

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Filosofující myšlení u dětí **Philosophical Thinking in Childhood**

Žaneta Šimová

Vedoucí práce: Mgr. Zbyněk Zicha, Ph.D.

Studijní program: Specializace ve vzdělávání

Studijní obor: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání – Základy společenských věd
se zaměřením na vzdělávání

2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Filosofující myšlení u dětí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze bakalářské práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 05.12. 2020

Žaneta Šímová

PODĚKOVÁNÍ

Tímto děkuji Mgr. Zbyňku Zichovi, Ph.D. za jeho vstřícnost, rady a připomínky k mé práci. Mé díky patří také všem, kteří mě podporovali a inspirovali.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá podobou filosofujícího myšlení u dětí. Východiskem práce jsou myšlenky vybraných českých filosofů výchovy, kteří uznávali dítě jako plnohodnotného člověka a byli si vědomi cennosti jeho myšlení. Cílem této práce je nastínění problematiky filosofování s dětmi, což obnáší identifikaci možné podoby filosofujícího smýšlení dítěte v období mladšího školního věku a posouzení efektivity tohoto procesu. Pro dosažení vytyčeného cíle byla zvolena metoda teoretické reflexe odborných pramenů. Práce je strukturována do tří hlavních kapitol. První dvě kapitoly se týkají filosofie výchovy. Jsou zde definovány stěžejní pojmy jako filosofie, filosofování nebo výchova, které jsou v práci dále užívány, přičemž jsou zohledněny filosoficko-výchovné myšlenky tří českých myslitelů: Jana Amose Komenského, Jana Patočky a Radima Palouše. Třetí kapitola se věnuje dětem a filosofii. Jedna z podkapitol této poslední části zachycuje kognitivní úroveň období mladšího školního věku a vymezuje tak předpoklady pro možnost filosofování s dětmi. Na téma filosofie a děti je zde nahlíženo také v kontextu programu Philosophy for Children (P4C) v tradici amerického profesora Matthewa Lipmana. Tento program má pro jeho zdárný vliv na přivádění dětí k ovládnutí a „umění“ myšlení člověka nadějně vyhlídky do budoucna. Dále je v práci poskytnuta inspirace pro podporu filosofujícího myšlení dětí, a to v podobě dětské beletrie. Práce v několika momentech zdůrazňuje nutné rozlišování mezi akademickou filosofií a typem filosofie, která je „prováděna“ dětmi.

KLÍČOVÁ SLOVA

filosofie, filosofie výchovy, filosofie pro děti, myšlení dětí

ABSTRACT

This thesis is focused on form of children's philosophical thinking. The main starting point for this thesis are thoughts of Czech selected philosophers of education, who appreciated child as a full-fledged person. The aim of this thesis is to outline and analyse relation between philosophy and children, it means to identify possible forms of children's philosophical thinking in primary school age and to assess its efficiency. A theoretical reflection method was used to reach aim of the thesis. The thesis is divided into three main chapters. The focus is shifted on philosophy of education in the first one and the second one chapter: the key terms are defined there – like philosophy, philosophizing or upbringing, which are thought about through the thesis. The philosophical and educational concepts of three Czech thinkers John Amos Comenius, Jan Patočka and Radim Palouš are taken into account in the first two chapters. The third chapter is focused on the theme of children and philosophy. One of subchapters of that part is shifted on cognitive level of child in primary school age and there are defined preconditions for activity of philosophizing with children. There is written about theme of philosophy and children in the context of program called Philosophy for children (P4C) in American professor Matthew Lipman's tradition. This program has got bright prospects for the future for its successful effect in issue of children's taking control about thinking. Furthermore, the inspiration for supporting children's philosophical thinking is provided in form of children's books tips. In a few moments thesis points out to distinguish between academic philosophy and type of philosophy which children do.

KEYWORDS

philosophy, philosophy of education, philosophy for children, child's thought

Obsah

Úvod.....	6
1 K filosofii výchovy.....	8
1.1 Ke znakům filosofie	8
1.2 Co myslíme výchovou?.....	11
2 Filosofie výchovy z perspektivy českých filosofů výchovy	14
2.1 Perspektiva Jana Amose Komenského.....	14
2.2 Perspektiva Jana Patočky	17
2.3 Perspektiva Radima Palouše	19
3 Děti a filosofie.....	21
3.1 Dítě v mladším školním věku a jeho kognitivní úroveň	21
3.2 Transcendence	25
3.3 Možnosti filosofování v dětství.....	27
3.4 Program filosofie pro děti	31
3.4 Dialog.....	34
3.4.1 Otázka.....	36
3.4.2 Kdo jsem?.....	37
3.5 Hledání filosofie v dětské beletrii	37
3.6 Děti, dospělí a filosofie	39
Závěr.....	40
Seznam použitých informačních zdrojů	43

Úvod

V definici filosofie se explicitně téměř nikdy nepíše o konkrétní cílové skupině – pro koho tu filosofie je a kdo se v ní má pohybovat. O čem se ale při jejím definování hovoří, je myšlení, které neoddělitelně patří k člověku. Třebaže v průběhu života nabývá myšlení rozličných kvalit, není možné tvrdit, že myšlení k člověku patří jen a pouze v dospělosti. Patří k němu přeci v kterékoliv fázi životního cyklu, tedy i v dětství. A podle tohoto klíče by si ani filosofii neměli nárokovat pouze dospělí.

Vyvstává otázka, zda filosofie je záležitost pouze dospělých, nebo také dětí? Dítě se nepochybně oproti dospělému nachází rozumově v nevýhodě. Přece jen tyto dvě skupiny od sebe dělí léta zkušeností. Je to ale důvod, proč by děti neměly mít cosi společného s filosofií?

Ve veřejném prostoru se lze doslechnout, že děti jsou nevinné, křehké a mnohdy také nepřiliš uvědomělé bytosti. A tak se období dětství dostává do kontrastu s obdobím dospělosti. Proč ale striktně vždy dělit názory lidí na ty dospělé a nedospělé? Znamená to, že pokud má dítě názor, je tento názor vždy méněcenný? A lze podniknout něco pro zlepšení této situace? Právě toto, společností možná až neuvědomované, podceňování dětí upoutalo autorovu pozornost, což ho dovedlo až k samotnému výběru tématu práce.

Právě ono „*dětské přátelství s filosofií*“ je tématem této práce, která je rozdělena do tří kapitol, přičemž první se věnuje konceptu filosofie výchovy. Jedním z předpokladů pro porozumění jakémukoliv textu je vymezení základních pojmů a koncepcí, se kterými text nějakým způsobem dále operuje. Proto i v této práci je zprvu věnován prostor právě stěžejním pojmům, na kterých je práce tematicky vystavěna. Díky tomu bude zajištěn sjednocený diskurz autora i čtenáře.

Druhá kapitola se zabývá třemi vybranými českými mysliteli, kteří si byli vědomi cennosti dětského myšlení. Zprvu se zabývá Janem Amosem Komenským, dále Janem Patočkou a Radimem Paloušem, kde u každého je kladen důraz na koncepci výchovy.

Třetí, a zároveň nejrozsáhlejší, kapitola se potom věnuje možnostem filosofujícího smýšlení u dětí. Kromě zahrnutí filosofie do kontextu dětství je v této kapitole zmapována také kognitivní úroveň dítěte mladšího školního věku, která tak vymezuje předpoklady pro tuto mentální činnost. V rámci kapitoly je pojednáváno i o transcendenci, a to zejména na základě publikací Noemi Bravené.

Cílem této bakalářské práce je nastínění problematiky filosofování s dětmi, což obnáší identifikaci možné podoby filosofujícího myšlení dítěte v období mladšího školního věku a posouzení efektivity tohoto procesu. V průběhu textu budou podkrývány odpovědi na otázky, zda lze v kontextu dětství o filosofii vůbec hovořit, tedy zda jsou děti schopny filosofování, jak mohou dospělí filosofovat s dětmi či jak se tato činnost odlišuje od filosofování v období dospělosti. Pro naplnění tohoto cíle bylo zapotřebí provést teoretickou reflexi odborných pramenů.

Jedním z klíčových pojmů této práce je filosofie. Toto slovo se spolu s jeho variacemi objevuje v textu mnohokrát, z úst (rukou) autora ale vždy jen v podobě se „s“: filosofie nikoliv filozofie, a to z důvodu zdůraznění etymologie slova, tedy „*sofia*“ nikoliv „*zofos*“. Výjimkou jsou oficiální názvy použité v této práci.

1 K filosofii výchovy

Při vymezování filosofie výchovy zde bude užita definice kruhem, nikoliv však pro nechuť o tom hlouběji přemýšlet, ale spíše pro zdůraznění a připomenutí. Pokud se hovoří o filosofii výchovy, nezbytně se mluví také o filosofii, kterou ona filosofie výchovy především je. A tak u filosofie výchovy, stejně jako u kterékoliv jiné filosofie, vyvstává jeden cíl nad všechny ostatní, totiž učit se filosofovat – podstatně myslet (Zicha, 2014, s. 7).

„Úkolem filosofie výchovy je porozumět fenoménu výchovy v jeho historické proměnlivosti, problematičnosti a svébytnosti uprostřed bohatství lidských aktivit.“ (Pelcová a Semrádová, 2014, s. 21)

Není možné rozvažovat nad filosofií výchovy pouze s ohledem na výchovu a vzdělávání. Stejně tak nelze v tomto oboru ulpívat jediné na filosofii samotné. Nutná je právě souhra filosofie a výchovy, přičemž významy těchto pojmů od sebe nejsou tak striktně odděleny, jak by se na první pohled mohlo zdát, naopak se v mnohém překrývají.

Mnohdy je v jiných oborech seznámení se se základními pojmy snazší, avšak v tomto případě se naskýtá prostor pro diskuzi. Jak správně poukazuje Patočka (1997, s. 7): *„Ani filosofie, ani výchova nejsou předměty, které se dají vyložit matematickým postupem.“* S respektem k těmto slovům by se mělo nejen k filosofii výchovy přistupovat. Kuthan et al. (2018, s. 69) o tom smýšlejí podobně, když uvádějí, že *„filosofie a etika se nemohou vyučovat jako „kuchařka“.“*

Filosofie se zkrátka v tomto smyslu nechová jako věda. Ačkoliv se lze dočíst o rozlišném rozčlenění filosofie, není ji možné striktně členit do struktury konkrétních oborů a podoborů stejně jako ve vědě (Zicha, 2014, s. 16).

A tak pokud má být odkryt význam filosofie výchovy, musí být umožněn i náhled na filosofii a výchovu jako takové. Zároveň se právě to jeví jako nevyhnutelná součást práce, pokud má být pojednáváno o něčem takovém, jako je filosofující smýšlení u dětí.

1.1 Ke znakům filosofie

Někteří, zejména ti humanitně vzdělaní, mohou považovat následné vysvětlování a definování pojmu a obsahu filosofie za kontraproduktivní. Informace o podstatě filosofie jsou totiž pravděpodobně obsaženy ve všech úvodech do filosofie apod. Druhým takovým argumentem, proč se zamýšlenému objasňování vyhnout, může být současná technovědně a kyberneticky orientovaná civilizace, která svým způsobem filosofii omezuje a vytlačuje ji. Takto zaměřená civilizace si v sobě nese snadnou přístupnost světových názorů, o kterých bude pojednáváno

níže, ale i zde je vhodné zmínit, že možnost mnohých světových názorů umožnila veřejnosti pocítit lhostejnost právě vůči komplexnímu filosofickému oboru (Michálek, 1995, s. 18).

Tato část práce se ale přesto chce obrátit k základům filosofie. Protože mimo jiné i to taková filosofie dělá, totiž promýšlí věci od úplného počátku (Zicha, 2014, s. 7).

Problematika všech úvodů do filosofie tkví v současné době v tom, že než úvodu do samotné filosofie se dnes ve školních institucích lze dočkat spíše pouhého přehledu dějin filosofie, tedy přehledu, co, kdy a v rámci které školy vyřkli konkrétní myslitelé. Tím není nikterak zpochybněna důležitost myšlenek kteréhokoliv z filosofů z historie nebo současnosti, ba naopak. Avšak zdá se, jako by samotné kouzlo filosofie kdesi uvízlo a do soudobých školních lavic je s to proniknout pouhých pár střípků té filosofie opravdové.

Ve filosofii jde o entity, které nelze předat druhým tím způsobem, že budou pouze definovány. A tak by mezi schopnosti učitele měla patřit i schopnost navodit vnitřní iniciaci ve studentovi. Probudit v člověku zápal, který je přivede k chuti bytostného tázání (Kuthan et al. 2018, s. 69).

Povědomí lidí o filosofii je však různorodé a (ne)porozumění filosofii se odehrává v různých podobách. Někteří o filosofii uvažují jako o oboru nehodící se pro „obyčejné“ lidi. To dokazují i soudobé publikace s obdobným názvem jako *Filozofie pro normální lidi* (Jaroslav Peregrin, Praha: Dokořán, 2008) nebo *Filozofie pro každého* (Richard H. Popkin, Praha: Železný, 2005). Tyto názvy evokují, že filosofie je něčím, čím se zabývá jen kdosi významný, vzdělaný či dokonce předurčený. Nutno vzít v potaz, že jinde zase stojí lidé, kteří o filosofii jako takové mnohé nevědí, nebo filosofii dokonce považují za nadbytečnou, což může vést k jejímu hanění. Filosofii ovšem v žádném případě nelze vyměnit za naivní „mudrlanství“ (Palouš, 1991b, s. 9).

Také sám Karl Jaspers (1996, s. 9) tuto spornost chápání filosofie shrnuje jako „*mimořádné poučení*“ na straně jedné a „*bezpředmětné myšlení*“ na straně druhé, dále pak jako „*srozumitelnost pro všechny, jelikož se nás všech opravdu týká, nebo lhostejnost vůči vysoké náročnosti oboru.*“ V tomto smyslu se pak mluví o odcizené podobě filosofie, v tom ale netkví její podstata (Anzenbacher, 2010, s. 15).

„*Ve veřejném prostoru se lze občas doslechnout, že filosofie se zabývá vším a zároveň ničím.*“ (Zicha, 2014, s. 16) Tato záležitost je však momentem, kdy dochází k dezinterpretaci. Filosofie chce odkrývat problémy, nikoliv pak nutně vyhledávat konkrétní řešení. V tomto ohledu se ve filosofii nelze spoléhat na danost věcí, proto ani její předmětové pole nelze vymezit konkrétně jednou pro vždy (Zicha, 2014, s. 16).

Michálek (1995, s. 17) upozorňuje na rozdíl mezi filosofií (tou akademickou) a světovým názorem (*die Weltanschauung*). Filosofie v určitém období za světový názor považována byla, ale je důležité mít na paměti, že: „*Mít názor‘ není totéž co filosofování.*“ (Palouš, 1991b, s. 7)

Světový názor (podoba ideologie), jakožto uměle vytvořený abstraktní produkt, v sobě zahrnuje jakési přesvědčení. Toto přesvědčení v podstatě uzavírá cesty k dalším možným vhlédům, jelikož pro nás vybírá zcela určitou podobu a určitý směr, kterému je vše ostatní podřízeno. Zatímco přesvědčení vidí pouze samozřejmost, filosofie chce postihnout i onu nesamozřejmost a šedé stíny světa, proto respektuje, a dokonce vyžaduje, vícero možných cest pro své pozorovatele (Michálek, 1995, s. 17).

Filosofie v jakékoliv práci může být sebelépe přiblížena a člověk jí stejně nemusí být schopen porozumět. Důvod je prostý. Porozumět filosofii totiž v zásadě znamená stát se filosofujícím (Michálek, 1995, s. 20). Přičemž při skutečném filosofování nejde o výhru člověka, stejně tak jako nejde o jeho prohru. Jde ale o lidský zápal a zakušení sama sebe, tzn. v napětí boje poznat to své „nejvlastnější“ (Zicha, 2014, s. 22).

Pod názvem této kapitoly se ale skrývá daleko víc, než zde může být zahrnuto. Otázka „*Co je filosofie?*“ se stala velmi důležitou a obšírnou problematikou. Odpověď na tuto otázku, člověk může najít právě skrze svou činnost, při dotyku filosofie. To, čím jest filosofie, se postupně odkrývá i dále v této práci.

To, že k elementárním znakům filosofie patří nepochybně její dlouholetá tradice, neznámá, že se filosofie objevila z ničeho nic, bez jakéhokoliv zázemí. Předcházela jí mythus. Její název FILOSOFIA užil jako první údajně *Pýthagorás* (kolem 580-500 př. n. l.).

Co se etymologie týče, počestělý název filosofie pochází z řečtiny. Samotný pojem filosofie se skládá se ze slov „filein“ (milovat) a „sofia“ (moudrost). Běžně, konkrétně např. v publikaci Anzenbachera (2010, s. 16), se pak objevuje překlad jako *milovat moudrost* či *láska k moudrosti*. Moudrostí se zde označuje jakákoliv obratnost, vědění nebo poznání. V tomto kontextu však nelze lásku k moudrosti pojímat jako lásku k oné lidské vlastnosti, ale právě k onomu moudrému počínání, jde o bytostné moudro, které vychází z nás samých. Také ono milovat je potřeba nahlížet v harmonickém slova smyslu – tedy být v souzvuku (Palouš, 1991b, s. 8–9). Etymologie filosofie je sice podstatná k vytvoření základní představy o ní samotné, ale nevynechává filosofii dostatečným způsobem.

Tomáš Machula, akademik Teologické fakulty Jihočeské univerzity, promýšlí filosofii trochu jinak než jako lásku k moudrosti. O této definici tvrdí, že ačkoliv se objeví v každé učebnici, je příliš jednoduchá. „*Filosofie je systematická a racionální snaha pochopit některé věci, které lidský život přináší, které nejsou takové té povahy kvantitativní – té, kterou zkoumají přírodní vědy.*“ Právě tázání po tom: „*jaké věci má smysl dělat, proč je má smysl dělat a co vlastně ty věci okolo nás znamenají*“ je dnes dost podceňováno a není mu věnován velký prostor (YouTube: Filozofie pro děti, 2013). Zmiňuje se také o technologiích, o kterých si myslí, že pro lidstvo nejsou spásou, protože člověk zkrátka potřebuje vědět, proč jsou zapotřebí nějaké konkrétní prostředky pro dosažení konkrétně vytyčených cílů. Tyto cíle navíc musejí být stanoveny jinak než za pomoci technologií a přírodovědy. Musí se použít „*jiný typ racionality – a to je právě otázka filosofie.*“ (YouTube: Filozofie pro děti, 2013)

Co je pro filosofii dále charakteristické, je její tázavost. Na mysli se zde mají údiv a otázky. O některé věci se lidé přirozeně zajímají, o jiné nikoliv. Zajímají je především ty, které se jich týkají. Toto zaujetí má pak za následek vyvolání otázky (Michálek, 1995, s. 20). Je zřejmé, že každý se k filosofii staví po svém. Michálkův výklad třeba nahlíží na problematiku filosofie ve dvojí perspektivě: za prvé jako obor s dějinami, za druhé jako ono bytostné tázání (Michálek, 1995, s. 29).

„*Filosofova žízeň po vědomostech se prokazuje skrze pokusy při hledání „lepších“ odpovědí na otázky, i v případě, že otázky nebudou nikdy nalezeny.*“ (Glina, 2013, s. 8) A tak riziko při filosofickém rozmýšlení může počínat právě u přílišné jistoty filosofovy, ta totiž může zakrývat výskyt oněch lepších odpovědí a možností (Glina, 2013, s. 8).

Důležitou součástí filosofického smýšlení je nepochybně i čas na reflexi onoho myšlení, čas na uvažování, čas pro náhled s odstupem.

„*Filosoficky myslet neznamena teoretizovat, ale nalézat odpovědnost k neznámému.*“ (Zicha, 2014, s. 17)

1.2 Co myslíme výchovou?

Pro pedagogické disciplíny se výchova stává oblastí, která tvoří jejich společného jmenovatele. Podle Průchova Pedagogického slovníku (Průcha et al., 2013, s. 345) je výchova vymezena jako: „*Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*“

Pojetí výchovy je ale pohyblivé, i napříč dějinnými etapami, a autoři se svými definicemi mnohdy odlišují. Záměrné působení nelze vztahovat jen a pouze na vychovatele ve škole nebo doma, tzn. na učitele nebo rodiče. V zapomnění nesmí upadnout ani knihy, které kdosi napsal, a které jsou čteny; obrazy a jiná díla, kterým člověk může nazírat.

Obor pedagogiky ale není jediným, který zahrnuje tzv. teorii výchovy. Místo vedle pedagogiky si vyhrazuje ještě andragogika, případně i gerontagogika. Teorie výchovy proto už není působištěm jen a pouze pedagogiky, jako tomu bylo dříve, jelikož by to znamenalo omezení se pouze na mládež. Zbytek lidských etap by tak byl vynechán. Tímto argumentem však není pedagogice upíráno tradiční primární místo teorie výchovy (Palouš, 1991b, s. 16–17). Výchova se tak ukazuje jako záležitostí filosofickou.

Pro tuto část je, namísto pedagogiky a jí příbuzných disciplín, stěžejní ona -agogika, ve smyslu teorie výchovy vůbec. Existuje vícero možností, jak pojem agogiky odvodit. Ať se význam odvodí od řeckého slova agoge (vedení, výchova, kázeň), agón (zápas, úsilí) nebo agein (vésti), záměr agogiky se tím nezmění (Palouš, 1991b, s. 17).

Výchova se také často dostává do spojitosti s uměním. V tomto ohledu obě dimenze chtějí dávat vznik krásnému, každá ale jiným způsobem. Na rozdíl od umění samého nechce výchova tvořit krásné (rozumné, dobré) jako takové, ale chce vést na cestě za krásným (rozumným, dobrým) (Palouš, 1991a, s. 34). Jak již bylo naznačeno, výchovou v jistém smyslu míníme vedení druhého. Nutné je ale nezapomínat, že i ten, kdo vede (vychovatel) se může učit od toho, kdo je veden (vychovávaného).

„Vychovávat znamená především pečovat o růst,“ píše Pelcová a Semrádová (2014, s. 20). Avšak v návaznosti na úvod kapitoly, kde bylo zmíněno, že teorie výchovy spadá i pod andragogiku nebo gerontagogiku, nelze tak docela souhlasit s tím, že by výchova pomáhala jenom k dospělosti, protože pak se nabízejí otázky: Kde ona dospělost začíná? Kdy je dovršena? Naděжда Pelcová se ale pohybuje na poli pedagogiky coby mateřské disciplíny, proto i pojmy, se kterými operuje, užívá v kontextu pedagogiky, kde cílem výchovy je vychovat dítě v dospělého samostatného člověka.

Pokud se rozvažuje o výchově, je nezbytné neopomínat ani roli vychovatele, jehož prostřednictvím je dotčený vychovávan čili veden, ať už je vychovatel kdokoliv. Právě zde se odkrývá problematické místo. Dobrý teoretik výchovy totiž není synonymem pro dobrého vychovatele (Palouš, 1991b, s. 16-17).

Vychovatel, jak už bylo zmíněno, sice záměrně ovlivňuje daného jedince, snaží se ho nasměrovat, snaží se mu ukázat cesty, ale převážnou část práce musí v poslední řadě odvést právě vychovávaný. Je to on, kdo se nabízejícím se úkolům postaví čelem. Jde o niternou práci jedince. Vychovatel nesmí dovolit, aby jakýmkoliv způsobem zaclánil výchovné instanci. Právě v tomto ohledu dbá výchova na vyvolávání zaujetí, které člověk vyjadřuje svým zájmem (Palouš, 1991b, s. 36 a 38).

Myslet celostně – to je to stěžejní pro vzdělání a výchovu, zejména dnes, kdy na lidstvo čekají různé nebezpečné nástrahy zvenčí (manipulace, dezinformace) (Pelcová a Semrádová, 2014, s. 20). Ať už si člověk ale za výchovu dosadí cokoli z toho, co zde bylo uvedeno, je zřejmé, že výchova je zejména činností a vztahem. Jde o vztah člověka, a to především vztahem k sobě samému. Člověk se tedy stane člověkem, nikoliv ihned po narození, ale právě skrze výchovu. Výchova se snaží budovat integritu i identitu člověka (sociální i individuální), a tak právě skrze výchovu prospívá člověk k lidství (Pelcová a Semrádová, 2014, s. 21, 29 a 43).

2 Filosofie výchovy z perspektivy českých filosofů výchovy

Perspektivě filosofie výchovy „[...] je rozuměno jako svéráznému filosofickému postoji ke světu, který je charakterizován souvztažnými intencemi k otevřenosti a odpovědnosti vůči člověku a celku, intencemi, jež se projevují především v touze realizovat péči o duši ve společném ohnisku výchovy a filosofie.“ (Zicha, 2014, s. 20)

V této kapitole bude nahlíženo na vybrané myslitele českého filosofického prostředí, kteří se zasloužili o přispění k dílu na poli filosofie výchovy. Mnozí by možná raději uvítali souhrnný název „česká filosofie výchovy“, avšak autor se chce v práci tomuto označení vyhnout z jednoho prostého důvodu. Nedošlo by snad k pochybení, kdyby byla filosofie výchovy tímto způsobem „regionalizovaná“ (Krcha, 2016, s. 168)? Copak čeští filosofové výchovy nečerpají a nečerpali za hranicemi českého území? Copak filosofie netvoří celek?

Charakter „zdejší“ filosofie výchovy „je dán vztahem k české a evropské filosofické tradici.“ (Zicha, 2014, s. 19). Tato tradice udržuje při životě jména jako Komenský, Patočka, Palouš, ale také jména jako Husserl, Heidegger, Fink aj.

Pro tuto část práce byli vybráni tři představitelé, jimiž jsou: Jan Amos Komenský, Jan Patočka a Radim Palouš. Důvodem takového výběru je „genetická“ linie těchto myslitelů. Určitým způsobem na sebe tedy navazují a jsou si vědomi důležitosti péče o celek světa. Zároveň, a to je pro tuto práci zásadní, uznávali dítě a jeho myšlení za plnohodnotné. Cílem této části tak není představit vyčerpávajícím způsobem veškeré myšlenkové dědictví těchto představitelů.

I tito tři myslitelé se tak či onak nechali ovlivnit nebo se inspirovali poznatky jiných myslitelů. Filosofové přeci chtějí být blíže pravdě, a ta přece nevyvstává pouze u jedince, nýbrž se zakládá na dialogu (Krcha, 2016, s. 173). Práce bere v úvahu také fakt, že filosofie výchovy na území Čech byla téměř půl století přehlížena. Právě proto se zdá být poněkud podnětným přemýšlet o přispěvcích posledních dvou českých představitelů (Kratochvíl, 1995, s. 10).

2.1 Perspektiva Jana Amose Komenského

Ačkoliv je tato práce psaná v roce 2020, i v této době, tedy po 350 letech od smrti Komenského, bude většině českého národa jméno Jan Amos Komenský (1592–1670) určitě povědomé. Právě to je důkaz, že jde o opravdového velikána, jehož myšlenky jsou známé nejen nám, ale i zbytku světa.

O Komenském toho bylo doposud napsáno mnohé, a tak by bylo pošetilé chtít snad vnést do této práce objevené prvky o tomto učiteli národů. Nicméně fakt, že o Komenském bylo napsáno

hojně množství textů, není ekvivalentem pro porozumění této osobě. Zicha (2014, s. 52) uvádí, že Komenského díla jsou celým kontinentem horizontů, a proto není snadné Komenskému rozumět či jeho texty interpretovat. Cílem této podkapitoly je poněkud skromné poukázání na tradici Komenského a nastínění toho, jak sám promýšlel výchovu. Snahou také bude propojit časově vzdálenou osobnost Komenského s dneškem.

Ve vzdělanostní komunitě Komenský představuje základní kámen pro rozvoj pedagogických věd. Dnes se o něm uvažuje jako o učiteli, didaktikovi i filosofovi (výchovy), z čehož je zřejmé, že jeho práce široce přesahují témata jako správné vedení žáka při vzdělávacím procesu nebo výchově obecně. Píše o výchově, která nekončí vykročením do světa dospělých, smýšlí o ní jako „*události celého života*“ (Palouš, 1991a, s. 160); píše o škole, kterou nevnímá jen a pouze jako budovu s třídami a kabinety. Píše o světě, o lidskosti a za tím se skrývá ještě mnohem víc, než by na první pohled mohlo být vůbec zřejmé.

Jedním z úkolů, Komenský (1930, s. 20) jej nazývá začátkem a koncem, který je ve Velké Didaktice představen je: „*[...] hledati a nalézati způsob, podle něhož by vyučující učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více.*“ Člověk by ani nerozpoznal, zda to je úkol vyřčený včera nebo před několika sty lety. Nakonec ale záleží na každém člověku zvlášť, co si z výuky odnese. Jak se navíc tvrdí: každá zkušenost, každá chyba i praktický nácvik v nás zanechá svou stopu. A tak učitel nemá hodnotit jen a pouze momentální viditelný výsledek žákovy práce, ale učitelovou úlohou je věřit i v žákovu vnitřní práci, kterou je s to odvádět.

Výchova u Komenského zaujímá výsostné postavení. Na školu, také na výchovu celkově, poukazuje jako na „*území, v němž jde nejen o osud jednotlivců, ale též o osud lidstva [...]. Proto můžeme říci, že škola v Komenského perspektivě učí především (z)odpovědnosti (k bytí).*“ (Zicha, 2014, s. 57)

Nejen že má člověk odpovědnost za své činy vůči sobě samému a těm ostatním v přítomnosti, ne, člověk je odpovědný i v budoucím čase, tedy těm, kteří teprve přijdou. Zdá se, že stejně tak byl odpovědný i Komenský k dnešku. Pro dnešního člověka tu zmíněnou (z)odpovědnost lze interpretovat jako ochotu pro následování cesty, na jejímž konci člověk naplní vlastní smysl. A o tento smysl přeci stojí bojovat (Zicha, 2014, s. 58).

„*Není paradoxní hledat v dávné minulosti poučení pro dnešek? Lze najít u Komenského podněty pro současnost?*“ ptá se Palouš (2009b, s. 11). A odpovídá, že ano, protože pokud budou komparovány doby – dnešek a doba třicetiletého evropského válečného konfliktu, najde se určitá podobnost, a to v podobě krize.

Také Prázny (2008, s. 236), napřahuje mezi Komenského a současnou situaci pomyslné lano, které symbolizuje společný prvek, a to krizi výchovy. A právě o krizi se Prázny nesnaží přemýšlet jako o jen a pouze negativním a nežádoucím prvku, totiž na krizi je dnes nahlíženo spíše negativně – jako na něco, „*co narušuje lidskou zabydlenost a co společnost vyrušuje z poklidného fungování [...]*.“ Uvažuje o ní jiným způsobem. Není to výzva v podobě příležitosti k odpovědnosti, jak za přítomnost, tak za budoucnost?

Patočka (Patočka, 1998, s. 359) upozorňuje na živý problém – Komenskému šlo především o výchovu jako způsob přivádění člověka k člověku, tedy k tomu, aby jím člověk skutečně byl. Tato problematika je Patočkou označována za živou právě proto, že je stejně tak aktuální jako v době Komenského. Výchova a vzdělání nejsou něčím, co by mělo náležet jen některým. Vždyť pokud záleží na tom, aby člověk byl opravdu člověkem, musí být výchovné prostředky podle Komenského poskytnuty všem.

Právě pojem odpovědnosti podporuje člověka na jeho cestě k porozumění Komenského pohledu na svět. „*Odpovědnost stojí v protikladu ke slepému plnění povinností a v nereflektovaném následování návyků, jejichž samozřejmost nás již nenapadne ani tematizovat.*“ (Zicha, 2014, s. 58)

A jak se člověk angažuje na smyslu světa? „*Tím, že se učí a vyučuje, poznává a dává poznat, nikoliv však pro poznání samé či pro jeho „aplikaci“, ale pro prospěch harmonického univerza.*“ (Zicha, 2014, s. 57)

Komenského koncept operuje s pojmem tzv. všenápravy, ke kterému lze dospět skrze výchovu. Totiž tak, že zapojen do výchovy bude každý a každý se také stane nositelem výchovy. V tom spočívá cesta k lidskosti (Patočka, 1998, s. 358).

Z pohledu dnešního člověka je možné školu považovat jako výchovnou instituci, která plodí pracovní sílu všeho druhu a nějakým způsobem své žáky a studenty připravuje pro přežití na pracovním trhu. Především škola ale plodí člověka a jeho lidskost: škola jako dílna lidskosti, a to je podle Komenského (1964, s. 337) ten nejdůležitější z výroků o škole.

Škola, v dnešní podobě, člověku nepochybně poskytne příležitost k osvojení si kompetencí a dovedností, může tedy napomoci člověku stát se velmi schopným, třeba i specialistou v dané oblasti, avšak dokáže, a to je hlavní, přivést „*člověka k sobě jako k člověku*“? (Patočka, 1998, s. 355)

Poselstvím školy je přitom v Komenského perspektivě vychovat člověka. „*Ve výchově a vzdělání nejde o produkci (a o produkty!), ale především o bytostně niterné působení, o „obrat“, periagogé.*“ (Prázný, 2008, s. 237) Je to totiž právě výchova, která je lidským pomocníkem na celoživotně podniknuté cestě. Je pomocníkem, který člověku osvětluje cestu nejen k sobě samému, ale i k těm druhým, k tomu, aby si uvědomil smysl jemu vlastní. A je nutné poukázat na moment, kdy celý svět pro Komenského dostává povahu školy, ve které je zapotřebí obstát. (Patočka, 1998, s. 355–356). Ten „*svět je pak dějištěm smyslu, jenž nastává působením výchovy a sebevýchovy.*“ (Zicha, 2014, s. 56)

Z toho by mělo být zřejmé, že o výchově nemá být uvažováno jako o technickém procesu, nýbrž jako niterném procesu, který patří k člověku a jeho lidskosti. (Prázný, 2008, s. 237) Člověk se nemůže stát věcí, se kterou lze pracovat obdobně jako v dílně s předměty (Patočka, 1998, s. 355).

Komenský (1930, s. 75) zastává názor, že: „*Vzdělání člověka děje se nejsnáze v prvním věku*“, pokud tomu tak opravdu je, proč toho nevyužít?

2.2 Perspektiva Jana Patočky

Profesor Jan Patočka (1907–1977), navázal na fenomenologii myslitele Edmunda Husserla. Podobně se nechal inspirovat i dávnými antickými mysliteli, což vedlo k vytvoření jeho vlastní koncepce péče o duši. Právě ta, ještě vedle přirozeného světa a životních pohybů, se stala klíčovým pojmem v Patočkově filosofii. Je tedy evidentní, že se zajímá o filosofii a také o výchovu, když si klade úkol odhalit význam filosofie v oblasti výchovy/vychovatelství. (Patočka, 1996a, s. 363)

Jan Patočka (1996b, s. 119) ve své stati z roku 1941 sice nepromýšlí vztah dětí a filosofie, ale věnuje se vztahu mladých, dospívajících lidí a filosofie. O době, v níž člověk dospívá biologicky, mluví jako o době krásné. Zmiňuje se totiž o prvním zájmu o pravé filosofické otázky. Připouští ale, že „*[...] ve skutečnosti se stane málokdy, aby mladý člověk podal vynikající filosofický výkon.*“ (Patočka, 1996b, s. 119) V této větě je vyřčen důležitý obsah, totiž že mladí myslitelé jsou spíše výjimkou. Pokud tento obsah propojíme s otázkou filosofujícího myšlení u dětí, přímo se dotýkáme toho, že myšlení u mladých lidí si neklade za cíl vytvořit z nich filosofy povoláním. Ne, tohle opravdu není hlavní intencí.

Sympatickou se zdá být paralela: stejně jako u vrcholových sportovců stojí za jejich výsledky množství odvedené práce, tréninků a času, tak i významní myslitelé prošli dlouhou přípravnou

cestou k tomu, aby našli sami sebe (Patočka, 1996b, s. 119). A tak je-li možné ve výchově spatřit nádech přípravy na život a pro život, vyvstává otázka, zdali je možné, aby byl lidský tvor na život vůbec kdy komplexně připraven. Člověk si po narození nevystačí zcela sám, potřebuje k životu druhé, kteří mu nabízejí svou pomoc, náruč a lásku, a především mu osvětlují cestu životem, nejen útlým mládím.

O filosofii Patočka (1996a, s. 363) uvažuje jako o „*pokusu samopřemýšlení a samostatnosti ducha v ohledu intelektuálním*.“ S tím souvisí další věc – vychovávaný má být povzbuzován k samostatnosti, především k samočinnosti (Patočka, 1996a, s. 402). Za zmínku tu dále stojí těchto pár slov k zamyšlení: „*Zdali pak kniha, když ji nikdo nečte nebo čte s chabým porozuměním, je skutečně vzdělávacím statkem? K tomu, aby se kniha stala vzdělávacím statkem, musí někdo její smysl ve svém životě plně uskutečnit.*“ (Patočka, 1996a, s. 389)

Filosofie se v jedincově světě začíná utvářet tehdy, když se život stává otázkou, když smysluplný řád kosmu a lidské konání přestalo být samozřejmou jistotou (Kohák, 1993, s. 19). Důležité je vědět, že umění filosofování uvádí člověka k schopnosti „*skládat účty ze sebe samého*“, čemuž předchází zájem o sebe samého a vlastní vytyčené cíle. Tento člověk o tom všem dokáže uvažovat, a tak dokáže dávat odpovědi na i na Sókratovské otázky (Patočka, 1996a, s. 369). Jsou to právě ony otázky, které prolamují každodennost, tupou normálnost. Tento výbuch, který rozbourává samozřejmost, je „*východiskem vlastního procesu vzdělání, které evropskému lidstvu dává po celou dobu historie smysl.*“ (Patočka, 1996a, s. 367)

Jak již bylo zmíněno, je zřejmé, že Patočkovy myšlenky jsou ovlivněny antickými mysliteli, např. Platónem. Obecně onu řeckou filosofii považoval Patočka za nemalé výchovné hnutí, nikoliv za tu filosofii, která se buduje a předává na katedrách (Patočka, 1996a, s. 381). Odkazuje také na Platónovy dialogy, skrze které je poukázáno na to, že filosofie sama o sobě neznamena předávání hotových poznatků. Skrze tyto dialogy, že ona podstata filosofování je něčím, co se odehrává v nitru člověka. Filosofování je tedy procesem a pohybem, který se děje na základě jakéhosi odrazu od té „tupé“ netázající se jistoty každodennosti (Patočka, 1996a, s. 367).

Patočkova péče o duši, která je součástí výchovy, staví na tom, že zprvu je nutné poznat a sobě odkrýt sebe samého. Když se člověku podaří uvést svou duši do stabilních základů a porozumí péči o ní, teprve pak může být schopen obrátit se k těm druhým. A díky tomu je nakonec člověku umožněno nahlížet svět v jeho celistvosti.

Ve svých textech Patočka projevuje i své obavy ohledně výchovy své doby, když říká: „*Ve století devatenáctém a dvacátém [...] je člověk výchovou opuštěn tak, že lze bez nadsázky říci: nikdy nebyl člověk bytostí tak nevychovanou [...] jako dnes.*“ (Patočka, 1998, s. 355–356)

2.3 Perspektiva Radima Palouše

„*Každé ráno je jiné ráno.*“ Tato slova, dle Martina Krchy (2016, s. 172), Radim Palouš údajně v rámci jeho přednášek velmi rád připomínal.

Profesor Radim Palouš (1924–2015) – i jeho jméno, stejně jako Patočkovy, nese v paměti i Univerzita Karlova, v pedagogické i filosofické činnosti. Na Filozofické fakultě byl zasvěcen do učení vlivné osobnosti Jana Patočky, přičemž Palouš nebyl jen jeho studentem, ba přímo učedníkem v pravém slova smyslu. S počátkem druhé poloviny 20. století byl však postihován za odmítání tehdejších politických praktik, což mu znepříjemňovalo jeho akademickou cestu na filosofické a pedagogické dráze. A tak Paloušova cesta k filosofii výchovy vedla od didaktiky chemie (Palouš, 1991a, s. 230).

Palouš věnuje svou pozornost čtyřem výchovným konceptům v podobě archetypů. Jsou jimi: platónská paideia, křesťanské educatio, výchovný projekt Komenského a moderní pojetí výchovy. Právě třetí archetyp napovídá tomu, že byl Palouš významným přispěvatelem do komeniologického bádání. Často také působil jako editor Patočkových spisů o Komenském. Co se týče početnosti vydaných spisů, byl Radim Palouš pravým opakem Sokrata. Jeho publikace jsou navíc charakteristické četnými odkazy k biblickým textům.

Palouš se zamýšlí např. nad tím, jak je v jeho době výchova orientována – tedy, že výchova je pokládána za něco týkajícího se především dětí a mládeže. Poukazuje na to, že výchova není záležitostí jen těchto dvou skupin. Výchova se dle jeho názoru týká „*těch již důkladně životně zapředených*“ a tvrdí tak, že výchova je věcí každého období lidského života (Palouš, 1991b, s. 90). V tomto ohledu se odvolává právě na Komenského, který rozvrhl školu, včetně výchovy, na celý život.

„*Čím kdo je zralejší, tím více jest mu bedlivě vyhledávat a vyhlížet onu tajemnou výchovnou instanci, aby nezmeškal poskytovanou příležitost obracet se k podstatnému a vytrvat v úsilí o tvorbu, resp. dotvoření svého života v duchu svého bytostného povolání.*“ (Palouš, 1991b, s. 91)

O výchově píše jako o dvou souvztažných částech: oboru a kázni. Zaprvé se jedná o obor čili umění projevovat se tak, jak je člověku v něm samém dáno, v takové podobě, která je mu vlastním posláním. Na druhé straně stojí kázeň, která pro Palouše obnáší především

neprojevovat se více, než je nutné. Kázeň v tomto smyslu nelze považovat za uzavřenost. Je to o tom dávat i přijímat (být otevřený), zároveň však také být schopen ukryvat a střežit svá tajemství (Palouš, 1991b, s. 35).

V jeho textech je možné zaznamenat cit pro významy jednotlivých pojmů a upozorňuje tak na nevýhodnost mísení např. těchto pojmů: pedagogika versus teorie výchovy, pedagogický versus výchovný, dobrý vychovatel versus dobrý teoretik výchovy (Palouš 1991b, s. 17). Právě pedagogika je pro něj pojmem, který není až tak zřejmý, jak může dnes působit. Jde především o to, že Palouš v tomto oboru řádně odlišuje dva předměty, a to vzdělání a výchovu. To ale přivádí pedagogiku nikoli k jedinému cíli, ale rovnou ke dvěma druhům, tj. vzdělávacím a výchovným. Zatímco ty vzdělávací mají zájem na věděni, ty výchovné se podílejí spíše na činnosti (Palouš, 1991a, s. 30).

A tak je podle Palouše člověk povolán k tomu, aby byl tím, čím být má. To obnáší vcelku nesnadné úkoly. Jedním z nich je odpovědnost, jiným zase zájem o sebe samého. Zájem člověka o sebe znamená dát si sám sebe do otázky. Svět kolem není černobílý, proto Palouš povzbuzuje k tomu, vydat se na vlastní cestu a sám rozpoznávat to dobré a správné. Cílem vychovatele není starat se o duši druhého, jeho záměrem je povzbudit ho a iniciovat tuto starost u druhého (Palouš 1991b, s. 114–115). Výchovou je člověk veden k procitnutí, že: „*Život se stává starostí o pravého „sebe“ a starostí o pravost bytosti.*“ (Palouš 1991b, s. 34)

Za zmínku stojí i to, že Palouš (2009a, s. 341) při definování výrazu výchovy zdůrazňuje roli autorů uměleckých děl a jejich záměrné působení na obecnost, tedy že působit na druhého ve výchovném procesu nemusí pouze rodič nebo učitel, jak je všeobecně přijímáno.

3 Děti a filosofie

Stejně jako se lze doslechnout, že každý člověk je v určitém smyslu laický sociolog, občas se tvrdí o dětech, že jsou svým způsobem přirození filosofové. Co je důvodem tohoto tvrzení? S pravděpodobností k tomu vedou otevřenost, opravdovost, zvědavost nebo tázavost. Tím vším totiž zdravé dítě disponuje. O filosofii se v tomto případě mluví spíše v nadneseném smyslu slova. Přesto dětské myšlení tenduje k větší filosofičnosti než u mnohých dospělých.

A tak z veřejného prostoru může vyvstávat domněnka, že filosofie v naší kultuře se zdá být v podstatě doménou dospělých lidí. Přitom filosofie, jak již bylo řečeno, je především o myšlení, nikoliv o věku. Dnes více než kdy jindy se hovoří o kritickém myšlení v lidském životě. Umějí děti, ale nejen ony, i dospělí, kriticky přemýšlet? Kritické myšlení jako samostatný vyučovací předmět – lze to vůbec? Nemělo by kritické myšlení být vlastně součástí všech předmětů ve škole? Jde-li u dětí o to, aby své myšlení efektivně rozvíjely, nemohla by být filosofie (v jakékoliv podobě) právě proto v tomto ohledu jejich pomocníkem?

Skrze následující text má být upozorněno na to, že dětství se nemá škatulkovat, stejně jako ani dospělost se nemá škatulkovat. Dospělí se od dětí liší především letitými zkušenostmi, to ale není důvod považovat dítě za někoho, kdo není „myšlenkově svéprávný“, kdo neví nebo snad není schopen filosofického rozhovoru. Učí se dítě, učí se i dospělý. Rozdíl je v tom, že dítě a dospělý se učí jinak. Ne vždy se ale učí pouze děti od dospělých. A to by si měl uvědomit i správný učitel.

3.1 Dítě v mladším školním věku a jeho kognitivní úroveň

Způsobů vymezení toho, kdo je dítětem, je více, přičemž záleží, z kterého hlediska se je na věc nazíráno. Ani dětství není etapou, která by nebyla specifitěji rozčlenitelná. Ačkoliv se v této práci uvažuje i nad prvotními otázkami dítěte, tj. otázkami většinou začínajícími „Proč...?“ (tzn. věk předškolní), období, na které se soustředí tento text zejména, je věk od 6 do 11 let. Toto období je většinou nazývané jako mladší školní věk.

Je to věk, u kterého se otázky „Proč...?“ samozřejmě také vyskytují a mají vyskytovat! Koneckonců se mají vyskytovat i u dospělých. Pokud se ovšem některým z řad čtenářů zdá být tento věk příliš mladý na spojování s něčím jako jest filosofie, pak je nutno uvést v patrnost fakt, že zakladatelé programu Filosofie pro děti vytvořili „výuku“ v rámci jejich projektu pro děti již od 4 let, přičemž je nutné brát tuto filosofii právě jako filosofický program pro děti, nikoliv jako filosofii akademickou.

Neustále stoupajících nároků nejen na rozumovou vyspělost dítěte obecně si všímají Langmeier a Krejčířová (2006, s. 104), poukazují, že nároky se kladou vlastně na všechny děti shodně, přitom upozorňují na „*malý ohled na jejich schopnosti, osobní vlastnosti nebo podmínky rodinného prostředí.*“

Věk 6–11 let je obdobím, které odpovídá působnosti dítěte na prvním stupni základní školy. Vstup do této fáze obvykle představuje pro šestiletého člověka ohromnou změnu a povětšinou i zátěž. Svou roli zde nepochybně sehrává i nástup do nového kolektivu. Život v této fázi je poněkud regulován, a to ze strany druhých – školských pracovníků nebo rodičů.

Vyučovací hodina takovému dítěti může přijít velmi dlouhá a udržení aktivní pozornosti se tak stává pro učitele mnohdy výzvou. Je to právě jeden z prvních a náročných úkolů v tomto období, totiž udržet pozornost na poměrně dlouhý čas. Udržet pozornost na činnost, kterou už dítě nemusí považovat vždy za atraktivní. K tomu, aby se děti (jednotlivci i celá skupina) soustředily na určenou činnost, jim v předchozím období měla dopomoci hra. Kromě zábavy a poutavosti, které při ní dítě zaznamenávalo na prvním místě, se mimo jiné učilo i pozorně setrvat v konkrétní činnosti. Kromě her k tomu napomáhaly i jiné skupinové práce a činnosti, na které soustředily svou pozornost v mateřské škole. Hra jako taková v této etapě ale zcela nemizí, ba se stává komplikovanější (Čáp a Mareš, 2007, s. 229–230).

Dítěti škola nabízí nespočet nových obzorů, přicházejí „*společenské povinnosti*“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 228), které nelze odpustit, a další nároky na dítě. Přichází také osvojování si zcela nového způsobu myšlení. Proces myšlení nabývá na síle – zrychluje se, stává se pronikavějším a efektivnějším. Právě takto školák nabývá stále více a více oněch samozřejmostí dospělého uvažování (Říčan, 2004, s. 145–148).

Dítěti se dostává velké množství podnětů – „absorbuje“ všechno, co kolem sebe vidí (předměty, situace) a cítí (atmosféru). Významně v tomto období ovlivňují dítě prostředky jako televize, filmy nebo knihy. Od třetí třídy (kolem devátého roku) se čtení stává záležitostí, která těší. Čtení klade na dítě určité nároky – zpracovat text a převést ho do názorných představ. Tato činnost prospívá fantazii, řeči, porozumění, tedy celkovému myšlení (Čáp a Mareš, 2007, s. 231).

Školní povinnosti, se kterými se školák na prvním stupni setkává, zahrnují mnohé aktivity, jejichž záměrem je rozvíjet všechny aspekty osobnosti. Jedná se o činnosti posilující paměť, senzomotoriku, intelekt, ale také činnosti, které vedou k zvládnutí pozornosti, sebeovládání,

svědomitosti aj. Značnou výhodou se v tomto věku zdá být snadný zájem o nové věci (Čáp a Mareš, 2007, s. 229).

Charakteristický rys školního dítěte – školákův zájem na poznání toho, co je a jak to je, proto lze školáka v tomto věku označit jako střízlivého realistu. Dítě už není tolik závislé na svých přáních a náhlých potřebách (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 113 a 118).

Realistické chápání světa znamená ovšem už také bezpečnější posuzování stálosti či změn velikosti a množství, popřípadě řazení apod. Teprve v této době začíná dítě logicky myslet, i když jen na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech.“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 113)

Ke Komenskému se lze odkázat i v této části, ostatně tak dělají i Langmeier a Krejčířová (2006, s. 106), když shrnují podmínky pro úspěšné započatí školní dráhy dítěte stanovené Komenským v Informatoriu školy mateřské v současném jazyce, a sice:

- *„Dítě si v celém svém minulém vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají.“*
- *„Dítě má v současné době dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti.“*
- *„Dítě je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole.“*

Za zmínku stojí uvést i další předpoklady, se kterými dítě opouští předškolní vzdělávání. Bravená (2016, s. 138–139) poukazuje zejména na:

- dovednost dítěte *„rozlišit vhodné, nevhodné, hrdinské a antihrdinské chování“*
- dovednost užívání jednoduchých symbolů pro nehmatatelné skutečnosti
- dovednost (s dětskou erudovaností) *„hovořit o složitějších otázkách života (např. počátek a konec života, bolest, smrt, nemoc, nespravedlnost aj.)“*
- dovednost a chuť kladení otázek a samostatné hledání odpovědí
- *„elementární poznatky dítěte o šíři nadmyslového světa“*

Vývoj dítěte, tedy i jeho kognitivní vývoj, je procesem, který je založen na jednotlivých navazujících etapách (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 106). Oproti předchozí vývojové etapě (předškolní věk) je myšlení v mladším školním věku rozvinutější. **Stále se ale jedná o myšlení na konkrétní úrovni, nikoliv na zcela abstraktní.** Piaget tuto fázi nazývá – *stádium konkrétních operací*. Dále je možno tuto etapu charakterizovat jako realismus – výrazná je totiž žákova touha po objektivitě (Čáp a Mareš, 2007, s. 230-231).

E. H. Erikson vytvořil koncepci osmi vývojových stádií (1968), kdy věku relevantnímu pro tuto práci odpovídá čtvrtá fáze *snaživost proti méněcennosti*, pro kterou je specifické, že se dítě „[...] *bud' snaží o osvojení dovedností a dosažení úspěchu – nebo podléhá komplexu méněcennosti.*“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 214)

Školák již udrží v hlavě více faktů, což předurčuje možnost pokusů o něco složitějšího uvažování (Říčan, 2004, s. 148). Právě kolem šestého roku života poznávání mění svůj charakter (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 113). Myšlení je již řízeno zákony logiky, tudíž klasifikace, řazení a třídění nebo zvládání inkluze je něco, čeho je v tomto období jedinec již schopen. Přesto jsou ale stále zásadní a potřebné konkrétní předměty a procesy, tedy názorné poznání, které umožní praktické ověření problému. Až kolem 11 let dokáže dítě vyvozovat soudy, aniž by si muselo mít konkrétní představu o obsahu (Čáp a Mareš, 2007, s. 231). I přes fungování mysli na konkrétní úrovni, je nicméně pozoruhodné, jak se prohlubuje míra porozumění jednotlivým pojmům.

Slovní zásoba tohoto školáka je odhadována přibližně na aktivních pět tisíc slov, ale „človíček“ v tomto období rozumí daleko většímu množství. Jeho myšlení je ovšem ještě pořád vcelku dost emoční, a tím pádem i těžkopádné (Říčan, 2004, s. 149).

Školní docházka neznamena pouze zdokonalování intelektuálních dovedností, ale také budování nových sociálních vztahů. Nepochybně zajímavým se v tomto ohledu zdá vztah školáka k učiteli. Učitel je pro dítě představitelem sociální instituce, stává se pro něj autoritou. Dítě k autoritě vzhlíží a zpočátku se přímo upíná ke sdělením těchto autorit, teprve později na základě zkušeností, začíná být myšlení dítěte více kritické, a tak začíná být kritičtější i vůči autoritě a informace se snaží prověřovat. V tomto období se jedinec učí také komunikovat s různými lidmi, nejen s těmi nejbližšími, přičemž přechází zkušenosti zde sehrávají nemalou roli. Zvýhodněni jsou např. ti školáci, kteří mají sourozence (Čáp a Mareš, 2007, s. 229).

Pro filosofující myšlení u dětí, kterému bude prostor teprve věnován, je neopomenutelná právě dětská neegocentričnost. Předchozí vývojová fáze je totiž značně egocentrická a veškeré vjemy jsou tak ovládány vždy vlastním prožitkem dítěte. Nyní, tedy v období 6–11 let, jsou děti přiváděny k různorodým názorům ze svého okolí a učí se respektu vůči ostatním. To by zmíněný egocentrismus dříve nedovolil. Školáci na prvním stupni by měli být schopné alespoň částečně reflektovat vlastní pocity i myšlenky z pohledu někoho druhého, čímž vzniká vztah vlastní názor – názor druhého. Tato schopnost je s narůstajícím věkem dále rozvíjena. Zároveň je ale nutné konstatovat, že s narůstajícím věkem se vytrácí přirozený údiv a tázavost myšlení.

3.2 Transcendence

Transcendování, ačkoliv se nemusí na první dojem odhalovat jako něco známého, je fenoménem člověku daleko bližším, než by ho mohlo vůbec napadnout. Není snadné na tento pojem jednotně nahlížet, a to právě pro jeho různorodé užití napříč obory. Jinak mu porozumí člověk v zorném úhlu filosofie, jinak zase transpersonální psychologie nebo náboženství. I přesto se víceméně potkávají v ideji – *kultivace a posilování osobnosti*, jak vnitřně, tak navenek (Bravená, 2016, s. 158).

Samotný pojem odkazuje k českým významům jako přesah, převyšování nebo překračování. „*Tyto ekvivalenty obsahují určitou namáhavou aktivitu – myšlenkovou i konativní, která umožňuje člověku opustit svou egocentričnost, přesáhnout své Já směrem k určitému cíli, subjektu nebo objektu.*“ (Bravená, 2012, s. 50-51)

Z psychologického hlediska někteří autoři hovoří o transcendování jako o lidské potřebě. A tak např. A. H. Maslow, známý především pro svou pyramidu lidských potřeb (1943) a dále svým celkovým humanistickým zaměřením na psychologické půdě, spatřuje jistý přesah právě v souvislosti s potřebou sebeaktualizace, která zaujímá vrcholné místo v pyramidě (Bravená, 2012, s. 51). Vesměs se autoři shodují v tom, že pokud se mluví o transcendování, potom se mluví o něčem nutně patřícím ke člověku. Smýšlejí o něm jako o aspektu, kterým se člověk zásadně odlišuje od jiných druhů.

Bravená (2012, s. 61) upozorňuje na výskyt dvou překrývajících se výrazů: sebe-přesah a přesah. Zatímco sebe-přesah znamená činnost vždy se týkající člověka, tzn. že podstatou je nějaké překračování sebe sama, o přesahu jako takovém se uvažuje jako o fenoménu přesahu. Ve filosofickém prostoru tak lze o transcendenci přemýšlet jako o něčem, co není přímou vnitřní součástí člověka, ba naopak stojí vně člověka a existence transcendence na něm není nikterak závislá.

Transcendování odkazuje k procesu člověka. Tím procesem je vztahování, jímž se člověk přibližuje k tomu, mimo něj stojícímu. Je to zahrnuto v tzv. vyšším myšlení. Tyto přesahy se neprojevují vždy totožnou kvalitou. Někdy jsou to zdánlivě malé věci, kterých se přesah týká, jindy velké. V tomto ohledu je možné mluvit o přesahu ve spirituálních záležitostech, ale i těch naprosto každodenních činnostech (Bravená, 2012, s. 61).

Přesah ale není něco, co je v člověku plně obsaženo již od narození. K plně rozvinutému přesahu se dítě (člověk) teprve vyvíjí. Základ transcendování v kontextu výchovy je spatřován *v překonávání distance vůči druhému, světu i sobě*. (Bravená, 2016, s. 86).

Činnost transcendence opravdu není jen pro „velemyslitele“, ani se za to nevydává. Rozmanitost lidského druhu je obdivuhodná, avšak v podstatě je jakýkoliv člověk stále člověkem. A člověk se přirozeně zajímá o sebe a smysl života. Proč se tedy zabývat přesahem i u dětí? Třeba proto, že čím dál častěji se dochází k závěrům, že pozitivní myšlení, spiritualita nebo náboženství může mít vliv na zdraví dospělého člověka, a to duševní i fyzické. Proto je výhodné vývoj dítěte k přesahu nepodceňovat, jak je v praxi běžné, vědět o něm a nepovažovat ho za zbytečný. Vždyť jde i o způsob a součást psychohygieny člověka, která je v současném světě ještě poněkud podceňovaná, ale pro člověka je přitom tak významná. I přes nerozsáhlé množství výzkumného materiálu v kategorii dětí tak není transcendence výsadou dospělých, k čemuž by mohli mnozí tendovat. Potvrzuje se, že děti mají určité vlastnosti, které jim k procesu transcendování napomáhají (Bravená, 2012, s. 86).

„Transcendování:

- *přináší člověku smysl života,*
- *přináší člověku pocit bezpečí klid,*
- *navozuje v něm potřebu odpustit a být vděčný,*
- *posiluje tendence k solidaritě,*
- *dává člověku pocit jedinečnosti,*
- *probouzí vnímavost k významu určitého díla,*
- *vede k vnitřní vyrovnanosti a pozitivnímu sebehodnocení,*
- *vede k pozitivnímu hodnocení vlastního života i okolí*
- *může zvyšovat resilienci (odolnost) dětí“*

(Bravená, 2016, s. 115–117)

Děti disponují, na rozdíl od mnohých dospělých (naší mentality), schopností být v přítomném okamžiku. Nezasazují svět do dávné minulosti nebo budoucnosti, ale do situace teď a tady. To je záležitost velice výhodná pro něco takového, jako je transcendence (Bravená, 2012, s. 75).

Je vhodné zmínit se v kontextu přesahu také o masmédiích, skrze které děti pronikají více a více do „dospělého světa“, učí je stávat se příjemci. Obírají je tím o čas, který by mohly věnovat

rozvoji fantazie, který je mimo jiné dalším důležitým aspektem pro přesah (Bravená 2012, s. 81–82).

Noemi Bravená došla na základě svého výzkumu ohledně symbolů štěstí, realizovaného na základních školách, k závěru, že některé z dětí se opravdu nacházejí na vyšší úrovni uvažování. Upozorňuje tak na symboly jako dobrý prostředek pro transcendentní rozvoj osobnosti (Bravená, 2012, s. 75).

V souvislosti s výchovou píše o transcendenci i Radim Palouš (Palouš, 2009a, s. 344):
„Lidskost – to, oč se má výchova starat především, je jen tam, kde bytost překračuje (transcenduje) sama sebe, kde se bytost vidí, vnímá, kde od sebe odstupuje, aby se kritizovala, soudila a obviňovala – a byla za sebe odpovědna a sebou vina.“

Když je nyní znám význam transcendence v životě člověka, je nutné položit si otázku, zda se tento transcendentní rozměr dostává i do vzdělávacích obsahů ve školách. Ve školách jsou bohužel zatím upřednostňovány ty faktické otázky a úkoly, méně nebo vůbec jsou zde přítomna „uzavírání“/řešení problémů nabývající filosofickou podstatu (Glina, 2013, s. 8).

Některé z důvodů, proč je praxe vůči transcendentního rozměru učiva zdrženlivá:

- *inklinace člověka k egocentrismu*
 - *praktické nedoceňování na dítě orientované výuky*
 - *argumentace „nemáme čas“*
 - *dlouhá nejednotná koncepce vzdělávacího systému, a tím odčerpání sil „chtít měnit“*
 - *lehká ovlivnitelnost médií*
 - *zásadní fakt, že myšlení „bolí“ a „nehádavá“ diskuze se kultivuje léta*
- (Bravená, 2016, s. 150)

3.3 Možnosti filosofování v dětství

Z předchozích kapitol by mělo být zřejmé, co to znamená filosofovat a jaká činnost je pro filosofy specifická. Přesto se však něčím otázka dítěte a filosofa přece jen liší, a to motivací. Dítě se ptá, aby pochytilo co nejvíce různých podnětů z okolního světa, dítě chce dosáhnout odpovědi. Oproti tomu filosof se ptá z důvodu otřesení toho dosud evidentně samozřejmého. Filosof nabourává svůj „samozřejmý“ systém a znovu nahlíží na „staré“ pole daných skutečností. Přijímá též riziko, že odpověď nebude možná. Zřejmě chce také dosáhnout odpovědi, ale spíše tu jde o kontext, o to, jaké možnosti otázka otevře než o zachycení jediné odpovědi, která by mu přinesla uspokojení, jako je tomu právě u dítěte (Pelcová, 2010, s. 14).

Samotný výsledek při hledání různých způsobů řešení zadaných problémů zde nehraje důležitější roli než proces uvažování či smýšlení dítěte. A tak není stěžejní kam člověka zavede, nýbrž právě fakt, že ho vede. Cenným se totiž stává onen zájem dítěte myslet a dobývat vlastní rozum i za cenu, že odpověď nebude zcela přesně nebo dokonce nikdy nalezena.

„Myšlenky lze chápat jako matřičku. Ve velké panence je uložena menší, v ní další, ještě menší, a v té pak ještě jedna menší. A co je ještě zajímavější, každá následující panenka se vlastně vůbec nemusí podobat té předchozí, ale může být úplně jiná.“ (Knox, 2017, s. 21)

Vyvstává otázka, zda jsou děti vůbec schopny uvažovat a přemýšlet filosofickým způsobem, tzn. zda jsou schopny dělat filosofii. Filosofické myšlení vyžaduje kognitivní schopnosti rozvinuté na určitém stupni, proto bylo veřejností přijato tvrzení, že člověk v dětském věku není schopný filosoficky myslet. A to z toho důvodu, že převažuje přesvědčení, že děti nejsou schopny o svém myšlení a přemýšlení uvažovat. Toto tvrzení si však dovolili někteří myslitelé zpochybnit.

Glina (2013, s. 7) zastává názor, že filosofie se na školách vyskytuje už dost dlouho na to, aby bylo možné říct, že filosofie se dá dělat i s dětmi, nejen s dospívajícími a dospělými. A zdá se to být v jistém smyslu jednodušší, protože děti stejně jako filosofové žijí z údivu. Zdá se být ale pozoruhodné, že i děti kolem čtyř nebo pěti let dokážou přemýšlet o kterékoliv otázce, a dokážou zaujmout určité stanovisko: ano souhlasím, ne nesouhlasím. Pro jejich aktivizaci a zapojení je však nutné připravit prostor s vhodnými podmínkami.

Každý člověk se ptá nebo se při nejmenším občasně podivuje. Ptá se dítě, dospělý i senior. Běžná otázka začínající „*Co to je...?*“ se zdá být na první pohled banální. Když se dítě prostě zeptá „*co to je?*“, nelze hovořit jen o zvědavosti, tato otázka v sobě skrývá mnohem víc – má metafyzický charakter. Proto i tyto zdánlivě naivní otázky dítěte lze v jádru považovat za filosofické (Pelcová, 2010, s. 14).

Kitchener (1990, s. 430) argumentuje, že jestliže tuto činnost u dětí pod 11, 10 let chce někdo nazývat filosofií, pak je vhodné zmínit se, že se v tomto smyslu jedná o filosofii konkrétní, nikoliv tu abstraktní, která bude možná teprve u těch starších jedinců. To ovšem nemění nic na tom, proč nepodporovat tyto aktivity právě v mladším věku. Zdá se to být jako dobré budování základů pro náročnější mentální činnost. I tak lze ale tvrdit, že děti v mladším školním věku jsou schopny některých druhů aktivit, které působí filosoficky vyspěle, a tak svým způsobem dělají filosofii na té nižší úrovni. Z tohoto hlediska je důležité, že v těchto aktivitách vystupuje schopnost reflexe, bez které by filosofie ani nebyla možná.

Filosofie v kontextu dětí se zde nevyvíjí jako filosofie v její možné perspektivě odbornosti, ale spíše se zde ukazuje jako praxe životní. I na dále je proto nutné odlišovat tu akademickou filosofii. Spíše se tu totiž namísto filosofických znalostí má na mysli uvádění do filosofie jako žité praxe, tedy do skutečného filosofujícího smýšlení. To umožňuje zabývat se úvahami nad velkými otázkami. Filosofie se dětem ukazuje jako všeobecně lidská záležitost, záležitost pro všechny.

Východiskem je tu „[...] *reflektovaný údiv nad zkušenostmi a pojmy, jež nabízí každodenní život, zároveň však platí, že budou-li zkoumány otázky, jež život přináší, přirozeně se dospěje k odbornostem, jako jsou metafyzika a etika, ovšem bez jejich terminologie a bez znalosti jejich interpretačních výkonů v dějinách.*“ (Knox, 2017, s. 12)

„*S filosofii má člověk možnost dotknout se obecně lidských témat a základních otázek smyslu života.*“ (Knox, 2017, s. 20) A není to přece naplněním Komenského pojetí školy – škola jako dílna lidskosti? Je vůbec škola v dnešním bujarém světě dílnou lidskosti?

Právě škola je jedním z míst, kde se dítě může s filosofujícím myšlením setkat. Potvrzuje se, že metoda filosofování, která může být zakomponována v kterémkoliv předmětu, je v České republice nepřilíš uznávaným doplňkem. Bravená ale poukazuje na zásadní význam, který je touto metodou nesen. „*Hlavním problémem je její neznalost pedagogů a považování za zbytečnost.*“ (Bravená, 2016, s. 143)

Ve škole člověk získává zkušenosti, nepochybně i obsahy, především by ale měl získat ono zapálení pro myšlení. Dětská zvědavost by neměla končit tam, kde škola začíná. Ve velké míře o tuto „schopnost“ lidé přicházejí. Ale právě prostřednictvím dětí a jejich myšlení se k ní mohou navrátit.

Kde se odehrává chyba, že se z těch malých „filosofů“, kteří disponují upřímnou zvědavostí a pořádnou mírou kreativity a představitosti, stávají pasivní lidé, kteří se neptají, protože nechtějí, ba ještě hůře, protože se bojí? (Lipman, 2003, s. 12) A pokud je toto důsledek pojetí dnešního vzdělávání, co lze podniknout pro to, aby se situace zlepšila?

Jak uváděl Komenský, vzdělání a výchova se odehrává nejlépe v útlém mládí. A tak uvádění dětí do filosofujícího myšlení právě ve věku, kdy ještě zcela nepřišly vlivem okolností o jejich přirozenou tázavost, se zdá být jako jedním z východisek, Toto východisko by mohlo dovést ke změně onen nežádoucí jev, totiž že čeští studenti se spíše neptají. Mohlo by to také vést

k přirozenému pěstování ducha, k lepšímu porozumění mezi jednotlivci... Zkrátka vyučování, které postrádá myšlení, postrádá i smysl.

V tomto ohledu zde rezonuje pedagogický problém, na který reagují alternativní školy, totiž na práci s chybou. Chyba jako nepřítel nebo přítel? Mimo jiné právě faktická povaha testování na školách napomáhá v negativním smyslu fixovat si chybu jako nepřítele, což v důsledku znamená, že se u dětí projeví strach odpovídat nebo se ptát. Nové moderní přístupy chybu vnímají jako záležitost, díky které lze uskutečnit krok vpřed. A dětem je tak ukazováno, že se nemusejí bát cokoliv říct, i kdyby odpověď měla být nesprávná.

„Děti musejí získat zkušenost s tím, jak chyby a neporozumění může vést k nabytí znalosti.“
(Glina, 2013, s. 8)

Bravená píše o dvou možnostech rozvíjení metody filosofování při výuce. Zatímco u laického pojetí jde především o schopnosti učitele, které jsou podpořeny jeho samostudiem, pojetí odborné je založeno na tzv. sókratovském dialogu. Právě na tomto dialogu byly vybudovány koncepty, které spojují filosofický přístup a děti. V praxi je možné setkat se s různě nazvanými proudy, ať už filosofie pro děti, filosofie s dětmi nebo filosofie, která je dětmi prezentována. Protože všechny kladou důraz, třebaže různý, na práci s dětmi, lze je označit jako přístupy didaktické (Bravená, 2016, s. 143).

Dělat filosofii s dětmi ovšem není tak jednoduché, jak by se mohlo zdát. Filosofie vytvářená s dětmi není na školách standardem a většinou se do škol nebo vybraných tříd dostává pomocí vzdělávacích projektů, které jsou však dobově omezené, proto se ve většině případů učitelé i žáci dříve nebo později vrací k zaběhlým rutinám. Tento přístup, kdy se na filosofii podílejí i děti ve školách, se zdá být náročným ve všech ohledech – čas, trénink, podpora aj. (Glina, 2013, s. 7–8).

Proces filosofování s dětmi obnáší pro dospělé úkoly – přemýšlet společně s dětmi, potom s nimi o dané věci debatovat a zejména přistupovat k probíraným obsahům a pojmům bezpředsudečně (Muchová a Procházka, 2014, s. 7). Dospělého člověka to navíc přivádí k určité reflexi toho, jak vůbec reaguje na sdělení dětí. Jak dospělý reaguje, když dítě udělá chybu? Jak vůbec vnímá dětské sdělení? A je toto chování takové, které podporuje ono dětské myšlení? Smyslem toho je přidávat otazník k něčemu, co je bráno za samozřejmost. Na problém samozřejmosti zde může narazit i erudovaný učitel! Různá témata přinášejí předpokládaný vědomostní deficit dětí, a tak nastává úkol pro učitele – doplnit vhodným způsobem znalosti a přiblížit pojmy dětem. To vykazuje určitou náročnost, je totiž zapotřebí, aby učitel s těmito

pojmy a obsahy nezacházel automaticky, se vši zřejmostí. Aby nebyl předsudečný, ale aby bral vždy ohled na „*edukované dítě a jeho svět*“ (Bravená, 2016, s. 144).

Bravená (2016, s. 143) také varuje před nedostatečnou přípravou učitele nebo vychovatele. Toto filosofování, které se odehrává na základě dialogu, není záležitostí bez cíle a záměru. Není proto možné představit si pod tímto pouhý sled náhodných otázek, které účastníky nikam neposouvají. Jedná se o prostor, kde mají místo především děti. Ale ani pedagog nezůstává bez reakce. Svými spontánními reakcemi pedagog názorně ukazuje dětem jeho vlastní způsob promýšlení. A právě k promýšlení má učitel ostatní vést.

Je pochopitelné, že člověk má pocit potřeby chránit děti před otázkami týkajícími se určitých témat, např. jako je smrt. Ale je nutné brát v úvahu, že dítě je tvor zvědavý a po takových tajemstvích se zkrátka bude ptát (Muchová a Procházka, 2014, s. 10).

„*Konečný cílem filosofování s dětmi je umožnit dětem co nejčastěji učit se samostatně myslet.*“ (Sasseville a Gagnon, 2011, s. 11) Tento cíl příkladně koresponduje se zmíněným filosofickým chápáním Jana Patočky, který o filosofii uvažuje jako o pokusu samopřemýšlení. Stejně pojímají cíl také Sasseville a Gagnon ve své publikaci *Pozorujeme filozofování s dětmi* (2011, s. 11).

3.4 Program filosofie pro děti

Koncept filosofie pro děti, též „*Philosophy for Children*“ nebo *P4C*, je spojován se jménem amerického profesora Kolumbijské univerzity – Matthewem Lipmanem (1923–2010), který je tradičně považován za jeho zakladatele. Počátky tohoto programu historicky spadají do druhé poloviny minulého století, a to konkrétně do přelomu 60. a 70. let. V této době totiž Lipman vydává didakticky zásadní publikaci *Harry Stottlemeier's Discovery* (Objev Harryho Stottlemeira), která je první knihou série se zaměřením právě na *P4C*. Tato publikace je zaměřena především pro publikum ve věku 11 až 12 let, slouží jako didaktický materiál pro implementaci filosofických dialogů s dětmi. K těmto knihám s postupem času vznikaly metodické příručky jako podpora a pomoc učitelům, kteří nemají filosofické minimum (Jihočeská univerzita TF, ©2020a).

Na *P4C*, v jehož pozadí zaujímá místo také pragmatismus, je nahlíženo jako na metodu, která napomáhá rozvíjet myšlení u dětí všech věkových kategorií – myšlení, které je kritické. Dotýká se tak i kreativity, kompetence pro vedení vzájemného dialogu a umění porozumění druhým.

Pojem filosofie uvnitř názvu P4C může navozovat mylnou představu, že půjde o filosofii známou z akademického prostředí čili tou na odborné bázi. Na druhou stranu nelze tvrdit, že by snad filosofie pro děti neměla nic společného s pravou tváří filosofie. Koncept filosofie pro děti je spíše nástrojem, didaktickou metodou. Je didaktickým způsobem práce, kde se užívá filosofických nástrojů pro pedagogické dosažení cíle – tedy rozvoj nejen dětského myšlení, ale i celkově myšlení lidského (Youtube: Filozofie pro děti, 2013).

Matthew Lipman a Ann Margaret Sharp požadovali, aby výuka filosofie byla přetvořena, a tím by se praktikování filosofie stalo zajímavým a přínosným nejen mezi dospělými, ale také mezi dětmi a dospívající mládeží (Sasseville a Gagnon, 2011, s. 12).

Michaud (2020, s. 31–32) ve svém článku uvádí, ve kterých myšlenkách se střetávají program P4C a jeho formy:

- a) děti jsou schopny „dělat“ filosofii a v budoucnu z této činnosti těžit
- b) jedná se o aktivitu, tedy filosofování, nelze ji ztotožnit s učením se filosofických teorií
- c) tato aktivita se lépe provádí v kolektivu
- d) dospělý zde má roli moderátora a jeho úkolem je vytvářet vhodný prostor, ve kterém jsou respektována pravidla

Zároveň svým článkem připomíná, že jedním z důvodů, proč trend filosofujícího tázání zařazovat do školních programů, ať už v přímo v programu P4C nebo v jiné variantě, je ten, že děti jsou tímto způsobem vedeny k demokratickému občanství (Michaud, 2020, s. 32)

Tato metoda chce být pomocníkem pro lidi. Chce, aby člověk uměl své situace, zkušenosti či životní příběhy promýšlet v jejich hloubce, a přičemž „*by si při tom posloužil světlem vlastního rozumu.*“ (Youtube: Filozofie pro děti, 2013)

Je žádoucí mít na paměti: „*Filosofie, třebaže je abstraktní, může naučit děti přemýšlet do hloubky, kriticky a konzistentně.*“ (Knox, 2017, s. 18)

U filosofování s dětmi jde mimo jiné o sociální kontext. Důležitým pro pochopení této metody je termín hledající společenství, což znamená, že je to právě skupina dětí, která na počátku pokládá ony velké a záludné otázky. Po představení jednotlivých otázek, se jako skupina rozhodnou, kterou z nich budou dále hlouběji prozkoumávat a diskutovat. P4C není založeno na principu soutěživosti jednotlivců, ale právě na možné spolupráci, čímž se do hry dostávají různé pohledy na věc (Michaud, 2020, s. 41).

Zásadní úlohu ve filosofii pro děti sehrává vzájemný dialog, skrze který je nahlíženo na určité problémy, a to především s ohledem na filosofická témata. Právě při tomto prodiskutování se děti, tj. účastníci, musejí naučit vzájemnému naslouchání, nebát se říct svůj názor a dokázat ho odůvodnit. Dále také umět přispívat do diskuze tak, aby byla plodná a rozvíjela se, což s sebou nese úkol – umění reagovat na předchozí příspěvky v diskuzi. To také obnáší nutnost moderátora jako učitelské role (Youtube: Filozofie pro děti, 2013).

Učitel není ten, na koho se děti dívají, pokud se mají rozhodovat, zda s něčím názorem souhlasí nebo ne. Ne, učitel není centrem pozornosti. Děti obrací pozornost k sobě navzájem – děti k dětem jako nositelům různých názorů. Učitel (dospělý) zde nehodnotí, pouze moderuje diskuzi a upozorňuje na případné protirečení, které si dítě třeba ani neuvědomilo. Není sice v centru dění, ale centrum dění pozoruje a při nejmenším by si měl vést poznámky ohledně zajímavých myšlenek, které zaznějí v diskuzi, aby je později mohl reflektovat. Důležité na tomto je, že se dětem dávají stimuly pro myšlení a čas na uvažování. Nepředává se jim to, co si mají myslet. Nejen, že si navyknou o věcech přemýšlet, ale budou si vědomi toho, že člověk se od člověka liší, proto i názory se liší. A jiný názor neznamena nutně špatná názor. Budou umět podporovat své názory argumenty. Stanou se lepšími v naslouchání druhých. Stanou se z nich lidé, kteří nebudou dávat jen ty odpovědi, na které učitel čeká. Ne oni budou myslet obsírněji.

„Samostatné myšlení tedy hraje podstatnou roli, ale až v interakci v myšlení s druhými, ve vzájemném dialogu.“ (Jihočeská univerzita TF, ©2020a)

Tvrdí se, že orientace nasměrovaná na dítě, tzn. větší pozornost na jeho zájmy, potřeby nebo možnosti s ohledem na komplexní osobnostní rozvoj (souhrnně řečeno orientace vyznačující se důrazem na rozvoj potencialit každého jednoho dítěte), je klíčová pro humanizaci školního vzdělávání a školního prostředí vůbec, přičemž je tento pohled označován za tzv. pedocentrismus nové generace (Bravená, 2019, s. 20).

„Studie přicházející ze zemí jako je Švédsko nebo Skotsko ukazují, že žáci, s kterými se dlouhodobě vedly filosofující/filosofické dialogy mají později lépe rozvinutý kognitivní systém, proto i jejich odvedená práce ve škole i obecně při učení je na vyšší úrovni.“ Také se zlepšuje jejich jazyková úroveň. Tito studenti se potom zlepšují v naslouchání, kladení otázek nebo odůvodňování problémů (Glina, 2013, s. 7)

I přes zjevné pozitivní efekty tohoto konceptu však není tento program uznáván jako oficiální program globálně, ale P4C a z něj plynoucí varianty díky angažovanosti ohledně kritického myšlení žáků začínají postupovat na první a druhé stupně škol. Tento vliv na rozvoj kritického

myšlení je i nadále empiricky prověřován. Programu však nelze upřít, že představuje způsob učení se myšlení. A tak lze hodnotit, že uvádění této metody má přinejmenším smysl a efekt (Bauman, 2013, s. 208).

Pokud se bude na tento program nahlížet v rámci České republiky, je nutné s lítostí uvést, že zde nemůže být prezentován seznam, který by na základě průzkumu v České republice ukázal, na kterých školách nebo místech je tento program realizován a kolik účastníků je do něj zapojených. A to jednoduše proto, že žádný takový průzkum zrealizován nebyl.

V rámci České republiky začala jako jedna z prvních rozvíjet program P4C Slávka Jindrová (†2020), která tomuto programu věnovala pozornost od roku 1992. Právě Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích se fenoménem P4C dlouhodobě zabývá a snaží se ho rozšiřovat. Také stojí za vydáním několika metodických příruček, které obsahují příběhy i přímo od zakladatelů tohoto programu. Pod její záštitou jsou realizovány i vzdělávací kurzy ohledně metody filosofování s dětmi. Zde jsou představeny cíle, kterých má být v kurzu dosaženo (TF Jihočeská univerzita, ©2020b):

- *„Rozvíjet kritické, tvořivé a angažované myšlení prostřednictvím filosofických dialogů.“*
- *„Vytvořit podnětné prostředí, ve kterém se děti naučí klást otázky a hledat na ně odpovědi.“*
- *„Rozvíjet schopnost rozlišovat mezi věcmi, slovy, lidmi nebo situacemi.“*

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy sice realizuje projekt Hledá se Sofie, ale ten se spíše snaží otevřít a představit dětem univerzitu jako místo, které má inspirovat k rozvoji myšlení a vzdělávání a poznávání světa kolem obecně. A tak je otázkou, zda tento program P4C či jeho varianty vejdou do pole pozornosti i dalších pracovišť napříč Českou republikou.

3.4 Dialog

„Filosofii nezajímají naše předpojaté názory ani naše pevná přesvědčení, ne. Ona volá po zkoumání, po dialogu – protože s jejich pomocí dosáhneme rozhledu, poznání, růstu a moudrosti.“ (Knox, 2017, s. 25)

Obecně je za jednu ze základních forem lidské interakce považován dialog, z tohoto hlediska je dialog komunikací zpravidla mezi minimálně dvěma účastníky. Tato interakce je v podstatě procesem. Procesem, který se vyvíjí, někam směřuje a v konečném výsledku může vést např. k porozumění (Hoffmannová, 2012-2020). Za zmínku stojí i Patočkova slova, totiž že „[...]

lidé si často nerozumějí, poněvadž často žijí na docela jiných úrovních, zdánlivě v témž světě, a přece tak daleko od sebe.“ (Patočka, 1996, s. 376)

Mýlil by se ten, kdo by tvrdil, že podstata dialogu spočívá v pouhé výměně informací. „*Řeč není jedním z prostředků, jimiž si vědomí zprostředkovává řeč.*“ píše Gadamer (1999, s. 24). Vztahování se k společnému – o to v především v dialogu jde. Dialog by nebyl dialogem, kdyby každý účastník mluvil o zcela jiné věci. A tak tu alespoň intencionálně musí existovat předmět, který bude účastníky vzájemně spojovat. Právě LOGOS se stává nárokem pro všechny, kteří chtějí být účastníky dialogu. Logos je transcendentní. Leží za tím vším, co se při rozhovoru odehrává. Logos nemůže vlastnit jeden nebo druhý účastník (Palouš, 1991b, s. 42 a 58). „*Je přítomen jen a jen v odpovědnosti, kterou k smyslu rozhovoru chovají účastníci.*“ (Palouš, 1991b, s. 42)

Dialog je vztahem. V dialogu se jeden setkává s druhým. A pak hledají. Co hledají? Anna Hogenová v rozhovoru pro DVTV (Aktuálně.cz, 24. 12. 2018) řekla: „*Celý život je jedna velká cesta a hledání.*“ Proto se tato práce vyhýbá konkrétní odpovědi. I mlčení totiž neodmyslitelně patří k procesu komunikace. Do dialogu totiž spadá i ticho, vnímání a vnitřní interpretace obsahu. Jestliže celý život člověk hledá, znamená to, že celý jeho život je dialogem?

Tzv. filosofický rozhovor s dětmi se obvykle dává do spojitosti s tzv. sdílenou záležitostí, o tu totiž v tomto typu rozhovoru především jde. Žádný účastník se při této sdílené záležitosti pak nemůže stát vítězem, taktéž ani poraženým. Ani dospělý, jakožto nositel vícero zkušeností, by neměl vedle dítěte vystupovat jako někdo nadřazený, aby nedocházelo k asymetrickému vztahu mezi jednotlivými účastníky. Je to místo, kde vyvstávají otázky. Velké otázky. Zaslouží si býti označen jako tvůrčí proces, při kterém nikdo nemůže předem odhadnout, kam cesty v rozhovoru účastníky zavedou (Knox, 2017, s. 21–22).

„*Společenství ve zkoumání představuje základní předpoklad pro to, aby mohl být rozhovor mezi dětmi filosofický.*“ (Knox, 2017, s. 22)

Filosofický rozhovor napomáhá rozvíjet nejen kritické prostředí pro myšlenky, ale také kreativní, tyto rozhovory vedou děti k určité snaze argumentovat. Za důležitý znak filosofické reflexe je také považován proces rozlišování, který je těmito rozhovory podporován. Povšimnout si diferencí a brát je v potaz. Tímto se mimo jiné zlepšují řečové schopnosti dítěte. Taktéž i dospělého (Knox, 2017, s. 20).

Dětské dialogy v rámci P4C by měly mít sokratovskou podobu. Právě Sokrates je považován za mistra dialogu. Uvědomoval si, že v dialogu nemá jít o tvrdé prosazování myšlenek. A už vůbec nemá jít o to, aby se všichni s jedním názorem „natvrdo“ ztotožňovali. Děti se mají dialogem učit chovat respekt k pravdě.

Při této sdílené záležitosti, kdy se děti seznamují s myšlenkami ostatních, kdy jim druzí naslouchají, vytváří si otazníky v různých situacích a záležitostech, ptají se, jsou zvědaví, se odehrává toto (Knox, 2017, s. 20):

- *Myšlenka je nazírána z několika hledisek*
- *Přemýšlení se ubírá neobvyklou cestou*
- *Argumenty jsou důkladně zkoumány*
- *Rozhovor se soustředí na samotné téma, nikoliv na osoby*

3.4.1 Otázka

Stejně jako dialog patří k výchově, patří k ní i otázka. Výchova totiž přináší mnohé příležitosti a jednou z nich je právě možnost setkání se s otázkou, na kterou by člověk sám třeba ani nepřišel (Pelcová a Semrádová, 2014, s. 52).

Poté co si člověk v průběhu socializace osvojí řeč a jazyk, budou člověka na jeho cestě životem doprovázet otázky. Některé velmi zásadní, jiné méně, ale vždy tu nějaké budou. Člověk se ptá a chtěl by znát odpověď. Bylo již zmíněno, že ne vždy se podaří odpověď najít nebo k ní dospět. Odpověď navíc není ve všech případech verifikovatelná. Co je tedy důležitější otázka nebo odpověď? A je vůbec možné se takto ptát? Je pro člověka důležitější znát odpověď nebo dokázat položit otázku? Odpověď by mohla být shrnuta v těchto slovech: „*Jen ten, kdo se ptá, ví, o čem je řeč. Jen ten, kdo se ptá je zaujat.*“ (Pelcová a Semrádová, 2014, s. 52)

Zde nejde o to za každou cenu podat odpovědi, a to z toho důvodu, že jakákoliv odpověď může být svým způsobem docela problematická. Člověk si ve světě tak trochu žije otázkami a odpověďmi. Z hlediska pohodlí mohou nést odpovědi pro mnohé lidi hlavní roli.

„*Jen tehdy, kdy otázka vyvstane z bytostného, myšlení doopravdy ožije.*“ (Zicha, 2014, s. 23)

Příklady velkých otázek s dětmi:

- Co se myslí tím, když něco je?
- Co je to dobrý život? Jak člověk pozná, že má dobrý život?
- Co je správné? Co je nesprávné?

- Kdo vlastně jsem?
- Co znamená smrt?
- Co znamená opravdové přátelství?

Člověk se po přečtení těchto otázek musí ptát, na kolik jsou vlastně určeny pro děti? Lze v nich vůbec rozpoznat, že to jsou otázky určené dětem? Pro koho, děti nebo dospělé, by bylo komplikovanější nad těmito otázkami uvažovat.

3.4.2 Kdo jsem?

Člověk během života dospívá k nejrůznějším otázkám. Ale co taková otázka pátrající po lidství? Téměř každý se jednou pozastaví na tom, kým on sám vlastně je. Je evidentní, že člověk je svou podobou odlišný od psa, kočky, jelena a jiných živočichů. Ale vystačí si s odpovědí, že je člověk – člen rodu *Homo sapiens*?

Člověk v jeho komplexnosti není pouhá schránka, tj. pouhá fyzičnost a biologický smysl. Patří k němu přeci i ta „vnitřní“ nefyzická část – osobnost/duch/uvažování... V tomto kontextu se lze ovšem setkat s tím, že tento status osobnosti může být popírán – např. u čerstvě narozených dětí, kteří se teprve do své role člověka socializují nebo těch, kteří v důsledku tragických událostí nejsou schopni lidsky plnohodnotně fungovat. Přesto ale stále patří k lidským bytostem (buď jimi byli nebo teprve budou). A tak se povětšinou o každém z nás smýšlí tak, že jsme současně obojím – osobami i lidmi (Glina, 2013, s. 71).

Jak si ale děti poradí s touto otázkou? Bylo by jistě zajímavé si tuto netradiční diskuzi poslechnout v pojetí dětských myšlenek. V této práci tato část plní ale spíše funkci inspirace. Zajímavé by bylo například přivést děti k zamyšlení nad deiktickým zájmenem JÁ, jelikož se pro otázku „*kdo jsem*“ vybízí začít odpověď tímto zájmenem čili „*já jsem...*“. Zcela úchvatným dojmem působí fakt, že každý člověk se rodí s vlastní originalitou. Každý je jiný. Výraz já je však zatížen určitou víceznačností. Já přeci odkazuje vždy k někomu jinému.

3.5 Hledání filosofie v dětské beletrii

Příběhy a jejich narace provázejí každého člověka celým životem. Každý jeden den v životě je příběh a každé jedno rozhodnutí mu udává směr. Na příbězích v podobě pohádek se už malé dítě učí rozpoznávat, co je správné, co naopak ne. Učí se rozpoznávat dobré od toho zlého. Prostřednictvím příběhů si tak dítě formuje postoj k okolnímu světu. S příběhem nepracují jen rodiče, kteří se snaží večer uspat děti, pracuje se s ním záměrně i ve školách. Narace, jako

taková, totiž probouzí v člověku emoční zapojení, díky kterému se pak požadovaný obsah stává lépe zapamatovatelný.

Na příbězích jsou vystavěny i přímo určené texty, které mají děti motivovat k přemýšlení, a tak je uvádět do filosofování. Tyto texty jsou již vytvořeny tak, aby v jeho recipientech probouzel zájem. Texty tak nechtějí problémy řešit, chtějí je spíše otevírat (Youtube: Filozofie pro děti, 2013).

Kromě těchto didaktických a metodických publikací, je ale možné sáhnout pro inspiraci do literatury pro děti a mládež. A právě skromný výběr takových publikací chce představit tato podkapitola. V podstatě je ale o každém příběhu, ať už pohádkovým, nebo ne, možno přemýšlet do hloubky. Je to stejné, jako když dospělí dovolí rozpoznat možnost filosofujícího přesahu u dětských na první pohled banálních otázek.

„Český národ má velmi pozitivní vztah k pohádkám. Je škoda, že se o nich více nefilosofuje a že se příliš zaměřujeme na viditelný obsah než na ten neviditelný a jeho aplikaci do našeho konkrétního světa.“ (Bravená, 2016, s. 145)

S úctou k tradici nesmí být opomenuto dílo Malý princ (Antoine de Saint-Exupéry, 1943). Typické dílo, které je věnováno všem, dětskému i dospělému čtenáři. Obvykle bývá charakterizováno jako filosofická novela či pohádka s filosofickými prvky. Text této novely může mást svou na oko jednoduchou podobou (absence složitých souvětí, častá dialogičnost, zdánlivá nepropracovanost, symboly). Čtenář různého věku může nalézat různé významy obsahu. Typicky děti mohou číst tento text jinak než dospělí. Ale v rámci snahy stimulovat děti k filosofujícímu uvažování již v útlém věku mohou být jednotlivé myšlenky z Malého prince podnětem pro dospělé, stejně jako pro děti. A jelikož se nejedná o zásadně dlouhé dílo zdá se Saint-Exupéryho Malý princ jako velmi vhodný tematický celek, který obnáší nejen společnou diskuzi, ale i společné čtení pro výuku rámcovanou programem P4C.

Pozornost by měla být věnována i norskému učitelí – Josteinu Gaarderovi (nar. 1952), který se proslavil svou pisatelskou praxí. Poukazuje na to, že jazyk, kterým jsou psána filosofická díla je pro běžného čtenáře místy až nesrozumitelný a kvůli této náročnosti vzniká také ona, na začátku této práce zmíněná, propast toho, jak lidé vnímají filosofii a filosofy. *„Pokud je něco jasně vymyšleno, pak to lze i jasně formulovat,“* řekl v rozhovoru pro Aktuálně.cz (2016) při příležitosti pražského festivalu Svět knihy. Zároveň se zmiňuje i tom, že kouzlo dětí spočívá v tom, že na rozdíl od většiny dospělých nezapomínají klást velké otázky. A jestli to není pro děti moc náročné? Zřejmě je. Stejně jako pro ty dospělé.

Gaarderova kniha *Sofiin svět* (1991) s podtitulem román o dějinách filosofie, provází své čtenáře opravdovými dějinami filosofie prostřednictvím příběhu. Tím se kniha otevírá i dospělému publiku. Hlavní hrdinka čtrnáctiletá Sofie se potýká s filosofickými problémy. Sofiin příběh začíná nalezením dopisu s otázkou „Kdo jsi?“. I v tomto díle se tedy dají nalézt velké otázky, které mohou sloužit jako podněty pro filosofující chvíle s dětmi.

Jiným Gaarderovým dílem je *To je otázka* (2012), která poskytuje čtenářům celkem 47 otázek. Kromě otázky obsahuje také jednu větu oznamovací. Dítě se tak setká s otázkami, na které neumí a nedokážou odpovědět ani dospělí. A o tom to je!

3.6 Děti, dospělí a filosofie

Proč je tedy zásadní uznávat dítě a jeho myšlení za plnohodnotné? Na základě předchozích kapitol autor práce nalézá stanovisko, že filosofie se vztahuje k člověku a člověk zase k filosofii. Není to o dítěti, není to ani o dospělém. Je to o člověku, o jeho integritě bez ohledu na jeho věk.

Je sice možné zaznamenat zdánlivý rozpad světa na světy dva – ten dospělý a ten dětský. Autor v této práci ostatně také naráží. Je to ale pouhá iluze, člověk žije v jednom světě. Člověk je člověkem se vši jeho životní proměnou. K podceňování dětí tak dochází především kvůli jejich nerozvinutým (kognitivním) schopnostem. Jsou podceňovány z hlediska jejich rozumové schopnosti. Ano, děti myslí jinak než dospělí a potřebují víc konkrétních obsahů. Ovšem to, že myšlení nabývá různých podob, neznamená, že jednotlivé podoby jsou méněcenné. Neznamená to ani to, že by bylo hloupější. A tak je zapotřebí vrátit se k tomu, čím je vůbec myšlení...

Myšlení totiž může mít různé podoby, a přesto (i v případě dětí) může být stejně hluboké, alespoň tehdy, když je tomuto komplexu mentálních činností porozuměno jako hlubokému žitému vztahu ke smyslu. Zdá se být poněkud podnětným brát v úvahu jakousi interpretační citlivost k dětskému smýšlení. Přestože akademický filosof a dětský laický filosof mají mnoho odlišného, je u nich možno naléznout i podobnost. Dětské myšlení totiž také žije úžasem, diví se a táže se po smyslu věcí.

Člověk na cestě k dospělosti vytrácí toto přirozené vztahování se k celku světa. A tak by namísto podceňování dětí bylo možná vhodnější začít uvažovat o dítěti jako o někom inspirativním. O někom, od koho se má dospělý také co učit.

Závěr

Tato bakalářská práce s názvem Filosofující myšlení u dětí se zabývala především otázkami, zda lze vůbec uvažovat o filosofii v kontextu dětství, tedy zda jsou děti schopny filosofujícího myšlení. Jejím cílem bylo nastínit tuto problematiku, zejména v období mladšího školního věku.

První kapitola podkryla klíčové pojmy pro tuto práci – filosofii a výchovu, aby bylo možné porozumět fenoménu filosofie výchovy. Těmto pojmům byl věnován prostor také ve zbylých kapitolách. Bylo poukázáno na rozmanité povědomí o filosofii ve veřejném prostoru. Odkrytí jádra filosofie, kterým je podstatné myšlení, dokázalo, že filosofie v tomto smyslu opravdu není ledabylým, nijak zásadně nevýznamným, mudrlanstvím filosofů, jak se někteří lidé domnívají. A právě kvůli této „odhalené“ podstatě filosofie je potom možné rozvažovat nad metodami, jejichž prostřednictvím se budou děti seznamovat s filosofií. Protože v zájmu výchovy je mimo jiné přivést člověka na vlastní cestu životem a osvětlovat ji. V současné době se také mluví o nezbytnosti kritického myšlení a umění myšlení vůbec, což dělá tematiku filosofujícího myšlení u dětí velmi aktuální. Pouhé bezhlavé přijímání informací člověka totiž nezachrání. Člověk musí činit. A tak musí myslet. A i když je dospělý jedinec v rozumové výhodě před dítětem, je důležité mít na paměti, že tato mozková aktivita není příliš jednoduchá ani pro něho. Však myšlení může bolet.

Druhá kapitola navazovala na filosofii výchovy, a to prostřednictvím myšlenek tří vybraných myslitelů – Jana Amose Komenského, Jana Patočky a Radima Palouše. Přičemž lze tvrdit, že u Patočky i Palouše rezonují ozvěny právě od učitele národů – Komenského. U všech tří je podle autorky možné nalézt také aspekt lidství, a to i v tom ohledu, že na dítě nahlíží jako na někoho plnohodnotného.

Poslední kapitola je zároveň tou nejrozsáhlejší a věnuje se spojení kontextu dětství s filosofií. Potvrzuje tak nejen, že se o filosofii v kontextu dětství může hovořit, ale že se o ni také doopravdy diskutuje. A to i přesto, že dospělí většinou nepřístupují k dětským otázkám jako k něčemu, co může mít hloubku a přesah. Tendují totiž k tomu myslet si, že děti nejsou schopny filosofujícího myšlení. Ale jedním ze závěrů této práce je právě odpověď, že toho schopné jsou. Dětem je však zapotřebí dopřávat dostatek času a vhodných podmínek pro přemýšlení a vyjadřování nápadů a názorů. Je také nutné zmínit, že ten přirozený zájem po tom, jak věci v tomto světě i mimo něj jsou, se může s narůstajícím věkem vytrácet. Tato schopnost může být postupně zapomenuta a v těch lepších případech znovuobjevena v pozdějším věku člověka.

Podkapitola o kognitivním vývoji poskytla stručný popis dosažené kognitivní úrovně v období mladšího školního věku. Je nutné konstatovat, že v tomto vybraném období nejsou všechny děti na stejné úrovni a budou se tak svými schopnostmi lišit, např. šestileté dítě od toho jedenáctiletého, nelze tedy generalizovat. Tato část poukázala na to, že myšlení v tomto věku se odehrává převážně ještě na konkrétní úrovni, proto je zapotřebí konkrétních příkladů. Z podkapitoly o transcendenci vyšlo najevo, že symboly jsou vhodným způsobem, jak znázornit právě to nehmataelné. Myšlení v tomto období je také ještě hodně emoční. Právě proto je kromě symbolů vhodné do aktivit podporující filosofující myšlení zakomponovat jakýmkoliv způsobem naraci, tedy příběhy, které samy o sobě emoce vyvolávají. Několik tipů, v jakých knihách pro děti a mládež hledat inspiraci, je uvedeno v jedné z posledních částí práce, přičemž je autorkou vyzdvíženo jméno norského spisovatele a učitele Josteina Gaardera. Příběhy jsou nejen zábavnější formou, ale také díky zapojení emoční stránky podpoří zapamatovatelnost.

Jednou z možností, jak děti přivést k filosofii, je program znám pod zkratkou P4C neboli Philosophy for Children, který na svět uvedl Matthew Lipman ve spolupráci s Ann Margaret Sharpovou, a to za účelem vnesení více filosofického tázání do výuky na školách. Pojem filosofie zde ale nabývá trochu jiného významu a liší se od té podoby filosofie, kterou (ne)zná veřejnost z akademického zázemí. Zahrnuje v sobě mnohé aktivity, které mohou vést ke společným diskuzím, kde jsou probírány problémy v podobě tzv. velkých otázek. Pro P4C je klíčový pojem – hledající společenství. To napovídá tomu, že uvažování nad velkými otázkami probíhá v komunitě, což zajišťuje vícero úhlů nazírání na daný problém. Tato metoda představuje pozitivní vliv na další kognitivní vývoj dítěte. Na P4C lze nahlížet jako na velice vhodný doplněk současného vzdělávacího systému – u toho se upozorňuje na frontální předávání informací, které sice šetří čas, ale zdá se být nefunkčním. Bohužel se však do školního prostředí v České republice zatím moc nedostává.

Rozvíjet filosofující myšlení lze ovšem i bez onoho hledajícího společenství. Dospělý se ale musí více soustředit na otázky, které mu dítě pokládá. Sám by se také nad těmito otázkami měl zamýšlet. Může se totiž ukázat, že otázky na první pohled banální, se často stávají těmi nejsložitějšími. Filosofující myšlení dětí se tak za asistence dospělého stává recipročním.

Na úplný závěr ještě stručné shrnutí:

- Myšlení dětí bývá neprávem podceňováno.
- Děti jsou schopny filosofujícího myšlení, ale pouze v rámci jejich dětské erudovanosti.

- Snazší je děti přivádět k filosofujícím dialogům v komunitě.
- Metody aplikované v rámci konceptů filosofování s dětmi vykazují pozitivní vliv na kognitivní vývoj dítěte včetně vývoje kritického myšlení.
- Koncept Philosophy for Children však není všude oficiálně uznáván, v České republice mu věnují pozornost především zástupci Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filosofie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-727-5.
- BAUMAN, Petr, ed. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-432-2.
- BRAVENÁ, Noemi. *Přesah a jeho význam pro socializaci a formování dítěte jako osobnosti*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-773-1.
- BRAVENÁ, Noemi. „Do not be concerned only about yourself...”: *transcendence and its importance for the socialization and formation of a child's personality*. Kassel: Kassel University Press, 2019. ISBN 978-3-7376-0436-9.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DVTV. Hogenová: Pořád si na něco hrajeme, žijeme odpojení od sebe, to plodí deprese, úzkost [online]. *Aktuálně.cz*. 24.12. 2018 [vid. 2020-07-08]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/porad-si-na-neco-hrajeme-hledani-sebe-sama-je-prace-na-cely/r~69b27410051011e9b474ac1f6b220ee8/>
- GADAMER, Hans-Georg. Člověk a řeč. In: GADAMER, Hans-Georg. *Člověk a řeč: výběr textů*. Praha: Oikoymenh, 1999, s. 22–29. ISBN 80-86005-76-3.
- GLINA, Monika B., ed. *Philosophy For, With, and Of Children*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2013. ISBN 978-1-4438-4480-2.
- HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.
- HOFFMANOVÁ, Jana. Dialog. In: KARLÍK, Petr, NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana, eds. *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012-2020 [vid. 2020-06-24]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DIALOG>.
- HRONOVÁ, Zuzana. Jsme horší než děti. Zapomněli jsme žasnout nad světem a hlídá nás autocenzura, říká Jostein Gaarder [online]. *Aktuálně.cz*. 2016 [vid. 2020-11-09]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/literatura/jostein-gaarder-nejlepsimi-filozofy-jsou-deti-umeji-zasnout/r~1a4014321b4d11e682380025900fea04/>

ISRAELOFF, Roberta a Jana Mohr LONE, ed. *Philosophy and Education: Introducing Philosophy to Young People*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2012. ISBN 978-1-4438-3979-2.

JASPERS, Karl. *Úvod do filosofie: dvanáct rozhlasových přednášek*. Praha: Oikoymenth, 1996. ISBN 80-86005-05-4.

JIHOČESKÁ UNIVERZITA, TF. *Filozofie pro děti* [online výukový film]. Koncepce kurzů dalšího vzdělávání na podporu kritického myšlení, 2013 [vid. 2020-10-11]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=8UCdkIEx17U&t=13s>

JIHOČESKÁ UNIVERZITA, TF. *Filozofie pro děti – Teologická fakulta* [online]. ©2020a [vid. 2020-05-25]. Dostupné z: <https://www.tf.jcu.cz/o-fakulte/katedry-a-oddeleni/katedra-pedagogiky/filozofie-pro-deti>

JIHOČESKÁ UNIVERZITA, TF. *Informace o kurzu: Filosofie pro děti – starší děti (8-13 let)* [online]. ©2020b [vid. 2020-05-25]. Dostupné z: <https://www.tf.jcu.cz/zajemci-o-studium/celozivotni-vzdelavani/podrobne-informace-ke-kurzum/filozofie-pro-deti-detska-univerzita>

KITCHENER, Richard F. Do Children think philosophically? [online]. *Metaphilosophy*. 1990, 21(4), 416–431 [vid. 2020-10-11]. ISSN 0026-1068. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/24436883?seq=1>

KNOX, Jeanette Bresson Ladegaard. *Přemýšlet znamená vydat se na objevitelskou plavbu: aneb filosofický rozhovor s dětmi*. B.m.: Cesta domů, 2017. ISBN 978-80-88126-38-6.

KOHÁK, Erazim. *Jan Patočka: filosofický životopis*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85787-21-0.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Jana Amosa Komenského Didaktika velká*. Praha: Dědictví Komenského, 1930. Vybrané spisy Jana Amosa Komenského. ISBN nevedeno.

KOMENSKÝ, Jan Amos. O použití nejnovější metody k lepšímu zřízení škol. In: KOMENSKÝ, Jan Amos, Otakar CHLUP, eds. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek 3. Nejnovější metoda jazyků*. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1964, 337–348. ISBN nevedeno.

KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann & synové, 1995. ISBN 80-238-0473-1.

KRCHA, Martin. Jak nepsat o české filosofii a filosofii výchovy. In: Naděžda PELCOVÁ a Anna HOGENOVÁ, eds. *Česká filosofie a filosofie výchovy: monografie pedagogů a doktorandů filosofie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7290-876-9.

KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ed. *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. Studia didactica. ISBN 978-80-7290-983-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LIPMAN, Matthew. *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 978-0-521-81282-5.

MICHÁLEK, Jiří. *Co je filosofie?* Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, Oikoymenth, 1995. ISBN 80-85241-19-6.

MICHAUD, Olivier. What Kind of Citizen is Philosophy for Children Educating? What Kind of Citizen Should it be Educating? [online]. *Philosophical Inquiry in Education*. 2020, 27(1), 31–45 [vid. 2020-10-11]. ISSN 2369-8659. Dostupné z: <https://journals.sfu.ca/pie/index.php/pie/article/view/1074>

MUCHOVÁ, Ludmila a Miroslav, Procházka. *Filozofujeme s dětmi* [online]. Studijní materiál pro kurzy OP VK, PF JU v Českých Budějovicích, 2014 [vid. 2020-11-10]. Dostupné z: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.10_Filozofie.pdf

PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991a. ISBN 80-04-25415-2.

PALOUŠ, Radim. *K filosofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991b. ISBN 80-04-25390-3.

PALOUŠ, Radim. Ontologický smysl výchovy [online]. *Pedagogika*. 2009a, LIX(4), 341–349 [vid. 2020-07-12]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=983&lang=cs>

PALOUŠ, Radim. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum, 2009b. ISBN 978-80-246-1650-6.

PATOČKA, Jan. Filosofie výchovy. In: PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách*. Praha: Oikoymenh, 1996a. Stati z let 1929–1952. ISBN 80-86005-24-0.

PATOČKA, Jan. Mládí a filosofie. In: PATOČKA, Jan. *Péče o duši I: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách*. Praha: Oikoymenh, 1996b. Stati z let 1929–1952. ISBN 80-86005-24-0.

PATOČKA, Jan. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-86039-33-1.

PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie: texty publikované v letech 1959–1977*. Praha: Oikoymenh, 1998. ISBN 80-7007-179-6.

PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.

PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.

PRÁZNÝ, Aleš. Komenský – myslitel krize [online]. *Pedagogika*. 2008, LVIII(3), 236–240 [vid. 2020-07-11]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1134&lang=cs>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

SASSEVILLE, Michel a Mathieu GAGNON. *Pozorujeme filozofování s dětmi [online]*. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011 [vid. 2020-10-11]. ISBN 978-80-7394- pracovní verze. Dostupné z: <https://adoc.pub/pozorujeme-filozofovani-s-dtmi.html>

ZIČHA, Zbyněk. *Vybrané otázky filosofie výchovy: studium: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů 2. stupně ZŠ a SŠ, Učitelství v ZUŠ, SOŠ a konzervatoři; kurz: Filosofie výchovy a hodnotová etika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-658-1.