

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**Instrumentální obohacování a Filozofie pro děti –
programy pro podporu rozvoje kritického a
kreativního myšlení**

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků, Ph.D.

Autor práce: Bc. Jaroslav Kabele

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: kombinovaná

Ročník: II

2016

Diplomová práce v nezkrácené podobě.

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

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

Datum:

Jaroslav Kabele

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu práce Mgr. Richardu Macků, Ph.D. za jeho podporu, neskutečnou trpělivost, cenné rady při konzultacích a zejména za pomoc a metodické vedení při psaní. Děkuji také všem, kteří mi poskytovali inspiraci, pomoc a podporu.

Obsah

Úvod.....	6
1 Kreativní a kritické myšlení.....	8
1.1 Myšlení.....	8
1.1.1 Rozvoj dovedností	8
1.1.2 Modely myšlení	9
1.1.3 Propojení kreativního a kritického myšlení	12
1.2 Kreativní myšlení	14
1.2.1 Kreativní myšlení, nebo tvořivé myšlení	16
1.2.2 Historický vývoj kreativního myšlení.....	18
1.2.3 Kreativní myšlení a psychologie.....	19
1.2.4 Základní předpoklady rozvoje kreativního myšlení	21
1.3 Kritické myšlení	21
1.3.1 Rozdělení kritického myšlení	23
1.3.2 Kritické myšlení v historii	24
1.3.3 Hodnoty kritického myšlení.....	27
1.3.4 Co je a není kritické myšlení	28
2 Program Instrumentálního obohacování.....	30
2.1 Reuven Feuerstein a vznik programu.....	30
2.2 Teorie zkušeností zprostředkovaného učení	32
2.3 Kognitivní mapa.....	40
2.4 Kognitivní deficitní funkce	42
2.5 Instrumentální obohacování	45
2.5.1 Cíle Instrumentálního obohacování	45
2.5.2 Charakteristika programu Instrumentálního obohacování.....	46
2.5.3 Instrumenty	49
2.5.4 Přehled instrumentů	51
2.5.5 Zásady pro implementaci.....	53
2.5.6 Shrnutí Instrumentálního obohacování.....	54
3 Filozofie pro děti.....	56
3.1 Matthew Lipman	56
3.1.1 Lipman, hlavní myšlenky a pojetí školy.....	58
3.1.2 Hledající společenství	61
3.2 Filozofie pro děti	65
3.2.1 Program Filozofie pro děti.....	66
3.2.2 Cíle programu Filozofie pro děti	67
3.2.3 Metody Filozofie pro děti	71

3.2.4	Práce s příběhem.....	73
3.2.5	Rizika v programu Filozofie pro děti.....	76
3.3	Shrnutí programu Filozofie pro děti.....	77
4	Porovnání metod.....	79
4.1	Komunikace jako společný prvek.....	79
4.2	Pomoc s řešením problémů.....	81
4.3	Pedagogické využití programů.....	82
4.4	Shrnutí.....	87
	Závěr.....	91
	Seznam použitých zdrojů.....	93
	Tištěné.....	93
	Elektronické.....	99
	Seznam příloh.....	102
	Přílohy.....	103
	Abstrakt.....	107

Úvod

Myšlení je něco, co je pro člověka zcela přirozené a je mu vlastní. Dovednost myslet člověku přináší především, zdokonalení procesu myšlení a jeho kognitivních dovedností. Pro systematický rozvoj myšlení vznikla celá řada psychologických a pedagogických přístupů, které byly více či méně za dobu své existence úspěšné. Tato práce vznikla po prvotním setkání jejího autora s přístupy *Instrumentálního obohacování* a *Filozofie pro děti*. Jedná se o dva v dnešní době uznávané a systematicky rozvíjené projekty na rozvoj myšlení člověka, které mají za sebou několik desetiletí své úspěšné existence a využívání v praxi při podpoře rozvoje myšlení. Možnost setkat se s různými programy na rozvoj myšlení má člověk v české společnosti zejména od devadesátých let minulého století, kdy se různé počiny začaly šířit naší společností. Stále však existuje velké množství lidí, pro které jsou tyto programy stále něčím neznámým. Nosným prvkem této práce je představení programů *Instrumentálního obohacování* a *Filozofie pro děti* a teoretické zhodnocení společných prvků obou programů a jejich případné využití při rozvoji dovedností myslet a řešením problémů.

Jedná se o programy s bohatou historií, které jsou v současné době využívány po celém světě. Jejich užitečnost a účinnost byla za dobu jejich existence opakovaně prověřována a jejich vliv na rozvoj kritického a kreativního myšlení byl prokázán za dobu mnohokrát. Základním cílem této práce je teoretické zhodnocení možnosti využití obou programů pro rozvoj myšlení a vyznačení společných rysů těchto programů. Na základě popisu myšlení programu *Instrumentálního obohacování* a programu *Filozofie pro děti* se pokusíme odpovědět na základní otázku této práce, zda je vzájemné využití těchto programů možné, případně které jejich části mají tuto schopnost vzájemné spolupráce.

Tato teoreticky pojatá práce je rozdělena do jednotlivých kapitol. První kapitola je rozdělena do tří hlavních obsahových skupin. První její část se věnuje myšlení, rozvoji dovedností a popisuje propojení kreativního a kritického myšlení. Další část této kapitoly se věnuje kreativnímu myšlení, snaží se o jeho popis, historický vývoj a také o pohled z pozice psychologie. Poslední část první kapitoly je věnována kritickému myšlení, postupně čtenáře seznamuje s tím, jak se kritické myšlení rozděluje, popisuje historický vývoj, hodnoty a možnosti toho, co je a co není kritické myšlení.

Druhá kapitola je věnována popisu prvního ze dvou programů, které tvoří stěžejní část této práce. Ve druhé kapitole představujeme program Instrumentálního obohacování, jehož autorem je Reuven Feuerstein. Jedná se o program, který je cíleně zaměřen na systematický rozvoj kognitivních funkcí a myšlení člověka. Kapitola je rozdělena do jednotlivých částí, které se postupně věnují hlavním součástem programu tak, aby čtenář této práce byl schopen pochopit tento program a jeho možnosti využívání. Seznámíme se s vývojem programu, jeho stěžejními částmi tak, jak nám je autor tohoto programu předkládá. Největší část kapitoly se věnuje samotnému Instrumentálnímu obohacování. Třetí kapitola práce je věnována programu Filozofie pro děti autora Matthewa Lipmana. Tato část práce opět popisuje vznik programu, jeho vývoj a hlavní části, největší prostor třetí kapitoly zabírá popis samotného programu, jeho cíle, metody a nakonec i rozpory v přístupu k programu.

Ve čtvrté kapitole si v teoretické rovině přiblížíme shody popsaných programů, pro rozvoj myšlení. Každý z těchto programů má svůj osobitý přístup, oba dva jsou úspěšné a využívané již po několik desetiletí. Jsou rozšířené po celém světě, mají svou odbornou a vědeckou základnu, práce s nimi je systematická a postupně se vyvíjejí.

Pro zpracování této práce je využito široké množství zdrojů informací, zejména zahraničních autorů, doplněných o české autory. Velké množství použitých zdrojů tvoří cizojazyčné publikace a také zahraniční internetové zdroje, zejména anglicky psané. První kapitola věnující se myšlení vychází z prací Steele, Osborna a Ambile, Howkinse, Kuzmana, Eldera a dalších, z českých autorů je to Hudecová, Maňák, Průcha a další. Druhá kapitola věnující se Instrumentálnímu obohacování vychází převážně z prací Feuersteina a jeho spolupracovníků, doplněné o publikace Kozulina, Blagga a jiných zahraničních autorů, tyto publikace doplňují česky psané zdroje a to především od Málkové a Pokorné. Třetí kapitola je postavena zejména na pracích Lipmana, které jsou doplněné o práce českých autorů působících především při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích na Teologické fakultě a to Bauman, Macků a Muchová a další. V dalších částech práce autor vychází z již výše uvedených zdrojů.

1 Kreativní a kritické myšlení

1.1 Myšlení

V této práci věnujeme pozornost především kreativnímu a kritickému myšlení. Myšlení můžeme považovat za přirozený proces, díky kterému jsme schopni dosahovat daleko více efektivnějších výsledků. Podle Matthewse, můžeme „*pod pojem myšlení zahrnout myšlení analytické, logické, kritické a kreativní. Taková myšlení nám pomáhá odůvodňovat určitá rozhodnutí a řešit problémy.*“¹ Pro to, aby tento rozvoj myšlení byl úspěšný, tak by například učitelé měli pomáhat svým studentům při rozvoji jejich vlastních dovedností během celé doby studia. Díky tomu budou studenti schopni co nejlépe využívat své zkušenosti a znalosti získané během studia.

Vezmeme-li na jedné straně kritické myšlení a na straně druhé kreativní myšlení, budou nám takto vedle sebe postavené dva systémy myšlení připadat jako naprosto odlišné druhy myšlení, které mají jen pramálo společného. Pro porovnání obou procesů myšlení, tedy kreativního a kritického procesu myšlení, musíme využít vlastní kreativní dovednosti a schopnosti. Jedinec, který je schopen kriticky a kreativně uvažovat bude tím pravým, kdo je schopen správně vyhodnotit, třídit a vytvářet vlastní závěry, které je schopen následně vysvětlit a obhájit.

1.1.1 Rozvoj dovedností

Kreativní a kritické myšlení spojujeme s otázkou rozvoje rozumových dovedností, schopností osvojovat si nové poznatky a schopnosti se aktivně učit. Otázkou, zda lze kreativní a kritické myšlení dále rozvíjet, nebo zda se jedná o vrozenou vlastnost jedince, se zabývají odborníci přibližně od padesátých let minulého století. Svě poznatky se snaží podpořit výzkumem a ověřovat v praxi.

Nový pohled na rozvoj myšlení najdeme také v revidované Bloomově taxonomii (příloha č. 1), především se to týká vyšších úrovní analýzy, evaluace a kreativity.

¹ MATTHEWS, R.; LALLY, J. *The thinking teacher's toolkit: critical thinking, thinking skills and global perspective*, str. 17.

„Výstupem se stala nová dvoudimenzionální taxonomie vzdělávacích cílů zahrnující znalostní dimenzi (poznání) a dimenzi kognitivních procesů (poznávání).“² Jak píše Hudecová „Revidované pojetí má dvě dimenze: znalostní (poznatkovou), která je vyjádřena podstatným jménem a dimenzi kognitivního procesu, která je vyjádřena slovesem. Poznatkovou dimenzi tvoří čtyři kategorie (faktická, konceptuální, procedurální a metakognitivní), dimenzi kognitivního procesu obsahuje kategorií šest (zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit).“³ Jak můžeme vidět v příloze č. 1, jedna z položek je přímo věnovaná kreativitě, která je popsána jako schopnost organizovat informace novým způsobem.

Na kreativní a kritické myšlení můžeme pohlížet jako na dva vzájemně propojené aspekty, které se mezi sebou doplňují a zároveň jsou pro člověka propojenou kombinací dovedností, postojů, postupů a schopností. Jejich podporou a rozvojem může člověk snadněji vyhodnocovat a řešit problémy, je schopen lépe argumentovat a komunikovat, rychleji se umí rozhodnout při řešení problému a v neposlední řadě je schopen reagovat na vzniklé situace a dokáže hledat nové možnosti řešení.

1.1.2 Modely myšlení

Pro myšlení jsou využívány různé modely, které se snaží myšlení znázornit. V této práci využijeme pro popis myšlení model *HOTS* (příloha č. 2), který pracuje již v základní rovině s pojmy kreativní a kritické myšlení. Nejprve si představíme samotný pojem *HOTS*⁴, s kterým přišli zaměstnanci Katedry pedagogiky Státní univerzity v Iowě. Volně přeložit můžeme pojem *HOTS* (*Higher-order thinking skills*) jako *integrováný model myšlení*, tento model myšlení je rozdělen na tři základní oblasti: vědomostní základ, kreativní myšlení a kritické myšlení. Každý jedinec má pro svou činnost několik druhů myšlení, proto můžeme říct, že neexistuje jen jedno myšlení, každý více nebo méně využívá myšlení kreativní, tvůrčí, kritické, operativní a další. Nikdo nevyužívá všechny druhy myšlení ve stejné míře, každý jedinec je individualitou a při různých situacích využívá své druhy myšlení na různé úrovni, někdy může být jedno z myšlení dominantní,

² ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL D. R.. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*, str. 249.

³ HUDECOVÁ, D. *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*, str. 274-283.

⁴ MCWILLIAM, Erica a DAWSON, S. *Teaching for creativity: towards sustainable and replicable pedagogical practice*. [online].

jindy jich může využívat více najednou v podobné míře. Jako dominantní bývá často využíváno to z myšlení, ke kterému má daný jednatel své dispozice a předpoklady. Tyto dispozice a předpoklady může každý na určité úrovni rozvíjet a cvičit.

Model myšlení HOTS nám představuje tři základní pilíře myšlení: vědomostní základ, kreativního myšlení a kritické myšlení.

Vědomostní základ (obrázek č. 1) je nosným pilířem modelu. V myšlení jedince se jedná především o poznatky, které získal vnímáním, učením se a poté vybavením si získaných vědomostí z paměti. Vědomostní základ nemůžeme považovat za přímý proces myšlení, jedná se však o základní kámen pro kreativní a kritické myšlení.

Vědomostní základ		
Řešení problémů	Projektování	Rozhodování
Zjištění problému	Představa toho co chci tvořit	Identifikace problému nebo tématu
Prozkoumání problému	Formulovat a načrtnout si vlastní objekt zájmu	Posouzení možných alternativ řešení problému
Formulace otázek o problému	Zhodnocení a příprava postupu	Posouzení případných dopadů na konečnou podobu návrhu
Hledání možných postupů řešení	Zhodnocení vlastních návrhů	Výběr rozhodnutí
Výběr nejvhodnějšího řešení	Případná úprava do konečné podoby	Zhodnocení vybraných řešení
Získání dovednosti při řešení problému		

Obrázek č. 1 Vědomostní základ modelu myšlení HOTS⁵

Kreativní myšlení (obrázek č. 2) je druhým pilířem modelu. Při procesu kreativního myšlení dochází k získávání nové informace, nebo nového poznatku. Původní nápad (myšlenka) bude kreativní za předpokladu splnění určitých podmínek, že bude nový, originální, ale zejména by měl být realizovatelný a užitečný.

⁵ STEELE, L. *Integrated HOTS Thinking Model*. [online].

Kreativní myšlení		
Spojení Kombinování částí do nových celků	Zpracování Další rozvíjení nové myšlenky	Obrazotvornost Náhlé vnuknutí myšlenky
Analogické myšlení	Rozvoj prvotního nápadu řešení úkolu	Plynulost řešení
Sumarizace možných řešení Posouzení hypotéz	Výběr nejlepšího řešení Rozšířený vizuálních myšlenkových procesů	Představitivost nových řešení Formulace správného řešení
Plánování a příprava na řešení úkolu	Zvážení a výběr možností řešení úkolu	Spolehnutí se na vlastní úsudek při výběru řešení
Výběr nevhodnějšího řešení	Případná úprava do konečné podoby Konkretizování	

Obrázek č. 2 Kreativní myšlení modelu myšlení HOTS⁶

Kritické myšlení (obrázek č. 3) je třetím a stejně důležitým pilířem modelu. Proces kritického myšlení můžeme nazvat svobodným rozhodováním se, které je zároveň rozhodováním se nezávislým. Umožňuje jedinci vytvářet si vlastní názory, mít vlastní

Kritické myšlení		
Analýza Rozdělení celku na menší části, se kterými je možné pracovat	Evaluce Posuzování něčeho podle standartu, hodnocení je vyjádřením vlastního postoje	Propojování Vytváření nových nebo obnovených vztahů mezi porovnávanými předměty a vztahy mezi příčinami
Zjištění problému Rozpoznání vzorů	Posouzení informací Určení kritérií pro výběr řešení	Porovnání a hledání rozdílů Využití logického myšlení pro porovnávání
Třídění Osvojení si postupu Identifikace hlavní myšlenky	Stanovení priorit řešení Rozpoznání slabých míst řešení Případná úprava do konečné podoby	Odvození možného úspěchu Identifikace neformálních vazeb
Hledání postupu	Ověření si zvoleného postupu řešení	

Obrázek č. 3 Kritické myšlení modelu myšlení HOTS⁷

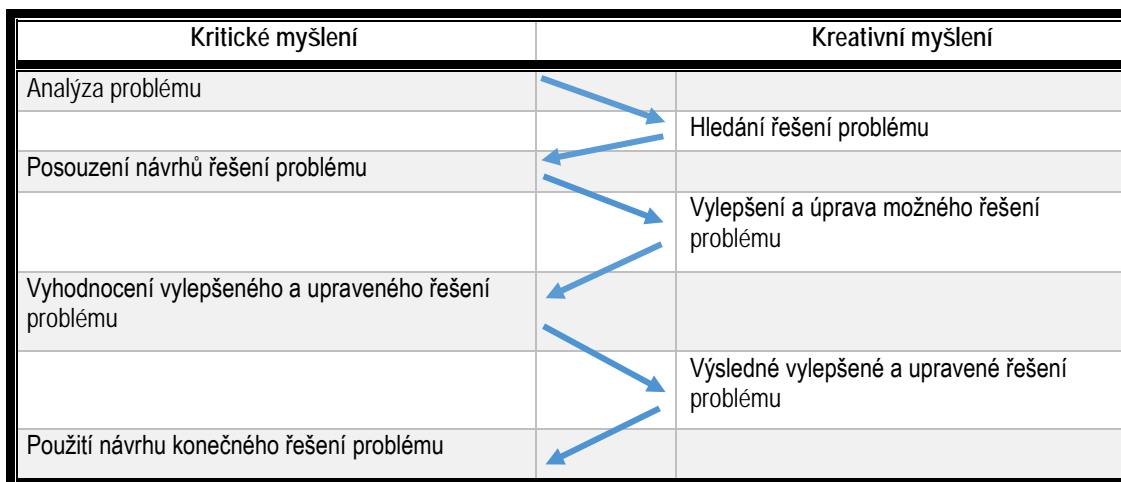
⁶ STEELE, L. *Integrated HOTS Thinking Model*. [online].

⁷ STEELE, L. *Integrated HOTS Thinking Model*. [online].

hodnoty. Pro jedince je kritické myšlení dobré v tom, že mu pomáhá dále rozvinout znalosti v oblasti určité problematiky, dokáže lépe pracovat s daty, které získal, styl osvojování si nových poznatků se stává osobitějším, trvalejším a užitečnějším.

1.1.3 Propojení kreativního a kritického myšlení

V rámci celého modelu HOTS je vidět propojenost všech tří pilířů, které se vzájemně ovlivňují, a probíhá mezi nimi interakce. Není možné násilně tyto pilíře od sebe oddělovat, nebo na úkor jednoho více prosazovat jiný. Ve středu tohoto modelu je znázorněn (příloha č. 2) komplexní proces myšlení (Complex Thinking Processes) na kterém se všechny tři uvedené pilíře modelu podílí. Lau k tomu uvádí, že „*při komplexním procesu myšlení potřebujeme kritické myšlení k hodnocení a zlepšování našich kreativních nápadů.*“⁸ Pro lepší představu, jak může jedinec řešit určitý problém pomocí kreativního a kritického myšlení nám poslouží schéma (obrázek č. 4), na kterém můžeme vidět následující proces: po prvotní analýze problému pomocí kritického myšlení následuje hledání řešení pomocí kreativního myšlení, proces pokračuje posouzením návrhů řešení, jejich případným vylepšením a kritickým vyhodnocením, následuje zdokonalení řešení a nakonec použití řešení na problém. Pro srovnání můžeme využít pohled Osborna, který popsal „takzvaný kreativní proces řešení problému (creative problem solving) o šesti fázích.“⁹



Obrázek č. 4 Proces řešení problémů.¹⁰

⁸ LAU, J.; CHAN, J. *What is critical thinking? Critical thinking web* [online].

⁹ Srov. MACKŮ, R. *Instantní, nebo skutečné řešení problémů?*, str. 27.

¹⁰ OSBORN, A. *Kreativní proces řešení problému.* [online].

Stejně tak jako při řešení problému je pro jedince důležité kreativní a kritické myšlení i při procesu hledání argumentů, také zde máme celý proces znázorněn (obrázek č. 5). Tento proces můžeme stručně popsat tak, že na začátku celého hledání argumentu jedinec zkoumá problém pomocí kritického myšlení, pomocí kreativního myšlení si vytvoří na daný problém svůj vlastní názor. Ten následně vyjádří na podporu svého postoje. Dále shromažďuje další zdroje informací, díky tomu může přijít s vlastním argumentem. Nakonec identifikuje námitky proti argumentu a vlastní odpovědi na tyto námitky, celý proces ukončí vyhodnocením vlastního postoje.



Obrázek č. 5 Proces řešení problémů.¹¹

Zajímavý pohled na filozofii jako na obor věnující se přemýšlení nám nabízí Lipman, který v něm spatřuje specifický model myšlení, který využívá pro objevení pravdy. Nebo zodpovězení otázek velmi podobným způsobem, který využívali řeční scholastikové. Za přispění logického uvažování a dialogů se dobírat pravdivých odpovědí, Zoller nám k tomu uvádí, že „*Kdo filosofuje s dětmi, vychovává z nich (a zároveň ze sebe) pečlivé a samostatně myslící lidi, kteří jsou schopni rozlišování, lidi schopné jednat statečně a zodpovědně. Takové lidi naše doba nutně potřebuje, má-li se stav našeho světa znovu zlepšit!*“¹² Lipman také vidí problém v tom, že model myšlení, který obsahuje pouze kritické a kreativní myšlení je neúplný a jak uvádí „*musí být přidána také hodnotová, emoční dimenze.*“¹³ Díky tomu nám rozvoj logicky správného usuzování pomáhá se

¹¹ OSBORN, A. *Kreativní proces řešení problému*. [online].

¹² ZOLLER MORF, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*, str. 11.

¹³ LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*, str. 166.

snadněji rozhodovat při praktickém využívání myšlení v běžném životě. Filozofie nám takto v modelu myšlení neříká, co máme jak dělat, ale při posilování dovedností nám pomáhá s rozpoznáváním, co je správné. Feuerstein nám nabízí jako model myšlení svou kognitivní mapu, která představuje přístup ke zmapování myšlenkového procesu, kognitivní funkce rozděluje do tří skupin, které nám mohou připomínat myšlenkový model HOTS. Mezi těmito funkcemi není žádná pevná hranice a mohou se mezi sebou prolínat. Jako první je funkce Vstup (Input) – přijímání informace, shromažďování informací, druhou funkcí je Zpracování (Elaborace) – vlastní zpracování úkolů, užití informací, třetí funkcí je Výstup (Output) – prezentace výsledků úkolů.¹⁴

Na výše uvedených příkladech můžeme vidět jak je propojení kreativního a kritického myšlení důležité a nejdou od sebe oddělit. Při veškeré lidské činnosti, kde je myšlení potřeba využívá každý jedinec oba druhy myšlení propojeně.

1.2 Kreativní myšlení

Kreativitu můžeme nazvat hnací silou myšlení, která hledá nové cesty, mapuje terén pro vytvoření toho, čeho chce člověk dosáhnout, díky tomu je kreativita spojována zejména s kulturou, uměním a svobodným myšlením. Mnoho lidí se tak domnívá, že kreativní jsou především vědci, nebo umělci, ale pravdou je to, že kreativní může být každý člověk při svých činnostech a je jedno, zda v zaměstnání, ve škole, nebo při činnostech ve svém volném čase. Pohled na kreativitu jako něco nového, co zde dříve nebylo, může být z části pravdivým, protože kreativita, jak ji známe v dnešní době, se do své podoby emancipovala až v minulém století. Důležité je zde zmínit, že zvláště při vědeckém bádání se nám kreativita začala značně rozvíjet a kumulovat. Věda se tak stala podhoubím pro rozvoj kreativního myšlení člověka. „*Kreativita postrádá hodnotové určení. Může být využívána negativně, pozitivně i smíšeně. Účel, kterému je propůjčena, určuje její konečnou hodnotu.*“¹⁵ Takto můžeme v kreativě vidět něco, co se vymyká kontrole, může být symbolem něčeho co je skryté a co nevidí hned každý, tím dostává nádech něčeho tajemného, nebo iracionálního. Tento pohled můžeme vidět například

¹⁴ Srov. FEUERSTEIN, R.; FALIK, L.; RAND, Y. *The Dynamic Assessment of Cogniti-ve Modifiability*, str. 112.

¹⁵ LANDRY, Ch. *Creative cities. Toolkit for urban inovaters*, str. 14.

v romantismu, který nám vyzdvihoval iracionální sílu, která byla brána spíše jako přírodní síla, než silou civilizace. Například Schopenhauer, v postavě umělce znázornil sílu, která stojí proti vůli, a tento umělec je schopen vidět čistý svět idejí. Geniální člověk je ten jediný, který nám je schopen takový svět idejí ukázat „*Jediná možnost, jak ideje poznat, je odpoutat se od své tělesnosti, vůle, a čistým subjektem poznání nazírat ideje. Jedná se o jakýsi druh kontemplanace a nazírání, kterého je schopen pouze génius. Génius, svou schopností zcela se pohroužit do předmětu a nechat rozplynout svou individualitu, je schopen pravého poznání. „Být geniálním bylo by tudíž: být schopen čistého nazírání, ztracení se v tomto nazírání, být schopen poznání.[...] Tj. dovést svůj zájem, své chtění, své záměry pustit zcela ze zřetele, spustit se tak na čas své vlastní osoby a zůstat pouze čistým poznávajícím subjektem.“*¹⁶ Dále pokračuje „*Obyčejný člověk nemá takovou schopnost a jsou mu dány o světě pouze jeho představy, v nichž žije, ale životem je soužen, neboť je poháněn vnitřním chtitčem k neustálému koloběhu uspokojování. Tento vnitřní chtitč, pud, přírodní sílu, která je prazákladem všeho existujícího, nazývá vůlí.“*¹⁷

Rozvoj kreativního myšlení může být užitečný pro každého. Každý jedinec je schopen kreativního myšlení a to navzdory všeobecnému názoru, že kreativního myšlení je schopen jen jedinec, který je výjimečný. Případný rozvoj kreativního myšlení však může dosáhnout každý jedinec, kterému jsou poskytnuty vhodné podmínky pro jeho rozvoj, které jsou podpořeny znalostmi a dovednostmi pro daný obor. Tento názor na rozvoj kreativního myšlení můžeme podpořit pohledem, který má Amabile, vidí kreativitu „*jako dílo nebo řešení problému. Za kreativní jej považuje do té míry, do jaké je vhodným, novým, užitečným, správným a přínosným řešením úkolu. Dílo by také mělo být více heuristické než algoritmické.“*¹⁸

Další názor na kreativní myšlení nám přináší Robinson, který nám říká, že kreativita ve vzdělání je stejně důležitá, jako je pro studenta důležitá gramotnost a tak bychom měli ke kreativě také přistupovat se stejnou vážností, ve své přednášce dále pokračuje „o kreativě jako o procesu přicházení s originálními nápady, které mají nějakou hodnotu.¹⁹ Díky kreativnímu myšlení má tak jedinec možnost rozvíjet vlastní dovednosti, na základě tohoto rozvoje je následně schopen správně vyhodnocovat řešení případných problémů a to i přesto, že následný výsledek jeho uvažování bude nesprávný.

¹⁶ SCHOPENHAUER, Arthur. *Genius, umění, láska, světec*, str. 15.

¹⁷ SCHOPENHAUER, Arthur. *Genius, umění, láska, světec*, str. 16.

¹⁸ AMABILE, T. M., *The social psychology of creativity*, str. 33.

¹⁹ Srov. ROBINSON, K. *Školy ničí kreativitu*, [online].

Díky rozvoji kreativního myšlení může svůj případný omyl napravit. Každý jedinec bude mít na stejnou věc odlišný pohled a bude ovlivňován různými vnějšími i vnitřními vlivy, které pomohou formovat jeho rozhodnutí. Díky kreativitě tak může každý jedinec vyhledat vlastní cestu, nebo názor na věc a být schopen se správně rozhodovat v dnešní době plné informací.

Většina autorů, má na definici pojmu kreativní myšlení podobný pohled, který se výrazně neliší od výše uvedeného. Pro tuto práci budeme kreativní myšlení definovat jako určitý proces vytváření něčeho nového, vytváření nových poznatků jedince, kdy toto nové by mělo být pro jedince užitečné a originální. Než můžeme o něčem říct, že to je kreativní nápad, musíme si nejprve osvojit novou informaci a tu následně reorganizovat pro další práci s ní. Klíčové je v tomto případě také to, zda je to celé reálné a užitečné.

1.2.1 Kreativní myšlení, nebo tvořivé myšlení

V českém prostředí se setkáváme s pojmem tvořivost a tvořivé myšlení, což jsou v synonymním významu pojmy kreativita a kreativní myšlení. Mnoho českých autorů používá oba pojmy, nebo dává přednost pojmu tvořivost, jako třeba Maňák, když píše „*Tvořivost (kreativita) představuje na prvním místě proces vzniku nového jevu, změnu něčeho, tendenci k sebeaktualizaci ve smyslu uplatnění vlastních nápadů, koncepcí, postojů, myšlenek apod.*“²⁰ Další, kdo užívá tento pojem je Königová, která ve své práci uvádí, že „*U tvořivého myšlení převažuje syntéza, tj. slučování, spojování. Představujeme si, co by mělo existovat, tedy kritika současného stavu, jak by měl vypadat další vývoj – nastínění budoucího stavu a co udělat, v jakém sledu a jakými prostředky, abychom dosáhli žádoucího stavu.*“²¹ Pro srovnání uvedeme názor Průchy „*Tvořivost, je duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná.* Dále pokračuje „*Tvořivost podporuje: otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost uvažování, potřeba seberealizace.*“²² Na uvedených příkladech vidíme, že pojem

²⁰ MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků: techniky a cvičení*, str. 23.

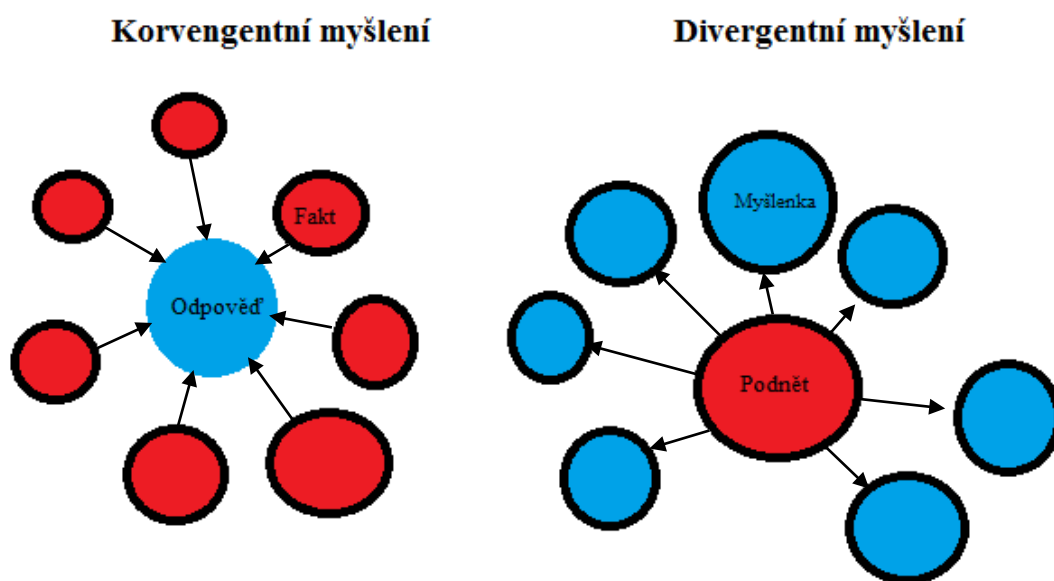
²¹ KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost: techniky a cvičení*, str. 44.

²² PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, str. 253-254.

kreativní myšlení a tvořivé myšlení jsou chápány totožně. Pro potřeby této práce budeme používat pojmy kreativita a kreativní myšlení.

Při práci s pojmem kreativní myšlení se často setkáváme s dalšími pojmy, jako je třeba pojem konvergentní a divergentní myšlení. Konvergentní, nebo také sbíhavé myšlení je proces, při kterém jedinec směřuje při vlastním uvažování k jedinému cíli – myšlence, naopak divergentní, rozbíhavé myšlení směřuje uvažování jedince k několika různým cílům – myšlenkám. Pro názornost zde máme vizuální zobrazení těchto procesů (obrázek č. 7), na kterém vidíme oba dva druhy myšlení znázorněné vedle sebe.

Dalším pojmem, se kterým se setkáváme v souvislosti s kreativním myšlením, je pojem laterální myšlení. Někdy se stává, že jsou oba dva pojmy vzájemně zaměňovány, Bono, autor konceptu laterálního myšlení, tyto pojmy odlišuje. Za laterální myšlení „považuje proces kreativního myšlení (restrukturalizaci a opouštění starých šablon) a odlišuje jej tak od pojmu kreativita, kterou popisuje jako výsledek procesu.“²³



Obrázek č. 7 Konvergentní a divergentní myšlení²⁴

Jak už jsme uvedli na začátku této kapitoly, s kreativitou se v dnešní době setkáváme na každém kroku. Kreativní myšlení je hlavní hnací silou toho, čeho by chtěl

²³ Srov. BONO, E. De. *Lateral Thinking: Creativity Step by Step*, str. 11.

²⁴ HUDSON, L. *Contrary Imaginations Psychological Study of the English Schoolboy*, str. 46.

člověk dosáhnout, pomáhá mu prozkoumat neznámé prostředí, zkoumat nové postupy a redefinuje hranice možností. Kreativní myšlení je ze své podstaty nejvíce uplatňováno především ve světě idejí, aniž bychom chtěli evokovat Platóna, díky tomu si ji všeobecně nejvíce spojujeme s uměním, kulturou a svobodným myšlením a v dnešní době stále více také s mediálním světem.

1.2.2 Historický vývoj kreativního myšlení

Při pohledu do historie zjistíme, že například v bibli, jako nejzásadnějším textu naší kultury, bychom kreativitu jen těžko našli, tvořit bylo vlastností Boha a ne člověka. „V Evropě až do 17. století platilo, že člověk, který by tvrdil, že je jediným zdrojem a původcem vlastní ideje, by byl považován za kacíře.“²⁵ V této době je upřednostňován symbolismus, vše bylo znázorňováno pomocí symbolů, vlastní kreativní přístup byl zapovězen. Až s nástupem renesance dochází ke změnám, které umožňují individuální projev zejména v oblasti umělecké. Naopak v době romantismu mohla kreativita symbolizovat něco co je pro člověka iracionální, skryté, až d'ábelské.

Z doby již blízké současnosti nabízí zajímavý pohled na kreativitu Freud, jeho porovnání hrajícího si dítěte se spisovatelem. Hra dítěte je něčím velmi důležitým, dítě bere svou hru vážně, nejedná se o lehkovážné jednání a dítě je schopné do této činnosti investovat spoustu energie, dětská hra v tomto případě probíhá v reálném světě s objekty, které má možnost ke své hře využívat, naopak svět spisovatele je světem jeho představivosti a myšlenek. Freud nám říká, že do podobného světa by se měl dostat i jedinec, který odroste dětskému věku a přestane si hrát a začne u něj denní snění. Freud k tomu uvádí „*Můžeme říci, že šťastný člověk, na rozdíl od toho nespokojeného, nemá představy (phantasies). Hybnou silou fantazie jsou nespokojená přání, a každá jedna představa je naplněním přání, korekcí nespokojené reality. Tato motivovaná přání se liší podle pohlaví, charakteru a podmínek člověka majícího představy, které se dají přirozeně rozdělit do dvou hlavních skupin. Buď jsou to přání spojená s ambicí, tedy taková, která zvětšují osobnost, nebo jsou to přání erotická.*“²⁶ Z mnohých stran byl Freud za tento svůj názor napadán, zejména z důvodu chybějící složky kritického úsudku při kreativním procesu.

²⁵ HOWKINS, J. *Creative Ecologies. Where Thinking is a Poper Job*, str. 9.

²⁶ STORR, A. *The Dynamics of Creation*, str. 16.

Otázka, zda můžeme kreativně myslet všichni, nebo je to jen něco, co je pro vyvolené a je jim tento dar přidán na úkor ostatních byla a také i v budoucnu bude často vyslovována a nejméně jeden člověk se bude snažit na tuto otázku hledat odpověď. Kreativní myšlení, může být znázorněno různými způsoby, například hudba je bezpojmová, je to abstraktní umění, jedná se o čistě nehmotné dílo jeho autora. Naopak třeba literatura vzniká díky tomu, že jedinec je schopen formulovat myšlenky svým jazykem, takže je čistě pojmová. O velkém množství jedinců, kteří vstoupili do lidské historie, většina lidí bez zaváhání prohlásí, že mají velký talent a že není nikdo schopen se jim ani přiblížit. Zatím jsou pro nás výsledky a zákonitosti kreativního myšlení spíše velkou neznámou a není zde jednotný názor, zda jsou, nebo nejsou všichni schopni výrazného kreativního myšlení. Howkins k tomu uvádí, že „*Všichni jsme nějakým způsobem kreativní, v tom jak se vnímáme a prezentujeme světu, v tom, jak vytváříme smysl ve světě. Jiskření naší kreativity prostupuje námi všemi, a u některých je to silnější a z kreativity dělají ústřední bod svého pracovního života, nejenom z osobního hlediska, ale i z hlediska čistě komerčního, což se projevuje v tom, jak žijí a jakým způsobem vydělávají.*“²⁷ S názorem Howkinse můžeme souhlasit, je třeba zároveň připomenout to, co jsme tu dříve uvedli, že za ideu kreativního myšlení můžeme považovat jen takový nápad, který má smysl. Někaká novost, která postrádá smysl a určitý záměr je jen obyčejnou externalizací. Neměla by nám z díla Howkinse uniknout velmi důležitá distinkce, že „*Kreativita je interní, osobní a subjektivní, kdežto inovace je externí a objektivní.*“²⁸ Inovace je jen zlepšením něčeho, co už existuje, naopak kreativita je takovou destrukcí existujících myšlenek a vzorců myšlení.

1.2.3 Kreativní myšlení a psychologie

Z pohledu psychologie můžeme napsat, že kreativní myšlení je obrazem tenzí, vnějších a vnitřních. Nejedná se tak o nějakou speciální kognitivní aktivitu jedince. Třeba Amabile rozlišuje motivaci kreativního myšlení na intrinsickou (vnitřní) a extrinsickou (vnější).²⁹ Mezi vnitřní motivaci kreativního myšlení můžeme zařadit například osobní touhu vyřešit nějaký úkol, nebo potěšení z toho, že něco vytvoříme, naopak vnějším

²⁷ HOWKINS, J. *The Creative Economy. How People Make Money from Ideas*, str. 9.

²⁸ HOWKINS, J. *Creative Ecologies. Where Thinking is a Proper Job*, str. 10.

²⁹ Srov. AMABILE, T. M. *The social psychology of creativity*, str. 58.

impulsem může být například finanční odměna, úspěch, nebo pochvala. Zde můžeme napsat, že extrinsická motivace může kreativní myšlení spíše brzdit, míra kreativity u jedinců, kteří jsou motivováni intrinsicky je větší, než u jedinců motivovaných extrinsicky. Vnitřní motivaci tak můžeme nazvat jedním s hlavních jmenovatelů kreativního myšlení. Otázka vnitřní motivace kreativního myšlení úzce souvisí s tím, jaká je podstata kognitivního procesu kreativní činnosti. Tyto činnosti pro nás jsou stále záhadou, stejně tak není jistá odpověď na otázku, zda můžeme najít jediný jmenovatel pro různorodou lidskou činnost, pro tolik různých kreativně smýšlejících lidí jak byl na jedné straně například Mozart, nebo jemu úplně vzdálený Einstein a mnozí další.

Inkluzivní pojetí kreativního myšlení je pro nás inherentním rysem jedince, neznáme však odpověď na otázku, jakým procesem vlastně naše kreativní myšlení je. Jaké proměnné faktory jsou schopné ovlivňovat rozvoj kreativního myšlení. Pokud nebudeme brát v úvahu psychometrické postupy, tak můžeme napsat, že zde máme dva hlavní přístupy ke kreativnímu myšlení, na jedné straně přístup přísně vědecký a na té druhé metaforické teorie.³⁰ Na jedné straně máme jednotlivé případy a empirické fakty řídicí se jasnou metodikou, mají své cíle a předměty jako vědecké teorie, kam můžeme zařadit například vývojové teorie a na straně druhé spekulativní teorie, které přenáší odlišné vědecké přístupy do psychologie (například teorie hledání problému).

Počátky psychologických úvah o kreativním myšlení můžeme nalézt u zakladatele tvarové psychologie Wertheimera, který popsal dva typy myšlení, „myšlení produktivní a reproduktivní, kdy při reproduktivním myšlení jen jedinci opakují to, co už znají, jejich myšlenkové procesy jen přenášejí dříve nabyté poznatky na řešení nových úkolů, naopak produktivní myšlení se snaží hledat nové myšlenkové postupy.“³¹

Celý proces kreativního myšlení je úzce spjat s osobností každého jedince, kreativní myšlení je ovlivňováno různými faktory. Jeden z modelů toho, co ovlivňuje kreativní osobnost, nám představuje Feist. V jeho funkčním modelu kreativní osobnosti (příloha č. 3) vidíme, že u jedince nejprve genetická výbava ovlivní samotné vlastnosti mozku jedince a také velikost jeho temperamentu, což nám jako celek utváří jedinečnou osobnost se svými specifickými kognitivními, sociálními, emočními a neurologickými vlastnostmi každého jedince.

³⁰ Srov. KOZBELT, A.; BEGHETTO, R.; RUNCO, M. *Theories Creativity*. In KAUFMAN, J.; STERNBERG R. *The Cambridge Handbook of Creativity*., str. 20-47.

³¹ Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie*, str. 135.

1.2.4 Základní předpoklady rozvoje kreativního myšlení

Rozvinout kreativní myšlení může podle současných názorů každý jedinec, jak velký vliv na tento rozvoj mají osobnostní rysy jedince, se nikomu zatím nepodařilo jasně prokázat. Většina autorů se shoduje na tom, že existují základní předpoklady – lidské schopnosti, které podporují a rozvíjejí tvůrčí činnost. Kreativně smýšlející jedinci potřebují od svého okolí hodně tolerance a také zpětnou vazbu. Do svého kreativního myšlení vynakládají spoustu energie, pokud se jim dostává ocenění a zpětné vazby, jsou stimulováni pro další kreativní činnost.

Je důležité rozpoznat, co je a co není kreativní myšlení, kreativně myslet je jednou z potencialit jedince, kterou může rozvíjet, nebo naopak potlačovat, proto je dobré vědět jaké myšlení je tím kreativním. Předně by mělo být originální, nebo jedinečné, vytváří nám novou skutečnost. Dalším z požadavků je správnost, tedy takové myšlení, které odráží náš prvotní nápad a vyjadřovat podstatu věci, stejně důležitá je aplikovatelnost toho, co vzniklo díky našemu kreativnímu procesu myšlení a nakonec by to mělo mít nějaký přínos.

1.3 Kritické myšlení

Co to kritické myšlení vůbec je? Pro většinu obyvatel České republiky znamená kritika něco negativního a stejně si evokují i pojem kritické myšlení, což je špatný pohled na tento pojem. Český výraz kritické myšlení založené na kritériích vychází z anglického termínu *critical thinking* a mělo by být v tomto případě spojováno především s hodnocením, posouzením a ověřením nových informací, které se k nám dostávají.

Jaké jsou pohledy na kritické myšlení? Samotný termín je zatím celkem rozkolísaný, už jen z důvodů uvedených na začátku kapitoly. Grecmanová k pojmu kritické myšlení uvádí, že *„myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, porovnat s opačnými názory a s tím, co už o daném tématu víme. Myslet kriticky znamená být zvědavý, používat různé strategie zjišťování informací, klást otázky a systematicky hledat odpovědi (...), dospívat k rozhodnutí, zaujímat stanoviska a dokázat*

svůj názor racionálně obhájit a přitom pečlivě zvážit argumenty druhých."³² Jedinec by měl tedy umět informaci správně uchopit, vyhodnotit ji a zpracovat ji pro vlastní potřebu, tak, aby mu byla užitečná, díky tomu bude schopen zaujmout určité stanovisko a svůj postoj si také dokáže obhájit. Duncan nám tento pojem definuje jako „*vyšší formu myšlení, při které dochází k dokazování faktů, argumentování, tvoření závěrů. Zároveň je kritické myšlení sebe reflexivní, tedy takové, kde dochází k reflexi, dotazování a testování vlastních myšlenkových procesů.*“³³ Podobný názor je užíván i v pedagogických kruzích, kde je kritické myšlení chápáno také jako myšlení vyššího řádu se vztahem k Bloomově taxonomii kognitivních schopností (příloha č. 1). Kritické myšlení využívané při osvojování si nových poznatků je svým způsobem výchovně vzdělávací aktivitou, do které se zapojuje celá osobnost jedince. Jedná se o edukační činnost, díky které se jedinec může rozvíjet a překonávat své omezení. Kritické myšlení je svým způsobem procesem hledání pravdy a metodický atribut. Jednu z nejužitečnějších definic nám předkládá Sumner, který píše, že „*Kritika je zkoumání a ověřování všech tvrzení, která jsou předkládána k přijetí. Smyslem kritiky je zajistit, zda odpovídají nebo neodpovídají skutečnosti. Kritické myšlení je výsledkem vzdělání a cviku. Je duševním zvykem i silou. Je základní podmínkou zdatu lidského konání. Kritické myšlení je jedinou zárukou, která nás chrání před klamy, podvody, pověrami a mylným chápáním jak sebe samých, tak světa kolem nás. Vzdělání je dobré jen do té míry, do které je pramenem dobře vyvinutého kritického myšlení... Kriticky myslící lidi nelze oklamat. Trvá dlouho, než něčemu uvěří. Dlouhou dobu dokáží chápat jevy jen jako záležitosti možné nebo pravděpodobné, aniž by potřebovali jistotu, aniž by je to trápilo. Na důkazy dokáží čekat a umějí si jich vážit. Dokáží odolat tlaku svých nejoblíbenějších předsudků.*“³⁴ Proto, abychom mohli plně využívat kritického myšlení v každodenní praxi, tak potřebujeme mít plný přístup k širokému spektru informací. Najdeme jistě shodu s názory Paula a Scrivena, že v případě kritického myšlení vidíme intelektovou dovednost, která nám umožňuje aktivní, přesné a obratné vnímání pojmů, jejich analýzu a syntézu, v neposlední řadě pak také aplikaci této schopnosti při hodnocení informací, které vznikají a získáváme pomocí pozorování, zkušeností, úvah, nebo komunikace. Kritické myšlení by mělo být nezbytnou

³² GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.; NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, str. 8.

³³ DUNCAN, J. *Critical thinking. Centre for teaching and learning* [online].

³⁴ SUMNER, W. G. *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*, str. 632 – 633.

součástí našeho uvažování, směrodatným pro kvalitu našeho rozhodování.³⁵ Popsat kritické myšlení je velmi těžké a třeba Lipman došel k závěru, že kritické myšlení nelze popsat jednou definicí, neboť by musela obsahovat nekonečný seznam konceptů.

Pojem kritické myšlení, není vhodné používat jako něco, co je neměnné a stálé u každého jedince stejné. Co jedinec, to originál, to platí i po stránce vývoje myšlení a možnosti využívat kritické myšlení jako takové. Stejný problém bude každý z nás řešit více či méně jinak, všichni prochází různými epizodami iracionálního myšlení, kdy jejich míru má každý daný kvalitou a hloubkou získané zkušenosti v daném oboru, nebo situaci. Dovolíme si zde tvrdit, že žádný jedinec není schopen absolutního kritického myšlení, každý z nás má určitou úroveň této schopnosti, pohled na danou skutečnost bude u každého ovlivněn jeho schopností kritického myšlení, každý u sebe najde mezery a nedostatky. Posilovat dispozice a schopnosti spojené s kritickým myšlením je dlouhodobým procesem, který nás provází po celý život.

1.3.1 Rozdělení kritického myšlení

Na začátku první kapitoly, je popsán integrovaný model myšlení HOTS (příloha č. 2), kde se uvádí, že myšlení není jen separovanou operací, ale že se naopak jedná o důležitý interaktivní systém, kritické myšlení je jen jednou ze základních součástí tohoto systému. Kolláriková nám rozděluje tu část integrovaného modelu, který se týká kritického myšlení na další tři oblasti, z nichž každá znázorňuje, s jakými charakteristickými poznatky pracuje.³⁶

Tři oblasti kritického myšlení:

- **Analýza** (Analyzing) – rozložení celku na menší díly, tak aby bylo možné s nimi lépe pracovat.
- **Hodnocení** (Evaluating) – vyjadřuje vlastní postoj jedince, projevuje se zde dominance osobních implicitně vyjádřených důvodů.

³⁵ Srov. SCRIVEN, M.; PAUL, R. *Defining Critical Thinking. A Draft Statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking.* [online].

³⁶ Srov. KOLLÁRIKOVÁ, Z. *Výchova ku kritickému mysleniu - teória a prax*, str. 23-25.

- **Propojování (Connecting)** – obnovení starších, nebo vytvoření nových vztahů mezi porovnávanými předměty a vztahy mezi příčinami.

Kde se vůbec kritické myšlení vzalo, jaká je jeho historie? Pro naše předky, platí, že pro ně hráli velkou roli mýty, které byly jedním z mála, jak si mohli vysvětlit svůj život a svět, který byl kolem nich. Vůle bohů a démonů bylo to, čím se vše vysvětlovalo.

1.3.2 Kritické myšlení v historii

První znaky racionálního uvažování můžeme rozpoznat v období starého Řecka. Sice i zde měli svou mytologii, své bohy a nadpřirozené bytosti, ale na druhou stranu dochází v Řecku k obrovskému rozmachu filosofie a dalších věd. „*Historie, filosofie, lásky k moudrosti*“, jsou historií jasného myšlení.“³⁷ Zde nás evokuje označení „jasné myšlení“ nahradit termínem „kritické myšlení“, také to není od věci, protože u filosofie můžeme hledat prvopočátky kritického myšlení jako takového. Ve starém Řecku se poprvé setkáváme u jejich učenců s pokládáním otázek „Jak? Proč?“, nejen že pokládali otázky, ale snažili se na ně také hledat odpovědi. Všeobecně rozšířené odpovědi, že za vše mohou bohové, démoni a magická znamení se pro ně začaly stávat nedostatečné a stále více hledali vlastní odpověď. Zejména otázky pokládané řeckými filosofy byly zcela zásadní. Začali se totiž ptát a hledali odpovědi na otázky: Jaký je smysl života? Jak by měli lidé žít? Z čeho je stvořen svět?

Kolář píše „*Od mytologie se odpoutali filosofové milétské školy, ale ne naráz a ne důsledně.*“³⁸ Tito Phisici³⁹ začali tvrdit, že mnohé činy bohů se ukazují jako nemorální, jejich snaha je vedla k přirozenému vysvětlení reality. Jejich výzkum světa probíhal analyticky a racionálně. Jejich myšlení se stalo malou revolucí v pohledu na svět a v kladení otázek o světě. Sokrates postupně potvrdil jejich tvrzení, že se racionální analýzou pojmů můžeme dobrat pravdy, nejen při běžných otázkách, ale také při otázkách dobra a zla. Svým myšlením a přístupem určil směřování filosofického myšlení a při svých úvahách podrobil kritickému pohledu i základní pojmy etiky. Z pohledu kritického

³⁷ O'Donnell, K. *Dějiny myšlenky*, str. 7.

³⁸ KOLÁŘ, V. *Stručné dějiny filozofie pro střední školy*, str. 10.

³⁹ Phisici a Theologi, takto Aristoteles rozdělval na dvě skupiny předsokratiky, Theologi hledali za vším stále ještě boží vůli, a Phisici zpochybňovali boží vůli a mýty, které v té době platili.

myšlení je významná jeho dialogická metoda tázání, některými též nazývaná jako sokratovská tázání. Při aplikaci této metody obhajuje ty lepší hypotézy a ty horší postupně vylučuje, pokud vedou ke sporu. Tak Sokrates dochází k tvrzením a axiomům, kde jsou základy obhajoby těchto hypotéz. Díky této jeho maieutrické⁴⁰ metodě bylo možné si vytvářet implicitní názory tázaných, jimž oni potom budou schopni lépe porozumět.⁴¹ Tato metoda měla velký význam zvláště ve své době, kdy někteří jedinci i přesto, že nebyli schopni racionálně zdůvodnit své postoje, nebo tvrzení. Z toho vyplynulo, že není možné na jedné straně pronikat do podstaty vědění, pokud musí být závislé na autoritách doby s iracionálním myšlením. Pro Sokrata bylo také velmi důležité doložení případných důkazů pro dané tvrzení, z toho se vyvinula metoda sokratovské tázání, která je z pohledu kritického myšlení ještě důležitější, než metoda předešlá. Dokazování, doložení důkazů, pečlivé zkoumání, hodnocení a zdůvodňování, analýza a zjišťování důsledků celkově v této metodě poukazují na nutnost jasnosti v myšlenkových postupech a logickou konzistenci. Základem, nebo spíše středem jeho filosofie je otázka dobra a cností.

Platón byl pokračovatelem nositelem Sokratových myšlenek, protože ten nám nezanechal žádný písemný odkaz. Platón, tak zaznamenal pro další generace jeho dílo. Díky nauce o idejích se podílel na vytvoření systému, který převzal myšlenky dialogické metody dotazování, vytvořil filosofický systém, který ovlivňoval vědění a myšlení našeho světa až do současnosti. Wiedmann k tomu říká, že „*musíme celou západní filosofii chápat jako, jen poznámky k Platónovi.*“⁴² Platon kladl velký důraz na rozum, což je vidět třeba na rozčlenění čtyř stavů lidské duše, o kterých se zmiňuje také v „Podobenství úseče“, jde o tyto čtyři stavy: rozumové rozvažování – dianoia, víra – pistis (pokládání za pravdivé), vhled – noésis a domnění – eikasia. „Platón za nejvyšší formy poznání považoval rozumové rozvažování a vhled, které nejsou z ničeho odvozeny a jsou nejvíce vzdáleny empirickému poznání. Platón tvrdí, že ideje nejsou poznatelné skrze svoje „ztělesnění“, lze je jen nazírat. Na otázku, jak může duše znát ideje, si odpovídá, že mohly nazírat v dřívějším životě a je to tak věc vzpomínek. Poznání se potom rovná jen vzpomínání na ty ideje co byly nazřené v minulosti a při vstupu do těla zapomenuté. Hledaje způsob, jak je možné být nápomocen rozpomenutí, došel Platón k závěru, že se

⁴⁰ Maieutria znamená porodní bába, pro Sokrata bylo důležité utváření – zrození myšlenek druhých.

⁴¹ Srov. FEARN, N. *Jak a o čem přemýšlejí filozofové*, str. 33.

⁴² BURKARD, F. P.; KUNZMAN, P.; WIEDMANN, F. *Encyklopedický atlas filosofie*, str. 39.

to děje díky dialogu založenému na syntéze a analýze pojmů, postupném skládání hypotéz, které jsou následně prověřovány a nakonec přijaty, nebo zavrženy.“⁴³

Z dob antiky je dobré připomenout ještě jednoho významného filosofa, který založil svoji vlastní školu v Aténách – Aristotela. Jeho výzkum se nezabýval jen obsahem myšlenek, ale také jejich formou, jeho velký přínos byl v zavedení formální logiky, u které můžeme hledat základy naší tradiční logiky. Podle Aristotela je třeba naše filosofické myšlení začít u samotného pojmu „myšlení“. Je třeba zjistit, tak funguje náš rozum. Věda, která se zabývá formálními pravidly našeho myšlení, je logika. Aristotelova logika je nejvýznamnější evropskou logikou a je používána do dnešní doby. Logika je nejabstraktnější filosofickou disciplínou, je to věda o tom, jak správně myslet, tedy ne o obsahu, ale o formách myšlení. Aristoteles sám ještě pojmu logika neužíval, nazýval tento obor analytikou. Aristotelova logika začíná termínem „pojem“ – naše myšlení se děje v pojmech. Aristoteles pracoval s pojmy stejně jako jeho učitel Platón, pro jednotlivá slova měl možnost, jak je označit, mezi tyto možnosti patřili: kvantita, kvalita, kde, kdy, substance, poloha, vlastnictví, činnost, a trpnost. Slova jsou spojována do vět. Tyto věty (pokud to bylo možné)považoval, za pravdivé, nebo nepravdivé soudy, které se následně mohly spojit do úsudku. Dva soudy znamenaly vznik třetího sylogismu. Vzniklý řetěz úsudků považoval za důkaz a využíval zde metody dedukce a indukce. „*Rozum proniká tím, co je smyslově poznatelné, ale nepodstatné, k tomu, co je pojmově uchopitelné a podstatné.*“⁴⁴ Podle Aristotela byla jen cvičená mysl schopná rozpoznat skutečnosti nejen povrchně, ale zejména do hloubky. Jako skeptik považoval za důležité to, že ne všechno je ve skutečnosti takové, jak se to člověku jeví. Na základě těchto poznatků platí i v dnešní době, že je třeba postupovat při myšlení systematicky, do hloubky a i do šířky, podpořit své ideje vnímavostí a dobrým zdůvodněním, díky tomu budeme schopni nahlédnout i pod povrch problému.

Postupem času na tyto antické filosofy navazovali další učenci, někteří potvrzovali jejich myšlenky a názory, další je zavrhovali, tím se stále více dařilo rozvíjet myšlení jako takové. Lidským myšlením se v historii zabýval velký zástup různých myslitelů, jako příklad si zde můžeme některé z nich uvést: Erasmus, Nicolló Machiavelli, Francis Bacon, René Descartes, Immanuel Kant, Thomas Hobbes, John Locke, Diderot a mnoho dalších.

⁴³ BURKARD, F. P.; KUNZMAN, P.; WIEDMANN, F. *Encyklopedický atlas filosofie*, str. 41.

⁴⁴ BURKARD, F. P.; KUNZMAN, P.; WIEDMANN, F. *Encyklopedický atlas filosofie*, str. 47 – 51.

V roce 1906, Sumner ve svém díle o základech sociologie a antropologie „Folkways“⁴⁵ popisuje explicitní definici o idejích kritického myšlení. Současný pohled na kritické myšlení v sobě zahrnuje celkový souhrn všeho, co jsme se mohli o myšlení dozvědět, od Thalesových časů, přes Kantův požadavek „používat vlastní rozum“ a přes klasiku Deweyho *How We Think*⁴⁶ až po současné autory a po výsledky současných výzkumů kritického myšlení.

1.3.3 Hodnoty kritického myšlení

V současné době se obecně přijímají jako základní prvky kritického hodnocení univerzální intelektuální hodnoty, na kterých je založeno kritické myšlení. Jsou každým jedincem používány v běžném životě při potřebě si zdůvodnit odpovědi a otázky, které před nimi vyvstanou z problému, kterému zrovna čelí. V takové situaci je jedinec nucen zvažovat své rozhodnutí, vytvářet návrhy a předpoklady řešení a přivést své uvažování k nějakému závěru, případně vzniku názorů na situaci a hodnocení vzniklých souvislostí. Mezi univerzální intelektuální hodnoty můžeme zařadit jasnost, přednost, určitost, věcnost, hloubku, šířku a logiku, všechny tyto hodnoty můžeme nazvat vnitřními kontrolními mechanismy každého vědeckého výzkumu a jsou důležité k vyhodnocení kvality sdělení. Elder a Paul nám uvádí, že „Univerzální intelektuální hodnoty představují zároveň nástroje pro operacionalizaci pojmu „kritické myšlení“.“⁴⁷ Jedná se asi o jeden z mála způsobů, jak je možné objasnit co to kritické myšlení je i jedincům, kteří o jeho obsahu nic neví.

Co tedy kritické myšlení vše zahrnuje? To by mohla celkem dobře vystihnout definice Morea a Parkera, kteří uvádějí, že „*Tvrzení jsou výroky, které můžeme přijmout buď jako pravdivé, nebo nepravdivé. Kritické myšlení je pečlivé, uvážlivé rozhodnutí o tom, zda nějaké tvrzení přijmeme, odmítneme nebo se o něm zřekneme úsudku. Kritické myšlení rovněž zahrnuje stupeň jistoty, se kterou nějaké tvrzení přijmeme nebo odmítneme.*“⁴⁸

⁴⁵ PAUL, R.; ELDER, L.; BARTELL, T. *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking*: [online].

⁴⁶ DEWEY, J. *The middle works of John Dewey: How Think and Selected Essays*.

⁴⁷ PAUL, R.; ELDER, L. *Universal Intellectual Standards*. [online].

⁴⁸ Srov. MOREE, B. N.; PARKER, R. *Critical Thinking*. In KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Základy stupidologie - Život s deprivanty II*, str. 64.

Kritické myšlení je nezbytné a důležité pro zdůvodňování otázek, účelů a problémů, které si klade každý jedinec. Kritické myšlení je jen jedním ze širokého společenství vzájemně provázaných a propojených způsobů myslet. Celý systém myšlení je pro každého jedince velmi důležitý a díky němu dochází k zásadnímu poznávání. Kritické myšlení tedy nespočívá v získávání a uchovávání získaných informací, ani nespočívá v nějakém virtuálním vlastnictví možnosti jedince kriticky myslet.

1.3.4 Co je a není kritické myšlení

Kritické myšlení nemá za cíl, aby jedinec přijímal jen jeden výsledek svého myšlení jako ten jediný správný. Skutečným cílem je, aby jedinec byl schopen uchopit, zpracovat a vyhodnotit informace, uměl s nimi pracovat, nenechal je jen volně plynout, ale postupně je porovnával s informacemi, které získal již dříve, díky tomu uměl také polemizovat a vyhodnocovat názory jiných jedinců. Slyšíme-li, že je něco kritické, evokuje to v mnohých z nás spíše negativní pohled na pojem kritika, při bližším pohledu však každý bude mít kritiku spojenou s hodnocením, posuzováním, oceňováním a také s myšlením, pokud se někdo má zájem stavět do role kritika, měl by nejprve to, co chce kritizovat poznat do hloubky a v různých úhlech pohledu, aby byl schopen vyváženého hodnocení – kritiky. Za kritické myšlení považujeme takové myšlení, které vidíme jako aktivní, uspořádaný poznávací proces, který probíhá na více úrovních. Co je kritické myšlení jsme si celkem podrobně vysvětlili už na začátku této kapitoly, teď si ještě popíšeme, co bychom pod pojmem kritické myšlení neměly hledat. Jedná se zejména o jiné druhy myšlení, jako je například porozumění složitým myšlenkám, tvořivé, intuitivní a paměťové učení. Dalším pojmem, který není kritickým myšlením, je kritická gramotnost, která vychází spíše ze zkušeností již získaných.

Jedná se zejména o různé druhy opakování myšlenek, memorování a další druhy myšlení. Musíme si uvědomit, že mohou při svých postupech být nějakým způsobem propojené s kritickým myšlením, ale to neznamená, že plní ten samý účel, nemají s kritickým myšlením nic společného. Jeden z pohledů na to, jak by to nemělo být, nám nabízí Macků, když ve své práci hovoří o tzv. instantním řešiteli, kdy takového jedince, který nemá patřičné dovednosti provádět rozbor a vyhodnocení problému, místo toho je schopen jen opakovat postupy které se naučil díky přístupu, který využíval jen velmi

zúžený řešitelský proces.⁴⁹ Díky oblibě a zejména reklamě se v dnešní době můžeme setkávat i s mnohými autory, nebo jejich programy, které jsou postaveny jen na jednoduchých návodech a nepropracovaných materiálech, kdy jejich hlavním cílem je díky líbivé reklamě, nebo propagaci nalákat jedince, aby se do jejich především komerčních programů přihlásili. Tím úplně pomíjejí základní smysl programů, které mají sloužit pro rozvoj myšlení, jak dále uvádí Macků „*Slepé využívání navržených postupů (tedy, aniž by tyto postupy byly postaveny na správném usuzování řešitele) sice může vést k úspěchu, považujeme je však za nulový přínos pro další budování kompetence k řešení problému. Takovou situaci je možné připodobnit záměru učinit někoho dobrým kuchařem, ale neustále po něm chtít, aby vařil jen instantní polévky. Naším záměrem musí být rozvoj skutečné kompetence k řešení problémů, nikoliv jen korunování „instantního řešitele.“*⁵⁰

Metody rozvoje kritického myšlení najdeme například v pracích Costy, de Bona nebo Feuersteina a Lipmana, některé programy na rozvoj jsou spojené s dalšími metodami rozvoje myšlení.

⁴⁹ MACKŮ, R, *Instantní, nebo skutečné řešení problémů?*, str. 7.

⁵⁰ MACKŮ, R, *Instantní, nebo skutečné řešení problémů?*, str. 22.

2 Program Instrumentálního obohacování

Program Instrumentálního obohacování patří mezi jeden z programů pro rozvoj dovedností myslet. Je využíván jak v pedagogice, psychologii, ale také rodiči ze všech koutů světa. Mezi výrazné hodnoty programu Instrumentálního obohacování patří především teoretická zakotvenost a jeho široké uplatnění.

Na začátku programu Instrumentálního obohacování stojí Reuven Feuerstein, kterého řadíme mezi autory metod pro rozvoj dovednosti myslet, rozvíjení kognitivních funkcí, tvorbou psychologicko-pedagogických forem a strategií učení. Byl hlasitým kritikem tradičních forem testování inteligence. Jeho odkaz je i dnes stále aktuální a inspirující pro mnohé psychology a pedagogy.

2.1 Reuven Feuerstein a vznik programu

Během války byl umístěn v tranzitním táboře a z této doby vychází základy jeho teorii. V roce 1944 odchází do Izraele, kde se zapojil do činnosti v hnutí Youth Aliyah,⁵¹ kde se snaží pomáhat dětem, přeživším holocaust, ale také těm, co přicházeli do Izraele z Afriky a Asie, tyto děti měly zcela odlišný pohled na svět a úplně jiné návyky, než děti z Evropy. Díky práci s těmito dětmi, které se k němu dostávaly z různých koutů světa a měly rozdílnou úroveň výše vzdělání, vyzoroval Feuerstein podobnost „*podob a struktur příznačných pro interakci matek s jejich malými dětmi, především u těch, jejichž děti byly ve škole i v mimoškolním prostředí úspěšné a vytvořil koncept zprostředkovaného učení.*“⁵² Tak se mu do rukou dostal prostředek, díky kterému měl možnost odhalit deficitní kognitivní funkce, jedná se o LPAD⁵³ a prostředek pro nápravu deficitu – Instrumentální obohacování. V té době se také intenzivně podílel na utváření nového židovského státu, zejména v oblasti školství.

⁵¹ Youth Aliyah - židovská organizace, která před nacisty během existence nacistického Německa zachránila tisíce dětí. Organizace zařídila jejich přesídlení do kibuců a mládežnických vesnic v mandátní Palestině a později Izraeli a pomáhala s jejich začleňováním do společnosti a s jejich výukou.

⁵² MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení.*, str. 12.

⁵³ LPAD – Learning Potential assesment Device – Systematické hodnocení potencialu učení.

Během studií v Ženevě bylo pro Feuersteina nejvíce přínosné setkání s Reymem, který byl klinickým psychologem, jenž dokázal rozvinout značný počet určovacích úkolů. Ty byly velmi užitečné v praxi, také věděl jak formulovat své otázky tak, aby bylo jasné, jak se na ně má odpovědět. Feuersteina jeho zkušenosti vedly k tomu, „že *strukturu kognitivních funkcí a časovou posloupnost jejich vývoje určují spíše mechanismy, které se objevují ve vazbě na role a činnosti významných druhých v okolí dítěte. Domníval se také, že tyto mechanismy se rovněž podílejí na realizaci kulturní transmise, předáváním kultury novým generacím.*“⁵⁴

V padesátých letech realizoval pod vedením Reye velký a nakonec pro jeho další práci významný výzkum, který bývá velmi často označován jako Children of the Mellah. To byly začátky velmi důležité spolupráce s Reymem, jehož přímým vlivem na vznik souboru diagnostických úkolů se Feuerstein nikdy netajil. Na základě poznatků s rozdílnou úspěšností integrace imigrantů z různých kultur začal tento problém řešit systematicky a vznikla speciální příprava pro imigrantské děti. Feuerstein dostal možnost vytvořit kliniku na pomoc dětem „*Child Guidance Clinic*“, která za svůj hlavní úkol své činnosti měla pomoc a úspěšnou integraci mladých do izraelské společnosti. Postupem času došel k názoru, že mentální vývoj nejen dětí, ale také dospělých je možné ovlivňovat a akcelarovat, této své teorii se podrobně věnuje v knize „*Miluješ mě! Nepřijímej mě, jaký jsem – You love me! Don't accept me as I am.*“⁵⁵ Jako předpoklad pro svou práci shledával to, že schopnost poznávat nevytváří biologický kontext, ale sociálně kulturní kontext. Zastával názor, že přemýšlíme jinak než lidé z jiných období a sociálně kulturních prostředí.

S tím, jak se rozvíjel výzkum a spolupráce se zahraničními kolegy, dochází k logickému kroku a výzkumné oddělení Feuersteinova Child Guidance Centre je přetvořeno a transformováno na Hadssah – WIZO – Canada Research Institute (HWCRI), který se dále zabývá propojením výzkumu adaptace výukového procesu a klinickým poradenstvím, výukovou a školící činností. Na to navazuje vznik Mezinárodního střediska pro zvyšování učební kapacity, tedy International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP), které je založeno na mezinárodní spolupráci, a jeho hlavním

⁵⁴ MÁLKOVÁ, G. *Umění zprostředkovaného učení*, str. 17.

⁵⁵ FEUERSTEIN, R. *You Love Me!! ...Don't Ac-cept Me As I Am.*

posláním jsou aktivity, které pomáhají rozvoji myšlení a intelektu. V tomto středisku mají tři základní oblasti zájmu, jak píše Málková, jedná se o:

- „Vytváření metod, nástrojů a výukových systémů pro podporu rozvoje myšlení, učení, kognitivních funkcí a intelektu.
- Realizaci výzkumu v o oblasti evaluace těchto nástrojů, metod a systémů.
- Provozování rozsáhlé publikační, školící a lektorské činnosti. “⁵⁶

Instrumentální obohacování se mohlo vyvíjet díky pozorování jedinců při práci se Systematickým hodnocením potenciálu učení „LPAD“⁵⁷ a získanými zkušenostmi zejména při práci s jedinci, kteří byli kulturně handicapovaní. Stejně tak tyto zkušenosti ovlivnily pojmenování deficitů, které by mělo instrumentální obohacování napravit. Odborníci pracující s touto metodou začali postupně velmi úspěšně aplikovat instrumentální obohacování při práci nejen s kulturně handicapovanými, ale také při práci s jedinci, kteří jsou mentálně postižení, například s Downovým syndromem.

2.2 Teorie zkušeností zprostředkovaného učení

Metoda Instrumentálního obohacování vyrostla z aktuálních potřeb řešit integraci jedinců s odlišným kulturním zázemím do nové izraelské společnosti. Tato situace umožnila Feuersteinovi pracovat v neopakovatelném sociálně společenském prostředí a dostal tak možnost pochopit mechanismy, které jsou důležité pro osobitý vývoj poznávacích funkcí každého jedince. Jeho intenzivní zájem o vývoj kognitivních funkcí šel ruku v ruce s otázkami ohledně pedagogických záměrů a střetu kulturně nebo sociálně nebo odlišných kultur, vidí provázanost sociální a kulturní identity. Za důležité považuje mediativní interakce dítě – dospělý a dospělý - dítě a definuje kritéria této interakce. V pojetí zkušeností zprostředkovaného učení je mediace klíčovým mechanismem, který pomáhá u dětí rozvíjet kognitivní struktury a napomáhá realizovat transmisi kultury, v níž vyrůstá. Za produkci deficitních zkušeností zprostředkovaného učení můžeme považovat deficitní kognitivní funkce a také stav kulturní deprivace.

Didaktické nástroje a podmínky využitelné pro jeho teoretický systém, v nichž by mohl uplatnit „*předpoklady*“ (*prerequisites*) *využitelné pro přestavbu nebo rozšíření*

⁵⁶ Srov. MÁLKOVÁ, G. *Umění zprostředkovaného učení*, str. 39.

⁵⁷ LPAD – Learning Potential assesment Device – Systematické hodnocení potencionálu učení.

struktury poznávacích funkcí dítěte a zastoupit tak chybějící nebo nedostatečné zkušenosti z předchozího období vývoje jedince můžeme vidět nebo chápat v podobě programu instrumentálního obohacování a postupy, které doporučuje, nám reflektují snahu navodit tu správnou situaci, ve které bude možné doplnit chybějící části a dovednosti.“⁵⁸

Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti je Feuersteinovou teorií vývoje poznávacích funkcí a příčin kognitivního handicapu, pojmy strukturální a kognitivní autor vztahuje k rozvoji nebo nápravě aktuálního systému kognitivních funkcí jedince. Modifikovatelnost představuje přesvědčení autora, že struktura poznávacích funkcí a dovednost myslet jsou modifikovatelné. Jeho teorie má dva významné nástroje, oblasti praktické implikace, jedná se o nástroj **diagnostický** LPAD a nástroj **intervenční** Instrumentální obohacování. Modifikovatelnost je spojena s vírou, věříme v potencialitu člověka. Věříme, že je člověk měnitelný, ale pro mnohé vědce jsou slova víra a věřím jen spekulativními pojmy něčím, co se nedá měřit a proto není u těchto vědců oblíben. Pokud někdo něčemu věří, je to jeho soukromá věc, ale není to žádný výsledek sebraných nebo měřitelných dat. Pro Feuersteina je, ale tento pojem důležitý, „*přesvědčení je zevšeobecněnou potřebou. Byla tu velká, drtivá potřeba!*“ dále pokračuje „*Věřili jsme, že člověk může být modifikovatelný bez ohledu na etiologii, která ho přinutila, aby se choval, jak se choval. Uvěřili jsme, že člověk může být modifikován bez ohledu na svůj věk.*“⁵⁹ Zprostředkované učení je naším prostředkem, který vede k vytýčenému cíli, kterým není nic jiného, než učební proces jedince, kterému můžeme zprostředkovat strategii hledání řešení a tím mu zefektivnit jeho vlastní proces učení. Lebeer k tomu uvádí, že „*Zkušenost zprostředkovaného učení spočívá v kvalitě interakce, ve které zprostředkovatel (rodič, učitel, vrstevník ...) vkládá SEBE mezi podnět a jedince (dítě), aby zajistil, že jedinec vnímá, chápe a integruje smysluplným způsobem.*“⁶⁰ Jak už jsme jednou uvedli, prvním zprostředkovatelem pro jedince je jeho vlastní matka, tento vztah matka – dítě, byl jednou z inspirací Feuersteina při utváření jeho teorií a myšlenek kolem myšlení. Pokud se jedinec ocitne v neznámé situaci a není schopen si sám pomoci, je vhodná pomoc zprostředkovatele, v dětském světě se stává velmi často, že je třeba podobný zprostředkovatel. Podle autora této teorie je intelektuální vývoj jedince sociálním

⁵⁸ FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 19-20.

⁵⁹ FEUERSTEIN, R. in POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace*, str. 12 – 13.

⁶⁰ LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje.*, str. 54.

procesem, jehož formou je zprostředkované učení a „přenosu kulturních a sociálních norem, hodnot a tradic určitých společenství dalším generacím.“⁶¹

Na základě svých výzkumů také došel k rozlišování mezi kulturní odlišností a kulturní deprivací, tyto pojmy jsou diferencovány rozdílnou intenzitou a případnou přítomností zkušenosti zprostředkovaného učení a kvalitou transmise hodnot a nástrojů kultury, ve které dochází k vývoji jedince. „*Pokud je jedinec ve stavu kulturní deprivace, tak to negativně ovlivňuje jeho schopnost být, nebo umožnit svou modifikovatelnost, na intelektuální úrovni se může negativně projevat přítomnost dysfunkcí při vyučování a deficitu u kognitivních funkcí.*“⁶² Kulturu vidí Feuerstein „*jako přenos hodnot, znalostí a systému přesvědčení, které si mezi sebou vzájemně předávají generace v rámci kultury.*“⁶³ Kulturní deprivace, někdy též nazývaná jako kulturní handicap, je na základě tohoto pohledu určitým selháním nějaké sociální skupiny, která nedokázala, nebo nemohla předat vlastní kulturu dalším generacím vlastní skupiny. Zde nám vyvstává otázka na integraci jedince do jiného, nového prostředí, prostředí většinové kultury, stejně tak jedincova adaptace na nově vznikající podmínky jeho života. „*Kulturní strádání a nedostatek jsou skutečností, kterou je velmi těžké vysvětlit jen nějakým sociometrickým stavem, rasovou a sociální příslušností jedince jeho úrovní vzdělání a dalšími činiteli. Tyto činitele považujeme za vnější kritéria intelektu či intelektového výkonu jedince.*“⁶⁴, proto můžeme napsat, že je určována spíše vnitřními kritérii jedince, například výškou úrovně jeho vlastní kognitivní struktury. Jedince, který je kulturně deprivovaný, můžeme popsat jako jedince, který postrádá zprostředkovanou kulturní identitu, nebo je její úroveň u něj nízká a narušená. Kulturní odlišnost je pro nás úplným opakem toho, co je kulturní deprivace, jedinec kulturně odlišný má svou typickou identitu pevně zakotvenou v té kultuře, z které pochází a případná integrace jedinců, kteří jsou kulturně odlišní, bývá obvykle jednodušší a takový jedinec má velmi dobré předpoklady být schopen modifikace a to zejména díky vlivu přímého spojení s motivy a stimuly prostředí kolem něj. Naopak kulturně deprivované jedince musí examinátor výrazně podporovat

⁶¹ MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1, str. 17.

⁶² FEUERSTEIN, R.; PNINA, S.; KLEIN, A.; a kol. *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*, str. 128.

⁶³ FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 13.

⁶⁴ FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 14.

a stimulovat, na rozdíl od ostatních jedinců.⁶⁵ Pro vyjasnění si pojmu stav omezené kognitivní modifikovatelnosti si budeme muset také vysvětlit Feuersteinův pohled na strukturu a vývoj poznávacích funkcí člověka.

V případě vývoje kognitivních funkcí jedince se podle něj jedná o proces, který ovlivňují dvě základní modalitty, jednak se jedná o *modalitu přímého kontaktu* s prostředím kolem něj a modalitu jako *zkušenost zprostředkovanou učním*.⁶⁶ Každá z těchto modalit má svůj specifický úkol v prostředí vývoje poznávacích funkcí. Ta první, modalita přímého kontaktu je vlastně jen nahodilým procesem, odvíjejícím se zejména od aktuálních podmínek, uspořádání blízkého prostředí jedince a na jeho vlastní vyladěnosti. Proces struktury poznávacích funkcí je v takovém případě ovlivňován vstupem vnějších podnětů přímo, nahodile a nezprostředkovaně. Jak náhle vstoupí, tak mohou i proces opustit, takto nabitě poznání je organizovatelné jen vlivem přechodných biologických potřeb jedince, kdy jsou objekty vnějšího světa více nebo méně relevantní.⁶⁷ Zde však může být tato nahodilost dvojitá, nejen že se mohou podněty nahodile objevovat z okolního prostředí, ale zároveň může jít o proces, kdy je tato nahodilost určována připraveností jedince podněty registrovat a následně zahrnovat do svých kognitivních struktur.⁶⁸ Jedná se o pomyslnou linku jednotlivých reakcí na podněty, které se postupně objevují, jedinec má snahu tyto podněty zpracovat jako součást již existujících kognitivních struktur, množství podnětů, jejich velikost a jejich souhra dokáže ovlivnit míru a úroveň jeho kognitivních funkcí. *Modalita přímého vystavení* dokáže způsobovat změny na úrovni kognitivních struktur jen jako výsledek *familiarizace* s nahodilými podněty, stimulačního procesu učení, nebo s některými vztahy mezi nimi.⁶⁹ Zde se setkáváme s tím, že Feuerstein velmi diskutuje s Piagetovým paradigmatem S-O-R, kdy dosahování stavů rovnováhy, vliv mechanismů akomodace a asimilace působí na

⁶⁵ Srov. FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J.; a kol. *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*, str. 4.

⁶⁶ FEUERSTEIN, R.; JENSEN, M.; RAND, Y.; a kol. *Instrumental enrichment: An intervention program for structural cognitive modifiability*. In SEGAL, J.; CHIPMAN, S.; GLASER, R.; a kol. *Thinking and Learning Skills*, str. 46.

⁶⁷ Srov. FEUERSTEIN, R.; JENSEN, M.; RAND, Y.; a kol. *Instrumental enrichment: An intervention program for structural cognitive modifiability*. In SEGAL, J.; CHIPMAN, S.; GLASER, R.; a kol. *Thinking and Learning Skills*, str. 47.

⁶⁸ Srov. FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J.; a kol. *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*, str. 7.

⁶⁹ Srov. FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J.; a kol. *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*, str. 8 -9.

zbohatování kognitivních struktur jedince.⁷⁰ , jinak už v dalších ohledech teorii jedné modality podrobuje kritice. Při Feuersteinových úvahách vidíme, že směřuje dál, snaží se najít, odhalit existenci a význam další, jiné modality, která by měla lepší pohled na variabilitu a proměnlivost poznávacích struktur jedince, stejně tak na neutuchající možnost jedince se vyvíjet, učit se a měnit. Tady začíná nová modalita, je to modalita zkušenosti zprostředkovaného učení.

Tento pojem v originálu „*Mediated learning experience*“ je v českém prostředí překládán jako teorie „*zkušenost zprostředkovaného učení*“⁷¹ Jde svým způsobem o označení specifické podoby interakce mezi jedincem a někým kdo je na druhé straně této interakce, tím druhým může být rodič, kamarád, příbuzný, nebo učitel. Jak uvádí Feuerstein „*Doslova „vkládá“ sebe samého mezi stimuly a objekty vnějšího světa a proměňuje je dříve, než jsou dostupné procesu vnímání dítěte, kdy jde především o zaměřený proces vkládání sebe do „proudu procesu vnímání“ dítěte, v němž druhá osoba podněty dítěte třídí, ukotvuje, vybírá a interpretuje, plánováním, rozdělováním a sdružováním je organizuje, reguluje jejich intenzitu a ovlivňuje jejich podobu.*“⁷² Jedná se tak o zaměřený proces, kdy třídíme, ukotvujeme, vybíráme a interpretujeme podněty pro jedince, který tyto podněty přijímá, stejně tak je pro něj organizujeme a regulujeme jejich intenzitu a máme vliv na jejich podobu, jedná se tak o zprostředkování a vstupy, které mohou ovlivnit kognitivní strukturu jedince. „*Meditativní vstupy angažovaného druhého člověka způsobují, že podněty dopadající na dítě, již nejsou namátkové a náhodné.*“⁷³ Díky tomuto procesu můžeme přímo ovlivňovat kognitivní strukturu jedince. Naše mediace, může napomoci tomu, že učební proces se stane pro jedince smysluplnějším. Jedinec si může osvojit takové příklady a vzory chování a takové výukové postupy, které se mohou díky tomu stát součástí jeho kapacity. Dochází tak u něj k modifikaci prostřednictvím přímých kontaktů, mediace se tak stává podmínkou účinného využívání zkušeností získané při modalitě. Přímý kontakt s podněty, rovná se pro jedince významný zdroj zkušeností, které může zhodnotit při procesu vlastního

⁷⁰ Srov. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*, str. 39.

⁷¹ POKORNÁ, V. *Reuven Feuerstein a jeho metoda Instrumentálního obohacování*, s. 4-15.

⁷² FEUERSTEIN, R.; JENSEN, M.; RAND, Y.; a kol. *Instrumental enrichment: An intervention program for structural cognitive modifiability*. In SEGAL, J.; CHIPMAN, S.; GLASER, R.; a kol. *Thinking and Learning Skills*, str. 46 - 47.

⁷³ FEUERSTEIN, R.; JENSEN, M.; RAND, Y.; a kol. *Instrumental enrichment: An intervention program for structural cognitive modifiability*. In SEGAL, J.; CHIPMAN, S.; GLASER, R.; a kol. *Thinking and Learning Skills*, str. 47.

kognitivního vývoje. Feuerstein k tomu uvádí, „Čím dříve je organismus vystavován zkušenosti zprostředkovaného učení, tím větší bude jeho kapacita efektivně používat a být ovlivněn přímým vystavením stimulům z okolního prostředí, čím méně zkušeností zprostředkovaného učení je vyvíjejícímu se organismu nabídnuto, ať už kvalitativně nebo kvantitativně, tím omezenější bude jeho kapacita stávat se ovlivnitelným a modifikovatelným přímým vystavením podnětům.“⁷⁴ Zkušenosti zprostředkovaného učení vybavují člověka pouze jemu vlastními vlastnostmi a to modifikovatelností a diverzitou, což Feuerstein pokládá za samotnou podstatu lidskosti.⁷⁵

Zde se ještě jednou vrátíme k tomu, jaký je rozdíl mezi kulturní odlišností a kulturním handicapem, pojdme vyzkoušet oba tyto pojmy začlenit do zkušeností zprostředkovaného učení. Pro Feuersteina je rozhodujícím etiologickým faktorem skutečnost, že chybí zkušenosti zprostředkovaného učení a tím od sebe odlišuje kulturně handicapované jedince a jedince kulturně odlišné.⁷⁶ Musíme si především uvědomit tu skutečnost, že pokud nastane situace, zde máme případnou absenci zkušeností zprostředkovaného učení, vzniká u kulturně handicapovaných jedinců velmi odlišná situace. Jedinec, který má možnost vyrůstat v sociálním prostředí, které mu nabízí emočně a kognitivně bohaté vyžití a vyrůstá v prostředí své kultury, si dokáže během svého vlastního ontogenetického vývoje vybudovat schopnosti, které mu pomáhají z případného poznávání nového prostředí těžit a mít užitek pro svůj vlastní rozvoj, týká se to všech oblastí života, jak v sociálním prostředí, tak třeba při poznávání nových učebních kontextů, jedinec je díky tomu schopen rozšiřovat a obohacovat vlastní myšlenková schémata. Ve většině takových případů pokud o někom mluvíme jako o kulturně odlišném, tak on v kontaktu s většinovou společností nemá problémy s adaptací a přizpůsobení se výuce. Jako příklad můžeme uvést úspěšnost vietnamských dětí na českých školách, které kolikrát patří k premiantům tříd. Na druhé straně máme jedince kulturně handicapované, kteří mohou zvládat ve svém známém prostředí základní každodenní situace, ale při bližším zkoumání zjistíme jejich malou schopnost těžit a učit se z kontaktu s prostředím, které je pro ně neznámé, tak aby se naučili něco nového, ani

⁷⁴ FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 16.

⁷⁵ Srov. FEUERSTEIN, R.; & FEUERSTEIN, S. *Mediated learning experience: A theoretical review*. In FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.; TANNENBAUM, J.; (Eds.), *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial, and learning implications*, str. 12.

⁷⁶ Srov. MOGENS, R. J.; FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; a kol. *Cultural Difference and Cultural Deprivation: A Theoretical Framework for Differential Intervention*, str. 64.

nedokáží do vlastního poznání zařazovat nové poznatky. „*Kontakty s novým prostředím, novými podněty a učebními kontexty produkuje u těchto dětí známky dysfunkčního chování a neschopnosti se v těchto situacích adaptovat.*“⁷⁷ Teoretický systém Feuersteina nám říká, že zkušenosti zprostředkovaného učení ovlivňují velikost a jedinečnost struktury poznávacích činností jedince, který díky tomu může být jedincem, který je schopen pružně, efektivně, adaptabilně a řekněme skoro pořád se vyvíjet. Tento systém nám umožňuje přenos specifických hodnot té které kultury, kulturních nástrojů dané kultury a pocitu sounáležitosti s danou kulturou, tedy realizaci kulturní transmise.

Nelze pochybovat o tom, že identifikace zkušeností zprostředkovaného učení, jako základ jeho teorie, nám dává možnost přemýšlet o významu prostředí, které je kulturně ukotvené a konkrétní kulturou živené pro další vývoj modifikovatelné struktury poznávacích funkcí jedince. Feuersteina můžeme z pohledu psychologie tímto přiřadit k proudu tzv. kulturní psychologie. V jeho přístupu můžeme najít vhodná teoretická východiska, při případných snahách pokusit se realizovat multikulturní vzdělávání.⁷⁸

Feuerstein vidí kulturu v nejširším možném smyslu, něco jako systém určitých forem učení, hodnot, předávání poznatků a pocitů kulturní sounáležitosti. Zda je tato kultura česká, íránská, nebo jemenská je svým způsobem méně důležité, než to, zda tato konkrétní kultura je schopná jedince, který v ní vyrůstá vybavit uspokojujícím množstvím zkušeností zprostředkovaného učení, které mu jako základ pomohou začlenit do jeho vlastních poznávacích struktur předpoklady učení, tedy získávat schopnost modifikovatelnosti. Proto je zde na místě ještě zdůraznit, že kulturně handicapovaný nemusí být jen jedinec v pozici uprchlíka a emigranta, což se nám v dnešní době více méně samo nabízí, ale může se jednat o jakéhokoliv jedince, jehož nejbližší okolí, a sociální skupina mu z nějakých důvodů přímo bránili zažít přiměřené množství zkušeností zprostředkovaného učení v jeho přirozeném prostředí a jeho vlastní kultuře. Je jedno, zda se jedná o jedince s poruchami učení, s poruchami chování, nebo jedince mentálně retardovaného. Feuerstein mezi nimi nedělá rozdíl a uvádí k tomu, že „*s vyloučením nejzávažnějších případů genetické či orgánové nedostatečnosti, je organizmus lidského jedince příznivě nakloněn změnám, dokáže se zlepšovat, je jedno,*

⁷⁷ Srov. MOGENS, R. J.; FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; a kol. *Cultural Difference and Cultural Deprivation: A Theoretical Framework for Differential Intervention*, str. 65.

⁷⁸ Srov. KOZULIN, A. In. KOZULIN, A. (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context.*, str. 15-38.

v kterém období života k tomu dochází, přitom není ani omezujícím faktorem žádný ze stupňů vývoje.⁷⁹ Jeho pohled směřuje ke každému jedinci zvlášť, zajímá ho jakou má potencialitu se učit, aktuální struktura kognitivních funkcí a ne, to jakou má diagnózu, díky tomu může v rámci Instrumentálního obohacování vytvářet se zámyslem změny současného systému dovedností myslet a poznávacích funkcí jedince.

Kulturně handicapovaný jedinec vykazuje nerovnoměrnou úroveň těch kognitivních funkcí, které vykazuje ve známém prostředí oproti neznámému prostředí, v tom případě se jedná o „omezenou úroveň modifikovatelnosti“⁸⁰ jedince a jeho stav potom chápeme jako stav „meditativní deprivace“⁸¹ nebo zde můžeme použít i název situace kulturního handicapu. Možné příčiny tohoto stavu přičítá kvalitě meditativních interakcí jedince s někým významným druhým. Nepřítomnost kognitivních nástrojů znemožňuje jedinci reagovat na podněty a požadavky svého okolí a zde nám Feuerstein předkládá možnost hledat a nabízet (sociálně i kognitivně) kulturně handicapovaným jedincům předpoklady pro jejich případnou modifikovatelnost. Program Instrumentální obohacování není jen nástrojem nápravy dovedností, nebo určitého chování, ale je to program pro vytváření možností změn strukturního charakteru, které mohou ovlivnit kognitivní vývoj jedince. Nesmíme však tyto změny strukturního charakteru zaměňovat za změny, které u jedince probíhají v důsledku jeho zrání, strukturní změny jsou v důsledku výsledkem vystavení jedince určitým okolnostem, kdy se nejedná o jednotlivé akce, ale je to interakce mezi jedincem a jeho zdroji stimulace. Lidé v okolí jedince jsou zdrojem jeho stimulace, chápeme je jako přirozenou součást procesu interakce mezi jedincem a jeho zdroji stimulace.

Schématické znázornění představ pro výchozí interaktivní rámec pro vývoj intelektu dítěte (obrázek č. 8), vystihuje rovnice zprostředkovaného učení. „Písmeno H (Human, human intervention) představuje jakousi esenci lidství, kterou nesou osoby, jež obklopují jedince (rodiče, učitel, vrstevníci), písmeno S představuje podněty okolního prostředí, O je náš jedinec, který zpracovává podněty, R jako reakce na přijímané

⁷⁹ FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 9.

⁸⁰ FEUERSTEIN, R.; JENSEN, M.; RAND, Y.; a kol. *Instrumental enrichment: An intervention program for structural cognitive modifiability*. In SEGAL, J.; CHIPMAN, S.; GLASER, R.; a kol. *Thinking and Learning Skills*, str. 44.

⁸¹ FEUERSTEIN, R.; JENSEN, M.; RAND, Y.; a kol. *Instrumental enrichment: An intervention program for structural cognitive modifiability*. In SEGAL, J.; CHIPMAN, S.; GLASER, R.; a kol. *Thinking and Learning Skills*, str. 45.

podněty, šipky u písmene H znázorňují směr působení. Levá strana rovnice nám znázorňuje proces záměrného vkládání druhého člověka do proudu percepce jedince, dospělý podněty pro jedince třídí, ukotvuje, upravuje jejich množství a má vliv na jejich tvar. V pravé části rovnice zprostředkovaného učení nám šipky od písmene H směřují k jedinci a znázorňují tak proces, v němž druhý člověk ovlivňuje reakce dítěte na podněty z okolního prostředí, interpretuje je, usměrňuje jejich množství a má vliv na jejich tvar.“⁸² Jde o pěkné schématické znázornění výkladu zkušeností zprostředkovaného učení, které jsme se výše snažili popsat.



Obrázek č. 8 Rovnice zprostředkovaného učení.⁸³

Zkušeností zprostředkovaného učení je pro nás meditativní interakce jedince s „jeho dospělým – zkušeným“ (rodič, učitel,...), tento mechanismus je utvářen a podporován skupinově, na začátku procesu stojí ve většině případů nukleární rodina, ale postupně se přidávají další sociální skupiny a jejich členové v dané kulturní společnosti.

2.3 Kognitivní mapa

Instrumentální obohacování má vedle zkušeností zprostředkovaného učení další teoretické východisko, jedná se o kognitivní mapu. Ta je modelem, který se využívá k rozboru, rozčlenění a porovnání kognitivních procesů. V tomto případě jde o snahu Feuersteina schematizovat myšlení jedince takovým způsobem, aby bylo možné daleko lépe porozumět chování jedinců v těch situacích, kdy využívají vlastní myšlení, proto aby bylo možné pochopit všechny nepříjemnosti, jež se typicky vyskytují při snaze vyřešit

⁸² Srov. MÁLKOVÁ, G. *Umění zprostředkovaného učení.*, str. 17.

⁸³ FEUERSTEIN, R.; & FEUERSTEIN, S., & FALIK, L. *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*, str. 25.

daný problém. Nebo jako příznaky, které jsou součástí stavu kulturního handicapu. Kognitivní mapa je pojmem, osvětlující strukturu a práci s Instrumentálním obohacováním, a umožňuje rozebírat aktuální kognitivní strukturu jedince. „*Kognitivní mapa a její parametry mohou být prostředkem řekněme taxonomií, který dovoluje rozbor různých součástí Instrumentálního obohacování jako řadu určitých postupů, ty využíváme pro intervenci s možností využití Instrumentálního obohacování. Kognitivní mapu zde představuje předpokládaný model, který je strukturován pomocí sedmi parametrů.*“⁸⁴ Každý jednotlivý parametr nám pomáhá s charakteristikou a popisem jednotlivých kognitivních úkonů. Mezi tyto parametry patří:

- **„Obsah** – Ten představuje, náplň určité rozumové aktivity nebo části programu Instrumentálního obohacování a také to, pro který objekt se vztahuje.
- **Modalita** – Rozdílné myšlenkové činnosti, mohou být vyjádřeny různými formami, jako třeba slovně, číselně, ilustracemi, symboly a dalšími formami, nebo různou kombinací těchto forem.
- **Operace** – Jedná se o zvnitřněné, koordinované a organizované soubory mentálních činností, kdy je jejich rozsah záběru široký a to od nejjednodušších rozpoznávacích a identifikačních operací určitého jednoduchého jevu, až po ty složitější, jako jsou třídění, logické násobení a klasifikace.
- **Fáze** – Tento parametr se zabývá fází, ve které konkrétní mentální akt probíhá, vyjadřuje nám představu, že každý tento mentální akt můžeme rozdělit do tří fází, první fází je vstupní (input), kdy dochází ke sběru informací, druhou fází je zpracování (elaborace), při které se vytváří postup řešení a třetí fází je fáze výstupní (output) sdělení východiska pro sebe, nebo druhým.
- **Úroveň složitosti** – Tímto pojmem se snažíme vyjádřit hodnotu a množství základních dat, které nezbytně potřebujeme k realizaci nějakého zadání úkolu.
- **Úroveň abstrakce** – Parametry, které jsme zatím uvedli, si můžeme zobrazit jako pracující přímo s objekty nebo událostmi. Velikost abstrakce nám udává rozměr, z něhož jsou prvky, na kterých daná operace staví, vzdálené od původně vnímaného objektu nebo události.

⁸⁴ FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 105.

- **Úroveň náročnosti/výkonnosti** – Myšlenkový děj můžeme popsat a rozebrat na základě míry a úrovně výkonnosti, s jakou je někdo realizuje, to se odvíjí od náročnosti pro toho konkrétního jedince.

Ve Feuersteinově teorii má kognitivní mapa své významné místo a důležitou roli. Představuje v něm model, jenž nám umožňuje analyzovat kterékoliv mentální počiny podle těchto sedmi parametrů. Tato mapa nám pomáhá s rozborem složek chování v kognitivně vyhocených postaveních, v určení a vysvětlení problémů, které se v těchto situacích vyskytují. Dále nám slouží jako předpoklad pro dynamické psychologické vyšetřování, stejně tak jako nástroj, který nám pomáhá se snadnějším výběrem jednotlivých částí Instrumentálního obohacování a pro zvolení technik pro práci s nimi, podle požadavků daného jednotlivce. Kognitivní mapa nám také slouží jako nástroj pro usnadnění určení met zásahu do procesu a výchovných postupů.

2.4 Kognitivní deficitní funkce

Pro úplnost teoretických východisek pro Instrumentální obohacování aspoň stručně popíšeme a nastíníme pojem kognitivní funkce. Částečně jsme se o nich již zmínili v kapitole o zkušenostech zprostředkovaného učení (kapitola 2.2). Feuersteinuv přístup popsany již v předchozích kapitolách nám naznačuje, že jeho přístup rozebírá inteligenci člověka zejména z funkčního hlediska s důrazem na možnost jedince se adaptovat i na různé životní podmínky a prostředí. Nízkou modifikovatelnost zde chápeme jako stav, díky kterému je jedinci znemožněno vykazovat takovou úroveň schopnosti myšlení, jakou by vysoká míra přizpůsobení zaručovala.

Kognitivní funkce můžeme popsat jako základní dovednosti myšlení, jsou nezbytné pro zvládnání řešení úkolů a problémů. Na jedné straně se jedná o čisté myšlenkové dovednosti a straně druhé emocionální, behaviorální, motivační aspekty učení. Pokud nejsou kognitivní funkce dostatečně rozvinuty, nebo došlo k jejich narušení, projevuje se to jako neadekvátní fungování dítěte.⁸⁵ Jedná se svým způsobem o nástroje, které nám pomáhají pochopit problém a na základě toho vyhledat jeho řešení. Nejedná se

⁸⁵ Srov. FEUERSTEIN, R.; FALIK, L.; RAND, Y. *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory Instruments and Techniques*, str. 112.

o vrozenou dovednost, jsou však schopné se postupně vyvíjet díky získávání zkušeností při interakcích v rodině, ve škole, s vrstevníky. Vágnerová uvádí, že „*Kognitivní vývoj se projevuje rozvojem schopností zpracovávat informace, kombinovat je, integrovat a využít na stále vyšší úrovni. Přístup k úkolu i způsob jeho řešení závisí na tom, jak dítě zpracovává informace, které o něm má, tj. co považuje za důležité.*“⁸⁶ Deficitní kognitivní funkce nás odkazují na případné deficity, ty jsou základem operačního a internalizujícího myšlení. Není možné je vydávat za procesy myšlení, nebo obsahy myšlení samotného.⁸⁷ Správný výklad deficitních kognitivních funkcí nám podle Feuersteina umožňuje vysvětlit a rozpoznat důvody špatných výsledků v situacích testování, nebo ve školním prostředí, dále nám pomáhá osvětlit strukturu Instrumentálního obohacování.

Ještě než se dostaneme k dělení kognitivních funkcí, je vhodné si vysvětlit pojem podkladové funkce (underlying functions), na jejichž úspěšném požadovaných kognitivních operacích závisí. Feuerstein vidí případné příčiny neúspěchů jedince ve škole, jeho neúspěšné vystupování při testování zejména v nedostačujícím pochopení a znalosti principů, které je potřeba pro úspěšné zvládnutí konkrétní kognitivní situace případná nižší úroveň inteligence jedince není příčinou, jak se tradičně v psychologii předpokládá. Jeho názor je takový, že psychologická praxe nemá potřebu zkoumat fakt o tom, že nezdary při plnění konkrétního úkolu nebo činnosti neurčuje úroveň operací, kterou je pro daný úkol potřeba vynaložit ani charakterem obsahů, se kterými pracuje. Rozhodující roli podle něj sehrávají podkladové funkce.⁸⁸ V případě kulturně handicapovaných jedinců se setkáváme s tím, že mají tyto podkladové funkce na nízké úrovni, prakticky nevyužitelné v běžném životě. Silná potřeba je zárukou jejich dobrého a efektivního fungování, což se může dít jen za předpokladu extrémního soustředění jedince a jeho velké mobilizaci vlastních sil, díky tomu je jedinec spíše nevyužívá, jsou pro něj nevýhodné. Díky oslabení a jejich zranitelnosti se potom nemohou ani pravidelně a spontánně objevit a nelze je v kognitivní nabídce jedince ani předpokládat. Ve vztahu mezi kulturním handicapem a kognitivními deficitními funkcemi nemůžeme nikdy psát o kompletním repertoáru, na který se lze zaměřovat, není to jakýsi syndrom, který lze

⁸⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, str. 71.

⁸⁷ Srov. FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 71.

⁸⁸ Srov. FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 71.

diagnostikovat, jde pouze o stav konkrétního jedince, u kterého můžeme určité deficitní funkce vysledovat. Je třeba zdůraznit a mít neustále na paměti, že klíčovým mechanismem, díky kterému může nastat situace kulturního handicapu, nebo deficitních funkcí, je nedostatek zkušeností zprostředkovaného učení. Cílem diagnostikování deficitních funkcí, které se mohou objevit společně s pozorováním a popisem toho, jak si s nimi dítě poradí. Na základě toho máme v ruce určitý profil úrovně kognitivních funkcí jedince, tento profil nám potom pomáhá určit speciální vzdělávací cíle pro jedince, možnost úpravy výuky a jejich cílů za využívání Instrumentálního obohacování a cílů intervence.

Feuerstein společně se svými spolupracovníky sepsali výčet deficitních kognitivních funkcí. Pro pedagogické a diagnostické účely strukturuje tyto funkce podle fází mentálních činností. Samotný seznam není uzavřený, neměnný nebo vyčerpávající. Rozpoznání nedostatečných kognitivních funkcí u jedince může pomoci nasměrovat přesněji intervenci, stanovit cíl nápravy. Na všechny tři fáze mají vliv afektivně-motivační aspekty.⁸⁹

Za fáze mentální činnosti považujeme vstup (input), zpracování (elaborace) a výstup (output) graficky znázorněné (příloha č. 4). Dále si jednotlivé fáze popíšeme.

První fází je vstup, jedná se o shromažďování informací, zjišťování toho, co je úkolem, který je nutné řešit, nebo který chceme řešit, druhou fází je fáze zpracování, ve které využíváme získané informace a dochází k vlastnímu zpracování úkolu, třetí a poslední fází je výstup, který nám vlastně prezentuje výsledky práce na úkolu. Při pozorování a vyhodnocování výsledků můžeme dojít ke kategoriím deficitních kognitivních funkcí, kam patří obtíže na úrovni vstupní fáze, obtíže na úrovni fáze zpracování, obtíže na úrovni fáze výstupu a obtíže na úrovni afektivně-motivačních faktorů.

Krátce ještě k afektivně – motivačním faktorům, kterým jsme se do této doby ještě nevěnovali. Feuerstein a jeho následovníci vyzorovali vlivy v těchto oblastech: regulace chování, pocit kompetentnosti, zkušenosti, individuace a diferenciaci, odpovědi na výzvu, přítomnost tolerance, potřeba nezávislosti.⁹⁰

⁸⁹ Srov. FEUERSTEIN, R.; FALIK, L.; RAND, Y. *The Dynamic Assessment of Cogniti-ve Modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory Instruments and Techniques*, str. 114.

⁹⁰ Srov. FEUERSTEIN, R.; FALIK, L.; RAND, Y. *The Dynamic Assessment of Cogniti-ve Modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory Instruments and Techniques*, str. 15.

Výsledky a odpovědi jedinců v testech, které jsou součástí výkladu funkcí, by neměly být opomíjeny, pokud máme zájem s Instrumentálním obohacováním pracovat správně, stejně tak jsou tyto výsledky pro nás významným studijním materiálem.

2.5 Instrumentální obohacování

Program Instrumentální obohacování je postaven na dvou hlavních pilířích. Kdytím prvním jsou sady materiálů a jejich autor je nazývá „instrumenty“. Druhým pilířem je propracovaný systém vycházející ze zkušeností zprostředkovaného učení.⁹¹ Z toho co jsme si už popsali, se můžeme shodnout s Feuersteinem, že kognitivní struktury vykazují velké možnosti práce a jejich otevřenost ke změně při práci s nimi. Cesta k nápravě deficitních kognitivních funkcí, dovedností dítěte a obohacování kognitivních schopností jedince je zcela jistě možná jen systematickým použitím zkušeností zprostředkovaného učení v prostředí správného učebního rámce, tento nám pomůže správně určit program Instrumentálního obohacování. Jedná se svým způsobem o rozšíření metakognitivního uvědomění jedince, díky kterému je možná změna učebního stylu a kognitivních strategií jedince. Feuerstein nepředpokládá, že by kulturně handicapovaní jedinci neměli kognitivní funkce, jeho pohled směřuje k aktuálnímu stavu těchto funkcí, jejich výskytu třeba i ve velmi zranitelném stavu. Mluví tak o obohacování kognitivních funkcí. Instrumentální obohacování a zkušenosti zprostředkovaného učení mohou společně ve vztahu k rozvoji nebo přestavbě kognitivních struktur jedince působit jako efekt sněhové koule, jedinec se může nejprve naučit jednotlivé kognitivní strategie nebo operace a postupně už může samostatně používat složitější strategie a operace.

2.5.1 Cíle Instrumentálního obohacování

Instrumentální obohacování by mělo jako „*program poskytovat jedinci možnost zvyšovat možnosti vlastního organismu být schopen modifikovatelnosti při přímém vystavení se podnětům a zážitkům z okolní kultury, která jedinci umožňuje formou*

⁹¹ FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; FEUERSTEIN, R. *You Love Me!! ...Don't Accept Me As I Am: Helping the Low Functioning Person Excel*, str. 241.

procesu životních událostí, stejně tak při neformálním a formálním učení se.“⁹² Hlavním cílem tedy je pomoci jedinci s tím, aby se naučil jak získávat informace, uměl s nimi pracovat, zlepšoval své dovednosti a uměl se adaptovat na nové situace. Mezi cíle Instrumentálního obohacování můžeme zařadit:

- Napravovat deficity v oblasti kognitivních funkcí.
- Podněcovat vnitřní motivaci k učení prostřednictvím formování adekvátních učebních návyků (učit předpoklady k učení).
- Pomocí konfrontace s úspěchem i neúspěchem v učebních situacích probouzet bystrostí a hloubavostí charakteristické myšlenkové procesy.
- Přetvářet původně pasivní recipienty informací v aktivní tvůrce informací nových.
- Zprostředkovat pocit kompetence nabídnutím úkolů, které umožňují zažívat pocit úspěchu při jejich dokončení.⁹³

Při použití konkrétních cílů Instrumentálního obohacování jako součásti intervence nám dovolí naplnění a realizaci obecnějších cílů v pozdějším adolescentním období života jedince. Zde se nám může projevit onen výše zmíněný efekt sněhové koule. Každý z cílů je jakýmsi průvodcem, který má pomoci se složením konkrétního programu a pomoci vytýčit zásady jeho aplikace. Cíle Instrumentálního obohacování jsou jen začátkem dlouhé cesty, kterou je třeba urazit, jsou na začátku celého procesu, kde systematická intervence začíná.

2.5.2 Charakteristika programu Instrumentálního obohacování

Tvorba samotného programu trvala několik let, jeho současná a jistě ne stálá podoba reflektuje mnohaletou spolupráci různých odborníků s Feuersteinem a jeho výzkumným centrem v Izraeli. Program je dnes využíván téměř po celém světě jako prostředek pro pomoc s rozvojem kognitivních schopností dětí, adolescentů, dospělých, ale i handicapovaných jedinců. V publikaci „*Instrumental Enrichment: an Intervention*

⁹² FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 115.

⁹³ Srov. FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 115-118.

*program for Structural Cognitive Modifiability*⁹⁴ se dočteme, že se program používá jako:

- Programy pro děti se specifickými potřebami.
- Kognitivní rehabilitace u lidí po zranění mozku a u psychiatrických pacientů.
- Podpůrné programy pro zlepšení učení pro migranty a kulturní minority.
- Obohacující programy pro podprůměrné, průměrné a nadané děti.
- Profesionální programy v průmyslu, obraně a obchodu.⁹⁵

Program je určen pro všechny od věku devíti let a horní věková hranice není ničím omezována. U jedinců, kteří jsou kulturně handicapovaní, je doporučen minimální věk jedenáct let. Některé z programů jsou vhodné i pro jedince negramotné a také takové, kteří mají omezené verbální schopnosti. Pro děti ve věku do osmi let autoři programu sestavili specifický program s názvem Instrumental Enrichment Basic, pro práci s ním je potřebné mít nějaké minimální vizuomotorické schopnosti a nevyžaduje po jedinci jiné speciální dovednosti.

Důležitým pojmem v programu je pojem „instrument“, kterými jeho autor označuje pracovní sešity s úkoly Instrumentálního obohacování. Slovo instrument nám tak dopředu říká, jakou úlohu v programu mají tyto sešity mít, měly by tedy být prostředkem, díky kterému bude možné dosahovat na adekvátní kognitivní struktury. Tyto úkoly, obsažené v jednotlivých instrumentech si představme jako „nástroje“ – od důrazu na to „co se dělá“ se dostáváme k zvýraznění toho „jak se to dělá“.⁹⁶ Pojem „instrument“ tak zvýrazňuje relativitu významu samotných úkolů, které jsou uvedeny v těchto instrumentech ve vztahu k obohacování kognitivní struktury dítěte.⁹⁷ Instrumenty nejsou tím nedůležitějším pro program, jak už jsme si uvedli dříve, instrumenty nám nabízejí určitou formální situaci a také kulturní nástroje. Pro samotný efekt programu je klíčový způsob, jak instrumenty uchopí lektor programu, jak je schopen s nimi pracovat, dokáže-li přivést do praxe zkušenosti zprostředkovaného učení, tak aby

⁹⁴ FEUERSTEIN, R.; JENSEN, M.; RAND, Y.; a kol. *Instrumental enrichment: An intervention program for structural cognitive modifiability*. In SEGAL, J.; CHIPMAN, S.; GLASER, R.; a kol. *Thinking and Learning Skills*, str. 43-82.

⁹⁵ FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 119.

⁹⁶ Srov. FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 119.

⁹⁷ Srov. HADJI, Ch. *Science, Pedagogy and Ethics in Feuerstein's Theory and Applications*. In KOZULIN A.; RAND, Y.; (Eds.). *Experience of Mediated Learning. An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology*, str. 28.

byl schopen na jedince přenést předpoklady k myšlení, díky tomu, že je lze ukotvit kolem již uvedených cílů Instrumentálního obohacování.

Úkoly, které obsahuje program Instrumentálního obohacování, svými charakteristikami nejsou vůbec podobné předmětům běžného kurikula. Jejich formálnost vychází také z toho, že nejsou nijak vázané na formální podmínky školního prostředí. Pro některé odborníky je tento fakt těžko překonatelný, například Blagg o formálnosti materiálů napsal, že „ryze formální charakter materiálů neumožňuje využít tyto dovednosti získané v programu Instrumentálního obohacování při vyučování, které je zaměřeno na školní předměty. Tak by se měly při formálním vyučování spíše využívat programy, které mají přímou vazbu na školní vyučování.“⁹⁸ Jak však uvádějí samotní autoři programu, formálnost je zcela záměrná a stejně tak je záměrně zvolen předmětově nespécifický materiál programu, Feuerstein a jeho spolupracovníci jsou přesvědčeni, že jen takový materiál může být oprostěn od rušivých a negativních vlivů zkušeností, které jedinec nabyl v předchozím období společně s obsahy školní výuky. Zakotvenost je proto zdrojem překážek rozvoje modifikovatelnosti na straně jedince, jeho učitele i samotného materiálu.

Kulturně handicapovaný jedinec se typicky projevuje výhradním zájmem o hmatatelné a konkrétní informace, pokud má nějaké vyhledávat, volí takové, co jsou mu známé. Jedince zajímá jen informace, dokud je možné ji vyhledávat, do té doby, kdy její absence pro ně představuje výzvu. Nepřipouštějí však další diskuzi o charakteru předmětu, vztazích mezi nimi nebo téma nad rámec toho hmatatelného, zřejmého a „tady a teď“ zakotvené kvality předmětu. V takovém případě mluvíme o rezistenci vůči změně, která brání vytváření složitějších kognitivních operací. Za další klasický projev chování kulturně handicapovaného jedince můžeme považovat jejich potřebu okamžité použitelnosti získaných poznatků v závislosti na jejich aktuálních preferencích. Někdy je velmi obtížné vůbec tento přístup jedinců změnit. Jejich pohled na program (s tím, že to berou jako doučování) je mylný a je třeba jim osvětlit význam aktivit programu. Feuerstein spatřuje změnu přístupu těchto jedinců (kterým je vlastní „tady a teď“) právě v programech, které jsou formálně odcizené obsahům běžného školního kurikula a považuje to za jediný způsob, jak pozornost takového jedince přeměřovat k možnostem myšlení, myšlenkovým obsahům více než k samotným výsledkům myšlení.

⁹⁸ BLAGG, N. *Can We Teach Intelligence?: A Comprehensive Evaluation of Feuerstein' Instrumental Enrichment Programme.*, str. 131.

2.5.3 Instrumenty

Celý program Instrumentálního obohacování je sestaven přibližně z pěti set stran cvičení pracovních archů typu „tužka a papír“, které jsou rozděleny do čtrnácti instrumentů. Každý z těchto instrumentů je dále sestaven pro potřeby překonávat konkrétní kognitivní deficit, přitom je díky němu velká a reálná šance pro rozvoj i ostatních předpokladů učení a myšlení.⁹⁹ Jedna strana instrumentu odpovídá většinou jedné vyučovací jednotce. Pokud pracujeme s jedinci, kteří mají moc velký deficit kognitivních funkcí, jako jsou například některé druhy mentálního postižení, Downův syndrom apod., je třeba v takovém případě rozdělit jednu stránku instrumentu na větší počet vyučovacích jednotek. Všechny 14 instrumentů je možné využívat jak pro práci s celými kolektivy, tak s jednotlivými jedinci. Intenzitu, nebo impulzivitu jedinců, kteří by měli tendenci svojí práci uspěchat, nebo při ní předbíhat, je možné korigovat tak, že pracovní listy programu budou dostávat jednotlivě, nebo dokonce se zakrytou částí některých listů.

Pro případné lektory, kteří by měli zájem pracovat s programem Instrumentálního obohacování, jsou připravené instruktážní materiály, kde je možné najít ukotvenost cílů, strukturu v návaznosti na kognitivní mapy a rozsah činnosti pro každou z lekcí instrumentu. Získání materiálů a instrumentů je vázáno na účast a zvládnutí speciálního výcviku na pracovišti, které je k tomu akreditované. Vedoucím takového kurzu může být jen ten, kdo má již úspěšně za sebou účast na výcvikovém kurzu pořádaném Mezinárodním centrem pro zvyšování učební potenciality pro lektory.

Program je vhodné podle autorů využívat v časové dotaci tři až pět lekcí za týden, v takové podobě si lektor se všemi čtrnácti instrumenty vystačí dva až tři roky práce. Výběr instrumentů pro vlastní intervenční program je zcela v rukou lektora, kdy zkušený lektor využije i znalostí o současném stavu kognitivních schopností klienta. Důležitou roli zde sehrává míra deficitních kognitivních funkcí a samotných výukových potřeb jedince. V obecné rovině platí doporučení, že ty náročnější instrumenty by měly být používány až v návaznosti na instrumenty, které jsou jednodušší nebo směřované na kognitivní funkce základní povahy. Stejně tak platí pro instrumenty, které nepotřebují slovní instrukce, že by měly být využívány dříve než instrumenty, které vyžadují větší podíl verbálního obsahu (stejně tak takové instrumenty, které potřebují pro své řešení

⁹⁹ Srov. FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 125.

schopnost číst). Na základě uvedených principů pro použití instrumentů je můžeme rozdělit do tří sérií.

Každý z instrumentů má svou titulní stranu, na které je obrázek, odrážející zaměření, nebo cíle daného instrumentu, samotné stránky jednotlivých instrumentů zase můžeme rozčlenit do vlastních tematických jednotek. Některé strany instrumentů jsou označeny jako chybové stránky, tyto stránky jsou zaměřené na identifikaci zdrojů chyb v řešení problémových úkolů a zároveň na kladnou práci s chybou v učebních procesech.

Při práci s programem Instrumentálního obohacování se všeobecně doporučuje zahájit program instrumentem „Uspořádání bodů“ který je zaměřený na základní kognitivní funkce, díky jeho obsahové náplni je možné tento instrument využít pro ustanovení výchozích předpokladů a principů pro práci s programem. Původně bylo doporučováno autory programu, aby lektor při své práci kombinoval mezi sebou jednotlivé instrumenty. Feuerstein a jeho kolegové k tomu uvádí: *„nejlépe provazovat dva úplně odlišné instrumenty, jeden pro danou skupinu nebo klienta více náročný a jeden spíše snazší. Kombinací instrumentů lze předcházet frustraci z obtíží, které mohou při řešení některých náročných úkolů nastávat. Vkládáním stran z náročnějšího instrumentu mezi strany instrumentu pro danou skupinu či klienta spíše snazšího (jejichž realizace je ale významná z hlediska zvnitřnění a dostatečného tréninku dané funkce) je zase možné předcházet situacím, kdy zdánlivá snadnost úkolu nemotivuje pokračovat v náročnějších diskusích na metakognitivní úrovni.“*¹⁰⁰ V českém prostředí je spíše využíváný systematicky ucelený program se zvolenými instrumenty, ale pořád by mělo platit to, že by měl lektor řídit podle potřeb jedince, nebo skupiny, podle toho pro koho program připravuje a jak dokáže být sám lektor zdatný ve vyhodnocování instrumentů, ale i jak je schopen nacházet souvislosti, komplexní nebo protichůdné strany a části jednotlivých instrumentů.

Předpoklad je, že Instrumentální obohacování má napravovat kognitivní deficity, které je možné analyzovat v rámci dynamického testování s využitím LPAD (Learning Propensity Assessment Device). To znamenalo, že lektor bude umět využívat dynamické testování v rámci LPAD a Instrumentální obohacování společně. V minulé době se běžně stávalo, že lektoři s programem takto nepracovali skoro vůbec, sice docházelo k využívání Instrumentálního obohacování v různých edukativních kontextech, ale jako

¹⁰⁰ FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 127.

program, který má rozvíjet dovednost myslet, kultivovat styl učení, o nápravě kognitivních deficitů skoro nebylo slyšet. Ještě v nedávné době bychom zde mohli napsat, že česká verze diagnostického materiálu LPAD neexistuje, ale i zde se změnily podmínky a kurzy pro lektory Instrumentálního obohacování na získání akreditace v kurzu LPAD již existují a probíhají. Například Centrum kognitivní edukace COGIKO, organizuje vedle kurzů lektorů Instrumentálního obohacování také základní kurzy LPAD.¹⁰¹

2.5.4 Přehled instrumentů

V odborné literatuře můžeme najít celou řadu různých přehledových textů, které se věnují obecnému rozdělení a popisu jednotlivých instrumentů, zde si uvedeme jejich stručnou charakteristiku:

„Uspořádání bodů – Základní instrument, ve kterém jednotlivec hledá tvary v nepravidelně rozmístěných tečkách. Úkoly jsou řazeny od jednoduchých ke stále složitějším. Procvičuje se většina kognitivních funkcí, jako je orientace v prostoru, systematické zkoumání, uchovávání konstantnosti (velikosti a tvaru), kontrola impulzivitu, omezení řešení úkolů metodou pokus – omyl, práce s více zdroji informací, vyhledávání relevantních informací, vizuální přenos, rozšiřování slovní zásoby, zvyšování potřeby přesnosti, plánování, sumarizace a další.

Porovnávání – Porovnávání dvou objektů nebo událostí podle určitého kritéria. Cílem je podpora spontánního porovnávání, pečlivého vnímání, systematického zkoumání.

Orientace v prostoru I – Rozvíjení prostorových vztahů v závislosti na úhlu pohledu daného pozorovatele (napravo, nalevo, vpředu, vzadu). Student se učí, že vnímání objektů záleží na našem úhlu pohledu.

Analytické vnímání – Instrument, ve kterém se student učí dělit celek na části, hledat mezi jednotlivými částmi vztahy, sestavovat z nich nový celek. Je zaměřen na rozvíjení přesného vnímání, hypotetického myšlení, systematického zkoumání, vyvozování a vytváření vztahů.

¹⁰¹ Srov. COGIKO. Centrum kognitivní edukace. *Přehled kurzů Instrumentálního obohacování Feuersteina*. [online].

Instrukce – Instrument zaměřený na pozorné sledování zadání úkolu, na vyhledávání klíčových slov a převedení verbálních instrukcí na motorické a naopak. Vede k omezování impulzivity, podpoře plánování, omezení egocentrického myšlení, vyhledávání relevantních informací.

Kategorizace – Instrument zaměřený na hledání společných a rozdílných vlastností objektů a na základě těch společných učí vytvářet kategorie. Procvičuje se zde schopnost užívání více zdrojů informací, uvědomování si vztahů a souvislostí.

Rodinné vztahy – Rodinné vztahy jsou vzorem, základem pro všechny další vztahy, student se učí rozlišovat symetrické a asymetrické, hierarchické vztahy. Kognitivní funkce, na které je instrument zaměřen, jsou: uvědomování si vztahů a souvislostí, vytváření virtuálních vztahů, schopnost brát v úvahu více zdrojů informací.

Orientace v prostoru II – Rozvíjení chápání konstantních prostorových pojmů (sever, jih, východ, západ). Oproti Orientaci v prostoru I jsou pojmy, určující světové strany, nezávislé na úhlu pohledu jedince, student se nakonec učí také kombinovat osobní prostorový systém s univerzálním.

Ilustrace – Instrument se pomocí absurdních a humorných situací zaměřuje na vztah mezi kognitivními, emotivními a motivačními složkami chování. Vede k rozšiřování mentálního pole, uvědomování vztahů a souvislostí.

Sylogismy – Instrument je zaměřen na vyvozování závěrů na základě známých vztahů mezi skupinami a jejich členy. Pro takové úkoly je třeba rozvinutého abstraktního myšlení, uvědomování vztahů a souvislostí, vytváření virtuálních vztahů, stejně jako hypotetického myšlení a logického zdůvodňování.

Číselné řady – Student hledá pravidla a souvislosti tam, kde na první pohled nejsou zřejmé. Rozvíjí se tak schopnost předvídat, porozumět minulému, vytvářet nové pomocí obecných pravidel. Vede k omezování epizodického chápání reality, podporuje schopnost vyhledávat vztahy, rozvíjí hypotetické myšlení.

Časové vztahy – Student se učí porozumět časovým souvislostem od stabilních měřitelných časových úseků až po relativitu času v souvislosti s minulostí, přítomností a budoucností.

Tranzitivní vztahy – Podobně jako v sylogismech, procvičuje se v tomto instrumentu složitější zpracování informací, logické uvažování a zdůvodňování, porovnávání.

Sestavování obrazových šablon – Student tvoří ze šablon různých tvarů a barev model, který je zadán, aniž by si měl možnost šablony na sebe skládat. Musí analyzovat model, rozpoznat jeho části a v mysli je na sebe skládat tak, aby výsledek odpovídal modelu. Rozvíjí se schopnost vizuálního přenosu a zachování konstantnosti.¹⁰²

2.5.5 Zásady pro implementaci

Pro implementaci Instrumentálního obohacování je velmi důležitá postava lektora, proto Feuerstein už od počátku programu kladl velký důraz na trénink lektorů, jak píše „*trénink lektorů Instrumentálního obohacování představuje „problém mnoha tváří“*“¹⁰³ Materiál a techniky Instrumentálního obohacování jsou součástí stejné teorie a proto by měl trénink podle Feuersteina zahrnovat například „ovládání instrumentů, a jejich hlubokou znalost, výcvik lektora v didaktice instrumentů, umět rozumět a také přijmout teorie strukturní kognitivní modifikace, a umět zvládat transfer, tedy umění dovedností, přemostění, vhledu a aplikace procesů, které si osvojil v nových situacích.“¹⁰⁴

Kdo by se měl účastnit kurzů pro lektory Instrumentálního obohacování, je vhodnější, zda má uchazeč pedagogické nebo psychologické vzdělání, nebo to mám být někdo úplně jiný? Odpověď na takovou otázku je nejednoznačná, v mnoha ohledech může být pro jedince jeho vzdělání výhodou, ale někdy naopak nevýhodou. Feuerstein zde zdůrazňuje, že klíčovou úlohu v této otázce sehraává potřeba konkrétního lektora.¹⁰⁵ Zde můžeme opakovat již dříve uvedenou tezi o vztahu mezi přesvědčením a potřebami, kdy píše, „*že existence určité potřeby zakládá možnost přijetí teorie strukturní kognitivní modifikace, tj. přesvědčení o modifikovatelnosti člověka*“ a jak dále uvádí při svém

¹⁰² Srov. POKORNÁ, V. *Programy instrumentálního obohacení R. Feuersteina*, In HADJ MOUSSOVÁ, Z.; a kol. *Intervence Pedagogicko-psychologické poradenství 3*, s. 174-212.

¹⁰³ FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 293.

¹⁰⁴ Srov. FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 293.

¹⁰⁵ Srov. FEUERSTEIN, R.; RAND, Y; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 293.

vzpomínání „Byla tu velká drtivá potřeba! Když jsem viděl děti, které přežily holocaust. Ptal jsem se sám sebe: mohu učit a vychovávat toto dítě? Mohu ho přivést na úroveň schopností, které odpovídají jeho chronologickému věku? Mohu ho dokonce přimět k tomu, aby se stal tím, čím má být?“ A to byla závažná otázka. „Můj systém potřeb mi přikazoval, abych nevyhledával jeho omezení, ale věřil, že může být změněn. A to dokázat bylo aktem přesvědčení“¹⁰⁶ Lektor by tedy měl být ten kdo má zájem, srdce a správné myšlení, v takovém případě může být pedagogické nebo psychologické vzdělání i přínosem, pokud bude lektor schopen správného přesvědčení o programu Instrumentálního obohacování. Lektor by měl v rámci svého výcviku rozumět na velmi dobré úrovni zkušenostem zprostředkovaného učení v etiologii deficitních kognitivních funkcí a stejně tak vývoje poznávacích funkcí. Dále by měl umět v projevech chování rozpoznat důsledky stavu kulturního handicapu a měl by samozřejmě umět zaměřit pozornost na procesy myšlení více jak na produkty a úspěšné výkony jedince více než na jeho selhání. Feuerstein uvádí, že „výcvik pro lektora programu předpokládá přímou zkušenost s materiály Instrumentálního obohacování, která by měla být přinejmenším stejná, jako ta zkušenost, kterou by měl lektor při programu předávat klientům. Takto získané zkušenosti, při vlastním prožití v rámci programu Instrumentálního obohacování umožňuje lektorovi zažít prožitek při procesu plnění úkolů a dostavení se úspěchů v jednotlivých úkolech tohoto programu. Prvopočáteční problémy a obtíže, které případně lektor může ze začátku své praxe mít, jsou pro něj vlastním učením se a správnou sebereflexí mu budou pro další činnost jen prospěšné.“¹⁰⁷ Lektorův případný neúspěch při plnění jednotlivých instrumentů v rámci kurzu může přinést pro jeho praxi cestu k budování partnerské pozice lektora při práci jedince s Instrumentálním obohacováním.

2.5.6 Shrnutí Instrumentálního obohacování

Systematické využití kognitivních funkcí, které potřebujeme pro správné fungování kognitivních operací, jsou to, na čem staví Instrumentální obohacování.

¹⁰⁶ FEUERSTEIN, R.; FALIK, L.; RAND, Y. & FEUERSTEIN, S. *Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment program*, str. 12.

¹⁰⁷ FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*, str. 296.

Jednotlivé instrumenty programu mají za úkol se věnovat některé z kognitivních funkcí primárně, ale přitom jsou schopné podporovat nápravu i dalších kognitivních funkcí.

Plnění jednotlivých úkolů je ve většině případů nastaveno tak, aby jedinec musel využívat vyšší psychické procesy myšlení. V případě úkolů, které to nevyžadují, nacházíme pro změnu práci s elementárními kognitivními procesy a tyto procesy nejsou cílem, ale předpokladem aktivity.

Program Instrumentální obohacování pracuje s dvěma druhy motivace. První motivaci nazvali autoři „úkolů vlastní“ (task intrinsic), druhá motivace byla nazvána jako „situovaná mimo úkol“ (task extrinsic). Můžeme souhlasit s Burderem a „pokud se setkáme s motivací v podobě zisku mimo plnění stanovených úkolů programu, kdy například klienta motivuje být první, nebo mít dobrou známku, jedná se v tomto případě o motivaci postavenou mimo úkol. Pokud se stane zážitek určitého jednání nebo činnosti při plnění úkolu něčím, co generuje radost, zájem a důvod pro hledání možností řešení úkolu (pro určitou aktivitu), pak je tato motivace součástí samotného úkolu a můžeme ho nazvat úkolem vlastní motivace.“¹⁰⁸ Samotné plnění úkolů v rámci programu Instrumentálního obohacování by mělo v jedinci vyvolávat zvědavost, chuť po hledání řešení, se zvyšující se náročností na vypracování jednotlivých úkolů by mělo zároveň zvyšovat touhu a chuť po hledání řešení. Plnění úkolů zároveň má v jedincích probouzet potřebu něco dokázat, něčeho dosáhnout ve vztahu k ostatním jedincům ve skupině nebo ve vztahu k lektorovi. Tím se posiluje sociální význam úkolu.

Pro úspěšné vyřešení úkolu je potřeba, aby jedinec zvládl učení se principům, pravidlům a strategiím, které jsou pro úkol potřebné, ale zároveň jsou i přenositelné do některých dalších úkolů. Neúspěch se na takovém místě dostavuje, pokud jedinec při řešení úkolů spoléhá jen na reprodukci osvojených dovedností nebo rutinní učení se.

Metody využívané v programu Instrumentálního obohacování je možné přenášet do dalších předmětů a oblastí lidské činnosti, díky didaktickým postupům Instrumentálního obohacování může docházet k některým posunům v uvažování a přístupu v předávání informací, technik a znalostí mezi psychology, učiteli a u dalších osob, které pracují s podobnou cílovou komunitou nebo jedinci.

¹⁰⁸ Srov. WILLIAMS, M., BURDER, R. L. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, str. 123.

3 Filozofie pro děti

Jelikož Feuerstein není jediným autorem, který se nějakým způsobem zabýval problematikou rozvoje myšlení, v této kapitole si představíme dalšího z nich, který měl zájem podpořit svým programem rozvoj dovedností myslet. Tím autorem je Matthew Lipman, který patří mezi ty nejvýznamnější aktéry tradice výuky myšlení. Ten se stejně jako Feuerstein zabýval myšlenkou, jak je možné pomoci dětem, aby byly schopné přemýšlet dovedněji. Jeho zkušenosti se studenty byly takové, že se setkával s velkým počtem jedinců, kteří měli problém vhodně a logicky argumentovat. Začal si klást otázky na možnosti nápravy tohoto nedostatku, jeho úvahy ho dovedly k závěru, že případná náprava by měla proběhnout daleko dříve, než se o ni snažit u téměř dospělých jedinců na vysoké škole. Zde by bylo možné hledat počátky jeho teorie Filozofie pro děti.¹⁰⁹ Základní otázka, která stála na počátku, zněla: „*Bylo by možné pomoci dětem přemýšlet dovedněji?*“¹¹⁰ Odpověď na tuto otázku byla kladná a díky tomu vznikl program, který pracuje s dětmi a jeho zdrojem jsou samotné děti, program se zaměřením na schopnosti dotazování a reflexe, a dále ji rozšiřuje, prohlubuje a podněcuje.

3.1 Matthew Lipman

Matthew Lipman je rodákem z New Jersey, kde se v roce 1923 narodil. Na Stanfordské univerzitě v Kalifornii, získal oblibu ve filosofii. Po válce se mu stala domovem Kolumbijská univerzita, kde začíná pronikat do psychologie a je silně ovlivněn a inspirován Deweyem, zejména jeho kniha „*How We Think*“¹¹¹ a teorie okolo problematiky rozvoje myšlení velmi ovlivnily jeho další činnost, toto jejich setkání mělo zásadní vliv na jejich vztah.¹¹²

¹⁰⁹ Pozn. Matthew Lipman, zakladatel programu Philosophy for Children, profesor estetiky a logiky na Kolumbijské univerzitě v New Yorku.

¹¹⁰ SHARP, A.; M.; REED, R.; LIPMAN, M. *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*, str. 4.

¹¹¹ DEWEY, J. *How We Think*, D. C. Heath & Company.

¹¹² LIPMAN, M. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 11.

Dewey byl významným představitelem pragmatické pedagogiky, která vycházela z pragmatické filozofie, a za základní pojem této filozofie považoval „zkušenost získanou v individuální praxi, jak píše Průcha „*byl přesvědčen (Dewey) o tom, že právě osobní zkušenost poskytuje motivy, rozvíjí zájmy, odhaluje problémy a pomáhá je řešit.*“¹¹³ Zkušenost je tak tím nejdůležitějším smyslem a je potřeba si ji osvojit.

Lipmana nejvíce zaujal jeho algoritmus řešení problému, kdy Dewey viděl rozdíl mezi myšlením reflexivním a tím běžným, vycházel z toho, že popis běžného lidského chování, je možné pomocí vědeckého poznání dovést ke stanovisku, jak vidíme, že by to mělo být. Jeho pohled na reflexní myšlený byl takový, že je schopné si uvědomovat příčiny a důsledky chování.“¹¹⁴

Lipman už jako profesor Kolumbijské univerzity v New Jersey začal v šedesátých letech minulého století uvažovat o případných změnách ve formách vzdělávání, v tomto období přemýšlel o kritickém ekonomickém myšlení pro děti, jako program pro rozvoj kognitivní sebeobrany u dětí, měl představu, že to bude pro děti vhodná obrana proti manipulaci. Díky inspiraci od Deweye se snažil zlepšit třídní prostředí pomocí prvků demokracie. Odvrací svou pozornost od klasického memorování směrem k myšlení, zaměřil se na texty používané při výuce a snažil se o to, aby byly obsahově zajímavé pro žáky i učitele, což mělo vést obě dvě strany ke vzájemné diskuzi o tématu. Jím vytvářený koncept byl založen na těchto textech, měl studenty motivovat a pobízet k novému způsobu myšlení. V této době se u Lipmana začíná objevovat i pojem „classroom community of inquiry“ – Hledající společenství, velmi důležitý pojem jeho teorie, ke kterému se dostaneme v další části práce. V druhé polovině šedesátých let minulého století začal Lipman na základě svých zkušeností sepisovat materiál pro kurikulum, aby odráželo jeho myšlenky, aby bylo relevantní k výuce myšlení. V jeho příbězích se dá často vysledovat klasickou aristotelovskou logiku. V tomto období můžeme nalézat Lipmanovi myšlenky vedoucí ke změně nebo reformě zavedeného vzdělávání, čímž se nejen on postupně dostává ke svému nejznámějšímu programu a to Filozofie pro děti. (Philosophy for children).¹¹⁵ V roce 1969 vydává Lipman svou první knihu, která se stává základním prvkem kurikula Filozofie pro děti, jedná se o příběh s didaktickými prvky s názvem *Objev Harryho Stottlemeira*, cílem této knihy v rámci programu Filozofie pro

¹¹³ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, str. 168.

¹¹⁴ Srov. LIPMAN, M. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 14.

¹¹⁵ Srov. LIPMAN, M. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*, str. 28.

děti je rozvíjení logického uvažování. Jedná se o první z celé dlouhé řady titulů, které postupně vycházejí jako motivační texty pro využití v rámci programu. V sedmdesátých letech Lipman odchází z Kolumbijské univerzity do Montclair State College, kde zakládá Institute for the Advancement of Philosophy for Children, volně přeloženo jako Institut pro rozvoj Filozofie pro děti, kde je jeho záměrem využití možností filozofie jako metodologického nástroje při práci s dětmi. Filozofie zde nepředstavuje vědecký obor, ve kterém by se jedinci učili podle formálního školního systému o životech a názorech filozofů, filozofie zde představuje proces, při kterém jde přemýšlení nad světem kolem nás, o sobě samých, nebo také o přístupu k okolí a světu kolem sebe z pohledu jedince, který tento svět objevuje. Dialog, dotazy a hledání odpovědí jsou tím, co má být filozofie v tomto pojetí. Liessmann k pohledu na filozofii uvádí, že „*Filozofie je svou podstatou procesem, činností. Bere podněty pro své přemítání a reflektování z každodenního vědomí, které chápe již předem, pokouší se je zkoumat, objasňovat, zdůvodňovat a systematizovat.*“¹¹⁶ Tento program může pomoci dětem myslet sami pro sebe, naučit se mít vlastní zkušenost, zlepšit své dovednosti myslet a umět vést dialog.

3.1.1 Lipman, hlavní myšlenky a pojetí školy

V této kapitole si představíme některé Lipmanovy myšlenky, které jsou důležité pro pochopení jeho snahy a úsilí, které vynakládal pro lepší vzdělání, dovednosti myšlení a také filozofii. Lipmanovo pojetí školy si můžeme představit jako propojení dvou sociálních rovin, na jedné straně je to sociální skupina kolem vlastní rodiny, která nám představuje osobní hodnoty pro jedince a na straně druhé je to sociální skupina představující veřejnou sféru, která nám představuje veřejné institucionalizované hodnoty. Tím se ve škole propojují zájmy soukromé a veřejné, díky tomu se nám škola prezentuje jako spoluautor generací nové společnosti a jejich hodnot.¹¹⁷ Při svých úvahách si všiml také toho, že děti jsou v období, kdy navštěvují školku bezprostřední, zvědavé, živé, mají velkou představivost, jak píše ve své práci, „*Je zvláštní, že za prvních pět až šest let svého života dítě o tyto vlastnosti nepřichází a nástupem do školy jako kdyby postupně docházelo k vytrácení se těchto typických dětských vlastností, jako je zvědavost*

¹¹⁶ LIESSMANN, K., P., ZENATY, G. *O myšlení. Úvod do filosofie.*, str. 47.

¹¹⁷ Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, str. 23.

a představivost.¹¹⁸ Můžeme samozřejmě vidět tento problém, tak že děti jsou ve věku, když pořád objevují něco nového, svět se před nimi otvírá a s nástupem umění mluvit přichází i jejich otázky na svět kolem nich, dále je zde jejich touha po poznání, jejich období her, fantazie a zvědavosti. Potom by jejich nástup do školního prostředí měl být takovým pokračováním domácího prostředí, kde jsou neustále vybízeny k přemýšlivosti a mohou využívat svou představivost, třeba při hrách. Škola jako instituce má však svůj pevný řád, jedná se o velmi systematické prostředí a vše je v ní většinou něčím stanoveno, ať už to je harmonogram školních hodin, nebo učební plány jednotlivých ročníků a tříd. Ve škole každý dopředu pomalu ví, co bude dělat v průběhu celé školní docházky, to je velký rozdíl oproti domácímu prostředí, kdy se dítě pohybuje v malé sociální skupině a je pro něj toto okolí prostředím, které je volné a inspirující. Jedná se tak o diametrálně odlišné prostředí, které jsou pro dítě stejně důležitá. Lipman si myslí, že jde o to, školní prostředí přiblížit tomu domácímu, ne tím, že by měly děti daleko větší volnost, nebo si mohly ve škole dělat, co se jim zlíbí, jeho řešení nabízí možnost v objevování metod, které by dětem vrátili jejich touhu zvědavosti a objevování něčeho nového. Děti by tak mohli nalézat odpovědi na vhodně položené otázky, utvářet si svůj vlastní názor a měly by možnost si utvářet i vlastní teorie.

Zde Lipman přichází s teorií, ve které vymezuje rozdíl mezi aktivitou normální a aktivitou, pro kterou je potřeba kritického myšlení – aktivitou kritickou. Přechod z normální aktivity na tu kritickou rozložil do čtyř etap. Na začátku celého procesu stojí vzájemná konstruktivní kritika mezi samotnými lektory, následuje sebereflexe a kritické zhodnocení sebe samého. Třetí etapa by se měla nést v duchu náprav vyučovacích metod kolegů a jako poslední je etapa nápravy vlastních postupů a metod vyučování.

Na uvedený přechod navazuje Lipman pohledem na školní praxi, kdy rozlišuje dva různé druhy myšlení při této praxi. Popisuje standardní a reflexní kritické paradigma této praxe. Standardní paradigma je založeno na klasickém předávání informací a memorování, jedna strana tyto informace předává a druhá strana je přijímá, vstřebává a memoruje tak, aby měly postupně znalosti odpovídající plánu vzdělávání. Znalosti, které jsou předávány, většinou ničím nevybočují nad rámec schváleného studijního plánu, jsou rozděleny do jednotlivých předmětů a pedagog v rámci svých hodin předává tyto znalosti studentům, kteří se je mají naučit v takovém rozsahu, aby splnili kritéria pro kladnou klasifikaci. Na základě přijatých vzdělávacích programů, tak naplní minimálně

¹¹⁸ LIPMAN, M. *Thinking in Education*, str. 24.

to, co potřebují pro život ve své společnosti. Přes všechny plány je nakonec učitel tím, kdo rozhoduje o případném úspěchu nebo neúspěchu studenta díky tomu, že rozhoduje o množství, kvalitě a rozsahu látky, kterou se musí student naučit. Student se díky svému menšímu nebo většímu snažení dokáže tuto látku naučit a získat tak informace pro svůj další život. Reflexivní kritické paradigma odlišuje od toho standardního tím, že lektor není jen tím, kdo předává informace a následně vyhodnocuje, jak se student předanou látku naučil, přitom však vidí na tomto místě lektora jako někoho, kdo se stává jakýmsi průvodcem v komunitě. Jako komunita nám zde vystupuje třída studentů, kteří mají v rámci „komunity“ zájem něčemu porozumět a rádi si na věci udělají vlastní úsudek, dochází zde ke vzájemné komunikaci a interakci a lektor podporuje u studentů jejich dovednost myslet. Idea fabilismu¹¹⁹ se zde pro postavení lektora hodí více, než že zaujímá nějaký autoritativní postoj, tento postoj ho staví do pozice, kdy zastává názor, že mýlit se je lidské a může se to stát každému. Studenti tak mohou ke svému poznání dospět i přes případné nezdary nebo omyly ve svém uvažování. Díky správnému vedení, využívání dovednosti myslet, díky správným úvahám a vytváření si vlastních úsudků mohou dosáhnout úspěšně cíle vzdělávání, kterým je především osvojení si nových poznatků a dovedností. Podle Lipmana je reflexivní kritické paradigma cestou, která nabízí pohled na vzdělání jako na možnost výzkumu a poznávání něčeho nového vlastním přístupem. Tento názor můžeme podpořit Deweyem, který by ho doplnil tím, že by studenti jen nepřijímali výsledky a závěry jiných, ale měli by možnost hledat svoje vlastní výsledky a závěry přijatých informací, kdežto standardní paradigma je jen předáním informací z jedné strany na druhou a někdy je případná interakce a možnost vlastní kreativity pomalu něčím co se přímo nehodí do zavedených konceptů.¹²⁰ Zde vidíme rozdíl, při standardním přístupu jak ho pojímá tradiční vzdělávací systém a student se v různých předmětech, ve kterých se učí většinou jen to, co je obsahem daného předmětu, bez nějakého většího přesahu do dalších předmětů, učí to, co mu lektor předává. Můžeme napsat, že zde dochází k předávání informací z generace na generaci. Na druhé straně máme reflexivní přístup, který by mohl studentům nabídnout možnost se zdokonalovat a nějakým způsobem více rozvíjet své vlastní osobní zkušenosti a dovednosti. Nemusely

¹¹⁹ Fabilismus – Jedná se o zcela zásadní předpoklad kritického racionalismu, protože nepředpokládá jako klasický model zjevenosti poznání, že pravda se rozumí sama sebou, nýbrž tvrdí, že veškeré lidské myšlení a jednání je omylné, kdykoliv může chybovat (fehlbar), a proto jsou veškeré takzvané pravdy pouze dočasné (woraufig), dokud nejsou prostřednictvím kritického zkoušení nahrazeny pravdami lepšími. PAITLOVÁ, J. *Po cestách kritického myšlení*, str. 47.

¹²⁰ Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, str. 24 – 30.

by být dále odděleny od sebe předměty, které jsou zaměřené na nějaký obor od těch, co se zaměřují na metody výuky, vznikla by provázanost mezi jednotlivými předměty, aniž by se snížila jejich hodnota informací. Tím budeme mít možnost dosáhnout toho, že studenti, kteří by se vzdělávali na základě reflexního přístupu, by mohli nejen znát vlastní informace přijaté při výuce, ale také by mohli být schopni aktivně a efektivně přemýšlet o tom co se učí v termínech daných oborů, kterých se týká jejich výuka. Jak to popisuje Lipman, ve své práci, „*Cílem vzdělávání by mělo být, že odpovídajícím způsobem nastavíme možnost posilování dovedností myslet v široké škále dovedností a duševních aktivit, společně se znalostí konkrétních tematických oblastí. To znamená, že například v historii nebudeme studenty učit jen historii, ale budeme je učit myslet historicky a tím přejít od vědeckých termínů k vědeckému myšlení.*“¹²¹ Tento pohled na paradigma kurikula nás celkově posouvá úplně mimo tradiční pojetí výuky, McGuinness uvedl, že se nejedná jen o změnu stylu přístupu k výuce jako takové, ale že to znamená posun celého vzdělávacího procesu a vidí Lipmanem navrhovaný přístup jako využitelný napříč celým vzdělávacím systémem ve vztahu k morální výuce a sociálnímu procesu.¹²²

3.1.2 Hledající společenství

V této podkapitole se vracíme k už dříve zmiňovanému pojmu a to „*community of inquiry*“, zde se setkáváme s užíváním několika českých překladů pojmu, nejvíce se užívá pojem „*Hledající společenství*“ a jako další je to pojem „*badatelská komunita*“, jak vyplývá už ze samotného názvu této podkapitoly, bude v této práci používat pojem „*Hledající společenství*.“ Jedná se o jeden ze stěžejních pojmů Lipmanovy práce. Samotný pojem „*inquiry*“ je těžce přeložitelný, můžeme využít termín bádání, ale také zkoumání nebo hledání pravdy. Málková tento pojem popisuje takto „*slovo bádající je vhodnější než hledající proto, že je jasné, že má povahu explorační a ne bloudění.*“¹²³ Pro nás je pojem hledající výstižnějším a proto je pro tuto práci vhodnější. Další překlad nám nabízí Mareš, který předkládá vysvětlení pojmu „*inquiry teaching, jako vyučování bádáním, objevováním.*“¹²⁴

¹²¹ LIPMAN, M.; SHARP A. M.; OSCANYAN, F. S. *Philosophy in the Classroom*, str. 284.

¹²² Srov. MCGUINNESS, C. *From Thinking Skills to Thinking Classrooms*, str. 86.

¹²³ MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení*, str. 116 s.

¹²⁴ MAREŠ, J.; GAVORA, P. *Anglicko – český pedagogický slovník*, str. 215.

V dnešním světě se jedná o jeden ze zajímavých pojmů spojovaných s pedagogikou, ale už například v antice můžeme nalézt u Sokratovského dialogu o osobně významných jevech takovou prototypickou cestu bádání. V době minulé se procesem hledání zabývalo velké množství osobností psychologie a pedagogiky, například Ausubel, Piaget, Vygotskij, hlavně Dewey, jenž ve své době přišel s myšlenkou vidět vzdělávací proces jako způsob hledání.

První kdo ale začal tento pojem užívat účelově a programově, tak byl Lipman, který společně s Oscanyanem a Sharpem mluví o už uvedeném pojmu „community of inquiry.“ V jejich pojetí tento pojem vyznačuje proměnu klasické školní třídy na hledající společenství, které v rámci svého vyučování především hledá a diskutuje, přitom dochází k výměně názorů a studenti mají možnost své vlastní názory obhajovat, oponovat si a vzájemně se podporovat a tak mohou hledat pravdu.¹²⁵ Filozofický dialog, který se pokouší nacházet správné odpovědi na filozofické otázky, jehož hlavním cílem má být rozvoj kritického myšlení, které umožňuje správný úsudek, protože se opírá o logická kritéria, je citlivé na kontext, stejně tak je důležité, že bere ohled na názory a pohledy ostatních. Výchozí myšlenkou společenství je názor, že vedení dialogu nebo interakce s dalšími jedinci má stejnou úroveň důležitosti, jako samostatné myšlení jedince. Při interakci s druhými musí jedinec sám formulovat své myšlenky nebo názory a zároveň se mu dostává téměř okamžitě odpovědí a dochází k přímé zpětné vazbě s ostatními. Lipman k tomu uvádí, že v takovém to hledajícím společenství má jedinec možnost se učit naslouchat druhým, učí se respektovat jejich myšlenky a názory, učí se užívat argumenty a protiargumenty a také se učí vyjádřit svůj souhlas, případně nesouhlas. Celý proces se děje při vzájemném respektu a spolupráci na dialogu nejen studentů, ale také učitele, díky tomu mají nakonec všichni zúčastnění v této hledající společnosti mezi sebou vzájemný respekt.¹²⁶ Při případných úvahách o hledajícím společenství je dobré si uvědomit, že každé takovéto společenství má svůj záměrný cíl svého jednání, tímto cílem je nějaký produkt, nebo řešení otázky. Dialog v rámci tohoto společenství při hledání odpovědí má svou vlastní strukturu, jejíž podoba vychází z pravidel a ty vycházejí z přirozenosti a logiky věci. Hledající společenství je program, který je podle Lipmana určen hlavně pro děti a studenty v rámci školních tříd, ale myslíme si, že je aplikovatelný do rozličného prostředí a pro široké množství věkových skupin. Je to forma společné komunikace, kdy

¹²⁵ Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, str. 33.

¹²⁶ Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, str. 34.

je pro nás velkou možností sdílet své zkušenosti a zážitky, máme možnost se učit novým věcem a to zejména díky zkušenostem druhých, kteří se s námi o ty své zkušenosti dělí.

Lipmanuv pohled na hledající společenství je takový, že by mělo dojít ke změnám v klasických školních třídách v takovém rozsahu, aby naplňovali podmínky hledajícího společenství. Pro tento případ nám hned předkládá seznam hlavních znaků, které by mělo takové společenství splňovat. Jedná se o tyto hlavní znaky:

- **Diskuze** – na začátku je otázka a její vysvětlení. Dochází k postupné diskuzi a tím i k rozvoji myšlení.
- **Dotazování** – pokud někdo v něčem tápe, nebo hledá odpověď, měl by si připravit otázku, na kterou budou společně hledat odpověď, Dotazovat se, znamená vyvolat další otázky a na základě toho hledat společnou cestu za odpovědí.
- **Čtení** – Při čtení filozofického textu dochází ve společenství k vyvolání touhy hledat a nacházet význam něčeho, co nám je neznámé, nebo si v tom nejsme jisti.
- **Rozumnost** – ten kdo dokáže naslouchat druhým a umí využívat racionální postupy je rozumným jedincem.
- **Myslet sám za sebe** – já mám svůj názor a ten ostatní respektují, stejně tak já respektuji jejich názory.
- **Proces pochybování** – při diskuzi je běžné, že o něčem můžu pochybovat, proto je důležité tyto pochybnosti v rámci společenství rozebírat a hledat odpovědi na argumenty druhých.
- **Rovný přístup** – na jeden problém může existovat různé množství úhlů pohledu a řešení, ke kterému společenství směřuje, ta by to měla respektovat.
- **Spolupráce** – pokud společenství funguje jak má, nenechá žádného z účastníků bez zapojení do diskuze s tím, že tato účast není nijak vynucovaná, ale dobrovolná.
- **Zahrnutí každého aktéra** – společenství je skupinou všech zúčastněných aktérů.
- **Modelování** – při práci s filozofickým textem, nebo při filozofické debatě můžeme vidět modely chování, ty jsou pro účastníky programu přínosnější a příkladnější než všem dobře známá autorita učitele v klasické třídě.
- **Pocit sounáležitosti** – všichni ve společnosti mají právo na to být rovnocennými členy této komunity, nikdo by se neměl povyšovat na úkor druhých a tím ho poškozovat.

- **Sdílené myšlení** – jedna přednesená otázka, na kterou společenství hledá odpověď, se může týkat všech, nebo několika členů skupiny, celé společenství pak hledá, reaguje a dojde k řešení.
- **Pátrání po významu** – dětská touha po poznání, jejich přirozená zvědavost, je popoháněna při hledání odpovědi a hledání významu všeho.
- **Vztahy tváří v tvář** – můžeme napsat, že nejsou přímo jedním ze základních znaků, ale jsou důležité pro fungování společenství, mimika je také komunikací a z tváří ostatní se dá vyčíst jejich reakce na podněty druhých.

Hledající společenství je takovou komunitou se specifickými znaky chování svých členů, mezi které patří otevřenost názorům, naslouchání ostatním členům společenství a jejich vzájemná podpora při hledání odpovědi. Stejně tak podpora názoru někoho jiného, které se tomuto jedinci dostává díky formě spolupráce v rámci společenství, kdy ostatní nejsou jen oponenty, ale společně s tím, kdo se dotazoval, hledají odpovědi. Pokud je to potřebné, je jedinec v rámci společenství rozumově podpořen ostatními, vidíme zde tedy jev podpory cizího názoru, kdy studenti mohou racionálním argumentem přispět při podpoře cizího názoru. Stejně tak v rámci společenství je kritický pohled na věc brán jako posun vpřed a ne jako shazování a negování problému nebo jednice. Uvolněnost a dobrovolnost vytváří prostředí, které nabízí aktivní podíl na spolupráci při hledání. Studentům to přináší možnosti v podobně postojů, kdy nevádí, pokud nebudu mít pravdu, nebo naopak jim to může dodat sebevědomí při obhajobě vlastních myšlenek, případně při jejich korekci po uznání argumentů druhých.

Důležitým elementem v rámci hledajícího společenství je osoba učitele. Jak už jsme napsali dříve, že pokud by vystupoval i v rámci této filozofické komunity jako autorita stejně jako v klasickém školním prostředí, nemohlo by dojít ke správnému fungování společenství. Jeho role je důležitá, zejména při řízení a vedení skupiny v rámci dialogu, nikoliv z pozice nadřazené autority (tak by mohl zasáhnout jen v opravdu krajním případě, kdy by došlo k nějakému závažnému konfliktu, nebo vyhocení situace). Při splnění běžných podmínek fungování skupiny se stává tzv. facilitátorem společenství a jeho role je aktivní. Při využití svých zkušeností z programem a jeho teorií má za úkol pečlivě ostatní sledovat, dávat pozor na to, zda a jakým způsobem se snaží pokládat otázky, jak vedou dialog, diskuzi, zda umí definovat pojmy, nacházet argumenty, protiargumenty a další. Určitě by neměl program ovlivňovat ze své pozice nějakým „vlastním“ řešením, nebo nabízet řešení, otázky a odpovědi. Jeho role je důležitá v tom,

aby provedl účastníky hodiny v tom směru, že si oni samotní dokážou uvědomovat své snažení, sleduje to, že jejich vedení dialogu je vyvážené, aby si zřetelně uvědomili co tvrdí a případně pomohl ostatním si uvědomit, že se dopouštějí nějakých chyb. Zároveň se účastní průběhu celého programu jako ostatním a je rovnocenný člen společenství.

Filozofický dialog v rámci hledajícího společenství není závodem, nebo honbou za nějakými výsledky, jedná se o dialog v rámci skupiny jedinců, kteří si mohou díky tomu procvičit a zlepšit vlastní komunikaci s druhými, zlepšit dovednosti myšlení, při analýze pojmů, vytváření vlastních hypotéz a domněnek, získat více jistoty při interakci s dalšími jedinci, možnost obhájit si vlastní názor, ale stejně tak uznat názory druhých.

3.2 Filozofie pro děti

Myšlenky filozofování s dětmi se u Lipmana objevovaly už od šedesátých let minulého století, jak jsme si popsali v předchozí části práce, měl zájem o změnu zavedených pořádků při vyučování ve školním prostředí, stejně tak byl jeho zájem na druhou stranu dětem přiblížit filozofii jako takovou, ubrat tradičnosti a usnadnit tak přístup a pochopení filozofie z pohledu dětského myšlení. Prostředkem pro dosažení takového záměru měl být příběh. Příběh v didaktickém pojetí a cílem příběhu měla být snaha dosáhnout toho, aby byly děti schopné vytvářet si vlastní úsudek, měly možnost rozvoje dovednosti myšlení. Pokud zapojíme do dětského myšlení v rámci tohoto programu filozofii, můžeme napsat, že se snažíme navázat na myšlenky a dobu řeckého filozofa Sokrata, který byl zastáncem možností rozvoje uvažování a úsudku člověka a naše snaha ve filozofii s dětmi bude podobná.

Možnost rozvíjet u dětí kreativní a kritické myšlení od útlého věku jim umožní se lépe orientovat ve světě kolem sebe i v pozdějším věku, dále má program zájem u dětí rozvíjet a zdokonalovat jejich touhu po vědění a dotazování. Dětský údiv, kdy se na něco neustále vyptávají a chtějí znát odpověď, si můžeme spojovat s Aristotelem, pro kterého byl údiv základem všeho poznávání. Ve spojení s objasňováním a hledáním odpovědí tak údiv pomůže dětem lépe pochopit podstatu toho, na co se ptají, někdy se může stát, že děti hned odpověď nenajdou, ale budou věci a pojmy lépe chápat.

Pro Lipmana byla filozofie specifickým typem myšlení, takovým oborem přemýšlení, kterým jedinec hledá cestu k poznání pravdy. Podobně jako řeckým filosofům pomáhá s logickým uvažováním a dialogem k poznání pravdy, v myšlení které představuje filozofii jako obor myšlení, nacházíme představivost, moudrost a kritické myšlení.¹²⁷ Touha dětí a mladých lidí poznávat neznámé části světa kolem sebe je tou správnou motivací pro bádání, hledání odpovědí na otázky a pro diskuzi o tom, co a jak funguje, tím si vytvářejí vlastní názor. To vše nabízí filozofie pro děti. V tomto programu můžeme jako předmět edukace vidět možnost, že se děti naučí samostatnému myšlení samy za sebe, získají vlastní zkušenost s možností přemýšlet za podmínek, že sami toto myšlení vytvářejí. Pro děti, mládež, nebo i ostatní diskutující může být zajímavým to, jak píše Muchová a kol., že „*Způsob práce ve Filozofii pro děti má svůj etický rozměr. Je založen na vytvoření společenství, které postupně hledá pravdu (hlubší porozumění zkoumaným skutečnostem) a učí se přitom naslouchat druhým, rozvíjet jejich myšlenky, hledat možnosti společné myšlenkové základny, ale i možnosti, jak rozumným způsobem reagovat na různost v názorech, která je nepřekročitelná.*“¹²⁸ V programu můžeme v rámci diskuze otevírat i témata, na které se při klasickém formálním vyučování jen těžko najde prostor. Zde lze svobodně otevírat různá témata, která mohou děti, nebo dospívající zajímat, ať už jsou to otázky kolem života a smrti, etiky, dobra a zla, různých náboženství, nebo témat která jsou v tu současnou dobu aktuální pro celou společnost a účastníci programu si tak mohou ujasnit své vidění těchto problémů a témat.

3.2.1 Program Filozofie pro děti

Program Filozofie pro děti vzniká na základech filozofického pragmatismu. Především je jeho vznik ovlivněn myšlenkami Deweyho a také Pierce. Dialog je pro pragmatismus základem toho, že díky němu je možné nejvhodněji poznávat podstatu a pravdivost věcí. Tento dialog nám umožňuje ověřit své myšlenky, postoje a názory s ostatními, kteří se účastní dialogu.¹²⁹ Zakladatel pragmatismu Pierce považoval aktuální

¹²⁷ Srov. DANIEL, M. F.; AURIAC, E. *Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children 1. Educational Philosophy and Theory*, str. 6.

¹²⁸ MUCHOVÁ, L.; MACKŮ, L.; ZAJÍČKOVÁ, L. *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti.*, str. 5-6.

¹²⁹ Srov. BAUMAN, P. *Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filozofie na prvním a druhém stupni ZŠ*. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*, str. 50.

myslitelné důsledky za možnost, jak odvodit význam určitého pojmu, člověk může díky svým přirozeným schopnostem a své představivosti praktické konsekvence a dopadů jednání nebo jejich případným představením si dosáhnout pochopení významu věci nebo pojmů. Je to takový jeho myšlenkový experiment, který při vhodném využití může jedinci pomoci zdokonalit své schopnosti v odhadování praktických důsledků vlastního jednání. Jedinec musí brát na zřetel na to, že je potřeba vlastní poznatky třídit a dále s nimi pracovat, vyhodnotit je a nechat je uzrát v komunikativním procesu. Na začátku má pochybnosti, ale postupně se dopracuje k přesvědčení.¹³⁰ Zde se vracíme opět k diskuzi v rámci společenství ve Filozofii pro děti, kde probíhá dialog v podobném duchu, dochází k hledání a řešení problému a odpovědi. Jak už jsme uvedli dříve, nejde o prosazení jednoho jedince na úkor ostatních, ale jde především o možnost v diskuzi obhájit nebo poopravit svůj názor.

Filozofie pro děti je vhodným prostředkem pro rozvoj dovedností myslet. Její výhodu autor programu spatřuje zejména v tom, že umožní jedinci při práci využívat příběh místo učebnic, které ve většině případů jen hromadí učební látku a fakta odděleně od sebe, bez dalších souvislostí. Naopak příběhy mohou přesahovat různé druhy faktů, mají tak v sobě potenciál více rozumět souvislostem a vlastní myšlení může mít v nich svůj vzor. Dalším důvodem je to, že vzdělávání by mělo nabízet více než jen zapamatování si nějakého textu nebo rozvoj dovedností, ale podle programu by mělo být v kontextu humanitních disciplín jako rozvoj myšlení.

Program je založen na přetvoření třídy dětí na hledající společenství a to zejména protože může využít podobnost dětí s filozofy, protože žijí skoro v neustálém údivu a hledání odpovědi.

3.2.2 Cíle programu Filozofie pro děti

Často se uvádí jako hlavní cíl rozvoj myšlení, především myšlení kritické, ale to je spíše jen prostředkem k tomu, abychom skrze program Filozofie pro děti dosáhli na celkovou kultivovanost moudrosti jedince ve smyslu antických filozofických tradic. Jak nám uvádí Fisher: „*Cílem Filozofie pro děti je rozvinout u dětí schopnost podívat se hlouběji na problém, který řeší. Nezabývat se texty pouze ve formě doslovné definice*

¹³⁰ Srov. PEIRCE, Ch. S. *What Pragmatism is. The Monist*. [online].

*pojmu, které obsahuje, ale na analytické a konceptuální úrovni,*¹³¹ Myslet si, že rozvoj kognitivních dovedností je jen nějakým úzce vyhraněným procesem, je mylné, je součástí celkového rozvoje jedince.

Mezi obecné cíle programu můžeme díky širokému rozsahu a přesahu při rozvoji osobnosti jedince zařadit demokratizaci společnosti. Už v roce 1999 ředitel oddělení pro Filozofii a etiku organizace Unesco zdůrazňoval fakt, že čím dříve budou děti schopné rozvíjet svého kritického ducha, učit se samostatnosti při svých myšlenkových pochodech a budou schopné vlastního úsudku, budou tak schopné se lépe bránit různým druhům manipulace a budou také schopné mít sami za sebe odpovědnost ve svém dalším životě. Díky svým vlastnostem a zaměření se tak stal program Filozofie pro děti jedním z prostředků této organizace pro podporu kultury, boje proti násilí, snižování chudoby, pomoci při trvale udržitelném rozvoji. Při pohledu na Filozofii pro děti jako na pedagogický přístup, který by měl podle postavení jednotlivých edukačních cílů programu na první místo zařadit cíl celkového rozvoje osobnosti, který jde ruku v ruce s kultivací myšlení jedince. Dílčími cíli mohou mít různá zaměření, podle toho, jaké prostředky využívají v praxi, patří sem především filozofie, morální výchova, sociální zkušenost a myšlenkové dovednosti.

Program je svým způsobem specifický a odvíjí se především od osobního přístupu jeho zakladatele. Ten uváděl, že myšlení je tvořeno třemi základními typy a to myšlení kritické, kreativní a humánní (Critical, Creative and Carting thinking), se znaky multidimenzionality. Lipman myšlení popisuje jako „*myšlení, které směřuje k jisté rovnováze mezi kognitivním, afektivním, vjemovým a pojmovým, fyzickým a mentálním, pravidly řízeným a neřízeným myšlením.*“¹³² Jako vzor pro kritické myšlení si můžeme vybavit experta ve svém oboru, pro správné usuzování zase může být představitelem skutečný profesionál a umělec nám může vystupovat jako vzor pro tvořivé složky myšlení. Humánní složku myšlení nám nejuvýstižněji bude představovat typ starostlivého rodiče, stejně tak v této složce může být představitelem zainteresovaný a přemýšlivý učitel, nebo projektant, který je při své práci ohleduplný a šetrný k životnímu prostředí.¹³³

¹³¹ FISHER, R. *Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy*. [online].

¹³² LIPMAN, M. *Thinking in Education*. str. 225.

¹³³ Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, str. 224.

Výrazným cílem, který je důležitý a podstatný pro celý program a má i velký sociální rozměr je dovednost „učit děti myslet samostatně a pro ně samé“.¹³⁴ Samostatné myšlení je důležité, pokud je však až moc individualisticky zaměřené, může se negativně projevat v podobě zapomínání na ostatní v kolektivu a zahleděností do svého vlastního předmětu myšlení, tyto negativní důsledky vlastního myšlení je možné eliminovat aktivním přístupem ostatních v průběhu diskuze a vedení rozprav o problému. Můžeme říct, že každé společenství, které vede v rámci programu diskuzi je plné jednotlivých individualit v podobě jednotlivých osob, které tak mají možnost sdílet podobné způsoby myšlené nebo naopak objevovat vlastní a odlišné způsoby myšlení, to vše v rámci dialogu, který společně vedou.

Tolerance je dalším výrazným cílem programu, ke kterému se jedinci mohou dopracovat přes proces hledání odlišností, kdy se učí respektovat a tolerovat názory druhých. Díky takovému procesu, ve kterém jde o odlišnosti mezi jedinci, dochází ke vzájemnému obohacování.

Sebekorekce a sebekritika, to jsou vlastnosti, které jsou dalším dílčím cílem programu. Směřují k rovině metakognitivních vědomostí a dovedností, kdy si účastníci společenství osvojují kritéria a nástroje díky kterým budou schopni reflektovat svou vlastní cestu za poznáním správného úsudku a správného vyjadřování se. Stejně tak si osvojují možnosti, jak poznávat a pojmenovávat kritéria, která jim pomáhají s jejich úvahami a vyjádřením. Sasseville k tomu uvádí, že metakognitivní dovednosti jsou takovým pohledem zpátky, Tento „pohled zpět“ ke způsobu přemýšlení, díky kterému dojdeme k řešení problému, nebo nalezení odpovědi na otázku. Dokážeme si uvědomovat, jakou cestou jsme došli k vyřešení našeho problému.

Výsledkem kognitivních procesů je naše myšlení a díky metakognici můžeme aplikovat tyto procesy na další kognitivní procesy, jde o to, že díky této dovednosti můžeme kvalitněji vyhodnocovat výsledky vlastní práce, vyhodnotit si vlastní nedostatky, mezery a chyby a díky tomu se poučit pro lepší příští výsledek.¹³⁵

¹³⁴ SASSEVILLE, M.; GAGNON, M. *Observer des enfants qui philosophent: Recueil de textes accompagnant le cours*. In *L'observation en philosophie pour les enfants*), str. 19.

¹³⁵ Srov. SASSEVILLE, M.; GAGNON, M. *Observer des enfants qui philosophent: Recueil de textes accompagnant le cours*. In *L'observation en philosophie pour les enfants*, str. 123.

Jako poslední dílčí cíl si zde můžeme jmenovat rozvoj myšlenkových dovedností. Pokud se jedinec zdokonaluje v jednotlivých myšlenkových dovednostech, nejedná se o žádnou úzce specializovanou činnost, ale jde o celkové nalezení odpovědi na danou otázku, poznání podstaty problému a skutečností. Svou roli zde hraje také etický, estetický, metafyzický a další úhly pohledu na problém, díky tomu může jedinec na svůj problém pohlížet z více různých úhlů.

Nakonec zde máme další dovednosti, kterými však podle Lipmana nemusíme jedince vybavovat a učit ho jim, ale máme je rozvíjet a posilovat. Lipman „z hlediska edukačního prostředí rozděluje tyto partikulární myšlenkové dovednosti do čtyř základních oblastí. Ty úzce souvisí s procesem zkoumání, usuzování, organizování informací a procesem interpretace. Jeho předpokladem je, že děti tyto kognitivní dovednosti mají od malička v nějakém základním rozměru.“¹³⁶ Tyto partikulární myšlenkové dovednosti můžeme rozdělit na čtyři základní kategorie a u každé z nich uvést dílčí myšlenkové aktivity:

- **Usuzování** – uvádění důvodů, východisek a předpokladů, rozlišování rozdílů, hodnocení, tvoření analogií, uvádění kritérií, propojování příčiny a následku, vyvozování důsledků.
- **Zkoumání** – kladení otázek, formulace problému, popisování, pozorování, uvádění příkladů, testování hypotéz.
- **Organizování informací** – třídění, srovnávání, definování, rozlišování, hledání opaků, metafor a asociací.
- **Interpretace** – převyprávění, vyprávění, poslouchání, popisování, porozumění, shrnování, vytváření nových forem.

Pro celkový pohled na partikulární myšlenkové dovednosti je třeba ještě doplnit, že praxi jejich uplatňování ovlivňují také vybavenost jedince dispozicemi pro kritické myšlení. Vyjadřuje nám to, jak je jedinec připraven, nebo ochoten výše popsané dovednosti uplatňovat pře svým myšlení. Díky dovednostem a dispozicím je jedinec schopen lépe zvládat řešení problémů a otázek, které před ním vyvstávají.

¹³⁶ Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, str. 203.

3.2.3 Metody Filozofie pro děti

Zde se dostáváme k samotnému průběhu programu. Jak vlastně taková hodina¹³⁷ filozofické diskuze probíhá? Základem této hodiny je pro zúčastněné jedince otázka, která nemá jednoznačnou odpověď, pro dosažení obecného závěru je potřeba zvážení přijatelných možností, přemýšlení o problému, využití předchozích zkušeností a logické uvažování. To celé je shrnuto ve čtení příběhu, ve kterém se můžou odrážet větší nebo menší problémy a otázky na které hledáme odpovědi. Ty mohou mít charakter zcela běžných, ale také etických a logických otázek a problémů, můžou se týkat v případě dětí jejich dospívání, otázek kolem života a smrti, ekologie, nebo například v dnešní době by se mohli týkat aktuálních témat okolo běženců a uprchlíků, války a náboženství. Na začátku takové hodiny, kde se řeší uvedené, ale i další problémy a otázky stojí příběh, jehož text je zaměřen na určité problémy, „*reflektuje hodnoty a činy minulých generací a je jakýmsi prostředníkem mezi kulturou a individuem.*“¹³⁸ Autorem některých těchto příběhů je sám Lipman, velké množství dalších vytvořili lektoři a pedagogové, kteří se věnovali určitým problémům nebo otázkám. Přes relativní krátkost jednotlivých příběhů k nim máme pro potřeby lektora stovky stran metodických příruček, ty mu mají především usnadnit orientaci v důležitých myšlenkách, které jsou obsaženy v každém z příběhů. Jsou v nich popsány plány diskuzí, možnosti prohlubování, směřování, nebo oživení a pochopení diskutovaných myšlenek. Nabízejí také různé varianty pohledu na problém. Příběhy nebývají dlouhé, jejich jednotlivé kapitoly jsou spíše kratšího rozsahu, je to proto, aby především děti byly schopné udržet pozornost při čtení příběhu a přitom mohli už o jeho obsahu přemýšlet. Příběh by měl nejen v jedinci, který ho předčítá, ale stejně tak v jedincích, kteří ho poslouchají, vyvolávat především filozofické otázky. Takový příběh je složen z dialogů nebo monologů, které mají v účastnících hodiny vyvolávat zájem o dané téma. Muchová píše „*Filozofické příběhy slouží ke společnému hledání jednak jako zásobárny pro vznik filozofických či teologických otázek ve skupině, jednak jako vzor pro společné ohleduplné hledání pravdy.*“¹³⁹ Účastníci programu by měli na základě těchto skutečností již během čtení, nebo hned po jeho skončení být schopni zformulovat své otázky na to, co je v rámci textu zaujalo, nebo na téma které jim

¹³⁷ V případě Filozofie pro děti je „hodinou“ v rámci jejího programu každá jednotka, ve které probíhá filozofování, diskuze apod.

¹³⁸ LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*, str. 68.

¹³⁹ MUCHOVÁ, L.; MACKŮ, L.; ZAJÍČKOVÁ, L. *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti*, str. 6.

není jasné, případně na to co je překvapilo. Po přečtení příběhu lektor požádá ostatní o sdílení otázek, myšlenek, postřehů a nápadů, které souvisí s příběhem. Ty jsou zapisovány většinou na tabuli, společně se jménem jedince, který je vyslovil. Stanoví se pořadí podle zájmu celého kolektivu, čemu z toho co je uvedeného na tabuli by chtěli postupně diskutovat. Lektor celý tento proces moderuje, nebo nenásilně řídí. Podle zvoleného pořadí vystupují jednotliví autoři, kteří vysvětlují a upřesňují, co chtěli svojí otázkou, nápadem, nebo postřehem říct, co je zaujalo. Ostatní na to reagují a tím se otvírá diskuze. „*Nic nezdokonalí myšlenkové dovednosti tak jako diskuze*“¹⁴⁰ Diskuze je hlavním prostředkem programu, je to zároveň prostředek, který nám slouží ke zdokonalení dovedností myslet. Sasseville nám popisuje v rámci diskuze integraci trojího učení a to:

- Učení se řádu, který je určen tématem dané diskuze.
- Učení se dovednosti jak můžeme přemýšlet o tématu diskuze.
- Učení se tomu, účastnit se diskuze z pozice objektivitu, nestrannosti a tolerance.¹⁴¹

Diskuze je jedním s hlavních znaků prostředí, přes který dochází k naplňování cílů celého programu Filozofie pro děti. Východiskem je tedy ve většině případů text, v podobě příběhu a diskuze o tomto příběhu má tyto znaky:

- Základní text příběhu jako výchozí materiál k diskuzi.
- Lektor sestaví program, jehož obsah se odvíjí od otázek, postřehů, myšlenek a nápadů jedinců, které popsali po přečtení příběhu. V tuto chvíli lektor získává základní představu o možnostech průběhu diskuze.

Diskuze vedená při hodinách programu Filozofie pro děti většinou nastupuje po přečtení jednoho z příběhů, které jsou přímo pro tento program vytvářeny, ale diskuze může v rámci programu probíhat i bez takového příběhu, existuje totiž velké množství témat, které mohou při správném uchopení vtáhnout děti do diskuze se stejným nadšením pro pochopení podstaty věci. Je samozřejmé, že se lektor musí připravit i na takové hodiny programu velmi pečlivě, měl by mít dostatek informací o tématu a měl by být připraven i na případné otázky a návrhy dětí. Tímto tématem mimo příběhy může být vhodně zvolená píseň, aktuální témata ve společnosti, návrhy lektora, nebo samotných dětí.

¹⁴⁰ „Nothing improves thinking skills like discussion“ LIPMAN, M. *Thinking in Education*, str. 120.

¹⁴¹ Srov. SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. [online].

Takové případné návrhy pro diskuzi by měly být známé předem a ne, až třeba na začátku hodiny programu.

Pokud se podíváme na diskuzi ve školním prostředí, vedenou při jakékoliv hodině školního vyučování, tak uvidíme, že na jedné straně je pedagog, který diskuzi vede a má dominantní postavení s neomezenou mírou rozhodování. Na druhé straně jsou žáci, kteří většinou jen poslouchají výklad, nebo odpovídají na pedagogem určené otázky, jejich postavení je v rámci diskuze velmi omezené, dalo by uvažovat o tom, zda to v některých případech je vůbec ještě diskuze. Pedagog určuje směr, dobu, obsah a vývoj takové diskuze, v takovém případě se žáci spíše snaží jen o správné odpovědi na otázky, kdy jejich iniciativa a kreativita směřuje jen k jednomu cíli, kterým je spokojenost pedagoga s odpovědí a na základě toho dobrá známka pro jedince, kterým si tím splní povinnosti vůči pedagogovi v rámci té konkrétní hodiny, nebo probírané látky. Tento vztah mezi žáky a pedagogem můžeme popsat jako nerovný a omezený. V rámci hodiny programu Filozofie pro děti mají děti, nebo osoby, které se této hodině účastní právo na totožné možnosti projevu jako všichni členové komunity, také společně hledají odpovědi na vyslovené otázky.

3.2.4 Práce s příběhem

Každé setkání v hodině programu by mělo mít své pravidla, zvláště některá by se měla dodržovat ve všech případech. Jde především o to, aby program jako takový mohl být funkční. Jako cíl hodiny nevidíme předávat dětem něco, co vzešlo od dospělých, jde nám především o to, podpořit dětské filozofování, jejich přemýšlení s určitou mírou nestrannosti, objektivity a přesnosti.¹⁴² Díky tomu budeme schopni zajistit správný průběh a prostor pro všechny účastníky programu, bezpečnost a bezpečné prostředí. Hlavně možnost se dobrat odpovědí na otázky. Mezi základní pravidla, které je třeba mít na zřeteli již při plánování samotného setkání je správný počet jedinců ve skupině, která se bude té hodiny účastnit. Pro tuto skupinu je nejvíce vhodný celkový počet mezi deseti až dvanácti osobami v jedné skupině pro jednu hodinu programu. Pokud by se nám podařilo, dosáhnout toho, že by se stejné osoby účastnili opakovaně zvolených hodin programu, tedy že by stejné osoby byly pravidelně členy jedné takovéto komunity, bylo

¹⁴² Srov. SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. [online].

by to pro jejich rozvoj a možnosti fungování v rámci komunity velmi významné. Potom co se všichni sejdou, můžeme začít s hodinou programu. Začínáme tak, že „by skupina při práci měla sedět v kruhu, který umožňuje partnerskou komunikaci, každý účastník by měl mít svůj vlastní výtisk příslušné kapitoly. Příběh čteme společně, po odstavcích.“¹⁴³ Pravidlo, že bude mít každý z komunity při hodině před sebou vlastní text je velmi důležité, pro každého jedince a především děti je tato možnost velmi přínosná v tom, že mohou lépe chápat čtený text, porozumět mu a daleko lépe se soustředit na příběh, který se odehrává v textu. Muchová a spol. dále uvádějí, že „Po přečtení příběhu mohou menší skupinky přemýšlet nad otázkami, které v nich text vyvolal, a tyto otázky formulovat na viditelném místě (tabule, arch papíru a podobně).“¹⁴⁴ Vlastní příběh je pro nás něčím jako startovní čarou na začátku tratě. Děti budou přemýšlet nad problémy a otázkami ke kterým je příběh přivedl. Pro lepší vyjádření a formulaci otázek by měl každý z účastníků hodiny mít svůj vlastní poznámkový blok, nebo papír, pro zaznamenání si vlastních myšlenek a nápadů. Takové poznámky mu následně pomohou formulovat otázky, problémy, nebo nejasnosti, na které by chtěl hledat odpovědi. Z těchto svých poznámek by následně formuloval to, co ho na příběhu zaujalo nejvíce, co u něj vyvolalo otázky a pochybnosti. Díky tomu bude jedinec soustředěný na příběh po celou dobu a usnadní mu to formulací a vysvětlením svých otázek pro ostatní.

Máme-li sepsáno a vyjasněno, kdo co chtěl vyjádřit, celá skupina se svobodně dohodne na pořadí, v jakém se budou otázky, nápady, nejasnosti a připomínky, které vznikly díky příběhu probírány. Nejjednodušší možností, jak zvolit pořadí, je obyčejné hlasování, bývá nepsaným pravidlem, že pro takové hlasování má každý jedinec ve skupině dva své hlasy, které může libovolně využít při hlasování ve prospěch toho, co ho z napsaného na tabuli nejvíce zajímá. Je zde úplně jedno, zda tyto hlasy použije ve prospěch svých návrhů, nebo zda ho dokázaly zaujmout návrhy někoho jiného.

Na tomto místě už samotný příběh není pro další vývoj hodiny důležitý a dále se s ním nepracuje, jeho užitečnost je v tom, že obsahuje explicitně vyjádřená témata, které budeme po hlasování dále v diskuzi rozebírat. Máme odhlasováno a seřazeny otázky podle počtu hlasů. Přichází jedna z nejdůležitějších a nejvíce kritických chvil pro lektora, který vede tuto hodinu programu. V této chvíli záleží hlavně na jeho osobě jak celá

¹⁴³ MUCHOVÁ, L.; MACKŮ, L.; ZAJÍČKOVÁ, L. *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti*, str. 6.

¹⁴⁴ MUCHOVÁ, L.; MACKŮ, L.; ZAJÍČKOVÁ, L. *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti*, str. 6.

filozofická diskuze nebo dialog bude probíhat. Lektor disponuje některou z metodických příruček, které jsou pro zvolený program sepsány a ve které jsou navrženy otázky, stejně tak návod na postup v rámci diskuze. Jak už jsme napsali dříve, lektor je důležitým článkem kolektivu, jehož účast na diskuzi je důležitá, můžeme napsat, že hodinu programu neřídí z pozice nějaké autority, „*Vlastně většina zásahů vedoucího do dialogu skupiny by se měla soustředit spíše na kladení otázek, včetně těch, kterými se ptá po zdůvodnění názorů ve skupině.*“¹⁴⁵ Lektor tak hodinu neřídí, ale spíše podněcuje diskuzi, hlídá to, aby se z diskuze nastal třeba monolog jedné osoby, nabízí možnosti různých pohledů na problém, podněcuje účastníky hodiny k tomu, aby se zamýšleli nad argumenty jak svými, tak argumenty těch ostatních. Pokud by to bylo vhodné, může přidat nenásilně i svůj vlastní pohled, nebo názor na problém, protože i ostatní, zejména dětské účastníky zajímá to, co si lektor myslí a jaký je jeho názor. Na takové okamžiky musí být lektor náležitě připraven, nikdy by neměl říkat něco jiného, než si myslí, měl by mít utříděné své vlastní názory a myšlenky, například je absolutně nepředstavitelné, aby nemluvil pravdu v jakýkoliv okamžik diskuze, při odhalení takové skutečnosti by bylo celé snažení bylo zbytečné a marné, nejhorší je ztratit dětskou důvěru! Všichni účastníci hodiny programu berou lektora pořád jako přirozenou autoritu a jeho názory mají svou váhu pro ostatní, proto je důležité, aby nezasahoval do dění nezdravým způsobem. Na druhou stranu by měl lektor pohlídat nejen samotný průběh hodiny programu, ale měl by včas nenásilně zakročit v případě, že by se směr diskuze začal více vzdalovat od problému, který aktuálně skupina řeší a nad kterým diskutuje, zejména v případě účasti adolescentů bývá v tomto ohledu velký problém.

Po vyčerpávající diskuzi, při které jsme prozkoumali vybrané problémy a otázky ze všech možných úhlů pohledu. Kdy každý z účastníků hodiny mohl vyjádřit své názory a argumenty pro a proti názoru ostatních. Je dobré pokud může každý jedinec sám za sebe vyjádřit svůj postoj a shrnout do několika vět co mu hodina dala, aby se nám nestalo, že odchází z pocitem nedokončené diskuze, která se ukončila dříve, než měli možnost se všichni plně vyjádřit.

¹⁴⁵ MUCHOVÁ, L.; MACKŮ, L.; ZAJÍČKOVÁ, L. *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti*, str. 6.

3.2.5 Rizika v programu Filozofie pro děti

Jedním z rozporů, nebo problémů na, který je poukazováno je samotný příběh používaný v rámci programu Filozofie pro děti. Text příběhu je užitečný, protože předpokládá, že děti mají již na nějaké úrovni rozvinuté kognitivní dovednosti, na základě toho předpokládáme, že mají dostatečnou schopnost porozumět významu příběhu, který se čte v rámci hodiny. Pokud by tomu tak nebylo, byl by zde problém vůbec děti do příběhu vtáhnout, zajistit si jejich pozornost a pokud nebudou schopné textu rozumět, nebude ani možné, aby se plnohodnotně zapojily do následující diskuze. Brenifier vidí v příbězích problém v tom, že fungují jen jako nějaké podněty k diskuzi a ptá se potom, proč je jejich skladba složitě konstruována, když se před samotnou diskuzí odkládají a už se s nimi nepracuje. Dále se ptá po tom, proč není rozplétán příběh, proč se nečte mezi řádky příběhu a nevyhledávají se možné výklady příběhu a jeho možné interpretace. Poukazuje na to, že učit se filozofovat zde má význam taková, že jedinec se učí číst nejen text nebo knihu, ale také se učí číst sám sebe, jiné jedince, svět kolem sebe. Stejně tak mu vadí přístup všech jedinců napříč věkovými kategoriemi v tom, že jim chybí přiměřená váha a přísnost při čtení předkládaných textu, dochází podle něj k tomu, že v textech vidíme jen to, co chceme sami vidět a zapomíná se na to co je v jejich obsahu důležité a co nám původně chtěli říct.¹⁴⁶

Brenifier vidí ještě problém programu v jisté přemíře relativismu, jenž shledává v tomto programu jako něco dosti lákavé a přitažlivé, zejména pro dětské účastníky kurzu. Děti se často po prvních hodinách programu vyjadřují v tom smyslu, že netušily jak je filozofie úžasná a skvělá, mohou si vlastně říkat skoro, co chtějí a vlastně nic z toho co si myslí a vyjadřují, není ani pravda, ani lež. Brenifier vidí problém tohoto dětského přístupu zejména z důvodu banálního relativismu, který jak píše Blecha „*zobrazuje krizi celé společnosti v řadě kontextů, jde o vliv postmoderního způsobu života v současném světě, kdy postmodernou můžeme pojmenovat situaci celé společnosti.*“¹⁴⁷ Koř'a k tomu dodává, že „*termín postmoderna obsahuje konotace k jistým formám společenské nevolnosti, kterou kolektivně prožíváme, a současně krize tradiční racionality tvoří*

¹⁴⁶ Srov. BRENIFIER, O. *Regard critique sur la méthode Lipman. Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie.* [online].

¹⁴⁷ BLECHA, I.; a kol. *Filosofický slovník*, str. 322.

apercepční schéma, jehož prizmatem pohlížíme na svět.“¹⁴⁸ Druhým důvodem, který zde vidí je systém současného školního vyučování v čele s autoritou pedagoga. Ten při výuce nedovolí dětem dostatečně se uvolnit a zapojit kritické a kreativní myšlení, proč by se pedagog trápil něčím novým, když může předávat již léty ověřené pravdy. Tak může docházet k tomu, že lektor, který takové děti potom má v hodině programu Filozofie pro děti se může setkat s chováním dětí jako „utržených ze řetězu“ a projevují nezměrné nadšení pro změnu formy výuky.¹⁴⁹ Brenifier zde kritizuje to, co představuje v programu filozofování a myšlení, shoduje se zde s Platónem na tom, že na začátku stojí zrození myšlenky, některá z těchto myšlenek může vypadat přitažlivě a krásně, jiné mohou být pro jedince odporné, nebo zlé, jenže krása umění filozofování ve smyslu specifické myšlenkové aktivity není jen aktem rození myšlenek, ale potřebuje také analýzu, ověření, třídění a vyhodnocení těchto myšlenek. „Produkovat myšlenky dokáže každý a o čemkoliv, ale umění vytváření skutečně krásných myšlenek spočívá v učení se je rozeznávat, což je věc jiná.“¹⁵⁰

3.3 Shrnutí programu Filozofie pro děti

Tento program je velmi podnětný a do budoucna i určitě velmi dobře uplatnitelný nejen ve školním prostředí, má už za sebou úspěšné kroky, zejména na Teologické fakultě Jihočeské univerzity, ale i na jiných místech. Pro další aplikaci ve školním i mimoškolním prostředí by bylo velmi přínosné, pokud by se podařilo přeložit velké množství textů, příruček, metodických materiálů, odborných teoretických publikací, kterých je v zahraničí velké a nepřehledné množství. Program nám přináší nový pohled na výuku pomocí diskuze a dialogu, kdy můžeme na tyto metody pohlížet jako na nástroje pro celkový rozvoj kognitivních dovedností dětí, mládeže i dospělých, samotné filozofování je také přínosné po stránce sociální a etické. Program nám tak může pomoci utvářet celkovou osobnost jedince.

¹⁴⁸ KOŤA, J. *Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době. In Učitel v současné škole*, str. 57-76.

¹⁴⁹ Srov. Volně dle BRENIÉRIER, O. *Regard critique sur la méthode Lipman. Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie*. [online].

¹⁵⁰ Srov. SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. [online].

Autor programu využívá formy příběhů, kdy je tento příběh podnětem pro další „filozofické“ myšlení a přemýšlení nejen o tom k čemu nás evokuje příběh, ale také o sobě, druhých lidech a o světě jako takovém. Můžeme si však vzít něco i z kritiky této metody a začít třeba tím, že budeme číst mezi řádky, Brenifierova kritika je tak další zkušeností, kterou může člověk s tímto programem mít. V neposlední řadě je velmi zajímavým pro další práci pohled na skupinu v podobě „Hledajícího společenství“, které funguje na spolupráci, respektu, a zejména dialogu mezi členy společenství, tento pohled na fungování určité komunity by mohl být podnětný i pro další využití mimo program Filozofie pro děti.

4 Porovnání metod

V této kapitole se pokusíme postihnout, co spojuje metody rozvoje myšlení, které jsme popsali ve výše uvedených kapitolách. Oba dva uvedené programy z pohledu teoretických psychologických východisek vycházejí z práce Piageta a Vygotského. Slouží ke stimulaci a rozvoji kognitivních funkcí myšlení jedince, zejména v podobě možnosti porozumět určenému úkolu a najít pro tento zadaný úkol nejlepší řešení. Podle Piageta můžeme spatřovat jádro kognitivního vývoje v procesu neustálých proměn, které jsou zajišťovány funkčními procesy vyvažování kognitivních nesouladů a také začleňováním dosud nepoznaných prvků do poznávacího systému jedince. Pro Feuersteina tato jeho teze neznamená jen dovednost operovat s novými obsahy, nebo uchopovat staré pomocí nových vzorů, ale dále klade význam na mentální nástroje, tedy instrumenty. Lipman zde spatřuje možnosti stimulace a motivace prostřednictvím dialogu, kdy využívá filozofického pojetí programu ke stimulaci kognitivních dovedností jedince, který se snaží hledat odpověď na otázku, která před ním vyvstala.

4.1 Komunikace jako společný prvek

Feuerstein se staví po bok autorům, kteří jsou v proudu kulturní psychologie a čerpají z odkazu nejen Vygotského, ale třeba i Brunera, Coela a dalších, kognitivní procesy představují fenomén, který je sociálními interakcemi podmíněný a především kulturně ukotvený. Poukazuje na triádu jedinec – podnět – mediátor, kde můžeme vidět značnou shodu s učením Vygotského. Oba dva mají podobný pohled na to, že v probíhajícím procesu vlivu kultury na kognitivní vývoj jedince vidí tuto triádu jako vztahovou jednotku. Pro oba je v tomto směru nejdůležitějším prvkem osoba zprostředkovatele. Mediace¹⁵¹ prostřednictvím další osoby je těsně propojena s vývojem vyšších psychických funkcí a to především těch symbolických společně s jednáním a činnostmi osoby, která je mediátorem s důrazem na techniku, strategii, dovednosti

¹⁵¹ Mediace je zde, ve shodě s jinými kulturně orientovanými přístupy vnímána jako mechanismus vyplňující pomyslný prostor mezi jedincem a prostředím. Je považována za pohon psychického vývojového růstu, za základní determinant charakteru psychických procesů i lidského jednání a také za stěžejní mechanismus umožňující uchopovat člověku kulturu a její výtvoř v nejširším slova smyslu.

a postupy, které lze v této pozici využívat. Propojení Lipmana a Vygotského bylo v době, kdy vznikal program Filozofie pro děti spíše ve formě podobného pohledu na danou problematiku bez výraznějšího ovlivnění Lipmana prací Vygotského, ke kterému došlo až v pozdější době. Vygotskij viděl velký význam v interakci mezi dítětem a jeho rodičem, tyto sociální interakce byly důležitým prvkem při stimulaci a rozvoji kognitivních dovedností. Zde se oba dva rozcházejí stejně jako jiní s Piagetem, který ve své vývojové psychologii předpokládá možnosti uchopení a práce s abstraktními pojmy u dětí okolo devátého roku věku a jejich operativní zvládnání dokonce až okolo dvanácti let věku. Pro Lipmana a stejně tak Vygotského je tento názor chybný, mají podobný názor na to, že jedinec je toho schopen dříve, nesouhlasí tak s názorem, že vývoj předchází schopnosti učení se. Vygotskij poukazuje na to, že jedinec je toho schopen již dříve, než si myslel Piaget. V rámci sociálně konstruktivistického modelu, kdy je jako prostředek pro další rozvoj myšlení vnímán dialog (při tzv. internalizaci), dochází v rámci tohoto procesu k transformaci vnějšího dialogu mezi jedinci na vnitřní řeč. Lipman má podobný pohled na problematiku, že některé věci je jedinec schopen se učit sám, nebo pod správným vedením. Tím, se vracíme k interakci a můžeme znovu použít již uvedenou triádu dítě – podnět – dospělá osoba (mediátor), která nám umožňuje zavrhnout názor jen možnosti spontánního dozrávání schopností jedince. Naopak zde činnost této „triády“ můžeme podpořit, kdy interakci považujeme za součást a hybnou sílu kognitivního vývoje jedince.

Pro Lipmanovo pojetí rozvoje myšlení je dialog nosným prvkem sociálně – konstruktivistického modelu učení a zdokonalování kognitivních funkcí. Můžeme poukázat na to, že díky filozofickému pojetí programu Filozofie pro děti má jedinec po ukončení hodiny programu spíše daleko více otázek s otevřeným koncem, než těch, na které našel odpověď, díky tomu u něj pokračuje proces hledání dalších odpovědí. Jak uvádí Bauman: „*dialog, jehož se žák účastnil ve výuce, se zvnitřňuje a v mysli žáka pokračuje i poté, co výuka dávno skončila.*“¹⁵² Nejde nám zde však o hledání odpovědí jako prioritní řešení všech problémů, už Lipman upozorňoval na to, že program je nástrojem pro rozvoj myšlení a ne prostředkem pro dosažení úspěchů, nebo všech odpovědí, jak uvádí k programu Filozofie pro děti „*Cílem Filozofie není hledání*

¹⁵² BAUMAN, P., CVACH, R. *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*, str. 3.

konkrétního a daného principu nebo pravidla jako určité konečné odpovědi na filozofický problém. Ve filozofii nehledáme a ani nejsou odpovědi, které by byly konečné a absolutní. Tyto odpovědi se zde nacházejí jako pravdivé v jistém kontextu, v podle způsobu a úhlu myšlení.“¹⁵³

Takto vedle sebe postavené myšlenky obou autorů jsou v mnohém identické. Dialog a komunikace mezi účastníky programu Filozofie pro děti je základním pilířem celého projektu a stejně tak v rámci programu Instrumentálního obohacování má své nenahraditelné místo. Komunikace je něčím, co oba programy spojuje a na čem by mohla vzájemná spolupráce stavět.

4.2 Pomoc s řešením problémů

Mezi další společné rysy obou programů můžeme zařadit řešení problémů. Pro lepší pochopení zde využijeme teoretické východisko Vygotského, ve kterém mluví o zóně nejbližšího vývoje. Není třeba prokazovat, že vývoj a učení se vzájemně ovlivňují, jedná se o nezpochybnitelný a empiricky prokázáný fakt. Zóna nejbližšího vývoje je postavena mezi úrovní aktuálního a potenciačního vývoje. Úroveň potenciačního vývoje je u každého jedince odlišná. Vygotskij k tomu uvádí, že *„To co dnes dítě vykonává s pomocí dospělého, bude v blízké budoucnosti provádět samostatně. Zóna nejbližšího vývoje pomáhá tedy vytvářet prognózu o dynamickém vývoji dítěte.“¹⁵⁴* Jde o pomoc s řešením problémů, které vyvstávají průběžně před každým člověkem. Ten může díky pomoci další osoby takový problém vyřešit, díky této opoře se může jedinec soustředit na to, co v té chvíli je schopen řešit samostatně. Pro dítě se tak touto oporou stává rodič, nebo lektor, který mu pomáhá překonávat problémy, v našem případě se jedná o pomoc s rozvojem kognitivních dovedností. Jedinec tak může v obou našich programech pracovat na vlastním rozvoji kognitivních dovedností díky této opoře, kterou Wood nazývá *„lešením“¹⁵⁵* které pomáhá jedinci s řešením problémů. V programu Filozofie pro děti je v tomto případě velmi důležitá osoba lektora, který hodinu řídí. Pro to, aby i on byl tím Woodovým „lešením“ pro účastníky hodiny, je třeba jeho citlivého

¹⁵³ LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues.*, str. 182.

¹⁵⁴ VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*, str. 363.

¹⁵⁵ WOOD, D., BRUNER, J. S., ROSS, G. *The role of tutoring in problem solving.* [online].

vedení a pečlivé přípravy. Potom může v průběhu hodiny být oporou pro její účastníky, aniž by si to oni sami kolikrát uvědomovali. V případě Feuersteinovi teorie jde o diagnostiku případných deficitů kognitivních dovedností, díky které může jedinec za podpory lektora pracovat na odstranění nebo snížení těchto deficitů.

4.3 Pedagogické využití programů

Pro pedagogické využití obou uvedených programů je třeba připomenout, že vycházejí z předpokladů konstruktivismu Piageta. Ten předpokládá, že pro potřebu osvojení si nové informace nestačí jedinci jen pouhé získání takové ucelené informace, ale je nutné, aby si ji mohl sám ověřit, uchopit a porovnal s tím, co už zná, využil své původní představy, neboli prekoncepty a ty poté upraví podle nových informací. „*Pedagogický konstruktivismus odpovídá humanistickému pojetí „výuky zaměřené na dítě“, které prosazuje takové způsoby výuky, které berou ohledy na potřeby a možnosti každého žáka, snaží se v co největší míře zohlednit jeho individuální předpoklady, rozvinout jeho silné stránky.*“¹⁵⁶ Feuersteinova metoda toto pojetí doplňuje o možnosti odhalení těch nedostatků, které jedinci brání v rozvoji kreativního a kritického myšlení a následně mu pomáhá s jejich nápravou a posílením, stejně tak u Lipmana se můžeme shodnout na tom, že pedagogický konstruktivismus je pojetím, které odpovídá jeho metodě postavené na dialogu a kladení si otázek s jejich následným řešením. Stejně tak se shoduje s konstruktivistickými metodami v silném důrazu na společné prožívání a získávání nových poznatků, tedy možnosti skupinové spolupráce, zde je třeba zdůraznit potřebu omezeného množství jedinců ve skupině. Lektor nebo učitel se stává garantem metody, která má zajistit studentovu aktivitu při osvojování nových znalostí.

Pokud chceme, aby oba programy byly nejen podpůrnými prostředky pro rozvoj kognitivních dovedností jedinců, ale aby byly zároveň i programy, které si kladou i výchovné cíle, nesmíme v jejich případě zapomínat ani na možnosti jejich využití při rozvoji nejen kritického a kreativního myšlení, ale zároveň také při rozvoji správného a logického usuzování, dalších druhů myšlení, jako je například angažované myšlení,

¹⁵⁶ KOŠŤÁLOVÁ H. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu: [sborník z projektu "Varianty – projekt interkulturního vzdělávání]*. [online].

rozvoj praktického rozhodování jedinců. Jedinec by měl být schopen vlastního usuzování, měl by umět rozpoznat, co je a není dobré, měl by mít úsudek postavený na kritériích, v neposlední řadě by měl být schopen autokorekce. Celý tento model jedincova chování je však založen na jeho vlastní ochotě se vzdělávat, na jeho motivaci a touze po poznání, kdy odhalování problémů je pro něj výzvou, ale takovou do které nejde bezhlavě, ale s využitím kritického a kreativního myšlení. Úspěšnost ve škole, v práci, v životě závisí na přijetí a vykonávání jistých základních dovedností – jako je porovnávání, třídění, dedukce, zobecňování, evaluace, experimentování, analýza, kdy je třeba se těmto dovednostem učit přímo, jedná se o kreativní řešení problémů, zpracování informací a rozhodování.¹⁵⁷ Při hodinách Filozofie pro děti je jedinec vtažen do diskuze nebo dialogu a své dovednosti a myšlení může volně využívat při řešení otázek, kdy je součástí hledajícího společenství. Program Instrumentálního obohacování může být velmi variabilní v tom, že jedinec má možnost výše uvedené vlastnosti získávat nebo upevňovat sám, ve dvojici, nebo v malé skupině. Oba programy tak pracují s již uvedeným omezeným počtem jedinců, z důvodů umožnění všem v kolektivu se vyjádřit a mít možnost spolupráce, aby byla interakce mezi jednotlivými členy takového společenství pro všechny přínosná a všichni měli rovnocenné podmínky a přístup během hodiny, nebo lekce programu.

Z pohledu výuky a možnosti účinného aktivního příjmu ze strany jedince, je třeba zmínit také Feuersteinovu teorii o utváření modifikujícího prostředí (creating modifying environment).¹⁵⁸ V této své teorii klade důraz především na odborníky a lektory, kteří pracují s programem na profesionální úrovni, aby měly velkou snahu vytvářet takové podmínky, které navozují zkušenost zprostředkovaného učení jako jejich hlavní úkol. Dodejme, že i v neprofesionálním využívání programu je tento přístup vítaný a velmi vhodný, ale během těchto neprofesionálních, řekněme běžných mezilidských vztahů se zkušenosti zprostředkovaného učení většinou předávají neuvědoměle, ale při jejich účinné navozování se objekt této mediace (jedinec, žák) nikdy nestává jen pasivním příjemcem informací, naopak díky těmto mechanismům se u něj probouzí pozornost, touha po poznání, aktivita, které zaměřuje na obsah a toho kdo mu tento obsah předává,

¹⁵⁷ Srov. COSTA, A. L.; KALLICK, B. Building a system for assessing thinking. In COSTA, A. (Ed.) *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, str. 517.

¹⁵⁸ FEUERSTEIN, R.; FALIK, L.; RAND, Y. & FEUERSTEIN, S. *Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment program*, str. 129.

charakter interakce je tedy velmi důležitý. Musíme však mít na zřeteli, že ne na každý kontakt jedince s někým dalším můžeme pohlížet jako na kontakt, které zahrnují organizaci podnětů z prostředí, co by představoval zkušenosti zprostředkovaného učení. Feuerstein k tomu píše, že „žádný lektor nebo učitel by neměl být jen jakýmsi zprostředkovatelem, ale měl by být především zdrojem informací a dovedností.“¹⁵⁹ Tím vlastně nepřipouští možnost svévolného zprostředkovaného učení, jde svým způsobem o pohled značně specifický. Pokud připustíme Feuersteinuv pohled na zprostředkované učení, dostáváme se tím do konfrontace s názorem Vygotského, který možnost nemediativních interakcí s druhými svým způsobem ani nepřipouštěl. Považoval je za nerealizovatelné. Viděl zprostředkované učení v jakémkoliv kontaktu jedince například s rodičem, tedy vztah dítě – dospělý, mediativní přístup chápal ve dvou úrovních, ta první se týkala úlohy druhých osob, které představují tzv. zprostředkovatele, všeho kolem jedince a to jak materiální, tak i nemateriální povahy a tu druhou úroveň představuje výrok o kulturní vývojové zákonitosti, který ukazuje na možnost toho, že se psychické funkce vyskytují ve vývoji jedince dvakrát, za prvé jako psychologické tedy intrapsychické a za druhé jako sociální, tedy interpsychické. Vygotskij také rozlišuje několik druhů mediací, které určují chování jedince na základě symbolů a materiálních nástrojů, a to pořád v rovině zprostředkovaného učení. Přímý vliv na zkušenost jedince připouští, ale nejsou pro něj kulturními v tom pravém slova smyslu, to u Feuersteina vidíme, že rozlišuje zprostředkované a přímé učení, kdy tomu přímému připisuje určité vlivy na formování kognitivních dovedností. Zde je třeba zdůraznit, že při pedagogickém nebo profesionálním působení v rámci Instrumentálního obohacování, spatřuje Feuerstein hlavní rozdíl v kvalitativních charakteristikách, které musí lektor, nebo učitel v situaci, jenž má posílit jedincův zážitek při zprostředkovaném učení navodit. Lipman vidí důležitost v rovnocennosti kritického myšlení (critical thinking), kreativního myšlení (creative thinking) a angažovaného myšlení (caring thinking). Při vyváženosti využívání těchto tří druhů myšlení je jedinec schopen správného myšlení.¹⁶⁰ Bauman nám přibližuje tento rovnocenný trojdimenzionální model jako jakousi ideální podobu dobrého myšlení, které Lipman pokládá za jeden ze základních aspektů a vidí „komplexní rozvoj kritického, tvořivého i angažovaného myšlení jako dění skrze postupné budování

¹⁵⁹ FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J.; a kol. *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*, str. 50.

¹⁶⁰ Srov. LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*, str. 182.

partikulárních intelektových dovedností, spolu s tím nám vymezuje čtyři oblasti těchto intelektových dovedností.¹⁶¹ Radí sem usuzování, badatelské dovednosti, pojmovné dovednosti a translační dovednosti. V jednoduchém pojetí lze napsat, že program „Filozofie pro děti učí žáky myslet.“ Tato krátká věta nám vystihuje nejen podstatu programu, ale zároveň poukazuje na to, že se nejedná o nějaký kurz z dějin filozofie, ale jde o rozvíjení již dříve uvedených dovedností. Stejně tak jako řada významných psychologů již dříve upozorňovala na stejný fakt jako Lipman a to na to, že dovednost myslet není pro jedince něco samozřejmého, s čím už se narodí, nebo mu časem samo spadne do klína. Toto myšlení vyššího řádu vyžaduje systematický trénink, jedinec musí své myšlení neustále rozvíjet, je to pro něj jen jedna z dovedností jako má další a bez jejího procvičování a zdokonalování zůstane stát na místě. Lipman tento proces zdokonalování a rozvíjení myšlení postavil na poznatcích o dialogické metodě Sokrata, tedy rozhovor, dialog nebo diskuze jsou tím hlavním přístupem, dialog je hlavním prostředkem programu pro možnost rozvoje myšlení. Pro správné využití programu rozvoje myšlení je potřeba, aby jedinec, který se dialogu účastní, měl dispozice pro kritické myšlení, jedná se o předpoklady toho, jak je schopen a ochoten jedinec uplatňovat intelektové dovednosti, jak je schopen se účastnit hodiny a zda je toho vůbec schopen. Tyto dispozice nám takto uvedené mohou silně připomínat Feuersteinuv kulturní handicap, který jedinci znemožňuje plnohodnotnou možnost učení se a rozvoje jeho myšlení. Při případném využití programu Filozofie pro děti v rámci pedagogiky je třeba mít na zřeteli, že se jedná především o filozofické hodiny programu, ve kterých nemusí být dosaženo zcela uspokojivého výsledku pro všechny účastníky hodiny, může se stát, že pravda bude pro některé z účastníků představovat na konci méně nebo více něco jiného, stejně tak jako není cílem programu mít na konci hodiny uzavřené odpovědi na všechny otázky.¹⁶² Mnoho lidí má na základě svých zkušeností z klasického přístupu k vyučování problém respektovat tuto celkem zásadní podmínku celého programu, který jak už jsme se zmínili dříve, nekončí na závěr samotné hodiny, ale jedinec si v sobě odnáší otevřené další otázky, na které hledá odpovědi, proto tento proces rozvoje kritického a kreativního vzdělávání přesahuje rámec programu a jedinec postupně využívá metod programu i mimo něj. Pro tento vývoj myšlení a uvažování jedince, který opouští hledající společenství s dalšími myšlenkami je svým způsobem také velmi důležitý lektor,

¹⁶¹ Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, str. 142.

¹⁶² Srov. LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*, str. 187.

který hodinu vede a nechává dialog plynout, proto aby byl schopen správně celý program uchopit, uměl celý kolektiv nenásilně a volně řídit potřebuje především zkušenosti a cit pro situace, co během hodiny nastanou.

Jako jsou pro program Instrumentální obohacování důležité zkušenosti zprostředkovaného učení, tak pro program Filozofie pro děti je důležité hledající společenství, které představuje základní jednotku, která se společně účastní hodiny programu a za pomoci dialogu se pokouší nalézat odpovědi na otázky, které vyvstali před společenstvím po přečtení konkrétního příběhu. Toto společenství nepředstavuje jen jakýsi neurčitý soubor jednotlivců, pokud je to možné a scházejí se pravidelněji ti samí jedinci, může se v rukách dobrého lektora stát toto hledající společenství dobře fungující jednotka, ve které mohou jednotlivci prohlubovat a zlepšovat své kritické a kreativní myšlení pomocí vlastních postojů, reflexi, zájmu a hledání odpovědí na otázky. Pro dobře fungující společenství je samozřejmé, že se jednotliví členové respektují, umí si vzájemně pomoci, ale i naslouchat. Pomocí příběhu, který nám představuje a navozuje určitý problém, se dostáváme až k řešení otázek reálného života, které se mohou více nebo méně dotýkat jednotlivých členů společenství, nebo stejně tak celého jejich kolektivu, pokud se daří přenášet u jedince jeho rozvahy a přemýšlení nad otázkami i mimo hodiny programu, začne si on sám v reálném běžném životě další otázky pokládat a hledat na ně řešení, nejčastěji se při hledání odpovědí na své otázky bude obracet na své nejbližší okolí v rámci sociálního prostředí, které je mu blízké. Prostřednictvím programu můžeme filozofii využívat k cílenému rozvoji nejen kritického a kreativního myšlení, ale také při rozvoji komunikačních dovedností a rozvoji sociálních a personálních kompetencí, dále se přímo nabízí předávání mravních základů společenství, trvalých a etických hodnot.

V programu Instrumentální obohacování můžeme spatřovat pedagogický význam především v možnostech diagnostiky pomocí LPAD, tedy Systematického hodnocení potenciálu učení a v prostředí pro nápravu deficitu a využití programu Instrumentálním obohacování, prostřednictvím instrumentů, které jsou mentálními nástroji pro manipulaci s obsahy učení. Díky tomu máme možnost pomoci jedincům, zejména dětem s rozvojem dovednosti myslet a lze tak tento program využívat nejen v pedagogice a psychologii, ale nabízí se i další příležitosti, jako je rodina, volnočasové skupiny.

Případné potencionální nedostatky, nebo slabá místa, která se vyskytují a týkají obou programů, jsme identifikovali zejména v náročnosti na lektora/pedagoga, nebo

jedince, který chce jako lektor programu vystupovat. Tento jedinec musí zvládnout náročnou přípravu, musí se na každou lekci nebo hodinu pečlivě připravovat, pokud chce mít možnost využívat ať jeden nebo druhý program profesionálně, musí projít postupně různými školeními a dále se vzdělávat a rozvíjet své schopnosti, jen kvalitní a pečlivý trénink a příprava ho mohou posunout dále, aby byl dobrým lektorem nebo učitelem programů. Před vedením kurzu v rámci Instrumentálního obohacování musí zvládnout školení pro tento program, aby mohl efektivně realizovat jednotlivé instrumenty, musí být vybaven dostatečným objemem znalostí, vědomostí, materiálů pro pořádání jednotlivých hodin programu, dalším nedostatkem je, že se často zapomíná na diagnostický program LPAD, často toto Systematické hodnocení potenciálu učení chybí v samotném programu, nebo není lektor dostatečně vyškolen a někdy se stává, že díky malé znalosti programu je záměrně vynecháván a tím se degraduje celá program Instrumentálního obohacování jako takový. Z pohledu Filozofie pro děti se nám může jevit jako problém osoba pedagoga, který zvláště za situace, kdy v rámci školního prostředí vystupuje z pozice silné autority, si musí umět uvědomit, že v rámci hodiny programu se stává stejně hodnotným členem společnosti a někdy je i pro samotné účastníky velkým problémem se zbavit takového pohledu na něj. Kritici programu někdy poukazují na omezený počet účastníků, který je stanoven do patnácti lidí, tento počet je však potřebné dodržovat, aby mohl program plnit své cíle. Při moc velkém počtu by bylo problém všechny rovnocenně zapojit do diskuze, ale pokud bychom se na tento problém podívali v kontextu dnešního českého školství, tak vidíme, že se postupně snižuje počet dětí, které navštěvují jednotlivé třídy a u některých se dostaneme až pod toto směrodatné číslo.

4.4 Shrnutí

Přes stejný cíl obou programů, tedy rozvoj kritického a kreativního myšlení je třeba také vidět případné rozpory mezi nimi. Jedná se především o rozpory v pojetí programů a jejich uplatňování, například na jedné straně máme diskuzi o příběhu, na druhé straně hledání a spojování jednotlivých bodů v jednom z instrumentů. Je však možné uvažovat o filozofování, tedy přemýšlení nad daným problémem nebo konkrétní situací při snaze úspěšného splnění podmínek Instrumentálního obohacování. Diskuze je

důležitou součástí každé interakce a je to styčný bod těchto výše uvedených teorií. Možnost využití přemýšlení u jedinců pro jejich vlastní rozvoj a možnost jejich ovlivňování v pohledu na to co je dobré a co zlé nám může představovat filozofický pohled na oba dva programy. Pokud tedy má jedinec sám zájem se měnit, zlepšit své dovednosti a způsob myšlení, musí být schopen o tom přemýšlet, takovou možnost mu dávají oba dva programy.

Velmi důležité je kladení otázek, v rámci Instrumentálního obohacování nám jeho didaktika umožňuje otevírat a následně se zabývat velkým množstvím různých témat, které nám pomáhají při optimálním způsobu kladení otázek, rozvoji kreativity, nebo naopak omezení přílišné impulsivity některého z jedinců. Stejně tak důležitá je v rámci této didaktiky interpretace významu výkonu jednotlivých jedinců a stejně tak osvojování si zprostředkovaného úspěchu. Rozvoj kreativity jako součásti celkového rozvoje jedince je důležité i pro program Filozofie pro děti. Němec nám k tomu uvádí, že *„tvořivý žák preferuje vlastní zkušenost na úkor ověřené, didakticky „naservírované“, a „pravdivé“ zkušenosti učitele.“*¹⁶³ Nejlépe u nejmladších žáků základních škol můžeme vidět jejich nadšení pro poznávání a jejich bezprostřední reakce na získání nových poznatků, nebo dovedností. Mají velkou snahu naučit se něčemu novému, hodina ve škole je při správném vedení pro ně zážitkem, který může nejvíce ovlivňovat jak pozitivně, tak negativně přístup pedagoga. Při správném uchopení metod zprostředkovaného učení z Instrumentálního obohacování a diskuze z Filozofie pro děti by mohl pedagog toto dětské nadšení po poznání dále prohlubovat a nemuselo by docházet k jeho utlumování, jak se všeobecně děje. Němec pokračuje, že takový žák *„Je ochoten riskovat a bezhlavě se pouštět do nejistých a neznámých situací, které vnímá jako dobrodružné a inspirující.“*¹⁶⁴ Při současném stavu může docházet k tomu, co popisuje Fischer, který uvádí, že všechny děti, ať jsou jakkoliv nadané, jsou v nebezpečí, že zůstanou „trčet“ na nižší úrovni myšlení a v donekonečna se opakujících stejných zážitcích, že nezhlednou nové cesty poznání a zkušeností.¹⁶⁵ Jedince je třeba něčím zaujmout, aby jeho pozornost pro řešení problémů a získávání nových zkušeností byla dlouhodobá a lze jen souhlasit s tím, co uvádí Helus, že *„se vztah dítěte k učení ještělepší, když mu ukážeme správný způsob jak se naučit myslet, když se mu názorně ukazuje, jaké možnosti se otevrou, poté,*

¹⁶³ NĚMEC, J. *Setkání s tvořivým a laterálním myšlením*, str. 32.

¹⁶⁴ NĚMEC, J. *Setkání s tvořivým a laterálním myšlením*, str. 33.

¹⁶⁵ Srov. FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*, str. 13.

co zvládne určité učivo a když se mu realizace těchto možností postaví jasně před oči jako lákavý cíl.“¹⁶⁶ Zde se dostáváme k důležitému pojmu, který je důležitý nejen pro naše programy, jedná se o zážitek. Pokud se stane pro jedince rozšiřování vlastních dovedností zážitkem, rád v nich bude v budoucnu pokračovat. Pomocná intervence za využití poznatků a zkušeností z obou programů nám mohou pomoci se správným vedením jedince při jeho cestě za poznáním, přitom je třeba zohlednit rozdílnost mezi jednotlivci, každý potřebuje jinou dobu pro správné pochopení problému, u těch jedinců, co jsou pomalejší je o to více důležité, aby dosáhli cíle v podobě poznání, nebo odpovědi vlastními silami a pedagog byl jen tím, kdo jedince k tomuto cíli vede. Velkou roli zde hraje vlastní pojetí učiva, které může být natolik chybné, že ani intenzivnější pomoc ze strany pedagoga nepomůže, v takovém případě by nám mohla pomoci systematické hodnocení potenciálu učení jedince. Je potřeba odhalit případné nedostatky, nebo problémy ve struktuře poznatků jedince a začít s ním pracovat tzv. „zvenci dovnitř.“ To se stává úkolem pedagoga, který by měl jedinci pomoci s nápravou, jak uvádí Mareš „Mnozí žáci sice nedokážou změnit sami neúplnou či částečně chybnou strukturu svých poznatků, pokud se však snaží a přibližují se etapě, kdy je jejich struktura připravenější na změnu a někdo jim citlivě pomůže, pak dospějí k restrukturaaci dříve a restrukturaace bude hlubší, než kdyby byly ponecháni sami sobě.“¹⁶⁷ Taková intervence do jedincova pojetí získávání nových zkušeností se přímo nabízí pro využití jak znalostí diskuze z programu *Filozofie pro děti*, která nám umožňuje pochopit vztahy, tak jak v naší společnosti fungují, jedinec má možnost si v rámci diskuze vyzkoušet myšlenkové experimenty na teoretické rovině, má možnost díky tomu vytvářet si vlastní pohled a názor. Stejně tak využití poznatků, instrumentů a zprostředkovaného učení z programu *Instrumentálního obohacování*, důležitá je kvalitní příprava pedagoga, který by měl jedince zaujmout, poskytnout mu takový zážitek, aby pro něj získávání nových poznatků bylo co nejvíce příjemné a přínosné s ohledem na individuální předpoklady a dispozice každého jedince. Nic z toho není možné bez vzájemného respektu, důvěry, participace, otevřenosti, podpory a pomoci.

Oba programy tak pro dobré fungování potřebují nejen základní vybavenost a materiály, ale základní předpoklad spatřujeme v osobě pedagoga, který by měl být pro

¹⁶⁶ Srov. HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*, str. 194.

¹⁶⁷ Srov. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, str. 437.

efektivní realizaci vybaven dostatečným objemem informací a vědomostí, které se týkají jednotlivého programu a práce s ním, včetně práce s účastníky programu. Pedagog musí být schopen předávat své vědomosti, měl by umět motivovat a být srozumitelný, spravedlivý a vyvážený v názorech. V prvním i druhém programu by měl pedagog umět podpořit účastníky v jejich konání a při jejich postojových změnách, které vyplynou z účasti na programu.

Pro oba programy jsou důležité metody, které dokáží stimulovat myšlení jedince, tak aby dovednosti a znalosti získával vlastní aktivní činností. Nikdy nebudou fungovat při pasivním přístupu, jak pedagoga, tak jedince, který má být vzděláván a je jedno zda se jedná o školní, nebo mimoškolní prostředí.

Závěr

Nárůst množství informací, zejména od druhé poloviny 20. století je obrovský, na člověka se s příchodem nových technologií začaly informace doslova „hrnout“ ze všech stran, najdeme řadu jedinců, kteří mají s tímto přísunem informací problémy, a můžeme mluvit o informační krizi. Lze napsat, že ani odborníci na konkrétní obor nemusí kolikrát zvládat a zpracovávat množství informací, které se k nim dostávají, je stále těžší se v této záplavě novinek orientovat, nebo vše zvládat zpracovat. Dnes se stále více odborníků orientuje spíše na užší okruh zájmu svého oboru a vybírají si už jen konkrétní informace a materiály.

Rychlost přísunu informací, vývoj nových technologií a různých vynálezů neustále posouvá hodnoty toho, kolik jedinec musí zpracovat informací, vytváří se nové a nové profese a zároveň některé zanikají, v dnešním přetechnizovaném a globálním světě nedokáže asi nikdo předvídat, co vše můžou způsobit nové technologie a přístup k novým informacím v rámci globálního světa, tak trochu se nám vytrácí etika při nových výzkumech a nejde ani jen odhadovat, co to může způsobit. Jak píše Steelová, „*Ve spojených státech se traduje, že více než 25% profesí, které budou lidé vykonávat v tomto století, ještě neexistuje a že ty, které existovali v 20. století a přežijí počátek století 21. budou mít odlišný charakter.*“¹⁶⁸

V takové době je jen velmi těžké předvídat, jakým směrem by se třeba měla směřovat výuka na školách, co který stát bude během příštích let potřebovat a jak bude reagovat ten který systém na změny technologií, změny ve světě, jako je třeba dnešní migrační vlna, kdy nejen váleční uprchlíci pomalu, ale jistě plní starou Evropu a tím startují změny, jejichž dopady si umí stěží kdokoliv jen představit. Jak lze na tyto všechny změny reagovat? Jediným řešením, které se nabízí, je propracovaný nepokřivený vzdělávací systém, který bude využívat i kritické a kreativní myšlení pro možnosti vzdělávání a zpracování, předávání a vyhodnocování informací a poznatků. Jedinci, kteří budou tímto systémem vzdělávání a budou umět využívat pro řešení svých problémů i kritické a kreativní myšlení, budou schopni lépe reagovat a na vznikající situace a budou umět lépe zpracovat a vyhodnotit nové informace a nové poznatky, dokážou posoudit

¹⁶⁸ STEELOVÁ, J. S. et al. *Co je kritické myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení.*, str. 8.

věrohodnost a hodnotu myšlenek a mít svůj nezávislý úsudek na věc. Jak uvádí DiSpezio, „Ačkoliv někteří pedagogové a psychologové užívají termín kritické myšlení pro celou škálu schopností souvisejících s myšlením, jde v užším smyslu o specifické myšlenkové postupy, které nám pomáhají lépe interpretovat a používat různé informace. Tyto myšlenkové postupy zahrnují dovednosti, jako je schopnost předvídat, schopnost činit přesná pozorování určitých jevů, schopnost zobecňovat, schopnost rozumět souvislostem, schopnost odhalit analogie či schopnost nalézt příčiny.“¹⁶⁹

Program Instrumentálního obohacování a program Filozofie pro děti mohou při správném využití pomoci s rozvíjením dovedností a myšlení u potřebných jedinců. Díky sociálnímu aspektu obou programů, kdy dochází v procesu vzdělávání k zvyšování potencionální vývojové úrovně jedince. Díky diskuzi, vhodně voleným otázkám, demonstracím a ukázkám příkladů můžeme vést jedince dopředu a pomoci mu s jeho rozvojem, dojde ke zprostředkování učení pomocí vhodných pomůcek. V současné době se nám přímo nabízí možnosti využívání všech prostředků, tedy i programu Instrumentálního obohacování a programu Filozofie pro děti při pomoci s integrací jedinců, kteří se rozhodli v rámci tzv. „uprchlické krize“ opustit své domovy a svou vlastní kulturu a hledají nový domov i v České republice. Druhou možností, kde by se dali programy využít je připravovaná a plánovaná inkluze v rámci českého školství.

¹⁶⁹ DISPEZIO, M. *Hlavalamy pro kritického myšlení*, str. 7.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné

- AMABILE, T. M. *The social psychology of creativity*. 1. vyd. New York: Springer Verlag, 1983. ISBN-13: 978-0-387-90830-4.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL D. R. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Theory Into Practice, Volume 41, Number 4, Autumn. College of Education, The Ohio State: University. Addison Wesley Longman, Inc, 2002. WN:0228800374001.
- BAUMAN, P. *Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ*. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-789-1.
- BAUMAN, P. Úvod. *Základní kameny Filozofie pro děti (P4C)*, In *Filozofie pro děti v teorii a praxi. Soubor studijních textů*, České Budějovice: Katedra pedagogiky TF JČU, 2005.
- BAUMAN, P., CVACH, R. *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. České Budějovice: JU, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2008. ISBN 978-80-7394-113-0.
- BLAGG, N. *Can We Teach Intelligence?: A Comprehensive Evaluation of Feuerstein' Instrumental Enrichment Programme*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. ISBN 978-0805807936.
- BLECHA, I.; a kol. *Filosofický slovník*. 2. vyd. Olomouc: Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-064-4.
- BONO, E. De. *Lateral Thinking: Creativity Step by Step*. New York, Harpertrade, 1990. ISBN 978-0-06-090325-1.
- BURGESS, R. *Reuven Feuerstein: Propelling the change, promoting continuity*. In A. KOZULIN, A.; RAND, Y. (Eds.) *Experience of mediated learning: An impact of Feuerstein's theory of education and psychology*. Oxford: Elsvier Science. 2000.
- BURDEN, R. *Feuerstein's Instrumental Enrichment Programme: Important Issues in Research and Evaluacion*. European Journals of Psychology of Educatin. I. S. P. A. 1987, Vol. II, no 1, s. 3-16.
- BURKARD, F. P.; KUNZMAN, P.; WIEDMANN, F. *Encyklopedický atlas filosofie*. Praha: NLN - Nakladatelství Lidové noviny, 2001. ISBN 80-7106-339-8.

- COSTA, A. L.; KALLICK, B. *Building a system for assessing thinking*. In COSTA, A. (Ed.) *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. 3. vyd. Alexandria: ASCD, 2001. ISBN 978-0-87120-379-3.
- CÔTÉ, N.; SASSEVILLE, M. *Romana*. České Budějovice: Teologická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7394-282-3.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DANIEL, M. F.; AURIAC, E. *Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children 1. Educational Philosophy and Theory*. Vol. 43. Issue 5. str. 415 – 435. 2011. PESA: Blackwell Publishing, 2009. ISSN 0013-1857.
- DEUTSCH, R. *MLE*. přednáška na 31st. ICELP International Workshop, 8. července 2010, Cluj-Napoca, Rumunsko.
- DEWEY, J. *How We Think*, D. C. Heath & Company, 1910. 224 s.
- DEWEY, J. *The middle works of John Dewey: How Think and Selected Essays*. Vol. 6. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1985. ISBN 0809312565.
- DISPEZIO, M. *Hlvolamy pro kritického myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-647-0.
- FEARN, N. *Jak a o čem přemýšlejí filozofové*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-784-1.
- FEIST, G. *The Function of Personality in Creativity*. In KAUFMAN, J. STERNBERG, R. *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 2010. ISBN 978-0521730259.
- FEUERSTEIN, R. *You Love Me!! ...Don't Ac-cept Me As I Am*. 2. vyd. Jeruzalém: ICELP Publication, 2006. ISBN 965-7387-01-9.
- FEUERSTEIN, R. in POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace*. Sborník přednášek. Praha: Univerzita Karlova, 2006. ISBN 80-7290-258-X.
- FEUERSTEIN, R.; FALIK, L.; RAND, Y. *The Dynamic Assessment of Cogniti-ve Modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory Instruments and Techniques*. Jerusalem: ICELP Press, 2002. ISBN 965-90490-0-5.
- FEUERSTEIN, R.; FALIK, L.; RAND, Y. & FEUERSTEIN, S. *Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment program*. Jerusalem: ICELP Press, 2006. ISBN 9657387000.
- FEUERSTEIN, R.; & FEUERSTEIN, S. *Mediated learning experience: A theoretical review*. In FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.; TANNENBAUM, J.; (Eds.), *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial, and learning implications*. Tel Aviv: Freund Publishing House, 1999. ISBN 9652940852.
- FEUERSTEIN, R.; & FEUERSTEIN, S., & FALIK, L. *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. New York: Teachers College Press, 2010. ISBN 978-08-07751-18-3.

- FEUERSTEIN, R.; JENSEN, M.; RAND, Y.; a kol. *Instrumental enrichment: An intervention program for structural cognitive modifiability*. In SEGAL, J.; CHIPMAN, S.; GLASER, R.; a kol. *Thinking and Learning Skills*, Vol. 1, pp. 43-82. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1985. ISBN 0898591643.
- FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J.; a kol. *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. London: Freund Publishing House, 1999. ISBN 9652940852.
- FEUERSTEIN, R.; PNINA, S.; KLEIN, A.; a kol. *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House Ltd, 1991. ISBN 9652940852.
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; FEUERSTEIN, R. *You Love Me!! ... Don't Accept Me As I Am: Helping the Low Functioning Person Excel*. Jerusalem: ICELP Publications, 2006. ISBN 965-7387-01-9.
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M. B. *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device (LPAD)*. Baltimore: University Park Press, 1979. ISBN 0839115059.
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental enrichment: An intervention program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press, 1980. ISBN 9780839115091.
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha, Portál, 1997. ISBN 978-80-262-0043-7.
- FREUD, S. *Nespokojenost v kultuře*. Praha: Hynek 1998. ISBN 978-808-6202-136.
- GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.; NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- HADJI, Ch. *Science, Pedagogy and Ethics in Feuerstein's Theory and Applications*. In KOZULIN A.; RAND, Y.; (Eds.). *Experience of Mediated Learning. An Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology*. Amsterdam: Pergamon, 2000. ISBN 9780080436470.
- HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. 1. vyd. Praha: SPN. 1984. BEZ ISBN.
- HLAVINKA, P. *Dějiny filosofie jasně a stručně*. 1.vyd. Praha: Triton, 2008. ISBN 80-7387-015-0.
- HOSPODÁŘOVÁ, I. *Kreativní management v praxi*, Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1737-1.
- HORSTER, D. *Jürgen Habermas: Úvod k dílu*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1995. ISBN 80-205-0467-2.
- HUDECOVÁ, D. *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 274-283.
- HUDSON, L. *Contrary Imaginations Psychological Study of the English Schoolboy*. 1. vyd. Harmondsworth, Baltimore: Methuen Young Books, 1966. ISBN 978-0-416-28660-1.

- HOWKINS, J. *Creative Ecologies. Where Thinking is a Paper Job*. Brisbane: University Of Queensland Press, 2009. ISBN 978-0-7022-3699-0.
- HOWKINS, J. *The Creative Economy. How People Make Money from Ideas*. London: Penguin Book Ltd, 2002. ISBN 978-0-14-028794-3.
- KOLÁŘ, V. *Stručné dějiny filozofie pro střední školy*. 1. vyd. Prostějov: Aquarel, 1994. ISBN 80-900710-3-1.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. *Výchova ku kritickému myšlení - teória a prax*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1995. ISBN 8085756188.
- KOZBELT, A.; BEGHETTO, R.; RUNCO, M. *Theories Creativity*. In KAUFMAN, J.; STERNBERG R. *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 2010. ISBN 978-0521730259.
- KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7.
- KOUKOLÍK, F.; DRTILOVÁ, J. *Základy stupidologie - Život s deprivanty II*. Praha: Galen, 2002. ISBN 80-7262-078-9.
- KOŤA, J. *Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době*. In *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum. 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KOZULIN, A. In. KOZULIN, A. (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0 521 52883.
- LANDRY, Ch. *Creative cities. Toolkit for urban inovaters*. London: Demos, 2008. ISBN 1-898309-16-7.
- LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. 1. vyd. Praha: Potrál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
- LISSMANN, K., P., ZENATY, G. *O myšlení. Úvod do filosofie*. 1. Olomouc: Votobia, 1994. ISBN 80-85619-94-6.
- LIPMAN, M. *A Life Teaching Thinking: An Autobiography*. New Jersey: Inst for the Advancement of Philosophy for Children, 2008. ISBN 978-0916834418.
- LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*. New York: Teachers College Press, 1996. ISBN 0-8077-3517-7.
- LIPMAN, M. *Thinking in Education*. 2. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-01225-2.
- LIPMAN, M.; SHARP A. M.; OSCANYAN, F. S. *Philosophy in the Classroom*. 2. vyd. Philadelphia: Temple University Press, 1980. ISBN 08-772-2177-4.
- MACKŮ, R. *Instantní, nebo skutečné řešení problémů?* 1. vyd. Zlín: VeRBuM, 2015. ISBN 978-80-87500-74-3.
- MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1.
- MÁLKOVÁ, G. *Umění zprostředkovaného učení*. 1. vyd. Praha: Togga. 2008. ISBN 978-80-87258-02-6.

- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků: techniky a cvičení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. Výchova a vzdělávání, 1998. ISBN 80-210-1880-1.
- MAREŠ, J.; GAVORA, P. *Anglicko – český pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.
- MATTHEWS, R.; LALLY, J. *The thinking teacher's toolkit: critical thinking, thinking skills and global perspective*. 1. vydání. Bloomsbury Academic, 2010. ISBN-978-1441125712.
- MCGUINNESS, C. *From Thinking Skills to Thinking Classrooms*. Belfast: Queen's University Publications, 1999. ISBN 18-418-5013-6.
- MOGENS, R. J.; FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; a kol. *Cultural Difference and Cultural Deprivation: A Theoretical Framework for Differential Intervention*. London: The Macmillan Press Ltd. 1988. ISBN 978-1-349-19133-8.
- MOREE, B. N.; PARKER, R. *Critical Thinking*. 9. vyd. Columbus: McGraw-Hill Humanities, 2008. ISBN 978-0073386676.
- MUCHOVÁ, L.; MACKŮ, L.; ZAJÍČKOVÁ, L. *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, 2011. ISBN 978-80-7394-286-1.
- NĚMEC, J. *Setkání s tvořivým a laterálním myšlením*. Gymnasion, 2006, Vol. 5, str. 31 – 39. Staré Město: agentura NP, 2006. ISSN 1214-603X.
- O'DONNELL, K. *Dějiny myšlenky*. 1. vyd. Praha: Knižní klub, 2004. ISBN 8024211637.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
- PAITLOVÁ, J. *Po cestách kritického myšlení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum Press, 2015. ISBN 978-80-246-2933-9.
- PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-0871-3.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2007. ISBN 80-200-1499-3.
- POKORNÁ, V. *Inkluzivní a kognitivní edukace. Sborník přednášek*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 9788072902583.
- POKORNÁ, V. *Programy instrumentálního obohacení R. Feuersteina*, In HADJ MOUSSOVÁ, Z.; a kol. *Intervence Pedagogicko-psychologické poradenství 3*. Praha: Universita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-146-X.
- POKORNÁ, V. *Reuven Feuerstein a jeho metoda Instrumentálního obohacování. Speciální pedagogika*, č. 1, s. 4 – 15, 2001. ISSN 1211-2720.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7178-772-8.

- SASSEVILLE, M.; GAGNON, M. *Observer des enfants qui philosophent: Recueil de textes accompagnant le cours*. In *L'observation en philosophie pour les enfants*. Quebec: Université Laval, 2005. (bez ISBN).
- SHARP, A.; M.; REED, R.; LIPMAN, M. *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*. Philadelphia: Temple University Press, 1992, ISBN 08-772-2873-6.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *Genius, umění, láska, světec*. Olomouc: Votobia, 1994. ISBN 80-85619-08-03.
- STEELOVÁ, J. S. et al. *Co je kritické myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Občanské sdružení Kritické myšlení, 1997.
- STERNBERG, R.; LUBART, T. *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: Free Press, 1995. ISBN 978-0-7432-3647-8.
- STORR, A. *The Dynamics of Creation*. London: Penguin Books Ltd. 1976. ISBN 978-0140219326.
- SUMNER, W. G. *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. North Stradford: Arno Press, 1979. ISBN 978-0-405-12124-1.
- TORRANCE, P. *Factors Affecting Creative Thinking in Children: An Interim Research Report*. In BLOOMBERG, M. *Creativity: Theory and Research HB*. New Haven: New College & University Press, 1973. ISBN 978-0808403470.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Přeložil J. Průcha a M. Sedláková. 1. vyd. Praha: SPN, 1976.
- WILLIAMS, M., BURDER, R. L. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. New York: Cambridge University Press, 1997. ISBN 978-0-521-49880-7.
- ZOLLER MORF, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6200-963.

Elektronické

- BRENIFIER, O. *Regard critique sur la méthode Lipman. Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie.* [online]. 2004, roč. 4, č. 21 [cit. 11. 12. 2015]. Dostupné z WWW: <<http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32658>>.
- COGITO. Centrum kognitivní edukace. *Přehled kurzů Instrumentálního obohacování Feuersteina.* [online]. 2015. [cit. 15. 10. 2015]. Dostupné z WWW: <<http://www.centrum-cogito.cz/index.php?stranka=kurzyfiepatnact&lang=cz>>.
- DUNCAN, J. *Critical thinking. Centre for teaching and learning* [online]. University of Toronto: Scarborough [cit. 18. 01. 2016]. Dostupné z WWW: <www.utoronto.ca/twc/sites/utoronto.ca.twc/files/resource-files/CriticalThinking.pdf>.
- FISHER, R. *Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy.* [online]. Reading. Roč. 35. Pp 67-73. [cit. 22. 12. 2015]. Twickenham: Brunel University. 2001. Dostupné z WWW: <http://teachertools.londongt.org/enGB/resources/Philosophy_in_primaries_fisher.pdf>.
- FLEETHAM, M. *What are thinking skills? Thinking classroom* [online]. 2009 Aspiro Education Limited. [cit. 18. 10. 2015]. Dostupné z WWW: <<http://www.thinkingclassroom.co.uk/thinkingclassroom/thinkingskills.aspx>>.
- FEUERSTEIN, R. a kol. *Al. Educational Intervention with New Immigrant Students from Ethiopia at the Caravan Parks "Hatzrot Yassaf" and "Givat HaMatos" Final Report.pdf.* [online]. Jeruzalém: ICELP Publication.1999. [cit. 13. 11. 2015]. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/254428863_Educational_Intervention_with_New_Immigrant_Students_from_Ethiopia_at_the_Caravan_Parks_Hatzrot_Yassaf_Givat_HaMatos>.
- GARCIA MORIYÓN, F.; CEBAS T. Esther. *What we know about Research in Philosophy with children.* [online]. 2004. [cit. 12. 11. 2015]. Dostupné z WWW: <[http://sophia.eu.org/Research/What%20we%20know%20about%20research\[1\].pdf](http://sophia.eu.org/Research/What%20we%20know%20about%20research[1].pdf)>.
- Infographic: *Applying Bloom's Taxonomy in Your Classroom. Eye on education* [online]. [cit. 21. 1. 2016]. Dostupné z: <<http://www.teachthought.com/critical-thinking/blooms-taxonomy/14-brilliant-blooms-taxonomy-posters-for-teachers/>>.
- KOŠŤÁLOVÁ H. *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu: [sborník z projektu "Varianty – projekt interkulturního vzdělávání].* [online]. Příbram: PBTisk. 2005. s. 123. [cit. 4. 11. 2015]. Dostupné z WWW: <<http://www.kritickemysleni.cz/codelame/publikace/ikv.pdf>>.

- LAU, J.; CHAN, J. *What is critical thinking? Critical thinking web* [online]. The University of Hong Kong © 2004-2016 Joe Lau & Jonathan Chan [cit. 18. 01. 2016]. Dostupné z WWW: <<http://philosophy.hku.hk/think/critical/ct.php>>.
- MCWILLIAM, Erica a DAWSON, S. *Teaching for creativity: towards sustainable and replicable pedagogical practice*. [online]. Higher Education. Vol. 56, Issue 6. pp 633-643. Springer Science+Business Media, 2008. [cit. 25. 01. 2016]. Dostupné na: <<http://link.springer.com/journal/10734>>.
- OSBORN, A. *Kreativní proces řešení problému*. [online]. Thinking Like Breathing. Solving a Problem. 2016 Thoughtful Learning. [cit. 18. 01. 2016]. Dostupné z WWW: <<https://k12.thoughtfullearning.com/blogpost/thinking-breathing>>.
- PAUL, R.; ELDER, L.; BARTELL, T. *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking*: [online]. Research Findings and Policy Recommendations. Sacramento: California Commission of Teacher Credentialing. 1997. [cit. 12. 10. 2015]. Dostupné z WWW: <<http://www.criticalthinking.org/aboutCT/briefHistoryCT.cfm>> .
- PAUL, R.; ELDER, L. *Universal Intellectual Standards: The Critical Mind is a Questioning Mind*. [online]. *Learning How to Ask Powerful, Probing Question*. [cit. 22. 09. 2015]. Dostupné z WWW: <<http://www.criticalthinking.org/resources/articles/critical-mind.shtml>> .
- PEIRCE, Ch. S. *What Pragmatism is. The Monist*. [online]. Dept of Philosophy. Texas: Tech University. 2011. Vol. 16, pp. 161-181. [cit. 4. 10. 2015]. Dostupné z WWW: <<http://www.cspeirce.com/menu/library/bycsp/whatis/whatpragis.htm>>.
- ROBINSON, K. *Školy ničí kreativitu*, [online]. [cit. 24. 10. 2015]. Dostupné na: <http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=cs#t-11568>.
- SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants*. [online]. Word Press [cit. 29. 12. 2015]. Dostupné z WWW: <<http://philoenfant.org/coursenligne/%E2%80%A2-quest-ce-que-la-philosophie-pour-les-enfants/>>.
- SCRIVEN, M.; PAUL, R. *Defining Critical Thinking. A Draft Statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking*. [online]. The Critical Thinking Community. 2013. [cit. 4. 1. 2016]. Dostupné z WWW: <<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>>.

- WOOD, D., BRUNER, J. S., ROSS, G. *The role of tutoring in problem solving*. [online]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 17. Issue 2 pages 89 – 100. 1976. ISSN 1469-7610. [cit. 17. 10. 2015]. Dostupné z WWW: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.14697610.1976.tb00381.x/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER>.
- STEELE, L. *Integrated HOTS Thinking Model*. [online]. Iowa Department of Education. Living curriculum. 1999 – 2000 Iowa State University [cit. 8. 9. 2015]. Dostupné z WWW: <<http://www.design.iastate.edu/NAB/about/hots/hots.html>>.
- Thoughtful Learning. Thinking Like Breathing [online]. Burlington. 2016. Thoughtful Learning [cit. 8. 9. 2015]. Dostupné z WWW: <<https://k12.thoughtfullearning.com/blogpost/thinking-breathing>>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Revidovaná Bloomova taxonomie.

Příloha č. 2 – Model myšlení HOTS.

Příloha č. 3 – Model kreativní osobnosti Fiesta.

Příloha č. 4 - Feuersteinovo dělení kognitivních funkcí.

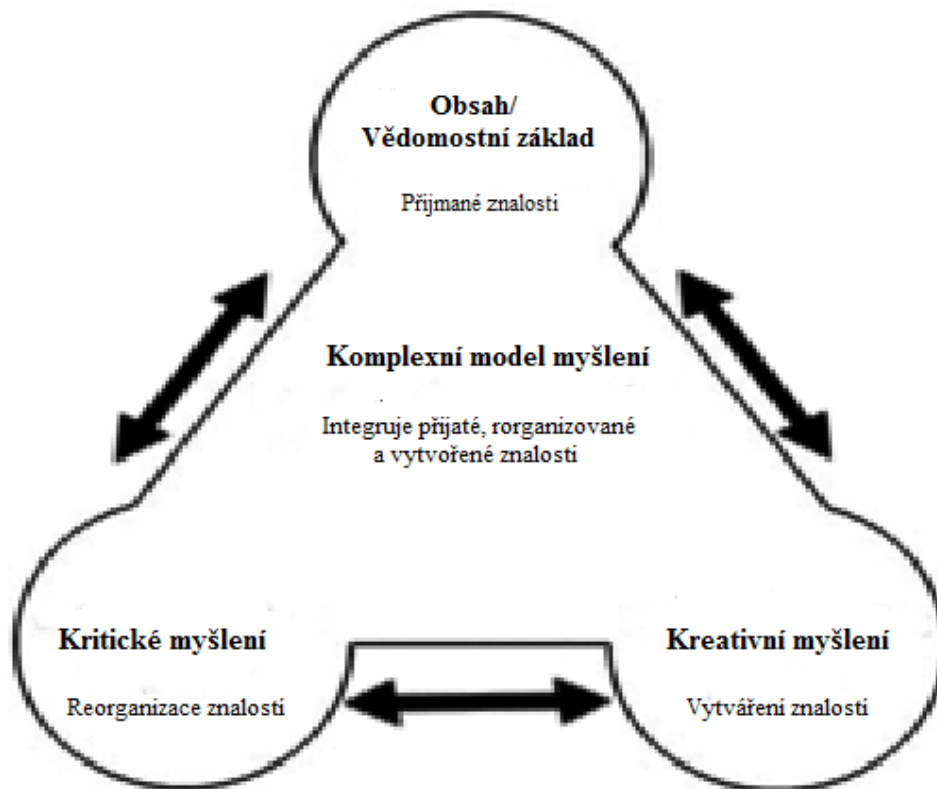
Přílohy

Příloha č. 1 – Revidovaná Bloomova taxonomie. ¹⁷⁰

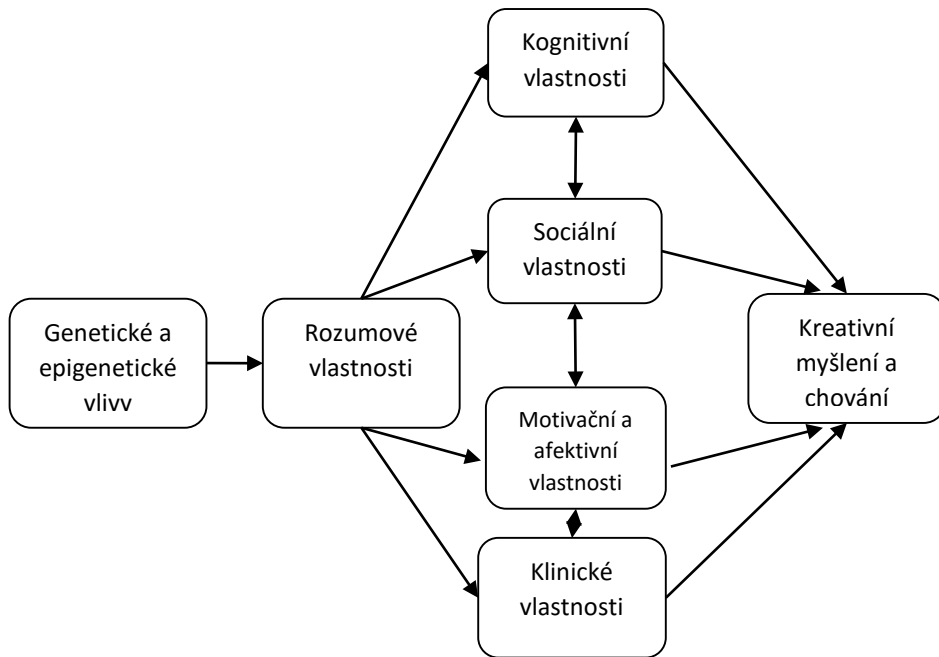
Kategorie a kognitivní procesy	Vyjádření	Definice
1. Zapamatovat si- vybavovat si příslušné znalosti s dlouhodobé paměti		
Znovu poznávání Vybavování	Identifikování Vyvolání z paměti	Lokalizování znalostí z paměti Vyvolání znalostí z paměti
2. Porozumět – konstruovat význam sdělení zprostředkovaného ústně, písemně nebo graficky		
Interpretování Dokládání příkladem Klasifikování Sumarizování Usuzování Srovnávání Vysvětlování	Přetváření, parafrázování, vyjadřování, zjednodušování Ilustrování, uvádění příkladu Kategorizování, zařazování, Abstrahování, zobecňování Odvozování závěrů, předpovídání Porovnávání kontrastů, mapování, přiřazování Vytváření modelů	Převádění z jedné vyjadřovací formy do druhé Ilustrování pojmu nebo zákonitosti vhodným příkladem Určování, že něco patří do určité kategorie Formulování hlavní myšlenky nebo východisek Odvozování logických závěrů z předchozích informací Určování shod a rozdílů mezi dvěma myšlenkami, předměty nebo jevy Vytváření kauzálního modelu situace, stavu nebo systému
3. Aplikovat – používat známé postupy v daných situacích		
Aplikování Implementování	Používání postupů Využívání	Aplikování známých postupů při řešení běžných úloh, Aplikování známých postupů v nových situacích
4. Analyzovat – rozkládat celek na podstatné části, určovat jejich vzájemné vztahy a jejich vztah		
Rozšiřování Strukturování Přisuzování	Odlišování Diferencování Vyčleňování vybírání, Vyhledávání souvislostí, uspořádávání, rozebírání, vyčleňování Dekonstruování	Odlišování podstatných a nepodstatných částí předloženého celku Určování místa nebo funkce prvků uvnitř struktury, Vymezení stanoviska, zkreslení, hodnoty nebo záměru předloženého sdělení
5. Hodnotit – vyjadřovat hodnotící stanoviska na základě kritérií a norem		
Ověřování Posuzování	Přezkoumávání Testování Monitorování Vyjadřování kritických soudů	Odhalování nedůsledností a omylů v procesu nebo výsledku poznání, stanovování, zda proces nebo jeho výsledky jsou v souladu s vnitřními kritérii, zjišťování efektivity použitého postupu, Odhalování nesouladu mezi formulovanými závěry a zvnějšku danými kritérii, posuzování, zda je postup při řešení daného problému vhodný
6. Tvořit – Kreativita – skládat prvky tak, aby vytvářely koherentní nebo funkční celek		
Generování Plánování Vytváření	Formulování hypotéz Navrhování, projektování Konstruování	Formulování alternativních hypotéz založených na vymezených kritériích Navrhování postupů pro řešení problému Vytváření originálních děl

¹⁷⁰ Infographic: *Applying Bloom's Taxonomy in Your Classroom. Eye on education* [online].

Příloha č. 2 – Model myšlení HOTS.

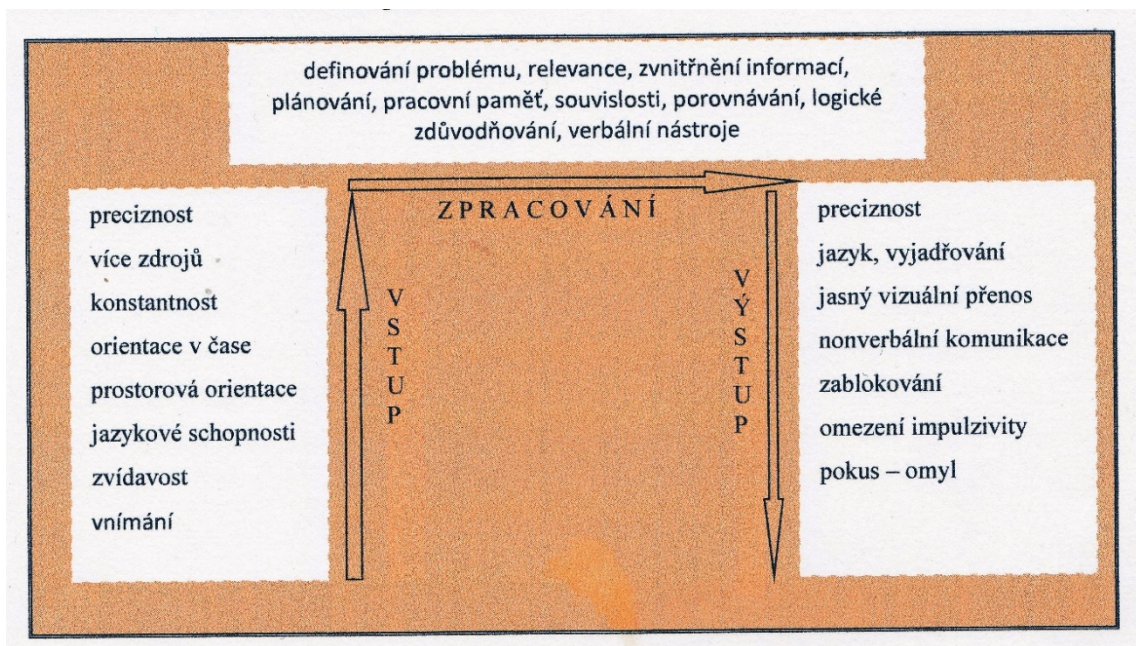


Příloha č. 3 – Model kreativní osobnosti Fiesta.¹⁷¹



¹⁷¹ FEIST, G. *The Function of Personality in Creativity*. In KAUFMAN, J. STERNBERG, R. *The Cambridge Handbook of Creativity*., s. 115.

Příloha č. 4 – Feuersteinovo dělení kognitivních funkcí.¹⁷²



¹⁷² DEUTSCH, R. MLE, *dělení kognitivních funkcí*.

Abstrakt

Kabele J. *Instrumentální obohacování a Filozofie pro děti – programy pro podporu rozvoje kritického a kreativního myšlení*. České Budějovice 2016. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Macků, R.

Klíčová slova: Kritické a kreativní myšlení, Instrumentální obohacování, Filozofie pro děti.

Práce se zabývá programy pro podporu rozvoje kritického a kreativního myšlení. Jedná se o program Instrumentální obohacování a program Filozofie pro děti. Tato teoretická práce nejprve popisuje pojem myšlení a to zejména myšlení kreativní a kritické, které jsou stěžejními pojmy práce. V další části nás seznamuje s programem Instrumentálního obohacování a s programem Filozofie pro děti. V závěrečné části se práce teoreticky zabývá společnými rysy těchto programů.

Abstract

Kabele, J. *Instrumental enrichment and Philosophy for children – programs for support of development of a critical and creative thinking*. České Budějovice 2016. Diploma thesis. South Bohemian University in České Budějovice. Theological faculty. Department of education. Supervisor Macků, R.

Keywords: Critical and Creative thinking, Instrumental enrichment, Philosophy for children.

This diploma thesis follow up programmes of development of a critical and creative thinking. This is a program Instrumental enrichment and program Philosophy for children. This theoretical thesis at first describes the term thinking, especially creative thinking and critical thinking, which are the fundamental terms of this thesis. Following that presents the program Instrumental enrichment and the program Philosophy for children. In the final part thesis follow up theoretically common factors of these programs.