

Využitie filozofického textu v mimoškolských aktivitách v kontexte osobnostného a sociálneho rozvoja detí mladšieho školského veku¹

Gabriela Šarníková

Abstrakt:

Príspevok je zameraný na problematiku prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj v záujmovom krúžku detí mladšieho školského veku založenom na koncepcii filozofie pre deti. Predkladaný text je súčasťou širšieho skúmania a je jedným z výsledkov úsilia priaznivcov tejto koncepcie implementovať ju do procesu edukácie na Slovensku.

Cieľom príspevku je opísať a analyzovať priebeh a výsledky kvalitatívneho výskumu realizovaného počas uvedeného krúžku. Zamerali sme sa na možnosti využitia filozofického textu pre deti a následnej diskusie v osobnostnom a sociálnom rozvoji.

Výsledky výskumu ukázali na vhodnosť implementovania filozofie pre deti v súčinnosti s predmetnou prierezovou témou do tohto typu neformálneho vzdelávania, ako aj na vzťah medzi diskusiou vychádzajúcou z textu a uvedenou prierezovou témou. Zároveň sa ukázali niektoré slabé stránky a rezervy využívania filozofického textu pre deti.

Kľúčové slová: Osobnostný a sociálny rozvoj, filozofia pre deti, filozofický text, diskusia, záujmový krúžok

Úvod

Problematika čítania detí a s deťmi má viacero aspektov aj zámerov. Primárne súvisí čítanie (umeleckej) literatúry s rozvojom estetického cítenia a zmyslu pre krásu či utváraním vkusu,² s čím súvisí aj emocionálny rozvoj. Čítanie literatúry vplýva na rozvoj fantázie, podporuje obohacovanie slovnej zásoby aj komunikačné zručnosti a kognitívny rozvoj. Literárny text, resp. prácu s ním možno zamerať aj na formovanie kritického myslenia, ale aj na osobnostný a sociálny rozvoj. Jedným z druhov literatúry je text písaný na filozofické diskutovanie s deťmi, ktorého primárnym cieľom je rozvoj kritického, kreatívneho a angažovaného myslenia, ale zohľadňuje sa aj sociálny a etický aspekt. Čítanie filozofických príbehov pre deti má miesto jednak vo formálnom, ale rovnako aj v neformálnom vzdelávaní.

1 Príspevok je parciálnym výstupom projektu IGA_CMTF_2018_003 Výzkumné oblasti v sociálnej pedagogike na CMTF UP.

2 Porov. Erich MISTRÍK, *Vstup do umenia*, Nitra: Enigma, 1994, s. 20, 27.

Teoretické východiská

Filozofický text, resp. filozofické romány pre deti sú špecifickým literárnym druhom so špecifickým zámerom.

Prvé romány písal zakladateľ koncepcie filozofie pre deti (ďalej FPD) Matthew Lipman. Hľadal spôsob, ako pomôcť deťom v rozvoji myslenia, a uvážil, že vhodným prostriedkom je literatúra. Kládol si otázku, aký typ literatúry je vhodný. Dospel k záveru, že by to mali byť príbehy blízke deťom z viacerých aspektov: „*Malo by to byť niečo, čo by mladí ľudia s malou pomocou dospelých objavili sami. Hrdinovia príbehov by mali vytvárať malé bádateľské skupiny, v ktorých by sa každé z nich do istej miery aspoň trochu podieľalo na spoločnom hľadaní a objavovaní efektívnejších spôsobov myslenia... aby malá skupina detí v príbehu mohla poslúžiť ako vzor, s ktorým sa skutočné deti v triede budú môcť identifikovať. Akýsi portrét detí žijúcich spolu rozumne a so vzájomným rešpektom, dávajúci deťom nádej, že takýto ideál je uskutočniteľný.*“³

Takýto text a jeho čítanie v skupine sa stal v uvedenej koncepcii východiskom pre následnú diskusiu skupiny detí, ktorú Lipman nazval hľadajúcim (pátrajúcim či bádajúcim) spoločenstvom (community of inquiry). Jeho členovia spoločne usilujú o hľadanie odpovedí na stanovené otázky a problémy, lebo nie „parta“, ale blízki ľudia dokážu bez obáv z ohrozenia hovoriť o tom, že niečomu nerozumejú.⁴

Diskusia má prieniky so sokratovským dialógom, no nezačína sa analýzou pojmu (táto časť býva súčasťou klarifikácie otázky ešte pred samotnou diskusiou), aj keď proces definície pojmov býva jej súčasťou. Téma diskusie (otázka) sa najčastejšie formuluje po prečítaní literárneho textu – filozofického príbehu tvoreného na FPD.

Práca s filozofickým textom pre deti a následná diskusia sa explicitne javí ako jeden z najlepších spôsobov rozvoja kritického myslenia, ktorého problematika je v súčasnosti aktuálna nielen v krajinách Európy, ale aj v zemiach s iným kultúrnym a náboženským zázemím⁵. Úzko súvisí s rozvojom čitateľskej gramotnosti (rovnako aj v medzinárodnom meradle), ktorá vyjadruje požadované základné schopnosti človeka v prijímaní a spracovaní informácií z textu a ich sociálno-kultúrne ukotvenie.⁶

FPD má spresňovať a prehĺbovať také myslenie, ktoré uľahčuje rozhodnutia, ide teda o podporu rozvoja kritického myslenia, ktoré Lipman charakterizuje ako myslenie pomáhajúce tvorbe úsudkov, pretože sa opiera o kritériá, je sebakorektívne a vnímateľné na kontext.⁷ Lipman však nezostáva iba pri tejto úrovni. Uvádza, že ide o rozvoj mulidimenzionálneho myslenia, ktoré smeruje k rovnováhe medzi rozumom a afektivitou, medzi vnímaním a tvorením pojmov, medzi telesnosťou a psychikou, medzi tým, čo je ovládané pravidlami, a tým, čo pravidlá neovládajú. Je to prienik myslenia kritického, kreatívneho a angažovaného. *Kritické myslenie* hľadá dôvody (príčinné aj účelové), pracuje s obsahom a rozsahom pojmu, so súdmi, úsudkami, definíciami... Má zabrániť

3 Matthew LIPMAN, On Writing a Philosophical Novel, in: *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*, ed. Ann Margaret SHARP – Ronald F. REED, Philadelphia: Temple University Press, 1992, s. 21.

4 Porov. Matthew LIPMAN – Ann Margaret SHARP – Frederick S. OSCANYAN, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press, 1980.

5 Porov. © Sozan H. OMAR, Mastery Level of Critical Thinking Skills for Female Middle School Students in Saudi Arabia, *Journal of Educational & Psychological Sciences* 19/4, 2018, s. 230–258 (online), dostupné na: <https://journal.uob.edu.bh/bitstream/handle/123456789/3441/8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, citováno dne 15. 11. 2019.

6 Porov. Mária LALINSKÁ – Eva STRANOVSKÁ – Zdenka GADUŠOVÁ, Instruments for Testing Reading Comprehension, *IRCEELT 2019: Proceedings book from the 9th International Research Conference on Education, Language and Literature*, ed. Natela DOGHONADZE, Tbilisi: International Black Sea University, 2019, s. 249.

7 Podobne, ako sa v európskom kontexte hovorí o kompetenciách a kľúčových kompetenciách, M. Lipman uvádza, že je nevyhnutné získať počas výchovno-vyučovacieho procesu aj niekoľko typov zručností a jedným z nich sú zručnosti v uvažovaní – „the thinking skills“.

rýchlemu zovšeobecňovaniu a tvorbe predsudkov. Vychádza z aristotelovskej logiky a je nástrojom aj odrazovým mostíkom pre ďalšie dva typy myslenia. Vlastnosťami *kreatívneho myslenia* sú originalita, produktivita, predstavivosť, fantázia, nezávislosť, experimentovanie, expresivita, seba-prekročenie, vynaliezavosť, celistvosť a pod. *Angažované myslenie* si vyžaduje účasť citovej sféry, zaujatosť pre problém, vášeň pri riešení problému, empatiu. Je to afektívne a normatívne myslenie. V praxi sa tieto tri druhy myslenia nedajú oddeliť, ide len o metodické delenie.

Vo FPD je evidentný sociálny a etický rozmer. Jednak sa v príbehoch riešia otázky súvisiace s uvedenými dvoma rovinami života a jednako sa diskusia samotná týka etického aj sociálneho aspektu v realite skupiny.

V súčasnej slovenskej (aj českej) edukácii je etický a sociálny rozvoj problematikou, ktorá je včlenená najmä do prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj (v Českej republike Osobnostná a sociálna výchova). Štátny vzdelávací program umožňuje zaviesť prierezovú tému do výučby ako samostatný vyučovací predmet, zväčša sa však jej obsah a ciele realizujú naprieč predmetom. Obe formy sa však môžu kombinovať. Správna realizácia prierezovej témy má prispieť k pozitívnej sociálnej klíme školy a k dobrým vzťahom.

Zároveň ide o tému, ktorá je v súčasnosti úzko prepojená s požiadavkami kladenými na rozvoj špecifických profesijných kompetencií učiteľov zameraných na faktory učenia sa s účinkom na individualitu a rozvíjanie osobnosti žiaka.⁸

Ciele prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj⁹ sú zamerané na to, aby žiak

- porozumel sebe a iným;
- optimálne usmerňoval vlastné správanie a prejavovanie emócií;
- uprednostňoval priateľské vzťahy v triede i mimo nej;
- osvojil si, využíval a ďalej rozvíjal zručnosti komunikácie a vzájomnej spolupráce;
- nadobudol základné prezentačné zručnosti osvojené na základe postupného spoznania svojich predpokladov a uplatňoval ich pri prezentácii seba a svojej práce;
- získal a uplatňoval základné sociálne zručnosti pre optimálne riešenie rôznych situácií;
- rešpektoval rôzne typy ľudí, ich názory a prístupy k riešeniu problémov;
- uprednostňoval základné princípy zdravého životného štýlu a nerizikového správania vo svojom živote.¹⁰

Aj keď sú prierezové témy zakotvené vo vzdelávacích programoch, „účinnosť ich pôsobenia sa môže zvýšiť relevantnými mimoškolskými aktivitami“.¹¹ Tento aspekt sme využili počas záujmového krúžku, ktorý sme viedli s deťmi mladšieho školského veku. Krúžková činnosť, ako aj činnosť školských zariadení sa na Slovensku riadi výchovným programom toho-ktorého zariadenia, pričom si ho tvorí každé zariadenie nezávisle od iného. Existuje len odporúčaný, no nie záväzný obsah, a tak myšlienky a námety témy Osobnostný a sociálny rozvoj možno implikovať do mimoškolských aktivít s cieľom nenásilného a prirodzeného osvojovania komunikačných a iných mäkkých či interpersonálnych zručností (uvádzaných aj ako soft skills), etického správania a emocionálneho aj spirituálneho rozvoja.

8 Porov. Mária LALINSKÁ – Eva STRANOVSKÁ, Proposal for a Reference Framework and Tools for the Evaluation of Teachers' Professional Competences in Slovakia, *International Journal of Economic Research* 2/2018, s. 289–298.

9 Porovnateľne sú formulované aj ciele prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj v kurikule v Českej republike.

10 © Štátny vzdelávací program – primárne vzdelávanie (online), dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf, citované dne 18. 3. 2019, s. 11.

11 © Štátny ..., s. 10.

Skĺbenie čítania filozofických románov a následnej diskusie počas záujmového krúžku sa ukázalo ako vhodné na napĺňanie cieľov predmetnej prierezovej témy.

„Čitateľstvo ako výraz osobnostného zamerania na určitý druh receptívnej činnosti (na čítanie) sa vo svojej kvantite a kvalite premieta do celkového spôsobu správania a konania človeka vo všetkých jeho rolách“,¹² a tak nás z výskumného hľadiska zaujímalo, aký je vzťah medzi filozofickým textom pre deti, resp. procesom čítania, recepciou a pochopením jeho obsahu a následnou diskusiou na jednej strane a ich osobnostným a sociálnym rozvojom na strane druhej.

Empirická časť

V čase realizácie krúžku aj počas empirického skúmania sa na Slovensku usilovalo niekoľko prívržencov FPD o jej sprostredkovanie pedagogickej verejnosti. Výsledky snáh o rozšírenie povedomia o tejto koncepcii sú viditeľné najmä v akademickom prostredí na univerzitách v Nitre, Ružomberku, Banskej Bystrici a v Bratislave, čoho výsledkom je (pomerne málo zastúpená) publikačná činnosť a príspevky na konferenciách, ale aj napríklad zavedenie nepovinného predmetu filozofia pre deti na ružomerskej univerzite pre študentov predškolského a primárneho vzdelávania či letná škola organizovaná PdF UMB v Banskej Bystrici. Koncepcia FPD ani texty, ktoré sa v nej využívajú, však stále nie sú známe pedagógom v predškolskom a školskom vzdelávaní. Jedným z krokov k implementácii je zavedenie krúžku založenom na tejto koncepcii na základnej škole v meste na strednom Slovensku. V rovnakom čase neexistovali ani výskumy v oblasti realizovania prierezových tém na základných a stredných školách.

Cieľ výskumu

Cieľom skúmania bolo zistiť a opísať, ako možno v mimoškolských aktivitách využiť filozofický text pre deti na ich rozvoj v kontexte prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj.

K špecifickým cieľom sme zaradili skúmanie postojov, prežívania a správania participantov po prečítaní textu a následnej diskusii v kontexte osobnostného a sociálneho rozvoja.

Výskumné otázky

Vzhľadom na to, že sme zvolili kvalitatívne skúmanie, ktorého povaha je cirkulárna, problematika formulácie výskumných otázok sa modifikovala, resp. reformulovali sme ich¹³ adekvátne vynárajúcim sa témam/kategóriám v transkriptoch diskusií počas prvotných analýz. Významným aspektom (vzhľadom na vynárajúce sa témy) sa ukázalo sledovanie kognitívnej, emocionálnej a behaviorálnej stránky detí počas fungovania krúžku, čo sa stalo aj súčasťou otázok.

V súčinnosti s výskumným cieľom sme sformulovali tieto výskumné otázky:

1. Aký postoj zaujmú participanti k otázkam viažucim sa na ich osobnostný a sociálny rozvoj po prečítaní literárneho textu a v priebehu nasledujúcej diskusie?
2. Ako ovplyvňuje obsah prečítaného literárneho textu a následná diskusia k nemu osobnostný a sociálny rozvoj participantov?

12 Kateřina HOMOLOVÁ, Dospívající mládež a dvě hodnoty čtenářství, in: *Mládež, hodnoty a volný čas*, ed. Helena POSPÍŠILOVÁ, Olomouc: Hanex, 2010, s. 94.

13 Porov. Roman ŠVAŘÍČEK – Klára ŠEĎOVÁ a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 2007, s. 69.

3. Aký druh literatúry, resp. text na diskutovanie navrhujú účastníci sami, keď berieme do úvahy aspekt osobnostného a sociálneho rozvoja?

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili dve skupiny žiakov mladšieho školského veku cirkevnej základnej školy v okresnom meste (do 30 000 obyvateľov) na strednom Slovensku. Z výskumného hľadiska nás deti zaujímajú ako jedna skupina, z formálneho hľadiska (vzhľadom na kódovanie textu), sme skupinu z prvého roka označili ako A a druhú ako B. Prvá skupina žiakov absolvovala krúžok v jednom školskom roku a druhá skupina v ďalšom (2013/2014 a 2014/2015). V skupine A bolo osem žiakov štvrtákov a skupinu B tvorilo deväť žiakov, z toho štyria štvrtáci a päť piatakov. Pre výsledky našej štúdie sme žiakov piateho ročníka neeliminovali, pretože vekové rozdiely účastníkov neboli relevantné.

Typ výskumu a použité metódy

Na splnenie stanoveného cieľa a pri hľadaní odpovedí na formulované otázky sme zvolili kvalitatívny aplikovaný výskum. Keďže sme si všímali len isté fenomény v ponímaní a prežívaní účastníkov, zvolili sme interpretatívnu fenomenologickú analýzu (IPA).¹⁴

Základnou metódou bol dialóg – jednak rozhovory a jednak diskusie. Okrem týchto dvoch metód sme využívali aj tvorivé aktivity účastníkov, ale vzhľadom na ciele tohto príspevku ich eliminujeme.

Priebeh výskumu

Výskum sa začal zavedením záujmového krúžku. Jeho obsah a priebeh korešpondovali s koncepciou FPD.

Uskutočnilo sa 28 stretnutí, väčšina z nich mala klasickú štruktúru, ako sa realizuje vo FPD: začalo sa čítaním textu (v závislosti od jazyka ho čítala výskumníčka alebo účastníci), ak bolo potrebné, účastníci kladli otázky súvisiace s neporozumením niektorých slov. Nasledovala formulácia otázok na diskusiu. Ide o typ otázok podobný sokratovským,¹⁵ no kladú ich deti, nie pedagóg (ten v procese diskutovania zastáva úlohu facilitátora či koordinátora),¹⁶ proces ich tvorby má svoje kritériá a rovnako aj ich využitie má vo FPD svoje špecifiká.¹⁷

Počas krúžku si deti mohli zvoliť, či chcú otázky tvoriť sami, alebo vo dvojici či trojici. Sformulované otázky písali na tabuľu. Keď boli otázky napísané, tvorcovia ich ešte raz prečítali a vysvetlili ostatným, na ktorú časť prečítaného textu otázka reaguje a čo otázka znamená. Práve v tejto časti sa realizovala už spomenutá klarifikácia niektorých slov, prípadné preformulovanie alebo

14 Porov. John W. CRESWELL, *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among Five Approaches*, London: Sage, 2013, s. 77–83; taktiež Jonathan A. SMITH – Paul FLOWERS – Michael LARKIN, *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*, London: Sage, 2013.

15 Porov. © MiYoung LEE – Hyewon KIM – Minjeong, KIM, The effects of Socratic questioning on critical thinking in web-based collaborative learning (on-line), in: *Education as Change*, 2/2014, s. 285–302, dostupné na: <https://www.tandfonline-com.proxy-ub.rug.nl/doi/full/10.1080/16823206.2013.849576>, citované dne 20. 1. 2020.

16 Na druhej strane problematika sokratovskej otázky či sokratovského dialógu nie je v pedagogike jednoznačne zdefinovaná. Pri ich charakteristike sa berú do úvahy rôzni autori rôzne aspekty (porov. © Josef PETRŽELKA, Sokratovská metóda na internete, (on-line), in: *Pro-Fil. an Internet Journal of Philosophy*, 1/2000, dostupné na: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/profil/article/view/1509/1782>, citované dne 22. 6. 2020).

17 Porov. Eva ZOLLER, *Učíme deti ptát se a přemýšlet*. Praha: Portál, 2012.

zlúčené otázok, ak boli takmer zhodné.¹⁸

Priebeh pokračoval po úprave a vysvetlení otázok hlasovaním – voľbou jednej z nich podľa najvyššieho počtu hlasov. Ak bol dostatok času diskutovalo sa aj o ďalších otázkach v poradí podľa priradeného počtu bodov.

Od samého začiatku platili na krúžku isté pravidlá, ktoré participanti sami formulovali. Jedným bolo to, že hovorí iba ten, kto požiada o slovo dohodnutým spôsobom, teda že si neskáčeme do reči, iným, že sa nebudú používať nadávky alebo vulgárne slová, že sa budeme počúvať a nebudeme vyrušovať a pod. Pre samotný proces diskusie platilo, že budeme používať príklady na svoje tvrdenia, popr. protipríklady, že budeme klásť ďalšie otázky, že budeme na seba reagovať, že nebudeme odbočovať od témy a pod.

Po každej diskusii nasledovala reflexia. Jednak participanti hodnotili, aké otázky kládli, kto na koho nadväzoval, kto použil príklad, kto protipríklad, kto definoval slovo/pojem, ktorá otázka alebo odpoveď či reakcia smerovala na angažovanosť detí, kto urobil nejaký záver (syntézu), či sa odbočilo od témy/otázky, kto na to upozornil a pod.

Na záver diskusie alebo krúžku participanti hodnotili priebeh, rešpektovanie pravidiel, vyjadrovali svoje prežívanie či postoje vzhľadom na aktivity počas krúžku.

Všetky aktivity boli zaznamenané na videozáznam, na základe ktorého sa tvorili výskumné dáta vychádzajúce z transkriptov a vlastných poznámok k priebehu krúžku aj k práci s transkriptom.

Na výskumné účely sme v transkripte zmenili všetky mená (aj ich podoby) detí s cieľom zaručiť anonymitu. Nasledoval proces kódovania a následne saturovanie vynárajúcich sa tém. Každý riadok transkriptu sme očíslovali a vynárajúce sa témy sme značili farebne. Následne sme vedľa transkriptu utvorili nový stĺpec, do ktorého sme písali už len farebne vyznačené slová alebo slovné spojenia. Následne sme utvorili ďalší stĺpec obsahujúci analýzu a v ďalšom stĺpci sme písali vlastné poznámky zamerané jednak na kontext, postupnosť rozvíjania tém, ale aj na súvislosti medzi vynárajúcimi sa témami, ako aj poznámky týkajúce sa konkrétnych jednotlivcov.

Text sme čítali niekoľkokrát a začali sme sledovať aj vertikálnu líniu. Utvorili sme novú úroveň kódovania v podobe nových kategórií, ktorým sme priradzovali už utvorené témy. Počet kategórií sa v porovnaní s témami zredukoval, kategórie sme nasycovali počas ďalšieho čítania.

V ďalšom kroku sme využili program NVivo 10. K tomuto kroku nás viedlo zistenie, že mnoho textu – výpovedí detí možno zaradiť do viacerých kategórií. Takéto spracovanie nám umožnilo hľadanie spoločných tém naprieč skúmaným transkriptom. Kategórie, ktoré sme utvorili, boli napríklad *emócie so subkategóriou – kognícia* (keď deti o emóciách alebo prežívaní hovorili) a *behaviorálna zložka* (zaznamenávali sme prejavy emócií) a ešte nižšou kategóriou bola *klasifikácia emócií*. Inou kategóriou bola *verbálna komunikácia*, ktorú sme sledovali z lingvistického hľadiska, teda patrili sem subkategórie ako spisovné a nespisovné slová, nadávky, citoslovčia, otázky a pod. Ďalšou kategóriou bolo *kritické myslenie* a subkategóriami boli napr. otázky (toto je príklad, keď sa jedna téma dostala do dvoch kategórií), definície, argumenty, príklady, protipríklady a pod). Inou kategóriou bola napr. *škola*, jej subkategórie – postoje k škole, učiteľ, skúšanie, hodnotenie, spolužiaci... Ďalšia kategória obsahovala témy súvisiace so *vzťahmi* atď.

Po ukončení kategorizácie a saturácie všetkých tém sme získali množstvo dát, ktoré sa stali základom pre tvorbu nových výskumných problémov a otázok. Jedným z nich bol vzťah medzi čítaným

18 Považujeme za potrebné podotknúť, že formulácia otázok na diskutovanie robila spočiatku deťom problémy. Otázky boli buď zatvorené, alebo mali takú formuláciu, že odpoveď bola explicitná na základe textu (išlo predovšetkým o otázky na zapamätanie), resp. tvorcovia otázok poznali odpovede a chceli poznať odpovede ostatných. Bolo potrebné uvádzať príklady na otázky vychádzajúce z textu a zároveň nabádajúce k diskusii. Aktívna účasť pedagóga bola v tomto prípade nevyhnutnosťou. Asi po mesiaci však už deti dokázali formulovať otázky rozvíjajúce dialóg, resp. diskusiu a sami vedeli zhodnotiť, aký typ otázky sformulovali.

textom a sociálnym a osobnostným aspektom, teda témou predkladaného príspevku. Vzhľadom na základnú výskumnú otázku sme sledovali aj obohacujúce a osvetľujúce témy.¹⁹ Do procesu analýzy sme vybrali tie, ktoré sa vzťahujú na výskumné otázky.

Využitie literárne texty

Čítali sme texty priamo určené na filozofické diskutovanie, ale v priebehu krúžku sme sa rozhodli využiť aj inú literatúru v zhode s názormi iných priaznivcov FPD.

Napriek tomu, že literatúra z oblasti FPD nevyšla v slovenskom preklade a doteraz nebola vydaná ani pôvodná slovenská tvorba s uvedeným zámerom, rozhodli sme sa čítať jednak české preklady a jednak sme na účely krúžku využili aj slovenské preklady českých textov. Český text čítala výskumníčka, slovenské texty čítali účastníci. Čítali sa knihy *Blanka a Jirka*²⁰ a *Lukáš a Lenka*²¹ od P. Laurendeaua, príbehy z románu *Eliška*²² od M. Lipmana. Ďalším textom bola *Hitlerova dcéra*²³ od J. Frenchovej. Kniha nie je explicitne určená na FPD, ale obsah a spôsob napísania zodpovedá filozofickým románom pre deti. Kniha vyšla v českom preklade, ale na potreby krúžku sme text preložili do slovenčiny.

Okrem tejto literatúry sme využili aj knihy preložené do slovenčiny, ktoré primárne nie sú určené na FPD, ale vzhľadom na obsah a zameranie textov sa javili ako vhodné a zo skúsenosti sme vedeli, že deti tieto knihy rady čítajú. Išlo i príbehy žabiakov Kvaka a Člupa (v origináli *Frog and Tod*) od A. Lobela²⁴.

Iným zdrojom boli príbehy zajaca *Priesemuta a žabiaka Nulliho* od M. Sodtkeho²⁵ a rozprávka o odvahe od L. Pauliho²⁶. Tieto príbehy sú v nemčine, preto sme pristúpili k možnosti pracovať s textom preloženým do slovenčiny len na účely krúžku. Účastníci dostali slovenský vytlačený text a knihy s originálnym nemeckým textom boli na zemi uprostred kruhu diskutujúceho spoločenstva. Uvedené tituly sa využívajú pri realizácii FPD v nemecky hovoriacich krajinách.

Ďalší text, ktorý sme použili, bol krokom, s ktorým sme viac-menej experimentovali.

Išlo o detektívne príbehy s otvoreným koncom od H. Conrada (2006) *Kdo je pachatel?*²⁷ Ani tieto knihy nevyšli v slovenskom preklade, no po skúsenosti s čítaním českého textu filozofických románov sme využili čítanie v češtine, s čím účastníci nemali problém.

Výber iného textu súvisí s tým, že M. Lipman povzbudzoval prívržencov FPD, aby modifikovali už napísané (a preložené texty) vzhľadom na kultúrny kontext a aby sami príbehy tvorili, ako aj s tým, že v súčasnosti sa objavujú výzvy siahnuť aj po iných textoch, ak sa javia, že by práca s nimi mohla napĺňať ciele FPD.²⁸

19 Porov. SMITH – FLOWERS – LARKIN, *Interpretative...*, s. 79–103.

20 Porov. Pierre LAURENDEAU, *Blanka a Jirka*, České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011.

21 Porov. Pierre LAURENDEAU, *Lukáš a Lenka*, České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2011.

22 Porov. Matthew LIPMAN, *Eliška*, České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2012.

23 Porov. Jackie FRENCHOVÁ, *Hitlerova dcera*, Praha: Mladá fronta, 2009.

24 Porov. Arnold LOBEL, *Kvak a Člup sú kamaráti*, Prešov: Slniečkovo, 2008.

25 Porov. Matthias SODTKE, *Gibt es eigentlich Brummer, die nach Möhren schmecken?* Oldenburg: Lappan, 2011.

26 Porov. Lorenz PAULI, *Mutig, mutig*, Zürich: Atlantis, 2006.

27 Porov. Hy CONRAD, *Kdo je pachatel?* Praha: Portál, 2006.

28 Porov. Lenka MACKŮ, *Filozofický rozměr literárního příběhu: uplatnění literárního příběhu v programu Filozofie pro děti*, České Budějovice, 2010. Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, vedoucí práce doc. Ludmila Muchová, s. 48.

Tematické analýzy

V analýzach uvádzame len vybraté časti súvisiace s predmetnou problematikou.

Prvou výskumnou otázkou *Aký postoj zaujmú participanti k otázkam viažucim sa na ich osobnostný a sociálny rozvoj po prečítaní literárneho textu a v priebehu nasledujúcej diskusie?* sme sledovali tie vyjadrenia a reakcie participantov, ktoré sú spojené s osobnostným a sociálnym rozvojom (ďalej OSR). Zamerali sme sa na kognitívny a emocionálny aspekt. Zaujímali nás reflexie, charakteristiky, argumentácie, reakcie a pod. V procese kódovania a kategorizácie sa objavili témy, ktoré sme mohli zaradiť aj do cieľov OSR: *porozumenie sebe a iným, osvojovanie a využívanie zručnosti komunikácie a spolupráce, uplatňovanie sociálnych zručností pre riešenie problémov.*

Po prečítaní príbehu o Kvakovi a Člupovi sa rozvinula diskusia na otázku, *či je rozdiel medzi spachtošom a lenivcom*, po prečítaní príbehu *Odvaha*, odvaha deti diskutovali o otázke *Prečo niektorí robia nerozumné veci?* Texty sa detí dotkli osobne, porovnávali sa s postavami, ale vyjadrovali aj svoje túžby aj obavy. V mnohých výrokoch sa odzrkadľovalo ich vlastné správanie, ktoré sa z istého aspektu prejavovalo aj na krúžku. Participant, ktorý sa inokedy počas krúžku vyjadroval k téme učenia, že sa nerád učí, že sa mu nechce učiť, pri tejto téme povedal, že spachtoš znamená, že „nič nerobí, že iba leží“ (A2929), participant, ktorý hovorieval, že sa rád hrá s autodráhou, sa k spachtošovi vyjadril, že je to „ten kto vstáva len cez ovládač“ (A2941). Lenivec je podľa participanta ten, čo „nepohne ani prstom“ (A2965). Iný o sebe povedal: „Tak ja som lenivý a vstanem z postele, ale keď vstanem z postele, tak už sa premôžem“ (A2891), na to participantka zareagovala, že „to nemôže, potom nie je lenivý“ (A2904).

Pri téme *Odvaha* participant zareagoval: „Ja by som sa bál skočiť do vody“ (B2182).

Po prečítaní príbehu z Hitlerovej dcéry sa diskutovalo na otázku *či sme na niektoré veci malí a na niektoré veľkí*. Hovorili o sebe, vyjadrovali sa úprimne a reálne, tak ako sa vnímajú a v akej realite žijú. Očakávali sme, že pri téme čítania rozprávok sa už budú považovať za veľkých, no pohľad participantov na seba bol iný, ako náš predpoklad. Participant uviedol, že na čítanie rozprávok nie je malý, lebo „...napríklad máš bračeka maličkého, jemu budeš rozprávať uspávanku alebo rozprávku“ (A6508). Iný nie je malý na čítanie rozprávok, lebo „deti majú väčšiu predstavivosť ako dospelí“ (A6547), iný zareagoval, že „nie sme na to malí, lebo už vieme čítať“ (A6560).

Aj odpovede na to, či sú malí na šoférovanie auta nás prekvapili, pretože sme očakávali jednoznačné áno. V odpovediach detí sa prejavili aj vlastné skúsenosti, ktoré zažili v domácom prostredí: „Áno, sme na to malí, ale môžeme šoférovať“ (A 6750). „Sme aj tak malí, a ak tak, tak iba s niekým, ja som kamiónovala s otcom, bol pri mne oco. Malé auto môžeme“ (A6756).

Aj v otázke zameranej na to, či sú malí na to, aby chodili sami do školy, sa prejavila ich vlastná skúsenosť: „Ja by som šiel aj sám, len mamina ma vozí, lebo ona tu pri škole robí“ (A6799). „Lebo už mám 9 rokov a mamina mi od tretej triedy dovolila ísť samému, samému.“ „Nie sme na to malí, lebo už vieme sa – no vieme dávať pozor na to, či ide auto, alebo nie. No vieme proste, ako ísť“ (A6831).

Po prečítaní textu knihy *Blanka a Jirka* zaznela otázka a následné reakcie: „*Čo znamená, že ľudia sú rovnakí, a predsa nie sú rovnakí?*“ Otázka bola takmer identická s textom, ktorý sa čítal, a participant, ktorý otázku položil, do nej vložil veľkú nespokojnosť: „Ale jak to môže byť, že ľudia sú rovnakí, aj keď nie sú rovnakí, to nedáva zmysel.“ Táto otázka rozprúdila veľmi živú diskusiu, deti často uvádzali príklady z vlastnej skúsenosti: „To dáva zmysel, lebo ak niekto nemá rád niečo a iný má rád...“ „No ale ja som mal tak, že ľudia sú rovnakí aj nie sú rovnakí, a to môže byť ako sú, keď nie sú?“ (B3942–3952). „Tak ja mám spolužiaka a spolužiačku dvojičky. A oni nie sú takí istí, ani vlasy, ani oblečenie, ani tvar tela. Oni sa v tom istom dni a týždni a mesiaci narodili. No sú rovnakí, lebo sa narodili, teda sú rovnakí v tom, že sa narodili v ten istý deň, ale nie sú rovnakí

v iných veciach“ (B4021–4025). Aj keď sme vedeli, že väčšina detí je z kresťanských rodín, pri tejto otázke sme nečakali, že použijú ako argument poznatok z náboženstva: „Boh nás všetkých stvoril ako ľudí, to akože sme rovnakí, ale my nie sme rovnakí, lebo sme každý iný“ (B4068–4070).

Pri téme o tom, že Hitler izoloval ľudí, sa rozvinula diskusia na otázku, koho a prečo ľudia izolujú: „Izolujeme chorých od zdravých, aby sa nenakazili tí zdraví a neboli aj oni izolovaní, a izolujeme aj teplo od zimy“ (A9351–9354). „Psychicky chorých izolujeme, aby si neublížili“ (A9386). „Deti treba izolovať od počítača, keď sa nad ním zblázni“ (A9417).

S prvou otázkou je spojený aj cieľ OSR *rozvoj základných komunikačných zručností* a s ním je spojená problematika *argumentácie*, ktorá sa počas krúžku objavila dostatočne.

V Hitlerovej dcére zaujala deti otázka hry, ktorú sa literárne postavy hrali. Participantov téma hry zaujala a bola sformulovaná otázka, či *všetko, čo robíme, môže byť hrou*. Predpokladali sme, že deti budú mať jasne rozlíšené, čo je hra a čo nie je hra, no počas diskusie sa ukázalo, že hru spájajú so zábavou, a teda činnosť, ktorá je zábavná, je hrou. Na otázku, či je chodenie do školy hra, participant zareagoval: „Áno, keď sa tešíš, že sa tam s niekým hráš.“ Iný dodal: „Alebo rozprávaš,“ na čo participant zareagoval: „Ale do školy sa nikdy netešíš“ a participantka zareagovala: „Keď je tam kamarátka spolužiačka, tak sa tešíš“ (A7637–A7642). Ďalšia odpoveď bola: „Informatika je v podstate hranie,“ ale reakcia: „Není to hranie, ... lebo tam sa aj učíme niečo“ (A7675–7686). Na otázku, či proces učenia sa v škole nemôže byť hrou, participant odpovedali: „Môže,“ ale zaznela aj odpoveď nie, pretože „každého určite nebaví tá škola“ (A7723–7727). Z tohto uhla pohľadu – že všetko, čo nás baví, dokázal participant vyvodiť záver, že: „Všetko môže byť hrou. Ale nemyslím také veci, ako vojna, myslím také normálne, že všetko musí byť ako hra (A8015–8016).

Do prvej výskumnej otázky sme zahrnuli aj problematiku zameranú na sociálne zručnosti zamerané na *riešenie rôznych situácií*. Rozvoj tejto zručnosti dostával priestor po čítaní textov z detektívnych príbehov. Jedna z otázok bola, či máme púšťať cudzích ľudí do bytu a ako riešiť, keď povedia, že potrebujú pomoc. Deti sú z rodín aj zo školy ponaučené, že cudzích ľudí nepúšťame do bytu a takéto odpovede aj prezentovali: „Podľa mňa nepúšťame takých, čo nepoznáme, by sme nemali hocikedy púšťať.“ „Pretože nevieme, že čoho sú schopní!“ Diskusia však priviedla participanta aj k otázke: „A keď by prišiel nejaký zranený človek z ulice, ktorého nepoznáme, úplne teda taký nejaký, že zranený?“ Ostatní zostali pri svojom tvrdení a hľadali argumenty, ako ho obhájiť: „Nie, by som dostal od neho chorobu.“ „Hm. Tak by som zavolať záchranku a počkal by som. Nechal by som ho vonku“ (B33513–33569).

Druhá výskumná otázka sa viaže na problematiku prežívania a správania po prečítaní textov a následnej diskusii. Zaujímalo nás, ako ovplyvňuje obsah prečítaného literárneho textu a následná diskusia osobnostný a sociálny rozvoj participantov z hľadiska emocionálneho a behaviorálneho. Jedným z cieľov prierezovej témy, ktorý sa viaže na túto otázku, je *usmerňovanie vlastného správania a emócií*. Častou témou po čítaní bola otázka pravidiel – jednak tých, ktoré sa spoločne sformulovali na krúžku a jednak pravidiel, o ktorých sa hovorilo v čítanom texte.

V príbehu o Hitlerovej dcére sa uvádza, že platili isté pravidlá. Jednou z otázok do diskusie bolo, *aké by to bolo, keby neexistovali pravidlá*. Participant reagovali rôzne, javilo sa, že odpovedajú na základe vlastného prežívania, predovšetkým vnímania zákazov a nariadení: „Bolo by to super!“ (A28136), participantka však zareagovala: „Bez pravidiel by to bolo hrozné“ (A8144). Vnímali sme, že deti, ktoré mali v škole problémy so správaním, spontánne reagovali proti pravidlám, a tí, ktorí boli v škole dobrými žiakmi, sa pravidiel zastávali. Počas diskusie sa však zhodli na tom, že pravidlá musia byť, aby sme mohli normálne spolu žiť.

Na kognitívnej úrovni participanti prejavili znalosti o pravidlách, ale praktické pravidlá stanovené na krúžku sa ukázali ako problém. Najmä akceptácia a neskákanie do reči, občas používanie nadávok a prezývok. Prežívanie nerešpektovania pravidiel počas samotného krúžku vyjadrovali participanti verbálne a často aj neverbálne.

S druhou otázkou súvisí aj téma OSR uprednostňovanie *priateľských vzťahov v triede a mimo nej*. V tejto téme nachádzame prieniky aj s témou porozumenia sebe a druhým. Téma kamarátstva a otázky s ňou súvisiace sa objavili po čítaní príbehu *Môžu byť také mäsiarky, ktoré chutia ako mrkva?* a rovnako po prečítaní príbehu z románu *Lukáš a Lenka*.

V diskusii sa objavili problematika kamarátstva medzi triedami v škole a ukázalo sa, že počas školy sú triedy medzi sebou v nepriateľskom vzťahu: „Sme nahnevaní, ako, tí béci sa so mnou prestanú kamarátiť“ (A12583). „Áno. Kamarátili sa so mnou, hrali sa iba vtedy, keď som mal cukríky“ (A12591). Béci – oni ako keby naschvál ich dali do tej béckej triedy a nás tých dobrých dali do tejto triedy, lebo oni sú takí, ktorí by sa predali za za, nechajú sa kúpiť aj za jeden čips, a nás dali do takej triedy, kde sú ozajstní kamaráti. Ja ich volám bejci“ (A12622–12631).

Napriek tomu, že OSR neobsahuje problematiku *spirituálnej výchovy*, v diskusiách sa objavili aj témy viažuce sa na túto problematiku: „Po čítaní textu z knihy *Blanka a Jirka*, kde vo sne vystupovali rôzni bohovia, sa počas diskusie participant opýtal: „Ale ja by som chcel vedieť, že ako sa ten Boh volá. Ten jeden, v prvom rade ja by som chcel, ktorý stvoril Adama a Evu, že ako sa volá ten Boh“ (B30777–79).

Odpovede na tretiu výskumnú otázku sa vzťahujú na *postoje participantov k čítanému textu*. Odpovede sa objavili aj spontánne, ale aj po kladení otázok, teda v tejto otázke nejde len o analýzu diskusií. Veľmi často sa deti vyjadrovali k textu počas reflexie.

Mnohé postoje sme zaznamenali v kategórii Emócie. Po čítaní niektorých textov chceli realizovať aktivity, ktoré sa udiali v deji príbehu: „Budeme sa hrať aj my túto hru?“ (A6459). V prípade iného textu prejavil participant záujem o knihu, inokedy povedal, že napíše takýto príbeh sám a na úvod jedného z krúžkov povedal: „No tak ja som to niečo podobné napísal mame na meniny“ (B16039). Niektorí sa vyjadrili k textu hneď: „A to ste vy napísali tento príbeh? Páčil sa mi“ (A4002) na čo však ďalší participant zareagoval: „Ale bol taký pre dvojročné deti, pre škôlkarov“ (A 4009). V prípade iného textu sa participant vyjadril: „Ale to nie je vážny príbeh, to je len vymýšľanina nejaká, lebo Hitler nemohol mať dcéru, lebo by ju zavraždil“ (A9210). Počas jedného krúžku participant ukázal na knihu a povedal: „Možno, že ju dostanem na narodky. Ja som si ju vypýtal už na Vianoce“ (B17708–10).

Pri hodnotení krúžku sa participanti vyjadrovali aj k čítaniu: „Mala som sa dobre, lebo sme čítali a kreslili“ (A8400). „Ja som sa mala dobre, sa mi páčil príbeh...“ „Mal som sa dobre, lebo sme kreslili a čítali“ (B8276–8283). [Krúžok] „sa mi páčil veľmi a hlavne kvôli tomu príbehu“ (B2387). „Mne sa páčil tento celý príbeh, celý krúžok“ (B2392).

K samotnému výberu textu sa objavili viaceré hodnotenia: Krúžok sa deťom páčil, lebo „sme čítali detektívku...“ „...aj mne sa preto, pre tie detektívky sa mi to najviac páči“ (17639–17641). „Pri tých detektívoch sa učíme rozmýšľať najviac“ (B17649). „Výborné bolo čítanie detektívky“ (B17673). Na otázku, či chcú na ďalšom stretnutí čítať *Blanka a Jirka* alebo detektívky, odpovedali: „Detektívky,“ „Inšpektora,“ „Detektívne príbehy“ (B17720–17728).

Výsledky

Všetky témy, ktoré sa vynorili jednak počas dialógov a jednak ktoré sa začali utvárať počas kódovania, súviseli s prečítanými príbehmi. Dialógy, ktoré sa viedli v skupine detí, odhalili kognitívnu a emocionálnu stránku a podporili behaviorálne prejavy.

Prvá otázka bola zameraná na zistenie, *aký postoj zaujmú participanti k otázkam viažucim sa na ich osobný a sociálny rozvoj po prečítaní textu a následnej diskusii*. Ukázalo a zároveň sa potvrdilo to, že deti si prinášajú postoje z rodinného prostredia a pri jednotlivých témach ich prezentujú. Avšak počas diskusií dochádzalo k istým posunom najmä v kognitívnej oblasti. Samotný text, ktorý sa čítal, často deti inšpiroval k uvádzaniu príkladov, argumentov, porovnaní aj k tvorbe ďalších otázok počas diskusie.

Druhá otázka bola nasmerovaná na *zmenu správania a prejavované emócie po prečítaní textu a následnej diskusii*. Zaznamenali sme krátkodobé a individuálne zmeny v oblasti správania a prejavovania emócií. Z výsledkov tejto druhej otázky sa vynárajú nové otázky, ktoré by mohli byť predmetom ďalších výskumov: Aký je vhodný text na filozofiu pre deti, aby zaujal všetkých členov skupiny (hľadajúceho spoločenstva)? Ukázalo sa, že nie vždy boli všetky deti vtiahnuté do textu. Ďalšia otázka by mohla byť nasmerovaná na skladbu detí v skupine. Javí sa, že zaujatie pre text sa odvíja jednak od osobnostných kvalít, ale aj od vzájomných vzťahov v skupine, ktoré niekedy poznačili proces čítania textu alebo jeho vnímania. Tieto zistenia sa do istej miery vzťahujú aj na tretiu otázku.

Ak by sme dali prvú a druhú otázku do vzťahu s uvedenými cieľmi prierezovej témy *Osobnostný a sociálny rozvoj*, ukázalo sa, že deti rozumejú problematike vlastných kompetencií, práv a povinností a vedia ich odlišiť od toho, čo patrí dospelým. Dokážu posúdiť aj to, na čo sú už dostatočne zrelí v porovnaní s mladšími deťmi. Vedia sa vyjadrovať k otázke budúceho povolania, prejavíť túžby a postoje. Rozumejú rozdielu pohlaví a čiastočne úlohe muža a ženy. Adekvátne veku dokážu hľadať odpovede a argumenty v prospech svojich tvrdení. Do veľkej miery sa počas aktivít odkrýval prirodzený potenciál rozumieť sebe a iným.²⁹ Témy jednotlivých príbehov a následne sformulované otázky a prebiehajúce diskusie boli z tohto hľadiska podporné.

Na druhej strane sa ukázalo, že vedomie obmedzení a uvedomenie si neúspechu alebo nespokojnosť s výkonom je prekážkou ďalšej činnosti. Javí sa, že sebaobraz participantov odráža aj postoje rodičov alebo pedagógov a deti si ich zvnútorňujú.³⁰ Týka sa to najmä morálnej a spirituálnej oblasti, ale aj postojov k sebe. V prítomnom okamihu sa ukazovalo nízka viera v to, že môžu dosiahnuť zmenu, objavila sa nízka miera sebaúčinnosti, čo môže súvisieť jednak s problematikou sebaúcty, flexibility, ale aj s málo skúsenosťami.³¹

Na kognitívnej úrovni ukázali deti pomerne vysokú mieru porozumenia sebe aj iným, no na druhej strane niektorým problémom nerozumejú. Týka sa to otázok, s ktorými nemajú skúsenosť, a nových poznatkov, ktoré vybočujú z ich algoritmov chápania. Ide o výsledok prevzatých vzorcov uvažovania, postojov, ale aj návykov z rodinného prostredia, rovnako však to môže byť aj nízka miera kognitívnej empatie.

Z aspektu emocionality a správania sa ukázala *vhodnosť diskutovaných tém vyplývajúcich z textu*

29 Porov. Carl R. ROGERS, *Být sám sebou*, Praha: Portál, 2015; taktiež Martin E. P. SELIGMAN, *Learned Optimism. How to Change Your Mind and Your Life*, New York: Vintage Books, 2006.

30 Porov. Kristina R. OLSON – Carol Sorich DWECK, A Blueprint for Social Cognitive Development, *Perspectives on Psychological Science* 3/2008, s. 193–202.

31 Porov. Dale H. SCHUNK, Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting, *Contemporary Educational Psychology* 1/1983, s. 76–86.

a následných aktivít. Ak sa deťom darilo v aktivitách a v úlohách, na ktorých riešenie prišli, povzbudzovali a navádzali iných, aby sa dostali k riešeniu. Prejavovali radosť z vlastného nápadu a zároveň podporovali druhých. Úspech a sprevádzajúce pozitívne prežívanie vytvárali dobrú klímu. Na druhej strane sa stávalo aj to, že keď dokázali navrhovať riešenia alebo nejaký problém riešili s úspechom, radosť prešla do spontánneho posúvania hraníc disciplinovanosti a porušovania pravidiel správania.

Participant dokázali pomenovať svoje prežívanie, ale problém bol usmerňovať emócie a riešiť problémy sprevádzané emóciami. Stávalo sa, že namiesto riešenia problémov zaujímali participant obranné alebo impulzívne reakcie ako dôsledok toho, že ťažko prijímali vinu alebo neúspech a rovnako aj potrebu (napr. kamaráta v skupine).³²

Čo sa týka tretej otázky, a teda aký druh literatúry deti preferujú na tvorbu otázok na filozofické diskutovanie, napriek tomu, že sme overovali vhodnosť textov na čítanie u rovesníkov ešte v predvýskume, nedá sa povedať, že by zaujali celú skupinu, skôr naopak, vnímali sme, že mnohé texty nie sú blízke buď súčasným deťom, alebo je problém v tom, že ide o prekladovú literatúru, ktorá je pôvodne určená čitateľom z iného kultúrneho prostredia. Deti najviac zaujala literatúra, ktorá bola sprevádzaná istým napätím, ale aj taká, ktorá silno pôsobila na prežívanie.

Záver

Vzhľadom na to, že sa výskum realizoval počas voľnočasových aktivít, deti mohli pracovať v oveľa slobodnejšej a uvoľnenejšej atmosfére, ako pracujú počas vyučovania v škole, ktorú navštevujú. Aj ich prejavy boli autentickéjšie. Prejavili sa tak v oblasti kognitívnej, ako aj emocionálnej a behaviorálnej. Možnosť aplikácie prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj je v tejto forme edukácie mnoho, realizácia metodiky FPD sa ukazuje ako vhodná.

Filozofické texty pre deti sa ukázali ako vhodné na tvorbu diskusných otázok a následné vyjadrovanie postojov spojených s osobnostným a sociálnym rozvojom.

Ako problematické sa ukazuje, že samotný text nemá až taký dosah na zmenu správania detí, skôr ho ovplyvňuje následná diskusia.

Na základe nášho výskumu sa ukazuje, že participant mnoho vedia, dokážu si stáť za niektorými postojmi a presvedčením. Výrazne sa prejavila dominancia kognitívnej stránky nad emocionálnou a behaviorálnou. Deti majú mnoho poznatkov, dokážu na svojej úrovni analyzovať, hodnotiť, no majú problém spracovávať emócie a usmerňovať správanie.

Vzhľadom na čítané texty sa ukázalo, že nie všetky tituly boli vhodné. Pri vyjadreniach k literatúre sa explicitne nevyjadrili negatívne k žiadnemu titulu, v diskusiách však boli aj negatívne ohlasy. Javilo sa, že nie všetky texty sú pre deti pútavé.

Počas čítania sa javilo, že niektorý text participantov nebavil, záujem bolo potrebné vzbudzovať počas diskusie. K detektívnym príbehom sa negatívne nevyjadril nikto, naopak, pri možnosti voľby boli všetci jednoznačne za detektívky.

Za pozornosť stojí uvažovať nad vhodnosťou čítaných textov. Matthew Lipman vytvoril texty, ktoré považoval za najvhodnejšie. Ako sám však uvádza, je potrebné čítať príbehy, ktoré sú blízke deťom vzhľadom na problémy, ktoré samy riešia. Vnímame, že takejto (didaktickej) literatúry je v našom prostredí málo, resp. žiadna. Prekladová literatúra určená na FPD, ktorú sme využili, sa však neukázala ako pútavá. Ak je literatúra vhodný nástroj na rozvoj multidimenzionálneho myslenia a osobnostný a sociálny rozvoj, je potrebné aj v slovenskom prostredí využiť tie texty,

32 Porov. Anna BISSIOVÁ, *Všemocné emoce? Jak poznat a zvládat vlastní emoce*, Praha: Paulínky, 2014.

ktorých problémy sú aktuálnymi problémami dnešných detí.

Ak chceme prehĺbovať osobnostný a sociálny rozvoj, mali by byť texty obohatené práve o túto problematiku. Pôvodná literatúra je doplnená obsiahlymi metodickými príručkami. V prípade využitia vhodných slovenských textov alebo tvorby nových textov by bolo potrebné – vzhľadom na ciele literatúry na filozofické diskutovanie s deťmi – vytvoriť aj metodické príručky k nim.

Kontakt

PhDr. Gabriela Šarníková, PhD.

Univerzita Palackého v Olomouci

Cyriľometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské výchovy

Univerzitní 244/22, 779 00 Olomouc

gabriela.sarnikova@upol.cz