále pak rozšiřuje sponzorovaný výzkum v akademických a odborných místech filosofie a vzdělávání.¹¹⁷

IAPC v datech

1969 První kniha vzdělávacího programu Filosofie pro děti: Harry Stottlemeier's Discovery (Harry) – pro děti ve věku 11-12 let - za podpory Národního dotačního programu pro humanitní obory (NEH)

1970 Ofsetový tisk cca 350 kopií čítanky Harry a provedení experimentu při Rand

¹¹⁷ Institute for the Advancement of Philosophy for Children: Mission Statement [online].

School (veřejná škola v Mont Clair) za pomoci grantu z NEH

1973 Organizace a pořádání konference na téma „Předškolní filosofie“ při Montclair State College (nyní univerzita)

1974 Zařazení IAPC jako součásti Montclair State College

1975 Sepsání první metodické příručky (společně s Ann Margaret Sharp a Frederickem S. Oscanyan), která má být součástí čítanky Harry Vedení projektu vzdělávání učitelů v Newar, při škole Miller Street and Morton Street za podpory NEH.

Konference Filosofie pro děti pořádaná v Centru dalšího vzdělávání při Univerzitě Rutgers v New Brunswick, za podpory Výboru pro lidskost v New Jersey

1976 Cena grantu pětiletého rozvoje Ministerstva školství v New Jersey (Cena IV-C) za rozvoj zdůvodňování u dětí v testech

Pořádání pěti až sedmidenního workshopu/konference s cílem vyškolit profesory filosofie a připravit učitele na podporu kritického a kreativního myšlení u dětí Sites: Rutgers (New Brunswick), Fordham, Yale, and Harvard. Aided by NEH, Fordham, Rockefeller, and Schultz Foundation Grants.

Publikace IAPC o prvním vydání Filosofického zkoumání za podpory Schumannovy nadace

Publikace IAPC o prvním vydání „Lisa“, etické čítanky pro děti ve věku 12-13 let

1977 Publikace IAPC o prvním vydání „Etického zkoumání“, metodické příručky k čítance „Lisa“

Publikace IAPC o prvním vydání „Filosofie ve školní třídě“

Pořádání pěti až sedmi denního workshopu/konference pro profesory filosofie Sites: Michigan State University, University of Illinois at Champaign-Urbana, and Albion College.

Začátek programu vzdělávání učitelů při zaměstnání v New Jersey a dalších státech¹¹⁸

¹¹⁸ Institute for the Advancement of Philosophy for Children: Mission Statement [online].

ZÁVĚR

Ve své práci jsem si kladla za cíl zhodnotit myšlenky Matthew Lipmana, které uvádí ve svém díle *Thinking in Education*, a zmapovat souvislosti jejich vzniku v 60. letech 20. století. Věnovala jsem se rovněž vývoji tohoto Lipmanova díla (ve srovnání 1. a 2. vydání *Thinking in Education*) a jeho další kritice ze strany jiných autorů. Pokusila jsem se také naznačit, jak byli Lipmanovými myšlenkami ovlivněni další teoretici a praktici (především z hlediska programu Filosofie pro děti, který se rozšířil i do dalších zemí).

Vycházela jsem převážně z originálních pramenů, zejména z Lipmanovy autobiografie a jeho díla *Thinking in Education*, kde autor komplexně podává představu o své teorii.

V úvodní části práce věnující se životě a díle autora, čerpám z Lipmanovy autobiografie „A Life Teaching Thinking“. Lipman zde popisuje svá studia, jakými mysliteli se nechal ovlivnit a celou cestu, která jej dovedla až k definování jeho teorie. Připomíná Johna Dewey, ale také Justa Buchlera, ke kterým měl blízko a své myšlenky s nimi mnohokrát diskutoval. Počátky první myšlenky vedoucí Lipmana k zamyšlení nad kvalitou vzdělávacího systému, se datují do r. 1959, kdy byl požádán o napsání recenze ke knize o nárocích afroamerických dětí na vzdělání. Pobouřilo jej, když si později všiml, že školy, počínaje mateřskými nejsou imunní vůči indoktrinaci a že jsou děti zneužívány k propagandě různých hnutí, či pouhou reklamou. A jako reakce na toto zjištění, začal v r. 1967 sepisovat svou první filosofickou příručku pro program výchovy a vzdělávání, *Filosofie pro děti*. Jeho záměrem bylo napsat knihu, kterou by dětem přiblížil kritické myšlení vč. zásad formální logiky. Začátky obhajování své teorie nebyly jednoduché, ale nakonec Lipman dostal nabídku od Univerzity v Montclair, rozvíjet svou teorii v rámci jejich oddělení filosofie a náboženství, kde také později založil svůj institut (IAPC). *Filosofie pro děti* se stala úspěšnou metodou pro rozvoj myšlení u dětí a začala být zařazována do osnov ve školách po celém světě. Jeho významnou spolupracovnicí se stala paní Ann Margaret Sharp, se kterou pak napsal ještě několik dalších čítanek uplatňovaných v rámci programu. Čítanky byly později

doplněny o metodické příručky a dodnes jsou pod hlavičkou Institutu (IAPC) pro Filosofii pro děti připravováni i její učitelé. Od r. 1997 se programem podrobněji zabývá i UNESCO, které porovnává rozdíly a zkušenosti v jeho vyučování, provádí další výzkumy a pořádá filosofické kongresy. Příručky byly přeloženy do více než 45 jazyků, ale vznikají i nové filosofické texty, stavějící na vlastních přiběžích reflektující kulturu dané země.

Po představení života M. Lipmana a okolností, které formovaly jeho profesní směřování, jsem se v první části mé práce věnovala rozboru jeho díla: *Thinking in Education*. V předmluvě vydání díla z r. 2003 sám Lipman hodnotí vliv jeho prvního vydání na vzdělávací systém v USA. Metody, které v r. 1991 M. Lipman navrhl, byly kladně přijaty a zavedeny do školních vzdělávacích osnov. Předmět filosofie byl přepracován tak, aby poskytoval studentům možnost naučit se více přemýšlet, rozvažovat a své názory zdůvodňovat a to pomocí přeměny třídy v tzv. model hledajícího společenství. Důvodem vzniku nové metody byla Lipmanova kritika tehdejšího vzdělávacího systému ve Spojených státech, která byla spíše zaměřena na získávání vědomostí. Od 70. let 20. stol. se rozvoji právě kritického myšlení (alespoň v USA) dávalo více prostoru, bohužel však tato snaha nepřinesla očekávané výsledky. Příčiny neúspěchu (kromě nedostatečné přípravy učitelů) viděl Lipman mimo jiné v tom, že se změna týkala pouze rozvoje kritického myšlení. Proto Lipman přichází s upřesněním své teorie ve smyslu podpory rozvoje také myšlení tvořivého a angažovaného. A druhé vydání *Thinking in Education* z r. 2003 mělo sloužit jako návod pro rozvoj vzdělávacího procesu zaměřeného na myšlení jako celek.

V části „Výchova k myšlení“ se Lipman zabývá vysvětlením důvodů důležitosti rozvoje myšlení a vychází přitom z myšlenek I. Kanta či Johna Deweyho. Již Dewey totiž navrhoval, aby vzdělávání probíhalo formou vědeckého zkoumání. V této kapitole Lipman shrnuje překážky, které brání tomu, aby se záměrné rozvíjení myšlení prosadilo ve školní praxi. Vidí je celkově v nejednotnosti názorů na povahu myšlení, správného psychologického přístupu, role filosofie ve výchově a ve sporech ohledně výchovných přístupů. Dále Lipman podává výčet mýtů týkajících se výuky kritického myšlení a přidává k nim svá vlastní stanoviska. Jedním z nich je např. domněnka, že je výuka myšlení identická s výukou kritického myšlení. Lipman mýtus vyvrací s tím, že naučíme-li žáky pouze se nad tématy zamýšlet a spoléhat na učitele, který jediný dokáže správně odpovědět, neznamená, že budou umět myslet samostatně a klást si otázky.

V části „Hledající společenství“ Lipman popisuje pedagogický přístup, který pro rozvoj myšlení navrhuje. Jedná se o filosofickou komunitu, kde každý účastník není pouze pasivním posluchačem a kde pomocí dialogu a kladením otázek dochází k procesu přemýšlení. Zamýšlí se také nad rolí učitele v rámci hledajícího společenství, a to spíše coby facilitátor. Uvádí také, proč pouhá konverzace ještě není dialogem, jehož cílem není pouze výměna informací, ale společný postup vpřed. Zdůrazňuje, že v dialogu je nutná přítomnost logických argumentů, kterými účastníci zdůvodňují svá tvrzení, na kterých ostatní pak mohou stavět, uvádět protipříklady, vznášet připomínky a vyjadřovat svá tvrzení. Lipman v této kapitole také navrhuje postup vedení filosofické diskuse v rámci hledajícího společenství, které by mělo začínat předložením filosofického textu, ze kterého se čerpá námět pro diskusi, který pak bývá v rámci diskuse zkoumán. (Podle Lipmana by měl text být čten nahlas všemi účastníky po částech, čímž si prý přisvojí lépe význam textu, naučí se číst s výrazem a naučí se také pozornému poslechu).

Samostatnou podkapitolu Lipman věnuje „Hledajícímu společenství a zmírnění násilí“. Říká, že dítě nemůže pouze kopírovat názory dospělých, a odhalíme-li jim vnitřní hodnoty toho, co tvrdíme, naučíme-li je myslet samy za sebe a necháme-li je pečlivě tyto otázky zvážit a přijít samostatně ke zdravému úsudku, je to lepší než pouhé poučování.

V další kapitole se Lipman zamýšlí nad tím, jakou roli hrají emoce ve vzdělávání. Říká, že emoce souvisejí s myšlením a mají výrazný vliv při našem rozhodování. Proto trvá na zapojení další složky výchovy k dobrému myšlení, a to myšlení angažovaného.

V části nazvané „Kompetence k myšlení“ Lipman předkládá seznam dovedností a dispozic, které se pomocí myšlení v rámci hledajícího společenství rozvíjejí. Říká, že tyto dovednosti se zdokonalují praxí a zkušený profesionál pak již nepřemýšlí, jaký druh myšlení v té které situaci použít. Podle Lipmana je další důležitou složkou rozvoje myšlení podpora myšlení angažovaného, které bere v úvahu i ostatní pohledy na problém, autokorekci a uznání společné práce. Zdůrazňuje, že je důležité zapojit opravdu všechny tři složky myšlení najednou a navrhuje, aby byly všechny předměty na všech stupních vzdělávání vyučovány tak, aby právě takové kritické myšlení podporovaly. Podle Lipmana by ale mělo by být zařazeno do osnov jako samostatný předmět, kde by se děti naučily obecným přístupům kritického myšlení, a to třeba v rámci předmětu filosofie.

V další části práce jsem se věnovala myšlenkami, kterými byl M. Lipman při vzniku své teorie ovlivněn. V první řadě to byl Lev Vygotskij, který se postavil proti Piagetově teorii kognitivního vývoje, ze které vyplývá, že děti jsou schopny kritického a abstraktního myšlení až od věku 11-12 let. Lipman a celé hnutí kritického myšlení, rozvíjející se v USA od 70. let 20. stol., se zaměřili naopak na to, abychom děti v takovém myšlení naopak podpořili, a to pomocí filosofie. Významný vliv na Lipmanovu filosofii orientovanou na pedagogiku měl také John Dewey, který rovněž kladl velký důraz na myšlení ve výchově. V této kapitole se dále také zabývám charakteristikou kritického myšlení.

V poslední hlavní části své práce se v rámci zhodnocení „Vlivu M. Lipmana na další vývoj pedagogické teorie a praxe“ zabývám recenzemi knihy *Thinking in Education* a kritiky teorie, kterou zde přináší. Nejvýznamnější z kritiků programu dnes zůstává Oscar Brenifier, který se ve Francii také věnuje rozvoji kritického myšlení. V r. 2004 vydal „A Quick glance at the Lipman method“, kde svou kritiku k Lipmanově Filosofii pro děti podrobněji vysvětluje. První sporný bod vidí v hlasitém předčítání příběhu každým z účastníků – obává se, že tímto způsobem může dojít k nepochopení textu nebo přehlédnutí důležitých myšlenek. Dále pak, že v Lipmanově pojetí může být položena jakákoliv otázka, která dokonce s textem přímo nesouvisí. Je zastáncem toho, aby se i výběr otázky zdůvodňoval. Lipmanovu metodu hodnotí jako nekončící proud myšlenek. Je zastáncem přísného vedení diskuse k jasnému cíli, radikálního přístupu k filosofování, který má jasná pravidla. Lipmanův přístup vysvětluje antiautoritářským pedagogickým přístupem jeho zakladatele a trendu posledních let.

A na úplný závěr přináším ucelenou charakteristiku programu Filosofie pro děti, kterou ve svých sbornících vydává společnost UNESCO vč. poslání a programu Lipmanova Institutu (IAPC), který svou činnost vyvíjí dodnes.

Svou práci jsem v příloze doplnila o seznam děl, která M. Lipman na téma rozvoje myšlení od r. 1967 napsal, dále pak o ukázkou z první kapitoly Lipmanova prvního příběhu *Objev Harryho Stottlemeiera* určeného pro děti v 5.–6. třídě, o které se v práci zmiňuji a o tabulku vybraných argumentačních klamů a validit, o kterých se zmiňuji ve druhé kapitole, v části nazvané *Vzdělávání zdokonalující myšlení*.

Matthew Lipman přišel s provokativní myšlenkou přímého začlenění filosofie do školních osnov, a to již od nejnižších stupňů. Říká, že posilování dobrého úsudku by

mělo být z pedagogického pohledu důležitější než předávat učivo. Dosavadní pokusy pouze povzbudit studenty k lepšímu přemýšlení bez řádného nácviku technik filosofického zkoumání, pokládá za nedostatečné. V takovém pojetí podle Lipmana chybí studentům přímý nácvik metod a principů uvažování. Studentům pak chybějí zkušenosti s formulací argumentů a jejich dokazování. Lipman navrhl prostředí pro nácvik technik správného uvažování, kde se myšlenky otevřeně diskutují a vyměňují. Takové prostředí nazývá Lipman tzv. „hledajícím společenstvím“, ve kterém si účastníci diskuse navzájem s respektem naslouchají, stavějí na myšlenkách ostatních, povzbuzují ostatní ke zdůvodňování jejich myšlenek, pomáhají druhým ve vytváření závěrů z toho, co bylo řečeno, a hledají v názorech ostatních pochopení.

Pokud bych měla zhodnotit výsledky mého zkoumání v rámci této práce vč. předložené kritiky programu Filosofie pro děti, vyplývá mi, že Matthew Lipman poukázal na nedostatky i v dnešní podobě školního vzdělávání a svou metodou velmi významně přispěl pedagogické teorii i praxi. Přesto, že myšlenka programu Filosofie pro děti existuje již přes 40 let, je podle mého názoru stále ve svých začátcích. Stále se ještě nestala povinnou součástí školních osnov a na rozvoj myšlení je stále dáván jen velmi malý důraz. Uvědomuji si důležitost východisek, která Lipmana přivedla k přemýšlení o změně pedagogické praxe, která zde byla popsána a souhlasím s ním. Chápu také některé námitky, které byly předloženy O. Brenifierem, ale přesto se domnívám, že základní myšlenka obou filosofů zůstává stejná a Filosofie pro děti má šanci hrát významnou úlohu v přeměně výchovy a vzdělávání i v našich podmínkách. I naše děti mají právo naučit se argumentovat a rozpoznat chybná východiska, rozlišovat mezi původním a falešným, hlubokým a povrchním, opodstatněným a nepodloženým, protože svět není vždy poctivý, ale dokáže manipulovat pomocí indoktrinace a předsudků. Cesta, kterou Lipman navrhuje, vede k výchově k myšlení, a to již od nejnižších stupňů školního vzdělávání. Jedinečnost Lipmanovy teorie spočívá v důrazu na propojení všech tří složek dokonalého myšlení – kritické, angažované a kreativní.

V demokratické společnosti je také důležité ponechat svobodu v rozhodnutí, jakou formu výchovy k myšlení zvolíme. Souhlasím s tím, že učitelé by měli být řádně připraveni a profese učitele by tak měla mít i svůj filosofický podtext. Cíl výchovy ke kritickému, angažovanému a tvořivému myšlení je zřejmý. Lipman předložil metodu, kterou je možno použít a jejíž funkčnost byla prokázána. Ostatní je na nás.

Navzdory kritikům nakonec výsledky, kterých Lipmanova filosofie pro děti po celém světě dosahuje, samy dosvědčují oprávněnost pokládat ji za správnou a fungující.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- AUSTIN, John Langshaw. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962, vii, 166 s.
- BEARDSLEY, Monroe C. *Aesthetics: problems in the philosophy of criticism*. New York: Harcourt, Brace, c1958, xi, 614 s., viii s. obr. příl.
- BRENIFIER, Oscar. *A quick glance at the Lipman method : reflections on a conference. Critical : the Australasian journal of philosophy in education*. Dostupné z: <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=ob-lip>
- BUBER, Martin. *Between man and man*. Překlad Ronald Gregor Smith. London: Collins, 1961, 256 s. Fontana Library.
- DOUGLAS, Martin. Matthew Lipman, Philosopher and Educator, Dies at 87. *The New York Times*. January 14, 2011. Dostupné z: http://www.nytimes.com/2011/01/15/education/15lipman.html?_r=2&
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 398 s. ISBN 80-717-8279-3.
- GOUCHA], [coordinated by Moufida. *Philosophy: a school of freedom*. Paris: Unesco, 2007. ISBN 978-923-1040-702.
- GRATTON, Claude. Lipman's Thinking in Education. *Informal Logic* [online]. 2004, Vol. 24, č. 1 [cit. 2014-06-12]. Dostupné z: http://windsor.scholarsportal.info/ojs/leddy/index.php/informal_logic/article/view/2134
- Informal Logic: Reasoning and Argumentation in Theory and Practice*. Windsor: University of Windsor, Canada, 1991, roč. 1991, Vol. XIII. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.net/EnnisStreamConc1991%20LowRes.pdf>
- Institute for the Advancement of Philosophy for Children: Mission Statement*. [online]. New Jersey: Montclair State University [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: <http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/>

- JOHNSON, Ralph H a J BLAIR. *Logical self-defense*. New York: McGraw-Hill, c1994, xiii, 312 s. ISBN 00-703-2666-5.
- JOHNSON, Tony W. *Philosophy for Children and Its Critics - Going beyond the Information Given. Educational Theory*. Champaign, Ill.: University of Illinois, 1987, vol. 37, issue 1, s. 61-68. DOI: 10.1111/j.1741-5446.1987.00061.x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1741-5446.1987.00061.x>
- Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 1. Editor Petr Bauman. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 247 s. ISBN 978-80-7394-432-2.
- LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*. Montclair: IAPC, 2008. ISBN 0-916834-41-7.
- LIPMAN, Matthew. *Review to: Thinking in education*. New York: Cambridge University Press, 1991, ix, 280 p. ISBN 05-214-0911-X. Dostupné z: <http://www.cambridge.org/gb/academic/subjects/psychology/educational-psychology/thinking-education#>
- LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003, xii, 304 p. ISBN 05-210-1225-2.
- MÁLKOVÁ, Gabriela. LIPMAN, M. Thinking in Education. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2005, roč. 2005, č. 1 [cit. 2014-06-12]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=1639>
- McPECK, John. E. *Critical Thinking and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 1981. ISBN 978-0312175085.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Vyd. 1. Editor Parveen Adams. Praha: Academia, 2000, 391 s. Penguin modern psychology readings. ISBN 80-200-0763-6.
- Oscar Brenifier. *Institut de pratiques philosophiques* [online]. [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: <http://www.pratiques-philosophiques.fr/?lang=en>
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence Přel. F. Jiránek*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-717-8309-9.

SOUSEDÍK, Prokop. *Logika pro studenty humanitních oborů*. Vyd. 2., rozš. Praha: Vyšehrad, 2001, 222 s. ISBN 80-702-1509-7.

Teaching Philosophy in Europe and North America. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2011. ISBN 978-92-3-001011-9.

VAJDOVÁ, Zdenka. Nové slovo do sociologického slovníčku: deliberace. In: [online]. [cit. 2014-06-07]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=426&lst=106>

VANSIELEGHEM, Nancy. Philosophy for Children as the Wind of Thinking. *Journal of Philosophy of Education*. 2005, č. 1. Dostupné z: <http://202.116.45.198/xxjy/wlkc/common/Edit/uploadfile/2011110383340993.pdf>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Lipmanova Bibliografie

- What Happens in Art (New York: Appleton Century Crofts, 1967).
- Discovering Philosophy (1st edition, New York: Appleton Century Crofts, 1969; 2nd edition, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1977).
- Contemporary Aesthetics (Boston: Allyn and Bacon, 1973).
- Harry Stottlemeier's Discovery (N.J.: IAPC, 1974).
- Philosophical Inquiry (Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery), with Ann Margaret Sharp (N.J.: IAPC, 1975). Second Edition: Philosophical Inquiry, with Ann Margaret Sharp and Frederick S. Oscanyan (N.J.: IAPC, 1979), co published with University Press, 1984.
- *Philosophy for Children* (edited with Terrell Ward Bynam) (Oxford: Basil Blackwell, 1976).
- *Lisa* (N.J.: IAPC, 1976), 2nd edition, IAPC, 1983.
- *Ethical Inquiry*, with Ann Margaret Sharp and Frederick S. Oscanyan (N.J.: IAPC, 1977) 2nd ed., IAPC and UPA, 1985.
- M. Lipman, *Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children*, In Judith W. Segal, Susan F. Chipman a Robert Glaser, *Thinking and Learning Skills*, vol. 1, *Relating Instruction to Research* (Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1985)
- *Philosophy in the Classroom*, with Ann Margaret Sharp and Frederick S. Oscanyan (1st edition, N.J.: IAPC, 1977. 2nd edition, Philadelphia: Temple University Press, 1980).
- *Growing Up With Philosophy*, ed. with Ann Margaret Sharp (Philadelphia: Temple University Press, 1978).
- *Suki* (N.J.: IAPC, 1978).

- *Mark* (N.J.: IAPC, 1980).
- *Writing: How and Why* (instructional manual to accompany Suki; N.J.: IAPC, 1980).
- *Social Inquiry* (instructional manual to accompany Mark; N.J.: IAPC, 1980).
- *Pixie* (N.J.: IAPC, 1981).
- *Kio and Gus* (N.J.: IAPC, 1982).
- *Looking for Meaning* (with Ann Margaret Sharp) (N.J.: IAPC, 1982) UPA, 1984.
- *Wondering at the World* (with Ann Margaret Sharp) (N.J.: IAPC, 1984).
- *Elfie* (N.J.: IAPC, 1987).
- *Harry Prime* (N.J.: IAPC, 1987).
- *Philosophy Goes to School* (Philadelphia: Temple U. Press, 1988).
- *Getting Our Thoughts Together*, with Ann Gazzard (Upper Montclair, NJ: IAPC, 1988).
- *Thinking in Education* (New York: Cambridge University Press, 1991; 2nd edition, 2003).
- *Thinking Children and Education* (Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1993).
- *Natasha: Vygotskian Dialogues* (New York: Teachers College Press, 1996).
- *Nous* (New Jersey, I.A.P.C., 1996)
- *Deciding What to Do* (Instructional Manual to Nous, New Jersey;IAPC, 1996)

Příloha č. 2

Objev Harryho Stottlemeiera – 1. kapitola

(ukázka příběhu určeného pro děti v 5.–6. třídě)

Zřejmě by se to nestalo, kdyby toho dne Harry neusnul v hodině přírodopisu. On vlastně ani neusnul, jen se nechal unést svou fantazií. Pan učitel Brázda mluvil o sluneční soustavě. Vysvětloval, jak všechny planety obíhají okolo Slunce a Harry prostě přestal poslouchat. Najednou v duchu viděl žhnoucí Slunce a všechny ty maličké planety rotující kolem něj.

V tom si uvědomil, že se pan učitel dívá přímo na něj. Okamžitě byl zpátky ve třídě a úporně se soustředil na otázku, kterou z nenadání dostal: „Má to dlouhý chvost a jednou za 77 let to oběhne kolem Slunce. Co je to?“

Harry si uvědomil, že nemá ponětí, jakou odpověď od něj pan učitel vlastně očekává. Dlouhý chvost? Na chvíli si pohrával s odpovědí *velký pes*, protože nedávno četl v jedné encyklopedii, že se tak někdy nazývá Sírius, ale bál se, že by pan učitel tuto odpověď příliš neoceníl.

Pan učitel Brázda neměl zrovna smysl pro humor, ale zato byl ohromně trpělivý. Harry věděl, že na odpověď má sice jen chvíli, ale přesto dost času na to, aby dokázal alespoň něco vymyslet: „Všechny planety obíhají kolem Slunce – tak nějak to pan učitel říkal. A ta věc s chvostem, ať je to cokoli, taky obíhá kolem Slunce. Nemohla by to být planeta? Za zkoušku člověk nic nedá.“

„Planeta?“ odpověděl nejistě.

Nečekal, že to třídu tak pobaví. (Jako by nestačilo, že se ještě tu a tam někdo zasměje jeho jménu – Herbert Stottlemeier. To je děs!) Kdyby předtím dával pozor, určitě by věděl, že to, na co se pan učitel ptal, byla Halleyova kometa. Je sice pravda, že komety obíhají kolem Slunce stejně jako planety, ale rozhodně to *nejsou* planety.

Naštěstí zvonek ohlásil konec vyučování. Ještě cestou domů byl Harry celý nespůj z toho, že na otázku pana učitele nedokázal odpovědět.

Byl trochu zmatený. Jak to, že to popletl? Znovu si zkoušel vzpomenout, jak vlastně k té odpovědi došel. Všechny planety obíhají okolo Slunce – pan učitel to takhle určitě říkal. A ta věc s chvostem taky obíhá okolo Slunce, jenomže to *není* planeta. „Takže existují věci, které sice obíhají kolem Slunce, ale nejsou to planety,“

pomyslel si Harry. „Všechny planety obíhají kolem Slunce, ale ne všechny věci, co obíhají kolem Slunce, jsou planety.“

A v tom mu to došlo: „Věty se nemůžou převracet. Když vezmeme konec věty a dáme jej na začátek, už to nebude pravda. Například věta: ‚Všechny duby jsou stromy.‘ Když to převrátíme, dostaneme: ‚Všechny stromy jsou duby.‘ Ale to není pravda. Takže... je sice pravda, že ‚všechny planety obíhají okolo Slunce,‘ ale když to převrátíme a řekneme, že ‚všechny věci, co obíhají okolo Slunce, jsou planety,‘ už to pravda nebude!“

Harryho ten nápad tak zaujal, že se jej hned rozhodl vyzkoušet na několika dalších příkladech. Nejprve zkusil: ‚Všechny modely letadel jsou hračky.‘ To by měla být pravda. Takže, když to převrátíme... ‚Všechny hračky jsou modely letadel.‘ Po převrácení je ta věta nepravdivá! Harryho to nadchlo.

Zkusil jinou: ‚Všechny okurky jsou zelenina.‘ (Harry okurky zbožňoval.)

Obrácená věta samozřejmě neseděla. ‚Všechna zelenina jsou okurky.‘ To se ví, že ne!

Harry měl ze svého objevu ohromnou radost. Škoda, že to nevěděl odpoledne.

Mohl si ten trapas ušetřit.

V tom uviděl Lisu. Chodila do stejné třídy, ale určitě nepatřila mezi ty, co se mu smáli. Myslel si, že kdyby jí řekl o tom, co právě objevil, určitě by to ocenila.

„Liso, objevil jsem něco legračního,“ hlásil už z daleka. Lisa se na něj usmála. Byla zvědavá, s čím přijde.

„Když ve větě převrátíš konec a začátek, ta věta už nebude pravdivá!“ Lisa pokrčila nos.

„A co je na tom tak skvělého?“ zeptala se. „Hele,“ řekl Harry, „předvedu ti to. Řekni mi nějakou větu. Jakoukoli.“ Lisa váhala. „Ale jakou větu? Mě zrovna nic nenapadá.“

„Prostě nějakou, která by obsahovala dva druhy věcí: třeba psy a kočky, zmrzlinu a jídlo nebo kosmonauty a obyčejné lidi.“

Lisa se zamyslela. Pak, jakoby už už chtěla něco říct, znovu zavrtěla hlavou a přemýšlela dál. Harry byl netrpělivý. „No tak, dvě věci. Jakékoliv,“ škemral.

Konečně se Lisa rozhodla: „Žádný orel není lev.“

Harry po větě skočil jako jeho kocour Mario po kutálejícím se klubíčku. V okamžiku ji měl převrácenou: „Žádný lev není orel.“ Zůstal stát jako opařený. Ta první věta – ‚Žádný orel není lev.‘ – byla pravdivá. Ale i když se převrátí na – ‚Žádný lev není orel.‘ – je zase pravdivá! Nešlo mu do hlavy, proč to nehrálo. „Předtím to vždycky fungovalo,“

začal vysvětlovat, ale hned toho zase nechal.

Lisa se na něj dívala trochu nechápavě. „Musela mi říct zrovna takovou hloupou větu?“ pomyslel si Harry. Byl trochu naštvaný. Ale v zápětí si uvědomil, že kdyby objevil *skutečné* pravidlo, muselo by fungovat nejen na normální, ale i na hloupé věty. Lisa za to vlastně nemohla. To bylo dnes už podruhé, co neuspěl. Utěšovalo ho jen to, že se mu Lisa nesmála.

„Vážně jsem si myslel, že jsem na to přišel,“ řekl jí, „fakt.“

Podívala se na něj svýma velkýma tmavýma očima. „Opravdu jsi to vyzkoušel?“ zeptala se naprosto vážně. „Jasně. Zkoušel jsem věty jako: ‚Všechny planety obíhají kolem Slunce.‘ a ‚Všechny modely letadel jsou hračky.‘ a ‚Všechny okurky jsou zelenina.‘ – Zjistil jsem, že když v těch větách přehodím začátek a konec, přestanou být pravdivé.“ „Jenže ta moje věta nebyla jako ty tvoje,“ odvětila Lisa. „Tvoje věty začínaly slovem *všechny*, ale ta moje slovem *žádný*.“

Lisa měla pravdu! Je ale možné, že by ten rozdíl byl právě v tomto? Nezbyvalo, než to vyzkoušet na několika dalších větách začínajících na *žádný*.

„Pokud je pravda, že ‚Žádná ponorka není klokan.‘,“ začal Harry, „co potom ‚Žádný klokan není ponorka?‘ “

„Taky je to pravda,“ přikývla Lisa. „A pokud ‚Žádný komár není lízátko,‘ je taky pravda, že ‚Žádné lízátko není komár.‘ “

„Fakt že jo!“ vykřikl Harry. „Přesně tak to je! Když převrátíme pravdivou větu, co začíná slovem ‚žádný,‘ bude pořád pravdivá. Pokud ale začíná slovem ‚všichni,‘ po převrácení pravdivá nezůstane.“

Harry byl Lise tak vděčný, že ani nevěděl, co říct. Chtěl jí poděkovat, ale místo toho jen něco zamumlal a běžel rovnou domů. Vrazil do kuchyně, kde jeho maminka právě mluvila se sousedkou. Nechtěl rušit, a tak chvíli jen stál a poslouchal, o čem se baví.

„Představte si,“ řekla paní Opatrná, „znáte paní Bartošovou – tu novou od Ládíka ze školy – každý den ji vídám, jak chodí do toho obchůdku na rohu, co se tam prodává alkohol. Je to hrůza, když vídám ty nešťastníky, co propadli pití. Taky tam každý den chodí. Tak si říkám, rozumíte, jestli paní Bartošová...“

„Že by taky měla problémy s pitím?“ zeptala se nevěřičně maminka.

Sousedka přikývla. V tom to ale Harrymu došlo.

„Paní Opatrná,“ řekl, „i kdyby *všichni, co mají problémy s pitím, chodili do toho obchůdku na rohu*, neznamená to, že *všichni, co tam chodí, mají problémy s pitím*.“

„Harry,“ zarazila jej maminka, „tohle se tě netýká. A krom toho, není slušné skákat lidem do řeči.“ Ale Harry v mamčině tváři viděl, že ji to, co řekl, potěšilo. A tak si už mlčky otevřel ledničku a nalil si do sklenice mléko.

Už dlouho nebyl tak šťastný.

Příloha č. 3

Vybrané argumentační klamy a jejich příslušné oblasti a principy:

Název klamu	Popis klamu	Chyba v myšlení	Porušení hodnotového principu
<i>Ad hominem</i>	Útok na soupeře, nikoli na soupeřův argument. (např., "Co můžete čekat od ženské... kluka...?")	Irelevance	Relevance
Dvojnáčnost	Použití pojmu, který má několik možných významů v daném kontextu, a když není zcela zřejmé, který z významů byl zamýšlen.	Vágnost	Přesnost
Nesprávný odkaz na autoritu	Odkaz na údajnou autoritu, která buď není schopna výkonu pravomoci, nebo není důvěryhodná vzhledem k řešené otázce. (Odpověď: (a) autority v jednom oboru nemusí být autoritami v jiném; (b) v oblasti, kde spolu autority nesouhlasí, se musíme stát experty sami; (c) někteří experti jsou lepší než jiní.)	Irelevance	Relevance / přijatelnost
Používání strachu	Použití výhrůžek spíše než argumentace k získání souhlasu	Násilí místo uvažování	Relevance
Nesprávný odkaz na praxi	Obhajování činnosti s odůvodněním, že je součástí obvyklé nebo tradiční praxe. (Odpověď: Činnost nemusí k praxi patřit, nebo praxe nemusí existovat.)	Nedostatečné nebo nesouvisející důkazy	Relevance a/nebo dostatečnost
Chybný analogický argument	Když jsou dvě věci údajně podobné, může být závěr takový, že co platí na jednu, platí i na druhou. Pokud ale v ohledu, ve kterém se srovnává, chybí podobnost, analogie je chybná a nepodporuje závěr.	Neoprávněný předpoklad	Přijatelnost
Složení	Tvrzení, že co platí pro celek, musí platit i pro jeho části.	Tento závěr nemusí vyplývat	Relevance
Definice	Definování slova pomocí synonyma	Vágní a nepřesné pojmy	Relevance
Oddělení	Tvrzení, že co je pravda o části, musí být pravda o celku. Nemusí být následek.		Relevance
Argumentace kruhem	Předpokládáme nebo bereme za samozřejmou tu stejnou věc, kterou se snažíme prokázat.	Kruhová logika	Přijatelnost
Pochybný předpoklad	Využití předpokladu, jenž se může ještě změnit nebo jemuž chybí premisa.	Neoprávněný předpoklad	Přijatelnost
Dvojnáčnost	O dvojnáčnost jde, mění-li se význam pojmu z jednoho na jiný ve stejném kontextu.	Posun významu	Konzistentnost
Vina kvůli	Útok na argumentátora na základě údajné	Neoprávněný	Přijatelnost

Název klamu	Popis klamu	Chyba v myšlení	Porušení hodnotového principu
asociaci	asociace, vůči níž byla vznesena obvinění.	předpoklad	
Ukvapené závěry	Prezentování argumentu s nedostatečným vzorkem relevantních důkazů a zároveň nevěnování pozornosti důkazům, které prokazují opak.	Unáhlené zobecnění	Dostatečnost
Nekonzistence	Uplatňování dvou tvrzení, která nemohou být zároveň obě pravdivá, nebo podporování závěru založeného na protichůdných důvodech.	Protimluv	Konzistentnost
<i>Non sequitur (nevyplývá)</i>	Uvedení nerelevantního důvodu, který pak zneplatňuje argument.	Irelevance	Relevance
Úhybný manévř	Odvolání se na nesouvisející nebo fiktivní problémy, čímž dojde k odvedení pozornosti od merita argumentu.	Irelevance	Relevance
Podsunutý argument	Podsunutí pozice protivníkovi a poté kritizování této falešné pozice namísto jeho skutečné pozice. Útok na slabší pozici než je skutečná.	Zkreslení skutečnosti	Relevance
<i>Chybná časová následnost</i>	Tvrdí, že příčinou něčeho musí být událost, ke které došlo těsně před posuzovanou věcí.	Ukvapený závěr, že tyto dvě události jsou spolu spojeny vztahem příčiny a následku.	Dostatečnost
Dvě chyby se navzájem nevyruší.	Když nějaké jednání nebylo v minulosti kritizováno nebo postihováno, tak nebude postihováno ani v současném případě.	Chybný analogický argument / nekonzistence	Přijatelnost / konzistentnost
Vágnost	Alespoň jedna z premis předkládaného argumentu je natolik neurčitá, že je skutečně bez významu; to ukazuje, že premisa je k ničemu.	Nedostatek jasně daných bodů v definici pojmů ¹¹⁹	Přijatelnost / přesnost

¹¹⁹ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 236-237.

Tabulka validit

<i>Tradiční název klamu</i>	<i>Jméno odpovídající základní validitě</i>
<i>Ad hominem</i>	Útok na argument, nikoli na oponenta
Dvojnáčnost	Kontextová konzistence
Odkaz na nesprávný zdroj	Odkaz na správný zdroj
Používání strachu	Být odvážný
Odkaz na nesprávný postup	Odkaz na správný postup
Argument z chybné analogie	Argument ze správné analogie
Klam ve složení	Správné uvažování o vztahu celku a části
Porušení pravidla nebo pravidel definic	Dodržování pravidel definice
Klam rozdělení	Správné uvažování o vztahu celku a části
Argumentace kruhem	Nekruhová logika
Pochybný předpoklad	Úvahy odvozené z akceptovatelných předpokladů
Klam vykrucování	Konzistentní udržení významu
Vina kvůli asociaci	Korektnost osobních asociací
Ukvapený závěr	Dostatečnost relevantních důkazů
Nekonzistence	Konzistentnost
<i>Non sequitur (nevyplývá)</i>	Odvolání se na relevantní důvody
Úhybný manévr	Přilnutí k jednomu bodu
Podsunutý argument	Soustředění se na skutečnou pozici oponenta
<i>Poté, z tohoto důvodu</i>	Trvání na důkazu příčinnou souvislostí
Dvě chyby se navzájem nevyruší	Požadované rozhodnutí je třeba postavit na platných důkazech, nikoli na špatném posouzení podobného případu
Vágnost	Přesnost v uvažování ¹²⁰

¹²⁰ LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. 2nd ed., str. 240.

ABSTRAKT

BLÁHOVÁ, K. M. *Lipman: Thinking in education*. České Budějovice 2014. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Klíčová slova: filosofie, filosofie pro děti, výchova, vzdělání, rozvoj úsudku, logické myšlení, kritické myšlení, tvořivé myšlení, angažované myšlení, dialog, hledající společenství, Matthew Lipman

Práce se zabývá kritickým rozborem díla *Thinking in Education* M. Lipmana, které se zde věnuje otázce rozvoje myšlení v rámci vzdělávací praxe. Vysvětluje důvody důležitosti schopnosti dialogu, schopnosti kriticky myslet, ale zároveň využívat tvořivého a angažovaného myšlení. Uvádí, že schopnost myslet by měla být efektem edukace, a to nejen coby příprava na život v demokratické společnosti. Práce shrnuje názory kritiků zmíněné teorie.

ABSTRACT

M. Lipman: *Thinking in Education*.

Key words: philosophy, Philosophy for children, education, fostering judgement, logical thinking, caring thinking, critical thinking, creative thinking, dialogue, community of inquiry, Matthew Lipman

The thesis presents the critical analysis of the work *Thinking in Education* by M. Lipman. It deals with the problem of fostering thinking through education. It explains the reasons of the relevance of the dialogue ability, critical thinking and also use of the creative and caring thinking. Also it explains that the thinking skills should be the effect of the education not only as a preparation for a life in the democratic society. The thesis summarizes the views of its critics.