



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Dialog jako cesta k rozvoji osobnosti dítěte

Vypracovala: Martina Činátlová

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2022

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci 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 práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 7. července 2022

Podpis studenta

v. r.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce a cenné rady. Dětem, se kterými jsem vedla rozhovory děkuji za otevřenost, učitelkám mateřské školy za ochotu poskytnout mi prostor pro práci s dětmi a rovněž mému příteli Jakubovi za podporu a trpělivost, kterou mi v závěru studia poskytoval.

ABSTRAKT

Hlavním tématem mé bakalářské práce je využití dialogu ve výchově – nástrojem k tomuto se stal filozofický dialog, tak jak je používán ve Filozofii pro děti. V teoretické části práce je přiblížený koncept Filozofie pro děti, včetně některých děl švýcarské autorky Evy Zöller Morf. Tento přístup je doplněn vývojovými charakteristikami předškolního věku a možnosti podpory rozvoje morálního usuzování a emočních kompetencí, k nimž může P4C přispět. Praktická část shrnuje akční výzkum realizovaný v jedné MŠ. Obsahuje záznam pěti setkání; v nichž výchozím bodem byla četba knih a společné přemýšlení nad tématy jejich příběhů. Děti se v průběhu naučily uvědomovat si různé nejasnosti a vyslovovat je nahlas, zároveň také byly později schopné si navzájem odpovídat, společně přemýšlet a posouvat diskuze dál. Během rozhovorů si naslouchaly a věcně nebo méně věcně se vyjadřovaly k tématu.

Klíčová slova: filozofie pro děti, P4C, filozofický dialog, mateřská škola, předškolní věk

ABSTRACT

The main theme of my bachelor thesis is the use of dialogue in education – the tool for this is philosophical dialogue as used in Philosophy for Children. In the theoretical part of the thesis, the concept of Philosophy for Children is introduced, including some works by the Swiss author Eva Zöller Morf. This approach is complemented by the developmental characteristics of the preschool years and the possibility of supporting the development of moral reasoning and emotional competences to which P4C can contribute. The practical part summarises action research carried out in one kindergarten. It contains a record of five meetings in which the starting point was reading books and reflecting together on the themes of their stories. In the process, the children learned to become aware of various ambiguities and to voice them aloud, while also being able to respond to each other later, to think together and to move the discussions forward. During the conversations they listened to each other and commented factually or less factually on the topic.

Keywords: philosophy for children, P4C, philosophical dialogue, kindergarten, preschool age

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	9
1. DIALOG A FILOZOFIE.....	9
1.1. Počátky filozofie.....	9
1.2. Údiv a počátky filozofie.....	10
1.3. Dialog ve výchově.....	10
1.4. Historie filozofie pro děti.....	12
1.5. Zásady přístupu Filozofie pro děti podle Evy Zöller.....	13
2. FILOZOFIE PRO DĚTI A JEJÍ PŘÍNOS PRO ROZVOJ OSOBNOSTI.....	18
2.1. Otázky, které pokládá dospělý dítěti.....	19
2.2. Otázky, které pokládá dítě dospělému.....	20
2.3. Rozvoj morálního uvažování.....	22
2.4. Rozvoj emocionálních kompetencí.....	26
EMPIRICKÁ ČÁST.....	29
3. METODOLOGIE VÝZKUMU.....	29
3.1. Cíl a výzkumné otázky.....	29
3.2. Metodika.....	29
3.3. Výzkumný soubor – dětská skupina.....	30
3.4. Etické otázky.....	30

4. PRŮBĚH AKČNÍHO VÝZKUMU	31
4.1. Ferda a jeho mouchy: Houpačka	32
4.2. Ferda a jeho mouchy: Rozbité překvapení.....	36
4.3. Ferda a jeho mouchy: Eliška.....	38
4.4. Robinson.....	42
4.5. Zubr si hledá místo	45
VÝSLEDKY	49
DISKUZE.....	52
ZÁVĚR.....	55
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	56

ÚVOD

Metoda filozofického dialogu se zrodila již ve Starověkém Řecku a dodnes se ukazuje, že může být pro člověka velmi obohacující. Autorka Eva Zöller Morf v úvodu své knihy *Učíme děti ptát se a přemýšlet* (2012) hovoří o Sókratovi (469–399 př. n. l.), který svými neúprosnými a hloubavými otázkami znejišťoval své spoluobčany a zároveň je vedl k tomu, aby v sobě probudili odvahu přemýšlet. Sókratés byl za to odsouzen k smrti, protože se jeho časté dotazování Athéňanům příliš nelíbilo. Myslím, že i v dnešní době jsou někteří lidé stále zvyklí zavírat oči před pravdou nebo nad ní příliš nepřemýšlet. Pro mě samotnou je klíčem k šťastně prožitému životu prožít ho v upřímnosti, jak k sobě, tak ke všem ostatním. V mateřské škole bych i toto ráda dětem ukázala a položit v nich základy k tomuto typu myšlení se mi jeví jako jedna z možných cest.

K výběru tohoto tématu mě také inspirovala paní učitelka mateřské školy, kde jsem v prvním ročníku mého studia vykonávala praxi. Pomocí obrázkových knih s dětmi hovořila o důležitých tématech týkajících se převážně morálních problémů a přirozeně je dokázala zasadit do kontextu jejich životů. Poté jsem také objevila autorku Evu Zöller Morf, jejíž literatura mě zaujala a měla jsem chuť tento typ učení s dětmi vyzkoušet.

Děti se nad věcmi přirozeně udivují, a to nám podle Evy Zöller (2012) poskytuje velký zdroj potenciálu pro filozofování.

Cílem této práce je tedy prozkoumat dialog jako prostředek, který dokáže rozvíjet různé oblasti myšlení u dětí v předškolním věku. Dalším cílem je také tuto metodu aplikovat v dětské skupině, která s ní nemá zkušenosti a zjistit, jak na ni bude reagovat a po jak dlouhé době bude pozorovatelný jakýkoliv přínos.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1. DIALOG A FILOZOFIE

Tato kapitola je věnována představení metody filozofie pro děti. Nejprve ale velmi stručně přiblíží základní stavební kameny jak P4C, tak filozofie vůbec – a to dialog a údiv.

1.1. Počátky filozofie

Dialog jako metodu, pomocí které je možné rozvíjet hlubší porozumění životu podle historických pramenů používal Sókratés (469-399 př. n. l.). Sókratés ho popisuje následovně: střetnou se dva rozdílné názory a tím začíná slovní spor. Tato vědomá metoda je filozofickou metodou a nazývá se dialektika. Jedny z východisek a zdrojů filozofování jsou údiv a pochybování.

Po Sókratovi nezůstala žádná psaná díla. Většinu informací o něm máme díky jeho žáku Platónovi (427-347 př. n. l.). Sókratés totiž mnohem raději chodil mezi lidi a vedl s nimi filosofické dialogy. Jeho matka byla porodnice a on sám o sobě říkal, že její povolání na něm zanechalo své stopy – pomáhal totiž svými otázkami a rozhovory rodit nové myšlenky.

Podoba schématu filosofického dialogu byla následující: Sókratés položil druhému člověku otázku, ten odpověděl domněnkou, která měla poukazovat na to, že žije v nevědomosti nebo nepravdě. Sókratés se tedy snažil mu domněnku vyvrátit a ukázat mu tím poznání nevědomosti. Pak položil novou otázku, pomocí které probudil zájem o poznání. (Hlavinka, 2008)

Ve starověkém Řecku můžeme hledat i počátky filozofie jako oboru. Někteří autoři (Adamová, Dudák, Ventura, 2001) uvádějí, že slovo „filozofie“ poprvé použil Pýthagorás, podle Sapíka (2007) to byl Hérakleitos (cca 540-480 př. n. l.).

Shodují se ale v bodě, kdy toto slovo nabylo svého vlastního významu. Stalo se tak díky Sókratovi, ten filosofii definoval jako komplexnější celek a „*filosofa jako univerzálního vědce*“ (Sapík, 2007). Filosof podle něj nemá vědět všechny faktické informace, ale má se zajímat o člověka jako takového, jeho svět a mravní hodnoty.

1.2. Údiv a počátky filozofie

Podle Platóna je **údiv jediným počátkem filozofie** a zároveň údiv vidí jako postoj ke světu, který zastávají lidé, jenž milují moudrost. Také Aristoteles se domníval, že údiv vede lidi k filozofování. Zároveň uvádí, že kdo se zamýšlí a diví, ten čím dál tím více přichází na to, že nic neví.

Fisher (1997) vidí **údiv a žasnutí** nad světem jako **něco, co spojuje velké filozofy a děti**. Uvádí, že je pro děti přínosné, když mají kolem sebe dospělé, kteří s nimi údiv dokážou sdílet. Můžeme je už od raného věku připravovat na složitější způsoby myšlení, díky kterému budou schopny lépe naplnit svůj potenciál v oblasti učení.

1.3. Dialog ve výchově

Petr Bauman (2013) vnímá dialog a diskuzi jako prostor pro utváření a proměnu postojů všech zúčastněných, což může být prevencí násilí u dětí. „*Filozofie se snaží problém násilí vidět v celku a v souvislostech, dokáže propojovat svět umění, náboženství, humanitních oborů i přírodních věd*“ (Bauman, 2013, s. 8). Toto tvrzení můžeme ale použít i obecněji o jakémkoliv problému, který budeme chtít uchopit filozoficky.

Bauman (2013) popisuje filozofování jako přemýšlení o věcech, které jsou nám, lidem a našim životům obecně blízké, zároveň ale mohou být pro mnoho lidí kontroverzní a náročné. K tomu, abychom mohli uchopit nějaký problém filozoficky, potřebujeme vlastnosti jako přemýšlení, reflexi, kritičnost k sobě i ostatním a tvořivost.

Pojem **dialog** podle Baumana (2006) chápeme jako diskuzi, základní nástroj P4C. ve které se účastníci zapojují s cílem přispět svou myšlenkou do společného hledání odpovědí a nových otázek. Měl by být neutrální a konstruktivní. Kdyby se účastníci zapojovali s cílem prosadit své názory a „vyhrát“, pak bychom jej měli spíše nazývat debatou.

Pro P4C je zásadní, že děti přemýšlejí společně, sdílejí své otázky a pochyby, hledají na ně společně odpovědi. Z klíčových pojmů **zkoumání a hledání** (inquiry) vzniklo pojmenování badatelská skupina nebo **hledající společenství** (community of

inquiry). Tato skupina klade důraz právě na uskutečňování zkoumání skrz filozofický dialog.

Základ pro vytvoření tzv. „hledajícího společenství“ je vytvoření bezpečného prostředí pro děti. Bezpečným prostředím chápeme takové prostředí, kde se dítě nebojí říct svůj názor nebo postřeh. Dáváme najevo, že vše, co je zde vyřčeno, není špatně. Každý nový příspěvek je potenciální podnět k nové diskuzi (Macků, Laibr, 2013).

Důležitou roli v diskuzích dle P4C zastává **facilitátor**.

Facilitátor je člověk, který diskuzi vede. Nezasahuje však do jejího obsahu, je to jakási technická podpora chodu diskuze. Jeho nejdůležitější úkol je dávat pozor na možné chyby, kterých se účastníci diskuze dopouští a upozorňovat na ně. Měl by být ve své roli důsledný, jinak ale nijak ze skupiny svým chováním nevyčnává.

Když pohlédneme na facilitátora jako na roli obecněji v dětské hře, je to průvodce, který do hry zasahuje jen výjimečně. Dokáže improvizovat a posunout hru dál. Zároveň umožňuje, aby děti měly hru z velké části ve svých rukou (Svobodová a kol., 2010).

Role facilitátora ve filozofické diskuzi hledajícího společenství je v podstatě stejná. Je velice důležitá, facilitátor by měl znát zásady Filozofie pro děti a fungovat jako článek, který dohlíží na jejich dodržování po celou dobu.

Pokusím se zde v bodech shrnout, co vše zahrnuje role facilitátora ve filozofické diskuzi:

- Osvojené filozofické a logické myšlení – to znamená, že by měl umět vnímat své okolí jako nevšední a podívat se nad ním.
- Kreativní a kritické myšlení.
- Vnímání různých pohledů na věc a rozdílů mezi nimi. Umění je dále analyzovat, propojovat a dělat z nich závěry či shrnutí.
- Vnímání skupiny, se kterou vede filozofickou diskuzi jako společenství, které hledá a spolupracuje. Vytváření atmosféry, která spolupráci a hledání umožňuje a ulehčuje.
- Podporování všech účastníků ke sdílení svých myšlenek. Snaha o vytvoření respektující atmosféry.

- Rovnocenné postavení vzhledem k ostatním z hledajícího společenství. Má pouze za úkol odhlížet na dodržování pravidel diskuze. Určitě nemá hovor vést k nějaké obecné pravdě.
- Umění filozofického myšlení (principy a pravidla formální i neformální logiky, argumenty platné a neplatné, analyzování vlastních myšlenek).
- Umění klást otázky prohlubující, ne manipulující.

(Macků, Laibrt, 2013)

1.4. Historie filozofie pro děti

Počátky filozofie pro děti (Philosophy for Children, zkratkou P4C) sahají do šedesátých let 20. století. S tímto konceptem přišel Matthew Lipman (1923-2010), který velkou část svého života působil jako profesor logiky a estetiky na Kolumbijské univerzitě (Macků, Laibrt, 2013).

Filozofie pro děti vznikla jako program díky Matthewovi Lipmanovi a jeho kolegům na IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) a objevila se okolo roku 1972. Lipman následoval myšlenky filozofa a pedagoga Johna Deweyho a domníval se, že učení nemá být pouze příprava na následující život, ale samotný proces žití. Psal novely s různými mladými hlavními hrdiny, aby přinesl filozofická témata mezi žáky a studenty. Novely zároveň obsahují aspekty filozofie pro děti jako disciplíny a procvičování P4C. Lipman pracoval s žáky a studenty, zároveň se snažil s pomocí jeho kolegů vzdělávat další učitele a přinést do jejich výuky prvky P4C. (Williams, 2012)

V České republice se Filozofie pro děti objevila díky emigrantce Slávce Jindrové, která se s ní poprvé setkala ve Švýcarsku, kde absolvovala různé kurzy a semináře týkající se právě Filozofie pro děti. Sama pak semináře začala organizovat v Česku. V roce 2000 v Praze vzniklo *Centrum filozofie pro život a etickou výchovu*, které vychází ze základních principů a pravidel Filozofie pro děti. V současné době se program rozvíjí i na dalších místech v České republice, v základních školách a družinách, např. v Českých Budějovicích, Písku nebo Nedabyli. (Macků, Laibrt, 2013)

1.5. Zásady přístupu Filozofie pro děti podle Evy Zöller

Eva Zöller Morf je švýcarská pedagožka, která se ve svých publikacích zabývá filozofií s dětmi nejen předškolního věku a již přes 20 let tento směr intenzivně propaguje. V této kapitole se budu věnovat převážně jejím metodám a aktivitám, které pro děti navrhuje.

Eva Zöller ve své knize *Filozofická cesta* (1998) popisuje **schéma filozofického dialogu**. Začíná údivem a dále plyne díky pochybování. Kdyby filozofování skončilo jednou přesnou odpovědí, nejspíš se na počátku nejednalo o filozofickou otázku. Filozofováním ale můžeme pomalu dojít k lepšímu a hlubšímu pochopení daného problému.

Při filozofickém dialogu potřebujeme hlavně umění druhého opravdu poslouchat, neskákat do řeči. V neposlední řadě také otevřenost k zcela odlišným myšlenkovým pochodům a názorům a vůbec připustit, že existují lidé s úplně odlišným pohledem na svět a fakt, že nás diskuze může mnoha způsoby obohatit.

Kniha *Učíme děti ptát se a přemýšlet* (2012), která čtenáři nabízí přehled filozofických technik, témat a metod vychází z postoje, že ve filozofickém dialogu nejde o to, aby si děti dělaly, co chtějí. Jde o to, aby si samy mohly zjistit, v čem se cítí nejlépe a co je pro ně samotné nejlepší. Filozofování s dětmi by mělo být založeno na citlivosti a obezřetnosti dospělých, kteří se snaží dětem snaží ukázat různé způsoby hledání své vlastní cesty a uvědomění si sebe sama.

Eva Zöller porovnává život člověka a zvířete – zvíře žije svou přítomností a ničím jiným. Prožívá situace, ve kterých se nachází tak, jak přijdou. Člověk na rozdíl od nich dokáže mít odstup od svého chování. Může žít svůj život vědomě, zodpovědně a sám ho vést. V předškolním věku si dítě začíná rychle uvědomovat samo sebe. Přichází na rozdíl mezi tím, jak se chce rozhodnout a jak by bylo správné se rozhodnout a že obojí je možné. Tím pádem začíná být postupně za své chování a za svůj život zodpovědné. Skrze filozofické dialogy si děti mohou rychleji uvědomit svou zodpovědnost a žít svůj život vědoměji.

1.5.1. Filozofie jako cesta k pevné půdě pod nohama

Zöller v kapitole o jménech a pojmech zmiňuje anekdotu o Thaletovi z Milétu, který při pozorování hvězd na nebi spadl do studny. Vidělo ho při tom děvče, které se mu smálo, že přemýšlí nad tím, co je tam v dálce na nebi, ale při tom nevidí ani to, co má pod nohama.

Tuto historku vyprávěl Platón svým spoluobčanům, protože chtěl poukázat a vyzdvihnout metafyzické otázky, které jsou lidmi zanedbávány. Domníval se totiž, že jsou také velice důležité pro praktický život. Skrze hledání odpovědí na důležité otázky si můžeme postupně budovat pevnější půdu pod nohama. Což je u předškolních dětí žádoucí ještě mnohem více, vzhledem k jejich hledání ukotvení v našem velkém a nestabilním světě. (Zöller, 2012)

Filozofií si také děti mohou udržovat a zvyšovat psychickou odolnost. Tím, že se naučí vyslovovat svá přání, odpovídat na otázky, pozorně naslouchat a vzájemně komunikovat si tvoří základy pro poznání sebe sama i ostatních (Hoskocová, 2006).

1.5.2. Témata a techniky filozofování

Většinu témat k hovoru můžeme uchopit filozoficky i nefilozoficky. Autorka v knize Filozofická cesta (1998) uvádí příklad tématu smrti – můžeme hovořit o tom, kdo zrovna nedávno zemřel nebo poslouchat smuteční řeč. To ale není filozofování. Když se ovšem začneme zamýšlet nad smrtí ve všeobecné rovině, hledáme smysl, význam a něco, co je pro nás pro všechny společné, právě tehdy filozofování začíná.

Některé ze základních **technik filozofického dialogu**, které Eva Zöller v knize používá, jsou následující:

- Objasňování pojmů – „co to vlastně znamená...“, „co si představíme pod pojmem...“? Vyčítají se hlavní a společné znaky daného pojmu. Dále se hledají různé situace a kontexty, kde se dá pojem použít nebo co všechno může pojem označovat, jmenují se znaky, které pro pojem nejsou podstatné.
- Zpětné otázky – ptají se na skutečnosti, které se nám mohou jevit jako samozřejmé.

- Jasně odůvodnění – používá se při snaze zastat určité stanovisko, kterým si je účastník rozhovoru jistý.
- Rozlišování na všech rovinách – ve více úrovních se přesněji rozlišují jednotlivé pojmy, typy myšlení, hledání souvislostí.

1.5.3. Realita nebo fantazie?

Podle Evy Zölller je důležité u dětí rozvíjet fantazii, jelikož „tvrdá realita“ není ta jediná skutečnost, která by byla důležitá. V předškolním věku děti informace zpracovávají pomocí magického myšlení, to znamená, že když si interpretují různé situace, dopomáhá jim při tom jejich fantazie (Vágnerová, 2012). Fantazie má tedy důležitý význam v jejich myšlení. Děti se ale zároveň musí učit rozlišovat fantazii oproti realitě a vědět, ve kterém z těchto dvou světů se zrovna nachází (Zölller, 2012).

Skrz fantazii mohou prožívat běžné denní situace, které doopravdy mohou nastat, nebo příběhy, ve kterých se může stát úplně cokoliv, což může být velice prospěšné.

Filozofováním s dětmi chceme dosáhnout rozpoznávání rozdílů u lidí na třech různých úrovních: ve vnitřním a vnějším poznávání smysly, v řeči a myšlení a v různých možnostech chování. Chceme dětem ukázat, že si sami mohou vybrat své chování a zároveň i to, že si ho může vybrat každý další člověk. (Zölller, 2012)

1.5.4. Způsoby objasňování pojmů

Pojem, nad kterým máme společně s dítětem filozofovat, můžeme uchopit dvěma způsoby. Můžeme se zaměřit na pojmový obsah nebo pojmový rozsah:

- Pojmovým obsahem rozumíme všechny znaky, které musí daná věc mít, aby mohla být označena tím, čím je. Např. jaké znaky musí mít stůl, aby byl stolem?
- U pojmového rozsahu se zamýšlíme nad tím, kde všude se s daným pojmem můžeme setkat – v jakých významech a kontextech.

Dále se nám nabízí práce s různými otázkami a příbuznými pojmy, např. jak se od sebe tyto dvě věci liší, v čem jsou stejné? Atd. (Zölller, 2012)

1.5.5. Pohyb filozofického myšlení

Něco nás zaujme a přichází údiv, probouzí se zvědavost. Filozofické myšlení se pak rozpohybuje zkoumáním, přemýšlením, srovnáváním, analyzováním a dalšími podobnými procesy.

Schéma filozofického myšlení tedy pak můžeme popsat tak, že vede od jednotlivostí, nahodilých a konkrétních věcí k obecným, abstraktním a zákonitým problémům, u kterých se snažíme pochopit podstatu nebo princip. (Zöller, 1998, 2012)

1.5.6. Postup filozofického dialogu podle Evy Zöller

Při filozofování sice není dopředu jasné, k čemu vlastně účastníci dialogu dojdou, ale měli by se při něm držet jistých pravidel a postupů.

Jako důležité pravidlo a cíl uvádí Eva Zöller (1998) držet se předem zvoleného námětu, protože tak můžeme dojít k druhému důležitému cíli a tím je osvětlení daného problému.

Postup filozofického dialogu je třeba dopředu promyslet, zde se pokusím uvést jeho shrnutí podle Evy Zöller:

1. Promyslet si zvolené téma a připraví si k němu jednu nebo dvě otázky, které by měly rozpoutat diskuzi.
2. Nasadit problému na nějakou aktuální situaci, předmět, nebo např. knihu s filozofickým příběhem, která dokáže vtáhnout do tématu.
3. Zasadit téma do osobnější roviny účastníků diskuze. Ptát se na jejich zkušenosti a názory.
4. Dát prostor všem účastníkům, aby vyjádřili svůj názor. Toto je možné dělat více způsoby, Zöller uvádí příklad s diskutováním v menších skupinkách, ve dvojicích... (také s psaním nápadů na lístečky, to ale u starších dětí).
5. Připravit si pomocná hesla, tvrzení a citáty, které můžeme použít, kdyby například diskuze uhasínala. Můžeme ji tak znovu podpořit, dát účastníkům nové podněty.
6. Jednou za čas shrnout myšlenky, které již byly řečeny. Hlídat, jestli se skupina drží původního námětu, popřípadě pomoci se k němu vrátit.
7. Na konci diskuze shrnout a zopakovat ty nejdůležitější poznatky.

8. Společně zhodnotit průběh diskuze. Zhodnocení ale už nemá být vrácení se zpět k tématu.

Eva Zöller uvádí, že při filozofování se mohou objevovat subjektivní i objektivní tvrzení. Denně člověk prochází dvěma myšlenkovými procesy – snaží se o objektivní popis nějaké situace nebo zkušenosti. Ten se ale neustále prolíná se subjektivními a posuzujícími výroky a díky tomu pak snadno dochází k nedorozuměním a hádkám. Při filozofickém dialogu je však potřeba mezi těmito dvěma procesy umět rozeznávat a oddělovat je od sebe.

„Při obědě někdo nezdvořile poznamená: „Tenhle špenát je odporný.“ Na to se kuchařka brání slovy: „Ten není odporný, ale velmi zdravý.“ Kdo má pravdu? Mohou mít oba pravdu? Zda je pro mě něco chutné nebo nechutné je v tomto případě osobní mínění, věc chuti. Co se týče toho, že špenát je zdravý, k tomu existují objektivní kritéria, nezávislá na mínění, ale nikoho nezavazují k tomu, aby mu špenát chutnal.“
(Zöller, 1998, s. 31)

2. FILOZOFIE PRO DĚTI A JEJÍ PŘÍNOS PRO ROZVOJ OSOBNOSTI

Tato kapitola se věnuje oblastem osobnosti, které můžeme u dítěte předškolního věku rozvíjet skrze techniku P4C. Konkrétně se jedná o oblast morálního uvažování a oblast emočních kompetencí.

Metakognitivní inteligence (také intrapersonální inteligence) je podle Fishera jednou z nejdůležitějších složek inteligence, protože souvisí s dalšími složkami inteligence (řečová, zraková/prostorová, logicko-matematická, fyzická, hudební, interpersonální). Je to přemýšlení o vlastní osobě, o svých pocitech, myšlenkách a činech.

Pam Schiller ve své knize *Hry pro rozvoj dětského mozku* (2004) také uvádí, že všechny složky inteligence jsou vzájemně propojeny. Obecně pojem inteligence znamená schopnost člověka vnímat a ukládat si různé vzorce (např. vnímání vzorců chování pomáhá člověku se lépe orientovat v lidských vztazích atd). Jako vhodnou činnost pro rozvíjení různorodosti inteligence a mozkové kapacity uvádí například filozofování nad pohádkou nebo hledání pravidelností a vzorců v jejich vlastním chování, ročních obdobích nebo příbězích.

Děti v předškolním věku postupně ve výrazech jako „vědět“, „myslet si“, „pamatovat si“ a „zapomenout“ nacházejí smysl a hlouběji začínají poznávat fungování procesů vlastního myšlení. Tyto schopnosti jsou velice důležité pro pozdější rozvíjení schopnosti učení, plánování, předvídání a dalších (Fisher, 1997).

V oblasti filozofie pro děti můžeme metakognitivní inteligenci rozvíjet hovořením o vlastních pocitech, náladách a snahou porozumět jim (Fisher, 1997).

Dále Robert Fisher ve své knize *Učíme děti myslet a učit se* (1997) také zmiňuje Piagetův poznatek, že egocentrismus omezuje inteligenci dětí.

Egocentrismus je vývojově podmíněná fáze, ve které dítě bere v potaz jen své pocity a stavy a považuje je za obecně platné. Nebere ohled na názory ostatních, dokonce je přesvědčené o tom, že jeho názor je jediný možný. (Vágnerová, 2012)

Postupem času si ale dítě začíná všímat rozdílů mezi lidmi – toho, že každý může mít jinou náladu, povahu nebo úmysly. Tuto schopnost Fisher (1997) řadí pod

interpersonální inteligenci. K jejímu rozvoji je velice prospěšná spolupráce s ostatními ve dvojicích nebo větších skupinách.

Konkrétními příležitostmi, které souvisí s filozofií pro děti a napomáhají rozvíjet interpersonální inteligenci mohou být:

- Naslouchání vyprávění druhých
- Hovory k druhým
- Spolupráce v týmech, diskuze, přispívání ke společnému úsilí

(Fisher, 1997)

2.1. Otázky, které pokládá dospělý dítěti

Otázky, které pokládá dospělý (učitel, rodič) dítěti, mohou vést dítě k přemýšlení nad věcmi nebo si jimi dospělý ověřuje, zda si dítě dokáže vybavit nějakou znalost.

V rámci rozvoje myšlení vyššího řádu by se tazající měl snažit pokládat ty otázky, které vedou dítě k přemýšlení a rozproudí jeho rozumovou činnost.

Z textu, ve kterém se Robert Fisher (1997) zabývá otázkami, které pokládají dospělí lidé dětem vyplývá, že je více prospěšné, když jich je pokládáno méně, ale jsou kvalitní a promyšlené. Zmiňuje Piagetův pojem „kognitivní konflikt“, což je situace, kdy při poznávání nového přijde informace nebo zkušenost, která se neshoduje s těmi, které již máme v hlavě uložené a považujeme je za správné. Mozek se snaží tento problém vyřešit či odstranit. Filozofické otázky a dialog jsou v podstatě snahou tento konflikt vyvolat.

Fisher (1997) dále rozděluje otázky na neproduktivní a dobré. Mezi neproduktivní otázky patří:

- Otázky, které jsou neuvážené (moc rozumově složité, moc zjednodušující)
- Příliš složité (moc rozsáhlé nebo moc abstraktní)
- Ohraničené (příliš snadné, očekávají jen jednu správnou odpověď)

Mezi dobré otázky patří:

- Ty, které vedou tázaného k hledání vysvětlení, myšlení

- Přiměřeně těžké otázky (vzhledem k věku)
- Otázky, na které se dá odpovědět složitější odpovědí, ne jen ano/ne
- Otázky, které vyzývají tázaného k usuzování, porovnávání, hodnocení a dalším myšlenkovým operacím

Podle Fishera (1997) je potřeba, aby tázající dal dítěti po položení otázky prostor na promyšlení si odpovědi. Pak mohou totiž zaznít mnohem delší, složitější a tvořivější odpovědi – ty, které vyžadujeme.

Dále může tázající přejít k vybídnutí a povzbuzení k rozvedení odpovědi tázaného (např. „Proč si to myslíš? Můžeš to více vysvětlit?“).

Na konci tohoto krátkého dialogu je dobré tázaného pochválit nebo poděkovat mu za odpověď. Intenzivněji pak bude působit, když bude více osobní – např. bude do poděkování zahrnuto jméno tázaného. To pak může zároveň motivovat ty, které dialogu přihlížejí k přemýšlení a snaze o další odpověď.

2.2. Otázky, které pokládá dítě dospělému

Na co se nás dítě doopravdy ptá, když položí např. otázku „Co to vlastně je stůl?“ Zöller v knize Učíme děti ptát se a přemýšlet (2012) uvádí, že k otázce může dítě vést více pohnutek a ve chvíli, kdy tuto otázku pokládá, nemůžeme vědět, která z nich to zrovna je. Může si chtít povídat o nějakém stole, který vidělo a přemýšlí nad ním, může také chtít popsat všechny znaky, kterými lze popsat stůl, nebo možná chce, abychom mu ještě poskytl naši blízkost a povídali si spolu o čemkoliv.

Proto nejlepší odpovědí na takovéto otázky je další otázka, pomocí které obrátíme pozornost směrem na dítě a zeptáme se jeho samotného, co si o tom myslí. Z odpovědi je pak i případně možné poznat, jak nad svým aktuálním problémem přemýšlí.

V knize Filozofická cesta (1998) Zöller uvádí, že z její zkušenosti se děti častěji ptají po smyslu věcí než po příčině. „*Když nejmenší dítě (do osmi – devíti let) klade otázky Proč ... např.: o slovech, můžete si být jisti, že vysvětlíte-li mu dlouze a vědecky korektně jak se to stalo, že kámen se jmenuje kámen, budete mluvit k hluchému*“ (Zöller, 1998, s. 21).

Ve stejné kapitole také varuje právě před zdlouhavými odpověďmi a vysvětlováním pojmů spíše z vědeckého hlediska. Mohou zapříčinit počátky takového myšlení u dítěte, kdy si bude myslet, že dospělí ví všechno nejlépe a není třeba, aby ono samo nad něčím přemýšlelo. Je třeba ho spíše podporovat v kritickém a kreativním myšlení a k cestě životem, kdy ho myšlení nebude bolet, ale bavit.

2.3. Rozvoj morálního uvažování

2.3.1. Etika ve filozofii

Etika je obor filozofie, který se zabývá morálkou a silou vůle. Podněty k diskuzi v oblasti etiky může být přemítání nad tím, co je dobré a co špatné, jaké motivy řídí naše činy nebo zdali má naše chování v každé situaci nějakou příčinu. (Zöller, 1998)

Rozdíl mezi morálním a etickým jednáním je v tom, že morálka je vázána na jistý „seznam“ pravidel, podle kterého bychom se měli chovat. Etika zvažuje obecně platnou morálku, která je určena vlastními promyšlenými principy.

Na otázky týkající se například svobodné vůle (Existuje osud, nebo je vše jen čistá náhoda? Je něco, co je nám už předurčeno, nebo máme vše ve svých rukou?) se snaží odpovídat filozofové, ale i různá náboženství nebo ezoterika. To může být pro filozofy také další materiál, nad kterým lze diskutovat. Takováto učení, která často přijímají hotový pohled na jistý problém, filozof vždy rád zpochybní a prozkoumá vlastním rozumem, i když je to většinou složitější cesta k uchopení problému.

Filozofií s dětmi se můžeme dostat k důležitým tématům, které je třeba již od předškolního věku zařazovat a tím děti rozvíjet v této oblasti.

Morálka je velice důležité téma v předškolní pedagogice. V předškolním věku společně s postupným uvědomováním si sebe sama přichází dětem i schopnost prožívat například hrdost a pocity viny, které se vážou na určitou úroveň morálního usuzování. Začínají přejímat pravidla, která jsou jim předkládána. Když je poruší, cítí se nepříjemně a ví, že by je za to mohl někdo další odsoudit. V tomto věku tedy vzniká vnitřní korektivní mechanismus, díky kterému se dítě i bez přítomnosti dozoru chová podle pravidel, které zná. (Vágnerová, 2012)

Motivace k dodržování pravidel u dětí předškolního věku souvisí hlavně s tím, že mají potřebu být často chváleny a uznávány. Ve společnosti vidí, jaký typ chování by tyto „odměny“ mohlo zaručit a díky tomu si zvnitřňují pravidla společnosti, ve které se dlouhodobě nachází. Nedokáží zatím uvažovat nad tím, zda jsou pravidla nastavená správně, nebo ne. Chtějí se chovat tak, jako dospělí, protože je vnímají jako vševědoucí autoritu. Vágnerová uvádí Piagetův pojem *morální realismus*, který znamená, že dítě vnímá pravidla jako objektivní, nezměnitelná a nezamýšlí se nad jejich původem. (Vágnerová, 2012)

Eva Zöller (2012) upozorňuje na skutečnost, že se sice dospělí snaží děti vést k čestnosti a pravdomluvnosti, ale sami tyto hodnoty nemají ukotvené a nechovají se v souladu s nimi. Ve světě dospělých se zkrátka toto chování přehlíží, ale děti ho vidí a vnímají. To pak v nich vyvolává zmatenost a tvoří se jim dvojí morálka, což přímo vede ke lhaní a podvádění.

Morálním realismus v kontextu se lží u předškolních dětí vede k tomu, že dítě sice ví, že by nemělo lhát, ale nedokáže ještě chápat hodnotu pravdomluvnosti, ani vidět rozdíl mezi záměrným podvodem a zkreslování skutečnosti v rámci hry (Piaget, Inhelderová, 2010). V rámci filozofie můžeme u dětí podporovat jak hledání těchto hodnot, tak vnímání rozdílů mezi podvodem a hrou (Vágnerová, 2012).

2.3.2. Svědomí, pocity viny

Dítě na konci předškolního období prochází důležitým mezníkem – zvnitřňují se mu normy chování, které jsou mu předkládány a začíná se s nimi ztotožňovat. Když je poruší, je mu nepříjemně, prožívá pocit viny. Může se objevit problém s jejich dodržováním – dítě zná pravidla, poruší je a ví, že udělalo něco špatně, ale snaží se viny nějakým způsobem zbavit. (Vágnerová, 2012)

Dítěti se také začíná rozvíjet svědomí. Může mít různou sílu, a tedy i různý dopad na chování. Příliš silné svědomí může vést ke strachu z negativních dopadů chování. Dítě pak automaticky začne potlačovat svou iniciativu, je více pasivní. V dospělosti pak těmto jedincům může hrozit, že budou mít větší pravděpodobnost podrobovat se autoritám bezpodmínečně. Na druhé straně je absence svědomí, ke kterému může vést příliš liberální výchova. Zde je riziko, že se nevytvoří vnitřní autokorekce, kterou pak bude v životě jedinec potřebovat. (Vágnerová, 2012)

2.3.3. Výchova k samostatnosti a odpovědnosti

Děti se v některých situacích mohou cítit vůči dospělým rezignovaně. Mají pocit, že „velcí“ mohou o menších rozhodovat, děti se na nic neptají a mají vždy poslední slovo. Pokud ale rodiče nebo učitelé chtějí vychovávat z dětí samostatné a odpovědné bytosti, měli by je přijmout jako partnery ve svém vztahu.

Zöller uvádí některé body, jak k dětem přistupovat, abychom je uchránili před rezignací a dalšími nežádoucími pocity:

1. Dětem by vždy mělo zůstat právo na jakoukoliv otázku, i v případě, že bude dospělému, který jí má zodpovědět, nepříjemná.
2. Dospělý by měl být odhodlán zpochybňovat svá tvrzení a činy vůči dítěti a mít na mysli to, že nemůže být neomylný.
3. Společné hledání představ o hodnotách, diskutování o rozhodnutích. Vytvoření prostředí, kde není vítěz ani poražený.

Pokud jsou děti brány vážně, odkrývá se nám možnost s nimi diskutovat o etických otázkách, jako např. Co smím a co musím? Proč? Co je správné udělat? Proč? Atd. Jestliže jsou dospělí ochotni přistoupit na společný rozhovor o těchto tématech, je to cesta, jak děti vychovat k etickému chování.

Eva Zöller také uvádí důležitou skutečnost – v některých situacích je třeba, aby dospělý jednal rychle a použil nařízení k vymození poslušnosti. Když se situace uklidní, můžeme se opět dětem pokusit vysvětlit důvod našeho jednání.

2.3.4. Hledání sebe sama a vlastních hodnot

V diskuzích v oblasti etiky je třeba dávat dětem prostor pro to, aby si uvědomovaly svá přání, potřeby a záliby a zároveň aby následně začaly rozlišovat mezi tím, co doopravdy potřebují a co je jen chvilkové přání pro uspokojení nějaké aktuální potřeby po zábavě. (Zöller, 2012)

Dítěti předškolního věku postupně přibývají regulační a rozhodovací kompetence. Díky nim může své konání lépe usměrňovat a nepodléhá jen uspokojování aktuálních potřeb nebo vybíjení emocí. (Vágnerová, 2012)

S tím souvisí i odkrývání svých vlastních hodnot, ale zároveň uvědomění, že i lidé okolo mají své vlastní hodnoty a je třeba je respektovat. Skrz morální a etická témata ve filozofickém dialogu můžeme s dětmi nacházet nejen jejich hodnoty, ale i jejich vlastní identity a skutečnost, že každý má svou identitu. Identity lidí se navzájem setkávají a rozcházejí. U dětí předškolního věku je třeba, aby se učily nacházet rozdíly mezi jejich identitou a identitou druhého. Postupně mohou přicházet na to,

jak s druhými nejlépe komunikovat, uznat realitu někoho jiného a třeba tak i předcházet různým sporům. Dospělý má krásnou šanci dětem ukázat, že něco, co je nám cizí, není nebezpečné a zvláštní, ale že z takových věcí můžeme čerpat a obohacovat se jimi.

Každodenní život, ať už v rodině nebo v mateřské škole, skýtá mnoho příležitostí k započatí hovoru o etických hodnotách. Často je ale lepší, když se na toto téma přivede řeč v emočně více neutrální situaci, tedy když se dítě zrovna nachází mimo situaci, o které by s ním chtěl dospělý hovořit.

Eva Zölller zdůrazňuje, že je důležité, abychom děti vedli k uvědomování si svých hodnot, věcí, které mají rádi a zároveň je pomalu učít tyto postoje odůvodňovat.

Při filozofování s dětmi o morálních tématech by měl dospělý pamatovat na to, že není žádoucí děti moralizovat. Diskuze by se měla držet sokratovských způsobů. Vždy je možnost položit otázku tak, aby se dítě mohlo nad svým postojem znovu zamyslet a přehodnotit ho.

(Zölller, 2012)

2.4. Rozvoj emocionálních kompetencí

2.4.1. Emoce

Na emoce můžeme nahlížet mnoha způsoby – jsou to popudy k jednání, bezprostřední vnitřní stavy organismu nebo také působení aktuálních situačních podnětů. Organismus díky nim vyhodnocuje podněty, které na nás působí z vnitřního i vnějšího prostředí (Pružinská, 2006). Podle Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000) jsou emoce širší pojem než city, jde o subjektivní pozitivní nebo negativní prožitek, který doprovází různé fyziologické jevy a motorické projevy. Nakonečný (2003) emoce rovněž odlišuje od citů a také popisuje funkci emocí pro lepší vymezení tohoto pojmu. Původní funkcí emocí je tedy neustálé vyhodnocování různých podnětů a situací. Kritériem pro toto hodnocení je biologická účelnost (buď prospěšnost nebo škodlivost).

Emoce nás provází už od narození – pláč hned po narození značí počátek našeho emocionálně-citového života (Pružinská, 2006).

2.4.2. Emoční kompetence a jejich rozvoj

Emoční i sociální dovednosti se v dětství rozvíjí velice rychle a intenzivně. Když se této oblasti ve výchově rodič nebo učitel věnuje, může položit dobré základy pro další vývoj těchto schopností (Pfeffer, 2003).

Původní funkce emocí u člověka stále platí, avšak s tím, jak se mění doba a naše společnost je třeba, aby se lidé učili např. lépe se vyrovnávat se stresem a hektickým životem, jak rozpoznávat a ovládat emoce. Tím, že žijeme ve stále více moderní a industriální společnosti, na nás působí stále více vjemů. Je tedy čím dál tím těžší pracovat s emocemi, než to například bylo pro naše primitivní předky (Shapiro, 1998).

Podle Polákové (2019) **emoce ovlivňují i náš celkový postoj k životu** – skrz ně totiž reagujeme na situace, ve kterých se nacházíme a tyto reakce pak ovlivňují tvorbu a vyplavování hormonů v těle. Tímto procesem se tvoří náš dlouhodobější náhled na různé životní situace.

Při snaze o definici emocí jsem již zmiňovala, že zahrnují i fyziologickou odpověď lidského těla. Emoce jsou z biologického hlediska chemické reakce uvnitř našeho

mozku, což z nich dělá mnohem více hmatatelnou a reálnou záležitost. V rámci emočního učení se v mozku mění chemické složení. Rodiče a učitelé mohou děti od začátku předškolního věku učit, jak vědomě pracovat s emocemi – tzn. jak měnit biochemii svého mozku a pozitivně tak ovlivňovat i fungování svého těla. (Shapiro, 1998)

2.4.3. Emoční inteligence

Emoční inteligence je pojem, který se začal objevovat na konci minulého století – poprvé byl použit v roce 1990 Peterem Saloveyem a Johnem Mayerem. Do té doby se kladl důraz spíše na inteligenční kvocient, tedy IQ. Koncept emoční inteligence pak nejvíce uvedl do povědomí veřejnosti Daniel Goleman. (Shapiro, 1998)

Goleman se ve své knize *Emoční inteligence* (1997) často zmiňuje o IQ – v té době panovalo přesvědčení, že za úspěchy ve škole, v práci i v životě může právě výše inteligenčního kvocientu. Vysvětluje, že emoční inteligence není protikladem IQ, nýbrž spíše značně odlišná skutečnost. Emoční inteligence má ale pravděpodobně mnohem větší vliv na životní úspěšnost a spokojenost člověka než IQ.

Ráda bych stručně shrnula, co je součástí emoční inteligence podle Daniela Golemana:

- Dokázat motivovat sám sebe, nevzdávat se ve chvíli, kdy čelíme frustraci nebo neúspěchu.
- Ovládat své činy, dokázat odložit uspokojení aktuálních potřeb na později.
- Umět ovlivnit svou náladu a redukovat tak úzkosti či nervozitu.
- Ovlivňovat kvalitu svého myšlení.
- Vcítit se do situace druhého člověka.
- Neztrácet naději i ve chvíli, kdy se nacházíme ve velmi těžké situaci.

(Goleman, 1998, s. 42)

Podle Vágnerové (2014) se emoční inteligence začíná rozvíjet právě v předškolním věku – děti začínají čím dál tím lépe chápat jak své pocity, tak i pocity druhých lidí. Zesilují se schopnosti oddalování uspokojení aktuálních potřeb a ovládání emočních projevů.

2.4.4. Emoce a mravní chování

V této kapitole bych ráda stručně uvedla souvislost mezi rozvojem emocí a mravního chování.

Díky tomu, že dítě v předškolním věku mnohem lépe reflektuje své emoční prožívání, dokáže ho také lépe ovládat a ohodnotit, jak by se mělo nebo nemělo v dané situaci chovat, nebo jak na ni reagovat. (Vágnerová, 2014)

Podle Shapiro (2004) je emoční vývoj podmínkou pro mravní vývoj, a to z toho důvodu, že v situaci, kdy dítě poruší určitá morální pravidla, by mělo pociťovat negativní emoční reakce (stud, pocit viny, strach).

2.4.5. Co lze v oblasti emocí rozvíjet v předškolním období?

V předškolním věku lze u dětí vytvořit základy pro práci s emocemi a pro lepší schopnost vnímání sama sebe – své tělo, emoce. Pfeffer uvádí seznam témat, kterým se lze v předškolním věku věnovat a oblastí, které lze rozvíjet:

- Smyslové vnímání
- Vnímání vlastního těla
- Rozvoj řečových schopností
- Poznávání a rozlišování emocí vlastních a emocí druhých lidí
- Interpretace neverbálních signálů
- Pojmenovávání základních emocí

Dále zdůrazňuje, že je velice důležité, aby v tomto věku měly děti okolo sebe dospělé, kteří jim půjdou příkladem v tom, jak přistupují k sobě i k druhým.

(Pfeffer, s. 17, 2003)

Shapiro (2004) uvádí, že se obecně doporučuje mluvit s dětmi o jejich emocích – to by je mělo naučit chápat i emoce druhých. Dále to ale také obnáší vyznat se v řeči těla, jelikož slovy vyjadřujeme pouze 10% toho, co cítíme – zbytek lze hledat v postoji, výrazu obličeje, tónu hlasu. A i to jsou záležitosti, které děti v předškolním věku mohou začít více poznávat a rozlišovat.

EMPIRICKÁ ČÁST

3. METODOLOGIE VÝZKUMU

V předchozích kapitolách, které vychází z odborné literatury popisují filozofii pro děti, její metody, techniky a možné přínosy pro rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku – konkrétně oblasti týkající se morálního uvažování a emočních kompetencí.

V následující části přiblížím svůj autorský výzkum, v němž jsem se pokoušela uplatnit metodu P4C v praxi s dětskou skupinou v prostředí mateřské školy.

3.1. Cíl a výzkumné otázky

Cílem akčního výzkumu bylo připravit několik činností směřujících k rozvoji emočních kompetencí a morálního uvažování dětí předškolního věku, v nichž uplatním techniky P4C.

Výzkumné otázky:

1. Jak bude skupina reagovat na metodu P4C?
2. Jaké bude mít metoda P4C přínosy pro dětskou skupinu?

3.2. Metodika

Vzhledem k povaze cíle volím **akční výzkum** a následnou metodu rozhovorů nebo skupinové diskuze.

Nezvalová (2003) uvádí, že akční výzkum je určitá forma sebereflexe pedagogické situace, kterou využíváme za účelem zkvalitnění porozumění pedagogické praxe. Akční výzkum zkoumá chování nebo jednání (Seberová, 2013).

Podle Janíka (2003) se tento typ výzkumu dělí na dvě fáze: interpretace a intervence. Interpretací rozumíme reflexi, na základě které je vytvořena praktická teorie. Intervencí rozumíme akci, která vychází z praktické teorie. Dochází k cyklu těchto dvou fází, tedy reflexe a akce. Tento cyklus má rozvíjet a inovovat praxi.

3.3. Výzkumný soubor – dětská skupina

Můj jsem provedla v mateřské škole se šesti vybranými dětmi z jedné třídy v čase jejich řízené činnosti. Za dětmi jsem docházela již před realizací samotných rozhovorů a snažila jsem se odhadnout, které z nich by o čtení a filozofii mohly mít zájem.

Děti mají s metodou P4C minimální zkušenosti. V této třídě se metoda filozofie pro děti při běžných řízených činnostech nerealizuje.

Jména a věk dětí ve skupině:

- Robin (6 let, 6 měsíců)
- Martin (6 let)
- Barbora (4 roky, 7 měsíců)
- Matouš (4 roky, 11 měsíců)
- Nina (5 let, 11 měsíců)
- Tadeáš (6 let, 6 měsíců)
- Natálie (5 let, 10 měsíců)

Věk dětí je uveden z doby, kdy jsem začala provádět výzkum, tedy z února roku 2022.

3.4. Etické otázky

Z důvodu ochrany osobních dat jsem v celé práci změnila jména u všech dětí, které se rozhovorů zúčastnily.

4. PRŮBĚH AKČNÍHO VÝZKUMU

S dětmi jsem se setkávala přibližně po dobu 3 měsíců – od konce měsíce února 2022 do začátku měsíce června 2022. Na prvních setkáních jsme se seznamovali a poté jsme spolu začali pracovat. Celkem proběhlo 7 setkání, při kterých jsme společně zkoušeli techniku P4C a v následující části představím ty, které považuji za nejzajímavější, kde byly odpovědi dětí přínosné, nebo kde mi připadala důležitá má vlastní reflexe.

Rozhodla jsem se jako pomůcku pro filozofování s dětmi vybrat knihy. Při prvních setkáních jsme se začeti do pár kapitol knihy Ferda a jeho mouchy a dále to byly spíše obrázkové knihy s různými kratšími příběhy. Knihy blíže představím v následujících kapitolách.

4.1. Ferda a jeho mouchy: Houpačka

Naše první setkání proběhlo 2. března 2022. Byly přítomné všechny děti, tedy Tadeáš, Robin, Martin, Natálie, Matouš, Nina a Barbora. Představila jsem se dětem a poprosila každého, aby mi řekl své jméno a něco o sobě. Po krátkém seznámení jsem skupině ukázala knihu a přečetla příběh Houpačka z knihy *Ferda a jeho mouchy*.

Kniha *Ferda a jeho mouchy*:

Jako prvního průvodce rozhovory s dětmi jsem zvolila knihu *Ferda a jeho mouchy* (Dostálová, Jančiová, Vlčková, 2017). Kniha obsahuje kapitoly s příhodami, které prožívá žabák Ferda a každá z nich má čtenáře nebo posluchače vyprovokovat k přemýšlení o emocích – hněv, radost, smutek, strach. Dále také obsahuje kapitoly k rozvíjení tématu důvěry, osamocení, zvědavosti a žárlivosti.

Ke knize patří plyšová žába – hlavní hrdina všech příběhů, Ferda. Dále malé plyšové mouchy – emoce. Každá je jinak barevná, barvy symbolizují a prezentují jednotlivé emoce.

Každá kapitola je autorkami doplněna o činnosti a otázky k příběhu. Některými jsem se inspirovala a použila jsem je v rozhovorech, jiné mi přišly méně vhodné, proto jsem je nezařadila.

Shrnutí kapitoly Houpačka:

V Emušákově (místo, kde se odehrává děj většiny příběhů) je houpačka, na které se chtějí houpat všichni obyvatelé městečka, protože houpačka je kouzelná a vykouzlila lízátka tomu, kdo se na ni právě houpal. Ferda se k ní nemohl dostat, protože se o ni všichni prali, a to on nechtěl. Spolu s Ferdou u houpačky čekal i malý smutný ježek, který měl ještě menší šanci se na houpačku dostat. Jednoho dne, když bylo velké horko a díky tomu bylo na hřišti málo zvířat se Ferda k houpačce dostal. Když už si sedl na houpačku, zahlédl ale malého smutného ježka a zželelo se mu ho. Pustil ho na houpačku místo sebe, což ježkovi udělalo radost. Ježek se pohoupal a lízátka, které mu houpačka vykouzlila, dal Ferdovi. Oba byli spokojení a stali se z nich noví přátelé.

Pro naše setkání jsem zvolila úpravu prostoru takovou, na jakou jsou děti zvyklé při ranním kruhu s jejich paní učitelkou – seděli jsme na židlích v kruhu. Před čtením příběhu jsem jim představila plyšového žabáka Ferdu a barevné mouchy, které pak ležely uprostřed kruhu. Všechny děti v tichosti poslouchaly, příběh je zaujal. Když jsem začala pokládat otázky, některé děti měly potřebu hned odpovídat, u dalších jsem pozorovala, že dávají pozor, a možná zároveň neměli odvahu promluvit. Na začátku jsme si nestanovili žádné pravidlo ohledně komunikace (např. mluví jen ten, kdo drží plyšáka). I přesto většinou mluvil jen jeden ze skupiny, děti si neskákaly do řeči. Neměla jsem tedy potřebu pravidlo zavádět. Nejstarší děti měly nápadité odpovědi na mé otázky, mladší ze skupiny měly tendenci při odpovědích odbočovat od zadání otázky.

Aby se děti soustředily a byly lépe vtaženy do příběhu, připravila jsem si otázky do průběhu vyprávění:

1. **Já:** „Myslíte si, že by se měl Ferda jít poprat o místo na houpačce, aby se k ní dostal?“

Děti: „Ne!“

Natálie: „Měl by počkat.“

2. **Já:** „Může udělat Ferda něco pro malého smutného ježka, aby ho rozveselil?“

Natálie: „Já vim co, může ho pustit na houpačku a pak se pohoupat Ferda.“

Robin: „To by šlo, že by ho nechal pohoupat, a nebo by mu třeba pak mohl dát to lízátko.“

3. **Já:** „Myslíte, že měl Ferda radost, když nechal malého ježka jít na houpačku místo něj?“

Děti: „Jó!“

Robin: „A ještě jsem chtěl dodat, že mu třeba víc záleží na kamarádovi než na tý houpačce.“

Na otázku „z čeho máte radost vy?“ nebo „jak můžeme udělat radost někomu jinému?“ se děti odpověďmi hodně orientovaly na materiální věci. V závěru rozhovoru jsem se tedy snažila děti dovést k přemýšlení nad tím, zda by mohla druhému člověku udělat radost věc, kterou „nemůžeme držet v ruce“ nebo jí „koupit v obchodě“ – měla jsem na mysli např. objetí, pohlázení atd. K tomuto tématu se nám nepodařilo přímo dojít, rozhodla jsem se tedy, že s ním zkusím přijít v některém z příštích setkání. Přikládám ukázkou konce rozhovoru tohoto setkání:

Já: „...děti, měly jste třeba radost z něčeho, co nebyl dárek?“

Martin: „Třeba z dobrého jídla.“

Natálie: „To nebyl dárek, já jsem dostala plyšáčky a pak jsem ještě dostala kufřík a v tom byly pastelky, byl to malířskej kufřík. A já ráda maluju, takže mi udělal velkou radost.“

Já: „Dobře, děti. Já jsem měla radost, když jsem se o víkendu po dlouhé době obejmula s mojí nejlepší kamarádkou. Občas může někomu udělat radost i věc, kterou nemůžeme držet v ruce.“

Natálie: „Z toho mám taky radost, z objímání.“

Na konci našeho setkání se děti ptaly, jestli znovu přijdu. Cituji: „Já chci zase poslouchat a povídat si o tom!“

Setkání trvalo asi 40 minut a překvapilo mě, že děti udržely pozornost po celou dobu. V průběhu jsem si uvědomila, jak je pro mě někdy těžké formulovat otázky tak, abych směřovala tam, kam chci – hlavně když jsem se v závěru diskuze snažila směřovat k povídání o radosti spíše z citových záležitostí než z hmotných darů.

Nejmladší děti ze skupiny měly tendenci ve svých odpovědích na mé otázky odcházet od hlavní myšlenky. Často jsem je nechala mluvit déle, než by bylo potřeba – na to bych si příště ráda dala pozor, aby diskuze běžela stále stejným směrem.

Diskuzi nejvíce posouvali Natálie s Robinem, ostatní děti se „rozkoukávaly“ a občas také něčím přispěli.

Dále jsme si také shrnuli, jak vypadá veselý člověk a děti vyjmenovávaly znaky, jak by se mohl chovat člověk, který prožívá radost. První setkání bych zhodnotila pozitivně vzhledem k tomu, že děti nejsou na tento typ učení zvyklé a i já jsem se ve své roli cítila příjemně.

4.2. Ferda a jeho mouchy: Rozbité překvapení

Druhé setkání proběhlo 17. března 2022. Byly přítomni Tadeáš, Robin, Martin, Natálie, Matouš a Barbora. Děti s mým příchodem hned začaly připravovat kruh se židlemi a plyšáky. Vyptávaly se, jaká bude dnes barva mouchy a o čem bude příběh. Přečetla jsem dětem příběh a opět jsem v průběhu kladla různé otázky, abych je více vtáhla do děje.

Shrnutí příběhu:

Ferda navštěvuje keramický kroužek, kde vyrobil lampičku, na které si dal moc záležet. Chtěl ji dát mamince k svátku. Lampičku jednoho dne nesl domů a po cestě se rozhodl, že jí zabalí do balícího papíru. Jenže se mu lampička rozbila. Byl smutný. Ferdův tatínek ho našel, jak brečí na lavičce a dovedl ho domů. Ferda se snažil vymyslet, jak jinak by mohl potěšit maminku v den jejího svátku. Potají si vzal její zrcátko a vytvořil mu rámeček ze střepů lampičky. Maminka měla z dárku radost a Ferdu smutek přešel.

Aktivní byly děti, které se hodně zapojovaly i při minulém setkání. Ostatní opět seděli v tichu, ale dávali pozor. Pozorovala jsem děti, které nemluvily – sledovaly průběh rozhovoru, občas se některé z nich nadechovaly a nejspíš také něčím chtěly přispět.

Povídali jsme si o tom, že každý z nás se chová jinak, když je smutný. Společnými silami děti popsaly, jak můžeme poznat smutného člověka a co pro něj můžeme udělat. Děti opět hodně mluvily o „koupených dárcích“.

Na dnešní příběh jsem tedy zkusila navázat ještě téma z minulého setkání – jak udělat někomu radost, aniž bychom mu dali hmotný dárek? Měla jsem připravené ještě další návodné otázky, ale děti tentokrát velice rychle přišly na to, co jsem měla namysli:

Já: „Včera, když jsme si povídali o té radosti, tak jste říkali, že bychom mohli někomu dát dárek, abychom mu udělali radost. Ale mě by zajímalo, jestli by měl někdo nápad, jak udělat druhému člověku radost, aniž bysme mu dávali nějakou věc, kterou může držet v ruce. Myslíte, že by to šlo?“

Natálie: „Jo já vim, třeba že mu dáš něco do pusy sladkýho, nebo mu koupíš něco, co hodně si chce sníst.“

Já: „To by taky bylo možné. A co něco, co nemůžete koupit v obchodě?“

Tadeáš: „Vyrobit z papíru!“

Já: „To by také určitě šlo. A děti, co když jste smutní a neudělal by vám radost žádný dáreček...“

Natálie: „Já vim! Třeba že by mi mamka řekla: mám tě ráda a dala mi pusinku.“

Já: „Aha!“

Robin: „Já bych vymyslel takovou vílu, která bude lítat nad rukou a poslal bych mu jí.“

Závěr rozhovoru byl velice příjemný a děti měly radost, že měly tento nový nápad. Poté, co Natálie vyslovila svou myšlenku: „třeba že by mi mamka řekla: mám tě ráda a dala mi pusinku“ se přidali i ostatní a ozývaly se další podobné návrhy, např. pohlazení, objetí.

I když jsme s dětmi rozebírali téma smutku, atmosféra byla příjemná. Nejmladší ve skupině už ke konci setkání měly nutkání se pohybovat po místnosti, ale nerušili nás. Nechala jsem je, aby byli mimo své židle, jelikož to nijak nenarušovalo naši činnost.

4.3. Ferda a jeho mouchy: Eliška

Dne 21. března jsme se setkali s dětmi po třetí. Připravila jsem si pro ně opět příběh z knihy Ferda a jeho mouchy, který má čtenáře podnítit k přemýšlení o emocích jako je naštvanost a hněv. Byli přítomni Tadeáš, Robin, Natálie, Matouš a Barbora.

Shrnutí příběhu kapitoly:

Do Emušákova se přistěhovala opice Eliška. Zvířátka jednoho dne hrála na schovávanou. Všichni věděli, že Ferda je přeborník a vždy vyhraje – ať už hledá ostatní, nebo se schovává. Když začali hrát, Eliška první kolo pikala a hledala své kamarády. Po chvíli našla Ferdu. Ten se naštvál, protože nebyl zvyklý na to, že by ho ve hře někdo porazil. Elišku neprávem nařknul z toho, že podváděla a odešel. O pár dnů později se Ferda s Eliškou náhodou potkali a pohádali se, protože Ferda ji opět řekl, že podváděla. Ferda následně potkal i lva. Ten mu řekl, že by se měl omluvit a že udělal chybu. Ferda si uvědomil, co provedl. Udělal, co mu lev poradil – omluvil se a opice Eliška se na něj přestala zlobit.

V momentě, kdy se v příběhu Ferda pohádá s Eliškou, jsem se děti zeptala:

Já: „Děti, co by mohl teď Ferda udělat?“

Robin: „Omluvit se.“

Natálie: „Měl by se jí omluvit a říct jí, že jí má moc rád.“

Já: „Aha, a proč by se jí měl Ferda omluvit?“

Natálie: „Protože von lhal a byl na ní ošklivý.“

Příjemně mě překvapilo, že Natálie kromě „ošklivého chování“ Ferdy zmínila i lhaní. Nečekala jsem, že na to někdo z dětí poukáže.

Dočetla jsem příběh do chvíle, kdy se Ferda Elišce omluví a zeptala jsem se:

Já: „Tak co myslíte, že se stane?“

Natálie: „No asi mu odpustí.“

Matouš: „Co je to? Odpustí?“

Já: „Hmm, dokázal by někdo Matoušovi říct, co je to, když někdo někomu odpustí?“

Natálie: „To já taky nevim.“

Já: „Aha, když jsme tady mluvili o té omluvě... když se někdo někomu omluví, tak ten druhý...“

Robin: „Mu asi odpustí.“

Matouš: „No a co to znamená?“

Já: „Robine a věděl bys tedy, co se stane ve chvíli, když někdo někomu druhému odpustí? Před tou omluvou se asi ten člověk zlobil.“

Robin: „No a když mu ten člověk odpustí tak už na něj bude hodnej a bude ho mít rád.“

Já: „Aha, takže myslíš, že se třeba pak přestane zlobit?“

Robin: „Jo.“

Při tomto setkání byla většina dětí neklidná, průběh čtení jsme museli často pozastavovat. Příběh jsme nedočetli do konce, přestala jsem číst v části, kdy se Ferda opici Elišce omluvil. Děti si chtěly spíše povídat a myslím, že by dočtení příběhu bylo už pro ně zdlouhavé. Zároveň i v téhle chvíli byl příběh už vcelku celkem uzavřený, takže to ničemu nevadilo. Děti, které byly neklidné jsem zkoušela oslovovat jmény a ptát se jich na jejich názory. To vcelku zvýšilo jejich pozornost a závěr rozhovoru byl pro mne již příjemnější, protože se děti zklidnily.

Jak jsem již zmínila, téma příběhu směřovalo k hovoru o naštvanosti. Podobně jako u předchozích kapitol jsme hledali znaky člověka, který tuto emoci prožívá:

Natálie: „Že jde pryč.“

Robin: „A dupe třeba.“

Matouš: „A třeba že se zlobí takhle... (napodobuje rozzlobený obličej a dává ruce křížem) ...takhle se může zlobit!“

Děti uváděly různé příklady a následně mluvily o tom, co dělají ony samy, když jsou naštvané a zároveň také, co jim v tu chvíli pomůže:

Natálie: „Já třeba na chvilku jdu do mého pokojíčku a chvilku tam přemýšlim, co jsem udělala špatně.“

Robin: „Já jdu do pokoje a vždycky tam trochu nadávám.“

Matouš: „No, dělám, že zhasnu a moc se nesměju a Ondra dá všude plyšáky, který vyrobí a schová se někam jinam.“

Natálie: „A nebo kámoška, když je rozzlobená, si lehne na zem a brečí.“

...

Matouš: „Když jsem naštvaný, tak si sednu někam na kopeček a když tam přemýšlím.“

Natálie: „Mě třeba pak rozveselí, když mi mamka hodně pozdě večer dovolí se koukat na nějaký takový dorty.“

Tadeáš: „Já třeba jdu do pokoje a mamka a ségra a všichni přestanou chodit za mnou do pokoje.“

Těchto odpovědí jsem se chytila – poukázala jsem na to, že každý z nich prožívá tuto náladu jinak a zeptala jsem se tedy dětí, zda vlastně můžeme říci, co pomůže všem lidem, nebo to může mít každý jinak – a jak to vlastně poznáme, co komu pomůže? Zde opět Natálie měla nápad, který se mi líbil:

Natálie: „Tak by sem se ho zeptala třeba co chce hrát za hru. A hrála by sem to s ním.“

Já: „Aha, takže by ses ho zeptala. Má ještě někdo nějaký nápad?“

Natálie: „A nebo by sem mu řekla: co se děje vlastně?“

Já: „Aha, takže by ses snažila zjistit, co se vlastně děje a proč je naštvaný. To je dobrý nápad.“

Na závěr našeho povídání jsme si opět vše shrnuli – hlavně tedy skutečnost, že každý může své emoce projevat jiným způsobem, každému pomůže něco jiného a že je dobré se druhého člověka zeptat, jak se vlastně cítí a co se mu přihodilo.

Čtení příběhu už pro mne samotnou bylo v jednu chvíli zdlouhavé, cítila jsem, že by bylo lepší buď příběh více rozfázovat a např. proložit jinými činnostmi nebo zvolit úplně jiný. Myslím, že jsem udělala dobře, když jsem čtení zastavila a pustili jsme se do diskuze.

Závěr setkání byl dle mého názoru přínosný. Děti si zopakovaly i to, o čem jsme hovořili v předchozích rozhovorech a zároveň jsme přidali i něco nového.

4.4. Robinson

S dětmi jsme se setkali 12. května v jejich třídě. Byli přítomni všichni (Martin, Robin, Barbora, Matouš, Tadeáš) kromě Natálie. Přinesla jsem si jako pomůcku opět knihu, ale zvolila jsem oproti minulým setkáním takovou, která má značně méně textu a více obrázků než ta, se kterou jsem pracovala doposud – jednalo se o knihu **Robinson od Petra Síse**.

Knih vypráví příběh o chlapci Petrovi, který si rád se svými spolužáky hraje na piráty a prožívají spolu mnohá dobrodružství. Ve škole se začne chystat maškarní ples a všichni včetně Petra chtějí mít masku piráta. Petrova maminka ho ale doma přemluví, aby zkusil jít za Robinsona, protože to je ve skutečnosti mnohem zajímavější postava než piráti a je to Petrova oblíbená knižní postava. Petr souhlasí a maminka mu ušije kostým. Jenže když přijde na maškarní ples, kamarádi se mu začnou smát, kvůli tomu, jak vypadá – jinak než všichni ostatní. Petr uteče domů a pak onemocní. Leží v posteli a zdá se mu sen, jak se ocitne na opuštěném ostrově, kde se o sebe musí sám postarat. Prozkoumává ho a udělá si přátele ze zvířat, které tam žijí. Jednoho dne se mu zdá, jako by na jeho ostrov přijížděli piráti. Bojí se a neví, co přijde. Zároveň se probouzí doma ze snu a zjišťuje, že se za ním přišli podívat kamarádi, aby zjistili, jak se mu daří.

V knize však není přímo řečeno, že Petr usíná a že jeho dobrodružství na ostrově je sen. Dětem jsem celou knihu přečetla, nechala jsem je průběžně prohlížet obrázky. Byly velice zaujaté a v průběhu čtení vyvstávaly otázky, jak je možné, že Petr byl v posteli a najednou se na další stránce knihy ocitl na ostrově. Položila jsem tedy otázku, jestli mají nějaké nápady, jak se to mohlo stát a první nápady dětí byly následující:

Tadeáš: „Asi spadl někde do vody.“

Matouš: „On připlul někde na ostrov.“

Robin: „No, to je jako ten Robinson.“

Matouš: „A ono se mu to nezdá?“

Robin: „Možná zdá, ale taky to je možná pravda.“

Nechala jsem děti, aby nahlas společně přemýšlely a chvíli jsem jim do rozhovoru vůbec nevstupovala. Nechtěla jsem je v úvahách o příběhu nijak ovlivňovat, tudíž jsem nereagovala na jejich různé nápady. Otázka, jak se tedy Petr v příběhu dostal z postele rovnou na ostrov zůstala nezodpovězená a pokračovali jsme ve čtení. Děti se po chvíli také pozastavily nad tím, že je Petr na ostrově úplně sám a přemýšlely, co asi bude dělat a zdalipak si najde kamarády.

Při čtení příběhu jsem občas pozastavovala a ptala se dětí, co na obrázku vidí a co si myslí, že se bude dál dít, abych je více vtáhla do děje, což fungovalo dobře. Když jsme příběh dočetli, ptala jsem se dětí, co si tedy myslí o tom, že byl Petr v příběhu v posteli, pak najednou na ostrově a na konci příběhu zase zpátky ve své posteli. Děti uváděly různé možnosti, až Tadeáš zopakoval, že by to mohl být ten sen. Tohoto slova jsem se chytla a chtěla jsem vědět, jak si děti sen vlastně představují. Zde jsou některé myšlenky dětí po dočtení příběhu a průběh dalšího rozhovoru:

Barbora: „Já si myslím, že na tom ostrově byla možná lávka a on tak mohl přeplavat zpátky domů.“

Robin: „A nebo si prohlížel knížku a najednou ho vcucla.“

Tadeáš: „Nebo to byl ten sen.“

Já: „Aha, a co to vlastně je, ten sen?“

Robin: „No. Sen znamená, že ty usneš a najednou si něco představuješ a myslíš si, že to je opravdový a najednou, když se probudíš, tak zjistíš, že to byl jenom sen.“

Martin: „Mě se večer vždycky zdá dobrej sen, jenže se pak ráno vzbudim a zjistim, že se mi to jen zdálo.“

Robin: „Prostě to je jako kdyby nám někdo četl knížku, ale my o tom nevíme.“

...

Já: „A je sen opravdový?“

Barbora: „Jo.“

Robin: „Vlastně je to opravdový v hlavě, protože na to myslim. Protože ten mozek pracuje a jsou tam takový buňky, který to přesouvaj do mozku a pak to tam ten mozek má.“

...

Já: „Můžeme mít sen i přes den?“

Martin: „No, třeba že takhle koukám a přemýšlím.“

Děti pak hledaly rozdíl mezi snem a přemýšlením. Došly k závěru, že je to podobné – přemýšlení v noci se vlastně nazývá slovem „sen“.

Robin: „To (sen) je vlastně to samý, ale říká se tomu jinak.“

Průběh čtení byl příjemný, děti byly vtaženy krásnými ilustracemi, o kterých si mohly v průběhu povídat, udržely tak pozornost až do konce. Zajímalo mě, jak budou v knize vnímat zajímavý přechod příběhu z reality do snu a zároveň jsem se v našem rozhovoru chtěla dostat k tématu snění, což šlo hladce. Některé nápady, které měly děti ohledně příběhu, mají dle mého názoru spojitost s magickým myšlením -

Děti chvílemi téměř bez mé pomoci hledaly odpovědi na své otázky. Chovaly se k sobě ohleduplně a nechávaly jeden druhého domluvit. Ke konci, když hledaly rozdíl mezi přemýšlením a snem, jsem možná mohla do rozhovoru vstoupit více a zeptat se, jak moc můžeme ovlivnit sen a jak přemýšlení, aby se jim lépe hledal nějaký rozdíl.

4.5. Zubr si hledá místo

Mé poslední setkání s dětmi proběhlo dne 7. června 2022. Připravila jsem si pro skupinu mou oblíbenou knihu **Zubr si hledá místo** od autorky **Oksany Buly**. Přítomni byli Tadeáš, Robin, Martin, Nina, Barbora a Matouš.

Knihy má opět spíše méně textu a překrásné ilustrace od samotné autorky. Vypráví příběh o zubrovi, který v pozdním podzimu pozoruje jiná zvířata, jak se připravují na zimní spánek. S přípravami jim pomáhají tukoni, což jsou pohádkové postavičky – přirovnala bych je k lesním skřítkům. Zubr si od té chvíle také přeje prospat celou zimu. Prosí tukony, jestli by mu s přípravami také pomohli, ale ti mu odpoví, že zubři v zimě neusínají. Zubr i přesto zkouší najít místo, kde by se mohl ke spánku uložit. Nemůže žádné najít. Nakonec si lehne do malého ptačího hnízda. Chvilí podřimuje, ale zanedlouho, kdy na něj začínají dopadat první sněhové vločky se stejně probudí a už se mu spát nechce.

Na příběhu mám ráda a vnímám nejvíce tu skutečnost, že zubr chtěl zimní spánek vyzkoušet, protože ho viděl u ostatních zvířat a představoval si, že to bude pro něj příjemné stejně tak, jako pro ostatní. A i když zkusil usnout a nedopadlo to, jak si představoval, nic zlého se nestalo – alespoň už si byl jistý, že pro něj spánek není. S dětmi jsem se rozhodla tedy mluvit o tom, když chceme zkusit nové věci.

Před začátkem čtení jsme si rychle pověděli, co dělají různá zvířata přes zimu – některá jdou spát a jiná ne. V průběhu čtení jsem dětem ukazovala jednotlivé stránky knihy s ilustracemi. Na straně s obrázkem, kde tukoni pracují – sbírají jídlo a různé polštáře pro zvířata, řekl Robin na otázku: „Co se tady děje?“:

„Třeba tam učí malý tukoně, ty potomky, co budou taky dělat, až budou dospělí. To by měli.“

Což bylo nad rámec odpovědí, které jsem vůbec čekala, že děti budou dávat a připadalo mi to jako dobrý nápad.

Dále jsem se v průběhu zeptala:

Já: „Proč asi zubr chtěl zkusit taky přes zimu spát?“

Robin: „Protože si myslel, že to je krásný.“

Martin: „A taky byl možná jenom unavený.“

Když zubrovi v příběhu tukoni řeknou, že by neměl chodit spát, nejdříve se trochu rozzlobí – v knize je jeho obrázek a podle něj to děti poznaly.

Robin: „Tady běží ten rozzlobenej zubr.“

Matouš: „Co to je rozzlobený?“

Já: „Víš někdo, co znamená tohle slovo?“

Martin: „Že se zlobí.“

Barbora: „Jo, že se zlobí.“

Já: „Pamatujete, jak jsme četli o Ferdovi a těch mouchách?“

Robin: vstává a jde pro červenou mouchu, která visí vedle mě na stěně. „To byla tahle moucha.“

Ostatní děti si začaly vzpomínat na příběh o hněvu, který jsme společně dříve četli. Měla jsem radost, že jsme si ho takto spontánně mohli v rychlosti zopakovat. Nechtěla jsem se ale vracet ke všem, protože jsme ještě neměli dočtenou knihu a raději jsem neodcházela daleko od našeho příběhu a tématu.

Většina dětí byla dnes klidná a pozorná. Matouš byl od rána trochu rozrušený a uplakaný, měl tendenci mi do vyprávění vstupovat a sdělovat nám jeho náhodné myšlenky. S tím jsem ale neměla skoro žádné starosti, protože děti ho utišovaly samy, aby mne dobře slyšely. Minulá setkání se děti často předbíhaly, když jsem jim ukazovala ilustrace knihy. Vstávaly ze židlí, pak ale neviděly všechny a musela jsem opakovat, ať zůstanou na svých místech, protože se na každého dostane. Teď byly ale mnohem trpělivější a už věděly, že mohou klidně čekat, až se k nim kniha dostane.

Po dočtení příběhu jsem se dětí dále ptala:

Já: „Děti, představte si, že byste byly tím zubrem. Myslíte, že byste chtěly také zkusit ten zimní spánek?“

Robin: „Jo!“

Já: „A proč ano?“

Robin: „No protože jsem to nikdy nedělal.“

...

Já: „Jak se asi cítil zubr, když šel spát, ale stejně mu to nakonec nevyšlo?“

Martin: „Já myslím, že byl i tak rád, že to zkusil.“

Robin: „A třeba by ho mrzelo, kdyby to nezkusil.“

Matouš: „Co je to mrzet?“

Robin: „To je, když seš smutnej.“

...

Já: „Ještě by mě zajímalo, jestli je tedy vlastně dobrý nebo špatný nápad, zkoušet nové věci?“

Robin: „Je to dobrý.“

Já: „Aha a proč myslíš?“

Robin: „No ale když je to nebezpečný, tak to zase není.“

Já: „Aha. A jaké nové věci bychom tedy mohli zkoušet a které raději ne?“

Robin: „No, jakože třeba... když někdo něco dělá... třeba, miminka si taky zkouší nějak mluvit. Ale nejde jim to. Tak voni vlastně dokážou říct první slovo jenom díky lidím.“

Já: „Aha, ale kdyby to nezkusili, tak to asi nepůjde. A co nějaké věci, které bychom raději zkoušet neměli?“

Robin: „Že třeba člověk skočí z paneláku.“

Já: „To máš pravdu.“

Matouš: „A ještě je nebezpečný skočit ze stromu.“

Robin: „A nebo ze skály.“

Dále se děti chytly nápadu Robina a vymýšlely, z čeho všeho není dobré skákat. Zapojili se všichni. Pak jsme si tedy naše myšlenky shrnuli:

Já: „Takže bychom mohli říct, že je dobré zkoušet nové věci, ale ne ty, které jsou nebezpečné?“

Děti: „Jo.“

...

Já: „Ještě bych se od vás ráda dozvěděla, co byste chtěly zkusit dělat nového, co jste ještě nikdy nezkusily, ale není to nebezpečné? Něco, co vám ale může třeba přinést něco hezkého?“

Matouš: „To by bylo dobrý skákat na skákacím hradu.“

Já: „To je pravda, tam se skákat určitě může!“

Robin: „Já bych se třeba naučil krát.“

Já: „Aha, to je taky určitě fajn nápad. Vysvětlil bys dětem, co to znamená?“

Robin: „To je něco jako násobilka. To se učí ve škole.“

...

Martin: „Mamka chce, abych byl doktorem, ale já chci být pošťákem.“

Já: „Aha, takže bys chtěl vyzkoušet práci pošťáka?“

Martin: „Ano.“

Já: „To bys mohl. Třeba bys přišel na to, jestli by tě bavilo takovou práci dělat.“

Dále děti mluvily o povoláních, které by chtěly vyzkoušet.

Tento rozhovor nejvíce posouval dál Robin. Ostatní se pak často chytili jeho nápadu a obměňovali ho. Nemusela jsem ani pokládat všechny své připravené otázky a diskuze směřovala tam, kam jsem si plánovala.

Děti si tedy uvědomily, že zkoušet nové věci je dobré, ale jen v případě, že nás nová zkušenost nemůže nějakým způsobem ohrozit. Vyjmenovali jsme si různé příklady – co bychom mohli zkusit a co naopak ne. Jsem ráda, že od nich také zazněla myšlenka, že „kdyby to zubr nezkusil, tak by ho to mohlo mrzet“. Poslední setkání s dětmi bylo pro mě moc příjemné.

VÝSLEDKY

V této kapitole vyvodím některé závěry ze svého výzkumu a zodpovím výzkumné otázky, které jsem si na jeho počátku kladla.

Na začátku našich setkání jsem přemýšlela, jestli budu stanovovat nějaká pravidla a rituály ohledně chování při společném čtení a povídání. Nakonec jsem tak neudělala a k mému příjemnému překvapení se děti nepřekřikovaly a po celou dobu seděly na svých místech. Jediným rituálem se stala skutečnost, že vždy, když jsem za dětmi přišla, samy od sebe připravily prostor a prvních pár minut jsme si sdělovali, jak se máme a co jsme v posledních dnech dělali. Tak jsme vždy opět navázali osobnější kontakt a začali jsme se čtením.

Po prvním čtení a rozhovoru si děti zapamatovaly průběh našeho setkání. Ve třídě mě pak vždy očekávaly s dopředu připravenými židlemi do kruhu a plyšáky, které jsme u čtení používali jako rekvizitu. Na konci čtení se ptaly, jakou barvu plyšové mouchy mají připravit na příště. Z této reakce vyvozují, že děti setkání těšila a společné čtení a přemýšlení je bavilo.

Důležitou proměnnou, která setkání ovlivňovala, byla **pozornost dětí**. Ta byla rozdílná a byla přímo úměrná věku dítěte. Nejstarší děti ve skupině dokázaly v sedě a tichu poslouchat čtený příběh a následně přemýšlet nad otázkami, které s příběhem souvisely. Naopak pozornost nejmladších zhruba po jedné třetině času rozhovoru začala klesat a děti měly tendenci se uchylovat k jiným činnostem. Zvláště u prvních, delších příběhů bylo u mladších dětí těžké pozornost udržet.

V druhé polovině našich setkání, kdy jsem k ruce měla knihy s více obrázky a méně textem to s pozorností u všech dětí bylo značně jednodušší – děti chvíli poslouchaly čtený text, poté se mohly dívat na obrázek a popsat ho. Ve chvílích, kdy jsem ukazovala obrázky, děti vstávaly a chtěly si je prohlédnout zblízka – to jsem považovala jako příjemné oživení čtení. Děti se u knihy vystřídaly a v klidu jsme pokračovali dál.

Mohu se tedy domnívat, že **pozornost i trpělivost** se u všech dětí posilovaly, ale zároveň jsem se postupně snažila volit takové knihy, u kterých bylo dle mého názoru jednodušší pozornost udržet.

V průběhu čtení jsem kladla otázky, aby se rozvíjela diskuze. Odpovědi mladších dětí na mé otázky byly s tématem spojené, ale ne vždy se přímo dotýkaly položené otázky. Měly tendenci postupně utíkat od tématu a když jsem je nepřerušila, začaly vyprávět své osobní příběhy, které už do diskuze nepatřily. Nejstarší ve skupině naopak odpovídali přesněji na položené otázky a dobře se dokázali držet tématu. V posledních diskuzích se soustředěnost mladších dětí mírně zlepšila, ale jistě nedosahovala soustředěnosti dětí starších.

Během nebo po čtení **děti propojovaly přečtený příběh se svým životem** – hledaly podobné situace nebo souvislosti. U povídání o emocích popisovaly, jak se cítí ony samy, když prožívají daný pocit a jak se chovají. Dokázaly formulovat, jak by si přály, aby se k nim ostatní chovali a zároveň měly naslouchaly odpovědím druhých dětí.

U odpovědí dětí se také objevovalo **opakování předchozích odpovědí jiných dětí** – když někdo z nich neměl svůj vlastní nápad, ale chtěl také povídat, řekl téměř totožnou větu, jen vyměnil některý z prvků (např. Já: „Aha, ale kdyby to nezkusili, tak to asi nepůjde. A co nějaké věci, které bychom raději zkusit neměli?“ Robin: „Že třeba člověk skočí z paneláku.“ Já: „To máš pravdu.“ Matouš: „A ještě je nebezpečný skočit ze stromu.“).

Zároveň se domnívám, že tuto skutečnost mohly podpořit i moje reakce – občas jsem reagovala přehnaně pozitivně na některé odpovědi dětí. To mohlo strhnout ostatní k tomu, aby jakkoliv odpověděli – a volili pak tedy podobné odpovědi, protože tušili, že za ně budou pochváleni.

V průběhu se setkání se začaly objevovat dotazy dětí ohledně slov, kterým ve čteném textu nerozuměly. Když se někdo z dětí zeptal, položila jsem otázku zpět do skupiny, zda by neuměl odpovědět někdo jiný. Později, když se opět některé z dětí zeptalo na něco, co mu z příběhu nebylo jasné, začaly rovnou bez mé pomoci odpovídat jiné děti a společně přemýšlely nad různými otázkami. V těchto chvílích jsem byla jen tichý pozorovatel. Při čtení knihy *Ferda a jeho mouchy* si společně vyjasňovaly některé z emocí (rozzlobený, mrzet...), snažily se ta konkrétní slova opsat jiným způsobem nebo vyjádřit pantomimicky. Děti si takto přirozeným způsobem rozvíjely slovní zásobu i porozumění některým základním emocím.

Výhodou byl **i malý počet dětí**, které se mnou takto sedaly – měly více prostoru a sdělování nebylo tak dlouhé. Atmosféra byla komornější, což pro ně také mohlo být příjemné.

Na některých dětech bylo zjevné, že je pro ně mnohem jednodušší se **do rozhovoru zapojit** než pro jiné. Neřekla bych, že to bylo závislé na věku, ale spíše na jejich povaze. Předpokládám, že při intenzivnější práci se skupinou by časem bylo zapojování dětí do rozhovorů vyváženější.

Během výzkumu jsem vyhodnotila, že filozofování s mladšími dětmi je možné, je ale vhodnější, když jsou ve skupině i starší – mohou mladším sloužit jako vzor a přivádět je k filozofickému myšlení.

Dále jsem také v průběhu přehodnotila výběr knihy. Vhodnější byly kratší příběhy – děti pak byly méně unavené a diskuze po dočtení byla smysluplnější a přínosnější.

Pokusím se tedy shrnout **odpovědi na výzkumné otázky**:

Děti na metodu P4C reagovaly pozitivně a od prvního setkání o ni projevovaly zájem. Jejich pozornost a soustředěnost se mírně zvyšovala. Některé děti byly aktivnější, některé méně. Obecně ale aktivní byly – samy se doptávaly, odpovídaly si. K sobě se chovaly slušně, naslouchaly si. Naše shledání byla vždy veselá a děti měly po každém rozhovoru radost z odvedené práce.

Přínosem pro děti mohlo být propojování příběhů knih s jejich vlastními příběhy a životy. U příběhů, které se týkaly emocí odkrývaly rozdíly jejich osobností a uvědomovaly si, že každý se může cítit jinak. Dále si rozšiřovaly slovní zásobu a učily se trpělivosti (jak ve chvílích, kdy poslouchaly mé čtení, tak ve chvílích, kdy mluvily ostatní děti). Jak jsem již zmínila – pozitivně se proměňovala i jejich pozornost a soustředěnost a to také vnímám jako přínos pro ně samotné.

DISKUZE

Cílem mého akčního výzkumu bylo uplatnit techniky metody Filozofie pro děti. Pomocí knih a připravených návodných otázek jsem vedla rozhovory s dětskou skupinou, přičemž žádné z dětí se s touto metodou doposud nesešlo.

Jak jsem výše zmínila, **jako průvodce rozhovory jsem zvolila knihy** – učinila jsem tak kvůli vzoru, kterého se mi dostalo na vysoké škole, kde jsme metodu P4C také probírali. Jak uvádí Macků a Laibr (2013), čtení příběhu je výchozím bodem pro filozofickou diskuzi. Eva Zöllner (2012) nastiňuje i další kreativní typy motivace dětí k následnému filozofování s dětmi, ale chtěla jsem, aby má setkání s dětmi byla vždy podobného rázu a aby děti samy věděly, co přijde, až se u nich v mateřské škole objevím. Myslím, že to na děti působilo pozitivně – když jsem přicházela do jejich třídy, vyptávaly se, jaká bude dnes kniha a o čem zajímavém si zase budeme povídat.

V první polovině našich setkání jsem četla delší příběhy (doba trvání čtení byla čistého času cca 15 minut). Byly to příběhy určené k následnému povídání o různých konkrétních emocích. V průběhu čtení jsem vnímala, že jsem zvolila příběhy příliš dlouhé. Připravila jsem si k průběhu čtení otázky, abych lépe udržela pozornost dětí, což situaci ohledně pozornosti vždy zlepšilo. Inspirovala jsem se jednoduchými otázkami, které uvádí Eva Zöllner – např. „Jak myslíš, že by mohl příběh dál pokračovat?“ nebo „Myslíš, že by ses v této situaci zachoval podobně?“ ... To děti vždy více vtáhlo zpět do děje.

Ze třídy mateřské školy, kterou jsem navštěvovala jsem vybrala celkem 7 dětí – výběr jsem udělala po pár návštěvách mateřské školy s pomocí paní učitelky z dané třídy. Věk dětí se pohyboval mezi 4 lety 7 měsíci a 6 lety 6 měsíci. Častěji komunikovaly starší děti, ale nebylo pravidlem, že by starší děti mluvily více a mladší méně. Spíše se pak lišila **přesnost odpovědí a schopnost držet se tématu**. Dvě děti ze skupiny se projevily za našich 7 setkání pouze párkrát, ale vnímala jsem, že dávají pozor a mají zájem alespoň poslouchat ostatní. Občas jsem se tyto děti snažila oslovit jménem a vyzvat je k zapojení do diskuze, ale většinou to bylo neúspěšné. Nicméně jsem jejich přítomnost stále vnímala pozitivně – když si děti z filozofického setkání odnesou více otázek než odpovědí, ať už se dialogu účastní nebo mu pouze naslouchají, můžeme to vnímat jako pozitivní věc, která např. podle Vygotského (2014) podporuje rozvoj myšlení.

Osvědčilo se mi **připravít si pro diskuze spíše méně otázek**, ale za to je dobře promyslet. Jak uvádím v teoretické části práce, i podle autora Roberta Fishera (1997) je důležitější při kladení otázek dětem dávat důraz spíše na kvalitu než kvantitu. Při některých setkáních jsem měla připravených otázek příliš mnoho (ani jsem tedy všechny nevyužila) a občas byly pro děti moc abstraktní. V průběhu jsem se i já s dětmi učila, jak s metodou pracovat – jaké otázky pokládat a jak je formulovat.

V rámci hovorů o emocích **děti zvládly dobře pojmenovávat základní emoce a jejich neverbální signály**, což jsou podle Pfeffer (2003) některé z činností pomáhajících k rozvoji emočních kompetencí. Dále dobře popisovaly své emoce a chování při tom, když je prožívají. Hovory s dětmi o jejich vlastních emocích doporučuje i např. Shapiro (2004) a píše, že napomáhají k lepšímu chápání emocí druhých lidí. Zároveň jsme také při jednom setkání narazili na skutečnost, kdy lidé mohou prožívat stejnou emoci, ale jiným způsobem. Každý člověk si tedy může mít rozdílné představy o tom, jak by s k němu mělo jeho okolí chovat. Myslím, že toto byl moment, kdy si některé děti uvědomovaly skutečnost, že každý můžeme být jiný a prožívat různé věci. Tomuto tématu se věnuje i Eva Zöllner (2012) a poukazuje na to, že u dětí předškolního věku je důležité, aby nacházely jak identitu svou, tak i identitu druhých lidí. Díky tomu pak mohou přijít na to, jak s lidmi efektivně komunikovat. Jak jsem zmiňovala ve výsledcích mé práce, odpovědi mladších ze skupiny se mírně odchylovaly od tématu. Daniel, Gagnon a Pettier (2012) uvádí ve svém výzkumu, že i přesto, že odpovědi dětí předškolního věku v hledajícím společenství nejsou přímo filozofické, pravděpodobně mohou přispívat k vnímání plurality úhlů pohledů.

Myslím, že ze skupiny dětí se postupně opravdu stalo **hledající společenství** – podle Macků a Laibrta (2013) v takovéto skupině děti přemýšlejí společně, sdílejí své otázky a hledají na ně společnými silami odpovědi.

Kdybych měla **zhodnotit svou roli facilitátora** podle definice, kterou jsem uváděla v teoretické části práce podle Macků a Laibrta (2013), bych řekla že se mi dařilo v rámci možností většinu bodů dodržovat, ačkoli jsem se v této roli ocitla poprvé.

Hlavně jsem vnímala, že se mi podařilo vytvořit bezpečné prostředí, kde se děti nebály říkat své odpovědi. Na druhou stranu také myslím, že jsem občas měla

tendence pokládat manipulující otázky namísto prohlubujících. Při zpětném poslechu nahrávek rozhovorů jsem si to více uvědomovala a snažila jsem se jim postupně více vyhýbat.

ZÁVĚR

V teoretické části mé bakalářské práce jsem si stanovila cíl prozkoumat dialog, který se stal nástrojem pro rozvíjení oblastí myšlení a osobnosti a dávala jsem poznatky o něm do kontextu s poznatky o způsobu uvažování dítěte předškolního věku. Z teoretických východisek tedy vyplývá, že metoda P4C má velmi pozitivní přínosy pro vývoj osobnosti a různé myšlenkové operace u dětí předškolního věku.

Empirická část nastiňuje průběh akčního výzkumu – jeho cílem bylo zjistit, jak na metodu P4C budou reagovat děti, které se s ní nikdy nesetkaly a zda tato metoda přinese nějaké zjevné výsledky již po pár setkáních. Děti si rychle zvykly na průběh našich setkání, naučily se ptát na věci, které jim nebyly jasné a později i dokázaly společně přemýšlet nad různými problémy společně. Aniž bych jim musela do rozhovoru nějak zasahovat. Byly většinou pozitivně naladěné a na setkání, čtení a povídání se podle všeho těšily.

Pro mě samotnou byla setkání s dětmi velmi přínosná. Každý rozhovor mě donutil se lépe na příští setkání připravit, promýšlet si lépe téma a otázky pro děti.

Myslím, že tuto metodu není časově ani prostorově náročné zařadit mezi běžné činnosti do mateřských škol. P4C ovšem vyžaduje kvalitní přípravu a sebereflexi u člověka, který děti filozofováním provází.

Dialog s dětmi v podobě, kterou jsem představila v empirické části, by se mohl v mateřské škole používat jako motivace k řízeným činnostem nebo i dokonce k celým tematickým blokům. Vhodně zvolená kniha, která dokáže děti zaujmout a dobře promyšlené otázky k ní dokážou děti nadchnout pro mnohé následující činnosti.

Mám dojem, že to, co filozofování rozvíjí, je zároveň to, co lidem v mém okolí často chybí. Jsem toho názoru, že vložit úsilí do příprav a studie této metody za její výsledky stojí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ADAMOVIÁ, Lenka, Vladislav DUDÁK a Václav VENTURA. *Základy filosofie, etiky: Základy společenských věd. Pro střední školy*. 4. vyd. Praha: Fortuna, 2004. ISBN 80-7168-905-X.

BAUMAN, Petr. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí: teorie a metodika, aktivity pro rozvoj myšlení*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2013. *Filozofie pro děti*. ISBN 978-80-7394-412-4.

DANIEL, Marie-France, Mathieu GAGNON a Jean-Charles PETTIER. *Philosophy for children and the developmental process of dialogical critical thinking in groups of preschool children. Early Education in a Global Context* [online]. 2012, s. 25 [cit. 2022-07-02]. ISBN 978-1-78190-075-8. Dostupné z: [https://doi.org/10.1108/S0270-4021\(2012\)0000016010](https://doi.org/10.1108/S0270-4021(2012)0000016010)

FABÍKOVÁ, Anna a Monika MIŇOVÁ. *Rozvíjající program emocionální inteligence: každý máme svou hvězdu na nebi*. Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-84-5.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

HLAVINKA, Pavel. *Dějiny filosofie: jasně a stručně*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-015-7.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. *Psyché* (Grada). ISBN 80-247-1424-8.

MACKŮ, Richard a Lukáš LAIBRT. *Kurzy rozvoje myšlení: pracovní sešit*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-413-1.

MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK, ed. *Problémy kurikula základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU*. Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2006. ISBN 80-210-4125-0.

PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

POLÁKOVÁ, Petra. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0760-5.

PRUŽINSKÁ, Ľubomíra. *Emocionálny svet detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2006. ISBN 80-89055-65-6.

SAPÍK, Miroslav. *Filosofie: Kapitoly z filosofie, dějin filosofie a antropologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-33-4.

SEMANOVÁ, Eva a Monika MIŇOVÁ. *Rozvíjanie emocionality dieťaťa predškolského veku: Kto som ja? Kto si ty?* Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-85-2.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj: Emoční inteligence a úspěšný život. Rozvoj sociálních dovedností. Stud, pocit viny a co s nimi. Výchova k citlivosti a čestnosti*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-238-6.

SCHILLER, Pamela Byrne. *Hry pro rozvoj dětského mozku: pro děti od 1 do 5 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-905-4.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1258-4.

WILLIAMS, Steve. *A brief history of p4c, especially in the UK* [online]. 6 [cit. 2022-07-03]. Dostupné z: <https://p4c.com/wp-content/uploads/2016/07/History-of-P4C.pdf>

ZÖLLER MORF, Eva. *Filozofická cesta: s dětmi na výzkumné cestě za radostí a smyslem života*. [České Budějovice]: Jihočeská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7394-213-7.

ZÖLLER MORF, Eva. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0096-3.

DĚTSKÁ LITERATURA

BULA, Oksana. *Zubr si hledá hnízdo*. Brno: Host, 2017. ISBN 978-80-7577-105-6.

DOSTÁLOVÁ, Michaela, Sylvia JANČIOVÁ a Helena VLČKOVÁ. *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Praha: Scio, 2013. ISBN 978-80-7430-113-1.

SÍS, Petr. *Robinson*. V Praze: Labyrint, 2017. ISBN 978-80-86803-43-2.