

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

IMPLEMENTACE FILOZOFIE PRO DĚTI

DO ODDĚLENÍ ŠKOLNÍ DRUŽINY

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Autor práce: Bc. Šárka Dřevová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3.

2018

Prohlašuji, že svoji diplomovou 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 diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich 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.

Dne 28. 3. 2018

Bc. Šárka Dřevová

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 FILOZOFIE PRO DĚTI.....	9
1.1 Vznik a vývoj	9
1.2 Teoretická východiska.....	10
1.3 Filozofické zásady.....	12
1.4 Dialog	14
1.5 Hledající společenství	15
1.6 Trojdimenzionální model myšlení	20
1.7 Pedagog jako facilitátor.....	22
2 ŠKOLNÍ DRUŽINA.....	24
2.1.1 Výchova ve volném čase	24
2.1.2 Prostředí pro volnočasovou výchovu.....	25
2.2 Školní družina	28
2.2.1 Historie.....	29
2.2.2 Funkce.....	29
2.3 Pedagog jako vychovatel.....	31
3 PŘÍPADOVÁ STUDIE	33
3.1 Výzkumný problém.....	33
3.2 Cíle výzkumu	33
3.3 Metodologie	33
4 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	35
4.1 Filozofie pro děti v ranní družině.....	35
4.1.1 1. setkání	35
4.1.2 2. setkání	36
4.1.3 3. setkání	37
4.1.4 4. setkání	38
4.1.5 5. setkání	39
4.1.6 6. setkání	40
4.1.7 7. setkání	40
4.1.8 8. setkání	41
4.1.9 9. setkání	42
4.1.10 10. setkání	42

4.1.11	Shrnutí ranních setkání	43
4.2	Filozofie pro děti v odpolední družině	45
4.2.1	1. sezení	46
4.2.2	2. sezení	47
4.2.3	3. sezení	48
4.2.4	4. sezení	49
4.2.5	5. sezení	50
4.2.6	6. sezení	51
4.2.7	7. sezení	52
4.2.8	8. sezení	52
4.2.9	9. sezení	53
4.2.10	10. sezení	54
4.2.11	Shrnutí odpoledních sezení	54
5	DISKUSE	59
5.1	Motivace dětí	59
5.2	Připravenost vychovatelky	60
5.3	Rušivé prvky	61
5.4	Atmosféra ve třídě	62
5.5	Čtení příběhu	63
5.6	Zlomový moment	64
5.7	Shrnutí	64
	ZÁVĚR	67
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	70
	SEZNAM ZKRATEK	73
	SEZNAM PŘÍLOH	74
	Příloha I: Transkripce – 1. odpolední sezení	75
	Příloha II: Poznámky – 9. ranní setkání	92
	ABSTRAKT	93

ÚVOD

V rámci svého bakalářského studia na Teologické fakultě jsem prošla teoretickými i praktickými kurzy *Filozofie pro děti* (dále jen FPD). O pár let později v navazujícím magisterském studiu jsem měla možnost působit 6 měsíců ve školní družině (dále jen ŠD) jako vychovatelka. Měla jsem na starost jedno oddělení, tj. 30 dětí každý den. Díky přirozené zvědavosti a kladení otázek, které jsou dětem vlastní, jsem se rozhodla implementovat principy FPD do mého družinového oddělení v rámci odpoledního řízeného programu. Pro srovnání jsem také vedla setkávání FPD pro ostatní děti z jiných oddělení v rámci ranní školní družiny.

Tato práce je pojata jako případová studie zkoumající proces implementace vybraných prvků programu FPD do činnosti školní družiny. V rámci toho se budeme zabývat, jakým způsobem mohou být zařazeny aktivity zaměřené na rozvoj myšlení do programu činností ve školní družině. Budeme sledovat, jaké faktory implementaci programu FPD do ŠD ovlivňují.

Diplomová práce je koncipována do pěti kapitol. V první kapitole *Filozofie pro děti* ve stručnosti nastíníme vznik a vývoj programu FPD, který založil M. Lipman. Představíme zde teoretická východiska programu, především filozofický pragmatismus a z něj vycházející dialog, který je pro hledající společenství v rámci FPD základním stavebním kamenem. Zmíníme i filozofické základy, jak je shrnuli Lipman a Sharp, které je nutno znát ještě před tím, než se pustíme do samotného dialogu. Uvedeme zde základní specifika filozofického dialogu, jak je chápán v programu FPD, a s ním souvisejícího prvku, tzv. hledajícího společenství, které je dalším pilířem tohoto programu. V neposlední řadě pojednáme o trojdimenzionálním modelu myšlení, které je v tomto programu rozvíjeno, a ukážeme příklady rozvíjených intelektových dovedností. Na závěr této kapitoly představíme roli pedagoga jako facilitátora, který účastníky FPD doprovází v rozvoji intelektových dovedností.

V kapitole druhé s názvem *Školní družina* začínáme pojednáním o výchově ve volném čase, jelikož vnímáme určité propojení volného času a školní družiny jakožto

výchovy ve volném čase. Popíšeme funkci výchovy ve volném čase tak, jak ji vnímá Pávková či Bendl. Na několika příkladech ilustrujeme, kde lze podle Hofbauera volný čas zhodnocovat, abychom lépe zasadili školní družinu do širšího rámce výchovných volnočasových prostředí. Ve stručnosti se zmíníme i o historii výchovy mimo vyučování v českých zemích. Ke konci této kapitoly pojednáme o důležité funkci výchovy ve školní družině, kde tento proces představíme a uvedeme základní činnosti, kterými naplňuje svou funkci. Na závěr kapitoly uvedeme několik zásad práce pro pedagoga v roli vychovatele podle Pávkové a Hájka.

Třetí kapitola představuje tuto diplomovou práci jako případovou studii, ve které popisujeme výzkumný problém, který se týká procesu zařazení programu Filozofie pro děti do činnosti školní družiny. Cílem práce je tento proces implementace FPD do školní družiny popsat. Součástí cíle je také identifikovat určité faktory, které se při FPD v ŠD objevovaly a ovlivňovaly podobu uskutečňovaných aktivit. Pro výzkum jsme použili metody kvalitativního výzkumu. Výzkum probíhal ve školní družině při základní škole, kam byla zařazena filozofická setkání do ranního a odpoledního programu školní družiny. Výzkum zaznamenává deset ranních a deset odpoledních setkání, kdy jsme pro sběr dat použili diktafon k pořízení audio záznamu, který byl zpracován formou transkripce. Transkript poté sloužil jako podklad pro analýzu dat, která byla kódována metodou „tužka-papír“ s následnou kategorizací a interpretací.

Čtvrtá kapitola se zabývá podrobnějším představením ranního a odpoledního filozofování s dětmi a chronologicky popisuje jednotlivá sezení s konkrétními citovými ukázkami. Všímá si rozvoje intelektových dovedností, přístupu vychovatelky jako facilitátorky a přístupu dětí k filozofickým aktivitám. Sleduje také vývoj hledajícího společenství a schopnost dětí aplikovat získané dovednosti.

Kapitola pátá se zabývá diskusí několika významných faktorů, resp. kategorií, které ovlivnily zařazení programu Filozofie pro děti do činnosti školní družiny v této případové studii. Pro diskusi jsme vybrali několik faktorů a zajímavých momentů, které byly při filozofování s dětmi patrné. Diskutujeme zde motivaci dětí k filozofickým aktivitám, připravenost vychovatelky vést tyto aktivity, rušivé prvky, které jsou při sezeních přítomny, atmosféru, která je pro další vývoj programu důležitá, čtení příběhu jako úvodního motivačního námětu a zlomový bod, který nastal při ranním i odpoledním programu a ovlivnil směr vývoje dalších setkání.

Tato práce se opírá o literaturu, která se zabývá programem Filozofie pro děti a tematiky rozvoje myšlení, zejm. Matthew Lipman: *Thinking in education* (2003), Matthew Lipman a Ann Margaret Sharp: *Growing up with philosophy* (1994) a Petr Bauman: *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí: Teorie a metodika, Aktivity pro rozvoj myšlení* (2013). Dále se tato práce opírá o literaturu, která se zabývá školní družinou a výchovou ve volném čase, zejm. Stanislav Bendl: *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru* (2015), Bedřich Hájek a Jiřina Pávková: *Školní družina* (2011), Břetislav Hofbauer: *Děti, mládež a volný čas* (2004) a Jiřina Pávková: *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času* (1999).

1 FILOZOFIE PRO DĚTI

Motto: „Vědomí se odráží ve slově jako slunce v malé kapce vody. Slovo se vztahuje k vědomí jako malý svět k velkému, jako živá buňka k organismu, jako atom k vesmíru.

Je malým světem vědomí. Smysluplné slovo je mikroskopem lidského vědomí.“

Lev Semjonovič Vygotskij, *Myšlení a řeč*

1.1 Vznik a vývoj

Filozofie pro děti (Philosophy for Children, P4C) je program, který vznikl na konci šedesátých let minulého století díky americkému profesorovi logiky a estetiky z Kolumbijské univerzity, M. Lipmana, a jeho kolegů.¹ Lipmana tenkrát zarazelo, jak málo studentů dokáže argumentovat skutečně správně logicky, a rozhodl se stav změnit k lepšímu. Uvědomil si, že ke zlepšení logického uvažování je potřeba na lidi působit mnohem dříve než na univerzitě. Tak vznikl v roce 1969 první didaktický příběh *Objev Harryho Stottlemeiera* pro děti ve věku 11 až 12 let a teprve o šet let později Lipman s dalšími kolegy vydali metodickou příručku k tomuto příběhu, neboť se ukázalo, že učitelé s nefilozofickým vzděláním potřebují pomoc s přípravou filozofických témat pro diskusi.²

Institute for Advancement of Philosophy for Children (IAPC) vznikl v roce 1974 a dodnes koordinuje aktivity, které souvisí s programem Filozofie pro děti. Vznikají další publikace a to jak filozofické příběhy pro děti, tak odborné publikace pro učitele, které jim mají být pomůckou a zdůrazňují významnou roli filozofování už v dětském věku.³

Po roce 1980 se aktivity spojené s Filozofií pro děti začaly rozvíjet i mimo Spojené státy americké, konaly se konference, byly realizovány řady výzkumů, v jednotlivých

¹ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 9.

² Srov. *Co je Filozofie pro děti* [online].

³ Srov. MACKŮ, R., LAIBRT, L. *Kurzy rozvoje myšlení - pracovní sešit*, s. 7.

zemích vznikaly celé soubory příběhů (didaktických námětů pro děti zaměřených na rozvoj myšlení) a Lipmanovy texty byly přeloženy do více než dvaceti jazyků.⁴

Filozofie pro děti se do České republiky dostala díky české emigrantce S. Jindrové, která se s tímto programem seznámila ve Švýcarsku a absolvovala intenzivní kurzy a semináře po různých zemích Evropy. Později S. Jindrová například s profesorem M. Sassevillem z Québecu zorganizovala několik seminářů na několika místech ČR. V České republice tak vznikla centra FPD, například v Praze při církevní Základní škole sv. Voršily *Centrum filozofie pro život a etickou výchovu* nebo na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích *Centrum filozofie pro děti*. Filozofování se tak pomalu zařazuje na vybraných základních školách do výuky, v rámci speciálních kroužků při školní družině či v rámci církevních projektů při výuce náboženství.⁵

Program FPD si bezmála za 50 let své existence vydobyl celosvětový ohlas včetně pravidelných mezinárodních konferencí *International Council of Philosophical Inquiry with Children*, oficiální podpory UNESCO a publikací na renomovaných univerzitách.⁶

1.2 Teoretická východiska

Prvním ideovým východiskem programu Filozofie pro děti je filozofický pragmatismus. Slovo pragmatismus je odvozeno od řeckého *pragma*, tj. to, co bylo vykonáno, tj. čin.⁷ Opírá se o „přesvědčení, že pravdivost a podstatu věcí poznáváme nejlépe v dialogu. V dialogu můžeme své poznání a postoje konfrontovat s poznáním a postoji druhých.“⁸ Ve Filozofii pro děti se dialog chápe jako skupinová diskuse, společné hledání odpovědí a řešení problému.⁹ „Dialog je nejen metodou, ale i způsobem lidské existence, oslovování a odpovídání, není jen druhem pedagogického působení, ale tím, co

⁴ Srov. MACKŮ, R., LAIBRT, L. *Kurzy rozvoje myšlení - pracovní sešit*, s. 7.

⁵ Srov. Tamtéž, s. 7.

⁶ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 9.

⁷ Srov. MACKŮ, R., LAIBRT, L. *Kurzy rozvoje myšlení - pracovní sešit*, s. 8.

⁸ BAUMAN, P. Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filozofie na prvním a druhém stupni ZŠ. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*, s. 50.

⁹ Srov. MACKŮ, R., LAIBRT, L. *Kurzy rozvoje myšlení - pracovní sešit*, s. 8.

výchovné činí výchovným. Není to tedy jen technika předávání vědomostí, ani personální vztah mezi účastníky dialogu, ale brána a cesta člověka k pravdě.“¹⁰

Společně s filozofickým pragmatismem staví program FPD také na pedagogickém pragmatismu a myšlenkách Ch. S. Pierce a J. Deweyho.¹¹ Ve FPD se potom klade důraz především na připravenost svoji myšlenku poopravit namísto snahy o prosazení názorů jednotlivců. Samostatné myšlení představuje podstatnou roli, ovšem především v interakci, v myšlení s druhými, tedy ve vzájemném dialogu. Jde o společné hledání, o opravdovou snahu řešit nějaké téma, otázku či problém.¹²

Právě od Ch. S. Pierce a J. Deweyho je přejat ústřední pojem *inquiry* (zkoumání, hledání) a důraz na jeho uskutečňování v rámci dialogu ve skupině, *community of inquiry*¹³ (hledající společenství). Hlavní myšlenka hledajícího společenství vychází z tvrzení, že samostatné myšlení je stejně důležité jako dialog.¹⁴ Cílem hledajícího společenství je naučit se samostatnému myšlení, ovšem postupuje se společně. Jednotlivci se tedy učí myslet samostatně, společně s ostatními, a to tak, že se společně účastní stejné činnosti.¹⁵

V dialogu dochází k tomu, že se jednotlivci učí formulovat a srozumitelně prezentovat své myšlenky a získávají okamžitou zpětnou vazbu např. v podobě souhlasu, nesouhlasu nebo výtky vůči logické výstavbě svých výpovědí. Každý, kdo se spolupodílí na hledajícím společenství, se učí vzájemně si naslouchat, sdílet své myšlenky, jednotlivé postřehy, názory a argumenty, které se účastníci snaží propojit a postavit z nich mozaiku odpovědí na řešené téma či otázku, která je právě v centru pozornosti skupiny.¹⁶

K dalším pilířům programu Filozofie pro děti patří zejména formální a neformální logika, metodické postupy vědeckého zkoumání, lingvistika a také literatura.¹⁷

¹⁰ PALOUŠ, R. Dialog a výchova. In: *Sborník K modernizaci metod*, s. 13.

¹¹ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 14.

¹² Srov. MACKŮ, R., LAIBRT, L. *Kurzy rozvoje myšlení - pracovní sešit*, s. 8.

¹³ Community of Inquiry lze přeložit také jako badatelskou komunitu. Překlad tohoto termínu je pro češtinu obtížný. V této práci budeme o *community of inquiry* pojednávat jako o *hledajícím společenství*, které je podle nás v české praxi FPD více zažito.

¹⁴ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 14.

¹⁵ Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*, s. 13.

¹⁶ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 14.

¹⁷ Srov. Tamtéž, s. 14-15.

Děti jsou podle vývojové psychologie J. Piageta schopné operací s abstraktními pojmy až mezi 8. a 9. rokem (na základě představ konkrétních činností). Až teprve kolem 12. roku je člověk schopen operovat s abstraktními pojmy.¹⁸ Avšak jak L. S. Vygotskij poznamenává na základě Piagetových výzkumů je to právě myšlení dítěte, které se vyvíjí v závislosti na osvojení sociálních prostředků myšlení, tedy v závislosti na řeči. Dále se zabývá také vnitřní řečí, která se dle Vygotského základního závěru nemění: „*vnitřní řeč se vyvíjí postupným hromaděním postupných funkčních a strukturních změn, odděluje se od vnější řeči dítěte spolu s diferencováním sociální a egocentrické funkce řeči, řečové struktury, které si dítě osvojuje, se stávají základními strukturami jeho myšlení.*“¹⁹

V sociálně-konstruktivistickém modelu učení L. S. Vygotského je dialog vnímán především jako prostředek rozvoje myšlení.²⁰ S tímto souvisí i jeho koncepce *zóny nejbližšího vývoje*, ve které předpokládá, že učení může urychlovat rozvoj dítěte, razit cestu rozvoji osobnosti a platí pouze za určitých podmínek:

1. učení musí probíhat v senzitivním období (v zóně nejbližšího vývoje),
2. úkoly, které jsou dítěti předkládány, musí odpovídat nadcházející vývojové etapě (musí být náročnější než ty, které dítě momentálně zvládá),
3. dítě nemůže být s náročnějšími úkoly ponecháno samo, musí mít sociální podporu ve zkušenějším partnerovi. S jeho radou a pomocí úkoly zvládne a dosáhne vyšší vývojové etapy.²¹

Při filozofování s dětmi je učitel v roli facilitátora a doprovází své svěřence k hlubšímu poznání prostřednictvím filozofického dialogu.

1.3 Filozofické zásady

Existují určité zásady, díky kterým je možné uskutečnit filozofickou diskusi. M. Lipman a A. M. Sharp²² je shrnuli do několika následujících bodů:

¹⁸ Srov. MACKŮ, R., LAIBRT, L. *Kurzy rozvoje myšlení - pracovní sešit*, s. 11.

¹⁹ VYGOTSKIJ, L. S., *Psychologie myšlení a řeči*, s. 70.

²⁰ Srov. MACKŮ, R., LAIBRT, L. *Kurzy rozvoje myšlení - pracovní sešit*, s. 11.

²¹ Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 386.

²² Srov. LIPMAN, M., SHARP, A. M. *Growing up with philosophy*, s. 206-209.

1. *Nestrannost a objektivita.* Hlavní myšlenkou je to, aby účastníci neposkytovali nepřiměřenou váhu žádné osobě (včetně sebe), příteli, učiteli nebo zájmům, pokud pro to nejsou závažné důvody. Tato zásada je nezbytná pro zajištění pohledu ze všech možných úhlů. Cílem je pochopit podstatu problému, jasně vidět některé problémy a dospět k nejlepšímu vyřešení problému.
2. *Relevance kritérií.* Zvažovat pouze relevantní kritéria je důležité, protože je možné být naprosto zcela nestranný a objektivní, ale vzhledem k tvrzení zcela irelevantní. Rozhodování, které okolnosti jsou relevantní, může být velmi obtížné a vždy záleží na kontextu situace.
3. *Soudružnost.* Účastníci musí usilovat o soudružnost v tom smyslu, aby se jejich myšlenky a výroky staly kompatibilní s ostatními. Tato zásada je důležitá z hlediska srozumitelnosti v rámci diskuse. To znamená, že je nepřijatelné či nevhodné učinit prohlášení, které je zřetelně v rozporu s některým z předchozích výroků. V praxi to také znamená důslednou aplikaci stejných kritérií jak na ostatní účastníky, tak na vlastní osobu.
4. *Komplexnost v myšlení.* Být komplexní v myšlení znamená uplatňovat výše uvedené zásady na všechny aspekty snahy účastníků. Nelze přijmout kritický postoj v některé z oblastí a zároveň ignorovat jinou. Je nezbytné chránit se nekritickým předpokladům nebo přijetím prohlášení či úvah, které mohou být neodůvodněné.
5. *Vzájemný respekt.* Účastníci se v diskusi musí závazně vzájemně respektovat, každý může být zdrojem cenných informací, relevantních úvah a přesvědčivých argumentů. Každý účastník je rovnocenný člen skupiny, partner v bádání. I nesympatický spolužák může sdělit něco důležitého. Proto nikdo nemůže být automaticky vyřazen.
6. *Hledání důvodů.* Účastníci musí být odhodláni hledat důvody, které jsou obhajitelné, na základě kterých je možné učinit rozhodnutí. Účastník se musí snažit rozhodovat nejen na základě osobního rozmaru a toho, co dělají ostatní, nebo na impulzivním či převažujícím názoru či myšlení učitele. Každý se musí snažit rozhodnout opodstatněně, aby byl schopný své stanovisko obhájit.

Tyto závazky a podmínky jsou nezbytné pro každou společnost, ve které se skupina lidí snaží vyřešit problém. Zároveň jsou předpokladem pro jakoukoli filozofickou

diskusi a hledání. Filozofující společenství by nebylo možné udržet, aniž by účastníci dodržovali tyto principy.

1.4 Dialog

Dialog začíná cílevědomě nebo i spontánně, a to na základě nejrůznějších skutečností vyslovených nebo jen předpokládaných, či dokonce naprosto nevyslovených podnětů, přání nebo požadavků. Společným jmenovatelem většiny těchto skutečností je pluralita názorů, znalostí nebo postojů lidských individuí.²³

Dialog ve vyučování má významnou funkci jako prostředek sociální interakce. Pomocí posilování sociální interakce se zlepšuje i funkce dialogu jako prostředku rozvoje poznání. Prostřednictvím organizovaného dialogu ve formě diskusí se oživuje přirozená interakce mezi žáky v kolektivu třídy, ale i komunikace s učitelem získává pro žáky přirozenější povahu a nový rozměr.²⁴

Dialog ve filozofii pro děti chápeme jako diskusi, při níž účastníci dokážou překročit pouhou snahu sdělit svůj názor, nespokojí se s obyčejnou výměnou názorů či konstatováním, že každý to vidí jinak. Při dialogu se účastníci zapojují s cílem přispět ke společnému cíli v hledání odpovědi na otázku, která je ve středu zájmu.²⁵

Filozofický dialog není jen pouhá konverzace:

- má svůj cíl – směřuje k dosažení určitého výsledku či závěru,
- směřování je vedeno cestou, kterou se ubírá argumentace,
- má svou strukturu,
- řídí se logickými pravidly.²⁶

V rámci programu Filozofie pro děti se tento dialog odehrává v hledajícím společenství, kde jde o společné hledání, o dialogické propojení samostatného myšlení.²⁷

Filozofický dialog má svá specifika. Prvním je přirozenost, nikoli iluzivnost dialogu. Žádný z účastníků dialogu nemůže říci, že již předem zná dokonalou a vyčerpávající odpověď na otázky, které jsou pokládány. Nejde tedy o otázky, které

²³ Srov. TONDL, L., *Dialog*, s. 16.

²⁴ Srov. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Vyučování jako dialog*, s. 28.

²⁵ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 13.

²⁶ Srov. Tamtéž, s. 25.

²⁷ Srov. Tamtéž, s. 25.

učitel klade žákům a odpověď již dávno ví on i jeho žáci. V přirozeném dialogu učitel není statickým, ale dynamickým modelem touhy po novém a hlubším poznání.²⁸

Druhým specifikem filozofického dialogu je jeho neukončitelnost. Vždy je možnost, že se může v dialogu pokračovat. Dialog se může zvnitřňovat a pokračovat v myslí žáků i po skončení výuky.²⁹

1.5 Hledající společenství

Hledající společenství (orig. Community of Inquiry) je skupina, která se pomocí filozofického dialogu snaží nacházet odpovědi na jednotlivé filozofické otázky. V dialogu se jednotlivci naučí nejen formulovat a srozumitelně prezentovat své myšlenky, ale získají i okamžitou zpětnou vazbu. Účastníci hledajícího společenství se vzájemně učí naslouchat a sdílet své myšlenky.³⁰

Ann M. Sharp pojednává o hledajícím společenství jako o rituálu, který (si) utváří třídní kolektiv. Tento rituál není dogmatický, může být kdykoliv zpochybněn nebo změněn podle toho, jak se vyvíjí skupina. Dobrý rituál vždy ponechává prostor pro spontánnost členů skupiny a je citlivý ke kontextu.³¹

M. Sasseville připodobňuje vybudování hledajícího společenství k sestavení minispolečnosti, jejíž dimenze jsou stejně důležité jako dimenze, které se nachází v celé společnosti, tj. pravidla setkávání, přítomné hodnoty solidarity a spolupráce, uznávané a ceněné prostředky. Tyto vztahy se podílejí na vytváření hledajícího společenství.³²

Hledající společenství se vyznačuje vzájemným respektem mezi studenty, stavěním na myšlenkách druhých a navazováním na ně pomocí argumentů, zdůvodňování stanovisek, vzájemnou pomocí vyvozovat závěry z toho, co bylo řečeno, usilují o identifikaci svých předpokladů.³³

²⁸ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 13.

²⁹ Srov. Tamtéž, s. 13.

³⁰ Srov. MACKŮ, R., LAIBRT, L. *Kurzy rozvoje myšlení - pracovní sešit*, s. 15.

³¹ Srov. SHARP, A. M., *The Classroom Community of Inquiry as Ritual: How we can Cultivate Wisdom. Critical and Creative Thinking*, 2007, Vol. 15, No. 1, s. 13.

³² Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*, s. 26.

³³ Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, s. 20.

Vlastnosti hledajícího společenství podle M. Lipmana³⁴ jsou následující:

- a. *Inkluzivita*. Členové hledajícího společenství mohou nebo nemusejí být různorodí (např. náboženství, národnost, věk), ale v rámci společenství není nikdo vyloučen ze společných aktivit bez odpovídajícího zdůvodnění.
- b. *Participace*. Hledající společenství podporuje, ale nevyžaduje, aby se účastníci do diskuse zapojovali slovně a rovnocenně.
- c. *Sdílené poznání*. Členové hledajícího společenství se pomocí vlastní reflexe zapojí do řady duševních pochodů zaměřených na analýzu řešeného problému (přemýšlí, pochybují, vyvozují, definují, usuzují, předpokládají, představují si, vybírají varianty atd.). Ve sdíleném poznání, nazývaném také jako distributivní myšlení, se jedná o stejný čin, ale od různých členů společenství. Jedna osoba vznáší otázku, další napadá základní předpoklad, další člověk nesouhlasí s předpoklady a někdo další nabízí protinázor.
- d. *Vztahy tváří v tvář*. Tyto vztahy nemusí mít pro hledající společenství význam, ale mohou být velmi přínosné. Tváře jsou zdrojem složitých textur významů, které se neustále snažíme číst a interpretovat, protože jsou v těsné vzájemné blízkosti.
- e. *Hledání smyslu*. Děti jsou lačné po porozumění a v důsledku toho se snaží nalézt smysl v každé větě, objektu a zkušenosti. Hledání smyslu pro porozumění je pro hledající společenství důležité.
- f. *Pocit sociální solidarity*. Malé děti často navazují intenzivní, ale neosobní přátelství. Někteří učitelé mají tendence taková přátelství, která ohrožují jejich autoritu, rozdělovat a řídit pravidly. Nicméně třídní kolektiv a přátelství by mělo být definováno a chápáno tak, aby druhé posilovalo a nebylo vnímáno jako hrozba.
- g. *Uvažování*. Uvažování zahrnuje posuzování alternativ prostřednictvím přezkoumání důvodů podporujících každou alternativu. Mluvíme zde o procesu „vážení“ důvodů a alternativ pro rozhodnutí

³⁴ Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, s. 95-100.

- h. *Nestrannost.* Při nestranném hledání je důležité zkoumat záležitosti otevřeným a autokorektivním způsobem, který bere v potaz všechny souvislosti. Závěr by měl zohledňovat všechny úvahy, stanoviska a zájmy každého zúčastněného.
- i. *Použití vzorů.* V příbězích o filozfování mohou být fiktivní postavy stejného věku nabízeny jako vzor filozofického hledání. Tímto se liší od tradiční pedagogiky základních škol, kde žákům slouží jako vzor učitel. Lze to otestovat zpochybněním. Žáci se domnívají, že učitel, který otázky pokládá, chce odpovědi, ne další otázky. Proto je pravděpodobnější, že více dětí bude preferovat fiktivní postavy stejného věku jako vzor, místo dospělých.
- j. *Myslet za sebe.* Možnost, že v hledajícím společenství může nastat nepřátelství vůči nezávislému myšlení, se nemá brát lehkovážně. Názor jednotlivce se může stát pouhou ozvěnou názorů většiny, ale i přesto je možné, aby byli studenti hrdí na originalitu svých odpovědí. Názory ostatních je třeba respektovat, ale není nutné je napodobovat. Ve zdravém hledajícím společenství se studenti navzájem učí stavět na myšlenkách druhých, i když ne nutně s identickou stavbou.
- k. *Nesouhlas jako proces.* Když spolu děti diskutují, není neobvyklé, že spolu někdy i velmi intenzivně nesouhlasí. Vyžadují, aby věděly, který důvod podporuje tato tvrzení, nebo význam toho vyjádření. Hledající společenství ukazuje, že učit se nesouhlasit je dobré, ale není nutné být rozzlobený. Je to jen další kognitivní postup, kterým si účastníci potřebují projít. Děti obvykle zjistí, že dospělí nejsou jediní, kteří by mohli být rozumní.
- l. *Rozumnost.* Schopnost rozumně uplatňovat racionální postupy a schopnost naslouchat a být otevřený argumentům, jsou pro hledající společenství rovněž důležité.
- m. *Čtení.* V hledajícím společenství jde o pozorné čtení textu, který se předkládá na začátku setkání a ze kterého se čerpá námět pro diskusi, např. něco kontroverzního nebo bohatého na významy. Lipman navrhuje, aby děti ve třídě takový text četly jedno po druhém nahlas. Přisvojí si tím tak význam daného textu, naučí se číst s výrazem a pomáhá to také pozornému poslechu, důležitému pro přesné myšlení.
- n. *Kladení otázek.* Po skončení čtení textu vyzve učitel žáky, kterým něco „vrtá hlavou“ (tj. které námět inspiroval k nalezení nějakého zajímavého problému

nebo otázky k přemýšlení), aby se pokusili zformulovat své otázky, které se napíší na tabuli. Na konci těchto otázek se napíší jména autorů. V tuto chvíli mohou být na sebe žáci pyšní, převzali totiž zodpovědnost za své myšlenky. Seznam otázek jako podkladů pro diskusi pak představuje vlastní zájmy a pohledy členů hledajícího společenství. Demokratický výběr otázky, o které se dále povede diskuse, přiznává pokládání otázek v hledajícím společenství svou důležitost. Dále je důležité pokládat následné otázky typu: „*Co tím myslíš, když říkáš...?*“ Otázka slouží jako podnět či pobídka směřující k upozornění na skrytý problém.

- o. *Diskuse.* Diskuse začíná tím, že se obrátíme na osobu, která položila otázku, na které se skupina shodla, že se o ní bude diskutovat. Nejdříve několika slovy vysvětlí, proč je pro něj právě tato otázka důležitá a proč ji položil a ostatní se přidávají do diskuse vyjádřením souhlasu či nesouhlasu s možnými odpověďmi na položenou otázku. Může se objevit několik linií další diskuse a učitel by měl být schopen mezi nimi přeskakovat, protože se v diskusi můžeme účastnit několika zkoumání najednou. Stejně jako kolegové ze stejného oboru diskutující nad kontroverzním tématem a zapojují svou nejlepší argumentaci s využitím svých nejlepších znalostí z oboru, zapojují se podobně do diskuse i děti. Sedí v kruhu, tváří v tvář svému učiteli, zapojují své schopnosti a nástroje uvažování (důvody a kritéria). Diskusí se dospěje k porozumění.

Lipman³⁵ zvažuje různé způsoby, jak prezentovat program Filozofie pro děti, aby se zvýšil zájem učitelů i účastníků a přichází se třemi fázemi vývoje filozofické zkušenosti:

1. *Čtení textu.* Setkání FPD má za cíl přimět její účastníky k reflexi čtení, tázání a diskusi. Jak jsme zmínili výše, každé sezení by mělo začínat něčím kontroverzním nebo bohatým na významy, aby provokovalo ke hledání smyslu a pomohlo k úvahám. V tomto smyslu je první čtení filozofického textu jako první nazýrání na obraz nebo poslouchání hudby. Je třeba pozorovat to, co má být

³⁵ Srov. LIPMAN, M., Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. *Ethics in Progress*, 2011, Vol. 2, No. 1., s. 8-9.

pozorováno, ocenit to, co má hodnotu, zjistit, co se předpokládá, vyvodit, co je implikováno atd. Toto hluboké čtení, jako kontrast k povrchnímu čtení, je cílem, na který se účastníci zaměří.

Při FPD čtou děti text jednotlivě a nahlas, získávají tím praxi v chápání významu psaného slova. Při čtení lze děti opravovat v jejich tendenci číst monotónně a nevýrazně, což může mít za následek ztrátu významu textu. Nevýrazné čtení neprobudí ve čtenáři emocionální reakci, která dává význam jemnějším nuancím a rozlišování, které se text snaží nabídnout.

Čtení nahlas podporuje trénink pečlivosti a pozorného poslechu, který je předpokladem pro přesnost a preciznost v myšlení.

2. *Kladení otázek.* Po dočtení textu učitel obvykle vyzve účastníky k formulování otázek, které se napíší na tabuli (viz výše *n. Kladení otázek*). Pořadí, v jakém budou otázky diskutovány lze určit hlasováním, losem nebo dotázáním někoho, kdo nepředložil žádnou otázku. V každém případě je důležité účastníkům připomenout, že pokládání otázek je v hledajícím společenství to, co otevírá dveře dialogu, sebekritice a autokorekci. Každá otázka má potenciál uvést část světa do pochybností, což pomáhá osvojit si kritický postoj k aktuální úrovni vlastního poznání, otevřít možnost, že aktuální porozumění může být překonáno lepším a pracovat s předpokladem. Otázkou je třeba nastolit legitimní pochybnosti a vyvolat otevřené a kritické hodnocení nových možností a nových alternativ, neomezit se pouze na dichotomii pravdivých nebo nepravdivých odpovědí.

Důležitým typem kladení otázek je následné dotazování typu „*Co tím myslíš, když říkáš...?*“. Obvykle není jednoduché odhadnout účel nebo záměr tazatele. Otázka často slouží jako příklad, aby si účastníci uvědomili základní problém. Problém můžeme připodobnit k ledovci a otázku k jeho viditelné špičce. Otázka dává vyrůst pochybnosti v naší mysli a pochybnost je začátkem hledání.

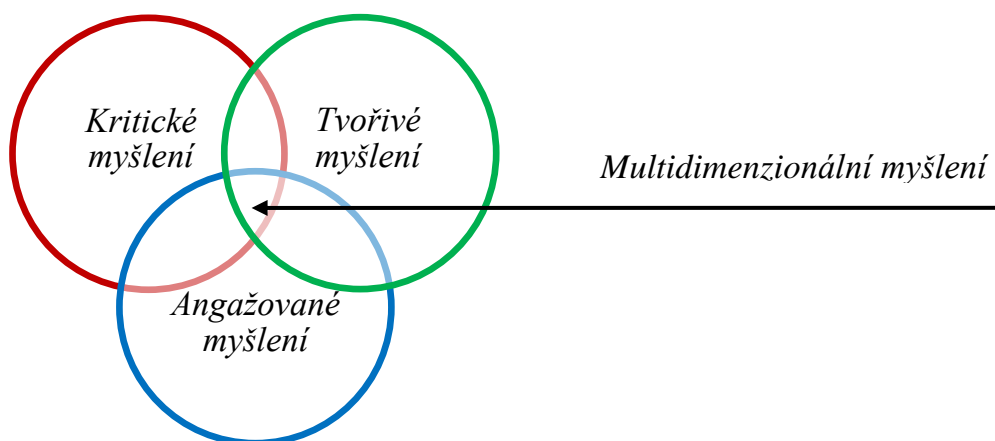
3. *Diskuse.* Diskuse většinou začíná tím, že se obracíme na osobu, která položila otázku (viz výše *o. Diskuse*). S největší pravděpodobností se otevře více linií diskuse, protože čtení a kladení otázek stimuluje celou řadu zájmů účastníků, na které chtějí navázat.

1.6 Trojdimenzionální model myšlení

Z hlediska zlepšení myšlení ve školách, je nejdůležitější rozvíjet a kultivovat dimenze myšlení kritické, tvořivé a angažované. Prototyp kritického myslitele je profesionál, expert, model dobrého úsudku. Prototypem kreativního myslitele je umělec. Některé prototypy angažovaného myšlení jsou starostlivý rodič, ohleduplný environmentalista a zaujatý učitel.³⁶

Samozřejmě existují rozdíly mezi komunitami. Reflektující a deliberativní hledající společenství pravděpodobně nejvíce podpoří kritické myšlení, které všeobecně zdůrazňuje hodnoty, jako je přesnost a konzistence. Společenství tvůrčího hledání nejlépe ilustruje ateliér umělců s tendencí zdůrazňovat jak technickou zdatnost, tak dobrodružnou představivost. Angažované hledající společenství, které pečuje o pochopení hodnot, pravděpodobně prozkoumá, jak lze takové kultivace nejlépe dosáhnout a jak žít, aby hodnoty, které jsou užitečné, byly pochopeny a uvedeny ve známost všem.³⁷

Lipman zmiňuje *multidimenzionální myšlení*, které chápe jako rovnováhu mezi kognitivním a afektivním, mezi vnímaným a abstraktním, mezi fyzickým a duševním, mezi řízeným pravidly a neřízeným pravidly. Tento multidimenzionální rozměr myšlení nachází v průniku kritického, tvořivého a angažovaného myšlení.³⁸



Obr. 1. Propojení intelektových dovedností.³⁹

³⁶ Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, s. 197.

³⁷ Srov. Tamtéž, s. 197-198.

³⁸ Srov. Tamtéž, s. 200-201.

³⁹ Srov. Tamtéž, s. 200.

Lipman zdůrazňuje, že vedení k multidimenzionálnímu myšlení by se mělo vyhnout tomu, aby si účastníci udělali představu, že dobré myšlení znamená pouze kritické myšlení. Stejně tak nesmí nabýt dojmu, že tyto tři různé dimenze myšlení jsou na sobě nezávislé.⁴⁰

Tento trojdimenzionální model myšlení Lipman charakterizuje jako složený ze tří samostatně identifikovatelných, na sobě závislých a vzájemně propojených dimenzí, u kterých zdůrazňuje význam rovnocenné důležitosti.⁴¹

1. *Kritické myšlení* - (orig. critical thinking) je takové myšlení, které napomáhá dobrému úsudku, protože se spoléhá na kritéria, je autokorektivní a citlivé ke kontextu.⁴²
2. *Tvořivé myšlení* - (orig. creative thinking) vymezuje Lipman na základě kritérií, která se mohou stát měřítkem kreativity. Těmito kritérii jsou originalita, produktivita, imaginace, nezávislost, experimentování, celistvost, expresivita, sebe-překročení, překvapivost, generativita, maieuticita a vynalézavost.⁴³
3. *Angažované myšlení* - (orig. caring thinking) obnáší dva významy. Na jedné straně je to naše myšlení, které si dělá starost o předmět našeho přemýšlení, na druhé straně to znamená vlastní způsob myšlení.⁴⁴

Označením angažované myšlení Lipman rozumí oceňující myšlení, afektivní myšlení, aktivní myšlení, normativní myšlení a empatické myšlení.⁴⁵

⁴⁰ Srov. MUCHOVÁ, L., *Budete mými svědky*, s. 229.

⁴¹ Srov. BAUMAN, P. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?*, s. 12-13.

⁴² Srov. LIPMAN, M. *Thinking in Education*, s. 211-212.

⁴³ Srov. Tamtéž, s. 245-247.

⁴⁴ Srov. Tamtéž, s. 262.

⁴⁵ Srov. Tamtéž, s. 264-269.

1.7 Pedagog jako facilitátor

Při filozofování s dětmi v rámci hledajícího společenství je pedagog v roli facilitátora, který celý proces usnadňuje, avšak není jeho „tahounem“.⁴⁶ Hledající společenství není hotová věc, která by se dala předat, ale naopak je vytvářena dětmi za pomoci dospělého. Úkol pedagoga v hledajícím společenství není jednoduchý, jelikož musí neustále dbát na množství propojených faktorů, které pravidelně vytvářejí různorodé situace, kterým musí čelit. Část jeho role spočívá v podporování různorodosti a originality.⁴⁷

Stará se o to, aby si účastníci diskuse explicitně uvědomovali východiska, na nichž staví svá tvrzení, aby každý měl v diskusi dostatek prostoru pro vyjádření myšlenek, kterými chce společnému hledání přispět. Pedagog se chová naprosto stejně jako každý člen hledajícího společenství, ale je ve své roli důslednější.⁴⁸

Tím se také stává jedním ze vzorů. Jeho projevy jsou pro proces společného hledání charakteristické, např. rád klade otázky, zkoumá smysl slov, pečlivě rozlišuje atd. Svým chováním, mluvením a činy jedná jako ten, kdo uplatňuje kritické, tvůrčí a angažované myšlení.⁴⁹

Uvedeme zde několik podmínek role pedagoga, které mají z hlediska kvality filozofování s dětmi zásadní význam:

- a. vybrat vhodný didaktický text či jiný prostředek, který navodí filozofické otázky, problémy nebo pojmy,
- b. dbát na udržení disciplíny *kognitivní* (upozornění na logickou chybu), *sociální* (dodržování pravidel respektu a spolupráce) a disciplíny *vlastní* (nemluvit, když to není nezbytné, neprosazovat vlastní názor z pozice autority apod.), být autoritou organizační, nikoli ideologickou,
- c. v rámci respektování výše uvedených pravidel, pomáhat žákům jít v diskusi více do hloubky pomocí vhodně zvolených otázek.⁵⁰

Pedagog, který chce vhodně využít filozofii jako prostředek k rozvoji klíčových kompetencí, intelektových dovedností a osobnosti dětí, s nimiž pracuje, si potřebuje

⁴⁶ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 17.

⁴⁷ Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*, s. 26.

⁴⁸ Srov. MACKŮ, R., LAIBRT, L. *Kurzy rozvoje myšlení - pracovní sešit*, s. 15-16.

⁴⁹ Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*, s. 27.

⁵⁰ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 16-17.

osvojit filozofické a logické myšlení, musí se naučit pracovat se svěřenou skupinou jako s hledajícím společenstvím a musí být schopen hlubšího přemýšlení o smyslu své práce.⁵¹

Vést hledající společenství vyžaduje důvtip a vnímavost pedagoga vůči vztahům, které mezi dětmi vznikají. Posláním pedagoga je v kladení otázek, které povedou děti k dalšímu přemýšlení. Pedagog ví, že není neomylný, a proto nemá potřebu se prezentovat jako někdo, kdo ví vše a nikdy nechybuje. Jedná tak proto, že má povědomí o tom, že filozofické poznání nikdy není definitivní.⁵²

⁵¹ Srov. BAUMAN, P. *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*, s. 17-18.

⁵² Srov. SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*, s. 27-28.

2 ŠKOLNÍ DRUŽINA

Motto: „ Tedy, přáteli, nezacházej s dětmi při učení násilně, nýbrž ať se učí hravě, abys také lépe mohl pozorovati, k čemu se kdo svou přirozeností hodí. “

Platón, *Ústava*

2.1.1 Výchova ve volném čase

Specificky zvláštní na volném čase dětí a mládeže je jeho pedagogické ovlivňování, které je žádoucí z výchovných důvodů. Děti dosud nemají mnoho zkušeností a nedovedou se orientovat ve všech zájmových oblastech a potřebují citlivé vedení. Důležitou podmínkou účinnosti je nenásilné vedení, pestrost a přitažlivost nabízených činností a dobrovolná účast.⁵³

Výchova je proces záměrného a cílevědomého působení na osobnost s cílem dosáhnout trvalejších změn v jejím vývoji, chování a jednání.⁵⁴

Výchova ve volném čase je specifická oblast výchovného působení a plní následující funkce:

- a. *Výchovně-vzdělávací funkce.* Spočívá v záměrném a cílevědomém ovlivňování osobnosti vychovávaných jedinců. Podmínky volného času umožňují působení na psychickou, fyzickou i sociální stránku osobnosti, rozvíjení rozumových schopností, emocí i volních vlastností. Výchova ve volném čase dává prostor pro uspokojování a kultivaci potřeb, usměrňování, rozšiřování a prohlubování zájmů a pro objevování a rozvíjení specifických schopností. V rámci zájmové skupiny probíhá nenásilné sociální učení, při němž si účastníci osvojují vědomosti a dovednosti žádoucí pro život ve

⁵³ Srov. PÁVKOVÁ, J., a kol. *Pedagogika volného času*, s. 15.

⁵⁴ Srov. SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*, s. 17.

společnosti. Zároveň se také utváří vztah k celoživotnímu vzdělávání jako přirozené součásti lidského života.

- b. *Zdravotní funkce.* Veškeré aktivity a výchovné působení ve volném čase podporují zdravý tělesný, duševní i sociální vývoj vychovávaných jedinců. K tomu slouží např. vhodné uspořádání režimu dne, zařazování pohybových aktivit, vedení ke zdravému stravování, pěstování a upevňování hygienických návyků, dodržování zásad bezpečnosti práce a respektování požadavků psychohygieny.
- c. *Sociální funkce.* Nejčastěji se rozumí jako zajištění bezpečnosti, dohledu nad dětmi a ohlídání v čase mimo vyučování, který děti netráví s rodiči. U školních družin je tato funkce veřejností chápána jako nejvýznamnější. Účastníci zde mají možnost navazovat rozmanité sociální vztahy, přátelství a kamarádství, setkávat se s novými autoritami, zaujímat ve skupinách rozmanité postavení a sociální role. Důležitá je i skutečnost, že zařízení pro volný čas mají možnost do určité míry vyrovnávat nestejně podmínky rodinného prostředí. Všechny děti mají stejné právo na pozornost a péči pedagoga, na hračky, pomůcky, prostory a vybavení. Do jisté míry lze tímto způsobem pomoci dětem, které pocházejí z problematického prostředí.
- d. *Preventivní funkce.* Spočívá v předcházení negativních jevů. Vhodná volba a dostupnost volnočasových aktivit slouží jako nesespecifická primární prevence. Primární prevence je celkově efektivní a relativně účinná v porovnání se sekundární a terciální prevencí. Výhodnější je negativním jevům předcházet, než je napravit.⁵⁵

2.1.2 Prostředí pro volnočasovou výchovu

Z hlediska výchovného působení ve volném čase zde uvedeme několik základních prostředí pro výchovu ve volném čase, abychom lépe zasadili školní družinu do širšího rámce výchovy a vzdělávání:

- a. *Rodina.* Nejzákladnější instituce formující většinu dětí a mladých lidí z hlediska volnočasového života a výchovy je rodina. Rodina je primární sociální skupina

⁵⁵ Srov. BENDL, S., a kol. *Vychovatelství*, s. 122-123.

v rámci níž se vytváří hmotné podmínky a sociální ochrana, výchova a vzdělávání, rozvoj mezilidských vztahů a základy hodnotové orientace.⁵⁶

Jsou to rodiče, od kterých se děti učí chápat volný čas jako určitou hodnotu, hospodařit s ním a naplňovat ho určitými aktivitami. Rodiče by měli působit jako pozitivní vzory a v rámci utváření dobrých rodinných vztahů by všichni členové rodiny měli společně prožívat volný čas.⁵⁷

Pro výchovu má důležitý význam rozvíjení mezilidské sounáležitosti v nejrůznějších situacích rodinného života, ale také ve škole či školní třídě, která přesahuje za intimní rodinné prostředí a je prvopočátečním modelem společenské sociability.⁵⁸

- b. *Škola*. Volnočasové aktivity organizované školou v letech školní docházky odkrývají zájmy a nadání žáků, rozvíjejí je samy nebo tento rozvoj podněcují. Prostřednictvím volnočasových aktivit pomáhá vytvořit pozitivní vztah dětí a mladých lidí k dalším způsobům vzdělávání, k budoucí profesi a celému životu.⁵⁹

Škola mimo jiné uskutečňuje příležitostné, jednorázové volnočasové aktivity, které rozšiřují a prohlubují obsah vyučovacího procesu nebo mají oddechovou a kompenzační funkci a jsou šancí pro každého žáka a jeho volný čas. Jednou z možností jednorázové aktivity školy a jejich žáků jsou soutěže ať už místní, regionální, celostátní či mezinárodní, které vyžadují dlouhodobější pozornost i trvalejší zapojení účastníků.⁶⁰

Mimořádný význam ve škole má pravidelná zájmová činnost v podobě zájmových kroužků, souborů umělecké tvořivosti nebo sportovních družstev. Tato pravidelná činnost se soustředí na individuální rozvoj účastníka.⁶¹

Za zmínku stojí i žákovské samosprávy, které se také podílejí na činnosti školy a jejich volnočasových aktivit. Žáci zde participují na samosprávě třídních a školních výborů, žákovských sněmů či parlamentů. Svou funkcí se podílí na

⁵⁶ Srov. HOFBAUER. B., *Děti, mládež a volný čas*, s. 56.

⁵⁷ Srov. BENDL, S., a kol. *Vychovatelství*, s. 130.

⁵⁸ Srov. JEDLIČKA, R., *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*, s. 13.

⁵⁹ Srov. HOFBAUER. B., *Děti, mládež a volný čas*, s. 66-67.

⁶⁰ Srov. Tamtéž, s. 69-70.

⁶¹ Srov. Tamtéž, s. 72.

udržování pořádku a kázně ve škole, zlepšuje studijní výsledky a podporuje spoluúčast žáků na životě školy a účelném využívání volného času.⁶²

Podstatnou část volnočasových zařízení školy tvoří školní družiny pro žáky prvního stupně základní školy a školní kluby pro žáky druhého stupně základní školy nebo pro žáky odpovídajících ročníků gymnázia či konzervatoře. O školní družině budeme více pojednávat v následující kapitole. Docházka do školního klubu je přizpůsobena věkovým zvláštnostem dospívajících a je zcela dobrovolná. Pro evidenci slouží kniha docházky, kde každý žák samostatně zapisuje svůj příchod a odchod. Fungování školního klubu je, oproti školní družině, samostatnější. Je zde přítomný pedagogický pracovník, vychovatel. Prostory a vybavení mají odpovídat skutečnosti, že zde děti tráví značnou část svého volného času a dávají možnost odpočinku, neformálního setkávání kamarádů, určitý pocit soukromí i prostor pro vlastní záliby, studium či organizovanou zájmovou činnost.⁶³

- c. *Středisko volného času.* Dalšími typy zařízení pro volný čas jsou střediska volného času, která poskytují služby dětem, žákům, studentům i dospělým osobám a jejich činnost je určena vyhláškou 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Rozdělují se na dva typy. Dům dětí a mládeže, který nabízí rozmanité druhy zájmových činností a stanice zájmových činností, která se zaměřuje pouze na jednu zájmovou oblast.⁶⁴

Střediska se vyznačují pravidelnou formou zájmové činnosti, příležitostnými aktivitami zájmového či rekreačního charakteru, táborovou činností, prací s jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami, nabídkou spontánních aktivit a osvětovou činností.⁶⁵

- d. *Další.* Samozřejmě existují další typy zařízení jako např. školská výchovná a ubytovací zařízení (domov mládeže, škola v přírodě)⁶⁶, sdružování dětí

⁶² Srov. HOFBAUER. B., *Děti, mládež a volný čas*, s. 73.

⁶³ Srov. BENDL, S., a kol. *Vychovatelství*, s. 134-135.

⁶⁴ Srov. Tamtéž, s. 136.

⁶⁵ Srov. Tamtéž, s. 136.

⁶⁶ Srov. Tamtéž, s. 137-140.

a mládeže (Sokol, skauting, různé typy zapsaných spolků)⁶⁷ a další zařízení, média a dnes i sociální sítě, na kterých lze trávit volný čas.

Nicméně pro tuto diplomovou práci to již nejsou stěžejní témata, se kterými bychom dále pracovali, proto nepovažujeme za nezbytné, se jimi podrobněji zabývat. Pro určité uchopení a představu jsme vyjmenovali několik základních typů zařízení, které považujeme za důležité zmínit.

2.2 Školní družina

Školní družina je výchovné zařízení, které je základní formou výchovy mimo vyučování a řídí se vyhláškou č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Pečuje o děti zaměstnaných rodičů v průběhu školního roku (popř. i o prázdninách). Školní družiny jsou určeny pro žáky od 1. do 5. ročníku základní povinné školní docházky.⁶⁸

Družina je zařízení, které ovlivňuje velkou část dětské populace. Ve školní družině tráví děti značnou část své doby po vyučování (odpolední družina), ale také před vyučováním (ranní družina), kde jsou zařazovány nenáročné činnosti odpočinkového charakteru.⁶⁹

Posláním družin je umožnit dětem odpočinek a poskytnout jim možnost přípravy na vyučování. V rámci odpoledních programů oddělení školní družiny mají děti mnoho příležitostí seznámit se se základními zájmovými oblastmi a mohou si vyzkoušet různé druhy činností. Součástí výchovného působení školní družiny je mimo jiné pěstování a upevňování hygienických návyků a příležitostně může být zařazena i přiměřená veřejně prospěšná činnost. Široká zájmová orientace je důležitá pro další rozvoj zájmů, který je důležitý pro volbu toho, co dítě baví a v čem je úspěšné.⁷⁰

Školní družina je koncipována do oddělení, kam jsou děti rozděleny nejvýše do počtu 30 žáků, přičemž o počtu dětí na jednoho pedagoga rozhoduje ředitel školy. Pedagog ve školní družině je řazen do kategorie vychovatel.⁷¹

⁶⁷ Srov. HOFBAUER, B., *Děti, mládež a volný čas*, s. 98-104.

⁶⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J., a kol. *Pedagogika volného času*, s. 117-118.

⁶⁹ Srov. BENDL, S., a kol. *Vychovatelství*, s. 134.

⁷⁰ Srov. Tamtéž, s. 134.

⁷¹ Srov. Tamtéž, s. 134.

Školní družina je z hlediska náplně práce zcela samostatnou oblastí vzdělávací činnosti a řídí se specifickými požadavky a pravidly pedagogiky volného času.⁷²

2.2.1 Historie

Výchova dětí školou povinných v době mimo vyučování má od r. 1993 v České republice dlouholetou tradici. Již J. A. Komenský (17. století) se zabýval touto problematikou a zdůrazňoval význam her (škola hrou = využití divadla ve výuce). Dále mimo jiné upozorňoval na možnost přetěžování dětí domácími úkoly a chápal i nebezpečí, které vyplívá z činností výchovně nevhodných.⁷³

Pedagogické ovlivňování volného času začalo nabývat na významu v souvislosti se všeobecným zavedením povinné školní docházky a s rozvojem průmyslové výroby. Obyvatelstvo se stěhovalo do měst za práci v manufakturách a továrnách, kde pracovní doba byla dlouhá pro oba rodiče. Byla potřeba zajistit dozor a péči o děti školou povinné v době po vyučování. Toho se již v 19. století ujaly různé dobročinné spolky, kluby a charitativní organizace, které byly zábavně a výchovně zaměřené.⁷⁴

Předchůdce dnešní školní družiny byl tzv. útulek. První oficiální útulek u nás byl založen kolem roku 1885 v Praze na Vyšehradě. Tento útulek byl pro děti školou povinné, o které se rodiče nemohli během dne starat z důvodu nemoci či pracovního zaneprázdnění. V roce 1931 došlo k přejmenování útulků na družiny pro školní mládež. Avšak až v roce 1960 díky přijetí zákona o soustavě výchovy a vzdělávání se družina stala organickou součástí škol a získala dnešní podobu.⁷⁵

2.2.2 Funkce

Výchovu, jakožto společenský proces, je nutné chápat i ve školní družině, která je součástí nutné společenské reprodukce. Nejde tedy jen o složku sociální, o hlídání dětí. Školní družina tvoří dětem přechod mezi výukou a pobytem doma. Nejedná se

⁷² Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J., *Školní družina*, s. 9

⁷³ Srov. PÁVKOVÁ, J., a kol. *Pedagogika volného času*, s. 118.

⁷⁴ Srov. Tamtéž, s. 118.

⁷⁵ Srov. Tamtéž, s. 119.

o pokračování školního vyučování, protože pedagogická práce v družině má svá specifika a je výrazně odlišná od běžné vzdělávací praxe. Z hlediska rodičů plní funkci sociální, pro děti však zabezpečuje odpočinek, rekreaci i zájmové činnosti. Nabízí výchovné aktivity mimo vyučování, probíhá bezprostředně po vyučování a odchodem dětí domů nebo za jinými mimoškolními aktivitami.⁷⁶

Školní družina má předpoklad k pravidelnému a každodennímu pedagogickému ovlivňování volného času žáků. Role vychovatele je v tomto procesu důležitá, neboť vychovatel:

- je s žáky v každodenním styku,
- může působit na většinu žáků bez ohledu na sociální postavení rodiny,
- má možnost pravidelného kontaktu s rodiči,
- má pro své působení vhodnou kvalifikaci,
- je člen pedagogické rady a spolupracuje s vedením školy a dalšími pedagogy.⁷⁷

Prostředí školy, ve kterém se školní družina nachází, je žákům důvěrně známé a poskytuje možnosti k realizaci mnoha typům činností ve volném čase i přípravy na vyučování. Školní družina plní mimo jiné i sociální funkci, která je pro žáky prvního stupně tolik důležitá. Pravidelná docházka menších dětí do školní družiny je častokrát nutností pro zajištění základní péče a dozor o dítě.⁷⁸

Jak už jsme zmiňovali, družina slouží výchově, vzdělávání a rekreaci žáků a svou funkci naplňuje následujícími činnostmi:

- a. *Odpočinková činnost.* Odpočinkové činnosti mají za cíl odstranit únavu. Nejedná se pouze o klidové činnosti, které se zařazují nejčastěji ráno před vyučováním, po obědě a dále podle potřeby během dne. Klid může být na lůžku, avšak tuto funkci mohou také plnit stolní či námětové hry, klidné zájmové činnosti, poslech, předčítání apod. Odpočinkové činnosti jsou z hlediska psychohygieny velmi důležité, proto jsou zařazovány do denního režimu školní družiny.

⁷⁶ Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J., *Školní družina*, s. 9-10.

⁷⁷ Srov. PÁVKOVÁ, J., a kol. *Pedagogika volného času*, s. 119-120.

⁷⁸ Srov. Tamtéž, s. 120.

- b. *Aktivní odpočinek.* Aktivní odpočinek a rekreační činnosti slouží k regeneraci sil. Může obsahovat náročnější pohybové, sportovní, turistické a manuální prvky. Tyto činnosti by měly být realizovány ve skupině, převážně venku, formou organizované nebo spontánní činnosti. Tyto aktivity mohou být rušnější, což nelze vždy považovat za nekázeň, ale za možnou relaxaci po soustředění ve vyučování.
- c. *Zájmové činnosti.* Různé zájmové činnosti mohou sloužit jak k odpočinku, tak k rozvíjení osobnosti dítěte. Umožňují dětem seberealizaci, další poznávání a rozvoj dovedností. Zájmová činnost může být zařazena jako činnost skupinová nebo individuální či jako organizovaná nebo spontánní aktivita, která přináší dětem radost a uspokojení.⁷⁹

2.3 Pedagog jako vychovatel

Základem úspěšné práce ve školní družině je vychovatel. Osobnost vychovatele se tvoří na základě osobnostních dispozic vzděláním, osobnostním zráním a dalším sebevzděláváním.⁸⁰

Primární předpoklad pro úspěšný výkon funkce vychovatele je kladný vztah k dětem. Dále je to vysoká míra empatie a umění vytvořit ve skupině dětí příznivé sociální klima. Stejně důležité je, aby měl vychovatel vypěstované mravní vědomí, podle kterého jedná, a které odpovídá společensky uznávaným hodnotám. Měl by také ovládat um efektivního jednání s dětmi, mít organizační schopnosti a rozvíjet je, umět navozovat a motivovat široké spektrum rekreačních a zájmových činností. Mimo jiné by měl dokázat vybranými aktivitami v dětech vzbudit zájem o činnost, podporovat jejich sebedvědomí a rozvíjet pozitivní stránky jejich osobnosti.⁸¹

Vztah mezi vychovatelem a dětmi se v každodenním styku, vzájemným poznáváním a sblížováním vyvíjí a může kladně, ale také i záporně ovlivnit úspěšnost pedagogického působení i vývoj osobnosti dítěte. Výchovně-vzdělávací působení vychovatele by pro děti mělo být přirozené, zajímavé a radostné. Úspěšná výchova

⁷⁹ Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J., *Školní družina*, s. 16.

⁸⁰ Srov. Tamtéž, s. 33.

⁸¹ Srov. Tamtéž, s. 33.

může probíhat jen v klidné, radostné a pohodové atmosféře, která je naplněná porozuměním a kladnými emocemi.⁸²

Forma předávání informací má žáky zaujmout, informace by se neměly zbytečně opakovat, ovšem z hlediska kontroly, zda děti správně pochopily a porozuměly, může vychovatel položit několik otázek. Formulaci otázek je potřeba pečlivě zvážit s ohledem na to, jakou odpověď chce vychovatel získat. Vychovatel umí dětem naslouchat, protože komunikace není monolog či jen otázky a odpovědi.⁸³

⁸² Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J., *Školní družina*, s. 34.

⁸³ Srov. Tamtéž, s. 34.

3 PŘÍPADOVÁ STUDIE

3.1 Výzkumný problém

Tato diplomová práce představuje proces zařazení programu Filozofie pro děti do činnosti školní družiny. Poukazuje na rozmanitost situací, do kterých se lze při filozofování s dětmi v začátcích dostat a kterým je vychovatel v roli facilitátora vystaven. Nastiňuje také postupný rozvoj intelektových dovedností žáků v diskusi a transformaci z prosté výměny názorů v dialog a s tím související přeměnu skupiny dětí v hledající společenství. Zaznamenává také rozdíly v zařazení programu FPD do činnosti ranní a odpolední školní družiny.

3.2 Cíle výzkumu

Cílem výzkumného šetření této diplomové práce je popis procesu implementace vybraných prvků programu Filozofie pro děti do činnosti školní družiny. Součástí cíle je identifikace problémů, kterých se zařazení programu FPD do školní družiny dotýká.

3.3 Metodologie

Práce je pojatá jako případová studie. Výzkum probíhal ve školní družině při základní škole ve dvou paralelně probíhajících setkáváních. Setkávání se účastnili žáci základní školy od 1. do 3. ročníku (ve věku 6 až 9 let). Setkávání probíhala v tzv. „ranní družině“ a „odpolední družině“. Každá série setkávání proběhla v počtu deseti sezení.

Ranní setkávání ve školní družině probíhala s větší pravidelností v pondělí ráno od poloviny října 2016 do konce února 2017. Vzhledem k času příchodu dětí a jejich přípravy na vyučování, setkání trvala přibližně 25 minut. Setkání byla pojata formou dobrovolného kroužku pro děti, které přicházejí ráno do školní družiny před začátkem vyučování. Kroužek probíhal odděleně ve školní třídě, která se nacházela na společném patře s ranní družinou. Díky tomuto děti měly možnost libovolně přijít či odejít

v případě, že se nadále nebudou chtít účastnit. Ostatní děti z ranní družiny zůstávaly v hlavním družinovém oddělení, kde byly přítomny dvě až tři vychovatelky.

Odpolední setkávání probíhala nepravidelně a byla podle možností zařazena do programu odpolední školní družiny jednoho konkrétního oddělení. Oddělení školní družiny, ve kterém setkávání probíhala, bylo vlastní oddělení vychovatelky, která byla s dětmi v každodenním kontaktu od září 2016 do února 2017. Setkávání bylo pojato formou dobrovolné aktivity ve třídě, kde probíhala odpolední školní družina. Aktivita trvala dle aktuálních možností a zájmu dětí 20 až 60 minut. Vzhledem k zařazení aktivity FPD přímo do třídy, kde probíhala školní družina, byla dobrovolnost účasti na kroužku podmíněna pouze vymezeným prostorem ve třídě a aktivitou či neaktivitou při diskusi.

Při setkáních byly použity didaktické texty z edice Filozofie pro děti: rozvoj myšlení, konkrétně kniha *Nemocnice pro panenky*⁸⁴ od A. M. Sharp a kniha *Eliška*⁸⁵ od M. Lipmana a metodické příručky k těmto textům. Dále byly upraveny a použity aktivity, cvičení a náměty pro diskusi z edice Filozofie pro děti: prevence násilí, kniha *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*⁸⁶ od P. Baumana.

Při setkáních se pracovalo s didaktickou pomůckou plyšové postavičky myši jménem Lenka, která představovala pravidlo *mluvení pouze s myš-Lenkou*, které mělo dosáhnout toho, aby děti poslouchaly toho, kdo mluví a neskákaly druhým do řeči či nemluvili jeden přes druhého.

Po každém sezení byly zpracovány poznámky, které byly relevantní pro výzkumný cíl. Poznámky obsahovaly cíl setkání, stručný záznam průběhu setkání a jeho reflexi, popis obsahu a použitých metod, případné další postřehy a závěry pro příště.

Pro sběr dat byl použit audio záznam pomocí diktafonu, který nahrával všechna jednotlivá sezení. Audio záznam byl zpracován formou transkripce, která sloužila jako podklad pro následnou analýzu a interpretaci. Kódování transkriptu jsme dělali metodou vyznačením pomocí tužky do vytištěné transkripce s následnou kategorizací.

⁸⁴ SHARP, A. M., *Nemocnice pro panenky*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti: 2010. ISBN 978-80-7394-249-6.

⁸⁵ LIPMAN, M. *Eliška*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti: 2012. ISBN: 978-80-7394-302-8.

⁸⁶ BAUMAN, P. *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. ISBN: 978-80-7394-412-4.

4 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4.1 Filozofie pro děti v ranní družině

Ranní setkávání ve školní družině ve formě dobrovolného kroužku dostalo od dětí název *Otázky myšky Lenky*, díky plyšové postavičce myši jménem Lenka. Myš Lenka se sama o sobě stala ústředním motivačním nástrojem k setkávání a byla jeho maskotem, který byl přítomen na každém setkání. Mimo jiné myš Lenka také zastávala funkci přítomného pravidla *mluvení pouze s myš-Lenkou*, které si děti postupně osvojovaly.

S větší pravidelností, téměř každé pondělí od poloviny října 2016 do února 2017, byly děti vychovatelkou v ranní družině s plyšovou myší jménem Lenka v ruce vyzývány k filozofování otázkou „*Kdo si chce jít povídat s myš-Lenkou?*“. Setkávání probíhalo jen s dětmi, které se chtěly kroužku účastnit z vlastní vůle a z vlastního zájmu. Účastnili se žáci od první do třetí třídy. Počet dětí na setkání se pohyboval v počtu 4 až 8 dětí.

Metody těchto setkávání byly slovní, diskusní, názorně demonstrační a dovednostně-praktické. Jejich organizační forma měla podobu skupinové práce ve třídě, která probíhala jako sezení v kroužku na koberci nebo v půlkruhu na židlích u tabule.

4.1.1 1. setkání

Setkání začalo sesednutím do kruhu na koberec na podiu a vzájemným seznámením. Následně byla vychovatelkou představena postavička plyšáka, myši zvané Lenka, tedy myš-Lenky. Bylo vysvětleno pravidlo mluvení pouze s myš-Lenkou a její použití v případě, mají-li děti v hlavě nějakou myšlenku. „*A každé, kdo bude mít v hlavě nějakou myšlenku, tak se přihlásí o myš-Lenku, tadytu, a dostane jí. A kdo má v ruce myš-Lenku, tak ten může mluvit.*“

Po úvodním seznámení a představení myš-Lenky vychovatelka velmi krátce nastínila dětem, co bude následovat: „*A já jsem si dneska pro vás vybrala příběh,*

krátkej, jmenuje se to Nemocnice pro panenky. Já vám kus přečtu a potom si o tom budeme povídat.“ Posléze vychovatelka začala číst 1. kapitolu knihy *Nemocnice pro panenky* a děti poslouchaly.

Na základě přečteného příběhu začala diskuse, kdy děti debatovaly o opravdovosti panenky, kterou měl hlavní hrdina příběhu. Pro hlubší ponoření do tématu, vychovatelka položila otázku, zda mají děti *„taky takle nějakou hračku nebo něco prostě, nějakou panenku, co je pro vás opravdický, ale ostatní to vnímaj, že není?“* a dostala odpověď od jedné žákyně, která sdělila, že panenku sice doma má, ale opravdická pro ni není, protože neumí mluvit, a sdělila také, že kdysi měla takovou panenku, co mluvit uměla, ale maminka jí tu panenku vyhodila. Na toto sdělení vychovatelka zareagovala spíše empaticky *„Fakt? A mrzelo tě to?“* než filozoficky, a nebyl tak využit potenciál pro hlubší přemýšlení.

Toto nevyužití možnosti pro hlubší přemýšlení se sice objevilo ještě několikrát, např. kdy další žákyně sdělovala, že má oblíbeného pejska, kterého bere stejně jako *„opravdického člověka“*, kdy reakce vychovatelky nebyla prohlubující z hlediska dalšího přemýšlení, ale spíše opakovala a doplňovala sdělení, že toho pejska *„máš prostě ráda a je opravdickej. A třeba pro nás, když bysme ho viděli, tak to bude jenom hračka. Ale pro tebe je opravdickej.“* Můžeme se domnívat, že touto reakcí se snažila demonstrovat zájem o myšlenky dětí (tedy určitý postoj).

Po diskusi, která párkrát odběhla od tématu a probíhala formou otázka – odpověď nebo tvrzení – otázka, vychovatelka vyzvala děti k vymyšlení názvu kroužku pro toto setkávání. Do vymyšlení názvu se zapojila většina dětí a i ty, které se do diskuse nezapojily. Děti vymyslely zajímavé názvy a odhlasovaly název kroužku *„Otázky myšky Lenky“*.

4.1.2 2. setkání

Diskuse proběhla na základě přečtení 2. kapitoly knihy *Nemocnice pro panenky*. Začátek diskuse byl chaotický zejména kvůli dvěma chlapcům, kteří narušovali zatím jediné pravidlo mluvení s myš-Lenkou a také nedokázali respektovat ostatní diskutující a bavili se mezi sebou, když ostatní hovořili. Vychovatelka jim připomněla dobrovolnou účast na sezení a dala jim možnost opustit třídu, pokud je aktivita nebaví a tak chlapci odešli.

Dále se diskutovalo nad otázkou pravdy, která vycházela z příběhu. Děti celkem věcně přispívaly do diskuse a uvědomovaly si důsledky lhaní, např., *je lepší říct pravdu, aby se na nás potom maminka nezlobila*“ a *„Protože se vždycky na všechno stejně přide.“*

Objevilo se několik dalších momentů, kdy děti neudržely pozornost a narušily atmosféru v hledajícím společenství, při kterém se vychovatelka snažila navrátit klid opakováním a zdůvodňováním pravidel (*„Jenom bych chtěla připomenout, že je důležitý, že když si tady povídáme, tak se musíme pokoušet udržet pozornost a udržet svojí vlastní pusinku zavřenou, když zrovna nemáte myšlenku. ... Protože ono to ruší a ten člověk potom nemůže přemýšlet a nedokáže říct, co chtěl.“*), na které navázala praktickým příkladem, resp. otázkou, k čemu si děti myslí, že je dobré se to naučit.

Vychovatelka na konci sezení položila ne příliš vhodně formulovanou otázku: *„Co si z dneska, z tohoto sezení, odnášíte?“* na kterou dostala odpověď *„Já si odnáším tisíc peněz.“* nebo *„Já si neodnáším nic.“*

4.1.3 3. setkání

Setkání bylo tentokrát koncipováno do tří částí. V části první se vychovatelka snažila o reflexi dosavadních setkání a vyvodila dětem závěr, že *„to, co tady děláme, tomu se říká filozofování,“* na který navázala následným pojednáním a diskusí o tom, co je to filozofie. Do této části se některé děti zapojovaly k tématu *„Já si myslím že to je prostě pro chytrý lidi a když někdo něco třeba ví, ... a někdo se zeptá, jestli třeba to ví, tak že mu to třeba řekne ...“* a některé záměrně strhávaly pozornost na sebe. Tím se z dialogu stal chvílemi monolog vychovatelky o dodržování pravidel setkávání, střídaným dalším výkladem, co znamená filozofie, a opět následným nabádáním k nastolení klidu ve třídě.

V této části se dostaly do centra pozornosti děti, které na sebe strhávaly pozornost na úkor kvalitnějšího pojednání o filozofii a zapojení těch dětí, které přišly na kroužek diskutovat.

Na základě toho zařadila vychovatelka další část, ve které se snažila dětem přiblížit pravidla diskuse a navést je na to, aby zdůvodnily potřebu tohoto pravidla: *„... na začátku jsme si stanovili jasná pravidla, kdo má myšlenku, ten mluví. ... Proč myslíte, že je důležitý, abysme tady měli toto pravidlo?“* Děti ihned začaly dávat důvody

a příklady uplatnění tohoto pravidla „*Abysme se nepřekřikovali. Že třeba kdyby někdo mluvil a všichni mu do toho mluvili, tak bysme vůbec nevěděli, co vůbec říká.*“ Postřehy dětí vychovatelka ještě doplnila tvrzením, že „...*je strašně důležitý se poslouchat. ... Protože díky tomu, co on říká, tak vás může napadnout něco dalšího.*“ Tímto postupně přešla k další intelektové dovednosti angažovaného myšlení, konkrétně ke zdůraznění důležitosti navazování myšlenek, resp. důležitosti vzájemného naslouchání a pozornosti.

Na procvičení naslouchání ostatním a navazování připravila vychovatelka aktivitu, kdy společně všichni účastníci vytvořili příběh tak, že každý vyslovil jednu větu, která měla souvislost s vytvářeným příběhem a navazovala na větu předchozí.

Při vytváření příběhu byla většina dětí soustředěná a děti byly zapáleny do vymýšlení. Někteří žáci, kteří narušovali setkání již od začátku, nicméně pokračovali v narušování i při tvoření příběhu. K nabádání vychovatelky k možnému odchodu ze sezení se připojila i jedna žákyně („*Tomáši di!*“).

Toto setkání bylo velmi rušené nevhodným chováním některých žáků, které bylo také komentováno účastníky setkání v reflexi: „*Nepovedlo se nám, když kluci rušili.*“ a zobecněno jako podnět pro příště „*Abysme nerušili ostatní, když přemýšlí a abychom nezlobili.*“. Vzhledem k poněkud povšechní metaforické otázce („*Co si odnášíte...?*“) položená na konci minulého setkání byla tentokrát závěrečná reflexe lépe připravená a odvíjela se od otázek „*Co se nám (ne)podarilo?*“ a „*V čem se chceme zlepšit příště?*“.

4.1.4 4. setkání

Toto sezení oproti předchozímu začalo klidně a soustředěně a v tomto duchu i pokračovalo. Podkladem tomuto setkání bylo téma *Kdo jsme?* z knihy *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*. Děti nadšeně reagovaly na sdělení vychovatelky, že „... *dneska nebudeme číst příběh, ale rovnou si zkusíme otázky,*“ a pozorně poslouchali každou otázku, kterou položila.

V rámci tématu se řešila otázka jmen a pojmenování, kdy už bylo patrné, že děti více promýšlí svá stanoviska a uvádějí je pomocí příkladů: „*A tak, postupem času, začneme rozumět dospělým, tak když na nás zavolaj tím jménem, co vybrali, tak víme, že sme to my.*“

Zřetelněji také bylo poznat, že se účastníci diskuse poslouchají a reagují na sebe, nejen výhradně na vychovatelku, např. v diskusi žák 1 zmiňoval, že jméno „*mám po tátovi i po mamce*“ a žák 2 na něj reagoval „*Michala ne? Se mamka tvoje menuje.*“ a žák 1 odpovídal „*Mamka se menuje Michala a táta se menuje Michal.*“ a na to celé reagoval žák 3: „*To je rodina všech Michalů.*“

Vychovatelka se zaměřila i na tvořivé myšlení (konkrétně identifikaci důsledků): „*Jaký by byl rozdíl v tom, kdybyste místo jmen měli čísla?*“ Děti dokázaly uvádět příklady, při kterých se zájmem pozorně poslouchaly jeden druhého a začínaly stavět svá tvrzení na myšlenkách druhých, ač to při podrobnějším prozkoumání nedává moc smysl (zřejmě byla otázka pochopena tak, že by číslo bylo pouze jedno). Žák 1 si například myslí, „*že třeba kdyby v naší rodině bylo hodně lidí, tak že to jedno číslo – ale to by nešlo, protože bysme na obě volali asi jenom jednička.*“ žák 2 vyjadřuje zájem zvoláním „*Jedničky!*“ a žák 3 reaguje a tvrdí, že „*by to moc nešlo, protože kdyby pani učitelka řekla, třeba v matematice to tvoje číslo, jak se jmenuješ, tak to by si tam šel a pani učitelka by tě přitom vůbec nevyvolala.*“

4.1.5 5. setkání

Toto setkání se věnovalo tématice otázek, a to konkrétně způsobu, jak hledat odpovědi. Podklad pro téma tohoto setkání byl čerpán z knihy *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*. Vychovatelka zařadila do úvodu setkání aktivitu „*Uměli byste udělat výraz ve tváři, jako když se na něco ptáte?*“, která účastníky aktivizovala a motivovala k následujícímu hledání odpovědí.

Vychovatelka představila dětem jednotlivé způsoby hledání odpovědí (např. nemá smysl odpovídat, odpověď je předem známá, odpověď lze nalézt v encyklopedii/na internetu/v laboratoři, odpověď by bylo nejlepší hledat v diskusi) a následně pokládala otázky, které děti rozřazovaly podle představených způsobů hledání. Na některých otázkách a jejich zařazení se děti shodly a měly jasno, protože dle jejich slov „*se to nedá řešit na internetu jak v laboratoři, tak v knihovně. Dá se to jedině řešit, když se o tom debatuje.*“

Děti byly po celou dobu sezení soustředěné a žádné dítě soustředění skupiny nerušilo tak, aby musela vychovatelka výrazně zasahovat. V tomto sezení by se dala

skupina účastníků již nazvat jako hledající společenství, které společně usiluje o lepší porozumění řečenému problému.

4.1.6 6. setkání

Šesté setkání bylo pojato formou volné diskuse, kterou chtěla vychovatelka nenásilně najít téma, o kterém by se děti samy rozhovořily a dostaly se lépe pod povrch problému.

Úvodem se vychovatelka zeptala, co vlastně probíhá při společných setkáních a zda se žáci něco naučili, když uvádí důvod setkávání, „*abysme se něco naučili a věděli jsme toho víc,*“ přičemž některé děti odpovídaly: „*navazovat, udělat příběh a ptát se na věci, co nevíme*“ či „*experimenty*“. O jaké experimenty se jedná, dětem vychovatelka pomohla nápovědou: „*Pracujeme s myšlenkami. A to bude jakej experiment?*“ a děti ihned dodaly, že „*Myší. Myšlenkovej.*“

Způsob jakým se během tohoto setkání snažila vychovatelka najít téma, které děti zajímá, nebyl z hlediska rozvoje myšlení příliš vhodný. Jednalo se spíše o povídání a vyprávění, co kdo kde viděl a co si o tom kterém jednání kdo myslí, než o snahu vyřešit nějakou otázku či problém. V reflexi jedno dítě trefně poznamenalo, že dnes jsme vlastně „*nic nedělali,*“ přestože po celé sezení byla většina dětí zapojena do hovoru.

4.1.7 7. setkání

Při tomto setkání se děti bavily na téma radosti a štěstí, které bylo inspirováno námětem z knihy Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí.

Toto setkání z důvodu Vánočních prázdnin probíhalo bezmála po měsíci od předchozího setkání, avšak na dovednostech, které děti v předchozích setkáních nabyly, se to z hlediska jejich oslabení či ztáty nijak výrazně neprojevalo. Děti dokázaly sledovat změny kritérií, kdy např. žák 1 tvrdí: „*Někdo je třeba naštvanej a kopne si kamenem a má moc velké kop a ten kámen někoho zasáhne.*“ Přičemž žák 2 upozorňuje: „*Ne! Ne ale povídáme si, jak se ho nedotknout a něco škodlivýho mu udělat. A nedotkneš se ho. Kamenem se ho dotkneš.*“ A žák 3 reaguje a podporuje tvrzení žáka 1: „*Jenomže né třeba svým prstem.*“

Atmosféra byla více rozvolněná v tom smyslu, že někteří chlapci dělali ostatním účastníkům zábavu, která však nerušila a kterou na konci sezení hodnotili účastníci

kladně: „*Mně se tu líbilo, protože sme se pěkně zasmály a ještě něco dověděly.*“ Děti se navzájem poslouchaly a dokázaly dodržovat pravidlo mluvení s myš-Lenkou.

Teprve až ke konci setkání začaly být děti nesoustředěné a hlučné a některé děti na tento fakt upozorňovaly rušící děti poznámkou: „*Myšku má teď Šája.*“ Žák, kterého se to týkalo, na sebe potom strhával pozornost formou nevhodných slov použitých v reflexi, např.: „*Já sem rád, že sem tu prděl a líbilo se mi tu, protože sme se dozvěděli nový věci.*“

4.1.8 8. setkání

Při osmém setkání (po nabytí základních intelektových dovedností z různých filozofických aktivit, diskusí a cvičení) se pracovalo s příběhem, tentokrát první kapitolou knihy *Eliška*. Vychovatelka četla text po kratších úsecích a díky tomu se děti lépe soustředily na poslouchání příběhu, na základě kterého potom vznášely otázky.

Některé otázky nebyly přímo k hlubšímu zamyšlení a směřovaly spíše ke snaze zjistit informace neuvedené v příběhu např. „*Do jaký chodí třídy?*“ či „*Jak se jmenuje ten Šimon příjmením?*“ nebo „*Kdo přines ten bublifuk?*“, ale děti to neodradilo v pokládání a hledání dalších otázek, nad kterými by se skupina mohla více zamyslet a hledat odpovědi v diskusi.

Zazněly i otázky, které by pro filozofování měly lepší základ (např. „*Co má v těch myšlenkách?*“), nebo postřeh zajímavé pasáže z příběhu doplněny vlastní zkušeností („*Jak se tam ptá sama sebe, jestli spí, tak jak tam říká, že někdo spí a má otevřené oči, tak to se mi hodně často stává. Že sem náměsíčný.*“). Vychovatelka se pokusila o jeho aktualizaci pro danou skupinu, když poukazovala na jednoho účastníka a ptala se, jestli je „*opravdickej, když ještě nic neřekl?*“ a jiný žák na to reagoval „*Šári, dyť kdyby nebyl opravdickej, tak kdyby se na něco zeptal, tak my ho neslyšíme, kdyby to byl jenom duch, kterej vypadá opravdiccky.*“

Děti toto setkání, kdy musely samy hledat otázky, vnímaly jako těžší, jak zmiňoval žák 1 „*Minule, když ste nám dávala ty otázky, tak to bylo tisíckrát lepší.*“ A jeho tvrzení podporoval žák 2: „*Protože tamto bylo lepší, že sme mohli říkat ty odpovědi.*“ Ale např. žák 3 hodnotil aktuální setkání jako lepší, „*protože sem nemusel odpovídat, ale zase vymýšlet.*“

4.1.9 9. setkání

Protože předchozí setkání se zabývalo tvořením otázek na základě filozofického příběhu, byl začátek tohoto sezení věnován shrnutí způsobů, jak je možné hledat odpovědi, kterými se zabývalo celé 5. sezení, aby si děti připomněly, které otázky má smysl řešit v diskusi.

Po shrnutí a zdůraznění způsobu hledání odpovědí na otázky v diskusi, o které se sezení snažilo, vychovatelka návazně zařadila čtení druhé kapitoly filozofického příběhu z knihy *Eliška*.

Bezprostředně po přečtení první části příběhu jeden žák identifikoval a nazval problém dobrého vychování, který řešila hlavní hrdinka v příběhu, „*že ono vlastně je nemožný nechat doma vychování, protože to je v tvé hlavě a tu pořád nosíš na krku.*“ a další žáci ho se zájmem podpořili, že to „*nejde*“ a „*je to pitomost.*“

Na některé otázky položené samotnými žáky (např. „*Proč pan ředitel na všechny nápady odpovídal ne?*“) odpovídali ostatní účastníci rovnou („*Protože asi myslel, že by to ty ostatní nezvládly. A ten maškarní by byl lehkej.*“ nebo „*Nebyla to ta soutěž, která to měla být.*“), čímž dali najevo, že o dané otázce nemusí nadále přemýšlet a mohou hledat další.

4.1.10 10. setkání

Poslední zaznamenané ranní setkání bylo inspirováno cvičením o představivosti z knihy *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*. Úvodem se děti pokusily vymezit pojem následek jako „*něco, co je potom*“ a doplnili to příkladem „*třeba když se napiješ, tak se poliješ*“ a potom se také snažily vymezit pojem důsledek, který děti chápaly jako „*konec něčeho.*“

Děti dokázaly identifikovat různé následky a důsledky na otázku „*Co může následovat, když hodím kamenem?*“ odpovídaly děti různě „*...třeba, že když se hodí na vodu, tak se potopí*“ nebo „*Že to třeba může někoho bouchnout.*“ s důsledkem „*Rozbije si třeba hlavu.*“

Sezení mělo převážně formu otázek kladených vychovatelkou a odpovědí žáků. Vychovatelce se nedařilo prohloubit myšlení žáků např. doplňujícími otázkami a někdy pouze shrnovala, co žáci řekli („*Takže, Evička na to vlastně přišla a Ložík to taky řekl,*

že když někomu napovídám, záleží, kde to je, v jaký situaci, že buď to může bejt dobrý, někomu napovědět anebo špatný.“) s dotazem „*Souhlasíte s tím?*“ A pokud všichni souhlasili, vychovatelka představila další příklad situace, v níž by se mohlo jednat o *následek*, k diskusi.

4.1.11 Shrnutí ranních setkání

V prvních sezeních se vychovatelka učí spolu s dětmi filozofovat a přicházet na způsoby, jak sezení vést a jak přiblížit dětem, o co při těchto setkáních jde. Mnoho potenciálních témat k diskusi zapadla. Vychovatelka se snažila být žákům vzorem a vlastním příkladem demonstrovat intelektové dovednosti. Děti ještě příliš nechápaly, o co jde, a setkání vnímaly spíše jako mluvení a vyprávění, kde každý bude povídat to, co chce a co ho napadne, a ostatní ho budou poslouchat.

Při druhém sezení se děti začaly osmělovat a trochu zlobit, nicméně dokázaly se už i celkem dobře zapojit do diskuse tím, že odpovídaly na otázky vychovatelky. Sezení významně narušoval jeden žák, který na sebe celou dobu strhával pozornost nevhodnými poznámkami a komentáři, které sklízely u ostatních účastníků úspěch. Tento žák se navzdory nevhodnému chování zapojoval do diskuse a reagoval k věci. Kvůli narušování celého procesu bylo téměř nemožné v diskusi dosáhnout hlubšího přemýšlení.

Při třetím sezení některé děti extrémně porušovaly pravidla a nedokázaly respektovat ostatní účastníky diskuse. Možná to způsobilo pro děti nezajímavě zařazené téma. Nicméně v reflexi ostatní účastníci toto nevhodné chování dokázali pojmenovat a zobecnit („*Abysme nerušili ostatní, když přemýšlí a abychom nezlobili.*“) Při tomto sezení se děti učily na sebe navazovat a poslouchat se a díky tomu vytvořily smysluplný příběh.

Na čtvrtém setkání už se zřetelněji projevíly intelektové dovednosti uplatňované dětmi a také schopnost dětí respektovat pravidlo mluvení s myš-Lenkou. V diskusi se poprvé podařilo jít pod povrch a uplatnění některých aspektů tvořivého i angažovaného myšlení v podobě myšlenkového experimentu a ochoty s myšlenkami experimentovat. Toto sezení bylo zlomové a od tohoto sezení až do konce setkávání se děti zapojovaly k věci, respektovaly mluvení s myš-Lenkou, byly nadšené pro hledání otázek a odpovědí a začaly být patrné známky hledající společnosti.

Při pátém sezení byly dětem představeny způsoby hledání otázek, aby pochopily, že setkávání probíhá právě kvůli otázkám, na které můžeme najít odpovědi v diskusi. Děti na různých příkladech dokázaly vnímat rozdíl v tom, kde a jak lze odpovědi najít. Při tomto sezení bylo už více patrné, že se utváří společenství, které usiluje o společné hledání.

Šesté setkání bylo z hlediska vývoje intelektových dovedností a zvnitřnění pravidel setkávání dobře nastartované, ale nepříliš vhodně zvolenou volnou diskusí nebyl potenciál diskuse dobře využit. Nicméně děti aktivně diskutovaly a zapojovaly se, nerušily a dokázaly se soustředit na téma hovoru. Ačkoliv tedy nebylo patrné, že v diskusi docházelo k rozvoji intelektových dovedností, děti alespoň rozvíjely své komunikativní kompetence.

Šedmé setkání po delší odmlce probíhalo z hlediska dodržování pravidel a využívání základních již nabytých intelektových dovedností překvapivě dobře. Náročnost tématu setkání se projevila zejména ke konci, kdy se děti již nedokázaly příliš soustředit a nechaly se strhnout jedním žákem, který se sice zapojoval, ale ještě navíc na sebe strhával pozornost nevhodnými komentáři.

Při osmém setkání se děti na základě přečteného příběhu pokoušely položit otázku. Nefilozofické otázky jim šly snáze a bylo jich víc, ale dokázaly si udržet nadšení pokoušet se najít i nějakou filozofickou, kterou bychom mohli řešit v diskusi. Při reflexi děti dokázaly posoudit, jestli jim více vyhovuje odpovídání na hotové otázky, nebo vymýšlení otázek na základě filozofického příběhu.

Deváté sezení shrnovalo způsoby hledání odpovědí jako pomoc pro následnou práci s příběhem a tvořením otázek. Dětem se podařilo z příběhu vytáhnout zajímavý podnět k zamyšlení, který se jim podařilo identifikovat a v několika okamžicích ho uzavřít. Toto setkání klouzalo jen po povrchu položených otázek. Dětem se nepodařilo více se nad otázkami zamyslet nebo z nich vytáhnout potenciální problém k hlubšímu řešení.

Desáté sezení se zakončilo cvičením představivosti různých následků a důsledků, přičemž se nepovedlo jít do hloubky problémů, ale naopak děti byly rychlé ve svých tvrzeních a byly hned hotovy s odpověďmi. Téma bylo nejspíš buď jednoduché, anebo nesprávně uchopené ze strany vychovatele. Nicméně děti se dokázaly po celou dobu sezení dobře soustředit a pro otázky byly nadšené.

Díky tomu, že setkání probíhala zhruba 25 minut, nebylo možné filozofovat tak, aby se např. přečetl příběh, vyvodily se z něj otázky a vybrala se jedna otázka k hlubší diskusi, která by se vyřešila způsobem, který by zahrnoval většinu filozofických zásad. Děti při sezeních stačily zaměřit svou pozornost a soustředění do tématu, zodpovědět otázky, nad kterými se krátce zamyslely, či vymyslet nějaké otázky, nad kterými by se dalo přemýšlet. Můžeme tvrdit, že těchto deset setkání působilo jako příprava pro případné další filozfování, kde by za podmínky vyšší časové dotace mohl být větší prostor k hlubšímu přemýšlení.

Z důvodu účasti dětí z prvních tříd, které si ještě neosvojily schopnost čtení a především čtení s porozuměním, příběhy z knih, které sloužily jako podklad pro filozfování, četla vychovatelka. Příběh četla po kratších úsecích, aby děti měly možnost přemýšlet o přečteném textu a následně byl prostor pro otázky nebo dotazy, které vycházely z příběhu. Po vyčerpání otázek a krátkém zamyšlení se nad nimi se opět přešlo ke čtení.

Všechna setkání proběhla (díky možnosti být v samostatné třídě) bez většího narušení okolním děním ve škole. V tomto ohledu proběhlo vyrušení pouze párkrát, když učitelka té třídy omylem otevřela dveře v domnění, že ve třídě nikdo není, ale poté je ihned zase zavřela. Dalším rušným faktorem bylo to, že setkávání probíhalo před vyučováním ve třídě, kam po ranní družině odcházely děti do své třídy, a v případě, že se naše setkání protáhlo, už do třídy přicházely. Toto se stalo pouze párkrát a vzhledem k tomu, že setkání již stejně končilo, toto narušení nemělo velký význam. Tato vyrušení byla zaznamenána, ale z hlediska narušení soustředění účastníků a průběhu sezení byla nepatrná.

4.2 Filozofie pro děti v odpolední družině

Setkávání probíhala formou nabídnuté aktivity v rámci odpoledního programu školní družiny v jednom konkrétním oddělení. Filozofické aktivity probíhaly nepravidelně od poloviny prosince 2016 do konce února 2017, kdy ke konci byla sezení čtenější. Sezení se účastnili převážně žáci druhého ročníku, ale bylo přítomno i několik žáků ze třetí třídy (obvykle 2 až 4 žáci). Aktivity trvaly od 20 do 60 minut.

Protože sezení probíhala v odpolední družině, kdy se děti po celém dni chtěly věnovat i odpočinkovým aktivitám a bylo třeba, aby aktivity plnily také kompenzační funkci vzhledem k dopolednímu vyučování, bylo náročné vhodně zařadit filozofické aktivity tak, aby děti byly ochotné se jim věnovat. Dětem, které se nechtěly zapojovat do filozofování, byla nabídnuta jiná činnost klidového charakteru a děti byly poučeny o tichém chování, aby nerušily a naslouchaly, kdyby se chtěly přijít zapojit.

Metody těchto setkávání byly slovní, diskusní, názorně demonstrační a dovednostně-praktické. Jejich organizační forma měla podobu skupinové práce ve třídě, která probíhala jako sezení v kroužku na koberci nebo v půlkruhu na židlích u tabule.

4.2.1 1. sezení

První sezení bylo zařazeno po odpolední procházce a po svačině a z hlediska saturace základních potřeb dětí (pohyb, příjem potravy a neorganizovaný sociální kontakt se spolužáky) bylo sezení dětmi přijato. Tohoto sezení se účastnily všechny děti a společně s vychovatelkou zaujaly místo na koberci v zadní části třídy, kde si všichni posedali dokola, aby na sebe viděli.

Po sesednutí do kruhu byla představena plyšová postavička myši Lenky a s ním i pravidlo „*mluví ten, kdo má myš-Lenku.*“ Po úvodu, kdy se myš-Lenka představila, proběhlo krátké zamyšlení proč je toto pravidlo dobré mít a děti už měly určitou představu, „*že se nemáme radši překřikovat a máme poslouchat toho druhého, co říká, abysme potom věděli,*“ protože „*potom se něco naučíme,*“ jak poznamenal jeden žák.

Sezení bylo připraveno jako volná diskuse, kdy vychovatelka stavěla na tom, co děti zajímá, aby sezení zaujalo co nejvíce dětí a motivovalo je k diskusi. Jeden žák začal vyprávět, že mají doma „*... morče, dva ptáky, myš, psa a ještě ...*“, čímž podnítil další účastníky k vyjmenování svých domácích zvířat. Vychovatelka na základě zapojení všech dětí představením svých domácích zvířat položila otázku: „*Proč si myslíte, že si lidi domu kupují takhle zvířata?*“ a tím navedla děti k většímu přemýšlení. Děti reagovaly např. otázkami či odpověďmi: „*Aby jim dělali společnost?*“; „*Aby si s nima hráli.*“; „*... třeba když něco nepotřebujem, tak oni to sí.*“; „*Na okrasu.*“ nebo „*pro jídlo.*“

Při tomto hledání, odpovídání a kladení otázek bylo pro děti obtížné mluvit pouze s myš-Lenkou a poslouchat se. Vychovatelka je na toto musela opakovaně upozorňovat a připomínat toto pravidlo.

Vychovatelka z vedlejšího oddělení v rámci Vánoční výzdoby nalepila velké zlaté prase z venku na dveře třídy a přišla na to uprostřed sezení upozornit („*Pani vychovatelko, máte krásný dveře.*“), načež soustředění dětí bylo upnuté na to, „*Co máme na dveřích?*“ Vychovatelka důrazně upozornila: „*Ted' ne, ted' ne, ted' ne!*“, že v tuto chvíli se na dveře podívat nepůjdou, a vrátila se k otázce „*Proč si lidi kupujou zvířata?*“

Děti původní odpovědi trochu více rozvinuly („*Takže bud' na okrasu ... a třeba aby si taky mohli něco krásnýho zažít, ty zvířata, aby měli taky nějaký hezký památky.*“) a zmiňovaly to, že zvířata mohou přinášet radost starým lidem („*Může jim dělat dobře ten dotek.*“). Dále se rozvíjely myšlenky, k čemu je v životě radost („*Abychom nebyli smutný.*“; „*Protože si pak můžeme užít život.*“).

Ke konci sezení se atmosféra začala rozvolňovat, děti se přestávaly soustředit a začaly se více bavit „po svém“. Vychovatelka se poté snažila děti přimět, aby zkusily setkání reflektovat („*Na co sme přišli? Bylo to k něčemu dobrý, že jsme si takhle povídali?*“), nicméně děti se k odpovědi neměly, a tak děti vyzvala, aby palci (ano/ne/nevím) ukázaly odpovědi na její otázky, které pro ni sloužily jako zpětná vazba.

Sezení ukončila poděkováním dětem a výzvou: „*Zvopakujem si to někdy, jo? A jdem se kouknout, co je na dveřích.*“

Během sezení odešly tři děti na kroužek flétny, což soustředění ostatních účastníků příliš nevadilo. Potom bylo ale setkání zcela narušeno příchodem vychovatelky z jiného oddělení a sdělením, že je něco nalepeného na dveřích třídy. To okamžitě upoutalo veškerou pozornost, kterou se vychovatelka, která vedla filozofickou aktivitu, okamžitě snažila uklidnit a vrátit děti myšlenkami zpět k diskusi.

Soustředění také narušovali někteří účastníci, kteří se již ke konci sezení nedokázali soustředit, a tak na sebe upozorňovali nevhodným chováním a komentáři.

4.2.2 2. sezení

Na začátku sezení bylo zopakováno pravidlo mluvení s myš-Lenkou, také z důvodu toho, že se sezení účastnila polovina dětí, která na něm minule nebyla. Druhé sezení

bylo vychovatelkou nevhodně pojato opět jako volná diskuse, která se tentokrát neosvědčila. Děti se tentokrát samy nerozhovořily o tématu, kterého by se vychovatelka mohla chopit a stavět na něm.

Na základě nepřipraveného a nezvládnutého tématu se děti začaly nudit, povalovat se po koberci a rušit. Na to vychovatelka reagovala otázkou: „*Proč myslíte, třeba, děti ve škole se válí po koberci, když mají místo toho sedět. Co je k tomu vede?*“ A děti se zájmem hned odpovídaly, např.: „*Že jsou nevychovaný.*“, „*Protože se nudí.*“ anebo „*Protože je to nebaví.*“

Rozvinula se diskuse nad pojmem filozofování a o tom, co dělá filozof. Pro děti tyto pojmy byly nové a zaznělo také, že filozof „*filmuje*“, ale některé děti to dokázaly vydedukovat z činnosti, kterou dělaly („*Přemýšleli jsme a zamyslíme se a jsme v kroužku.*“). Vychovatelka představila filozofování tak, „*...že člověk má rád moudrost, že rád přemejšlí o věcech.*“ pak položila otázku: „*Jak vypadá myšlenka?*“ Děti popisovaly např. představy, že „*Je to nějaká bublina.*“ a „*... náš mozek vypadá jako hodně žízal,*“ které jsou zamotané v sobě, nebo prostě jen konstatovaly, že „*Myšlenka vypadá nějak.*“

Po diskusi nad tím, jak by mohla myšlenka vypadat, se začalo soustředění rozvolňovat a chlapci začali významně rušit soustředění ostatních účastníků a porušovali zavedená pravidla: *mluvení jen s myš-Lenkou*, a pokud se někdo nechce nadále zapojovat, odchází do lavice a tam si může potichu hrát či kreslit tak, aby nerušil.

4.2.3 3. sezení

Třetí sezení začalo otázkou vychovatelky, zda „*...jsou v životě nějaký věci, který jdou odklidit tak, jako sníh?*“ Vychovatelka také vyzvala děti ke zdůvodnění svých odpovědí („*Ano a proč, nebo ne a proč.*“). Odpovědi také zaznamenala na tabuli. Děti po krátkém zamyšlení začaly uvádět příklady, kdy by to bylo možné, např. „*Třeba jako když se bourá dům, tak tam přijede ten bagr a odklidí ty cihly a tak dál.*“; „*Třeba když se vám vysype třeba hlína, tak jí můžete uklidit.*“ Potom uvedly příklad, kdy by to možné nebylo „*Třeba vzduch se nedá uklidit.*“ Následně se někteří chlapci již nedokázali soustředit a byli hluční.

Pro procvičení naslouchání, mluvení s myš-Lenkou a navazování na sebe vychovatelka zařadila aktivitu vytváření příběhu na téma sních. Každý měl říci jedno slovo. Většina dětí řekla jedno slovo, které dávalo smysl ve spojení s předchozími a vytvářelo příběh. Jeden chlapec, který pravidelně narušoval chod programu, narušil i vytváření příběhu. Děti byly vychovatelkou důrazně poučeny: „*Musíte totiž poslouchat. K tomu, abysme vytvořili příběh všichni společně, tak je potřeba, aby bylo ticho, abyste poslouchali, co ty před váma říkáš.*“ Následně dosavadní příběh děti zopakovaly, aby mohly navázat ty děti, které se z různých důvodů ztratily, a potom příběh pokračoval. Poté, co příběh obešel tři kola, se jeho tvoření ukončilo a děti se společně s vychovatelkou snažily příběh odvyprávět ze začátku.

Na konec sezení proběhlo neverbální hodnocení formou palce (nahoru, dolů, vodorovně), kdy děti hodnotily celkový dojem setkání.

4.2.4 4. sezení

Sezení začalo pro děti nenápadně, kdy vychovatelka začala klást otázky ohledně trucování a děti mezitím domalovávaly obrázky v lavicích a diskutovaly tedy z lavic. Proto začala aktivita velmi klidně a se zájmem dětí. Tématem pro toto setkání bylo trucování a využit byl námět z knihy *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*.

Po položení otázky vychovatelkou „*Co to je trucovat?*“ děti začaly význam vysvětlovat např. „*Jakože se urazíš. Když třeba mě někdo něco udělá...*“ a jeden chlapec uvedl poněkud nesourodý příklad: „*Když ti třeba mamka – co třeba když tě mamka – ty si hraješ s kočičkou a chceš jí dát dárek zrovna a mamka tě zavolá, ať si deš umýt ruce na oběd.*“ Po tomto uvedeném příkladu se vychovatelka zeptala, zda by to chlapec mohl ještě jednou zopakovat, ale bylo jí sděleno pouze: „*Já neopakuju.*“ Načež reagovala jiná žákyně a uvedený příklad zopakovala.

Po diskutování, co znamená trucování a jaké může mít podoby, uváděli další žáci příklady a žák, který „neopakuje“, začal výrazně vstupovat do klidu při soustředění a značně sezení narušoval svými hlasitými komentáři a neslušným chováním, kdy pokřikoval na vychovatelku „*Tak to najdete na internetu!*“ Později se k němu přidalo i pár dalších chlapců, kteří dávali najevo „nezájem“ o aktivitu tím, že do ní neustále vstupovali různými pokřiky a nevhodnými komentáři („*Mě je to jedno. Bla bla bla bla blá blá.*“) Chvilí po takovém výstupu byli tiší a znovu se zapojili do diskuse

standardním způsobem. Posléze ale začali opět rušit. Vychovatelka neustále s rušícími chlapci „bojovala“ a snažila se je umravnit, ale marně. Na konci sezení, kdy už chlapec utichl, jedna žákyně poznamenala: „*Konečně je Jirka zticha.*“

I přes rušení chlapců zájem o diskusi u několika účastníků stále trval, a tak diskuse přerušovaně probíhala dál a dobrala se i zajímavých postřehů („...*že když se prostě zlobíš, tak deš prostě – tak jako, že se prostě, že se vyzlobíš a pak... // se vyzlobíš!*“). Příspěvky do diskuse ale byly přerušovány hlukem ve třídě.

Ke konci sezení, kdy už téma trucování bylo téměř vyčerpané, děti přestaly jevit zájem dále nad touto problematikou diskutovat a v ten moment do třídy přišly také děti z pohybového kroužku. Děti po sobě začaly hlasitě pokřikovat a pokračování sezení by dále nemělo význam. Bylo proto předčasně ukončeno bez zpětné vazby či reflexe.

4.2.5 5. sezení

Na začátku sezení vychovatelka dětem vysvětlila důvod zařazení filozofických aktivit. Sdělila jim, že tím, že s ní budou diskutovat, jí pomůžou s prací do školy, kterou studuje, a vyzvala děti, které jí v tom chtějí pomoci, aby si sedly do půlkruhu na lavice. Ty děti, které se zapojit nechtěly, si vzaly papír a zůstaly v lavici a kreslily si. Bylo jim přitom připomenuto, že pokud se v průběhu budou chtít přijít zapojit, mají si přisednout a do diskuse se zapojit.

Vychovatelka dětem představila aktivitu, které se budou v tomto sezení věnovat. V rámci toho sezení proběhlo první čtení první kapitoly z knihy *Eliška*. Vyvozovat a vymýšlet otázky na základě přečteného textu dětem zprvu moc nešlo a spíše přicházely s tvrzeními („*Že jako – že byly jako obě dvě hloupý a nic nevěděly.*“; „...*se bubliny nemůžou spojit do jedny velký anebo do takový třeba trojbubliny.*“).

Některé otázky se týkaly příběhu a vrtaly dětem hlavou, např: „*Že jako – že jako on Š – že jako přemýšlí v noci, co – co mu řeknem?*“ nebo „*Ale taky nevím, proč si říkala – Eliško, už spíš?*“

Po pokusech položit otázku na základě přečteného příběhu se vychovatelka zeptala, co pro děti bylo složité, protože měla pravděpodobně dojem, že toto cvičení pro ně bylo náročné, ale dozvěděla se, že „*Ne nebylo.*“

Sezení se účastnilo jen několik žáků, a tak nebylo ani příliš rušeno jistými chlapci. Svou roli v tom jistě také sehrál příběh, kterému děti pečlivě naslouchaly a nad kterým se zamýšlely.

4.2.6 6. sezení

Při úvodu sezení se znovu představila myš-Lenka a její funkce při filozofování. Bylo prodiskutováno také to, proč je důležité mluvit pouze s myš-Lenkou. Děti už dobře chápaly, k čemu slouží („*Abysme se nepřekřikovali.*“; „*Pak nebudeme druhému rozumět.*“; „*K tomu, že potom budeme vědět víc věcí a budeme třeba nějakým dospělým víc rozumět.*“).

Při tomto sezení se pokračovalo ve čtení druhé kapitoly z knihy *Eliška*. Příběh se četl po krátkých úsecích, aby měly děti možnost vymyslet k danému tématu otázku, která je při čtení napadala.

Děti měly různé postřehy, které se týkaly příběhu, např. „*Že ta Eliška musela bejt docela hloupější, když říkala, že si zapoměla dobré vychování doma s učebnicemi,*“ na základě kterého vychovatelka položila dotaz, zda lze „*zapomenout doma dobré chování nebo vychování?*“ Děti téměř jednohlasně odsouhlasily, že možné to je. Některé otázky byly k dalšímu filozofickému diskutování nevhodné, např. „*A nosil pan ředitel brýle?*“ či „*Ta Šárka si byla ty, Šájo?*“

Objevila se i otázka, která navazovala na přečtený příběh a měla potenciál k filozofování: „*Mě napadlo to, že proč vůbec toho králíka měla. Proč ho jakoby měla a nevím prostě, proč ho má.*“ Na základě této otázky se dál rozvíjela diskuse o tom, zda dívka z příběhu opravdu králíka měla, či ne, a přešlo se na otázku, „*K čemu je dobrý, když si vymyslíme kamaráda nějakýho?*“ Děti odpovídaly: „*Že když sme třeba smutný, že si na něj vzpomeneme a že je pořád s námi.*“

Při závěrečné otázce, co pro děti bylo při sezení těžké, zaznělo: „*Bylo pro mě těžký – nemůžu si představit, jak Eliška vůbec vypadala.*“; „*Bylo pro mě těžký, že sem nevěděla prostě, jak ten ředitel vypadá. Jestli je tlustej nebo hubenej. Má brýle nebo nemá brýle.*“ A naopak na otázku, co bylo při sezení lehké, děti odpovídaly: „*Šlo mi to, že třeba když sem něco nechápala, tak Šája mi to pak řekla. Když to je to nechápání, ale já to musím ještě chvíli vymyslet.*“ Na což navazovala další žákyně: „*Mě šly všechny otázky, ale souhlasim s Terkou, jak říkala, žes to dycky nám na tu otázku odpověděla.*“

4.2.7 7. sezení

Pro sedmé sezení sloužilo jako podklad cvičení z knihy *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*. Vychovatelka zvolila úvodní motivační aktivitu, kdy děti měly ukázat tázavý pohled, potom pohled příjemný a nepříjemný.

Pro další pokračování bylo nutné zmínit, co znamená diskuse. To popsala jedna žákyně slovy: „*Že tó – jakože se tam o něčem baví a přemýšlí se nad tím, co by se s tím dalo udělat.*“ Následně vychovatelka otevřela tabuli, kde měla napsaných pět způsobů, jak hledat odpověď, a postupně je dětem představila společně s uvedením příkladů ke každému ze způsobů.

Na otázky reagovali žáci různě a i tvůrčím způsobem, např. na otázku „*Kolik koz se pase na mořském dně?*“ někteří účastníci odpovídali otázkou „*Co? Koz?*“ nebo odpověděli prostě „*Nula.*“ Někdo přišel s odpovědí, že „*Nemá smysl odpovídat.*“ A objevila se i tvůrčí odpověď „*A když se nějaká ženská nahatá potopí, tak se tam potopí i kozy,*“ což u dětí sklidilo salvu smíchu, a to i u vychovatelky, protože takovou odpověď zřejmě nečekala (zvláště u žákyně, která to vyslovila).

Žáci na sebe při svých odpovědích reagovali, např. u otázky „*Je lepší nemocné zvíře léčit nebo utratit?*“ žák 1 téměř okamžitě vyhrkl: „*Utratit.*“ Žák 2 na něj reagoval „*Víš co to je vůbec utratit?*“ Tato otázka týkající se léčení či utracení nemocných zvířat v dětech vyvolala touhu po diskusi a po vyřešení této otázky, kdy se nakonec přišlo na to, že „*záleží na situaci.*“ Objevila se také snaha překlenout zdánlivé dilema: „*Že bych ho nejdřív vyšetřila a pak bych se rozhodla a ještě jestli je to zbytečný ho léčit, jestli je to zbytečný jako, aby – stejně umře, nebo jestli je to ještě možný, abych ho mohla vyléčit.*“

Cvičení pokračovalo až do konce v podobném duchu, děti přitom byly soustředěné, poslouchaly se a mluvily pouze s myš-Lenkou. Nikdo sezení výrazně nevyrušoval.

4.2.8 8. sezení

Pro ty, kdo na předchozím sezení nebyli, se na začátku sezení opět připomenulo pravidlo mluvení s myš-Lenkou a shrnulo se předchozí sezení, kde se probíraly různé způsoby, jak lze hledat odpověď na otázku, při kterém se uváděly některé ilustrační příklady.

Sezení pokračovalo se stejným tématem otázek z knihy *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*. Tentokrát vychovatelka pokládala otázky k diskusi, např. „*Kdy je důležitý ptát se?*“, načež děti začaly bez delšího přemýšlení odpovídat: „*Když něco nevíš.*“; „*V diskusi?*“

Děti prokázaly dovednost rozlišování při řešení otázky: „*Když se ptám sám sebe a ostatních?*“ Žákyně poznamenala: „*Že když se ptáš sám sebe, tak si odpovíš sám, a když se ptáš ostatních, tak ti odpoví nějak jinak.*“

Děti se soustředily na kladené otázky a snažily se na ně odpovídat, doplňovat se mezi sebou a poslouchat se, přestože se jich účastnilo 16. Sezení vyrušily občasné výkřiky některých žáků, kdy se jednalo např. o hlášení odpovědi přes celou třídu z prostoru, kde diskuse neprobíhala.

Při tomto sezení nebyla dětem hned na začátku nabídnuta možnost neúčastnit se aktivity, ale naopak, pokud prokázaly v diskusi, že se nezapojují nebo se chovají nevhodně, byly vyzvány, aby si odsedly do vyhrazeného prostoru a kreslily si či se zabavily nějakým jiným tichým způsobem, který by nerušil. I to žáci tentokrát dokázali respektovat a dále sezení nenarušovali.

4.2.9 9. sezení

Na začátku sezení vychovatelka shrnula, co se dělo v sezení minulých. Někteří chlapci byli hned při začátku hluční a nesoustředění, přispívali nevhodnými komentáři a narušovali průběh sezení.

Sezení bylo podloženo čtením třetí kapitoly z knihy *Eliška*, ale tentokrát i při samotném čtení někteří chlapci rušili tak, že vychovatelka byla nucena přestat číst příběh a musela umravňovat chlapce v jejich nevhodném chování. Účastníci aktivity, kteří chtěli diskutovat a filozofovat, vychovatelku podpořili a pověděli chlapcům „*No já se pak nesoustředím a nerozumím, o čem je diskuse.*“

Nakonec se diskuse dostala do zajímavého místa, kdy se řešilo „*...co je za planetama?*“ Děti navrhovaly tvrzení: „*Vesmír je nekonečnej, takže za vesmírem není nic.*“; „*...je víc galaxií. Takže za naši galaxií je třeba další. ... A další a další a další...*“ Načež jedna žákyně poznamenala: „*To si neumím představit, nekonečno.*“

Při závěrečné reflexi žáci, kteří se aktivně účastnili diskuse, zmínili, že pro ně byl náročný „*...ten vesmír, protože za vesmírem nic není a je to hodně těžká otázka.*“

Další účastník poznamenal, že „...to byla nejtěžší otázka ze všech diskusí, co sme tu měli.“ A také bylo poznamenáno, „že by kluci nemuseli dělat blbosti.“

4.2.10 10. sezení

Téma posledního sezení bylo podloženo cvičením o představivosti z knihy *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí* a pro diskusi s dětmi byly jako cílová kategorie z hlediska rozvoje kritického myšlení vybrány následky a důsledky. Na úvod vychovatelka eliminovala případné rušení tím, že vyzvala děti, které se nechtějí účastnit, aby odešly do vedlejšího oddělení, kde je to s vychovatelkou domluvené.

Děti se snažily identifikovat pojmy následek a důsledek pomocí příkladů, např. „*Jo já vim, co je následek. Třeba když lžete a přijde se na to pak, tak to bude mít následky.*“ Po ujasnění si představy o tom, co je následek a důsledek, vychovatelka přešla ke cvičení, kdy si děti měly představit určité následky a důsledky různých činů.

Děti rozvíjely různé teorie, co se může stát, „*když hodím kamenem?*“ Uváděly také důsledky („*Můžeš rozbít okno. ... a třeba dostaneš zaracha, poškodíš majetek a musíš to opravit.*“; „*Zabiješ strašně starýho dědu*“, protože „*...na něj stačí hodit malým kamínkem...*“) Následně se diskuse rozvolnila a uváděly se další příklady.

Po rozvolněném uvádění příkladů různých následků a důsledků chlapci začali mírně rušit a vychovatelka je musela upozornit, aby poslouchali ostatní účastníky a byli v klidu.

Chlapci začali pomalu odcházet z družiny domů a na sezení zůstaly jen dívky, které setkání hodnotily tak, že se jim líbilo, protože „*...sme tady přemýšleli a budeme vědět víc věcí, než jsme věděli, než sme začli.*“ A když vychovatelka poznamenala, že „*to bylo naše poslední sezení, myšlenkov,*“ tak děti byly smutné, že už myš-Lenku „*nikdy neuvidí*“ a dostaly prostor se s ní rozloučit.

4.2.11 Shrnutí odpoledních sezení

Při prvním sezení se podařilo zapojit všechny děti a diskutovat o otázce, *proč si lidé pořizují domů zvířata*. Děti se se zájmem zapojovaly k tématu, ale dělalo jim problém poslouchat toho, kdo mluví, a mluvily jeden přes druhého, což někdy způsobilo, že zapadla nějaká dobrá myšlenka nebo byla ihned zamluvena nějakou další. Soustředění účastníků bylo mírně narušeno odchodem tří dětí na kroužek hraní na flétnu

a poté více vychovatelkou z vedlejšího oddělení, kdy oznámila, že je něco nalepeného na dveřích třídy. Ke konci sezení již děti nedokázaly odpovídat na položené otázky a byly nesoustředěné.

Pro druhé sezení byla nevhodně zvolena volná diskuse, ovšem na základě chování dětí vychovatelka dokázala určitým způsobem děti k diskusi zaujmout a ty se potom zamýšlely nad chováním svých spolužáků. Diskuse se nakonec stočila k pojmům *filozofie*, *filozof* a *myšlenka*, kde se děti hlouběji zamýšlely nad danými pojmy. Celé sezení bylo doprovázeno vyrušováním a porušováním stanovených pravidel. Děti se překřikovaly a nedokázaly dodržovat mluvení s *myš-Lenkou*. I děti, které se účastnit nechtěly a byly v lavicích, významně sezení narušovaly svou hlučností.

Třetí sezení začalo přímou otázkou od vychovatelky, zda se *dá všechno odklidit tak, jako sníh*, a po této zahřívací aktivitě bylo zařazeno cvičení na poslouchání se a navazování na sebe formou vytváření příběhu. Děti byly oproti předchozím sezením více soustředěné, avšak stále byl ve třídě ruch a některé děti si povídaly, když mluvil někdo jiný, a vychovatelka na toto musela průběžně upozorňovat. Jeden chlapec se stále snažil být středem pozornosti a tím soustředění ostatních účastníků poněkud narušoval.

Čtvrté sezení začalo s klidnou atmosférou, děti se zájmem diskutovaly na téma *trucování* a uváděly příklady či předváděly grimasy při *trucování*. V průběhu diskutování začal jeden chlapec (jiný než při minulém sezení) program aktivně bojkotovat hlasitými projevy, neslušným chováním a porušováním pravidel. Tím značně zhoršoval podmínky pro filozofické aktivity, ale účastníky, kteří měli zájem se zapojovat, neodradil. S četnými přerušováními pokračovali v diskusi. Sezení bylo náhle ukončeno příchodem dětí z pohybového kroužku. Pokračování nemělo smysl, protože ve třídě nastal ruch, děti se začaly hlasitě vítat a soustředění bylo zaměřené na příchod dětí z kroužku.

Při úvodu pátého sezení vychovatelka vysvětlila dětem důležitost těchto sezení pro její ukončení studia. Děti důvod pochopily a možná i proto dokázaly respektovat vyhrazený „diskusní prostor“ s jistými pravidly pro diskusi a „nediskusní prostor“ ve třídě, vyhrazený pro ostatní děti, které diskutovat nechtěly. Poprvé se četla kniha *Eliška* a děti měly pokládat otázky na základě přečteného příběhu. Pár otázek zaznělo, ještě nebyly filozofické, ale alespoň se týkaly příběhu. Při sezení nikdo výrazně nevyrušoval, vychovatelka pouze párkrát upozornila některé žáky na pravidlo *mluvení s myš-Lenkou*.

Na začátku šestého sezení se krátce prodiskutovalo pravidlo *mluvení s myš-Lenkou* a bylo patrné, že děti již postřehly, k čemu je toto pravidlo dobré. Pokračovalo se ve čtení příběhu z knihy *Eliška*, kdy se dětem lépe dařilo pokládat otázky na základě přečteného příběhu. Otázky byly o něco více filozofické a účastníci diskuse na sebe začali vzájemně reagovat a odpovídat si i bez vyzvání vychovatelky. Dětem se dařilo respektovat pravidlo *mluvení s myš-Lenkou* a také o mnoho méně rušily některé děti, které předchozí setkání značně narušovaly. Děti se po celou dobu sezení dokázaly dobře soustředit, přestože setkání bylo téměř hodinové.

Seznam sezení ukázalo dětem, jakým způsobem lze hledat odpovědi na různé otázky. Toto cvičení bylo inspirováno námětem z knihy *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*. Děti na konkrétních příkladech diskutovaly vhodný způsob hledání odpovědi na vybrané příklady otázek a samy si takové hledání zkusily na příkladu otázky nemocného zvířete, které by mělo být buď léčeno, anebo utraceno. V oddělení měla vychovatelka pouze osm dětí a s těmi se věnovala filozofickým aktivitám. Díky malému počtu dětí ve třídě a také díky tomu, že děti byly před sezením půl hodiny na dětském hřišti, se sezení z hlediska soustředění vydařilo, protože nikdo výrazně nenarušoval průběh diskuse.

Osmé sezení ve stručnosti připomnělo pravidlo *mluvení s myš-Lenkou* a cvičení z předchozího sezení o způsobech hledání odpovědí. Sezení se účastnilo 16 dětí, protože se nekonal kroužek pohybových her, na který mělo odejít 6 dětí. Vychovatelka váhala, zda pro tolik dětí zařadit filozofické aktivity, nicméně tyto nakonec uspěly. Dětem se dařilo držet se tématu, poslouchat a dodržovat pravidla sezení. Někteří žáci občas vyrušili, ale oproti počátečním sezením, se jednalo o nepatrné vyrušení.

Deváté sezení na začátku zopakovalo předchozí hledání odpovědí a navázalo na čtení třetí kapitoly knihy *Eliška*. Aktivity se nakonec účastnilo jen několik žáků, neboť většina chlapců porušovala pravidla sezení, takže byli vykázáni do prostoru ve třídě, kde si mohli hrát a neúčastnit se diskuse. Diskuse se dotkla hlubšího filozofického problému týkajícího se nekonečnosti vesmíru, který byl pro děti obtížný, dokonce dle jejich slov „nejtěžší otázka ze všech diskusí“. Ve třídě byl po celé sezení hluk a ruch, který způsobovaly děti, které se aktivity zúčastnit nechtěly a nedokázaly respektovat to, že si mají hrát potichu.

Při posledním sezení byly děti při úvodu vyzvány, že ten, kdo se nechce sezení účastnit, může jít do vedlejšího oddělení. Některé děti odešly a zůstaly jen ty, které měly zájem o filozofické aktivity. Při sezení se řešilo téma následky a důsledky z knihy *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí* a děti byly do tohoto tématu nadšené. Vymýšlely různé situace a příklady následků a důsledků. V důsledku toho se chlapci přestali soustředit na pravidla sezení a začali sezení narušovat. Byli vychovatelkou upozorněni na nevhodné chování a posléze začali pomalu odcházet z družiny domů. Nakonec v družině zbyly dívky, kterým se prý „*ostatně líbilo všechno.*“ Sezení končilo tím, že se děti loučily s plyšovou postavičkou myši Lenky, která je sezením provázela.

Díky vyšší časové dotaci, kterou bylo možné uplatnit v odpolední družině v rámci řízeného programu, byl větší potenciál k hlubšímu přemýšlení a diskusi. Tento potenciál nebyl bohužel příliš využit v důsledku rušivých faktorů, které se v odpolední družině nacházely.

Bylo dobré před filozofováním děti vzít ven na dětské hřiště, aby svou nashromážděnou fyzickou energii mohly uvolnit. Pokud byla před filozofováním zařazena fyzická aktivita venku, bylo potřeba po příchodu do školní družiny nechat děti nasvačit. Tím se zkrátila časová dotace na filozofické aktivity, průběh byl sice klidnější, ale ke konci aktivit děti začaly odcházet domů.

Rušivými faktory, které filozofické sezení narušovaly, byli v první řadě žáci, kteří se těchto aktivit nechtěli účastnit. Přestože měli možnost věnovat se jiným aktivitám v jiné části třídy, záměrně sezení narušovali výkřiky, komentáři a hlasitými projevy mezi sebou. Sezení narušovaly také odchody dětí na odpolední zájmové kroužky, kdy do třídy přišel pedagog a děti vyzval k odchodu na jeho kroužek. Děti v ten moment začaly balit věci na kroužek a odcházet, popřípadě ještě něco probírat se spolužáky. Tím se soustředění rozvolnilo, ale i poté bylo možné pokračovat. Avšak při příchodu dětí ze zájmových kroužků do odpolední družiny bylo pokračování ve filozofických aktivitách většinou nemožné a okamžitě bylo ukončeno. Sezení byla také narušována náhodným příchodem pedagogických pracovníků, kteří přišli třídě nebo vychovatelce něco sdělit.

Filozofie pro děti v odpolední školní družině musela být přizpůsobena chodu družiny tak, aby byly filozofické aktivity co nejméně narušovány. Byla potřeba brát v potaz odchody dětí na zájmové kroužky, počasí venku (které děti podněcovalo jít ven), počet dětí ve třídě (při vysokém počtu náročnější) a celkovou atmosféru ve třídě.

Ovšem ani zohlednění všech rušivých faktorů vždy nezaručilo plné soustředění dětí a hladký průběh aktivit. Relativně nejklidnější sezení začala od pátého sezení a vyjma devátého sezení pokračovala až do konce. Vždy se ale našlo pár jedinců, kteří sezení narušovali. Páté sezení však bylo jistým způsobem zlomové a děti od tohoto sezení začaly více dbát na dodržování pravidel a zřejmě již získaly představu, co tyto filozofické aktivity obnášejí a o co v nich jde.

Při několika sezeních se pracovalo s příběhem, konkrétně s knihou Eliška. Vychovatelka příběh četla sama po krátkých úsecích. Nejspíše se domnívala, že čtení by dětem způsobovalo potíže, a tak se rozhodla číst příběh sama. Pokud by sezení dále pokračovala, bylo by pravděpodobně vhodné, aby se děti spolupodílely na čtení příběhu.

5 DISKUSE

Na základě získaných dat přepisem audio-nahrávek z jednotlivých sezení do podoby transkriptu a na základě poslechu těchto nahrávek jsme mohli lépe popsat proces zařazení programu Filozofie pro děti do činnosti školní družiny.

Z analýzy transkriptů vyvstalo několik významných kategorií ovlivňujících Filozofii pro děti ve školní družině a další zajímavé momenty, které se při filozofování objevovaly. Jsou to především motivace dětí k filozofickým aktivitám, připravenost vychovatelky, rušivé prvky při filozofování, atmosféra ve třídě při filozofování a čtení příběhu. Zajímavý byl také zlomový moment, který se dostavil u ranního a odpoledního filozofování v jinou dobu a byl charakteristický změnou chování dětí, výraznějším dodržováním pravidel a znatelnějším klidem ve třídě.

5.1 Motivace dětí

Motivace účastníků při ranním a odpoledním programu Filozofie pro děti byla rozdílná. Účastníci ranních setkání měli pravděpodobně větší míru vnitřní motivace než účastníci odpoledních setkání. Důvodem mohla být zcela dobrovolná účast na setkáních ranního filozofování, kdy se samy děti rozhodovaly, zda na setkání půjdou či ne. Jejich motivace se mimo jiné projevovala slušným chováním, které děti při ranních setkávání dávaly najevo i ve vztahu k vychovatelce, kterou respektovaly. Na základě toho mohla vzniknout ve třídě příjemná atmosféra, která dávala vzniknout hledajícímu společenství. Vychovatelka měla prostor k tomu, aby se z role vychovatelky dostala do role facilitátora a filozofické hledání usnadňovala a pomáhala prohlubovat. Vnější motivátorem mohla být sama vychovatelka, se kterou děti díky rannímu filozofickému setkávání přicházely do kontaktu. Většina dětí z filozofických setkání tuto vychovatelku neměla jako svou vychovatelku v družinovém oddělení.

Motivace dětí k filozofování v odpolední družině byla znatelně menší. Část dětí byla vnitřně motivována k aktivitám více než ostatní. Ti, kteří k aktivitě nebyli

motivování vnitřně a ani se vychovatelce nepodařilo motivovat je pomocí vnější motivace, průběh celého sezení narušovali. Vychovatelka tak po většinu času zůstala v roli vychovatelky a navíc i mravokárce, který dbá na dodržování pravidel a upozorňuje na jejich porušení, napomíná děti, které sezení ruší, a vede monology o slušném chování. Tímto se ne příliš dobře dařilo vytvořit takovou atmosféru ve třídě, ve které by žákům bylo příjemně a která by dala vzniknout hledajícímu společenství.

Některé děti v odpolední družině mohly být demotivovány také tím, že se jedná o řízený program, kterého se musejí aktivně účastnit nebo být účastni ve třídě, kde probíhá. Nejednalo se o typickou aktivitu konanou v odpolední družině. Při této aktivitě musely být děti tiché a soustředěné více, než při jiných obvyklých aktivitách. Do jisté míry tak program FPD některým dětem zamezoval věnovat se většině jejich vlastních aktivit, kterým se děti v odpolední družině chtěly se spolužáky věnovat.

Dalším předpokladem k ne příliš velké motivaci byl fakt, že filozofické aktivity vedla sama vychovatelka téhož družinového oddělení. Děti vychovatelku pravděpodobně vnímaly více jako zadavatele volnočasových aktivit a dozorce nad jejich bezpečností a slušným chováním. Tím pro některé děti mohlo být těžké ji přijmout jako rovnocenného účastníka filozofických aktivit, ze kterého by vyplýval i jiný přístup některých dětí k vychovatelce.

5.2 Přípravenost vychovatelky

Při prvních sezeních se vychovatelka spolu s dětmi v sezeních hledala a byla patrná její nezkušenost v samostatném vedení programu Filozofie pro děti. Doposud měla zkušenost vedení programu FPD ve spolupráci s druhým pedagogem, který společně s ní usnadňoval hledání, pomáhal s pokládáním doplňujících otázek, hlídal, aby zajímavá místa v diskusi nezapadla apod., čímž se celý proces usnadňoval.

Při těchto sezeních byla vychovatelka sama a náročnost samostatného vedení se plně projevila při odpoledních sezeních. Při odpoledních sezeních filozofických aktivit ve školní družině musela dohlížet na skupinu dětí, která spolu s ní filozfovala, a na skupinu dětí, které se filozofických aktivit účastnit nechtěly. Tím byla její pozornost roztržena do více oblastí, tj. sledování vývoje diskuse, zapojování se do diskuse, pomoc dětem při vyjadřování jejich myšlenek, aktivní naslouchání účastníkům diskuse,

sledování míry ruchu a hluku ve třídě, upozorňování dětí ve třídě na klid, pouštění dětí ze školní družiny domů, pouštění dětí ze školní družiny na zájmové kroužky aj.

Po určitém čase vychovatelka v rámci odpolední školní družiny dokázala filozofické aktivity vhodně zařadit do odpoledního programu tak, aby eliminovala většinu nežádoucích jevů při sezeních.

Přípravenost vychovatelky také v rámci jednotlivých sezení je velmi důležitá, neboť jak se ukázalo při druhém sezení odpoledních filozofických aktivit, vychovatelka se domnívala, že volná diskuse bude vhodně zvolená aktivita, protože minulé sezení se povedla. Na základě toho neměla připravené jiné téma či cvičení a spoléhala na to, že děti samy narazí na nějaké téma, na kterém by sezení mohlo stavět. Nestalo se tak, a naopak děti s nadšením očekávaly od vychovatelky, co se bude dít a co má pro ně připraveno. Když zjistily, že nic, jejich nadšení zmizelo a začaly se nudit a zlobit a potenciál sezení byl nevyužit a možná, že právě toto sezení demotivovalo některé žáky do setkání budoucích.

5.3 Rušivé prvky

Rušivé prvky či faktory se ve větší či menší míře objevovaly téměř při každém programu. V ranních setkáváních při kroužku *Otázky myšky Lenky* byly rušivé elementy znatelně mírnější než při odpoledních sezeních *filozofických aktivit* zařazených do odpoledního řízeného programu.

Při ranních sezeních se rušivé prvky projevovaly mírnou nekázní v začátcích sezení a občasným nedodržením pravidla *mluveni s myš-Lenkou*, na které vychovatelka většinou musela upozornit. Rušivě působily i nesoustředěné děti, které svým chováním narušovaly soustředění ostatních účastníků a strhávaly k nežádoucím projevům i další. Díky tomu, že kroužek probíhal ve třídě, která téměř sousedila s hlavním družinovým oddělením, které bylo vyhrazeno pro ranní družinu, dostaly „rušící“ děti buď možnost setkání opustit, nebo své projevy zmírnit. Dalším nepatrným rušivým faktorem byl příchod dětí z ranní družiny do třídy, když ještě kroužek probíhal. To se stalo jen jednou, ale setkání tím bylo náhle ukončeno. Ranní sezení několikrát vyrušil rozhlas školy, který učitele upozorňoval na změnu v denním rozvrhu hodin.

Při odpoledních sezeních docházelo k výraznému narušování filozofických aktivit zejména ze strany žáků a chodu družiny. Žáci narušovali filozofické aktivity nedodržováním stanovených pravidel. Pravidla ve třídě porušovali jak účastníci diskuse, tak žáci, kteří se diskuse přímo neúčastnili. Pro účastníky diskuse bylo zpočátku náročné mluvit pouze s myš-Lenkou a nepřekřikovat se, ale také účastnit se diskuse po celou dobu jejího trvání. Někteří žáci se různě zapojovali a poté odcházeli z diskuse a pak se opět vraceli a někdy vstupovali do diskuse způsobem, který byl nežádoucí. Konkrétně jeden žák několikrát dokonce i velmi emocionálně reagoval na vychovatelku pokřikem, kterým měl vychovatelce rozkazovacím způsobem sdělit, jak má v diskusi dál pokračovat. Takovýto vstup do diskuse byl pro momentální soustředění účastníků devastující a následovala promluva vychovatelky ke „křičícímu“ dítěti ohledně slušného chování a dodržování pravidel při diskusi.

Žáci, kteří se neúčastnili odpoledních filozofických aktivit a byli přítomni ve třídě, se mohli věnovat náhradním aktivitám určeným vychovatelkou nebo samostatně zvoleným. Podmínkou bylo tiché chování, které by nerušilo filozofické aktivity. Pro některé žáky toto bylo obtížné a buď se nedokázali náhradním aktivitám věnovat v tichosti, anebo se vměšovali do diskuse nevhodným způsobem.

Chod odpolední školní družiny také někdy narušoval filozofická sezení konkrétně odchodem žáků na zájmové kroužky či příchodem z nich, odchodem žáků z družiny domů a příchodem vychovatelky z jiného oddělení z organizačních důvodů. Pokud žáci odcházeli z družiny na zájmové kroužky v době probíhání filozofické aktivity, dalo se po malé pauze pokračovat dál. Avšak pokud žáci přišli ze zájmových kroužků do třídy, kde filozofické aktivity probíhaly, nadále pokračovat v sezení nebylo možné. Ve třídě okamžitě nastal ruch a příchozí děti nerespektovaly činnost ostatních dětí ve třídě.

5.4 Atmosféra ve třídě

Atmosféra ve třídě při filozofování s dětmi byla pro jejich rozvoj a vývoj hledajícího společenství zásadní. V ranních setkáních, kterých se děti účastnily z vlastního rozhodnutí, panovala klidnější, soustředěnější a příjemnější atmosféra než v sezeních odpoledních. Proto se efekty vychovatelčina snažení dostavily v ranních setkáních dříve než v odpoledních.

Při ranních setkáních děti brzy pochopily, že sezení spoluutvářejí společně s vychovatelkou také tím, jak se na něm chovají. Děti, které při těchto sezeních ruší a porušují pravidla, nejsou pro filozofování žádoucí a mohou odejít. Pokud dítě odejít nechce, je ochotné své chování korigovat a pracovat na něm, také společenství je ochotné mu pomoci a respektuje ho jako právoplatného člena. V této atmosféře se snáze přemýšlelo a diskutovalo a rychleji se utvářelo sounáležitě hledající společenství.

Taková atmosféra se projevila v odpoledních filozofických aktivitách pouze náznakem a při odhlédnutí od všech rušivých elementů. Celková atmosféra odpoledních sezení byla povětšinou „bojovná“, kdy se vychovatelka snažila o nastolení klidu pro filozofické aktivity. Pokud se to podařilo, atmosféra ve třídě byla stejně klidná a soustředěná jako při ranním filozofování, ale byl to jednorázový jev, který příští sezení nebyl samozřejmostí. Objevila se i atmosféra nepříznivá pro filozofické aktivity, kdy děti nebyly ochotné se zamýšlet a diskutovat nad danými problémy a sezení bylo velmi hlučné. Při této nestálé atmosféře pro odpolední filozofické aktivity bylo velmi náročné dosáhnout stejných postupů jako při ranních setkáváních nebo přinejmenším alespoň náznaku utvoření hledajícího společenství.

5.5 Čtení příběhu

Při zařazení čtení příběhu do filozofického sezení byl příběh předčítán vychovatelkou navzdory doporučení M. Lipmana, aby příběh četly děti jedno po druhém. Vychovatelka četla příběh sama z několika důvodů. Při ranních setkáních byly přítomny děti z prvních tříd, které se teprve začínaly učit číst. Dále se vychovatelka domnívala, že děti, které už číst uměly, nemusely umět číst s porozuměním a čtení příběhu by tak přišlo o svou podstatnou část. Důležitý byl také fakt, že sezení byla ohraničena časovým limitem, ve kterém se mělo stihnout přečtení příběhu, a ještě měl zůstat prostor pro otázky. Tím, že by příběh četly děti, které se to teprve učí, by nemuselo dojít na následnou práci s příběhem.

Nicméně se domníváme, že po deseti sezeních, které byly popsány v této práci, by vychovatelka mohla filozofický program připravit tak, aby děti mohly příběh číst samy. Je dost možné, že by tento změněný prvek mohl motivovat ty děti, které se nechtěly filozofování z nějakého důvodu účastnit.

5.6 Zlomový moment

Ranní i odpolední program filozofování s dětmi obsahoval moment, který byl zlomový z hlediska chování dětí, dodržování pravidel a celkové atmosféry při sezení. Tímto zlomovým momentem či zlomovým sezením se nastavil další vývoj skupiny, který směřoval k utvoření hledajícího společenství, které se snažilo nacházet odpovědi na rozmanité filozofické otázky.

U ranního i odpoledního filozofování tomu předcházela poměrně chaotická a hlučná sezení, která z pohledu vychovatelky jakoby ani neměla příliš smysl. Při těchto počátečních sezeních děti nedokázaly respektovat pravidlo *mluvení s myš-Lenkou*, pravděpodobně neměly ani představu, k čemu a o čem tato sezení jsou, a byly velmi nesoustředěné a hlučné.

U ranního filozofování bylo zlomové 4. sezení, kdy děti byly po celou dobu sezení klidné a soustředěné, dokázaly se poslouchat a mluvit pouze s myš-Lenkou, reagovaly na sebe i bez vyzvání vychovatelkou a diskutovaly na základě filozofického tématu. Od tohoto sezení již žádné následující sezení nemělo charakter, kdy by v průběhu programu panovala chaotická atmosféra s hlučnými nesoustředěnými účastníky.

Pro odpolední filozofování bylo zlomové až 5. sezení, při kterém se taktéž děti lépe soustředily a byly znatelně klidnější než v předchozích sezeních, dokázaly mluvit s myš-Lenkou a držely se tématu. Toto sezení také nastavilo směr sezení následujících a téměř všechna probíhala v podobně soustředěném duchu. Výjimkou bylo 9. sezení, při kterém bylo téměř nemožné filozofovat z důvodu většinové převahy účastníků, kteří se nechtěli filozofických aktivit účastnit a sezení rušili.

5.7 Shrnutí

Ranní filozofická sezení, která probíhala formou zájmového kroužku v ranní školní družině, dostala od dětí název *Otázky myšky Lenky*. Kroužku se účastnily děti na základě jejich rozhodnutí a zájmu na sezení docházet. Děti byly vnitřně motivovány k přemýšlení a diskusi a po zvnitřnění základních pravidel, která bylo nutné dodržovat, vzniklo hledající společenství, které pomocí filozofického dialogu řešilo různé filozofické otázky či se na filozofické hledání připravovalo. Míra rušivých vlivů byla díky chodu ranní družiny a možnosti být při filozofování ve vlastní třídě velmi nízká.

Tím mohla vzniknout ve třídě příjemná atmosféra, která podporovala zájem dětí o daná témata a jejich celkové snažení se nad filozofickými problémy lépe zamýšlet. V této podpůrné atmosféře rychleji a snadněji došlo ke vzniku hledajícího společenství, které bylo dobře připravené na přemýšlení a diskusi (filozofování).

Po deseti sezeních, kterými jsme sledovali proces zařazení Filozofie pro děti do ranní školní družiny, bychom mohli tvrdit, že tato sezení byla pro potenciální pokračování programu Filozofie pro děti dobrým základem, na kterém by filozofická sezení mohla dále pokračovat a rozvíjet se. Tato sezení dětem dala představu, o čem filozofování může být a nastínila určitá pravidla, která jsou potřeba při filozofování dodržovat. Pro další filozofování v ranní družině bychom dali důraz na postupné zařazení čtení příběhu, kdy příběh čtou děti. Dále by bylo dobré, aby děti své položené otázky napsaly na tabuli, pro následnou práci a zhodnocení na konci sezení, zda se na otázky podařilo odpovědět a pokud ne, tak z jakého důvodu.

Odpolední sezení, která probíhala v odpoledním řízeném programu školní družiny, měla podobu filozofických aktivit, které probíhaly ve třídě odpolední školní družiny konkrétního oddělení. Účast na těchto filozofických aktivitách byla dobrovolná, nicméně byly při ní přítomny i děti, které byly v odpolední družině a programu se účastnit z různých důvodů nechtěly. Na základě toho byla sezení náročnější z hlediska motivace dětí a z hlediska vytvoření atmosféry ve třídě, která mnohy nebyla příznivá pro filozofické bádání. Navzdory komplikovaným podmínkám se vždy našlo několik dětí, které se filozofickým aktivitám chtěly věnovat i přes četné narušování při diskusi a ruchu ve třídě.

Vychovatelka se při odpoledních sezeních rušivé vlivy snažila postupně eliminovat tím, že zohlednila většinu možných prvků, které by mohly filozofické aktivity narušovat a mohly být zmírněny.

Zlomovým sezením odpoledních setkání bylo páté sezení, kdy bylo patrnější zvýšené soustředění a motivace dětí do aktivit, která se projevila i na klidnější atmosféře. Avšak tento zlom nebyl tak směrodatný jako při ranních sezeních a neznamenal absolutní změnu k lepšímu. Záleželo na tom, které děti byly v odpolední družině přítomné, zda to byly děti, které pravidelně sezení narušovaly, či děti, které byly připraveny a schopny pravidla dodržovat.

Deset odpoledních sezení, při kterých jsme měli možnost pozorovat proces zařazení programu Filozofie pro děti do odpoledního programu školní družiny, působilo náročnějším a z hlediska kvality filozofování horším dojmem než sezení ranní. Tato sezení ilustrují možné obtíže, ke kterým může při zařazení programu FPD do řízeného programu odpolední družiny dojít.

Domníváme se, že pokud by sezení dále v rámci řízeného odpoledního programu pokračovala, děti by časem tyto filozofické aktivity přijaly jako běžné a bez problémů by se aktivit účastnily i děti, které o sezení projevovaly nezájem jeho narušováním. Těchto deset sezení dětem nastínilo novou nabídku odpolední aktivity, která pro ně nebyla běžná a která měla potenciál pro vznik hledajícího společenství, které by se zabývalo rozmanitými filozofickými otázkami a ve kterém by děti rozvíjely své myšlení.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo popsat proces implementace Filozofie pro děti do činnosti školní družiny. Součástí cíle bylo identifikovat a popsat možné problémy, které se při tomto procesu objevily.

Teoretická část této práce nám sloužila pro objasnění a pochopení problematiky programu Filozofie pro děti a školní družiny. Program FPD vznikl na základě zjištění amerického profesora Matthew Lipmana, že málo studentů dokáže argumentovat skutečně správně logicky. Proto je elementárním prvkem programu FPD dialog, který má jednotlivce naučit srozumitelně formulovat a prezentovat své myšlenky. Tento dialog je filozofický a je nutné při něm dodržovat určité filozofické zásady. Další neodmyslitelnou součástí programu FPD je tzv. hledající společenství (community of inquiry), které se pomocí filozofického dialogu snaží nacházet odpovědi na jednotlivé filozofické otázky. Program FPD přichází s rozvíjením a kultivováním dimenzí myšlení, které zlepšuje intelektové dovednosti z oblasti kritického, tvořivého a angažovaného myšlení. Představili jsme roli pedagoga jakožto facilitátora, který usnadňuje proces hledajícího společenství a řídí se při filozofování s dětmi určitými podmínkami.

V teoretické kapitole věnované představení rámce, ve kterém probíhala případová studie, tj. školní družiny, jsme objasnili výchovu ve volném čase, která záměrně a cílevědomě působí na osobnost jedince s cílem dosáhnout trvalejších změn v jejím vývoji, chování a jednání. Z hlediska orientace, kde je možné zhodnocovat volný čas, jsme uvedli několik základních výchovných prostředí, kam patří i školní družina. Vymezili jsme školní družinu jako výchovné zařízení, které je řízeno příslušnou vyhláškou. Zmínili jsme i její poslání, které má za cíl umožnit dětem odpočinek, poskytnout jim možnost přípravy na vyučování a funkci, kterou jsme vymezili jako společenský proces. Popsali jsme roli pedagoga, který je ve školní družině jako vychovatel s výchovně-vzdělávacím působením.

Praktickou část této práce jsme pojali jako případovou studii formou popisu jednotlivých, chronologicky řazených, filozofických setkání. Program Filozofie pro děti probíhal v ranní a odpolední části činnosti školní družiny. Ranní filozofická setkání probíhala formou dobrovolného kroužku nazvaného *Otázky myšky Lenky* od poloviny října 2016 do konce února 2018. Ranního kroužku se účastnily děti od 1. do 3. třídy ve věku 6 až 9 let. V odpolední družině probíhal program formou dobrovolných filozofických aktivit zařazených do řízeného odpoledního programu od poloviny prosince 2016 do konce února 2017. Odpoledních filozofických aktivit se účastnily děti z 2. a 3. ročníku, ve věku 7 až 9 let.

Ranní setkávání probíhala oproti odpolednímu sezení s větší pravidelností, vždy v pondělí ráno v ranní školní družině. Setkání probíhala odděleně od ostatních dětí, které byly v ranní družině. Pro program byla k dispozici vlastní třída, která se nacházela na tomtéž patře s hlavním družinovým oddělením, kde probíhala ranní družina. Díky tomuto bylo možné, aby děti z kroužku odešly, pokud v něm nechtěly pokračovat nebo byly vychovatelkou požádány o odchod. Tento případ se stal pouze jednou, ale byl důležitý fakt, že tato eventualita je možná. Děti se kroužku účastnily dobrovolně, z vlastního zájmu a vlastní vůle. Některé děti se sezení účastnily pravidelně a docházely na ně vždy, když se kroužek konal.

Odpolední program Filozofie pro děti byl pojat formou dobrovolných filozofických aktivit, které byly dětem nabídnuty v rámci odpoledního řízeného programu školní družiny. Tyto aktivity probíhaly nepravidelně a v druhé polovině sledovaného období s intenzivnější četností. Filozofování probíhalo ve školní třídě, která byla současně družinovým oddělením, a vždy v téže třídě s dětmi ze stejného družinového oddělení. Pro filozofické aktivity byl vždy ve třídě vymezen prostor, kruh na koberci či půlkruh vytvořený z lavic u tabule. Dobrovolnost účasti na aktivitě byla podmíněna pouze přítomností ve vymezeném prostoru a aktivitou v diskusi. Děti, které se účastnit nechtěly, byly mimo vymezený prostor pro diskusi a věnovaly se náhradní aktivitě, kterou jim vychovatelka přidělila, a měly se chovat tak, aby program FPD a děti, které se ho účastnily, nerušily.

Při ranních i odpoledních filozofických sezeních se objevilo několik faktorů, které ve větší či menší míře program ovlivňovaly. Těmito faktory byly:

- *motivace dětí*, která se odrážela na jejich aktivitě a soustředěnosti při filozofování,
- *připravenost vychovatelky* při vedení Filozofie pro děti a v rámci jednotlivých sezení,
- *rušivé prvky*, které se týkaly nežádoucího chování dětí, vlastního režimu fungování školní družiny, jehož součástí jsou také odchody dětí na zájmové kroužky a jejich příchody, nepravidelný odchod dětí ze školní družiny domů apod.,
- *atmosféra ve třídě*, která měla na vývoj dovedností účastníků i na vývoj filozofování značný vliv,
- *čtení příběhu*, který dětem četla vychovatelka,
- *zlomový moment*, který nefilozofická setkání proměnil ve filozofická, a nastavil tak směr k filozofickému hledání.

Tyto faktory a situace, které při filozofování s dětmi ve školní družině byly popsány, by bylo dobré brát na zřetel. Při plánování a realizaci několika prvních sezení filozofování s dětmi ve školní družině bychom doporučovali tyto prvky zohlednit, počítat s nimi a nebýt jimi zaskočení či překvapeni. Postupem dalších sezení se mohou objevit faktory další a námi popsané mohou být nahrazeny novými, aktuálnějšími pro dosavadní vývoj společenství.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BAUMAN, P. Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN: 80-7040-789-1.

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

BAUMAN, P. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filozofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-432-2.

BENDL, S., a kol. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

FILOZOFIE PRO DĚTI [online]. *Co je Filozofie pro děti*. [cit. 2017-03-01] Dostupné na WWW:< <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu&f=filozofie-pro-deti>>.

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

JEDLIČKA, R. (ed.) *Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2412-9.

KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1541-4.

LIPMAN, M. Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications. *Ethics in Progres*, 2011, Vol. 2, No. 1., s. 3-16. ISSN 2084-9257.

LIPMAN, M. *Thinking in education*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-81282-8.

LIPMAN, M., SHARP, A. M. *Growing up with philosophy*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co., 1994. ISBN 0-8403-9373-3.

MACKŮ, R. LAIBRT, L., *Kurzy rozvoje myšlení – pracovní sešit*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2013. ISBN 978-80-7394-413-1.

MUCHOVÁ, L. *Budete mými svědky: dialogické rozvíjení křesťanské identity ve světonázorově pluralitní společnosti - pedagogická výzva*. Brno: Kartuziánské nakladatelství a vydavatelství, 2011. ISBN 978-80-86953-82-3.

PALOUŠ, R. Dialog a výchova. In: *Sborník K modernizaci metod*. Praha: KPÚ, 1965.

PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.

PLATÓN. *Ústava*. 3. opr.vyd. Praha: Oikoymenh, 2001. ISBN 80-7298-024-6.

PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SASSEVILLE, M., GAGNON, M. *Pozorujeme filozofování s dětmi*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2011. ISBN (eBook) 978-80-7394-pracovní verze.

SHARP, A. M. The Classroom Community of Inquiry as Ritual: How we can Cultivate Wisdom. *Critical and Creative Thinking*, 2007, Vol. 15, No. 1., s. 3-14. ISSN 1325-7730.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

TONDL, L. *Dialog: sémiotické rozměry a rozhraní dialogu*. Praha: Filosofie, 1997. ISBN 80-7007-092-7.

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. ISBN nevedeno.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

SEZNAM ZKRATEK

Aj. – A jiné

Atd. – A tak dál

Apod. – A podobně

FPD – Filozofie pro děti

Orig. - Originálně

Popř. – Popřípadě

ŠD – Školní družina

Zejm. – Zejména

Tj. – To jest

Tzv. – Takzvaný

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Transkripce – 1. odpolední sezení

Příloha II: Poznámky – 9. ranní setkání

Příloha I: Transkripce – 1. odpolední sezení

Datum 12. 12. 2016
Kde volná diskuse
Kdo vedl Šárka

čas	jména	obsah diskuse	poznámky
			Shlukujeme se na koberec, mluví více dětí přes sebe.
0:00:00	DD	{hluk}	
0:00:13	Šárka (V)	Tak hele, uděláme teď takovej větší kroužek, trošičku větší.	
0:00:19	DD	To nejde (...) Já se nevejdu (...) Proč to nefunguje (...) Já chci fotit (...)	
0:00:24	Šárka (V)	Funguje, jenom si to nepamatuješ.	
0:00:26	DD	{smích}	
0:00:30	Šárka (V)	Hele, teď je potřeba, aby sme na sebe všichni viděli. Vidíme na sebe všichni?	
0:34:00	DD	Joo, jasně.	
0:00:36	Šárka (V)	Vidíš na mě?	
0:00:37	Petr	Jo.	
0:00:37	Šárka (V)	Já na tebe ne.	
0:00:39	Petr	Jojo.	
0:00:39	Sofi	Já tebe jo.	
0:00:40	Šárka (V)	Hele a trošku, trošku se pošoupněte.	
0:00:44	David	Héj, tak nám to dej.	Děti se šoupají, David na někoho zvolá. Petr odpovídá Davidovi.
0:00:50	Petr	Vona si s tím hraje.	
0:00:54	Šárka (V)	Ták hele, máme tady kolečko a všichni na sebe vidíme.	

			Před sezením některé děti zaujal diktafon. Udělala jsem s ním legraci, že je to mazač paměti, jako ve filmu Muži v černém.
0:01:01	Petr	Ale já sem si nevymazal vůbec pamět.	
0:01:03	DD	{šum, hluk}	
0:01:03	Šárka (V)	To byla sranda, nemáte jí smazanou.	
0:01:06	Petr	[šeptem] To nejde.	
0:01:07	DD	{smích}	
0:01:08	Šárka (V)	Ták, už ste přišly na to, kdo je, kdo je tohle?	Ukazuji plyšáka myš Lenku.
0:01:10	DD	Lenka. Lenka.	Některé děti z mého oddělení chodily na ranní sezení FPD, kde už myšLenku poznaly.
0:01:13	Šárka (V)	A co vona je zač. Pták?	
0:01:17	DD	Myška.	
0:01:18	Šárka (V)	Takže je to kdo?	
0:01:19	Petr	Pták, má uši jako pták.	
0:01:21	DD	{smích}	
0:01:22	Verča H.	Hlodavec.	
0:01:25	DD	Hlodavec (...) masožravec (...) {vykřikují a smějí se}	
0:01:31	Terka	Všežravec.	
0:01:33	Zdeněk	Všežravec!	
0:01:35	Šárka (V)	Jedním slovem.	
0:01:37	Zdeněk	Všežravec.	
0:01:38	Petr	Sýrožravec.	
0:01:39	DD	{smích}	
0:01:40	Šárka (V)	Hele, menuje se Lenka a je to myš. A teď to dát oboje do jednoho slova.	
0:01:45	Petr	Lepkožrout. {mluví jeden přes druhého}	
0:01:45	Verča K.	Myška Lenka. {mluví jeden přes druhého}	
0:01:47	Niki	Zebromyš? {mluví jeden přes druhého}	

0:01:51 Terka Myšlenka! {všechny přehluší a zvolá}

0:01:53 Lucka Myšlenka? {zvolá přes všechny tázavým a pobaveným hlasem}

0:01:54 Šárka (V) Davčo, slyšel si Terku?

0:01:55 David Jo.

0:01:55 Šárka (V) A co řekla?

0:01:56 Zdeněk Myšlenka! {hbytě odpovídá}

0:01:58 DD {smích}

0:01:59 Šárka (V) Tak neruš.

0:02:00 Šárka (V) Myš Lenka - hele a kdo, bude mít v hlavě, tadytu myš Lenku nebo myšlenku? Tak si o ní řekne, a v tu chvíli, kdy jí takle bude mít v ruce nebo na klíně, tak nám tu myšlenku, co má v hlavě řekne, jo?

0:02:24 Šárka (V) Proč myslíte, že bude dobrý, když uděláme pravidlo mluvící, kdo má myšlenku, tak mluví. Proč myslíte, že to bude dobrý.

0:02:36 Kája Protože bysme se všichni přeřvávali.

0:02:40 Šárka (V) A asi <už to skusíme> zavést, jo? Podávám myšLenku.

0:02:45 DD {děti si něco šeptají}

0:02:47 Šárka (V) Tak, dokážete <ještě něco>, ještě někdo vysvětlit, co sem tady říkala?

0:02:57 Verča H. Jako jakou myšlenku máme říct?

0:03:01 Šárka (V) Tu, co máš v hlavě. Když máš něco v hlavě - když budete chtít něco říct, tak se přihlásíte tady o tu tudle Myšlenku (...)

0:03:08 Verča H. Normálně i nějakou blbost, třeba? - Nebo, může musí to souviset s touhle?

0:03:15 Šárka (V) Ano, musí to souviset s tím, co budeme probírat.

0:03:18 Verča H. Aha.

0:03:22 Lucka Áchjó.

0:03:22 Petr Jo už vim.

0:03:22 Verča H. Víš co bych chtěla? Co sme dělali o víkendu.

0:03:22 Šárka (V) A teď Verunko (...)

0:03:25 Zdeněk Já to teda nechápu.

0:03:27 DD {smích}

0:03:28 Šárka (V) Ták, budeme se bavi třebá - o - tom, proč by bylo dobrý - proč si myslíte Luci, že je dobrý - zavést pravidlo, že bude mluvit jenom jeden.

0:03:44 DD ém [přemýšlí]

0:03:46 Zdeněk ém [přemýšlí] Protože pak bysme se tu překři - překřičeli.

0:03:51 Šárka (V) Ano (...) Má ještě někdo nějaký nápad?

			Chce mi vracet myšLenku.
0:03:58	Šárka (V)	Správně Zdeňku díky, můžeš dát myšLenku někomu, kdo se hlásí.	
0:04:07	Lucka	Ted' sem to zapoměla.	
0:04:08	Šárka (V)	Tak dej myšLenku někomu (...)	
0:04:10	Niki	Protože nemusíme slyšet toho druhého.	
0:04:15	Šárka (V)	Jo. A pamatujete si na začátku, <do kroužku> jak sme si sem sedli, jak sme se překřikovali?	
0:04:18	Verča H.	Jo.	
0:04:20	Šárka (V)	Co si myslíte, že je lepčí?	
0:04:22	Verča H.	Takle!	
0:04:29	Terka	Že se nemáme rači překřikovat a máme poslouchat toho druhého co říká abysme potom věděli.	
0:04:38	Šárka (V)	A chcete <vědět co je dobrý> na tom {odkašlání}, když mluví jenom jeden?	
0:04:43	David	Nevim.	
0:04:46	Šárka (V)	Že ho můžete poslouchat (...) A - co - k čemu je dobrý, když posloucháte někoho?	
0:04:55	Zdeněk	<No> že pak se něco dovíme.	
0:04:57	Šárka (V)	Anó - napadá ještě někoho něco? - Něco navíc?	
0:04:59	DD	ém [přemýšlí]	
0:05:04	Filip	Potom se, něco naučíme.	
0:05:08	Šárka (V)	Uhm [souhlas]. To je podobný jako co říkal Zdeněk (...) Nebo třeba Vás díky tomu, co říká ten - kdo má myšLenku - tak protože ho posloucháte, tak vás může taky něco napadnout. Něco dobrého. Nějaká dobrá myšlenka.	
0:05:24	Zdeněk	Jó třebas, já vim ještě [čeká na myšLenku]. Třebas - em - on, on bude jako vo tó - vo něčem povídat a ty máš - a najednou - tam <skončí> - jako - apak , apak jakó - a pak třebas ňáký stavění z lega.	
0:06:02	DD	[hluk]	Není rozumět, co kdo říká. 3 děti odchází na flétnu.
0:06:05	Šárka (V)	Ahá, něco nového tě může napadnout.	
0:06:10	DD	[hluk]	3 děti odcházejí na flétnu.
0:06:13	Šárka (V)	Tak hele, ted'ka uděláme pauzu, protože tady máme písťalkáře. (...) Luci, pod' si k nám sednout, jo? Do kolečka.	

0:06:20	David	My máme myš doma.	
			Děti si sedají do kroužku, mluví jeden přes druhého.
0:06:22	DD	[hluk]	
0:06:30	David	Pani učitelko my máme hodně zvířat.	
			Více dětí najednou zareagovalo na Davida.
0:06:35	DD	[hluk]	
0:06:37	David	My máme, my máme morče, <potom> dva ptáky, myš, psa a ještě (...) {přemýšlí}	
0:06:45	Zdeněk	Myš! {radí}	
0:06:46	David	No [souhlas], {smích}.	
0:06:46	Filip	Slona.	
0:06:48	Zdeněk	Krysu!	
0:06:49	DD	{smích}, medvěda, [šum]	
0:06:56	Niki	My máme doma želvu, ptáky//, králíka (...) a <>, jo a rybičky	
0:07:00	David	//papoušky?	
0:07:07	Zdeněk	<králíci skáčou po bytě>	
0:07:16	DD	{smích}	
0:07:17	Šárka (V)	Hele, takže můžem udělat pravidlo z toho // kdo mluví, toho posloucháme a mluví jen ten, kdo má tadytu <plyšáka> MyšLenku, jo?	
0:07:20	Niki	//ano!	
0:07:27	Šárka (V)	Tak řekněte mi další, koho máte doma zvířátko.	
0:07:30	David	Nám umřeli jeden pták, jedno morče//	
0:07:35	Šárka (V)	// Ne, co máte doma, ne kdo umřel.	
0:07:37	David	Jo, takže máme morče, dva ptáky, myš a psa.	
0:07:40	Šárka (V)	Uhm [pochopení].	
			Hlásí se a chce MyšLenku.
0:07:43	Zdeněk	A já chci.	
0:07:44	Šárka (V)	Tak pojedem do kolečka, jo?	
0:07:47	Filip	Já mam chameleona a rybičky.	
0:07:49	Šárka (V)	Tý jo.	
0:07:54	Kája	Já mam rybičky.	
0:07:58	Niky	Já mam//já mam želvu, králíka, kočku (...) {smích}, rybičky a (...) //	
0:07:58	Šárka (V)	//Sedni si, až na tebe přijde řada.	

			Děti se smějí, protože Lucka nevydržela sedět v kruhu a chtěla hned mluvit.
0:08:11	DD	//{smích}	
0:08:13	Zdeněk	A já mam šneka.	
0:08:14	DD	{smích}	
0:08:15	Šárka (V)	Šneka? Takovýho toho velkýho?	
0:08:17	Zdeněk	Jo.	
0:08:17	Šárka (V)	Dobrý [uznání].	
			Mluví přes sebe, není rozumět. Rozvolnění.
0:08:18	DD	{smích}, <>.	
		Počkej <hele> [na Terezku] (...) Kluci hele když jste povídali, rušil vás někdo?	
0:08:28	Šárka (V)		
0:08:31	DD	Ne, ee [vyjádření ne].	
		Ono to není moc příjemný, tak to nedělejte ani ostatním, jo? Mě to vadí třeba, protože já potom neslyším//<co> říkaj.	
0:08:33	Šárka (V)		
0:08:38	Petr	//<ale> mě nevadí <že mě někdo neposlouchá>.	
0:08:41	Šárka (V)	Tak a poslouchejte//ještě chvílku, jo?	
0:08:42	Zdeněk	//Můžu vám něco říct?	
0:08:45	Verča	<> tři osmáky a jednu <rybku>.	Šeptá.
0:08:47	Niki	Co to je osmák?	
0:08:50	Verča	To je taková myš.	
0:08:52	Zdeněk	<Mohl bysem?>	
		Já sem myslel že jako - já sem myslel jako osmák jako bratr.	
0:08:53	Niki		
0:08:56	DD	{smích}	
			Házení s MyšLenkou ho baví (ne podávání v kruhu).
0:08:58	Zdeněk	<já> mě baví, mě baví <spíš to>, házení//	
			Nemusím ani dopovědět, děti to pochopily a pokračujeme v klidu.
0:09:01	Šárka (V)	<bude>//	
0:09:07	DD	//házení	

0:09:08 Lucka My sme - máme doma kočku a ryby. <> kocour
kouká na tu večeři.

0:09:17 DD {smích}

0:09:21 Šárka (V) <supér>

0:09:25 Verča Ten tvu - ten tvuj - ten tvuj myšák mě kousnul.

0:09:31 DD {smích}

0:09:32 Šárka (V) <a co máš doma dobrýho>
Máme, tři psy, jednu kočku, hodně králíků, slepice,
0:09:34 Verča křečka nebo morčata, nevím co to je (...)

0:09:47 Šárka (V) Křeček je malej, morče je věcí.

0:09:50 Verča Jo. Nevím.//

0:09:51 Filip //křeček běží v kolečku. Radí.
Reaguje na
Filipa.

0:09:53 Petr A nebo nemusí.
A (...) a naše kočka má ráda <>. (...) Pes taky <>
0:09:54 Verča šunku a hlavně naše kočka žere granule.

0:10:04 Šárka (V) Dobře, takže <>//

0:10:06 Sofi // a mam říct co mam u babičky?

0:10:09 Šárka (V) Uhm [souhlas].

0:10:10 Sofi U babičky mam králíka a kotě.
Aha [pochopení]. A já mam - my máme taky
0:10:14 Šárka (V) osmáka, mam ptáka, zebříčku, víte jak to vypadá?

0:10:23 DD Ne.
Takovej malej, strašně zpívá. Potóm mam psa a
koně. Ale koně nemam doma. (...) Tak, máte někdo
0:10:24 Šárka (V) doplnění - já potom mam otázku na vás.
A morče, může když je malý, tak vypadá vypadá jako
0:10:35 Petr křeček.

0:10:43 Šárka (V) No, možná když se narodí.

0:10:44 David No a my máme papušky zpěvavý.
Jo? (...) Hele a mě teď napadá, že skoro každej, až na
Sofču, má doma zvíře nějaký. Proč si myslíte, že si
0:10:46 Šárka (V) lidi, takle domu kupujou zvířata?

0:10:58 DD {přemýšlí} Je ticho.

0:11:01 Niki Aby jim dělali společnost?

0:11:04 Šárka (V) Nó, <já právě nevím>.

0:11:05 Filip Aby si s nima hráli.

0:11:08 DD {smích} Se smíchem
reaguje.

0:11:08 Petr Na hraní.

0:11:10 David <hrát si> s rybkama.

		Ještě teď kon jenom vám chci říct, že (...) já tu správnou odpověď nevim. Na to musíme přijít <>// Tak se právě ptám, proč si myslíte, že si lidi kupují zvířata takhle.	
0:11:11	Šárka (V)		
0:11:18	DD	//{smích}	
		Ám [přemýšlí], aby se na ně mohli koukat a na radost.	
0:11:23	Zdeněk		
0:11:30	Šárka (V)	Uhm [pochopení], takže radost.	
		A ještě třeba když něco nepotřebujem, tak oni to sní.	
0:11:33	Zdeněk		
0:11:36	Šárka (V)	Jo.	
0:11:42	Zdeněk	A někdy <se mi> tó (...)//a ještě (...)	
			Některé děti si povídají mezi sebou.
0:11:45	DD	//{hluk}	
0:11:49	Šárka (V)	Hele ale kdo má MyšLenku? (...) Lucko.	
		A ještě -ještě si - ještě můžeš mu něco ukazovat a ták.	
0:11:54	Zdeněk		
0:12:03	Šárka (V)	Uhm [pochopení]. (...) Takže (...)	
		A nebo ještě tó (...) ém [přemýšlí] <že jim> něco (...) ukázat, něco jako.	
0:12:10	Zdeněk		
0:12:18	Šárka (V)	Ahá, naučit.	
			Zdeněk je moc rád, že drží MyšLenku a snaží se za každou cenu něco vymyslet.
0:12:20	Zdeněk	Jo jako třeba, že skáká, jako naučit (...) a třeba, třeba vymyslet třeba s <>.	
0:12:40	Šárka (V)	Dobře. (...)	
			Více dětí najednou promluvílo.
0:12:46	DD	<> {nesrozumitelné}	
0:12:48	David	Nebo (...) Nebo třeba na okrasu.	
0:12:52	Šárka (V)	Uhm [pochopení].	
0:12:54	Petr	Ale s rybkama se hrát nemůže.	
0:12:57	Šárka (V)	A k čemu si teda lidi kupují rybky?	
			Více dětí najednou promluvílo.
0:13:00	DD	<> {nesrozumitelné}	

0:13:02	Šárka (V)	Pšš pšš. Já vim, já vim. (...) Protože aby bylo pro radost nebo	Utišuji děti aby nemluvily jedno přes druhé.
0:13:04	Zdeněk	pro jídlo. Protože když se narodí//	
0:13:15	Ivana	Pani vychovatelko, máte krásný dveře.	Přišla vychovatelka z jiného oddělení. Nalepila nám něco na dveře zvenku.
0:13:18	Verča	Co?	
0:13:19	Lucka	Co máme na dveřích?	
0:13:21	Šárka (V)	Potom se podíváme.	
0:13:22	Verča	Oni nám tam něco nalepili.	
0:13:25	Šárka (V)	Ted' ne, ted' ne, ted' ne!	Musím děti výrazně upozornit, že ted' se na dveře nepůjdeme podívat.
0:13:30	Zdeněk	Že - že jako na jídlo, že když jsou víc jich tak (...) a nebo se přikupují anebo se - se daj koupit a (...)	
0:13:43	Šárka (V)	No a proč je teda ty lidi maj? Proč si kupujou lidi zvířata?	
0:13:46	Petr	Pro radost.	
0:13:50	Šárka (V)	Pro radost. Ještě někoho něco napadá?	
0:13:52	Zdeněk	A ještě, pró to (...) ještě pro to (...)	
0:14:07	Šárka (V)	Tak třeba to řeknou kluci. Třeba ví, co myslíš?	Další děti se hlásí pro MyšLenku.
0:14:10	Petr	Ale je to divný, protože ryby k snědku ve zverimexu, že si je koupíš a oni zestárnou a pak je sníš?	
0:14:20	DD	{smích}	
0:14:23	Šárka (V)	No, to asi né. Takže buď na okrasu (...) a třeba aby ty taky si mohli něco krásnýho zažít, ty zvířata, aby měli taky nějaký hezky památky.	
0:14:26	Filip		

Uhm [pochopení], to je zajímavý. (...) Takže jsme vlastně říkali - shrnul byste to - dokázal by to někdo shrnout?

0:14:36 Šárka (V) shrnout?

0:14:46 DD Já ne. Já!

Někdo šeptnul, že neví, co znamená shrnout.

0:14:47 Šárka (V) Stručně. Shrnout znamená ve stručnosti - pro co teda si ty rybičky, konkrétně teďko, lidi pořizují.

0:14:57 Zdeněk Já. Vim vim vim.

0:14:58 Šárka (V) Zkusíme Nikiho.

0:15:01 Niki Pro společnost.

0:15:05 Šárka (V) Takže teda, jsou to společníci (...)

0:15:08 David Pro zábavu.

0:15:10 Šárka (V) Zábava, radost.

0:15:13 Filip Pro okrasu.

0:15:16 Zdeněk A ještě třeba, ém [přemýšlí], třeba jako na krásu nebo jako na něco a //(...) a ještě aby třeba ten, aby třeba (...)

Musela jsem Lucku výrazně upozornit.

0:15:30 Šárka (V) //Lucko neruš!

0:15:46 Šárka (V) To už ale není stručný. Stručný znamená jedno slovo. Jedno slovo. Zkus to.

0:15:55 Zdeněk Takže, jako (...) prostě, pro krásu.

0:15:58 Šárka (V) Tak jo. Pro krásu. (...) Tak jo, na co ste - no, povídej.

0:16:06 Petr No, ty rybky pro krásu sou trošku divný, nebo na to, na okrasu. Protože to by sis je měl zabít.

0:16:14 Šárka (V) Proč?

0:16:17 David Na stromeček.

0:16:19 DD {smích}

0:16:20 Šárka (V) Myslíš si, že musíš ty rybičky zabít, aby byly krásný?

0:16:23 David Jo.

0:16:23 Petr Ne.

0:16:24 DD {smích}

0:16:27 Šárka (V) Tak ja si to myslel?

0:16:29 Petr No, že to. Že by třeba Zdeňkovo mamka řekla - musím náš byt něčím ozdobit, ale nevím čím. Tak Zdeňek poradí - kup mi rybky.

0:16:39 David A koupí mu a zabije je a dá je tam.

0:16:42 Šárka (V) Né, necháje tam živý.

0:16:44 DD {smích, hluk}

0:16:51 Šárka (V) Hele a myslíte si - poslouchejte - myslíte si, že ty rybičky nebo všechny ty zvířátka, že sou teda šťastný? Doma? Když je vezmem a máme je v kleci nebo v akváriu? Jak jsou na tom ty zvířata?

0:17:07 Zdeněk Že jako sou smutný, protože jako třeba je uvězní nebo je zabijou a někdy sou šťastný, že je tam nechaj žít a něco novýho zažijou.

0:17:23 Šárka (V) Hmm. Takže je to dost různý, co? (...) Co myslíte?

0:17:28 Niki Jo.

0:17:31 Šárka (V) A proč si teda - ale furt sme nepřišli - nebo přišli sme na to, proč si lidi // pořizujou zvířata domu?

0:17:34 David // jo přišli sme na to.

0:17:34 Zdeněk // jo.

0:17:37 Šárka (V) Jo?

0:17:38 DD Nevim. Já vim. Já vim.

0:17:40 Filip Na okra - na krásu nebo na ozdobu aby je jiný pochválili že maj hezkej dům a že když ty rybičky vypadaj špatně tak nebo dobře, když vypadaj dobře, tak ti nikdo za to může pochválit, že se za ně hezky staráš.

0:17:59 Šárka (V) To teď vypadá, že tedas ty morčata, psy, papoušky, že je máme jenom teda pro, pro okrasu, aby nám je sousedi pochválili? // Proto si to ty lidi kupujou?

0:18:09 DD //Néé! (...) Jó.

0:18:11 Zdeněk Ne, já // pro chování

0:18:12 Šárka (V) //Asi to nebude to hlavní?

0:18:14 Verča Třeba aby dělali ém [přemýšlí], radost starým dětem, můj taťka chodí//

0:18:21 Šárka (V) //starým dětem?

0:18:24 DD {smích}

0:18:38 Šárka (V) Ták, dobrý. (...) Starým lidem asi vid'.
<> no prostě (...) <> starym lidem aby - muj taťka třeba chodí se Žakelínou, která se <>// do důchodáku a dávaj tam třeba těm lidem daj piškoty do ruky a Žakelína je <> (...)

0:18:43 Verča

0:18:58 DD //{hluk}

0:18:58 Šárka (V) Davčo prosim tě, sedni si, vytáhni ty nohy (...)

Snažím se smích dětí utišit.
Není moc rozumět, pořád se někdo směje.
Doznívá pobavení.

Není rozumět, co Verča říká, jak se některé děti smějou a baví se.

0:19:15 Šárka (V) // Můžete přestat?
0:19:16 DD Jo.
0:19:19 Verča <> Třeba to hrajou tam i piškotovanou.
0:19:23 DD {smích}
<Třeba to> schová taťka třeba pod postel a Žakelína si to hledá.
0:19:24 Verča
0:19:33 David Kdo?
0:19:34 Šárka (V) Pes.
0:19:34 Verča Ten pes!

Co myslíte teda - představte si, představte si, že už ste starej člověk, ste v důchodáku mezi samejma starejma lidma a přide tam ted'kon ňákej pán se psem a ten hledá u vás piškůtek. Co u toho budete zažívat?
0:19:35 Šárka (V)
Bude <mi> dělat radost. Těm lidem to bude dělat radost.
0:19:55 Verča
0:20:00 Šárka (V) Co ještě? (...) Kromě radosti, něco dalšího?
0:20:05 Zdeněk Já vim, já vim.
0:20:06 Verča Ne už nic.
Už nic? Jenom radost. (...) Já bych řekla, že ještě něco.
0:20:07 Šárka (V)

Chce od dětí dostat MyšLenku.

0:20:15 Zdeněk Já vim, já vim. Tady. Já.
0:20:17 Petr Jo, už sem to zapomněl.

Jako (...) že mu to jako dělá radost a (...) že jako dělá těm starým lidem ém [přemýšlí], dobře á (...) a líbí se jim to (...) když si ho můžou třeba pohladit.
0:20:23 Zdeněk
0:20:50 Šárka (V) Uhm [pochopení].

Něčemu se směje.

0:20:52 Petr {smích}
0:20:53 Zdeněk Ještě mohl bysem ještě o tom
0:20:57 Šárka (V) A souvisí to ted'kon tady s tím?
0:20:59 Zdeněk Né, jenom co sme dělali předtim.
0:21:02 Šárka (V) Tak rychle.
Um, vó <> že jako proč si je kupujeme. Zvířátka že si je můžeme ještě pochovat.
0:21:03 Zdeněk

0:21:17	Šárka (V)	Uhm [pochopení]. (...) Tak ještě teď se vrátíme zpátky k tomu - Fílo povídej.	
0:21:21	Filip	Že když, ém [přemýšlí] (...), že mi to připadalo divný, protože, když přijde do důchodáku cizí pes, tak může pokousat nebo něco, když vás nezná.	
0:21:41	Šárka (V)	To sou - na tohle sou speciálně vycvičený zvířata, který dělaj takzvanou animoterapii, nó, jsou vycvičený a maj zkoušky na to, že jsou hodný na ty lidi. (...) Á, Zdeňek říkal, že to těm starejm lidem může dělat dobře.	
0:22:08	Petr	No je to pravda <>.	
0:22:09	DD	{smích}	
0:22:09	Šárka (V)	Může jim dělat dobře ten dotek.	
0:22:12	Zdeněk	Co?	
0:22:14	Šárka (V)	Ten dotek toho zvířete jim dělá dobře stejně třeba jako vám dělá dobře dotyk plyšáka.	
0:22:18	David	Nene, mě to nevadí.	
0:22:20	Šárka (V)	K čemu to je - k čemu to je dobrý prostě?	
0:22:23	David	<mě to> dělá blbě.	Neříká to do diskuse ale bokem kamarádům.
0:22:24	Petr	Mě se chce blinkat.	Neříká to do diskuse ale bokem kamarádům.
0:22:25	DD	{hluk}	
0:22:28	Verča	O tom jak (...)	
0:22:30	DD	{šum}	Děti jsou rázem potichu. Někdo si najednou píská.
0:22:36	Verča	Že naše Žakyna chodí na cvičák a muj taťka je k tomu psovod. Takže tó (...)	
0:22:45	Šárka (V)	Uhm [pochopení] a proč myslíš, že tvuj taťka, s tou Žakelínou chodí do toho důchodáku, těm lidem dělat dobře. (...) Proč myslíte, že to je důležitý, že vůbec něco takovýho vůbec existuje?	
0:23:04	Verča	Co děláš Lucie?	Lucie na sebe upozorňuje nevhodným chováním.

0:23:05 Zdeněk Ona tě líbá.
0:23:06 DD Nelíbá. {smích}

0:23:10 Šárka (V) Hele, zkuste se ještě zamyslet. K čemu je to dobrý?
0:23:16 Filip Nevim.

0:23:18 DD {šepot, smích}
K čemu je dobrý, když vám někdo udělá dobře. K
0:23:29 Šárka (V) čemu to je?
0:23:33 DD Já vim.

0:23:34 Šárka (V) Dejte pokoj. Dávejte pozor.
0:23:38 Zdeněk Pro radost.
0:23:39 Šárka (V) A k čemu je dobrá ta radost?
0:23:43 Zdeněk <že se mu to> líbí.
0:23:44 Šárka (V) No a k čemu to je dobrý?
0:23:46 Zdeněk No že -
0:23:46 Šárka (V) Kluci, dávejte pozor, třeba na to přidete.
0:23:50 Zdeněk - že si je může při tom pohladit.
K čemu je dobrý, když člověku někdo přinese radost,
dobřej pocit (...) něco co se mu líbí. (...) Proč je to
0:23:53 Šárka (V) pro nás důležitý?
0:24:02 Zdeněk Protože ém [přemýšlí] pak si můžeme užít život?
0:24:07 Šárka (V) Ano. (...) <můžeme si užít život> Co ještě?
A, a starým lidem dělat dobře protože ty to neviděli,
0:24:13 Zdeněk třebas.
0:24:19 Šárka (V) Nó? [pochopení]
0:24:20 Zdeněk A nemůžou jít ven, skoro ani.
Třeba. (...) Nebo třeba jim to připomene něco z
0:24:23 Šárka (V) mládí.
Nebo na - nebo ještě em [přemýšlí] (...) nás tó, nás
0:24:31 Zdeněk <pomůžou>
0:24:39 Šárka (V) Ano, si vzpomenout.
0:24:41 Niki Abychom nebyli smutný.
0:24:43 Šárka (V) A k čemu to je dobrý, abysme nebyli smutný?
0:24:46 Niki Ém [přemýšlí].
0:24:46 Šárka (V) Že budem veselí. (...) K čemu je to dobrý?
0:24:48 Zdeněk Já ještě vim.
0:24:50 Šárka (V) Proč je to důležitý?

Děti jsou
potichu a
některé si
šeptají a
smějí se.

Upozorňuji
některé děti,
aby přestali
rušit.

0:24:55 Petr Že já vim ještě, že když to zvíře nebo <>, že to zvíře umře, tak si můžeš nechat kůži.

0:25:02 DD To je blbí.

0:25:03 Šárka (V) Peťo a souvisí to teďko s tím//proč je důležitý pro člověka jakoby důležitý nebo proč je pro lidi důležitý, že jim něco přináší radost nebo potěšení?

0:25:06 Petr //Jo.

0:25:16 David Ano.

0:25:20 Šárka (V) Zdeněk už přišel na hodně dobrou věc, jestli ste to postřehli?

0:25:25 Verča Ne.

0:25:26 Zdeněk Já vim, já vim ještě.

0:25:31 Šárka (V) Aby si člověk užil života.

0:25:35 Zdeněk A ještě, že (...) že em [přemýšlí] tó, jak se tomu říká, jo že nemusí chodit ven. A ještě // je k tomu, ještě k tomu musí tó em [přemýšlí], <> chodit dívat se na tu rybu a <>//

0:25:48 Šárka (V) // To by měli chodit ven trošku.

0:26:06 Šárka (V) Jo, ty maj něco navíc. Tak díky.

0:26:08 DD //{{šepot, smích}}

0:26:11 Šárka (V) Fuj, kdo to byl?

0:26:12 Petr Niki.

0:26:13 DD {smích}

0:26:20 Lucka Já chcípnu.

0:26:22 Šárka (V) Tak, takle udělejte rukama ať se to <vyvětrá>.

0:26:23 DD {smích}

0:26:28 Šárka (V) Ták a podťte zpátky do kruhu jo?

0:26:29 DD {hluk, smích}

0:26:36 Šárka (V) Tak, nasadťte si masky a podťte zpátky do kruhu.

0:26:37 DD {hluk, smích}

0:26:46 Šárka (V) Klucí, klucí, zpátky do kruhu.

0:26:47 DD {hluk, smích}

0:27:05 Petr Fůj, co to tady smrdí?

0:27:06 DD {hluk, smích}

0:27:10 Šárka (V) Ták hele, zpátky podťte.

0:27:11 DD {hluk, smích}

0:27:25 Šárka (V) Tak hele, poslední otázka.

0:27:26 DD {hluk}

Někdo si uprdnul.

Rozvolnění atmosféry díky prdu.

Děti už se pomalu utišují.

0:27:31	Šárka (V)	Poslední otázka.	
0:27:32	DD	{hluk}	
		Přišli jsme na něco důležitýho? Ted'kon?// Přišli sme	
0:27:26	Šárka (V)	na něco?	
0:27:38	Petr	//Jo.	
0:27:42	DD	{šum} Ano.	
		Dokazáli byste říct (...) na co? Když říkáte ano? (...) Dokážete říct, na co sme přišli? (...) Nebo bylo to k něčemu dobrý ted'kon? Že sme si takle povídali?	
0:27:44	Šárka (V)		Nikdo se k ničemu nemá.
0:28:01	DD	{šepot, smích}	
		Tak hele, uděláme to takle. Palec nahoru je ano (...)	
0:28:02	Šárka (V)	palec dolu je ne.	
0:28:09	DD	Jó.	
0:28:09	Šárka (V)	Jenom ukážete, bez mluvení, jo?	
0:28:14	David	É, a co jako?	
			Doplňuji ještě další možnost ukázat palcem "nevím".
0:28:15	Šárka (V)	Přemejšleli ste ted'kon? (...) Jo, a když dáte palec takle, tak to je nevím.	
0:28:24	Šárka (V)	Takže, přemejšleli ste?	
0:28:28	Petr	Néé.	
0:28:32	Šárka (V)	A, poprosila bych vás, aby to bylo pravdivý.	
			Lucie na sebe upozorňuje nevhodným chováním.
0:28:27	DD	{hluk}	
		Tak, takže ukažte, pořádně. (...) Takže jeden dva tři, tři nepřemejšleli (...) jedna přemejšlela a dvě neví.	Děti ukazují palce.
0:28:41	Šárka (V)	(...) Dvě neví jestli přemejšleli? [pobaveně]	
0:28:58	Lucka	Dva teda.	
0:29:01	Šárka (V)	Jo dva přemejšleli.	
			Děti sahají na diktafon, šeptají. Není rozumět.
0:29:02	DD	{šum, smích}	
		Tak, další otázka. Další otázka. (...) Bavilo vás to? (...) Tak, rozhodněte se, připravit pozor ted'? Koukám jedna dva tři čtyři. Čtyři jo, čtyři ne. Tři ne a jeden neví.	
0:29:13	Šárka (V)		
0:29:41	Lucka	Á, já nic.	

0:29:47	Šárka (V)	Tak, ém [přemýšlí] eště jedna otázka.	
			Děti počítají palce a dohadují se.
0:29:51	DD	{hluk}	
		Bylo to pro vás - bylo to pro vás těžký? (...) Rozhodněte se (...) Bylo pro vás těžký si takle	
0:29:57	Šárka (V)	povídat?	
0:30:07	Niki	ÉM [přemýšlí] takle povídat?	
		Ták, ukažte? Rozhodněte se. Luci rozhodni se, ano? Jestli nevíš, tak to je takhle. Do strany. (...) Takže pro koho to bylo těžký. Jeden dva tři čtyři pět šest. Pro	
0:30:08	Šárka (V)	šest těžký, pro dvě neví.	
0:30:32	DD	{hluk}	
		Ták, další otázka. Bylo pro vás zajímavý o čem sme se bavili? Promyslete to. (...) Ukažte? Ste	Děti už tuší konec, šuškejí si a neudrží klid.
0:30:32	Šárka (V)	rozhodnutý?	
0:30:44	DD	Jó.	
		Bylo to pro vás zajímavý? (...) Ne jedna dva tři čtyři, čtyři ne? (...) Jedna jó a tři nevim.	
0:30:45	Šárka (V)		
		Á [přemýšlí] teď dáme poslední asi otázku? Odpovídali ste pravdivě teďkon při tomhle? Promyslete to. Při - při těch palcích. (...) Ukažte? (...) Takže nepravdivě jeden dva, dva nepravdivě, tři neví a tři pravdivě.	
0:31:06	Šárka (V)		
		Ták, já vám děkuju a zopakujem si to někdy, jo? (...) A dem se kouknout co je na dveřích.	Konečně se můžeme jít podívat, co nám pani vychovatelka z jiného oddělení nalepila na dveře.
0:31:30	Šárka (V)		
0:31:38	KONEC		

Příloha II: Poznámky – 9. ranní setkání

9. setkání	27. 2. 2017
cíl pedagoga	Děti na základě příběhu dokážou položit otázku, která je vhodná k řešení v diskusi.
cíl pro děti	Děti dokážou položit otázku, která se týká příběhu a je k řešení v diskusi.
záznam Co jsem viděla ve vztahu k cíli	<p>Dnes jsme poprvé neseděli na koberci, ale u tabule, kde máme napsané, jakým způsobem hledat odpovědi (viz. Cvičení 90 Otázky). Protože jsme toto už jednou řešili a věnovali tomu celé sezení, ještě jsem to krátce vysvětlila, zopakovala a nechala děti, ať sami dávají příklady k různým typům hledání odpovědí. Dnes byly na sezení i třetáci (Šimon, který byl poprvé a Honza podruhé), kteří našemu sezení dodávali dynamiku a kladli zajímavé otázky a příklady. Pak jsem se dala do čtení příběhu. Děti kladly otázky a vzájemně si na ně odpovídaly.</p> <p>Dnešek hodnotím velmi dobře, protože se zapojila většina a hlavně i nové děti, ale i děti, které chodí pravidelně. Míša s Markem nás rušili, tak jsem je po předchozím upozornění vykázala. Bylo totiž vidět, že ruší děti k přemýšlení a i oni sami je napomenuly. Potom jsme měli dobré podmínky pro přemýšlení. Super bylo, že si děti odpovídaly vzájemně na otázky, které kladly. Ale hlavně, že dokázaly zhodnotit, kde na otázku hledat odpověď. I přes to, že jsme dnes nešli v diskusi moc do hloubky, bylo dnešní sezení příjemné a děti vymýšlely dost otázek, na které se během chvíle odpovědělo.</p>
Hodnocení	
Obsah Co se dělo: aktivita, téma, myšlenka	Čtení knihy Eliška, Kapitola druhá Dnes jsme zopakovali ze cvičení 90 z Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí cvičení Kde hledat odpověď, a pak jsme se pustili do čtení příběhu Eliška.
Metody	slovní, diskusní, názorně demonstrační
Organizační forma	skupinová práce, ve volné třídě, sezení v půlkruhu u tabule na židličkách a lavicích, ranní družina
Postřehy Vzhledem k cíli DP	I přes to, že ranní FPD je opravdu dobrovolná a děti na ní chodí z vlastní vůle, tak se najdou děti, které při tom zlobí a ruší. Bylo dobré, že jsem tyto děti mohla poslat zpátky do hlavní třídy družiny, kde byly všechny ostatní děti. Nemusela jsem je přemlouvat a lámat a tím rušit soustředění ostatních.
Závěry pro příště	

děti: Kačka, Mája, Lojza, Ondra, Terka, Šimon, Honza

Míša a Marek byli kvůli rušení vykázáni.

1. - 3. třída

ABSTRAKT

DŘEVOVÁ, Š. *Implementace Filozofie pro děti do oddělení školní družiny*. České Budějovice, 2018. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova: Filozofie pro děti, diskuse, dialog, hledající společenství, filozofické zásady, trojdimenzionální model myšlení, kritické myšlení, tvořivé myšlení, angažované myšlení, facilitátor, volný čas, výchova, výchova ve volném čase, školní družina, případová studie.

Tato diplomová práce popisuje proces implementace vybraných prvků programu Filozofie pro děti do činnosti školní družiny. Teoretická část představuje program Filozofie pro děti a školní družinu. Vlastní výzkumné šetření formou případové studie popisuje program Filozofie pro děti v podobě deseti setkání v rámci programu ranní školní družiny a deseti setkání v rámci programu odpolední školní družiny. Dále se zamýšlí nad zjištěnými faktory, které se při filozofických sezeních objevovaly.

ABSTRACT

DŘEVOVÁ, Š. *Implementation of Philosophy for Children in an After-school club.*

Key words: Philosophy for Children, discussion, dialogue, community of inquiry, philosophical principles, multi-dimensional model of thinking, critical thinking, creative thinking, caring thinking, facilitator, free time, leisure education, after-school club, case study.

This thesis describes the proces of implementation of selected elements of Philosophy for Children in the activities of an after-school club. Philosophy for Children and the school club are presented in the theoretical part. The case study describes twenty Philosophy for Children sessions carried out in the morning and afternoon school club programme. Furthermore, factors influencing the programme that have been encountered during the philosophical sessions are discussed.