

Filosofie pro děti v náboženské výchově  
doc. PhDr. Ludmila Muchová, PhD.

1. Schopnost kritického myšlení jako jedna z klíčových kompetencí RVP  
ZV

Rámcové vzdělávací programy, které v těchto měsících doslova otrásají navyklými způsoby práce škol, navazují ve svých hlavních rysech na hlavní záměry Evropské unie pro oblast školství, jak ji EU formulovala v tzv. „Bílé knize o obecném a odborném vzdělávání – učit a učit se – na cestě ke kognitivní společnosti“. Prvek schopnosti kritického myšlení je však výrazně připomenut již v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, v tzv. české „Bílé knize“: „*Podpora demokracie a občanské společnosti výchovou soudných, kriticky a nezávisle myslících občanů s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních.*“ Tak je formulován jeden z hlavních obecných cílů školské reformy.<sup>1</sup>

Zajímavé přitom je, že pedagogové mnoha zemí spojují schopnost kritického myšlení lidí s šancemi současné společnosti žít v dobře fungujícím demokratickém systému. Jedním z nich je M. Lipman, hlavní autor programu Filosofie pro děti. I on vychází z úvahy, co je největším problémem fungování demokratické společnosti. A odpovídá, že je to neschopnost dospělých lidí rozumně se domluvit. Aby taková rozumná domluva byla možná, musela demokratická společnost vytvořit politický mechanismus dostatečně průchodný pro racionální uvažování. Bez takových metod, pravidel a institucí by byl zdravý rozum v koncích. I dětský rozum podle něho potřebuje vytvořit nástroje či instrumenty, aby se děti naučily rozumně argumentovat mezi sebou.<sup>2</sup>

Jeho metoda spočívá v řízení dialogu celé skupiny, při němž žákům pomáhá, aby samostatně vyjádřily to, co vědí, aby dospěly samy k odpovědi na svou otázku a tuto odpověď uměly odůvodnit. Nedělá to ovšem tak, že by skupinu, která společně hledá odpověď na otázky, které si položila, (odtud označení takovýchto skupin „hledající společenství“) poučoval, jak se věci mají správně, klade pouze šikovně otázky. Vyjadřuje to i prostorovým rozmístěním skupiny: všichni, včetně něho, sedí v kruhu. Navíc však musí vytvořit otázkami prostor pro skutečně filosofické (ne jiné) zkoumání.<sup>3</sup>

Srovnáme-li takovýto způsob práce s klíčovými kompetencemi, k nimž má současná škola žáky vést, aby dospěli ke spokojenému a úspěšnému životu uprostřed občanské společnosti, nalezneme hned čtyři oblasti, do nichž směřuje:

<sup>1</sup> *Bílá kniha*. <http://www.skolam.cz/INKomensky/Bkniha/Bkniha2.htm>, 16. 7. 2004

<sup>2</sup> LIPMAN, M. *Etické zkoumání a umění/řemeslo morální praxe*. Č. Budějovice : TF JU, pracovní překlad určený pro potřeby semináře Prevence násilí metodou filosofie pro děti, 2003, s. 2.

<sup>3</sup> *Náměty pro vedení diskuse filosofického hledajícího společenství čerpám jednak z příslušných seminářů vedených prof. M. Sassevilem na půdě TF JU v letech 2003 a 2004, jednak z jeho článku Řízení diskuse ve skupině filosofického hledání: uvědomělý postoj*. Č. Budějovice : TF JU, pracovní překlad určený pro potřeby semináře Prevence násilí metodou filosofie pro děti, 2003, s. 2 – 12.

v kompetenci k učení má žák umět samostatně pozorovat a experimentovat, získané výsledky porovnávat, kriticky posuzovat a vyvozovat z nich závěry pro využití v budoucnosti, v kompetenci k řešení problémů má umět kriticky myslet, činit uvážlivá rozhodnutí, být schopen je obhájit, uvědomovat si zodpovědnost za svá rozhodnutí, v kompetenci komunikativní má formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, naslouchat promluvám druhých lidí, vhodně na ně reagovat a účinně se zapojovat do diskuse, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat, a konečně v kompetenci sociální a personální má přispívat k diskusi, respektovat různá hlediska a čerpat poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.<sup>4</sup>

## 2. Schopnost kritického promýšlení víry jako důležitý předpoklad dialogu křesťanů s nekřesťany

Předmět náboženství zůstává v rámci současné školské reformy nepovinným předmětem, který však díky tomuto postavení není zbaven své spoluodpovědnosti za to, aby žáci, kteří ho navštěvují, dospívali k naplnění klíčových kompetencí. Pro oblast náboženské výchovy naopak dává reforma prostor, aby se zde odehrával dialog mezi většinovou společností učitelů a žáků, kteří zastávají životní postoje spíše blízké sekulárnímu humanismu a malou skupinkou tvořenou učitelem a žáky předmětu náboženství, hlásících se většinou ke křesťanskému pohledu na člověka a svět. Jak ale upozorňuje Tomáš Halík, již papež Jan Pavel II. ve svém programu „reevangelizace Evropy“ dal jasně na vědomí svůj záměr, aby byl tento projekt spojen s dialogem, s mezináboženským dialogem i dialogem se sekulárním humanizmem. Spojil tento program s velmi sebekritickým pohledem na dějiny církve a zdůraznil především setkání víry a kultury. Evangelizace pro něho znamenala především trpělivé a tvořivé vnášení hodnot evangelia do způsobu myšlení a stylu života současných lidí, do žité kultury.<sup>5</sup>

Nelze očekávat, že podobného dialogu by byli schopni dospělí lidé, kteří se odmalička neučili takový dialog vést. Zdá se, že s touto skutečností počítá i církevní dokument Všeobecné direktorium pro katechizaci, když formuluje jako jeden z hlavních úkolů školní výuky náboženství potřebu, aby se stala partnerem nezbytného mezioborového dialogu: „*Tento dialog musí být založen především na té úrovni, s níž každý předmět utváří osobnost žáka.... Předkládání křesťanského poselství tak ovlivní způsob chápání původu světa a smyslu dějin, základu etických hodnot, úlohy náboženství v kultuře, osudu člověka a vztahu k přírodě. Prostřednictvím tohoto mezioborového dialogu školní vyučování náboženství klade základy výchovnému působení školy, umocňuje ho a rozvíjí.*“<sup>6</sup>

<sup>4</sup> RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. VUP : Praha, 2005, s. 6 - 9

<sup>5</sup> HALÍK, T. *Víra, rozum a hledání evropské identity*. In Universum. Křesťanská akademie : Praha, roč. XVII, č. 1, s. 18.

<sup>6</sup> VŠEOBECNÉ DIREKTORIUM PRO KATECHIZACI. Sekretariát České biskupské konference : Praha, 1998, s. 53.

Tomáš Halík považuje za hlavní princip, díky němuž je možné takovýto dialog vést, spojení víry s racionalitou, s kritickým promyšlením víry, které se odehrává v pojmech srozumitelných jak věřícím, tak i lidem, kteří neznají církevní slovník křesťanské věrouky. Podle mé zkušenosti je způsob práce v programu Filosofie pro děti přesně tím nástrojem, který rozvíjení takové kritické reflexe víry v dialogu s druhými lidmi, umožňuje. Shrňme stručně principy práce v tomto programu:

### 3. Teorie filosofie pro děti

Učitel se zde nalézá v roli podobné dirigentovi, který řídí to, co se má odehrávat, pomocí filosofických nástrojů. Jeho úkolem není pouze udělovat slovo jednotlivým účastníkům diskuse, ale pomáhá skupině, aby si kladla systematicky otázky a hledala na ně systematicky a logicky odpověď. Skutečnost, že děti ve skupinové diskusi vyjadřují své myšlenky, má dva rozměry:

1. rozměr rozumového poznání
2. sociální a etický rozměr.

**V rozumovém poznání** jde vedoucímu diskuse o to, aby účastníci zaujali určitý odstup od vlastních myšlenkových pochodů a tak v nich mohli objevovat správné vztahy. V praxi to znamená podporovat dětský úsudek, filosofické zkoumání, organizovat získané informace a interpretovat, co bylo řečeno.

Usuzování lze podporovat například takovýmito otázkami: Proč jsi to řekl? Jakými důvody můžeme podpořit toto tvrzení? Je to správný důvod? Co toto tvrzení předpokládá? Neprotiřečí si tato dvě tvrzení? Jaký závěr můžeme udělat z toho, co říká X?

Charakter filosofického zkoumání problémů podporuje vedoucí tím, že povzbuzuje děti k tomu, aby: vyslovovaly své pochybnosti, formulovaly problémy, vypracovávaly hypotézy, ověřovaly je, hledaly příklady a protipříklady atd. Klade jim proto následující konkrétní otázky: Můžeš svou otázku upřesnit? Je možné tvou hypotézu ověřit? Můžeš najít příklad, který by tuto hypotézu potvrdil? Existuje případ, který vy uvedl tvé tvrzení v pochybnost? Děti si tak uvědomí, že myšlenky lze vyjádřit různým způsobem: jako tvrzení (existují tři monoteistická náboženství) nebo jako příklad (nejen křesťané vyznávají víru v jednoho Boha, ale např. i Židé a muslimové...), jako protipříklad (na rozdíl od buddhistů, křesťané vyznávají...) atd. Děti se zde učí uvádět své myšlenky do souvislostí a dávat jim význam, který by jinak neměly.

Informace organizujeme jednak tím, že hovoříme v pojmech a větách, jednak tím, že sdělujeme, co je známé, popisem nebo vyprávěním. Aby si děti všimly pozorněji všech informací, které určité věty poskytují, může jim vedoucí klást otázky typu: Můžeš upřesnit, o čem mluvíš a opakovat, co o tom říkáš? Co je

předmětem naší diskuse? Co jsme k tomu až dosud řekli? Obrátíme-li větu, kterou jsi právě řekl, bude ještě pravdivá? Mají tyto dvě věty stejný podmět?

Pojmů často užíváme, aniž bychom si všimli jejich nejasnosti, dvojsmyslnosti či nesrozumitelnosti. Proto v diskusi objasňujeme a definujeme pojmy pomocí otázek typu: Co tím chceš říci? Můžeme se pokusit o definici tohoto pojmu? Této myšlenky? Podobá se tato myšlenka jiné myšlence? Je mezi těmito dvěma myšlenkami důležitý rozdíl? Jsou synonyma, která by nám mohla pomoci lépe pochopit to, o čem mluvíme? Lze rozdělit tento problém, o kterém mluvíme, na několik částí?

Vypravujeme-li něco, sjednocujeme více událostí do celku, majícího začátek, střed a konec. Mají-li se děti učit uspořádat si myšlenky, nemohou příběhy pouze číst, ale musí je dokázat samy tvořit. K tomu vedou takovéto otázky: Můžeš vyprávět vlastními slovy, co se stalo? Jaký je smysl tohoto příběhu?

Kdybyste měly pokračovat ve vyprávění tohoto příběhu, co byste řekli? Může někdo shrnout to, co bylo řečeno od začátku našeho rozhovoru? Může nám někdo vyprávět, jak jsme došli k tomuto závěru? Atd.

Dialog předpokládá, že si navzájem rozumíme, že jsme našli jakýsi společný jazyk. K tomu se musíme neustále přesvědčovat o tom, že rozumíme významu, který dává náš partner určitému slovu. Schopnosti interpretovat pomáháme následujícími otázkami: Může někdo pomoci X lépe osvětlit jeho otázku? Je to přesně to, co jsi chtěl říci? Můžeme se na tento problém podívat i z jiného hlediska? Pomohla by nám analogie k lepšímu pohledu na tento problém? Je možné vyjádřit tuto myšlenku jinými slovy? Oba dva používáte jiná slova, Neříkáte ale jedno a totéž? Apod.

**Sociální a etický rozměr** při vyjadřování myšlenek rozvíjíme dvěma směry: **při intelektuální spolupráci** (vedoucí se ptá například takto: Potřebuješ pomoc ostatních, Maruško? Může někdo říci příklad na podporu Jeníkovy hypotézy? Může někdo pomoci Aničce vysvětlit její příklad? Maruško, můžeš pomoci Jirkovi s upřesněním jeho otázky? apod.) a **při rozvíjení vzájemného respektu** (např. pomocí otázek typu: Můžeme myšlenku Petra vyjádřit formou hypotézy? Kdybychom vzali názor Jendy jako jednu z možností, co by to předpokládalo? Uznáme-li Aniččino stanovisko za přijatelné, jaké to bude mít důsledky? Má-li Jirka pravdu, znamená to, že se Pavel mýlí? Existuje ještě jiné řešení, které jsme nevzali v úvahu?). Proč právě takové otázky vedou k respektu? Děti mohou diskutovat třeba o tom, zda má člověk duši. Jedno z nich bude tvrdit, že má, druhé, že nemá, postaví tedy proti sobě dvě protikladné teze. Když jim pomůžeme, aby tyto dvě teze přijaly jako dvě potencionální možnosti, nemusí nutně jeden názor vyvracet druhý, nemusíme tedy tím, že přijmeme jeden názor, odsoudit názor druhý. Důležité přestává být odsouzení toho, v co nevěříme, ale uvažovat o názorech jiných lidí jako o možnostech, které mohou obohatit naši zkušenost.

Z úvah o rozumovém a sociálním a etickém rozměru diskuse v hledajícím filosofickém společenství plyne, že vedoucí nevstupuje do diskuse s úmyslem dojít se skupinou k předem určené odpovědi. Děti mají dospět k filosofickému zpracování svých dětských zkušeností. Vedoucí jim má pomoci, aby našly všeobecná kritéria pro toto zpracování. Vyjadřování myšlenek v hledajícím společenství má tedy ještě **třetí rozměr: filosofický**.

Abychom filosofický rozměr vedení diskuse dobře pochopili, ukážeme, jak lze do diskuse vnášet kritéria obecně známých filosofických disciplin: logiky (jejíž ústřední otázkou je obhajoba pravdy), etiky (v níž jde o posouzení základních kritérií dobra a zla a z toho plynoucích hodnot), estetiky (v níž jde o analýzu pojmů krásný - ošklivý, umění a o zkoumání kritérií těchto pojmů), epistemologie (zabývající se způsobem, jakým poznáváme věci a postupy vedoucí k poznání) a metafyziky (která se ptá na obecné zkušenosti, které vedou člověka k základním životním otázkám).

Podívejme se, jakou pomůckou jsou pro zkoumání filosofického rozměru dětské zkušenosti manuály, doprovázející každý příběh. Vrátime-li se k tématu „lidská duše“, mohly by podněty k diskusi vypadat například takto:

- Je možné myslet, že duše není mozek a zároveň tvrdit, že je hmotná? Jsou to dvě protiřečící si myšlenky? Můžeme je obě obhájit zároveň? (logický přístup)
- Kdybychom měli možnost číst v duši druhého člověka, měli bychom na to právo? (etická otázka)
- Existují krásné duše? Co tím chceme říci, když o někom říkáme, že má krásnou duši? (estetický pohled)
- Jak víme, že máme duši? Jak víme, že zvířata mají nebo nemají duši? (epistemologická otázka)
- Jestliže duše a tělo jsou odlišné, znamená to, že mají každé svou existenci? (metafyzická otázka)

Vedoucí filosoficky orientované diskuse je se svou prací spokojen, když děti vezmou v úvahu všeobecná kritéria svého zkoumání, jako kritéria pravdy, dobra, znalostí, skutečnosti. Ony samy je definují a postupně nacházejí jejich smysl a význam.

#### 4. Výhledy místo závěrů

Samozřejmě, že v tuto chvíli můžete být coby posluchači nespokojení. Ani sebelépe konstruovaný referát není dost instruktivní pro to, abychom něco takového mohli začít kvalifikovaně uskutečňovat v praxi. Pro ty, u nichž však takováto didaktická cesta formování kritického myšlení vyvolala zájem, ještě několik informací. Dvě fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (Pedagogická a Teologická) už nabízejí svým studentům i pedagogům z praxe pravidelné pětidenní semináře, díky nimž přibývá pracovních materiálů a šíří se

zájem. Navíc na TF JU zpracováváme první pracovní texty, které umožní zahájení vzdělávacích seminářů pro učitele náboženství na toto téma.

Zatím připomínají tyto aktivity v českém školství spíše závan motýlího křídla v meteorologii. Ale jak říká R. Palouš - právě meteorologové upozorňují na to, že za určitých podmínek může z nenápadného mávnutí motýlího křídla vzniknout uragán. Nic menšího bych nepřála ani českému školství na prahu jeho velké reformy, ani českým křesťanským vychovatelům v jejím úsilí o dialogické spoluutváření víry svých svěřenců.