Zkušenosti učitelů prvního stupně základní školy s přístupem „filozofie pro děti“

Kateřina Jágerová

Diplomová práce
2022

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Kateřina Jágerová**
Osobní číslo:	**H170417**
Studijní program:	**M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor:	**Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia:	**Prezenční**
Téma práce:	**Zkušenosti učitelů prvního stupně základní školy s přístupem „Filosofie pro děti"**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o dalším vzdělávání učitelů.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti filosofie pro děti.
Příprava metodologie empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou nestrukturovaného rozhovoru a obsahové analýzy dokumentů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Bauman, P. (2013). *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?*. České Budějovice: Centrum filosofie pro děti.
Macků, R. (2014). *Rozvoj kompetence k řešení problémů na kursech filosofie pro děti a výchovy zážitkem.* [Disertační práce]. Masarykova univerzita.
Mareš, L., Peltan, V., & Havlová, E. (2021). Filosofická praxe v České republice. *Filosofie dnes, 12*(2), 41-61.
Rahdar, A., Pourghaz, A., & Marziyeh, A. (2018). The impact of teaching philosophy for children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction, 11*(3), 539-556.
Sasseville, M., & Gagnon, M. (2011). *Pozorujeme filosofování s dětmi.* České Budějovice: Centrum filosofie pro děti.
Šíp, R. (2015). Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orienace, 25*(5), 671-699.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.4.2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato práce se zaměřuje na zjišťování zkušeností učitelů prvního stupně základní školy s přístupem filozofie pro děti. Dále se zabývá identifikací možností začlenění filozofie pro děti ve Školních vzdělávacích programech. Empirická část práce je realizována v kvalitativním designu. Stanovených záměrů je dosaženo metodou analýzy rozhovorů s učiteli a obsahové analýzy dokumentů, konkrétně Školních vzdělávacích programů. Výsledky poukazují na přínosy zařazovaní filozofie pro děti do výuky na prvním stupni, především v rozvoji rozličných myšlenkových, komunikačních a sociálních dovedností dětí a představují osvědčené formy využití filozofie pro děti u učitelů na prvním stupni základní školy. Je také poukázáno na možnost zařazení filozofie pro děti do výuky jako strategii k rozvoji klíčových kompetencí.

Klíčová slova: filozofie pro děti, trojdimenzionální model myšlení, filozofický dialog, facilitační role.

ABSTRACT

The thesis is focused on discovering the primary teachers´ experience with the Philosophy for Children approach. Further it identifies the options to incorporate Philosophy for Children into school curricula. The empirical part has been designed as a qualitative study using the methods of interview analysis and content analysis. First, we interviewed a small sample of primary teachers, subsequently analysed the interviews, finally we analysed the school curricula (educational plans). The outcomes show the benefits of involving Philosophy for Children in primary education, mainly for its potential to help children develop a variety of their thinking, communication and social skills. The outcomes also reveal the proven teachers´ strategies of how to involve Philosophy for Children within their daily teaching practice. We have also made a point that Philosophy for Children has the potential to be used in education as a strategy to develop the Key Competences in Education.

Key words: Philosophy for Children, three-dimensional model of thinking, philosophical dialogue, facilitation.

Poděkování

Děkuji vedoucímu diplomové práce prof. PhDr. Ivu Jiráskovi Ph.D. za jeho cenné rady, trpělivost a odborné vedení diplomové práce. Také děkuji Jiřímu Bartoníkovi, který mi poskytl hlubší vhled do problematiky filozofie pro děti. Poděkování také patří všem učitelům, kteří mi poskytli svůj drahocenný čas a v neposlední řadě děkuji svojí rodině za trpělivost a velkou dávku podpory, která mi byla poskytována.

OBSAH

ÚVOD **10**
I TEORETICKÁ ČÁST **12**
1 FILOZOFIE PRO DĚTI **13**
1.1 MATTHEW LIPMAN JAKO ZAKLADATEL PŘÍSTUPU FILOZOFIE PRO DĚTI 13
1.2 FILOZOFIE PRO DĚTI V ČESKÉ REPUBLICE 15
1.3 PRAGMATICKÁ ZKUŠENOST JAKO VÝCHODISKO FILOZOFIE PRO DĚTI 15
1.4 PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA 16
2 ROZVOJ SPRÁVNÉHO MYŠLENÍ JAKO HLAVNÍ CÍL FILOZOFIE PRO DĚTI **18**
3 FILOZOFIE PRO DĚTI JAKO PEDAGOGICKÁ METODA **21**
3.1 FILOZOFICKÉ PŘÍBĚHY 23
3.1.1 První příběh zaměřený na filozofii pro děti 24
3.2 HLEDAJÍCÍ SPOLEČENSTVÍ 27
3.3 FILOZOFICKÉ OTÁZKY 28
3.4 FILOZOFICKÝ DIALOG 30
4 ROLE UČITELE VE FILOZOFII PRO DĚTI **34**
4.1 DALŠÍ ROLE VE FILOZOFII PRO DĚTI 36
II PRAKTICKÁ ČÁST **38**
5 METODOLOGIE VÝZKUMU **39**
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY 39
5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU 40
5.3 POPIS POSTUPŮ PŘI ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU 40
5.4 ETIKA VÝZKUMU 42
5.5 METODY VÝZKUMU 42
6 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT **44**
6.1 ANALÝZA A INTERPRETACE ROZHOVORŮ 44
6.2 INTERPRETACE JEDNOTLIVÝCH PŘÍPADŮ 46
6.3 INTERPRETACE SPOLEČNÝCH TÉMAT 61
6.4 ANALÝZA A INTERPRETACE ŠVP 71
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU **74**
8 DISKUSE K VÝZKUMNÉ ČÁSTI **77**
8.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI 77
8.2 LIMITY 78
9 ZÁVĚR **79**

10 SHRNUTÍ.....81
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 87
SEZNAM PŘÍLOH.....89

ÚVOD

Tato práce se zabývá tématem Zkušeností učitelů prvního stupně základní školy s přístupem filozofie pro děti. K výběru tohoto tématu mě vedla skutečnost, že v České republice není filozofie pro děti stále dostatečně probádaná. Ačkoliv se objevuje několik autorů, kteří se u nás o tuto oblast zajímají, její přenesení do praxe na první stupeň základní školy se prozatím objevuje ojediněle. S ohledem na přínosy, které podle zahraničních studií přináší si myslím, že je na místě tuto oblast více prozkoumat.

Přestože základní vzdělávání usiluje o výuku orientovanou na situace blízké životu dětí a praktické jednání, v mnohých případech praxe tomu tak není, naopak se stále objevují strategie učitelů zaměřené na znalosti a drilování učiva, přičemž se tento způsob výuky v dnešní době považuje za nefunkční, jelikož příliš nepřispívá k naplňování klíčových kompetencí dětí. Právě filozofie pro děti může být ve vzdělávání velkou pomocí, jelikož se soustředí na rozvoj správného myšlení, komunikačních a argumentačních dovedností a učí vzájemnému respektu a tolerance. Usiluje o výchovu a vzdělávání dětí pro demokratickou společnost a zajišťuje ochranu před manipulačními nástrahami dnešního světa. Domnívám se, že by tedy pro výchovu a vzdělávání dětí v základních školách mohla být značným přínosem.

Teoretická část práce si klade za cíl představit přístup filozofie pro děti. Jsou zde přiblíženy okolnosti vzniku tohoto přístupu, představeny hlavní cíle filozofie pro děti, také je filozofie pro děti popsána jako metoda a jsou objasněny základní principy, na kterých program stojí. V poslední kapitole je vymezena role učitele v přístupu filozofie pro děti, která je pro celý filozofický proces klíčová. Mým záměrem je prostřednictvím vymezení těchto témat umožnit čtenáři hlubší vhled do problematiky filozofie pro děti.

Druhou částí práce je část empirická, která je realizována v kvalitativním designu. Kvalitativní šetření probíhalo prostřednictvím rozhovorů s participanty a obsahové analýzy Školních vzdělávacích programů. Hlavním cílem této práce je zjistit, jaké jsou zkušenosti učitelů prvního stupně základní školy s přístupem filozofie pro děti. Prostřednictvím dílčích výzkumných otázek se snažím zjistit přínosy, které učitelé prvního stupně základní školy využitím filozofie pro děti zaznamenávají, také se zaměřuji na důvody, které učitele vedly filozofii pro děti do výuky začleňovat, jaká forma využití filozofie pro děti se jim ve výuce osvědčuje a zda je možné ve Školních vzdělávacích programech, ze kterých vycházejí identifikovat možnosti pro začlenění

filozofie pro děti do výuky na prvním stupni základní školy. Zjištěné výsledky jsou dále interpretovány, shrnovány a diskutovány.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 FILOZOFIE PRO DĚTI

Pedagogický přístup filozofie pro děti (Philosophy for Children, zkráceně P4C) vznikl ve Spojených státech Amerických na konci 60. let 20. století. V této době začíná být filozofie pojímána poněkud jiným způsobem, než tomu bylo doposud a to zásluhou myslitelů, kteří odstupují od jejího tradičního teoretického rámce a svůj záměr směřují k přenesení filozofie do praxe, čímž ji zprostředkovávají i lidem bez filozofického zázemí.

Dnes je takto pojímaná filozofie označována termínem *filozofická praxe,* kterou Mareš, Peltan, Havlová (2020) vymezují jako *„Odvětví či disciplínu filozofie, která se rovněž dotýká pedagogiky a psychologie.“* (s.42) Filozofickou praxi větví na rovinu individuální a skupinovou, do které zařazují právě přístup filozofie pro děti.

Filozofie zde tedy není brána jako akademická vědní disciplína. Bauman (2013. s. 13) filozofií v tomto smyslu rozumí „„*Bytostnou touhu a úsilí hledat a nalézat odpovědi, formulovat nové otázky pro nové situace a kontexty a to nikoli o samotě v teplé místnosti, ale v dialogu s druhými“* (…) *„Jde o praxi filozofické reflexe vlastního každodenního života, zkoumání světa kolem sebe a hledání odpovědí na otázky, které náš život a svět kolem nás nabízí.“*

1.1 Matthew Lipman jako zakladatel přístupu filozofie pro děti

Matthew Lipman byl americký filozof, profesor logiky a estetiky na Kolumbijské univerzitě v New Yourku. Jeho jméno je neodmyslitelně spjato s filozofií pro děti, jelikož je považován za zakladatele a průkopníka tohoto pedagogického přístupu.

Počátky vzniku datujeme do roku 1969, kdy Lipmana k přetvoření filozofie ve filozofii pro děti přiměla zkušenost, kterou nabyl jako učitel se svými studenty, kteří ve svém věku nedokázali na seminářích správně logicky argumentovat a neměli dostatečně rozvinuté schopnosti uvažování. To byl pro Lipmana impuls, který ho přiměl k zamyšlení se nad tímto neútěšným stavem a hledal příčiny problému. Ty přisuzoval tradičně pojímanému vyučování, ve kterém žáci pamětně drilují fakta a přijímají názory učitele, který v takto pojímaném edukační procesu sice dokáže přimět žáky se mechanicky naučit učivo, nikoliv však samostatně myslet, formulovat myšlenky a vytvářet vlastní úsudky. Lipman byl přesvědčen, že tento způsob výuky není pro rozvoj myšlení dětí vhodný a hledal možnosti, jak to napravit.

Začal u svých studentů, u kterých se snažil pozdvihnout úroveň uvažování prostřednictvím výuky logiky, což ho přimělo k závěru, že pokud mají být lidé schopni správně logicky uvažovat, nelze s tímto rozvojem začít až v dospělosti, a z toho důvodu se zaměřil již na dětský věk.

Lipman tvrdil, že při výuce dětí by se měla odvádět lepší práce, než tomu bylo doposud, protože právě děti mají v jejich vlastním myšlení transformující a obohacující potenciál a je pro ně typický údiv. Děti život zajímá a kladou otázky různého typu, na které není výslovná odpověď. Jsou rády, když se objeví něco, co je překvapí, něco zvláštního a neočekávaného. Pro jejich další rozvoj je důležité, aby se naučily tázat, argumentovat, klást otázky, hledat odpovědi, naslouchat druhým a reagovat na ně. (Sassevile & Gagnon, 2011; Mareš, et al., 2020)

Lipman zkoumal, zda jde děti naučit filozofickému myšlení. Přinesl racionální důkazy, kdy v důsledku pozitivních zjištění, které ve výzkumech získal založil v roce 1974 Institut pro rozvoj filozofie pro děti a nadále ho zlepšovat. (Karakaya, 2006 in Boyraz & Türkcan, 2021)

Lipmanovou pravou rukou a dlouhodobou kolegyní byla filozofka a pedagožka Margaret Sharp, která se spolu s ním podílela na rozvoji filozofie pro děti. Poprvé se setkali na Montclair State University. Společně energicky a přesvědčivě argumentovali pro důležitost zavedení filozofie do škol. Hledali uznání od filozofické akademie a snažili se o získání finančních prostředků pro další rozvoj projektu P4C. Cestovali po celém světě a vytvořili řadu institucí, aby viděli, jak tento přístup funguje v praxi. V roce 1975 vedli svůj první tréninkový workshop, který se týkal P4C. Věděli, že aby mohl program P4C správně fungovat, je potřeba věnovat mnohem více pozornosti vzdělávání učitelů v oblasti P4C. Začali tedy společně pracovat na metodické příručce pro učitele ke knize Objev Harryho Stottlemeira, aby tento přístup měli možnost aplikovat i učitelé bez filozofického zázemí. **(**Kohan, 2014).

Nyní už můžeme sledovat třetí generaci Lipmanových pokračovatelů, kteří se snaží předvést, že filozofie není pouze předností akademických pracovníků, profesorů filozofie, že nejde jen o nauku teorie, ale že je to disciplína, která může otevírat nový svět a přeměňovat nás. A to platí nejen pro dospělé, ale i pro děti. (PinkBox, 2021)

1.2 Filozofie pro děti v České republice

Do České republiky se filozofie pro děti dostala zásluhou Mgr. Slávky Jindrové. Tato žena pocházela z Českých Budějovic a významně se podílela na rozvoji P4C v naší zemi. V roce 1992 se díky sekretáři Mezinárodního katolického úřadu pro děti (International Catholic Child Bureau, ICCB) Stephanovi Vanistrenderovi dozvěděla o programu filozofie pro děti a další rok se zúčastnila pětidenního semináře Philosophy for Children v belgickém Waterloo, který vedl Michael Sasevielle, se kterým později uspořádala několik seminářů na toto téma. Právě on jí pomohl uvést program P4C do Českých Budějovic, na Jihočeskou univerzitu. **(**Centrum filozofie pro děti**,** 2020**)**
Na tyto aktivity navázala činnost Centra filozofie pro děti, které vzniklo v roce 2010 na Katedře pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity.
Domnívám se, že ačkoliv od vzniku tohoto Centra uplynulo již dvacet dva let, stále je filozofie pro děti v České republice v základním vzdělávání „v plenkách".
Proto považuji za cenné aktivity i dalších organizací, které se filozofii pro děti v České republice snaží prosadit.
Jedná se o Varianty Člověk v tísni, které organizují školení pro učitele, co mají zájem vnášet do výuky jiný než tradiční rozměr nebo nově platformu PinkBox, kterou zpracovává Jiří Bartoník a Markéta Fialová. Vytvořili Filozofickou dílnu pro učitele a rodiče, kde probíhají interaktivní semináře, které seznamují účastníky s důležitostí zařazení filozofie od dětského věku. Účastníky školení jsou prozatím jen dobrovolní zájemci.

1.3 Pragmatická zkušenost jako východisko filozofie pro děti

Jádro programu filozofie pro děti Lipman spatřuje ve spisech Johna Deweyho, zakladatele americké pragmatické pedagogiky.
Pragmatismus jako filozofická metoda představuje výzvu neustále prověřovat a zkoumat to, co považujeme za pravdivé a o čem jsme přesvědčení. V tomto duchu lze za shodu považovat dočasnou pravdu, ke které jsme dospěli prostřednictvím dialogu s jinými lidmi. Z tohoto dialogu jsme schopni vyvodit pravdivost a podstatu věcí, během porovnávání našich názorů, poznání a přesvědčení s názory, poznáním a přesvědčením ostatních. Prostřednictvím našich zkušeností, vycházíme z předpokladu,

že skutečnost má schopnost stále se měnit a přetvářet a její reflexe je to, co Deweye nazývá myšlením, které člověkovi umožňuje si uvědomit důsledky vlastních činů. (Kenedy, 2010; Macků, 2014; Muchová, 2003; Šíp, 2015)

Macků a Leibert (2013) popisují charakteristiku pragmatismu jako *pravdu, řešení problému vědeckých pravd a morálních hodnot* a *netradiční zkušenost*. Právě zkušenost Deweye považuje jako klíčové východisko filozofického zkoumání.

V návaznosti na Deweyho chce Lipman přeměnit školní třídu v hledající společenství, ve kterém děti prostřednictvím dialogu společně hledají pravdu na otázku, kterou si samy vyberou a díky tomu rozvíjí jejich myšlení. Lipman převzal Deweyho myšlenku, jejíž podstatou je tvrzení, že není rozdíl mezi vnějším světem a myslí a není rozdíl mezi filozofickou pravdou a vědeckou pravdou. Pragmatismus zastává filozofii, která by měla být pomocí lidem v běžném každodenním životě, nikoliv tradiční filosofii která je životu vzdálená. (Sasseviele & Gagnon, 2011)

1.4 Psychologická východiska

Jeana Piageta ve své kognitivní vývojové psychologii jasně vymezil čtyři stádia vývoje myšlení. Podle něho dokáže dítě pracovat s plně abstraktními pojmy až ve čtvrtém stádiu kognitivního vývoje, tedy stádiu formálních operací, které se projevuje až kolem dvanácti let dítěte. Podle této teorie tedy žáci mladšího školního věku nejsou dostatečně kognitivně zralí na to, aby byli schopni činností, které se po nich v rámci filozofického dialogu žádají. Tato Piagetova teorie je kritizována jako omezená. (Macků, 2015)

Matthews, (1980) tvrdí, že Piagetova vývojová stádia neplatí pro rozvoj filozofických schopností a zpochybňuje jeho názor, že děti v určitém věku nejsou schopny pochopit určité pojmy, dokud jejich myšlení dostatečně nepokročilo. Matthews také tvrdí, že vývojová psychologie nemá co dočinění s filozofickými schopnostmi dětí. Rozhodující jsou především faktory jedinečných způsobů, jakými se děti účastní filozofického dotazování. *„Dětské nápady můžou být stejně cenné, jako ty, které nabízí dospělí“.* (Matthews, 1984 s. 3 in Funston, 2017)

Proto se obracíme k Levovi Semjonovičovi Vygotskijemu, který zastával názory, že je možné usnadnit nebo urychlit vývoj myšlení. Byl přesvědčen o existenci činitelů, kteří otevírají před myšlením nové vývojové možnosti. Hlavní význam pro rozvoj

kognitivních schopností dětí Vygotskij přisuzoval sociálním interakcím. Dle jeho sociálně konstruktivistického modelu je prostředkem k rozvoji myšlení vnímán právě dialog. (Helus, 2018; Macků, 2015)

V době, kdy Lipman sestavoval program P4C stavěl na těchto předpokladech víceméně intuitivně. S jeho teoriemi se seznámil až později v knize Natasha, Vygotskian Dialogues jimi částečně podpíral svůj přístup z hlediska vývojové psychologie. (Lipman 1996; Macků, 2014)

Dospělí však nejsou jediní, kteří můžou na děti v jejich vývoji působit. Dalšími činiteli jsou jejich vrstevníci, se kterými se od jistého věku setkávají každodenně ve školách i mimo ně. Sociální styk vrstevníků ovlivňuje chování a jednání dětí, které se často vzájemně napodobují.

Lipman (2003) uvádí, že v jakémkoliv hledajícím společenství budou děti napodobovat chování ostatních dětí. Pokud bude jedno dítě mlčet, je dosti pravděpodobné, že ostatní děti na tom budou podobně, pokud se jedno dítě zeptá, ostatní mohou udělat totéž. Takové chování se postupně stává běžnou praxí v rámci komunity.

2 ROZVOJ SPRÁVNÉHO MYŠLENÍ JAKO HLAVNÍ CÍL FILOZOFIE PRO DĚTI

Lipman naznačuje, že cíl filozofie pro děti lze velmi široce identifikovat, jako rozvoj myšlenkových dovedností. Z dítěte chce vychovat občana schopného pro život v demokratické společnosti a v rozvoji myšlení spatřuje způsob realizace dítěte na ochranu před indoktrinací a manipulací. (Lipman, 1998, 2008)

V dnešní době se stále více apeluje na rozvoj myšlení vyššího řádu, což je jeden z důležitých cílů vzdělávání. Bauman (2020) tento cíl považuje za *„jeden z pilířů výchovy pro život v demokratické společnosti, která staví na předpokladu schopnosti každého člověka samostatně uvažovat, rozhodovat se a volit z variant, které má k dispozici.“*(s. 9)

Nácvik myšlenkových dovedností vede děti ke zpochybňování světa ve kterém žijí a poskytuje jim mentální návyk, díky kterému získávají schopnost samostatného vyhodnocení a následného řešení problémů. (Boyraz & Türkcan, 2021)

Prostřednictvím filozofie pro děti jsou děti vedeny k samostatnému myšlení. Zatímco myšlení je porozumění a uvažování o něčem, co tvrdí někdo druhý, samostatné myšlení je porozumění tomu, co vychází z nás samotných. Sassevielle a Gagnon (2011) v samostatném myšlení spatřují schopnost něco dokázat a vytvořit z myšlenek, které jsou nahromaděny v naší hlavě.

Cílem je, prostřednictvím filozofie pro děti učit děti kriticky myslet v běžných životních situacích a dokázat reflektovat jak svět, který je obklopuje, tak jejich vlastní myšlení. Kritické myšlení ale nestačí. Lipman představuje vlastní teorii struktury myšlení, ve které uvádí důležitost nejen kritického (critical thinking), ale také tvořivého (creative thinking) a angažovaného (caring thinking). Dobrý úsudek, který se obecněji vztahuje k lidské aktivitě podle Lipmana vzniká na této teorii trojdimenzionálního modelu myšlení, který je nejznámějším a nejčastěji řešeným aspektem. Všechny tři struktury myšlení jsou nezbytné, na sobě závislé a vzájemně propojené. Lipman zdůrazňuje rovnocennost a důležitost všech tří dimenzí, jež ideál správného myšlení zahrnuje. Myšlení není pouhé „plynutí mysli“, ale člověk se na svém myšlení aktivně podílí. (Lipmnan 2003, Bauman, 2013)

Tyto modely myšlení můžeme také vidět ve zkratce tří písmen: C-C-C, která představují jednotlivé dimenze myšlení.

Jestliže se program filozofie pro děti zaměřuje zejména na rozvoj těchto dimenzí myšlení, je na místě, aby byly blíže specifikovány.

C – kritické myšlení (critical thinking)

Kosturková (2016, s. 15) vymezuje kritické myšlení jako *„složitý proces myšlenkových operací, který začíná vědomostním základem žáka a jeho postojem k myšlence, schopností pracovat s myšlenkou a schopností odůvodnit svoje rozhodnutí.“*

Kriticky myslící člověk by měl být vybaven určitými předpoklady. V první řadě jde o základ vědomostí, od jehož kvality se odvíjí to, jakým způsobem dokáže zdůvodňovat fakta. Čím vybavenější vědomostní základ člověk má, tím lepší můžou být jeho argumenty, tento vztah tedy může být popsán jako přímo-úměrný.

To, že je člověk schopen zdůvodnit určitou skutečnost a analyzovat důkazy, na které následně dokáže reagovat označujeme pojmem argumentace, která probíhá, když si žák dokáže obhájit své tvrzení díky faktům a důkazům, které vycházejí z vlastních informací a životních zkušeností. V případě, že jsou důkazy nedostatečné, člověk, který má kritické myšlení dokáže vyhledat jiné alternativy. (Pintes & Borisová, 2020)

Při argumentaci člověk zastává určitý názor, za kterým si obvykle stojí. Na základě svých zkušeností vytváří úsudky, jejichž vytváření s argumentací souvisí. Člověk usuzuje každodenně, v běžných životních situacích. Děje se tak například při odpovědi na otázku „Proč chceme jít do divadla?“ V případě, kdy na tuto otázku reagujeme odpovědí „Protože mám divadlo rád“ (nebo jinou) usuzujeme, neboli udáváme důvody.

Sasseville a Gagnon (2011) popisují usuzování jako dva břehy řeky spojené mostem. Někdy je most pevný, jindy nikoliv. Tato metafora naznačuje, že ne všechny úsudky jsou správné. V některých případech mohou být naše úsudky dobré, v jiných ne.

Pintes a Borisová (2020) tvrdí, že je důležité rozlišovat mezi nesprávným usuzováním a usuzováním na základě určitých kritérií a právě kritické myšlení napomáhá dobrému úsudku tím, že se opírá o určitá kritéria, vyvozuje a je autokorektivní.

Člověk schopný autokorekce dokáže v různých prostředcích, jako je například text a mluvená řeč vyhledat podněty pro zamyšlení a ví, že nejsou jednoznačné. Hledá kritéria situace a její východiska. K autokorekci dojdeme vyslechnutím argumentů a

protiargumentů ostatních, při formulaci vlastních otázek, které mají být reakcí na něčí výroky, a také přes proces, kdy člen společenství dostane otázku a hledá na ni odpovědi. (Šarníková, 2020)

C - tvořivé myšlení (creative thinking)

Podle Lipmana „pouze" kritické myšlení nestačí. Jedním z důvodů je fakt, že kriticky myslící člověk nemusí mít vždy nápady, které jsou originální. Proto se opírá o další model myšlení, kterým je myšlení tvořivé neboli kreativní, které Turek (2003) považuje za vyšší proces, než je kritické myšlení. Zde se rozděluje v názoru s Marrapodi (2003), který tvořivé myšlení chápe jako výsledek, nikoliv proces.

Ramalingam et al. (2020) definují kreativní myšlení jako *„Schopnost vytvářet mnoho různých druhů nápadů, manipulovat s nápady neobvyklými způsoby a vytvářet nekonvenční spojení s cílem nastínit nové možnosti, které mají potenciál elegantně splnit daný účel."* (s.2)

Člověk disponující tvořivým myšlením je tedy ochoten vymýšlet nové způsoby plnění úkolů a řešení problémů, které bývají originální. Originalita je to, co by mělo být oceňováno a pokládáno jako důležité. Učitelé mají u žáků rozvíjet tvořivost tak, že nemaří jejich nápady a myšlenky, ba naopak je v jejich tvorbě podporují a oceňují.

C – angažovaní myšlení (caring thinking)

Angažované myšlení je poslední složkou, která tvoří Lipmanův trojdimenzionální model. Mareš et al. (2020) ho popisují jako myšlení, které *„ověřuje hypotézy, definuje pojmy, či s odstupem a jiného úhlu na věc pohlíží"*. (s. 49)

Je třeba zmínit, že překlad vychází z anglického slova *caring* a není zcela přesný, pokud se má překládat v kontextu myšlení. V takovém myšlení jde o to, že člověk, který kriticky myslí a chce vytvářet různé alternativy řešení, se musí o tento problém do jisté míry zajímat, čímž uplatňuje angažované myšlení. Bauman (2013) v jistém slova smyslu popisuje angažované myšlení jako „*most mezi stránkou kognitivní a afektivní*". (s.16)

Bauman (2003, 2013) spatřuje předmět této triády v antické filozofii, které jsou označeny jako *pravda* (kritické myšlení), *krása* (tvořivé myšlení) a *dobro* (angažované myšlení, tedy to, které se o daný předmět zkoumání zajímá – etika)

3 FILOZOFIE PRO DĚTI JAKO PEDAGOGICKÁ METODA

Základní vzdělávání v ČR se zaměřuje na takový způsob výuky, který u žáků postupně rozvíjí klíčové kompetence a poskytuje dítěti základ všeobecného vzdělání, které se snaží orientovat na situace blízké životu dětí, které mají být následně schopny prakticky jednat v různých životních situacích.(RVP ZV, 2021) Ve vzdělávacím procesu, ve kterém žáci získávají tyto kompetence je mimo jiné důležitá výuková metoda, tedy to, jaký postup učitel zvolí k seznámení žáka s učivem.

Maňák a Švec (2003) vymezují výukovou metodu jako *„uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosazení daných výchovně-vzdělávacích cílů“.* (s. 23)

Školní systém dnešní doby se snaží o zavedení především aktivizujících výukových metod do edukačního procesu, které se nezaměřují pouze na kognitivní oblast, ale i další kvality žáka, které je v primárním vzděláváním zapotřebí rozvíjet.

Tato kapitola se tedy zaměřuje na to, jakým způsobem lze pojímat filozofii pro děti jako pedagogickou metodu, která směřuje k naplnění vzdělávacích cílů. Je zde představena její struktura a způsob, jaký ji lze aplikovat v prostředí školní třídy.

Autoři Mareš et al. (2020) uvádí, že se v ní jedná o tři podstatné části, kterými jsou aktivizace, otázky a dialog/diskuse.

V aktivizační části účastníci komunity, tedy žáci včetně učitele sedí v kruhu a čtou filozofický příběh. To probíhá tím způsobem, že každý z žáků přečte nahlas jednu větu nebo část příběhu. Důležité je, aby čtení probíhalo bez přerušování a s porozuměním. Žáci se zlepšují jak ve čtení, tak ve vzájemném naslouchání, jelikož ostatní účastníci naslouchají tomu, kdo právě čte. Během čtení příběhu žáky mohou napadat otázky, které se tématu týkají.

V další částí tedy žáci kladou otázky, které v nich příběh vyvolal. Odvíjí se od toho, jak žák čtený text vnímal. V tomto úseku je podstatné, aby žáci dokázali rozlišit otázky všedního typu od otázek filozofických, jelikož právě filozofické otázky, na které neexistuje jednoznačná odpověď jsou stěžejní. Každý z členů komunity je seznámen s otázkami, které se v hlavách dětí zrodily. Proto se píší na tabuli tak, aby na ně všichni zúčastnění viděli.

Následuje čtení otázek, které opět probíhá nahlas. Může se stát, že účastníci neporozumí některým otázkám. Pokud nastane taková situace, žáci dostávají prostor k tomu, aby dovysvětlili, jak svoji otázku mysleli. Následně se demokraticky hlasuje pro otázku, která je pro žáky nejzajímavější. Demokratickým hlasováním je zde myšleno, že se zvolí otázka, která od žáků obdrží nejvíce hlasů.

Hlasování probíhá tím způsobem, že si účastníci zakryjí oči, aby ve volbě otázky nebyli ovlivňovány výběrem spoluúčastníků. Princip hlasování má několik možností. Každý účastník má k dispozici buďto jeden hlas, dva hlasy nebo více hlasů a můžou tak hlasovat pro více otázek. Otázka, která má ve výsledku nejvyšší počet hlasů se stává předmětem k následující diskusi, která je nejdelší, nejnáročnější, a zároveň nejdůležitější fází filozofie pro děti. Taková diskuse má být zároveň dialogem. (Tyto pojmy jsou blíže specifikovány v další kapitole této práce.)

Učitel v této části dává pozor, aby diskuse směřovala správným směrem a neodkláněla se od tématu, které je řešeno. V takové diskusi nesmíme zapomínat, že jsou si všichni rovni, mají stejná práva a na hledání se podílejí všichni stejnou mírou. V žádném případě nikdo jednotlivá tvrzení neodsuzuje, protože se všichni společně snaží vyřešit otázku, kterou si zvolili.

Šarníková a Tavel (2011, s. 25) tvrdí, že taková diskuse hledajícího společenství „*má být spontánní, ale přitom řízená a připravená.“* Mareš et al. (2020, s. 49) zastávají názor, že diskuse „*nejde připravit či upravovat tak, jak bychom dopředu zamýšleli.“* Tím je především myšleno, že ačkoliv si učitel vytvoří jistý plán diskuse, neovlivní, kterým směrem se diskuse začne ubírat, protože u žáků může vzbudit zájem o filozofickou diskusi jiná část, než kterou učitel původně zamýšlel. Zároveň by však diskuse neměla sklouznout k tomu, že si účastníci sbudou jen povídat bez hlubšího kontextu.

Reflektivní část je konečnou fází diskuse mezi žáky. Jde o zhodnocení toho, co se událo a jak děti celý proces vnímaly. Žáci zde porovnávají své myšlenky s myšlenkami ostatních, vytváří si nový pohled na věc, která je předmětem diskuse. Jde o to, že prostřednictvím celého procesu žáci dokážou přistoupit ke změně jejich názoru a uvědomují si, že na řešený problém neexistuje jen jeden pohled. Žáci řeší, co nového si odnášejí a co zjistili nejen o problému, ale také o sobě samém a o dalších účastnících diskuse.

Je tedy zřejmé, že aby moha filozofie pro děti proběhnout „správně“, musí účastnici projít fázemi, které jsou v této kapitole popsány. Každá část je něčím stěžejní a není dobré některou z nich vynechávat, jelikož každý krok, který se ve filozofii pro děti odehrává vede k naplňování cílů, které jsou uvedeny v kapitole 2.

Další části kapitoly se zabývají pojmy , které jsou klíčové a bez kterých by filozofie pro děti nemohla správně fungovat. Je tedy na místě, aby tyto pojmy *filozofické příběhy, hledající společenství, filozofické otázky a filozofický dialog* byly blíže specifikovány.

3.1 Filozofické příběhy

V této podkapitole jsou představeny filozofické příběhy , kterými jsou myšleny filozofické romány, které vznikly pro účely filozofie pro děti.

M. Lipman a jeho kolegové vyvinuli Mezinárodní asociaci filozofie pro děti (IAPC) se speciálně napsanými učebními osnovami pro výuku filozofie. Jejich záměrem bylo zpřístupnit filozofii dětem a tak hledali oblast, která by jim nebyla vzdálená. Potenciál našli v příbězích, protože právě ty jsou dětem velmi blízké. Vytvořili kurikulum série filozofických příběhů, které byly koncipovány tak, aby již děti od útlého věku, v rozmezí 3-17 let dokázaly filozofovat. Tyto příběhy hrají v konceptu filozofie pro děti významnou roli. Jsou to jakési podněty, které u žáků mají vzbudit zájem pro filozofické zkoumání. Jejich výběr by se tedy neměl podceňovat a mělo by být dobře zváženo, jaký příběh pro danou skupinu dětí zvolit.

Šarníková (2014) filozofické příběhy popisuje jako knihy, které mají děti vybízet k vlastnímu filozofování. Šarníková (2020) dále definuje filozofické romány následovně *„Filozofický text, resp. filozofické romány jsou specifickým literárním druhem, které mají určitý záměr.“* (s. 38)

Od literatury se však filozofie pro děti liší. Domnívám se, že ve školách se učitelé soustředí především na to, jak děti zvládají dovednost číst a jejich pozornost je zaměřena na zdokonalování těchto technik. Dítě však často ani neví, o čem vlastně obsah čteného textu byl. Podle Šarníkové (2014) učebnice a pracovní listy, se kterými žáci ve škole běžně pracují často nevedou k prohlubování procesu myšlení, jelikož obsahují velké množství informací a otázky, které z nich vyplývají, se zaměřují především na utvrzení, zda žáci obsahu porozuměli či nikoliv. Ve filozofii pro děti,

děti rozvíjí své schopnosti v kontextu diskuse, když se příběh řeší ve skupině dětí. Pojmy, kterými se zabývají představují určitý problém, při kterém se každé dítě vystupující z příběhu zapojuje do autokorektivního hledání, aby lépe pochopilo jeho smysl. Filozofický příběh děti prožívají, jsou jeho součástí, mají nad ním kontrolu a můžou ho přetvářet. Takovým způsobem se s učebnicovým textem pracuje velmi těžko. (Sasseville & Gagnon, 2011; Šarníková, 2014)

Lipmanovy romány se tedy nezaměřují na produkci odpovědí, ale snaží se u dětí vyvolat otevřené filozofické otázky, které budou podrobněji objasněny v podkapitole 3.3.

Základním kritériem filozofického příběhu je, aby se děti s postavami hrdinů, kteří v příbězích vystupují, dokázaly snadno ztotožnit. Hrdinové by měli být stejné věkové skupiny jako děti ve třídě, které příběh čtou, protože právě to zajišťuje sblížení mezi dětmi a hrdiny příběhů, kteří mají sloužit jako vzor.

Mají to být hrdinové, kteří prostřednictvím filozofického bádání, prohlubují své myšlení a prochází procesem zdokonalování kritického, tvořivého a angažovaného myšlení. V textu by se měly objevovat odlišné názory a pohledy na věc, myšlenky, analýzy, důvody, závěry, předpoklady, alternativy, ale také proces sebekritiky a sebekorekce hlavních postav. (Šarníková, 2014)

Cílem těchto příběhů je vyprovokovat u žáků diskusi. Proto si filozofické příběhy dovoluji označit, jako základní stavební kameny pedagogického přístupu filozofie pro děti, jelikož právě z nich se rodí následné otázky dětí, nad kterými spolu s ostatními členy skupiny diskutují v hledajícím společenství.

3.1.1 První příběh zaměřený na filozofii pro děti

V roce 1969 vydal Lipman první didaktický příběh, který je určen věkové kategorii deseti až dvanácti let. Nazývá se Objev Harryho Stottlemeira (*Harry Stottlemeier's Discovery)*.

Právě Harry je hlavním hrdinou tohoto příběhu, který řeší problémy týkající se myšlení. V jedné z kapitol se Harry nachází ve školní lavici, ve které usíná, zatímco pan učitel vysvětluje učivo o Vesmíru. Položí Harrymu otázku, na kterou nezná správnou odpověď. Poté Harry začne přemýšlet nad různými výroky a dochází na to,

že když dva různé výroky převrátí, získá výrok opačný. Z toho ho ale vyvede jeho kamarádka Lisa. Společně poté dumají nad tímto problémem.

Děj, který se v románu odehrává není náhodný. Hlavní hrdinové příběhu procházejí fázemi, které mají u žáků vzbudit touhu k objevování a hledání řešení, v tento moment začíná samotné filozofování, které trvá tak dlouho, dokud se nenajde řešení, které by bylo vyhovující.

Centrum filozofie pro děti (2011, s. 12-13) popisuje stádia, kterými hrdinové příběhu procházejí.

1. **Pocit frustrace**

   Když se Harryho zeptá pan učitel: *„Má to dlouhý chvost a jednou za 77 let to oběhne kolem Slunce. Co to je?“* Harry odpoví: *„planeta“* Ostatní spolužáci se mu smějí a Harry se cítí trapně.

2. **Pochybnost**

   Harry věděl, že věta *všechny planety obíhají kolem Slunce* je pravdivá. Proto usuzoval, že ta věc s chvostem musí být také planeta. Zjistil však, že to *nebyla pravda.* Jak to?

3. **Fromulace problému (definování problému)**

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

   Harry zjišťuje, že předpokládal, že právě proto, že všechny planety obíhají kolem Slunce, každá věc obíhající kolem Slunce, musí být planeta; tímto vlastně předpokládal, že věty jsou převratitelné.

4. **Hypotéza (vytvoření teorie)**

   Harry*: „Věty se nemůžou převracet. Pokud vezmeme konec věty a dáme jej na začátek, už to nebude pravda.“*

5. **První pokus testovat hypotézu (zjišťování logických úsudků)**

   Harry experimentuje s několika modelovými větami:

   a. *Všechny modely letadel jsou hračky*. (pravda) když se převrátí, vznikne z ní *Všechny hračky jsou modely letadel*. (nepravda)

b. *Všechny okurky jsou zelenina*. (pravda) když se převrátí, vznikne z ní *Všechna zelenina jsou okurky.* (nepravda)

6. **Objev důkazu, který odporuje hypotéze (protipříklad)**

   Lisa přichází s větou *Žádný orel není lev.* (pravda), ze které, převrátí-li se vznikne *Žádný lev není orel*. (pravda)

7. **Opravení hypotézy tak, aby vyhovovala i důkazu, který jí předtím odporoval**

   Lisa navrhuje, že věty začínající na *žádný* zůstávají pravdivé, i když se převrátí; následuje testování na modelových větách:

   a. *Žádná ponorka není klokan.*

   b. *Žádný komár není lízátko.*

8. **Aplikace upravené hypotézy na životní situaci (nalezení praktických důsledků)**

   Harry se vmísí do rozhovoru mezi jeho maminkou a paní sousedkou; tvrdí, že úvaha paní Opatrné o paní Barotšové je nesprávná.

   „I kdyby všichni, co mají problémy s pitím, chodili do toho obchůdku na rohu, neznamená to, že všichni, co tam chodí, mají problémy s pitím.“

   Zde je možné nahlédnout, jak obsah filozofického příběhu vypadá a co v něm hrdinové řeší. Je zde nastíněno, jakým způsobem hrdinové příběhu o problému přemýšlí. Podobným způsobem bude probíhat myšlení žáků při společném hledání. Tato stádia modelují, jakým způsobem děti při filozofickém zkoumání přemýšlí.

Lipmanův první filozofický román se jako didaktický prostředek pro filozofování s dětmi osvědčil, a tak se postupem let rozhodl o napsání dalších filozofických příběhů pro různé věkové kategorie dětí.

Další Lipmanovy romány:

Pixie 9 – 10 let.

Kio a Ali (*Kio and Gus*) 8-9 let

Elfie 6 - 7 let

Dalšími jeho publikacemi jsou romány *Líza, , Suki, Mark a Tony*.

Lipmanova kolegyně Margare Sharp napsala román *Nemocnice pro panenky (The Doll Hospital)*.

Tyto rozsáhlé projekty, zaměřené na filozofii pro děti byly velmi pevně zakotveny a využívají se dodnes. Autoři románů a příběhů, které napsali v rámci filozofie pro děti jsou přesvědčeni o tom, že by se tyto publikace měly psát tak, aby je bylo možné přeložit do všech jazyků a byly tak schopny se přizpůsobit kultuře a mentalitě dětí z různých oblastí světa. Příběhy se z originálu nepřekládají doslovně. Překladatelé mají důležitý úkol, který spočívá v nalezení podobného problému, který je blízký mentalitě kultury dané země. Podstatou je, aby příběh v dětech vyvolal zájem ke společnému bádání. Řada těchto příběhů je již přeložena do českého jazyka.

Všechny výše zmíněné romány obsahují metodické příručky pro učitele, které jsou jejich nevyhnutelnou součástí, aby i učitelé, kteří nejsou „vyučeni v řemeslu“ filozofického bádání mohli děti vést k filosofování nad otázkami každodenního života a následné diskusi. Tyto manuály obsahují hlavní myšlenky, plány předpokládaných diskusí, cvičení na rozvoj filozofických dovedností, na prohlubování kritického, tvořivého a angažovaného myšlení. Pro nefilozoficky vzdělané učitele jsou jakousi oporou, přináší jim pokyny, které by si vyučující měli vzít k srdci, aby s dětmi mohli dobře filozofovat. Mají udržovat zvídavý spád, který byl záměrem. (Sassvielle, Gagon 2011, Šarníková, 2014)

3.2 Hledající společenství

Filozofování s dětmi v kontextu této práce znamená zapojit děti do procesu zkoumání (inqiry) a vytvoření podmínek pro vznik hledajícího společenství (Community of Inquiry), který se někdy překládá jako „badatelská komunita“. Zde je ale využíván prvně zmíněný termín, který je dle Sassviele a Gagnon (2011) pro základního vzdělávání bližší.

V prostředí školní třídy si ho lze představit, jako skupinu žáků, kteří vzájemně diskutují nad určitým filozofickým problémem. Prostřednictvím hledajícího společenství tak rozvíjejí nejen komunikační dovednosti, ale také sociální dimenzi,

jelikož se zde učí společnému hledání možných řešení, vzájemnému naslouchání, respektování, pochopení, což vede k prohlubování vzájemných vztahů ve třídě. Vytvořit ho ale není jen tak. Hlavně v počátcích při zařazování filozofie pro děti do školní třídy je důležité, aby prostředí, ve kterém děti mají hledat pravdu, pro ně bylo blízké. Těžko by se dětem spolupracovalo tam, kde se necítí bezpečně. Proto je školní třída ideálním místem k vytvoření vhodných podmínek pro hledající společenství. Žáci zde mají své kamarády a měla by zde panovat jistá důvěra, což je velmi důležité pro to, aby děti byly ochotny otevřít svoji mysl, sdělovat své myšlenky a pocity a společně dojít k cíli, že společně naleznou odpověď na jimi zvolenou otázku.

Šarníková (2021) k návaznosti na pragmatickou filozofii a pedagogiku Pierce, Meada a Deweyho tento termín vymezuje jako *„Učení jednotlivců seskupených do skupiny, které se realizuje v průsečíku sociální, kognitivní a vzdělávací reality.“* (s. 29)

Sassviele a Gagnon (2011, s. 13) hledajícím společenstvím myslí *„malou skupinu lidí zapojených do zkoumání tématu, které je zajímá.“*

Lipman (2003), tímto způsobem označuje dětskou skupinu, která společným úsilím hledá odpovědi na otázky, které si v ní vytvořily.

Hledající společenství tedy můžeme zobecnit na proces vzájemného naslouchání, výměny názoru a hledání možných řešení.

K tomu, abychom děti dokázali zapojit do hledání je potřeba aktivovat soubor nástrojů pro porozumění naší zkušenosti a dali jí smysli. Hledání v tomto smyslu znamená klást otázky, formulovat problémy, upřesňovat hledisko, které zaujímáme, formulovat hypotézy, ověřovat jejich platnost, uvádět příklady a protipříklady, které mohou hypotézu zpochybnit. (Sassviele, Gagnon, 2011)

Proč právě hledající společenství? K tomu, aby se dítě naučilo myslet samostatně je zapotřebí, aby své myšlenky formulovalo ve skupině. Samostatnému myšlení se dítě neučí o samotě, ale díky společné činnosti se svými spolužáky. Cílem hledajícího společenství je tedy především vytvoření takového prostředí, kde je jim tento způsob umožněn.

3.3 Filozofické otázky

Děti otázky formulují již od útlého věku. Typickým příkladem je běžná otázka, „Co to je?“, kterou kladou v podstatě od chvíle, kdy se jim “rozváže jazyk“ . Zajímají se o

svět, který je obklopuje, zkoumají ho a hledají odpovědi na otázky, které v nich vyvolává.

Problém může nastat ve chvíli, kdy dítě nastoupí do základní školy, kdy v modelu tradičního vzdělávání může učitel, jako autorita jejich otázky usměrňovat či ignorovat. Často pak nastává situace, kdy dítě začne rezignovat a plní pouze úkoly, které jsou po něm požadovány, jelikož jeho otázky „jsou stejně k ničemu". Takový přístup pak vede k pamětnému učení, které nijak nepřispívá k rozvoji myšlení. V této části je představena filozofická otázka, která naopak k rozvoji správného myšlení vede a je jednou z neoddělitelných částí filozofie pro děti.

Otázkami týkajícími se dobrého života se zabývali filozofové dávno před naším letopočtem. Od doby Sókrata, Platóna a následně Aristotela (5. – 4.stol. př. n. l.) do popředí výrazně vystupuje důraz na praktický dopad filozofování na život člověka a starání se o duševní život. (Mareš et al., 2020)

Lipman ve svém přístupu spatřuje východisko z této doby, což je důvod, proč se ve filozofii pro děti počítá s formulací filozofických neboli sókratovských otázek.

(Šarníková, 2021) mezi takové otázky řadí například *hodnotící* otázky, které se zaměřují na stanovisko, které k danému problému dítě zaujme. (co je správné, co není správné, co je dobré a co je zlé…a proč); *Otázka na otázku*, když se ptáme, zda rozumíme otázce, která je položena (Proč je tato otázka důležitá?) *Otázky na vyjasnění* jsou ty, kterými ověřujeme informace související a určitou částí otázky. (Můžeme se například zeptat, co tím autor myslel.); *Otázky, které přezkoumávají předpoklady* směřují k vysvětlení předpokladů. Jiné *otázky* jsou takové, *které se ukazují jako důvody a důkazy*, pojímané jako výzva a uváděné příkladů, důvodů tvrzení, které vedou k přesvědčení, že tvrzení platí (Jak jsi přišel k přesvědčení že…? Jsou to dostatečné důvody? Může někdo toto tvrzení podpořit?)

Macků, L. (2010) definuje filozofické otázky jako *„ obecné, týkající se života vůbec všech lidí, proto jim každý rozumí, může se jimi zabývat, resp. zaujmout a vyjádřit k nim své vlastní stanovisko."* (s.16)

Tyto otázky si vytváří samy děti, které následně společně hlasují pro tu, která je nejvíce zaujme a na kterou budou společnými silami hledat odpověď. Tyto otázky se liší od klasických otázek, které jsou žákům pokládány ve škole hlavně tím, že na ně neexistuje jednoznačná odpověď. Pro děti na prvním stupni nemusí být formulace filozofické

otázky jednoduchá. Proto se skrývají přímo ve filozofických myšlenkách, které jsou obsaženy v textu. Pro děti by měly být snadno rozpoznatelné.

Dle Sassviele a Gagnon (2012) nelze filozofování zjednodušit na pouhé kladení otázek. Proto, aby děti či dospělí filozofovali, je především zapotřebí, aby si tyto otázky kladli mezi sebou. Takové otázky obsahují problémy, které jsou následně základem pro filozofickou diskusi, z které se rodí tzv. *inquiry* neboli hledání.

3.4 Filozofický dialog

Související vztah pojmů filozofie a dialogu hraje ve filozofii pro děti důležitou roli. V této kapitole je představen filozofický dialog, který byl již v dobách Antiky považován jako významný nástroj, prostřednictvím kterého lidé nacházeli odpovědi na otázky, které byly ve střetu jejich zájmu.

Pokud tedy máme sahat až do dávné historie tohoto fenoménu, v žádném případě nesmíme opomenout jméno filozofického myslitele, který se zasloužil o rozvoj filozofické praxe. Sókratés (470 – 399 př. n. l.), který na rozdíl od ostatních Sofistů svoji filozofii zakládal na tvrzení, že „nic neví“ se stal jednou z nejdůležitějších postav pro filozofickou praxi. Podle francouzského filozofa Jacquese Derridy (1980) tvoří samotnou filozofii a je nazýván vynálezcem filozofie jako tázací praxe (in Kohan, 2013).

Metodu rozhovoru Sókrates aplikoval již dávno před naším letopočtem s Athéňany při tématech, která se týkala určitého filozofického problému. Vycházela ze zkoumání názorů druhých, v odkrývání složitých problémů a v hledání správného uchopení pojmů. Jeho dotazy se zaměřovaly na určitý cíl a člověka, se kterým rozhovor absolvoval pobízel k produkci myšlenek, přesné argumentaci a analýze pojmu do té doby, dokud sám nepřišel na řešení problému. Pomocí otázek tak vedl lidi, aby zkoumali sebe sama, poznávali podstatu věcí, starali se o vlastní duši, kultivovali se jako osobnosti a žili cnostně. (Kohan, 2013; Mareš et al., 2020; Muchová, 2013).

Ačkoliv od této doby uplynulo několik tisíc let, Sókratovský dialog si ve školní praxi vybudoval svoje místo. Muchová (2013) tvrdí, že učitel by měl v dialogu podobně jako Sókratés podpořit přemýšlení dítěte o daném filozofickém problému.

Metodou dialogu se zabývá nespočetné množství autorů. V následujícím textu jsou představeny definice jen některých autorů, kteří metodu dialogu vymezují následovně.

Maňák a Švec (2003, s. 73.) ji vymezují jako *„jazykový projev střídavě pronášený dvěma nebo více mluvčími, kteří se vzájemně oslovují.“*

Šeďová a Šalamounová (2016) se opírají o dialogické vyučování, které vymezují jako *„komunikaci mezi učitelem a žáky, v němž u žáků dominují vyšší kognitivní procesy, jsou angažovaní a je jim dopřána značná autonomie, mohou tedy do jisté míry ovlivňovat dění v hodině.“* (s. 50)

Bauman (2013) dialog chápe jako *„diskusi, jejíž účastníci dokážou překročit pouhou snahu sdělit svůj názor, nespokojí se s pouhou „výměnou názorů“ nebo konstatováním, že „každý to může vidět jinak, ale zapojují se spíše s cílem přispět ke společnému cíli.“* (s.13)

Bauman (2013) dále tvrdí, že *„Každý dialog tak může být považován za diskusi, ne každou diskusi však považujeme za dialog.“* (s. 13)

Je tedy zřejmé, že dialog se v přístupu filozofie pro děti prolíná s diskusí.

Nelze opomenout důležitou složku pravidel, která je potřeba při diskusi a dialogu dodržovat. (Bratská, 1992, s. 82-83 in Maňák & Švec, 2003) zformulovala pravidla diskuse, kterými by se měl každý účastník řídit:

1. Tvůj oponent je partnerem při hledání pravdy, nikoliv nepřítel. Při diskusi se zaměřujeme na hledání pravdy, ne soutěž v intelektu.
2. Nevyvracej ani neuznávej názor spoluúčastníka, pokud ho správně nepochopíš. Snaž se druhému porozumět.
3. Pokud nemáš důkaz o pravdivosti tvého tvrzení, tak ho nevydávej za argument. Spoluúčastník diskuse by mu nemusel dávat žádnou váhu.
4. Neodkláněj se od tématu. Nevyhýbej se nepříjemným otázkám nebo argumentům tím, že zavedeš diskusi jiným směrem.
5. Nesnaž se mít za každou cenu poslední slovo. Množství slov nenahradí chybný argument. Umlčení partnera neznamená vyvrácení jeho argumentů ani popření jeho myšlenek.
6. Nesnižuj osobní důstojnost partnera. Kdo napadá osobu protivníka, ztrácí právo zúčastnit se dialogu.

7. Dialog vyžaduje disciplínu. Ne emocemi, ale rozumem formuluj svá tvrzení a úsudky. Kdo není schopen své vášně a city ovládnout, srozumitelně a pokojně vyjádřit svůj názor, nemůže vést smysluplný rozhovor s druhými.
8. Nezaměňuj dialog s monologem. Všichni mají stejné právo se vyjádřit. Ohleduplnost vůči druhým se projeví i tím, že dokážeš šetřit časem, neodbíhej k nepodstatným věcem.

Šarníková a Peltan (2011) uvádí pravidla pro filozofickou diskusi, která by se měla dodržovat a učitel by měl žáky před zahájením diskuse s těmito pravidly seznámit.

1. Kdo se chce vyjádřit, musí se přihlásit.
2. Pokud se hlásí více účastníků najednou, je potřeba zachovat pořadí, ve kterém se hlásili.
3. Ten, kdo hovoří se vyjadřuje k tématu nebo ke slovům předcházejících diskutujících.

Ve filozofickém dialogu mají všichni právo klást otázky, na které následně odpovídají a účastníci jsou rovnocennými partnery, kteří se nespokojí pouze s výměnou a sdělováním názorů. Jde o to, aby přišli ke společnému cíli tím, že najdou odpověď na otázku, která je ve střetu zájmu. Podporuje dítě, aby se nebálo své myšlenky a otázky vyslovovat nahlas a při hledání odpovědí se učilo tyto myšlenky korigovat a dále rozvíjet. Dialog v tomto slova smyslu tak můžeme nazvat jako stimulátor myšlení. Rozdíl je právě v tom, že se soustředíme na jeden problém, sdílení názorů na jednu otázku a vše se odehrává v kontextu, ve kterém se vyžaduje respekt, že tento dialog je reflektovanou prací. (Sasseville, Gagnon, 2011; Maňák, Švec, 2003; Šarníková, 2020)

Filozofický dialog je založený na stejných předpokladech, jako dialog běžný, má ale navíc jedinečné vlastnosti, kterými jsou přirozenost a nekonečnost. Abych tyto pojmy blíže specifikovala, přirozeností je zde myšleno , že na rozdíl od situací, kdy učitel klade otázky svým žákům, na které už sám zná odpověď, při hledání odpovědi na filozofickou otázku nezná správnou odpověď žádný z účastníků pedagogické komunikace, tedy ani učitel. Právě díky tomu, že otázky vychází z nevědomosti, získává jejich vytváření velkou váhu, rozvíjí zvídavost a touhu po novém a hlubším poznání jak u dětí, tak u učitele.*" (*Bauman, 2013)

Ve filozofickém dialogu může objevit vždy něco nového. Zde se setkáváme s jeho nekonečností. Díky tomu může nastat situace, že si žáci mohou z výuky odnášet více otázek než odpovědí. Ačkoliv tím ze začátku můžou být demotivováni, jelikož jsou ze základní školy zvyklí, že na každou otázku existuje správná odpověď, tak je tato skutečnost velmi příznivá, protože dává účastníkům možnost vidět skutečnost z více úhlů pohledu. (Bauman, 2013).

Ačkoliv se v současnosti ve vzdělávacích institucích stále více apeluje na aktivní zapojení žáka do procesu, bohužel se i v dnešní době setkáváme ve výuce s případy, kdy je tomu naopak. Učitelé často od žáků vyžadují, aby v hodinách byl klid a kázeň. Takový přístup k žákovi zapříčiňuje, že se myšlení nerozvíjí, protože dítě nemá dostatečnou příležitost k vlastní realizaci ve výuce.

Někteří odborníci doporučují zavádět metodu diskuse spíše starším žákům. Dle Nelešovské a Spáčilové (2005) jsou dialog a diskuse díky jejich náročnosti uplatnitelné spíše ve vyšších ročnících primární edukace. Berou v potaz, že obě tyto metody vyžadují od žáků určitou míru aktivity, úroveň zapojení, schopnost logické argumentace a umění diskutovat. Těmto předpokladům se podle autorek musí žáci učit, ale právě tyto cíle patří k cílům které filozofie pro děti stanovuje. A právě filosofická diskuse může dětem v tomto procesu pomoci (Turgeon, 2011)

Bauman (2020) se domnívá, že ve výuce, pokud máme za cíl rozvoj kritického myšlení, se nestačí soustředit pouze na specificky zamřené procvičování dílčích dovedností, které se procvičují převážně formou ústních či písemných cvičení, ale je zapotřebí hledat příležitosti pro dialogické vyučování, s jehož tvrzením absolutně souhlasím.

Proto, aby i malé děti zvládly vedení takového dialogu, je zapotřebí, tuto metodu oživit dalšími aktivitami. Důvodem je nedostatečně vyvinutá schopnost dlouhodobé soustředěnosti, která by filozofický dialog mohla narušovat. Žáci se prostřednictvím filozofického dialogu učí kultivovat své myšlenky, komunikovat s ostatními, respektovat jejich názory a uvědomit si, že na jednu věc neexistuje jen jeden úhel pohledu. Ve filozofickém dialogu nejde o to být nejsilnějším účastníkem, který každého přesvědčí o své pravdě, ale je důležité k této pravdě dojít společně s ostatními.

4 ROLE UČITELE VE FILOZOFII PRO DĚTI

V úvodu této kapitoly bych chtěla vymezit, že učitel v této práci je pojímán jako učitel prvního stupně základního vzdělávání, které je tvořeno 1-5 ročníkem základního vzdělávání a v českém školském systému odpovídá první úrovni stupně ISCED Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání, tedy ISCED 1 - primární školství (1-5. ročník základní školy). (Průcha, 2013)

V pojetí tradičního vyučování je známo, že učitel zastává roli autority. Pro takové vyučování je typické zprostředkovávání hotových informací žákům a vede k osvojování teoretických poznatků. V takové výuce, ve které učitele chápeme jako zásobárnu informací a třídu jako prostředí, kde se vše točí kolem faktických znalostí se žáci u učitele často ujišťují, zda jsou jejich názory a tvrzení správné. V takovém pojetí výuky je žák pasivním přijímatelem hotových poznatků a učitel je brán jako nositel vědomostí.

To se také projevuje při prvních pokusech filozofování s dětmi, kdy se děti během diskuse obracejí na učitele, když se snaží o vyjadřování svých myšlenek. Taková pedagogická komunikace nenapomáhá tomu, k čemu filozofie pro děti směřuje, ale naopak, spíše celý proces brzdí. Z toho důvodu by se ve filozofii pro děti měl učitel naprosto vzdát autoritativního přístupu, a své místo by měl zaujmout vedle žáků, stát po jejich boku, nikoliv nad nimi nebo před nimi, ale svojí přítomností žáky doprovázet v jejich cestě hledání, jako spolubadatel. Měl by zaujmout roli spoluúčastníka, který by měl při zkoumání s žáky spolupracovat. Jinými slovy by se učitel ve filozofii pro děti měl transformovat z role autority do role facilitátora.

Sieglová (2019) tvrdí, že k úkolům učitele, zde není míněno pouze v P4C, ale celkově, náleží vytvářet atmosféru důvěry, čímž docílí ochoty žáků spolupracovat. Má jim být partnerem a vzorem, nikoliv kritikem, mentorem nebo soudcem. A shoduje se tak se Šarníkovou (2020), která píše, že v pedagogickém přístupu filozofie pro děti by se měl učitel transformovat do role facilitátora. Pedagog zde není vůdcem, ale koordinátorem. Jeho úkolem je pomáhat dětem při formování diskuse tak, aby uplatňovaly principy logiky.

V hledajícím společenství by měl učitel své žáky doprovázet v jejich hledání například tím, že je pomocí otázek navádí správným směrem k cestě zkoumání, kdy dialog podporuje tím způsobem, aby byl filozofičtější a tím pádem také trefnější pro rozvoj

dětí. (Sasseviele, Gagnon, 2011) Jeho úkolem je podporovat originalitu a různorodost. Děti by měl vést k tomu, aby si dokázaly vytvořit vlastní pohled na věc.

Je zřejmé, že když učitel začíná s přístupem filozofie pro děti ve své třídě, je na začátku mnohem více zapojen, než tomu bude později. Tím mám na mysli, že bude více vtažen do procesu filozofování a hledání způsobem, kdy může navrhovat otázky, zapojovat se do hledání, transformovat otázky dětí, aby jim jejich spolužáci lépe porozuměli, sledovat, zda žáci neodbočují od tématu atd. Sasseville a Gagon (2011) takovou roli učitele označují „*prostředníkem*“ (s. 27), tato role podle nich však začíná postupem času být bezvýznamná a časem pak zmizí úplně, protože tyto funkce bude plnit hledající společenství samo o sobě. Dále Sasseville a Gagon (2011) označují pedagoga jako roli vzoru pro děti, která se projevuje tím způsobem, že *„rád klade otázky, přemýšlí, formuluje své názory v podobě hypotéz, které mají být ověřeny, zkoumá smysl slov, smysl zkušeností, pečlivě rozlišuje, hledá důvody, zkoumá problémy atd.*“ (s. 27)

Zde se naprosto shodují s Kalinským (2021), který taktéž pojímá učitele jako vzor pro děti. Podle něho může být učitel od této role zproštěn v případě, že se pracuje s filozofickými příběhy. Jeho úkoly spatřuje v naslouchání, porozumění, že nejistota patří do hledání, ví, že není neomylný, nepotřebuje se prosazovat jako, někdo, kdo ví vše a o ničem nepochybuje. *„Podporuje různorodost a originalitu, pomáhá dětem vytvořit si svůj vlastní pohled , jako schopnost nepřehlédnout důkazy proti vlastnímu názoru. Motivuje žáky, aby si všimli, co společné diskusi pomáhá a co ji brzdí.“* (Kalinský, 2021, s. 10)

Je tedy důležité, aby učitel ve filozofii pro děti zastával facilitační roli. Tím, že dá prostor žákům, aby se ve výuce realizovali, podporuje jejich myšlení, které je svobodné a autonomní.

4.1 Další role ve filozofii pro děti

Šarníková a Tavel (2011) uvádí další role, které můžou být ve filozofii pro děti uplatňovány a to nejen učitelem, ale také samotnými žáky.

Jak již bylo zmíněno, roli koordinátora zastává učitel, který ale postupem času a nabytými zkušenostmi dětí s filozofováním může tuto roli přenechat žákům, kdy se zvolí jeden koordinátor, který bude dohlížet na celý proces filozofování.

Takový koordinátor má pomocníka, se kterým dohlíží na respektování a dodržovaní pravidel a plynulost diskuse.

Dále zde můžou být zastoupeny role pozorovatelů, kdy může být do tohoto procesu zapojeno více žáků, každý však bude pozorovat jinou oblast.

- Pozorování těch, kteří se hlásí, popřípadě pořadí, v jakém se hlásí. Podle toho dostávají členové hledajícího společenství slovo.
- Sledování zapojování členů do diskuse a toho, zda reaguje na někoho ze skupiny, nebo přichází se svojí novou myšlenkou. Takový pozorovatel si může nakreslit graf, aby se neztratil při sledování toho, kdo na koho reaguje a jak často.
- Pozorování angažovanosti skupiny, tedy toho, zda se někdo neztratil nebo neodklonil od tématu.
- Další pozorovatelé se zaměřují na výroky, které patří do jednotlivých skupin myšlení. Tedy jeden pozoruje výroky kritického myšlení, další kreativního, další angažovaného. To se může jevit jako pro žáky náročné, a proto děti před zahájením diskuse dostávají instrukce k tomu, jak mají postupovat.
- Pozorování toho, kde skupina začala a kam se v dialogu posunula, k jakému závěru přišla je také důležitým úkolem pozorovatele.

Tyto funkce pozorovatelů nejsou potřebné při každé diskusi, která v rámci filozofie pro děti probíhá. V případě, že je ale potřebné rozdělit mezi členy tyto role, žáci se jejich úlohy dozví ještě před zahájením a podle daných kritérií zaznamenávají to, co je prostředkem jejich pozorování, tedy to, čeho si mají všímat. Role pozorovatelů nejsou skryté, a tak všichni členové vědí, kdo pozoruje jaké hledisko.

Domnívám se, že takové role jsou typické spíše pro starší děti, než pro děti prvního období základního vzdělávání, tedy žáky prvních až třetích tříd základní školy. Pokud jsou ale děti na tento přístup zvyklé, tak rozhodně tyto role splnit zvládnou.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro empirickou část této práce byl zvolen kvalitativně orientovaný design výzkumu. Důvodem volby kvalitativního šetření byl zájem o hlubší proniknutí do zkušenosti participantů s přístupem filozofie pro děti v primární edukaci.

Kvalitativní metodologie poskytuje možnosti dosáhnout stanovených záměrů výzkumu, protože umožňuje osobnější přístup k participantům, který je u zjišťování osobní zkušenosti člověka klíčový.

Hendl (2005) kvalitativní výzkum definuje jako *„proces hledání porozumění založen na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (s. 50)

Hendl dále tvrdí, že *„neexistuje jediný obecně uznávající způsob jak vymezit nebo dělat kvalitativní výzkum.“* (2005, s. 49)

V metodologické části diplomové práce se zabývám výzkumným problémem zkušeností učitelů prvního stupně základní školy s přístupem filozofe pro děti.

Zároveň se zaměřuji na to, kde je možné ve ŠVP škol, na kterých participanti působí identifikovat možnosti pro začlenění filozofie pro děti do výuky.

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

Zjistit, jaké jsou zkušenosti učitelů prvního stupně ZŠ s přístupem P4C.

Dílčí cíle výzkumu:

1. Zjistit, proč se učitelé prvního stupně ZŠ rozhodli uplatňovat přístup P4C ve své výuce.
2. Zjistit, v čem učitelé prvního stupně ZŠ spatřují přínos zařazování P4C do výuky.
3. Zjistit, jaká forma P4C uplatňovaná ve výuce na prvním stupni ZŠ se učitelům osvědčila.

4. Zjistit, kde je ve ŠVP možné identifikovat možnosti pro začlenění filozofie pro děti do výuky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou zkušenosti učitelů prvního stupně ZŠ s přístupem P4C?

Dílčí výzkumné otázky

1. Proč se učitelé prvního stupně ZŠ rozhodli uplatňovat přístup P4C ve své výuce?
2. V čem učitelé prvního stupně ZŠ spatřují přínos zařazování P4C do výuky?
3. Jaká forma P4C uplatňovaná ve výuce na prvním stupni ZŠ se učitelům osvědčila?
4. Kde je možné v daných ŠVP identifikovat možnosti pro začlenění filozofie pro děti do výuky?

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný soubor tvoří čtyři učitelky prvního stupně základní školy, které se snaží začleňovat přístup filozofie pro děti do výuky na první stupeň ZŠ. V současné době není využívání přístupu filozofie pro děti na prvním stupni základní školy příliš časté. Paní učitelky, se kterými je empirická část realizována se tak stávají velmi cennými participanty výzkumu.

Dalším výzkumným vzorek tvoří Školní vzdělávací programy škol, na kterých tyto učitelky působí. Pracuji ovšem se třemi vzdělávacími programy, jelikož dvě paní učitelky vyučují na jedné základní škole.

5.3 Popis postupů při zpracování výzkumu

Realizace výzkumu počala získáváním výzkumného vzorku, adekvátního k naplnění cílů empirické části. Jelikož žádné učitele prvního stupně základní školy využívající přístup filozofie pro děti ve svém okolí neznám, pokusila jsem se participanty získat prostřednictvím sociálních sítí. Konkrétně jsem psala na skupinu Filozofie pro děti.

Díky tomuto příspěvku jsem sice získala kontakty, bohužel však nesplňovaly podmínky pro plánovaný výzkum, jelikož jejich aprobace nebyla zaměřena na první stupeň základní školy.

Dále jsem kontaktovala Centrum Filozofie pro děti v Českých Budějovicích. Právě toto centrum poskytuje kurzy filozofie pro děti, bohužel ani zde jsem se nesetkala s pozitivním ohlasem. Ačkoliv tímto školením prošlo několik pedagogických pracovníků, nejednalo se však o první stupeň základní školy, až na jednu paní učitelku, kterou jsem kontaktovala a která se ochotně stala prvním participantem.

Dlouho to vypadalo, že také posledním. Přestože jsem absolvovala cestu do Prahy na schůzku s Variantami Člověk v tísni, kde jsem se setkala s velmi příznivým přístupem, a kde mi byly zprostředkovány další dva kontakty, které jsem následně oslovila, odpověď jsem dlouho nezískala.

Z toho důvodu jsme řešili, jakým způsobem empirickou část provést. Rozhodli jsme se pro případovou studii právě s první paní učitelkou. Komunikace s paní učitelkou probíhala elektronicky, přes e-mail, abychom se domluvily na plánovaném rozhovoru.

První rozhovor, který probíhal přes video-hovor byl pouze informační, abychom se s paní učitelkou seznámily, a aby pro nás byla další spolupráce příjemnější.

Následující rozhovor s paní učitelkou proběhl o dva dny později. Tento rozhovor již byl orientován k výzkumné části.

Zároveň jsme se dohodly na mé možné návštěvě Českých Budějovic pro pozorování výuky realizovanou přístupem filozofie pro děti.

Vydala jsem se tedy z jižní Moravy do Českých Budějovic, abych nasbírala další data. U paní učitelky jsem setrvala dva dny, během kterých jsem měla možnost pozorovat dvě vyučovací hodiny orientované na filozofii pro děti a realizovat další rozhovor s paní učitelkou, tentokrát osobní.

Následně jsem získala odpověď od dalších participantů, kteří mi byli ochotni poskytnout rozhovor a výzkumný vzorek se tak rozšířil o tři učitele a výzkumné šetření tedy mohlo proběhnout podle původního plánu.

Všechny paní učitelky mi ochotně poskytly jejich Školní vzdělávací programy, aby bylo možné provést doplňkovou metodu výzkumu.

5.4 Etika výzkumu

Všichni participanti byli před zahájením rozhovorů upozorněni, že se bude rozhovor nahrávat pro výzkumné účely. Participanti nesouhlasili s poskytnutím audionahrávky rozhovorů. Zároveň nebudou uváděny bližší charakteristiky Školních vzdělávacích programů, aby se zachovala anonymita participantů.

5.5 Metody výzkumu

Základem realizace výzkumu je vhodný výběr metody sběru dat, která se volí na základě stanovených cílů. Švaříček a Šeďová (2007, s. 142) je definují jako *„specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu.“*

Pro empirickou část diplomové práce byla zvolena metoda nestrukturovaného interview. Rozhovor bývá v kvalitativní metodologii považován za nejvyužívanější výzkumnou metodu ani v této práci tomu není jinak. Hlavní výzkumnou metodou byl zvolen nestrukturovaný rozhovor, který byl založen na jedné otevřené otázce: *„Jaké jsou Vaše zkušenosti s přístupem filozofie pro děti?“* Pro tento typ rozhovoru jsem se rozhodla z toho důvodu, abych participanty nikterak nelimitovala v jejich výpovědi a mohla jim tak poskytnou volný prostor v jejich sdělení. Pouze v případě, že participant nevěděl, jakým způsobem pokračovat jsem mu poskytla otázku, abych ho nasměřovala.Všechny rozhovory, až na jeden byly realizovány prostřednictvím video-hovoru. První z důvodů, který vedl k on-line komunikace byla nepříznivá pandemická situace a druhým důvodem byla distanční vzdálenost bydliště participantů. Bezprostředně po dokončení rozhovoru jsem neprodleně prováděla přepis nahrávky do dokumentu Microsoft Word. Po sesbírání a přepisu všech rozhovorů jsem začala s jejich analýzou.

Druhou metodou se stala analýza dokumentů, konkrétně Školních vzdělávacích programů škol, na kterých participanti vyučují. Byla zvolena jako doplňková metoda výzkumu k identifikaci možností využití filozofie pro děti ve výuce na první stupni ZŠ. Původně se obsahovou analýzou zabývala pouze kvantitativní metodologie, dnes však již pracujeme i s obsahovou analýzou v kvalitativním výzkumu. Podle Gavory (2015, s. 346) kvalitativní obsahová analýza „*Vychází z odlišného chápání reality a*

poznávání světa, přináší jiné funkce výzkumu, odlišné výzkumné cíle a postupy.“ Miovský (2006) představuje pojetí propojení obsahové analýzy s dalšími metodami, například s interview nebo pozorováním. O kombinaci obsahové analýzy a rozhovorů se jedná taktéž v této práci.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

6.1 Analýza a interpretace rozhovorů

Rozhovory byly analyzovány Interpretativní metodologickou analýzou (IPA), protože je vhodnou metodou, jak nahlížet na kvalitativní data. Především se zaměřuje na porozumění jedinečné zkušenosti člověka a dává možnost detailně prozkoumat, jakým způsobem tento jedinec usuzuje své zkušenosti smysl. IPA poskytuje celému výzkumnému procesu větší prostor pro kreativitu a svobodu než jiné kvalitativní přístupy. (Willing, 2001) Výzkumník tak má od autorů podporu v přizpůsobení IPA analýzy svým účelům výzkumu. (Smith et al. 2009) Podle nich neexistuje správný nebo špatný způsob vedení analýzy. IPA vychází ze tří myšlenkových směrů, kterými jsou fenomenologie, hermeneutika a ideografický přístup.

Prvním krokem IPA analýzy pro mě byla reflexe vlastní zkušenosti s tématem, která probíhala v průběhu výzkumu na dvou rovinách. Nejprve jsem se pokoušela vést dialog sama se sebou, kdy jsem se opírala o metodu volného psaní, ve které šlo o zaznamenání své zkušenosti s přístupem filozofie pro děti. Z počátku se jednalo spíše o mé prekoncepce, jelikož pro mne bylo téma do jisté míry nové. Mé zkušenosti s přístupem filozofie pro děti byly převážně na teoretické úrovni, což mi umožnilo jistou představu o tom, jakým způsobem realizovat filozofii pro děti v praxi. Mé prohlubování zkušenosti přicházelo, když jsem vedla rozhovory s lidmi, kteří se v České republice filozofii pro děti věnují, formulování mých myšlenek v dialogu mi umožnilo zase jiný pohled na celý koncept.

Své zkušenosti s tématem jsem chtěla ještě více prohloubit. Můj zájem o téma mě přiměl navštívit základní školu v Praze, kde jsem měla možnost filozofii pro děti pozorovat. Ačkoliv pozorování výuky probíhalo na druhém stupni ZŠ, podařilo se mi načerpat nové zkušenosti týkající se tohoto tématu. Právě vstup do terénu byl pro mě zásadním krokem, jak se tématu přiblížit. Mým původním záměrem bylo být pouze tichým pozorovatelem výuky, což se ovšem nezdařilo, jelikož jsem se stala automaticky členem „hledajícího společenství“ a mohla jsem si tak vyzkoušet filozofii pro děti v praxi jako účastník. Díky této zkušenosti se mi podařilo nahlédnout hlouběji do přístupu filozofie pro děti, což mi pomohlo mé zkušenosti pozdvihnout na

praktickou úroveň. Mé nadšení pro filozofii pro děti gradovalo, což se projevilo i v rozhovorech s participanty, kteří pro filozofii pro děti byli také nadšení, což umožnilo velmi příjemnou atmosféru rozhovorů a následné vcítění se do role učitele při samotné analýze.

Bezprostředně po dokončení rozhovorů, které byly nahrávány na diktafon probíhalo převedení výpovědí participantů do psané podoby. Tyto rozhovory jsem si následně důkladně počítala. Začala jsem u prvního případu a podtrhovala jsem si části rozhovorů, které se mi jevily jako významné. Čtení probíhalo opakovaně, aby se mi podařilo proniknout do zkušenosti participanta. Také mi velmi pomohlo opakované poslouchání audio-nahrávky rozhovoru, což mi umožnilo zachytit hlubší podstatu výpovědi participanta.

V další fázi analýzy jsem se pustila do počátečních poznámek a komentářů, které byly převážně deskriptivní povahy. Tyto poznámky jsem si zapisovala po stranách rozhovoru, nejprve formou papír tužka a následně v elektronické podobě. Své poznámky jsem poté následně porovnávala, čímž jsem si prověřovala, jak danému fenoménu rozumím. Veškeré komentáře, které se mi k rozhovoru vyjevily jsem si přepisovala na papír a snažila jsem se zaznamenat vhodná témata, která vystihovala zkušenost participanta. Vzniklá témata jsem si opět zaznamenala na papír a hledala jsem mezi nimi souvislosti. Jednotlivá témata jsem dávala do shluků, které jsem následně pojmenovala nadřazeným tématem. Tímto způsobem jsem postupoval napříč všemi případy. Po dokončení analýzy všech rozhovorů jsem hledala souvislosti napříč jednotlivými tématy a snažila jsem se zachytit společná témata všech participantů, která se se velmi prolínala a byla si velmi podobná. Vznikla tedy nadřazená témata, která jsou uvedena v interpretaci společných témat.

Z analýzy dat vznikla interpretace jednotlivých případů a interpretace společných témat. Interpretace jsou představeny v následujících podkapitolách.

6.2 Interpretace jednotlivých případů

V této podkapitole jsou představeny interpretace jednotlivých případů v narativní podobě.

Eliška

Pro Elišku byl významným bodem kurz filozofie pro děti, na který se přihlásila v rámci školení pedagogických pracovníků. K výběru ji vedl lákavý název, díky kterému se rozhodla kurz absolvovat. „*Tehdy mě zaujal ten název Filozofie pro děti, to bylo takové lákavé třeba v té Ostravě.“* (s. 1, ř. 43) Dvoudenní kurz však Elišku nepřiměl k tomu, aby filozofii pro děti začala ve výuce využívat. Sama tvrdí, že to pro ni bylo jen oťukávání.

Zlomovým bodem pro ni bylo intenzivní školení, které trvalo jeden rok, díky kterému se Eliška cítí: *„jistěji“* (s. 1, ř. 6) a metodu filozofie pro děti do výuky začleňuje více. A jak filozofii pro děti do výuky začleňuje?

Prvním způsobem využití je pro Elišku filozofie pro děti jako celek, což znamená realizace celé lekce, kdy žáci procházejí všemi fázemi filozofického zkoumání. Eliška přiznává, že celé lekce filozofie pro děti nerealizuje pravidelně: *„Celé hodiny filozofie nebo ty dvouhodinovky ehm dělám občas“* (s. 1, ř. 8)

Celou lekci zkouší ve vyučovacím předmětu osobnostně-sociální výchova, ale také ve vlastivědě, kde se jí osvědčilo téma Židé v protektorátu Čechy a Morava s podnětem ve formě básně. Jako další podněty využívá Eliška často různé knihy.

Za úskalí filozofie pro děti považuje především časovou náročnost lekce, která pro ni ale na prvním stupni není až takovou překážkou. Při přípravě lekce počítá s časovou dotací minimálně šedesáti minut, jelikož do jedné vyučovací jednotky čtyřiceti pěti minut se často časově nevměstná. Zde bere třídnictví jako výhodu: *„díky tomu, že já jsem třídní v té třídě, tak já si to můžu natáhnout, že, protáhnout jak potřebuju.“* (s. ř. 29-30)

Častěji se tedy filozofie pro děti ve třídě Elišky využívá jako část.

Do výuky napříč vyučovacími předměty nebo jako *„motivaci“* (s.3, ř. 86) *„spíš zařazuju, nebo že se snažím zařazovat tak jako prvky z té filozofie pro děti.“* (s. 2, ř. 18) Jedná se o metody argumentační řady a hlasování nohama, které vychází z metodiky Jasona Buckleyho, o kterou se Eliška opírá z důvodu, že: „*Nejsem až takový filozof.“* (s. 6, ř. 193) Tyto materiály nazývá *„super“* (s. 6, ř. 200) a často

v nich hledá inspiraci: *„Je tam takový ten jako nápad hlavní a vlastně už si to člověk může pak přizpůsobit podle potřeby.“* (s.3, ř.75-76)

Zároveň má v této příručce oporu, protože přiznává, že zatím sama od sebe ještě nedokáže vršit prohlubující otázky: *Hodně držím třeba v ruce ty facilitační otázky nebo tu nápovědu jo? Nejsem úplně takový ten filozofický typ, který to sype z rukávu úplně ehm, držím se toho, toho textu taky a, ale nemyslím si, že by to bylo na škodu, že jako proč ne zase no.“* (s. 2, ř.38-39)

Pro Elišku totiž není snadné stát ve facilitační roli. Eliška byla dříve zvyklá spíše na tradiční přístup učitele k žákům, a tak přiznává že: „*je pro mě těžké být tím facilitátorem*“ (s. 3, ř. 105) a sama sebe v tomto směru vnímá jako začátečníka.

I tak shledává pozitiva, které jí změna role učitele přináší. Především je to pro ni příležitost, jak poznat děti jinak, než je tomu v běžných vyučovacích hodinách: *„Poznávám ty děti z jiné stránky, vidím je jinak a jsou to hodiny, kdy já nemusím mluvit, moc teda, ale hodně naslouchám, co ty děti.“* (s. 6, ř. 182-183)

A jakým způsobem tomu v hodinách dochází? Především tím, že děti mají mnohem větší prostor se podílet na svém učení a také možnost rozhodovat o směru vyučovací hodiny

Ačkoliv si při sestavování lekcí filozofie pro děti a začleňování jejich prvků do výuky Eliška dopředu připravuje směr, kterým předpokládá, že se bude hodina vyvíjet, někdy vnímá, že děti začínají diskusi k jinému tématu, než kterému se chtěla původně věnovat. V takové situaci Eliška ustupuje ze svého směru a dává prostor tématu, které děti zaujme, čímž podporuje zájem dětí o diskusi: *„Ten učitel musí vnímat vlastně, co ty děti, kterým směrem to vedou, jak to chtějí a i když si to předem připraví, jako učitel, tak musí počítat i s tím, že to může dopadnout naprosto jinak, že to nebude tak, jak si to třeba naplánoval, protože děti určí jiný směr. A pak je opravdu důležité to vycítit a nesnažit se ty děti přesměrovat někam.“* (s.5, ř. 146-152)

Podle Elišky je změna směru na místě a považuje to za důležitou úlohu učitele, který by měl vycítit, kterým směrem se děti chtějí ubírat.

Možnost přesměrovat hodinu směrem, kterým chtějí jít děti je pro Elišku osvědčenou formou, u které vnímá pozorování ohlasy jak u sebe, tak u dětí: „*mě to baví, i ty děcka to baví.“* (s. 5, ř. 145)

Když Eliška začala začleňovat filozofii pro děti do výuky, z počátku zaznamenávala, že děti reagují poměrně povrchově. Při vedení diskusí se mezi sebou často hádaly: *„Ze*

začátku, tak ty děcka opravdu více po sobě štěkali.“(s.1, ř.31), měly problém přijat, že neexistuje jedna jediná správná odpověď, že není dobrý nebo špatný názor. Tak, jak tomu v běžné výuce normálně bývá, svoji pozornost směřovaly k učiteli, jelikož si nebyly jisté, kde se nachází ta správná pravda: *„Ty děcka se pořád dívaly na mě tak a co, řekla jsem to správně a jako je to tak? Nebo má to být jinak? Pořád potřebovaly vědět nějakou tu správnou jakoby odpověď.“* (s 3.ř. 96-97)

Děti v Eliščině třídě si vybírají s kým chtějí a s kým nechtějí pracovat. Odmítání spolupráce s dětmi, se kterými se nekamarádí nebylo nic překvapivého: *„A ta moje třída byla docela, nebo jsou takový že ehm já budu pracovat jenom s tebou, s tebou, s tebou ne.“*

Proto se Eliška s dětmi v hodinách v rámci filozofické diskuse zaměřuje na rozvoj žáků, zejména v naslouchání: *„Aby to dokázali s citem naslouchat, neřvat po sobě, že, takže tady tohle už se nám daří lépe.“* (s. 1, ř. 28-29) Vzájemnou spolupráci: *„Tak tam jsme právě trénovali tady tohle, aby dokázali pracovat i s jinýma. Celkem se to daří.“* (s.2, ř. 62)

Eliška vnímá, že čím více s žáky tyto dovednosti v rámci filozofie pro děti trénuje, tím více se v nich žáci zdokonalují: *„Samozřejmě, když se to více trénuje, tak ty děti už to umí lépe že.“*(s. 1, ř. 33)Eliška tedy trénink dovedností v přístupu filozofie pro děti zařazuje častěji, aby s dětmi dosáhla sledovaných cílů.

Postupem času Eliška spatřuje, že se reakce dětí mění. Využíváním filozofie pro děti vnímá, že se u žáků rozvíjejí dovednosti, jako je hlubší zamyšlení, diskuse a celkově kompetentnost v komunikaci.

Eliška posun zaznamenává hlavně v dovednosti naslouchat: „*Že jsou schopnější si naslouchat více“* (s.3, ř. 132) , vzájemného respektu: *„Dovedou se bavit i s tím, kdo zrovna nejsou kámoši, jo?* (s.2, ř. 58) Dovednosti projevit citlivý nesouhlas: „*Přijmout názor těch ostatních, nehádat se nebo nepřesvědčovat, že ten jejich je nejlepší*.“ (s. 3, ř. 132) , a jejich diskuse je na úrovni: *„Jako jde vidět na těch děckách, že ta diskuse opravdu někam postoupila. (…), na nich jde vidět, že jsou tady na tu práci zvyklí a dokážou už (s důrazem) diskutovat trošku na úrovni bych řekla, že je to kvalitnější.“* (s. 2, ř. 50-53)

O tom, že se děti opravdu zlepšují se Eliška přesvědčila nejen vlastním pozorováním, ale také zpětnou vazbou, kterou získala od mentorky, která ji filozofii pro děti školila, která také u dětí zaznamenává viditelné ohlasy: *„Vlastně co jsem tady měla tu paní*

mentorku z Prahy, tak s ní vlastně, jak jsem probírala ty hodiny, tak ona taky říkala, že tam třeba vidí ten posun.“ (s.1, ř. 29-30)

Eliška také vnímá, že prostřednictví filozofie pro děti se nebojí projevit žáci, kteří se v běžných hodinách příliš nerealizují, kteří patří mezi prospěchově slabší: *„Děti, které patří mezi horší prospěchově, tak vidím že třeba v tom kruhu nebo v té diskusi jsou schopny opravdu vymyslet nějakou nebo řekli nějakou myšlenku zajímavou jo? a že zaujmou i ostatní jo?“* (s. 6, ř.186-187)

Další dovednost, která se ve třídě Elišky prohlubuje je myšlení, které popisuje, že je jiné než myšlení dětí v tradiční výuce, ve které se děti často učí povrchově a pro hlubší myšlení nemají prostor: *„Ale celkově je zajímavé sledovat to jiné myšlení dětí, ehm, to co se v běžné výuce úplně nevyužívá.“* (s. 6, ř. 188 – 189)Výuku realizovanou přístupem filozofie pro děti je pro Eliška příležitost, jak nahlédnout do mysli dětí, díky čemuž je má možnost lépe poznat: *„Tady nahlédnete do myšlení těch dětí a jste překvapená, jakého myslícího ducha v sobě mají. Je to opravdu i z jiné stránky to poznávání těch dětí.“*(s. 6, ř. 190-191)

Jana

Jana je člověk, který má zájem se neustále vzdělávat. Právě zájem o profesní rozvoj je významným aspektem, zkušenosti Jany: *„Zajímám se o věci, které prostě neznám, chci se nějak profesně rozvíjet.“*(s.1, ř 36-37), který ji přivedl k filozofii pro děti.

Poprvé se s přístupem setkala před několika lety, na dvoudenním školení, které ale pro to, aby filozofii pro děti realizovala pravidelně nebylo dostačující: *„Cítila jsem jako že to, se v tom potřebuju dovzdělat.“* (s.1. ř. 6-7)

To se také stalo. Jana se rozhodla pro prohloubení svých znalostí a dovedností v oblasti filozofie pro děti a přihlásila se na další kurz, který byl intenzivnější než ten první. Tento kurz trval jeden rok a Jana vnímá, že: *„Díky tomu kurzu teď se mi daří jakoby více tu metodu začleňovat do výuky.“* (s.1, ř. 8)

Filozofii pro děti využívá dvojím způsobem. Ve vyučovacím předmětu: *„Nejčastěji tu metodu využívám, máme předmět osobnostně sociální výchova. Máme to jako samostatný předmět i když je to průřezové téma, takže tady se mi to prostě nabízí obrovské možnosti, jak ji využít.“* (s. 1. ř. 9-11) jako lekci, nebo využitím dílčích metod filozofie pro děti v ostatních hodinách: *„Někdy využívám jenom některé metody , které*

začleňuju do běžné hodiny a tu metodu třeba s ní pracuju deset patnáct minut.“ (s. 1, ř. 14-15)

Začleňování jednotlivých metod do výuky dává život dalším vyučovacím předmětům: “ *Zařazování takových těch drobných aktivitek, jako zařadit to fakt i do jiných jako předmětů. Že to jako nikdy neškodí a naopak to tu hodinu může oživit a může to do té hodiny vnést jako jiný rozměr ještě.* (s.8, ř.267-368)

Ačkoliv je filozofie pro děti pevně spjata se zakladatelem přístupu filozofie pro děti, v sestavování lekce se paní učitelka od jeho metodických příruček odklání. Přiznává, že M. Lipmana ani nezná a při sestavovaní struktury lekce: *„Vycházím z té struktury, která je teda přejetá tady z těch metodik Jasona Buckleyho.“* (s.6, ř. 201) o kterou se opírá a ve které hledá inspiraci do výuky.

Klíčovými kritérii, které se paní učitelka Jana snaží naplňovat jsou stanovení cíle, jež je pro ni velmi důležitou součástí, jelikož pro paní učitelku Janu to znamená sledovat, jakým směrem se žáci posunují: *„Vybírám zase z těch cílů, které jsem přejala od toho Jassona Buckleyho, má tam nějaké cíle do čtyř kategorií rozdělené, tak z toho vycházím.“* (s. 5, ř. 185-186)

Jako podnět paní učitelka Jana vybírá z různých možností. V rámci její lekce nejde čistě o filozofické příběhy, ačkoliv s nimi pracuje nejčastěji. Jako podnět také využívá obrázky, knihy , škály a hledá možnosti, jak žáky zaujmout: *„Musí ten podnět být jako natolik nosný, aby jako vzbudil tu chuť, chuť diskutovat.“* (s. 8, ř. 279-280) , proto paní učitelka Jana volí bipolární témata, která budí rozpor:*„ Bavili jsme se třeba o otázkách dobra a zla, bavili jsme se o trestu a odpuštění, bavili jsme se, to děti se hodně na tom chytly ehm otázkám co je realita a co je ehm fantazie nebo skutečnost a fantasie nebo skutečnost a pohádka*.“ (s.2 ř. 79-80) Témata mají děti vyprovokovat k formulaci filozofických otázek: *„Děti se snaží vymyslet nějakou otázku, kterou buď jenom řeknou a já ji zapíšu nebo si ji zapíšou ve dvojici.* (s. 6 ř. 214-215)

Následuje samotná diskuse, kterou paní učitelka Jana využívá různými způsoby: *„buďto je nechám třeba si to prodiskutovat v malých skupinkách ve dvojicích, ve trojicích. Někdy zařadím argumentační dvojice, že všichni vlastně současně no a pak následuje nějaká ta větší diskuse.“* (s. 6, ř. 222-223)

Důležitým ukazatelem pro Janu je ve filozofii pro děti reflexe, kterou nevynechává: *„Dělám vždycky nějakou reflexi od těch dětí.“* (s.5, ř. 169) Nebere ji pouze jako stereotyp, který by realizovala jenom na základě toho, že je kritériem filozofie pro děti,

ale jako pomocný nástroj, se kterým pracuje pro lepší vývoj následujících lekcí*: „ Přemýšlím co udělat příště s tím a samozřejmě ten prostor, když mám velkou třídu ,tak takový není, tak vím, že mám třeba zařadit více ty diskuse v menších skupinkách třeba. Nebo dám aktivitu argumentační dvojice, aby opravdu ta argumentace tam proběhla.“* (s. 6, ř. 179-182)

Paní učitelka Jana se v uplatňování filozofie pro děti soustředí ještě na další dvě kritéria: *„Dělám ohlédnutí za tím procesem“* V této fázi se s dětmi opět navrací k původnímu záměru lekce a společně hodnotí, jak se jim daný cíl podařilo naplnit: *„A ještě se teda snažím dojít k nějakému tomu zobecnění“*, což považuje za poslední kritérium lekce filozofie pro děti. (s.7, ř.233)

Zkušeností využíváním filozofie pro děti ve třídě zaznamenala, že tato věková skupina nese jistá rizika, se kterými musí počítat. Úskalí paní učitelka Jana vnímá napříč různými fázemi, kterými třída v procesu filozofického zkoumání prochází. Nejzávažnější problém Jana vidí ve formulaci filozofických otázek. Tato část filozofie pro děti je pro Janu problematická, jelikož děti v její třídě nezvládají vymyslet otázky s filozofickým potenciálem: *„Prostě se ty děti ptaj „Proč je na obrázku sova?“ že (smích) Jo? že je to zaujme a nemá to prostě ten potenciál*.“ (s.6, ř. 220-221) Absence filozofického náboje v otázce má často za následek zmaření celou následující diskusi: *„Ta diskuse se ani nemohla rozvinout, protože prostě neměla ta otázka potenciál pro to filozofické zkoumání.“*(s.9, ř. 310-311) Předcházet nezdařilému průběhu filozofování se snaží využitím různých nástrojů, kterými se dětem snaží pomoci zformulovat takovou otázku, která bude hodna následné diskuse. Jana se snaží nasměřovat děti různými způsoby: „*Nějakými slovy, která zase mají někde před sebou, jsou to různá tázací slova.“* (s.6, ř. 213) nebo si připravuje vlastní otázky, které porovnává s otázkami dětí a v případě, že se otázka dětí podobá její otázce, snaží se ji: *Lehce přeformulovat a nebo nějak napasovat do té mojí.“* (s. 6, ř. 218-219) Tímto způsobem pracuje z toho důvodu, že chce, aby otázka vyplynula od dětí, protože:*„ pak ty děti maj pocit, že vlastně vycházím z toho, co řekly oni, že se zabýváme tím, co se ptaly ony.“* (s.9, ř. 324)

Problém s formulací otázek ale není jediný, který ve třídě paní učitelky nastává. Další úskalí vnímá ve fázi reflexe: *„ty malý děti, to ještě úplně ty reflexe dlouhé nejsou schopné.“*(s.5, ř. 173) Tuto část dětem zjednodušuje pomůckami, prostřednictvím kterých je pro děti tato fáze snadnější: *„pomocí nějakých bodů nebo smajlíků“* (s. 5,

ř. 172-173) nebo reflexi dětí také řeší psanou formou: *„Napíšou něco té postavě z toho příběhu a já už z toho jako nějak se snažím vyčíst, jak teda o tom přemýšlely, a co si z toho odnáší.“* (s.5, ř. 176-177)

Ve filozofii pro děti se často pracuje se slovy, kterým malé děti nemusejí rozumět (naslouchání, respekt atd.) S těmito pojmy se žáci setkávají již ze začátku procesu při stanovení cíle. Paní učitelka proto žáky s cílem pečlivě seznamuje: *„našim cílem je se vzájemně respektovat, tak jim to slovo respektovat musím vysvětlit a musím jim vysvětlit jak to bude vypadat, když se teda budeme respektovat. A někdy jim ten cíl i vizualizuju, že jim ho napíšu.“* (s.6, ř. 190-192) Postupné stupňování je poslední způsob, který jsem ve výpovědi paní učitelky Jany zaznamenala jako fungující. Postupuje způsobem, že děti nejprve seznamuje s jednoduchými tématy, která postupem času a schopností dětí stupňuje: *„A asi se musí od těch jednodušších témat a od toho, co je baví, že si to fakt užívaj, že je to jako legrace, až potom po ty složitější no. Asi se nesmí nějaká kláda hned na začátku*.“ (s.7, ř. 254-256) Jana tedy využívá nástroje pro pomoc dětem, aby se lekce filozofie pro děti přiblížila původní struktuře. Během rozhovoru s Janou jsem cítila její zapálení pro filozofii pro děti. Jana je učitelka, která chce u žáků rozvíjet dovednosti, které podle ní tradiční školství nerozvíjí. Tvrdí, že: *„Škola myslí na to, jak rozvíjet znalosti.“*(s.2, ř. 39) Takový přístup jí není příliš blízký. Proto se filozofie pro děti pro Janu stala atraktivní, když v rámci jejího poznávání zjistila, že rozvíjí zapomenuté dovednosti: *„Které si myslím, že ty děti potřebují a nebo potřebují je všichni lidé. Ty které, na které škola často zapomíná.“* (s.1-2, ř. 38-39)

Jana děti nechce bombardovat informacemi a apelovat pouze na znalosti, ale její zájem směřuje k osvojování dovedností pro život, které děti budou moci aplikovat v běžném životě: *„Cítím ten potenciál, že to prostě připravuje do, pro další život těch dětí.“* (s.2, ř. 41)

Jaké dovednosti děti ve třídě Jany rozvíjí? Jedná se o vzájemný respekt, naslouchání, argumentaci a dalším dovednostem, které nazývá jinými dovednostmi, než jsou ty běžné: *„Můžu na tom rozvíjet i jiné věci, jiné dovednosti.* (s.5, ř. 159)

Filozofie pro děti je nástroj k rozvoji myšlení. Janě umožňuje na děti nahlížet jiným způsobem než v tradiční výuce, protože vnímá, že myšlení nezůstává jen na povrchu,

ale jde do hloubky, což Janě dává příležitost myšlení dětí lépe poznat: *„Mám pocit, že je to nutí jakoby přemýšlet o těch věcech trošku jinak, to se mi na tom hodně líbí, že ehm najednou ehm to není takové jakože existuje jenom dobrá a špatná odpověď, kterou oni se mohou snadno naučit, ale že to prostě není zadarmo, musí o tom přemýšlet.“* (s.1 ř. 26-28)

Podle Jany filozofie pro děti zvyšuje sebevědomí žáků, protože tím, že děti můžou přemýšlet a argumentovat společně, ve skupinkách, dostávají odvahu se projevit: „*Někdo z té skupiny prostě nějaký argument řekne a tím jakoby posílí to sebevědomí toho, kdo tam stojí a on to buď třeba jenom zopakuje nebo to řekne lehkou naunci toho nebo to jenom o něco doplní a ještě se cítí jako bezpečný v tom, že tam je za tu skupinu.“*. (s. 7, ř. 246-248), což vede k tomu, že se v hodinách realizovaných přístupem filozofie pro děti se děti nebojí realizovat a vystupovat. Jana dokonce vnímá projevy limitovaných dětí, které se v běžných hodinách příliš neprojevují: „*v těch hodinách najednou se jakoby vynořují takové ty děti, které zůstávají v některých jiných předmětech ehm jakoby vzadu nebo vespod, já nevím, nerada bych to, nedokážu to teď přesně pojmenovat, ale prostě nemůžou dosáhnout těch výkonů, protože jsou nějakým způsobem limitovány, tak tady najedou vyrostou ty děti, to je překvapivé a i ty ostatní děti je vidí jinak.“* (s.2, ř. 67-70) Další pozitivu, které Jana spatřuje v rozvoji dětí je vědomí hodnot. Děti si zde mají možnost uvědomovat, čemu přisuzují větší smysl a čemu menší. Zjišťují, že každý člověk má hodnotový systém postavený jiným způsobem, jelikož mají možnost zaznamenávat nejen své hodnoty, ale také hodnoty ostatních dětí: *„Že si to uvědomují, kde oni mají ty hodnoty, kde je má třeba nějaký jiný člověk, co je pro koho důležité, že to nemáme všichni stejně.“* (s. 8. ř. 274-275)

Nejen že filozofie pro děti rozvíjí jinak žáky. Jinak podle Jany vypadá úplně celá výuka. V takové výuce Jana zaujímá roli facilitátora, kterou považuje za: *„To nejtěžší“*. (s. 2, ř. 61) To ji vede k tomu do výuky často zařazovat metody filozofie pro děti, aby i ona mohla facilitační dovednosti trénovat: *Vím, že se musím jako zdokonalovat v těch facilitačních dovednostech. Tak to právě proto i ty diskuse zařazuju do všech možných okamžiků a trénuju tím sama sebe.“* (s.8-7, ř. 302-303)

Jana si uvědomuje důležitost facilitační role a výuku sleduje zpovzdálí. Děti tak mají prostor si na řešení přicházet samy a nikdo jim nepředkládá hotové informace, na které

ještě nemusí být mentálně připravení. Filozofie pro děti tak podle Jany poskytuje výuku na úrovni dětí a učitelé je nemanipulují do jejich úhlu pohledu: *„Mám pocit, že si k tomu dojdou samy k těm věcem a dojdou si na to na té své úrovni, na které oni jsou. Že možná bych jim já často podsouvala nějaké myšlenky, na které oni třeba ještě mentálně nedosáhnou, že si třeba můžu myslet, že teď by to potřebovaly vědět a pak z té diskuse pochopím, že na to třeba ještě nejsou zralí a já bych jim podsouvala nějaké svoje věci.“*(s.7, ř. 270-273)

Mimo to, že Jana ví, že se musí upozadit a dát prostor dětem, vnímá úkol facilátora také v dovednosti učitele odstoupit z plánu. Jana si pro lekce filozofie pro děti plánuje diskusi, někdy je ale překvapená, že děti zaujme něco jiného, než původně zamýšlela. Není pro ni jednoduché: „*Udržet se jakoby krok za těmi dětmi a vést to tím směrem, kam oni to vedou, ale zároveň to prohlubovat, aby to nezůstalo ehm nezůstalo na povrchu a nebo aby se to moc nerozplizlo do různých směrů“* (s. 2, ř, 63-64) i tak si ale uvědomuje, že je důležité následovat děti a vést to směrem, kterým to vedou ony a změnu přijmout.Podle Jany se děti v takových hodinách učí nenásilnou formou a její vztah s dětmi je podle ní netradiční: „*Je to takový partnerský vztah, že ten učitel se tam musí opravdu hodně upozadit, musí dát hodně velký prostor těm dětem.“* (s. 8, ř. 277-278)

Lenka

Setkání s filozofií pro děti u Lenky proběhlo již na vysoké školy, kde si jako studentka zapisovala předměty. Tehdy ji zaujal primárně lákavý název: *„V názvu Filozofie pro děti nebylo slovo, co by mi vadilo, jenom slova, který mě lákaly.“* (r. 1, s. 1, ř. 17-18) Lenka sice nevěděla, co si pod filozofií pro děti má představit, ale i tak v ní tento název evokoval touhu tento přístup poznat. Původně si myslela, že jí někdo bude vysvětlovat filozofii jako akademickou disciplínu, nějakou jednodušší, dětskou formou:*„Potřebuju vědět něco o filozofii a potřebuju, aby mi to někdo, tak jsem si to jako tehdy představovala. Aby mi to jako někdo podal dětskou cestou. Že buďto pochopím já (stoupavý tón), nějakým způsobem, který pro mě bude stravitelnější a nebo, nebo se nějakým způsobem naučím pracovat s dětma.“* (r. 1, s. 1, č. 14-17) Přes drobné překážky se Lence na tento předmět podařilo zapsat a od té doby se pro ni filozofie pro děti stala: *„Srdcovou záležitostí.“* (r. 1, s. 37)

Jako studentka se Lenka filozofii pro děti věnovala opravdu intenzivně, protože měla: „*čas.“* (r. 2, s. 3, ř.100) Lenka se tedy vzdělávala a měla zájem se této oblasti věnovat. *„Mě to hrozně lákalo to jako zkoušet prošlapávat.“* (r. 1, s. 2, ř. 62)

Během tohoto období nasbírala s filozofií pro děti spoustu zkušeností, protože ji doprovází doslova na každém kroku. Ať už se jedná o zmíněný předmět na vysoké škole, kurz filozofie pro děti, psaní diplomové práce v této oblasti, praxe v družině nebo realizace na prvním stupni základní školy. Lenka sama tvrdí, že: „*To, že jsem poznala filozofii pro děti mě provází ve veškerých mých badatelských činnostech. Všude se to, vždycky se to někde promítne.“* (r. 1, s. 7, ř. 299-301)

Lenka se za svoji praxi seznámila s různými přístupy filozofie pro děti.. Ve výpovědi odkazuje nejen na klasický přístup Matthewa Lipmana, který v praxi využívá, ale také na další odborníky, kteří ji v rámci filozofie pro děti ovlivnili. Tito odborníci pocházejí z Norska a filozofii pro děti realizují odlišným způsobem: „*Ooni jsou víc takoví drsní a severský v tom vedení tý diskuse, ale přišlo mi, že do školního prostředí se to někdy hodilo dobře, právě kvůli tomu, že měli vytvořený pracovní listy.“* (r.1, s. 6 ř. 227-229)

Oba způsoby se Lence osvědčily a čerpá z přístupu jak Lipmanovského, tak norského, uvádí však, že bližším přístupem, který častěji využívá je původní Lipmanovský model, kterému se učila na kurzu s lektorem Michaelem Sassevielem, prostřednictvím kterého diskusi: „*Nenásilně prohlubujete.“* (r. 1, s. 6, ř. 8)

Postupně své dovednosti v tomto přístupu tedy prohlubovala a díky tomu získala pocit jistoty pro to filozofii pro děti realizovat: *„a pak jsem získala pocit, jistotu, že tohle prostě umím, a že v tom jsem nějaká jako dobrá (…) myslím si, že jsem v tom už taková nějaká vyježdděná.“* (r. 2, s. 3, ř. 97-99)

Především se to promítlo ve výuce paní učitelky. Pro Lenku se filozofie pro děti stala jakýmsi automatickým nástrojem, troufám si tvrdit, že dokonce výukovým stylem, protože jak sama tvrdí: *„Tohle to jsou moje nástroje, tohle to je moje vybavení a takto to dělám. Nemůžu Vám říct, než jsem poznala filozofii pro děti, pracovala jsem s dětmi takhle. Protože já jsem poznala filozofii pro děti a pracovala s dětmi.“* (r, 1, s. 9, ř. 373-375)

Momentálně je Lenka učitelkou první třídy a způsob využití filozofie pro děti představuje: „*na dvou rovinách*“ (r. 2, s. 1, ř. 12).

První rovina pro Lenku znamená aplikace filozofie v předmětu etika. V takové hodině se: „*Snažím o ten skutečný hmm, no skutečný. Jako kdyby pravý filozofický dialog"* (r. 2, s. 12-13)

Hodinu Lenka začíná tím, že že probíhá aktivizace žáků: „*Vždycky začnu nějakou zahřívací aktivitou, prostě si zahrajem si nějakou blbárnu"* (r.1, s, 10, ř. 430) Aktivizací však nemusí být myšlena jen hra. Dále se Lence osvědčuje využívat ranní komunitní kruh, který sice nesměřuje přímo k filozofické diskusi, ale opět slouží k aktivizaci dětí: *„Aby se prostě rozhýbaly a naladily na stejnou vlnu."* (r. 1, s. 10, ř. 436)

Následuje: *„to hlavní"* (r. 1, s. 10, ř. 436) , což jsou u Lenky metody, které jsou pro filozofii pro děti typické, tedy čtení příběhu a formulace otázek. Tuto hlavní fázi zároveň označuje za evokační část, jelikož v rámci časové jednotky jedné vyučovací hodiny, tedy 45 minut nelze zvládnout všechny kroky filozofie pro děti.

Diskuse tedy obvykle nastává až v další hodině. Pro paní učitelku to není překážkou. Ba naopak, je to pro ni příležitost připravit si plán diskuse k pokračování.

Poslední fází filozofie pro děti je reflexe, která se zařazuje na konci procesu filozofování. Žáci zde mají porovnávat své myšlenky s myšlenkami ostatních a utvářet si nový pohled na téma, které bylo předmětem diskuse. Je to vlastně další způsob diskuse, která probíhá na meta rovině, kdy žák přemýšlí o svém vlastním myšlení.

Ačkoliv je v teoretické části popsáno, že žádná z fází by se neměla vynechat, paní učitelka Lenka reflexi jako takovou nezařazuje: *„Ještě jsem nikdy neměla odvahu zkusit jako říct tak a teďka si, teďka, teďka si vlastně jdeme povídat znova (ehmm) na tý metarovině. To jsem fakt nikdy nezkusila."* (r. 1, s. 13, ř. 535-537)

Jako nástroj k uzavření procesu filozofování využívá způsob, kdy si žáci napíší myšlenku, kterou si z procesu filozofování odnášejí do sešitu: *„Většinou potom se snažím nějak uzavřít, že si do sešitu prostě napíšou nějakou svoji vlastní myšlenku, co si z toho jako odnáší."* (r.1, s. 11, ř. 448)

Ve druhé rovině využívá dílčích nástrojů filozofie pro děti, které aplikuje i v jiných vyučovacích hodinách: „*Kdykoliv se něco řeší."* (r.2, s.1, ř. 19) Především, když se v Lenčině třídě řeší nějaký konflikt, nebo potřebuje, aby žáci porozuměli učivu.

Podle Lenky je základem filozofické diskuse podnět, od kterého se poté odvíjí reakce žáků. V případě, že se téma povede, tak projeví zájem a: *Reagují jako hodně živě."* (r. 2. s. 1, ř. 33)

Někdy se však stane, že téma mezi dětmi nerezonuje, zejména, když jim není blízké a v takovém případě Lenka vnímá nezájem dětí, kdy: *„seděj a čekaj, až to skončí.“* (r. 2. s. 1, r. 39-40)

A jaká témata se Lence osvědčují?

Ve výuce pracuje s příběhy od M. Lipmana. Konkrétně má dobrou zkušenost s románem Míša, který je v kategorii prevence násilí. Kvalitu přisuzuje tomu, že je to příběh, ve kterém se děti dokážou ztotožnit s postavami: *„Tak to si myslím, že ten příběh se třeťáky teďka funguje.“* (r.2, s. 6 ř. 226-227)

S mladšími dětmi se jí dobře pracuje opět s příběhem M. Lipmana: *„Pak ráda s těmi menšími, s prvňáky a s druháky mi hrozně hezky fungujou a to jak se Blanka a Jirka.“* (r. 2, s. 6 ř. 229)

Mimo Lipmanovy romány Lenka častěji zařazuje jakékoliv příběhy, které se jí zrovna hodí, protože: *„Když v tom ten potenciál vidím, no tak to z toho musím okamžitě jako dostat ven asi možná i z tý potřeby, aby vzniklo něco novýho.“* (r. 2, s.5, ř. 171-172)

Příběh však není jediný podmět, kterým Lenka počíná filozofickou diskusi. Ve výpovědi zmiňuje i podnět ve formě písně Není nutno i práci s videem, která se jí ale neosvědčila.

Zajímavé na zkušenosti Lenky je, že ačkoliv využívá filozofii pro děti pravidelně, nikdy se nezaměřovala na rozvoj dětí. Rozvoj myšlení žáků s metodou filozofie pro děti nikdy nezkoumala. Prostřednictvím těchto nástrojů má ale možnost nahlédnout do mysli dětí a myšlenky, se kterými děti přicházejí ji často překvapují: *„jako spoustu dílčích myšlenek, který bych se asi nikdy nedozvěděla a nikdy by mě nenapadly“* (r. 2. s. 2, ř. 63-64) Projevy dětí jsou ve třídě Lenky takové, že se nebojí ozvat a vyjádřit svůj vlastní názor. Sama tvrdí, že při realizaci lekce filozofie pro děti, při třídění otázek: *„Se prostě přihlásil ten největší sígr“*(r.1,s.11, ř. 464) , vystoupil před celou třídou a upozornil Lenku na to, že udělala chybu. Podle Lenky právě to, že se děti mají možnost vyjádřit svůj názor a učí se respektovat názory druhých má za následek: „*Že to úplně jako bezděčně kultivuje člověka v komunikaci.“* (r. 2, s. 12 ř. 132-133) Děti si ve třídě Lenky také dovedou naslouchat, k čemu je ani nemusí nutit, protože podle ní: *“Naslouchášúplně sám od sebe, a to dělá ta filozofie pro děti.“* (r.2, s. 4, ř. 124-125) Tyto dovednosti, které děti prostřednictvím filozofie pro děti získávají se podle Lenky*: Přenášej do života.* (r. 2, s. 1, ř. 24-25)

Tím, že Lenka využívá filozofii pro děti, spatřuje přínos v komunikaci s dětmi: *„Když to začnete dělat, tak Vás to změní ve způsobu komunikace s dětmi jako celkově. Že jim přestanete předkládat ty hotový informace a ve chvíli, kdy cítíte, že se můžou zamyslet, tak uděláte ty dva kroky zpátky a necháte je, aby se zamysleli"* (r.1 s.9 ř. 363-365)
To má co dočinění s rolí facilitátora, která je ve filozofii pro děti pro učitele typická. Hlavní úlohou je ustoupit do pozadí a nechat děti, aby se realizovaly. S tím Lenka nemá žádný problém a tvrdí: *„Že mi fakt jde, to nechat na nich."* (r. 1, s. 13, ř. 553) Takový způsob vyučování Lence přináší: *„Dobrej pocit, že je nemanipuluju do toho svýho úhlu pohledu."* (r. 2, s. 2 ř. 69) Lenka má taky pocit, že děti: *„Aktivnější, než kdybych učila frontálně."* (r. 2, s. 2, ř.68) a v takovém prostředí třídy se jí dobře: „učí" (r.1, s. 9, ř. 356), její vztah s žaky je partnerský, protože tím, že dává žákům možnost podílet se na rozhodování a respektuje jejich názory jsou pak děti: *„Vybavení k tomu, aby se Vám staly rovnocenným o partnerem"* (r.2, s. 2, ř. 61-62)

Klára

V úvodu rozhovoru Klára vzpomíná na svá studentská léta, kdy se setkala s filozofií pro děti jako s předmětem na vysoké škole. Absolvovala kurz filozofie pro děti, na kterém se učila, jak s tímto přístupem zacházet: *„Vlastně jsme si na sobě vyzkoušeli co to je ta filozofie pro děti."* (s.1, ř.11-12)
Tento kurz ve svém projevu hodnotí velmi pozitivně: *„Mě to neuvěřitelně bavilo."* (s. 7, ř. 200) Zde si Klára uvědomila, že filozofie pro děti přispívá k rozvoji myšlení dětí, což ji vedlo k tomu vyzkoušet tento přístup v praxi, protože ji: *„přesvědčil o tom, že ta filozofie pro děti je krásný nástroj k otevření mysli těch dětí*". (s. 1, ř. 7)
Zde se Klára naučila, jakým způsobem s dětmi pracovat. Posilnění sebe vidí především v tom, že se díky kurzu filozofie pro děti naučila: *„jak třeba klást otázky nebo jak vést tu skupinu."* (s. 2, ř. 46-47)
Klára před celými hodinami filozofie pro děti preferuje využití přístupu v případě, že se jí hodí zařadit do výuky: *„My jsme to nerealizovali v rámci předmětu, to bylo tak, že si ty děti sedly a jeli jsme no. Když to k něčemu bylo."* (s. 6, ř. 191-192)
Klára tedy filozofii pro děti do výuky nezačleňuje nějak pravidelně, spíše v případě, že ji potřebuje využít jako nástroj: *„Při seznamování dětí"* (s. 1, ř. 32), dále se Kláře osvědčilo filozofii pro děti zařazovat tehdy, kdy ve třídě s žáky řeší: *„Výchovný problém, když se mi zdálo, že spolu jako nedokážou ehm fungovat jako velká skupina,*

jako spolužáci.“ (s. 2, ř. 34-35) nebo také filozofii pro děti využívá v případě, že chce výuku nějakým způsobem oživit: *„Pro zábavu jakoby těch dětí, kdy mi to přišlo tak jako ty aktivity pěkný.“* (s. 2, ř. 36-37)

Klára se v takových situacích opírá o pomoc, kterou má v metodice k filozofii pro děti, kterou získala v rámci kurzu. Nejčastěji využívala knihu, kterou získala na kurzu filozofie pro děti: „*Tak ta mi vlastně hodně pomohla s přípravami a ehmm s výrobou různých aktivit a tak dále.“* (s.1, ř. 23-24)

Ve výpovědi se Klára také odkazuje na knihu M. Lipmana, kterou využívala, když ve třídě nastal spor mezi žáky: *„O tom konfliktu, ten konflikt, tak jsme četla jeden z těch textů. Bylo to od toho Lipmana.“* (s. 6, ř. 167-168) V rámci práce s příběhem se drželi fází zkoumání, kdy po přečtení příběhu tvořili otázky pro následující diskusi. Na závěr si celý proces uzavírali.

Klára ale popisuje další možnosti podnětu, které by volila. Podle ní nemusí jít nutně jen o příběh. Podmět by měl být hlavně pro zaujetí dětí, tudíž by volila i jinou cestu motivace, než je jen text: *„Třeba tu dramaturgii, jak jsem říkala nebo jakoukoliv vlastně ehm třeba básnička, písnička, kresba, procházka, právě to třeba v tichosti nebo se zavázanýma očima, takhle bych to asi taky jakoby brala.“* (s. 8, ř. 230-232)

A jaké Klára spatřuje pokroky u dětí? Celkově vnímá, že filozofie pro děti rozvíjí vztahy mezi žáky: *„Když byly na někoho třeba ošklivý a tak dále, tak že to vlastně ustálo. Že ty děti ehm, že se u nich jakoby potom rozvilo to více že jo spolupráce a o posilnily se vzájemné jakoby lepší vztahy.“* (s.6, ř. 184-186)

Podle Kláry děti získají náhled na život, protože veškeré dovednosti, které získávají budou uplatňovat v běžném životě. Podle ní se prostřednictvím těchto dovedností: *„Potom právě ehm naučí nahlížet na různé životní situace.“* (s. 3, ř. 76-77)

Jednou z takových dovedností je třídění, neboli rozeznávání ověřených informací od dezinformací. Děti jsou v dnešní digitální době obklopeni velkým množstvím zpráv, které je zapotřebí dobře rozpoznat: „*Aby nebraly všechno co, co se vlastně šíří třeba, tak nebraly za stoprocentní pravdu, ale věděly, že se nad tím musejí vždycky zamýšlet.“* (s. 4, ř. 108-109)

Podle Kláry děti především rozvíjejí prostředním filozofie pro děti komunikaci. Klára považuje za důležité, že děti dovedou: *„dobře vyjádřit potom ten svůj názor, že umí toho druhého vlastně názor třeba akceptovat.“* (s. 3, ř. 105-106), protože má zkušenost s tím, že děti můžou mít vlastní názor, ale nedokážou přijat názor ostatních, což se učí

právě prostřednictvím filozofie pro děti. Tím pádem se podle Kláry děti naučí pracovat s chybou, protože si uvědomují, že nesouhlas není chyba.

Projev nesouhlasu je další dovednost, kterou žáci rozvíjí, a kterou Klára považuje za důležitou, protože se setkává s případy, kdy se děti snaží zavděčit názoru dospělého: *„Že vlastně jakoby by měly souhlasit s názorem, který jako je považován za dobrý, ale naučit se třeba i jakoby nesouhlasit, to si myslím, že je tam taky důležitý.“* (s.5. ř. 135-137)

Podle Kláry filozofie pro děti u dětí *„Zvyšuje sebevědomí“*, právě díky rozvoji těchto dovedností.

Klára při využívání filozofie pro děti zaznamenala reakce dětí, které byly proměnlivé. Některé děti filozofovat baví, ale také se ve své praxi setkala nezájmem dětí: *„Někteří z nich že jo to jako ani jakoby nechtěli pochopit, neměli o to jakoby ten zájem a v momentě, kdy tam byl žák bez zájmu, tak se to jako rušilo.“* (s.3, ř. 86-87) Z toho důvodu usuzuje, že by začleňování filozofie pro děti volila spíše v rámci kroužku, do kterého by chodily děti, které by měly zájem o filozofii pro děti.

6.3 Interpretace společných témat

V této kapitole jsou představeny společná témata, o která se participanti opírali.

Tabulka 1 – Společná témata

číslo	Nadřazené téma	Podřazené téma
1.	**Možnosti využití**	lekce metody struktura
2.	**Rozvoj dětí a projevy dětí**	Myšlení dětí Vzájemná spolupráce mezi žáky Vzájemný respekt Naslouchání ostatním Diskuse Projevy dětí
3.	**Netradičnost**	Role učitele Vztah učitel-žák Výuka jinak
4.	**Seznámení**	Profesní rozvoj Lákavý název Kurz filozofie pro děti Filozofie pro děti jako předmět
5	**Využívané přístupy**	Matthew Lipman Beate a Bo Jason Buckley

Možnosti využití

Participanti se v rozhovorech dotýkají tématu způsobu využití přístupu filozofie pro děti ve výuce. Nejedná se pouze o jednu možnost implementace tohoto přístupu. Filozofii pro děti realizují jako lekci, jako metodu nebo jako pomocný nástroj při řešení problémů, prohloubení tématu nebo čistě pro zábavu.

Lenka se v první rovině, tedy v rámci celé lekce: *„Snažím se co nejvíc přiblížit té formě filozofické diskuse.“* (Lenka, r. 2, s.1. ř.16), kterou odkazuje k přístupu M. Lipmana a využívá ho v hodinách etické výchovy s žáky první třídy. Ve druhé rovině využívá pouze některé metody z filozofie pro děti: *„Že se ty dílčí nástroje podle mě daj využít kdykoliv se něco řeší.“* (Lenka, r.2, s.1, ř.19) Filozofii pro děti tak do výuky začleňuje automaticky, kdykoliv potřebuje s žáky najít řešení nějakého problému.

Eliška ve výuce také využívá celou lekci, nestává se to ale tak často: *„Celé hodiny filozofie nebo ty dvouhodinovky ehm dělám občas, podle tématu třeba nebo podle toho, jak se mi co hodí, nebo co zrovna řešíme ve třídě.“* Její využití tak závisí na různých aspektech výuky.

Častěji se jí daří zařazovat jen některé metody: *„Spíš zařazuju, nebo že se snažím zařazovat tak jako prvky z té filozofie pro děti, ehm do výuky, tak kde mi to pasuje.“* (Eliška r. 5 s.1,ř. 13) Jana: *„Někdy si tvořím lekci, která je vyloženě jako celá filozofie pro děti a někdy využívám jenom některé metody , které začleňuju do běžné hodiny.“* (Jana, r. 4. s. 1 ř.14-15)

A jaké metody to jsou?

U Elišky a Jany se jedná o metody převzaté z metodiky od Jassona Buckleyho, které představují například myšlení v pohybu. Pro Janu je tato metoda dobrým nástrojem k tomu, aby se měly možnost vyjádřit všechny děti: *„Když chce mluvit hodně dětí zařadím třeba to myšlení v pohybu, aby najednou všechny děti vyjádřily názor.“* (Jana, r. 4, s.8, ř. 262) Dalšími využívanými metodami je například hlasování nohama, argumentační řády a škály. Eliška tyto metody volí jako motivaci do běžných vyučovacích hodin, zejména proto, že děti mají možnost se při těch aktivitách zamýšlet: *„Ty argumentační řady různé a vybírání právě z těch obrázků, tak víceméně jako motivaci do těch hodin s tím, že už to má takový ten hlubší podtext, že vlastně nejenom, že si vyberou, ale už i se zamyslí nad tím proč, proč si to vybírají.“* (Eliška, r. 5 s. 3 ř. 85, 86) Což v podstatě tvrdí i Jana: *„Nejlepší je zařazování takových těch*

drobných aktivitek, jako zařadit to fakt i do jiných jako předmětů. Že to jako nikdy neškodí a naopak to tu hodinu může oživit a může to do té hodiny vnést jako jiný rozměr ještě.“ (Jana, r. 4, s. 10, ř. 312-314) Filozofie pro děti tak může být oživením dalších vyučovacích hodin, ve kterých děti budou vedeny k hlubšímu zamyšlení.

V případě, že se jedná o celou lekci filozofie pro děti, učitelky mají určitou strukturu, podle které lekci realizují. První fází ve filozofii pro děti je aktivizační činnost žáků. V teoretické části je tato fáze popisována jako čtení příběhu. To se ale neshoduje s tím, jakým způsobem aktivizaci žáků realizují paní učitelky Lenka: „*Vždycky začnu nějakou zahřívací aktivitou, prostě si zahrajem si nějakou blbárnu. Ta hra se může vztahovat k tomu, co nás čeká, a nebo nemusí“* (Lenka, r. 1, s.10, ř. 430-431)

Jana: *„Většinou máme na začátku nějaké naladění, nějaké rozehřátí, kde dělají takové jako aktivitky v pohybu“* (Jana, r. 4, s.7 ř. 234-235) „*nějakou aktivitu na zahřátí*.“ (Klára, r. 5, s.1,ř. 27)

Následuje podnět, který je ve filozofii pro děti velmi důležitou součástí, jelikož od podnětu se vyvíjí následná diskuse. Toto tvrzení najdeme u Jany, která říká, že: *„Musí ten podnět být jako natolik nosný, aby jako vzbudil tu chuť, chuť diskutovat.“* (Jana, r. 4, s. 10, ř. 327, 328)

Nebo Lenky, která má zkušenost, že téma musí být blízké životu dětí a musí u nich vzbudit zájem o diskusi: *„Když to téma jim není blízký, nebo je přestane jako, nebo ten zájem ztratí, tak seděj a čekaj, až to skončí.“* (Lenka, r. 2, s.1 ř. 37,38)

Zatímco v teoretické části se opírám o filozofický podnět ve formě filozofického příběhu M Lipmana, podle výpovědí učitelek tomu tak nutně být nemusí. Opírají se o jakýkoliv příběh, ve kterém jsou schopny objevit filozofický potenciál.

Učitelky se shodují i na dalších podnětech, které ve výuce využívají. Může se jednat v podstatě o cokoliv, co u žáků probudí zájem.

Klára by dokonce jiné podněty před příběhy upřednostňovala: *„Že ty texty čtený, že bych jakoby brala třeba spíš míň jo? Že bych hledala spíš jako jiné cesty toho jak namotivovat ty děti do tý filozofie.“* (Klára, r.3 s.7, ř. 227, 228)

„Víc než Lipmana“ jako stimulus pro žáky používá také Lenka. (Lenka, r.2, s.4, ř.168)

Podnětem pro filozofii pro děti může tedy podle participantů být například píseň, báseň, divadlo, příběh, obrázek a vlastně cokoliv, co u žáků vzbudí zájem o formulaci otázek a následnou filozofickou diskusi. Musí to však mít filozofický potenciál pro formulaci filozofické otázky.

Podle původní struktury by si děti měly filozofické otázky tvořit samy. V této fázi ale Jana spatřuje úskalí, jelikož z vlastní zkušenosti zjistila, že malé děti mají s formulací filozofických otázek problémy: „*Ty děti ptaj „Proč je na obrázku sova, že (smích) Jo? že je to zaujme a nemá to prostě ten potenciál.“* (Jana, r. 4 s.8, ř. 257-258)

Podle Elišky ale s otázkami mají problém i starší děti: *„Ta tvorba otázek, to je hodně těžké. To i pro ty páťáky.“* (Eliška, r. 5, s. 4 ř. 122,123)

Z toho důvodu se děti pokoušejí ke správné formulaci nasměřovat.

Jana do výuky chodí s vlastními otázkami a snaží se je nějakým způsobem propojit s otázkami, které vymyslely děti: *„A pak ty děti maj pocit, že vlastně vycházím z toho, co řekly oni, že se zabýváme tím, co se ptaly ony.“* (Jana, r. 4 s. 12, ř. 379, 312)

Lenka zase využívá nástroj třídění otázek, aby mezi nimi děti hledaly souvislosti *„Aby se ty děti učily pracovat s otázkami, protože (ehmm) když se nenaučí jako pokládat otázky k dobrý diskusi, tak to je vždycky jenom o tom, tak jsem se chtěl předvést a nic.„* (Lenka, r. 1, s.11, ř.478,479,480)

Diskuse je další fází filozofického zkoumání, která opět může probíhat několika způsoby. Jana volí diskusi v menších skupinách a následnou společnou diskusi hledajícího společenství.

„Buďto je nechám třeba si to prodiskutovat v malých skupinkách ve dvojicích, ve trojicích. Někdy zařadím argumentační dvojice, že všichni vlastně současně no a pak následuje nějaká ta větší diskuse.“ (Jana, r.4, s. 8, ř. 248-260) tím, že diskuse nejprve probíhá ve dvojicích či malých skupinách mají možnost se zapojit všechny děti.

Následuje poslední fáze filozofického zkoumání, kterou je reflexe**.** Zde by se děti měly zamyslet nad svými myšlenkami a nad tím, co si tedy z filozofického zkoumání odnášejí. Na prvním stupni ZŠ učitelky většinou využívají písemnou formu reflexe.

Zmiňuje to Lenka: *„Většinou potom se snažím nějak uzavřít, že si do sešitu prostě napíšou nějakou svoji vlastní myšlenku, co si z toho jako odnáší.“* (Lenka, r. 1, s.11, ř. 449,450) Jana: *„Často je to třeba když se pracuje s příběhem, že za ehm napíšou něco té postavě z toho příběhu a já už z toho jako nějak se snažím vyčíst, jak teda o tom přemýšlely, a co si z toho odnáší.“* (Jana, r. 4, s.6-7, ř. 202-204) Eliška: „*Sami psali ehm, co, že jsem z toho poznala jako, co si z toho odnášejí z té hodiny.“* (Eliška, r. 5, s. 5-6. ř. 169-170)

Filozofii pro děti je tedy možné ve výuce realizovat několika způsoby, ne vždy musí jít o celou lekci filozofie pro děti, kterou se zabývá teoretická část této práce. Naopak

se učitelkám osvědčuje zařazovat filozofii pro děti i v rámci implementace metod z filozofie pro děti do dílčích vyučovacích předmětů.

Rozvoj a projevy dětí

Učitelky ve svých výpovědích odkazují na to, že filozofií pro děti žáci rozvíjí různé dovednosti. Jsou to dovednosti, které dítě připravují do života.

Jana tvrdí, že jsou to dovednosti: „*Na které škola často zapomíná. Že škola myslí na to, jak rozvíjet znalosti, dejme tomu teď se soustředíme na nějaké gramotnosti a tak a že tohle je dovednost, nebo ty dovednosti, které ta filozofie pro děti může rozvíjet ehm je jich tam hodně jo? Že cítím ten potenciál, že to prostě připravuje do, pro další život těch dětí.“* (Jana, r. 4, s. 2, ř. 44-48) Na což naráží také Lenka, která tvrdí, že: *„Ty dovednosti z tý filozofický diskuse přenášej do života.“* (Lenka, r. 2, s 1. ř. 25)

Jaké dovednosti to jsou? Filozofie pro děti si klade za cíl rozvíjet u žáků myšlení vyššího řádu. Žáci by se zde měli učit kriticky myslet. To, že se myšlení žáků prostřednictvím filozofe pro děti prohlubuje, spatřuje ve své třídě Jana: *„Mám pocit, že je to nutí jakoby přemýšlet o těch věcech trošku jinak* (Jana, r. 4, s.1 ř. 29)

Eliška ve své třídě také vnímá, že tento přístup ovlivňuje to, jakým způsobem žáci myslí a poukazuje na neojedinělost myšlení dětí: *„Je zajímavé sledovat to jiné myšlení děti, ehm, to co se v běžné výuce úplně nevyužívá. V běžné výuce jsme stále orientováni na ty znalosti, ale tady nahlédnete do myšlení těch dětí a jste překvapená, jakého myslícího ducha v sobě mají. „* (Eliška, r. 5, s.6, ř.188-190)

Lenka se nevyjadřuje přímo k dovednosti myšlení, ale k jejímu aktu, tedy myšlence a vnímá, že myšlenky žáků jsou opravdu překvapivé, které by se za normálních okolností nedozvěděla: *„Často se dozvím myšlenky, který bych se asi nedozvěděla, nebo někdy se mi stane, že někdo řekne něco, co by mě opravdu nenapadlo.“* (Lenka, r. 2, s. 2, ř. 57-58)

Mimo myšlení žáci rozvíjejí ještě jiné dovednosti. Klára ve své třídě měla možnost zaznamenat, že díky společnému filozofování děti v její třídě spolu dokázaly lépe vycházet. Prohloubila se mezi žáky vzájemná spolupráce: *„Že ty děti ehm, že se u nich jakoby potom rozvilo to více že jo spolupráce, rozvila se vzájemná jakoby lepší vztahy.“* (Klára, r. 5, s. 6, ř. 183-184)

Děti se filozofií pro děti učí také vzájemnému respektování, o čemž mluví Eliška: *„Dovedou se bavit i s tím, kdo zrovna nejsou kámoši, jo? že tady ta, když to berou v rámci té diskuse, tak se dovedou s někým bavit bez toho aniž by vůči němu, jako není tam žádné kamarádství jako jasně, ale dokážou s tím člověkem diskutovat zrovna třeba na nějaké to téma.“* (Eliška, r.5, s. 2, ř. 58-60)

Další dovednost, kterou děti zvládají je vzájemné naslouchání. Právě to Eliška s dětmi ve své třídě často trénuje a spatřuje změny k lepšímu: *„Hodně jsme trénovali to naslouchání, a aby si uvědomili, že vlastně nesouhlasí třeba s nějakým dítětem, ale s tím názorem, co říká, takže aby to dokázali s citem naslouchat, neřvat po sobě, že, takže tady tohle už se nám daří lépe.“* (Eliška, r. 2, s. 1 ř. 26-29)

K naslouchání se vyjadřuje také Lenka, která vnímá, že děti si naslouchají automaticky: *“Oni si naslouchaj a reagujou úplně sami od sebe. Nemusíte říkat naslouchejte, naslouchejme si, protože vy byste si přece taky přáli, aby vás někdo jiný poslouchal. Udělaj to úplně jako samozřejmě a to dělá ta filozofie pro děti.“* (Lenka, r. 2, s. 3, ř. 127-129)

Nejčastěji využívaná metoda ve filozofii pro děti je diskuse. Právě díky tomu, že mají děti příležitost diskutovat mezi sebou se učí tomu, jak diskusi vést.

Efektivnější dovednost diskutovat u dětí pozoruje Eliška: *„Jako jde vidět na těch děckách, že ta diskuse opravdu někam postoupila (...), na nich jde vidět, že jsou tady na tu práci zvyklí a dokážou už (s důrazem) diskutovat trošku na úrovni bych řekla, že je to kvalitnější.“* (Eliška, r.5, s.2 ř. 50-53)

Jana všechny výše zmíněné dovednosti shrnuje. Dětem v její třídě filozofie pro děti: *„Přináší důležitou dovednost se poslouchat. Jako reagovat na sebe třeba, když se učíme jako navazovat na sebe, jako souhlasím nebo myslím si že třeba nemáš pravdu v tom, nebo mám jinej názor než ty a třeba jenom zopakovat názor toho spolužáka nebo ten argument. Tak jako to naslouchání vůbec jako respektování se, to je taky velmi těžké ehm, ale tady to takovou nenásilnou formou ty děti učí, že prost každý můžeme mít úplně jinej názor. Můžeme spolu nesouhlasit, je to v pohodě a pořád jsme kamarádi.“* (Jana, r. 4, s.9-10 ř. 303-308) Ve výpovědí učitelek se vyjevují témata, která se týkají toho, jakým způsobem se děti ve výuce, která je realizovaná přístupem filozofie pro děti projevují. Vnímají, že reakce dětí se při využívání filozofie pro děti liší od reakcí v tradičně pojímaném vyučování. Děti se zde nebojí projevovat, pozvednout hlas a jejich myšlenky často překvapí jak učitele, tak ostatní spolužáky.

Tento fakt lze spatřit u Jany, která tvrdí že: *„V těch hodinách najednou se jakoby vynořují takové ty děti, které zůstávají v některých jiných předmětech ehm jakoby vzadu nebo vespod, ale prostě nemůžou dosáhnout těch výkonů, protože jsou nějakým způsobem limitovány, tak tady najedou vyrostou ty děti, to je překvapivé a i ty ostatní děti je vidí jinak.“* (Jana, r. 4 s. 3 ř. 80-83)

S tím se ztotožňuje také Eliška, která ve své třídě zažívá v podstatě totéž:

„Děti, které patří mezi horší prospěchově, tak vidím že třeba v tom kruhu nebo v té diskusi jsou schopny opravdu vymyslet nějakou nebo řekli nějakou myšlenku zajímavou jo? a že zaujmou i ostatní jo?“ (Eliška, r.5 s. 6 ř. 186-187)

Lenka taktéž vnímá, že i dítě, který je v třídě za největšího *„sígra“* má odvahu vystoupit a projevit se před celou třídou: *„Když to dítě, kvůli kterýmu je ve třídě asistent pedagoga, je teď za toho (pauza), kterej (pauza), jako za toho vlastně úplně největšího asistenta pedagoga, protože učitelku upozornil, že nedotáhla tady tenhle ten proces do konce.“* (Lenka, r. 1, s. 11 ř. 473-476)

Je tedy zřejmé, že všechny participanti zaznamenávají, že prostřednictvím využití filozofie pro děti ve výuce se děti rozvíjejí v dovednostech, které jsou zmiňovány, díky čemuž je vnímáno také vyšší sebevědomí dětí.

Netradičnost

Téma netradičnost napovídá, že filozofie pro děti je přístupem alternativním, neběžným a poněkud jiným. Učitelé se zde odklání od klasického přístupu k vyučování, kde je většinou učitel v popředí a učivo žákům zprostředkovávají jiným způsobem. Vstupují tak zvaně do facilitační role a žáky sledují zpovzdálí.

Vnímání učitelek svojí role facilitátora se patrně odlišuje. Pro Lenku je tato role naprosto přirozená a má pocit, že jí to jde: *„Že se dovede upozadit, tak to si myslím že, jako že mi fakt jde, to nechat na nich.“* (Lenka, r. 1, s. 13, ř. 555-556) Pro Janu je stát v roli facilitátora náročné: *„Ty facilitační dovednosti považuju za, za to nejtěžší.“* (Jana, r. 4, s. 3 ř. 71) Tím se ale nenechává odradit a naopak, o to více metody filozofie pro děti využívá: *„Vím, že se musím jako zdokonalovat v těch facilitačních dovednostech. Tak to právě proto i ty diskuse zařazuju do všech možných okamžiků a trénuju tím sama sebe.“* (Jana, r. 4, s.11, ř. 353-354)

Eliška má z této role poněkud odlišný pocit, jelikož předtím, než poznala filozofii pro děti zastávala roli tradičního učitele. Facilitace pro ni znamená nepřirozenost a ví, že se v ní musí zdokonalovat a trénovat: *„Takže to je pro mě těžké být tím facilitátorem, je to trošku jiný přístup, než jsme dřív byla zvyklá.“* (Eliška, r. 5, s. 3, s.105-106)
Pro Elišku to byla změna, ale i tak shledává pozitiva, které jí změna role učitele přináší. A co změna přístupu přináší?
Pro Elišku je to příležitost, jak poznat děti jinak, než je tomu v běžných vyučovacích hodinách: *„Poznávám ty děti z jiné stránky, vidím je jinak a jsou to hodiny, kdy já nemusím mluvit, moc teda, ale hodně naslouchám, co ty děti.“* (Eliška, r. 5, s. 6, ř. 182-183)
Jana také hovoří o tom, že děti vidí jinýma očima, než je tomu za běžné výuky: *„Děti poznám jinak a poznám lépe to jejich myšlení.“* (Jana, r.4, s. 3, ř. 85)
Pro Lenku je to především rovnocenný vztah se svými žáky, se kterými se ve třídě podílí na jakémkoliv řešení různých situací. Dává dětem možnost projevit názor a je ochotná ho přijmout: *„Pocit, jako že jsou hmm, že jsme v tom rozhodování partneři.“* (Lenka, r.1, s. 6, ř. 62-63), který ale vnímá také Jana a svůj vztah se svými žáky považuje za netradiční: *„Je tam i takový trošku jiný než tradiční vztah učitel-žák, jo? Je to takový partnerský vztah.“* (Jana, r. 4, s. 10, ř.324)

Seznámení

Téma seznámení se objevuje již v úvodu výpovědí participantů, ve kterých se svěřují s tím, co je k filozofii pro děti přivedlo.
Lenka se s filozofií pro děti seznámila již jako studentka na vysoké škole. Pro ni byl prvotní impuls lákavý název *„No a mě ten předmět lákal (…) Mně to přišlo úplně jako, že se v tom názvu zkombinuje všechno, co potřebuju.“* (Lenka, r.1, s.1, ř.17-18) Filozofie pro děti ji natolik poznamenala, že se jí poté věnovala velmi intenzivně.
Pro Janu to byl zájem o profesní rozvoj *„Zajímám se o věci, které prostě neznám, chci se nějak profesně rozvíjet.“* (Jana, r.4, s 3, ř 77,78) I Eliška se s tímto přístupem seznámila v rámci profesního rozvoje, tehdy byla zaujatá názvem: *„mě zaujal ten název filozofie pro děti, to bylo takové lákavé třeba v té Ostravě zrovna, v té Ostravě to bylo v rámci vzdělávání pedagogů, na které tak průběžně jezdíme.“* (Eliška, r. 5 s.2 ř. 64-66) Klára filozofii pro děti poznala také na vysoké škole, především ale byla

poznamenaná kurzem, který ji: *„Přesvědčil o tom, že ta filozofie pro děti je krásný nástroj k otevření mysli těch dětí.“* (Klára, r. 3, s. 1, ř. 5-6)

A co je tedy přimělo filozofii pro děti do výuky začleňovat?

Pro Elišku a Janu to byla účast na dalším kurzu, který byl intenzivnější než ten první. Byly na něm společně a obě se shodují v tvrzení, že díky tomuto kurzu začaly filozofii pro děti do výuky začleňovat intenzivněji: *„Díky tomu kurzu teď se mi daří jakoby více tu metodu začleňovat do výuky.“* (Jana, r. 4, s.1, ř.7-8)

Eliška: *„Až letos by se dalo říct, že jsem to začala používat více, tu filozofii pro děti ve výuce, protože po tom ročním kurzu, který byl jako ehm, takový intenzivnější, je to takové, jako, cítím se v tom lépe, ehm, jistěji, jakože mi to něco dalo. Asi jako vím lépe, jak s tou filozofií pracovat teď.“* (Eliška, r. 5, s.1, ř. 6-8)

Byla to jakási jistota a získané zkušenosti, které je utvrdily v tom, že s filozofií pro děti dokáží pracovat lépe. Pocit jistoty pro začleňování filozofie pro děti prožívá také Lenka, která díky nabytým zkušenostem s tímto přístupem: *„Získala pocit, že tohle prostě umím, a že v tom jsem nějaká jako dobrá. Ono to jako asi nejde, nebo, je strašně těžký říct si, že v tomhle jsem dobrá, ale ehm, když už jsem měla ty různý zkušenosti se sebou, tak mi došlo, že v tom nemůžu bejt špatná.“* (Lenka, r. 2, s.3, ř. 95-97)

Učitelky k začleňování filozofie pro děti přimělo především vzdělání v této oblasti, které získaly prostřednictvím školení a kurzů, na kterých se přesvědčily o tom, že je tento přístup funkční. Nabyté zkušenosti je pak přiměly filozofii pro děti začleňovat do výuky.

Využívané přístupy filozofie pro děti

Jak je již známo, průkopníkem filozofie pro děti je profesor logiky a estetiky Kolumbijské univerzity Matthew Lipman. Nebudu zde ale znovu popisovat okolnosti, které ho k tomu vedly a další teoretické zmínky, jelikož jsou zpracovány v teoretické části této práce.

Tak či tak, Lipmanova filozofie pro děti je původní a ve své výuce se o ni opírá Lenka, která s jeho romány pracuje: *„Hodně používám, mám ráda ten příběh Míša.“* nebo „*hrozně hezky fungujou a to jak se Blanka a Jirka*“ (Lenka, r. 1, s. 6, ř. 223)

K těmto původním románům jsou sestaveny metodické příručky, které jsou ale podle Lenky: *„Nátřesk na hlavu“*, takže ačkoliv obsahují postup pro učitele, jak filozofickou

lekci vést, je podle Lenky nutnost se řádně připravit: *„Nejde to jenom vzít a říct si, že se podíváte až na místě.“* (Lenka, r. 1, s. ř.)

Tyto původní Lipmanovy romány využívá také Klára, která: *„Zrovna když jsem chtěla něco o tom konfliktu, ten konflikt, tak jsme četla jeden z těch textů. Bylo to od toho Lipmana a myslím si, že jo, že to jsme, Míša.“* (Klára, r. 3, s. 5, ř.166-167)

Filozofie pro děti se po smrti M. Lipmana ale stále vyvíjí a přicházejí další možnosti, jak lekci filozofie pro děti vést.

Lenka se v rámci vzdělávání seznámila s Beate a Bo, kteří se filozofií pro děti společně zabývají, a kteří tímto přístupem vzdělávají pedagogy. Podle ní: *„Víc, byli víc přísný, víc strukturovaný a víc mi přišlo, že se to hodí do školy, víc se vytvářely nějaký pracovní listy (pauza) a mě ale ta jejich, ten jejich způsob, takovej severskej. oni jsou víc takoví drsní a severský v tom vedení tý diskuse, ale přišlo mi, že do školního prostředí se to někdy hodilo dobře, právě kvůli tomu, že měli vytvořený pracovní listy.“* (Lenka, r. 1, s. 6 ř., 221-222)

Jana a Eliška využívají metodikou od Jasona Buckleyho, který filozofii pro děti opět provádí trošku jiným způsobem než je ten původní. Inovace je v začleňování pohybu do filozofování a tento způsob nazývá Filozofie v pohybu, další principy se však podobají původnímu Lipmanovskému přístupu. Inspiraci tedy hledají v jeho metodických příručkách: *„Je tam takový ten jako nápad hlavní a vlastně už si to člověk může pak přizpůsobit podle potřeby, podle věku těch dětí a podle toho jaká ta třída je.“* (Eliška, r. 5, s. 3 ř. 75,76)

Hodně jsem se třeba i probírala materiály které si nechávám posílat ty anglické od toho Jasona Buckeho, (…), je to třeba inspirace. (Jana, r. 4, s. 5 , ř.158, 162)

6.4 Analýza a interpretace ŠVP

Obsahová analýza dokumentů spočívala v analýze Školních vzdělávacích programů škol, na kterých participanti vyučují. V analýze jsem se nezaměřovala na celkový obsah ŠVP, ale pomocí opakovaného čtení dokumentů jsem se snažila hledat souvislosti s přístupem filozofie pro děti. V této části byly podtrhovány segmenty, které se mi jevily jako důležité. Tato fáze proběhla u všech analyzovaných ŠVP. Zejména v tématu strategie se vyjevila podtémata, která korespondovala s přístupem filozofie pro děti. Téma strategie se tedy stalo hlavním tématem pro interpretaci dat, jelikož právě zde byly rozpoznány možnosti pro využití filozofie pro děti do výuky.

Strategie

Školní vzdělávací programy pracují s výchovnými a vzdělávacími strategiemi pro rozvoj klíčových kompetencí žáka, tedy kompetencí k učení, k řešení problémů, sociálních a personálních, občanských, komunikačních a digitálních, které jsou v RVP ZV (2021, s. 10) definovány jako: *„Soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“*
Na konci základního vzdělávání by měl být každý žák těmito kompetencemi vybaven. Jde o to z žáka vychovat člověka, který dokáže řešit problémy a úkoly, které se týkají běžných životních situací a motivovat je pro další vzdělávání.
ŠVP uvádí strategie pro rozvoj kompetencí k řešení problémů tím, že: *„Cíleně vytváříme situace, v nichž jsou žáci vedeni k řešení problémových úkolů, k tvořivému a logickému myšlení a uvažování, k nacházení originálních i praktických problémových úkolů a jejich obhajobě.“* (ŠVP 1, s. 12) Také zařazují: *„Metody kritického myšlení“* (ŠVP 2) *„Úkoly, jejichž řešení vyžaduje tvořivé či logické myšlení.“* (ŠVP 3, s. 8) Mimo jiné zadávají úkoly s více možnostmi řešení, motivují je k vyhledávání nových řešení, vedou žáky k řešení problému na základě zhodnocení dané informace a podporují netradiční způsoby řešení, čímž se u žáků rozvíjí kreativní myšlení.
Kompetence k učení se u dětí snaží naplňovat vzbuzením angažovanosti do učení tím, že vytváří: „*Takové situace, v nichž má žák radost z učení pro samotné učení a pro jeho další přínos*“ (ŠVP 1, s.11), „*vedeme je k tomu, aby samostatně plánovali svoji činnost a sami hodnotili její výsledky*“, nebo vytváří situace učení, ve kterých *„využívání zájmu žáků“* (ŠVP 2). Je tedy zřejmé, že strategiemi pro rozvoj klíčových

kompetencí se u žáků snaží aktivovat nejen kritické, ale také tvořivé myšlení. Oba typy spolu vzájemně souvisí a navzájem se doplňují. Žákům také poskytují vědomí, že s jejich zájmem o učení se počítá. Ve Školních vzdělávacích programech v rámci rozvoje výše zmíněných kompetencí nejsou uvedeny přesné situace, metody ani úkoly, které ve výuce aplikují. Je však na místě poukázat na fakt, že jednou z těchto metod by mohla být filozofie pro děti, protože právě ta u žáků kritické, tvořivé a angažované myšlení rozvíjí.

Další kompetence, k jejichž rozvoji u dětí směřují jsou komunikační kompetence. Pro jejich rozvoj se snaží vytvořit prostor: „*pro diskusi a argumentaci"* (ŠVP 1, 13), motivovat děti k: *„dialogu"* (ŠVP 1, 13), využívat „*diskuzi jako vyučovací metodu"* (ŠVP 3, 12) a také nácvik *„diskuse a naslouchání názorů druhých."* (ŠVP 2) Pro naplnění kompetence občanské učí děti k: *„vyjádření nespokojenosti"* (ŠVP 3, 19), ale zároveň je vedou k: *„tolerantnímu chování" "* (ŠVP 3, 19) a „*přijímání a respektování individuálních rozdílů.*" (ŠVP 2) Pro rozvoj kompetencí sociálních a personálních: „*Vedeme žáky k respektování a hodnocení práce vlastní i druhých.*" (ŠVP 1, s. 14), „*realizujeme aktivity vedoucí k posilování aktivní účasti žáků na dění v třídním kolektivu"* (ŠVP, 9), *„podpora atmosféry, která v žácích podporuje sebedůvěru.*" (ŠVP 2)V dalších strategiích rozvoje kompetencí (digitálních a pracovních) se opět objevuje respektování zájmů žáka a kritické posuzování informací.

Tyto obecně pojímané vzdělávací strategie jsou v ŠVP dále specifikovány a přizpůsobeny každému vyučovacímu předmětu. V prvouce například rozvíjí klíčové kompetence tím, že: *„Učitel klade problémové otázky, nabádá žáky k diskutování o nich. Zařazuje metody, při kterých žáci objevují, tvoří, řeší, vyslovují závěry.„* (ŠVP, 1, s. 101) nebo „*učíme žáky vzájemně se respektovat a tolerovat."* (ŠVP 3, s. 84), také se snaží rozvíjet *„schopnost kriticky pohlížet na názory ostatních."* (ŠVP 2)V českém jazyce a literatuře: *„Učitel využívá metod, které žáky vedou ke kritickému myšlení, umožňuje žákovi zaujmout názor a rozvíjí schopnost ho obhájit."* (ŠVP 1, s. 28) V etice se soustředí na to, aby děti: „*Jasně formulovaly myšlenky a názory, uměly vyslechnou druhého a reagovaly na jeho sdělení a aby sdělení bylo v logickém sledu, výstižné a kultivované."* (ŠVP 3, s. 181)

Osobnostně sociální výchova pak učitel: „*Navozuje atmosféru bezpečné přátelské komunikace. Vede žáky k vytváření pravidel komunikace ve třídě a jejich respektování. Zařazuje metodu rozhovoru, diskuse, dbá nato, aby žáci obhajovali svoje a přijímali názory ostatních.“* (ŠVP 1. s. 249)

Podobným způsobem se strategie pro rozvoj klíčových kompetencích prolínají v každém vyučovacím předmětu. Vždy jde o to, připravit prostředí, ve kterém mají žáci příležitosti tyto kompetence rozvíjet. A právě takové prostředí lze navodit prostřednictvím využití filozofie pro děti, která jako metodu uplatňuje diskusi, vede žáky k vzájemnému respektu a naslouchání, k projevování vlastního názoru, k toleranci názoru ostatních a rozvoji nejen kritického, ale také tvořivého a angažovaného myšlení žáků. Domnívám se tedy, že právě filozofie pro děti by mohla značně pomoci k naplnění klíčových kompetencí žáků a z toho důvodu by se mohla využívat jako jedna z možných strategií pro rozvoj klíčových kompetencí.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole budou shrnuty výsledky výzkumu, které se podařilo zjistit prostřednictvím analýzy získaných dat, jejichž podrobnější interpretace je popsána v předchozí kapitole.

Témata, o kterých participanti ve výpovědích hovořili se velmi prolínala. Z těchto témat byla vytvořena nadřazená témata ze všech rozhovorů, do kterých byly zkušenosti participantů interpretovány. Nejvíce se dotýkali tématu možností využití, rozvoj dětí a projevy dětí, netradičnost a využívané přístupy.

Výsledky jsou formulovány prostřednictvím zodpovězení výzkumných otázek.

1. Proč se učitelé prvního stupně ZŠ rozhodli uplatňovat přístup P4C ve své výuce?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku byla identifikována v tématu *seznámení.* Významným aspektem pro rozhodnutí uplatňovat filozofii pro děti ve výuce byla pro učitelky jejich prvotní zkušenost, tedy seznámení s přístupem filozofie pro děti, kterou získaly na kurzu, jež absolvovaly v rámci profesního rozvoje učitele nebo jako studijní předmět na vysoké škole. Právě zde se učitelky shledaly s pozitivy, které přístup představuje, což je vedlo k tomu se v této oblasti dále vzdělávat. Nabytými zkušenostmi si byly jistější pro začleňování filozofie pro děti do výuky, kde své zkušenosti začaly zúročovat.

2. V čem učitelé prvního stupně ZŠ spatřují přínos zařazování P4C do výuky?

Odpověď na tuto dílčí výzkumnou otázku se souzní v tématech *rozvoj dětí a projevy dětí* a *netradičnost.*

Učitelky se ve svých projevech shodují, že využíváním filozofie pro děti ve výuce zaznamenávají rozvoj dovedností žáků. Jedná se především o rozvoj myšlenkových, sociálních a komunikačních dovedností dětí. V diskusi děti dovedou formulovat zajímavé myšlenky, vzájemně si naslouchat, respektovat názory ostatních a citlivě na sebe reagovat. Také se prohlubuje spolupráce mezi dětmi a posilují se jejich vzájemné vztahy.

Dalším spatřeným přínosem je netradičnost filozofie pro děti, především netradiční role učitele. V tomto přístupu je důležitým úkolem učitele ustoupit do pozadí a zaujmout facilitační roli. To přináší pozitiva především v tom, jakým způsobem učitelky na děti pohlíží. Děti zde mají velký prostor se realizovat a učitelky vnímají vztah, který s dětmi mají jako partnerský.

3. Jaká forma P4C uplatňovaná ve výuce na prvním stupni ZŠ se učitelům osvědčila?

V tématech *možnosti využití* a *využívané přístupy* se nachází odpověď na tuto dílčí otázku. Z výsledků vyplývá, že neexistuje jedna cesta, kterou lze volit pro realizaci filozofie pro děti ve výuce. Ačkoliv je zmiňován přístup M. Lipmana, který je popisován v teoretické části této práce, učitelky představují i jiné formy inspirace. Další možný přístup, který lze na prvním stupni aplikovat je filozofie pro děti inspirovaná kolegy Beate Borresen z Norska a Bo Malmhester ze Švédska. Tito odborníci, narozdíl od původního přístupu, vnáší do filozofie pro děti pracovní listy a ve vedení diskuse jsou strukturovanější. Třetí možností je filozofie pro děti Jasona Buckleyho, která nabízí velké množství hravých metod a filozofii v pohybu, což je vhodné zejména pro zavádění filozofie pro děti do dílčích vyučovacích předmětů. Zde dochází k přemostění do dalšího tématu, kterým je téma *možnosti využití*. Jednou z forem, která je využívána je využití dílčích metod, které lze realizovat v rámci různých vyučovacích předmětů jako motivaci, řešení aktuálních problémů či oživení vyučovacích hodin.

Druhou formou je lekce filozofie pro děti. Zde dochází ke stanovení struktury lekce, podle které se odvíjí filozofické zkoumání. Struktura zahrnuje aktivizaci žáků, podnět pro filozofickou diskusi, tvorbu filozofických otázek, diskusi a reflexi. Zde je zajímavé poukázat na možnosti učitelek, které mají ve volbě podnětu k filozofické diskusi. Osvědčuje se jim zařazovat nejen příběhy, ale také obrázky, básničky, písničky a jiné, které u dětí vzbudí zájem pro filozofické zkoumání. Zajímavé zjištění je, že učitelky se neopírají nutně o filozofické romány M. Lipmana, které jsou popisovány jako podnět pro filozofickou diskusi v teoretické části této práce, ale možnosti hledají i v jiných příbězích s filozofickým potenciálem, které najdou v různých knihách, čímž si můžou téma přizpůsobit dle učiva, které s dětmi zrovna probírají.

V rámci reflexe filozofického zkoumání se učitelkám na prvním stupni základní školy osvědčuje zařazovat písemnou reflexi, protože usuzují, že malé děti nejsou schopny dlouhé reflexe filozofického procesu.

4. Kde je možné v daných ŠVP identifikovat možnosti pro začlenění filozofie pro děti do výuky?

V žádném z analyzovaných ŠVP se přímo s termínem filozofie pro děti nepracuje, avšak lze v nich identifikovat možnosti pro začlenění filozofie pro děti do výuky na prvním stupni základní školy. V tématu strategie se vyjevila témata týkající se rozvoje myšlení žáků, nejen kritického, ale i tvořivého, také začleňování metody diskuse do výuky, nácviku naslouchání, tolerance, respektu, dále se počítá se zájmem žáka, který je respektován. Tyto strategie se velmi podobají s tím, co nabízí přístup filozofie pro děti, který má za cíl rozvoj kritického, tvořivého a angažovaného myšlení dětí, děti se učí prostřednictvím filozofické diskuse formulovat vlastní názory, respektovat ostatní a mnoho dalšího. Je tedy zřejmé, že právě filozofie pro děti by mohla být do výuky začleňována jako strategie pro rozvoj klíčových kompetencí.

Hlavní výzkumná otázka: ***Jaké jsou zkušenosti učitelů prvního stupně ZŠ s přístupem filozofie pro děti?***

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku vyplývá z odpovědí na dílčí výzkumné otázky, které byly v této kapitole zodpovězeny. Ačkoliv je zkušenost s tímto přístupem každé učitelky jedinečná, jejich výpovědi se ve velké míře opíraly o podobná témata, která z rozhovorů vyplývala. Zkušenosti učitelek s přístupem filozofie pro děti jsou bohaté, založené zejména na jejich uplatňovaném způsobu využití filozofie pro děti ve výuce, prostřednictvím čehož jsou jimi vnímány přínosy, které filozofie pro děti do jejich výuky vnáší. Zároveň lze říci, že uplatňovat filozofii pro děti ve výuce není jen tak. Je potřeba získat zkušenosti, které se k tomuto přístupu vztahují, zejména pak naučit se vést skupinu prostřednictvím facilitace. Dá se tedy říct, že učitelky své zkušenosti prohlubují tím, že filozofii pro děti do výuky začleňují.

8 DISKUSE K VÝZKUMNÉ ČÁSTI

V České republice se lze setkat s několika málo výzkumy, které byly v rámci tématu Filozofie pro děti realizovány. Většinou se jedná o kvalifikační práce z vysokých škol.

Většina výzkumů však přichází ze zahraničí. Boiraz (2021) představuje zjištění, že intenzivní školení filozofie pro děti, kde jsou učitelům poskytnuty vzorové lekce a okamžitá zpětná vazba školitele významně přispívá k rozvoji učitele v oblasti filozofie pro děti. Výsledky výzkumu poukazují na to, že učitelé bez předchozích znalostí metody filozofie pro děti můžou vykazovat značný vývoj v implementaci filozofie pro děti ve výuce v případě, že je jim poskytnuta podpora odborných školitelů. Zde je na místě porovnat tyto výsledky se zjištěním této práce, kdy učitelé, kteří absolvovali pouze dvoudenní kurz filozofie pro děti přiznali, že nebyli připraveni pro využívaní této metody v praxi. K rozhodnutí častějšímu začleňování tohoto přístupu do výuky je přimělo až dlouhodobé školení s lektory, které trvalo jeden rok.

Naopak výzkumy, které se zaměřují na děti, konkrétně rozvoj jejich dovedností (Gardag, Demirtas, 2017), poukazují na pozitivní vliv filozofie pro děti, který spatřují v rozvoji jazykových (vyjadřovat a obhájit si vlastní názor, klást otázky) a kognitivních (porovnávat myšlenky) dovedností. Jistý přínos v rozvoji dovedností dětí potvrzují taktéž výsledky této práce, zejména ve vyjadřování a obhájení si vlastního názoru. To, zda se u dětí zlepšují také sociální dovednosti a komunikace zkoumali Dasí et al. (2013). Jejich výsledky potvrdily rozdíl v obou dimenzích. Učitelé totiž v rámci výzkumu uváděli, že se děti staly lepšími komunikátory a lépe se dokázaly vyjadřovat. Jeho tvrzení potvrzují i výsledky této práce. Participanti tohoto výzkumu také u dětí zaznamenávají posun v komunikačních a sociálních dovednostech dětí.

8.1 Doporučení pro praxi

Na základě zjištěných výsledků mě napadá doporučení, které v této kapitole představím.

Domnívám se, že v České republice učitelé prvního stupně základní školy nejsou o přístupu filozofie pro děti dostatečně informování. Usuzuji tak na základě své zkušenosti, kterou jsem nabyla při získávání participantů, kdy velké množství oslovených učitelů nemělo o filozofii pro děti ponětí. Právě neinformovanost učitelů může být následkem toho, proč je postup tohoto přístupu v České republice tak

pomalý, přestože dosavadní poznání poukazuje na pozitiva, která filozofie pro děti přináší. Mým doporučením tedy je začít se seznamováním přístupu filozofie pro děti již u studentů učitelství. Nemuselo by se jednat o realizace kurzů filozofie pro děti v rámci studia vysoké školy, ačkoliv i to by mohlo být do značné míry přínosem. Spíše bych však doporučovala workshop pro studenty s tématem filozofie pro děti, kde bych představila celý koncept tohoto přístupu i s praktickou ukázkou, aby si studenti měli možnost vyzkoušet filozofii pro děti „na vlastní kůži."

Pro budoucí výzkum bych doporučila porovnat, jakým způsobem filozofii pro děti realizují v zahraničních zemí, zejména například v Anglii, kde je filozofie pro děti běžným přístupem uplatňovaným ve vzdělávání.

8.2 Limity

První z limitů diplomové práce je nízký počet učitelů, kteří filozofii pro děti na prvním stupni uplatňují. Jak již bylo zmiňováno výše (podkapitola 5.3), bylo pro mě velmi obtížné získat participanty výzkumu.

Zde přecházím k dalšímu limitu, jímž je pozdní získání participantů, což tedy znamená pozdní realizace výzkumné části. Ačkoliv jsem s hledáním kontaktů začala ještě v minulém roce, všechny participanty jsem bohužel získala až v březnu tohoto roku. S ohledem na jejich pozdní získání vznikala časová omezení v procesu výzkumného šetření, což mělo za následek stres a chyby, ke kterým jsem se musela v průběhu výzkumu vracet a opravovat.

Dalším limitem, který považuji za důležité zmínit je výzkumníkova nezkušenost se psaním jakéhokoliv typu kvalifikační práce. Problémy se projevily jak v celkovém rozvržení práce, tak v následném výzkumném šetření. Už teď si troufám tvrdit, že bych metodologicky volila trošku jiný postup. Zejména bych se při sběru dat držela polo-strukturovaného rozhovoru, aby mi rozhovory s učiteli nesměřovaly k tomu, co není pro naplnění cílů výzkumu až tak podstatné. Posledním limitem je volba druhé metody, kterou bych dnes již znovu nezvolila, především z toho důvodu, že k zjištění jedinečné zkušenosti učitele s přístupem filozofie pro děti mi příliš nesedí obsahová analýza Školních vzdělávacích programů. V tento moment bych se rozhodla pro realizaci pouze jedné metody, tedy analýzy rozhovorů s učiteli, protože právě ty se s tématem a cíli výzkumu dobře „rýmují".

9 ZÁVĚR

Tato kapitola je zaměřena na posouzení, zda došlo k naplnění stanovených cílů empirické části. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou zkušenosti učitelů prvního stupně základní školy s přístupem filozofie pro děti, který se podařilo naplnit zodpovězením dílčích výzkumných otázek.

Dále byly stanoveny dílčí cíle. Dílčí cíl zjistit, proč se učitelé prvního stupně ZŠ rozhodli uplatňovat přístup P4C ve své výuce, byl naplněn, prostřednictví získání odpovědi na první výzkumnou otázku**.** Aby docházelo ke smysluplnému využití filozofie pro děti ve výuce, je zapotřebí, aby se učitel dostatečně s celým konceptem seznámil. Pro účastnice výzkumu se stal významný kurz filozofie pro děti, který absolvovaly v rámci profesního rozvoje nebo jako studentky vysokých škol. Důležitým faktorem bylo získání dostatečných vědomostí, dovedností i zkušeností pro začleňování filozofie pro děti do výuky. Ačkoliv byl vzorek učitelů malý, domnívám se, že absolvování kurzu filozofie pro děti může učitelům výrazně pomoci v jejím smysluplném využití ve výuce.

V případě, že je filozofie pro děti ve výuce smysluplně využívána, měla by být shledávána pozitiva, která podle zahraničních výzkumů přináší. To souvisí s druhým dílčí cílem, kterým je zjistit, v čem učitelé prvního stupně základní školy spatřují přínos zařazování P4C do výuky. Přínosy filozofie pro děti, které učitelky vnímají jsou spatřovány zejména v postupném rozvoji myšlenkových, komunikačních a sociálních dovedností dětí. Také netradičnost filozofie pro děti se jeví jako přínos, jelikož dítě má v takto pojímané výuce prostor se realizovat, především díky tomu, že učitel ustupuje do pozadí a stává se facilitátorem filozofického procesu, což mimo jiné zapříčiňuje také partnerský vztah mezi učitelem a žáky. Došlo tedy také k naplnění druhého dílčího cíle.

Dílčí cíl, jehož znění je zjistit, jaká forma uplatňovaná ve výuce na prvním stupni ZŠ se učitelům osvědčila byl taktéž naplněn. Učitelkám se osvědčuje zařazovat filozofii pro děti několika způsoby. Jedná se buď o využití dílčích nástrojů filozofie pro děti napříč různými vyučovacími předměty nebo plánovanou lekci filozofie pro děti. Učitelky zde vychází z různých přístupů zahraničních odborníků, kteří se dnes filozofií pro děti zabývají. Také se jim osvědčuje zařazovat i jiné podněty, než původní filozofické příběhy. Jako reflektivní část filozofického procesu pak učitelky využívají písemnou reflexi.

K naplnění dílčího cíle, kterým je zjistit, kde je ve ŠVP možné identifikovat možnosti pro začlenění filozofie pro děti do výuky, došlo v rámci analýzy Školních vzdělávacích programů, ze kterých tyto učitelky vycházejí. Ve školních vzdělávacích programech lze identifikovat možnosti pro začlenění filozofie pro děti do výuky ve strategiích k naplnění klíčových kompetencí, které se do jisté míry kryjí s přístupem filozofie pro děti. Zejména ve využívání diskuse jako metody, vedení žáka k formulaci vlastního názoru, k vzájemní toleranci, k tvořivému a kritickému myšlení a v mnoho dalších aspektech, prostřednictvím kterých má být z dítěte vychován člověk, který je schopen orientovat se v dnešním světě.

10 SHRNUTÍ

Diplomová práce se zabývala tématem Zkušenosti učitelů prvního stupně základní školy s přístupem filozofie pro děti. Odůvodněním volby tohoto tématu je, že oblast filozofie pro děti je v České republice stále poměrně neprobádaná. Z toho důvodu jsem projevila zájem o téma, aby tato problematika mohla být více přiblížena.

V teoretické části byl tento přístup podrobně představen, byly přiblíženy okolnosti vzniku filozofie pro děti, její záměry a základní principy, včetně facilitační role učitele, která je pro filozofii pro děti stěžejní. Právě teoretická část by měla být pro čtenáře pomocí k proniknutí do oblasti filozofie pro děti. Empirická část diplomové práce probíhala v kvalitativním designu, který byl realizován prostřednictvím metody rozhovoru a obsahové analýzy dokumentů, které byly následně analyzovány a interpretovány.

Stanovených záměrů diplomové práce se podařilo naplnit prostřednictvím zodpovězení všech výzkumných otázek. Největší přínos této práce vnímám především v odhalení pozitiv, které učitelé při využívání přístupu filozofie pro děti ve výuce zaznamenávají, zejména v kognitivním, sociálním a komunikačním rozvoji dětí. Za přínosné také považuji zjištění osvědčených forem učitelů pro realizaci filozofie pro děti ve výuce, které představují rozmanité možnosti využití tohoto přístupu. Nelze ani opomenout zjištění z obsahové analýzy Školních vzdělávacích programů, a to konkrétně, snahu o identifikaci možnosti zakomponování filozofie pro děti do **výuky**, která byla nalezena ve strategiích pro naplnění klíčových kompetencí dětí, které se s konceptem filozofie pro děti ve velké míře překrývaly. Stálo by tedy za zvážení tento přístup zařadit do škol jako strategii pro rozvoj klíčových kompetencí žáků.

Zpracováním tohoto tématu diplomové práce jsem měla možnost vstoupit do problematiky filozofie pro děti na prvním stupni základní školy, což mě velmi ovlivnilo zejména v pohledu, jakým způsobem realizovat moji budoucí praxi učitele v primární edukaci. Jako budoucí učitel se plánuji v této oblastí dále vzdělávat, jelikož na základě shrnutých výsledků je zřejmé, že tento přístup může velmi pozitivně ovlivnit celý proces výuky a výsledky žáků, které nejsou orientovány pouze na znalosti, ale jejich celkový rozvoj. Mojí tužbou je, aby se filozofie pro děti v České republice na základních školách objevovala více, protože se domnívám, že prostřednictvím tohoto přístupu lze děti připravit na život.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bauman, P. (2013). *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?* České Budějovice: Centrum filosofie pro děti.

Bauman, P. (2013). *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí.* České Budějovice: Centrum filozofie pro děti.

Bauman, P. (2013). Filozofování s dětmi jako program prevence násilí. In J. Kalinský (Ed.) *Dobro a zlo, alebo o morálke I Psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii* (s. 323-332). Banská Bystrica.

Bauman, P. (2020). Filozofický dialog jako prostředek orchestrace komponent kritického myšlení. In J. Kalinský (Ed.) *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii* (s. 9-28). Belianum.

Boyraz, C., Türkcan, B. (2020). Developmnet of a Primary School Teacher on The Philosophy with Children: An Action Research. *International Electronic Journal of Elementary Education, 13*(4). str. 491-510.

Bratská, M. (1992). *Metódy aktivného sociálního učenia a ich aplikácia*. Bratislava: UK.

Centrum Filozofie pro děti. (2021, 1.1). *Filozofie pro děti.* http://www.p4c.cz/index.php?f=aktuality&aid=199

Funston, J. (2017). Toward a Critical Philosophy for Children. *Portland State University*, *11*(1).

Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, *25*(3), s. 345-171.

Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada Publishing.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum Základní metody a aplikace.* Praha: Portál.

Kalinský, J. (2020). K povahe filozofického a kritického myslenia. In J. Kalinský (Ed.) *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii* (s. 52-60). Belianum.

Kennedy, D. (2010). *Philosophical Dialogue with Children*. Essays on Theory and Practice: Edwin Mellen Press.

Kohan, O, W. (2018). Paulo Freire and Philosophy for Children. *A Critical Dialogue. Studies in Philosophy and Education, 37*(18), 615-629.

Kosturková, M. (2016). *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove.

Lipmanm M. (1996). *Natasha, Vygotskian Diallogues*. New York: Teachers College Press.

Lipmanm M. (1998). Critical thinking – what can it be?. *Educational Leadership*, *46*(1), 38-43.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education.* Cambridge University Press.

Lipman, M. (2008). *A Life Teaching Thinking*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Macků, L. (2010). Filosofický rozměr literárního příběhu – uplatnění smyslu literárního příběhu v programu Filosofie pro děti. [Diplomová práce]. České Budějovice: Teologická fakulta.

Macků, R. (2013). Rozvíjení myšlení jako předpoklad kompetence k řešení problémů. In P. Bauman (Ed.) *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo*? (s. 186-208). České Budějovice: Centrum filosofie pro děti.

Macků, R. (2015). *Instantní, nebo skutečné řešení problémů?* Zlín: VeRBuM.

Macků, R. (2014). *Rozvoj kompetence k řešení problémů na kurzech Filozofie pro děti a Výchovy zážitkem.* [Disertační práce]. Masarykova univerzita.

Macků, R. Leibert, L. (2013). *Kurzy rozvoje myšlení: pracovní sešit.* České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity: Centrum filozofie pro děti.

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody.* Brno: Paido.

Mareš, L., Peltan, V., & Havlová, E. (2020). Filosofická praxe v České republice. *Filosofie dnes*, *12*(2), 41-61.

Matthews, G. (1980). *Philosophy and the young child.* Cambridge: Harvard University Press.

Matthews, G. (1984). *Dialogues with children*. Cambridge: Harvard University Press.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Muchová, L. (2020). Filozofické rozhovory jako způsob otevírání výuky v předmětech etická a náboženská výchova. In J. Kalinský (Ed.) *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii* (s. 171-182). Belianum.

Muchová, L. (2013). Filozofické a teologické dialogy s dětmi: téma náboženství. In P. Bauman (Ed.) *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo*? (s. 78-109). České Budějovice: Centrum filosofie pro děti.

Nelešovská, A., & Spáčilová, H. (2005) *Didaktika primární školy*. Olomouc.

Průcha, J., (2013). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.

Pintes, G., & Borisová. S. (2020). Alternatívy a otázniky při implementácii programu filozofia pre deti. In J. Kalinský (Ed.) *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii* (s. 29-41). Belianum.

Ramalingam, D., Anderson, P., Duckworth, D., Scoular, C., & Heard. J. (2020) *Creative Thinking: Definitions and Structure.* Australian Counsil for Education Research.

Sasseville, M. & Gagnon, M. (2011). *Pozorujeme filozofování s dětmi.* České Budějovice: Centrum filozofie pro děti.

Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století.* Praha: Grada Publishing.

Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 1*, 39–54.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research.* London: Sage Publications.

Šarníková, G. (2020). Hľadajúce spoločenstvo jako sprievodca v rozvoji autokorektivného kritického myslenia. In J. Kalinský (Ed.) *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii* (s. 29-41). Belianum.

Šarníková, G. (2020). The Use of Philosophical Texts in Extacurricular Activites in the Context of the Personal and Social Development of Children of Younger School Age. *Caritas et veritas, 10*(2), 50-63.

Šarníková, G. (2014). Filozofický text pre deti jako východisko filozofickej diskusie zameranej na rozvoj myslenia a morálního a sociálního vedomia dieťaťa. *Ostium*, *internetový časopis pre humanitné vedy*,*10*(4).

Šarníková, G. (2013) Etický rozmer filozofickej diskusie v edukačnom procese. In J. Kalinský (Ed.) *Dobro a zlo, alebo o morálke I Psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii.* (s. 293-304). Banská Bystrica.

Šarníková, G. (2012). Filozofická gymnastika s deťmi v predškolskom veku. In M., J. Zentko (Eds.) *Zážitkové metódy v priestore súčasnej materskej školy na Slovensku a v zahraničí* (s-55-71). Ružomberok: Verbum.

Šarníková, G. (2011). Změna postojov dětského čitateľa závislá od postojov literárních postáv vo filozofickom texte pre deti. In M. Andričíková (Ed.) *Fenomén premeny v umení pre deti a mládež* (s. 403 – 411). Prešov.

Šarníková, G. & Tavel, P. (2011). Filozofia pre deti (P4C) jako základ zvládnutia školského kurikula. *Didaktika*, *2*(3), 22-27.

Šíp, R., (2015). Studie: Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orientace*. *25*(5), 671-699.

Švaříček, R., Šeďová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček. M., & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Turek, I. (2003). *Kritické myslenie.* Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum.

Turgeon, W. (2011). The Challenge of Moral Education In Philosophy Now. *A Magazine of Ideas, 84*. str. 11-12.

Vasquez, M., & Claudio, R. (2020). Development of Careful, Creative and Critical Thought According to the Philosophy of Matthew Lipman: A Proposal for Inclusion in Basic Education. *BCES Conference Books,* 18, 135-140. Dostupné z:http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&an=edsdoj.0791cfc06b064ab6a83a93275ab9a908&scope=site

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and methods.* Maidenhead: Open University Press.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice.* Praha: Grada Publishing.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

P4C Filozofie pro děti

IPA Interpretativní fenomenologická analýza

ŠVP Školní vzdělávací program

RVP Rámcový vzdělávací program

ZŠ Základní škola

ČR Česká republika

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Společná témata

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka analýzy rozhovoru

Příloha P I: Ukázka rozvíjení vznikajících témat

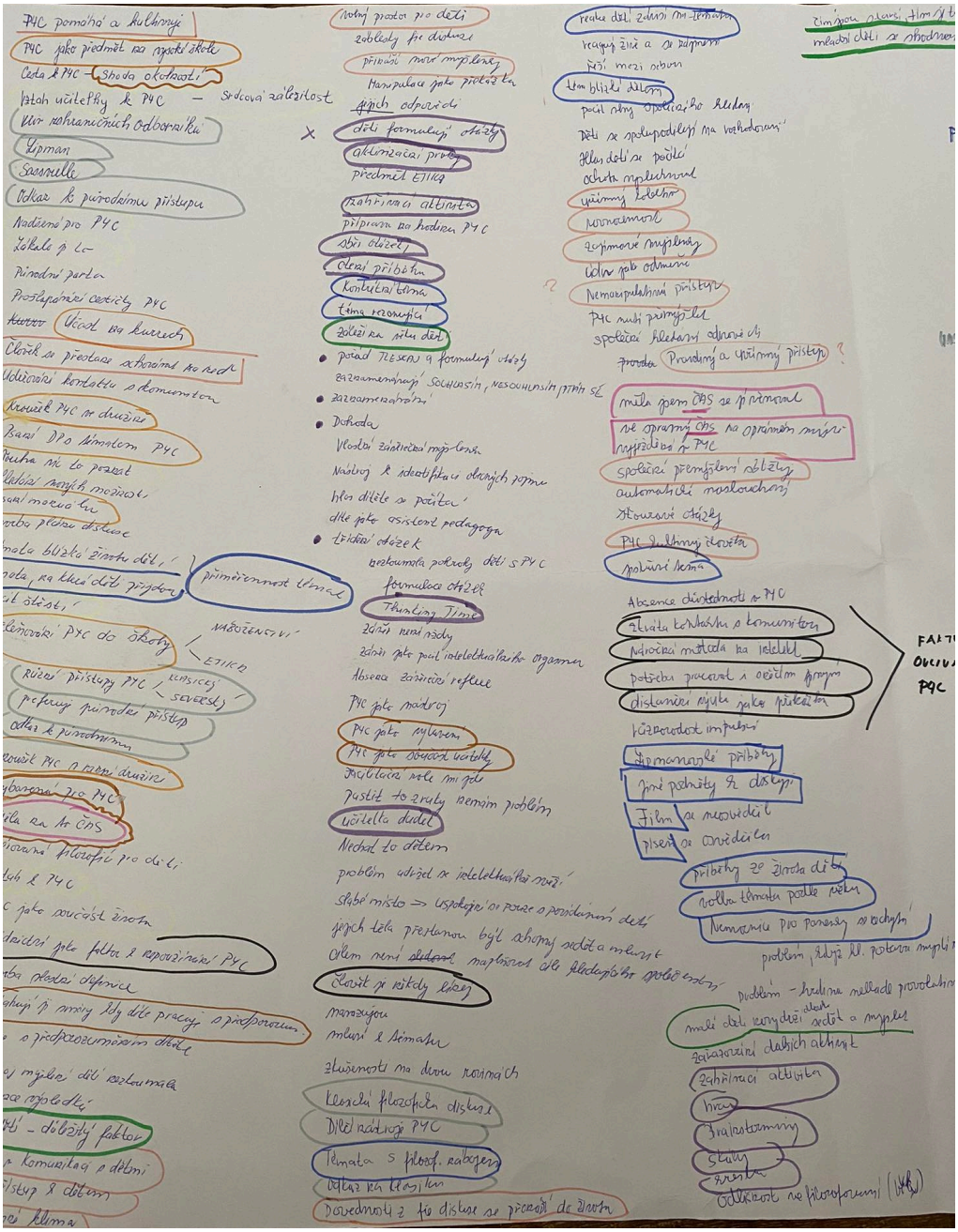
Příloha P I: Ukázka vzniklých témat

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ANALÝZY ROZHOVORU

Poznámky a komentáře		Vynořující se témata
	Jaké jsou Vaše zkušenosti s přístupem filozofií pro děti?	
	Moje zkušenosti, dobře.	
Dvoudenní školení – potřeba se dovzdělat -nevyužívání metody	Tak, já jsem se s tou metodou setkala poprvé před možná šesti, osmi lety, nedokážu to říct přesně, přes varianty Člověka v tísni. Absolvovala jsem nějaká školení dvě , dovudenní a zkoušela jsem tu metodu začleňovat do výuky na prvním stupni, bylo to ve čtvrté a páté třídě, ale cítila jsem jako že to, se v tom potřebuju dovzdělat, takže jsem využila nabídky letošní a dělám si teďka	Školení
Dvě školení Kurz filozofie pro děti- potřeba se dovzdělat	roční kurz s variantama a ten teďka právě končí a díky tomu kurzu teď se mi daří jakoby více tu metodu začleňovat do výuky ehm, jestli vás zajímá třeba četnost nebo do jakých předmětů, tak nejčastěji tu metodu využívám, máme předmět osobnostně sociální	Roční kurz
	výchova. Máme to jako samostatný předmět i když je to průřezové téma, takže tady se mi to prostě nabízí obrovské možnosti, jak ji využít a samozřejmě i v jiných předmětech, jako je třeba čeština nebo prvouka, pokud se to zrovna hodí nebo u těch starších	P4C v předmětu
Filozofie v předmětu osobnostně sociální výchova	dětí vlastivěda, ale já v současné době učím druháky, takže je to hlavně teda ta prvouka, čeština a osobnostně-sociální výchova. A někdy si tvořím lekci, která je vyložené jako celá filozofie pro děti a někdy využívám jenom některé metody , které začleňuju do	
Filozofie v prvouce, češtině	běžné hodiny a tu metodu třeba s ní pracuju deset patnáct minut a prostě využívám opravdu jenom takhle.	Filozofie jako lekce
Vytváří celé lekce	Hodně často využívám třeba metodu škály, když probíráme ehm nějaké ehm nějakou já nevím rozporuplnou otázku, tak ehm nebo ani nemusí být rozporuplná, uvedu příklad, když jsme se teď třeba bavili o povoláních, tak děti měly na lístečcích různá	Filozofie jako metoda
Filozofie v hodině jako metoda	povolání, obrázky a ve skupinkách v nich tvořili škálu od těch, která považují za nejdůležitější až po ty nejméně důležité a musely si to oargumentovat samozřejmě. Ehm nebo když vystane nějaká otázka, nějaký rozpor, využívám metodu ehm pohybu, že? Vyjádření názoru pohybem ehm dělící čáru využívám velmi často a nebo prostou jako argumentaci, tak to jakoby ty metody a když dělám teda celou hodinu, tak buď v té osobnostně-sociální výchově jak jsem říkala na téma, které prostě zrovna je potřeba a v té češtině, když třeba pracuju s nějakým příběhem, tak použiju knihu, příběh, pohádku jako podnět pro tu filozofii potom.	
	Když to realizujete, jak vnímáte, že to ty děti baví nebo nějaké jejich ohlasy?	Potřebné téma

Téma, které je potřeba	Noo (zasmátí) ehm mám pocit, že je to nutí jakoby přemýšlet o těch věcech trošku jinak, to se mi na tom hodně líbí, že ehm najednou ehm to není takové jakože existuje jenom dobrá a špatná odpověď, kterou oni se mohou snadno naučit, ale že to prostě není zadarmo, musí o tom přemýšlet, a zároveň je baví jako na to přicházet. A ještě co se mi na tom hodně líbí, že tady se často	Přemýšlení jinak
Přemýšlet jinak děti baví Co znamená přemýšlet jinak?	projevují děti, které ehm, když to řeknu ehm, jednoduše nejsou tolik úspěšné jako v nějakých předmětech jako je matematika a tak prostě ehm, tam kde se jim prostě nedaří, tak tady při téhle práci často mají neuvěřitelné jako nápady a myšlenky a mají ten prostor větší.	Projevy neúspěšných dětí

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZVÍJENÍ VZNIKAJÍCÍCH TÉMAT



PŘÍLOHA P III: UKÁZKA VZNIKLÝCH TÉMAT

Nadřazená témata	Podřazená témata	Vynořující se témata
Setkání	Profesní rozvoj Kurz školení	Profesní rozvoj Dvoudenní kurz Roční kurz
Využitelnost ve výuce	Lekce Metoda	Filozofie v předmětu Filozofie jako lekce Filozofie jako metoda
Lekce	Cíl Podnět Téma Naladění Otázka Diskuse Reflexe Zobecnění	Cíl Cíl J. Buckleyho Sledování cíle Podnět Nosný podnět Téma Naladění Otázka Problematika otázek
		Diskuse Reflexe Zobecnění
Rozvoj žáků	Dovednosti pro život Názor Naslouchání Argumentace Sebevědomí Vědomí hodnot Myšlení Projevy dětí	Dovednosti pro život Zapomenuté dovednosti Měkké dovednosti Jiné dovednosti Zisk dovedností Dovednost změnit názor Rozvoj naslouchání Dovednost argumentace Sebevědomí dítěte Projevy limitovaných dětí Přemýšlení jinak Poznávání jiného myšlení Netradiční myšlení Přemýšlení baví Vědomí hodnot
Netradiční výuka	Facilitační role Výuka jinak Vztah s dětmi	Nenásilná forma učení Oživení běžné výuky Výuka na úrovni dětí Partnerský vztah učitel- žák Odstup z plánu Přijetí změny Děti mají prostor
		Výuka jinak Jiné zprostředkování učiva Význam facilitační role Vědomí jednání tradičního učitele Úkol facilitátora Obtížnost facilitovat
Vliv odborníků	Metodika Jasona Buckleyho	Filozofie v pohybu Metodika Jasona Buckleyho Inspirace v materiálech