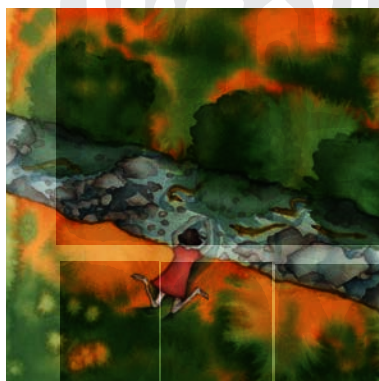


Jeanette Bresson Ladegaard Knox

Přemýšlet znamená vydat se na objevitelskou plavbu

ANEB FILOSOFICKÝ ROZHOVOR S DĚTMI



Cesta domů

Přemýšlet znamená vydat se na objevitelskou plavbu

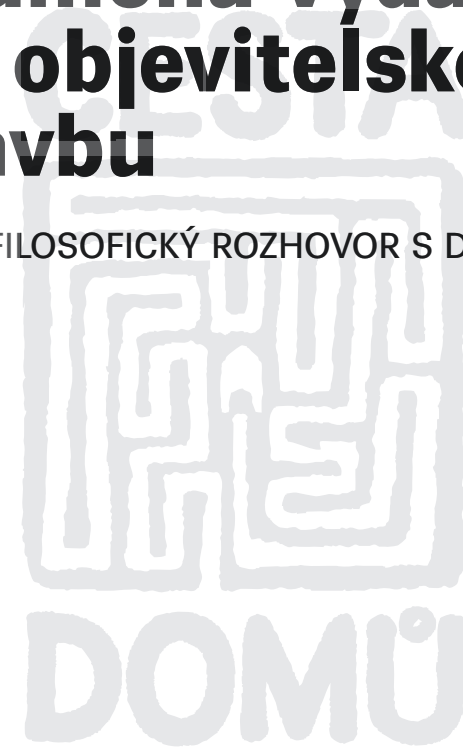
ANEB FILOSOFICKÝ ROZHOVOR S DĚTMI

CESTA
DOMŮ

Jeanette Bresson Ladegaard Knox

Přemýšlet znamená vydat se na objevitelskou plavbu

ANEB FILOSOFICKÝ ROZHOVOR S DĚTMI



© Frydenlund og forfatteren, 2011

© Cesta domů, 2017

ISBN: 978-80-88126-38-6

Průvodce pro učitele nebo rodiče, který je inspirován knihou stejné autorky *Je smrt jako duha?*

Cesta domů



Obsah

Předmluva 2

Předmluva k českému vydání 2

Úvod 2

I. Filosofie a děti 17

1. Proč vést filosofický rozhovor s dětmi? 18

2. Základní znaky filosofického rozhovoru 22

II. Jak se připravit na filosofický rozhovor 25

1. Nevyhnutelnost filosofie 25

2. Jazyk jako pochodeň 26

3. Sókratovská metoda 28

4. Učitel ve filosofickém rozhovoru 30

5. Nezbytné složky filosofického rozhovoru 32

6. Stručný příklad filosofického rozhovoru 34

7. Vyjasnění vlastních myšlenek a toho, s jakou
dětskou skupinou pracujeme 36

8. Citáty skryté v knize 36

III. Dialog ve vzdělávání 39

1. Čtyři předpoklady: uznání, respekt, mlčení, otevřenost 40

2. Otázky, které plodí další otázky 46

3. Písemná cvičení 47

4. Nakreslit myšlenku 47

5. Jsou i jiné způsoby... 48

6. Příprava učitele na dialog 53

7. Shromáždění po dialogu 55

IV. Proč přemýšlet a rozmlouvat o smrti? 56

V. Jak přemýšleli o smrti velcí světoví filosofové? 59

Předmluva

Památce Gustava

11. 5. 2005 – 12. 5. 2005



Děti dobře umějí klást otázky o životě a smrti. Koho nikdy nepřekvapilo, jak mohou být jejich výroky duchaplné? Děti totiž v praxi dělají to, co německý filosof Karl Jaspers nazývá spontánním filosofováním. Budeme-li o životě a smrti přemýšlet společně s dětmi, můžeme toto spontánní filosofování posunout k reflektovanému filosofování. Myšlení je pro děti něco jako hra a filosofický rozhovor je na takové dovádění skvělé místo. Nabízí vhodný prostor pro učení a vzdělávání, kde myšlenky fungují jako zrcadla a prizmata, jež objasňují a osvětlují počínající dětskou sebereflexi a mnohé rozptýlené a nešikovné pokusy dětí včlenit se do světa.

Děti se dívají z celého srdce a svoje myšlenky nesměřují přímo ke konečné odpovědi, řešení a výsledku. Jejich chápání bytí ještě není tolik poznamenáno určitými představami o světě a není spojeno s takovými očekáváními, jako je tomu u dospělých. Děti umějí zůstat v univerzu otázek a zachovat si elementární údiv. Klidně zpochybní i to nejsamozřejmější. Ráda bych podporovala a posilovala právě tento reflektující údiv.

Doufám, že příběh o Emilce bude prvním svazkem řady o filosofických tématech: co to znamená být přítelem, odkud přicházejí myšlenky, co je statečnost, kdy je něco spravedlivé, co je štěstí, kdo jsem já a kdo jsi ty, co je třeba, aby něco bylo krásné, co je správné a špatné, dobré a zlé, co dává životu smysl atd. Jsou to klasické otázky, jakými se zabývali i antičtí filosofové a jaké zajímaly lidi ve všech dobách. Zajímají i děti.

Předmluva k českému vydání

Cesta domů vydává knihy pro děti, které mají pomoci rodičům odpovídat dětem na jejich zvědavé otázky o nelehkých věcech života. Představujeme si, že dítě přinese rodiči, prarodiči nebo učiteli obrázkovou knihu, ten ji s ním otevře a čtou si. Dospělý tak není se všetečnými a někdy těžkými dětskými otázkami sám, knížka mu je pomocníkem.

Tato útlá knížka jde trochu dál: je pedagogickou příručkou doprovázející dětskou obrázkovou knížku *Je smrt jako duha?* od stejné autorky. Ta příručku připravila pro pedagogy a rodiče, kteří se těší na hledání odpovědí spolu s dětmi. Kniha vychází z přesvědčení, že tváří v tvář nelehkým otázkám po našem bytí nejsme jako dospělí těmi, kteří vědí více a mohou děti poučovat a vyučovat. Přichází s jiným postupem: postavit se s dětmi „souřadně“ a nechat se od nich učit zvědavému filosofickému, nikdy nekončícímu rozhovoru.

Knížka přináší jak teoretický a historický vhled do problematiky filosofického rozhovoru, tak praktická cvičení. Autorka, zkušená pedagožka s filosofickým zázemím, klade důraz na to, že tváří v tvář vážným skutečnostem našeho bytí se můžeme učit jeden od druhého, jak děti, tak dospělí. Na následujících stránkách k tomu nabízí užitečné informace, praktické postupy a návody pro rozvíjení přemýšlení, tázání a hledání.

Redakce





Úvod

Svět je velké místo, v němž se otevírá mnoho otázek. Ale netrvá dlouho a člověk zjistí, že k velkým otázkám neexistuje žádná příručka ani předem daný výsledek. Filosofie, to je příběh o životě v tázání a zejména ve zkoumání otázek. V mnoha ohledech život začíná otázkou po smrti: co je smrt, proč musíme umřít, co bude po smrti a jaký je smysl života, musíme-li stejně umřít? Stojíme-li se svými otázkami jako venku před domem, v tajuplném prostoru života, je dialog vynikající možností, jak společně nahlas přemýšlet a společně rozrážet dveře dovnitř a prozkoumávat místnosti, stěny, stropy a okna. Ve společenství se svět otevírá. Jen málokdy můžeme otázky života nést sami.

Tuto pracovní knížku jsem zamýšlela primárně pro učitele na základních školách, ale snadno ji mohou využít i vyučující a studenti pedagogických oborů a rodiče, kteří k mluvení s dětmi o smrti hledají inspiraci. Dovedu si představit, že se využije i v souvislostech, kde se rozhovor o smrti nabízí, například ve sdruženích pacientů. Knižka je uvedením do myšlenky, jak stimulovat filosofický údiv dětí a jejich přirozený sklon zkoumat svět, jakož i metodickým nástrojem, který učí, jak vést filosofické rozhovory.

Knižka o Emilce a tato pracovní knížka mají dva hlavní cíle. Prvním je spojit filosofii a děti. Přeji si spojit filosofující reflexi s dětským údivem nad světem. Takto by v rozhovoru o velkých otázkách mělo mezi dospělými a dětmi vzniknout společenství. Účelem tohoto společenství v rozhovoru je podpořit děti v samostatném a nuancovaném myšlení, ale také je učit přemýšlet v návaznosti na druhého. Druhým cílem je zcela konkrétně na příběhu o Emilce ilustrovat, jak můžeme spojení filosofie a dětí provést. Máme-li se s dětmi setkat na jejich úrovni a hovořit o vážných tématech, nezačínáme v pojmovém světě dospělých. Začínáme ve světě dětí, ve světě příběhů, obrázků, fantazie a hry. Odtud můžeme přeskočit k jejich vlastním zkušenostem a vycházejíce z nich můžeme s dětmi začít filosofovat.

Filosofie je jak obor, tak druh umění. Tím prvním se myslí akademická filosofie (filosofie jako obor na univerzitě), která má posledních 150 let tendenci ztrácet ze zřetele zkušenost a sklouzávat k pěstování čistých pojmů. To druhé chápe filosofii jako touhu po moudrosti, kde se při myšlení vychází ze zkušenosti se světem. Tyto dva přístupy se však nevyklučují. Nejúčelnější a nejplodnější je právě spolupráce mezi odbornou filosofií a filosofií jako touhou po moudrosti, kdy se trénovaný filosof věnuje zkušenostem každodenního života, ale využívá při tom jak svých zkušeností s filosofickou prací s pojmy, tak svých znalostí dějinných podob filosofie. Tímto způsobem může dětem – a ostatně i dospělým – velmi pomoci naučit se filosofickému myšlení.

Filosofií nemám v této knížce na mysli odbornou filosofii ani určitou odbornou znalost v jejím rámci. Tak jako má různé disciplíny matematika, např. geometrii, algebru, topologii a teorii pravděpodobnosti, má i filosofie řadu disciplín jako logiku, epistemologii, metafyziku a etiku, z nichž každá má svoji specifickou perspektivu. Chci-li učit děti filosofickému myšlení, nemám tím na mysli, že se mají učit těmito disciplínám. Tato knížka je uvádí do konkrétní filosofie, do filosofie jako žité praxe neboli do filosofování.

Chci-li tedy učit děti filosofickému myšlení, chápu filosofii jako umění. Je to obecně lidská záležitost a vyjadřuje úvahy o umění žít: co to znamená být, co je to dobrý život, zda mám svobodu dělat cokoliv, jak určím, zda je mé jednání správné či špatné, dobré či zlé, zda má život vyšší smysl, zda jsme si navzájem morálně zavázáni, kdo vlastně jsem atd. Bude-li naším východiskem reflektovaný údiv nad zkušenostmi a pojmy, jež nabízí každodenní život, a budeme-li zkoumat otázky, jež život přináší, přirozeně dospějeme k odbornostem, jako jsou metafyzika a etika, ovšem bez jejich terminologie a bez znalosti jejich interpretačních výkonů v dějinách.

Chápeme-li filosofii takto, je to otevřené zkoumání života a smrti a všeho, co je mezi nimi. Filosofie si přeje narušovat chod našich běžných představ, abychom zpochybnili to, co považujeme za samozřejmé. Když je chod našich běžných představ narušen, jsme vybidnuti svá tvrzení o světě racionálně zdůvodňovat. Tato knížka si přeje zpochybnit naše zamlčené předpoklady o nás sa-



Země, kterou vidíme z Měsíce, je jednou z planet sluneční soustavy. Mnoho důkazů nasvědčuje tomu, že prostor je nekonečný. Dokážeme proto jen obtížně určit, kde se v tomto nekonečnu nacházíme; ale co to vlastně znamená, je-li něco nekonečné? A jestliže slunce stejně za x milionů let vyhasne, bude prostor i potom nekonečný? Má naše povědomí o vyhasnutí slunce nějaký dopad na způsob, jakým dnes vykládáme lidský život?

mých i o světě. To nám umožní přivítat nové myšlenky a takto vytvářet inkluzivní a úlevné rozhovory s dětmi a mezi nimi. Záměrem knížky je pomoci nám vytvořit prostor pro přínosný rozhovor o smrti a pro obohacující vyměňování myšlenek o tom, co to smrt vlastně je. Knížka vybízí k tomu, abychom se pomocí myšlení vydali objevovat.

Existuje mnoho témat, jež může být těžké zachytit slovy a kde myšlenky přecházejí jedna v druhou, a proto potřebují čas, aby našly správný řád a správný výraz. Z téhož důvodu je důležité, abychom si na rozhovor vyhradili dost času. Filosofie neběží jako gepard, spíš se sune jako šnek. Filosofická reflexe si žádá pomalost. Abychom svoje myšlenky *pocítili*, je zapotřebí čas.

Knížka o Emilce (*Je smrt jako duha?*) se obrací k věkové skupině 9 až 12 let. Smrt je pro děti těžko srozumitelné téma, ale s kvalitní pomocí dospělého o něm mohou přemýšlet. Děti od šesti let věku vykazují první známky toho, že smrt vidí jako něco fundamentálního, a za několik dalších let začínají chápat její nezvratnost a za pomoci konkrétních příkladů také mohou v malém začít abstrahovat.

V Dánsku nemáme na základní škole předměty jako *filosofie*, *dějiny idejí* nebo *filosofie života a etika*, jako je tomu např. v Norsku, kde dřívější předmět *křesťanská výchova* restrukturalizovali na nový předmět *náboženství, filosofie života a etika*. Proto si myslím, že čtení a rozhovor mohou probíhat v rámci předmětu *křesťanská výchova*, ale i v souvislosti s mezioborovými kurzy a při tematických dnech k obecně lidským otázkám.





I. Filosofie a děti

Spojovat svět filosofie a svět dětí může vypadat naprosto nemístně, ani zdaleka to však není nová myšlenka a leckde na světě se praktikuje.

V 60. letech 20. století začal filosofii do amerických škol zavádět Matthew Lipman. Od té doby se jeho program Filosofie pro děti (*Philosophy for Children, P4C*) rozšířil po celé planetě a inspiroval k filosofování s dětmi mnoho lidí. V roce 1974 byl Lipman spoluzakladatelem Institutu pro rozvoj filosofie pro děti (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*) při Montclair State University ve státě New Jersey. Od té doby institut vydává učební materiály pro americké školy. V návaznosti na Lipmanovy knihy pak vyšla i řada dalších prací o tom, jak s dětmi rozebírat filosofická témata. O filosofických debatách s dětmi vychází v mezinárodním měřítku stále více knih. V roce 2009 publikoval Thomas Wartenberg, filosof a univerzitní pedagog na Mount Holyoke College ve státě Massachusetts knihu o nacházení filosofických vrstev v literatuře pro děti. Kniha *Velké myšlenky pro malé děti: Výuka filosofie prostřednictvím knih pro děti* (*Big Ideas for Little Kids: Teaching Philosophy Through Children's Literature*), vychází z jeho zkušeností s filosofickými rozhovory s dětmi na základních školách. Wartenberg a jeho studenti pravidelně vyjíždějí do škol a diskutují s dětmi od osmi let o otázkách obsažených v klasické dětské literatuře.

V Dánsku pracoval s Lipmanovou metodou jako jeden z prvních učitel základní školy Per Jespersen, později pak filosofické rozmluvy propagovali Helle Hingeová a Henrik Juul. V roce 2005 vydali knihu *Brug filosofien* (*Používej filosofii*), zaměřenou na tři velké řecké filosofy: Sókrata, Platóna a Aristotela. Kniha se obrací k nejvyšším ročníkům základních škol. V posledních deseti až dvaceti letech filosofický rozhovor s dětmi pomalu proniká do dánských škol formou nejrůznějších pilotních projektů.

Ve Švédsku a Norsku se návrhů, jak učit děti filosofickému myšlení, ujímají sami filosofové. Zejména v Norsku v poslední době vychází značné množství literatury o filosofii a dětech. Tato tendence se projevuje rovněž v Anglii, Holandsku, Německu, Francii či Austrálii. Vybízí děti k etické reflexi a osvětlení existenciálních principů. Učí se uvědomovat si, kým ve svých myšlenkách, ideách, pojmech a hodnotách jsou a kým nejsou.

V posledních letech vzniklo několik mezinárodních ústavů, sítí a komisí,¹ které v této oblasti působí, vydávají časopisy, průzkumy, publikace a doporučení. Za přečtení rozhodně stojí publikace vydaná UNESCO v roce 2007; jde o průzkum zastávající se filosofie ve školách: *Filosofie: Škola svobody, výuka filosofie a školení ve filosofování: Status a vyhlídky – novátorská publikace sepsaná na základě výsledků celosvětové studie, která poskytuje originální doporučení a návrhy pro výuku filosofie (Philosophy: A School of Freedom, teaching philosophy and learning to philosophize: Status and Prospects – an innovative publication based on the results of a worldwide study and abounding with unprecedented recommendations and proposals on the teaching of philosophy)*.

1. Proč vést filosofický rozhovor s dětmi?

Filosofie, třebaže je abstraktní, může naučit děti přemýšlet do hloubky, kriticky a konzistentně. Filosofická reflexe tříbí dětské pochopení vlastních zkušeností stejně jako užívání slov a pojmů. Děti se naučí rozpoznávat a přijímat vlastní myšlenky a během rozhovoru je rozvíjet.

Využití filosofického rozmlouvání posiluje dětskou sebeúctu a rozvíjí schopnost přemýšlet a nakládat s vlastním životem. Díky

¹ Zmíněný *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, dále Mezinárodní rada pro filosofické zkoumání s dětmi (*The International Council for the Philosophical Inquiry with Children*) s časopisem *Dětství a filosofie (Childhood and Philosophy. The journal of the international council of philosophical inquiry with children)*. Vychází též časopis *Otázky: filosofie pro mládež (Questions: Philosophy for young People)*, který obsahuje texty dospělých i dětí.



těmto objevitelským cestám získávají děti hlubší porozumění obecným strukturám existence a dotýkají se obecně lidských témat a základních otázek smyslu života.

Vedeme-li filosofický rozhovor, vytváříme a rozvíjíme kritické a kreativní prostředí pro myšlenky. Filosofické úvahy zostrují myšlení a propůjčují mu jemnější nuance, zlepšují soudržnost a plynulost, samozřejmost myšlení. Filosofické rozhovory učí děti argumentaci a zdůvodňování.

Filosofický rozhovor nejen zostruje schopnost kriticky a kreativně myslet, ale podporuje i *rozlišování*, které je charakteristickým znakem filosofické reflexe. Rozlišovat znamená všimnout si rozdílů, a tak nejen rozvíjet své řečové schopnosti, nýbrž i prohlubovat pochopení tématu rozhovoru. Rozlišování nám zprostředkovává nové souvislosti mezi slovy a dovoluje starým představám přisvojit si nová jeviště a zapojit pružnost a hravost.

20 Když děti reflektují své vlastní i cizí myšlenky, když přidají otazník k tomu, co obvykle považují za samozřejmé, když naslouchají myšlenkám svých kamarádů a sledují celou linii úvah i důsledky těchto myšlenek až do krajnosti, v rozhovoru se objeví řada prvků významných pro filosofickou reflexi:

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

Tím se děti učí rozlišovat věci, které jim bezprostředně nepřipadají vzájemně odlišné, a vyvstávají důležité nuance a nové významy. Do skládanek přibývají nové dílky, nebo jinak řečeno, děti dostávají do rukou více dílků na hraní. Filosofická reflexe je tedy nezbytná i pro rozvoj dětského pojmosloví a umožňuje nácvik abstraktního myšlení na dětské úrovni.

Přála bych si, abychom učili a podporovali děti v jejich objevitelských výpravách do světa mysli, aby se učily hře s myšlenkami, hře s filosofií chápanou jako volný tanec myšlenek, které se navzájem na sebe dívají.

Myšlenky lze chápat jako matrhošku. Ve velké panence je uložena menší, v ní další, ještě menší, a v té pak ještě jedna menší. A co je ještě zajímavější, každá následující panenka se vlastně vůbec nemusí podobat té předchozí, ale může být úplně jiná.

Kdykoli filosofie pracuje s myšlenkami – což je její primární materiál – činí tak za účelem hlubšího zkoumání bytí věcí, vlastních i cizích myšlenek a představ, hodnot a jsoučna – to vše s neustálým vědomím zakořenění v již prožitém životě. I děti získávají zkušenosti, z nichž mohou při myšlení vycházet.

Konkrétní kompetence, o nichž se dnes tolik mluví, jsou samozřejmě nezbytné pro fungování ve společnosti a pro fungování společnosti; když však přijde na umění žít, tyto kompetence nestačí. Tvrdím, že stejně důležité je osvojit si umění být. Je to celoživotní tvůrčí proces, který člověku umožňuje dobře fungovat ve společnosti i disponovat odbornými kompetencemi. Kompetence tvoří sada funkčních schopností, otázkou však zůstává, zda sahají až k existenciálním kořenům dítěte nebo k jeho cítění jsoučna.

Je rovněž nejisté, do jaké míry mohou kompetence utvářet osvícené, myšlenkově vstřícné a samostatně uvažující občany demokratické země, kterými by se děti podle školních vzdělávacích cílů měly stát.

Za vzdělávání dětí odpovídá škola a rodiče. Společně mají zajistit naplnění vzdělávacích cílů základní školy. Vzdělání má děti „zapálit“, nebo slovy francouzského filosofa Michela de Montaigne (1533–1592): „Vzdělávat neznamená naplnit nádobu, ale zapálit oheň.“ Filosofie zažihá mysl, chuť přemýšlet a zkoumat otázky samostatně i ve společnosti druhých – vydávat se na objevitelské cesty myšlením a nechat se na této pouti vzdělávat.

21

2. Základní znaky filosofického rozhovoru

Máme-li vést filosofický rozhovor s dětmi, chceme vytvářet bezpečné útočiště pro reflexi, volný prostor, kde mohou děti samy přemýšlet o velkých otázkách. Filosofický dialog charakterizuje několik věcí. Nyní se blíže podíváme na to, jak chápeme filosofický rozhovor a filosofickou reflexi.

Pospolitě hledání odpovědi je činnost, či spíše přístup vycházející z lipmanovské tradice, ovšem fakticky sahá ještě dál do minulosti. Tuto myšlenku vidíme jak u antického filosofa Platóna, tak u anglického filosofa J. S. Milla a amerického filosofa Johna Deweyho. Primární charakteristikou pospolitého hledání je otevřenost účastníků vůči kreativnímu i kritickému zkoumání zvoleného tématu a vůle získat hlubší vhled. Účastníci se zavazují být k sobě vzájemně trpěliví a naslouchat si, čímž poznávají jak sebe, tak druhé. Pospolitě hledání nemá žádný cíl, kterého by mělo dosáhnout, na rozdíl třeba od výpočtu, který by měl mít ověřitelný výsledek; jeho cílem je myšlenkový proces sám o sobě. Závěry jsou podřízeny otevřenosti myšlenek. Z toho plyne, že rozhovor dospělých a dětí staví na vzájemně symetrickém vztahu. Jeden druhému je zde rovnocenným partnerem v diskusi.

Je to rozhovor o sdílené záležitosti, bez vítězů či poražených na konci dialogu. Společenství ve zkoumání představuje základní předpoklad pro to, aby mohl být rozhovor mezi dětmi filosofický.

Filosofický rozhovor je otevřená rozmluva zahrnující rozmanité výpovědi, kde každý jednotlivec pokládá zvědavé otázky. Významy se nepovažují za dané, ale zkoumají se a odůvodňují. Pochybuje se o samozřejmých věcech. Záměrem je zatřást základními jistotami, aby si člověk jasněji uvědomil své postoje k životu, představy o světě i osobní hodnoty. Tyto základní postoje, představy a hodnoty jsou totiž rozhodujícím faktorem našeho jednání, přímo ovlivňují schopnost úsudku a začlenění do světa.

Základem práce v rámci filosofického rozhovoru není teorie, denní řád ani fixní plán. Rozmluva se točí okolo věci samé, tedy v tomto případě okolo smrti. Jinými slovy to znamená, že se nezaměřujeme na ego, nýbrž na téma. Je důležité mít na zřeteli, že cílem



**Myslitel Augusta Rodina.
Materií, s níž filosofie pracuje,
je myšlenka.**

filosofického rozhovoru není sledovat předem určenou lineární myšlenkovou posloupnost ani dospět k nějakému určitému řešení. Mezi dětmi a dospělými se vytváří při zkoumání pospolitost. Tak jako umělec předem neví, kam ho tvorba zavede, je i filosofický rozhovor charakterizován rysem tvůrčího procesu.

Filosoficky myslet znamená myslet kriticky, což značí, že člověk pro své výroky musí najít solidní, racionální zdůvodnění, příklady opaku, musí vznášet pochybnosti o svých předpokladech a odhalovat skryté programy. Filosofické přemýšlení se vztahuje i ke kreativnímu myšlení, tedy otevřené a tvořivé mysli, která dovoluje vzniknout novým a odlišným myšlenkám.

Když přemýšlíme filosoficky, necháváme si čas na rozjímání, na reflexi bytí. Hluběji se zabýváme myšlenkami o skutečnosti

a pravdě, přestože si dobře uvědomujeme, že konečnou odpověď nikdy nenalezneme. Stále však hledáme a na cestě za poznáním nás obohacuje myšlenka, že putujeme dál.

Slovo *reflektovat* pochází původně z řečtiny a znamená odrážet zpět na sebe. Člověk reflektuje, tedy odráží myšlenku zpět k sobě, vztahuje se k myšlence, což mu umožňuje si ji uvědomit. Děti se učí pěstovat svou schopnost úsudku a jednání pomocí filosofické reflexe otázek, které pokládají. Děje se tak právě prostřednictvím výuky kreativního a kritického myšlení. Znamená to dvě věci:

- ▶ *Zkoumat východiska*, tj. co jednotlivé děti říkají. Jde o parafráze stanovisek ostatních, nebo k tomu dospěly samy? Jaké předpoklady se zrcadlí v tom, co říkají? Jsou východiska platná, nebo si v zásadě protiřečí? Proč mají u stejné věci, např. u smrti, různá východiska a perspektivy?
- ▶ *Pokusit se pochopit stanovisko*, s nímž člověk nesouhlasí. Pokusit se popsat, co má druhý na mysli, je cvičení i pro dospělé. Není snadné upřímně a bez předsudku vyposlechnout řečené, ovšem při reprodukci najednou člověk pochopí druhého na základě jeho premis, což mu umožňuje umístit názor druhého do kontextu vlastních představ a myšlenek.

Člověk přemýšlí otevřeně a kreativně. Dětem to zřetelně ukazuje, že i u nich ve třídě existují různé způsoby přemýšlení o tématu, a tím vzrůstá jejich vzájemné pochopení a posiluje se jak jejich vlastní sebepoznání, tak pocit sounáležitosti.

Poznání života se získává pomocí formulování otázek, zkoumání myšlenek a rozhovoru o věcech, jichž jsme účastni nebo které pro nás představují výzvu, například o smrti. Pro některé lidi může znít morbidně, že máme reflektovat smrt, ale filosofie klade nesnadné otázky a nezdráhá se o nich přemýšlet. Jde o to odvážit se drásavě myšlenky vyslovit a v rozhovoru je vyloupnout z drsné kůry – a na konec je znova přijmout jako růži zbavenou trnů.

II. Jak se připravit na filosofický rozhovor

1. Nevyhnutelnost filosofie

Slovo filosofie pochází z řečtiny a znamená lásku k moudrosti. V praxi to znamená reflektující údiv a touhu pochopit záležitosti života.

Většina lidí má z tance s myšlenkami, pojmy a otázkami závráž. Je snadné se tu ztratit nebo se pomateně točit v bludném kruhu úvah. Německý filosof **Friedrich Nietzsche** (1844–1900) hovoří o tom, jak se lze naučit filosofickému přemýšlení stejně jako tanci. Myšlení je třeba cvičit. Jak známo, cvik dělá mistra. Čím více se člověk pouští do tance s pojmy, principy, představami a otázkami, tím je lepším tanečníkem.

Filosofie se ptá po jádru věci – po věci samé. Dá se tedy říci, že se dá použít, jakmile pochopíme pojmy a hodnoty, které nás udivují nebo mají pro nás význam. Když filosofové objasňují pojmy a hodnoty, snaží se definovat, analyzovat, zpřesňovat a prohlubovat rámce, perspektivy a horizonty, jejichž uchopení je nesnadné.

Filosofie se nepokouší nalézt konečnou odpověď. Místo toho zkoumá otázky. Hledá jiné myšlenkové trasy a nadechuje se prostřednictvím otázek. Tehdy mohou padnout na živnou půdu, přerůst v rozhovor – a ten je společným zkoumáním toho, co nás ovlivňuje, co nás obohacuje a co nás vzdělává.

Nejde o to, kdo v debatě zvítězí. Rakouský filosof **Ludwig Wittgenstein** (1889–1951) výstižně píše, že „ve filosofii vyhrává běžec-ké závody ten, kdo běží nejpomaleji.“ Jedná se o to, aby měl člověk dost času na přemýšlení, aby se pustil do zkoumání světa, divil se, nechal plynout otázky, které klade život sám. Když na vás hovoří život, je zdvořilé odpovídat. Nejedná se o to, abyste přesvědčovali ostatní o svých míněních, jde pouze o diskusi. Filosofii nezajímají naše předpojaté názory ani naše pevná přesvědčení, ne. Ona volá po zkoumání, po dialogu – protože s jejich pomocí dosáhneme rozhledu, poznání, růstu a moudrosti.

Německý filosof **Karl Jaspers** (1883–1969) píše v díle *Co je filosofie*, že „filosofie je pro člověka nevyhnutelná.“ Je jako znamení vypálené do našich všedních dní. Kdekoli je člověk, tam je i filosofie: doma, ve škole, v práci. Jde jen o to, jestli si to člověk uvědomuje. Tato knížka má cíl odhalit pro čtenáře nevyhnutelnost filosofie.

Děti se ptají, zvědavě se tážou na život i smrt. Každý den hýří barvami a za každým kamenem se skrývá nový objev. Život potřebuje dětskou všetečnost. Děti zkoumají: Kde jsem byl, než jsem se narodil? Co můžu vědět úplně jistě? Jaký smysl má můj život? Kdo jsem? Jak běží čas? Co je správné dělat, co špatné? Co je před životem, co je po smrti? Je rozdíl mezi smrtí a smrtelností? Jaké to je, umřít? Kde bydlí duše? Jak vypadá láska? Pro koho svítí hvězdy? Kde končí vesmír?

26

2. Jazyk jako pochodeň

„Nejvznešenějším úkolem řeči je propůjčit slova myšlenkám,“ napsal německý filosof **Immanuel Kant**. Pomocí jazyka vstupujeme do světa i do svého nitra.

Skutečnost se děje ve vztahu mezi lidmi a jazyk je most, který nás spojuje. Jazyk je místo setkání, pomocí rozhovoru ruší izolaci a osamělost. Člověk už nemusí být se svými myšlenkami sám. Filosofický rozhovor jako louč osvětluje věci, na které se ptáme, u nichž si nejsme jistí, o kterých se potřebujeme dozvědět víc. Vydáme-li se na objevitelskou cestu ve svých myšlenkách, používáme jazyk jako svítilnu.

Wittgenstein napsal: „Hranice mého jazyka znamenají hranice mého světa.“ Wittgenstein je myslitel, filosof jazyka, který do velké míry vyjadřuje filosofii dvacátého století. Hovoříme o raném a pozdním Wittgensteinovi, jelikož radikálně změnil své filosofické postoje. Pozdní Wittgenstein se domníval, že význam jazyka leží v jeho užívání, nikoli v přesných definicích.²

² Wittgensteinův přístup k jazyku a pojmům se velmi liší od přístupu starořeckého filosofa **Aristotela**, který pracuje s jednoznačnými, přesnými definicemi, které lze často zhustit do jedné věty. Tato věta je výčtem základních charakteristik daného pojmu.

Pro Wittgensteina neexistuje konečné chápání jednotlivých pojmů. Pro něj je řeč orientovaná na praxi. Slova se neučíme pomocí definic, nýbrž prostřednictvím jejich osobního, konkrétního užívání. Smysl jazyka závisí na kontextu, kde se význam pojmů a slov používá v praxi. Význam slov leží v jejich užití a Wittgenstein nazývá samotné praktické užívání jazyka jazykovou hrou. Jazyková hra je sociální činnost, která vyjadřuje určitou formu života. Wittgensteinovské chápání jazyka nám poskytuje flexibilitu ve vztahu k rozšiřování užití slov a pojmů v rámci rozumných hranic.

V rozhovoru s dětmi je důležité si dávat pozor na to, jaký jazyk děti ve svém vyprávění užívají, jak používají pojmy, a tedy i jak je chápou. Je důležité stimulovat dětský existenciální údiv a zároveň jej pojmenovávat; předávat dětem jazyk, kterým vyjádří své početné myšlenky. Jazyk je rozhodující pro horizont chápání světa, v němž žijeme.

27

V této souvislosti připomeneme německého filosofa **Hanse-Georga Gadamera** (1900–2002), který s velkým důrazem poukazyval na to, jak důležitý je pro naše chápání světa jazyk. Neumíme-li vyjádřit myšlenky a pocity, může nás to velmi zneklidňovat. Jazyk pomáhá vytvářet větší existenciální pohodu. Jazykové objasnění rozhovoru nám jednak pomáhá oprostit se od obvyklých představ a nevyslovených předpokladů, jednak ukazuje, že poznání je jazykově určité: poznáváme pomocí jazyka, chápeme pomocí pojmů.

Gadamer je spojován s hermeneutickou filosofií. Jejím základem je porozumění: soužití člověka se světem vyžaduje porozumění, pochopení. Gadamer předkládá dva pojmy, které nám mohou pomoci při filosofickém rozhovoru:

► Předporozumění

Chápeme-li, chápeme prostřednictvím svého předpochopení světa. To znamená, že porozumění vykladače (zde děti a dospělí v rámci rozhovoru o smrti) závisí mj. na zkušenostech, očekáváních, kultuře a historii. Nikdy nejsme ve vztahu k porozumění postaveni na nulové, neutrální místo. Nezaújatost je podle Gadamera utopie. Vždycky máme předem nějaké pochopení situace, osoby, textu atd. Naše předporozumění vytváří horizont

chápaní, který se posunuje s tím, jak se naše předporozumění setkává s novými otázkami a tím se stává vědomým. Podle Gadamera se pochopení vyvíjí v pohybu po spirále, a tudíž je nikdy nekončící cestou.

► Hermeneutický kruh

Hermeneutický kruh vychází v zásadě z toho, že celek chápeme prostřednictvím jeho částí a části chápeme na základě jejich celku. Náš obraz celku, například nějakého textu, vyplývá z významu, který nalézáme v jednotlivých odstavcích, a naopak. Proces našeho pochopení krouží mezi celkem a částmi a mísí se s naší interpretací světa, čímž se tvoří nové pochopení.

Řeč a myšlení jsou jako taneční pár. Vstupují do partnerství, které v Gadamerově terminologii označuje horizont porozumění. Naše myšlenky chtějí volně vyrašit jako rostliny ze země a potřebují záživku, tedy řeč, aby mohly rozkvést. Slovo určuje naše poznání a pochopení skutečnosti. Naše porozumění je pružné a jazyk je dokáže tvarovat. Slova jsou obrazy myšlenek. Slova, která používáme k popisu světa a sebe navzájem, jsou rozhodující pro komunikaci a naše vzájemné spolubytí. Proto jsou slova dětmi o smrti důležitá.

3. Sókratovská metoda

Filosofie chápaná jako živoucí praxe, umění života, má za sebou dlouhou tradici, která sahá ke starým Řekům (mj. stoikům a Sókratovi). Domnívali se, že by se filosofické otázky měly člověka dotýkat a být schopné jím pohnout; na filosofii se nahlíželo jako na přirozené a zdravé zaměstnání pro duši. Řekové tvrdili, že filosofie začíná údivem nad životem. Sókratés prohlašoval, že život nepodrobený zkoumání nemá cenu žít. Své myšlenky rozvíjel na náměstí v Athénách, kde se procházel a rozmlouval se spoluobčany.

Sókratés (470–399 př. n. l.) je považován za mistra dialogu.³ On sám nenapsal žádnou knihu. Jeho dialogy zapsal a zprostředkoval jeho žák Platón. Mezi ústřední body Sókratova vědění patří:

- „Vím, že nic nevím.“ – V životě nevíme s určitostí nic. Neexistuje žádná jednoznačná odpověď na to, jaký je smysl života.
- „Život nepodrobený zkoumání nemá cenu žít.“ – Aby člověk žil smysluplný život, musí svůj svět neustále zkoumat a rozvažovat o něm.
- „Poznej sám sebe.“ – Nápís u vchodu do delfské věštírny, známý dávno před Sókratem, výborně vystihuje jeho úmysly. Sókratés si přál a v tomto smyslu učil mládež, aby lidé neúnavně poznávali sami sebe.

Sókratovský dialog se u jednotlivých předmětů, pojmů či témat filosoficky prohlubuje. Cílem takového dialogu v sókratovském duchu je společně s druhými získávat lepší vhled do věci, kterou člověk zkoumá. Lidé mají společné poslání. Rozhovory, které Sókratés vedl v antických Athénách s občany, představovaly spíše cvičení za-

³ Starořecký filosof Sókratés chtěl zkoumat život: vše pravdivé, krásné, dobré a správné. Jeho motto lze shrnout do výrazu „poznej sám sebe“, což znamená, že každý jednotlivý člověk má promlouvat svým vlastním hlasem. Sókratés měl na mysli poučné rozhovory, např. o tom, jak se stát dobrým občanem. Využíval dialog s protějškem, jehož vlastní zážitky jsou začátkem procesu poznání, díky němuž se má stát lepším a moudřejším člověkem. Odmítal pasivní přejímání myšlenek a názorů druhých lidí. Je na člověku samém, aby nezávisle přemýšlel, aby si přivlastnil život, a ne jej jen automaticky přejímal. Za tyto své postoje, které byly posouzeny jako škodlivé mládeži, byl odsouzen k smrti.

Pro Sókrata spočívá pravda v budování postojů k životu. Život nás volá, každého z nás svým vlastním způsobem, a toto volání je třeba vyslyšet jednotlivě. Údiv je vnitřní potřeba ptát se po základních složkách života. Filosofie vychází z touhy být, cítit a vdechovat život, touhy dozvídat se víc o záhadách světa, které se skrývají za každým kamenem u cesty.

Sókratés nechápal filosofii jako akademickou či teoretickou disciplínu, ale jako umění života, v jehož rámci se přemýšlení a život vzájemně mísí. Toto mísení vytváří soulad mezi životním názorem a životem, který žijeme, mezi teorií a praxí. V tomto ohledu je filosofie vzdělávací výpravou do sebe sama i do světa a přináší člověku existenciální i etická vysvětlení.

Sókratovy dialogy vždy vycházely z každodenních zkušeností, jako jsou například reflexe výchovy, lásky, přátelství, spravedlnosti, času, odvahy, svobody, starosti, smrti. Filosofie se nezabývá umělou nápodobou světa, ale samostatnou, kritikou a kreativní myšlenkou. Tato myšlenka se rodí mezi otázkami.

měřená na naslouchání, vidění, rozlišování, cvičení odvahy ucho-
pit vlastní myšlenky.

Sókrata mnozí přirovnávají k porodní bábě pro způsob, jak s lid-
mi hovořil: pomáhal účastníkům rozhovoru přivést na svět vlastní
myšlenky. (Sókratova matka byla porodní bába).

Jiní přirovnávají Sókrata k bodavé mouše, ke střechkovi, proto-
že svého partnera v dialogu štípe, aby ho probudil z pohodlné du-
chovní dřímoty.

Filosofický rozhovor s dětmi by měl vést k těmto cílům. Dětem je
třeba pomoci k jejich vlastním myšlenkám a k tomu, aby je podro-
bily zkoumání. Myšlenka dítěte je středobodem tohoto procesu.
Dítě se má ohlížet, rozvažovat, dosáhnout odstupů, reflexe. Do-
spělý má být pouhou neviditelnou rukou zajišťující podporu, která
vede rozhovor dál.

30

4. Učitel ve filosofickém rozhovoru

Všechny děti přemýšlejí. Filosofický rozhovor jim pouze pomáhá
promýšlet a hlouběji reflektovat vlastní myšlenky.

Chce-li učitel využít filosofický rozhovor ve výuce, měl by vě-
novat pozornost určitým věcem. V první řadě jde o to, co znamená
filosoficky přemýšlet, a rovněž je třeba mít jakýsi rámec, struktu-
ru rozhovoru.

Filosofický rozhovor se zakládá na rovnoprávnosti a zvědavosti.
Neexistují výše postavení odborníci, kteří poučují ostatní o správných
vztazích mezi věcmi. To znamená, že dospělý (učitel či rodič)
není ve filosofickém rozhovoru žádným znalcem ani vševědoucím
partnerem. Jeho role je spíše být jakýmsi katalyzátorem dialogu.
S dětmi je třeba vytvořit společenství ve zkoumání, které předpo-
kládá vzájemnou otevřenost, aby se účastníci odvážili zpochybnit
vlastní předpoklady a předem vytvořené názory.

Přemýšlet filosoficky vyžaduje odvalu, a to je vlastnost, se kte-
rou děti nemají problém.

Dětské myšlenky často znějí jako ozvěny myšlenek a témat, ji-
miž se filosofové zabývají již po tisíciletí. Když se učitel pustí do fi-

losofického rozhovoru s dětmi, nemůže při tom čerpat z bohaté po-
kladnice myšlenek filosofie, jak by mohl filosof, protože jím není.
Může tedy vzniknout obava: Je učitel obecně dostatečně školený
k vedení filosofických rozhovorů?

Ačkoli by filosofické školení pro učitele nepopíratelně bylo pří-
nosné, myslím, že je prospěšnější podporovat děti ve zkoumání
vlastního světa, podporovat jejich vlastní vysvětlení myšlenek
a zkušeností a pomáhat jim, aby lépe nahlédly do myšlenek a před-
stav vlastních i cizích. K tomu učitel nepotřebuje být vzdělaným
filosofem.

Mým cílem není rozvíjet filosofické vzdělávání ani učit filosofii
jako předmět, vykládat či zkoušet děti z dějin filosofie. Pro účely fi-
losofického dialogu postačí osvojit si jisté metody, jak takový roz-
hovor vést (viz cvičení na str. 32)

Filosofovat znamená prohlubovat schopnost uvažovat, brát
v potaz rozdíly, a tak zpřesňovat a zjemňovat své myšlení. Filoso-
fická myšlenka se zabývá podstatou věci, příčinou věci: dostat se až
ke kořeni problému v jeho rozmanitosti i mnohoznačnosti, aby se
zřetelně ukázalo to, co určuje daný problém, hodnotu nebo pojem.

Filosofie klade otázky ohledně věcí, které se mohou zdát samo-
zřejmé, ovšem s cílem pochopit význam samozřejmého, určit je,
vysvětlit a posunout se dál. Mnoho samozřejmých věcí nabývá na
složitosti, pokud se na ně tážeme.⁴

Filosofický rozhovor s dětmi si vyžaduje sókratovský přístup od
učitele. Znamená to ptát se na pojmy, hodnoty a představy, které
leží za dětským vyjádřením. Učitel se ptá, jak děti chápou ústřední
slova, která používají. Vyžaduje od dětí, aby své názory odůvod-
nily. Nakonec musí učitel proniknout k tomu, co tvoří společné
jádro dětských názorů. Říkají děti vlastně totéž, jen jiným způso-
bem? Nebo co jiného je společné v jejich příkladech, metaforách,
myšlenkách?

31

⁴ Uvažujme o tom, jak obsažný, komplexní a bohatý se ukázal být například
pojem svobody projevu v diskusích po zveřejnění karikatur proroka Mohameda
v časopise Jyllands-Posten v roce 2005.

Odpovědnost učitele spočívá primárně v pokládání obecných otázek a předkládání problémů nebo dilemat v rámci rozhovoru, a to na zobecněné, dětem pochopitelné úrovni. Učitel zajišťuje, aby děti postupovaly od konkrétního k obecnému, zobecnitelnému a abstraktnějšímu.

Záměrem cvičení v pracovním sešitě je napomáhat tomuto přechodu od jednotlivostí k univerzalitám.

Učitel zajišťuje rozhovor, ale nevystupuje jako autorita, nemá právo na pravdu v probírané otázce. Rozhovor se točí kolem zkoumání života a umění být, nikoli kolem předávání vědomostí, ve kterých je vyškolen a které umí učit.

Velké otázky jsou pro učitele stejně nesnadné jako pro žáky. Pro rovnoprávný vztah je důležité, aby žáci vnímali, že právě v souvislosti s těmito otázkami je učitel stejně znalý či stejně neznalý jako ony samy, a také stejně zvědavý.

32 Sókratovský přístup k žákům jim pomáhá, aby přemýšleli, nikoli aby se dozvěděli, co si mají myslet.

Učitel přistupuje k rozhovoru stejně jako žáci, protože účelem je společně rozmlouvat a ve zkoumání a úvahách dosáhnout pospolitosti. Filosofický rozhovor není debatní klub, kde si děti vzájemně oponují při pokusu přesvědčit ostatní o tom, že jejich stanovisko je správné. Ve filosofickém rozhovoru se neuplatňuje konkurence ani se tvrdě nelpí na svém. Jde o společenství sestávající z jednotlivých samostatných myslitelů.

5. Nezbytné složky filosofického rozhovoru

Filosofický rozhovor s dětmi má čtyři nezbytné složky, které musí učitel zakomponovat do vedení rozhovoru s dětmi:

Neutralita

Učitel se musí vyvarovat účasti či vměšování do dětského rozhovoru. Udržuje si odstup a zůstává v roli moderátora. Je si vědom premis, ze kterých při tázání vychází.

Příklad: Učitel klade otázku: „Co je na tom dobrého, že vždycky říkáme pravdu?“ Z položené otázky je zjevné, že učitel není neutrální, protože si myslí, že je dobré mluvit pravdu. To ovšem omezuje vlastní zkoumání dětí samých.

Místo toho by otázka mohla znít například takto: „Je dobré vždy říkat pravdu? (A co se vlastně myslí tou pravdou?)“

Zkoumání

Učitel klade otázky ze zvědavosti, z touhy lépe pochopit, co děti mají na mysli. Zvědavost nepoučuje, nehodnotí, neodsuzuje. Učitel nechává prostor myšlenkám, povzbuzuje, pátrá, zda správně pochopil to, co děti řekly. Cílem není najít řešení nebo odpověď. K filosofickým otázkám neexistuje žádný manuál. Středem dění je samotný rozhovor, společné zkoumání.

Zdůvodnění

Práce s filosofickou myšlenkou se neobejde bez požadavku na zdůvodnění. Děti je třeba vyzývat ke zdůvodnění toho, co říkají. Učitel je nemá nechat jen tak šumět názory, které neodůvodnily. Proč říkají to, co říkají? Zdůvodnění dětem pomůže zpřesňovat jejich myšlenky. Slova se pojí s určitými obrazy a představami a vznikají nežádoucí tendence k vytváření stereotypů. Zdůvodňování navíc pomáhá udržet pozornost dětí ve skupině.

Od jednotlivostí k univerzalitě

Učitel ani skupina se nezaměřují na osobní problémy jednotlivých dětí, ačkoli každé hovoří na základě vlastních zkušeností. Filosofický rozhovor se týká všeobecných, principiálních, univerzálních a obecných věcí. Zajímáme se o jádro věcí, o principy, jako jsou láska, spravedlnost nebo odvaha.

Příklady:

Platón uvádí otázku:

Kolik toho můžeme odříznout ze stromu, než přestane být stromem? Co dělá strom stromem? Tvar? Kmen? Barva kůry? Větve?

Dvě děti ze skupiny se pohádaly. Můžeme se ptát:

Co znamená být kamarád?

Dítě našlo mrtvého ptáčka. Položíme otázku:

Co to znamená, že je ptáček mrtvý? Že je něco nebo někdo mrtvý?

Vést filosofický rozhovor na obecné úrovni znamená, že nejsou tolik zatížené emoce účastníků a že jejich námítky nejsou osobní, ale jsou snahou o vyjasňování myšlenek.

Ve filosofickém rozhovoru nezapomínejte:

- ▶ Ptát se na myšlenky, představy a předporozumění dětí. Srovnávejte odlišné odpovědi a zvažujte, na jakých předpokladech a kritériích jsou postaveny.
- ▶ Požádat děti o více než jeden příklad k tomu, co říkají, společně s protipříklady, aby mohly prozkoumat všechna zákoutí myšlenky, s kterou přišly.
- ▶ Požádat děti, aby si představily opak toho, co říkají, a tak podrobily vlastní myšlenku zkoušce.
- ▶ Sledovat, jestli děti říkají, či neříkají různými způsoby totéž. Hleďte v řečeném společné rysy a myšlenkové vzorce a vyzpávejte se na ně. Nechte děti přemýšlet o rozdílech a podobnostech toho, co bylo řečeno.
- ▶ Vnímat sebe sama, jaké předpoklady nebo chápání vnášíte do rozpravy svými otázkami a jaká slova používáte.

6. Stručný příklad filosofického rozhovoru

Na jednom místě knihy *Je smrt jako duha? se Emilka ptá, proč musíme umřít. Podivuje se nad tím, že v jisté chvíli končí život a nastupuje smrt. Jde o téma, na které myslí jak děti, tak i dospělí. Možná na rozdíl od mnoha dospělých se děti nezdráhají se do této záhady pustit. Představme si následující dialog mezi dospělým a několika dětmi na téma smrti:*

Dospělý: „Proč umíráme? Co myslíte?“

Dítě A: „Umíráme, protože nic není věčné.“

Dospělý položí kontraotázku: „Existuje na světě něco, co trvá věčně, jako třeba plasty nebo vesmír?“

Dítě A: „Plasty i vesmír zaniknou, jenomže to trvá delší dobu, než jakou žije člověk, než umře.“

Uvažujme, že do rozhovoru vstoupí ostatní děti se svými myšlenkami o tom, co vlastně znamená „věčný“. Po nějaké době strávené nad těmito komentáři se učitel dále ptá.

Dospělý: „Máte někdo nějaký jiný nápad k tomu, proč musíme zemřít?“

Dítě B: „Umíráme, protože naše tělo se opotřebuje a duše putuje dál.“

Dospělý položí kontraotázku: „A můžeme si představit, že tělo, které není opotřebované, umře také?“

Dítě B: „Ano. Když člověka přejede auto.“

Dospělý: „Může se tedy říct, že tělo umírá, protože se opotřebuje?“

Dítě B upřesňuje: „Umíráme, protože tělo umírá a duše putuje dál.“

Dospělý: „Co myslíš tím, že duše putuje dál?“

Dospělý dále může srovnat vyjádření prvního dítěte, že umíráme, protože nic netrvá věčně, s vyjádřením druhého dítěte, že umíráme, protože naše tělo zemře, a ptát se, v čem se liší a v čem se podobají. Dospělý se může dotazovat na protiklady, protiargumenty a jiné způsoby nahlížení na věc.

Nebo lze klást otázky směřující k tomu, aby děti rozlišovaly mezi lepším či horším zdůvodněním a aby byly ochotné opustit argument, který neobstojí.

Děti se učí myslet abstraktně a nebrat nic jako dané.

Uvedený stručný rozhovor se týkal filosofických témat, o kterých lidé přemýšlejí už tisíce let, a to myšlenek o věčnosti, konečnosti, času, vztahu mezi tělem a duší.

Filosofický rozhovor rozvíjí v dětech různě dovednosti:

- ▶ souvislé a konzistentní myšlení
- ▶ kritické a racionální uvažování
- ▶ důslednou argumentaci
- ▶ jazykové povědomí
- ▶ formulační dovednosti
- ▶ formulaci, analýzu a konceptualizaci problému
- ▶ precizování otázek
- ▶ zaměření na zkoumané téma jako takové

7. Vyjasnění vlastních myšlenek a toho, s jakou dětskou skupinou pracujeme

36

(Práce s knihou *Je smrt jako duha?*)

Je důležité, aby dospělý neměl k tématu, o němž se bude ve třídě hovořit, nepříjemný a napjatý vztah. Toho si děti okamžitě všimnou a negativně to poznamená otevřenost charakteristickou pro filosofický rozhovor. Dospělý si musí předem rozvážit, co si o tématu myslí.

Před samotným rozhovorem by si učitel dále měl krátce zanalyzovat kolektiv, s nímž pracuje (například hovorem se třídou). Cílem je zjistit, jak si tyto konkrétní děti stojí v reflexi, jak dobře se umějí vyjadřovat a jaké povědomí mají o smrti. Tím učitel získá realistický obrázek očekávání, která si může pro rozhovor nastavit, a může věcně rozvážit, která cvičení budou pro třídu nejvhodnější.

8. Citáty skryté v knize

V knize *Je smrt jako duha?* je obsažena řada skrytých citátů. Důležité je i jméno hlavní postavy. Emilčino jméno odkazuje k americké básnířce **Emily Dickinsonové** (1830–1886), které tím autorka vzdává úctu. Emily Dickinsonová se zabývala tématy blízkými smrti, lidskou bolestí a strachem, krásou a pravdou.

V její básni *Nemohl jsem se pro smrt zastavit* najdeme obraz personifikované smrti, tedy smrti jako osoby:

<i>Because I could not stop for Death,</i>	<i>Nemohla jsem se stavit pro smrt,</i>
<i>He kindly stopped for me;</i>	<i>Tak já jsem byla její host;</i>
<i>The carriage held but just ourselves</i>	<i>V kočáře s námi se vezla</i>
<i>And Immortality</i>	<i>Jen nesmrtelnost.</i>

— Překlad Jiřina Hauková

Děti nevědí a nezajímá je, kdo jsou autoři citátů v knížce. Ale pro dospělého mohou citáty představovat způsob, jak se připravit, a učitel z nich také může vycházet při kladení otázek. U každého citátu navrhuji několik takových otázek:

Citát č. 1, str.: 11 (*Je smrt jako duha?*)

„Už teď se mi po tobě stýská, jestli okamžitě nepřestaneš umírat, tak to nevydržím.“

Citát je parafrází Lucy z kresleného seriálu *Peanuts* od Charlese Schulze (1922–2000).

- ▶ O čem si myslíte, že citát je?
- ▶ Proč to Emilka říká?
- ▶ Co s námi smrt dělá? A co to o nás vypovídá?

Citát č. 2, str.: 14 (*Je smrt jako duha?*)

„Smrti se bát nemusíme, protože až přijde smrt, už tu nebudeme, a dokud žijeme, není tu smrt.“

37

Citát je převzat z Epikúra⁵.

- ▶ Co odpoví Emilka, když jí maminka tohle řekne?
- ▶ Co si myslíte o citátu vy?
- ▶ Měli bychom smrt ignorovat, nebo si o ní povídat?

Citát č. 3, str.: 27 (*Je smrt jako duha?*)

„Ze vší přírody se stane věčnost.“

Citát je mírnou parafrází z první scény prvního jednání Hamleta od Williama Shakespeara (v překladu Josefa Václava Sládka) kde královna hovoří o smrti v souvislosti se smrtí Hamletova otce:

„Viš, že to obecné: co živo, zemře a přírodou se nese k věčnosti.“

- ▶ Co myslíte, že tento citát znamená?
- ▶ Co je věčnost?

Citát č. 4 : „zahrada mrtvých“

Tento obrat je z díla Søren Kierkegaarda. Dánský filosof jej ve svém díle použil několikrát, mj. v denících. Měl jím na mysli hřbitov, konkrétně hřbitov Assistens v kodaňské čtvrti Nørrebro, kde je s několika členy své rodiny pohřben:

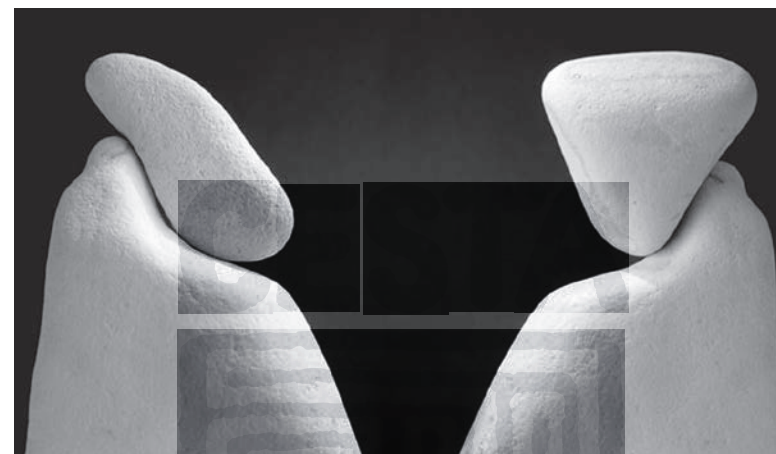
„Podivuhodné! Tam za městem leží zahrada mrtvých – pozemek sotva velký jako parcela chalupníka, a přece se sem vejde obsah celého života. Je to zhutněný obraz skutečnosti, stručné ztělesnění, kapesní vydání!“⁶

- ▶ Co myslíte, že se děje na druhé straně života?
- ▶ Myslíte, že to tam vypadá jako v zahradě?
- ▶ Myslíte, že existuje život po smrti?

⁵ Starořecký filosof Epikúros (341–270 př. n. l.). Ačkoli toho Epikúros sepsal hodně, zachovaly se jen fragmenty. Tento citát nám předal Diogenes Laertios. Epikúros byl známý zejména svou morální filosofií hedonismu, v níž má člověk vyhledávat potěšení a slast a vést mírumilovný život. Podle jeho představy smyslově vnímající člověk v okamžiku smrti prostě přestane existovat, a proto není třeba se bát smrti.

⁶ Citát je z Kierkegaardova deníku Journalen JJ, záznam č. 465 (Søren Kierkegaards Skrifter sv. 18, GAD, str. 296). Přeložila Kateřina Kolínská.

III. Dialog ve vzdělávání



„Podle mého mínění je rozhovor nejpłodnějším a nejpřirozenějším způsobem, jak udržovat mysl v dobré kondici.“

— Michel de Montaigne

Dialog je setkáním myšlenek. Může jít o naše vlastní myšlenky (*vnitřní dialog*), nebo o myšlenky naše a druhých (*mezilidský dialog*). Účastí v dialogu vyjadřujeme přání učit se od druhých a otevřít se světu. Dialog nás učí pochopit víc, než jsme chápali předtím.

Zapojíme-li se do dialogu, musíme načas umlčet svoje názory a přesvědčení a věnovat se zkoumání vlastních i cizích argumentů. V dialogu není vhodné zaujímat pozice nebo hodnotit diskutující (jací jsou, jak přemýšlejí). Dialog není mocenská hra, kolbiště, kde na sebe navzájem střílíme ze zákopů. Dialog je setkání, je to skládání mozaiky. Z jednotlivých střípků vzniká mozaikový obraz, porozumění, které plyne ze zkoumání otázky celou skupinou.

Když se účastníci dialogu nemohou schovat za svá přesvědčení, může dialog odkrýt jejich zranitelná místa a dostat je do defenzivy. To není žádoucí, a proto musíme věnovat velkou pozornost jednak

slovům, jednak řeči těla. Účastníci dialogu se nesmějí cítit ohroženi. Dialog vyžaduje bezpečné, důvěryhodné a přijímající prostředí.

Velkým zastáncem dialogu je německý filosof **Jürgen Habermas**.⁷ Požaduje mezilidskou komunikaci bez nadvlády, což připomíná komunikaci, k níž v této knize vyzývám. Komunikace podle Habermase vyžaduje splnění určitých podmínek:

- ▶ Všichni musí mít stejné právo ujmout se slova a být vyslechnuti. Jádrem věci je dialog.
- ▶ Upřímnost v dialogu zajišťuje prostor pro pravdu a vyhoštění vlastních zájmů a strategického přemýšlení. Jádrem věci je společenství.
- ▶ Ke komunikaci dochází bez jakékoli formy uplatňování moci (nátlak, zákazy, úplatky, manipulace). Jádrem věci jsou argumenty.
- ▶ Komunikace bez nadvlády vyžaduje, aby mezi účastníky předem existovala jasná domluva o cíli dialogu (rámce, role a odpovědnosti). Jádrem věci je spolupráce podložená důvěrou.

40

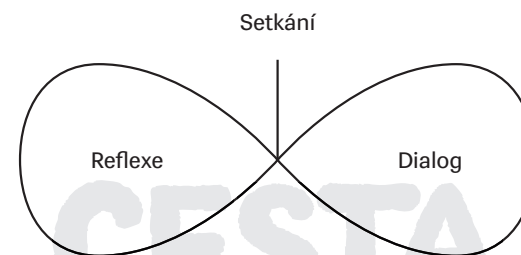
1. Čtyři předpoklady: uznání, respekt, mlčení, otevřenost

Tato kniha spočívá na dvou pilířích, jimiž jsou **reflexe** a **dialog**. V rámci dialogu děti reflektují a stávají se jeden druhému partnerem v rozhovoru.

Symbol nekonečna připomíná ležatou osmičku. Tento symbol může vyjadřovat i neustálý dialog o velkých otázkách, jimiž se lidé v průběhu věků zabývali. Při rozhovoru a reflexi otázek filosofické povahy zůstávají myšlenky i slova v neustálém pohybu. Neexistuje

⁷ **Jürgen Habermas** (1929–) je vlivný německý filosof, který v 80. letech 20. století vypracoval etiku diskursu. Diskursivní etika je program argumentace. Zajímá jej komunikativní racionalita, která slouží jako zdůvodnění našeho etického jednání. Naše morální standardy nacházejí obecnou platnost pouze v rámci dialogického procesu založeného na rozumu. Závazné jsou jen takové morální standardy, k nimž diskurs nebo rozhovor dospěje.

žádný konečný cíl ani jednoznačná odpověď. Existuje pouze větší porozumění při setkávání různých lidí.

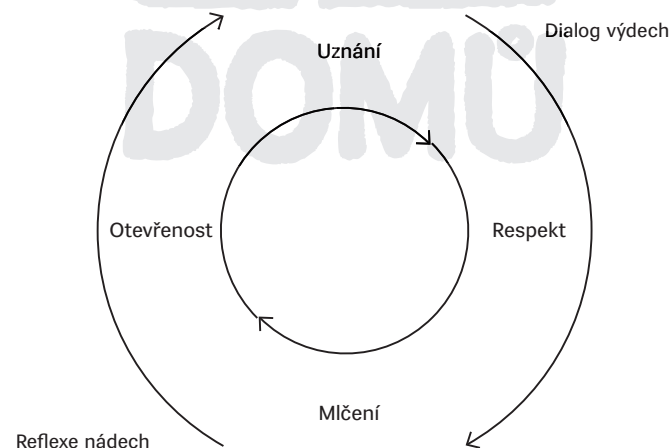


Podporovat vzájemnou reflexi a účastnit se dialogu znamená spolupracovat, ačkoli otázkou přirozeně zůstává, jak mohou dospělí inspirovat k reflexi a dialogu děti. Má-li rozhovor přinášet zážitky a být plodný, neboli má-li vzrůst a kvést, musejí být splněny určité předpoklady.

V dialogu jsou si děti vzájemně rovnocennými partnery, ale neznamená to, že všechny názory mají stejnou váhu.

Připravila jsem model kruhového pohybu, jehož cílem je optimalizovat podmínky k dobré reflexi a dialogu. Jsem přesvědčena, že bez jejich zajištění se nám nepodaří vést filosofický rozhovor.

41



Předtím, než zahájíme s dětmi rozhovor o smrti, je možné provést úvodní cvičení, které objasní význam čtyř předpokladů. Z následujících otázek a cvičení můžete libovolně vybírat podle času, který máte k dispozici. Není stanoveno žádné pořadí, které je třeba dodržet.

Čtyři předpoklady spolu souvisejí. I když použijete k přípravě cvičení jen jeden z nich, často se vám stane, že se ve hře objeví i další tři.

1 Uznání vytváří prostor pro rovnocennost a přijetí. Tady se nehodnotí ani neodsuzuje nikdo a ničím výpověď. Je tu prostor pro rozdílné názory. Uznání přitom není slepým přijetím toho, co se řekne, ale kritickým přijetím, protože vždycky musí být zachována možnost požádat dítě o hlubší vysvětlení. Pozor na tón hlasu: musí vyjadřovat uznání. Otázky se ptají na výrok, nikoli na dítě samo. Uznání vyjadřuje vzájemnou solidaritu, která je nezbytná, mají-li děti mít reflektovaný vztah k sobě i k ostatním. Uznání je nutnou součástí k budování společenství.

2 Respekt je ústředním bodem jakékoli formy dialogu. Chybějící respekt mezi dětmi podkopává rámeček dialogu a maří filosofické myšlení. Respekt může zajistit svobodu pro vlastní nápady a zachycení myšlenek druhých. Respekt zavazuje, takže děti přirozeně přebírají odpovědnost za to, co jeden druhému říkají. Slova nemají neutrální hodnotu; jsou naplněna významem. Ačkoli nerozumíme vzájemně svým rozdílům nebo se o sebe nestaráme, můžeme se pořád respektovat. Jde o to, abychom se setkávali s ostatními, aby z „ty“ vzniklo „my“. Nositelem dialogu jsme „my“.

3 Mlčení je v dialogu důležitým prvkem; znamená to být zticha a naslouchat, abychom dobře slyšeli, co říkají ostatní. Mlčení pomůže soustředit se na to, co se skutečně říká. V tichu k nám mohou kamarádova slova mnohem snáze proniknout a jeho názory i jejich premisy jsou mnohem zřetelnější. Hluk je dnes téměř všudypřítomný a škodí naší pozornosti. Mlčení se podceňuje, a přitom z něj může vyrůstat klid, vnímavost a další dary nezbytné pro pod-

poru a vývoj schopnosti reflexe. Mlčení slouží k naslouchání druhým dětem, ticho pak může znamenat pomlku v rozhovoru, která otvírá cestu myšlenkám.

4 Otevřenost je základní filosofický postoj. Mimo jiné znamená, že člověk neprosazuje vlastní názory vůči ostatním, nýbrž nechává ostatní přemýšlet samostatně, tj. nechává jim volný prostor k bytí. V otevřeném postoji se odemyká brána jednotlivým myšlenkám a ty jsou vítány. Otevřenost pomáhá tomu, že uvolníme naši obvyklou snahu o sebekontrolu, a potlačíme naše (dospělé) sklony k definování a posuzování. Na to si opravdu musíme dát pozor, protože v tom jsou dospělí dobří: jsou v pokušení definovat, popisovat a hodnotit výpovědi dětí. Tím se dopouštějí pokusu o kontrolu dětských pozorování, zkušeností a myšlenek, a to je zneužívání moci, které je filosofickému rozhovoru na míle vzdálené. Otevřenost posiluje rozsah i hloubku dialogu, jeho volné plynutí, jeho tvůrčí sílu a zapojení více nebo všech členů skupiny.

Cvičení na rozvíjení čtyř předpokladů

Tyto čtyři předpoklady lze rozvíjet mnoha způsoby. Rozdělila jsem je na A – skupinová cvičení a B – individuální cvičení.

A – SKUPINOVÁ CVIČENÍ V DIALOGU

1 Uznání

Zeptejte se, jestli je ve třídě někdo, kdo se nepohodl s nějakým kamarádem (kterého ale děti ze skupiny neznají). Proč se pohádali, co si řekli nebo co se stalo. A co si teď dítě představuje, že je třeba udělat, aby se spor zase urovnal.

2 Respekt

Napište toto slovo do kruhu na tabuli a nechte děti vyprávět příběh, v němž samy prokázaly respekt, nechte je tedy mluvit na základě jejich vlastní zkušenosti. Ať vysvětlí, jak podle nich právě ten-

to příběh vyjadřuje respekt. Dejte příběhu název a ten запиšte na tabuli. Z kruhu kolem slova respekt bude posléze vycházet několik příběhů. Když budou všechny zapsány, budete mluvit o tom, který z nich nejlépe vystihuje slovo respekt. Diskutujte o vítězném příběhu. Jaké obecné prvky obsahuje? Obsahují je i ostatní příběhy?

3 Mlčení

Děti si vedou deník, můžete jej nazvat různě (*Malá myšlenková pauza, Myšlenková pokladnička...*), kde si shromažďují reflexe. Piší jej buď každé za sebe, nebo společně celá třída. Jde o to, že po konci filosofického rozhovoru se v myslích dětí často vyrojí mnoho dalších souvisejících myšlenek, třeba i během několika dní, i týden po skončení rozhovoru. Myšlenky mohou být do deníku zapsány, ale také třeba nakresleny: děti mají volnost své myšlenky ztvárnit po svém. Dospělý si deník přečte, buď sám, nebo s dítětem/děťmi. Je možné ve třídě číst úryvky z deníku nahlas a mluvit o nových myšlenkách, které se během týdne objevily, ale hlasité předčítání je pochopitelně podmíněno souhlasem autora myšlenky.

44

4 Otevřenost

Požádejte děti, aby si představily, že do třídy přijde nový spolužák, který má potíže, protože koktá. Ať děti vyprávějí, jak si myslí, že by mohly novému spolužákovi projevit otevřenost. Učitel zapíše na tabuli seznam dětských návrhů. Poté společně zkusí stanovit pořadí položek na seznamu a zdůvodnit kritéria přidělování přednosti. Pokud nelze dosáhnout konsenzu ohledně přednosti, musí se o ní hlasovat.

B - INDIVIDUÁLNÍ CVIČENÍ V DIALOGU

Žáci se postaví po dvou čelem k sobě. Není dovoleno mluvit. Jeden z nich zaujme nějakou příjemnou polohu, ve které několik minut vydrží stát. Druhý žák si jeho pozici nejdříve pečlivě prohlédne ze všech stran a potom zaujme stejnou pozici. Oba, zvláště ten druhý, si všímají, jak na jejich tělo pozice působí. Po několika minutách se postaví zase proti sobě a vyprávějí, jaký účinek měla na jejich tělo a co si o ní mysleli: byla pro druhého snadná/těžká? Byla příjem-

ná/nepříjemná? Pak se pořadí vymění: druhý volí pozici, první napodobuje.

Žáci si mlčky všímají, jaké to je, ocitnout se v pozici někoho jiného, a jak to působí na jejich tělo i mysl. Není nikdy jisté, že pozice příjemná jednomu bude vyhovovat i druhému. Ale zaujetím jeho pozice a tím, že v ní chvíli vydržíme, projevujeme respekt a uznání.

Využití čtyř předpokladů v dialogu o knížce *Je smrt jako duha?*

Dospělý může volit buď výše uvedená cvičení, nebo cvičit pomocí knížky o Emilce. Zde nabízím několik návrhů na taková cvičení podle Emilčina příběhu.

CVIČENÍ Č. 1

Zeptejte se třídy na rozdíl mezi dvěma větami a na to, co každá z nich vyjadřuje:

1. *Emilka si myslí, že mezi nebem a zemí je něco víc.*
2. *Emilka věří na nějaké nesmysly, jako jsou strašidla a duchové.*

45

První věta vyjadřuje respekt, je věcnější a objektivnější, pozoruje, aniž by zaujímal stanovisko. Je otevřená k životnímu názoru, který Emilka vyjadřuje. Druhá věta je hodnotící, povýšená a odsuzující.

Pak se můžete zeptat třídy, která z vět vybízí k rozmlouvání, která vyzařuje důvěru a povzbuzuje myšlenky. Jakou náladu vytváří ve třídě první věta, jakou druhá, a proč? Jaký názor na spolužáka a jeho pochopení vyjadřujeme, když použijeme první větu, a jaký názor vyjádříme druhou větou?

CVIČENÍ Č. 2

Na tabuli se napíše nějaká otázka vycházející z knížky. Děti na ni nebudou odpovídat, takže není třeba se hlásit. Požádejte je, ať se procházejí, sednou nebo lehnou a úplně se uvolní. Hlavní je, aby přitom nedělaly hluk a naslouchaly vlastním myšlenkám. Nechte je potichu několik minut a pak se zeptejte, o čem přemýšlely. Tato krátká přestávka na přemýšlení může být použita buď jako odrazový můstek k rozhovoru ve třídě, nebo děti poproste, ať své myšlenky zapíší na papíru nebo na tabuli. Soused nebo celá třída si

myšlenku přečte a pak následuje rozhovor (ve dvojicích nebo v celé skupině).

2. Otázky, které plodí další otázky

Následující cvičení se týkají otázek, které vedou k dalším otázkám. Cvičení ukazuje, že tazání nikdy nekončí a vede naše myšlenky hlouběji a hlouběji. Děti mohou vyjádřit myšlenky ústně, písemně i obrázkem či jiným výtvarným vyjádřením.

Všechna tato cvičení se zaměřují na reflexi otázky: **Co je smrt?**

46

1. Nechte děti společně přemýšlet, co je smrt. Podívejte se na rozhovor Emilky s maminkou. Co si děti myslí o nápadech v knize? Jaké návrhy mají ony samy? Může se o smrti říci něco obecného? Návrhy dětí můžete převrátit v opak: ptejte se třeba, co smrt je – a co smrt není?
2. Mají děti nějaké zkušenosti se smrtí? Viděly mrtvého brouka, mrtvou žížalu nebo ptáčka nebo nějaké domácí zvířátko? Zemřel jim někdo z rodiny? Co si děti myslely, když viděly mrtvé zvíře nebo slyšely o smrti člověka? Je nějaký rozdíl mezi smrtí a smrtelností?
3. Emilka věří, že babička se má dobře, že dál žije, jen jinak než předtím. Znovu si tuto část přečtete. Co si myslí děti a proč? Věří v život po smrti? A jaký ten život asi je?
4. Emilka se smrtí dokonce vede i rozhovor. Znovu přečtete vybrané úryvky a zeptejte se, co si o nich děti myslí. Kdyby děti mohly mluvit se smrtí, co by řekly? Co by chtěly vědět (něco o životě, nebo něco o smrti?) Proč je dobré to vědět, nebo je lepší to nevědět?
5. Je rozdíl mezi smrtí, umíráním, smrtelností a mrtvým? V čem spočívá? Liší se, když řekneme, že někdo je mrtvý, nebo že odešel?
6. Smrt se změní, když jí Emilka navrhne, aby místo postavy v černém oblečení a s kosou byla světlem a vůní. Co si myslí děti

o tom, jak naše představy ovlivňují způsob, jakým se stavíme ke smrti? Změní se něco v našich představách o smrti, když si místo černě oděné postavy s kosou představíme světlo a příjemnou vůni? Bereme smrt vážně, když ji pokládáme za postavu v černém, nesoucí kosu, nebo existuje jiný způsob, jak nahlížet na smrt? Která představa se k její vážnosti hodí lépe?

3. Písemná cvičení

S kým mluvíš o smrti?

O smrti mluvím s...

Kdy přemýšlíš o smrti?

O smrti přemýšlím, když ...

Co si myslíš o smrti?

Myslím si (o smrti), že ...

Dozvídáme se něco o životě, když mluvíme o smrti? Co?

Myslím, že se dozvídáme...

4. Nakreslit myšlenku

Všechny obrazy v naší mysli jsou založeny na smyslových vjemech. Nechte děti nakreslit Emilku a smrt, jak vypadá v jejich hlavě, a pak si o obrázcích povídejte. Proč použily právě tyto barvy, proč ztvárnily smrt právě takto, co je inspirovalo k jejich kresbě Emilky? Co si myslí o ilustracích v knížce? Také vidí smrt takhle?

47

5. Jsou i jiné způsoby...

Filosofický rozhovor může nabývat mnoha forem. Výše zmiňované otázky lze pokládat nezávisle, ale také se dají použít dvě metody, které dále představím: *filosofická kavárna/přestávka* a *sókratovská dialogická skupina*. Škola může samozřejmě zvážit angažování odborníka při zprostředkování filosofického dialogu, ovšem pokud chcete k věci přistoupit přímo a nechat roli moderátora na učiteli, lze dobře aplikovat tyto dvě metody, samozřejmě za předpokladu, že je učiteli jasné, co filosofický rozhovor znamená.

Filosofická kavárna je metoda filosofického rozhovoru, kterou vymyslel na počátku 90. let 20. století francouzský filosof Marc Sautet (1947–1998). Popsal ji v knize *Kavárna pro Sókrata*. Nad šálkem kávy, po krátkém myšlenkově inspirujícím úvodu měli kavárenští hosté příležitost hovořit o otázkách etické, existenciální a filosofické povahy. Zapojovali osobní zkušenosti i interpretace knih, které četli. Inspirační zdroj filosofické kavárny lze nejspíše hledat v Sókratově *Symposiu*.⁸ Poslední dvě desetiletí se filosofické kavárny objevují v mnoha evropských městech. Pravidla jsou podobná: moderátor se snaží udržet dialog v předem stanoveném tématu. Hosté vyjadřují své myšlenky a nechávají ostatní hosty, aby na ně reagovali.⁹

Vzhledem k tomu, že děti jsou ve škole, nikoli v kavárně, a kávu nepijí, navrhuji změnu názvu metody na *filosofickou přestávku*.

⁸ Slovo symposium ve svém současném významu označuje společenské setkání, kde se diskutuje o filosofických tématech. Při výměně myšlenek se často podává jídlo a víno. Tak tomu bylo i při setkání společenské smetánky, o které čteme v Sókratově *Symposiu*. Tehdy se vzdělání Athéňanů spolu s Platónem a Sókratem sešli k rozhovoru o různých formách lásky.

⁹ V Dánsku, kde žiji, znám řadu různých filosofických kaváren. Dialog charakterizuje volná struktura, méně specifické téma, formou je kavárenský rozhovor mezi přáteli. Moderátor filosofické kavárny se musí držet tématu, které je na začátku stanoveno, provokovat a předkládat výzvy a držet rozhovor na jisté úrovni. Hosté přicházejí srozumění s tím, že budou vyjadřovat své myšlenky a ostatní na ně budou během rozhovorů přes kavárenské stolky reagovat. Filosofická kavárna je metoda vhodná pro větší počet lidí než sókratovská skupina, protože má pružnější strukturu.

Metoda filosofická přestávka

- ▶ Děti se pohodlně usadí a měly by být v pohodě.
- ▶ Učitel předloží otázku, kterou s dětmi nebo bez nich vybral jako téma rozhovoru: O čem budou přemítat a co budou blíže zkoumat? O čem by se chtěly dozvědět více?
- ▶ Učitel případně představí žezlo *mluvčího* (například kamínek). Chce-li někdo mluvit, chopí se kamínku a hovoří, dokud kamínek drží. Když domluví, položí kamínek zpět doprostřed podlahy. Mluvit smí pouze osoba, která drží kamínek, a ostatní naslouchají.
- ▶ Děti k zadané otázce sdělují nápady, o kterých uvažují a přemítají. Nemá-li nikdo žádnou myšlenku, sedí děti mlčky a čekají na inspiraci. Případně mohou pokládat nové otázky, které vyvstanou v souvislosti s hlavní otázkou, ale v podstatě by se měly neustále obracet zpět k původnímu tématu. Moderátor může zapisovat vedlejší otázky na papír.
- ▶ Děti by měly odůvodňovat to, co říkají. Nestačí říct, co si člověk myslí, ale také, co vlastně říká a proč to říká? Jaký názor leží za tím, co bylo vysloveno? Slyší ony samy, co vlastně říkají? Obstojí jejich argumenty, nebo ne? Proč říkají to, co říkají? Odkud se to bere?
- ▶ Děti si se vzájemným respektem poskytují zpětnou vazbu, která podporuje společenství a důvěru. Jeden druhého v přemýšlení povzbuzují a tím posilují týmového ducha.
- ▶ Když vyprší předem stanovený čas, učitel rozhovor ukončí. Dítě, které k tomu bylo už napřed vybráno, shrne rozhovor. Dvě další děti souhrn doplní. Žádoucí formát je odpověď na otázku: Jak jsme pochopili probírané téma? Můžeme předložit definici? Můžeme ji zapsat na tabuli? Je také možné, aby sám učitel formuloval shrnutí rozhovoru.
- ▶ Nakonec lze nahlédnout do zapsaných vedlejších otázek, ale rozhovor o nich se už nyní nezahájí. Učitel prostě poukáže na způsob, jakým spolu otázky souvisejí, a zopakuje, že filosofické přemýšlení je nekončící objevitelská plavba. Může se ovšem dohodnout jiný den, kdy bude skupina rozmlouvat o vedlejších otázkách.

Metoda sókratovská dialogická skupina

Sókratovskou dialogickou skupinu jako metodu vyvinul v Němecu Leonard Nelson (1882–1927). Byl při tom ovlivněn sókratovským způsobem kladení otázek.¹⁰ Vytvořil metodu, která dává důraz na studentovu vlastní reflexi. Její zvláštností je to, že dialog není živelný, ale přísně metodický a je rozfázován do několika úseků.

O sókratovském přístupu v rámci filosofického rozhovoru jsem už v tomto pracovním sešitě hovořila. Lze ho ovšem využívat i bez Nelsonovy fázové metody.

Fáze sókratovské dialogické skupiny

- 1 Třída si zvolí otázku. Výborné jsou otázky typu „Co“, např. „Co je přítel?“, „Co je odvaha?“, „Co znamená se rozhodnout?“, „Co znamená, že někdo odešel?“, „Co znamená žít?“ Poslední dvě otázky jsou přímo relevantní pro knížku o Emilce.
- 2 Jakmile je otázka zvolena a zapsána na tabuli, přemýšlí každý žák o nějakém jevu, který ji vysvětluje, nebo o příkladu k příslušné otázce. Musí jít o zážitek, který má začátek a konec. Musí to být vlastní zážitek, a tedy si žáci nemohou zvolit zážitek, o kterém jen slyšeli. Musí to být něco, co zažili na vlastní kůži.
- 3 Všichni vyprávějí své příběhy, své vlastní zážitky. Příběhy jsou konkrétní, mají začátek, prostřední část a konec. Je-li ve třídě hodně žáků, musí být čas na vyprávění ohraničen např. minutou nebo dvěma. Učitel mezitím zapisuje názvy příběhů na tabuli (hlavní myšlenka nebo hlavní bod příběhu).
- 4 Třída se dívá na všechny názvy na tabuli. Zvolí si příběh, který podle jejich názoru nejlépe osvětluje danou otázku. Není-li po

¹⁰ Jako univerzitní pedagog se Nelson setkával s tím, že studenti opakovali myšlenky velkých filosofů, ale nenapadlo je zkoumat vlastní myšlenky. Proto Nelson vypracoval pevně rozfázovanou metodu, která klade důraz na vlastní reflexe studentů.

Nelsonovy myšlenky byly poprvé představeny v přednášce „Sókratovská metoda“ v roce 1922. Nelson byl přesvědčen, že jeho metoda rozvíjí nikoli umění vyučovat filosofii, ale umění být filosofem. Hlavní myšlenkou je to, aby studenti brali za základ filosofické úvahy své každodenní zkušenosti a pracovali na rozvoji jich samých jako svěbytných bytostí.

5–10 minutách diskuse vybrán jeden příběh, přistoupí se k hlasování. Zvolen je příběh, který získá nejvíce hlasů.

- 5 Dítě–svědek příběhu nyní příhodu převypráví s podrobnostmi. Učitel zapíše jednotlivosti děje na tabuli a každému bodu přiřadí číslo, aby byla zřetelná chronologie. Začátek, prostřední část a konec příběhu musejí být jasně rozpoznatelné (nejdříve se stalo toto, pak následovalo toto, po čemž přišlo toto, a nakonec se stalo toto). Tato fáze se více zabývá „vnější stranou“ příběhu.
- 6 Ostatní žáci se nyní na příběh ptají, kladou k němu otázky, například: „Co sis myslel, když se stalo to, co je v bodě 3?“ „Co jsi cítil v bodě 6?“ nebo „Můžeš říct víc o bodě 12?“. Tato fáze se více zaměřuje na „vnitřní stranu“ příběhu. Otázky by měly odhalit hlubší rovinu příhody, aby všichni získali jasný obrázek toho, co se stalo. V určitém okamžiku příběh končí a dialog přechází do další, analytické fáze.
- 7 Nyní mají žáci přemýšlet o tom, kde se domnívají, že je jejich otázka, např. „Co znamená, že někdo odešel?“ v příběhu nejvíce jasná. V bodě 2 nebo v bodě 5 nebo možná v obou bodech, a proč vlastně právě tam? Nepochybně se objeví rozdílné názory na to, kde se otázka nejjasněji ukazuje. Proto je důležité, aby žáci vysvětlovali své motivace. Učitel zatím zapisuje na tabuli klíčová vyřčená slova.
- 8 Skupina krátce projde ostatní příběhy a učitel navrhne použít zvolený příběh jako zrcadlo, takto: „Které body vidíte ve svém příběhu a myslíte si, že jsou nezbytné pro zodpovězení naší otázky, a přitom ve vybraném příběhu nejsou? Učitel zapíše body formou klíčových slov na tabuli.
- 9 Učitel požádá děti, aby zjednodušily seznam klíčových slov. Mohou se některá klíčová slova sloučit, protože se týkají téhož? Potřebují děti k popsání své otázky všechna klíčová slova? Jsou některá důležitější než jiná? Děti pak ze zbylých klíčových slov tvoří věty, kterými se snaží zodpovědět otázku „Co to znamená, že někdo odešel?“. Výrok se zapíše na čistou tabuli nebo na velký papír a přečte se nahlas.
- 10 Učitel požádá děti, aby si výrok v duchu přečetly a přemýšlely, jestli by jej dokázaly zpřesnit. Může už být věta zapsána, nebo

je třeba některé slovo nahradit jiným, vhodnějším? A jaké nové otázky výrok vyvolává?

Ve zkrácené formě se metoda skládá ze tří stadií: *začátku*, kdy se vypráví příběh, *prostřední části*, která příběh analyzuje, a *závěru*, kdy se analyzuje pojem, který má být zkoumán a pochopen a který posloužil jako východisko tohoto filosofického dialogu.

Zkrácená forma metody sókratovské dialogické skupiny – příklad:

Začátek=příběh

- ▶ Všichni vyprávějí příběh, který sami zažili, týkající se tématu vybraného k rozhovoru; zde k tématu smrti. Příběh by mohl začínat: *Jednou jsem zažil...*
- ▶ Příklad: „Jednou jsem zažil, jak zemřel jeden můj známý.“ Mezi všemi vyprávěnými příběhy se vybere jeden. Ten se vypráví znovu i s podrobnostmi. Když skončí převyprávění, účastníci dialogu začnou pokládat otázky k příběhu, aby ho lépe pochopili a porozuměli mu. Zaměřujeme se na faktické informace (okolnosti a podrobnosti, ale i na to, co si vypravěč myslel a co cítil). Vyhne se závěrům, hodnocením a soudům. Chronologie příběhu se v bodech zapíše barevnými fixy nebo křídami.

Prostřední část=analýza příběhu

- ▶ Nyní je příběh společným vlastnictvím skupiny. Budeme ho analyzovat, abychom z něj vytěžili obecné jevy. Ptáme se: „Kde v příběhu zřetelně vystupuje naše otázka? A proč?“ Když v této fázi definujeme svou otázku, odpovíme na ni na základě příběhu. Nacházíme zdůvodnění pro to, co v příběhu vyprávíme. Zapisujeme je jinou barvou. Možná děti najdou i více obecně platných jevů.

Závěr=analýza pojmů

- ▶ Nyní budeme na základě rozebraného příběhu rozebírat pojmy, budeme zobecňovat. Chceme totiž odvodit něco, co je univerzální a obecně platné. V této fázi se sleduje zkoumaný pojem

sám o sobě, beze vztahu k příběhu. To znamená, že se zaměříme na to, co můžeme o daném pojmu říci. Nakonec mohou děti shrnout ve větách nebo v bodech, jak v tomto stadiu dialogu chápou otázku. Nyní k zápisu použijeme třetí barvu.

K vedení sókratovské dialogické skupiny budete potřebovat velký papír nebo tabuli, barevné fixy nebo křídly a nějaký předmět jako *žezlo mluvčího*, např. kamínek.

Bez ohledu na to, zda si za metodu zvolíte filosofickou přestávku nebo sókratovskou dialogickou skupinu, je nezbytné nejprve vybranou metodu představit a vysvětlit. Rovněž je nutné zformulovat podmínky reflexe a dialogu ve třídě (výše popsaný kruhový pohyb, str. 41). Sókratovská dialogická skupina zabere klidně dvě hodiny. Je časově náročnější než filosofická přestávka, na kterou bude stačit hodina. Platí, že čím víc času filosofickému rozhovoru věnujete, tím bude lepší.

6. Příprava učitele na dialog

- ▶ Připravte sebe, ujasněte si vlastní myšlenky k tématu a svá očekávání. Odhadněte úroveň dětských znalostí a povědomí v souvislosti s tématem, o kterém se bude mluvit. Podle toho rozhodnete, která z dialogických forem se právě pro tyto děti hodí nejlépe nebo která cvičení na reflexi jsou nejlepší vzhledem k času a k výchovnému cíli.
- ▶ Připravte den předem děti na to, že je čeká filosofický dialog a jaké jsou jeho zvláštní rysy.
- ▶ Vyberte vhodnou místnost, aby byla dost velká, klidná, pohodlná, s polštáři. Zajistěte tabuli nebo plochu pro papíry.
- ▶ Uveďte rozhovor stručně a jasně. Vysvětlete, co se bude dít. Zopakujte, co je vaším tématem, jaký druh dialogické formy a jaká cvičení na reflexi využijete, kolik času na to máte, jaká budou platit pravidla (čtyři předpoklady) a jakou roli v tomto dialogu máte vy osobně. Pak následuje čtení knížky o Emilce – a cvičení mohou začít.



Všímejte si, že pojmy jsou do sebe zapletené, a často tak vedou jeden ke druhému. Pokud mluvíme např. o dobrém životě, vstupují do obrázku i pojmy jako čas, přítomnost a svoboda.

- Závěrečné shrnutí dialogu můžete udělat hned po rozhovoru, anebo příští den.

„Umění pokládat otázky je umění ptát se pořád dál, což je zase totéž jako umění vést opravdový rozhovor.“

— Hans-Georg Gadamer

7. Shromáždění po dialogu

Po dialogu je vhodné podívat se spolu s dětmi na uplynulý rozhovor „z nadsledu“, s odstupem, z ptáčí perspektivy. Je to jakýsi rozhovor o rozhovoru. Jakou oblast jsme to spolu prošli? Co jsme to vlastně objevovali? Co si myslíme o objevném putování v myšlenkách vlastních i cizích? Jaké to je, takhle spolu mluvit? Bylo to dobré? Co jsme se jeden od druhého naučili? Čemu jsme se měli radši vyhnout? Co nebylo v dialogu dobré?

IV. Proč přemýšlet a rozmlouvat o smrti?

Východiskem příběhu o Emilce je zásadní otázka, co je smrt. Záměrem je společně přemýšlet o přítomnosti smrti v životě a co tato přítomnost smrti o životě vypovídá. Knížka *Je smrt jako duha?* nahlíží na smrt jako na základní podmíněnost našeho života.

Všímá si našich představ o smrti, naší úzkosti i jisté shovívavosti ve vztahu ke smrti. Kniha je filosofickou reflexí smrti v dětství.

Děti mají podivuhodné nadání divit se. Filosofie, která vychází z údivu nad zvláštními zákrutami života, je tedy dětem blízká. Rozhovor založený na jejich vlastních zkušenostech a myšlenkách je dětmi přijímaný a vítaný jako prostá samozřejmost.

56 Každoročně ztratí matku nebo otce v Dánsku přibližně tři tisíce dětí. Znamená to, že téměř v každé školní třídě sedí dítě, které v průběhu školní docházky ztratí jednoho z rodičů. Ale ačkoli stále více škol zavádí postupy, jak řešit tuto smutnou situaci, nevím o žádné celkové strategii, která by pomocí filosofického rozhovoru učila děti tomu, jak přistupovat k zásadním otázkám života a smrti.

Většina školáků zažije, že jim zemřou prarodiče, přátelé nebo známí. Smrt zasahuje každého, velké jako malé. Mluvíme ale s dětmi o smrti a o smrtelnosti?

Ve školní třídě celkem běžně dochází k situaci, kdy spolužák prožívá ztrátu jednoho z rodičů. Ostatní děti budou nepochybně projevovat více porozumění, budou tolerantnější a připravenější na tuto těžkou situaci, pokud už se někdy dříve účastnili rozhovoru o smrti. Takový rozhovor o smrti může následně usnadnit truchlícímu spolužákovi návrat zpátky do školy bez obav z toho, jak se k němu ostatní budou chovat. Tím, že už se o smrti hovořilo, že děti už měly příležitost vyjádřit své myšlenky a představy, se smrt stala čímsi normálním a přestala být tabu.

Smrt je nevyhnutelná událost v životě člověka. Jakmile jsi stvořen, už jsi dost starý na to, abys zemřel. Může ti být sedmnáct hodin

nebo sedmdesát jedna let, všechno jedno. Žádná záruka dlouhého života neexistuje.

Proto je důležité, abychom v dětech probudili vztah ke smrti, abychom ji pomohli integrovat do dětského chápání života jako jeho přirozenou součást, a toho se dá dosáhnout pomocí rozhovorů. Pokud s dětmi o smrti nemluvíme, živíme tichou úzkostí, matoucí neklid a existenciální leností.

Rozhovor o smrti cvičí filosofickou pozornost a vnímavost k velkým otázkám. Vytváří se místo k bytí, kde člověk může svobodně a otevřeně otvírat a sdělovat nesnadné téma. Místo vytvořené pro velké otázky pak umožní dětem i dospělým lépe naslouchat existenciálnímu poselství smrti, tedy tomu, co smrt prozrazuje o našem životě. Tím se buduje existenciální odvaha, vůle formovat sebe sama, touha po našem bytí v životě. Rozhovor může smrt zbavit démonické aury a umožnit o ní mluvit volně, beze strachu. Rozhovor o smrti nikoho předčasně nezabije.

Příběh o Emilce uznává přirozený, a přesto rozporuplný vztah dětí ke smrti. Jak příběh plyne, děti získávají možnost dát svým myšlenkám prostor a křídla. A my dospělí musíme být připraveni jejich kroužící myšlenky zachytit, usměrnit – a ke svým vlastním se postavit čelem.

Smrt je náročný taneční partner. Stojí nebo klopýtá po naleštěné podlaze, ovládána přáním tančit, ale většina lidí prchá se skloněnou hlavou; ona tu však čeká, stojí a stát nepřestane.

Smrt je nesnadná pro nás dospělé, protože zasahuje nejdůležitější témata života: konečnost, čas, bolest, zármutek, bezmoc, zmatek, lásku, spokojený život, naději, zodpovědnost, smysl, vlastní já, přátelství, nespravedlnost. Smrt je červenou nití života, nevyhnutelnou skutečností, kterou nelze změnit. Je to čočka, skrze kterou musíme na život nahlížet. Může nám pomoci lépe pochopit, jak svůj život máme žít. Odkud přicházíme a kam odcházíme, když zemřeme? Je smrt druh spánku? Pokračuje život po smrti? Bere smrt životu smysl, nebo mu jej uděluje? Učí nás rozhovor o smrti něčemu o životě?

57

Hovory o věcech, které lze těžko vyjádřit slovy, vyžadují pomalé tempo. Myšlenky musejí nejdřív dozrát, teprve pak je lze sklízet. Musíme jim dopřát čas a nechat je padat pomalu a přirozeně jednu po druhé jako podzimní listí, které se snáší ze stromu.

Příběhy a ilustrace představují dobrý způsob otevření rozhovoru mezi dětmi a dospělými; dítě může vztáhnout svůj svět ke světu, o němž vypráví příběh, a dospělý smí vstoupit do dětského světa s myšlenkami z vlastního světa. Rozhovor s dětmi založený na Emilčiných zážitcích a myšlenkách posílí jejich vnitřní pochopení a dá vzniknout důvěře. Děti prožijí pocit, že nejsou na přemýšlení o těžkých a velkých věcech samy. Společně zažijeme světy toho druhého a získáme náhled na smrt z různých perspektiv pomocí různých způsobů chápání.



V. Jak přemýšleli o smrti velcí světoví filosofové?

Smrtí jako pojmem a fenoménem se zabývalo mnoho velkých myslitelů v dějinách filosofie, ale teprve v moderní filosofii se význam smrti pro život stává centrálním tématem. Starořeční myslitelé začali o smrti rozjímat a psát před více než dvěma a půl tisíci lety a v moderních dobách si filosofická literatura všímá zejména myšlenek o smrti z pera Kierkegaarda, Heideggera a Derridy.

Dějiny filosofie obsahují mnoho různých náhledů na smrt. Zde nabízím stručný výběr.

Výklad smrti, který hrál v evropské kultuře rozhodující roli, náleží Platónovi. **Platón** (428–348 př. n. l.) předkládá své pojetí smrti zejména v knize *Faidón*, která se ve formě dialogu odehrává v Sókratově vězeňské cele v den jeho smrti. Zde slyšíme, že Sókratés se smrti neobává, jelikož nejde o nic než oddělení duše od těla. Toto pojetí se váže k Platónovu idealismu. Svět, v němž žijeme, je nedokonalý, nestálý a pomíjivý. Svět těchto jevů se skládá z viditelných věcí, například z těla, ovšem nad tímto světem, který zažíváme prostřednictvím smyslů, se nachází svět věčných idejí. Když člověk zemře, osvobodí se duše, která je neviditelná stejně jako věčné ideje, a vrací se zpět do světa idejí, tedy do světa, který Platón považuje za skutečný. Platón vlastně vnímá tělo jako vězení duše. Smysly nemohou pojmut ideje, jen jednotlivosti, například konkrétního koně, ovšem ani myšlenku koně, ani myšlenku o koni. Duše je tedy výše než tělo a je nehynoucí. V dialogu *Obrana Sókratova* říká Sókratés, že smrt je buď zánik, nebo přeměna, tedy proměna duše v něco jiného.

Bez ohledu na to, zda jde o první, či druhou možnost, není proto důvod mít ze smrti strach. Je-li smrt zánikem, je nejlépe ji považovat za dlouhý spánek beze snů, a není se tedy čeho obávat. Pokud je smrt přechodem na jiné místo, také se není čeho bát, protože znovu

uvidíme zesnulé přátele a známé společně s největšími postavami dějin. Smrt není nic hrozného. Myšlenku o smrtelnosti těla a nesmrtelnosti duše později přejalo křesťanství.



60

Sókratés byl athénským lidovým soudem vyšetřován pro podezření z bezbožnosti a z toho, že kazí mládež. Byl odsouzen k požití jedu. Sedmdesátiletý filosof se rozhodl, že nebude před zákonem utíkat, a nechal se zatknout. Přál si ctít zákon, ačkoli s ním nesouhlasil. Následně byl zadržen a odsouzen k smrti. Poslední den, zde na obraze Jacques-Louise Davida, strávil se svými přáteli a stoupenci.

Jiný náhled na smrt měl starořecký filosof **Epikúros** (341–270 př. n. l.). Epikúrovo pojetí smrti je ovlivněno jeho úvahami o pevném zaměření na konkrétní existenci. Není třeba nechat se znepokojovat tím, co člověk nemůže poznat, jako např. posmrtný život. Člověk se má starat jen o to, co může ovlivnit. Pro Epikúra je největším dobrem v životě požitek (řecky *hédoné*). Tento požitek nachází výraz v tichém, rozjímavém životě s přáteli, nikoli v nějaké dekadenci. Požitek je žít bez bolesti a beze strachu, a to ani ze smrti. Ovšem Epikúros vlastně neměl žádný důvod se smrti obávat, jelikož smrt považoval za iluzorní. Smrt není něco, co může zažít žijící

člověk, protože na to, aby byl člověk mrtvý, musí nejprve zemřít. Po smrti pak není žádná existence, a smrt tedy nepředstavuje pro tento život žádnou hrozbu.

Epikúrem se inspiroval francouzský myslitel **Michel de Montaigne** (1533–1592), který považoval lidské úvahy o nesmrtelnosti duše za úhybný manévr vědomí i za pokus o odvrácení pozornosti od smrti a od faktu, že zemřeme. Smrt chápe jako životu vlastní. Montaigne se nezabýval spekulacemi o tom, zda existuje život po smrti; zajímalo ho, jak se můžeme v tomto životě ke smrti postavit. To, čeho se obáváme, je očekávání, že přijde smrt. Nemáme naději, protože smrt přijde bez ohledu na naši vůli či pokusy o kontrolu. Se smrtí se však můžeme naučit smířit, budeme-li se k ní stavět poctivě a otevřeně, čímž umenšíme svůj strach. Příroda umírá a my jsme její součástí. Stáří a nemoc nám připomínají všudypřítomnost smrti víc než mladý, zdravý život. Filosofovy vlastní choroby přispěly ke konstruktivnímu a pokojnému dialogu mezi jeho životem a jeho smrtelností. Smrt považuje za přirozený závěr, nikoli však cíl života. Ačkoli smrt ničí život, nedělá z něj cosi bezvýznamného. Učinit smrt součástí života vůbec není banální; je to filosofické. Filosofické přemítání o vlastní smrti nás učí umírat, ovšem toto rozjímání nás učí i žít. Ve své slavné knize esejů Montaigne individualizoval smrt daleko více než filosofové před ním. Smrt je vnitřní, osobní zkušenost, která posiluje ono jedinečné ve vlastní individualitě, to, kdo jsem, a zcela mou smrt přivlastňuje právě mně.

Dánský filosof **Søren Kierkegaard** (1813–1855) prohlubuje Montaignovu myšlenku, že reflexe smrti se musí opírat o reflexi naší existence. Život se rozkládá mezi hranicemi, kterými jsou narození a smrt, přičemž pro Kierkegaard je smrt rozhodující pro život, který se žije mezi těmito hranicemi. Nemůžeme chápat vlastní smrtelnost, protože smrt je od základu nepochopitelná, můžeme ovšem využít smrt k vlastnímu zapojení do života. Myšlenky o smrti vytvářejí východisko k sebereflexi – jak se vztahujeme sami k sobě ve své vlastní konečnosti. Smrt je rovněž východiskem pro jednání, jelikož člověk přemýšlející o smrti se nemůže stavět k životu pasivně. Smrt se stává prizmatem, skrze nějž nahlí-

61

žíme na život; vážností, která dodává vztahu jednotlivce k sobě samému hloubku a zaujetí. Víme, že zemřeme, nevíme však kdy. Tato dualita jistoty a nejistoty ukazuje míru vážnosti smrti, ovšem také to, jak výchovná a obohacující může být nejistota v životě, který přijme smrt. Místo smrti je v životě, nikoli po životě. Smrt se v životě stává „učitelkou vážnosti“, která vzdělává člověka a koncentruje život. Sděluje nám, že život může kdykoli skončit, a zamezuje tak jeho inflaci a lhostejnému plýtvání časem, protože naše vlastní smrtelnost nám **přikazuje vážit si života**. Kierkegaard říká, že se nemůžeme postavit mimo smrt, jak učil Epikúros, protože smrt jako taková není důležitá – **důležité je *mé přemýšlení* o ní**. Existují jako smrtelná bytost. Z Kierkegaardových spisů není zcela jasné, jestli připouští posmrtný život, vyjadřuje však své přesvědčení o nemožnosti předložit jakýkoli objektivní důkaz o životě po smrti; zaměřuje se především na zachování existenciální perspektivy smrti jako učitelky provázející nás celým životem.

62

Německý filosof **Martin Heidegger** (1889–1976) ve svém impozantním hlavním díle *Bytí a čas* považuje smrt za životní fenomén, který je nutné konfrontovat, má-li člověk chápat své bytí jako otevřené, zcela vlastní a konečné. Bytí je čas. Člověk neustále žije s možností své smrti, což způsobuje úzkost. Velmi podobně jako Kierkegaard se Heidegger domnívá, že úzkost dává člověku možnost postavit se ke svému životu svým vlastním, autentickým způsobem, může ovšem vést i k neosobitému a neautentickému životu. Úzkost může osvobodovat a uklidňovat, nebo zraňovat a zneklidňovat – vše závisí na tom, jak se ke smrti postavíme. Vztah ke smrti má tedy rozhodující význam pro smysl života. Obecně se lidé uchylují k vytěšňování smrti ze svého vědomí, čímž tlumí naléhavé myšlenky na smrt. Člověk se schovává za obecně přijímané pravdy a fráze, které vládnu jeho bytí a kontrolují jeho jednání. Tím ztrácí jedinečnost a jeho život přestává být autentický. Člověk se drží navykého a bezpečného. Úzkost může ovšem poukazovat i na jiné výklady bytí než ty, o kterých se mluví. Lidské bytí chápe Heidegger jako bytí v čase, které postupuje kupředu vstříc smrti. Jde o „bytí směřující k smrti“, nikoli bytí s koncem. Smrt je způsobem bytí ve světě. Když žijeme, spějeme vlastně pořád kupředu k vlastní smrti.

Naše vlastní smrt patří jen nám a nikomu jinému. Bereme ji zcela na svá bedra.

Francouzský filosof **Jean-Paul Sartre** (1905–1980) chápe smrt jinak. Nedomnívá se, že smrt a konečnost obecně determinuje lidský život. Kriticky se staví k Heideggerově pohledu na smrt jako zvláštní možnost, jak být sám sebou, a k názoru, že smrt je způsobem bytí, který dává životu smysl. Smrt není možnost (vlastního bytí a autenticity), nýbrž zánik možností. Spíše je to něco, co činí život absurdním. Smrt není nikdy situací, kterou mohu jakkoli ovlivnit, protože právě to, co charakterizuje situaci, je existence možností volby – a u smrti není volby. Smrt leží mimo mou svobodu. Smrt tvoří hranici života; vymezuje náš život, sny a projekty. Pro Sartra nemá život jiný smysl než ten, který mu člověk sám dává svým jednáním a volbami. Nezbývá nám než přijmout tvrdou základní podmínku života: že člověk je odsouzen ke svobodě, jak píše Sartre ve svém základním díle *Bytí a nicota*. Svoboda je základem lidského bytí. Tato svoboda může vzbuzovat úzkost, protože ve svobodě člověk vidí, že je sám zodpovědný za smysl, který svému životu dá; a je-li svoboda základním rysem, je jím nutně i úzkost. Sartre je radikálnější než Heidegger, když říká, že základem smyslu života je pouze absolutní svoboda jednajícího člověka. Sartre se nesnaží rozhodnout, zda existuje život po smrti, a tedy zda je duše nesmrtelná v duchovní říši. Smrt není znamením nadpозemského smyslu, nýbrž je fenoménem lidského života. Ve smrti se stávám kořistí druhých, říká Sartre. Tím míní, že jakmile už neexistuji a nejsem svobodný (jsem-li mrtev), jsem ponechán vzpomínkám v paměti druhých, kteří se mnou mohou nakládat podle libosti.

63

Francouzský filosof **Jacques Derrida** (1930–2004) reflektuje smrt skrze druhé, ovšem způsobem zcela odlišným od Sartra. Zkušenost se smrtí přichází v mnoha ohledech skrze smrt druhého; tuto smrt mohu prožít a truchlit pro ni. Pro Derridu souvisí smrt s tématem zármutku. Zkušenost truchlení, ztráty milovaného člověka dosvědčuje hranici mezi živými a mrtvými. Zemřelý se může prostřednictvím vzpomínek, které na něj mám, této hranice téměř dotknout. Smrt poznamenává i život s ostatními žijícími lidmi, když odhaluje radikální odpovědnost za druhé. Smrt takto vypaluje

životu cejch odpovědnosti a závazku, etiky. Tím, že smrt odhaluje mne samotného v mé vlastní singularitě, přiřazuje mi individuální a absolutní (nikoli hromadnou nebo obecnou) odpovědnost k druhému. Smrt je matoucí a paradoxní. Je současně zcela má vlastní, a zároveň je pro mě nemožností, jelikož moje smrt náleží budoucnosti. Žiji v očekávání, že v určitém okamžiku v čase zemřu. Nemohu zažít svou smrt, protože ji nikdy nemohu podstoupit a vrátit se, abych o ní mohl vyprávět. Smrt je *aporie*, nemožný, a přece nevyhnutelný přechod, neboli ne-přechod, neboť smrt nemůžeme prožít. Dokud žijeme, vidíme jen život a žijící lidi. Musíme si smrt představovat, a proto Derrida tvrdí, že ústředním faktorem našeho vztahu ke smrti je představivost. V knihách *Aporie* a *Dar smrti* se Derrida smrti s láskou věnuje. Podle Derridy není smrt příšerná nevyhnutelnost, ale nesrozumitelné tajemství. Je hranicí, která zve k divení a zkoumání, ovšem také hranicí, která svědčí o konečnosti. U Derridy neexistuje život po smrti. Smrt mě v životě vyděluje, dělá ze mě tohoto jednotlivce, a tím ustavuje i mou nenahraditelnost. Totéž zajišťuje i ve vztahu k ostatním lidem. Tato nenahraditelnost žije dál i po smrti ve stopách, které po sobě člověk zanechal.



Doporučená literatura

- BØRRESEN, Beate a Bo MALMHESTER. La barna filosofere: den filosofiske samtale i skolen. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2003. ISBN 9788276344820.
- FASTVOLD, Morten. Kritisk taenkning – Sokratiske samtaleledelse i skolen. Oslo: Akademisk Gyldendal, 2009.
- NAJI, Saeed a Rosnani HASHIM. History, theory and practice of philosophy for children: international perspectives. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017. ISBN 9781138631625.
- PIHLGREN, Ann S. The Classroom. Rationales and Effels of Philosophizing with children. Stockholm: Stockholms Universitet, 2008.
- SCHJELDERUP, Ariane a ØYVIND OLSHOLT OG BEATE BØRRESEN. Filosofi i skolen. Oslo: Tano Aschehoug, 1999. ISBN 8251838592.
- UNESCO: Philosophy: A School of Freedom, teaching philosophy and learning to philosophize: Status and Prospects – an innovative publication based on the results of a worldwide study and abounding with unprecedented recommendations and proposals on the teaching of philosophy. October 2007.



Doporučené knížky pro děti z nakladatelství Cesta domů

BORKOVEC, Petr. *Věci našeho života*. Ilustrovala Adriana SKÁLOVÁ. V Praze: Cesta domů, 2017. ISBN 978-80-88126-28-7.

BROWN, Laurene Krasny a Marc Tolon BROWN. *Když Dinosaurům někdo umře: malá knížka o velkých starostech pro malé i velké*. V Praze: Cesta domů, 2010. ISBN 978-80-904516-0-5.

GOLDFLAM, Arnošt. *Příhoda málo uvěřitelná*. Ilustrovala Petra ŠTĚTINOVÁ-GOLDFLAMOVÁ. V Praze: Cesta domů, 2016. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-88126-17-1.

GROLLMAN, Earl A. *Slon v pokoji: o smrti a zármutku pro dospívající*. Přeložila Lenka KAPSOVÁ. Praha: Cesta domů, 2016. ISBN 978-80-88126-13-3.

KNOX, Jeanette Bresson Ladegaard. *Je smrt jako duha?* Ilustrovala Adriana SKÁLOVÁ, přeložila Kateřina KOLÍNSKÁ. V Praze: Cesta domů, 2017. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-88126-31-7.

LOUČKA, Martin, Jindřiška PROKOPOVÁ a Petra Josefina STIBITZOVÁ. *Sešit pro děti, kterým někdo zemřel*. Praha: Cesta domů, 2016. ISBN 978-80-88126-19-5

MÍKOVÁ, Marka. *A smutek utek*. Ilustrovala Bára VALECKÁ. V Praze: Cesta domů, 2016. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-88126-11-9.

MÍKOVÁ, Marka. *Zebry v nemocnici: knížka ke čtení, vyrábění a hraní nejen pro nemocné děti*. Ilustrovala Martina ŠPINKOVÁ. V Praze: Cesta domů, 2015. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-905809-6-1.

SKÁLOVÁ, Adriana. *Velbloud a ibis: knížka ke čtení, vyrábění a hraní nejen pro nemocné děti*. V Praze: Cesta domů, 2015. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-905809-5-4.

STALFELT, Pernilla. *O smrti smrtoucí*. Přeložila Dagmar HARTLOVÁ. Praha: Cesta domů, 2016. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-88126-10-2.

ŠPINKOVÁ, Martina. *Anna a Anička: o životě na začátku a na konci*. V Praze: Cesta domů, 2014. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-904516-9-8.

ŠPINKOVÁ, Martina. *Divný brach strach*. V Praze: Cesta domů, 2015. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-905809-7-8.

ŠPINKOVÁ, Martina. *Kocouře, ty se máš*. Praha: Cesta domů, 2016. Bludiště (Cesta domů). ISBN 978-80-88126-18-8.



Medailonek autorky

Jeanette Bresson Ladegaard Knox je dánská pedagožka. Vystudovala filosofii, divadelní vědu a náboženskou historii. Doplňující vzdělání ukončila v Norsku a získala odbornost pro praktickou filosofii a vedení sókratovského dialogu (sókratovská facilitátorka). Je pedagožkou na vysokých školách v Kodani a na St. Olaf College v Minnesotě, USA. Jeanette také pracuje jako konzultantka se zaměřením na praktickou filosofii. Je předsedkyní dánské společnosti pro filosofickou praxi (www.dsfp.dk). Napsala a přeložila řadu knih a článků. Více na jejích webových stránkách www.focusphilosophicum.dk.



Jeanette Bresson Ladegaard Knox

Přemýšlet znamená vydat se na objevitelskou plavbu

ANEB FILOSOFICKÝ ROZHOVOR S DĚTMI

Z dánského originálu *At tænke er at gå på opdagelse – om at filosofere med børn* vydaného nakladatelstvím Frydenlund og forfatteren, Kodaň, v roce 2011 přeložila Lucie Grant

Revize překladu Štěpánka Ryšavá

Úvod a předmluvu přeložila Kateřina Kolínská

Ilustrace na obálce Adriana Skálová (z knihy *Je smrt jako duha?*)

Vydala Cesta domů v roce 2017

1. vydání

Odpovědná redaktorka Martina Špínková

Design a sazba studio Designiq

Tisk HRG spol. s r. o.

© Cesta domů, 2017

© Text: Jeanette Bresson Ladegaard Knox, 2011

ISBN: 978-80-88126-38-6

www.cestadomu.cz/nakladatelstvi – www.cestadomu.cz



MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ
ČESKÉ REPUBLIKY

Vydání této knihy podpořilo Ministerstvo zdravotnictví ČR. Děkujeme!

Tato knížka je vlastně pedagogická příručka pro vedení filosofického dialogu s dětmi o vážných věcech, důležitých otázkách, o životě a o smrti. Je určena učitelům a rodičům, kteří chtějí asistovat dětem při přemýšlení a objevování světa. Dětem je hravé myšlení a nikdy nekončící zvědavé tázání velmi blízké. Učiteli nebo rodiči pak náleží role toho, kdo děti povzbuzuje a pomáhá jim klást otázky, hledat odpovědi a učit se moudrosti.

Knížka přináší jak teoretický a historický vhled do problematiky filosofického rozhovoru, tak praktická cvičení. Klade důraz na to, že tváří v tvář vážným skutečnostem našeho bytí se můžeme učit jeden od druhého, jak děti, tak dospělí.

Autorka je zkušená pedagožka s filosofickým zázemím. Tato příručka navazuje na její ilustrovanou knihu pro děti *Je smrt jako duha?*, ze které praktická cvičení vycházejí.

ISBN 978-80-88126-38-6

