

Možnosti využití zkušeností učitelů z volnočasových aktivit při tvorbě ŠVP a uplatnění programu „Filosofie pro děti“ ve ŠVP

RADEK CVACH

Katedra pedagogiky a psychologie PF JU, Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice
cvach@pf.jcu.cz

Klíčová slova: Rámcový vzdělávací program (RVP) – školní výukový program – volnočasové aktivity – klíčové kompetence – výchova mimo vyučování – průřezová témata – Filosofie pro děti – hledající společenství

Abstrakt. Tvorba školních vzdělávacích programů je v současnosti asi nejaktuálnějším problémem, před kterým základní školy stojí. V první části příspěvku se pokusíme naznačit jak je možno při tvorbě ŠVP využít zkušeností z oblasti výchovy mimo vyučování. Ve druhé části naznačíme možnosti uplatnění programu Filosofie pro děti ve školních vzdělávacích programech.

CVACH R.: **Possibilities of using teachers' experience from out of school activities in the formation of school educational programmes and applying of the programme Philosophy for Children in a school educational programme.**

Key words: Framework Educational Programme (FEP) – School Educational Programme – free time activities – key competences - the education out of school – cross section topics - Philosophy for Children – Community of Inquiry

Abstract. The formation of school educational programmes is the most topical problem that basic schools face these days. In the first part of this text we are going to try to indicate how it is possible to make use of the knowledge and experience from the field of out of school education in the formation of school educational programme. In the second part we are going to indicate possibilities of applying of the programme Philosophy for Children in school educational programmes.

Možnosti využití zkušeností učitelů z volnočasových aktivit při tvorbě ŠVP

Zavádění RVP do našich škol a zejména tvorba jejich vlastních ŠVP je pro většinu základních škol poměrně obtížný úkol. Ukazuje se, že hlavním předpokladem je získat celý sbor pro tvorbu ŠVP. Zde hraje velkou roli přístup vedení školy k zavádění RVP. Vedení škol začíná tím, že provede důkladnou analýzu školy po materiální, personální i vzdělávací stránce a vytýčí určitý strategický plán rozvoje školy. S tím souvisí i otázka profilace školy. Samotní učitelé musejí začít tím, že důkladně prostudují a pochopí vlastní dokument RVP. Pak je možno přistoupit k vytvoření pracovních týmů pro jednotlivé vzdělávací oblasti a k stanovení vedoucích těchto týmů. V této fázi začíná období pravidelných schůzek, diskusí, konzultací, studia odborné literatury. Pracovní týmy prostudují obsahovou náplň oborů vzdělávacích oblastí a hledají určité souvislosti s obory jiných vzdělávacích oblastí. Dále stanovují předměty, které vznikají z oborů vzdělávacích oblastí, hledají možnosti integrace vzdělávacího obsahu jak na úrovni témat, tem. okruhů nebo celých oborů vzdělávacích oblastí. U jednotlivých předmětů pak stanovují, jak konkrétně přispějí k naplňování klíčových kompetencí. Vzhledem ke stanoveným výstupům v RVP pracovní týmy vytyčují dílčí výstupy a přiřazují k nim učivo tak, aby byly splněny očekávané výstupy a jejich propojením bylo podporováno vytváření klíčových kompetencí. V další fázi se ukazuje jako vhodné zúžit pracovní tým a to tak, že jsou určeni koordinátoři tvorby ŠVP pro 1. a 2. stupeň ZŠ. Je velmi důležité tvorbu ŠVP neuspěchat, již vytvořené stále doplňovat, upravovat a koordinovat práci obou stupňů ZŠ. V současné době již na většině našich základních škol tento proces začíná probíhat a koordinátoři narážejí na první problémy. Ukazuje se, že asi stále ještě hlavním problémem je neinformovanost většiny učitelů, tedy to, že se s dokumentem dostatečně neseznámili. Někteří se prostě bojí „novot“, jiným se nechce pracovat v týmu a další mají obavy o „své“ předměty. Jak tedy ulehčit učitelům vstup do problematiky vlastní tvorby ŠVP a vlastní výuky podle něho?

Významnou roli zde hrají zkušenosti, které učitelé mohou získávat ve volnočasových aktivitách. Dalo by se dokonce spekulovat o tom, že učitelé, kteří byli a jsou zvyklí vést různé kroužky a oddíly, připravovat a plánovat jejich činnost a jezdit s nimi i na letní tábory, mají větší předpoklady úspěšně pracovat na přípravě a realizaci ŠVP. Ukazuje se totiž, že tvorba ŠVP a např. příprava programu letního dětského tábora má mnohé společné rysy. Autor příspěvku vychází ze svých dlouholetých zkušeností z organizování těchto táborů. Při přípravě takového táborevého programu (projektu) se postupuje v podstatě stejně jako při vytváření ŠVP. Organizátor nebo hlavní vedoucí má určitou vizi nebo představu o programu (činnosti) na táboře, většinou v písemné formě. Porovná ji s materiálními (finance pomůcky), personálními (kolektiv vedoucích) a vzdě-

lávacími (obsah činnosti, frekventanti) možnostmi jaké má k dispozici, tedy vlastně provede důslednou analýzu tábora (anal. školy). Dalo by se zde tedy hovořit o fázi vymezení strategického plánu činnosti nebo profilace tábora. Poté musí vlastním zapálením strhnout kolektiv k práci na programu. I zde jsou vždy jedinci, kteří ihned začínají chrlit podnětné nápady, na druhé straně i tady jsou tací, kteří se teprve postupně přesvědčují o smyslu a správnosti zvoleného projektu. Kolektiv vedoucích se začíná scházet, připravovat jednotlivé programy, domlouvat se na metodách a postupech, připravují se pomůcky. Vytvářejí se také malé skupiny (např. dvojice), které si vybírají určité obory činností, které jsou jim bližší a promýšlejí dále náplň jednotlivých činností. Součástí takového dobře postaveného táborového programu jsou i takové činnosti, které mají charakter projektu (projektová metoda výuky), tedy že obsahují práci skupin, nabídku různých činností s možností výběru, zahrnují různé obory a oblasti činnosti (mezipředmětové vztahy).

Velmi podstatným rysem RVP pro ZV je důraz na tzv. klíčové kompetence žáků. Tedy na jakýsi souhrn vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které jsou důležité pro uplatnění člověka ve společnosti. Smyslem je vybavit všechny žáky těmito klíčovými kompetencemi, samozřejmě na úrovni, která je pro každého z nich jednotlivě dosažitelná. RVP také nepovažuje konec povinné školní docházky za konec osvojování těchto kompetencí. Naopak, na úrovni základního vzdělání tvoří získané klíčové kompetence určitý základ jak pro celoživotní učení, tak pro vstup do života a praxe. Z toho jak jsou v RVP klíčové kompetence vymezeny (k. k. učení, k. k. řešení problémů, k. komunikativní, k. sociální a personální, k. občanské, k. pracovní) jasně vyplývá jejich neizolovanost, multifunkčnost a nadpředmětovost. A to jsou podobné atributy, kterými se dá charakterizovat oblast výchovy mimo vyučování (dále VMV) nebo volnočasových aktivit. I v zájmových a volnočasových aktivitách děti získávají různé znalosti, dovednosti, vědomosti, postoje (tedy vlastně kompetence). Ve VMV však proces učení probíhá daleko více při bezprostředních praktických činnostech. Děti tak vlastně nejprve získávají osobní zkušenosti a poznatky o problematice a teprve následně je začleňují do svého systému teoretických znalostí, které získaly např. ve výuce.

Samotný výchovně vzdělávací proces ve VMV je z hlediska rozfázování velmi podobný školní výuce. I zde je stěžejní vzbuzení zájmu o činnost, vhodná motivace, seznámení se smyslem a cílem činnosti. Výhodou zájmových činností je to, že některé jsou pro děti přitažlivé samy o sobě. Neplatí to však o všech a v každé situaci. Další etapou je získávání nových vědomostí, dovedností a znalostí, eventuálně rozšiřování a prohlubování těch předchozích. Ve VMV má tato etapa, jak už jsme řekli, výrazně činnostní charakter. Poslední etapou je pak aplikace a využití nabytých dovedností v běžném životě. Jsou zde zastoupeny a v různé míře se uplatňují všechny typy učení. Velkým podílem je zastoupeno senzomotorické učení, které se, podobně jako ve výuce, uplatňuje při osvojování a zdokonalování pohybových dovedností a návyků. Je zde zastoupeno i učení pomocí řešení problémů, které právě při zájmových aktivitách umožňuje vést děti k samostatnému myšlení a tvořivému řešení problémů. Vysoce se ve VMV uplatňuje i sociální učení, vliv příkladu vychovatele, osvojování si sociálních rolí a další, to jsou procesy, které mají velký vliv na formování osobnosti žáka. Při praktických činnostech v rámci zájmových aktivit dochází také k zpřesňování a utváření nových pojmů, můžeme tedy hovořit i o pojmovém učení. Našli bychom zde i prvky verbálního učení a učení podmiňováním. To, že jsou při táborové činnosti vytvářeny u dětí podobné „klíčové“ kompetence, jak je vymezuje RVP, můžeme doložit příkladem tzv. průřezových témat (dále PT). Jejich začlenění do výuky se učitelé velmi obávají. Pokud však mají zkušenosti z volnočasových a táborových aktivit, uvědomují si, že vlastně s podobnými tématy již někdy pracovali a uvědomují si také, jakými metodami a formami (problémová výuka, projekty, did. hry, apod.) je možné jejich začlenění do vlastní výuky.

Pokud se podíváme na zamýšlený přínos PT k rozvoji žáka v obou oblastech (1/ oblast vědomostí, dovedností a schopností a 2/ oblast postojů a hodnot), dalo by se říci, že i zde má výchova mimo vyučování (zájmové a volnočasové aktivity) obrovské možnosti. Pokud bychom si jako příklad průřezového tématu v RVP vzali třeba téma *osobnostní a sociální výchova*, a jeho tematické okruhy (osobnostní rozvoj, sociální r. a morální r.), tak bychom zjistili, že náměty zde uvedené jsou velmi často využívány právě ve výchově mimo vyučování. Tak např. v okruhu *sociální rozvoj*:

- Poznávání lidí – vzájemné poznávání v oddíle (různé hry na poznávání, představení a předvedení sebe sama, hledání podobností a odlišností)
- Mezilidské vztahy – tolerance, schopnost navozovat dobré vztahy
- Komunikace – mnoho komunikačních her, hry využívající nonverbální způsoby komunikace
- Kooperace a kompetice – vyjádření nesouhlasu, dovednost ustoupit od svého na úkor kolektivu, etické zvládání situací soutěže (čestnost) apod.

Obsah těchto výše uvedených témat se promítá do běžného života dětí na táborových pobytech. Obdobně by situace vypadala nejen u dalších tematických okruhů průřezového tématu *osobnostní a sociální výchova*, ale i u všech zbývajících průřezových témat. Zájmová mimoškolní činnost a zvláště dlouhodobější pobyty ucelených dětských kolektivů tedy nabízejí učitelům, v roli vedoucích těchto akcí, nepřeberné množství podnětů a námětů pro jejich vlastní práci se ŠVP.

Uplatnění programu „Filosofie pro děti“ ve ŠVP

Období, ve kterém jsou připravovány školní vzdělávací programy, je také dobou, kdy je možno se rozhlédnout a zařadit do ŠVP vhodné prvky z některých dalších programů. Jedním z programů, který by si při tvorbě ŠVP zasloužil pozornost, je program „Filosofie pro děti“ (orig. *Philosophy for Children*, dále P4C).

Pro přiblížení počátku vzniku programu P4C je třeba se ohlédnout do roku 1969, kdy je profesor filosofie na Kolumbijské univerzitě M. Lipman, nespokojen se svým vyučováním. Už dvacet let učí, ale uvědomuje si, že jeho studenti před i po jeho hodinách neuvažují lépe. Naučili se pojmy a pravidla uvažování, ale nezdá se, že by se toto učení nějak transformovalo do jejich rozhodování, výběru a do mravů, kterými se řídí. Došel tedy k hypotéze, že se s vyučováním a zvláště s praxí schopností uvažovat začíná moc pozdě. V této době také Lipman zblízka pozoroval vynaložené úsilí jedné učitelky dětí, které měly potíže se čtením. Napadlo ho dát jí krátká cvičení logických dedukcí, na kterých by se děti mohly učit. Výsledky byly dostatečně povzbuzující na to, aby si uvědomil, že se studiem logiky je možné začít ještě před univerzitou nebo gymnáziem. Ale mít nějakou myšlenku je jedna věc a vědět, jak ji uvést do chodu, věc druhá.

Lipmana tedy napadlo napsat krátký příběh, ve kterém by se děti účastnily hledání a objevování účinnějších způsobů myšlení. Na začátku projekt zahrnoval jen několikastránkový příběh. Dost rychle mu začalo připadat důležité jej více rozšířit a napsat krátký román, který má dnes devadesát šest stran. Jeho úvahy ho přivedly k myšlence, že nejučinnější cesta jak uvést děti do logiky vede přes filosofii. Znovu se tedy zaobíral mnohokrát vyjádřenou myšlenkou, že děti a filosofie jsou přirození přátelé, protože pohled, kterým se dívají na svět, vyrůstá z údivu. Proč tedy, řekl si, nepoužít myšlenky filosofické tradice a neuvést je v románu takovým způsobem, aby děti mohly s údivem procházet příběhem a setkávat se v něm s různými oblastmi (logiky, estetiky, etiky, atd.) své zkušenosti?

Nakonec byla kniha napsána a v roce 1970 M. Lipman nachází experimentální situaci, která by mu dovolila své hypotézy ověřit. Setkává se se skupinou dětí ve věku jedenáct, dvanáct a třináct let a za pomoci své povídky vytváří situaci, ve které je může učit filosofii. Na konci devátého týdne zůstaly výsledky kontrolních skupin, co se týče schopností založených na logickém uvažování, nezměněny. Pokud jde o pokusnou skupinu, ta ve svém logickém uvažování na pomyslné škále pokročila o dvacet sedm měsíců. To bylo více než povzbuzující. Tentokrát se už intuice začala opírat o výsledky prokázané pokusnou a opakovatelnou procedurou. O tři roky později potkává Annu Margaret Sharp a myšlenka přetvoření filosofie tak, aby byla zpřístupněna dětem, se začala dále rozvíjet a nabírat na síle – což ostatně trvá až dodnes. Od roku 1973 spolu vytvořili objemný materiál (10 příběhů a 10 metodických příruček, celkem přes 6000 stránek), který pomáhá dětem ve věku tři až sedmáct let začít nebo pokračovat s filosofií pravidelným způsobem. Lipman a Sharp tak vytvořili určitý model, který umožnil uskutečnit filosofickou praxi s dětmi. Vytvořili program, který děti zapojuje do procesu filosofování a ve kterém se děti učí myslet praktičtějším způsobem. Filosofie pro děti směřuje k tomu, aby přiměla mladé lidi uvažovat rozumněji a přesněji, vštěpuje jim návyk přemýšlet, když se ocitnou v nějaké problematické nebo konfliktní situaci.¹

Z metodologického hlediska pilíře tohoto programu tvoří: logika, metodické postupy vědeckého zkoumání, filosofie, lingvistika, kognitivní psychologie, literatura a dialog. Ty pak spolu s dispozicemi a postoji (divit se, být zvědavý, být kritický, hledat možnosti, být v hledání a zkoumání pečlivý, intelektuálně spolupracovat, respektovat ostatní, ptát se po podstatě, východiscích, předpokladech, příkladech, důvodech a vysvětleních) utvářejí a rozvíjejí kognitivní dovednosti: uvažovat, zkoumat, definovat, interpretovat. Tyto aspekty nám pomáhají vytvářet tzv. „hledající společenství“ (orig. *Community of Inquiry*). Přeměna třídy na filosofické hledající společenství je činnost sestávající se z mnoha disciplin, minimálně však musí zahrnovat sedm výše uvedených metodologických zdrojů. Hledající společenství zdůrazňuje spolupráci. Výuka založená na spolupráci však nemusí nutně směřovat k vytváření hledajícího společenství. Takto založená výuka je používána v mnoha výchovných programech, přestože to, co se rozumí pod pojmem spolupráce, se může v různých takových programech lišit. Mezi základními komponenty nacházíme důraz kladený na práci v malých skupinách, ve kterých má každý jasně definovanou svou roli a úkoly, které se učí. Přínosy kooperativní výuky pozorujeme pod úhlem akademickým, intrapersonálním a interpersonálním. Stejně jako u hledajícího společenství, i kooperativní výuka se opírá o tvrzení, že zejména u těch nejmladších dětí má výuka větší hodnotu, pokud je založena na spolupráci v interakci se sobě rovnými, než pokud je založena na individualismu a soutěživosti. Nicméně není to tak, že by výuka založená na spolupráci a výuka, kterou nabízí hledající společenství, byly stejné. Jinými slovy žactvo, které je vedeno podle metod kooperativní výuky, nemusí nutně tvořit hledající společenství.

V centru hledajícího společenství je totiž právě hledání, což není nutně případ kooperativní výuky. Byly časy, říká ještě Lipman, kdy se o společenství smýšlelo způsobem, že nemá nic společného s výchovou. Nyní víme, že výchova je podstatně usnadněna, když se ze třídy dětí stane hledající společenství a když se mezi učiteli rozvine určitá solidarita, když spolu otevřeně hovoří o svých problémech.

¹ Volně podle Sasseville (2000).

Hledající společenství je tak trochu jako přítel sestávající se z několika lidí. V takovém společenství se cítíme svobodně vyjadřovat své myšlenky tím nejspolehlivějším způsobem. Naslouchat ostatním již není nepřekonatelný úkol, pokud víme, že právě odkrývají své nejhlubší myšlenky. Objevíme, že čím pečlivěji posloucháme ostatní, když kladou otázky, tím pozorněji budou zase oni naslouchat otázkám, které chceme položit. Respekt, tento cit, který nás přivádí k tomu, že někomu prokazujeme obdivnou úctu, protože si ho vážíme, bude stále běžnější. Je to respekt vůči ostatním, ale také respekt vůči sobě, který směřuje k rozvoji sebehodnocení, jinými slovy správný názor o sobě, který předpokládá schopnost sám sobě naslouchat a rozumět.

Je důležité, aby aktuální školní programy byly zlepšovány tím, že do nich budeme uvádět určitý počet oborů, jako filosofii, které v nich současně chybí, přestože by mohly programy oživit a aktualizovat. Pokud znovu prozkoumáme cíle výchovy a dojdeme k závěru, že hlavní je rozvíjení úsudku, a pokud uznáme, že umění a humanitní vědy jsou podstatné při rozvíjení úsudku, budeme se snažit přisoudit jim takové místo, které jim náleží ve výchovném systému. Zvláště nás to povede k poznání, že filosofie, pokud je vyučována způsobem dialogu v hledajícím společenství, je ve výchově nezbytným oborem na všech stupních, od mateřské školy až po univerzitu. Ovšem to, co je podstatné, nemusí být nutně výlučné. Filosofie je nutná, jistě, ale vedle ostatních oborů přispívajících k dosažení výchovných cílů, z nichž hlavní je rozvíjení úsudku.

Autor příspěvku absolvoval šestidenní kurz P4C, který pořádá již třetím rokem TF JU, a který vedl Michel Sasseville, profesor filosofie na L'Université Laval, Faculté de Philosophie, Québec, Kanada, paní Slávka Jindrová, absolventka řady kurzů tohoto programu a Dr. Petr Bauman z katedry pedagogiky TF JU. Zde si sám na sobě vyzkoušel, spolu s ostatními frekventanty, fungování tohoto programu a v příspěvku se pokusil zprostředkovat své zkušenosti. Vše většinou začíná společnou četbou učitele a dětí speciálně připravených textů pro určitou věkovou skupinu. Každý čte pouze malý odstavec či dokonce jen větu. Kapitola není delší než 2–3 strany. Poté jsou účastníci (žáci) vyzváni, aby si poznamenali (jednotlivě nebo ve dvojicích), co je v textu zaujalo, překvapilo, jaké otázky je napadají a jaké náměty by chtěli prodiskutovat. Lipman tento moment nazývá zamyšlení. Postřehy jsou poté zapsány na tabuli (nejlépe formou otázek) a je o nich postupně diskutováno. Většinou zahajuje diskusi autor vybraného námětu. Moderátor (učitel) diskuse se snaží vést debatu plynule, snaží se zasahovat co nejméně, řídí se předem stanovenými pravidly. Sleduje kladení otázek, uvádění příkladů, protipříkladů a analogií, překládání myšlenek druhým, definování pojmů, odůvodňování myšlenek. Dbá na to, aby byla zkoumána východiska jednotlivých názorů a kvalita argumentů, sleduje vyváženost diskuse. Cílem moderátora je zde vyzdvihnout filosofickou dimenzi zvoleného tématu. Je na vůli skupiny, jakým způsobem bude debata probíhat, zda se během hodiny rozhovor stočí k dalšímu tématu, či zda se bude týkat pouze hlavní otázky, která byla čteným příběhem inspirována. Některé otázky totiž můžeme diskutovat v dalších hodinách nebo nechat děti napsat doma esej apod. Ačkoli tento postup na první pohled nevypadá nijak příliš zajímavě a už asi vůbec neatraktivně, pravý opak je pravdou. Zahraniční (a již také první české) zkušenosti ukazují, že je P4C pro děti poutavým a atraktivním předmětem. V průběhu týdne frekventanti kurzu absolvovali každý den čtyři debaty a střídali se v jejich vedení. Na rozdíl od hodin P4C s dětmi, byla vždy vybrána (vzhledem k vyspělosti účastníků diskuse) pouze jedna otázka a o té bylo zhruba hodinu a půl diskutováno. Jednotliví účastníci byli postupně vtahováni do procesu utváření tzv. hledajícího (sdílejícího) společenství. Po týdnu mělo společenství frekventantů kurzu P4C všechny znaky, na kterých jsme se shodli s M. Sassevillem, že by mělo mít, tedy: tolerantnost, rovnost, sounáležitost, vnímavost, sdílení, komunikaci, spolupráci radost, otevřenost, svobodu, jistotu, živost, odvahu a ochotu pomoci. V závěru kurzu byla součástí i tvorba krátkých divadelních her inspirovaných přečtenými texty. Zde je třeba říci, že ačkoli byli frekventanti nabádáni k filosofickým podtextům ve svých skečích, nebylo tomu v podstatě vůbec třeba a filosofická dimenze se do her dostávala úplně plynule a samovolně. Kurzů se po dobu jejich konání účastnili i učitelé a ředitelé ze základních škol. Po prvním dnu kurzu se jim použitelnost P4C v našich podmínkách u dětí zdála většinou velmi problematická, ale v závěru kurzu se již i jim zdála možnost uplatnění tohoto zajímavého programu jako daleko reálnější.

Program P4C ve světě (USA, Mexiko, Brazílie, Kanada, Norsko, Anglie, Portugalsko, Austrálie a dalších cca. 40 zemí) bývá většinou začleněn do výuky formou samostatných výukových hodin (cca 2 hodiny týdně). Není to však jediná varianta, i když autoři programu ji doporučují. V našich podmínkách se mi zdá jako nejvhodnější pokusit se využít tohoto programu při zavádění RVP do škol, především u tzv. průřezových témat. V současnosti je P4C ve světě považována za program, který je i určitou prevencí nárůstu agresivity a šikany dětí ve školách. A to právě proto, že se zde děti učí naslouchání druhých, vžívání se do jejich situací, pochopení a toleranci.

Je nutno také podotknout, že název „filosofie“ v žádném případě neznamená, že se jedná o nauku o životech a dílech filosofických velikánů historie. Jde především o rozvoj usuzování, kritického i logického myšlení, o komunikaci a to vše v souladu s mravními a morálními hodnotami. V podstatě je smyslem, aby filosofie v dětech podněcovala takové uvažování, při kterém by nezůstávalo dítě na povrchu problému, ale získalo hlubší vhled do něho, tříbilo si myšlení a schopnost dovedněji komunikovat a také hlavně naslouchat těm druhým.

Literatura

- FISHER, R. 1998: Teaching Thinking – Philosophical Enquiry in the Classroom. London, Continuum
- HOFBAUER, B. 2004: Děti, mládež a volný čas. Portál, Praha
- LIPMAN, M. 2003: Thinking in Education. 2nd ed. Cambridge University Press
- LIPMAN, M – SHARP, A.M. – OSCANYAN, F. 1980: Philosophy in the Classroom, 2nd ed. Temple University Press
- MÁJOVÁ, L. 2005: Jak učit děti myslet. In Psychologie dnes č. 6, 11.ročník , str 35 - 37
- PÁVKOVÁ, J. a kol. 1999: Pedagogika volného času. Portál, Praha
- 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
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP, Praha, 2004.
- www.tf.jcu.cz, informační portál TF JU v Českých Budějovicích
- www.vuppraha.cz, informační portál VÚP v Praze