

Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ

PETR BAUMAN

Teologická fakulta JU, katedra pedagogiky
Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, bauman@tf.jcu.cz

Klíčová slova: cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, kurikulum, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy, integrace vzdělávacího obsahu, Filosofie pro děti, hledající společenství

Abstrakt. Příspěvek se zaměřuje na obecné otázky definování cílů výchovy a vzdělávání a hledání způsobů jejich naplnění. Konkrétněji pak v kontextu kurikulární reformy aktuálně probíhající v českém školství analyzuje jednotlivé cíle základního vzdělávání definované v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání: jejich vzájemná propojení, souvislosti a podmíněnost jejich dílčích aspektů. Na základě této analýzy jsou pak dále promyšleny důsledky pojetí jednotlivých cílů a jejich vzájemných vazeb pro konstrukci školních vzdělávacích programů (definování vyučovacích předmětů a mezipředmětových vazeb vč. průřezových témat). Jako možný zdroj inspirace (a předmět dalšího zkoumání a uvažování) je zde rovněž představena myšlenka zařazení výuky filosofie (ve smyslu *praxe* filosofického tázání a zkoumání v pojetí metodiky programu *Filosofie pro děti*) jako nedílné součásti *obsahové* i *didaktické* dimenze kurikula základní školy.

BAUMAN P.: The Aims of Primary Education And The Possibilities of Their Achieving Through Teaching Philosophy in Czech Primary Schools

Key words: aims of primary education, key competencies, curriculum, Framework Educational Programmes, School Educational Programmes, integration of educational contents, Philosophy for Children, Community of Inquiry

Abstract. The paper examines the general issues of defining the aims of education and looking for ways of achieving them. Next, in a more specific way, individual aims of Czech primary education as defined in the Framework Educational Program for Primary Education are analysed in the context of the ongoing Czech curricular reform: the analysis focuses on the interrelationships of the educational aims as well as on their underlying assumptions. Furthermore, the consequences of educational aims concepts and their interrelationships are elaborated in respect to designing School Educational Programmes (subject overlaps and interrelationships as well as cross-section topics). Finally, the idea of introducing philosophy (understood as the *practice* of philosophical inquiry within the *Community of Inquiry* pedagogy introduced in the *Philosophy for Children* programme) as an integral part of primary school curriculum is presented as a possible source of inspiration (and subject for further inquiry).

Cíle výchovy a vzdělávání jako projev politické vůle

Nový školský zákon (561/2004 Sb.) v paragrafu 44 definuje cíle základního vzdělávání takto: „Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své životní dráze a svém profesním uplatnění.“

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV, 2004, s. 4–5) pak explicitně doplňuje tyto cíle: „podněcovat žáky k ... logickému uvažování, vést žáky k všestranné, ... a otevřené komunikaci, ... připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti, vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě, učit žáky aktivně rozvíjet ... fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný, ... učit je [žáky] žít společně s ostatními lidmi.“

Pomineme-li ústavní princip, že „...nikdo nesmí být nucen činit, co zákon neukládá,¹“ který lze jistě „obejít“ prostým odvoláním se na příslušná ustanovení Zákoníku práce, pak před učiteli ZŠ stojí téměř třicet jednotlivých, více či méně propojených a překrývajících se dílčích cílů základního vzdělávání, které jako takové „má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného

¹ Listina základních práv a svobod, čl. 2.

vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.² Klíčovými kompetencemi se přitom rozumí „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti,³ tj. *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.*

Pokud se přidržíme jednoho z cílů základního vzdělávání (logického/kritického myšlení), nemůžeme se nezeptat, jakým způsobem byly tyto kompetence (příp. dílčí cíle) zvoleny? Proč byly do seznamu vyžadovaného oficiálními a obecně závaznými dokumenty zařazeny právě tyto a jiné nikoli? Odpověď je nasnadě: „Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“⁴ Jedná se však o odpověď uspokojivou? Jsou *obecně přijímané* hodnoty a *obecně sdílené* představy dostatečně konkrétním vodítkem k identifikaci původce onoho rozhodnutí, jaké cíle či kompetence do onoho pomyslného seznamu zařadit a jaké nikoli? Z povahy dokumentů, které jsou zdrojem citovaných informací, vyplývá, že onen „seznam“ není ničím jiným než výsledkem *aktuální* politické shody *většiny* politické reprezentace v daném čase a na daném místě.

Toto jistě není nijak objevné zjištění. To, že vzdělávání je *politikum*, je dobře známo již od časů Marie Terezie. Postupně si však ukážeme, jaké konkrétní důsledky má fakt, že formulace cílů školní výchovy a vzdělávání odráží představy politické reprezentace státu o profilu jeho občanů, pro tvorbu a realizaci školních vzdělávacích programů (dále ŠVP), potažmo pro přípravu učitelů. Pracovně můžeme tento „vzdělanostní profil občana“ rozdělit na dvě složky: *uplatnění na trhu práce a politickou gramotnost.*

Uplatnění na trhu práce jako cíl výchovy a vzdělávání

Do této složky můžeme zařadit ty klíčové kompetence a konkrétní vzdělávací obsahy, které občanům dané země umožní získat a udržet si legální zdroj obživy své i svých blízkých (a příjmů, které zakládají povinnost platit daně a umožňují tuto povinnost realizovat). Vzhledem k neustále se měnící povaze společnosti (trhu práce) počátku 21. století a stále novým inovacím není jistě nezbytné zdůvodňovat opodstatněnost kompetencí k učení a řešení problémů či kompetence pracovní. Rovněž rozvoj teorie řízení (managementu) a globalizační tendence v hospodářství staví mimo jakoukoli pochybnost kompetence komunikativní, sociální či personální a částečně také některé kompetence občanské definované v RVP ZV.

Má-li však výchova a vzdělávání odrážet realnost světa „mimo školu“ a být blízká zkušenosti žáků či studentů, musíme se na touto oblast podívat rovněž z pohledu konkrétních situací, do kterých se zaměstnavatelé i zaměstnanci často dostávají. Zjistíme tak, že ve zmíněném výčtu postrádáme minimálně dvě kompetence, a to *kompetenci přijímat a realizovat rozhodnutí autority a kompetenci vyrovnat se s neúspěchem.*

Otázka autority je jistě velmi diskutovaná a také rozsáhlá. Na omezeném prostoru tohoto pojednání se tedy spokojíme s upozorněním na skutečnost, že ačkoli se pojem „autorita“ ve výčtu výchovně-vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí vůbec nevyskytuje, celá koncepce kurikulárních dokumentů s ní nejenže počítá, ale je na ní přímo závislá. Postačí malá ukázka: „Proč se mám učit o práci na nakloněné rovině?“ ptá se zvědavý žák. – „Protože se ti to v praxi může hodit,“ odpoví učitel. – „Ale já se chci žít jako překladatel. Tak proč bych se měl učit právě toto?“ – „Protože je to ve školním vzdělávacím programu.“ – „A proč je to ve školním vzdělávacím programu?“ – „Protože je to v rámcovém vzdělávacím programu.“ „A proč je to v rámcovém vzdělávacím programu?“ – „Protože to tak rozhodlo ministerstvo školství.“ – „A proč musím poslouchat rozhodnutí nějakého ministerstva...?“ V ukázce se samozřejmě jedná o fikci. Nakolik je blízká, či vzdálená realitě, ať posoudí čtenář sám. Nicméně je třeba upozornit na skutečnost, že ačkoli otázka autority v cílech či kompetencích zmíněna není, škola s ní počítat musí. Je jistě možné pokusit se vždy dobrat racionálního a obecně přijatelného zdůvodnění konkrétního příkazu či zákazu, nicméně je také třeba počítat s tím, že ne každý zaměstnavatel je na podobné „dotazování“ připraven.

Otázka vyrovnání se s neúspěchem je rovněž velmi choulostivá. Nicméně si můžeme dovolit tvrdit, že je třeba připravit se na situace, kdy čas a energie věnované učení, pokusům o řešení problémů, neshod v komunikaci či mezilidských vztazích, politickým aktivitám nebo pracovním úkolům přes veškerou snahu nekončí úspěchem.

² RVP ZV (2004), s. 4.

³ RVP ZV (2004), s. 6.

⁴ RVP ZV (2004), s. 6.

„Politická gramotnost“ jako cíl výchovy a vzdělávání

Politickou gramotností zde rozumíme přijetí „pravidel hry“ aktuálního politického uspořádání dané země a zapojení se do této „hry“. Slovo „přijetí“ je zde použito zcela záměrně. Ne v každém politickém uspořádání je žádoucí, aby občané politice rozuměli a její zákonitosti a pravidla chápali. Mluvíme-li však o demokratickém politickém uspořádání, pak občanské kompetence musí nutně zahrnovat ty aspekty, které občanům umožní aktivně se na politice (správě věcí veřejných) podílet, a tudíž politice také rozumět. Na tomto místě je však třeba upozornit na fakt, že – stejně jako ostatní politická zřízení a systémy – také demokracie totálně trvá na určitých principech a tyto také nekompromisně prosazuje (srov. Bauman, 2002). Obrazně řečeno, ne každé „slovo či slovní spojení“ je v demokratické společnosti „gramaticky správné“.

Nicméně chceme-li být konzistentní a nevzdávat se kritického myšlení ani ve vztahu k základním hodnotám, na nichž stojí „naše“ politické zřízení (a tedy i výchovně-vzdělávací systém), nemůžeme demokracii představovat jako zřízení jediné možné, ale jako jedno z možných.

Možné zdroje napětí v základech koncepce RVP ZV

Z výše uvedených podkapitol začínají být zřejmé některé zdroje napětí a problémů, které spočívají v samé podstatě koncepce RVP ZV, a nutně se tudíž musí promítnout také do vlastní tvorby a realizace ŠVP. Obtíží s tvorbou ŠVP je samozřejmě možno popsat více, v tomto pojednání se však zaměřujeme na ty, které zůstávají spíše skryty „mezi řádky“ a nejsou tak patrné jako obtíže typu „materiálních, personálních, hygienických a jiných“ podmínek pro uskutečňování RVP ZV.

1) „ŠVP ... je vytvářen jako relativně stálý materiál, jehož případné změny v učebním plánu a v učebních osnovách nesmí zasáhnout negativně do vzdělávání žáků v určitém započatém „cyklu“⁵, přičemž vychází z RVP ZV, který jako takový odráží relativně proměnlivou politickou situaci (během devíti let se vláda ČR mění minimálně třikrát), a musí rovněž korespondovat s velmi rychle se měnícími životními situacemi žáků. Nejsnadnějším řešením tohoto problému je tudíž definování ŠVP ve velmi obecné rovině – samozřejmě při dodržení potřebných konkrétních údajů, které však mají převážně organizačně-administrativní charakter. Obecně definovaný obsah pak může v praxi každodenní výuky velmi lehce sklouznout k „zachování osvědčeného“, tedy k zaměření se nikoli na budování příslušných kompetencí, ale solidního „všeobecného přehledu.“ Vlastní cíl reformy se tak zcela mine účinkem, a to nikoli vinou konkrétního učitele, ale díky neschopnosti celého týmu definovat, co rozumí oním „osvojováním kompetencí.“

2) Obecnému (a tedy jen stěží konkrétně realizovatelnému) vymezení strategií rozvoje klíčových kompetencí nahrává rovněž poměrně obecné a vágní i stěží uchopitelné definování některých cílů základního vzdělávání (např. „vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací.“⁶) Nicméně je pravda, že tyto cíle jsou dále rozpracovávány a konkretizovány v rámci vymezení cílového zaměření jednotlivých vzdělávacích oblastí a dále pak ve formě očekávaných výstupů příslušných vzdělávacích oborů. Otázkou ovšem zůstává, nakolik se učitelům ve svém vyučování podaří tyto obecné cíle s naopak velmi konkrétními činnostními výstupy propojit. V každém případě se jedná o aspekt tvorby ŠVP, kterému by týmy vyučujících měly věnovat zvýšenou pozornost, má-li být integrace vzdělávacích cílů směřující k rozvoji klíčových kompetencí úspěšná.

3) Další obtíží RVP ZV je dílčí nekonzistentnost východisek jeho jednotlivých částí. Je-li například kladen důraz na hodnotový pluralismus (tolerance k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám), je třeba rovněž přihlídnout k hodnotám lidí, kteří se zasazují o ideu asimilace menšin. Chceme-li uplatňovat logické/kritické myšlení, nemůžeme se obejít bez kritérií, na jejichž základě posuzujeme správnost či nesprávnost daného jevu. Pak také logicky nemůžeme hodnotu tolerance položit za absolutně platnou – bez toho, aniž bychom předpokládali, že bude podrobena kritice (možná právě ze strany již zmíněného názorového proudu). Nebo další příklad: tvrdí-li se na str. 30 RVP ZV (2004) bez jakékoli bližší argumentace, že „zdraví je nejcennější hodnota v životě člověka,“ pak – například v dějepise – je třeba dát dobrý pozor na to, zda budeme např. smrt Jana Husa popisovat jako skutek hodný obdivu. Nemluvě o tom, že některé výpovědi na str. 60 RVP ZV lze vnímat jako podřizující tuto „nejvyšší hodnotu“ hodnotě pracovní výkonnosti. Z toho vyplývá, že i k RVP ZV je třeba přistupovat tvořivě a – v duchu cílů, které prosazuje – také kriticky. Nelze jej brát doslovně.

4) Poslední – a zřejmě nejzávažnější – zdroj obtíží, na který se v tomto pojednání zaměříme, je dichotomie pilířů, ke kterým jednotlivé cíle základního vzdělávání směřují. Již jedenkrát jsme zmínili, že „základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet *klíčové kompetence* a poskytnout *spolehlivý základ všeobecného vzdělání* orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání,⁷ (zvýrazněno P.B.) přičemž k utváření klíčových kompetencí „...musí směřovat a přispívat *veškerý vzdělávací*

⁵ RVP ZV (2004), s. 107

⁶ RVP ZV (2004), s. 5.

⁷ RVP ZV (2004), s. 4.

obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“⁸ (zvýrazněno P.B.) Těmto tvrzením zřejmě nelze rozumět jinak, než že v případech, kdy je třeba rozhodnout o zařazení či nezařazení určitého vzdělávacího obsahu do osnov předmětu, kritériem není relativní významnost pro „všeobecný přehled“, ale to, zda daný obsah přispěje k rozvoji určitých kompetencí, nebo nikoli. Jinak řečeno, všeobecný přehled je nyní definován jako soubor poznatků nezbytných pro rozvoj klíčových kompetencí a jejich uplatnění v praxi.

Z tohoto na první pohled vyplývá jistě nesnadný úkol vypořádat se s doposud převládajícím přístupem, který za rozhodující kritérium považoval právě všeobecný přehled. Podíváme-li se však blíže, zjistíme, že co se požadavků na výstup týče, RVP ZV zase tolik nového nepřináší. Srovnáme-li oddíly „co by měl žák umět“ obsažené ve Vzdělávacím programu „Základní škola“ s očekávanými výstupy v RVP ZV např. v dějepise (náhodně vybrané téma „starověk“), zjistíme, že ačkoli počet jednotlivých bodů se nově snížil, po obsahové stránce zůstávají požadavky nezměněny. Buďto se tedy znovu jedná o „přeplněné osnovy,“ nebo učitelé (a také školy stanovující svá kritéria přijímacích zkoušek!) žáky svými nároky na obsah probíraného učiva doposud přetěžovali o své vlastní vůli, tj. bez tolik zatracovaného „tlaku“ osnov. Nicméně školy nyní mají příležitost znovu se zamyslet nad tím, zda snad nějaké učivo do výuky nezařazují jen proto, že je prostě „běžnou součástí“ všeobecného přehledu. Tuto možnost lze ovšem nevyužít: obecnými formulacemi ŠVP, které se kromě organizačního zajištění výuky vlastního obsahu předmětů nijak nedotknou.

Úloha základního vzdělávání při plnění cílů výchovy a vzdělávání

Po ukončení každé úrovně vzdělávání (s výjimkou předškolního) může žák/student buďto pokračovat v dalším vzdělávání, nebo nastoupit do zaměstnání. Obě varianty by měly být školami respektovány. V případě základního vzdělávání se jedná o velmi specifickou situaci: nejenže se jeho absolventi nemohou zapojit do života politického, ale především mají velmi omezenou možnost nalézt zaměstnání. V reálném životě tedy základní vzdělávání slouží převážně pouze jako odrazový můstek k dalšímu (specializovanějšímu) vzdělávání. Právě v tomto ohledu se tvrzení, že „osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý ... úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za konečnou...“⁹ stává velmi problematickým.

Samozřejmě nechceme kritizovat fakt, že klíčové kompetence lze celoživotně zdokonalovat. Nicméně výše uvedené tvrzení díky své obecné a nekonkrétní formulaci otevírá možnost omlouvat nedostatečný rozvoj kompetencí žáků na základní škole. Navozuje dojem, že jejich nedostatečná úroveň je vlastně „normální“. Přitom kvalita rozvoje klíčových kompetencí je na úrovni základního vzdělávání ve svých důsledcích významnější než základ všeobecných znalostí (aniž bychom tímto jeho význam jakkoli zlehčovali). Má-li základní vzdělávání motivovat k dalšímu – již nepovinnému – učení, není možné spokojit se s „polovičatým“ rozvojem kompetencí k učení či řešení problémů, nemluvě o kompetencích dalších, spojených s kultivací osobnostních vlastností každého jedince. Je logičtější, že čím pravděpodobnější je nástup absolventa dané úrovně vzdělávání do zaměstnání (tj. čím vyšší je jeho úroveň vzdělávání), tím menší důraz by měl být kladen na rozvoj kompetencí a tím více by měla být zdůrazňována nutnost „vstřebávat“ fakta, tj. informace relevantní pro studovaný obor. V takovém případě by tyto informace byly jednak aktuální (absolvent by se dostal do praxe poměrně záhy po seznámení se s nimi), ale také atraktivní (student by si byl více vědom toho, že je pro své budoucí uplatnění bude potřebovat). Díky rozvinutým kompetencím by navíc studenti s těmito informacemi dokázali lépe pracovat.

Cíle RVP ZV a projekt *Filosofie pro děti*

Z výše uvedeného je patrné, že v procesu osvojování si klíčových kompetencí hraje důležitou roli způsob, jakým se žák s učivem seznamuje, tj. výukové metody. Dále se v RVP ZV na mnoha místech uvádí, jak rozvoji těchto kompetencí napomáhají jednotlivé vzdělávací oblasti (obsahy). To, že je zde nyní nebudeme uvádět, neznamená, že bychom tato tvrzení viděli jako rozporuplná. Záměrem tohoto pojednání však nebylo pouze upozornit na možné obtíže vycházející z koncepce RVP ZV, ale také – jako možnou inspiraci, doplnění či alespoň částečné řešení některých zmíněných nedostatků – představit možnost zařazení *filosofie* do kurikula základního vzdělávání, a to již od prvního stupně. Jak ukážeme níže, výuka filosofie může – ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí – sloužit jako velmi přirozený způsob propojení výukových metod a vzdělávacích obsahů

Výukou filosofie zde však nerozumíme výuku dějin filosofie, jak ji známe z posledních ročníků středních škol, ale jako *praxi* filosofického hledání a tázání se. Díky tomu, že ve filosofii se setkává nesamozřejmost (problematičnost) obsahu, který jako takový je východiskem humanitních i přírodních věd s potřebou klást si otázky a hledat na ně odpovědi, je filosofie vynikajícím nástrojem uplatnitelným ve výuce.

⁸ RVP ZV (2004), s. 6.

⁹ RVP ZV (2004), s. 6.

Prostřednictvím otázek, které vyvolává, propojuje obsahy dílčích disciplín a prostřednictvím hledání odpovědi na ně dává žákům příležitost prakticky si vyzkoušet techniky logického uvažování / kritického myšlení i tvůrčích postupů nepřilíš vzdálených standardní vědecké praxi. Nadto vše filosofie nabízí prostor pro specifická témata a obsahy, pro jejichž systematické zkoumání nebývá v rámci jiných předmětů dostatek prostoru, případně vytváří ideální rámec pro realizaci průřezových témat specifikovaných v RVP ZV. Přesah a přínos filosofie rovněž spočívá v tom, že v hodinách filosofie osvojený „návyk“ nepovažovat věci za samozřejmé, ptát se a vytrvale hledat odpovědi se velmi přirozeně přenáší do ostatních oborů (předmětů), čímž zcela zásadně mění celý pohled na vzdělávání a také přístup k němu.

Některého čtenáře tohoto příspěvku jistě napadne výtky: „Je-li to, o čem zde mluvíte, filosofie, pak nemůže být určena dětem. A je-li to, o čem hovoříte, určeno dětem, pak to se vši pravděpodobností nebude filosofie.“ Odpovědi na tuto námitku se systematicky a fundovaně věnuje Garreth Matthews (1994 a další), dovolíme si tedy čtenáře odkázat na knihy tohoto autora. Na tomto místě se omezíme pouze na konstatování, že program *Filosofie pro děti* (orig. Philosophy for Children, dále jen P4C), jehož stručnou historii ve svém příspěvku popisuje Radek Cvach, si za 35 let své existence již (alespoň v zahraničí) získal uznání jak akademické obce, tak institucí zabývajících se výchovou a vzděláváním (např. UNESCO) a bude tedy lepší prostor tohoto příspěvku spíše než obhajobě věnovat otázkám aktuálním pro české školství.

Jak se již zmiňuje R. Cvach, pilíře P4C tvoří: formální a neformální logika (nástroje kritického myšlení), metodické postupy vědeckého zkoumání (tj. formulace hypotézy – hledání příkladů pro její potvrzení, hledání protipříkladů pro její vyvrácení – případné potvrzení, vyvrácení, nebo změna formulace původní hypotézy), filosofie (jako přístup ke světu, který není považován za samozřejmý, zájem a ochota klást si otázky a hledat na ně odpovědi; ideovým východiskem programu je filosofický pragmatismus – zejména Ch. Pierce a J. Dewey, tedy – zjednodušeně řečeno – přesvědčení, že pravdivost a podstatu věcí poznáváme nejlépe v dialogu, kdy můžeme své poznání a postoje konfrontovat s poznáním a postoji druhých), lingvistika (jako teorie jazyka, tvoření pojmů, definice významů a smyslu slov), kognitivní psychologie (zejména konstruktivismus blízký koncepci Lva Vygotského), literatura (didaktický text obsahem blízký každodennímu životu dětí a obsahující filosofické problémy, tj. fenomény diskutabilní, blízké životu a pro člověka významné) a dialog (jako nástroj společného hledání a zkoumání).

Z výše uvedených nyní podrobněji popíšeme poslední zmiňovaný aspekt, tj. dialog. Ve skutečnosti se totiž nejedná o rozhovor dvou partnerů, ale o skupinovou rozpravu, společné zkoumání daného problému a společné hledání odpovědi. Tento proces (skupinovou dynamiku) autoři programu (např. Lipman [1980, 1988, 2003], Splitter – Sharp [1995]) označují jako *Community of Inquiry*.¹⁰ Pro P4C je tento koncept (zcela zřetelně odrážející již zmíněná východiska filosofického pragmatismu a psychologického konstruktivismu) klíčový. Idea hledajícího společenství vychází z teze, že stejně jako je důležité *samostatné myšlení*, rovněž tak zásadní význam má *vzájemná interakce* (dialog). V dialogu se totiž jednotlivci učí nejen formulovat a srozumitelně prezentovat své myšlenky, ale získávají také okamžitou zpětnou vazbu, učí se přijímat souhlas (pochvalu) i nesouhlas (či výtky vůči logické stavbě svých výpovědí). Nadto se učí také vzájemnému respektu a toleranci, které však nejsou bezbřehé, ale zasazeny do jasně vymezených hranic pravidel logického uvažování. Všichni, kteří se na hledajícím společenství podílejí (tedy žáci i učitel) se rovněž učí vzájemně si naslouchat a sdílet své myšlenky – od prostého „sdílení příběhu“ při společném čtení přes sdílení otázek a touhy najít na ně odpovědi až po sdílení postřehů, názorů a argumentů, které se účastníci diskuse snaží propojovat a stavět z nich mozaiku odpovědi na otázku, která je právě v centru pozornosti skupiny.

Pro pochopení základních principů propojování vzdělávacích obsahů bude rovněž užitečné zmínit koncept myšlení ve vztahu k výchově a vzdělávání, jak jej popisuje Lipman (2003). Ve své knize *Myšlení ve výchově a vzdělávání* hovoří o třech navzájem propojených dimenzích (aspektech) myšlení: myšlení *kritické* (tak jak tento koncept známe již několik desetiletí) spojuje s myšlením *tvořivým* a *pozorným*.¹¹ Stručně vyjádřeno, předmět jednotlivých částí této triády velmi úzce souvisí se svazkem tří entit v antické filosofii označovaných jako *pravda* (kritické myšlení, zkoumání „věcí, které jsou“ – tj. ontologie, příp. gnoseologie, logika), *krása* (tvořivé myšlení – estetika a další disciplíny související s vnímáním a prožíváním věcí) a *dobro* (pozorné myšlení, tj. myšlení, kterému na předmětu zkoumání záleží – etika). Propojení těchto tří dimenzí lze rovněž ukázat na jednoduchém (a poměrně univerzálním) příkladě. Zabýváme-li se určitým jevem, chceme tento jev obvykle zařadit do řetězce příčin a následků. Hledáme-li příčiny a tyto kriticky zkoumáme, užití kritického (a do určité míry také tvořivého) myšlení je nasnadě. Uvažujeme-li pak o možných následcích (tj. snažíme-li si je představit), zapojujeme bezpochyby myšlení tvořivé a do jisté míry také myšlení kritické. To vše se samozřejmě (alespoň v přirozených podmínkách) děje právě proto, že nás daná věc zajímá a záleží nám na ní, tj. uplatňujeme myšlení pozorné.

¹⁰ Prozatím používaný pracovní český překlad tohoto termínu, *hledající společenství*, není zcela jistě nejšťastnější, nicméně najít český ekvivalent vyjadřující jednak to, že se jedná o *inquiry* (tedy hledání, zkoumání, pátrání, průzkum, zjišťování, dotazování se...), jednak skutečnost, že tato činnost probíhá ve vzájemné skupinové interakci, není nijak snadné.

¹¹ Orig. *ctitical thinking, creative thinking a caring thinking*. Odpovídající ekvivalent slova *caring* se ve spojitosti s myšlením hledá velmi těžce. Anglické slovo *caring* v sobě totiž zahrnuje koncept péče, pečlivosti, pozornosti, zájmu o danou věc,...

Že se jedná o aspekty oddělené, které mohou ve více či méně „čistých formách“ existovat samostatně, je patrné z těchto příkladů: člověk s rozvinutým kritickým a tvořivým myšlením bez myšlení pozorného se může stát „dokonalým“ masovým vrahem; jedinec s rozvinutým tvořivým a pozorným myšlením bez myšlení kritického se může stát „vynikajícím“ guru sektářsky neschopným jakékoli sebereflexe, případně jeho následovníkem; někdo s rozvinutým kritickým a pozorným myšlením bez myšlení tvořivého se může lehce stát „ideálním“ byrokratem. Zda by měly být (rovnoměrně?) rozvíjeny všechny tři zmíněné aspekty myšlení, je otázkou více či méně „politickou“. Domníváme se však, že alespoň v demokratické společnosti by tomu tak být mělo. Má-li demokracie fungovat, občané nemohou být k „věcem veřejným“ lhostejní (poznámé myšlení), musí být na základě určitých kritérií schopni volit z dostupných alternativ (kritické myšlení) a – v případě, že žádná stávající alternativa není vyhovující – musí být schopni navrhnout nebo alespoň si dokázat představit alternativu nové (tvořivé myšlení).

Možné důvody pro zařazení výuky filosofie do ŠVP

Srovnáme-li výše uvedenou stručnou charakteristiku P4C s cíli základního vzdělávání uvedenými v RVP ZV, je zřejmé, že se takřka absolutně kryjí.¹² Nejedná se tedy o „alternativní pedagogiku“, ale o přístup konkretizující praktickou realizaci cílů „hlavního proudu“ výchovy a vzdělávání. V čem může být P4C přínosem? V čem může pomoci kompenzovat možné problémy RVP ZV zmíněné v předchozí části tohoto příspěvku? (Jednotlivé body odkazují na číslované odstavce příslušné části.)

1) Vede žáky i učitele, aby se zaměřovali na otázky vztahující se k problémům, jejichž podstata je prakticky neměnná (nepodléhá aktuálním společensko-kulturně-politickým změnám) a tuto teprve zkoumali skrze aktuální příklady z jejich každodenního života. Vnáší tedy do výuky jak prvek stability, tak i motivující tendenci poznatky aktualizovat a konfrontovat s každodenní zkušeností.

2) Metodické příručky, které jsou učitelům v rámci P4C k dispozici, poskytují velmi rozsáhlý a detailně rozpracovaný aparát (pro každý ročník více než 500 stran) cvičení a podnětů k diskusi, jejichž cílem je právě rozvoj kritického, tvořivého a pozorného myšlení (tj. jinými slovy, obecných cílů základního vzdělávání). Velmi prakticky tak propojuje dílčí kroky a cíle s realizací cílů obecných.

3) Důraz na rozvoj kritického myšlení v rámci P4C nevyjímá jako předmět kritického hodnocení ani P4C samu. Hodnotová výchova se v P4C uskutečňuje prostřednictvím *rekonstrukce* hodnot, tj. jejich kritické analýzy (s použitím všech tří aspektů myšlení). Pokud daná hodnota ve zkoumání v rámci hledajícího společenství obstojí, znamená to nejen, že „platí“, ale je také žáky *uvědoměle* přijata. Prosazuje-li tedy RVP ZV určité hodnoty, o nichž se domníváme, že obstojí v kritickém zkoumání, P4C může být účinným prostředkem napomáhajícím jejich zvnitřnění.

4) Právě proto, že v P4C se jedná o *praxi* kritického zkoumání, které nicméně vychází z didaktického materiálu vybraného učitelem, propojení vzdělávacího obsahu se zacílením na rozvoj klíčových kompetencí je zde zcela evidentní.

Stručně vyjádřeno, P4C může sloužit jako zcela *konkrétní* motivační prvek a nástroj, který žákům i učitelům pomáhá zcela vědomě se zaměřit na budování klíčových kompetencí. Některé specifické obsahy P4C směřující k tomuto cíli nás vedou k tomu, abychom se přiklonili spíše k variantě realizovat P4C jako *samostatný předmět*. Tento by zahrnoval problematiku systematického rozvoje některých klíčových kompetencí (např. rozvoj logického myšlení je mnohem efektivnější, není-li považován za pouze „vedlejší produkt“ ostatních disciplín), a přirozeně ji propojující s obsahem řady tzv. průřezových témat, kterým by tak rovněž dal jasnější obrysy. Nicméně, jak již bylo zmíněno, ve chvíli, kdy se třída stává hledajícím společenstvím v rámci jednoho „předmětu“, přesah této proměny je přirozeně patrný i v předmětech ostatních. P4C tak zcela konkrétně a systematicky umožňuje, aby se tvrzení, že „...vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodný způsob řešení problémů...“¹³ stalo skutečností.

Tento přístup – jak ostatně uvádí i RVP ZV – klade poměrně vysoké nároky na vyučující a změnu jejich postojů k výuce. Má-li se žák naučit samostatnosti, musí mu být v praxi umožněno samostatně jednat. Otázky, které třída (hledající společenství) řeší, jsou sice „provokovány“ didaktickým textem (tj. jsou reakcí na podněty záměrně včleněné do textu), nicméně jsou to otázky žáků, nikoli otázky učitele. Role učitele (kromě volby tohoto didaktického textu) spočívá v udržování „trojí disciplíny“:

a) disciplíny *kognitivní* (neupozorní-li nikdo ze skupiny, že se dotýčný žák ve svém uvažování/projevu dopustil logické chyby, musí tak učinit učitel),

¹² Jediným požadavkem v P4C explicitně nevyjádřeným zůstává vedení k odpovědnosti za své zdraví; máme však za to, se nejedná o specifický cíl, ale spíše o specifický obsah spadající pod ostatní obecnější cíle.

¹³ RVP ZV (2004), s. 4

b) disciplíny *sociální* (má-li být hledající společenství skutečně otevřeným prostorem, kde se nikdo nebojí dopustit chyby, protože „chybami se člověk učí,“ učitel (nezastane-li tuto roli samo hledající společenství) musí dbát o dodržování pravidel respektu a společenského chování,

c) disciplíny *vlastní*, tj. nepřebírat odpovědnost za výsledek hledání a zkoumání (nemluvit, když to není nezbytné), neprosazovat vlastní názor manipulací či za použití autority, apod.

Na závěr snad lze dodat jen to, že obava některých pedagogů, že se jim takto výchova a vzdělávání „vymkne z rukou,“ je jistě pochopitelná, nicméně v praxi zdaleka ne tak aktuální: právě proto, že směr hledání neurčuje jedinec, ale skupina, extrémní názory a postupy jsou eliminovány – jsou-li podloženy pouze autoritou vůdčí osobnosti a nikoli důslednou logickou argumentací. Platí-li určitá skutečnost, bude obhájena; pokud neplatí, nemusí nás její ztráta mrzet, protože jsme právě byli účastníky dalšího krůčku ve zdokonalování (byť možná subjektivního) lidského poznání...

Konkrétní varianta začlenění P4C do ŠVP ZŠ (vč. rozpracování jednotlivých témat a návazností na jednotlivé vzdělávací oblasti a průřezová témata) a související otázky spojené s úlohou filosofie v přípravě pedagogů budou prezentovány v rámci jednoho z workshopů konference připravované na PdF JČU (15.-16. 9 2005).

Literatura

BAUMAN, P. 2002: Principy demokracie a jejich důsledky pro občanskou výchovu, rigorózní práce. UK v Bratislavě, Pedagogická fakulta, Bratislava, 144 s.

CVACH, R. 2005: Možnosti využití zkušeností učitelů z volnočasových aktivit při tvorbě ŠVP a uplatnění programu „Filosofie pro děti“ ve ŠVP, *součást tohoto sborníku*

GARDNER, H. 1999: Dimenze myšlení; Teorie rozmanitých inteligencí. Portál, Praha, 398 s.

LIPMAN, M. 1988: Philosophy goes to school. Temple University Press, 228 pp.

LIPMAN, M. 2003: Thinking in Education. 2nd ed. Cambridge University Press, 304 pp.

LIPMAN, M. – SHARP, A.M. – OSCANYAN, F.S. 1980: Philosophy in the Classroom, 2nd ed. Temple University Press, 231 pp.

MATTHEWS, G. 1994: The Philosophy of Childhood. Harvard University Press, 136 pp.

MŠMT 2001: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha. ÚIV, Praha, 98 s.

SASSEVILLE, M. (sous la direction de) 2000: La pratique de la philosophie avec les enfants. 2^e éd. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 218 pp.

SPLITTER, L. – SHARP, A.M. 1995: Teaching for Better Thinking, The Classroom Community of Inquiry. Australian Council for Educational Research, 268 pp.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2004: VÚP, Praha.

Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)