***Filosofie pro děti***

**Místo uvedení do problému – příběh jednoho zvláštního semináře**

Před několika lety dostala skupina učitelů a studentů českobudějovické teologické fakulty možnost zúčastnit se zvláštního semináře, který vedl prof. M. Sasseville s quebecké university Lavale. Seminář se skládal z řady diskusí, které navazovaly na docela obyčejné dětské příběhy. Zde jsou dvě ukázky: V první z nich hrdina příběhu Harry usne (vlastně neusne, pouze se zasní) při hodině přírodopisu při výkladu o vesmírných tělesech a postřehne pouze, že planety obíhají kolem Slunce. Na otázku: Jak se nazývá těleso s chvostem, které jednou za 77 let oběhne kolem Slunce, odpoví logicky: planeta. A vzbudí smích třídy, protože to, že všechny planety obíhají kolem slunce, ještě neznamená, že všechna tělesa, která obíhají kolem slunce, jsou planety a zatímco Harry snil, pan učitel vykládal o kometách. Harry přijde domů a následuje tato epizoda: *Maminka právě mluví se svou sousedkou – paní Olsonovou. „Představte si,“ řekla paní Olsonová, „znáte paní Batesovou z rodičovského sdružení – každý den ji vídám, jak chodí do toho obchůdku na rohu, co se tam prodává alkohol. Víte sama, jak moc mě mrzí, když vídám ty nešťastníky, co nemůžou přestat s pitím. Taky tam každý den chodí. Tak si říkám, jestli paní Batesová...“ „Že by taky měla problémy s pitím?“ podivila se Harryho maminka. Paní Olsonová přikývla. V tom to ale Harrymu došlo. „Paní Olsonová,“ řekl, „i kdyby podle vás všichni lidé, co mají problémy s pitím, chodili do toho obchůdku na rohu, neznamená to, že všichni lidé, co chodí do tohoto obchůdku, mají problémy s pitím.“ „Harry,“ zarazila jej maminka, „tohle se tě netýká. A krom toho, není slušné skákat lidem do řeči.“ Ale Harry v maminčině tváři viděl, že ji to, co řekl, potěšilo. A tak s klidem otevřel ledničku a nalil si do sklenice mléko. Už dlouho nebyl tak šťastný.[[1]](#footnote-1)*

Jiné příběhy však mají poněkud jiný charakter. Např. příběh *Bouře ve čtvrti*: Do domu, v němž bydlí rodina hrdiny příběhu Jirky, se stěhují noví sousedé, otec, matka a dvě děti – postižený chlapec na vozíku a o mnoho let starší dívka. Jirka se sestrou Bětkou je pozorují: *„Podívej, Jirko,“ povídá Bětka v šoku: „Je tam chlapec na vozíčkovém křesle.“ „Viděl jsem,“ odpovídá Jirka. „To je marný, s tím fotbal hrát nepůjde.“ „To asi není žádná sranda, být na vozíčkovém křesle.“ „Rád bych to jeho křeslo vyzkoušel. Určitě se musí pohodlně řídit.“ „Běž ho požádat,“ povídá Bětka. „Zbláznila ses? Podívej se na tu holku, jak je velká.“ „Ta si s námi také určitě nebude hrát. Je moc stará.“ „Nemáme štěstí. Vrátím se ke svým broukům,“ povídá Jirka...[[2]](#footnote-2)* V dalších epizodách pochopíme, že děti sousedů nejsou vlastní sourozenci (oba rodiče byli dříve rozvedeni a přivedli si své děti do nově utvořené rodiny) a že starší dívka se před ostatními dětmi ke svému nevlastnímu sourozenci nehlásí, *jako by ho neznala, jako by ho nesnášela.*

Po přečtení zhruba dvoustránkového příběhu nás vedoucí diskuse vyzval, abychom vybrali v příběhu věty či slova, která nás něčím zaujala a na tabuli napsali „svou otázku“ (to znamená, aby k otázce každý připojil vždy vlastní podpis). Zpočátku jsme váhali a objevilo se jen několik nejistých otázek, během práce však začalo otázek přibývat. U těchto dvou příběhů zněly zhruba takto:

|  |  |
| --- | --- |
| Objev Harryho Stottlemeiera | Bouře ve čtvrti |
| 1. Proč děti usínají, když učitelé vykládají? | 1. Jaký vztah mají zdravé děti k postiženým dětem? |
| 2. Jaký je rozdíl mezi snem ve spánku a snem, když bdíme? | 2. Stanete se někým jiným, když máte nějaký handicap? |
| 3. Proč maminka Harryho napomenula za drzost, místo aby ho pochválila za chytrou připomínku? | 3. Je chlapec na vozíku odlišný od ostatních dětí? |
| 4. Byla paní Batesová alkoholička nebo ne? | 4. Je rozvod dobrý způsob, jak se přestat hádat? |
| 5. Mohou děti svými myšlenkovými postupy předčit dospělé? | 5. Jak víme, že Lenka svého postiženého nevlastního bratra nechce znát nebo že ho nesnáší? |
| 6. Proč byl Harry na konci příběhu šťastný? | 6. Proč se Lenka stydí za svého postiženého bratra? |
| 7. Proč vůbec paní Olsonová mluví o paní Batesové s Harryho maminkou? | 7. Je utváření vztahu mezi manželi a jeho budování pouze otázka *chuti*? |
|  | 8. Co tím Jirka vlastně míní, když říká, že *nemá štěstí*? |

Z okruhu otázek jsme potom vybírali podle různých klíčů jednu, o níž jsme posléze měli více než hodinu diskutovat. Někdy jsme hlasovali, jindy vedoucí sdružoval otázky podobného znění, někdy prostě vybral otázku sám, postupem doby nám na způsobu výběru přestávalo záležet, udělali jsme zkušenost, že každá otázka může vyvolat zajímavou diskusi.[[3]](#footnote-3)

První diskuse byly poněkud chaotické, někteří lidé měli tendenci skákat si do řeči, brát druhým slovo, jiní si trpělivě počkali, až ho dostanou, a potom se vyjádřili najednou k pěti či šesti otázkám, další se naopak diskuse neúčastnili vůbec. Často jsme nesouhlasili s názory druhých a přesvědčovali vehementně o své pravdě. Několik účastníků se na sebe docela neurvale osopilo, jiní je uklidňovali. Vedoucí diskuse s klidem pouze určoval pořadí diskutujících, občas se přesvědčil, že ti, kteří nehovoří, se necítí opomíjeni, sám se občas do diskuse zapojoval, ale nám se na první pohled zdálo, že ji vlastně nijak neusměrňoval, klidně nás nechal přejít od problému rozvodu až k problému lidského štěstí a od alkoholismu až k otázce, co je to vlastně čas a – „existuje vůbec čas?“ Například u této – na první pohled nesmyslné - otázky jsme nestrávili se zápalem pouze čas určený k diskusi, ale ohnivě jsme ji rozebírali během celé večeře a někteří z nás ještě dlouho do noci. Ti z nás, kteří měli didaktické znalosti o tom, jak vést diskusi např. ve třídě, byli překvapeni, že vedoucí nepovažoval za svůj úkol ani dělat na konci diskuse nějaké závěry. Naopak, jako by ho naše konstatování, že „jsme se zase daleko nedostali“, uspokojovalo. Záhy se dokonce vzdal pozice vedoucího diskuse, postupně svěřoval tuto úlohu jednotlivým účastníkům, pouze jim poskytl bohatý metodický materiál k vedení diskuse (tzv. manuál) a nejméně hodinu ho s nimi procházel (v tzv. coachingu neboli tréningu). Postupem doby se z lidí, kteří se na začátku ani příliš neznali a v prvních diskusích si spíše lezli na nervy, stala „dobrá parta“. Na konci semináře – když jsme hodnotili – se někteří z nás cítili zmateni: Na seminář přijížděli jako lidé, kteří si jsou jistí světem kolem sebe. Zdálo se, že mu rozumí, že je všechno v pořádku. Na jeho konci pochybovali o svých schopnostech promyslet a pochopit i původně tak jednoduché věci, jako je slovo život, čas, prostor, pochybnost, dobro, štěstí, láska, myšlenka... Tak nějak automaticky jsme zpokorněli, stali jsme se vnímavějšími pro myšlenky a nápady druhých, brali jsme je vážněji a dávali si námahu s jejich rozvíjením. Vzali jsme na vědomí, že přes všechnu naši vzdělanost je ve světě a v lidech na něm plno tajemství, která sice asi v dohledné době nevyřešíme, přesto stojí za to je promýšlet a sloužit si přitom světlem vlastního rozumu a rozumu druhých lidí, ne pouze hltat informace. A konečně jsme si všimli i toho, že v diskusích jsme si nejen tříbili logiku svého uvažování, ale i své schopnosti akceptování, tolerance a vcítění vůči druhým, že se změnily i naše vzájemné city. Pochopili jsme, že ve filosofování v programu *Filosofie pro děti* jde kromě jiného i o totéž, o co jde ve filosofii: O etickou rovinu jednání, kterou lze kritickým rozumem poznat. Ale navíc tu jde ještě o jednu nenápadnou věc: Způsobem, jakým jsou diskuse vedeny, se mění postupně i chování účastníků právě směrem k ochotě akceptovat druhé, tolerovat je, pomáhat jim. Tajemství, jak toho dosahovat, nám postupně rozkrýval vedoucí semináře v přednáškách a diskusích o systému, skrývajícím se v programu *Filosofie pro děti*.

**Vznik a rozvoj didaktického hnutí Filosofie pro děti**

Když M. Sasseville přibližuje počátky programu filosofie pro děti, vrací se do roku 1969, kdy Lipmana, profesora filosofie na Kolumbijské univerzitě v americkém New Yorku, neuspokojují výsledky jeho vyučování. Při studentských nepokojích na amerických univerzitách si všiml, že v četných diskusích, které je provázely, se studenti jeho kursů logiky nelišili od jiných. Charakteristické pro všechny byla velmi nízká úroveň kritického myšlení. Studenti se naučili definice a pravidla uvažování, ale toto učení patrně nezměnilo k lepšímu jejich rozhodování a morálku, kterou se řídili. Došel tedy k hypotéze, že se s vyučováním a zvlášť s praktickou aplikací schopnosti kriticky uvažovat začíná ve školách příliš 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 ho povzbudily. Uvědomil si, že se studiem logiky je možné začít dřív než na střední škole nebo na univerzitě. Ale mít nějakou myšlenku je jedna věc a vědět, jak ji uvést do chodu, je 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. Brzy začalo Lipmanovi připadat důležité příběh rozšířit a napsat krátký román (dnes má devadesát šest stran).[[4]](#footnote-4)

Jeho úvahy ho přivedly k myšlence, že nejúčinnější cesta, jak uvést děti do logiky, vede přes filosofii. Znovu se tedy obíral 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 vyjít od svého údivu nad příběhem a narazit promyšleným a rozumným způsobem na různé oblasti svojí vlastní zkušenosti s logikou, estetikou, etikou, atd.? Nakonec byla kniha napsána a v roce 1970 se M. Lipmanovi naskytla i experimentální situace, která mu dovolila jeho hypotézy ověřit. Setkává se se skupinou dětí ve věku jedenáct, dvanáct a třináct let a za pomoci svých povídek vytváří situace, ve které děti může učit filosofii. Na konci devátého týdne zůstaly výsledky kontrolních skupin (v nichž neprobíhal pokus s procvičováním logického uvažování), co se týče schopností založených na logickém uvažování, nezměněny. Žáci pracující v pokusné skupině poskočili o dvacet sedm měsíců ve v rozvoji svého logického uvažování. To bylo více než povzbuzující. Tentokrát se už intuice začala opírat o výsledky prokázané pokusnou a opakovatelnou procedurou. O tři roky později začal Lipman spolupracovat s Annou Margaret Sharpovou a myšlenka přeorganizování filosofie tak, aby byla zpřístupněna dětem, začala brát směrodatný obrat, který trvá až dodnes. Od roku 1973 spolu vytvořili objemný materiál (9 románů a 9 pedagogických příruček, celkem přes 6000 stran textu), který pomáhá dětem ve věku tři až sedmnáct let začít nebo pokračovat s filosofií pravidelným způsobem.

M. Lipman a A. M. Sharpová nevytvořili filosofický přístup pro děti tak, že by nejprve vystavěli ucelený plán, který by postupně realizovali. Prvotní záměr je přiměl k vytvoření modelu, který dovoloval začít filosofickou praxi s dětmi. Touto praxí se potom pozvolna realizovala původní myšlenka. Historie tohoto přístupu představuje krok za krokem pokusnou práci, která se odehrávala v takovém duchu, aby určité věci sice řídila, ale zároveň jim nechávala volný průběh.[[5]](#footnote-5)

 Jako výsledek pak před sebou vidíme program, který, jak říká Lipman, zapojuje děti do procesu filosofování, jež nemá za cíl *„… vychovat malé vědce, ale vytvořit prostředí, ve kterém by se, vedeni lidskými hodnotami a myšlenkami, naučili myslet praktičtějším způsobem. Filosofie pro děti směřuje k tomu, aby přiměla mladé lidi uvažovat rozumněji a přesněji a aby jim vštípila návyk přemýšlet, když se ocitnou v nějaké problematické nebo konfliktní situaci. Schopnost „dělat filosofii“ se tak skládá ze dvou částí. Na jedné straně je to přemýšlení o pojmech, jako jsou pravda, spravedlnost, vztah, smysl, jen na velmi obecné úrovni, aby pak byly studovány v jiných oborech, na straně druhé je to pak účast v diskusích o kritériích a normách, kterými jsou tyto pojmy určeny… Takový koncept je upřednostňován Filosofií pro děti.“[[6]](#footnote-6)*

Lipman v této souvislosti tvrdí, že je potřeba opřít se o materiál, který *podněcuje* duševní schopnosti.[[7]](#footnote-7) Inspirováni Platónovými dialogy, jejichž vyjadřování vyvolává autokorektivní[[8]](#footnote-8) dialog a hledání, Lipman a Sharpová sestavili sérii filosofických příběhů, přičemž se drželi dvou základních kritérií: *„Témata musí být přístupná s ohledem na úroveň dovednosti číst a musí poskytovat stimulující duševní zkušenost, která bude žáky nutit k tomu, aby o ní přemýšleli a zkoumali ji.“ [[9]](#footnote-9)*

Podívejme se na stručný popis obsahu každého příběhu, který Lipman napsal.

***Eva*: přemýšlet o procesu myšlení**

**Mateřská škola a 1. ročník základní školy (5 – 9 let)**

Eva je v první třídě a je neobyčejně nesmělá. Neodváží se mluvit ve třídě a je pro ni obtížné formulovat otázky. Když ředitel školy přijde se soutěží, která vede k rozvoji myšlení, celá třída se zamýšlí nad povahou věty, nad vztahem mezi podmětem a přísudkem a nad tím, co je to rozlišování. Tato činnost rovněž přiměje děti k zamyšlení se nad různým základním rozlišováním, které se týká procesu zkoumání: rozdíly mezi zdáním a realitou, stálostí a změnou, změnou a vývojem. Děti také poznávají, že tato rozlišení jsou jedním z předpokladů úspěšného myšlení a jednání.

***Kio a Augustine*: úvod do filosofie přírody**

**1. a 2. ročník (6 – 10 let)**

Román je napsán jako dialog, který se týká tématu řeči, pojmů, zvířat, lidí a věcí. Kio, sedmiletý chlapec, který je na návštěvě u svých prarodičů na statku, potkává Augustinu, která je stejně stará jako on. To, v čem se Kio výrazně od Augustiny liší, je jeho schopnost vidět věci očima, zatímco Augustina je slepá. Tyto dvě děti spolu objevují svět, který je obklopuje, a udivují je přitom určité kontrasty: zdání a realita; strach a odvaha; říkat něco a dělat něco; pravda a krása. Postavy románu se zajímají o pojmy prostoru a času stejně jako o vztah mezi řečí a světem.

**Pixie: význam a nejasnost významu**

**3. a 4. ročník (8 – 12 let)**

*Pixie*, dívka, jejíž věk neznáme (na začátku se pouze zmiňuje, že je stejně stará jako my), vypravuje o tom, jak si musela vymyslet příběh o výletu své třídy do ZOO. Jde o program zaměřený na řeč a uvažování. Klade si za cíl vytříbit schopnosti myšlení dětí, aby se učily klást si filosofické otázky, které se jich dotýkají. Děti zobecňují, třídí, analyzují pojmy, aby je mohly srovnávat, vytvářejí analogie, aby si uvědomily případné rozpory, aby pochopily co je to vztah, aby přemýšlely nad záhadami, tajemstvím a historií.

**My: etika, morálka**

**4. a 5. ročník (10 - 14 let)**

My je jakési možné pokračování příběhu Pixie. Nachází se v něm většina postav z tohoto předchozího příběhu, ale tentokrát se povídka orientuje na úvahy, které se dotýkají hlavně etiky, morálky, utváření charakteru.

**Harryho objev: úvod do základních dovedností logického uvažování**

**5. a 6. ročník (11 – 12 let)**

Román nabízí zkoumání principů formální i neformální logiky. Dochází k nim jakoby oklikou přes společný výzkum, kde žáci, rodiče a učitelé přemýšlejí o tomto zvláštním druhu myšlení a zároveň si vyměňují své názory. Zabývá se postupně osmnácti tématy logiky (od definice objektu myšlení až k hypotetickému sylogismu přes konverzi /převrácení podmětů a predikátů/) a uvádí osmdesát čtyři duševních činností (vzpomínání, představování si, divit se, mít intuici…).

**Líza: úvod do etických a hodnotových problémů**

**7. - 9. ročník (13 – 15 let)**

Příběh je pokračováním *Harryho objevu*. Aplikuje principy, které byly objeveny v předcházejícím příběhu na etické a sociální problémy jako jsou rovnost lidí, nestrannost, poctivost, přirozenost věcí, říkat pravdu a lhát, přirozenost a pravidla vyjednávání. Přitom klade důraz na existující vztahy mezi logikou a etikou. Ani zde nejde o to dát žákům hotové odpovědi, ale přimět je k rozvinutí jejich schopností přemýšlet, které jim dovolí, aby sami posuzovali situace, které nějakým způsobem vyžadují morální úsudek. *Líza* dovoluje objevit to, že nástroje logiky nezaručují řešení všech problémů.

**Suki: úvod do estetiky**

**Střední škola**

V tomto románu má Harry problém se svými domácími úkoly ze slohu, protože podle něho nemá svými úvahami co říct. Suki mu pomůže v tom, že mu ukáže, co je význačného na poezii a především způsob, jímž může poezií vyjádřit svou životní zkušenost ještě precizněji. Jejich cesty se nakonec setkají a společně odhalí vztah, který je mezi prožitou zkušeností a smyslem, který se v ní nachází. Objevují rovněž určitá kritéria, podle kterých lze hodnotit slohovou práci, a hovoří o vztahu mezi myšlením a psaním.

**Marek: úvod do problémů vztahujících se ke společnosti**

**Konec střední školy**

Marek, jeden z dětí, se kterými jsme se setkali v předchozích příbězích, je obviněn z vandalismu ve škole a poté zatčen. Během toho, kdy se jeho kamarádi snaží dokázat jeho nevinu, jsou probírána témata jako povaha byrokracie, funkce zákonů a individuální svoboda versus potřeby společnosti a právo.

K příběhům patří také povídka *Nemocnice pro panenky*, jejíž autorkou je A. M. Sharpová. Povídka je určena dětem ve věku od čtyř do osmi let. Tento základní materiál se však již rozrostl o řadu dalších příběhů, které vytvářejí spolupracovníci Lipmana a Sharpové zejména z Anglie, Austrálie, Brazílie,  Mexika a  Quebeku.[[10]](#footnote-10)

V České republice zatím používají částečných nebo úplných překladů výše pospaných příběhů pracovníci Teologické a Pedagogické fakulty JU v pracovních seminářích pro studenty a vychovatele či učitele z praxe. Originální příběhy i stručné metodické návody můžeme nalézt v didaktických materiálech pro výuku náboženství na Slovensku (autorka L. Muchová). Oblast náboženské výchovy je zde vůbec první, v níž se pracovníci TF JU snaží o aplikaci filosofických příběhů a metodických materiálů na oblast víry, při čemž by byl dobře vystižen kontext současné společnosti a zároveň byly děti a mladí lidé podněcováni k přemýšlení. Logické operace jako definice a rozlišování pojmů, tvoření úsudků, umění argumentace, vytváření analogií, ověřování hypotéz, atd., mají pomoci prověření jejich křesťanské víry v dialogu s jinak věřícími či nevěřícími lidmi. První ucelený delší příběh i s obsáhlejší metodickou příručkou pro adolescenty vyjde pod názvem „…aděje na s…“ nejpozději v roce 2011. V tomto případě jde o pokus zpřístupnit mladým lidem filosofické myšlení a zároveň ho využít jako nástroje k prohloubení jejich věřící, nebo obecněji světonázorové identity v sekularizované společnosti.

**Základní myšlenky pragmatické filosofie a pragmatické pedagogiky**

Při bližším prozkoumání zejména pedagogických příruček k příběhům je potřeba všímat si i filosofických zdrojů, z nichž M. Lipman vychází. Je jím pragmatická filosofie a pragmatická pedagogika. Přiblížení jejich základních thesí nám pomůže, abychom oba směry lépe pochopili. Otevře i porozumění možné šanci i úskalí, které jako zdroj pro filosofii pro děti z věřícího prostředí mohou obsahovat.

Slovo pragmatismus je odvozeno od řeckého „pragma“ – věc. Jako jeden z několika filosofických proudů, které reagovaly na výzvy nové industriální společnosti, vznikl na přelomu 19. a 20. století ve Spojených státech amerických. Oproti dosavadní klasické filosofii má tři charakteristické zvláštnosti. První z nich je pojetí pravdy. Pragmatismus nedal pravdu do souvislosti především s lidským vědomím, díky němuž stojí člověk jako poznávací subjekt abstraktně proti objektivní realitě jako poznávanému objektu, ale spojil ji s lidskou řečí a s praktickými životními cíli člověka. Chápeme-li pravdu takto, můžeme za ni považovat (přinejmenším dočasně) shodu, ke které jsme dospěli s jinými lidmi prostřednictvím našich zkušeností. Pragmatisté tím nevylučují existenci jedné absolutní pravdy, ale dávají důraz na praktický smysl hledání pravdy v životě člověka. Pravda není vlastnost nějaké ideje, ale naopak: Idea se stává za určitých okolností pravdivou. Jde o metodu, jak dospět k ***porozumění*** výsledkům, ke kterým vedlo naše jednání. Pravdivé je tedy to, čemu nelze nevěřit (o čem jsme přesvědčeni). Právě proto, že to lze, se může naše poznání pravdy postupem doby měnit, prohlubovat či ho můžeme opouštět. Pragmatismus je tedy výzva neustále prověřovat a zkoumat to, co aktuálně považujeme za pravdu (přesvědčení), ke které jsme dospěli.

Druhou charakteristikou je úsilí pragmatického hnutí řešit problém vztahu vědeckých pravd a morálních hodnot, filosoficky propojit vědu a víru, přírodní a humanitní vědy, aby nestáli proti sobě, ale aby se navzájem obohacovaly.

Další charakteristikou je netradiční pojetí ***zkušenosti.*** Všechny pojmy, koncepce, hypotézy nebo ideje musíme prověřit ve zkušenosti. Pragmatisté většinou odmítají všechny dualismy, které nemají zdroj ve zkušenosti člověka: mezi žákem a učitelem, školou a společností, výchovou a životem, cíli a prostředky, jednotlivcem a společností, atd. Život je vlastně procesem opakujících se rekonstrukcí zkušeností, díky nimž lze rekonstruovat i kulturu a společnost. Pragmatická filosofie se tak stává například pomocí pro rozvoj demokracie. Zkušenost však člověk nedělá pouze s materiálním světem. Existuje i duchovní zkušenost, která zahrnuje ideje a ideály, city a pocity. Idea Boha tak ***může*** být pravdivá, ale vlastní zkušenost člověku nepřináší dostatek důkazů pro Boží existenci. Tak například Ch. S. Peierce považoval Boha za znamení harmonie mezi světem a člověkem. Dovozoval, že idea boha má pro člověka pragmatický význam a přijetí této skutečnosti se mu jevilo jako nejvýš rozumné. Skutečné poznání Boha však považoval za nemožné, protože se od člověka absolutně odlišuje.

Proto pragmatismus vyslovuje skepsi vůči tradiční filosofii. Kritizuje ji za to, že je vzdálená skutečnému životu. Sami pragmatisté propagují filosofii, která by byla pomocí lidem v jejich každodenním životě. Tradiční filosofii se snaží transformovat tak, aby její postupy byly srozumitelné i běžným lidem.

Charakterizujme tři nejdůležitější představitele pragmatického hnutí: Ch. S. Peierce, W. Jamese a J. Deweye. [[11]](#footnote-11)

Za jeho zakladatele je považován Ch. S. Peierce, známý ve své době svým hlubokým náboženským založením. Svoji filosofii nazval ***pragmaticismus****.* Poznání považoval za způsob života, díky němuž člověk hledá a nelézá reálnou pravdu. Základní kategorií poznání není podle něho vědomí, ale ***význam***. Věda má význam, pouze když je spojena s reálnou zkušeností: Význam každého poznání nebo vědeckého tvrzení spočívá v praktickém výsledku, který přináší. Totéž platí o každém pojmu. Jeho význam lze odvodit z myslitelných důsledků, jimiž je ovlivněno lidské jednání. Člověk si zkrátka dovede představit důsledky praktického jednání pomocí tzv. myšlenkového experimentu. Takto zjištěný poznatek však musí ještě nechat kriticky protřídit a uzrát v rámci komunikativního procesu, který probíhá mezi ním a dalšími lidmi, kteří současně jednají a svoje jednání zkoumají. Pravda se tak utváří teprve v průběhu dějin a projevuje se souhlasem všech příslušníků nekonečného ***společenství zkoumajících***. Jde tedy o postup od pochybností k přesvědčení. V Pearcově pojetí má však užitečnost a pravdivost tzv. sémiotický charakter (to znamená, že se jimi zabýval v rámci teorie zkoumající vlastnosti znaků). Pojmy ***„myšlenkový experiment“*** a ***„společenství zkoumajících“*** nalezneme i v metodě filosofie pro děti.

W. James je dodnes uznáván za největšího popularizátora a propagátora pragmatismu. Využijme toho, abychom jeho samého nechali popsat podstatu pragmatické metody:

*„Před několika lety jsem byl se společností na horách. Když jsem se jednou vrátil ze samotářské toulky, byla společnost zaujata živou metafysickou diskusí. Předmětem této disputace byla veverka – živá veverka, o níž se předpokládá, že je na jedné straně kmenu. Dále se předpokládá, že proti druhé straně stromu stojí člověk. Tento lidský svědek se snaží veverku uvidět, a proto se pohybuje rychle kolem stromu. Ale ať se pohybuje seberychleji, veverka se pohybuje stejně rychle stejným směrem a stále se drží na opačné straně stromu, majíc strom mezi sebou a člověkem, takže ji člověk nikdy nezahlédne. Z toho vzniká tento metafysický problém: Obchází člověk veverku, či nikoliv? Obchází strom, to je jisté, a veverka je na stromě, avšak obchází také veverku? Při neomezeném volném čase v divočině táhla se diskuse jako nit. Každý zaujal své stanovisko a zatvrzele se ho držel. Na obou stranách byl rovný počet. Když jsem se objevil, volaly na mne proto obě strany, abych jim udělal většinu.*

*Pamětliv scholastické zásady, že musíme najít rozlišení, kdykoli se setkáme s rozporem, ihned jsem rozlišení hledal a našel. ,Která strana má pravdu,´ řekl jsem, ,záleží na tom, co prakticky rozumíme obcházením veverky. Míníme-li tím přecházení od směru severně od veverky ke směru východně, pak jižně, pak západně, a potom opět severně od veverky, v tom případě ten člověk samozřejmě veverku obchází, neboť zaujímá tato postupná postavení. Jestliže však míníte obcházením být nejprve před veverkou, potom vpravo od ní, pak za ní, potom vlevo od ní a konečně opět před ní, pak je stejně samozřejmé, že se tomu člověku nepodaří ji obejít, protože kompenzačními pohyby, jež veverka dělá, udržuje se obrácena bříškem proti člověku a hřbetem od něho odvrácena. Udělejte toto rozlišení, a není podkladu pro další diskusi. Obě strany mají pravdu a obě strany mají nepravdu podle toho, chápeme-li sloveso „obcházeti“ jedním nebo druhým způsobem.´*

*Vyprávím tuto prostou anekdotu proto, že je zvlášť jednoduchým příkladem toho, o čem chci mluvit jako o pragmatické metodě. Pragmatická metoda je především metoda, jíž se vyřizují metafysické disputace, které by jinak byly nekonečné. Je svět jednotný či mnohotný? – je determinovaný či svobodný? – hmotný či duchový? – to jsou pojmy, z nichž každý může, ale nemusí o světě platit. A disputace o takových pojmech jsou nekonečné. Pragmatická metoda v takových případech záleží v tom, že se snažíme každý pojem vyložit podle toho, jaké u něho lze vystopovat praktické důsledky. Jaký by v tom byl pro člověka praktický rozdíl, kdyby tento pojem byl pravdivý, a onen nikoliv? Nelze-li zjistit žádný praktický rozdíl, pak obě alternativy znamenají prakticky totéž a jakákoliv disputace je zbytečná. Kdykoli jde o vážnou diskusi, musíme být s to ukázat praktický rozdíl, který musí vyplývat z toho, že jedna anebo druhá strana má pravdu.“[[12]](#footnote-12)*

W. James považoval za svoje hlavní povolání psychologii a v rámci psychologického zkoumání zkoušel sám na sobě psychoaktivní účinky různých látek. Důvod jeho odklonu od Pierce (jehož byl žákem) bylo, že v Jamesově pojetí je určujícím kritériem pro pravdu, která se jako pravda osvědčila, jednoznačně náš praktický zájem, tedy to, co nám pomáhá se dobře vyrovnat s nároky životní reality. Bůh je pravdivá skutečnost pro člověka tím více, čím více mu pomáhá zvládat životní zkoušky. Protože na světě neexistují dva stejní lidé, neexistuje ani jedna určující pravda. Člověk má možnost výběru mezi množstvím rovnocenných „pravd“. Filosofie je potom návod k praktickému a úspěšnému jednání a komunikaci.

Ve vztahu k náboženství se však James ve svých přednáškách obhajoval proti nařčení, že hlásá ateistický systém. Východiskem k tomu mu byla úvaha o rozdílu mezi kategorií jistoty a kategorií možnosti. Všiml si rozdílu v tom, když někdo prohlásí: „Svět musí a má být spasen“ nebo „svět může být spasen“. Hovořit o nějaké skutečnosti jako o „možné“ pro něho znamená, že prokazatelně existují podmínky, které když se naplní, způsobí, že se možnost stane skutečným faktem. Jestliže tedy někdo připustí, že např. spása světa „je možná“, znamená to, že některé z podmínek záchrany světa skutečně existují. Čím více jich existuje, tím pravděpodobnější se stává. Sám se zkoumání takových **podmínek pro zdůvodnění možnosti pravdivosti náboženství** věnoval: *„Jestliže hypotéza Boha funguje uspokojivě v nejširším slova smyslu, je podle pragmatistických principů pravdivá. Zkušenost ukazuje, že tato hypotéza skutečně funguje, bez ohledu na průvodní těžkosti, a že jediným problémem je rozpracovat a vymezit ji tak, aby se úspěšně spojovala s ostatními fungujícími pravdami. Nemohu se nyní v závěru této poslední přednášky pouštět do celé teologie. Když vám však řeknu, že jsem napsal knihu o náboženské zkušenosti člověka (The Varietes of Religious Experience – Druhy náboženské zkušenosti – pozn. aut.), kterou považuji za příspěvek ke zdůvodnění existence Boha, možná můj pragmatismus zbavíte obvinění, že je ateistickým systémem…“[[13]](#footnote-13)*

John Dewey je známý jako zakladatel pedagogického směru, který přímo navázal na myšlenky pragmatismu. Ve svých článcích o výchově se hlásí především k pragmatickému chápání úlohy myšlení v životě lidstva. Úlohou myšlení není podle něho s teoretickou nebo spekulativní přesností zrcadlit vnější svět, ale naopak aktivně vybírat všechno, co má podstatný význam pro co nejefektivnější fungování životních funkcí člověka a uspořádat to do systému s ohledem na podporu důsledného praktického výkonu všech jeho aktivit. Takže myšlení podle Deweye není ani záležitost čisté nemateriální racionality, která dočasně sídlí v materiálním organismu, ani to není čistý pasivní kus papíru, ve kterém nechávají objekty tohoto světa svoje otisky. Myšlení je výsledek vztahu mezi organismem a prostředím a vyrůstá z trvalé tendence života podporovat a naplňovat svoje vlastní funkce tím, že si aktivně podřizuje prostředí. Není však pasivním výsledkem vývoje, ale má i řídící funkci: Je nástrojem úspěšného jednání. **Kritériem pro hodnocení poznání** z hlediska jeho správnosti a pravdivosti je tedy jeho platnost při řízení aktivit člověka směrem **k úspěšnému výsledku.** Čím širší je potom záběr člověka při stanovování cílů jeho aktivit směrem k prospěchu či blahu co nejširší komunity, tím obecnější a objektivnější hledisko získal. Čisté poznání je tedy podle Deweye poznání získané na základě co nejširšího a nejefektivnějšího využití či služby společenskému pokroku a ne na základě individuální výhody dosažené na úkor ostatních.

Jedním z hlavních úkolů výchovy je potom formování myšlení. Zatímco teorie, které považovaly myšlení za záležitost nemateriální racionality, vedly k výchovným teoriím a k praxi, která byla odtržena od života, druhý typ teorií myšlení jako „pasivního nepopsaného papíru“ vedly žáky k rozvíjení mentální závislosti a podřízenosti. Nejvyšší ctností bylo poslušné pohlcování informací učitele a učebnic. Pragmatismus rozumí úloze faktů a znalostí ve výchově a vzdělávání, za hlavní úkol výchovy však považuje naučit žáky, co si s těmito fakty počít: Jak je klasifikovat a zařadit mezi ostatní fakta. K tomu potřebuje upravit a nově interpretovat stará fakta a prozkoumat, v jakém jsou vztahu k faktům novým. Protože však lidský organismus dostává neustále neuvěřitelné množství informací o světě, nemůže věnovat pozornost všem. Výběr těch, kterým věnuje pozornost, však nesmí být libovolný. To by mohlo mít pro život člověka velmi fatální důsledky. Proto se myšlení rozvíjí jako schopnost oceňovat důležitost různých podnětů, které vyžadují pozornost. Myšlenkový proces tak rozhoduje o tom, které z podnětů mají přímé a bezprostřední důsledky a které nikoliv. Protože se jedná často o budoucí důsledky, má v rozvoji myšlení velkou důležitost představivost. Myšlenkově vlastně neustále vytváříme „pracovní hypotézy“, tedy jakési předpovědi toho, co se stane za budoucích podmínek, a v zápětí se snažíme realizovat pouze podmínky, které jsou pro náš život žádoucí. Jestliže uspějeme, považujeme plány a metody činnosti, pomocí kterých jsme dokázali podmínky pro náš život upravit, za pravdivé. A to je jediný význam pojmu „pravda“ v pragmatické filosofii. Dewey vyvozuje z tohoto základního principu poznání pravdy v pragmatické filosofii důsledky pro výchovu a vzdělávání:

1. Výchova je rekonstrukcí zkušenosti: výchova má vždy jistý bezprostřední cíl, kterého dosahuje přímou přeměnou kvality zkušenosti. Hodnota zkušenosti spočívá v tom, čemu jsme se díky ní naučili. Právě díky tomu se zvyšuje naše schopnost dávat směr zkušenostem následujícím.
2. Každý výchovný proces by měl proto začít nějakou činností. Formování smyslového vnímání, paměti, představivosti a úsudku musí vyrůstat z podmínek a potřeb činnosti, kterou považuje za významnou žák, nikoliv učitel. Učitel by v něm měl zastávat roli zkušenějšího člena společnosti, spolupracovníka a spoluhráče, který navrhuje činnost, která má skutečně význam pro život pomocí uspořádaného školního prostředí.
3. Kultivace smyslů, pozornosti, přesné interpretace pocitů atd. jsou vedlejším produktem činností, při kterých žáci řeší problémy plynoucí z jejich životní situace.
4. Čím je výchova intelektuálnější, tím by měl být dáván větší důraz na rovnováhu mezi zásobováním žáků fakty, obecnými idejemi a principy a návykem promýšlet je a usuzovat z nich na nějaké závěry. Život ve škole by tedy měl být orientován na praktické činnosti, které podporují rozvoj myšlení a tím otevírají cestu rekonstrukci dosavadních zkušeností. Žáci se mají učit, že všechny ideje, pravdy či teorie mají charakter pracovních hypotéz, které nemají dogmatickou povahu, ale povahu experimentální: Vedou k nevyhnutelnosti neustálého testování našich idejí a přesvědčení prostřednictvím jejich praktické aplikace. Pokud se přitom ukáže jejich neúspěšnost, bude žák schopen jejich revize.

Takový způsob práce by podle Deweye měl mít i morální vyústění: Zaměstnání a činnost přirozeně spojují lidi do skupin, rozvíjejí skupinové vědomí, schopnost osamostatňovat se i harmonicky spolupracovat. Rozvíjejí tak síly sociální sympatie, kooperace a pokroku.[[14]](#footnote-14) Dewey píše: *„Mravní výchova se opírá o školu chápanou jako způsob společenského života, protože nejlepší a nejhlubší morální příprava představuje přesně to, co člověk získává, když musí ve spojení se svou prací a myšlením navazovat skutečné vztahy s jinými lidmi. Pokud současné výchovné systémy rozbíjejí nebo zanedbávají tuto jednotu, stěžují nebo znemožňují získat řádnou a opravdovou mravní výchovu.“[[15]](#footnote-15)*

Výchova tedy není v pojetí Deweye pouze rozvíjením dětí a mládeže, ale je také utvářením budoucí společností, již děti a mládež jednou vytvoří. A zde dospívá Dewey k velmi závažné myšlence: Demokratická společnost je založena na vládě opírající se o lidové hlasování. Nemůže být úspěšná, jestliže ti, kdo volí a poslouchají potom své vládce, nejsou vzdělaní. Odmítnutí zásady vnější autority v demokracii musí znamenat hledat náhradu v dobrovolné účasti a zájmu. A ty se mohou utvářet jen výchovou. Demokracie je však víc než formou vlády. Je to charakteristická forma pospolitého života, vzájemného sdílení zkušeností. Ve společnosti existují vedle sebe jedinci, které spojuje jistý zájem, takže každý z nich musí svou činnost srovnat s činností druhých a musí brát jejich činnost v úvahu, aby podle toho řídil svoji vlastní činnost. To vede k odstranění třídních, rasových a národnostních předělů. Bohatší a rozmanitější kontakty potom zase přinášejí větší rozmanitost podnětů, na které musí jedinec reagovat. Uvolňují se tak síly, které by zůstaly potlačeny, kdyby vedly pouze k dílčí činnosti. Rekonstrukce zkušenosti, ze které vychází pragmatická výchova, nemá tedy důsledky pouze pro individuální život člověka, ale také pro život společenských skupin. Místo běžných zvyklostí si mají prostřednictvím výchovy děti a mladí lidé osvojit postupy k osvojování zvyklostí lepších, aby budoucí společnost byla lepší než ta současná. Platí-li to pro každé společenské uspořádání, pro demokracii to platí dvojnásob.[[16]](#footnote-16) K Deweyove úvaze můžeme dodat, že pro příslušníky církví a náboženských organizací platí v demokracii totéž, co pro ostatní skupiny obyvatel. Křesťanské církve mají své představy o budoucnosti naší společnosti, k němuž chtějí přispět na základě zdrojů, které čerpají v křesťanského pohledu na člověka a svět. Musí však srovnat svou činnost s činností druhých a musí brát jejich činnost v úvahu, aby podle toho řídili svoji vlastní činnost. Bohatší a rozmanitější kontakty jim zpětně přinesou nové bohatství podnětů, které poslouží jejich vlastnímu rozvoji.

Zatímco Jamesovo pojetí pravdy nám posloužilo, abychom porozuměli hlouběji principům, z nichž vychází Filosofie pro děti, když dovoluje nastolit v dialozích ve společenstvích zkoumajících dětí či mladých lidí otázky spojené se životním smyslem, náboženstvím či přímo existencí Boha, Deweyova teorie pragmatické výchovy nám pomáhá lépe porozumět roli vedoucího skupiny – facilitátora společného dialogu – a jeho žádoucích vlastností. Ukázala také na důležitost blízkosti životu a jeho problematických situací dětí a mladých lidí, ze kterých vychází. Ukázala i na hlavní princip postupu dialogu: „Learning by doing“ – učení činností, tedy tím, že jsou otevírající příběhy blízké životu dětí, probouzejí společný zájem na vyřešení jejich problematických situací. A když děti společně toto řešení hledají, jako „vedlejší produkt“ zpřesňují svoje myšlení: popisují, zařazují, diferencují, srovnávají, vytvářejí hypotézy, hledají vztahy a souvislosti, vyvozují závěry a ty ověřují pomocí myšlenkových experimentů… Je to nadějná metoda i pro dialog věřících a nevěřících mladých lidí, kteří si tak mohou osvojit způsob, jak si navzájem porozumět a společně hledat i v otázkách týkajících se vlastního světového názoru či hodnot, které z něho plynou. A ověřovat jejich platnost v účasti na společném úsilí o lepší budoucnost společnosti, která sama sebe nazývá „demokratická“.

**Multidimenzonální myšlení podle Lipmana a jeho význam ve Filosofii pro děti**

M. Lipman na myšlenky pragmatické filosofie navázal. Když však hovoří o myšlenkových dovednostech, které by měla škola rozvíjet se stejnou zodpovědností, s jakou zprostředkovává žákům a studentům znalosti, nemá na mysli pouze kritické myšlení, ale hovoří o tzv. myšlení multidimenzionálním. Porozumět mu znamená porozumět teoretickému zázemí, v němž se Filosofie pro děti rozvíjí v praxi.

Multidimenzionální myšlení, jak mu rozumí Lipman, směřuje k rovnováze mezi rozumovostí a afektivitou, mezi vnímáním a tvořením pojmů, mezi fyzičnem a duševnem, mezi tím, co je ovládáno pravidly, a tím, co pravidly ovládáno není.

Obrázek : Kritické myšlení, tvořivé myšlení a angažované myšlení.

Podle: Lipman, M. *Thinking in Education.* Second Edition, Montclair State University : Cambridge University Press, 2003, s. 227.

Dříve bylo myšlení sice chápáno jako celek zahrnující tyto tři aspekty (kritičnost, kreativitu a aktivnost - angažovanost), ale v rozporu s vnímáním a smysly: Něco jiného je lidská chuť a její vnímání lidskými smysly, něco jiného jsou emoce a jejich vnímání, a to všechno dohromady má pod svou kontrolou intelekt. Myšlení bylo monarcha, vnímání a emoce byly jeho poddaní a jejich eventuální aspirace byly předurčeny k potlačení, a to prostřednictvím suverénního rozumu. Jejich zrovnoprávnění by znamenalo nastolení nebezpečné anarchie.

Lipman však naopak ukazuje, že tvořivost, emocionalita a aktivnost (angažovanost) nejsou pouhými aspekty, ale vytvářejí tři rovnocenné typy lidského myšlení. To je v ostrém kontrastu k hierarchickému způsobu, který čistý teoretický rozum vidí mnohem výš než všechno, co je praktické a aplikované a ve kterém je vše obecné a abstraktní výše než to, co se manifestuje „pouze“ ve zvláštním.

Lipman si je vědom toho, že odborníci většinou souhlasí s důležitostí a s popisem kritického myšlení, poněkud hůře se vyrovnávají s tvořivým myšlením, nejvíce problémů mají s angažovaným myšlením, protože Lipman ho používá v tak různých významech, že mu předhazují, že je to spíše záležitost afektivity než myšlení, tedy něčeho, co by mělo být myšlenkovým úsudkům podřízeno.

Lipmanovy úvahy představují i pedagogickou výzvu: Jestliže jsou kritické, kreativní a angažované myšlení rovnocennými součástmi multidimensionálního (mnoharozměrového) myšlení, musíme je stejně podporovat na všech stupních edukace? Můžeme mezi nimi dělat nějaké rozdíly? A jak máme takovým rozdílům vlastně rozumět?

Lipman zdůrazňuje, že  edukací k multidimenzionálnímu myšlení se musíme vyhnout tomu, aby si studenti udělali představu, že dobré myšlení rovná se pouze kritické myšlení. Stejně tak si nesmí vytvořit dojem, že tyto tři různé způsoby myšlení jsou na sobě nezávislé. Z toho důvodu může být pro učitele pomoc, když například hledá, které situace kreativního myšlení se během diskuse mezi žáky objevily. Učitel třeba zjistí, že část studentů čte text hlouběji. Nebo jsou schopní se ho neodbytně ptát na vysvětlení:

A. Proč věnuje tolik péče tomu, jak rozumět výpovědím jiných členů skupiny?

B. Proč se pravidelně a pružně přesvědčuje o tom, zda jsou jeho formulace myšlenek akceptovatelné i pro ostatní?

C. Proč vyžaduje přesnost a soustředění na odkrývání „nástrojů zkoumání“ – třeba používání obecných pojmů, tvoření definic, formulaci hypotéz apod.?

D. Proč má zvyk přerušit ty, kteří projevují málo respektu vůči ostatním?[[17]](#footnote-17)

**Rozvíjení schopnosti myšlení**

Lipman upozorňuje ve svých úvahách na obecně přijímanou skutečnost, že se žáci mají ve škole rozvíjet tělesně, a proto mají tělesnou výchovu, nebo že mají ve škole získat gramotnost, a proto mají čtení a psaní – aby navázaly kontakt se společností, s kulturou, s ostatními lidmi…

Už méně jasné podle něho je, že děti by ve škole měly směřovat i k rozvoji svých myšlenkových schopností, a to postupně, od jednoho vzdělávacího stupně k dalšímu stupni. Zdá se nám, že dětské myšlení se nějak rozvíjí, ale tento rozvoj se nepodobá osvojování například schopností číst a psát. A tak stanovujeme poměrně minimalistické standardy v oblasti gramotnosti, ale vůbec žádné pro samotný rozvoj dětského myšlení – například: usuzování, kritičnost, fantazie, akceptace názoru druhých…

Přitom by se děti měly rozvíjet v této oblasti k vysoké úrovni myšlení, která by jim dodala předpoklady pro život ve společnosti. To má svůj velmi podstatný význam. Úroveň myšlení je podmínkou pro rozvoj morálního úsudku – například v otázce sebekritičnosti nebo ve schopnosti sebekorekce a sebekontroly. Tento Lipmanův argument je neoddiskutovatelný.

Lipman vůbec hovoří o „primárním aspektu“ výuky a výchovy, který spočívá v uvážlivé organizaci procesů učení. Kritické myšlení, tvořivé myšlení a angažované myšlení jsou potom důležité součástí tohoto procesu učení a samotné zaměření na „primární aspekt“ vyučování podle něho vede k rozvoji ideje demokracie a tím pádem k rozvoji společenské struktury na jedné straně a k rozvoji „usuzování“ a tím pádem k rozvoji charakteru struktury jednotlivé osobnosti i skupin lidí na straně druhé.[[18]](#footnote-18)

***A. Kritické myšlení***

Podle Lipmana patřily k pokladům každé civilizace ve starých kulturách znalosti a moudrost. Znalosti proto, aby se mohli lidé racionálně rozhodovat. Ale moudrost byla potřebná všude tam, kde věci nebyly snadno rozhodnutelné racionálně. Znalosti pomáhaly lidem v době, kdy se společnost příliš neměnila, ovšem v dobách, kdy začalo docházet k rychlejším změnám, bylo potřeba výchovou také formovat životní moudrost – udělali to například stoikové. Moudrost získala na důležitosti. S rozvojem moderní experimentální vědy potom vzrostlo nesmírně množství znalostí – a s nimi i důležitost oné moudrosti. Protože sama zkušenost není spolehlivý průvodce z minulosti do budoucnosti. Musíme k ní přiřadit vlastní racionální úvahu. Jinak se ocitáme v nebezpečí, že příliš rychle něco zevšeobecníme a dospějeme k předsudkům. Ani naše logické schopnosti nejsou neomylné. A přitom v životě neustále střídáme tyto dvě věci: Jedna věc je zážitek, druhá věc je jeho racionální zpracování, ke kterému nás samotný zážitek nedokáže připravit. Přitom platí, že s rozvojem kvality a kvantity našeho myšlení roste kvalita a kvantita našich znalostí. Představme si jen povolání jako je lékař, právník, architekt, a je nám zřejmé, že jejich povolání nemůže stát pouze na jejich znalostech, ale také na jejich schopnosti usuzování a uvažování, díky nimž nějak se svými znalostmi zacházejí. Lipman ukazuje, že zvláště v demokracii je nesmírně zapotřebí, aby byli občané vzděláni k flexibilnímu, ale odpovědnému promýšlení. Jinak si společnost koleduje o vítězství autoritářské nebo konformistické propagandy. Kritické myšlení také nedovoluje „vymývat mozky“. Někteří odborníci dnes dokonce hovoří o tom, že nevede-li vyučování k rozvoji kritického myšlení, je to obecně špatné vyučování.

Lipman se ptá, co se skrývá za starým pojmem „moudrost“? Může jít o „inteligentní úsudek“, „dobrý úsudek“ nebo o „úsudek navazující na zážitek“. Ve všech případech lidé uvažují a vyslovují termín „úsudek“. Ale co je to obyčejný úsudek a co je to dobrý úsudek? Je v tom nějaký rozdíl? Lipman k tomu dává příklad: Výsledkem dobrého úsudku lékaře není pouze to, že umí dobře určit diagnózu pacienta a předepsat správný lék, ale že také vyslovuje soudy o medicíně jako takové nebo o schopnosti léčit obecně. Dobrý úsudek umí zohlednit jako relevantní jakoukoliv věc, včetně sebe samého. Je to aplikované myšlení. Úsudek nehledá pouze nějaký konkrétní produkt, jeho výsledkem není pouze lepší porozumění informacím. **Dobrý úsudek rozvíjí schopnost používat informací ve prospěch** **uvážlivé změny** (úsudek souvisí se slovy uvažovat, uvážlivý). Minimalisticky viděno, je výsledkem úsudku konkrétní výsledek (věta, rovnice, diagnóza…) Maximalisticky – je to praktikování úsudku. Kritické myšlení tak rozvíjí svoje vlastní produkty v poněkud jiném významu: Ve významu, podle něhož:

1. usnadňuje úsudek, protože
2. v něm spoléháme na kritéria
3. vede člověka k sebekorekci
4. je citlivé k širším souvislostem (ke kontextu).[[19]](#footnote-19)

K usnadnění úsudku vytvořili lidé během staletí, v nichž „přemýšleli o svém vlastním přemýšlení“ pravidla, které shrnuje obor formální a neformální logika. Během filosofických dialogů na ně skupina zákonitě musí narazit a její vedoucí by s nimi měl být velmi dobře obeznámen, aby je během diskusí rozpoznal, upozornil na ně a pomáhal skupině k využívání jejich potenciálu postupovat při řešení problémů logicky. Zmiňme stručně jejich výčet a nečrtněme možnosti, jak se dají využívat ve filosofickém dialogu s dětmi a mladými lidmi.

**Slovo a pojem**

Logika jako součást filosofie je věda, která se ptá, zda myšlenky vyslovované lidmi ve větách jsou **pravdivé** a zda jsou **logicky správné**. Obojí potřebujeme k tomu, abychom dospívali k **věcně správným** úsudkům o světě.

Člověk neumí myslet jinak, než prostřednictvím řeči. Mezi myšlenkou a slovem by měla být naprostá shoda. Ale není. Každá naše představa nemá svoje zvláštní slovo. Například proto, že se naše představa sice trochu změnila, ale my jsme jí ponechali stejné slovo. Takže pod tím jedním slovem si můžeme vybavit dvě představy. Tak existují například **homonyma**, v nichž se obsah představy mění, ale slovo zůstává nezměněno. Slovo, které pokaždé vyvolává jinou představu, v nás tu původní představu oživuje a tím vnáší do myšlení nepřesnost. Opačným případem jsou **synonyma**: Jedna a tatáž představa je v nich označena více slovy. Takzvaná „obecná slova“ v sobě obsahují celou škálu podobných představ, které ale mají nějaké společné znaky. Proto logika navrhuje, abychom od slov – obrysů, rozlišovali slova – pojmy. Základní pravidlo správného myšlení tedy zní: **Mysleme v pojmech.**

Žáci by si v průběhu dialogu měli uvědomit, že to sice ještě není záruka pravdivosti našeho myšlení, ale **když budou myslet a mluvit** **v** **obrysech, mají jistotu, že se nemohou dobrat ničeho správného**. Sporné výroky o jedné a téže věci vznikají většinou tím, že nepřesný obsah nějakého slova se podrobí našemu okamžitému dojmu, a tím se jeho vlastní obsah překroutí. Proto se vedoucí musí umět dobře zeptat na význam, jaký dává nějaký žák během diskuse určitému slovu:

* Můžeš svou otázku upřesnit?
* Můžeš upřesnit, o čem mluvíš a opakovat, co o tom říkáš?
* Může někdo pomoci Pavlovi lépe osvětlit jeho otázku?
* Co tím myslíš, když říkáš... ?
* Je to přesně to, co jsi chtěl říci?
* Jsou synonyma, která by nám mohla pomoci lépe pochopit to, o čem mluvíme?

Abychom mysleli v pojmech, musíme buď používat pouze naprosto jednoznačné pojmy (kde slovo má svůj ustálený význam a představa, kterou vyvolává, má přesně určený obsah) nebo vytvářet nové pojmy. Jednoznačnou představu mohou vyvolat například singulární pojmy, protože ty vyvolávají pouze jedinou představu, ale na ně nelze omezit lidskou řeč. Nové pojmy lze vytvářet třemi možnými způsoby:

 a) Tvořením pojmů prostřednictvím analýzy vjemů - odvrátit svou pozornost od celkového dojmu k jeho jednotlivým částem. Dobře definovat pojem znamená označit ho jako předmět, vyjmenovat, z jakých se skládá částí (rozsah pojmu), vyjmenovat jeho vlastnosti (obsah pojmu) a ty popsat.

 b) Tvořením pojmů syntézou neboli spojováním. Znamená to tvořit nový pojem skládáním pojmů a představ, které už existují, nabyli jsme jich jiným způsobem. Teoreticky můžeme pospojovat dohromady neomezené množství pojmů. Dokážeme to silou naší představivosti, fantazie. **Představitelnost**, zda je takový nově vzniklý pojem opravdu ve skutečnosti schopný existence, je hranice, kterou si pro tvoření nových pojmů dáváme. Co si můžeme v realitě představit, to považujeme za možné, když ne ve skutečnosti tohoto světa, tedy v jiné skutečnosti, třeba ve světě umění, v pohádkách, atd. Druhý způsob, který stanovuje meze naší libovůli v tvoření nových pojmů, je jejich **logický poměr.** Příkladem nesprávného logického poměru jsou například protimluvy: čtyřhranný kruh, bílá čerň. V takových pojmech je obsažen **logický spor**.

 c) Tvořením pojmů abstrakcí. Abstrakce znamená, že několik pojmů **analyzujeme na části** a potom všechny tyto části navzájem **srovnáme**. Pokud při tom srovnání najdeme části, které se opakují ve všech těch pojmech, **vytkneme** je jako **společné znaky**, **shrneme** je a označíme je jedním slovem. Při tvoření pojmů abstrakcí děláme vlastně totéž, co jsme před tím dělali spontánně, když jsme začali používat obecných slov. Pojmy, které takto vytvoříme, budou **pojmy abstraktní**. Pro tvoření abstraktních pojmů platí: Kdekoliv najdeme různým věcem společné znaky, můžeme je vytknout a dát jim jeden název.

**Rozsahem pojmu** se tradičně rozumí souhrn všeho toho, o čem tento pojem vypovídá, tj. **všechny věci, které tímto pojmem označujeme**. **Obsah** pojmu je naopak abstraktní. Je to souhrn všech znaků, která tento pojem vymezují. Znaky pojmu mohou být **podstatné** – to jsou takové znaky, které kdybychom vynechali, udělali bychom z tohoto pojmu úplně jiný pojem a dále znaky **vedlejší**. Znaky, kterými se liší dva pojmy, které jsou si jinak velmi podobné, se nazývají **charakteristické znaky.** Ne vždy je však charakteristický znak znakem podstatným.

Jednoduché pojmy mají pouze jeden znak. Patří sem ty nejzobecněnější pojmy (něco, nic...), ale také pojmy jako červenost, tvrdost. Jednoduchý pojem nemůžeme definovat. Když to přesto uděláme, dopustíme se logické chyby.

Abychom dobře určili rozsah nějakého pojmu, musíme se nejprve ptát, z jakých všech pojmů byl vytvořen. A teprve potom se můžeme zeptat na znaky všech těch pojmů. Rozsahy dvou pojmů mohou být totožné, rozsah jednoho pojmu může být částí pojmu druhého nebo může být část rozsahu dvěma pojmům společná. Rozsahy dvou pojmů mohou být úplně mimo sebe. To ovšem neznamená, že oba nemohou být součástí dalšího nadřazeného pojmu. V logice lze tyto vztahy naznačovat pomocí zakreslení do množin. V dialogu to může být velkou pomocí, když například hledáme vztahy mezi pojmy. Ve filosofických dialozích pomáhají k těmto účelům například následující otázky:

* Lze rozdělit tento problém, o kterém mluvíme, na několik částí?
* Je možné vyjádřit tuto myšlenku jinými slovy?
* Oba dva používáte různá slova, neříkáte ale jedno a totéž?
* Dal by se tento problém rozdělit na víc částí? (Analýza pojmu)
* Mohou spolu tyto dva problémy nějak souviset?
* Nemají všechny ty věci, na které ukázali Adam, Vašek a Eva, něco společného?
* Můžeme se pokusit o definici tohoto pojmu? Této myšlenky?
* Co je to podstatné, co z této věci dělá tuto a žádnou jinou, na rozdíl od jiných věcí?
* Čím se tato myšlenka Petra liší od myšlenky Jardy?

**Soudy**

Soud je oznamovací věta, která vyjadřuje nějaké poznání o vzájemném poměru mezi pojmy. Mohou být pravdivé nebo nepravdivé. Tázací větu ale můžeme změnit na oznamovací, když tou oznamovací větou vyslovíme předpoklad, který potřebujeme, aby nás vůbec otázka napadla. To je důležitý moment ve filosofických diskusích s dětmi. Děti se často ptají a očekávají, že dostanou od dospělého vyčerpávající odpověď. Když se jich zeptáme, jaký předpoklad se skrývá za jejich otázkou, je to současně výzva, aby formulovaly nějaký soud. Společně s nimi potom můžeme ověřovat jeho logickou správnost či pravdivost a tak hledat odpověď na položenou otázku.

Jak víme, každá věta má **podmět** a **přísudek**.A protože latinsky se podmět řekne subiectum (čti subjektum) a přísudek praedicatum (čti predikatum), hovoří filosofové místo o podmětu a přísudku o **subjektu** a **predikátu**. Podmět neboli subjekt spojuje s přísudkem predikátem sloveso „**je“ (nebo nějaký tvar slovesa „být“)**, které v logice označujeme jako **spona**. Smyslem vyslovení soudu je rozšíření našeho poznání:
Říkáme to, co si myslíme, že opravdu ve skutečnosti platí. Nebo naopak. Že to ve skutečnosti neplatí. To, co ve skutečnosti platí, vyjadřuje **soud kladný**. To, co ve skutečnosti neplatí, vyjadřuje **soud záporný**. Záporný soud můžeme vyslovit, až když jsme vyslovili soud kladný a zjistili, že ve skutečnosti neplatí. Malá připomínka k onomu „myslíme, že to ve skutečnosti platí“. Nějaký soud může platit, ale ještě tím nemluvíme o skutečné skutečnosti. Může jít například o tvrzení vztahující se k ději pohádky. Dělení soudů na kladné a záporné vyplývá z vlastnosti, kterou nazýváme **kvalita soudu**.

Podle **kvantity** dělíme soudy na obecné, částečné a singulární. **Obecný soud** je takový, který platí o všech věcech, které tvoří rozsah pojmu v subjektu. **Částečný soud** znamená, že nějaké tvrzení platí pouze o některých věcech, které tvoří rozsah pojmu v subjektu. **Singulární soud** platí pouze o jednom jediném individuu v subjektu.

Kombinací kvantity a kvality vznikla známá čtveřice soudů, označovaných písmeny
**a, i, e, o**.

**„A“** je soud, který můžeme vyslovit o všech věcech, které patří do pojmu podmětu /subjektu/. Filosofové ho označují **„S a P“**. Například soud: Všichni lidé jsou smrtelní. Je to **obecně kladný soud**.**„I“** je soud, který můžeme vyslovit pouze o některých věcech, které patří do pojmu subjektu. Filosofové ho označují **„S i P“**. Je to **částečně kladný soud**. Například soud: Někteří lidé jsou křesťané.**„E“** je soud, v němž vyslovujeme, že všechny věci obsažené v subjektu se vylučují s věcmi obsaženými v predikátu. Filosofové ho označují **„S e P“**. Je to **obecně záporný soud**. Například soud: Žádný křesťan není muslim.**„O“** je soud, v němž vyslovujeme, že pouze některé věci obsažené v subjektu se vylučují s věcmi obsaženými v predikátu. Filosofové ho označují **„S o P**“. Je to **částečně záporný soud**. Například soud: Někteří křesťané nejsou katolíci.

Vedle tohoto dělení můžeme najít ještě jiné typické způsoby, kterými vyslovujeme svoje soudy. Mezi nejznámější patří **kategorické soudy:** Nazývají se tak podle toho, k jaké kategorii predikátu (přísudku) přísluší. Mohou být celkem čtyři:

* **Soudy vyprávěcí:** Predikát označuje kategorii, kterou nazýváme **děj.**
* **Soudy popisné:** Predikát označuje kategorii, kterou nazýváme **vlastnost.**
* **Soudy vysvětlovací**: Predikát označuje kategorii, kterou nazýváme **bytost.** A buď označuje vlastnost subjektu, nebo říká, že subjekt a predikát jsou totožné.
* **Soudy vztahové:** Predikát označuje kategorii, kterou nazýváme **vztah**, a sice vztah k subjektu.U těchto soudů nevytýkáme žádné podstatné znaky subjektu, ale vyjadřujeme vztah mezi dvěma pojmy. Zvláštním případem vztahového soudu je **příčinný soud**. Je výrazem příčinného vztahu mezi dvěma pojmy, kdy jeden je příčina, druhý je následek: Problém bývá v otázce, zda příčina, kterou vyjadřuje subjekt, je podmínka, po níž musí nutně další děj následovat. Jeden děj totiž může mít řadu příčin. Například soud: Kdo nemá děti, nemá naději. Děti nejsou jedinou příčinou toho, že lidé prožívají naději. Mohou mít například naději na růst blahobytu, život bez válek, vynález léků proti dosud nevyléčitelným chorobám, atd. Nejvlastnější formou příčinného souduje **hypotetický soud**. Když si totiž nejsme jisti určitostí vztahu příčina - následek, vyslovujeme příčinu pouze jako podmínku a následek potom platí podmíněně. Slovně to vyjádříme spojením „jestliže…, potom…“: Jestliže lidé nemají děti, potom nemají ani naději. Ze všech ostatních druhů soudů uvedeme ještě **soud rozlučovací** (neboli disjunktivní). V řeči ho vyjadřujeme slovním spojením **„buď…, anebo…“**: Subjekt je buď „a“, nebo „b“. Například: Buď jsme pravdomluvní, nebo lháři.

Znalost logických zásad pro tvoření soudů je důležitá také pro **tvorbu definic**. V diskusích s dětmi a mladými lidmi na takovou potřebu narazíme vždy, když zjistíme, že si nejsme jisti, zda vztahy v soudech, které účastníci diskuse vyslovují, platí skutečně obecně, za všech okolností. Když máme znalosti o soudu a o pojmech, můžeme se vrátit k tomu, jak se vlastně takový pojem správně definuje. Definuje se pomocí řady soudů. Lidé často tápou v diskusích, když hovoří v obecných pojmech, protože je každý „samosebou“ definuje jinak, logika proto dává zásady správné definice pojmu:

V dobré definici můžeme pojmy použité v subjektu a v predikátu obrátit, a přesto budou platit, protože jsou rovnocenné a je mezi nimi symetrický vztah. Pozor tedy na **příliš široké definice** nebo **příliš úzké definice.** Aby definice nebyla ani příliš široká, ani příliš úzká, musí být definován nejbližší vyšší rod a znaky, kterými se liší od ostatních pojmů, které jsou také podřízeny tomuto rodu. To můžeme udělat pouze tehdy, když například přírodovědci za nás už beze zbytku rozdělili přírodu do jednotlivých soustav. Kde tomu tak není, musíme prostě vyjmenovat všechny podstatné znaky pojmu. Další zásady, které platí pro dobrou definici:

* Definice nesmí být pouze jiným vyjádřením pojmu, ale musí být výčtem věcí, které do pojmu patří, a jejich vlastností. Definici také můžeme výčtem všech věcí, které patří do pojmu, vytvořit.
* Definice nesmí být vyjádřena temnými nebo zmatenými nebo neznámými pojmy nebo metaforami.
* Definice se nemá vyjadřovat negativními znaky, protože tak pouze ukazujeme širokou oblast toho, kam se pojem nesmí zařadit.

**Správný je soud, který se shoduje se skutečností.** To je sice jednoduše řečeno, ale jak dokázat, že naše soudy se opravdu shodují se skutečností? Především to vždycky dokazovat nemusíme. Existuje celá široká oblast našich soudů, o kterých říkáme, že jsou **evidentní**. A co je evidentní, to se nemusí dokazovat:

1. **Evidentní soudy subjektivní.** Patří sem především celý svět našeho vnitřního života.
2. **Evidentní soudy empirické,** tedy takové, o jejichž platnosti se lze přesvědčit například vlastní zkušeností.

Složitější je to u našich vjemů: Shoda našich vjemů se skutečností je pro každého samozřejmost, protože se o ní může každý přesvědčit. Musíme ale vědět, že naše vnímání skutečnosti je **pouze relativní**, **nikoliv absolutní**. Právě proto, že při vnímání okolního světa se každý může přesvědčit o shodě našeho vjemu se skutečností tím, že také vnímá, tedy svojí zkušeností, říkáme této evidenci **evidence empirická**, neboť empirie je latinský výraz pro slovo zkušenost. Když ale použijeme vyprávěcí soudy o dojmech v minulosti, už je dokazovat musíme, musíme se přinejmenším odvolat na nějakou autoritu.

**3) Evidentní soudy logické.** Soudy se ovšem často skládají z obecných pojmů, které vznikají naší myšlenkovou činností, takže nemají bezprostřední vztah ke skutečnosti a tudíž se ostatní lidé, když je vyslovíme, nemohou přesvědčit o jejich správnosti tím, že by se na ně také podívali nebo si je také poslechli nebo se jich také dotkli. A přesto zde také platí **tři případy**, kdy můžeme hovořit o **evidenci, která nemusí být dál dokazována**. Tato evidence se nazývá **evidence logická.**

Prvním případem je **zásada totožnosti.** Je to případ, v němž je jasná shoda mezi dvěma pojmy, protože vlastnosti, které má jeden pojem, má i pojem druhý. Zásada totožnosti nám pomáhá odhalit situace, ve kterých řečníci nenápadně mění obsahy pojmů během řeči, nebo přisuzují subjektu znaky, které mu nepatří. A o definici už také víme, že to je vlastně totožný soud: v subjektu obsahuje pojem, v predikátu jeho úplný obsah nebo celý jeho rozsah.

Druhým případem je **zásada sporu.** Představte si dva soudy. Ten první přisuzuje subjektu nějaký predikát, ten druhý mu ho odepírá. Jeden z nich musí být v takovém případě nesprávný.

Třetím případem je **zásada „o vyloučeném třetím“.** Jednomu subjektu jeden a týž predikát buď přísluší, nebo mu nepřísluší. Žádná třetí možnost neexistuje. Je to vlastně zásada sporu dovedená do důsledku. Podle ní jestliže řekneme, že hřích je špatný, už nemůžeme o hříchu říci, že špatný není. A když to přesto řekneme, znamená to, že jeden z těchto soudů je neplatný. **Platí buď první soud, nebo druhý soud, ale neexistuje žádná třetí možnost.**

Správnost soudů, které nejsou ani subjektivně, ani empiricky, ani logicky evidentní, musíme **dokázat.** Což znamená, že buď je musíme odvodit od soudů, jejichž platnost je evidentní, nebo je odvodíme z jiných - už dokázaných - soudů. Uděláme to tak, že ukážeme, jak vyplývají z platných soudů.Soud, který zaručuje správnost soudu, který z něho vyplývá, se nazývá **důvod.** Činnost, kterou hledáme pro daný soud důvod, se nazývá **dokazování.** Soud, jehož správnost se zakládá na správnosti předcházejících soudů, se nazývá **důsledek**. A činnost, kterou se dopracováváme k tomu, že z jedněch správných soudů usuzujeme na správnost dalšího soudu, se nazývá **usuzování**. Jedno ze základních pravidel logiky zní: **Každý soud ať má svůj důvod. A** dostatečně zdůvodněný je soud, který je pravdivý. Pravdivost důvodu může být bud potvrzena empirickým způsobem v praxi, nebo odvozena z jiných pravdivých tvrzení.  Tuto zásadu vyslovil ho G. W. Leibnitz.

1. **Ne každý důvod stačí ke správnosti našeho soudu. Musíme stanovit pravidlo, který důvod je dostatečný a který ne.**
2. **Není správný žádný soud, který se zakládá na nějakém nevysloveném předpokladu, při čemž jsme nezodpověděli otázku „proč“.**

**Dostatečným důvodem** může být jedině soud, který nepotřebuje další dokazování, protože je buď evidentní, nebo je již dokázaný, nebo je obecně uznaný. Samozřejmě, že každý dokázaný soud, kterým zdůvodňujeme ten soud svůj, už musí mít svůj důvod. Kdybychom šli po řadě těchto důvodů soudů, kterými dokazujeme další soudy, museli bychom se vždy nakonec dostat až k nějakému soudu, který je evidentní.

Někdy nehovoříme o důvodech a důsledcích, ale o příčinách a jejich účincích. Příčina je ale vlastně jenom důvod, proč se něco děje tak a ne jinak. Jenže příčina nemůže být dostatečným důvodem svého účinku, protože musí mít důvod zase v jiné příčině a ta zase v jiné... až do nekonečna. Neexistuje příčina, při níž bychom se nemuseli ptát zase po další příčině. Z toho plyne, že příčinné dokazování vede k nekonečnému řetězci, není tedy nikdy dostatečně přesvědčivé. **Poslední příčina, poslední důvod všeho dění a jsoucna jsou našemu vědeckému poznání nedostupné!**

Zkusme tedy to, co je evidentní: Veškerá naše evidence se zakládá na zkušenosti. I logické soudy však mají svou přesvědčivost bezprostředně ve zkušenosti (protože se dají zredukovat na zásadu totožnosti). Co z toho plyne? Že veškeré myšlení, které člověk může považovat za pravdivé, se musí zakládat na zkušenosti. Je to požadavek empirických věd, které kladou na každý vědecký postup.

A už vidíme problém: Soudy, které nejsou evidentní a nejsou dostatečně dokázány, platí pouze s určitou **pravděpodobností**. Když znám nějakého člověka, vím, že se ke mně vždycky choval přátelsky, mohu o něm soudit, že je to dobrý přítel pouze sama za sebe, je to **subjektivně pravděpodobnostní soud**. Soudy, jejichž pravděpodobnost musí uznat každý, jsou **soudy objektivně pravděpodobné**. Můžeme však také naznačit stupeň správnosti nebo pouhé pravděpodobnosti soudu. Z tohoto hlediska máme:

1. Soudy jistící (asertorické): těmi pronášíme evidentní soudy, které ani nemusíme, ani nechceme dokazovat.
2. Soudy nutné (apodiktické): Naznačujeme jimi, že jejich platnost vyplývá z jiných soudů.
3. Soudy problematické (možné): Soudy pravděpodobnostní

Vedoucí skupiny při filosofickém dialogu provokuje uvedení Leibnitzovy zásady do života důsledně tak, že jakmile vysloví žáci nějaké svoje tvrzení, položí jim otázku „proč si to myslí“. Diskuse okamžitě změní svůj charakter a skupina si dá velkou práci s tím, aby hledala dostatečné důvody či příčiny, důsledky a účinky různých jevů či skutečností. *Při jednom setkání učitelů pracujících s filosofií pro děti vyprávěla jedna učitelka, jak v šatně napadl devítiletý chlapec zákeřně svou spolužačku a málem jí způsobil těžká zranění. Učitelka na něho zakřičela: „Jakým právem nastavuješ své spolužačce nohu!?“ A on jí zcela klidně odpověděl: „Možná, že na to nemám právo, ale mám k tomu důvod.“ A odvolal se na jednání té spolužačky, které ho den před tím poškodilo. Protože ta učitelka byla dobře vzdělaná v logice, věděla, že nyní má výsostnou příležitost s celou třídou hledat, zda důvody pro chlapcovu agresi byly dostatečné, resp. jaký je rozdíl mezi důvodem jako takovým a dostatečným důvodem, jaké byly příčiny jeho chování a jaké mohlo mít jeho chování důsledky, jak souvisí jeho důvody s jejími právy...*

Ještě jedna poznámka: Z logiky vyplývá, že poslední příčiny a poslední důvody všeho dění a jsoucna nejsou dostupné našemu vědeckému poznání. Katecheti a učitelé náboženství se mohou se svými skupinami zamýšlet, co to znamená pro nás jako pro křesťany věřící v Boha.

Další otázky, které vedoucí skupiny může položit, aby zpřesnil myšlení členů skupiny v oblasti vyslovování soudů a jejich důvodů, mohou znít například takto:

* Obrátíme-li větu, kterou jsi právě řekl, bude ještě pravdivá?
* Mají tyto dvě věty stejný podmět?
* Co tvoje otázka předpokládá?
* Platí to, co jsi právě řekl, opravdu vždy a ve všech případech? Nebo jenom někdy? Nebo jenom pro někoho?
* Mohli bychom najít všechny podmínky, za kterých to, co říkáš, opravdu platí? Nenašli bychom nějaké podmínky, za kterých to neplatí? (Tato otázka se nám bude hodit, až budeme zkoumat zejména etické otázky, ale i jindy)
* Proč jsi to řekl? Proč si to myslíš?
* Jakými důvody můžeme podepřít toto tvrzení?
* Je to správný důvod?
* Je to dostatečný důvod?
* Je to pravdivý důvod?
* Jak jsi došel ke svému tvrzení?
* Je tento důvod k podpoře tvého tvrzení důležitý?
* Jakou úvahy jste došli k formulaci tohoto oprávněného důvodu?
* Čím bychom mohli tento oprávněný důvod podpořit, aby nás přesvědčil?
* Vyjmenovali jsme všechny důvody, které jsou pro Alenčiny pochybnosti důležité?
* Který z jmenovaných důvodů je pro vás nejvíce přesvědčivý?
* Uznáme-li Aničky stanovisko za přijatelné, jaké to bude mít následky?
* Jaký by byl svět, kdyby všichni lidé přijali za své tuto tvoji myšlenku?
* Jaký závěr můžeme udělat z toho, co říká Klárka?
* Nevylučují se tyto dvě myšlenky navzájem?

**Úsudek**

Úsudek je pochod myšlení, kterým se z daných soudů vyvozuje soud jiný. Soudy, ze kterých se vyvozuje nový soud, se nazývají premisy (česky návěsti). Soud, který jsme vyvodili z premis, se nazývá závěr. Premisy jsou vlastně důvody závěru a závěr je jejich důsledek. V běžné řeči samozřejmě nepoužíváme premisy a závěry. Hovoříme v souvětích, do kterých je skrýváme. Závěry můžeme vyvozovat pouze z jedné jediné premisy, tedy z jednoho jediného soudu, a to buď z poměru kladných, záporných, obecných a částečných soudů, nebo z obracení tohoto jednoho soudu. Poměr kladných, záporných, obecných a částečných soudů se označuje jako logický čtverec. Vyjmenujeme si některé vztahy v logickém čtverci:

* Jestliže platí v premise obecný kladný soud, můžeme z něho vyvodit i částečný kladný závěr. To však platí i úplně opačně: Když neplatí částečný kladný soud, nemůžeme z něho vyvodit ani obecný kladný závěr. Důsledným uplatňováním tohoto principu v myšlení se vyhneme příliš rychlému zevšeobecňování.
* Z obecně platné kladné premisy vyvozujeme neplatnost jak obecného záporného, tak částečného záporného závěru.
* Obecné kladné premisy jsou v protikladu s obecnými zápornými závěry.Obecně kladné premisy jsou také v protikladu s částečnými zápornými závěry.
* Jestliže neplatí částečná kladná premisa, můžeme z ní ale vyvodit částečný záporný závěr. Tento vztah sice platí, ale nepřináší žádný objevný závěr.

Další důsledky jsou ty, které vznikají obratem soudu. Tedy to, co bylo před tím subjekt, je nyní predikát a naopak: to, co bylo predikát, je nyní subjekt*.* Aby se soud dal obrátit, musí platit zásada, že subjekt a predikát musí být v symetrickém poměru:

* Částečný kladný soud: Někteří muslimové jsou černoši. Můžeme obrátit prostě (aniž by se změnila kvantita): Někteří černoši jsou muslimové.
* Obecný záporný soud: Žádný muslim není křesťan. Můžeme obrátit prostě: Žádný křesťan není muslim.
* Obecný kladný soud: Všichni katolíci jsou křesťané. Můžeme obrátit jen po případě
(to znamená, že se změní kvantita): Někteří křesťané jsou katolíci. (Protože katolíků je méně než křesťanů, to znamená, že pojem „katolíci“ je podřízen pojmu „křesťané.)
* Identický soud se dá také obrátit, ale závěru to nijak nepomáhá: Praha je hlavní město ČR. Nebo: Pravda je shoda rozumu se skutečností. Obrátíme: Hlavní město ČR je Praha... Shoda rozumu se skutečností se nazývá pravda.
* A už vůbec nejde obracet částečné záporné soudy (zkuste obrátit soud: někteří lidé nejsou alkoholici...)

K čemu je dobré ve filosofické diskusi umět obracet soudy? Za prvé k tomu, aby si skupina ověřila správnost svého myšlenkového postupu. V jednom příběhu M. Lipmana například usvědčil dvanáctiletý chlapec Harry sousedku z nesprávného myšlenkového postupu, když obrátila prostě obecný kladný soud: „Všichni, kdo mají problém s alkoholem, chodí do toho obchůdku na rohu“ takto: „Všichni, kdo chodí do toho obchůdku na rohu, mají problémy s alkoholem.“ Správně se obecný kladný soud může obrátit pouze po případě, to znamená se změnou kvantity: „Někteří z těch, kdo chodí do toho obchůdku na rohu, mají problém s alkoholem.“ A v řeči to můžeme vyjádřit ještě negací: „Ne všichni, kdo chodí do toho obchůdku na rohu, mají problémy s alkoholem.“) Druhý důvod je ještě důležitější. Obracení soudů pomáhá při vyvracení obecných tvrzení. Stačí totiž, když se nám podaří, abychom z obecného tvrzení učinili tvrzení částečné, když dokážeme, že existuje alespoň jeden případ, v němž toto obecné tvrzení neplatí.

Největší význam v logice má však úsudek, v němž vyvozujeme závěr ze dvou předcházejících premis, nikoliv z jedné. Jeden z takových úsudků je velmi důležitý. Je to ten, v jehož premisách se objeví jeden společný pojem. Takový úsudek se jmenuje sylogismus. Popsal ho poprvé Aristoteles. Ze dvou premis však nemůžeme udělat nikdy závěr, jestliže neobsahují právě onen jeden společný pojem. Nazýváme ho medius. První premisa v sylogismu, ze které vyplyne *predikát závěru*, se nazývá *vyšší premisa*. Druhá premisa, ze které vyplyne *subjekt závěru*, se nazývá *nižší premisa*. Klasickým příkladem je sylogismus: Všichni lidé jsou smrtelní (první premisa). Sokrates je člověk (druhá premisa). Sokrates je tedy smrtelný (závěr).

Existují premisy, u kterých vůbec nemusíme uvažovat o závěrech, protože z nich nic neplyne: Když jsou obě premisy záporné. Nic také neplyne z premis, které obsahují pouze částečné soudy, nemůže z nich vyplynut žádný určitý závěr. I tak ještě zůstává velké množství těch, které platí. Ve filosofických dialozích využíváme nejčastěji tři druhy úsudků: kategorický, hypotetický a pravděpodobnostní:

1) **Kategorické úsudky** se opírají o soudy, které mají tvar subjekt – spona – predikát. Logika zná velké množství typů těchto úsudků, zejména podle místa, které v nich zaujímá medius. To, co je pro nás důležité je to, že všechny tyto typy sylogismů používáme v případě, že podřazujeme nějakou obecnou skutečnost vyšší skutečnosti. Skeptici mohou namítnout, že pomocí tohoto složitého usuzování nelze dospět k ničemu, co před tím nebylo obsaženo v soudech premis. Takže vlastně ty složitě vymyšlené závěry jsou jen jasnějším vyjádření toho, co už v premisách víme. Sylogismy se ve filosofických úvahách opravdu nevyskytují pro objevování něčeho nového, ale zejména:

* Pro dokazování, že to, co tvrdíme, není v rozporu s tím, co tvrdí jiní.
* Pro situace, kdy chceme uvést nějaké naše poznatky do širších souvislostí. Můžeme jich v tom případě využít ke kontrole správnosti našeho myšlení.
* Nepřímo můžeme pomocí takovéhoto usuzování dospět k novým poznatkům. Za klasický případ je udáván Kolumbus, který usoudil z toho, že Země je kulatá na to, že se lze dostat do Indie po moři, bude-li plout od Evropy po Atlantském oceánu západním směrem. (A nemýlil se, navíc po cestě objevil Ameriku...).

A ještě něco – o věcech sahajících za smyslovou zkušenost se nemůžeme tak jako tak nic domýšlet. Tady jsme odkázáni pouze na schémata sylogismu. Nemyslíme tím pouze na skutečnosti spojené s absolutnem, ale na každý obecný pojem a obecný soud...

2) **Hypotetické úsudky:** Příkladem hypotetického úsudku je hypotetický sylogismus. Každé kategorické tvrzení se dá převést na tvrzení hypotetické prostě tím, že ze subjektu se stane podmínka a z predikátu to, co je podmíněné. A všechna ostatní pravidla platí jako u kategorického sylogismu. Hypotetický úsudek je ještě zajímavý tím, že z kladu podmínky plyne podmíněný závěr a ze záporu podmíněného závěru plyne zápor podmínky. K čemu je v diskusi hypotetický úsudek dobrý? V okamžiku, kdy se má obecný případ osvědčit v případě jednotlivém.

3) **Pravděpodobnostní úsudky** mohou mít podobu úsudku kausálního nebo pravděpodobnostního. Jsou to úsudky, které vedou pouze k pravděpodobnému závěru. Patří sem úsudky, které mají překvapivě pouze pravděpodobný závěr, i když vycházejí z jistících premis. Odvažujeme se k nim jenom proto, že se díky nim chceme přiblížit pravdě v dobré víře, že se pravdy díky nim nakonec přece jen dobereme. Mezi nejdůležitější patří:

***a) Indukce neboli kausální úsudek***

Je to takový úsudek, ve kterém soudíme, že znak, který náležel části rozsahu nějakého pojmu, náleží pojmu v celém rozsahu. Jinými slovy že vlastnost, která náležela „některým subjektům“, náleží „všem subjektům“. V takovém úsudku tedy nejprve uvažujeme o tom, že celek subjektu se skládá z mnoha znaků a predikát se skládá také z mnoha znaků. Když se nám podaří nalézt všechny znaky, které patří do subjektu, je výsledný závěr tzv. úplná indukce. Tento přepych si mohou dovolit jenom matematické vědy, kdy například provádíme důkaz, že platí matematický vzorec, na jakýchkoliv číslech. Také experimenty v přírodních vědách musí být proveditelné každým, za všech okolností, v každém čase – a dostaví se tentýž výsledek. Logicky pravá indukce je však indukce neúplná. Ze zkušenosti víme, že se jí dopouštíme často. Známe pár Francouzů, kteří jsou milí, vtipní, labužníci, se smyslem pro umění. A víme, jací jsou Francouzi obecně: milí, vtipní, labužníci, se smyslem pro umění. Tomuto jevu se říká psychologická přesvědčivost. Funguje tam, kde:

* Sice víme, že nejsou všechny případy v té věci prozkoumány, ale zároveň neznáme případ, který by té věci odporoval. A dokud takový odporující případ nenajdeme, máme tendenci držet se obecného závěru, k němuž jsme dospěli indukcí.
* Pozorujeme přírodu a vysledujeme v ní působení přírodních zákonů. A máme potom tendenci zastávat přesvědčení, že přírodní zákony jsou bez výjimky platné.
* Zkušenost nás poučila, že se často závěry konané indukcí osvědčily (například tak byla doplněna Mendělejevova soustava prvků, v níž sám Mendělejev pouze očekával existenci určitých prvků, které chyběly v soustavě, kterou vytvořil a vymezil pro ni příslušné kolonky v tabulce).

Z logického hlediska to však nestačí. Zde je potřeba, aby souvislost znaku P a S, kterou v některých případech pozorujeme, byla nutná, aby mezi nimi bylo příčinné spojení. Ale pro stanovení, že nějaký jev je příčinou jiného jevu, máme jediný důvod: Že je pravidelně pozorujeme, jak po sobě následují. A z toho vyvozujeme, že po sobě následovat musí. Naprostou jistotu, tedy evidenci, má však pouze obecný kauzální úsudek, který zní: **Každý jev má svou příčinu.**

**Pravidla pro indukci** jsou následující:

Pravidlo shody:Srovnáme co možná nejvíce různých případů, v nichž se ale vždy vyskytuje stejný jev, a uděláme závěr, že tento jev je pravděpodobně příčina jiného jevu.

Pravidlo rozdílu: Srovnáme dva případy, v nichž v jednom nastane nějaký jev a ve druhém případě nikoliv. V tom prvním případě ale objevíme, že tomuto jevu předcházel jiný jev, kdežto ve druhém případě mu nepředcházel.

Pravidlo sdružených změn: Platí tam, kde se nemůžeme přesvědčit o příčinném vztahu dvou jevů tím, že jeden z nich odstraníme. Tak ho pouze pozměníme a studujeme, zda se také ve druhém případě pozmění jev, který jsme považovali za důsledek.

Pravidlo zbytků: Jestliže známé příčiny nevystačí na vysvětlení celého jevu, ale zbude ještě něco nevysvětleného, můžeme usoudit, že toto „něco nevysvětleného“ má svou neznámou jinou příčinu.

***b) Analogický úsudek***

Souřadné pojmy mají společné některé znaky (např. spojení „děti a koťata“ mají společný znak „mláďata“)*.* Takže se můžeme snadno domnívat, že znak, který se vyskytne u jednoho pojmu, vyskytne se i u druhého. Čím více máme znaků, které mají dva pojmy společné, tím vyšší je pravděpodobnost, že víme-li o nějakém znaku pouze u jednoho pojmu, vyskytne se pravděpodobně i ve druhém pojmu. Analogický úsudek je tedy úsudek, který přenášíme z jednoho souřadného pojmu na jiný souřadný pojem, jinak řečeno z podobného jevu usuzujeme na jiný podobný jev. Někdy je dobré zvolit analogický příklad v diskusi, protože na něm snadno ukážeme nějaký jev, který by se na skutečném jevu dokazoval velmi těžko.[[20]](#footnote-20)

Ve filosofické diskusi může vedoucí podporovat přesnější usuzování dětí například pomocí následujících otázek:

* Může nám někdo říct, jak jsme došli k tomuto závěru?
* Může někdo říci příklad na podporu Jendovy hypotézy?
* Může někdo pomoci Aničce vysvětlit její příklad?
* Je možné tuto hypotézu ověřit?
* Můžeš najít příklad, který by tuto hypotézu potvrdil?
* Existuje případ, který uvádí naší hypotézu v pochybnost?
* A kdybychom vzali tento názor jako jednu z možností, co by to předpokládalo?
* Má-li jeden z vás pravdu, znamená to, že se druhý mýlí?
* Existuje ještě jiné řešení, které jsme nevzali v úvahu?

**Kritéria**

Lipman říká: „Kritéria vyjadřují opodstatnění naší úvahy“. Resp. kritéria jsou určitým druhem důvodů, a sice je to druh důvodů, které jsou **spolehlivé (reliabilní)**. Chceme například utřídit nějaké věci. Můžeme to udělat tak, že je prostě popíšeme a seřadíme za sebe nebo je seřadíme podle velikosti. První způsob byl popisný, druhý evaluativní. Použili jsme ty nejspolehlivější důvody pro naši jistotu, že jsme chaoticky rozházené věci skutečně seřadili, jaké jsme znali – a dostali jsme dva druhy kritérií: klasifikační a evaluativní. Příkladem mohou být architekti, když uvažují o stavbě budovy: Užívají kritéria jako „užitečnost“, „bezpečnost“ a „estetičnost“. A mohou se spolehnout, že když najdou všechny spolehlivé důvody, proč je stavba užitečná, proč je bezpečná a navíc proč je estetická, bude to dobrá stavba. Úředníci magistrátu použijí svého úsudku o stavbě budovy nasazením kritérií jako je „legalita“ nebo „ilegalita“, ale odborníci na kritické myšlení budou testovat samotná tato kritéria podle svých vlastních kritérií: validity (pádnosti, opodstatnění), průkaznosti, oprávněnosti a důslednosti. Kritičtí myslitelé tak dávají všem ostatním oblastem (právo, architektura, medicína…) zcela obecná kritéria, pomocí nichž mohou odborníci v těchto oblastech užívat důvodů jako kritérií pro svá rozhodnutí.

Lipman uvádí následující seznam věcí, na které se odvoláváme, když chceme upozornit na kritéria, jelikož reprezentují zcela určité druhy kritérií:

* normy (např. plnoletost)
* zákony, předpisy, pravidla, směrnice, vyhlášky, listiny, zásady, direktivy..
* pravidla, podmínky, specifikace (přesná ustanovení), míry, hranice, limity, parametry
* úmluvy, normy, pravidelnosti, jednotnost – rovnoměrnost, zevšeobecnění
* principy, předpoklady, postuláty, definice
* ideály, záměry, cíle, směřování, účely, intuice, porozumění podstatnému
* testování, opravňování, konkrétní důkazy, výsledky zkoumání, pozorování
* metody, postupy, taktiky, měření.

Takovýto výčet působí sterilně a nezáživně. V procesu zkoumání ale působí dynamicky a kriticky. V diskusi se žáci učí uvádět např. opodstatněné důvody, dostatečně pádné důvody – zkrátka důvody dobré, to znamená relevantní vzhledem k názoru na nějakou otázku a silnější než je názor na nějakou otázku (ve smyslu, že jsou snadno akceptovatelné nebo předpokládaně pravdivé). Kromě jiného se tak žáci učí intelektuální zodpovědnosti, tedy zodpovědnosti za to, jak přemýšlejí o různých názorech.

Kritéria také definují, v jaké oblasti našeho hodnocení se budeme pohybovat v diskusi. Pro oblast epistemologie (poznání pravdy) budou určující kritéria „pravdivý – nepravdivý“, pro oblast etiky „dobrý – špatný“, pro oblast estetiky „krásný – ošklivý“… Pravda, dobrý, špatný, spravedlivý, krásný – to všechno jsou regulativní ideje, které nám dávají dospívat k tzv. **megakritériím.** A tak postupně se stávají instancemi na cestě k jednomu obrovskému – galaktickému kritériu – **„kritériu smyslu“.**

**Kritéria jako základ srovnání**

První funkcí kritérií je stát se základem pro srovnávání. Bez nich by naše srovnání byla nejasná a zmatená. Např. v následující výpovědi není vůbec dán základ pro kritérium, a přesto zní věta docela logicky: „Tokio je lepší než New York“. Nikdo, ale neví, v čem by tomu tak mělo být. Někdo ale také může říci:: „Tokio je větší než New York“ – nikdo ale neví, zda se to sdělení vztahuje k počtu obyvatel nebo k obývané ploše. Obecně tedy platí, že naše názory se musí opírat o důvody a naše srovnání se musí opírat o kritéria. V řeči to občas děláme nereflektovaně, když např. řekneme: „Čtvrteční počasí bylo ve srovnání s pondělním hezké, ale ve středu nestálo ve srovnání s pondělkem za nic.“ Pondělní počasí se tak stalo neformálním kritériem. Rozlišujeme ještě „formální kritéria“: Když např. srovnáváme váhu dvou cisteren v galonech, je obsah jednoho galonu dán normou příslušného úřadu.[[21]](#footnote-21)

V této části výčtu logických myšlenkových nástrojů je možná čtenář zaskočen jejich úsporným představením. Smyslem krátkého uvedení do zásad formální a neformální logiky nebylo jejich současné procvičení, ale spíše přiblížení, nakolik skutečně souvisí vedení filosofického dialogu s formální a neformální logikou. Pro diferencované vedení tohoto způsobu dialogu je potřeba do tajů logiky proniknout hlouběji. Je to úkol příslušných seminářů, v nichž by účastníci – budoucí facilitátoři filosofických dialogů s dětmi, mladými či dospělými lidmi - měli dostat možnost ukázat si tyto myšlenkové postupy na jednoduchých i složitějších příkladech a opakovaně procvičovat jejich uvedení do proudu dialogu diskutujících dětí či mladých lidí.

**Kritické myšlení směřuje k sebekorekci**

Velká část našeho myšlení se odehrává v nekritické podobě. Rozvíjí se impresionisticky, od asociace k asociaci, aniž by se soustředilo na pravdu nebo na pádnost a už vůbec se nesoustředíme na možnost, že bychom se takto mohli snadno mýlit.

Mezi mnoha věcmi, které nám myšlení umožňuje, je přemýšlení o svém vlastním přemýšlení. Ale i to můžeme dělat nekriticky. A tak to, co popisují psychologové, že lidé se schopností abstraktního myšlení mají schopnost „metakognice“ (přemýšlet o tom, že přemýšlím), ještě není totéž co kritické myšlení.

Nejcharakterističtější rys přemýšlivosti je podle C. S. Peirce, jestliže je cílem našeho přemýšlení objevení vlastních slabostí a ochota opravit to, co jsme na našem myšlenkovém pochodu objevili jako chybné.

**Kritické myšlení je citlivé na kontext**

Příklady citlivosti vůči kontextu lze podle Lipmana rozvíjet v promýšlení následujících situací:

**Výjimečné nebo mimořádné okolnosti**: Normálně například zkoumáme sdělení podle kritéria pravdivosti nebo nepravdivosti nezávisle na charakteru toho, kdo výpověď vyslovuje. Před soudem však může mít hodnověrnost svědka rozhodující význam ve vztahu k hodnotě pravdy jeho výpovědi.

**Zvláštní omezení, nahodilosti nebo tlaky, které mohou akceptovatelné úvahy samy vyloučit**. Takovým příkladem mohou být Euklidovy teorémy, které neplatí v ne-euklidovské geometrii.

**Celkové konfigurace (sestavy)**. Části textu vytržené z kontextu mohou působit na první pohled jako omyl, ovšem v celku textu se mohou jevit jako validní a správné – a naopak. Kritické myšlení v tomto smyslu je citlivé na zvláštnosti a jedinečnosti. Staví se do opozice vůči překrouceným zdůvodňováním, která upřednostňují obecná pravidla před individuálním případem, a zdůvodňují jejich přiměřenost. Kritické myšlení neupadá do myšlenkových stereotypů, a tudíž není náchylné ke vzniku předsudků. Je zde úzká souvislost mezi kritickým myšlením a neformální logikou, která pracuje s deduktivním úsudkem. Deduktivní úsudek má často tendenci k omylům, ale také dokáže identifikovat řadu individuálních případů, které neobsahují omyl a přitom odporují obecnému pravidlu. Neformálně logicky lze také testovat mnoho podob induktivního a analogického úsudku stejně jako přirovnání a metafory.

**Možnost netypického důkazu**. Příkladem je případ neoprávněného zevšeobecnění volebních preferencí v celé zemi na základě zkoumání malého regionálního vzorku lidí, kteří byli etnicky a zaměstnanecky homogenní.

**Možnost, že určitý význam nelze přeložit z jednoho kontextu nebo oblasti do jiného kontextu nebo oblasti**. Existují například termíny a výrazy, pro které nemá jiná řeč ekvivalent. Znamená to, že význam takového slova je zcela specificky závislý na kontextu. (Příklad – Carry thinking přeloženo nepřesně jako angažované myšlení, nebo považování dnů v biblické zprávě o stvoření za historický údaj o době vznikání planety Země).[[22]](#footnote-22)

***B. Kreativní myšlení***

V běžném životě používáme spontánně tradiční kritéria, podle nichž hodnotíme, co je a co není tvořivé. Když třeba sledujeme nějaký obraz, ptáme se, jakých barev malíř použil, jakých linií, jakých symbolických vyjádření… U slohové práce studenta hodnotíme soudržnost a spojitost myšlenek, apod. Na druhé straně mohou taková tradiční kritéria selhat, když budeme chtít třeba hodnotit studentské divadelní představení podle kritérií originality, jednoty nebo osobitosti. Cítíme, že potřebujeme nová kritéria, která budou nezávislá na autorech a na samotné práci (studenty máme tendenci hodnotit třeba podle kritéria účasti na práci třídy, jak plní úkoly apod.). Práci samotnou máme tendenci hodnotit s ohledem na její úspěšnost, aniž bychom takové kritérium vyslovili. Spíše však hledáme dílčí kritéria, která se všechna k onomu základnímu aspektu úspěšnosti vztahují (jako je barva, struktura, linie, atd…). Ale my potřebujeme ještě jedno kritérium. To, které by nám ukázalo, jak druhotné aspekty práce odhalují jeho aspekt základní. Lipman uvádí řadu takových kritérií, které se mohou stát měřítkem našeho „základního aspektu“ kreativity:

**Originalita.** To je způsob myšlení, který nemá žádný precedens (vzor z minulosti). Originalita sama o sobě nemá dostatečnou sílu, aby určila hodnotu procesu kreativního myšlení. Některé úseky našeho myšlení mohou být velmi originální, ale přitom výstřední a zcela iracionální. To je jeden z důvodů, proč musíme vytvářet vždy větší počet takových kritérií.

**Produktivita.** Produktivní myšlení je myšlení, které při aplikaci v problematických situacích přináší úspěšné řešení. Je to způsob myšlení, které je naprosto důsledné v uvažování.

**Imaginace (představivost, obrazotvornost, fantazie).** Představovat si znamená předvídat nějaký možný svět nebo nějaký jeho detail, o který můžeme usilovat. Je to situace, v níž si představujeme jiné světy a v nich přebýváme – a umožňujeme občas i ostatním, aby v nich přebývali – ale ještě to není čin. Člověk, který v sobě nese takovou představu, si musí zachovat smysl pro fakta, aby to byl svět pochopitelný a aby to byla pochopitelná představa.

**Independence (nezávislost).** Kreativní myslitelé jsou lidé, kteří takříkajíc „myslí sami za sebe“ a neztvrzují svým myšlením pouze to, co si myslí dav. Nezávislý myslitel má tendenci klást otázky v okamžiku, kdy ostatní jsou spokojení se svým procesem promýšlení. A nezávislí myslitelé, když na ně přijde řada s odpovědí, to nedělají mechanicky a bez rozmyšlení, ale nejprve pozorně studují, jak vlastně zní otázka.

**Experimentování.** Tvořivé myšlení má spíše charakter vytváření hypotéz než hledání pravidel. Nadto hypotézy nemusí být zcela přesně formulovány: Mohou mít rudimentární či neúplný charakter. Jsou to „fakta, která musí být přezkoušena“. Kreativní myšlení se odehrává v neustálém zkoušení, testování a v přezkušování podpor, které by mohly hypotézu prokázat.

**Holismus (celistvost).** Nově vznikající charakter celku hraje v kreativním myšlení důležitou roli v determinování postupného výběru dalších částí. Výsledný produkt má proto často strukturu vztahu mezi částí a celkem a smyslem a vztahy, když poskytuje osobité významy. Není bezprostředně dáno, že význam „celku“ je identický se „základním aspektem“.

**Vyjádření (exprese).** Tvořivé myšlení vyjadřuje něco jak o samotném mysliteli, tak o jeho myšlenkovém postupu. Někdo třeba přemýšlí kreativně o stromu. Když pozorujeme jeho myšlenkový postup, odhalí nám to něco o stromu, ale také něco o samotném mysliteli. To všechno tvořivé myšlení „vyždímá“ ze zážitku, v němž onen člověk vnímal strom.

**Sebe-překročení.** Neklid tvořivého myšlení odhaluje samo sebe v úsilí o to, překročit rovinu, které již bylo dosaženo. Každý umělec je si vědom toho, že jeho umělecké dílo je odpovědí na vše, co vytvořil před tím. Nesnažit se překročit to, co už bylo vytvořeno, znamená riskovat krásu hledání toho, co dílu stále chybí do úplné integrity.

**Překvapivost.** Smysl originality leží v důsledcích. A překvapení je jedním z těchto důsledků - totiž, že originalita nepřináší pouze něco nového, ale něco osvěžujícího. Zatímco teoretické myšlení hledá porozumění, kreativní myšlení vzdoruje jednoduchému porozumění, čímž generuje údiv a úžas.

**Generativita.** Kreativní myšlení není pouze podnět k satisfakci, radosti, potěšení a zálibě v jiném, ale samo o sobě stimuluje tvořivost ostatních. To musíme dělat obezřetně, jinak bychom mohli v ostatních jejich tvořivost potlačit. Například učitel, který myslí tvořivě, je dobrý příklad pro ostatní žáky. Brilantní lektor může poskytovat své představení jen s několika málo vodítky, a přesto vyvolá k životu mnoho skvělých myšlenek. Ale když učitel se soustředí na to, jak žáky povzbudit k tomu, aby mysleli sami za sebe, bude vytvářet takové podmínky pro řešení problémů, aby žáci opravdu museli myslet sami za sebe, a tak se sami stali nezávislými v úsudcích a kreativními. Nebude zaměřen na to, aby sám vyprodukoval množství krásných myšlenek.

**Maieuticita (Sokrates: „techné** **maieutiké“**– **pomáhat přivádět na svět).** Maieutická osobnost myslí a jedná tak, aby vždy vynesla na povrch světa to nejlepší (původně povolání porodní babičky). Takový člověk je jako porodní babička, která pomáhá, aby se do světa narodilo to, co je humánní a intelektuální, nebo pomáhá přírodě v jejím úsilí to takto dělat. Maieucita je způsob charakterizující myšlení učitele, který pečuje o to, aby v žácích probudil nápady a vyjádření.

**Vynalézavost**. Jediné myšlence můžeme porozumět jako možnému řešení nějakého problému, ale současně může tato myšlenka vynalézat myšlenky obsahující mnoho dalších problémů a mnoho souvisejících slibných idejí. Taková myšlenka může být popisná, dokonce to může být i myšlenkový experiment, který nepovede k úspěchu. Dobová kritika může v určité době hovořit o hudbě Vivaldiho jako o hudbě, která neobsahuje „nic, ale je plná idejí“ a filosofické dílo Bertranda Russella popsat jako „pouze brilantní.“ Jinými slovy, plodný proud alternativ může být myšlen jako vynalézavý, ale rozhodnutí, zda je skutečně kreativní, potřebuje ještě jiná kritéria. Vynalézavost může být potřebnou podmínkou kreativity, ale nesmí to být jediná podmínka.

Lipman popsal těchto dvanáct kritérií, které se podílejí na jednom „základním aspektu“ kreativity, s tím, že mohou platit někdy více, někdy méně. Co je užitečné si osvojit, je závažnost, s jakou tento seznam vytvořil jakýsi souhrn hodnot, které všechny můžeme nalézt v kreativním myšlení, ale současně jde podle Lipmana také o zobecnění mnoha částečných a specifických hodnot.[[23]](#footnote-23)

***C. Angažované myšlení***

**Vášnivé myšlení?**

Za mistra, který balancuje neustále na rozhraní kritického, tvořivého a angažovaného myšlení, považuje Lipman Shakespeara. Vidí to ve způsobu, jak Shakespeare nikdy neopomene začít sonet kritickou otázkou, např.: „Mohl bych tě připodobnit k letnímu dnu?“ Jeho básně obsahují také množství imaginativních metafor. A celek oslovuje ženu, k níž cítí pisatel lásku a obdiv, čímž je velmi ovlivněn výběr slov a obrazů. A tak jsou Shakespearovy verše slavné, protože obsahují tvořivé i kritické myšlenky, ale vše je podbarveno vášnivým citem.

Angažované myšlení je velmi kontroverzní, jestliže máme za úkol vysvětlit myšlení jako kombinaci kritického, tvořivého a angažovaného myšlení. Míváme tendenci kritické myšlení definovat jako myšlení s udáváním důvodů a argumentováním, s dedukcí a indukcí, s hledáním formy, struktury a skladby. Ani si přitom nevšimneme, jak nenápadně a hluboce ovlivňují a určují naše myšlení naše emoce, vytvářející strukturu a smysl pro proporce a mající smysl pro perspektivy. Bez emocí by bylo naše myšlení ploché a nezajímavé. Ale ne každá dramatická imaginace autora nás jako diváky nějak osloví. Angažovat se, pečovat, to znamená zaostřit pozornost na to, co respektujeme, ocenit význam toho, ohodnotit jeho hodnoty.

Angažované myšlení vytváří dvojí význam: Na jedné straně to znamená naše myšlení, které si dělá starosti o subjekt našeho přemýšlení, na druhé straně to znamená vlastní způsob myšlení.

Angažovanost v myšlení nás vede k zájmu o věci, které jsou skutečně důležité. Lipman se domnívá, že skutečnost, které budeme věnovat svoji myšlenkovou pozornost, si vybíráme podle toho, jak souvisí s naším aktuálním zájmem (a zájem je druh emoce). Například korektor začíná opravovat nějakou knihu, protože má osobní vztah k autorovi, pokračuje v té opravě, protože cítí svoji vydavatelskou zodpovědnost a dospívá do konce čtení, protože už tu knihu shledává opravdu hezkou. Korektor měl tři racionální důvody ke čtení a současně prožíval svůj zájem o knihu. Když se však ptáme: „Proč si korektor myslí, že by měl opravovat tuto knihu?“, potom jsme nereflektovaně spojili jeho zájem o věc s jeho racionální úvahou. Lipman dovozuje: Přemýšlíme o věcech, ke kterým nás vede naše zaujetí, náš zájem.

**Oceňující myšlení**

John Dewey zdůrazňoval, že musíme rozlišovat mezi výrazy „oceňovat a hodnotit“, mezi „zvažovat a odhadovat“, mezi „hodnotit a vyhodnotit“. Hodnotit (angl. value) znamená oceňovat, ctít, mít někoho nebo něco za drahého. Vyhodnocovat (angl. evaluate) znamená propočítávat, kalkulovat cenu. Rozdíl mezi podobnými termíny je rozdíl v kvantitě: V každém zvažování je zárodek odhadování a v každém odhadování je zárodek oceňování.

Oceňovat znamená věnovat pozornost skutečnostem, které poutají naši pozornost. Panuje zde zdánlivě začarovaný kruh: Důležité jsou ty skutečnosti, kterým věnujeme pozornost a pozornost věnujeme těm skutečnostem, které jsou důležité. Je to jen částečná pravda. Věci přírody nejsou nikdy lepší nebo horší než jiné věci, ale když srovnáváme a porovnáváme jejich rozdíly z dílčích perspektiv, věnujeme jim pozornost a oceňujeme jejich podobnosti a rozdílnosti. Lipman říká: Žádné jezero není lepší nebo horší než oceán a žádný kopec není horší nebo lepší než hora. Je to náš zvláštní osobní kontext, v němž zažíváme věci kolem nás racionálně, a tudíž je můžeme oceňovat.

**Afektivní myšlení**

Afektivní myšlení je koncepce, která projíždí skrze dichotomii rozum versus emoce jako nůž. Místo předpokladu, že emoce jsou fyziologická bouře, které narušují jasné denní světlo rozumu, ukazuje, že emoce jsou formou úsudku, nebo šířeji – formou myšlení. Nejsou tedy emoce pouhými fyziologickými důsledky nebo předpoklady a hnací motory myšlení, ale samy emoce jsou formou myšlení.

Příklad: Pozorujete nevinné dítě, které je zneužíváno, a jste pobouřeni. Lze vaše pobouření označit za myšlení? Samozřejmě, že vaše pobouření ve vás vyvolá povědomí o tom, že zneužívání nevinných dětí je nezákonné, a s tím bude souviset vaše další povědomí o tom, že vaše pobouření je naprosto oprávněné. Je nepravděpodobné, že pobouření bylo zapříčiněno pouze tou událostí: Potřebovalo důvod, ne pouze tu událost, proto je to zdůvodnění součástí vašeho pobouření. V tomto bodě je afektivní myšlení důležité pro morální výchovu. Naše jednání totiž následuje bezprostředně za našimi emocemi. Kdo nenávidí, chová se destruktivně. Kdo miluje, chová se přátelsky. Proto je tak důležité, aby žáci důsledně promýšleli, jaké myšlenkové pochody stojí za jejich emocemi, například, zda jsou jejich důvody dostatečně závažné a dostatečně soudržné.

**Aktivní myšlení**

Lipman používá anglického výrazu „look after“ nebo „care for“, to znamená česky „o něco nebo o někoho pečovat“ k tomu, aby vyjádřil, co míní označením „aktivní myšlení“.

Jedním typem aktivního myšlení je pečování: Chráníme, uchováváme to, o co pečujeme. Lidé třeba pečují o svůj vzhled nebo o své mládí. To znamená, že dělají určité kroky, aby se chránili před zubem času. Ale chránit můžeme stejně tak abstraktní hodnoty, logické hledání pravdivosti nějakého předpokladu pro náš argument nebo může jít o hledání, jak ochránit smysl výpovědi při překladu z jedné řeči do druhé.

Jiný typ aktivního myšlení můžeme ukázat pomocí aktivit v nějakém kolektivním sportu – třeba na fotbalu. Hra je ošetřena pečlivě pravidly, která vyžadují, abychom respektovali soupeře, ale také, aby soupeř respektoval nás. V určitých situacích se můžeme chovat pouze mechanicky, třeba při zakládání útoku. Jiné situace přímo volají po rychlé tvořivé úvaze, třeba když hráč dostane míč v útočném pásmu. O tom, jak právě jednat, rozhoduje péče nás hráčů o to, abychom viděli svůj akt ve vztahu k zájmu celého družstva.

To, co se děje v řeči našeho jednání, děje se také v řeči slov. Slova musí hledat svoje vztahy k celé větě, stejně jako smysl aktu je nalezen v jeho vztahu k celkovému projektu, jehož je součástí. Smysl našich úvah tedy hledáme neustále v měnících se vztazích k celku, protože nám na něm záleží.

**Normativní myšlení**

Normativní myšlení je spojeno s otázkou, „jak by věci měly být“. Tento typ myšlení má velký význam v morální výchově jak doma, tak ve škole. Lipman zdůrazňuje, že děti i mladí lidé uvažují s velkou silou vlastní touhy, ptají se, co by si vlastně měli přát, a tudíž vidí spojitost mezi tím, co si přejí a co je skutečně žádoucí. Normativní myšlení se ptá po ideálech a po žádoucích ideálech. Normativní prvek tohoto směru myšlení má samozřejmě kognitivní charakter. Ptáme se na budoucnost: Jací bychom chtěli být a jací bychom být měli. A ptáme se na svět: V jakém bychom chtěli žít a v jakém bychom měli chtít žít.

**Empatické myšlení**

Výraz „empatie“ bývá používán ve velmi širokých významech. Lipman mu rozumí jako situaci, v níž sami sebe klademe do situace druhého člověka a zažíváme emoce tohoto člověka, jako by byly naše vlastní. I zde se jedná v první řadě o etické důsledky takovéto úvahy. Je to zcela konkrétní cesta naší angažovanosti, v níž děláme úkrok ze svých vlastních pocitů, perspektiv a horizontů a představujeme si sami sebe s pocity, perspektivami a horizonty druhých lidí.

Taková představivost v morálních úvahách bývá označována za pouhou fikci. Naopak, Lipman zdůrazňuje, že to je proces, který vůbec umožňuje, abychom byli schopni uvažovat seriozně v oblasti morálky. Pouze když si nedokážeme sami sebe postavit do situace druhého, hrajeme pouhou etickou hru. Přitom je však jisté, že empatický akt nevyžaduje, abychom akceptovali hodnocení druhých lidí: Stále přitom používáme našeho vlastního úsudku. Ale díky této výměně máme nyní lepší důvody a náš úsudek může být silnější.[[24]](#footnote-24)

**Výzkumné (hledající) společenství**

K vyčerpávající charakteristice výzkumného společenství, v němž se ve Filosofii pro děti odehrává myšlenkový proces hledání odpovědí na důležité otázky života člověka ve světě, bychom mohli sepsat novou knihu. Omezíme se proto pouze na nejdůležitější charakteristiky. Budeme se ptát po podstatných vlastnostech výzkumného společenství a možnostech rozvinutí společného hledání a položíme otázku, na kolik je morální rozvoj osobnosti součástí výchovného a vzdělávacího plánu v této formě práce.

**Jaké podstatné a charakteristické rysy má výzkumné společenství?**

V odpovědi na tuto otázku komentuje dvojice autorů L. J. Splitter a M. Sharpová současné diskuse o podobě školních kurikul v hospodářsky vyspělých západních zemích. Jsou si vědomi toho, že školské systémy v těchto zemích existují ve společenské atmosféře, která je plná otazníků, a charakterizuje jí řada krizových jevů (například ztráta stability rodiny, rozpor mezi úsilím o rozšiřování blahobytu a snahou zachovat zdravé životní prostředí, tekuté či slabé formy identity mladých lidí, atd.). Shrnují současné diskuse o kýžené podobě školských kurikul. Na jedné straně je zde jasná patrná snaha o jejich zaměření na základní schopnosti, dovednosti a kompetence, které zajistí mladé generaci dobrý start na trhu práce, na druhé straně se část diskutujících domnívá, že škola by měla předávat především znalosti nashromážděné minulými generacemi. Přitom postavení učitelů je často velmi nezáviděníhodné. Nejasný požadavek zní zhruba takto: Vychovat mladou generaci pro dobrý společenský start v těžko předvídatelné budoucnosti v současné společnosti, která se sama zmítá v pochybnostech a krizích. Často podhodnocované učitelské povolání je tedy navíc zatíženo velmi nereálným očekáváním. A tak se škola omezuje na úkol připravit žáky na to, aby obstáli v konkurenčním boji s mnoha dalšími uchazeči o ekonomické a společenské uplatnění. Zejména však oba autoři poukazují na překvapivou skutečnost, jak velmi okrajově nebo spíš vůbec se současné školské systémy nevěnují skutečnosti, že jejich účastníky jsou žáci, učitelé, další zaměstnanci škol a rodiče, kteří do nich vstupují se zcela rozličnými pohledy na svět a z nich plynoucími životními hodnotami, které jsou navíc často v podstatě navzájem neslučitelné. Škola připravuje na život zvláštním způsobem. Vlastně tak, že i v ní samotné se odehrává život. Můžeme s oběma autory jenom souhlasit, že tento život může mít podobu společenství, v němž žáci i učitelé promýšlejí své různé pohledy na svět, snaží se zkoumat jejich pravdivost a porozumět také pohledům těch druhých. O kvalitě světa jednadvacátého století, v němž budou tyto děti či mladí lidé žít, nebude rozhodovat především to, jak konkurenceschopní budou, ale zejména to, jak dokážou organizovat své soužití s lidmi jiných kultur, hodnot a pohledů na svět. Což se jim nemůže dobře dařit, když nebudou umět vést kritický dialog. Důvodem, proč Filosofie pro děti není zaměřena pouze na rozvoj kritického myšlení pomocí přesného uvažování a argumentace je, že to samo o sobě nestačí k tomu, aby lidé hledali společně řešení problémů, které začínají mít globální charakter. Výzkumné společenství, do něhož se má třídní kolektiv transformovat, je způsob společného kritického, tvořivého a angažovaného uvažování, které směřuje k posílení demokratických principů života společnosti. Proto je vytvoření „výzkumného společenství“ věnována ve Filosofii pro děti velká pozornost.[[25]](#footnote-25)

Přesně popsat, v čem vlastně spočívá toto „výzkumné společenství“ v konceptu práce podle Filosofie pro děti, je poněkud obtížné. M. Sharpová a L. J. Splitter ukazují dva aspekty „výzkumného společenství“ obsažené v samotném označení:

1. Aspekt „společenství“, který ukazuje na atmosféru spolupráce, projevování péče a zájmu o druhé i o téma diskuse, důvěry, bezpečí a společného hledání cíle.
2. Aspekt „zkoumání“, který ukazuje na možnost sebekorekce (to je ochotu opravit svůj názor), jestliže se setkáme s něčím, co je překvapující, problematické či dvojznačné, přičemž ovšem cítíme potřebu toto „něco“ sjednotit a začlenit do nějakého vyššího, obecnějšího celku. Pokoušíme se o to možná neuměle a předběžně, ale výrazně si přitom sloužíme úsudkem našeho rozumu.

Prvnímu aspektu lze porozumět snadno. Mnozí lidé jsou zvyklí vytvářet společenství, ale v zájmu zachování vzájemné harmonie do něho nevnášet problematická či složitá, zatěžující témata. Jako by platilo, že buď vytvoříme dobré společenství, nebo se budeme složitě dohadovat, odporovat si, a postupem doby se začneme napadat. K nějakým sjednocujícím závěrům stěží dojdeme, ale atmosféru společenství dokonale zničíme. Tak v některých seminářích po zakončení filosoficky orientovaných diskusí dokonce studenti VŠ – tedy mladí dospělí lidé – s ulehčením zkonstatovali: *„Kupodivu jsme se nepohádali.“* Do konceptu Filosofie pro děti je naopak jeho autory zabudováno „výzkumné společenství“ jako úhelný kámen, který „nese“ celou stavbu filosofického dialogu ve skupině a sjednocuje oba aspekty. V praxi to znamená, že samotný děj dialogu, v němž usilujeme o prohloubení či větší diferenciaci pohledu na nějaký zajímavý či důležitý problém, se odehrává v kooperativním duchu, v atmosféře bezpečí, důvěry a při vědomí společné spoluzodpovědnosti za nalezení cíle.

Je sice jednoduché říci, že úkolem vedoucího či facilitátora filosofického dialogu je propojit výzkumný charakter společného přemýšlení skupiny s principem spolupráce vědomí spoluzodpovědnosti za celek, obtížnější je ovšem si pod tímto obecným konstatováním představit cokoliv konkrétnějšího. Autoři Splitter a Sharpová proto přibližují obraz „výzkumného společenství“ zcela názorně: Skupina, která má vytvořit takové společenství, zaujme především charakteristické posazení. Všichni, včetně facilitátora, sedí za stolky v kruhu nebo ve čtverci, což jim jednak umožňuje komunikaci tváří v tvář, jednak mohou velmi snadno vytvářet rychle menší skupinky, v nichž zpřesňují položení své otázky či jiné myšlenkové operace. Účastníci skupiny formulují svoje myšlenky a názory, které se jim jeví jako zajímavé nebo důležité pro ostatní, ale neprosazují je na úkor ostatních, naopak, následují tu myšlenkovou cestu, která se jeví jako zajímavá, i když nevzešla z jejich myšlenek, ale z myšlenek jiných členů společenství. Zejména v počátcích spolupráce takové skupiny bývá tento moment velmi zásadní. Mnozí mladí lidé začínají jen pomalu a s obtížemi rozpoznávat, že diskuse nemusí sloužit k prosazení vlastního názoru, ale k hledání názoru, který je zdůvodněn těmi nejlepšími či nejpádnějšími argumenty, padni kam padni. Právě proto, že ve skupině přestane jít o to, jak prosadit svůj názor, ale jde o to prohloubit porozumění problému, dostává diskuse rychle charakter dialogu (z řeckého dia – logos: prosvětlovat pravdu), v němž si účastníci navzájem kladou otázky, formulují hypotézy, které se snaží ověřovat, ptají se po podmínkách, za kterých skutečně platí to, co řekli, používají přitom logiky jako nástroje otevřeného myšlení a postupně se ukázňují jak ve svých vnitřních myšlenkových pochodech, tak ve svých vnějších projevech. Ve vyspělejších skupinách si proto můžeme všimnout snahy jít na kořen problému a neodradí je ani to, že cesta ke kořenům může být zdlouhavá a vést směrem dolů, nikoliv vzhůru. Právě s tím je spojena ochota změnit svůj názor, jestliže se projevil jako mylný nebo nedostatečný. Podle Sharpové a Splittera tak výzkumné společenství přispívá k rozvoji tzv. intelektuálních ctností:

* Důslednosti a odvahy formulovat svůj vlastní úhel pohledu na určitý problém a hájit ho, jestliže ti, kdo mu oponují, nedokážou logicky argumentovat
* Pokoře, toleranci a velkorysosti dokonce i v případech, kdy cítíme, že pravda je na naší straně, ale je pro zbytek skupiny obtížně prokazatelná.

Obě tyto ctnosti platí jak pro členy skupiny, tak pro jejího vedoucího. To znamená, že členům skupiny ve filosofickém dialogu vedoucí nedodává své pravdy, naopak, občas musí umět „unést“, že skupina neakceptuje jeho pravdy, třeba jenom proto, že dosud není příliš důsledná ve svých úsudcích. (Může se i stát, že vedoucí nedokáže zdůvodnit dostatečně svoje tvrzení, protože dost dobře logicky zdůvodnitelné není…)To, na co musí v takovou chvíli vedoucí vsadit, není jeho autorita, ale čas, ve kterém se v diskusi k takovému problému vrátí a pokusí se ho prozkoumat znovu, důsledněji a obratněji. Vidíme, že tento způsob vedení dialogu může vnést do skupiny mnoho napětí. To, co jeden považuje za evidentní, případně jednoduše zdůvodnitelné, naráží u jiných členů skupiny na překážky. A vedoucí skupiny není ani soudce, který by ze své autority rozhodoval, který názor je správný a který nikoliv. Účastníci tak dostávají příležitost myslet sami za sebe a rozvíjet své myšlenkové strategie. Smějí tak zůstat věrní procesu zkoumání, ale smějí také zůstat věrní svému vzájemnému respektu: Pozorněji naslouchat tomu, co říkají druzí, pomáhat tomu, kdo má právě problém s formulací své myšlenky či otázky, podpořit platnost hypotézy jiného člena skupiny tím, že naleznou odpovídající příklad z praxe, naopak konfrontovat tvrzení odpůrce příkladem, který jeho tvrzení odporuje, pomáhat méně průbojným členům skupiny, aby se hlasitě vyjádřili, nebo naopak upozornit agresivnější členy skupiny, aby více promýšleli svoje jednání vzhledem k ostatním…

Výzkumné společenství tak dává členům skupiny příležitost otevřít se mnoha vztahům. Prvním je vztah k sobě samému. Účastníci zažívají sami sebe v takto vedeném dialogu jako hodnotné a respektu hodné. Mohou zaujmout vztah ke svým vlastním myšlenkám a nápadům a k sobě samým jako k osobnostem, ale i k myšlenkám a nápadům všech ostatních, a i k nim si vytvořit vztah jako k respektu hodným osobnostem. Tak je tento vztah k sobě samému nejen tvořivý, ale má dialogický základ. Nezanedbatelné jsou vzájemné vztahy důvěry mezi účastníky, založené nejen na společně prožívaných emocích a zážitcích, ale také na rozumových úvahách. Ve skupinách, v nichž nepanuje vzájemná důvěra zahrnující všechny členy i vedoucího, nelze očekávat, že děti budou říkat to, co si skutečně myslí a co cítí. Jedením z nejdůležitějších úkolů vedoucího je proto vést společenství k zodpovědnosti za vztahy důvěry a pozorně o ně pečovat. Jeden z dalších vztahů – vztah mezi tím, co říkáme a jak jednáme – má evidentně etický charakter. Ve výzkumném společenství děti a mladí lidé vědí, že všechno, co ústně či písemně zformulují, je důležité. Stejně důležité ovšem je, aby to nebylo v rozporu s tím, co sami dělají, jak jednají. Důsledná realizace této zásady napomáhá prohloubení vědomí vlastní autenticity dětí. V průběhu výuky se totiž nedozvídají rovnou, jaký je správný názor na určitý diskutativní problém, ale zažívají samotný dialog jako svoji autentickou zkušenost, v níž vyslovují a zdůvodňují svoje vlastní postoje ke světu. Vezmou-li pouze na vědomí informace, ovlivní to stěží jejich jednání se světem, který je obklopuje. Když ale k určitému postoji dojdou vlastní úvahou, kterou jim pomohli ostatní členové společenství korigovat, může to mít úplně jiný motivační náboj pro to, aby v souhlasu se svým záměrem změnili i svoje chování. Vidíme, že i zkušenost autenticity, tedy pravosti a hodnověrnosti vlastní osoby, má i v tomto případě dialogický charakter, vztahuje se k ostatním členům výzkumného společenství a k zacházení se světem, který děti a mladé lidi obklopuje. Splitter a Sharpová však připomínají: Člověk nepřevezme spoluzodpovědnost za společnost a svět, jestliže si v dětství a v mládí zvykl na to, že jeho vlastní názory, postoje a hodnoty nemají téměř nic společného s tím, co o světě a společnosti ví. Neudiví ho, že právo na to, jak s takovým světem nakládat, si později přivlastní jiní, ti silnější. Mnohaleté vzdělávání a výchova tak přinesou jen velmi malé plody.[[26]](#footnote-26) To platí nejen pro demokratickou a hospodářsky globalizovanou společnost, ale i pro křesťanské církve.

**Jak otevřít a rozvíjet filosofický dialog ve výzkumném společenství?**

Odpověď na tuto otázku je paradoxně jednoduchá: Formulováním otázek. Ve školském systému České republiky, který ovlivňuje děti a mládež i pro mimoškolní aktivity, nelze očekávat, že děti či mladí lidé začnou s radostí a spontánně používat logiky jako nástroje svého myšlení a se zájmem diskutovat o palčivých problémech spojených s jejich světonázorem a hodnotami s ostatními členy svých vztahových skupin. Dialog je potřeba nějakým způsobem podnítit a posléze rozvíjet. Jako nenápadný, ale významný nástroj se zde nabízí docela obyčejná lidská otázka. Splitter a Sharpová vysvětlují, že každý, kdo položí i tu nejjednodušší otázku (např.: „Máte dnes čas?“), předpokládá přinejmenším:

1. Že on sám něco vůbec neví, nebo to dosud neví
2. Že se to díky odpovědi - buď zcela, nebo alespoň částečně - dozví
3. Že odpověď je pro něho z nějakého důvodu důležitá.

Splitter a Sharpová upozorňují na několik typů otázek, které mají pro filosofický dialog ve výzkumném společenství různou úlohu. Často v životě používáme zcela **běžné otázky,** pomocí nichž požadujeme informaci, nasměrování, či nějakou konkrétní věc. Pro svoji obyčejnost a pro zaměření na konkrétní odpověď bývají facilitátory filosofického dialogu často přehlíženy. Neprávem, protože tím nerespektují, že děti se tak prostě často ptají a tak dávají najevo nějaký svůj nedostatek, který chtějí změnit. Navíc za takovými otázkami se skrývají téměř vždy určité předpoklady, i když nejsou vysloveny. Například obyčejná otázka „Máte dnes čas?“ předpokládá existenci času, proto k ní existuje řada dalších zpřesňujících otázek. A na to se může vedoucí hned zeptat: „Když se ptáš, zda mám čas, předpokládáš, že čas existuje? Odkud bereš jistotu, že čas skutečně existuje? A co kdyby na naší planetě nežil ani jeden člověk, stále by existoval čas? I přesto, že zvířata neví, co je to den, noc, hodina, minuta či vteřina? A jak je také možné, že pro někoho čas existuje a pro někoho ne, když věřící lidé říkají, že u Boha čas neexistuje? Nebo kdyby sis představil, že se pohybuješ rychlostí světla? Skutečně existuje čas jako objektivní veličina? Změnilo by se něco na tvé otázce: „Máte dnes čas?“, kdyby čas jako objektivní veličina neexistoval? Samozřejmě, že tyto běžné otázky a jejich prohlubování mají svoje hranice. Nejčastěji mají v životě společenství skutečně pouze význam žádosti o podání jednoduché informace a je potřeba k nim takto přistupovat.

Jiným typem otázek jsou otázky mající skutečně **výzkumný charakter (**např.: „Co je to pravda? Co to znamená, když řekneme, že něco je krásné?“, apod.). Na rozdíl od běžných otázek ten, kdo se ptá, nepředpokládá, že dostane rychlou a jednoznačnou odpověď, protože pochybuje o tom, že ji adresát zná. Klade ji proto, že vyzývá ke snaze o hlubší porozumění nějaké skutečnosti. Vedoucí filosofických dialogů by si měl umět poradit se dvěma věcmi. Především kdy a jak přetvořit běžnou otázku na výzkumnou, ale také jak to udělat, aby nepřetvořil výzkumnou otázku do otázky běžné. (Např.: „Zajímá tě, jak je to s časem? Zajdi za mnou do kabinetu, ukážu ti, jak čas funguje uvnitř starých mechanických hodinek.“). U výzkumných otázek je nejprve třeba zkoumat, zda skutečně obsahují problém a čeho se vlastně týká. Děláme to, když prozkoumáváme předpoklady obsažené v otázce. Smyslem této činnosti je zpřesnit, na co se vlastně ptáme. Tím skupinu neomezujeme ve směru dalšího myšlenkového bádání. Ten závisí daleko spíše na jejich zájmu a zodpovědnosti, s jakou společně přemýšlejí během hledání odpovědi. Mohou přijít i na to, že zpřesněním otázky si velmi zkrátí nebo zintenzivní cestu hledání.

Posledním typem otázky podle Splittera a Sharpové jsou tzv. **rétorické otázky**. Vlastně se nejedná o skutečné otázky, protože tazatel při jejich kladení současně naznačuje, že on sám zná na ně odpověď. Ale z nějakého důvodu ji chce slyšet od svých žáků. Ti se samozřejmě ze všeho nejdřív nasměrují na to, jakou vlastně odpověď chce učitel slyšet, nikoliv na to, jak zní skutečně správná odpověď. V českém prostředí často i vysokoškolští studenti zjišťují, na co se učitelé ptají u zkoušek a jaké chtějí slyšet odpovědi! V rámci filosofického dialogu musí vedoucí občas otázku  rétorického charakteru použít, například když chce zjistit, jak skupina pokročila v procesu společného přemýšlení, ale rozhodně by tento typ otázek neměl převažovat. Protože i vedoucí filosofického dialogu ve společenství malých či mladých výzkumníků si může dovolit ten přepych, že položí otázku, na kterou dopředu nemá jasnou odpověď a věřit, že mu ji jeho malí či mladí výzkumníci pomohou projasnit. Takové otázky se určitě netýkají školních znalostí v jednotlivých předmětech, mohou ale postihnout chápání smyslu života člověka, hledání jeho krásy a orientaci v tom, proč a jak v něm usilovat o dobro… Proto je potřeba, aby facilitátor výzkumného společenství dokázal s taktem obracet pozornost skupiny k výzkumným otázkám.[[27]](#footnote-27)

**Patří morální růst k podstatě výzkumného společenství?**

Splitter a Sharpová si všímají skutečnosti, že v základu etického myšlení a jednání člověka je lidské vědomí své vlastní svébytnosti a zároveň vědomí existence druhých lidí, s nimiž sdílíme život na této planetě. Základní etická otázka tedy zní: Jak myslet, cítit a jednat tak, abychom žili svůj autentický šťastný život a abychom umožnili i ostatním žít šťastný a autentický život, přičemž neodsoudíme k pomalému umírání ani samotnou planetu Zemi? Každý člověk má svoje přání, cíle, zájmy, představy a sny o vydařeném životě. Jestliže je však nevnímá ve vztahu k právu těch druhých na jejich vlastní přání, cíle, zájmy, představy a sny o jejich vydařeném životě, stává se z něho nemorální sobec. S tím lze určitě souhlasit. Problém nastane až v okamžiku, kdy položíme otázku (a život ve společenství s lidmi a přírodou nám tuto otázku klade každodenně), nakolik můžeme sami sebe nebo druhé lidi nutit, aby svoje zájmy korigovali ve prospěch druhých. Akceptovatelný je pouze snesitelný nátlak, nechceme-li sami sebe nebo okolí zranit. Tvůrci metody Filosofie pro děti vycházejí z předpokladu, že morální růst dětských osobností i každého člověka se odehrává právě na této základní rovině. Podobně, jako rozumíme svým vlastním představám, přáním a snům o kvalitě svého života, musíme rozumět představám, přáním a snům druhých lidí a neupírat jim právo na jejich realizaci. Aby to děti a mladí lidé dokázali, musí se učit rozhodovat na základě vyspělého mravního úsudku, pomocí kterého umí vzít vážně v potaz perspektivy druhých lidí a světa. Proto je v základu života výzkumného společenství položen důraz na vcítění se do druhých, decentralizace pozornosti vůči vlastní osobě a rozvoj morálních představ a úsudků. V dialozích se proto objevují následující otázky:

1. V jakém světě (v jaké společnosti, v jakém společenství, v jaké církvi…) chci žít?
2. Co to znamená být osobou žijící ve světě?
3. Jak bych se cítil/a, kdyby se to stalo mně? Jak bych se cítil/a, kdyby se to stalo někomu jinému?
4. K jakým důsledkům v jednání by mohla vést tato cesta uvažování?
5. Jaké dopady by mohlo mít jednání/zkušenost tohoto člověka na můj vlastní život?
6. Co dodává životu skutečnou hodnotu?

Výzkumné společenství se tedy v rámci etického rozměru své existence zaměřuje na čtyři oblasti: na rozvíjení schopnosti důsledného zdůvodňování vlastních názorů, na vcítění do druhých, na morální úsudky a decentralizaci pozornosti vůči vlastní osobnosti. Tak mohou členové společenství dospět k promyšlené sebekorekci.

Zastavme se u poněkud nesrozumitelného odkazu na „decentralizaci pozornosti vůči vlastní osobnosti.“ Jestliže platí obecná zásada, že člověk poměřuje jednání druhých lidí pomocí požadavků na svoje vlastní jednání (proto například máme „milovat své bližní tak, jako milujeme sami sebe“…), o to spíše netvoří výjimku ani život dětí a mladých lidí ve výzkumných společenstvích. Procházejí zde společným myšlenkovým procesem, v němž se pokoušejí nalézt co nejširší a co nejotevřenější úhel pohledu na vše, co dává životu smysl a význam. Všichni patříme mezi bytosti, které jsou schopné zdůvodňovat svá přesvědčení. Tak i děti mohou dospět k závěru, že i ony jsou vlastně jednotlivinami mezi ostatními jednotlivinami, a to ve vzájemném propojení. Splitter a Sharpová dovozují, že toto vědomí se neslučuje s předsudečnými, nenávistnými a úzkoprsými postoji. Tím pádem se také filosofující děti a mladí lidé vzdalují dvěma extrémním myšlenkovým postupům: svévolnému subjektivismu a nekritickému přijímání názorů většiny. Respekt vůči sobě samému musí být vybalancován s respektem vůči druhým. V hledajícím společenství to nezazní jako abstraktní princip, ale jako realita, která se vztahuje ke konkrétním lidem a ke konkrétním událostem. Výzkumné společenství tak není chráněno před napětími, které z toho vzejdou, ale díky takovýmto napětím a díky hledání jejich řešení rostou členové výzkumného společenství jako osobnosti.

Splitter a Sharpová věnují úkolu vytvářet podmínky pro růst osobnosti členů výzkumného společenství velkou pozornost. Jedním z důvodů je, že děti a mladí lidé samozřejmě nezískávají podněty k růstu své osobnosti převážně v prostoru školy, ale právě mimo ni, na ulici, mezi svými kamarády, z jednání dospělých. A to je často divoký svět, plný předsudků, bezmyšlenkovitosti a bez možnosti, aby se v něm zejména děti systematicky vyznaly. Naopak výzkumné společenství jim dává zázemí, v němž mohou cítit bezpečí a ochranu pro rozvíjení svého vztahu ke světu prostřednictvím prohlubování filosofických otázek a za pomoci logických postupů při hledání odpovědí.

Ústředním místem pro růst osobnosti je podle obou autorů **hledání hodnotové orientace**. Zastavme se s nimi u tohoto problému podrobněji. Hodnoty, které vyznáváme, stojí zpravidla na začátku zdůvodňování morálnosti či nemorálnosti lidského jednání. Často se však dostávají do sporu. Příklad Splittera a Sharpové: Právě proto, že ctím hodnotu lidské svobody, nemohu souhlasit s censurou. Ale někdo jiný naopak s censurou souhlasí, protože vyznává hodnotu lidské důstojnosti, která může být bez existence censury v novinových článcích napadena. To souvisí s otázkou, co vlastně lze považovat za hodnoty a co za momentální nápady či slepé podněty. Běžně lidé za hodnoty považují soubory odpovědí na otázky, co je a co není dobré či správné v lidském životě, které se předávají dětem generací dospělých, členům náboženské skupiny jejími autoritami, nebo kamarádům dalšími kamarády. Jako by hodnoty nevyžadovaly kritické přezkoumání. Opak je přitom pravdou. Jestliže členové výzkumného společenství hledají co nejširší úhel pohledu na vlastní postoje k životu, musí přezkoumat jak hodnoty druhých lidí, tak svoje vlastní, tedy ty, které si přinášejí z vlastních rodin nebo z etnických či náboženských komunit, z médií, od kamarádů… Zde narážíme na problém v okamžiku, kdy hodnoty, které předávají jednotlivé komunity žijící v určité společnosti, se jeví jako navzájem se vylučující. Výzkumné společenství je začíná promýšlet v této situaci: Zkrátka je tu realita, v níž děti či mladí lidé vyznávají různou víru či různá přesvědčení, zastávají různé hodnotové postoje, aniž by se ptali, odkud či od koho je vlastně převzali. Facilitátor společenství je oceňuje jako **důležitý materiál pro další myšlenkovou práci**. Nesmí podlehnout pokušení formovat další promýšlení jako manipulaci účastníků do předem připraveného etického systému a nesmí na druhou stranu ani představit další promýšlení jako zbytečnou práci, protože jednotliví členové společenství přece musí být tak jako tak přijímáni ve své jedinečnosti. Skutečným smyslem promýšlení různě chápaných hodnot je transformace onoho syrového materiálu do hlubšího pohledu na svět, který prošel srovnání s jinými pohledy. Přitom si lze zachovat vědomí, že promýšlet etické hodnoty „vždy znovu a znovu“ je celoživotní úkol při zachování pokorného vědomí, že ke konečné a absolutní pravdě o tomto světě lidským rozumem pravděpodobně nelze dospět.[[28]](#footnote-28)

Jak bolestně se může dotknout skutečnost malé či špatné reflexe vlastních hodnot v celku společnosti dětí i dospělých, ukázala v nedávné době diskuse nad obsahem sexuální výchovy na základních školách v ČR. Iniciátoři změn si byli vědomi toho, že děti a mladí lidé přejímají z médií a od starší generace dospívajících velmi nekriticky řadu přesvědčení a hodnot souvisejících se sexuálním chováním, které mohou vážně poškodit jejich morální vývoj i jejich zdraví. Proto navrhli postupy, které byly v souladu s jejich pohledem na to, co je morální a odpovědné jednání v oblasti sexuality i na to, jak má vypadat efektivní didaktické jednání. Narazili na odlišný žebříček hodnot u řady rodičů, zejména z náboženského (nejčastěji katolického) prostředí. Diskuse se vedla v médiích, na stránkách novin, v odborných seminářích. Chybělo však obecné povědomí o tom, co by měly dokázat samy děti a mladí lidé. Diskutující jako by chtěli nejprve dospět k nějakému etickému konsensu, a ten potom předávat dětem a mladým lidem v rámci sexuální výchovy. Chyběla také metoda, která by umožnila, aby samotné děti a sami mladí lidé promýšleli, srovnávali a činili závěry o hodnotách spojených se sexualitou, které jim nabízejí či přímo předávají různé skupiny ve společnosti. Konec konců se ukázalo, že pokud na různých stranách panují předsudky vůči ostatním skupinám a fundamentalistické postoje k vlastnímu žebříčku hodnot, nelze dospět k žádným smysluplným závěrům. Ukázalo se to mimo jiné na pojmu „indoktrinace“. Obě strany se navzájem obviňovaly z pokusů o indoktrinaci dětí svou vlastní ideologií. Kdyby se obě více zamyslely nad definicí tohoto pojmu, snadno by dospěly k závěru, že škola neindoktrinuje žáky tím, že jim předkládá určité pohledy na problém (v tomto případě na problém lidské sexuality), ale indoktrinuje je, když je nutí převzít pouze určité úhly pohledu bez kritického promyšlení důvodů, proč byly předcházejícími generacemi či některými komunitami či institucemi takto formulovány, a důsledků, jaké by mohlo mít jejich přijetí pro vlastní jednání účastníků. V takovém případě se škola indoktrinaci nevyhne pouze podáním informace, jak se dívá na sexualitu sekulární morálka a jak morálka katolická. Škola naplní princip „neindoktrinovat“ jedině tak, že kriticky, angažovaně a tvořivě myslící učitelé pomohou žákům, aby kriticky, angažovaně a tvořivě srovnali a posoudili hodnoty, které ve společnosti ve vztahu k sexualitě existují a rozhodli se pro svůj vlastní morální postoj. A aby to dělali v bezpečném prostředí komunity, která respektuje hodnoty těch druhých, ale podrobuje je kritickému promýšlení.

Tento příklad také dobře ukazuje, na jakých rovinách se výzkumné společenství dotýká otázek etiky. Především samotný způsob společné cesty při promýšlení nejrůznějších problémů spojených se světem a se životem získává etický charakter. Etická rovina určitých problémů bývá zahrnuta i do prohlubujících otázek vedoucího dialogu (například při zkoumání významu tajemství v lidském životě lze položit nejen otázku, zda tajemství svěřené jedinému člověku ještě zůstává tajemstvím, ale také otázku: Existují dobrá tajemství a špatná tajemství?). Konečně etická témata mohou být předmětem dialogu ve výzkumném společenství par excelence. Když například hledáme odpověď na otázky spojené s lidskou zodpovědností, vinou, s dovoleností či nedovoleností některých vědeckých výzkumů apod., tedy například v hodinách etiky.

Z toho, co vše jsme o filosofickém dialogu ve výzkumném společenství naznačili, plyne, že ne každá diskuse v kroužku je filosofickým dialogem a že ne každé společenství má charakter společenství výzkumného. Osvojit si základní kompetence vedoucího filosofického dialogu k vytváření podmínek usnadňujících cestu promýšlení problémů ve výzkumném společenství je dlouhotrvající záležitost a vyžaduje opakovaný trénink v obdobné komunitě a pod vedením odborných lektorů. Pro praxi filosofování s adepty na výzkumné společenství se proto navíc v minulosti osvědčilo vytváření literárních filosofických příběhů a metodických příruček, které dávají návod, jak iniciovat prohlubování a rozšiřování pohledů účastníků. Věnujme jim na závěr ještě zvláštní pozornost.

**Příběhy a metodické příručky**

Koncept Filosofie pro děti se ve svém zaměření na rozvoj lidského myšlení odvolává především na vývojově psychologické teorie, které mapují vývojová stádia rozvoje myšlení člověka. Nejznámější je teorie J. Piageta, který popsal čtyři stádia: senzomotorického myšlení kojenců, předoperační stádium dětí předškolního věku, stádium konkrétních operací u dětí mladšího školního věku a stádium formálních operací v pubertě a adolescenci. Autoři filosofie pro děti vyšli z jeho koncepce, rozvinuli ji však z didaktického úhlu pohledu. Položili si otázku, zda je možné nějakým způsobem pedagogicky či didakticky podpořit rozvoj dětského myšlení v rámci těchto stádií. Psychologicky tuto jejich snahu podpořila teorie „zón nejbližšího vývoje“ L. Vygotského, který v ní upozornil na to, že děti samy od sebe dělají často v myšlenkových úsudcích chyby, jsou-li však opraveny, motivovány nebo dobře stimulovány, dokážou se velmi rychle ze svých chyb a omylů poučit a postupují ve vývoji myšlení rychleji. Na začátku práce s Filosofií pro děti stála také náhoda. M. Lipman začal filosofický dialog rozvíjet s dětmi ve škole v hodinách literatury, protože ho o to požádala vyučující. Rozhodl se tedy vyjít v dialozích z příběhu, který budou děti číst, aby se zároveň zdokonalily v této dovednosti.

Co je tedy smyslem tzv. filosofických příběhů? Jejich prvním úkolem je motivovat děti, aby dostaly chuť vůbec o něčem diskutovat. Proto jsou to příběhy odehrávající se v dětském světě, jejich hrdinové prožívají běžné dětské starosti i radosti, nejsou přitom prosti chyb a dopouštějí se také omylů. Samotná motivace dětí by však podle M. Lipmana byla pro poměrně náročnou tvorbu příběhů nedostatečným důvodem. Děti mají přirozenou tendenci vytvářet teorie o světě již v předškolním věku, natož potom ve věku školním či v adolescenci. Často však neví, jak začít, a hlavně, jak pokračovat – jak prohlubovat svůj pohled na svět. Hrdinové filosofických příběhů jim v tom mají být výraznou pomocí. A sice nápomocný je způsob, jak se v příbězích vypořádávají s lidmi, se světem, se svými pocity i myšlenkami. Proto hrdinové příběhů přemýšlejí o tom, co všechno se jim přihodilo, radí se o tom i se svými kamarády a dospělými lidmi (rodiči, učiteli, příbuznými a jejich přáteli). Dobrý příběh je příběhem, když obsahuje věrohodnou zápletku. I filosofické příběhy takové zápletky obsahují. Na rozdíl od běžných literárních příběhů však popisují příběhy filosofické velmi pečlivě myšlenkové postupy, které přitom jejich hrdinové používají: Snaží se hledat argumenty pro svá tvrzení, identifikují předpoklady, z nichž vycházejí, hledají příčiny a důsledky, promýšlejí analogie, vytvářejí hypotézy, to vše v běžné dětské nebo dospělé řeči. Zažívají přitom všem také charakteristické a bohaté city. Jsou smutní, vzteklí, apatičtí, ale i radostní, mají dobrou náladu, jindy v nich „všechno vře“ nebo „by se nejraději zakopali deset metrů pod zem“… Vytvářejí nenápadně výzkumné společenství, v němž hledají společně odpovědi na otázky, které se jim otevřely v běžných i méně běžných situacích v jejich životě. A všechno, o čem přemýšlejí, co cítí a co dělají, vypovídá o tom, že jim svět kolem nich není lhostejný, že mají zájem a péči o jeho stav a vylepšování. Právě proto, že filosofický příběh vypravuje o běžných všednodenních událostech, nejedná se o filosofické pojednání. Například logické operace v něm nalezneme skryté do úvah dětských a dospělých hrdinů. Nepoužívají přitom přesnou řeč logických operací, ale řeč běžnou, hovorovou. Navíc právě proto, že v příbězích jejich hrdinové takto prožívají svůj život, dospívají k základním filosofickým otázkám, které mají odvahu klást. A narážejí logicky i na morální problémy, které v sobě skrývá řešení takových problémů. Znalec filosofie velmi rychle rozpozná, že hrdinové příběhů kladou podobné otázky, jako mnozí filosofové v historii: Platon, Aristoteles, Tomáš Akvinský, Descarte, Leibnitz, Kant, atd. Vlastně i způsob, jakým vedou hrdinové své rozhovory, je starý více než dva tisíce let – je to sokratovský rozhovor. Filosofické příběhy tedy v sobě přesná, ale nezáživná filosofická pojednání velmi dobře skrývají. Právě tím slouží jako vzor pro jednání skupiny, kterou chce vedoucí transformovat za pomoci filosofického dialogu do charakteru výzkumného společenství. Mezi základní charakteristiky filosofických příběhů patří také skutečnost, že provokují ve čtenářích otázky, a to nejen v průběhu děje, ale také svým zakončením. Většina filosofických příběhů má otevřený konec, který vzbuzuje zvědavost čtenáře. Nenápadně tak naznačují, že proces hledání významu a smyslu světa kolem nás je a bude neukončený po celý lidský život.[[29]](#footnote-29)

Samozřejmě, že neexistuje žádný návod, jak filosofický příběh „vyrobit“. Ale můžeme shrnout zásady, které by v něm měly být dodrženy. Můžeme je doplnit i příklady z českého filosofického příběhu určeného pro dialogy o křesťanské víře ve skupině adolescentů. *(Mladá dvojice Eva a Adam v něm prožívají svou první velkou lásku, narážejí však přitom na skutečnost, že jeden z nich je nevěřící, ale na ještě závažnější skutečnost – jeden z nich je velmi vážně nemocný.)*

Text příběhu musí být příběhem hledajícího společenství. To se v něm projevuje následujícím způsobem:

* Viditelné a pouze naznačené projevy hledajícího společenství *(Adam v jedné epizodě vede velmi vážný rozhovor se svým otcem o tom, zda věda vylučuje možnost, že by náboženství bylo něčím víc než překonaným stádiem v myšlení lidstva.)*
* Vnější a vnitřní výměna *(Otec si přitom živě vybavuje vzpomínku na okamžik, kdy se Adam narodil a vzápětí Adamovi svoje tehdejší pocity a myšlenky vypravuje.)*
* Kognitivní dimenze hledání *(V odpovědi na otázku, zda existují nějaké důvody pro víru v posmrtný život, naznačuje otec Adamovi, že existují určité podmínky, za nichž by existovat mohl, proto nemůže s vědeckou přesností tento spor rozhodnout.)*
* Sociální dimenze hledání *(V jiné epizodě se nad nevírou, vírou a náboženskou vírou zamýšlejí Adam s Evou ve skupince svých kamarádů a kamarádek u táborového ohně.)*
* Emocionální projevy hrdinů *(Jednou v noci se Eva probudí a cítí, že „její duše se v ní kroutí a drkotá a skučí, protože v koutku vystrkuje rohy neodbytný, syčivý hádek otazníku…)*

Toto hledající společenství musí odpovídat následujícím kritériím:

* Lidé **se zapojují do dialogu**: v příběhu musí být děti, dospělí a společně děti i dospělí a vést dialog. Navíc tento dialog musí vést k **sebekorektivní praxi, k sebereflexi**. Při psaní takovýchto epizod si autor musí představit svoje vlastní prožitky. *(Adam už nechce dál prohlubovat ten řetěz otázek a odpovědí. Slyšel toho nečekaně od svého otce tolik, co stojí za úvahu, že se omezí na tiché: „No comment“ a tiše opouští ložnici. Ještě chvíli při usínání uvažuje o tom, že se z otce v poslední době stává docela rozumně uvažující člověk…)*
* Dialogy musí obsahovat **různé názory** – přičemž jeden nemusí být lepší než druhý. *(V úvaze o křesťanském a sekulárním pojetí smrti říká Adamův otec: „Víš, Adame, mám takovou zkušenost, že věřící lidé jaksi odvážněji myslí na svoji vlastní smrt. Ale ne, že by se jí kvůli tomu báli méně než třeba já nebo ty. Taky občas myslím na to, že tu nebudu věčně. A kladu si otázku, jaký svět tu po mně zbude… O kolik ho ještě můžu v té chvilce, po kterou tu budu, vylepšit? Je to moje zodpovědnost…“)*
* Příběh musí obsahovat důležité **filosofické pojmy** (např. myšlení, existence, smrt, láska, tajemství, pravda, dobro, krása, člověk, spravedlnost). Zde záleží na tom, jakým tématem se zabýváme *(Např. příběh o Adamovi a Evě obsahuje filosofické pojmy týkající se víry, náboženství, vědy, života, smrti, symbolů, zodpovědnosti, pravdy…).* Autor přitom postupuje tak, že si předem vytvoří „pojmovou mapu“ – v tomto případě to byly pojmy vztahující se k náboženské interpretaci světa - ale tak, aby se současně vztahovaly k filozofii (takové pojmy můžeme najít v každém filosofickém slovníku)
* Hrdinové příběhu **musí být svobodní**, musí svobodně jednat. Nesmí z nich předem „čišet ponaučení.“ *(Tak například v příběhu o Adamovi a Evě vystupuje moudrý pan farář, který ovšem v jedné epizodě podává dětem velmi zjednodušeně svoji představu o posledním soudu a adolescenti to cítí jako naivní a nepřijatelné…).*
* Příběh musí mít **vtip**, musí obsahovat **smysl pro humor**, aby vyvolal zájem hledajícího společenství.
* Všichni aktéři děje by si měli **pokládat otázky**. *(Například Adamův otec uvažuje o víře své manželky: „Má to jen tak od svých rodičů, nebo zažila něco, co ji o existenci jejího Boha přesvědčilo?“)*
* Příběh musí obsahovat **názvy emocí**. Díky tomuto rozměru příběhu jsou charakteristiky postav „šťavnaté“.
* V příběhu by se měla vyskytnout i narážka na filozofii jazyka *(slovní hříčky, „hlášky“z populárních filmů apod. Např. v příběhu Adam teatrálně recituje báseň narážející na Boha od J. Žáčka).* Je to důležité k pěstování citlivosti vůči významu slov.
* Příběh by měl zaznamenat i určitý **vývoj skupiny**.
* Příběh by měl obsahovat také **konflikty názorů**.
* Příběh by měl vykazovat **určitou nedokončenost**, něco v něm zůstává nedopovězeno, otevřeného... *(Z dopisu autorky příběhu jeho hrdinům na konci příběhu Adama a Evy není zcela patrné, v jaký závěr vlastně vyústí jeho zápletka. Není ani jasné, jak vlastně příběh začal a kdy skončí…)*
* Příběh by měl obsahovat typ zkoumání, které nevychází pouze z kladení **otázek, ale které pramení v určité frustraci, nespokojenosti**, něco nejde tak, jak bychom chtěli. Z tohoto pocitu rezultuje hledání. Hledání se projevuje v problematických formulacích, v příkladech, protipříkladech, v tvorbě a ověřování hypotéz, kdy hrdinové zkoumají, zda jejich předpoklady fungují také v praxi, v životě. *(Eva v jedné epizodě diskutuje se svojí matkou o různých náboženských vírách takto: „Odkud, mami, bereme tu jistotu, že to tak je? Protože to tak je popsaný v bibli? Což když se po smrti převtělíme do nějaký jiný podoby, protože hinduisti o tom mají taky svý posvátný Upanišády? Nemůžeme mít všichni pravdu, když jsou ty naše pravdy také různé… Buď má pravdu jeden, nebo druhý…“* Hypotéza o tom, zda pravdu může mít „buď jeden, nebo druhý“ však přímo volá po přezkoumání*.)*
* Příběh by měl obsahovat i **nové pohledy na svět** a měl by v tom jít do hloubky. Ale neměl by nabízet hotové odpovědi. Hrdinové příběhu i hledající společenství ve skutečném životě mají mít **možnost nenajít odpověď**.
* Příběh by měl obsahovat **zápletku** *(v příběhu Adama a Evy je jich řada: různé světové názory hrdinů, vážná nemoc, vyhazov Adamova otce ze zaměstnání…)* Konec každé kapitoly či epizody je natolik otevřený, že vzbuzuje zvědavost na kapitolu další.
* Pozor na **formulaci otázek**! Děti často přebírají otázky z příběhu, přijímají je za své. Běžně si například nekladou otázku „Co je to dobro?“. Ale když se taková otázka objeví v průběhu kapitoly, získá na atraktivitě.
* Autoři mají v příběhu **pojmenovávat mentální procesy**. V českém jazyce je to dost neobvyklé. Je to důležitý mezičlánek mezi učení se znalostem a učení se myslet, nebo – jinak řečeno – od vědění k promýšlení. Autor příběhu by měl mít k dispozici schéma všech mentálních procesů a stavů: věřit, pochybovat, být šokován, vrtat něco hlavou, rozhodnout se k činu, dospět do stavu... Navíc by měl příběh obsahovat i akty „metamyšlení“, např. formulace typu „věřil, že ví“. (Zde hodně pomáhá logika: Některé argumenty jsou lepší než jiné. Před psaním příběhu by si měl autor nastudovat dobře základy neformální logiky, zejména chyb v logice. Je jich celá řada, např. ad hominem – místo na argument útočíme na člověka. Nebo: Zaměňujeme časový sled za příčinu a následek, apod.) Je dobře občas takovou logickou chybu v příběhu uvést.
* Příběh by měl ukazovat **různé styly lidského myšlení**. Příběh nemá ukazovat jen jeden styl myšlení. Např. někdo je spíše experimentátor, někdo myslí tak, že artikuluje své myšlenky v hlasité řeči, někdo má rozvinuté intuitivní myšlení, někdo je v myšlení pomalý, někdo rychlý, apod. Napomáháme tak pěstovat toleranci, která existuje nejen vůči různým typům lidí, ale i vůči různým typům myšlení.*(Eva v popisovaném příběhu myslí spíše intuitivně, v symbolech a je zaměřena umělecky, kdežto například Adam a jeho otec jsou racionalisté a uvažují logicky. Na rozdíl od otce, Adamovi však zatím chybí větší zkušenost v myšlenkových operacích, takže se dopouští občas chyb – např. příliš rychle zevšeobecňuje.)*
* Příběh musí ukázat i rozměr „carry“ – tedy, že lidem o to opravdu jde – česky nejblíže je asi výraz **„angažované myšlení“**.
* Lidé o sebe **vzájemně pečují**: empatie, afektivní myšlení, péče o téma, kterému se věnujeme. Pozorný musí být autor příběhu i vůči **nástrojům zkoumání** – příběh musí vyjadřovat úctu k těmto nástrojům.

Nejdůležitější zásada na konec: **Text musí v první řadě modelovat posun od znalostí k promýšlení!** (Poznámka: zásady pro psaní filosofického příběhu jsou stručným záznamem z přednášky M. Sassevilla na příslušném semináři na TF JU na podzim 2006).

Když jsme takto podrobně popsali znaky filosofického příběhu, umíme si představit, jak pomocí něho snadno otevřeme první diskusi ve skupině. Prostě vyzveme účastníky, aby položili otázky týkající se všeho, co jim v textu připadalo nejasné, nebo co by stálo za hlubší promyšlení. Úkolem vedoucího je potom vybrat jednu z otázek (například hlasováním skupiny) a otevřít o ní diskusi. Musí se přitom rychle orientovat v tom, z jaké oblasti filosofie otázka přichází (zda jde o otázku týkající se poznatelnosti pravdy nebo o otázku související s lidskou existencí nebo o morální či estetickou oblast, atd.). A jeho prvním zásahem do diskuse může být prostá otázka, jaké tvrzení je v otázce obsaženo, nebo co tato otázka předpokládá. Od konkrétních vstupů účastníků může svými nenápadnými otázkami přivádět skupiny k hledání stále obecnějších zásad a principů vztahujících se k problému, který si vybrali. Jenže v této chvíli se v praxi setkáváme s problémem. Vedoucí filosofických dialogů si jsou dlouho nejisti ve své funkci stimulovat, podněcovat a rozvíjet přemýšlení a vzájemné sdílení myšlenek účastníků. Za tím účelem autoři Filosofie pro děti doprovázejí filosofické příběhy metodickými příručkami (tzv. **manuály**), které obsahují řadu námětů, jak se skupinou postupovat.

**Prvním úkolem** dobrého manuálu je, aby pomáhal vedoucím rozvíjet se členy svých skupin skutečně filosofující dialog, který účastníkům přinese nové pohledy na jejich chápání života a druhých lidí. Zaručuje, že když skupina řeší nějaký problém, který je v manuálu rozpracován, a učitel použije v diskusi otázek, které zde najde, že to přinese skupině skutečně filosofující podněty. Učitel se tedy může na manuál spolehnout: Jestliže si skupina vybrala otázku s problémem, o kterém ví, že je v manuálu, může bez obav použít otázky či úkoly, které tam najde a měly by mu zaručeně pomoci vést dobře diskusi.

**Druhým úkolem** dobrého manuálu je, aby pomáhal vedoucímu, který ho používá delší dobu, aby si sám osvojoval a zautomatizoval určitý postup v kladení otázek skupině, a byl tak sebevědomější v situaci, kdy si skupina vybere – jako naschvál – otázku, v níž je problém, který manuál neřeší.

**Třetím úkolem** dobrého manuálu může být, že vedoucímu pomůže i v situaci, kdy z nějakého důvodu ve skupině nepracujeme s filosofickým příběhem. Chceme třeba jen otevřít určité konkrétní téma (nechceme, aby si to téma vybrala sama skupina z příběhu). Může to být například téma hodiny – „stáří“. Na začátku hodiny takové téma můžeme uvést cvičením, které je v manuálu uvedeno v souvislosti s příběhem, ale přitom jsme vůbec se skupinou nečetli samotný příběh.

Aby mohl ke všem těmto úkolům vedoucí manuál využít, musí mu rozumět. To znamená, že musí rozumět, podle jakých zásad je takový manuál vypracován, a musí i rozumět tomu, proč je na určitém místě právě určitá otázka.

Každý manuál se skládá z následujících částí: hlavní myšlenky, plány diskuse a cvičení.

**Hlavní myšlenky**

Manuál je členěn na oddíly podle názvů kapitol příběhu, ke kterému je sepsán. Ale každá kapitola v manuálu je ještě členěna do zvláštních oddílů. Oddíly začínají vždy nadpisem Hlavní myšlenka. A k ní je připojen název té myšlenky. *Například: Hlavní myšlenka: Autor, Hlavní myšlenka: Co je opakem umění, Hlavní myšlenka: Absurdita - paradox, atd.*

Ve filosofickém románu k prohloubení reflexe křesťanské víry adolescentů např. autoři manuálu při vyhledávání hlavních myšlenek postupovali tak, že v příběhu hledali jednak pojmy, vztahující se k víře, jednak pojmy filosofické. *Například: Hlavní myšlenka Stáří se vztahuje filosoficky k pojmu čas, hlavní myšlenka Absurdita - paradox se filosoficky vztahuje k pojmům „význam, smysl“. K náboženské víře má asi v naší předmluvě nejblíže hlavní myšlenka Tajemství. Ale samozřejmě, vztah k víře můžeme najít i u hlavní myšlenky Absurdita - paradox apod.* Samozřejmě, že výběr, který udělali autoři manuálu, se nemusí krýt s výběrem otázky, jak k ní dospěje skupina, se kterou bude vedoucí pracovat. Proto je také manuál tak bohatý na hlavní myšlenky. Autoři se snažili najít co největší bohatství hlavních myšlenek, aby takové situaci pokud možno předešli. Často je to totiž tak, že zejména děti kladou otázky, které jsou přímo obsaženy v textu příběhu jako otázky jeho hrdinů. A občas se stane, že někdo ve skupině položí konkrétní otázku, která je součástí obecného pojmu obsaženého v názvu hlavní myšlenky. Potom je velkou pomocí, když si toho vedoucí všimne a začne klást skupině otázky uvedené pod příslušnou hlavní myšlenkou. *Například otázka ve skupině může znít: „Měla ta paní, co napsala předmluvu, právo přivlastnit si vydat tiskem cizí příběh?“ Je to podobná otázka jako otázka č. 10 hned v první Hlavní myšlence: Autor z kapitoly Předmluva. Vedoucí skupiny tedy může od této otázky vyjít, a když mu to situace dovolí, vnášet do diskuse i otázky, které v manuálu této otázce předcházejí nebo které po ní následují.*

**Plány diskuse**

Jeden ze způsobů, jak filosoficky pracovat s hlavní myšlenkou, kterou jsme vypreparovali z příběhu, je o ní diskutovat. Většinou mají na začátku práce členové skupiny všeobecný dojem, že umí diskutovat, to znamená, že umí hovořit o problémech a vyslovovat svoje názory. Filosofický dialog však má sloužit tomu, abychom problémům hlouběji porozuměli, ne pouze, abychom o nich navzájem komunikovali a vyjadřovali například svoje pocity vzhledem k nějakému problému, nebo svoje stanoviska.

Plán diskuse je vlastně takový vzorový plán otázek pro vedoucího skupiny, které mu mohou pomoci, aby dialog ve skupině skutečně k onomu hlubšímu porozumění vedl. (Tedy, aby skupina hlouběji porozuměla problému, ne aby jí on vysvětlil, v jaké hloubce je možno nebo dokonce nutno problém vidět). To neznamená, že musí použít všechny otázky, může jich použít pouze několik, v různém pořadí, ale zpětně si musí položit otázku, zda mu skutečně tyto otázky pomohly prohloubit dialog směrem k členitějšímu či hlubšímu porozumění problému skupinou.

Samotní autoři plánů diskuse postupují při jejich sestavování především podle zákonitostí formální a neformální logiky. Pamatujeme si, že k úvodním kapitolám logiky patří pojednání o pojmech, zejména o vymezení obsahu a rozsahu pojmu. Do úvodu diskusních plánů tedy budou patřit v první řadě otázky týkající se porozumění určitým pojmům, zkoumání jejich obsahu a zkoumání jejich rozsahu. *Například hned v prvním plánu diskuse Hlavní myšlenky: Autor „Vztah autora a příběhu“ jsou navrženy otázky, které zkoumají obsah a rozsah obecného pojmu „autor příběhu“. A otázka, která uvádí do tohoto zkoumání, zní: Podle čeho se pozná, že je někdo autorem příběhu? Nebo v plánu diskuse „Co je opakem umění“ (Hlavní myšlenky: Co je opakem umění) hledáme znaky a podstatné vlastnosti uměleckého díla v celém diskusním plánu.*

Dále budou do diskusních plánů patřit otázky, které se týkají soudů a úsudků, tedy vztahu mezi různými pojmy. *Například Hlavní myšlenka: Co je opakem umění obsahuje ještě jeden plán diskuse – „Umění versus kýč“. Druhá otázka tohoto plánu diskuse směřuje na vztah mezi dvěma pojmy: Existuje mezi uměním a kýčem ještě něco třetího? Jak byste toto „něco“ nazvali? Skupina tak může zkoumat, jestli kýč a umění se navzájem vylučují, jestli vyjadřují dvě různé kvality, mezi nimiž není spojitost, nebo naopak zda to nejsou pojmy, které leží pouze na krajních pólech jedné škály, kde by se například uprostřed škály mohl nacházet „mistrně provedený řemeslný výrobek“.* Často jsou v diskusních otázkách skryty hypotetické soudy, tedy soudy vyřčené ve tvaru „jetliže...., potom.... *Například plán diskuse Absurdita – ot. č. 10: Jestliže je něco absurdní, znamená to, že je to ve svém důsledku nežádoucí?* Nebo zde nacházíme vztahové soudy skryté do formy otázky. *Například Hlavní myšlenka? Proč, plán diskuse „Proč“: Musí mít každé „proč“ svoje „protože“?* Otázky v plánech diskuse vedou také členy skupiny k uplatňování zásady „každý soud ať má svůj důvod“. *Například celé cvičení k hlavní myšlence Proč je zaměřeno na to, aby se skupina učila hledat důvody a důsledky různých jevů.*

Do otázek plánu diskuse jsou někdy také skryty sylogismy. Bývá to tak, že otázka obsahuje závěr a jednu premisu a táže se po znění první premisy. *Například otázka v plánu diskuse, který hledá definici pojmu umění: Když čtu knihu, která se mi nelíbí, znamená to, že to není umělecké dílo? První premisa zní: Umělecké dílo je dílo, které se líbí všem lidem).* Často také najdeme v plánech diskuse výzvu, aby členové skupiny v diskusi uváděli příklady pro svá tvrzení. To je z toho důvodu, že příklad, kterým prokazuji, že nějaký jev v praxi skutečně existuje, podporuje naše induktivní myšlení, tedy potažmo i kauzální (příčinné) úsudky. Stejně často mezi nimi najdeme i otázky podporující vytváření analogií. Ty mají zase za úkol podporovat analogický úsudek.

Logika slouží v plánech diskuse k tomu, aby členové skupiny přesněji mysleli, lépe si tak rozuměli a prohlubovali své porozumění nějakému problému. Součástí filosofického pohledu na svět je však ještě umění vidět jeden určitý problém z více úhlů pohledu. Například nezkoumat pojem pravdy pouze z hlediska hranic lidského poznání, ale také z hlediska etického nebo dokonce z hlediska estetického. *Příklad otázek v plánu diskuse, který by se zabýval pojmem pravda: Když někdo řekne, že jsem včera kradla v samoobsluze a já jsem tam skutečně brala nějaké zboží z regálu, má pravdu v tom, že jsem kradla? Má právo říci o mně člověk, který mě viděl brát věci z regálu místního obchodu, že jsem tam kradla? Je to hezké, říci o člověku, kterého vidím, jak bere nějakou věc z regálu v obchodě, že v tom obchodě krade? Může mít někdo dobrý důvod pro to, aby o mně něco takového tvrdil?* Jinými otázkami můžeme povzbuzovat skupinu k tvůrčímu a imaginativnímu přemýšlení. Když třeba pokládáme otázky typu *„Jaký by byl svět, ve kterém by kamení mohlo létat?“* nebo realističtěji: *„Jaký by byl svět, ve kterém by neexistovala chudoba...“?* Nebo: *„Umíte si představit, že by člověk ztratil schopnost se smát?“*

Každý plán diskuse nemusí obsahovat všechny tyto prvky. Někdy se zaměříme spíše na upřesnění pojmů, jindy spíše na vztahy mezi pojmy a na úsudky... Ale neměli bychom zapomínat na to, aby plán diskuse obsahoval i otázky směřující k jiným odvětvím filosofie než pouze k logice. Logika je jen prostředek pro to, abychom mohli rozvíjet také svoje estetické, etické nebo metafysické myšlení!

**Cvičení**

Cvičení jsou v manuálech uváděna proto, abychom čas od času se členy skupiny procvičovali techniky filosofického uvažování, a to na konkrétních případech. Častým problémem lidí je, že jim dělá potíž uvažovat v obecných pojmech nebo vůbec z konkrétních případů dospívat k obecným závěrům. Cvičení jsou dobrou příležitostí, jak si procvičit techniku takového způsobu myšlení. Velmi často proto cvičení užívají vyjádření konkrétních lidí, kteří tvrdí konkrétní věci, nebo užívají popisy zcela konkrétních případů. Členové skupiny mají za úkol usoudit, zda s příslušnými tvrzeními souhlasí či nesouhlasí a proč, nebo zda se v konkrétních případech projevuje nějaký širší obecný jev či nikoliv, popřípadě který. *Například můžeme zjistit, že tvrzení členů skupiny v sobě často obsahují rozpor a oni sami že to nevnímají, chybí jim pro to cit. V dohledné době po proběhnutí diskuse s nimi můžeme projít cvičení na toto téma. Například takovéto, které vytvořil M. Lipman:*

*Které z následujících výroků jsou podle vás rozporuplné a které nikoliv?*

* *Albín: „Ve skutečnosti jsem si nikdy žádné peníze nepůjčil, protože kdykoliv mi někdo půjčí peníze, vždycky mu je vrátím.“*
* *Dorka: „Umím skákat šipku, plavat na pudla, ale doopravdy plavat neumím.“*
* *Štěpán: „Dějepis nemám rád, protože vám řekne hodně fakt, ale nikdy vám nic nevysvětlí.*
* *Pixie: „Dámy a páni porotci, je-li mezi vámi muž, který uzná mého klienta vinným, pak tento muž není džentlmen.*
* *Hugo: „Lékař má pravdu: Jsem opravdu nemocný na smrt. Ale nikdy v životě jsem se necítil tak dobře.“*
* *Věra: „Náhodou jsem mladší než děvčata, která velmi usilují o úspěch. Kdo vnukl těmto lidem myšlenku, že jsem ctižádostivá?“*
* *Žiži: „Uznávám, že když se octnete kdekoliv na povrchu Země a začnete se pohybovat stále jen přímo vpřed, nakonec se vrátíte tam, odkud jste vyšli. Ale kvůli tomu si ještě nemyslím, že Země je kulatá.“*
* *Hanka: „Barvy spektra, které se mi nejvíce líbí, jsou červené – např. ultramarín, indigo a akvamarin.“*
* *Táňa: „Zavřete všichni zobák. Jak se má člověk soustředit v tomhle rámusu? Nechci už slyšet od nikoho ani slovo, a věřte mi, že když něco takového řeknu, že to myslím vážně.“*
* *Bartoloměj: „Myslím, že lidé by měli omezovat svou komunikaci s druhými lidmi. Proto když zvoní telefon, nezvednu ho.“*
* *Edita: „Je důležité učit se ze zkušenosti. Proto když nám ukradli koně, měli jsme zamknout vrata stodoly.“*
* *Petr: „Nestarám se příliš o lidstvo, ale miluju lidskost.“*
* *Karla:“Jsem proti diktátu většiny, ale jsem pro demokracii.“*
* *Josef: „Výjimka potvrzuje v určitých případech pravidlo, což je další důkaz pro můj názor.“*

Cvičení se nám také mohou hodit v okamžiku, kdy se diskuse ve skupině zadrhne, protože členům skupiny dělá problém hovořit v obecných pojmech vztahujících se k problému, který si sami vybrali. Můžeme použít cvičení a obecné pojmy postupně se skupinou odvozovat. *Například cvičení z Předmluvy filosofického příběhu k promýšlení křesťanské víry:*

*V následujícím cvičení rozhodněte, zda souhlasíte či nesouhlasíte s odůvodněním, proč je či není nějaký příběh kýč. Svůj názor zdůvodněte:*

*Pavel říká: Ten příběh se mi velmi líbí. Takže to nemůže být kýč.*

*Jana říká: Ten příběh působí nepravdivě. Je to tedy kýč.*

*Veronika říká: Ten příběh je sentimentální až hrůza. Je to prostě kýč.*

*Luděk říká: Netvrdil bych, že ten příběh není kýč, kdyby všechny jeho postavy nejednali tak předpisově dokonale.*

*Petr říká: Není možné, aby se takový příběh odehrál ve skutečnosti. Je to tedy kýč.*

*Lenka říká: Je to moc hezký příběh. Inu, jak říkám, je to kýč.*

*Matěj říká: Hrdinové toho příběhu se chovají absolutně nepřirozeně. Je to kýč.*

*Anděla říká: Je to takový po všech stranách slušný příběh. Takže kýč.*

*Jiří říká: Ten příběh je tak kýčovitě smutný.*

*Kamila říká: Že je ten příběh kýčovitý jsem poznala podle toho, že má neuvěřitelně jednoduchý děj.*

*Patrik říká: V tomto příběhu se hlavní hrdinové vyjadřují až kýčovitě sprostě.*

*Milan Kundera říká: Je to krásná lež, proto je to kýč.*

Při zdůvodňování, proč souhlasí či nesouhlasí s výroky ve cvičení, vypisuje vedoucí skupiny jednotlivá „kritéria kýče“ na tabuli.

Představili jsme filosofický příběh a filosofický manuál jako dvě důležité didaktické pomůcky vedoucího filosofického dialogu, které se mohou stát významnou pomocí při jeho práci se skupinou. Naše představení této metody didaktické práce je však zaměřeno na možnosti promýšlení a prohlubování křesťanské identity dětí, mladých i dospělých lidí. Položme si tedy na závěr otázku, zda je Filosofie pro děti skutečně dobrým nástrojem pro dialogy o křesťanské víře v různých oblastech pluralitní společnosti, tedy v církvi a ve školách.

**4.2.8 Úvahy o víře ve Filosofii pro děti a rozvíjení křesťanské identity**

Jedním z nejdůležitějších úkolů vzdělání a výchovy je podle Lipmana pomoci žákům, aby si zachovali svobodu v kladení otázek a v kritickém myšlení. Aby mysleli sami za sebe, aby objevili svou vlastní orientaci ve světě a až na to budou připraveni, aby zaujali svůj vlastní názor na svět. Musíme je však na jejich cestě objevování světa povzbuzovat. Různé děti vyznávají samozřejmě různé hodnoty. Filosofický rozhovor jim může pomoci pouze v případě, že dokážou tyto své hodnoty vyjadřovat pozorně, že budou zvažovat cesty jejich promýšlení, a že přitom budou reflektovat své potřeby, zájmy a aktivity. Když přitom mají různé pohledy na věc nebo když v pohledu na nějaký filosofický problém nesouhlasí jeden s druhým nebo s učitelem, není na tom nic mimořádného. Důležité je, že začnou lépe rozumět tomu, jak a proč myslí, cítí a jednají právě určitým způsobem a že postupně přicházejí na to, co by jim mohlo pomoci k efektivnějšímu uvažování. Lipman ve své úvaze vyjadřuje poněkud provokativní thesi. Konstatuje, že neexistuje lepší příprava pro boj dítěte s indoktrinací, než je filosofie. Je to tím, že právě zde se učí hledat široké možnosti alternativních odpovědí právě na ty nejdůležitější otázky a učí se využívat plně schopnosti vlastního úsudku. To vše má však jeden důležitý aspekt: Součástí autority a moci filosofie je vědomí velké vlastní zodpovědnosti.

Ve filosofickém dialogu není úspěšný učitel, který implantuje své vlastní hodnoty do lehce ovlivnitelného dětského myšlení ani nemá být přesvědčený, že jeho hodnoty jsou ty jediné správné. Znamená to, že nesmí během vyučování dát vůbec najevo, jaké hodnoty on sám vyznává? Musí být „hodnotově neutrální“? Mnozí učitelé klamou sami sebe i studenty, když tvrdí, že ve svém životě jednají hodnotově neutrálně. V tom, co říkají a dělají, dávají podle Lipmana svoje hodnoty najevo, třeba jen tím, jaký tón se ozývá v jejich hlasu, když organizují výuku nebo když zadávají test. Musí si však dávat pozor na to, aby – ať už vědomě či nevědomě – nevedli žáky k nekritickému přejímání učitelových hodnot. Děti hledají zkušenosti se světem, které jsou širší a hlubší než ty jejich. A učitelské postoje v tomto ohledu jsou důležité pro děti, které nemají jistotu, zda jejich zkušenosti jsou či nejsou důležité. Platí-li to o učitelských zkušenostech obecně, tím spíše to platí pro učitele náboženství či katechety. Pro jejich autentický život z víry má křesťanství speciální teologický výraz: svědectví. Žáci by ve filosofické diskusi měli mít svobodu zastávat své vlastní hodnotové pozice, aniž by s nimi musel souhlasit učitel. Učitel, který neustále do diskuse vkládá svůj vlastní pohled, neriskuje možná přímo indoktrinaci, ale přinejmenším zapíná brzdy, které nakonec diskusi stejně umrtví. Může přispět do diskuse svým vlastním názorem, ale pouze tehdy, když žáci mají dost svobody rozvinout i svoje vlastní pohledy a co nejobjektivněji je srovnat s pohledy učitele. Učitel není věčný korektor žákovských názorů. Spíše jim umožňuje, aby je chtěli znát.

Zvláštní význam mají tyto úvahy ve vztahu k náboženskému nebo světonázorovému přesvědčení žáků. Lipman upozorňuje na skutečnost, že vědecký a náboženský pohled na svět (který se tak často dostává v české škole zbytečně do sporu s pohledem vědeckým u témat jako je vznik světa, vývojová teorie nebo otázka poznatelnosti světa), tvoří dvě oblasti, které se od sebe výrazně odlišují. Vědecká diskuse má poněkud jiný charakter než diskuse, která vychází z náboženské interpretace světa. Smyslem filosofického dialogu není dát za pravdu jedné z těchto oblastí. Nástroje filosofického myšlení mohou velmi dobře sloužit oběma. Vedoucí by však měl velmi dobře odlišit, o jaký typ diskuse se v určitém momentu jedná. Pro empirické vědy platí, že se opírají vždy o to, co lze empiricky (tedy například pomocí pozorování nebo pokusů) prokázat. Proto v rámci dialogu, v němž je předmětem diskuse nějaká empirická věda, se lze odvolat na autoritu empirické evidence, která je podrobena diskusi ve vědeckých kruzích (například Darwinova vývojová teorie se o takovou empirickou evidenci výzkumů na mnoha místech Země odvolává, přesto dnes není vědci přijímána bez výhrad). Proto je také možné v rámci takové diskuse dělat závěry o současném stavu vědecké diskuse. Pro náboženský typ dialogu naopak platí, že se nelze vyslovovat k základním předpokladům, na nichž je vystavěno každé náboženské přesvědčení, protože sama filosofie v této věci žádný zásadní předpoklad nevyslovuje. Ale na druhé straně filosofické nástroje, které se používají v dialogu, mohou pomoci velmi významně dětem a mladým lidem, aby koncepce svých světonázorů hlouběji prozkoumali: Označili a osvětlili předpoklady, hledali důsledky, vyvozovali závěry, navzájem srovnávali své světonázorové koncepty podle dohodnutých kritérií… Smyslem takového dialogu nesmí být v žádném případě zesměšnění jednoho či druhého úhlu pohledu, ani nenápadná manipulace učitele žáky směrem k opuštění jejich náboženského přesvědčení. Musí být velmi obezřetný i v tom, aby nevedl žáky ke světonázorovému synkretismu, díky němuž by ochotně opustili pozice náboženského přesvědčení komunity, ke které patří a zaměnili je za skládanku víry v různé prvky náboženství z celého světa. Častou námitkou ze strany křesťanů pro takto vedený dialog bývá vyjádření obavy, aby nebyla tímto způsobem rozmělněna dosud křehká a snadno zranitelná náboženská identita dětí. Ukázali jsme ji například na stanovisku německých biskupů ke konfesní výuce náboženství. Pro filosofický dialog však platí, že by měl naopak vést k tomu, aby se děti a mladí lidé učili posílit pozice své víry tím, že je podrobí rozumové kritice tváří v tvář jiným konceptům světových názorů ve svém okolí. Filosofický dialog ve výzkumném společenství se tak nabízí jako dobrá metoda pro náboženskou výuku na školách vedenou na nadkonfesní úrovni (příkladem pro nás byla Anglie a německý vyučovací předmět L-E-R).[[30]](#footnote-30)

Lipman se vyrovnává i s otázkou, zda důslednost, logická soudržnost a vyčerpávajícnost v myšlení nejsou tři nové náhradní hodnoty, které si žáci mají osvojit místo svých dosavadních hodnot. Odpovídá, že nikoliv a zdůvodňuje to dvěma argumenty. Tyto tři vlastnosti myšlení jsou jednak hodnotami pouze v tom smyslu, že představují standardy pro efektivní lidskou komunikaci a pro zefektivnění procesu zkoumání. Jsou tedy důležité pro metodu lidského myšlení, nikoliv pro jeho obsah. Navíc pro jiné formy aktivity jsou tyto vlastnosti myšlení spíše překážkou než pomocí. Nepomáhají například, když děti objeví, že některé jejich hry nepotřebují důslednost, protože jsou založeny na spontaneitě, nebo že zadaný domácí úkol nemá být vůbec zpracován na obecné úrovni apod. Důslednost, logická soudržnost a vyčerpávajícnost jsou důležité vlastnosti filosofické diskuse, ale ne spontánních dětských her či rutinní práce nebo nahodilých činností.

Podobná otázka je, zda samotné použití logiky v sobě neskrývá **indoktrinaci**. Lipman připouští, že aristotelská logika, kterou používá například ve svém učebním plánu pro střední školní věk, není jediný druh formální logiky a že existují i jiné přístupy k neformální logice. Navíc ani znalost logických pravidel neuchrání dítě před tím, aby neudělalo chybný závěr. Ale pomůže mu nalézt kritéria, pomocí kterých dokáže svoje závěry hodnotit a zjistit chybu ve svém uvažování. Logika je nástroj, pomocí kterého hodnotíme svoje závěry. Děti začínají rozumět tomu, že gramatika konkrétního jazyka je důležitý prostředek při hodnocení správné nebo nesprávné řeči. Jestliže děti povzbuzujeme, aby mysleli logicky, stejně vážně jako je povzbuzujeme, aby mluvily gramaticky správně, nejde o indoktrinaci. V životě je to podobné. Mnozí romanopisci mají vážné důvody pro špatné použití gramatiky, básníci zase pro to, aby nemysleli logicky. Učitel musí usilovat o to, aby žáci pochopili, že mluvit správně gramaticky a myslet logicky je užitečné pouze v určitém kontextu a za určitým účelem.

Poslední Lipmanova otázka je, zda program neobsahuje „skrytou agendu“, tedy nějakou soustavu hodnot, od níž se celý program odvíjí. Zdůrazňuje, že určité jak explicitní (jasně vyjádřené), tak implicitní (jasně nevyjádřené) hodnoty obsahuje každý výchovný a vzdělávací program. V programu filosofie pro děti je to například přesvědčení, že tento program má mnoho společného s výchovou nebo je to víra, že každé stadium ve vývoji dětského svobodného zkoumání je posila na cestě k dobru nejen pro dítě, ale i pro společnost. Tvůrci filosofie pro děti věří, že cíl je nasměrován na osvobození od destruktivních sil v jednotlivcích i v lidstvu.[[31]](#footnote-31)

Vraťme se však k pojmu indoktrinace. V českých poměrech je zvlášť často užíván v souvislosti s náboženskou výchovou a vzděláváním. Školy se například brání výukovým programům pojednávajícím o křesťanství s poukazem na možnou indoktrinaci. Zdá se jim, že by hodnoty křesťanské víry, které vyznává učitel náboženství nebo katecheta, neměl prezentovat navenek, jelikož tím ruší zásadu světonázorové neutrality. Jestliže chápeme Lipmanovu úvahu o vztahu filosofie pro děti k indoktrinaci, měli bychom se spíše ptát, zda by učitel neměl svoje křesťanské hodnoty naopak vystavit logickému uvažování dětí a mladých lidí, aby jim umožnil těmto hodnotám skutečně porozumět. Podle Lipmana by tedy neměl žáky přesvědčovat, aby nekriticky přijali křesťanskou víru, nebo naopak, aby ji nepřijaly (protože právě tím by se dopouštěl indoktrinace), ale měl by jim umožnit, aby přesněji vymezili a vyjádřili svoje vlastní světonázorové pozice, které nemusí být nutně křesťanské, zvažovali cesty jejich dalšího promýšlení a konfrontovali je s hodnotami učitele. **Smyslem filosofického dialogu není indoktrinovat žákům postoje všeobecné skepse vůči jakýmkoliv světonázorovým postojům tím, že je ve filosofických diskusích vedeme k používání pravidel logiky, ale opakovaně docházíme pouze k částečně platným závěrům.** Jeho smyslem je, aby si osvojili nástroje, jak promýšlet svoje hodnoty v různých kontextech a po kritickém zvažování a vyvozování závěrů teprve potvrdili, že je mohou přijmout či je musí zamítnout. Významný zástupce filosofie pro děti v Kanadě M. Sasseville upozorňuje v této souvislosti na šanci, kterou právě dialog o hodnotách v sobě skrývá. To, čemu jednotliví účastníci věří, mohou dát pro účely dialogu na nějakou dobu „do závorek“. Tím se po nich nechce, aby přestali věřit tomu, čemu věří. Mají se pouze zříci úsilí přesvědčit ostatní o svojí pravdě a zkoumat vážně předmět víry jiných členů skupiny „jako možný“. Například obsahem víry dětí z křesťanských rodin je víra v posmrtný život. Skupina narazí na problém týkající se životního smyslu, ale většina členů skupiny víru v posmrtný život nesdílí. Aby mohli v úvahách nad smyslem života pokračovat, mohou nevěřící děti připustit, že „posmrtný život může existovat“, protože lze prokázat, že existují ve světě kolem nich některé podmínky, které ho činí možným (svědectví bible a jiných posvátných textů, náboženské zkušenosti lidí, kteří o nich svědčí apod.) a hledat důsledky, jaké má taková víra pro hledání životního smyslu. A naopak. Věřící děti mohou připustit jako možnost, že „posmrtný život nemusí existovat“. A srovnat, jaké důsledky má takovýto předpoklad pro hledání řešení jejich společného problému. Děti by se v průběhu dialogu měly naučit, že takovéto zkoumání nemůže otřást jejich vírou. **Smyslem dialogu není zpochybňovat víru a hodnoty dětí, ale zkoumat svět a život v co největším množství rozměrů**.[[32]](#footnote-32) Sasseville cituje Lipmana: „*Přesvědčení dětí nesmějí být zahnána do kouta ani měněna jenom proto, že by děti připustily, že ostatní lidé mají jiné úhly pohledu. Dítě si může stejně tak myslet, že se ostatní mýlí, jako si oni mohou myslet, že se mýlí ono. Ale nemůže mezi nimi probíhat dialog, pokud by každý nebyl ochotný prozkoumat, jestli to, čemu věří ostatní,* ***nemůže*** *být také pravdivé.“*[[33]](#footnote-33)

1. Objev Harryho Stottlmeiera. In *Pracovní překlad určený pro potřeby semináře Prevence násilí metodou filosofie pro děti.* Č. Budějovice : TF JU, 2003. [↑](#footnote-ref-1)
2. Bouře ve čtvrti. In *Pracovní překlad určený pro potřeby semináře Prevence násilí metodou filosofie pro děti.* Č. Budějovice : TF JU, 2003. [↑](#footnote-ref-2)
3. Ve skupině dětí by se však postupem doby mohlo dostat na diskusi o všech položených otázkách, až do doby, než se skupina dohodne, že chce raději číst další část příběhu. [↑](#footnote-ref-3)
4. LIPMAN, M. *Harry Stottlemeier`s Discovery*. New Jersey : Montclair State University, The First Mountain Foundation, 1974. [↑](#footnote-ref-4)
5. Historii vzniku myšlenky Filosofie pro děti popisuje předmluva k metodické příručce Dobrodružství Harry Stottlemeiera, jejíž dosud neúplný překlad má se svolením autora k dispozici TF JU v Českých Budějovicích jako pracovní materiál pro semináře ve Filosofii pro děti. [↑](#footnote-ref-5)
6. DANIEL, M-F. *La philosophie et les enfants*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998, str. 16. Citováno podle SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. Pracovní maeriál určený se souhlasem autora pro potřeby TF JU. [↑](#footnote-ref-6)
7. LIPMAN, M. *The Thinking Skills*, nepublikováno, str. 26 v rukopisu. Citováno podle SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. Pracovní materiál určený se souhlasem autora pro potřeby TF JU. [↑](#footnote-ref-7)
8. LIPMAN, M. *The Thinking Skills* str. 26 v rukopisu. [↑](#footnote-ref-8)
9. LIPMAN, M. *The Thinking Skills*, str. 27 v rukopisu. [↑](#footnote-ref-9)
10. #  Srov. SASSEVILLE, M. *Filosofická praxe v hledajícím společenství*. Pracovní materiál určený se souhlasem autora pro potřeby TF JU.

 [↑](#footnote-ref-10)
11. Srov. HLAVINKA, P. *Dějiny filosofie jasně a stručně.* Praha : TRITON, 2008, s. 208 – 214. A VIŠŇOVSKÝ, E., MIHIN, F. (ed.) *Malá antológia filozofie XX. storočia. Zväzok I. Pragmatismus.* Bratislava : IRIS, 1998, s. 23 – 39. [↑](#footnote-ref-11)
12. Ukázka z Jamesova spisu „Pragmatismus“ citována podle HLAVINKA, P. *Dějiny filosofie jasně a stručně,* s. 212 – 213. [↑](#footnote-ref-12)
13. VIŠŇOVSKÝ, E., MIHIN, F. (ed.) *Malá antológia filozofie XX. storočia*, s. 293. [↑](#footnote-ref-13)
14. Srov. VIŠŇOVSKÝ, E., MIHIN, F. (ed.) *Malá antológia filozofie XX. storočia*, s. 345 – 353. [↑](#footnote-ref-14)
15. Dewey, J. Moje pedagogické krédo, čl. 2. Citován podle: SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika.* Praha : SPN, 1991, s. 61. [↑](#footnote-ref-15)
16. Srov. Dewey, J. Demokracie a výchova, kap. 3. Výchova jako rekonstrukce. Citován podle: SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*, s. 125 – 129. [↑](#footnote-ref-16)
17. Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education.* Second Edition, Cambridge : University Press, 2003, s. 227 - 229. [↑](#footnote-ref-17)
18. Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, s. 231. [↑](#footnote-ref-18)
19. Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, s. 232 – 238. [↑](#footnote-ref-19)
20. Srov. např. KREJČÍ, F. *Logika.* Praha : Nakladatel I. L. Kober, 1921 nebo TVRDÝ, J. *Logika.* Praha : Melantrich, 1937. [↑](#footnote-ref-20)
21. Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education,* s. 239 – 245. [↑](#footnote-ref-21)
22. Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, s. 247 – 249. [↑](#footnote-ref-22)
23. Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, s. 275 – 278. [↑](#footnote-ref-23)
24. Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, s. 293 – 304. [↑](#footnote-ref-24)
25. Srov. SPLITTER, L. J., SHARP, M. *Teaching For Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry.* Melbourne : The Australian Council for Educational Research Ltd, 1995, s. 9 – 11. [↑](#footnote-ref-25)
26. Srov. SPLITTER, L. J., SHARP, M. *Teaching For Better Thinking.* S. 41 – 49. [↑](#footnote-ref-26)
27. Srov. SPLITTER, L. J., SHARP, M. *Teaching For Better Thinking.* S. 91 – 98. [↑](#footnote-ref-27)
28. Srov. SPLITTER, L. J., SHARP, M. *Teaching For Better Thinking.* S. 275 – 284. [↑](#footnote-ref-28)
29. Srov. např. SPLITTER, L. J., SHARP, M. *Teaching For Better Thinging.* s. 170 – 178 nebo GARETH, B. M., *Philosophy & Young Child.* Cambridge, Massachusetts, London : HARVARD UNIVERSITY PRESS, s. 62 – 73. [↑](#footnote-ref-29)
30. Srov. LIPMAN, M., SHARP, A., N., OSCANYAN, F. S. *Philosophy in the Classroom.* Philadelphia : Temple University Press, 1980, s. 153 – 156. [↑](#footnote-ref-30)
31. Srov. LIPMAN, M., SHARP, A., N., OSCANYAN, F. S. *Philosophy in the Classroom*, s. 125. [↑](#footnote-ref-31)
32. Srov. Sasseville M. Filosofická praxe v hledajícím společenství. Materiál pro vnitřní potřebu TF JU poskytnutý autorem. [↑](#footnote-ref-32)
33. LIPMAN citován podle SASSEVILLE, M. *La pratique de la philosophie avec les enfants.* Québec : Universisté Lavale, 2005, s. 41. [↑](#footnote-ref-33)