



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Filozofie pro děti v mateřské škole

Vypracovala: Lucie Dieng

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

Lucie Dieng

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala paní PaedDr. Aleně Váchové za její cenné rady a odborné vedení mé práce.

Dále bych také chtěla poděkovat svým dcerám za neskonalou trpělivost a všem, kteří mě podporovali po celou dobu studia. Mé díky patří i dětem, které se podílely na realizaci praktické části mé bakalářské práce, a které mne svými pohledy na svět nesmírně obohatily. Děkuji také rodičům všech dětí za ochotnou spolupráci.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá uplatněním metody filozofování s dětmi v předškolním věku. Teoretická část charakterizuje předškolní děti z hlediska poznávacích procesů a vývoje řeči. Dále je teoretická část věnována psychické a sociální charakteristice předškolního dítěte. V teoretické části je také představen program Filozofie pro děti a pozornost je věnována i charakteristice podmínek filozofování s dětmi ve věkově heterogenní třídě mateřské školy. Praktická část reflektuje realizaci metody filozofování s dětmi v heterogenní třídě mateřské školy. Cílem bakalářské práce je zjistit, jak děti reagují na tuto metodu, na různá témata, jak o nich uvažují, jak se k nim vyjadřují, jakým způsobem je možné zařazovat filozofování s dětmi jako didaktickou metodu v praxi mateřské školy. K dosažení stanovených cílů bylo použito metody rozhovorů s dětmi a jejich pozorování. Na základě vyhodnocování rozhovorů v rámci větší a menší skupiny dětí bylo možné stanovit efektivní metody a optimální podmínky pro využívání filozofování s dětmi ve vzdělávání předškolních dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Filozofování s dětmi, předškolní dítě, mateřská škola, hledající společenství, dialog

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the application of the philosophize with children method for children in pre-school age. The theoretical part characterizes pre-school children in terms of cognitive processes and speech development. Further, the theoretical part is devoted to the psychological and social characteristics of the pre-school child. In the theoretical part, the program Philosophy for children is also introduced and the major attention is paid to the characteristics of philosophize with children conditions with children in the age-heterogeneous class of kindergarten. The practical part reflects the realization of the method of philosophy with children in the heterogeneous class of kindergarten. The aim of the bachelor thesis is to find out how children respond to this method, to various themes, how they think about them, how they express themselves, how to incorporate philosophy with children as a didactic method in kindergarten practice. The method of interviewing children and their observation was used to achieve the stated objectives. Based on the evaluation of interviews within a larger and smaller group of children, it was possible to establish effective method and optimal conditions for the use of philosophize with children in pre-school education.

KEY WORDS

Philosophy for Children, philosophize with children, preschool children, community of inquiry, dialog

Obsah

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 FILOZOFIE PRO DĚTI.....	11
1.1 Úžas jako hnací síla.....	11
1.2 Sokratovský dialog a pragmatismus jako východisko Filozofie pro děti.....	12
1.3 Historie Filozofie pro děti.....	13
1.4 Principy Filozofie pro děti.....	15
1.5 Dialog, filozofický dialog, diskuse.....	18
2 PSYCHICKÁ A SOCIÁLNÍ CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	22
2.1 Sociální a emocionální vývoj	22
2.2 Morální vývoj v předškolním období.....	24
2.3 Vývoj poznávacích procesů	25
2.4 Rozvoj řeči v předškolním období	27
3 PODMÍNKY FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY ..	29
3.1 Organizace vzdělávání v mateřské škole.....	29
3.2 Specifika vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy.....	31
3.3 Metody filozofování s dětmi	32
3.3.1 Učitel a jeho role	33
3.3.2 Postup filozofického zkoumání v mateřské škole.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 CÍL PRÁCE A METODIKA.....	35
4.1 Cíl a výzkumné otázky	35
4.2 Charakteristika třídy a skupiny dětí	35
4.3 Podmínky pro realizaci – vhodný čas a prostředí.....	36
4.4 Cíle programu filozofování s dětmi	37
5 REALIZACE A REFLEXE FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI	38
5.1 Sedm hlav	38
5.2 Velrybí smutek.....	39
5.3 Prsten neviditelnosti	40
5.4 Theseus.....	43
5.5 Chameleon Leon.....	44
5.6 Další realizace ve zkrácené podobě	46
6 EVALUACE A DISKUSE	50
6.1 Metody používané během realizace	50
6.1.1 Analogie	50
6.1.2 Objasňování	50
6.1.3 Odstraňování předsudků	50
6.1.4 Příklad	51
6.1.5 Zdůvodňování	51
6.1.6 Uchopení otázky dítěte a vrácení otázky	52
6.1.7 Co by se stalo, kdyby... ..	52
6.1.7 Neverbální aktivity	52
6.1.8 Denní snění, fantazijní cesty, brainstorming	52
6.2 Reakce dětí na metodu Filozofie pro děti a na jednotlivá témata.....	52
6.2.1 Motivace	52

6. 2. 2	Techniky využívané při filozofování s dětmi	53
6. 2. 3	Problémy při filozofování s dětmi a jejich řešení.....	53
6. 2. 4	Témata a jejich náročnost.....	54
6. 2. 5	Úskalí v organizaci filozofování s dětmi v heterogenní třídě mateřské školy.....	55
6. 3	Naplnění cílů aneb kritická reflexe	55
6. 4	Naplnění výstupů	57
ZÁVĚR.....		58
POUŽITÉ ZDROJE		60
SEZNAM PŘÍLOH		64

ÚVOD

„Z nečekaných otázek dítěte se můžeme často poučit víc než z rozhovorů dospělých mužů.“

JOHN LOCKE¹

„Mami, a co to bylo za trest, když Pán Bůh vyhnal Adama s Evou z Ráje sem na Zem? Vždyť my tu taky žijeme a není to trest...“ ptala se mě téměř pětiletá dcera a já zůstala stát v němém úžasu. Právě tahle otázka se mi vybavila při první přednášce z Filozofie pro děti.

Vzpomněla jsem si, že jsem podobné otázky kladla našemu panu faráři při pátečních setkáních a on jen kroutil hlavou a usmíval se. Kdy jsem tuhle schopnost ptát se ztratila? Kdy jsem přestala žasnout? Nevím, kdy přesně jsem si „zvykla“ a divit a tázat se přestala, ale díky práci s dětmi se mi tato schopnost opět vrací. Zažívám každodenní údiv nad tímto světem a sama se nepřestávám divit a mými průvodci na cestě zpátky k údivu jsou právě děti.

V teoretické části se věnuji konceptu Filozofie pro děti, jeho východiskům a principům. Cílem této práce je přiblížit filozofování s dětmi jako didaktickou metodu a vyzkoušet filozofující rozhovory v praxi heterogenní třídy v mateřské škole. Ráda bych prověřila přínosnost této metody nejen pro samotné děti. Na filozofující rozhovory s dětmi v práci pohlížím jako na metodu, která umožňuje výchovu kvalitních a platných jedinců, tvořících dobrý základ zdravé společnosti. Jako velký problém současnosti totiž vidím nezáměr o dění doma i ve světě, emocionální prázdnotu a neschopnost kriticky pohlížet na předkládaná fakta. Přesto, že se celý svět díky rychlému vývoji více a více propojuje, celá společnost se stává pasivní ve všech zmíněných ohledech.

Dále se v teoretické části věnuji psychické a sociální charakteristice předškolního dítěte, jmenovitě poznávacích procesů, emocí, komunikativních a sociálních dovedností.

V praktické části této práce se věnuji realizaci filozofování s konkrétní skupinou předškoláků a zjištění jeho uplatnitelnosti ve třídě dětí od 3 do 7 let. Ráda bych se věnovala přínosu, ale i úskalím, která tato didaktická metoda skýtá. Hledat budu

¹ LOCKE, John. In: Ludmila MUCHOVÁ. *Filozofujeme s dětmi*. [online]; [cit. 2018-03-27]. Dostupné z WWW: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.10_Filozofie.pdf, s. 7.

i odpověď na otázku, jak děti na tuto metodu reagují, jak uvažují o předložených tématech a jak se k nim vyjadřují.

TEORETICKÁ ČÁST

1 FILOZOFIE PRO DĚTI

„Philosophieren ist die Kunst, im richtigen Moment die richtige Frage zu stellen.“²

Tedy jak uvádí Eva Zoller – je filozofie umění položit ve správný moment tu správnou otázku. S filozofií se setkáváme všude kolem nás. Jde o samotný proces myšlení o světě a naší úloze v něm. Když filozofujeme, ptáme se po smyslu našeho bytí, toho, co se kolem nás děje a co my sami činíme. Filozofovat znamená přemýšlet o věcech, které se nás týkají. To dokáže jen člověk, žádná jiná věc ani bytost to nedokáže.

1. 1 Úžas jako hnací síla

„Nepřestávej žasnout. Vzpomeň si na semínko v plastickém kelímku – kořínky míří dolů a rostlinka stoupá vzhůru a nikdo vlastně neví jak a proč, ale my všichni jsme takoví.“³

Jak uvádí Lenka Macků ve své diplomové práci, rodí se filozofický pohled na svět z údivu.⁴ Východiskem pro toto tvrzení je již Aristotelovo tvrzení:

„Údiv vedl lidi k filosofování – na počátku i dnes – a to tak, že se zarazili s údivem u nejbližších otázek a potom se pomalu zamýšleli i nad většími věcmi... A kdo se zamýšlí a diví, ten se domnívá, že neví.“⁵

Na počátku filozofie stojí tedy údiv, úžas, který je předpokladem pro tázání, jak uvádí i Michálek.⁶ Muchová přirovnává údiv ke klasickému obrazu v pohádkách: „... hrdina projde nějakým uzavřeným prostorem (zamčenými dveřmi, zdí, hlubinou vody ve studni) a objeví úplně nový svět, ve kterém se dějí neuvěřitelné věci a hrdina v něm zažije

² ZOLLER, Eva. *Die kleinen Philosophen, Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen*. Freiburg: Herder, 1995, ISBN 3-451-04994-5. s. 10.

³ FULGHUM, Robert. *Všechno, co doopravdy potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Praha: Odeon, 1994, ISBN 80-207-0510-4. s. 14.

⁴ MACKŮ, L. *Filozofický rozměr literárního příběhu*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2010. Diplomová práce. [online]; [cit. 2018-03-10]. Dostupné z WWW: http://www.p4c.cz/repository/filozoficky-rozmer-literarniho-pribehu-upl_4e6da4a01ca95.pdf.

⁵ Aristotelés. *Metafysika*. 982 b. Citace. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. Wikipedia Foundation, [cit. 2018-05-28]. Dostupné z WWW: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Filozofie>.

⁶ MICHÁLEK, Jiří. *Co je filozofie?* Praha: OIKOYMENH, 1995, ISBN 80-85241-19-6. s. 22.

*neuvěřitelná dobrodružství.*⁷ A dodává, že stejně jako v pohádkách získá hrdina v závěru poznání něčeho nového a důležitého, mělo by se během filozofujícího rozhovoru odehrávat něco podobného.

Autor filozofického románu pro děti *Sofiin svět* Jostein Gaarder zase ve svém díle píše: „... *jediné, co potřebujeme k tomu, abychom byli dobrými filozofy, je schopnost divit se...*“⁸ A dále říká, že všechny malé děti tuto schopnost mají. Jako malí jsme se v údivu nad stále novými věcmi neustále obraceli na své okolí s otázkami, uvádí Petr Bauman v předmluvě knihy *Nemocnice pro panenky*.⁹ Bohužel tuto schopnost postupně ztrácíme. Snad je to tím, že si na svět zvykáme a náš údiv nad ním tak nějak vyhasíná, což je problém dnešní společnosti, jejíž pasivita se projevuje zejména v netečnosti k problémům kolem nás. K pasivnímu konzumu, jak uvádí R. Macků,¹⁰ dochází určitým způsobem i ve vzdělávání. Navíc dodává, že naše prostředí je orientováno jinak než na hledání odpovědí, a to spíše na přijímání hotových protříděných informací než na vlastní bádání.

A aby údiv z dnešní společnosti nevyrazil úplně, objevila se koncepce Filozofie pro děti.

1. 2 Sokratovský dialog a pragmatismus jako východisko Filozofie pro děti

Už Sokrates vyzýval lidi, aby zkoumali své životy a kladli si otázky, jak nejlépe žít svůj život a jakým člověkem by měli být. Sokratovský dialog je určitá forma kladení otázek za účelem přimět tázaného přemýšlet a zpochybňovat své vlastní názory, ale hlavně plodit nové myšlenky. Výsledek takového dialogu není nikdy jednoznačný. V Pedagogickém slovníku se doslova dočteme, že: „*Spočívá v prezentaci přesně formulovaných otázek*

⁷ MUCHOVÁ, Ludmila. *Filozofujeme s dětmi – Studijní materiál pro kurzy OP VK*. České Budějovice: PF JU. [online] [cit. 2018-1-20]. Dostupné z WWW: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.10_Filozofie.pdf, s. 7.

⁸ GAARDER, Jostein. *Sofiin svět*. Praha: Albatros, 1995, ISBN 978-80-00-01748-8. s. 20.

⁹ BAUMAN, Petr. In: Ann Margaret SHARP, *Nemocnice pro panenky*. České Budějovice: JCU. Centrum filozofie pro děti, 2010, ISBN 978-80-7394-6. s. 5.

¹⁰ MACKŮ, Richard. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*. České Budějovice: TF JCU, 2008. [online]; [cit. 2018-1-22]. Dostupné z WWW: <https://theses.cz/id/4k1x7g/?lang=en;furl=%2Fid%2F4k1x7g%2F>. s. 48.

*učitele žákům, kteří jsou jimi vedeni k vytváření vlastních, logicky vyvozovaných poznatků.*¹¹

Filozofie pro děti staví i na pragmatismu, který vychází z přesvědčení, že pravdivost a podstatu věcí poznáme nejlépe v dialogu. Jde o filozofický směr, který považuje praktickou hodnotu pravdy a její užitečnost v zájmu jednotlivce za nejdůležitější kritérium.¹² Tento filozofický směr se později projevil i v pedagogice. Pragmatická pedagogika vznikla v Americe a je úzce spojena s bouřlivým průmyslovým rozvojem 19. století, kdy společenské a sociální změny vedly ke značné polarizaci společnosti a zároveň k hledání nových metod ve výuce a výchově mládeže. Za zakladatele a nejvýznamnějšího představitele pragmatické pedagogiky považujeme Johna Deweyho, který byl přesvědčený o tom, že je to osobní zkušenost, která poskytuje motivy, rozvíjí zájmy, odhaluje problémy a pomáhá je řešit.¹³

1.3 Historie Filozofie pro děti

Koncem 60. let 20. století přišel profesor logiky a estetiky z Kolumbijské univerzity v New Yorku Matthew Lipman s konceptem Filozofie pro děti (Philosophy for Children, zk. P4C).¹⁴ Jak uvádí Belgeonne,¹⁵ viděl Lipman v období plném občanských nepokojů velký problém v tom, že se mladí lidé neučí přemýšlet. Zaráželo ho, jak málo z nich dovede argumentovat správně a logicky. Uvažoval o tom, jak situaci zlepšit a uvědomil si, že na lidi je potřeba v tomto smyslu působit mnohem dříve než na univerzitě. Lipman došel k závěru, že „*nejúčinnější cesta k logice, tedy k logickému myšlení, vede přes filozofii*“.¹⁶ Podle něj stavěla každá civilizace ve starých kulturách na znalostech

¹¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-252-1. s. 49.

¹² PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUSE. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1998, ISBN 80-200-0607-9. s. 612.

¹³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-252-1. s. 184.

¹⁴ *Co je filozofie* In: portál FILOZOFIE PRO DĚTI v centru pozornosti... myšlenka. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. [online]; [cit. 2017-09-07]. Dostupné z WWW: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=filozofie-pro-deti>.

¹⁵ BELGEONNE, Clive. *Filozofie pro děti* In: BELGEONNE et al. *Skládanka témat, co hýbou světem*. Praha: Člověk v tísní. 2015, ISBN 978-80-87456-71-2a. s. 27.

¹⁶ MUCHOVÁ, Ludmila. In: Eva BRISUDOVÁ, *Filozofie pro děti jako součást rozvíjení myšlení a emoční inteligence dětí předškolního věku*. Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, PF. 2016. [online]; [cit. 2017-11-10]. Dostupné z WWW: http://www.pf.jcu.cz/education/departament/czv/archiv_zp/ms/2017/Filozofie_pro_deti_jako_soucast_razviveni_myshleni_a_emocni_inteligence_deti_predskolniho_veku.pdf. s. 15

a moudrosti. Znalosti byly důležité proto, aby se mohli lidé racionálně rozhodovat v době, kdy se společnost příliš neměnila. Naproti tomu v dobách, kdy docházelo k prudkým změnám, bylo potřeba výchovou také formovat životní moudrost. V moderní době došlo k obrovskému nárůstu množství znalostí – a s nimi nabyla na důležitosti právě moudrost. K informacím je totiž nutné přiřadit vlastní racionální úvahu, protože jinak hrozí nebezpečí, že informace budou zevšeobecněny.

„Bylo by možné pomoci dětem přemýšlet dovedněji?“¹⁷

První z řady krátkých příběhů filozfování s dětmi se jmenoval *Harry Stottlemeier's Discovery* (v češtině *Objev Harryho Stottlemeira*)¹⁸ a Lipman ho později rozšířil do podoby krátkého románu. Metodické příručky¹⁹ se dočkal o šest let později, protože se ukázalo, že učitelé, kteří nemají filozofické vzdělání, potřebují pomoc s přípravou filozofických témat pro diskusi. Následně vznikaly další filozofické příběhy a první odborná publikace *Growing Up with the Philosophy*,²⁰ na které Lipman spolupracoval s Ann Margaret Sharp. Původní řada Lipmanových příběhů byla v průběhu let přeložena do více než dvaceti jazyků.

První konference se konala v roce 1973 a následně v roce 1974 byl ve spolupráci s Montclair State University založen *Institut pro rozvoj Filozofie pro děti – Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), který dodnes koordinuje aktivity související s programem Filozofie pro děti.²¹

Po roce 1980 se Filozofie pro děti dostává za hranice Spojených států amerických a v jednotlivých zemích vznikají další filozofické příběhy. V roce 1990 natočila BBC²²

¹⁷ LIPMAN, Matthew In: Lenka DOLEŽALOVÁ, *Filozofie pro děti jako metoda osobního rozvoje dítěte*. Brno: PF MU, 2015. [online]; [cit. 2018-1-22]. Dostupné z WWW: https://is.muni.cz/th/407143/pedf_b/Dolezalova_Lenka__407143_-_Filozofie_pro_deti_jako_metoda_osobnostniho_rozvoje_ditete.txt, s. 11.

¹⁸ *Filozofie pro děti*. [online]; [cit. 2017-09-22] Dostupné z WWW: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie&aid=67>.

¹⁹ *Filozofie pro děti*. [online]; [cit. 2017-09-22] Dostupné z WWW: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie&aid=71>.

²⁰ HOFFMAN, Ivo. *Rozvoj kompetence k řešení problémů při filozfování s dětmi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, TF. 2013. [online]; [cit. 2017-11-22]. Dostupné z WWW: https://theses.cz/id/so2j70/BP_Ivo_HoffmanPDF.pdf. s. 19.

²¹ Tamtéž.

²² *Filozofie pro děti*. [online]; [cit. 2017-09-22] Dostupné z WWW: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie&aid=80>.

hodinový film o Filozofii pro děti²³ s názvem *Sokrates pro šestileté*.²⁴ Následný obrovský zájem o Filozofii pro děti ve Velké Británii vedl v roce 1992 k vytvoření *Společnosti pro rozvoj filozofického zkoumání a reflexe ve vzdělávání*²⁵ (SAPERE). V dalších letech projevila o metodu zájem řada zemí. Filozofie pro děti je v současnosti praktikována ve více než 60 zemích světa.

Do České republiky se metoda Filozofie pro děti dostala v roce 1992. V tomto roce se o ní dozvěděla česká emigrantka Slávka Jindrová od Stephana Vanistrendena, sekretáře Mezinárodního katolického úřadu pro děti (International Catholic Child Bureau, CBB).²⁶ Na podzim 1995 byl v Praze uspořádán první informační seminář vedený profesorem Danielem Camhy z Grazu.²⁷ V roce 2000 vzniklo Centrum filozofie pro život a etickou výchovu v Praze s akreditací profesora Lipmana.²⁸ Jindrová společně s profesorem Sassevillem vedla v roce 2003 v Nových Hradech²⁹ první seminář Filozofie pro děti na Teologické fakultě Jihočeské univerzity, a protože byl o tuto metodu velký zájem, rozhodl se děkan Teologické fakulty v roce 2004 o zařazení³⁰ Filozofie pro děti do standardní nabídky kurzů pro studenty fakulty. Následně se v roce 2006 stala certifikovaným programem na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity nejprve pro obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy.³¹

1. 4 Principy Filozofie pro děti

V případě Filozofie pro děti se nejedná o filozofii jako o vědeckou disciplínu, ale o pedagogickou metodu, která umožňuje učitelům vést dialog s dětmi a jeho

²³ *Filozofie pro děti*. [online]; [cit. 2017-09-22] Dostupné z WWW: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie&aid=80>.

²⁴ *Socrates for six-year olds*, [online]; [cit. 2018-06-03] Dostupné z WWW: <https://www.youtube.com/watch?v=vyD0l9En6lo>.

²⁵ Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education – SAPERE.

²⁶ *Filozofie pro děti*. [online]; [cit. 2017-09-22] Dostupné z WWW: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie&aid=2>.

²⁷ *Filozofie pro děti*. [online]; [cit. 2017-09-22] Dostupné z WWW: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie&aid=8>.

²⁸ *Filozofie pro děti*. [online]; [cit. 2017-09-22] Dostupné z WWW: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie&aid=16>.

²⁹ *Filozofie pro děti*. [online]; [cit. 2017-09-22] Dostupné z WWW: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie&aid=20>.

³⁰ *Filozofie pro děti*. [online]; [cit. 2017-09-22] Dostupné z WWW: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie&aid=26>.

³¹ *Filozofie pro děti*. [online]; [cit. 2017-09-22] Dostupné z WWW: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie&aid=46>.

prostřednictvím hledat odpovědi na otázky. Jak uvádí Zoller,³² jedná se o tak obezřetný a citlivý přístup k výchově, který děti nejen něčemu naučí, ale hlavně jim dodá odvahu vydat se na vlastní cestu. Tím nejdůležitějším je proces hledání a ne to, zda se dobereme k jednoznačné odpovědi. Celá metoda je založena na tzv. *hledajícím společenství*,³³ což, jak uvádí Clive Belgeonne,³⁴ bylo definováno jako skupina lidí využívajících společné myšlení k tomu, aby prohloubili své znalosti světa a jeho pochopení, stejně jako porozumění jeden druhému. Samotný děj dialogu ve společenství probíhá v kooperativním duchu a v bezpečné atmosféře. Děti si v tomto společenství mají možnost samy určovat, jaké otázky chtějí zodpovídat. Učí se vyjádřit své myšlenky, ptát se, vzájemně si naslouchat, argumentovat, vyjádřit svůj nesouhlas a současně reflektují látku, kterou se zrovna učí, přičemž je využívána přirozená dětská zvědavost. Na prvním místě zde ale nejsou názory jednotlivců a schopnost je prosadit, ale schopnost svou myšlenku poopravit. Filozofující metoda podněcuje promýšlení názorů jiných lidí pomocí vlastního rozumu. Nejdůležitější je vlastní proces, který vede ke správnému zdůvodňování, rozvíjení fantazie a ke zdůraznění emocionálního rozměru hledání odpovědi. Podle Lipmana není podstatné pouze kritické a tvořivé myšlení, ale musí být zdůrazněna i hodnotová a emoční dimenze, která souvisí s praktickou uplatnitelností. Děti se prostřednictvím Filozofie pro děti neučí, co je správné, ale učí se rozpoznat a rozhodnout, co je správné. Právě toto je předpoklad pro získání schopnosti kriticky přemýšlet v běžných situacích. Cílem Filozofie pro děti je jednak společné hledání odpovědí na filozofický problém, ale také rozvoj myšlení.

Filozofie pro děti rozvíjí myšlení. Hlavní typy myšlení, které se jejím prostřednictvím rozvíjejí, uvádí Belgeonne³⁵ jako myšlení se čtyřmi C:

- *angažované* (CARING) – rozvíjející empatii a respekt k různým názorům;
- *kooperativní* (COLLABORATIVE) – posilující schopnost dělit se o vlastní nápady a navazovat na myšlenky druhých;

³² ZOLLER, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha: Portál, 2012, ISBN 978-80-262-0096-3. s. 86.

³³ Community of inquiry – též překládáno jako zkoumající společenství nebo badatelská komunita

³⁴ BELGEONNE, Clive. *Filozofie pro děti* in BELGEONNE et al. *Skládanka témat, co hýbou světem*. Praha: Člověk v tísni. 2015, ISBN 978-80-87456-71-2a. s. 27.

³⁵ Tamtéž.

- *kritické* (CRITICAL) – učící zpochybňovat předpoklady, zvažovat více hledisek, vytvářet si vlastní úsudek;
- *tvořivé* (CREATIVE) – rozvíjející schopnost uvažovat a myslet „jinak“.

A právě tento typ myšlení, které je kritické, ale zároveň angažované, tvořivé a založené na spolupráci, lze velmi efektivně rozvíjet už v mateřské škole. Principy Filozofie pro děti připravují děti na život v současné společnosti a pomáhají rozvíjet dovednosti a postoje vhodné pro život v rozmanitém a proměnlivém světě.

„Kdo filosofuje s dětmi, vychovává z nich (a zároveň ze sebe) pečlivé a samostatně myslící lidi, kteří jsou schopni rozlišování, lidi schopné jednat statečně a zodpovědně. Takové lidi naše doba nutně potřebuje, má-li se stav našeho světa znovu zlepšit!“³⁶

Jak uvádí Sasseville a Gagnon, disponuje Filozofie pro děti velice důležitým kapitálem. Tím kapitálem jsou děti. Doslova říkají:

„Filozofie má co do činění se štěstím dětí, s lidským štěstím. Toto štěstí přichází spolu s nasloucháním, přemýšlením a používáním nástrojů, které tyto činnosti usnadňují. V tomto slova smyslu je filozofie mírovou praxí zaměřenou na naslouchání druhému, slyšení jeho stanoviska, používání slov spíše než pěstí pro dodání váhy tomu, co považujeme za důležité.“³⁷

Podmínkou filozofování s dětmi je kladení otevřených otázek, které jsou následně zkoumány prostřednictvím dialogu. Dobrá otázka je ta, která vyžaduje jinou odpověď než „ano/ne“. Taková otázka podněcuje k myšlení vyššího řádu. Vyvolává v mysli neklid a provokuje myšlení a hledání vysvětlení, jak uvádí Fischer.³⁸

Základem dobrého filozofujícího dialogu je téma obsažené v otázce. V průběhu dialogu se objevují další a další otázky, které pomáhají téma prozkoumat důkladněji. Každý má v dialogu rovnocenný hlas a učitel se účastní v roli spolubadatele, rádce, usměrňovače, též označovaného za facilitátora. Motivující je pro zúčastněné zejména zmíněná rovnost v dialogu – všichni jsou partnery, naslouchají si a respektují se. Důležité je, aby účastníci dialogu cítili skutečný zájem o jejich názor. Velmi podnětným je zaujetí nehodnotícího

³⁶ ZOLLER, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha: Portál, 2012, ISBN 978-80-262-0096-3. s. 11.

³⁷ SASSEVILLE, Michel a Mathieu GAGNON, *Pozorujeme filozofování s dětmi*. České Budějovice: TF JU, 2011. Centrum filozofie pro děti. ISBN 978-80-7394. s. 14.

³⁸ FISCHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-966-6. s. 31.

postoje, kdy žádná odpověď není brána jako špatná, ale jako vedoucí k prohloubení dialogu. Děti zde mají možnost zažít pocit bezpodmínečného přijetí, čímž se v rámci skupiny vytváří rodinná atmosféra. K filozofujícím rozhovorům patří atmosféra svobody a pohody. Naopak velmi nežádoucí je tlak učitele.

Metoda vede všechny, aby se nebáli podělit o své myšlenky a nahlédnout je i z jiných úhlů pohledu tak, aby začali přemýšlet „jinak“. Tím lze dospět k poznání, že změnit svůj názor na základě dialogu není nic zlého, naopak je to žádoucí a chvályhodné.

Belgeonne³⁹ uvádí čtyři zásady filozofie pro děti (SAPERÉ, 2012):

- *přikládání odpovídající hodnoty zájmům a hodnotám každého jednotlivce;*
- *jedinečnost zkušenosti a příběhu každého člověka;*
- *nikdo není vševědoucí a nerozumí všemu;*
- *existence různých výkladů a způsobů myšlení.*

Všechny tyto zásady patří mezi dovednosti, které jsou nezbytné pro mírumilovné soužití v dnešní společnosti. Filozofie pro děti umožňuje dětem naučit se komunikovat s lidmi s odlišným názorem nekonfliktním způsobem.

Mezi didaktické prostředky využívané ve Filozofii pro děti patří především filozofický román a metodická příručka, které jsou pro filozofování přímo vytvořeny. Dále pak může být podkladem pro filozofování i obrazový materiál, příběh, báseň, píseň nebo spontánní dětská otázka, která je tím nejaktuálnějším impulsem.

1. 5 Dialog, filozofický dialog, diskuse

„Myslím, že základní podobou lidského myšlení je dialog. Člověk se ptá. Od chvíle, kdy rozum bral. To otázky činí člověka lidským a stále lidštějším, hyne člověk tam, kde už nechce vědět tam, kde neví a kde mu nevádí, že neví. Pokud se ptá, chce být. A je...“⁴⁰

³⁹ BELGEONNE, Clive. *Filozofie pro děti* in BELGEONNE et al. *Skládanka témat, co hýbou světem*. Praha: Člověk v tísni. 2015, ISBN 978-80-87456-71-2a. s. 29.

⁴⁰ HORNÍČEK, Miroslav. *Hovory přes rampu*. [online]; [cit. 2018-06-22]. Dostupné z WWW: <https://www.csfd.cz/film/288806-hovory-pres-rampu/>.

Slovo dialog pochází z řeckého *dia-logos*, což znamená *skrze slovo* a podle Pedagogického slovníku⁴¹ se jedná o určitý typ komunikačního jednání, ve kterém se účastníci střídají v rolích mluvčích a posluchačů. A právě prostřednictvím dialogu se vnitřní svět rozšiřuje – vnitřní řeč se mění na řeč sdílenou. Podstatou dialogu potom je jednak výměna informací, ale také vytváření a upevňování vztahů. Můžeme zde svá zjištění a postoje porovnávat se zjištěními a postoji druhých lidí. Dialogem je ve Filozofii pro děti míněna skupinová diskuse, společné hledání odpovědí nebo řešení problémů. V žádném případě by nemělo jít o soutěž a cílem není najít nejsilnější argument. Není nutné vždy zodpovědět všechny otázky a vyřešit všechny problémy, důležitý je především proces, který pomáhá k rozvoji myšlení. Jde především o spolupráci při hledání řešení problému nebo odpovědi na otázku. Filozofický dialog řeší na rozdíl od běžného dialogu problémy, které jsou hypotetické. Zároveň však tyto hypotetické problémy řeší, jako by byly skutečné.

Podle Muchové,⁴² podporuje dialog dětí s dospělými rozvoj poznávacích procesů, ale zároveň rozvoj souvislostí mezi příčinností a časovou následností, přičemž se setkávají i s náhledem na problém z jiné perspektivy. Dále Muchová⁴³ uvádí, že v mateřské škole existují tři druhy rozhovorů, ve kterých je rozvíjena dětská kompetence k dialogu, a to následující:

- rozhovory, které mají souvislost se životem v MŠ – děti mají potřebu podílet se na plánování, a proto je pro ně přínosnější a přijatelnější společné plánování, než přímé instruování;
- rozhovory, které se zabývají všednodenním životem – jde o hovory, při nichž se podílíme na zážitcích druhých – účastí na těchto rozhovorech dochází k rozvoji „pocitu MY“;⁴⁴

⁴¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-252-1. ISBN 80-7178-252-1. s. 48.

⁴² MUCHOVÁ, Ludmila. *Filozofujeme s dětmi – Studijní materiál pro kurzy OP VK*. České Budějovice: PF JU. [online] [cit. 2018-1-20]. Dostupné z WWW: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.10_Filozofie.pdf, s. 4.

⁴³ Tamtéž s. 5.

⁴⁴ Tamtéž.

- rozhovory o zážitcích – nejde o vyprávění zážitků, ale odkrývání pozadí zážitků – význam, důvody, pocity, které jsme zažívali, jací jsou, nebo by měli být, účastníci zážitků.

Teprve v posledním případě se jedná o filozofující dialog, který se stává základem pro určitou sebereflexi dětí, díky které se rozvíjí jejich pozitivní sebeuvědomování, následně ústící do prosociálního postoje. Zásadními vlastnostmi pro dialog jsou podle SAPERE vlastnosti, které se v angličtině shrnují pod zkratku SOCRATES:

- **Seriousness** – ochota brát věci vážně;
- **Open-mindedness** – otevřenost;
- **Consideration** – ohleduplnost;
- **Reasonableness** – soudnost;
- **Amiability** – přívětivost;
- **Truthfulness** – pravdomluvnost;
- **Empathy** – empatie;
- **Sence of humour** – smysl pro humor.

Diskuse označuje určitou formu skupinové interakce, jak uvádí Fischer.⁴⁵ Účastníci se společně vyjadřují k dané otázce, vyměňují si názory a snaží se o nejlepší porozumění. K tomu, aby tento typ komunikace fungoval, je nutné stanovit si předem určité podmínky. Těmi podmínkami jsou:

- **FILOZOFICKÁ OTÁZKA (PROBLÉM)** – předmět, téma;
- **SKUPINA** – lidé, kteří se diskuse budou účastnit;
- **PRAVIDLA** – jazyk nebo chování, které diskusi umožní.

Má-li diskuse rozvíjet rozumové schopnosti a morální hodnoty dětí, měla by se řídit následujícími pravidly a zásadami:

- dodržovat pravidla diskuse – např. „mluví vždy jen jeden“;

⁴⁵ FISCHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-966-6. s. 62.

- být ochotný vyslechnout argumenty ostatních;
- vyjadřovat to, o čem jsem přesvědčen – nepředstírat a nelhat;
- neomezovat druhé – všichni mohou svobodně vyjádřit svůj názor;
- dávat všem stejnou příležitost k vyjádření a věnovat jim pozornost;
- respektovat práva a názory druhých a být ochotný ke změně názoru.

Jak se z diskuse stane filozofický dialog, vysvětluje Bauman následovně: *„Dialog chápeme jako diskusi, jejíž účastníci již dokážou opustit primární snahu sdělit svůj názor za každou cenu, ale zapojují se spíše s cílem přispět ke společnému cíli, tj. hledání odpovědi na otázku, která je ve středu zájmu. Každý dialog tak může být považován za diskusi, ne každou diskusi však považujeme za dialog.“*⁴⁶

⁴⁶ BAUMAN, Petr a Radek CVACH, *Filosofie pro děti: výukový dialog trochu jinak*, In: *Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství*. VLASÁKOVÁ, J. *Filosofie pro děti na 1. stupni ZŠ. Diplomová práce*. České Budějovice: PF JCU, 2012. [online]; [cit. 2018-03-22]. Dostupné z WWW: https://theses.cz/id/ksl2f4/Jana_Vlasakova_DP.pdf, s. 32.

2 PSYCHICKÁ A SOCIÁLNÍ CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

„Předškolní období trvá přibližně od tří do šesti let. Konec této fáze má individuálně rozličnou časovou lokalizaci, protože není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálním mezníkem, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně více let.“⁴⁷

Erikson⁴⁸ ve své teorii označuje předškolní období věkem *iniciativy* dítěte. A podle Vágnerové⁴⁹ je základním úkolem tohoto období hlavně rozvoj účelné aktivity. Tato aktivita však musí být nějakým způsobem regulována, tak aby nebylo zohledňováno pouze aktuální uspokojení dítěte, ale aby si dítě v průběhu období osvojovalo základní normy chování. Aktivita dítěte je také vždy spojena s určitým citovým prožitkem, od kterého se dále odvíjí volba následující aktivity. V tomto období dochází i k rozvoji *identity* dítěte, přičemž záleží jednak na sdělení dospělých, ale také na emoční atmosféře.

Vágnerová⁵⁰ také uvádí, že hlavní potřebou dítěte předškolního věku je aktivita a sebeprosazení, přičemž aktivita sama není jen cílem, ale, a to je podstatnější, stává se prostředkem a potvrzením dalšího vývoje. Všeobecně bývá toto období označováno za nejšťastnější. Vrozené charakteristiky se propojují s výchovou a vytvářejí tak základ pro dospělost jedince.

2.1 Sociální a emocionální vývoj

V předškolním období dochází k velké změně v životě dítěte, a tou je vstup do společnosti a osamostatnění se. Probíhá nejprve na základě odpoutání se od rodičů – vstupem do mateřské školy. Velmi důležité je, aby bylo na tento krok dítě emočně připraveno. Na citový vývoj dětí má silně determinující vliv výchovné působení rodiny a následně školy. V tomto období nabývá nově na významu kamarádství s vrstevníky, přičemž: *„Kamarád je ten, kdo chce to, co chci já.“⁵¹* V souvislosti s tím dochází

⁴⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-803-4. s. 107. ISBN

⁴⁸ ERIKSON, Erik Homburger. *Osm věků člověka*, Praha: Propsy, 1996, s. 10.

⁴⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-803-4. s. 107.

⁵⁰ Tamtéž, s. 108.

⁵¹ SEIFERT, K. L., HOFFNUNG, R. J. In: VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-803-4. s. 123.

i k rozvoji vyšších sociálních citů jako lásky, nenávisti, sympatie, nesympatie. Tyto jsou výsledkem sociálního učení, hlavně učení nápodobou. Proto má smysl rozmlouvat s dítětem o jeho pocitech a prožitcích, abychom podpořili jeho emocionální vývoj.

V předškolním věku dochází také k rozvoji prosociálního chování, jehož základy byly položeny už dříve, ale právě toto období je vhodné pro jeho rozvoj. Předpokladem k prosociálnímu jednání jsou podle Svobodové:⁵²

- schopnost vnímat situaci z pohledu druhé osoby;
- schopnost morálního úsudku;
- schopnost empatie – orientace v pocitech druhých;
- znalost sociálních norem a pravidel.

Podle Vágnerové⁵³ má pozitivní vliv na rozvoj prosociálního chování uspokojení potřeby pocitu bezpečí a jistoty v rodině a dochází k němu zejména v oblasti kontroly agrezivity, rozvojem schopnosti empatie a upozaděním vlastních aktuálních potřeb. Faktorem ovlivňujícím rozvoj prosociálního chování jsou do jisté míry i kognitivní kompetence, a to v tom smyslu, že ke konci předškolního věku je již dítě schopné vidět věc i z pohledu někoho jiného, jak říká Vágnerová.⁵⁴ Tím se samozřejmě zvětšuje schopnost chápat potřeby ostatních lidí. Prosociální chování je dále i výsledkem učení nápodobou, tedy identifikace, přičemž důležitý je vhodný model chování.

Gillernová⁵⁵ uvádí, že v tomto období dokáže dítě běžně mluvit o svých emocích a postupně se učí spojovat je s určitými podněty. Zdrojem citových prožitků, které jsou u dětí předškolního věku intenzivní, ale krátkodobé, jsou konkrétní situace, konkrétní činnosti spojené s uspokojováním nebo neuspokojováním potřeb. V souvislosti s egocentrismem v myšlení předškolních dětí je nutné uvést, že prožívání v tomto věku je zaměřeno na sebe a dítě tedy hodnotí vše z pohledu svých potřeb. V tomto období je dítě středem vlastního světa představ a myšlenek. Proto jen stěží zaujímá hledisko jiné osoby a je přesvědčeno, že všichni ostatní vidí svět z jeho pohledu. Jak ale uvádí

⁵² SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5. s. 2.

⁵³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-803-4. s. 119 - 120.

⁵⁴ Tamtéž, s. 120.

⁵⁵ GILLERNOVÁ, Ilona. *Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole* In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-627-8. s. 126–127.

Vágnerová,⁵⁶ dochází v tomto období k určité decentraci v dětském myšlení. Dítě se učí, že existence světa prostorového, časového a příčinného nezávisí jen na něm. Díky zkušenosti ze sociální interakce, při které je egocentrické hledisko dítěte opravováno a dochází k určité korekci zkresleného vnímání, jsou předškolní děti schopny a také ochotny projevit určitou empatii někomu, kdo je v nesnázích.

Zároveň však Vágnerová⁵⁷ říká, že jak empatie, tak ochota pomoci je v tomto věku značně omezena:

- děti mají zúženou citlivost jen k určitým emočním prožitkům druhých;
- děti nejsou schopné distancovat se od velmi intenzivních citových prožitků.

2.2 Morální vývoj v předškolním období

Jak uvádí Vágnerová,⁵⁸ dítě předškolního věku dosahuje dle teorie L. Kohlberga tzv. *premorální úrovně*, což znamená, že morálka v tomto věku odvisí od chování dospělých, kteří jsou pro dítě nějak významní (rodiče, učitel,...). Podle Fontany⁵⁹ nemá dítě tohoto věku opravdový smysl pro morálku a za morální považuje to, co se mu vyplatí – tedy to, co mu přináší odměnu, a nemorální je podle něj to, co by mu přineslo trest.

Vágnerová⁶⁰ tvrdí, že si pro snadnější orientaci v sociálním prostředí děti osvojují určité normy. Pro tvorbu norem má největší význam, vzhledem k emocionálnímu vztahu, především rodina dítěte. Chápání a osvojování norem se uskutečňuje v souvislosti s vývojem poznávacích procesů. Osvojování norem totiž souvisí i s tím, jak dítě rozumí předkládaným požadavkům.

Dále Vágnerová⁶¹ říká, že na respektování norem závisí i přijatelné začlenění dítěte do společnosti. Pocit viny, který se objevuje ke konci předškolního věku, je znakem přijetí a zvnitřnění norem chování a schopnosti negativně ohodnotit své vlastní jednání. Z vnější regulace se stává autoregulace, která je podstatná pro rozvoj svědomí.

⁵⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Praha: Karolinum, 199, ISBN 80-7184-803-4. s. 120.

⁵⁷ Tamtéž, s. 108.

⁵⁸ Tamtéž.

⁵⁹ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*, Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-063-4. s. 234.

⁶⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-803-4. s. 108.

⁶¹ Tamtéž.

2.3 Vývoj poznávacích procesů

Předškolní děti se neustále na něco ptají a jsou to otázky „PROČ“, které poskytují nejen informace o fungování světa, ale také udržují konverzaci mezi dětmi a dospělými. Za těmito otázkami se může skrývat touha po poznání příčin věcí a jevů, ale také po zjištění jejich účelu. Děti tohoto věku již mají svou logiku, která je často velmi překvapující a otevírá nový pohled na svět. U předškolních dětí mluvíme o *globální percepci*, což znamená, že celek je vnímán jako souhrn jednotlivostí, kde dítě není zatím schopno rozlišovat základní vztahy. Proto se snadno nechává upoutat výraznějšími detaily.

Rozvíjí se zraková a sluchová percepce, zatímco vnímání prostoru je ještě nepřesné. Objevuje se tzv. *dětská konfabulace*, která doplňuje mezery mezi vnímanými jevy. Děti jsou přesvědčeny o její pravdivosti, a proto nelze konfabulaci považovat za lež.

Celkový vývoj jednotlivých poznávacích procesů má své charakteristické rysy, které jsou podmíněné jednak zráním centrální nervové soustavy, ale také učením. Podle Piageta⁶² jsou hlavními kognitivními strukturami tohoto období:

- *Egocentrismus*, který se vyznačuje neschopností vidět svět jinak než ze sebestředného hlediska, což vede k nepřesnostem v poznávání, zároveň je však důležitou složkou pro rozvoj vlastní identity;
- *Centrace* znamená soustředění pozornosti pouze na jeden znak situace a opomínání ostatních;
- *Ireverzibilita* je neschopnost postupovat zpětně ke svému výchozímu bodu – pro dítě v tomto stadiu je obtížné vrátit se o krok zpět.

J. Piaget ve své teorii popsal čtyři stádia kognitivního vývoje. Pro předškolní věk určil *předoperační stádium*, v němž vymezil *fázi názorného a intuitivního myšlení*, ve kterém děti ještě nerespektují všechny podstatné znaky reality ani zákony logiky.

Jejich myšlení je více vázáno na realitu. V předškolním období se v jejich myšlení stále více prosazují symbolické činnosti a děti získávají schopnost užívat symboly k označování činností.

⁶² PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*, Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-309-9. s. X-Y.

Zatímco J. Piaget vymezil specifická vývojová období a domníval se, že dítě postupně ve svém vývoji a prostřednictvím poznávání světa kolem dospěje k vyšším a dokonalejším formám myšlení, zdůrazňuje L. S. Vygotskij význam okolí a interakcí s vychovateli a vrstevníky. V jeho *sociálně-konstruktivistickém modelu učení*⁶³ je dialog vnímán jako prostředek rozvoje myšlení. Pokud se na dítě kladou nároky, které mírně převyšují stávající úroveň, podněcují tak tzv. *zónu nejbližšího vývoje*⁶⁴ a tím je dítěti umožněn optimální rozvoj.

Jak uvádí Vágnerová,⁶⁵ není to pouze egocentrismus, centrace a ireverzibilita, co ovlivňuje myšlení předškolního dítěte. Dalším faktorem ovlivňujícím způsob orientace předškolního dítěte ve světě je *fenomenismus*, vázanost na jevovou složku reality v poznání. Ke snazšímu uchopení reality ale také patří *magičnost* a *animismus* (event. *antropomorfismus*), další typické znaky myšlení předškolních dětí. Magičnost slouží k úpravě reality podle přání dítěte tak, aby pro něj byla lépe srozumitelná a hlavně přijatelná. A stejně tak animismus má za úkol vysvětlit dění kolem dítěte. Typickým znakem myšlení předškolních dětí je nekomplexnost, kdy myšlení je útržkovité, nekoordinované a nepropojené.

Ve věku mezi třetím a šestým rokem dochází k přechodu od symbolického, předpojmového k myšlení názornému, intuitivnímu. Toto nové stadium je nazýváno stadiem předoperačním (mezi čtvrtým a sedmým, případně osmým rokem). Jde o cestu k postupnému zobecňování, kdy dítě začíná uvažovat v pojmech, které vznikají na základě podstatných podobností. Myšlení předškoláka je zatím stále prelogické, to znamená, že nepostupuje podle logických operací, ale je stále vázáno na konkrétní činnosti a aktivitu dítěte.

V období mezi třetím a šestým rokem dochází dále ke zkvalitňování řečových dovedností. Jednou z velkých otázek, kterou si už nějaký čas kladou filozofové i psychologové, je, zda je myšlení určeno řečí, nebo řeč myšlením, popřípadě, je-li mezi

⁶³ *Sociální konstruktivismus* zdůrazňuje nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury v procesu konstrukce poznání.

⁶⁴ *Zónou nejbližšího vývoje* je myšleno období, které předchází nové vývojové etapě – organismus bývá vnímavější, takže se dá nástup změn urychlit.

⁶⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-803-4. s. 130.

nimi vztah interakce. Průcha⁶⁶ uvádí, že vztah mezi řečí a myšlením se v průběhu vývoje mění kvalitativně i kvantitativně, což znamená, že k vývoji řeči a myšlení dochází neparalelně a nerovnoměrně. Jazyk a řeč jsou součástí lidských poznávacích schopností společně s vnímáním, představivostí, pamětí, myšlením, fantazií a učením, které velmi ovlivňují. Těmto schopnostem se ve vzdělávání věnuje zvláštní pozornost, protože spoluurčují výkonnost dětí v učení. Pomocí řeči předáváme své vědomosti a modely myšlení, ale na druhé straně řeč sama ovlivňuje příčinný a klasifikační způsob myšlení, jak uvádí Muchová a Procházka.⁶⁷

2.4 Rozvoj řeči v předškolním období

„Na rozvoj dětské řeči stejně jako na většinu jejich ostatního učení pozitivně působí povzbuzování dospělých.“⁶⁸

Vágnerová⁶⁹ říká, že se děti učí mluvit prostřednictvím nápodoby řeči dospělých, která má ale selektivní charakter a vysvětluje, že to neznamena, že napodobují vše, co slyší, ale pouze určitou část sdělení a jen bezprostředně po vyslechnutí. Dále dodává, že čím řečově podnětnější je prostředí, z něhož dítě vychází, tím více se snaží řeč používat. Předškolní období je podle ní dobou velkého rozšiřování slovní zásoby, která urychlí a obohatí celkový vývoj dítěte, protože dobré řečové schopnosti jsou podmínkou úspěchu a dobrých sociálních interakcí. S růstem slovníku dítě získává příležitost užívat slova při rozvíjení svého myšlení.

V předškolním období se řečové dovednosti zdokonalí ve všech složkách a projeví se to rozvojem komunikačních kompetencí. Jak dále uvádí Vágnerová: *„Konverzace předškolního dítěte je typická obtížemi v koordinaci všech dílčích dovedností, které jsou pro komunikaci potřeba.“⁷⁰* Obtížné je např. věnovat pozornost sdělení druhé osoby, brát v úvahu jiný pohled na věc nebo přizpůsobit vlastní sdělení situaci. Vágnerová dále

⁶⁶ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič - PRŮCHA, Jan. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-943-7. s. 53.

⁶⁷ MUCHOVÁ, Ludmila. *Filozofujeme s dětmi – Studijní materiál pro kurzy OP VK*. České Budějovice: PF JCU. [online] [cit. 2018-1-20]. Dostupné z WWW: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.10_Filozofie.pdf.

⁶⁸ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*, Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-063-4. s. 87.

⁶⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-803-4. s. 141.

⁷⁰ Tamtéž, s. 142.

tvrdí, že jednotlivé dílčí komunikační dovednosti dítě v tomto věku zvládá, ale nedovede je spojit a koordinovat.

Podle Šulové⁷¹ převládá *komunikativní složka řeči*, což znamená, že řeč je především dorozumívacím prostředkem, zároveň se ale bohatě rozvíjí i *kognitivní složka řeči*. Dochází k růstu poznatků a zkušeností, které nemusí být nutně vázány na prožitou skutečnost, ale stačí i čtený text nebo verbální popis. Další složkou řeči je *složka expresivní*, díky které dokáže dítě jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity a prožitky. Poslední složka řeči, a to *regulační*, která slouží k usměrňování chování, se rozvíjí také. Z hlediska poznávání je významnou složkou řečového vývoje tzv. *egocentrická řeč*. V psychologii bývá označována jako verbální forma myšlení. Úkolem egocentrické řeči, jak tvrdí Vágnerová,⁷² je být v interakci s myšlením – komentovat je, doprovázet, doplňovat, čímž napomáhá jeho průběhu. Egocentrická řeč není určena jiné osobě a později přechází na úroveň *vnitřní řeči (inner speech)*. Ta je řečí pro sebe a nehledá ani nepotřebuje žádné posluchače. Jak uvádí Fischer,⁷³ pokud děti samy sobě říkají, co dělají nebo co mají v plánu, zachycuje jejich samomluva částečně jejich funkci myšlení. Mnozí psychologové vidí ve vnitřní řeči tak velký význam, že ji ztotožňují s myšlením. Podle nich není myšlení nic jiného než utlumená vnitřní řeč.

⁷¹ ŠULOVÁ, Lenka. *Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie* In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-627-8. s. 16.

⁷² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Praha: Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-803-4. s. 144.

⁷³ FISCHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-966-6. s. 58.

3 **PODMÍNKY FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY**

„Filozofování s dětmi má být zábavné přemýšlení plné fantazie a úvah, odkrývání souvislostí, rozhození sítí, hraní si s myšlenkami a slovy, sledování a zkoušení nových možností a myšlenek...“⁷⁴

Ptáme-li se po podmínkách filozofování s dětmi, je dobré stanovit si je nejprve všeobecně a poté se na ně podívat v podmínkách mateřské školy, konkrétně heterogenní – tedy věkově smíšené třídy.

3.1 Organizace vzdělávání v mateřské škole

Mateřské školy vzdělávají děti ve věku *„zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve od 2 let. Do tříd je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami je možné zařazovat do běžných tříd mateřských škol, nebo do tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona, popřípadě škol zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona.“⁷⁵* Den v mateřské škole má pravidelný a opakující se rytmus. Pedagog může využít pro filozofování náhodně vzniklých situací a otázek dětí. Připravené chvíle filozofování s dětmi můžeme považovat za učitelkou řízené činnosti. Ty jsou zařazovány během dne v mateřské škole ve vyváženém poměru s činnostmi spontánními, dostatek času musí být věnován volné hře a pohybovým činnostem.⁷⁶ Pro řízené činnosti pedagogové ve třídě volí čas, kdy děti nejsou unavené, hlavní řízená činnost zpravidla probíhá v dopoledních hodinách po svačině, možné je ale využít i jiné doby.

Jak již bylo uvedeno, skupina účastníků filozofování pro děti se nazývá „community of inquiry“, tedy *hledající společenství*. Jedná se o malou skupinku lidí podílejících se na zkoumání určitého problému, tématu, které skupinu zajímá. De Vito charakterizuje pojem malá skupina jako *„relativně malý počet jednotlivců, kteří sdílejí*

⁷⁴ ZOLLER, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha: Portál, 2012, ISBN 978-80-262-0096-3. s. 11.

⁷⁵ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 2006. [cit. 2018-07-04]. ISBN 80-87000.00-5. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf. s. 6.

⁷⁶ Tamtéž, s. 8.

společný cíl a dodržují podobná organizační pravidla".⁷⁷ Muchová⁷⁸ uvádí jako ideální pro funkční komunikaci v předškolním období šest až sedm dětí, protože jinak je velmi obtížné naslouchat druhým a vyjadřovat vlastní myšlenky.

Cílem hledajícího společenství je vytvoření prostředí, ve kterém si účastníci vzájemně vyměňují názory a obracejí se přitom přímo jeden na druhého. To je dobrý základ pro vznik a rozvíjení sociálních vztahů.

Než se ve třídě vytvoří ideální prostředí a vznikne hledající společenství, může to nějaký čas trvat. Jde zejména o to, aby se účastníci naučili jeden druhému naslouchat a respektovat se. Pro filozofické zkoumání je nejvhodnější formou kruh – podle De Vita „*forma kulatý stůl*“,⁷⁹ v němž každý z žáků vidí na mluvčího a mohou se sobě navzájem dívat do tváře. Kruh také poukazuje na rovnost členů skupiny, vždyť i král Artuš volil kruhový stůl pro své rytíře. Pro vytvoření kruhu jsou v mateřské škole ty nejlepší předpoklady. Další podstatnou podmínkou pro správné fungování skupiny je vytvoření základních pravidel. Na tomto procesu by se měla podílet celá skupina a pravidla by měla být přizpůsobována aktuální potřebě.

Dalšími důležitými podmínkami pro zajištění jistého komfortu všech zúčastněných jsou např.:

- *dobrá akustika a dostatečné osvětlení prostoru* – účastníci se musí dobře slyšet, musí na sebe dobře vidět;
- *odpovídající časová dotace*;
- *klidné prostředí* – účastníci nesmí být rušeni.

Vyšší nároky na splnění uvedených podmínek pro filozofování jsou kladeny na pedagoga ve věkově heterogenní třídě.

⁷⁷ DE VITO, Joseph. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-7169-988-8. s. 239.

⁷⁸ MUCHOVÁ, Ludmila. *Filozofujeme s dětmi – Studijní materiál pro kurzy OP VK*. České Budějovice: PF JCU. [online] [cit. 2018-1-20]. Dostupné z WWW: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.10_Filozofie.pdf. s. 13.

⁷⁹ Tamtéž, s. 240.

3. 2 Specifika vzdělávání ve věkově heterogenní třídě mateřské školy

„...ač chůvy a rodičové nemálo dětem prospěti mohou, více však jejich vrstevníci, spoluděti; buď že sobě co povídají, aneb spolu hrají. Nebo mezi dětmi podobnost věku působí podobnost povahy a myšlení... Proto nepochybuj žádný, že dítě dítěti více vtip zaostřiti a nabrousiti může než kdo jiný. A za tou příčinou dětem s dětmi se shledávání, i po ulicích spolu hraní a běhání, byť každodenní bylo, nerci-li dovolováno, ale i obmyšleno býti má...“⁸⁰

Jak již bylo uvedeno, za věkově heterogenní třídu označujeme v mateřské škole tu třídu, ve které jsou zařazeny děti ve věku od tří (respektive dvou) do šesti (respektive sedmi) let. Nad výhodami a nevýhodami těchto tříd oproti třídám věkově homogenním je diskutováno mezi laiky i odborníky, ale vzhledem k zaměření této práce budou zde uvedena pouze specifika heterogenní třídy, tak jak je uvádí např. Trtílková.⁸¹

Ve smíšených třídách dochází k interakci mezi mladšími a staršími dětmi, kterým umožňuje získávat prosociální zkušenost. Toto prostředí vytváří atmosféru, kde se děti učí pomáhat a pomoc i přijímat a také se učit respektu. Nezdravá soutěživost není v tomto prostředí tak obvyklá jako ve třídách homogenních. V rámci adaptace mladších sourozenců je toto zřízení také výhodnější. Starší děti se učí trpělivosti a toleranci k mladším dětem a mladší se učí pozorováním starších dětí ve třídě. Dochází zde k přirozené motivaci aktivitami ostatních. Za výhodu heterogenních tříd lze považovat i určitou stabilitu a silný smysl pro společenství, které se vytváří díky delšímu setrvávání dětí v jedné třídě. Výhodou heterogenních tříd je pro učitele například i to, že má možnost velmi pozorně vysledovat vzdělávací schopnosti jednotlivých dětí. Otvírá se mu tak možnost lépe pracovat s jednotlivými dětmi, rozvíjet jejich silné stránky a pracovat na jejich slabínách. Zde je ovšem nutné zmínit i větší nároky kladené na učitele – společný program by měl zohledňovat specifika všech věkových skupin ve třídě.⁸²

⁸⁰ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN, 1964, s. 27.

⁸¹ Trtílková, Hana. *Homogenní versus smíšené třídy* Inflow: Učitelství noviny, [online] 2014, č. 11. [cit. 2018-07-02]. Dostupné z WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7861>.

⁸² Tamtéž.

- *Nejmladší děti, věk 3 – 4 roky*

Nejdůležitějším úkolem tohoto období je zvládnout adaptaci a pobyt v mateřské škole bez přítomnosti rodičů. Děti se učí respektovat pravidla, komunikovat s ostatními dětmi i dospělými. Dále dochází k rozvíjení samoobslužných činností a k postupnému emocionálnímu dozrávání.

- *Děti ve věku 4 – 5 let*

V tomto období jde o posílení samostatnosti dětí. Cíleněji jsou zapojovány do strukturovaných a řízených činností. Učí se tvořit hru, ale také respektovat její pravidla. Dále se učí komunikovat s ostatními dětmi s respektem, řešit konflikty a nové situace a rozvíjet se podle svých možností a schopností v dalších oblastech. Rozvíjejí se volní schopnosti a trpělivost.

- *Předškolní děti, věk 5 – 6/7 let*

U dětí tohoto věku jde zejména o rozvíjení a posilování již získaných schopností, vědomostí a dovedností, přičemž činnosti jsou již převážně cílené a strukturované. Vše směřuje k rozvoji dovedností důležitých pro další vzdělávání a k posilování sociálních kompetencí, posílení emocionální stability a zejména k získání schopnosti fungovat bez stálé podpory dospělého.

3.3 Metody filozofování s dětmi

Jak již bylo uvedeno na začátku této práce, je hlavní metodou filozofování s dětmi *sokratovský dialog*, o němž je více psáno v první kapitole.

Zoller⁸³ uvádí další možnosti pro filozofování s dětmi:

- *uchopit otázku dítěte a odpovědět na ni otázkou;*
- *využít jako výchozí bod knihu nebo text.*

Mimo těchto možností lze podle ní vědomosti rozvíjet i následujícími metodami:

- *role a pohybové hry;*
- *kreslení, malování, koláže;*
- *denní snění, fantazijní cesty;*
- *brainstorming a heartstorming.*

⁸³ ZOLLER, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*, Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-262-0096-3. s. 89.

3. 3. 1 Učitel a jeho role

Důležitým úkolem učitele je vytvořit ve třídě takové prostředí, ve kterém se žáci nebojí říci, co si myslí. V případě Filozofie pro děti však není učitel ve třídě autoritou, ale usednutím do kruhu hledajícího společenství se stává partnerem v dialogu. Neměl by proto svými otázkami navádět společenství ke své pravdě. Jeho úkolem je usnadňovat proces zkoumání a prohlubovat diskusi tím, že se nebude skákat z myšlenky na myšlenku, ale bude objevovat a zdůrazňovat souvislosti mezi myšlenkami. Přesto by se ale neměl učitel v rozhovoru držet stranou. Musí však předvídat, jak bude jeho vyjádření k problému působit na děti. Měly by chápat, že názor učitele není „vysloven jako tečka za rozhovorem“.⁸⁴ Jedním z hlavních úkolů učitele jako facilitátora je povzbudit děti k uvažování z různých pohledů. Právě touto cestou může děti vést k určitému způsobu chování. Úkolem učitele je pomoci při zkoumání – dávat správný příklad a ukazovat způsob, jímž pomocí kladení otázek přispívá postupu v uvažování. Učitel by měl mít alespoň základní vědomosti o tom, jak vést filozofickou diskusi. V každé diskusi by měla být zachována pravidla respektu a společenského chování, a to ke každému účastníkovi. Stejně jako je tomu v celé učitelské profesi, tak i ve filozofování s dětmi je důležité, aby byl učitel opravdový.

Dalším úkolem učitele při filozofování s dětmi je výběr vhodného didaktického materiálu a vyzdvižení filozofické dimenze zvoleného tématu, který slouží jako podnět pro diskusi. Nejvýhodnější je společná četba příběhu, ale v podmínkách mateřské školy je lépe využít jiné formy seznámení s tématem – např. poslechu, vyprávění nebo videa. Další možností je využití spontánních dětských otázek a aktuálních situací, což klade velké nároky na učitele, zejména na jeho pohotovost a schopnost improvizace. V tomto případě totiž není možné připravit si plán diskuse, a tak je skutečně jen na učiteli, co se mu podaří z takové otázky vytěžit.

Využíváním příběhů, ať už čtených, vyprávěných nebo přehrávaných, dáváme mimo jiné dětem možnost prožít si určitou situaci „nanečisto“ a společným dialogem hledat

⁸⁴ MUCHOVÁ, Ludmila. *Filozofujeme s dětmi – Studijní materiál pro kurzy OP VK*. České Budějovice: PF JU. [online] [cit. 2018-1-20]. Dostupné z WWW: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.10_Filozofie.pdf, s. 11.

možnosti prožívání, tak jak je vidí členové skupiny. Sasseville s Gagnonem⁸⁵ navíc dodávají, že příběh není jen odrazovým můstkem k diskusi, ale také prostředkem k poznávání vlastní kultury.

Některá doporučení pro učitele tak jak je uvádí Muchová:⁸⁶

- občas zopakovat, co dítě řeklo, ale za použití vlastních slov;
- využívat otázky „proč“ – např.: „*A tak se sama sebe ptám, proč...*“;
- povzbuzovat děti k dialogu;
- zeptat se dítěte znovu, pokud ostatní nerozumějí;
- neskrývat před dětmi své neznalosti, ale neodpovídat, pokud z osobního důvodu nemůžeme o něčem mluvit.

3.3.2 Postup filozofického zkoumání v mateřské škole

Metodický postup filozofování s dětmi je, jak uvádí Svobodová s Váchovou,⁸⁷ následující:

1. *položení filozofické otázky, na kterou bude hledána společná odpověď* – s touto otázkou by měly být připraveny i doplňující podotázky;
2. *vyzvání dětí k využití vlastní zkušenosti*;
3. *upozorňování na mezivýsledky, pozitivní přijímání názorů dětí a nehodnocení*;
4. *zkoumání pojmů*;
5. *tvoření hypotéz a jejich ověřování*;
6. *hledání paralel např. v literatuře*.

⁸⁵ SASSEVILLE, Michel a Mathieu GAGNON, *Pozorujeme filozofování s dětmi*. České Budějovice: TF JU, 2011. *Centrum filozofie pro děti.*, ISBN 978-80-7394. s. 20.

⁸⁶ MUCHOVÁ, Ludmila. *Filozofujeme s dětmi – Studijní materiál pro kurzy OP VK*. České Budějovice: PF JU. [online] [cit. 2018-1-20]. Dostupné z WWW: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.10_Filozofie.pdf, s. 14–15.

⁸⁷ SVOBODOVÁ, Eva a Alena VÁCHOVÁ, *Filozofie pro děti jako cesta k rozvoji myšlení a kultivaci osobnosti* In *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov*, Levoča: Katolícka univerzita v Ružomberku, PF Inštitút J.Páleša v Levoči, 2009. s. 45–51.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL PRÁCE A METODIKA

4.1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem této práce bylo vyzkoušet filozofování s dětmi v heterogenní třídě mateřské školy. Především šlo o možnosti uplatnění zkoumané metody v běžné věkově smíšené třídě. Byly hledány odpovědi na otázky:

- 1. Jak děti reagují na metodu filozofování s dětmi? Jaké nároky klade tato didaktická metoda na děti?*
- 2. Jaká jsou úskalí, která mohou pedagoga potkat při realizaci filozofování s dětmi?*
- 3. Jak děti reagují na jednotlivá témata?*

Pro získání odpovědi byl vytvořen program filozofování s dětmi, který byl průběžně evaluován. Pro evaluaci byly použity metody rozhovorů s dětmi, pozorování a pozorování videonahrávek.

4.2 Charakteristika třídy a skupiny dětí

Realizace praktické části proběhla v průběhu dvou let ve zcela odlišných podmínkách dvou tříd konkrétní mateřské školy. Původně (školní rok 2016/2017) byla praktická část prováděna ve *třídě A*, ve které se v odpoledních hodinách schází předškolní děti ke krátkému odpočinku na lůžku a dalším vzdělávacím činnostem. V době od 12:30 do 14:15 hod. jsou zde pouze děti ve věku od pěti do sedmi let, jinak jsou všechny třídy mateřské školy heterogenní (věk tři – sedm let). V následujícím roce 2017/2018 byla z organizačních důvodů praktická část realizována ve *třídě B*, což je heterogenní třída s dětmi ve věku od tří do sedmi let. Program zde byl realizován v době od listopadu 2017 do června 2018.

V souladu s doporučeními uváděnými v odborné literatuře byla z této třídy vybrána menší skupinka dětí staršího předškolního věku. Jednalo se o tři děvčata (Aničku, Adélku a Agátku) a čtyři chlapce (Adama, Tádu, Dana a Aleše) ve věku pět až šest let. Pro výběr dětí do skupiny bylo využito *metody výběru úsudkem*: „*Ve speciálních případech, zvláště pro malé výběry, může výzkumník dobře obeznámený se zkoumanou problematikou*

*použit výběr úsudkem.*⁸⁸ Děti jsem si vybrala na základě jejich aktivity a spolupráce při činnostech v kolektivu celé třídy. Výsledky takového výzkumu však nelze zevšeobecnit, protože zde chybí objektivní měřítko reprezentativity, jak dále uvádí Jeřábek.⁸⁹

4.3 Podmínky pro realizaci – vhodný čas a prostředí

V prvním případě, ve třídě A, byl čas i prostředí relativně ideální. Při odpočinku nebo po něm byl dětem představen nějaký příběh, kterému jsme se následně věnovali. Děti vybraly, co je na příběhu zaujalo, a s takto vybranými problémy jsme dále pracovali v diskusi, hře nebo výtvarné činnosti. Skupina dětí sice byla větší, než je doporučeno, ale výhodou v této třídě byla pravidelnost a možnost rozložení příběhu do více dní.

Celkem velký problém nastal při zajišťování optimálních podmínek – vhodného prostoru a času – ve druhém případě, tedy v třídě B. Vzhledem k tomu, že starší děti, které skupinu tvoří, odchází po obědě do uvedené nespavé třídy, bylo možné pracovat s dětmi pouze v dopoledních hodinách. Zde se ovšem jako překážka ukázala právě věková rozlišnost (3–7 let) a počet dětí (27) v jedné třídě. V takto velké skupině bylo zejména pro mladší děti (3–5 let) velmi zatěžující vedení filozofujících rozhovorů. Mladší děti si rády vyslechly příběh, ale následná diskuse už byla, co se týká soustředěnosti, nad jejich síly. Z uvedených důvodů byla vytvořena skupina, ale problémem se pro změnu ukázalo být nalezení vhodných prostor, které v mateřské škole chybí.

Tento problém byl řešen následovně:

- V chladnějším období skupina zůstala ve třídě, zatímco ostatní děti šly na pobyt venku. Celé sezení většinou netrvalo déle než 25 minut a následně jsme vyrazili za ostatními dětmi ven. Nevýhodou této praxe byla nižší soustředěnost dětí, protože již měly za sebou určitou vzdělávací činnost.
- V teplejším období nejprve všechny děti společně vyrazily ven a zhruba 30 minut před obědem se skupina vrátila do třídy. Úskalím této praxe je, že motivace dětí zabere více času, protože už mají za sebou téměř polovinu dne.

Z původně plánovaných setkání jednou týdně se k mé lítosti stala celkem nepravidelná setkání, což realizaci nijak neprospělo.

⁸⁸ JEŘÁBEK, Hynek. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1993, ISBN 80-706-6662-5. s. 50.

⁸⁹ Tamtéž, s. 50.

4. 4 Cíle programu filozofování s dětmi

V rámci realizace filozofování s dětmi je dobré stanovit si cíle, kterých chceme dosáhnout. V případě našeho programu byly vytýčeny tyto cíle:

1. učit děti naslouchat kamarádům a respektovat jejich názory;
2. vést děti k uvažování o problémech a vyjadřování názorů na ně;
3. orientovat se v hodnotách společnosti;
4. rozvíjet zájem o okolní svět.

Při stanovení těchto cílů jsou očekávané výstupy následující:

- dítě dodržuje pravidla dialogu – střídá se o slovo, neskáče do řeči ostatním a pozorně jim naslouchá;
- dítě se vyjadřuje bez ostychu k danému tématu;
- dítě rozezná, co je ve společnosti vhodné a nevhodné a proč;
- dítě se zájmem poznává svět, ptá se na jeho fungování.

5 REALIZACE A REFLEXE FILOZOFOVÁNÍ S DĚTMI

5.1 Sedm hlav

Didaktický materiál: **PŘÍBĚHY DRAKA BALABÁNA**. Jaroslav Perry, **příloha č. 2**

Cíl: stanovit pravidla ve skupině

Problém: *Jak se domluvit, když je víc hlav? Jak se domluvit ve skupině?*

Realizace: skupina (třída B), počet dětí 7, věk 5–6 let

příloha č. 3 – přepis audiozáznamu

Děti si v klidu a se zájmem vyslechly krátký příběh a dobře spolupracovaly na tvorbě pravidel. Následovalo shrnutí, kde jsme zopakovali, že pro dobrou domluvu ve skupině si nasloucháme, hlásíme se o slovo, nikomu se nesmějeme a raději se zeptáme, jak to kamarád myslel. Pro usnadnění vzniklo názorné zobrazení domluvených pravidel.

příloha č. 1

Hra: KAŠE – KUŘE – BRAMBORY

rozvoj sluchového vnímání a spolupráce

Dětem je přiděleno jedno jídlo (vždy 2 děti stejné), které má ráda dračí hlava. Děti chodí po prostoru a šeptají přidělené slovo. Jejich úkolem je najít další hlavu (dítě), která má ráda stejné jídlo.

Reflexe: Prvním velkým úkolem, který nás v rámci skupiny čekal, bylo stanovení pravidel pro fungující komunikaci. Nejprve jsem dětem vysvětlila, co je filozofování, kterým otázkám se budeme věnovat. Využila jsem dvou příkladů. Nejprve jsem dětem ukázala jedno jablko a jedno jablko a zeptala se jich, kolik je to jablek dohromady... To je otázka s danou a ověřitelnou odpovědí. Pak si děti našly ve třídě své místo a každé dostalo za úkol nakreslit slunce. Při porovnání jsme zjistili, že každé vypadá jinak, protože každý je vidí jinak. Stejně tak existují i otázky, na které má každý jinou odpověď. Dětem toto vysvětlení stačilo. Naznačili jsme si také, jakým způsobem budeme na takové otázky odpovídat. To znamená, že žádná odpověď v rámci našich rozhovorů není špatná a z každé se dá dále čerpat. Děti už samy věděly, že důležité je, aby si neskákaly do řeči a uváděly, že před každou odpovědí je nutné se přihlásit. Dalším důležitým pravidlem je, že se nikomu neposmíváme za to, co řekl, protože

možná jen nechápeme, jak to kamarád myslel. Proto je důležité i pravidlo, že pokud něčemu nerozumíme, zeptáme se a necháme si to zopakovat, případně vysvětlit. V některých situacích jsem pomohla skupině posunout se v dialogu dále, čímž bylo usnadněno následné vyvozování pravidel.

Příklad:

Učitelka: Ale co když někdo řekne něco, co se nám nelíbí nebo s tím nesouhlasíme? Co uděláme potom?

Děti: Tak to řeknu...

Učitelka: A stačí to? Jak se dozvíme, proč si kamarád myslí něco jiného než my?

Výhodou této skupiny předškoláků je skutečnost, že jsou spolu děti v mateřské škole dlouho a již několikrát se podílely na tvorbě pravidel v rámci třídy. Přesto, že v diskusi uváděly, že je nutné se hlásit o slovo, toto pravidlo nemají některé z nich ani po letech zažité. Realizovaná hra byla pro děti zábavná, ale pro větší účinnost by bylo vhodné hrát ji ve větší skupině dětí. Toto téma nebylo pro děti nijak náročné – děti mají rády pravidla a hlavně se rády podílejí na jejich tvorbě. Motivace příběhem o drakovi a paralela se skupinou byla pro děti zábavná.

5.2 Velrybí smutek

Didaktický materiál: **TOBI WILL TOBEN**, Gabriele Kloes

Cíl: rozeznávat emoce smutek, radost, strach a mluvit o nich

Problém: *Co dělat, když se nám stýská? Co dělat, když máme strach?*

Hra: RYBIČKY, RYBÁŘI JEDOU

rozvoj obratnosti, orientace v prostoru, ohleduplnosti a spolupráce

Vybere se jeden rybář a ten se postaví na jednu stranu třídy. Ostatní jsou rybičky a jdou na druhou stranu. Rybář pak dotykem ruky chytá ostatní rybičky. Chycená ryba se stane rybářem.

Realizace: třída A, počet dětí 16, věk 5–7 let

příloha č. 7 – přepis audiozáznamu

Hra: VELRYBÍ HLEDÁNÍ

rozvoj sluchového vnímání a spolupráce

Učitelka určí dvě děti (Tobiho a Miu) – děti se domluví na nějakém zvukovém signálu, kterým se budou dorozumívat – pípání, hučení apod. Následně jim učitelka zaváže oči šátkem a každé dítě odvede na jiný konec herny. Ostatní děti se potichu procházejí v prostoru herny. Určené děti mají za úkol najít se prostřednictvím domluveného signálu. Ostatní děti jim mohou pomoci tím, že je správně nasměrují, nebo je mohou zmást.

Reflexe:

Děti spolu s příběhem o Tobim prožívaly jeho starosti – dokázaly podle obrázků pěkně popsat emoce a neměly problém mluvit o svých pocitech a navrhnout řešení situace. Bez problémů povídaly o tom, co dělají, když jsou smutné, když se jim stýská a naopak i o tom, co je rozveselí. Samozřejmě se o svých pocitech nerozpovídaly všechny děti, ale i ty, které jen potichu poslouchaly rozhovor, si odnesly určitou zprostředkovanou zkušenost s tím, jak situace prožívají a řeší ostatní. Děti se projevovaly velmi empaticky. Délka příběhu a kvalitní obrazové zpracování přispěly kladně k udržení pozornosti všech dětí. Jednoduché ilustrace byly pro děti dobře čitelné. U tohoto příběhu vedly děti diskusi nad obrázky samy.

Díky velikosti třídy a nižšímu počtu dětí bylo možné hrát i hru Rybičky, rybáři jedou, která je u dětí oblíbená, ale vzhledem k prostorové náročnosti bývá hrána pouze při pobytu venku. Druhá hra byla realizována s drobným problémem – děti se špatně domlouvaly na signálu, který jim pomůže, aby se v moři našly. V tomto případě jsem jim byla nápomocna radou.

5.3 Prsten neviditelnosti

Didaktický materiál: WHAT MAKES ME ME? - and other interesting questions ⁻⁹⁰
part **WHY SHOULD I BE GOOD?** – anglický originál

⁹⁰ *Vzdělávací animované video (BBC) pracující se základními filozofickými otázkami* [online] [cit. 2018-04-22]. Dostupné z WWW: <https://vimeo.com/63342253>.

- Cíl:** rozeznat vhodné a nevhodné chování
- V uvedeném příběhu je prostřednictvím moci kouzelného předmětu, tedy *prstenu neviditelnosti*, nastíněn konflikt mezi dobrem a zlem. V souvislosti s nálezem takového prstenu má chlapec Ben na výběr, jestli se bude chovat dobře nebo špatně.
- Realizace:** skupina (třída B), počet dětí 7, věk 5–6 let
- příloha č. 13 – videozáznam** – příběh byl dětem přehráván v originále a překládán po částech
- Problém:** *Co by se dalo dělat s prstenem neviditelnosti? Co by bylo správné s takovou schopností dělat? Jaké dobré skutky by se s ním daly dělat? Je správné dělat špatnosti, když nás nikdo nemůže chytit? Proč dělat dobré skutky? A jaké dobré skutky třeba děláme?*
- Hra:** NEVIDITELNÝ PRSTEN
- spolupracovat ve skupině
- obměna hry Samá voda, přihořívá, hoří – rekvizita je papírový prsten velikosti dětského hrníčku
- Je vybráno jedno dítě, které je posláno za dveře a mezitím se schová prsten někde v místnosti tak, aby byl alespoň kousek vidět. Pak vyzveme dítě za dveřmi, aby se vrátilo dovnitř. Dítě hledá předmět tím, že chodí po místnosti a ostatní říkají samá voda / přihořívá / hoří podle toho, jak daleko od předmětu dítě je.
- Reflexe:** Zpracování tohoto tématu bylo dětem velmi blízké hlavně díky pohádkové rekvizitě – prstenu. Bohužel však byly velmi ovlivněny vizuální prezentací a nedařilo se jim odpoutat se od předložených variant. V průběhu diskuse děti již častěji reagovaly jedno na druhé a poukazovaly tak na případné nesrovnalosti v tvrzeních nebo se doplňovaly. Na otázku – *Co dělat s prstenem neviditelnosti?* – odpověděla Anička, že by vystrašila lupiče, kdyby chtěla nějaké zlato, a pak by si zlato mohla vzít. Reakce ostatních dětí na sebe nenechala čekat, a přestože nápad Aničky neoznačily za špatný, uvědomila si Anička, díky konfrontaci s ostatními, co řekla, a poopravila své tvrzení. Když sdělila, že by se s okradenými rozdělila, upozornily ji ostatní děti, že to původně neuvedla. Tato

situace mi přišla velmi zajímavá, ale bohužel jsem ji dále nerozvinula. V rámci této realizace došlo ještě k dalším podobným situacím (např. neviditelné lodě – viz video). Během diskuse bylo již pozorovatelné zvnitřnění určitých norem chování – např. řešení problému krádeže – na některá tvrzení děti reagovaly takřikajíc „pohoršeně“. Dokonce i při uvedení příkladu, *zda je v pořádku krást, když nás nikdo nemůže vidět*, děti téměř bez zamyšlení říkaly, že to v pořádku není. Uváděly, že lepší je se přiznat, než se schovat za neviditelnost, protože pak bude krádež prominuta. Toto tvrzení bylo doplněno názorem, že se na zloděje budou ostatní chvíli zlobit, ale pak si to rozmyslí a odpustí mu. Pro zajímavost uvádím, že obě děti, které tyto názory prezentovaly, jsou sourozenci a podle mě je z jejich reakcí dobře vidět, že v rodině se s tímto tématem již pracovalo. Další chlapec Aleš uvedl, že je nespravedlivé krást, když nás nikdo nemůže vidět. Zde by bylo na místě více rozvést téma spravedlnosti a nespravedlnosti nějakou otázkou, což se ke škodě diskuze nestalo. Když jsme se bavili o využití moci prstenu ke konání dobrých skutků, uvedly děti příklad starých lidí, kteří potřebují pomoc. Toto tvrzení je pravděpodobně ovlivněno naší dlouholetou spoluprací s domovem důchodců, kam pravidelně docházíme, abychom potěšili jeho obyvatele.

Problémem se pro děti ukázalo přecházení z hypotetických otázek na skutečné. Například na otázku *Co by se dalo dělat s prstenem neviditelnosti?* A naproti tomu *Udělal jste někdy nějaký dobrý skutek? Jako co například?* Tato formulace otázky byla zcela nevhodná a děti ji nepochopily. Proto jsem se musela zeptat, jestli otázce rozuměly a upřesnit ji – *Tak udělali jste nějaký dobrý skutek?* Přesto, že děti řekly, že ano, uváděly i nadále spíš hypotetické příklady.

5.4 Theseus

Didaktický materiál: WHAT MAKES ME ME? – and other interesting questions –⁹¹

part **WHAT MAKES ME ME?** – anglický originál

Cíl: uvědomovat si jedinečnosti

V tomto příběhu je nejprve na příkladu lodě se jménem Theseus řešen problém identity a vývoje. Později je tento příběh dán do souvislosti se změnami, kterými prochází ve svém životě člověk.

Realizace: skupina (třída B), 7 dětí, věk 5–6 let

Problém: *Jsem pořád tím stejným člověkem, jakým jsem byl, když jsem se narodil, i když teď už vypadám jinak? Co dělá člověka člověkem?*

Reflexe: Toto téma bylo pro děti velmi náročné jednak na pochopení otázek kladených přímo v materiálu a zejména na udržení pozornosti. Náročné ovšem bylo i pro mne a pozoruji u sebe určitou neschopnost položit otázku srozumitelně. Motivace příběhem lodi Theseus nebyla příliš vhodně zvolena. Přestože se mi na počátku zdálo toto téma dobře zpracované, zjistila jsem, že vzhledem k vizuální zaměřenosti dětského vnímání v tomto věku je pro děti těžké pochopit srovnání dvou lodí se stejným jménem Theseus. Každá loď byla prostě jiná, protože každá jinak vypadala. Zde byl výborně pozorovatelný *fenomenismus* dětského myšlení. Lépe se pracovalo s otázkami týkajícími se přímo lidského života, protože změnu lidí mají děti zažitou, zatímco příklad dvou lodí byl pro ně dost abstraktní. Když jsem se dětí zeptala, jestli *Jsou pořád těmi stejnými lidmi, jako když se narodily?*, shodně mi odpověděly, že nejsou, a na otázku *Proč si to myslíš?* řekl Adam, že *Kdybychom to nebyli, tak by to bylo jiné mimino*. Toto tvrzení ale odporovalo tomu, že nejsme stejní jako po narození. V reakci na tuto situaci jsem využila doporučení Muchové⁹² a přiznala, že Adamovi

⁹¹ *Vzdělávací animované video (BBC) pracující se základními filozofickými otázkami* [online] [cit. 2018-04-22]. Dostupné z WWW: <https://vimeo.com/63342253>.

⁹² MUCHOVÁ, Ludmila. *Filozofujeme s dětmi – Studijní materiál pro kurzy OP VK*. České Budějovice: PF JCU. [online] [cit. 2018-1-20]. Dostupné z WWW: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.10_Filozofie.pdf. s. 14.

nerozumím, k čemuž se přidaly i ostatní děti. Adam svou odpověď zopakoval jinými slovy a tak jsem mu zopakovala otázku. Následně uvedl, že stejní nejsme. Na otázku *Co člověka dělá člověkem?* nejprve uváděly **jméno**, ale v diskusi jsme se shodli na tom, že jmenovat se můžeme stejně, přestože stejní nejsme. Jako druhá myšlenka padlo, že *nezapomeneme, jak jsme byli miminka*. V tomto případě jsem napomohla přeformulovat Adamův názor a pojmenovala jsem to jako naše **vzpomínky**. Velmi milé bylo, když Anička uvedla, že si doma prohlížejí staré fotky a že se u nich i rozpláče, protože je to hezké. Další chlapec Aleš uvedl, že jsme charakterizováni svými **schopnostmi** – tím, co umíme. Samozřejmě padl i názor, že jedineční jsme i **vzhledem**. Po tomto tvrzení se rozvinula diskuse a společně jsme hledali odpověď na otázku: *Změní se změnou vzhledu i člověk?* I tato diskuse byla pro děti poněkud abstraktní do doby, než problém aplikovaly na případ spolužačky, které sestra obarvila hlavu. Když se nad tím zamyslely z tohoto úhlu pohledu, shodly se, že změnou vzhledu ke změně člověka nedojde.

5.5 Chameleon Leon

Didaktický materiál: **CHAMELEON LEON**, Mélanie Wattová

Cíl: uvědomovat si odlišnost a oceňovat ji jako přínosnou

Realizace: skupina (třída B), počet dětí 5, věk 5–6 let

příloha č. 13 – videozáznam

Problém: *Jaké je to být jiný?*

Hra: **CO SE NA MĚ ZMĚNILO?**

rozvoj pozornosti, zrakového vnímání a paměti

Je určen jeden hráč, kterého si ostatní hráči pořádně prohlédnou. Následně hráč odchází za dveře a provede na sobě nějakou změnu (např. sundá si svetr, rozepne knoflíky atd.). Přijde před ostatní hráče a ptá se jich: „Co se na mně změnilo?“ Úkolem ostatních hráčů je všimnout si změny. Ten, kdo odpoví správně, si vymění

roli a odchází za dveře. Nejprve je vhodné začít nápadnějšími změnami, ale později lze zařazovat i méně nápadné změny (mírně si vyhrnout rukávy, přečesat si opačně pěšinku ve vlasech atd.)

Reflexe:

Při tomto sezení jsem dala dětem na výběr mezi dvěma příběhy – *Tam kde žijí divočiny* Maurice Sendaka a *Chameleon Leon* Mélanie Wattové. Přestože Sendakova kniha byla pro děti lákavá, k mému překvapení vybraly hlasováním druhou knihu, tedy *Chameleon Leona*. K tomuto kroku jsem se rozhodla, abych dětem dala možnost podílet se přímo na výběru příběhu, což zvýšilo jejich motivaci. Za pomoci pěkných ilustrací jsme pracovali s tématem maskování (přizpůsobování se) a vysvětlovali jsme společně, k čemu slouží. Následně jsme se zamýšleli nad tím, jaké to je, když je někdo jiný. Padl i názor, že ostatní jsou na Leona zlí, když je jiný, a tak jsme se zabývali pocity nejen Leona, ale i ostatních chameleonů. Prožívání rozpaků, strachu, ale i radosti ze shledání, to všechno bylo dětem dobře zprostředkováno. Z mé strany zde však chybělo rozvedení těchto témat. Věnovala jsem se jen výhodám a nevýhodám odlišnosti. Ke konci příběhu jsme došli k poznání, že Leon díky jiné barvě pomohl rodičům najít jejich malé chameleony. Přesto byla dětmi odlišnost označena za nevýhodu a pouze v tomto konkrétním případě – nalezení chameleonů ji označily za výhodu. V následné diskusi uvedly děti jako „jiné“ bezdomovce, které daly do protikladu k hodným lidem, a věnovali jsme se otázce, zda i bezdomovci mohou někomu pomoci. Přestože Adam na základě zkušenosti celkem jednoznačně uvedl, že nemohou, dobrali jsme se ve společné diskusi k tomu, že ne všichni bezdomovci jsou zlí, ale mohou i pomoci. Z etických důvodů jsem však tuto část diskuse ze záznamu vystříhla.

5. 6 Další realizace ve zkrácené podobě

- **Myši paří do nebe**, Procházková, Iva

téma: přátelství, smrt

Problém: *Co to znamená „přátelství až za hrob“? Co se děje po smrti? Je smrt konec života?*

Kniha byla dětem ve třídě A předčítána postupně a postupně se pracovalo i s jednotlivými pasážemi. Vzhledem k zajímavému tématu i dějové linii knihy, byly děti dobře motivované a těšily se, jak příběh dopadne. Problém se objevil pouze díky tomu, že některé děti nedochází do této třídy pravidelně. Z tohoto důvodu jim mohla část příběhu uniknout. Vyřešila jsem to tím, že před četbou pokračování jsme si zopakovali, co jsme si povídali minule.

Tak jako v každé skupině se objevily děti, které se nevyjadřovaly, ale zaujatě poslouchaly názory a zkušenosti ostatních dětí. V tomto případě bylo jednak využito techniky *denního snění* - děti měly za úkol v návaznosti na *kino vlastního života*, uvedené v knize, vybavit si a popsat nějakou pěknou vzpomínku s kamarádem. V tomto případě bylo velkou výhodou, že jsem realizaci provedla jen s dětmi ve věku od pěti do sedmi let, které již mají lépe rozvinuté řečové dovednosti.

V návaznosti na přečtený příběh vznikala v průběhu týdne i koláž dětských kreseb Šupita a Bělobřicha a jejich společných zážitků – **příloha č. 4**.

- **Nicki**, van Genechten, Guido

Téma: odlišnost

Problém: *Jaké je to být jiný?*

Stejně jako u příběhu Chameleon Leon neviděly děti v odlišnosti žádný problém. Spíše se u nich projevovala lítost a odsuzovaly nevhodné chování ostatních.

- **Nicki und Mia**, van Genechten, Guido

Téma: přátelství

Problém: *Proč je důležité mít přátele?*

Důležitost přátelství mají děti tohoto věku již zažitou, i když nejmladší z nich teprve objevují kouzlo prvních přátelství. Proto bylo mnohem jednodušší bavit se o přátelství s nejstaršími dětmi.

- ***Ricky and the squirrel***, van Genechten, Guido

Téma: smrt

Problém: *Co to znamená, když někdo umře?*

Zde se opět dobře projevilo, zda bylo toto téma probíráno s dětmi v rodině a kdo už se se smrtí v životě potkal. Děti v příběhu nacházely paralelu s informacemi z rodiny. To, že ten, kdo umře, odchází do nebe, se objevilo u všech dětí, stejně jako tvrzení, že mrtvého nemůže nic bolet a že se na nás dívá a hlídá nás. Podobně bylo téma zpracováno v příběhu, kde se objevuje veverčí nebe.

Všechny tři knihy jsem zrealizovala ve třídě B – v neoddělené skupině, tedy s větším počtem dětí, než je doporučeno. Umožňovaly mi to pěkné ilustrace, které byly pro děti vhodnou motivací. Jak již jsem uvedla, vycházela jsem z konkrétních otázek dětí a příběhy jsem měla jako pomocníky. Je pravda, že v těchto případech byla pozornost dětí rozdílná, což odpovídalo jejich aktuálním možnostem. Řešením bylo častější střídání činností – básní (Kamarád, kamarád), pohybových her (Poznávání se zavázanýma očima), zpěvu písní a říkání říkadel k tématu (Zajíček v své jamce).

- ***Robbi regt sich auf***, d'Allancé, Mireille

Téma: vztek

Problém: *Co mne navzteká? Proč se vztekám? Co mi pomůže, aby mě vztek přešel?*

Opět jde o velmi pěkně výtvarně zpracovanou knihu (sešit), což bylo dětmi oceněno. Vztekání je téma dětem blízké a při hře na Vzteklandu⁹³ jsem se sice zpočátku setkala s ostychem, ale po jeho překonání dokázaly některé extrovertnější děti projevit emoce i před ostatními, čímž je motivovaly k větší otevřenosti. Jako těžké se toto téma ukázalo pro nejmladší děti. Hru si sice užily také, protože se nechaly strhnout, ale do diskuze se nijak výrazně nezapojily.

⁹³ SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, Praha: Raabe, 2007, ISBN 80-86307-39-5. s. 98.

Musím přiznat, že v tomto případě činilo i mně problémy projevovat veřejně vztek a vůbec jsem se necítila dobře. Každopádně po překonání určité bariéry jsem se dočkala i větší spolupráce dětí.

- **Zebry v nemocnici**, Míková, M., Skálová, A. a Špinková, M. – realizace proběhla v souvislosti se spoluprací s Dětskou onkologií FN Motol v Praze

Téma: nemoc, pomoc druhým

Problém: *Jaké to je být nemocný? Co pomůže, abych se cítil lépe?*

O této zajímavé knize jsme si povídali ve třídě A, tedy se staršími dětmi, a motivací k výběru tohoto příběhu byla spolupráce jedné maminky s Klinikou dětské hematologie a onkologie FN Motol. Zmíněná maminka mě požádala o spolupráci. Děti o nemoci vyprávěly ze své zkušenosti a prostřednictvím jejich osobních výpovědí docházelo k rozvíjení prosociálních vztahů ve skupině. Osobně bylo pro mne toto téma velmi citlivé, ale přesto mi bylo velkým přínosem. Děti v průběhu četby připravovaly obrázky dětem do nemocnice – **příloha č. 5 – 6** a měly velkou radost, když se jim prostřednictvím zmíněné maminky dostalo zpětné vazby od dětí.

- **Divný brach strach**, Špinková, Martina

Téma: strach

Problém: *Jak vypadá strach? Co udělat, abychom se strachu zbavili?*

O strachu je těžké hovořit i pro dospělé, ale pro děti to platí dvojnásobně. S tímto tématem se pracovalo velmi těžko. V podstatě se podařilo pouze popisovat, co je na obrázku, a mnoho dětí se do diskuze ani nechtělo zapojit. Na otázku *Jak se zbavit strachu?* odpověděly děti, že jim pomůže maminka, tatínek nebo kamarád. Jedno děvče uvedlo, že má kamínek odvahy, který jí vždycky pomůže – tento nápad se mi velmi líbí.

- **Medvěd, který nebyl**, Tashlin Frank

Téma: zařazení do společností

Problém: nebyl stanoven – pro děti byla tato satirická látka neuchopitelná. Tento příběh nebyl vhodně zvolený – pro děti byl neaktuální a příliš zdlouhavý, zvláště v pasáži, kde medvěd chodí z kanceláře do kanceláře, se úplně ztratil zájem dětí, protože toto prostředí je pro ně neznámé. Každopádně nás dobře

motivoval ke kresbě na téma *O čem se zdá medvědovi?*, při které jsme využili i techniky denního snění.

6 EVALUACE A DISKUSE

6.1 Metody používané během realizace

6.1.1 Analogie

Tento proces byl hojně využíván při všech diskusích. Znamením používání analogie je slovo „JAKO“, které pomáhá ilustrovat problém za využití známé situace, díky které se dostaneme k obecnější pravdě.

Příklad (realizace Prsten neviditelnosti):

Učitelka: *Co myslíte, že by to mohlo být za prsten?*

...

Adam: *Že, jako v Arabele, že by se to otočilo a splnilo by se mu přání.*

6.1.2 Objasňování

Další hojně využívaný proces sloužící mimo jiné i ke zkvalitňování klimatu ve třídě. Ne vždy jsou myšlenky jednotlivých účastníků diskuse srozumitelné všem a v takovém případě je účelné požádat o objasnění myšlenky.

Osobně a ze záznamu je to patrné, často objasňuji myšlenky Aleše, jehož vyjadřování myšlenek je poněkud problematické.

Aleš: Když třeba nákej zloděj něco ukradnul, můžeš projít zdí a to zase vrátit...

Učitelka objasňuje: *...že by to někdo ukradl, ty bys mu to sebral a vrátil bys to na to místo, aby si toho, ten člověk nevšiml?*

Aleš: Ano!

V případě objasňování dětmi uvádím příklad:

Táda: Že by si třeba... že by si pamatoval (Leon) tu cestu...

Učitelka: A když oni (ostatní chameleoni) si ji nepamatovali?

Táda: Tak třeba si povídali a on ne.

6.1.3 Odstraňování předsudků

Zde jde hlavně o působení na etické postoje. Předsudek je v tomto případě chápán jako určitý předpoklad, který není založen na spolehlivém poznání, ale na určité obecné domněnce.

Příklad (realizace Chameleon Leon):

„Jinými“ jsou pro děti bezdomovci – Adam tvrdí, že nemohou nikomu pomoci, protože jenom žebrají o peníze. Jeho tvrzení vychází z negativní zkušenosti.⁹⁴ Jiný chlapec mu oponuje a na příkladech ukazujeme Adamovi, že ne všichni bezdomovci jsou takoví, jako byl ten, kterého Adam potkal.

6. 1. 4 Příklad

Důležitým nástrojem při procesu zkoumání je uvádění příkladů, které mají za úkol zkonkretizovat nějakou myšlenku.

Příklad (realizace Prsten neviditelnosti):

Učitelka: *A proč bychom měli pomáhat starým lidem?*

Anička: *Paní učitelko, když kreslím třeba jim to... nějaký obrázek, tak mám radost a voni pak maj taky radost.*

Učitelka: *To je přesně ... to je pravda Aničko... Když kreslíte tady ve školce třeba obrázek a paní učitelka A. jim ho vezme do domova důchodců, tak jim to udělá velkou radost a vám taky, že mají oni radost, že jo?*

6. 1. 5 Zdůvodňování

Schopnost zdůvodňování je jedním z cílů, které můžeme prostřednictvím metody filozofování s dětmi naplňovat.

Příklad (realizace Prsten neviditelnosti):

Učitelka: *Co by se dalo dělat s prstenem neviditelnosti?*

Anička: *Že já bych, kdybych chtěla nějaký zlato, tak bych třeba toho lupiče vystrašila a mohla bych si ho vzít.*

Učitelka: *A bylo by to správně?*

Táda: *Ne!*

Učitelka: *Proč ne, Tádí?*

Táda: *No protože by to musela potom dát tomu člověku, komu ten zloděj by to ukradl.*

⁹⁴ Tuto část diskuse jsem z etických důvodů ve videozáznamu neponechala.

6. 1. 6 Uchopení otázky dítěte a vrácení otázky

Příklad z praxe:

Táda: Paní učitelko, proč mají ptáci zobák a ne nos?

Učitelka: Co myslíš, Tádo? A co myslíte, všichni?

Adam: ... aby trhali maso.⁹⁵

Táda: *Protože musí chytat ty žížaly, aby se najedli... to by jinak nešlo.*

6. 1. 7 Co by se stalo, kdyby...

Učitelka: Co by se stalo, kdybychom byli ve třídě všichni stejní?

Adam: Že bysme se nemohli poznat.

6. 1. 7 Neverbální aktivity

- Role a pohybové hry: např. *Na medvěda* při realizaci *O čem se zdá medvědovi?*

Příloha č. 8

- Kreslení, malování: *O čem se zdá medvědovi?* - Tashlin, F. *Medvěd, který nebyl*

Příloha č. 9 a 10

Co viděla vodní kapka?

Příloha č. 11

- Koláže: Procházková, I. *Myši patří do nebe*

Příloha č. 4

6. 1. 8 Denní snění, fantazijní cesty, brainstorming

Kino: Můj film - Procházková, I. *Myši patří do nebe*

Co nás napadne, když se řekne VODA? – myšlenková mapa

Příloha č. 12

6. 2 Reakce dětí na metodu Filozofie pro děti a na jednotlivá témata

6. 2. 1 Motivace

Děti v rámci realizace programu Filozofování s dětmi velmi dobře reagovaly na použité motivace. Zejména příběh byl oceňován v podobě čtené, kreslené i hrané. Kreslení,

⁹⁵ Odpověď pod dojmem návštěvy sokolníků v mateřské škole

malování a koláže jsou dětmi také oblíbené, ale zde se u některých objevuje tendence k obkreslování od kamarádů. Nejzábnější je pro děti vytváření společných koláží, při kterém je posilována i schopnost spolupráce ve skupině.

Zatímco se čteným příběhem je ve třídě pracováno poměrně často a děti jsou na tuto metodu zvyklé, kreslené nebo animované příběhy byly pro ně vítaným zpestřením. Pro udržení pozornosti je důležité respektovat možnosti dětí, tedy nevybírat příběhy příliš dlouhé, nebo je rozdělit na několik částí. Naopak snížit pozornost může, trvá-li diskuze příliš dlouho, nebo pokud se jí učitel snaží dovést k určitému cíli. To je v případě filozofování s dětmi dokonce naprosto nežádoucí. Dětskou pozornost velmi snižuje i neatraktivnost vybraného tématu, ale také skladba společenství a momentální rozpoložení účastníků diskuze. Jak důležité je rozpoložení, je vidět při porovnání obou videozáznamů. Táda, který ve videu Prsten neviditelnosti působí poměrně skepticky, je ve druhém videu nadšeným účastníkem rozhovoru. Aby byla pozornost dětí udržena déle, je vhodné neustále se ptát otázkami typu „proč“ a „Co by se stalo, kdyby...“. Podněcujeme tím větší zájem dětí o téma a vybízíme je k myšlení vyššího řádu. Přínosné je také opakování toho, co dítě řeklo za použití vlastních slov, jak říká Muchová.⁹⁶

6. 2. 2 Techniky využívané při filozofování s dětmi

Během filozofování s dětmi ve věkově heterogenní třídě bylo nejčastěji využíváno spontánních dětských otázek a techniky vrácení otázky dítěti/dětem. Často byly dětem nebo dětmi uváděny i příklady a analogie (viz příklady v části Metody používané během realizace). K odstraňování předsudků jsme se dostali pouze v uvedeném případě „dobří lidé versus bezdomovci“. To přičítám hlavně tomu, že děti v tomto věku nebyvají ještě předsudky příliš zatíženy.

6. 2. 3 Problémy při filozofování s dětmi a jejich řešení

Skutečně největší problém vidím ve zohlednění specifických potřeb jednotlivých věkových skupin v jejich skloubení do jednoho programu, a to hlavně z důvodu poměrně velké náročnosti na pozornost. Přesně jak bylo uvedeno v teoretické části, klade tato

⁹⁶ MUCHOVÁ, Ludmila. *Filozofujeme s dětmi – Studijní materiál pro kurzy OP VK*. České Budějovice: PF JU. [online]; [cit. 2018-1-20]. Dostupné z WWW: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.10_Filozofie.pdf, s. 13–16.

metoda velké nároky jak na učitele, tak na děti. Různé věkové skupiny také projevují zájem o různá témata – např. téma lásky a zájem o téma smrti se projevily u starších dětí. Proto je skutečně náročné připravit činnosti a podněty tak, aby byly přínosné a vhodné pro všechny skupiny. V mém případě bylo jedinou možností, jak tuto situaci vyřešit, oddělení skupiny předškolních dětí na některé činnosti.

Poněkud problematické mohou být pro učitele i některé typy otázek, které děti kladou. Všeobecně lze říct, že jsou to např. otázky náboženské. Rozhovory o existenci andělů a vánoční diskuze kolem Ježíška se ukázaly jako velmi zajímavé, ale právě zde se projevily rozdílné přístupy v jednotlivých rodinách. Důležité je nebýt v konfliktu s tvrzením rodičů. Řešení vidím např. v provedení průzkumu na začátku roku, při kterém zjistíme, s kterými tématy by mohl být problém. Provedení takového průzkumu dává možnost připravit se na případné rozhovory s dětmi tak, aby nebyla popírána tvrzení rodičů a děti měly možnost vytvořit si vlastní názor. Učitel by v těchto případech měl prezentovat jen svůj názor, a to tak, aby to byl názor skutečný, za kterým si stojí. V rámci diskuze je dobré uvádět příklady, aby téma dětem bylo srozumitelnější a také aby se stalo atraktivnějším.

6. 2. 4 Témata a jejich náročnost

Dětem byla nejlépe přijímána témata, která se jich aktuálně týkala – *přátelství, radost i smutek, zlobení*, ale i témata, kterým se dospělí většinou vyhýbají. Tak např. tematika *smrti* dětem nedělala žádné problémy a dokázaly o ní hezky hovořit. Domnívám se, že to bylo díky zařazení tématu v době, kdy o něj děti měly zájem. Konkrétně po smrti domácího mazlíčka dvou dětí ze skupiny jsem zařadila příběh *Ricky and the squirrel* Guido van Genechtena. Jedná se o příběh králíčka, který najde mrtvou veverku. V tomto případě se projevilo, jak je s dětmi toto těžké téma v rodinách probíráno. Stejně tak při četbě knihy *Myši patří do nebe* Ivy Procházkové, se většina dětí vyjadřovala k tomuto tématu se zájmem. Šiklová říká, že tím, že „*ji neprožily a rodiče o ní nemluví, je pro ně tajuplná...*“⁹⁷

⁹⁷ ŠIKLOVÁ, Jiřina. *Vyhoštěná smrt*, Praha: Kalich, 2013, ISBN 978-80-7017-197-4. s. 61.

Prostřednictvím této metody se dále velmi dobře pracovalo s emocemi. Konkrétně třeba se strachem s pomocí knihy *Divný brach strach* Martiny Špinkové. Dále také se vztekem, díky knize *Robbi regt sich auf* Mireille d'Allancé.

Méně zajímavé bylo pro děti například téma odlišnosti. Připisuji to zejména tomu, že děti odlišnost nevnímají, pokud k tomu nejsou vedeny. Určité předsudky si děti mohou do rozhovorů nést např. z rodiny, ale právě zde vidím velký prostor pro bourání takových předsudků. V interakci s ostatními je lze podrobovat analýze a zasazovat je do různých kontextů, což může mít pozitivní vliv na utváření vlastního názoru.

6. 2. 5 Úskalí v organizaci filozofování s dětmi v heterogenní třídě mateřské školy

Z hlediska organizace filozofování s dětmi ve věkově heterogenní třídě mateřské školy jsem se setkala s mnoha překážkami. Kromě již uvedených komplikací plynoucích z organizačních změn v průběhu realizace je pro chvíle navozeného filozofování ve věkově heterogenní třídě MŠ potřeba zvolit takovou organizaci, která umožňuje vyčlenit prostor pro diskusi menší skupiny dětí podobné věkové úrovně a možnosti soustředění. Zde jsem ovšem narazila na nesnáze plynoucí z prostorových a časových možností konkrétní mateřské školy. Aby se učitel vedoucí dialog mohl plně soustředit na práci se skupinou, měl by být přítomen i druhý pedagog, věnující se ostatním dětem. V případě, že by existovala možnost využití dalšího prostoru, nebo bychom se s kolegyní více překrývaly, bylo by realizování programu snadnější.

6. 3 Naplnění cílů aneb kritická reflexe

Filozofování s dětmi, jak již bylo řečeno v teoretické části, klade velké nároky nejen na děti, ale i na pedagoga. Jelikož jsem díky provedené praxi měla možnost metodu si vyzkoušet, musím sebekriticky přiznat, že mi činilo problémy hlavně kladení otevřených otázek, tolik podstatných pro filozofování. Z pořízených audio a video záznamů jsem zjistila, že se mi nejprve vybavily otázky uzavřené, nebo dokonce otázky sugestivní. To je dobře pozorovatelné například v práci s anglickým materiálem *What makes me me?*, kde bylo nutné překládat, a protože byly vždy uvedeny nejprve otázky vyžadující odpověď ano/ne, které byly později doplněny otázkami otevřenými, vybavoval se mi tento způsob kladení otázek i nadále. Většinou jsem je později poopravila nějakou

otevřenou otázkou, ale myslím si, že v řadě případů jsem se sama ochudila o zajímavé pohledy na věc.

U pedagoga klade tato metoda velké nároky na pohotové reagování, ale i na schopnost vytrvat v roli pouhého pozorovatele. To se v mém případě příliš nedařilo a vidím zde velké rezervy pro budoucí práci. Nedokázala jsem se plně oprostít od role pedagoga a vžít se do role účastníka diskuse. Někdy se mi sice dařilo posunout dialog dále jako v případě vyvozování pravidel, nebo se mi zdařilo podchytit zajímavou myšlenku návratem k určitému tvrzení, často jsem však zasahovala do rozhovorů zbytečně a mnohokrát jsem si při sledování záznamů rozhovorů říkala: tady to chtělo jinou otázku, tady jsem měla nechat děti pokračovat... Tak tomu bylo v případě Aleše a jeho tvrzení o spravedlnosti a nespravedlnosti krádeže v realizaci Prsten neviditelnosti. Myslím, že čím více jsem do diskuse zasáhla, tím méně jsem se od dětí dozvěděla.

Realizací filozofování s dětmi vyplynulo, že metoda je pro děti náročná hlavně s ohledem na pozornost a sebekázeň. Co vidím jako problém u dětí ve skupině (třídě B)? Pominu-li nesoustředěnost částečně způsobenou formou organizace (časem a prostorem), vidím velký problém v rozdílných vyjadřovacích schopnostech dětí. Nedostatečná slovní zásoba se projevovala hlavně v případě objasňování myšlenek. Děti věděly, co chtějí říct, ale slova jim na to nestačila. Ze záznamů jsem zjistila, že jsem příliš často doříkávala věty za děti místo toho, abych jim dala dostatek času na samostatné vyjádření nebo vybídla ostatní, aby pomohly. V některých případech se mi přes zmíněné nedostatky podařilo usměrňovat spolupráci ve skupině přeformulováním myšlenek jednoho tak, aby byly srozumitelné i pro ostatní, a všichni se tak mohli zapojit do společného zkoumání. V uvedené skupině předškoláků (třída B) nebyl problém s ostychem. Děti se dobře znaly, což vidím jako jednu z výhod heterogenních tříd. V komunikaci mezi sebou byly poměrně otevřené. Dokonce na sebe velmi pěkně reagovaly, i když spolu nesouhlasily. V porovnání s první částí výzkumu ve třídě A, kde se scházely děti z více tříd najednou a déle trvalo, než si začaly důvěřovat, nebyl s vytvořením příjemné atmosféry v tomto společenství (skupině) problém. Co se týká míry účasti na diskusích, mohly ji ovlivňovat různé faktory jako např. únava, vnitřní rozpoložení dětí, atraktivita tématu, vhodně nebo nevhodně položená otázka apod. V obou skupinách se objevily různé typy účastníků. Někteří jen naslouchali, jiní měli potřebu vyjadřovat se vždy a ke všemu. Často se např.

objevovalo skákání do řeči, které bylo jednak projevem nedostatečné disciplíny, ale také silné touhy po zodpovězení otázky a řešení tématu.

Přesto se dá říci, že děti byly velmi ochotné ke spolupráci a dychtivé po příbězích. Často se dožadovaly skupinky a měly velkou radost, když odcházely „hrát si na školu“ – tak si pro sebe pojmenovaly naše setkávání. Velkou radost jsem měla, když jsem z jejich rozhovorů zaslechla např. „... co se asi zase dozvíme? Já se těším na ten příběh... A bude zase nějaký příběh?“. Práce s příběhem je bavila a mezi nejoblíbenější patřila témata zpracovaná jako příběhy zvířat. Zobrazení emocí a konfliktů prostřednictvím zvířecích hrdinů umožňovalo dětem prožívat si situace „nanečisto“. Zasazení příběhů do kontextu vlastního života jim potom dávalo konkrétnější podobu. Velmi dobře se pracovalo s tématy strach, radost, vztek, zkrátka s prožíváním emocí, a dále etickými tématy, a to hlavně prostřednictvím vizuálních prezentací – filmy, obrázkové knihy, na které děti navazovaly vlastními prožitky. Naopak těžké bylo pro děti uchopování abstraktních témat. K mému překvapení bylo pro děti velmi obtížné např. pracovat s tématem domov.

6. 4 Naplnění výstupů

Prostřednictvím metody filozofování s dětmi, došlo v rámci vybrané skupiny dětí během realizace k posunu ve schopnosti vést dialog. Přes přetrvávající roztěkanost si děti více naslouchaly, při vyjadřování svých názorů se obracely jedno na druhé, oslovovaly se jmény a ztrácely ostych přede mnou jako učitelem. Zároveň u nich postupně mizely zábrany a osmělovaly se k vyjadřování osobních zážitků a vlastních názorů před ostatními účastníky diskuse, přičemž se dokázaly vyjadřovat i k tématům, která jsou těžší. Prostřednictvím diskuse děti projevovaly své názory na žádoucí a nežádoucí chování, a díky konfrontaci s názory ostatních dětí, získávaly schopnost argumentovat, ale také svůj názor poopravit – jako tomu bylo v případě Aničky a neviditelného prstenu (krádež) nebo Adama a otázky bezdomovectví. Metoda dětem zprostředkovala jiný úhel pohledu na svět a probudila v nich zájem o otázky po jeho poznání a fungování, který se projevovat častějšími dotazy dětí.

ZÁVĚR

V první části své bakalářské práce jsem se zaměřila na myšlení dětí předškolního věku, na jeho specifika. Nahlédla jsem zejména na jeho vývoj a vliv, který na něj může mít pedagogická metoda filozofování s dětmi. Pro úplnost jsem nastínila koncept *Filozofie pro děti* M. Lipmana, ze kterého filozofování s dětmi vychází a který je odbornou literaturou označován jako nástroj rozvoje osobnosti v oblasti etické, estetické a rozumové, provázané s řečí. Dále jsem se věnovala rozvoji řeči v souvislosti s vývojem myšlení, jejich provázanosti a přínosu filozofujících rozhovorů pro rozvoj poznávacích procesů. Jedním z přínosů metody je podle mne možnost sledovat správné komunikační vzory a aplikovat je ve vlastní řeči. Děti se navzájem učí vyjadřovat se jasně a promyšleně. Filozofování s dětmi rozvíjí schopnost zdůvodňování, vyslovování hypotéz, hledání souvislostí, tedy samostatného a kritického myšlení, které je z etického hlediska velmi podstatné. Velkou roli v procesu hledání a zkoumání hraje logika, a je to právě logika, která pomáhá dostat se ve zkoumání dál, ale také utvářet myšlení. Tato metoda nabízí možnost nahlížet na způsoby jednání z různých úhlů pohledu. Za konkrétním názorem stojí myšlenka, tedy něco, z čeho člověk vychází, když chce říct, co si myslí. A diskuse může začít teprve tehdy, když objasníme svou myšlenku. V tomto aspektu se nám v rámci skupiny podařilo udělat velký pokrok. Přes určitou jazykovou nedostatečnost se dětem v průběhu filozofování jejich schopnost argumentace značně zlepšila.

V praktické části jsem sestavila skupinu dětí, se kterou jsem prováděla filozofující rozhovory a pokusila se o vytvoření „hledajícího společenství“ v rámci heterogenní třídy mateřské školy. Budu-li hovořit o skupině vybraných dětí z třídy B, mohu o nich mluvit jako o hledajícím společenství v začátcích. Z hlediska naladění skupiny lze uvádět mnoho faktorů, které jej ovlivnily. Byly to např. únava, napjaté vztahy (předchozí hádka), osobní problémy a další. V této konkrétní skupině však většinou panovala dobrá atmosféra. Každopádně osobně věřím, že v případě problémového chování ve třídě by tato pedagogická metoda mohla být nápomocna k řešení problémových situací.

V souvislosti s výsledky evaluace musím říct, že program *Filozofie pro děti*, respektive filozofování s dětmi, je podle mne velmi dobrou cestou k výchově zdravé společnosti. S využitím vrozené lidské zvědavosti umožňuje tato metoda dětem nejprve poznat sama

sebe a uvědomovat si vlastní hodnotu. Pokud si člověk dovede vážit sám sebe a rozumí si, je na dobré cestě k porozumění ostatním. A pokud máme porozumění pro ostatní, dovedeme se vcítit a vidíme život i z jejich pohledu. Dle mého názoru je největším přínosem této pedagogické metody pozitivní ovlivňování životních postojů, motivací a hodnotového žebříčku, a to včetně výchovy k respektu. Filozofování s dětmi je způsob nazírání na svět s údivem, otevřenou myslí a srdcem, způsob, jak se dívat, vytvářet si svůj vlastní názor na svět, obhajovat svá tvrzení a přijímat názory ostatních.

POUŽITÉ ZDROJE

- BELGEONNE C. et al. *Skládanka témat, co hýbou světem*. Praha: Člověk v tísni. 2015. ISBN: 978-80-87456-71-2a.
- D'ALLANCÉ M. *Robbi regt sich auf*. Weinheim: Beltz & Gelberg. 2004. ISBN 978-3-407-76012-8.
- DE VITO J. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-7169-988-8.
- ERIKSON E. H. *Osm věků člověka*. Praha: Propsy, 1996. ISBN 978-80-246-1318-5.
- FISCHER R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6.
- FONTANA D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FULGHUM R. *Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Praha: Odeon, 1994. ISBN 80-207-0510-4.
- GAARDER J. *Sofiin svět*. Praha: Albatros, 1996. ISBN 978-80-00-01748-8.
- JEŘÁBEK H. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6662-5.
- KLOES G. *Tobi will toben*. Bolsterlang: FON Fachverlag. 2016, ISBN 978-3-943155-08-2.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN, 1964.
- MICHÁLEK J. *Co je filosofie?* Praha: Oykomenh, 1995. ISBN 80-85241-19-6.
- MÍKOVÁ M. *Zebry v nemocnici*. Praha: Cesta domů, 2015. ISBN 978-80-905809-6-1.
- MERTIN V., GILLERNOVÁ I. *Psychologie pro učitelky mateřských škol – Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN – 978-80-7367-627-8.
- PIAGET J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-309-9.
- PETRÁČKOVÁ V., KRAUSE J. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0607-9.
- PERRY J. *Příběhy draka Balabána*. MEA VIA, 2015. ISBN 978-80-906200-0-1.

- PROCHÁZKOVÁ I. *Myši patří do nebe*. Praha: Albatros, 2017. ISBN 978-80-00-04614-3.
- PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- TASHLIN F. *Medvěd, který nebyl*. Praha: Baobab. 2006. ISBN 80-87022-00-9.
- SASSEVILLE M., GAGNON M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*. České Budějovice: TF JCU, Centrum filozofie pro děti, 2011. ISBN 978-80-7394.
- SHARP A. M. *Nemocnice pro panenky*. České Budějovice: TF JCU, Centrum filozofie pro děti, 2010. ISBN 978-80-7394-6.
- SVOBODOVÁ E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5.
- SVOBODOVÁ E. a VÁCHOVÁ A. *Filozofie pro děti jako cesta k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti, sborník Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov, Katolícka univerzita v Ružomberku, PF Inštitút J.Páleša v Levoči, s. 45–51, Levoča, 2009. ISBN 978–80–8084–514–8.*
- ŠIKLOVÁ J. *Vyhoštěná smrt*. Praha: Kalich, 2013. ISBN 978-80-7017-197-4.
- ŠPINKOVÁ M. *Divný brach strach*. Praha: Cesta domů, 2015. ISBN 978-80-905809-7-8.
- VÁGNEROVÁ M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN80-7184-803-4.
- VAN GENECHTEN G. *Ricky and the squirrel*. New York: Clavis Publishing, 2010. ISBN 978-1-60537-078-1.
- VAN GENECHTEN G. *Nicki und Mia*. Berlin: Annette Betz Verlag. 2015. ISBN 978-3-219-11633-5.
- VAN GENECHTEN G. *Nicki*. Berlin: Annette Betz Verlag.
- VYGOTSKIJ L. S. - PRŮCHA J. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071789437.
- WATTOVÁ M. *Chameleon Leon*. Praha: Egmont, 2002. ISBN 80-7186792-6.
- ZOLLER, E. *Die kleinen Philosophen: Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen*. Freiburg, Herder. 1995, ISBN 3-451-04994-5.

- ZOLLER E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha: Portál, 2012. ISBN978-80-262-0096-3.

Internetové zdroje:

- BRISUDOVIÁ E. *Filozofie pro děti jako součást rozvíjení myšlení a emoční inteligence dětí předškolního věku*. Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, PF. 2016. [online]; [cit. 2017-11-10]. Dostupné z WWW: http://www.pf.jcu.cz/education/department/czv/archiv_zp/ms/2017/Filozofie_pro_deti_jako_soucast_rozvijeni_mysleni_a_emocni_inteligence_deti_predskolniho_veku.pdf.
- DOLEŽALOVÁ L. *Filozofie pro děti jako metoda osobního rozvoje dítěte*. Brno: PF MU, 2015. [online]; [cit. 2018-1-22]. Dostupné z WWW: https://is.muni.cz/th/407143/pedf_b/Dolezalova_Lenka__407143_-_Filozofie_pro_deti_jako_metoda_osobnostniho_rozvoje_ditete.txt
- *FILOZOFIE PRO DĚTI*: Centrum filozofie pro děti. Dostupné z WWW: <http://www.p4c.cz>.
- HOFFMAN I. *Rozvoj kompetence k řešení problémů při filozofování s dětmi*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, TF. 2013. [online]; [cit. 2017-11-22]. Dostupné z WWW: https://theses.cz/id/so2j70/BP_Ivo_HoffmanPDF.pdf.
- HORNÍČEK M. *Hovory přes rampu*. [online]; [cit. 2018-01-16]. Dostupné z WWW: <https://www.csfd.cz/film/288806-hovory-pres-rampu/filmoteka/>.
- MACKŮ L. *Filozofický rozměr literárního příběhu*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010. [online]; [cit. 2018-03-10]. Dostupné z WWW: http://www.p4c.cz/repository/filozoficky-rozmer-literarniho-pribehu-upl_4e6da4a01ca95.pdf.
- MACKŮ R. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2008. Dostupné z WWW: <https://theses.cz/id/4k1x7g/?lang=en;furl=%2Fid%2F4k1x7g%2F>.

- MUCHOVÁ L. *Etická výchova – výchova k morálním ctnostem a k morální argumentaci. Inflow: Caritas et veritas*. 2012, roč. 2, č. 2 [cit. 2018-02-22]. ISSN 1805-0948. Dostupné z WWW: www.caritasetveritas.cz/index.php?action=getfile&pkey=84.
- MUCHOVÁ L. a PROCHÁZKA M. *Filozofujeme s dětmi*, Studijní materiál pro kurzy OP VK, České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. [online]; [cit. 2017-09-17]. Dostupné z WWW: https://www.pf.jcu.cz/structure/departments/kpe/ppppv/opory/KA1.10_Filozofie.pdf.
- *O FILOZOFII PRO DĚTI*. You Tube. [online]; [cit. 2018-03-13]. Dostupné z WWW: <https://www.youtube.com/watch?v=GwYOOVcjgko>.
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 2006. [cit. 2018-07-04]. ISBN 80-87000.00-5. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.
- *SAPERE*. [online]; [cit. 2017-09-11] Dostupné z WWW: <https://www.sapere.org.uk/>.
- *SOCRATES FOR SIX YEARS OLD*. You Tube [online]; [cit. 2018-06-03] Dostupné z WWW: <https://www.youtube.com/watch?v=vyD0l9En6lo>.
- TRTÍKOVÁ H. *Homogenní versus smíšené třídy* Inflow: *Učitelské noviny*, [online]. 2014, č. 11. [cit. 2018-07-02]. Dostupné z WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7861>.
- *VARIANTY*, [online]; [cit. 2017-11-12]. Dostupné z WWW: <http://www.varianty.cz>.
- VLASÁKOVÁ J. *Filozofie pro děti na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. České Budějovice: PF JCU, 2012. [online]; [cit. 2018-03-22]. Dostupné z WWW: https://theses.cz/id/ksl2f4/Jana_Vlasakova_DP.pdf.
- *WHAT MAKES ME ME? – and other interesting questions*. 2013 [online]; [2018-04-16]. Dostupné z WWW: <https://vimeo.com/63342253>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – grafické znázornění domluvených pravidel – vlastní ilustrace

Příloha č. 2 – plné znění předmluvy pohádky *Jak drak Balabán přišel do Habrůvek*

Příloha č. 3 – realizace *Sedm hlav* – přepis audiozáznamu

Příloha č. 4 – koláž *Myši patří do nebe* – práce dětí

Příloha č. 5-6 – *Zebry v nemocnici* – práce dětí

Příloha č. 7 – realizace *Tobi will toben* – přepis audiozáznamu

Příloha č. 8 – Pravidla hry Na medvěda

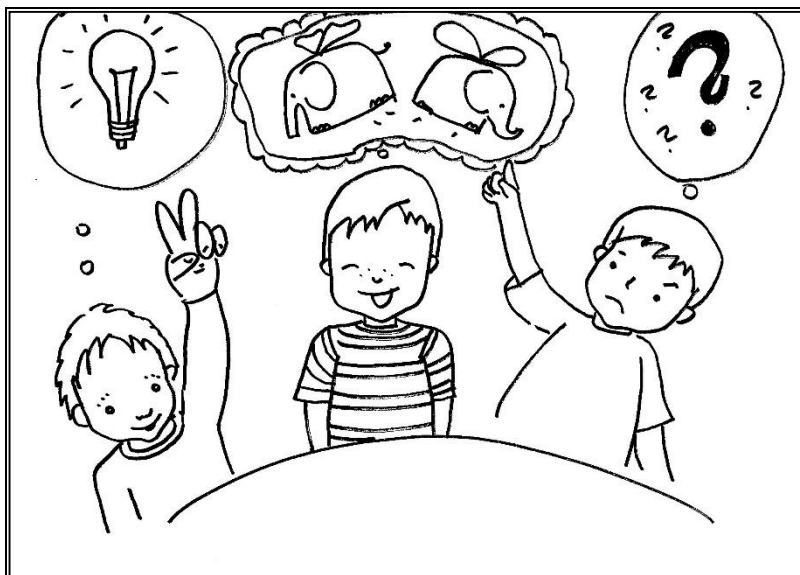
Příloha č. 9-10 – *O čem se zdá medvědovi?* – práce dětí

Příloha č. 11 – *Co viděla kapka vody?* – práce dětí

Příloha č. 12 – Co nás napadne, když se řekne voda? – myšlenková mapa

Příloha č. 13 – DVD:

- videozáznam č. 1 – *Prsten neviditelnosti*
- videozáznam č. 2 – *Chameleon Leon*



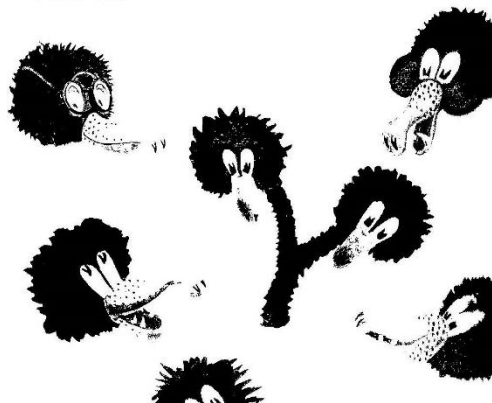
Každá pohádka musí být správně dlouhá.
Ani dlouhá, ani krátká.
Ta dnešní o drakovi Balabánovi
má skoro 1000 slov.
Tak hezky poslouchejte.

Jak drak Balabán přišel do Habrůvek



Byl jednou jeden drak a ten drak se jmenoval Balabán. A byl to hrozně hodný drak. A měl rád děti. Ten drak měl 7 hlav. Ty hlavy se jmenovaly Albína, Balbína, Calbína, Dalbína, Elbína, Efbína a Gebína. Každá hlava ale byla jiná a měla své nápady a vrtolchy. Některá byla hodná, jiná zlobila – hlava Albína

občas snědla ostatním hlavám svačinu, Balbína uměla výborně počítat a číst, Calbína byla moc hodná a ostatní hlavy ji měly rády, Dalbína vždycky všechno zapoměla. Elbína a Efbína byly dvojčata a nikdo by je nerozeznal. Tak byly stejné. Všichni si je pletli, dokonce i ostatní hlavy často nevěděly, která je která. Hlava Gebína zase ráda strašila prodavače. Když šel drak Balabán kolem obchodu, tak tam Gebína strčila hlavu a houkla: „Hú, já jsem drak Balabán.“ A pan prodavač se většinou tak lek, až sebou sek.



Po četbě úvodního příběhu knihy Příběhy draka Balabána byl stanoven problém:

Jak se domluví více hlav? – paralela se skupinou

U = učitelka D = děti

U: Pro draka bylo velmi složité, když se mělo jeho sedm hlav na něčem domluvit, a stejně tak je to i ve skupině lidí, tedy v naší skupině.

U: Proč si myslíte, že se lidé hádají?

D: Nemají se rádi...

U: Znamená to, že všichni, kteří se hádají, se nemají rádi?

D: Ano... Třeba taky ne... Mamka někdy nemluví s taťkou, ale pak se mají zase rádi...

U: A proč se lidé hádají, když se mají rádi?

D: Jako jeden chce třeba něco a druhý něco jiného... třeba zmrzlinu a druhý bonbony nebo něco...

U: A proč se třeba hádalo sedm dračích hlav?

D: Každá byla jiná... Měli rádi něco jiného, proto se hádali.

U: Tak a jsme my každý jiný, nebo jsme všichni stejní?

D: Jiný... Já jsem velkej a T. je menší a A. je holka... D. má brejle, taky není stejnej...

U: Když jsme tedy každý jiný, co uděláme, abychom se spolu domluvili?

D: Třeba si budeme... budeme se poslouchat... A taky se musíme hlásit!

U: Tak dobře, budeme se hlásit, když chceme něco říct, a budeme si naslouchat. Ale co když někdo řekne něco, co se nám nelíbí nebo s tím nesouhlasíme? Co uděláme potom?

D: Tak to řeknu...

U: A stačí to? Jak se dozvíme, proč si kamarád myslí něco jiného než my?

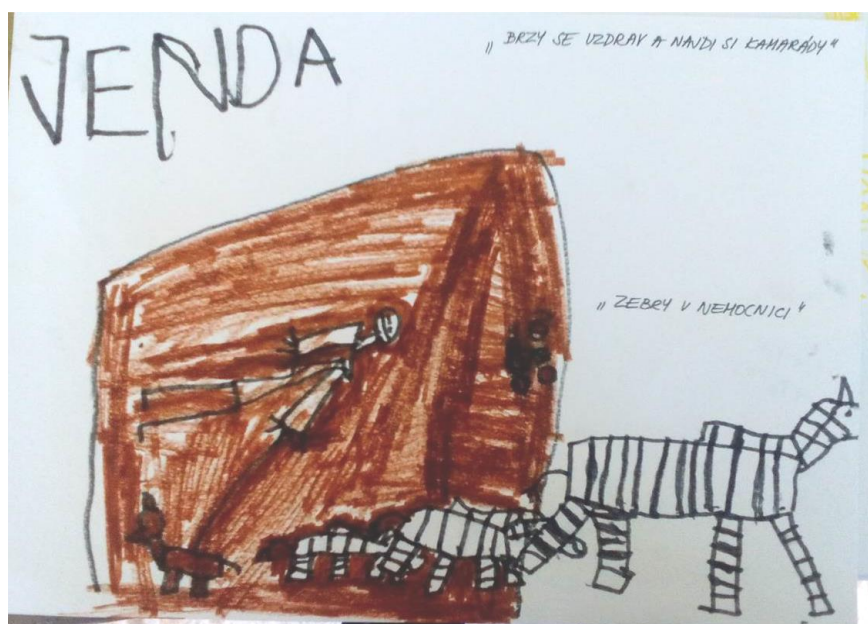
D: Tak to se musím zeptat...



Příloha č. 5

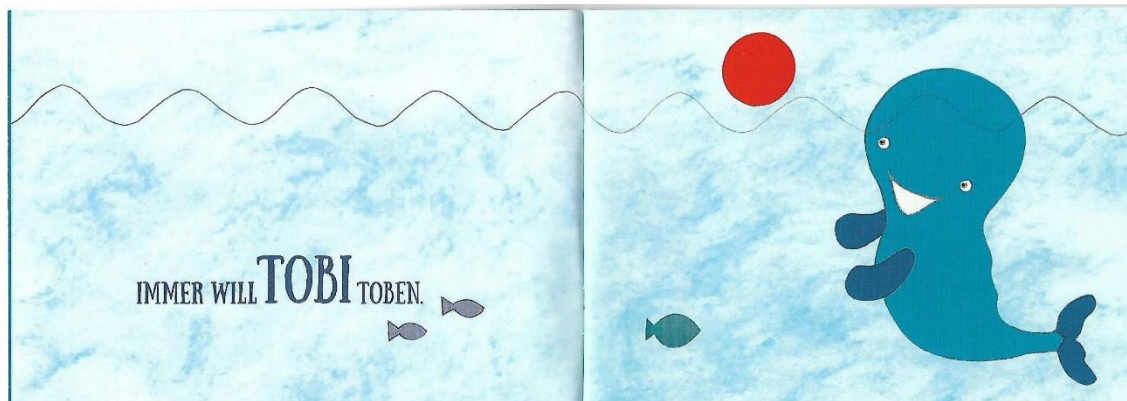


Příloha č. 6



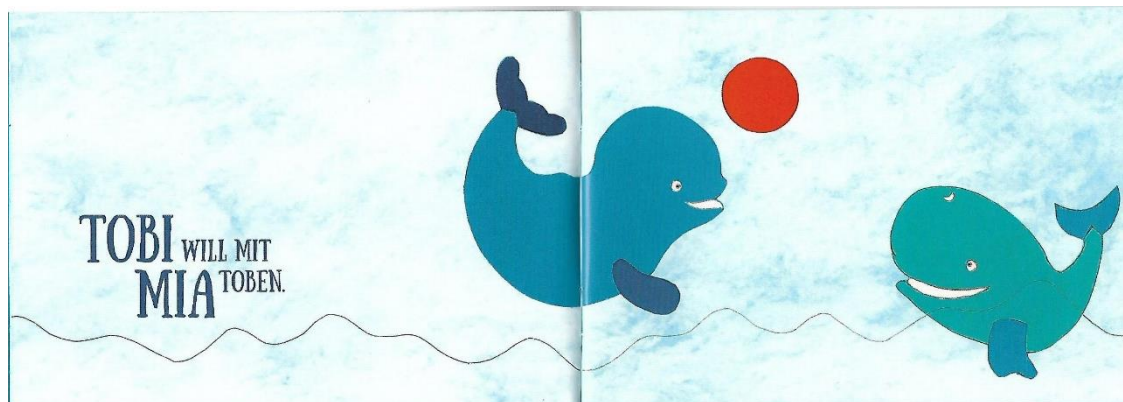
Dětem je předložen německý bilderbuch TOBI WILL TOBEN a jejich úkolem je popisovat obrázky.

První obrázek:



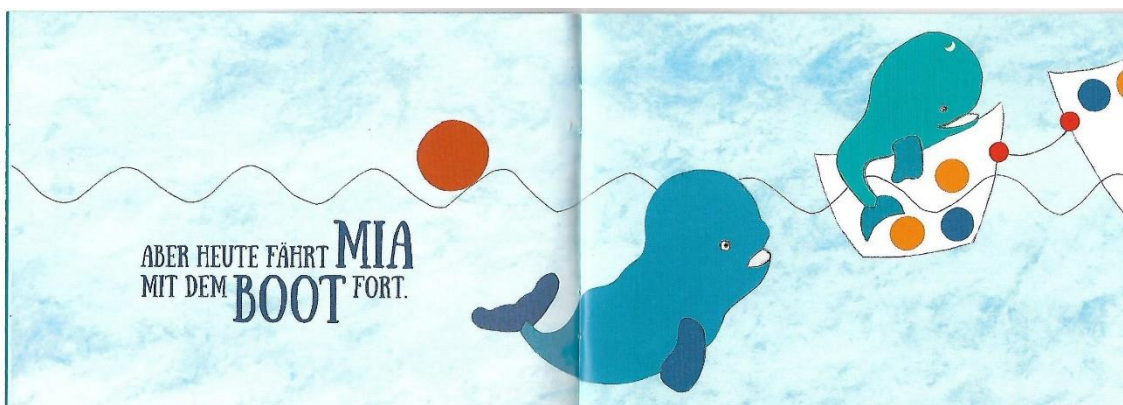
To je veselá velryba... je veselá, protože si hraje... protože má míč, tak má radost...

Druhý obrázek:



To jsou dvě velryby a hrají si spolu... Jsou to kamarádi, protože si spolu rádi hrají... Jsou veselí, protože se mají rádi...

Třetí obrázek:

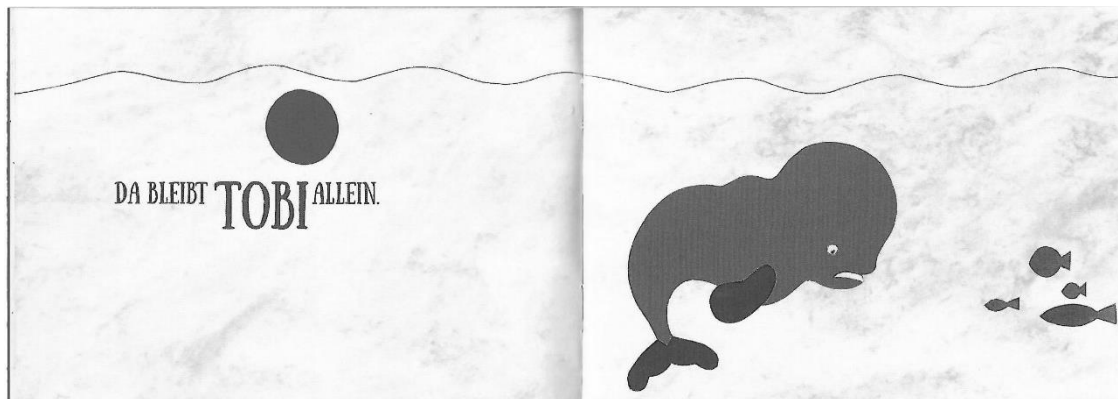


Je smutný! Miu (kamarádku Tobiho) vezou rybáři pryč...

Co se stalo potom? Co myslíte?

Tobi bude plakat... Tobi za ní popluje... Tobi ji bude hledat...

Čtvrtý obrázek:



Tobi je smutný!

Jak to poznáme?

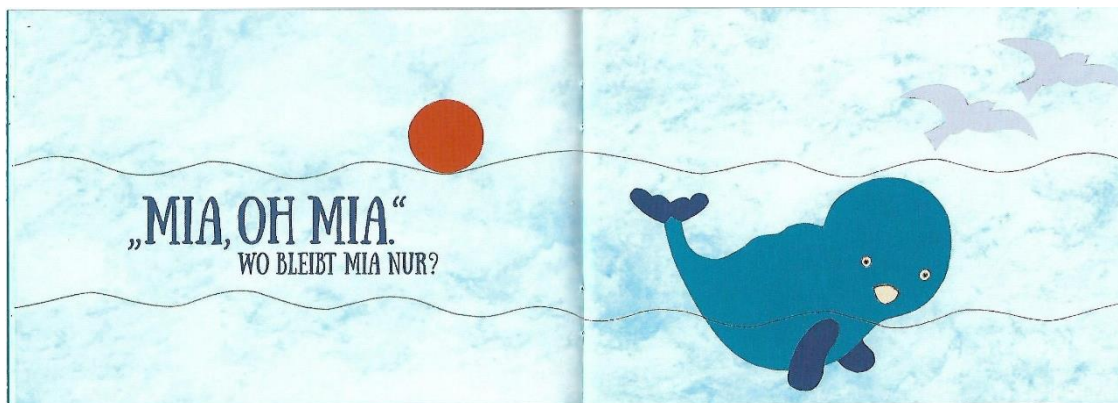
On si nehraje s míčem... Nechce si hrát ani s ostatními rybami...

Co děláte, když je vám smutno, třeba se vám stýská po někom, koho máte rádi?

Třeba si zatancuju... Jdu spát... Děláám blbiny... Mamka mě rozesměje – dělá šaškárny...

Myslím na něco veselého...

Pátý obrázek:



Tobi má strach – má velké oči...

Z čeho má asi strach nebo proč má strach?

Protože jsou tam ptáci... Protože ztratil míč... Protože je tam sám...

Byl jsi už někdy sám? Co jsi dělal, aby ses nebál?

Hráł jsem si... Zpíval nahlas... Koukal na televizi... Já mám mobil, abych se nebála...

Tobi má kbelík s voskovkami a rozhodl se, že si bude malovat, ale všechny obrázky byly smutné, jako byl smutný Tobi. Maloval také velryby – namaloval jich spoustu, ale

všechny vypadaly jako jeho kamarádka Mia.



Nakonec Tobi namaloval velké vlny a loď.

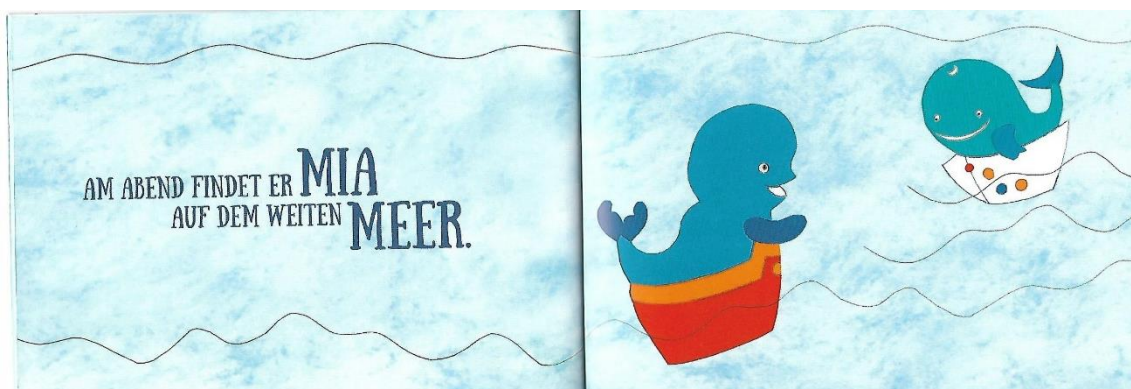


Co myslíte, jak to bylo dál?

Tobi vlezl do loďky a odjel... Jel hledat Miu... Nakreslil tam zase něco smutného...

Tobi doopravdy nasedl do lodičky a vydal se hledat kamarádku Miu, kterou také našel.

Poslední obrázek:



Tobi má radost, že našel Miu... Mia se směje, protože vidí kamaráda... Oba jsou šťastní...

Usmívají se, protože nejsou sami... Můžou si zase hrát spolu... Asi se milují...

Příloha č. 8

Popis pohybové hry NA MEDVĚDA:

Jedno dítě představuje spícího medvěda a ostatní se k němu co nejpomaleji přibližují s říkankou:

Vstávej médo,

vstávej už.

Ty tak dlouho spíš.

Že nás nechytíš?

Medvěd je probuzen a honí děti, které se snaží dostat do předem určeného domečku.

Ten, kdo byl medvědem chycen a nestihl se schovat v domečku, se stává medvědem.

Příloha č. 9



Práce dětí – třída B – „O čem se zdá medvědovi?“



Práce dětí – třída B – „O čem se zdá medvědovi?“



Práce dětí – třída B – „Co viděla kapka vody?“

