

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

P E D A G O G I C K Á F A K U L T A

Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Filozofický příběh v předškolním vzdělávání

Philosophical story in preschool education

Autor: Pavla Kocábková

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

2011

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou 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.

16. března 2011

.....

Podpis studenta

Děkuji své vedoucí bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za cenné rady, nápady, ochotu a čas, který mi věnovala.

Děkuji také paní ředitelce Boženě Velíškové z Mateřské školy Borovany za umožnění filozofické praxe a paním učitelkám Bc. Lence Nováčkové a Pavlíně Rodějové, že jsem v jejich třídě mohla realizovat filozofický příběh a z této realizace pořizovat fotografie a videozáznamy.

Anotace

Ve své bakalářské práci se zabývám filozofickým příběhem a nejvhodnějším způsobem jak s předškolními dětmi příběh realizovat.

V teoretické části představuji Filozofii pro děti jako pedagogickou disciplínu a vymezuji klíčové pojmy: filozofický příběh, myšlení, komunikace, morální vědomí a prosociální citění.

V praktické části popisuji realizaci příběhu *Nemocnice pro panenky* dvěma metodami, zabývám se experimentem, kterým jsem zkoumala, zda má filozofický příběh vliv na rozvoj tvořivého myšlení předškolních dětí a rozhovorem, který měl ověřit, zda práce s filozofickým příběhem podporuje u těchto dětí i prosociální citění a morální vědomí.

Annotation

I deal with philosophical story and the most useful method how to realize the story with the children in preschool age in my final thesis.

I introduce philosophy for children like pedagogical discipline in the theoretical part and I define the key terms: philosophical story, cogitation, communication, moral conscience, and pro-social feeling.

I describe realization of the story *The Doll Hospital* by two methods in the practical part of my final thesis. The first one is experiment due to I researched if the philosophical story could influence the development of creative thinking of the children in preschool. The second one is discussion that should confirm if the work with philosophical story could help on pro-social feeling and moral conscience to these children.

Obsah

ÚVOD	7
1 PŘEDPOKLADY	8
2 TEORETICKÁ ČÁST	8
2.1 Filozofie pro děti	8
2.2 Důležitá data v historii "Filozofie pro děti"	11
2.2.1 Historie Filozofie pro děti ve světě	11
2.2.2 Historie Filozofie pro děti v České republice	13
2.3 Filozofický příběh	17
2.3.1 Práce s příběhem	18
2.4 Myšlení	19
2.4.1 Myšlení a Filozofie pro děti	20
2.5 Komunikace	22
2.5.1 Druhy komunikace	23
2.5.2 Zásady efektivní komunikace	27
2.6 Předškolní věk	29
2.7 Předškolní vzdělávání	30
2.7.1 Příběh a předškolní vzdělávání	31
2.8 Morální vědomí	32
2.9 Prosociální citění	34

3	PRAKTICKÁ ČÁST	35
3.1	Předpoklady.....	35
3.2	Použité metody	35
3.2.1	Experiment.....	35
3.2.2	Strukturovaný rozhovor	36
3.3	Realizace filozofického příběhu Nemocnice pro panenky v roce 2010	36
3.3.1	Průběh filozofických setkání.....	37
3.4	Realizace filozofického příběhu Nemocnice pro panenky v roce 2011	56
3.4.1	Průběh filozofických setkání.....	56
3.5	Shrnutí	69
3.5.1	Ověření předpokladů.....	70
4	ZÁVĚR.....	74
5	SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY	75
6	SEZNAM PŘÍLOH.....	77

Úvod

Jako téma své bakalářské práce jsem si vybrala Filozofický příběh v předškolním vzdělávání. Téměř jakýkoliv příběh v nás může podněcovat různé filozofické otázky, aniž bychom si to uvědomovali. Stejně tak jako se po smyslu bytí, života a smrti ptali již antičtí filozofové, tak se těmito otázkami mohou zabývat již předškolní děti. Asi každý člověk už nad těmito otázkami také přemýšlel. A tak vznikaly různé mýty a legendy, které by nám pomohly najít na takové otázky i odpovědi. Myslím si, že je velmi důležité, aby se děti uměly ptát a nebály se ptát. Filozofování s dětmi není o tom, najít vždy jednoznačnou a správnou odpověď, ale jde především o sounáležitost a společné hledání. Děti mají právo říci jakýkoliv názor a svou myšlenku. Jsem přesvědčena, že hlavně v dnešní době je velmi důležité, aby tohle lidé uměli. Často přijímáme názory druhých, aniž bychom se k nim vyjádřili nebo si je ověřovali.

Proto je pro mě důležité, aby se s dětmi zkoušelo hledat odpovědi na otázky, které je zajímají již od předškolního věku. Aby viděly, že jejich dotazy zajímají i druhé a jsou důležité. Aby děti uměly vyslechnout i myšlenky, se kterými nesouhlasí a hlavně uměly odůvodnit, proč s nimi nesouhlasí a navrhnout jiné - lepší řešení.

Má ale vůbec cenu filozofovat s dětmi předškolního věku? Někteří lidé jsou toho názoru, že filozofií se mohou zabývat jen lidé, kteří už mají nějaké zkušenosti a hlavně vzdělání. Domnívám se, že tímto společným hledáním se u dětí rozvíjí komunikační dovednosti, ale i prosociální chování a cítění, morální vědomí a především tvořivé a kritické myšlení. Děti by se měly naučit ptát se a učitelka by tyto otázky neměla brát na lehkou váhu. Po přečtení jakéhokoliv příběhu nebo pohádky by měla zkusit hledat společně s dětmi odpovědi na otázky, které děti k tomuto příběhu mají. Ne vždycky zná učitelka odpověď a ne vždy se dojde k nějakému společnému závěru, ale už cesta tohoto společného hledání je velmi důležitá. Proto bych chtěla najít nejvhodnější způsob tohoto hledání, který bude děti zajímat a bavit a zároveň pro ně bude i přínosem.

1 Předpoklady

Předpokládám, že pedagogická disciplína Filozofie pro děti a filozofický příběh podporují u předškolních dětí tvořivé myšlení.

Předpokládám, že pravidelná práce s filozofickým příběhem vede u předškolních dětí k rozvoji prosociálního cítění a morálního vědomí.

2 Teoretická část

2.1 Filozofie pro děti

Pojem filozofie pro děti se v souvislosti s výchovou a vzděláváním používá už přes čtyřicet let, přesto je filozofování s dětmi mezi pedagogy dosud málo využívanou metodou v praxi.

Filozofie pro děti vzešla z pragmatické pedagogiky a jejím hlavním představitelem a propagátorem je americký filozof Mathew Lipman. Podle Lipmana je možné filozofovat s dětmi již od předškolního věku. Tuto metodu pak doporučuje i při výuce na všech stupních základní školy a mělo by se s ní pokračovat i při vzdělávání žáků ve středoškolském věku.

Podle Ann Margaret Sharp hraje výchova k hodnotám v procesu výchovy a vzdělávání srovnatelnou roli s výukou matematiky, jazyků a přírodních věd.

„Jelikož je filozofická dimenze zkušenosti čím dál častěji považována za stejně významnou jako dimenze fyzická, psychická či sociální, zdá se vhodné poskytnout dětem příležitost tuto novou dimenzi reflektovat a pomocí bezprostředních zážitků a rodící se schopnosti verbálního vyjadřování ji odhalovat. Filozofické hledání a zkoumání probíhající ve vzájemné spolupráci mezi dětmi pomáhá dětem odhalovat smysl světa kolem nás a objevovat hodnoty, o něž stojí za to pečovat.“

(SHARP, M., A., SPLITTER, J., L. *Co znamená můj svět*. Camberwell: The Australian Council for Educational Research Ltd, 2000. s. 7. ISBN 0-86431-321-7.)

Základem metody filozofování s dětmi je vytvoření tzv. hledajícího společenství. Toto hledající společenství spočívá především na společném dialogu. Při pravidelných setkáváních děti přemýšlejí nad tématy, která je zajímají a jsou pro ně důležitá. Děti by se měly naučit vzájemně si naslouchat, správně se verbálně vyjadřovat, logicky argumentovat, podkládat svá tvrzení příklady a umět je zdůvodnit a pomocí protipříkladů a protiargumentů je testovat a ověřovat. Po několika filozofických diskuzích už děti zvládají navazovat na myšlenky druhých, ptají se na důvody tvrzení ostatních, učí se dívat na věci z několika úhlů pohledu, dokáží klást otázky a především by si měly uvědomit, že v hledajícím společenství hledáme řešení všichni společně, proto si neskáče do řeči, střídáme se, nemluvíme, když víme, že by to pro diskuzi nebylo přínosem, ale sledujeme proces našeho hledání a cestu, kterou se ubíráme. Pro děti je důležité, aby si tyto kognitivní a sociální dovednosti osvojily, protože se tímlepší i jejich schopnosti usuzování a uvažování.

Na začátku filozofování s dětmi budou účastníci diskuze potřebovat pomoc vedoucího (učitele). Vedoucí se musí sžít se skupinou a stejně jako ostatní hledat společné řešení. Tzn. stát se jedním z členů hledajícího společenství. Ten, kdo diskuzi vede, by měl sledovat vlastní projev, klást otevřené otázky, udávat protiargumenty, ukazovat na více

úhlů pohledu, požadovat vysvětlení, porovnávat jednotlivá tvrzení a důvody a umět přiznat svůj omyl a objasnit změnu svého názoru. Vedoucí je pro ostatní příkladem a vzorem, který vyslechne názor každého, ke všem přistupuje s úctou, nikoho neupřednostňuje, bere názory ostatních vážně a nebudí v dětech dojem, že ví všechno. Tím vším přispívá k vytvoření důvěrné atmosféry, aby se při filozofování děti cítily bezpečně a klidně.

(Podle SHARP, M., A. a SPLITTER, J., L., 2000)

Při prvních setkáních mluví více vždy vedoucí, ale postupem času by mělo dojít k takové změně, že není znatelné, kdo diskuzi vede. Zralá skupina už bývá schopna filozofickou diskuzi usměřňovat a korigovat tak, aby se při zkoumání nějakého problému dostali co nejhlouběji a našli nejvhodnější vysvětlení nebo řešení. Se skupinou žáků prvního stupně základní školy trvá přibližně čtyři až pět měsíců, než se rozdíl mezi dětmi a vedoucím začnou stírat. Děti předškolního věku potřebují stálý pocit jistoty a tím pádem i stálé vedení, a tak nikdy nedojde k úplnému splynutí vedoucího se skupinou. Přesto už po několika filozofických setkáních lze u dětí z mateřské školy vyzorovat řadu pokroků ve verbálním projevu, ve způsobu, kterým pokládají otázky a také si dávají pozor na to, aby si neskákaly do řeči.

Ann Margaret Sharp a Laurance Joseph Splitter doporučují ve své metodické příručce *Co znamená můj svět*, vydané k příběhu *Nemocnice pro panenky*, udělat se skupinou dětí po několika týdnech filozofických diskuzí reflexi těchto setkávání, která vedoucímu i jejím členům poslouží jako zpětná vazba. Získané odpovědi ukáží, do jaké míry se daří vytvářet fungující hledající společenství. Při reflexi se můžeme ptát například:

- „Kladou si děti navzájem podnětné otázky?
- Zdůvodňujeme svá tvrzení?
- Nasloucháme si navzájem?
- Dokážeme se držet tématu?
- Umíme uvádět příklady a protipříklady?

- Dokážeme stavět na myšlenkách ostatních?

Hledající společenství není pouze záležitostí kognitivní. Rozvíjí se zde i sociální dovednosti, které jsou pro děti i pro dospělé neméně důležité. Jednou za čas si můžete zkusit položit některé z těchto sociálně a psychologicky zaměřených otázek:

- Kdo mluví nejvíc?
- Když se navzájem opravujeme, děláme to s citem?
- Jsme ve svých tvrzeních opatrnější?
- Důvěřujeme si?“

(SHARP, M., A., SPLITTER, J., L. *Co znamená můj svět*. Camberwell: The Australian Council for Educational Research Ltd, 2000. s. 8. ISBN 0-86431-321-7.)

2.2 Důležitá data v historii "Filozofie pro děti"

2.2.1 Historie Filozofie pro děti ve světě

V roce 1969 začal profesor Matthew Lipman psát první knihu v rámci kurikula Filozofie pro děti. Tato kniha se jmenuje *Objev Harryho Stottlemeiera* (Harry Stottlemeier's Discovery). O rok později proběhlo první experimentální ověřování Filozofie pro děti na Rand School (Montclair Public Schools). V roce 1973 se uskutečnila konference na téma "Pre-College Philosophy" na Montclair State College - v současné době Montclair State University. Rok po té byl založen Institut pro rozvoj Filozofie pro děti (IAPC - Institute for the Advancement of Philosophy for Children) jako součást Montclair State College. Dalším významným rokem v souvislosti s Filozofií pro děti je udáván rok 1975, ve kterém Matthew Lipman společně s dalšími autory (Ann Margaret Sharp a Frederick S. Oscanyan) vydal metodickou příručku k příběhu *Objev Harryho Stottlemeiera* s názvem *Filozofická zkoumání*

(Philosophical Inquiry). Ve stejném roce byl také realizován projekt dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v Newarku. 1977 publikoval Institut pro rozvoj Filozofie pro děti první vydání Filozofie ve školní třídě (Philosophy in the Classroom) a jsou zahájeny první vzdělávací programy pro učitele z praxe v New Jersey a v dalších státech. O rok později byl dokončen experiment financovaný New Jersey Department of Education, který byl realizován pod dohledem Educational Testing Service.

V dalších letech vychází také mnoho publikací, časopisů a studií souvisejících s Filozofií pro děti. Například časopis *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* (1979), kniha *Philosophy and the Young Child* vydaná Harvard University Press, jejímž autorem je Gareth B. Matthews (1980), *Pixie* - materiál pro děti ve věku 9 - 10 let vydaný IAPC (1981). Dokončení a vydání *New Jersey Test of Reasoning* - test myšlenkových dovedností (1983), první vydání *Thinking in Education* od M. Lipmana vydané Cambridge University Press (1991), studie *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery* vydaná Temple University Press (1992), antologie *Thinking Stories* od Phila Cama, Austrálie (1993), druhé upravené vydání *Thinking in Education* - Cambridge University Press (2003) a první číslo časopisu *Childhood & Philosophy* (2005).

V roce 1981 byl dokončen roční experiment Educational Testing Service (ETS). Byla to studie na 4500 žácích z New Jersey podle 10 demograficky odlišných souborů pod vedením Dr. Virginie Shipman. Ve stejném roce proběhla také Mezinárodní konference pedagogů (Philosophy for Children), kteří vzdělávají učitele. O dva roky později (1983) byl založen Mezinárodní výbor pro Filosofické zkoumání s dětmi ICPIIC (The International Council of Philosophical Inquiry With Children) v návaznosti na první zahraniční workshopy zaměřené na školení budoucích školitelů Filozofie pro děti, tzn. první workshopy konané mimo USA. V tomto roce proběhlo také otevření magisterského studijního programu Philosophy for Children na Montclair State College. Dalším významným rokem je rok 1986, kdy sekce Ministerstva školství Spojených států (National Diffusion Network) vyhodnotila program Philosophy for Children jako

"přínosný vzdělávací program" a udělila mu každoročně obnovitelnou podporu pro jeho další rozšíření.

V roce 1988 byl při Montclair State College založen Institut pro kritické myšlení ICT (Institute for Critical Thinking). O Filozofii pro děti byl také vytvořen hodinový dokument televizí BBC s názvem Sokrates pro šestileté (Socrates for Six Year Olds) v roce 1990, který byl vysílán v Británii, Spojených státech, Japonsku, Izraeli a dalších zemích. 1994 proběhla šestá mezinárodní konference o myšlení v Bostonu, na které Matthew Lipman představil pojem "pozorné myšlení" (Caring Thinking, tzn. další dimenzi myšlení kromě myšlení kritického a tvořivého). O dva roky později otevřela Montclair State University doktorský studijní program v oboru pedagogika se specializací ve Filozofii pro děti a v roce 2002 se Matthew Lipman stal emeritním profesorem Montclair State University.

1. 7. 2010 zemřela v Chiapasu v Mexicu Ann Margaret Sharp. A. M. Sharp byla posledních 36 let profesorkou na Montclair State University a spolu s M. Lipmanem byla jednou z rozhodujících postav ve vývoji programu Filozofie pro děti. Spolu s M. Lipmanem také zakládala Institute for the Advancement of Philosophy for Children a je autorkou řady publikací, včetně několika metodických příruček z kurikula Filozofie pro děti. Dne 26. 12. 2010 zemřel i tvůrce programu Filozofie pro děti profesor Matthew Lipman.

2.2.2 Historie Filozofie pro děti v České republice

Na podzim roku 1992 se Mgr. Slávka Jindrová (původem z Českých Budějovic nyní žijící v Ženevě) dovídá o Filozofii pro děti od Stephana Vanistrendena - sekretáře Mezinárodního katolického úřadu pro děti (International Catholic Child Bureau, ICCB). V dubnu 1993 se Slávka Jindrová zúčastnila pětidenního semináře Philosophy for Children ve Waterloo vedeného profesorem Michele Sassevillem. V září tohoto

roku napsala paní Jindrová ministrovi školství Petru Piřhovi informativní dopis o Filozofii pro děti. Ten informace předal Dr. Oldřichu Seluckému k posouzení. Slávka Jindrová zprostředkovala zaslání příběhů Harry Stottlemeier's Discovery s manuálem a Lisa s manuálem Dr. Seluckému. Po posouzení byl ale program profesora Lipmana odsunut na neurčito s odůvodněním, že není vhodná doba k zavádění změn do programu našich škol, apod.

V květnu 1995 projevily sestra Reconciliatrix (představená sester Voršilek) a Jana Nováková (ředitelka ZCŠ sester Voršilek v Ostrovni ulici v Praze) zájem o Filozofii pro děti. Bylo tak uskutečněno setkání, kterého se zúčastnili učitelé ZCŠ a Dr. Pavel Křížek (ředitel arcibiskupského gymnázia). V květnu informovala Mgr. Slávka Jindrová ICCB v Ženevě o kladné reakci ZCŠ v Praze a organizace ICCB zakoupila pro projekt kompletní program prof. Lipmana, tj. sedm příběhů a manuálů v angličtině. 21. září 1995 proběhla další schůze v ZCŠ v Praze, které se zúčastnila i Severine Jacomy, koordinátora ICCB projektu Filozofie pro děti v Praze. Ředitelka ZCŠ v Praze Jana Nováková navrhla za koordinátorku projektu pro školu PhDr. Věru Bokorovou. Ještě v roce 1995 byl s pomocí ICCB uspořádan v Praze první informační seminář vedený prof. Daniele Camhy z Grazu, kterého se zúčastnilo přibližně šedesát lidí.

V březnu následujícího roku uspořádalo ICCB mezinárodní seminář Filozofie pro děti v Grazu v Rakousku pro zájemce ze střední a východní Evropy. Seminář vedla Ann M. Sharp. Mgr. Slávka Jindrová a PhDr. Věra Bokorová se tohoto semináře také zúčastnily. V roce 1997 díky podpoře ICCB a doporučení kardinála Miroslava Vlka udělila projektu grant německá nadace Renovabis a National Conference of Catholic Bishops of the United States, Office to Aid the Catholic Church in Central and Eastern Europe. Díky těmto zdrojům mohla PhDr. Věra Bokorová a sestra Věra absolvovat seminář Filozofie pro děti na Institutu pro rozvoj Filozofie pro děti (IAPC) v Montclair. Na ZCŠ byly zavedeny experimentální hodiny s dětmi a mimo ZCŠ pracovala paní učitelka Irena Rosíková s programem prof. Lipmana při své práci s dětmi v mateřské škole. Metodika Filozofie pro děti byla také využívána při výuce angličtiny v jedné třídě v Olomouci.

V červnu roku 1998 se v Praze uskutečnil dvoudenní seminář Filozofie pro život a etickou výchovu (FŽEV), kterého se zúčastnilo 14 učitelů. Seminář organizovala Věra Bokorová, Slávka Jindrová a kolektiv. Druhý seminář FŽEV probíhal v Praze od 23. do 24. dubna v roce 1999 a zúčastnilo se ho 19 pedagogů z církevních škol. V srpnu téhož roku proběhl v Praze třetí seminář FŽEV a 12. dubna 2000 bylo založeno občanské sdružení Centrum Filozofie pro život a etickou výchovu (CFŽEV) se sídlem Ostrovní 9, Praha 1. V srpnu 2000 v rámci činnosti CFŽEV vedl v Praze pětidenní seminář Filozofie pro děti prof. Michel Sasseville z Université Laval (Québec, Kanada) a na podzim roku 2002 představil prof. Sasseville Filozofii pro děti na univerzitách v Praze, Olomouci a Českých Budějovicích. Po přednášce v Českých Budějovicích domluvil děkan Teologické fakulty Jihočeské univerzity (TF JČU), Jiří Kašný, s prof. Sassevillem formaci studentů Teologické fakulty rozloženou na čtyři roky (2003-2006) a nadace O.A.K. ze Švýcarska udělila TF JČU dar na rozvoj tohoto projektu. Finanční zdroje byly získány také z MŠMT.

V roce 2003 v květnu proběhl v Nových Hradech první pětidenní seminář Filozofie pro děti pro studenty TF JČU pod vedením prof. Sassevilla. Druhý seminář pro studenty se uskutečnil o rok později a proběhl i čtyřdenní seminář pro učitele na pedagogickém centru v Českých Budějovicích. V červnu roku 2004 se děkan TF JČU rozhodl o zařazení Filozofie pro děti mezi kurzy standardně nabízené studentům TF a v září byl jmenován koordinátorem projektu PaedDr. Petr Bauman. Na podzim se díky úsilí prof. PaedDr. Ivy Stuchlíkové, CSc. do rozvoje projektu Filozofie pro děti na Jihočeské univerzitě aktivně zapojila i Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity (PF JČU).

V lednu 2005 byla v časopise Pedagogika otištěna recenze knihy prof. Lipmana Thinking in Education a v květnu 2005 proběhly další dva pětidenní semináře Filozofie pro děti pro studenty TF a pro studenty PF JČU pod vedením prof. Sassevilla. V roce 2005 absolvoval Dr. Petr Bauman intenzivní seminář Filozofie pro děti na IAPC (Mendham, USA), byly navázány mezinárodní kontakty v rámci projektu a byl vytvořen ucelený modul kurzů Filozofie pro děti pro studenty TF a PF. V červnu téhož roku byl

v časopise *Psychologie dnes* publikován článek Jak učit děti myslet (autor: Ludmila Májová, PF UK) a v červenci přijala Oborová rada pro doktorský studijní program pedagogika na PF MU v Brně návrh projektu disertační práce P. Baumana na téma Funkce filozofie v kontextu RVP ZV (zavádění Filozofie pro děti do kurikula ZŠ). V září byly ve sborníku z konference "Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání" publikovány dva články: Uplatnění programu "Filozofie pro děti" ve ŠVP (Radek Cvach, PF JČU) a Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filozofie na prvním a druhém stupni ZŠ (Petr Bauman, TF JČU). 15. října 2005 proběhl jednodenní intenzivní workshop pro studenty a několik učitelů z praxe. 20. - 23. října 2005 byla uskutečněna konference "Philosophical Foundations of Innovative Learning" (Karl Franzes Universität, Graz), na které P. Bauman přednesl příspěvek na téma Česká kurikulární reforma a Filozofie pro děti (The Czech Curricular Reform & Philosophy for Children). 12. - 13. listopadu 2005 byla Filozofie pro děti prezentována v rámci školení vedoucích skautských oddílů v Chotěboři. V roce 2006 se ve Lhencích uskutečnily tři pětidenní intenzivní semináře Filozofie pro děti pro pedagogy, učitele z praxe a studenty TF JČU a PF JČU. V roce 2007 proběhly další tři pětidenní semináře Filozofie pro děti a ve dnech 24. - 29. 10. 2008 se uskutečnil další intenzivní kurz Filozofie pro děti. Zúčastnilo se jej 25 studentů a vyučujících z Jihočeské univerzity, ale i někteří učitelé a vychovatelé z praxe. Kurz byl specifický větším důrazem na "filozofické aktivity" formou hry, dramatických cvičení apod. V říjnu následujícího roku proběhl obdobný intenzivní kurz ve Lhencích, kterého jsem se zúčastnila i já. A v týdnu od 17. do 23. května 2010 jsem byla na speciálním kurzu Filozofie pro děti na Kvildě, který vedli lektori z Norské univerzity v Oslu Beate Børresen z Norska a Bo Malmhøster ze Švédska a představili nám skandinávský přístup k filozofování s dětmi, který je odlišný od amerického, kanadského, potažmo českého. Na podzim 2010 byly uskutečněny další dva intenzivní kurzy Filozofie pro děti v Hlincové Hoře.

(Podle <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie>)

2.3 Filozofický příběh

Filozofický příběh je napsán tak, aby obsahoval témata, která určitou věkovou skupinu dětí osloví, která je zajímají a jsou jim blízká. Zároveň to mohou být i témata, kterými se zabývali již antičtí filozofové. Filozofický příběh Nemocnice pro panenky, který je určen pro předškolní děti, a který s dětmi realizují v praxi, obsahuje například témata: pravda, lidé, skutečnost, krása, zlo. Odpovědi na otázky těchto témat hledali již filozofové ve starém Řecku, a přesto jsou aktuální i pro dnešní předškolní děti.

Filozofické příběhy se dotýkají i témat, která se týkají lidských hodnot, morálního citění, etiky, logiky, estetiky, gnoseologie, náboženství, multikulturních jevů, apod. Příběhy jsou rozděleny podle věkových skupin tak, aby témata, která obsahují, byla pro děti důležitá a týkala se běžných životních situací dětí.

Základními znaky filozofického problému obsaženého v příběhu je:

- blízkost životu – měl by se děti týkat,
- důležitost – děti by samy měly vybírat otázky, které je zajímají,
- spornost – musí existovat více názorů na jeden problém.

S výběrem vhodného tématu mají někdy učitelé problém, protože nedovedou určit právě důležitost tématu. Ne všechno to, co je zajímavé, je pro děti i důležité.

K filozofickým příběhům jsou napsány i metodické příručky, které jsou určeny pro pedagogy a pro vedoucí diskuzí. V příručkách jsou jednotlivá témata rozebrána dopodrobna i s doporučením vhodných cvičení a aktivit, které pomohou podnítit filozofickou diskuzi. Pro Filozofii pro děti se ale může použít i jiný, než přímo filozofický příběh. Například pohádky nebo bajky.

„Dobrý příběh zpravidla pohltí celou dětskou osobnost, probouzí zvědavost, nabízí různé situace a jejich možné řešení, umožňuje ztotožnění, empatii, konfrontaci se svou

vlastní zkušeností, rozvíjí celou osobnost dítěte po stránce kognitivní, sociální i emocionální.“

(SVOBODOVÁ, E., et al. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. s. 131. ISBN 978-80-7367-774-9.)

Problém by mohl nastat, kdyby se dal starším dětem příběh pro mladší věkovou skupinu, protože by je to mohlo urážet. Po období puberty ale člověk získává nadhled a můžeme použít jakýkoliv příběh. Někdy děti zaujme divadelní představení, film, text písničky nebo nějaká životní situace. I to může být podnětem k filozofování a k diskuzi.

2.3.1 Práce s příběhem

Při filozofické diskuzi se doporučuje příběh číst. Starší děti se mohou ve čtení střídat (po odstavcích nebo větách), mladším dětem čte většinou pedagog. Zvláště pro menší děti je ale vhodné k uvedení do příběhu, použít i dramatické činnosti.

V knize „Hrajeme si s pohádkami“ uvádí její autorky několik příkladů, jak pracovat s příběhem pomocí dramatických činností a improvizace. Základem je navodit ve skupině atmosféru přátelství a bezpečí, která stojí na vzájemném partnerství a důvěře a na dodržování společně stanovených pravidel. U předškolních dětí je důležité rozvíjet smyslové vnímání, aby měly bohatou smyslovou představivost, vybrat přitažlivé téma, podporovat zájem dětí vhodnou motivací a jednotlivé činnosti zadávat jednoduše a konkrétně. Při práci s příběhem je také třeba respektovat potřebu pohybu. Proto by měla být vedle převážně slovní aktivity zařazena i činnost pohybová a celková nabídka činností musí být pestrá. U předškolních dětí je také potřeba stanovit hranice mezi realitou a fikcí, které u nich mohou ještě často splývat.

(Podle ULRYCHOVÁ, GREGOROVÁ, ŠVEJDOVÁ, 2000)

2.4 Myšlení

Myšlení je schopnost člověka poznávat zákonité, podstatné souvislosti. Na základě tohoto poznání pak člověk určuje cíle své činnosti. Myšlení je spojeno s řečí a patří mezi tzv. vyšší psychické funkce.

„Typickými vyššími psychickými funkcemi jsou:

- myšlení, opírající se o řeč jako kulturní nástroj dovolující myšlenky v mysli fixovat, s druhými komunikovat, poznatky navzájem sdílet, o postupech poznávání se domlouvat a vytvářet konsenzus;
- paměť, opírající se o různé kulturně vzniklé podpůrné činitele – mnemotechnické pomůcky, zápisy, dokumentace...;
- vůle k poznání dospět, „jít za ním“, opírající se o vytyčování cílů, tvorbu plánů a projektů, formulace záměrů, vyhodnocování a korekce postupu vpřed apod.

Vyšší psychické funkce existovaly podle Vygotského zprvu jako vztah mezi lidmi - předchůdcem myšlení byla výměna názorů, kladení otázek a odpovídání; předchůdcem paměti bylo vyžadování rozpomenutí se na předchozí událost a její sdělování ve styku lidí; předchůdcem vůle bylo prikazování a zakazování ze strany druhého člověka.“

(HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. s. 54. ISBN 80-7178-888-0.)

Vztahy mezi lidmi byly později zvnitřněny (interiorizovány) a vrostly do psychiky (osobnosti) dítěte – tím vznikly vyšší psychické funkce. Ty jsou vnitřní výbavou dítěte pro samostatný poznávací život, která je nezávislá na okolí. Podle Heluse se o utváření a fungování vyšších psychických funkcí opírá vývoj poznávání. Vyšší psychické funkce jsou nositeli poznávání a odpovídají podstatě člověka. Ta je výsledkem jeho začleňování do společnosti.

(Podle HELUS, Z., 2004)

2.4.1 Myšlení a Filozofie pro děti

Filozofie pro děti má tři dimenze správného úsudku:

- Tvořivé myšlení,
- kritické myšlení,
- angažované myšlení.

Tvořivé myšlení

Tvořivost (kreativita) je soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, nebo tvůrčí řešení problémů. Tvůrčí myšlení se vyznačuje novými způsoby řešení problémů - nestačí rutinní známý postup nebo hotové schéma řešení.

Tvořiví jedinci se vyznačují tzv. divergentním myšlením. Tato forma myšlení nastupuje u náročnějších úloh, kde je možné postupovat několika různými způsoby a dojít k odlišným řešením.

Pro tvořivé myšlení je charakteristické:

- hledání alternativ - vymýšlením nových variant
- identifikace důsledků – Jak by to vypadalo, kdyby?
- analogie, vztahy, přirovnání – přirovnávání na základě podobností ve vztahu, snaha vyjádřit tutéž myšlenku jiným - srozumitelnějším způsobem
- myšlenkový experiment – představte si třeba, že...
- originální, překvapivá nebo kontroverzní myšlenka.

Kritické myšlení

Podle článku napsaného k přednášce Davida Kloostera, která byla vyslovena na Letní škole RWCT v ČR v roce 2000, je kritické myšlení nezávislé a samostatné myšlení, jehož výchozím bodem jsou informace a informovanost. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti, předpokládá otázky a problémy, které se mají řešit a hledá promyšlená zdůvodnění a rozumné argumenty.

(Podle http://www.p4c.cz/repository/co-je-kriticke-mysleni-_4c299bb13818a.doc)

Pro kritické myšlení je charakteristické:

- vyvozování – indukce, dedukce
- východiska – o co opírám své tvrzení, co musí platit, aby platilo naše tvrzení
- upozorňování na rozpor dvou tvrzení
- opakování (přeformulace) – ověření, jak si nasloucháme
- autokorekce – oprava svého tvrzení, když změním názor
- uvádění důvodů
- kritéria – vzhledem k čemu něco platí, nebo neplatí
- kladení otázek – slouží k upřesňování a k ujasňování tvrzení ostatních

Angažované myšlení

Angažované myšlení je tzv. přítomným myšlením. To znamená, že nám záleží na průběhu diskuze i na samotném procesu hledání. Zároveň máme zájem i o ostatní členy hledajícího společenství. Všimáme si, jestli má každý dost prostoru k vyjádření se, jestli je pro všechny diskuze přehledná, atd. Stejně důležitým je pro nás i obsah (předmět) diskuze.

Pro angažované myšlení je charakteristické:

- vyjádření zájmu o průběh diskuze
- ověřování hypotéz, formulace hypotéz – uvádění příkladů, ale zároveň i hledání protiargumentů
- všímání si, jestli má každý dostatek prostoru se projevit – někdo může dát přednost tomu, kdo ještě nemluvil, zpřehledňování diskuze, aby se účastníci neztráceli a mohli se tak dále zapojit do filozofování
- definování pojmů
- snaha o přesnost vyjádření
- povzbuzování ostatních
- pohled z jiného úhlu pohledu
- návrhy na další průběh diskuze
- vracení se k okamžikům, které se nám zdály být důležité

2.5 Komunikace

Komunikace je proces sdělování a přijímání informací mezi lidmi navzájem. Prostředkem komunikace je řeč.

„Zralost jazykového porozumění a schopnost jazykového vyjadřování dovoluje zpravidla spolehlivě hodnotit stav intelektuálního a sociálního vývoje jedince.“

(SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. s. 54.

ISBN 80-7178-067-7.)

2.5.1 Druhy komunikace

Třídění podle prostředků – komunikace verbální (slovní, řečové) a neverbální (neřečové)

Verbální komunikací se rozumí především slovní dorozumívání se. Ve verbální komunikaci ale hrají velikou roli i neverbální (neřečové) prostředky komunikace. Např. upřený pohled, úsměv naznačující pohrdání, těžké pohyby očí, hraní si s tužkou v ruce, apod. Všechny neřečové projevy mohou ukazovat na naši neoblomnost, nervozitu, nebo naopak jistotu či na pohrdání druhým. Za převážně neverbální komunikaci je považováno např. utěšování dítěte hlazením nebo oční kontakt v situaci, ve které se není možné dorozumět slovy.

Komunikace probíhá převážně současně jak v rovině verbální, tak v rovině neverbální. Většinou jedna komunikační rovina hraje hlavní roli a ta druhá ji doplňuje a vytváří atmosféru. Slovní sdělování je většinou uvědomělé, zatímco neverbální bývá často neuvědomované a spontánní. Slovní komunikace se také týká převážně věcného obsahu a je úzce spjata s kognitivní stránkou osobnosti. Lépe umožňuje další dorozumívání, vysvětlování a argumentování oproti tomu se mimoslovní komunikace týká spíše emocionální stránky osobnosti.

Třídění podle vyváženosti podílu zúčastněných osob – komunikace symetrická a asymetrická

Za symetrickou komunikaci považujeme, když se všechny zúčastněné osoby podílí na komunikaci rovnoměrně a vyrovnaně. Při asymetrické komunikaci se některá ze zúčastněných osob projevuje více a déle než ostatní a více určuje, jak bude komunikace probíhat. Toto třídění také souvisí se styly řízení – autoritářským a demokratickým. Pro autoritářský styl řízení je typická asymetrická komunikace, kdy vedoucí prosazuje jen sebe a potlačuje projevy podřízených. Ve stylu demokratickým

převažuje komunikace symetrická, kdy vedoucí bere své podřízené jako partnery a bere vážně jejich názory.

Komunikace učitele se žákem je příkladem komunikace asymetrické, ale neznamena to, že žákův podíl komunikace je nevýznamný a nepodstatný. Dominance učitele napomáhá k rozvoji žákovy osobnosti, doceňuje-li pedagog náležitě komunikační projevy žáka a podněcuje-li ho k další komunikační aktivitě. Neznamena to tedy, že učitel žáka jen diriguje a manipuluje s ním. Naopak pedagog napomáhá aktivizovat žáka k účasti na spoluvytváření efektivní výuky.

Třídění podle sladění zájmů mezi účastníky – komunikace harmonická versus konfliktní

Při harmonické komunikaci si zúčastnění vycházejí vzájemně vstřícně, mají společný zájem a dospívají k uspokojování potřeb, které se vztahem spojují. Při konfliktní komunikaci vznikají rozepře, vzrůstá nespokojenost účastníků, vznikají pocity zmaru a hrozí rozpad vztahu. Při konfliktní komunikaci se žákem, reagují většinou učitelé tak, že stupňují tresty. Tím ale ještě více podporují rozpad vztahu učitel – žák.

Třídění podle určujícího stylu – soutěživá a spolupracující komunikace

Při soutěživé (kompetitivní) komunikaci se jedná o výhru jednoho partnera nad druhým - o prokázání, kdo je lepší. V tomto druhu komunikace ale existují určitá pravidla (na rozdíl od komunikace konfliktní), kterými se zúčastnění řídí. Když dojde k porušení pravidla, stává se z komunikace soutěživé komunikace konfliktní. Naopak dodržování pravidel vytváří určitý vztah, bez ohledu na to, zda jeden druhého přemohl nebo ne.

Spolupracující (kooperativní) komunikace sjednocuje aktivity účastníků k dosažení společného cíle. Tento typ komunikace se rozvíjí ve skupinovém vyučování a vede žáky k hodnotám a k občanskému cítění.

Třídění podle převažujícího obsahu komunikace – komunikace emocionálně bezprostřední a komunikace zprostředkovaná společným úkolem a sdílenými pravidly činnosti

Při komunikaci emocionálně bezprostřední velmi záleží na vzájemných sympatiích a antipatiích mezi členy hovoru. Může jít např. o přátelské vztahy, o rodinné vztahy, o prožívání soucitu nebo o sdílené obavy. Stejným způsobem se ale může jednat o projevení negativních emocí – např. o opovržení, o posmívání, o nenávisti.

Při komunikaci zprostředkované společným úkolem se už emoce tolik neprojevují, ale záleží především na tom, jak co nejlépe dospět ke stanovenému cíli, jak předcházet nebezpečí, jak se domluvit na dalších řešeních, atd. Lidé víceméně nevystupují úplně sami za sebe, ale komunikují v zájmu něčeho.

Komunikace pedagoga se žákem odpovídá komunikaci zprostředkované společným úkolem. Učitel by ale neměl opomíjet emocionální prožívání dětí a neměl by toto citové prožívání zlehčovat. Pedagog by si měl osvojit roli facilitátora. Pojem facilitace, převzatý z angličtiny, je mezinárodně používaný termín a znamená především podporování a usnadňování. V širším slova smyslu se jedná ale i o vytváření prostředí bohatého na podněty, které nabízí širokou nabídku činností, které vedou k aktivitě dětí, a ve kterém mohou žáci uplatnit svou samostatnost a iniciativu. Pokud je učitel facilitátorem, zaznamenává emocionální prožívání žáků, na jejich prožívání také vhodně reaguje a pomáhá řešit problémy, se kterými se žáci potýkají. Tím u žáků podporuje učební úsilí.

(Podle HELUS, Z., 2004)

Z tohoto třídění komunikace vyplývá, že při filozofické diskuzi s dětmi se bude jednat o komunikaci převážně verbální, která je samozřejmě úzce spjata i s neverbálními projevy, které nelze opomíjet. Lidská komunikace je nejdříve mimoslovní a až s přibývajícím věkem se začínají objevovat i verbální projevy, které se stávají, čím

dál více dominantní. Při filozofování s dětmi předškolního věku bychom si tedy měli všimnout i neverbální komunikace, která v tomto věku hraje u dětí stejně důležitou roli, jako komunikace verbální.

Podle vyváženosti podílu zúčastněných osob půjde o komunikaci asymetrickou, kdy vedoucí diskuze je nejprve dominantním, ale svou dominancí rozvíjí u dětí jejich aktivitu, tvořivost a podporuje je k vyjadřování vlastních názorů. Postupem času by komunikace asymetrická měla spět ke komunikaci symetrické, až by se v ní měla, především u zralých a zkušených skupin, zcela přeměnit a podíl účastníků na hovoru by měl být vyrovnaný. U menších dětí ale bude stále více převládat komunikace asymetrická.

Při filozofování s dětmi se jedná o komunikaci harmonickou, ve které se řeší určitý problém, který děti zajímá, a na kterém se všichni za celou skupinu dohodnou, že ho budou řešit. V praxi u školních dětí to může vypadat tak, že se píše na tabuli otázka dětí, které je zajímají a děti si pak vyberou jednu otázku, která je nejvíce zaujala, a o které chtějí diskutovat. U předškolních dětí vycházíme z jejich zájmů a reakcí, můžeme vysledovat jejich nejčastější dotazy a potom o nich společně diskutovat. Ale lze to udělat i obdobným způsobem jako u školních dětí. Děti na základě nějakého prožitku (např. po přečtení příběhu, po zhlédnutí divadelní scénky, po nečekané situaci v MŠ, atd.) pokládají otázky, které je zajímají, a které pak jednu po druhé můžeme společně řešit.

Jednou z hlavních zásad filozofie pro děti je, že problém řešíme všichni společně a hledáme společný závěr a řešení. Proto by se také mělo jednat o komunikaci spolupracující a ne soutěživou. Při filozofování nejde o to, kdo toho více řekne, a kdo je lepší, ale především o to, jakou má vyřčený názor hloubku, jak je důležitý pro celou skupinu, jestli poukáže na další možnosti náhledu na problém a zdalipak posune naše společné hledání blíže k jednomu řešení.

Podle převažujícího obsahu komunikace půjde o komunikaci zprostředkovanou společným úkolem a sdílenými pravidly činnosti. Jednotlivci nejednají sami za sebe, ale za celou skupinu. Přesto ale záleží i na emocích, které děti projevují, a které jsou pro ně velmi důležité. Vedoucí diskuze při filozofování s dětmi je facilitátorem, který se snaží děti směřovat, podporovat a zároveň si všímá i toho, jak se děti cítí. Dává dětem stále nové podněty a otázky, které budou děti zajímat a aktivizovat k vlastní iniciativě. V mateřské škole bychom měli také dbát na zásady efektivní komunikace. Efektivní komunikace vede k prosociálnímu chování dětí, podporuje samostatnost, tvořivé myšlení a vede k osvojování si morálních hodnot stejně jako Filozofie pro děti, která klade velký důraz na společenské hodnoty, morální cítění, rozvoj myšlení, vycházení si vstříc a přijímání odlišných názorů. Proto mi připadá velmi vhodné dodržovat zásady efektivní komunikace i při filozofických diskuzích s dětmi.

2.5.2 Zásady efektivní komunikace

Popis, konstatování

Vidím, (slyším), že...

Popisem vyjadřujeme, co vnímáme (vidím, slyším, cítím). To znamená, že nehodnotíme člověka ani jeho vlastnosti a chování, ale pouze popisujeme probíhající situaci bez posuzování.

Informace, sdělení

Je potřeba...; Pomůže, když,...; Tohle děláme (tak a tak)...

Informace jsou zprávy o smysluplnosti jednání. Sdělováním nahrazujeme rady a pokyny, které rozvíjejí poslušnost. Naopak informace a sdělování vede k zodpovědnosti.

Vyjádření vlastních očekávání a potřeb

Pomohlo by mi, kdyby...; Potřebuji, aby...

Vyjádřením potřeb a očekávání nahrazujeme obviňování a výčitky.

Možnost volby

Uděláš to tak...nebo tak? Máš na výběr.

Podstatou možnosti volby je nabídka z více možností, které jsou přijatelné pro obě strany. Možnosti výběru by neměly být manipulující a neměly by být neomezené, ale konkrétně zadané.

Dvě slova

Prvním slovem by mělo být oslovení. Např. Jano, bačkůrky!

Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí

Co s tím uděláme?

Touto komunikační dovedností se u dítěte rozvíjí schopnost umět se rozhodnout samo za sebe.

Pokud je dítě v emocích, je vhodné použít „empatickou reakci“, kterou přijímáme jeho pocity. Při empatické reakci je důležité aktivní naslouchání dítěti, pojmenování jeho pocitů a vyjádření podpory.

Další vhodnou komunikační dovedností spojenou s emocemi je „já-výrok“, kterým vyjadřujeme, jak se cítíme, proč se tak cítíme a co očekáváme.

(Podle KOPŘIVA, P., et al., 2008)

2.6 Předškolní věk

Předškolní věk je období od 3 do 6 let. V tomto období se u dětí zdokonaluje pohyb a vytváří se základy sebeprosazení. Děti vstupují do širších sociálních kontaktů, hra je tvořivá a ve velkém rozvoji je představivost a fantazie. „Ta bývá v předškolním období, jímž myslíme dobu přibližně od tří let do začátku školy, zpravidla velice živá, svěží, neotřelá a tvořivá.“

(MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. s. 123. ISBN 08-011-86.)

Dítě, které nastupuje do mateřské školy, prošlo obdobím, kdy je specificky závislé na matce, umí se pohybovat v prostoru, je schopno rodinné identity, umí verbálně komunikovat a začíná mít zájem o společnost druhých lidí. V předškolním věku se také rozvíjí prosociální vlastnosti. Především schopnost empatie, ochota ke spolupráci a schopnost navazovat první přátelské vztahy. Díky rozvoji těchto vlastností překonává dítě vlastní individualismus a sobectví.

„Myšlení předškolního dítěte, stejně jako všechny poznávací procesy, prodělává intenzivní rozvoj, veliký pokrok v průběhu tří let lze zaznamenat nejen v rozsahu poznatků, rozvoji myšlenkových operací, ale i ve formách myšlení (přes pojmy, soudy až k úsudkům).“

(SVOBODOVÁ, E., et al. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. s. 131. ISBN 978-80-7367-774-9.)

2.7 Předškolní vzdělávání

Institucionální předškolní vzdělávání probíhá v mateřské škole a jeho úkolem je doplňovat výchovu probíhající v rodině. Dítě se tak dostává do prostředí, které nabízí přiměřenou dávku mnohostranných podnětů, které mu pomáhají k učení a k aktivnímu rozvoji.

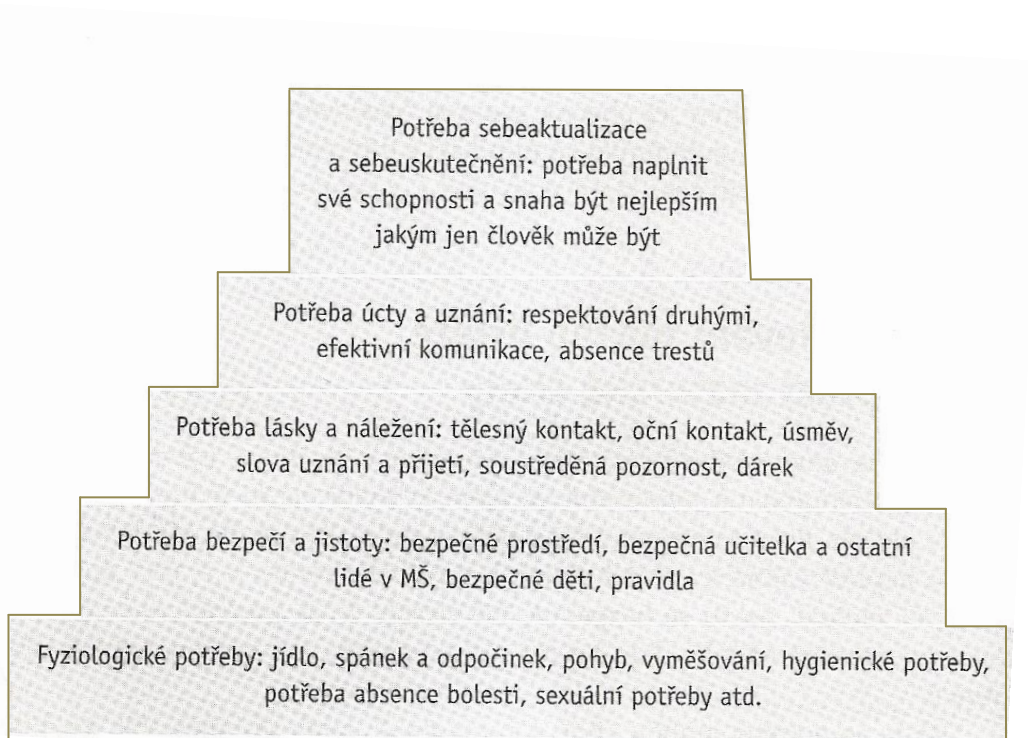
(Podle RVP PV 2004, 2006)

„Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.“

(VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. Praha: Tauris, 2006. s. 7. ISBN 80-87000-00-5.)

Aby byly děti při vzdělávání v mateřské škole spokojené a cítily se dobře a bezpečně, je velmi důležité všimnout si jejich potřeb a tyto potřeby také naplňovat. K tomu nám může pomoci teorie Abrahama Maslowa, který potřeby seřadil do tzv. pyramidy potřeb.

Podle tohoto amerického psychologa se nejdříve musí naplňovat potřeby základní, tzn. spodní patro pyramidy a až potom se mohou postupně naplňovat potřeby z vyšších pater. Viz obrázek na následující straně.



(Zdroj obrázku: SVOBODOVÁ, E., et al. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. s. 72. ISBN 978-80-7367-774-9.)

2.7.1 Příběh a předškolní vzdělávání

„Nové pojetí předškolního vzdělávání nám jasně vymezuje aktuálnost celistvého vzdělávání dětí. Vytváříme integrované vzdělávací celky pro vzdělávání dětí a jako jejich základ nám mohou posloužit příběhy.“

(SVOBODOVÁ, E., et al. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. s. 131. ISBN 978-80-7367-774-9.)

Příběh je přirozený, neautoritativní, výchovný a vzdělávací prostředek, díky němuž se v mateřské škole ušetří velké množství příkazů, zákazů, poučování a sankcí. Zároveň

zajišťuje návaznost, celistvost, pestrost a vyváženost činností, umožní dětem učení prožitkem, reaguje i na náhle vzniklou situaci a je vhodným motivačním prostředkem.

(Podle SVOBODOVÁ, E., et al. 2010)

„Příběh rovněž umožňuje přirozenou integraci všech tří primárních rámcových cílů RVP PV, všech výchovných složek: informace a prožitku, původní zkušenosti s novým poznáním, reality a fantazie, myšlení, intuice a citů, učení kognitivního i sociálního, života dítěte se životy ostatních bytostí, umožňuje propojení dětí různých věkových skupin (každý si z příběhu odnese něco adekvátně svému věku, možnostem a stupni vývoje) a propojení dětí, učitelek i rodičů.“

(SVOBODOVÁ, E., et al. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. s. 132. ISBN 978-80-7367-774-9.)

2.8 Morální vědomí

Jedním z hlavních představitelů psychologie morálky je Lawrence Kohlberg, který svou teorii položil na základech stádií kognitivního vývoje podle Jeana Piageta. Stádia morálního vývoje nazval prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Každé z těchto stádií se dále dělí na další dvě úrovně.

Prekonvenční úroveň morálky

Toto období je obdobím tzv. vnější morálky. Dobro a zlo dítě posuzuje podle vnějších důsledků, ne podle etického kodexu.

Orientace na trest a poslušnost – Motivem chování dítěte je strach z trestu.

Orientace na odměnu – Toto stádium je charakteristické otázkou: „Co z toho mám já?“

Za kladné chování očekává dítě odměnu a vyhýbá se negativním důsledkům svých činů. V tomto stádiu se u dítěte vyvíjí cit pro spravedlnost a pochopení, že jeho zájmy se nemusí shodovat se zájmy druhých lidí.

Konvenční úroveň morálky

V tomto období jedinec dodržuje sociální normy a pravidla, aby dosáhl uznání od druhých lidí.

Orientace být hodným dítětem – Důraz se klade na vztahy. Dítě se chová podle toho, jaké chování je očekáváno od jeho blízkých.

Orientace na zákon a udržování sociálního řádu – Za správné se považuje to, co je stanovené zákonem. Nastolené zákony mají bezpodmínečnou platnost.

Postkonvenční úroveň morálky

Na této úrovni jsou hlavní obecné zásady spravedlnosti, které mohou být v rozporu s psaným zákonem.

Orientace na společenskou smlouvu – Spravedlivý zákon má podporovat lidské hodnoty, pokud je nepodporuje je možné zákon i přestoupit.

Stadium univerzální etiky – orientace na individuální zákony svědomí

(Podle <http://zrcadlo.blogspot.com/2008/06/psychologie-morlky.html>)

Filozofické příběhy obsahují takové otázky a témata, která jsou založena na morálním usuzování a vědomí. Pokud děti taková témata řeší už od předškolního věku, vytvoří si lépe náhled na dobro a zlo, zákony i sociální normy a tento náhled je pak může posouvat na vyšší úroveň morálky. Hodnoty, na nichž je založena dnešní společnost, neodpovídají správnému morálnímu vědomí. Proto je důležité, aby dětem od nejtělejšího věku byly předkládány takové hodnoty, které posílí jejich prosociálnost a pomohou jim dorůst do zdravého morálního vědomí.

2.9 Prosociální citění

Prosociální citění a chování je velmi úzce spojeno s morálním vědomím. Být prosociální znamená, pochopit situaci druhého člověka, podle svého morálního vědomí usoudit, co by mu mohlo pomoci, umět se vžít do jeho pocitů a nabídnout pomoc bez očekávání odměny nebo prospěchu.

(Podle SVOBODOVÁ, E., et al., 2010)

Pro kvalitně vyvinuté prosociální citění, potřebujeme mít také dostatek empatie. Umět správně pochopit pocity druhých. Už děti předškolního věku jsou schopny empatie a správným a citlivým vedením se u nich tato schopnost dá i rozvíjet.

(Podle KOCÁBKOVÁ, L., 2009)

3 Praktická část

3.1 Předpoklady

Předpokládám, že pedagogická disciplína Filozofie pro děti a filozofický příběh podporují u předškolních dětí tvořivé myšlení.

Předpokládám, že pravidelná práce s filozofickým příběhem vede u předškolních dětí k rozvoji prosociálního citění a morálního vědomí.

Filozofický příběh Nemocnice pro panenky od Ann Margaret Sharp jsem realizovala dvakrát v Mateřské škole v Borovanech. Poprvé na jaře v roce 2010 a podruhé v únoru letošního roku.

3.2 Použité metody

3.2.1 Experiment

Experiment má za úkol potvrdit nebo vyvrátit určité tvrzení a měl by respektovat tyto tři podmínky:

- Výzkumník kontroluje experimentální proměnnou,
- musí být použita alespoň jedna experimentální a jedna kontrolní skupina,
- jednotlivci jsou zařazeni do těchto skupin náhodně.

(Podle SOMR, M., 2006)

Pro ověření rozvoje tvořivého myšlení jsem s dětmi udělala experiment, který vychází z knihy Roberta Fischera: *Učíme děti myslet a učit se*. Podstatou experimentu je jednoduchý obrázek, který se ukáže dítěti a položí se otázka: „Co všechno by to mohlo být?“ Dítě pak jmenuje vše, co mu obrázek připomíná (Příloha I). Obrázek uvedený v knize mi připadal pro děti předškolního věku složitý, a proto jsem ho upravila tak, aby byl pro ověřování tvořivého myšlení vhodnější (Příloha II).

3.2.2 Strukturovaný rozhovor

K ověření svého druhého předpokladu jsem sestavila pro děti strukturovaný rozhovor kvalitativní povahy. Děti jsem se ptala na patnáct otázek týkajících se prosociálního citění a morálního vědomí. Otázky jsou uzavřené (dichotomní) typu odpovědi ano-ne (Příloha III a IV).

(Podle SOMR, M., 2006)

3.3 Realizace filozofického příběhu Nemocnice pro panenky v roce 2010

Poprvé probíhala realizace v loňském roce od 26. 1. 2010 do 7. 5. 2010. Metodu filozofování jsem zvolila jen s dětmi, které měly v září nastoupit do školy. Bylo jich deset (Vendulka, Verča, Matěj R., Terežka, Adélka, Honzík, Vojta, Andrea, Lucka, Matěj). Celý příběh *Nemocnice pro panenky* jsem rozložila do jedenácti setkání, při kterých jsme si vždy část přečetli a potom diskutovali. Hlavní postavou příběhu je Saša se svou panenkou Kulíškem. Jméno hlavní postavy je vybráno záměrně tak, aby se hodilo jak pro dívku, tak pro chlapce a všechny děti se s ní mohly lépe identifikovat.

Děti si sedly vždy ke kulatému stolku a já jsem jim část příběhu přečetla. Děti pak samy vymýšlely otázky, které je zajímaly a k příběhu napadaly. Tyto otázky jsem psala na veliký papír připevněný na tabuli a ke každé otázce jsem připisovala i jméno autora. Děti mě velmi překvapily již při prvním setkání, protože měly opravdu velké množství otázek, na které se chtěly zeptat. Do diskuzí jsem také zařazovala různá cvičení a aktivity z metodické příručky Co znamená můj svět, která je vydaná přímo k příběhu Nemocnice pro panenky a jejímiž autory je Ann Margaret Sharp a Laurance Joseph Splitter.

Při diskuzích jsem si všimla, že děti mají obrovskou potřebu komunikovat, sdělovat své myšlenky i zážitky. Někdy jsem už měla připravenou pohybovou aktivitu, aby děti nesetrvávaly dlouho ve statické činnosti, ale vůbec nešlo diskuzi přerušit. Skupina dětí, se kterými jsem filozofovala, byla velmi vyspělá a komunikativní.

3.3.1 Průběh filozofických setkání

První setkání - 26. 1. 2010

celkem 9 dětí (Vendulka, Verča, Terežka, Adélka, Honzík, Vojta, Andrea, Lucka, Matěj)

Nejdříve jsem dětem příběh stručně představila a potom jsem začala číst. Přečetli jsme si polovinu první kapitoly a potom jsem se dětí zeptala, co je zajímavá a jestli se chtějí na něco zeptat. Děti nejdříve váhaly, ale po chvíli se začaly ptát. Otázky jsem zapsala na tabuli a ke každé z nich jsem připsala i jméno autora. Děti to moc zaujalo.

Otázky:

1. Jak Saša napsal příběh? (Vendulka)
2. Kdo to napsal? (Verunka)
3. Když se panenky v noci vzbudí, ožívají? (Terežka)

4. Kolik má Saša panenek? (Adélka)
5. Jak se vyrábějí panenky? (Matěj)
6. Jak dali panenkám vlasy, řasy, oči a nos? (Verunka, Vojta, Honzík, Vendulka)

Postupně jsme probírali všechny otázky a hledali odpovědi. Děti jsem se ještě ptala, jaký je rozdíl mezi člověkem a panenkou. Zajímavá byla diskuze o tom, kdo nebo co panenku vyrábí - jestli stroj nebo člověk a jestli stroj myslí, nebo jestli vše musí nejdříve vymyslet člověk. Protože děti nemohou dlouho jen sedět, snažila jsem se zapojit i cvičení s otázkami z metodické příručky na téma „Co to je člověk?“ a „Co mají panenky s lidmi společného“. Kdo odpovídal ANO - stoupl a kdo NE, tak zůstal sedět.

V diskuzi vyplynuly další otázky:

Já: Proč máme některou hračku radši než ostatní?

Děti: Protože je nová, hezky vypadá, taky záleží na tom, od koho ji máme.

Já: Můžeme ji přestat mít rádi?

Děti se shodly na tom, že ano.

Já: A člověka? Můžeme ho přestat mít rádi? Když už je třeba starší, nebo se nám tolik nelíbí?

Děti: Ne. Když někoho máme rádi, tak ho máme rádi pořád stejně.

Potom jsme se bavili o pocitech - o tom, že někdy pláčeme a že nám může být něco líto. Když jsem se zeptala, kdy pláčeme, tak všichni říkali, když jsme smutní.

Já: A už se vám někdy stalo, že jste se smáli tak, až vám tekly slzy?

Děti tahle otázka zaujala a některé z nich říkaly, že se jim to už stalo. Došli jsme tedy k závěru, že slzy nejsou vždy jen ze smutku, ale někdy to mohou být i slzy štěstí.

Na konci jsem se zeptala, jestli je bavilo povídat si o příběhu a všichni říkali, že ano a že se těší na příště.

Myslím, že je příběh zaujal. Nejzajímavější byly dvě poslední otázky, o kterých jsme se bavili opravdu velmi dlouho.

Druhé setkání - 4. 2. 2010 čtvrtek

Celkem 7 dětí (Verunka, Matěj, Honzík, Vojta, Adélka, Andrea, Terežka)

Děti měly za úkol přinést si svou nejoblíbenější panenku nebo jakoukoliv jinou hračku. Sedli jsme si společně do kruhu a přečetli si další část příběhu. Potom jsme si navzájem představovali hračky - jak se jmenují, jak je máme dlouho, od koho je máme (Příloha V).

Následovalo psaní otázek:

1. Mohl by Saša koupat svojí panenku? (Verunka)
2. Proč panenka nemůže pít mléko? (Honzík)
3. Jak dal Saša jméno? (Verunka)
4. Proč jsou panenky z plastu? (Vojta)
5. Jak dlouho panenku má? (Adélka)
6. Proč Saša nemá kamarády? (Matěj)

U druhé otázky jsme probírali, co to znamená, když je někdo alergický a proč některé věci nesmíme. Zajímavá byla třetí otázka. Ptala jsem se dětí, podle čeho vybraly své hračky jméno a podle čeho se dávají jména lidem. Jestli jsme spokojeni se svým jménem, jestli bychom se chtěli jmenovat jinak nebo jestli by naše hračka byla jiná, kdyby měla jiné jméno. Děti vybraly jméno podle toho, že se jim líbilo, podle někoho, kdo se jim líbí, podle vzhledu hračky, nebo už ji se jménem dostaly. Lidem se prý dávají jména podle toho, jaké se líbí rodičům a někdy taky přímo po rodičích. Většina dětí byla se svým jménem spokojena. Jen Matěj ne. Všichni mu říkali Matýsku a on nám řekl, že by si přál, abychom mu říkali Matěji. Děti také říkaly, že by si nedovedly představit, že by se jmenovaly jinak a u hračky také ne.

U páté otázky jsem vyhledala v textu, jak dlouho má Saša panenku. I my společně jsme si řekli, jak dlouho své hračky máme. Pak jsem se ptala, jestli také hračky stárnou (prý ne). Od kdy se počítá, kolik let je nám - děti říkaly, že od narození. A jak se pozná, že je

někdo starší? Hodně říkaly, že podle velikosti. Děti odhadovaly i můj věk a věk paní učitelky ze třídy a moc jsme se u toho nasmály.

Šestá otázka (Proč Saša nemá kamarády?) - ptala jsem se, jestli i hračka (panenka) může být kamarád a podle dětí může. Také mě zajímalo, jestli s ní můžeme mluvit. Panence prý můžu něco říkat, ale ona sama nemluví.

Na konec jsem zařadila hru, při které jsme chodili po třídě, každý měl svoji hračku v ruce a na zvukové znamení jsme se zastavili a u koho jsme byli nejbliže, s tím jsme si hračku vyměnili. Po hře jsem se ještě ptala dětí, jestli se o své hračky bály a jestli jim bylo nepříjemné, když měl hračku někdo jiný. Matěj říkal, že se o ní bal jen někdy - podle toho, kdo ji měl v ruce.

Třetí setkání - 16. 2. 2010

6 dětí (Matěj, Lucka, Terežka, Honzík, Andrea, Vojta)

Otázky:

1. Proč Saša zapomněl panenku? (Honzík)
2. Má Saša hodnou mamku? (Matěj) nebo zlou? (Terežka)
3. Proč jsou na Sašu zlí? (Vojta)
4. Jaké má maminka auto? (Matěj)
5. Kolik má Saša hraček? (Vojta)

Dětem jsem přečetla další část příběhu a hned po přečtení se hlásily s otázkami.

Začali jsme s tím, proč Saša mohl panenku zapomenout. Děti jmenovaly různé důvody. Zajímalo mě, jestli i my někdy zapomínáme. Všichni až na Vojtu říkali, že ano. Zapomínáme, když chvátáme, zaspíme, myslíme na něco jiného. Děti potom vyprávěly různé příhody, kdy něco samy zapomněly.

U druhé otázky se děti shodly na tom, že má Saša hodnou maminku, ale někdy že může být i zlá. Přišli jsme na to, že se rodiče mohou někdy naštvat, ale neznamená to, že jsou zlí. Také jsem se ptala, jak poznáme hodného nebo zlého člověka. Podle dětí hodný

člověk pomáhá, půjčuje hračky a zlý nadává, bije ostatní a ubližuje jim. Na Sašu z příběhu byli prý ostatní zlí kvůli panence. Také jsme rozebírali pojem „důvod“, kterému děti nerozuměly. A tak jsem zařadila aktivitu „S kým kamarádím a proč.“

Ptala jsem se:

Je dobré, když s někým nekamarádím, protože má dlouhé vlasy?

Je dobré, když s někým nekamarádím, protože si hraje s panenkou?

Je dobré, když s někým nekamarádím, protože bydlí na vsi?, atd.

Také jsem zařadila cvičení na dobré důvody, kdy děti dokončovaly věty tak, aby dávaly smysl (dobrý důvod). Např.: Snědla jsem zmrzlinu, protože... Vzbudil jsem se ve své postýlce, protože...

Na Dobrý / špatný důvod jsem ještě použila následující cvičení z metodické příručky:

V každé z následujících vět pomozte dětem rozpoznat, která část je důvod, a pak je vybídněte, aby řekly, jestli jim daný důvod připadá dobrý, nebo špatný.

	Dobrý důvod	Špatný důvod	Proč?
1. Kopnu do té holky, protože na mě zírá.			
2. Jdu se projet na kole, protože se mi chce.			
3. Natrhám květiny ze sousedovy zahrady, abych je dal paní učitelce.			
4. Odmítnu jít na oslavu, protože nemám ráda tu holku, která má narozeniny.			
5. Sundám své panence hlavu, protože chci vidět, co je uvnitř.			
6. Rozpláču se, protože se mi nelíbí dárek od babičky.			
7. Kreslím na stěnu svého pokojíčku, protože si to tu chci vyzdobit.			
8. Jdu v dešti ven bez pláštěnky, protože chci zmoknout.			
9. Na cestě do školy zašlápnu mravence, protože se mi chce.			
10. Odhodím papír od zmrzliny na zem, protože nikde nevidím odpadkový koš.			

(Zdroj obrázku: SHARP, M., A. *Co znamená můj svět*. Camberwell: The Australian Council for Educational Research Ltd, 2000. s. 51. ISBN 0-86431-321-7.)

Čtvrtá otázka mě trochu překvapila, a nakonec jsme zjistili, že z příběhu nepoznáme, jaké měla maminka auto, a že to asi nebude tak důležité.

U páté otázky říkaly děti, že má Saša jednu hračku a to Kulíška. Bavili jsme se i o tom, že můžeme mít více hraček, ale některé - třeba jen jednu nebo dvě máme nejraději.

4. setkání - 18. 2. 2010

5 dětí (Matěj, Terežka, Vojta, Honzík, Andrea)

Četla jsem další část příběhu a hned děti tvořily otázky:

1. Proč Saša lhal? (Andrea)
2. Proč Saša chtěla žalovat? (Honzík)
3. Proč p. učitel říkal pravidla? (Vojta)
4. Byla Saša hodná nebo zlá? (Matěj)
5. Proč všichni odešli (děti v příběhu odešli na hřiště)? (Terežka)
6. Proč šli na hřiště? (Vojta)
7. Proč ostatním Saša připadá jako hračka? (Honzík)
 Jako miminko a jaké to je? (Vojta a Andrea)
8. Proč jsou na Sašu škaredí a nehrají si s ní? (Terežka)

Při řešení první otázky (Proč Saša lhal?) jsem se zeptala, jestli už děti taky zalhaly a jestli může být někdy lež dobrá? Lež prý v žádném případě není dobrá.

Matěj řekl, že někdy už zalhal a Vojta tvrdil, že nikdy v životě, a že lhát se nesmí vůbec nikdy. Saša prý lhal ze strachu před panem učitelem - bál se, že ho potrestá.

U druhé otázky (Proč Saša chtěla žalovat?) jsem zařadila aktivitu, kdy děti rozlišovaly, co je žalování a naopak, co se musí říct, aby se druhému něco nestalo.

Potom jsme řešili, proč pan učitel říkal pravidla. Ptala jsem se, jestli i děti mají ve třídě nějaká pravidla, jaká a proč. Děti mi je jmenovaly a říkaly, k čemu jsou dobrá. Mají je napsaná s obrázky a tvořily je společně s paní učitelkou na začátku roku. Také mě zajímalo, kde všude se můžeme setkat s nějakými pravidly. Děti jmenovaly: v dopravě, ve škole, v nemocnici - vlastně všude.

Potom si děti začaly hodně skákat do řeči. Honzík se pomaleji vyjadřuje a Vojta mu řekl: „Tak už se konečně vyžvejkní!“ Honzík se rozplakal a Vojta se mu šel omluvit. Hned jsme tedy společně začali vytvářet svoje pravidla, aby nedošlo k tomu, že by někdo plakal, nebo se nedostal ke slovu.

Pravidla, která děti vymyslely:

- BÝT NA SEBE HODNÍ
- NIKOHO NEBOUCHAT
- NEBUDEME SI SKÁKAT DO ŘEČI - BUDEME SE HLÁSIT
- NEBUDEME SE HÁDAT

Na otázku, jestli byla Saša hodná, nebo zlá, měly děti různé názory. I ony přiznaly, že někdy zalžou. Nakonec se shodly na tom, že byla hodná, ale udělala chybu.

Dále jsem zařadila cvičení z metodické příručky ze strany 53: „Jak poznáte, že je něco pravda?“ Pokud si děti myslely, že je výrok pravdivý, udělaly krok dopředu. Pokud si myslely, že to není pravda, zůstaly stát na místě.

Páté setkání - 12. 3. 2010

9 dětí (Verunka, Matěj R., Andrea, Terežka, Matěj, Vojta, Adélka, Lucka, Honzík)

Otázky:

1. Proč se Sašovi a Kulíškovovi nelíbil dnešní den? (Honzík)

2. Bylo Sašovi líto, že lhal? (Adélka)
3. Šel se Saša omluvit panu učiteli (Verunka) a Katce? (Vojta)
4. Proč používají ve školce dvě pravidla a jaká? (Honzík, Verunka)
5. Napadlo opravdu Kulíška hrát si s panenkou? (Matěj R.)

Na začátku jsme se bavili o tom, co jsme dělali naposled a pak jsem přečetla další část příběhu. Děti vymýšlely otázky. Zbyly nám ale i otázky z minule, dětem jsem je přečetla a mohly si vybrat, jestli chtějí použít i některou z nich. Děti se shodly na tom, že se chtějí bavit jen o dnešních otázkách.

Na první otázku říkaly děti, že se Sašovi a Kulíškovi den nelíbil proto, že Saša lhal a porušil pravidla. Pak jsem se ptala, jestli i jim se stalo někdy, že se jim nějaký den nelíbil a proč. Děti uváděly různé příklady (když jim někdo něco nedovolil, když něco provedly, když se jim něco stalo, atd.) Na otázku, jestli bylo Sašovi líto, že lhal, odpověděli všichni ano. Jak poznáme, že je nám něco líto? Jak se tváříme, bolí nás něco? Děti říkaly, že jsme smutní, pláčeme a většinou říkaly, že je bolí hlava (taky i nohy) když je jim něco líto. A kdy je nám něco líto? Ptala jsem se dál. Prý když nám někdo něco zakáže, když zlobíme, když nám někdo umře,...

Potom děti zajímalo, jestli se Saša šel omluvit. Řekla jsem, že si to přečteme příště, ale co si myslí oni. Shodly se na tom, že se omluvit šel, ale bál se, že dostane vynadáno, proto to nedokázal říct hned. Dostali jste vy někdy vynadáno, když jste se šli omluvit? Zajímalo mě. Všichni řekli, že ne, ale že se báli. A co bylo pro Sašu těžší, omluvit se Katce nebo panu učiteli? Prý panu učiteli, protože se bál trestu. První by se ale měl jít omluvit určitě Katce, protože její byla panenka, kterou si Saša bez dovolení půjčil. Děti došly k závěru, že omluvit se musíme vždycky.

Potom jsem zařadila aktivitu zaměřenou na spolupráci a tvořivost.

Dala jsem dětem několik fixů a řekla jim, ať společně vymyslí nějakou hru, ke které fixy použijí. Nejdříve děti vymýšlely spolu, ale potom si vzaly papíry a většina z nich vymyslela hru vlastní – každý svou hru představil a já jsem řekla, jestli zkusí vymýšlení

ještě jednou - opravdu společně. A tentokrát bez papírů - jen s fixy. Vymyšlení se ujal hlavně Matěj R. a za chvíli děti vymyslely novou hru, kterou hned předvedly. Potom chtěly děti stále hrát své hry, ale ještě na chvíli jsme se vrátily k otázkám - proč používají ve školce dvě pravidla a jaká? Děti si pamatovaly z textu, jaká pravidla to byla a věděly i proč - podobná otázka byla diskutována už minule. U poslední otázky byly trochu rozpory. Hlavně mezi Adélkou a Andreou. Adélka říkala, že Kulíška opravdu napadlo hrát si s Katčinou panenkou, ale proč, to neví. Andrea říkala, že Kulíška to napadnout nemohlo, protože je jen hračka a není živý. Ostatní už se nedokázali soustředit a pořád chtěli předvádět své vymyšlené hry, tak jsme si je šli nakonec zahrát.

Šesté setkání - 19. 3. 2010

3 děti (Vojta, Andrea, Adélka)

Na začátku jsme pokračovali ve čtení příběhu a potom začaly děti vymýšlet otázky:

1. Proč Jakub nemá žádnou hračku? (Vojta)
2. Proč Katka neuměla říct to, co si myslela? (Andrea)
3. Jak Katka myslela to, že jsou všechny panenky z jiné země? (Adélka)
4. Proč jsou všechny panenky jiné? (Vojta)
5. Proč jsou všechny panenky hezké a proč má Kulíšek šaty? (Adélka)

Na první otázku děti odpovídaly tak, že má Jakub hračku třeba doma, nebo ji zapomněl. Taky může být chudý, a proto žádnou hračku nemá. Taky se mu mohla rozbít nebo ztratit. Ptala jsem se, jestli znají někoho, kdo nemá hračku a děti se shodly na tom, že nikoho takového neznají.

Druhá otázka: Katka se prý bála říct, co si myslí. Ptala jsem se, jestli se jim to tak někdy stalo a děti říkaly, že ano. Až na Vojtu. Andree se něco podobného stalo, právě když se bála. Taky prý nemusíme znát správná slova.

Jak Katka myslela to, že jsou všechny panenky z jiné země?

Děti: Asi tak, že někde byly vyrobené a pak sem dovezené. Adélka také říkala, že mohou být z jiné země právě podle barvy kůže. Ptala jsem se, jestli si myslí, že všude v každé zemi mají děti panenku - prý ano.

Pak jsme přešli k další otázce. Zajímalo mě, jestli ty panenky i jinak vypadají v různých zemích. Nejdříve řekly děti, že ne, ale po chvílce přemýšlení odpověděly, že ano. Proč jsou tedy panenky jiné? Děti nedokázaly odpovědět.

Já: Vy máte každý jinou hračku?

Děti: Ano.

Já: A dovedete si představit, že by si kluci hráli jen s panenkami a holky s dinosaury?

Děti: Ne!

Já: Proč jsou tedy panenky (hračky) jiné?

Děti: Protože je tak vyrobí.

Adélka začala vyprávět, jak se jí líbila panenka, ale byla moc drahá, tak jí maminka nemohla koupit - přidal se i Vojta.

Já: Takže některé panenky jsou drahé a jiné levnější?

Děti: Ano. Drahou si ale nikdo nekoupí.

Já: Proč se ale prodávají? Myslíte, že někdo na ní peníze má?

Děti: Ano.

Adélka: Někdy jsou ale i dvě panenky stejné a děti si je mohou plést.

Já: Vypadají všichni lidé stejně?

Děti: Ne. Někdo je starý a má vrásky a šedé vlasy, taky v Africe vypadají lidé jinak. Mají tmavou kůži.

Já: Takže panenky jsou různé, jako jsou různí lidé? I my, jak tady sedíme, vypadáme jinak? Děti říkaly různé rozdíly, které mezi námi jsou. Myslela jsem, že děti řeknou, že každý jsme jiný a každému se líbí něco jiného. Nakonec jsem se na to zeptala a děti řekly, že je to pravda. Vojta by si vůbec nedovedl představit, kdyby existoval jen jeden druh hraček, třeba panenky a nebyli by dinosauři. Pomalu jsme přešli k poslední otázce. Jak je možné, že když se pan učitel zeptal, jestli jsou všechny panenky hezké, tak děti řekly, že ano a přitom vypadají jinak? Tuto otázku jsme už nestihli úplně, ale nakonec děti řekly, že jsme jiní, a tak i každá panenka vypadá jinak.

Sedmé setkání - 25. 3. 2010

8 dětí (Terežka, Vendulka, Honzík, Lucka, Andrea, Adélka, Vojta, Matěj)

Na začátku jsem zkusila něco nového. Příběh jsme přečetli jako vždy, ale potom jsem dětem řekla, ať se rozdělí na dvě skupiny a řekla jim, ať zkusí každá skupinka vymyslet 2 otázky. Ze začátku byly trochu problémy, ale nakonec se dokázaly děti mezi sebou dohodnout.

První skupinka: Vojta, Matěj, Honzík, Lucka

Druhá skupinka: Terežka, Andrea, Adélka, Vendulka

První skupinka vymyslela dvě otázky:

- Proč Františkovi připadá jeho panenka nejkrásnější a jiným ne?
- Proč panenka vypadá tak, jak vypadá?

Druhá skupinka vymyslela jednu otázku:

- Jak to, že děti neviděly jiné tváře?

Děti: Kvůli tomu, jak vypadá. Má rezavé-zlaté vlasy, tričko, pihy - vypadá jako kluk.

Já: Proč se mu líbí? Proč jiným nepřipadá hezká?

Děti: Prostě se jim nelíbí. Třeba neviděli ještě všechny tváře. (Matěj)

Já: Vy určitě taky máte nějakou oblíbenou hračku. Je pro vás ta nejhezčí?

Děti: Ano

Já: A proč?

Děti začaly popisovat svoje hračky: Je malá, je hnědo-bílá, je plyšová, ... Je hezká

Já: O čem můžeme říct, že je to hezké?

Adélka: Třeba když se slušně oblékneme, potom vypadáme hezčí.

Vendulka: Já si vždycky připadám hezká, když si obleču šaty.

Já: A připadá vám ten, koho máte rádi, taky hezký?

Děti: Určitě ano!

Když jste říkaly, že se vám líbí vaše hračky, protože jsou malé, plyšové, hnědo-bílé, ... znamená to, že se všem líbí malé, plyšové, hnědo-bílé hračky?

Děti: Ano! Hned se ale začaly opravovat a říkat, že ne. Třeba klukům a holkám se líbí jiné hračky.

Já: Takže žádný kluk si nemůže hrát s panenkou?

Děti: Ne, nemůžou!

Já: A holky s dinosaury?

Děti: Taký ne.

A co když mě se líbí panenky i dinosauri? Děti na mě udiveně koukaly.

Já: Taky mám kamarádku a ta když byla malá, tak si hrála jen s autíčky.

Vendulka: Já mám kamarádku a ta má tank na ovládání.

Lucka: mě se líbí i dinosauri - mám je i doma.

Vojta (největší odpůrce panenek): Můj brácha si hraje s panenkami a pusinkuje je.

Adélka: Moje sestřenice si taky hraje s autíčky, ... atd.

Já: Vidíte, na co jsme přišli. Kluci i holky si můžou hrát s panenkami i s dinosaury. Proč tedy je tolik různých hraček? Nestačily by nám jen panenky?

Kluci znechuceně: Neee!

Adélka: protože potom bychom si je pletli.

Já: A co kdyby byly jen panenky, ale každá by vypadala trochu jinak - třeba by měla jinou barvu vlasů? Potom bychom si je nepletli, ne?

Kluci: To by nešlo.

Já: Tak by byly jen různě barevní dinosauri.

Kluci: Jo, to by šlo! Děvčatům se to ale moc nelíbilo.

Já: A stačilo by vám to?

Matěj: Ještě by se hodila stavebnice.

Já: Proč tedy máme tolik různých hraček? Jenom když se rozhlédneme tady po třídě, tak vidíte, kolik jich je. Lidé jsou také různí?

Děti: Ano!

Já: Takže každý vypadá jinak?

Děti: Jo.

Já: Takže protože jsme různí, proto máme i různé hračky?

Děti: Ano, ale někdy jsou i dvě panenky, které jsou stejné.

Já: A mohou být i dva lidé úplně stejní?

Děti: Ano i ne. Proč tedy ano? Děti dávají různé příklady - stejní, podobní kamarádi, sourozenci a dvojčata.

Já: A proč ne?

Vojta: Protože nejsou úplně stejní.

Já: A co ta dvojčata? Děti váhají. Myslíte, že i když vypadají stejně, že třeba i stejně myslí? Děti: To asi ne.

Matěj: Třeba v cizině vypadají lidé stejně-mají šikmé oči. Nebo Angličani.

Já: Myslíte, že kdyby tady mezi námi byl Angličan, že bychom to nějak poznali?

Děti: Asi ne.

Já: Angličani vypadají jako my, ale podle čeho bychom to mohli poznat?

Andrea: podle toho, že jinak mluví.

Potom jsem zařadila aktivitu. Po třídě jsem rozmístila obrázky různých lidí (cizinců, miminka, ale i starého člověka). Děti se procházely po třídě a dívaly se na obrázky. Potom se vrátily na místa.

Já: Jaké lidi jste viděli?

Vendulka: Mně se líbili ty paní. Byly určitě z ciziny.

Já: A jak se to dá poznat?

Děti: Protože byly tmavší a měla šikmé oči.

Já: Ještě o nějakém obrázku by nám chtěl někdo něco říci?

Vendulka: Taky se mi líbil ten starý pán. Ten vypadal skoro jako můj děda.

Já: Co třeba obrázek s chlapcem.

Děti: Ten by mohl žít i u nás.

Já: To by mohl, ale je také z ciziny.

Matěj: Mně se líbil obrázek se dvěma dětma. Ty byly takový jiný. Asi taky cizinci.

Já: A proč?

Matěj: Mají jiné oči a kůži. Prostě vypadají jinak, atd...

Potom jsem dala dětem papíry a pastelky a řekla, ať nakreslí člověka, který se jim líbí nejvíce. Děti malovaly konkrétní osoby - ze třídy, kamarády, rodiče,...Pak říkaly, jaké

mají vlasy, oči kůži a bavili jsme se o tom, jestli jsou hezcí, i když jsou různí. Děti se shodly na tom, že ano.

Osmé setkání – 26. 3. 2010

10 dětí (Matěj R., Matěj, Vojta, Andrea, Adélka, Vendulka, Terežka, Honzík, Lucka, Verunka)

Rozhodla jsem se, že dnes nebudeme číst další část příběhu, ale že budeme pokračovat v otázkách z minulého dne, protože mi připadalo, že to děti moc zajímalo a bavilo je to. Nejdříve jsme si zkusili říct, jaký je rozdíl mezi slovem hezký a skvělý.

Hezký - to, co je vidět navenek.

Skvělý - je ten, kdo toho hodně umí a pomáhá. Děti také jmenovaly sebe navzájem. Pak dávaly také příklady: Když jde mamka na ples a hezky se obleče, tak je hezká. Musí jí ty šaty ale slušet.

Já: Setkali jste se s člověkem, který by byl hezký navenek, ale nehezky by se choval?

Děti začaly vyprávět různé "neuvěřitelné příběhy" (např. Jak je chtěl někdo unést, dal jim do bonbonu bombu, jak někdo někoho zabil a oni to viděli, atd.) Každý chtěl říct svůj příběh a vůbec se nedaly zastavit. Zeptala jsem se: Je lepší člověku hned nevěřit?

Děti: Ano. Mohli by nás unést a máme se bavit jen s lidmi, které známe. Nemáme si brát věci od cizích lidí.

Já: Kdo je pro nás cizí?

Děti: Někdo, koho neznáme.

Já: A koho známe? Děti jmenovaly různé osoby.

Já: Co všechno musíme vědět o člověku, abychom mohli říct, že ho známe?

Děti: Kde bydlí, že je hodný, telefonní číslo, víme, že nám nic neudělá.

Já: Dá se poznat, že nám člověk nic neudělá?

Děti: Ano.

Honzík: Třeba když nám dá nějakou moc hezkou hračku.

Já: Takže když nám někdo dá něco hezkého, tak vím, že nám nic neudělá?

Děti: Ano i ne.

Já: Když bude za školkou stát nějaký pán a bude nám dávat nějakou skvělou hračku, budeme vědět, že nám nic neudělá?

Matěj: To nepoznáme - nevíme to. Následovaly opět různé příhody dětí.

Já: Na co jsme přišli? Jací jsou lidé?

Děti: zlí, hodní, super, superstároví, super bomba.

Já: Jsou mezi nimi rozdíly?

Děti: Ano.

Já: A mezi námi?

Děti: Ne.

Já: Takže máme všichni třeba stejnou barvu vlasů a jsme stejně velcí?

Děti se porovnávaly: Ne, nejsme stejní.

Po této diskuzi jsem zařadila aktivitu - podobné věci. Do třídy jsem rozmístila pět dvojic podobných věcí. Každé dítě si jednu věc našlo a mělo za úkol dát se do dvojice s někým, ke komu si myslí, že patří. Potom děti říkaly, co mají věci společného a v čem se liší. A zjistily, že rozdíly jsou nejen mezi lidmi, ale i mezi věcmi.

Potom jsem se zeptala na otázku ze čtvrtka: Jak to, že děti neviděly jiné tváře? Je možné vidět všechny tváře? Prý ne. Nejde to.

Já: A bylo by dobré znát všechny tváře?

Děti: Ne, protože pak by nám mohl někdo ublížit.

Já: Kdo si myslí, že mohou být dva lidé úplně stejní? Děti se hlásily. A v čem jsou stejní? Děti říkaly různé příklady. Jsou úplně stejní? Vypadají stejně, ale uvnitř jsou také stejní?

Matěj R.: Ne nejsou. Mají jiné myšlení. Jeden může být hodný a druhý třeba zlý. Jinak přemýšlejí.

Deváté setkání - 9. 4. 2010

7 dětí (Verča, Honzík, Vojta, Terežka, Matěj, Adélka, Vendulka)

Na začátku jsme si přečetli další část kapitoly a děti vymyslely tyto otázky:

1. Dojeli do nemocnice? (Verča)
2. Proč panenka vyletěla z košíku? (Honzík)
3. Proč vzal Saša Kulíška na projížďku? (Vojta)
4. Proč spadnul Kulíšek z košíku? (Terezka)
5. Jak napálil Saša do patníku, měl být připoutaný? (Matěj)
6. Stýskalo se Sašovi po Kulíškovi? (Adélka)
7. Mohl se uzdravit? Stýská se Kulíškovi? (Vendulka)

Nejdříve jsme se bavili o tom, jestli může být nějaká nemocnice pro panenky. Děti se shodly na tom, že ano, ale jmenuje se opravna a ne nemocnice. V příběhu jsme četli, že Saša řekl, že do nemocnice se chodí jen umřít. Ptala jsem se dětí, jestli si myslí to samé. Podle dětí nám v nemocnici pomáhají a můžeme se v ní uzdravit. Každý přidal i nějaký příklad, kdy byl on sám v nemocnici, nebo někdo z jeho známých. Zajímalo mě, co dělají doktoři v nemocnici – opravují nás také nějak? Všichni se shodli na tom, že doktoři nás neopravují, ale operují a dávají nám léky.

Děti také hodně zajímalo, jak je možné, že panenka vypadla z košíku. Nakonec přišly na to, že Kulíšek měl být připoutaný a i my máme být vždy připoutaní. Matěj také připomněl, že na motorce pásy na připoutání nejsou, a proto je nebezpečné na ní jezdit rychle.

Do diskuze jsem zařadila aktivitu, která z příběhu vyplývala – byla to příprava slavnostního stolu. Řekla jsem dětem, ať zkusí z našeho stolku udělat stůl slavnostní a nechala jsem jim na přípravu čas. Děti chodily po třídě a na stůl nosily nejrůznější předměty, které se jim líbily. Mně řekly, ať se otočím a až stůl bude hotový, tak mě zavolají. Když bylo vše připravené, prohlédli jsme si stolek a říkali, co všechno by se u něj dalo dělat. Děti ukazovaly, co všechno k výzdobě použily a k čemu to slouží a bylo vidět, že ze svého stolečku mají radost. Nakonec se shodly na tom, že je to Velikonoční stůl.

Saša se v příběhu ptal, kdo je náš příbuzný. Tak jsem se i já zeptala dětí. Podle dětí je náš příbuzný ten, koho známe odmalinka. Do rodiny patří sestra, bratr, mamka, tatka i bratranec a sestřenice. Potom jsem ještě zařadila cvičení „Kdo je náš příbuzný“. Zarazilo mě, že většina dětí nesouhlasila s tím, že bratr, nebo sestra, je náš příbuzný. A jako důvod uvedly děti to, že sourozenci s námi tráví moc času, tak nemohou být naši příbuzní. Příbuzný je ten, koho známe, ale vidáme ho jen občas. Jako příklad uvedly, že mezi příbuzné patřím třeba já – znají mě, ale nevidají mě tak často. Vojta byl radikálně proti tomu, že by jeho bratr a rodiče byli jeho příbuzní. Stále opakoval, že příbuzný je teta, bratranec, ale mamka je zkrátka jeho mamka a ne žádná příbuzná. Děti nepřijímaly žádné moje vysvětlení a pevně si stály za svým názorem. Když jsem se zamyslela nad jejich důvody, musela jsem uznat, že jsou pro ně logické. Rodičům a sourozencům neříkáme před dětmi příbuzní. Je pravda, že toto slovo používáme spíše v kontextu: „Pojedeme na návštěvu za příbuznými.“ A většinou tím myslíme vzdálenější příbuzné, se kterými opravdu netrávíme tolik času.

Nečekala jsem, že se toto téma tak rozvine. Aby si děti ujasnily příbuzenské vztahy, řekla jsem paní učitelce, jak naše diskuze probíhala a poprosila jsem ji, aby s dětmi toto téma probrala.

Desáté setkání - 22. 4. 2010

7 dětí (Adélka, Honzík, Matěj, Vojta, Andrea, Verunka, Adélka)

Hned na začátku jsem položila do třídy tři obličejky – smutný, veselý a neurčitý. Děti si stouply k obrázkům podle toho, jakou měly náladu a jak se cítily. Potom jsme si zopakovali příběh z předešlého setkání a přečetli si další část kapitoly.

Otázky:

1. Proč Saša ležel dlouho v posteli? (Honzík)
2. Proč byla Saša smutná? (Vojta)
3. Proč panenka měla prasklinu? (Vendulka)

4. Proč Saša byla smutná, když vzali Kulíška do nemocnice? (Matěj)
5. Jak bude Saše, když bude mít Kulíšek jiný obličej? (Adélka)
6. Proč Kulíškovi vyměnili hlavu a nedali mu stejnou? (Verunka)

Nejdříve jsem se ptala na první otázku, kterou položil Honzík. Děti říkaly, že Saša byla smutná, nebo uražená, a proto ležela dlouho v posteli. Když jsme smutní, můžeme i brečet a přejeme si být prý sami. Také mohla mít Saša o Kulíška strach. Dále mě zajímalo, jestli bude panenka s jiným obličejem stejná. Podle dětí nebude. Potom jsem dávala několik příkladů. Např.: „Když někdo přijde o prst a doktoři mu dají jiný, bude to i jiný člověk?“ U těchto otázek děti odpovídaly, že to bude vždy stejný člověk. Rozpory nastaly, až když jsem se zeptala, na to, kdyby doktoři dali někomu jiné srdce. Vojta říkal, že už by to byl jiný člověk.

Do diskuze jsem zařadila aktivitu, při které děti předváděly různé nálady. Jak to vypadá, když jsme veselí, smutní, naštvaní, když se nudíme. Ještě jsem zadala, ať ukáží smutek a potom zoufalství a veselost a štěstí. Bylo zajímavé pozorovat, jak děti vystihly rozdíly, mezi těmito emocemi. Také jsme si povídali o své aktuální náladě, a jak by se děti cítily, kdyby jejich hračky vyměnili hlavu. Zařadila jsem ještě cvičení na zopakování příbuzenských vztahů a na dětech bylo vidět, že už se v tomto tématu orientují lépe. Na závěr proběhlo opět měření nálady, kdy si děti stouपालy k obličejům. Změna nastala jen u obličeje veselého, který někteří vyměnili za obličej neurčité nálady.

Jedenácté setkání - 7. 5. 2010

5 dětí (Verča, Vojta, Honzík, Matěj, Adélka)

Otázky:

1. Proč si Saša s panenkou už nehrál - nebyla smutná? (Verča, Vojta)
2. Proč Saša dělal věci sám a pořád dokola? (Honzík)
3. Mohl se Saša bát, že se Kulíšek opět rozbije? (Matěj)
4. Zakazoval někdo Sašovi hrát si? (Adélka)

Po přečtení příběhu byly děti překvapené až zaražené. Při řešení otázek se shodly na tom, že Saša si s Kulíškem nehrál, protože se bál, že mu spadne a rozbije se, nebo že mu to zakázali rodiče.

Po chvíli se ale přihlásila Verča a řekla: „Už si s Kulíškem nehraje, protože si vzpomněl na to, co mu řekl tatínek.“

Já: „A co mu řekl?“

Verča: „Ty nejsi panenka, Sašo, ty jsi lid (člověk). Panenka je jen věc.“

Odpověď Verči mě velmi překvapila. Pamatovala si přesně větu z příběhu, jen si upravila slovo člověk na slovo „lid“.

Potom jsem dětem přinesla panenku a řekla jim, že se na chvíli promění na Sašu a panenka na Kulíška. Panenku jsme si posílali po kruhu a každý jí něco řekl. Také jsem se zeptala, jestli příběh mohl skončit i jinak. Děti mi odpověděly, že ano. Tenhle konec se jim zdál smutný, tak potom vymýšlely, jaký konec by se jim líbil. Na závěr jsem ještě dětem zadala, aby každý pantomimou předvedl nějakou situaci z příběhu. Ostatní hádali, co se právě odehrává.

Úplně poslední otázka, na kterou jsem se zeptala, bylo, jestli se Saša nějak změnil. Děti mi odpověděly, že ano, protože už si nehraje s Kulíškem. „A my jsme se také nějak změnili?“ Zajímalo mě. Podle dětí prý nezměnili.

Já sama jsem ale u dětí některé změny zaznamenala. Vytvořením pravidel a jejich dodržováním jsme podpořili prosociální cítění a angažované myšlení. Děti mě už při posledních setkáních samy upozorňovaly, kdo se hlásí a zároveň jeden na druhého při diskuzích více navazovaly. Paní učitelka z této třídy mi řekla, že se děti více ptají a většina jejich otázek začíná slovy: „Zajímalo by mě...“. Cvičení a aktivity podporovaly tvořivé a kritické myšlení. Děti jsem se často ptala na důvody a na jiné možnosti řešení. Při všech diskuzích jsem se snažila dodržovat zásady efektivní komunikace a být facilitátorem, který dítě vede a posouvá vpřed. Před dětmi jsem nepředkládala hotová tvrzení, ale většinou jsem se ptala tak, aby samy k nějakému názoru dospěly. Příběh Nemocnice pro panenky také obsahuje témata týkající

se morálního vědomí. Snažila jsem se s dětmi diskutovat tak, aby si uvědomovaly základní životní hodnoty.

Při setkáních jsem pracovala metodou M. Lipmana, a kterou ve své metodické příručce doporučuje i A. M. Sharp. K přípravám jsem používala metodickou příručku, ve které jsou různá cvičení, aktivity i rady, kterých jsem se držela. Některá cvičení jsem si upravovala pro své konkrétní hledající společenství a zařazovala jsem i více činností pohybových, protože tato metoda filozofování by pro děti předškolního věku byla příliš statická.

3.4 Realizace filozofického příběhu Nemocnice pro panenky v roce 2011

Podruhé jsem příběh realizovala opět v Mateřské škole v Borovanech, ale tentokrát v týdenním bloku od 14. 2. 2011 do 18. 2. 2011 a se všemi dětmi. Třída je heterogenní, takže věk dětí byl v rozmezí od tří do šesti let. Proto jsem se také rozhodla zařadit více aktivních činností propojených s tématem a hodně jsem využívala různé dramatické metody a prožitkové činnosti. Celý týdenní blok byl také zaměřen na rozvoj tvořivého myšlení, a tak jsem se snažila každý den s dětmi realizovat činnost, která se týkala tvořivosti. Paní učitelka ze třídy mě také upozornila, že děti využívají málo konstruktivní hru, která s tvořivostí také souvisí. Proto jsem více sledovala i volné hry a to, jak si při nich děti hrají.

3.4.1 Průběh filozofických setkání

Seznámení s příběhem Nemocnice pro panenky - 14. 2. 2011

Ráno probíhaly volné hry dětí (kreslení, stavba garáže, kadeřnictví, kuchyňka)

V půl deváté byla svačina a po ní následovala řízená činnost. Nejdříve jsme se s dětmi navzájem představily pohybovou hrou s pantomimou. Každé dítě řeklo své jméno „Já jsem...“ a předvedlo nějaký pohyb „a umím tohle...“. Ostatní děti zopakovaly jeho jméno a napodobily pohyb (Příloha VI). Děti jsem se také ptala, jestli mají doma panenku, nebo nějakou jinou hračku a potom jsem jim přečetla část z první kapitoly příběhu Nemocnice pro panenky.

Děti poslouchaly a myslím, že je příběh zaujal. Doprostřed kruhu jsem dala čepici, která měla znázornit Sašu z příběhu a řekla, že jestli by se někdo chtěl Saši na něco zeptat, tak může. Děti se ale nezeptaly a tak jsem se po chvíli zeptala já: „Zajímalo by mě, odkud se vzaly panenky?“ Myslela jsem, že děti budou v otázkách pokračovat, ale začaly hned odpovídat, co si myslí. Začala diskuze o tom, že panenky se kupují v hračkářství, vozí se tam velikým autem, ale nejdříve, že je musí někdo vyrobit. Vyrábět se prý mohou podle nějakého obrázku, nebo podle jiné panenky, která se nám líbí. Kdyby panenku vyráběly děti, tak by si jí prý nejdříve určitě nakreslily. Dále jsme řešili, z čeho všeho mohou panenky být. Děti říkaly různé materiály.

Za diskuzi jsem zařadila cvičení z metodické příručky. Třidu jsem rozdělila na dvě části. Na jedné straně herny bylo ANO a druhé straně NE. Děti přebíhaly ke stěnám, podle toho, která odpověď se jim zdála správná.

Co mají panenky s lidmi společného?

Odpovědi většiny dětí

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| 1. Může se panenka koupat? | NE |
| 2. Umí panenka mluvit? | NE |
| 3. Umí panenka plakat? | Polovina ANO, polovina NE |
| 4. Může se panenka napít vody? | NE |
| 5. Umí si panenka hrát? | NE |
| 6. Umí panenka tancovat? | Nejdříve NE, pak změna na ANO |
| 7. Může být panenka smutná? | ANO |
| 8. Může být panenka veselá? | ANO – může se smát |

9. Může se panenka s někým kamarádit?	ANO
10. Umí panenka nakreslit obrázek?	NE
11. Umí panenka myslet?	Polovina ANO, polovina NE
12. Může mít panenka někoho ráda?	ANO
13. Může panenku něco bolet?	ANO i NE
14. Může panenka lhát?	NE
15. Může být panenka hodná?	ANO

Tato činnost byla zajímavá, ale nedá se objektivně vyhodnotit. Některé děti přebíhaly na stranu, kde stáli jejich kamarádi, nebo se orientovaly podle většiny. Naopak sourozenci Lucka a Jindra stáli ve většině případů v opozici. Proto jsem uvedla pouze většinové odpovědi.

Po cvičení z metodické příručky jsem udělala experiment. Dětem jsem ukázala obrázek (bílá čtvrtka formátu A4, na které byla uprostřed černá kružnice) a zeptala se:

„Co všechno by to mohlo být?“

Děti se hlásily a říkaly vše, co je napadlo.

Odpovědi dětí:

Iva: kruh, hlavička sněhuláka, bambule, buben, švestka

Jindra: hlavička, hodiny, jablíčko, pavoučí zadeček, kolo od betonu, rybníček, hrnec, muchomůrky sukýnka, brýle, miska, velká koule od rádia (tím myslel reproduktor, který ve třídě viděl), gumička, ozdoba, kolo od kočárku, střed mašle, čumáček, písmeno O

Lucka: kolečko, náušnice, CD

Bára: prstýnek, kolo u vlaku, korálek, sluníčko, květináč, náušnice, korále, hlavička od motýlka, oči

Dan: kulička, hlava

Áňa: prolézačka, náramek, bazének, trampolína

Tomášek: zákaz – značka, bazén, čepice, ozdoby, koš, kolo od kontejneru, puntík, mandarinka

Lea: kolo od auta, kolo od motorky

Nikolka: kolo od jízdního kola, kolo od autobusu, náušnice, čokoládka, koruna, měsíc, beruška, trampolína

Anetka: korunka, knoflík, kolo o tříkolky, zrcadlo, vlasy, čelenka, šátek, kukla, hvězdička, rukávek

Nela: míček, kolo od auta

Adam: zajíček, kolečko, čtverec, kostka, srnka

Tento experiment jsem záměrně udělala první den a poslední den v týdnu mám v plánu zkoušku tvořivosti zopakovat a ověřit tím tuto hypotézu: Předpokládám, že pedagogická disciplína Filozofie pro děti a filozofický příběh, podporují u předškolních dětí tvořivé myšlení.

Potom jsem dětem řekla, ať si stoupnou kdekoliv po třídě, zavřou si oči a představí si svoji nejoblíbenější hračku. Když si hračku představily, zkusily pantomimou předvést, jak si s hračkou hrají. Dále jsem se zeptala, jestli by někdo chtěl předvést, jak si asi hraje se svojí panenkou Kulíškem Saša. Každému dítěti, které chtělo, jsem nasadila žlutou kšiltovku a to pak předvádělo Sašu s Kulíškem. Ostatní děti napodobovaly (Příloha VI).

Když se téměř všechny děti prostřídaly, sedly si ke stolečkům a nakreslily svoji nejoblíbenější hračku. Obrázky jsem popsala i se jmény panenek a jiných hraček, rozmístila jsem je po herně a pak jsme si všechny obrázky prohlédly.

Na závěr jsem dětem přinesla do kruhu svoji panenku, která je bude činnostmi provázet celý týden. V komunitním kruhu jsme pro ni vymýšleli jméno a zkusili se dohodnout na jednom, kterým bychom panenku pojmenovali. Překvapilo mě, jak se děti dokázaly dohodnout. Použily jsme metodu hlasování, ale nakonec byly spokojené všechny děti a panenka dostala jméno Puntík.

Představení své hračky - 15. 2. 2011

Do svačiny probíhaly volné hry, při kterých děti stavěly domečky pro své hračky (domeček pro křečka, autoopravnu, atd.), také si hrály v kuchyňce a v kadeřnictví.

Po svačině jsme si všichni sedli do kruhu a povídali si o hračkách, které jsme si přinesli z domova. Každý svoji oblíbenou hračku představil, řekl, jak vypadá, jak se jmenuje, popřípadě od koho ji má a jak dlouho. Když jsme si hračky představili a prohlédli, zeptala jsem se, jaký je tedy rozdíl mezi panenkou a člověkem.

Na dětech bylo vidět, že je tato otázka zaujala a jmenovaly různé příklady. Řešili jsme i několik sporných otázek, které z diskuze vyplynuly. Nakonec Adámek řekl, že panenky jsou mrtvé, a proto nedýchají a nemluví. Když jsem se zeptala, jestli tedy byly někdy živé, odpověděl, že panenky žily před sto lety, jako dinosauři, ale zemřely, a tak si s nimi můžeme hrát. Nyní jsou to totiž jen duchové, a když se panenka rozbije, vylétne z ní prý duše. Některé děti s tímto tvrzením nesouhlasily, ale na někom bylo vidět, že váhá a Adam byl o svém tvrzení silně přesvědčen a nechtěl slyšet jiné názory. Diskuze už tak byla delší, než jsem původně plánovala a nechtěla jsem ji prodlužovat, protože mladší děti už potřebovaly pohybovou aktivitu, ale rozhodla jsem se, že se k této otázce během týdne ještě vrátíme, aby v dětech nezakořenily nějaké pochybnosti.

Po diskuzi jsem zařadila aktivitu, při které si děti držely svou hračku v rukách a volně se pohybovaly po herně. Na zvukový signál (zachřestění rumba-koulí), se děti zastavily a hračky si vyměnily. Pak opět chodily a hračky si prohlížely a na zvuk proběhla výměna. Do této činnosti se zapojil i Vašík, který všechny pohybové hry a aktivity raději sleduje, ale své autíčko si s nikým nedokázal vyměnit. Po celou dobu chodil a prohlížel si ho. Nakonec si děti vyměnily hračky tak, aby měl každý tu svou. A já jsem se ptala, jak se cítily a jaké to pro ně bylo. Téměř všichni se shodli na tom, že se jim po hračce stýskalo, že se o ni báli, nebo že ji stále sledovali. Potom jsme si se svými hračkami zacvičili a při relaxaci jsem dětem přečetla další část příběhu.

Děti zopakovaly, co se dozvěděly, něco jsme si upřesnily a já jsem řekla, že se na chvíli stanu Sašou. Vzala jsem si žlutou kšiltovku a zeptala se dětí, zda mi poradí, co bych měla udělat. Tereška řekla, že bych se měla omluvit a Adámek ještě dodal, že bych mohla říct, že už to nikdy neudělám. Vystoupila jsem z role a povídali jsme si o pravidlech, jaká máme ve školce, kde všude se ještě s pravidly můžeme setkat a jestli je musí dodržovat i dospělí. Na pětiletých a šestiletých dětech je vidět, že si povídají rády, a že mají potřebu řešit různé otázky a témata. Ve třídě je ale i několik tříletých dětí, a tak se snažím střídat činnosti klidové s aktivními a pohybovými.

Další aktivita, kterou jsem zařadila, byla na sebeovládání, na zrakovou perцепci a zároveň i pohybová. Zatímco měly děti zavřené oči, schovala jsem do prostoru herny panenku Puntíka, kterou jsme si předešlý den pojmenovali. Pak děti oči otevřely a hledaly. Ten, kdo panenku našel, sedl si a snažil se neprozradit, kde je. Tato hra děti moc bavila a chtěly ji hrát stále dokola. Na závěr jsem si s dětmi vyzkoušela ještě techniku asociačního kruhu, která by měla podporovat tvořivé myšlení. Děti si v kruhu předávaly fix a říkaly, co jiného by to mohlo být. Každé dítě muselo zachovat úvodní větu: „Kdyby to nebyl fix, byl by to...“. Některé děti se opakovaly a říkaly pastelka, prospiska, nebo tužka. Když došla řada na mě, řekla jsem větvička od stromu. To děti moc rozesmálo a chtěly ještě jedno kolo. Tato činnost je bavila a ještě chvíli po ní stále vymýšlely, co všechno by fix mohl být.

Panenky z cizích zemí - 16. 2. 2011

Při ranních hrách stavěly děti z lega, z kostek, budovaly silnici a hodně si vyhrály s hudebními nástroji.

Na začátku řízené činnosti jsme si zopakovali, co jsme dělali předešlý den. Také jsme si povídali o tom, že by se měl Saša omluvit. Zeptala jsem se, zda by se chtěl někdo na Sašu proměnit a předvést, co by měl udělat. Každý, kdo se hlásil, si vzal žlutou

kšiltovku a omluvil se jako Saša. Někdo se omlouval „Katce“, za to, že si bez dovolení půjčil panenku, někdo zase „panu učiteli“ za to, že lhal. Potom jsem se dětí ptala, jak si myslí, že se asi Saša cítil. Hodně dětí říkalo, že se určitě bál, nebo že se styděl. Potom jsem dětem přečetla, jak se v příběhu Saša doopravdy omluvil. Pak následovalo cvičení s padákem, které je u dětí velmi oblíbené. Měla jsem v plánu, že do padáku dám panenku Puntíka, abychom ji v něm pohoupali, ale děti s tímto nápadem přišly ještě dříve, než jsem jim jej stačila říct. Při této pohybové činnosti jsme se hodně nasmáli. Děti se snažily panenku houpat tak, aby z padáku nevypadla a přistupovaly k tomu opravdu zodpovědně (Příloha VII). Na zklidnění jsem přečetla další úryvek z příběhu Nemocnice pro panenky. V této části příběhu si Saša s ostatními dětmi ve školce a s panem učitelem povídali o svých panenkách. Řešili, jak je možné, že každá panenka je jiná, a přesto hezká. Tato kapitola v sobě zahrnuje i multikulturní téma. Děti v příběhu říkají, že každá panenka má jinou tvář a třeba i jinou barvu kůže a i přitom je krásná a možná pochází i z jiné země.

Myslím si, že tato část příběhu je pro děti hodně náročná na pochopení, a že se v úryvku mohly i ztrácet. Proto jsem se po přečtení ptala, co si pamatují, jak je možné, že je každá panenka jiná, a přesto krásná a svými slovy jsem jim příběh trochu přiblížila. Také mě zajímalo, zda se dá poznat, že je někdo z cizí země. Děti navrhovaly, že se to pozná podle barvy kůže, podle oblečení, nebo podle jiné řeči. Někdo říkal, že i podle barvy očí, tak jsme se u toho trochu zastavili, všímali si svých očí a společně jsme došli k závěru, že oči máme různě barevné, že se to tedy poznat nedá. To, že ale někdo pochází z jiné země, můžeme poznat spíše podle tvaru očí.

Potom jsem zařadila pohybovou hru. Vybrala jsem dva zvuky – rolničky a chřestítko. Řekla jsem, že na zvonění rolniček mohou děti pohybovat jen rukama a na chřestění jen nohama. Pak jsem zvuky střídala. Děti na zvuky skvěle pohybově reagovaly a hra je bavila. Na závěr jsem najednou zachřestila i zazvonila na rolničky a děti se výborně pohybově vyžily. Potom jsem po prostoru herny rozmístila fotografie různých tváří. Na některých fotografiích byli staří lidé, děti, lidé s tmavší pletí, černoši, ženy v různých krojích, atd. Děti chodily kolem obrázků a prohlížely si je. Pak jsem se ptala,

který obrázek je zaujal a jestli se pozná, že jsou ti lidé cizinci. Děti obrázky různě porovnávaly. Nakonec jsme došli k závěru, že lidé jsou různí, ale přesto nějak zajímaví nebo hezcí. A i když je někdo jiný, tak s ním můžeme kamarádit. Také jsme si zazpívali písničku „Když máš radost“. Tato písnička by podle mě měla opět podporovat tvořivost. Do písničky se doplňují různé zvuky, nebo pohyby a toto vymýšlení jsem nechala na dětech (Příloha VII).

Když jsme si zazpívali, rozdala jsem dětem papíry a pastelky a děti kreslily obličej na téma „Kdo je pro mě nejhezčí“. Obrázky dětí mě hodně překvapily. Předpokládala jsem, že děti nakreslí své rodiče, sourozence, nebo kamarády, ale objevilo se i několik obrázků obličejů s různou barvou pleti – hlavně černoušci (Příloha VIII).

Příbuzní - 17. 2. 2011

Při volné hře si téměř všechny děti stavěly. Používaly papírové cihly, kostky, stavěly silnice, koleje i autoopravnu (Příloha IX).

Po svačině jsme si krátce zopakovali, co se odehrálo minulé dny v příběhu, a další kratší část jsem dětem přečetla. Tentokrát jsme se dozvěděli, že Saša se chystá na oslavu tatínkových narozenin, na které přijede spousta příbuzných. Po přečtení jsem zařadila aktivitu z metodické příručky k příběhu Nemocnice pro panenky.

Otázky	Odpovědi většiny dětí
1. Je tvůj bráška tvůj příbuzný?	ANO
2. Je tvůj dědeček tvůj příbuzný?	ANO
3. Je tvůj pes tvůj příbuzný?	NE, (Jindra a Lucka ANO)
4. Je kuře, které jste měli včera k večeři tvůj příbuzný?	NE
5. Je vaše postel tvůj příbuzný?	Většina NE, někteří ANO
6. Mohla by se tvoje rodina zvětšit?	NE, (Jindra a Lucka ANO)
7. Mohla by se vaše rodina zmenšit?	ANO i NE

Pokud děti s tvrzením souhlasily, stouply si a natáhly ruce. Pokud nesouhlasily, sedly si na zem.

U posledních dvou otázek jsme se zastavili a povídali si o tom, jak se rodina může zvětšit, nebo zmenšit. Nakonec děti uznaly, že když se jim narodil sourozenec, nebo když se narodily ony, rodina se zvětšila a stejně tak se může i zmenšit, když někdo z rodiny zemře.

Po poslední otázce jsme si ještě sedli do kroužku a povídali si, jak poznáme, že je někdo náš příbuzný. Už minulý rok jsem si všimla, že toto téma dělá dětem problémy. Nedokáží pochopit, že rodiče jsou také příbuzní. Pro děti je to zkrátka mamka a taťka, ale příbuzný je někdo, koho vidáme méně často. Nakonec jsem vyšla přímo z příběhu, kde se psalo, že příbuzný je ten, kdo patří do naší rodiny. Ptala jsem se, zda rodiče patří do naší rodiny. Na tento dotaz odpověděly děti bez váhání, že ano. A tak jsme zjistili, že i rodiče jsou příbuzní, i když je tak ani nenazýváme. Myslím, že je velmi dobré se na toto téma zaměřit a dětem ho vysvětlit, i když to není úplně jednoduché. Děti ale mívají s pochopením příbuzenských vztahů problémy a příběh Nemocnice pro panenky mi na pochopení této problematiky připadá ideální.

Po diskuzi jsme si zacvičili s listy z papíru. Nejdříve jsem zařadila cviky s rovným listem, poté jsme si z listu udělali ruličku a na závěr kouli. Chtěla jsem, aby děti viděly, jak se obyčejný list papíru proměňuje a aby i toto cvičení u nich podpořilo tvořivost a kreativitu. Toto cvičení bylo dokonce atraktivní i pro Vašíka a byla to po delší době pohybová činnost, do které se zapojil.

Při relaxaci jsem přečetla další část příběhu, ve které Saša vezme svoji panenku Kulíška na projížďku na kole a Kulíšek se mu rozbije. Společně s rodiči ho pak Saša veze do nemocnice pro panenky. Děti jsem se ptala, jak se asi Saša cítí. Děti jmenovaly různé pocity (smutek, lítost, vztek) a kdo chtěl, tak tyto pocity zkusil pantomimou předvést. Ten, kdo předváděl, měl na hlavě opět žlutou kšiltovku, aby se do role Saši lépe vžil. Pak jsme si vytvořili „Náladoměr“. Všichni si zavřeli oči. Zklidnili se, aby si uvědomili,

jak se cítí a pak pohybem ruky vyjádřili svoji náladu. Když byla ruka vysoko nad hlavou, jednalo se o dobrou náladu. Ten, kdo ji měl dole u země, měl špatnou náladu. Na závěr jsem dětem řekla, ať si zavřou oči ještě jednou a zkusí si představit, jakou náladu má asi Saša. Pokud dobrou, tak ať si stoupnou a když špatnou, tak ať zůstanou sedět. Všechny děti až na Lucku, která patří mezi předškoláky, zůstaly sedět. Ptala jsem se Lucky proč si myslí, že se Saša cítí dobře, ale nedokázala odpovědět. Během týdne jsem si všimla, že má Lucka problémy s vyjadřováním ať už verbálním, tak neverbálním.

Před vycházkou přišla do třídy Berušek ještě skupinka dětí ze třídy Krtečků. Děti z této třídy jsem si brala jednotlivě ke stolečku a zkusila jsem si u nich ověřit jejich tvořivost, abych pak výsledky mohla porovnat se třídou Berušek, ve které jsem se týden na tvořivé myšlení zaměřovala. Před každé dítě jsem položila list papíru, na kterém byla nakreslená kružnice černým fixem. Otázka zněla: „Co všechno by to mohlo být?“

Odpovědi dětí od Krtečků:

Pěťa: kolečko, koule

Verunka: chvíli se na obrázek dívala, ale nic jí nenapadlo

Natálka: míč, balón, kruh, sněhulák, kroužek, sklenička, modelína, sušenka, korálky

Dita: hlava, míč, sněhová koule

Daník: sluníčko, kruh, míček, puk, buben, náramek

Matýsek: kolečko, hlavička, kulička, náramek, hodiny

Markétka: kroužek, kolo, slunce, míč, balón, víčko, kulatý stůl, sněhulák, hodinky, náramek, košík

Štěpánka: uši, pusa, vlasy, nos, nohy, ruka

Lenka: sluníčko, míček, klubíčko, koule, korálek, knoflík, střed od kytky

Simonka: kolo, sněhová koule, volant, lampa, malinký sníh, koule z housenky, míč, balóněk, ozdůbka, kulička na zapnutí lampičky, korálek, kolečko u pastelky, ovál, víčko, skládačka podle papírku, mraveniště, klobouk

Janička: kolečko

Honzík: kroužek, talíř, koláček, míč

Když se děti oblékly na vycházku, ještě jsem se zeptala, jestli si myslí, že bychom společně dokázali panenku vyrobit. Odpovědi byly různé, tak jsem řekla, že to další den zkusíme. Ještě mě zajímalo, jak by taková panenka měla vypadat. Většina dětí si přála panenku indiánskou, takovou, jakou si Saša v příběhu bez dovolení půjčil.

Vyrábění vlastní panenky - 18. 2. 2011

Ověření experimentu

Při volných hrách jsem si brala děti po jednom ke stolečku a znovu jsem před ně položila bílý list papíru s nakreslenou černou kružnicí. Řekla jsem, ať se podívají na obrázek a řeknou, co všechno by to mohlo být.

Odpovědi dětí:

Iva: kroužek, kolo, hlavička, míček, víčko, korálky, koruna, náramek, ptáčkově hlavička, jablíčko, šneček, náušnice, gumička, prstýnek, hodinky, okno, sluníčko, trampolína, koláček, talíř, balónek, beruška

Jindra: hlava sněhuláka, talíř, břicho, očičko, kolo, kolečko, cibule, balónek, míč, sluníčko, hlavička, kulička na konci mrkvičky, sníh, boule, kolo, kolotoč, květináč, kuličky, lžice, koláč, oblouček, pyl u kytky, lustr, okurka, když se rozkrojí, houba, míchačka, ťupky, náušnice, lístek, nožička, ručička, paleček, ucho psa, kolo vlaku

Lucka: kolo, sluníčko, očičko, kolo od auta, puntík od berušky, nosík, kolečko, korálky, jablko, koule od sněhuláka, hodinky, víčko, hrneček, komín, dlaždičky, knoflík

Bára: koláček, květináč, mech, střed od kytičky, sluníčko, míč, tečka od berušky, fix ze shora, balón, sněhulák, gumička, řetízek, náušnice, náramek, čepice, břicho, kolo od auta, od autobusu, kolo vlaku, jízdní kolo, kolínka, oči, hlava, talířek, lžička, vločky, pastelka, kyblíček, hrnec, vařečka, klobouk, nosík, jablíčko, lístky kolem kytičky, domeček od šnečka

Daník: kulička, míček, kruh, beruška, míček s očičkama a pusinkou

Áňa: trampolína, náušnice, bazének, hlavička, koláč, ježek v klubičku, klubičko, měsíček, kočička, mandarinka, meloun, pomeranč

Tomášek: zákaz (značka), bazén, koule, malý rybníček, louže, kolo, čumáček, puntíky, kýbl, míč, sněhulák, kolo od motorky, čepice, gumička, diamant

Lea: kolo od auta, míček, hlava, očička, koláček, kolo od motorky, od autobusu, kolo jízdní, kolo od hračky, kulička, talíř, víčko

Nikolka: jízdní kolo, kolo od auta, autobusu, vlaku, talíř, prstýnek, náramek, náušnice, hlavička, uzlík, bambule, čumáček, sluníčko

Anetka: náramek, korále, kruh, kolo, hodiny, kolečka od kola, sluníčko, okýnko, díra, jáma, krunýř, kytka – růže, míč, hvězdička, hruška, jablíčko, čepice, sklenička, talíř, hrneček, lžice, sněhulák, beruška, květináč, koš, pusa, ucho, víčko

Nela: míček, prstýnek, hlavička, vločka, guma kulatá, puntík od berušky, knoflíček, očko, zapínání od řetízku

Adam: puntík, velká koule od sněhuláka, kulatá tužka, květináč, samolepka, kyblík, korálek, lupa, sluníčko, kolíky, vločka, talíř, oči, kola, míč

Děti mě opravdu moc překvapily. Počet nápadů se u někoho i zdvojnásobil a navíc byly některé odpovědi i velmi originální a tvořivé.

Před svačinou jsem si ještě děti zavolala do kroužku a ukázala jim kus látky, ponožku, vatu, knoflíky, korálky, klubko vlny a dvě ptačí pírka. Děti se na všechny předměty dívaly dost překvapeně. Když jsem se zeptala, jestli si myslí, že bychom z těchto věcí dokázaly vyrobit panenku, byly jejich odpovědi různé. Pak ale děti samy začaly vymýšlet, co by se dalo na jakou část panenky použít. Vzala jsem kus vaty a Adámek s ním vycpal ponožku. Tu jsem pak ustříhla a zavázala. Ukázala jsem jim jehlu a nit a řekla, že zatímco budou svačit, sešiji pro panenku šaty. Během jídla mě děti sledovaly a některé říkaly, že šít nikoho ještě neviděly.

Po svačině jsem ukázala dětem šaty a do kroužku jsem poslala miskou s korálky. Každý si navlekl korálek a já jsem mezitím sešila hlavu panenky se šaty. Potom jsme

vymýšleli, z čeho uděláme oči a dohodli jsme se, že z knoflíků. Oči jsem přilepila tavnou silikonovou pistolí. Na celý proces se děti dívaly a radily, co ještě můžeme přilepit. Nalepili jsme vlasy, nos a ještě prostříhli otvory na prsty, aby nám vznikl maňásek. Panenku jsme nechali chvíli odpočinout, aby lepidlo zaschlo a zacvičili si s papírovými koulemi. Potom jsem dětem dočetla příběh.

Všichni byli ze závěru docela překvapení, a tak jsem se ptala, jaký jiný konec by vymyslely. Děti měly různé nápady, ale Áňa uvedla i příklad, kdy se její sestřičce panenka rozbila a ona si s ní už taky nehrála. Většina dětí se ale shodla na tom, že by si i tak s panenkou stále hrály.

Potom jsme využili papírové koule ze cvičení a já jsem dětem zadala samostatnou tvořivou činnost. Z papírových koulí měly sestavit nějaký obrázek, na kterém se zkusí všichni dohodnout. Pro některé děti bylo náročné se shodnout, ale nakonec obrázek zvládly. Ne všichni byli ale s obrázkem spokojeni a tak si menší skupinka postavila ještě jeden.

Po tvoření obrázku jsem zařadila pohybovou hru ze středy na rozlišení zvuků a pohybů. Po pohybové aktivitě jsme se vrátili k dodělání panenky. Nakreslila jsem jí pusku, děti udělaly panence copánky a čelenku a já jsem ještě dolepila pírka a korálky (Příloha X). Děti byly z panenky nadšené. Nechali jsme ještě zaschnout lepidlo a děti předváděly jakoukoliv scénku z příběhu, který jsme celý týden četli. Předvádějící měl na hlavě opět žlutou kšiltovku, která z něj udělala Sašu a vzal si panenku Puntíka, která se na chvíli proměnila na Kulíška. Ostatní děti hádaly, co za scénku se odehrává. Když byla naše panenka úplně hotová, ukázala jsem jí dětem. Chtěly, abych s ní hrála divadlo, tak jsem si ji navlekla na ruku a děti se jí ptaly na různé věci. Sedli jsme si do kruhu a já jsem se vrátila ke dni, kdy jsme si povídali o rozdílech mezi člověkem a panenkou. Ptala jsem se, z čeho jsme panenku vyrobili a jestli jsme jí dávali nějakou duši. Děti nejdříve říkaly, že ano, ale po chvíli se opravily a řekly, že ne. Tím jsme si dokázali, že panenky se vyrábějí, že se nemusí kupovat jen v hračkářství a vyrábět se z umělé hmoty ve výrobně hraček, ale klidně i doma a hlavně jsme viděli, že panenky nežily v době

s dinosaury, ale že jsou věci bez duše a mozku, které nejsou mrtvé, protože nikdy nebyly ani živé. Panenku jsme si poslali ještě dvakrát po kruhu a každý jí řekl, co chtěl. Někdo jí dával jména, někdo ji jen pohladil, nebo řekl, že jí má rád. Potom jsme vybrali společně místo, na kterém panenka bude dětem dobře na očích.

Záměrně jsem si chtěla vyzkoušet jinou metodu filozofování, takovou, která bude umožňovat lépe naplňovat potřeby dětí předškolního věku a nebude tolik statická. Děti si také nejvíce pamatují to, co samy prožily. Proto jsem zařazovala mnoho činností využívajících dramatických technik (hra v roli, pantomima, asociční kruhy). Přesto jsem neomezovala diskuze dětí, ale dramatickými technikami spíše podněcovala jejich myšlení a otázky. Při přípravách jsem nevyužívala tolik metodickou příručku, jako v minulém roce, ale některá cvičení jsem z ní zařazovala, protože jsou velmi kvalitní a dobře sestavená. Při všech setkáních jsem se opět snažila dodržovat zásady efektivní komunikace a při hledání řešení v diskuzích být facilitátorem.

3.5 Shrnutí

Při obou realizacích příběhu Nemocnice pro panenky jsem si všimla, že děti velmi rády komunikují. Mají vysokou potřebu ptát se a diskutovat. Při některých diskuzích jsme se nedostali ani příliš do hloubky filozofického problému, ale děti bavilo to, že mohou uvádět různé příhody i příklady ze života, a že jim ostatní naslouchají. Já sama jsem si na základě experimentů ověřila, že práce s filozofickým příběhem u předškolních dětí podporuje tvořivé myšlení i prosociální cítění a morální vědomí.

Ve srovnání se spíše statickou metodou filozofování mi více vyhovovala metoda s využitím dramatických činností a myslím si, že i pro děti předškolního věku je více vhodná. Také zařazení příběhu do týdenního bloku bylo pro děti přínosnější, protože v týdnu je stabilnější docházka, než když jsem příběh realizovala jednou týdně, nebo jednou za čtrnáct dní, po dobu tří měsíců. Nejideálnější by bylo pracovat s příběhem ve čtrnáctidenním bloku, aby byl dostatek času věnovat stejnou pozornost všem

složkám myšlení (tvořivé, kritické, angažované) a zároveň i rozvoji zdravého morálního vědomí a prosociálního citění.

3.5.1 Ověření předpokladů

1. **Předpokládám, že pedagogická disciplína Filozofie pro děti a filozofický příběh podporují u předškolních dětí tvořivé myšlení.**

Graf je srovnáním dětí ze třídy Berušek s dětmi z kontrolní skupiny (třída Krtečci) na začátku týdne, kdy jsem oběma skupinám zadala stejný experiment na tvořivé myšlení. Ve třídě Berušek byla míra tvořivosti 51% a ve třídě Krtečci 49%. Tím jsem zjistila, že míra tvořivého myšlení je u všech dětí téměř vyrovnaná – liší se pouze o 2%.



Po zopakování experimentu na konci týdnu mě výsledky překvapily. Následující graf znázorňuje, o kolik po týdnu u jednotlivých dětí ze třídy Berušek, kde jsem realizovala týdenní filozofický blok se zaměřením na tvořivé myšlení, míra tvořivost vzrostla.



2. Předpokládám, že pravidelná práce s filozofickým příběhem vede u předškolních dětí k rozvoji prosociálního citění a morálního vědomí.

V celém týdenním bloku jsem se nezaměřovala jen na tvořivé myšlení, ale také na podporu morálního vědomí a prosociálního citění. Abych si ověřila u dětí míru zdravého morálního vědomí a prosociálnosti a tím i svou druhou hypotézu, ptala jsem se dětí, zda souhlasí s příklady, které jsem si pro ně připravila. Odpovědi mám od devíti dětí, protože ověřování jsem prováděla o týden později, kdy do třídy Berušek docházelo o pět dětí méně než v předešlém týdnu. Stejně příklady jsem zadávala i v kontrolní skupině.

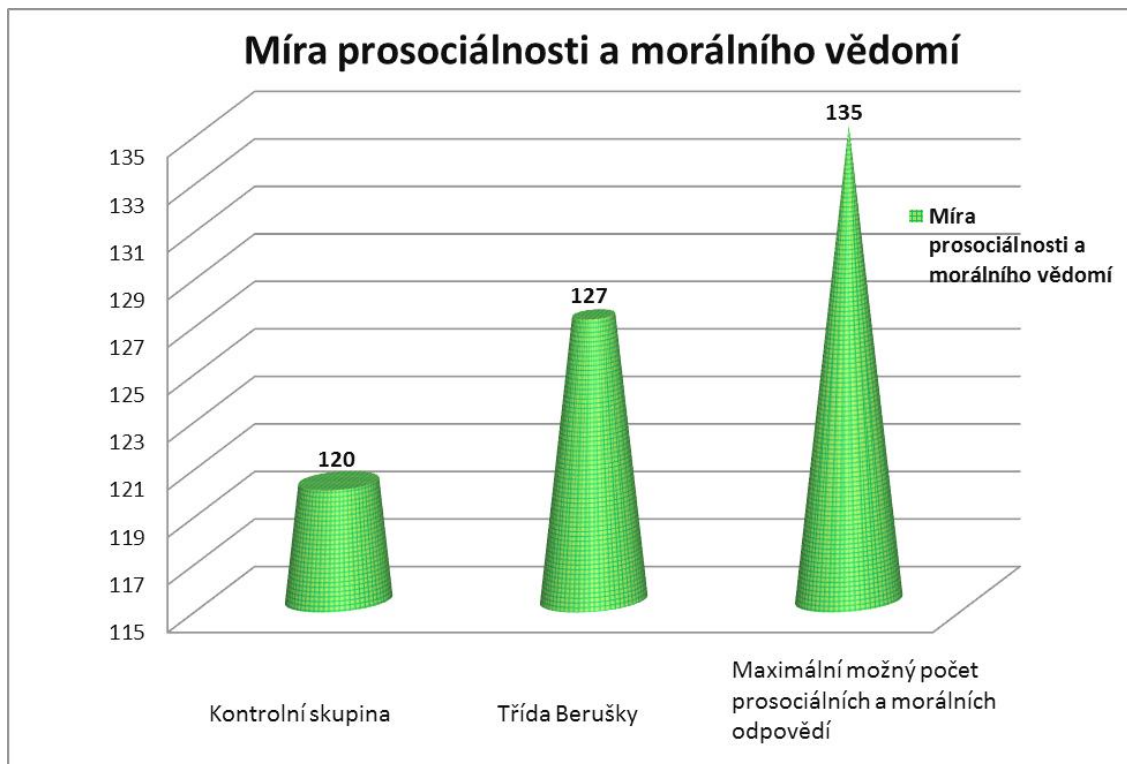
Při ověřování druhého předpokladu mi vyšla míra morálního vědomí a prosociálního citění ve třídě Berušek po týdenním filozofickém bloku následovně:



Míra prosociálního cítění a morálního vědomí u kontrolní skupiny dětí:



Porovnání počtu prosociálních a morálních odpovědí s maximem:



Výsledky vyšly takové, že děti z kontrolní skupiny měly o sedm odpovědí týkajících se prosociálního citění a morálního vědomí méně a o to více odpovědí neprosociálních. K počtu dotazovaných dětí (celkem devět v každé skupině) to není málo. V mateřských školách se v posledních letech dbá na prosociálnost, děti mají pravidla, která jim pomáhají tuto schopnost upevňovat, a proto nelze očekávat v odpovědích dětí propastné rozdíly. Děti ze třídy, kde jsem filozofický příběh realizovala, se morálně a prosociálně projevovaly i během jiných činností, než jen v těchto kontrolních otázkách. Např. při kreslení obličeje toho, kdo je pro mě nejhezčí, nebo při vyrábění vlastní panenky. Proto mohu konstatovat, že i tento druhý předpoklad se mi potvrdil.

4 Závěr

Filozofie pro děti je soustavná a pravidelná činnost, na kterou se nedá stoprocentně připravit, protože člověk nikdy neví, jaká otázka děti napadne, nebo co je bude nejvíce zajímat.

Vedoucí by měl mít všeobecný přehled, základy logiky a schopnost improvizace, které posouvají filozofický problém více do hloubky. I když pedagog nesplňuje stoprocentně tyto předpoklady, praxí se nejvíce naučí a postupně i zdokonalí. Skvělým pomocníkem je i kvalitní metodická příručka k příběhu, a proto si myslím, že není důvod se filozofování s dětmi vyhýbat.

Z výsledků experimentů, které jsem prováděla, mohu říct, že se mi oba mé předpoklady potvrdily. Stejně jako Filozofie pro děti podporuje tvořivé myšlení, tak si myslím, že podporuje i kritické a angažované myšlení, ale k objektivnímu ověření rozvoje i těchto dvou složek myšlení by bylo potřeba filozofovat s dětmi několik měsíců.

Filozofie pro děti je nádherná pedagogická disciplína, která děti baví a zároveň i rozvíjí. Pevně doufám, že se postupem času stane hojně využívanou metodou v předškolním vzdělávání, a že i tato bakalářská práce bude pro pedagogy v mateřských školách přínosem, povzbuzením a inspirací jak s filozofickým příběhem pracovat.

5 Seznam použité a citované literatury

Odborná literatura

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

KOCÁBKOVÁ, L. *Rozvoj empatie u dětí předškolního věku*. České Budějovice: Bakalářská práce PF JČU, 2009.

KOPŘIVA, P., et al. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-9040-30-0-0.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-011-86.

PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-067-7.

SOMR, M. *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2006. ISBN 80-239-8227-3.

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: RAABE, 2007. ISBN 978-80-86307-39-8.

SVOBODOVÁ, E., et al. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ULRYCHOVÁ, I., GREGOROVÁ, V., ŠVEJDOVÁ, H. *Hrajeme si s pohádkami*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.

Dokumenty

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. Praha: Tauris, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

Další literatura

SHARP, M., A., SPLITTER, J., L. *Co znamená můj svět*. Camberwell: The Australian Council for Educational Research Ltd, 2000. ISBN 0-86431-321-7.

SHARP, M., A. *Nemocnice pro panenky*. České Budějovice: TF JČU, Centrum filozofie pro děti, 2010. ISBN 978-80-7394-249-6.

Webové stránky

<http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=historie>

http://www.p4c.cz/repository/co-je-kriticke-mysleni-_4c299bb13818a.doc

<http://zrcadlo.blogspot.com/2008/06/psychologie-morlky.html>

6 Seznam příloh

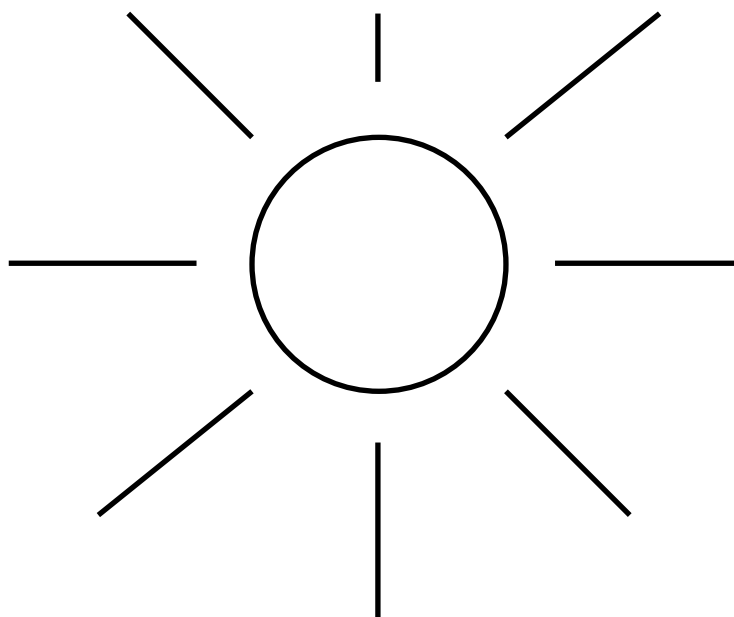
- Příloha I Obrázek z knihy R. Fishera Učíme děti myslet a učit se
- Příloha II Experimentální obrázek na ověření tvořivého myšlení
- Příloha III Strukturovaný rozhovor s dětmi ze třídy Berušek
- Příloha IV Strukturovaný rozhovor s dětmi z kontrolní skupiny
- Příloha V Fotografie z realizace filozofického příběhu v roce 2010
- Příloha VI Fotografie z realizace filozofického příběhu v roce 2011
- Příloha VII Činnosti z realizace příběhu Nemocnice pro panenky v roce 2011
- Příloha VIII Obrázky obličejů se zadáním: „Kdo je pro mě nejhezčí“
- Příloha IX Konstruktivní hry při ranních volných hrách
- Příloha X Panenka
- Příloha XI CD – příběh Nemocnice pro panenky a metodická příručka Co znamená můj svět
- Příloha XII DVD nahrávka – ukázka z realizace filozofického příběhu Nemocnice pro panenky

Příloha I

Obrázek z knihy R. Fishera Učíme děti myslet a učit se uvádím i s původním zadáním a s příklady, které děti k tomuto obrázku řekly.

Zadání: Podívejte se na nakreslený obrázek a uveďte co nejvíce příkladu, co by mohl představovat.

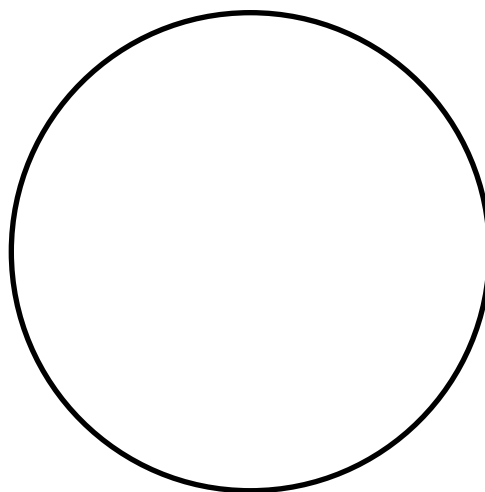
Mezi nápady, které uvedla skupina dětí, byly: Slunce, Měsíc, hvězda, světlo, pochodeň, chobotnice, dešťová kapka, studna, pavučina, loukoťové kolo, cáknutí vody, pampeliška, sopka, výbuch, ohňostroj, hrůzou zježené vlasy, knoflík, zvonek, semínko, průstřel po kulce, uzávěr láhve, amplion, měsíční kráter, družice, kompas, oko, tryskový motor, prsten, vodotrysk, elektřina, ozubené kolo, lopatkové mlýnské kolo, květ, rozmáčkly pavouk, štěstí, cesty, členka Sochy svobody a nohy vyčnívající zpod slunečníku.



(Podle FISHER, R., 1997)

Příloha II

Obrázek, který jsem dětem předkládala já k ověření rozvoje tvořivého myšlení se zadáním: „Podívej se na tento obrázek a zkus říct, co všechno by to mohlo být.“



Příloha III

Strukturovaný rozhovor s dětmi ze třídy Berušek.

Příklady:	Odpovědi	
	ANO	NE
Cizí věci si mohu brát kdykoliv chci.	2	7
Měl bych mluvit pravdu.	8	1
Pomáhat mladším dětem s oblékáním je dobré.	9	0
Když chci, mohu ubližovat kamarádům.	0	9
Žalovat je správné.	2	7
Když chci, mohu schválně rozbít svou hračku.	0	9
Pomáhat mamince s uklízením je dobré.	9	0
Když ublížím kamarádovi, nemusím se mu omlouvat.	0	9
Je dobré smát se někomu, kdo vypadá jinak než já.	0	9
Pofoukat kamarádovi bolístku je dobré	9	0
Domu si mohu vzít jakoukoliv hračku ze školky.	1	8
Dodržovat pravidla, která ve školce máme, je dobré.	9	0
Je správné uklízet po sobě hračky.	9	0
Ostatním mohu nadávat, kdykoliv budu chtít.	1	8
Měl bych se snažit mluvit slušně.	8	1

Příloha IV

Strukturovaný rozhovor s dětmi z kontrolní skupiny.

Příklady:	Odpovědi	
	ANO	NE
Cizí věci si mohou brát kdykoliv chci.	2	7
Měl bych mluvit pravdu.	8	1
Pomáhat mladším dětem s oblékáním je dobré.	8	1
Když chci, mohu ubližovat kamarádům.	0	9
Žalovat je správné.	3	6
Když chci, mohu schválně rozbít svou hračku.	1	8
Pomáhat mamince s uklízením je dobré.	9	0
Když ublížím kamarádovi, nemusím se mu omlouvat.	2	7
Je dobré smát se někomu, kdo vypadá jinak než já.	1	8
Pofoukat kamarádovi bolístku je dobré	9	0
Domu si mohou vzít jakoukoliv hračku ze školky.	2	7
Dodržovat pravidla, která ve školce máme, je dobré.	9	0
Je správné uklízet po sobě hračky.	9	0
Ostatním mohu nadávat, kdykoliv budu chtít.	2	7
Měl bych se snažit mluvit slušně.	9	0

Příloha V

Vymýšlení otázek:



Představování svých hraček:



Příloha VI

Pohybová seznamovací hra



Činnost: „Co všechno mohl Saša s Kulíškem dělat“ (pantomima, hra v roli)



Příloha VII

Cvičení s padákem

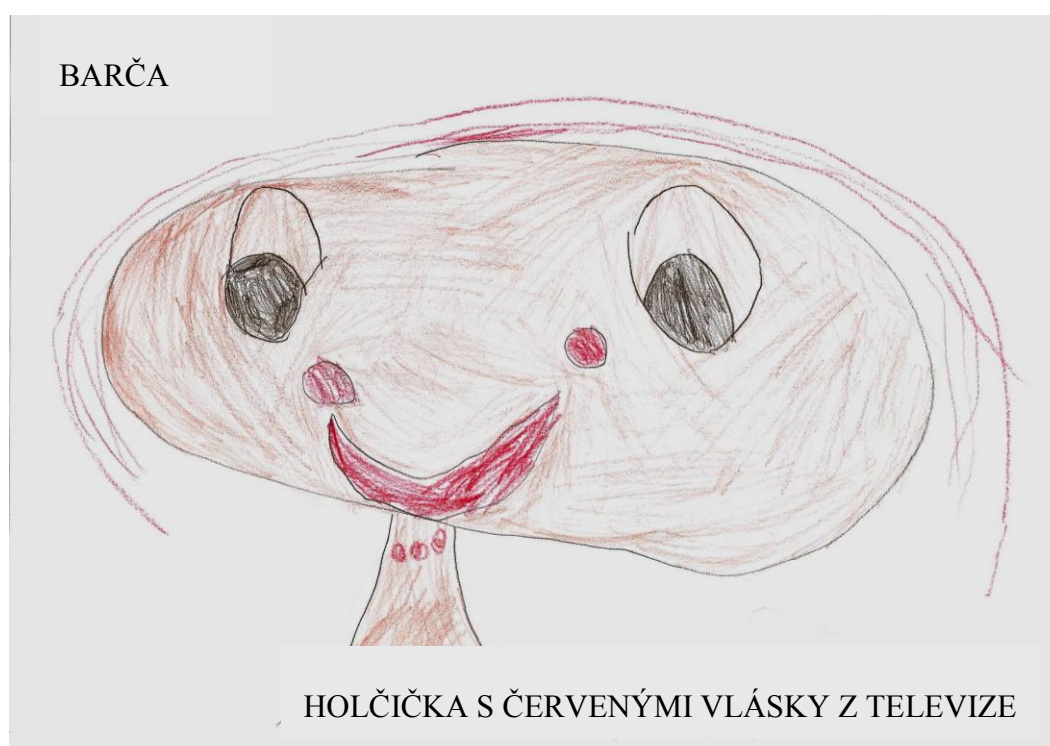
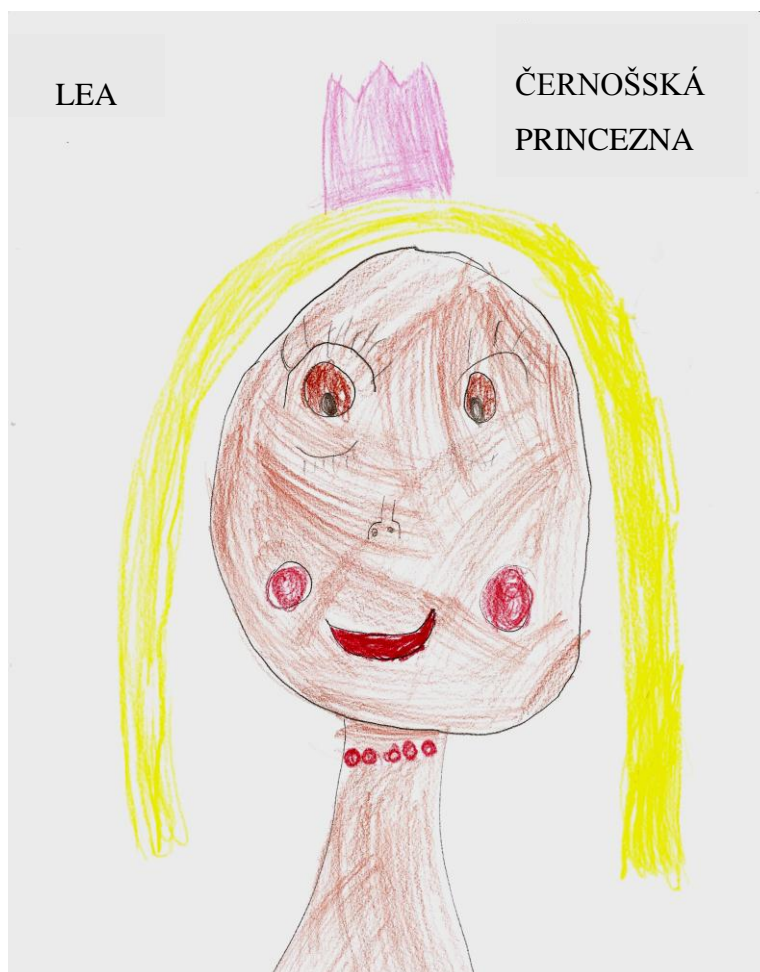


Pohybová tvořivá písnička „Když máš radost“



Příloha VIII

Obrázky obličejů se zadáním: „Kdo je pro mě nejhezčí“



HOLČIČKA S ČERVENÝMI VLÁSKY Z TELEVIZE

VÍŤA

ČERNOUŠEK



TOMÁŠEK

BĚLOŠI
JAKO MY



ČERNOŠI



Příloha IX

Konstruktivní hry při ranních volných hrách



Příloha X

Indiánská panenka

