

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE
DIVADELNÍ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha, 2023

Adam Kyprý

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění

Dramatická výchova

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**CESTA TAJUPLNÝM OSTROVEM:
VÝTVARNĚ-DRAMATICKÁ VÝCHOVA V LESNÍ
MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Adam Kyprý

Vedoucí práce: MgA. Mgr. Gabriela Zelená Sittová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Kateřina Schwarzová

Datum obhajoby:

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2023

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Dramatic Arts

Drama in education

BACHELOR THESIS

**A JOURNEY THROUGH A MYSTERIOUS ISLAND:
ART AND DRAMA EDUCATION IN A FOREST
KINDERGARTEN**

Adam Kyprý

Supervisor: MgA. Mgr. Gabriela Zelená Sittová, Ph.D.

Opponent: Mgr. Kateřina Schwarzová

Date of Apology:

Academic Degree: BcA.

Praha, 2023

Prohlášení:

1. Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

Podpis

Poděkování

Touto cestou bych rád poděkoval paní MgA. Mgr. Gabriele Zelené Sittové, Ph.D., za inspirativní podněty, odborné rady i podpůrné vedení během přípravy, realizace i reflexe bakalářského projektu a psaní bakalářské práce.

Dále bych rád vyjádřil poděkování i ostatním pedagogům z oboru Výchovná dramatika, kteří mi předali potřebné znalosti, dovednosti a sdíleli se mnou své cenné zkušenosti.

Můj vděk patří také ředitelce LMŠ Vážka Renatě Schneiderové za poskytnutý prostor a podporu pro realizaci nejen mého bakalářského projektu.

Anotace:

Bakalářská práce se zaměřuje na uplatnění dramaticko-výchovných metod v předškolním vzdělávání v rámci lesní mateřské školy Vážka. Teoretické poznatky z odborných pramenů stručně vysvětlují základní principy výtvarné dramatiky a přírodní pedagogiky a zároveň se vztahují k realizovanému projektu a z něj vycházejícím zjištěním autora. V práci je dále popsána příprava a realizace interního výtvarně-dramaticko-výchovného projektu, volně inspirovaného knižní předlohou Olgy Černé – Ztracený deník profesora z Essexu. Závěr práce je věnován odborné pedagogické reflexi projektu.

Klíčová slova: Dramaticko-výchovný projekt, lesní mateřská škola, předškolní vzdělávání, výtvarně-dramatická výchova

Abstract:

The bachelor thesis focuses on applying drama-educational methods in preschool education within the forest kindergarten Vážka. The theoretical findings from professional sources briefly explain the basic principles of art drama and nature pedagogy and, at the same time, relate them to the implemented project and the author's findings. The thesis also describes the preparation and implementation of an internal art-drama-educational project loosely inspired by the book by Olga Černá - The Lost Diary of an Essex Professor. The thesis concludes with a professional pedagogical reflection on the project.

Keywords: Drama and education project, forest kindergarten, pre-school education, art and drama education

Obsah

SEZNAM PŘÍLOH.....	8
ÚVOD.....	9
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE – PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	10
2 VÝTVARNĚ-DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	12
3 PŘÍRODNÍ PEDAGOGIKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE – KONCEPT LESNÍCH MŠ	14
4 CHARAKTERISTIKA SKUPINY	17
5 LITERÁRNÍ PŘEDLOHA.....	19
6 VÝTVARNĚ-DRAMATICKO VÝCHOVNÝ PROJEKT	22
7 REFLEXE PROJEKTU.....	40
ZÁVĚR	44
POUŽITÁ LITERATURA	46
ODBORNÁ LITERATURA	46
BELETRIE	47
PŘÍLOHY	48

Seznam příloh

Příloha 1: Rituál vstupu a odchodu z lesa.....	48
Příloha 2: Fotodokumentace projektu	49

Úvod

Tato bakalářská práce se věnuje výtvarně-dramatické výchově v lesní mateřské škole, a to na příkladu pětidenního interního projektu s předškolními dětmi. Hlavním cílem práce je poukázat na přínos, který mají umělecko-výchovné přístupy (v tomto konkrétním projektu výtvarně-dramatická výchova) v předškolním vzdělání vzhledem k přirozeným vývojovým potřebám dětí. V propojení s principy přírodní pedagogiky uplatňovanými v lesních mateřských školách poskytují úrodnou půdu pro přirozený a všestranný rozvoj osobnosti dítěte.

Dalším záměrem bylo reflektovat výtvarnou dramaturgii jako svébytný esteticko-výchovný přístup, který pojímá uplatnění výtvarné i dramatické složky rovnocenně, se zaměřením na pedagogický cíl, nikoliv jako implementaci výrazových prostředků jednoho oboru do druhého. Po následném rozboru literární předlohy se práce věnuje detailnímu popisu realizovaného projektu, včetně vlastní reflexe výchovně-vzdělávacího procesu a z něj vycházejících poznatků.

Vzhledem k praktické povaze této bakalářské práce jsem se rozhodl upustit od tradičního členění na teoretickou a praktickou část, aby bylo možné lépe se vztahovat k závěrečnému projektu a porovnávat své poznatky i pedagogické zkušenosti s informacemi v odborných pramenech.

1 Dramatická výchova v mateřské škole – předškolní věk

Při zkoumání možnosti využití dramatické výchovy v mateřské škole hrají zásadní vliv poznatky z oblasti vývojové psychologie. Vzhledem k tomu, že v rámci svého působení v lesní mateřské škole (LMSŠ) i v závěrečném projektu pracuji především s dětmi předškolního věku, zaměřím se ve své práci zejména na tuto věkovou kategorii.

Thorová vyzdvihuje několik charakteristických rysů tohoto období, které dramatická výchova může přirozeně podpořit a rozvinout. V oblasti motoriky dochází k rozvoji rovnováhy, tělesné koordinace a jemné motoriky při tvořivých činnostech – například kreslení, stříhání, lepení, modelování atd. (Thorová, 2015). Tuto vývojovou oblast je možné podpořit například pantomimou, stylizovaným pohybem, živými obrazy a ostatními hrami a cvičeními, při nichž mají děti bohaté podněty pro pohybovou aktivitu. Jemná motorika se může rozvíjet kresbou, malbou, tvořivou prací s (přírodními) materiály, z tohoto důvodu jsem dramaticko-výchovné aktivity obohatil také o techniky a metody výtvarné výchovy. Předškolní věk bývá často označován jako období hry, jež je pro formování osobnosti velmi důležité. Neurovědec Jaak Panksepp ve svých výzkumech odhaluje spojitost mezi úbytkem volné hry a nárůstem poruch chování a pozornosti (např. ADHD) a psychickými potížemi. Hru navíc řídí nejstarší centrum mozku, jež je zodpovědné mimo jiné i za přijímání potravy nebo spánek. Hra tedy není naučeným chováním, nýbrž vrozeným mechanismem, který je podstatný pro rozvoj kognice, emočních i sociálních i pohybových dovedností (Panksepp, 2008).

Při pozorování dětí během volné hry jsem si všiml, že velmi přirozeně vstupují do různých rolí, situací a přijímají fiktivní prostředí, v němž se jejich příběh odehrává. Automaticky se u nich rozvíjí obrazotvornost a představivost. Zde je možné v rámci dramatické výchovy uplatnit například hru v roli, narativní pantomimu nebo práci s imaginárním předmětem, loutkou či rekvizitou. Z pohledu sociálního vývoje se podle Thorové objevují první prosociální tendence (půjčování hraček, utěšování), etické vnímání (dobro a zlo) a potřeba socializace (Thorová, 2015). Možnost podpory v této oblasti dramaticko-výchovnými postupy vnímám především v technikách, aktivitách a tematických lekcích zaměřených na spolupráci, reflektivních kruzích a řešení problémových situací v rámci strukturovaného dramatu.

V souvislosti s dramatickou výchovou v mateřské škole Míčková připomíná, že je důležité střídat klidové činnosti s aktivizujícími, opakovat nastavená pravidla a podporovat osobité vyjádření před častým napodobováním ostatních (Míčková, 2019). Dále poukazuje na krátkodobou pozornost předškolních dětí, s čímž mám odlišnou zkušenost. Ačkoliv je bez pochyby kratší než u starších dětí, domnívám se, že velmi záleží na míře zaujetí

probíhajícím příběhem, nastolené motivaci pro prováděné aktivity a typu aktivity. U výtvarných aktivit se často pozornost dětí prohloubila, pomohly k hlubšímu soustředění i zklidnění. To je do značné míry úkol pedagoga, a to od volby námětu přes stavbu lekce až po způsob motivace dětí. Během projektu jsem pozoroval, že děti předškolního věku dokázaly udržet pozornost i v 80minutových blocích.

Dramatická výchova tedy může podpořit přirozený rozvoj klíčových oblastí osobnosti dítěte předškolního věku a v mateřské škole má nepochybně své opodstatnění.

2 Výtvarně-dramatická výchova

Výtvarná i dramatická výchova jsou umělecko-výchovnými disciplínami vedoucími účastníky k vnímání, prožívání a reflexi estetická. Prožitek je základním stavebním kamenem pro oba obory, přičemž dochází také k získávání poznatků o osobním i okolním světě. Snahy posledních let o upřednostnění zážitku z tvorby, všestranného rozvoje osobnosti dítěte, prosociálního citění a estetického vnímání výsledných děl spíše než dokonalého řemeslně zvládnutého výsledného produktu bez většího pedagogického přínosu jsou taktéž společné oběma umělecko-výchovným přístupům. Bečvářová poukazuje na to, že právě zážitkové pojetí výtvarné výchovy rozšiřuje původní představu o tomto oboru jako o prostředku pro transformaci reality do obrazového zpracování o možnost zachycení neopakovatelného prožitku, osobní či sociální zkušenosti a komunikace se světem (Bečvářová, 2015).

Machková se zkoumání propojení výtvarné a dramatické výchovy věnovala v časopise Výtvarná výchova, kde za společné cíle označila rozvoj osobnosti, obrazotvornosti, tvořivosti a sociální i estetické citlivosti (Machková, 1994). Toto téma dále rozvinula v periodiku Tvořivá dramatika, v němž na základě veřejné diskuse popsala základní oblasti propojení těchto oborů:

- „výtvarné aktivity jako součást dramatické výchovy (výtvarné vyjádření v rámci dramatiky nebo jako motivace či zadání námětu prostřednictvím výtvarného díla),
- dramatické aktivity jako součást výtvarné výchovy, zejména jako motivace a cesta k výtvarnému vyjádření,
- galerijní animace jakožto vzdělávání o výtvarném umění s použitím prostředků a metod dramatické výchovy“ (Machková, 2014, s. 38).

Ačkoliv by se na základě tohoto členění nabízelo zařadit přístup v bakalářském projektu do první oblasti, osobně zaujímám jiné stanovisko. Přestože si vážím těchto prvotních snah o definici výtvarné dramatiky, jež byly ve své době jistě přínosné, vnímám potřebu pojmenovat čtvrtou možnost propojení výtvarné a dramatické výchovy, která dle mého názoru reflektuje moderní tendence v tomto oboru. Jakožto pedagog s artefietickým (výtvarným) i dramaticko-výchovným vzděláním chápu výtvarnou dramatiku jako svébytný přístup v umělecko-výchovné oblasti. Při plánování i realizaci projektů a lekcí se zaměřuji především na cíl, pro nějž volím konkrétní aktivity. Pro některý krok je výhodnější výtvarný vyjadřovací prostředek, jindy dramatický (případně pohybový či hudební). Jednotlivé umělecko-výchovné oblasti pojmám jako rovnocenné přístupy, které se doplňují a poskytují možnost všestranného rozvoje osobnosti dítěte tvořivou cestou. Nabízí se přirovnání k bilderbuchu, kde má text i obrazová složka stejně důležité místo a obohacují se navzájem.

Nelze o tomto typu literatury přemýšlet v tom smyslu, jestli jsou ilustrace implementovány do textu nebo naopak. Bilderbuch zkrátka funguje jako propojení dvou uměleckých jazyků, a právě v tom je jeho jedinečný přínos.

Na zkušenosti založený princip učení probíhá v dramatické výchově skrze nezprostředkované jednání v situaci, při němž je možné zapojit široké spektrum psychosomatických prostředků – řeč, tělo, emoce, mysl, hlas, paměť (dosavadní zkušenosti, poznatky i prožitky). Tento výčet, pokud pomineme prvky happeningu, akční malby či performance, se v klasické výtvarné výchově omezuje na výtvarný projev, přestože se skrze něj nepřímo může aktivovat emocionalita, racionalita i paměť.

Na druhou stranu nejsou výsledky dramaticko-výchovného procesu, vyjma záznamů inscenace, hmatatelné. Jinými slovy si jako přímí účastníci nemůžeme zpětně a s odstupem prohlédnout produkt své práce a jednání. V tomto smyslu vnímám podstatnou podporu výtvarného oboru. Během projektu jsem zaznamenal, jak výtvarné artefakty pomáhaly v posílení motivace dětí, vedly k snadnějšímu vybavení si prožitého příběhu a jeho ukotvení. Výtvarný artefakt může být podle Jaroslava Vančáta výsledkem přímé transformace myšlenek, pocitů do hmotného modelu (Vančát, 1994). Na základě reflexe závěrečného projektu bych toto tvrzení obohatil ještě o možnost přenosu zkušeností a prožitků. Když do vytvořené mapy ostrova děti zakreslily jednoduchou kresbu zvířete nebo objeveného předmětu, automaticky za tímto symbolem vnímaly a sdílely širší příběh, který během lekcí prožily.

3 Přírodní pedagogika v mateřské škole – koncept lesních MŠ

Ačkoliv neexistuje legislativní či sjednocená definice přírodní pedagogiky, lze ji uchopit na základě několika principů, kterými se v praxi vyznačuje. Vošahlíková mezi ně v metodice pro lesní mateřské školy (LMŠ) řadí celoroční pobyt v přírodě během jakékoliv počasí a ročního období, přičemž většina výchovného procesu se odehrává venku, ideálně v lese. Za další znaky považuje například méně početné třídy (maximálně 15 dětí pod vedením 2 pedagogů/průvodců), učení se na základě přímé (smyslové) zkušenosti, převahu spontánní hry a všestranný rozvoj na základě kurikula pro předškolní vzdělávání (Vošahlíková, 2012). Všestranný rozvoj osobnosti dítěte probíhá přímým kontaktem s přírodou, což klade vyšší nároky na rodiče v otázce vhodného vybavení a oblečení.

V přírodní pedagogice se také hojně využívají moderní pedagogické metody, které korespondují s tímto vzdělávacím přístupem. Těmito metodami vycházejícími z odborných příruček enviromentální výchovy jsou především projektová výchova, experimentální a observační výchova a využití volné hry. V LMŠ Vážka vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který je obohacený o enviromentální gramotnost, a na jeho základě definujeme témata, s nimiž by se děti měly seznámit. Tyto zpravidla alespoň měsíční tematické okruhy se dále rozdělují na týdenní programy. Pořadí jednotlivých vzdělávacích okruhů se následně volí podle přirozeného zájmu skupiny o dané téma. Pokud se tedy děti začnou v rámci volné hry zajímat o mraveniště, tomuto tématu je věnována pozornost a volně se navazuje na vzdělávací oblast o hmyzu.

V tomto přístupu vnímám vhodný prostor pro využití dramatické výchovy, jelikož se oba přístupy opírají o velmi podobné principy a východiska. V případě, že týdenní tematický celek vychází nebo se alespoň částečně opírá o příběh, případně dramaticko-výchovný program, významně se podpoří přirozený proces učení i osobnostního rozvoje. Na základě naší zkušenosti si děti pamatují více informací a díky konkrétnímu příběhu a osobní (smyslové) zkušenosti s ním a přírodním prostředím si je dokáží vybavit i několik měsíců po skončení projektu.

Kladné působení přírodního prostředí na rozvoj kognitivních funkcí dětí potvrzuje například i výzkum Geralda Liebermana a Lindy Hoody z konce 90. let. Daniš ve své publikaci informuje o jejich výzkumu programů enviromentální výchovy, při kterém porovnávali environmentálně zaměřené třídy s těmi tradičními. Děti, jež prošly environmentálně zaměřenými programy, vykazaly ve srovnávacích testech lepší výsledky v přírodovědeckých předmětech, čtenářské gramotnosti, psaní, sociálních vědách

i matematice (Daniš, 2016). Následné výzkumy¹ potvrdily tato zjištění i za použití odlišných výzkumných metod. Kromě kognitivního rozvoje britský výzkum Ashley Cooper² potvrdil přínos také v oblasti fyzické aktivity, jež byla dvakrát až třikrát vyšší než u dětí ve stejné věkové kategorii, které trávily čas uvnitř. Norští výzkumníci na základě svých výsledků následně prokázali, že oproti hře na venkovním hřišti poskytlo prostředí lesa lepší podmínky k rozvoji motorické zdatnosti, rovnováhy i koordinaci pohybu³. Další výzkumy potvrzují významný podíl přímého kontaktu s přírodním prostředím i v oblasti psychického zdraví⁴, sociálního fungování⁵, poruch chování⁶ a environmentální zodpovědnosti⁷.

¹ SEER (State Education and Environment Roundtable). (2000). California Student Assessment Project. The Effects of Environment-based Education on Student Achievement. NEETF (The National Environmental Education & Training Foundation), & NAAEE (North American Association for Environmental Education). (2000). Environment-based education: Creating high performance schools and students. Washington, DC.

Emekauwa, E. (2004). They remember what they touch: The impact of place-based learning in East Feliciana parish. Rural School and Community Trust.

SEER (State Education and Environment Roundtable). (2005). California Student Assessment Project. Phase Two. The Effects of Environment-based Education on Student Achievement.

American Institutes for Research (2005). Effects of outdoor Education Programs for Children in California. American Institutes for Research: Palo Alto, CA.

Matsuoka, R. H. (2008). High school landscapes and student performance. University of Michigan, Ann Arbor.

blair, d. (2009). The child in the garden: an evaluative review of the benefits of school gardening.

Journal of Environmental Education, 40(2), 15–38.

² Cooper, A. R., Page, A. S., Wheeler, b. W., Hillsdon, M., Griew, P., & Jago, R. (2010). Patterns of GPS measured time outdoors after school and objective physical activity in English children: the PEACH project. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7.

³ Fjørtoft, I. (2004). landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. Children, Youth and Environments, 14(2), 21–44.

⁴ Park, b. J., Tsunetsugu, Y., Kasatani T., Kagawa T., & Miyazaki, Y. (2010). The physiological effects of Shinrin-yoku (taking in the forest atmosphere or forest bathing): evidence from field experiments in 24 forests across Japan. Environmental Health and Preventive Medicine 15(1), 18–26.

Wells, N. M., Evans, G. W. (2003). Nearby Nature: A buffer of life Stress Among Rural Children. Environment and behavior. 35(3), 311–330.

Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2008). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. Journal of Attention disorders onlineFirst. 12(5), 402–409, March 2009.

⁵ burdette, H. I., & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children - looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159(1), 46–50.

Faber Taylor, A., Wiley, A., Kuo, F. E., Sullivan, W. C. (1998). Growing up in the Inner City: Green Spaces as Places to Grow. Environment & behavior, 30(1), 3–27.

⁶ Ibid. <https://www.youtube.com/watch?v=bg-GEzM7iTk>

Panksepp, J. (2008). Play, AdHd, and the Construction of the Social brain. Should the First Class Each day be Recess? American Journal of Play, 1, 55–79.

Ibid. Gray, P. (2013) Free to learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make our Children Happier, More Self-Reliant, and better Students for life. basic books.

⁷ Ibid. <https://www.youtube.com/watch?v=bg-GEzM7iTk> 51 Panksepp, J. (2008). Play, AdHd, and the Construction of the Social brain. Should the First Class Each day be Recess? American Journal of Play, 1, 55–79. 52. Ibid. Gray, P. (2013) Free to learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make our Children Happier, More Self-Reliant, and better Students for life. basic books.

Chawla, I. (1998). Significant life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. The Journal of Environmental Education 29(3), 11–21.

Záměrem bylo tedy trávit s dětmi čas venku i během lekcí dramatické výchovy. U nově příchozích předškoláků jsem se často setkával s tím, že pro ně bylo obtížnější udržet pozornost vůči zadání. Venkovní lekce dramatické výchovy kladou větší nároky na ohraničení hracího prostoru a seznámení se s jeho hranicemi, motivovanost dětí a hloubku jejich pozornosti. V prvních týdnech jsem tedy začínal s lekcemi v našem zázemí, kde měly možnost prohloubit svou pozornost a soustředění natolik, abychom mohli lekce realizovat v prostředí lesa. Z tohoto důvodu jsem během závěrečného projektu některé části realizoval uvnitř. V zázemí jsem tak mohl díky jejich pozornosti vybudovat dostatečně silnou motivaci a zaujetí příběhem, což se projevilo jako opora při venkovních aktivitách.

4 Charakteristika skupiny

Projekt „Cesta tajuplným ostrovem“ byl realizován se skupinou předškolních dětí v lesní mateřské škole Vážka v Srbské Kamenici. V této školce pracuji jeden den v týdnu, kdy vedu s předškolními dětmi dopolední lekce dramatické výchovy s přesahem do artefietiky. K této skupině bylo většinou přibráno ještě jedno až dvě mladší děti, které dokázaly udržet potřebnou pozornost, dodržet pravidla při hře a měly zájem tvořit.

Ve skupině, ve které jsem projekt plánoval realizovat, mělo být osm dětí (z toho čtyři kluci a čtyři holky), tři z nich měli minimálně roční zkušenost s dramatickou výchovou, ostatní se s ní setkali v září 2022 poprvé. Tato heterogenita v souvislosti s přechozí zkušeností se pozitivně projevila v míře soustředěnosti, motivace a práce s pravidly. Zkušenější děti se staly vzory pro nově příchozí a v delších dějových úsecích dokázaly svým jednáním a zaujetím podpořit ostatní.

Při samotné realizaci jsem pracoval se čtyřmi až pěti dětmi z důvodu nemocí. Projekt byl pro tuto skupinu povinný.

Tomuto projektu předcházelo pět lekcí dramatické výchovy se zaměřením na pochopení základních dramaticko-výchovných metod, jejich pravidel a adaptaci nově příchozích dětí. Ve vztahu k obsahu projektu hrál důležitou roli také princip přírodní pedagogiky, zejména v oblasti zkušeností s přírodními materiály, krajinným prostředím a etickým rozměrem vnímání přírody. Materiál z projektu posloužil jako inspirační základ pro krátký inscenační tvar, který je momentálně ve fázi přípravy.

Při plánování projektu jsem zároveň uvažoval o individuálních potřebách jednotlivých dětí, které se měly lekcí účastnit.

Karel: má vadu řeči, téměř mu není rozumět. Velmi dobře se však projevuje neverbálně, má širokou paletu zvuků. U většiny aktivit čeká na svolení se zapojit, spontánně se často neprojevuje. Soustředěnost udrží celkem dlouho. Tělesně (stylizovaný pohyb, 3 stupně rychlosti, motivovaný pohyb) je velmi zdatný.

Během projektu bylo cílem mu poskytnout prostor právě pro neverbální vyjádření, spontaneitu, spolupráci s ostatními a posílit sebedůvěru při vlastním projevu.

Eliška: má už dva roky zkušenost s DV, má rozvinuté fabulační dovednosti, dokáže udržet základní strukturu příběhu. Je velmi energická, při zadaných hrách udrží pozornost – zejména při narativní pantomimě, kde si ví rady i s improvizací. Má tendenci přebírat vůdčí roli, ale zvládne se v rámci hry i podřídit.

V projektu bylo cílem jí vytvořit prostor, kde by mohla prohloubit dosavadní dovednost a schopnosti a ujmout se vůdčí role – byla jí dáována příležitost převyprávět příběh nově příchozím účastníkům.

Lucie: většinou se orientuje podle ostatních, k porozumění zadání je pro ni důležité je buď vidět u spolužáků, nebo si ho sama vyzkoušet. Ráda tvoří a do her jde s nadšením. Pohybová koordinace je horší, i když pracuje s celým tělem. Představu ani pozornost neudrží dlouho.

V rámci projektu bylo u ní záměrem prohloubit pozornost a soustředěnost. Výhodou byla její účast v celé délce projektu, což poskytlo důležitý základ pro naplnění tohoto cíle.

František: je hravý, pozornost udrží déle. Pro práci je přirozeně motivovaný, jeho silnou stránkou je vyprávění příběhů a udržení děje v příběhu (i při narativní pantomimě).

Během projektu měl rozvíjet spolupráci s ostatními.

Indy: Indy jsem před realizací projektu viděl jen jednou na úvodní lekci, takže jsem ji ještě neměl šanci úplně poznat. Na úvodní lekci působila velmi kreativně, pohybově zdatně. Byla si jistá při individuálních i skupinových aktivitách.

V projektu bylo plánem ji seznámit s principy DV a poskytnout prostor k rozvoji kreativity. Bohužel se zúčastnila je jednoho dne, tudíž byl cíl posunut na další projekt.

Jan: má velmi bohatý vnitřní svět, originální nápady pro hru i příběh. Je poněkud introvertní, na sebevyjádření potřebuje čas, bezpečný prostor a někdy pobídnutí. Zpočátku mu nebyl příjemný kontakt od dětí, což se během her podařilo postupně odbourat.

V rámci projektu bylo zamýšleno vytvořit bezpečný prostor, kde by mohl Jan interagovat s ostatními, posílit u něj sebedůvěru při projevu a sdílení vlastních nápadů.

Richard: je poměrně aktivní, do her a cvičení jde naplno, ale nechá se snadno rozptýlit. V aktivitách, které ho zaujmou, umí být velmi soustředěný, přijímá jejich pravidla a vyžaduje jejich přesné dodržování. Ve skupině se přirozeně ujímá vedoucí role, špatně nese, když to není možné. Má velmi dobrou paměť, pamatuje si i některé podrobnosti z lekcí velmi dlouho. Je potřeba zahrnovat častěji pohybovou aktivitu, jelikož bývá často neklidný.

Při plánování projektu bylo důležité vytvořit prostor pro rovnocennou spolupráci s ostatními, aby si Richard vyzkoušel aktivity, při nichž nebude ve vedoucí roli, a prohloubit pozornost během klidovějších částí lekce a možnost se naopak pohybově vyventilovat.

5 Literární předloha

Předlohou pro bakalářský projekt „Cesta tajuplným ostrovem“ byla kniha Ztracený deník profesora z Essexu aneb podivuhodná zvířena od spisovatelky Olgy Černé. Poté, co Olga Černá vystudovala agronomii, pracovala v laboratoři, následně v knihkupectví a současně působí v knihovně v Nadějkově. Pod nakladatelstvím Baobab vydala celkem šest knih pro děti; mezi její další díla patří například Kouzelná baterka, Jitka a kytky nebo Poklad starého brouka. Právě za Ztracený deník profesora z Essexu získala v roce 2018 Zlatou stuhu a druhé místo v soutěži pořádané Ministerstvem kultury.

Ztracený deník profesora z Essexu je prozaická kniha pro děti, ilustrovaná Miroslavem Šaškem. Základní děj je takový, že profesor vypluje k tichomořskému ostrovu za účelem výzkumu tamních zvířat. Cestou ztroskotá a ocitne se na neznámém ostrově, na němž se svou manželkou objevují místní faunu, její charakteristiku a podobu zapisují a zakreslují do deníku. Po nějakém čase objeví profesor opuštěný přístřešek dalšího výzkumníka, který je na průzkumu podzemních jeskyní. Zanedlouho poté se objeví loď a profesora i s manželkou zachrání a odveze domů. Z původní předlohy jsem zcela vynechal postavu manželky, která se pro realizaci projektu jevila nedůležitě. Její charakter a vzájemný vztah mezi ní a profesorem by spíše humorně ocenili dospělí čtenáři.

Tato kniha byla vybrána pro bakalářský projekt proto, že se její dobrodružná atmosféra při objevování neznámých míst a tvorů tematicky shodovala s volnou hrou dětí při pobytu v lese. Jedním z principů přírodní pedagogiky je nechat děti samostatně vytvářet prostředí, situace, postavy a pravidla hry, která jim předem nestanoví pedagog. Tato tzv. volná hra často poskytovala obraz o zájmech dětí a podnět pro hledání předlohy, témat, postav nebo situací pro dramaticko-výchovné lekce. Stejně tomu bylo i v případě hledání předlohy pro bakalářský projekt. Děti si vymýšlely svá vlastní zvířata, prostředí, kde žijí, co jedí atd. Dalším tématem volných her bylo podnikání výprav do zatím neprobádaných částí lesa školky. Právě na základě těchto průzkumnických snah byla zvolena kniha Ztracený deník profesora z Essexu. Příběh se navíc odehrává v původním přírodním prostředí, které je pro děti z lesní školky blízké. Za velmi silnou stránku předlohy jsem považoval také prvek neobvyklých zvířat, jelikož přirozeně stimuluje fantazii, obrazotvornost a nepřímo také tvořivost.

Pro rozbor literární předlohy jsem použil Marušákovo členění inspiračních úrovní literárního textu v kapitole Hledání v textu a za textem. Toto pojetí mi umožnilo uvědomit si a pojmenovat, které obsahy byly pro projekt čerpány z textu a které původní text nabízel tzv. mezi řádky (Marušák, 2010).

Z jazykové roviny je zajímavá literární forma předlohy, která je psaná formou krátkých deníkových záznamů. Tento fakt se výrazně promítl do jednotlivých lekcí, jelikož jsme s dětmi šli po stopách tajemného profesora, který nám po sobě zanechal jen svůj deník. Dobrodružná atmosféra textu při objevování neznámého ostrova mi pomáhala navodit stejnou atmosféru i během realizace projektu. V jednotlivých deníkových záznamech jsou také popisováni fantazijní tvorové, které profesor na své výpravě objevil. Zvířata jsou vykreslena tak, že si je čtenář dokáže představit i bez ilustrací, které se na stránkách rovněž objevují. Tyto barvitě popisy poskytovaly materiál při čtení úryvků deníku dětem a probouzely v nich přirozenou obrazotvornost a fantazii pro tvorbu vlastních tvorů.

Původní text deníku není příliš dramatický a nenese silnou motivaci pro objevování neznámého ostrova, a tak jsem do lekcí zařadil přátelského tvora v podobě loutky (velký háčkovaný „plyšák“). Ten se sice v příběhu objevuje (postava Libonka), nicméně v projektu mu byla dána zcela jiná úloha, a to úloha průvodce po neznámém ostrově (děti mu v projektu vybraly jméno Chlupáček). Tento krok se v průběhu ukázal jako velmi důležitý a přínosný, jelikož tento tvor výrazně posiloval motivaci, pozornost a ponoření do děje jednotlivých lekcí. Děti v něm automaticky získaly další autoritu, která jim pomáhala v momentech, kdy původní předloha nestačila – například získání vnitřní motivace a touhy objevovat další části příběhu a ostrova, hlubší poznávání ostatních zvířat a způsobu života tvora samotného.

S ponořením se do příběhu předlohy postupně začala vystupovat témata, která by mohla být v projektu akcentována. Jedno z nich bylo rozhodnutí, zda si s sebou děti z ostrova vezmou jednoho tvora, který je na ostrově provázal, anebo ho nechají v jeho přirozeném prostředí domova. V knize se toto dilema nevyskytuje, jelikož byl profesor nejspíš předem rozhodnutý, že všechny tvory na ostrově ponechá. Pro děti se ovšem tato situace jevila jako nosná, a tak jsem ji do lekce zařadil. S tím se objevilo hledání pro a proti, motivace dětí, úhel pohledu a potřeby přátelského tvora atd. Rovněž jsem více rozpracoval samotnou cestu lodí na ostrov, aby děti měly dostatek podnětů pro narativní pantomimu.

Hledání v rovině dění se do projektu promítl v tom, že jsem hledal způsob, jakým mohl čtenář (v tomto případě děti) deník profesora z Essexu najít. Při čtení původního textu se totiž tento moment jevil jako velmi obohacující a motivující pro společnou práci. Zároveň jsem předpokládal, že by to mohlo velmi podpořit pozornost v úvodní fázi projektu. Do první lekce jsem tedy zařadil objevení deníku a představení hlavní postavy skrze kresbu, improvizaci, práci s předmětem a reflexi.

Závěrem jsem využil námět hledání v příběhu skrze „čas po..“, když bylo potřeba po odplutí z ostrova celý projekt nějak ukončit a ukotvit. Děj, který je v původním textu pouze naznačen, jsem rozpracoval do situace, kdy přátelský tvor poslal přes průzkumníka dopis dětem a děti na něj následně odpověděly kresbou a krátkým vzkazem.

Už při zkoumání literární předlohy jsem spatřoval její potenciál v rozvoji pohybových a hlasových oblastí, především skrze ztvárnění neznámých zvířat. To, že tvorové nebyli běžnými zvířaty, zároveň poskytovalo příležitost k rozvoji fantazie a představivosti. Vzhledem k tomu, že jsem počítal s výtvarnou složkou projektu, právě fantazijní tvorové a prostředí ostrova skýtali prostor k setkání s výtvarnými výrazovými prostředky a schopnosti tyto prostředky reflektovat ve výsledném díle. V textu byly naznačené také vhodné možnosti pro rozvoj spolupráce a sociálních dovedností, zejména při stavbě lodi, přístřešku a společném zkoumání ostrova. Přestože nebyly tyto situace explicitně obsažené ve fabuli příběhu, text poskytoval podnětný prostor pro představivost a jejich domýšlení. Wolf Schmid o této rovině hovoří jako o DĚNÍ, v němž se naskýtá příležitost k nekonečným možnostem domýšlení fabule. V přírodním prostředí, v němž se hlavní hrdina nacházel, jsem vnímal příležitost pro osvojení si alespoň základní práce s mapou a kompasem.

6 Výtvarně-dramaticko výchovný projekt

Primárními cíli bakalářského projektu bylo seznámit nově příchozí předškolní děti s metodami DV v uceleném příběhovém celku, stmelit novou skupinu, poskytnout prostor pro rozvoj sebevědomého sebevyjádření, fabulačních, výtvarných a pohybových dovedností. Za sekundární cíle byly stanoveny jiné než dramatické dovednosti, plynoucí z jednotlivých lekcí, např. umět se orientovat v krajině a mapě, světových stranách, pochopit základy práce s kompasem, prohloubit spolupráci a etické vnímání krajiny včetně jejích obyvatel.

Projekt byl rozdělen do pěti lekcí v pěti po sobě jdoucích dnech, přičemž plánovaný časový rozsah jedné lekce byl od 70 do 80 minut. Samotné lekce byly zařazeny jako řízená činnost po ranním kruhu, aby odpovídaly zavedenému dennímu režimu, na který jsou děti zvyklé. Školka je otevřena od 7 hodin, v jarních a letních měsících se všichni schází venku, během podzimu a zimy uvnitř. V 9 hodin se děti a učitelé setkávají v ranním kruhu, kde je rozvíjeno týdenní téma v rámci měsíčního tématu a představen program na celý den. V těchto ranních kruzích jsem dal prostor předškolním dětem, aby mohly sdílet společné zážitky z dramaticko-výchovných lekcí i s ostatními dětmi. Po ranním kruhu následuje svačina a poté řízená nebo volná činnost venku. Vzhledem k tomu, že ve skupině byly i děti, které s dramatickou výchovou neměly mnoho zkušeností, a stále se pracovalo na prohlubování pozornosti při jednotlivých aktivitách, první dvě lekce se realizovaly uvnitř, následné dvě venku, aby byl plně využit prostor lesa už s potřebnou mírou pozornosti. Projekt byl zakončen opět uvnitř.

Při vstupu do lesa máme zavedený rituál odemykání lesa (viz příloha), jehož záměrem je dětem zvědomit přechod do prostředí lesa, kde automaticky platí určitá pravidla. Při každém vstupu děti naslouchají lesu, který jim tato pravidla předá, a následně je zopakují celé skupině. Běžnou praxí je také označení prostoru, ve kterém probíhá volná hra. Tento zvyk jsem využil i při venkovních lekcích dramatické výchovy, aby byl viditelně označen hrací prostor. Ten si následně děti ještě před první aktivitou uvnitř obešly, aby ho navnímalý také tělem a smyslem pro prostor a vzdálenost (toto pojmenování vychází z konceptu 54 smyslů podle Dr. Cohena, s nimiž v rámci aktivit ve školce pracuji).

Na konec každé dramaticko-výchovné lekce jsem před lety zařadil rituál výstupu z rolí, se kterým jsem se setkal v rámci dramaterapeutické praxe. Spočívá v zapojení těla a symbolickém vyskočení a vytřepání se z rolí, do kterých se v rámci lekce vstupuje. Kromě verbální informace o ukončení lekce a návratu k sobě jsem přidal tento symbolický krok, který je pro psychiku, zejména její podvědomou a nevědomou úroveň, srozumitelnější.

Ačkoliv tento rituál nazývám výstup z rolí, používám ho i v lekcích, kde do rolí děti nevstupují, ale dotýkají se příběhu či fiktivních situací emocionálně nebo tělesně.

Po jednotlivých lekcích následovala reflexe, na níž jsou děti také zvyklé, jelikož probíhá každý den. Liší se její forma, někdy se hodnotí pomocí dvou smajlíků (usměvavého a zamračeného), jindy prostřednictvím jednoho slova nebo celých vět. Zavedené zvyky a režim tedy při realizaci velmi pomohly.

Po rituálu rozloučení se s prostorem lesa se jde ve 12 hodin na oběd. Po obědě jdou mladší děti odpočívat do zázemí školky a pro předškolní děti je připravený program. Během projektu měly děti dopoledne řízenou činnost, tudíž odpoledne bylo zaměřeno na volnou hru v přírodě. I při této volné hře jsem pozoroval, že v ní využívají prvky plynoucí z našich lekcí a příběhu. Poté následuje od 14:30 odpolední svačina a pozvolný odchod domů. Ve 4 hodiny se školka zavírá. Pro práci na projektu jsem zvolil dopolední čas, jelikož jsou děti více soustředěné. Někteří z nich občas odcházejí po obědě, tudíž jsem nechtěl riskovat, že by se tak stalo a práce by probíhala jen se dvěma dětmi.

I. LEKCE:

V následujícím popisu 5 lekcí se budu držet jednoduchého členění. Uvedu téma, cíle, které jsem lekcí sledoval, zvolené metody a potřebné pomůcky. Dále popíšu původní plán lekce, a to v číslovaných odstavcích po jednotlivých krocích, a bezprostředně za každým krokem doplním popis jeho realizace, aby byla dostatečně výrazně zachycena odlišnost plánu a jeho uskutečnění. Z didaktického hlediska vnímám právě tato srovnání za důležitá.

Téma: Co skrývá tajemný deník?

Cíle: udržet charakteristický pohyb na základě prostředí, prohloubit pozornost, pochopit princip štronza, vyzkoušet si improvizaci na základě kostýmního znaku, seznámit se s hlavní postavou profesora, dokázat formulovat a sdílet své nápady s ostatními

Metody: stylizovaný pohyb v prostoru, živé obrazy (sochy, mluvicí předměty), improvizovaná pantomima, diskuse, práce s kostýmem a rekvizitou, práce s deníkem (četba záznamu), brainstorming

Pomůcky: krabice, čtvrtky ve tvaru krabice, pastelky, stará košile, bekovka, motýlek, klobouk, provaz, mušle, starý deník – v něm vymyšlený první záznam

UVNITŘ – První lekce je zaměřena na objevení deníku. *(Pět dětí ze skupiny bylo doma kvůli nemoci z minulého týdne. Do skupiny byla tedy přibrána pětiletá holčička, která sice není předškolního věku, ale s dramatickou výchovou má roční zkušenosti. Lekce probíhala se čtyřmi dětmi.)*

Úvodní aktivita:

Pohyb v prostoru s představou různých prostředí (les, řeka, louka s vysokou trávou, pláž s příjemně teplým pískem, háj pokrytý měkkým mechem).

Popis realizace: Před touto lekcí proběhla ve školce ranní narozeninová oslava jedné holčičky, a jelikož se tím vždy pozmění každodenní zaběhnutý režim, skupina nebyla na práci dostatečně soustředěná. Před úvodní aktivitu jsem tedy zařadil cvičení BLECHY na prohloubení pozornosti. Seděli jsme v kruhu, já měl v ruce chřestidlo (bleší hnízdo). Jediná možnost, jak zahnat blechy, když vyskočí z hnízda ven (zvuk zachrastění), je rychlé tlesknutí. Děti toto cvičení už znají, přidal jsem proto další zvuk (bouchnutí chřestidla o zem), který vypustí jiný druh blech, jež se dají zahnat pouze dupnutím. Nejdříve mohly děti chřestidlo pozorovat, poté zavřeli oči, a nakonec se ke mně otočily zády, aby mě neviděly. Po této aktivitě se u skupiny prohloubila pozornost a mohlo se přejít k dalšímu kroku.

Průběh lekce:

1. Děti se z představ vrátí do prostředí třídy a pokračují s chůzí po prostoru. Poté jsou vybídnuty, aby si představily konkrétní místnost v domě a na tlesknutí pomocí živé sochy ztvární nějakou věc, která se v té místnosti nachází (pokojíček, zahrada, kuchyň, koupelna, půda). Nejdříve po tlesknutí na rameno zkusí pojmenovat, co jsou, při další místnosti hádám já, aby byly co nejpřesnější – na tlesknutí se rozpohybují a ozvučí svou sochu. Skončím půdou, jelikož v ní se nachází stará krabice. Tu dám poté doprostřed kruhu.

Popis realizace: Děti potřebovaly upřesnit pojem místnost, a tak jsme chvíli věnovali společné diskusi k pojmenování jednotlivých místností v domě. Překvapilo mě, jak bylo zpřesnění výrazné, když jsem jim sdělil, že se budu snažit pojmenovat, co představují za předmět v jednotlivých místnostech. U rozpohybování a ozvučení sochy děti dokázaly udržet charakter svého předmětu a doprovodit ho různorodými zvuky.

2. Rozdám čtvrtky ve tvaru a velikosti krabice a vybídnu děti, aby pastelkami nakreslily, co se podle nich ve staré krabici nachází. Následuje kolečko, ve kterém si své nápady vzájemně představíme.

Popis realizace: Jakmile děti objevily zavřenou krabici, kterou jsem do místnosti nepozorovaně položil, objevila se u nich zvědavost. Ta sloužila jako motivace ke kresbě předmětů, jež by podle nich mohly v krabici být. Vzhledem k tomu, že jsme krabici našli na půdě, mezi nápady se objevila i živá stvoření jako pavouk, duch, skřítek a jako poslední stará kytara.

3. Krabici otevřu, bude tam stará košile, klobouk, bekovka, motýlek, provaz, mušle a starý deník. Vyzvu děti, aby si potichu promyslely, jaké postavě by věci mohly patřit. Poté je vyzvu k hromadné pantomimické improvizaci, kde svou postavu ztvární – budou hrát všichni najednou, aby si mohli činnost vyzkoušet, pak rozdělím skupinu na půl a navzájem budou hádat, co vidí za postavu.

Popis realizace: Vzhledem k míře zvědavosti byly děti velmi soustředěné a napjatě očekávaly otevření krabice. Věci je natolik zaujaly, že jsem jim dovolil, aby si je vzaly do ruky a zkoumaly. Automaticky se při obléknutí staré košile nebo klobouku staly určitou postavou a byly připravené k improvizaci. Bohužel jsem tento spontánní moment nevyužil a vedl jsem je k obyčejnému zkoumání věci. Myslím, že kdybych navázal na jejich zvědavost a hravost, následná improvizace by nastala mnohem přirozeněji. U ní si zpočátku nevěděly s akcí rady, a tak jsem začal nabídkami, jak se jejich postava ráno připravuje na odchod z domu, co ráda dělá a podle čeho bychom ji mohli poznat. Tyto nabídky dětem

velmi pomohly, a nakonec dokázaly pantomimicky ztvárnit postavu tak, že vynikly její charakteristiky – robot, kuchař, námořník a děda.

4. Následně vytáhnu z krabice deník, ze kterého zjistíme, že krabice patří profesorovi, který se připravuje na výpravu na neznámý ostrov – první záznam (představení profesora) si vymyslím, barvitěji ho rozvinu.

Popis realizace: Po prvním přečtení si děti ze záznamu nepamatovaly téměř nic. Rozdělil jsem ho tedy na tři části, což jim pomohlo sesbírat více informací. Následně jsme si vysvětlili, kdo je to profesor, co dělá, a specifikovali, že náš profesor zkoumá zvířata a rostliny na neznámých ostrovech.

Reflexe a závěr:

Lekci ukončíme kolečkem, ve kterém se zamyslíme, jaký příběh by se mohl profesorovi stát, následuje vystoupení z rolí a reflexe dnešní lekce. **Popis realizace:** Při sdílení, co by se mohlo našemu profesorovi přihodit na expedici, zaznívaly následující nápady: mohl by objevit úplně neznámý ostrov, sežrala by ho obří masožravka, vyrobil by si lektvar z nalezených rostlin a potkal by se s čarodějem. Nabídl jsem tedy i svůj, nápad, že by se mohl setkat s úplně neznámými zvířaty, což děti velmi nadchlo. Zkoušeli jsem tedy vymýšlet názvy zvířat, která jsme ještě neviděli – děti často kombinovaly názvy dvou zvířat jako kozo-ovce, hado-králík, žabo-jelen atd.

II. LEKCE:

Téma: Navázání kontaktu s neznámým prostředím a jeho obyvatelem

Cíle: vyzkoušet si gradaci pohybem a hlasem a stylizovaný pohyb v prostoru, naučit se prioritizovat nabízené možnosti, umět formulovat a sdílet své nápady s ostatními, umět dojít ke konsensu na základě společné komunikace, umět výtvarně vyjádřit konkrétní předmět, vyzkoušet si malbu štětcem, spolupracovat při stavbě objektu, udržet pozornost a jednání během narativní pantomimy, citlivě navázat komunikaci s Libonkem

Metody: společné vyprávění příběhu, stylizovaný pohyb v prostoru, boční vedení, práce s deníkem (čtení záznamu), narativní pantomima, diskuse, brainstorming, práce s objekty (stavba lodi a přístřešku), práce s rekvizitou a loutkou, mluvicí předměty (promlouvání za loutku), skupinová role

Pomůcky: krabice s profesorovými věcmi, deník, pět čtvrtek A4, tempery, štětce, šátky, židle, loutka Libonka

UVNITŘ – druhá lekce je zaměřena na plavbu a příplutí na ostrov.

Úvodní aktivita:

Motivovaný pohyb v prostoru – děti se na okamžik stanou jednotlivými živly. Bočním vedením budu projev živlu postupně gradovat a zklidňovat; oheň (od jiskry k požáru), voda (od kapky k povodni), země (gradace zemětřesení), vzduch (od vánku k tornádu) („Když se živly střetnou, mohou vznikat i celé ostrovy, například i ten, na který se vydal náš profesor.“)

Popis realizace: Gradaci v rámci jednotlivých živlů jsem po zkušenosti s vodou po vrcholu postupně opět vrátil do prvotního projevu – od jiskry k požáru a opět zpátky k jiskře. Děti se pak více soustředily na přechod k dalšímu živlu a lépe se jim dařilo ho ztvárnit pohybem a hlasem. Při opakování projektu bych tuto aktivitu podpořil hudbou.

Průběh lekce:

1. Lekce bude pokračovat společným kruhem, ve kterém si připomeneme, co o profesorovi víme. Přečtu další zápis v deníku, v němž se profesor připravuje na dalekou plavbu.

Popis realizace: Jedna holčička ze včerejší skupiny onemocněla a zůstala doma, zároveň se však vrátil jeden předškolák, a tak jsem měl opět skupinu čtyř předškoláků. Překvapilo mě, kolik detailů si z minulé lekce pamatovali a jak ochotně skupina vysvětlila začátek příběhu chlapci, který na úvodní lekci nebyl. Po včerejší zkušenosti jsem po přečtení záznamu vyzval děti, abychom společně zopakovali, co jsme se z deníkového zápisu

dozvěděli – tentokrát si pamatovali mnohem více informací než v minulé lekci, k čemuž přispělo i skupinové shrnutí.

2. Následuje skupinová diskuse, co by si na podobnou výpravu vzali s sebou na loď. Loď bude malá, proto si mohou jako skupina vzít pouze pět věcí. Poté ode mě dostanou pět čtvrtek formátu A4, na které temperami a štětci namalují zásoby, na nichž se shodli.

Popis realizace: Jako důvod omezeného počtu zásob jsem uvedl dopis od kapitána, že se do prostoru v podpalubí vejde pouze pět věcí. Děti k této informaci přihlížely po celou dobu diskuse, jako skupina vymyslely několik věcí, co by si na podobnou výpravu vzaly. Musel jsem jim sice připomenout cíl profesorovi cesty, na což zareagovaly přidáním výtvarných potřeb, ale jinak dokázaly udržet myšlenku, že si na loď musejí vzít jen to nejdůležitější. Spolupráce a vzájemná diskuse probíhala velmi dobře, stejně tak i následná malba, při které si zkoušely i míchání barev a jejich krytí na čtvrtce.

3. Děti společně vybudují ze šátků malou loď, na kterou zásoby naloží. Jakmile se všichni nalodí (v roli profesora), přečtu o tom, jak plavba probíhala, děti simultánně jednájí – od bezvětří, přes déšť, parný den, návštěvu velryb a racků až po obrovskou bouři – propojení s úvodní aktivitou. Postupně ztrácejí některé zásoby vlivem nepříznivého počasí. Příběh končí ve chvíli, kdy v bouři loď ztroskotá, zbývající zásoby se ztratí a profesor se ocitne na neznámém ostrově bez zásob.

Popis realizace: Vybudování lodi trvalo místo zamýšlených 5 minut přibližně 15. Po včerejší zkušenosti s tím, jak jsem naplno nevyužil jejich spontánní improvizace při objevení profesorových věcí v krabici, jsem se rozhodl dát jim prostor. Děti totiž navázaly na diskusi ohledně zásob a domlouvaly se, co by na lodi mělo být. Kromě základní konstrukce, s níž jsem počítal, na loď vyrobily také například záchranný kruh, kotvu, provazy, počítadlo dní a záchranný člun. Jednání v rámci narativní pantomimy zvládly přesně a soustředěně. Při roztříštění jsem dal více času na rozložení lodi na trosky a zklidnění hlasitého projevu, který k tomu patřil.

4. Na neobydleném ostrově si děti v roli profesora vytvoří vlastní obydlí (pomocí židlí a šátků jako trosek lodi). Jakmile postaví příbytek, přijde k novému obyvateli tajemný tvor (loutka Libonka, kterého budu vodit). Děti budou muset najít způsob, jak s ním navázat komunikaci.

Popis realizace: Ačkoliv zůstávaly děti i při stavbě přístřešku poměrně pozorné, vzhledem k délce lekce jsem musel zařadit přestávku, aby si mohly dojít na záchod a napít se. I tvorba přístřešku trvala třikrát déle, než jsem předpokládal, ale vzhledem k míře soustředění a nápadů, které děti přinášely, jsem se rozhodl nechat jim prostor. Děti rychle pochopily, že

k tomu, aby postavily dostatečně velký přístřešek, potřebují spolupracovat. Navzájem se tedy domlouvaly, dokázaly si říct o pomoc a vysvětlit, co mají v plánu. V jedné chvíli jsem jim pomohl zatížit okraj velkého šátku, ale jinak si s přístřeškem poradily samy. Příchod Libonka jsem podpořil krátkou narativní pantomimou, ve které zavřely oči a uložily se ke spánku. Libonka upozorovaly skrze kroky a hlasité očichávání jejich přístřešku. Jakmile s ním jedna holčička navázala komunikaci, hned vysvětlovala ostatním, že je plachý a musí si nejdříve očichat jejich ruku a až poté ho mohou pohladit. Libonkův příchod je překvapil a všichni měli zájem se s ním seznámit. Když jsem si všiml, že by ho chtěli oslovit, ale neví, jak se jmenuje, vyzval jsem je, abychom ho zkusili pojmenovat – z několika návrhů si jednohlasně vybrali jméno Chlupáček.

Reflexe a závěr:

Lekci ukončíme kolečkem, ve kterém navážeme komunikaci s Libonkem, který se stane naším průvodcem po neznámém ostrově. Následuje vystoupení z rolí a reflexe dnešní lekce.

Popis realizace: Ačkoliv byly děti během lekce soustředěné, určitě bych ji při opakování projektu rozdělil na dvě části. Z původního hodinového předpokladu lekce trvala 100 minut a pokud by děti neměly tak silnou motivaci a zvědavost, určitě by to pro ně bylo příliš dlouhé.

III. LEKCE:

Téma: Objevování neznámého světa

Cíle: dokázat převyprávět prožitý příběh ve skupině, vyzkoušet si zvukový a pohybový projev zvířete, umět napodobit základní charakter zvuku na základě poslechu, umět se zorientovat podle světových stran, pochopit práci s kompasem, umět si vybavit a graficky zachytit získané předměty, rozvinout představivost v přírodním prostředí, komunikovat a spolupracovat ve dvojici – následná prezentace nápadů ve skupině

Metody: společné vyprávění příběhu, stylizovaný pohyb a hlas v prostoru, práce s loutkou, mluvící předměty (mluvení za loutku), práce s rekvizitou, diskuse, skupinová malba – tvorba mapy, plná rolová hra, živé obrazy – štronzo (při realizaci vynecháno), práce s deníkem (četba záznamu), brainstorming

Pomůcky: postavené obydlí, mobil, slepá mapa ostrova na A1 (zmuchlaná, politá), suché pastely, pastelky, namalované zásoby z druhého dne, kompas, deník, loutka Libonka

UVNITŘ i VENKU – třetí lekce je zaměřena na objevování ostrova.

Úvodní aktivita (uvnitř):

S Libonkem se sejdeme u profesora obydlí a společně si připomeneme dosavadní příběh. Libonek nám poradí, že pokud se chceme setkat a dorozumět se s ostatními zvířaty, potřebujeme umět napodobit jejich pohyb a zvuky, aby nám důvěřovala. Úvodní aktivita tedy bude zaměřena na pohyb a zvuky reálných a následně fantazijních tvorů. Pohyb i zvuky budu variovat pomocí tří stupňů hlasitosti a rychlosti. Poté vydám hlasem zvuk a děti zkusí ztvárnit pohybem zvíře, kterému by mohl patřit. Protože se budou chtít se zvířaty domluvit, budou muset umět zopakovat jeho jazyk – při pohybu napodobí i zvuk zvířete.

Popis realizace: Dnes přišli do školky další dva předškoláci, kteří nebyli na prvních dvou lekcích – lekce tedy probíhala se šesti dětmi. Rozhodl jsem se je zapojit, a jelikož jsme je museli se skupinou uvést do příběhu, shrnutí dosavadního příběhu nám trvalo déle. Předškoláci, kteří se projektu účastnili od začátku, měli velký zájem s příběhem seznámit i své spolužáky, opět se tak projevila jejich vzájemná spolupráci při vyprávění prožitého příběhu. Z minulé lekce si děti pamatovaly způsob, jak s Libonkem navázat komunikaci, a vysvětlily to i nově příchozím. Pohybové i hlasové ztvárnění zvířat děti zvládly, nejvíce soustředěné byly při představě zvířete na základě zvuku. Rozhodl jsem se vybědnout děti, aby i ony nabídly nějaký zvuk, což opět podpořilo skupinovou pozornost.

Průběh lekce:

UVNITŘ

1. Doprostřed kruhu položím slepou mapu ostrova, rozdělenou na čtyři hlavní části (světové strany), kterou jsem za pomoci Libonka nakreslil na starý papír. Jako první zakreslíme suchými pastely pláž, na níž profesor ztroskotal a kde si vybudoval přístřešek.

Popis realizace: Dětem jsem řekl, že mapu nakreslil Libonek, jelikož jako jediný zná ostrov a nechce, abychom se ztratili – v této fázi jsem vnímal, jak se vztah mezi dětmi a Libonkem výrazně prohluboval. S kompasem jsme pracovali už v této fázi, abychom dokázali určit, na jaké světové straně ostrova jsme ztroskotali a postavili přístřešek – Libonek nás upozornil, že ho našel vyplavený na pláži. Většina dětí práci s kompasem pochopila poměrně rychle a mohli jsme tak pokračovat k dalšímu kroku.

2. Jakmile domalujeme část s pláží, Libonek nám prozradí, že na pláž moře vyplavilo nějaké zásoby z naší ztroskotané lodi, včetně kompasu. Zásoby doneseme do přístřešku a nakreslíme je pastelkami do mapy, abychom nezapomněli, co máme k dispozici. Následuje krátký kruh, ve kterém se zamyslíme, k čemu kompas slouží (nechám děti hádat, co je to za předmět; to, že je to kompas, prozradím až v průběhu kruhu, včetně způsobu, jak s ním pracovat). S kompasem už se budeme moci vydat na průzkum ostrova.

Popis realizace: Informace ohledně kompasu a práci s ním jsem přesunul do prvního bodu. Vzhledem k delšímu úvodnímu kruhu jsme už nestihli do mapy zakreslit zásoby – tuto aktivitu vnímám jako důležitou, proto jsem ji přesunul na úvod V. lekce.

VENKU

3. Poté se přesuneme do lesa, kde bude probíhat výprava. Děti se rozdělí do dvojic a na zvoleném místě v lese najde každá dvojice nějakou skrýš, hnízdo nebo přístřešek. Kompasem určíme část ostrova, ve které se skrýš nachází, a podle deníku zjistíme, jakému zvířeti náleží – zapojím Libonka („Libonek mi říká, abych se podíval do deníku, že to je typický přístřešek pro...“). Poté dvojicím nabídnu, aby se zvířetem na malý okamžik staly v krátké improvizaci (nabídka – jak jejich zvíře profesor poznal, vylákal ven, komunikoval, jak si zvíře hraje, jak komunikuje, co by si přálo, jak jí, co dělá v noci atd.) Moje tlesknutí bude sloužit jako foťák – po tlesknutí se zastaví ve štronzu, já je vyfotím.

Popis realizace: V této fázi se nejvíce projevil pozdní příchod některých dětí – dvojice, jež je v projektu od začátku, našla hnízdo během chvíle a měla detailní popis zvířete; nově

příchozí předškoláky jsem rozdělil každého do jiné dvojice, ve kterých však soustředěně pracovaly opět jen děti, které se účastnily už od prvního dne. Pokud bych projekt opakoval, nové dítě bych do programu zapojil nejpozději druhý den. Negativně se projevil také čas, který jsme museli věnovat převyprávění příběhu nově příchozím předškolákům i přechodu ven; jelikož nám nezbyl čas na krátké improvizace, zvířata jsme si jen při kresbě krátce představili v kruhu.

4. Do mapy poté suchými pastely a pastelkami zakreslíme, co jsme objevili – hnízda, přístřešky, zvířata, která v nich žijí, kromě východní strany, u které nás Libonek varuje, že se na ni nedá dostat kvůli rozvodněné řece, hluboké propasti a hustému trnovému porostu. Tajemnost poslední neprobádané velké části ostrova podpoří přečtení zápisku z deníku o tom, že i profesora tato oblast velmi zajímala.

Popis realizace: Po opadnutí pozornosti během práce ve dvojici posloužil Libonek jako velmi dobrý nástroj pro nabudování napětí, jelikož nám pověděl o neprobádané oblasti a překážkách, kvůli nimž se na ni nemůžeme dostat.

Reflexe a závěr:

Lekci ukončíme kruhem, ve kterém se zamyslíme, co by mohlo být v neprobádané části ostrova. Následuje vystoupení z rolí a reflexe dnešní lekce.

Popis realizace: Na kolečko, ve kterém bychom sdíleli své představy ohledně neprobádané oblasti, bohužel také nedošlo, a jelikož ho vnímám jako velmi důležité, zařadil jsem ho do následující lekce.

IV. LEKCE:

Téma: Jaké tvory skrývá les?

Cíle: rozvinout obrazotvornost, osvojit si základy výrobního postupu loutky, umět převyprávět prožitý příběh, umět udržet zadanou situaci v improvizované loutkohře

Metody: společné vyprávění příběhu, práce s mapou (tvorba a reflexe dosavadního příběhu), práce s loutkou, práce s prostorem, mluvicí předměty, částečná pantomima (vedení loutky), brainstorming

Pomůcky: mapa ostrova na A1, přírodniny, vteřinové lepidlo, deník, loutka Libonka

VENKU – čtvrtá lekce je zaměřena na vytvoření loutky ostrovního zvířete (výtvarně-výchovná složka).

Úvodní aktivita:

Po cestě do lesa budou děti pozorovat okolí a hledat, zda uvidí nějaké zvíře, nebo jeho část. Může to být například skála ve tvaru celého zvířete i jehličí ve tvaru tykadla atd.

Popis realizace: Děti potřebovaly na tuto aktivitu trochu více času. Pomohlo jim, když jsem aktivně hledal s nimi a sdílel, co mi, která přírodnina připomíná za zvíře.

Průběh lekce:

1. Venku si opět převyprávíme prožitý příběh (i s pomocí mapy a Libonka). Zeptám se dětí, jak by jako profesori zachytily podobu zvířat, která objevily. Nabídnou jim, že v deníku je jen málo stránek, tudíž i profesor si musí umět poradit, jak zachytit – vyrobil je z přírodnin, které na ostrově našel.

Popis realizace: Rozložená mapa nám pomohla ve vybavení si předchozí lekce, děti si velmi dobře pamatovaly zvířata, která do mapy zakreslily. Po zkušenosti ze včera jsem si velmi pečlivě hlídal čas pro každou aktivitu, tudíž jsem přikročil hned k tomu, že nám Libonek prozradí, jak profesor zachytil zvíře, když mu došel papír – vytvořil loutku.

2. Na zvoleném místě v přírodě budou děti hledat přírodniny, které použijí na výrobu loutky tajuplného zvířete (z deníku či vlastního). Pojmou ho a pomocí přírodnin a lepidla vytvoří loutku.

Popis realizace: Jelikož jsme se ve školce tento měsíc hodně zabývali houbami a jejich sběrem, musel jsem několikrát připomenout zadání, že hledáme materiál pro výrobu našeho zvířete, a ne houby. Lepidlo nefungovalo tak dobře, jak jsem předpokládal a velmi

mi pomohla Gábina⁸, která lepila loutky semnou. Na tuto lekci jsem měl opět jen čtyři děti, což se v této lekci ukázalo jako výhoda, jelikož tvoření zvířete z přírodnin i v tak malé skupině trvalo poměrně dlouho. Pokud bych lekci opakoval, určitě bych zvolil jiné možnosti spojování přírodnin a vhodnější lepidlo.

3. Děti poté vyzvu k vypravěčskému kruhu, kde vymyslíme, co naše zvířata jedí, kde žijí, jak komunikují s ostatními a příběh, který by se jim mohl na ostrově stát.

Popis realizace: Delší lepení způsobilo, že některé děti musely čekat na ostatní, a tak si začaly v okolí kruhu hrát. Jelikož jsme nemohli zatím pokračovat k dalšímu bodu, nechal jsem jim prostor na volnou hru. Všiml jsem si, že se velmi plynule dostávaly do situací, ve kterých hrály jako skupina. Rozhodl jsem se tento moment využít a místo vypravěčského kruhu, v němž by vyprávěly sami za sebe, jsem přistoupil rovnou k loutkohře.

4. V krátkých loutkových improvizacích děti zahrají, jak se jejich zvířata setkají. Nabídnou jim různé situace – jak slavila narozeniny, jak zpívala písničku, jak našla ztraceného kamaráda, jak založila rodinu.

Popis realizace: Celkovou motivaci pro výrobu loutek i následnou loutkohru podpořil Libonek, skrze něhož jsem dnešní instrukce zadával. Zvolil jsem postup, kdy mi Libonek šeptal instrukce a já je potom dětem zveřejnil. Děti se mohly Libonka doptat na případné nejasnosti, ale jelikož sám od sebe k dětem nepromlouval, musely odpověď pochopit z jeho řeči těla (v jednom případě jsem opět zveřejnil, co mi Libonek jako odpověď zašeptal, jelikož bylo potřeba zpřesnit zadané instrukce jednoznačně).

Zaujalo mě, jak rychle děti začaly využívat v komunikaci strategie, aby pro ně byly Libonkovy odpovědi srozumitelné (například se začaly ptát tak, aby odpověď byla ANO nebo NE, protože kroucení hlavou loutky pro ně bylo zřetelně jasné). Libonek posloužil jako prvek, který si u dětí získal oblibu, pozorně ho poslouchaly a prohloubily vzájemnou komunikaci. Předškoláci v loutkohře vstupovali do situace, kterou chtěl Libonek vidět, a dokázali udržet základní strukturu příběhu. Vybral jsem náměty Narozeninové oslavy a Jak zvířátka objevila dinosauří jeskyni. Druhá dvojice vzala do hry i prvek z první improvizace a oba příběhy se skrze něj propojily. Většina dětí pak nechala loutky v jejich přirozeném prostředí lesa, protože je nechtěly odnášet z jejich domova. Jeden z nich si loutku chtěl odnést, a přestože se mu po cestě rozpadla, stále si ji nesl s sebou. Obě reakce pro mě svědčily o tom, že ke svým loutkám, stejně jako k Libonkovi, si rychle vybudovaly vztah.

⁸ Čtvrtý den projektu nás navštívila moje vedoucí bakalářské práce, MgA. Mgr. Gabriela Zelená Sittová, Ph.D., která dohlížela na průběh lekce a v některých částech se ho i sama aktivně účastnila.

Reflexe a závěr:

Lekci zakončíme ukončením hry, vystoupením z rolí a reflexí dnešní lekce.

Popis realizace: Do závěrečného kruhu jsem zařadil otázku z minulé lekce, na kterou nezbyl čas – co bychom mohli objevit v poslední neprobádané části ostrova? To u dětí podpořilo zvědavost a motivaci se na odlehlou část ostrova podívat.

V. LEKCE:

Téma: Umím respektovat potřeby druhé bytosti?

Cíle: umět spolupracovat v rámci skupiny, umět se ve skupině domluvit na společném postupu, umět do rozhodovacího procesu zapojit i pohled druhé osoby (v tomto případě Libonka), umět formulovat krátkou zprávu pro druhou osobu, vyzkoušet si jednání v narativní pantomimě, přijmout roli „učitele v roli“

Metody: práce s prostorem, plná rolová hra, práce s loutkou, mluvicí předměty, narativní pantomima, práce s objekty (přístřešek trosečníka), práce s rekvizitami, práce s dokumenty (vzkaz a dopis), učitel v roli, práce s kostýmem

Pomůcky: mapa ostrova na A1, deník, kompas, loutka Libonka, dva delší provazy, dva stolky, deky, trosečnickův zápisník, kniha Fantastická zvířata, kniha Ztracený deník profesora z Essexu, nastříhané kusy kartonu, námořnická čepice, papírek, tužka, dopis od trosečníka, A4 papíry, pastelky

UVNITŘ – pátá lekce je zaměřena na probádání poslední části ostrova a návrat domů.

Úvodní aktivita: V ohraničeném prostoru se jedna půlka stane masožravkami a druhá se musí v roli much dostat na druhou stranu místnosti. Masožravky se rozestaví do prostoru a při zavřených očích šátrají rukama kolem sebe, přičemž se jich probíhající mouchy nesmějí dotknout. Poté si skupiny prohodí role.

Popis realizace: Dnešní lekce probíhala s pěti dětmi, z toho se dvě holčičky programu účastnily od začátku. Vzhledem k lichému počtu jsem se do úvodní aktivity zapojil také – všiml jsem si, jak se tím u dětí posílala motivace i pozornost.

Průběh lekce:

1. Opět si připomeneme dosavadní příběh včetně toho, že od poslední neprobádané části ostrova nás dělí překážky (rozbouřená řeka, hluboká propast, trnový porost). Libonek nás upozorní, že je zvládne překonat jen dokonale sehraná skupina („V téhle části si i profesor musel dávat velký pozor, je to tu velmi nebezpečné...“).

Popis realizace: V této části lekce jsme ještě do mapy zakreslili zásoby, které jsme si na ostrov přivezli, a překážky, které nás dělí od poslední, neprobádané části ostrova. Děti byly k průzkumu neznámého území velmi motivované, nejspíš i díky připomenutí od Libonka, že je to velmi nebezpečné a překážky dokáže překonat jen sehraná skupina.

2. Překonání překážek:

Rozbouřená řeka: Proud je velmi silný, a tak v něm skupina musí postupovat společně, aniž by se někdo odpojil. Libonek dětem poradí, jak přes řeku přecházejí mravčící (zvířata) – děti si stoupnou do kruhu, zvednou pravou ruku a někoho se chytí, pak levou a někoho se chytí. Po vstoupení do proudu se musejí rozplést, aniž by se někdo z nich odpojil.

Propast: přes propast spadla úzká kláda (vytvořená dvěma delšími provazy), po které musejí děti přejít na druhou stranu. Musejí přenést i Libonka, který se bojí výšek, mapu a kompas – předávají si vše řetězově.

Trnový porost: rozdělení na dvě skupiny – jedna je se mnou porost a druhá tvoří průzkumníky (poté se vymění, já pořád zůstávám v roli porostu). Porost je nebezpečný, jelikož vystřeluje trny na pohyblivý cíl, když je vzhůru, a na stojící cíl, když spí. Lze jím projít jen, když se průzkumníci najednou zastaví a najednou rozejdou – probouzení a usínání bude značeno zvukovým efektem.

Popis realizace: V této fázi jsem pozoroval soustředěnost a zároveň vzájemnou spolupráci ve skupině. Každá překonaná překážka děti motivovala pro překonání té další. Zároveň se ptaly Libonka na spoustu informací, které by jim v postupu na poslední část ostrova pomohly. Libonek opět komunikoval přese mě, když byla potřeba souvislá odpověď (šeptal mi do ucha a já to potom zveřejnil před dětmi); pokud stačilo pokývání, odpovídal jsem skrze řeč jeho těla (pokývnutí, opatrné pohyby, gesto, že všichni musíme jít společně atd.).

3. Po překonání překážek se ocitneme na odlehlé části ostrova, kde objevíme opuštěný příbytek neznámého trosečníka (ten přichystám ze dvou stolků a deky, aby ho neviděli), jenž připlul dlouho před námi. Objevíme i jeho zápisník (ilustrované vydání Fantastická zvířata a kde je najít), z něhož se dozvíme, že na horizontu proplouvá každý pátek v 10:30 loď, ale že tu chce trosečník už zůstat a je na měsíční výpravě v podzemních jeskyních. Děti objeví rozloženou vysílačku (nastříhané kusy kartonu) – domluví se jak se spojit s lodí, co by měla mít vysílačka – pak ji sestaví a připraví si, co řeknou.

Popis realizace: Potřeboval jsem umocnit moment překvapení a chtěl jsem, aby děti neviděly, že přístřešek připravuji. Požádal jsem je tedy, jestli by mohly spolu s Libonkem pro něj vytvořit malé hnízdo, což je vtáhlo natolik, že jsem mohl nepozorovaně přístřešek trosečníka připravit. Objevení jeho přístřešku a věcí v něm způsobilo mezi dětmi zaujetí, samy se začaly domlouvat, co by rozložená vysílačka mohla být. Velmi rychle přišly na to, jak se vysílačka skládá. Místo knihy Fantastická zvířata jsem použil Ztracený deník profesora z Essexu, který viděly poprvé. Rozhodl jsem se tak, jelikož v něm byl zakreslený

Libonek a knihu Fantastická zvířata si prohlížely před dvěma dny po spaní. Vzájemně se domluvily, co řeknou do vysílačky, i na pořadí, aby se všichni vystřídali.

4. Vstoupím do role kapitána (skrže kostýmní znak čepice), na jehož loď se dovolají o pomoc. Kapitán se s nimi domluví, kde je vyzvedne a že může vzít jen pět pasažérů – možnost použít kompas a mapu. Na stole nechají vzkaz (pomůžu jim ho napsat), nalepíme ho pak na mapu s naší adresou, kdyby se trosečník vrátil.

Popis realizace: Jakmile jsem vstoupil do role kapitána, děti vzaly situaci vážně a tempo jejich jednání se zrychlilo, jelikož nechtěly loď zmeškat. Už v této chvíli se objevil nápad, že vezmou Libonka s sebou domů.

5. Čas, kdy se musí nalodit na kapitánovu loď, se rychle blíží. Musí se rozhodnout, co si vezmou s sebou. Pokud by si chtěly vzít i zvířata, nabídnu, že to mohou zkusit nejdříve s Libonkem (budu ho animovat), který bude smutný, kdyby měl odjet; chtěl by zůstat ve svém prostředí. Může jim poradit, že si mohou vzít loutky, ale skutečná zvířata nechat žít na ostrově. Děti se rozloučí se zvířaty na ostrově, se svým příbytkem a vezmou si sebou mapu.

Popis realizace: Děti si chtěly vzít zbytek zásob, které jsme si sebou přivezli na ostrov, kompas a mapu. Když se chystaly naložit i Libonka, skrže jeho pohyby velmi rychle zjistily, přijaly a holčičky, které byly v programu od začátku, i obhajovaly Libonkovu potřebu zůstat doma na ostrově. Ještě se rozhodly Libonka zakreslit do mapy, abychom na něj měli alespoň nějakou památku – loučení s Libonkem bylo velmi intenzivní. Překvapilo mě, jak hluboký vztah si k němu děti vybudovaly – v tomto ohledu byl velmi znatelný rozdíl mezi dětmi, které projekt absolvovaly celý a kterým jsme museli příběh převyprávět, jelikož se osobně účastnily pouze dvou dnů.

6. Setkají se s kapitánem, který se jich bude ptát na jejich výpravu. Lodí se pak vydáme zpět domů – jakmile se všichni nalodí, přečtu o tom, jak plavba probíhala – od bezvětrí, přes déšť, parný den, návštěvu velryb a racků – propojení s plavbou na ostrov v druhé lekci (narativní pantomima). Popis realizace: Průběh platby jsem oproti plánu zkrátil, protože jsem tušil, že další krok bude potřebovat více času, než jsem pro něj vyčlenil.

7. Na závěr dětem přijde dopis od trosečníka s fotkou Libonka o tom, jak se daří zvířatům, která potkaly, a Libonkovi, o něhož se staraly. Děti na dopis odpoví obrázkem (A4 papír a pastelky) a pošlou ho na ostrov. Následuje vystoupení z rolí a reflexe projektu.

Popis realizace: Příchozí dopis byl pro děti velkou událostí – holčičky, co prošly celým programem, se při jeho čtení rozplakaly – v tu chvíli jsem si uvědomil hloubku vztahu, který

mezi nimi a Libonkem vznikl. Sdělovaly, že jsou rády, že ho nechaly doma, ale že se jim hodně stýská a bez jeho pomoci bychom ostrov sami neprozkoumali. K dopisu jsem přiložil také fotku profesora a Libonka, která byla součástí knížky Ztracený deník profesora z Essexu. Psaní dopisu a kreslení obrázku pro Libonka se stalo velmi důležitým krokem, který celý proces uzavíral a děti díky němu získaly pocit, že jsou s Libonkem stále ve spojení. Navrhovaly, že mu mohou napsat ještě někdy příště, vydat se na ostrov nebo pozvat Libonka k nám do školky na návštěvu – rád bych s ním tedy pracoval i v průběhu školního roku.

7 Reflexe projektu

Podrobně a konkrétně byly nutné změny ve scénáři projektu popsány v rámci jednotlivých lekcí. V obecné rovině jsem si pojmenoval několik důležitých poznatků, k nimž bych se rád v rámci reflexe vyjádřil.

Při svém působení v LMSŽ Vážka jsem doposud vedl pouze jednodenní lekce, které nepracovaly s ucelenějším příběhovým celkem. Motivací pro volbu týdenního formátu dramaticko-výchovného projektu mi byly studijní zkušenosti se strukturovaným dramatem a mírou zaujetí příběhem, již s sebou takto zaměřené lekce přinášely. Realizace týdenního projektu mi ukázala, o kolik více se děti ponoří do příběhu, žijí s ním a jsou mnohem více přirozeně otevřeny k získávání nových poznatků, zkušeností a spolupráci oproti samostatné lekci, byť tematicky zaměřené. Celého projektu se účastnily pouze dvě děti, zbytek účastníků na některých lekcích chyběl. U dvou zmíněných předškoláček jsem vnímal hluboké ponoření do příběhu, které se nejvýrazněji projevilo při poslední lekci, kdy byl jejich prožitek při rozhodování, zda nechat Chlupáčka na ostrově, opravdu intenzivní. Ověřování naplnění stanovených cílů se mi u těchto dvou dívek provádělo nejlépe, jelikož jsem mohl sledovat jejich proces soustavně a ověřil si, že výstup z jedné lekce byl často opěrným bodem při lekci následné. Jedním z poznatků tedy je nesporný přínos pro dítě, které se účastní celého procesu a může tak stavět na svých zkušenostech, prožitcích, zaujetí a dějových znalostech, což se pozitivně projevuje na motivaci, soustředění, otevřenosti a hloubce vnímání příběhu. U ostatních účastníků jsem si naplnění cílů ověřil samozřejmě také, ale mezery způsobené neúčastí na jedné nebo dvou lekcích ovlivnily míru jejich naplnění.

Tímto plynule přecházím k dalšímu poznatku, a to ohledně časového plánu. Díky reflexím jsem si pojmenoval potřebu profesního rozvoje v této oblasti, jelikož mé původní odhady byly někdy i výrazně odlišné od skutečné délky lekcí. Díky povaze předškolního vzdělávání a spolupráci kolegyň z LMSŽ Vážka nebylo delší trvání lekcí problémem, ale pokud bych projekt realizoval s dětmi školního věku, obával bych se pravděpodobné roztržitosti, plynoucí s nedodržením omezené časové dotace. Práce s časem a střízlivějším odhadem trvání jednotlivých aktivit se pro mě po realizaci projektu stala důležitým faktorem při sestavování dalších lekcí. Pozitivním poznatkem v této oblasti je časový úsek, po který je předškolní dítě schopné se soustředit. Dříve jsem se domníval, zejména na základě odborné literatury, že nemohu v samostatné lekci přesáhnout 40 minut. Realizace projektu mi však ukázala, že vhodně sestavená lekce, zvolený příběh, dostatečně posílená motivace skrze jednotlivé aktivity a motivace samotného pedagoga mohou dobu, po níž jsou děti soustředěné, i zdvojnásobit.

Dalším zjištěním byl významný přínos hmatatelných materiálů pro práci s předškolními dětmi. Ať už se jednalo o výtvarné artefakty vytvořené dětmi nebo mnou, loutku, běžně používané předměty (kompas) či kostýmní znaky, výrazně podporovaly zaujetí účastníků, podporovaly obrazotvornost a bezprostřední přítomnost děje, a také usnadňovaly vybavování si již prožitého příběhu. U i dětí, které se neúčastnily předešlé lekce, vyvolávaly předměty dojem, že jsme něco skutečně minulý den prožili. Ačkoliv je příprava na projekt o to časově náročnější, hodlám reálné materiály a předměty ve své profesi i nadále využívat a zkoumat, kam se dá práce s nimi posunout.

Během projektu jsem využil mimo jiné metodu učitele v roli, které jsem se předtím vyhýbal. Obával jsem se, že děti nepřijmou mou roli, že ztratím jako pedagog kontrolu nad skupinou i průběhem lekce, a sám jsem si v tom příliš nevěřil. Podobná rizika tato metoda bezpochyby má, nicméně má zkušenost mi ukázala také obohacení, které „učitel v roli“ do procesu přináší. Děti během volné hry přirozeně vstupují do fiktivních situací, prostředí a rolí, čímž si vytvářejí vlastní svět. Tato metoda mi umožnila do jejich světa vstoupit, přijmout fiktivnost se vši pozorností a zaujetím jako ony. Pocitově jsem byl jejich vnímání blíže než z role pedagoga. Vzhledem k tomu, že jsem si vybral roli „kapitána“, který byl i v příběhu autoritou, mohl jsem děj řídit tzv. zevnitř, aniž bych ztratil kontrolu nad průběhem lekce. Děti mou roli přijaly a přesně rozeznaly, kdy jsem z role vystoupil (pomohl jim k tomu i kostýmní znak čepice). V následujících projektech a lekcích jsem metodu „učitel v roli“ začal cíleně využívat.

Důležitá otázka, která mi v průběhu realizace vyvstala, je vyvažování mezi autenticitou toho, co děti do příběhu samy přinesou, časovým omezením pro danou lekci a nutností dojít k východisku důležitému pro následující děj. Během projektu jsem musel pracovat s omezeným časem a některé aktivity ukončovat ještě v momentě, kdy jsem u dětí vnímal plné zaujetí a ponoření do tvorby – jednalo se zejména o výtvarné aktivity. Obyčejně bych jim poskytl dostatek prostoru, aby tvorbu mohly dokončit, ale v takovém případě bych nestihl další důležité aktivity. Při nalezení příbytku neznámého trosečníka zase přišel od dětí nápad, že bychom ho šli hledat. Bezpochyby by to bylo zajímavé, děti k tomu byly rovnou motivované a připravené vymýšlet způsoby, jak ho najít. Vzhledem k tomu, že jsme však museli v následném ději najít loď a vrátit se zpátky domů, nebyl na podobné pátrání prostor. Z časového plánu jsem mírně ustoupil při budování lodi, která zabrala trojnásobek zamýšleného času. Děti ale byly do stavby natolik ponořené, že přirozeně docházely k věcem, co taková loď musí mít. Na jejich zaujetí bylo znatelné, že se velmi vcítily do role námořníka a přemýšlely o tom, co budou nutně při plavbě potřebovat.

Přemýšlely i o hypotetických situacích, co se mohou na moři stát, a na palubu přidaly i záchranný kruh, kotvu, provazy, počítadlo dní a záchranný člun. Jednání v rámci narativní pantomimy a pocit nejistoty při ztroskotání byl o to pravdivější. V tomto případě se tedy vyplatilo upřednostnit vlastní přínos dětí nad časovým plánem.

Vnímám, jak je velmi důležité být otevřený a pozorný k probíhajícímu procesu, zároveň si být vědom zamýšleného průběhu lekce a jeho časového plánu, aby tyto tři faktory mohly pracovat pro sebe navzájem a prohloubit zážitek účastníků.

Definované dramatické i výtvarné cíle považuji za naplněné, přičemž jsem si všiml, jak se vzájemně pozitivně ovlivňují a podporují. Naplnění fabulačního cíle například skrze pravidelné převyprávění prožitého příběhu dovoľovalo oživit si dosavadní prožitky, získat motivaci do následných aktivit a naplnit tak například cíl seznámit děti s metodami DV v příběhovém celku, spoluprací stmelit novou skupinu a poskytnout prostor pro rozvoj pohybových dovedností například skrze stylizovaný a motivovaný pohyb v prostoru. Výtvarné aktivity pomáhaly prohloubit pozornost, ukotvit důležité prožitky a získat materiál pro hlubší ponoření se do příběhu, což skrze dramaticko-výchovnou složku vedlo k naplnění dramatických cílů, motivaci se (výtvarně) vyjádřit a umět vnímat a pojmenovat obsah ve své i cizí výtvarné tvorbě. Děti pochopily a uměly v příběhovém celku uplatnit základní metody dramatické výchovy, podařilo se jim vzájemně komunikovat a spolupracovat, a to nejen při aktivitách, které byly na tento cíl zaměřeny. Ve svém sebevyjádření získaly větší sebedůvěru, což se pozitivně projevilo na příbězích, které začaly před spaním ve školce vyprávět – dodržují základní fabulační strukturu příběhu i logickou návaznost situací. Dokáží převyprávět příběh někoho jiného, aniž by vynechaly důležité dějové prvky a postavy. Svobodněji se vyjadřují také neverbálně pomocí zvuků, pohybu nebo výtvarné složky, spontánněji vstupují do hry a vzájemných interakcí.

Dále se děti seznámily s orientací v mapě, světových stranách a prací s kompasem, což uměly uplatnit i v dalších měsících během různých aktivit. Při pobytu v lese se také mnohokrát objevila situace, kdy neodnesly brouka, slepýše, rostlinu nebo prázdné hnízdo, protože ho chtěly nechat v jeho přirozeném prostředí.

Přítomnost Gábiny na jedné z lekcí mě přiměla uvažovat i nad tandemovou výukou. Během projektu bych určitě našel několik míst, kde bych ocenil přítomnost dalšího pedagoga. Ať už se jednalo o pomoc při výtvarných aktivitách, focení, přípravě prostoru nebo následné reflexe, ve všech situacích by pro mě byl pohled a pomoc druhé osoby velmi cenný.

Týdenní návazný formát projektu kombinující výtvarné a dramaticko-výchovné prvky podepřený příběhem a stanovenými cíli mě inspiroval natolik, že jsem v LMŠ Vážka každý měsíc realizoval týdenní projekt a další jsou ve fázi tvorby (například Život v mraveništi, dále artefieticky a smyslově zaměřený projekt podle knižní předlohy Jak Tukoni zachránili strom a projekt o zimním spánku zvířat podle knihy Zubr).

Závěr

Původním záměrem při tvorbě výtvarně-dramatického projektu byla touha přivést děti k tomuto tvořivému přístupu, aby se s ním potkaly a otevřely se tomuto způsobu vzdělávání a růstu. Během realizace jsem ale zjistil, že jsou tomu otevřeny přirozeně. Spontánně se výtvarně i dramaticky projevovaly, aby sdělily, co potřebují, přičemž neřešily, jak bude výsledný produkt výtvarného projevu vypadat, tj. jestli bude ostatním připadat hezký. Byly zaměřeny na naplnění potřeby se kreativně projevit. Společně prožitý příběh jim umožnil se vzájemně přiblížit, projevit si podporu a otevřít se novým poznatkům a informacím na dobrodružné cestě. Možností, jak je lze pedagogicky podpořit, je poskytovat jim tvořivý prostor a zajímavé podněty, aby se tomuto hravému vnímání světa naopak neuzavřely a mohly se přirozeně a všestranně rozvíjet.

Děti například velmi přirozeně zvládly společnou malbu, což bývá pro děti poměrně náročná aktivita – věřím, že k tomu přispěla společná hra v situaci a roli. Z dramaticko-výchovné složky projektu získaly potřebnou motivaci, obrazotvornost a představivost také pro výrobu loutky, k níž vymýšlely spoustu detailů ohledně jejího těla, způsobu života, komunikace či charakteru, což prohloubilo zaujetí v následných loutkových improvizacích. Dále zvládly malbu štětcem i kresbu pastelkami s jasným záměrem, co potřebují ztvárnit, aniž by to ovlivnilo radost z tvorby nebo byly k sobě nebo ostatním kritičtí. Přirozeně zapojily do improvizace kostýmní prvky i předměty, které měly ve vztahu ke ztvárňované postavě dobře zdůvodněné. Boční vedení narativní pantomimy zvládaly s nadmírou soustředěnou energií a krátkými fungujícími improvizacemi, což samo o sobě skupinu stmelovalo. Za důležité vnímám zjištění, jak velmi funkční je využití loutky v situaci, ale i při vedení a organizaci lekce, včetně zadávání instrukcí a budování motivace. Sám jsem si zažil, jak přínosná je dobře promyšlená metody učitele v roli.

V souvislosti s uvedenými zjištěními se mi rozšířil pohled na uplatnění artefiletiky, definované Janem Slavíkem. Tento přístup staví na filetickém pojetí výchovy (pedagoga Harryho Broudyho), který při vzdělávacím procesu využívá i osobní zkušenosti a prožitku dítěte. Ve spojení s uměním pak vzniká artefiletika, uplatňující umělecké prvky v tomto pojetí vzdělávání. Ačkoliv původně vycházela především z výtvarné výchovy, Jan Slavík do své definice zahrnul všechny expresivní obory, včetně dramatické, hudební, taneční, atd. V tomto přístupu jsou znalosti, dovednosti a schopnosti získávány a prohlubovány skrze umělecké aktivity, následně reflektovány v dialogu (Slavík, 2011).

V artefietice vnímám významný potenciál pro nové komplexní pojetí umělecké výchovy nejen v mateřských, ale i základních školách. Vidím v ní prostor pro mezipředmětovou spolupráci a všestranný rozvoj dítěte tvořivou formou, třeba skrze projektovou výuku. Mohla by se tak otevřít cesta k původnímu a přirozenému způsobu objevování a zkoumání vnitřního i okolního světa, jako protiváha k exaktním postupům, dominujícím v našem vzdělávání.

Použitá literatura

Odborná literatura

BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0906-5.

DANIŠ, Petr. *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?: proč naše děti potřebují přírodu pro své zdraví a učení*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2016. ISBN 978-80-7212-610-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

LOUV, Richard. *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. London: Atlantic, 2010. ISBN 9781848870833

MACHKOVÁ, Eva. 1 plus 1 je víc než 2 aneb co je to výtvarná dramatika? *Tvořivá dramatika: časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*. 2014, 25(72), 38–39. ISSN 1211–8001.

MACHKOVÁ, Eva. Co je dramatická výchova. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. 1994, 1993–1994(1), 1–2. ISSN 1210-3691.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.

MÍČKOVÁ, Jitka. *Cesta do pohádky: literárně-dramatické projekty pro MŠ*. Ilustroval Zdeňka VOŠTOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1432-8.

OPRAVILOVÁ, Eva a Eva MACHKOVÁ. *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*. Praha: ARTAMA (NIPOS) ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramatiku, 1992. ISBN 80-7068-047-4.

PANKSEPP, Jaak. Play, ADHD, and the Construction of the Social brain. Should the First Class Each day be Recess? *American Journal of Play*. 2008, 1, 55–79. ISSN-1938-0399.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. 2., ekonomické vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-498-3.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

ULRYCHOVÁ, Irina, Vlasta GREGOROVÁ a Hana ŠVEJDOVÁ. *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

VANČÁT, Jaroslav. *Interakce, poznání a obraz*. In: ZHOŘ, Igor a HORÁČEK, Radek. *V dialogu s uměním*. Brno: Katedra výtvarné výchovy pedagogické fakulty a Centrum pro další vzdělávání učitelů Masarykovy univerzity v Brně, 1994, s. 13–22.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškoly a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2012. ISBN 978-80-7212-537-1.

WORROLL, Jane a Peter HOUGHTON. *Hry z lesní škol(k)y: zábavné, rukodělné a dovednostní aktivity pro malé dobrodruhy*. Přeložil Vojtěch ETTLER. Brno: Kazda, 2019. ISBN 978-80-88316-43-5.

WORROLL, Jane a Peter HOUGHTON. *Rok v lesní škol(c)e: venkovní hry a dovednostní aktivity na každé roční období*. Přeložil Vojtěch ETTLER. Brno: Kazda, 2020. ISBN 978-80-88316-77-0.

Beletrie

ČERNÁ, Olga, ed. *Ztracený deník profesora z Essexu, aneb, Podivuhodná zvířena*. Ilustroval Miroslav ŠAŠEK. Praha: Baobab, 2017. ISBN 978-80-7515-056-1.

ROWLING, J. K. a Newt SCAMANDER. *Fantastická zvířata a kde je najít*. 4. vydí. Ilustroval Olivia LOMENECH GILL, přeložil Pavel MEDEK, přeložil Petr ELIÁŠ, přeložil Helena ŠVÁCHOVÁ. Praha: Albatros, 2017. ISBN 9788000047522.

Přílohy

Příloha 1: Rituál vstupu a odchodu z lesa

Rituál při každém vstupu do lesa začíná u stejného stromu (chodíme na čtyři hlavní místa v okolí školky a každé místo má svůj vstup a strom, který ho stráží). U stromu najdeme klacík, který si na odemykání půjčíme, případně je možné použít vlastní prst. Krouživými pohyby jako při odemykání dveří se dotýkáme kůry a zpíváme písničku:

*„Ahoj lese, ahoj lese,
jak se máš, jak se máš?
My Tě rádi máme,
my Tě otvíráme.
Pusť nás dál, pusť nás dál.“*

Poté děti radostně vykřiknou: „Pustil!“ a dodávají: „A říkal, že nemáme bouchat do stromu a lámat větve. A učitele musíme pořád vidět a oni nás.“ Tímto způsobem vlastně zopakují domluvená pravidla pro pobyt v lese, jako by je říkal sám strom.

Při odchodu z lesa si opět půjčíme klacík z okolí stromu (nebo vlastní prst) a stejným pohybem zamykáme les. Při tom říkáme básničku:

*„Zamykám, zamykám les,
aby tam nikdo nevlez.
Poděkuji stromům, zvěři,
půjdu domu, už se těším.“*

Začátek říkanky jsme převzali od Hany Švejdové, druhou část jsem vymyslel do krátkého divadelního tvaru, který jsme vytvořili s dětmi první rok a od té doby ho používáme i při zamykání lesa.

Příloha 2: Fotodokumentace projektu



Obrázek 1 Kresba předmětů v kufru



Obrázek 2 Improvizace s předměty a kostýmními prvky, nalezenými v kufru



Obrázek 3 Společná stavba přístřešku na ostrově, těsně po ztroskotání



Obrázek 4 Tvorba mapy – malba oceánu a první části ostrova



Obrázek 5 Stylizovaný pohyb v prostoru se zvuky fantazijních tvorů I.



Obrázek 6 Stylizovaný pohyb v prostoru se zvuky fantazijních tvorů II.



Obrázek 7 Loutkový improvizovaný příběh I.



Obrázek 8 Loutkový improvizovaný příběh II.



Obrázek 9 Loutkový improvizovaný příběh III.



Obrázek 10 Ukončení lekce a příprava na zítřejší výpravu do poslední části ostrova



Obrázek 11 Malba poslední části ostrova po jejím prozkoumání, před návratem domů