

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická



ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

Liberec 2021

Mgr. Kristýna Jarošová

Výuková metoda „Filosofie pro děti“

Možnosti využití filosofie ve výuce žáků 4. a 5. třídy ZŠ

Závěrečná práce

Studijní program:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Studijní obor:

Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ

Autor práce:

Mgr. Kristýna Jarošová

Vedoucí práce:

Mgr. Michal Trčka, Ph.D.
Katedra filosofie



Zadání závěrečné práce

Výuková metoda „Filosofie pro děti“ Možnosti využití filosofie ve výuce žáků 4. a 5. třídy ZŠ

<i>Jméno a příjmení:</i>	Mgr. Kristýna Jarošová
<i>Osobní číslo:</i>	P19C00003
<i>Studijní program:</i>	DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
<i>Studijní obor:</i>	Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra filosofie
<i>Akademický rok:</i>	2019/2020

Zásady pro vypracování:

Tato práce se zaměřuje na možnosti využití metody „Filosofie pro děti“ ve výuce žáků na 1. stupni ZŠ. První část je teoretická a obsahuje analýzu metody „Filosofie pro děti“ na základě odborné literatury a dalších dostupných elektronických zdrojů. Skládá se ze čtyř oblastí: představení metody a pozadí jejího vzniku, její analýzu, zařazení do legislativního rámce RVP, představení žáka 1. stupně ZŠ

z hlediska vývojové psychologie a kognitivních procesů. Konkrétní kapitoly obsahují popis fáze *filosofie pro děti*, reflexi role učitele a žáků, předpokládané cíle, analýzu dialogických metod obecně, vývoj etického uvažování, schopnost abstrakce žáka 1. stupně ZŠ a zařazení výuky filosofie do školního prostředí (klíčové kompetence a vyučované předměty). První část poskytne teoretický rámec, a ve druhé části bude rozpracováno 5 – 10 konkrétních návrhů aktivit a jejich možné zařazení do výuky. Studentka bude postupovat v souladu s metodickými a organizačními pokyny vedoucího práce a postup bude pravidelně konzultovat.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

Čeština



Seznam odborné literatury:

CURNOW, T., 2001. Thinking Through Dialogue: Essays on Philosophy in Practice. Surrey, UK: Practical Philosophy Press. ISBN 0954178300

MUCHOVÁ, L., 2011. — aděje na s—. České Budějovice: České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti. ISBN 978-80-7394-279-3

POHL, M., 2000. Learning to Think: Thinking to Learn Models and strategies to develop a classroom culture of thinking. Cheltenham, Victoria, Australia: Hawker Brownlow Education. ISBN 9781740250481

CVACH, R. Filozofie pro děti. Kritické listy, č. 22/2006, str. 26-27. ISSN 1214-5823

BERGSON, H., 2007. Dva zdroje morálky a náboženství. 1. vydání. Praha: Vyšehrad. 267 s. Edice Reflexe. ISBN 978-80-7021-792-4.

Vedoucí práce:

Mgr. Michal Trčka, Ph.D.
Katedra filosofie

Datum zadání práce:

30. srpna 2020

Předpokládaný termín odevzdání:

30. listopadu 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.

děkan

L. S.

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.

vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

17. dubna 2021

Mgr. Kristýna Jarošová

Poděkování

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala Mgr. Michalu Trčkovi, Ph. D. za jeho odborné vedení, vstřícný přístup a ochotu vždy poradit. Děkuji své rodině a přátelům za pomoc a podporu při psaní i studiu.

Anotace

Tato závěrečná práce se zabývá výukovou metodou *filozofie pro děti* a možnostmi jejího využití ve výuce žáků 4. a 5. tříd základní školy. Cílem práce je navrhnout tři aktivity s prvky metody *filozofie pro děti*, které lze zařadit do výuky žáků na I. stupni ZŠ.

První část práce je teoretická. Pojednává o historickém vývoji metody *filozofie pro děti*, o jejím specifickém zaměření na bádající společenství a roli učitele ve výuce, a také o jejím možném zařazení do výuky žáků na I. stupni ZŠ s ohledem na vývojová specifika tohoto věku a kurikulární dokument RVP.

S ohledem na získané informace jsou v druhé části práce navrženy tři aktivity, které lze využít ve výuce žáků 4. a 5. tříd ZŠ v rámci jednotlivých předmětů. Aktivity jsou zaměřené na budování bádajícího společenství a jsou zpracovány formou metodických listů.

Klíčová slova

Filozofie pro děti, P4C, Matthew Lipman, 4. a 5. třída základní školy, výuková metoda, bádající společenství

Annotation

This final thesis is focused on the teaching method *philosophy for children* and its possibilities of use in teaching the 4th and 5th grade at primary school. The main task of this thesis is to propose three activities that can be used in teaching.

The first part of this work describes the history of *philosophy for children*, its focus on the community of inquiry and the authority of the teacher. It also includes the topic of teaching philosophy at primary school, taking into consideration the age of students and the curricular document RVP.

The second part of this work consists of three activities that can be used in specific school subjects. These activities focus on creating the community of inquiry and are presented in the form of worksheet.

Key words

Philosophy for children, P4C, Matthew Lipman, 4th and 5th grade of primary school, teaching method, community of inquiry

Obsah

Úvod.....	10
1. <i>Filozofie pro děti</i> a její historie.....	11
1.1 Historické kořeny P4C.....	11
1.2 Matthew Lipman a <i>filozofie pro děti</i>	12
1.3 Základní východiska P4C.....	14
2. P4C jako metoda.....	16
2.1 Cíle a výstupy.....	18
2.2 Hledající společenství.....	20
2.3 Role učitele.....	21
3. <i>Filozofie pro děti</i> na prvním stupni ZŠ.....	22
3.1 Vývojová specifika mladšího a středního školního věku a P4C.....	22
3.2 Zařazení P4C do RVP ZV.....	25
4. Ukázkové aktivity.....	29
Aktivita č. 1: Třídni pravidla kouzelníka Huga.....	30
Aktivita č. 2: Názorové škály - zdravý životní styl.....	32
Aktivita č. 3: Příběhový dort.....	34
Závěr.....	36
Seznam použitých zdrojů.....	37

Úvod

V této práci se budu zabývat tématem výukové metody *filozofie pro děti*¹ a možnostmi jejího využití ve výuce žáků 4. a 5. tříd na I. stupni základní školy. Toto téma jsem si vybrala vzhledem ke svému předchozímu studiu zaměřenému na učitelství náboženství, etiky a filozofie. Vzhledem ke své současné praxi třídní učitelky na I. stupni ZŠ chci zkoumat možnosti a způsoby zařazení filozofie do výuky žáků v již takto raném věku. Filozofii chápu jako určitý způsob vztahování se ke světu, který vychází z údivu nad nevšedností každodenního života. Domnívám se, že pokud je tento způsob myšlení někomu vlastní, pak to jsou právě malé děti a jejich neobyčejné otázky. V této práci se budu zabývat konkrétně metodou *filozofie pro děti* (dále jen P4C²), která klade důraz na bádající společenství a vztahy uvnitř tohoto společenství. Mým cílem bude pak navrhnout tři aktivity, jež by byly využitelné v rámci výuky žáků 4. a 5. tříd ZŠ a zároveň by odpovídaly důrazům, které P4C ve výuce klade.

První část práce je koncipována do tří kapitol a poskytuje teoretický rámec, na základě něhož bude možné navrhnout konkrétní aktivity. Tyto kapitoly pojednávají o vzniku P4C a jejich historických kořenech, o P4C jakožto samostatné didaktické metodě s vlastními cíli, postupy a klíčovými pojmy. Dále se zaměřují na možnosti zařazení P4C do výuky na I. stupni ZŠ z hlediska vývojových specifíků dětí mladšího a středního školního věku a zařazení do Rámcového vzdělávacího programu. V této části práce vycházím z odborných článků a publikací Matthew Lipman a Ann Margaret Sharp *Teaching children philosophical thinking*, David Kennedy a Nancy Vansieleghem *What Is Philosophy for Children - After Matthew Lipman?*, Darryl M. De Marzio *Matthew Lipman's Model Theory of the Community of Inquiry* a dalších univerzitních prací.

Druhá část práce již obsahuje návrh konkrétních aktivit, které lze zařadit do výuky 4. a 5. tříd. Tyto aktivity jsou rozpracovány z hlediska jednotlivých fází (motivační část, zadání, závěrečná diskuse) i didaktických hledisek: časová dotace, předpokládané cíle a výstupy, jichž má být dosaženo. V této části práce vycházím z metodické příručky pro učitele Jasona Buckleye *Myšlení hrou: filozofie v pohybu* a metodických listů Lenky Macků a Ludmily Muchové.

¹ Oproti původnímu zadání v této práci preferuji verzi *filozofie pro děti*, která je čteněji používaná v dosavadních tuzemských pracích a překladech k tomuto tématu.

² Zkratka P4C vznikla z anglického *philosophy for children*.

1. *Filozofie pro děti a její historie*

Tato kapitola má za cíl popsat metodu P4C z hlediska jejího historického vývoje. Představuje tak klíčové pojmy, postavy a filozofické i pedagogické směry, které měly zásadní vliv na její formování. Z nich lze jmenovat například Francise Bacona a teorii poznání, pro kterou je zásadní zkušenost. Dále Williama Jamese a filozofický pragmatismus či Johna Deweyho, který na něj navazuje s pedagogickým pragmatismem. Z těchto kořenů vychází Matthew Lipman se svou metodou *filozofie pro děti*. V této kapitole je dále nastíněna geneze samotné metody od 60. let 20. století a modifikace, k nimž došlo postupem času. Jako hlavní zástupce těchto proměn lze jmenovat např. Garetha Matthewse a Petera Jaspersena.

1.1 Historické kořeny P4C

Filozofický základ P4C lze nalézt (mimo jiné) v pragmatismu jakožto filozofickém směru, který se projevil v pedagogice na konci 19. století. Jeho hlavním představitelem byl J. Dewey.³ Kořeny tohoto filozofického směru pochází z anglického empirismu F. Bacona ze 17. století. Teorie poznání zde staví do popředí zkušenost, přičemž nové zkušenosti upravují a nahrazují ty předešlé. Poznání je procesem neustále změny a vývoje.

V americké společnosti navazovali na empirismus W. James a Charles Sanders Peirce již zmíněným pragmatismem.⁴ Všechno, co se ve světě osvědčí, je pravdivé. Ovšem pouze do té doby, než se situace změní. „*Pragmatismus (z řec. pragma, skutek, jednání, fakt) je názor amerického filozofa C. S. Peirce (1839-1914) a jeho školy (W. James, J. Dewey), že jediným kritériem správnosti a pravdivosti je jednání, praxe. Pravdivé je to, co vede k cíli, co se osvědčilo, co je užitečné.*“⁵

Pragmatická pedagogika navazuje na pragmatismus jako praktický vzdělávací koncept.⁶ Podle ní jsou informace v lidské mysli zahrnuty do širšího kontextu a ozkoušeny v praxi. Vědění proto musí mít praktické využití. Učení je nahlíženo jako celoživotní proces, jež nikdy nekončí stejně tak, jako nikdy není absolutně hotová poznávající lidská

³ DOLEŽALOVÁ, Lenka. *Filozofie pro děti jako metoda osobnostního rozvoje dítěte*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra sociální pedagogiky, s. 14

⁴ VAŠÍČKOVÁ, Terezie. *Filozofie pro děti a její dopad na dospělý život jedince*. Praha, 2015. Diplomová práce. Karlova univerzita, Husitská teologická fakulta, s. 11

⁵ SOKOL, Jan. *Malá filozofie člověka a Slovník filozofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1998, s. 345.

⁶ MIŠKEJOVÁ, Veronika. *Usage of Biblical Stories in Philosophy for Children*. Praha, 2017. Bakalářská práce. Karlova univerzita, Husitská teologická fakulta, s. 17

bytost.⁷ V chápání J. Deweyho se vzdělávání odehrává výhradně v sociální interakci.⁸ Škola je na rozdíl od klasického pojetí sociální institucí, v níž se žáci aktivně podílí na svém učení. „*Pragmatická pedagogika chápe vzdělávání jako nástroj řešení problémů, s kterým se člověk setkává v praktickém životě. Vytváří vlastní pojetí, tzv. instrumentalismus. Je třeba si osvojit metody, jak řešit obtíže při získávání zkušenosti, podstatný je rozvoj aktivity dítěte. Osobní zkušenost poskytuje motivy, rozvíjí zájmy a pomáhá odhalovat a řešit problémy.*“⁹Odtud také čerpá M. Lipman ve své *filozofii pro děti*. Jeho metoda staví na aktivních žácích, kteří nejsou pasivními příjemci informací, ale s filozofií se aktivně setkávají. To lze pouze skrze údiv (zpochybnění či tázání).¹⁰ P4C na jedné straně čerpá z filozofického pragmatismu a jeho metod (zvláště ve svém důrazu na hledající společenství), na druhé straně však zdůrazňuje nutnost sokratovského způsobu tázání, v níž úsilí dialogu vede k hledání pravdy a je motivováno láskou k moudrosti. Je tedy zřejmé, že k tomuto způsobu učení je dialog nezbytný. Důraz na sociální interakci kladl také Lev Vygotskij ve své zóně proximálního vývoje: „*Jedinec podle této teorie přijímá znalosti zvenčí a vývoj tak probíhá zvnějšku dovnitř. Klíčovým pojmem Vygotského teorie je tzv. zóna nejbližšího vývoje, která představuje vztah mezi úrovní pozorovatelných dovedností dítěte a jejich latentní kapacitou.*“¹¹

1.2 Matthew Lipman a *filozofie pro děti*

V 60. letech 20. století, v New Yorku na Kolumbijské univerzitě M. Lipman při výuce filozofie (konkr. logiky a etiky) zpozoroval, že ačkoli jsou studenti schopní naučit se značné množství teoretických informací, neumí je aplikovat v praxi (např. správnost argumentace v diskusích).¹² Byl toho názoru, že se s výukou praktických dovedností začíná s žáky příliš pozdě a filozofickou diskusi následně vyzkoušel s žáky 4. a 5. třídy na Rand School, při hodině čtení.¹³ Svou první knihu napsal M. Lipman v roce 1969 s názvem *Objev Harryho Stottlemeira*,¹⁴ jakožto příběh pro děti ve věku 11 – 12 let.

⁷ „Dewey claims it exactly. The proces of education, which is going in childhood, is a real life for a child. A child lives in school. A teacher lives with children in a classroom together. A (wo)man lives in her/his work. A parent lives by care for her/his family.“ MIŠKEJOVÁ, Veronika. *Usage of Biblical Stories...*, s. 19

⁸ Tamtéž, s. 20

⁹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 175

¹⁰ Slovo *údiv* přeloženo z angl. *Inquiry*. Tamtéž, s. 20

¹¹ CIMMERMANNOVÁ, Jana. *Program "Filozofie pro děti"...*, s. 19

¹² CIMMERMANNOVÁ, Jana. *Program "Filozofie pro děti"...*, s. 18

¹³ DOLEŽALOVÁ, Lenka. *Filozofie pro děti jako metoda...*, s. 14

¹⁴ LIPMAN, Matthew. *Harry Stottlemeier's Discovery*. Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1982.

M. Lipman spolu s J. Deweyem sdílel myšlenku vzdělávání, které povede ke zdravé demokracii, tj. výchově žáků, kteří budou na jedné straně schopni kritického myšlení a na straně druhé respektu a porozumění vůči lidem ve společenství.¹⁵ Jedním z cílů *filozofie pro děti* je hledající společenství,¹⁶ které staví právě na těchto hodnotách. Samotná metoda může být použita v jakémkoli předmětu, přičemž hlavní důraz je kladen na schopnosti argumentovat, prezentovat své myšlenky, učit se z nápadů ostatních a společně je zkoumat do hloubky. Role učitele je pak diskusi usměrňovat a podněcovat dalšími otázkami. Jako klíčovou viděl M. Lipman především schopnost argumentovat a přesně logicky uvažovat. K této metodě postupně vznikalo množství výukového materiálu (narrativní texty, didaktické poznámky i pomůcky atd.).

V roce 1973 byl pořádán seminář na téma *filozofie pro děti* na Montclair State College, o dva roky později byla sepsána příručka pro učitele s názvem *Filozofické zkoumání*.¹⁷ Od této doby se začaly pořádat semináře pro učitele a vznikaly nové příběhy pro děti různého věku zohledňující jejich specifické vývojové potřeby. M. Lipman a Ann Margaret Sharp vytvořili příběhy a materiály, které vedou k filozofování u dětí ve věku 3-17 let. „*Filozofie pro děti směřuje k tomu, aby přiměla mladé lidi uvažovat rozumněji a přesněji, vštěpuje jim návyky přemýšlet, když se ocitnou v nějaké problematické nebo konfliktní situaci.*“¹⁸ P4C se stala oficiálním studijním programem roku 1985.¹⁹ Lipmanova práce se nešířila pouze po státech v Americe, ale také do Dánska, Španělska a postupně do dalších zemí. „*V roce 1990 BBC uveřejnila dokument o filozofii pro děti s názvem Socrates pro šestileté (Socrates for Six-Year-Olds), který byl odvysílán ve Velké Británii, ve Spojených státech, v Japonsku, v Izraeli a v dalších zemích světa.*“²⁰

Poprvé se P4C dostala do České republiky v roce 1992, přičemž o téměř deset let později byl sestaven první seminář na Teologické fakultě Jihočeské univerzity pod vedením Slávky Jindrové a Michela Sassevilla.²¹ Využívání metody se dále rozšiřovalo přímo do hodin na konkrétních školách a začalo se o ní hovořit na univerzitách po celé České republice. V současné době s touto metodou a výukovými materiály pracuje např. organizace Varianty Člověka v Tísni.²²

¹⁵ MIŠKEJOVÁ, Veronika. *Usage of Biblical Stories...*, s. 21

¹⁶ Pojem *hledající společenství* přeložen z angl. *Community of Inquiry*. Tamtéž, s. 21

¹⁷ LIPMAN, Matthew. *Philosophical Inquiry*. Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1979.

¹⁸ CVACH, Radek. *Filozofie pro děti. Kritické listy*. 2006, (22), 26-27. ISSN 1214-5823.

¹⁹ DOLEŽALOVÁ, Lenka. *Filozofie pro děti jako metoda...*, s. 15

²⁰ Tamtéž, s. 15

²¹ Tamtéž, s. 15

1.3 Základní východiska P4C

Vzhledem k tomu, že *filozofie pro děti* vznikla v druhé polovině minulého století, v současné době má mnoho podob s různými cíli, přičemž lze s určitostí charakterizovat přibližně tři směry. Jako první přišel s *filozofií pro děti* M. Lipman v roce 1970.²³ Vedle toho publikoval G. Matthews své filozofické dialogy, ve kterých se spolu s M. Lipmanem shodovali, že dítě je schopno filozofického myšlení. „*Program původně navržený M. Lipmanem má svůj podklad v práci s filozofickými romány, které jsou vytvořeny pro účely filozofie pro děti a splňují jistá specifika. V programu je brán zřetel na rozvoj kritického (critical thinking), tvořivého (creative thinking) a angažovaného myšlení (caring thinking) a je podporována nejen celková kultivace osobnosti dítěte, ale i jeho chápavý a vnímavý postoj ke svému okolí. Velký důraz je zde kladen na budování hledajícího společenství, tedy na sociální dimenzi myšlení.*“²⁴ Pro M. Lipmana znamená kritické myšlení schopnost poznat příčiny, které stojí v základu nějakého problému (myšlenky), a z nich pak vycházet při řešení tohoto problému. Cílem není udělat z dětí filozofy, ale uvažující a reflektující lidské jedince.²⁵ Filozofie není nazírána jako teoretická disciplína, nýbrž je zřejmé její praktické využití v každodenním životě.

G. Matthews pracuje velmi podobným způsobem: učitel vybere příběh, popíše témata a navrhne otázky, kterými se žáci budou zabývat.²⁶ Důležitým prvkem je hra. Skrze sehrání určitých pasáží si děti mohou příběh osvojit z jiné perspektivy a určité věci si tak zažijí do větší hloubky. Tradiční vzdělávání je nahlíženo jako vložení určité sumy vědění do dětské mysli.²⁷ Podle G. Matthewse, jsou to však právě děti, které by měly pomoci nám dospělým přemýšlet. Z tohoto důvodu také nemluví o filozofii pro děti, ale o rozhovorech s dětmi. Podle něj je hodnota dětského myšlení stejně cenná jako hodnota myšlení dospělých. Říká, že si pokládají tytéž otázky jako nejvýznamnější světoví filozofové, pouze je jinak formulují.²⁸ Podle G. Matthewse se základní otázky s přibývajícím věkem nijak nevyvíjí. To, co se mění, je schopnost vyjádření těchto otázek, která je podmíněná jazykem. Škola má být takové místo, kde děti mohou vyjádřit vlastní myšlenky a konfrontovat navzájem své chápání světa.

²² Filozofie pro děti. *Vzdělávací program Varianty* [online]. [cit. 2021-01-14]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/filozofie-pro-deti>

²³ KENNEDY, David and Nancy VANSIELEGHEM. What Is Philosophy for Children - After Matthew Lipman? *Journal Of Philosophy Of Education*. 2011, **45**(2), 1-9.

²⁴ CIMMERMANNOVÁ, Jana. *Program "Filozofie pro děti"...*, s. 21

²⁵ KENNEDY, David and Nancy VANSIELEGHEM. What Is Philosophy for Children..., 1-9.

²⁶ MIŠKEJOVÁ, Veronika. *Usage of Biblical Stories...*, s. 23

²⁷ KENNEDY, David and Nancy VANSIELEGHEM. What Is Philosophy for Children..., 1-9.

²⁸ Tamtéž, s. 5

Oscar Brenifier s P. Jespersen nepracují příliš s texty, nýbrž vychází z každodenních situací.²⁹ Také nezdůrazňují důležitost hledajícího společenství. Skrze využití sokratovské metody tázání vedou žáky ke kritickému postoji vůči vlastnímu myšlení a životu. P. Jespersen přichází s prací *Talking Philosophy with Small Children*.³⁰ Základním předpokladem, ze kterého vychází, je dětský údiv nad světem. Je to něco, čeho jsou děti schopny od raného věku. Později se s osvojením jazyka učí tento údiv vhodně a srozumitelně formulovat. To je prostor pro filozofickou diskusi. Hodina v jeho pojetí vypadá následovně: žáci společně s učitelem stanoví pravidla diskuse (co bude potřeba, aby diskuse probíhala dobře), říkají otázky, které je napadají a učitel je zapisuje na tabuli.³¹ Dále se společně shodnou na jedné otázce (tématu), kterému by se chtěli více věnovat a daný žák nastíní kontext této otázky (tj. o čem přibližně přemýšlel). Učitel shrnuje a vyjasňuje body, které se zdály nejasné, posouvá diskusi a moderuje ji. Cílem je pak u dětí cvičit pokládání a formulování otázek, ale také dojít uvědomění, že s těmito otázkami, které se v důsledku týkají lidské existence, nejsou nikdy samy.

V současné době převládá druhá generace P4C, z nichž lze jmenovat např. A. M. Sharp a S. Sasseville.³² Oproti předešlým názorům není filozofie pojímána jako obecný nástroj vedoucí k „pravému myšlení“. Nic takového jako „pravé myšlení“ neexistuje. Úkolem škol je naučit děti, jak přemýšlet a komunikovat, aby mohly samy rozjímat nad stavem svého poznání. Tato generace již nemluví o *filozofii pro děti* jako o metodě.³³ Spíše se hovoří o tom, co právě funguje v dané třídě žáků. Nejedná se tedy o jeden univerzální princip, spíše o jednotlivé metody.

²⁹ CIMMERMANNOVÁ, Jana. *Program "Filosofie pro děti" ...*, s. 21

³⁰ MIŠKEJOVÁ, Veronika. *Usage of Biblical Stories ...*, s. 23

³¹ Tamtéž, s. 24

³² KENNEDY, David and Nancy VANSIELEGHEM. *What Is Philosophy for Children ...*, 1-9.

³³ „*In this respect, the second generation will no longer speak about Philosophy for Children in terms of a method. One speaks about a movement and a mixture of approaches, each with their own methods, techniques and strategies.*” Tamtéž, s. 8

2. P4C jako metoda

Tato kapitola si klade za cíl popsat *filozofii pro děti* jakožto metodu, která klade určité důrazy a cíle. Zvláštní prostor je přitom třeba věnovat hledajícímu společenství. Na závěr této kapitoly bude popsána role učitele při výuce P4C, neboť zaujímá velmi specifické místo.

Samo označení P4C jako vyučovací metody³⁴ může být poněkud problematické. V této tématice se lze setkávat s celou škálou didaktických postupů, které mohou být využity, přičemž jsou v odborné literatuře popisovány jako samostatné metody. V takovém případě lze hovořit o *filozofii pro děti* spíše jako o určitém vyučovacím stylu.³⁵ V rámci P4C je pak možné zařadit různé motivační a aktivizační metody. Nejvíce rozšířená však bývá metoda sokratovského dialogu: „*Metoda spočívá ve formulaci otázek prohlubujících naše myšlení a přispívá k vytváření vlastních logicky vyvozovaných závěrů. I tato metoda je vhodně propojována s dalšími cestami, rozmanitými aktivitami, inscenací, dramatizací, diskusí postojů a názorů atd.*“³⁶ Je třeba zjistit, reflektovat a upevnit získané poznatky. K tomu slouží diagnostické metody většinou v podobě reflexe a sebereflexe. „*V hodinách se prolínají metody slovní, praktické, sdělovací, problémové srovnávací, induktivní či deduktivní. Vzhledem k rozmanitosti využívaných didaktických metod je jisté pochopitelné, že Filozofii pro děti nemůžeme nazývat metodou, ale spíše pedagogickým přístupem či programem.*“³⁷ Argumentem, který by se naopak shodoval s označením P4C jako samostatné metody, mohou být v tomto ohledu materiály, které M. Lipman poskytoval učitelům jako didaktickou pomůcku při vedení třídy.³⁸

Jak tedy lze s P4C konkrétně pracovat:³⁹ žáci přečtou daný text přiměřený jejich věku a schopnostem. U textu si píší poznámky, které jsou následně zapsány na tabuli formou

³⁴ „**Vyučovací metoda:** postup, cesta, způsob vyučování (řec. *methodos*). Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Existují různé klasifikace metod, např. podle fázi vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické) atd. Obecné třídění metod výuky je podle způsobu interakce mezi učitelem a žáky: frontální, skupinové, individuální. Jednotlivé pedagogické směry a koncepce alternativních škol prosazují specifické vyučovací metody, které považují za optimální.“ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 287

³⁵ „**Vyučovací styl:** svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnitřních i vnějších faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní a obtížně se mění.“ Tamtéž, s. 287-288

³⁶ CIMMERMANNOVÁ, Jana. *Program "Filosofie pro děti"...*, s. 27

³⁷ Tamtéž, s. 27

³⁸ Příkladem manuálu pro učitele může být: LIPMAN, Matthew and Ann Margaret SHARP. *Teaching children philosophical thinking*. New Jersey: Montclair State Collage, 1975.

³⁹ CVACH, Radek. *Filozofie pro děti*, 26-27

otázek. *Filozofie pro děti* znamená podílet se s dětmi všech věkových kategorií (od MŠ po SŠ) na filozofické diskusi. Otázky, které by tuto diskusi podněcovaly, vychází jednak od žáků na základě přečteného textu a jednak od učitele, jenž diskusi určitým způsobem moderuje, např.: *Proč hlavní postava jednala právě tímto způsobem? Co byste v takové situaci udělali vy? Proč si myslíte, že je to lepší reakce? atd.*⁴⁰ S žáky se na otázkách a odpovědích pracuje několik dní, dokud nejsou všechny otázky uspokojeny. Je také možné na tyto otázky dětem zadat individuální práci.

Důležitým didaktickým materiálem je filozofický román (případně příručka práce s textem pro učitele).⁴¹ Příběhy obsahují události a zápletky každodenního života, přičemž je patrný etický rozměr těchto situací. Texty jsou tak velmi blízké čtenářově realitě. Tento materiál má dvojitý rozměr: jednak poskytuje otázky k přemýšlení, jednak představuje v podobě literárních hrdinů dětské vzory, jež jsou (ne)hodné následování. Jde o představení myšlenek a filozofických konceptů čtenářům pro ně srozumitelným a pochopitelným jazykem. Knihy slouží jako vzory myšlení, neboť kapitoly jsou do detailu organizovány a uspořádány. V tomto smyslu je možné se z příběhu učit myslet.⁴² Příběhy jsou většinou konstruovány jako dialogy, či monology postav, v nichž může čtenář nahlédnout tok myšlenek a myšlenkové schéma. Texty přitom mají sloužit k další diskusi, společnému kladení otázek a hledání odpovědí.

Metoda zpracování čteného textu probíhá v podobě tvorby vlastních poznámek a pokládání otázek. Velká část práce se však děje ve vzájemné diskusi skupiny. V základu každého filozofování stojí otázka, na kterou se děti snaží hledat odpověď. Filozofie jako disciplína je o kladení otázek a hledání odpovědí. Sokrates, Platon i Aristoteles tvrdili, že filozofie začíná údivem.⁴³ Čím hlouběji otázka vede pod práh všedních věcí, tím větší úsilí vyžaduje od své odpovědi, a tím více se také tříbí myšlení. Filozofický způsob tázání si žák osvojuje ve všech oblastech svého života a myšlení. Přičemž v tomto způsobu tázání nejde o to, uvést správnou odpověď. Mnohem spíše jde o to, umět svou odpověď vyjádřit, podložit argumenty a usilovat o její pravdivou hodnotu.

P4C není zaměřena na určitou věkovou kategorii žáků. Je pro všechny. Všichni prvostupňoví žáci jsou schopni diskutovat o pravidlech hry a přemýšlet nad tím, zda byl

⁴⁰ MARILEA, Bramer. *Why We Should Do Philosophy With Children* [online]. Minnesota, 2018 [cit. 2021-01-10]. Dostupné z: https://www.academia.edu/39782557/Why_We_Need_to_Do_Philosophy_with_Children. Minnesota State University Moorhead, s. 3

⁴¹ CIMMERMANNOVÁ, Jana. *Program "Filozofie pro děti"...*, s. 23

⁴² DE MARZIO, Darryl M. Matthew Lipman's Model Theory of the Community of Inquiry. *Analytical teaching and philosophical praxis*. 2017, **38**(1), 37-46

⁴³ MARILEA, Bramer. *Why We Should Do Philosophy With Children* [online], s. 1

nějaký bod uhrán správně či nikoli.⁴⁴ Musí k tomu však být dostatečně motivováni a musí jim to být umožněno. V P4C jde o míru angažovanosti a postoj péče vůči světu.

2.1 Cíle a výstupy

Žáci se v rámci P4C stávají hledajícím společenstvím⁴⁵. Toto společenství je charakteristické především vzájemnou důvěrou mezi žáky a učitelem. Tím se stává bezpečným prostředím, v němž je možno dále pracovat.⁴⁶ Pro jeho fungování je nezbytné osvojení určitých schopností v oblasti mezilidských vztahů a komunikace: vzájemná spolupráce, naslouchání, tázání se s respektem vůči druhým i vůči sobě, tolerance a empatie, schopnost vcítit se do druhého a nahlédnout jeho perspektivu uvažování.⁴⁷

Cílem práce hledajícího společenství je dostat se k podstatě věci. To je možné skrze filozofický rozhovor.⁴⁸ Tento druh práce má rozšiřovat nové obzory svých účastníků a druhé budovat (nikoli je zesměšňovat nebo ponižovat). Diskuse od svých účastníků vyžaduje určitou míru sebekázně: správné vyjadřování, uspořádání si vlastních myšlenek před tím, než je názor vyřčen, schopnost přihlásit se o vlastní prostor k vyjádření názoru a poskytnutí tohoto prostoru druhým.⁴⁹ Osvojení tohoto způsobu práce ve skupině může být ztíženo o to, že žáci nemají modely, které by napodobovali. Diskuse má svou vlastní dynamiku, kterou je třeba respektovat a je tak závislá na účastnících a jejich spolupráci.⁵⁰ Důležitá je schopnost jednotlivé názory a myšlenky, které jsou prezentovány, srovnávat (resp. zkoumat), avšak nehodnotit.⁵¹ Filozofická diskuse také vyžaduje od svých účastníků schopnost zpochybnit to, co bylo dříve řečeno (připustit negaci vyřčeného), umět pojmy vyjasnit pro všechny zúčastněné, umět vlastní názory zdůvodnit a logicky přesně argumentovat.⁵² Skrze logické myšlení se z žáků stávají logičtí a nezávislí myslitelé.

⁴⁴ BRANDT, Ron. On Philosophy in the Curriculum: A conversation with Matthew Lipman. *Educational Leadership*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1988, 34-37.

⁴⁵ Přeloženo z angl. Community of inquiry.

⁴⁶ LIPMAN, Matthew and Ann Margaret SHARP. *Teaching children philosophical thinking*, s. 8

⁴⁷ Tamtéž, s. 11

⁴⁸ BRANDT, Ron. On Philosophy in the Curriculum..., 34-37.

⁴⁹ LIPMAN, Matthew and Ann Margaret SHARP. *Teaching children philosophical thinking*, s. 4

⁵⁰ Tamtéž, s. 5

⁵¹ ŠEVČÍKOVÁ, Michaela. *Filozofie pro děti s myšlenkou*. České Budějovice, 2016. Bakalářská práce.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, s. 21

⁵² ŠEVČÍKOVÁ, Michaela. *Filozofie pro děti s myšlenkou*, s. 22

Tento způsob práce také výrazně přispívá k osobnostnímu rozvoji žáka, který získává sebevědomí, emocionální vyspělost a obecné porozumění sobě sama.⁵³ Každé dítě by mělo být povzbuzeno k tomu, aby objevilo a vyjádřilo svůj unikátní způsob chápání světa.⁵⁴

Etický dopad tohoto způsobu práce je schopnost rozhodovat se uvědoměle, svobodně a zodpovědně v určitých situacích. P4C umožňuje danou situaci nahlížet z různých perspektiv a diskutovat možná řešení (v praxi to však také může znamenat, že se bude rozhodnutí činit mnohem obtížněji).⁵⁵ Jak tedy pomoci dítěti, aby bylo schopné se samostatně rozhodovat? Kromě osvojení již zmíněných schopností v oblasti logického myšlení, mezilidských vztahů a osobnostního rozvoje, je to především cit pro jedinečnost situace s tím, že je tato jedinečnost zhodnocena v řešení. Tyto schopnosti je potřeba u dětí rozvíjet postupně, jinak budou ze situace zahlceny.⁵⁶ Je potřeba žáky se situací seznámit, nechat je se vžít, sehrát tuto situaci a počkat, zda rozhodnutí přijde samo; nevystavovat žáky nutnosti a tlaku učinit rozhodnutí.⁵⁷ S tím souvisí rozvíjení kreativity a představivosti (či spíše fantazie), které je s logickým myšlením nerozlučně spjata. Neboť ve vnitřním světě se dítě učí řešit konflikt, objevuje vztahy, hodnoty a zaujímá různé pozice. Především ale objevuje to, jaké by chtělo být a jaký by měl být svět. To je základ hodnot a cílů v jeho osobním růstu.⁵⁸ Podpora logického myšlení přichází také od světové organizace UNESCO, která podporuje děti ve vyjadřování pocitů, myšlenek a potřeb.⁵⁹ U žáků má za cíl pomoci jim logicky usuzovat, rozpoznat emoce, umět se vyjádřit přiměřeným způsobem, umět respektovat druhé, rozvíjet u nich sebevědomí a vystupovat před druhými. Filozofování s dětmi vychovává k určitým společenským hodnotám. Konkrétně k hodnotám demokratické společnosti.

Další cíle P4C v oblasti logického myšlení:⁶⁰ schopnost objevit alternativy (připustit negaci vlastního úsudku jako možnost a tím se otevřít nové interpretaci), zohlednit více

⁵³ LIPMAN, Matthew and Ann Margaret SHARP. *Teaching children philosophical thinking*, s. 10

⁵⁴ Tamtéž, s. 6

⁵⁵ LIPMAN, Matthew and Ann Margaret SHARP. *Teaching children philosophical thinking*, s. 22

⁵⁶ „Unless the child's development in these areas is carefully fostered and encouraged, he will find decision-making situations threatening and traumatic. He may even use every possible device to avoid such situations.“ Tamtéž, s. 22

⁵⁷ „The child who has developed the capacity of sizing up situations, having an insight into their character, having imagination as to what can possibly be done to improve their unsatisfactory aspects, and having the courage to act on alternatives that seem to him most reasonable and plausible does not need a course in value-clarification or in decision making, for he is already a morally responsible individual.“ Tamtéž, s. 23

⁵⁸ Tamtéž, s. 10

⁵⁹ The Effectiveness of Training of Philosophy with Children on Children's Attitudes Toward Human Values. *Journal of Bayburt Education Faculty*. 2020, 15(29), 252-279.

⁶⁰ Záměrně užívám výraz logické myšlení oproti výrazu kritické myšlení, které je značně zatíženo a v současné společnosti a mohlo by být chápáno jako specifická metoda RWCT (*Reading and writing to critical thinking*).

možností (i těch, kterých si možná ze začátku dítě není vědomo), nestrannost jako schopnost hovořit o tématech objektivně a nezájatě (učit se od ostatních, tj. znát vlastní perspektivu a být si vědomi vlastního přesvědčení, ale také nahlédnout pohledy druhých lidí okolo), konzistentnost vlastních tvrzení (toto se týká konzistentnosti mezi každým tvrzením dítěte, znamená to učit se o významu slov a o jejich užívání), schopnost argumentovat (zdůvodnit své přesvědčení, tj. to, čím se žák řídí, a co se bez pevného základu brzy zhroutí) a hlubší porozumění (schopnost zařazování nových poznatků a myšlenek do širšího kontextu).

Pedagogickým záměrem M. Lipmana nebylo dosáhnout nějakého ohraničeného cíle, ale mnohem spíše formovat žáky v procesu přemýšlení. Šlo o samotný proces.

2.2 Hledající společenství

Stěžejní pro P4C je práce hledajícího společenství, díky níž skupina žáků vstupuje do maximální interakce. M. Lipman hovoří o 4C ve *filozofii pro děti*: myšlení žáka hledajícího společenství je kritické, kreativní, kooperační a pečující.⁶¹ Toto prostředí má mnohé kvality: „*tolerantnost, rovnost, sounáležitost, vnímavost, sdílení, radost ze spolupráce, otevřenost, svobodu, jistotu, živost, odvalu a ochotu pomoci.*“⁶² M. Stránská také popisuje hledající společenství; mimo již zmíněné charakteristiky dodává „*schopnost odhalit skryté hypotézy, stavět na myšlenkách druhých a diskutovat o otázkách objektivně.*“⁶³

Teorie M. Lipmana⁶⁴ je postavena na tom, že se žáci učí od sebe navzájem. Důležitou roli hraje uznání druhých a vzájemná korekce (tj. třibení myšlení). Děti a filozofové se sobě navzájem velice podobají: kladou otázky, neoblomně na ně hledají odpovědi a nenechají se snadno přesvědčit.⁶⁵ To, co činí takový rozdíl mezi dětmi a filozofy, je slovní zásoba a tím pádem i úroveň, na které jsou děti schopné vnitřní i vnější dění pojmenovat.

Ve skupině platí, že chování žáků se navzájem ovlivňuje (tj. je určitým vzorem k nápodobě).⁶⁶ Čím se hledající společenství odliší od jakékoli jiné skupiny? Má jisté přednosti, které sice nejsou samy o sobě určitým způsobem chování, ale k určitému

⁶¹ „*In fact, Lipman talk's of 4C's of P4C – the development of thinking skills that are critical, creative, co-operative and caring.*“ MIŠKEJOVÁ, Veronika. *Usage of Biblical Stories in Philosophy for Children*, s. 21

⁶² CVACH, Radek. *Filozofie pro děti*, 26-27.

⁶³ STRÁNSKÁ, Marie. *Výchova ke kritickému postoji vůči hodnotám prezentovanými literárními hrdiny u čtenářů staršího školního věku*. České Budějovice, 2006. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky, s. 52-53

⁶⁴ The Effectiveness of Training of Philosophy with Children on Children's Attitudes Toward Human Values. *Journal of Bayburt Education Faculty*. 2020, **15**(29), 252-279.

⁶⁵ The Effectiveness of Training of Philosophy with Children on Children's Attitudes Toward Human Values. *Journal of Bayburt Education Faculty*. 2020, **15**(29), 252-279.

⁶⁶ DE MARZIO, Darryl M. *Matthew Lipman's Model...*, 37-46

způsobu chování žáků směřují. Tím je myšlen požadavek podkládat svá tvrzení argumenty nebo dotazovat se s určitým záměrem. Právě to však musí být v hledajícím společenství žáků budováno.⁶⁷ Pokud někdo bude podkládat svá tvrzení argumenty, ostatní žáci si to zvnitřní a budou přemýšlet nad vlastními argumenty svého přesvědčení. To, co modeluje, je chování, které si žáci mezi sebou osvojují.

Hledající společenství není pouze komunita třídy uvnitř školy (či sociální skupina), nýbrž je to něco, čím je aktivně formováno myšlení žáka. „*Filozofické hledající společenství je vlastně prostředím, ve kterém se odehrává jak společné zkoumání filozofických otázek, tak rozvoj myšlení jednotlivců. Snaha vytvořit hledající společenství je to, co odlišuje dialog filozofie pro děti od jiných diskutujících skupin.*“⁶⁸

2.3 Role učitele

Každý učitel na základní škole může dětem pomoci v přemýšlení o světě. Úkolem učitele P4C je připravit takové prostředí, které je pro děti podnětné, v němž mohou a chtějí myslet samy za sebe. M. Lipman práci učitele filozofie přirovnává k učiteli létání:⁶⁹ tak, jako se ptáci učí létání pokusy o samotné létání, je také filozofické myšlení cvičeno a rozvíjeno právě tímto myšlením. Cílem je pak to, aby děti byly schopné argumentovat, zdůvodňovat, reflektovat, vyjádřit vlastní myšlenky a konfrontovat je s myšlenkami druhých.

Pozice učitele není autoritativní v tom smyslu, že by jeho vědění bylo jediné správné a neomylné.⁷⁰ Jeho role má opět dvojí rozměr: na jedné straně je právoplatným členem hledajícího společenství, na straně druhé je však autoritou, která může vstupovat do diskuse a podle potřeb ji rozvíjet, usměrňovat, klást otázky, rekapitulovat již řečené a ozvučit podstatné. Je tedy zřejmé, že učitel celý proces usměrňuje.⁷¹ Může uvádět kontexty, do kterých jsou myšlenky žáků zasazeny, příběhy, příklady a situace. To vše s jediným cílem, aby mohlo vzniknout smysluplné propojení a hlubší porozumění.⁷² Případné řízení však musí činit uvážlivě a citlivě. Učitel P4C by měl být přemýšlivý a

⁶⁷ DE MARZIO, Darryl M. Matthew Lipman's Model..., s. 42

⁶⁸ MACKŮ, Lenka. *Filozofický rozměr literárního příběhu: Uplatnění literárního příběhu v programu Filozofie pro děti*. České Budějovice, 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky, s. 22

⁶⁹ LIPMAN, Matthew and Ann Margaret SHARP. *Teaching children philosophical thinking*, s. 1

⁷⁰ Tamtéž, s. 3

⁷¹ MIŠKEJOVÁ, Veronika. *Usage of Biblical Stories...*, s. 22

⁷² LIPMAN, Matthew and Ann Margaret SHARP. *Teaching children philosophical thinking*, s. 11 - 21

schopný sebereflexe.⁷³ Ve třídě by měl spoluutvářet atmosféru vzájemné důvěry a otevřenosti.

3. Filozofie pro děti na prvním stupni ZŠ

Doposud byla metoda P4C pojednána z hlediska jejího historického kontextu a následného vývoje. Dále jsem popsala specifickou didaktickou metodu s konkrétními cíli a postupy. Popsala jsem také hlavní důrazy P4C, kterými jsou bádající společenství a specifická role učitele. Následující třetí kapitola tuto část práce uzavírá. Jejím cílem bude pojednat o možnostech *filozofie pro děti* na prvním stupni ZŠ. Nejprve se zaměřím na vývojová specifika mladšího a středního školního věku vzhledem k metodě P4C. Dále budu zkoumat možnosti zařazení metody do školního prostředí na I. stupni ZŠ, a to zejména s ohledem na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.⁷⁴ Dále již bude možné přistoupit k samotnému návrhu a reflexi konkrétních aktivit.

3.1 Vývojová specifika mladšího a středního školního věku a P4C

Tato část se bude zabývat vývojovými specifiky vzhledem k možnostem využití P4C a předchází jí obecné studium vývojového období mladšího a středního školního věku.⁷⁵ S ohledem na tento fakt se zde zaměřím na a) školní třídu jako sociální skupinu, b) změny v myšlení a logickém uvažování a c) vývoj morálního usuzování.

a) Školní třída jako sociální skupina

Školní třída je takové prostředí, v němž se dítě učí na jedné straně samostatnosti a zodpovědnosti, na straně druhé vstupuje do nových sociálních interakcí a řeší problémy ve skupině. Co se týče sociálních vztahů, dítě začíná trávit s vrstevníky stále více času, rodina je pro něj však stále zdrojem bezpečí a představuje autoritu.⁷⁶ Příchod do školní třídy klade na dítě požadavek učení se spolupráce a fungování ve skupině, v níž probíhá formální (výuka) i méně formální činnost (trávení přestávek). Vrstevnické vztahy v prvních třídách jsou velmi fixované a ovlivněné autoritou učitelky, která podněcuje a organizuje život ve třídě. K závěru prvního stupně již mají děvčata a chlapci své přátelské skupiny, které vznikají na základě vzájemných sympatií, oblíbenosti ve třídě, společných zájmů a koníčků, prospěchu atd. Pro žáky jsou vrstevnické skupiny důležité, neboť skupinová

⁷³ BRANDT, Ron. On Philosophy in the Curriculum, 34-37

⁷⁴ Dále jen RVP ZV

⁷⁵ Mladší školní věk je vymezen hranicí dosažení školní zralosti a nástupem puberty. Ve školním prostředí to tedy bývá první stupeň ZŠ. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, s. 402

⁷⁶ Tamtéž, s. 408

identita pomáhá utvářet a definovat, kým jsou pro své vrstevníky a jaké je jejich postavení ve třídě. Spolu s novými sociálními vztahy se také rozvíjí komunikační schopnosti a vznikají nové komunikační strategie. Jejich myšlení je však stále spíše názorné; potřebuje pevné a zjevné body, o které se může opřít.⁷⁷

Vzhledem k metodě P4C je téma třídního kolektivu naprosto zásadní. *Filozofie pro děti* předpokládá práci uvnitř bádajícího společenství, které má určité kvality. M. Lipman záměrně pracuje s prostředím školní třídy, v níž jsou vzájemné vztahy a komunikace rozvíjeny. Stejně jako poznatky vývojové psychologie i P4C vidí potřebu ve třídě budovat společenství, posilovat vzájemné vztahy žáků a klást důraz na určité hodnoty (naslouchání, vzájemná pomoc a spolupráce). Důležitá je pozice učitele, který je modelovým příkladem pro ostatní. Postupem času je možné a žádoucí ustupovat z této dominantní role autority a předávat žákům stále větší zodpovědnost za dění ve třídě. Je také potřeba formulovat jasná pravidla společného soužití ve třídě, která mají ochranou a orientační funkci (pomáhají žákům upravovat vzájemné vztahy, způsob chování a komunikaci).

b) Změny v myšlení a logickém uvažování

Myšlení v tomto období odpovídá Piagetovu vývojovému stádiu konkrétních myšlenkových (logických) operací: „*Dítě je schopno deduktivního myšlení. Kognitivní schopnosti se v tomto období tříbí, objevují se počátky metamyšlení (tj. schopnost uvědomovat si a záměrně pracovat s vlastním myšlením) a multiperspektivy (dítě používá myšlení pružněji a v širších kontextech).*“⁷⁸ Pro myšlení dětí je typická reverzibilita (vratnost mezi jednotlivými kroky řešení), konzervace (stálost některých vlastností), klasifikace (schopnost informace třídit do systému podle určitého kritéria), induktivní logika (zobecnování), serialita (chápání logické posloupnosti), tranzitivní inference (logické vyvozování závěru) a decentrace (nahlížení na problém z více perspektiv).⁷⁹

Dosažení úrovně myšlenkových operací je jedním z největších argumentů pochybovačů o tom, zda je možné s dětmi hovořit o filozofii. Ve filozofii je však zásadní kritické myšlení. Podle J. Piageta děti nejsou schopné kriticky myslet (přemýšlet o svém myšlení) do 11-12 let věku.⁸⁰ Má osobní zkušenost práce s dětmi však ukazuje, že se děti neustále diví a pokládají otázky. Z hlediska osmi (resp. devíti) vývojových stádií E.

⁷⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky...*, s. 413

⁷⁸ Tamtéž, s. 404

⁷⁹ Pojmy převzaty z: PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014, s. 79 - 86

⁸⁰ MIŠKEJOVÁ, Veronika. *Usage of Biblical Stories...*, s. 18

Eriksona⁸¹ je úkolem každého stádia vyřešit krizi/odpovědět na otázku a posunout se dál. V tomto smyslu lze také chápat nezbytnost filozofie s dětmi.⁸²

Zdá se, že zásadní je nepřesné uchopení a vymezení tohoto problému. Žáci na základní škole pravděpodobně nedosahují takového poznání, aby mohli číst texty slavných světových filozofů v originále. To však neznamená, že by nemohli filozoficky myslet. Nejsou schopni rozumět složitým textům, jsou však schopni ptát se otázku „Proč?“, která stojí v základu filozofického myšlení. Aniž bychom to věděli, s dětmi tento způsob myšlení běžně provozujeme, např. když od nich chceme slyšet důvod, proč někoho uhodily. S jistou dávkou abstrakce po nich tak chceme, aby z jednoho případu vyvodili obecné pravidlo, které reguluje jejich morální jednání.⁸³ Děti jsou schopny diskutovat o smyslu nějakého chování či jevu a rozvažovat nad ne/správností určitého chování. Za předpokladu určitého tréninku také dokáží podložit svá tvrzení argumenty. Vyjadřují údiv a nahlíží věci jako nesamozřejmé. To je jeden z hlavních argumentů M. Lipmana a P. Jaspersena, proč se děti filozofům tolik podobají. Děti jsou angažovány ve světě a rozmyšlí nad stejnými otázkami, které jsou typicky lidské, jen to dělají v jazyce, který jim je vlastní. Jejich myšlení je stále ještě více názorné, proto se také v P4C pracuje s literárními hrdiny, dramatizací a jinými způsoby, jak dětem danou problematiku zhmotnit a představit na konkrétních příkladech.

c) Morální vývoj

Z hlediska P4C je velmi významná otázka úrovně vývoje morálního usuzování u dětí. V rámci tohoto tématu je třeba zmínit autory J. Piageta, L. Kohlberga s jejich teorií morálního vývoje, J. Loevingerovou a teorii vývoje ega v kontextu seberegulace, R. Selmana a teorii sociální perspektivy.⁸⁴ Jednotliví autoři staví své teorie na různých předpokladech a přichází s různým pojmenováním aktuální úrovně, v níž se děti mladšího a středního školního věku nachází. Na tomto místě nebudu popisovat jednotlivé teorie, ale budu se soustředit na to, co je pro toto období charakteristické a na čem se jednotliví autoři převážně shodují.

⁸¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 44-46

⁸² „This is the philosophy I talk about. It is not just about the mechanics of thinking (psychology), but about the why and the wonder of using those mechanics to be better and wiser.“ MIŠKEJOVÁ, Veronika. *Usage of Biblical Stories...*, s. 19

⁸³ „After attending to the hurt children, we often turn to the first child and ask for the explanation of the actions taken. Why did you hit your brother? We are looking for a reason. Then, we follow up with: How would you feel if someone hit you? Yes, you would be hurt and upset. Then, we ask the child to use reasoning skills to apply this specific conclusion on a general level: So how do you think your brother feels when you hit him? Yes, he also feels hurt and upset. We are asking children to give reasons, and then we are asking them to apply inductive logic: going from a specific instance to a general conclusion. We are asking them to use their moral imaginations.“ MARILEA, Bramer. *Why We Should Do Philosophy With Children* [online], s. 6

⁸⁴ THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky...*, s. 214 – 222

Úroveň morálního vývoje dětí mladšího a staršího školního věku je vymezená zhruba 8/10 – 12/14 let. Zvláštní význam má v tomto věku okolí dítěte. Děti potřebují znát pravidla a principy tak, aby mohly uspokojivě naplnit očekávání svého okolí, a tedy být shledány jako dobré (zažít pocit slasti). Pro svědomí dítěte je důležité, aby okolí jeho jednání schvalovalo. V opačném případě má obavy z odmítnutí. Nápadné je propojení úrovně myšlenkových operací a úrovně morálního usuzování.⁸⁵ Dítě rozumí výchovnému smyslu trestu. Uvažuje nad motivy určitého činu. Je také schopno zohledňovat jedinečnost situace a relativizovat to, co je dobré s ohledem na kontext. Dítě dokáže od situace odstoupit, nahlížet na jednající osoby a zhruba posoudit, jak jejich jednání vnímá okolí.

Určité morální hodnoty jsou tím, co má být v rámci P4C rozvíjeno. Nejde však o to, představit dětem určitý typ jednání, který je dobrý vždy a za všech okolností. Spíše se má bádajícímú společenství připravit takové prostředí, v němž by samy děti mohly hledat, co se v té či oné situaci jeví jako dobré. P4C se přímo zaměřuje na rozvíjení morálního usuzování u dětí. To s sebou přináší určitou nesnáz, totiž otřesení toho, co bylo vždy vnímáno jako jediné správné a dobré. Děti mají přirozenou potřebu se na věci tázat a hledat pravdivé odpovědi. Zároveň již bylo zmíněno, že potřebují takový svět a pravidla, kterému by mohly rozumět a cítily by se v něm bezpečně. Střetávání různých názorů a otřesení toho, co bylo vnímáno jako jediné možné, je v rámci bádajícímú společenství nevyhnutelné. Zdá se však důležité, aby to vycházelo od dětí, nikoli z pozice učitele (jak již bylo řečeno, učitel je spíše v roli moderátora a člena bádajícímú společenství). Samotné rozhodování dětí o tom, jak jednat v určitých situacích, může být značně ztíženo. Jejich rozvažování však obsáhne mnohem širší a hlubší perspektivu. Dětem jsou navíc prostřednictvím textů předkládány literární postavy, které v rámci příběhu jednají určitým způsobem, jež je hodno ne/následování. Každý text sám o sobě má tedy určitý etický rozměr.

3.2 Zařazení P4C do RVP ZV

V českém školním prostředí se filozofie tradičně vyučuje v rámci vysokoškolského systému, případně je součástí gymnaziální výuky jakožto dějiny filozofie.⁸⁶ M. Lipman však nezdůrazňuje sumu vědomostí, kterou by si žáci měli osvojit, mnohem spíše hovoří o praktické filozofii (či spíše filozofování s dětmi) jakožto každodenním přístupu ke světu.

⁸⁵ VOJTÍŠEK, Zdeněk, Pavel DUŠEK a Jiří MOTL. *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2012, s. 89

⁸⁶ MIŠKEJOVÁ, Veronika. *Usage of Biblical Stories...*, s. 15

Pro možnosti zařazení P4C do vyučování žáků na 1. stupni ZŠ je nutné vycházet z RVP ZV. Je však zřejmé, že filozofie jako samostatný vyučovací předmět nemá ve vzdělávacím plánu 1. stupně ZŠ své místo. Jak tedy toto téma zařadit do školních vzdělávacích kurikul? P4C by mohla nalézt své uplatnění zvláště u průřezových témat a klíčových kompetencí, které odpovídají charakteristice badajícího společenství (schopnost spolupráce, naslouchání, kritické myšlení atd.). Mimo to má tento program preventivní působení (zvláště v oblasti agresivity mezi dětmi a šikany na školách).⁸⁷ Jakožto metoda dále může být P4C využívána v rámci běžných vzdělávacích oblastí při osvojení, opakování a reflektování učiva daného předmětu: „*Obecně lze říci, že s filozofickými otázkami se setkáváme ve všech vzdělávacích oblastech a z toho vyplývá, že i filozofický dialog lze uplatnit v jakémkoli vyučovacím předmětu. Toto propojení dává velký prostor v uplatnění průřezových témat, kdy není nutné pro Filozofii pro děti vyčlenit samostatné předměty, a i přesto ji lze aktivně využívat.*“⁸⁸

a) P4C a klíčové kompetence RVP ZV

„*Soubor klíčových kompetencí RVP vychází z obecně přijímaných hodnot ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k posilování demokratické společnosti, vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu. Úroveň klíčových kompetencí, kterou žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze považovat za ukončenou, ale jako soubor kompetencí, na kterém bude jedinec ve svém dalším vzdělávání a životě stavět.*“⁸⁹ Kompetence jsou soubory schopností, znalostí, dovedností, postojů a hodnot, ke kterým směřuje všechno pedagogické úsilí, ale i veškerá činnost učení ve všech podobách. V rámci základního vzdělávání vedou především k uplatnění v životě (specificky k celoživotnímu vzdělávání). Mezi klíčové kompetence základního vzdělávání patří: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.⁹⁰ Klíčové kompetence mohou být tedy jakýmsi dynamickým cílem (či hodnotou), ke kterému má všechno učení směřovat. V tomto pojetí je vyučovaný obsah pouhým prostředkem, který má vést k „*účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.*“⁹¹

Z hlediska P4C jsou kompetence badajícího společenství totožné s některými popisy klíčových kompetencí RVP ZV. Uvádím zde vždy jeden příklad každé z těchto

⁸⁷ CVACH, Radek. *Filozofie pro děti*, 26-27

⁸⁸ CIMMERMANNOVÁ, Jana. *Program "Filozofie pro děti"...*, s. 22

⁸⁹ CIMMERMANNOVÁ, Jana. *Program "Filozofie pro děti"...*, s. 27

⁹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-03-30].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>, s. 10

⁹¹ Tamtéž, s. 10

kompetencí: kompetence k učení („Na konci základního vzdělávání žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.“⁹²), kompetence k řešení problémů („Žák vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušenosti.“⁹³), kompetence komunikativní („Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje je výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.“⁹⁴), kompetence sociální a personální („Žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.“⁹⁵), kompetence občanské („Žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost stavit se proti psychickému i fyzickému násilí.“⁹⁶) a kompetence pracovní („Žák přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot.“⁹⁷).

b) P4C a Průřezová témata RVP ZV

Průřezová témata jsou povinnou částí RVP ZV. Škola má tedy povinnost zařadit je do vyučování na 1. i 2. stupni ZŠ. Průřezová témata jsou zaměřena na problémy dnešního světa a mají za cíl formovat osobnost žáků, jejich hodnoty a postoje.⁹⁸ Důležitá je provázanost průřezových témat spolu s obsahem vyučovaných předmětů, přičemž tato témata prochází napříč jednotlivými vzdělávacími oblastmi a umožňují jejich propojení. Mezi průřezová témata je řazena osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova. P4C spadá z hlediska cílů do některých průřezových témat, zvláště pak tam, kde převažuje téma demokratické společnosti, které mimo jiné obsahuje také etický rozměr.

⁹² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], s. 10

⁹³ Tamtéž, s. 11

⁹⁴ Tamtéž, s. 11

⁹⁵ Tamtéž, s. 12

⁹⁶ Tamtéž, s. 12

⁹⁷ Tamtéž, s. 13

⁹⁸ Tamtéž, s. 126

c) P4C a doplňující vzdělávací obory

Již dříve bylo řečeno, že P4C může být využita specificky jako metoda sloužící k osvojení, opakování či reflexi vyučovaného obsahu v jednotlivých vyučovacích oblastech (např. jazyk a jazyková komunikace, člověk a jeho svět, umění a kultura, člověk a zdraví). Z doplňujících vzdělávacích oborů je nutno zmínit etickou výchovu, která není povinnou součástí ZV, nýbrž na jeho obsah navazuje a více ho rozšiřuje. *„Etická výchova u žáka rozvíjí sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčením jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce.“*⁹⁹

S ohledem na výše zmíněnou definici etické výchovy a jejích cílů, je patrná shoda s cíli a důrazy P4C a bádajícího společenství. V rámci RVP ZV je také zajímavá zmínka o tom, že v našem vzdělávacím systému chybí předmět, *„který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků.“*¹⁰⁰ To je argumentem pro to, aby byla etická výchova zařazena do RVP ZV jakožto doplňující vzdělávací obor. Přičemž autoři dále zmiňují, že většina zemí OECD podobný předmět do svého vzdělávacího programu zařazuje. Chybí zde však vysvětlení, proč tento obor v ČR není zařazen do povinné části vzdělávacího programu. Tato otázka je nesmírně důležitá a měla by být dále prozkoumána, vzhledem ke svému rozsahu však přesahuje rámec této práce.

⁹⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], s. 116

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 116

4. Ukázkové aktivity

První část práce představila teoretický rámec, který dále umožňuje věnovat se návrhu konkrétních aktivit pro žáky 4. a 5. tříd. V této práci byla P4C popsána jako metoda práce s textem, při níž jsou kladeny určité důrazy (především na bádající společenství). Vzhledem k současnému trendu a množství materiálu metody RWCT, který se na práci s textem přímo zaměřuje, jsem pro návrh svých aktivit zvolila jinou oblast P4C, která se zaměřuje na aktivizaci žáků. Vzhledem k věku žáků 4. a 5. tříd mi jejich zařazení do výuky přijde velice vhodné.¹⁰¹

V další části této práce proto čerpám z příručky pro učitele Jasona Buckleye *Myšlení hrou: filozofie pro děti* a modelových lekcí P4C, jejichž autorkami jsou Lenka Macků a Ludmila Muchová¹⁰². Oba přístupy k zařazení P4C do vyučovacích hodin mají společné zaměření na pohybovou aktivitu žáků, zážitek, který je zpracován v konečné diskusi a důraz na budování bádajícího společenství. „*Nemusíš si sednout, abys mohl přemýšlet. Přesto se u myšlení většinou sedí, zvláště ve škole. Pohyb lidí aktivizuje i uvolňuje. Není potřeba, aby každý přemýšlel sám, když pomocí herních aktivit můžeme uvažovat společně a rozvíjet tak sdílené zkoumání.*“¹⁰³ Při sestavování konkrétních aktivit pracuji se zmíněnými zdroji jako s inspirací a využívám náměty jednotlivých her, které jsou v nich popsány. Jakým způsobem lze s využitím pohybu zábavnou formou přemýšlet nad určitými filozofickými otázkami, ukáží následující tři aktivity.

Ke každé aktivitě je připraven metodický list, který obsahuje motivaci žáků, zadání úkolu i návrh otázek pro následnou diskusi. Aktivity jsou dále rozpracovány z hlediska časové dotace a možnosti zařazení do určitého ročníku i předmětu; obsahují konkrétní výstupy ve znění RVP a cíle, na něž je aktivita zaměřena.

¹⁰¹ Více je popsáno v podkapitole 3.1 Vývojová specifika mladšího a středního školního věku a P4C

¹⁰² Aktivity dostupné: MACKŮ, Lenka. Přípravy a aktivity: Pravidla. *Filozofie pro děti* [online]. 2010 [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: <http://www.p4c.cz/index.php?s=knihovna&f=pripravy&aid=282>

¹⁰³ BUCKLEY, Jason. *Myšlení hrou: filozofie v pohybu*. Praha: Člověk v tísni, 2015, s. 1

Aktivita č. 1: Třídní pravidla kouzelníka Huga¹⁰⁴

Motivace: Kouzelník Hugo se procházel po naší škole a zanechal nám tady otázky k vyřešení. Jsou to však kouzelné otázky. Pokud na některou neodpovíte, nemůže se vám objevit další.

Zadání: Vaším úkolem bude postupně projít všechny otázky s popsány situacemi. Ke každé otázce nalepte „usměváčka“ nebo „šklebika“ podle toho, jak se vám líbí možné důsledky popsanych situací v otázkách. Abyste mohli přistoupit k další otázce, je nejprve potřeba vyřešit otázku předešlou. Vaším úkolem bude postupně vyřešit všechny otázky, každý/á sám/sama za sebe. Až zodpovíte všechny otázky, vraťte se zpátky do kruhu.

Popsané otázky se situacemi:

1. Co by se stalo, kdyby nás něco rušilo (telefony, vykřikování, mlaskání,...)?
2. Co by se stalo, kdybychom někoho uráželi, nebo někdo urážel nás?
3. Co by se stalo, kdyby mluvili všichni najednou?
4. Co by se stalo, kdybychom někoho nutili dělat to, co nechce (nebo kdyby někdo nutil nás)?
5. Co by se stalo, kdyby někdo pravidla nebral vážně?
6. Co by se stalo, kdybychom potřebovali něco důležitého říct, ale nikdo nás neposlouchal?

Diskuse: S žáky v kruhu pročítáme jednotlivé otázky s popsány situacemi. Ptáme se jich na možné důsledky, které je napadly a zda se jim líbily či nikoli. Počítáme „usměváčky“ a „šklebíky“. Diskuse nad každou otázkou je pak ideálně zakončena dohodou o přijetí pravidla chování u nás ve třídě. Pravidla jsou dětmi graficky znázorněna na velký plakát. Doporučené množství pravidel je 5-7. Na závěr mohou děti i učitel pravidla podepsat. Pravidla vyvěsíme ve třídě na dobře viditelné místo.

Příprava na hodinu

Předmět: třídnická hodina, primární prevence

¹⁰⁴ Námět aktivity a popsané situace jsou převzaty z: MACKŮ, Lenka. Přípravy a aktivity: Pravidla. *Filozofie pro děti* [online]. 2010 [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: <http://www.p4c.cz/index.php?s=knihovna&f=pripravy&aid=282>

Téma: tvoření pravidel třídy na začátku školního roku, pravidla komunikace, posilování pozitivních vztahů ve třídě

Ročník: 4. ročník ZŠ

Výstupy: Žák...

- Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas.
- Rozlišuje základní rozdíly mezi lidmi, obhájí a odůvodní své názory, připustí svůj omyl a dohodne se na společném postupu řešení.

Cíle:

- Prostřednictvím diskuse se žáci společně shodnou na formulování pravidel společného chování a jednání ve třídě.
- Žáci se učí vzájemně si naslouchat a reagovat na sebe.
- Žáci rozvíjí vyvozování logických důsledků prostřednictvím přemýšlení o popsaných situacích (hypotetické myšlení).
- Žáci zaujmou postoj k určitému způsobu chování a jednoduše ho vyjádří.

Pomůcky: připravené otázky s popisem situací, „usměváčci a mračouni“ pro každého žáka, velký papír na zapisování pravidel, fixy a pastelky.

Časová dotace: 25 - 30 min

Průběh:

- Motivace: 5
- Zadání úkolu: 5
- Realizace: 10 min
- Společná diskuse: 15 - 20 min

Aktivita č. 2: Názorové škály - zdravý životní styl¹⁰⁵

Motivace: Je obsaženo v každém přání k narozeninám, neustále se o něm mluví ve zprávách a televizních pořadech. Je velmi křehké a musí se s ním zacházet opatrně. Neustále se ho snažíme nahnat, a když ho máme, zase nám unikne. Málokdo přitom umí říct, co to opravdu je. Ano, řeč je o „zdraví“. A právě na něj bude zaměřená další aktivita.

Zadání: Do skupinky dostanete dvojice očíslovaných karet. Vaším úkolem bude ve skupině diskutovat a rozhodnout, která varianta je pro vaše zdraví prospěšnější. Tu kartu, o které se budete domnívat, že je pro vaše zdraví prospěšnější, položte dovnitř kruhu. Druhou kartu nechte ležet vně kruhu. Své rozhodnutí vždy podložte ve skupině argumenty.

Na konci každého kola může učitel (nebo někdo předem určený) shrnout rozhodnutí jednotlivých skupin. Ve chvíli, kdy projdeme všechna kola, rozložíme daná tvrzení jednotlivých skupin vedle sebe, tak aby byly preference skupin jasně vidět (pro větší přehlednost lze pro každou skupinu připravit kartičky jiné barvy).

V závěrečné diskusi nechá učitel žáky pojmenovat rozdíly a shody. Skupiny se pak mezi sebou dále vyptávají na důvody jejich rozhodnutí (můžeme jim pomoci formulací otázky: „*A proč jste...?*“).

Dvojice tvrzení

1. A Vypít každý den energy drink.	1. B Vypít každý den pivo.
2. A Sníst každý den tabulku čokolády.	2. B Sníst každý den pytlík chipsů.
3. A Chodit každý den do posilovny.	3. B Cvičit jednou za tři týdny.
4. A Spát 10 hodin denně.	4. B Každý den spát 4 hodiny.
5. A Vynechat ráno snídani.	5. B Dát si největší porci jídla k večeři.
6. A Mít v týdnu volný den.	6. B Před spaním si číst knihu.
7. A Trávit každý den hodinu na počítači.	7. B Trávit každý den hodinu s přáteli.
8. A Pracovat 8 hodin denně.	8. B Nepracovat vůbec.

Diskuse:

- Jaké pro vás bylo rozhodování uvnitř skupiny?
- Povedlo se vám v rámci skupinky dohodnout? Jak se vám to povedlo?

¹⁰⁵ Tato aktivita se nazývá *Co je horší?*, a její námět je převzat z: BUCKLEY, Jason. *Myšlení hrou: filozofie v pohybu*. Praha: Člověk v tísni, 2015, s. 13-14

- Jaké pro vás bylo slyšet argumenty ostatních skupin pro svá rozhodnutí?
- Chtěli byste nyní některé z vašich rozhodnutí změnit?
- Co všechno na vaše zdraví působí?
- Co nového jste si uvědomili o svém životním stylu?
- Jak byste pojem „zdraví“ vysvětlili?

Příprava na hodinu

Předmět: přírodověda

Téma: zdraví a zdravý životní styl

Ročník: 4. – 5. ročník ZŠ

Výstupy: Žák...

- Uplatňuje základní dovednosti a návyky související s podporou zdraví a jeho preventivní ochranou.
- Účelně plánuje svůj čas pro učení, práci, zábavu a odpočinek podle vlastních potřeb s ohledem na oprávněné nároky jiných osob.

Cíle:

- Žáci se zamyslí nad tím, co ovlivňuje jejich zdraví.
- Žáci zaujmou postoj k určitému způsobu chování působící na zdraví člověka a jednoduše ho vyjádří.
- Žáci prezentují vlastní názory a naslouchají názorům druhých.
- Žáci se ve skupinách zamyslí, co lidskému zdraví prospívá a co mu škodí.
- Žáci rozvíjí svou schopnost rozhodovat se na základě jasně formulovaných argumentů.

Pomůcky: Sady různě barevných karet s připraveným tvrzením, švihadlo k vyznačení kruhu.

Časová dotace: 30 min

Průběh:

- Motivace: 5
- Zadání úkolu: 5
- Realizace: 15 min
- Společná diskuse: 15 min

Aktivita č. 3: Příběhový dort¹⁰⁶

Motivace: Představte si, že pečeme dort. Potřebujeme na to několik ingrediencí: 200 g polohrubé mouky, 2 PL medu, 100 g zakysané smetany,... Teď si představte, že budeme péct příběh. Není to ale jen tak obyčejný příběh, je to mimořádně povedený příběh. Představte si, jak voní a jaké má barvy. Co se v něm objevuje za přísady? Inu, to si teď ukážeme.

Zadání: Nyní před sebou všichni máte papír. Vaším úkolem je napsat jednu základní složku příběhu. Pište to, co si myslíte, každý/á sám za sebe. Až budete mít napsáno, vraťte se se svým papírem zpátky do kruhu.

Vidím, že máte všichni něco napsané. Nyní budeme postupně číst vaše nápady. Až svůj nápad přečtete, posadíte se na svém místě na zem. Pokud někdo z vašich spolužáků souhlasí, že dané slovo je základní podmínkou příběhu, zakřičí slovo „kontakt“ a sedne si spolu s vámi. Poté pokračuje další žák. Hra končí ve chvíli, kdy bude celá třída sedět.

Minimální podmínky: stanovte společně základní podmínky příběhu tak, že z nich již žádný další znak nemůže být odebrán.

Máme tady druhé kolo. Zadání je stejné, jen bude tentokrát vaším úkolem napsat jednu základní složku opravdu **dobrého příběhu**. Až budete mít napsáno, vraťte se opět zpátky do kruhu. Sdílení základních složek probíhá stejně jako v prvním kole, tentokrát bez stanovení minimálních podmínek.

Diskuse:

- Co dělá příběh příběhem? Bez čeho si myslíte, že se žádný příběh neobejde?
- Jaké bylo vybrat pouze jednu základní složku příběhu?
- Jaké pro vás bylo říkat své nápady před ostatními?
- Co se pro vás změnilo, když jste v druhém kole měli přemýšlet o dobrém příběhu?
- Co si myslíte, že dělá příběh dobrým?
- Mají všechny dobré příběhy něco společného? Pokud ano, co to je?
- Co to znamená, že něco označíme jako dobré?
- Když je něco dobré pro mě, musí to být dobré také pro druhého? Proč ano/ne?

¹⁰⁶ Tato aktivita se nazývá *Pojmový dort* a její námět je převzat z: BUCKLEY, Jason. Myšlení hrou: filozofie v pohybu. Praha: Člověk v tísni, 2015, s. 22

Příprava na hodinu

Předmět: český jazyk

Téma: vypravování, psaní příběhu

Ročník: 4. – 5. ročník ZŠ

Výstupy: Žák...

- posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení.
- píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry.

Cíle:

- Žáci pojmenují, z jakých základních složek je sestaven příběh.
- Žáci odliší podstatné znaky příběhu od těch méně podstatných.
- Žáci prezentují vlastní názory a naslouchají názorům druhých.
- Žáci přemýšlí o tom, co to znamená, když je něco „dobré“.

Pomůcky: 2 papíry na jednoho žáka, psací potřeby.

Časová dotace: 30 min

Průběh:

- Motivace: 5
- Zadání úkolu: 5
- Realizace: 15 min
- Společná diskuse: 15 min

Závěr

Tato práce se zabývala výukovou metodou *filozofie pro děti*, jejímž autorem je Matthew Lipman. Jednotlivé kapitoly pojednávají o P4C z hlediska jejího historického vývoje. Mezi významné postavy, které s P4C pracovali, lze jmenovat například Garetha Matthewse, Petera Jaspersena a Ann Margaret Sharp. Cílem druhé kapitoly bylo vymezit P4C jakožto samostatnou didaktickou metodu, která klade specifické cíle i důrazy. Pro tuto metodu je zvláště charakteristické bádající společenství, v němž se formuje kritické, kreativní, kooperující a pečující myšlení žáků. Ve společenství si žáci vzájemně naslouchají a tolerují se, vyjadřují své názory a učí se argumentovat. Další kapitola se zabývala možností zařazení P4C do výuky na I. stupni ZŠ. Ukázalo se, že je možné filozofovat s dětmi v již takto raném věku, neboť základním předpokladem filozofie je údiv, který je malým dětem vlastní. Žáci nejsou schopni číst díla slavných filozofů v originále, jsou však schopni přemýšlet nad otázkami každodenního života a vztahovat se ke světu nesamozřejmě. Za předpokladu určitého tréninku jsou schopni svá tvrzení podkládat argumenty, vyvozovat správné logické závěry a zvažovat etické důsledky určitých činů. Z hlediska Rámcového vzdělávacího programu lze pak P4C zařadit do výuky 4. a 5. tříd na úrovni klíčových kompetencí, průřezových témat a doplňujících vzdělávacích oborů (etická výchova).

V druhé části této práce byly navrženy 3 aktivity P4C s možností zařazení do konkrétních vyučovacích předmětů. Tyto aktivity mají za cíl aktivizovat žáky v jejich učení a přemýšlení a budovat bádající společenství. Konkrétními náměty těchto aktivit byla třídní pravidla, zdraví a životní styl a práce s příběhem. Navržené aktivity mají podobu metodického listu, který obsahuje motivaci, zadání i otázky k diskusi a následné časové vymezení spolu s konkrétními výstupy a cíli, kterých má být dosaženo.

Seznam použitých zdrojů

- BRANDT, Ron. On Philosophy in the Curriculum: A conversation with Matthew Lipman. *Educational Leadership*. Association fo Supervision and Curriculum Development, 1988, 34-37.
- BUCKLEY, Jason. *Myšlení hrou: filozofie v pohybu*. Praha: Člověk v tísní, 2015. ISBN: 978-80-87456-67-5.
- CIMMERMANNOVÁ, Jana. *Program "Filozofie pro děti" a jeho vliv na vývoj verbálního projevu dětí mladšího školního věku*. České Budějovice, 2011 [cit. 2021-01-10]. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie.
- CVACH, Radek. Filozofie pro děti. *Kritické listy*. 2006, (22), 26-27. ISSN 1214-5823.
- DE MARZIO, Darryl M. Matthew Lipman's Model Theory of the Community of Inquiry. *Analytical teaching and philosophical praxis*. 2017, **38**(1), 37-46.
- DOLEŽALOVÁ, Lenka. *Filozofie pro děti jako metoda osobnostního rozvoje dítěte*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra sociální pedagogiky.
- Filozofie pro děti. *Vzdělávací program Varianty* [online]. [cit. 2021-01-14]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/filozofie-pro-deti>
- KENNEDY, David and Nancy VANSIELEGHEM. What Is Philosophy for Children - After Matthew Lipman? *Journal Of Philosophy Of Education*. 2011, **45**(2), 1-9.
- LIPMAN, Matthew. *Harry Stottlemeier's Discovery*. Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1982. ISBN 0916834069.
- LIPMAN, Matthew. *Philosophical Inquiry*. Montclair: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1979. ISBN 0916834123.
- LIPMAN, Matthew. *Philosophy for Children*. Montclair: Montclair State College, 1973.
- LIPMAN, Matthew and Ann Margaret SHARP. *Teaching children philosophical thinking*. New Jersey: Montclair State Collage, 1975.
- MACKŮ, Lenka. *Filozofický rozměr literárního příběhu: Uplatnění literárního příběhu v programu Filozofie pro děti*. České Budějovice, 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky.
- MACKŮ, Lenka. Přípravy a aktivity: Pravidla. *Filozofie pro děti* [online]. 2010 [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: <http://www.p4c.cz/index.php?s=knihovna&f=pripravy&aid=282>
- MARILEA, Bramer. *Why We Should Do Philosophy With Children* [online]. Minnesota, 2018 [cit. 2021-01-10]. Dostupné z: https://www.academia.edu/39782557/Why_We_Need_to_Do_Philosophy_with_Children. Minnesota State University Moorhead.
- MIŠKEJOVÁ, Veronika. *Usage of Biblical Stories in Philosophy for Children*. Praha, 2017. Bakalářská práce. Karlova univerzita, Husitská teologická fakulta.
- PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0

- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-03-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>
- SOKOL, Jan. *Malá filozofie člověka a Slovník filozofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1998. ISBN 80-7021-253-5.
- STRÁNSKÁ, Marie. *Výchova ke kritickému postoji vůči hodnotám prezentovanými literárními hrdiny u čtenářů staršího školního věku*. České Budějovice, 2006. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky.
- ŠEVČÍKOVÁ, Michaela. *Filozofie pro děti s myšlenkou*. České Budějovice, 2016. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- The Effectiveness of Training of Philosophy with Children on Children's Attitudes Toward Human Values. *Journal of Bayburt Education Faculty*. 2020, **15**(29), 252-279.
- VAŠÍČKOVÁ, Terezie. *Filozofie pro děti a její dopad na dospělý život jedince*. Praha, 2015. Diplomová práce. Karlova univerzita, Husitská teologická fakulta.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 8024621533.
- VOJTÍŠEK, Zdeněk, Pavel DUŠEK a Jiří MOTL. *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0088-8.