

Eva Svobodová, Hana Švejdová

Metody

dramatické výchovy

v mateřské škole

Svobodová, Eva

Metody dramatické výchovy v mateřské škole / Eva Svobodová, Hana Švejdová.

– Vyd. 1. – Praha : Portál, 2011. 168 s.

ISBN 978-80-262-0020-8 (brož.)

792:37.016 * 373.2 * 373.24

- dramatická výchova

- předškolní výchova

- mateřské školy

- metodické příručky

373.2/.3 – Předškolní a primární výchova a vzdělávání [22]

Lektorovala doc. Eva Machková

© Eva Svobodová, Hana Švejdová, 2011

© Portál, s. r. o., Praha 2011

ISBN 978-80-262-0020-8

Obsah

Úvodem	9
Příběh o autorkách	10
Příběh o knize	12
Příběh o příbězích	13
1. kapitola	
Když se spolu potkáme, dramatická výchova může začít	17
1.1 Když se spolu potkáme	17
1.1.1 Začínáme s tím, co známe	19
1.1.2 To je dobře, že jsi tady.	20
1.1.3 První pravidla	21
1.1.4 Co nás spolu čeká	22
1.2 Exkurz za dítětem	24
1.2.1 Eric Berne	25
1.2.2 Erik H. Erikson	26
1.2.3 Abraham Maslow	27
1.2.4 Zdeněk Matějček	28
1.2.5 Zásady našeho působení na dítě	29
1.3 Shrnutí.	33
2. kapitola	
Setkání s pejsky a principy dramatické výchovy	34
2.1 Pejskové z malého náměstí	34
2.1.1 Záměry učitelky	36
2.1.2 Co je to náměstí?	37
2.1.3 Zahrajeme si Na pejsky	38
2.1.4 Co všechno víme o pejscích?	40
2.1.5 S pejsky je to trochu jako s lidmi	41
2.1.6 Každý má své jméno	42
2.1.7 A co dál?	44
2.2 Exkurz za dramatickou výchovou, jejím příběhem a jejími principy	46
2.2.1 Dramatická výchova je systém a proces	46
2.2.2 Princip aktivity, prožitku a zkušenosti	47
2.2.3 Princip hry.	49
2.2.4 Princip hry v roli	51

2.2.5	Princip tvořivosti a fikce	52
2.2.6	Princip partnerství	53
2.2.7	Princip objevů, zkoumání, experimentace a improvizace	55
2.2.8	Princip psychosomatické jednoty a empatie	57
2.3	Shrnutí	59

3. kapitola

O Nanynce, Pepíčkově a metodách dramatické výchovy

3.1	Šla Nanynka do zelí...	60
3.1.1	Záměry učitelky	60
3.1.2	Vstup do tématu aneb Asociace	61
3.1.3	Expozice, sbírání informací, hledání tématu	61
3.1.4	Vytváření hravé skutečnosti, experimentování s možnostmi	62
3.1.5	Nastolení konfliktu, prostor pro jeho řešení	64
3.1.6	Hledání řešení, formulování pravidel soužití	67
3.1.7	Závěr hry	68
3.2	Exkurz za metodami a technikami dramatické výchovy	69
3.2.1	Pojmy metoda, technika a hra	69
3.2.2	Asociační kruh	71
3.2.3	Práce s rekvizitou	72
3.2.4	Narativní pantomima	73
3.2.5	Simultánní pantomimická ilustrace	74
3.2.6	Diskuse.	75
3.2.7	Hra v roli.	77
3.2.8	Improvizace	82
3.2.9	Štronzo.	83
3.2.10	Živý obraz	84
3.2.11	Oživlé štronzo (oživlý obraz)	84
3.2.12	Vnitřní hlasy	85
3.2.13	Horká židle.	85
3.2.14	Reflexe	86
3.2.15	Postojová osa (škála)	86
3.2.16	Tvůrčí psaní	88
3.2.17	Zástupné předměty a loutky	88
3.2.18	Zvukový kruh, zvuková koláž	89
3.2.19	Zrcadla	89
3.2.20	Navození prožitku v simulovaných podmínkách	90
3.3	Shrnutí	90

4. kapitola

O perníkové chaloupce a také o pohádkách v mateřské škole

4.1.1	Vstupujeme do pohádkového příběhu	91
4.1.2	Kudy, kudy, kudy cestička do lesíčka aneb Co se dá dělat v lese...	94
4.1.3	Jenda leze do bezu, já tam za ním polezu aneb Jak se děti ztratily...	96
4.1.4	Mandle a oříšky velké jak čepice chutnaly velice, jenže ne dlouho...	100
4.1.5	Na obzoru je chaloupka	102
4.1.6	Ježibaba	103
4.1.7	Proč vlastně děti kradly ježibabě perníky?	105
4.1.8	Proč se ježibaba radovala, že Jeníček tloustne?	106
4.1.9	Doma na děti čekala maminka a tatínek aneb Závěrečná reflexe pohádky	107
4.2	Exkurz za pohádkou	107
4.2.1	Kouzelné pohádky	108
4.2.2	Autorské pohádky	110
4.2.3	Jakými způsoby můžeme pohádky dětem předkládat	111
4.2.4	Jaké příležitosti nám může pohádka nabídnout?	112
4.2.5	Kroky na cestě pohádkou	113
4.3	Shrnutí	121

5. kapitola

Setkání páté – s teroristy, pedagogickou improvizací a cílevědomostí.

5.1	Teroristé v mateřské škole	122
5.1.1	Varianta první	123
5.1.2	Varianta druhá	124
5.1.3	Porovnání variant	126
5.1.4	Že zavolám policajty!	128
5.2	Exkurz za cílevědomostí	130
5.2.1	Potřeby a zájmy jednotlivců i skupiny	131
5.2.2	Požadavky společnosti na vzdělávání	131
5.2.3	Upřednostňované morální hodnoty	132
5.2.4	Cíle vzdělávání	133
5.2.5	Téma a obsah vzdělávání	134
5.2.6	Míra vlastní angažovanosti do vzdělávání	134
5.3	Shrnutí	136

6. kapitola

Setkání se stromy a také se životem	137
6.1 Téma, která celek nabízí	137
6.1.1 Mezi rostlinami je jediný král s korunou – strom	138
6.1.2 Od kořenů ke koruně...	140
6.1.3 Nejen stromy, i lidé mají své kořeny	142
6.1.4 K čemu jsou na světě stromy?	144
6.1.5 Proč se zlomí strom?	145
6.1.6 Co by řekl strom lidem, kdyby uměl mluvit	148
6.1.7 Nejen stromům, lidem se to také stává	150
6.2 Malý exkurz do života	152
6.2.1 Činnosti	152
6.2.2 Prožitky	153
6.2.3 Kompetence	154
6.3 Shrnutí.	156

7. kapitola

Jak to udělat, aby nám spolu bylo dobře	157
7.1 Odloučení	157
7.2 Zájem	158
7.3 Prožitky	158
7.4 Bezpečí	159
7.5 Pohyb a hra	159
7.6 Pravidla	160
7.7 Rovnost	162
7.8 Všeho s mírou	162
7.9 Nezdary i zdary	163
7.10 Chybami se člověk učí	164
Závěr	165
Literatura	166

Úvodem

Učitelka v mateřské škole může dětem vyprávět o tom, že kamarádi jsou lidé, kteří si vzájemně pomáhají a neublíží si, a poučovat je, že v mateřské škole bychom měli být spolu kamarádi, pomáhat si a jeden druhému neublížovat. Ale také může říci: „Děti, zahrajeme si na mrazíka. Já budu mrazík, a koho se dotknu, ten zmrzne. Zachránit ho může jedině kamarád, který ho jemně a teple pohladí.“ Určitě se to nepovede napoprvé, ale po několika hrách bude moci paní učitelka konstatovat: „Tedy, děti, vidím, že vaše kamarádství už žádný mrazík nepokazí. Vidím, že si umíte pomoci a že si neublížujete. A věřím vám, že kamarády zůstaneme i při jiných hrách, než ta naše na mrazíka.“

Jeden ze zakladatelů dramatické výchovy, Angličan kanadského původu Brian Way (1967), definoval pojem dramatická výchova velice srozumitelně: „Dítěti můžeme sdělit dvěma způsoby, co je to slepý člověk. Můžeme mu říci, že slepý člověk je člověk, který nevidí. Nebo mu řekneme: ‚Zavři oči a pokus se najít cestu ven z místnosti.‘ A ten druhý způsob je dramatická výchova.“

Dramatickou výchovu lze definovat jako tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitky a na základě vlastní činnosti. V rámci tohoto procesu se aktivní cestou rozvíjejí nejen intelektuální složky, ale i intuice, tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti.

Dramatická výchova je svébytný výchovně-vzdělávací proces. Jeho odlišnost od jiných forem vzdělávání je způsobena především užitím divadelních prostředků a vysokým stupněm aktivity účastníků. Od divadla se liší tím, že zde nejsou diváci, a také svým zaměřením na účastníky procesu.

A protože současná mateřská škola má dostatečný prostor pro variabilitu v obsahu, metodách, prostředcích i ve formách činností,

a protože charakteristickou činností dítěte předškolního věku je hra, je právě zde ideální prostor pro dramatickou výchovu a její metody.

Doba zavádění školských metod a nepřiměřených intelektuálních nároků na děti je, doufáme, minulostí. Zmizela povinná zaměstnání a uvolnil se prostor spontánním hrám, vlastnímu hledání, objevování a tvořivým činnostem. Zmizela i jednostranná orientace na didaktické cíle, změnilo se sociální klima v mateřské škole. Mateřské školy mají vytvořený prostor garantovaný *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání* (2006), který jim umožňuje vyjít vstříc potřebám a zájmům dětí a stát se oázou bezpečí, klidu a jistoty, pospolitosti, radosti, společných zážitků a tvořivého poznání.

Jsme přesvědčené o tom, že dramatická výchova a její uplatňování při práci s dětmi může pomoci výše uvedený prostor ke vzdělávání dětí smysluplně naplnit. A o tom by měla pojednávat naše knížka. Určitě nenabízí tu jedinou správnou cestu, ale jednu z možných smysluplných cest, jak konkrétně pracovat s předškolními dětmi v mateřské škole za pomoci dramatické výchovy.

Příběh o autorkách

Setkaly jsme se při studiu na vysoké škole a naším pojátkem bylo povolání. Obě jsme byly učitelky v mateřské škole, Hanka navíc učitelka v základní umělecké škole a Eva čerstvá ředitelka osmitřídní mateřské školy. Hanka plná nápadů a elánu, Eva trochu otrávená administrativou, která se před ní začala vršit.

S postupem času jsme zjišťovaly, že máme leccos společného. Například že si obě myslíme, že předškolní děti jsou daleko moudřejší, než jak je vnímají dospělí. Dokonce si troufneme tvrdit, že mnohdy jsou moudřejší než my dospělí, protože nejsou zatíženy balastem zkušeností, které nám velkým neumožňují vidět věci tak jasně, jako je vidí malé dítě.

Objevily jsme, že nám oběma činí obrovskou radost nalézat souvislosti mezi tím, co se ve škole učíme, a tím, co prožíváme v praxi.

Těšilo nás, že můžeme podat důkazy o tom, že teorie funguje v praxi, že předškolní věk je skutečně věkem neutuchající aktivity, jak tvrdí Erik Erikson, že naplněné stupně Maslowovy pyramidy jsou pro předškolní dítě podmínkou ke vzdělávání, že Kohlbergova teorie morálního vývoje je aplikovatelná a využitelná v praxi učitelky mateřské školy. Radovaly jsme se jako děti, když jsme zjišťovaly, že to, co my doposud jen tak cítily, někdo jiný pojmenoval a vědecky prokázal, čímž vlastně potvrdil, že i my máme pravdu.

Čím více jsme toho obě věděly, tím více jsme také ztrácely sebejistotu, se kterou jsme studium zahájily. Obě jsme se již několik let zabývaly dramatickou výchovou a měly jsme pocit, že o ní něco víme a hlavně ji umíme uskutečňovat v praxi. Nové poznatky – především z oblasti psychologie – nás ale znejistily. Děláme skutečně všechno tak, aby to bylo pro každé dítě prospěšné? Nemanipulujeme občas s dětmi? Jak se asi dítě cítí v některých situacích, které mu nabízíme? Dáváme dětem dostatek prostoru pro samostatnost? Nevnucujeme jim své názory a náhledy na svět? Podobné otázky nás napadaly čím dál tím častěji a nutily nás mnohem více přemýšlet o každém jednotlivém dítěti a citlivěji vnímat jeho osobní příběh.

S přibývajícími vědomostmi jsme si také začaly uvědomovat, že není možné vnímat dramatickou výchovu v mateřské škole jako další výchovnou složku, kterou vedle výtvarné, hudební, literární, tělesné a dalších výchov zařazujeme do vzdělávacího procesu, ale spíš jako princip práce s dětmi. Pocítily jsme potřebu promístit dramatickou výchovu a její metody s ostatními metodami a činnostmi tak, aby prolнула životem v mateřské škole jako jeho přirozená součást. Uvědomily jsme si, že metody dramatické výchovy jsou pro předškolní věk vhodné především svou aktivitou a prostorem pro samostatné myšlení a rozhodování, že svoboda a důvěra, kterou dítěti nabízejí, může ovlivnit růst jeho osobnosti, jeho sebepojetí a sebedůvěru na celý život.

Během času jsme také zjistily, že nás obě fascinují příběhy jako cesta k přirozenému poznávání světa a rozvoji lidské citlivosti. Začaly jsme hledat příběhy vhodné pro práci s předškolními dětmi, a přede-

vším Hanka se stala mistryní ve vyhledání a uchopení příběhu; Eva začala příběhy psát a vydala několik knížek pro děti.

Po studiu se naše cesty nerozešly. Obě jsme měly pocit, že by bylo dobré se o své poznatky rozdělit s kolegyněmi učitelkami v mateřských školách. Ale pociťovaly jsme velkou odpovědnost za to, aby naše slova byla dobře formulovaná, abychom, stejně jako u dětí, nikým nemanipulovaly a nevnucovaly mu své názory. Začaly jsme pořádat semináře a psát články, ne každá sama, ale spolu. O každé větě jsme diskutovaly, zvažovaly její platnost a pravdivost. Byla to práce, která nás těšila a přinášela nám uspokojení.

S postupem času a se získanou sebejistotou jsme se osamostatnily. Eva začala vyučovat na vysoké škole, Hanka zůstala věrná škole mateřské a umělecké. Obě pokračujeme v seminářích, ale není seminář, na kterém by Eva necitovala Hanku a Hanka nevzpomenula Evu. V duchu jsme stále spolu a už několik let se těšíme, že naše společné myšlenky a zkušenosti poskládáme do knížky, která bude opět naší společnou prací. A ten čas konečně nastal.

Příběh o knize

Tato kniha není vědeckou monografií, nečiní si ani nárok být učebnicí, která podá návod, jak pracovat metodami dramatické výchovy nebo jakýmikoli jinými metodami. Ze všeho nejvíce si činí ambice být sbírkou příběhů prožívaných s dětmi v mateřské škole. Příběhů, které nabízejí způsob, jak uchopit dramatickou výchovu v mateřské škole, a vyprávějí tak o jedné z možných cest, kterou se může ubírat vzdělávání předškolního dítěte v mateřské škole. O cestě, která se snaží být aktivní, zajímavou, zábavnou i poučnou pro všechny subjekty zúčastněné ve vzdělávacím procesu. Tedy pro děti, pedagogy i pro rodiče. Nechceme čtenáře zatěžovat obsáhlými teoretickými pasážemi, ale ke každému příběhu jsme připojily teoretický exkurz, ve kterém se snažíme propojit teorii s praxí a vést tak čtenáře k tomu, aby činnosti neužíval nahodile, ale cílevědomě a metodicky správně.

Obě žijeme v reálném světě mateřské školy. Hanka více než Eva, a proto je většina příběhů z Hančiny praxe. Příběhy pojednávají o konkrétních dětech v konkrétních situacích. Eva v současnosti aplikuje dramatickou výchovu na vysoké škole, ale má též možnost formou řízené praxe studentů nahlédnout do mateřských škol, a i ona v rámci této praxe s předškolními dětmi pracuje. Z její strany je do knihy dodáno propojení praxe s teorií. Obě si uvědomujeme, jak je práce učitelky (učitele) mateřské školy náročná. Ztěžují ji především vysoké počty dětí ve třídě, nastupující nové, mnohdy ani ne tříleté děti v průběhu roku, bující administrativa a někdy i kladení důrazu na formální stránku vzdělávání ze strany řídicích pracovníků. Je nám velice líto, když se na seminářích setkáváme s pedagogy, kteří jsou vyčerpaní, unavení a otrávení. Často slyšíme povzdechy, že dnešní děti jsou mnohem náročnější, než byly dříve, že s rodiči je těžká domluva a ředitelka ve strachu z inspekce vyžaduje stále rozsáhlejší papírování.

Věřily jsme, že spolu s demokracií přijde do mateřských škol svoboda a radost ze společného setkávání a objevování světa. Zdá se, že prostor pro dítě se skutečně rozšiřuje, ale ztrácí se radost. Místo ní nastupuje únava a stres.

Je naším přáním, aby tato knížka nabídla učitelkám snadno osvojitelné jednoduché mechanismy, které mohou pomoci vylepšit atmosféru ve třídě, zkvalitnit komunikaci mezi učitelkou a dětmi a inspirovat k hledání nových, zajímavých činností, které obohatí děti i jejich pedagogy. Pokud by se jí tyto ambice povedlo naplnit, budeme navýsost spokojené.

Příběh o příbězích

Příběh je starý jako lidstvo samo. Představujeme si, že když člověk začal používat řeč, pocítil potřebu sdělit druhým to, co prožil. Možná to však bylo obráceně. Člověk měl tak silnou potřebu vyprávět příběhy, že vymyslel řeč. Anebo byl příběh dříve než člověk? Kdo ví...

Příběhy nás oslovují mnohem více než holá fakta, umožňují nám ztotožnit se s jejich hrdiny, spoluprožívat, probouzejí emoce, empatii, přinášejí poznání. Vidíme-li v televizních novinách informaci o ničivých povodních, povzdychneme si v duchu „příroda už nás má plné zuby“ a naše myšlenky se věnují další zprávě třeba o tom, že na okraji Prahy se otevírá nový obchodní dům. Je-li však informace doplněná příběhem rodiny, která přišla o domov, naše mysl se zastaví: „Chudáci lidé, přišli o všechno, ztratili dům, majetek, zachránili jen holý život. Já si tu sedím v křesle a oni se mačkají v tělocvičně.“ Další zprávu už nevnímáme a ti sociálně citlivější shánějí číslo konta, na které je možné odeslat finanční pomoc postiženým. Tuto funkci příběhu mistrně využívají některá masmédia a tvůrci reklamy. Znal ji i můj tatínek a všechna životní poučení mi sděloval skrze příběhy malého usmrkaného kluka Frantíka. „Už jsem ti vyprávěl o tom, jak se Frantík přejedl nezralých hrušek? Ne? Tak to ti musím povídat. Jednou se kluci ve vsi domluvili...“ Možná mě viděl, jak jsem ochutnávala nezralé hrušky na zahradě, ale já ho tenkrát nepodezírala z pedagogických záměrů. Napjatě jsem poslouchala a zelené hrušky nechala přistět na pokoji.

Příběhy jsou nám blízké především tím, že je žijeme. Každý lidský život je příběh plný zápletek a jejich rozuzlení, vstupují do něho stále nové postavy, některé ho opouštějí, jiné v něm setrvávají až do konce.

Lidské příběhy jsou jako neviditelné nitě, které ovíjejí svět. Setkávají se spolu, proplétají, vytvářejí uzlíky, rozmnožují se. Ze dvou příběhů, které se spolu setkaly, vznikne příběh třetí. Chvíli se jeho nitka omotává kolem těch dvou a pak se vydá do světa, potkává další a další příběhy, až jednou potká ten nejkrásnější příběh, do kterého se zamiluje, a vznikne další nit...

A jak lidské příběhy umírají? Určitě později než jejich hrdinové. „Moje babička říkala, že když byla malá, jezdili do tohoto lesa kočárem. V myslivně si kupovali čerstvé, voňavé máslo a jednou o Velikonocích ji tam beran shodil do louže. Měla nové šatečky a z nich kapalo bláto...“ Babička už dávno nežije. Ale ta malá hol-

čička v ušpiněných šatech stále pláče u myslivny vzdychky, když jedeme okolo. Její příběh žije dál.

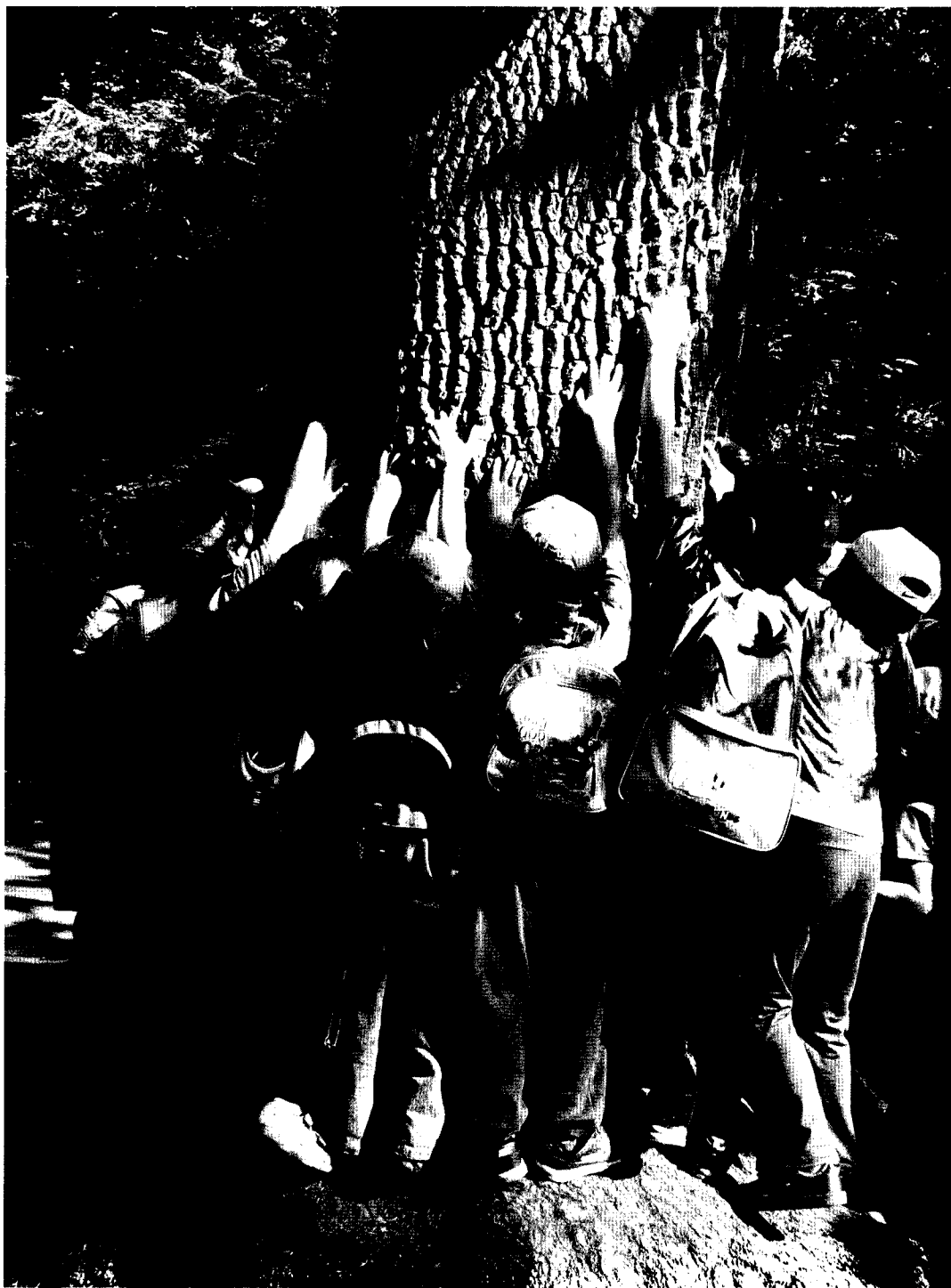
Když poznáme příběh člověka, snáze pochopíme jeho činy nebo dílo. Kdo si přečetl životní příběh Jana Ámose Komenského, pochopí jeho úctu k dítěti a touhu po zlepšení světa.

I zločinci mají své životní příběhy a mnohdy právě v nich nalezneme příčinu jejich depravantství.

Některé příběhy žijí dlouhá staletí i tisíciletí. Čas z nich udělal báje, legendy, pověsti a pohádky. V těchto příbězích se snoubí moudrost a fantazie jejich vypravěčů a sběratelů. Jsou v nich ukryta poselství budoucím generacím, poselství víry v dobro, v lásku, v člověka. Je v nich naděje, že každé zlo bude jednou poraženo a dobro zvítězí.

Myslíme si, že příběhy a pohádky jsou tou nejpřirozenější a nejzajímavější cestou za poznáním světa. Dávají dětem víru a naději v dobro, ukazují jim, že je správné za dobro bojovat, chránit slabé a odporovat zlu. Vzájemně si pomáhají a důvěřovat. Nabízejí morální hodnoty bez moralizování.

A tak vás zveme na cestu plnou příběhů o setkávání dospělých a dětí, příběhů z mateřské školy, příběhů o vzdělávání s respektováním a radostí.



1. kapitola

Když se spolu potkáme, dramatická výchova může začít

1.1 Když se spolu potkáme

Venku začíná hospodařit podzim a my se po prázdninách setkáváme ve školce. S některými dětmi a rodiči si podáváme ruku poprvé, s jinými po dvou měsících. Společně se poznáváme, někdo se drží za ruku maminčinu, někdo tiskne ruku tátovi, bráchovi či kamarádovi z loňska, několik „starousedlíků“, kteří už to tu znají a už se do školky těšili, drží střídavě za ruku paní učitelku. Bedlivě zkoumáme, co všechno ve školce máme, jaké hračky, stavebnice, co se tu změnilo, co tu přibylo, co se kde ukrývá. Teď je naším prvořadým úkolem vytvořit dětem prostředí a podmínky, ve kterých se budou cítit dobře a bezpečně. Každý musí vědět, že je tu očekáván a bez něho by to nebylo ono. „Když se spolu potkáme, tak si ruce podáme“ je odstartováno.



Až se dáme dohromady.

1.1.1 Začínáme s tím, co známe

Chceš si s námi zahrát *Kolo mlýnský*? Klidně i s maminkou. Jde to. Pomalu, ale jistě se nám kolo zvětšuje, druhý, třetí den už jsme v kole skoro všichni. Kruh je pro nás nejdůležitějším útvarem. V kruhu se všichni vzájemně vidíme. V kruhu máme všichni rovnocenné postavení. Když se chytíme za ruce, vytvoříme útvar, ve kterém je ukryta síla a energie. Kruh je symbol přátelství a jednoty. Symbol, kterému hravě rozumějí i malé děti. Jsme spolu a patříme dohromady.

Možná to spolu i roztočíme. „Kdo se rád točí na kolotoči?“ Příznivá odezva na sebe nenechá dlouho čekat, a tak pomalu roztáčíme společný kruh a v průběhu zrychlujeme: „Hola, děti, hola, roztočíme kola. Už se rychle točí děti v kolotoči. Teď se pomaličku toč, polámal se kolotoč...“ Usedáme na zem, kolotoč je polámaný. Je potřeba ho opravit a pak může následovat další jízda, takže „vezmeme si hoblík, pilku, zahrajem si ještě chvilku, až kolotoč spravíme, takhle se zatočíme...“. Přirozeně se nám propojí dvě hříčky, ale hlavně se s největší pravděpodobností zapojí i nové děti. Jak si poprvé podáme ruce v kruhu, prožívám rok co rok první pedagogické vítězství. V následujících hodinách a dnech se pozorujeme, seznamujeme, také sportujeme plno kapesníků, protože září zpravidla doprovází stýskavá rýma, hrajeme si spolu se vším a na všechno, protože hra a pohroužení do ní léčí stýskání, strach, nejistotu, rýmu i zlobení.

Známa hra proráží první bariéry. A také zúročujeme obrovský přínos smíšené věkové skupiny, protože nikdy v září nezačínáme na holé pláni. Radost dětí, které školku již navštěvovaly, ať už z návratu do známého prostředí, ze setkání s kamarády, z objevení loňských stop, ale i z toho, že na ně čekají jejich paní učitelky, je nakažlivá. Nové děti vidí, jak ty zkušené přicházejí a jdou se pomazlit s paní učitelkou, slyší, jak si mezi sebou povídají, vnímají atmosféru. Vnímají i to, že si pár dětí s paní učitelkou podá ruce v kruhu a zahrají si třeba právě na kolo mlýnský. Ne náhodou, ale záměrně vybírám pro začátek tuto hru, protože málokteré dítě ji nezná a právě ona může pomoci novým dětem propojit domov s mateřskou školou a naopak.

1.1.2 To je dobře, že jsi tady

Na začátku školního roku hledáme způsoby, jak dát dětem najevo, že jsme rádi, že jsou tady. Že je bereme vážně a že nám mohou důvěřovat a také důvěřovat sobě navzájem.

Ráno si spolu hrajeme s hračkami a já nešetřím časem, neřeším papíry ani organizační záležitosti, ale jdu od skupinky ke skupince, od dítěte k dítěti – nechám si poradit, jak spojit ty dva kousky stavebnice, aby to drželo, jak by se dala vymyslet střecha na tu stáj pro koně, zeptám se, co maminka v kuchyňce vaří k obědu a jestli ten pes, co ho dělá Andulka, umí aportovat míč. Nechám se pozvat na imaginární kávu a mám radost, že mě děti vnímají jako partnera. Snažím se, aby můj zájem byl skutečný a upřímný, protože vím, že děti jsou na podvody nás dospělých velice citlivé. Možná si teď čtenář říká: „Přece nemůže učitelku zajímat, jak spojit dva díly stavebnice, vždyť to dobře ví, tak lže.“ Ale já tu otázku kladu jinak. Umí Jirka stavět ze stavebnice, nebo ji jen používá jako materiál k házení? V otázce se promítá i pedagogický záměr, chci Jirku vyprovokovat, aby svou hru posunul od jednoduché manipulace ke konstruktivní hře. A navíc mu dávám najevo, že mu důvěřuji. Jak by se asi cítil, kdyby uslyšel: „Okamžitě přestaň házet tím legem a koukej z něho něco hezkého postavit!“ Cítil by se být mým partnerem, anebo by mě vnímal jako ohrožení?

Nastává čas podat si ruce a dozvědět se, že o to, aby nám bylo spolu dobře, se také musíme trochu zasloužit.

Učiníme to prostřednictvím jednoduché hry s jednoduchou písničkou (klidně na libovolnou melodii, dobře poslouží třeba ze hry *Uvíváme věneček*), ze které nám vznikne první společný rituál, základní kamínek pro další společnou hru a činnost.

„Když se spolu potkáme, tak si ruce podáme (*otáčíme se společně po kruhu*), až se dáme dohromady (*stále se držíme za ruce, ale jdeme k sobě čelně do kruhu, takže se k sobě dostaneme blízko, až se leckdy s některým kamarádem čelem opravdu fyzicky spojíme*), tak nám bude dobře tady (*opět vycouváme zpátky do kruhu bez rozpojení ru-*

kou), budeme si hrát (*na chvíli se pustíme a vytleskáme, popř. i s poskoky*), hru si užívat.“

1.1.3 První pravidla

Někdy si člověk hraní krásně užívá, jindy se ale může hra pokazit. „Už se vám, děti, někdy pokazila hra? A co vám ji pokazilo?“

Snad každý má zkušenost, že se mu někdy hra pokazila. Kdo chce, může se o ni podělit s ostatními. Kdo nechce, nechá si ji pro sebe. Anižce se nedávno rozbila panenka. Pepovi se dokonce pokazilo nové auto a tatínek se zlobil, že ho rozbil. S Kačkou si nechtěla hrát Evička, Ondrovi vzal brácha koloběžku a Honzík při hře někdo bouchnul do hlavy...

Chceme-li, aby děti pochopily a přijaly určitou dohodu či pravidlo, potřebujeme, aby jim rozuměly. A porozumět jim mohou především prostřednictvím vlastní, nebo alespoň zprostředkované zkušenosti. Když budeme děti poučovat, že je ošklivé brát druhým hračky, projevíme pouze svoji nadřazenost, k pochopení však nedojde.

„To by byla paráda, kdybychom si mohli u nás ve školce to hraní hezky užít! Kdyby nám hru nic nekazilo, nikdo nebyl smutný ani naštvaný. Jenže jak to zařídit? Nemá někdo nějaký nápad?“ O nápady není ve školce nikdy nouze. Obzvlášť ti starší, kteří už chodí druhým, nebo dokonce třetím rokem, mají nápady i zkušenosti.

„Nikoho nebouchat... a neházet po dětech legem. Neničit si stavbu, neprat se, půjčovat si hračky, nenadávat. Když je někdo malý, tak mu pomoci...“ Pomocí hry si ujasňujeme, co je správné a co je špatné. Co se u nás v mateřské škole očekává, že děti dělat budou, a co by se dělat určitě nemělo. Připravujeme si základy pro společná pravidla.

Docela obyčejná a jednoduchá hra nám bude připomínat, co je správné a co ne.

1.1.4 Co nás spolu čeká

Žádná hra ovšem není docela obyčejná. Uchopena tvořivou učitelkou se může variovat, proměňovat, přinášet nová poselství. A děti se rády setkávají se známými prvky. Tak proč si nepodat ruce znovu?

„Spolu jsme se potkali, ruce jsme si podali (*otáčíme se společně po kruhu*), až se dáme dohromady (*stále se držíme za ruce, ale jdeme k sobě čelně do kruhu, takže se k sobě dostaneme blízko*), tak nám bude dobře tady (*opět vycouváme zpátky do kruhu bez rozpojení rukou*), budeme si hrát (*na chvíli se pustíme a vytleskáme, popř. i s poskoky*) a všechno zkoumat (*z dlaní si vytvoříme dalekohled a zkoumáme svět kolem sebe – lidi, věci, prostředí*).“

„Kdopak nám něco zajímavého objevil a chce se o to s námi podělit? Tak Martin objevil, že Klárce padá sponka, Honzík hlásí, že na koberci je kousek stavebnice, a Ivanka si všimla, že má Hanka nové bačkory...“ Pokud se rituál opakuje častěji, objevy při zkoumání jsou čím dál pestřejší, zdaleka to není jen smetí na koberci, ale i déšť za oknem, košík na skříni – ten tam přece nebývá, co je v něm a proč je tam? (A hned je přirozený start do další činnosti.)

Hra vychází z předchozího společného zážitku s *Kolem mlýnským* a *Kolotočem*, takže nic nového a nebezpečného, kde by nové děti ze hry odstoupily. A současně je hra (a možný budoucí rituál) nastavena tak, že je výzvou pro děti a dává jim prostor pro aktivitu a samostatnost. „Budeme si hrát...“ „Na co? Na co si budeme spolu hrát?“ Zkušenější děti vzápětí zveřejňují své nápady – na honičku, na čápa, na pana Žvýkačku, na bouřku, potopu, medvědy... Stačí jen neustrnout na prvních nápadech a ptát se dál: „Na co ještě? Na co by sis rád hrál ty, Pavlíku?“ A podobně. Tak se ke slovu dostanou i děti méně zkušené, méně průbojné a nové; a chtějí si hrát třeba na pejsky, na kolo mlýnské (to už znají a je tam jistota), s autíčky, na paci, paci (prostor pro dětskou hříčku třeba jen zkoušet přenést do hry ve dvojici) atd. A tak máme začátek. Společnou hru mapující realitu *Spolu jsme se potkali*, prostor pro další společné hry podle volby dětí a hlavně první zkušenost, že ve školce se mi nic nestane, budu si tam hrát

a budou se tam dít zajímavé věci. Současně se v rámci společné seznamujeme, sbližujeme na základě společných zážitků, dozvídáme se leccos o sobě navzájem. A já si postupně mapuji, na jaké úrovni jsou pohybové i sociální dovednosti dětí, zjišťuji úroveň jejich vědomostí a návyků a připravuji si pole pro příští působení na děti v souladu s jejich zájmy a potřebami.

Pomalů si spolu začínáme vytvářet první základní pravidla: můžeme to být vždycky jen podle mě, všechno se dá domluvit, vzájemná pomoc káň mi nepomůže, každému se něco daří lépe a něco hůře, když chceme spolu hrát, potřebujeme místo, a proto se hračky ve škole musí nejdříve uklidit, protože když si pomůžeme uklidit, budeme hrát dříve, a podobně. Pojem *respektovat* nám vstupuje do života jinde než v skrytém kurikulu, příliš o tom nemluvíme, ale vše směřuje k tomu, abychom žili v respektujícím společenství, a v neposlední řadě i s učitelkou, respektujeme Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, respektujeme i potřeby a zájmy dětí s cílem, aby se snahy slupně uplatnily při jejich dalším vzdělávání...

Například z uvedených činností nám vyplynula nejen radost ze společného setkání, ale třeba i nápad hrát si na pejsky. A já vím, že teď je prostor pro mě, učitelku, a nemám na to moc času.

Příběh na téma pejsci, příběh o setkávání... okamžitě listuji v hlavičce i literatuře... A ejhle. Do cesty mi vstupuje půvabná Bruknerova knižka *Pejskové z malého náměstí*. Je víc než jasné, že nejen my jsme se společně potkali, ale že podle jedné pohádky či pověsti bylo jedno malá náměstí a tam se potkali a setkávají pejsci. „A jací! Jste tam někdy byli? A nechcete se tam se mnou podívat?“ Už je kročeno k dalšímu příběhu, tentokrát ze života pejsků, kteří – i když každý bydlel jinde, v jiném domečku či boudě, byl úplně jiný – spolu potkávali na jednom malém náměstí a tam se děly věci...

„Šlapu, šlapu krokem husím, proč tak šlapu? Vždyť já musím. Kdybych zůstal, kde jsem stál, nikoho bych nepotkal!“ říká ve básničce Daniel Heviér. A proto šlapeme do školky a po světě a na náměstí a proto my píšeme – tedy „šlapeme“ k vám, abychom se

tkali, a proto vy třeba přečtete naše stránky a potkáte se s námi, a tak se vlastně všichni můžeme potkat, i když jsme každý jinde a jiný.



Malí, velcí, kluci, holky.

1.2 Exkurz za dítětem

*Rodíme se jako princové, ale výchovou se proměňujeme v žabáky.
(Eric Berne)*

Pojďme se nyní v teoretickém exkurzu setkat s tím, kvůli komu tuto knížku píšeme, tedy s dítětem. K nám do mateřské školy přicházejí malí princové a princezny a my chceme zachovat jejich jedinečnost a podpořit jejich schopnosti. Chceme je naučit žít spolu a vážit si jeden druhého. Nechceme, aby se naším přičiněním proměnili v žabáky. Co pro to můžeme udělat a z čeho vycházet?

Předškolní věk je významným obdobím v lidském životě. Jeho kvalita ovlivňuje, jaký bude další život jedince. V předškolním období se vytvářejí základní osobnostní charakteristiky, jako je sebedůvěra, dítě se učí žít se svými vrstevníky, přejímá základní morální hodnoty a vytváří si vztah ke světu. Podle některých teorií se 85 % osobnosti člověka utváří v předškolním věku. Předškolní věk je čas, ve kterém emoce vládnu rozumu. Z našich vzpomínek na předškolní věk převažují emotivně zabarvené pocity, příběhy, silné zážitky, ale zůstávají také postoje, úzkosti i schopnost radovat se či žasnout. A kdesi uvnitř nás ukryté malé dítě, které emotivně ovlivňuje naše chování a žití i v dospělosti.

Podívejme se společně na některé teorie, které nám mohou pomoci vytvořit si základní zásady našeho působení na dítě.

1.2.1 Eric Berne

Zakladatel transakční analýzy Eric Berne, z jehož úst pochází úvodní citát tohoto exkurzu za dítětem, tvrdí, že již v předškolním dětství si člověk utváří životní scénář, tedy plán, podle kterého se bude odvíjet jeho další život. Tento plán je založen na vztahu dítěte k sobě a ke světu, který může mít čtyři základní podoby:

1. já jsem dobrý a ti ostatní jsou také dobří;
2. já jsem dobrý, ale ostatní jsou špatní;
3. já jsem špatný a ti ostatní jsou dobří;
4. já jsem špatný a ti ostatní jsou také špatní.

Tento vztah se vytváří v předškolním věku, prakticky od narození dítěte. Je jasné, že optimálním scénářem, který my, vychovatelé, můžeme dítěti nabídnout, je pozitivní přístup k sobě samému i k ostatním lidem. Jak to ale udělat, aby na prvním místě mezi poznatky a zkušenostmi, které si dítě z mateřské školy odnáší, byla zkušenost, že ono samo je dobré a svět okolo něho je většinou také dobrý? Tato zkušenost je pro dítě nepředstavitelně důležitější než setkání s hrou na nástroj, cizím jazykem nebo základy matematiky. Tato zkušenost je totiž nenahraditelná. (Berne, 2011; Herman, 2008)

1.2.2 Erik H. Erikson

V tomto momentě musíme připomenout Bernova učitele a vzor, Erika H. Eriksona, který ve svém díle definuje osm věků člověka, z nichž každý se vyznačuje střetem dvou charakteristik, ze kterého, dojde-li k příznivému poměru, může vzniknout určitá ctnost. Připomeňme si pouze ty, jež zahrnují předškolní věk:

1. **Základní důvěra proti základní nedůvěře** – ctností je naděje. Tento konflikt probíhá především v kojeneckém období, a zvítězí-li důvěra, můžeme předpokládat, že dítě získá naději, že svět je dobrý. Získání této ctnosti leží především v rukou matky a dalších pečujících osob, které uspokojují potřeby dítěte.
2. **Autonomie proti studu a pochybnostem** – ctností je sebeovládání a síla vůle. Toto období zahrnuje věk batolecí a ve Freudově duchu bývá spojováno s vyměšováním. Nebezpečím tohoto období je předčasně vyvinuté svědomí, které vzniká na základě studu. Připomeňme si, co rodiče často říkávají dítěti, které neudrželo tělesnou čistotu: „Podívej, cos to vyvedl, styď se!“ Vítězství studu může mít za důsledek neurotické poruchy, vítězství autonomie, tedy svobodného rozhodování, přináší vůli a sebeovládání. Která charakteristika zvítězí, je i tentokrát v rukou pečujících osob, především matky, ale protože na konci období nastupují již mnohé děti do mateřské školy, může zde sehrát nemalou roli i učitelka a další dospělí zaměstnanci MŠ.
3. **Iniciativa proti vině** – ctností je směřování a účel. Předškolní dítě je aktivní a iniciativní, experimentuje, touží dělat věci, které dělají dospělí. V tomto čase je nejvíce připraveno učit se pracovat. Plánuje a podniká činnosti, které ho zajímají, ale ne vždycky jsou v jeho podání žádoucí a úspěšné. Pokud jsou vychovatelem zastaveny, případně dítě potrestáno, vzniká pocit viny. Vítězí-li vina nad iniciativou, může docházet k regresi, psychosomatickým poruchám či k svatouškovství, kdy dítě je navenek „vzorné“, ale v nestřežených chvílích ničí dílo druhých. Vítězství iniciativy naopak přináší schopnost dokončit činnost, pracovitost, účelnost

a směřování k morálce. V tomto konfliktu může vítězství iniciativy napomoci nejen rodina, ale i mateřská škola. A protože pobyt dítěte v mateřské škole bývá časově dosti významný, významný pro životní scénář dítěte je i vliv mateřské školy.

4. **Příčinnivost proti inferioritě** (podřízenosti) – ctností je metoda a kompetence. Tento konflikt je konfliktem počátků školní docházky a připomínáme jej proto, že v některých mateřských školách bývají užívány školní metody, které mohou vést k potlačení příčinnivosti dříve, než dítě nastoupí do školy základní. Výsledkem může být pasivita a nesamostatnost dítěte. (Erikson, 2002)

Z názorů Erika Eriksona si tedy opět odnášíme poučení, že bychom dítěti měli ukazovat, že svět je dobrý a ono je také dobré, proto bychom je neměli zbytečně kárat a předčasně probouzet jeho svědomí, ale měli bychom dítěti vytvářet dostatečný prostor pro iniciativu a aktivitu, tedy nevnímat je jako malé a neschopné, ale respektovat jeho názory, dávat mu prostor pro samostatnost, podněcovat jeho nápady, umožňovat experimentování, dostatečný pohyb, volnou hru a podněcovat jeho příčinnivost a samostatnost, aby samo mělo chuť a snahu se učit a získávat nové vědomosti a dovednosti.

1.2.3 Abraham Maslow

Našemu zájmu by neměl uniknout ani americký psycholog Abraham Maslow a jeho pyramida potřeb, která by měla být naplněna pěkně odspodu, patro po patře, aby člověk mohl cítit, že může využít celý svůj potenciál, aby se mohl radovat z (cítil uspokojení z...) naplňování svých vyšších potřeb (estetických, etických, spirituálních atd.) a realizovat se. Pro nás pedagogy to znamená, že když chceme, aby učení bylo pro dítě radostí a seberealizací s vnitřní motivací, měli bychom především pomoci dítěti naplnit jeho potřeby, tak jak je Abraham Maslow srovnal do pyramidy. Tedy především ponejprv fyziologické (jídlo, pití, vyměšování, pohyb...), pak potřebu bezpečí (ukázat mu, že mateřská škola je bezpečné místo, kde se nemusí ničeho bát), dále

potřebu lásky (jsme rádi, že jsi tady, těšíme se na tebe) a potřebu úcty (respektující a vstřícná komunikace). Budou-li tyto podmínky naplněny, lze předpokládat, že dítě bude mít snahu a chuť objevovat svět a učit se. (Maslow in Nakonečný, 1995)

Pro nás zde nalezneme poučení, že primárně musíme vždycky řešit fyziologické potřeby dítěte, protože bude-li se, kupříkladu, dítě bát do mateřské školy, protože tam musí jíst neoblíbené jídlo, nikdy nebude mateřskou školu vnímat jako bezpečný prostor, do kterého se může těšit. Tuto skutečnost příkladně ilustruje rozhovor Majdy a Žofinky, dvou pětiletých holčiček. Žofinka se moc těší do školy a sdělila to Majdě. Ta má dva starší sourozence, kteří už do školy chodí, odpověděla tedy poučeně: „Do školy se netěš. Ve školce musíme jenom jíst, ale ve škole se musí jíst a ještě se učit.“

1.2.4 Zdeněk Matějček

Záměrně jsme si ponechaly na konec drobného exkurzu osobnost nad obvyklou mírou milou a jedinečnou, člověka, který udělal pro dítě v naší zemi (i jinde) tolik prospěšného, že by snad měl být patronem českých dětí a také jejich rodičů. Spolu s profesorem Langmeierem definovali pojem psychické deprivace, který zdomácněl ve slovníku psychologů, lékařů i pedagogů celého světa. Tento pojem definuje stav, kdy nejsou naplňovány (deprivace), nebo jsou naplňovány nedostatečně (subdeprivace), psychické potřeby dítěte. A aby k deprivaci ani subdeprivaci nedocházelo, je potřebné naplnit především následující potřeby:

- a) potřeba stimulace – to je určitého množství, proměnlivosti a kvality podnětů, které podněcují dítě k aktivitě;
- b) potřeba smysluplného světa – tedy řádu v podnětech, stálosti a vědomí smyslu činností a absence chaosu;
- c) potřeba sociálních a emocionálních vztahů – především pozitivních vztahů (důvěry, přijetí, lásky a jistoty) ze strany rodičů a primárních vychovatelů, které přinášejí dítěti pocit životní jistoty;

- d) potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, které umožňují vznik zdravého sebepojetí a předkládají vzor v přijetí sociálních rolí;
- e) potřeba otevřené budoucnosti – mít se na co těšit, co očekávat, vytvářet si pozitivní životní plány a scénáře. (Langmeier, Matějček, 1968)

S určitou formou subdeprivace se setkávají učitelky v mateřské škole zcela běžně. V současné době jsou to nejčastěji děti, na které mají příliš zaměstnaní rodiče málo času, objevují se i následky, které způsobila kolektivní výchova v raném věku dnešní rodičovské generace. Mnozí současní rodiče si nevědí se svými dětmi rady, protože sami byli vychováni v jeslích a scházejí jim přirozené vzory z rodiny.

Poučení pro učitelky, které vyplývá z učení pana profesora Matějčka i ostatních zmiňovaných osobností, můžeme shrnout do zásad, které by měly ovlivňovat každodenní styk předškolního pedagoga s dítětem.

1.2.5 Zásady našeho působení na dítě

Bezpodmínečné přijetí dítěte – to znamená dát dítěti najevo, že jsme rádi, že je s námi, těšíme se na ně, je pro nás přínosem, a pokud do mateřské školy nepřejde, schází nám. Pokud dítě udělá něco špatně, mělo by se dozvědět, že nesouhlasíme s činem, který není správný, ale neznamená to, že dítě je zlé, špatné a nemáme ho rádi. Měli bychom dítěti ukazovat způsoby, jak je možné chybu napravit, a pěstovat v něm důvěru, že každá situace, tedy i ta, kdy něco špatného udělá, má řešení, kterým ji může alespoň částečně nebo i zcela napravit.

Nikdy dítě před ostatními dětmi nezesměšňovat a neponižovat – sami dobře víme, že jsou situace, kdy se drobná nehoda může přihodit i dospělému, natož potom dítěti. Situace, kdy se dítě pomoci, nezvládne hygienický úkon nebo je lítostivé či vystrašené, bychom

měli řešit diskrétně a citlivě, jako by se něco podobného stalo našemu nejlepšímu příteli. Ponižující a mnohdy i zesměšňující jsou pro dítě také tresty, proto bychom se měli snažit nahrazovat je zažitím přirozeného důsledku nesprávného chování, dohodnout se na jeho nápravě a vytvořit opatření, aby se podobná věc příště neopakovala. Nikdy bychom dítěti neměli připomínat, co kdy udělalo špatně, vyčítat mu jeho chyby a pronášet negativní prognózy. Výrok typu „vidíš, už zase se neoblékáš a všichni na tebe budou muset čekat, takhle se to nikdy nenaučíš“ by se v našem slovníku neměl objevovat.

Respektovat potřeby dítěte – každý člověk, tedy i každé dítě, má individuální míru potřeb. Především v oblasti fyziologických potřeb mívají učitelky v mateřské škole často představu, že musí děti naučit jíst jídla, která jíst odmítají, donutit je usnout na lehátku, i když se jim spát nechce, přinutit dítě ke klidu, když se potřebuje hýbat. Pokud by to nedokázaly, měly by pocít, že nejsou dobrými pedagožkami. Uvědomit si, že dítě není mechanismus, který jí, pohybuje se, spí a vyměšuje na povel dospělého, je (i když to zní absurdně) pro některé učitelky obtížné. Proto bychom si měli uvědomit, že není povinností učitelky naučit děti jíst jídla, která neznají z domova, ale je její profesní ctí vytvořit takové podmínky, aby se děti těšily do mateřské školy.

Vytvářet jasná a smysluplná pravidla, která dětem dodávají vědomí řádu a pocít bezpečí. Mají-li být tato pravidla smysluplná, je důležité, aby se děti na jejich tvorbě podílely, aby platila pro všechny, i pro učitelky a další zaměstnance (určíme-li si pravidlo, že při jídle nemluvíme, neměla by mluvit ani učitelka!), a aby děti věděly, co se stane, když se pravidlo poruší. Nastavení pravidel třídy je jednou z nejobtížnějších dovedností předškolního pedagoga, pokud ji však zvládne, je mu odměnou bezpečná a pohodová atmosféra ve třídě.

Vstřícná a efektivní komunikace s dítětem, která nevyvolává pocít ohrožení a manipulace a z níž se dítě dozvídá, že svět okolo něho je bezpečné místo, ve kterém je přijímáno, respektováno a chápáno jako

plnohodnotný partner ostatními dětmi i dospělými lidmi. Tento způsob komunikace není vrozený a jen někteří z nás měli to štěstí, aby se mu naučili od svých vychovatelů. Pro mnoho pedagogů znamená jeho přijetí dlouhodobé učení a práci na sobě, která začíná tím nejtěžším a to je přijetí skutečnosti, že něco nedělám dobře a měl bych se to učit jinak.

Vytvářet prostor pro aktivitu a iniciativu dítěte – děti by měly mít dostatečný prostor k aktivitě fyzické i psychické. K vybavení předškolního pedagoga by měla patřit schopnost improvizace, která umožňuje reagovat na okamžité nápady dětí. Učitelka v MŠ by měla umět přesně odhadnout, kdy je třeba klidovou činnost nahradit činností pohybovou, a neměla by se bát ustoupit od předem stanoveného plánu, když vidí, že děti připravené činnosti nezačínají. Dostatečný prostor by v mateřské škole měly dostat volné hry, které umožňují vlastní iniciativu dětí. K běžnému výběru hraček pro děti by měly patřit lokomoční hračky a cvičební nářadí či pomůcky (trampolína, houpačky, balanční pomůcky, různé koloběžky, tříkolky, odpichovač, balanční míče atd.).

S aktivitou úzce souvisí i klid. Dítě by mělo mít možnost nebýt aktivní, odpočinout si v klidném místě, pozorovat, dávkovat si svou míru aktivity podle vlastní potřeby. Mateřská škola by měla být oázou klidu a pohody, a ne místem, kde se stále někam chvátá a na nic není dostatek času.

Předkládat dětem dostatek zajímavých a smysluplných činností a podnětů – výběr podnětů a činností pro děti by měl respektovat především zájmy a potřeby dětí. Kupříkladu vznikne-li ve třídě rozkol mezi dvěma partami dětí, je nutné, aby učitelka připravila činnosti, které pomohou vzniklou situaci řešit. Když objevíme na vycházce zajímavého brouka, od kterého se kluci nemohou odtrhnout, stojí za to nakoupit lupy k pozorování hmyzu a na příští vycházku se jimi vybavit; když v televizi vysílali *Pyšnou princeznu* a většina dětí se na

ni doma dívala, zaujmou je asi hry na princezny a rytíře... Učitelka, která se striktně drží připraveného plánu a nereaguje na zájmy a potřeby dětí, vytváří prostředí, které je umělé a pro dítě málo zajímavé. Do takového prostředí se většina dětí asi těšit nebude.

Představovat dětem svět jako pozitivní prostor – což samozřejmě neznamená, že dětem zamlčíme, že na ně ve světě mohou číhat různá nebezpečí, naopak bychom je měli učit rozlišovat dobro a zlo a současně jim dávat naději, že dobro je silnější, a i když někdy musí vynaložit velké úsilí, nakonec nad zlem zvítězí. Nabízíme dětem životní pozici na straně dobra, ukážeme jim, jak mohou dobrou pomáhat, jak řešit problémy tak, aby řešení bylo pozitivní pro všechny zúčastněné strany. K tomu nám mohou pomáhat především pohádky, které jsou nositelkami mnoha poselství o naději a víře v dobro.

Zapojovat děti do plánování a hodnocení činností – s těšením se na něco úzce souvisí i plánování. Abych se mohla těšit, potřebuji vědět, co bude následovat, tedy na co se mám těšit. Kupříkladu odpočinek na lehátku je čas, kdy si můžeme s dětmi povídat o tom, co jsme dnes prožili a co nás čeká zítra. Společně s dětmi můžeme ale plánovat třeba i nákup nových hraček, přestavbu třídy, vycházky a výlety, děti se mohou podílet na tvorbě obsahové části třídního programu.

Dát dítěti najevo svou úctu a důvěru v jeho schopnosti – tím, že děti bereme jako partnery při tvorbě pravidel a plánování, zajímají nás jejich názory, nezesměšňujeme je před ostatními a netrestáme, tím vším jim projevujeme svou úctu. Ale nejedná se pouze o vnější projevy. To, že dítě vnímáme jako autonomní osobnost, člověka, který sice občas potřebuje pomoc dospělého, ale také může nás dospělé v mnohém poučit a obohatit, je vnitřní proces, který se odráží ve všech našich kontaktech s dětmi a bez něhož bychom byli pouhými automaty na vzdělávání dětí.

1.3 Shrnutí

V první kapitole jsme se dozvěděli, že na začátku roku je třeba začínat od věcí známých a blízkých. Vyplatí se nespěchat a neřešit věci, které se přímo netýkají dětí. Každé dítě by se mělo dozvědět, že je pro nás důležité, že o ně máme skutečný zájem. Také víme, že děti bychom neměli nutit do činností, ale ani do jídla či do spaní, nesrovnávat je vzájemně, ale snažit se je co nejlépe poznat. A také víme, že až budeme umět společně vytvořit kruh, chytit se za ruce a být spolu pohromadě, budeme mít téměř vyhráno.

V exkurzu jsme pak letmo nahlédli do teorií, které ovlivnily a ovlivňují současné vnímání předškolního dítěte. Každá z nich přináší něco užitečného do práce s dětmi v mateřské škole a dohromady nám pomohly sestavit obecné zásady pro práci předškolního pedagoga. Tyto zásady můžeme využít při své sebereflexi a položit si otázku: „Dodržuji je skutečně, ztotožňuji se s nimi, nebo je považuji za zbytečné a nerealizovatelné?“ Také si je můžeme opsat a vyvěsit někde na očích, abychom si je mohli v průběhu práce s dětmi připomínat. A kdo chce, může se nyní vrátit na začátek, přečíst si znovu lhančinu první ukázkou a zkusit si uvědomit, v jakých konkrétních momentech a situacích jsou uvedené zásady obsaženy.

Možná si zde někdo říká: „Ale já jsem si koupil knihu o dramatické výchově v mateřské škole. A místo toho se dozvídám, jak naučit děti udělat kruh, a navíc dostanu zásady pro svou vlastní sebereflexi.“ Ano, je tomu tak, protože bez kruhu a bez zásad bychom s dramatickou výchovou ani začít nemohli.

2. kapitola

Setkání s pejsky a principy dramatické výchovy

2.1 Pejskové z malého náměstí

Vraťme se teď zpátky do mateřské školy, kde se chystá výprava na jedno malé náměstí. Příběh ukrytý v básničce Josefa Bruknera nám může pomoci lépe se vzájemně poznat a pochopit, že k tomu, abychom mohli spolu žít, potřebujeme vzájemné přijetí a respektování. Spolu jsme se už potkali, ruce jsme si podali, a tak není čeho se bát...

Pro inspiraci uvádíme celý text básničky, která byla východiskem k činnostem nabídnutým dětem na začátku školního roku, tedy v době, kdy jsme se již uměli chytit za ruce, ale ještě jsme se tak docela neznali. Text byl pro děti neznámý a to umožňuje učitelce pracovat tvořivěji, rozehrávat situace, přidávat postavy s danou charakteristikou vycházející ze života i osobitosti konkrétní dětské skupiny.

Josef Brukner: PEJSKOVÉ Z MALÉHO NÁMĚSTÍ

Podle jedné pohádky či pověsti
bylo jednou jedno malé náměstí.
Mělo, jak asi tuší mnohý,
kašnu a v koutech čtyři rohy.
Známo však už je málokomu,
že na něm stávalo šest domů.
Každý den, včera jako dnes
z každého domu vyšel jeden pes.
A u každého ze čtyř rohů
nejprve zvedl jednu nohu,

pak všechno kolem očichal,
svěsil uši a běžel dál.
A než tu začnou sem tam lítat,
můžeme si je přepočítat.
PRVNÍ byl celý jako z plyše,
a proto štěkal velmi tiše.
Na nohách nosil bačkůrky
a chleba jídal bez kůrky.
DRUHÝ byl velmi slušný psíček,
nosil vždy čistý kapesníček,
packy si čistil o rohožku
a nezaštěkal ani trošku.
TŘETÍ byl samá kudrlinka
tak jako ručník nebo zínka.
Zaštěkal jenom jednou denně
a pak si zívá otráveně.
ČTVRTÝ měl velmi hrubý hlas
a jmenoval se Bernardas.
Při každém jeho štěknutí
zůstali všichni bez hnutí
a někdo... se i trochu třás.
PÁTÉMU ouška odstávala
a stále jako někam vlála.
A taky trápila ho starost,
zda ocásek mu správně narost.
ŠESTÝ, ten stále jazyk plazil,
aby snad něco nepokazil
a nepoplet si nožičku,
když chtěl udělat loužičku.
Jeden byl dlouhý,
druhý krátký,
každý měl kabát z jiné látky.
A máme velikánské štěstí,
že sešli se nám na náměstí.



Bylo jednou jedno náměstí.

2.1.1 Záměry učitelky

Záměrem učitelky je vést děti k *vzájemnému respektování*, což znamená lépe se poznat a uvědomit si, že každý z nás může být více či méně jiný, a přesto nám může být spolu dobře. Důležité je sebe-poznání, tedy uvědomění si sebe samého, jak vypadám, co dovedu, v čem se liším od ostatních a co s nimi mám společného. Učitelka také děti vede k *navazování kontaktu s ostatními dětmi*, k *bezpečné komunikaci* verbální i neverbální, k čemuž je předpokladem nebát se a neostýchat se oslovit druhé dítě a dotknout se ho, k *orientaci v nejbližším okolí* a současně samozřejmě k rozvoji pohybových, řečových, rozumových, ale i estetických a etických dovedností, návyků a postojů.

2.1.2 Co je to náměstí?

Kamže vlastně půjdeme? Kdo už byl někdy na nějakém náměstí? Děti sdělují svoje zkušenosti, z dostupných kostek stavíme různá náměstí a říkáme si, jak asi mohlo vypadat Malé náměstí, kde se scházeli ti pejskové. I náš kruh by mohl být náměstí, ale to by se děti musely v něco proměnit. Uhodnete v co? No jasně, v domy. Můžeme to zkusit. Každý dům je jiný, jeden má vysokou střechu, druhý nízkou, jeden je malý, druhý větší...

V rámci procházky se vypravíme na náměstí v našem městě a dobře si ho prohlédneme... Dozvídáme se, že Malé náměstí má kašnu, čtyři rohy, kostel, kolem městské domy, v nichž bydlí lidé a sídlí různé obchody. Kdo z nás kde bydlí a s kým? Kdo má svůj pokojíček a kdo už ve svém pokojíčku spí i v noci?



Každý někde bydlí.

2.1.3 Zahrajeme si Na pejsky

Hru motivujeme rytmickou písničkou *Skákal pes přes oves* (opět navazující na to, co dítě zná z domova), doprovodíme ji rytmickými poskoky, hrou na rytmické nástroje. Opět začínám od toho, co děti znají, a zúročuje se mi, že se přidává většina dětí. A když někdo nechce, nevadí. Chvilí se stane pozorovatelem a třeba příště...

Na stejném principu si zahrajeme pohybovou hru *Všichni pejskové z boudy ven* v různých obměnách: Každé dítě je pejsek, má svoji židličku-boudu, pod ni si zaleze, a když se zavolá „Všichni pejskové z boudy ven“, děti-pejskové rychle vyběhnou po čtyřech a vymění si mezi sebou místa. Pejskové to stihnou jen tak tak, než začne venku bouřka (závěrečný úder na tamburínu).

Zahrajeme si ve dvojicích, kdy jeden ze dvojice představuje boudu (stoj rozkročný) a druhý pejska (zalezlého pod nohama kamaráda-boudy). Obohatit a rozehrát lze tím, že pejsek se vrátí do boudy (pod nohy) a kamarád představující nohama boudu ho v roli spokojeného páníčka pošimrá na zádech či na hlavě a pochválí, že se nikde v dešti netoulal. K pravidlu původní hry tak přidáváme ještě kontaktní cvičení. Děti se ve dvojicích prostrídají. V této hře již počítám s tím, že ji některé děti nebudou chtít hrát, protože tak jistě si ještě nejsou. Nevadí, zahrajeme si ji jen s těmi, které se nebojí. Ve smíšené třídě musím myslet i na ty děti, které chodí do mateřské školy již druhým nebo třetím rokem, aby i pro ně byly činnosti zajímavé. Jejich vzor je pro nové děti motivující.

Zahrajeme si *Na ztraceného pejska*, který se zatoulal v noci svému pánovi a ten ho potom potmě hledá. Děti si opět podají ruce, vytvoří velký kruh, jedno z dětí s klapkami na očích představuje pejska v noci a druhé s klapkami na očích jeho pána v noci. Pán volá svého pejska, pejsek odpovídá štěkáním, úkolem pána i pejska je setkat se. Ovšem někdy ten pejsek zlobí svého pána. S pejsky je to stejné jako s lidmi a dětmi. Sice zaštěká, ale než se pán přiblíží, zase mu někde v kruhu uteče... Co asi udělá pán, až pejska chytí? Lze reflektovat slovně nebo rozehrát přímo, záleží na míře zkušenosti, jakou děti mají. Co by udě-

lala tvoje maminka, kdybys takhle zlobil? Děti uplatňují svoji zkušenost. Společně reflektujeme, zda bylo snadné najít pejska, když pán nevěděl, kde pejsek je, a ten mu ještě utíkal. Vyvozujeme pravidlo pro společné soužití. Když někam odcházím, třeba jen na záchod, řeknu paní učitelce nebo někomu z dětí, kam jdu. Když jdeme společně ven, do parku, do lesa apod., vždycky se domluvíme, kde se zastavíme. Když běžíme dopředu, vždycky je zastávka tam, kde se cesty rozdělují, atd. Zjišťujeme, kdo z nás kdy něco ztratil a co všechno se dá ztratit. Vyvozujeme si pravidlo, že budeme věci dávat na své místo, aby se nám nepoztrácely. Jak pak postavíš kamion z lega, když jsou dvě kolečka ztracená? A když nevíš, kam něco patří, nebo když prostě nevíš něco jiného, tak se zeptej. Zeptat se není ostuda, horší je, když se někdo nezeptá a pak zbytečně něco poplete.



Hrajeme si Na pejsky.

2.1.4 Co všechno víme o pejscích?

Kdo má doma nebo u babičky pejska? Kdo jiné zvířátko? Aby děti ne-
křičely jedno přes druhé, uplatníme například techniku *asociačního kruhu*, který vychází z volných asociací dětí. Děti sedí v kruhu na koberci, po kruhu putuje plyšový pejsek. Kdo pejska drží, má slovo a začíná svoji výpověď slovy „když se řekne pes, napadne mě...“. Děti doplňují vlastní asociaci, napří. když se řekne pes, napadne mě štěkání, obojek, babička, Riki, jezevčík, granule. Stále se opakující daná část věty umožňuje předškolním dětem nejen se snáze verbálně vyjádřit (začatou větu jen doplňují), ale zároveň i při větším počtu dětí všichni až do konce vědí, o čem je řeč a na jaké téma. Použít můžeme i techniku *komunitního kruhu*, kdy po kruhu opět putuje plyšový pes, mluví pouze ten, kdo pejska drží, takže by do hovoru neměla vstupovat ani paní učitelka, pokud nemá v ruce pejska. Děti se mohou, ale nemusí vyjádřit k otázce, zda má někdo doma pejska nebo jiné zvířátko a popřípadě kdo se o něj stará. Kdo z dětí nechce povídat, předá jen pejska dál.



Jak byl pejsek ve školce.

2.1.5 S pejsky je to trochu jako s lidmi

Vyjdeme z předchozích zkušeností a společně se dobíráme toho, co mají pejskové s námi dětmi i dospělými společného. Víme už, že občas zlobí, ale víme už i to, že se rádi mazlí, běhají, jsou někdy paličatí, mlsní, potřebují kamarády, někteří jsou velcí, jiní malí... A hned si na leccos případně zahrajeme: na mazlení, na lechtací honičku (kdy se baba předává dotykem a polechtáním), na závody v běhu, na překážkovou dráhu, na zlobivou honičku, kterou si sami vymyslíme (a baba se předává zlobivě – např. šlápnutím na nohu, strčením zadečkem, křikem; nutné je ovšem pravidlo, že když se hraje na zlobivou honičku, je to hra, a ne opravdické zlobení, a nesmí to bolet!). Prostor dostane i Kimova hra s ochutnáváním různých potravin, ovoce, zeleniny, při níž zjistíme, že jsme tak trochu mlsní stejně jako pejsci, hra s kamarádem ve dvojici třeba právě na kolotoč nebo kolo mlýnský...

Spojení slova s akcí, aktivitou, činností je jedna z velmi dobrých strategií směřujících ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání. Pohyb naplňuje potřebu dítěte být aktivní, slovo doplňuje, ujasňuje, pojmenovává, ale nezatěžuje. V praxi používám, že všechno, co zjistíme, víme a verbálně pojmenujeme, je vzápětí východiskem ke hře či k pohybové aktivitě. Pak je pozornost i aktivita dětí výrazně větší a v druhé polovině roku už samy říkají: „To se nám asi bude k něčemu hodit, vid?“ Vždycky se při té zmínce usmívám a v duchu si říkám, že naplňuji jednu z významných kompetencí k učení – chtít se učit, dozvědět se, poznávat. Stačí jen použít vhodné metody a techniky.

Každý pejsek je jiný, jinak vypadá, jinak se chová, stejně jako my lidé. „Dejte mi pastelku, nakreslím pejska!“ Úvodní verš stejnojmenné básničky Jana Vodňanského (kterou lze v plném znění nalézt v básnické sbírce *Šlo povídlo na vandr*) je pro nás výzvou ke kreslení (popř. malování či modelování) různorodých pejsků. Jak to kdo z nás dovede, vidí, pamatuje si... Několik mladších dětí kreslit nechce, a tak dvě holčičky vybírají z košíku plného plyšáků pejsky a dva kluci listují knížkami a časopisy a hledají obrázek pejska. Nikdo nesedí v koutě a pejsků jo za chvíli plná herna – tedy náměstí... A každý jiný a těžko vybrat nejhezčího.



Každý pejsek je jiný.

2.1.6 Každý má své jméno

Pejskové postupně dostávají jména. Dokonce se někteří pejskové jmenují stejně. Máme taky u nás nějaká stejná jména? Připomeneme si ta svoje jména ve spojení s rytmizací i pohybem prostřednictvím jednoduchých seznamovacích hříček:

Postavíme se do kruhu a začne třeba paní učitelka. Řekne: „Já jsem Hanka a umím tohle,“ následně předvede nějaký pohyb či akrobatický cvik (výskok, zadupání, turecký sed s předpažením, legrační obličej atd.). Děti se stávají ozvěnou a zopakují: „Ty jsi Hanka a umíš tohle...“ a pokusí se pohyb napodobit. Tak se postupně prostřídáme. Pokud si ještě některé z dětí sólově netroufne, pomůže mu paní učitelka nebo zkušenější kamarád, např. „My jsme Hanka a Dominik a umíme tohle...“ a spolu se třeba polechtáme nebo si zatočíme kolo mlýnský. Pokud je skupina začínající, necháme na volbě dětí, kdo se chce sám představit stejně jako paní učitelka, a toho, kdo nechce, si představíme

třeba hádankou s kratinkým popěvkem – položíme mu dlaň lehce na hlavu (ať už paní učitelka, nebo někdo z dětí) a zazpíváme: „Hádej, hádej, kdopak je to?“ Děti odpovídají, na dotyčném je, aby rozhodl, zda děti uhodly. Proč tohle řešení? Protože je naším cílem neodradit děti od společných činností tím, že pro některé z nich předčasně zařadíme činnosti individuální, sólové, k nimž ještě nedospěly. Podcením-li tuto „velkou maličkost“, budu asi následující den překvapena, že u některých dětí dojde ke kroku zpátky a nepůjdou s námi do kruhu ani na začátku v úvodním rituálu, který už bez problémů zvládaly. Mám osobní nedobrou zkušenost z dětství, kdy jsem byla nucena sólově něco předvádět a blok, který tehdy ve mně vznikl, se rozpouštěl až v době mého vysokoškolského studia, takže jsem v této situaci velmi empatická a přistupuji k dětem individuálně. Další jednoduchá hudebně-pohybová hra se jmény je ta, kdy se paní učitelka nebo skupina dětí ptá jednoho dítěte: „Jak se jmenuješ?“ (lze spojit s rytmizací) a dítě odpovídá s vytleskáváním či bez něj: „Já jsem Hanička!“ Opět lze zvolit jednodušší pravidlo, kdy učitelka položí ruku na hlavu někoho z dětí a popěvkem ve třetí osobě se ptá ostatních: „Jak se jmenuje?“ Děti společně rytmizují a odpovídají: „To je Pepíček!“ Velmi oblíbená hra mezi dětmi je hra *Na mobily*, kdy učitelka s imaginárním mobilem v ruce volá: „Tady ěva, volám Hanku.“ A Hanka reaguje: „Tady Hanka, volám Jirku.“ A hra pokračuje. Se staršími dětmi můžeme přidat pozdravení, zeptat se, jak se ten druhý má, jakou má náladu, nebo si jen tak říci něco hezkého.

Každopádně však zjistíme, že se nejen už známe jmény, ale že i u nás máme dvě Haničky, tři Honzíky... A zase těžko vybrat, které jméno je nejhezčí. Každé jméno je vlastně hezké, když se hezky řekne. „Říkal už někdy někdo tvoje jméno ošklivě, že se ti to ani trochu nelíbilo?“ A už zaznívá Petr-svetr-kilometr a Baruna-meruna atd. A tak hned někteří z nás, kteří mají potřebu něco sdělit, dostávají příležitost a my ostatní jsme ozvěna s nápodobou pohybu, např. „Já jsem Matýsek a nejsem Mates. Já jsem Barča a nejsem Baruna-meruna.“

Nakreslené a namalované pejsky jsme mezitím ráno vystříhli a nalopili na dvojité kartony a rozestavěli v prostoru náměstí, vyrobeného z krabic.

„Víte, že jsem ani nevěděla, že těch pejsků se na Malém náměstí potkávalo tolik. Já myslela, že jen těch šest, které znám...“

2.1.7 A co dál?

Učitelka vypráví celou básničku Josefa Bruknera a pomalu postupně do prostoru náměstí přidává dalších šest pejsků v podobě vyrobených plošných loutek... „a máme velikánské štěstí, že sešli se nám na náměstí“. A s lidmi je to občas stejné jako s pejsky. I my máme velikánské štěstí, že jsme se potkali spolu ve školce. Copak asi budou dělat pejskové společně na náměstí? A co všechno budeme my dělat spolu ve školce? A tak společně vymýslíme, plánujeme, zjišťujeme, s čím a na co si kdo z nás rád hraje a na co se těší a co si představuje a přeje, a učitelka současně monitoruje potřeby, zájmy a očekávání dětí, aby je zúročila při plánování další činnosti...



A jmenoval se Bernardas.

Samozřejmě záleží na tom, kolik dalšího času pejskům z Malého náměstí ještě věnujeme, nakolik je námět dál pro děti přitažlivý a aktuální a také jestli nás pedagogy napadne, co z toho ještě krom volné hry s pejsky vytěžit. Asi nás napadá, že děti se mohou prostřednictvím hry s loutkami celou básničku naučit, stavět pro pejsky boudy a domečky a hrát si s nimi. Ale také můžeme charaktery a vztahy mezi jednotlivými pejsky dál rozehrávat a zúročit při společném vytváření pravidel soužití a při dalším seznamování se, uvědomování si vlastních podobností a odlišností, vnímání sebe mezi ostatními a vnímání ostatních, k posilování vzájemného prosociálního chování, k posilování vztahu ke zvířátkům a všemu živému.

Můžeme to zkusit třeba takto: Bernardas byl ze všech největší, měl velmi hrubý hlas a všichni se ho zpočátku báli. Kdo z nás se čeho a koho bojí, kdo je u nás velký a kdo menší? Jak pomohl Bernardas šestému pejskovi, kterému se všichni smáli, že plazí jazyk a ještě se občas počůrává? Je posmívání hezké, nebo je lepší pomoci a poradit? Opět lze zúročit v námětové hře, zažít si v roli pejska, jaké to je, když se mi všichni posmívají; kdybys byl pejsek, chodil bys rád na náměstí, kde se ti kdekdo posmívá? A líbilo by se ti v takové školce?

Třetí pejsek byl samá kudrlinka, myslel jen na parádu a ze všeho ostatního byl otrávený. Ale kdyby jen to, on se ke všemu pořád jen chlubil a vytahoval a pořád říkal jen „já já já“. Všichni mu nakonec začali říkat Jájínek a nikdo ho neměl rád. No představte si, že by u nás ve školce byli samí Jájínkové! Jak by to tu asi vypadalo? Opět hned zúročíme v improvizované hře – všechny děti se stanou na chvíli Jájínky a chlubí se jedno přes druhé: Já jsem nejkrásnější, já mám nejhezčí tričko, já jsem nejšikovnější atd. Postupně začnou vznikat hádky. Improvizaci je potřeba včas zastavit a společně reflektovat. Jak by se nám v takové školce líbilo?

Podobných situací můžeme z básničky vytěžit mnoho, a co víc, na náměstí máme ještě mnoho dalších pejsků a „každý má kabát z jiné látky...“.

„Spolu jsme se potkali, ruce jsme si podali, a až se dáme dohromady, tak nám bude dobře tady. Jen na nás záleží, jestli nám bude

ve školce hezky. A pejskové na Malém náměstí jsou na tom stejně a houby v lese také. Jejda, už jsem vám vyprávěla o tom, co se stalo v Mramorovém lese, kde se panu Hříbovi a paní Hříbové narodilo děťátko? Říkají mu Hříbátko. Nevyprávěla?... Tak víte co, jestli chcete, tak se tam můžeme klidně hned zítra vypravit a uvidíte to všechno na vlastní oči..." A tak se vlastně pozvolna přesuneme třeba do Mramorového lesa a do začátku dalšího období i integrovaného celku, kde nejen zúročíme všechny své dosavadní zkušenosti, ale užijeme si i barevné a voňavé podzimní nadílky.

2.2 Exkurz za dramatickou výchovou, jejím příběhem a jejími principy

Pejskové z Malého náměstí nám do našich příběhů z mateřské školy přinášejí nový prvek, kterým je dramatická výchova. Co to vlastně dramatická výchova je a čím se odlišuje od jiných vzdělávacích systémů?

2.2.1 Dramatická výchova je systém a proces

Dramatickou výchovu můžeme chápat v souladu s Josefem Valentou (1997) jako systém osobnostního a sociálního učení vedený uměleckými prostředky, a to především prostředky dramatickými a divadelními.

Podle Hanky Švejdové (2010) se jedná o specifický vzdělávací proces, který využívá především prvky a prostředky dramatu a divadla, čímž se výrazně odlišuje od ostatních výchov. Je to tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry.

Hančino vnímání dramatické výchovy je širší, nezaměřuje se pouze na oblast osobnostní a sociální, ale vnímá dramatickou výchovu i jako prostředek vhodný k předávání zkušeností, vědomostí,

dovedností a postojů obecně, což považujeme v předškolním věku, kdy by mělo vzdělávání probíhat integrovaně a nedochází k dělení do předmětů, za velmi žádoucí. Je však potřebné si uvědomit, že význam osobnostního a sociálního učení považujeme za prvořadý nejen proto, že se jedná o dramatickou výchovu, ale především proto, že jde o předškolní vzdělávání, jehož význam spočívá zejména v osobnostní a sociální oblasti (viz exkurz za dítětem).

Dramatická výchova se začala formovat v první polovině dvacátého století v USA. Vznikala jako reakce na podněty reformní pedagogiky, která volala po větší aktivitě dítěte ve vzdělávacích procesech, po rozvoji tvořivosti, sociálním rozvoji, využití osobní zkušenosti a prožitků dítěte, zapojení emocí a umění do poznávacího procesu. Jako zakladatelka tohoto vzdělávacího oboru ve světě je vnímána Američanka Winifred Mary Ward (in Pavlovská, 2004) v českých poměrech jsou za její stěžejní propagátory považováni Miroslav Disman a Eva Machková, která se významně zasadila o vysokoškolskou výuku oboru na pražské DAMU a vychovala spolu se svými spolupracovníky novou generaci odborníků v oboru.

Dramatická výchova patří do oblasti činnostního učení, to znamená, že dítě se učí formou aktivního poznávání, v průběhu kterého získává zkušenost použitelnou v dalším životě.

Z činností si dítě odnáší prožitek, který může ovlivnit jeho postoje a chování v obdobných životních situacích.

Činnosti, které dítě prožívá, by měly mít charakter hry, to znamená především, že dítě by do nich nemělo být nuceno a nemělo by za ně být hodnoceno (zvláště v předškolním věku). K pochopení dramatické výchovy nám může pomoci ujasnění základních principů, na kterých je založená.

2.2.2 Princip aktivity, prožitku a zkušenosti

Tyto pojmy nelze od sebe oddělit. O tom, že aktivita je jedním ze základních požadavků na kvalitní předškolní vzdělávání, jsme se zmíňovaly již v předchozí ukázce. Být aktivní znamená moci bez obav

projevit svůj názor, ovlivnit situaci, ve které se nacházím, uplatnit své zkušenosti, projevit zájmy a potřeby, ale také nemuset dlouze sedět na židli či na koberci a naslouchat poučování druhé osoby, nýbrž dopřát svému tělu i aktivitu pohybovou. O věcech nemluvit, ale dělat je. S pejsky z Malého náměstí si děti vyzkouší být domem i pejskem, uvědomí si, že každý dům i pes jsou jiní a vůbec to nevadí. Naopak: „Jak by to vypadalo, kdybychom byli všichni stejní, a ve třídě jsme měli jenom samé Hanky, nebo Evy, nebo Honzíky... ještě že jsme každý jiný. Pepa je Pepa, Anička Anička, Jirka je Jirka... Podívejte se, jak Janičce sluší její vlasy, Kubovi jeho nosík a Kája má hodně silné ruce, aby nám mohl pomáhat. A co má hezkého Hanka?“ Hledáme na každém něco pěkného, něco, co je pro ně typické a ostatní to třeba nemají.

Prožitek je subjektivní projev individuálního vnitřního života člověka. Prožíváme neustále, když jsme aktivní i když odpočíváme, a naše prožitky jsou vysoce individuální. Vytvoříme-li však situaci, ve které jsou obdobně zapojeny smysly i rozum každého dítěte, lze předpokládat, že vzniklé prožitky budou podobné a vytvoří obdobnou požadovanou zkušenost. Nelze zaručit, že všechny děti prožívají stejnou skutečnost stejně, neboť prožitky dítěte se vztahují k jeho předchozím zkušenostem, duševní a fyzické pohodě apod.

„Nikolka má velké modré oči.“ Všichni se dívají na Nikolku a je to tak, nikdo nemá takové velké oči. Dítě prožívá radost z toho, že je něčím výjimečné, že je samo sebou, že je takové, jaké je. Vidí, jak stejnou radost prožívají i jeho spolužáci, protože ocenění jedinečnosti se dostane každému, a získává tím zkušenost užitečnou v dalším životě: Na světě je to zařízeno tak, že každý je jiný. Nemá cenu se posmívat někomu, kdo má jinou barvu kůže, nos větší než já nebo nosí oblečení jiné než ostatní. Je to hezké, že jsme každý jiný.

To, že dítě dospělo k této zkušenosti samo vlastní aktivitou a prožitkem, způsobuje, že je jeho zkušenost mnohonásobně intenzivnější a opravdovější, než kdyby se mu dostalo poučení: „Neposmívej se lidem, kteří jsou jiní, je to ošklivé!“

Rizikem je o prožitcích mluvit, místo abychom je skutečně prožívali.

2.2.3 Princip hry

Princip hry by měl být v mateřské škole hýčkán a rozmazlován. Díky němu do prostoru mateřské školy zcela přirozeně vstupuje dramatická výchova a je pouze na učitelce, jestli ji pustí dovnitř jako váženého hosta, nebo ji vykáže do prostoru vyhrazeného čemusi podřadnému. Hanka pozorovala děti, jak si hrají Na pejsky. Je to hra, která jim umožňuje neverbálně navazovat kontakt s ostatními, mapovat prostor, hledat své místo mezi ostatními. Pes je obvykle role submisivní a jako pejska mě vezmou děti do hry spíše než jako malou ufnukanou Kačenku. (Povšimněte si, prosím, jak jsou děti chytré. My dospělí se snažíme zalíbit novému šéfovi, nosíme švestičky, házíme úsměvy, a kdybychom hupslí na všechny čtyři, bylo by vše vyřešeno.) Hra Na pejsky je mezi dětmi obzvláště na začátku roku velice oblíbená, ale učitelky z ní mnoho radosti nemají. „Co je to za hru, lézt po čtyřech a štěkat. Ještě aby se mi tady pokousali...“ Tato učitelka buď hru trpí a usměrňuje, nebo ji zakáže. Hanka na hru naváže a tím dětem ukáže, že se nemají čeho bát. V podstatě každá spontánní hra, kterou děti samy vymyslí, může být nějakým způsobem užitečná pro jejich vzdělávání.

Mají-li být dramatické činnosti skutečnou hrou, neměly by nikdy porušit zásady (Svobodová, 2010), které v sobě nese především spontánní dětská hra. Nejdůležitější jsou první dvě:

Hra je aktivita svobodná, do hry by nikdo neměl být nucen, dítě si může hru užít jako pozorovatel, nebo se neúčastnit vůbec, učitelka nemůže hru dětem nařídít. Není znakem dobré učitelky, že se do jejich her povinně zapojuje všechny děti. Znakem dobré učitelky je, že dá dětem svobodu volby, a přesto se do nabídnuté hry děti zapojují.

Hra nepřináší účastníkům žádný hmotný prospěch nebo výhodu, pro hráče nemá ani určený cíl, zdánlivě postrádá smysl, hrajeme si pro radost ze hry, pro rozkoš, kterou nám hra působí, a ne proto, abychom na odměnu mohli třeba rozdávat prostírky na svačinu. Soutěživé hry nemají v dramatických hrách (především v mateřské škole) místo, je dle nás snad že bychom chtěli dětem zprostředkovat zážitek, jaké to je

být vítězem a jaké to je být poraženým, a s touto zkušeností bychom dále pracovali. Hra je aktivita, která přináší dětem prožitek a zkušenost, tím je pro dítě důležitá a pro pedagoga využitelná k naplňování vzdělávacích záměrů. Ale díky tomu, že pro dítě by stále měla zůstat aktivitou svobodnou a subjektivně neprospěšnou, je učení založené na hře jedním z nejobtížnějších.

Hra má svůj čas a prostor – je vyčleněna z běžného času a prostoru (je ráno a my pejskové jsme se sešli na náměstí...).

Hra má pravidla nebo je „jako“ (ty jsi jako pejsek a já budu boudička...).

Jsou-li tyto zásady dodrženy ve hrách nabízených učitelkou, můžeme směle předpokládat, že takovou, byť řízenou hru budou děti vnímat jako spontánní. Zde se nám ale vynořuje otázka, která je pro mnohé učitelky otázkou klíčovou. Pokud nesmím děti do hry nutit nebo hru nařít, jak to udělat, aby si děti hrály? Jak děti motivovat, aby hru přijaly, a dokonce ji vnímaly jako spontánní?

Částečnou odpověď na tuto otázku nám nabízí teorie her francouzského filozofa R. Cailloise (1998). Rozlišuje v ní čtyři základní motivace ke hře, které se mohou vzájemně kombinovat a propojovat a které jsou jakousi hybnou silou lákající nás do hry. Jsou to *náhoda* neboli *alea* – motivací je nechat vývoj situace na osudu a tak zažít výhru i prohru, aniž by se o to člověk přičinil vlastní dovedností či rozumem (*Človče, nezlob se*, házení kostkou, losování...). Další motivací je *závrať* neboli *ilinx* – zde motivuje touha na chvíli ztratit stabilitu těla (či duše) a omámit se závratí (kolotoč, houpačka...). Motivuje i *boj* neboli *agón* – chci zvítězit v regulérním zápase, porazit soupeře, být lepší než on. A samozřejmě *nápodoba* neboli *mimikry* – motivací je chuť stát se na chvíli někým jiným, obléknout cizí kabát, vyzkoušet si, jaké to je být pejskem, maminkou, učitelkou...

Právě tato poslední motivace je stěžejním východiskem dramatické výchovy. Je úzce spjatá se spontánní dětskou hrou předškolního období, hra na něco je pro předškolní věk typická a dětem přináší kromě uspokojení ze hry ještě mnoho poznatků důležitých pro život. Stát se někým jiným a cítit, co asi prožívá v určité situaci,

přináší zprostředkovanou zkušenost, rozšiřuje poznatky, utváří morální postoje a sociální dovednosti. Aktivita, kterou pro tuto zkušenost dítě dobrovolně vyvíjí, je zárukou, že názory a zkušenosti budou jeho vlastní, tudíž silnější a kvalitnější než dodané zvenčí.

Základním prostředkem pro motivaci na principu mimikrů je hra v roli, tedy další princip dramatické výchovy. (Zájemcům o hlubší prozkoumání této problematiky doporučujeme k prostudování kapitolu *Hra* autorky Evy Svobodové v knize *Vzdělávání v mateřské škole*, Portál 2010.)

Rizikem je nerespektování zákonitostí her a povinná účast ve hře, ale také užívání soutěživých her a her, ve kterých dochází k vyřazování dětí.

2.2.4 Princip hry v roli

Tento princip je pro dítě předškolního věku zcela přirozený. Základním pravidlem tohoto typu her je pravidlo *jako*. Ty jsi jako maminka a já jako dítě. Ondra je náš pes a... Předškolní dítě formou této mimetické hry zobrazuje chování a činnosti jiných lidí, hra v roli mu umožňuje stát se velkým, silným, statečným, je příležitostí k vytváření situací a experimentování v nich. Podle Evy Machkové (2007) je hra v roli základem mechanismu učení v dramatické výchově a připomíná její neuvěřitelnou blízkost se symbolickou hrou vymezenou Piagetem, která je charakteristická právě pro předškolní období. V symbolické hře dochází k asimilaci skutečnosti, tedy k jejímu zpracování dítětem.

Ve hře v roli vycházíme z jednoduchého zobrazení (domy na náměstí, pejsek, boudička...), ke kterému přidáváme jednání v situaci (páníček hledá pejska), kdy děti hrají roli bez jakýchkoli dalších záležitostí; jsou pejskem, který se chová jako Anička, Jirka, Honzík... Po chvíli a pro zkušenější děti přidáváme pejska, který se vychloubá, pejskem, kterému se ostatní posmívají...

Hra v roli může působit (obdobně jako fikce) jako ochranný mechanismus. Jsem pejsek a páníček se na mě zlobí, že jsem se ztratil. Dítě se živá pokárání a domluvu, ale není to domluva jemu, dítěti, ale pej-

skovi. Nebylo to dítě, byl to přece pejsek. Ochrana rolí umožňuje dítěti zažívat některé situace „nanečisto“, jak by se to mohlo stát, kdyby...

Hra v roli je jedním ze základních principů dramatické výchovy, ale nemusí být přítomna vždy a všude. Jsou situace, kdy je třeba, aby dítě bylo samo sebou, vystoupilo v kruhu a řeklo třeba: „Já jsem Jirka a umím tohle...“

Hra v roli je v dramatické výchově principem a současně i metodou. A právě pro předškolní věk je metodou přirozenou, která vychází ze zvláštností a potřeb dítěte předškolního věku, otevírá dveře poznání, ale současně nebrzdí jeho tvořivost a fikci, která je dalším principem dramatické výchovy.

A riziko? Pozor, ať děti příliš nevystrašíme! Je vhodné s dětmi reflektovat vlastní zážitky!

2.2.5 Princip tvořivosti a fikce

Tyto principy by měla nabízet a současně respektovat každá učitelka, která se rozhodne pracovat v mateřské škole metodami dramatické výchovy. Přijímat originální nápady dětí, podněcovat jejich plynulost (fluenci), nespokojit se s jediným řešením situace, ale hledat další možnosti a variace (podpora flexibility neboli pružnosti) a v konečné fázi dokončit, shrnout a završit činnosti tak, aby byly pro dítě uchopitelné a uživatelné, to vše vyžaduje tvořivost učitelky jako předpoklad k tomu, aby mohla být rozvíjena tvořivost dítěte. Je paradoxem, že příliš tvořivá učitelka, zahleděná do svých plánů a nápadů, může tlumit a omezovat tvořivost dětí tím, že se snaží o naplnění svých nápadů tak intenzivně, že nevěnuje dostatečnou pozornost zájmům a nápadům dětí. Optimální kombinací pro rozvoj dětské tvořivosti je tvořivá a empatická učitelka se schopností naslouchat a podněcovat dětské nápady a aplikovat je do vlastních pedagogických záměrů. Tuto formu tvořivosti bychom mohli nazvat tvořivostí pedagogickou.

Prostředkem, který umožňuje rozvoj tvořivosti, je fikce a fiktivní situace, které učitelka (i dítě) navozuje. „Naše herna je nyní náměstí a my všichni jsme pejskové...“ Fikce, fantazie, imaginace, iluze – to

jsou pojmy, které patří k myšlení a vnímání světa dítěte předškolního věku. Hra „jako“ je pro dítě běžná a normální. „Ulice se stane lesem a štokrle medvědem...“ zpívá Jiří Suchý v písni *Dítě školou povinné*, jen možná by se ta písnička měla jmenovat *Dítě školkou povinné*, protože už nikdy v životě nebude pro dítě tak lehce přijatelná představa, že je pejskem, kterého hledá páníček, letadlem nebo paní učitelkou. Fikce má pro dítě i funkci ochranného mechanismu. Učitelka neřeší konkrétní situaci, ve které se děti posmívaly počurané Nikolce (i když samozřejmě dá najevo, že se jí toto jednání nelíbí), ale fiktivní situaci pejska, který musí přemýšlet o tom, jak udělat loužičku, aby se nepopletl a nepočural si nožičku, a proto se mu ostatní pejskové posmívají... Děti si tak ve fiktivní situaci mohou vyzkoušet, jak je asi pejškovi, když se mu kamarádi posmívají. Využití fiktivní situace a rolové hry v tomto případě ochraňuje Nikolku, jejíž problém se nepřipomíná „nezveličuje, ale ochraňuje i děti, které by se, kdybychom pracovali v konkrétní situaci holčičky Nikolky, již se ostatní posmívají, cítily být poučovány a kárány. Ve fiktivní situaci, která je vlastně obrazem (symbol) situace konkrétní, si mohou samy dospět k poznání, že kdyby ony samy počuraly, bylo by jim velmi nepříjemné, kdyby se jim někdo posmíval, a proto se ani ony nikomu posmívat nebudou.

Využití schopnosti předškolních dětí přijímat a prožívat fikci rozvíjí tvořivost dětí a umožňuje jim prožívat fiktivní situace v imaginárním světě pohádek a příběhů. Vzniká tak kruh, či lépe spirála, po které stoupáme nahoru k novým prožitkům a zkušenostem.

A co je rizikem: **Jedním z nejhorších je, když tvořivá a ambiciózní učitelka používá děti v mateřské škole jako nástroj své sebe-realizace.**

2.2.6 Princip partnerství

Partnerství můžeme vnímat jako vztah mezi lidmi založený na vzájemném respektování, úctě a empatii, vztah, ve kterém nedochází k soupeření, ale ke spolupráci a vzájemné pomoci. Vztah, jenž se projevuje prosociálním chováním ke druhému člověku, efektivní ko-

skovi. Nebylo to dítě, byl to přece pejsek. Ochrana rolí umožňuje dítěti zažívat některé situace „nanečisto“, jak by se to mohlo stát, kdyby...

Hra v roli je jedním ze základních principů dramatické výchovy, ale nemusí být přítomna vždy a všude. Jsou situace, kdy je třeba, aby dítě bylo samo sebou, vystoupilo v kruhu a řeklo třeba: „Já jsem Jirka a umím tohle...“

Hra v roli je v dramatické výchově principem a současně i metodou. A právě pro předškolní věk je metodou přirozenou, která vychází ze zvláštností a potřeb dítěte předškolního věku, otevírá dveře poznání, ale současně nebrzdí jeho tvořivost a fikci, která je dalším principem dramatické výchovy.

A riziko? Pozor, ať děti příliš nevystašíme! Je vhodné s dětmi reflektovat vlastní zážitky!

2.2.5 Princip tvořivosti a fikce

Tyto principy by měla nabízet a současně respektovat každá učitelka, která se rozhodne pracovat v mateřské škole metodami dramatické výchovy. Přijímat originální nápady dětí, podněcovat jejich plynulost (fluenci), nespokojit se s jediným řešením situace, ale hledat další možnosti a variace (podpora flexibility neboli pružnosti) a v konečné fázi dokončit, shrnout a završit činnosti tak, aby byly pro dítě uchopitelné a využitelné, to vše vyžaduje tvořivost učitelky jako předpoklad k tomu, aby mohla být rozvíjena tvořivost dítěte. Je paradoxem, že příliš tvořivá učitelka, zahleděná do svých plánů a nápadů, může tlumit a omezovat tvořivost dětí tím, že se snaží o naplnění svých nápadů tak intenzivně, že nevěnuje dostatečnou pozornost zájmům a nápadům dětí. Optimální kombinací pro rozvoj dětské tvořivosti je tvořivá a empatická učitelka se schopností naslouchat a podněcovat dětské nápady a aplikovat je do vlastních pedagogických záměrů. Tuto formu tvořivosti bychom mohli nazvat tvořivostí pedagogickou.

Prostředkem, který umožňuje rozvoj tvořivosti, je fikce a fiktivní situace, které učitelka (i dítě) navozuje. „Naše herna je nyní náměstí a my všichni jsme pejskové...“ Fikce, fantazie, imaginace, iluze – to

jsou pojmy, které patří k myšlení a vnímání světa dítěte předškolního věku. Hra „jako“ je pro dítě běžná a normální. „Ulice se stane lesem a štokrle medvědem...“ zpívá Jiří Suchý v písni *Dítě školou povinné*, jen možná by se ta písnička měla jmenovat *Dítě školkou povinné*, protože už nikdy v životě nebude pro dítě tak lehce přijatelná představa, že je pejskem, kterého hledá páníček, letadlem nebo paní učitelkou. Fikce má pro dítě i funkci ochranného mechanismu. Učitelka neřeší konkrétní situaci, ve které se děti posmívaly počurané Nikolce (i když samozřejmě dá najevo, že se jí toto jednání nelíbí), ale fiktivní situaci pejska, který musí přemýšlet o tom, jak udělat loužičku, aby se nepopletl a nepočural si nožičku, a proto se mu ostatní pejskové posmívají... Děti si tak ve fiktivní situaci mohou vyzkoušet, jak je asi pejskovi, když se mu kamarádi posmívají. Využití fiktivní situace a rolové hry v tomto případě ochraňuje Nikolku, jejíž problém se nepřipomíná „nezveličuje, ale ochraňuje i děti, které by se, kdybychom pracovali v konkrétní situaci holčičky Nikolky, již se ostatní posmívají, cítily být poučovány a kárány. Ve fiktivní situaci, která je vlastně obrazem (symbol) situace konkrétní, si mohou samy dospět k poznání, že kdyby ony samy počuraly, bylo by jim velmi nepříjemné, kdyby se jim někdo posmíval, a proto se ani ony nikomu posmívat nebudou.

Využití schopnosti předškolních dětí přijímat a prožívat fikci rozvíjí tvořivost dětí a umožňuje jim prožívat fiktivní situace v imaginárním světě pohádek a příběhů. Vzniká tak kruh, či lépe spirála, po které stoupáme nahoru k novým prožitkům a zkušenostem.

A co je rizikem: **Jedním z nejhorších je, když tvořivá a ambiciózní učitelka používá děti v mateřské škole jako nástroj své sebe-realizace.**

2.2.6 Princip partnerství

Partnerství můžeme vnímat jako vztah mezi lidmi založený na vzájemném respektování, úctě a empatii, vztah, ve kterém nedochází k soupeření, ale ke spolupráci a vzájemné pomoci. Vztah, jenž se projevuje prosociálním chováním ke druhému člověku, efektivní ko-

munikací a spoluprací, vztah, ve kterém není místo pro nadřazenost, ponižování nebo zesměšňování.

Partnerství ve třídě mateřské školy znamená především partnerství mezi učitelkou a dítětem, tedy vztah založený na demokratickém pedagogickém stylu, bez mocenské autority, ale s jasnými pravidly, ke kterým jsme dospěli vzájemnou dohodou. V demokratickém přístupu k dítěti učitelka používá efektivní komunikační techniky, podává pozitivní zpětnou vazbu, reaguje empaticky a jasně formuluje své požadavky.

Partnerství ale znamená také partnerství mezi učitelkami a dalšími pracovníky mateřské školy, protože ti všichni vytvářejí atmosféru třídy, která by v našem případě měla být pozitivní a demokratická – stanovená pravidla dodržujeme všichni, děti i dospělí, a všichni si uvědomujeme důsledky jejich porušení (Kopřiva a kol., 2005). Tyto roviny partnerství jsou vzorem a podmínkou pro vznik roviny třetí a tou je partnerství mezi dětmi. **Vytvořit atmosféru, ve které nedochází mezi dětmi ke vzájemnému ubližování, kde se děti respektují a pomáhají si, patří mezi nejvyšší umění učitelky mateřské školy.**

Partnerství je princip, bez kterého dramatická výchova nemůže fungovat na jakémkoli stupni vzdělávání. V mateřské škole (a nejen v ní) je navíc nutné, aby se tento princip přenesl do celodenního působení na dítě. Není možné, aby se učitelka situovala do demokratické pozice pouze v době řízených dramatických činností a v době oběda nutila dítě sníst neoblíbené jídlo, spory na zahradě řešila mocenským trestem a za pomoc s úklidem rozdávala bonbony.

Eva Machková (2007) upozorňuje na to, že pedagog by se měl učit používat jazyk popisný („Je tady nepořádek, potřebujeme ho uklidit, než půjdeme na zahradu.“) a vynechat jazyk posuzující („Vy jste tu ale udělali nepořádek, to musíte okamžitě uklidit, nebo nepůjdeme na zahradu.“). Popisný jazyk je jazykem efektivní komunikace; kdo má zájem se s jejími metodami seznámit blíže, tomu doporučujeme především knihu *Respektovat a být respektován* autorů Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová.

2.2.7 Princip objevů, zkoumání, experimentace a improvizace

„Budeme si hrát a všechno zkoumat...“, zpívají děti v Hančině rituálku a vědí, že všechno, co s Hankou vyzkoumají, se jim bude k něčemu hodit a nějak to využijí do další hry. A i ta hra bude uživatelným výzkumem, experimentem, který otevře vrátka dalšímu zkoumání. Výzkum a experimentování nese jeden základní společný znak, kterým je cílevědomost. Pro dítě je zkoumání hrou, ale učitelce přináší pedagogický záměr uživatelný ve vzdělávání dítěte. Když Hanka dětem nabízí, aby si vyzkoušely, jaké to je se v roli pejska ztratit ve tmě, je jejím záměrem dovést děti k pravidlům, co dělat, abychom se neztratili. Děti mají v tomto hrovém experimentu možnost nahlédnout na problém z různých úhlů pohledu – tedy z role ztraceného pejska, který má možná strach, ale možná si i trochu dělá legraci, tak i jeho pána, který si spíše dělá starost a nese odpovědnost za to, aby se pejskovi nic nestalo. Se situací bychom si mohli pohrávat dál. Co by asi dělala paní učitelka, kdyby se jí ve školce ztratil nějaký kamarád? A co maminka, která by přišla do školky pro Janičku, a Janička by tam nebyla? Můžeme společně zkoumat, co by se dalo udělat pro to, aby se ve školce nikdo nemohl ztratit.

Podle slovníku cizích slov je experiment neboli pokus definován jako *cílevědomá lidská činnost spočívající v realizaci předem daných podmínek a sledování jejich důsledků*. Při tomto chápání experimentu bychom mohli říci, že většina činností, které v rámci dramatického celku děláme, je vlastně experiment. Nikdy přesně nevíme, jak činnosti nabízené dětem dopadnou. Někdy však učiníme skutečný pokus, například: „Jak asi bylo Jeníčkovi samotnému zavřenému v chlívků? Jak mi bude, když budu chvíli zavřený třeba ve švédské bedně sám? Kdo to chce zkusit?“ Reflektujeme ve smyslu: my si na to jen hrajeme, ale Jeníčkovi se to stalo doopravdy a byl tam celý týden.

V prostoru dramatických celků ale můžeme provádět další experimenty. Můžeme se pokusit upéct perníčky podle babiččina receptu, vyzkoušet si, jak mráz umí čarovat s vodou, nebo jak voda a slunce

dovedou probudit spící semínko. S tím, co si zkusíme prožít v rámci dramatických činností (např. já jsem semínko, které slunce probouzí), si můžeme pohrát ve skutečném experimentu se skutečným semínkem. Tímto způsobem naplňujeme požadavky *RVP PV* na integrované vzdělávání formou prožitkového a činnostního učení.

Jako nástroj našeho zkoumání a experimentování nám výborně poslouží improvizace, která je spolu s hrou v roli jakýmsi metodickým základem dramatické výchovy. V souvislosti s mateřskou školou se však na tuto metodu podíváme ze dvou úhlů:

Improvizace jako jednání bez přípravy (Valenta, 2007): Děti nedostanou radu, jak se mají v roli pejska chovat, odkud kam mají jít, co mají říkat, určena jsou pouze základní pravidla vymezující situaci – je noc, pesek se ztratil, páníček ho hledá. Nic víc; jak ho bude hledat, co na něho bude volat, co mu řekne, až ho najde, to už je záležitostí dětí. Tato improvizace vyžaduje od učitelky, aby dětem důvěřovala. Kdysi, když jsme začínaly tímto způsobem pracovat, trápila mě otázka: Co když děti (ale podobně i dospělí na seminářích) dospějí k jinému závěru, než jaký jsem si naplánovala? Co když namísto toho, aby pochopily, že je nutné domluvit pravidla, která povedou k tomu, aby se nikdo z mateřské školy neztratil, dospějí k názoru, že ztrácet se je obrovská legrace, a budou se mi záměrně schovávat? Dnes už vím, že pokud by k něčemu takovému došlo, je dobře, že jsem se to dozvěděla včas, dříve než nám tato legráčka přivodí nepříjemně horkou chvilku. Je to pro mne informace, že děti asi bude bavit hra na schovávanou (a tu si v bezpečném prostředí můžeme užít do sytosti a v mnoha obměnách), a také podnět k tomu, abych vymyslela příběh, hru, situaci, která by nám utvořila příležitost pro rozlišení vhodné a nevhodné chvíle ke schovávaní. A protože právě zde mě žádný literární příběh nenapadá, vymyslím si ho sama.

Improvizace pedagogická, ve které jedná bez přípravy učitelka: Tato improvizace je jednou z nejobtížnějších dovedností pedagoga, i když se o ní občas vyjadřujeme poněkud hanlivě, např.: „Tak jsem si nestihla nic připravit a musela jsem improvizovat.“ Pedagogická improvizace neznamená práci bez přípravy, ale znamená schopnost

reagovat na podněty, které vzniknou v průběhu dne v mateřské škole, ať už při spontánní hře, řízené činnosti, nebo třeba u svačiny. Reakce učitelky může být okamžitá, ale učitelka může nabídnout dětem i odklad práce s jejich podnětem: „To, co jsi teď řekl, Robine, je moc zajímavé a stálo by to za větší prozkoumání. Ale na to si potřebuji něco doma připravit. Souhlasíš, že bychom se do toho pustili zítra?“ Tento postup neodmítne a neodradí aktivitu dítěte a zároveň učitelce umožní, aby si dobře rozmyslela problém a techniky, kterými ho dětem nabídne k prozkoumání. A navíc, děti vědí, že stojí za to těšit se na zítřek.

Významným znakem pedagogické improvizace je cílevědomost a schopnost využít a upravit si nápady dětí tak, aby posloužily posunu k cíli, který si učitelka vytyčila. Někdy lze využít podněty, které jsou zdánlivě v rozporu s tím, co chceme děti naučit. Mým dlouhodobým záměrem je naučit děti chovat se k sobě citlivě a ohleduplně a teď vidím, jak se Jirka s Ondrou perou. Mohu reagovat dvojím způsobem: „Kluci, okamžitě toho nechte, víte, že rvačky nesnáším“, nebo „Kluci, mám obavy, abyste si neublížili. Myslíte, že dokážete zápasit tak, aby to nikoho nebolelo? Jak by se to dalo udělat?“ Je jasné, že k ohleduplnému a citlivému jednání směřuje spíše reakce druhá. Tou první dosáhneme, že kluci svou rvačku dokončí při nejbližší situaci, kdy se učitelka nebude dívat.

Rizikem tohoto principu je především **degradování pedagogické improvizace na nahodilost a nepřipravenost.**

8.2.8 Princip psychosomatické jednoty a empatie

Tyto pojmy v poslední době získávají stále více na významu. Psychosomatika vešla do pedagogického povědomí spolu s dialogickým jednáním vyučovaným profesorem Ivanem Vyskočilem (2008) dříve i jeho žáky na katedře alternativního divadla pražské DAMU. Povídej si sama se sebou, s tím, co cítíš, buď pravdivá...“ To jsou základní pokyny, kterých se nám na hodinách pana profesora dostalo. Psychosomatická jednota je jednota těla a duše, schopnost vnímat své

prožitky a jednat v souladu s nimi, nebát se sdělit ostatním své pocity: „Teď mám radost, teď vztek, jsem smutný nebo nadšený...“

Jednota těla a jeho vnitřního světa je principem soudobého divadla (Stanislavského škola), ale také předpokladem k poznání sebe samého a k vlastní sebereflexi. Jednota jednání a prožitků je jedním z předpokladů životní pohody a vyrovnanosti. K tomu, aby člověk mohl vyjadřovat své skutečné city a prožitky, potřebuje atmosféru důvěry a vzájemného respektování.

Pro dítě předškolního věku, které je spontánní a bezelstně upřímné, **by měla být psychosomatická jednota samozřejmostí.** Problémem je, že právě v předškolním věku nastupují první mechanismy, které ji deformují. „Nebreč, to nebolí!“ Jak může dospělý vědět, co toho malého bolí a co ne? Vyznáme se snad v pocitech dítěte lépe, než se v nich vyzná ono samo? „Nevztekej se, to se nedělá, bouchat kamaráda, vždyť ti nic neudělal!“ Jak má malý človíček zastavit vztek, když pro nás velké je to tak obtížné? Empatie projevená dítěti je jedním ze základních požadavků na chování pedagoga v mateřské škole vůči dítěti a cestou k zachování psychosomatické jednoty. Empatie a respektování pocitů, prožitků a názorů dítěte jsou základními požadavky na fungující principy dramatické výchovy.

Jen ještě dodatek, aby nedošlo k omylu. **To, že respektuji negativní emoci dítěte, neznamená, že respektuji také jeho činy.** Pokud dítě vztekle buší do kamaráda, který mu zboursal stavbu, musím jeho agresivní jednání zastavit. Ale mohu k tomu použít třeba tyto věty: „Dost, to Jirku bolí. Vím, že na něj máš vztek, že ti rozbil stavbu, ale nemůžeš ho bít. Pojď, můžeme spolu najít způsob, jak to vyřešit jinak.“

Rizikem, které jde proti psychosomatické jednotě, jsou vysoké počty dětí ve třídách a s nimi související nereálnost požadavku, aby pedagog vnímal pocity a prožitky všech dětí ve třídě.

2.3 Shrnutí

Ve druhé kapitole jsme se dozvěděli, jak je možné nastartovat společné činnosti v mateřské škole na základě zájmů a potřeb dětí a s pomocí principů dramatické výchovy. Také jsme se pokusili definovat a ujasnit si její principy. Jako východisko pro jejich stanovení v oblasti předškolního vzdělávání nám sloužily principy, které definovala Eva Machková v knize *Jak se učí dramatická výchova* (AMU, 2007), a naše zkušenosti z mateřské školy. Zájemcům o bližší prozkoumání této problematiky doporučujeme výše zmiňovanou knihu k podrobnějšímu prostudování.



3. kapitola

0 Nanynce, Pepíčkovi a metodách dramatické výchovy

3.1 Šla Nanyнка do zelí...

Opět se setkáváme s příběhem. Tentokrát je to příběh dvou dětí, Andulky a Pepíčka, který se ukryl do písničky. Je to příběh, který se určitě často opakuje v každé mateřské škole, protože v každé mateřské škole se občas stane, že se děti spolu nepohodnou a jedno druhému ublíží. Tentokrát najdeme v příběhu v závorkách pojmenované metody, jež Hanka použila a ke kterým se budeme vracet v další, teoretičtější kapitole.

3.1.1 Záměry učitelky

Navázat s dětmi kontakt a získat je pro společnou hru prostřednictvím písničky, kterou většina dětí zná z domova. Společně si zpívat – nejen tuto písničku. Vytvářet s dětmi pravidla společného soužití a vytvářet podmínky pro rozvoj sociální zkušenosti prostřednictvím rozkrytí konfliktu mezi Nanynkou a Pepíčkem. Učit děti vnímat podzimní roční období, jeho barvy, vůně, chutě, seznamovat děti s různými druhy zeleniny, rozlišovat je všemi smysly a pojmenovávat. Vnímat ostatní děti, rozvíjet tvořivé myšlení, fantazii a dávat prostor pro samostatné jednání. Pomoci dětem vytvářet vlastní hierarchii hodnot a povědomí o vhodném a nevhodném chování a jednání. Rozvíjet základy funkčního dialogu, rozvíjet verbální i nonverbální komunikaci dětí, učit děti vzájemně spolupracovat a akceptovat partnera...

3.1.2 Vstup do tématu aneb Asociace

Na polici jsme objevili košík, který tady nebyl. Košík nám pomůže vstoupit do tématu a nastartovat společné činnosti. Košík putuje po kruhu, přidáváme asociace (*asociační kruh*): „Když se řekne košík, napadne mě...“

Košík postavíme doprostřed kruhu (*práce s rekvizitou*). „Co by to bylo, kdyby to nebyl košík?“

Košík opět putuje v kruhu: Jaký je košík? Starší děti vyzkoušejí „nabalování“: košík je hnědý, velký a... šiřatý... Košík je hnědý, velký, šiřatý a z proutků...

Děti se volně procházejí po herně v daném rytmu, jedno z nich nese košík, na znamení se všichni zastaví a dítě předá košíček kamarádovi. Kamarád poděkuje a jdeme dál.

Co všechno se do košíku vejde: děti vybírají drobné předměty a vkládají je postupně do košíku, nejprve mladší děti („Dávám do košíku míček!“), poté starší s úkolem ztíženým a bystřícím paměť a pozornost: „V košíku je míček, knoflík, lopatka, hřeben a já tam přidám makovici.“

Podle tíhy košíku zkusíme odhadnout, co je v koši, atd.

3.1.3 Expozice, sbírání informací, hledání tématu

Komu asi patří ten košík? Sbíráni odpovědí – „samá voda“; správného majitele prozradí písnička – hudební hádanka. Zazní melodie písničky *Šla Nanyнка do zelí*, nejlépe v interpretaci učitelky, děti hádají, poznají ji? Kdo zná, kdo nezná? Děti, které písničku znají, si vezmou rytmické nástroje podle volby, písničku si zkusíme zazpívat společně.

Co jsme se dozvěděli? Komunitní kruh: mluví ten, kdo má míč: Já jsem se dozvěděla, že ta holčička se jmenovala Nanyнка...

Zahrajeme si na to: Následuje simultánní pantomimická ilustrace doprovázená zpěvem písničky (*narativní pantomima*): rozdělíme se na dvě skupiny, jedna zpívá, ve druhé polovině každý sám za sebe simultánně pantomimicky ilustruje text, tzn. sám je chvíli Nanynkou, chvíli Pepíčkem, jak si situace žádá. Ve skupinách se prostřídáme.

Co jsme se nedozvěděli a dozvědět bychom se chtěli?

Co by nás, tě zajímalo? Na co by ses chtěl Nanyanky nebo Pepíčka zeptat? Škoda že tu nejsou s námi, budeme muset odpovědi na vaše otázky vypátrat sami.

3.1.4 Vytváření hravé skutečnosti, experimentování s možnostmi

Víme, že holčička se jmenovala Nanyнка a šla do zelí, natrhat lupení. Kdo ji tam poslal a proč? Jakpak asi maminka požádala Nanyňku, aby došla na zahradu pro zelí? A co na to Nanyňka? Co bys udělal (udělala), kdyby tě maminka poslala na zahradu pro zelí? Následuje improvizace ve dvojici, učitelka či starší dítě v roli maminky, ostatní děti jednájí samy za sebe. Několikrát zopakujeme. (*hra v roli, improvizace*)

Co bys udělal (udělala), kdyby ses díval (dívala) na televizi či si hrál (hrála) s kamarádkou a maminka tě požádala, abys došel (došla) na zahradu pro zelí...? Opět následují kratinké improvizace ve dvojici. (*simulace*)

A co udělala Nanyňka? Na čem to hodně záleží? (Na povaze, na náladě, na tom, jestli se jí chtělo, nechtělo...) Následují etudy, kde děti vstupují do role Nanyňky a reagují tak, jak si myslí, že reagovala Nanyňka, např. některá poslechne hned, jiná smlouvá. (*hra v roli, improvizace*)

Hra v roli se nám posouvá směrem k charakterizaci: kdyby ovšem byla Nanyňka protivná, líná, drzá, vychytralá, vypadalo by to takhle... Následují opět kratinké etudy, kde děti vstupují do role Nanyňky s danou charakteristikou. V rolích se děti střídají, je nezbytně nutné vždy

z dítěte roli sejmout, např.: „No, to tedy byla pěkně protivná Nanyňka. Ještě že my tu takovou nemáme a že máme hodnou Aničku!“ nebo zaklínadlem: „Hokus, pokus, fidibus, proměnit se, Maruško, v línou Nanyňku zkus a naopak... proměnit se, líná Nanyňko, v naši Marušku zkus!“ Zaklínadlo funguje velmi dobře pro orientaci dětí při začátcích s rolí, jen je potřeba s ním zacházet důsledně pokaždé, kdy dítě vstupuje do role či z ní vystupuje. Zejména pak při vstupování do role záporné, kde by dítě snadno mohlo být ztotožněno s línou Nanyňkou, zlobivým Maxem či kuřetem Pipinem i po skončení hry. (*charakterizace, vstup do role a ukončení role*)

Co bys udělal (udělala), kdybys byla maminka Nanyňky, která odmlouvá? Vzpomeň si, co by udělala tvoje maminka, kdybys odmlouval (odmlouvala) jako Nanyňka. Zúročíme v etudách, kde děti v rolích nabízejí řešení na základě vlastních zkušeností. (*hra v roli, improvizace*)

Mohlo to být tak i tak, jisté je to, že Nanyňka nakonec pro zelí šla.

Zahrajeme si na Nanyňky a za zpěvu první části písničky trháme „lupení“ (mezi spoustou rozsypaných různobarevných tvarů vybírají děti pouze zelené kruhy určité velikosti). Slova písničky prokládáme zpěvem na různé slabiky a pilně trháme a dáváme do košíku. Akci si můžeme zpestřit reakcí na dva zvukové signály – bouřka (činel) znamená utéci se schovat pod střechu do altánku (na vyhrazené místo), ještěrka (rumba koule) znamená zastavit pohyb do štronza a nevyplácet ji, teprve když se nic neděje, pokračovat.

Košík je plný zelí. Na zahradě zbyla ale ještě spousta věcí (v prostoru zbývají různé tvary různých barev). Co jim to tam všechno roste? „Podívejte, já vidím dvě hlávky zelí,“ nastoluje hru učitelka a ukazuje dva zelené kruhy vedle sebe. Děti navazují a objevují v rozhozených tvarech další druhy zeleniny a ovoce, pojmenovávají je na základě podobnosti s barvou a tvarem.

Nanyňka se zaradovala, že už má zelí v košíku, ještě zabloudila dlema na protější skalku, jestli naposled nezahlédne ještěrku, když tam přišel Pepíček.



Přišel na ni Pepíček, rozšlapal jí košíček.

3.1.5 Nastolení konfliktu, prostor pro jeho řešení

Co se stalo, když přišel Pepíček? Zazpíváme si společně druhou část písničky. Propojíme zpěv se simultánní pohybovou ilustrací dané části písničky – zahrajeme si na to: děti ve dvou skupinách (holčičky a kluci) v řadách proti sobě představují Nanyňky a Pepíčky (Pepíčci mají kšiltovku, aby se nepletli s ostatními dětmi).

Uprostřed stojí košík. „Přišel za ní Pepíček“ – Pepíčkové se blíží ke košíku, učitelka vysypává obsah košíku na zem, „rozšlapal jí košíček“ – Pepíčkové i Nanyňky pohybem a gesty vyjadřují zbývající část písničky.



W ty ty, ty ty ty, ty to budeš platiti!

Pro zajímavost: „Co bys udělal ty sám, kdybys přišel na zahradu za svou kamarádkou nebo kamarádem a viděl, že trhá lupení a už má skoro plný košík?“ (bude se jednat o *simulaci* – já sám za sebe v simulovaných podmínkách). Nemluvíme o tom, znázorňujeme ve dvojicích v kratinkých etudkách: takhle by to řešil Martin, tohle by udělal Vojta. Pepíček ovšem přišel a košík rozšlapal.

Pokusíme se o zachycení okamžiku. Uprostřed je rozšlapaný košík a rozšlapané zelí. Postavte se tak, jak si myslíte, že se tvářil a stál Pepíček, když košík rozšlapal, a jak se tvářila a chovala Nanyňka. (Když sám za sebe, tak, jak si myslí.) Učitelka požádá tři Nanyňky a tři Pepíčky, aby zůstali stát (např. dotykem), a kouzelným slovíčkem **VAK** je znehybní do obrázku, ostatní děti se posadí a obraz si promluví. (živý obraz)

Podle fotky se dá poznat, jak asi bylo Nanynce a jak se cítil Pepíček. Pokusíme se buď o společný komentář a charakteristiku, popř. u zkušenější skupiny dětí zvolíme techniku vnitřních hlasů: „Co si teď myslí Nanyнка, co Pepíček, co komu běží hlavou, co by nejraději tomu druhému řekl?“ (*vnitřní hlasy*)

Vyzveme děti v rolích, aby všechny současně, každá Nanyнка proti jednomu Pepíčkově, po zaznění kouzelného slůvka „cvak“ rozhýbaly obrazy a dělaly i říkaly to, co si myslí, že by udělala Nanyнка i Pepíček dál. (*oživlé štronzo*) Akci včas zastavíme.

Zařadíme simultánní improvizaci několika dvojic starších dětí uvedenou větou: „Přišel na ni Pepíček, rozšlapal jí košíček!“ Ostatní děti jsou diváky a pozorují akci, která může vyvrcholit nejspíš hádkou či pranicí (*improvizovaná rolová hra*). Akci opět včas zastavíme do štronza.

Po skončení akce komentujeme, čeho jsme byli svědky. Ano, nejspíš to na zahradě dopadlo moc špatně. Háдали se na zahradě jako dvě tetky. Pamatujete na ty dvě tetky? Zařadíme kratinký prostor pro uvolnění připomenutím rytmického říkadla: „Moje tetka, tvoje tetka, obě byly tetky, hádaly se, popraly se, měly spolu pletky“, do jehož zobrazení se zapojí všechny děti. Můžeme propojit s přetahováním a přetlačováním ve dvojicích. (*pantomimická ilustrace*)

My si na hádání a přetahování jen hrajeme, ale tohle se na zahradě doopravdy stalo. Proč? Co to Pepíčka napadlo? Proč to udělal? Co si o tom myslíte? Zdá se, že Pepíček s Nanynkou se znají, a přesto tohle? (*diskuse*)

Kdo si myslí, že ví, proč to mohl Pepíček udělat, posadí se na koberec. Zahraje si na Pepíčka.

Zeptáme se Pepíčka? Děti sedící na koberci si pro následující okamžik berou na hlavu kšiltovky a stávají se Pepíčky. Ostatní děti pokládají Pepíčkům postupně otázku: „Proč jsi Nanynce rozšlapal košík?“ Odpovědi jednotlivých Pepíčků si zapíšeme (nechtěla mi půjčit... nechtěla se mnou kamarádit, zbořila mi včera hrad atd.) a zúročíme je v dalším pokračování (*horká židle*).

3.1.6 Hledání řešení, formulování pravidel soužití

Analýza odpovědí s elementárním rozehráváním situací (případy paralelních situací), nabízejících jiné řešení, hledání reálných analytických situací.

Příklad: Nechtěla mi včera půjčit kolo, rozšlapal jsem jí za dneška košík. Situace k rozehrání: Nanyнка jezdí na kole, Pepa chce půjčit. Jak to řešit? Co dělat, když nabídnuté řešení nepomůže? (Pozn.: Některá řešení bude zřejmě potřeba s dětmi nejprve prodiskutovat a pak naplnit akcí, některá realizovat v improvizaci a poté nejprve reflektovat! Záleží na zkušenostech, složení i převažujícím věku dětí, na soudržnosti i vybavenosti skupiny apod.)

Postupně projdeme všemi Pepíčkovými odpověďmi a na jejich základě stanovujeme společná pravidla. Můžeme si je napsat a společně je potvrdit třeba otisky vlastních dlaní na důkaz, že jsou naše a že jsme se na nich domluvili.

Mezi Pepíčkovými odpověďmi může zaznít i věta: „Měl jsem vztek, a tak jsem košík rozšlapal.“ Mít někdy vztek je lidské. Každý má někdy vztek. Můžeme s dětmi najít recept na vztek, kdyby se někdo z nás dostal do situace, že má vztek a chce se mu třeba někdo pokopnout. Inspirovat nás může kouzelné zaříkadlo proti vzteku, zvládnutí vzteku a agrese spojené se střídáním svalového napětí a uvolnění, které pomůže (což mohu potvrdit): „Řeřicha, ředkev, křen a tuřín, držte se, držte se, já dnes zuřím!“ Pevné základní postavení, prostor, gradace. (*fixovaná pantomimická ilustrace*)

Je nasnadě, že Pepíček se nechoval správně, že udělal velkou chybu. „Kdo z vás už udělal někdy chybu, poznal to a pak mu to bylo líto? Kdo z vás provedl někdy něco, co ho potom dodatečně mrzelo, ale už se to nemohlo odestát?“ Následuje diskuse o vlastních zkušenostech dětí, do níž se zapojí i učitelka. Diskuse by nás měla vést k závěru, že chybovat je lidské, ale záleží na tom, jestli je chyba myšlená, neúmyslná, jestli se z chyby člověk poučí, nebo příště zase košík rozšlape. Hledáme analogie z našeho školkového života: popraskané korálky, rozlité kakao.

„Může Pepíček nějak svoji chybu napravit. Jak? Čím?“ Kdo má nějaký nápad, sdělí ho a poté přilepí do společné kytice kvítek.

V následující aktivitě spojené s testováním postoje máme příležitost vyzkoušet, nakolik naše nápady pomohou, zdali Nanynka Pepíčkově odpustí, či nikoli.

Na podlaze křídou nakreslíme dlouhou přímku, na jeden konec postavíme kuželku se zamračeným obličejem, na druhý konec kuželku s úsměvem. Holčičky se stanou Nanynkami a postaví se stranou. Kluci postupně vstupují do role Pepíčka, který se snaží chybu napravit vysvětlením, omluvou, slibem, dárkem atd. Po každém sólovém výstupu Pepíčka zaujmou Nanynky postoj na čáře podle toho, zdali Pepíčkově odpustí – odpustí (stojí u usměvavé kuželky), neodpustí (u zamračené kuželky), jenom trochu, napůl odpustí (zaujímají postoj mezi kuželkami). Čím blíže k usměvavé kuželce, tím větší naděje pro Pepu, že mu bude odpuštěno. Zjistíme, co bude na Nanynky nejvíc platit, možná ale, že Nanynky také hned tak neodpustí. (*postojová škála*)

3.1.7 Závěr hry

Je dobře, že zlomyslný Pepíček zůstal jen v písničce, že u nás žádného takového Pepíčka nemáme. A tak si písničku společně na závěr zazpíváme, případně pohybový doprovod zdokonalíme a zafixujeme, takže z ní vznikne žertovný taneček, ale my si mezi sebou podobného Pepíčka už ohlídáme.

Také si zahrajeme na básníky či skladatele a budeme vymýšlet různé obměny písničky prostřednictvím proměňování slovesa: Přišel na ni Pepíček, odnesl jí košíček (ale i pomohl nést, vysypal jí, opravil jí, pohlídal jí apod.) Vymýšlíme, co s tím košíčkem mohl Pepíček všechno udělat, a hned slovně hodnotíme a charakterizujeme Pepíčka podle toho, jak s košíkem naložil... (*tvůrčí psaní, výtvarné vyjadřování*)

Náš košík si ale budeme opatrovat, nosit ho s sebou na procházku a sbírat do něj všechny vzácné podzimní poklady.

3.2 Exkurz za metodami a technikami dramatické výchovy

Co je to vlastně metoda a jaké možnosti skrývají metody a techniky, které jsou použity v předchozí ukázce (a některé i v ukázkách následujících) a dříve, než se pokusíme si na tuto otázku odpovědět, ujasníme si pojmy metoda, technika a hra.

3.2.1 Pojmy metoda, technika a hra

Terminologie těchto pojmů je zatím v dramatické výchově ne zcela ujasněná. Například Valenta (1997) uvádí čtyři definice od nejširší, která vnímá metodu jako systém, přes koncepční princip a soubor dílčích postupů až po konkrétní postup. Pro naši potřebu si dovolíme vyjít z Machkové (2007) a doplnit ji vlastním názorem.

Metoda je cesta, která nás vede k cíli. Je to činnost pedagoga a dětí (někdy shodná, jindy rozlišná), která by nám měla pomoci prozkoumat, ujasnit a vysvětlit některé skutečnosti tak, abychom se posunuli kousek dál k vytyčenému cíli nebo cílům. Metodu vnímáme jako cestu dlouhou a širokou, již lze různě variovat a modifikovat. Například metodou pantomimickou může být stejně narativní pantomima jako hudební pantomima či třeba hra na řemesla, ve které jedno dítě zobrazuje a ostatní hádají, o jaké řemeslo jde.

Techniky jsou cesty užší a konkrétnější, např. technika asociálního kruhu. Ale i tuto techniku lze variovat do konkrétní hry, jakou jsme např. zažili s Nanynkou a jejím košíčkem. Metody, techniky i hry si vybíráme, vytváříme a užíváme v souladu s obsahem učiva a především s cíli, které jsme si stanovili. K ujasnění těchto těžko stravitelných definic použijme raději praktický příklad:

Mají-li se děti v mateřské škole cítit bezpečně, potřebují, aby pocit bezpečí zažívaly nejen ze strany učitelky, ale i od ostatních dětí. Jedním z Hančinyých cílů v předešlé ukázce je **stanovit si základní**

pravidla společného soužití tak, aby si děti vzájemně neubližovaly a snažily se řešit vzniklé konflikty jinak než silou. Obsahem učiva je písnička o Nanynce, která spolu s metodami, technikami a spoustou her, které užívá, je kamínkem na cestě k tomuto cíli. A mohou to být kamínky z hromady s názvem dramatická výchova, stejně jako z jakékoli jiné nedramatické množiny.

Metody dramatické výchovy se velmi blízce shodují se spontánní dětskou hrou a s metodami divadelními, které využívají různé formy zobrazení a hry v roli. Na základě principů, které jsme si pojmenovali v minulém exkurzu, už víme, že metody dramatické výchovy budou dětem umožňovat aktivitu, prožitek a zkušenost, budou hravé a často se setkáme se vstupováním do rolí; nebudeme v nich omezovat tvořivost dětí, ale naopak podněcovat a vytvářet takové prostředí, aby se dítě nemuselo bát sdílet, co cítí a prožívá, aby se nebálo své prožitky zveřejnit a vědělo, že na ně má právo, že jeho prožitky jsou v pořádku. Budeme vytvářet fiktivní situace, ve kterých se děti budou cítit bezpečně, protože nebudou o nich, ale o docela jiných dětech, pejscích, stromech nebo o komkoli jiném, do něhož se dovedeme a chceme proměnit. Naše metody budou také vytvářet příležitosti pro partnerství, vzájemnou spolupráci a pomoc, umožní nám experimentovat, objevovat a improvizovat.

To všechno už o nich víme, jen ještě nevíme, jaké konkrétní metody, techniky a hry můžeme nazvat metodami dramatické výchovy. A právě tento problém nás často provokoval k dlouhým diskusím a dohadům. Jak učit, které metody do dramatické výchovy patří a které už ne? A je to vlastně nutné, rozlišovat metody, když vzdělávání v mateřské škole by mělo být integrované, to znamená, že by se nám měly spolu mísit činnosti dramatické s výtvarnými, hudebními, verbálními a rozumovými, pohybovými a všemi dalšími, které vedou k námi stanovenému cíli a jsou tím dítěti prospěšné? Z tohoto pohledu bychom mohli říci, že rozlišování metod dramatických a jiných je zbytečné. Ale existuje jeden důvod, který považujeme pro oddělení metod dramatických od ostatních, a tím je osobní zkušenost s metodou. K tomu, abych mohla určitou dramatickou metodu

bezpečně použít, potřebuji, abych si ji sama vyzkoušela v praxi jako hráč. Metody dramatické výchovy přinášejí dětem prožitky, které mohou velmi účinně poučit, ale i psychicky zranit. Aby nastala varianta dítěti prospěšná, je třeba znát úskalí metody, techniky či hry a vědět, na co si dát pozor. Pouhý popis metody a zprostředkovaná zkušenost ke zvládnutí metody obvykle nestačí. A pokud se i přes toto varování rozhodnete s metodami dramatické výchovy pracovat bez vlastní nebo s minimální osobní zkušeností, pokusíme se vás upozornit na úskalí, na která můžete narazit.

Podívejme se nyní, s jakými metodami (technikami a hrami) dramatické výchovy jsme se zatím v ukázkách Hanky Švejdové setkali.

3.2.2 Asociační kruh

Košík putuje po kruhu a děti opakují a doplňují větu: Když se řekne košík, napadne mě... Asociace je myšlenkové spojení, jehož logiku zná pouze dítě samo. Některé asociace jsou pro ostatní snadno pochopitelné (*Když se řekne košík, napadne mě brambora*), jiné hůře (*Když se řekne košík, napadne mě kočka – naše kočka s oblibou líná v košíku*), k některým bychom potřebovali vysvětlení (*Když se řekne košík, napadne mě autobus – maminka v autobuse zapoměla košík s nákupem*), ale i taková asociace provokuje člověka k myšlení; představím si třeba, že autobus mohl košík přejet, nebo se mi vybaví paní, která veze v autobuse košík plný hub... Z tohoto důvodu bychom nikdy neměli dětem jejich asociace vyvracet, maximálně můžeme dítě požádat, nechce-li nám vysvětlit, proč ho napadl právě autobus. Některé děti mohou opakovat asociaci, která již byla v kruhu řečená, ale i to je možné, protože buď je to známkou určitého stupně zvládnutí hry, nebo dítě má skutečně stejnou asociaci jako kamarád, či se jedná o sociální napodobování, kdy se dítě snaží podobat svému vzoru. Určitě by učitelka neměla dítě napomínat, ale spíše ocenit nové a zajímavé asociace a zdvojené nezdůrazňovat.

Práce v kruhu zaručuje, že každé dítě dostane příležitost sdílet svou asociaci. Nové a mladší děti tuto příležitost nemusí využít

a možná jen košík podají dále, ani to by učitelka neměla negativně hodnotit, dítě má právo se hry zúčastnit pouze jako pozorovatel nebo se jí neúčastnit vůbec.

Asociační kruh není typickou dramatickou metodou, protože postrádá prvky divadla; jedná se o metodu verbální, provokující myšlení, představivost a fantazii, pro tyto vlastnosti bývá však v dramatické výchově hojně využívána.

3.2.3 Práce s rekvizitou

Košík se pro nás stává důležitou rekvizitou, která nás bude provázet celým setkáním s Nanynkou a Pepíčkem. Navíc je příčinou konfliktu, který mezi Nanynkou a Pepíčkem vznikne a má pro Nanynku určitou hodnotu. Abychom si jeho hodnotu a význam ujasnili, je vhodné věnovat mu patřičnou pozornost. Otázka „Co by to bylo, kdyby to nebyl košík?“ opět provokuje fantazii a představivost dětí, učí je všimnout si detailů, rozvíjí tvořivé myšlení. Učitelka by znovu měla přijímat všechny nápady dětí a některé bychom mohli i zkusit uskutečnit. (*Houpačka pro panenku... helma na motorku... hrnec na vaření – zde se nabízí hra Máme hrnec veliký, vaříme v něm knedlíky...*)

Otázka „Co by to bylo, kdyby to nebyl (papír, talíř, míč...)?“ patří do skupiny provokujících otázek, mezi které můžeme přiřadit např. i „Co by se stalo, kdyby (pořád svítilo slunce a nikdy nebyla noc?... kočky uměly mluvit?... nebyla škola?...“ nebo „Co bys udělal, kdybys (byl králem nebo královnou?... dostal obrovskou hromadu peněz?... byl sám doma a někdo zvonil?...“). Podobné otázky nám mohou sloužit k vyprovokování filozofické diskuse nebo jako motivace k rozehrání improvizované etudy.

Opět si musíme připomenout, že učitelka by měla přijímat všechny odpovědi dětí; pouze v případě, že se v odpovědi objeví aspekt neslučující se s morálními hodnotami, které se snažíme dětem předkládat, by měla vést děti k tomu, aby samy pochopily, proč je tato odpověď pro ni nepřijatelná. Například: „Kdybych byl králem, tak bych vůbec nic nedělal a všechno by museli dělat druzí.“ „Hm, to je zajímavá

odpověď. Jestli chceš, můžeš si to vyzkoušet. Tady uděláme trůn a ty budeš králem, který nesmí nic dělat. Ještě někdo by chtěl být králem, který nic nedělá?“ Nechá-li učitelka „samozvané“ krále chvíli sedět a skutečně nic nedělat, zatímco ostatní děti se věnují nějaké zajímavé činnosti, děti samy pochopí, že nemuset nic dělat je spíše než výsada velká nuda. Získaná zkušenost nám může nastolit další otázku: „A co vlastně dělá takový král nebo královna?“

Práce s rekvizitou přesahuje svou šíří označení metoda dramatické výchovy, jedná se spíše o dovednost loutkohereckou či divadelní, bez které se ovšem neobejde žádný, ani průměrně zdatný pedagog.

3.2.4 Narativní pantomima

Spojuje naraci (vyprávění) s pantomimickým zobrazováním vyprávěného, v našem případě zpívaného děje, a spadá do velmi širokého okruhu pantomimických metod a technik. V Hančině ukázce se děti rozdělí na dvě skupiny, jedna skupina zpívá písničku, druhá zobrazuje děj. Děti se podle potřeby proměňují z Nanynky v Pepíčka a obráceně. Jde o formu narativní pantomimy, sloužící k zpřesnění textu – co projde tělem, lépe se uloží v paměti.

Tato technika je vhodná pro užití v mateřské škole, protože vychází ze spontánní dětské hry, ve které předškolní děti s oblibou zobrazují činnosti jiných lidí. Narativní pantomima umožňuje dětem hlouběji prožít, pochopit a zapamatovat si vyprávěný děj, protože kromě paměti verbální zapojuje i paměť tělovou a pohybovou. To, že děj zobrazuje celá skupina dětí, odbourává bariéry a umožňuje dětem sledovat různé varianty a možnosti zobrazení. Důležitý je u narativní pantomimy výběr textu, který budou děti zobrazovat. Text by měl být akční, mělo by v něm být dostatek situací vhodných k zobrazení. Pedagog si může text upravit a přidat situace, které nabízejí další akce dětí. Například: „Nanynka si oblékla bundu, zapnula zip, na hlavu si natáhla čepici a rozhlédla se, kdepak je košík. Už ho vidí... Sebrala košík ze země, a protože byl prázdný a lehký, začala si s ním houpat. Nejdřív málo, potom trochu víc a nakonec ho rozhoupala, až jí košík

vyletěl z ruky. Rychle ho sebrala a utíkala na zahradu, má přece nasbírat lupení od zelí, tak honem, aby se maminka nezlobila...”

Takto upravený text nabízí dětem příležitost k zobrazování známých situací a může nám sloužit k posunu děje nebo k motivaci k dalším činnostem.

3.2.5 Simultánní pantomimická ilustrace

Tuto techniku bychom mohli zahrnout pod narativní pantomimu, ale zmiňujeme ji izolovaně proto, že ji považujeme za velmi efektivní a významnou právě v oblasti předškolního vzdělávání. Simultánní neboli souběžnou ilustraci používáme k ilustrování říkadel, rituálů, písniček s funkcí rituálů, můžeme s ní ilustrovat krátké vyprávění, které nás ve fixovaném nebo částečně fixovaném tvaru přenese do fiktivního prostředí, v němž se budeme dále pohybovat. Vzpomeňme si kupříkladu na pohybovou hru *Kolo, kolo mlýnský...*, se kterou se v Hančíně třídě začínalo v září. Pohyby (roztočení kola, posazení na zadeček, řezání pilkou a závěrečné točení) jsou vlastně fixovanou pantomimickou ilustrací prověřenou generacemi dětí, učitelek i maminek. Obdobný princip využila Hanka při písničce *Spolu jsme se potkali, ruce jsme si podali*. Ilustrace pohybem, která může být zpočátku spontánní (každé dítě si vymýšlí svůj vlastní pohyb), může jejich opakováním a společným výběrem získat fixovaný tvar, který nám může posloužit třeba jako malá ukázka na besídce pro rodiče.

Pantomimická ilustrace může (ale nemusí) přejít z formy improvizované pantomimy do fixovaného tvaru. Pokud se rozhodneme vytvořit fixovaný tvar, je pro děti zajímavější, když jim umožníme, aby pohyby samy vymyslely, a následně se domluvíme na jejich výběru. Nabídneme-li tvar již hotový, protože jsme ho třeba takto viděli na semináři a líbil se nám, je to také možné, ale bereme tím dětem příležitost k jejich vlastní aktivitě.

3.2.6 Diskuse

Diskuse je velmi širokou metodou, která není typicky dramatická (i když sama diskuse může být velice dramatická), ale pro dramatické metody je zcela nezastupitelná. Mnohdy ukončuje určitý celek, pomáhá nám dojít k závěru, najít určité resumé. Jindy je základem, ze kterého vycházejí další činnosti, pomáhá nám určit jejich směr nebo se posunout dále. Diskuse je základní metodou filozofování s dětmi a pomáhá nám ujasnit si a utříbit si pojmy, pochopit smysl činností, shrnout získané poznatky. „Co jsme se, děti, v té písničce dozvěděli? Na co by ses chtěl zeptat Pepíčka? Na co Nanynky? Proč Pepíček rozšlapal Nanynce košík? Co na to maminka, až Nanynka přinese domů rozšlapaný košíček? (zde se nabízejí situace, které si můžeme improvizovaně zahrát)

Diskuse je jednou z nejčastěji používaných metod v předškolním vzdělávání, ale také jednou z nejtěžších. Nejčastější chybou, které se při diskusi dopouštíme, je, že nemáme předem promyšlené a připravené otázky, jež chceme dětem položit. Pak se nám může stát, že pokládáme otázky uzavřené, které umožňují dítěti pouze odpověď ano nebo ne, někdy je přímo do odpovědi manipulují: „Bylo to od Pepíčka hezké, že rozšlapal Nanynce košíček?“ Na takovou otázku většina dětí odpoví „ne“. A pokud některý Pepíček odpoví „ano“, může mít učitelka pocit, že to řekl naschvál nebo nepochopil, na co se ptala, nebo je zlomyslný a zlý kluk. Po takto položené otázce a její odpovědi by alespoň měla následovat otázka po příčině a smyslu odpovědi. „Proč si myslíš, že to bylo od Pepíčka hezké, že rozšlapal Nanynce košík?“ – „Protože košík byl starý a rozbitý. Maminka koupí nový...“ – „Hm, to by tak mohlo být. Tak si na to můžeme zahrát. Ty teď budeš Nanynka a já maminka. Tady máš rozšlapaný košík a můžeš mi ho přinést.“ Maminka může Nanynce říct, že košík byl sice starý, ale byl její oblíbený, protože byl po babičce... nebo že na nový košík nemá peníze... nebo že ho právě chtěla nechat opravit... Pak můžeme položit otázku: „Co myslíte, děti, co má asi Pepíček udělat, když se mu zdálo, že košík je starý a rozbitý, a chtěl ho proto rozšlapat? Co měl udělat dřív,

než ho rozšlape?“ A opět se nám nabízí situace, kterou nemusíme pouze odříkat, ale můžeme si ji zahrát. A možná že pak bude namísto otázka: „Kdo by vlastně měl zničit starý a rozbitý košík? Pepíček, maminka, nebo Nanyňka? A proč?“

Na základě zdánlivě nesprávné odpovědi tak vlastně dojdeme k velice důležitému poznatku, že nikdo by neměl ničit věci, které mu nepatří, i když jsou třeba staré a rozbité.

V diskusi by neměla existovat nesprávná odpověď. Jsou jen odpovědi, kterými není třeba se dále zabývat, a pak odpovědi, jež nás provokují k dalšímu přemýšlení a dalším otázkám.

Otázky, které dětem v diskusi klademe, by měly být otevřené, nabízet možnosti rozlišných odpovědí, evokovat jejich zkušenosti, provokovat k přemýšlení a k dalším otázkám. „Říkáte, že Pepíček rozšlapal Nanyňce košíček proto, že se na ni zlobil. A mě napadá otázka: Proč se vlastně lidé na sebe zlobí?“ Pokud se nám na takto obecně položenou otázku nedaří nalézt odpověď, můžeme ji položit konkrétněji a ptát se po zkušenosti dětí: „Už ses někdy na někoho zlobil a proč?“ „Co dokáže nejvíc rozzlobit tvoji maminku?“ „A jestlipak víte, co nejvíc rozzlobí paní učitelku ve školce?“

Někomu se může zdát, že děti v mateřské škole jsou na filozofování a filozofickou diskusi ještě příliš malé a nemohou mnoho věcí pochopit a porozumět jim. Ale není tomu tak. Ve světě je filozofie pro děti podporovanou součástí vzdělávání. Portál připravuje vydání překladu knihy švýcarské filozofky a pedagožky Evy Zoller *Malí filozofové*, která je věnována právě filozofování s dětmi předškolního a školního věku. V současné době se začínají filozofováním s předškolními dětmi zabývat i naši předškolní pedagogové, např. ve své bakalářské práci Filozofický příběh v předškolním vzdělávání Pavla Kocábková (2009), absolventka PF JČU v Českých Budějovicích.

3.2.7 Hra v roli

Tato specificky dramatická metoda, kterou můžeme vnímat současně jako jeden z principů dramatické výchovy, vychází ze spontánní hry předškolního dítěte. Pro dítě není problém stát se pejskem, maminkou, stromem... Pokud mu hru v roli nabídneme a ono ji svobodně přijme, projeví se v ní jeho spontaneita, jeho chování se obvykle nachází na úrovni, kdy sice je psem, ale současně samo sebou. Hru v roli rozdělujeme do tří základních typů podle míry pohroužení hráčů do role.

Simulace: Hráč je sám sebou v určité fiktivní situaci: „Děti, letadlo je připraveno, cestující mohou nastoupit. Netlačte se, prosím. Máte letenku, slečno Janičko?“ Děti hrají cestující v letadle, ale jsou současně samy sebou. Tento způsob hry je spontánní dětské hře velice blízký a děti ho často využívají v námětových hrách, stejně jako další typ rollové hry, kterým je:

Alterace: Hráč už hraje roli určité jiné osoby, ale hraje ji tak, jak on by se choval, kdyby byl tou danou osobou. Učitelka-maminka podává dítěti košík: „Nanyňko, dojdi, prosím tě, na zahradu a natrhej tam lupení pro králíky!“ Dítě odpovídá podle vlastního uvážení a volby. Třeba: „Ano, maminko, už běžím.“ Nebo: „Počkej, mami, až si dokreslím ten obrázek.“ Dítě je sice Nanyňkou, ale jaká Nanyňka bude, je jen na jeho volbě, a dítě ji obvykle ztvární v souladu se svými charakterovými vlastnostmi.

Charakterizace: „Co myslíte, děti, jak by se asi zachovala taková hodně protivná Nanyňka? Chtěl by si ji někdo zahrát?“ Pokud se některé z dětí pustí do ztvárnění protivné Nanyňky, učitelka od něho bere košík se slovy: „No to byla ale protivná Nanyňka, ještě že my tu takovou protivu nemáme, ale máme hodnou a ochotnou Janičku!“

Co je dobré vědět pro hraní rolí s dětmi? Přijmout roli dítěti pomůže kostým nebo kostýmní prvek. Pepíček má kšiltovku, Nanyňka košík,

maminka šátek aj. S odložením kostýmního prvku se dítě opět stává samo sebou. Učitelka by neměla zapomenout roli z dítěte sejmout, obzvláště jedná-li se o roli zápornou (rozzlobený Pepíček, protivná Nanynka...), a vyjádřit radost z toho, že dítě je takové, jaké je, ne ta protivná Nanynka nebo vzteklý Pepíček. Pokud učitelka záměrně nabídne dětem zápornou roli s nesprávným chováním (Nanynka s Pepíčkem se pohádají), měla by jim umožnit, aby si zkusily jednání znovu a lépe: Chtěl by nám někdo ukázat, jak to mohli Nanynka s Pepíčkem udělat jinak a lépe?

Učitelka by neměla role dětem vnucovat, ale nabízet. Třeba i při přípravě dramatizace na školní besídku by děti měly mít možnost zvolit si samy, čím by chtěly být. A pokud by všechny děti chtěly být tím samým, je možné zahrát si hromadnou roli. Například všechny děti jsou Palečci a paní učitelka je maminka, nebo kluci jsou Jeníčci, děvčata Mařenky a na učitelku vyjde ježibaba.

Pokud hovoříme o hře v roli, nemůžeme opominout funkci učitele v roli. Učitel v roli je pro dítě partnerem a spoluhráčem, ale zároveň může z pozice role posouvat děj, ujasňovat situaci, řídit a motivovat činnosti. V neposlední řadě může učitel nebo učitelka v roli provokovat a podněcovat děti k určité akci (např. učitelka-Jeníček provokuje děti-Mařenku, aby šly hlouběji do lesa, viz 4.1.3).

Potřeba převleku, znaku nebo kostýmního prvku platí pro hru učitele v roli snad ještě výrazněji než pro hru dětí. Vyučující se potřebuje rychle proměnit z role maminky zpět do role učitelky; pokud je šátek znakem maminky, mohu ho odložit na židli a maminka je tu s námi, sedí na židli, ale učitelka je tu také. Pokud by potřebovala, aby se maminkou stalo dítě, stačí přehodit šátek přes ramena a maminkou se stala Kačenka. Kostýmní prvek nám tak umožňuje velkou variabilitu rolí a zároveň udržení postavy ve hře i v momentě, kdy její roli nikdo nemá.



Není ježibaba jako ježibaba.

V rámci hry na králíčí kamarády jsem použila jako znak lišky rezatý šátek. Když jsem ho vzala do ruky a zatočila s ním ve vzduchu, proměnila jsem se v lišku a děti-králíci se ocitli v nebezpečí, že budou sežráni. Zachránit se mohli tím, že se semknou dohromady a budou se jeden druhého pevně držet. Když jsem viděla, že se všechny děti-králíci pevně drží, vztekla jsem hodila šátek do kouta se slovy: „Zase budu bez večere!“ a obrátila jsem se – už bez šátku – na děti: „Děti, co to tu bylo za rámus?“ Dostalo se mi odpovědi: „Evo, byla tu liška a chtěla sežrat králíky. Ale my jsme se nedali...“ a ukazovaly do kouta, kde ležel rezatý šátek.

Čím je kostýmní prvek jednodušší, tím je dětem jasnější, že vše je jenom jako. Pokud bych použila masku, mohou se děti skutečně bát a iluzivní hra se promění ve strašení dětí. Předškolní děti se někdy potřebují ujistit, že tou zlou liškou byla paní učitelka jen jako, že to byla jen hra. „Ta liška není doopravdy, to jsi ty, vid?“ Zeptala se mě malá Natálka. „Jasně. To jsem já a na lišku si spolu jen hrajeme. Nemusíš se vůbec bát.“

Méně je někdy více – není třeba plno věcí, materiálna, kostýmů či pomůcek, i z mála se dá udělat zázrak. A to dvojnásobně v době, kdy jsou děti materiálně přesycené a aktivitami zaměřenými na produkt a výkon zavalené. Příklad: stačí deset různých vyřazených čepic a už je mezi námi deset různých pejsků, jimž charakter dodá naše jednání a společná hra. Stačí jeden košík a dostupné zelené kousky stavebnic a lze rozehrát celý příběh Nanyňky a Pepíčka. Stačí jeden kluk s kšiltovkou a poznáme plno možností, co může udělat Pepíček s košíčkem – odnese ho, rozšlape ho, vysype ho, udělá si z něj míč na kopání, sebere ho Nanyňce atd. Dramatická výchova v mateřské škole má svým způsobem výsostné postavení. Proč a v čem? Protože máme čas, protože máme příležitost ke každodennímu setkávání, protože není odděleným samostatným předmětem či výchovnou složkou, ale principem prolínajícím se všemi řízenými činnostmi a udávajícím způsob komunikace učitelky s dětmi. Není kam se hnát, a to i v tom smyslu, že vstoupí-li nám do života nový, nečekaný podnět – ať už to je čmelák, který vletěl do třídy, či problém s tím, že zlobíme, nebo

mrtvý suchý strom, který jsme viděli na vycházce, máme prostor i čas na něj reagovat záměrně ve společných činnostech.



Pepíčkové vymýšlejí, co se dá udělat s košíčkem.

3.2.8 Improvizace

Improvizace je jednání v určité situaci bez předchozí domluvy a přípravy (volně podle Valenty, 1997). Jedná se opět o velice širokou metodu, kterou stejně jako hru v roli můžeme současně vnímat jako jeden z principů dramatické výchovy (viz odst. 2.2.7). Zadání improvizace může být zcela obecné, např. při seznamovací hře *Já jsem Eva a umím tohle...* zadá učitelka úkol: „Kdo chce, může vstoupit do kruhu, představit se a předvést nám něco, co dobře umí. Může na to použít pohyb a zvuky, nebudeme používat slova, protože my ostatní budeme hádat, co kdo vlastně umí. Schválně, jestli uhodnete, co umím já! Já jsem Eva a umím...“ V této hře se jedná o improvizaci pohybovou. Obdobně můžeme improvizovat slovně: Učitelka drží v ruce švihadlo jako mikrofon a obchází děti v roli reportéra: „Dobrý den, dámy a pánové, já jsem reportérka z rozhlasové stanice Hezký den a přišla jsem vám položit několik otázek...“ Odpovědi dětí jsou improvizované, nepřipravené.

Improvizovat můžeme ve dvojicích (Nanyňka a Pepíček) nebo ve skupině (kluci se promění v Pepíčky a děvčata budou Nanyňky). „V pondělí Pepíček rozšlapal Nanyňce košíček, dneska je úterý a ti dva se spolu potkají na zahradě ve školce. Co si asi řeknou, co budou dělat? Můžeme to vyzkoumat. Kluci-Pepíčci si stoupnou k oknu a děvčata-Nanyňky ke dveřím. Až řeknu UŽ, tak půjdete proti sobě a to jsem zvědavá, co si spolu řeknete! A pozor, až řeknu DOST, tak se Pepíčci vrátí k oknu a Nanyňky ke dveřím. Zvládneme to?“

Tato improvizace je určená spíše pro starší a zkušenější děti. Má jasně určený prostor, vymezené role a vyhrazený čas. Přesto je jednání dětí nepřipravené, je na každém dítěti, co řekne a jak se zachová. Okolnosti, které jsou hráčům zadány, mohou být velice přesné a podrobné (potkali se na pískovišti, Nanyňka byla ještě na Pepíčka naštvaná, ale Pepíček by si s ní rád hrál a chtěl půjčit její lopatku), nebo naopak velmi volné (uplynul čas a potkali se Pepíček s Nanyňkou), ale pokud není zadáno, jak mají hráči reagovat, stále se ještě jedná o improvizaci. O improvizaci však mluvit nemůžeme, je-li dětem navržen jakýsi scénář, jak se mají zachovat: Každé zvířátko dojde k cha-

loupce, zatuká na ni a zeptá se: Boudo, budko, kdo v tobě zůstá. A zvířátko uvnitř se každé představí a řekne: Já myška Hrabalka, žabka Kuňkalka... a pak se zeptají všichni společně: A kdo jsi Existence takového – byť nepsaného a volného – scénáře nás jistě opravňuje vnímat hru dětí jako improvizovanou. V tomto případě bychom mluvili o interpretaci textu pohádky pomocí dramatizace.

3.2.9 Štronzo

Chceme-li s dětmi pracovat technikami dramatické výchovy, potřebujeme se společně naučit ovládat své tělo tak, abychom se zastavili a zůstali chvíli stát bez hnutí. Vydržet chvíli v klidu, soustředit se na to, aby se tělo nepohnulo, to je pro některé děti nadlidský úkol. Někdy se to můžeme hrou. Štronzo je kouzelné slovo, které znamená zastavení, zkamenění, konec pohybu. Štronzo je důležitá technika, kterou můžeme zvládnout pomocí různě motivovaných her. Například:

„Až si nasadím na hlavu korunu, bude ze mne královna a vy budete mé děti, princové a princezny. Královna je ale velice nervózní a přísná. Když je doma, nesmí se nikdo ani pohnout, jen stát a hru se usmívat. Zato když doma není, to si to všichni vynahradí. Skáče, křičí, pobíhají, ale musí být opatrní, aby se nikomu nic nestalo. Můžeme si to vyzkoušet. Když se k vám otočím zády a řeknu ‚Královna není doma‘, můžete řídit. Až se otočím zpátky a řeknu ‚Královna je doma‘, musí všichni zůstat stát a ani se nehnout...“

Tato hra se mi osvědčila jako první trénink štronza s předškolními dětmi a obvykle byla v naší třídě hitem. Oblíbenou obdobou je hra s černokněžníkem z kamenného království. Když řekne kouzelné slovo *štronzo*, všichni se stanou kameny a nikdo se nesmí ani pohnout. Když řekne kouzelnou formuli *šupito presto*, musí všichni pilně sedět a nechat se pohybovat, pobíhat...

Hanka použila k nácviku zklidnění situace, kdy se na zahradě objevila ještěrka a Nanyňka ji nechce vyplašit, tak ji jen pozoruje, ani se nehne. Opakem klidu je úprk před bouřkou.

Dovednost štronza zúročíme v dalších dramatických technikách.

3.2.10 Živý obraz

Tato technika nám pomůže dokázat to, co je v běžném životě nemožné, a to zastavit čas, využít daného okamžiku a vytěžit z něho vše, co nám nabízí. Živý obraz je vlastně pantomimické zobrazení bez pohybu. Může vzniknout jako zastavená pantomima (slůvkem *stop* nebo *štronzo* apod.), nebo může vzniknout na základě zadání (Postavte se tak, jak si myslíte, že se tvářil a stál Pepíček, když košík rozšlapal, a jak se tvářila a chovala Nanyňka...), nebo podle obrazu či fotografie, což už vyžaduje určitou zkušenost hráčů. Živé a oživé obrazy vidáme o Vánocích jako živý Betlém, živé obrazy bývaly ozdobou sokolských sletů.

Nebezpečím živého obrazu je, že necháme děti bez pohybu příliš dlouho. Je třeba počítat s tím, že děti vydrží v obrazu jen několik vteřin, a proto je potřebné obraz jasně ohraničit zvukovým signálem (cvak, štronzo, stop, tamburína apod.). Na nový signál (šupito presto, hop, dost, tamburína...) se můžeme zase hýbat.

3.2.11 Oživé štronzo (oživlý obraz)

Učitelka zpívá písničku a děti v rolích Nanynek a Pepíčků zobrazují formou narativní pantomimy děj písničky. Po skončení písničky zůstaneme ve štronzu a podíváme se, jak to s Nanyňkou a Pepíčkem dopadlo. Pak vyzveme děti v rolích, aby všechny současně, každá Nanyňka proti jednomu Pepíčkovvi, po zaznění kouzelného slůvka „cvak“ rozhýbaly obrazy a dělaly i říkaly to, co si myslí, že by udělala Nanyňka i Pepíček dál.

V tomto případě nám ŠTRONZO pomohlo prožít si situaci a ujasnit si, co teď asi cítím. Jak je asi Nanynce a jak je Pepíčkovvi. Obdobně můžeme pracovat s živým obrazem či fotografií, kterou rozpohybujeme do děje (vyfotili jsme si rozzlobenou ježibabu, ale co bylo dál? – můžeme si pustit film...).

3.2.12 Vnitřní hlasy

Košíček je rozšlapáný. Co si teď asi myslí Pepíček? Co se honí hlavou Nanynce? Kdokoli chce, může přistoupit k Nanynce nebo k Pepíčkovvi (mohou jimi být děti, ale mohou být symbolizovány obrázkem nebo kostýmním prvkem – třeba kšiltovka a slamáček na židličkách) a říci, co se jim asi honí v hlavě. Verbální technika vnitřních hlasů je vhodná již pro starší a zkušenější děti, ale podle mé zkušenosti ji mohou pětileté děti velmi dobře zvládnout. Prozkoumávali jsme pohádku *O perníkové chaloupce*. Nastolila jsem situaci: Je večer a Jeníček s Mařenkou nikde. Maminka sedí u stolu a je nešťastná. Hlavou se jí honí spousta myšlenek. Já jsem teď maminka a vy moje myšlenky. Kdo má nápad na maminčinu myšlenku, může ke mně přijít, dotknout se mě a říct myšlenku nahlas... Okamžitě vyskočila Madlenka, položila na mě ruku a řekla: „Až je najdu, tak jim dám na zadek!“

Tato technika nám může pomoci hlouběji prozkoumat a pochopit myšlení a jednání druhé osoby, učí nás empatii a porozumění, ale také rozvíjí dovednost formulovat vlastní myšlenky. Během seznamování s technikou je při práci s předškolními dětmi vhodný příklad učitelky – učitelka jako první promlouvá za danou postavu.

3.2.13 Horká židle

Děti sedící na koberci si pro následující okamžik berou na hlavu kšiltovky a stávají se Pepíčky. Ostatní děti pokládají Pepíčkům postupně otázku: „Proč jsi Nanynce rozšlapal košík?“ V tomto případě se na pomyslné horké židli děti střídají, což jim umožňuje zažít si roli Pepíčka i těch, kteří jeho jednání odsuzují. Dítě tak nesetrvává dlouho v negativní roli a není vystaveno dlouhodobě tlaku skupiny. Střídání rolí zde funguje jako ochranný mechanismus před psychickým tlakem skupiny. Pokud bychom Pepíčka posadili na židli a dětem zadali hru: „A teď se můžete Pepíčka zeptat na cokoli, co budete chtít...“, měli bychom zároveň dítěti v roli Pepíčka nabídnout možnost kdy-

koli hru ukončit a ze židle odejít. „Až se ti to nebude líbit, jak se tě ostatní ptají, a nebudeš chtít odpovídat, můžeš položit kšiltovku na židli a odejít. A někdo jiný si může zkusit být Pepíčkem.“

Technika horké židle opět rozvíjí u hráčů schopnost pochopení jednání druhé osoby, podporuje empatii a učí děti klást smysluplné otázky. Učitelka by na žádnou otázku neměla zareagovat slovy: „To byla ale hloupá otázka“, ale měla by každou otázku přijmout, případně ji dítěti pomoci dotvořit.

3.2.14 Reflexe

Tato metoda je ve své podstatě evaluačním procesem, pomáhá nám zjistit, jak děti pochopily problém, kterým jsme se zabývali, pro děti pak má význam jakéhosi shrnutí a zvýraznění důležitých míst. K reflexi nám mohou sloužit různé, nejen dramatické metody, jako třeba kreslení (společně si vytvoříme obrázek, který nám bude připomínat, jak by to mohlo dopadnout, kdyby u nás byli samí Pepíčci a Nanyňky) nebo již výše zmiňovaná diskuse (co by se stalo, kdyby do naší školky chodili jen Pepíčci a Nanyňky) nebo improvizace na dané téma (Jak to mohlo dopadnout, kdyby se Pepíček s Nanyňkou uměli domluvit...) apod.

Následující metody uvedené v odstavcích 3.2.15 a 3.2.16 se také dají použít k reflektování tématu, realizovaných činností či chování dětí.

3.2.15 Postojová osa (škála)

Kluci postupně vstupují do role Pepíčka, který se snaží chybu napravit vysvětlením, omluvou, slibem, dárkem atd. Po každém sólovém výstupu Pepíčka zaujmou Nanyňky postoj na čáře podle toho, zdali Pepíčkovi odpustí – neodpustí (stojí u zamračené kuželky), odpustí (u usměvavé kuželky), jenom trochu, napůl odpustí (zaujímají postoj mezi kuželkami). Čím blíž k usměvavé kuželce, tím větší naděje pro

Pepu, že mu bude odpuštěno. Zjistíme, co bude na Nanyňky nejvíc platit, možná ale, že Nanyňky také hned tak neodpustí.

Postojová osa je hodnotící technika, která nám může pomoci nejen v řízených vzdělávacích akcích, ale i při řešení běžných situací ve třídě. Jako postojová osa v naší třídě sloužila jednu dobu kobercová páska, kterou byly k sobě spojeny koberce v herně. „Můžeme jít na zahradu, nebo do parku. Kdo chce do parku, stoupne si za čáru, kdo na zahradu, před čáru. Pak se spočítáme a rozhodneme...“ Obdobně jsme řešili otázky typu: „Půjdeme bobovat, nebo se klouzat na rybník?“ „Přečteme si Perníkovou chaloupku, nebo Budulínka?“ „Napíšeme Jirkovi dopis, nebo ho dojdeme navštívit?“ K reflexi můžeme techniku postojů použít třeba i takto: Na židličku posadíme kšiltovku jako symbol Pepíčka. „Teď se, děti, dobře rozmyslete. Tady Pepíček by chtěl chodit k nám do školky. My o něm víme, že umí být pěkně vzteklý, Nanynce dokonce rozšlapal košíček, ale také víme, že mu to pak bylo líto a Nanynce se omluvil. Takže kdo si myslí, že bychom Pepíčka měli do školky pozvat, stoupne si k Pepíčkovi, kdo nechce, aby k nám Pepíček chodil, ten si může stoupnout třeba až tamhle ke dveřím, kdyby ho tu docela určitě nechtěl. Kdo neví, stoupne si třeba někam napůl cesty mezi dveře a Pepíčka. Dobře si to rozmyslete, a až řeknu ,teď', zaujme každý místo, které si vybral.“ Je vhodné, když se učitelka dále ptá dětí: „Proč bys Pepíčka do školky (ne)chtěl? Jak bys to zařídil, aby nám tu bylo dobře i s občas vzteklým Pepíčkem?“

Další možností využití postojové osy je kupříkladu náladoměr (podle Šimanovského). „Moc by mě zajímalo, jakou má kdo dneska náladu, a napadlo mě, jak bychom to mohli rychle zjistit. Představte si, že nahoře nad hlavou máme tu nejlepší náladu, ale jak mi ruka klesá dolů, nálada už je jen trochu veselá a na bříšku už to není nic moc. Pod bříškem už jsem docela našťvaná a dole na podlaze mám pořádný vztek. Takže nahoře je to skvělé, dole špatné. Teď si můžeme stoupnout a zavřít oči. Dobře si rozmyslíme, jakou má kdo náladu a kam dáme ruku, až řeknu ,teď'.“ Dále je vhodné s dětmi diskutovat o příčinách nálad.

3.2.16 Tvůrčí psaní

Možná se pozastavíte nad tím, co dělá tvůrčí psaní v mateřské škole. Samozřejmě že nepíší děti, ale učitelka, děti text vymýšlejí. V Hančině ukázce děti upravují text písničky tak, jak by to mohlo vypadat jinak. S dětmi můžeme společně vymýšlet básničky či písničky, psát povídky, pohádky, dopisy... Můžeme si napsat celou knihu a společně ji ilustrovat. Společně s dětmi jsme vymysleli povídku o klukovi, kterému děti ve školce ubližovaly. Povídka dobře dopadla, klukovi pomohla paní učitelka a děti ho přijaly mezi sebe. Povídku jsem napsala tiskacím písmem tak, jak mi ji děti diktovaly, potom jsme si ji přečetli, já ji nakopírovala a každý malý spisovatel si odnesl jeden výtisk domů a sám ho „přečetl“ svým rodičům.

Jako reflexe nám může společné psaní pomoci shrnout, co jsme se v ukončeném tematickém celku dozvěděli, a informovat o tom třeba rodiče nebo kamaráda, který zrovna nechodí do školky. Touto verbálně grafickou technikou učíme děti vyjadřovat a formulovat myšlenky, dozvídáme se, co si děti z činností odnesly a zapamatovaly, a především je učíme užívat psanou řeč a probouzíme v nich touhu a potřebu naučit se číst a psát. Pravidlem by mělo být, že každé dítě, které se činnosti účastnilo, najde v písemném záznamu svou myšlenku.

3.2.17 Zástupné předměty a loutky

Manšestrová kšiltovka (viz 4.1.3 Jeníček a Mařenka) může být znakem táty, ale také ho může zcela zastoupit a odložená na židli představovat odpočívajícího tatínka. Přijmout zastupující předmět jako znak předmětu skutečného nebo člověka není pro předškolní dítě problém, ale přirozená schopnost tohoto věkového období. Zástupný předmět může být ve vztahu ke skutečnému pouze vzdáleně podobný třeba jen v jednom nebo dvou znacích (holub = bílý kapesník, je lehký a bílý), a pokud ho oživíme pohybem, stává se loutkou, která je schopna plně zastoupit loutku realistickou. Loutky a zástupné předměty patří

k předškolnímu vzdělávání i k dramatickým činnostem v mateřské škole, ale to neznamena, že můžeme souhlasit s tvrzením, že dramatická výchova je vlastně loutkové divadlo. Loutkové divadlo je celkové představení pro děti nebo i pro dospělé. Loutka v dramatické výchově má více význam zástupného předmětu, talismanu, symbolu. Ve třídě U Žabiček mají jako symbol velkou plyšovou žabu – „minku“, se kterou se děti na začátku roku seznamují, mohou se pomazlit, když je jim smutno, nebo jí sdělit své tajemství nebo přání. V jiné třídě mají jako talisman třídy panenku Jolanu, kterou učitelka příležitostně „oživuje“ a radí se s ní, jak něco vyřešit. Jolanu děti berou na víkend domů, aby jí samotné nebylo ve školce smutno, a pak spolu vyprávějí, co společně prožily. V roli Jeníčka a Mařenky v následující kapitole obvykle vystupují děti, ale je-li třeba, mohou je zastoupit čepice nebo loutky; nikomu to nebude vadit.

3.2.18 Zvukový kruh, zvuková koláž

Zvukový kruh (viz 4.1.3 strašidelný les nebo dešť v lese) nebo zvuková koláž (viz 5.1.2 myšlenky maminky teroristů) jsou techniky, které mohou pomoci navodit atmosféru potřebnou pro získání určitého prožitku. V lese se stmívá a probouzejí se lesní zvířata – mají strach. Mamince se v hlavě honí starosti – navodí pocit ohrožení o děti. Velmi působivý je zvukový kruh s deštěm, krásné je zvony, zvonů nebo zpěv ptáků. Je to technika, která dokáže s minimálními prostředky dosáhnout obrovských efektů, a je možné s ní pracovat společně i ve velké skupině dětí.

3.2.19 Zrcadla

To už zcela neplatí pro techniku zrcadlení (viz 4.1.6 obličejová zrcadla), která vyžaduje určité soustředění. Zrcadla mohou být obličejová i celotělová. Můžeme všichni zobrazovat, co dělá jeden (obvykle učitelka), nebo jsme zrcadly ve dvojicích. V této podobě techniky obvykle děti střídají ve vedení. Zrcadlit můžeme třeba jen dro-

pohyb ruky, výraz obličeje či pohyb celého těla. Z počátku by měla vést pohyb učitelka, protože děti mají tendenci pohybovat se příliš rychle. Také je možné začínat s pohybem ve dvojicích tak, že se děti dotýkají a pohyb je veden pouze tou částí těla, kterou se dotýkají – třeba rukou.

3.2.20 Navození prožitku v simulovaných podmínkách

Abychom si uvědomili, jak se asi někdo cítil v určitých podmínkách, můžeme zkusit tyto podmínky simulovat. Jak bylo Jeníčkovi ve chlívku, si může vyzkoušet odvážlivec zalezlý ve švédské bedně (viz 4.1.7 Jeníček ve švédské bedně). V bedně od ledničky si můžeme zkusit, jak bylo Karkulce a babičce ve vlkově břiše. Abychom si zažili, jak horký je písek na poušti, můžeme si ho nahřát v troubě. Tato metoda není přímo metodou dramatickou, ale metodou prožitkového učení, která může pomoci doplnit činnosti „jako“ o skutečný prožitek, byť navozený učitelkou, ale v podmínkách blízkých realitě.

3.3 Shrnutí

V této kapitole jsme se potkali s Nanyňkou a Pepíčkem a zjistili jsme, že s pomocí jednoduchého příběhu ukrytého v písničce můžeme udělat velký kus práce v oblasti vztahů, pravidel a vzájemného respektování. Na konkrétních činnostech a hrách s dětmi jsme si pojmenovali některé metody a techniky dramatické výchovy, které lze úspěšně použít v mateřské škole. Výčet to určitě není úplný, záměrně také neuvádíme konkrétní hry – jejich popis se obvykle objevuje v praktické části textu – ale uvádíme metody a techniky, na jejichž základě je možné stavět dále, upravovat si je a zařazovat do vzdělávacího procesu. Nejsou zde členěny podle žádného systému, ale navazují na sebe tak, jak jsme je postupně uváděly v ukázkách z praxe.

4. kapitola

O perníkové chaloupce a také o pohádkách v mateřské škole

A opět je tu příběh. Příběh dvou dětí, které jsou dětem v mateřské škole blízké svým věkem. Příběh, který je prověřen generacemi dětí, které jej poslouchaly se zatajeným dechem stejně jako jejich maminky, babičky i prababičky...

4.1.1 Vstupujeme do pohádkového příběhu

„Když vyprávím pohádku, tak mi věř, pohádka sice není pravda, ale není to ani lež...“ prozradil dětem Michal Černík ve své *Knížce malých pohádek* (1986). Je to zároveň i nosná myšlenka při vstupu do jakékoli pohádky. A že jich je a všechny začínají kdesi daleko, „za horama, za dolama...“. Tam se koneckonců vždycky děly věci...

Chystáme se společně vstoupit do pohádkového příběhu *O perníkové chaloupce*. Samozřejmě můžeme dětem rovnou prozradit, na co si budeme hrát, ale napínavější a zajímavější bude ponechat na začátku trochu tajemna a čekat, kdy děti samy poznají, v jakém příběhu jsme se ocitli.

Společně se scházíme v kruhu, a abychom mohli začít, potřebujeme hory, doly, zahrádku, pohádky a také vědět, co jsou to potíže... Co jsou to potíže, co to znamená, když má někdo potíže? Kdo z nás má dnes nějaké potíže? Kdy má moje maminka nějaké potíže, starosti, třeba se mnou? Společně si ozřejmíme nejen obsah pojmu, ale uvedeme a reflektujeme i případné vlastní potíže a starosti. Poté si společně vymyslíme pohybové zobrazení výše uvedených pojmů – hory, doly, zahrádka, pohádky a potíže... (hory – spojené paže nad hlavou, doly – spojené paže před stehny, zahrádka – předpažení se vztyčením dlaní s roztaženými prsty, pohádky – mistička z dlaní před tělem, po-

tíže – sed do dřepu, hlavu položit do dlaní). Pak už zbývá přesvědčit se, zda jsme na cestu připraveni. Učitelka rychle napřeskáčku střídá pojmy, děti je pohybově zobrazují, tempo se zrychluje... Zdá se, že jsme nejen připraveni, ale všechny děti jsou, ejhle, pozorné, a tak už stačí spojit pojmy krátkou úvodní písničkou s libovolnou melodií a doprovodným pohybovým zobrazováním: „Za horama, za dolama, u čarovné zahrádky, za horama, za dolama, začínají pohádky. Za horama za dolama, i když je to k nevíře, za horama, za dolama, tam má někdo potíže...“ Hned uzavřeme společnou reflexí, víme, že tam začínají pohádky, ale co se tam děje a kdo tam má potíže, to zatím nevíme. Co by se tam mohlo dít a kdo by tam mohl mít potíže, když tam začínají pohádky? Děti uplatňují svoje zkušenosti s pohádkami, možná je tam šíleně smutná princezna a mají starost ji rozesmát, možná, anebo možná... Zjistíme, že starost a potíže může mít kdekdo, ale starosti jsou na světě proto, abychom se o ně starali, a potíže proto, abychom je zbavili tíhy, a už nás tížit nebudou. Vypravíme se tam, za hory, za doly, zjistit, co se tam děje? Patrně nebude nikdo, kdo by oponoval, a samozřejmě že záleží na zaujetí učitelky, ale také na tom, zda vnímá, že Vojtík se zatím leccého nového bojí a půjde tam jen s paní učitelkou za ruku...

Jak se dostat za hory za doly? Poletíme? Pojedeme? Čím, na čem, v čem? Tady už je prostor pro fantazii dětí a tvořivost učitelky. Můžeme letět balonem, na létajícím koberci, ale možná klidně na koštěti, ale to bychom se museli proměnit, protože lidé koštětem zametají a nelítají na něm. A tak třeba „Hokus pokus fidibus, proměnit se rychle zkus v ježibabu letící na koštěti...“ Trochu muziky k tomu a už se letí. Přistaneme, zrušíme kouzlo a jsme tam. Čím se dá létat, na čem jezdit, jaké znáš hory... Nabízejí se další podněty, které lze využít zúročením dětské zkušenosti.

Východiskem k vlastnímu vstupu do pohádky může být upravené lidové říkadlo, které děti s paní učitelkou současně pohybově ilustrují a prostřednictvím něhož rovnou vstoupí do rolí.

„Povídám, povídám pohádku, jak pes přeskočil hromádku.“ (výsoký výskok)

„Povídám, povídám druhou, jak teče voda struhou.“ (paže před tělem se ohnou v loktech, motáním předloktí s doprovodným bubláním vyjádříme vodu tekoucí ve strouze)

„Povídám, povídám třetí, jak spaly na peci děti.“ (do dřepu, ruce do dlaní, zavřít oči)

„TEĎ se právě probudily, rychle z pece vyskočily, holčička a kluk. Košík si chystaly, na tátu volaly: Tátooo! Tááátoooo!“ (obdobně pohybově ilustrujeme)

Učitelka si nasazuje manšestrovou kšiltovku a v roli táty odpovídá: „Já vás slyším, děti, už jdu, nekřičte, nebo vzbudíte maminku... Co tady děláte takhle ráno? Proč mě voláte? A na co máte ten košík? Kam se chystáte s tím košíkem?...“ Učitelka nechá na dětech, jak zareagují. Pravděpodobně zazní odpověď, že se chystají do lesa, každopádně dál se rozvíjí rozhovor dětí s tátou a z něj patrně vyplyne, že děti chtějí jít dnes s tátou do lesa...

Učitelka zůstává v roli táty, děti v roli dětí (zatím neznáme jejich jména, víme jen, že je to holčička a kluk), táta s dětmi se chystají do lesa, vše je rozehráváno v hromadné improvizaci: „...tak honem, co nejdřív a co potom? Nasnídat se, namazat si chleba, pozor, ten čaj je horký, neloudat se, vyčistit zuby, umýt, učesat, svléknout pyžamo a pořádně se obléknout, venku už to pěkně fouká... Co si oblečete? Maruško, koukej si pořádně zastrčit triko a ty, Honzo, ne že půjdeš s rozvázanýma botama. A nezapomeňte kulicha na hlavu.“ (Nejen že se děti dozvídají jména dětí v jiné podobě, než je „Mařenka“ a „Jeníček“, ale současně aktivně mapují vlastní zkušenosti s tím, co se dělá ráno, než jdou do školky, časové vztahy, vhodnost oblečení v souvislosti s počasím, rozvíjejí pohybové dovednosti i fantazii, zabydlují se v roli i prostředí příběhu a hlavně, společně si to užívají, atd.)

4.1.2 Kudy, kudy, kudy cestička do lesíčka aneb Co se dá dělat v lese...

Všichni jsou připraveni, táta ještě bere pilu a sekeru a jdou. Táta ve předu, protože cestu do lesa dobře zná, děti za ním. Cestu v prostoru s překážkami doprovází písnička na melodii známé lidové písničky: „Kudy, kudy, kudy cestička, jdeme do lesíčka, kudy, kudy, kudy cestička, do lesíčka. Pošlapte za námi, cesta je před vámi, tudy, tudy, tudy cestička do lesíčka...“ (písnička se opakuje tak dlouho, dokud cesta trvá).

A tak děti s tátou došly na kraj lesa. Táta učí děti otevřít les: „Každý slušný člověk si, milé děti, nejprve les opatrně otevře, aby nezapomněl, že vstoupil do lesa, kde se ani našlape na mravence, ani nekřičí. Tak to zkuste se mnou...“ Děti společně s tátou se postaví do půlkruhu na kraji lesa a s doprovodnými pohyby les otevírají: „Otevírám les, navštívím ho dnes. Stromy, šišky, pařízky, najdu houby na řízky. Odemyky tiše, tence, ať nešlápneš na mravence. Otevírám les, navštívím ho dnes...“

Táta s dětmi opatrně vstupuje do lesa a říká: „V tichém lese se jen šeptá, tam se nikdo na nic neptá, stačí se kolem sebe dívat a uslyšíš, jak dokáže les zpívat... Dívejte se děti, všechno prolezte, prozkoumejte, daleko nechoďte, já se zajdu do hájovny domluvit s panem hajným, kde je potřeba les vyčistit, a pak vás zavolám a půjdeme dál...“

Poté co se tatínek přemístí do hájovny (učitelka odloží kšiltovku), stává se spoluhráčem a podněcovatelem dětí a vyzve je k prozkoumání lesa. Společně přelézají, podlézají, prolézají a vylézají na dostupné překážky – kostky, židle, stoly, provazové žebříky, ribstole a další cvičební nářadí, učitelka se pohybuje mezi nimi a průběžně se ptá: „Už jsi objevil něco zajímavého, Honzíku? Jaké zvířátko jsi viděla, Mařenko? Co vidíš tam z toho stromu? Co to tam roste pod smrskem?“ Atd. Podněcuje fantazii dětí i uplatnění dětské zkušenosti z reálných výletů do lesa, parku apod. a zároveň sbírá s dětmi informace pro rozhovor s tátou. Když si to děti užijí, nasazuje si učitelka kšiltovku a svolává děti: „Tak co jste viděly, děti, co jste v lese obje-

vily? Kdo zahlédl nějaké zvíře? Rostou ještě houby? Je všechno v lese v pořádku? Neřádili tady vandalové?“ Děti vyprávějí a sdělují tátovi veškeré své poznatky a zkušenosti o životě v lese, o tom, co do lesa nepatří (toho každopádně využijeme při pobytu venku, vybavíme se igelitovými taškami a posbíráme v blízkém lese plastové lahve a jiné věci, co do lesa nepatří).

„Škoda že tu dneska není s námi maminka, aby taky všechno viděla, ale nevadí, my jí to aspoň vyfotíme.“ A tak si táta zahraje na fotografa a vezme si do ruky „fotoaparát“ (tamburínku) a fotí se les pro maminku. „Vidím vysoké smrky, skákat zajíce, velké mraveniště, zlomený strom, číhající lišku, veverku, rozšláplou houbu, staré vyhozené křeslo, pozor, tamhle letí kukačka a nad močálem lítá celé hejno komárů atd.“ Děti se proměňují, silný úder tamburíny signalizuje spoušť fotoaparátu a zastavuje pohyb dětí do štronza... Učitelka si vybírá dvojici dětí a vyzývá je: „Pojďte se, děti, podívat, jak se nám fotky veverky povedly...“, obchází s dvojicí dětí ostatní děti, které setrvávají chvíli ve štronzu, a komentuje: „...tady právě veverka panáčkuje, tady něco objevila a jejda, tady je nějaká smutná. Copak se jí asi přihodilo?...“ Učitelka lehce zaťuká na dítě zobrazující veverku a zeptá se: „Co se ti stalo, veverko, že dneska nemáš dobrou náladu?“

Prostor dostávají různé motivované pohybové a hudebně-pohybové hry, např. *Na zajíce a lišku*, *Zajíček v své jamce*, *Na medvědy*, *Na kukačku*, *Na hada*, stejně jako různé výtvarné a pracovní aktivity odrážející reálné zážitky dětí i poznatky a zkušenosti dětí získané ve hře.

Každopádně se dozvídáme, že dětem je s tátou v lese dobře. Uděláme průzkum, kam naše děti chodí rády s tátou nebo maminkou, kdo kdy byl v lese apod.

Poté pokračujeme v příběhu. Táta se dá do práce, dnes potřebuje jenom rozřezat a porubat padlý strom. Děti sbírají šišky do košíku a hrají si s klacíky.

Táta je dřevorubec a pro následující chvíli se v tátu proměníme všichni: „Hokus, pokus, fidibus, proměnit se v tátu dřevorubce zkus!“ Děti se promění a táta se dá do práce. Motivací mohou být třeba písničky *Dřevorubec a Řezání* (CD *Elce pelce kotrmelce*). Zároveň přiro-

zeně zařadíme do činnosti záměrné zdravotní cvičení. Co umí a dělá můj táta? Je také dřevorubec?

Proměníme se podobně na děti a dáme se do sbírání šišek, hub a do hraní s klacíky. Děti mají k dispozici pouze hromadu klacíků, hromadu šišek, kůry, čerstvých barevných listů a vytvářejí plošné obrázky či přírodniny přetvářejí v námětové hře (dva Honzíkové si právě na klacku pečou buřty-listy, několik dětí si udělalo ze šišek ohniště, Maruška si staví z klacíků domeček atd.).

Pak už se děti s tátou vracejí domů za doprovodu stejné písničky, pouze upravené pro cestu zpět: „Kudy, kudy, kudy cestička, jdeme ven z lesíčka, kudy, kudy, kudy cestička, ven z lesíčka. Pošlapte za námi, cesta je před vámi, tudy, tudy, tudy cestička za maminkou...“

Doma čeká na děti maminka (opět učitelka v roli s kostýmnm znakem zástěry) a děti mamince vyprávějí...

Záměrně jsem dál zvolila opakovanou cestu dětí s tátou do lesa, jednak aby se děti zabydly v příběhu, jednak proto, aby měly šanci i děti, které potřebují pomalejší tempo a všechno „nepoberou napoprvé“ (zejména pracují-li se smíšenou věkovou skupinou), jednak proto, abychom si některá říkadla, písničky, hry pomalu fixovali, a v neposlední řadě i proto, že práce s příběhem mi umožňuje rozehrávat, přidávat a zkoumat další situace, v tomto případě i rodinné vztahy, prozkoumávat les a přírodu v době, kdy venku vládne podzim, poskytuje mi příležitost k výtvarným i jiným činnostem. Tato část může trvat i několik dnů, záleží na dětech, kolik skutečných dnů a výletů v lese strávíme. A každá naše výprava do lesa může začínat a končit písničkou *Kudy, kudy, kudy cestička...*

4.1.3 Jenda leze do bezu, já tam za ním polezu aneb Jak se děti ztratily...

Tak tenhle den začal úplně stejně. Zase se děti probudily a tátou volaly a o výlet do lesa škemraly. Získáváme prostor pro opakování všeho výše uvedeného...

Maminka byla ráda, že děti chodí s tátou do lesa, ale přece jen měla o ně trochu starost, a tak jim každý den znovu říkala: „Nechodte nikam daleko. Víte proč? Co by se vám mohlo stát?“ Učitelka v roli maminky mluví s dětmi a provokuje je, aby pojmenovaly všechna možná nebezpečí, která na malé dítě bez rodičů v lese i jinde číhají. Opět prostor pro zúročení dětské zkušenosti.

Kdo už se někdy rodičům ztratil? Kde? Jaké to bylo? Jak to vyřešil? Je snadné najít někoho, když nevíme, kde je a kam šel? Hned zúročíme ve hře, jejíž první stupeň spočívá v tom, že dítě řekne, kam jde, a tak ho ostatní snadnou najdou. Druhý stupeň spočívá v tom, že dítě či učitelka se schová a neřekne, kam jde, a ostatní si vyzkoušejí (pochopitelně za přítomnosti druhé učitelky), jak těžké je někoho najít, když nevíme, kde je... To podpoří respektování našeho společného pravidla: Vždycky někomu říci, kam jdu, i když jdu třeba jen na záchod (stejně pravidlo platí pro učitelky)!

Děti se tedy opět vydaly s tatínkem do lesa, tatínek se dal do práce (na vše si zahrajeme a zopakujeme), a protože dnes měl práce víc, šel až za paseku kácet nemocné stromy (prostor pro opakování a zpřesňování zdravotních cviků).

Co dělaly děti? Sbíraly houby, poslední maliny a ostružiny (třídění a rozvíjení jemné motoriky, hříbečková mozaika, hra *Na houbaře* atd.), přelézaly klády, pařezy, házely šišky na cíl atd. formou překážkové dráhy v prostoru herny – lesa. A pak si spolu hrály – Honzík a Maruška. Na co? Zde máme prostor pro hry ve dvojici na základě námětů, nápadů a zkušeností dětí z předchozích činností ve školce; děti si hrály *Kolo mlýnský*, *Spadla lžička do kafička*, honičku, schovávanou, na vláček, na dřevorubce a vlastně na všechno, na co se dá ve dvojici hrát... Honzíka nejvíc bavila hra *Na slepou bábu*. *Na slepou bábu* si zahrajeme tak, že skupina dětí stojí v kruhu a znázorňuje stromy zajišťující bezpečnost, v akci je dvojice dětí uprostřed kruhu, dvojice se prostřídají podle zájmu dětí.

Jenže táta pořád nešel, děti snědly svačinu, dost si pohrály, hub byl plný košík a Honzíka už to přestalo na pasece bavit. Učitelka si bere na hlavu klučičí kšiltovku a vstupuje do role Jeníčka. Všechny

děti jsou v roli Mařenky: „Mařenko, mě už to nebaví. Co kdybychom prolezli to křoví a podívali se kousek do lesa? Prosím, tatínek ani maminka to nepozná. Co říkáš?“ Jak zareagují děti, jak Mařenka? Zpočátku budou nejspíš zaskočené, ale stačí, aby Honzík obcházel jednotlivé Mařenky a loudil. Zúročí děti maminčino varování? Budou přesvědčovat Honzíka o nebezpečí, které může nastat? Učitelka v roli má šanci motivovat a provokovat prostřednictvím role Jeníčka děti. „Stejně už si moc nepamatuju, co říkala maminka, atd. Tak pojď, prolezeme to křoví aspoň kousek.“

Navzdory všemu se nakonec dala Mařenka přesvědčit a spolu s Jeníčkem vlezla do hustého bezu a křoví, hluboko do lesa... Samozřejmě nasimulujeme situaci prostřednictvím hry s využitím říkadla. Děti stojí v klikaté řadě v prostoru herny a drží se za ruce zvednuté do výšky. První dítě vlezle do „bezu“ (tedy do díry vytvořené spojenými pažemi kamarádů a postupně se proplétá slalomem mezi zdviženými pažemi hlouběji a hlouběji do lesa), další děti ho po řadě následují, na konci řady se opět připojují a vytvářejí pokračování křoví. V průběhu zní říkadlo: „Jenda leze do bezu, já tam za ním polezu, kudy Jenda, tudy já, vlezeme tam oba dva...“ Postupně se děti nejen prostřídají, ale také nastolíme situaci, kdy se skutečně ocitneme v jiné části místnosti, případně v sousední místnosti, což přispěje k pocitu, že děti zabloudily...

Děti v lese zabloudily a ke všemu se začalo stmívat (můžeme zatemnit místnost). Jeníček se přitulil k Marušce, spolu se skrčili do mechu a začali mít strach (prostor pro akci ve dvojici, dvojice dětí se přitulí na jednom polštářku „mechu“, je vhodné podbarvit situaci muzikou se zvuky lesa či jakoukoli jinou nesoucí ponuřejší, smutnější atmosféru)...

Děti se tatínkovi v lese ztratily. My zanecháme Jeníčka a Marušku na polštářku (buď v podobě dvou čepiček, nebo dvou loutek či figurek zastupujících tyto postavy) a přemístíme se do místa, kde zůstal tatínek, a na tatínka, který právě dokončuje práci, si zahrajeme všichni – všichni vstoupíme do kolektivní role tatínka a porazíme poslední strom. Potom tatínek volá do všech stran, ale děti se neozý-

vají. Mezitím učitelka ukryje předměty zastupující Jeníčka a Mařenku (zástupné předměty) a nechá tatínka, tedy všechny děti, hledat své děti po celém lese (tedy v prostoru celé herny a popř. přilehlých místností). Tatínek samozřejmě děti nenajde a rychle s písničkou *Kudy, kudy, kudy cestička za maminkou...* spěchá domů k mamince. Do role maminky vstupuje učitelka a ptá se tatínka, proč jde sám, jestli děti nechal u babičky. Děti v roli tatínka mamince sdělují, co se stalo. Rodiče se domlouvají, co teď budou dělat, prostor dostávají dětské návrhy. Patrně budou znovu v lese hledat, zavolají na policii, bude vyhlášené pátrání, všude budou vylepené fotky ztracených dětí apod. A na to všechno si můžeme zahrát (ať už jde o simulovaný telefonický hovor na policii, kde v roli policisty bude učitelka a bude motivovat volajícího, aby sdělil jména ztracených dětí, jak vypadaly, co měly na sobě apod., nebo o kresbu fotografií Jeníčka a Mařenky, které vylepíme po celé školce i zahradě). Záleží na tom, nakolik učitelka dokáže dál vymyslet činnosti vyplývající z návrhů dětí. Velký prostor dostanou kluci a konečně se dočkají hry na policisty a policejní psy, což se rozhodně promítne i do volných her a pobytů venku. Stačí motivace a děti přijdou do školky vyzbrojené baterkami, lupami a rodiče se tím pádem přirozeně dozvědí, na co si ve školce hrajeme, a to i ti rodiče, kteří žádné nástěnky nečtou. A opět je nám jasné, že na toto všechno nám den nebo dva stačit nebudou.

Jenže ať se pátralo, jak se pátralo, po dětech jako by se zem slehla. Smutně seděli tatínek s maminkou doma a v hlavě je trápily moc smutné myšlenky... Je možné vybrat do role rodičů dvě starší či zkušenější děti, opět využít čepici a zástěru symbolizující tatínka a maminku, posadit je vedle sebe na židli a proměnit je v rodiče ztracených dětí: „Hokus, pokus, fidibus, ve smutného tatínka a nešťastnou maminku proměnit se zkus...“ Večer to u nich doma vypadalo asi takhle: prohlédneme si s dětmi sedící dvojici. Děti můžeme v roli vystřídat, pro další aktivitu si vybereme dvojici dětí, která nabídne nejvěrnější obraz trápících se rodičů. My ostatní si dvojici prohlédneme a zahrajeme si na myšlenky, které mají tatínek a maminka v hlavě. První přistupuje učitelka, lehce se dotkne maminčiny hlavy jedním prstem,

chvíli jakoby poslouchá a pak za maminku promluví, např. „Bojím se, aby moje děti v lese nespady do nějaké díry, aby jim někdo neublížil...“, čímž nabízí dětem klíč k jednání. Kdokoli z dětí může přistoupit, napojit se prstem a promluvit: „Bojím se, aby... aby... aby...“ Děti tak vlastně pojmenují znovu všechna nebezpečí, která osamělým malým dětem na světě hrozí, a zároveň se nám s největší pravděpodobností podaří vžít se do situace rodičů, kterým se dítě ztratí, rodičů, kteří mají o svoje dítě starost. Když se na závěr zeptáme dvojice dětí po vystoupení z role maminky a tatínka, jak asi rodičům Jeníčka a Mařenky bylo, skoro určitě zazní odpověď, že špatně a smutno. (Tato technika je poměrně náročná a nemusí se napoprvé podařit, proto ji popisuji podrobněji. Velmi záleží na motivaci učitelky a přesném zadání pro děti. Přesto funguje již u předškolních dětí velmi dobře a je škoda nechat se odradit prvním neúspěchem.)

4.1.4 Mandle a oříšky velké jak čepice chutnaly velice, jenže ne dlouho...

Vrátíme se zpátky za ztracenými dětmi do lesa. V lese se setmělo a začala noc.

Mařenka s Jeníčkem se marně snažili najít cestu domů. Navíc les je v noci vážně strašidelný.

Opět nabídneme dětem různé činnosti simulující pocity v nočním lese (záleží na věku a zkušenosti dětské skupiny, cílem je zprostředkovat dětem prožitek, poznatek a zkušenost, nikoli je stresovat a strašit).

Příklady činností

V lese začíná pršet a ke všemu je tma: Dvojice zády opřených dětí sedící uprostřed kruhu na polštářku představuje Jeníčka a Mařenku. Obě mají zavřené oči, popř. klapky na očích, a vnímají pouze sluchem. Děti v kruhu okolo představují déšť a hrou na tělo – pleskáním, tleskáním, ústy – vyjadřují pomalu začínající déšť, který se proměňuje v liják. Zážitek pro střední dvojici se umocní postupným zmenšová-

ním kruhu, kdy jsou zvuky intenzivnější. Dvojice se mohou prostřídát, vhodné je reflektovat zážitky dvojice Mařenky a Jeníčka. „Jak asi bylo samotným dětem v lese, kde byla tma a sílil déšť?“ apod.

V lese jsou slyšet strašidelné noční zvuky: Obdobná aktivita, s tím, že škála zvuků je pestřejší syčením počínaje a dupáním konče, opět se stahujícím se kruhem.

Děti se snaží najít cestu domů, ale je tma: Děti v roli Mařenky a Jeníčka mají zakryté oči (velmi se mi osvědčily jednoduché klapky na oči), ostatní děti se v prostoru herny promění ve stromy, pařezy, křoví, kameny... Úkolem dvojice je zkusit projít potmě kousek lesa na protější stranu s tím, že reagují na zvuky, které signalizují nebezpečí a které vydává jakákoli překážka, k níž se děti blíží, a hledají jinou cestu, aby se s nebezpečím nesrazily. To znamená, blíží-li se ke stromu, strom-dítě ho představující např. zašumí, pařez mlaská nebo šustí dlaněmi... Opět je vhodné činnost reflektovat a po ukončení akce se zeptat dvojice dětí, která si to vyzkoušela, jak si myslí, že bylo Jeníčkovi a Mařence v nočním studeném lese. Směřujeme k tomu, aby děti samy, byť prostřednictvím hry, získaly skutečný zážitek, že není moc příjemné zůstat sám na neznámém místě a ke všemu v noci. Všichni víme, že si na to jen hrajeme, ale zážitky z činností a her nejsou „jako“, ty by měly být skutečné.

Děti se ztratily ve tmě jeden druhému: Obdobná aktivita s tím rozdílem, že Mařenka a Jeníček nejdou spolu, ale samostatně v prostoru (nejlépe nejprve bez překážek, postupně či starší děti s překážkami vydávajícími varovné zvuky). Cílem je setkání Jeníčka s Mařenkou. Zda na sebe cestou volají, nebo strachy mlčí, to už záleží na pravidle, na němž se s dětmi domluvíme...

Obdobných aktivit, her a činností zaměřených nejen na rozvíjení smyslového vnímání, ale i na posilování odpovědnosti za sebe a za druhého, na orientaci v prostoru, na rozvíjení sebeovládání, překonávání strachu, řešení situace atd. můžeme nabídnout mnohem více. Výsledky by se měly zúročit nejen ve výtvarných činnostech, ale především v každodenním životě ve školce, na vycházkách a i v životě dítí mimo mateřskou školu.

Děti přemýšlejí, co budou dělat, Mařence začíná být zima. Učitelka v roli Mařenky oslovuje děti v roli Jeníčka: „Jeníčku, je mi zima a vůbec nevím, co teď budeme dělat? Máš nějaký nápad?“ S největší pravděpodobností děti zúročí znalost pohádky, ale navzdory tomu učitelka v roli Mařenky motivuje děti-Jeníčka k širší škále nápadů: „Dobře, můžeme vylézt na strom a hledat světýlko. Jaký máš ještě jiný nápad? A jaký ještě?...“ Směřujeme tím s dětmi k získání zkušenosti, že každá situace má nějaké řešení a velmi často nejen jedno řešení, že je dobré hledat různá řešení, současně s tím podporujeme rozvoj myšlení, vyjadřování, schopnost sebeprosazení a uplatnění se, aktivní přístup k řešení problému atd.

Jeníček měl různé nápady. Záleží na časových i jiných možnostech, zda všechny zrealizujeme hrou či v konkrétní činnosti, nebo zdali učitelka posune příběh ve smyslu: „Všechny Jeníčkovy nápady děti vyzkoušely, ale naděje na návrat domů svítla, až když Jeníček vylezl na strom a uviděl v dálce světýlko. Děti na nic nečekaly, chytily se za ruce a vydaly se za tím světýlkem...“ Opět lze posunout pouze slovně, nebo zúročit v činnosti, kdy si děti ve dvojici vyzkoušejí cestu za světýlkem (v tomto případě např. světýlko představuje vzdálený zvuk trianglu, k němuž děti se zakrytýma očima směřují. Opět je možné využít verzi snazší, bez překážek, či náročnější, s překážkami na cestě).

4.1.5 Na obzoru je chaloupka

A ne ledajaká. Chaloupka plná perníků a lízátek a cukrátek... Znázornění perníkové chaloupky určitě záleží na fantazii a tvořivosti učitelky. Mohu dětem představit dokonalost, ale já jsem zastáncem improvizace, improvizovaných materiálů, které nabízejí prostor pro určitou akci. Pro inspiraci uvedu jednu z možností z vlastní zkušenosti. Perníkovou chaloupku jsem velice jednoduše vytvořila přímo před zraky dětí: stačilo přes dětský stůl přehodit jednobarevný textil a ozdobit ho spoustou různých barevných knoflíků představujících všechny dobroty, na které si kdo z nás vzpomněl, a také perníky zdobené vším, čím se ozdobit dají (čokoládou, oříšky, lentilkami...).

Dozvěděli jsme se, z čeho je perníková chaloupka vyrobena, ve spolupráci s maminkami a babičkami vypátrali, z čeho se pečou perníky, průběžně zařazujeme nejrůznější výtvarné a pracovní aktivity motivované perníkovou chaloupkou (zdobení perníků, využití různých pracovních listů, práce se šablonami, s těstem, s mozaikami, kombinacemi stavebnic, konstruování plošné i prostorové atd.).

Vracíme se zpět k příběhu: děti už byly hodně hladové – nejdříve opatrně po špičkách chodily kolem chaloupky a prohlížely ji ze všech stran... Dobře ale poslouchaly každý zvuk, vrznutí či klepnutí. Na zvuk reagovaly zastavením pohybu do štronza na místě a poslouchaly, zda se neděje nic nebezpečného... Jenže Jenda už to vydržet nemohl a povídá Mařence: „Já si kousek vezmu!“ Marně mu Mařenka domlouvala, že si nemá brát to, co jim nepatří. Nakonec i Mařenku hlad a mlsnota přemohly a přidala se k Jeníkovi. Následuje hra, kdy se děti (všechny děti v roli Jeníčka a Mařenky) pomalu z protějšího křoví (strany místnosti) přibližují k chaloupce a po jednom si odnášejí perníky do své skrýše v křoví. Chvilku to šlo dobře, ale potom to zavržalo a na obzoru babka. A nebyla to obyčejná babka, byla to baba ježibaba.

4.1.6 Ježibaba

Kdo to je? Co o ní víme? Proč se jí říká ježibaba? Jaká může být ježibaba? Společně mapujeme její vlastnosti, zevnějšek i charakter. Děti stojí v kruhu, jedno dítě řekne nějakou vlastnost, ostatní zopakují a promění se v takovou ježibabu: ježibaba je zamračená, je příhrbená apod. Ježibaba je prostě škaredá! Můžeme si zahrát na „obličejová zrcadla“ – jedno dítě řekne „ježibaba může vypadat takhle“, zašklebí se, ostatní si ho prohlédnou a zkusí ho napodobit. Dítě, které obličej vymyslelo, ho pak dlaněmi jakoby zmačká do koule a hodí imaginární hmotu dalšímu, který si ji jako nasadí na obličej a vymyslí jiný „ksichtík“.

A co asi umí ježibaba? Stojíme v kruhu, jedno dítě říká: „Já jsem ježibaba a umím...“, něco předvede a ostatní zopakují: „Ty jsi ježibaba a umíš...“

A jinak to nebylo s ježibabou z perníkové chaloupky. Škaredá byla, zuby si jistě nečistila a ke všemu si svou chaloupku dobře hlídala. Děti schované v křoví ježibabu dobře viděly. Učitelka zachází za chaloupku, proměňuje se v ježibabu (pomocí drobného kostýmního doplňku či jen rozpuštěním a rozhozením vlasů) a v roli ježibaby před chaloupkou zadává dětem pravidla další hry: „Zdá se mi, že mi někdo chodí na perník. Ale však já si to pohlídám. Jestli uvidím někoho se pohnout, špatně to s ním dopadne. Sotva jsem díry ve střeše opravila, mám tu zase zloděje. Ale ty děti nejsou tak chytré, aby věděly, že se mohou zachránit, když zůstanou stát bez hnutí na místě. Jsem už stará a špatně vidím, ale kdo se pohne, toho chytím hned...“ Učitelka vystoupí z role a mluví s dětmi o tom, co viděly, kdo to byl a co se od něj dozvěděly. Ideální je, je-li nablízku ještě druhá učitelka, která jde s dětmi, zatímco ta první je v roli ježibaby, nicméně ne vždycky máme ideální podmínky. Proto doporučuji poslat nejprve na perníky děti zkušenější či starší v roli Mařenek a teprve poté si každá Mařenka vezme za ruku mladšího Jeníka... Velmi podstatná je motivace, přesné zadání a velmi pomůže metoda bočního vedení, kdy učitelka v roli ježibaby připomíná dětem pravidla a případně se rozčiluje ve smyslu, že to přece není možné, aby ty děti byly tak chytré a vůbec se neprozradily atd. Děti si pomalu odnášejí dobroty do své skrýše. Zpočátku se daří...

Jenže hlad je hlad. Jeníček a Mařenka si našli v křoví místo na mechu a dali se do jídla. Děti vytvoří dvojice, dvojice dostane misítku třeba s burizony nebo piškoty a spravedlivě se dělí o „perníčky“. Učitelka doprovází mlsání dětí písničkou s textem: „Mandle a oříšky velké jak čepice, medové perníčky chutnají velice. Jíst to já dovedu, všechny ty dobroty, pusu mám od medu, mlsám já, mlsáš ty...“ Děti se postupně seznámí s písničkou a naučí se ji.

Zásoby dobrot byly pryč a Jeník měl ještě chuť. Vylezl na střechu a házel dobroty dolů Mařence. Dítě v roli Jeníka s Jendovou čapkou

na hlavě vyleze na střechu (na stůl) a hází perníky (knoflíky) Mařence (dětem okolo). Chvilku si to užívají, jenže ne dlouho. Babka vylítne z chalupy a děti chytí. Učitelka v roli ježibaby sebere obě čepice představující Jeníčka a Mařenku, pěkně je stiskne a podrobí je výslechu. Navzdory tomu, že mluví k čepicím, předpokládá se aktivní spolupráce dětí, které za čepice promlouvají: „Tak jak se jmenuješ, chlapecku? A ty? Odkud jste? S kým jste přišly do lesa? Proč mi kradete perníky?“ Děti získávají prostor pro reflexi dosavadního děje pohádky.

4.1.7 Proč vlastně děti kradly ježibabě perníky?

Proč vlastně lidé na světě kradou? A je to vždycky proto, že mají hlad? Opět prostor pro rozvíjení myšlení, uplatnění vlastního názoru a vlastní zkušenosti atd. Komu z nás už se někdy stalo, že si vzal něco, co mu nepatří? Jak se to dá zařídit lépe, třeba ve školce, když na ten bonbon na misce mám vážně chuť a když se mi ten vojákík opravdu moc líbí?

Obdobně lze pracovat s dalšími situacemi z příběhu, stačí jen převést je do hry a činností. Co dělala Mařenka, když musela ježibabě sloužit? (prostor pro pantomimické hry apod.) Jak asi bylo Jeníčkovi samotnému zavřenému v chlívků? (Prostor pro pokus: jak mi bude, když budu chvíli zavřený např. ve švédské bedně sám? Kdo to chce zkusit? My si na to jen hrajeme, ale Jeníčkovi se to stalo doopravdy a byl tam celý týden.)

Jak tloustl Jeníček krmený všemi dobrotami? Co je zdravé a po čem se jenom tloustne a kazí zuby? (Na tloustnouceho Jeníčka si zahrajeme – prázdný textilní pytel představuje Jeníčka a my ho v roli ježibaby krmíme zástupnými předměty, např. nesu ti pět perníků, čtyři lízátko, šest dortíků – děti vybírají z různých stavebnic určité tvary, barvy, počet. A Jenda tloustne – zvětšuje se i těžkne. Chtěl bys vypadat jako vykrmený Jeníček?)

4.1.8 Proč se ježibaba radovala, že Jeníček tloustne?

A víte, že si na tu pečínku prý postavila i novou pec? (zahrajeme si na Ježibabu stavějící novou pec např. s písničkou „Pec nám roste, pec nám roste, zbývá už jen chvilinka, pec nám roste, pec nám roste, brzy bude pečínka...“ a s využitím všech dostupných materiálů, stavíme pec společně i různé pece v rámci her, jdeme se podívat do muzea či pekárny, jak taková opravdická velká pec vypadá).

A víte, že postavit pořádnou pec není jen tak? Dá to spoustu práce a nejlépe to umějí pekaři? A tak se nedivte, že ježibaba měla s pecí starosti. Ježidědka neměla a žádného ježipecaře, který by jí postavil pořádnou ježipec, neznala. (A to už je opět příležitost ke společné hudebně-pohybové hře, kde v kruhu s patřičnými doprovodnými pohyby znovu a znovu stavíme pec a ona nám zase padá stejně jako ježibabě. Stačí přidat písničky – tu novou „Pec nám roste, pec nám roste...“ v kombinaci s tou, kterou dávno známe: „Pec nám spadla, pec nám spadla...“ atd.) A že z toho ježibaba radost neměla a pěkně zuřila, to je víc než jasné (zahrajeme si „zuřivou honičku“ – jeden z nás je v roli ježibaby a říká: „Řeřicha, ředkev, křen a tuřín, držte mě, držte, já dnes zuřím...“, poté honí ostatní; koho dohoní, ten se stává ježibabou). Kdo z nás už měl někdy zlost, vztek, až z toho zuřil? Kdy? Co se stalo? Co na ten vztek pomůže? Opět reflektujeme vlastní zkušenosti.

A víte, co dělaly děti mezitím, co ježibaba stavěla pec? Zatímco ježibaba stavěla a zuřila, děti tajně přemýšlely, jak na ježibabu vyzrát, a měly spoustu nápadů. (Prostor dostává porada dětí ve dvojicích – společně zjistíme, co děti všechno napadlo. Patrně zúročí znalost pohádky, ale těch nápadů měly určitě, jak znám Jeníčka, mnohem víc.)

A jak to všechno dopadlo? Mohlo to být tak, i tak, i tak... (Reagujeme na nápady a návrhy dětí a vytvoříme podmínky pro jejich zúročení ve hře. Nápad „Budeme dělat, jako že si na lopatu neumíme sednout“ využijeme k tomu, aby děti vstupovaly na velký karton představující velkou lopatu a udělaly cokoli jiného než sed – klek, leh, stoj na jedné noze, kotrmelec... všechno, co vymyslí. Jak asi zareaguje ježibaba?

Bude zase zuřit? Vytváříme si prostor pro opakování zuřivé honičky i říkadla s ní spojeného.)

4.1.9 Doma na děti čekala maminka a tatínek aneb Závěrečná reflexe pohádky

Jak se děti dostaly domů? Jak vypadalo setkání s rodiči? Jak děti mamince a tatínkovi všechno znovu vyprávěly? Na co děti doplatily? Našli ještě někdy znovu s tatínkem tu perníkovou chaloupku? Může se doopravdy stát, že se někdo ztratí? Že děti někdo někam zavře nebo odveze? Jsou na světě doopravdy také nebezpeční lidé, nebo jsou jenom v pohádkách? Jaká pravidla pro naše soužití a možná i pro další život dětí z integrovaného celku vyklíčila? Komu bychom chtěli všechno, co se v perníkové chaloupce přihodilo, vyprávět? Může se stát, že naše společná hra vyvrcholí setkáním s rodiči a my jim ukážeme komentované úryvky hry s pohádkou *O perníkové chaloupce* s využitím různých opěrných říkadel, písniček a her.

V závěru společně s dětmi hledáme odpovědi na výše uvedené otázky, práci s příběhem doplníme dalšími výtvarnými i pracovními činnostmi, zafixujeme říkadla a písničky a patrně začneme zkoumat, kdo z nás kde bydlí, jaké jsou na světě chaloupky, domečky a domy a který domeček v našem městě se tak trochu podobá perníkové chaloupce. A jestli i náš letošní vánoční stromeček bude perníkový a ke všemu nám bude patřit, takže budeme smět loupat perníčky a nic se nám za to nestane, dál už to záleží jen na nás...

4.2 Exkurz za pohádkou

Pohádka není pravda ani lež. Pohádka je fantastický příběh, jehož fabule (souhrn popsanych událostí) je ověřena generacemi posluchačů a později čtenářů i diváků. Opakovanou interpretací se příběh ustálil v optimální podobě, která obvykle nepostrádá napětí a v níž nachá-

zíme jistotu, že nakonec i přes mnohé útrapy a nástrahy dobro zvítězí nad zlem, dobré skutky budou po zásluze odměněny a zlé potrestány, stejně jako dobrý člověk dosáhne štěstí a zlý upadne do záhuby, pokud mu není dána možnost nápravy, což obvykle není (nebo k tomu došlo autorským zásahem v pozdějším uměleckém zpracování pohádky).

4.2.1 Kouzelné pohádky

Ano, teď máme na mysli kouzelné, fantastické pohádky, tedy pohádky založené na dávných představách o světě. V těchto pohádkách nelétají rakety a nevystupují supermuži ani superženy, ale princezny, draci a stateční Honzové. Tyto pohádky jsou nositeli archetypů (Franz, 1998), tedy pravzorů postav, dějů a příběhů postavených na symbolice, kterou jsme schopni vnímat a rozkódovat na základě svého nevědomí i vědomé životní zkušenosti, a to nejen my dospělí, ale i malé děti. Jeden z prvních obrázků, které dítě maluje, je symbol slunce, kruh s paprsky. Chce se mi vyslovit hypotézu, že nevědomě začíná zobrazovat svět od toho nejdůležitějšího, nositele života na Zemi, vládce nad naším bytím i nebytím. I v pohádkách se se sluncem setkáváme jako s dědem Vševědem či mocným panovníkem. Ale docela možná jen něžné mamincino mazlení (ty moje zlaté sluníčko) vede dítě k vnímání slunce jako archetypálně významného fenoménu, což ovšem nepopírá, že nakreslit slunce je jednodušší než nakreslit auto nebo člověka.

V kouzelných pohádkách vystupují nadpřirozené bytosti, trpaslíci, obři, čerti, vodníci, sudičky, víly a další. Každá z těchto bytostí má v sobě zakódován určitý archetyp, který není dobré interpretací pohádek proměňovat, protože jeho platnost a potřebnost byla prokázána historií. Podívejme se kupříkladu na postavu čerta. Čert v kouzelných pohádkách nesymbolizuje zlo, je spíše vykonavatelem spravedlnosti v negativní formě, nositelem trestu za to, co špatného člověk vykonal. Pokud dojde k záměně a čert omylem či lidským přičiněním (zásadně nikdy ne záměrně) potrestá člověka dobrého, určitě

následuje náprava, vše bude uvedeno na pravou míru a neprávem potrestaný je odškodněn satisfakcí, která je současně odměnou za jeho dobré skutky. Spojíme-li si ještě umístění pekla a čertů do nitra Země k jejímu žhavému jádru, nacházíme spojení přírodní síly, která je spravedlivou nositelkou přirozených důsledků za nesprávné lidské chování. A abychom postavu čerta trochu odlehčili, povšímněme si, že peníze a zlato jsou obvykle odměna čertovská, i když mohou posloužit dobré věci. Odmění-li člověka anděl či Bůh, obvykle se mu dostane dobré rady, poučení, štěstí, lásky či blaženosti, ale tak přízemními věcmi, jako jsou finance, se v nebi nezabývají.

Postava čerta přináší dítěti jistotu, že zlo je spravedlivě potrestáno a dobro odměněno. Jak jednoduché a prosté by to bylo, kdybychom my dospělí v těchto věcech nedělali dětem zmatek. Přijde čas Mikuláše, čertů a andělů a dospělí říkají dětem: „Počkej, přijde čert a ten ti dá (v horším případě: a odnese si tě), protože nejíš polévku, nepiješ mléko, nechceš se sám oblékat, neuklízíš si hračky, odmlouváš mamince...“ Kdyby se za takové zlo nosilo do pekla, byli bychom tam už dávno všichni! Pravdivá je maminka nebo paní učitelka, která řekne: „Čerte, klidně se k nám přijď podívat, ale tady jsi zbytečně. Naše děti nejsou zlé, jsou hodné, a jestli někdy něco udělají nesprávně, tak je to proto, že jsou ještě malé a občas se jim něco nepovede. Ale to se stává i nám dospělým. A naše děti se to vždycky snaží napravit.“ Tato maminka či paní učitelka je pro děti člověkem, na kterého se mohou spolehnout a o kterém vědí, že je má rád bez podmínek, takové, jaké jsou. Že jim rozumí a důvěřuje.

Vedle kouzelných pohádek jsou skvělým materiálem pro práci s dětmi pohádky zvířecí, ve kterých zvířata vystupují jako lidé (např. *Brémští muzikanti*, *Bouda budka*, *O Budulínkovi*, *O Smolíčkovi*, *O kůzlátkách*). V těchto pohádkách jsou zvířata nositeli symboliky lidských vlastností (pes zobrazuje věrnost a poslušnost, liška lstivost a mazanost, medvěd hrubou sílu atd.). Tyto pohádky nám mohou pomoci k poznávání svých vlastních vlastností i vlastností druhých lidí, ale také přinášejí jasné poučení, které nečpí moralitou právě proto, že jejich hrdiny jsou kůzlátka, vlci či starý pes.

4.2.2 Autorské pohádky

Další skupinu pohádek tvoří pohádky autorské nebo autorsky přepracované pohádky kouzelné, často upravené do podoby scénáře pro film či divadlo. V těchto pohádkách se stává, že se autor, aby si podmanil diváka, uchyluje k líbivě komické poloze některých kouzelných postav (nejčastěji to odnášejí právě čerti a vodníci), které zbavuje symboliky přírodních sil a vytváří z nich přihlouplé, snadno ošálitelné a komicky vystupující chlapičky (viz čert a vodník v *Princezně ze mlejna*). Takto pojaté zpracování pohádek může být divácky velice úspěšné, ale nepřináší dítěti jistotu zmiňovanou v úvodu této kapitoly. Jsou samozřejmě i filmová zpracování, která i přes určitou nadsázku a humornost respektují charakteristiku postav a ujišťují tím dítě, že spravedlivá odplata čeká na každého (např. *Anděl Páně*, *Čertův švagr*, *Lotrando a Zubejda*). Charakteristickou vlastností těchto pohádek je zmírnění dopadu zlých skutků na člověka tím, že mu bývá dána šance nápravy a polepšení (např. *Anděl Páně*). Fenomén odpuštění a možnosti nápravy v sobě sice nese pro dítě naději, že pokud něco pokazí, je možné to napravit, ale vedle toho vnáší do zcela jasně morálně černobílých pohádek tóny nejasně šedivé, informující o tom, že ne každé zlo musí být potrestáno.

Nejméně prospěchu mají podle nás děti z pohádek, ve kterých jsou některé vlastnosti postav zcela obráceny naruby. Čerti jsou v nich hodní, vodníci hloupí, princezny mazané atd. Tento úkaz se objevuje především v pohádkách Drdových, odkud ho přejímají další autoři. Myslíme si, že by se pohádky tohoto stylu dětem v předškolním věku vůbec předkládat neměly, protože humornost obrátů mohou pochopit teprve tehdy, když mají pevně ukotvené archetypy skutečných významů pohádek.

Autorské pohádky se v současné době těší značnému zájmu dětí i učitelů. Snad je to tím, že přinášejí příběhy více dobově aktuální, možná je to i určitou podbízivostí, a to především ve filmových podobách. Opomineme-li pohádky Čapkovy, Werichovy a některých jejich citlivých následovníků, ne každá pohádka přináší potřebné literární

kvality. V současné době bývají vydávány i knihy, které nenaplnují ani minimální nároky na kvalitní dětskou literaturu. Jedná se především o překladovou literaturu, v české literatuře nalezneme skutečně odstrašující kousky především v poezii. Doplní-li se takový literární brak líbivou dětskou kresbou a emotivně působícím názvem, může se stát, že se stane bestsellerem v rodinách, a co hůře, i v mateřských školách.

Je nám líto, když slyšíme, jak dítě nadšeně vypráví o hrdinech akčních filmů a nezná základní klasické pohádky jako *O Červené karulce*, *O kůzlatech*, *O perníkové chaloupce*... Pak je na mateřské škole, aby hledala cesty, jak doplnit tyto nedostatky a umožnit dětem, aby se setkaly se skrytým poselstvím dávných generací, zažily strach a úzkost s vědomím, že vše dobře dopadne a hrdina, se kterým se ztotožňují, dojde uznání a bude po zásluze odměněn. Ideální by bylo, kdyby si tyto pocity dítě zažívalo v mámině či tátově náručí, ale je možné, aby mu tento hladivý rituál nabídla i učitelka v mateřské škole, je-li schopna vytvořit prostředí, ve kterém dítě cítí bezpečí a přijetí.

4.2.3 Jakými způsoby můžeme pohádky dětem předkládat

Pohádku můžeme dětem vyprávět, což je forma nejpřirozenější, umožňující oční kontakt s dětmi a bezprostřední reakce na jejich prožitky. Pohádku můžeme číst nejlépe před odpočinkem či kdykoli v průběhu dne, můžeme ji vyprávět spolu s dětmi a domýšlet to, co v pohádce nebylo řečeno. Pohádku můžeme kreslit, malovat či jinak výtvarně ztvárňovat.

Také ji můžeme dětem anebo s dětmi zahrát jako loutkové divadlo.

Ale do pohádky roněž můžeme společně vstoupit pomocí dramatických metod, rozehrát ji, prozkoumat, dozvědět se i to, co se doposud nevědělo, konfrontovat pohádkový příběh a hlavně situace, které pohádka nabízí, se svým aktuálním životem reálným. Prostřednictvím pohádky se můžeme učit o sobě, o lidech, o životě, o přírodě, o tom, jak to na světě chodí i jak by to chodit mělo, atd. V této formě se nám spojují vyprávění, hra a umění, fenomény tolik příznačné a po-

třebné pro předškolní věk, a zcela přirozeně otevřou dítěti cestu do světa fantazie a poznání, které mnohdy přesahuje hranice vědomého a nevědomého. Tato forma by se dala podle názvosloví dramatické výchovy nazvat strukturovaným dramatem, ale kvůli specifikám mateřské školy a vzdělávání dětí předškolního věku zřejmě neudrží v úplnosti formu strukturovaného dramatu, ale bude se více blížit integrovanému bloku či projektu a jako takový bude současně obsahovat i všechny ostatní formy výše uvedené.

4.2.4 Jaké příležitosti nám může pohádka nabídnout?

Pohádka nám může posloužit jako motivace k určitým jednotlivým činnostem. Děti si při výtvarných činnostech mohou společně představovat perníkovou chaloupku a pak si ji nakreslí. Při hudebních činnostech půjde např. o to, co děti slyšely, když bloudily lesem. Jazykové a rozumové schopnosti dětí pak rozvíjíme tak, že si s dětmi vyprávíme celý příběh a děti vymýšlejí, co se ještě mohlo stát. Pohádka může sloužit jako materiál, na kterém se učíme určité dovednosti (např. serialita v pohádce *O veliké řepě*).

Klasická pohádka může být inspirativním, přirozeným východiskem pro celistvé, kvalitní vzdělávání předškolních dětí postihující všechny oblasti rozvoje a naplňující základní cíle našeho rámcového vzdělávacího programu. Může dítě naučit novým vědomostem, dovednostem i postojům, umožňuje mu prozkoumat morální hodnoty a vytvářet si vlastní hierarchii hodnot a vytváří mu příležitosti k samostatnému jednání, rozhodování, řešení situací či konfliktů. V pohádce dítě nalézá hrdiny, kteří mu nabízejí pozitivní vzor pro chování v současném i budoucím životě. Pohádka přináší mnohá poselství, která dítě díky dramatickému prožitku může dešifrovat lépe než při pouhém předčítání. Velice významné je zjištění dítěte, že i ono prožívá obdobné strachy, problémy a obtíže, jaké zažívali hrdinové pohádek. Z toho pro ně vyplývá poznání, že i jeho obtíže mohou být řešitelné a dobře dopadnout, stejně jako obtíže jeho oblíbených hrdinů. Dramatická výchova a její metody nabízejí při práci s kouzelnou po-

hádkou přirozený prostor pro aktivní učení formou prožitku a vlastní zkušenosti, obohacený fantazií a moudrostí našich předků i současných dětí.

Pohádku *O perníkové chaloupce* jako východisko pro celistvé vzdělávání, uspořádanou do formy integrovaného bloku se znaky strukturovaného dramatu, použila Hanka v předchozí ukázce. Pohádka nám zde vytváří fiktivní prostředí s fiktivními postavami a jejich problémy a právě ona fiktivnost umožňuje učitelce a dětem řešit problémy často tolik podobné těm, které prožíváme ve skutečném životě, experimentovat v životních situacích a zkoušet, jaké důsledky přinese naše jednání, ale to vše bez skutečného rizika a dopadů ve skutečném životě.

4.2.5 Kroky na cestě pohádkou

Podívejme se nyní společně na schéma, které nám může pomoci efektivně nastolit fikci a dále s ní pracovat v hrových aktivitách, jež jsou pro dítě přirozené a lákavé, ale i přínosné a poučné.

1. krok: nastolení fikce neboli společný vstup do pohádky (4.1.1)
„Když vyprávím pohádku, tak mi věř, pohádka sice není pravda, ale ani lež...“ říká Hanka spolu s Michalem Černíkem (1986) a nabízí dětem rituál, kterým budou v příštích dnech vstupovat do pohádky *O perníkové chaloupce* a který dětem vytvoří jasný předěl mezi fiktivním světem pohádky a námi prožívanou realitou. „Za sedmero horami a sedmero řekami“ se nalézá pohádkový svět a na to místo se budeme každý den vydávat a podobným rituálem se vracet zpět. Někdy může být tímto rituálem narativní pantomima (bereme si batůžky, dáváme si do nich pití, svačinu, ještě si tam každý přidá něco velice důležitého, co s sebou určitě potřebuje, a už jdeme po louce, stoupáme na kopec, utíkáme z kopce dolů, přeskočíme jeden potok, druhý potok, zastavíme se a nasloucháme... a už tam budeme, jdeme po špičkách, aby nás ježibaba neslyšela...). Do pohádky se můžeme také přečarovat. Třeba takto: „Čáry máry tam a zpátky, koukneme se do pohádky, vezmem s sebou všechny děti, poletíme na koštěti, do-

předu a dozadu, nahoru a dolů, doleva a doprava, hlavně že jsme spolu. Čáry máry tam a zpět a v pohádce budem – teď.“

Můžeme se také zeptat dětí: „Jak se dostaneme za hory za doly? Poletíme? Pojedeme? Čím, na čem, v čem?“ Tady už je prostor pro fantazii dětí a tvořivost učitelky. Můžeme letět balonem, na létajícím koberci, ale možná klidně na koštěti, to bychom se však museli proměnit, protože lidé koštětem zametají a nelítají na něm. A tak třeba: „Hokus pokus fidibus, proměnit se rychle zkus v ježibabu letící na koštěti...“ Trochu muziky k tomu a už se letí. Přistaneme, zrušíme kouzlo a jsme tam...

Ulrychová (2007) hovoří o startovacím bodě, na kterém mnohdy záleží úspěšnost celé práce s příběhem. Při práci v mateřské škole se obvykle k příběhu mnohokrát vracíme a děti většinou přijímají s povděkem, že se startovací mechanismus opakuje.

2. krok: přijetí fikce (4.1.2) K tomu, abychom nastolenou fikci přijali, se s ní potřebujeme blíže seznámit, získat k ní důvěru a svobodně do ní vstoupit s vědomím, že je pouze jako a já z ní mohu kdykoli vystoupit a vrátit se do skutečného života v naší mateřské škole. Někdy se stává, že se děti zeptají: „A bude to jen jako, vid’?“ Ano, vše, co spolu děláme, je jen jako, je to hra, kterou můžeme společně ukončit, když nás přestane bavit, nebo ji může kdykoli opustit jednotlivec, když se v ní nebude cítit dobře.

K přijetí fikce nám může pomoci identifikace s postavami a vyzkoušení si různých rolí a různých úhlů pohledů. K převtělení do postavy použila Hanka upravené pohybové ilustrované lidové říkadlo, které proměnilo děti na Jeníčky a Mařenky. K zabydlení v rolích pomohla narativní pantomima (výprava do lesa) a společná improvizace (učitelka jako tatínek a děti Jeníčkové a Mařenky). Do role můžeme vstoupit i jinými způsoby. K přijetí role může pomoci kostýmní prvek nebo rekvizita: učitelka si nasadila kšiltovku a stala se tatínkem, nasazením čelenky s čertími růžky se proměníme v čerty, kdo vezme do ruky košík, stane se Nanynkou... Výhodou kostýmního prvku či rekvizity je, že s jeho odložením odkládáme též roli, kterou jsme při-

jali. Do role nás také může přenést říkadlo „Hokus, pokus, fidibus, proměnit se v tátu dřevorubce zkus!“ nebo čarovná formule „Čáry máry tam a zpět, ať jsou tady čerti hned!“. Pokud použijeme tento způsob proměny, je vhodné, abychom se obdobným způsobem vrátili z role zpátky: „Čáry máry tam a zpět, ať jsme zase lidé hned!“ Další variantou je, že děti pouze informujeme o proměně. „A teď se, děti, všichni proměníme ve stromy, každý si vybere, jakým stromem by chtěl být, a zkusí se postavit tak, jak by ten jeho strom stál v lese...“

Ať do role vstupujeme jakýmkoli způsobem, vždy by děti měly vědět, že být v roli není povinné a z role mohou kdykoli vystoupit. Pro učitelku by pak měla platit zásada, že pokud jsem děti „vyvedla“ na výlet do pohádky nebo je proměnila v někoho jiného, je mou povinností je vrátit zpět do reality a vrátit jim jejich vlastní identitu. Zejména to platí tehdy, když byly děti (což neděláme často) v roli záporné postavy (např. ježibaby).

Pozice učitele v roli umožňuje pedagogovi řídit hru zevnitř z pozice partnera, spoluhráče. Výhodou je, zvolí-li si takovou roli, která umožňuje zasahovat do situace z pozice autority, např. tatínka – učitelka si nasazuje kšiltovku a svolává děti: „Tak co jste viděly, děti, co jste v lese objevily? Kdo zahlédl nějaké zvíře? Rostou ještě houby? Je všechno v lese v pořádku? Neřádili tady vandalové?“ Děti vyprávějí a sdělují „tátovi“ veškeré své poznatky a zkušenosti... Obdobně jako autorita otce může působit autorita nadpřirozené pohádkové bytosti: Učitelka zachází za chaloupku, proměňuje se v ježibabu (pomocí drobného kostýmního doplňku či jen rozpuštěním a rozhozením vlasů) a v roli ježibaby před chaloupkou zadává dětem pravidla další hry: „Zdá se mi, že mi někdo chodí na perník. Ale však já si to pohlídám...“ Zde si učitelka musí dát pozor, aby svou roli nepřehnala a děti nevystrašila skutečně! Pokud by se jí to nechtěně stalo, je třeba rychle sundat kostýmní znak a proměnit se zpět v hodnou paní učitelku.

Jindy učitelka raději zvolí roli „dávlova advokáta“, který posouvá dle a současně provokuje k něčemu, co nemusí být vždy správné: Učitelka si bere na hlavu klučičí kšiltovku a vstupuje do role Jeníčka. Všechny děti jsou v roli Mařenky: „Mařenko, mě už to nebaví. Co kdy-

bychom prolezli to křoví a podívali se kousek do lesa? Prosím, tatínek ani maminka to nepoznají. Co říkáš?“ Často bývá pozice učitele v roli rovnocenná s ostatními dětmi či hráči. „Teď jsme všichni stromy a rosteme vysoko do nebes...“ a učitelka je spolu s dětmi jedním ze stromů a následné reflexe se účastní s tím, že sama může hovořit o pocitech, které měla, když se na ni tlačily ostatní stromy v lese.

Souběžně se vstupy do rolí si společně vytváříme fiktivní prostředí: Táta (učitelka) učí děti otevřít les: „Každý slušný člověk si, milé děti, nejprve les opatrně otevře, aby nezapomněl, že vstoupil do lesa, kde se ani našlape na mravence, ani nekřičí. Tak to zkuste se mnou...“ Děti společně s tátou se postaví do půlkruhu na kraji lesa a s doprovodnými pohyby les otevírají: „Otevírám les, navštívím ho dnes. Stromy, šišky, pařízky, najdu houby na řízky. Odemykám tiše, tence, ať nešlápneš na mravence. Otevírám les, navštívím ho dnes...“ V předškolním věku nám nečiní potíže představit si, že židlička je starý pařez, a přijmout látku přehozenou přes stoleček jako perníkovou chaloupku. Dětská fantazie si bez problému poradí třeba i s výzvou: „Děti, teď bychom potřebovali, aby tady stála perníková chaloupka. Má někdo nápad, jak by se to dalo zařídit?“

3. krok: nastolení, zkoumání a řešení problému Tato část se může protáhnout na několik dnů, protože situaci je třeba důkladně prozkoumat: „Děti v lese zabloudily a ke všemu se začalo stmívat.“ (*zatemníme místnost*) Jeníček se přitulil k Marušce, spolu se skrčili do mechu a začali mít strach (*dvojice dětí se přitulí na jednom polštářku „mechu“, je vhodné podbarvit situaci muzikou se zvuky lesa či jakoukoli jinou nesoucí ponuřejší, smutnější atmosféru*). Musíme zjistit, jak bylo dětem v lese, co tam všechno slyšely, viděly a cítily (*zde vzniká obrovský prostor pro rozvíjení smyslového vnímání*), a vyzkoušet si řešit situaci dětí ztracených v lese. Také musíme prozkoumat, co zažívali doma tatínek a maminka, a společně hledat způsob, jak problém vyřešit. A sotva problém vyřešíme, objeví se nový a začínáme znovu, protože na obzoru je chaloupka. A ne ledajaká. Chaloupka plná perníků a lízátek a cukrátek...

Řešení problému je jádrem dramatických činností. K němu směřujeme – připravujeme atmosféru, pracujeme metodami, které nám pomohou nasbírat potřebné zážitky, zkušenosti a informace. Společným vyřešením problému můžeme děti dovést ke zkušenosti a k transmisi (přenosu) této zkušenosti do života, tedy k dovednosti řešit obdobný problém v reálném životě. Zažitá zkušenost může dítěti pomoci vytvořit si postoj, díky němuž bude snáze řešit obdobné situace a který bude schopno třeba i vysvětlit ostatním a obhájit před nimi. V našem případě může být žádoucím postojem třeba to, že není dobré brát si pamlsky či cokoli jiného od člověka, kterého neznám, a už vůbec bychom neměli chodit k cizím lidem domů. V pohádce či v příběhu se obvykle nespokojíme s jedním problémem, ale k tomu, abychom vyřešili ten centrální, nejdůležitější, musíme řešit dílčí problémy s ním související (jak se chovat v lese, jak se zachovat, když se ztratím, jak se rozdělit s kamarády, jak vyžrát na někoho, kdo mi chce ublížit).

4. krok: hledání paralel ve skutečném životě, zúročování zkušeností dětí Spolu s dětmi si pokládáme otázky: Může se doopravdy stát, že se někdo ztratí? A stalo se někdy někomu, že se ztratil? Na ztracení si můžeme spolu s dětmi zahrát. Vybereme, koho bychom oslovili, koho se zeptali, můžeme pozvat do třídy tatínka policistu, který nám poradí, jak se zachovat v nebezpečné situaci. Třeba nám pomůže najít odpověď i na následující otázky.

A může se stát, že děti někdo někam zavře nebo odveze? Slyšel už někdo něco podobného? A od koho nebo kde jsme to slyšeli? Jsou na světě doopravdy také nebezpeční lidé, nebo jsou jenom v pohádkách?

Naším cílem určitě není děti vystrašit, ale vést je k tomu, aby si uvědomily, že ne každému mohou důvěřovat, a připravit je na konkrétní situace, které je mohou v životě potkat.

5. krok: návraty do děje pohádky Tento krok nebudeme potřebovat, pokud si pohádku odehrajeme najednou a bez přerušení. Hanka ji však s dětmi hrála více dnů, což znamená každý den do děje pohádky vstoupit (stejným nebo podobným rituálem) a z pohádky vystoupit

zpět do reálného života (opět nejlépe pomocí rituálu). V průběhu přehrávání pohádky ovšem některé děti chybějí. Někdo den nebo dva, jiný celý týden. Ale i děti, které byly přítomné, mohou pozapomenout děj pohádky. Proto je dobré, když si po nějaké době vždy zopakujeme, co jsme zažili včera, co minulý týden, co už o pohádce víme. K zopakování můžeme použít různé techniky, např. učitelka v roli ježibaby sebere obě čepice představující Jeníčka a Mařenku, pěkně je stiskne a podrobí je výsledku. Navzdory tomu, že mluví k čepicím, předpokládá se aktivní spolupráce dětí, které za čepice promlouvají: „Tak jak se jmenuješ, chlapečku? A ty? Odkud jste? S kým jste přišly do lesa?... Proč mi kradete perníky?“ Děti získávají prostor pro reflexi a zopakování dosavadního děje pohádky, učitelka si současně průběžně zjišťuje výsledky vzdělávání a na jejich základě zpracovává další plán. Děj pohádky ale můžeme proběhnout zrychlenou narativní pantomimou nebo nechat děti vyprávět, co jsme spolu prožili, kamarádovi, který byl nemocný.

6. krok: stupňování napětí Není dobré si nejsilnější momenty „vystrílet“ hned na začátku. Měli bychom si uvědomit, že i v pohádkovém příběhu dějově graduje napětí a pedagog má navíc možnost užít dramatické prvky k jeho stupňování.

„Mařenka s Jeníčkem se marně snažili najít cestu domů. Navíc les je v noci vážně strašidelný. Jak jinak vypadal les, ve kterém si děti hrály na honěnou, a jak jinak vypadá les v noci?“ Napětí se stupňuje v průběhu děje pohádky, Jeníček je zavřený ve chlívků, Mařenka slouží ježibabě. Jak to všechno dopadne? Napětí ale můžeme vytvářet v průběhu společných činností a ukončovat každý den tím, že víme, na co se máme těšit. „Ježibaba měla s pecí starosti. Ježidědku neměla žádného ježipecáře, který by jí postavil pořádnou ježipec, neznala a nám teď, děti, nezbyvá než ježibabě pec postavit. A do toho se pustíme zítra, protože teď se musíme s pohádkou rozloučit a vydat se na zahradu. Vícedenní dramatický celek v mateřské škole je vlastně jakýmsi „seriálem“ na pokračování, který by měl děti udržovat v napjatém očekávání toho, co přijde zítra.

Drobné krůčky, které nás provázejí, vycházejí z pedagogických vzdělávacích záměrů. Pohádka není jen příležitostí k rozvíjení fantazie, řešení situací a hrám. V rámci pohádky (a jakéhokoli dramatického celku) najdeme i příležitosti k učení novým vědomostem a dovednostem, rozšiřování poznatků o světě: ve spolupráci s maminkami a babičkami pátráme, z čeho se pečou perníky, průběžně zařazujeme nejrozličnější výtvarné a pracovní aktivity motivované perníkovou chaloupkou (zdobení perníků, využití různých pracovních listů, práce se šablonami, s těstem, s mozaikami, kombinacemi stavebnic, konstruování plošné i prostorové atd.). Prázdný textilní pytel představuje Jeníčka a my ho v roli ježibaby krmíme zástupnými předměty. „Nesu ti pět perníků, čtyři lízátka, šest dortíků“ – děti vybírají z různých stavebnic určité tvary, barvy, počet.

Vědomosti a poznatky nejsou primárním cílem dramatické výchovy, ale pokud se nabízí příležitost k jejich rozvíjení, neměla by ji učitelka propást. A pohádka či příběh se na chvíli mohou stát motivací k tomu, abychom zjistili, z čeho se pečou perníčky, uměli vybrat pět modrých kulatých koláčků (dílů stavebnice) či na grafickém listu najít nejkratší cestu, po které se děti dostanou k mamince a tatínkovi.

7. krok: reflexe Reflexe je ohlédnutím za tím, co jsme zažili. Své prožitky můžeme reflektovat spontánně tak, že se v myšlenkách vracíme k prožitému, v duchu si říkáme, co jsme mohli udělat jinak a co by mohlo následovat. Takovou formou reflexe může být třeba modlitba před spaním, ve které si věřící rekapituluje uplynulý den a vede vnitřní dialog s Bohem o správnosti svého konání. Pamatuji si na čas dětství, kdy jsem si před usnutím vždy „pouštěla film“ s událostmi uplynulého dne. Zdá se, že dnešní děti se ke svým prožitkům příliš nevracejí. Jsou často zahlceny informacemi a prožitky, na jejichž zpracování nemají čas.

Pedagogická reflexe je záměrným návratem k prožitým skutečnostem s cílem konfrontovat vzájemně své prožitky, poznatky a postoje získané v reflektovaných činnostech, korigovat případné nejasnosti a uvědomit si, jaké nové poznatky jsme se dozvěděli. V případě po-

hádky a dramatické výchovy může reflexe také znamenat pohled na paralelní události z našeho života. To, že diskusi vede učitelka, by mělo být zárukou, že reflexe proběhne v ovzduší důvěry a vzájemného respektování, nikdo nebude zesměšněn a každý názor bude pozitivně přijat, i když s ním nemusíme souhlasit. Když se učitelka zeptá: „Jak by ses zachoval, kdybys přišel k perníkové chaloupce a ježibaba tě pozvala dál?“ a dočká se odpovědi: „Vzal bych pistoli a ježibabu bych zastřelil a chaloupku bych taky rozstřílel“, může zareagovat různými způsoby. Učitelku, která nemá ráda agresi a násilí, láká odpověď typu: „Pistole do pohádky nepatří a kde by malý kluk asi tak vzal pistoli?“

Ale dítě reaguje pouze svou (nejspíše televizní) zkušeností s potíráním zla a násilí. Vzhledem k této zkušenosti je odpověď správná a učitelka by mohla zareagovat třeba takto: „Panečku, kdyby měl Jeníček pistoli a věděl, že si ho chce ježibaba upéct, mohl by se s ní bránit. A kdyby byl Jeníček velký a byl třeba policista, tak by asi pistoli měl, vid’? A kdyby mu ježibaba řekla: A teď si tě upeču a sním!, Jeníček by vytáhl pistoli, namířil na ježibabu a víš, co by řekl?... A co by udělal potom?...“

Tato reakce učitelky je pro dítě sdělením, že se nemusí bát říci svůj názor, že mu učitelka rozumí a zajímá se o to, co si myslí. Ale také otevírá prostor k tomu, abychom řešili další problém, který Honzík nezáměrně nastolil. Je možné střílet na druhého člověka? Pokud ano, tak za jakých podmínek? Z vlastní zkušenosti víme, že zbraně jsou pro kluky velice lákavé a jejich zákaz v předškolním období nevyřeší to, jak s nimi budou zacházet v pozdějším věku. Myslím si, že je důležité zabývat se spíše rozlišením skutečnosti (jedna střela může znamenat smrt a konec) oproti televizní a počítačové fikci (máme více životů a vždy je možné začít znovu) a nastolením základních pravidel pro použití zbraně, a to i její makety, tedy hračky. Na základě Honzíkovy zdánlivě odsouzeníhodné reakce můžeme dospět k domluvě, že pistole ve třídě být může, ale pouze ke střelení do terče, a kdybychom si s ní chtěli hrát na policisty a zloděje, musíme dodržovat pravidla jako skuteční policisté (slovní varování, výstřely do vzduchu, mířit na nohy atd.). A pokud by někdo domluvená pravidla nedodržel, bude

pro něj platit totéž, co pro skutečné policisty, a to je zákaz používání zbraně na dobu, kterou si společně domluvíme.

Ze zmíněné epizody nám vyplývá, že dobře vedená reflexe nemusí být pouze koncem určitého celku, ale může být i začátkem celku nového, do kterého vstoupíme na základě zkušeností a zájmu dětí.

4.3 Shrnutí

Ve čtvrté kapitole jsme se společně s Jeníčkem a Mařenkou vydali do pohádky, abychom zjistili, že jedna pohádka může být prostředím, ve kterém společně strávíme mnoho dnů a možná i týdnů, získáme spoustu dovedností a vědomostí důležitých pro život a navíc si užijeme dobrodružství a možná i legraci. Také jsme si připomněli, co to vlastně je pohádka a jaké příležitosti nám nabízí ve spojení s dramatickou výchovou. V poslední části (4.2.7) jsme pojmenovali kroky, které nám pomohou procházet pohádkou tak, aby cesta byla poučná, zajímavá i zábavná. Zájemcům o širší prostudování tematiky doporučujeme knihu Ulrychová, I., Gregorová, V., Švejdrová, H., *Hrajeme si s pohádkami*, Portál, Praha 2000.

5. kapitola

Setkání páté – s teroristy, pedagogickou improvizací a cílevědomostí

Toto setkání nás zavede do jedné mateřské školy za sedmero horami, sedmero řekami a také hlubokým oceánem, odkud pochází tento příběh.

5.1 Teroristé v mateřské škole

Jednoho dne si paní učitelka v mateřské škole libovala, jakou si dnes děti vymyslely krásnou hru. Z batůžků, ve kterých si nosily do mateřské školy svačinu, začaly vyndávat krabičky, provázky a zmuchlané kusy papíru. Tento materiál společně spojovaly a vytvářely tak zvláštní prostorový artefakt. Učitelka v duchu jejich činnost pochvalně ohodnotila a všimla si také, že vůdčí osobou je chlapec, kterého se všichni ptají na názor, a on určuje, kam bude který kus materiálu umístěn a jak připojen k ostatním. Ten kluk má skutečně organizační talent, pomyslela si učitelka, a je dobře, že ho dnes využil k takové kooperativní činnosti. Obvykle jeho organizace spočívá v rozdělení dětí na zloděje a policisty a pak následují nebezpečné honičky a pranice. Učitelka odklonila pozornost k dětem, které hrály loutkové divadlo, a pomohla jim upravit kulisy. Když se znovu soustředila na druhou skupinu, uviděla, že iniciátor hry právě vytáhl z batůžku zápalky a snaží se zapálit provázek, kterým jsou jednotlivé části artefaktu pospojovány. Učitelka se musela vzdát role pozorovatele a vstoupit do hry dětí: „Vidím, že máš zápalky, a ty jsou velmi nebezpečné. Kdybys

provázek zapálil, mohl by od něj chytit papír a všechno by nám tu shořelo. Dej mi, prosím, ty zápalky.“

Chlapec ale schoval zápalky za záda. „Nemůžu ti je dát, protože je potřebuju.“ „A na co je potřebuješ,“ zeptala se učitelka. „Já jsem terorista a musím zapálit ty bomby, aby to mohlo bouchnout!“

Prostorový artefakt se rázem proměnil v teroristickou zbraň. Je to vůbec možné, aby tak malé děti chtěly vyhodit do vzduchu mateřskou školu? Učitelka vyděšeně zírá na chlapce se sirkami za zády a hlavou se jí honí myšlenky. Aha, „známá firma“, měla jsem to tušit, že to nebude jen tak! Jak ho to mohlo napadnout? To tak nerad chodí do školky, že ji chce vyhodit do povětří? Včera se ke mně přišel pomazlit a dneska mě ohrožuje jako terorista. Co si o tom mám myslet? A hlavně, co s tím teď budu dělat? Ty děti musí pochopit, že terorismus je odsouzeníhodný jev, který může napáchat obrovské škody. Ale jak to mám zařídit?

Tento příběh jsem slyšela vyprávět několikrát a v různých variantách. Někdy byl hlavním teroristou kluk, jindy holčička a někdy byli teroristé bez vůdčí osoby. Jednou chtěli vyhodit do vzduchu altán na zahradě, jindy třídu ve školce a jednou směřovaly jejich snahy k sídlu paní ředitelky. Není divu. S fenoménem terorismu se dnes v televizi setkávají i malé děti. Rozlišné byly způsoby, jak na situaci reagovala učitelka. Řekneme si dvě varianty, z nichž jednu by mohla realizovat učitelka, které metody dramatické výchovy nejsou cizí, a následně se podíváme na rozdíly v dopadu na dítě.

5.1.1 Varianta první

Tak tohle nemohu jen tak nechat, rozhodla se učitelka. „Okamžitě mi dej ty sirky. Děti, tak tuhle hru zakazují. Posbírejte krabice a provázky, všechno hodte do koše a jděte si ke stolečkům kreslit nebo se dívat na divadlo, co hrají děti. A ty půjdeš se mnou.“ Učitelka dovedla chlapce do ředitelny a tam všechno vyprávěla ředitelce. Společně pak podrobily chlapce křížovému výslechu. Dozvěděly se krutou skutečnost, že chlapec by chtěl být teroristou, protože se díval v noci na film, ve kterém byl jeden terorista, který měl skvělé zbraně, a všichni se ho

báli. Terorista ukradl letadlo a on by také chtěl ukrást letadlo, protože na to, aby si ho koupil, jsou moc chudí a táta říkal, že mu nemůže koupit ani koloběžku, která se mu rozbila, protože s ní skákal z obrubníku. Paní ředitelka pak chlapci domlouvala, ale zdálo se jí, že ho nemůže přesvědčit. Rozplakal se až ve chvíli, kdy mu řekla, aby si představil, že mu teroristé zabili maminku a on už ji nikdy neuvidí. Že přijde domů a maminka tam nebude. Nikdo mu neuvaří večeři, nikdo se s ním nepomazlí. Tatínek bude plakat a řekne: „Už nemáme maminku, teroristé nám ji zabili.“ Pak se chlapec rozbřečel, chtěl utéct z ředitelny a křičel: „Já chci domů, pusťte mě domů!“ Museli ho hlídat až do odpoledne, než si pro něj přišel tatínek, na kterého už čekala ředitelka. Ta mu pověděla, co se přihodilo, a požádala ho, aby dítěti domluvil a hlavně zajistil, aby se podobná situace neopakovala.

5.1.2 Varianta druhá

Tak tohle nemohu jen tak nechat, rozhodla se učitelka. „Tak vy si hrajete na teroristy?“ zeptala se dětí. „A tyhle bomby jste si vyrobily doma?“ Děti přitakávaly a učitelka se divila: „To musí být strašně nebezpečné, vyrábět takové bomby. A vy jste měli velké štěstí, že se vám nic nestalo.“ A pak si učitelka nechala ukázat od dětí, co kdo připravil a donesl z domova. „No to by byla škoda si na to nezahrát. Můžeme si hrát s vámi? Dej mi zápalky, já vám to podpálím sama, aby se někdo nespálil.“ Když dostala zápalky, otočila se na ostatní děti, které nebyly teroristy. „Děti, potřebuji vaši pomoc. Máme tady skupinu teroristů a asi se tu brzy něco přihodí. Budeme potřebovat hasiče a lékaře a sestřičky a možná i policisty, asi celý integrovaný záchranný systém. Chtěl by být někdo doktorem nebo hasičem?“ Nabídnutá hra byla pro děti lákavá. Kluci chtěli být hasiči nebo policisté, holčičkám se zase líbily role zdravotníků. Ještě košťata jako hasicí trubice, připravit provizorní nemocnici z lehátek a jdeme na to. Učitelka převzala vedení hry. „Tak integrovaný záchranný systém se odsune do herny, zdravotníci do nemocnice a teroristé kladou bomby. Pozor, škrtám...“ Učitelka jako škrtne a pokračuje: „Bum a bác, rána

a druhá. Tady to bouchlo a támhle také, pozor, teroristé jsou zranění. Jedna bomba vybuchla těsně vedle teroristy. Co se ti stalo, vidím, že máš zraněnou ruku!“

„Já ji mám utrženou!“

„Tak to je těžké zranění, zdravotníci, honem ho odvezte do nemocnice a zkuste mu ruku přišít. A vedle vůdce teroristů také vybuchla bomba, také vidím velmi těžké zranění. Co se ti stalo, teroristo?“

„Mně to utrhlo nohu...“

„Ó já, to je špatné, zdravotníci, honem, utržená noha!“ Tímto způsobem oslovila učitelka všechny teroristy, všichni přiznali nějaké zranění a všichni byli uloženi na lehátka v provizorní nemocnici a ošetřeni. Paní učitelka si nasadila brýle a v roli moudrého pana doktora naordinovala teroristům léčebný režim: „Takže především budete ležet. Svačinu dostanete do postele, a pokud by se někomu chtělo na záchod, musí ho tam dvě sestřičky dovést a zase přivést. Jinak by se nám ta zranění nezahojila. Vždy u vás bude jedna sestřička, která dohlédne na to, abyste z postele nevstali.“ Roli hlavní hlídací sestřičky ochotně přijala druhá učitelka a postarala se o to, aby teroristé splnili vše, co jim pan doktor naordinoval.

Integrovaný záchranný systém uklidil nepořádek v herně, všichni se nasvačili a sedli si do kruhu. Jen teroristé chyběli, museli ještě ležet v posteli, a tak se stali diváky toho, co následovalo dále.

„Co myslíte, děti, co se asi dělo doma u teroristů?“ zeptala se učitelka.

„Přijeli tam policajti a řekli jim to.“

„Co jim řekli?“

„Že jsou v nemocnici a musí ležet.“

„Aha, tak já jsem jako maminka teroristů a vy policajti můžete přijet.“ Učitelka si přehodila přes ramena šátek a stala se maminkou. A tak si společně odehráli situaci, kdy policisté přišli sdělit rodině, že někdo z rodiny je zraněný a leží v nemocnici. Když policisté odešli, přehodila učitelka šátek přes židli a řekla:

„Policisté odešli a maminka si sedla na židli. Hlavou se jí honila spousta myšlenek. Co myslíš, na co asi maminka myslela?“

„Aby neumřeli...“

„To může být, možná si v duchu pořád říkála větu: ‚Ať neumřou, ať neumřou...‘ Pomůžeme mamince a budeme to říkat s ní“ – a všichni nejdřív potichu a pak zesilují až do křiku maminčino přání.

„A co ještě si mohla maminka přát?“ ptá se učitelka, a tak se teroristé dozvěděli, že maminka o ně má strach, že by si přála, aby neumřeli, byli už zdraví, vrátili se domů, ale také že by jim nejraději dala na zadek. Po každém nápadu může následovat zvuková koláž, ve které je nápad jednotlivce opakován všemi dětmi nejprve potichu a pak graduje až téměř do křiku.

Učitelka dále mohla dětem nabídnout, že se stanou všichni policejními experty na boj s terorismem a budou hledat způsoby, jak zabránit tomu, aby se příště něco podobného nestalo. Nebo by mohla navrhnout, že se stanou experty-soudci a budou soudit teroristy za to, že podpálili a zdemolovali budovu školy. To vše by mělo proběhnout bez iniciátora hry a jeho teroristických přátel, ti do toho nemohou zasahovat, ti leží v nemocnici a nechtěně se stávají diváky. Předpokládám, že na závěr by učitelka řekla: „To jsem ale ráda, že to všechno byla jen hra. Že tu ve skutečnosti nemáme teroristy, ale naše děti. Protože kdyby to byli skuteční teroristé, tak by teď leželi ve skutečné nemocnici a jejich maminky by byly skutečně nešťastné a možná by je i zavraždili do skutečného vězení. Ale takhle teď můžou vstát a jít s námi na zahradu...“

5.1.3 Porovnání variant

Tyto dvě varianty řešení příběhu, který se neudál jenom v jedné mateřské škole, jsou diametrálně rozlišné. V obou variantách učitelka vnímá, že situace je závažná a je třeba ji vyřešit, ale ve variantě druhé navíc chápe dítě, rozumí jeho duševním pochodům a zná metody, které jsou dětskému věku blízké a srozumitelné. První učitelka řešila situaci domluvami a výčitkami, katastrofickými scénáři a výhrůžkami (Kopřiva a kol., 2005). Tedy komunikačními technikami, o kterých víme, že jsou neefektivní a mohou vést k psychickému zranění

dítěte. Druhá učitelka použila dramatickou hru v roli, ve které nechala děti nanečisto zažít možné důsledky terorismu. Hru postavila na vlastních zkušenostech a prožitcích dětí.

Učitelka, která pracuje metodami dramatické výchovy, je neužívá pouze v řízených činnostech, ale měla by je umět použít i v běžných denních situacích. Dramatická výchova není jen předmět či souhrn metod, ale systém osobnostního a sociálního učení, který by měl být vědomě aplikován do všeho, co se v mateřské škole děje. **V této formě je velice náročná na schopnosti učitelky citlivě vnímat děti, odhadovat jejich prožitky a vědomě s nimi pracovat, tedy na schopnost pedagogické improvizace.** Zároveň je ale náročná i na celkové klima ve skupině, na způsob komunikace učitelky s dětmi v průběhu celého dne, stejně jako na její hlasové a výrazové dovednosti. Velmi snadno by se mohlo stát, že se závažnost situace zvrátí v legraci. Záleží na učitelce, nakolik hlasem a osobním zaujetím udrží situaci – např. v momentě zvukové koláže „ať neumřou“. Do značné míry hraje roli zkušenost učitelky s dětmi i dramatickou výchovou.

Valenta (in *Metody a techniky dramatické výchovy*) upozorňuje ve vztahu k dramatické hře **na formu od spontánní zcela nepřipravené improvizace až po totální připravenost vyžadující přesný postup podle naplánovaného schématu.** Vyjmeme-li z této interakce pedagoga, můžeme konstatovat, že v pedagogické praxi se setkáváme jednak s učiteli, kteří pracují na základě přesně připravených a promyšlených příprav, v nichž je naplánován každý krok, každá další věta, a učitel má předem stanoveno, jak zareaguje v případě, když děti udělají to či ono. Druhou krajní variantou je pedagog, který zná cíl a téma, ale někdy i téma nechá na výběru dětí. Ví jen, co chce děti naučit, jakou hodnotu jim předat, k čemu je dovést.

V případě našeho příběhu téma přinesly děti. Učitelka by sama od sebe nikdy téma terorismu do mateřské školy nepřinesla, ale to, že děti zaujalo, ji nemůže nechat chladnou. Z tématu totiž jasně vyplývá vzdělávací záměr, který přišel na mysl oběma zmiňovaným učitelkám. Přece nemůžeme nechat děti, aby si myslely, že terorismus je něco, co je v pořádku, co patří k našemu životu a v podstatě je to povolání

jako třeba prodavač v cukrárně! Terorismus je jev, který je potřebné z naší společnosti vymýtit, a děti by si měly uvědomit, jaké důsledky může přinést. Ale pozor, dětské duše jsou křehké a neměli bychom je při tom emočně zranit, ale najít přesnou míru, aby téma prožily a pochopily. Ideálním prostředkem k tomu je právě dramatická hra, která operuje ochranným mechanismem rolí a je velmi dobře aplikovatelná do běžných situací v mateřské škole. V této podobě se dramatická výchova stává situačním učením a tím i přirozeným způsobem, jak získat zkušenosti přínosné v dalším životě.

Je jasné, že práce v mateřské škole vyžaduje obě krajní varianty připravenosti a volné improvizace pedagoga, ale současně i ono široké spektrum mezi nimi. Do jaké míry bude působení pedagoga připravené, určuje především to, jestli reaguje v okamžité situaci, nebo jestli se jedná o dlouhodobě plánovaný projekt či činnost, ale i míra zkušeností učitelky.

5.1.4 Že zavolám policajty!

Podívejme se společně ještě na jednu obdobnou situaci, kterou jsem zažila jako mladá začínající učitelka v mateřské škole.

Děti si tenkrát hrály na podlaze s kostkami a autíčky na dopravu. Nejvíce se jim líbilo malé policejní autíčko, které si přinesl do školky Honzík. Najednou ale bylo autíčko pryč. Honzík plakal, paní učitelka se zlobila. Nejdřív na Honzíka, proč si autíčko neohlídal. Potom na ostatní děti, kam autíčko daly a ať ho koukají honem najít. Ale autíčko nikde, ať se paní učitelka zlobila, jak chtěla. Učitelka prohledala políčky v šatnách a kapsy u bundiček. Nikde nic.

„Tak víte, co teď udělám?“ rozčílila se paní učitelka doopravdy. „Zvednu telefon a zavolám policajtům, ať sem přijedou s čmuchacím psem, a ten vyčmuchá, kdo autíčko ukradl. No a až to budou vědět, tak si ho odvezou a rovnou do polepšovny!“

Děti ztichly a napjatě poslouchaly fingovaný telefonát učitelky s policejní stanicí. Učitelka odložila sluchátko a řekla: „Tak a je to. Za chvíli tu budou. Máte poslední šanci to autíčko najít!“

A jak to všechno dopadlo? Autíčko se nenašlo a policajti nepřijeli. Učitelka byla rozzlobená a děti vystrašené. Až po několika týdnech se autíčko našlo na dně krabice s velkými kostkami.

Možná si teď říkáte, co má tento příklad (mimo jiné mapující dost běžnou situaci i v dnešní mateřské škole) společného s dramatickou výchovou?

Tento příklad je exemplární ukázkou toho, jak může učitelka nedůvěřovat dětem. Jak může ve třídě vytvořit „drama“ z malého konfliktu, jak může vést děti ke vzájemné nedůvěře a podezírání. A navíc vede děti k tomu, aby se bály policistů, což může mít důsledky přímo fatální (např. že dítě v ohrožení se bojí oslovit policistu).

Důvěřující učitelka by řekla: „Honzíku, to je mi ale líto, že nemůžeš najít autíčko. Ale počkej, poprosíme kamarády o pomoc: „Děti, kdo by si chtěl zahrát na policajty? Honzíkovi se ztratilo autíčko, potřebujeme ho vypátrat!“ A děti v roli policistů pátrají po třídě. Možná by někoho napadlo vysypat kostky z krabice a autíčko by se našlo. Možná ne, ale aspoň by děti neztratily důvěru ve své kamarády.

Schopnost improvizovaně reagovat v určité situaci nespočívá pouze v tvořivosti, nápaditosti a zkušenosti učitelky. Její základ tkví **v důvěře v děti**, ve víře v to, že žádné dítě se ráno neprobouzí s myšlenkou na to, co komu dnes vyvede, koho naštvě či rozčílí. Každé dítě si naopak ve skrytu duše přeje prožít krásný den, a pokud se mu to nedaří, není to obvykle jeho chyba, ale důsledek problému, který způsobili dospělí okolo něho. Pokud učitelka vnímá dítě jako zlé a zlomyslné, měla by se rozmyslet, má-li toto povolání nadále vykonávat (a v tomto případě rozhodně neomlouvá ani délka praxe, ani stav pedagogické opotřebovanosti). Potom jí totiž ani sebedokonalejší znalost metod dramatické výchovy není nic platná.

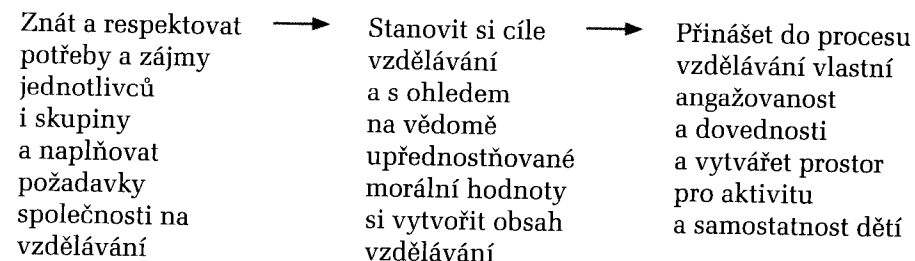
5.2 Exkurz za cílevědomostí

Být pedagogem znamená přijmout odpovědnost za to, že děti, které mi byly svěřeny, budu vychovávat a vzdělávat v souladu s morálními pravidly a požadavky současné společnosti.

Obecně lze akceptovat Kořův názor, že „učitelé nejsou v životě dítěte zástupci rodičů, ale určují svou odpovědnost za výchovu směrem ke společnosti, neboť uvádějí žáky do společenského života a společně žitého světa“. (Kořa in Vališová, Kasíková a kol., 2007). V mateřské škole je vztah mezi dítětem a učitelem velmi blízký a emočně významný, dítě často vnímá (a někdy i oslovuje) učitelku jako tetu či osobu blízkou, ale odpovědnost vůči společnosti pedagogům zůstává a naopak je zde vystupňována významností, kterou toto období lidského života má při utváření postojů a hodnotové orientace. V předškolním období také více než kdy jindy může docházet k formativnímu působení ve vztahu k rodině a pedagog je prostřednictvím interakcí s dítětem i s rodiči schopen ovlivňovat postoje a prohlubovat hodnotovou orientaci rodiny jako celku.

„Význam učitelových (učitelčiných) činností je značně široký, neboť úspěšnost či neúspěšnost jejich působení vytváří další předpoklady pro rozvoj společnosti či v horším případě pro její stagnaci“ (Kořa, 2007).

Metody dramatické výchovy jsou metodami, které díky výše zmínovaným principům (viz 2.2) nesou potenciál formovat postoje a vytvářet vztahy a sociální dovednosti potřebné pro rozvoj společnosti efektivněji než jiné, především verbální metody (výklad, přednáška, diskuse aj.). O to větší je požadavek na pedagoga, aby jeho činnosti byly skutečně cílevědomé a on v každém momentě svého působení věděl, proč se zachoval právě tak a ne jiným způsobem. K tomu, aby práce pedagoga v mateřské škole mohla být cílevědomá, potřebuje vědomě projít následujícím přípravným procesem:



Podívejme se nyní na součásti tohoto procesu podrobněji.

5.2.1 Potřeby a zájmy jednotlivců i skupiny

K efektivnímu plánování vzdělávání potřebuje pedagog znát jednotlivé děti, vědět, jaké mají problémy či zájmy, co potřebují. Měl by vnímat a chápat i potřeby třídy jako celku a být připraven na ně reagovat.

Na počátku školního roku se v Hančině třídě děti poznávají. „Já jsem Hanka a dovedu tohle... A co dovedeš ty?“ Všimají si svých rozlišností, učí se je respektovat. Hanka si všimá toho, co děti zajímá a baví, a tak si spolu hrají na pejsky. Ale potřebují si vytvořit pravidla, a k tomu výborně posloužila Nanynka, která šla do zelí. Teď se blíží konec školního roku a děti se chystají na prázdniny, část z nich půjde po prázdninách do školy. Při pobytu v přírodě by měly znát zásady, jak se k přírodě chovat, a skvělé by bylo, kdyby se samy snažily ovlivňovat i chování druhých lidí. Děti se zajímají o přírodu a teď na jaře jsou nejradši, když jsme od rána venku. Školáci budou do školy potřebovat také hodně sil, a aby je neodradil první nezdar. A o tom o všem bude pojednávat následující kapitola s názvem *Proč se zlomí strom*.

5.2.2 Požadavky společnosti na vzdělávání

Tyto požadavky určuje *Národní vzdělávací program rozvoje vzdělávání* v České republice a z něho vychází *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (dále *RVP PV*). Z těchto dokumentů vyplývá značný důraz na individualizaci vzdělávacího procesu a na osobnostní přístup k dítěti jako aktivnímu činiteli vlastního vzdělávání.

I když individualizace je plně závislá na procesu socializace, jejím zdůrazněním v kurikulárních dokumentech dochází mnohde v praxi k oslabení důrazu na socializaci, která by z vývojového hlediska měla být prvořadým úkolem mateřské školy. Právě dramatické činnosti mohou být jedním z činitelů, které tento nedostatek kompenzují.

V citaci z *RVP PV* si uvědomíme, jak aktuální pro společnost je např. následující záměr: „Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí“ (*RVP PV*, 2006). A právě jednou z cest k naplnění tohoto záměru je i následující Hančín celek.

5.2.3 Upřednostňované morální hodnoty

Podmínkou kvalitního pedagogického působení je ujasněná hodnotová orientace pedagoga a vytvoření hodnotového žebříčku, který předurčuje, jaké hodnoty bude v pedagogickém procesu upřednostňovat před ostatními. V této oblasti dochází k určitým nesrovnalostem ve sféře postojové a činnostní. Když v rámci cvičení se studenty porovnáváme hodnotu přátelství a komunikace a hodnotu zručnosti třeba při stříhání, většina studentů staví do popředí přátelství. V praxi však obvykle učitelka, která pracuje s dětmi na výtvarném díle a je rušena těmi z nich, jež nemohou vyřešit vzniklý konflikt narušující přátelské vztahy, prvotně dokončí výtvarné tvoření a teprve potom řeší konflikt, pokud se na něj nezapomnělo nebo se již nevyřešil sám. Pouze učitelka, která má ujasněnou vlastní hodnotovou orientaci a dostatek sebejistoty při práci s dětmi, je schopna říci: „Děti, stop, děje se nám tu nějaké neštěstí, pomůžeme ho klukům vyřešit.“ A k výtvarnému tvoření se vrátí, až bude konflikt vyřešen.

Hodnotami, které se usadily na vrcholu Hančína hodnotového žebříčku, jsou úcta k přírodě a úžas nad její krásou a majestátností,

a hned vedle nich je úcta k dítěti a důvěra v jeho schopnosti a potenciality.

Heslem pedagogiky Marie Montessori (1998) bylo: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Heslem dramatické výchovy v mateřské škole by mělo být: „Důvěřuji ti a věřím, že dokážeš vše, co bude třeba. Budu šťastný, když dokážeš víc, než jsem dokázal já.“

5.2.4 Cíle vzdělávání

Pedagog by si měl umět vytyčit jasné a splnitelné vzdělávací cíle, a to buď ve vztahu k vlastní činnosti jako pedagogické cíle či záměry, nebo ve vztahu k dítěti jako konkrétní výstupy, tedy dovednosti, vědomosti či postoje, které si děti z činností odnášejí (*RVP PV*, 2006).

Plánování cílů není pouze čas strávený nad papírem s tužkou v ruce nebo nad klávesnicí počítače, ale je to i okamžité vyhodnocení v momentě, kdy má pedagog zareagovat slovem či činem, který bude jasně naplňovat určitý cíl. V případě teroristů obě učitelky pracovaly se stejným cílem: „Ty děti musí pochopit, že terorismus je odsouzením hodný jev, který může napáchat obrovské škody.“ Zásadní rozdíl je však v metodách, které způsobí, že výstupy, tedy dosažené postoje, vědomosti a dovednosti, budou u hlavního teroristy pokaždé jiné. Zatímco „terorista“ si v první ukázce odnáší strach o maminku, pocit provinění a možná i obavu ze svých učitelek v mateřské škole, v druhé ukázce získal informace o tom, co všechno terorismus obnáší, a prožitek jeho důsledků. Jsme přesvědčené, že kdyby někdo opět inicioval hru na teroristy, „druhý“ terorista by už nechtěl být teroristou, ale spíše hasičem, policistou nebo zdravotníkem.

V plánovaných tematických celcích se snažíme o integraci cílových oblastí, to znamená o propojení cílů ze všech vzdělávacích oblastí. V následujícím tematickém celku se objevují cíle z oblasti environmentální (jako cíle prioritní), ale spolu s nimi i cíle z dalších vzdělávacích oblastí (biologické, psychologické, sociální a sociokulturní).

5.2.5 Téma a obsah vzdělávání

Z tématu a cílů přirozeně vyplývá obsahová náplň učiva, se kterým budeme dále pracovat v integrovaném celku. Specifikou dramatické výchovy v předškolním vzdělávání je, že nestojí osamoceně jako předmět, ale je součástí řízených činností, prolíná jimi, navazuje na jiné činnosti, nebo ony navazují na ni. Míra zapojení dramatických metod je závislá na učitelce, jejích zkušenostech a dovednostech.

Z tématu písničky o Nanynci a Pepíčkovi a z cíle stanovit si pravidla soužití vyplynula obsahová náplň učiva, tedy nabídka her a činností, se kterými jsme se setkali v kapitole 3.1.

Například v Hančině závěrečném celku se setkáváme s činnostmi dramatickými, ale nalézáme tam i činnosti pohybové, výtvarné, hudební, rozumové, matematické, jazykové, literární, pracovní, ale i občansky angažované... Nacházíme v nich vážné problémy i legraci. A především v nich nalézáme hru a hravost, které jsou hlavním znakem dramatické výchovy.

5.2.6 Míra vlastní angažovanosti do vzdělávání

Každý pedagog si v sobě nese míru angažovanosti, kterou do vzdělávání vkládá on sám formou vlastního působení, řízením vzdělávacího procesu, metodami, jež užívá. Naproti tomuto pedagogickému působení stojí prostor pro samostatnost, který je ochoten a schopen poskytnout dětem při jejich vlastním vzdělávání. Je absurdní, že příliš tvořivá a metodicky zdatná učitelka může svým působením omezovat prostor pro aktivitu, tvořivost a samostatnost dítěte. V naší teroristické příhodě pomohla učitelce pedagogická tvořivost a znalost metod dramatické výchovy poradit si s tak závažným problémem, jakým je terorismus. V jiném případě by mohla omezit dětskou tvořivost a samostatnost.

Učitelka nabízí dětem hru *Král není doma*. „Když je král doma, musíte se chovat jako princové a princezny. Víte, jak se chovají princové a princezny?“ Děti říkají své nápady, ale učitelka je neguje: „To

je sice možné, ale naše princezny tančí takhle a princové jezdí na koni takto.“ A učitelka dětem ukáže dva pohybové vzory, které budou naplňovat vždy, když král je doma. Pro mnohé učitele a učitelky je náročným úkolem pokusit se rozšířit prostor pro samostatnost dětí a ustoupit ze své vševědouce a dokonalosti.

Například příprava závěrečné slavnosti je v Hančině třídě záležitostí dětí. Děti samy rozhodují, co bude tématem jejich slavnosti a jaké činnosti do slavnosti zařadí. Pro Hanku pak není příprava slavnosti urputným drilem, ale skutečnou sklizní a evaluací vlastního působení na děti.

Některé učitelky spolu s dětmi činnosti plánují i evaluují, ptají se jich na jejich prožitky, diskutují o pravidlech. Jsou však i mateřské školy, kde se míra samostatnosti omezuje pouze na oblékání a zvládání hygienických návyků. Porovnejme dva přístupy k dělení dětí ve věkově heterogenní třídě:

Třída A: Na začátku roku si učitelky otipují děti na šikovné a méně šikovné a skupiny nazvou „velcí“ a „malí“. Po svačině přichází druhá učitelka, děti se rozdělí na velké a malé a učitelky pro ně mají připravené činnosti, které jsou tematicky shodné, ale rozlišují se náročností. Jestliže má učitelka v plánu s dětmi malovat na jarní téma, malí malují sluníčka, velcí jarní květiny.

Třída B: Učitelky připravují dětem více i méně náročné činnosti a děti se ptají, jakou činnost si dnes zvolí, na jakou se cítí. „Pepčo, máme v plánu udělat velký obraz jarní louky. Můžeš si vybrat, co nám do ní chceš namalovat. Můžeš si vybrat zelenou trávu, mrak, ze kterého prší, nebo sluníčko, nebo namalovat nějakou jarní květinu, kterou bys pak ale musel vystříhnout a nalepit na louku. To už je práce pro velkého školáka. Tak co si vybereš?“

Možnost výběru a prostor pro samostatnost zajišťují u dětí větší odpovědnost za dokončení práce a zvyšují chuť do činností. Z tohoto důvodu by učitelka neměla váhat změnit i pečlivě naplánovanou činnost, vzejde-li ke změně impulz ze strany dětí.

5.3 Shrnutí

V páté kapitole jsme zjistili, že teroristé se objevují už v mateřských školách, a nemůžeme se tomu divit, protože děti ve svých hrách zobrazují to, co vidí ve svém okolí, v televizi, na videu. A prostřednictvím teroristů jsme zjistili, že metody dramatické výchovy nemusí být pouze součástí plánovaných celků, ale učitelka je může použít i v momentě, kdy je třeba improvizovaně zareagovat v situaci vyžadující od dětí hlubší pochopení. Předpokladem však je nejen znalost metod, tvořivost a zkušenost, ale především důvěra v dítě a schopnost vnímat ho jako plnohodnotného partnera i ochota učitelky pružně reagovat na vzniklou situaci a schopnost připustit, že v mateřské škole se děje plno důležitých věcí, které skutečně nelze předem rozmyslet a naplánovat.

A přece i v okamžiku pedagogické improvizace by učitelka měla zohledňovat potřeby a zájmy dětí i společnosti (které proto musí znát a vyznat se v nich), reflektovat svou hierarchii hodnot (v té by se měla především vyznat) a stanovovat si cíle i obsah vzdělávání s tím, že ví, kolik podílu na vzdělávání ponese sama a kolik prostoru pro aktivitu ponechá samotným dětem.

6. kapitola Setkání se stromy a také se životem

V tomto integrovaném celku společně s dětmi otevřeme léto, a tak není divu, že se bude odehrávat převážně venku mimo prostory třídy a herny. Celek je rozložen do sedmi částí, ve kterých budou obsažena následující témata a cíle:

6.1 Témata, která celek nabízí

Co se děti v průběhu integrovaného celku dozvědí? Co jim téma přinese? Bude to poznání, co pro ně znamená strom a příroda. Budou moci vnímat životní prostředí a chránit je. Dozvědí se, co k životu potřebuje strom a co ony. Poznají, že nejen stromy, ale též lidé mají svoje kořeny i to, že stromy jsou důležitou součástí našeho života a zaslouží naši pozornost a péči. Budou vědět, proč se zlomí strom. Také budeme mluvit o zprávách dobrých a zlých a jejich subjektivnosti. Děti se dozvědí i to, že strom se nejdříve musí zasadit, potom zalévat a kypřit a pak se sklídí dobrá úroda (nejen ze stromů, ale i v mateřské škole za jeden školní rok).

Integrovaný celek nabízí řadu pedagogických záměrů. Budeme s dětmi posilovat úctu a citlivost k živé přírodě a rozvíjet jejich vnímání, empatii a odpovědnost za sebe i dění kolem nich. Budeme také rozvíjet povědomí o významu pobytu venku a posilovat prostorovou orientaci a smyslové vnímání. Děti budou poznávat některá synonyma, pojmenovávat a vnímat přírodu, která nás obklopuje, a vyjadřovat svou představivost i zkušenosti v tvořivých činnostech (pohybových, výtvarných, tanečních, pracovních). Také budou mít příležitost vyjadřovat a zachycovat své prožitky (slovně, výtvarně,

pohybově, v rámci různých improvizací) a všimnout si přírody v nejbližším okolí. Děti též budou vnímat, co druhý potřebuje a co mu škodí (ať už se jedná o člověka, či živý strom), a budou si uvědomovat, že na každém z nás záleží, jaký bude svět kolem nás (a to zejména v souvislosti s ochranou přírody a jejím ničením a znečišťováním).

6.1.1 Mezi rostlinami je jediný král s korunou – strom

Čeho se integrovaný blok bude týkat (startovací část): Rozložíme si deky na školní zahradě a společně si sedneme do kruhu. Začínáme hmatovou hádankou: děti si dají ruce za záda a po kruhu postupně posíláme různé plody a části stromu. Po kruhu posíláme list, větvičku s listím, kousek chvoje, šiška, kus kůry, žalud, třešeň apod. Děti mají zavřené oči. Pomocí hmatu, popř. i čichu zkoušejí danou věc prozkoumat. Přemýšlíme, co by to mohlo být. Na závěr si sdělujeme svůj zážitek i poznatek. Postupně pokládáme symboly stromu doprostřed kruhu a společně si je prohlédneme. Co mají posbírané věci společného, co je spojuje. Společně se dobíráme závěru, že tématem našeho zkoumání budou stromy.

Následuje asociační kruh: „Co tě napadne, když se řekne strom?“ Po kruhu je posílán kousek kůry, děti zveřejňují své asociace. „Když se řekne strom, napadne mě list, kořeny, jablka, vánoční stromeček, koruna, ptáci v hnízdě, že je vysoký...“

Jaké mohou být stromy? Následuje charakteristika spojená se zobrazením. „Stromy mohou být vysoké, malé, veselé, smutné, jehličnaté, nemocné, křivé...“ Po každém pojmenování následuje simultánní zobrazení, kdy se všechny děti promění v uvedený strom: „Veselé stromy vypadají takhle...“

Zkoumáme pojmy strom a koruna: Rozběhneme se po školní zahradě a prohlédneme si všechny stromy, které nám tu rostou. „Který strom je jehličnatý, listnatý, smutný, vysoký...?“ Z každého stromu si sebereme několik listů či malou větvičku s jehličím. Podle atlasu zkoumáme, o jaký se jedná strom. Získané listy i větvičky si dáme vylišovat. Současně sbíráme po zahradě rozstříhané kousky indicie,

napsané na papíru, stočené do ruličky a umístěné kdekoli v terénu. Společně skládáme a nalepujeme „puzzle“ s kousky textu na karton. Učitelka přečte dětem složené poselství. Dozvídáme se, že: „Mezi rostlinami je jediný král s korunou a tím králem je strom!“ Společně se pokoušíme porozumět získanému sdělení. Jak to, že strom je král s korunou? Copak nosí korunu jako král? Zjišťujeme, že není koruna jako koruna a že jsou i jiné koruny než královské.

Různé významy slova koruna si zpřesňujeme v následujících činnostech.

Koruna královská: Zahrajeme si hru *Na krále*. Jedno z dětí – král – sedí uprostřed kruhu na polštářku, na hlavě má královskou korunu. Ostatní chodí v kruhu okolo a říkají: „Král sedí na trůně v papírové koruně. Kdo korunu z hlavy zvedne, na královský trůn si sedne.“ Poté učitelka mrkne na někoho z dětí v kruhu, ten se nepozorovaně přiblíží, sebere králi korunu z hlavy, obíhá kruh, král ho honí, dotyčný se snaží oběhnout celý kruh a stejnou cestou, odkud vyběhl, se vrátit do kruhu a usednout na polštářek uprostřed. Poté se stává příštím králem...

Koruna – mince: Zahrajeme si rytmičnou kruhovou hru s písničkou, doprovázenou narativní pantomimou. „Máma mi dala korunu, abych koupil rybu, a já místo ryby rybu koupil velerybu. Co dělá ryba? Ocasem hýbá. Proč, proč, protože je to jen ryba...“ Písnička se opakuje několikrát ve stále rychlejším tempu, nakonec je z toho legrace v tempu, které už málokdo bezchybně stíhá... Společně reflektujeme nejen zážitek ze hry, ale i k čemu jsou na světě peníze, zda měli lidé odjakživa peníze, dozvídáme se, jak kdysi, když ještě nebyly peníze, fungoval výměnný obchod, a hned další den si na něj na pískovišti zahrajeme: za lopatku kyblík, za tři bábovky jedny hrábě...

Koruna stromu: Společně si pozorně prohlédneme strom na zahradě. Kmen vidíme přímo před očima, zjišťujeme, že každý kmen končí korunou plnou svěžích zelených listů. Zbývá prozkoumat, jak to, že každý ze stromů drží tak pevně v zemi, a dobíráme se kořenů. Každý strom má tedy kořeny, kmen a korunu, které si můžeme pro lepší pochopení symbolicky zobrazit. Hned si na to zahrajeme.

Vymyslíme si pevné symboly pro tři pojmy. Když se řekne kořeny, postavíme se každý sám do stoje rozkročmo s nohama pevně zasaženými do země. Když se řekne kmen, rychle si najdeme k sobě kamaráda a pevně se obejmeme. Když se řekne koruna, vytvoříme co nejrychleji společný kruh. Následuje vlastní hra: Děti se pohybují volně v prostoru zahrady v daném rytmu, silný úder do tamburíny zastavuje pohyb dětí do štronza. Následuje některý z pokynů: kořen – kmen – koruna. Pokyny se rychle střídají stejně jako pohyb v prostoru se zastavením pohybu. Děti pohotově reagují na daný pojem. Vedle orientace v prostoru, reakce na signál získává důležité místo spolupráce s kamarádem i celou skupinou. Korunu bez spolupráce s ostatními či případné dopomoci mladším kamarádům skutečně vytvořit nelze.

6.1.2 Od kořenů ke koruně...

Opakovací část: Sejdeme se v kruhu a připomeneme si obsah získané indicie předchozího dne: „Mezi rostlinami je jediný král s korunou a tím králem je strom!“ Pokusíme se indicii zrytmizovat prostřednictvím rozložení do slabik s doprovodným tleskáním, pleskáním, podupáváním. Poté pošleme motto rozložené na slabiky po kruhu a všichni říkáme: „Me-zi rost-li-na-mi je je-di-ný král...“ a zároveň postupně s každou slabikou předáváme pohyb – pravou ruku položenou na levé rameno souseda stojícího vpravo. Na závěr zkusíme poselství společně vyjádřit podobným způsobem. Stojíme v těsném kruhu, na každou slabiku postupně každý z přítomných v kruhu předpaží pravou ruku do středu kruhu, závěrečné slovo strom je signálem ke vzpažení všech paží a tím společně vytvoříme obraz urostlého rozvětveného stromu.

Být strom: „Strom je pták, který zakořenil v zemi, obrostl listím, šumí haluzemi.“ Děti si poslechnou úryvek básně, aniž by zrušily obraz společného stromu. Začíná znít hudba a náš strom ožívá. Využijeme kombinaci technik taneční improvizace a narativní pantomimy, kdy učitelka v souladu s hudbou komentuje, co se děje, a děti v roli stromu zobrazují: lehký vánek si pohrává s listy, vítr sílí, strom

se začíná ohýbat, větvemi se snaží pohladit slunce, vítr se zklidňuje, ve větvích stromu se zahnízdují ptáci, pozor, už jsou vidět maličká ptačí hnízda s vajíčky, strom se usmívá a jeho větve začínají jakoby radostí tančit, jen pozor, aby se nevyvrátil z kořenů, blíží se silná vichřice, která ohýbá strom až k zemi...

V reflexi pojmenováváme své zážitky z improvizace, sdělujeme si, kteří ptáčci zahnízdili na našich větvích, společně zúročujeme zážitky i výtvarně. Na velkých formátech balicího papíru k namalovaným kmenům domalováváme roztančené větve, které obalujeme prostřednictvím otisků molitanovými houbičkami spoustou různě zelených listů, na větvích přibývají hnízda plná ptačích vajíček, Adélka domaluje i ptačí maminku.

Z čeho a jak rostou stromy: „Mezi rostlinami je jediný král s korunou a tím králem je strom!“ Jenže než vyroste takový strom, potřebuje hodně času i síly. Co ještě potřebuje strom, aby vyrostl? Z čeho vyrostou stromy? Z čeho naroste jablono, borovice, třešeň, dub apod.? Krájíme jablíčka a zkoumáme jádýrka, vysypáváme semínka ze šišek, zkoumáme různé pecky a jejich jádérka... Zkoušíme některá zasařit a rozdělujeme si květináče, kdo o které semínko bude doma přes prázdniny pečovat (nejvíc nám naklíčilo žaludů).

Jak roste strom?: Následuje pohybová improvizace s hudebním doprovodem. Všichni se stulíme do klubíčka v trávě – jsme malým semínkem v zemi. Učitelka opět prostřednictvím narativní pantomimy vypráví a děti zobrazují: „Semínko dlouho leží v zemi bez hnutí, sluníčko mu hřeje záda, až to trošku zalechtá, kapky deště mu dodávají vláhu, semínko pije a začíná se v zemi maličko vrtět a bobtnat a pak se to stane. Semínko pukne a vystrčí maličký slaboučký klíček. Ten se těžce prodírá zemí, až prorazí zem a začíná táhnout do výšky...“ Růst a sílení stromu doprovází vzestupná řada tónů na xylofon. Z maličkého semínka postupně vyroste strom s krásnou rozložitou korunou. Otáčí se za sluncem a jeho větve se obalují listy i květy. Zkoumáme pevnost stromů. Opíráme se o stromy zády i dlaněmi, sami zkoušíme pevně zapustit své kořeny (nohy) do země ve stoji rozkročném, a to tak, aby náš postoj odolával i tlakům zepředu, z boku i zezadu.

I my rosteme, a až vyrosteme: Nejen stromům, lidem se to taky stává. I my jsme byli všichni kdysi dávno docela mrňaví jako to semínko v zemi. Vypadalo to takhle: opět se stulíme do klubička, tentokrát ve dřepu, a využijeme doprovodné básničky: „Ajtata ajtata, to jsme byli mrňata. Jako z vody rosteme („vyrosteme“ z dřepu do stoje výponu), hezký den si přejeme.“ Kolik je komu z nás roků, kdo jak vyrostl? Zkoušíme se seřadit podle velikosti. Pohybově zobrazujeme básničku: „Až povyrostu (z dřepu do stoje) a budu dospělý (ruce v bok), povím to lidem, aby věděli (rozpočítávání v kruhu), že už jsem velký (výpon na špičkách), silný (stoj rozkročný s upažením a vztyčením předloktí se zatnutím pěstí), troufalý (dlaně v pěst bušící do hrudníku), aby mi hračky nebrali.“

Až povyrostu a budu dospělý... Čím budu, až budu. Následují pantomimické hádanky: „Až budu dospělý, budu dělat tohle...“ Dítě uvede a poté předvede určitou činnost či profesi. Na nás ostatních je pokusit se popsat, co jsme viděli, a pojmenovat, čím kdo z nás jednou bude. Samozřejmě že současně se nabízí prostor ke sdělení profese rodičů i k výtvarnému vyjádření.

6.1.3 Nejen stromy, i lidé mají své kořeny

Hned po svačině jsme se vypravili do městského parku. Objevovali jsme a pozorovali nejrůznější stromy a zkoumali jsme je. Porovnávali jsme tloušťku jejich kmene rituálním objetím – některé stromy objal jeden člověk, k objetí jiných se musely spojit troje ruce. Našli jsme i nejurostlejší strom v parku, k jehož objetí se muselo do kruhu spojit šest dětí a paní učitelka. Odhadovali jsme, kolik mu může být roků, a z pramenů jsme se dodatečně dozvěděli, že dotyčný dub byl ještě mnohem starší a byl zde vysazen při zakládání někdejších městských sadů.

Rozvíjeli jsme fantazii a představivost: sbírali jsme frotáže z kůry různých stromů prostřednictvím tenkého papíru přiloženého na kůru stromu, přes nějž jsme lehce plošně přejížděli rudkou, voskovkou či uhlem. Vznikly velmi zajímavé různé struktury otisklé kůry.

Pozorovali jsme strukturu kořenů prodírajících se na povrch, zkoumali, kam až dosahují, a hledali podobnosti, co nám kořeny připomínají (někdy spleť hadů, jindy nohu pravěkého dinosaura apod.).

Hráli jsme si na pikanou, na schovávanou i škatulata, hejbejte se z místa na místo a stromy nám poskytly pro tyto hry zázemí. Staly se oporou, úkrytem, stanovištěm i svědkem dětské hry.

Naslouchali jsme a vyprávěli: zkoumali jsme, co všechno už asi stromy zažily, čeho byly svědky, kdo se pod nimi potkal, co viděly, co slyšely. Stačilo chvilku naslouchat. Přiložili jsme ucho k urostlému dubu a poslouchali. Společně jsme si sdělovali, co starý dub vyprávěl. Děti uplatnily svoji fantazii i zkušenost – dozvěděli jsme se, že jednou do něj uhodil blesk, a proto má svěšenou jednu větev, že pod ním každý rok vyrostl nový stromeček ze žaludu, ale vždycky ho někdo zašlápně, že sem chodí venčit pejska paní sousedka, že na něm bydlí dvě veverky, že byl nemocný a zachránil ho pan datel atd. Podobně jsme naslouchali i vyprávění ostatních stromů.

Po návratu do školky jsme refleктоvali své zážitky z parku. Zjistili jsme, že nejen stromy, ale i lidé mají svoje kořeny. Komu jsem se narodil já? A komu moje maminka? A ví někdo, komu se narodila jeho babička? Společně jsme si nakreslili strom života. Víme už, že každý strom má jiné kořeny. Některý hluboké a úzké a některý bohatě rozvětvené. S lidmi je to stejné, to podle toho, jak velkou mají rodinu. Děti si odnesly domů nakreslenou siluetu stromu. Ve spolupráci s rodiči se pokusily doma dokreslit kořeny své rodiny tak, jak je rodiče znají. Zjistili jsme, že každá rodina má svoje kořeny, že každý z nás má své předky. Kolik dalších větvíček na našem stromu přibude, záleží na nás. Kolik dětí by chtěl mít kdo z nás, až bude maminka nebo tatínek, a kolik by chtěl mít vnoučátek, až z něj bude babička nebo dědeček. Na závěr děti viděly velmi krásně zpracovaný strom života, který vytvořil a zapůjčil nám dědeček jedné holčičky.

6.1.4 K čemu jsou na světě stromy?

Co stromům vadí? „Mezi rostlinami je jediný král s korunou a tím králem je strom!“ Znovu jsme si zopakovali úvodní rituál známý již z druhé lekce včetně pohybové improvizace. Každý z nás si potom pomyslně nasadil svoji korunu a se vzpřímeným tělem jsme se volně v rytmu tamburíny rozešli v prostoru. Silný úder byl podnětem k zastavení pohybu a různým proměnám: trávník byl co chvíli plný pařezů, urostlých stromů, vznášejících se lístků, promotaných kořenů, ptačích hnízd na větví, veverek, zlomených stromů, šťastných jabloní, smutných vrbiček, nemocných smrků atd. Každý z obrazů byl zastaven – jakoby vyfocen slůvkem „cvak“. Poté stačilo obejít smutné vrbičky či zamračené duby a zjistit, co jim pokazilo náladu, co nepříjemného se jim stalo. Děti uplatnily své zkušenosti a v roli stromů odpovídaly, co jim stromům vadí, a jak jim lidé i různé přírodní živly ubližují.

V rámci reflexe jsme vzpomínali na různé živelní pohromy, které ubližují přírodě i stromům. V čerstvé paměti jsme měli nedávnou vichřici, která u nás v Klatovech vyvrátila mnoho stromů, vzpomínali jsme na záplavy i silné bouřky. Vyprávěli si, kdo z nás co zažil i kdy se doopravdy bál. Následovala motivačně navazující hra na téma bouřka, potopa a uragán. Pro jednotlivé živly jsou předem určené možnosti záchrany. Děti-lidé se volně pohybují po světě (volný pohyb v prostoru v rytmu tamburíny), když přijde bouřka, co nejrychleji si lehnou na zem na břicho s dlaněmi pod bradou. Když přijde potopa, je potřeba rychle vylézt někam do výšky, aby nohy nezůstaly na zemi (třeba na lavičku, na průlezku, na pískoviště). Když přijde uragán, je potřeba se co nejrychleji a nejpevněji obejmout s kamarádem ve dvojici. Živly se rychle střídají a nejednou máme namále. Reflektujeme ve smyslu zahrát si na to je zábava, ale když se něco podobného stane ve světě doopravdy, bývá to velká starost a neštěstí.

K čemu jsou na světě stromy a co vlastně všechno dělají a umějí, jak světu pomáhají? Společně jsme diskutovali o položené otázce. Zjistili jsme, že stromy svět zdobí, dávají stín, ovoce, umí kvést, zpí-

vat, ochraňovat ptáčky, dát domov veverkám, rozhlížet se po krajině, dávají lidem kyslík – tedy dýchají, abychom my mohli lépe dýchat, dávají nám dřevo na topení, na stavby, na výrobu nábytku atd. Hned jsme si na to zahráli a zeptali se přímo stromů. Společně jsme se postavili do kruhu. Kdokoli z nás mohl vstoupit dovnitř kruhu a představit se jako strom, který něco dovede. „Jsem strom a rostu.“ „Jsem strom a dávám jablka.“ „Jsem strom a zdobím svět.“ „Jsem strom a dýchám.“ Děti zúročily své vlastní poznatky i předchozí společné diskutování. Dítě-strom se představilo (např. jsem strom a kývám se ve větru) a hned to zobrazilo (předvedlo). Ostatní děti formou ozvěny zopakovaly: „Jsem strom a kývám se ve větru“ a ve chvíli se nám zahrada zaplnila spoustou stromů kývajících se ve větru. Prozkoumali jsme všechno, co stromy dovedou a k čemu jsou. Otázka „Jsou stromy na světě důležité?“ byla v podstatě jednoznačně zodpovězena.

K čemu jsou na světě lidé? Nejen stromy, ale i lidé jsou na světě důležití? K čemu jsou na světě maminky, tatínkové, doktoři, pekaři, babičky...? Co dělají a dovedou, čím jsou na světě platní? Následovaly pantomimické hry a hry na řemesla, kdy jsme si beze slov formou hádanky ukázali, že každý, kdo neubližuje ostatním a někomu s něčím pomáhá a něco dovede, je na světě důležitý, protože pak je hned na světě líp.

A pak už jsme vyběhli na kopec, který je hned nad školkou a kde roste spousta statných stromů, abychom je pohladili, objali a poděkovali jim, že nám tu vyrostly, že díky nim se nám na světě lépe dýchá i že nám ten náš svět zdobí a zpřijemňují nám život. Rituál to byl půvabný a ani na jeden strom jsme nezapomněli.

6.1.5 Proč se zlomí strom?

Blíží se léto: sedli jsme si do kruhu. Následovala rytmická pohybová hra *Vstávej, vstávej, ratata, léto ťuká na vrata*. Je to obdoba hry na peška, kdy jedno z dětí chodí okolo kruhu v rytmu říkadla (který udávají tleskáním či pleskáním do kolen všichni v kruhu), po skončení říkadla zaťuká někomu na záda, ten rychle vyskočí a honí ťukající

„léto“. Dítě, které zaťukalo, rychle oběhne kruh a vrátí se na volné místo, odkud kamarád vyběhl. Hra pokračuje dál.

Kdo už venku objevil kousek léta, kdo podle něčeho poznal, že se léto blíží? Kdo ví a zveřejní svůj objev, dokreslí paprsek na velký formát papíru ležící uprostřed, na němž je namalovaná velká žlutá koule coby základ léta. Postupně s přibývajícimi objevy (už nenosím punčocháče, viděl jsem venku motýla, jezdím na kole, rozkvetly zahrádky, máme už na zahradě bazén atd.) přibývá i paprsků a sluníčko hřeje čím dál víc.

Blíží se i prázdniny: „Endele, bendele, tak i tak, budeme si spolu hrát. Endele, bendele, ententýny, pojedeme na prázdniny.“ Krátké rytmičké říkadlo doprovázené hrou na tělo nám připomnělo, že prázdniny se blíží. Na co se těšíme? Co bude o prázdninách? Následuje malý kaleidoskop prázdninových zpráv. Přijde-li pro nás zpráva dobrá, reagujeme na ni výskokem do výšky a zvoláním „jupííí“. Přijde-li pro nás zpráva nedobrá, reagujeme svěšením ramen a povzdechnutím „jouvej“. Co tedy bude? Děti sólově pronášejí různé zprávy, ostatní na ně reagují: bude koupání – odpověď „jupííí“, pojedeme na dovolenou, budou štípat komáři – „jouvej“, bude svítit sluníčko, bude zavřená školka – bylo moc milé, když reakce nebyla zdaleka jednoznačné „jupííí“, ale převažující „jouvej“. Obsáhli jsme různé možné zprávy, dobré i špatné včetně toho, že budou bouřky, pršet, bude se mi stýskat po Nikolce apod.

Některé zprávy jsou dobré, některé špatné. Nejen lidem, stromům se to také tak stává. Sedáme si do kruhu a otevíráme knížku. Společně si čteme příběh *Proč se zlomí strom* od Františka Nepila z knížky *Zobáček mi namalujte červeně*.

Proč se zlomí strom

Na stromy se kdekdo dívá se závistí. Každý strom má korunu, a každý je tedy trošku králem. Některé stromy kralují v lukách, jiné v polích. To jsou opravdu samovládci. Z jejich větví se rozlétají poslové na všechny strany a ze všech stran se k nim poslové vracejí. Někteří s dobrou, jiní se špatnou zprávou. Potíž je v tom, že je těžko k poznání, která zpráva

je dobrá a která špatná. „Do lesa vjel povoz!“ hlásí kupříkladu každou chvíli sedmihlásek. Sedmihlásek hlásí všechno sedmkrát. „Za řekou se zatahuje. Zdvihá se vítr, bude asi pršet,“ oznamuje budníček. „Někdo jde! Někdo jde! Někdo jde!“ křičí sojka. – Jaké jsou to zprávy? Dobré? Špatné? – To právě musí dobrý vládce správně posoudit. „Kdo jede s tím povozem?“ zeptá se například takový správný košatý král. „Kdo to jde? Co nese? Jde sám?“

Posel neví. Musí na to ještě jednou. Teprve když přiletí s tím, že někdo jde a nese s sebou sekeru a pilu, pozná vládce, že je to nedobrá zpráva. Ať už si nese sekeru na kohokoli. Když však posel oznámí, že někdo jde a nese bandičku a hrneček, anebo že nese košík, pak to není špatná zpráva. Protože ví, že někdo jde na borůvky anebo na houby. Takže je to dobrá zpráva pro strom, i když ne tak dobrá pro borůvky a pro houby.

Nejhorší ze zpráv je to, co by strom nikdy neřekl. Co nečekal. Jednu takovou zprávu strom ještě snese. I dvě. Ale když je toho na něj moc, tak se zlomí.

Lidem se to také stává. Ale strom je na tom líp než člověk. Na stromu se to pozná na první pohled. Lidé jdou okolo a zastaví se: „Podívejte se, zlomený strom! Toho je škoda. Takový krásný strom!“

O zlomeném člověku se mluví hůř. „Co se mu zase stalo?“ diví se lidé a mračí se při tom. Zlomeného stromu je jim líto, ale zlomený člověk může být i na obtíž.

Vzpomeňte si na to, až uvidíte zlomený strom.

Čtení zpráv: Dozvídáme se, jaké zprávy jsou pro strom dobré a jaké špatné. Dozvídáme se i to, že jednu či dvě špatné zprávy strom ještě unese, ale když je toho na něj moc, tak se prostě zlomí.

Znovu se vracíme na kopec a bedlivě prohlížíme stromy i jejich okolí. Který strom už asi dostal nějakou zlou zprávu, kterému se asi už něco špatného přihodilo, kterého něco asi trápí? Co stromům vadí, když se rozhlédneme po jejich kmenech, větvích i okolí? Vracíme se do školky pro kbelíky, rukavice a hrábě. Snažíme se vyčistit okolí stromů od papírů, plastových lahví i jiných odpadků, pozorujeme

bolavé zářezy na kůře stromů, přemýšlíme, jakých špatných zpráv byl svědkem starý javor, který je celý vykotlaný, má ulámané větve a je napůl suchý... V dětech se zdvihla nejen obrovská vlna empatie, ale i upřímné rozhořčení, jak mohou lidé takhle týrat a zanedbávat stromy, když jim stromy nic špatného nedělají. O zážitcích spojených s pozorováním stromů se dlouho diskutovalo a diskuse ovlivnila následující činnosti.

6.1.6 Co by řekl strom lidem, kdyby uměl mluvit

Opět jsme začali společným rituálem a pohybovou improvizací. Následoval zvukový kruh, kdy jsme se pokusili rozeznít les plný stromů. Děti stojí v kruhu, učitelka chodí uvnitř kruhu od jednoho ke druhému a postupně každého rozezvučí. Začíná se třením dlaní, znázorňujícím šumění stromů. Dítě přebírá pohyb a opakuje ho stále do té doby, než k němu opět dojde učitelka a pohyb i zvuk změní. Postupně se zvuk začíná měnit na foukání větru, přitom ale ještě doznívá ve zbytku kruhu šumění lesa. Podobně se pokračuje dál s houkáním sovy, deštěm v podobě tleskání prstů o dlaň atd. Postupně učitelka utiňuje les, doznívají poslední zvuky, nakonec šumí dlanění o sebe už jen poslední dvě děti a les utichá. Zvukové kolečko je ukončeno slovy: „A takhle mlčí les! Je úplné ticho a mlčení je vždycky předzvěstí nějaké pohromy, nějaké špatné zprávy...“

Je ticho a smutně vyhlíží dnes les. Učitelka pouští adekvátní hudební nahrávku a dotykem proměňuje děti v tiché a smutné stromy: „Hokus, pokus, fidibus, proměnit se v tichý, smutný strom na chvíli zkus!“ Herna je plná vážně vyhlížejících utrápených stromů, muzika podbarvuje atmosféru. Stačí stromy obejít a tiše se zeptat: „Co tě trápí, čeho se bojíš, z čeho máš strach?“ Děti v rolích stromů promlouvají a zúročují zkušenosti ze všech předchozích činností, z textu příběhu i všech pozorování.

Pro odlehčení atmosféry zařazujeme znovu hru s tématem bouřka, potopa, uragán. Na závěr reflektujeme, že některé přírodní živly a události stěží můžeme už dnes zastavit a ovlivnit. Ovšem leccos

zařadit a ovlivnit my lidé můžeme, aby stromům bylo na světě líp. A třeba o tom ani spousta lidí neví, ani o tom nepřemýšlejí, že i stromy mají svá trápení a starosti. Stromy by to měly lidem říci, možná že to i říkají, jenže lidé je neposlouchají nebo jim nerozumějí. My už jsme se se stromy trochu skamarádili, hodně od nich víme, včera jsme jim dokonce pomáhali, aby jim bylo v lese lépe. Možná že už dokážeme porozumět jejich řeči. Zkusíme to?

Rychle se oblékáme a obouváme a spěcháme ke starému smutnému javoru. S sebou si bereme velký papír a fixy. Po úvodním rituálu, kdy společně objímáme strom, pokládáme na jeho kůru dlaň, abychom mu předali kousek naší síly, a tlumočíme mu svá přání, sedneme si kolem stromu. Zavřeme oči a posloucháme, jak šumí a šeptá les. Potom ke stromu přistupuje učitelka, položí ucho na kůru a poslouchá. Po odstoupení sděluje dětem, co se dozvěděla, co strom lidem vzkazuje a o co je prosí: „Nelámejte mi, prosím, větve, bolí to a ztrácím sílu!“ Hned si přání stromu zapisujeme. Postupně přistupují i další děti a naslouchají. Někdy je třeba dětem pomoci a trochu je navést. „Zjisti, proč stromy nechťejí, aby je lidé všechny vykáceli?“ „Co za to lidem dávají?“

Posloucháme a zapisujeme: pomalu, ale jistě vzniká důležité „desatero stromu“, kterým strom oslovuje lidi, aby mu umožnili žít: „Neryjte mi do kůry.“ „Nevyhazujte v lese odpadky.“ „Starejte se o mě.“ „Vysazujte další stromy.“...

Zbývající čas jsme strávili v lese. Hráli si ve stínu stromů, stavěli z přírodnin, klacíků i šišek různé obrázky i stavby, váleli v trávě sudy, prodírali se pavučinami z provázků natažených mezi stromy, bloudili bludištěm atd. Zkrátka a dobře, bylo nám mezi stromy dobře.

Nakonec jsme rituálně zavřeli les a vrátili se do školky: „Zavírám, zavírám les, aby sem nikdo zlý nevlez. Vleze-li zlá bába, ať z ní bude žába. Vleze-li zlý dědek, ať z něj bude dudek. Vleze-li zlá panna, ať z ní bude srna, vleze-li zlý mládenec, ať je z něho mravenec. Zavírám, zavírám les, aby sem nikdo zlý nevlez!“

Desatero stromu jsme ve školce přepsali, nakopírovali a děti jednotlivé kopie výtvarně dotvořily, na každém desateru se objevil rozesmátý i smutný strom, někde jen slzy a smích, jinde šišky, houby,

jablíčka atd. Vzniklá poselství jsme namnožili a rozmístili nejen ve školce, ale i na kopci, v parku, na plotech, na lavičkách a jedno jsme si odnesli také domů. To aby i ti, kteří neumějí stromům naslouchat nebo jejich řeči třeba ani nerozumějí, také věděli, co si stromy přejí a vzkazují nám, lidem.

6.1.7 Nejen stromům, lidem se to také stává

Nejen stromům, lidem se to také stává. Zasazené semínko vyklíčí, roste, sílí a pak přijde ten důležitý okamžik, kdy nám stromy dají k ochutnání svoji úrodu. A s námi ve školce je to stejné. Na podzim jsme se ve školce potkali, vzpomínáte, tenkrát jsme semínka zalévali trošku slzičkami, na školku jsme si museli nejdřív zvyknout, pomáhali jsme novým dětem. A pak jsme si začali spolu hrát a hráli jsme si celý rok... A teď už se blíží prázdniny, nám zbývá sklidit úrodu, pozvat do školky maminky a tatínky a dát jim trochu ochutnat ze všeho, co jsme nasbírali i prozkoumali...

V mateřské škole sklízíme v červnu... A to už je prostor, kdy začínáme společně reflektovat celý školní rok, kdy se sklízají plody celoroční práce, bilancuje, vzpomíná. Dobře se známe, bezpečně se orientujeme, leccos zvládáme, dovedeme zařídit, vyřídit, zorganizovat, uklidit hračky, pomoci mladším zavázat botasky, aby už se šlo na písek. Jsme zkrátka ve školce jako doma. Vždycky když se přiblíží červnový čas, dostáváme odpověď, co se nám podařilo a co jsme tomu letošnímu roku zůstali dlužní. Jako malý zázrak rok co rok prožíváme tu skutečnost, co se vyklubalo a dožrálo v té původně nesourodé, nespolupracující a obtížně navzájem komunikující skupině dětí. Devět měsíců každodenního setkávání stačilo k výrazné proměně. I já si rok co rok opakuji, že i kdybych děti nestačila naučit všechno, co bylo mým původním záměrem, tak skutečnost, že fungují dohromady, dokážou se vzájemně vnímat, akceptovat, tolerovat, domluvit a komunikovat, pozdravit, oslovit, pochválit i pokárat, pomoci i pohladit, ustoupit, poradit si, zeptat se, když něco nevím, a ozvat se, když s něčím nesusouhlasím, mi dává odpověď, že ten rok nebyl promarněný a prázdný.

Je samozřejmé, že k této proměně a posunu nedojde, není-li zaštiťována společnými zážitky, prožitky i těmi nejelementárnějšími denními zkušenostmi, ať už ze spontánních aktivit, či záměrně navozených neboli řízených činností.

Závěrečná slavnost spojená s pasováním na školáky má u nás už dlouhou tradici a stává se v podstatě malou procházkou celým školním rokem se závěrečnou tečkou. Její předností je, že děti se spolu s učitelkou stávají dramaturgy, režiséry i samotnými aktéry. Součástí přípravy závěrečné slavnosti jsou společné aktivity, kdy se vzpomíná, bilancuje, reflektuje...

Naše závěrečná slavnost není založena na nacvičování jednotlivých vystoupení pro rodiče, ale příprava jí samozřejmě předchází. Příprava spočívající v tom, že společně vzpomínáme: co bylo, když jsme se na podzim ve školce potkali a ruce jsme si podali, jak to vypadalo? A první kousek slavnosti je na světě v podobě rituálu, který nás provázel celý rok: „Spolu jsme se potkali, ruce jsme si podali, až se dáme dohromady, tak nám bude dobře tady, budem si hrát, všechno zkoumat.“ Potom vládl Podzim a nás jeden kluk našťval, protože někomu ublížoval, vzpomínáte? Zreflektujeme, co si z toho období děti pamatují, a v rámci závěrečné slavnosti rodiče možná uslyší s komentářem dětí dvě verze písničky *Šla Nanynka do zelí*. Jednou Pepíček rozšlape košíček a podruhé Nanynce s košíčkem pomůže. Obdobně si zavzpomínáme i na jedno Malé náměstí a dáme třeba navíc rodičům hádanku, jaké znají pejsky, ať už rasy, či charakter, nebo jména, a zároveň je pozveme na Malé náměstí a ukážeme jakoukoli činnost, hru, písničku či říkadlo z období, kdy jsme si na pejsky hráli. Třeba se zkusíme i seřadit podle velikosti nebo roztrdit na kluky a holky, tmavovlasé a světlavlasé, hodné i rošťácké atd., aby bylo jasné všem, že nejen pejskové jsou každý jiný, ale že s lidmi je to zrovna tak. A třeba do hry na odlišnosti zapojíme i rodiče. Kolik tatínků bude hodných a kolik rošťáků. Tak lze projít celým rokem, třebaže některá období, např. vánoční, jen vzpomeneme (Deniska vzpomíná na to, jak jsme pekli perníky, Matěj na to, jak ke školce vedla stopa od zlatých saní, a Pěťa na to, jak rozbíjel traktor). Projdeme celý rok, až se dostaneme na konec a pozveme

rodiče např. na výstavu všeho, co jsme nasbírali, nakreslili a vytvořili, když jsme prozkoumávali stromy. Pak už stačí spojit se v kruhu za ruce a skončit úvodním rituálem jen posunutým v čase, tedy s maličko pozměněným textem: „Spolu jsme se potkali, ruce jsme si podali, dali jsme se dohromady, bylo nám všem dobře tady, spolu si hráli, všechno zkoumali.“ A protože už se v září všichni spolu nepotkáme (a dobře víme proč), na závěr přistoupíme ke slavnostnímu pasování našich budoucích školáků, s nimiž se zároveň společně rozloučíme. Příprava společného setkání s rodiči se pak nestává ani stresem pro všechny zúčastněné, ani drilováním dětí ušlechtilé rozmístěných na značkách, ale je ve své podstatě přirozenou součástí života ve školce. Někdy rodiče pozveme proto, že jim chceme ukázat nové hračky, jindy si společně s nimi něco vyrobíme, příště je zase přivítáme, aby viděli, co se stalo Mařence a Jeníčkovi, když neposlechli tatínka. Další setkání je např. v okamžiku, kdy si obarvíme nová trička a chceme všem ukázat nejen trička, ale i jak nám to v nich při společném hraní sluší. A tak máme místo besídek setkávání a nahlížení a rodiče dětí dostávají příležitost vidět, jak se ve školce každodenně žije, jak se s dětmi pracuje, a to bez tvrdého, nepřirozeného nácviku besídky, který není pravdivým obrazem přirozeného života v mateřské škole a navíc je zpravidla ochuzen o přirozené reakce dětí, o legraci i o těšení se na společná setkání.

6.2 Malý exkurz do života

Školní rok končí a my se loučíme. Co všechno je za námi, co jsme prožili a co si neseme do života?

6.2.1 Činnosti

Za dětmi je rok plný činností, které byly stupňované od jednoduchých říkanek (*Kolo, kolo mlýnský*) po činnosti náročné na myšlenkové operace i dovednosti („Co říkají stromy?“). Účast v těchto

činnostech je dobrovolná, stejně jako míra zapojení a aktivity dětí. Je běžné, že starší děti se zapojují více a menší se více dívají nebo se věnují individuální hře. Jsou ale okamžiky, kdy je potřeba, abychom se sešli v kruhu všichni, všichni se chytli za ruce a uvědomili si, že jsme jedna parta, každý z nás tu má své místo a každý je důležitý.

Slyšely jsme názor, že dramatická výchova, vzhledem ke své povaze převážně frontálního vyučování, nemá v mateřské škole místo. Doufáme, že tato kniha pomůže tento názor vyvrátit a ukáže, že právě dramatická výchova díky své podobnosti s volnou hrou je činností pro děti přirozenou a lákavou, přinášející zajímavé a jedinečné prožitky. Děti v klatovské mateřské škole chodí za svou paní učitelkou a nedočkavě se vyptávají: „Na co si dneska budeme hrát, Hanko?“ a vůbec si neuvědomují, že jejich hra je vlastně velmi promyšleným systémem učení.

Dramatická výchova pracuje s tematickými celky či projekty, což je další spojnice s předškolním vzděláváním, a ty jsou charakteristické tím, že obsahují všechny organizační formy vzdělávání, od individuálního přes skupinové a kooperativní po již zmiňované frontální vyučování. Důležité je, aby všechny tyto formy byly dobrovolné, děti do nich nebyly nuceny a naopak vznikaly na základě jejich potřeb, zájmů a požadavků.

V mateřské škole se většinou nejedná pouze o činnosti dramatické, ale vzhledem k integrované povaze učiva obvykle jde o propojení činností ze všech vzdělávacích oblastí.

6.2.2 Prožitky

„Prožíváním se stává pro člověka to, co je pro něho osobně významné“ (S. L. Rubinštejn in Nakonečný, 1995).

„Prožitky člověka nelze naplánovat, lze je pouze odhadovat, mohou být pro člověka zdrojem pozitivních vzpomínek po celý život, ale také mu mohou způsobit zranění, jejichž následky ponese celoživotně. A to v předškolním věku platí mnohonásobně.“ (Švejdvová, 2010)

V Hančíně třídě se s prožitky pracuje vědomě a plánovitě. Na začátku roku si děti zažívají přijetí od učitelky, zaměstnanců školy, ale i od sebe navzájem. „Oni tu na mě čekali a těšili se na mě. Jsou rádi, že jsem tady.“ Toto by měl být primární prožitek, který by si mělo odnášet z mateřské školy každé dítě. A hned na něj by měl navázat prožitek: „Jsem stejně dobrý jako ostatní, mají mě rádi a jsou se mnou rádi.“ A zkusme odhadnout další prožitky Hančiných dětí. Určitě si zažívají legraci, napětí, dobrý pocit z toho, co dokážou, z kontaktu s druhým i ze spolupráce... Na začátku docházky do mateřské školy by to měly být především prožitky pozitivní, ale v tomto posledním celku se nám objevují i prožitky nepříjemné, jako třeba prožívání smutku, lítosti, vzteku, naštvání na lidi, kteří ubližují stromům. Tyto nepříjemné prožitky by měly vyústit v touhu stromům pomoci a v pocit odpovědnosti za to, že je třeba s tím něco udělat, a následně v prožitku uspokojení, že já jsem schopen špatné věci změnit a radovat se z toho, že jsem vykonal něco dobrého a prospěšného (ať je to pro stromy, lidi, nebo zaběhnutého pejska...). Toto jsou prožitky a s nimi spojené zkušenosti, které mohou ovlivnit postoje a chování dětí na celý život.

6.2.3 Kompetence

Klíčové kompetence znamenají cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo směřovat veškeré vzdělávání. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (RVP PV, 2006) uvádí pět oblastí klíčových kompetencí, které bychom měli svým působením vědomě naplňovat, ale které i při sebevětší snaze nejsme schopni plně naplnit. Naše snaha přináší pouze střípky ve formě konkrétních výstupů (vědomostí, dovedností a postojů) do mozaiky, kterou klíčová dovednost je.

Podívejme se nyní společně na některé klíčové kompetence, ke kterým nejvíce směřoval uvedený celek, a zkusme si uvědomit, co bylo těmi konkrétními střípky, jež pomáhají ke vzniku určité kompetence.

Děti měly možnost učit se soustředěně pozorovat (dítě rozpozná zdravý a zraněný strom), zkoumat, objevovat, všímaly si souvislostí (najde vysvětlení, co se mu mohlo stát), dozvěděly se nové poznatky

o světě lidí a přírody (ví, že strom má korunu, a zná nové druhy stromů), všímaly si toho, co se kolem nich děje, a snažily se tomu porozumět (ví, že stromům mohou ublížit živly, ale i člověk), kladly si otázky a odpovídaly na ně (Jak roste strom?... Kolik je stromu let?...) a při přípravě závěrečné slavnosti se radovaly z toho, co se všechno naučily (zná básničky, písničky, říkadla a doprovází je pohybem) a hodnotily osobní pokroky své i druhých dětí (pojmenuje, co se naučilo).

Děti si také všímaly problémů ve svém okolí (dítě rozliší, které věci do lesa patří a které ne), získávaly zkušenosti (umí „uklidit“ les) a na jejich základě hledaly taková funkční řešení, kterými by ovlivnily situaci stromů v okolí mateřské školy (umí vytvořit zásady, jak se chovat ke stromům).

K tomu využívaly komunikační dovednosti jako formulovat věty (děti zformulovaly Desatero chování ke stromům), vést dialog (děti se domluvily na organizaci slavnosti), sdělovat své prožitky a pocity různými prostředky, především dramatickými (např. umí znázornit tělem, jak vypadá smutný strom), využívaly symboly i psanou formu jazyka (ví, že poselství lze napsat a sdělit tak ostatním) a zjišťovaly, jak je důležitá.

Rozšiřovaly si osobnostní a sociální dovednosti především v utváření vlastního názoru (dítě samo přišlo na to, jak se chovat ke stromům) a uvědomění si důsledků svého chování i chování druhých lidí (pokud budeme ničit stromy, ubližujeme tím nejen stromům, ale i sami sobě).

Děti se spolupodílely na organizaci svých činností (umějí napláňovat úklid v lese, slavnost na konci roku), plánovaly je a organizovaly a zajímaly se o to, co se kolem nich děje (děti vědí, jak vypadají stromy v našem parku). Uvědomovaly si, v jakém prostředí žijí a že je svým chováním mohou ovlivnit (dítě ví, že může poradit druhým, jak se mají chovat ke stromům).

Ne všechny děti si naplnily všechny uvedené výstupy a ty, kterým se to zdařilo, si je ještě naplnily různě. Někdo víc a jiný méně. Ovlivňují to vrozené dispozice dítěte, jeho aktuální fyzický i psychický stav, dosažený vývoj a také to, jak jsou získané dovednosti, vědomosti a postoje podporovány rodinou.

6.3 Shrnutí

V šesté kapitole jsme se dozvěděli, že i dramatická výchova může probíhat z velké části venku v přírodě a může se zabývat tématy závažnými, se kterými mají co dělat zastupitelé měst a obcí, natož pak děti z mateřské školy. Poznali jsme zde i některé další metody jako hmatové hádanky, simultánní zobrazení, pohybovou improvizaci s hudebním doprovodem, symbolické zobrazení pojmů, taneční improvizaci kombinovanou s narativní pantomimou a zvukový kruh a také jsme zjistili, jak můžeme číst zprávy, které dostaly stromy. V neposlední řadě jsme poznali nové nebo si připomněli známé hry a říkadla a získali nápad, jak jednoduše sestavit besídku.

Na závěr jsme absolvovali teoretický exkurz do životní praxe činností, prožitků a drobných střípků vědomostí, dovedností a postojů, ze kterých se skládají klíčové kompetence, tedy cílové stavy, které nikdy nedojdou ke konečnému cíli, a přesto k nim směřujeme vzdělávání.



7. kapitola Jak to udělat, aby nám spolu bylo dobře

Celá tato kniha je věnována učitelkám mateřských škol. Poslední kapitolu bychom rády věnovaly dětem i učitelkám. Dětem, aby věděly, že máme na mysli stále jejich blaho, a učitelkám, aby nezapomněly, co mají na mysli.

Zásady uvedené v této kapitole nejsou směřovány jen do oblasti dramatické výchovy, jejich platnost je obecná, ale učitelka, která chce dělat dobrou dramatickou výchovu a tyto zásady nectila, nemůže mistrovství nedosáhnout.

7.1 Odloučení

Vím, že odloučení od maminky a vstup do mateřské školy, kde už maminka není a kde to neznáš, pro tebe nejsou snadné. A tak respektuji, že si potřebuješ zvyknout, poznat nové prostředí, a hledám pro tebe individuální cestu, jak ti začátky ve školce usnadnit. Snažím se cítit za tebou, že ty, tvé potřeby, starosti i zájmy jsou důležitější než mé naplánované činnosti, pedagogické záměry, ale i administrativní záležitosti či řešení každodenních provozních problémů. Chci tobě i tvým kamarádům pomoci zabydlet se v mateřské škole a vím, že neztrácíme čas, když si spolu jen tak hrajeme. Vím, že tím investuji do našich vztahů a to se zúročí v úspěšnosti našich dalších společných činností. Nechci si na začátku roku ulehčit práci, ale chci si s tebou hrát a pomocí hry prolomit ledy neznáma, nabídnout ti první společné zážitky a vytvořit podmínky pro to, abychom se co nejlépe poznali.

7.2 Zájem

Zajímá mě všechno, co zajímá tebe. Chci, abys vědělo, že mě zajímá všechno, co prožíváš. Všechno, co my dospělí často vnímáme jako maličkosti, ale pro tebe je to tolik důležité. Víím, že právě tyto velké maličkosti vytvářejí naše vztahy. Chci, abys vědělo, že mě zajímá, co tě trápí i co ti udělalo radost, a chci se s tebou těšit z každého tvého úspěchu, nové hračky nebo bačkůrek. Chci ti také pomoci, aby si tvých starostí i radostí všimly též ostatní děti. Chci, abys vědělo, že v mateřské škole nebudeš nikdy nikomu na obtíž. Chtěla bych tě nadchnout svým nadšením pro činnost, které spolu děláme, abychom spolu mohli objevovat svět a aby ses každý den těšilo na naše další setkání. Fascinuje mě, jak jsi každý den větší a rozumnější, co všechno znáš a umíš, být s tebou mi působí radost a potěšení.

7.3 Prožitky

Vím, že si na leccos hrajeme (a jde tedy o hru „jako“, ne opravdový život), ale uvědomuji si, že tvoje zážitky nejsou „jako“, ale skutečné! Vím, že zážitky, které získáváš ve hře „jako“, jsou skutečné. Dobře si pamatuji, jak holčičky dovedly pojmenovat, jak se asi cítila Nanynčina maminka, když si zkusily být na chvíli maminkou a poslouchat Nanynčino odmlouvání. A také víím, že více zážitků se přihodí bez mého přičinění a já je musím respektovat a reagovat na ně. Vzpomínáš si třeba, jak Martin nechtěně porazil Barborku při hře na pejsky na koberci a ona si s námi druhý den hrát nechtěla? (Pak se mnou chodila několik dní za ruku, než se ujistila, že se příhoda nebude opakovat.) A vzpomínáš, jak Matěje tlačila bačkůrka a museli jsme zastavit hru a hledat nové bačkůrky? Nebo jak nám do třídy vlétl čmelák a všichni jsme se snažili pomoci mu najít cestu ven? A jak se Tomáš zamiloval do Nikolky a musel vždycky všude sedět vedle ní? A jak se Vojta bál, když byl okolo velký rámus, a museli

jsme kvůli jeho strachu hrát honičky potichu? Kdybychom si těchto prožitků nevšímali, nebyl by s námi Vojta, Barborka a možná ani Matěj šťastný.

7.4 Bezpečí

Vím, že potřebuješ vědět, co se bude dít. A proto ctím režim dne, vysvětlím ti případné změny a uvědomuji si význam našich společných rituálů v průběhu dne i při společné činnosti.

Vím, že v chaosu, zmatku a neodůvodněných změnách se necítíš bezpečně a jistě, ostatně ani my dospělí nemáme rádi, když je kolem nás chaos a zmatek. Ale ty víc než já potřebuješ vědět, co bude, co se děje a proč, pak jsi v pohodě. Vím, že nemáš rádo, když se spojují třídy, když přijde někdo neznámý, když místo mne přijde paní učitelka, kterou neznáš, když někam spěcháme, nebo si ráno nesedneme do kruhu... Vím, že to všechno ti vadí, a snažím se tě toho uchránit.

7.5 Pohyb a hra

Vím, že se potřebuješ hýbat a hrát si. A proto chci, abychom o věcech nemluvili, ale raději je dělali. Vím, že když dlouho povídám, tak tě to nebaví a hledáš si jiný způsob zábavy. Ale když ti nabídnu zajímavou hru, jsi soustředěná a vůbec nezlobíš. Vzpomínám si na černoookého Martina, který kdysi chodil k nám do školky. Když jsem mluvila dlouho, půvabně mě zastavil slovy: „Hanko, už to nežíkej, už si budeme hlát...“ Dodnes na něj vzpomínám a jeho věta mi zůstala v paměti: méně mluvím a víc si hrajeme.

Vím dnes dobře, že se mnohem lépe soustředíš a zapamatuješ si něco nového, když jsi při tom fyzicky aktivní. Vím, že pohybová reakce na pojem ti může pomoci třeba rychle vstoupit do příběhu, navázat přetrženou nit. Navíc víím, že zobrazovací technika nám velmi dobře pomůže i jako nápověda. Až budete říkat veršovanou

pohádku třeba při návštěvě rodičů ve školce, tak já vám budu moci pohybovými vzorci napovědět, aniž bych řekla jediné slovo.

7.6 Pravidla

Vím, že k tomu, abychom si mohli společně hrát a společně fungovat, potřebujeme jasná pravidla a také určité základní dovednosti. Vím, že ti dělá dobře, když víš, co je správné a co ne. A pokud to nevíš, tak se to snažíš zjistit třeba tím, že děláš věci, o kterých si nejsi jistý, jestli jsou správné, a čekáš, co na to řeknou ostatní. A když dospělí nereagují, zkusíš to znovu a znovu. Říkají pak o tobě, že jsi zlobivý, ale aspoň si tě všímají. A to jsi rádo.

Aby se u nás toto nedělo, aby nikdo neodcházel s boulemi a škrábanci, aby nám bylo spolu dobře, vytváříme si pravidla, která jsou závazná pro všechny zúčastněné. Pro děti i učitelky, ale platí i pro ostatní zaměstnance. Pravidla tvoříme společně, a tak všichni víme, proč je takové pravidlo důležité a co by se mohlo stát, kdybychom ho porušovali. I ty víš, že hračky si uklízíme proto, aby se nám nerozbily, aby se někdo nezranil, když šlápne na pohozenou hračku, ale také proto, že být někde pohozený a opuštěný, nemít svůj domov, to se nelíbí ani medvídkovi, ani stavebnici, a nelíbilo by se to ani nám.

A tak klidně zastavíme hru a zjistíme, jaké pravidlo bylo porušeno (aha, nesmí to bolet!) a jestli se to dá nějak napravit (pofoukáme, pohladíme a příště budeme lépe koukat, abychom se nesrazili). A tak u nás ve školce platí, že si neubližujeme, věci dáváme na jejich místo, jídlo sníst nemusíme, ale měli bychom ho zkusit ochutnat a do školky si můžeme donést hračku i dobrotu, ale s podmínkou, že se o ni podělíme s ostatními. Takže i když si já coby učitelka chci dát ke kávě dortík nebo kousek čokolády, dostanou ochutnat všichni, protože pro všechny platí stejná pravidla.

Někdy záměrně některé pravidlo poruším, např. mám v puse žvýkačku a žvýkám a někdo mě vzápětí upozorní, že k nám do školky se žvýkačka nenosí. Omluvím se, že jsem zapomněla, a jdu žvýkačku

vyplivnout. Tím posílím platnost našich pravidel a motivuji zároveň děti k tomu, aby se dodržování pravidel stalo naší společnou záležitostí. A pak máme velkou radost, když se dostaneme do stadia, kdy pravidla ctíme a ochraňujeme všichni, nejen paní učitelka.

Pravidla ti také pomohla pochopit, že nejsi v mateřské škole sám, že jsou tu i ostatní děti a rády by si pohrály se stejnou hračkou, jako máš ty, ochutnaly, co máš dobrého. Vedou nás k vzájemnému naslouchání, respektování, pomáhají nám orientovat se v prostředí. Pravidlem či rituálem se stává i kruh, ve kterém se společně scházíme, nebo signál „potřebuji vám něco sdělit, prosím, naslouchejte mi“.

Bez pravidel se neobejdeme ani v mateřské škole. Jasná, společně vytvořená, odůvodněná pravidla, která si s dětmi vytvoříme, jsou základním kamenem pro společný život v mateřské škole. Nikdy nelitujeme času na vyhodnocování toho, zdali jsou naše pravidla dodržována, či došlo-li někde k jejich porušení. Není nejpodstatnější mít krásně výtvarně vyobrazená pravidla vyvěšená v herně (třebaže proti jejich vizualizaci nic nenamítám), podstatné je, zda ve skupině fungují. Pravidla si nevytváříme ani povinně, ani na efekt, ale proto, aby nám posloužila ke společnému soužití ve školce. A to navzdory tomu, že leckdy dítě doma žije podle jiných či žádných pravidel. Důležité je vědět, že u nás ve školce se lidem neubližuje, věci se dávají na místo, abychom je příště našli, že když někoho zdravím, tak se na něj podívám, že nemusím jídlo sníst, ale zkusit ho ochutnat, že si smím do školky přinést hračku i dobrotu, pokud ji půjčím nebo se o ni podělím, atd. U nás ve školce to tak prostě platí. A pro všechny. A totéž platí pro základní dovednosti, které pro společné soužití potřebujeme. Tou prioritní kromě základních hygienických a stravovacích dovedností je sociální dovednost umět se rozdělit a pochopit, že nejsem ve školce sám, že i někdo jiný si chce půjčit na chvíli kočárek, přidat banán, stát se honičem ve hře, povídat si s paní učitelkou a držet ji při hře za ruku atd. K dalším dovednostem patří základní orientace v prostředí mateřské školy, vědět, co kde je a co kde máme, kde mám svoje místo a věci, vytvořit společně kruh, reagovat na slovo a podnět učitelky, umět odpovédět na otázku, umět zastavit pohyb, mluvit i poslouchat atd.

7.7 Rovnost

Nevycházím z toho, že ty nic nevíš a já všechno vím, ani z toho, že mám z titulu své dospělosti vždycky pravdu. Víím, že leccos víš a mnohemu rozumíš, ale slovně to vyjádřit není pro tebe snadné.

Chci, abychom spolu měli partnerský vztah, abys vědělo, že s tebou počítám. Proto spolu plánujeme, hrajeme si, tvoříme, experimentujeme a také hodnotíme a rekapitulujeme, co jsme se naučili. Nechci, aby sis myslelo, že jsem vševědoucí, což zcela určitě nejsem, a ráda se od tebe nechám poučit. Vzpomínáš, jak nám Dominik vysvětlil všechno o dinosaurech a Pavlínka nám vyprávěla, jak byla na motýlí farmě? Baví mě naslouchat ti a provokovat tě k dalšímu přemýšlení.

Vím, že se na život nepřipravuješ, ale žiješ ho. Proto respektuji, že se třeba někdy stydíš a nechceš sólově vystoupit. Častěji zařazuji skupinovou roli (všichni jsme Nanynkou, maminkou atd.) a nenutím tě vystupovat sólově.

Vím také, že se tvá řeč opoždí za myšlením, a že když něco neumíš sdělit, neznamená to, že to nevíš. Proto dávám prostor pro metody zvukové, pantomimické, zobrazující, pohybové, ale třeba i metody, kdy doplňuješ část věty nebo sdělení. Vzpomínáš, jak jste se v roli maminky zlobili na Nanynku, že nechce dojít pro zeli a že odmlouvá? Pojmenovali jste svoji zkušenost se sankcí za nevhodné chování, ale zároveň jste získali pro někoho zcela novou zkušenost, že nevhodné chování mnohdy přináší důsledek či trest.

7.8 Všeho s mírou

Vím, že méně je někdy více. Jak zní jeden z našich školkových rituálů: „Jedna, dvanda, třinda, čtvřnda, křížem, krážem, kádě, ládě, hlavně že jsme pohromadě. Už to jede, už to jede, už to jede..., stát, není kam se hnát. Jedna, dvanda, třinda, čtvřnda, křížem, krážem, kádě, ládě, hlavně že jsme pohromadě!“ Tenhle rituál máme všichni rádi. Patří k němu pohybový doprovod. Směřuje k rychle se roztáčejícímu kruhu. „Už to jede, už to jede...“, a když už to rychleji točit

nejde, zavolá se: „Stát! Není kam se hnát!“ A to u nás v mateřské škole platí dvojnásobně. Víím, že nestojíš o chvat a spěch, ale sobě musím občas připomínat: Není kam se hnát, není to závod o počet básniček, písniček, nástěnek, pracovních listů či besídek. Není to závod, je to život v mateřské škole, a ne náhodou se mateřská škola označuje jako mateřská. Život ve školce by se neměl stát nervózní štvanicí a honbou za produkty. Jde především o proces, ve kterém si spolu hrajeme, tvoříme, zkoumáme, sdílíme a užíváme si radost ze společného bytí a tím se učíme o sobě, o tobě, o životě, o počasí, o zemi, o světě, o přírodě atd. V souvislosti s tím získáváme nové poznatky, dovednosti, zkušenosti. A dramatická výchova nám nabízí možnou cestu.

7.9 Nezdary i zdary

Vím, že když se něco nepovede a nedaří, nemusí to být tvoje vina. Nechci na tebe shazovat, když se nám něco nepovede, ale je pravda, že asi každý pedagog si nerad připouští, že problém (zejména při společné a řízené činnosti) by mohl být jinde než v dětech.

Já ale víím, že chyba je hybnou pákou posunu, a kdybychom nedělali chyby, nehnuli bychom se z místa. A tak se snažím chyby hledat a radovat se z toho, že je mohu napravit. K hledání chyb mi slouží otázky, na které se snažím průběžně si odpovídat, a někdy potřebuji, abys mi s tím pomohlo. Ty hlavní z nich uvádíme jako inspiraci pro další kolegyně.

Jaká byla atmosféra společné činnosti? Byly děti v pohodě, aktivní, spokojené? Byla zajištěna bezpečnost dětí? Cítily se všechny děti bezpečně? Nakolik se vlastní činnost shodovala s původním záměrem učitelky? Jak nosný byl původní záměr? Korespondoval se zájmem dětí? Nakolik učitelka uplatnila schopnost tvořivě improvizovat a respektovat zájmy a vlastní nápady dětí? Dostaly děti nějaký prostor pro samostatnost? Jak reagovaly děti, nakolik byly zaujaté, soustředěné, pozorné, aktivní, tvořivé, jak se asi cítily?

Jak fungovala motivace, organizace, použité prostředky a metody práce? Respektovaly vývojové zvláštnosti dětí? Co činnost dětem

dala – jaký zážitek, prožitek, zkušenost, dovednost, poznatek? Měly děti dostatek podnětů k učení, měly z učení radost, bavilo je? Měly děti možnost při činnosti vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině dobře a platně?

Byla posilována sebeúcta dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti? A jak? Kolik prostoru pro samostatnost a aktivitu dostaly děti? Dostaly prostor všechny zúčastněné děti? Byl u dětí dostatečně podporován a stimulován rozvoj řeči a komunikace obecně? Jak?

Jaké další specifické cíle byly při činnosti naplňovány a jak? Byly při činnosti zohledněny a naplňovány individuální a specifické potřeby jednotlivých dětí? Odpovídala činnost možnostem a schopnostem dětí? Byla přiměřená jejich úrovni?

Co z konkrétní činnosti vyplývá pro další práci? Má činnost přesah do dalšího života dítěte?

Vím, že pokud chci, aby nám bylo spolu dobře, musím pro to něco udělat. To, že mám spoustu let praxe, ještě neznamená, že všechno vím, všechno znám a nemůžu udělat chybu. Čas strávený reflexí a evaluací považuji za smysluplnou součást pedagogické práce. A z toho vyplývá i následující a poslední zásada.

7.10 Chybami se člověk učí

Vím, že se nemám nechat odradit prvním neúspěchem, a chci se dál vzdělávat, dívat se pozorně kolem sebe, vnímat tebe i tvé kamarády, dobu, pedagogické trendy, alternativní směry, svou oblíbenou dramatickou výchovu, chci o všem přemýšlet a těšit se z toho, že smím ovlivňovat tvůj život.

Možná tomu, co jsem ti chtěla říci, úplně nerozumíš. Přiznávám, že to zní téměř knižně, ale potřebovala jsem ti to sdělit. Myslím si totiž, že mnoho profesí může člověk vykonávat mechanicky a pak jít domů s čistou hlavou. Profese učitelky mateřské školy k nim bohužel nebo bohudík nepatří. A tak ti chci říct, že jsem moc ráda, že jsem tvou učitelkou v mateřské škole. A těší mě, že nejsem sama.

Závěr

„...hlava neuslyší, pokud nejprve neuslyší srdce, a čemu srdce porozumí dnes, tomu bude hlava rozumět zítra...“ (James Stephens in Oaklander, 2003).

Naše knížka si rozhodně nečinila ambice na to, aby se stala vyčerpávající učebnicí dramatické výchovy. Čím víc se jejími stránkami probíráme, tím víc si uvědomujeme, co všechno ještě chybí a co jsme zůstaly čtenářům i dramatické výchově dlužné. Přijměte ji proto od nás jako upřímné setkání s dětmi, příběhy a dramatickou výchovou v mateřské škole s tím, že třeba v některém z dalších setkání chybějící doplníme. Naším záměrem bylo poukázat na poněkud specifickou formu dramatické výchovy v mateřské škole a povzbudit kolegyně i kolegy v mateřských školách, aby se nebáli a přijali dramatickou výchovu jako jednu z dobrých cest, která respektuje dítě a vychází vstříc jeho potřebám i specifickým zvláštěnostem. Cestu tvořivou, při níž se poznání konstruuje, a nikoli předává, cestu, která je pro předškolní děti dobrodružná i bezpečná, lákavá i přiměřená.

Eva a Hanka, autorky

Literatura

- Berne, E.: *Jak si lidé hrají*. Portál, Praha 2011.
- Bruceová, T.: *Předškolní výchova*. Portál, Praha 1996.
- Brukner, J.: Pejskové z malého náměstí, časopis *Sluníčko*, ročník 83–90.
- Caiatiová, M., Delačová, S., Mullerová, A.: *Volná hra*. Portál, Praha 1994.
- Caillouis, R.: *Hry a lidé*. Nakladatelství Studia Ypsilon, Praha 1998.
- Campbell, R.: *Potřebuji tvou lásku*. Návrat, Praha 1992.
- Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Karolinum, Praha 1993.
- Černík, M.: *Knižka malých pohádek*. Albatros, Praha 1986.
- Disman, M.: *Receptář dramatické výchovy*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1989.
- Erikson, E. H.: *Dětství a společnost*. Argo, Praha 2002.
- Franz, M. L.: *Psychologický výklad pohádek*. Portál, Praha 1998.
- Helus, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál, Praha 2004.
- Herman, M.: *Najděte si svého maršana*. Hanex, Olomouc 2008.
- Hevier, D.: *Nevyplazuj jazyk na lva*. Albatros, Praha 1986.
- Huizinga, J.: *Homo ludens*. Mladá fronta, Praha 1972.
- Kocábková, L.: *Rozvoj empatie u dětí předškolního věku*, bakalářská práce. PF JČU, České Budějovice 2009.
- Kolektiv autorů: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. VUP, Praha 2006.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: *Respektovat a být respektován*. Spirála, Kroměříž 2005.
- Langmeier, J., Matějček, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. Státní zdravotnické nakladatelství, Praha 1968.
- Machková, E.: *Základy dramatické výchovy*. SPN, Praha 1980.
- Machková, E.: *Metodika dramatické výchovy*. Artama, Praha 1992.
- Machková, E.: *Struktura výchovné dramatiky a příprava učitele*. DAMU, Praha 1993.
- Machková, E.: *Jak se učí dramatická výchova*. AMU, Praha 2007.
- Matějček, Z.: *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada, Praha 2006.
- Matějček, Z., Pokorná, M.: *Radosti a strasti*. H+H, Jinočany rok
- Montessori, M.: *Tajuplné dětství*. SPS, Ing. J. Plachý, Praha 1998.
- Nakonečný, M.: *Lexikon psychologie*. Vodnář, Praha 1995.
- Nepil, F.: *Zobáček mi namalujte červeně*. Albatros, Praha 1983.
- Oaklander, V.: *Třinácté komnaty dětské duše*. Drvoštep, místo 2003.
- Opravilová, E. a kol.: *Malý průvodce dramatickou výchovou v MŠ*. Artama, Praha 1992.
- Pavlovská, M.: *Dva směry tvořivé dramatiky*. Komenský 128/3, 2004.
- Singule, F.: *Americká pragmatická pedagogika*. SPN, Praha 1990.
- Stevenson, R. L.: *Ostrov, kde rostou housle*, Albatros, Praha 1987.
- Svobodová, E.: *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe, Praha 2007.

- Svobodová, E.: *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. Jihočeská univerzita, České Budějovice 2007.
- Svobodová, E., Švejďová, H.: *Osobnostně sociální přístup v práci učitelky MŠ*. RAABE, Praha Vedení MŠ 1999.
- Svobodová, E., Šmelová, E., Švejďová, H., Váchová, A.: *Vzdělávání v mateřské škole*. Portál, Praha 2010.
- Šimanovský, Z.: *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Portál, Praha 2002.
- Šrut, P.: *Kočí král*. Albatros, Praha 1989.
- Ulrichová, I.: *Drama a příběh*. DAMU, Praha 2007.
- Ulrychová, I., Gregorová, V., Švejďová, H.: *Hrajeme si s pohádkami*. Portál, Praha 2000.
- Valenta, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Institut sociálních vztahů, Praha 1995.
- Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Agentura STROM, Praha 1997.
- Vališová, A., Kasíková, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Grada, Praha 2007.
- Vodňanský, J.: *Šlo povídlo na vandr*. Albatros, Praha 1996.
- Vyskočil, I.: Úvodní slovo. In: *Psychosomatika & Pohyb*. AMU, Praha 2008, s. 51–52.
- Way, B.: *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací* (Development Trought Drama, 1967) Přel. Machková, E., ISV naklad., Praha 1996.
- Zoller-Morf, E.: *Die kleinen Philosophen*. Pro Juventute, Zurich 1994.

Eva Svobodová, Hana Švejdová

Metody

**dramatické výchovy
v mateřské škole**

Odpovědná redaktorka Marie Těthalová
Technická redaktorka Kateřina Tvrdá
Sazba Jana Mrázková
Obálka Albert Bartoš
Foto v knize Hana Švejdová
Foto na obálce PantherMedia
Vydalo nakladatelství Portál, s. r. o.,
jako svou 2163. publikaci.
168 stran. Vydání první, Praha 2011
Tisk Rentis, s. r. o.

Knihy Portálu si můžete objednat na adrese:
Portál, s. r. o.
Klapkova 2, 182 00 Praha 8
tel.: 283 028 202, 283 028 203
fax: 283 028 208

na internetu: obchod@portal.cz, www.portal.cz


portál