

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

ROZVOJ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ PŘI FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků, DiS.

Autor práce: Ivo Hoffman

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 4.

2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) 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.

31. 3. 2013

Ivo Hoffman

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu bakalářské práce Mgr. Richardovi Macků, DiS. Za odborné připomínky, cenné rady, metodické vedení práce a prokázanou trpělivost.

Obsah:

Úvod.....	5
1. Co jsou kompetence	6
1.1 Význam pojmu kompetence.....	6
1.2 Význam pojmu klíčové kompetence.....	7
1.3 Kompetence k řešení problémů.....	9
2. Co je problém.....	10
2.1 Konflikt jako nedělitelná součást problému	11
3. Pragmatická filosofie a Pragmatická pedagogika.....	13
3.1 Pragmatická pedagogika Johna Deweye.....	15
3.2 John Dewey a jeho přístup k řešení problémů.....	17
4. Filozofie pro děti.....	19
4.1 Charakteristika programu filozofie pro děti.....	20
4.2 Dialog.....	22
4.3 Filozofování s dětmi a demokracie.....	25
4.4 Psychologická východiska a předpoklady (L. S. Vygotskij) ...	26
4.5 Rozvoj kognitivních dovedností.....	27
5. Filozofování s dětmi jako nástroj získání kompetence k řešení problémů	28
5.1 Kritické, kreativní a angažované myšlení.....	31
5.1.1. Kritické myšlení.....	31
5.1.2. Kreativní myšlení.....	32
5.1.3. Angažované myšlení.....	33
5.2 Myšlenkové dovednosti získané při filozofování s dětmi.....	35
6. Praxe: Sebereflexe pedagoga.....	40
Závěr	42
Seznam použitých zdrojů.....	44
Abstrakt.....	47
Abstract	48

ÚVOD

„Naučil jsem se nejvíce ne od těch, kdo mě vzdělávali, ale od těch, kdo se mnou hovořili.“¹

Snad každý z nás řešil ve svém životě nějaký problém. A většina z nás již slyšela ve spojitosti se školským systémem pojem klíčové kompetence. Ovšem není mnoho lidí, kteří se setkali s programem filozofie pro děti.² V této bakalářské práci se proto pokusím vysvětlit většinu souvisejících pojmů a hlavně popsat a vysvětlit, jakou důležitou roli má filozofování s dětmi, pro získávání kompetence k řešení problémů.

Mladí lidé a děti si dnes většinou nenajdou cestu ke čtení knihy a raději se věnují jiným činnostem, které jim umožňuje přetechnizovaná moderní doba. Najít v dnešní době například dvanáctileté dítě, jak si čte knihu, je téměř nemožné. A ještě více nepravděpodobné je, že uslyšíte dvě děti, jak diskutují nad knihou, kterou obě přečetly. To, že děti málo čtou je podle mého názoru všeobecný trend, který se nezmění ani v nejbližších letech. Další problém spatřuji v tom, že je dnešní výuka ve školách zaměřená převážně na získání co největšího množství vědomostí, které může dítě v životě potřebovat. Jedná se především o získání informací a jejich následné opakování. Proto se snaží školský systém klást velký důraz na získávání klíčových kompetencí. Kompetence, nejsou jen znalosti, ale také schopnosti a dovednosti, které nám pomáhají třeba při řešení problémů.

Program filozofie pro děti je podle mého názoru jedinečný v tom, že se nesnaží o co největší vybavenost dětí pro konfrontaci s následky našich činů, ale rozvíjí jejich myšlenkové dovednosti. Tyto dovednosti jim umožní, samostatně myslet, identifikovat a vidět nejen následky, ale také příčiny dění kolem nás. Naučí se, reflexi světa kolem nás a vlastních myšlenek. Svoboda, je podle mého názoru, možnost přijmout odpovědnost a rozhodnout se pro to, co je správné.

Ve své bakalářské práci se pokusím popsat vznik a vývoj tohoto programu, jeho základní charakteristiky. Dále odpovédět na otázku, jak filozofie pro děti pomáhá získat kompetence pro řešení problémů.

¹ Sv. AUGUSTIN, cit. podle ADAIR, J. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*, s. 72.

² Ve slově „filozofie“ budu v této práci psát vždy „z“, i v přímých citacích (z důvodu ujednocení).

1. CO JSOU KOMPETENCE

„Kompetentním je jedinec, který dokáže ve svém životě, úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj „lidský kapitál“, tj. veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti a popřípadě také zkušenosti a zdroje motivace.“³

1.1 VÝZNAM POJMU KOMPETENCE

Pojmová nejednotnost se ukazuje, ve vnímání významu pojmu kompetence a jeho používání, jak u odborné, tak i laické veřejnosti. Laická veřejnost, si pod tímto pojmem mnohdy představuje možnost, vyjádřit se k nějakému problému, nebo pravomoc a oprávnění o něčem rozhodovat.⁴ K vyrovnání se, s touto pojmovou nejednotností nabádá i doporučení skupinou odborníků, zabývajících se v rámci Evropské komise jedním ze strategických cílů lisabonského procesu. Tímto doporučením je užívání pojmu *key competencies*, který označuje soubor vědomostí, dovedností a postojů.⁵

Kompetence, je v tomto případě výrazem významově spojeným také s dalšími převážně sociologickými termíny, jako je moc, vliv, případně autorita. Takto pojem kompetence chápe spíše teorie managementu. Máme tu tedy dva pohledy. Na jedné straně teorie managementu (podpořené zmíněným laickým pohledem) a na druhé straně sociální vědy pedagogika a andragogika. S oprávněním rozhodovat, by se měla pojit také odpovědnost za výsledek rozhodnutí (učiněná nebo přijatá rozhodnutí).⁶ *„Pojem kompetence můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka, úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál, na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“⁷*

Tím se dostáváme k dalšímu možnému pojetí pojmu kompetence. V odborné terminologii, jím rozumíme (v kurikulárních dokumentech především), specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů. Vše, co jednotlivec může využít, k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních

³ VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*, s.20.

⁴ Srov. Tamtéž, s. 19.

⁵ Srov. Tamtéž, s. 17-18.

⁶ Srov. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*, s.25-26.

⁷ Tamtéž, s.27.

situací, jež mu umožňují osobní rozvoj, i naplnění jeho životních cílů, v různých oblastech života. Je proto žádoucí, aby lidé v procesech vzdělávání a učení, dostali možnost utvářet si kompetence v různých životních situacích a při plnění rozličných úkolů (při dosahování cílů a aspirací), je uměli, efektivně používat.⁸

„Pojem kompetence, můžeme definovat, také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál, na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací), rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“⁹

Pojem kompetence se v pedagogice začal používat, hlavně v souvislosti s analýzou a změnou obsahu školního vzdělávání, u evropských školských systémů.¹⁰

Evropské školní systémy berou v úvahu společenské nároky na vzdělávání veškeré populace a také rostoucí význam zvyšování kvality vzdělávání.¹¹

Dle Martense jsou kompetence znalosti, schopnosti a dovednosti, které nejsou vždy vázány na nějakou určitou činnost, ale otevírají člověku možnost působit v mnoha funkcích a na mnoha pozicích a úspěšně odolávat překvapivým změnám ve svém pracovním životě.¹²

„Kompetence je tedy pojem, který v sobě zahrnuje obě uvedená pojetí ve shodě se známou triádou (moci, chtít, umět).“¹³

1.2 VÝZNAM POJMU KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Takzvané klíčové kompetence poprvé popsal Martens v roce 1974. Dnes, však získávají na významu také ve školním a mimopracovním vzdělávání. Klíčové kompetence, jsou sami o sobě obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah. Myšlenka klíčových kompetencí, je učební krok, v rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání, tedy konceptem kompetence, nikoli konceptem vzdělávání. Například, strategiím překonávání konfliktů, se lze naučit vždy jen při

⁸ Srov. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*, s.25-26.

⁹ Tamtéž, s.27.

¹⁰ Srov. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*, s. 1.

¹¹ Srov. Tamtéž, s. 1.

¹² Srov. Tamtéž, s. 20.

¹³ VETEŠKA, J. TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*, s.27.

řešení nějakého konkrétního konfliktu. Nabývání klíčových kompetencí, je celoživotní proces, který je udržován dynamikou nového učení a přeučování.¹⁴

„Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a vědomosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnání problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života.“¹⁵

Klíčové kompetence jsou výrazem způsobilosti, tedy schopnosti chovat se přiměřeně situaci, vyrovnaně, kompetentně. Získávat klíčové kompetence znamená mít schopnost a být připraven, učit se celý život. Tři faktory pro nabytí klíčových kompetencí jsou zkušenosti, reflexe, hodnoty a normy.¹⁶

Nejvíce se v poslední době hovoří o klíčových kompetencích právě ve školství. Co jsou to klíčové kompetence? A proč se o ně zajímáme? Nacházíme se v moderním světě plném rychlých změn a civilizačního pokroku. Staré a osvědčené postupy a zkušenosti jsou zastaralé a jsou hromadně nahrazovány novými. Na základě těchto skutečností došlo také ke kurikulární reformě i v našem školském systému. Změnila se orientace cílů vzdělávání. Došlo k posunu od pouhého paměťového učení, po kladení důrazu na schopnost porozumění obsahu probírané látky a následné využití v praktickém životě. Rámcový vzdělávací program vyžaduje, aby veškeré znalosti, dovednosti a postoje byly propojené a nebyly předávány izolovaně. Důležitá je vzájemná propojenost a rozvoj všech kompetencí u žáků současně. A právě pro souhrn všech znalostí, dovedností a postojů se používá jednotný termín klíčové kompetence.¹⁷ *„Mít kompetenci znamená, že člověk je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává při studiu, v práci i v osobním životě. Mít určité kompetence znamená, že se dokážeme v určitých přirozených situacích přiměřeně orientovat, provádět vhodnou činnost a zaujmout přínosný postoj.“¹⁸*

¹⁴ Srov. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, s. 27.

¹⁵ BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, s. 174.

¹⁶ Srov. Tamtéž, s. 174 – 175.

¹⁷ Srov. HUČÍNOVÁ, L. JERÁBEK, J. *Klíčové kompetence v základním vzdělání*, s. 7.

¹⁸ Tamtéž, s. 7.

1.3 KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Kompetencí řešit problémy se podle RVP rozumí, připravenost vnímat, rozpoznat a následně řešit problémy, ale také přijímat odpovědnost za svá jednání, včetně vyrovnání se změnami a s neúspěchem.

Výstupem v oblasti kompetence k řešení problémů je podle RVP schopnost vnímat nejružnější problémové situace, ve škole i mimo ni, rozpoznání a pochopení problému. Schopnost přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách, promýšlení a naplánování způsobu řešení problémů a využití k tomu vlastního úsudku a zkušeností. Dále schopnost vyhledávat informace vhodné k řešení problému, vyhledání jejich shodných, podobných a odlišných znaků. Využití získaných vědomostí a dovedností k objevování různých variant řešení. A také schopností nenechat se odradit případným nezdarem a vytrvale hledat konečná řešení problémů. Nemálo důležitá je také samostatnost při řešení problémů, volba vhodných způsobů řešení a využívání při řešení problémů logických, matematických a empirických postupů. Další z dovedností a schopností je praktické ověřování správnosti řešení problému a osvědčené postupy aplikovat při řešení obdobných nebo nových problémových situací. Pro úspěšné vyřešení problémů je nutné, sledovat vlastní pokrok, při zdolávání problémů. Kriticky myslet, činit uvážlivá rozhodnutí, umět je obhájit, uvědomovat si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů vyhodnocovat.¹⁹

Pro srovnání můžeme uvést manažerský pohled, který definuje kompetenci k řešení problémů takto:

“Schopnost řešit problémy a kreativita znamená připravenost jednotlivce převzít v přiměřeném rozsahu odpovědnost nebo spoluodpovědnost zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, dokumentovat a shrnovat, systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh prací. Znamená to být otevřený k poznání nových a originálních postupů a řešení vyskytujících se problémů. Být přitom přístupný neobvyklým málo používaným řešením, umět rozpoznávat problémy a rozčlenit je na dílčí problémy, hledat a nacházet alternativy řešení, dílčí řešení smysluplně spojovat v celkové řešení a znát optimální postupy vedoucí k cíli.“²⁰

¹⁹ Srov. RVP ZV, s. 14-15.

²⁰ BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, s. 231.

2. CO JE PROBLÉM

Problém je dle pedagogického slovníku například „*věc k řešení, sporná otázka nebo otázka k rozhodnutí.*“²¹

V každém případě před nás dnešní moderní svět předkládá mnoho problémů, které je nutno řešit. Díky absenci možnosti samostatného rozhodování v mnoha oblastech lidského života, byla situace v minulosti jiná. V dnešní uspěchané době, musí lidé řešit problémy a činit důležitá rozhodnutí, ve velmi krátkém časovém horizontu, což je příčinou nahromadění problémů a později také dochází k jejich vyostření. V historii také fungovalo klasické rodinné uspořádání, které je v dnešní době velmi narušené. V důsledku toho je člověk často sám na řešení existenčních problémů a nemůže se opřít o skupinovou spolupráci. Musíme zde započítat také problémy, které se nás zdánlivě osobně netýkají, ale přesto je řešíme. Jsou to například, velké světové problémy (války, chudoba, narušené životní prostředí), což se dá brát jako souhrn nevyřešených globálních problémů.

Podle Adaira je *problém* něco, co je před vás předloženo, co vyžaduje *řešení*. Dále tvrdí, že synonymem pro slovo problém, je řecké slovo „*balistika*“, které označuje to, co řeční učitelé předkládali svým žákům k řešení. Tyto úkoly, byly ve skutečnosti jakési hádanky.²²

Když odhlédneme od her a hádanek jsou problémy, se kterými se setkáváme v běžném životě většinou překážky, které nám v něčem brání. Takže problémy, které jsou vlastně překážkami, bránícími nám v cestě, jsou vždy důsledkem našeho rozhodování. Rozhodnutí přinášejí problémy. Jednou z možností, jak řešit problém, nebo to, co za problém pokládáte, je změnit své rozhodnutí, nebo alespoň svůj plán. Pokud ovšem na svém rozhodnutí trváte, pak budete muset nalézt způsob jak problém překonat.²³

*„Rozhodování, řešení problémů a tvořivé myšlení mají společné to, že jsou to všechno podoby praktického myšlení. Avšak jsou mezi nimi určité rozdíly. Například můžete myslet tvořivě v tom smyslu, že máte originální nápady, ale to nutně neznamená, že umíte přijímat rozhodnutí či řešit problémy.“*²⁴

²¹ PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. s. 99.

²² Srov. ADAIR, J. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*, s. 41.

²³ Srov. Tamtéž, s. 42.

²⁴ Tamtéž, s. 41.

Plamínek se v jedné ze svých publikací, která je zaměřena ve větší míře na řešení problémů z manažerského pohledu, zabývá vznikem a existencí problému v souvislosti s pojmy rovnováha a stabilita. Problémy podle něho vnášejí do všech systémů, jako je rodina, podnik nebo firma nerovnováhu a nestabilitu. Rovnováha je stav, při kterém se současné působení různých vlivů systému vzájemně ruší. Pokud nastane nerovnováha v systému, vznikne více, či méně patrná snaha systému, hledat rovnováhu. Během hledání této rovnováhy, se systém více či méně mění, a to tak, že se buď rozvíjí, stagnuje nebo upadá. Všechny tyto změny mají navenek podobné symptomy, které nám umožňují rozpoznat a označit existenci problému. Stabilita není stavem systému, ale je to schopnost hledat rovnováhu v systému, dosahovat jí, nebo k ní směřovat.²⁵

„V některých případech jsou všechny potřebné prvky k řešení problému přítomny. Vše, co pro jejich řešení potřebujeme udělat, je uspořádat a přeuspořádat to, co máme k dispozici. V tomto smyslu je problém již samým řešením v převleku.“²⁶

2.1 KONFLIKT JAKO NEDĚLITELNÁ SOUČÁST PROBLÉMU

Konflikt (z lat. Conflictus, srážka), je možné zjednodušeně chápat, jako střet něčeho s něčím. Konflikt je destabilizující aspekt systému, ve kterém konflikt probíhá. Tento destabilizující aspekt představuje jakýkoliv vztah v systému, který může způsobit podstatnou změnu jeho stavu. Konflikt může útočit na rovnováhu. A je-li dostatečně silný tak může ohrožovat samu stabilitu (schopnost udržovat rovnováhu).²⁷

Rozlišujeme tyto konflikty:

- *Extrapersonální konflikty.* Konflikty, které jsou mimo oblast lidské působnosti. Například v přírodě nebo ve vesmíru.
- *Interpersonální konflikty.* Děje odehrávající se mezi lidmi.
- *Intrapersonální konflikty.* Odehrávající se uvnitř lidského individua.²⁸

Konflikty, které se týkají hlavně světa lidí, můžeme podle Plamínka pracovně rozdělit na dvě kategorie „spory a problémy“. Spor je konflikt, u něhož se s konkrétními způsoby věcného řešení identifikují určité osoby nebo skupiny osob, nebo konflikt, ve

²⁵ Srov. PLAMÍNEK, J. *Řešení problémů a rozhodování*, s. 12.

²⁶ ADAIR, J. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*, s. 42.

²⁷ Srov. PLAMÍNEK, J. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*, s. 13.

²⁸ Srov. Tamtéž. s. 13.

kterém hraje důležitou roli preference různých výsledků řešení konfliktu, různými účastníky nebo jejich skupinami. Problém, je vždy jádrem konfliktu a účastníci konfliktu se částečně nebo úplně ztotožňují s účastníky, kteří hájí odlišné postoje. Spor lze proto s určitou dávkou licence označit za „personifikovaný problém“. Jako problém můžeme naopak označit konflikt, u něhož se konkrétními způsoby věcného řešení neidentifikují v určité osoby nebo skupiny osob. V případě problémů převažuje společný zájem, nalézt řešení nad tendencí účastníků, předem preferovat nějaký konkrétní výsledek. Problém lze se stejnou mírou licence, jako v předchozím případě označit za takzvaný, depersonifikovaný problém.²⁹

„Není rozumné se konfliktům za každou cenu vyhýbat. Konflikt, se kterým vyrazíme dveře své pozornosti, se vám do ní zaručeně dříve nebo později vrátí oknem. Možná modifikovaný, pravděpodobně však vyostřený. S konflikty je prostě dobré umět vycházet po dobrém, naučit se s nimi žít, ne proti nim bojovat. Takový pozitivní přístup ke konfliktům bude možná snazší, uvědomíme-li si význam konfliktů v našem životě v širších souvislostech.“³⁰

²⁹ Srov. PLAMÍNEK, J. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*, s. 14.

³⁰ Tamtéž, s. 14.

3. PRAGMATICKÁ FILOZOFIE A PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA

Pragmatismus je slovo, které je odvozeno od řeckého slova „*pragma*“- věc. Jeho vznik sahá k přelomu 19. a 20. století v USA. A označuje jeden z několika filozofických směrů, které vznikly jako reakce na novou industriální společnost.

Pragmatismus se vyznačuje třemi charakteristickými zvláštnostmi:

První charakteristikou je, pojetí pravdy. „*Pragmatismus nedal pravdu do souvislosti především s lidským vědomím, díky němuž stojí člověk jako poznávací subjekt abstraktně proti objektivní realitě jako poznávanému subjektu, ale spojil ji s lidskou řečí a s praktickými životními cíly člověka.*“³¹ Prostřednictvím našich zkušeností, ke kterým jsme dospěli s dalšími lidmi, můžeme považovat shodu za dočasnou pravdu. Příznivci pragmatismu, kladou hlavní důraz, na praktický smysl hledání pravdy, ale samozřejmě nevyklučují existenci jedné absolutní pravdy. Pragmatismus, je především výzva po neustálém zkoumání a prověřování toho, co momentálně považujeme za pravdu nebo přesvědčení, ke kterému jsme dospěli.³²

Druhou charakteristikou je, úsilí pragmatismu řešit problém vědeckých pravd a morálních hodnot. Usilují o filosofické propojení mezi vědou a vírou, a také přírodní a humanitární vědy tak, aby nestály proti sobě, ale naopak se vzájemně obohacovaly.³³

Třetí charakteristikou je netradiční pojetí zkušenosti. Pragmatická filozofie prověřuje ve zkušenosti všechny pojmy, koncepce, hypotézy nebo ideje. Samozřejmě existují také duchovní zkušenosti, které zahrnují ideály, city. Idea boha, může být tedy pravdivá, ale vlastní lidská zkušenost nepřináší dostatek důkazů o existenci boha. Pragmatismus, považuje tradiční filozofii, za příliš vzdálenou od skutečného života a naopak upřednostňuje filozofii, která by pomáhala lidem v jejich každodenním životě.³⁴

„*Život je procesem opakujících se rekonstrukcí zkušeností, díky nimž lze rekonstruovat i kulturu a společnost.*“³⁵

³¹ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s.222

³² Srov. Tamtéž, s. 222.

³³ Srov. Tamtéž, s. 223.

³⁴ Srov. Tamtéž, s. 223.

³⁵ Tamtéž, s. 223.

Jedním ze zakladatelů a průkopníků pragmatické filozofie byl Charles Sanders Peirce. Ve svém článku „*Jak objasnit naše ideje*“ přichází se stěžejní myšlenkou této filozofie, která se stala vzorem pro práci Johna Deweyho. „*Abychom dosáhli dokonalé jasnosti našich představ o určitém objektu, stačí nám zamyslet se nad tím, jaké myslitelné praktické účinky může tento objekt mít. ...Naše představa těchto účinků je pak pro nás (totožná s) celkovou představou o objektu, pokud má ovšem tato představa pozitivní význam. Toto je Peirceova zásada, toto je zásada pragmatismu.*“³⁶

Tato myšlenka je známá, jako přijetí vztahu mezi rozumovým poznáním a rozumovým záměrem, které jsou předpokladem k myšlenkovému experimentu. V podstatě tak zadal prvotní předpoklad pro uznání důležitosti proměnlivosti principů poznání a jednání ve vztahu k aktuální situaci, na niž musí lidé inteligentně reagovat. Hlavní význam této myšlenky viděl také v tom, že se člověk může za určitých podmínek na základě experimentu, naučit, odhadovat praktické důsledky svého jednání.³⁷ „*Člověk si zkrátka dovede představit důsledky praktického jednání pomocí experimentu. Takto zjištěný poznatek však musí nechat kriticky protřídít a uzrát v rámci komunikativního procesu, probíhajícím mezi ním a lidmi, kteří jednají a své jednání zkoumají. Pravda se tak utváří teprve v průběhu dějin a projevuje se souhlasem všech příslušníků nekonečného společenství zkoumajících. Jde tedy o postup od pochybností k přesvědčení.*“³⁸

Peircovým následovníkem se stal William James. Snažil se vytvořit kritéria, podle kterých by se dala stanovit účelnost určité filozofické otázky. Ve své teorii rozšiřuje metodu empirismu, přičemž se zaměřuje převážně na předpověď budoucího. Člověk se na základě svých předchozích zkušeností stává schopným, rozhodovat o svých následných činech. Myšlení se stane konstruktivnějším nástrojem pro pozitivní ovlivňování budoucnosti.³⁹

„*Protože na světě neexistují dva stejní lidé, neexistuje ani jedna určující pravda. Člověk má možnost výběru mezi množstvím rovnocenných „pravd“. Filozofie je potom návod k praktickému a úspěšnému jednání a komunikaci.*“⁴⁰

Ideovým základem pragmatické pedagogiky se stala na půdě USA vzniklá pragmatická filozofie, která dokonce jednu významnou fázi prodělávala v těsném

³⁶ JAMES, W. Filosofické pojmy a praktické důsledky. In: MACRONE, M. (ed.) *Od Aristotela k virtuální realitě*. s. 59.

³⁷ Srov. SLOUKOVÁ, D. *Filozofie na přelomu 19. a 20. století*, [online].

³⁸ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 223.

³⁹ Srov. DEWEY, J. *Rekonstrukce ve filozofii*, s. 166-184.

⁴⁰ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 224.

spojení s tímto pedagogickým proudem. Proto se tento proud americké moderní pedagogiky nazývá pragmatickou pedagogikou, nebo instrumentalismem podle specifických pojetí v souvislosti s ním rozvíjeného pragmatismu. Už při svém vzniku, navazovala pragmatická pedagogika, na některé progresivní jevy ve výchovné praxi tehdejších nejlepších amerických učitelů a škol a opírala se i o mnohé plodné ideje a tradice významných klasiků evropské pedagogiky, jakými byli například J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi a J.F. Fröbel. Pragmatická pedagogika bývá často spojována s pojmem progresivní výchova, která ovšem sahá poněkud dále. Někteří progresivisté se přitom neztotožňují s názory pragmatické filosofie. Zahraniční literatura, se celkem shoduje na tom, že Daweyho škola, progresivismus a pragmatická pedagogika jsou výrazy, jimiž se vyjadřují podrobnější vývojové rysy a stádia jednoho pedagogického proudu. Dá se říci, že pragmatická pedagogika a progresivní výchova jsou jevy a pojmy, které jsou si svým obsahem blízké.⁴¹

„Podstatou výchovy v pragmatické pedagogice není přizpůsobování jedince společnosti nebo vnějšímu světu či dosahování nějakých trvalých hodnot dobra, pravdy a krásy, ale neustálá rekonstrukce skutečnosti.“⁴²

Obecně můžeme tedy považovat pragmatickou pedagogiku jako reformní hnutí, které prosazuje vyučování, kde žáci pomocí vlastních praktických zkušeností, i s pomocí úvah a logických operací, dospějí k teorii. Základem pragmatické pedagogiky je tedy praxe a nikoli pouhé teoretické znalosti bez návaznosti na skutečnost.⁴³ Vzhledem k tomu, že člověk má velmi blízký vztah s prostředím, tak by ani škola neměla být oddělena od života. V tomto je pragmatická pedagogika dokonce tak daleko, že pokládá výchovu přímo za život, a ne jen za přípravu na život. Vyvozuje z toho, že by škola měla hlavně využívat situace ze skutečného života a nepracovat pouze s uměle vytvořeným učivem.⁴⁴

3.1 PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA JOHNA DEWEYHO

Hlavním představitelem tohoto moderního pedagogického proudu, byl jeden z nejvýznamnějších amerických pedagogů a pragmatických filosofů dvacátého století John Dewey (1859 – 1952). Základním a stěžejním dílem pragmatické pedagogiky

⁴¹ Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*, s. 7-11.

⁴² Tamtéž, s. 36.

⁴³ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 175.

⁴⁴ Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*, s. 36.

Johna Deweyho je pedagogický spis „Demokracie a výchova“. Hlavním obdobím vzniku pragmatiké pedagogiky, byla léta, kdy Dewey působil na universitě v Chicagu a také jeho působení na Kolumbijské universitě v New Yorku po skončení první světové války. Ve dvacátých a třicátých letech minulého století dosáhla pragmatiká pedagogika svého největšího rozmachu a vlivu, a to nejen v USA. Po druhé světové válce, pragmatiká pedagogika ztratila část svého vlivu a musela ustoupit ze svého výsadního vlivu a postavení v oblasti pedagogické teorie ⁴⁵

„John Dewey vždy tvrdil, že filozofování by mělo mít těžiště ve výchově jako nejvyšším lidském zájmu, v němž všechny ostatní problémy vrcholí, a že filozofie může být rovnou definována jako obecná teorie výchovy.“⁴⁶

John Dewey kritizoval ty pedagogy, kteří pokládali poznávání jen za pasivní odrážení vnějšího světa. Proto Dewey žádá na poznávacím subjektu aktivní experimentování, to znamená zasahování do poznávaných jevů, které má vést k přetváření poznávaného předmětu. A tím Dewey sblízuje dva základní procesy. Fyzickou materiální činnost (kterou člověk mění objektivní svět) a ideální poznávací činnost (v jejímž průběhu člověk postupně poznává různé stránky předmětů a jevů).⁴⁷

„Učitel orientovaný podle pragmatiké pedagogiky v Deweyově pojetí má ovlivňovat růst svých žáků ne tím, že jim vtlučná do hlavy dílčí informace, ale spíš kontrolováním prostředí, v němž probíhá jejich růst.“⁴⁸ Růst je v tomto případě definován jako zvyšování účasti rozumu na řízení života.

„Úlohou myšlení podle J. Daweye není s teoretickou nebo spekulativní přesností zrcadlit vnější svět, ale naopak aktivně vybírat všechno, co má podstatný význam pro co nejefektivnější fungování životních funkcí člověka, a uspořádat to do systému s ohledem na podporu důsledného praktického výkonu všech jeho aktivit.“⁴⁹

⁴⁵ Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatiká pedagogika*, s. 8.

⁴⁶ Tamtéž, s. 24.

⁴⁷ Srov. Tamtéž, s. 29.

⁴⁸ Tamtéž, s. 37.

⁴⁹ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 225.

3.2 JOHN DEWEY A JEHO PŘÍSTUP K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

„Pragmatisté vyvodili, že se svým rozumem nejlépe zmocňujeme věcí, když stanovíme a řešíme problémy. V konfrontaci s problémy naše myšlení navrhuje hypotézy, aby je vysvětlilo nebo zvládlo. Hypotéza, která nejuspěšněji vysvětluje fakta nebo řeší problém, je pak považována za pravdivou nebo (podle Deweyho) za oprávněné tvrzení.“⁵⁰

Dewey připisuje myšlení značnou roli, kterou v duchu Darwinova učení chápe jako nástroj člověka v boji o život. Proto nepovažuje žádnou z forem lidského poznání za objektivní realitu a odpověď na problémy, ale jen za prostředek nebo nástroj pro přizpůsobení člověka k měnícím se podmínkám prostředí. A to je podle Deweye prostředí, ve kterém se člověk setkává s různými obtížnými, nebo problémovými situacemi (situacemi ve kterých člověk neví jak si počínat). To jsou právě okamžiky, kde člověk uplatňuje svoje myšlení a nejasnou situaci promění v jasnou. Ve svém díle „Jak myslíme“ Dewey vysvětluje, že člověk na základě experimentu a ověřování různých hypotéz a v podstatě cestou pokusů a omylů, dojde až k myšlenkám, názorům, pojmům a také zákonům, které člověku pomohou řešit problémové situace. Celou vědu o vědění J. Dewey přirovnává ke skřínce s nástroji, z nichž se empirickou cestou vybírají ty nástroje, jež se v dané situaci jeví nejužitečnějšími.⁵¹

„Základní metodou pro nalézání správných řešení je tedy pro pragmatismus osobní jednání, subjektivní praktická činnost, experimentace, zkušenost.“⁵²

Zkušenost je v pragmatické filozofii velmi vyzdvihována a pro Deweye se stala základním pojmem a samozřejmě i pro pragmatickou pedagogiku. Platí zde ovšem, že každá zkušenost prováděná i podstoupená, mění toho, kdo ji podstupuje a také tato přeměna ovlivňuje kvalitu zkušeností následujících.⁵³

John Dewey představil také svou teorii řešení problémů ve spise „Demokracie a výchova“. Jednotlivé fáze metody jsou popisovány v kapitole „Zkušenost a myšlení“. Metoda obsahuje pět důležitých fází. V první fázi se na začátku setkáváme s pochybami a zmateností, které mají svou příčinu v neznámé situaci, která nás zaskočí. Nevíme co dělat. Ve druhé fázi, jak Dewey uvádí, dochází k pojmenování a rozpoznání problému, pozorujeme podmínky a zamýšlíme se nad příčinami problému. Třetí fáze obsahuje

⁵⁰ SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*, s. 38.

⁵¹ Srov. Tamtéž. s. 29-30.

⁵² Tamtéž, s. 30.

⁵³ Srov. Tamtéž. s. 30.

přehled všech možných nápadů a úvah. Následuje shromažďování informací. Ve čtvrté fázi vytváříme předběžné hypotézy na základě zjištěných faktů. Navrhujeme strategická řešení, vytváříme pracovní hypotézy pro řešení problému. V této fázi je velmi důležitá společná spolupráce. V konečné fázi experimentálně ověřujeme nejlepší hypotézy v praktické činnosti. Očekávaný výsledek je buď uznán, nebo zavrhnut. V případě vyřešení problému, je metoda, přijata a činnost ukončena. Zde dochází k praktickému jednání, které vyústí v proces myšlení. Navržené řešení je tedy prověřeno v praxi. Při špatném výsledku je nutné situaci analyticky přehodnotit a opakovat celý postup od začátku. Dewey zde tvrdí, že myšlení je metoda výchovné zkušenosti, která se skládá z těchto fází: rozpoznat problém, pozorovat podmínky, formulovat a rozumně vypracovat naznačený závěr a činně prakticky jej vyzkoušet.⁵⁴

Pragmatická pedagogika v čele s J. Deweyem zavedla, rovněž jako podstatnou součást vyučovacího postupu řešení problémů, což dalo podnět k rozvíjení projektové metody. Pragmatická pedagogika tímto velmi významně přispěla, vedle aktivace dítěte při vyučování, také k proniknutí do otázek motivace při učení a také k rozvíjení jejího přirozeného pojetí.⁵⁵ Během projektového vyučování probíhá výuka především v podmínkách, které převyšují rámec jednotlivých vyučovacích předmětů a jsou motivovány potřebami žáků a konkrétní přímou naléhavostí jejich řešení. K problému, který potřebujeme zvládnout, dojdeme na základě nějakého života blízkého, nebo aktuálního podnětu. Projekt, proto není vyučovacím cílem učitele, ale je učením žáků samých. Žáci a učitel plánují projekt společně ve skupině a provádějí jej případně i s jinými skupinami, nebo institucemi. Výsledek projektu je skutečným příspěvkem k řešení sledované problematiky.⁵⁶

⁵⁴ DEWEY, J. *Demokracie a výchova*, s. 205.

⁵⁵ Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*, s. 54.

⁵⁶ Srov. SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*, s. 20-21.

4. FILOZOFIE PRO DĚTI

Koncept filozofování s dětmi vypracoval Matthew Lipman jako odpověď na otázku, jak děti myslí. Matthew Lipman, ředitel Institutu pro zkoumání filozofie pro děti v Montclair, New Jersey, začal své pozorování nejprve u vlastních dětí, zapisováním jejich otázek a odpovědí. Později zkoumal reflexe školáků a studentů, na své vlastní myšlenky.⁵⁷ V této době, Lipman vyučoval filozofii, logiku a estetiku. Postupem času si začal stále více uvědomovat, že jeho vlastní studenti, jsou sice schopni reprodukovat naučené, ale nejsou schopni praktického využití svých vědomostí. Přestože využíval se svými studenty mnoho chvil k debatám, počet studentů schopných vhodně logicky argumentovat, byl velmi malý. Postupně došel k přesvědčení, že i přesto, že jsou studenti schopni vzdělání po teoretické stránce, tak nepoužívají účinně samostatného uvažování. V následujících letech pak tento problém nejen studoval, ale pokusil se najít i vhodné metody pro zlepšení, které by mu umožnily tento neutěšený stav zvrátit. Došel k závěru, že s výukou myšlení se začíná velmi pozdě a rozhodl se svou teorii vyzkoušet napsáním prvního krátkého příběhu učitelce pracující s dětmi ve věku 11-12 let. Příběh pod názvem (Harry Stottelmeier's Discovery v překladu Objev Harryho Stottlemeira) měl pomoci při práci s dětmi, které měly problémy se čtením.⁵⁸

V roce 1973 se pak konala první konference se zaměřením na „předuniverzitní filozofii“ (Pre-College Philosophy) a v roce 1974 byl ve spolupráci s Montclair State University založen *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), jenž koordinuje aktivity související s programem Filozofie pro děti dodnes. V roce 1976 je publikován další z řady filozofických příběhů s názvem *Lisa*, tentokrát zaměřený na etickou problematiku. O dva roky později, vychází kromě dalších příběhů, také první odborná publikace (*Growing Up with Philosophy*), která má být další pomůckou pro učitele, kteří využívají metod Filozofie pro děti. Zdůrazňuje především významnou roli filozofování v dětském věku. Po roce 1980 se začínají aktivity spojené s filozofií pro děti výrazněji rozvíjet i mimo Spojené státy americké, konají se konference a uskutečnila se i řada výzkumů. V jednotlivých zemích vznikají další příběhy (např.

⁵⁷ Srov. PELÁN, J. Filozofie pro děti – filozofování s dětmi. In: *Na cestě k humanitě*, s. 15.

⁵⁸ Srov. www.p4c.cz [online].

v Kanadě vznikl celý soubor příběhů směřujících k prevenci násilí). V roce 1990 natočila BBC hodinový film o Filozofii pro děti, s názvem *Sokrates pro šestileté*. Třináctidílný televizní dokumentárně-vzdělávací seriál pak vznikl i v Kanadě. Původní řada Lipmanových příběhů byla přeložena do více než dvaceti jazyků.⁵⁹

Do České republiky se Filozofie pro děti dostala zásluhou české emigrantky S. Jindrové, která se s tímto programem seznámila ve Švýcarsku a později absolvovala také několik kurzů a seminářů v různých zemích Evropy. Postupně S. Jindrová společně s dalšími spolupracovníky, zejména profesorem M. Sassevillem zorganizovala několik seminářů v Praze a v Českých Budějovicích. A přesto, že byl první pokus spočívající v oslovení MŠMT bez kladné odezvy, naštěstí přibýly další úspěšnější pokusy. Již v roce 1995 se uskutečnil první informační seminář v Praze, vedený prof. Daniele Camhy. V Praze vzniklo při církevní Základní škole sv. Voršily *Centrum filozofie pro život a etickou výchovu*, které přejímá základní cíle i metody Filozofie pro děti. O rok později, vyšel první český článek o Filozofii pro děti, který napsal J. Pelán. V posledních letech se program Filozofie pro děti rozvíjí především na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, kde jej koordinuje P. Bauman. Studenti Pedagogické a Teologické fakulty zde mají řadu povinně volitelných a výběrových předmětů sestavených do uceleného modulu Filozofie pro děti. Navíc je zde v rámci takzvané univerzity třetího věku, nabízena možnost studia předmětu „Filozofie pro život“. Možnostem začlenění programu Filozofie pro děti, v rámci volnočasových aktivit, se systematicky věnují studenti oboru Pedagogika volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity.⁶⁰

4.1 CHARAKTERISTIKA PROGRAMU FILOZOFIE PRO DĚTI

Filozofie pro děti, staví především na Pragmatismu (viz.kap. 3), který vychází z přesvědčení, že pravdivost a podstatu věcí poznáváme nejlépe právě v dialogu. V dialogu, můžeme své poznání a postoje konfrontovat s poznáním a postoji druhých lidí. Dialogem, se ve Filozofii pro děti rozumí skupinová diskuze, společné hledání odpovědí, či řešení problémů. Na prvním místě by neměly být především názory jednotlivců a jejich snaha vyniknout, ale také připravenost svoji myšlenku opravit.

⁵⁹ Srov. LIPMAN, M. *Natasha, Vygotskian Dialogues*, s. 20 – 23. cit. podle MACKŮ, R. *Filosofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*, Diplomová práce

⁶⁰ Srov. MACKŮ, R. *Filosofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*.

Samostatné myšlení, tedy hraje podstatnou roli ve vzájemném dialogu, až v interakci v myšlení s druhými. Ve středu společenství stojí téma, nebo řešený problém a opravdová snaha, tento problém řešit. Nejde o soutěž a vítězem není silnější argument, ale podstatou je především společné hledání. Ne vždy, se podaří zodpovědět všechny otázky a vyřešit všechny problémy. Pro nás je však důležitý především proces, který pomáhá k rozvoji myšlení. Kritické, tvořivé a angažované myšlení (critical, creative and caring thinking), nás vede ke správnému zdůvodňování výpovědí a ke stanovování logických kritérií, rozvíjí představivost, ale také zvyšuje emocionální rozměr hledání. Lipman uvádí, že pouze kritické a tvořivé myšlení není dost. Musí být přidána také hodnotová, emoční dimenze. Teprve pak, nám rozvoj logicky správného úsudku umožní i snadnější rozhodování v praktickém jednání. Naší snahou je, tedy pomocí filozofování s dětmi, rozvíjet schopnosti, kriticky myslet v běžných situacích, přijímat reflexi světa kolem sebe, ale i vlastního myšlení. Ve Filozofii pro děti nejde jen o to, naučit se co je správné, ale naopak umět rozpoznat, nebo se na základě vhodných kritérií rozhodnout pro to, co je správné.⁶¹

Výsledkem je program, který, jak říká M. Lipman, zapojuje děti do procesu filozofování, jež nemá za cíl... *“vychovat malé vědce, ale vytvořit prostředí, ve kterém by se, vedeni lidskými hodnotami a myšlenkami, naučily myslet praktičtější způsobem. Filozofie pro děti směřuje k tomu, aby přiměla mladé lidi uvažovat rozumněji a přesněji a aby jim vtípila návyk přemýšlet, když se ocitnou v nějaké problematické nebo konfliktní situaci. Schopnost „dělat filozofii“ se tak skládá ze dvou částí. Na jedné straně je to přemýšlení o pojmech, jako jsou pravda, spravedlnost, vztah, smysl, jen na velmi obecné úrovni, aby pak byly studovány v jiných oborech, na straně druhé je to pak účast v diskuzích o kritériích a normách, kterými jsou tyto normy určeny.“*⁶²

Co je vlastně filozofování s dětmi?

Kritické, kreativní a angažované myšlení, které je aplikované na skutečné každodenní problémy. Jedná se hlavně o rozvíjení porozumění, správného úsudku a prohlubování moudrosti. Metoda, která podporuje růst, proměnu člověka i společnosti. Je to způsob, jakým se dá jednat o společných problémech, v rámci demokratického

⁶¹ Srov. www.p4c.cz [online].

⁶² DANIEL, M-F. *La philosophie et les enfants*, Les Éditions Logiques, cit. podle MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 220.

procesu. V rámci proměny skupiny dětí v hledající společnosti (viz.kap 5.2), je podporován rozvoj demokratických předpokladů, a přitom je rozvíjena jak inteligence, tak emoce a také můžeme sledovat své vlastní ideály. Dewey, považuje filozofování za výchovný proces, který spočívá hlavně v plném uvědomování si sebe sama. Pro děti je to příležitost přemýšlet nad slovy, která používají v každodenním jazyce a hlavně v dialogu, a také nad tím, co chtějí říci, ve chvíli, kdy tato slova používají. Navíc jim to otevírá příležitost prozkoumat své vlastní myšlení, prověřit si své uvažování a prohloubit své hledání a vždy být podle potřeby připraven poopravit své úvahy. Ale hlavně jim umožňuje vstupovat do dialogu a řešit otázky, které jsou pro ně velmi důležité a pomáhají při procesu sebepoznání. Způsob kriticky prozkoumat kulturní tradice, praktiky, myšlenky a hodnoty, které by mohly být překážkou při osvobození všech příslušníků společnosti. Metoda imaginační rekonstrukce, která probouzí nové hodnoty, myšlenky a jejich nasměrování, které je cestou za lepším životem.⁶³

4.2 DIALOG

Pokud mlčí dva stejně nadaní řečníci, znamená to, že jsou oba stejně chytří, nebo hloupí, že mají stejné názory a vědí totéž. Prostě si nemají co říci, jejich duševní vybavenost, je v tu konkrétní chvíli, naprosto stejná. Znamenalo by to tedy, že jsou oba, v ten okamžik, naprosto stejní a není mezi nimi žádné napětí, že jsou prostě v klidu bez pohybu. Vzhledem ke složitosti a neopakovatelnosti lidské duše, je tato varianta spíše nepravděpodobná. Naopak, když spolu dva lidé hovoří, tak to znamená, že je mezi nimi určitá různost. Mohou mít odlišné názory a jeden druhého se snaží přesvědčit o své pravdě a diskutují spolu. Nebo je tu druhá varianta, že jeden ví něco, co druhý nezná. To jsou většinou dva nejběžnější důvody k diskuzi. Je-li diskuze vedena správným směrem, tak se předmět (to o čem se diskutuje) v průběhu hovoru vyvíjí. Na počátku je předmět nejasný, ale později nabývá přesnějších obrysů. Na konci takovéto diskuze, je buď naprostý rozkol, a nebo názorové sblížení, kdy jeden, nebo oba účastníci diskuze, uznají svou chybu a svůj názor poopraví.⁶⁴

⁶³ Srov. *Metodická příručka k příběhu „Hanka“*

⁶⁴ Srov. NEFF, V. *Antigorgias*, s .73.

Co činí z běžné diskuze filozofický dialog? „*Dialog chápeme jako diskuzi, jejíž účastníci již dokáží opustit primární snahu sdělit svůj názor, za každou cenu, ale zapojují se spíše s cílem přispět ke společnému cíli, tj. hledání odpovědi na otázku, která je ve středu zájmu. Každý dialog tak může být považován za diskuzi, ne každou diskuzi však považujeme za dialog.*“⁶⁵

Sokratovský dialog, představoval spíše přemýšlení, jako učení otázkami a odpověďmi. Tazatel pokládá otázky a zjišťuje názory druhé osoby. Tímto způsobem se tazající snaží pomoci rozvíjet jeho ideu a využívá další odpovědi k rozvíjení myšlenek. Odpovídající, je během diskuze otevřený i poměrně osobním otázkám. Obhajuje svůj názor a nevyhýbá se zpovědi, stejně jako když spolu hovoří přátelé. V Sokratovské škole, se role tazajícího a odpovídajícího, neustále mění a tím účastníci dialogu rozvíjí své kritické myšlení.⁶⁶

Názory na cíle výchovy, jsou určovány dvěma krajními stanovisky. Jak připravit dítě pro praktické životní úkoly, které jej bezprostředně očekávají v životě. Na druhé straně, vychovat osobnost rozumnou a mravnou. Sokratův způsob učení metodou dialogu, je zaměřen na druhou možnost. Sokratovská metoda je velmi stará a je neodmyslitelnou součástí západní kultury vzdělanosti, která se o ní opírá. Podle řeckého ideálu vzdělanosti, je vzdělaný člověk ten, jehož duševní schopnosti mají co možná nejlepší sílu a vyváženost. Vyváženost životních postojů znamená, že jsou založeny rovnocenným způsobem, na rozumu a víře.⁶⁷

„*Vzdělaný člověk určitě není ten, který se naučil jistou sumu vědomostí. Jen určitá část zdatnosti spočívá v jistých vědomostech. Ale ani ty nejsou pasivně přijaty, učení je proces, který se odehrává v nitru člověka, je to zápas o lidskou duši.*“⁶⁸ Je to zápas o život v pravdě a „...*pravda nepřichází zvenčí, pravdě není možno v pravém slova smyslu učit; učitel tedy nemůže být pravým zprostředkovatelem, tvůrcem pravdy v duchu žákově, nýbrž toliko podnětem, příležitostí při které je možno si pravdu uvědomit, vzpomenout si na ni, rozpomenout se.*“⁶⁹

⁶⁵BAUMAN, P., CVACH, R. *Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*, In: Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství, cit. podle. VLASÁKOVÁ, J. *Filosofie pro děti na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce

⁶⁶Srov. PELÁN, J. *Filosofie pro děti – filosofování s dětmi*. In: *Na cestě k humanitě*, s. 23.

⁶⁷Srov. ŠVANDOVÁ, B. *Poznámky k Sókratově dialogické metodě*. In: *Na cestě k humanitě*, s. 124.

⁶⁸Tamtéž, s. 126.

⁶⁹PATOČKA, J. *Sókratés, Přednášky z antické filosofie*. cit. podle ŠVANDOVÁ, B. *Poznámky k Sókratově dialogické metodě*. In: *Na cestě k humanitě II*, s. 126.

Sokratovým způsobem učení metodou dialogu, můžeme získat klíčovou dovednost, což je pokládání správných otázek. To je klíčovou mentální dovedností každého schopného řešitele problémů. Otázky klademe sobě, ale i ostatním a jsou klíčem a branou, k řešení problému. Jak řekl Goethe: „Jednat je snadné, těžké je myslet.“⁷⁰

Každý dialog je třeba podněcovat a rozvíjet. Jako velmi účinný nástroj nám může sloužit právě otázka. Často v životě používáme běžné otázky, s jejichž pomocí požadujeme informaci, nebo potřebujeme nasměrovat, či požadujeme nějakou konkrétní věc. Někdy bývají tyto otázky pro svou obyčejnost facilitátorem filozofického dialogu přehlíženy. To je při filozofování s dětmi špatně. Protože děti se tak často ptají a dávají tím najevo nějaký svůj nedostatek, který by rády změnily. Navíc jsou za těmito otázkami často schovány určité předpoklady, i když nejsou přímo vysloveny. Jiným typem otázek jsou otázky, které mají skutečně výzkumný charakter (například „co je pravda“). Na rozdíl od běžných otázek tazající nepředpokládá, že dostane rychlou a jednoznačnou odpověď, protože většinou pochybuje o tom, že jí dotazovaný zná. Klade ji, protože vyzývá k hlubšímu porozumění nějaké skutečnosti. Facilitátor potom musí mít schopnost tyto běžné otázky přetvořit na výzkumné, nebo musí dávat pozor, aby výzkumnou otázku nepřetvořil na běžnou. U výzkumné otázky je velmi důležité aby se upřesnil cíl, na co se ptáme, ale přitom nedocházelo k omezování směru dalšího myšlenkového bádání. Dalším typem otázky jsou takzvané „rétorické otázky“. Nejedná se o skutečné otázky, protože tazatel při nich naznačuje, že on sám na tuto otázku odpověď zná, ale že ho zajímá názor ostatních. V tomto případě se často stává, že se dotazování nasměrují na to, jakou odpověď chce slyšet tazající. V rámci filozofického dialogu však facilitátor rétorickou otázku občas použije, aby zjistil, jak skupina pokročila, v rámci společného přemýšlení. Tento typ otázek by však při filozofickém dialogu neměl převažovat. Je tedy potřeba, aby facilitátor výzkumného společenství dokázal s taktem obracet pozornost skupiny k výzkumným otázkám.⁷¹

⁷⁰ Srov. ADAIR, J. *Jak se správně rozhodovat a řešit problémy*, s. 47-48.

⁷¹ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 251-252.

4.3 FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI A DEMOKRACIE

„M. Lipman ukazuje, že zvláště v demokracii je nesmírně zapotřebí, aby byli občané vzděláni k flexibilitě, ale odpovědnému promýšlení. Jinak si společnost koleduje o vítězství autoritářské a konformistické propagandy. Kritické myšlení také nedovoluje vymývat mozky. Někteří odborníci dnes dokonce hovoří o tom, že nevede-li vyučování k rozvoji kritického myšlení, je to obecně špatné vyučování.“⁷²

Filozofování s dětmi, má zásadní význam pro získávání demokratických zásad a myšlenek. Filozofování v dialogu rozvíjí porozumění, lidskou aktivitu, empatii a vzájemnou důvěru dětí. Velmi silně kultivuje schopnosti vstupovat do dialogu, klást otázky a reflektovat mínění ostatních a tím získávat základní předpoklady pro vstup do demokratické společnosti. Dítě se při filozofování naučí věcně argumentovat, oceňovat a doceňovat dobrý úsudek a naučí se přebírat odpovědnost za svůj názor a svoje skutky. Naučí se stát si za svými názory, ale také je poopravit. Při filozofování, dítě získá sociální chování, které předpokládá naslouchání jeden druhému, učí pozornosti ke kritickým myšlenkám a názorům, ale také se naučí zdůvodňovat své postoje před celou skupinou. Dialog, tak jak jej chápe program Filozofie pro děti, je hlavně příležitostí setkávání dětí při řešení problémů, příležitostí naučit se uvádět příklady, klást znepokojivé otázky, vyslovovat hypotézy, objasňovat problémy a cvičit se v logickém úsudku a do toho všeho zapojovat životní zkušenosti. Děti mohou vymýšlet originální řešení, ale především získají povědomí, co je to alternativní pohled. Což může také znamenat, že záleží i na úhlu pohledu. Proto je právě dialog v podobě, kterou razí program Filozofie pro děti, také účinným nástrojem přípravy dětí na život v demokratické společnosti. V současném světě, mnohostranné komunikace, všeobecného cestování, globální ekonomiky, politických a ekologických problémů, si děti zaslouží, aby byly uváděny do světa co nejlépe mentálně vybaveny.⁷³

⁷² MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 230.

⁷³ Srov. PELÁN, J. *Filozofie pro děti – filozofování s dětmi*. In: *Na cestě k humanitě*, s. 17.

4.4 PSYCHLOGICKÁ VÝCHODISKA A PŘEDPOKLADY (L. S. VYGOTSKIJ)

Východiskem, či předpokladem v oblasti psychologie, jsou poznatky L.S. Vygotského. V jeho sociálně-konstruktivistickém modelu učení, je dialog vnímán především jako prostředek rozvoje myšlení. Skutečnost, že si z filozofování s dětmi odnášíme více otázek než odpovědí je velmi pozitivní a dialog, jehož se žák účastnil ve výuce, se zvnitřňuje a v mysli žáka pokračuje i poté, co výuka dávno skončila.⁷⁴ Piagetova vývojová psychologie předkládá, že děti jsou schopné operací s abstraktními pojmy až mezi osmým a devátým rokem života, na základě představ konkrétních činností. Teprve ve dvanácti letech, je dítě schopno operovat s plně abstraktními pojmy. V této souvislosti odkazujeme na poznatky L.S. Vygotského, který tvrdí, že tato internalizace (Vygotskij ji popisuje jako proces přeměny vnějšího dialogu na vnitřní řeč) nastává mnohem dříve, než uvádí Piaget. Proto také Vygotskij zformuloval teorii takzvané *zóny aktuálního a zóny nejbližšího vývoje*, které vymezují rozdíl v tom, čeho je dítě schopno se naučit samo, nebo s patřičným vedením.⁷⁵

Vygotskij zahrnul předmětnou činnost dítěte a jeho styk s dospělými za součást a hybnou sílu vývoje dítěte. Především skoncoval s ideou spontánního dozrávání duševních schopností. A také, že vnější prostředí projev vnitřních psychických vlastností pouze tlumí, nebo podporuje. Byl také autorem myšlenky, že se složité formy psychického života dítěte utvářejí v průběhu vzájemného styku. Tato funkce, dříve rozdělená mezi dva lidi, se stává vnitřní psychickou funkcí dítěte. Vygotskij přehodnotil koncepci, že učení jde až za vývojem. Jeho teorie tvrdí, že se psychický život dítěte vyvíjí v průběhu vzájemného styku, a že tento styk, i jeho nejsoustavnější forma učení, utváří vývoj, formuje nové psychické útvary a vyšší procesy psychického života. Psychický vývoj probíhá ve styku dítěte a dospělého při učení. Při této činnosti se utvářejí nové formy psychického života a nové dovednosti. Základem je, že co nemůže dítě udělat dnes samo, tak může zítra udělat s dospělým a pozítří třeba samostatně. Tato

⁷⁴Srov. BAUMAN, P., CVACH, R. *Filozofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*. In: Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství, cit. podle MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*. Diplomová práce.

⁷⁵Srov. JIRÁSEK, I. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. cit. podle MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*. Diplomová práce.

teze, vedla k převratné myšlence, alespoň pokud jde o psychologické metody hodnocení rozumového vývoje dítěte. Touto myšlenkou byla *zóny nejbližšího vývoje*.⁷⁶

*„Výzkum nezvratně dokazuje, že to, co je v zóně nejbližšího vývoje v jednom stádiu daného věku, se realizuje a přechází na rovinu aktuálního vývoje ve druhém stádiu. Jinak řečeno, to, co dítě umí dělat dnes za spolupráce, bude umět dělat zítra samostatně. Proto se zdá pravděpodobné, že mezi učením a vývojem ve škole je stejný vztah jako mezi zónou nejbližšího vývoje a úrovní aktuálního vývoje.“*⁷⁷

4.5 ROZVOJ KOGNITIVNÍCH DOVEDNOSTÍ

Obecně se má za to, že základní předpoklady pro kognitivní rozvoj dítěte, jsou již dány rodinným prostředím. Zde si dítě osvojuje logické dovednosti a také mateřský jazyk. Učitel se v prvních letech snaží o napravení neduhů a nedostatků, které se projevují v logickém a syntaktickém vývoji žáků. Snaží se toho docílit kultivací slovního vyjadřování a dialogem mezi dětmi. V tomto ranném období se nesoustředíme hned na pojmy. Pokud se však budeme dané problematice věnovat delší dobu, můžeme ji nejprve prakticky procvičovat a teprve posléze ji označit nějakým zavedeným termínem. Pokud to tedy shrneme, tak na prvním stupni základní školy jsou kognitivní dovednosti rozvíjeny a upevňovány praktickým procvičováním. Na druhém stupni se pak děti seznamují s teoretickými principy, které bývají základem praktických situací. Střední škola má podněcovat studenty, k uplatnění těchto principů v rámci rozličných školních předmětů a projektů, i ve volném čase.⁷⁸

⁷⁶ Srov. VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*, s. 28- 31.

⁷⁷ Tamtéž, s. 213.

⁷⁸ Srov. LIPMAN, M., SHARP, A. M. Údiv nad světem : předmluva metodické příručky k příběhu Kio a Ali. In: *Filozofie pro děti v teorii a praxi*. Výběr metodických textů, s. 29-30.

5. FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI JAKO NÁSTROJ ZÍSKÁNÍ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Filozofie pro děti „...ukázala také na důležitost blízkosti životu a problematických situací dětí a mladých lidí, ze kterých vychází. Ukázala i na hlavní princip postupu dialogu: „*Learning by doing*“-učení činností, tedy tím, že jsou otevírající příběhy blízké životu dětí, probouzejí společný zájem o vyřešení problematických situací. Když pak děti společně toto řešení hledají, jako vedlejší produkt zpřesňují svoje myšlení: popisují, zařazují, diferencují, srovnávají, vytvářejí hypotézy, hledají vztahy a souvislosti, vyvozují závěry a ty ověřují pomocí myšlenkových experimentů. Je to nadějná metoda i pro dialog věřících a nevěřících mladých lidí, kteří si tak mohou osvojit způsob, jak si navzájem porozumět a společně hledat v otázkách týkajících se vlastního světového názoru či hodnot, které z něho plynou, a ověřovat jejich platnost ve společné úsilí o lepší budoucnost společnosti, která sama sebe nazývá demokratickou.“⁷⁹

Cílem Filozofie pro děti je naučit děti samostatnému myšlení, které je klíčem k řešení problémů. Dítě se zde učí myslet samostatně, ale za pomoci ostatních, čímž odpadá příliš individualistické myšlení. Díky tomu, dítě začíná upřednostňovat společný zájem, před zájmem osobním. Při upřednostňování individualistického myšlení, dochází často k opomíjení společného prospěchu. Je to právě uznání rozdílností, které vede k toleranci a tím i zdroji vzájemného obohacení. Věnují-li se děti filozofování pravidelně, budou stále pozornější nejen vůči věcem vně jejich myšlení, ale také vůči své vlastní mysli. Toto uvědomění si své vlastní mysli je důležité pro rozvoj sebekritického (autokorektivního) postoje.⁸⁰

Několik rozdílů mezi myšlením a samostatným myšlením (vycházíme přitom z 26. kapitoly příběhu *Lisa* od Matthew Lipmana).

„Myslet znamená rozumět; myslet samostatně znamená pokusit se porozumět tomu, co se týká především nás samotných. Myslet znamená pokusit se pochopit vše, co vyplývá z toho, co někdo říká; myslet samostatně znamená představit si, co vyplývá z našich vlastních myšlenek. Myslet znamená uvažovat o tom, co je možné; myslet

⁷⁹ MUCHOVÁ L., *Budete mými svědky*, s. 227-228.

⁸⁰ Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorování při filozofování s dětmi*. Pracovní verze. s. 18-19.

*samostatně znamená uvažovat o tom, co je možné samo o sobě. Myslet znamená mít v hlavě myšlenky; myslet samostatně spočívá ve shromáždění vlastních myšlenek a vytvoření z nich něčeho. Myslet spočívá v pochopení, proč někdo myslí tak či onak; myslet samostatně vede k pochopení vlastních důvodů, proč něčemu věříme.*⁸¹

Samostatné myšlení má hlavní roli až v interakci s názory ostatních ve vzájemném dialogu. Ve středu této společnosti stojí řešený problém, a cílem je opravdová snaha tento problém vyřešit. Ovšem ne vždy se tento problém vyřeší, což není hlavním cílem programu Filozofie pro děti. Nejdůležitější je proces, který nastane při řešení problému právě v dialogu celého společenství hledajících. Tento proces napomáhá k rozvoji myšlení, které můžeme rozdělit do třech aspektů:

- Kritické myšlení
- Tvořivé myšlení
- Angažované myšlení

Právě rozvoj těchto myšlenkových dovedností vede ke správnému zdůvodňování výpovědí a ke stanovování logických kritérií, rozvoji představivosti a také zdůrazňuje emocionální rozměr hledání. V antice můžeme najít analogii k těmto aspektům v podobě pravdy, krásy a dobra (v případě angažovaného myšlení dobrem rozumíme etický rozměr).⁸²

M. Lipman hovoří o takzvaných myšlenkových dovednostech, které má škola rozvíjet. Nemá na mysli pouze znalost, nebo kritické myšlení, ale hovoří o takzvaném multidimenzionálním myšlení.⁸³

*„Multidimenzionální myšlení, jak mu rozumí M. Lipman, směřuje k rovnováze mezi rozumovostí a efektivitou, mezi vnímáním a tvořením pojmů, mezi fyzickým a duševním, mezi tím, co je ovládáno pravidly, a tím, co pravidly ovládáno není.*⁸⁴

Dříve bylo chápáno myšlení jako jeden celek, který zahrnoval všechny tři tyto aspekty. Kritičnost, kreativita a angažovanost (aktivnost), byla v rozporu s vnímáním a smysly. To vše měl pod kontrolou intelekt. Myšlení bylo posuzováno jako hlavní a pokud vnímání, nebo emoce začínaly dominovat, tak byly potlačeny prostřednictvím suverénního rozumu. Pokud by snad došlo ke zrovnoprávnění těchto tří aspektů, tak by to znamenalo nastolení nebezpečné anarchie. Lipman ovšem považoval všechny tři

⁸¹ SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorování při filozofování s dětmi*. Pracovní verze. s. 18-19.

⁸² Srov. MACKŮ, R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*.

⁸³ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 228.

⁸⁴ Tamtéž, s. 228.

aspekty za rovnocenné typy lidského myšlení. To je v ostrém kontrastu s předchozím hierarchickým způsobem chápání lidského myšlení. Odborníci většinou souhlasí s důležitostí kritického myšlení a poněkud méně respektují pozici kreativního myšlení. Nejvíce kritiky ovšem zaznívá na pozici angažovaného myšlení, které by podle některých odborníků mělo být plně podřízeno myšlenkovým úsudkům, a že se jedná spíše o záležitost efektivit a účinnosti, než emocí.⁸⁵

„M. Lipman zdůrazňuje, že edukace k multidimenzionálnímu myšlení by se měla vyhnout tomu, aby si studenti udělali představu, že dobré myšlení rovná se pouze kritické myšlení. Stejně tak si nesmí vytvořit dojem, že tyto tři různé způsoby myšlení jsou na sobě nezávislé. Z toho důvodu může být pro učitele pomocí, když například hledá, které situace kreativního myšlení se během diskuze mezi žáky objevily.“⁸⁶

Lipman hovoří o takzvaném *primárním aspektu* výuky. Kritické myšlení, tvořivé myšlení a angažované myšlení, jsou v tomto primárním aspektu přímo součástí tohoto procesu učení. Primární aspekt, podle Lipmana, vede k rozvoji ideje demokracie a k rozvoji usuzování, což vede k rozvoji charakteru struktury osobnosti jednotlivce a skupin lidí na straně druhé.⁸⁷ Naopak, děti mají ve škole stanoveny poměrně minimalistické standardy v oblasti gramotnosti, ale vůbec žádné pro rozvoj dětského myšlení (například usuzování, kritičnost, fantazii, akceptaci názoru druhých a podobně). Úroveň myšlení je podmínkou například v sebekritičnosti, sebekorekce a sebekontroly.⁸⁸

„Děti, které zdokonalují svou schopnost diskutovat a formovat úsudek, jsou schopné vzájemně se radit, pracovat s domněnkami, nabízet protipříklady a nacházet spojitosti mezi různými hledisky. Přiznat si právo omylnosti znamená být hotov opravit se, když zjistíme, že je náš úhel pohledu omezený. Když se naučíme sami sebe opravovat, dokážeme se otevřít novým způsobům nahlížení skutečností, což nám pomůže vytvořit si lepší úsudek.“⁸⁹

⁸⁵ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 228-229.

⁸⁶ Tamtéž, s. 229.

⁸⁷ Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*. Cit.podle MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 229.

⁸⁸ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 229.

⁸⁹ Metodická příručka k příběhu „Hanka“

5.1 KRITICKÉ, KREATIVNÍ A ANGAŽOVANÉ MYŠLENÍ

5.1.1 KRITICKÉ MYŠLENÍ

„Myslet kriticky znamená, že promyslíme do hloubky informace, které se k nám dostávají různými cestami. Kritické myšlení také vyžaduje, abychom brali v úvahu zdroje a cesty informací, zvažovali argumenty, hledali možnosti pro i proti, vazby a souvislosti. Znamená to nesahat po prvoplánových řešeních, zachovávat si jistý odstup a skepticismus, neustále hledat jiná možná vysvětlení a řešení. Kriticky myslet znamená také vědět, že nikdy nejsme s promyšlením nějakého problému nebo tématu u konce, že můžeme znovu i z jiných perspektiv nahlížet na promyšlenou věc. Důležité je také vědomí, že naše vlastní porozumění věcí je dávno našimi zkušenostmi i prostředím, v němž se utvářelo naše myšlení, a že myšlení ostatních lidí, jejichž zkušenosti jsou odlišné, je jiné – a proto je pro nás tedy zdrojem dalšího poučení, nikoli předmětem odmítání.“⁹⁰

Již ve starých kulturách, se podle M.Lipmana vyskytovaly znalosti a moudrost ve vzájemné shodě. Tam kde nemohly racionálně rozhodovat znalosti, přišla na řadu moudrost. Náhlé změny ve společnosti měly za následek, že se moudrost dostávala více do popředí (například stoikové). Objevila se experimentální věda, která sebou přinesla mnoho nových objevů a znalostí. V důsledku těchto skutečností, vzrostla také důležitost moudrosti, protože pouze zkušenost, bez racionální úvahy, nese riziko předsudků. V životě střídáme dvě věci. Zážitek a racionální zpracování, ke kterému nás samotný zážitek nedokáže připravit. M. Lipman se také zamýšlí nad pojmem moudrost. Přirovnává moudrost k inteligentnímu a dobrému úsudku, a nebo k úsudku navazujícím na zážitek. Také říká, že dobrý úsudek zohledňuje jakoukoli věc jako relevantní, včetně sebe samého. Dobrý úsudek rozvíjí schopnost používat informací ve prospěch uvážlivé změny.⁹¹

Kritické myšlení tak rozvíjí vlastní produkty v poněkud jiném významu - ve významu, podle něhož kritické myšlení usnadňuje úsudek, protože:

- *v něm spoléháme na kritéria,*
- *vede člověka k sebekorekci,*

⁹⁰ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*, s. 70.

⁹¹ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 230.

- je citlivé k širším souvislostem (ke kontextu).⁹²

„Přidáme-li k přemýšlení autokorekci, vznikne hledající společenství, v němž se neustále konfrontuje myšlení kritické, tvůrčí i angažované (které pak zájem o dialog přenáší do zájmu o realizaci idejí, které v dialogu obstály).“⁹³

5.1.2 KREATIVNÍ MYŠLENÍ

V běžném životě používáme pro hodnocení spíše dílčí kritéria. Jedná se například o barvu, strukturu, linii a další kritéria. Nebo hodnotíme s ohledem na úspěšnost. My potřebujeme ještě jedno kritérium, kde podle druhotných aspektů odhalíme základní aspekt. M. Lipman popsal dvanáct kritérií, které mohou platit při posuzování základního aspektu kreativity. Je to vlastně souhrn hodnot, které všechny můžeme najít v kreativním myšlení.⁹⁴

Kritéria kreativního myšlení podle M. Lipmana⁹⁵

- **Originalita.** Je důvodem, proč vytvářet daleko více kritérií. Toto kritérium nemá žádný precedens v minulosti. Originalita sebou přináší například výstřednost, nebo iracionálnost.
- **Produktivita.** Při řešení problémů přináší většinou úspěch. Produktivita vyžaduje přísně důsledné uvažování.
- **Imaginace (představitivost, obrazotvornost, fantazie).** Představovat si, znamená předvídat. Můžeme si představovat jiný svět, nebo detail nějakého díla. Je to svět, ve kterém můžeme přebývat, ale musíme si zachovat smysl pro fakta.
- **Indepedence (nezávislost).** Vyjadřujeme tím nezávislost myslitele. Nepotvrzují pouze přání davu, ale často kladou otázky ve chvíli, kdy jsou ostatní spokojeni se svým myšlením.

⁹² LIPMAN, M. *Thinking in Education*. s. 232-238. cit. podle MUCHOVÁ L., *Budete mými svědky*, s. 230.

⁹³ Program filozofie pro děti a prevence násilí: Předmluva k edici. In: *Filozofie pro děti v teorii a praxi*, Výběr metodických textů, s. 39.

⁹⁴ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 243-245.

⁹⁵ Srov. Tamtéž, s. 243-244.

- **Experimentování.** Kreativní myšlení, vyžaduje neustálé zkoušení a testování svých hypotéz a tím jí prokázat.
- **Holismus (celistvost).** Znamená zjednodušeně vidět svět v celku. Holismus zdůrazňuje primát celku a klade důraz na vzájemnou souvislost.
- **Vyjádření (exprese).** Tvořivé myšlení vyjadřuje samotného myslitele, ale i myšlenkový postup.
- **Sebe-překročení.** Jde o překonávání vlastního díla za cenu riskovat krásu hledání toho, co dílu stále schází, do úplné integrity.
- **Překvapivost.** Je originalita, která pramení z překvapivosti. Jedná se o něco osvěžujícího, co vzbuzuje údiv a úžas.
- **Generativita.** Znamená nebyť zaměřen pouze na svou produkci množství vlastních myšlenek, ale svým příkladem stimulovat tvořivé myšlení v ostatních (nepotlačovat ji).
- **Maieutica (Sokrates - pomáhat přivádět na svět).** Je to neustálá pomoc a podpora přivést na tento svět to nejlepší, co v nás je. Přivést na svět humánní a inteligentní nápady a vyjádření.
- **Vynalézavost.** Vynalézavost je jen jednou z podmínek kreativního myšlení. Například jedna myšlenka může otevřít obzor k myšlenkám obsahujícím mnoho dalších problémů a k vytvoření mnoha souvisejících slibných idejí. Může to být i myšlenkový experiment, který sice nevede k úspěchu, ale je plný vynalézavosti a idejí.

5.1.3 ANGAŽOVANÉ MYŠLENÍ⁹⁶

Součástí angažovaného myšlení je několik pojmů, které v této stati postupně popíší. Jedná se o pojmy vášnivé myšlení, oceňující myšlení, afektivní myšlení, aktivní myšlení, normativní myšlení a emfatické myšlení. Se všemi těmito pojmy se můžeme setkat v souvislosti s angažovaným myšlením tak, jak jej chápe M. Lipman.

- **Vášnivé myšlení.** M. Lipman dovozuje, že většinou přemýšlíme o věcech, ke kterým vede náš zájem a naše zaujetí. Zájem, je vlastně druh emoce a bez emocí by bylo naše uvažování ploché a nezajímavé. Angažovat se znamená

⁹⁶ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 245-247.

především zaostřit pozornost na to, co respektujeme a hodnotíme, jako třeba své hodnoty.

- **Oceňující myšlení.** Oceňovat, znamená věnovat pozornost skutečnostem, které ctíme a poutají naši pozornost. Znamená to, že věci srovnáváme a porovnáváme z různých perspektiv, věnujeme jim pozornost a oceňujeme jejich vlastnosti.
- **Afektivní myšlení.** Důsledkem afektivního myšlení je jednání, které následuje bezprostředně za našimi emocemi. Je tedy důležité, aby se lidé zamýšleli, jaké myšlenkové pochody jsou za jejich emocemi.
- **Aktivní myšlení.** Jedná se o ochranu a péči. To znamená, že například neustále hledáme logické pravdivosti pro předpoklad našeho argumentu.
- **Normativní myšlení.** Je neustále spojeno s otázkou, jak by vše kolem nás mělo být. Normativní prvek tohoto směru myšlení nás nutí se ptát, jak se věci mají, jaké by měly být a jaké bych chtěl, aby byly.
- **Empatické myšlení.** M. Lipman se empatii představuje jako schopnost vžít se do situace druhého a mít schopnost vcítit se do této role. Lipman zdůrazňuje, že tato schopnost nám umožňuje uvažovat seriózně v oblasti morálky. Tento akt ovšem nevyžaduje, abychom akceptovali hodnocení druhých lidí.

„V každém dialogu vedeném metodou Filozofie pro děti se uskutečňují současně dva stejně hodnotné cíle:

1. Rozvoj myšlení – tento cíl souvisí s procesuální rovinou dialogu.

2. společné hledání odpovědí na filozofický problém – tento cíl souvisí s obsahovou rovinou dialogu.

Mezi těmito dvěma cíli existuje jakýsi oboustranný vztah. Děti rozvíjejí své myšlení na filozofických problémech (protože jsou to problémy, které jsou pro ně zajímavé a aktuální) a nabyté myšlenkové dovednosti jim zpětně pomáhají hlouběji rozkrýt a pochopit filozofické problémy a otázky, s nimiž se v životě setkávají. Věřím však, že dynamiku tohoto nekonečného oboustranného procesu určuje právě skutečnost, že témata, která nás motivují k rozvoji myšlení, jsou filozofická (bezprostředně a naléhavě se týkající naší touhy najít smysl světa a vlastního života).“⁹⁷

⁹⁷ MACKŮ, L. *Filozofický rozměr literárního příběhu. Uplatnění filozofického příběhu v programu filozofie pro děti.* Diplomová práce.

5.2 ZÁKLADNÍ MYŠLENKOVÉ DOVEDNOSTI ZÍSKANÉ PŘI FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI

Filozofie a zvláště dialog, naučí děti formovat svůj úsudek, být kritičtější i tvořivější. Naučí je přemýšlet dříve než jednat a to zejména při řešení problémů i v konfliktních situacích. Dětem zpřístupníme filozofii pomocí příběhů, které mají děti rády. Jedná se o prosté příběhy, ve kterých děti společně s dospělými tvoří malé společenství a můžeme je sledovat, jak společně diskutují, jednají, přemýšlejí, hledají co nejlepší způsoby řešení problémů a sdílejí společné zážitky. Filozofování mimo jiné spočívá také v tom, že děláme vše pro to, abychom byli schopni dát smysl té zkušenosti, která je u mladého člověka plná otázek a nevyřešených problémů. Po četbě filozofických příběhů přichází okamžik, kdy jsou děti vyzvány, aby řekly, co je v části příběhu zaujalo, nebo co vzbudilo jejich zvědavost. Tento okamžik, po kterém následuje sdílení otázek, je nanejvýš důležitý, chceme-li vytvořit hledající společenství. Dá se říci, že je to počáteční odpověď skupiny na to, co příběh nabízí. Tato odpověď je skryta v souboru otázek, ale často také v projevu nevědomosti, kterou všichni ve vztahu k příběhu a různým situacím sdílejí. Na začátku jsou tedy otázky. Pak začne diskuze o jednom z témat nebo o celém souboru témat, a otázek, které se děti rozhodly na základě příběhu identifikovat.⁹⁸

USUZOVÁNÍ

Usuzování je přirozenou činností a bývá přirovnáváno k dýchání. Přesto je rozdíl mezi špatným a dobrým usuzováním. Často se stává, že se ve svých úvahách mýlíme a někdy se necháváme oklamat lidmi, kteří tento nástroj myšlení zneužívají. Je tedy velmi důležité pomoci dětem rozvíjet umění dobře usuzovat co nejdříve, aby se dokázaly bránit a nebyly manipulovatelné. Usuzování, je střet dvou prvků spojených třetím. Usuzovat hlavně znamená uvádět důvody, tedy něco, co umožní co nejpevněji propojit jiné dvě věci. V hledajícím společenství usuzování není aktem, který člověk realizuje sám. Na vybudování úsudku se svým způsobem podílí všichni. Usuzování ve filozofii

⁹⁸ Srov. Program filozofie pro děti a prevence násilí: Předmluva k edici. In: *Filozofie pro děti v teorii a praxi*. Výběr metodických textů s. 35-36.

hraje důležitou roli při formování myšlení dětí. Usuzování zahrnuje mnoho hledisek. V první řadě nastupuje tam, kde hledáme důvody, které začínáme otázkou: *proč?* Při usuzování přecházíme od jedné pravdy k druhé a obhajujeme co je správné.⁹⁹

„Usuzovat znamená argumentovat, zastávat a hájit určitou pozici, formulovat hypotézy, rozpoznávat rozpory v jednotlivých tvrzeních, ...Při usuzování můžeme uplatnit celou řadu aktů myšlení: seskupování, klasifikování, používání kritérií, odhalování dvojznačností, rozlišování, posuzování, spojování ... Seznam by byl velmi dlouhý; byl by o to delší, že se vytváří v rámci společenství, v němž každý ve své originalitě obohacuje různorodost myšlenkových pochodů, které se při usuzování uplatňují.“¹⁰⁰

Navzdory přesnosti usuzování se můžeme zmýlit. Je proto nezbytné opravit se, jak z hlediska výsledku, tak z hlediska způsobu, jímž jsme k tomuto výsledku došli. Osvojování si a rozvíjení schopnosti usuzování, by proto mělo začít co nejdříve, protože již velmi malým dětem záleží na pravdě. Filozofie k tomuto osvojování přispívá sumou znalostí, které jí dodává logika.¹⁰¹

ZKOUMÁNÍ

Termín *badatelská komunita* pochází z filosofie vědy Ch. S. Peirce. Filozofie pro děti užívá termín *hledající společenství*.

„Hledající společenství je tak trochu jako přítel sestávající se z několika lidí. V takovém společenství se cítíme svobodní vyjadřovat své myšlenky tím nejsmělejším způsobem. Naslouchat ostatním již není nepřekonatelný úkol, pokud víme, že právě odkrývají své nejhlubší myšlenky. Objevíme, že čím pečlivěji posloucháme ostatní, když kladou otázky, tím pozorněji budou zase oni naslouchat otázkám, které chceme položit.“¹⁰²

První zmínka o pojmu „hledající společenství“ přichází od pragmatistů C. S. Peirce, G. H. Meada a Johna Deweyho. Původně tak bylo chápáno vědecké zkoumání a hledání dospělých. Hledající společenství není svázáno žádným specifickým oborem. Existují

⁹⁹ Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorování při filozofování s dětmi*. Pracovní verze. s. 29-30.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 30.

¹⁰¹ Srov. Tamtéž, s. 30-31.

¹⁰² CVACH, R. *Program Filosofie pro děti v ŠVP*. Učitel'ské listy, č. 1/ 2006, s. 8 - 9.

společenství vědeckého, historického, literárního hledání, estetického, etického a filozofického hledání. Tyto obory se často překrývají, protože studenti jednoho oboru jsou nuceni, na základě výsledku svého hledání, zkoumat napříč všemi obory.¹⁰³

„Hledající společenství je místem sdílení, v němž se konfrontují různé způsoby myšlení.“¹⁰⁴

V tomto dialogu se jednotlivci především učí formulovat a srozumitelně prezentovat své myšlenky, ale také získají okamžitou zpětnou vazbu, sdílejí své myšlenky a učí se vzájemně naslouchat. Takzvané „hledající společenství“ charakterizuje například společná chuť všech zúčastněných hledat odpovědi a dobrat se k cíli nebo vědomí, že dosavadní poznání nelze brát jako již hotovou a neměnnou věc. Charakteristický je tedy proces neustále se prohlubujícího hledání, kde každý člen hledajícího společenství respektuje zájmy a názory druhých a považuje je za rovnocenné.¹⁰⁵

*„Přesně popsat, v čem vlastně spočívá toto **hledající společenství** v konceptu práce Filozofie pro děti, je poněkud obtížné. M. Sharpová a L.J. Splitter ukazují dva aspekty výzkumného společenství:*

- ***Aspekt společenství**, který ukazuje na atmosféru spolupráce, projevování péče a zájmu o druhé i o téma diskuze, důvěry, bezpečí a společného hledání cíle.*
- ***Aspekt zkoumání**, který ukazuje na možnost sebekorekce (to je ochotu opravit svůj názor), jestliže se setkáváme s něčím, co je překvapující, problematické či dvojznačné, přičemž ovšem cítíme potřebu toto „něco“ sjednotit a začlenit do nějakého vyššího, obecnějšího celku. Pokoušíme se o to možná neuměle a předběžně, ale výrazně si přitom sloužíme úsudkem našeho rozumu.“¹⁰⁶*

Do konceptu Filozofie pro děti je takzvané „hledající společenství“ zabudováno jako nejdůležitější součást, která nese celou stavbu filozofického dialogu a sjednocuje oba aspekty (společenství a zkoumání). Dialog ve Filozofii pro děti se odehrává v kooperačním duchu, v atmosféře důvěry a s vědomím spoluzodpovědnosti za nalezené cíle. Účastníci skupiny formulují svoje myšlenky, které se jim jeví jako zajímavé a

¹⁰³ Srov. VLASÁKOVÁ, J. *Filozofie pro děti na 1. stupni ZŠ*

¹⁰⁴ SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorování při filozofování s dětmi*. Pracovní verze. s. 18.

¹⁰⁵ Srov. MACKŮ, R. *Filosofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*.

¹⁰⁶ MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 249.

důležité. Důležité je, že se ve skupině nesnaží nikdo prosadit na úkor ostatních, naopak následují myšlenku, která je nejvíce oslovila. Dále je třeba zdůraznit, že skupina sedí za stoly v kruhu, nebo ve čtverci. Což umožňuje komunikaci tváří v tvář a také vytváření menších spolupracujících skupin.¹⁰⁷

Postupně se naučí navzájem si naslouchat a vznášet konstruktivní námitky, proti nepodloženým domněnkám. Svá tvrzení bude dokumentovat příklady a jejich platnost bude testovat hledáním protipříkladů. Bude se zajímat o důvody stanovisek ostatních, správně rozlišovat, stavět na myšlenkách druhých a dívat se na věci z více úhlů pohledu, při sledování společného procesu hledání.¹⁰⁸

„Podle M. Sharpové a L. J. Splittera tak výzkumné společenství přispívá k rozvoji tzv. intelektuální ctností:

- *K rozvoji důslednosti a odvahy formulovat svůj vlastní úhel pohledu na určitý problém a hájit ho, jestliže ti, kdo mu oponují, nedokážou logicky argumentovat.*
- *K rozvoji pokory, tolerance a velkorysosti dokonce i v případech, kdy cítíme, že pravda je na naší straně, ale je pro zbytek skupiny obtížně prokazatelná.“¹⁰⁹*

UTVÁŘENÍ POJMŮ-DEFINOVÁNÍ

Ze všech prostředků, které pomáhají a velkou měrou přispívají k utváření a organizaci vědění, je třeba jmenovat definování. Definování, tedy vyjádření, čím něco je, není jednoduchá činnost. Přes svou zdánlivou jednoduchost nutí mysl k různorodým úkonům. V hledajícím společenství se na ní navíc nepodílí pouze jeden člověk. Jednotlivec tak může zahlédnout to, co by sám nikdy nezpozoroval. Pojmů, kterými se filozofie zabývá, je velmi mnoho, proto je těžké najít správné definice. Slova, která používá, a hlavně význam, který se za nimi skrývá, nejsou nic absolutního, nebo věčného. Filozofické pojmy se tak stávají středem mnoha vzrušených diskuzí. Definování je základním filozofickým aktem. Umět a dokázat říci o čem se bavíme, co

¹⁰⁷ Srov. MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky*, s. 249.

¹⁰⁸ Srov. SHARP, A. M., SPLITTER, L. J. Co znamená můj svět: předmluva metodické příručky k příběhu Nemocnice pro panenky. In: *Filozofie pro děti v teorii a praxi*, Výběr metodických textů, s. 14.

¹⁰⁹ MUCHOVÁ L., *Budete mými svědky*, s. 250.

něco znamená, je nesmírně důležité. Ve filozofii je hledání definic nekonečným úkolem, z čehož vyplývá výhoda, protože nás nekonečné hledání smyslu, nutí neustále přemýšlet. Definování je v centru rozvoje kritického myšlení. Kritické myšlení se opírá o kritéria, tedy důvody, jež se zdají být rozhodující. Právě definice je v mnoha případech považována za důležité kritérium o něž se můžeme opřít, abychom na něm založili svůj úsudek. Člověk má přirozenou touhu po poznání, a také si přejeme, shodnout se na termínech, které používáme. Je mnoho konfliktů kterým se dalo zabránit, a také problémů, které se daly vyřešit jen otázkou „co tím slovem myslíš“?¹¹⁰

¹¹⁰ Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorování při filozofování s dětmi*. Pracovní verze. s. 34-35.

6. PRAXE: SEBEREFLEXE PEDAGOGA

Jedná se celkem o dvacet hodin průběžné praxe, kterou jsem vykonával s dětmi ve svém sportovním oddíle a potom na dětských táborech. Soustředím se především na svou roli facilitátora při filozofování z dětmi.

Jako pedagog bych měl stanout po boku dětí v rámci hledajícího společenství a měl bych je doprovázet v jejich hledání. Pedagog musí brát stále v úvahu několik propojených faktorů a především pomáhat dětem, při utváření vlastního názoru. Po rozboru svých schůzek jsem zjistil několik nedostatků, kterých jsem se dopustil jako facilitátor.

- 1) Během opakovaných poslechů zvukového záznamu ze schůzek, jsem si uvědomil, že při filozofování s dětmi sleduji svou vlastní myšlenku a vedu konverzaci jedním směrem. V podstatě si to ani neuvědomuji, což považuji za chybu. Například nevěnuji stejnou pozornost všem otázkám, nebo argumentům a zpomaluji diskuzi na místech, které já považuji za zajímavé. Ostatní ovšem nemusí mít stejný názor, obzvláště pokud s filozofováním začínáme a děti si ještě nezvykly na rovnocennou pozici ve skupině. Ve dvou případech jsem dokonce nereagoval na velmi zajímavou připomínku, která mohla obohatit diskuzi. Jsem si vědom toho, že na začátku praxe budu spíše řídit diskuzi a většina rozhovorů bude probíhat jako interakce, učitel-žák, ale později by se děti měly ptát sebe navzájem. Reflexe: Je třeba být velmi vnímavý, nejen k myšlenkám ostatních, ale také ke svým. Obzvláště pokud facilitátor filozofuje s dětmi sám a nemá pomocníka.
- 2) Druhou chybou bylo, že jsem podcenil začátek hodiny. Navodit správnou atmosféru hned na začátku hodiny, je velmi důležité. Nejen kvůli dětem, ale hlavně kvůli pedagogovi. Zahrát si s dětmi nějakou hru tak, aby se děti uvolnily má svůj smysl. Jsem trenérem sportovního oddílu, kde jsem také vykonával svou praxi. Jako trenér mám určitou autoritu, která je s pohledu dětí nezpochybnitelná. Proto chvíli trvá, než se v očích dětí, stanu jedním z nich. Musím dát dětem čas a k tomu je ideální zapojit se s dětmi, například do nějaké myšlenkové hry.

Během mé praxe jsem se vždy snažil, aby se děti staly spoluautory všech výstupů a výsledků našeho společného filozofování. Snažil jsem se použít veškerý svůj důvtip pro to, aby děti začaly samostatně tvořit otázky, zdůvodňovat svá tvrzení a uvádět příklady. Naučit děti naslouchat ostatním, stavět na názorech druhých a sebekorekci hodnotím, na základě sledování vlastní praxe, jako úkol na delší časový úsek.

ZÁVĚR

V první části bakalářské práce jsme si ujednotili pojem kompetence a klíčové kompetence. Zdůraznili jsme si, že může být v těchto pojmech názorová nejednotnost. Jinak jej může chápat laická veřejnost spolu s teorií managementu, a jinak jí najdeme v kurikulárních dokumentech. Dalším úkolem první části bylo, vysvětlit pojem „kompetence k řešení problémů“. Tento pojem je důležitý pro další vývoj této bakalářské práce a spojuje nás také s druhou částí, kde se zabýváme problémem jako takovým, včetně návazností při řešení konfliktních situací.

Pragmatismus, je se svou výzvou po neustálém zkoumání a prověřování pravdy filozofický směr, ze kterého vychází M. Lipman při tvorbě programu Filozofie pro děti. Pragmatické filozofii a pragmatické pedagogice se věnuji ve třetí části bakalářské práce. Bylo proto nutné věnovat určitou část práce J. Deweymu, který je velmi důležitou postavou pragmatické pedagogiky a svým přístupem k řešení problémů otevírá prostor k tématu, ke kterému směřuje tato práce.

Ve čtvrté části se věnuji programu „Filozofie pro děti“, ve které se snažím stručně charakterizovat tento program. Významnou roli při filozofování má zcela jistě dialog. Ne-každou diskusi je třeba se pokusit proměnit v dialog. Proto se v této práci zabýváme také takzvaným modelem sokratovského dialogu. Dialog, ve společenství hledajících, buduje demokratické principy, na kterých je postavena metodika práce v programu Filozofie pro děti. Vygotského psychologická východiska a jeho myšlenka „zóny nejbližšího vývoje“ posunula hranice poznání toho, co je dítě schopno se naučit samo a co s pomocí dospělého. Vygotskij tak upravil některé poznatky Piagetovi vývojové psychologie.

Kapitola „Filozofování s dětmi jako nástroj získání kompetence k řešení problémů“, je stěžejní kapitola a má odpovědět, proč je právě tento program vhodný pro děti při získávání jednotlivých klíčových kompetencí. Právě kritické, kreativní a angažované myšlení je velmi důležitou výbavou každého dítěte, kterou získá během filozofování. S tím samozřejmě souvisí také budování a prohlubování nejrůznějších myšlenkových dovedností. Můžeme získat mnoho myšlenkových dovedností jako například usuzování, utváření pojmů a zkoumání, pod které můžeme zařadit srovnávání, definování, rozlišování, dedukci, posuzování, kladení otázek, uvádění příkladů a mnoho dalších. Každá z těchto myšlenkových dovedností by si zasloužila svou pozornost,

kterou nedokáže obsáhnout tato bakalářská práce. Popisuji pouze tři, podle mého názoru nejdůležitější, myšlenkové dovednosti, které děti využijí při řešení problémů. V závěru práce se věnuji sebereflexi pedagoga (facilitátora), která se týká mých osobních zkušeností během praxe Filozofie pro děti.

Na závěr hodnotím, že se podařilo naplnit cíle této práce. Z toho vyplývá, že správné myšlenkové dovednosti, jsou velmi důležité pro úspěšné řešení problémů. Být kompetentní k řešení problémů znamená, být vybaven myšlenkovými dovednostmi, které děti mohou získat, při filozofování s dětmi. V tomto spatřuji jedinečnost programu Filozofie pro děti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ADAIR, J. Jak se správně rozhodovat a řešit problémy, Computer Press a.s. Brno 2007.
ISBN 978-80-251-1779-8

BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, Portál s.r.o. Praha
2001. ISBN 80-7178-479-6

CVACH, R. Program Filosofie pro děti v ŠVP, Učitelství č.1/2006.
ISSN 1210-6313

DEWEY, J. Rekonstrukce ve filozofii, Sfinx: B. Janda, Praha 1929, ISBN nevedeno.

DEWEY, J. Demokracie a výchova, Sfinx: J. Laitner, Praha 1932. ISBN nevedeno.

HUČÍNOVÁ, L., JEŘÁBEK, J. Klíčové kompetence v základním vzdělávání, Plzeň
2007. ISBN 978-80-87100-07-6

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. Vyučování jako dialog, Grada Publishing, Praha 2007.
ISBN 80-247-1541-4

LIPMAN, M. Natasha, Vygotskian Dialogues. New York: Teachers College Press, 1996.
ISBN 0-8077-3517-7.

MACKŮ, L. Filosofický směr literárního příběhu - Uplatnění literárního příběhu
v programu Filosofie pro děti, Diplomová práce, TFJU 2010, Katedra pedagogiky,
Vedoucí práce L. Muchová.

MACKŮ, R. Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase,
Diplomová práce, TFJU 2008, Katedra pedagogiky, Vedoucí práce P. Bauman.

MACRONE, M. Od Aristotela k virtuální realitě, Brána, Praha 1999.
ISBN 80-7243-055-6

MUCHOVÁ, L. Budete mými svědky, Didot Brno 2011. ISBN 978-80-86953-82-3

NEFF, V. Filosofický slovník pro samouky neboli Antigorgias, Mladá fronta, Praha 2007. ISBN 978-80-204-1547-9

PELÁN, J a kolektiv autorů. Na cestě k humanitě, Nakladatelství Masarykovi univerzity v Brně, 1996. ISBN 80-210-1264-1

PLAMÍNEK, J. Řešení problémů a rozhodování: Jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch, Grada Publishing, Praha 2008. ISBN 978-80-247-2437-9

PLAMÍNEK, J. Řešení konfliktů a umění rozhodovat, Argo 1994. ISBN 80-85794-14-4

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, Portál 2 vydání, Praha 1998. ISBN 80-7178-252-1

SASSEVILLE, M., GAGNON, M. Pozorujeme filozofování s dětmi, TFJU, Centrum Filozofie pro děti 2011, ISBN- Pracovní verze

SINGULE, F. Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1992, ISBN 80-04-26160-4

SINGULE, F. Americká pragmatická pedagogika, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1991. ISBN 80-04-20715-4

ŠVANDOVÁ, B. a kolektiv autorů. Na cestě k humanitě II, Nakladatelství Masarykovi univerzity v Brně, 2000. ISBN 80-210-2285-X

VETEŠKA, J. Kompetence ve vzdělávání dospělých, Univerzita, J.A.Komenského, Praha 2010. ISBN 978-80-86723-98-3

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. Kompetence ve vzdělávání, Grada Publishing, Praha 2008. ISBN 978-80-247-1770-8

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení. Univerzita, J.A. Komenského, Praha 2008. ISBN 978-80-86723-54-9

VLASÁKOVÁ, J. Filozofie pro děti na 1.stupni ZŠ, Diplomová práce 2012, PFJU České Budějovice, Katedra pedagogiky a psychologie, Vedoucí práce M. Franclová.

VYGOTSKIJ, L. S. Myšlení a řeč. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1976,č.publikace. 64-0-155, UTEIN č.710003414

ELEKTRONICKÉ:

Historie Filozofie pro děti [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007 . Dostupné z WWW: <<http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie> >.

SLOUKOVÁ, D. Filozofie na přelomu 19. a 20. století, [online]. Dostupné z WWW: <http://www.gsgpraha.cz/~sloukova/soucasfil.htm>

OSTATNÍ ZDROJE

FILOZOFIE PRO DĚTI. Výběr metodických textů. TFJU České Budějovice, Centrum Filozofie pro děti, 2011, Pracovní verze.

Metodická příručka k příběhu „ HANKA“, TFJU České Budějovice, Centrum Filozofie pro děti, 2012, Pracovní verze.

RVP ZV, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, VÚP Praha 2007

RVP PV, Rámcový vzdělávací program v předškolním vzdělávání, VÚP 2004. ISBN 80-87000-00-5

ABSTRAKT

HOFFMAN, I. *Rozvoj kompetence k řešení problémů při filozofování s dětmi*. České Budějovice 2013. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce R. Macků.

Klíčová slova: pragmatická pedagogika, klíčové kompetence, kompetence k řešení problémů, dialog, Filozofie pro děti, filozofování s dětmi, kritické, kreativní, angažované myšlení, myšlenkové dovednosti

Tato práce představuje program Filozofie pro děti, a jeho schopnost rozvoje kompetence k řešení problémů. Nejdříve nám představí pojmy kompetence, klíčové kompetence, a jejich důležitost ve školním systému. Vliv pragmatické filozofie pro vznik pragmatické pedagogiky a později také programu Filozofie pro děti. Představí jednoho výrazného představitele pragmatické pedagogiky J. Deweye. Dále popisuje historii a charakteristiku Filozofie pro děti. Rozdíl mezi diskuzí a dialogem. Představí nám zakladatele tohoto programu M. Lipmana. V hlavní části se tato práce věnuje pojmu kritické, kreativní a angažované myšlení. Dále myšlenkovým dovednostem, které jsou nástrojem při řešení problémů. V závěrečné sebereflexi pedagoga jsou představeny některé nedostatky, kterých se autor dopustil jako facilitátor.

ABSTRACT

HOFFMAN, I. *Developing of Competence To Tackle The Problems of Philosophizing with Children.* České Budějovice 2013. Bachelor's Thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Education. Tutor: R. Macků.

Key words: pragmatism and progressive education, key competences, competence tackle the problems, dialogue, Philosophy for children, philosophizing with children, critical, creative, caring thinking, thinking skills

. This Bachelor's thesis represents the platform of Philosophy for children and its ability of development competence to tackle the problems. First of all, the terms as competence and key competence with its importance in educational system will be introduced. The influence of pragmatic philosophy for the origin of pragmatic education and later on the platform itself will be discussed. The thesis introduces J. Dewey as one of the most significant representative of pragmatic education. The thesis also describes the history and characteristic of philosophy for the children and the difference between the discussion and dialogue. M. Lipman as a founder of this program will be also introduced. The main part of thesis is focused on the term of critical, creative and caring thinking just as thinking skills which are important tools for solving the problems. Some deficiencies which were made by the author as a facilitator are introduced in the final self-reflection of an educator.