

Síla konsenzu:

Rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu
prostřednictvím neosokratovského rozhovoru



Kolektiv:

Sára Pokorná

Paolo Dordoni

Evelina Ivanova-Vardzhiyska

Lucie Winklerová



Funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Frýdlant Sokratovské rozhovory z.s.

ISBN 978-80-11-02753-7

Tato příručka byla vytvořena v rámci projektu [„Rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu prostřednictvím neosokratovského rozhovoru“ 2020–23.](#)

Partneři:

Sokratovské rozhovory z.s. (Czech Republic)



Collegio Arcivescovile Celestino Endrici (Itálie)



PLOVDIVSKI UNIVERSITET PAISIY HILENDARSKI (Bulharsko)



Ilustrace: Karolina Shipstead, Sazba: Marek Strnad
Překlad s pomocí www.DeepL.com/Translator

Dílo smíte:

Sdílet — rozmnožovat a distribuovat materiál prostřednictvím jakéhokoli média v jakémkoli formátu

Upravit — remixovat, změnit a vyjít z původního díla

Za těchto podmínek:

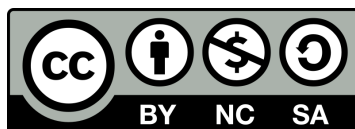
Uvedte původ — Je Vaší povinností uvést autorství, poskytnout s dílem odkaz na licenci a vyznačit Vámi provedené změny. Toho můžete docílit jakýmkoli rozumným způsobem, nicméně nikdy ne způsobem naznačujícím, že by poskytovatel licence schvaloval nebo podporoval Vás nebo Váš způsob užití díla.

Neužívejte dílo komerčně — Je zakázáno užívat dílo pro komerční účely.

Zachovejte licenci — Pokud budete toto dílo upravovat, pozměňovat nebo na něj navazovat, musíte svoje odvozená díla vystavovat pod stejnou licenci jako původní dílo.

Žádná další omezení — Nesmíte použít právní omezení nebo účinné technické prostředky ochrany, které by omezovaly ostatní v možnostech poskytnutých touto licencí.

Podpora Evropské komise při tvorbě této publikace nepředstavuje souhlas s obsahem, který odráží pouze názory autorů a komise nemůže být zodpovědná za jakékoliv využití informací obsažených v této publikaci.



<u>Úvod: Vzdělání pro 21. století</u>	5
<u>I. Základní koncepty</u>	7
A. <u>Referenční rámec kompetencí pro demokratickou kulturu</u>	7
<u>Co je demokratická kultura a co charakterizuje udržitelnou demokracii?</u>	7
<u>Co je kompetence?</u>	8
<u>Které kompetence utvářejí demokratickou kulturu?</u>	9
<u>Další složky Referenčního rámce kompetencí pro demokratickou kulturu</u>	15
B. <u>Co je neosokratovský rozhovor?</u>	17
<u>Krátká historie neosokratovského rozhovoru</u>	20
C. <u>Neosokratovský rozhovor a kompetence pro demokratickou kulturu: Jak neosokratovský rozhovor přispívá rozvoji kompetencí pro demokratickou kulturu</u>	22
<u>Jaký je vztah dialogu a demokratické kultury? Několik teoretických argumentů</u>	22
<u>Jak rozvíjíme demokratickou kulturu prostřednictvím dialogu?</u>	
<u>Několik metodických úvah</u>	26
<u>Bibliography</u>	33
<u>II. Neosokratovské rozhovory – příručka lektora</u>	35
A. <u>Principy neosokratovského rozhovoru – z pohledu učitele</u>	36
<u>Stručný popis neosokratovského rozhovoru</u>	36
<u>Principy rozhovoru důležité pro účastníky</u>	36
<u>Rozdíl mezi úlohou učitele a facilitátora</u>	38
B. <u>Jak připravit téma/otázku pro neosokratovský rozhovor</u>	41
<u>Typy otázek</u>	41
<u>Jak poznám, zda je otázka pro neosokratovský rozhovor vhodná?</u>	43
<u>Příklady neosokratovských otázek</u>	44
<u>Přípravné aktivity před facilitováním neosokratovského rozhovoru</u>	46
<u>Důležité je zázemí pro rozhovor</u>	48
C. <u>Fáze neosokratovského rozhovoru</u>	51
<u>Jak začínáme rozhovor?</u>	51
<u>Jak vybrat příklad?</u>	55
<u>Jak zapisujeme příklad? A proč je to důležité?</u>	57
<u>Shrnující názor vypravěče (statement, Urteil)</u>	59
<u>Jak analyzujeme příklad?</u>	60
<u>Metarozhovor</u>	63
<u>Jak ukončit neosokratovský rozhovor?</u>	64
D. <u>Jak dosáhnout konsenzu</u>	67
<u>Rozhodnutí, která v rámci NSD činíme</u>	70
<u>Konsenzus jako dům, který společně stavíme</u>	71
E. <u>Facilitativní přístup</u>	73
<u>Intervence – jak můžeme do dialogu zasahovat?</u>	75

F.	Pracujeme se zkušeností	77
	Zkušenost jako klíč k rozvoji hodnot a postojů	77
	Proč být ve třídě opatrný?	79
	Alternativy k práci se skutečnými příklady	80
G.	Specifické aspekty NSD	82
	Abstrakce	82
	Chytáky, které chystá sám jazyk	87
H.	Dialogická kultura NSD a její dopad na žáky, učitele a třídní klima	91
	Jaký vliv má neosokratovský rozhovor na žáka?	92
	Jaký vliv má neosokratovský rozhovor na skupinu žáků?	94
	Jaký vliv má NSD na učitele?	95

III. Aktivity a hry pro školní třídu **96**

1.	Vyprávěj mi příběh - filozofie v našem životě	98
2.	Hodnotové soudy, interpretace nebo fakta?	103
3.	Odhalujeme hodnoty	106
4.	Hry na dilemata	111
5.	Metafory rozhovoru	119
6.	Co se skrývá v příběhu?	124
7.	Jak si vzájemně porozumět: předávání informací	127
8.	Zrcadlení pocitů	134
9.	Když cítíš, že pocity jsou důležité	139
10.	Mysli v metaforách	143
	Databáze zkušeností a příkladů z realizovaných rozhovorů	147

IV. Bibliografie – několik tipů **153**

Zdroje využívané v publikaci	153
Otcové a matky neosokratovského rozhovoru	153
Překlady neosokratovské metody	153
Stručný seznam pro začátek NSD (ČJ, AJ, NJ)	154
Sitografie	156

Úvod: Vzdělání pro 21. století

Náš život v jednadvacátém století se vyznačuje mimořádnou dynamikou a nejistotou. Změny jsou prudké a intenzivní. Problémy osobního i společenského charakteru jsou složité a často vznikají nečekaně. Řešení jako společnost hledáme a uvádíme do praxe jen obtížně. Vzdělání, které je klíčovým faktorem ovlivňujícím osobní a společenský rozvoj, tak hraje stále důležitější roli.

Kvalitní vzdělávání musí mít také kvalitně nastavené cíle. Cíle, které jsou uskutečnitelné a zároveň inspirativní, které motivují k dalšímu rozvoji. Zatímco ve dvacátém století se vycházelo především z klasických modelů, jako je Bloomova taxonomie (Bloom 1956), a cílilo se hlavně na osvojování oborově specifických znalostí, **pro vzdělávání ve 21. století definujeme vzdělávací cíle stále častěji perspektivou kompetencí.** V aktuálním nepřehledném a komplexním světě potřebujeme také komplexní, přenositelné dovednosti použitelné v různých kontextech a situacích.

V souvislosti s tímto vývojem nepovažujeme pojem kompetence za pouhý dobový trend, ale spíše za naplňování systematického vzdělávacího úkolu – tedy **vyplnění mezery mezi znalostmi o světě a schopností na základě těchto znalostí jednat.** Pojem kompetence tak nastiňuje nové paradigma pro stanovování vzdělávacích cílů ve 21. století. Řada evropských států proto mění své vzdělávací systémy a zaměřuje se na výchovu ke kompetencím.

Smyslem předkládané publikace je přispět k osobnímu rozvoji učitelů a žáků a usnadnit formování třídních kolektivů a škol jako společenství, kde se členové tohoto společenství mohou zároveň učit již existující poznatky i provádět vlastní bádání. **V této publikaci přibližujeme spojitost mezi občanskou výchovou založenou na kompetencích a filozofickým dialogem.** Popisujeme a analyzujeme dva modely: 1) Referenční rámec kompetencí pro demokratickou kulturu (RFCDC), který tvoří aktuální šablonu pro stanovení vzdělávacích cílů, a 2) neosokratovský dialog (NSD) v tradici Nelsona a Heckmanna, který představuje aktuální podobu filozofického dialogu.

Sdílením znalostí a zkušeností s neosokratovským rozhovorem se snažíme dát učitelům možnost prožít hlubokou filozofickou zkušenost. **Zkušenost, díky níž mohou ve svých třídách pěstovat demokratickou kulturu prostřednictvím jedinečné metody neosokratovského rozhovoru, který kombinuje badatelský a respektující přístup.** Naším cílem není vyškolit nové facilitátory NSD, ale učinit učitele vnímavějšími v jejich vzdělávací roli a způsobu výuky.

Věříme, že náš projekt a předkládaná publikace přispějí k rozvoji a etablování kompetenčního přístupu ve vzdělávání a k tomu, aby se žáci a učitelé stali kompetentnějšími občany. Ti jsou pak schopní udržovat demokracii v Evropě živou a mohou ji také tvůrčím způsobem rozvíjet. **Dialog je jednou z cest k udržitelné demokracii.**

Pro usnadnění orientace jsme příručku rozdělili do tří částí. V první části se věnujeme modelu kompetencí pro demokratickou kulturu (Rada Evropy a myšlenky, z nichž model vychází) a principům neosokratovského dialogu jako metody, která tyto kompetence rozvíjí. První část se tedy věnuje teoretickým základům přístupu k rozvoji kompetencí. Druhá část je proti tomu zaměřena na praktické aspekty facilitace neosokratovského rozhovoru a na aspekty, které jsou důležité u všech sokratovských (a příbuzných) aktivit. Třetí část pak zahrnuje sadu snadno proveditelných aktivit a cvičení, která byla připravena s ohledem na kontext školy. Zároveň jsme chtěli nabídnout materiály, které ilustrují to, co popisujeme v části 2, a podpořit tak učitele a další vzdělavatele v tom, aby zahrnovali sokratovské a podobné aktivity do svých hodin, programů nebo seminářů.

I. Základní koncepty

Evelina Ivanova-Vardzhiyska

A. Referenční rámec kompetencí pro demokratickou kulturu

Demokratické státní zřízení a demokratické zákony jsou pro nás jako pro evropské občany nepopíratelnými hodnotami. Fungování demokratických institucí a přijímání demokratických zákonů však není jedinou a dostačující podmínkou k tomu, abychom žili ve skutečně demokratické společnosti. Stávající společenské problémy živí protidemokratické nálady a relativizují demokratické hodnoty. Vzdělávání je oblastí, ve které je možné se vědomě a systematicky věnovat rozvoji hodnot, jež jsou pro demokracii důležité. Z toho vyplývá, že jedním z hlavních vzdělávacích cílů je příprava mladých lidí k tomu, aby se stali schopnými a aktivními lidmi, kteří se umí efektivně a kreativně poprat s výzvami, jimž naše společnost čelí.

Základním modelem evropského občanského vzdělávání je Referenční rámec kompetencí pro demokratickou kulturu (dále Rámec), který skupina expertů vytvořila a vydala v roce 2018. Jeho součástí jsou i doplňující materiály k jeho praktickému zavedení (Council of Europe 2018)¹. V následujících několika letech byl model doplněn o řadu dalších materiálů. Ty se týkají vzdělávání v digitálním občanství a digitálních kompetencích, uplatnění rámce ve vysokoškolském vzdělávání, vývoje nástroje pro sebeevaluaci učitelů a výzkumu důležitosti jazyka a jazykové výuky. Poslední edice z roku 2021 je manuálem nástrojů a dobré praxe pro evaluaci kompetencí pro demokratickou kulturu (dále KDK) (Council of Europe 2021).

Co je demokratická kultura a co charakterizuje udržitelnou demokracii?

Dle Rámce je hlavním rozdílem mezi formální a udržitelnou demokracií **úroveň demokratické kultury občanů a institucí**. Pojem demokratická kultura se používá „[...] ke zdůraznění skutečnosti, že **demokracie sice nemůže existovat bez demokratických institucí a zákonů, ale tyto instituce a zákony nemohou v praxi fungovat, pokud nejsou založeny na demokratické kultuře, tj. na demokratických hodnotách, postojích a praxi**“ (Council of Europe 2016, s. 15). V demokratické společnosti projevují občané a instituce demokratické hodnoty a postoje přirozeně a bez překážek skrze konkrétní činy a aktivity. Aby demokratická společnost dobře fungovala, musí být vytváření institucí a zákonů doplněno pěstováním demokratické kultury a naopak – demokratická kultura není udržitelná bez odpovídající institucionální podpory. „Instituce a kompetence občanů jsou vzájemně provázané“ (Council of Europe 2018, s. 27).

Stejně jako je kulturní identita součástí lidské identity, je i demokratická kultura zásadní složkou osobní identity občana v demokracii. Rámec objasňuje pojem demokratické kultury jako soubor dvaceti základních kompetencí, které občan potřebuje k tomu, aby se mohl aktivně podílet na demokratické kultuře. **Odborníci na vzdělávání zdůrazňují fakt, že takové kompetence nenabýváme automaticky, ale že se je musíme naučit a trénovat.**

¹ Rámec byl přeložen do češtiny a kompletní materiály jsou ke stažení na webech Centra občanského vzdělávání: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/publikace>

Co je kompetence?

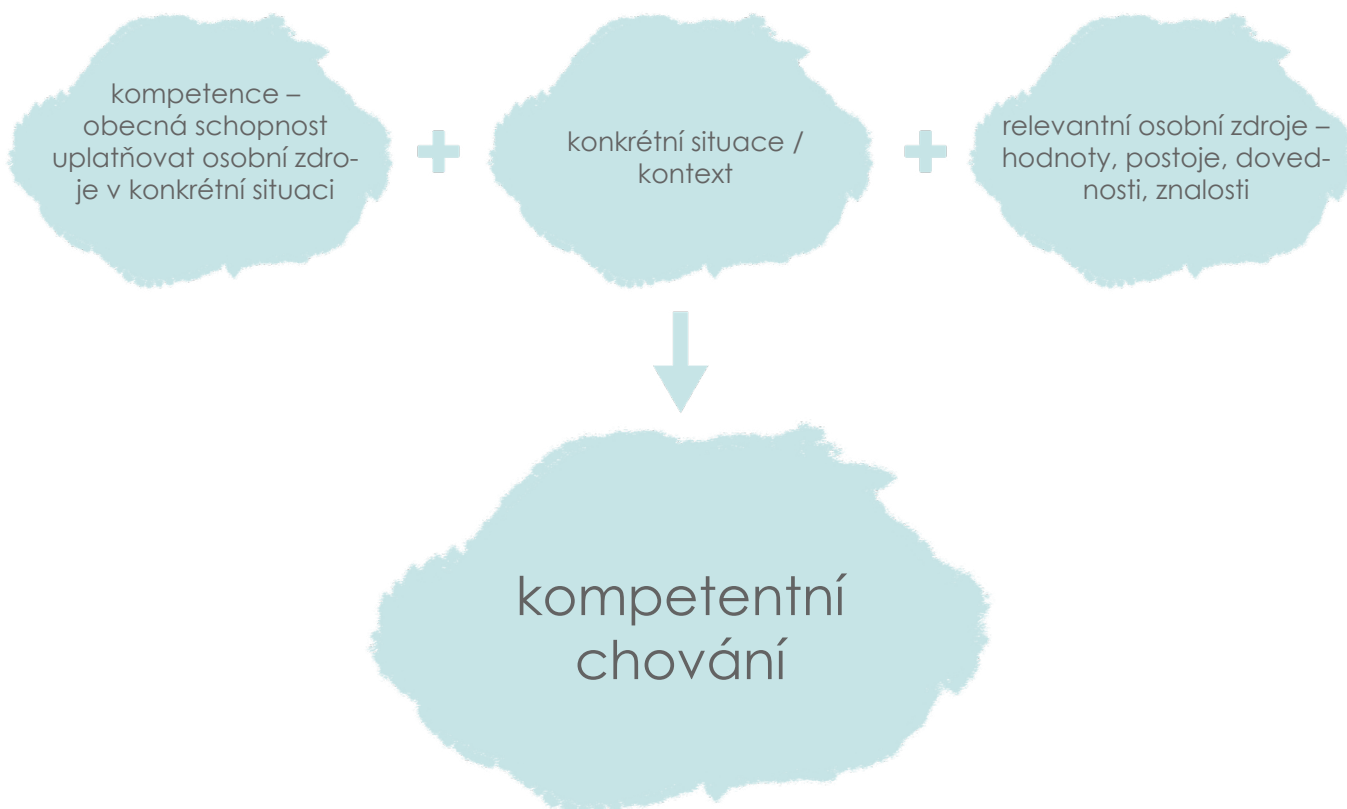
V Rámci se můžeme setkat se dvěma pojetími slova „kompetence“: obecně (kompetence v jednotném čísle) a konkrétně (kompetence v množném čísle).

Obecný pojem kompetence je „globální a holistický“. Je definován jako „schopnost mobilizovat a využívat příslušné hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti a/nebo porozumění k tomu, aby bylo možné vhodně a efektivně reagovat na požadavky, výzvy a příležitosti, které daný typ kontextu přináší“ (Council of Europe 2018, s. 6).

Kompetence jako obecná schopnost je pojímána jako „výběr, aktivace, organizace a koordinace relevantních duševních a mentálních zdrojů, které jsou následně uplatňovány prostřednictvím chování tak, aby jedinec vhodně a efektivně reagoval na danou situaci“ (Council of Europe 2016, s. 24).

V konkrétním uplatnění tohoto pojmu jsou kompetence (v množném čísle) pojímány jako „konkrétní individuální zdroje, které jsou mobilizovány a využívány při vytváření kompetentního chování“ (Council of Europe 2016, s. 24).

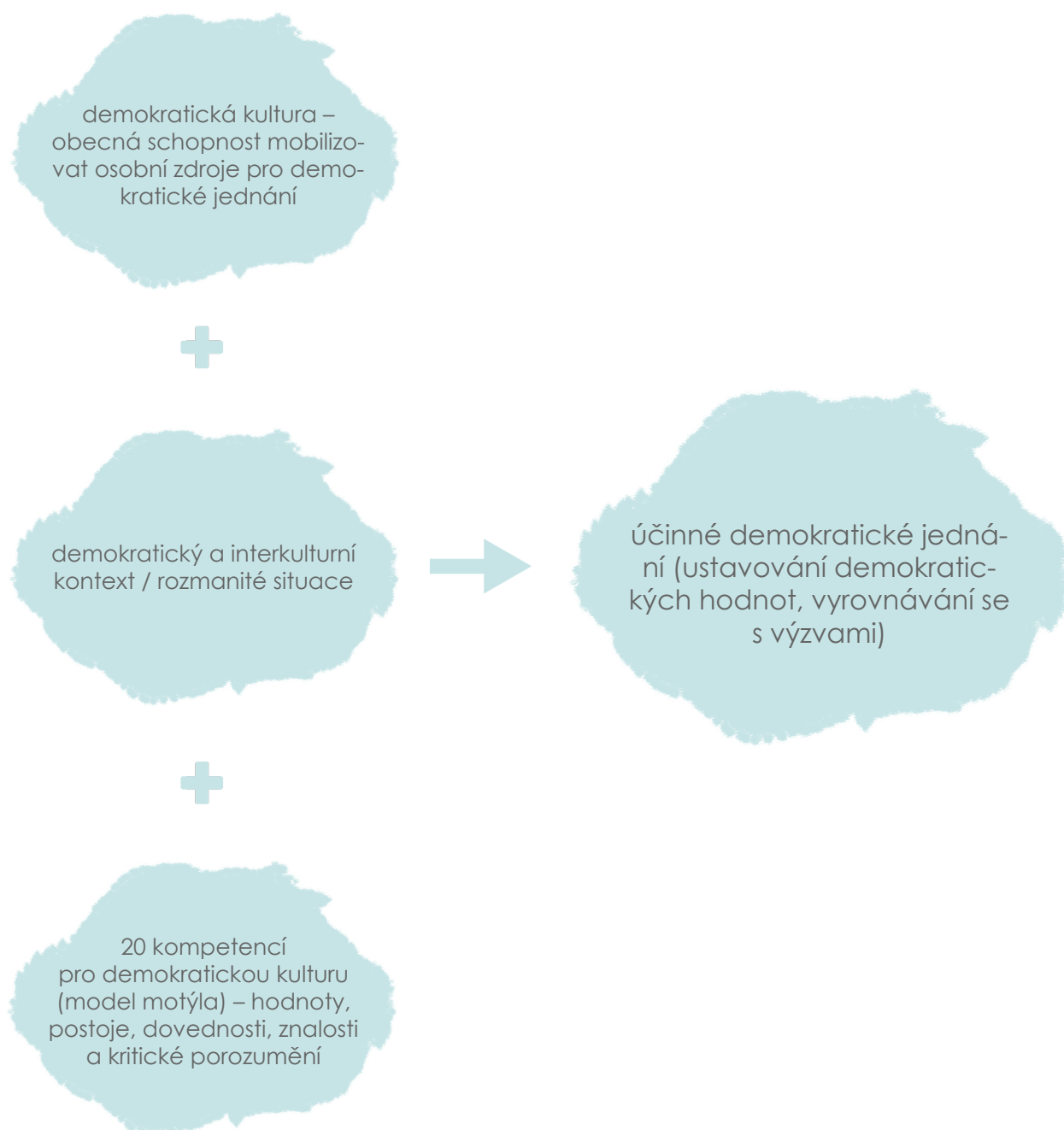
Dle tohoto modelu je kompetence obecnou schopností uplatnit konkrétní kompetence (relevantní osobní zdroje) pro přiměřené a efektivní činy v konkrétní situaci.



Obr. 1 Koncept obecné kompetence a kompetencí v Rámci

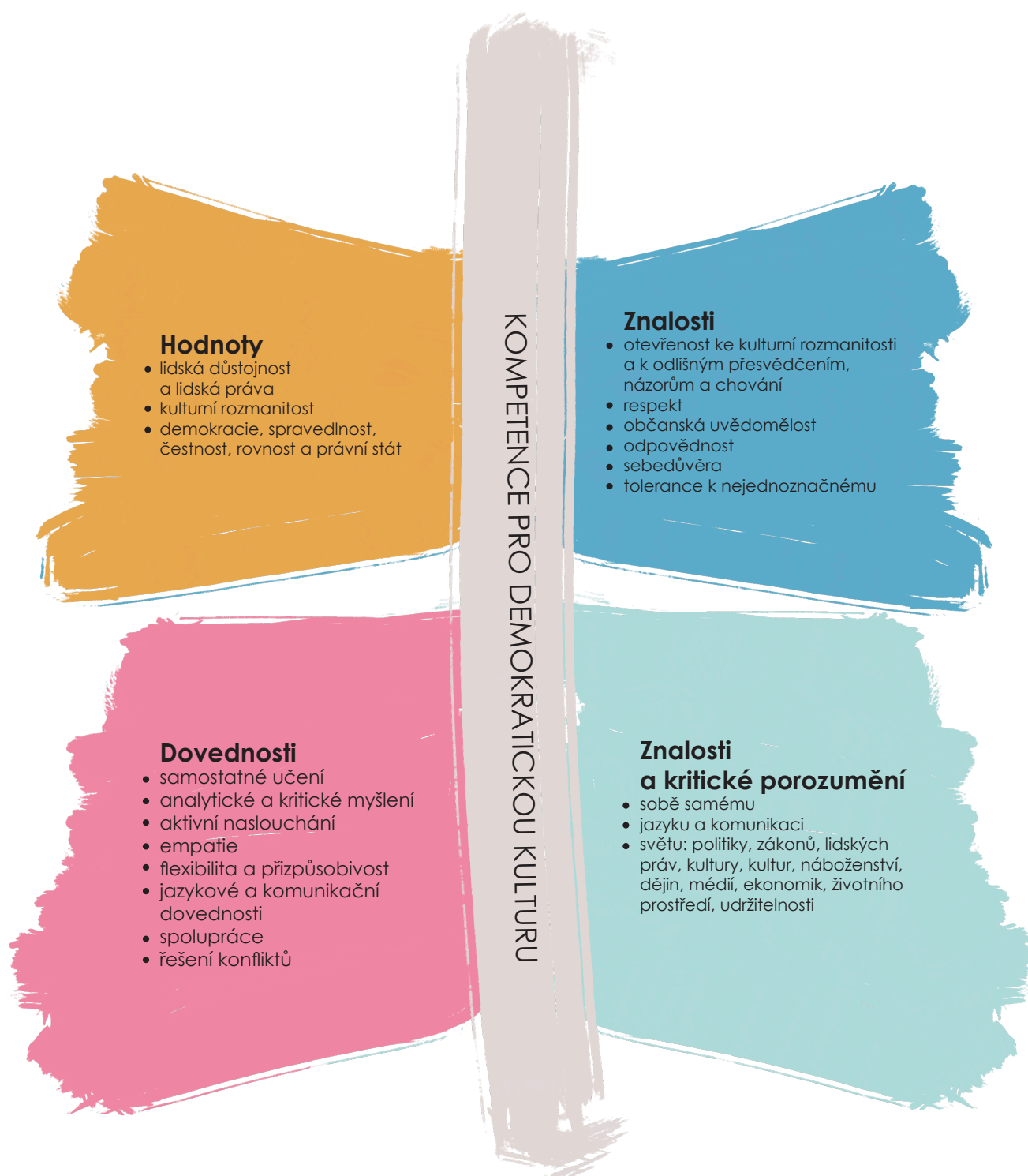
Které kompetence utvářejí demokratickou kulturu?

Abychom pěstovali demokratickou kulturu, potřebujeme občany, kteří jednají aktivně. Je tedy třeba kultivovat odpovídající osobní zdroje – 20 základních kompetencí. Obr. 2 objasňuje obecný kompetenční model ve vztahu ke KDK.



Obr. 2

Rámec obsahuje 20 klíčových kompetencí sdružených do 4 skupin: hodnoty, postoje, dovednosti a znalosti a kritické porozumění. Ty jsou prezentovány v modelu připomínajícím motýla.



Obr. 3 Klíčové kompetence pro demokratickou kulturu

Hlavní roli hrají hodnoty

Hodnoty jsou obecné představy a přesvědčení, které tvoří jádro osobní identity a slouží jako základ pro každé kompetentní jednání a chování. Hodnoty slouží jako návod, jak žít, a mají tedy normativní význam, který určuje cíle a odpovídající chování z pohledu člověka nebo společenství.

V Rámci jsou hodnoty nejen nezbytná součást či druh kompetence, ale mají hlavní roli, a to zvláště ve vzdělávání. Volba hodnot určuje postoje, které motivují naše jednání, díky nimž si osvojujeme dovednosti a získáváme znalosti a kritické porozumění o nás a o světě, ve kterém žijeme.

Volba hodnot rozhoduje o tom, zda se staneme kompetentními občany v totalitní nebo demokratické společnosti. Mnoho postojů a dovedností může fungovat v kontextu různých hodnot. Můžeme si například snadno představit odborníka na komunikaci s vynikajícími jazykovými a komunikačními dovednostmi a vysokou úroveň empatie, který manipuluje svým publikem vytvářením přitažlivých, ale zavádějících reklam. Takový odborník se neřídí hodnotami důstojnosti a pravdy, řídí se spíše penězi a mocí. Hodnoty uvedené v modelu tak „leží v samém srdci demokratické kompetence“ (Council of Europe 2021, s. 7).

Rámec uvádí tyto hodnoty:

- **Lidská důstojnost a lidská práva** – tyto hodnoty předpokládají, že všichni lidé jsou si z hlediska hodnoty a důstojnosti rovni. Lidská práva jsou chápána jako univerzální a nezcizitelná, jako minimální záruky důstojného života, jako základ rovnosti, spravedlnosti a míru ve světě.
- **Kulturní rozmanitost** – tento soubor hodnot vychází z přesvědčení, že rozmanitost není problém, ale spíše příležitost pro vzájemné obohacování a rozvoj lidí a komunit. Dialog je způsob, jak povzbudit lidi ke komunikaci s těmi, kteří se od nich liší, aby se od sebe navzájem učili a žili v míru.
- **Demokracie, spravedlnost, čestnost, rovnost a právní stát** – tyto hodnoty popisují způsob, jakým demokratická společnost funguje: každý občan má právo a možnost podílet se na rozhodování, jež se týká veřejného života, a to buď přímo nebo formou zástupců.

Postoje

Postoj je myšlenková orientace, která určuje vlastní pohled na někoho či na něco (osobu, společnost, instituci, událost, problém, symbol atd.). „Postoje se obvykle skládají ze čtyř složek: přesvědčení či názor týkající se předmětu daného postoje, emoce či pocit vůči tomuto předmětu, hodnocení (pozitivní, či negativní) předmětu a sklon k nějakému typu chování vůči předmětu.“ (Council of Europe 2021, s. 8).

Rámec představuje těchto 6 postojů:

- **Otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování** – tento postoj k lidem nebo názorům, které se odlišují od našich vlastních, zahrnuje citlivost k rozdílům, zvědavost a touhu tyto rozdíly zkoumat, kritické hodnocení vlastních názorů a zdrženlivost při posuzování a nedůvěře k člověku, pokud jsou tyto založeny pouze na základě toho, že je někdo jiný.
- **Respekt** – respekt je pozitivní postoj k někomu či něčemu. Pro demokratickou kulturu je zásadní vnímat a přijímat odlišnosti: odlišný kulturní původ nebo názory, které se liší od názoru vlastního. Respekt vyžaduje rozpoznání a přijetí rozdílů a práva být jiný. Na druhou stranu nepodporuje odstraňování těchto rozdílů, jejich přehlížení a unifikaci. V kontrastu s tolerancí, která může implikovat rezignaci nebo povýšený postoj k něčemu, co jen strpíme, je respekt založen na uznání důstojnosti, svobody a práv jiného člověka na to, aby se od nás lišil. A to až do míry, která nám nebrání v naší důstojnosti a v právech ostatních občanů.
- **Občanská uvědomělost** – je postoj zájmu, solidarity a povinnosti vůči širšímu společenství než jsou rodina a přátelé. Vzhledem k tomu, že každý člověk je součástí více skupin a společenství zároveň, může se tento postoj projevovat vůči více takovým skupinám/společenstvím.
- **Odpovědnost** – postoj člověka k jeho vlastním činům. Projevuje se jak ve schopnosti formulovat záměr, v odhodlanosti a odvaze, tak i ve schopnosti konat v souladu s těmito záměry a v přijetí dopadů tohoto konání bez ohledu na to, zda jsou příjemné, či nepříjemné.
- **Sebedůvěra** – postoj člověka k sobě samému. Skládá se z důvěry ve vlastní schopnost dělat dobrá rozhodnutí, důvěry ve schopnost vybrat si vhodné postupy a realizovat přiměřené kroky k dosažení konkrétních cílů. A také z důvěry v to, že může ovlivňovat události a okolnosti, které mají dopad na jeho či její život a život společnosti.
- **Tolerance k nejednoznačnému** – kladný postoj k situacím nejistoty a k situacím, které mají řadu možných interpretací. To zahrnuje rozeznání a přijetí možných interpretací a vědomí, že vlastní interpretace je pouze jednou z mnoha možných. Projevuje se v ochotě a připravenosti pracovat na úkolech, které jsou komplexní či u kterých nemáme k dispozici všechny informace.

Dovednosti

Dovednost je schopnost provádět komplexní a dobře organizované vzorce myšlení nebo chování a přizpůsobovat je k dosažení určitého cíle (Council of Europe 2021, s. 9).

Rámec rozlišuje určité skupiny dovedností, přičemž některé z nich jsou dobře známé ve vzdělávání či firemním prostředí. Zde se však zaměřujeme na jejich význam pro rozvoj demokratické kultury.

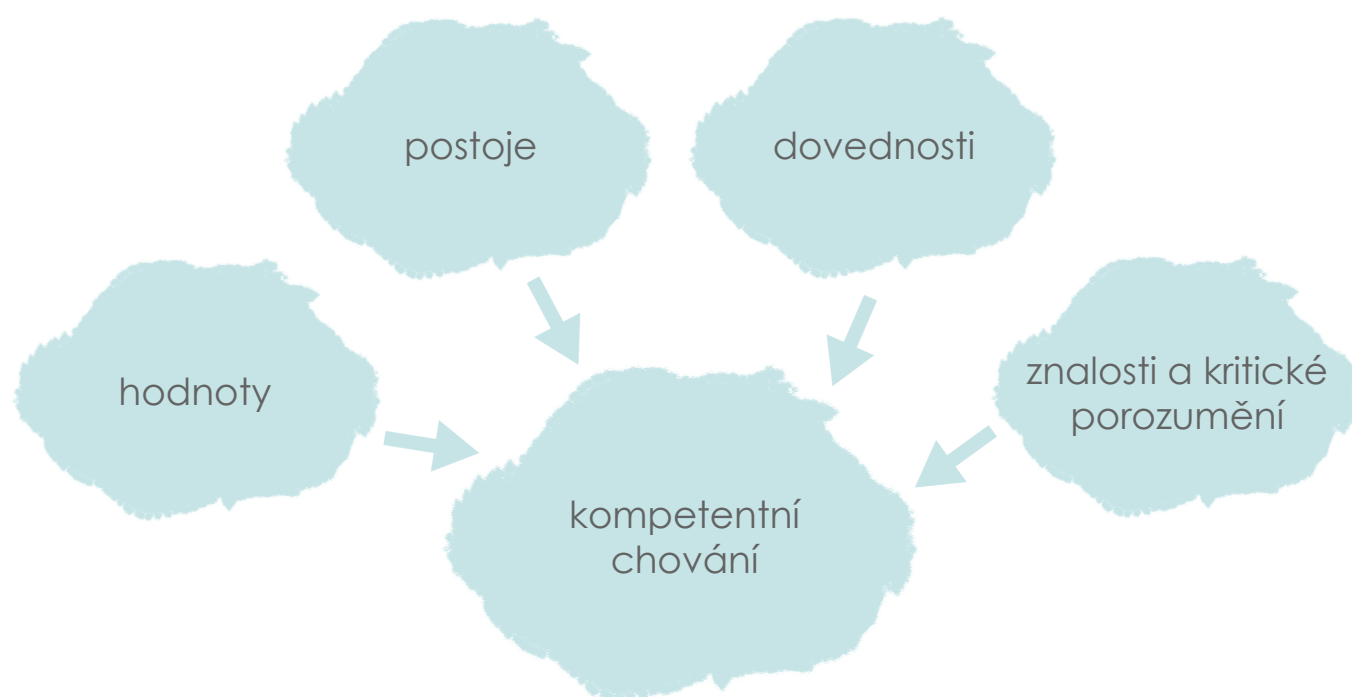
- **Samostatné učení** – dovednost plánovat a organizovat vlastní proces učení způsobem, který optimálně odpovídá osobním potřebám. Dovednosti samostatného učení jsou důležité pro demokratickou kulturu, protože jejich zvládnutí dovoluje občanům potýkat se s politickými, občanskými a kulturními problémy skrze samostatný sběr informací z více ověřených zdrojů. A to bez rizika, že by nekriticky přijímali autority nebo tvrzení politiků a dalších skupin a osob.
- **Analytické a kritické myšlení** – schopnost systematicky a logicky analyzovat informace z různých zdrojů s cílem utvořit si dobře podložený názor nebo závěr. Dovednosti kritického myšlení jsou zaměřeny na vyhodnocování správnosti, spolehlivosti a důvěryhodnosti vzájemně se vylučujících názorů a argumentů.
- **Dovednost naslouchat a pozorovat** – schopnost aktivně naslouchat a porozumět jak tomu, co ostatní říkají, tak způsobu, jakým mluví, a to včetně schopnosti interpretovat neverbální projevy komunikace. Tyto dovednosti nám umožňují druhým lépe rozumět a učit se z jejich chování.
- **Empatie** – dovednost rozumět přesvědčením, myšlenkám a pocitům jiných lidí díky tomu, že si dovedeme představit jejich pohled na svět. To vyžaduje rozvinutou představivost, s jejíž pomocí si můžeme přiblížit kulturní identitu, úhel pohledu, pocity a přesvědčení druhých.
- **Flexibilita a přizpůsobivost** – dovednosti efektivně přizpůsobovat své vzorce myšlení, cítění a chování změnám, novému vývoji a novým požadavkům. Liší se od bezohledné změny chování, jejímž cílem je pouze dosažení zisku, a také od vynucené změny způsobené vnějším tlakem.
- **Jazykové a komunikační dovednosti** – schopnosti nutné pro efektivní komunikaci s ostatními lidmi. Zahrnují jednak schopnost vysvětlit vlastní stanovisko jasně a přesvědčivě v různých jazycích (rodném i cizím) a dále ovládnutí a užívání technik pro zvládání problémů a bariér v komunikaci. Tyto techniky zahrnují kladení otázek, parafrázování, opakování toho, co druhý řekl, překlad a mediaci.
- **Spolupráce** – schopnost účinně se zapojovat do společných aktivit, například schopnost dosahovat shody a nacházet kompromisy, určovat skupinové cíle, povzbuzovat a respektovat ostatní a jejich podílení se na skupinové práci, sdílení znalostí a odbornosti ve skupině atd.
- **Řešení konfliktů** – schopnost konstruktivně zacházet s konflikty mírovou cestou. Zahrnuje schopnost redukovat a předcházet agresi v komunikaci, vytvářet takovou atmosféru v komunikaci, která umožňuje formulování odlišných pozic, emoční management, naslouchání a porozumění všem stranám konfliktu, objevování společných základů pro zaujaté strany, hledání řešení a kompromisů.

Znalosti a kritické porozumění

Znalost je soubor informací z určité oblasti. Rámec přidává k této definici ještě kritické porozumění, aby bylo možné tyto informace vědomě vyhodnotit. Je totiž důležité zdůrazňovat reflexivní stránku znalostí v rámci demokratické kultury.

- **Znalosti a kritické porozumění sobě samému** – zahrnuje znalost a pochopení své kulturní identity, uvědomění si svých předsudků, emocí a podnětů, znalost hranic svých schopností a zkušeností.
- **Znalosti a kritické porozumění jazyku a komunikaci** – zahrnuje znalost vhodných verbálních a neverbálních zvyklostí v daném jazyce a vědomí jejich závislosti na kontextu a kultuře. Uvědomování si vlivu různých komunikačních stylů na různé lidi a také vlivu toho, jaký jazyk člověk používá, na předsudky, vnímání a přesvědčení jiných lidí.
- **Znalosti a kritické porozumění světu** – oblasti znalostí pro rozvoj demokratické kultury jsou politika, zákony, lidská práva, kultura, kultury, náboženství, dějiny, média, ekonomika, životní prostředí, udržitelnost.

Kompetentní jednání jako uplatnění souboru kompetencí



Obr. 4 Soubor kompetencí

Po prozkoumání jednotlivých kompetencí zdůrazňujeme, že skutečně kompetentní jednání není téměř nikdy výsledkem uplatnění pouze jedné kompetence. Obvykle spíše závisí na zapojení celé řady z nich. Pokud se například chystáte podstoupit operaci a hledáte kompetentního chirurga, budete pravděpodobně muset důvěřovat lékaři, který je nejen dobře informován, ale také rozvíjí své odborné znalosti, má značné zkušenosti s daným typem chirurgického zákroku, nebojí se riskovat ve prospěch pacientů a absolvoval lékařská studia, aby mohl lidem pomáhat. V tomto popisu rozeznáváme čtyři složky kompetence, čtyři typy zdrojů, které uplatňujeme, abychom mohli vykonávat kompetentní činnost: a) znalosti, b) dovednosti, c) postoje a d) hodnoty. Souhra těchto typů kompetencí určuje kompetentního člověka. Znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty jsou osobní zdroje, které kompetentní osoba zapojuje v konkrétní situaci, aby mohla jednat úspěšně a efektivně.

Provázanost a vzájemnost kompetencí je zdůrazněna v modelu motýla, protože motýl potřebuje k létání všechna svá křídla. Obdobně si občan v demokracii musí být schopný vybrat z široké palety osobních zdrojů (hodnoty, postoje, dovednosti a znalosti) ty kompetence, které jsou vhodné pro určitou situaci a kontext. Kompetentní jednání vyžaduje zapojení různých typů kompetencí.

Další složky Referenčního rámce kompetencí pro demokratickou kulturu

Druhá část modelu Rámce obsahuje deskriptory, které zpřesňují každou z 20 klíčových kompetencí. Deskriptory jsou nástrojem pro plánování, výuku a studium a pro evaluaci kompetencí. Jsou vyjádřeny prostřednictvím výroků popisujících konkrétní chování, které vyazuje určité kompetence na základní, středně pokročilé nebo pokročilé úrovni. Deskriptory lze použít jak při tvorbě vzdělávacích programů, tak při navrhování konkrétních vzdělávacích aktivit a v obou případech slouží k vymezení očekávaných výsledků.

Používání deskriptorů pro hodnocení žáků by nemělo být chápáno jako škatulkování. Jeho cílem je usnadňování rozvoje kompetencí pro demokratickou kulturu na všech úrovních s tím, že vždy musí být respektována důstojnost žáků a studujících.

Třetí část modelu obsahuje návrhy na jeho využití v různých oblastech vzdělávání (ve školách a na vysokých školách nebo při tvorbě politik) a při řešení různých výzev v oblasti vzdělávání, jako jsou např.:

- tvorba vzdělávacích plánů
- vzdělávání učitelů a zvyšování jejich kvalifikace a jejich sebehodnocení, do jaké míry sami disponují kompetencemi pro demokratickou kulturu, které mají u svých žáků pěstovat
- výběr metodiky výuky pro práci ve třídě – protože kompetence k demokratické kultuře lze rozvíjet jak prostřednictvím přístupů orientovaných na proces učení a vyučování, tak prostřednictvím přístupů, které vycházejí z obsahu vzdělávacích předmětů

- hodnocení výsledků vzdělávání
- obhájení celoškolního přístupu k rozvoji demokratické kultury školy a kultivace kompetencí pro demokratickou kulturu u žáků. „Celoškolní přístup ke KDK zajišťuje, aby všechny aspekty školního života – učební plány, metody a zdroje pro výuku, struktury a procesy pro rozhodování ve škole a pro její vedení, školní řády a pravidla chování, vztahy mezi zaměstnanci a vztahy mezi zaměstnanci a žáky, mimoškolní aktivity a vazby na širší komunitu – odrážely demokratické principy a principy lidských práv. To může následně vytvářet bezpečné vzdělávací prostředí, ve kterém lze tyto principy zkoumat, prožívat a dokonce i zpochybňovat“ (Council of Europe 2021, s. 21). Celoškolní přístup by se měl zabývat třemi klíčovými oblastmi života školy, které se vzájemně ovlivňují: výukou a učením, řízením a kulturou školy a spoluprací s místní komunitou.
- pro pěstování odolnosti proti radikalizaci, která vede k násilí, extremismu a terorismu ve společnosti

B. Co je neosokratovský rozhovor?

Neosokratovský rozhovor (nebo také dialog, dále NSD) je rozhovor, v němž se malá skupina lidí společně a důkladně zabývá obecnou/univerzální filozofickou otázkou. Toto dialogické zkoumání má některé specifické charakteristiky:

ČTYŘI HLAVNÍ ZNAKY NEOSOKRATOVSKÉHO ROZHOVORU

MYSLET SÁM ZA SEBE

**MÍSTO SBÍRÁNÍ ZNALOSTÍ OD
AUTORIT**

MYSLET SPOLEČNĚ

MÍSTO SOUPEŘENÍ



MYSLET KONKRÉTNĚ

MÍSTO OBECNÝCH DEBAT

**HLEDAT SDÍLENOU
PRAVDU**

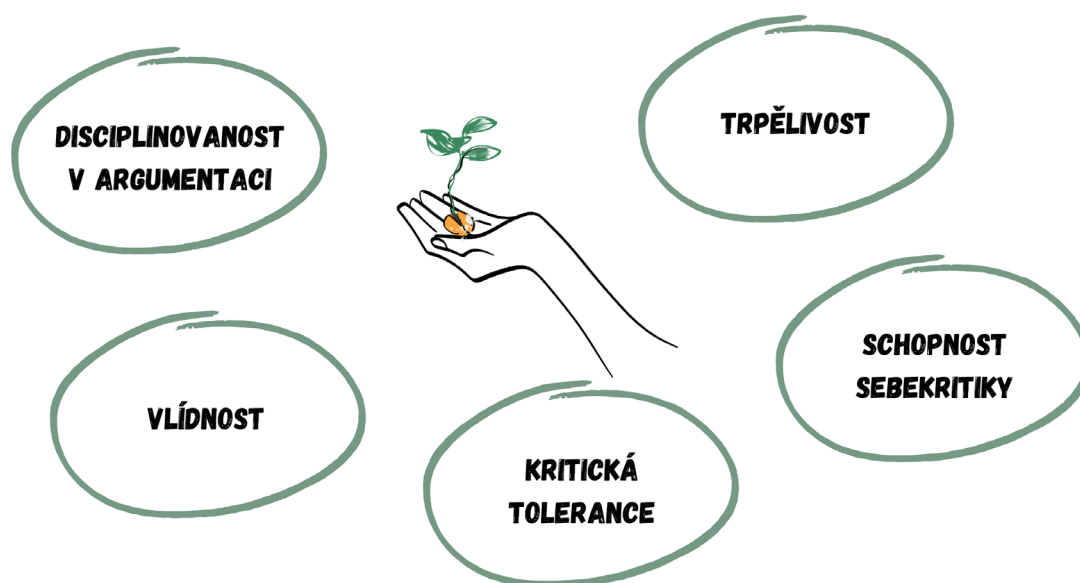
**MÍSTO VYMĚŇOVÁNÍ SI
NÁZORŮ**

Obr. 5

- **Myslet za sebe, ne opakovat, co si myslí autoři a autority** – NSD pomáhá účastníkům získat poznatky a vhled do významu jejich zkušeností. Tyto náhledy se odlišují od poznání zprostředkovaného smyslovým vnímáním a od poznání zprostředkovaného jinou osobou. Každý může nalézt vhled pouze prostřednictvím reflexe ve své vlastní mysli. V tom mu mohou pomoci partneři v dialogu, pokud jsou rovnocenní.

- **Myslet společně, ne se snažit nad ostatními vyhrát** – Skupina usiluje o společné porozumění smyslu zkoumané zkušenosti (principům a hodnotám, které jsou základem pro jednání, myšlení a emoce). Vzájemné porozumění a pochopení není jen otázkou zdvořilosti, ale nezbytným krokem ke společnému přemýšlení a k tomu, abychom dospěli k vhledu do obecných aspektů určitého chování/prožívání.
- **Myslet konkrétně namísto abstraktně** – Způsob filozofování je hluboce zakotven v analýze konkrétní životní zkušenosti. (Například zkoumáme, proč jsme v určité situaci jednali určitým způsobem a zda naše jednání bylo rozumné/oprávněné/dobré atd. Např. se můžeme ptát, zda bylo oprávněné nebo dokonce dobré v určité situaci lhát. Filozofické pojmy používáme k lepšímu pochopení smyslu konkrétních činů, např. zda a proč dané jednání vyjadřuje přátelství, svobodu, odvahu nebo spravedlnost).
- **Hledání odpovědí, které jsou sdílené skupinou, ne jen výměna názorů** – Skupina se snaží dosáhnout konsenzu o pravdivé a ověřené/prokázané odpovědi na obecnou (zkoumanou) otázku.

PĚT HLAVNÍCH CTNOSTÍ V NEOSOKRATOVSKÉM PŘÍSTUPU



Obr. 6 Hlavní ctnosti

NSD je dialogické přemýšlení ve skupině, při kterém nehledáme konkrétní řešení problémů a nesnažíme se ani o dosažení terapeutických cílů (na rozdíl od některých dialogických přístupů, které mají terapeutické pozadí, jako je například psychodrama). NSD může člověku pomoci lépe porozumět sobě samému i druhým a získat vhled do našich principů, postojů a hodnot, které zakládají naši zkušenost a také naši osobní i společnou identitu. Naše principy, postoje a hodnoty se projevují v konkrétním jednání.

Toto poznání je důležité jak pro poznání sebe sama a uskutečňování změn ve svém životě, tak pro vytváření a posilování společenství prostřednictvím společného zkoumání a snahy o dosažení konsenzu. Principy, postoje a hodnoty, které v dialogu podrobujeme zkoumání, slouží k hlubšímu pochopení podobných životních situací. Principy, postoje a hodnoty můžeme dále posuzovat a ověřovat při jejich projevech v nových situacích. V budoucnu je můžeme dokonce i změnit.

Jak vypadá „dokonalý“ neosokratovský rozhovor?

Abychom mohli NSD odlišit od jiných dialogických přístupů a vymezit roli sokratovského facilitátora (lektora), musíme načrtnout model „ideálního“ neosokratovského rozhovoru: představíme soubor základních charakteristik, které tvoří dialogickou metodu a vymezují oblast dialogického myšlení.

Dodržování následujících principů pomáhá k tomu, aby si neosokratovské přemýšlení udrželo své kvality v průběhu rozhovoru. Pokud tyto principy nerespektujeme, změní se rozhovor v běžnou diskuzi či debatu a přijde o svou jedinečnost.

Rozhovor je ukotven ve zkušenosti účastníka

Konkrétní zkušenost slouží jako východisko, podnět a kritérium spolehlivosti dialogického přemýšlení. Zkušenost je surovým materiálem / hlavním zdrojem, na němž stavíme hledání odpovědi na výchozí filozofickou otázku. Vycházíme z přesvědčení, že každé jednání má svůj obecný filozofický základ a konkrétní skutek vyjadřuje princip, postoj nebo hodnotu, o nichž mají lidé jinak jen intuitivní povědomí. Cílem dialogu je tedy odhalit souvislost mezi konkrétními činy a jejich obecnými/univerzálními důvody. Naše výchozí, neartikulované a intuitivní poznání důvodů vlastního jednání potřebuje vysvětlení a racionální ověření.

Upřímnost a integrita

Dalším předpokladem účasti v NSD je říkat to, co si člověk opravdu myslí. Do rozhovoru by účastník měl přinášet pouze upřímné osobní názory, přesvědčení a pochybnosti. Požadavek upřímnosti cílí na to, aby účastníci vnímali hlubokou osobní zodpovědnost za společné přemýšlení, a to jak na intelektuální, tak na emocionální úrovni. Osobní angažovanost vytváří předpoklady pro nový náhled na vlastní zkušenost, pro otevřenost k nesouhlasu, a tím i pro svobodnou, nikým nevnutenou změnu životních postojů účastníků.

Žádné vnější autority

Vzhledem k tomu, že NSD začíná přemýšlením o konkrétní osobní zkušenosti a od účastníků se vyžaduje upřímnost, je přirozené, že názory externích autorit nehrají roli. Citování vědeckých teorií, předvádění svých akademických znalostí a hra se slovy je kontraproduktivní. Odkazy na názory odborníků nemají pro skupinu žádný přínos. Co říká Kant či co říkají rodiče nebo například náboženské autority nám naše zkoumání nijak neusnadní. Tyto zdroje nejsou součástí probíhajícího dialogu: nejsou „tady“ a „tady“. Argumenty různých autorit nejsou platné v rámci NSD, protože při zkoumání osobní zkušenosti je nejvyšší autoritou ten, kdo ji zakusil, a jeho partneři v přemýšlení.

Usilování o konsenzus

Je důležité zmínit, že výsledek NSD vyplývá ze společného úsilí skupiny. V případě, že se účastníkům podařilo dosáhnout společného porozumění a shody, je výsledkem konsenzus. Pokud se v průběhu rozhovoru objasní rozdíly v hodnotách a přesvědčeních, výsledkem je nesouhlas v rovině hodnot a přesvědčení. Skrze společnou práci a úsilí v průběhu rozhovoru dosahuje skupina výsledků a ověřuje si je. Proto je tento nesouhlas stejně hodnotným výsledkem jako konsenzus. Kvalita dialogu se tedy odvíjí od toho, jak se nám daří metodicky, do hloubky a racionálně zkoumat konkrétní zkušenost.

Krátká historie neosokratovského rozhovoru

Současný neosokratovský rozhovor se liší od způsobu, jakým vedl rozhovory Sokrates v antickém Řecku, proto ho označujeme často jako neosokratovský či neosokratovský rozhovor v tradici Nelson/Heckmann.

Jak je známo z Platona, Sokrates prakticoval dialogická zkoumání s více než jedním partnerem (či žákem) rozhovoru jen zřídka. Obvykle probíhal dialog s jednou osobou a další byli přítomní jen v roli pozorovatelů. Dnes vedeme filozofické dialogy v malých skupinách, přičemž se dialogu účastní všichni.

Sokrates vedl dialogy velmi přesvědčivě a někdy až návodně tak, aby partnerovi v rozhovoru ukázal, že pojmy, které jsou předmětem rozhovoru, chápe zmateně. V současné době je role facilitátora trochu jiná. Očekáváme od něj, že se bude držet zpátky v rovině obsahu a nebude příliš vyjadřovat, co si myslí. Spíše by se měl starat o kulturu a pravidla rozhovoru tak, aby účastníkům umožňoval s otevřenou myslí a svobodně společně přemýšlet.

Facilitátoři NSD však podobně jako Sokrates usilují o umění „maieutiky“ (řecký výraz pro „porodnické umění“). Jejich cílem je pomoci účastníkům přivádět na svět (porodit) své vlastní myšlenky skrze reflektivní, konzistentní a metodické přemýšlení.

Metodu moderního neosokratovského dialogu ustavil německý filozof **Leonard Nelson (1882–1927)** ve veřejné přednášce s názvem „Sokratovská metoda“. Ta proběhla v roce 1922 v Göttingenu, kde byl Nelson profesorem filozofie, politikem a vzdělavatelem. Jeho největším pedagogickým úspěchem je založení a praktikování Sokratovské metody jako systematického rozvoje lidské mysli v nezávislém myšlení.

Spolu s Minnou Specht založil školu ve Walkemühle v německém Hesensku, kde byly děti i mládež vzdělávány za pomoci této metody. Nelson soustředil své úsilí především na politické vzdělání, které bylo způsobem jak čelit sílícímu hnutí nacionálního socialismu v zemi.

Škola ve Walkemühle byla zrušena Hitlerem v roce 1933. Za zmínku stojí, že ze studentů, kteří ústavem prošli, se téměř nikdo nenechal zmást fašistickou ideologií. Jeho výchovný pokus ocenil i Karl Popper: „Zdá se, že Leonard Nelson (...) měl jedinečnou schopnost vychovávat a vybírat muže a ženy, kteří přes největší nebezpečí a pokušení zůstali věrni své věci.“

Gustav Heckmann (1898–1996) byl jedním z Nelsonových studentů a spolupracovníků. Stejně jako Leonard Nelson studoval matematiku, fyziku a filozofii na univerzitě v Göttingenu s Maxem Bornem. Poté, co studia v roce 1924 úspěšně ukončil, se rozhodl učit ve škole ve Walkemühle. Učení a rozvoji metody NSD věnoval celý svůj život. Po uzavření školy odešel spolu s Minnou Specht a celou školou do exilu nejprve do Dánska a později do Británie.

Heckmann působil po svém návratu do vlasti od roku 1946 jako pedagog v Hannoveru, reformoval tradici sokratovských rozhovorů a v 60. letech spolu s Ernou Blencke a svou ženou Charlotte Heckmann obnovili sokratovské semináře. Tentokrát se konaly hlavně na zámku Schwöbber u Hameln, kde bylo ve vedení sokratovských rozhovorů vzděláno dalších zhruba 25 lektorů.

Minna Specht (1879–1961) se setkala s Nelsonem také na univerzitě v Göttingenu. Spoluzaložila školu ve Walkemühle, jež byla otevřena roku 1924, a působila jako její ředitelka do roku 1933. Též se věnovala facilitování sokratovského rozhovoru. S Leonardem Nelsonem byli rovněž aktivní politicky, vedli mezinárodní mládežnické organizace a zastávali u nás málo známou podobu nekomunistického socialismu. Byli tedy kritizováni nejen tehdejšími fašisty, ale také komunisty.

V rámci svého politického působení proti nacistickému režimu pracovala Minna Specht v novinách Funke (1931–32) a v roce 1934 odešla do exilu v Dánsku, Londýně a Walesu. S sebou vzala i další učitele, Heckmanna a žáky z Walkemühle. Následně byla v roce 1940 internována na ostrově Man, kde pracovala jako ředitelka školy pro internované. Jako skvělá pedagožka přispěla k rozvoji neosokratovského rozhovoru, a to nejen při facilitaci žáků v exilu. Po druhé světové válce pracovala nejprve jako ředitelka v Odenwaldschule (1946–1951) a pak několik let pro UNESCO (1952–1957). Byla důležitou osobností neosokratovských rozhovorů, a to z historické i metodologické perspektivy, poznámky z jejích rozhovorů jsou však dnes bohužel ztraceny.

V současné době je neosokratovský rozhovor praktikován v mnoha zemích, např. v Norsku, Finsku, Itálii, Holandsku, Velké Británii, Německu, Rakousku, Česku, Bulharsku a v mnoha dalších. Rozhovorů se účastní skupiny lidí působící v celé řadě oblastí, jako jsou medicínská etika, korporátní kultura, supervize, sociální práce a práce s mládeží, jde ale i o vězně ve věznicích atp. Neosokratovský rozhovor je samozřejmě ukotven na základních, středních a vysokých školách, mnozí neosokratovští lektori jsou rovněž učiteli.

Asociace facilitátorů neosokratovských rozhovorů v Německu, Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren (GSP), organizuje odborná sympozia a podporuje publikování sokratovské literatury. GSP úzce spolupracuje s Philosophisch-Politische Akademie (PPA). Tato organizace podporuje tradici kritického myšlení spojeného s Kantem, Friesem a Nelsonem. Obě německé organizace spolupracují se Society for the Furtherance of Critical Philosophy (SFCP), jež sídlí ve Velké Británii, a pravidelně společně pořádají konference a odborné semináře. V České republice se o neosokratovskou metodu a semináře stará spolek Sokratovské rozhovory z.s., který se rovněž podílí na vzniku této publikace (www.sokratici.cz).

C. Neosokratovský rozhovor a kompetence pro demokratickou kulturu: Jak neosokratovský rozhovor přispívá rozvoji kompetencí pro demokratickou kulturu

Tato kapitola přiblíží vztah mezi pojetím kompetencí v oblasti demokratické kultury a neosokratovským rozhovorem (NSD). Představí také konkrétní návrhy, jak lze NSD využít ke kultivaci kompetencí pro demokratickou kulturu (KDK).

Jaký je vztah dialogu a demokratické kultury? Několik teoretických argumentů

Osvícenská představa vzdělání jako prostoru pro rozvoj celé osobnosti (Bildung): společné teoretické základy koncepce kompetencí demokratické kultury a NSD

Filozofická myšlenka osvícenství, stručně vyjádřená ve větě I. Kanta „sapere aude“, vyzývá k autonomnímu myšlení, předkládá rovnost všech lidí v oblasti práv a hodnot. Dialog je situace, v níž jsou v maximální míře zachovány lidská důstojnost, svoboda a práva. Bulharský filozof Christo Todorov zdůrazňuje vztah mezi dialogem a lidskou důstojností a tvrdí, že díky tomu lze dialog chápat jako „normativní model lidských vztahů obecně“ (Todorov 2011, s. 97–113). O právu na dialog tedy můžeme hovořit nikoliv v právním smyslu, ale spíše jako o očekávání, že se druzí lidé budou chovat určitým etickým způsobem a že máme vůči sobě závazek vztahovat se k druhým lidem s důstojností.

Na souvislost s osvícenskou myšlenkou vzdělanosti přímo odkazují autoři koncepce demokratické kultury: činnost Rady Evropy v oblasti vzdělávání odráží dlouhou evropskou tradici založenou na „pojetí vzdělávání jako celoživotního procesu, který lidem umožňuje samostatně se rozhodovat o vlastním životě, uznávat ostatní jako sobě rovné a smysluplně s nimi komunikovat“ (Council of Europe 2018, s. 15).

Úloha dialogu při vytváření demokratické kultury

Vzhledem k tomu, že demokratické společnosti se vyznačují kulturním pluralismem, rozmanitostí pohledů a způsobů života, je mezikulturní dialog obzvláště důležitou cestou, jak dosáhnout společného porozumění mezi komunitami a lidmi různých kultur.

„Kultura demokracie vyžaduje vůli a schopnost vést mezikulturní dialog, který je chápán jako **otevřená výměna pohledů na základě vzájemného porozumění a respektu** mezi jednotlivci nebo skupinami, které se považují za kulturně odlišné. Podporuje **konstruktivní zapojení napříč těmito vnímanými kulturními rozdíly** s cílem **omezit netoleranci, předsudky a stereotypy**, posílit soudržnost demokratických společností a napomoci řešení konfliktů. V kulturně rozmanitých společnostech má mezikulturní dialog zásadní význam pro zajištění toho, aby všichni občané měli možnost se se **stejnou měrou podílet** na veřejné diskuzi a rozhodování.“ (Council of Europe 2021, s. 6)

Tučně zvýrazněné části citátu se týkají mezikulturního dialogu a zároveň představují základní charakteristiky NSD.

Samotný **koncept demokratické kultury** v Rámci je definován jako sada kompetencí a většina jejích prvků souvisí s dialogem nebo se může vyskytovat pouze v dialogické situaci:

- závazek k veřejnému projednání
- závazek k tomu, že diskuze je založena na faktech a že se vyhýbá nerelevantním informacím, jak je to jen možné
- ochota vyjadřovat své názory a naslouchat názorům ostatních
- přesvědčení, že názorové rozdíly a konflikty je třeba řešit mírovou cestou
- závazek, že rozhodnutí budou přijímána těmi, kteří ve volbách získali největší podíl hlasů nebo mandátů, s náležitým ohledem na ochranu menšin a jejich práv
- závazek k právnímu státu (Council of Europe 2021, s. 6)

První čtyři body z tohoto seznamu jsou typickými znaky NSD.

Souvislost mezi dialogem a demokratickou kulturou lze objasnit pomocí **rozlišení mezi sociálním a politickým rozměrem demokracie**, které zavedl australský filozof Gilbert Burgh. Sociální aspekt se zaměřuje na chápání demokracie jako způsobu života, myšlení a komunikace, který je charakterizován jako spolupráce s ostatními. Politický rozměr demokracie se týká řízení, organizace a postupů v demokratické společnosti. Zatímco politický rozměr demokracie lze snadno formalizovat a ritualizovat, živou demokracii tvoří jednota demokratických zákonů, institucí a způsobu života charakterizovaného demokratickou kulturou. Původní teoretické zdůvodnění Rámce zastává podobnou myšlenku a stejně tak koncept demokratické kultury jako heuristický nástroj pro rozlišení mezi formální a skutečnou demokracií.

Organický vztah mezi politickým a sociálním rozměrem demokracie se podle Burgha optimálně realizuje, když mají mladí lidé ve vzdělávání možnost vést dialogické přemýšlení ve skupině, a když toto zkoumání vychází z reálné osobní zkušenosti. Takový vzájemný dialogický proces přemýšlení, který navíc objasňuje základy naší zkušenosti, je jádrem NSD a dalších osvědčených vzdělávacích postupů, jako je například Filozofie pro děti.

Holismus kompetencí a dialog jako existenciální zkušenost

V současné teorii vzdělávání je pojem kompetence chápán holisticky: jako organická a dynamická směs znalostí, dovedností, postojů a hodnot (Rámec). Přístupy zaměřené na rozvoj kompetencí tedy musí brát v úvahu tento holismus a nabízet možnosti celostního vzdělávacího působení na osobnost žáka.

Filozofický dialog je příkladem kognitivní a vzdělávací praxe, která má na člověka celostní vliv, neboť zapojuje mysl, emoce, světonázor a představy o kýženém způsobu života. Těchto více rozměrů filozofického dialogu lze představit prostřednictvím Aristotelovy rétorické triády – logosu, patosu a étosu.

Dialog jako logos je formou kritického racionálního zkoumání. Typické problémy občanského vzdělávání a důležitá témata, která se týkají občanské společnosti a zapojení občanů, můžeme kriticky a racionálně zkoumat prostřednictvím dialogu, který vychá-

zí z konkrétní zkušenosti účastníků. Zkušenost však získává svůj smysl až po její reflexi, tj. ohlédnutí, promyšlení a zhodnocení v dialogu. Závěry lze pak dále ověřovat v dalších situacích a dalším rozmyšlení. Hodnocení se obvykle vztahuje k činnostem, které jsou ve zkušenosti obsaženy, a k přesvědčení vypravěče. Výsledky takového společného přemýšlení jsou přínosné, protože se vztahují k reálné zkušenosti a jsou ověřovány skupinou. Překonávají tak omezení skepticismu, relativismu a dogmatismu.

Výsledky dialogického zkoumání jsou intersubjektivně zkoumány prostřednictvím kritického hodnocení kvality použitých argumentů. Jedinou autoritou při tomto zkoumání je „nenásilná síla lepšího argumentu“ a jediným kritériem toho, zda jsou výsledky pravdivé, je oprávněný konsenzus (Habermas 1992, s. 331). Dialogické zkoumání je tedy ze své podstaty demokratické: všichni účastníci jsou si rovni.

Dialog jako patos souvisí s touhou po účasti na pravdě a touhou po přiblížení se k ní. Dialog je celistvá a jedinečná událost, která zapojuje fyzické síly člověka, jeho duševní zdatnost a emoce. Dialog je riskantní podnik, který si žádá odvalu, neboť jeho konec nikdy předem neznáme. Dosažený výsledek může být plný překvapení, protože skupina neví, kam společné přemýšlení povede. Význam dialogu jako patosu pro občanské vzdělávání souvisí s demokratickou povahou dialogu a se zkušeností účasti na kooperativní a reflexivní kognitivní praxi. Účast na filozofickém dialogu může být pro mladé lidi silně podnětná, protože **díky emocím celostního dialogického prožitku (patosu) mohou mladí lidé pochopit, že jejich příspěvky nejsou pouze důležité, ale dokonce nepostradatelné a konstitutivní pro průběh přemýšlení.** Takováto motivace se kromě důvěry ve vlastní úsudek i v příspěvky partnerů může přenést i do diskuzí o občanských problémech a do občanské participace.

Dialog jako étos je způsobem života, který je možný na základě odpovídajících hodnot a postojů. Úspěšný dialog předpokládá důvěru a spolupráci mezi účastníky, uznání důstojnosti druhých a respekt k přínosu každého účastníka. Dynamický a nepředvídatelný proces dialogu podporuje tvůrčí myšlení a interakci mezi účastníky, protože nejistotu musí řešit jako tým: **„Dialog je tvorba, nikoliv opakování“** (Magano, Mostert, Van der Westhuizen 2010, s. 3). Výsledek kooperativního úsilí lze popsat jako synergii a rozšíření hranic individuální zkušenosti. Díky tomu je možné změnit osobní názory a přesvědčení a taková změna dále usnadňuje změny ve způsobu života. Nejcenějším aspektem této změny je, že ji člověk přijímá z vlastní vůle, protože přijímá lepší argument, kterému věří. Účast v dialogu lze také popsat jako soubor typických verbálních akcí, které se člověk učí ve spolupráci s partnery v dialogu a které plynule uplatňuje v následných situacích v podobě osobní dialogické kultury.

Účast na dialogu jako způsobu života (étos) výrazně ovlivňuje osobnost člověka. Sdílení a zkoumání hodnot v „chráněném“ a respektujícím dialogickém prostředí přispívá k sebepoznání mladých lidí a k vytváření společenství.

Tyto teoretické úvahy podporují tezi, že **dialogická kultura je nutně demokratickou kulturou.** Pokud tomu tak je, pak je dialog ve vzdělávání účinným způsobem, jak rozvíjet demokratickou kulturu, a tím i životaschopnost a kvalitu demokracie. Více dialogu a vyšší kvalita dialogu znamená demokratizaci vzdělávacího prostředí a společnosti jako celku.

Jak rozvíjíme demokratickou kulturu prostřednictvím dialogu? Několik metodických úvah

Tři důvody, proč se zaměřit na kompetence

Pomáhat žákům rozvíjet jejich kompetence znamená pomáhat jim:

- uplatňovat v praxi to, co se učili ve škole
- rozvíjet svoji osobnost
- řešit různé situace z reálného života

Zdánlivé dilema mezi znalostmi a kompetencemi

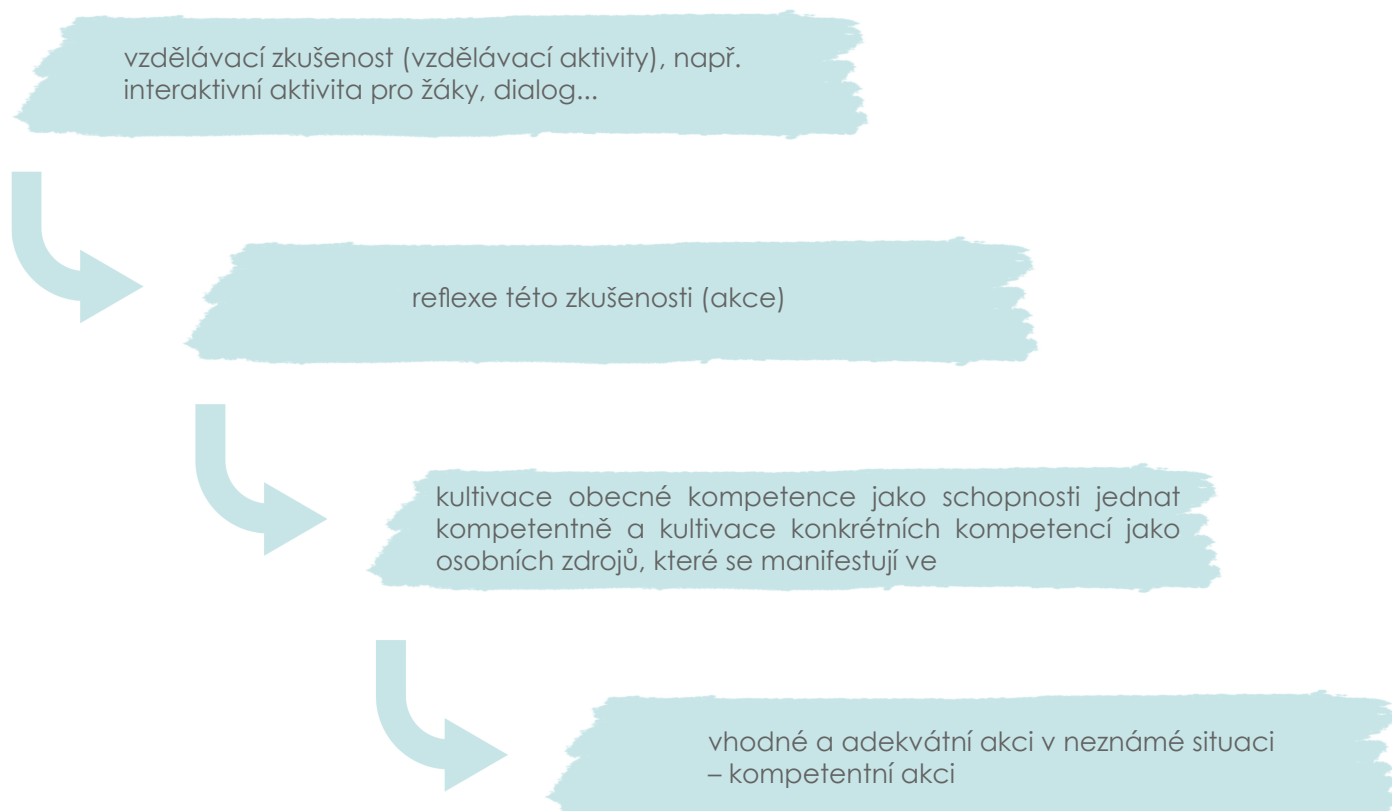
Získávání znalostí specifických pro danou oblast není v rozporu s rozvojem kompetencí. Jako učitelé nemusíme upřednostňovat jedno před druhým. Místo toho bychom měli hledat možnosti vzájemného doplňování: *neexistuje kompetentní člověk bez znalostí, avšak informovaný člověk nemusí být nutně kompetentní.*

Rozvoj kompetencí vyžaduje především změnu perspektivy a schopnost učitele nahlížet na svou profesi z jiného úhlu. Představte si, že stoupáte na nějaký vrchol v horách. Na začátku vidíte jen strmý svah před sebou, ale s každým krokem vpřed se výhled před vámi rozšiřuje. Jakmile se ocitnete na vrcholu, spatříte celé pohoří! Tento široký obzor lze přirovnat k zaměření se na kompetence v oblasti vzdělávání. Nezáleží na tom, na který vrchol stoupáte – dějepis, matematika, biologie nebo občanská výchova. Jakmile dosáhnete vrcholu, z kteréhokoli z vrcholů uvidíte pohoří i vzdálený obzor.

Obsah školního předmětu, který je oborově specifický, je podnětem k tomu, abychom u žáků podpořili provázanost vědomostí, dovedností, postojů a hodnot. Tento osobní zdroj je přenositelný – jakmile bychom zvládli dosáhnout vrcholů hor řekněme v Alpách, byli bychom schopni zdolávat vrcholy po celém světě. Kompetence je schopnost uspět a je tím, co tvoří osobnost dítěte i poté, co byly „zapomenuty“ první těžké kroky a detaily určitého předmětu.

Jak rozvíjet kompetence?

Rámec definuje kompetence pro demokratickou kulturu jako osobní kvality, jako zdroje pro efektivní chování v různých reálných situacích. Jelikož jsou kompetence vyjádřeny a rozpoznány prostřednictvím určitého typu chování, nelze je rozvíjet jiným způsobem než jednáním (zkušeností) a reflexí jednání. Pojem zkušenost je zde používán stejně jako ve filozofii pragmatismu Johna Deweyho ve smyslu interakce mezi člověkem a prostředím. Dialog je tedy velmi vhodnou strategií pro kultivaci kompetencí, neboť dialogická praxe je tvořena (verbálními) akcemi, které jsou ze své podstaty reflexivní. Osvojování kompetencí je nepřetržitý proces učení a růstu.



Obr. 7 Kultivace kompetencí

V praxi může k rozvoji kompetencí přispět jakákoli vzdělávací činnost, při níž jsou žáci aktivní – vykonávají nějakou smysluplnou činnost a přemýšlejí o ní. Kompetence je to, čeho dosáhneme prostřednictvím konkrétní vzdělávací činnosti nad rámec konkrétních obsahových cílů. Podívejme se blíže na následující příklad vzdělávací aktivity:

Jak popsat emoci (Ivanova–Vardzhiyska, Cvetanska, Zacharijev 2017, s. 144)

Vytvořte malé skupiny. Prozkoumejte seznam emocí a pocitů. Nechte každého vybrat si číslo (můžete použít i kostku) a popsat nějakou nedávnou událost, při které zažil/a odpovídající emoci nebo pocit. Cílem popisu je co nejvíce ovlivnit posluchače.

	Emoce	Pocity
1	Opovržení	Nenávist
2	Znechucení	Lítost
3	Strach	Vina
4	Radost	Štěstí
5	Vzteky	Láska
6	Překvapení	Hanba

Obr. 8

Obsahovým aspektem této aktivity je rozvoj emoční inteligence – schopnost rozpoznat a vyjádřit své emoce prostřednictvím slov. Kromě tohoto aspektu však aktivita přispívá k dalším dovednostem, které mohou být prvky kompetencí, např:

- Sociální a komunikativní kompetence – díky práci v malých skupinách
- Jazykové kompetence pro vyjadřování v rodném jazyce (nebo v cizím jazyce, pokud je aktivita modifikována) – kvůli působivému popisu události
- Tvůrčí myšlení – spojení konkrétní zkušenosti s teoretickým úkolem
- Kritické myšlení – výběr osobní zkušenosti, která je skutečným příkladem pro odpovídající emoci nebo pocit

Tímto způsobem můžete neustále pracovat na rozvoji kompetencí svých žáků. Stačí jen trochu změnit perspektivu – získat „panoramatický“ pohled tím, že sobě i svým žákům položíte otázku:

Co se z této aktivity dozvídáme nad rámec konkrétního vzdělávacího obsahu a co lze použít v jiných situacích?

Filozofický dialog nabízí různé příležitosti k rozvoji kompetencí v oblasti demokratické kultury.

Jak učit hodnoty a postoje?

Hodnoty nelze učit přímo. Pokud bychom se o to snažili, zahrnovalo by takové učení manipulaci, indoktrinaci a vnucování ideologie. Demokratická kultura vyžaduje „výuku“ hodnot jiným než manipulativním způsobem a to vytvářením prostředí, v němž lze hodnoty svobodně sdílet a také zkoumat, k jakému chování vedou. Tímto způsobem se mění hodnoty přirozeně a bez nátlaku.

John Dewey v knize *Demokracie a vzdělávání* uvádí: „*Nikdy nevzděláváme přímo, ale nepřímou skrze vliv prostředí.*“ NSD je optimálním prostředím pro zkoumání osobních a společenských hodnot, protože představuje „**svobodný prostor pro reflexi**“ (Kessels, Boers, Mostert 2009, s. 9). Dialog je prostorem, kde lze přemýšlet pomalu bez zbrklých závěrů a snahy rychle dosáhnout odpovědí, bez nutnosti jednoznačných výsledků a hotových řešení. Dialog přináší svobodu, díky které se můžeme zaměřit na poznání sebe sama a setkat se s druhým v rámci procesu přemýšlení.

V NSD jsou hodnoty demokratické kultury kultivovány skrze osobní účast na demokratickém procesu společného přemýšlení a to bez ohledu na předmět zkoumání. Každý účastník dialogu se může zapojit svým vlastním způsobem: aktivním formulováním tvrzení, kladením otázek, vyjadřováním pochybností, aktivním nasloucháním a porozuměním druhým. Neexistuje však možnost účast odmítnout. Každý účastník na sebe dobrovolně vzal závazek podílet se na dialogu a v rámci tohoto závazku si svobodně volí způsob zapojení. Tento závazek umožňuje účastnit se NSD podle základního demokratického principu – občanské participace. Stejně tak demokratická společnost vyžaduje od svých občanů interakci s ostatními a aktivitu, ale ponechává na nich, jakým způsobem se k tomu postaví. **Dialog i demokracie nejsou možné bez účasti občanů.** Dialogická zkušenost tak podporuje respekt, odpovědnost a pochopení významu každého občanského konání.

Nizozemský výzkumník Rob Bartels empiricky podporuje tezi, že osobní účast na dialogu rozvíjí demokratické kompetence (Bartels, 2013). Bartels se podílel na projektu², který zkoumal přínos Filozofie pro děti (podobné vzdělávací praxe jako NSD) k rozvoji demokratických dovedností a postojů.

Práce dialogického společenství, která provádí společné zkoumání, se vyznačuje *inkluzivitou a participací* (všichni účastníci jsou na tom stejně a mají stejné podmínky) a rozvážnou diskuzí (zkoumání alternativ prostřednictvím zkoumání příčin a důvodů). Tyto rysy jsou důležitými součástmi demokratické kultury, což znamená, že dialogické společenství při zkoumání vždy pracuje na úrovni rozvoje demokratických kompetencí. A to i v případech, kdy téma dialogu s tématy občanské výchovy přímo nesouvisí.

Dialog je optimálním prostředkem pro sdílení, zkoumání a změnu hodnot demokratické kultury.

² Více o projektu zde: <https://rob1sept.home.xs4all.nl/democratie.htm>

Dialog jako cesta k osobní změně

Účast v dialogu mění osobní kvality účastníka. Změnění žáci a občané pak mění vlastní třídu i společnost. Efekt účasti v dialogu můžeme popsat jako kultivaci nejběžnějších lidských dovedností, které jsou nutné pro dobrý život (můžeme porovnat s capability approach Marthy Nussbaum). Jinými slovy, účast v dialogu rozvíjí přirozené lidské schopnosti – všímavost, komunikaci, jazykové a vyjadřovací schopnosti. Je to srovnatelné s postupem svobodných umění na rozdíl od techniky, která rozvíjí konkrétní profesní a technické dovednosti (srv. Kessels, Boers, Mostert 2009, s. 12). Tyto postoje mají jednotný filozofický původ v Aristotelově pojetí ctnosti. Aristotelovo pojetí spojuje poznání toho, co je dobré a rozumné v určité situaci, s postojem a vůlí na základě tohoto poznání jednat. Ctnosti lze dosáhnout získáváním vědomostí, pozorováním dobrých příkladů, cvičením a aplikováním, dokud se nestane nedílnou součástí osobnosti. Podobně jsou kompetence demokratické kultury osobním zdrojem – vlastnostmi, které, jakmile se vypracují, zůstávají stále a jsou přenositelné do jiných situací a kontextů.

Praktikování NSD rozvíjí „sokratovské ctnosti“ (Gronke, Brune 2005, s. 2), mezi které patří schopnost porozumět vlastním limitům, trpělivost, respekt k druhým a disciplína v argumentaci. Dalo by se tedy říci, že dialog utváří osobnost. Některé ze ctností lze přímo přirovnat ke kompetencím pro demokratickou kulturu, a to zejména ty, které jsou zařazeny mezi postoje: respekt, odpovědnost, sebedůvěra, otevřenost vůči kulturním odlišnostem, tolerance k nejednoznačnému.

Pro ilustraci výše uvedených tvrzení bude jedna z kompetencí z Rámce porovnána s určitými vlastnostmi a chováním typickými pro NSD. Tato kompetence se ve vzdělávání rozvíjí poměrně obtížně – jde o toleranci k nejednoznačnému.

číslo	deskriptor	úroveň zvládnutí	NSD
50	Dobře komunikuje s lidmi s různými názory	základní	Vzájemné porozumění v dialogu je cílem a prostředkem k výsledkům v rovině obsahu.
51	Zdržuje se hodnocení lidí na základě prvního dojmu	základní	Příspěvky všech zúčastněných jsou cenné.
52	Cítí se příjemně i v neznámé situaci	středně pokročilá	
53	Vypořádává se s nejistotou tvořivě a konstruktivně	středně pokročilá	Dialogické zkoumání je z podstaty nejisté a nepředvídatelné a zahrnuje rizika.
54	Pracuje dobře v nepředvídatelných podmínkách	středně pokročilá	Dialog je vždy různý podle toho, kdo se jej účastní, a to i v případě, že téma je stejné.
55	Pociťuje potřebu pochybovat o svých vlastních hodnotách a myšlenkách	pokročilá	Účastník dialogu je povinen prověřovat své myšlenky tím, že se o ně podělí s ostatními a získá zpětnou vazbu.
56	Přijímá s nadšením výzvy spojené se zkoumáním nejednoznačných a různorodých problémů	pokročilá	Každá situace, i když se na první pohled zdá jednoduchá, se ukáže jako komplexní.
57	Cítí uspokojení ze snahy o řešení komplikovaných situací	pokročilá	Sdílení a řešení obtíží v rámci dialogického procesu vede ke uspokojení z práce.

Obr. 9 Postoj: tolerance k nejednoznačnému

Zatím neexistuje žádný výzkum NSD, který by operacionalizoval jeho proces a vedl k deskriptorům kompetencí podobným těm, které se používají v Rámci. Proto na závěr této kapitoly shrnujeme kompetence pro demokratickou kulturu, jež lze rozvíjet prostřednictvím NSD. Shrnutí vychází ze **sebereflexe** 15ti studentů z Bulharska, kteří se zúčastnili workshopu, kde byly testovány pracovní materiály vzniklé v rámci projektu. Všichni respondenti mají zkušenosti jako účastníci NSD a zvolili si akademický kurz související s NSD. Studenti byli požádáni o vyplnění dotazníku, v němž hodnotili, která z 20 kompetencí demokratické kultury je v rámci NSD rozvíjena, a uvedli důvody svého hodnocení.

Výsledky můžeme shrnout takto:

- **Hodnoty** – NSD v maximální míře uznává lidskou důstojnost jako hodnotu. Lidská práva jsou uznávána též, a to z důvodu rovnosti účastníků. Demokracie je podporována díky antitotalitnímu charakteru dialogického procesu. Kulturní rozmanitost jako hodnota je podle očekávání méně výrazná, ale může být rozvíjena v dialozích, které zahrnují partnery z různých kultur, nebo v případě, že je kulturní rozmanitost přítomna na obsahové úrovni dialogického zkoumání.
- **Postoje** – NSD podporuje téměř všechny postoje z modelu KDK: otevřenost k odlišným přesvědčením, názorům a chování, respekt, odpovědnost, sebedůvěru. Zvláště významná je možnost rozvíjet toleranci k nejednoznačnému díky dialogickému procesu, který nelze dopředu určit. Jak je znázorněno na obrázku 9, jedno a totéž téma může vést k různým dialogickým procesům, protože vždy existují dvě proměnné: účastníci a konkrétní zkušenost. Tyto proměnné vytvářejí nekonečné množství možností.
- **Dovednosti** – NSD může obzvláště účinně rozvíjet analytické a kritické myšlení a spolupráci. V rámci dialogického zkoumání se významně projevují také dovednosti aktivního naslouchání, empatie, flexibility a přizpůsobivosti, jazykové a komunikační dovednosti a případně komunikace v cizím jazyce. Dovednosti samostatného učení a řešení konfliktů jsou v NSD ovlivněny méně. V závislosti na skupinové dynamice však mohou v rámci NSD vznikat konflikty, které lze řešit prostřednictvím metarozhovoru, a rozvíjet tak i schopnost konflikty řešit.
- **Znalosti a kritické porozumění** – každý filozofický dialog prohlubuje poznání a kritické porozumění sobě samému a navíc i jazyku a komunikaci. V závislosti na obsahové úrovni lze získat také znalosti z oblasti politiky, práva, lidských práv, kultury a udržitelnosti. NSD se osvědčil jako zvláště vhodný pro zkoumání pedagogických, filozofických, etických, mezikulturních, náboženských a politických otázek (Gronke, Brune 2005, s. 2).

Studenti, kteří zažili NSD, byli také požádáni o reflexi v jakékoliv podobě. Pozornost byla věnována nejdůležitějším a nejhodnotnějším aspektům jejich účasti. Některá z jejich tvrzení zde uvádíme jako ilustraci toho, že jejich zkušenost je zcela v souladu s Rámcem:

- „Museli jsme se soustředit a vzájemně si ověřovat, co tvrdíme, klást si navzájem otázky, zdůvodňovat, proč někdo nesouhlasí, a hledat nové způsoby, jak ostatní přesvědčit, objevovat nové způsoby, jak zapojit ostatní účastníky.“ (R. G.). Tuto výpověď můžeme vztáhnout ke kompetencím spolupráce, odpovědnosti, komunikace a kritického myšlení.
- „Zjistil jsem, že mi skutečně záleží na dialogickém procesu.“ (G. G.) – odpovědnost, spolupráce
- „Naučil jsem se, že to, co říká druhý, je cenné a není nic lepšího než naslouchat a být upřímný, když jsou ostatní také upřímní.“ (G. G.) – uznání důstojnosti, otevřenost vůči odlišným přesvědčením, názorům a chování

Skrze NSD chceme poskytnout učitelům příležitost prožít hlubokou filozofickou zkušenost. Neosokratovský rozhovor nabízí situaci, ve které mají příležitost trénovat svoji demokratickou „kompetenci“ metodou společného přemýšlení ve skupině a to za vzájemného respektu. Naším cílem není proškolit a připravit nové facilitátory NSD, ale podpořit učitele v přemýšlení o své roli učitele a o způsobech učení.

Prostřednictvím souboru konkrétních her a cvičení nabízíme učitelům také příležitost vyzkoušet si konkrétní filozofická cvičení víceméně související s některými KDK a s celkovým duchem NSD. Mohou je přijmout také jako inspiraci pro vlastní aktivity se žáky v oblasti rozvoje KDK a pro rozvoj kultury třídy.

Závěr

Současný filozofický dialog se vyznačuje svojí demokratickou povahou. Rozšířenost dialogu ve vzdělávání poskytuje naději na demokratizaci školního prostředí a společnosti. Mladé lidi připravuje k tomu, aby byli aktivními a odpovědnými občany demokracie. Tvůrčí charakter dialogu, skutečnost, že se nejedná o opakování, ale o tvorbu něčeho nového, umožňuje úspěšně vyřešit problém formulovaný Johnem Deweyem: učit děti přetvářet a znovu vytvářet demokracii každý den svými myšlenkami a činy.

Bibliografie

BARTELS, Rob, 2013. *Democracy in Dialogue* [online], listopad 2022.

Dostupné z: <https://rob1sept.home.xs4all.nl/democracy3.htm>

BLOOM, Benjamin S., 1956. *Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longmans, Green.

[Digitální kopie ve formátu PDF](#)

COUNCIL OF EUROPE, 2016. *Competences for Democratic Culture. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies* [online], listopad 2022.

Dostupné z: <https://rm.coe.int/16806ccc07>

COUNCIL OF EUROPE, 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Vol. I, Context, Concepts and Model* [online], listopad 2022.

Dostupné z: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>

COUNCIL OF EUROPE, 2018a. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Vol. II, Descriptors of Competences for Democratic Culture* [online], listopad 2022.

Dostupné z: <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>

COUNCIL OF EUROPE, 2018b. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Vol. III, Guidance for Implementation* [online], listopad 2022.

Dostupné z: <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e>

COUNCIL OF EUROPE, 2021. *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture in Brief* [online], listopad 2022.

Dostupné z: <https://rm.coe.int/prems-004721-the-reference-framework-of-competences-for-democratic-cul/1680a27f24>

COUNCIL OF EUROPE, 2021a. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Teacher Reflexion Tool* [online], listopad 2022.

Dostupné z: <https://rm.coe.int/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture-teacher-refl/1680a526ac>

DEWEY, John, 1916. *Democracy and Education*, New York: The Macmillan Company.

V online verzi dostupné od roku 2008 na: <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>

GRONKE, Horst, BRUNE, Jens Peter, 2005. *Grundlagen des Sokratischen Gesprächs* [online], listopad 2022.

Dostupné z: <https://www.philosophisch-politische-akademie.de/grundlagen-des-sokratischen-gespraechs/>

HABERMAS, Jürgen, 1992. Wahrheitstheorien. In: SIVILOV, Ljuben (ed.). *Teorii za istinata*, Sofija, UI Kliment Ochridski. ISBN 954-07-0095-7.

KESSELS, Jos, BOERS, Erik, MOSTERT, Pieter, 2009. *Free Space. Field Guide to Conversations*. Amsterdam, Boom. ISBN 978-90-8506-834-1.

MAGANO, Meahabo Dinah, MOSTERT, Pieter, VAN DER WESTHUIZEN, Gert, 2010. *Learning Conversations. The Value of Interactive Learning*, Sandton: Heinemann Publishers. ISBN 9780796233677.

TODOROV, Christo, 2011. *Rabota varchu ponjatijata*, Sofija: Nov balgarski universitet. ISBN 9789545356476.

IVANOVA-VARDZHIYSKA, Evelina, CVETANSKA, Silvija, ZACHARIJEV, Jasen, 2017. *Filosofija za 8. klas*, Sofija: Prosveta. ISBN 978-954-01-3420-8.

II. Neosokratovské rozhovory – příručka lektora

Doufáme, že následující kapitoly pomohou učitelům a budoucím lektorům neosokratovského rozhovoru (NSD) porozumět různým situacím a aspektům metody, s nimiž se lektoři během své cesty skupinovými rozhovory setkávají.

Upozorňujeme, že **přečtení samotné příručky nestačí k pochopení a samostatnému lektorování neosokratovské metody. Je vždy potřeba vlastní účastnické zkušenosti a praxe v rozhovorech a metodického vedení zkušeným lektorem.** Příručka je spíše podpůrným materiálem pro ty učitele, kteří chtějí pomoci svým žákům se zlepšením kompetencí pro demokratickou kulturu (KDK). V příručce naleznou užitečné informace a tipy také ti, kdo podstupují výcvik na sokratovského lektora.

Jelikož tradiční rámec NSD je časově poměrně náročný (zpravidla několik dní rozhovoru), rozhodli jsme se, že do této příručky zahrneme i další aspekty facilitace, jež pro samotný NSD možná nejsou nezbytné, avšak dle nás jsou tyto sokratovské prvky velmi užitečné pro další aktivity, které je možné realizovat např. v běžné výukové hodině nebo v rámci projektového dne (viz III. část publikace). Tudíž lze k této příručce přistupovat, jako kdyby měla dvě části: první sestává z kapitol A), B), C) a přísluší NSD z pohledu tradice Nelsona, Heckmanna a Minny Specht. Druhou část pak tvoří kapitoly D), E), F), G), a H) a vážou se k jakýmkoliv sokratovským aktivitám zaměřeným na rozvoj KDK.

A. Principy neosokratovského rozhovoru – z pohledu učitele

Stručný popis neosokratovského rozhovoru, základní principy neosokratovského rozhovoru pro účastníky/žáky, speciální role učitele během NSD.

Stručný popis neosokratovského rozhovoru

NSD je metodou skupinového rozhovoru 5 až 12 osob, které pracují se specifickým epistemologickým, etickým nebo matematickým tématem či otázkou, a to zpravidla několik dní v kuse nebo během pravidelných schůzek v řádu měsíců. Tato skupina hledá odpovědi prostřednictvím důkladného zkoumání vlastních zkušeností. Účastníci analyzují, jak a proč se v určitých situacích chovali (např. kdy lhalí a zda to bylo v dané situaci správné), či zkoumají, ke kterým situacím přiřazují určité koncepty a proč (např. přátelství, svoboda, spravedlnost).

Rozhovor je ve své podstatě otevřen komukoliv, kdo se chce zúčastnit a je ochoten dodržovat dané principy a pravidla. K této otevřenosti však musíme dodat určitá omezení, která spočívají v intelektuální kapacitě členů skupiny a schopnosti sedět a soustředit se ve vymezeném čase daném formátem rozhovoru (ze zkušenosti například doporučujeme častější přestávky a fyzické aktivity během rozhovoru, když do skupiny starších studentů zahrneme i žáky).

Cílem rozhovoru je zkoumat obecné filozofické otázky s tou výhodou, že můžeme myslet opravdu do hloubky a beze spěchu. Rozhovor se primárně nezabývá hledáním konkrétních odpovědí na specifické problémy ani není zaměřen terapeuticky. Místo toho se metoda soustředí na proces zkoumání, vzájemné porozumění a poctivé dotazování. Během rozhovoru můžeme nahlédnout naše vnitřní postoje a hodnoty. A v případě potřeby je tak můžeme ověřit v budoucích situacích, ať už půjde o stejné okolnosti, podobné okolnosti či o zcela jiný typ situace. Takto můžeme své poznatky přehodnotit a změnit, pokud nám budoucí situace ukáží, že byly naše postoje a hodnoty mylné, či nám nové zkušenosti ukazují, že se naše hodnoty a postoje změnily.

Principy rozhovoru důležité pro účastníky

V rámci NSD se snažíme vést užitečný skupinový rozhovor, proto je zásadní dodržovat několik principů. Mezi lektory je běžnou praxí, že na začátku dialogu tyto principy ve skupině představí a požádají účastníky, aby je respektovali. To také pomáhá účastníkům pochopit rámec rozhovoru a typ skupinové práce. Tyto principy jsou klíčové pro udržení dialogického myšlení, které umožňuje, aby skupina považovala probírané téma a otázku za vlastní. Pokud se skupina z jakéhokoli důvodu od těchto principů odchýlí, rozhovor má tendenci změnit se buď v debatu, nebo v diskuzi a jeho jedinečné vlastnosti se vytrácejí.

Principy však nevnímáme jako normativní přísná pravidla, ale spíše jako podmínky, které nám umožňují tento typ rozhovoru praktikovat:

Vycházíme z vlastní zkušenosti

V neosokratovském rozhovoru si ceníme zkušenosti a společné rozvažování ve skupině vždy zahajujeme sdílením zkušeností a zážitků. Zkušenost je to, co známe – a tudíž se stává naším výchozím bodem rozvažování. Mluví za nás naše skutky a teprve na základě naší zkušenosti se můžeme zamyslet nad tím, proč jsme jednali, jak jsme jednali. Zabýváme se tím, co se stalo a co je, spíše než tím, co by se mohlo stát či by mohlo být. Tím pádem není během rozhovoru možné pracovat s hypotetickými situacemi nebo se snažit dohadovat „co kdyby“. Nikdy se nedozvíme, co by se stalo, kdyby se minulost odehrála jinak.

Snaha o dosažení konsenzu a porozumění

Hlavním rozdílem mezi rozhovorem (dialogem) a debatou je rozdíl mezi spoluprací a soutěžením. Cílem NSD je pracovat spolu a dopracovat se ke společným odpovědím. V samém jádru NSD se tedy nachází úsilí o konsenzus. A v jádru konsenzu je porozumění. Jinými slovy: nemůžeme tvrdit, zda souhlasíme, či nesouhlasíme, pokud skutečně nerozumíme tomu, co nám bylo sděleno. Větná skladba nebo použitá slova jsou až druhořadá vzhledem k tomu, co se mluvčí snaží sdělit. Nevadí, pokud někdo není ve vyjadřování svých myšlenek zvláště výmluvný – jelikož to nesnižuje hodnotu jeho myšlenek. I když to může vyžadovat trpělivost a podporu od celé skupiny.

Nevztahujeme se k vnějším autoritám

Při NSD vedeme účastníky k tomu, aby mysleli samostatně a se snahou nalézt odpovědi platné v rámci skupiny. Tím pádem není pro danou skupinu nápomocné, ba ani žádoucí vztahovat se k různým expertům, filozofům, církevním autoritám, rodinným příslušníkům atd. Do rozhovoru tak nepatří vyjádření typu „Je to tak, protože to říká moje maminka.“ nebo „u Kanta se dočteme...“. Jediným zdrojem jakékoli odpovědi by měly být pouze zkušenosti a zážitky účastníků rozhovoru, kteří se účastí v NSD zavázali k reflexi a porozumění.

Studenti občas odkazují ke konkrétnímu autorovi. Můžeme to akceptovat, pokud tím lépe ilustrují svůj názor. Avšak doporučujeme sledovat, zda to skutečně vede k většímu porozumění ve skupině, a ne k většímu zmatení (například když ostatní účastníci daného autora neznají). Obecně platí, že čím více se můžeme těmito odkazy vyhnout, tím lépe.

Upřímnost

Princip upřímnosti jednoduše znamená, že bychom měli říkat, co si skutečně myslíme. V jiných typech rozhovorů může být užitečné předložit různé argumenty za účelem rozproudnění dobré diskuze nebo si pohrávat s různými pohledy (hrát ďáblovu advokáta). V metodě NSD se však snažíme pracovat s tím, co si účastníci skutečně myslí. Představení dalších názorů, kterým ve skutečnosti nikdo ve skupině nevěří, není nijak přínosné.

Otevřenost mysli a nezaujatost

V zájmu poctivého zkoumání je potřeba být ochoten tvořit si nové názory, porozumět různým názorům a věnovat jim skutečnou pozornost. Kdybychom měli stále lpět na našich starých názorech, tak se k ničemu novému nedostaneme. Otevřenost mysli a nezaujatost tedy také znamená otevřenost vůči změně svého názoru. Z toho vyplývá, že názory účastníků se mohou (a možná by měly) během rozhovoru změnit a není to žádná ostuda. Je velmi cenné, když účastník během prvních sezení zastává nějaký svůj názor, a pak si uvědomí, že jej změnil. Příkladem takové změny může být: „Opravdu jsem věřil tomu, že lhaní je vždy špatné, avšak teď si myslím, že v této situaci bylo ospravedlnitelné lhát, protože...“

Schopnost upozadit svá původní přesvědčení a dát šanci pohledu někoho jiného zlepšuje schopnost porozumění. Naše vlastní přesvědčení často vede k odsuzování ostatních názorů dříve, než se jim pokusíme porozumět. To neznamená souhlasit se vším, co říkají ostatní, jde prostě o to udržet si zdravou míru pochybování a zároveň otevřenosti nahlížet věci jinak, když se společně snažíme o hledání pravdy.

Nebereme věci „osobně“

Občas může být rozhovor emotivní a je to zcela přirozené. Lidí se dotýká, když mají mluvit o svém pohledu na svět a o svých zkušenostech. Avšak rozhovor se soustředí na vybraný konkrétní problém, a neměl by tak vzniknout prostor pro odsuzování. Na to, že má někdo určitý názor nebo zkušenost, by se nemělo nahlížet jako na něco dobrého, či špatného. Je to prostě tak a my to můžeme zkoumat. Rozhovor by neměl probíhat na vlně osobních preferencí, ale měl by být racionálním dotazováním. I kdybych osobně měl či neměl rád některého z účastníků rozhovoru, nemělo by to mít vliv na to, jak přijímám jeho, či její argumenty a příspěvky do dialogu.

Rozdíl mezi úlohou učitele a facilitátora

NSD je vhodnou metodou pro podporu rozvoje KDK (kompetencí pro demokratickou kulturu) v prostředí školy. Avšak zásadní pro úspěch tohoto úsilí je, aby se učitel stal facilitátorem a během rozhovoru opustil mnohé obvyklé výukové postupy. Což může být skutečně náročné, pokud má daný učitel s žáky jasně nastavené hierarchické vztahy.

Odlíšnost mezi učením a facilitováním nemá jasně stanovené hranice, jelikož se obě metody překrývají, ač nejsou identické. Lze namítnout, že facilitace je způsobem výuky, když díky ní žáci získávají vzdělání, kompetence, schopnosti apod. Pro objasnění toho, co máme na mysli, popíšeme obecný postup facilitace a body, ve kterých stojí proti jiným způsobům výuky. A nechceme tím říci, že jeden či druhý přístup je lepší, říkáme tím jen, že mají jiný účel a my si musíme být vědomi toho, jaké jsou cíle činnosti a který přístup je nejvhodnější (nebo dokonce nezbytný) pro jejich dosažení.

Pro NSD a podobné aktivity je ze strany lektora nejdůležitější zdržet se komentování obsahu jakýmkoli způsobem: tedy přitakávat některým odpovědím, pronášet názory

nebo hodnotit názory žáků. Při práci s dospělými snad může být občas v pořádku obsah diskuze okomentovat. Ale je známým faktem, že žáci a studenti jsou velmi citliví na projevy souhlasu či nesouhlasu od učitelů a zejména pak od svých učitelů. Učitel tedy může sdělením svého názoru žáky odradit od toho, aby přemýšleli sami za sebe, a tak snížit míru jejich zapojení, nebo je dotlačí k přijetí svého názoru. A oba tyto výsledky jsou pro NSD velmi nežádoucí.

Např. skupina pracuje s otázkou „Co je dobré rozhodnutí?“ a chce si vybrat příklad, ve kterém lektor žádné dobré rozhodnutí nevidí. Tento názor však nevyjádří, protože záleží pouze na účastnících, co vyberou jako nejlepší příklad dobrého rozhodnutí. Cílem rozhovoru je, aby se skupina dopracovala ke společné odpovědi, která je pro všechny účastníky platná a každý s ní tak souhlasí – a nezáleží na tom, zda s tím souhlasí také lektor či učitel. Jediné, čím může lektor do diskuze bezpečně přispět, je například zeptat se účastníků, zda všichni souhlasí, že zvolený příklad je skutečně příkladem dobrého rozhodnutí. A pokud se účastníci shodují, tak se zvoleným příkladem mohou dále pracovat. Pokud chce lektor (učitel v roli lektora) umožnit účastníkům kriticky zkoumat svá přesvědčení a samostatně myslet, musí věřit ve schopnosti účastníků a v sílu společného myšlení. Ostatně vždycky mu pomáhají ověřovací kritické otázky, které skupině pokládá. Účastníci tak mohou sami přijít na to, že daná zkušenost není příkladem dobrého rozhodnutí... a nebo díky argumentaci účastníků lektor zjistí, že se mýlí.

Jindy, například v hodině společenských věd, by jim lektor mohl vybrat konkrétní texty o této problematice, mohl by jim povědět o různých přístupech a nastínit jim svůj pohled. Nebo by je mohl vyzvat k vytvoření klasifikace různých druhů rozhodnutí. To vše by bylo užitečné pro výuku ve třídě, ale obvykle se to nehodí pro NSD.

Jasně rozlišení mezi rolemi není důležité jen pro učitele, který facilituje NSD, ale i pro žáky, jelikož oni také dělají něco jiného, než na co jsou ve výuce běžně zvyklí. V běžné hodině nebo aktivitě jsou navyklí ptát se učitele na radu nebo chtít odpověď. Jsou zvyklí dostávat nějakou formu potvrzení či zpětné vazby a jsou zvyklí, že musí dokazovat své vědomosti. Během rozhovoru se však situace mění a oni jsou nabádáni k tomu, aby přemýšleli sami, a nejsou hodnoceni nebo posuzováni. Mít vědomosti není důležité, protože úkolem je přemýšlet o svých zkušenostech z filozofického pohledu a pracovat společně jako skupina. A toto může být pro účastníky ze začátku náročné, ač je to jeden z největších přínosů neosokratovského rozhovoru. A tak je dodržování rolí přínosné pro oba tábory – učitele/lektora i žáky.

Pokud se rozhodneme vyzkoušet neosokratovský rozhovor se skupinou, která je již navyklá na jiný způsob komunikace, je důležité správně ošetřit zahájení rozhovoru, nastavení pravidel komunikace a upozornit účastníky, že budeme tentokrát dělat věci jinak, než jsou zvyklí. To ostatně pomáhá i při zahájení běžných rozhovorů - otevřít účastníky jinému formátu diskuze, hře, komunikačnímu experimentu.

Lektorům se stává, že sdílí s některými účastníky stejný názor, a s jinými nikoliv. Může se stát, že lektora někteří účastníci rozčilují svými způsoby vyjadřování nebo s nimi nesdílí stejné hodnoty. Lektor se však musí vzdát jakékoli předpojatosti a soustředit se jen na provázení skupiny celým procesem bez známek nějaké osobní libosti či nelibosti.

Když lektor vyjádří sympatie k názoru některých účastníků, může to ve skupině vytvořit nerovnováhu a možná vést až ke konfliktu či umlčení některých účastníků. Tedy, i když se lektor ocitne v situaci, kdy někdo přispívá názory, které se mu nelíbí, tak musí podpořit skupinu, aby se jimi propracovala, a dát každému účastníkovi dostatečný prostor. Pokud se lektor domnívá, že některé příspěvky svedou skupinu do slepé uličky, může využít jen čistě facilitační prostředky, které zmiňujeme níže.

Pokud se NSD zařadí do vzdělávacího plánu, bude možná nutné výkony žáků hodnotit – k tomu existují různé strategie. Je jasné, že nedává smysl známkovat jejich „výkon“ v rozhovoru, jelikož to by žáky rozptylovalo a zatěžovalo a ovlivňovalo by to jejich zapojení do rozhovoru. Máme zkušenost s tím, že účastníci mohou být velmi stydliví a může chvíli trvat, než se rozpovídají. Nebo se stává, že účastník nemá na dané téma zformovaný názor, a tak více naslouchá ostatním, než sám přispívá. Je běžné, že někteří účastníci mluví mnohem více než ostatní – a nedělá je to lepšími, ani horšími. To vše totiž vytváří dynamiku skupiny a kvůli procesu rozhovoru by s tím měl lektor počítat. Nicméně by to nemělo vytvářet kritéria pro školní známky.

Je-li nutné rozhovory nějak známkovat, doporučujeme známkovat až výstup z rozhovoru – například písemnou slohovou práci na dané téma, report z rozhovoru nebo reflexi.

B. Jak připravit téma/otázku pro neosokratovský rozhovor

Co by měl učitel/facilitátor udělat před zahájením rozhovoru s žáky, jak se připravit na společný rozhovor. Jak vybrat dobrou otázku pro NSD. Různé metody a myšlenková cvičení k přípravě tématu: myšlenková mapa, minidialog, soustředěná diskuze. Důležitá je také příprava prostoru a atmosféry rozhovoru (změna každodenní školní perspektivy a uspořádání).

Když chceme vést NSD, nejprve musíme vybrat a připravit hlavní téma nebo otázku. V této části probereme různé způsoby, jak se dostat k otázce, a podíváme se na kritéria, která musí otázka splňovat, aby byla vhodnou sokratovskou otázkou.

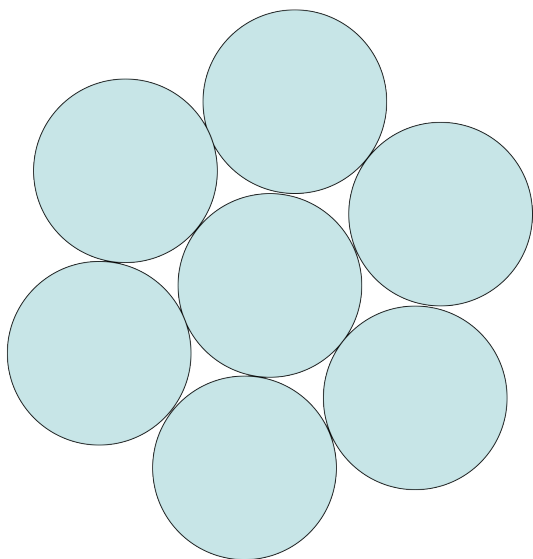
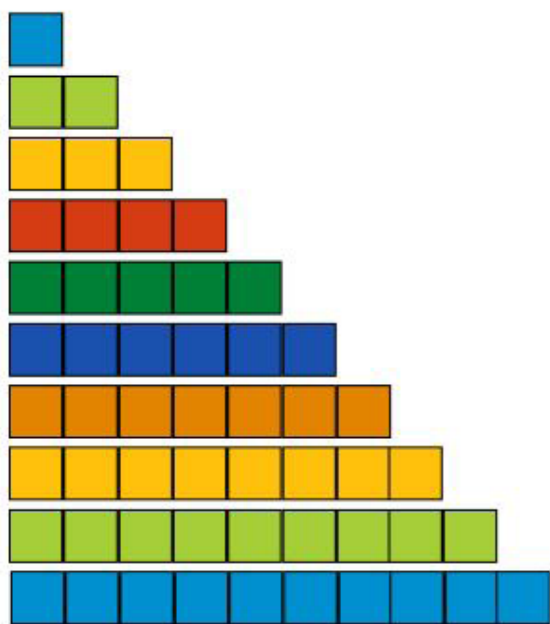
Typy otázek

Rozlišování mezi typy otázek je důležité pro pochopení toho, co chceme zkoumat. Typologie otázek je ale spíše nástrojem pro rozvažování než přísnou odbornou kategorizací. V neosokratovské komunitě rozlišujeme mezi otázkami, které vedou k etickým úvahám, a otázkami, které se více zabývají zkoumáním nějakého fenoménu bez ohledu na morální soudy. Ty se někdy nazývají epistemologické/fenomenologické. Některé otázky mohou být zodpovězeny oběma způsoby. Otázky, které nazýváme matematickými, jsou vymezeny jasněji jednoduše proto, že se zabývají matematikou.

Příklady etických otázek jsou: „Kdy je lež ospravedlnitelná?“, „Kdy bych měl ukončit přátelství?“, „Máme porušovat pravidla?“ nebo „Za jakých okolností smím podvádět?“. Mezi epistemologické/fenomenologické otázky řadíme třeba: „Jaký je rozdíl mezi viděním a vnímáním?“, „Co to znamená získat do něčeho vhled?“, „Jak poznám, že jsem něčemu porozuměl?“ a „Jaký je rozdíl mezi pravdou a jistotou?“.

O různých typech sokratovských otázek bylo již řečeno a napsáno mnoho, např. v německé edici „Sokratisches Philosophieren“ (viz Bibliografie Sokratisches Philosophieren Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie und der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren). Je možné namítnout, že všechny otázky jsou v určitém smyslu etické. Cílem této publikace však není podrobně diskutovat rozdíly v jednotlivých typech otázek, ale upozornit na to, co si musí lektor/facilitátor připravit pro samotný neosokratovský rozhovor.

Matematická témata se zabývají matematikou, dialog může začínat posloupností čísel, rovnicí nebo geometrickým náčrtem. Lektor pak buď představí problém k řešení, např. vyřešit hádanku, najít důkaz pro určité pravidlo atd., nebo postupuje otevřeněji a skupina má možnost formulovat svůj vlastní problém, na kterém bude pracovat.

Příklady matematických témat:*Kruhy okolo kruhu*

Porovnání dřevěných špalíčků s různými délkami:
Je možné s těmito dřívky vytvořit dvě stejně dlouhé řady?

Sčítání po sobě jdoucích čísel:

$$1 + 2 + 3 =$$

$$5 + 6 + 7 =$$

$$4 + 5 + 6 + 7 + 8 =$$

Jak poznám, zda je otázka pro neosokratovský rozhovor vhodná?

Při výběru otázky, ať už před rozhovorem, nebo společně s účastníky, doporučujeme zvážit několik kritérií:

- **Otázka nebo téma by mělo být zásadní povahy a souviset s filozofickým obsahem.**
- **Na otázku musí být možné odpovědět na základě vlastní zkušenosti.** Na otázky, které by vyžadovaly jakékoli odborné znalosti, nebo na hypotetické otázky nelze prostřednictvím NSD odpovědět.
- **Otázka či téma by měly účastníky vést ke vzpomínkám na své vlastní zkušenosti.** Pokud si nejsme jisti, že skupina má potřebné zkušenosti, musíme položit jinou otázku. Když se například zeptáme: „Co to znamená být dobrou matkou?“, někteří účastníci nemusí mít zkušenosti s mateřstvím (či rodičovstvím). A podobné problémy nastávají i u otázek jako „Měla by být nahota na veřejnosti legální?“. Mezi účastníky nenajdeme pravděpodobně moc lidí, kteří se vyskytovali nazí na veřejnosti.
- **Otázka by měla být jasná** v tom smyslu, že není příliš složitá na pochopení a nezahrnuje příliš mnoho pojmů. Obvykle má podobu jedné hlavní věty bez vět vedlejších. Měli bychom se na otázku podívat a rozmyslet si, kolik je v ní přítomno různých pojmů či konceptů, a zvážit, zda s nimi všemi bude skupina schopna pracovat. Můžeme se např. zeptat: „Jaké jsou dobré důvody, abychom dospěli k názoru, že si společně rozumíme?“. Otázku si ale musíme několikrát přečíst, abychom vůbec pochopili, na co se ptáme. Jednodušší by byla stručnější formulace: „Jak poznám, že si rozumíme?“ nebo „Co znamená rozumět si?“.
- Někteří facilitátoři se snaží **formulovat otázky provokativním způsobem**, aby tak podpořili skupinovou práci. Například: „Máme si vždy pomáhat?“.

Podívejte se na seznam neosokratovských témat a otázek, které již byly v minulosti využity. Ne všechny byly formulovány ideálně. Každý facilitátor si musí téma/otázku sám dobře připravit.

Příklady neosokratovských otázek

Musíme si navzájem pomáhat?

Kdy je lež ospravedlnitelná?

Za jakých okolností je správné někoho kritizovat?

Za jakých okolností mám hájit své hodnoty?

Za jakých podmínek smím použít násilí?

Kdy mám ukončit přátelství?

Kde má moje zodpovědnost hranice?

Musím být vždy upřímný?

Jak moc musím riskovat?

Existuje nějaký nesobecký čin?

Kdy jednám zodpovědně?

Proč někdy porušujeme pravidla?

Co znamená někomu ublížit?

Co znamená mít někoho rád?

Kdy nazýváme blízkého člověka opravdovým přítelem?

Jak poznám, že nejsem autentický?

Je důležité být jedinečný?

Jak poznám lež?

Jaká jsou kritéria pro akceptování někoho jako autority?

Co se rozumí pod pojmem kvalita života?

Jak rozlišujeme mezi pravdivým tvrzením a subjektivním názorem?

Existují nesmyslné otázky?

Jsme zodpovědní za budoucnost?

Zde je několik strategií, které facilitátoři používají při formulaci otázek k NSD:

1. Facilitátor zvolí otázku.

Když se skupina sejde poprvé, je již otázka na tabuli a účastníci se o ní obvykle dozví dopředu. Toto je nejběžnější strategie mezi facilitátory a umožňuje jim nejdůkladnější přípravu, věnovat čas formulaci otázky a předem zvážit její znění a její důsledky. Skupina například začne s otázkou „Proč dáváme dárky?“.

2. Facilitátor si vybere téma, ale otázku formuluje společně se skupinou.

Téma slouží jako rámec a je na skupině, aby se dohodla na formulaci otázky pro rozhovor. Je možné nejprve shromáždit zkušenosti účastníků a následně s nimi vybrat konkrétní otázku. Např.: facilitátor nastaví jako téma „Lži“. Skupina začne přemýšlet o tom, co by chtěla v dané oblasti zkoumat, a může zvolit otázky jako „Kdy je lež ospravedlnitelná?“, „Proč lžeme?“, „Co je lež?“ a podobně.

Při tomto postupu je výhodné, že skupina již „vlastní“ otázku. Účastníci se pravděpodobně více zapojí, když si vybírají, co je pro ně v daném tématu tím nejpřitažlivějším problémem. Je však třeba uvážit, že takový postup vyžaduje na začátku rozhovoru více času a skupina se v časovém rámci rozhovoru nedostane z hlediska obsahu tak „daleko“, jako kdyby začala s již zformulovanou otázkou. V takovém případě je na facilitátorovi, aby podpořil skupinu ve formulování vhodných sokratovských otázek – musí být schopný rychle vyhodnotit, zda se jedná o sokratovsky vhodnou otázku.

3. Skupina zahájí rozhovor hledáním společné otázky.

Což může být náročné, pokud skupina nemá žádné zkušenosti s NSD, a při vymýšlení otázky se může trochu ztratit. Polotovarem může být situace, kdy má facilitátor připraveno několik otázek nebo témat a skupina si z nich vybere. Poté platí stejné problémy jako v předchozím bodě.

4. Skupina začne sdílením svých zkušeností, potom si jednu vybere a teprve pak formuluje otázku, na které by ráda pomocí vybrané zkušenosti odpověděla.

Facilitátor se může zeptat na zkušenosti z konkrétní oblasti, jako je třeba školní výlet nebo prázdniny.

5. Zkušenost, která je základem společného rozhovoru, prožije skupina dohromady.

Lektor může předložit posloupnost čísel, hádanku či obraz. Skupina může daný podnět zkoumat a ptát se na něj. Tento druh rozhovoru je jiný, jelikož zde vytváříme zkušenost, kterou lze zkoumat společně, – narozdíl od obvyklého listování v paměti účastníků a čerpání ze zkušeností minulých.

Přípravné aktivity před facilitováním neosokratovského rozhovoru

Pokud se rozhodujeme o tématu či otázce pro rozhovor, můžeme využít následující „cvičení“. Slouží k otestování otázky či tématu, k nastínění možného směřování, kam se může téma rozvinout, a dají nám všeobecnější přehled o problematice, kterou zrovna zkoumáme. Využít můžeme jednu nebo všechny aktivity.

Sbírání zkušeností

Pro neosokratovský rozhovor potřebujeme zkušenosti a skutečně prožité příběhy účastníků. Je proto užitečné prověřit plánovanou otázku a zeptat se přátel, rodiny nebo kohokoli, kdo je ochoten odpovědět, na jaké své zkušenosti v souvislosti s připravovanou otázkou by si vzpomněli.

Díky takové sbírce získáme širší škálu možných účastnických zkušeností a různých souvislostí s tématem. Obvykle lze takto získat mnohem bližší představu o tom, s čím účastníci přijdou, než když facilitátor rozmýšlí příklady sám. S takovou sbírkou různých příkladů je snazší přemýšlet o různých směrech, kterými se rozhovor může ubírat.

Během tohoto cvičení se také často ukazuje, že lidé, se kterými konzultujeme, interpretují otázku jiným způsobem, než jsme zamýšleli. To znamená, že buď musíme přehodnotit formulaci naší otázky, např. zúžit možný obsah, nebo musíme zahrnout nové pochopení otázky do naší přípravy a smířit se s tím, že se rozhovor může vyvíjet tímto směrem.

PŘÍKLAD:

Jednou chtěla lektorka prozkoumat problematiku výběru z nějakých priorit. Zpočátku pracovala s pojmem „něčeho se vzdát“, ale při rozhovorech s přáteli zjistila, že ostatní nad touto formulací přemýšlí o tom, že se buď vzdají cigaret, nebo se vzdají nějaké činnosti, např. učení se jazyka. To se neslučovalo s tím, co chtěla lektorka zkoumat. Proto zkusila použít slovo „odepřít si“, ale opět se příklady, které lidé v souvislosti s tímto slovem vymýšleli, týkaly především sféry nezdravého chování – třeba pití alkoholu –, spíše než jako volby mezi možnostmi. Nakonec v testu uspělo sloveso „zříci se“ a vedlo lidi k zamyšlení nad volbami, kde museli aktivně vybrat jen jednu možnost.



Myšlenková mapa

Nakreslení myšlenkové mapy na papír či v nějakém programu pomáhá s rozmyšlením různých aspektů tématu či otázky a následných směřování.

A vypadat může například takto:



Minirozhovor

Tato aktivita je maličkým zrychleným rozhovorem. S pomocí druhého facilitátora můžeme projít jednotlivé kroky NSD a vyzkoušet si téma či otázku. Skutečný rozhovor se skupinou bude samozřejmě vypadat jinak, avšak minirozhovor nám může pomoci podívat se na důležité aspekty: škála různých pochopení určitých termínů a otázky, typická slova, které se mohou v rozhovoru vyskytnout a způsobit zmatky.

Podívejme se, co si o daném tématu myslí jiní lidé, nejen filozofové

Obecně platí, že pro přípravu na NSD není potřeba číst žádné speciální filozofické knihy. Hledání různých nápadů a konceptů však může pomoci pro získání přehledu o tématu, kterému se chcete věnovat.

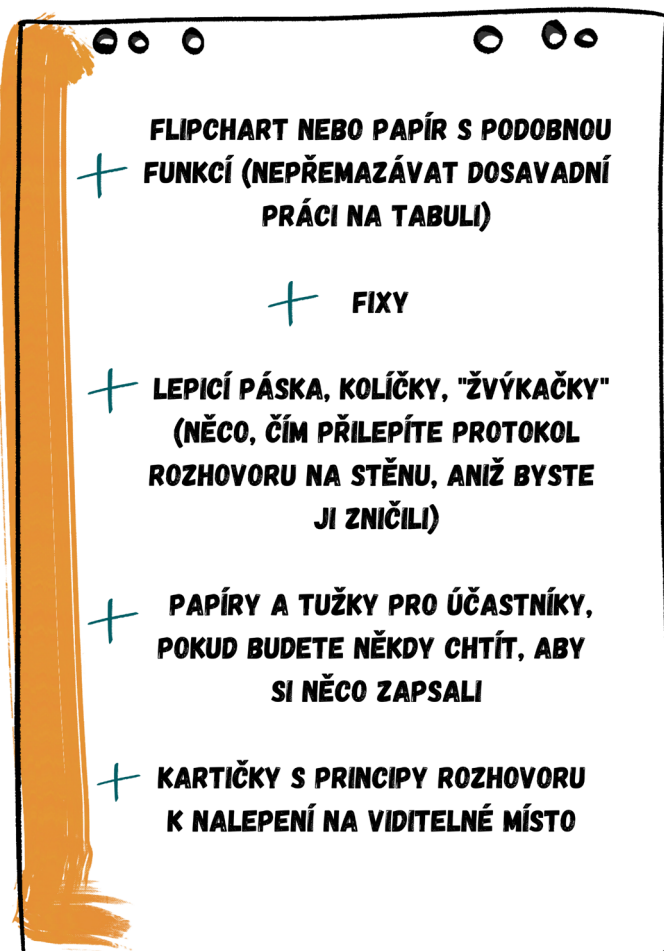
Důležité je zázemí pro rozhovor

Prostor a materiál

Pro dialog potřebujeme prostor, kde mohou všichni účastníci sedět v půlkruhu. Je důležité, aby viděli na sebe i na flipchart nebo nástěnku a aby skupina měla dostatek místa na pověšení všech popsaných papírů a stále je měla na očích.

Je úplně jedno, jestli účastníci sedí u stolů, nebo ne. Pokud jsou žáci zvyklí sedět za stoly, můžeme vytvořit půlkruh bez stolů – protože změny v obvyklém fyzickém prostředí podporují změnu přístupu účastníků. Dále se lety testování potvrdilo, že místnost by každopádně měla být uzavíratelná a skupina by měla mít možnost pracovat bez vyrušování. Proto důrazně nedoporučujeme používat prostory, kde mohou lidé volně chodit okolo, procházet, či kam mohou opakovaně přicházet a sbírat věci atd.

Pokud jsou tyto podmínky splněné, může rozhovor probíhat bez problémů prakticky kdekoli (už jsme dělali rozhovory v sauně i na půdě). Naopak nevytopený kout jistého rekreačního zařízení využívaný jako seminární místnost vstoupil do historie českých neosokratovských rozhovorů pod neblahou přezdívkou „lednička“.



Časový rámec

Neosokratovský rozhovor potřebuje dostatek času. Pro praktickou představu můžeme odkázat na dva hlavní formáty vhodné pro NSD používané na různých úrovních školního vzdělávání. Klasický formát je, že se skupina sejde a stráví se zvoleným tématem nebo otázkou dva nebo více navazujících dní. Druhým typem je souvislý dialog, který probíhá jednou týdně po dobu 1 až 2 hodin. Obojí má své výhody i nevýhody.

Pro NSD je důležité, aby se zapojení účastníci rozhovoru zúčastnili po celou dobu jeho trvání. Když někdo část společného dialogu vynechá, nebude rozumět závěrům a tvrzením, ke kterým skupina během jeho nepřítomnosti došla. Vzhledem k tomu, že cílem rozhovoru je přemýšlet společně, bude těžké účastníkovi ukázat, kam a jak se skupina posunula. Ve školním prostředí se proto často vede podrobnější protokol a účastníci jej na začátku rozhovoru společně čtou a ujasňují si, k čemu již došli.

Únik od reality – rozhovor se koná na chalupě, ve školicím středisku apod.

Hlavní výhodou tohoto formátu je, že se účastníci mohou ponořit do tématu a pracovat na něm, aniž by ztratili koncentraci nebo byli rozptylováni každodenními povinnostmi a činnostmi. Je-li to možné, je výhodné uspořádat NSD, kde účastníci nemusí na konci dne odcházet domů. Máme zkušenost, že během takových pobytů se skupinky více zapojí a získají výhodu společného času, což má silný dopad na atmosféru ve skupině. Jako vedlejší efekty lze pozorovat hlubší reflexi komunikace a měkkých dovedností (tzv. soft skills) i rozsáhlejší reflexi filozofování prostřednictvím dialogu. Je třeba také poznamenat, že tento rámec umožňuje, že je taková událost považována spíše za zábavu než za pouhou práci.

Praktickým přínosem je obvykle přítomnost všech účastníků po dobu celého rozhovoru, protože lidé se nemusí věnovat svým každodenním povinnostem. Zjevnou nevýhodou pořádání takového pobytu je náročnější financování, časová náročnost, práce navíc spojená s organizací akce, rezervací ubytování atd. Nicméně, pokud je to možné, považujeme tento rámec za nejlepší.

NSD v průběhu po sobě jdoucích dnů

Tento formát umožňuje podobné výhody jako předchozí pobytový, protože se účastníci setkávají několik dní po sobě a na celý den. Mohou tak nad tématem trávit čas bez větších rušivých vlivů a je pro ně snadné obsah hovoru prohlubovat. Někdy NSD tohoto typu pořádáme jako víkendový seminář.

Obvyklou překážkou bývá, že některý z účastníků druhý den nedorazí (zvláště ve VŠ prostředí nebo v případě nemoci). V takových situacích hraje roli, zda skupina neanalyzuje zrovna zkušenost „odpadlíka“. Ztráta účastníka pak znamená i ztrátu analyzovaného příkladu – skupina musí začít znovu s jiným příkladem. Nemůže se totiž doptat na potřebné detaily „vypravěče“. Chybí-li někdo jiný, skupina ztrácí jeho perspektivu, která byla do té doby přítomná, a může to vést k situacím, kdy se nebude moci vrátit k argumentům, které chybějící osoba zastává. Je to však řešitelná překážka.

NSD formou pravidelných schůzek

Je možné vést rozhovor jako běžné lekce. Sezení v tomto případě musí mít alespoň 1 až 2 hodiny, protože účastníci potřebují čas na to, aby se vrátili k tématu, pracovali a zamysleli se nad svou předchozí prací.

V tomto formátu je klíčové, aby vše, co je relevantní, bylo zapsáno na flipchart, protože účastníci si nemusí vždy pamatovat, co se dříve probralo. Či se může stát, že ne vždy budou přítomni všichni – to vyžaduje rekapitulaci dosavadní práce.

Nejvýraznější výhodou tohoto formátu je, že se vejde do školního rozvrhu, a může tak být nabízen jako volitelná hodina nebo jako kroužek.

C. Fáze neosokratovského rozhovoru

Jak zahájit rozhovor ve třídě, principy komunikace pro žáky. Jak zahájit téma – různé aktivity. Hledání zkušeností k analýze, kritéria pro vhodný příklad. Jak zapsat příklad, co dát do společného protokolu (zápisu) skupiny. Jak se skupinou žáků analyzovat příklad. Metarozhovor jako čas pro reflexi týmové práce. Kdy a jak bychom měli ukončit neosokratovský rozhovor?

V této části si blíže popíšeme jednotlivé fáze NSD. Popis jednotlivých fází NSD může budit dojem nějaké jasné struktury a pevných pravidel, které omezují volnost a otevřenost dialogu. Běžně se však stává, že během rozhovoru přecházíme mezi popisovanými fázemi volně tam a zpět. Konkrétní rozhovory se tedy mohou při zachování stejných principů značně lišit, a přesto mohou úspěšně dosahovat stejného cíle. Prosíme čtenáře, aby popis fází nechápal rigidně jako dogma, ale jako přehled fází, které se v konkrétním rozhovoru v daném pořadí mohou a nemusí odehrát. Někdy se účastníci k některým fázím vůbec nedostanou, v některých setrvávají skupiny delší dobu. Rozhovor nemá žádnou časovou strukturu pro jednotlivé fáze, je potřeba nechat se vést účastníky.

Jak začínáme rozhovor?

Představení komunikačních pravidel ve skupině

Jakmile se skupina sejde, představíme některá základní pravidla, která se týkají komunikace a týmové práce. Někteří facilitátoři považují za užitečné napsat tyto návrhy na kartičky a nechat je viditelné po celou dobu rozhovoru, aby na ně účastníci nezapomínali. I když je nazýváme pravidly, přistupujeme k nim spíše jako k návrhům či návodům pro úspěšný rozhovor. Níže najdete jejich seznam.



Nejběžnější komunikační vodítka neosokratovského rozhovoru:

Mluvte k věci

Aby byli účastníci schopni zkoumat otázky do hloubky, musí se soustředit. Když tedy někdo mluví, měl by mluvit k věci a nerozptylovat proces tím, že by říkal cokoli jiného, co by ho mohlo zajímat. Vyžaduje to disciplínu a je užitečné účastníkům výslovně říci, že je důležité neříkat vše, co je napadne. Může být užitečné zmínit, že než začnou mluvit, mohou si v duchu položit otázku, zda to, co chtějí říci, je relevantní k tomu, na čem se v tu chvíli pracuje. Užitečným nástrojem je tužka a papír, protože zápisy poznámek zmírňují frustraci účastníků, když mají spoustu nápadů, které však v určité chvíli nejsou k věci.

Mluvte v krátkých, jasných a srozumitelných větách

Pro vzájemné porozumění je klíčové, aby se lidé snažili být co nejjasnější a nejsrozumitelnější. Tomu pomáhá mluvení v krátkých větách. Je také důležité, aby se lidé vždy soustředili na vyjádření pouze jednoho bodu. Když někdo vede řeč, která obsahuje několik myšlenek, je nemožné, aby se zbytek skupiny ubezpečil, že rozumí tomu, co říká, a aby o tom přemýšlel a na to reagoval. Obecně lze říci, že čím méně informací najednou sdělujeme, tím lépe.

Snažte se porozumět ostatním dříve, než vyjádříte svůj vlastní názor

V každodenních rozhovorech je běžné, že zatímco někdo jiný mluví, my už přemýšlíme o tom, co odpovědět. Čekáme, až dotyčný skončí, abychom mohli říct to, co chceme říct. V NSD se to snažíme nedělat. Místo toho se nejprve soustředíme na to, abychom naslouchali tomu, co daná osoba říká. Soustředíme se na pochopení jejího názoru, ujistíme se, že jsme to pochopili. A až poté následuje reakce nebo jiný názor.

Každý potřebuje rozumět tomu, o čem se právě mluví

Účelem NSD je vést analýzu jako skupina. Z toho vyplývá, že všichni účastníci musí rozumět tomu, o čem se mluví. Když se někdo cítí ztracený, což se běžně stává každému během každého NSD, měl by to říct a nechat ostatní, aby mu věc pomohli pochopit. Nemělo by to být vnímáno jako obtěžující překážka, ale jako velmi užitečný nástroj, jenž tlačí skupinu k tomu, aby měla jasno v tom, na čem se pracuje a co je myšleno.

Přestávky

Pochopení a přemýšlení vyžaduje čas. V NSD je normální, že lidé požádají o čas na rozmyšlenou, či také facilitátor může skupině navrhnout, aby skupina zůstala chvíli ticho. Je dobré, aby o tom účastníci věděli a nebáli se sami požádat o pauzu na přemýšlení, když to potřebují.

Nemluvte, když někdo píše

Během rozhovoru používáme běžný flipchart, na který zapisujeme průběh rozhovoru, abychom měli přehled o celém postupu myšlení. Obvykle je na lektorovi a skupině, jaké nápady a názory se zapíší. Během NSD je velmi užitečné mít možnost pověsit celý tento protokol v prostoru kolem účastníků, aby se kdykoli mohli podívat a vzpomenout si, co již bylo probráno a s jakým závěrem. Je však těžké soustředit se jak na psaní, tak na nové informace. To je důvod, proč by skupina neměla mluvit, když některý účastník nebo facilitátor něco zapisuje do sdíleného protokolu.

Nemluvte o obsahu rozhovoru mimo čas daný lekcí

Bývá zvykem, že lidé mimo pracovní sezení o obsahu rozhovoru nemluví, protože to může vést k odlišnému chápání obsahu ve skupině. Může to ztížit pokračování společné práce, protože ne všichni jsou v uvažování o tématu na stejném místě.

Jak zahájit téma – různé aktivity

Facilitátor se může pokusit uvést skupinu do tématu pomocí (hravé) aktivity. Pro skupinu to může být užitečné jako způsob, jak se k tématu vztáhnout a začít o něm přemýšlet.

Asociování s obrázky či předměty

Facilitátor poskytne skupině buď obrázky, nebo předměty a požádá každého z účastníků, aby si vzal jeden, který souvisí s tématem rozhovoru. Poté každý účastník vysvětlí svou asociaci ostatním. Činnost s podobným dopadem je např. nechat každého účastníka, aby zmačkal kus papíru do tvaru, který vyjadřuje něco, co jemu na daném tématu připadá zajímavé.

Myšlenková mapa

Další aktivitou, kterou někteří facilitátoři využívají, je brainstorming slov a pojmů, které se vztahují k tématu. Můžou se zeptat na slova, která účastníci spojují s tématem a zapsat je na flipchart ve formě myšlenkové mapy.

Předporozumění: první myšlenky k tématu

Účastníci si mohou zapsat svou obecnou odpověď na vybranou otázku nebo nějaké své první názory či myšlenky k tématu rozhovoru. A to může, ale nemusí, být sdíleno.

Vytvoření myšlenkové mapy nebo sepsání výroků či některých myšlenek k tématu poskytuje materiál, který si účastníci mohou na konci rozhovoru prohlédnout a zamyslet se nad ním. Nevýhodou těchto aktivit je, že účastníci zahajují rozhovor tím, že si vytvoří náhled nebo názor, což je činí méně otevřenými jiným interpretacím a chápání tématu.

Asociativní aktivity neposkytují výstupy, které lze použít později během rozhovoru. Po-

máhají však při nastavování atmosféry naslouchání, protože lidé chápou, že každá odpověď je jedinečná a pro porozumění myšlení ostatních je třeba věnovat jí pozornost. Účastníci díky tomu vidí, že neexistuje žádná předvídatelná odpověď, což je vede k tomu, aby se soustředili na výroky ostatních, spíše než aby si předem vytvářeli na téma rozhovoru vlastní názor.

Představení účastníků

Jelikož skupina bude nějakou dobu spolupracovat, je běžné, že se účastníci navzájem představí, pokud se ještě neznají. Obvykle každý řekne své jméno, a pokud to facilitátor uzná za vhodné, může přidat například svou profesi, proč se ke skupině přidal a zda již má nějaké zkušenosti s NSD. V případě, že se facilitátor rozhodne použít obrázky nebo předměty, je možné spojit představování a vysvětlení svého výběru obrázku či předmětu.

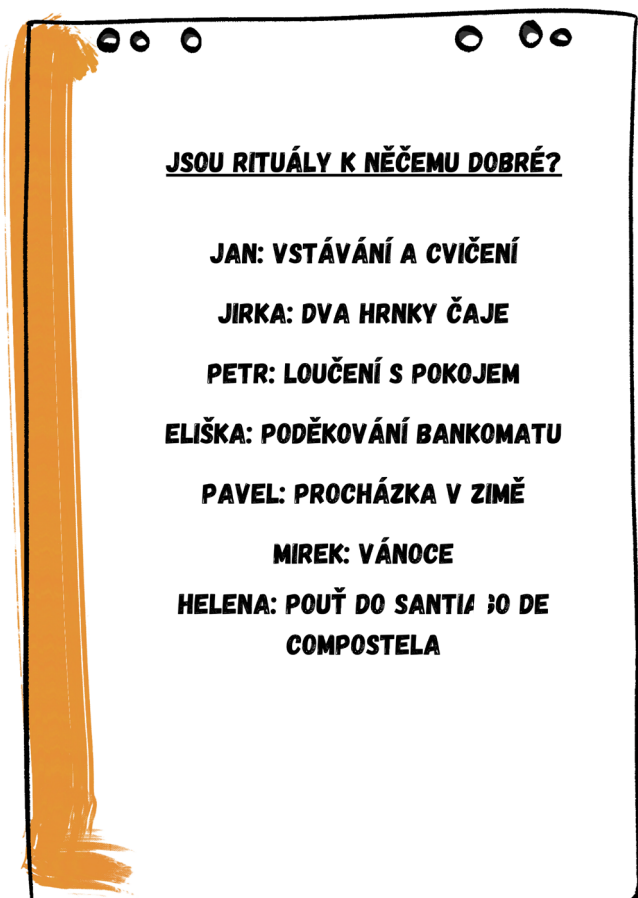
Je užitečné, aby si účastníci vytvořili viditelné jmenovky. I když je skupina malá, nemusí si všichni pamatovat jména ostatních účastníků a navíc to brání lidem, aby se o někom nezmiňovali jen proto, že se stydí, že zapomněli jeho jméno.

Na konkrétní životní zkušenosti se ptáme opatrně

Jakmile se skupina seznámí s principy rozhovoru a účastníci znají alespoň svá jména, je čas na sdílení zkušeností. Formulace požadavku je důležitá, protože má potenciál ovlivnit to, s čím účastníci přijdou, a způsob, jakým přistoupí k hlavní otázce nebo tématu. Např. pokud se facilitátor zeptá „Přemýšlejte o chvíli, kdy jste si uvědomili, že je někdo vaším přítelem“, účastníci spíše odpoví na otázku „Kdy je něco přátelství?“ nebo „Kdo je přítel?“. Nejneutrálnějším výrazem se jeví fráze „Podívejte se na naši otázku a zkuste si ji propojit se svou osobní zkušeností.“ Tak získáme od účastníků nejširší spektrum zkušeností.

Účastníci mohou mluvit bez ohledu na pořadí o tom, co je napadne a co považují za relevantní zážitek. Alternativně může facilitátor účastníky požádat, aby nejprve něco vymysleli, a až v momentě, kdy budou mít všichni něco připraveného, jim umožní jejich zkušenosti postupně vyprávět. Někteří facilitátoři nechají účastníky napsat své zkušenosti nejprve sami pro sebe, než se podělí s ostatními. Když necháme účastníky nejprve přemýšlet o své vlastní zkušenosti a teprve poté naslouchat zkušenostem ostatních, nebudou se přiklánět ke zkušenostem druhých, ale spíše k tématu samotnému. Nicméně všechny takové postupy vedou ke shromáždění zkušeností.

Běžně je každá uvedená zkušenost zapsána na flipchart ve formě krátkého hesla. Jediným účelem tohoto hesla je, aby si každý později připomněl, o jakých situacích se mluvilo, a zapisuje se spolu se jménem toho, kdo jej sdílel.



Neexistuje žádné pravidlo o tom, kolik zážitků může člověk sdílet, a není překážkou, pokud někdo nenabídne žádnou zkušenost. Avšak, když každý účastník sdílí aspoň jednu zkušenost, podporuje to otevřenou atmosféru skupiny. Je na facilitátorovi, aby rozhodl, kdy tato fáze rozhovoru skončí. Může nechat skupinu pokračovat, dokud si již účastníci nebudou moci na žádné příklady ze své zkušenosti vzpomenout, nebo může shromažďování příkladů zastavit, jakmile se každý podělí o jednu zkušenost. Facilitátor by však neměl fázi sběru příkladů zastavovat, dokud nebyly předneseny takové, které lze podle dále uvedených doporučení vybrat.

Jak vybrat příklad?

Jakmile účastníci nasdílí dostatečné množství zkušeností, je potřeba vybrat jednu zkušenost, se kterou bude skupina během rozhovoru pracovat. Ano, potřebujeme opravdu jen jeden příklad. Účastníci s menšími zkušenostmi obvykle upřednostňují příklady, které jsou spíše komplikované – protože jsou často přitahováni jejich komplexností a tím, jak zajímavý se příklad zdá být. Na druhou stranu zkušenosti účastníci mohou tíhnout k jednoduchým příkladům – protože vědí, že jsou dostatečně složité na to, aby se s nimi dalo pracovat. Úkolem facilitátora tak v tomto kroku je poskytnout účastníkům dostatečné vedení k výběru vhodného příkladu.

Jaký příklad je pro další rozhovor vhodný – doporučená kritéria

Při výběru příkladu je třeba vzít v úvahu následující kritéria. Některá jsou pro další práci zásadní a některá jsou spíše užitečná doporučení.

Příklad by měl být:

A. OSOBNÍ – to znamená, že se zkušenost v minulosti přihodila příslušnému vypravěči. Muselo se to stát vypravěči osobně, ne někomu jinému (např. kamarádovi).

B. KONKRÉTNÍ – musí se jednat o nějakou konkrétní zkušenost. Obvykle to poznáme tak, že se ptáme na příběh, který má nějaký začátek a konec, a lze tedy získat informaci, kdy se situace odehrála. Pokud je příkladem něco, co se vyskytovalo pravidelně nebo probíhalo delší dobu, není to vhodné. Může pomoci formulovat situaci tak, aby byla ukotvena v čase (např. jednou ráno v říjnu...).

C. REÁLNÝ – situace se skutečně stala, není zde prostor pro fikci. Ani se zajímavě vymyšlenou situací se nedá pracovat.

D. SOUVISEJÍCÍ S OTÁZKOU – ten, kdo zkušenost sdílel, by měl mít za to, že odpověď na hlavní otázku rozhovoru je skryta v jeho příkladu. Je potřeba se ujistit, že si to myslí i zbytek skupiny.

E. EMOČNĚ „UZAVŘENÝ“ – zážitky přirozeně obsahují emoce vypravěče. Je však důležité, aby tyto emoce byly zpracovány a neznepříjemňovaly vypravěči práci s příkladem v přítomnosti. Jinak se může stát, že se v určité chvíli bude cítit příliš nepříjemně na to, aby se rozhovoru účastnil. Jak jsme již uvedli, NSD není terapie.

F. ÚČASTNÍCI SE MOHOU K VYBRANÉ ZKUŠENOSTI VZTAHOVAT – příklad musí být srozumitelný všem ostatním účastníkům. Měli by si umět představit sami sebe v pozici vypravěče. Pokud ostatní účastníci např. nemají zkušenosti s porodem, není příliš vhodné rozebírat příklad, kde to hraje důležitou roli.

*Pojďme se podívat na téma **Jsou rituály k něčemu dobré?***

Zkušenost – příklad	Vhodnost pro NSD
Pokaždé, když se vzbudím, připravím si šálek kávy. Je to můj rituál.	Pokud si účastník nemůže vybavit určitý den, kdy si kávu dělal, tak to není dostatečně konkrétní, a tedy vhodný příklad pro NSD.
Myslím si, že pro některé lidi je nedělní návštěva kostela rituálem.	Tento příklad není reálný – samotný účastník nemá tuto zkušenost.
Pro mé rodiče byla moje promoce velmi důležitým rituálem. Ale pro mě to nic neznamenal a musel jsem to absolvovat jen kvůli nim.	Příklad není osobní, zkušenost není vnímána jako správný rituál pro účastníka, který příklad přednesl. Proto se pro NSD příliš nehodí.
Loni jsem musel na Vánoce navštívit rodiče, je to náš povinný rituál. Ale s rodiči mám velmi špatné vztahy a vždy je to hrozné. Je mi špatně, jen když na to pomyslím.	Zdá se, že pro účastníka je tato zkušenost emocionálně otevřená (nedořešená), a tak pro něj může být těžké o ní mluvit.
Když si z bankomatu vybírám peníze, tak vždy nahlas děkuji. Udělala jsem to zrovna minulou středu.	Tento příklad je specifický, reálný, osobní, vztahující se k tématu a ostatní se s ním mohou ztotožnit (jelikož každý používá bankomaty).

A jaké příklady dále doporučujeme:

G. pozitivní – obecně je snazší pracovat s příklady, které jsou spíše případem něčeho existujícího než případem, kdy něco chybí. Např. když je hlavní otázka „Kdo je dobrý přítel?“, je jednodušší pracovat s příkladem, kde je dobrý přítel, než s příkladem, kdy někdo zjistil, že někdo není dobrý přítel. „Negativní“ příklady se mohou jevit jako zajímavé kvůli často přítomnému konfliktu.

H. jednoduchý – obecná zkušenost facilitátorů je, že čím je příklad jednodušší, tím snadněji se s ním bude skupině pracovat. Účastníci však často mají tendenci volit zážitky s poněkud komplikovanými nebo obtížnými zápletkami. Mnoho účastníků sdílí obavy, že velmi jednoduché zkušenosti neposkytnou dostatečný etický/filozofický obsah pro rozhovor. Měli bychom vzít v úvahu, že zkušenost jednoho účastníka je potřeba nejprve sdílet s ostatními účastníky, aby byli schopni ji plně pochopit. Pokud je zkušenost komplikovaná, bude vysvětlení vyžadovat hodně času. Zde je například velmi jednoduchá zkušenost, kterou skupina použila jako příklad k plodnému dialogu o „čase a zažívání přítomnosti“:

„Cestovala jsem metrem a četla jsem si na telefonu knihu. Byla jsem plně ponořená do knihy a úplně jsem zapomněla na své okolí. Najednou jsem si uvědomila, že metro zastavilo a tak jsem zkontrolovala, zda mám vystoupit. Viděla jsem, že to je má stanice. Vypnula jsem telefon a vyběhla z metra. Uvědomila jsem si tedy v tu ránu přítomnost – že jdu domů a nejsem s lidmi ve své knize. Cítila jsem se zklamaná, že jsem musela přestat číst a musela se vrátit do normálního života a začít myslet na večer.“

I. zajímavý – protože skupina bude o příkladu mluvit několik dní, pomůže, když se jim bude příklad zdát zajímavý. Není však velkou překážkou, pokud zkušenost na začátku příliš přitažlivá není. Jak již bylo zmíněno výše, takzvané „zajímavé“ zážitky bývá složité vysvětlit. Pomáhá, když účastníci považují příběh nejen za zajímavý, ale také blízký jejich vlastním zkušenostem a životu.

J. dobře zapamatovaný – ten, kdo sdílí zkušenost, by si měl na situaci velice důkladně rozpomenout, protože se jej skupina bude ptát na mnoho drobných detailů a on by měl být schopen dostatečně odpovědět.

Jak zapisujeme příklad? A proč je to důležité?

NSD je pomalý proces, při kterém účastníky vybízíme k tomu, aby do hloubky přemýšleli o každém kroku, který učiní, a o každé dílčí otázce, na kterou narazí. To vyžaduje, aby neustále věnovali pozornost bodu, na kterém pracují. Zásadním nástrojem je zápis, protože je důležité neztratit to, co už skupina udělala. Je to způsob, jak si ukládá své nápady, formulace a závěry, ke kterým dospěla. Proto je důležité, aby si skupina svůj příklad zapsala, aby s ním byla schopna pracovat a vracet se k němu po dobu trvání rozhovoru. Rten podporuje, když je příklad zapsán co nejpřesněji a nejúplněji a přitom mu každý rozumí.

Důležitou součástí příkladu jsou vnitřní myšlenky, emoce a procesy vypravěče a to vše by mělo být rovněž zapsáno, protože to později nabízí konkrétní body v čase a důležité okamžiky, ke kterým se lze vrátit. Např. věty mohou obsahovat „... a pak jsem si uvědomil...“, „... v tu chvíli jsem cítil...“.

Výsledkem této fáze je popis (co nejvěrnější rekonstrukce) toho, co se stalo. Vnitřní procesy vypravěče příkladu (jako jsou pocity a myšlenky) by měly být zahrnuty, pokud jsou pro příklad důležité. Příklad by měl také být formulován tak, aby mu rozuměli všichni účastníci.

Ambice zahrnout všechny důležité momenty zkušenosti představuje výzvu, protože skupina se musí rozhodnout, co zahrnout a co považuje za irelevantní. Vypořádání se s touto výzvou je již součástí práce, kterou skupina na daném tématu dělá.

Čemu věnovat pozornost?

V této fázi bychom měli věnovat pozornost psaní příkladu s cílem co nejpřesněji rekonstruovat a formulovat zkušenost vypravěče. Patří sem např. co dárce pozoroval, co slyšel a viděl, co dělal a říkal. Zahrnuje to také proces jeho myšlení a může zahrnovat popis toho, co cítil. Možná se rád podělí o své interpretace události nebo některých jejích částí. Je důležité si uvědomit, jakou roli takové interpretace mají. Motivace a myšlenky ostatních aktérů přítomných v příkladu (jiných než vypravěče) jsou také součástí příběhu. Jsou však mimo dosah skupiny, protože se dotyčných lidí nelze doptat. Musíme si tedy dávat pozor na způsob, jakým je používáme, a uvědomovat si, že jde o interpretace vypravěče. Není možné se ptát dalších aktérů a zjišťovat, zda je výklad vypravěče správný, či nikoli. Jinými slovy, popis zahrnuje fakta, někdy interpretace fakt a někdy úsudky autora příkladu týkající se probíraného tématu (viz aktivita č. 2).

Za fakta uvedená v příkladu odpovídá ten, kdo příklad uvádí („Byla noc, byla tma...“) – vypravěč. Není to záležitost k diskuzi. Musíme věřit tomu, kdo dává příklad. Je třeba vzít v úvahu a respektovat také vlastní interpretace dalších skutečností ze strany vypravěče. Mohli bychom se však pokusit tomu lépe porozumět – pokud například vypravěčka říká, že byla šťastná, musíme to přijmout. Nemůžeme říct „ne, to není pravda, nebyla jsi šťastná“. Mohli bychom ji však požádat, aby specifikovala, o jaký druh štěstí se jednalo. Toto objasnění může přimět vypravěče a skupinu použít k popisu tohoto pocitu konkrétnější slova s tím, že příklad upřesní. „Nebyla jsem znepokojena. Cítila jsem se v klidu.“ Toto je další bod, o který se máme jako lektoři starat.

Příklad: Co je přátelství?

Tereza: Jsme na vodě a Adéla má narozeniny. Nemám pro ni dárek. Nora jí přeje hned o půlnoci. Toho dne odpoledne jsme se vylodili na parkovišti v Úpě. V Kauflandu jsem koupila dort, svíčky a zapalovač. Chtěla jsem zapálit svíčky na dortu a popřát jí. Ale kvůli větru nešlo zapálit všechny svíčky najednou.

Dala jsem Adéle dort s nehořícími svíčkami a řekla jsem, že svíčky zapálím. Pod mostem jsem zapalovala jednu svíčku po druhé a ona je postupně sfoukávala. Měla jsem puchýř, všechny jsem zapálila a ona sfoukla. Situaci jsme nerozebíraly. Bylo to úsměvné.

Přátelství v tomto příkladu bylo: společné přistoupení na tu hru, jak zapálit a sfouknout svíčky na narozeninovém dortu.

Výraz „bylo to úsměvné“ nepopisuje jen fakta, jde také o interpretaci, kterou můžeme v případě potřeby prozkoumat, abychom tento aspekt pochopili a nakonec třeba navrhnout vhodnější slovo/výraz. Následující úsudek „přátelství v tomto příkladu bylo...“ umožnil skupině, aby prozkoumala, zda a proč se v tomto příkladu jednalo o přátelství.

Facilitátor může skupinu podpořit tím, že nabídne pomáhající otázky a připomene účastníkům cíl dané fáze rozhovoru a jeho principy. Je vhodné jednou za čas obrátit pozornost k hlavní otázce. Facilitátor také může klást důraz na způsob, jakým bude příklad zapsán, a požadovat tak od skupiny, aby vše zapsali celými jasnými větami (na rozdíl od časových os, vypisování bodů, kreslení tabulek atd.).

Typické podpůrné otázky pro tuto fázi mohou být: „Myslíte si, že jsou tyto informace podstatné pro zodpovězení hlavní otázky?“, „Chápete, co těmito slovy vypravěč myslí?“, „Rozumíte všichni této formulaci? Dokážete s ní pracovat?“, „Napadá vás ještě něco dalšího relevantního?“.

Shrnující názor vypravěče (statement, Urteil)

Když je příklad zapsán a skupina považuje popis situace za dostatečný, může se facilitátor rozhodnout, že skupině navrhne, aby také zahrnula shrnutí vypravěče a pak jej zdůvodnila. Shrnující názor je způsob, jak explicitně propojit příklad s hlavní otázkou.

Vypravěčovým shrnutím obvykle rozumíme jednu větu, která ukazuje, že vypravěč vidí ve své situaci stanovené téma rozhovoru. Např. kdyby hlavní otázka byla „Co je přátelství?“, pak by shrnutí vypravěče mohlo znít takto: „Toto pro mě bylo přátelství“ nebo „Bylo to pro mě přátelství, protože mi pomohla.“ ([Podívejte se na databázi zkušeností](#))

Tento výrok není konsenzus, je to pouze jasné prohlášení vypravěče. Později v rozhovoru často pomáhá, když se skupina může podívat na dříve zapsanou látku a ujistit se, že na začátku vypravěč jasně prohlásil, že jeho zkušenost byla vzhledem k hlavní otázce rozhovoru relevantní.

Jak analyzujeme příklad?

Když máme příklad zapsaný, čelíme jedné z nejtěžších fází rozhovoru. Facilitátor má za úkol navigovat skupinu směrem k analýze příkladu a vybudování pevných základů pro filozofický konsenzus skupiny. V neosokratovském rozhovoru hledáme základní etické hodnoty a filozofické koncepty, které jsou ukryty hluboko uvnitř a odhalují se v našich konkrétních činech a zkušenostech, v tom, jak je hodnotíme. Proto může správné pochopení našich činů a zkušeností odhalit tyto skryté základní pojmy a hodnoty. Jakákoli relevantní zkušenost, kterou poctivě a kriticky zanalyzujeme, může přinést odpověď na naši počáteční filozofickou/etickou otázku. Nepotřebujeme mít sto zkušeností a prozkoumat je, nepotřebujeme ani dvě nebo tři. Cesta abstrakce vede z jakékoli konkrétní zkušenosti, kterou náležitě analyzujeme. Ale jak to uděláme?

Stejně jako je jedinečná každá zkušenost účastníka, je jedinečný i každý rozhovor a skupina účastníků. Sokratovský rozhovor je především dialog, tím máme na mysli, že vždy musíme být připraveni na to, že z dialogu účastníků vzejde něco nového a neznámého. Jakmile si tedy vybereme konkrétní zážitek, který nám pomůže odpovědět na úvodní otázku, jsme v neznámém terénu. To odpovídá postojové toleranci k nejednoznačnému v rámci [KDK](#). Sokratovští facilitátoři bývají otevření a nechávají každou skupinu účastníků zažít svou vlastní novou a jedinečnou cestu.

Neexistuje striktní postup, jak zahájit analýzu příkladu a jak postupovat v rozhovoru. Následující možnosti jsou ty, které se ukázaly jako užitečné. Je však důležité mít na paměti cíl této fáze a být otevřený variacím. Jinými slovy – cesta není pevně daná a jediným kritériem je, že to, co děláme, vede k důkladné analýze příkladu. Prezентujeme zde tedy návrhy možností, nikoli rigidní strukturu, kterou je třeba dodržovat.

Podívejme se na klasickou sokratovskou otázku a skutečný příklad a skrze ně se podívejme na tuto fázi:

Sokratovská otázka: Za jakých okolností je lež ospravedlnitelná?

Anna: Poprvé jsem jela do Itálie s přítelem a jeho rodinou. Po příjezdu jsem se necítila dobře. Dopoledne prvního dne jsem strávila s ostatními u moře. Večer už jsem měla horečky (39 stupňů) a bolesti zad. Kolem desáté hodiny večerní jsme vyjeli na pohotovost. Dali mě na pokoj, udělali nějaké testy a druhý den mě odvezli do jiné nemocnice.

Napsala jsem SMS mamince, že jsem v pohodě a užívám si moře. Nevolala jsem, protože bych neuměla lhát. Přes den mi v nemocnici udělali další testy a večer zavolali přítelovi rodiče mé mamince, aby jí s mým souhlasem oznámili, že jsem v nemocnici a druhý den mě propustí.

Ta lež byla ospravedlnitelná, protože jsem nechtěla mamku zbytečně stresovat, dokud nebudu vědět, co se mnou je.

a) Objasnění hlavních pojmů v analyzovaném příkladu

Facilitátor se může rozhodnout položit skupině úvodní otázku. Na jedné straně to může být efektivní způsob, jak podpořit skupinu v přechodu do fáze analýzy, na druhé straně je to více direktivní způsob, protože facilitátor přebírá odpovědnost a využívá autoritu své role. Vhodnost výběru této možnosti závisí také na formulaci otázky.

Např. u otázky „Za jakých okolností je lež ospravedlnitelná?“ se může facilitátor zeptat „Co je lži v tomto příkladu?“. V případě otázek formulovaných jako „Co je X?“ lze položit otázku „Co je v tomto příkladu X?“. V případě otázky „Kdy zažíváme X?“ by byla často logická otázka „Kdy vyprávěč zažil X v příkladu?“. U jiných formulací nemusí být tak zřejmé, jakou otázkou začít.

Pokud jsou přítomni zkušení účastníci, mohou nesouhlasit s otázkou, kterou facilitátor zvolí, a nemusí se spokojit s tím, že si nemohou vybrat vlastní otázky. Výhodou je, že skupina tráví více času prací na obsahu než strategickými rozhodnutími. [Strategická rozhodnutí](#) (viz další kapitola) však mají velký pedagogický potenciál, takže by bylo vhodné přemýšlet individuálně o každé skupině a vlastních pedagogických cílech. Pokud chceme vést skupinu k pochopení obsahu, je to něco jiného, než když chceme podporovat účastníky v rozvoji jejich týmové spolupráce a komunikačních dovedností nebo chceme-li podpořit skupinu v tom, aby se naučila formulovat a vybírat otázky, které jim pomohou prozkoumat problém.

b) Analýza příkladu – hledání struktury

Někdy může účastníkům pomoci nakreslení určité struktury příkladu. Obvykle taková popptávka přichází od samotné skupiny. Účastníci mohou v příkladu podtrhnout důležitá tvrzení, mohou nakreslit časovou osu nebo graf. Může to být užitečné, ale také to může vést k dalším zmatkům – facilitátor by měl být velmi opatrný a zpozornět: měl by požádat o objasnění jakéhokoli schématu nebo grafu, který skupina vyvíjí, a pomoci skupině co nejpřesněji popsat, co je tím míněno. Protože každé schéma grafu nebo jiné zjednodušení má tendenci během rozhovoru „magicky“ změnit svůj význam (tedy účastníci začnou graf chápat jinak, dosadí si za něj jiné koncepty apod.)

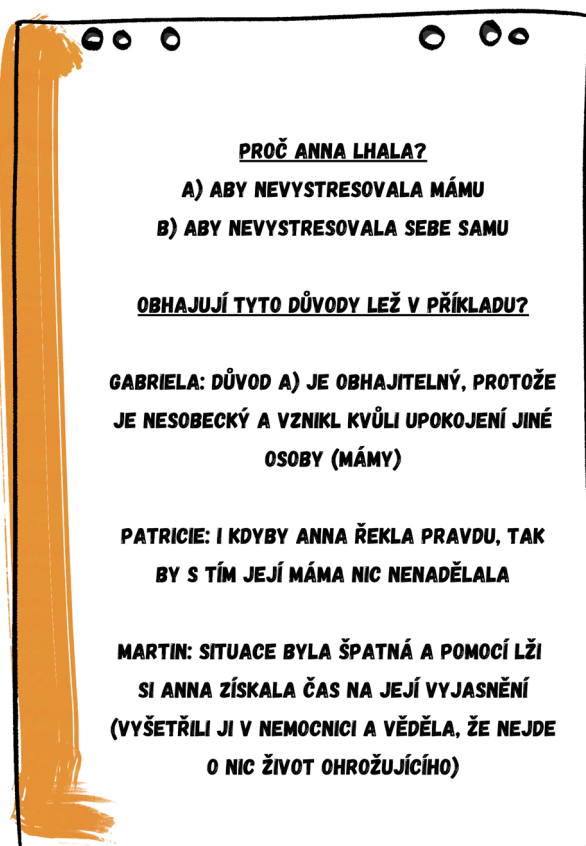
c) „Co chcete prozkoumat teď?“

Jedním z obvyklých způsobů postupu v rozhovoru je doptávat se účastníků na otázky týkající se příkladu, které je zajímají a u kterých se domnívají, že jim pomohou s odpovědí na jejich otázku. Účelem je shromáždit jednoduché otázky, které pomohou prohloubit společné porozumění ve skupině. Je to zvláště vhodné ve skupinách s nezkušenými účastníky, protože jim to poskytuje jasnější strukturu, kterou mohou sledovat. Jakmile jsou tyto otázky shromážděny, skupina se rozhodne pro otázku k práci a poté na ni odpovídá ve formě kompletní struktury otázek a odpovědí. Během procesu výběru otázky, se kterou chtějí začít, přemýšlejí o logické struktuře a logickém sledu otázek. Většinou dojdou k závěru, že určité otázky jsou vhodné pro začátek a na některé otázky lze odpovědět až dodatečně, protože jsou závislé na jiných otázkách. Běžným jevem je, že existuje více než jedna otázka, která se zdá být pro začátek vhodná, a preference v rámci skupiny se liší. V tomto případě může být užitečné nějaké preferenční hlasování (viz následující kapitola).

V našem příkladu rozhovoru by to mohly být například otázky:

- Proč Anna lhala?
- Co je vůbec lež v příkladu?
- Je nezbytné říci pravdu?

Je možné nechat skupinu, aby si našla vlastní cestu, a neposkytnou jí žádné pokyny. Jednou z možností je pozorovat skupinu a čekat na spontánní dynamiku jejich postupu. Není to jednoduché – může se objevit mnoho různých příspěvků, ale také se může stát, že skupina začne diskutovat o zajímavých tématech s rizikem, že je ve spontánní diskuzi ztratí. Facilitátor může pomoci skupině do nich proniknout hlouběji, pokud jsou zajímavé pro všechny. V takovém případě může být facilitátor schopen vypíchnout, co se jeví pro skupinu jako relevantní a zajímavé (účastníci to často sami v zápalu diskuze nevidí), a nabídnout to skupině k dalšímu zkoumání.



Použije pak otázky typu „Jak byste dále postupovali, abyste našli odpověď na hlavní otázku?“. Jak jsme již uvedli, může to být pro méně zkušené účastníky nejobtížnější postup. Bylo by dobré vzít v úvahu kompetence, které chce facilitátor podporovat, a také zvážit riziko, že účastníci budou muset činit příliš mnoho strategických rozhodnutí a diskuzí.

Podpora skupiny při analýze příkladu je dobrodružstvím, kde by se facilitátor měl pokusit najít rovnováhu mezi podpůrnými intervencemi a ponecháním skupiny, aby problém řešila sama. Pro facilitátora jde vždy o nový okamžik, protože vybraný příklad není předem znám. V takové chvíli může facilitátor použít takzvané zlaté otázky, aby pomohl skupině neztrácet soustředění a udržet jasnou komunikaci. Je také důležité povzbudit skupinu, aby byla sebevědomá, a věnovat pozornost skupinové dynamice.

Seznam možných podpůrných tahů, které může facilitátor použít:

Bývá dobré povzbudit skupinu k zapisování svých nápadů. Někdy skupina váhá, zda má napsat věty, které nejsou úplné nebo se na nich neshodla celá skupina. Nicméně může pomoci si tyto věty zapsat, protože tak o nich bude snazší přemýšlet. Facilitátor by mohl skupině říci, že na otázky není třeba odpovídat jednou větou. Aby se zmírnilo napětí, například z toho, že se zapisuje výrok, o kterém si část skupiny není jista, jestli s ním souhlasí, nebo ne, pomáhá před tyto věty napsat jméno účastníka, který je pronesl.

Facilitátor by měl dávat pozor na dodržování struktury otázka–odpověď. Je běžné, že skupina přijde s větou, která se jim líbí, ale není to odpověď na otázku, na které v tu chvíli pracují. Pro myšlenkový proces skupiny by bylo užitečné, aby proces udrželi přesný a vyžadovali tak formulaci otázky, na kterou je tato věta odpovědí. Je také běžné, že se skupina zasekne na nějakém problému při odpovídání na otázku a přeje si přejít k jiné otázce. To je obvykle způsob, jak se danému problému vyhnout, a facilitátor může skupinu v řešení problému podpořit, spíše než jej nechat nevyřešený.

Metarozhovor

Metarozhovor je specifická fáze rozhovoru, ve které účastníci diskutují o atmosféře ve skupině a způsobu spolupráce. Je to zvláštní fáze, která obvykle přichází na konci pracovního dne, ale může si ji vyžádat kterýkoli účastník nebo facilitátor také jako krátké přerušení během rozhovoru. Cílem metarozhovoru je především vyjádřit spokojenost/nespokojenost účastníků s celým rozhovorem a diskutovat o tom, jak zlepšit skupinovou spolupráci. Může také sloužit k vysvětlení některých metodologických obtíží nebo k plánování strategie pro příští rozhovor. Během metarozhovoru neprobíhá žádná diskuze o obsahu: účastníci neanalyzují zkušenost, nepokoušejí se odpovědět na hlavní otázku ani na podotázky. Dívají se na uplynulý den rozhovoru jako na proces.

Typické otázky metarozhovoru jsou:

- Jak jste se dnes během rozhovoru cítili?
- Jak jste spokojení s naším postupem a prací?
- Je zde něco, co by nám umožnilo v rámci skupiny lépe spolupracovat?
- Máte nějaké otázky ohledně metody?
- Proč facilitátor během rozhovoru udělal to či ono...?

V případě, že do metarozhovoru zahrneme nějaké strategické rozhodnutí:

- Jak byste chtěli zítra pokračovat? Co sledujete nejvíce zajímavým, plodným? Jakou podotázku byste chtěli zodpovědět?

Během metarozhovoru neřešíme věcný obsah rozhovoru (jedině velmi zlehka ve strategické části). Účastníci se konstruktivně dívají na dynamiku skupiny a její spolupráci. Mohou hodnotit, jak se jim daří následovat sokratovské principy a ideály. Všichni se mohou svěřit s možnou frustrací či nejistotou, pokud ji cítí. Můžete tak zaslechnout tyto věty:

- Jsem frustrovaná z toho, že jsme nepokročili dále – pořád jsme opakovali jednu a tu samou věc znovu a znovu.
- Jsem šťastný z toho, co jsme zjistili, jsem spokojený s tím, jak si všichni nasloucháme.
- Nepochopil jsem, proč nás facilitátor v daném momentě zastavil.

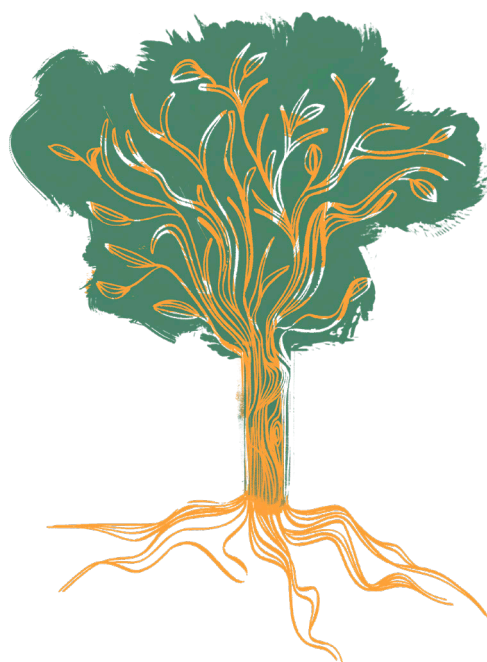
Metarozhovor zpravidla nevede lektor, ale některý z účastníků – raději už zkušenější. Během metarozhovoru by se měl vyjádřit každý, dokonce i facilitátor. NSD je často velmi náročný na disciplínu. Účastníci se musí soustředit, naslouchat si a také být schopni zůstat zticha a nevytahovat každou myšlenku, která je zrovna napadne. Metarozhovor je tedy prostorem, kde mohou členové skupiny tuto zkušenost otevřeně reflektovat a hodnotit.

Metarozhovor hraje důležitou roli během celého NSD, protože pomáhá vyjasnit si vše potřebné, nastolit klid ve skupině a nadechnout se před začátkem dalšího pracovního sezení. NSD vyžaduje od účastníků otevřenou mysl a srdce: sdílejí své životní zkušenosti, své hodnotové postoje i kus své duše. Metarozhovor je součástí tohoto otevřeného přístupu, ale vždy se v něm zaměřujeme pouze na reflexi rozhovoru samotného. Není to terapie. Normálně metarozhovor netrvá déle než jednu hodinu a nemusí trvat ani tak dlouho, pokud to není potřeba a všichni účastníci jsou s procesem spokojeni.

Jak ukončit neosokratovský rozhovor?

Řekli byste: **v ideální situaci rozhovor končí s odpovědí na původní otázku. Odpověď, která byla formulována, je obhájena a přijata všemi účastníky.** Avšak podívejme se na některé skutečné neosokratovské otázky:

- *Musíme si pomáhat?*
- *Kdy je lež ospravedlnitelná?*
- *Za jakých okolností je správné někoho kritizovat?*
- *Za jakých okolností bych měl/a bránit své hodnoty?*
- *Existují meze odpovědnosti?*
- *Musím být vždy upřímný/á?*



Neosokratovské otázky nás inspirují ke společnému přemýšlení, vedou nás během rozhovoru a pomáhají nám strukturovat mysl a názory pro náš život. Ale málokdy jsou plně zodpovězeny. Fungují spíše jako strom, který má hluboko skryté kořeny. Během rozhovoru s údivem sledujeme, kolik objevíme vedlejších kořenů, jak je téma komplexní.

Jak rozhovor začíná reálnými zkušenostmi, stávají se obecná témata a otázky živějšími a složitějšími. Neosokratovský rozhovor odráží naše specifické životní zkušenosti jako součást velkých filozofických a etických otázek.

Z tohoto pohledu je jedno, v jaké fázi či stavu neosokratovský rozhovor skončí. Někdy se účastníkům podaří pouze analyzovat zkušenost vypravěče, někdy najdou odpovědi na nějakou dílčí otázku nebo jsou schopni pomocí příkladu odpovědět na původní otázku. Např. „Přátelství v našem příkladu znamená, že...“, „Podle našich zkušeností byla lež ospravedlnitelná, protože...“

Důležité je, že během rozhovoru mají účastníci příležitost prohloubit svou perspektivu a znalosti konkrétního tématu. Mohou se ponořit do etického nebo filozofického problému, aniž by jim někdo říkal, co si mají nebo musí myslet. Společně nabývají poznání a přemýšlejí o svých životních postojích a hodnotách. Jedna žákyně základní školy po matematickém sokratovském rozhovoru popsala svou zkušenost: „Museli jsme sami myslet!“ (Saran, Neißer 2004, s. 71).

Rozhovor většinou končí proto, že nám vypršel čas. Vždy je však nutné nějak ho uzavřít, především pro pohodu a dobrý pocit všech účastníků i facilitátora. Závěrečný kruh pro účastníky je důležitý i pro upevnění získaných znalostí. Když při něm budou muset formulovat svůj získaný náhled, lépe si ho zapamatují.

Existuje několik možností, jak ukončit rozhovor na obsahové rovině:

- Máme nějakou odpověď na původní nebo dílčí otázku, ideálně sdílenou všemi účastníky.
- Máme nějakou odpověď na původní nebo dílčí otázku, ale není sdílena všemi účastníky.
- Nemáme odpověď, jen popsané zkušenosti, možná nějaký rozbor zkušenosti.

Zde vám nabídneme uzavírací postupy, ale klidně vytvořte vlastní. Důležité je, aby si účastníci mohli rozhovor sami pro sebe uzavřít a vrátit se ke svému každodennímu běžnému životu:

- Závěrečný kruh:** *napište, co jste se o tématu dozvěděli, co si odnášíte? Poté si vše společně přečtěte.*

- **Podívejte se na zkušenost, kterou jste na začátku rozhovoru sdíleli:** *je naše společná odpověď platná i pro ni?*
- **V případě, že jsme v průběhu rozhovoru shromáždili některé podotázky:** *Podívejte se na naše dílčí otázky, vidíte v nich nějaké odpovědi s ohledem na náš rozhovor? Můžete ty odpovědi zkusit formulovat?*

V průběhu sezení v závěrečném kruhu můžeme být civilnější a vystoupit ze sokratovského diskurzu. Kromě obsahové roviny bychom vždy měli skončit také krátkým metarozhovorem – reflexí celého rozhovoru a reflexí znalostí a pocitů, se kterými účastníci odcházejí.

D. Jak dosáhnout konsenzu

Různé formy souhlasu a nesouhlasu. Jaké druhy rozhodnutí musí skupina učinit? Proč je konsenzus tak cenný?

Konsenzus je ústředním motivem každého rozhovoru. Protože rozhovor neboli dialog je pokusem vytvořit společně něco podstatnějšího, než co člověk může vymyslet sám (etymologie slova dialog: DIA znamená skrz, LOGOS znamená slovo, rozum, myšlení). V případě NSD má toto snažení formu filozofického zkoumání prováděného skupinou. I když účastníkům stačí vědět, že konsenzus je to, o co usilují, facilitátor potřebuje hlubší porozumění tomuto pojmu a potřebuje porozumět dalším typům souhlasu a nesouhlasu. Facilitátoři volí své facilitační intervence vždy s myšlenkou na dosažení konsenzu. A přesto není nezbytně výhodné rozhodovat o všem ve skupině konsenzuálně. Konsenzus, o který usilujeme, je konsenzus o filozofických náhledech.

Vzhledem k zaměření této příručky uvažujeme o různých formách souhlasu (nebo nesouhlasu) v následujícím pořadí:

Disent – jako opozice na úrovni postojů a hlubších přesvědčení. Často to souvisí s ideologií, zásadami nebo obecným přístupem. Je tedy poněkud hlubší než konkrétní neshoda. Např. se často používá ve spojení s opozicí vůči převládající ideologii a politické autoritě. Termín může být použit jako synonymum pro silný nebo důležitý nesouhlas.

Pokud by nesouhlas v rozhovoru znamenal, že se lidé neshodnou na principech, které by měl rozhovor dodržovat, stává se to zásadní překážkou.

Nesouhlas – jako odlišný názor, nedostatek shody. Může být silný, nebo může být spíše nezávažný. Anebo všechno mezi tím. Lidé se mohou neshodnout na způsobu konzumace banánů, na pravidlech dopravního provozu nebo na ideologii své země. Během rozhovoru je nesouhlas přirozeným jevem a nepředstavuje problém, pokud jsou lidé ochotni se přes své neshody dopracovat k porozumění.

Kompromis – jako způsob dosažení dohody v případech, kdy se zapojené strany rozcházejí. Každá strana se něčeho vzdává (např. snižuje své požadavky, přijímá změnu svých standardů atd.), aby našla společnou cestu. Výsledkem je, že se zúčastněné strany mohou dohodnout na něčem, co se liší od jejich ideálních stavů, aniž by změnily svůj pohled na ideální stav.

Přísně vzato nemá kompromis v neosokratovském rozhovoru místo. Pokud dojde k neshodě, je úkolem dopracovat se ke konsenzu, jak si ukážeme. Kompromis nepřináší žádné nové poznatky. Může být akceptovatelný třeba za situace, kdy účastníci mají různé představy o tom, jakou barvu fixu použít k zápisu.

Konsent (převzato z angličtiny) – jako typ souhlasu, kdy všechny zúčastněné strany ne-nesouhlasí nebo, jak se často říká, „nemají zásadní námitky“. Můžeme říci, že není třeba být o něčem nutně přesvědčen, abych mohl dát svůj souhlas. Jedná se o typ

souhlasu, který odráží, že lidé nemají vždy svůj vlastní názor (např. protože ještě nemají zkušenost) nebo ne každému na dané věci záleží. Prostě: dokážou s tím žít. Nemají žádné námitky.

Konsenzus – v NSD jde o hlubší souhlas, kde se všechny zúčastněné strany shodnou na dané záležitosti z důvodů, které jsou srozumitelné a skutečně sdílené. Konsenzus v dialogu získává pro každého formu schválení (assent – filozofický způsob chápání konsenzu).

Přesněji řečeno očekáváme, že se konsenzus ve filozofickém rozhovoru stane také schválením/souhlasem (assent), protože získané poznatky jsou pro účastníky pravdivé, účastníci jsou připraveni říci „ano, tak to platí i pro mě“ a díky tomu jsou schopni nakonec změnit své postoje i ve svém životě.

Neosokratovská metoda je založena na předpokladu, že jakmile najdete „pravdivou odpověď“ na nějakou zásadní filozofickou otázku, může to vést ke změnám vašeho chování nebo vašeho postoje v běžném životě. Cílem neosokratovského rozhovoru je žít podle svých skutečně poznáných názorů a hodnot, není to pouze rétorické cvičení.

Uvědomujeme si, že nabízené popisy a rozlišení mají určité limity. Anglické pojmy jako dissent, consent a assent se do českého jazyka nepřekládají v tomto jemném rozlišení snadno. Navíc slovo dissent se v českém kontextu používá téměř výhradně ve významu odporu vůči oficiální vládnoucí ideologii státu. Při běžném rozhovoru účastníci nerozlišují dissent a nesouhlas. Podobným způsobem člověk běžně nerozlišuje mezi konsentem a konsenzem a je docela spokojený s nediferencovaným souhlasem. V případě NSD nám však nuance a vnímání rozdílů mezi jednotlivými významy pomáhají, abychom pochopili úroveň shody, které jsme byli schopni v rozhovoru dosáhnout.

Například během rozhovoru zažívají účastníci prostý „nesouhlas“, když mají různé preference týkající se výběru vhodného příkladu. **Konsentu dosáhneme**, když najdeme příklad, ke kterému účastníci nemají **žádné zásadní námitky**. Možná, že vybraný příklad není ten nejlepší, ale je to příklad, který nám umožní spolupracovat a zahájit naši společnou analýzu. Konsentu také často dosahujeme při strategických rozhovorech (viz níže).



Konsenzu lze v užším slova smyslu během rozhovoru dosáhnout v mnoha fázích rozhovoru – často, když jsme schopni překonat nějaký nesouhlas. Například když se shodneme na formulaci, kterou jsme společně vytvořili, nebo když jsme našli trefnou formulaci zvoleného příkladu, či když jsme dosáhli bodu, ve kterém si myslíme, že jsme našli něco relevantního, a který přímo souvisí s naší hlavní otázkou.

Příklad konsenzu

Otázka pro skupinu: Kde se bere zodpovědnost?

Vybraná zkušenost Ondřeje: Náš pes musel být očkovaný. Bylo to jeho první očkování. Vzít psa k veterináři bylo příliš složité a byl to druhý pokus. Protože můj bratr se již pokusil k veterináři zajít, řekl mi, že teď je řada na mně, abych se v době očkování o štěně postaral. Cítil jsem zodpovědnost, a tak jsem zůstal doma a čekal na veterináře. Vstal jsem dříve než obvykle. Moje matka musela do práce. Předtím jsem se pohádal s bratrem. Řekl jsem bratrovi, že to byla jeho chyba, že pes ještě není očkovaný. Moje matka se zastávala mého bratra. Přistoupil jsem na to, protože ta povinnost nebyla těžká. Očkování bylo mírně obtížné (bylo třeba přitlačit štěně ke zdi).

Popis může být trochu matoucí pro někoho, kdo ve skupině nebyl. Nevíme, proč jsou některá fakta v popisu uvedena. Ve skutečnosti byla za tímto krátkým záznamem celá hodina a půl práce. Účastníci se ptali na podrobnosti a snažili se pochopit situaci z perspektivy odpovědnosti. Na základě vybrané zkušenosti byly diskutovány následující otázky a aspekty odpovědnosti.

Otázka: Co je v tomto příkladu odpovědnost?

Odpověď: V příkladu najdeme výroky jako: Cítil jsem se zodpovědný; přijal jsem odpovědnost; bratr řekl Ondřejovi, že je zodpovědný.

Účastníci si tedy všimli různých významů pojmu „odpovědnost“. Dále je zajímavé rozdíly mezi odpovědností a povinností:

Otázka: Jaká je souvislost mezi Ondry povinností a Ondry odpovědností?

Marie a Pavel: Zodpovědnost je očkovat psa. Za splnění této povinnosti odpovídá Ondřej.

Lucie: Ondřej viděl očkování jako svou povinnost, protože cítil zodpovědnost.

Lucie a Adéla: Ondry povinnost přišla zvenčí (pes prostě musel být očkován). Ondry odpovědnost přišla zevnitř (cítil se odpovědný).

Účastníci dále sami rozvedli, jaká odpovědnost v příkladu vlastně je. Rozlišovali mezi pojmy „být zodpovědný“, „cítil se odpovědný“, „převzít odpovědnost“. Snažili se najít rozdíl mezi těmito pojmy. V příkladu a s pomocí Ondřeje došli k závěru:

Být zodpovědný = Bratr považoval Ondru za zodpovědného, celá rodina se cítila zodpovědná za očkování – kvůli zákonu (povinné očkování).

Cítit se zodpovědný = Pocit zodpovědnosti nemusí nutně souviset s tím, zda ode mě odpovědnost očekávají ostatní. Mohu se cítit zodpovědný, aniž by to po mně bylo vyžadováno.

Po nějakém čase se skupina shodla na tomto výroku:

Pouze pokud nám na něčem záleží, můžeme cítit zodpovědnost. Ondřejovi záleželo na štěněti, a proto se cítil zodpovědný.

Tato věta byla označena jako konsenzus – tedy shoda všech zúčastněných o aspektu odpovědnosti. Vidíme, že jde o obecné tvrzení, které je však zakotveno v analyzované zkušenosti. Všichni zúčastnění toto tvrzení formulovali společně a byli přesvědčeni, že platí pro všechny přítomné. Proto tomu říkáme konsenzus. Konsenzus jako forma souhlasu se může během rozhovoru objevit na různých úrovních a v různých fázích.

Rozhodnutí, která v rámci NSD činíme

Proces neosokratovského rozhovoru zahrnuje tři typy rozhovorů. Obsahový rozhovor o zvoleném tématu a otázce, [metarozhovor](#) a strategické rozhovory. Zatímco metarozhovor lze od ostatních dvou oddělit, práce na obsahové úrovni je proložena strategickými rozhodnutími: skupina se musí rozhodnout o následném procesu, musí se dohodnout, co chce dělat dál. Tato rozhodnutí se týkají křížovatek typu „začneme touto otázkou, nebo jinou?“. Jak popsali Mostert a Brune – rozhodnutí může činit facilitátor nebo skupina. „Strategický rozhovor vždy znamená zásah do průběhu obsahového rozhovoru. Strategické rozhovory jsou samy o sobě strategickými intervencemi do sokratovských rozhovorů. Jako takové by měly být přijatelné pro všechny účastníky. Konkrétně je nutné, aby všem zúčastněným bylo jasné, o jaké otázce se rozhoduje a proč je nutné se rozhodnout, a aby také všichni rozuměli alternativám, které jsou ve hře.“ (Brune, Mostert 2004, s. 77).

Ačkoliv je obecně žádoucí, aby si skupina našla svou cestu rozhovorem pokud možno sama bez závislosti na facilitátorovi – skutečné jádro neosokratovského rozhovoru spočívá v obsahové rovině hodnot a postojů. Facilitátoři se proto mohou rozhodnout usnadnit skupině postup, pokud jde o strategii.

Facilitátor může nabídnout nějaké možnosti, jak pokračovat, může požádat účastníky o prosté svolení k tomu, aby rozhodl, jak pokračovat.

Typickými fázemi, kdy je potřeba udělat strategické rozhodnutí, jsou:

- Výběr zkušenosti pro společnou analýzu (výběr příkladu)
- Výběr nějaké dílčí podotázky, na kterou se má odpovědět během rozhovorou

Kritéria pro výběr příkladu jsou popsána v kapitole C ([Jak vybrat příklad?](#)), pro ostatní strategická rozhodnutí až tak jasná kritéria nemáme. Naše zkušenost je taková, že účastníci mají tendenci přikládat strategickým rozhodnutím velkou důležitost a trávit jimi hodně času, protože jejich myšlení je „sokratovské“ – učí se naslouchat si a vážit si každého názoru, což jim brání dělat jednoduchá řešení, např. jednoduché hlasování. Chtějí probrat každý detail velmi do hloubky. Mostert a Brune (Brune, Mostert, 2004, s. 78) navrhuji následující užitečná kritéria pro přijetí strategického rozhodnutí během rozhovoru:

- **Konkrétní nejdřív:** čím je myšlenka konkrétnější (vzhledem k příkladu), tím má vyšší prioritu
- **Relevantní nejdřív:** nápady mohou být více či méně vhodné (relevantní) k řešení aktuálního úkolu (původní otázky, podotázky)
- **Evidentní nejdřív:** někdy je evidentní, kterým prvkem nebo otázkou začít, např: kvůli jiné otázce či proto, že na ni můžeme navázat jinou otázkou nebo nějakým soudem. Je vhodné vybírat pro rozhovor takové podotázky, na které nás již napadá určitá odpověď, která vyplývá z dosavadního rozhovoru, nikoliv otázky, u kterých netušíme, jak by odpověď mohla vypadat.

Pokud jde o obsahovou úroveň, užíváme striktně zásady usilování o konsenzus. Kdyby účastníci ukončili rozhovor pouze prohlášením typu „nemám žádné zásadní námitky“ nebo „no jo, je mi to jedno“, bylo by veškeré úsilí o disciplinované a poctivé skupinové přemýšlení zbytečné. Úcta ke každému účastníkovi a jeho názoru se projevuje i upřímným a kritickým myšlením, tedy snahou vyptávat se i zpochybňovat každý názor či tvrzení. Proto se souhlas s některým hodnotovým úsudkem bere velmi vážně.

Na úrovni atmosféry ve skupině lze pozorovat kvalitativní rozdíl: když účastníci najdou svou odpověď, o které jsou všichni přesvědčeni, že je pravdivá, jsou šťastní a spokojení se svou prací. Získávají také jistotu a důvěru ve vzájemnou práci a dialog. Obnovuje to víru ve spolupráci a dohody.

Konsenzus jako dům, který společně stavíme

NSD se zabývá zásadními filozofickými a etickými tématy. Snažíme se najít odpověď na naši úvodní otázku, snažíme se najít to, co je pro nás pravdou s velkým P.

V NSD tento proces vnímáme spíše jako společné budování a konstruování odpovědi. Pokud jsme upřímní a otevření – pak je i v každém našem názoru „semínko pravdy“. Dosažení konsenzu tedy neznamená, že čekáme, až někdo ve skupině najde správnou odpověď. Je to spíše jako společné sestavování pravdivé odpovědi, kdy každý může přinést cihlu, která



pomůže postavit dům. V NSD neobjevujeme skrytou pravdu – my ji „stavíme“ způsobem, který není libovolný, jsme v procesu, který je citlivý vůči pravdě.

Zaměření se na konsenzus v takové míře vede poměrně často k velmi podrobné diskuzi o významu konkrétních slov a účastníci pro ně mívají problém najít správné výrazy. Skupina formuluje svou odpověď společně a vyžaduje to hodně úsilí a trpělivosti. Některým účastníkům to může připadat velmi těžké a někdy to popisují jako nesmyslné slovíčkaření. Avšak stejně jako nemůžete postavit dům bez cihel, nemůžete ani formulovat pravdivou odpověď beze slov.

„Usilování o konsenzus“, jak tomu říkáme, je naším cílem a perspektivou celého rozhovoru – je to strategie i obsah. Úkolem facilitátora je pomoci účastníkům zdůraznit, co mají společné, vytvořit společné myšlení, společný jazyk.

Na druhou stranu je v NSD klíčovým principem také kritické myšlení. Tyto dva principy: kritické myšlení a usilování o konsenzus dohromady krásně fungují. Snažíme se o společnou odpověď a konsenzus, ale zároveň jsme kritičtí a svá tvrzení dokazujeme. Konsenzus a odpovědi účastníků musí být zdůvodněny a sdíleny – jinak by to celé byl jen nezávazný přátelský pokec.

E. Facilitativní přístup

Perspektiva facilitátora NSD: Co je jeho/její hlavní role a co jsou užitečné otázky pro podporu procesu společného přemýšlení. Jak reflektovat roli facilitátora.

V této kapitole nabízíme další podrobnosti ke specifickým aspektům facilitace NSD a neosokratovských aktivit. Facilitace je samostatnou specializovanou oblastí a v posledních desetiletích nabyla na důležitosti. Také v České republice jsou různé facilitační techniky již poměrně rozšířené a známé i ve školách. Existují výcviky facilitace, které účastníkům pomáhají zdokonalovat své schopnosti a učí je technikám, které mohou při facilitaci zapojovat. Zatímco schopnosti facilitace jsou víceméně univerzální, jednotlivé techniky, které se facilitátor rozhodne v konkrétní situaci použít, se odvozují od konkrétního cíle facilitovaného setkání. Je rozdíl mezi schůzkou, jejímž účelem je posbírat názory na nějaké téma od různých stran, a např. strategickým plánováním pro nějakou organizaci či firmu. Obdobně, v NSD a sokratovských aktivitách facilitujeme s ohledem na naše cíle a to vyžaduje odpovídající techniky a přístup. Podívejme se na některé základní principy neosokratovské facilitace.

Nelpět na výsledku – to není lehké

Cílem NSD je společně přemýšlet ve skupině podle určitých principů (viz výše). Facilitátor se tedy soustředí na proces, nikoliv na předem určený výsledek (např. na posbírání různých názorů účastníků, nalezení konečné odpovědi...). Neosokratovské aktivity se sice mohou lišit svým obsahem, ale zaměření na způsob provedení zůstává stejný – věnujeme pozornost samotnému procesu, a ne výsledkům.

To je důležité hlavně proto, že poskytováním prostoru pro sdílení myšlenek a pro společnou práci na vzájemném porozumění, podporujeme účastníky v prozkoumávání a rozvíjení jejich hodnot a postojů v kontextu demokratické kultury. Abychom toto byli schopni umožnit, musíme být jako facilitátoři schopní skupinu podporovat a zároveň jí ponechávat co nejvíce svobody.

Přijmout takový facilitační přístup znamená nechat skupinu, aby si co nejvíce problémů vyřešila sama, tedy vzdát se možnosti ovlivňovat skupinu na obsahové úrovni. V praxi se tak od nás především očekává, že budeme jako lektoři dostatečně disciplinovaní na to, abychom v rovině obsahu vůbec nezasahovali. Je zásadní, abychom se necítili zodpovědní za výsledky práce skupiny, ale pouze spoluzodpovědní za způsob, jakým byla skupina schopna zkoumání provádět.

Mezi běžné jevy v pedagogické práci patří to, že se učitel cítí zodpovědným za výsledky svých žáků. To není ničím překvapivým v systémech, kde mají školy rating závislý na výsledcích svých žáků. Učitel může pociťovat, že neúspěch žáka je také jeho vlastním neúspěchem nebo že je odpovědností učitele, aby se žákovi dařilo. Jedná se o komplexní problém, kdy se neustále tážeme sami sebe, zda jsme něco mohli udělat lépe a zda jsme mohli žákovi pomoci k lepším výsledkům. NSD a sokratovské aktivity jsou v tomto jiné a je nutné se od tlaku na výsledek oprostit. A to platí jak pro facilitátora,

tak pro účastníky. Jediným měřítkem úspěchu u NSD a neosokratovských aktivit je to, zda se nám podařilo vytvořit bezpečný a svobodný prostor pro skupinovou práci a hlubší přemýšlení. Prostor, kde lidé mohou přemýšlet o svých zkušenostech, účastnit se rozhovoru a reflektovat ho.

Absence kontroly a vlivu může být pro řadu z nás, učitelů, zneklidňující. Prostor pro svobodné přemýšlení je však zásadní, protože to je jediný způsob, jak nechat žáky přemýšlet za sebe. Zároveň je ale dodržování principů a pravidel učí tomu, aby byli poctiví a důkladní ve svém přemýšlení a zkoumání, a to je důvod, proč potřebují facilitátora, který je usměrňuje. NSD a neosokratovské aktivity nejsou kavárenskou či hospodskou debatou a je právě rolí facilitátora, aby se o to postaral.

Když je facilitátor/učitel schopen nechat zodpovědnost za odpovědi na skupině, může to být i pro žáky nepříjemné a neobvyklé. Pokud na to nejsou zvyklí, vzbuzuje to u nich nejistotu a je obvyklé, že vzhlíží k facilitátorovi s očekáváním, že je povede a problémy vyřeší. Někdy se mohou cítit až zoufalí a frustrovaní, protože jim facilitátor žádné odpovědi neposkytuje. Pro facilitátora je to také často frustrující, protože by rád skupině „pomohl“. Když to ale facilitátor vydrží a nepodlehne pokušení skupině přeci jen nějakou tu obsahovou radu dát, je výsledek pro účastníky velmi uspokojivý a přínosný. Účastníci tak totiž získávají důvěru nejen ve vlastní schopnost přemýšlet, ale také ve skupinovou práci a kooperaci.

Dokonalý facilitátor neexistuje...

Můžeme si představit dokonalého facilitátora, který je klidný a pohodový a který umí najít přesnou míru mezi zasahováním a nezasahováním. Osobu, která poskytuje jasné instrukce, když jsou potřeba, která nechává účastníky pracovat na obsahu a která je přivádí zpět na cestu, pokud se odchýlí od principů či když se nechají rozptýlit nějakým okrajovým a nepodstatným problémem. Taková osoba by také byla schopna zajistit to, že všichni účastníci jsou v rozhovoru zapojení a nikdo není moc dominantní nebo moc tichý. Klade správné otázky ve správný moment tak, že skupina se vždy posouvá dopředu, nezažívá frustraci a neztrácí se v dlouhých diskuzích o nepodstatných věcech.

Taková osoba neexistuje. Facilitování je jako tanec a neexistuje jeden dokonalý způsob, jak ho provádět. Každá skupina je jiná a každý facilitátor je jiný. Nikdy se nedozvíme zda to, co jsme udělali, bylo v danou chvíli tou nejlepší možností. Stejná intervence může být skvělá pro jednu skupinu a nemusí vůbec nefungovat pro jinou. Proto neexistuje ani zaručený návod, který by popsal postup krok za krokem, ale pouze doporučení postupů, které používáme, vždy když je vyhodnotíme v určitou chvíli jako užitečné.

Situaci k tomu ještě komplikuje tempo dialogu. I když účastníci mluví pomalu a pozorně si navzájem naslouchají, plyne konverzace skoro neustále. Když facilitátor nezasáhne v určitou chvíli, obsah dialogu se mění a posouvá a potřeba konkrétního facilitačního zásahu též.

Intervence – jak můžeme do dialogu zasahovat?

Důležitým úkolem facilitátora je podporovat proces přemýšlení ve skupině pomocí svých vstupů – intervencí. Co mezi ně patří? A kdy bychom měli skupině do práce mluvit? Hlavním nástrojem sokratovského facilitátora jsou otázky. (To je podobné různým koučovacím technikám, nicméně koučování má odlišný účel – vyřešit problémy a situace ze života klienta). Cílem NSD je hledat odpověď na filozofickou otázku. Otázky facilitátora pomáhají účastníkům myslet, strukturovat rozhovor, porozumět si navzájem atd.

Jako facilitátor nemá učitel ani záměr ani možnost ovlivňovat obsah dialogu. Jeho perspektiva se zaměřuje výhradně na způsoby pomoci účastníkům v tom, aby vedli plodný dialog, kde se může odehrávat společné zkoumání a kde mohou žáci získávat nové náhledy a poznatky. Facilitátor musí být velmi opatrný se svými zásahy – co řekne, jak to řekne, koho se zeptá nebo na koho se podívá může ovlivnit obsah a svěst účastníky nějakým směrem. Pokud facilitujeme skupinu, kterou jindy také učíme, je tento efekt silnější, protože žáci jsou většinou zvyklí a naučení učitele poslouchat.

Není žádný seznam „správných či povolených“ otázek. Nicméně zde představujeme typy užitečných otázek, které mají potenciál mít pozitivní dopad na proces přemýšlení skupiny. Možná je shledáte jako banální, mají ale, pokud jsou položeny ve správnou chvíli, velkou moc (viz také Draken 2011)

A. Otázky relevantní pro orientaci v dialogu, pro objasňování procesu a společného protokolu:

- Co právě teď děláte?
- Jakou otázku se snažíte zodpovědět?
- Co teď chcete řešit?
- Jak to máme zapsat?
- Může někdo zformulovat myšlenku, o které právě mluvíte?

B. Otázky vhodné pro podporu porozumění a konsenzu:

- Může někdo zopakovat vlastními slovy, co X říká?
- Jaká je souvislost mezi tvým příspěvkem a tím, co právě řešíme?
- Rozuměl jsem ti správně?
- Souhlasíte s tím všichni?
- Proč si tohle myslíš?
- Kdo porozuměl tomu, jak X na tuhle myšlenku přišel?

C. Otázky o smyslu rozhovoru a jeho cíli:

- Pomáhá vám to, o čem teď mluvíte, najít odpověď na naši hlavní otázku?
- Jste spokojeni s tím, na co jste přišli? Pokud ne, co byste si potřebovali rozmyslet?
- Co bychom teď měli dělat, abychom našemu tématu lépe porozuměli?

D. Otázky pro podporu vztahu s konkrétní zkušeností:

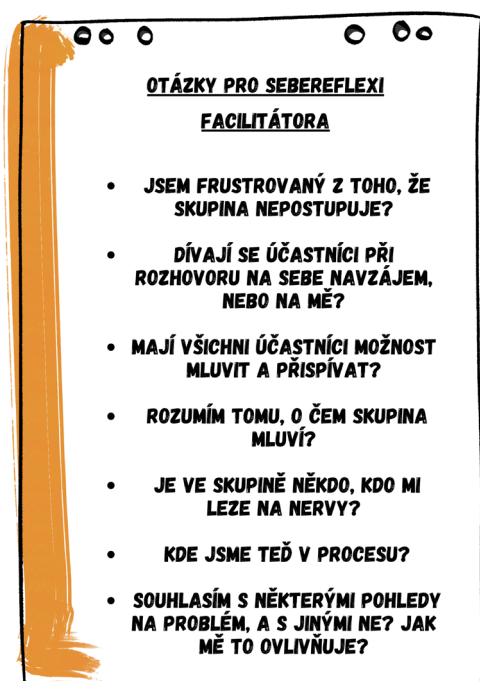
- Můžete najít důkazy pro vaše tvrzení v našem příkladu?
- Ke které části našeho příkladu se právě vztahujete?

A co shrnování a vysvětlování?

Sokratovský facilitátor se obecně snaží moc nemluvit, ale někdy může být užitečné pomoci skupině shrnout a uvědomit si, kam a jak se dopracovali. Ideální je, když může facilitátor zůstat spíše tichý a nevýrazný. Účastníci vedou rozhovor o tématu, analyzují svoji zkušenost a pomáhají si vzájemně v porozumění a zodpovídání hlavní otázky. Skupina tak pracuje, strukturuje dialog a spolupracuje bez facilitátora. To je ale stav, který vyžaduje trénink, zkušenost a také dobré nastavení skupiny. Jinými slovy – ideálem pro skupinu je takový stav, kdy facilitátora vůbec nepotřebují. Ideální skupina, stejně jako ideální facilitátor, neexistují.

Facilitátor obvykle na začátku vysvětlí pouze sokratovskou metodu, principy a někdy ujistí účastníky, že určitá míra zmatku a nejistoty k procesu objevování přirozeně patří. Je velmi užitečné občas shrnout, co již skupina udělala a co účastníci dělají v danou chvíli, přináší to totiž celkově jasnější pohled na řešený problém a proces. Facilitátor tedy často vyzývá účastníky, aby toto shrnutí sami provedli. Pokud dojde k tomu, že shrnutí přeci jen provádí facilitátor, požádá vždy skupinu o potvrzení, že to tak skutečně bylo či je. Facilitátor se snaží vyhnout se tomu, aby do rozhovoru omylem nezanesl své vlastní myšlenky či koncepty, které k tématu má.

Užitečné nástroje pro facilitátora jsou různá pozorování. Facilitátor se sám nepodílí na formulování obsahu rozhovoru, a tedy může pomoci skupině zrcadlit některé aspekty, které si skupina neuvědomuje. To je, nicméně, vždy trochu ošemetné a facilitátor by se měl snažit užívat převážně stejná slova, která skupina již používá, a nepřinášet nové fráze či pojmy.



Otázky pro sebereflexi učitele, který facilituje dialog

Pro facilitátora je také důležité během dialogu reflektovat sám sebe a svoji činnost. Odpovědi na následující otázky mohou podpořit kvalitu facilitovaného procesu a duševní pohodu facilitátora. Poslední, co by si sokratovský facilitátor přál, je manipulovat účastníky rozhovoru.

Může se také stát, že rozhovor či aktivita skončí a facilitátor je s průběhem nespokojený. Není žádný způsob, jak se dovědět, zda by nějaký jiný přístup a zásahy vedly k lepšímu výsledku. Reflexe vlastní práce a rozhovory s ostatními facilitátory jsou jediným prostředkem, který máme k dispozici. Tedy kromě přítomnosti pozorovatele či facilitace ve dvou.

Tím chceme vyjádřit, že facilitace není úkol s jedním správným řešením. Je to plynulý proces,

v němž se snažíme být svými příspěvky užiteční a usilujeme o vyváženost všech aspektů. Nesmíme zapomínat, že účastníci jsou za dialog stejně zodpovědní jako facilitátor, a to i když každý má jinou roli.

F. Pracujeme se zkušeností

Proč je společná reflexe zkušeností tak mocným nástrojem při získávání filozofických a etických náhledů a poznatků? Rizika spojená s využíváním skutečných zkušeností žáků v dialogu. Jaké máme alternativy, když zrovna nejsou zkušenosti po ruce?

Klíčovým aspektem NSD je to, že skupina účastníků pracuje se svými vlastními zkušenostmi, s tím, co zažili. Je to žádoucí, nemusí to tak ale nutně být a existují i jiné varianty. Jak jsme již zmínili, existují různé typy témat, kterými se v NSD můžeme zabývat, a mezi nimi jsou například také matematická. Ta se liší v tom, že skupina provádí zkoumání matematického problému či tématu. Obvykle začíná takové zkoumání představením nějakého podnětu ve formě rovnice, řady čísel nebo geometrického objektu (příklad v podobě nákresu třeba Pythagorovy věty). Příležitostně se vedou také dialogy, které začínají pozorováním experimentu (např. pozorování hořící svíčky v hodinách fyziky).

V této kapitole nabízíme několik úvah o výhodách a rizicích práce se zkušenostmi a představujeme alternativy, které mohou být užitečné zvláště v kontextu třídy.

Zkušenost jako klíč k rozvoji hodnot a postojů

Jelikož pedagogové dospěli k závěru, že pro život člověka v demokratické společnosti (více viz část A této příručky) je zásadní podporovat nejen získávání znalostí, ale také rozvíjet kompetence, máme před sebou výzvu „jak to udělat?“. Kompetenční oblasti **dovednosti** a **znalosti a kritické porozumění** se v našich školských systémech a v povědomí učitelů těší pozornosti a celkově se zlepšuje podpora jejich rozvoje. Rozvoj kompetencí v oblastech **hodnot a postojů** však zůstává zásadní výzvou. Víme, že tyto oblasti nemůžeme učit tím, že žákům dáme již hotové odpovědi a předem zformulovaná obecná tvrzení. Myšlení je proces, který musí člověk rozvinout pomocí technik, které myšlení podporují, reflexe a korekce (představme si např. cvičení z formální logiky a z logiky přirozeného jazyka). To však není dostačující pro rozvoj vlastních názorů a pohledu na svět.

Jak tedy můžeme podpořit žáky v tom, aby dělali dobrá rozhodnutí o problémech souvisejících s hodnotami jako např. „měli by bohatí podporovat chudé?“, „za jakých podmínek?“, „je správné podepsat tuto petici?“ a „koho bych měl volit?“.

Reflexe vlastních zkušeností a vytváření názorů na jejich základě má několik výhod:

- 1) Je to osobní. Skrze dobře formulované otázky jsou žáci do rozvažování vtaženi, protože přemýšlí o problémech, se kterými se v každodenním životě potýkají.
- 2) Zkoumání skutečných situací. Spojitost s vlastním životem je zřetelná, a tedy je zkoumání poutavé a má vážnost skutečného problému (proti časté školní práci s cvičnými problémy).
- 3) Vyhnete se obvyklému problému se smyšlenými situacemi, kdy žáci odpovídají „to záleží na kontextu“, protože kontext může být zkoumán také a máme k dispozici množství detailů, které u smyšlené situace nikdy mít nemůžeme. Žáci se potýkají se sku-

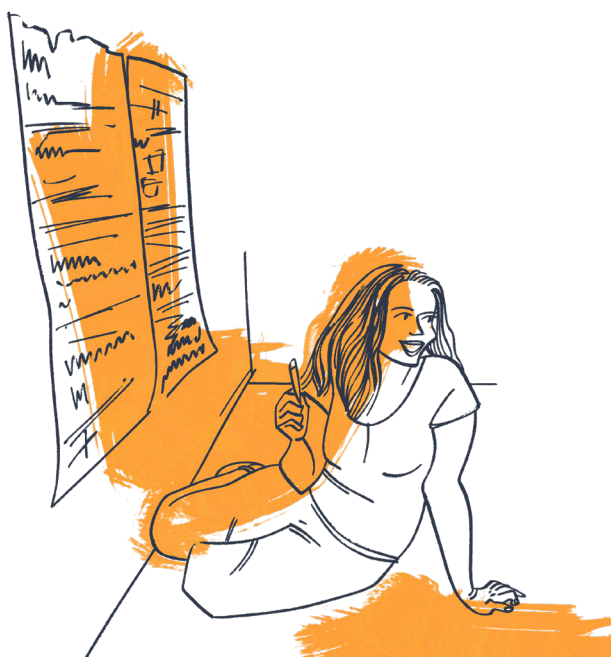
tečnou komplexní situací, a proto je možné se ve zkoumání dostat hlouběji, než když pracujeme s hypotetickým příkladem.

4) Skrze zkoumání skutečné zkušenosti se člověk dozvídá více o svých hodnotách a postojích, protože ty jsou ukotveny v konkrétní situaci. Nepronáší jen nějaké abstraktní soudy a úvahy o tom, co je správné nebo špatné apod. Díky tomu si žáci lépe uvědomí vztah mezi vlastními činy a slovy, a to zvláště v oblasti vnitřních hodnot a postojů.

5) Konkrétní zkušenost je přesně taková – konkrétní. To znamená, že podporuje ty, kteří s ní pracují, v přemýšlení o skutečných situacích a poskytuje jim velmi konkrétní materiál, ke kterému se lze vztahovat. Často se stává, že diskuze o hodnotách a postojích jsou velmi abstraktní a ztrácejí spojení s tím, co skutečně děláme (např. tramvajové dilema, trosečníci na lodi apod). To pak také znamená, že ztrácíme pojem o tom, co přesně konkrétními slovy myslíme a místo toho se soustředíme pouze na jazykovou hru a na pravidla užívání určitých slov. Ale když se vztahujeme ke konkrétním zkušenostem, zaměřujeme naši pozornost na rovinu konkrétního (jednání) spíše než na naše přesvědčení o správném užití pojmů.

6) Díky tomu, že vložíme úsilí do porozumění ostatním lidem a jejich zkušenostem v míře detailu, která je potřebná, rozvíjíme své porozumění komplexnosti situací a limitům, které přináší sdílení zkušeností ve slovech. To kromě jiného pomáhá v pěstování otevřenosti vůči tomu, jak různě používáme stejná slova a pokoru v našem přesvědčení, že rozumíme tomu, co někdo jiný říká.

Jako lidé vyrůstáme ve společnosti a v interakci s ní formujeme své hodnoty a postoje. Stejně tak se naše hodnoty a postoje často projevují v situacích, do kterých jsou zapojeni druzí lidé. Ti mohou být ovlivněni našimi rozhodnutími nebo tím, jak se v interakci chováme. Dialogické aktivity kultivují způsob, jakým se k sobě vzájemně chováme, jak si dokážeme naslouchat a jsou prostorem pro rozvoj jazykových a komunikačních dovedností.



Proč být ve třídě opatrný?

V kontextu třídy je důležité zvážit, co víme o skupině a jejím prostředí. Pokud si z jakéhokoliv důvodu myslíme, že by se žáci necítili dobře při sdílení a zkoumání svých osobních zkušeností nebo že by nebyli ochotní tak činit upřímně, případně, že by jim taková aktivita mohla ublížit, je namístě zvážit, zda by jiná varianta konkrétního příkladu než práce s osobními zkušenostmi nebyla vhodnější. Můžeme se pak zaměřovat právě na vytvoření bezpečnějšího prostředí.

Ke zvážení:

a) Máme z prostředí pocit dostatečného bezpečí?

Kromě jiných vlivů, které jsou jedinečné pro každou skupinu, bychom měli zvážit, zda jsou účastníci přítomní dobrovolně a zda skupina je, či alespoň má potenciál, být bezpečným prostorem. Případná škoda může být zničující ve skupině, která není dočasná a kterou člověk nemá možnost snadno opustit (např. rozdíl mezi jednorázovou akcí a běžnými spolužáky ve škole).

b) Jak staří jsou účastníci?

Věku účastníků je vhodné věnovat pozornost samostatně. Konkrétně bychom měli vzít v úvahu jejich schopnost zpracovávat emoce, které se ke zkoumanému tématu a ke zkušenostem váží. Zatímco od dospělé osoby můžeme očekávat schopnost posoudit své vlastní hranice, mladší účastníci toho ještě spolehlivě schopni být nemusí.

c) Bude skupina schopná udržet obsah rozhovoru jako důvěrný, pokud to bude potřeba?

Pro bezpečné prostředí potřebujeme vědět, že to, co v rámci dialogu řekneme, proti nám nikdo nepoužije. Navíc pokud si někdo přeje něco udržet jako důvěrné, aby o tom skupina jinde nemluvila, musí to být skupina schopna zaručit.

d) Je téma potenciálně příliš emocionální?

Hrozí, že otázka, se kterou plánujeme pracovat, povede k citlivým příkladům? U některých témat je pravděpodobnější, že povedou k velmi osobním příkladům (např. Co je přátelství? nebo Kdy mám ukončit přátelství?, Kdy je lež ospravedlnitelná?). Čím jsou účastníci mladší, tím opatrnější potřebujeme být. Není snadné unést, když skupina lidí do detailů zkoumá naši zkušenost, motivace... Pro facilitátora to znamená, že by měl být schopen takovou situaci zvládnout a zajistit bezpečí pro všechny přítomné. Např. zvažovat očekávané emoce a pocity s ohledem na jejich vazbu k hodnotám a nejen jako výraz osobního psychického stavu.

e) Máme nějaké další obavy týkající se skupiny? Je ve skupině přítomen nějaký aktuální či dlouhodobý konflikt? Jsou účastníci ochotní poslouchat ostatní?

Tyto otázky si musíme klást, abychom si byli jistí tím, že aktivity zaměřené na práci se zkušenostmi budou přínosné, a ne škodlivé.

Pokud nechceme riskovat osobní příběhy účastníků, můžeme připravit nějakou zážitkovou hru nebo aktivitu obsahující fenomén, který chceme zkoumat (např. Co je dobrá spolupráce? – aktivita zaměřená na nějakou týmovou hru). Tato sdílená zkušenost je pak rozebírána v neosokratovském rozhovoru. Pokud se nám podaří prezentovaným problémem/otázkou skupinu zaujmout, je toto velmi dobrá varianta.

Ačkoli doporučujeme výše zmíněné vzít v úvahu, rádi bychom podotkli, že v případě, že je účast dobrovolná, vyskytují se vážnější problémy jen velmi výjimečně. Mezi žáky se můžeme setkat se skupinovou dynamikou, kde je znatelné, že někdo je více či méně oblíben. To nicméně pro dialog jako takový problém není, pokud jsou účastníci ochotní pracovat společně na obsahu a respektovat své spolužáky.

Alternativy k práci se skutečnými příklady

Pokud situaci vyhodnotíme tak, že skupina ještě není zralá na práci se skutečnými příklady (svými a svých spolužáků), nebo my sami pocíujeme nějakou nejistotu, máme k dispozici řadu alternativ. Mezi důvody, proč si vybrat alternativu, může patřit např. i omezený čas – práce se zkušeností sokratovským způsobem vyžaduje dostatek času, a ten nemusíme mít vždy k dispozici.

Zde představujeme několik možností a jejich specifika:

Práce s příkladem, který nepatří nikomu ze skupiny

Skupině můžeme představit vypůjčený příklad. Ten je skutečnou situací, kterou ale zažil někdo, kdo není ve skupině přítomen, a je již v psané podobě. Zkoumání vypůjčeného příkladu je pro žáky bezpečnější, protože není potřeba, aby sdíleli své vlastní zkušenosti. Fakt, že se daná situace někomu skutečně stala, podporuje myšlení založené na „to by se mi taky mohlo stát“ a přirozeně následují otázky jako „zachoval/a bych se stejně?“, „za jakých podmínek?“, „myslím si, že ta osoba udělala správnou věc?“.

Zřejmou nevýhodou vypůjčeného příkladu je nemožnost doptávat se člověka, který situaci zapsal, na objasnění a na další detaily ze situace, které bychom chtěli vědět pro naše další zkoumání. Skupina si tedy musí domýšlet místo toho, aby se zeptala. Kromě toho je většinou zkoumání pro účastníky méně zajímavé, protože situace, kterou zkoumají, není jejich vlastní. Celkovou relevantnost zkoumání pro zúčastněné můžeme zvýšit tím, že jim ukážeme několik příkladů, ze kterých si mohou vybrat ten, který je jim nejbližší.

Fiktivní příklad

Fiktivní příběh, vymyšlený příklad, může být zkonstruován tak, aby ukazoval nějaké téma/problém, např. morální dilema. Na rozdíl od výše uvedeného vypůjčeného příkladu všichni u fiktivního příběhu vědí, že se jedná o modelový příklad nějakého problému. Také není přítomno pnutí vycházející z vědomí, že o situaci nevíme řadu detailů, které ale teoreticky někde existují. Místo toho máme svobodu vymýšlet si různé varianty a kontext, který v původním zápisu není zmíněn. Pro tento účel nám může posloužit

i hrubý popis situace. Aktivita je pak směřována na vymýšlení různých verzí toho, co by mohlo v dané situaci být důležité, jaký kontext by ji měnil či ovlivnil.

Tento druh podnětu neposkytuje materiál pro důkladné zkoumání, ale spíše poskytuje prostor pro přemýšlení typu „za jakých podmínek by toto bylo dobrým chováním/rozhodnutím?“ a „jaké vlivy mění to, jak vnímáme danou situaci, a jak se tím mění, co si o ní myslíme?“.

Literární příběh

Literární příběh poskytuje situaci vykreslenou detailněji, s informacemi o charakteru protagonistů a celkově komplexnější informace o kontextu. Je to tedy dobrý způsob jak zkoumat námi zvolené téma nebo otázku v kontextu konkrétního příběhu. U mladších dětí je toto vhodný způsob, jak provádět filozofické zkoumání a např. hledat konsenzus o tom, co pro ně nějaký pojem znamená. Je to také vhodné cvičení v případě, že žáci společně přečetli nějakou knihu. Přečtení povídky nám může posloužit jako podnět pro dialog. Na rozdíl od práce se skutečnou zkušeností, vede tento postup k tomu, že nejprve přemýšlíme o pojmu. Vztahování se k vlastní zkušenosti a životu pak může, ale nemusí nastat. Např. reflexe konceptu „být dobrým přítelem“ v rámci příběhu nutně nevede k reflexi vlastních přátelství. Přemýšlení o tom, co si myslíme o abstraktních pojmech, však také ukazuje, jak chápeme své hodnoty a postoje.

Video nebo film

Video a filmy fungují podobně jako literární příběhy. Hlavní rozdíl je v médiu, které poskytuje na jednu stranu vizuální a neverbální informace a na druhé straně méně informací, které jsou již zformulované do slov. V literatuře se setkáváme s již hotovým popisem. Video je zajímavé právě tím, že nám dává příležitost zjišťovat, jak různé situace a jevy nazýváme a co jsou důležité znaky, kterých si všímáme pro to, abychom něco mohli nějak nazvat. Otevírá to tak prostor pro otázky jako „jak poznám, že je někdo dobrý?“, „jak by ta postava měla poznat, že tomuhle člověku nemá věřit?“ a „zachovala se ta postava zodpovědně, když dělala XY?“ apod.

Výše zmíněné alternativy k práci se zkušeností účastníků jsou užívané v materiálech, které se zaměřují na rozvoj hodnot a postojů. Filozofie pro děti často zapojuje příběhy všeho druhu, materiály od organizací, které rozvíjejí multikulturní výchovu a toleranci, zapojují krátké filmy zaměřené na konkrétní témata spojená s minoritami všeho druhu. Dobře vedená aktivita, jež podporuje důkladné myšlení, vzájemné porozumění a schopnosti naslouchat a komunikovat, je vždy přínosná pro všechny, kdo se jí účastní. V sokratovském přístupu usilujeme o konsenzus a o vztahování se k vlastní zkušenosti. Stejně jako ve filozofii pro děti, je v sokratovském přístupu zásadní neposkytovat odpovědi, ale podporovat účastníky v tom, aby si našli své vlastní.

G. Specifické aspekty NSD

Tato kapitola popisuje specifické problémy spojené s NSD. Problematika abstrakce a postup od reálné zkušenosti k abstraktním a etickým filozofickým poznatkům. Některé typické problémy NSD: silné zaměření na jazykovou úroveň a význam slov a pojmů. Jak můžeme využít emoce k poznání našich hodnot a postojů?

Abstrakce

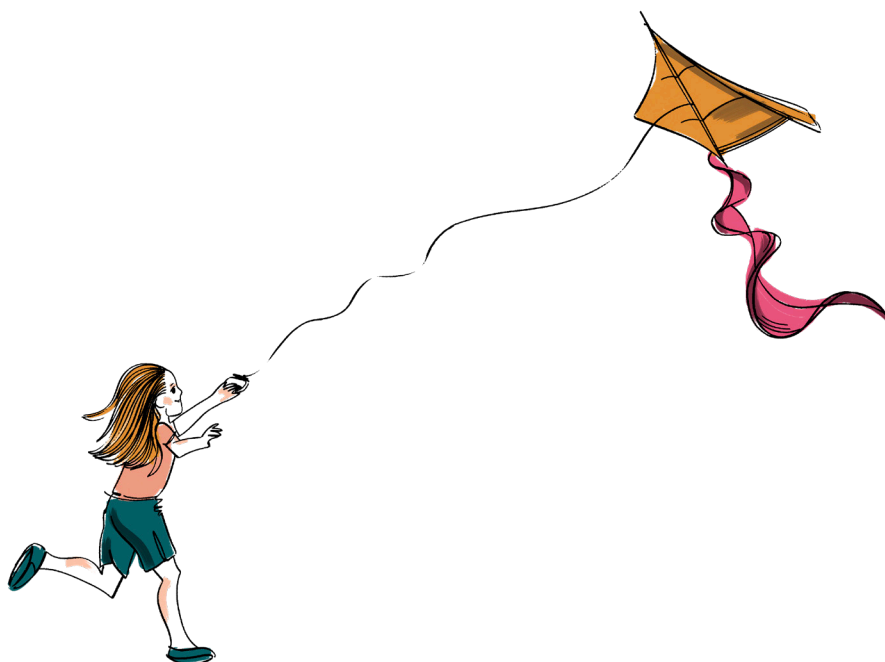
Neosokratovský dialog je metoda založená na způsobu, jak dojít k abstraktnímu poznání z roviny konkrétní zkušenosti: analyzujeme totiž specifickou situaci z našeho života – konkrétní prožitou zkušenost – a v tomto posuzování se skrývá podstatné/relevantní poznání. Obvykle se snažíme ve zkušenosti odhalit vnitřní principy a hodnoty, kterými se řídí náš život, a hledáme společné poznání, které je pro účastníky ve skupině pravdivé. V jádru metody je předpoklad, že můžeme najít sdílené hodnoty/poznání, které se skrývají na pozadí našich každodenních zkušeností a jednání.

Proces abstrakce není jednoduchý: uchopíme zkušenost, kterou jsme skutečně prožili (například situaci, kdy jsme lhali a věříme, že jsme tak konali správně), ve skupině ji analyzujeme a pak se snažíme formulovat obecnou odpověď na danou otázku (Za jakých okolností je lež ospravedlnitelná?).

Dalším předpokladem metody je, že potřebujeme zpravidla jen jednu zkušenost spojenou s tématem rozhovoru k tomu, abychom dospěli k platné pravdivé odpovědi. I řádné probádání jedné zkušenosti dostatečně do hloubky vyžaduje poměrně dost času. Neosokratovské filozofické zkoumání je proces, kdy hledáme kořeny našeho jednání a názorů, hledáme to, co je podstatné. Je to jako když se díváme na viditelnou korunu stromu a pak zkoumáme a snažíme se porozumět jemnému kořenovému systému pod zemí.

To, oč nám jde, není zjistit, zda je naše sdílená pravda aplikovatelná na nějaké jiné příklady. Chceme zjistit, zda je pravdivá pro nás (naši skupinu), i kdyby její pravdivost platila jen pro tu jednu analyzovanou zkušenost („V této situaci je ospravedlnitelné lhát, protože...“). V neosokratovském rozhovoru nám stačí, když dosáhneme shody skupiny o daném příkladu, zkušenosti. Takový způsob zkoumání filozofických otázek nás vede i k určité vnitřní proměně. Jakmile zjistíme, že něco je pravda, změní nás to. Jsme jiným člověkem, než jsme byli na začátku dialogu. Získáváme poznání, na které nemůžeme zapomenout nebo ho odložit někam do šuplíku. Jde o skutečné poznání, ne o naučenou informaci.

Krok od podrobného rozboru konkrétního příkladu k abstraktnějšímu poznání a náhledu může proběhnout v podstatě kdykoliv, když je toho skupina schopná. Není pro to určen přesný čas (např. za tři hodiny rozhovoru), ani není dán přesný sled kroků společného uvažování.



Hlavním úkolem abstrahování je najít odpověď na hlavní otázku (Za jakých okolností je lež ospravedlnitelná?), aniž bychom ztratili vztah s naší konkrétní analyzovanou zkušeností. Během dialogu se proces abstrakce odvíjí od analýzy reálné zkušenosti. Je to trochu jako při pouštění draka: nejprve držíme draka v rukou, můžeme se ho dotknout, vidět, jak je tvarovaný a pomalovaný (to je analýza zkušenosti). Ale pak musíme draka opatrně nechat letět k obloze, aniž bychom ho ztratili – stále držíme provázek, stále vidíme draka, jeho barvu a tvar, ale vidíme ho z dálky, aby mohl letět. Let draka je naším procesem abstrakce. Stejně tak se nám během NSD zkoumaná zkušenost nikdy nevytratí z očí, stále držíme v rukou tenký provázek, který nás spojuje s reálně prožitou zkušeností. Je riskantní provázek pustit, to znamená příliš rychle abstrahovat. Během dialogu se často pohybujeme mezi abstrahováním ze zkušenosti a analýzou zkušenosti, abychom ji lépe pochopili a ujasnili si své znalosti o ní.

Navíc, i když se společný rozhovor od příkladu přesouvá na abstraktnější úroveň hodnotových soudů (např. je ospravedlnitelné lhát, když je ohrožen život jiných lidí), pomáhá nám odkazovat se na analyzovanou zkušenost vždy, když si nejsme něčím jisti nebo potřebujeme hlouběji prozkoumat naše společné tvrzení. Skupina zkrátka udržuje kontakt s analyzovanou situací – všechna tvrzení a argumenty, za kterými si účastníci stojí, musí platit také pro výchozí probíranou zkušenost. Souvisí to s tím, že myšlenky se stávají srozumitelnějšími, když se vysvětlují prostřednictvím dobře pochopené konkrétní zkušenosti. Kromě toho musí abstrakce probíhat opatrně krok za krokem a účastníci by si měli být vždy „jistí“ svými tvrzeními a výsledky. To znamená: formulují výrok, mají společné porozumění tomu, co je výrokem myšleno a proč s ním souhlasí, či nesouhlasí. Rozumí také zdůvodnění, které za výrokem stojí.

Facilitátor může pomoci prohloubit společnou argumentaci tím, že napíše výrok některého z účastníků, se kterým následně skupina pracuje. Nebo si mohou účastníci napsat více výroků a hledat, co mají společného, a případně zjistit, zda si protirečí.

Vhodné otázky pro další směřování dialogu mohou být: „Existují nějaké nutné podmínky pro situaci v příkladu?“ nebo „Co se muselo stát, aby situace byla příkladem XY?“.

Další vodítko pro abstrakci můžeme získat, když se zaměříme na slovesa použitá v příkladu. To je užitečné zejména v případě, že je příklad formulován ve tvaru „já“. Skupina se například shodla na tom, že ve větě: „Šel jsem po ulici a všiml jsem si člověka na vozíku...“ je výraz „všimnout si“ klíčovým prvkem. Když někomu pomáhám, musím si všimnout, že potřebuje pomoci.

Zobecnování není totéž co abstrakce

Na tomto místě považujeme za důležité zmínit rozdíl mezi abstrakcí a generalizací / zobecnováním. Generalizací rozumíme proces, při kterém porovnáváme více položek a snažíme se zjistit, co mají společného, a hledáme pro ně nadřazenou kategorii (např. jablka a broskve jsou ovoce). V praxi neosokratovského dialogu, zejména pokud účastníci nejsou příliš zkušení, se někdy objevuje tendence ke generalizaci: účastníci by rádi porovnali více příkladů, aby našli odpověď na danou otázku. Nebo se soustředí na to, jak přeformulovat nějaký výrok tak, aby se vztahoval i na další příklady, které je napadnou nebo které zmiňovali na samém začátku rozhovoru.

Rozdíl mezi generalizací a abstrakcí na ukázce práce s příkladem

Výchozí otázka skupiny: Jsou rituály k něčemu dobré?

Zkušenosti s rituály, které účastníci uváděli:

- A. Každé ráno připravuji dva hrnky čaje, je to můj rituál.
- B. Pokaždé, když vyberu peníze z bankomatu, tak tomu přístroji poděkuji.
- C. Pamatuji se na rituál, kdy jsem kouřil s přáteli první cigaretu.
- D. Vždy když sdílíme na začátku sokratovských rozhovorů zkušenosti, je to takový druh rituálu.
- E. Když jsem musel opustit svůj studentský pokoj na kolejích, udělal jsem si rituál a poděkoval všem předmětům, se kterými jsem tam žil.
- F. Vánoce jsou pro mě důležitý rituál.
- G. Když jsem promoval na univerzitě, zjistil jsem, že rituál promoce byl pro mé rodiče velmi důležitý, pro mě však vůbec.
- H. Podnikla jsem pouť do Santiaga de Compostela – je to takový druh rituálu.

1. Hledáme odpověď na výchozí otázku porovnáváním příkladů

- Můžeme pozorovat jednotlivé příklady rituálů, abychom získali nějaké typy rituálů / kategorie. Např. rituály, které mohou být individuální (A): šálek čaje každé ráno; rituály jako forma poděkování (B, E) a rituály sdílené s ostatními (F, G): Vánoce, promoce.
- Navíc můžeme předpokládat, že rituály jsou nějak užitečné a že se cítíme špatně, pokud si „své“ rituály neuděláme. Tyto předpoklady již patří k určitému zobecnění, platí nejen pro uvedené příklady.
- Můžeme také předpokládat, že rituály mají v našem životě transformační potenciál, a podívat se, které příklady k tomuto typu patří (H – pouť do Santiaga).

Tímto postupem uvažování se obvykle dostaneme k nějakému porovnávání, kategorizaci. Jsme schopni rychle navrhnout formulace a řešení, ale nejsme si moc jistí, jestli jsou obecně platné. Vždy zůstává střípek nejistoty, zda jsme něco nepřehlédli. Vždy se může objevit nějaký další příklad, pro který to nebude platit.

2. Analyzování a abstrahování z jedné zkušenosti („rozbalování“ příkladu)

Výchozí otázka skupiny: Jsou rituály k něčemu dobré?

Zde uvádíme na konkrétním příkladu, co máme na mysli pod pojmem abstrakce. Účastníci rozhovoru se rozhodli odpovědět na otázku pomocí jedné z výše uvedených zkušeností: E)

E) Petr: „Stěhoval jsem se na studentské koleji na jiný pokoj. Uvědomoval jsem si, že svůj starý pokoj už nikdy neuvidím, a přepadly mě smutek a úzkost. Pak jsem chvíli stál, viděl jsem dřez, vzpomněl jsem si, že se mi v něm dobře mylo nádobí, a poděkoval jsem mu nahlas, vzpřímeně a se spojenýma rukama. Postupně jsem, děkuje, obešel celý pokoj a vědomě gesto opakoval. Silné vzpomínky se mi pojily se světlem a oknem, jim jsem byl proto ještě vděčnější. Pak jsem ještě chvíli postál, a když jsem se dostatečně rozloučil, odešel jsem. Pak už jsem si na pokoj vzpomněl jen bez emocí.“

Účastníci nejprve analyzovali, v čem spočíval rituál v této zkušenosti. Poté měli několik dílčích otázek, na které chtěli odpovědět: *K čemu byl tento rituál dobrý? Co Petra vedlo k tomu, že tento rituál uskutečnil? Jakým způsobem si Petr vybral předměty na rozloučnou? Byla forma rituálu důležitá? Jak Petr poznal, že byl rituál dokončen? ...* Diskutovali o některých důležitých detailech této zkušenosti a snažili se zjistit, jak to skutečně bylo a co to znamenalo. Nakonec našli odpověď na dílčí otázku: *V čem byl tento rituál pro Petra dobrý?*

„Petrovi tato zkušenost pomohla smířit se se změnou, které musel čelit. Bylo to pro něj dobré i proto, že se dokázal vyrovnat s pocitem smutku a úzkosti. Pokoj zůstal Petrovi ve vzpomínkách, takže ho vlastně neztratil, zůstal s ním navždy.“

Tímto způsobem přemýšlení o tématu si účastníci byli svými zjištěními velmi jistí, našli pravdu o tomto konkrétním rituálu a jeho významu pro Petra – první krok k odpovědi na původní otázku. Během rozhovoru si také uvědomovali, že našli něco podstatného o významu rituálu v našem životě: zvládnout své emoce, vyrovnat se se změnou...

V NSD se často setkáváme s tím, že skupina má tendenci používat obecné pojmy a slova, zůstává však na úrovni „porovnávání prvků“. To může přinášet iluzi, že jsme dosáhli určitého přínosu v podobě stanovení pojmů, které jsou obecnější a často také abstraktní. Nemusí to však nutně přinést podstatný vhled do problému a může se to snadno zvrhnout v hledání slovníkových definic. Náš drak pak létá sám na obloze. Prosím, držte ho!

Uvedeme příklad: ve výše popsaném rozhovoru skončila skupina účastníků v jistou chvíli ve slepé uličce. Když účastníci začali příklad analyzovat, rozhodli se zapsat následující větu: „Petr pomalu míjel různé ‚neživé předměty‘ ve svém bytě a děkoval jim“. Formulace „neživé předměty“ rozpoutala mezi účastníky bouřlivou diskuzi o tom, zda může být nějaký předmět také živý. Účastníci strávili následující hodinu diskuzí o konkrétních užitích formulace „neživé předměty“. Přestože tato část dialogu byla velmi obecná/abstraktní, nepřiblížili se k významu konkrétního rituálu v příkladu ani k významu rituálů v našem životě. Pro skupinu to neznamenal žádný nový filozofický vhled. Bylo to jen rétorické cvičení.

Na druhou stranu nemusíme porovnávání nebo zobecňování jako formu přemýšlení úplně zavrhnout. V některých situacích je to pro společný postup myšlení velmi přínosné. Např. při jednom rozhovoru skupina pracovala s otázkou „Co je špatné rozhodnutí?“. Předtím, než analyzovali vybraný příklad jednoho z účastníků, shromáždili různé své zkušenosti. Bylo mezi nimi rozhodnutí týkající se výběru studijního oboru, přijetí zaměstnání, zastání se někoho, podstoupení rizika a další. Problém při pokusu aplikovat své poznatky z analýzy vybraného příkladu na ostatní příklady účastníků se ukázal okamžitě. Skupina zjistila, že příklad, který si vybrali, nezahrnoval vědomý moment volby, zatímco ostatní ano. Také některé z nich zahrnovaly zvažování informací a předvídatelných důsledků, zatímco jiné se týkaly spíše sebrání odvahy k činu. Z pokusu o zobecnění formou porovnání skupina zjistila, že rozhodnutí může mít různé charakteristiky (vědomý moment rozhodování, zvažování důsledků, emoce...). To, čeho dosáhli, byla důkladná analýza rozdílnosti příkladů. Její součástí bylo zjištění, že pro většinu účastníků některé ze shromážděných zkušeností vůbec rozhodnutím nejsou. To jim pomohlo rozhodnout se, s jakou zkušeností začít, a pomohlo jim to nezapomenout na některé důležité aspekty rozhodování, které je třeba vzít v úvahu později.

Dali si tedy velkou práci s analýzou všech zkušeností a s popisem rozdílů mezi nimi. Jak již bylo zmíněno, může to být přínosné, ale není to totéž jako práce na abstraktních poznatcích v průběhu našeho společného sokratovského zkoumání. Cílem neosokratovského dialogu je zkoumat to, co je skryto na úrovni našich základních hodnot a přesvědčení, nikoliv uspořádat si různé chytré postřehy jako ponožky v šuplíku. Z našich zkušeností vyplývá, že účastníkům se často líbí svůdný způsob srovnávání, protože je mnohem snazší než abstrahovat naše každodenní zkušenosti směrem k našim životním přesvědčením a hodnotám.

Chytáky, které chystá sám jazyk

Typické aspekty užívání určitých slov

Protože neosokratovský rozhovor je vždy částečně také jazykovou analýzou, pomáhá, když si facilitátor uvědomí některé typické situace spojené s určitými slovy, které mohou způsobit zmatek.

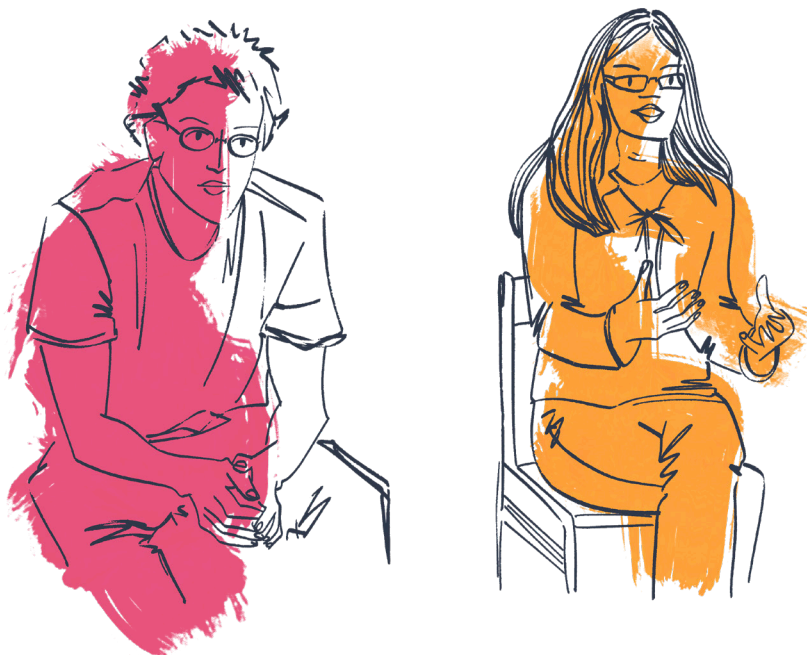
Dvěma hlavními příklady jsou zájmenná příslovce **Kdy** a **Proč**.

Když položíme otázku začínající slovem „kdy“, můžeme očekávat, že lidé odpoví buď popisem času, nebo popisem okolností. Např. na otázku „Kdy jsem šťastný?“ můžeme dostat odpověď „V létě o prázdninách“ nebo „Když dělám něco, co mě baví“.

Podobně na otázky, které začínají příslovcem „Proč“, lze odpovědět dvěma způsoby – vysvětlením řetězce předchozích událostí nebo vysvětlením záměru. Pokud účastníci pochopí otázku „proč?“ prvním způsobem, budou popisovat, jak daná situace vznikla, ale nás většinou zajímá ten druhý aspekt – vysvětlení záměru „proč“ něco děláme nebo „proč“ něco je. Např. na otázku „Proč jsi tady?“ lze odpovědět: „Protože mě tady vysadil autobus.“, nebo „Protože chci navštívit muzeum.“

Význam slov

Jsou slova, která nevyvolávají ani pozitivní, ani negativní emoce. Některá slova slyšíme a představujeme si něco zcela konkrétního. Existují však slova, která implikují morální soudy, slova, která jsou vždy pozitivní (např. svoboda, smysl atd.). Když účastníci pracují na sokratovské otázce, stávají se citlivějšími na významy slov. Metoda je vede k pomalejšímu, důkladnějšímu způsobu rozvažování. Přitom se ukazuje, jak moc si nerozumíme.



Je užitečné, aby si facilitátor tuto citlivost uvědomoval, protože to někdy pomůže lépe pochopit, co se v rozhovoru děje, a umožní to facilitátorovi vhodně podpořit skupinu. Ještě důležitější je uvědomit si možné významové a jazykové „pasti“ a dvojsmysly už při přípravě a výběru otázky, se kterou bude skupina pracovat.

Kognitivní význam slova je soubor konotací, obrazů, situací apod., které nás v souvislosti s určitým slovem napadají. Zejména pokud v sobě slovo obsahuje soud, že určité chování je morálně lepší, nebo horší, může to snadno vést ke sporům ve skupině o použití daného slova. Pak se stane, že se skupina dlouze dohaduje o tom, zda lze někoho, kdo jí maso jednou týdně, nazývat vegetariánem, či nikoliv. Přitom takový spor většinou souvisí spíše s přesvědčeními jednotlivců o vhodnosti konzumace masa, o životním prostředí apod., a mnohem méně s vlastním tématem dialogu.

Neosokratovský rozhovor je vždy částečně i jazykovou analýzou, protože účastníci se nevyhnutelně snaží si navzájem objasňovat, co myslí tím, co říkají. Smyslem rozhovoru však není vytvářet definice pro každé skupině nejasné slovo, ale spíše objevovat poznání prostřednictvím zkoumání zkušenosti a tématu. Facilitátor může skupině pomoci tím, že připomene hlavní úkol a podpoří ji v rozlišování podstatných a nepodstatných problémů. Vrátime-li se k příkladu s vegetariánem, máme na výběr mezi vedením dialogu na téma „koho nazýváme vegetariánem“, nebo můžeme problém obejít tím, že se vědomě zdržíme používání tohoto slova a místo toho použijeme konkrétnější popis chování, které chceme označit.

Silné lpění na „správném“ významu slov představuje překážku. Řešení obvykle spočívá v tom, že se vyjadřujeme konkrétně a popisně a že se skupina dohodne, že bude určitý výraz používat určitým způsobem bez ohledu na to, jak se používá jinde. Přínosné je také podpořit skupinu v tom, aby se zaměřila na hlavní téma.

Kulturní rozdíly

Kulturně rozmanité skupiny často vedou k zajímavým rozhovorům díky rozdílnosti zkušeností přítomných. A přinášejí s sebou někdy také určité výzvy. Prostý fakt, že různí lidé považují různé zvyky za dané a že pocházíme ze společností, kde stejná slova mohou znamenat něco trochu jiného, než co by si někdo představoval, vyžaduje trpělivost a otevřenou mysl k tomu, abychom mohli dosáhnout dostatečného porozumění. I u zdánlivě jednoduchých slov a slovních spojení potřebujeme někdy více času, aby si je ostatní představili a odkryli skryté významové předpoklady. Například specifické stravovací návyky, zvyklosti spojené s běžným denním režimem atd. To ve skutečnosti není jedinečné pro kulturní rozmanitost, ale vyskytuje se to i mezi lidmi ze stejné kultury, žijícími ve stejném městě a studujícími stejnou školu, jen méně často.

Abychom byli konkrétní: během jednoho rozhovoru týkajícího se upřímnosti (!) strávila skupina téměř 1,5 hodiny řešením problému nezdvořilosti hostitelů při grilování. Vypravěč analyzovaného příkladu byl vegetarián a tvrdil, že pro vegetariány hostitelé na večírku nic nenabídlí. Po mnohých dotazech ostatní účastníci stále nemohli problém pochopit, protože v jejich očích byla nabídka pro vegetariány dostatečná. Jádrem problému se

ukázalo být v tom, že akce se konala v prostředí, kde je zvykem nabídnout vegetariánům ryby a neudělat to se považuje za neslušné.

Ještě větší problém představují komunikační styly účastníků. V různorodé skupině můžeme očekávat lidi z kultur, kde je zvykem říkat svůj názor přímo, nesouhlasit a kritizovat bez ohledu na formality. V jiných kulturách je to považováno za neslušné a způsob vyjadřování může být jemnější a méně výrazný. Něco, co někomu připadá jako emocionální hádka, může být pro jiného přátelskou výměnou argumentů. V případě potřeby může být prospěšné toto téma otevřeně řešit.

Role pocitů v neosokratovském rozhovoru

V každodenní komunikaci máme tendenci používat sloveso „cítím“ v různých významech:

- Jako výraz související s našimi smysly: „Cítím chlad.“
- Jako výraz související s našimi emocemi: „Cítím se smutný/á.“
- Jako výraz vztahující se k našim/některým morálním hodnotám: „Cítím, že je to špatné.“
- Jako výraz související s našimi znalostmi: „Cítím se nejistý/jistá.“



V NSD věnujeme pozornost formulacím, které se pojí s výrazem „cítím“, protože naznačují, že se zde může skrývat nějaká hodnota nebo argument, který lze odhalit a vysvětlit. Je to pro nás jako zářící znamení, které nám říká „podívejte se sem a zvažte, zda se zde nenachází důležité vodítko k hodnotám a argumentům“.

Pocity jsou důležitým ukazatelem, protože máme tendenci „cítit“ se nešťastní, když je něco v nesouladu s našimi hodnotami, „cítíme“ odpor, když někdo dělá něco, co je v našem vlastním hodnotovém systému špatně. Naše tělo často „cítí“ hodnoty, aniž bychom si je výslovně uvědomovali. Odhalit, co se skrývá

za našimi emocemi, je tedy důležitým klíčem k pochopení našich skutečných hodnot. V mnoha rozhovorech stačí účastníkům rozklíčovat silné emoce spojené s konkrétními zážitky, aby objevili důležité hodnoty, kterými se řídí jejich život.

Někdy zase odpovídá výraz „cítím“ významu „myslím“ nebo „pozoruji“. Pro mnoho lidí není snadné říci: „Mou důležitou hodnotou je být upřímný a říkat pravdu.“ Spíše by řekli: „Cítím, že by k sobě lidé měli být upřímní.“ Nepřesná formulace zde skrývá a zakrývá skutečnou informaci, kterou chce mluvčí sdělit. Jako facilitátoři se snažíme upozorňovat

na konkrétní formulace a vedeme účastníky k tomu, aby vyjádření byla co nejsrozumitelnější a nejjasnější. Pomáhá to vzájemnému porozumění a pochopení toho, co člověk sám říká.

Zdá se, že tyto dvě formy „pocitů“ (emoce a přesvědčení) jsou důležitým ukazatelem nějakého názoru nebo hodnotového soudu. Když o svých pocitech a emocích poctivě přemýšlíme, můžeme odhalit důležité etické nebo filozofické poznání. Podporovat účastníky v uvědomování si vlastních hodnot je základním úkolem nejen NSD, ale i každého občanského vzdělávání.

Když takto vnímáme roli pocitů, můžeme také dosáhnout většího porozumění mezi lidmi a srozumitelnosti našich společných závěrů. Často si vysvětlení pleteme s pochopením nějakého chování. Můžeme vysvětlovat emocionální chování lidí („Je frustrovaný, protože jeho kolega vždy zapomene setřít tabuli ve třídě.“), ale vysvětlováním nedosáhneme pochopení hodnot, které za frustrací stojí („Je frustrovaný, protože považuje za důležité dokončit zadané úkoly.“... „Je frustrovaný, protože bychom se měli snažit v životě dělat věci pořádně.“ aj.). Když dokážeme odhalit a pojmenovat skryté hodnoty a normy, které jsou za emocemi druhých lidí, pomůže nám to skutečně jim porozumět. Je to něco jiného než znát vysvětlení jejich chování. Můžeme druhým lidem skutečně porozumět, a ne se jen naučit tolerovat jejich chování.

Valence sloves

Valence sloves je termín z lingvistiky, který označuje počet slov, které se pojí s daným slovesem, aby byl jeho význam úplný. Např. sloveso „dávat“ je kompletní, když „někdo někomu něco dává“. Když část informace chybí (např. „veřejnosti jsou podávány nepravdivé informace“), často bývá sdělení matoucí, dokud chybějící části nedoplníme. Vyplatí se věnovat pozornost tomu, co je nutné doplnit, aby sloveso dostalo svůj plný význam.

To nám může pomoci také při facilitování rozhovoru. Měli bychom si všímat, zda není skupina zmatená kvůli použití slovesa bez potřebných dalších informací a vazeb. Zejména vztahová slovesa jako „věřit“ nebo „lhát“ mohou být zdrojem zmatku, pokud jejich význam není úplný. Např. často se říká „lhalo jí“, je však důležité dodat „o čem“, protože „někdo někomu o něčem lže“. Nelze lhát, aniž by se lhalo „o něčem“. Podobně slovo „věřit“ může způsobit zmatek, protože „věřím mu“ je běžné sdělení, i když v něm chybí informace o předmětu důvěry. Obvykle někomu věříme, „že něco udělá nebo že nějaký je“, a je nezbytné sdělení doplnit, aby bylo možné se o něm dále srozumitelně bavit.

H. Dialogická kultura NSD a její dopad na žáky, učitele a třídní klima

Jaký dopad má účast na neosokratovském rozhovoru na individuální i kolektivní úrovni? Co mohou učitelé získat, když zažijí NSD? Kultura dialogu.

Perspektiva z pohledu referenčního rámce pro rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu

V konceptu KDK se setkáváme s pojetím, že většina kompetencí se rozvíjí hlavně tím, že žijeme v prostředí, kde jsou již kompetence přítomny, a tím, že dané prostředí jejich další rozvoj vědomě podporuje. Člověk může získat znalosti a dovednosti kritického myšlení v rámci konkrétních oblastí a konkrétních předmětů. Ale osvojovat si dovednosti kritického myšlení během jedné hodiny týdně nestačí. Kritické myšlení musíme zpřítomňovat a podporovat ve všech předmětech (nebo alespoň ve většině). U ostatních oblastí kompetencí to platí ještě o něco více. Dovednosti v oblasti spolupráce, řešení konfliktů apod. člověk nezíská pouhým učením se „o nich“. Vzdělávací prostředí je musí obsahovat jako neustále přítomný prvek, jako vlastnost prostředí. Jinými slovy, aby se rozvíjela tolerance, sebeovládání atd., musí být vzdělávací prostředí takové, kde je tolerance aktivně podporována a brána jako hodnota a kde mají žáci možnost rozhodovat a přispívat jako partneři. Je nezbytné, aby učitelé jednali s žáky i mezi sebou navzájem způsobem, který odpovídá duchu kompetencí, které chtějí u žáků podporovat.

Během neosokratovského rozhovoru je atmosféra ve skupině utvářena samotnými principy NSD, facilitátorem a jeho přístupem. V rámci dialogu se také přijímají společná pravidla komunikace.

Představením principů a pravidel dialogu vedeme účastníky k tomu, aby komunikovali a chovali se určitým způsobem. Facilitátor se nejvíce stará o kulturu dialogu ve skupině – učí účastníky, aby sami dodržovali zásady, a podporuje účastníky v používání vhodných otázek. Oproti jiným pravidlům, která může škola nebo učitel zavést a sdílet, zažívají účastníci efekt a výhody pravidel neosokratovské komunikace přímo a jsou za dialog stejně odpovědní jako facilitátor. Pokud skupina pravidla nerespektuje, nemůže úspěšně pokračovat v práci. Účastníci tak sami vidí, co funguje a co ne, a proto chápou význam a dopad pravidel.

Disciplína vyžadovaná v rámci NSD je přísnější než u jiných metod. Na druhou stranu v rámci poskytnutého prostoru mohou žáci svobodně přemýšlet a uvolnit se v tom smyslu, že nejsou hodnoceni a nejsou nuceni k podávání výkonů nebo konkrétních výsledků.

Dynamika je dána také tím, že facilitátor/učitel předává odpovědnost za obsah zkoumání účastníkům – není tím, kdo určuje, co mají říkat a jak myslet.

Podívejme se na dopad dialogu. Co můžeme očekávat? (Boele 1998, s. 63–70 a Goldstein v Saran, Neißer 2004, s. 71–79)

Jaký vliv má neosokratovský rozhovor na žáka?

A) „Museli jsme to vymyslet sami.“

Díky účasti na rozhovorech se žáci učí více důvěřovat vlastnímu úsudku a schopnosti myslet. (Pro mnohé účastníky je to poprvé, co zažívají, jaké to je přicházet s vlastními nápady, sdílet je a přispívat ke společnému cíli.) Učí se také formulovat argumenty a názory na základě vlastních zkušeností (bez nutnosti podložit je vědeckými poznatky nebo autoritou). A učí se myslet systematicky a důsledně: aby stál výsledek rozhovoru za to, musí nejen důvěřovat vlastnímu úsudku, ale také si zachovat kritický přístup a respektovat názory druhých. Někdy je to těžká práce a člověk se nesmí vzdát; často se při rozhovoru musí vyjasnit různé dílčí otázky a nedorozumění, což může být pro účastníky nepříjemné.

Žáci jsou aktivně zapojeni do procesu učení způsobem, který se od ostatních výukových metod odlišuje. V rámci NSD je vždy vyžadována a podporována odpovědnost žáků za proces rozhovoru. Na začátku se mohou této výzvy obávat nebo být trochu zmatení, ale pak jejich motivace a zapojení spíše roste, i když musí čelit některým obtížím, jako je nesouhlas nebo odlišné chápání stejných slov. Tím, že žáky bereme vážně, začnou oni brát vážně to, co si myslí.

B) „Myslel jsem si, že ostatní to přece vidí stejně?!“

Účastníci NSD často oceňují přátelskou a otevřenou atmosféru, ať už se jedná o vedoucí pracovníky firem nebo děti školního věku. Protože jedním z cílů dialogu je společné hledání odpovědi na úvodní otázku, účastníci si během dialogu procvičují tyto dovednosti, často označované jako soft skills:

- Učí se skutečně naslouchat tomu, co druzí říkají, a snaží se důkladně porozumět (účastníci se učí ověřovat si pozornost otázkami typu: „Jestli ti dobře rozumím, říkáš tohle...?“)
- Učí se být srozumitelní pro ostatní (aby mi rozuměli účastníci s různým vzděláním a jazykovými znalostmi)
- Zlepšují vzájemnou důvěru mezi účastníky (říkáme jen to, co si skutečně myslíme, snažíme se problém řešit společně, neexistuje situace vítěz–poražený)

To může výrazně změnit obvyklou atmosféru ve třídě i dynamiku skupiny. Žáci mají příležitost se navzájem poznat i v otázkách, které obvykle nejsou předmětem jejich studia ve škole a také v otázkách, které je opravdu zajímají.

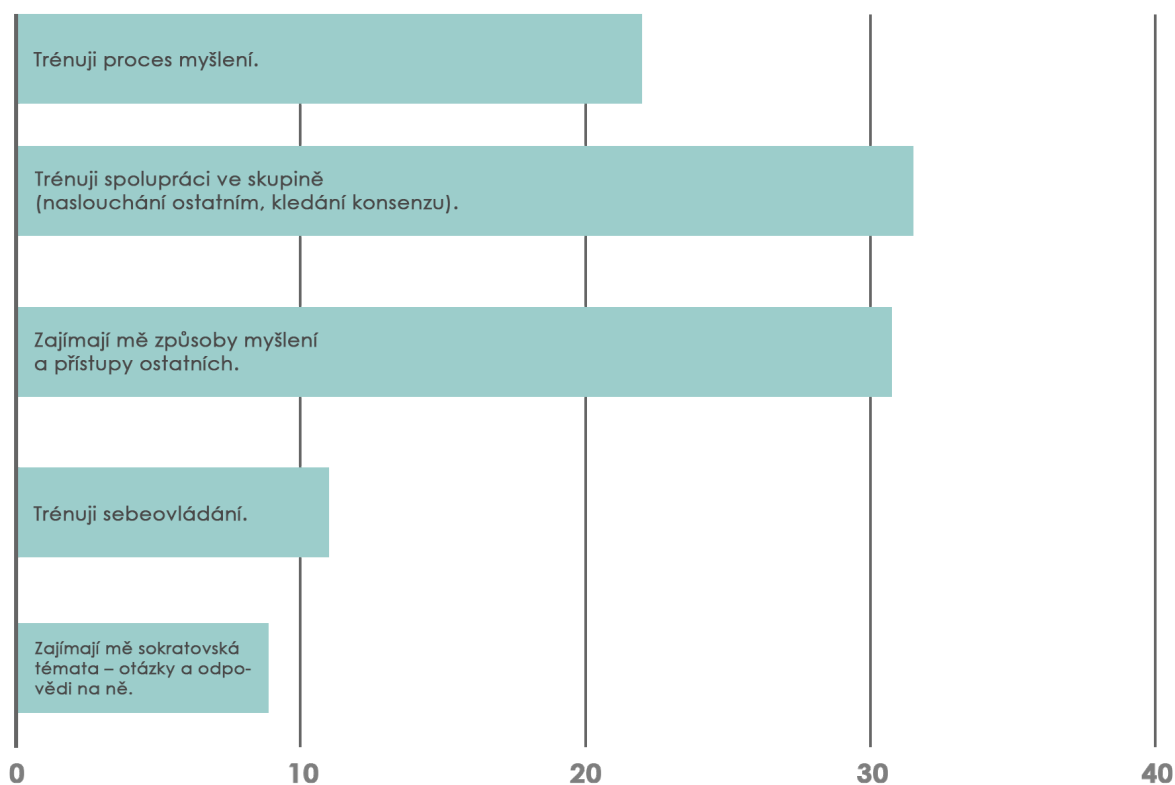
C) Neosokratovský rozhovor jako konverzace v cizím jazyce

V případě, že rozhovor probíhá v cizím jazyce, trénují účastníci schopnost myslet a vyjadřovat se v cizím jazyce. Vzhledem k tomu, že skupina postupuje společně a je nutné,

aby si všichni rozuměli, nemusí se člověk obávat, že by někdo z rozhovoru vypadnul. Každá myšlenka a nápad se společně vyjasňuje a účastníci ji opakují svými slovy, často vícekrát. To pomáhá lépe se vyjadřovat a lépe porozumět ostatním (aktivní a pasivní jazykové dovednosti).

Žáky také mohou nudit typická konverzační témata jazykových kurzů, jako jsou prázdniny, rodina, kuchyně. V sokratovské konverzaci se bavíme o zajímavých věcech.

V uplynulých letech jsme se 73 účastníků z České republiky ptali, čeho si na metodě NSD nejvíce cení. Jak vidíte, nejvíce účastníci oceňují měkké dovednosti, jako je spolupráce a možnost přemýšlet společně s ostatními lidmi.



„Poctivé myšlení bolí...“

Ptali jsme se také, zda neosokratovská metoda způsobuje během dialogu nějakou frustraci. Většinou účastníci uváděli:

- Musíme usilovat o konsenzus – toho je těžké dosáhnout
- Je to velmi pomalé, protože někteří lidé přemýšlejí pomalu a já musím být trpělivý
- Musím se držet jednoho tématu, nemám možnost říct všechny své myšlenky a nápady
- Vadí mi přísná metoda a disciplína

Jaký vliv má neosokratovský rozhovor na skupinu žáků?

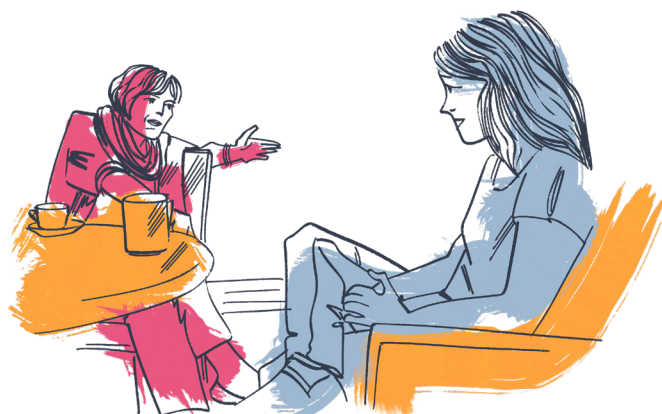
Facilitátor vyžaduje od každého účastníka, aby se řídil neosokratovským étosem, což obvykle vede ke specifické kultuře celé skupiny: všichni účastníci jsou motivováni počáteční otázkou a chtějí najít odpověď. Během rozhovoru se naučí, že bez správného porozumění a vzájemného naslouchání si nemohou pokročit. Žák získá pozitivní zkušenost, že tento způsob komunikace funguje a vede k výsledkům – konsenzu. Součástí rozhovoru je také frustrace způsobená nedorozuměními. Ty se většinou díky této metodě podaří překonat. Účastníci tak získávají pozitivní zkušenost, že dohoda a porozumění jsou dosažitelné a možné.

Pro mnoho účastníků je důležitý aspekt společného pátrání po správné/pravdivé odpovědi: máte problém/otázku a hledáte společné řešení, které je správné/pravdivé pro všechny účastníky. To vyvolává týmového ducha a sounáležitost. Metoda podporuje spíše týmovou práci než individuální výkony – pro individualisty je dialog často náročný.

S ohledem na KDK pomáhá neosokratovský rozhovor přirozeně rozvíjet respektující komunikaci (se zaměřením na konsenzus – vzniká sdílená zkušenost a radost z objevování; vede k situaci, že jsme společně něčeho dosáhli). Účastníci jsou zodpovědní za výsledek rozhovoru, díky němuž se cítí užiteční a zažívají, že mají vliv na své okolí – je to efektivní.

Dopad na komunikaci ve třídě z dlouhodobého hlediska neznáme – nemáme možnost jej změřit. Pokud se však ve skupině dohodneme na pravidlech spolupráce, společný rozhovor vytváří pozitivní zkušenost a získané návyky zůstávají účastníkům i po skončení rozhovoru. Nastoluje kulturu respektující komunikace zaměřené na porozumění. Nastavená forma komunikace mezi účastníky během rozhovoru plynule přechází do přestávek a následné neformální komunikace mezi účastníky. To se děje snadněji, pokud se účastníci během dialogu teprve poznávají. Pokud je ve třídě již zavedena určitá dynamika, může být obtížnější ji změnit... Je to možné, jen je potřeba věnovat více pozornosti práci s dynamikou třídy a aktivně podporovat změnu komunikační kultury.

Žáci, kteří se účastní NSD nebo aktivity, která je na NSD zaměřená, zažívají proces společného přemýšlení a mají možnost vidět, že ostatní ve třídě nabízejí relevantní příspěvky k tématu. Skupina žáků má příležitost si uvědomit, jak důležité je vzájemně se podporovat a důvěřovat si, pokud chtějí pěstovat skutečné společné porozumění.



Jaký vliv má NSD na učitele?

Jako lektoři NSD se soustředíme hlavně na kulturu rozhovoru. Pro společné vedení sokratovského zkoumání je zásadní náš přístup k ostatním a ke společnému cíli. To, jak se cítíme a jakou komunikaci s ostatními navazujeme, ovlivňuje kvalitu obsahu a kulturu rozhovoru. I kdybychom byli důkladní myslitelé, bez tolerance, respektu, otevřenosti nebo inkluzivity se daleko nedostaneme. Atmosféra ve skupině je tedy v jistém smyslu ještě důležitější než samotný obsah rozhovoru. Nebo spíše: práce s obsahem se neobejde bez dostatečné pozornosti věnované kultuře skupinového rozhovoru.

Také učitel může být na začátku rozhovoru nejistý. V podstatě musí odložit svůj běžný postoj a vzdělávací praxi a musí být připraven učit se z toho, co se děje na místě, i když je to nepředvídatelné. Také od učitele se vyžaduje schopnost čelit nejistotě a ochota postupovat v procesu přemýšlení velmi pomalu a do hloubky. Někdy učitelé v rámci NSD znovu objeví, jak živé jsou pro žáky problémy a témata, o kterých si sami mysleli, že jsou již objasněny. To může posílit jejich motivaci k další práci, schopnost reflexe stejně jako jiný pohled na skupinu a na jednotlivého žáka.

Rada Evropy vytvořila v roce 2016 Referenční rámec kompetencí pro demokratickou kulturu. Jedná se o kompetence, které občané potřebují k tomu, aby se mohli zapojovat do života demokratické společnosti a žít v míru v rozmanité společnosti. Neosokratovský rozhovor je založen na evropských hodnotách a vytváří prostředí pro jejich rozvíjení, např.: demokracie, upřímnost v dialogu a úsilí porozumět různým názorům a životním perspektivám atp. Dialog pomáhá účastníkům získat nové vhledy a důležité kompetence: podporuje kritické myšlení tvořivými a kreativními cestami. Nejdůležitějším aspektem je však to, že v rámci neosokratovského rozhovoru je ústředním motivem usilování o konsenzus a společnou dohodu. Jak ukazují vyhraněné postoje uživatelů na sociálních sítích a v médiích, je aktivní snaha o dosažení dohody a porozumění klíčová pro to, abychom spolu jako lidé mohli ve společnosti žít ve vzájemném respektu a míru.

III. Aktivity a hry pro školní třídu

V této části příručky nabízíme prakticky orientované aktivity pro školní třídu založené na neosokratovském přístupu. U každé aktivity najdete vzdělávací cíle a konkrétní kompetence pro demokratickou kulturu, které aktivita pomáhá rozvíjet. Součástí jsou i pomocné pracovní listy, sady příkladů, otázek nebo dilemat k řešení.

Název aktivity	Vzdělávací cíle
1. Vyprávěj mi příběh – filozofie v našem životě	Pomoci účastníkům propojit filozofickou otázku s konkrétní životní zkušeností. Odhalit, že každodenní situace mohou skrývat různé filozofické (nebo etické) otázky. Prozkoumat pluralitu interpretací a pohledů na vlastní zkušenost. Shromáždit otázky a zkušenosti, které jsou pro skupiny žáků zajímavé, jako základ pro další sokratovsky orientované dialogické aktivity.
2. Hodnotové soudy, interpretace nebo fakta?	Umět kriticky přemýšlet o informacích, které dostávám od ostatních. Přesněji přemýšlet o výrocích, které pronáším, když poskytuji informace ostatním. Být citlivější k různým formám výroků a také vidět, že někdy mohou mít výroky více funkcí, které závisí na kontextu.
3. Odhalujeme hodnoty	Vést společně dobrý rozhovor není vůbec snadné. Některé naše hodnoty a postoje kvalitnímu rozhovoru pomáhají a jiné mu naopak brání. Cílem aktivity je společně prozkoumat, které hodnoty jsou pro dobrý rozhovor zásadní a do jaké míry je sdílíme, zvýšit naše povědomí o tom, že různé hodnoty jsou vzájemně propojeny a že se často prolínají, zvýšit naši schopnost s hodnotami konkrétně pracovat (chápat je a sdílet).
4. Hry na dilemata	Rozvíjet argumentační dovednosti a kritické myšlení. Rozlišovat mezi dilematickými a problémovými situacemi, naučit se transformovat dilematické situace na problémové situace; to znamená naučit se vyhýbat se tzv. „uzavírání do dilemat“ a zaměřovat se na řešení problému. Usilovat o konsenzus namísto soupeření o osobní preference.
5. Metafory rozhovoru	Pomocí metafor vytvářet společné porozumění smyslu a významu rozhovoru jako prostředku poznání; prohloubit naši schopnost myšlení propojením tvořivosti a kritického myšlení, představivosti a argumentace.
6. Co se skrývá v příběhu?	Umožnit účastníkům přemýšlet o filozofických nebo etických otázkách pomocí příběhů a objevovat témata, která se za příběhy skrývají. Zkoumat pluralitu výkladů a pohledů na zkušenosti.
7. Jak si vzájemně porozumět: předávání informací	Uvědomit si, jak obtížné je být jasný a srozumitelný, když předávám ostatním nějakou informaci. Komunikační dovednosti, hermeneutické dovednosti. Přimět účastníky, aby si uvědomili, že to, co popisují, mohou ostatní chápat úplně jinak.
8. Zrcadlení pocitů	Zlepšit schopnost naslouchat sobě i druhému. Učit se vnímat a vyjadřovat pocity ostatních. Podpořit empatii.

9. Když cítíš, že pocity jsou důležité	Naučit se rozlišovat mezi výrazy a jejich významem (číst mezi řádky). Porozumět různým významům výrazů „cítím“/„vnímám“.
10. Mysli v metaforách	Prohloubit naši schopnost přemýšlení propojením kreativity a kritického myšlení, představivosti a kritického uvažování. Uvědomit si že naše porozumění různým pojmům, konceptům a hodnotám není samozřejmé a předem dané. Umět přemýšlet jinak o tom, co si myslíme, že už víme.

Vyprávěj mi příběh – filozofie v našem životě

Přehled aktivity



90 MINUT



10–25 ÚČASTNÍKŮ



FLIPCHARTOVÉ PAPÍRY (PRO KAŽDOU SKUPINU DVA), FIXY, VYTIŠTĚNÁ OTÁZKA V OBÁLCE (PRO KAŽDOU SKUPINU JINÁ)



10–20 LET

Vzdělávací cíle:

- Pomoci účastníkům propojit filozofickou otázku s konkrétní životní zkušeností
- Odhalit, že každodenní situace mohou skrývat různé filozofické (nebo etické) otázky
- Prozkoumat pluralitu interpretací a pohledů na vlastní zkušenost
- Shromáždit otázky a zkušenosti, které jsou pro skupiny žáků zajímavé, jako základ pro další sokratovsky orientované dialogické aktivity



Hodnoty

- Kulturní rozmanitost

Postoje

- otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování
- respekt
- tolerance k nejednoznačnému

Dovednosti

- analytické a kritické myšlení
- empatie
- flexibilita a přizpůsobivost
- jazykové a komunikační dovednosti
- spolupráce
- řešení konfliktů



Znalosti a kritické porozumění

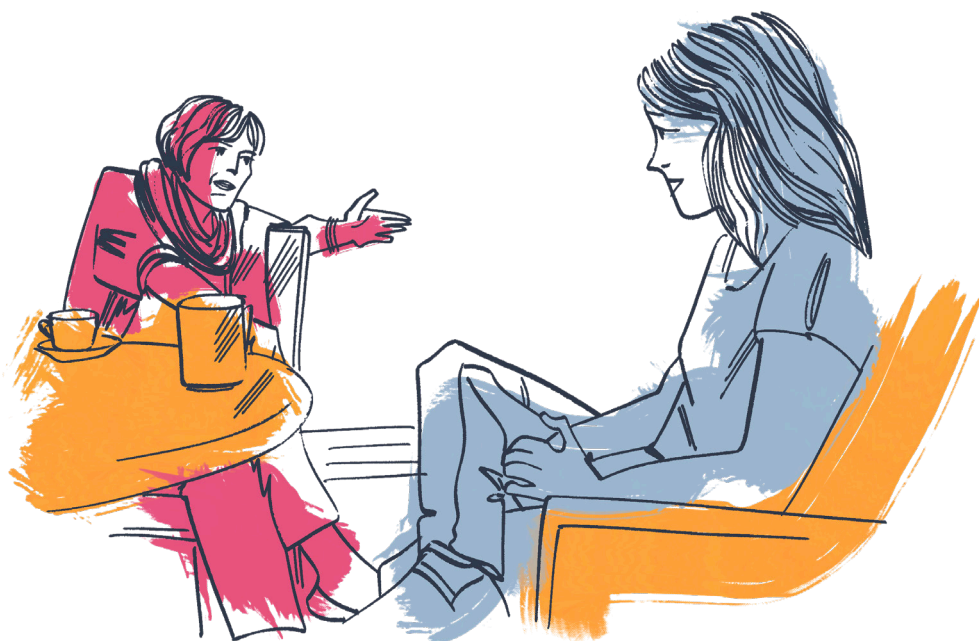
- sobě samému
- světu: politiky, zákonů, lidských práv, kultury, kultur, náboženství, dějin, médií, ekonomik, životního prostředí, udržitelnosti

Doporučení pro učitele

Na co myslet při přípravě?

Na základě této aktivity může učitel shromáždit užitečné filozofické otázky a zkušenosti pro budoucí aktivity s konkrétní třídou – může zjistit, jaké otázky jeho žáky zajímají a jaké mají zkušenosti.

- Připravte si několik sokratovských otázek (viz seznam níže nebo použijte vlastní otázky) podle počtu účastníků. Budete pracovat se skupinami po 4–5 žácích. Pro každou skupinu byste měli připravit jinou otázku. Např. proč někdy porušujeme pravidla? Kdy je třeba ukončit přátelství? Jak moc riskuji? Je lhaní někdy oprávněné?
- Otázky napište na samostatné lístky a vložte je do obálky.



Jak aktivita probíhá?

1. Rozdělte účastníky do malých skupin a vysvětlete průběh:

*Každá skupina dostane v obálce jednu otázku. Např. Co je to přátelství? Nečtěte otázku nahlas a neprozradte ji ostatním skupinám. Zkuste si vzpomenout na nějaké situace ze svého života, které s touto otázkou souvisejí. Zkuste si vzpomenout na situace, **které jste sami zažili**. Přemýšlejte o konkrétních příkladech, které se již staly **a které jste ochotni sdělit ostatním**.*

2. Nechte účastníky ve skupinách vyprávět příběhy přibližně 30 minut.
3. Požádejte každou skupinu, aby si vybrala jeden příběh, který podle účastníků nejlépe ilustruje/odpovídá na jejich otázku z obálky, a aby ho zapsala na 1. flipchart (20 minut):

Vyberte jeden příběh, který se vám zdá nejvhodnější pro nalezení odpovědi na otázku vaší skupiny, a запиšte jej na 1. flipchart.

4. Požádejte skupiny, aby si postupně pročetly příklady ostatních skupin. Požádejte je, aby se pokusily odhalit původní otázku a téma, které s příkladem souvisí (přátelství, upřímnost, svoboda...). Ptát se pouze na téma by mohlo být velmi snadné, proto doporučujeme ptát se na téma i otázky, protože k jednomu tématu je možné formulovat různé otázky. Vyzvěte účastníky, aby formulovali co nejvíce otázek, které podle nich souvisejí s popsányými zkušenostmi.

Každá skupina připiše všechny možné otázky a témata zapíše na 2. flipchartový papír vedle příkladu. (25 minut)

Jděte si přečíst příběh zapsaný jinou skupinou. Pokuste se ve své skupině zjistit, jaká byla původní otázka nebo téma, které se k tomuto příběhu váže. Zapište to na 2. flipchart vedle daného příběhu.

Existuje více možností, jak tuto část aktivity provést. Např.:

- a. Pokud máte tři malé skupiny: 1. skupina čte a formuluje otázky ke zkušenostem napsaným skupinou 2; 2. skupina čte a interpretuje zkušenosti 3. skupiny a 3. skupina čte a interpretuje zkušenosti 1. skupiny. Poté si skupiny v plénu sdělí své otázky a náměty a porovnají je s těmi původními v obálce.
 - b. Všechny skupiny postupně přečtou a doplňují otázky/témata ke všem zkušenostem.
5. Sdílení výsledků skupinové práce
 - a. Každá skupina před ostatními v plénu přečte návrhy otázek a porovná je s originální otázkou v obálce. Tímto způsobem lze zdůraznit různorodost výkladů, ale je to časově náročné.
 - a. Procházka po galerii: po kroku 4 jsou všechny listy papíru uspořádány jako výstava (1. flipchart se zapsanou zkušeností, ke které je dopsána původní otázka, a 2. flipchart s možnými otázkami a tématy od ostatních skupin.) Všichni chodí kolem, čtou a komentují. (10 minut)

Jak aktivitu reflektovat?

Prodiskutujte se třídou výsledky skupinové práce – porovnejte původní otázky s příběhy, které k nim patří, a otázky zapsané na 2. flipchart:

Je velmi pravděpodobné, že jste v souvislosti se stejnou zkušeností formulovali různé otázky a témata.

- *Co vás překvapilo?*
- *Jak můžete vysvětlit různorodost otázek k jedné a téže zkušenosti? Existují nějaké podobnosti?*
- *Jak můžete dokázat, že zážitky a otázky či témata spolu souvisejí?*
- *Jaké otázky vám připadají nejzajímavější a chtěli byste je dále prozkoumávat?*

Neosokratovské otázky

Musíme si navzájem pomáhat?

Kdy je lež ospravedlnitelná?

Za jakých okolností je správné někoho kritizovat?

Za jakých okolností mám hájit své hodnoty?

Za jakých podmínek smím použít násilí?

Kdy mám ukončit přátelství?

Kde má moje zodpovědnost hranice?

Musím být vždy upřímný?

Jak moc musím riskovat?

Existuje nějaký nesobecký čin?

Kdy jednám zodpovědně?

Proč někdy porušujeme pravidla?

Co znamená někomu ublížit?

Co znamená mít někoho rád?

Kdy nazýváme blízkého člověka opravdovým přítelem?

Jak poznám, že nejsem autentický?

Je důležité být jedinečný?

Jak poznám lež?

Jaká jsou kritéria pro akceptování někoho jako autority?

Co se rozumí pod pojmem kvalita života?

Jak rozlišujeme mezi pravdivým tvrzením a subjektivním názorem?

Existují nesmyslné otázky?

Jsme zodpovědní za budoucnost?

Hodnotové soudy, interpretace nebo fakta?

Přehled aktivity



45 MINUT



10–25 ÚČASTNÍKŮ



PRO KAŽDÉHO FIXY VE TŘECH
RŮZNÝCH BARVÁCH, KRÁTKÉ
TEXTY PRO ANALÝZU (VIZ NAPŘ.
PŘÍKLADY ZKUŠENOSTÍ V ROZHO-
VORECH)



10–20 LET

Vzdělávací cíle:

- Umět kriticky přemýšlet o informacích, které dostávám od ostatních
- Přesněji přemýšlet o výrocích, které pronáším, když poskytuji informace ostatním
- Být citlivější k různým formám výroků a také vidět, že někdy mohou mít výroky více funkcí, které závisí na kontextu

Hodnoty

- lidská důstojnost a lidská práva
- kulturní rozmanitost
- demokracie, spravedlnost,
- čestnost, rovnost a právní stát

Attitudes

- otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování
- respekt
- občanská uvědomělost
- odpovědnost
- sebedůvěra
- tolerance k nejednoznačnému

Dovednosti

- samostatné učení
- analytické a kritické myšlení
- aktivní naslouchání
- empatie
- flexibilita a přizpůsobivost
- jazykové a komunikační dovednosti
- spolupráce, řešení konfliktů

Znalosti a kritické porozumění

- sobě samému
- jazyku a komunikaci
- světu: politiky, zákonů, lidských práv, kultury, kultur, náboženství, dějin, médií, ekonomik, životního prostředí, udržitelnosti



Doporučení pro učitele

Na co myslet při přípravě?

- Účastníci by měli diskutovat o psaném textu a být schopni rozpoznat v textu různé typy výpovědí. Vyzvěte je, aby popsali rozdíly.
- Pro tuto aktivitu budete potřebovat 2–3 krátké texty (půl stránky). Můžete použít skutečné zkušenosti popsané v naší příručce, shromáždit příklady uvedené žáky v jiných aktivitách nebo můžete použít nějaké krátké pohádky a příběhy. Dbejte ale na to, aby příběh byl vyprávěn v první osobě.
- Připravte si kopie textů pro každou skupinu žáků (4–5 účastníků ve skupině).

Jak aktivita probíhá?

1. Rozdělte účastníky do malých skupin.
2. Krátce vysvětlíte rozdíl mezi různými typy výroků, aniž byste o něm uvažovali jako o vědecké klasifikaci. Níže uvedené typy výroků jsou jen podnětem ke společné diskusi. Rozdíl mezi typy výroků závisí na odůvodnění účastníků:
 - **Fakta / Popisy:** „Vidím svého syna Pavla, jak utíká z domu směrem ke škole“. (Námítky jsou možné, ale většinou takový výrok bereme jako prostou informaci a nemáme pochyby.)



- **Jak to vnímám / interpretuji:** Když vidím Pavla běžet, myslím si, že se snaží dostat včas do školy. = Interpretuji to, co vidím. Je to můj osobní pohled na to, co se stalo. (Informaci je možné zpochybnit, i když mluvčí svůj výrok často považuje za samozřejmý. O některých je třeba diskutovat: „Opravdu jde pozdě? Mám dost informací?“). U tohoto typu informací se obvykle něco domýšlím na základě své zkušenosti, znalosti.
- **Jak situaci hodnotím / Hodnotící výroky:** Když vidím Pavla, zlobím se, že má zase zpoždění. Je důležité, aby chodil do školy včas. = Zařazuji něco do žebříčku hodnot (je to důležité, dobré, špatné...), zaujímám k situaci vlastní stanovisko. (O takových výrocích je možné diskutovat a zpochybnit je, je možné se ptát, proč je důležité chodit do školy včas.)

3. Dejte každé skupině stejný text k rozboru. A poproste je, aby vyznačili barevně různé typy výroků. Nechte skupiny analyzovat daný text přibližně 20 minut.

Jak aktivitu reflektovat?

Společně si text přečtěte, okomentujte a porovnejte výsledky skupinové práce. Diskutujte o obtížích, které účastníci měli:

- Co pro vás bylo nejtěžší?
- Je podle vás důležité umět rozlišovat mezi deskriptivními, hodnotícími a interpretačními výroky?
- V jakých typech situací by mohlo být užitečné takto rozlišovat?
- Proč si v některých případech nejsme jisti, zda se jedná o hodnotící, popisný nebo interpretační úsudek?

Příklad k tématu: Co znamená chovat se taktně?

Před několika lety jsem na univerzitě náhodou potkal dobrého přítele (Khaya). Neviděli jsme se šest nebo sedm let. *Dle mého jsme ale dobří přátelé.* Řekl mi: „Ach, Thembo!!!! Ty vypadáš ... více usedle.“ *Měl jsem pocit, že tím chtěl říct: „Dost jsi zestárl.“*

Okamžitě jsem se cítil trochu nepříjemně. Protože normálně by k sobě přátelé měli být otevření a upřímní v obyčejných věcech. Nedal jsem najevo, že se cítím nepříjemně, a pokračoval jsem v rozhovoru.

- » **Popis?**
- » **Interpretace?**
- » **Hodnotový soud?**

Odhalujeme hodnoty*

Přehled aktivity



60–90 MINUT



10 ÚČASTNÍKŮ

POKUD JE TŘÍDA VĚTŠÍ,
ROZDĚLTE JI NA VÍCE SKUPIN



FLIPCHARTOVÉ PAPÍRY, 3–4 FIXY RŮZNÉ
BARVY, MALÍŘSKÁ LEPICÍ PÁSKA NEBO
JINÝ ZPŮSOB PŘÍPEVNĚNÍ PAPÍRU NA ZEĎ/
BÍLOU TABULI; PŘÍPADNĚ VLAŠSKÉ OŘECHY
SE SKOŘÁPKAMI



10–20 LET

Vzdělávací cíle:

Vést společně dobrý rozhovor není vůbec snadné. Některé naše hodnoty a postoje kvalitnímu rozhovoru pomáhají a jiné mu naopak brání. Hodnoty jsou obecné představy a pojmy, které jsou základem našeho jednání a tvoří jádro naší osobní a společenské identity. V tomto smyslu je hodnota také to, co je pro nás důležité, na čem nám záleží. Naším cílem je tedy:

- společně prozkoumat, které hodnoty jsou pro dobrý rozhovor zásadní a do jaké míry je sdílíme
- zvýšit naše povědomí o tom, že různé hodnoty jsou vzájemně propojeny a že se často prolínají
- zvýšit naši schopnost s hodnotami konkrétně pracovat (chápat je a sdílet)

Hodnoty

- lidská důstojnost a lidská práva
- kulturní rozmanitost

Postoje

- otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování
- respekt
- občanská uvědomělost
- tolerance k nejednoznačnému

Dovednosti

- analytické a kritické myšlení
- aktivní naslouchání
- empatie
- flexibilita a přizpůsobivost
- jazykové a komunikační dovednosti
- spolupráce

Znalosti a kritické porozumění

- sobě samému



* Volně inspirováno cvičením „Unpacking values“ z knihy KESSELS, J. et al. Free Space: Field Guide to Conversations, Amsterdam: Boom, 2009, str. 64–65.

Doporučení pro učitele

Na co myslet při přípravě?

Zamyslete se nad tím, které hodnoty jsou důležité pro každý dobrý rozhovor. Podle toho můžete téma pro své žáky předpřipravit, můžete využít i jinou než námi navrhouvanou metaforu o vlašském ořechu.

Rozhovory o hodnotách nejsou jednoduché. Když o hodnotách uvažujeme obecně, často máme tendenci používat podstatná jména jako svoboda, zdraví, krása apod. To jsou však často příliš abstraktní výrazy a málokdo si pod nimi něco konkrétního představí. Na ulici nepotkáváme krásu, ale něco krásného nebo někoho, kdo je krásný.

Je lepší přemýšlet o hodnotách konkrétním způsobem. Dejte účastníkům volnost při formulování jejich hodnot. Nevyžadujte, aby byly hodnoty formulovány jen prostřednictvím podstatných jmen. Vede žáky k tomu, aby hodnoty popisovali za použití sloves nebo přídavných jmen (např. naslouchat druhým, být otevřený různým názorům...).

Pokud chcete, můžete vyzkoušet tuto aktivitu i za použití klasicky formulovaných hodnot ve formě podstatných jmen – viz [seznam hodnot v příloze](#). V reflexi cvičení pak můžete se žáky diskutovat o potížích, které se s tím pojí.



V aktivitě používáme nejméně 4 různé flipcharty. Snažte se, aby účastníci mohli vidět zároveň všechny čtyři (rozmístit po třídě, vedle sebe na tabuli apod.)

Jak aktivita probíhá?

Cvičení lze provádět různými způsoby a můžete si je přizpůsobit podle svých potřeb a zkušeností.

1. Motivace / představení tématu

Otevřený úvod:

Jak si představujete hodnoty? Co je podle vás hodnota? Dokážete vymyslet konkrétní věc / metaforu, která vyjadřuje, co pro vás znamenají hodnoty?

Návodnější úvod:

Hodnoty jsou trochu jako vlašské ořechy. Co mají podle vás společného?

(tvrdá skořápka, jedlé jádro, potřebujeme dovednosti, abychom je otevřeli, musíme vyvinout tlak, ale ne příliš velký. Můžete přinést vlašské ořechy se skořápkami, aby si s nimi účastníci mohli hrát, zkusit je otevřít a jádro sníst.)

Rozhovor je nástroj, který můžeme k odkrývání hodnot používat: díky rozhovoru je můžeme rozlousknout, prozkoumat a sdílet.

2. Sbíráme hodnoty (Flipchart 1)

Co je podstatné pro dobrý/kvalitní rozhovor? Jaké hodnoty rozhovor umožňují?

Navrhované hodnoty sepisujte na flipchart. Potom se žáky vyberte jednu z hodnot pro další zkoumání.

Příklad:

*Pro kvalitní rozhovor je potřeba: vzájemně si naslouchat, **být otevřený názorům ostatních**, mít dost času, být trpělivý a neskákat si do řeči... vybereme hodnotu: **být otevřený názorům ostatních***

3. Co pro nás tato hodnota znamená? (Flipchart 2)

Napište zkoumanou hodnotu na flipchart 2 a požádejte žáky:

Použijte danou hodnotu ve větě, jako odpověď na otázku: Co pro nás tato hodnota znamená?

Každý z účastníků si rozmyslí svou větu a napíše ji na společný flipchart se svým jménem. Učitel přečte všechny věty nahlas (během předčítání ostatní nemluví).

Když teď vidíte, jak to vnímají ostatní, můžete svou větu upravit jinou barvou tak, aby lépe vystihovala vaši odpověď.

Příklad:

*Lucie: Být otevřený názorům ostatních znamená, že jsem ochotná změnit svůj názor.
Petr: Když někdo jiný řekne něco trefnějšího než já, přijmu tento názor jako správný – to znamená být otevřený názorům ostatních.*

4. S jakými dalšími hodnotami je naše vybraná hodnota propojená? S jakými dalšími hodnotami souvisí? (Flipchart 3)

Když začneme rozkrývat hodnoty, zjistíme, že naše chápání hlavní zkoumané hodnoty zahrnuje i další hodnoty (podobně jako u panenky matřičky). Hodnoty neexistují izolovaně, spíše se prolínají prostřednictvím různých vztahů. Některé hodnoty mohou zkoumanou hodnotu posilovat, jiné jí mohou odporovat, další ji mohou objasňovat nebo v ní hrát konstitutivní roli.

Můžete ukázat některé vztahy mezi těmito dalšími hodnotami? Jsou nějak propojeny? Nebo jsou třeba v protikladu?

Podívejte se na své původní věty (flipchart 2) a pokud cítíte potřebu něco změnit nebo doplnit, udělejte to.

Účastníci zapisují samostatně, nebo zapisuje lektor.

V této fázi budujeme kontext, máme shluk hodnot, které lze i graficky rozlišit při zapisování na flipchart: protikladné hodnoty, hodnoty, které se navzájem podporují atd.

Pokud vám dochází čas, můžete tento krok přeskočit a přejít rovnou ke vzpomínce na konkrétní zkušenost.

Příklad:

být otevřený názorům ostatních → souvisí s hodnotami: respektovat ostatní, naslouchat, svoboda změnit názor, netrvat na svém, nesnažit se vyhrát...

5. Jak je „naše“ hodnota propojena s naší vlastní zkušeností? (Flipchart 4)

Vzpomeňte si na nějakou zkušenost, která souvisí s naší hodnotou. Dokážete ji vyprávět ostatním?

Sbírejte zážitky a heslovitě je zapisujte na flipchart.

Podívejte se na zapsané zážitky: který z nich se podle vás nejvíce vztahuje k vaší představě? Vyberte si jednu ze zkušeností.

Jak přesně se v ní projevuje „naše“ hodnota? V čem přesně tato hodnota v daném případě spočívá?

Podívejte se na své původní výroky (Flipchart 2), a pokud cítíte potřebu, něco změňte nebo doplňte.

Příklad:

Lucie: Vymýšleli jsme téma na třídní představení. Chtěla jsem nacvičit divadlo, ale Aneta říkala, že umíme spíše lépe tančit. Proto jsem souhlasila s přípravou tanečního vystoupení, aby se mohly zapojit všechny spolužačky.

Petr: Snažili jsme se bratrem přesvědčit rodiče, že chceme na Vánoce jet na hory. Ale táta nás vůbec neposlouchal a trval na tom, že prostě musíme jet k tetičce. Nebyl vůbec otevřený jiným návrhům.

Jak aktivitu reflektovat?

Pomozte účastníkům, aby si uvědomili rozmanitost chápání a uplatňování hodnot v jednání a v životních postojích a činech. Ve fázi reflexe může učitel ocenit žáky za ochotu sdílet své zkušenosti s ostatními, za jejich připravenost objevovat společné představy o určité hodnotě a zdůraznit, že společné chápání vytváří příležitost ke společnému jednání na základě hodnot.

- Co si nyní myslíte o dobrém rozhovoru?
- Co jsme se o probírané hodnotě dozvěděli jeden od druhého?
- Jak se po našem rozhovoru změnilo vaše původní chápání této hodnoty?
- Myslíte si, že jako skupina jste rozlouskli společnou hodnotu? Kde vidíte rozdíly ve vašem chápání?

Jaký je sokratovský aspekt této aktivity?

- Společné přemýšlení (apel na změnu původního osobního názoru po každém kole sdílení různých pojmů/pohledů/zkušeností)
- Zapojení zkušenosti, hledání souvislostí mezi abstraktními představami a naší zkušeností
- Vytvoření příležitosti k nepovinné změně osobních názorů a přesvědčení na základě sdílení různých pohledů a uvádění argumentů pro ně
- V této aktivitě se nezaměřujeme na dosažení konsenzu, ale vytvoříme pro něj základy tím, že si uvědomíme mnohost názorů, dosáhneme lepšího pochopení vlastního i cizího úhlu pohledu a budeme připraveni změnit a skutečně změníme své původní stanovisko (opravíme ho, doplníme apod.)

Hry na dilemata*

Přehled aktivity



30–40 MINUT



10–25 ÚČASTNÍKŮ



KARTY S POPISEM DILEMAT,
KARTY S POPISEM SITUACÍ,
PRÁZDNÉ KARTY NA DOPLNĚNÍ,
ANO/NE KARTY, DÁLE PODROB-
NĚJI U KAŽDÉ HRY



10–20 LET

Vzdělávací cíle:

- rozvíjet argumentační dovednosti a kritické myšlení
- rozlišovat mezi dilematickými a problémovými situacemi
- naučit se transformovat dilematické situace na problémové situace; to znamená naučit se vyhýbat se tzv. „uzavírání do dilemat“ a zaměřovat se na řešení problému (prostřednictvím diskuse o alternativách)
- udržet si pozitivní postoj k hledání alternativních řešení problémových situací
- překonat debatu o tom, které ze dvou řešení dilematu je vhodnější, a přejít k dialogu jako společnému hledání pravdy a konsenzu
- usilovat o konsenzus namísto soupeření o osobní preference

* Inspirováno Klausem Blesenkemperem v části týkající se dilemat a argumentace (hra 2 a 3) a dále Diegem Garciou v části týkající se dilematických a problematických situací (hra 4 a 5).

Více viz BLESENKEMPER, K. Dilemmadiskussion. In: NIDA-RÜMELIN, J., SPIEGEL, I., TIEDEMANN, M. eds. *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I. Didaktik und Methodik*. Paderborn/Stuttgart: Schöningh/UTB, 2015, str. 178–187. Viz GARCIA, D. *Moral deliberation: the role of methodologies in clinical ethics*. *Medicine, Health Care and Philosophy*. Dordrecht: Kluwer, 2001, roč. 4, č. 2, str. 223–232. ISSN 1386-7423. Část týkající se schopnosti překonávat dilematické situace byla také již diskutována v kontextu zdravotní péče v Itálii: DORDONI, P. *Prudenza e deliberazione nella pratica clinica: la pratica*. Tutor. Firenze University Press, 2005, roč. 3, str. 98–106; DORDONI, P. *Prudenza e deliberazione nella pratica clinica: spunti metodologici*. Tutor. Firenze University Press, 2005, roč. 3, str. 106–114. CASATI, S. *La deliberazione etica e la pratica clinica*. Torino: Edizioni medico scientifiche, 2003 a bude dále rozvedena v knize o sokratovské praxi připravované Paolo Dordonim (předpokládané vydání v roce 2023).

Hodnoty

- lidská důstojnost a lidská práva
- kulturní rozmanitost
- demokracie, spravedlnost, čestnost, rovnost a právní stát

Postoje

- otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování
- respekt
- občanská uvědomělost
- odpovědnost
- tolerance k nejednoznačnému

Dovednosti

- analytické a kritické myšlení
- aktivní naslouchání
- empatie
- flexibilita a přizpůsobivost
- jazykové a komunikační dovednosti
- spolupráce
- řešení konfliktů

Znalosti a kritické porozumění

- sobě samému
- jazyku a komunikaci



Doporučení pro učitele

Jak a proč pracovat s dilematy ve výuce

V této aktivitě nabízíme různé varianty, jak si zahrát s problematickými a potenciálně dilematickými situacemi.

Jako „dilema“ zde chápeme situaci, ve které jsme nuceni rozhodnout se pouze mezi dvěma možnostmi a nemůžeme zvolit obě možnosti současně. Volba jedné možnosti znamená nějakou významnou „ztrátu“. Dilema se obvykle chápe jako střet hodnot – volba jedné možnosti/hodnoty by významně narušila druhou možnost/hodnotu (Zjistil jsem, že můj dvanáctiletý bratr kouří, a musím se rozhodnout: řeknu to rodičům, nebo s bratrem zachovám přátelství?).

V běžném životě mají lidé tendenci vnímat jako dilema také situace, kdy je jejich „egoistický cíl“ v rozporu s nějakou sdílenou hodnotou (Našel jsem na ulici peněženku s dostatkem peněz, které potřebuji na zaplacení nájmu tento měsíc. Přinesu ji na policejní stanici, nebo si ji nechám?). To nazýváme dilematickou situací. Často tak vnímáme jako dilema i situace, které jsou „jen“ problémem, protože máme sklon k tzv. dilematickému přístupu (viz Garcia), kdy vidíme pouze dvě protichůdné možnosti, jak podniknout nějakou akci: něco udělat, nebo to neudělat.

Často je proto lepší strategií ptát se otevřeněji, co v dané situaci dělat, považovat ji spíš za problém k řešení a snažit se najít co nejvíce alternativ. Přístup zaměřený na hledání



alternativ řešení rozpouští dilematické situace či dilemata, a díky tomu můžeme nalézt lepší řešení problému a snadněji dosáhnout konsenzu ve skupině. Různé varianty her na dilemata umožňují žákům prozkoumat rozdíl mezi problémovými situacemi a situacemi, které se tváří jako dilema = dilematickými situacemi. Díky hrám mohou žáci odhalit své vlastní dilematické přístupy a objevit výhody otevřenějšího přístupu k hledání alternativních řešení problémů. Pomáhá jim spolupracovat s ostatními místo snahy mezi sebou soutěžit.

Různé varianty hry kladou důraz na specifické aspekty kritického myšlení jako klíčové kompetence:

- a. logický aspekt odpovídající dovednosti konstruovat rozumné argumenty a nacházet nejlepší řešení
- b. reflexivní aspekt odpovídající rozlišování mezi dilematickými, problémovými a sokratovskými (reflexivními) otázkami a přístupy.

Ačkoliv dilematický přístup považujeme za neefektivní z hlediska řešení nějakého problému, v rámci výuky může dilematický přístup a práce s dilematy působit pozitivně: umožní žákům procvičit argumentační dovednosti, když se snaží hledat argumenty pro obě „řešení“ dilematu. Argumentační dovednosti jsou základním prvkem kritického myšlení, a spadají tak do kompetencí pro demokratickou kulturu. Zaměřuje se na ně Hra 1 a 2 (viz Klaus Blesenkemper).

Pokud však chceme kromě kritického myšlení rozvíjet také představivost a dovednost tvořivého myšlení, měli bychom využívat herní varianty, které představují situaci jako problém a nenastavují dilematický přístup (bud/nebo). Pak je možné se otevřeně ptát, jaké by bylo nejlepší řešení nebo co by člověk měl udělat. Na takový přístup se zaměřuje Hra 3 a 4 (viz Garcia a Dordoni).

Pokud chceme porovnat různé přístupy, můžeme jednu a tutéž situaci analyzovat a porovnat třemi různými způsoby – jako dilema, jako problém a jako hodnotově orientovanou úvahu (Hra 5).

Můžeme si vybrat preferované varianty Hry s dilematy podle svých vzdělávacích cílů nebo podle specifických zájmů a potřeb svých žáků. Je také možné hrát několik různých variant po sobě jako jakousi „cestovní mapu“, která začíná dilematickou verzí a přechází k otevřenějším, reflexivnějším a sokratovským variantám.

K dispozici je startovní sada předem připravených karet situací, karet s dilematy a karet ANO/NE. Dále máte k dispozici prázdné karty. Můžete je využít k tomu, abyste žáky povzbudili ke sdílení osobních zkušeností a k zapisování vlastních problémových či dilematických situací. Je vhodné žáky vyzvat, aby navrhovali zkušenosti, které nejsou příliš konkrétní, aby se ostatní ve třídě mohli s danou situací snadno ztotožnit. Můžete nechat účastníky, aby své situace zapsali přímo na prázdné kartičky, nebo můžete nejprve shromáždit jejich příběhy a poté po úpravě textů a anonymizaci případů kartičky pro ně připravit. Když umožníte žákům používat ve hře jejich vlastní problematické situace, příklady, zvýší se i jejich motivace k zapojení a zároveň se podpoří sokratovský přístup – zahrnutí reálné osobní zkušenosti jako východiska a společného základu pro filozofické zkoumání.

Hra 1 – Hledání argumentů

Potřebné pomůcky: karty s popisem dilemat a ANO/NE karty pro každou skupinu

Jak aktivita probíhá?

Příklad karty dilematu: Zjistil jsi, že tvůj dvanáctiletý bratr kouří. Řekneš to rodičům, nebo ne?

Hra se hraje ve tříčlenných týmech.

1. První hráč si náhodně vylosuje kartu dilematu a kartu s odpovědí na dilemma (ano, nebo ne).
2. Cílem je uvést co nejpřesvědčivější důvody na obhajobu náhodně vylosované odpovědi.
3. Druhý hráč oponuje argumentům prvního hráče tím, že klade otázky nebo předkládá námitky.
4. Třetí hráč je soudce. Posuzuje kvalitu argumentů a námitek a uděluje prvním dvěma hráčům body (od jednoho do pěti bodů).
5. Poté se role vymění. Celkem proběhnou tři kola tak, aby si každý hráč zahrál každou roli.

Jak aktivitu reflektovat?

- Která role byla pro vás nejjednodušší, která nejtěžší a proč tomu tak je?
- Jak jste se cítili, když jste museli obhájit názor, který se neshoduje s vaším přesvědčením?
- V čem může být pro člověka přínosné obhajovat názor odlišný od vlastního přesvědčení?

Hra 2 – Co bys dělal ty?

Potřebné pomůcky: karty s popisem dilemat pro každou skupinu

Jak aktivita probíhá?

Příklad karty dilematu: Zjistil jsi, že tvůj dvanáctiletý bratr kouří. Řekneš to rodičům, nebo ne?

Hra se hraje ve tříčlenných týmech.

1. První hráč si náhodně vylosuje kartu dilematu a odpoví na ni dle svého názoru. Cílem je uvést co nejpřesvědčivější důvody na obhajobu odpovědi, kterou upřednostňuje první hráč.
2. Druhý hráč oponuje argumentům prvního hráče tím, že klade otázky nebo předkládá námitky.
3. Třetí hráč je soudce. Posuzuje kvalitu argumentů a námitek a uděluje prvním dvěma hráčům body (od jednoho do pěti bodů) za každý vyslovený argument.
4. Poté se role vymění. Celkem proběhnou tři kola tak, aby si každý hráč zahrál každou roli. Hráči porovnají výsledné počty získaných bodů a určí vítěze.

Jak aktivitu reflektovat?

- Která role byla nejjednodušší, která nejtěžší a proč tomu tak je?
- Jak jste se cítili, když jste museli obhájit svůj názor?
- Pomohly vám námitky a otázky oponenta posílit vaše vlastní argumenty?

Hra 3 – Jak bys jednal ty?

Potřebné pomůcky: karty s popisem situací (problémů), papír a tužka pro každého

Jak aktivita probíhá?

Tato hra je vhodná pro malé skupiny – až pět osob.

Příklad situační karty: Zjistil jsi, že tvůj dvanáctiletý bratr kouří. Co uděláš?

1. Hra se hraje na tahy. V každém tahu je jeden hráč vlastníkem problému: vylosuje si kartu s popisem problémové situace a odpoví na ni dle svého názoru. Odpověď zdůvodní. Za odpověď obdrží vlastník jeden bod.

2. Hráči mají až tři minuty na to, aby promysleli alternativní řešení (své návrhy si mohou předem napsat na papír).
3. Hráči navrhnou své alternativní odpovědi a zdůvodňují je. Každý hráč, který dokáže uvést nějaké další řešení a zdůvodní jej, obdrží bod.
4. O silných a slabých stránkách každého návrhu se potom diskutuje ve skupině (až pět minut).
5. Vlastník problémové karty si vybere jednu z navrhovaných alternativ a uvede důvody svého rozhodnutí. Pokud vybranou alternativu navrhl jiný hráč a pokud všichni hráči vyhodnotí, že argumenty majitele jsou přesvědčivé, získá vlastník tři body a hráč, který alternativu navrhl, jeden bod. Pokud vlastník zvolí původní rozhodnutí a argumenty jsou přesvědčivé, obdrží dva body.
6. Poté, co každý hráč odehraje roli vlastníka karty, se body všech sečtou a je vyhlášen vítěz.

Jak aktivitu reflektovat?

- Bylo snadné, nebo obtížné navrhnout alternativní kroky v problematické situaci?
- Bylo obtížné, nebo snadné rozhodnout, kterou alternativu nakonec zvolit?
- Byla diskuze o slabých a silných stránkách alternativ užitečná pro výběr konečného rozhodnutí?

Hra 4 – Hledání nejlepšího rozhodnutí

Potřebné pomůcky: karty s popisem situací (problémů), papír a tužka pro každého

Jak aktivita probíhá?

Tato hra je vhodná pro malé týmy – až pět osob.

Příklad situační karty: Zjistil jsi, že tvůj dvanáctiletý bratr kouří. Co uděláš?

1. Jeden hráč ze třídy vylosuje kartu problémové situace.
2. Všechny týmy pak pracují se stejnou kartou – s problémem.
3. Hledají se všechna možná řešení problému. Každý tým pro sebe navrhne alespoň tři alternativy. Každá alternativa přináší týmu bod (do pěti minut).
4. Poté má každý tým až pět minut na rozhodnutí o nejvhodnější alternativě. Pokud účastníci dosáhnou shody o nejvhodnější alternativě, získá tým pět bodů, pokud ne – tři body.

5. Týmy prezentují své volby a zdůvodňují je. Ostatní týmy/porotce/učitel posoudí kvalitu argumentace a přidělí týmu tři, pět nebo osm bodů.
6. Po třech až pěti kolech se všechny body sečtou a vyhlásí se vítězný tým.

Jak aktivitu reflektovat?

- Co pro vás bylo nejnáročnější – navrhnout alternativy, podpořit je argumenty, nebo rozhodnout, která z nich je nejvhodnější?
- Podařilo se vám dosáhnout konsenzu při výběru nejvhodnějšího rozhodnutí? Proč, nebo proč ne?
- Našli jste v alternativách navržených ostatními skupinami něco překvapivého a/nebo cenného?
- Chtěli byste na svém rozhodnutí po závěrečné diskuzi něco změnit?

Hra 5 – Různé způsoby řešení obtížných situací

Potřebné pomůcky: obě sady karet – dilemata i situace, seznam hodnot (viz aktivita 3 – Odkrýváme hodnoty)

Jak aktivita probíhá?

1. Rozdělte účastníky do dvou skupin.

První kolo

2. Jeden hráč z první skupiny si vylosuje kartu ze sady karet dilemat. Druhá skupina dostane od učitele odpovídající kartu s popisem stejné situace jako problém.
3. Každá skupina diskutuje o možné nejlepší odpovědi a přináší pro ni podpůrné argumenty.
4. Každá skupina se snaží také pojmenovat důležité hodnoty, které se s vybranou odpovědí pojí (lze použít pro inspiraci seznam hodnot na kartách v příloze).
5. Každá skupina prezentuje před druhou skupinou své řešení a argumentaci.

Druhé kolo

6. Skupiny si vymění role. Jeden hráč z druhé skupiny si vylosuje kartu ze sady karet dilemat. První skupina dostane od učitele odpovídající kartu s popisem stejné situace jako problém.
7. Skupiny diskutují o možném správném řešení a přinášejí pro něj podpůrné argumenty.

8. Každá skupina se snaží také pojmenovat důležité hodnoty, které se s vybranou odpovědí pojí.
9. Každá skupina prezentuje před druhou skupinou své řešení a argumentaci.

Jak aktivitu reflektovat?

- Porovnejte, jak se vám pracovalo s kartou dilematu a jak s kartou popisu situace. Existuje nějaký rozdíl ve způsobu uvažování?
- Který přístup byl obtížnější/jednodušší?
- Který přístup považujete za užitečnější a proč?

Metafory rozhovoru

Přehled aktivity



30–40 MINUT



10–25 ÚČASTNÍKŮ



SEZNAM METAFOR NEBO SADA
OBRÁZKŮ PRO METAFORU,
PŘÍPADNĚ DIXIT KARTIČKY NEBO
JINÉ PODOBNÉ



10–20 LET

Vzdělávací cíle:

- pomocí metafor vytvářet společné porozumění smyslu a významu rozhovoru jako prostředku poznání
- prohloubit naši schopnost myšlení propojením tvořivosti a kritického myšlení, představivosti a argumentace

Hodnoty

- lidská důstojnost a lidská práva
- kulturní rozmanitost

Postoje

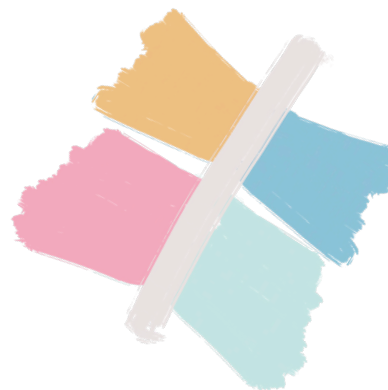
- otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování
- respekt
- tolerance k nejednoznačnému

Dovednosti

- analytické a kritické myšlení
- aktivní naslouchání
- jazykové a komunikační dovednosti
- spolupráce

Znalosti a kritické porozumění

- jazyku a komunikaci



Doporučení pro učitele

Na co myslet při přípravě?

Rozhovor nahlížíme jako společný proces sdílení myšlenek, který nám umožňuje lépe rozumět světu, utvořit si názor anebo ho ve světle rozhovoru s ostatními změnit. Proto je rozhovor důležitým prostředkem myšlení a nejen výměnou hotových názorů mezi účastníky. Tato aktivita se hodí, pokud např. chcete s žáky následně vést rozhovor na nějaké téma a chcete, aby si uvědomili pravidla užitečného rozhovoru.

Díky této aktivitě můžete s žáky prozkoumat důležité vlastnosti každého užitečného rozhovoru:

- Rovnost účastníků – každý účastník je důležitý
- Sebeúcta – každý účastník říká svůj vlastní názor
- Synergie – společné zkoumání prostřednictvím dialogu je úspěšnější než individuální uvažování
- Spokojenost ze spolupráce ve skupině
- Nedochází k výměně a opakování jednoduchých názorů, spíše rozhovor přináší nové porozumění, poznatky nebo myšlenky
- Dialog jako příležitost k osobní změně
- Dialog posiluje společenství a sbližuje lidi
- Dialog vychází vstříc rozdílům

Klidně doplňte další vlastnosti, které považujete pro dialog za důležité. Tyto vlastnosti a pojetí rozhovoru můžete na začátku aktivity představit nebo si připravit krátkou prezentaci.

Dále si připravte několik vhodných metafor, které vyjadřují významné vlastnosti dobrého rozhovoru (viz níže nebo vybrat vlastní). Tyto metafory můžete prezentovat prostřednictvím fotografií nebo ústně.

Jak aktivita probíhá?

Varianta 1: Prozkoumejte podobnosti

Nechte žáky pracovat ve dvojicích nebo malých skupinách.

Úkolem žáků je objevit podobnosti mezi rozhovorem a metaforou, kterou jste jim vybrali.

Příklad: hrnčířství



*Co mají rozhovor a hrnčířství společného?
Zapište si své nápady a představte je skupině.*

Varianta 2: Vymyslete vlastní metaforu pro rozhovor

Pracujte s celou skupinou žáků.

Vymýšlejte nejrůznější metafory, které vyjadřují významné vlastnosti dobrého rozhovoru, a zdůvodněte proč.

Popište metafory spolužákům a společně je doplňujte a rozvíjejte.

Ke shromažďování nápadů žáků můžete využít online platformy jako je:

www.tricider.com, www.jamboard.google.com, www.mindmup.com,
www.orgpad.com Vyzvěte je, aby se k nim vyjádřili a vybrali si z metafor navržených ostatními.

Např. platforma Tricider má funkci hlasování. Po výměně argumentů a komentování metafor byste mohli pomocí platformy uspořádat hlasování a vybrat metaforu, která se žákům zdá nejvhodnější.

Variantha 3: Asociace

Pracujte ve dvojicích nebo v malých skupinách.

Pro tuto aktivitu jsou vhodné také obrázkové karty z her DIXIT.

Najděte kartu, která pro vás vyjadřuje rozhovor, a vysvětlete ostatním proč.



Jak aktivitu reflektovat?

Pomocí následujících otázek můžete žáky povzbudit k tomu, aby si uvědomili, co se naučili, a tím rozvíjeli a prohlubovali své chápání kompetencí:

- Jak jste se během aktivity cítili?
- Kterou metaforu považujete za nejsilnější nebo nejpoučnější? Proč?
- Co jste se dozvěděli o rozhovoru?
- Pokud jsou žáci obeznámeni s modely kompetencí: Jaké kompetence (pro demokratickou kulturu, pro celoživotní učení) jste při této aktivitě rozvíjeli nebo prohlubovali?

Seznam možných metafor o rozhovoru:

hrnčičství	tanec
plavba na plachetnici	jazzová improvizace
stavba domu	sázení rostlin
cesta	fotbalový tým
nádech–výdech	vánoční výzdoba třídy, na které se podílejí všichni



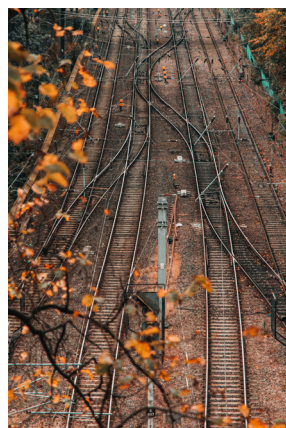
fotka od [Shraga Kopstein](#) na [Unsplash](#)



fotka od [Ardian Lumi](#) na [Unsplash](#)



fotka od [Jeffrey F Lin](#) na [Unsplash](#)



fotka od [Gonzalo Facello](#)
na [Unsplash](#)



fotka od [Lawrence Aritao](#)
na [Unsplash](#)

Co se skrývá v příběhu?

Přehled aktivity



45 MINUT



10–25 ÚČASTNÍKŮ



SEZNAM PŘÍKLADŮ – VYTIŠTĚNÝ
JEDEN PŘÍKLAD TOLIKRÁT, KOLIK
MÁM SKUPIN; PŘÍPADNĚ KARTY
HODNOT/TÉMAT, BAREVNÉ LEPIČKY
(STICKY NOTES) NA POZNÁMKY
PRO KAŽDOU SKUPINU,
FLIPCHART/TABULE



10–20 LET

Vzdělávací cíle:

- Umožnit účastníkům přemýšlet o filozofických nebo etických otázkách pomocí příběhů a objevovat témata, která se za příběhy skrývají
- Zkoumat pluralitu výkladů a pohledů na zkušenosti

Jedná se o kratší verzi aktivity „Vyprávěj mi příběh“.



Hodnoty

- kulturní rozmanitost
- lidská důstojnost a lidská práva

Postoje

- otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování
- respekt
- tolerance k nejednoznačnému

Dovednosti

- analytické a kritické myšlení
- aktivní naslouchání
- empatie
- flexibilita a přizpůsobivost
- jazykové a komunikační dovednosti
- spolupráce

Znalosti a kritické porozumění

- sobě samému
- jazyku a komunikaci
- světu



Doporučení pro učitele

Na co myslet při přípravě?

Připravte jeden stejný příklad/příběh pro všechny skupiny. Můžete využít [databázi skutečných příkladů z naší příručky](#) nebo libovolný jiný text s vhodným příběhem k zamyšlení psaným v první osobě. Text by neměl být delší než půl strany a měl by být k dispozici pro každou skupinu. Budete pracovat se skupinami po 3–5 žácích. Text by měl být vytištěn dostatečně velkým písmem, aby si ho mohli přečíst všichni ve skupině. Text je uprostřed stolu, kde sedí skupina. Případně můžete text nakopírovat pro každého žáka.

Jak aktivita probíhá?

1. Rozdělte účastníky do malých skupinek (3–5 účastníků). Každé skupině dejte vybraný text, případně karty hodnot.

Příklad:

Carl: Dobrodružství jsem zažil, když mi bylo 8 let. Byli jsme na chatě s příbuznými a jejich dětmi. Moje kamarádka Martina se nudila a řekla: „zdrhneme“ a divila se: „ty jsi ještě nikdy nezdrhal?“. Po chvílce váhání jsme odešli z areálu do města, kde jsme našli drobné mince a koupili jsme si za to nanuka. Pokračovali jsme kolem jezera, spontánní cestou typu „modrá je dobrá“. Uvědomoval jsem si volnost a absenci dohledu rodičů. Při návratu jsem se obával trestu, který však k mému překvapení nepřišel. V dalších dnech jsme museli vycházky hlásit, čímž se ztratil dobrodružný ráz našich výprav.

2. Nechte skupiny přečíst stejný příběh/zážitek a požádejte účastníky, aby v tichosti zapisovali všechny možné filozofické/etické koncepty a témata, která se v příběhu podle nich skrývají – každý koncept či téma na samostatný lepicí papírek. Pokud se vám zdá tento krok příliš obtížný, můžete účastníkům nabídnout kartičky s hodnotami/tématy, ze kterých si mohou vybrat. Můžete je také požádat, aby odhadované téma přeformulovali jako otázku pro ostatní (např. Co je dobrodružství?).

Pozorně si přečtěte text, který máte před sebou, a zamyslete se nad tím, jaká etická/filozofická otázka se za příběhem skrývá? Jaké hodnoty a pojmy můžete za příběhem najít? Jako pomůcku použijte karty hodnot. NEMLUVTE, ale pište na lístečky.

3. Poté požádejte účastníky, aby si v malých skupinách navzájem přečetli své poznámky a porovnali je – shodují se některé hodnoty a otázky? Požádejte je, aby společně ve skupině přeformulovali ta témata/otázky, které jim s ohledem na příběh připadají nejzajímavější. Každá skupina by měla mít 1–3 témata/otázky ke sdílení.
4. Shromážděte otázky ze všech skupin na společný flipchart, přečtěte si je nahlas, seskupujte je dle obsahové blízkosti. Podívejte se, která témata a otázky účastníky nejvíce zaujaly (můžete je později použít pro aktivitu [„Vyprávěj mi příběh“](#) nebo pro sokratovský rozhovor).

Jak aktivitu reflektovat?

- Které otázky jsou pro vás osobně nejzajímavější a proč?
- Co vás překvapilo?
- Kterou otázku považujete za nejdůležitější pro další rozhovor v naší třídě?
- Jak na vás působí, že jsou navrhované otázky a interpretace tak různorodé?

Jak si vzájemně porozumět: předávání informací

Přehled aktivity



45 MINUT



10–25 ÚČASTNÍKŮ



VHODNÉ OBRÁZKY – PRO KAŽDOU SKUPINU JINÝ OBRÁZEK (VIZ NÍŽE), PAPIRY A4 A TUŽKA PRO KAŽDOU SKUPINU, FLIPCHARTOVÝ PAPIR PRO KAŽDOU SKUPINU + FIXA



10–20 LET

Vzdělávací cíle:

- Uvědomit si, jak obtížné je být jasný a srozumitelný, když předávám ostatním nějakou informaci
- Komunikační dovednosti, hermeneutické dovednosti
- Přimět účastníky, aby si uvědomili, že to, co popisují, mohou ostatní chápat úplně jinak

Hodnoty

- kulturní rozmanitost

Postoje

- otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování
- respekt
- odpovědnost
- tolerance k nejednoznačnému

Dovednosti

- analytické a kritické myšlení
- aktivní naslouchání
- empatie
- jazykové a komunikační dovednosti
- spolupráce

Znalosti a kritické porozumění

- jazyku a komunikaci



Doporučení pro učitele

Na co myslet při přípravě?

Aktivita se zdá být triviální, ale účastníci si díky ní v krátkém čase na vlastní kůži vyzkouší, jak těžké je něco ostatním popsat a naopak pochopit, co ostatní říkají.

Rozhodněte se, kolik skupin žáků vytvoříte. Pro každou skupinu si vyberte jiný obrázek k nakreslení (viz vzory níže). Je na vás, zda chcete použít černobílé nebo barevné obrázky. V tom případě budete potřebovat různé barevné tužky.

Tuto aktivitu můžete také využít k podpoře týmové práce a rozdělit si v každém týmu některé role (někdo píše, někdo popisuje, další kontroluje výsledek, jiný je pozorovatel...). Můžete se také rozhodnout omezit počet slov, které lze k popisu použít.

Bude lepší, když budou skupiny pracovat na různých místech (nebudou poslouchat, co popisuje jiná skupina).

Jak aktivita probíhá?

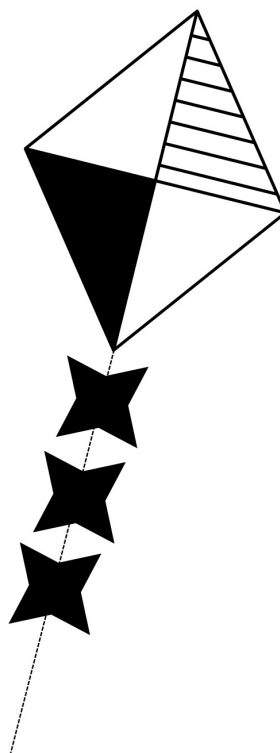
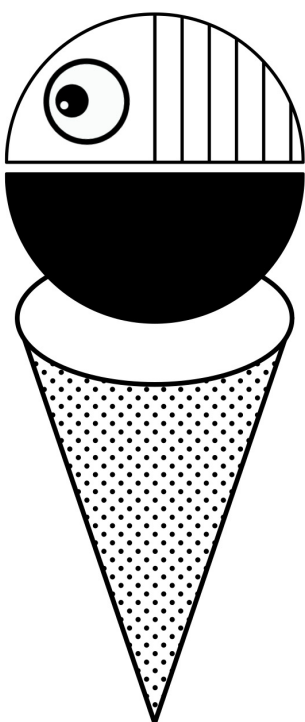
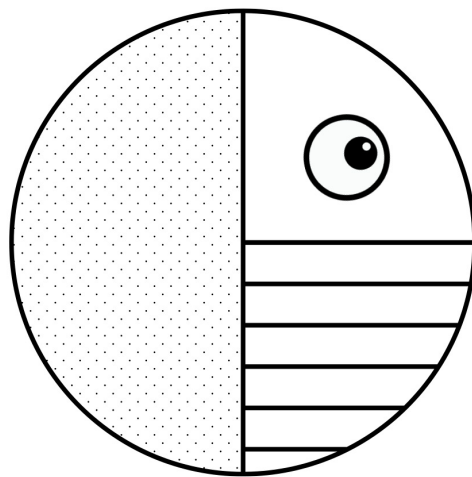
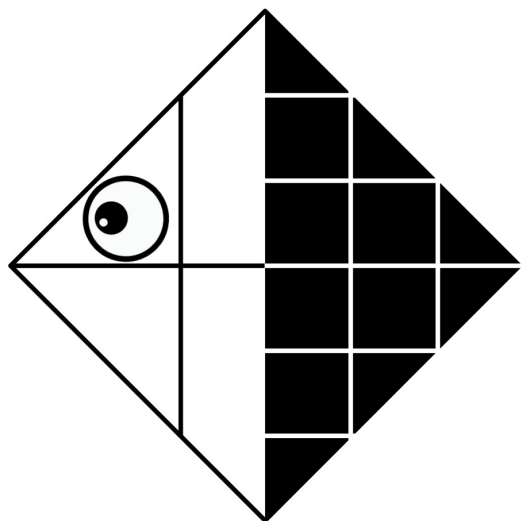
- a. Rozdělte účastníky do skupin po 3–5 účastnících.
- b. Každá skupina dostane obrázek, který nesmí ukázat ostatním skupinám. Úkolem je obrázek co nejlépe popsat pro jinou skupinu: svůj popis obrázku zapíše na papír (cca 20 minut).
- Podívejte se tajně na svůj obrázek a neukazujte ho ostatním skupinám. Zkuste ho pro ostatní na papír popsat tak, aby obrázek mohla jiná skupina překreslit.*
- c. Poté si skupiny popisy vymění (aby každá skupina měla popis jiného obrázku). Úkolem je podle popisu namalovat obrázek (cca 15 minut) na A4.
- d. Skupiny na závěr překreslí své výsledky na velký flipchart a porovnájí svou kresbu s původním obrázkem

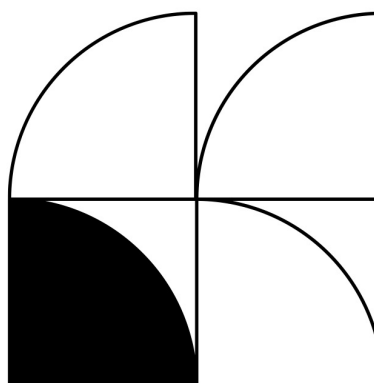
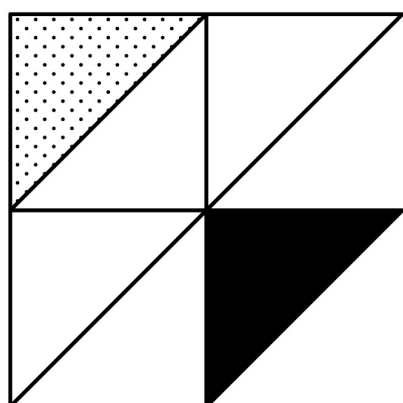
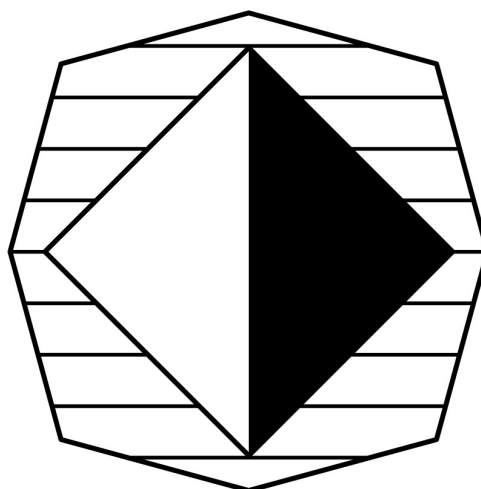
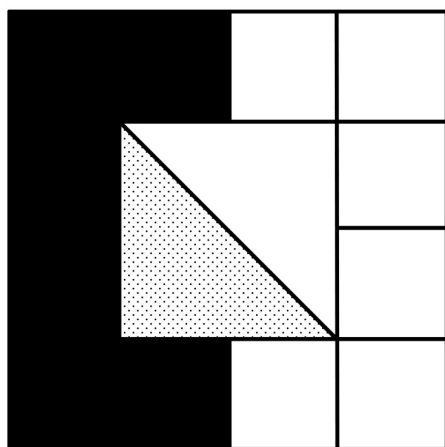
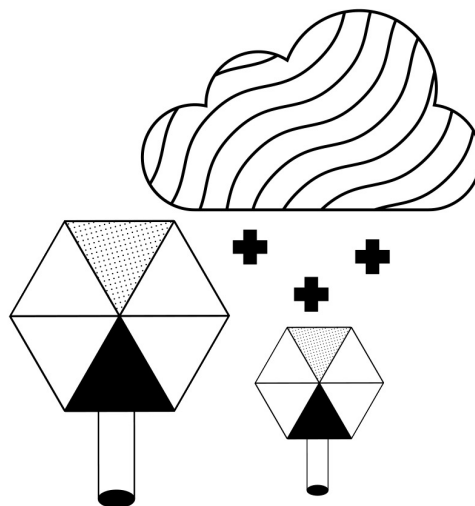
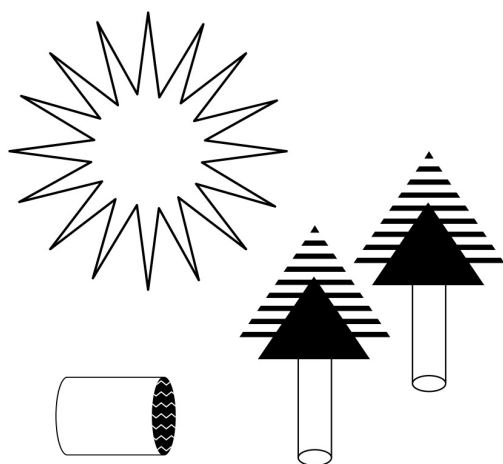
Jak aktivitu reflektovat?

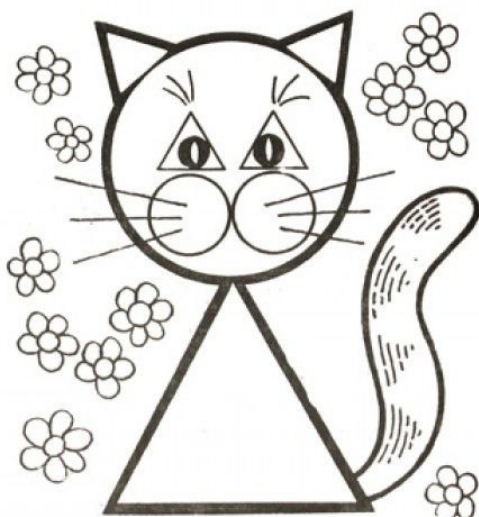
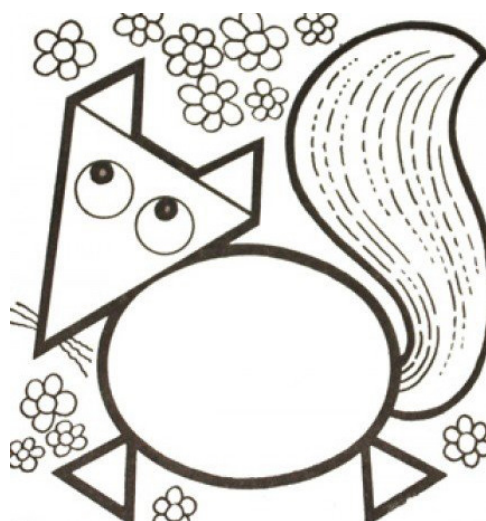
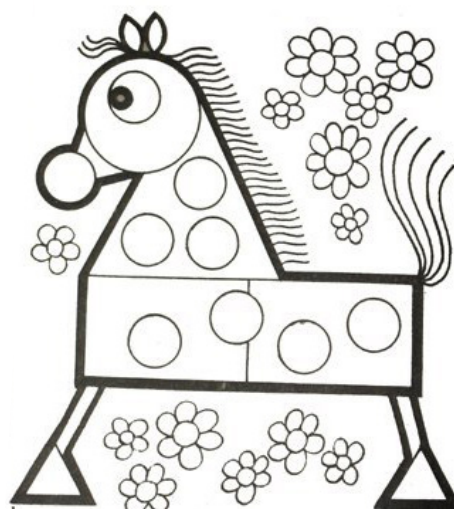
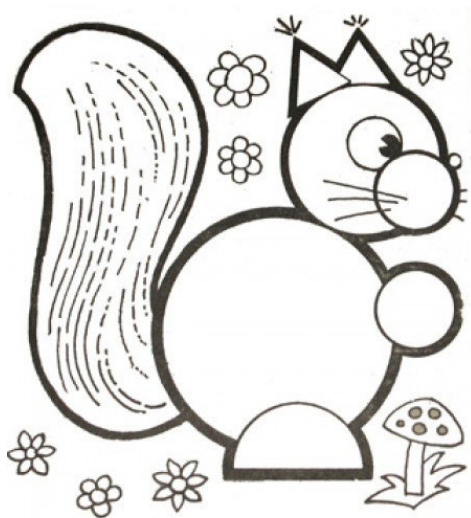
- Co vás překvapilo při porovnávání vašeho výtvoru a původního obrázku?
- Jaká strategie byla při popisu obrázku nejúspěšnější, co nejvíce pomohlo k přesné představě popisovaného obrázku?
- Jak jste vnímali různé role ve skupině? Co vám pomáhalo a co naopak komplikovalo práci?

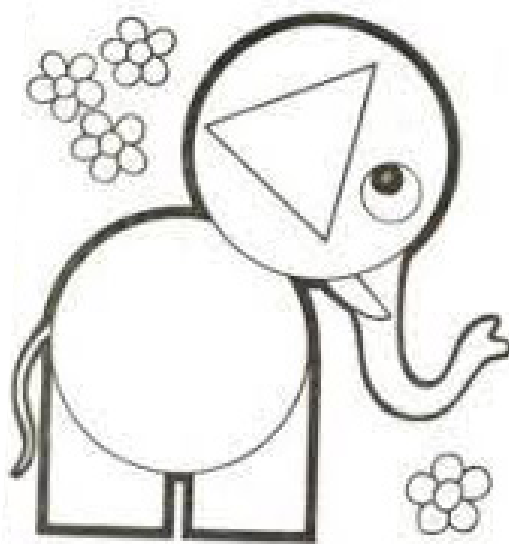
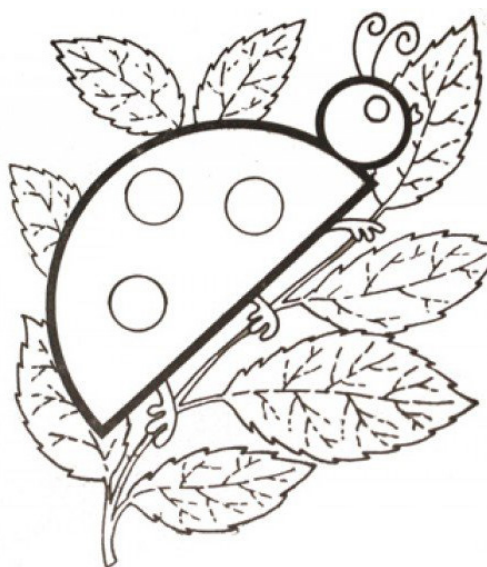
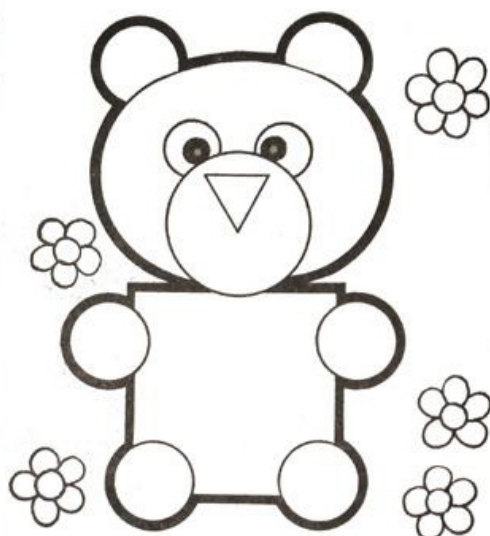
Sada obrázků pro aktivitu











Zrcadlení pocitů

Přehled aktivity



30–45 MINUT



10–25 ÚČASTNÍKŮ



VHODNÝ OBRÁZEK/FOTOGRAFIE
(DVĚ KOPIE), PAPIR PRO KAŽDÉHO
ŽÁKA, FLIPCHARTOVÝ PAPIR PRO
KAŽDOU SKUPINU + FIXY



10–20 LET

Vzdělávací cíle:

- Zlepšit schopnost naslouchat sobě i druhému
- Učit se vnímat a vyjadřovat pocity ostatních
- Podpořit empatii



Hodnoty

- lidská důstojnost a lidská práva
- kulturní rozmanitost

Postoje

- otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování
- respekt
- tolerance k nejednoznačnému

Dovednosti

- analytické a kritické myšlení
- aktivní naslouchání
- empatie
- jazykové a komunikační dovednosti
- spolupráce

Znalosti a kritické porozumění

- sobě samému
- jazyku a komunikaci
- světu: kultury, kultur, náboženství, dějin



Doporučení pro učitele

Na co myslet při přípravě?

Připravte pro každou skupinu vhodnou kopii obrázku/fotografie. Na obrázku by měla být nějaká zřetelně provokativní, znepokojivá nebo mimořádná akce, kterou lze snadno popsat a která vyvolává silné pocity (viz přiložené obrázky).

Premýšlejte o emocích, které byste chtěli s žáky probrat.

Jak aktivita probíhá?

Ukažte vybraný obrázek/fotku žákům.

1. Požádejte žáky, aby si obrázek/fotografii podrobně prohlédli a zapsali si pro sebe všechny možné emoce, které při pohledu na obrázek pocítili.

Požádejte účastníky, aby byli upřímní a nevymýšleli si. Každý účastník by měl uvést alespoň jednu odpověď, i když to pro některé může být obtížné.

2. Rozdělte účastníky do skupinek po 4–5 a požádejte je:

Jak můžete popsat emoce lidí na tomto obrázku/fotografii?

Požádejte skupiny, aby napsaly všechny pocity a emoce, které mohou vyčíst z pohledu na konkrétní osoby na obrázku. Požádejte účastníky, aby je zapsali ve větách, spojili emoce s konkrétními osobami na obrázku (Muž s bičem se cítí naštvaný...). Dejte jim dostatek času na diskusi ve skupině.

3. Nechte skupiny nahlas přečíst, na co přišly.

4. Požádejte žáky, aby se zkusili každý sám za sebe zamyslet, jak se cítí při pohledu na obrázek nyní, po společné analýze emocí lidí z obrázku.

Jak se nyní cítíte, když vidíte obrázek/fotografii?

Jak aktivitu reflektovat?

- Změnil se váš pohled na obraz během diskuze s ostatními nebo po ní? Jak?
- Pomohlo vám popisování emocí a pocitů změnit vaše vlastní pocity? Jak?
- Jak vám perspektiva ostatních účastníků pomohla formulovat a pochopit obraz?

Speciální tip: na konci můžete žákům odhalit význam obrázku (viz popisy obrazů pod odkazy přímo v online galeriích) a diskutovat o tom, zda se jejich vnímání obrázku změnilo.



[Cupid Chastised](#) Date: 1613; Bartolomeo Manfredi



[The adoration of the Child, Luca Cambiaso, 1552 - 53](#)



[Friar Pedro Shoots El Maragato](#) as His Horse Runs Off,
c. 1806 Artist: Francisco José de Goya y Lucientes

Když cítíš, že pocity jsou důležité

Přehled aktivity



45–90 MINUT



10–25 ÚČASTNÍKŮ



PRACOVNÍ LIST PRO KAŽ-
DOU SKUPINU, PERO, FIXY



10–20 LET

Vzdělávací cíle:

- Naučit se rozlišovat mezi výrazy a jejich významem (číst mezi řádky)
- Porozumět různým významům výrazu „cítím“/„vnímám“, např:
 - jako výrazu souvisejícímu s našimi smysly: „Cítím chlad.“
 - jako výrazu souvisejícímu s našimi emocemi: „Cítím se smutný.“
 - jako výrazu vztahujícímu se k našim/některým morálním hodnotám: „Cítím, že je to špatné.“
 - jako výrazu souvisejícímu s našimi znalostmi: „Cítím se nejistý/á.“



Hodnoty

- lidská důstojnost a lidská práva
- kulturní rozmanitost

Dovednosti

- analytické a kritické myšlení
- aktivní naslouchání
- empatie
- jazykové a komunikační dovednosti

Znalosti a kritické porozumění

- sobě samému
- jazyku a komunikaci

Postoje

- otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování
- respekt
- tolerance k nejednoznačnému



Doporučení pro učitele

Na co myslet při přípravě?

Připravte si text, se kterým budete pracovat. Můžete použít jakýkoli vhodný text, který najdete, důležité je, aby se v něm vyskytovala slova pocity, cítit, vnímat v různých významech. Zde uvádíme reálnou zkušenost jedné účastnice (20 let) z uskutečněného sokratovského rozhovoru v České republice:

Ivana: Viděla jsem jeřáb, který stál v blízkosti pětipatrového domu v mém sousedství. Každý den jsem kolem něj procházela a pořád jsem přemýšlela, že na něj vylezu. Jednou večer jsem se rozhodla, že to udělám. Vybavila jsem se (baterka, žebřík) a začala lézt. Cítila jsem silný strach, že spadnu dolů. Když jsem vylezla na úroveň střechy, cítila jsem ještě větší strach. Bojovala jsem se sebou, zda se spokojím s tímto dílčím cílem, nebo budu pokračovat a vylezu výš. Pokračovala jsem ve šplhání na vrchol jeřábu (byl výš než střecha domu). Tam jsem měla pocit radosti, že jsem překonala svůj strach.

Vrátila jsem se domů. Doma na zahradě jsem přemýšlela o tom zážitku a cítila jsem se spokojeně a beze strachu. Druhý den ráno jsem se o svůj zážitek podělila s rodiči a jejich nečekané ocenění mě potěšilo. Mým cílem bylo užít si dobrodružství a rozšířit své hranice.

Jak aktivita probíhá?

1. Rozdělte účastníky do skupin po 4–5 a dejte jim následující pokyny v pracovním listu.
2. Nechte účastníky přečíst text společně ve skupině. Požádejte je, aby podtrhli všechny výrazy v textu, kde se objevují pocity a emoce. (cca 5 minut)

Upozorněte je, že pocity se mohou objevovat v různých podobách, např.: Je mi zima (= je mi zima), To je špatně (= mám takový pocit), Jsem nejistý (= cítím se nejistě), Jsem smutný...

3. Požádejte je, aby se zamysleli nad podtrženými výrazy a jejich skutečným významem v příkladu. Proč má Ivana tyto pocity a emoce? Proč vlastně chce vylézt na jeřáb? (cca 10 minut)
4. Dokážete říci, co je pro Ivanu v jejím životě asi důležité? Jaké hodnoty jsou pro ni důležité? (cca 10 minut)
5. Zeptejte se žáků, zda někdy zažili podobnou situaci, jaká je popsána v textu. Připadá jim to lákavé, nebo děsivé? Dokážou si v souvislosti s Ivaniným příkladem vybavit hodnoty, které jsou pro ně osobně důležité? (10 minut)
6. Poproste skupiny, aby se domluvily, kterou z diskutovaných hodnot považují ve svém životě za nejdůležitější, a podělily se o ni s ostatními skupinami. (10 minut)

Jak aktivitu reflektovat?

- Změnil se po této aktivitě pro vás význam slov pocit/cítit?
- Nasloucháte svým pocitům a přemýšlíte o jejich významu v běžném životě? Snažíte se vyhnout nejistotě nebo strachu?
- Bylo pro vás obtížné najít v příkladu skryté hodnoty?

Pracovní list pro skupiny

A. Přečtěte si text:

Ivana: Viděla jsem jeřáb, který stál v blízkosti pětipatrového domu v mém sousedství. Každý den jsem kolem něj procházela a pořád jsem přemýšlela, že na něj vylezu. Jednou večer jsem se rozhodla, že to udělám. Vybavila jsem se (baterka, žebřík) a začala lézt. Cítila jsem silný strach, že spadnu dolů. Když jsem vylezla na úroveň střechy, cítila jsem ještě větší strach. Bojovala jsem se sebou, zda se spokojím s tímto dílčím cílem, nebo budu pokračovat a vylezu výš. Pokračovala jsem ve šplhání na vrchol jeřábu (byl výš než střecha domu). Tam jsem měla pocit radosti, že jsem překonala svůj strach.

Vrátila jsem se domů. Doma na zahradě jsem přemýšlela o tom zážitku a cítila jsem se spokojeně a beze strachu. Druhý den ráno jsem se o svůj zážitek podělila s rodiči a jejich nečekané ocenění mě potěšilo. Mým cílem bylo užít si dobrodružství a rozšířit své hranice.



B. Podtrhněte všechny věty a výrazy, v nichž se objevují emoce a pocity.

C. Zamyslete se nad podtrženými výrazy a jejich skutečným významem v příkladu.

Proč má Ivana tyto pocity a emoce? Proč vlastně chce vylézt na jeřáb?

D. Dokážete říci, co je pro Ivanu v jejím životě asi důležité? Jaké hodnoty jsou pro ni důležité?

E. Zažili jste někdy podobnou situaci, jaká je popsána v textu? Připadá vám to lákavé, nebo děsivé? Dokážete si v souvislosti s Ivaniným příkladem vybavit hodnoty, které jsou pro vás důležité?

F. Rozhodněte, která z diskutovaných hodnot je pro vás v životě nejdůležitější, a podělte se o ni s ostatními skupinami.

Mysli v metaforách*

Přehled aktivity



45–60 MINUT



7–25 ÚČASTNÍKŮ



SEZNAM POJMŮ, KTERÉ ŽÁKY
ZAJÍMAJÍ, FLIPCHARTOVÝ PAPÍR
PRO KAŽDOU SKUPINU + FIXY



8–20 LET

Vzdělávací cíle:

- Prohloubit naši schopnost přemýšlení propojením kreativity a kritického myšlení, představivosti a kritického uvažování
- Uvědomit si, že naše porozumění různým pojmům, konceptům a hodnotám není samozřejmé a předem dané
- Umět přemýšlet jinak o tom, co si myslíme, že už víme



Hodnoty

- kulturní rozmanitost

Postoje

- otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování
- respekt
- občanská uvědomělost
- tolerance k nejednoznačnému

Dovednosti

- analytické a kritické myšlení
- aktivní naslouchání
- empatie
- flexibilita a přizpůsobivost
- jazykové a komunikační dovednosti
- spolupráce

Znalosti a kritické porozumění

- jazyku a komunikaci



* Tuto aktivitu navrhl Paolo Dordoni a bude blíže popsána v publikaci: DORDONI, P. Socratic Practices. Přípravované vydání v roce 2023.

Doporučení pro učitele

Na co myslet při přípravě?

Již v předchozí hodině jste si s žáky vybrali téma, kterému by se chtěli věnovat hlouběji. Můžete například použít aktivitu 1 nebo 3 z naší příručky.

Vyberte pro tuto hru téma nebo pojem, kterému žáci už nějak částečně rozumí a které považují za důležité (Přátelství; Spravedlnost; Sympatie; Spolupráce; Týmová práce; Naslouchání). Je lepší, když vybraný pojem má nějakou vazbu na zkušenosti a činnosti žáků v daném věku, jako např. hra, studium, tanec, láska, nebo na něco, o čem si myslí, že jsou schopni to vysvětlit ostatním, protože to sami prožili.

Měli byste se připravit na to, že tato aktivita vyžaduje trochu tréninku: vy i žáci se musíte vycvičit v metaforickém myšlení, nevzdávejte to po prvním pokusu. Opakovaným pokusem se vy i žáci více uvolníte a žáci se naučí metafory snadněji rozvíjet.

Jak aktivita probíhá?

Nechte žáky pracovat ve dvou nebo třech skupinách, podle počtu žáků ve třídě (sedm, osm žáků pro každou skupinu bude stačit). Všechny skupiny budou mít stejné téma.

V každé skupině rozdělte tyto role:

- **moderátor skupiny**
- **žák, který bude dávat pozor na čas**
- **další žák, který bude referovat třídě o výsledcích skupiny**

1. Asociace – začátek kreativní fáze (5–10 minut)

- požádejte žáky, aby našli obrázek spojený s pojmem, o kterém chceme vymýšlet metafory, např. PŘÁTELSTVÍ nebo MYŠLENKY
- nevysvětľujte zvolený pojem
- požádejte je, aby spontánně vymysleli obrázek nebo činnost, kterou si spojují se zvoleným pojmem. Nápady mohou říct nebo zapsat (brainstorming)
- žáci by neměli své nápady zdůvodňovat, jen je společně shromáždit

2. Rozšiřování metafory (15 minut)

Aniž byste složitě rozhodovali, která asociace by mohla být nejlepší (obrázek, akce, konkrétní situace...), a aniž byste vysvětľovali, proč se vám s daným pojmem spojuje, požádejte žáky, aby jednu nebo dvě asociace společně rozšířili tím, že je co nejvíce upřesní a konkretizují.

Snažte se zabránit jakýmkoliv debatám a vysvětlováním, poproste žáky, aby se nechali vést tím obrazem nebo metaforou, kde se jim nejsnáze daří metaforu rozšiřovat. Neměli by vytvářet individuální, ale kolektivní obraz, jako by to byla koláž.

Příklad A. PŘÁTELSTVÍ

Chceme prozkoumat „Přátelství“

Asociace, která se žákům vybaví by mohla být **PODÁVÁME SI RUCE**. Jedná se o činnost, proto se žáků ptáme, **jak konkrétně tato činnost probíhá**.

Můžeme žákům pomoci rozšířit tento obraz tím, že se do této situace vžijeme a více objasníme, co se děje:

- Co se děje, když si dva lidé podávají ruce?
- Jaký máte z tohoto gesta pocit?
- Je nějaká chvíle, když už by mělo podávání rukou skončit? Kdy už to je „příliš“?
- Je něco příjemného/nepříjemného na tom, když si podáváme ruce?
- Kdo koho drží za ruku? Představte si to co nejkonkrétněji.

Další asociací jsou třeba **RŮŽE V ZAHRADĚ**. Jedná se o vizuální obraz, proto se ptáme, **jak konkrétně daný obraz vypadá**:

- Jakou barvu mají ty růže? Voní? Kvetou?
- Kolik růží vidíte?
- Jak vypadá zahrada, v níž růže jsou? Jaké je roční období? apod.

Příklad B. MYŠLENKY

Asociací pro **MYŠLENKY** je pečení.
Ptejte se žáků:

- Co je potřeba k přípravě jídla/myšlenek?
- Jaká doba je potřebná k tomu, aby byly požitelné?
- Co se stane, když se nápady spálí? (Nemůžete je použít.)
- Podstupujete při pečení nějaké riziko? Je se získáním nápadu spojeno nějaké riziko?



Tato část rozšíření naší představivosti se může odehrát vizuálně – tak, že si v mysli danou akci nebo věc představíme nebo ji společně kreslíme na papír jako konkrétní obraz (podání ruky, pečení aj.); tak, že se do této situace vžijeme a pokusíme se ji jazykově rozšířit.

3. Začátek reflexivní fáze – hluboké zamyšlení (20 minut)

- Jakmile skupina rozšíří jednu z asociací (akce, obraz, situace), nechte skupinu přemýšlet o zvoleném pojmu (PŘÁTELSTVÍ, MYŠLENKY) jinak. Používejte jazykové výrazy, které souvisejí s metaforou, a použijte je k přemýšlení o zkoumaném pojmu – přemýšlejte metaforicky.
- Požádejte žáky, aby s jazykem nakládali volně v metaforickém smyslu, nespěchejte s dokazováním, zda je metafora ideální, jen si hrajte se zvolenou metaforou.

Příklad PEČENÍ MYŠLENEK

- *Dobrou myšlenku je potřeba dostatečně dlouho péct, nespěchat s jejím servírováním.*
- *Každá myšlenka má v sobě nějaké přísady, ingredience – věci, které jsem někde „koupil“.*
- *Dobře upečená myšlenka ostatním voní...*

4. Sdílejte metafory mezi skupinami navzájem (10 minut)

- Nechte všechny skupiny představit své obrazy a metafory vybraného pojmu

Jak aktivitu reflektovat?

- Dozvěděli jste se něco nového o zvoleném konceptu/pojmu (PŘÁTELSTVÍ, MYŠLENKY)? Co můžete dál použít?
- Co jste se naučili?
- Co vás na aktivitě bavilo, překvapilo?

Databáze zkušeností a příkladů z realizovaných rozhovorů

1. Dort pod mostem

Tereza: Jsme na vodě a Adéla má narozeniny. Nemám pro ni dárek. Nora jí přeje hned o půlnoci. Toho dne odpoledne jsme se vylodili na parkovišti v Úpě. V Kauflandu jsem koupila dort, svíčky a zapalovač. Chtěla jsem zapálit svíčky na dortu a popřát jí. Ale kvůli větru nešlo zapálit všechny svíčky najednou.

Dala jsem Adéle dort s nehořícími svíčkami a řekla jsem, že svíčky zapálím. Pod mostem jsem zapalovala jednu svíčku po druhé a ona je postupně sfoukávala. Měla jsem puchýř, všechny jsem zapálila a ona sfoukla. Situaci jsme nerozebíraly. Bylo to úsměvné.

Přátelství v tomto příkladu bylo: společné přistoupení na tu hru, jak zapálit a sfouknout svíčky na narozeninovém dortu.¹

2. Fridays for future

Jednou ve čtvrtek, když bylo mé dceři Fridě 10 let (6. třída), přišla za mnou a požádala mě o svolení, aby mohla druhý den vynechat školu a jít na demonstraci (páteční studentské demonstrace za klima Fridays for future). Po chvíli přemýšlení jsem souhlasil a povolil Fridě účast na F4F. Ostatní spolužáci tam jít nesměli, byla jediná ze své třídy. Podporuji F4F.²

3. Balham

Jakub: bydlel jsem u kamaráda v oblasti Balham, kterou jsem časem velmi dobře poznal. Potom mě přátelé upozornili na plány na rozvoj centra Balhamu. Tyto plány podle mého špatně předstíraly zájem o místní obyvatele a ukazovaly naprostý nedostatek respektu k místní historii. Když jsem se dozvěděl o iniciátorech tohoto plánu (místní řetězec supermarketů, místní úřad, developeri), cítil jsem, že vznikla situace typu David a Goliáš a že je nutné více informovat místní komunitu. Také mí přátelé mě o tom přesvědčili, proto jsem se zapojil do kampaně (letáky, podepisování petic) proti plánované výstavbě. Cítil jsem povinnost se angažovat především kvůli svému přesvědčení o dané problematice a částečně kvůli loajalitě k angažovaným přátelům.³

4. Skatepark

Filip: Loni v létě jsme šli se dvěma kamarády do skateparku. Byla tam skupina romských dětí. Lezli jsme tam na boulderovou stěnu. Jedna z dívek se předváděla, že umí breakdance. Nešlo jí to dobře a spadla z výšky přímo na obličej. Krvácela a mluvila divně. Její kamarádky začaly panikařit. S kamarády jsme k ní šli a já začal volat záchranku.

1 Co je přátelství?

2 Kdy něco musím udělat a proč?

3 Mám povinnost se veřejně angažovat?

Řekl jsem do telefonu, kdo jsem, kde jsem a co se stalo. Paní v telefonu mi řekla, co mám dělat, a já jsem to řekl svým přátelům. Pak přijela sanitka a odvezla dívku do nemocnice.⁴

5. Pobyt v USA

Petra: Jela jsem do Ameriky na SŠ na roční pobyt. Jela jsem plná očekávání do Las Vegas. Ale kvůli hostitelské rodině jsem žádný sociální život neměla. Navzdory očekávání jsem každý den proseděla doma a ve škole.

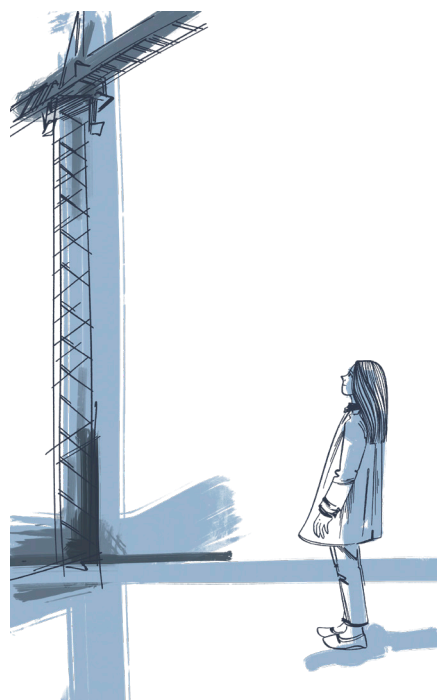
Nakonec mě rodina vyhodila a skončila jsem na malém městě v domě seniorů. Díky nim jsem v kostele náhodně potkala novou rodinu. Sami se nabídli, že si mě vezmou.

Zbytek pobytu jsem strávila u nich a předčilo to moje očekávání a začala jsem konečně plnohodnotně žít: mohla jsem chodit, kam jsem chtěla, už jsem nebyla na nikom závislá, mohla jsem si tvořit zážitky a zkušenosti podle sebe. Nemusela jsem řešit vztahové problémy (podrazy, emoce, nedůvěra). Byla jsem spokojená, šťastná, v pohodě.⁵

6. Jeřáb

Ivana: Viděla jsem jeřáb, který stál v blízkosti pětipatrového domu v mém sousedství. Každý den jsem kolem něj procházela a pořád jsem přemýšlela, že na něj vylezu. Jednou večer jsem se rozhodla, že to udělám. Vybavila jsem se (baterka, žebřík) a začala lézt. Cítila jsem silný strach, že spadnu dolů. Když jsem vylezla na úroveň střechy, cítila jsem ještě větší strach. Bojovala jsem se sebou, zda se spokojím s tímto dílčím cílem, nebo budu pokračovat a vylezu výš. Pokračovala jsem ve šplhání na vrchol jeřábu (byl výš než střecha domu). Tam jsem měla pocit radosti, že jsem překonala svůj strach.

Vrátila jsem se domů. Doma na zahradě jsem přemýšlela o tom zážitku a cítila jsem se spokojeně a beze strachu. Druhý den ráno jsem se o svůj zážitek podělila s rodiči a jejich nečekané ocenění mě potěšilo. Mým cílem bylo užít si dobrodružství a rozšířit své hranice.⁶



7. Kniha v metru

Jela jsem metrem a četla si knihu na telefonu. Byla jsem plně soustředěná na knihu a úplně jsem zapomněla na své okolí. Najednou jsem si uvědomila, že metro zastavilo, a zkontrolovala jsem, jestli nemám vystoupit. Viděla jsem, že je to moje stanice. Vypnula jsem telefon a vyběhla z metra. Tak jsem si uvědomila přítomnost toho, že jdu domů

4 Co znamená chovat se zodpovědně?

5 Chvilé, kdy opravdu žiju...

6 Životní cíle

a nejsem s lidmi z knihy. Cítila jsem zklamání, že jsem musela přestat číst a musela jsem se vrátit do normálního života, a začala jsem přemýšlet o večeri.⁷

8. Hory Esterel

Byla to vycházka na jaře ve francouzském Středomoří do červených hor Esterelu. Moje rodina a já jsme vyšli za deště a během procházky se nebe vyjasnilo. Když jsme vylezli poměrně náročným výstupem nahoru, vyšlo kousek po kousku slunce, svítilo na mraky a zintenzivnilo vůni rostlin. Čím výše jsme šli, tím silněji foukal vítr. Úplně nahoře to způsobilo, že kolem nás se pohybovaly mraky a občas odhalily modrou hladinu moře. Měla jsem pocit, že jsem daleko od svých každodenních starostí a nemusím na nic myslet. Mám čas na to, abych vnímala všechny smyslové vjemy. Ten okamžik skončil, když jsme začali sestupovat.⁸

9. Mlýnek na kávu

Hana: Šla jsem po ulici a ve výloze mě oslnil mlýnek na kávu. Byl mosazný. Vešla jsem dovnitř a zeptala se na cenu mlýnku. Prodavačka nevěděla a šla hledat cenovku. Cena byla vysoká, chtěla jsem čas na rozmyšlenou. Zeptala jsem se, jestli mají více kusů tohoto mlýnku. Prodavačka (horlivě) odpověděla: „Ne, ne, tenhle je poslední.“ Chtěla jsem vědět, jak se mlýnek otevírá. Prodavačka se snažila ho otevřít, ale jasně jsem viděla, že prodavačka neví, jak na to. Nakonec jsem ho otevřela já. Řekla jsem, že si to ještě rozmyslím, a chystala se k odchodu. Prodavačka (pohotově): „Mlýnek si určitě vezměte, já s ním mám zkušenost, je skvělý na cesty“. Při slovech o zkušenosti jsem zpozorněla a pomyslela si, že ta baba kecá. Baba znejistěla, ale snažila se zachovat tvář. Nekomentovala jsem to a rozloučila se.⁹

10. Doga

Můj starší bratr (15 let) mě v dětství (7 let) často brával všude s sebou. Můj bratr měl kamaráda. Kamarád měl psa: velká, hnusná, oranžová, slintající doga; dlouhé nohy, velké zuby. Bratr, kamarád, doga a já jsme spolu šli na louku za stodolu. Kamarád s bratrem si šli zakouřit. Psa jsem se bál. Začal jsem před ním couvat, utíkat a volat o pomoc, protože na mě dorážel. Pes si se mnou asi chtěl hrát. Začal mě povalovat (hop na záda!). Povalil mě asi 5x, trvalo to cca 5 minut (jedna cigareta). Se psem jsem zápasil. Bratr s kamarádem stáli u stodoly, pozorovali to a smáli se tomu, zatímco já jsem měl pocit, že bojuji o holý život a cítil jsem: strach, beznaděj; zradu, že mi nikdo nepomůže (ani jeden, ani druhý); vztek na oba dva (bratra a kamaráda). Když je to přestalo bavit, přivolali dogu, dokouřili a šlo se domů.¹⁰

7 Kdy si uvědomujeme přítomnost?

8 Právě teď...

9 Jak poznám lež?

10 Co znamená někomu ublížit?

11. Zdrhneme

Carl: Dobrodružství jsem zažil, když mi bylo 8 let. Byli jsme na chatě s příbuznými a jejich dětmi. Moje kamarádka Martina se nudila a řekla: „zdrhneme“ a divila se: „ty jsi ještě nikdy nezdrhal?“. Po chvíli váhání jsme odešli z areálu do města, kde jsme našli drobné mince a koupili jsme si za to nanuka. Pokračovali jsme kolem jezera, spontánní cestou typu „modrá je dobrá“. Uvědomoval jsem si volnost a absenci dohledu rodičů. Při návratu jsem se obával trestu, který však k mému překvapení nepřišel. V dalších dnech jsme museli vycházky hlásit, čímž se ztratil dobrodružný ráz našich výprav.¹¹

12. Kustod

Eva: Během studia na univerzitě jsem si našla práci na částečný úvazek. Měli jsme úvodní schůzku s dalšími 60 vrstevníky, abychom se dozvěděli, co přesně budeme dělat. Bylo nám kolem dvaceti let, bylo to pro VŠ studenty. Mluvčí používal cizí slova, kterým jsem nerozuměla: „Budete sloužit na různých místech Pražského hradu jako kustodi“. Zvažovala jsem, jestli budu mlčet a tvářit se, že všemu rozumím, anebo se přihlásím a zeptám, co to slovo znamená.

Bála jsem se, že když přiznám nevědomost, budu považována za hloupou – všemi těmi chytrými kluky, kteří tvořili většinu přítomných (což byl můj předpoklad, že všichni VŠ kluci jsou chytrí). Obávala jsem se, že se hned na začátku ukážu ve špatném světle před potenciálními partnery. Zároveň pro mě bylo důležité a zásadní pochopit zadání, co mám dělat. Právě proto jsem se nakonec rozhodla přihlásit se a zeptat se. Ve chvíli, kdy jsem promluvila, všechny mé obavy opadly. Riskovala jsem tím, že se před ostatními ztrapním. Mluvčí mi odpověděl a ostatní studenti mi později poděkovali. Myslím, že bylo správné riskovat.¹²

13. Očkování štěněte

Ondřej: Náš pes musel být očkovan. Bylo to jeho první očkování. Vzít psa k veterináři bylo příliš složité a byl to druhý pokus. Protože můj bratr se již pokusil k veterináři zajít, řekl mi, že teď je řada na mně, abych se v době očkování o štěně postaral. Cítil jsem zodpovědnost, a tak jsem zůstal doma a čekal na veterináře. Vstal jsem dříve než obvykle. Moje matka musela do práce. Předtím jsem se pohádal s bratrem. Řekl jsem bratrovi, že to byla jeho chyba, že pes ještě není očkovaný. Moje matka se zastávala mého bratra. Přistoupil jsem na to, protože ta povinnost nebyla těžká. Očkování bylo mírně obtížné (bylo třeba přitlačit štěně ke zdi).¹³

14. Osobní asistentka

Jana: Dva roky jsem dělala osobní asistentku dívce na vozíku na letním táboře. Druhý tábor byl velmi problematický, protože dívka onemocněla a navíc měla strach o svého

11 Co je dobrodružství?

12 Kdy je správné riskovat?

13 Kde se bere zodpovědnost?

otce. Bála se, že její otec umírá a rodina se bude hádat. Cítila se kvůli tomu provinile.

Na táboře již nemohla zůstat a já jsem si ji musela vzít domů. Odvezla jsem ji domů. Po příjezdu na mě její matka začala hystericky křičet a obviňovala mě z absurdních věcí, aniž by mi řekla proč.

Byla jsem velmi vyčerpaná. Myslela jsem si, že jsem udělala všechno, co jsem mohla. Nemusela jsem se omlouvat. Nebránila jsem se, protože jsem si říkala, že bych tím situaci jen zhoršila. Byla jsem však velmi rozrušená.

Tolerovala jsem chování matky, protože jsem věděla, jak se asi cítí: byla frustrovaná a měla strach o své dítě.

Nehádala jsem se s ní, jen jsem jí řekla, co se stalo, a šla jsem domů.¹⁴

15. Ukradená kniha

Žaneta: Lektorovala jsem filozofické dialogy se třídou patnácti dospívajících chlapců, kteří spolu měli hluboké konflikty. Na prvním sezení bylo téměř nemožné přimět je k vzájemnému dialogu. Podle mého názoru je témata dialogu individuálně zaujala, ale jejich komplikované vztahy bránily skutečnému dialogu. Jeden chlapec vypadal naprosto odtažitě, schovával se pod kapuci, pokládal hlavu na stůl a předstíral, že spí. Přitom četl text, studoval obrázky atd.

Na konci desátého, posledního sezení jsem zjistila, že ukradl knihu Dialogos, když vybíral knihy od ostatních. Váhavě mi ji vrátil. (Dodnes lituji, že jsem mu ji nedala).¹⁵

16. Zkušenost na skautském táboře

Aleš: Jsem na skautském táboře. Rozhodnu se, že si udělám bobříka - budu celý den sám. Sbalil jsem se a šel do lesa, kam jsem chtěl jít. Měl jsem s sebou píšťalku pro případ nouze. Nebyl žádný jiný způsob komunikace (mobilní telefony). Když jsem došel dost daleko, zastavil jsem se. Když jsem se rozhlédl, uvědomil jsem si, že můžu jít dál, kam chci. Necítil jsem se nijak extrémně ohrožen, ale mírně znepokojen. Uvědomil jsem si, že se mohu zcela sám rozhodnout, kam půjdu. Nikdo ani nic mě nenutí, nikam nespěchám. Jdu náhodnými cestami, které si vyberu. Nebyl tu nikdo jiný, kdo by rozhodoval. Zbytek dne jsem strávil tak, jak jsem chtěl.¹⁶

17. Prázdniny v Itálii

Nikita: Jela jsem poprvé k moři do Itálie s přítelem a jeho rodinou. Už při příjezdu mi nebylo dobře. První den dopoledne jsem ještě trávila s ostatními. Navečer jsem už měla horečky (39 stupňů) a bolesti zad. Kolem desáté večer jsme jeli na pohotovost.

14 Kde jsou hranice tolerance?

15 Co znamená neúčastnit se rozhovoru?

16 Kdy jsem svobodný?

Dali mě na pokoj, udělali testy a další den mě převezli do jiné nemocnice.

Napsala jsem matce SMS, že jsem v pořádku a užívám si moře. Nevolala jsem, protože bych se prokeclala. Během dne mi dělali další testy a večer jí volali přítelovi rodiče s mým souhlasem, že jsem v nemocnici a že mě druhý den pustí.

Lež byla ospravedlnitelná, protože jsem nechtěla mamku zbytečně stresovat, dokud jsem nevěděla, co mi je.¹⁷

18. Poděkování pokoji

Stěhoval jsem se na studentské koleji na jiný pokoj. Uvědomoval jsem si, že pokoj už nikdy neuvidím, a přepadly mě smutek a úzkost. Pak jsem chvíli stál, viděl jsem dřez, vzpomněl jsem si, že se mi v něm dobře mylo nádobí a poděkoval jsem mu nahlas, vzpřímeně a se spojenýma rukama. Postupně jsem, děkuje, obešel celý pokoj a vědomě gesto opakoval. Silné vzpomínky se mi pojily se světlem a oknem, jim jsem byl proto ještě vděčnější. Pak jsem ještě chvíli postál, a když jsem se dostatečně rozloučil, odešel jsem. Pak už jsem si na pokoj vzpomněl jen bez emocí.¹⁸

17 Kdy je lež ospravedlnitelná?

18 Jsou rituály k něčemu dobré?

IV. Bibliografie – několik tipů

Zdroje využívané v publikaci:

COUNCIL OF EUROPE, 2018 *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Vol. I, Context, concepts and model*, Strasbourg: Cedex

V online verzi dostupné na:

<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture#:~:text=The%20RFCDC%20provides%20a%20systematic,are%20coherent%2C%20comprehensive%20and%20transparent.>

Publikace v angličtině:

<https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807b-c66c>

Publikace v češtině:

<http://www.obcanskevzdelavani.cz/publikace>

IVANOVA-VARDZHIYSKA, Evelina, CVETANSKA, Silvija, ZACHARIJEV, Jasen, 2017. *Filosofija za 8. klas*, Sofija: Prosveta. ISBN 978-954-01-3420-8.

Otcové a matky neosokratovského rozhovoru:

Heckmann, G. (2018), *Das Sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*, Münster: Lit Verlag

Nelson, L. (1996), *Die Sokratische Methode*, Kassel : Weber, Zucht & Co

Nelson, L. (1970), *Gesammelte Schriften*, Hamburg: Felix Meiner Verlag

Specht, M. (1944) *Education for confidence. A school in exile*, London: New Education Fellowship

Překlady neosokratovské metody:

HECKMANN, Gustav, 2018. *Das Sokratische Gespräch*. 3. Auflage. Münster: LIT Verlag, ISBN 978-3-643-13437-0.

NELSON, Leonard, 1996. *Die Sokratische Methode*, 2. Auflage. Kassel: Weber, Zucht & Co. ISBN 3887130537.

NELSON, Leonard, 1970. *Gesammelte Schriften*, 3., unveränd. Auflage. Hamburg: Felix Meiner Verlag. ISBN 3-7873-0224-7.

SPECHT, Minna, 1944. *Education for confidence. A school in exile*, London: New Education Fellowship.

Stručný seznam pro začátek NSD (ČJ, AJ, NJ)

BOELE, Dries, 1998. The „Benefits“ of a Socratic Dialogue: Or: Which Results Can We Promise? *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 17(3), 49–69. ISSN 1093-1082.

BRUNE, Jens Peter, MOSTERT, Pieter, 2004. Strategische Maßnahmen und Strategiegespräch im Sokratischen Gespräch. In KROHN, Dieter, NEIßER, Barbara (eds.). *Verständigung über Verständigung. Metagespräche über Sokratische Gespräche*. Münster: LIT Verlag, s. 63–87. ISBN 382586300X.

DORDONI, Paolo, VAN HOOFT, Stan, 2004. Socratic Dialogue and Medical Ethics. In: SHIPLEY, Patricia, MASON, Heidi (eds.): *Ethics and Socratic Dialogue in Civil Society*, Münster: Lit Verlag. ISBN 978-3-8258-7925-9.

DORDONI, Paolo, 2010. Dissolving Insolubilia: a Rethorical Device/Path Inspired by Leonard Nelson. *Philosophical Practice; Journal of the APPA*, 5(3). ISSN 1742-8181..

DRAKEN, Klaus, 2011. *Sokrates als moderner Lehrer*, Berlin: LIT Verlag. ISBN 978-3-643-11308-5.

GRONKE, Horst, DORDONI, Paolo, LITTIG, Beate, 2004. Sokratische Gespräche zu den ethischen Fragen der Xenotransplantation. In: BÖHLER, D., BRUNE, J. (eds.). *Orientierung und Verantwortung. Begegnungen und Auseinandersetzungen mit Hans Jonas*. Würzburg: Königshausen & Neumann, s. 349–367. ISBN 3826028163.

GRONKE, Horst, 1994. „Diskurs“. In: UEDING, Gert (ed.). *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Band 2. Bielefeld. Tübingen: Niemeyer. ISBN 3-484-68100-4

HÜNE, Martin, 1997. Das sokratische Gespräch in der Lehrerbildung: Ein Erfahrungsbericht. In: KROHN, Dieter, NEIßER, Barbara, WALTER, Nora (hrsg.) *Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs*. Frankfurt am Main: Dipa-Verlag. Sokratisches Philosophieren, Band IV. s. 81–88. ISBN 3-7638-0392-0.

KESSELS, Jos, BOERS, Erik, MOSTERT, Pieter, 2004. *Free Space. Philosophy in Organisations*. Amsterdam: Boom. ISBN 90-8506-047-8.

KESSELS, Jos, BOERS, Erik, MOSTERT, Pieter, 2009. *Free Space. Field Guide to Conversations*. Amsterdam, Boom. ISBN 978-90-8506-834-1.

KROHN, Dieter, NEIßER, Barbara, WALTER, Nora (hrsg.), 1999. *Das sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis*. Frankfurt am Main: Dipa-Verlag. Sokratisches Philosophieren, Band VI. ISBN 3-7638-0420-5.

KROHN, Dieter, NEIßER, Barbara, WALTER, Nora (hrsg.), 2004. *Verständigung über Verständigung: Metagespräche über sokratische Gespräche*. Münster: LIT Verlag. Sokratisches Philosophieren, Band VIII. ISBN 382586300X.

KROHN, Dieter, 1989. *Das Sokratische Gespräch. Ein Symposion*. Hamburg: Junius Verlag. ISBN 3-88506-168-6.

KROHN, Dieter, NEIBER, Barbara, WALTER, Nora (hrsg.), 1997. *Neuere Aspekte des Sokratischen Gespräch*. Frankfurt am Main: Dipa-Verlag. Sokratisches Philosophieren, Band IV. ISBN 3-7638-0392-0.

KUTHANOVÁ, Lucie, 2001. *Sokratovské rozhovory v tradici Nelson/Heckmann*. Digitální kopie ve formátu PDF dostupná z:

<https://drive.google.com/file/d/0B2bQ75UUThr0WHE0Nk1OU2dWZ3c/view?resourcekey=0-brD9Xfll-dRsLo544kFcpCA>

KUTHANOVÁ, Lucie, 2008. *Sokratovský rozhovor v tradici Nelson/Heckmann: dosud skrytá cesta k rozvíjení klíčových kompetencí*.

Digitální kopie ve formátu PDF dostupná z:

https://drive.google.com/file/d/1GXBiF-hd_rjPZhTm2S0egoTspUR_7_Sv/view

LOSKA, Rainer, 1995. *Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelson neosokratische Methode der Gesprächsführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. ISBN 3-7815-0790-4.

LOSKA, Rainer (hrsg.), 2000. *Das sokratische Gespräch im Unterricht*. Frankfurt am Main: Dipa-Verlag. Sokratisches Philosophieren, Band VII. ISBN 3-7638-0528-1.

NEIBER, Barbara (ed.), 2013. *Sokratik und Urteilskraft in pädagogischer Praxis*. Berlin: LIT. Sokratisches Philosophieren, Band 15. ISBN 978-3-643-12128-8.

NOVOTNÝ, J. *Umění rozmluvy v dialogu Gorgias 1*

Tento výstup vznikl na FHS UK v rámci projektu Specifického vysokoškolského výzkumu 2017–260472 01.

Digitální kopie dostupná na:

https://drive.google.com/file/d/149J5EXjmuw8SQjNQNAAdPS7h39_za3/view

POKORNÁ, Sára, 2013. *Typologie rozhovoru*.

Digitální kopie ve formátu PDF dostupná z:

https://drive.google.com/file/d/1m-pGuWOgV-FaLRowOc_OXXUzFlucQ17-/view

RAUPACH-STREY, Gisela, 2002. *Sokratische Didaktik*, Münster: Lit Verlag. ISBN 3-8258-6322-0.

SARAN, Rene, NEIBER, Barbara (eds.), 2004. *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited. ISBN 1-85856-336-4.

SIEBERT, Ute, 1996. *Das Sokratische Gespräch*, Kassel: Weber, Zucht & Co. ISBN 3-88713-052-9.

Sokratisches Philosophieren Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen akademie und der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren, (1994-) Münster: Lit Verlag, Band 1–15.

WALTER, Nora, 1997. Vorbereitung auf die Leitung eines sokratischen Gesprächs zum Thema Verantwortung mit Gustav Heckmann, 1988 – Thema: Verantwortlich Handeln - Was heißt das? In: KROHN, Dieter, NEIßER, Barbara, WALTER, Nora (hrsg.) *Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs*. Frankfurt am Main: Dipa-Verlag. *Sokratisches Philosophieren*, Band IV. s. 123–145. ISBN 3-7638-0392-0.

Sitografie:

Kompletní seznam publikací Sokratisches Philosophieren:

<https://www.philosophisch-politische-akademie.de/produkt-kategorie/publikationen/>

<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

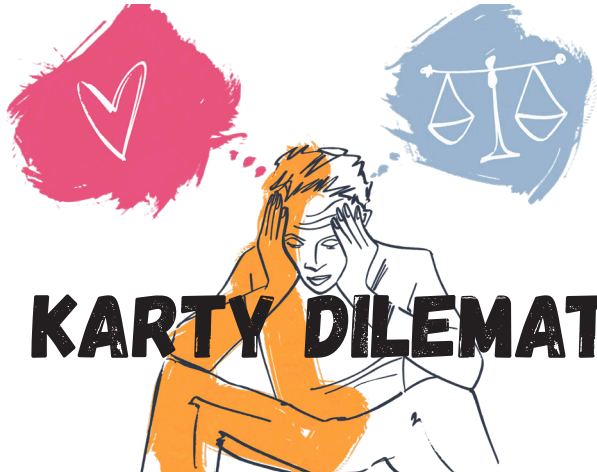
www.sfcg.org.uk

www.socraticdialogue.org

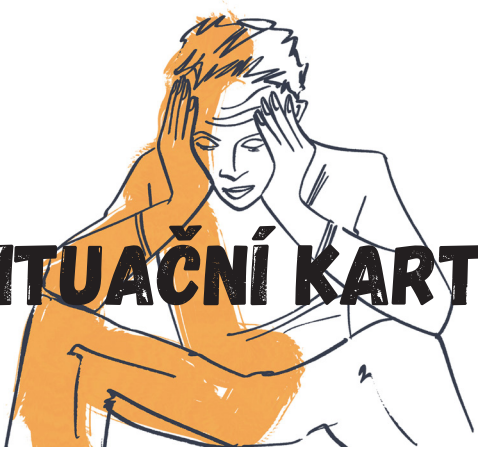
www.philosophisch-politische-akademie.de

A line drawing of a person with short, spiky hair, sitting and holding their head in both hands, looking down with a distressed expression. The person's torso and arms are filled with a solid orange color.

SITUAČNÍ KARTY

A line drawing of a person with short, spiky hair, sitting and holding their head in both hands, looking down with a distressed expression. The person's torso and arms are filled with a solid orange color. Above their head are two thought bubbles: a pink one on the left containing a white heart symbol, and a blue one on the right containing a white scales of justice symbol.

KARTY DILEMAT

A line drawing of a person with short, spiky hair, sitting and holding their head in both hands, looking down with a distressed expression. The person's torso and arms are filled with a solid orange color.

SITUAČNÍ KARTY

A line drawing of a person with short, spiky hair, sitting and holding their head in both hands, looking down with a distressed expression. The person's torso and arms are filled with a solid orange color. Above their head are two thought bubbles: a pink one on the left containing a white heart symbol, and a blue one on the right containing a white scales of justice symbol.

KARTY DILEMAT

A line drawing of a person with short, spiky hair, sitting and holding their head in both hands, looking down with a distressed expression. The person's torso and arms are filled with a solid orange color.

SITUAČNÍ KARTY

A line drawing of a person with short, spiky hair, sitting and holding their head in both hands, looking down with a distressed expression. The person's torso and arms are filled with a solid orange color. Above their head are two thought bubbles: a pink one on the left containing a white heart symbol, and a blue one on the right containing a white scales of justice symbol.

KARTY DILEMAT

A line drawing of a person with short, spiky hair, sitting and holding their head in both hands, looking down with a distressed expression. The person's torso and arms are filled with a solid orange color.

SITUAČNÍ KARTY

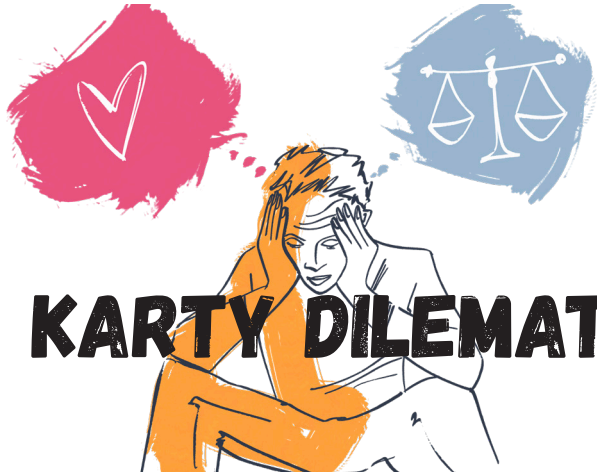
A line drawing of a person with short, spiky hair, sitting and holding their head in both hands, looking down with a distressed expression. The person's torso and arms are filled with a solid orange color. Above their head are two thought bubbles: a pink one on the left containing a white heart symbol, and a blue one on the right containing a white scales of justice symbol.

KARTY DILEMAT

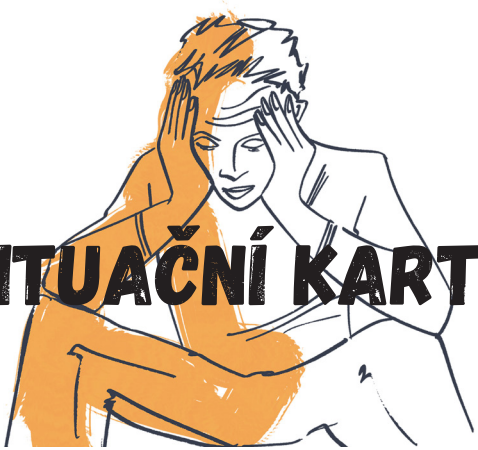
Zjistíš, že tvůj nejlepší kamarád podvádí svou přítelkyni, která je zároveň tvou dobrou kamarádkou. Řekneš to podvedené kamarádce, nebo ne?	Zjistíš, že tvůj nejlepší kamarád podvádí svou přítelkyni, která je zároveň tvou dobrou kamarádkou. Co uděláš?
Jsi ve třídě s ostatními žáky a žádný učitel nepřichází na hodinu. Oznámíš to řediteli školy, nebo ne?	Jsi ve třídě s ostatními žáky a žádný učitel nepřichází na hodinu. Co uděláš?
Před školou najdeš peněženku a v ní 50 EUR. Potřebuješ ale zrovna 50 EUR, abys mohl jet se třídou na školu v přírodě. Tvoje rodina nemá peníze, aby ti mohla školu v přírodě zaplatit. Necháš si peníze pro sebe, nebo je odevzdáš do sborovny?	Před školou najdeš peněženku a v ní 50 EUR. Potřebuješ ale zrovna 50 EUR, abys mohl jet se třídou na školu v přírodě. Tvoje rodina nemá peníze, aby ti mohla školu v přírodě zaplatit. Co uděláš?
Tvůj kamarád vytvořil urážlivou fotokoláž, ve které vtipkoval o učitelích ve škole. Tobě se to také nelíbí a připadá ti to nevkusné. Ředitel školy požádá žáky, aby mu anonymně předali informace o autorovi. Oznámíš to, nebo ne?	Tvůj kamarád vytvořil urážlivou fotokoláž, ve které vtipkoval o učitelích ve škole. Tobě se to také nelíbí a připadá ti to nevkusné. Ředitel školy požádá žáky, aby mu anonymně předali informace o autorovi. Co uděláš?

A stylized line drawing of a person with short, spiky hair, wearing an orange long-sleeved shirt. They are sitting with their hands pressed against their temples, looking down with a distressed expression.

SITUAČNÍ KARTY

A stylized line drawing of a person with short, spiky hair, wearing an orange long-sleeved shirt. They are sitting with their hands pressed against their temples, looking down with a distressed expression. Above their head are two thought bubbles: a pink one containing a heart symbol and a blue one containing a balance scale symbol.

KARTY DILEMAT

A stylized line drawing of a person with short, spiky hair, wearing an orange long-sleeved shirt. They are sitting with their hands pressed against their temples, looking down with a distressed expression.

SITUAČNÍ KARTY

A stylized line drawing of a person with short, spiky hair, wearing an orange long-sleeved shirt. They are sitting with their hands pressed against their temples, looking down with a distressed expression. Above their head are two thought bubbles: a pink one containing a heart symbol and a blue one containing a balance scale symbol.

KARTY DILEMAT

A stylized line drawing of a person with short, spiky hair, wearing an orange long-sleeved shirt. They are sitting with their hands pressed against their temples, looking down with a distressed expression.

SITUAČNÍ KARTY

A stylized line drawing of a person with short, spiky hair, wearing an orange long-sleeved shirt. They are sitting with their hands pressed against their temples, looking down with a distressed expression. Above their head are two thought bubbles: a pink one containing a heart symbol and a blue one containing a balance scale symbol.

KARTY DILEMAT

A stylized line drawing of a person with short, spiky hair, wearing an orange long-sleeved shirt. They are sitting with their hands pressed against their temples, looking down with a distressed expression.

SITUAČNÍ KARTY

A stylized line drawing of a person with short, spiky hair, wearing an orange long-sleeved shirt. They are sitting with their hands pressed against their temples, looking down with a distressed expression. Above their head are two thought bubbles: a pink one containing a heart symbol and a blue one containing a balance scale symbol.

KARTY DILEMAT

Zjistíš, že tvoje spolužačka se sebepoškozuje, ale požádá tě, abys o tom nikomu neříkala.

Budeš informovat nějakého dospělého, nebo dodržíš slib?

Zjistíš, že tvoje spolužačka se sebepoškozuje, ale požádá tě, abys o tom nikomu neříkala.

Co uděláš?

Spolužáci začali vtipkovat o nové dívce ve třídě. Je obézní a chová se divně, nemá smysl pro humor, nemáš ji moc ráda. Vidíš však, že jí ty vtipy ubližují.

Řekneš kamarádům, aby přestali, nebo budeš mlčet?

Spolužáci začali vtipkovat o nové dívce ve třídě. Je obézní a chová se divně, nemá smysl pro humor, nemáš ji moc ráda. Vidíš však, že jí ty vtipy ubližují.

Co uděláš?

Jsi na svých prvních prázdninách bez rodičů, s partou kamarádů u moře v zahraničí a přitom zkolabuješ (omdlíš). Musí tě odvézt do nemocnice. Volá ti matka a ptá se, jak se máš?

Řekneš jí, že jsi v nemocnici, nebo ne?

Jsi na svých prvních prázdninách bez rodičů, s partou kamarádů u moře v zahraničí a přitom zkolabuješ (omdlíš). Musí tě odvézt do nemocnice. Volá ti matka a ptá se, jak se máš?

Co řekneš?

Potkáš starého přítele, kterého jsi dlouho neviděl. Úplně změnil svůj módní styl a vypadá příšerně. Zeptá se tě, co si myslíš o jeho novém stylu.

Řekneš mu pravdu, nebo ne?

Potkáš starého přítele, kterého jsi dlouho neviděl. Úplně změnil svůj módní styl a vypadá příšerně. Zeptá se tě, co si myslíš o jeho novém stylu.

Co mu řekneš?

SITUAČNÍ KARTY



KARTY DILEMAT



SITUAČNÍ KARTY



KARTY DILEMAT



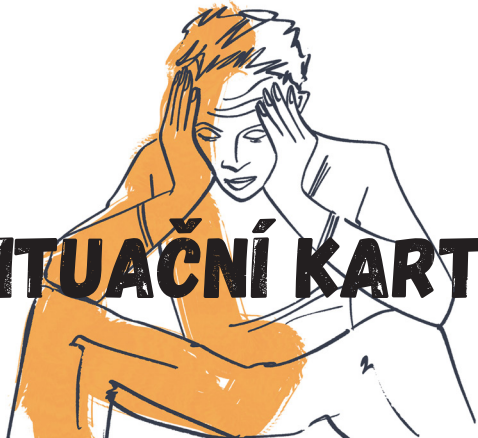
SITUAČNÍ KARTY



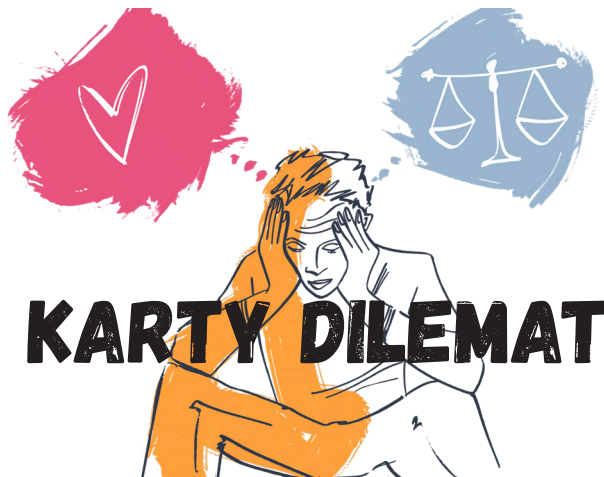
KARTY DILEMAT



SITUAČNÍ KARTY



KARTY DILEMAT

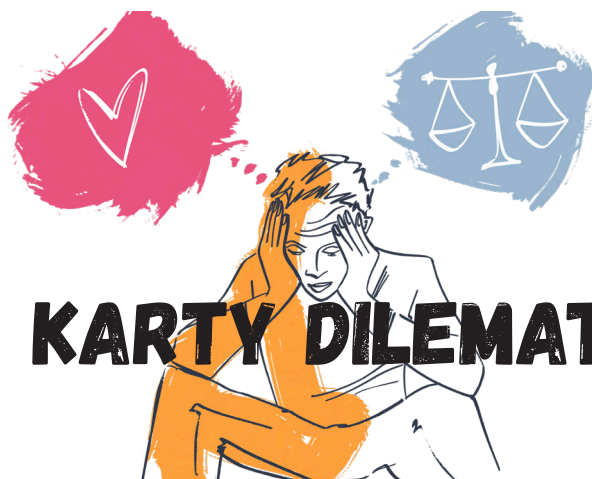


Nastupuješ na novou studentskou brigádu. Je tu asi 30 dalších studentů. Jste požádáni, abyste pracovali jako „kustodi“, ale ty nerozumíš, co to slovo znamená. Nikdo jiný se neptá, zdá se, že tomu všichni rozumí. V místě není internetový signál. Zeptáš se před celým publikem na význam slova, nebo budeš mlčet, aby ses neztrapnil?	Nastupuješ na novou studentskou brigádu. Je tu asi 30 dalších studentů. Jste požádáni, abyste pracovali jako „kustodi“, ale ty nerozumíš, co to slovo znamená. Nikdo jiný se neptá, zdá se, že tomu všichni rozumí. V místě není internetový signál. Co uděláš?
Zjistil jsi, že se tvůj kamarád dostal do tvého telefonu a odeslal tvoje osobní fotografie do svého telefonu. Řekneš to učiteli, nebo ne?	Zjistil jsi, že se tvůj kamarád dostal do tvého telefonu a odeslal tvoje osobní fotografie do svého telefonu. Co uděláš?
Máš kamaráda a víš, že jeho rodiče nemají dost peněz na jídlo, ale on by se styděl, kdyby věděl, že to víš. Uděláš něco, nebo se budeš tvářit, že o ničem nevíš?	Máš kamaráda a víš, že jeho rodiče nemají dost peněz na jídlo, ale on by se styděl, kdyby věděl, že to víš. Co uděláš?
Vidíš, že tvůj kamarád dost nezdravě pije alkohol. Ale když jsi s ním o tom mluvil, prosil tě, abys to nikomu neříkal. Řekneš to někomu, nebo ne?	Vidíš, že tvůj kamarád dost nezdravě pije alkohol. Ale když jsi s ním o tom mluvil, prosil tě, abys to nikomu neříkal. Co uděláš?

SITUAČNÍ KARTY



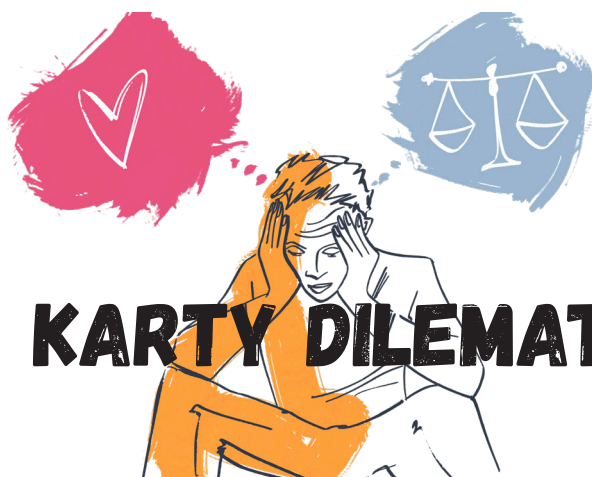
KARTY DILEMAT



SITUAČNÍ KARTY



KARTY DILEMAT



ANO NEBO NE



ANO NEBO NE



ANO NEBO NE



ANO NEBO NE



ANO

NE

ANO

NE

HODNOTY			
Autentičnost	Rovnost	Laskavost	Pravidla práva
Úspěch	Spravedlnost	Znalosti	Bezpečnost
Dobrodružství	Víra	Učení	Sebeúcta
Autorita	Svoboda	Láska	Solidarita
Autonomie	Přátelství	Věrnost	Spiritualita
Rovnováha	Štěstí	Smysluplná práce	Stabilita
Soucit	Zdraví	Otevřenost	Úspěch
Výzva	Upřímnost	Mír	Tolerance
Občanství	Humor	Potěšení	Transparentnost
Společenství	Identita	Moc	Důvěra
Kreativita	Vliv	Uznání	Pravda
Zvědavost	Vnitřní harmonie	Pověst	Užitečnost
Odhodlání	Integrita	Respekt	Moudrost
Efektivita	Spravedlnost	Zodpovědnost	Různost
DALŠÍ TÉMATA K DISKUSI			
Lži	Rizika	Cíl	Naděje
Limity, Hranice	Klid	Konflikt	Hodnota
Identita	Čas	Rozhodnutí	Náboženství