



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Filozofie pro děti v rámci rozvoje
komunikačních dovedností dětí v mateřské
škole

Vypracovala: Michaela Plachá
Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Laibrt
České Budějovice, 2021

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátorů.

V Českých Budějovicích dne

Michaela Plachá

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce Mgr. Lukášovi Laibrtovi za velmi hodnotné rady a vysvětlení problematiky předmětu Filozofie pro děti, také bych chtěla poděkovat Mgr. Evě Svobodové, která mě přivedla na cestu správné efektivní komunikace. A můj velký dík patří také PaedDr. Aleně Váchové za její jedinečný, srdečný a nadmíru motivační přístup ve výuce.

Abstrakt

Filozofie pro děti v rámci rozvoje komunikačních dovedností dětí v mateřské škole

Cílem této bakalářské práce je vytvoření pracovních listů pro rozvoj komunikačních dovedností dětí v mateřské škole prostřednictvím filozofického dialogu. Dále se práce zaměřuje na rozvoj efektivní komunikace mezi učitelem a dítětem, a to na základě rozlišení dětí dle jejich komunikačních typů, a mezi dětmi samotnými právě pomocí filozofického dialogu. V teoretické části této práce jsou nadefinovány základní pojmy spojené s filozofií pro děti (včetně jejího vlastního vzniku a vývoje od raných počátků až do současnosti), komunikací, řečí, a to vše se zaměřením na děti předškolního věku. Praktická část práce obsahuje pracovní listy, na jejichž základě lze s dětmi předškolního věku vést filozofický dialog v rámci rozvoje efektivní komunikace. Samotné pracovní listy obsahují vhodný didaktický materiál k rozvoji komunikačních dovedností dětí v mateřských školách.

Klíčová slova: filozofie pro děti; efektivní komunikace; řeč; dítě předškolního věku

Abstract

Philosophy For Children Within The Development Of Children's Communication Skills In Kindergarten

The aim of this bachelor thesis is a creation of worksheets for the development of communication skills of children in kindergarten through a philosophical dialogue. Furthermore, the work focuses on the development of effective communication between a teacher and a child based on the differentiation of children according to their communication types and between children themselves through a philosophical dialogue. The basic concepts associated with philosophy for children are defined in the theoretical part (including its own origin and development from the early beginnings to the present), communication, speech and all this with a focus on preschool children. The practical part of the work contains worksheets, on the basis of which a philosophical dialogue with preschool children can be conducted within the development of effective communication. The worksheets themselves contain a suitable didactic material for the development of children's communication skills in kindergartens.

Key words: philosophy for children, effective communication, speech, a preschool child

Obsah

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Dítě v předškolním věku	11
2 Řeč	12
2.1 Vědecké pojetí vývoje řeči.....	12
2.2 Podpora rozvoje řeči a komunikačních dovedností v MŠ.....	13
3 Komunikace	14
3.1 Základní pravidla komunikace.....	14
3.2 Komunikační typy.....	14
3.2.1 Komunikační typ pocitový.....	14
3.2.2 Komunikační typ rozumový.....	15
3.2.3 Komunikační typ obrazový.....	15
3.2.4 Komunikační typ sluchový.....	15
3.3 Komunikace s dětmi předškolního věku.....	16
3.3.1 Naplnění potřeb dítěte.....	16
3.4 Respektující přístup v efektivní komunikaci.....	17
3.4.1 Respekt k odlišnostem.....	17
3.4.2 Respekt k potřebám.....	17
3.4.3 Respekt k důstojnosti.....	18
3.4.4 Respektující přístup k dětem.....	18
3.4.5 Respektující model vztahů – poznatky o fungování lidského mozku.....	19
3.4.6 Respektující komunikační dovednosti.....	20
3.5 Empatická reakce.....	21
3.5.1 Aktivní naslouchání.....	22
3.5.2 Pojmenování pocitů.....	22

3.5.3 Nabídka pomoci	23
4 Program Filozofie pro děti	24
4.1 Vznik a vývoj programu Filozofie pro děti.....	24
4.2 Dimenze rozvoje myšlení Filozofie pro děti.....	26
4.2.1 Kritické myšlení.....	26
4.2.2 Kreativní myšlení.....	27
4.2.3 Angažované myšlení	27
4.3 Pravidla vedení filozofického dialogu	27
4.3.1 Role pedagoga (facilitátora) ve filozofickém dialogu.....	28
4.3.2 Výzkumné / hledající společenství:	29
4.4 Souhrn filozofických příběhu Filozofie pro děti.....	29
4.5 Metodické příručky Filozofie pro děti	30
PRAKTICKÁ ČÁST	32
5 Cíle práce	33
5.1 Předložení příběhu	33
5.2 Plán diskuse	34
5.3 Aktivity	34
5.4 Kladené otázky	35
6 Příběh 1: „Kocouře, ty se máš“	36
6.1.1 Plán diskuse: Co je stáří?	36
6.1.2 Aktivity: Co je stáří?.....	36
6.1.3 Kladené otázky: Co je stáří?	37
6.2.1 Plán diskuse: Co je to sen? Co je snění?.....	38
6.2.2 Aktivity: Co je to sen? Co je snění??.....	38
6.2.3 Kladené otázky: Co je to sen? Co je snění?.....	38
7 Příběh 2: „Jak rychle letí světlo“	40
7.1 Plán diskuse: Co je světlo?	40

7.2	Aktivity: Co je světlo?	40
7.3	Kladené otázky: Co je světlo?	41
8	Příběh 3: „Jak hledali poklad“	42
8.1	Plán diskuse: Co je to poklad?	42
8.2	Aktivity: Co je to poklad?.....	42
8.3	Kladené otázky:	43
9	Příběh 4: „Zvířátka a loupežníci“	44
9.1	Plán diskuse: Co je strach?.....	44
9.2	Aktivity: Co je strach?	44
9.3	Kladené otázky:	44
10	Příběh 5: „Medvídek Pú“	46
10.1	Plán diskuse: Co nebo kdo je kamarád?	46
10.2	Aktivity: Co nebo kdo je kamarád?	46
10.3	Kladené otázky: Co nebo kdo je kamarád?	47
11	Příběh 6: „Nemocnice pro panenky“	49
11.1	Plán diskuse: Co je divné/divnost?	49
11.2	Aktivita: Co je divné/divnost?	49
11.3	Kladené otázky: Co je divné/divnost?	50
12	Příběh 7: „Saša a Markétka“	51
12.1	Plán diskuse: Co je osamělost?	51
12.2	Aktivity: Co je osamělost?	51
12.3	Kladené otázky: Co je osamělost?	51
	ZÁVĚR	53
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	54
	PŘÍLOHY	56

ÚVOD

Efektivní komunikace je podle mého názoru jedním ze základních kamenů nejen pro osobní rozvoj dítěte předškolního věku, ale i pro jeho schopnost vyjádření vlastních myšlenek a názorů, díky nimž je dítě schopno se prosadit ve skupině. Zároveň je efektivní komunikace pro dítě důležitá i v tom ohledu, aby bylo vůbec schopno se do konkrétní skupiny začlenit a stát se tak její součástí.

Na problematiku týkající se efektivní komunikace s dětmi předškolního věku jsem narazila v rámci předmětu „Filozofie pro děti“, který jsem pod vedením Mgr. Lukáše Laibrta absolvovala v 3. a 4. semestru mého studia na JČU. Právě při tomto předmětu jsem si uvědomila, jak úzce souvisí filozofie pro děti s efektivní komunikací, která by měla být rozvíjena nejen mezi pedagogem a dítětem, ale i mezi dětmi navzájem.

Sama jsem matkou dvou malých dětí, a proto mě toto téma zajímá nejen v souvislosti s profesí, kterou jsem si pro svou budoucnost vybrala, ale i z čistě osobních důvodů.

Je velmi důležité uvědomit si, že každé dítě je jedinečné, a proto musí pedagog zvolit i vhodnou formu komunikace s dítětem s ohledem na to, do jakého tak zvaného komunikačního typu je možné dítě zařadit. Některé dítě je více či méně empatické, jiné se rozhoduje více na základě faktů, další se zase snaží věci vizualizovat a některé dává přednost prostému poslechu informací. Je proto nezbytné s dětmi předškolního věku komunikovat tak, aby sdělení, které jim chce pedagog předat, bylo podáno takovou formou, aby bylo srozumitelné pro každého z nich. Zároveň by měl pedagog podněcovat fantazii dětí a napomáhat jim s porozuměním a vyhodnocením konkrétních situací, nicméně by jim na druhou stranu neměl podsouvat vlastní myšlenky, ale spíše je inspirovat a vést tak, aby děti byly schopny si na konkrétní situace vytvořit svůj vlastní názor.

Cílem této bakalářské práce bylo vypracování pracovních listů, které mohou posloužit pedagogům v mateřských školách k rozvoji efektivní komunikace, a to prostřednictvím filozofování s dětmi s ohledem na jednotlivé tak zvané komunikační typy.

V teoretické části této bakalářské práce jsem se v první řadě zaměřila na bližší specifikaci pojmů, které považuji za nezbytné v souvislosti s dětmi předškolního věku a řečí jako hlavním nástrojem komunikace. Dále jsem do této části zahrнула základní pravidla komunikace včetně rozlišení dětí (a vlastně nejen dětí, ale obecně všech lidí) podle tzv.

komunikačních typů. Jako nezbytné jsem považovala zařadit do teoretické části kapitoly „Vznik a vývoj programu Filozofie pro děti“, kde je nastíněna nejen historie této disciplíny, ale zároveň tato část zahrnuje i bližší specifikaci vedení filozofického dialogu, dimenze rozvoje myšlení v rámci Filozofie pro děti, roli pedagoga při vedení samotného filozofického dialogu a přiblížila jsem i konkrétní filozofické příběhy, díky kterým lze konkretizovat nejen filozofické, ale i teologické otázky ve skupině sloužící jako vzor pro společné a ohleduplné hledání pravdy. V neposlední řadě je zde zahrnuta kapitola „Metodická příručka Filozofie pro děti“, která slouží jako průvodce k filozofickým příběhům pro děti.

Praktická část obsahuje již konkrétní pracovní listy určené k filozofování s dětmi a k rozvíjení komunikačních dovedností dětí v mateřské škole, a to s ohledem na tzv. komunikační typy dětí. Do této části práce jsem zařadila sedm konkrétních příběhů z různých zdrojů a s různou tematikou. První příběh je součástí praktické části samotné a ostatní příběhy jsou zařazeny vzhledem ke své obsáhlosti již do přílohy této bakalářské práce. Ke každému příběhu je nadefinován plán diskuse prostřednictvím několika otázek týkajících se dané tematiky. Dále jsou zde navrženy konkrétní aktivity na danou tematiku, které jsou vymyšleny s ohledem na komunikační typy dětí. Na konci každého tématu jsou nadefinovány „kladené otázky“, které může pedagog pokládat dětem. V praxi pak je možné tyto otázky rozšiřovat i o otázky, které mohou v průběhu čtení příběhu pokládat děti samotné.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V širším pojetí lze označit za „dítě předškolního věku“ dítě od jeho narození až do nástupu do první třídy základního školního vzdělávání.

Rozdělení dětí předškolního věku:

- **Mladší předškolní věk** je období od narození dítěte do jeho tří let. Dále lze mladší předškolní věk rozdělit na kojenecké období (tj. do jednoho roku dítěte) a batolecí období (tj. od jednoho roku do tří let dítěte).
- **Starší předškolní věk** je období od tří do šesti let věku dítěte. Dále lze starší předškolní věk rozdělit na tzv. děti mladší a předškoláky (tj. děti jeden rok před nástupem do první třídy základní školy). Do této skupiny jsou rovněž řazeny děti s odkladem školní docházky (dětí starší šesti let, které ještě nenastoupily do povinné školní docházky) (Průcha & Koťátková, 2013).

Dle pedagogického slovníku lze předškolní období definovat jako vývojové období dítěte od dosažení jeho tří let až po nástup do školy, tedy do dosažení šesti let. Hlavní náplní dětí předškolního věku je hra. Během předškolního věku dítě většinou navštěvuje mateřskou školu, kde je dítě postupně připravováno k nástupu do základní školy. Majoritu v tomto období dítěte stále zastává rodinná výchova, na jejíž základě mateřská škola staví, a také dopomáhá dítě dále rozvíjet (Průcha et al., 2013).

2 ŘEČ

Řeč je hlavním nástrojem komunikace. V tomto případě se řečí rozumí mateřský jazyk, v našem případě se tedy jedná o český jazyk. S přihlédnutím k tomu, jak je český jazyk složitý, je úžasné, že si jej děti dokáží tak snadno a rychle osvojit. Dítě je schopné si osvojit jazyk, který ho obklopuje ve věku 2,5 až 3 let. Když dítě dosáhne věku 6 až 7 let, jeho jazyková vyspělost je natolik kvalitní, že se může zapojit do školního vzdělávání. Při zohlednění toho, jak dlouho trvá dospělému jedinci naučit se cizí jazyk, schopnost dětí učit se řeč je obdivuhodná (Průcha & Kořátková, 2013). Jak si vlastně děti osvojují jazyk a komunikační dovednosti? „Současná věda vyjadřuje osvojení mateřského jazyka jako postupné utváření jazykové kompetence a komunikační kompetence“ (Průcha & Kořátková, 2013, s.39).

Výše uvedené odborné termíny jsou definovány následovně:

- Pod pojmem **jazyková kompetence** se nachází soubor znalostí o konkrétním jazyce. Každé dítě, které si osvojuje svůj mateřský jazyk, se musí nejprve naučit jednotlivá slova a zároveň jejich významy. Zároveň se učí i gramatiku, tedy soubor pravidel, díky nimž je schopno utvářet smysluplná spojení slov a následně i celé věty.
- Pojem **komunikační kompetence** zahrnuje soubor dovedností, jak použít naučené prostředky jazyka (slovní zásobu a gramatiku) k různým účelům dorozumívání. Například, když se dítě snaží dorozumět se svým rodičem, naučí se v různých situacích používat konkrétní slova či fráze („Mami, podej...! Tati, chei...!“). Děti řeč velmi často doprovázejí určitými gesty, např. natahování rukou, ukazování prstem atd (Průcha & Kořátková, 2013).

2.1 Vědecké pojetí vývoje řeči

Osvojování jazyka podle jedné teorie probíhá na genetickém základě. Každý člověk se rodí se schopností naučit se řeč. Tato schopnost je univerzální, tzn. že dítě se dokáže naučit jakoukoliv řeč, a to v závislosti na prostředí, ve kterém vyrůstá. Výše uvedená teorie je však pouhou hypotézou, jelikož prozatím nikdo není schopen prokázat, kde přesně se tato schopnost osvojování jazyka v dětském mozku fakticky utváří.

Zároveň existuje i jiná teorie, která se opírá o schopnost dítěte napodobování řeči, kterou okolo sebe vnímá. Tímto napodobováním se jedinec učí a souběžně získává komunikační

zkušenosti. V tomto procesu učení jazyka dítě přechází od pouhého vnímání řeči k vlastním řečovým projevům a k prvním gestům. Základním principem této teorie je fakt, že dítě je hned od svého narození začleněno do konkrétního sociálního prostředí, v jehož rámci se setkává s jinými lidmi (Průcha & Kořátková, 2013).

2.2 Podpora rozvoje řeči a komunikačních dovedností v MŠ

Ve všeobecné rovině je kvitován blahodárny vliv pobytu dětí v mateřské škole na jejich celkový kognitivní, smyslový a emocionální vývoj. Průzkumy, které toto tvrzení potvrzují, se provádějí především v zahraničí. Má však pobyt dětí v mateřských školách zároveň i pozitivní vliv na rozvoj jejich řeči a samotné komunikace? Lze konstatovat, že skutečně k pozitivnímu vlivu dochází. Je však nutné uvědomit si, že je tento vliv u jednotlivých dětí rozdílný. Je nutné brát v potaz mentální a verbální vyspělost každého dítěte. Jedním z aspektů vývoje těchto dovedností dítěte je rodinné prostředí, ze kterého pochází. Podstatný vliv na vývoj řečových a komunikačních dovedností dítěte mají také učitelé v mateřských školách. Záleží však na úrovni jejich schopnosti tyto dovednosti u dítěte rozvíjet (Průcha & Kořátková, 2013).

3 KOMUNIKACE

3.1 Základní pravidla komunikace

Základními principy pro komunikaci jsou pravidla interakce a dialogu, které si děti osvojují již mezi 9. a 18. měsícem života. Ke konci tohoto období začínají děti svá neverbální sdělení přizpůsobovat adresátovi a komunikační situaci. Podle analogických pravidel, která jsou užívána při verbální komunikaci, se dítě vyvíjí bez ohledu na to, zda používá verbální či neverbální komunikaci.

Každé dítě má potřebu komunikovat. Tato potřeba komunikace stimuluje rozvoj řečových dovedností (viz kapitola 2). Schopnosti komunikace důležitě ovlivňuje vývoj vztahu dítěte s matkou a ostatními členy rodiny. U dětí v batolecím věku nebývá důležitý tolik obsah sdělení, jako jeho prvotní zájem udržet kontakt s blízkou osobou. Verbální komunikace je obecným předpokladem batolecí emancipace. Stává se z něho samostatně komunikující subjekt chápající své okolí. Dítě se již nenachází v pozici objektu, který je manipulován ze strany dospělých. Dítě, které se naučí vyjadřovat své názory a přání, má větší schopnosti prosadit se jako jedinec. Osvojení schopnosti verbální komunikace je podmínkou pro vznik diferencovanějších sociálních kontaktů.

Komunikace je řeč, která se zabývá podstatou věci. Teprve verbální komunikace, která má obsah, může nabývat na důležitosti u mluvčího nebo příjemce. Verbální komunikace je bohatší na obsah a poskytuje posluchačům velké množství informací (Vágnerová, 2017).

3.2 Komunikační typy

Každý jedinec komunikuje jiným způsobem. Komunikační typy lze roztřídit do čtyř základních kategorií, a to komunikační typ pocitový, rozumový, obrazový a sluchový.

3.2.1 Komunikační typ pocitový

Tento typ se snaží do informací a emocí vcítit. Snaží se celou bytostí vstoupit do dané tematiky a pocitově ji obsáhnout. Tento přístup je charakterizován kladnou stránkou a tou je EMPATIE. Tento typ člověka má sklony přecházet do přecitlivělosti a přebírat problémy jiných na sebe. V zásadě rozhoduje na základě svých pocitů nebo prožitých osobních zkušeností. Když má tento typ člověka o něčem rozhodnout, většinou to zabere více času. Pokud mu tento čas není dopřán a je mu nabízeno přemrštěné množství

možností, tak je tím pak zvyklán. V rámci komunikace s pocitovým typem člověka je vhodné kladení následujících otázek. Jak to cítíš? Jak to vnímáš? Jaký máš z toho pocit? Atd.

3.2.2 Komunikační typ rozumový

Komunikační typ rozumový se rozhoduje na základě informací a faktů. Informace, které se k tomuto typu člověka dostávají, si tento jedinec musí prověřit a následně je vyhodnocuje. Má sklony nahlížet na věc z více úhlů. Tomuto jedinci se musí poskytnout dostatek informací, aby nebyl přiveden do nejistoty, zmatenosti nebo podráždění. Někdy je zapotřebí zacházet do detailů, aby si mohl tento jedinec svou představu zpracovat. Tento typ má rád určitý řád. Má sklony spadat do stereotypů a rutiny. Bez dostatečných informací k novým situacím jsou tito jedinci méně přizpůsobiví a neústupní. V rámci komunikace s rozumovým typem člověka je vhodné kladení následujících otázek. Jak tomu rozumíš ty? Co si o problému myslíš ty? Chápu tě. Jak to myslíš? Atd (K a M. Kopsovi, 2015).

3.2.3 Komunikační typ obrazový

Tento komunikační typ vnímá v obrazech, které si vytváří v mysli. Zatímco první typ komunikuje pocity a druhý pochopením, tento komunikační typ to prostě vidí. Ve své mysli si tito lidé staví obrazy a rámce, a to se všemi nevýhodami i přednostmi. Tito lidé mají rychlý úsudek, jasný názor na věc a také vlastní představu o řešení. Jediné riziko u tohoto komunikačního typu tkví v tom, že může nastat moment zbourání obrazu o situaci. V rámci komunikace s obrazovým typem člověka je vhodné kladení následujících otázek. Jak to vidíš ty? Jaký je tvůj obraz situace? Jak se ti to líbí? Atd.

3.2.4 Komunikační typ sluchový

Tento komunikační typ používá jako hlavní spojnicí sluch. Jedná se o dobré posluchače. Tito lidé dávají před očním kontaktem přednost poslechu informací. Pamatují si poslechem. Tyto typy mají velkou výhodu ve výuce, nicméně mají sklony si při práci pobrukovat, zpívat si, nebo si opakovat činnosti nahlas. Pokud někdo chce tomuto jedinci projevit náklonost, lze tak dosáhnout tím, že si ho vyslechne. Není dobré tento typ lidí přerušovat. Je nutné jejich projev dostatečně a pozorně poslouchat. Pokud se tak neděje, vnímají to jako nezáměr o svou osobu. V případě, že nejsou dostatečně uspokojeni – vypovídání, berou to tak, že je jimi pohrdáno a lze pak z jejich strany možno očekávat

odplata stejnou mincí, tj. nevyslechnutím druhého člověka. V rámci komunikace se sluchovým typem člověka je vhodná následující komunikace. Slyším tě zřetelně. Vím, co mi říkáš. Zní mi to povědomě. Řekni mi o tom víc. Atd (K a M. Kopsovi, 2015).

3.3 Komunikace s dětmi předškolního věku

K tomu, aby bylo možné s dětmi komunikovat a vzdělávat je, je zapotřebí vytvářet příznivé podmínky. Tou nejdůležitější věcí ke komunikaci dítěte s pedagogem je naplnění potřeb dítěte. Zároveň není možné opomenout naplnění potřeb pedagoga, rodičů a všech účastníků, kteří se podílejí na vzdělávání dítěte v mateřské škole.

3.3.1 Naplnění potřeb dítěte

Aby nebyla opomenuta žádná potřeba dítěte, lze přihlídnout k pyramidě potřeb, kterou vytvořil americký psycholog Abraham Maslow.

Obrázek 1

Maslowova pyramida potřeb



Zdroj: Svobodová et al., 2010, s. 72

Podle A. Maslowa není možné naplňovat potřeby z vyšších pater, pokud nejsou uspokojeny potřeby ve spodních patrech. Z toho plyne, že dítě, které nemá uspokojené své základní fyziologické potřeby není schopné se řádně vzdělávat. Takové dítě lze tedy brát jako ohrožené (Svobodová et al., 2010).

Dle Helusova mementa: „Ohrožené dítě potenciálně ohrožuje svět – může z něho totiž vyrůst člověk, který nejenže se nebude podílet na stavbě tohoto světa, protože se tomu nenaučil, ale který bude jeho zkázou, protože ho nenávidí za všechny křivdy, které mu způsobil“ (Svobodová et al., 2010, s. 72).

3.4 Respektující přístup v efektivní komunikaci

Pojmem „respekt“ je nejčastěji spojován ve významu úcty v tom slova smyslu, že si někoho vážíme za jeho férové jednání, pravdomluvnost, pozitivitu apod. Dále lze pojem „respekt“ spojit s takovým jednáním, v rámci kterého člověk jedná tak, aby nebyla poškozena žádná ze zúčastněných stran, ačkoliv se jejich názory na danou situaci neshodují. Každý jedinec, který respektuje, nejedná s cílem uspokojit pouze své vlastní potřeby, ale dbá i na potřeby druhých. Bez ohledu na věk, pohlaví či rasu, patří mezi základní lidské potřeby každého jedince vážít si sebe sama (viz 3.3.1 Naplnění potřeb dítěte – Maslowova pyramida potřeb).

3.4.1 Respekt k odlišnostem

Každý člověk je součástí určitého společenského celku, do kterého náleží díky podobným charakteristikám. Zároveň bývá snahou každého jedince se od druhých odlišovat, být jedinečný a mít vlastní identitu. Sounáležitost k určité sociální skupině přináší jedinci pocit bezpečí. Aby mohl být jedinec sám sebou, musí být během svého života oceněny jeho odlišnosti od skupiny. Pouze v takovém případě probíhá učení a práce každého jedince efektivně. Respekt k odlišnostem znamená ponechat ostatním jedincům jejich vlastní autonomii a individualitu a nepodmiňovat jejich členství ve skupině přizpůsobením se představám skupiny samotné (Nováčková & Nevolová, 2020).

3.4.2 Respekt k potřebám

Každý jedinec má stejné základní lidské potřeby, nicméně k uspokojení těchto potřeb využívá každý jiný způsob. V některých případech se mohou potřeby dvou lidí křížit. To však neznamená, že by jedinec měl své potřeby uspokojovat na úkor osoby druhé.

Zároveň by však člověk neměl v uspokojování svých potřeb vždy ustupovat, aby vyhověl někomu jinému. V takovýchto situacích lze využít respektující komunikační postupy, díky kterým lze navzájem sdělit své vlastní požadavky, přání a očekávání. Zároveň je možné vyřešit náročné situace, a pokud je zapotřebí, vyjádřit i svůj nesouhlas nebo se bránit, aniž by jedinec zneužil svého postavení (Nováčková & Nevolová, 2020).

3.4.3 Respekt k důstojnosti

Základním kamenem respektu k důstojnosti je vnitřní přijetí principu, že by nikdo neměl být ponižován a zároveň by se neměl sám nikoho ponižovat. Důstojnost je vrozenou vlastností každého člověka a mají ji i malé děti.

3.4.4 Respektující přístup k dětem

Stejně jako si dospělí lidé projevují respekt k sobě navzájem, měli by i dospělí projevovat stejný respekt k dětem. Základem je tedy přistupovat k druhému bez rozdílu věku jako k sobě rovnému. Tento rovnocenný přístup by měl být pro druhé čitelný a srozumitelný.

„Stejná hodnota neznamenaá stejnost. Děti nejsou méně hodnotnými lidskými bytostmi jen proto, že jsou teprve na cestě tam, kam dospělí už došli“ (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 17).

Mnoho dospělých má tendenci se k dětem chovat s respektem, nicméně zároveň u nich přetrvává přesvědčení, že to vlastně není možné, a to právě kvůli dobru dítěte samotného a odpovědnosti, které za dítě mají. Toto vychází z domněnky, že by se děti samy neučily a nedělaly by věci tak, jak se dospělí domnívají, že je to správné. Z toho tedy vyplývá, že dospělý člověk by měl dítěti určovat, co je pro něj dobré, aniž by dítě mělo možnost do toho mluvit. Děti jsou však od přírody „naprogramovány“ takovým způsobem, aby jim byl umožněn jejich růst a zrání. Také mají svojí vlastní vnitřní motivaci k učení i k chování, díky kterým rozvíjí pozitivní vztahy především ke svým blízkým, a i ke svým vrstevníkům. Teprve v době, kdy dítě dozraje pro vykonávání určité činnosti, je schopno se tuto činnost rychle naučit, a pak je pro něj toto učení radostné. Naopak, pokud je dítě k určité činnosti předčasně vedeno či dokonce nuceno, je pro něj toto učení obtížné a trvá mu mnohem déle. Aplikací respektující výchovy jsou děti vedeny k přebírání zodpovědnosti za vlastní život (Nováčková & Nevolová, 2020).

„Při překročení hranice má dospělí funkci „strážce hranic“ (nikoliv „tvůrce““ (Nováčková & Nevolová, 2020, s. 24).

Existují výzkumy, které dokazují, že vychovávání dětí v rámci respektující výchovy podporuje u dětí demokratické smýšlení, jako je občanská angažovanost, povědomí o politické situaci a hlavně empatii, která je psychologickým základem samotné demokracie (Miklikowska & Hurme, 2011).

Obrázek 2

Respekt

RESPEKT

= vážit si někoho

= mít ohled na potřeby druhého / odlišnost / lidskou důstojnost



Zdroj: Nováčková & Nevolová, 2020, s. 34

3.4.5 Respektující model vztahů – poznatky o fungování lidského mozku

Pro pochopení toho, jak je forma sdělení důležitá stejně jako obsah sdělení, někdy dokonce důležitější, jsou velmi důležité poznatky o fungování našeho mozku. Náš mozek je složen ze tří částí -> mozkový kmen, limbický systém a mozková kůra. Nejstarší částí mozku je mozkový kmen, který řídí fyziologické funkce celého těla. Jednou z funkcí této části mozku je rychlá a účinná reakce na ohrožení. Nejmladší část lidského mozku, tedy mozková kůra, je sídlem myšlení a učení. V limbickém systému sídlí naše emoce a také

se podílí na paměťových procesech. V této části mozku dochází k třídění podnětů z vnějšího i vnitřního prostředí těla. Třídění těchto podnětů se děje podle dvou kritérií:

- **První kritérium – bezpečí** → přichází podněty, signály a informace třídí mozek podle toho, zda jsou pro člověka ohrožující či bezpečné. V současné době není tak časté fyzické ohrožení, jako tomu bylo v dřívějších dobách. Zato nyní se člověk častěji setkává více s ohrožením jiného druhu, kterým je ohrožení vlastní hodnoty či ohrožení vztahů. I pro tyto druhy ohrožení platí, že se jimi mozek zabývá na prvním místě. Rozdílem mezi ohrožením fyzickým a emočním je v tom, že na fyzické ohrožení reaguje mozkový kmen a na ohrožení emoční zase limbický systém.
- **Druhé kritérium – smysluplnost** → v případě vyhodnocení podnětu jako bezpečného, dochází ke zpracování informací a k jejich vyhodnocení na základě smysluplnosti. Lidský mozek si z celé řady působících podnětů vybírá pouze ty, které jsou pro něj smysluplné. Těmto smysluplným podnětům se právě věnuje mozková kůra. Pouze v okamžiku, kdy je situace vyhodnocena jako bezpečná, může být plně aktivní mozková kůra (Nováčková & Nevolová, 2020).

3.4.6 Respektující komunikační dovednosti

Pozorovat a nevměšovat se

Pozorovat dítě a nevměšovat se do toho, co právě dělá, je v dnešním uspěchaném světě nesnadné. Každému dítěti by se mělo dostat nezaujaté pozornosti. Rodiče či pedagogové by měli děti během společně stráveného času jen pozorovat a nikterak je neusměřňovat, nestimulovat je a nesnažit se je zabavovat a ani učit. Tím, že se dětem přestanou nabízet činnosti k jejich zabavení, v nich bude podporována vlastní iniciativa, která vychází z jejich vnitřního vývojového programu. Pozorováním dětí bez zásahů lze dosáhnout k jejich hlubšímu poznání a pochopení. Čím více jsou děti poznávány, tím jednodušeji lze s nimi komunikovat. Samozřejmě, ale stále zde přetrvává odpovědnost rodičů či pedagogů za bezpečí dětí. To znamená, že v situacích, kdy dochází k ohrožení dítěte, nemohou být rodiče či pedagogové jen pouhými pozorovateli, ale stávají se aktéry.

Popis neohrožuje, hodnocení ano!

Jaký je rozdíl mezi popisem a hodnocením? Popis je konstatování konkrétní situace, která může být jak pozitivní, tak negativní. Jde o pozorování a následné sdělení zjištění někomu

druhému. Toto zjištění je založené na vnímání skrze zrak, sluch a čich. Takto zjištěná informace je předávána, aniž by zde byla jakákoliv tendence k jejímu hodnocení. Hodnocení je založené na popisu našich vlastností nebo našeho charakteru. Hodnocení je samozřejmě také buď pozitivní nebo negativní.

Příklad:

Popis → Na stole zůstal hrneček od snídaně.

Hodnocení → Ty jsi ale nepořádný, nechal jsi zase hrnek na stole.

Jak negativní, tak i pozitivní hodnocení může být pro dítě ohrožující (Nováčková & Nevolová, 2020). Připomeňme si Heluzovo memento „Ohrožené dítě potenciálně ohrožuje svět“ (Svobodová et al., 2010, s. 72).

Zaměřujeme se na to, CO se stalo, nikoli na to, KDO to udělal

V respektující komunikaci je nutné se zaměřit na to, v jakém konkrétním stavu se něco nachází, a ne na konkrétní osoby. Sice se člověk v konkrétní situaci na daného jedince fyzicky obrátí, ale hovoří k němu věcně a bez ukazování a obviňování.

Příklad:

Co se stalo → V koupelně je rozsvíceno (negativum). Tady je krásně uklizeno (pozitivum).

Kdo to udělal → Ty jsi zase nezhasl v koupelně, hned zhasni (negativum). Ty si šikovná, když uklízíš (pozitivum).

Shrnutí → Popis pomáhá vidět souvislosti, uspokojuje touhu po pozornosti, vyvolává v člověku motivaci. Jelikož je popis informace, lze vyhodnocovat její smysluplnost a míru ohrožení. Když je člověk informován, je mu také dána možnost volby kdy, co, a jak udělat. Daný jedinec je přibírán ke spolupráci, a tím je rozvíjena jeho osobnost (Nováčková & Nevolová, 2020).

3.5 Empatická reakce

Samotná empatie jako taková je vrozená, nicméně empatickou reakci je nutné si osvojit. Empatická reakce je vlastně vcítění. Pokud se jedinec naučí vcítit do druhého člověka, dojde k pochopení emocí a motivů druhého. Empatická reakce má dvě složky, a to rozumovou (chápaní záměrů druhého) a afektivní (vnímání a sdílení pocitů). Lidský

mozek obsahuje tzv. zrcadlové neurony. Tyto neurony mají za úkol napodobovat činnosti druhých lidí, a zároveň také dekodují jejich záměry a emoce. Samotné používání empatické reakce je však složitější, než se zdá. K pochopení, co to empatická reakce vlastně je, lze použít následující definici: „Empatická reakce je komplexní dovednost – verbální i neverbální sdělení, že vnímáme emoce druhého člověka, že se jim snažíme porozumět a přijímáme je bez posuzování“ (Nováčková & Nevolová, 2020, s.152). Tuto dovednost si lze osvojit, ale pro její rozvoj je důležité mít empatické vztahy.

Základní složky empatické reakce

- Aktivní naslouchání.
- Pojmenovávání pocitů, záměrů, potřeb, očekáváníí.
- Nabídka pomoci, vyjádření podpory, empatie činem.

3.5.1 Aktivní naslouchání

Základem aktivního naslouchání během konverzace je projevení aktivního zájmu souběžně se soustředěnou pozorností a vlastní účastí. Většina projevů aktivního naslouchání je neverbální, jako například pohled z očí do očí či přikyvování. Pokud je to v dané situaci vhodné, může se jednat i o fyzickou blízkost či dokonce objetí. Výraz obličeje naslouchajícího by měl být v souladu s emocemi, které mluvčí prožívá. V případě, že naslouchající používá i verbální projevy, neměly by tyto projevy narušovat mluvčího v jeho řeči.

3.5.2 Pojmenování pocitů

Tím, že jsou pojmenovány pocity druhého, je vyjadřována snaha těmto pocitům porozumět. Právě pojmenování pocitů je zásadní složkou empatické reakce vůči dětem. Postup pojmenování pocitů se opírá o poznatky o fungování lidského mozku. V tak zvané amygdale se nachází podstatné centrum emocí. Amygdala je součástí limbického systému (Nováčková & Nevolová, 2020).

Podle Siegela (2015) působí pojmenování pocitů zklidňujícím způsobem na amygdalu.

Děti mají pouze omezenou slovní zásobu, a díky tomu, že bude pojmenováno to, co zrovna prožívají a cítí, se jejich slovní zásoba rozšiřuje a zároveň děti získávají větší vládu na vlastními emocemi.

3.5.3 Nabídka pomoci

V některých situacích není dostačující pouze projev porozumění, ale je nutné odstranění zdroje nepohody. Nutnou podmínkou je však souhlas protistrany. Pokud není pomoc akceptována, neměla by být protistraně nucena. Bez souhlasu druhé strany by totiž mohl být člověk postaven do nekomfortní situace a mohl by nabýt dojmu, že je mu tímto jednáním projevována nedůvěra a navozen pocit vlastní neschopnosti situaci zvládnout samostatně. V takovém případě může u člověka vzniknout pocit bezmocnosti (Nováčková & Nevolová, 2020).

4 PROGRAM FILOZOFIE PRO DĚTI

4.1 Vznik a vývoj programu Filozofie pro děti

Na začátku popisu programu Filozofie pro děti (dále jen FPD) je nadefinován samotný pojem filozofování. Co to filozofování vlastně je? „Filozofování je umění položit správnou otázku ve správnou chvíli.“ (Zoller, 2012, s. 10)

Vznik FPD je spjatý s profesorem Kolumbijské univerzity v americkém New Yorku Matthewem Lipmanem. Podrobné informace o vzniku programu FPD a jeho počátcích popisuje L. Muchová ve své knize *Bud'te mými svědky*.

Program FPD byl tedy vytvořen a pojmenován profesorem M. Lipmanem v roce 1969. Vznikl na základě neuspokojivých výsledků vyučování. Díky studentským nepokojům, které probíhaly na amerických univerzitách, byl profesor M. Lipman svědkem mnoha diskuzí, které je provázely a došel k názoru, že se jeho studenti kurzů logiky nijak neodlišují od ostatních studentů. Toto zjištění bylo charakterizováno nízkou úrovní kritického myšlení. Studenti kurzů logiky byli schopni se naučit definice a pravidla uvažování, ale nikterak to nemělo vliv na rozhodování těchto studentů a ani na jejich morálku, kterou se řídili. Profesor M. Lipman došel tedy k hypotéze, že se s vyučováním praktické aplikace schopností kritického uvažování začíná ve školách velmi pozdě (Muchová, 2011b, s. 219).

Profesor M. Lipman se setkal s učitelkou, jejíž děti měly problémy se čtením. Poskytl jí několik cvičení logických dedukcí. Výsledky těchto cvičení byly velice povzbudivé. Proto se profesor M. Lipman rozhodl napsat krátký příběh, na němž by se děti učily rozvíjet účinnější způsoby myšlení. V začátcích měl příběh jen několik stran, ale brzy na to M. Lipman udělal z tohoto krátkého příběhu román na 96 stran.

V roce 1970 se mu naskytla příležitost si své teorie ověřit v rámci svého vlastního experimentu se skupinkou dětí ve věku od 11 do 13 let. Tímto experimentem se potvrdila jeho hypotéza „že nejúčinnější cesta, jak uvést děti do logiky, vede přes filozofii“ (Muchová, 2011b, s. 219).

V roce 1973 začal M. Lipman spolupracovat s A. M. Sharpovou a myšlenka přeorganizování dětské filozofie do takové formy, aby byla přístupná všem dětem, dostala jasný směr a cíl. V této podobě přetrvává dodnes. Kvůli FPD spolu M. Lipman a A. M. Sharpová vytvořili devět románů a devět pedagogických příruček. Tyto příručky

pomáhají dětem ve věku tři až sedmnáct let začít nebo pokračovat s filozofií (Muchová, 2011b).

Smysl programu FPD nejpřesněji vyjadřuje *Metodická příručka k příběhu Nemocnice pro panenky* s názvem *Co znamená můj svět*, kterou sepsali A. M. Sharp a L. J. Splitter. „Filozofické hledání a zkoumání probíhající ve vzájemné spolupráci mezi dětmi pomáhá dětem odhalovat smysl světa kolem nás a objevovat hodnoty, o než stojí za to pečovat“ (Sharp & Splitter, 2010, s. 5).

Je nutné si uvědomit, že filozofování s dětmi musí být zábavné přemýšlení plné fantazie a úvah a musí být dětem příjemné. Právě na těchto základech je nutné dětem připravit takové prostředí, ve kterém bude pro děti navozen pocit bezpečí a plné důvěry. Teprve poté lze s dětmi komunikovat nad otázkami, které vedou k pochopení zážitků a situací, které je v běžném životě potkávají, nebo je potkat teprve mohou. FPD je zábavný, ale jako vše má i svou druhou stranu, která je vážná. Kdo má možnost filozofovat s dětmi, vychovává z nich a zároveň ze sebe samého osoby, které budou pečlivé a samostatně myslící. Filozofování vychovává jedince, kteří budou umět jednat statečně a zodpovědně se schopností rozlišovat. M. Lipman staví základy filozofování na Sokratově způsobu myšlení a výchovy (Zoller, 2012).

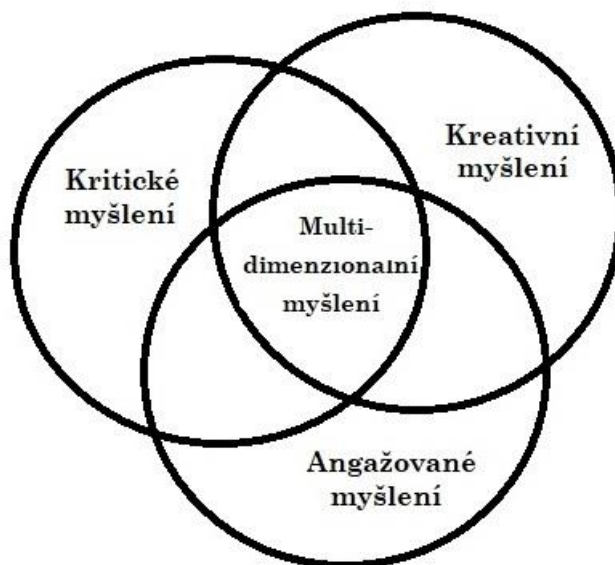
Do roku 1980 se FPD vyvíjela pouze na území Spojených států amerických. Po tomto roce se postupně začala rozšiřovat i mimo USA. Například na základě FPD vznikl v Kanadě celý soubor příběhů směřující k prevenci násilí. V r. 1990 vznikl v Kanadě film o FPD s názvem *Sokrates pro šestileté*. A na základě tohoto filmu následně vznikl celý třináctidílný výchovně-vzdělávací seriál. Díky české emigrantce S. Jindrové se Filozofie pro děti dostala i na území České republiky. S. Jindrová se s tímto programem seznámila ve Švýcarsku. Absolvovala také několik intenzivních kurzů a seminářů v různých zemích Evropy. Poté začala S. Jindrová s dalšími spolupracovníky rozšiřovat program FPD po celé České republice. Následně vzniklo v Praze *Centrum filozofie pro život a etickou výchovu* při Základní škole sv. Voršily. V současné době se FPD rozvíjí především na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, kde bylo založeno *Centrum Filozofie pro děti* (Macků & Laibrt, 2013).

4.2 Dimenze rozvoje myšlení Filozofie pro děti

FPD má za hlavní cíl rozvíjet myšlenkové dovednosti v rámci školského vzdělávacího systému stejně zodpovědně jako jsou rozvíjeny všechny jiné znalosti v tomto systému. Základem pro rozvoj myšlení je podle M. Lipmana tak zvané „Multidimenzionální myšlení“, v němž dochází k „rovnováze mezi rozumovostí a afektivitou, mezi vnímáním a tvořením pojmů, mezi fyzickým a duševním, mezi tím, co je ovládáno pravidly, a tím co pravidly ovládáno není“ (Muchová, 2011b, str. 228). Dle M. Lipmana jsou součástí tohoto multidimenzionálního myšlení tři složky, a to je kritické myšlení, kreativní myšlení a angažované myšlení. Multidimenzionální myšlení vzniká ve středu těchto myšlení a v jejich naprosté harmonii. Jejich vzájemné propojení viz následující schéma (Muchová, 2011b).

Obrázek 3

KRITICKÉ MYŠLENÍ, TVOŘIVÉ MYŠLENÍ A ANGAŽOVANÉ MYŠLENÍ



Zdroj: Lipman, 2003, s. 227.

4.2.1 Kritické myšlení

Znalosti a moudrost patřily podle M. Lipmana k pokladům každé staré civilizace. Z pojmu moudrost také vychází kritické myšlení. „M. Lipman se ptá, co se skrývá za starým pojmem moudrosti? Může jít o inteligentní úsudek, dobrý úsudek nebo o úsudek navazující na zážitek. Dobrý úsudek rozvíjí schopnost používat informaci ve prospěch uvážlivé změny“ (Muchová, 2011b, s. 230). V čem se tedy skrývá význam

kritického myšlení? Kritické myšlení významně usnadňuje úsudek. L. Muchová (2011b) uvádí, že se kritické myšlení řídí kritérii. První z těchto kritérií vede člověka k sebekorekci. Druhé kritérium je citlivost k širším souvislostem.

4.2.2 Kreativní myšlení

Kreativní myšlení je tvořivé myšlení, které je založeno na určitých kritériích. M. Lipman uvádí několik kritérií, podle kterých lze měřit základní aspekty kreativity. Těmito kritérii jsou originalita, produktivita, imaginace, independence (nezávislost), experimentování, holismus (celistvost), vyjádření (exprese), sebe-překročení, překvapivost, generativita, maieuticita a vynalézavost.

4.2.3 Angažované myšlení

Angažované myšlení jako takové v sobě zahrnuje vášnivé myšlení, oceňující myšlení, afektivní myšlení, aktivní myšlení, normativní myšlení a empatické myšlení. Na angažované myšlení lze pohlížet ze dvou stran. Na straně jedné to vyjadřuje vlastní způsob myšlení. Na straně druhé zase představuje naše myšlení, které má starost o subjekt našeho přemýšlení. Angažovanost v myšlení přivádí člověka k zájmu o věci, které jsou důležité. Podle M. Lipmana každý jedinec věnuje svou myšlenkovou pozornost tomu, co souvisí s jeho aktuálním zájmem (Muchová, 2011b).

M. Lipman uvádí W. Shakespeara jako mistra, který se dokáže neustále pohybovat na rozhraní kritického, kreativního a angažovaného myšlení. Právě Shakespeare vždy započíná své sonety kritickou otázkou, např. „Mohl bych tě připodobnit k letnímu dnu?“ (Muchová, 2011b, s. 245)

4.3 Pravidla vedení filozofického dialogu

Na prvním místě je nutné objasnit, co je a co už není filozofický dialog. Dialog je chápán jako diskuze několika účastníků, kteří svou snahou překročí sdělení svého názoru z pouhé „výměny názoru“ nebo pouhého „konstatování“, že každý člověk má na věc jiný názor, a tím se zapojuje do hledání společného cíle. To znamená, že tito aktéři se zabývají hledáním odpovědi na otázku, která je ve střetu zájmu (Bauman, 2013).

„Každý dialog tak může být považován za diskusi, ne každou diskusi však považujeme za dialog“ (Bauman, 2013, s. 13).

Specifika dialogu:

- Dialog musí být přirozený.
- Žádný z účastníku dialogu nesmí říci, že na filozofickou otázku zná odpověď.
- Prohlubováním poznání filozofický dialog nikdy nekončí. Kdykoliv se může objevit „a co když...“
- Při filozofickém zkoumání již nevnímáme svět kolem sebe jako samozřejmý, ale jako plný možností a otazníků. Svůj život již nevnímáme jako nezměnitelný a daný, ale měnitelný a plný možností ke změně způsobu našeho života.

4.3.1 Role pedagoga (facilitátora) ve filozofickém dialogu

Pedagog usiluje o dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Aby toho mohl dosáhnout, musí vše dělat určitým způsobem a za určitých podmínek. Pravidla uplatnění filozofie jsou daná a pedagog by neměl mít snahu je měnit.

V první řadě je nutné transformovat třídu na tzv. „hledající společenství“. Základem je vytvoření prostoru pro vedení dialogu vzájemně se respektující společnosti (Bauman, 2013).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (MŠMT, 2017, s. 6) to popisuje takto: „vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky“.

Podle Muchové (2011b) by měli všichni členové hledajícího společenství, tj. včetně facilitátora, ideálně sedět v kruhovém nebo čtvercovém zasedacím pořádku. To umožňuje účastníkům komunikovat tváří v tvář.

Pedagog v hledajícím společenství tedy zaujímá roly jedince, který celý proces usnadňuje, ale není jeho tahounem (Bauman, 2013).

„Úkolem vedoucího či facilitátora filozofického dialogu je propojit výzkumný charakter společného přemýšlení skupiny s principem spolupráce vědomí spoluzodpovědnosti za celek“ (Muchová, 2011b, s. 249).

Aby byla role facilitátora v rámci rozvoje komunikačních dovedností úplná, je zde velice důležité, aby tuto roli propojil s respektujícím přístupem k dětem s dostatečnou

empatickou reakcí založenou na aktivním naslouchání, pojmenovávání pocitů a nabídkou pomoci.

4.3.2 Výzkumné / hledající společenství:

Lze jen velmi těžko specifikovat, v čem hledající společenství ve oblasti Filosofie pro děti spočívá. Dle M. Sharpové a L. J. Splittera je možné poukázat na v této souvislosti na následující dva aspekty.

- **Aspekt společenství** → tento aspekt poukazuje na atmosférou spolupráce, zájem o ostatní účastníky diskuse, projevení péče o téma diskuze, bezpečí, důvěry a společného hledání cíle.
- **Aspekt zkoumání** → tento aspekt se zaměřuje na možnost sebekorekce, tedy ochotu účastníka diskuze změnit či opravit svůj názor. K této sebekorekci může dojít, pokud se v rámci diskuse objeví něco neočekávaného nebo něco, co není zcela jednoznačné, a účastníci diskuze mají potřebu toto „něco“ začlenit do konkrétního či obecnějšího celku. Tento proces sebekorekce by měl proběhnout zcela přirozeně (Muchová, 2011b).

A proč je tak důležité děti vést k filozofickému dialogu? Hlavním důvodem je osvojení kognitivních a sociálních dovedností, které následně zlepši jejich schopnost uvažovat a usuzovat (Sharp & Splitter, 2010).

4.4 Souhrn filozofických příběhu Filosofie pro děti

„Filozofické příběhy slouží k tomuto společnému hledání jednak jako zásobárny pro vznik filozofických či teologických otázek ve skupině, jednak jako vzor pro společné ohleduplné hledání pravdy“ (Muchová, 2011a, s. 6).

Hned na počátku lze položit následující otázku. Co je smyslem filozofických příběhů? Prvním a zároveň hlavním úkolem je motivovat děti k tomu, aby měly chuť vůbec o něčem diskutovat. Proto příběhy které M. Lipman a A. M. Sharpová vytvořili jsou příběhy odehrávající se v dětském světě. Hrdinové těchto příběhů prožívají obyčejné denní dětské starosti i radosti s možnostmi chybovat a dopouštět se omylů. Původní příběhy M. Lipmana a A. M. Sharpové jsou tyto následující (Muchová, 2011b):

- *Eva: Přemýšlet o procesu myšlení* (pro děti 5-9 let);
- *Kio a Augustine: Úvod do filozofie přírody* (pro děti 6-10 let);

- *Pixie: Význam a nejasnost významu* (pro děti 8-12 let);
- *My: Etika, morálka* (pro děti 10-14 let);
- *Harryho objev: Úvod do základních dovedností logického uvažování* (pro děti 11-12 let);
- *Líza: Úvod do etických a hodnotových problémů* (pro děti 13-15 let);
- *Suki: Úvod do estetiky* (pro studenty středních škol);
- *Marek: Úvod do problému vztahujících se k společnosti* (pro studenty posledních ročníků středních škol);
- *Nemocnice pro panenky* (pro děti od 4-8 let).

Centrum Filozofie pro děti TFJU vydalo následující příběhy pro děti a mládež:

- *Nemocnice pro panenky* s metodickou příručkou *Co znamená můj svět* (pro děti 4-7 let);
- *Saša a Markétka* s metodickou příručkou *Přirozenost světa* (pro děti 4-7 let);
- *Blanka a Jirka* (pro děti 6-8 let);
- *Eliška* (pro děti 6-8 let);
- *Lukáš a Lenka* (pro děti 7-9 let);
- *Kio a Ali* (pro děti 7-9 let);
- *Miša* (pro děti 8-10 let);
- *Romana* (pro děti 9-11 let);
- *Hana* (pro děti 11-12 let);
- *---aděje na s---* s metodickou příručkou *Adam a Eva* (pro adolescentní mládež).

Všechny výše uvedené příběhy jsou velice inspirativní a vedou čtenáře k zamyšlení. Také směřují jak učitele, tak rodiče k dialogu s dětmi a zároveň podněcují k dialogu dětí mezi sebou. Obsah těchto příběhů jde ruku v ruce s věkem dítěte (Muchová, 2011b). Pro účely Filozofie pro děti na úrovni mateřských škol jsou nejvhodnější dva příběhy z uvedeného seznamu, a to jsou *Nemocnice pro panenky* a *Saša a Markétka*.

4.5 Metodické příručky Filozofie pro děti

Metodické příručky jsou průvodci k filozofickým příběhům pro děti. Jsou podrobným návodem k práci s těmito příběhy. Blíže se zaměřují na vývoj myšlení malých posluchačů

v průběhu putování celým příběhem. Vývojem neprochází pouze děti z pozice posluchačů, ale zároveň dochází k vývoji vlastního projevu i u předčítajícího pedagoga či rodiče. Průběh těchto rozhovorů nejprve probíhá interakcemi typu „učitel-žák“. Předčítající pedagog klade z počátku návazné otázky, uvádí protipříklady a zároveň se snaží zprostředkovat pohled z jiného úhlu (Sharp & Splitter, 2010). Postupem času se předčítající pedagog či rodič vstoupí do role facilitátora (vedoucího diskuse), jehož úkolem je pozorovat, zda děti relevantně kladou otázky (Macků & Laibrt, 2013). Důležitou součástí programu práce s filozofickými příběhy je získání zpětné vazby od dětí, zda se jim daří vytvořit fungující hledající společenství (viz kapitola 4.2.1 Role pedagoga (facilitátora) ve filozofickém dialogu). Vhodnými otázkami, jak zpětné vazby docílit jsou na příklad následující:

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

Metodická příručka k filozofickému příběhu sděluje základní myšlenku celého příběhu, dále předkládá následná cvičení nebo harmonogram diskuze a konkrétní úkoly. Jednotlivé filozofické příběhy lze aplikovat do konkrétních životních situací, které jsou důležité pro osobní rozvoj dětí (Sharp & Splitter, 2010). Na příklad metodická příručka *Přirozenost světa* k filozofickému příběhu *Saša a Markétka* se zaměřuje na prevenci násilí. „Pro vývoj lidské osobnosti je velmi důležité, aby člověk dokázal vědomě uchopit své vlastní smysly, funkce svého fyzického těla, tělesné hranice, tělesné schéma, řeč těla tělesné signály, a to vše propojil s porozuměním vlastnímu pocitovému prožívání a procesům myšlení“ (Sharp, 2011, s. 25).

PRAKTICKÁ ČÁST

Celá praktická část této bakalářské práce je věnována sedmi příběhům, na které jsou navazovány konkrétní filozofické otázky a následné aktivity pro děti v mateřských školách. Uvedené příběhy jsou podle mého názoru věnovány takovým tématům, která jsou v současné době velice aktuální a děti se s nimi mohou každodenně setkat. Tato doba, řekněme doba covidová, která ovlivnila nejen náš národ, ale vlastně celý svět, byla pro mnohé lidi velice náročná a mnohdy také nesnesitelná. Mnohým z nás tato doba vzala milované členy rodiny. Jiné izolovala od svých blízkých a někomu naložila tolik povinností, že je nemohl zvládnout. Tím myslím především maminky, které musely vykonávat práci z domova, převzít mnohdy práci za učitele a vzdělávat své děti, a přitom se snažit udržet chod domácnosti a běžné fungování rodiny. A jiné dokonce připravila o živobyčí.

Níže uvedené příběhy se dotýkají následujících témat: stáří, sen, světlo, poklad, strach kamarád, divnost, osamělost. Téma stáří, osamělost a strach jsem zvolila s ohledem na covidovou dobu, kvůli které se mnoho seniorů ocitlo v izolaci od svých nejbližších, což pro většinu z nich muselo být velmi náročné a frustrující. Věřím, že nejvíce to bylo těžké pro prarodiče a praprarodiče, kteří se nemohli setkávat se svými nejmladšími a mnohdy nejmilovanějšími členy rodiny...tedy vnoučaty a pravnoučaty. I dětem se obrátil svět vzhůru nohama. Místo návštěvy babičky a dědy či svých kamarádů musely všechny zůstat doma a dozajista i ony se potýkaly s takovými pocity jako je smutek, strach a osamělost. Všichni se určitě shodneme na tom, že aktuálně žijeme v tak trochu divné době, a právě proto jsem do své práce zařadila i téma divnost, které však může mít mnoho významů, a to jak kladných, tak i negativních. Více než kdy jindy si právě v této době člověk uvědomuje, jak důležití jsou přátelé v našich životech. S přáteli prožíváme různá dobrodružství, objevujeme svět a svěřujeme se jim se svými sny, a právě proto jsem se také zaměřila na tematiku přátelství, objevování pokladů, světla a snů.

A proč vlastně sedm příběhů? Sedmička je číslo pohádkového světa...Sněhurka a sedm trpaslíků, Sedmero krkavců, Sedmikráska. Také je to tradiční číslo antické řecké astrologie, která pracovala se sedmi základními planetami. Hudební stupnice má také sedm tónů a týden má sedm dní. V Bibli je uvedeno, že Bůh stvořil svět za sedm dní. V rámci židovského učení je sedmička považována za číslovku vyjadřující řád přírody. V křesťanství máme sedm cností, sedm darů Ducha svatého, sedm hříchů a sedm svátostí.

Každý člověk má sedm energetických center – čakr. Podle hinduismu se lidský život odehrává v rámci cyklických rytmů. Jeden trvá vždy sedm let. Sedmička je číslo, které nás utváří a je všude kolem nás.

5 CÍLE PRÁCE

Cílem této bakalářské práce je vytvoření pracovních listů, na jejichž základě je možné děti předškolního věku seznámit s programem Filozofie pro děti. Prostřednictvím tohoto programu a také prostřednictvím filozofického dialogu lze děti vést k efektivní komunikaci s ohledem na jejich individualitu a rozličnosti komunikačních typů, a to jak u dětí, tak u učitelů. Tyto pracovní listy by měly dětem, ale i učitelům, usnadnit komunikaci jak s jednotlivcem, tak ve skupině. Měly by poukázat na komunikační odlišnost jedinců a zároveň by měly usnadnit zapojení všech členů skupiny, s ohledem na jejich komunikační typ, do fungujícího kolektivu.

Hlavní body harmonogramu pro filozofování s dětmi jsou následující: předložení příběhu, plán diskuse, aktivity a kladené otázky. Tato kompozice je dle mého názoru ideální pro práci s dětmi předškolního věku za účelem vedení filozofického dialogu a rozvoji jejich komunikačních dovedností.

V průběhu práce s dětmi nesmí být opomíjena role facilitátora. Na rozdíl od přístupu facilitátora v rámci filozofického dialogu, kdy je jeho role spíše nestranná a vystupuje především jako pozorovatel celého dění, zde je od facilitátora nutné vyžadovat aktivní účast. Facilitátor by měl vždy k dětem přistupovat s respektem a projevovat dostatečnou empatickou reakci, což zahrnuje aktivní naslouchání, pojmenovávání pocitů a nabídku pomoci. V rámci aktivního naslouchání je nutné věnovat pozornost verbálnímu i neverbálnímu projevu dítěte. Pojmenovávání pocitů je důležité pro rozvoj slovní zásoby dítěte. U nabídky pomoci se facilitátor snaží dítěti vybrat nejvhodnější aktivitu k dosažení jeho pohodlí, a to však vždy za jeho souhlasu. Pokud dítě nabídku neakceptuje, nesmí mu facilitátor nic vnucovat a měl by vyčkat na jeho projevení zájmu.

5.1 Předložení příběhu

Příběh je nejčastějším způsobem, jak začít vést filozofický dialog s dětmi. Předkládaný příběh by měl nabídat děti k zamyšlení a ke kladení otázek týkajících se tohoto příběhu. Příběh by se měl týkat aktuálně probíraných témat v mateřské škole, nebo témat, o které děti projevují zájem. Tento příběh lze dětem předkládat mnoha způsoby - přečtením

tohoto příběhu, vyprávěním, filmovým zpracováním, kreslenými obrázky, hrou na interaktivní tabuli a nejrůznějšími kombinacemi těchto výše uvedených příkladů.

5.2 Plán diskuse

Plán diskuze v tomto případě slouží učiteli – facilitátorovi k tomu, aby se během diskuze nezačaly děti ubírat nežádoucím směrem a aby byl zachován dialog na určité téma.

5.3 Aktivity

Díky rozdílnosti přijímání informací dle komunikačního typu dítěte, je důležité v rámci filozofického dialogu na jedno téma vytvořit více aktivit pro efektivní komunikaci tak, aby vyhovovaly různým komunikačním typům. V rámci této aktivity by byla vhodná práce ve skupinkách podle zvolené aktivity, kde by se rozvíjela diskuze dle komunikačních typů dětí. Až poté by se vedla diskuze v rámci celé třídy. Díky různorodým aktivitám se dá také snáze identifikovat komunikační typ dítěte, což v budoucnu usnadní efektivní komunikaci s dítětem jako s jednotlivcem a zároveň to napomůže dítě dále rozvíjet způsobem, který je pro něho nejvhodnější.

Vhodné aktivity podle komunikačních typů

- **Komunikační typ pocitový**

Pocitový komunikační typ má potřebu vcítovat se do situace a učí se nejlépe praxí. Jinak řečeno, na co si sáhne, to pochopí, co prožije, to si pamatuje. Jsou pro něho důležité aktivity, v nichž jde hlavně o prožitek. **Tyto aktivity se nacházejí zejména v dramatických hrách.**

- **Komunikační typ rozumový**

Rozumový komunikační typ potřebuje pro své učení a rozvoj dostatek informací a faktů. Jeho přirozeností je informace ověřovat a vyhodnocovat, tudíž klade velmi mnoho otázek, na které potřebuje dostat uspokojivé odpovědi. Nejlépe mu k pochopení a rozvoji pomůžeme vysvětlením procesu, který bude následovat. Učí se myšlenkovým procesem. Skládá informace jako puzzle. **Nejlépe budou vyhovovat logické hry, návody a aktivity s jasnými postupy.**

- **Komunikační typ obrazový**

Obrazový komunikační typ vnímá prostřednictvím obrazů, které si utváří ve své mysli. Jedná se o lidi s rychlým úsudkem. Jsou pro něj velice důležité názorné ukázky, doprovázené obrázky k textu v učebnicích nebo knihách. Nejlépe se učí

psaním a kreslením, které doplňuje vlastními představami. **Tento typ se nejlépe učí výtvarným uměním jako je malování, modelování, stavění.**

- **Komunikační typ sluchový**

Tento typ je velmi dobrým posluchačem. Učí se a pamatuje si především poslechem. Většina těchto jedinců má tendenci si broukat při práci. Je velice důležité zapamatovat si, že tento komunikační typ je zapotřebí oddaně vyposlechnout až do konce, jelikož v opačném případě by mohl u něj být navozen pocit nezájmu o jeho osobu. **Nejvhodnější aktivity pro tento typ jsou založeny na poslechu, vyprávění příběhu, nebo hudební činnosti, příběhy s porozuměním.**

5.4 Kladené otázky

Úkolem učitele – facilitátora by mělo být zaznamenávání kladených otázek a zaznamenávání vývoje filozofického dialogu. Pro tuto činnost je vhodné vytvoření tabulky, ve které by na jedné straně byly k tomuto tématu vytvořeny otázky, které by napadly pedagoga a na straně druhé kladené otázky dětmi, a to třeba i v průběhu čtení samotného příběhu. Tento záznam by následně pomohl více proniknout do světa dítěte a mohl by ukázat, na jaké úrovni je učitel schopen přemýšlet nebo se vcítit do dítěte, a tím by tak prozradil, jakou měrou je pedagog schopen empatické reakce k dítěti.

6 PŘÍBĚH 1: „KOCOURE, TY SE MÁŠ“

Příběh „Kocouře, ty se máš“ je zařazen v příloze této bakalářské práce (viz příloha č. 1). Jedná se o knihu od autorky Martiny Špinkové z roku 2016. Samotný příběh se zaměřuje na tematiku stáří.

6.1.1 Plán diskuse: Co je stáří?

- Jsem starý, když se ze mě stane dědeček/babička?
- Jsem starý, když mám vrásky?
- Jsem starý, když nosím hůl?
- Jsem starý, když mě něco bolí?
- Jsem starý, když jsem moudrý?
- Jsem starý, pokud si tak připadám?

6.1.2 Aktivity: Co je stáří?

- Pracovní listy

Připravíme si pracovní list s obrázky na tematiku stáří. Na těchto pracovních listech může být libovolné množství obrázků. Budou zde obrázky, které se stářím souvisí, ale zároveň zde budou i obrázky, které se stářím nesouvisí vůbec. Dětem vysvětlíme, co po nich žádáme (např. vybarvení obrázků, které dle jejich uvážení souvisí se stářím) a necháme je v klidu pracovat. Po dokončení vybarvování si vyslechneme názory dětí, proč vybarvily jednotlivé obrázky a co je k tomu vedlo. Je velice důležité si dělat poznámky pro vyhodnocení a další diskusi na toto téma. Je možné, že se nám děti rozdělí na několik skupin podle vybarvených obrázků. Samozřejmě zde také mohou být jednotlivci s úplně odlišnými názory.
- Porovnávání

Požádáme rodiče dětí o fotografie babičky a dědečka. Jedna fotografie by měla být za mlada a ta druhá ze současnosti. Obě fotografie si dáme vedle sebe a necháme děti fotografie zhodnocovat. Prvně si popíšeme, jak vypadají za mlada, jaké mají znaky (barva vlasů, vrásky, pleť atd.). Poté si to samé uděláme s fotografií ze současnosti. V průběhu celého procesu si vedeme poznámky ke zhodnocení. Poté budeme porovnávat, jestli se znaky shodují u všech babiček a dědečků, jak v mládí, tak ve stáří.

- Skládačka

Obrázky s částmi šesti lidí babička a dědeček, tatínek a maminka, holčička a chlapeček (viz příloha č. 2). Vyzveme děti, aby tyto obrázky složily a přiřadily k nim dle svého názoru přiložené pomůcky, které charakterizují stáří (hůlka, dýmka, obal od léků atd.). Zároveň v nabídce přiložených pomůcek budou i takové doplňky, které se stářím vůbec nespojují. Ty budou děti dávat na vedlejší hromádku.

- Dramatizace (hra v roli)

Hra na stáří: chůze s holí s ohnutými zády. Představujeme si, že nás něco bolí. Sedíme na lavičce a krmíme holuby. Abychom se vžili do role, bylo by nejvhodnější využití i kostýmu (pedagog by měl jít příkladem). Díky prožitku z této hry by si děti měly vytvořit jasnou představu o stáří. Na závěr této hry by děti dostaly možnost vlastního projevu, abychom zjistili, jaká je jejich představa o stáří.

Bez kostýmů vhodné také jako pohybová hra → opakuj po mě pohyby mladého člověka versus pohyby starého člověka. Tuto aktivitu by bylo dobré nahrávat na video pro pozdější zhodnocení.

- Básnička

STÁŘÍ

Babička byla taky jednou malá holka

a místem pro hraní ji byla taky školka.

Já to mám naopak, jsem malá holčička,

jednou však zestárnu a budu babička.

Děda byl taky jednou malý kluk.

A jeho hračky? Péro, šíp a luk.

A já? Jsem malý kluk a velký neposeda,

jednou však zestárnu a budu děda.

(Zdroj: Svobodová, Váchová, Vítečková, 2012)

6.1.3 Kladené otázky: Co je stáří?

- Co je stáří?

- Stárnou lidé stejně jako zvířata?
- Budu také jednou starý?
- Jak se pozná že jsem starý?
- Stárne také den?
- Jak stárne kocour?
- Může být stáří hezké?
- Je stáří ošklivé?
- Budu já ošklivá/ošklivý?

6.2.1 Plán diskuse: Co je to sen? Co je snění?

- Je sen, když spím?
- Je to sen, i když jsem vzhůru?
- Je sen skutečnost?
- Je sen něco, na co si mohu sáhnout?
- Je sen jen v mé hlavě?
- Je sen vymyšlený?

6.2.2 Aktivity: Co je to sen? Co je snění??

- Vyprávění o snech

Tato aktivita je velice složitá a nedá se uskutečnit za jeden den. Řekla bych, že je to opakující se cyklus. Projekt týden snění. Na začátku vysvětlíme, co od dětí očekáváme. V tomto případě se děti každé ráno zeptáme, co se jim zdálo. Děti se při relaxační hudbě položí na koberec a zavřou oči. Vždy oslovíme konkrétní dítě a zeptáme se ho na jeho sen a vše ho necháme vypovědět. Samozřejmě pokud by tento sen byl nepěkný a dítěti by se o něm nechtělo mluvit, do ničeho ho nenutíme. Aktivitu by bylo dobré také zaznamenávat třeba na video k pozdějšímu zhodnocení. Dále by následovala volná hra na naše sny. Při tomto procesu pozorujeme rozdíly z vyprávění a projevu. Také můžeme děti vyzvat k namalování jejich snu. Obrázek následně děti slovně popíšu. V závěru týdne proběhne diskuse na téma snění a konstatování našeho zjištění. Co je vlastně sen?

6.2.3 Kladené otázky: Co je to sen? Co je snění?

- Co je sen?

- Kdy můžu snít?
- Jak dlouho trvá sen?
- Mohu snít s někým?
- Mohu si ve snu povídat?
- Mohu sen uskutečnit?

7 PŘÍBĚH 2: „JAK RYCHLE LETÍ SVĚTLO“

Samotný příběh „Jak rychle letí světlo“ je zařazen v příloze této bakalářské práce (viz příloha č. 3). Jedná se o příběh z knížky „Jak daleko je slunce“ od autora Ivana Klímy z roku 2011. Samotný příběh se zaměřuje na putování světla od Slunce k Zemi.

7.1 Plán diskuse: Co je světlo?

- Je světlo, když rozsvítím?
- Je světlo, když vyjde slunce?
- Jsem světlo, když mi maminka říká světýlko?
- Je světlo lampa, i když nesvítí?
- Je světlo pořád ještě světlo, i když je zhasnuté?
- Je světlo slunce, když svítí?
- Je světlo den?

7.2 Aktivity: Co je světlo?

- Experiment
V rámci experimentu necháme děti pracovat samostatně. Připravíme jim pomůcky: jedna plechovka s uříznutím dnem a s vystřiženými otvory u uříznutého dna; jedna čajová svíčka. Každé dítě dostane nehořlavou podložku, na kterou si namaluje kolečko. Do středu tohoto kolečka postaví čajovou svíčku. Tuto svíčku následně zapálí a přikryje již připravenou plechovkou. Vystřiženými otvory proniká ven světlo. Samozřejmě musíme mít ve školce zatažené závěsy, aby byl experiment efektivní. S dětmi budeme o tomto pokusu diskutovat a pokusíme se zjistit, co je to vlastně světlo.
- Hra na světlušky
Každé dítě dostane svoji malou baterku a při básničce světlušky a při zatažených závěsech budeme běhat po třídě. Dále budeme svítit na různé objekty, abychom viděli, jak se od nich světlo odráží. Následně si světlem posvítíme pod dekou. Zkusíme si na světlo sáhnout apod. Opět bude následovat diskuze a shrnutí poznatků.

- Básnička

SVĚTLUŠKY V LISTÍ

Ticho svítí:

-Ach ach ach,

sem se smí jen po špičkách!

Sem a tam a zas a zase

lucernička rozzihá se.

A když si ji chytit chci,

slyším ticho tichoucí:

Nech je, nech,

nech je, nech,

sem se smí jen na křídlech.

(Zdroj: <https://www.promaminky.cz/rikadla-a-basnicky/o-zviratkach-12/svetlusky-6161>)

- Experiment (odraz světla a jeho barevnost)

K experimentu potřebujeme čirý krystal a sluneční svit. Slunce, které bude svítit přes krystal nám bude vytvářet nejen lom ale také duhu, tudíž barevné světlo. Dále můžeme vyzvat děti, aby namalovaly duhu. O tomto jevu budeme také diskutovat, abychom získali další poznatek o světle, a to o jeho barevnosti.

7.3 Kladené otázky: Co je světlo?

- Kde se bere světlo?
- Může být světlo osamocené?
- Přežili bychom bez světla a tepla?
- Kam se světlo schovává v noci?
- Můžeme si na světlo sáhnout?
- Je světlo teplé?
- Může být světlo barevné?

8 PŘÍBĚH 3: “JAK HLEDALI POKLAD”

Samotný příběh „Jak hledali poklad“ je zařazen v příloze této bakalářské práce (viz příloha č. 4). Jedná se o příběh z knížky „Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochoomůrky“ od autora Václava Čtvrťka za roku 1997. Jak již samotný název napovídá, je tento příběh zaměřen na hledání pokladu.

8.1 Plán diskuse: Co je to poklad?

- Je poklad něco, co je zakopané?
- Je poklad věc?
- Jsem poklad, když mi maminka říká poklade?
- Je poklad ze zlata?

8.2 Aktivity: Co je to poklad?

- Hra na hledače pokladu

Po vyprávění příběhu Křemílka a Vochoomůrky, řekneme dětem, že v naší třídě byla v noci taky jedna veverka a ta si tu někde schovala poklad. Ale proto, že si ho schovávala v noci, tak teď, když je světlo, neví, kam si ho vlastně schovala. Proto nás veverka žádá, abychom jí s hledáním pokladu pomohli. Jediné, co si veverka pamatuje je, jak skákala, a tak nám podle toho namalovala mapu. Na této mapě jsou malé a velké skoky. Když dělala velké skoky, tak musela přeskočit přes překážku. Děti se podle této mapy budou orientovat v prostoru školky a pokusí se najít ztracený poklad. Až poklad vypátrají, zjistí při jeho otevírání, že se uvnitř nacházejí velice rozličné věci (oříšky, kostičky, panenka, ponožka, pastelky apod.). Na těchto základech budeme diskutovat o tom, co je a co není poklad. Každé dítě bude mít možnost si rozdělit poklad na dvě, popřípadě tři, hromádky. Jedna hromádka bude obsahovat věci, které jsou podle něho poklad. Druhá věci, které podle něho poklad nejsou a ta třetí věci, kterými si není jistý. Vše si pečlivě v průběhu zaznamenáváme. Samozřejmě se každého dítěte také zeptáme na to, proč to takto rozdělilo. V závěru si každé dítě nakreslí poklad podle svých představ. Poté budeme např. hledat společné znaky pokladů všech dětí, abychom se přiblížili k jeho podstatě.

- Animovaná pohádka

Na interaktivní tabuli, si pustíme pohádku o pirátech, kteří by nám vysvětlili, jak se takový poklad vlastně hledá. Animovaná pohádka „Jake a piráti ze Země Nezemě“.

8.3 Kladené otázky:

- Co všechno je poklad?
- Může být poklad živý?
- Je poklad důležitý?
- Můžu bez pokladu žít?
- Jaký je život s pokladem?
- Co můžu dělat s pokladem?

9 PŘÍBĚH 4: „ZVÍŘÁTKA A LOUPEŽNÍCI“

Samotný příběh „Zvířátka a loupežníci“ je zařazen v příloze této bakalářské práce (viz příloha č. 5). Jedná se o příběh z knížky „Špalíček veršů a pohádek“ od autora Františka Hrubína z roku 2013. Tento příběh vypráví o útěku zvířátek ze statku a o jejich putování lesem a zažitém strachu.

9.1 Plán diskuse: Co je strach?

- Je to strach, když se bojím?
- Je strach strašák?
- Je to strach, když se třesu?
- Je to strach, když se mi stýská?
- Je odloučení strach?
- Je to strach, když má velké oči?

9.2 Aktivity: Co je strach?

- Komunikační kruh

V komunikačním kruhu si budeme s dětmi vyprávět o příběhu který jsme si četli a budeme jmenovat, z čeho měla strach zvířátka a z čeho měli strach loupežníci. Nejlépe bude k této činnosti vytvořit kartičky a rozdělovat je na dvě hromádky. Potom si budeme povídat o tom, jestli by děti měly z těchto věcí také strach a také si řekneme, z čeho máme strach my sami. Budeme si vyprávět o tom, proč z těchto věcí, zvířat, či situací máme strach. Tím určíme společné znaky. Samozřejmě se naše názory mohou různit.

- Hra na výrazy v obličeji

Při této hře by se děti měly pokusit vyjádřit grimasou...jak se tváří, když mají strach. Uděláme si fotografie a poté si je promítneme na interaktivní tabuli. Budeme výrazy v obličejích porovnávat.

9.3 Kladené otázky:

- Co je to strach?
- Je strach pocit?
- Dá se na strach sáhnout?

- Proč vlastně máme strach?
- Může se strach bát?
- Dá se strach zahnat?
- Mohu se strachem nakazit?
- Mohu svůj strach někomu dát?
- Mohu se před strachem schovat, nebo se on schová se mnou?
- Je strach zvíře nebo věc?

10 PŘÍBĚH 5: „MEDVÍDEK PÚ“

Samotný příběh „Medvídek Pú“ je zařazen v příloze této bakalářské práce (viz příloha č. 6). Jedná se o první kapitolu z knížky „Medvídek Pú“ od autora A. A. Milneho z roku 1970. Hlavním tématem tohoto příběhu je kamarádství mezi Medvídkem Pú a Kryštůfkem Robinem.

10.1 Plán diskuse: Co nebo kdo je kamarád?

- Je kamarád někdo, kdo je na mě hodný?
- Je kamarád ten, koho mám rád?
- Je kamarád ten, co se chce kamarádit?
- Je kamarád jen kluk?
- Je kamarád jen ten, kdo je živý?
- Je kamarád někdo, kdo je zlý?

10.2 Aktivity: Co nebo kdo je kamarád?

- Jak by měl vypadat a co by měl mít tvůj kamarád?

1. Jaký by měl být?

- Hodný/zlý?
- Velký/malý?
- Světlovlasý /tmavovlasý?
- Oči světlé/tmavé?
- Chytrý/hloupý?
- Statečný /bázlivý?
- Veselý/ smutný?
- Živý/neživý (kamarád nemusí být jen člověk ale také věc)?
- Společenský/samotář? Atd...

2. Co má mít – vlastnit?

- Má mít kolo?
- Má mít triko se superhrdinou?
- Má mít brýle (sluneční, atd.)?
- Má mít zuby?
- Má mít panáčky superhrdinů?
- Má mít autíčka?

- Má mít rodiče? Atd...

Jako pomůcky poslouží kartičky s obrázky několik sad, aby tuto aktivitu mohlo dělat více dětí najednou. Poznatky důkladně zaznamenáme, abychom je mohli použít pro další aktivitu.

- Malování kamaráda

Vyzveme děti, aby namalovaly kamaráda podle toho, jak si ho představují se všemi vlastnostmi a věcmi, které má mít. Tento obrázek budeme porovnávat s předchozí aktivitou. Děti nám tento svůj obrázek budou popisovat. Také se jich můžeme dotazovat na změny, na rozdíly při tomto a předchozím úkolu.

- Dramatizace – hra na kamarádství

V této hře se samo dítě rozhodne, jak bude ztvárňovat kamaráda. Proti sobě bude mít diváka, který bude hodnotit jeho chování. Na konci tohoto projevu se dítě rozhodne, jestli by takto měl vypadat jeho kamarád. V průběhu hry se dítě ztvárňující kamaráda různě předvádí, ukazuje, co všechno má, vyjadřuje svoje emoce atd.

- Básnička

KAMARÁD

Kamarád, kamarád,

to je ten,

kdo má mě rád.

Pomůže mi, poradí,

po vláskách mě pohladí.

Všichni jsme tu kamarádi,

protože se máme rádi.

(Zdroj: Mateřská škola STUDÁNKA – autor a rok neznámý)

10.3 Kladené otázky: Co nebo kdo je kamarád?

- Kdo je kamarád?
- Co znamená slovo kamarád?
- Musí být kamarád vidět?

- Musí být kamarád živý?
- Co je a co není živé?
- Jak poznám kamaráda?
- Mohu si kamaráda vytvořit – vymyslet?
- Mohu kamaráda najít nebo on najde mě?

11 PŘÍBĚH 6: „NEMOCNICE PRO PANENKY“

Samotný příběh „Nemocnice pro panenky“ je zařazen v příloze této bakalářské práce (viz příloha č. 7). Jedná se o druhou kapitolu z knížky „Nemocnice pro panenky“ od autorky Ann Margaret Sharp z roku 2010. Tato kniha zachycuje zážitky z mateřské školy malého chlapce Saši a jeho panenky Kulíška. Konkrétně je pak tento příběh druhé kapitoly zaměřen na odlišnosti lidí.

11.1 Plán diskuse: Co je divné/divnost?

- Jsem já divný ano, nebo ne?
- Jak poznám, že jsem, nebo nejsem divný?
- Jsem divný, když řeknu, že je mi divně?
- Jsem divný, když se něčemu dívím, nebo je divné to čemu se dívím já?
- Jak poznám míru divnosti (hodně, nebo málo divné)?

11.2 Aktivita: Co je divné/divnost?

- Vyprávění příběhu

K této aktivitě budeme potřebovat kostku, do které se dají vkládat obrázky. Obrázky se budou týkat daného příběhu, v tomto případě nemocnice pro panenky. Děti budou házet kostkou a podle obrázku, který se tam objeví, budou vyprávět smyšlený příběh takovým způsobem, aby to ostatní děti považovaly za divné. Kdyby to bylo takto, bylo by to divné? Pokud bude chtít dítě příběh více rozvinout, může využít i více obrázků z kostky.

- Hra na „ano a ne“

Co si myslíš, že je divné a řekni proč si to myslíš...

Otázky:

- Je člověk divný, když kulhá?
- Je člověk divný, když je hodně vysoký?
- Je člověk divný, když je hodně malý?
- Je člověk divný, když nemá auto?
- Je člověk divný, když nemá domov?
- Je člověk divný, když nemá rodiče?
- Je divné šťourání v nose?
- Je divné, když je plyšový šnek růžový?

- Je divné, když je kráva fialová? (MILKA)
- Je příběh na ruby divný? Atd...
- Dramatizace - vyprávění příběhu „O Panu Divném“ a jeho ztvárnění
 Budeme si vyprávět příběh o holčičce Nikolce, která našla v lese na černé skládce neúplnou hračku. Hračce chybělo tělo, nohy i ruce... Tuto hračku si holčička přinesla domů a dodělala ji chybějící části těla z toho, co jí přišlo pod ruku. Jelikož byl takto opravený panáček velice zvláštní, tak mu Nikolka dala jméno Pan Divný (viz příloha č. 9). Tento příběh si s dětmi zahrajeme, samozřejmě pokud bude v roli chlapeček, budeme mu říkat třeba Adámek. Jako pomůcku bychom použili hračky – plátěné panenky, u kterých by bylo možné spojování různých částí přes suchý zip. Popřípadě si tyto panenky učitelka vyrobí. Cílem je poskládat divnou panenku/hračku. Poté seskládané panenky/hračky vyfotíme a promítneme si je na interaktivní tabuli, kde můžeme porovnávat míru divnosti a snažíme se přijít na to, jestli jsou opravdu divné.

11.3 Kladené otázky: Co je divné/divnost?

- Je divné dělat něco jiného než ostatní?
- Jsem divný, když se odlišuji?
- Je divné, když nemám oba rodiče?
- Je divné nemít kamarády
- Jsem divný, když jsem chudý?
- Budu divný, když nebudu dělat to co chceš?
- Můžu dělat divné věci a nebýt divný?

12 PŘÍBĚH 7: „SAŠA A MARKÉTKA“

Samotný příběh „Saša a Markétka“ je zařazen v příloze této bakalářské práce (viz příloha č. 8). Jedná se o pátou kapitolu z knížky „Saša a Markétka“ od autorky Ann Margaret Sharp z roku 2011. Tato kapitola pojednává o kamarádství malého Saši a Markétky a je zde dotčena problematika prevence násilí.

12.1 Plán diskuse: Co je osamělost?

1. Je osamělost to samé, jako být sám?
2. Jsem osamělý s rodinou nebo kamarády?
3. Jsem osamělý, když se cítím špatně?
4. Jsem osamělý, když si nevím rady?
5. Jsem osamělí, když jsem sirotek?

12.2Aktivity: Co je osamělost?

- Malování

Vyzveme děti, aby dle svého názoru namalovaly osamělost. Jak osamělost vůbec vypadá? Následně vyzveme jednotlivé děti, aby své obrázky popsaly. Obrázky můžeme poskládat vedle sebe a děti mohou popisovat společné či naopak rozdílné znaky těchto obrázků.

- Písnička

ZAJÍČEK V SVÉ JAMCE SEDÍ SÁM, SEDÍ SÁM

Zajíček v své jamce sedí sám, sedí sám,

ubožáčku, co je ti, že nemůžeš skákati?

Chutě skoč, chutě skoč a vyskoč!

Zajíček v své jamce stříhá ušima, stříhá ušima.

To se nám posmívá ten lajdačina.

Chutě skoč, chutě skoč a vyskoč!

(Zdroj: <http://klub-beruska.sweb.cz/rikadla.htm>)

12.3 Kladené otázky: Co je osamělost?

- Co je osamělost?
- Co je to cítit se osaměle?
- Když jsem sám jsem osamělý?

- Kdo může být osamělý?
- Může být i věc osamělá?

ZÁVĚR

V této práci jsem se pokusila vytvořit pracovní listy pro rozvoj komunikačních dovedností založené na programu Filozofie pro děti. Práce je rozdělena na dvě části. První je teoretická část, kde jsou vysvětleny základní pojmy filozofie pro děti, komunikace, efektivní komunikace a jiné, které jsem považovala za nezbytné zmínit v souvislosti s danou problematikou. Druhá je praktická část, která obsahuje již konkrétní příběhy pro děti, na jejichž základě jsem ke každému nadefinovala plánem diskuze, aktivity, a kladené otázky, a to vše za účelem vedením filozofického dialogu. Uváděné aktivity, které se zaměřují na rozvoj komunikačních dovedností dětí, jsou pak založeny na komunikačním typu dítěte. Celkem je v praktické části obsaženo sedm příběhů. Každý se zabývá jiným tématem, se kterým se děti mohou v běžném životě setkat. Jedná se o téma stáří, snění, putování světla, hledání pokladu, kamarádství, odlišnosti a osamělost.

Rozdělení dětí na komunikační typy vypadá téměř jako škatulkování, ale není tomu tak. Podle toho, jaký je člověk komunikační typ, je ovlivňováno jeho vnímání, vyhodnocování, posuzování jeho okolí a lidí v něm. Poznatky o tom, jaký je daný jedinec komunikační typ, jsou velice důležité. Právě tyto poznatky napomáhají pedagogovi k tomu, jak plnohodnotně zapojit do skupinové práce každého jedince, kterého ve své třídě. Zároveň tyto poznatky zjednodušují pedagogům práci, jelikož pokud pedagog rozklíčuje, jaké komunikační typy dětí ve své třídě má, tak může tomu přizpůsobit aktivity pro všechny děti tak, aby vyhovovaly každému z nich. Díky tomu pak může na těchto základech rozvíjet komunikační dovednosti všech dětí. Také díky rozpoznání komunikačních typů může pedagog lépe napomáhat dětem navazovat sociální kontakty, což je velice důležité pro budoucí život každého dítěte.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bauman, P. (2013). *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí: teorie a metodika, aktivity pro rozvoj myšlení*. Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti.
- Čtvrtek, V. (1997). *Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky*. Albatros.
- Gordon, T. (2012). *Výchova bez poražených*. Malvern.
- Hrubín, F. (2013). *Špalíček veršů a pohádek*. DILLIA.
- Klíma, I. (2011). *Jak daleko je slunce*. Portál.
- Kopsová, K., & Kopsa, P. (2015). *Jak se krotí tygr*. Edika.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Montclair State University: Cambridge University Press.
- Macků, R. & Laibr, L. (2013). *Kurzy rozvoje myšlení: pracovní sešit*. Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti.
- Miklikowska, M. & Hurme, H. (2011). *Democracy begins at home: Democratic parenting and adolescents' support for democratic values*. European Journal of Developmental Psychology.
- Milne, A. A. (1970). *Medvídek Pú*. Albatros.
- Muchová, L. (2011a). *Adam a Eva: příběh o životě, lásce a smrti, Metodická příručka k příběhu ---aděje na s---*. TF JU, Centrum filozofie pro děti.
- Muchová, L. (2011b). *Budete mými svědky*. Kartuziánské nakladatelství.
- Nováčková, J. & Nevolová, D. (2020). *Respektovat a být respektován, Cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*, Peoplecomm.
- Průcha, J. & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika. Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Sharp, A. M. (2010). *Nemocnice pro panenky*. TF JU, Centrum filozofie pro děti.
- Sharp, A. M. (2011). *Saša a Markétka*. TF JU, Centrum filozofie pro děti.

Sharp, A. M. & Splitter, L. J. (2010). *Co znamená můj svět, Metodická příručka k příběhu Nemocnice pro panenky*. TF JU, Centrum filozofie pro děti.

Siegel, D. & Bryson, T. P. (2015) *Rozvíjejte naplno mozek svého dítěte*. CPRESS.

Svobodová, E. & kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole – školní a třídní vzdělávací program*. Portál.

Svobodová, E., Váchová, A. & Vítěčková, M. (2012). *Do školy za zvířátky. Metodika práce s příběhy v MŠ*. Portál.

Špínková, M. (2016). *Kocouře, ty se máš*. Cesta domů.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Univerzita Karlova.

Zoller, E. (2012). *Učíme děti ptát se a přemýšlet. Metody a aktivity k rozvoji myšlení a kultivaci osobnosti dětí*. Portál.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <http://www.nuv.cz/t/rvp>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Kocouře, ty se máš

Kocour Mates je starý kocour. Má čtyři nohy, na předních má ponožky a na zadních podkolenky. Když se narodil, nohy ho vůbec neunesly. Za pár týdnů ale běhal po stromech nahoru a dolů jako nic. Teď běhá mates pomaleji a stromy už nechává na pokoji. Ale na pianino ještě vyskočí. Až nahoru? Někdy dokonce až na horu. Černé piano mu totiž velmi sluší a on to ví. Vypadá na něm jako moudrá sova. Mrká velmi pomalu.

Strýc Otakar je starý muž, je mu devadesát let. To hned tak někomu není. Strýc Otakar ale nebyl vždycky starý. Byl miminko, pak kluk, který běhal bosý po strništi a lez na stromy. Jestlipak víš, kocouře, jak se chodí po strništi, aby to nepíchalo? Ten malý kluk ve strýci Otakarovi někde pořád je. Tak nám může strýc poradit, jak chodit po strništi. A také plno dalších věcí. Kocour nám nic poradit nemůže. Strýc Otakar už po stromech také neleze. Už skoro vůbec nechodí. Když je slunce a teplo, odvezeme ho na zahradu, vezmeme mu boty a ponožky, aby mohl být zase bos. Tráva je měkká a příjemná, strýc postává a sní o stromech a o strništi.

Kocouře, ty se máš, říká ráno strýc Otakar. Máš čtyři nohy a všechny ti chodí samy. Strýc Otakar má jen dvě nohy a jedna už moc nechodí. Tak má chodítko se čtyřmi kolečky. Jede do kuchyně. Myslíte, že kocour uhne? Kocour Mates se odloudal ke své misce. Strýc dojel ke stolu a ztěžka usedá k snídani. Strýc Otakar se má, že má chodítko, jinak by musel snídat, obědovat i večeřet v posteli. Nebo bychom ho museli nosit, a to by se nám asi nepovedlo. Strýc pije čaj a zkouší si namazat housku. Pravá ruka mi moc nepomáhá, vzdychne si. Kocouře, ty se máš, nemusíš si mazat housku. I strýc Otakar se má, housku mu namaže Amálka. Jde jí to rychle. Strýc Otakar to také dřív uměl. Až bude Amálka stará paní, někdo ji také s houskou pomůže. Žádný kocour to ale nebude. Kocouři housky mazat neumějí.

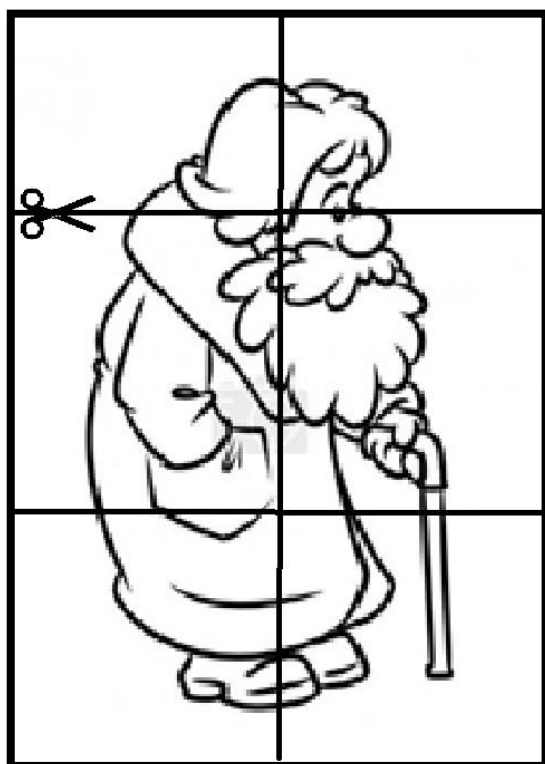
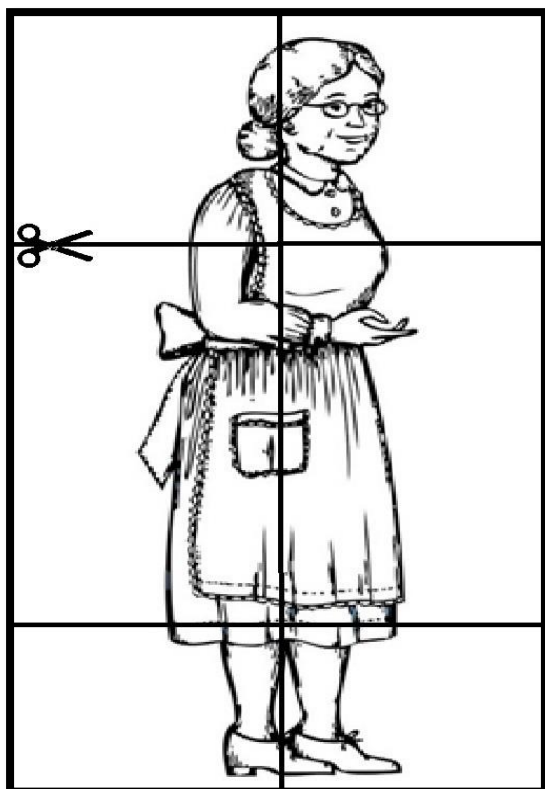
Kocour odběhl ven a hřeje se na slunci. Také my půjdeme ven. Vezmeme strýce na výlet, pojedete na vozíku. Vozík má dvě velká kola a dvě malá. Může tak dobře zatáčet, ale i jezdit po schodech. Na výlet si vezmeme klobouky. Kocour nemá klobouk. My se máme, že máme klobouky. Slunce nás nepálí. Strýc Otakar má klobouk z Austrálie. A také z Kanady, Indie a Ameriky, protože hodně cestoval. Kocour nebyl ani v Indii, ani v Americe, ani v Kanadě, ani v Austrálii. Vezmeme strýce a povídáme si o starých časech. Kocoura to nezajímá. Zmizel do trnek za zahradou a chodí si po svých cestách.

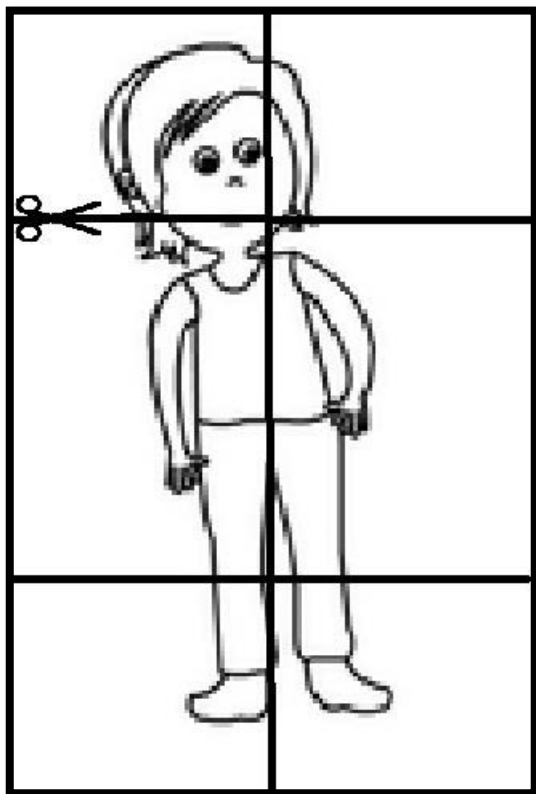
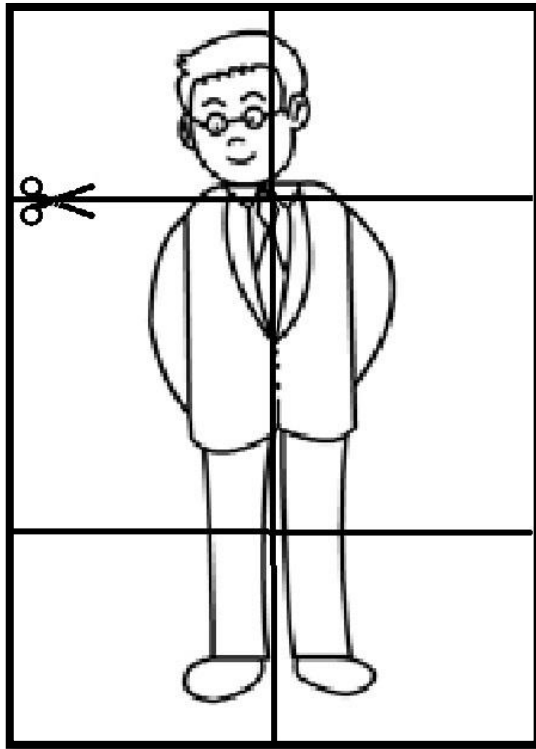
Jedeme se podívat na dům, kde se strýc narodil. Byla tehdy noc a bouřka, řeka strhla most a nikam se nedalo jet. Atak se strýc narodil doma. Odpoledne přinesla Mařenka na návštěvu Terku. Přebaluje ji na stole. Víš, Terezko, jsi jako já, taky máš plínky. Ty jsi malé miminko a staré miminko, směje se strýc. Kde je kocour, Terko? Terezka to neví. Strýc Otakar pozná, že je kocour za kredencí. Ví i spoustu dalších věcí, není totiž žádné miminko. Má život už skoro za sebou, Terezka teprve před sebou. K večeru byl strýc chvíli sám doma a kocour měl hlad. Strýc se chtěl postavit a nakrmit ho. Jenže upadl a nemohl vstát. Má ale náramek s tlačítkem a tím nás přivolal. Když jsme přišli, strýc ležel pod stolem a kocour chodil na stole. Nebolí tě něco? Jak ti je? Daří se mi výborně, jen nevím, jak se mi hlava dostala pod židli. Zavolali jsem silného Františka a strýce jsme společně postavili. Pak jsme mu uvařili horký čaj, který má moc rád. Dal si do něj med, jako když byl malý kluk. Když člověk spadne, musí se pak svět dát zpátky do pořádku. Med na to pomáhá. Kocouře, ty se máš. Máš kožich. Nemusíš se oblékat a svlékat. Strýc má na košili mnoho knoflíků a potřebuje s nimi pomoci. Ruka už mu nepomůže. Kocour také ne, knoflíky nikdy nepotřeboval. Ani nemá ruce. Ach knoflíky, knoflíky, vzdychne si strýc Otakar. Svět je plný knoflíků... Kocouře, kocouře, ty se máš, nemusíš nosit plínky ani lovit knoflíky. Když se koupe Terezka, dá Mařenka do vany malou vaničku a Terezku do ní ponoří. Když se koupe strýc Otakar, dáme mu do vany výtah. Říká se mu zvedák, ale nejezdí jen nahoru. Jezdí i dolů. Strýce na něj posadíme a on ho sveze dolů do vany. Strýc se má, je v teplé vodě. Je rád. Kocouře, ty do vody nechceš, že ne? Když je chladno a děšť, strýc Otakar zůstane v posteli i přes den. Potřebuje být v teple a dlouho spát, říká, jsem jako starý medvěd. Kocour Mates neví, jak vypadá starý medvěd. Kdyby to věděl, tak... Strýc Otakar nespí s medvědem na křesle. Má jezdicí postel s měkkou nafoukanou matrací, aby ho to nebolelo, když musí dlouho ležet. Postel mu umí zvednout nohy, aby mu neotékaly. Jindy hlavu, aby se mohl napít. Ráno hlavu, aby mohl vstát – jinak by se mu to nepovedlo. Jezdí také nahoru a dolů. Strýc půjčuje postel klukům. Bořku, Vojto, držte se!

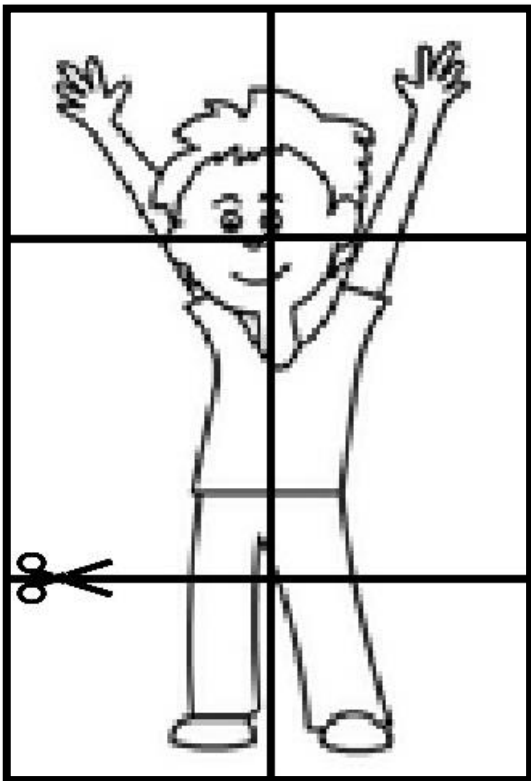
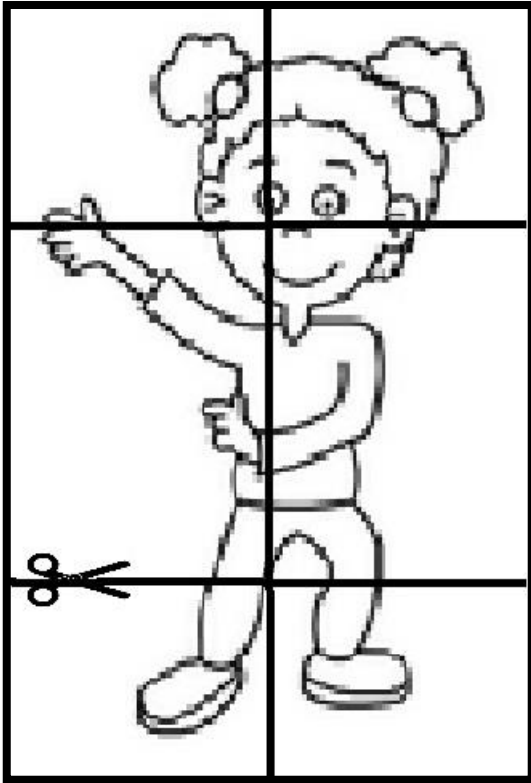
Večer jde kocour na lov a strýc Otakar jde spát. Pomalu půjde do postele. Je to mnohem delší cesta než ráno, protože nohy už jsou unavené. Strýc Otakar zaparkuje chodítko u postele a pečlivě ho zabrzdí, aby mu v noci nikam neodjelo. To je dobře, že jsme cestou nepotkali grizzlyho, řekne spokojeně a žuchne na postel. Strýc Otakar potkal grizzlyho dvakrát a ví, že to není žádná legrace. Tady máte moje ucho, říká strýc Otakar, když už leží. Strýc si uloupl ucho? Kdepak, Vyndal si z něj jen maličké naslouchátko, které mu

pomáhá slyšet. Uložíme ucho do misky. Teď už nás strýc moc neslyší. Umívá se. Někdy má strýc unavené jen nohy, někdy i hlavu. Najednou nás nepoznává. Jindy zase nevím, kde je. Nebo vidí kolem postele samé veverky. Ukazuje na ně: Co tu dělají? Nevíme. Kocour je nevidí, jinak by je určitě lovil. My je také nevidíme. Strýci se veverky na posteli nelíbí, mračí se, i když jinak měl veverky vždycky rád. Chodili k němu na zahradu. Veverky strýce straší. Tak si k němu sedneme, aby s nimi nebyl sám. A ony zase časem odejdou.... Začíná noc. Strýc spí. Občas něco řekne ze sna. Třeba: Byla tam hluboká voda, dalo se tam koupat. Nebo: To je blázinec. Nebo: Sýkorky! Nebo: Kocouře, pojd' sem, Pojd' sem, kocouře. Zdá se mu o indických zahradách, o řece Malši, u které se narodil, o kanadských stromech, které kácel. Prochodil celý svět, teď svět chodí za ním do snů. Někdy také v noci operuje lidi, jako když byl doktorem. Ve snech může pracovat oběma rukama a cestovat, kam chce. A nepotřebuje na to ani jednu nohu, natož kolečka. Černý kocour zmizel v černé tmě. Kocour se má. My se ale také máme. Máme strýce Otakara, jezdící postele, med a chodítka a můžeme si všelijak pomáhat. A nepotkali jsme dnes grizzlyho! (Špinková, M. 2016)

Příloha č. 2: Obrázky na téma stáří







Příloha č. 3: Jak rychle letí světlo

Je na světě něco rychlejšího než raketa?

Světlo. Než řekneš motyka, světlo osmkrát obletí celý svět.

Proč mám říkat zrovna: motyka?

Můžeš říkat také: sekyra nebo lívanec a vždycky za tu dobu světlo osmkrát obletí svět. Uvidí pevniny, oceány. Japonce i Laponce a spoustu jiných lidí i věcí.

Já budu říkat lívanec. I když mám radši koblíhy. Anebo čokoládu. A odkud se světlo bere?

Světlo se rodí v horkých pramenech, povrch hvězd i Slunce jsou totiž jenom obrovské, žhavé a zářící plameny. Z těch plamenů se paprsky světla dají na cestu, která je delší než si i ti nejmoudřejší lidé dokážou představit.

Proto světlo musí letět tak rychle.

Je ještě něco rychlejšího než světlo?

Ne, už vůbec nic!

A dá se na světlo letět?

Ne, kdyby někdo letěl tak rychle jako světlo, umřel by.

A světlo neumře?

Světlo by spíš zahynulo, kdyby muselo letět pomaleji. Letí vesmírem, letí prázdňem. To znamená, že cestou nemůže nic potkat: stromy ani domy, cesta ani skály, dokonce ani mraky, ani vzduch – jenom sem tam zahlédne nějakou hvězdu, ale i ty hvězdy bývají nesmírně daleko. Světlo stále letí, letí tou strašnou rychlostí, aby doneslo poselství o své hvězdě, kde se narodilo, Kdyby světlo letělo pomalu jako letadlo, nebo dokonce tak pomalu, jako jede auto nebo běží kůň, neuletělo by od své hvězdy, spadlo by na spět do plamenů a nedoneslo by nikdy své poselství. Ale světlo vyletí z rudých nebo žlutých plamenů rychleji než nejrychlejší střela, vždyť je nejrychlejší ze všeho, co je v přírodě. Řítí se chladným nebem za sebou vidí ještě plameny své hvězdy, vidí svou matku hvězdu, jak se zmenšuje. Světlo se k ní už nikdy nevrátí, může letět jenom v před, nikdy nazpátek, ale protože je dosud mladičké, neteskní kvůli tomu, že už nikdy neuvidí hvězdu, kde se narodilo. Dychtivě se rozhlíží kolem sebe a letí tou závratnou rychlostí, za minutu uletí tolik, co by člověk neušel, kdyby žil pět set let a celou dobu se nezastavil. Když světlo

přivykne tmě kolem sebe, spatří v dálce letět jiná světla, spatří hvězdy obří i trpasličí, komety s dlouhým svítivým ocasem, hvězdy, které září jasně a hvězdy tak daleké, že světlo, které z nich přilétá, je už unavené a staré, miliony let je to světlo na cestě, už nevnímá hvězdy kolem sebe ani naše světlo, už je modravě chladné. Zato naše světlo ještě září, ještě se sebou nese žár plamenů, ze kterých vzniklo. Letí mrazivou tmou, nic mu nestojí v cestě, letí rok, tisíc let, už cítí stesk, stýská se mu v té obrovské prostora a touží doletět někam povědět někomu o hvězdě, kde se zrodilo, potkat se s jiným paprskem světla, aby se dozvědělo něco o ostatních hvězdách, ale za ty tisíce let nepotká nic a nikoho. Jednou spatří místo, kde se jako v ohnivém kotli rodí nové hvězdy, a jinde spatří ve velké dálce podivné kamenné koule, které krouží kolem žhavých slunců, jsou pokryty skalami, nad nimiž táhnou různorodá oblaka. Ty kamenné koule jsou planety, některé jsou obklopeny zářícími prstenci anebo chladnými měsíci. Světlu se zdá, že slyší jejich hlas, který je zve k sobě, že hlas volá po světle a teple, které planety potřebují. Ale světlo nemůže uhnout ze své dráhy, letí tedy dál tisíce let. Už poztrácelo svůj lesk a jeho zvědavost se unavila, už přestává vnímat hvězdy v dálce, je jich totiž tak mnoho, že světlu si je plete, někdy se mu zdá, že právě tyto hvězdy už jednou zahlédlo, ale mýlí se, protože přece letí stále v před a své mateřské hvězdě se víc a víc vzdaluje, je od ní už tak daleko, že kdyby neslo zprávu o ní, ani by samo nevěřilo, že ta hvězda, kdy byla a nejspíš dosud je. Najednou světlo spatří opět planetu, modrá koule se točí přímo před ním. Jak světlo letí, koule se zvětšuje a světlo si uvědomí, že se mu nepodaří té kouli se vyhnout. Světlo neruší, že planeta, která se blíží, se nazývá země. Zhlédne oblaka, pod nimi podivně se lesknoucí plochu. Nikdy nic podobného nevidělo, nikdy nikde nespatrio vodu, natož celý oceán vody. Pak rozezná jakési zelené skvrny, prvně za ta dlouhá léta uvidí barvy, jiné barvy než barvu ohně a noci. Dokonce zhlédne ve zlomku chvíle papouška kakadu a opice, jak skáčou ve větvích palem, uvidí žirafy, zebry a antilopy, které se prohánějí po zelených savanách, spatří i lidi. Také lidé vidí světlo. A hvězdáři dokonce počítají, jak dlouho světlo letělo a jak horké byly plameny, ze kterých vzešlo. Také námořníci vidí světlo a říkají: Plujeme dobře. A ti, kdo si právě té noci vyšli na procházku, je vidí rovněž, vidí je unavené, nepatrné, modravě mihotavé, vidí je jakoby v dálce na nebi a říkají si: Hvězdy jsou jasné bude studená noc. V tu chvíli světlo už dorazí k Zemi. Je tiché a tak slabé, že téměř nezastaví, tak chladné, že nikoho nezahřeje. Jediné, co doneslo, je zpráva o hvězdě, ze které vylétlo. Ale protože za ním spěchají stále nové paprsky, nová světla, která uletí stejně nesmírnou cestu tmou a zimou, přinášejí tutéž zprávu. Lidé vidí hvězdu,

vidí také nespočetně dalších hvězd, vidí i komety a měsíce a vidí také hvězdy kolem sebe, neboť bez světla by byli jako slepí, pokud by se vůbec mohli bez světla narodit a žít. A ti, kteří dovedou uslyšet poselství, si uvědomí, jak kratičké jsou všechny naše cesty, jak marný je všechn náš spěch. Neboť kdybychom spěchali sebevíc a kdybychom cestovali sebedál, ve srovnáním se světlem stojíme na místě. (Klíma, I. 2011)

Příloha č. 4: Jak hledali poklad

Jednou na podzim se Vochomůrka na podzim probudil a povídá: „Křemílku, mně se zdálo, že jsem našel poklad.“ Křemílek si jen zaťukal na čelo: „To víš.“ Ale Vochomůrka rovnou do kůlny za chaloupku a přinesl z ní dvě motyky. „Musíme si pospíšet, aby nám ten poklad někdo neodnesl.“ „Vždyť ani nevíš, jak se poklady hledají,“ zavrtěl hlavou Křemílek. A Vochomůrka, to že se najde takové místo, kde někdo kopal a pak to zase zahrabal. A tam leží poklad. Vzali motyky a vypravili se. Když hledali, potkali vítr. Seděl pod šípkovým keřem, prstem si ukazoval na všechny strany, ale přitom pořád jen seděl. „Co to děláš?“ povídá Vochomůrka. Vítr si jen vzdychl, div Vochomůrkovi neuletěla čepice: „Ale trochu jsem si sedl, chvíli jsem spal a teď nevím, kudy mám foukat.“ „Při podzimu se fouká už spíš od severu,“ poradil mu Křemílek. Vítr se vesele zatočil a odvál k lesu. „Ani nepoděkoval,“ povídá Vochomůrka a hledali dál poklad. Tak došli až k borovici, pod kterou rostli tři lískové keře. Vochomůrka volá: „Už mám to místo, kde někdo kopal a pak to zase zahrabal!“ A rovno se pustil motykou do práce Křemílek mu pomáhal z druhé strany. Jenže v tom na ně někdo křikne za hora borovice: „Co tam děláte?“ Byla to veverka, zlobí se a volá: „Tak co tam děláte, vy dva?“ Křemílek strčil do Vochomůrky. „Ty sis to vymyslel, tak jí to pověz.“ Vochomůrka už se ale tak trochu rozzlobil: „Co na nás křičíš, veverče? Kopeme poklad, a to se přece smí!“ Veverka skočila rovnou o tři rozsošky níž. „Jenže to není poklad. Jsou to oříšky, co jsem si schovala na zimu.“ „Tak vidíš,“ povídá Křemílek Vochomůrkovi a schoval motyku za záda, aby ji nebylo vidět. Vochomůrka na veverku, pořád trochu ze zlosti: „No co? Tak to zase zahrabeme, a bude všecko v pořádku.“ „Nebude, řekla veverka. „Protože kde hrabe někdo cizí, tam já už nikdy nejdu.“ „A celou zimu bude hladovět,“ špitl Vochomůrka Křemílkovi. Byla to vážná věc a Křemílek s Vochomůrkou nevěděli, jak ji napravit. A tu se k nim přitočil vítr, co česal listí ze stromů. „Co tu stojíte, vy dva smutní?“ A veverka to na ně všecko pověděla. Vítr jen zatřásl větrnou hlavou: „Jednou vy mě, podruhé já vám. Za dobrou službu platím dobrou službičkou.“ Zatočil se kolem tří lísek a větrnými prsty očesal všechny oříšky, co jich tam bylo. „A teď už si to jen ulož do sklípku!“ houkl na veverku a běžel dál podzimní cestou. Veverka si libovala, že je těch oříšků třikrát tolik, než sama dokázala načesat. Křemílek s Vochomůrkou na ni zamávali čepičkami a jeden druhému povídá. „Když už máme motyky v rukách, okopeme aspoň u divizen za chaloupkou. Ony nám napřesrok zlatě rozkvetou, a to taky bude jako poklad.“ (Čtvrtek. V. 1997)

Příloha č. 5: Zvířátka a loupežníci

Jednou domov opustili

kozel, kohout, kočička.

Šli celý den, nespatriili

cestou ani človíčka.

Pořád stejnou notují

na lidi si stěžují:

„Kikirí, kikirí

nač mám vstávat ve čtyry?“

„Mňouky mňou, mňouky mňou,

už nás trápit nebudou.“

„Méé mé, méé mé,

s lidmi už být nechceme!“

„V lese najdem živobytí

kočička si ptáčka chytí,

kohout jádry bude živ

a ten kozel najde trávy,

ještě lepší nežli dřív.

Nic nás v cestě nezastaví,

kikirí, mňou, méé mé,

lidem smát se budeme.

Večer nemohli už zpátky,

les se zavřel za zvířátky.

Les je v noci jako živý:

vítr učí mluvit dříví,

Měsíc houby cvičí v tanci

a na zádech svatojánci

hvězdy z nebe snášejí.

Je jim čím dál smutněji.

A tak jsou

lesem, tmou,

levá pravá

přední zadní –

pozor kozle neupadni!

Na zvířátka padá strach,

našlapují po špičkách,

ale nemohou už zpátky,

před zvířátky za zvířátky

černé lesy, tma a tma.

Kdopak se tu vyznat má!

„Méé mé, méé mé,

sotva ten les přejdeme.“

„Kikirí, kikirí,

budem z lesa ve čtyry!“

„Mňouky mňou, mňouky mňou,

řeči nikam nevedou.

A tak jsou

lesem, tmou,

levá pravá,

přední zadní,

pozor kozle neupadni!

V tom brobleskla houštím záře,
zajásala zvířátka:
„Cesta lesem překrátká,
budem zas mít hospodáře!“
Došli k staré chatrči,
z okénka se světlo lije.
Kozel všechny odstrčí,
on chce vidět, kdo tam žije,
kočka také, kohout též:
Počkej, vždyť mě zamáčkneš!
Kikirikí!Mée Mée mé!
Zacláníš mi! Né a né!
Jeden druhého tu šidí,
ale kohout první vidí.
Vidí, jak tam ve světnici
v karty hrají loupežníci,
bum!
Sedma k sedmě,
osma k osmě,
já teď nesu
eso k esu
bum, bum, bum!
A tak hrají,
dupou, křičí –
o podkovu,
o kačku,

o záplaty,
o jehličí,
bum!
Bum, bum, bum!
V tom zamečel kozel,
hráči vyskočili ze židle,
ze dveří se strachy tlačí,
vždyť tam v okně zahlídli
hrozná zvíře: má tři hlavy,
jedna mečí,
druhá mňouká
a ta třetí kokrhá –
utíkejme,
utíkejme,
než nás všechny roztrhá!
Utíkají les je žene,
s nimi karty rozházené,
karty káča bláznivá,
divé houby v patách mají,
utíkají, klopýtají,
kolem všechno ožívá,
pařezy je spolknout chtějí,
houby už je odhánějí,
už je mají - ještě krok...
A tu loupežníci – skok,
skok a skok a přes potok.

Už jsou z lesa za potokem,
oddychují jdou jen krokem,
už mají dost lesa, pranic,
zpátky nevrátí se za nic.
A zvířátka přes kořeny
dál žene les naježený:
„Mňouky mňou, mňouky mňou
světýlka nás zavedou!“
„Méé mé, méé mé,
už jim neutečeme!“
Atu kohout vesele
(Hrubín, F. 2013)

překřičel své přátele:
„Kikirí, kikirí,
Je tři čtvrtě na čtyry!“
Svítá, svítá, za chvíličku
vesele jsou po sluníčku,
levá, pravá,
přední, zadní,
pozor, kozle, neupadni –
mezi ploty, v ranní záři
vracejí se k hospodáři.

Příloha č. 6: Medvídek Pú

Kapitola první, ve které se seznámíme s Medvídkem Pú a včelami; a vyprávění začíná.

Tady jde se schodů za Kryštůfkem Robinem Michal Medvěd hlavou napřed, bum, bum, bum. Jinak to ani neumí, ale někdy mu připadá, že to přeci jen musí jít taky jinak; jen kdyby tak mohl na chvíli přestat tlouci hlavou o zem a zamyslet se nad tím, jistě by na to přišel. A pak zas mu připadá, že to asi jinak nejde. Ale už je dole a čeká, abych vám ho představil. Když přijde Medvídek Pú dolů, někdy si chce na něco hrát. Jindy zase jen rád sedí tiše u krbu a poslouchá pohádku. Tak třeba dnes večer: „Což takhle nějakou pohádku?“ řekl Kryštůfek. „Ale jakou pohádku?“ já na to. „Byl bys tak moc hodný a vypravoval nějakou Medvídkovi Pú?“ „To bych mohl,“ já na to. „Jaké pohádky má rád?“ „Pú má nejraději pohádky o sobě. To je jeho.“ „To jo.“ „Tak byl bys tak moc hodný?“ „Zkusím to,“ já na to. A tak jsem to zkusil. Za dávných a dávných časů, asi tak minulý pátek, bydlil medvídek Pú v Lese sám a sám pod jménem Novotný. „Co to znamená pod jménem?“ zeptal se Kryštůfek Robin. „To znamená, že měl to jméno napsáno zlatým písmem nad dveřmi a bydlil pod ním.“ „Medvídkovi Pú to totiž nebylo docela jasné,“ řekl Kryštůfek Robin. „Teď už jo, ozvalo se bručivě. „Tak budu povídat dál,“ já na to. Když šel jednou na procházku, přišel na mýtinu uprostřed Lesa, a na ní stál uprostřed velký dub a z jeho koruny bylo slyšet silné bzučení. Medvídek Pú si sedl pod strom, složil hlavu do pracek a hluboce se zamyslel. Nejprve si řekl: „To bzučení něco znamená. Takovéhle ustavičné bzučení vždycky něco znamená. Když slyšme bzučení, musí někdo bručet, a pokud já vím, bzučet mohou jedině včely.“ Pak zase dlouho přemýšlel a řekl: „A včely jsou na světě jedině proto, aby dělali med.“ A pak vstal a povídá: „A med dělají jedině pro to, abych jí ho snědl.“ A začal šplhat na strom. Šplhal a šplhal, a jak tak šplhal, zpíval si takovouhle písničku: *To vám přece každý poví, že med chutná medvědovi. Včely bzučí: Bzum, bzum, bzum! Chystáme med medvědům.* Pak šplhal trochu výš... a ještě trochu výš... a pak ještě trochu, a tu ho napadla jiná píseň: *Kdyby byla včela medvědem, měla by své hnízdo při zemi, a když by šel medvěd za medem, nemusel by šplhat větvemi.* Už ho to trochu zmáhalo, proto teď zpíval naříkavou píseň. Byl už skoro u cíle, a kdyby byl jen dobře stál na nové větvi... Prask! „Ach pomoc!“ volá Pú, když spadl na větev o deset stop níže. „Kdybych jen nebyl –,“ řek si Pú, když bříška na druhou větev o dvacet stop níže. „Já jsem chtěl–,“ vysvětloval, když se řítí po hlavě na jinou větev o třicet stop níže, „–já jsem totiž chtěl –,“ – bylo to ovšem trochu–, přiznal, jak svištěl rychle mezi dalšími šesti větvemi dolů. „To je všechno tím,“ usoudil, když se

rozloučil s poslední větví, třikrát se ve vzduchu překotil a snesl se půvabně do bodláčí, „to je všecko tím, že mám tak rád med. Ach, pomoc!“

Vylezl z bodláčí, vytáhl si bodliny z nosu a zase se zamyslel. A první na koho pomyslel, byl Kryštůfek Robin. „To jsem byl já?“ řekl Kryštůfek Robin nesměle, protože si tomu ani netroufal věřit. „To jsi byl ty.“ Kryštůfek už neříkal nic, ale oči měl stále větší a větší a tváře červenější a červenější. A tak šel Medvídek Pú za svým kamarádem Kryštůfkem Robinem, který bydlil v jiné části lesa za zelenými dveřmi. (Milne, A. A. 1970)

Příloha č. 7: Nemocnice pro panenky

Kapitola druhá

Jsmo na cestě do školky. Jedeme naším autem a maminka řídí. Sedím vzadu na sedačce. Sedačku mám rád, protože když v ní sedím, jsem výš a vidím dobře z okna. V tom to zjistím. Nemám Kulíška! Zůstal ležet v postýlce! „Mamíííí, musíme se vrátit!“ Maminka ale jede dál. „Co se děje?“ „Zapomněl jsem Kulíška!“ Maminka pořád nezastavuje. „Když se vrátíme, přijdu pozdě do práce.“ Nechci, aby maminka přišla pozdě do práce, ale nechci ani přijít do školky bez Kulíška. Nevím, co mám dělat.

Maminka se rychle ohlédne a podívá se na mě. Pláču a křičím ze všech sil. Maminka na to nic neřekne, ale vidím, že se jí to moc nelíbí. Na nejbližší křižovatce zahne doleva a jedeme zpátky domů. Říkám si? „Sašo, máš vážně štěstí, že máš tak hodnou maminku.“

Do školky chodím každý všední den. Náš pan učitel se jmenuje Kováčik. Pochází z jiné země. Některé děti si myslí, že je trochu divný. Myslí si to dokonce i Klára. „Podívej, jak chodí,“ vždycky říká. „To proto, že je tak vysoký,“ odpovídám jí. „Když chodí, jako by maličko poskakoval.“ Když jsem byl ve školce poprvé, pan učitel nám řekl, že jestli chceme, můžeme si přinést svoje panenky. Moji kamarádi si tu a tam nějakou přinesou. Někteří si s sebou berou všechny svoje panenky. Já s sebou vždycky беру Kulíška. Jenom Kulíška. Nevím, jestli nějakou panenku mají Jakub s Hubertem, ale ti si do školky žádné nenosí. Nejsou to moji kamarádi. Někdy na mě bývají zlí. Když jsem se zeptal Kláry, proč mě Jakub s Hubertem nemají rádi, řekla mi: „To proto, že si do školky nosíš panenku.“ Přemýšlel jsem o tom, co mi Klára řekla. Myslím, že to není dobrý důvod, proč by na mě měli být zlí. Co má jedno s druhým společného. (Sharp, A. M. 2010)

Příloha č. 8: Saša a Markétka

Kapitola pátá

Nic bych se nedozvěděl, kdyby Markétka nešla ze školky k nám domů. Její maminka musela někam jít a poprosila moje rodiče, jestli by u nás mohla Markétka zůstat na večerí. Když jsem se dozvěděl, že k nám Markétka přijde na návštěvu, mněl jsem velkou radost. Moje sestra je moc velká a Kulíškem už si nehraju, a tak si občas připadám osamělý. Taky se někdy cítíte osaměle? Je to divný pocit, vidíte? Nezůstane jen u žaludku – rozlije se vám po celém těle. Není to smutek ani vztek, prostě jen osamělost. Je to, jako byste byli na celém světě úplně sami a nikdo další tu nebyl. Ani jsem se nenadál, a je tu odpoledne. Tatínek přijel do školky a odvezl nás s Markétkou k nám domů. Je to, jako by patřila do naší rodiny. Jakmile dorazíme domů, dostaneme od táty k svačině sušenky a čokoládové mléko. Nemívám je často. Vychlazené čokoládové mléko ale miluju. Je to moc příjemné, když mi stéká do břicha jako nějaký mrazivý vodopád z ledové tříště. Pak jdeme ven na dvorek a hrajeme si na schovku. Baví mě vymýšlet všelijaké úkryty a hledat, kam se Markétka schovala. Když ji najdu, vždycky překvapeně vyjekne. A pak se vždycky s radostí popadneme a obejmeme. Brzy ses začne smát. „Markétko, měli bychom jít dovnitř. Zůstat venku, když jsme sami, není bezpečné. Mohlo by se něco stát. třeba by mohl přijít nějaký cizí člověk a chtít po nás, abychom s ním odešli. Musíš být opatrná! To mi vždycky říká tatínek.“

„A co budeme dělat uvnitř?“ ptá se Markétka. „Hrát si s mými hračkami. Mám je v pokojíčku. Budou se ti líbit. Mám i jednu panenku. Ale s tou už jsem si dlouho nehrál. Jmenuje se Kulíšek. Dřív jsem ho všude brávil sebou, ale teď leží na skříni.“ „Co dělá na skříni?“ kroučí Markétka hlavou. „Já už si s panenkami nehraju,“ vysvětluje. Když pak otevře dveře do domu, vlítne dovnitř můra. „Chytíme ji!“ navrhuje dychtivě Markétka, ale já jen mávnu rukou a krásná můra je tatam. „Můrám nesmíme ubližovat,“ říkám vážně. „Není to správné.“ (Sharp, A. M. 2011)

Příloha č. 9: Příběh O Panu Divném

Říkáte si Pan Divný. Kdo to asi je? Vždyť divné může být kde co a kde kdo. Tak já vám teď budu vyprávět, jak Pan Divný přišel na svět.

Bylo sychravé odpoledne a jedna malá holčička, tuším, že se jmenovala Nikolka, si vyšla na procházku do lesíka, který se nacházel nedaleko jejího domova. Tento lesík nebyl ani malý, ani velký, ani hustý a ani řídký...no prostě tak akorát. Ale přesto měl od ostatních lesíků jednu zvláštnost. Před mnoha lety se v tomto lesíku těžilo kamení, tudíž zde byla veliká jáma a ta jáma nebyla jen tak obyčejná díra, jak by se zdálo. Představte si, že tato jáma lákala nepořádné lidi a ti lidé sem jezdili a nechávali v této jámě veškeré věci, které již doma nepotřebovali. A takovému místu v lese, kde lidé pohazují věci se říká černá skládka. A proč vlastně černá? No, proto že na ní není nic pěkného a hlavně nemá v lese co pohledávat.

Nikolka dobře věděla, že tento odpad do lesa nepatří, ale cosi ji tam přitahovalo. Pokaždé když viděla z lesa odjíždět nějaké auto, hned se na toto místo vypravila, aby zjistila, co nového lidé do lesa vyvezli a co již nepotřebují. Vězte nebo ne, ale někdy to byly hezké věci, které se určitě na něco hodily. A tak si Nikolka z lesa domů přinášela mnoho věcí, které se jí opravdu hodily a moc se jí líbily. Pro ni to nebyla černá skládka a hora pokladů, kterou bylo zapotřebí co nejdůkladněji prohledat.

Toto odpoledne nebylo na hledání pokladů zrovna nejideálnější, jelikož byla docela zima a poprchávalo, ale odjíždějící auto z lesa bylo lákadlo, kterému se nedalo odolat. A tak se naše Nikolka, malá pátračka po pokladech, vydala na svoji výpravu za objevením nového pokladu. Když přišla k jámě nezdálo se, že by zde někdo něco zanechal, ale po delším pátrání přece jen Nikolka narazila na krabici, která tu dříve nebyla. Copak v té krabici asi může být? Už, už aby se to dozvěděla. Po otevření krabice z Nikolky nadšení opadlo. Ta krabice nebyla na první pohled plná pokladů, ale hromady malých a zvláštně nastříhaných kousků látek, které, jak se zdálo, se k ničemu nehodí. No to nevádí, každý den nemusí mít člověk štěstí. „Ještě se v krabici pro jistotu trochu pohrabu, abych si byla jistá, že tam nic pěkného není. A přece jenom, copak se to tady schovává, je to kulaté a měkké, a ještě na tom něco je.“ Byla to hlavička od panáčka a na hlavičce měla našitý klobouček. „No to je zvláštní a kdepak máš asi zbytek?“ Ať hledala, jak chtěla v krabici již nebylo nic, co by k panáčkovi patřilo. A tak si panáčkovu hlavičku i s krabicí plnou divně nastříhaných látek vzala pro jistotu domů.

Když dorazila domů a krabici si donesla do svého pokoje, tak ji ještě jednou prohledala, ale nic. Vzala si panáčkovu hlavičku do rukou a povídá mu. „Tak co s tebou budu dělat? Máš klobouček, vyšitý nosíček a pusinku a chybí ti očička. Víš co? Já si tě dodělám!“

A tak si Nikolka začala snášet veškeré věci, které byly na dokončení panáčka důležité. Látek měla planou krabici. Donesla si nůžky, jehlu a nitě, knoflíky na oči, vatu na vycpání, ale té našla jen malý kousíček, tak ji třeba nahradí novinami. Když už měla vše, co potřebovala, pustila se do práce. Šila, vycpávala a sešivala. No, trvalo to strašně dlouho a ne vždy se všechno povedlo, tak jak si Nikolka přála. Ale najednou byl na světě, úplně nový panáček.

A jak tento panáček vlastně vypadal? Do hlavičky měl našité dva veliké modré knoflíky, no, nebyly našité zrovna rovně. Jeho tělíčko mělo tvar trojúhelníku, jelikož tohoto tvaru byl největší nastřihaný kus látky v krabici. Jednu nožičku měl placatou a zahnutou a tu druhou oválnou a rovnou. Každá byla z jiného kusu látky. A ručičky ty také nebyly stejné. Jedna byla hodně široká a krátká a ta druhá úzká a zase hodně dlouhá. Ale i přesto byla Nikolka se svou prací spokojená a z panáčka měla obrovskou radost. Teď přišlo to nejdůležitější... „Jak pak ti vlastně budu říkat?“

Napadla ji hromada jmen – Honza, Jakub, Martin atd... Ale nic se pro panáčka nezdálo být dost dobré. Všechna jména byla divná a k panáčkovu se nehodila. Pak začala Nikolka přemýšlet... CO je vlastně divné?

Je panáček divný, když má každou ruku jinak dlouhou?

Je panáček divný, když má jednu nohu s botou a druhou bez?

Je panáček divný, když má tělo ve tvaru trojúhelníku?

Je panáček divný, když má každou část těla ušitou z jiné barvy?

Je panáček divný, když není hezky ušitý?

Je panáček divný, když má oči z velkých knoflíků?

„Víš co, panáčku? Máš divné ruce, divné nohy, divné tělo, jsi takový celý divný... Budu ti tedy říkat Pan Divný. Ale nemysli si, je to pěkné jméno. Jsi jiný než mé ostatní hračky, a přesto jsi krásný. Krásný můj Pan Divný.“ (Zdroj: Vlastní tvorba Michaela Plachá)