

UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ŠKOLNÍ A PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE



DIPLOMOVÁ PRÁCE

VYUŽITÍ PŘÍBĚHU PŘI PRÁCI S DĚTMI

Vypracovala: Lenka Nováková

Vedoucí: Doc. PhDr. Věra Pokorná

Oponent: Mgr. Radek Marušák

Obor: Psychologie – Speciální pedagogika

Rok dokončení: 2005

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem
všechnu použitou literaturu.

V Praze, dne 24. listopadu 2005



Lenka Nováková

Obsah

Teoretická část

1. Úvod
2. O problematice
 - 2.1. Úvodní poznámky
 - 2.2. Význam poznání v lidské duši
 - 2.3. Rozsah, úroveň a podmínky
 - 2.4. Úloha poznání člověka při řešení společných problémů lidstva
v jeho praxi a v jeho budoucnosti
 - 2.5. Úloha poznání člověka v praxi a v programu poznání člověka v praxi
 - 2.6. V závěru poznání člověka v praxi
3. Úvodní poznámky
4. Úvodní poznámky
5. Úvodní poznámky
6. Úvodní poznámky
7. Úvodní poznámky
8. Úvodní poznámky
9. Úvodní poznámky
10. Úvodní poznámky
11. Úvodní poznámky
12. Úvodní poznámky
13. Úvodní poznámky
14. Úvodní poznámky
15. Úvodní poznámky
16. Úvodní poznámky
17. Úvodní poznámky
18. Úvodní poznámky
19. Úvodní poznámky
20. Úvodní poznámky
21. Úvodní poznámky
22. Úvodní poznámky
23. Úvodní poznámky
24. Úvodní poznámky
25. Úvodní poznámky
26. Úvodní poznámky
27. Úvodní poznámky
28. Úvodní poznámky
29. Úvodní poznámky
30. Úvodní poznámky
31. Úvodní poznámky
32. Úvodní poznámky
33. Úvodní poznámky
34. Úvodní poznámky
35. Úvodní poznámky
36. Úvodní poznámky
37. Úvodní poznámky
38. Úvodní poznámky
39. Úvodní poznámky
40. Úvodní poznámky
41. Úvodní poznámky
42. Úvodní poznámky
43. Úvodní poznámky
44. Úvodní poznámky
45. Úvodní poznámky
46. Úvodní poznámky
47. Úvodní poznámky
48. Úvodní poznámky
49. Úvodní poznámky
50. Úvodní poznámky
51. Úvodní poznámky
52. Úvodní poznámky
53. Úvodní poznámky
54. Úvodní poznámky
55. Úvodní poznámky
56. Úvodní poznámky
57. Úvodní poznámky
58. Úvodní poznámky
59. Úvodní poznámky
60. Úvodní poznámky
61. Úvodní poznámky
62. Úvodní poznámky
63. Úvodní poznámky
64. Úvodní poznámky
65. Úvodní poznámky
66. Úvodní poznámky
67. Úvodní poznámky
68. Úvodní poznámky
69. Úvodní poznámky
70. Úvodní poznámky
71. Úvodní poznámky
72. Úvodní poznámky
73. Úvodní poznámky
74. Úvodní poznámky
75. Úvodní poznámky
76. Úvodní poznámky
77. Úvodní poznámky
78. Úvodní poznámky
79. Úvodní poznámky
80. Úvodní poznámky
81. Úvodní poznámky
82. Úvodní poznámky
83. Úvodní poznámky
84. Úvodní poznámky
85. Úvodní poznámky
86. Úvodní poznámky
87. Úvodní poznámky
88. Úvodní poznámky
89. Úvodní poznámky
90. Úvodní poznámky
91. Úvodní poznámky
92. Úvodní poznámky
93. Úvodní poznámky
94. Úvodní poznámky
95. Úvodní poznámky
96. Úvodní poznámky
97. Úvodní poznámky
98. Úvodní poznámky
99. Úvodní poznámky
100. Úvodní poznámky

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji paní Doc. PhDr. Věře Pokorné za všechny podnětné připomínky a také za trpělivost a čas, který mi jako vedoucí mé práce věnovala. Dále bych ráda poděkovala PhDr. Miroslavu Rendlovi, CSc. za inspirativní podněty k mému textu, PhDr. Vladimíru Chrzovi, PhD. za pomoc při hledání dalších pramenů pro tuto práci a mgr. Marušákovi za cenné rady při úskalích v realizaci programu. Dále bych také ráda poděkovala mgr. Jarce Budíkové za to, že mi vytvořila podmínky pro praktickou realizaci projektu a byla mi po celou dobu práce velkou oporou. Můj dík patří také všem těm zaměstnancům školy, kteří program každý svým způsobem podporovali a zejména dětem, které se ho jako subjekty zúčastnily. V neposlední řadě bych ráda poděkovala svým blízkým za jejich všestrannou podporu, zejména pak svým rodičům, bratru Filipovi, jeho ženě Hance a své přítelkyni Almetě za hodiny a hodiny morální podpory při psaní a editaci této práce.

Obsah**Teoretická část :**

Úvod	6
1. O pohádce	6
1.1. Co je to pohádka	6
1.2. Význam pohádek v lidském životě	7
1.3. Realita, dospělost a pohádky	8
1.4. Obsah pohádek: Pohádky jako nositelé důležitých životních hodnot a jako průprava k řešení problémů	14
1.5. Jazyk pohádek: Symboly v pohádkách a struktura pohádkového vyprávění	22
1.6. V čem tkví srozumitelnost pohádkového jazyka	24
2. O příběhu	26
2.1. Co je to příběh	26
2.2. Příběh a lidská psychika	27
2.3. Struktura příběhu	29
3. Vstup do příběhu	33
4. Shrnutí teoretických úvah a jejich korespondence s praktickou částí	46

Praktická část :

Úvod	48
1. Vznik a vývoj programu	48
2. Uvedení „Hlemýžďova závodu“ do praxe.....	50
3. Skupiny, které se programu zúčastnily	53
4. Program „Hlemýžďův závod“	57
4.1. Cíle programu	57
4.2. Poselství Hlemýžďova závodu	58
4.3. Paralely mezi příběhem hlemýžďova závodu a světem dětí, kterým byl určen	63
4.4. Účast dětí v ději Hlemýžďova závodu	66
4.4.1. Funkce příběhu	66
4.4.2. Jednotlivé etapy příběhu a jejich rozbor	68
5. Závěry z praktické části	114
6. Použité prameny	118
Příloha č.1: Text interaktivního příběhu	
Příloha č.2: Obrázky a další materiály	

Teoretická část

Úvod

Program „Hlemýžďův závod“, o kterém budu pojednávat v praktické části, staví na třech momentech, z nichž každý má svůj specifický vztah k účastníkům programu a k jeho cílům.

Základem tohoto programu je příběh, který má dvě hlavní funkce. V první řadě nese určité poselství, které má na děti působit. Hodnoty, které toto poselství obsahuje, souvisejí úzce s cíli programu. Příběh má dále integrovat hry a cvičení, které jsou zakomponovány do jeho děje. Má jim poskytnout určitou jednotící linii, dávat jim smysl.

Tyto hry a cvičení, které jsou součástí příběhu, představují další rovinu programu. Jsou zaměřeny na upřesnění oblastí, na kterých je třeba s dětmi pracovat. Těmito hrami a cvičeními si mají děti dále rozšiřovat některé své schopnosti a dovednosti. Vychovatelé tak mohou své malé svěřence o něco lépe poznat a rozvíjet.

Třetím rozměrem programu je skutečnost, že děti do příběhu vstupují a tak jej ovlivňují. Nejen že poslouchají příběh a mohou ho na sebe nechat působit, nejen že plní určité úkoly a mohou tak zdokonalovat nebo ověřovat aktuální stav některých svých schopností, ale tím, co dělají, navíc ovlivňují děj příběhu a osudy jeho hrdinů.

V části teoretické se pokusím zpracovat podklady ke dvěma stěžejním oblastem programu. Budu se ptát, proč je tak výhodné pro práci s dětmi užívat příběhu. A dále se budu snažit zamyslet se nad tím, jaký význam může mít skutečnost, že se děti spolupodílí na příběhu a na osudu jeho hlavního hrdiny.

1. O pohádce

Nejprve představím pohádku jako samostatný fenomén a pokusím se zamyslet nad jejím významem pro děti a pro lidi vůbec. Vedle tradičního prostého naslouchání pohádkám se zaměřím na některé další způsoby, jak s nimi dále pracovat.

1.1 Co je to pohádka

Podle definice uvedené v encyklopedii patří pohádka do žánru lidové slovesnosti. Jedná se „obvykle o prozaické vyprávění, líčící nadpřirozené jevy s naivní samozřejmostí jako reálné. Základní znaky: úsporná a jednoznačná charakteristika postav (i prostředí), ustálenost motivů a syžetů, jež jsou obměňovány podle národních či místních podmínek.“ (1995, str. 455)

(os. pozn.. Ne všechny pohádky náležejí do žánru lidové slovesnosti a ne všechny obsahují jevy nadpřirozené. Vždycky však popisují události a jevy smyšlené.)

1.2 Význam pohádek v lidském životě

Rozličné příběhy, legendy a pohádky se dětem vyprávějí už dlouhá staletí. Marie-Louise von Franz uvádí, že již Platón se zmiňuje o symbolických příbězích, které dětem vyprávěly staré ženy. Už v té době se tedy pohádky nejen vyprávěly, ale byly také spojovány s výchovou.

Existují však ještě starší doklady existence některých pohádek, např. záznamy na egyptských papyrech a stélách. Písemná tradice sahá podle autorky až tři tisíce let do minulosti. Velmi zajímavá je skutečnost, že se řada základních motivů prakticky nemění. „...určitá pohádková témata sahají beze změny až do doby 25 000 let před Kristem“ (1998, str. 167). Tradice vyprávění pohádek se udržovala až do 17. a 18. století. V Evropě byla tato aktivita hlavní zábavou v zimních obdobích a na venkově představovala základní duchovní činnost.

V odlehklých civilizačních centrech je náplní společného setkávání lidí dodnes.

K tomu bych ještě dodala, že ani v našich podmínkách vyprávění pohádek stále ještě nevymizelo. Jen už asi není takovou samozřejmostí. Záleží na každé rodině a každém výchovném a vzdělávacím zařízení, zda a do jaké míry pohádky dětem vypráví nebo s nimi jinak pracuje. Tradice vyprávění byla navíc částečně nahrazena jinými médii. Už samotné předčítání má svoje zvláštní specifikum. Vcelku lze tedy podle mého názoru říci, že pohádky a jejich témata neztrácejí na životnosti ani dnes, jen se zmnožily způsoby jejich zpracovávání a předávání. Ubylo spíše tradičního vyprávění než samotných pohádek.

I přes tuto obrovskou životaschopnost pohádek, existuje řada lidí a dokonce i některých odborníků, kteří se k otázce jejich významu staví skepticky. Takovýto postoj k pohádkám je ostatně patrný i v obecném jazyce. Říká se např.: „to je jenom pohádka“ míněno: „to je jen takový nevinný příběh, který nám sice může připadat roztomilý, ale do života nám nic užitečného nepřinese“. Nebo to dokonce v určitém kontextu může znamenat, že ono vyprávění bylo nepravdivé. To je v každém případě míněno výrokem: „nevyprávěj mi tady žádné pohádky“. Pojem „pohádka“ se také často dává do kontrastu s tzv. „tvrdou realitou“. Zatímco v pohádce se dějí zázraky a vždycky vše dobře skončí, ve skutečném životě máme starosti, neúspěchy, zklamání apod.

Lidé proto někdy mají tendenci na pohádky zanevřít, protože v životě zažívají bolestné situace, které s příslibem pohádek zdánlivě nesouvisějí. Namísto šťastných svateb s krásnými princeznami a namísto zlatých rybek a hodných dědečků, kteří nám plní naše přání, zažíváme mnoho smutku, ztrát a nepochopení. Člověk si pak možná trochu idealizuje dětský věk a pohádky, které v něm slýchával. Může se mu pak zdát, že je škoda připravit děti o onen krásný bezstarostný čas a že je naopak třeba chránit jejich nevinnost a nechat je věřit na pohádky. Ale

ospělí by už přece na takové věci věřit neměli. A měli by si připustit, že skutečný život je o něčem jiném.

Pohádka může být tedy vnímána jako idylka, která má sloužit jako ochrana před zlým a kaženým světem. Je proto určena pro malé a bezbranné. Velcí a rozumní už by měli být schopni elít světu takovému, jaký je. Někteří lidé se navíc domnívají, že pohádky mohou být v tomto myslu škodlivé i dětem, které by se měly postupně učit se realitě přibližovat a nikoliv se jí vzdalovat.

Vedle hlasů z „lidové psychologie“ je možné nalézt takovou myšlenku i v odborných materiálech, jak konstatují Černoušek a Oaklander. Michal Černoušek, jeden z psychologů, kteří naopak význam pohádek vyzdvihují, k tomu říká: „*Někdy mají takový postoj i dospělí, kteří žijí s dětmi. Domnívají se, že pohádky jsou přinejmenším ztráta času. Že to jsou neplodné a nedůležité fantazie, ke všemu ještě pořádně zpřeházené a bezvýznamné. Zavádějí děti na zcestí. Dokonce i takový názor jsem slyšel!*“ (1990, str. 6). Psycholožka Violet Oaklander, která pohádky a jiné příběhy využívá ve své terapeutické praxi má podobnou zkušenost. „*Někteří odborníci pracující s dětmi a také rodiče vyjadřují znepokojení nad tím, že pohádky předkládají dětem nereálný svět, kde vše má dokonalé a zázračné řešení.*“ (2003, str.85)

Význam pohádek bývá tedy někdy zpochybňován. V důsledku toho je přirozeně spojeno s otázkami i jejich užívání ve výchově. Vzhledem k tomu, že v rámci svého programu, který budu představovat a analyzovat v praktické části, pracuji s pohádkovým příběhem, chci se také pokusit o jeho využití teoreticky obhájit. Právě tomu je věnována tato kapitola.

Ještě než se pustím do výkladu pojetí některých odborníků, kteří naopak pohádky v psychologickém a výchovném kontextu vyzdvihují a jejich význam zdůvodňují, dovolila bych si v tomto místě krátkou osobní úvahu jako úvod pro následující výklad.

Když se podívám na výše zmíněné kritiky, hlavní slabina pohádek je spatřována v jejich odklonu od reality. Říká se v nich zhruba toto: protože k dospělému věku patří především pohyb v reálně ukotveném světě, pohádky už dospělému člověku nemají co říci. A protože ve výchově dítěte jde především o jeho dovedení do dospělosti, mohou mu v tomto směru být pohádky spíše přítěží. Naskytá se proto otázka, zda i pro děti jsou skutečně tak vhodné. Touto otázkou se budu zabývat v následující úvaze.

1.3 Realita, dospělost a pohádky

V první řadě považuji za velmi problematické pojmy „realita“ a „dospělost“. Aby bylo možno se smysluplně ptát, zda pohádky jsou realitě vzdálené či blízké a zda patří či nepatří k dospělému věku, je nezbytné definovat, co se těmito pojmy v této souvislosti myslí. Pokusím

se proto vyjmenovat ty aspekty reality a dospělosti, které považuji v tomto kontextu za podstatné.

Tato práce je založena na přesvědčení, že k dospělosti mimo jiné patří být v co nejbližším kontaktu s realitou. Proto se v první řadě pokusím vymezit, co mám na mysli, když hovořím o „realitě“.

Jde o zkušenosti, které máme se sebou samými, s druhými lidmi a s prostředím, ve kterém žijeme, které subjektivně vnímáme a interpretujeme jako skutečné, jako existující, jako jsoucí. Značná část těchto zkušeností je vnímána obdobným způsobem ostatními lidmi. Část z nich můžeme sdílet pouze s malou skupinou nám podobných a část je dost možná vlastní pouze nám.

Co tím myslím? Naše realita je v první řadě prostor a zkušenost v něm, kterou sdílíme s ostatními, kterou vnímáme a nazýváme jako jsoucí, protože naše společenství je nás tak naučilo vnímat. Tento společný prostor je však velmi široký a má mnoho různých rovin. Záleží i na nás samých a na našem duševním růstu, jaký díl z tohoto prostoru budeme schopni obsáhnout a jakým způsobem. Jinými slovy v rámci té naší společné reálné zkušenosti je možných mnoho perspektiv. V tomto smyslu je tedy realita určována na jedné straně fyzickým a sociálním prostředím, ve kterém žijeme a na straně druhé způsobem, jakým toto prostředí interpretujeme a prožíváme my sami.

Tady se už pomalu dostávám také k pojmu „dospělost“ a co to vlastně znamená „být dospělý“. Vzhledem k tomu, že je člověk bytost sociální, je pro jeho existenci stěžejní se s druhými „dohodnout“, sdílet s nimi společný svět. Proto je jedním ze znaků jeho zralosti schopnost a ochota vrůstat více a více do společné reality s druhými lidmi. Najít způsob, jak se jí učít více rozumět, orientovat se v ní a uplatňovat se v ní. Jak se v ní cítit dobře a jak přispívat k tomu, aby se v ní dobře cítili také lidé, kteří ji s ním sdílí.

Na cestě tohoto hledání různých rovin a poloh setkání s druhými, se může stát, že člověk také objeví takové úrovně reality, které většině přístupné nejsou. Možná po čase zjistí, že je ale více lidí, které se na nich pohybuje a se kterými svou zkušenost může sdílet.

Každý z nás je pak ještě navíc v kontaktu s realitou svého vnitřního světa, svého subjektivního prožívání, které je jedinečné, ale o nic méně reálné.

To znamená, že kromě toho, že jsme bytosti, jejichž existence je od základů postavena na našem společenském soužití, jsme také bytosti, které mají vyvinutou určitou subjektivitu. I tato naše subjektivita je samozřejmě postavena na vlivu společnosti, na tom, co do nás vložili druzí nebo co jsme od nich zdědili. Ale to nic nemění na tom, že každý má k dispozici určitý reálný svět, který je plně přístupný pouze jemu. A proto k plné dospělosti také patří být v co nejužším kontaktu s touto naší vnitřně danou realitou a učít se jí rozumět.

Dále je důležité, abychom toto své porozumění, přestože jej nemůžeme plně sdílet, byli schopni využívat co nejlépe pro naše fungování mezi ostatními, v onom sdíleném světě. K tomu je zapotřebí, abychom se učili znát hranice obou těchto světů a jejich možností.

Na tomto místě bych chtěla zdůraznit, že ačkoliv zde mluvím o dvou oddělených světech, jde samozřejmě o jednu a tutéž realitu, jen z různých perspektiv. Nebo řekněme o různé oblasti reality. Např. i naše vnitřní prožívání se samozřejmě týká také světa vnějšího a lidí, se kterými se tam setkáváme. Odděluji ho však a nazývám světem vnitřním, abych vyjádřila, že je to realita dostupná pouze nám, pokud se ji nerozhodneme sdílet. Svět vnější zase nyní nazývám „vnější“ ne proto, že by byl skutečně mimo nás. Ve skutečnosti se promítá do našeho prožívání a tím i do našeho vnitřního světa. Ale nazývám ho tak proto, protože je dostupný i ostatním. Vnějším světem tedy míním takové oblasti reality, kterým všichni nějakým způsobem přibližně stejně rozumíme a můžeme se v nich proto setkat. Možná by tedy bylo výstižnější hovořit v tomto kontextu o realitě „sdílené“ a „individuálně pojaté“.

Obrazně řečeno jsou tyto dva světy jako dvě spojené nádoby, jejichž obsah musí být určitým způsobem v rovnováze. Přičemž dvě spojené nádoby zde označují vnímání reality každého z nás. Jedna z nádob představuje oblast reality sdílené a druhá reality individuálně pojaté. Obsah nádob představuje míru a kvalitu našeho kontaktu s tou či onou oblastí reality. Spojení nádob zde má symbolizovat přímou závislost našeho zdárného fungování v jedné oblasti skutečnosti na zdárném fungování v oblasti druhé.

Když bude více vody v nádobě, která představuje realitu sdíleného světa, budeme jako loutky, které mechanicky hrají role, které jim neodpovídají a do jejichž repertoáru neumí dát nic víc, než co je přímo ve scénáři. Když zase voda převáží v té nádobě, která představuje náš svět individuálně pojaté reality, budeme jako blouznivci, kteří možná získali nějaký zajímavý vhled, ale neumí z něho vytěžít nic pro ostatní a navíc se natolik vzdálili společnému světu, že už v něm neumí zaujmout jakékoliv smysluplné místo. Neboli dobrý kontakt se svou osobní realitou je tou nejlepší cestou k realitě společné a naopak.

Když bych chtěla shrnout dosavadní výklad, řekla bych, že základem dospělosti podle mého názoru je být plně s druhými a zároveň plně sám sebou. Přičemž tyto dva předpoklady spolu velmi úzce souvisí. Jeden je svým způsobem podmínkou druhého. Ani jeden z nich nelze ignorovat.

Toto tvrzení má ještě jeden rozměr, který je třeba zdůraznit. Čím větší a bližší je kontakt s realitou osobní i sdílenou, tím větší je naše vědomí zodpovědnosti za své pojetí skutečnosti a za zacházení s ní. Kvalitu naší dospělosti neurčuje pouze míra blízkosti k realitě, ale také míra zodpovědnosti, kterou jsme za ni ochotni přijmout.

Během života dostáváme řadu podnětů, rad a zkušeností, ale nikdo nám nedá přesný návod, jak rozumět sobě nebo druhým. Na to jsme svým způsobem sami a za své interpretace a za činy, ke kterým se rozhodneme, neseme plnou zodpovědnost. A to ne v nějakém přísně morálním smyslu. Všichni jsme omylní a naše cesta k poznání není lehká. Kdo by se mohl zlobit, když klopýtáme nebo když sejdem na scestí. Ale naše zodpovědnost tu má rozměr čistě praktický. Každé naše působení vyvolá nějaké reakce, přináší nám nějakou zpětnou vazbu, ať už ze světa sdílené reality nebo v podobě subjektivního prožívání. A to má opět vliv na další naše subjektivní prožívání a na další pohyb ve společné realitě. Tento vliv z nás nikdo nesejme. Opět jsme to my, kdo si ho musí nějak vyložit a kdo s ním musí něco udělat. V tomto smyslu jsme tedy za svůj život a za svou cestu k realitě skutečně plně zodpovědní.

Ještě jednou shrnu. Míra naší dospělosti je tedy dána naší příchýlností k realitě a mírou odpovědnosti, kterou jsme schopni za sebe nést. Můžeme namítnout, že k dospělosti patří samozřejmě řada dalších věcí. Ale zdá se mi, že všechny jsou v podstatě založeny na tomto základě. Např. být schopen se o sebe dospěle postarat, rozvíjet se a pracovat tak, abychom byli druhým k užítku, dospěle milovat, své přátele, svého partnera, své děti a dospěle se o sebe a o tyto lidi starat a zároveň je respektovat, to vše je v podstatě závislé na našem kontaktu s realitou a na tom, do jaké míry za ni prakticky přijímáme zodpovědnost.

Jak toto pojetí reality a dospělosti souvisí s tématem pohádky? Nebo přesněji, v jakém smyslu přispívají pohádky k našemu dospívání a zda vůbec? Na základě toho, k čemu jsem ve své úvaze zatím došla, se mi tato otázka rozpadá na dvě části. Přispívají pohádky k našemu kontaktu s realitou? Ovlivňují pohádky vývoj naší zodpovědnosti?

Nejprve se pokusím zamyslet se nad tím, zda a jakým způsobem nás pohádky mohou přibližovat realitě. Když řekneme o příběhu, že je „realistický“, zpravidla tím myslíme, že jeho děj, jeho prostředí a jeho postavy se shodují se světem, který sdílíme s druhými. Že jej zachycují především na popisné, hmatatelné rovině. Každý z nás, kdo sdílíme stejnou realitu, by třeba téma příběhu a jeho řešení zvolil jinak, nicméně na tom, že postavy, prostředí a děj jsou podobné našim zkušenostem, se shodneme. Tak nějak věci vypadají, tak nějak se lidé chovají, tak nějak se odvíjí jejich příběhy. Poselství příběhu může být různé, ale odehrává se ve světě, který je nám srozumitelný, který je blízký našemu.

V souladu s tímto významem slova „realistický“ jsem si někdy kladla otázku, jak je možné, že v některých filmech a některých knihách se pracuje s velmi realistickými tématy a velmi realistickým způsobem, ale příběh nás přesto neosloví. Postavy i prostředí jsou jako ve skutečnosti, příběhy jsou popsány tak, že člověk věří, že by se tak mohly stát, ale přesto nás nezaujmu nebo jim dokonce přes všechnu jejich realističnost nějak nemůžeme věřit. Oproti tomu existují snímky a díla, ve kterých se setkáváme s postavami, které jsou jen ztěž

podobné někomu, koho jsme někdy znali. Odehrává se zde řada událostí, které jsou samy o sobě nepravděpodobné a přesto právě takové dílo na nás silně zapůsobí a něčím v nás pohne. Něco velmi reálného nám připomene, probudí v nás velmi reálné pocity nebo něco změní v našem náhledu na realitu. Mám teď na mysli mimo jiné právě pohádkové příběhy. Ty rovněž dokáží tak jasně a mocně mluvit k našim citům a přitom se jejich postavy a zápletky zdají být tak neskutečné. Jak je to možné?

Odpověď na tuto otázku opět souvisí s tím, jak v tomto kontextu chápeme pojmy jako „reálný“ či „realistický“. Problém podle mého názoru spočívá v tom, že realnost pohádek a příběhů vůbec je někdy posuzována podle toho, zda se jejich elementy na věcné rovině shodují s elementy naší každodenní běžné zkušenosti a ne podle toho, jak tuto naši zkušenost rozšiřují. A právě to je podle mého názoru smyslem pohádek. Pohádka či příběh de facto sám o sobě žádnou realitou není bez ohledu na to, jak reálné jsou elementy, s nimiž pracuje. Není proto důležité, zda se odehrávají v našem reálném světě nebo ve světě fantazijním. Podstatné je, zda a případně jak naši subjektivní realitu mění.

Z tohoto pohledu tedy nezáleží na tom, zda se k vytvoření příběhu užívá prvků realistických či fiktivních, ale na tom, zda a do jaké míry tyto příběhy ovlivňují nebo dokonce proměňují realitu. Tyto prvky jsou pouze nástroje. Jde o to, jak s nimi autor umí pracovat. Zda jich dokáže využít tak, aby odrážely nebo zpracovávaly nějaké pro realitu a její pochopení podstatné téma a aby na čtenáře, posluchače nebo diváka dosáhly.

Význam příběhu pro život tedy spočívá v tom, jaké poselství nese a zda toto poselství dokáže srozumitelně předat. Neboli jak dokáže působit na vnitřní osobní realitu toho, kdo se s ním setkává. Zda dokáže člověku zprostředkovat něco, co je důležité pro jeho realitu, pro jeho další vývoj, např. pro jeho úlevu, pro jeho zpevnění, pro jeho prozření apod.

Zde se dostáváme k tomu, jak vlastně pohádky nebo jiné symbolické příběhy mohou prakticky působit na naši realitu. Jak bylo uvedeno, je nutno rozlišovat mezi realitou v širším slova smyslu, která je dána naším individuálním prožíváním a subjektivním způsobem náhledu, a tou její částí, kterou můžeme sdílet s druhými. Obě tyto oblasti reality jsou pro nás stejně důležité, protože potřebujeme nejen co nejharmoničtěji koexistovat s druhými lidmi, ale také zůstat či stát se sám sebou.

Příběhy a pohádky jen stěží mohou proměňovat naši společnou realitu přímo. Mohou však velmi významně působit na osobní realitu každého z nás a tím pak také zprostředkovaně na realitu našeho sdíleného světa. Mohou totiž některé aspekty z této naší společné reality odrážet a tak velmi významně působit na realitu prožívání a myšlení každého jednotlivce. Mohou se tak podílet na formování názorů, postojů a celkovém přístupu k životu u každého, koho se jim podaří

oslovit. To, jaký onen člověk bude, se pak bude promítat také do jeho působení na druhé a na jeho jednání a tím také do reality, kterou s ostatními sdílí.

V tomto smyslu jsou tedy pohádky velmi realistické. Obsahují velké bohatství obrazů velmi reálných lidských zkušeností a navíc je umí vyjádřit takovým způsobem, že se s naší aktuální realitou potkávají a mohou na ni tak působit. Mohou také mít velký vliv na naše vědomí zodpovědnosti a na naše zacházení s ní. Zde už tedy přicházím k druhému podstatnému aspektu dospělosti a k tomu, zda na něj pohádky mohou mít vliv.

Domnívám se, že zatímco realitě nás příběhy a pohádky přibližují v podstatě vždy, když se potkávají s realitou naší, zodpovědnost nám připomínají jen ty, které toto životní téma v sobě obsahují. Každá pohádka může zpracovávat jiné otázky a jiné problémy naší existence. Téma zodpovědnosti může vystupovat jen v některých. Zároveň se však domnívám, že i když není zodpovědnost centrálním tématem každé pohádky, přesto určitým způsobem hraje snad ve všech nějakou roli.

Někomu se může zdát, že v pohádkách se vše děje jaksí samo sebou. Hrdinovi ze všech stran pomáhají kouzelné síly a ať už se děj odvíjí jakkoliv, můžeme se spolehnout na, že nakonec všechno dobře skončí. I v běžné řeči se navíc říká: „Měl se tam jako v pohádce.“ míněno: „O nic se nemusel starat. Měl veškeré pohodlí a veškerou péči, po které toužil.“

Když se však na pohádky podíváme pozorněji, vidíme, že jejich hrdinové musí rovněž sami překonávat řadu úskalí a strastí. Kromě dobrodějných postav se setkávají také s mnoha hrůzostrašnými bytostmi, které jim jejich cestu komplikují a usilují o jejich zničení. Také hrdina sám nebývá vždy jednoznačně pozitivní a často dělá chyby, za které pak platí. Není tedy pravda, že pohádky by svým obsahem byly tak idylické, jak by se na první pohled mohlo zdát a že by jejich hrdinům vše padalo do klína bez jejich přičinění. Děj pohádek je někdy naopak velmi dramatický. Je v něm často mnoho bolesti, strachu a nejistot stejně tak jako v životě. Je pravda, že všechny tyto nejistoty se téměř vždy podaří překlenout, všechny zlé síly překonat a dojít šťastného konce. Ovšem jak? S velkým nasazením a úsilím hrdiny. Pokud mu na jeho cestě pomáhají magické síly, je to zpravidla opět proto, že si před tím přízeň jejich nositelů nějakým způsobem naklonil svou dobrou povahou nebo laskavými činy. A i moc takto získaných kouzelných nástrojů musí zpravidla ještě spojit s mocí svých vlastních schopností a se svými rozhodnými kroky.

Pohádky tedy nepřináší příslib, že vše dobře dopadne, že se nám vše zdaří a že budeme „žít šťastně a spokojeně až do smrti“, ale představují určitou výzvu, abychom sami dobro činili a vše kolem sebe v duchu pohádek proměňovali. Nabízejí nám určité hodnoty, možnost v ně věřit a snažit se je naplňovat ve svém životě. A apelují tak na naši zodpovědnost za to, jaké věci jsou nebo by mohly být.

Podle mého názoru působí tedy pohádky velmi výrazně na oba základní pilíře dospělosti, na přibližování se realitě a na přijetí svého dílu zodpovědnosti za ni. A mohou proto značnou měrou přispívat k formování člověka v dospělou osobnost.

Tato úvaha byla vedena na velmi obecné rovině. Mým cílem bylo připravit půdu pro následující výklad, kde už se budu zabývat konkrétním přínosem pohádek. Budu hledat odpověď na otázku, co konkrétně pohádkové příběhy přinášejí a jakým způsobem.

1.4 Obsah pohádek: Pohádky jako nositelé důležitých životních hodnot a jako průprava k řešení problémů

V předešlé části textu jsem se pokusila nastínit základní perspektivu, ze které bude vycházet také následující výklad. Pohádky byly představeny jako určitý nástroj působení na realitu a na růst k dospělosti. Bylo poukázáno na to, že ač jsou pohádkové příběhy nerealistické na popisné úrovni, jejich působení může mít velmi reálný dopad na náš skutečný život. A právě v tomto ohledu jsou pohádky naší realitě tak blízké a pro náš zdravý vývoj tak důležité.

Bylo také naznačeno, že moc pohádek takto působit je dána jejich obsahem a také způsobem podání tohoto obsahu. Nyní se budu zabývat tím, co konkrétně pohádky přinášejí. Budu zde vycházet z pojetí některých odborníků, kteří vyzdvihují význam pohádek a zabývají se různými aspekty jejich vlivu.

Jednou takovou autorkou je Marie-Louise von Franz, která studovala pohádky v souvislosti s archetypy. Von Franz se domnívá, že pohádky jsou pro náš život tak důležité, protože obsahují stěžejní lidská témata ve formě archetypů.

O přítomnosti archetypů v pohádkách hovořil už její učitel Carl Gustav Jung. Ten definoval archetypy jako určité kolektivní pravzory, které mají archaický charakter jak ve své formě, tak ve významu, který nesou. „*V těchto archetypech jsouzastoupeny všechny zkušenosti, které se na této planetě od pradávna odehrály.*“ (1996, str. 359).

Jedná se zpravidla o takové zkušenosti, které jsou typické, které se častěji opakují a se kterými se setkávají a musí se s nimi opakovaně vyrovnávat lidé všech kultur i historických epoch. Archetypy představují jakési symbolické znázornění těchto typických situací a také typických reakcí a kompenzací s nimi spojených. (str. 47) Velmi silně působí na naši psychiku, protože nejsou jen představou, jsou symbolickým obrazem, který v sobě zahrnuje celou bohatou zkušenost. Jung přímo říká, že archetypy „*neodráží určité obsahy, jsou však významné díky svému vztahovému bohatství.*“ (1996, str. 26)

Archetypy nejsou konkrétní pojmy, představují spíše určitou komplexní zkušenost. Zahrnují různé druhy představ a impulsů, typické postoje a způsoby jednání, které jsme zdělili po předcích. V tomto smyslu mohou být považovány za typicky lidské instinktivní chování.

Tyto pravzory jsou kolektivního charakteru, protože vyvstávají ze zkušenosti lidstva jako celku a protože jsou obsahem tzv. kolektivního nevědomí, které je společnou základnou lidské psychiky, je to oblast na které se psýché všech lidí setkává. Archetypy tedy představují bohaté dědictví lidstva, na které jsme všichni nějakým způsobem napojeni, protože část našeho duševního života leží právě tam. Protože se však jedná o oblast nevědomou, nemůžeme se k jejím obsahům a jejich porozumění tak snadno dostat. Archetypy mohou čas od času proniknout do našeho vědomí např. ve snech nebo ve formě projekce, kdy klient promítá do analytika nejen své osobní ale právě archetypické obrazy. V těchto situacích je důležité si nevědomého materiálu povšimnout, zhodnotit jeho význam v tomto směru a zároveň mu porozumět. Pochopit, co nám vlastně v dané situaci nabízí, co jeho vstup do našeho života znamená.

Jung upozorňuje na to, že archetypy jsou sice obecně platné a v tomto smyslu také pravdivé. Ale je třeba mít stále na paměti, že jejich pravda je obecná a symbolická. Aby nabyla praktické hodnoty v momentální situaci, je nutno ji vztáhnout právě k ní. Archetypy se do vědomí nedostávají náhodou, ale jejich příchod má většinou opodstatnění v aktuálních potřebách vědomí. Jung hovoří o tom, že když se člověk se svými vědomými znalostmi a zkušenostmi dostane do úzkých, přispěchá mu ve formě symbolických signálů na pomoc nevědomí, které ve své kolektivní formě obsahuje bohaté zkušenosti celého lidstva.

Stejně jako se opakující jádrové motivy objevují ve snech a v některých formách vnímání nebo posuzování skutečnosti, jejich čistá podoba se odráží také v různých lidských výtvořech, např. právě v pohádkách. Z tohoto pohledu by tedy pohádky mohly být chápány jako vědomě zachycení a předávání některých obsahů kolektivního nevědomí. Když říkám vědomě, nemyslím tím, že by si tvůrci pohádek nebo jejich vypravěči museli být vědomi toho, odkud jejich inspirace přichází. Ale tyto kolektivní obrazy, se kterými se setkali a které pocítili jako významné, zpracovali do vědomě srozumitelného vyprávění. Toto vyprávění má logiku našich vědomých procesů, a proto je možné ho srozumitelně předávat. Zároveň však obsahuje určité obsahy nevědomí v ryzí podobě. Bohatá a mnohostranná zkušenost, která je v nich koncentrována, pak může na člověka přímo působit a obohacovat jej.

Podle von Franz se pohádky původně vyvíjely z pověstí, které jsou vázány na konkrétní místa, a z mýtů, které mají výrazné národní prvky. Některé takové příběhy se postupem času oprostily od těchto původních reálií a jádro jejich sdělení putovalo světem. Časem bylo mnohdy pozměněno nebo obohaceno o další zkušenosti, které byly především archetypálního charakteru.

Pověst podle autorky vycházela z mimořádného zážitku autora a byla vázána na místo, kde jej prožil. Tento zážitek mohl být ovlivněn vpádem nevědomí za bdělého stavu. Některé pověsti se pak předávaly dál, z generace na generaci a napříč kulturami. Ale postupem času se

původní vyprávění v určitém smyslu oklestilo a zároveň i obohatilo. Na jedné straně lidé zapomínali původní jména míst, osob, ale také přesnou podobu konkrétních událostí v příběhu. Na straně druhé si tato hluchá místa doplňovali o vlastní interpretace. Autorka se domnívá, že tyto interpretace jsou z velké části ovlivněny archetypálními zkušenostmi. Takto vzniklé příběhy pak nazývá pohádkami.

V podobném duchu hovoří také o proměně některých mýtů. Mýty popisuje jako příběhy, které mají vědomé kulturní vyústění. „*Dalo by se říci, že základní struktura nebo archetypové prvky mýtu jsou zabudovány do určité formální kultury, která jej spojuje s kolektivním vědomím národa, jenž mu dal vzniknout,*“ (1998, str. 176). Spolu se zánikem kultur pak zanikají i jejich velké mýty. Jejich jádrové poselství nebo některé jeho prvky však zpravidla nezmizí docela. Předávají se pak dál oprostěny od specifických kulturních souvislostí ve formě pohádek.

Některé pověsti a mýty zase mohly naopak vyrůst na základě některých již předávaných pohádkových motivů nebo se o ně alespoň obohatit. V každém případě pověsti a mýty jsou kromě svých archetypálních obsahů zasazeny ještě do určitých zcela konkrétních souvislostí. Pohádky jsou oproti tomu osvobozeny od těchto vazeb a nesou především obecně lidské motivy, které jsou společné všem lidem bez ohledu nato, v jaké době či kultuře žijí. „*Pro mě je pohádka jako moře a pověsti a mýty jsou jakoby jeho vlny, pohádka vystoupí nahoru a stane se mýtem a pak zase klesne dolů a je z ní pohádka. Docházíme tu opět ke stejnému závěru: v pohádkách se odráží nejjednodušší, ale zároveň nejzákladnější struktura- holý skelet psyché.*“ (1998, str. 176)

Podle těchto teorií by tedy jádro pohádek původně spočívalo ve velmi osobní zkušenosti. Tato zkušenost byla podle všeho natolik nevšední, že lidi přiměla, aby se o ni podělili. A to nejen ty, kteří jí přímo prošli, ale i ty, kteří ji znali už jen z doslechu. To svědčí o velké síle takového vyprávění a o tom, že jeho poselství muselo být pro lidi jedinečné a zároveň jim bylo určitým způsobem vlastní. Mělo, co říci i k jejich životu nebo se dotklo jejich prožívání, jinak by je ztěžilo tolik zaujalo. V tomto směru dává velký smysl myšlenka, že by jádrem takového vyprávění mohl být právě kontakt s nevědomím. Protože nevědomí má právě tu zajímavou povahu, že je nám všem vlastní, že je součástí naší přirozenosti a zároveň se s jeho obsahy setkáváme zřídka. Proto v nás takové setkání může budit dojem něčeho důvěrně známého a zároveň neobvyklého. Není tedy divu, že právě tyto momenty vyprávění se zachovaly, zatímco další souvislosti jako místo událostí a jména konkrétních osob se postupem času z příběhu vytratily. Tyto informace zřejmě pro další posluchače tak podstatné nebyly, zatímco jádro sdělení ano.

To samé platí o dalších nánosech pohádkového vyprávění. Lidé si k němu postupně přidávali další obsahy, ale v příběhu se opět udržely jen ty, které byly nějakým způsobem relevantní pro všechny. Podle von Franz i tyto přídatné zkušenosti pocházejí z archetypálních

zážitků nebo z jiných vyprávění a lidových přesvědčení založených rovněž na setkání s nevědomím.

Pohádky tedy ve své konečné podobě představují určitou sbírku obecně lidských zkušeností, které se opakovaně objevují v různých kulturách a epochách a jsou tedy natolik významné, že se staly součástí kolektivního nevědomí, kde se uchovává naše společné dědictví.

Pohádka tak představuje vyprávění, které se týká všech. Obsahuje myšlenky a prožitky, které se týkají lidského života obecně a i vyprávění o nich je postaveno tak, aby bylo patrné, že se může týkat skutečně kohokoliv. Postavy, místa a události jsou spíše takové abstrakty určitých lidských zkušeností, nejsou ukotveny v konkrétních realitách.

K tomu bych dodala, že existují pohádky, kde figurují jména postav, míst apod. Ale mnohdy to jsou jména, která se ve společenství lidí, kde se pohádka vypráví nepoužívají např. Měsíčník, Větrník a Slunečník nebo se naopak používají velmi často jako např. Honza. A tím je opět odpoutána pozornost od jedinečnosti konkrétního příběhu a je spíše vyzdviženo poselství, které stojí za ním. Obdobně je to i s místem, kde se příběh odehrává. Pohádkové země mají jména vzdálených nebo smyšlených zemí, např. nějaká daleká země asijských panovníků nebo Království zapadajícího slunce apod. Lidé pak s takovými jmény neměli spojeno nic určitého a tak se opět soustředili více na sdělení příběhu než na jeho přesné realie.

Obdobně, i když trochu z jiné strany přistupuje k pohádkám také Michal Černoušek. Také on v nich spatřuje koncentrát podstatných lidských zkušeností, které mají co říci snad každému člověku bez ohledu na to, v jaké době a kultuře vyrůstá. Tuto pozoruhodnou univerzálnost pohádkového poselství však nespojuje s nevědomím a kolektivním prostorem lidské duše. Zaměřuje se na vývoj individua a na problémy, které člověk na své životní cestě řeší často vědomě.

Autor poukazuje na to, že právě ty pohádky, které se předávají z generace na generaci, jsou zrcadlem vývoje lidského života. Zachycují důležité etapy a mezníky cesty člověka od dětství až do dospělosti. Řeší se v nich problémy, které se na této cestě mohou vyskytnout a také často vyskytují. Objevují se v nich témata mezilidských vztahů aktuální v každé době a v každém lidském společenství.

„Pohádky jsou jedinečným průvodcem po vývojové cestě psychiky od narození, přes dospívání až ke konečnému hledání vlastní identity. Každá pohádka se dotýká jiných složek psychického vývoje. Otesánek nás poučí nejen o fyziologické nenasytlosti a o tom, jak taková nezdrženlivost končí, ale také o nevyhnutelném osudu uměle stvořených bytostí.....Hrneček, který pořád vaří, sice ukojí bezednost hltajícího puudu, ale také ukáže na to, co se stane, když ho přestaneme ovládat a kontrolovat. Tři malá prasátka ukáží, jak je vhodnější slast kontrolovat principem reality. Perníková chaloupka naznačí cestu z nevidoucí pasivní závislosti malých dětí

na všemocném obstaravateli sladkostí.“ (1990, str. 28) Podle autora je Perníková chaloupka dále např. o sourozenecké solidaritě, zatímco Popelka zase o sourozenecké rivalitě. Příběh o Sněhurce a sedmi trpaslících zase zpracovává téma žárlivosti, narcismu a práci všedních dní. Červená Karkulka je o pokušení v době dospívání a Dlouhý, Široký a Bystrozraký vypráví o boji proti zlým silám.

Každá pohádka tak zpracovává některé z věčně se opakujících základních problémů lidského vývoje, se kterými se děti setkávají nebo které je na jejich cestě ještě čekají. Jednotícím tématem všech pohádkových příběhů je pak existence problémů jako taková. Jinými slovy, pohádky děti seznamují s některými konkrétními životními problémy a zároveň je informují o tom, že „řešit problémy je celoživotním lidským údělem“ (1990, str. 164), že problémy k životu zkrátka patří.

Přijetí problémů jako nevyhnutelné součásti života je podle mého názoru a podle mé dosavadní zkušenosti jednou z nejpodstatnějších věcí pro plnohodnotný život vůbec. Nesnažím se tvrdit a ani si to nemyslím, že by život byl nebo musel být slzavé údolí. Problémy tu nejsou chápány jako nepříjemnosti, ale jako otazníky, jako výzvy k řešení. Problémům v tomto smyslu se člověk může skutečně vyhnout jen stěží, protože je mu dána určitá míra svobodné volby. Dá se říci, že určitá míra svobody, která je člověku dána. Ocitá se v různých situacích a musí sám volit, jak se k nim postaví a jak se v nich zachová. Takové rozhodování může být skutečně mnohdy velmi složité a bolestné. Je však nutné. Nějak se rozhodnout musíme.

Mnohem složitější a bolestnější však může být situace člověka, který se možnosti svého rozhodování vyhýbá. Pokud totiž nechce přijmout tento svůj úděl bytosti, která má svobodu volit a tím také zodpovědnost za své volby, nemůže dost dobře utvářet svůj život. Stává se přespříliš závislým na druhých lidech, na jejich mínění a jejich rozhodování. Pokud se rozhodneme předat zodpovědnost za svůj život někomu jinému, vzdáváme se tak zároveň vlády nad svým životem. To nás může dovést do jiných problémů, které se mohou v konečném důsledku ukázat jako ještě bolestnější a ještě těžší k unesení než ty, kterým jsme se původně chtěli vyhnout. A na rozdíl od nich tyto nutné nejsou.

Takto o problémech a jejich řešení píše Peck ve své knize Nevyšlapanou cestou. Na případech některých svých klientů demonstruje, jak snaha vyhnout se řešení problémů může vést až do duševní nemoci a jak naopak přijetí vlastní zodpovědnosti může vést zase zpět k psychickému zdraví nebo k ještě plnějším a uvědomělejším životu.

Podobně smýšlí také další autor, Bruno Bettelheim, který tyto úvahy dával do souvislosti s významem pohádek. Ve své knize ho takto cituje Oaklander: „Pohádky však dětem rozmanitým způsobem sdělují, že překážky na cestě životem jsou jeho neoddělitelnou součástí- když se jim

šak někdo nevyhýbá a vytrvale čelí neočekávané a často nespravedlivé nepřízni osudu, nakonec vládne všechny úkoly a dojde šťastného konce“ . (2003, str. 84)

Věřím proto, že naučit se problémy přijímat jako nutnou součást života a chápat je navíc jako dar, který stimuluje náš duchovní růst, je jedním z nejdůležitějších úkolů našeho vývoje, který je základem pro řadu dalších. V této souvislosti bych ráda znovu připomněla dvě podstatné stránky dospělosti, pochopení reality a přijetí zodpovědnosti za svůj život v ní. Problémy spojené s nutností rozhodovat se téměř o každém svém kroku jsou přirozenou součástí skutečnosti, ve které žijeme. Je tedy nutné přijmout jejich existenci a uvědomit si, že v dramatu jejich řešení hrajeme hlavní roli.

Stejně tak je zapotřebí přijmout skutečnost, že řešení takových problémů stojí určité úsilí. *...Pohádky informují o zkouškách, které ve skutečném životě před děti nadejdou, o úsilí, které je nutno vynaložit na zvládnání příslušných úkolů zrání a vývoje.*“ (1990, str. 25).

Kdyby však pohádky dětem ukazovaly jen úskalí života a nakládaly by na ně břímě zodpovědnosti, jistě by to samo o sobě nestačilo. Děti se také potřebují dozvědět, že stejně jako k životu patří problémy, otázky a nejistoty, patří k němu také ona svobodná volba, jakou cestou se dát a jak volit na každém rozcestníku. A že tato volba a nesení jejích důsledků je v jejich silách a možnostech. A že když zmobilizují své síly a budou se snažit se svým problémům postavit, vše nakonec dobře dopadne.

K tomu, aby mohly své problémy řešit, dává tedy pohádka dětem zprávu, že právě ony to udělat musí a také ujištění, že právě ony to udělat mohou. K tomu jim navíc nabízí několik nástrojů, které jim v jejich volbách mohou být nápomocné. Jsou to určité náměty, jak se takové životní otázky dají řešit, náměty ve formě možných rozhodnutí, možných příběhů, možných cest. Dále to jsou určité ideály, se kterými se děti mohou ztotožnit a spoluprožívat jejich dilemata, jejich rozhodování a jeho důsledky. A do třetice je to jasné rozlišení mezi dobrem a zlem a postavení dobra do pozice vítěze. Dozvídají se o tom, co je dobré a zlé a jak se chování kladného hrdiny liší od chování jeho nepřátel. Pohádka zcela jednoznačně vyzdvihuje dobro a odsuzuje zlo.

Nikdo asi nezaručí, že se někdy děti nemohou ztotožnit právě s prototypy negativních postav. Protože ale pohádka svým dějem a zejména svým koncem ukazuje, co se cení, co je odměněno, předpokládá se, že děti se přikloní k tomu modelu, který dosahuje uznání. Tento etický aspekt pohádek neslouží jen k lepší orientaci ve světě a ke zvládnání života v něm. Vede děti také k tomu, aby si uvědomily, že na světě nejsou se svými dilematy a nejistotami samy a aby byly citlivé k druhým a k jejich starostem. Pohádka tedy nenabádá jen k zodpovědnosti k vlastnímu životu, ale také ke zodpovědnosti k těm, které máme kolem sebe, a to nejen k lidem, ale také ke zvířatům a k přírodě.

Naslouchání pohádkám v dětském věku tedy pomáhá budovat určité vnitřní zázemí, které pak představuje oporu při zvládání potíží a konfliktů se světem. A sice oporu nebo přípravu ve smyslu určitého postoje. V této souvislosti bych ráda připomněla úvahu o rovinách naší reality a o tom, v jakém směru na ni mohou působit pohádky nebo jiné symbolické příběhy. Bylo řečeno, že příběh přímo ovlivňuje osobní realitu naslouchajícího danou subjektivitou jeho vnitřního světa. Nemůže mu však přesně ukazovat cestu, nabízí jen určité hodnoty, které musí teprve sám zpracovat a převést do reality vlastního života.

Pohádka jen stěží může poskytnout přesný návod jak to či ono máme řešit. Už proto ne, že každý je jedinečnou bytostí a svůj život a své problémy prožívá a potřebuje řešit jinak. A také proto ne, že takový jednoznačný návod by byl jen ulehčením zvenčí, které v dlouhodobém měřítku nepomáhá. O konkrétních krocích se nakonec musí rozhodovat každý sám za sebe.

Možná by se mohlo zdát, že děti jsou na takové zprávy ještě moc malé a že na starosti každodenního života budou mít dost času jako dospělí. Teď je naopak třeba je chránit a rozhodovat za ně. To je podle mého názoru mylná představa. Cesta k plnému přijetí vlastní zodpovědnosti není snadná a vyžaduje čas pro zrání a formování určitých postojů. Děti se jim musí učit postupně stejně jako jiným věcem. Výchova, která toto přehlíží, nevede děti k dospělosti, spíše jim brání v jejím dosažení. Psychoterapeutka Elisabeth Lukasová k tématu zodpovědnosti dětí říká: „Často se setkávám s dětmi, které byly vychovávány jako by nikdy neměly vyrůst.“ (1997, str. 59)

Navíc není pravda, že děti žijí v jakémsi idylickém světě, ze kterého by bylo škoda je předčasně vytahovat. Děti jsou od malička vystavovány řadě složitým situacím a dilematům. V průběhu života se samozřejmě mění obsah a podoba těchto dilemat a s odstupem času nám ty dřívější připadají malicherné. Ale děti v každém případě mají starosti a často prožívají obavy a strach (Pokorná, 2004). Když se budeme snažit všechny problémy řešit za ně nebo předstírat že žádné nemají, můžeme je uvést do zmatku a nejen je dostatečně nepřipravit na život budoucí, ale handicapovat je v podstatě i v řešení problémů aktuálních. Je samozřejmé, že zodpovědnost se přejímá postupně a že řadu věcí za děti dlouho rozhodují dospělí a má to svůj smysl. Ale jde mi jen o to zdůraznit, že v každé etapě vývoje jsou některé věci, které si už dítě může a mnohdy dokonce musí řešit samo.

Proto pomoc v tomto směru neznamena dát člověku přesný „jízdni řád“, ale vybavit ho postupně zevnitř tak, aby byl schopen si takový jízdni řád svého života utvářet sám. A k tomu nám mimo jiné slouží pohádka, která děti poctivě seznamuje s klíčovými problémy lidství a dává jim víru v to, že v nich obtojí.

Nyní shrnu několik hlavních přínosů pohádek podle Černouškova pojetí a uvedu ještě další, které dosud zmíněny nebyly. Z výše uvedeného vyplývá, že pohádka slouží jako výborný

výchovný prostředek. Vede děti k samostatnosti, podporuje jejich mravní vývoj a lepší orientaci ve světě. Tato vlastnost pohádek má ještě další souvislosti, které byly v dosavadním textu zatím pouze naznačeny. Tím, že pohádky vnášejí do věcí smysl a řád, přispívají k emocionální jistotě dětí a eliminují některé příčiny jejich úzkostí a strachu.

Svět, do kterého děti přicházejí, jim může připadat chaotický a nesrozumitelný, protože je organizován dospělými. Děti pak při setkávání s tímto chaotickým a nesrozumitelným světem a s vědomím závislosti na osobách, které mu vládnou, mohou zažívat řadu nepříjemných pocitů. Tyto pocity jsou samozřejmě pochopitelné a mají svůj reálný základ. Kdyby ale přesáhly určitou mez, bránily by dětem ve zdravém vývoji a v možnosti se vlády nad svým životem postupně ujmout. Proto je potřeba, aby se děti naučily své pocity zvládat a ve světě se orientovat. A právě k tomu jim také napomáhá pohádka.

K tomuto úkolu jsou pohádky vybaveny také svou schopností působit na emoce. Černoušek k tomu říká: „...*pohádky mohou posloužit dětem i v rovině rozvoje citového prožívání- mohou vnášet jistý řád do emocionálních bouří, afektivních sil napětí a uvolnění, slasti a úzkosti...*“ (1990, str. 15).

V tomto smyslu mají tedy pohádky velkou terapeutickou hodnotu. Psycholožka Violet Oaklander, která prací s pohádkami i jinými příběhy používá ve své terapeutické praxi také vyzdvihuje jejich význam a co se týče celkového zhodnocení, mluví o nich v podobném duchu jako Černoušek. Říká např.: „*Pohádky a lidové příběhy, stejně jako lidová hudba, prameni z hloubi lidské duše a zahrnují všechny významné životní milníky, konflikty bolesti a radosti, s nimiž se lidé neustále znovu potýkají.*“ (2003, str. 84) Co se týče jejich působení na emocionální složku dětské osobnosti, rovněž dodává: „...*Pohádky se přímo dotýkají základních, lidsky univerzálních emocí: lásky, nenávisti, strachu, hněvu, osamocení, pocitů izolace, bezcennosti a zoufalství.*“ (2003, str. 85)

Černoušek dále uvádí, že pohádky svým obsahem a způsobem podání podněcují představivost a fantazii, přispívají k rozvoji intelektu a poznávání. Rozvoj těchto stránek osobnosti souvisí rovněž s obsahem pohádkového poselství, ale především se způsobem, jak je toto poselství předáváno. To bude předmětem následujících podkapitol. V každém případě je patrné, že pohádky působí na více úrovní dětské psychiky a jejího vývoje.

V této podkapitole jsem se tedy pokusila shrnout, co nám podle některých autorů pohádka přináší. Proč je její obsah tak podstatný pro náš reálný život a pro jeho kvalitu. Došla jsem k tomu, že pohádkové příběhy nám přinášejí taková sdělení, která se úzce dotýkají základních témat lidského života.

Zpravidla se jedná o zkušenosti a jejich možné zpracování, které se dá jen velmi obtížně vyjádřit a předat. V první řadě proto, že jsou to často zkušenosti velmi komplexní a

mnohostranné. Zahrnují v sobě nejen rozumové zvážení, které lze verbalizovat, ale také citové prožitky a vhledy, u kterých to není snadné nebo ani možné. Navíc se jedná o takový druh zkušeností, které nemůžeme dost dobře pochopit, dokud je alespoň zčásti neprožijeme.

Pohádka tedy nese takový obsah, který má pro nás sice velkou cenu, ale jen obtížně se dá předat slovy. Z dosavadního textu však zároveň vyplývá, že pohádky mají nejen tento cenný obsah ale také cennou schopnost jej předávat. Velmi působí na posluchače a podstatným způsobem přispívají k rozvoji jeho psychiky. To mně přivádí k zamyšlení se nad jazykem pohádek jakožto nástrojem přenosu jejich cenného poselství k posluchači.

Paradoxní je, že právě tento jazyk, který umožňuje tak komplexní a obtížně uchopitelné zkušenosti vyjadřovat, je zřejmě důvodem, proč se někteří lidé dívají na pohádky a jejich význam tak skepticky. Když poselství pohádek přeložíme do jazyka naší běžné komunikace, jen ztěžší by asi někdo namítal, že se jedná o nepodstatné věci. Není to však ani tak obsah pohádkového poselství, které je v očích některých dospělých devaluje, jako spíše jejich forma. Jazyk, který se v nich používá, může někdy pravou podstatu sdělení příběhu zastírat, hodnotíme-li ho čistě racionálním způsobem. V následující podkapitole bych ráda ukázala, jak je možné se na tento „jazyk“ pohádek dívat.

1.5 Jazyk pohádek : symboly v pohádkách a struktura pohádkového vyprávění

Zatímco předchozí část textu byla věnována tomu, co pohádky obsahují a co dětem popřípadě i dospělým přinášejí, bude text následující řešit spíše otázku, jak pohádky své poselství nesou a jak ho předávají. I když i tento jejich aspekt rovněž patří mezi důvody, proč jsou v tomto ohledu tak úspěšné. Děti k nim nepřitahuje pouze jejich obsah, ale také jejich jazyk.

Na jedné straně působí pohádkový jazyk „nerealisticky“ v tom smyslu, že nemluví tak, jak jsme zvyklí popisovat své každodenní zkušenosti. Hovoří jakoby o něčem, co do našeho života nepatří. Ale má schopnost v sobě skrývat důležité obsahy, které jsou velmi skutečné. Zároveň má moc je předávat takovým způsobem, aby tyto obsahy na skutečnost mohly působit.

Každý asi ze své zkušenosti zná, jak obtížné je vysvětlit nebo předat některé prožitky nebo zkušenosti, které jsou přitom velmi skutečné a velmi důležité. Pohádkový jazyk má tu moc, protože je vystaven tak, aby působil na různé úrovně lidské psychiky a své poselství, které je obtížně verbalizovatelné, předat posluchači jinak.

Ono totiž nejde navíc jen o to, že se některé věci obtížně dávají do slov. Ale také o to, že se některé věci dají těžko pochopit. Někdy se nám může podařit vyjádřit nějakou zkušenost nebo stav myslí tak, že se nám zdá, že opravdu velmi danou věc vystihuje. A druhý přitom nerozumí nebo mu to nic neříká. Může to být proto, že ten dotyčný nemá takovou zkušenost a tak jen ztěžší může pouze na základě jejího popisu skutečně porozumět tomu, o co běží. Může to být také

proto, že ten dotyčný je na jiné úrovni verbálního porozumění a vyjadřování. Nebo proto, že jeho porozumění světu a tím i zacházení s jazykem je trochu jiného druhu než naše. Všechny tyto tři možnosti se mohou snadno objevit např. v případě komunikace dospělého a dítěte. Dítě má jiný svět a jinou zásobu pojmů než dospělý. Proto je potřeba zvolit jazyk, který je mu blízký, který je pro něho srozumitelný.

Jak už bylo řečeno, poselství pohádek je takové povahy, že se obtížně vysvětluje. A proto i jazyk pohádek by tomu měl odpovídat. Musí být vystavěn tak, aby působil i na jiné složky než na ty verbální, aby umožňoval zážitek. Zpráva se pak k dítěti může snáze dostat.

Když toto tvrzení vezmu do důsledků, i normální teoretická debata může velmi působit na naše emoce, na naši představivost, na naše vzpomínky apod. Ale opět pouze v případě, že rozumíme jazyku, na jehož úrovni se vede. U dítěte se teprve vyvíjí jazykový systém a zkušenost se světem. Jazyk, kterého se užívá v pohádkách, je pro děti přitažlivý svou formou a zároveň mu určitým způsobem rozumějí. Asi by opět pohádku nerozebrali na teoretické úrovni a nedovedli referovat o jejím poselství, ale její obsah působí na jejich vnímání a prožívání a přispívá k formování jejich postojů a přístupu k životu. V tomto smyslu je jazyk pohádek pro děti srozumitelný. Dokáže zprostředkovat určité obsahy, tak aby se naslouchajícího dotkly velmi osobně a velmi niterně, aby jim v pravém slova smyslu porozuměl.

Z citovaných autorů se problematikou srozumitelnosti pohádkového jazyka explicitně zabývá zejména Černoušek. Ostatní autoři se ve svém výkladu zaměřují spíše na obsah pohádkového sdělení, nicméně význam jeho formy z jejich pojetí v podstatě také vyplývá. Podle von Franz jsou základem pohádek archetypy, které jsou de facto také formou. Představují symbol určité bohaté a mnohostranné zkušenosti. Mohou být tedy nazírány nejen jako hodnota sama o sobě, kterou pohádka přenáší, ale také jako klíče ke konkrétním obsahům, ke konkrétním pro lidský život podstatným zkušenostem. V tomto smyslu jsou tedy archetypy také komponenty pohádkové struktury, ve kterých je poselství pohádek uloženo.

Černoušek rovněž spatřuje sílu pohádek v jejich symbolickém vyjadřování. Zdůrazňuje, že schopnost pohádek působit na děti a na jejich zdravý duševní vývoj je dána právě jejich obrazným jazykem. „...problémy a způsoby jejich vyřešení jsou dětem..... tlumočeny ve srozumitelných konkrétních obrazech a jasných symbolech.“ (1990, str. 14) Jaké symboly má autor konkrétně na mysli? V souvislosti s úlohou pohádek strukturovat skutečnost, uvádí autor toto: „Pohádka svou jednoduchou fabulí, jasnou polarizací dobra a zla, pochopitelnými zápletkami a krásou jazyka předvádí chaotický a nesrozumitelný svět před vyvíjející se dětskou duší ve srozumitelných obrazech.“ (1990, str.9)

Už dříve bylo uvedeno, že představení polarit dobra a zla je také hlavním tématem poselství pohádek. Pohádky bývají o boji mezi těmito dvěma silami. Vyprávějí o tom, co je třeba

učinit, aby dobro zvítězilo. Zároveň je však tato polarita dobra a zla součástí jazyka pohádek, charakteristikou jeho formy. Zápletky příběhu i jeho postavy bývají jednoduché, až schematické. Je jasně vymezeno, co je dobré a co špatné. Tak je orientace v hodnotách příběhu velmi snadná. Posluchači nebo čtenáři je pak zřejmé, že dobro vítězí nad zlem a na konkrétních příkladech vidí, co to znamená být dobrý nebo dobro hájit apod. „*Poučovat děti například o dobru a zlu nebo o etických principech jednání abstraktními pojmy je aktivita zcela zbytečná, protože takovému jazyku děti nerozumějí. Princip dobra a zla musí být jasně vykreslen ve srozumitelných činech, nejen to, musí být také navíc personifikován ve zřetelně čitelných postavách*“ (1990, str. 14)

Nositelem pohádkového poselství mohou být tedy určité obrazy a symboly, které mohou představovat např. postavy příběhu nebo jeho zápletku, ale také některé aspekty jeho struktury, např. jasná polarizace pozitivních a negativních hodnot. Podle Černouška není takto vystavěný jazyk jen nástrojem k předávání vzorů a hodnot, které mají dětem v rozvoji pomáhat, ale sám se podílí na rozvoji jejich osobnosti, např. intelektu, obrazotvornosti, emocí apod.

Autor dále říká: „*Jsou to přímo univerzální strukturální vzorce, podle nichž se vyprávění v pohádkách odvíjí.*“ (1990, str. 23). Zmiňuje v této souvislosti dílo sovětského badatele J.V. Proppa, která analyzoval strukturu zápletek v pohádkách. Zde už se dostáváme k dalšímu zajímavému momentu, který předznamenává následující výklad. Nabízí se zde totiž předpoklad, že schopnost pohádek působit na lidskou psychiku nespočívá jen v jejich obrazném vyjadřování a užívání symbolů, ale v samotné jejich struktuře. Této otázce se budu více věnovat v následujících kapitolách. Nejprve shrnu několik dosavadních bodů.

Ve výkladu o jazyku pohádek jsem se zatím věnovala nástrojům pohádkového jazyka. Naznačila jsem několik možných aspektů, které hrají roli ve srozumitelnosti pohádkového sdělení. Je to obrazné vyjadřování, užití symbolů a protipólů daných hodnot a určitá specifická příběhová linie, po které jsou pohádky vedeny. Odtud je už jen jeden krok k další úvaze. Jak je možné, že tyto nástroje fungují? Jak je možné, že na nás určité symboly tak mocně působí a že převyprávíme-li něco formou jednoduchého příběhu, můžeme dosáhnout porozumění snadněji než skrze abstraktní teoretický výklad? Na tyto otázky se pokusím odpovědět v následující kapitole.

1.6 V čem tkví srozumitelnost pohádkového jazyka

Nejprve se spolu s citovanými autory zamyslím nad konkrétní funkcí symbolů a poté se zaměřím na formu příběhu, na které jsou pohádky vystavěny.

Podle Černouška dětem vyhovuje obrazný jazyk pohádek proto, že „*dětské myšlení v předškolní době je především obrazné, konkrétní, synkretické a animistické.*“ (1990, str. 8) Jazyk pohádek tedy podle něho odpovídá úrovni myšlení dětského věku. Podle von Franz zase

hovoří pohádky jazykem kolektivního nevědomí. Rezonují tak s naší nejvnitřnější podstatou a proto jsou nám tak blízké.

Z obou těchto teorií tedy více či méně vyplývá, proč jsou pohádky přitažlivé a srozumitelné i pro velmi malé děti a proč je vliv pohádek tak univerzální záležitostí. Každý z autorů podává trochu jiné vysvětlení, ale oba se shodují na tom, že jazyk pohádek je vybudován na daleko základnějších elementech a principech než další symbolické systémy, kterými operujeme v dospělosti. Archetypy jsou obsahem kolektivního nevědomí již od počátku naší existence a mohou na nás tedy působit již od velmi útlého věku, aniž je musíme být schopni zpracovat na racionální úrovni. Stačí, že rezonují s nevědomou složkou naší psýché.

Jednoduchost pohádkového děje, jednoznačnost postav a schematické hodnocení situací zase odpovídá úrovni dětského myšlení. Témata pohádek se objevují také v mnoha složitějších a sofistikovaněji působících příbězích. Pohádky je však zpracovávají jazykem, kterému rozumějí i malé děti a mohou jim tak tlumočit důležité informace a zkušenosti, které jim jinak předat nelze.

Dále platí, že všechny děti jsou nějakým způsobem v kontaktu s kolektivním nevědomím a myšlení téměř všech dětí prochází určitými fázemi a vývojovými stupni. Pohádky, jejichž charakter odpovídá společnému dědictví všech lidí a úrovni chápání v určitém věku, kterým rovněž všichni prochází, mohou tak oslovit většinu dětí bez ohledu na dobu a kulturu, ve které žijí.

Neméně zajímavá je otázka, proč je tak poutavá samotná příběhová forma. Na jednu stranu se to zdá být velmi přirozené. Na první pohled je patrné, že když předáváme strohou informaci, je to jiné než když vyprávíme příběh. V příběhu se setkáváme s postavami a jejich pocity a smýšlením, představujeme si napínavé nebo naopak uklidňující situace. Příběh obsahuje kromě svého sdělení řadu jiných věcí, které mu umožňují, aby na nás působil komplexně, aby zasahoval naše city a tak dával dané informaci jinak porozumět. Přesto je svým způsobem zajímavé, proč jsou nám sdělení ve formě vyprávění a do nich zasazených obrazů a symbolů tak srozumitelná. Tak srozumitelná, že už od útlého dětství nás přitahují a mají významný vliv na vývoj naší psychiky.

Co se týče významu příběhové struktury pohádek, vyzdvihla bych Černouškovu zmínku o identifikaci dětí s hrdiny příběhu. Stejně jako polarita dobra a zla, zdá se mi být i možnost identifikace s kladnými postavami součástí přínosu pohádek a zároveň způsobem, jakým své poselství předávají. Malé děti se mnoho učí příkladem. Když jim jen sdělíme, co by měly nebo neměly dělat nebo že to či ono je důležité, nemají si to s čím spojit a nevidí další souvislosti, např. co by se stalo, kdyby se zachovaly jinak apod. Pohádka jim ale nabízí určitý model v podobě konkrétního příkladu. Celou situaci vidí názorně a zřetelně před sebou. Dozívají se, jak se např. chová pyšná princezna a jaké za toto chování nese důsledky, v čem spočívá její

proměna k lepšímu a jak je odměněna apod. Je to tedy děj pohádkového příběhu, který jim poskytuje názorný příklad určitého uvažování, přístupu k životu a především jednání.

Další zajímavou odpověď na otázku, proč příběhová struktura jako taková na lidi působí, nabízí narativní psychologie. Narativní psychologie vychází z předpokladu, že příběhy jsou jádrem našeho nazírání na realitu a že zpracovávání naší zkušenosti má formu příběhu. Příběh jako takový je tedy důležitou složkou našeho vnímání a strukturace skutečnosti.

Nejde tedy pouze o symboly a obsahy, které pohádky nesou, ale samotná příběhová struktura je nám vlastní. Představuje určitou formu, na které je postaveno naše vnímání a uvažování o světě a se kterou pohádky a jiné příběhy rezonují. Funkce příběhu by se v tomto ohledu dala vnímat obdobně jako funkce jazyka. Jazyk je symbolický systém, s jehož pomocí si předáváme informace a zároveň je také způsobem, jakým uchopujeme skutečnost a nazíráme na ni. Příběh rovněž představuje formu sdělení, která je nám dána jako způsob našeho vztahování se ke skutečnosti, takže je v této souvislosti naším primárním nástrojem.

Tyto úvahy a poznatky byly pro mě nesmírně zajímavé, protože vyzdvihují další možný význam pohádek a také proto, že některé jejich analýzy blíže vysvětlují, jakým způsobem nese pohádka své poselství. V následující podkapitole se proto zaměřím zevrubněji na pojetí příběhu a jeho funkce očima narativní psychologie.

2. O příběhu

Až doposud jsem se ve svém výkladu zaměřovala především na příběhy pohádkové. Úvaha o příčinách jejich vlivu na lidskou psychiku mě dovedla až k příběhové struktuře jako jedné z výrazných stránek pohádkového jazyka. Tak se dostávám od tématu klasických pohádek k příběhům jako takovým.

V této kapitole se pokusím zamyslet nad tím, jakou roli v lidském životě hrají příběhy obecně. V první řadě vymezím, co to vlastně příběh je, resp. v jakém smyslu zde tohoto pojmu využívám. Poté se budu věnovat významu příběhů a následně jejich struktuře.

Oblast problematiky příběhů je nepochybně velmi široká. Následující text bude obsahovat takové body, které mi byly oporou při rozboru a interpretaci příběhu v praktické části. Respektive, daly mým úvahám určitou linii a teoretický základ.

2.1 Co je to příběh

Pro vymezení pojmu příběh jsem si vypůjčila výklad tohoto pojmu tak, jak ho v jednom ze svých článků uvádí Dr. Chrz: „...příběh je řadou událostí následujících za sebou. To však ještě nečiní z řady událostí příběh. Abychom mohli hovořit o příběhu, pak je třeba, aby alespoň

některé z těchto událostí byly aktem jednajících postav. Dále je nutné, aby tyto události nebo alespoň některé z nich vyplývaly jedna z druhé. A konečně je nezbytné, aby takováto řada kauzálně zřetězených událostí byla jednotným celkem. Jak říká Aristoteles, příběh musí mít začátek, prostředek a konec, musí mít určité směřování čili jinými slovy: musí dávat smysl.“ (Chrz, Pedagogika 2002)

1.2 Příběh a lidská psychika

Vývoj narativního hlediska v psychologii a jeho kořeny nastiňuje ve svém článku vo Čermák. Poukazuje na to, že otázky narativního přístupu k člověku, respektive rozpoznání narativity jako významné složky lidské psychiky nejsou otázkou výlučně narativní psychologie ani pouze psychologie. „*Narativní psychologie se objevuje na scéně jako výsledek poměrně diferencovaného vývoje myšlení zejména v literární teorii, filozofii či lingvistice. Avšak i v psychologii se o příběh jedince jako jeden ze zdrojů psychologického poznání i pomoci zajímali psychologové dlouho před tím, než jej začali systematicky studovat.*“ (in Československá psychologie 2003, str. 514) Základní pohledy více různých přístupů představuje v jednom ze svých článků také Vladimír Chrz. (in Pedagogika 2002, str. 60-63)

Ve svém výkladu ukazuje, že příběh je jedním se způsobů, pomocí kterého se vztahujeme ke skutečnosti na více úrovních své psychiky. Co se myšlení týče, některé myšlenkové procesy mají strukturu příběhu. Např. Bruner rozlišoval paradigmatický a narativní modus myšlení. „*...narativní modus myšlení strukturuje zkušenost prostřednictvím příběhů. Na rozdíl od paradigmatického myšlení odpovídá narativní modus časovému rozměru skutečnosti a světu lidského jednání. Toto myšlení nepřesvědčuje silou logického důkazu, tak jaké myšlení paradigmatické, nýbrž tím, čemu Bruner říká „podobnost se životem“.*“ (in Pedagogika 2002, str. 61). Brunerův pohled je jedním z přístupů v rámci kognitivní psychologie.

Z hlediska sociálního konstruktivismu zase přistupuje k příběhům Gergen, který „*chápe vyprávění jako formu diskurzu sdílenou členy příslušné kultury v rámci určité tradice.*“ (in Pedagogika 2002, str. 61). V tomto duchu pak interpretuje témata jako je paměť, osobní identita či emoce. „*Při rozpomenutí se na určité události nejde o pouhé „vybavení si“, nýbrž člověk se vždy identifikuje jako ten a ten pohybující se v čase v určitém směru k určitému hodnotovému cíli. Rozpomenout se tedy znamená generovat příběh se všemi náležitostmi dobře utvářeného vyprávění. Podobně je jako diskurzivní výkon chápána i osobní identita, jejíž limity jsou dány formami vyprávění v rámci příslušné narativní tradice. Také emoce jsou chápány nikoliv jako pouhé vnitřní stavy, ale jako součást určitých narativně strukturovaných interakčních vzorců tradovaných v rámci určité kultury.*“ (in Pedagogika 2002, str. 62)

Velmi zajímavé z hlediska této práce je také hermeneutické pojetí P. Ricoeura, konkrétně vztah vyprávění a jednání. „Ricoeuer přijímá Aristotelovu myšlenku, že vytvoření dějové souvislosti je nápodobou jednání. „ (in Pedagogika 2002, str. 62). Rozlišuje tři fáze mimetické aktivity. V první „jde o schopnost používat signifikantním způsobem pojmovou osnovu strukturující jednání.“ (in Pedagogika 2002, str. 62). V této fázi si člověk osvojuje určité koncepty, na jejichž základě je pak schopen aktivně konstruovat příběhy ve fázi druhé a propojit je se skutečným životem ve fázi třetí. A právě toto propojení příběhů se životem je to, o co v této práci jde především. Chrz k tomu říká: „Úlohou vytváření fikce je podle Ricoeura umožnění určitého odstupů od zavedeného pojetí skutečnosti, který je zároveň aktivní otevřenosti možnostem, které jsou ve skutečnosti obsaženy.Podle Ricoeura není skutečného jednání bez určitého druhu imaginace a touto imaginací jednání je právě narativní fikce, která rozehrává jakousi svobodnou hru možného, tj. možného jednání. Odpovědné jednání, tedy takové, které se svobodně rozhoduje, potřebuje vědět o svých možnostech, což znamená, že potřebuje odstup fikce, potřebuje imaginaci, potřebuje vyprávění.“ (in Pedagogika 2002, str. 62-63).

Toto jsou pouze příklady základních myšlenek některých přístupů tak, jak o nich ve svém článku pojednává Vladimír Chrz. Další studium a rozbor různých přístupů k narativitě v psychologii a příbuzných oborech přesahuje rámec této práce. Zmiňuji zde tuto rozlehlou oblast bádání proto, aby bylo zřejmé, že hovořím-li zde pouze o narativní psychologii, činím tak s vědomím, že otázky, kterými se zde budu zabývat mají hlubší kořeny a širší souvislosti, které by bylo zajímavé prozkoumat. Tudy by tedy mohla vést jedna z cest k pokračování na tomto tématu. Pro tuto chvíli jsem vybrala pouze výše zmíněné poznatky a postřehy, které považuji za podstatné pro tuto práci, protože všechny uvedené přístupy „...rozpoznávají ve vyprávění příběhů důležitou formu strukturace lidské zkušenosti. Myslíme z hlediska příběhů, žijeme příběhy, jednáme ve shodě s příběhy. Také identita, ať již se jedná o totožnost jednotlivce či společnosti, je z podstatné části utvářena příběhy, které o sobě vyprávíme.“ (in Pedagogika 2002, str. 59). V podobném duchu vyznívá také závěrečný odstavec již zmiňovaného Čermáková článku: „Narativní metafora v psychologii je klíčová, uvádí do psychologického diskurzu příběh jako zásadní nástroj psychiky, jímž člověk utváří svůj svět, vnitřní i vnější realitu, prostředek, jímž komunikuje významy na různých úrovních, způsob, jímž sděluje svoji subjektivitu, mnohoznačnost, city a prožitky a jako zdroj pomoci sobě i druhým.“ (in Československá psychologie 2003, str. 528).

Chrz dále dává tyto závěry do souvislosti s výchovou pro život, ke které nepatří jen předávání kusých poznatků, ale celková adaptace člověka na jeho svět a orientaci v něm. „Příběh umožňuje chápat život jako souvislý a smysluplný děj. Vyprávění příběhu je důležitým prostředkem uvádění člověka do společně sdíleného smyslu, do světa hodnot, tradice, historie;

krátce- do světa lidské kultury.“ (in Pedagogika 2002, str. 59). „Aby se člověk mohl stát skutečnou osobností, potřebuje příběhy, které by mohl přijmout za své a za které by mohl převzít odpovědnost. Skrze takové příběhy pak může participovat na narativním kontextu své doby a své kultury. Proto je třeba, aby se děti setkávaly s příběhy, které mohou formovat jejich myšlení, prožívání, jednání či osobní identitu. Je třeba, aby se děti učily vřazovat svou zkušenost do přediva narativní souvislosti. Je třeba vzdělávat imaginaci dětí, imaginaci, která dokáže chápat a tvořit živoucí souvislost příběhů a strukturovat tak život se vším, co s sebou přináší.“ (in Pedagogika 2002, str. 74)

Tyto závěry jsou dalším argumentem pro vztah fiktivních příběhů k realitě. Ve své úvaze na toto téma jsem poukazovala na to, že některé příběhy zpracovávají pro realitu důležitá témata a navíc mají moc na nás působit. Tak mohou proměňovat realitu našeho osobního světa a ovlivňovat také náš vztah k realitě, kterou sdílíme s druhými a naše chování v ní. Výše naznačené teorie však jdou ještě dále. Přicházejí s myšlenkou, že příběh jako určitá forma je součástí naší vnitřní výbavy. Je jedním z nástrojů, pomocí kterých se vztahujeme ke světu.

Z tohoto pohledu jsou tedy příběhy skutečným a velmi cenným pojítkem s realitou. Nejen že tedy pohádky a jiné příběhy od reality neodvádí, ale představují naopak možnost bližšího kontaktu s ní. A tím nám mohou být užitečné v našem každodenním životě. To, co mají příběhy se skutečností společného jsou jednak témata, o které se v nich jedná, a dále jejich forma, určitá struktura, na základě které se události a účastníci děje dávají do vztahů. Této struktuře se nyní budu věnovat podrobněji. Zaměřím se pouze na některé její stránky, které jsou relevantní k programu, který analyzuji v praktické části.

2.3 Struktura příběhu

V této podkapitole se budu zabývat strukturou příběhu a některými jejími aspekty. Budu přitom vycházet z publikací, které se věnují přímo literární teorii a článků zaměřených na narativní výzkum, které z části čerpají rovněž z literární teorie. Nejužitečnější pro mou práci byla právě ta témata, která jsou společná jak literární teorii tak narativní psychologii.

V některých bodech se nechám volně inspirovat a doplním poznatky z literatury o vlastní úvahy, o které se pak budu opírat při analýze příběhu v praktické části.

Nesmírně inspirativní byly pro mou práci výzkumné závěry Vladimíra Chrze. Chrz ve svých člancích analyzuje dětská vyprávění dětí mladšího školního věku a dětí ze sedmé třídy. Jeho výklad struktury dětských vyprávění mi byl velmi užitečný při popisu příběhu, který jsem použila ve svém programu. Sama jsem si díky tomu lépe vyjasnila, jakým způsobem nese příběh své poselství a jaké místo v jeho struktuře hrají děti ve chvíli, kdy přestávají být pouze jeho posluchači a vstupují do děje. Těmito otázkami se budu podrobně zabývat v kapitole „Vstup do

příběhu“ a v praktické části při rozboru zkušenosti s vlastním programem. V tomto bodě však považuji za důležité je zmínit proto, aby bylo zřejmé, proč se zde vůbec strukturou příběhů zabývám a proč místy zacházím až do oblasti literární teorie.

V první řadě se zastavím u konstrukce příběhu jako celku a poté se zaměřím na jednotlivé funkční klouby této konstrukce. U literárních teoretiků Pechara a Rimmonové-Kenanové jsem se seznámila s rozlišením dvou druhů konstrukce příběhu, které Pechar nazývá syntagmatickou a paradigmatickou. (pozn. Také autorka užívá těchto pojmů v souvislosti se studiem tzv. povrchové a hloubkové narativní struktury příběhu). Z tohoto pojetí vychází také Chrz a dovádí ji do dalších souvislostí ve vztahu k příběhům produkovaných dětmi. V mé práci bude tento rozbor dvou typů konstrukce příběhu sloužit k analýze poselství příběhu v praktické části.

Syntagmatická konstrukce je založena na časových., kauzálních a k cíli orientovaných vztazích mezi prvky příběhu. Paradigmatická konstrukce je zase vystavěna na základě analogií a protikladů jednotlivých prvků.

„...paradigmatická narativní konstrukce postupuje od jednoho prvku vyprávění k druhému tím, že uskutečňuje jednu z variant „pole možných obměn“ tvořící určité paradigma. Dochází zde k rozvíjení a obměňování určitého vzorce či invariantu, o nalézání či vytváření podobného, o vyhmátnutí „stejného v různém“. Zatímco v případě syntagmatického příběhotvorného postupu se předivo vyprávění odvíjí řadou „věcných“, tj. časových, kauzálních, k cíli orientovaných souvislostí, v případě paradigmatického způsobu konstrukce je předivo vyprávění tvořeno podobnostmi, analogiemi či paralelami.“ (Narativní imaginace.žáků sedmé třídy., str. 16)

Jinými slovy, syntagmatická konstrukce posouvá děj kupředu. Proměňuje prostředí, situace a události a zasazuje je do smysluplných souvislostí. Na základě syntagmatické konstrukce se dozvídáme, v jakém se dané události dějí pořadí, popřípadě jak nebo i proč jedna vyplývá z druhé nebo jaké má jejich celkové směřování smysl, jaké sleduje cíle.

Konstrukce paradigmatická v sobě zase nese určité téma příběhu. Představuje opakování určitých ústředních motivů, které pak jako celek poskytují čtenáři sdělení, o čem vlastně příběh je, co je poselstvím jeho děje.

Tyto dva druhy konstrukce se zpravidla vyskytují v příbězích současně a navzájem se doplňují. Pro větší názornost uvedu dva krátké příklady z dětských vyprávění, které ve své práci analyzuje Dr. Chrz, z nichž každé je čistou ukázkou jednoho typu konstrukce.

Příkladem autobiografického vyprávění založeného na syntagmatické konstrukci je např. toto: „Začalo to tak, že můj táta potkal mámu a dali se dohromady, a dali „to“ dohromady-no a pak jsem vznikla já, potom můj imaginární bratr. Můj táta byl a pořád je hudebník, takže jsem po něm zdělila hudební sluch a prý talent hrát. V dalších letech bych chtěla pracovat u

WARNER MUSIC. Chodit celý dny na koncerty TATA BOYS.....zároveň bych si chtěla zahrát ve filmu...“ (Narativní imaginace.žáků sedmé třídy., str. 16)

V příběhu je naznačeno určité životní směřování. Minulé události jsou posazeny v kauzálních souvislostech a nasměřovány k budoucím plánům a cílům.

Příklad paradigmatické konstrukce ve vyprávění představuje např. tato ukázka: „Byl jednu jeden chlapec jménem Pepa, který žil se svými rodiči v domku na kraji města/ rád hrál hry/ který mu vůbec nešly/ měl třeba rád jednu holku/ která ho vůbec nechtěla/ měla jinýho/ ten kluk třeba ho chtěl zmlátit/ že tu holku otravoval/ ten kluk se na to nezmoh“ (Narativní imaginace.žáků sedmé třídy., str. 16)

Podle Chrzovy interpretace se v tomto příběhu zpracovává vzorec neúspěchu či selhání, který je postupně demonstrován v těchto variacích: „rád hrál hry-nešly mu“, „měl rád holku-nechtěla ho“, „chtěl zmlátit soka- nezmohl se na to“.

Příběhy se mohou lišit typem své konstrukce, mírou uplatnění každého z obou druhů, způsobem, jakým je daná konstrukce využívána, komplexností a celkovým vyzněním příběhu. První příklad patří co do komplexnosti a koherence mezi nejvyspělejší typ syntagmatické konstrukce, kterou Chrz nazývá „cílesměrnou“ sekvencí. V analýzách vyprávění dětí ze 7. tříd rozlišuje dále sekvenci „deskriptivní“, která v podstatě sestává z výčtu jednotlivých charakteristik dané situace nebo postavy bez jakýchkoliv časových nebo kauzálních souvislostí. Typická spojka pro tento typ vyprávění je „a“. Časové souvislosti jsou dominantní v sekvenci „časové“, kde je typickou spojkou „potom“ a kauzální v sekvenci „kauzální“, kdy jedna událost zdůvodňuje vznik další. Kauzální vztahy také dominují u „cílesměrné“ sekvence. Pro tu je však ještě charakteristický cíl, ke kterému by řetězec kauzálních vztahů směřoval a který dává příběhu smysl a tvar.

Popisu těchto vazeb, jimiž jsou jednotlivé prvky příběhu vzájemně propojeny, se Chrz zabývá také ve svém článku „Struktura vyprávění příběhů u dětí mladšího školního věku“. Také zde se hovoří o časových kauzálních a cílesměrných vazbách. Je zde popsáno spojení typu „a“ a „potom“, které charakterizují situace či postavy a posouvají příběh po časové ose. V rámci kauzálních spojení jsou dále odlišeny dva typy vazeb a sice spojení typu „umožňuje“ a spojení typu způsobuje“.

Vazba typu „umožňuje“ představuje slabší formu kauzálního spojení mezi dvěma událostmi, kdy jedna podmiňuje druhou, ale nemusí ji nutně způsobit. Uvedu zde pro příklad příběh citovaný Chrzem a část autorova komentáře. Vyprávění je o chlapci, jehož loďka ztroskotala a „...vír ho odnesl hodně a hodně daleko/ a tam ho našli jiní lidi/ a ty lidi si ho nechali/ a von...se vzpamatoval/ a nevěděl, kdo jsou jeho rodiče/ a ty lidi mu řekli, že jsou jeho rodiče oni/ a pak Adam zůstal u nich“ (2002....str. 67).

„...To, že byl Adam přenesen daleko, umožnilo, aby ho našli jiní lidé, a to, že byl těmi lidmi nalezen, následně umožnilo, že si ho mohli ponechat.....To, že Adam nevěděl, kdo jsou jeho rodiče, umožňuje, aby mu lidé řekli, že jsou jeho rodiče oni, což pak následně umožňuje, aby u nich zůstal. Nelze však s jistotou posoudit, zda je Adamova nevědomost nutná pro následné opravdivé sdělení, či zda je toto sdělení nutné pro Adamovo rozhodnutí zůstat.....Toto umožnění je, spíše než povahou věcí samých, určeno poznáním a rozhodováním jednajících postav.“
(2002....str. 67)

Oproti tomu spojení typu „způsobuje“ je silnější formou kauzálního spojení v tom smyslu, že jedna událost přímo zapříčiňuje událost druhou. V takovém případě je druhá událost nevyhnutelným důsledkem události první. Není zde mnoho otevřených možností a cest, není zde mnoho prostoru pro volbu a zodpovědnost jednajících postav. Když zůstanu u příběhu chlapce s loďkou, můžeme tuto vazbu podle mého mínění nalézt v počáteční fázi ukázky, kde vyprávěč podrobněji líčí ztroskotání loďky. „...a Adam narazil...do kamene/ a ta loďka se pak potopila/ a Adam...spad do větrného víru/ a ten vír....ho odnesl hodně a hodně daleko....“ (2002, str. 67)

Fakt, že loďka narazila, se dá ještě přičítat Adamovi, protože on loďku řídil a vyprávěč podstatně sám říká „Adam narazil“ a nikoliv „loďka narazila“. Další sled událostí je ale už v podstatě nevyhnutelný. Adam už jen ztěžko mohl zabránit tomu, aby se loďka potopila a postarat se o to, aby se on nedostal do větrného víru a aby jím nebyl unesen. Samozřejmě, když budu velmi důsledná, z žádné situace se nedají úplně vyloučit další možnosti a žádná se nedá uzavřít tak přísně jednosměrnou kauzalitou. Mám ale na mysli takové situace, kde už jsou ve hře i jiné síly, např. fyzikální a člověk se může dostat do fáze, kdy je skutečně spíše objektem běhu událostí než jeho tvůrcem. Pak má vyčlenění vazby typu „způsobuje“ v příběhu své podstatnosti.

Vzhledem k tomu, že, jak říká Chrz „...příběh je nápodobou lidského jednání, jemuž je vlastní reflexe, záměrnost a svobodné rozhodování.“ (2002, str. 67), nevyskytuje se tato vazba v příbězích tak často. Je vhodná spíše k charakterizaci světa fyzikálních objektů než světa lidských příběhů a jejich dilemat a rozcestníků.

Chrz tedy nehodnotí jako překvapivé, že se v dětských příbězích objevuje z kauzálních vazeb spíše vazba typu „umožňuje“, která nabízí otevřené pole pro rozhodování jednajících postav. Řada dětských vyprávění už také podle jeho zkušenosti směřuje k určitému cíli, o který postavám jde a který dává příběhu a všem jeho kauzálním souvislostem jednotící smysl. Příběhy také často obsahují řadu překážek a konfliktů, se kterými se tyto postavy musí vyrovnávat, aby svých cílů dosáhly.

I tato práce vychází z předpokladu, že lidský život je z větší části otázkou svobodné volby a že jednou z podstatných věcí je tuto možnost volby si uvědomit a co možná nejplněji ji

yužit. Zároveň vycházím z předpokladu, že příběhy odráží některé aspekty života a působí na ostoj člověka k němu (viz úvaha o realitě a dospělosti). V tomto smyslu se příběh nabízí jako hodný a užitečný výchovný nástroj.

Tady už se dostávám ke druhé podstatné otázce této podkapitoly (první se týkala struktury) a sice, jakou mají děti v příběhu pozici, stávají-li se jeho součástí. K vystižení přesné pozice dětí ve vztahu k příběhu a uchopení jejího významu mi poslouží výše uvedené pojednání o různých typech vazeb, které spojují jednotlivé části příběhu.

Jak jsem popsala, každá z těchto vazeb se nějak podílí na výstavbě příběhu, ale každá svým zvláštním způsobem. Není pochyb o tom, že všechny komponenty příběhové struktury jsou důležité pro tvorbu příběhu a působivost jeho vyprávění, ale ne všechny mají podíl na směru děje a na jeho vyústění.

Stejně tak i míra a forma účasti dětí na příběhu může mít různý charakter. Děti mohou tvořit kulisy příběhu, zahrát si v něm nebo ho vést. Každá participace jim dává určitou možnost zážitků vlastní důležitosti a zodpovědnosti za vyústění příběhu, nicméně na formě a míře participace závisí také míra této odpovědnosti a charakter celého vztahu k vlastní roli v příběhu.

K porozumění významu různých pozic, které mohou děti v rámci příběhu zaujmout a rozdílů mezi nimi mohou dobře posloužit právě výše popsané vazby mezi epizodami. Zajímá mě, v jakých vazbách příběhové struktury se děti mohou nacházet a co která z těchto pozic pro děti může znamenat z hlediska zážitku jejich odpovědnosti za příběh a jeho vedení. Co to znamená, ocitnou-li se děti v pozici vazby deskriptivní, která charakterizuje situaci? Co to znamená, když posouvají příběh v čase nebo dokonce k nějakému cíli? Co je významné na situaci, kdy se stanou účastníky kauzálních souvislostí, na kterých závisí, co se v ději stane a proč?

Přítomnost a působení těchto prvků se pokusím demonstrovat na příkladech konkrétních programů pro děti, které pracují s příběhy a zapojením dětí do jejich děje. Analýze těchto programů bude věnována následující kapitola.

Vzhledem k tomu, že zodpovědnost dětí za příběh a za jeho vedení je jedním ze stěžejních bodů koncepce této práce, budu s ním pracovat jako s hlavním kritériem pro hodnocení těchto programů. Zdůrazňuji, že se nepokouším o posuzování kvality těchto programů, zabývám se pouze jejich funkčností právě z tohoto hlediska.

3. Vstup do příběhu

Až dosud jsem se zabývala přirozeným vlivem pohádek a příběhů už při samotném naslouchání jejich vyprávění. Nyní představím několik autorů, kteří této síly pohádek využívají při práci s dětmi ke sledování určitých konkrétních výchovných nebo terapeutických cílů.

Tito autoři už nepracují pouze s pohádkami klasickými, ale s různými příběhy, které často mají pohádkové motivy, ale nejsou dědictvím lidového moudrosti, která se předává z generace na generaci. Jejich příběhy také využívají mocné nástroje klasických pohádek jako je příběhová struktura a symbolický jazyk, ale konkrétní obsah a povahu vyprávění volí autoři podle potřeb svých malých klientů. Každý z programů má jiné cíle a i příběhy tu tedy mají jiný smysl. Zapojení dětí do jejich děje je uskutečňováno různou formou a různou měrou.

První ukázkou cíleného využití příběhů při práci s dětmi jsou náměty uvedené v publikaci Příběhy z měsíční houpačky. Autorka využívá vyprávění příběhů k navození relaxace u dětí a k podpoře jejich fantazie. Vychází z toho, že člověk v dnešní společnosti je vystaven značnému stresu a že přemíra podnětů a sugestivní působení médií ochabuje jeho přirozenou obrazotvornost, tvořivost a přiměřený pocit vlastního sebevědomí a sebekontroly. Učit se zvládat stres a rozvíjet aktivní pozici ve svém vlastním životě patří tedy mezi důležité předpoklady pro zdravý vývoj dětí a jejich schopnost vést svůj život plně a ke své spokojenosti.

Jak jsou Příběhy z měsíční houpačky vybaveny ke svému úkolu tyto schopnosti u dětí podporovat? V první řadě svou výstavbou a svým charakterem a dále speciálními uvolňovacími technikami, které jsou včleněny do jejich děje.

Příběhy samy o sobě jsou zpravidla spíše poetického rázu, navozují představu klidu a bezpečí. Napětí a dramatické okamžiky se v jejich ději vyskytují jen zřídka. Pokud dojde k nějakému konfliktu nebo problému, je pouze krátce popsán a hned vzápětí vyřešen. Hlavní náplň vyprávění je popis prostředí, postav a situací.

Jinými slovy kdybych stavbu těchto pohádek chtěla vyjádřit jazykem struktury příběhů z minulé kapitoly je zde velmi časté deskriptivní spojení typu „a“. Objevují se tu také časové a kauzální vazby, ale jsou tu opět spíše proto, aby pomáhaly vysvětlit, v jakém sledu a z jakého důvodu dochází k jednotlivým událostem příběhu. Neupínají se intenzivně k nějakým cílům, spíše dokreslují prostředí. V některých příbězích se cíle a překážky s nimi spojené objeví, ale neprovází posluchače celým dějem. Představují krátkou epizodu v jinak klidném světě pohádkové krajiny. Celková atmosféra příběhů je podbarvena vlídnou atmosférou plnou harmonie a dobré pohody. Častým námětem jsou přírodní krásy, dobré činy jednajících postav a dobré vztahy mezi nimi.

Síla samotného vyprávění je navíc spojena se standardními formulkami autogenního tréninku J.H.Schultze, které mají posilovat sebedůvěru dětí a poskytnout jim možnost relaxaci. Tyto formulky a cvičení jsou logicky zahrnuty do děje příběhu.

Jakou pozici zaujímají děti při práci s těmito příběhy? Celá práce je rozdělena do dvou fází, naslouchání ději příběhu a aktivního zapojení skrze autogenní trénink. Během naslouchání jsou děti pozorovateli příběhu zvenku. Vyprávění má podněcovat jejich obrazotvornost a ony si

mohou vše, co slyší přehrávat před očima nebo si to mohou prožívat po svém. Mohou se procházet pohádkovou krajinou a pozorovat, co se v ní odehrává, ale nejsou přímo vedeny k tomu, aby se stávaly jednajícími postavami nebo aby zapojovaly jiné funkce než aktivní imaginaci a soustředěnost. K tomu dochází, až ve chvíli, kdy se prostřednictvím autogenního tréninku dostávají do situace hrdinů příběhu a mají si navozovat stejné tělesné pocity.

V této fázi tedy již pracují se svým tělem a učí se regulovat některé jeho pochody. Nástrojem je jim však na rozdíl od některých pozdějších programů opět jen jejich obrazotvornost a soustředění. Jinak po celou dobu práce leží v klidu, naslouchají a nechají se vést instrukcemi. Podle autorky má však už takový vstup do příběhu velký význam. „*Prostřednictvím pohádek tak může být opět reaktivována dětská obrazotvornost. S její pomocí budou děti subjektivně a aktivně vtahovány do pohádkového dění a tím získají větší schopnost samostatného jednání. Proto se mohou Příběhy z měsíční houpačky stát pomocníkem při zvládnání všedního dne. Terapeutický účinek autogenního tréninku spočívá u dítěte v tom, že se identifikuje s hlavní postavou příběhu. Dítě je vyzýváno, aby společně s hlavní postavou příběhu na vlastním těle pociťovalo tíhu, klid, klidné dýchání a uvolnění. Formulka standardně zakomponovaná do téměř všech pohádkových příběhů („i ty můžeš cítit....“) má sugestivní účinek, nezbavuje však sebekontroly. V některých pohádkách se dítě stává hlavní postavou. Může ovlivňovat vnitřní vývoj příběhu i jeho vnější podobu. (Výzva- „podívej, jak to vypadá, všechno si v klidu prohlédni“- oživuje smyslové vnímání. Dítě může do příběhu vnášet své vlastní představy a dál je rozvíjet.) „* (Müllerová, str. 9-10)

Děti tedy po celou dobu zůstávají v roli posluchačů, během cvičení autogenního tréninku se však navíc zapojují nejen prostřednictvím imaginace, ale také aktivním vnímáním svého těla a práce s ním. Skrze pohádkový příběh sám a cvičení s ním spojená tak děti rozvíjí svou obrazotvornost a učí se relaxovat. Příběh tu tedy dává smysl cvičením autogenního tréninku. Poskytuje smysluplný kontext pro tato cvičení, spojuje je s určitým významem. Uvolnění dětí je zde navíc podpořeno příběhem jako takovým, jeho dějem a způsobem jeho podání. Autorka dále doporučuje, aby děti měly prostor vyjádřit po skončení příběhu své pocity a zážitky.

Nyní se zamyslím nad přesnou pozicí dětí ve vztahu k vyprávěnému příběhu čistě z hlediska jejich faktického vlivu na jeho děj. Autorka uvádí, že děti dostávají v rámci instrukce možnost vstupovat do děje prostřednictvím vlastní imaginací. Aktivace jejich obrazotvornosti a pocity kontroly nad vlastními tělesnými projevy jsou významnou složkou tohoto programu. Program je tedy vystaven tak, aby podporoval účast dětí na příběhu a tím i jejich sebedůvěru. Od dalších uvedených programů včetně toho, který budu analyzovat v praktické části, se však tento liší způsobem, jakým zážitek kontroly a vlivu předává.

V jedné ze dvou hlavních fází programu děti pouze naslouchají vyprávění. Mohou spontánně zapojovat svou imaginaci nebo jsou někdy v rámci instrukce vedeny k tomu, aby si prostředí příběhu samy dokreslovaly. Už tento akt je staví do pozice aktivních tvůrců. Nicméně mají možnost dokreslovat jen určité oblasti příběhu, jeho kulisy. Řečeno jazykem struktury příběhu, jsou v tomto případě posazeny do deskriptivních vazeb vyprávění. Rozhodují o tom, jak budou vypadat různé charakteristiky prostředí nebo postav, ale ne o tom, jak se kdo v příběhu zachová a jaké to bude mít důsledky. V deskriptivních vazbách zůstávají posluchači také v rámci druhé složky programu, kdy jsou instrukcí přímo vedeni k tomu, aby se stali hlavními postavami. Situace, do kterých se děti mají vžít, odpovídají určitému momentálnímu fyzickému stavu, až na výjimky je to stav uvolnění.

Většinou se jedná o situaci, kdy hlavní postava odpočívá. Úloha posluchače spočívá v uvolnění svého vlastního těla. To je opět aktivní proces a děti jsou v roli jeho původce. Nicméně směr děje opět neovlivňují. V rámci naslouchání příběhu i cvičení autogenního tréninku jsou vedeni vypravěčem. Jejich spolupráce na příběhu spočívá v dokreslování a prožívání některých scén, nemají však v rukou zlomové fáze děje ani jeho vyústění.

Další možný způsob nakládání s příběhy ve výchově nabízí publikace Příběhy pomáhají s problémy. Jak už název napovídá, zde mají být příběhy nástrojem k řešení určitých problémů, které se u dětí vyskytují. Mohou to být problémy různého druhu, většina příběhů v knize se však nějakým způsobem dotýká mezilidských vztahů, komunikace s druhými a přístupu k nim. Autoři doporučují vychovatelům, aby podle povahy potíží dítěte vybrali příběh, který by tyto potíže nějakým způsobem reflektoval a zpracovával. Zdrojem takových pohádek může být tato publikace nebo jiné pohádkové knížky, klasická literatura apod. Autoři rovněž povzbuzují k upravení nalezených příběhů nebo vytvoření nových. Takový postup má tu výhodu, že příběh přesněji obráží konkrétní situaci dítěte.

Tento přístup vychází z předpokladu, že příběhy mohou poskytnout vhled do životních situací a staví na zkušenosti autorů, že k tomu skutečně dochází. Skrze zpracování problémové situace dítěte do formy příběhu si vychovatel může uvědomit, jak na ni nahlíží a v čem spatřuje její jádro, popřípadě možnou cestu k řešení. Dítě, které příběhu naslouchá zase může prožít svou starost v bezpečném světě příběhu a má možnost ji nahlédnout z jiných perspektiv. Příběhy nás podle autorů posilují nebo znejišťují, v každém případě tak ovlivňují naše myšlení a jednání a motivují ke změně. Jsou tedy vhodným nástrojem ve chvíli, kdy člověk prožívá nějakou zátěžovou situaci, která signalizuje, že je zřejmě potřeba k určitým změnám přikročit.

Jak jsou tyto příběhy vybaveny pro to, aby na děti mohly působit a jejich situaci jim připomínat? Vychovatel se má snažit vybrat nebo vytvořit takový příběh, který by podstatou děje a vztahy mezi postavami odpovídal situaci dítěte. Na takto stanovené osnově pak vybuduje

příběh s použitím rekvizit a kulis pohádkového světa. Místo zlobivého Pétý může např. dosadit zlobivého zajíčka, místo bojácné Andulky plachou vílu apod. Použití takových zástupných symbolů pomáhá vytvářet odstup od bolestivé situace a možnost s ní pracovat v bezpečném prostředí. Tuto schopnost příběhů krásně vystihují slova Anthony de Mella, který v úvodu své knihy *Motlitba žáby* říká: „.....*Odmítat pravdu je běžné, ale není možné popírat to, co se už stalo.*“ (1989, str. 7). Příběhy tak dětem umožňují setkat se svým problémem tak, aby je nezastrašil, ale aby mu mohly čelit.

Může se stát, že se pojetí dítěte a jeho vychovatele minou. Příběh tu slouží jako nabídka, jako otevřená možnost, která čeká na to, jak se jí dítě samo zhostí. Z tohoto důvodu má být příběh vystavěn velice jednoduše, aby se zvýšila pravděpodobnost, že se v něm dítě najde. U předchozího programu, kde šlo o to cíleně vést děti k uvolnění, bylo vyprávění poměrně podrobné, barvitě a plastické. Mělo v dětech probouzet určité zcela konkrétní představy a pocity, přinášet jim uvolnění a pocit rovnováhy. V tomto případě je cílem dovést dítě k náhledu na svůj problém a podpořit v něm mechanismy k hledání jeho řešení. Příběh tedy naopak může z rovnováhy vyvést, dotknout se citlivého místa, ale zároveň nabídnout řešení, další cestu. Proto je jazyk těchto příběhů velmi jednoduchý a omezuje se jen na základní popis postav a událostí, do kterých si už dítě může dosadit to své.

Když se zaměříme na strukturu těchto příběhů podle výkladu v předchozí kapitole, nalezneme v ní opět především vazby typu „a“, které jsou spojeny s charakterizací situací a postav. Dále časové a kauzální vazby, které osvětlují sled událostí a jejich příčinné vztahy. Oproti předchozímu relaxačnímu programu zde tyto kauzální vazby nabývají na důležitosti. V těchto příbězích je totiž podstatné načrtnout pohádkový děj v čase a v prostoru tak, aby pokud možno co nejlépe odrážel situaci dítěte a průběhu jeho problémů. V kauzálních vazbách, které ukazují, co se proč stalo, jsou pak obsaženy návrhy možných příčin a možných řešení těchto problémů. Např. se můžeme dozvědět, proč se hrdina v příběhu chová nebo cítí určitým způsobem, proč ho ostatní nepřijímají nebo proč, když změní svoje chování, ho pak začnou vnímat jinak.

Jakou pozici při takové práci mají děti, konkrétně ve vztahu k příběhu? Děti jsou tu opět především posluchači. Předpokládá se, že se budou identifikovat s hlavní postavou nebo že rozpoznají určité podobnosti příběhu se svou situací. Do příběhu však přímo nevstupují, pouze mu naslouchají, aby mohl příběh vstoupit k nim. Dětem tedy není přisouzena konkrétní role ve struktuře příběhu. Musí si ji hledat samy nebo s příběhem operovat z pozice vnějšího pozorovatele a posluchače. O jakých způsobech přístupu k příběhu autoři uvažují, uvedu v následujícím textu.

Tato publikace nevede k hlubší práci s problémovou situací a poskytuje poměrně volný prostor pro práci s příběhem. Prezentace příběhu je pokusem porozumět situaci dítěte a vnést do ní své náměty. Je pokusem dopravit k dítěti možnost tohoto náhledu. Co si z toho dítě odnese a zda vůbec něco, to záleží na něm. Aby zde však přece jen byla určitá možnost kontroly nad tím, jak se dítě k vyprávění postavilo a jak jeho poselství prožívá, navrhuji autoři několik dalších aktivit po předčítání.

Dětem má být v první řadě ponechán prostor zůstat ještě nějaký čas v klidu a o příběhu přemýšlet. Dále mají mít možnost prezentovat své pocity a postřehy, aniž by jejich názory byly hodnoceny jako nesprávné nebo byly ovlivňovány jiným směrem. Děti dále mohou ztvárnit své zážitky z příběhu výtvarně. Může se jednat o konkrétní scény z děje nebo o zachycení jejich pocitů.

Tato zakončení setkání s příběhem podporují děti v tom, aby s ním ještě chvíli zůstaly, nechaly své pocity doznít a pokusily se je vyjádřit. Dospělý se pak může dozvědět něco z toho, jak na něj příběh zapůsobil a co si z něho odnesly. Děti však zůstávají vně příběhu, vstupují do něho pouze prostřednictvím své imaginace a pak se k němu mohou vyjadřovat. Jsou tedy spíše jeho návštěvníky, příběh zůstává jako celek neporušen. Je exponátem nebo obrazem na výstavě, kam mohou děti přijít. Mohou se jím cítit hluboce osloveni. Mohou se do něho přenést pomocí své fantazie a mohou se o své zážitky podělit s ostatními. Ale obraz sám zůstává v podstatě nezměněn.

Tato analogie by do jisté míry odpovídala také Příběhům z měsíční houpačky. Tam ale už děti prostřednictvím své imaginace a práce s vlastním tělem doplňují některé situace příběhu. Děti jsou tedy v rámci programu vedeny k tomu, aby se na příběhu aktivně podílely, aby ve svém myšlení dokreslovaly jeho prostředí nebo prožívaly některé z pocitů hlavního hrdiny. Také autoři pohádek a dosud zmiňovaných cvičení z publikace Příběhy pomáhají s problémy počítají s tím, že se dítě s příběhem setká a dojde k nějakému vnitřnímu posunu. Sami se však nesnaží toto setkání dále usměrňovat. Poskytují dítěti prostor k prožitku a k přemýšlení a čekají, co si z toho samo odnese. Zde tedy na rozdíl od předchozí ukázky není pozice dítěte ve struktuře příběhu předem jasně vymezena. Společnou charakteristikou obou těchto přístupů však je, že základní linie příběhu zůstává neporušena. Dítě si samozřejmě může rozehrát nejrůznější fantazie, ale společně už se dále s dějem nepracuje.

Další série nabízených cvičení z knihy Příběhy pomáhají s problémy pojímá příběh jako materiál, který je sice sám o sobě hotov, ale je možné ho dále přetvářet. Děti mohou např. vymyslet příběhu konec, pokud se jedná o příběh s otevřeným koncem nebo pokud ho ony vnímají jako nedokončený. Mohou také měnit konce příběhů, které se jim nezamlouvají nebo měnit jiné aspekty děje a poslechnout si pak celou pohádku ještě jednou po svých úpravách.

„Děti si vždycky předem neuvědomí účinek navrhovaných změn. Je to experimentování se sociálními danostmi, sociální experimentování v hravém prostoru bez rizik.“ (1993, str. 15)

Je také možné se s dětmi zamyslet nad podobnosti a rozdíly ve srovnání s jinými příběhy, které se společně vyprávěly. „Nejen nacházení paralel, ale i rozeznávání rozdílů svědčí o schopnosti sociálního vnímání..... Učíme se přitom, že ať už jsou si různé povídky, životní příhody a situace jakkoli podobné, každý příběh probíhá svým vlastním způsobem a vyžaduje si zcela specifické řešení.“ (1994, str. 15)

Situaci, kdy jsou děti v roli posluchačů příběhu a cvičení, kdy pak o něm mohou přemýšlet, povídat si s ostatními nebo své pocity přenášet na papír jsem přirovnala k situaci návštěvníka výstavy. Následně uvedená cvičení zase obrazně řečeno staví děti do pozice řemeslníka, který má v rukou materiál k tvorbě. Onen materiál už má určitý charakter a určité vlastnosti. Má tvar, který sám o sobě inspiruje a možná i vybízí k určitému postupu nebo naložení s ním. To, jak bude charakter materiálu vnímat a jak s ním nakonec naloží je však v každém případě na řemeslníku samém. Jinými slovy, děti i zde zůstávají svým způsobem vně příběhu, ale i ze své vnější pozice mohou jeho obsah a směr jeho děje více ovlivňovat a vidět výsledky svého působení.

V případě poslechů a vyjádření svých pocitů ohledně příběhu, jsou děti jeho příjemci a interprety. V situaci, kdy už na něm provádí nějaké změny jsou jeho tvůrci nebo spolutvůrci. V této situaci se již děti dostávají k vazbám časovým a především kauzálním. Záleží to na jejich nápadech a jejich iniciativě. Nejsou ještě součástí příběhu a tak jejich vlastní kroky samy o sobě příběhem nehýbají. Ale když se rozhodnou mají možnost příběh řídit zvenku, jako řemeslník, který opracovává materiál.

Jako poslední samostatnou skupinu bych oddělila dvě cvičení, která dětem umožňují nejen podílet se na tvorbě příběhu a určovat jeho konečnou podobu, ale vstoupit do něho, stát se jeho živou hmotou, součástí onoho materiálu, který ho tvoří.

Jedná se o loutkovou hru a hraní různých postav. V obou případech je vyprávěný příběh východiskem k další práci. Děti si jeho děj mohou přehrávat pomocí loutek nebo se samy stát jeho postavami. Je tu rovněž otevřené pole pro přetváření příběhu a vytváření příběhů nových stejně jako u předchozí skupiny cvičení. Zatímco tam však děti pracovaly s příběhem zvenku, tady samy vstupují do jeho děje. V případě práce s loutkami používají ještě za sebe zástupné figurky, nicméně už tím, že je vodí, převádí příběh a své vlastní náměty do fyzického prostoru. Už mohou skrze chování loutek vyjadřovat přímo pocity a vztahy mezi postavami a protože je samy vodí, pocítit je do určité míry samy na sobě.

Vlastní celkový prožitek umožňuje pak ještě výrazněji hraní postav, kde se děti zažívají celou svou bytostí jednotlivé situace příběhu a jejich možný dopad. Děti však současně

vymýšlejí přesnou podobu příběhu a rozhodují o jeho změnách. Jsou tedy herci, spoluautory a současně režiséry příběhu. Rozhodují o tom, jak bude vypadat a mají možnost výsledek svých rozhodnutí zažít samy na sobě.

Tento moment tvoření příběhu a přímého vstupu do děje a ovlivňování jeho směru je velice významný z hlediska cílů této práce. Zde už jsou totiž děti samy uvnitř příběhu a svým chováním jej proměňují. Z pohledu struktury příběhu jsou děti přímo postaveny do kauzálního vztahu typu „umožňuje“, který rozhýbává dějovou linii příběhu. Děti tak vedou děj přímo prostřednictvím svých činů a zápletky příběhů se na základě jejich jednání skutečně mění. Tato situace poskytuje určitou paralelu k životu jako takovému, kdy člověk prožívá svůj životní příběh a má příležitost ho svými kroky usměrňovat. Právě takový vstup do děje, který nabízí dětem zkušenost vedení vlastního příběhu, je z hlediska této práce klíčový. V knize Příběhy pomáhají s problémy však tato oblast není více propracována, proto se řízení příběhu a hraní rolí budu věnovat až později u Briana Wayne, který se tomuto tématu věnuje podrobněji. Nejprve se však ještě zastavím u práce již citované psycholožky Violet Oaklander, která s příběhy nakládá v podobném duchu jako autoři knihy Příběhy pomáhají s problémy.

Také u Violet Oaklander vyprávění slouží jako výchozí materiál, který se dá všelijak přetvářet nebo který může sloužit jako odrazový můstek k dalším aktivitám. Také jejím cílem je pomoci dětem s jejich individuálními problémy a starostmi různého druhu. Na rozdíl od autorů předchozí ukázky, kteří pojednávali o práci s příběhy používají v pedagogické praxi, Oaklander jich využívá pro terapeutickou práci. Příběhy pak často slouží jako projektivní technika, která pomůže některým aspektům dětského trápení na světlo a s problémem se pak dále může pracovat různými způsoby. Někdy je i samotná práce s příběhem už součástí terapie.

Autorka pracuje rovněž s již hotovými příběhy, které dětem předčítá. Jedná se o klasické pohádky i moderní pohádkové příběhy napsané nikoliv za zvláštními výchovnými účely, ale čistě pro pobavení a potěšení dětí. Jejich děj slouží k nastolení určité atmosféry nebo otevření některých témat, např. známá Perníková chaloupka otevírá téma „život v mé rodině“ apod.

Oaklander také stejně jako výše uvedení autoři pracuje s možností otevřeného konce. Začne vyprávět příběh a dítě jej může dokončit nebo naopak klient může být tím, kdo přinese námět a rozvine děj, který pak ona dovádí do konce. Jindy spolu s dítětem vymýšlí více různých variant možných zakončení jednoho příběhu. V případě skupinové práce zase nechává dějovou linii rozvíjet od dítěte k dítěti. Každé dostane slovo, má možnost posunout příběh o něco dál a pak předat dalšímu.

Autorka používá někdy k vytváření příběhů a nebo k povzbuzení dětí k jejich vyprávění různé pomůcky, např. obrázky, loutky, pískoviště, projektivní testy atd. Práce s loutkami,

přehrávání příběhu a psaní jsou také aktivitami, které na příběh navazují a dále rozvíjí práci na jeho tématu.

S příběhy tímto způsobem pracuje také Dr. Gardner, kterého autorka ve své knize cituje a vychází z některých jeho zkušeností při své práci. Dr. Gardner využívá jako inspirace k příběhu náhodně zvolenou hračku nebo jiný objekt nebo také náhodně zvolené slovo. Jednu z jeho technik popisuje autorka detailněji s příklady ze své vlastní praxe.

„Tady je shrnutí jeho postupu: Nejdříve řekne svůj příběh dítě, pak Gardner vypráví svůj a používá k tomu některé postavy z příběhu dítěte, ale tak, že nabízí lepší řešení. Jelikož příběh dítěte je projekcí, sděluje nám tím něco o své životní situaci. Každý příběh je zakončen nějakým poselstvím či poučením, které z vyprávění vyplývá. Před použitím této techniky je třeba dítě trochu poznat a rychle vystihnout hlavní téma příběhu.“ (2003, str. 79)

Autorka dále uvádí, že na rozdíl od Gardnera nijak neomezuje možný výběr postav příběhu a používá další rekvizity k navození správné atmosféry, napodobeninu rádia a televize. Dítě je ve hře uvítáno jako host v programu a svůj příběh povídá do mikrofonu. To současně umožňuje, aby byl příběh zaznamenán a aby si ho dítě mohlo později pouštět znovu, když bude chtít. Pokud je vypravěč na rozpacích, jak začít, terapeutka mu pomůže větou: „Byl jednou jeden...“. Stejně tak mu může pomáhat v kterékoliv fázi vyprávění otázkami a začátky nových vět, které pak dítě dokončuje. Na konci se ho zeptá na poučení z jeho příběhu a pak vypráví svůj. Důležité také je dítě na začátku upozornit, že k příběhu patří začátek, děj a konec, který má přinášet nějaké poselství.

Schéma možné práce s příběhem (a struktura příběhu) podle kritéria míry a způsobu zapojení dětí do děje, odpovídá v podstatě schématu, o kterém jsem uvažovala v předchozí části. I zde jsou děti buď „návštěvníky“ příběhu nebo „řemeslníky“, kteří se podílejí na jeho ději a nebo „herci“ a „režiséry“, kteří děj vedou nebo ho plně prožívají.

Co se týče struktury příběhu, je zde ještě méně časté spojení typu „a“. V příbězích se tolik nevykresluje prostředí a širší okolnosti situace, o to více směřují dopředu v čase a opět je důležité, proč se věci dějí tak, jak se dějí, tj. příčiny a důsledky jednání hrdinů. Významné jsou tedy vazby časové a kauzální. Opět tu platí, že děti zůstávají z hlediska instrukce a vedení cvičení vně příběhu. Mohou jej různou měrou ovlivňovat a zpracovávat, ale nemusí ještě nést jeho děj přímo samy na sobě. K tomu dochází u některých dramatických aktivit, které na tomto místě ponechávám stranou, protože se jejich významu budu věnovat u následující publikace.

Oproti předchozí ukázce zde autorka pracuje také se spontánním vyprávěním dětí, přičemž jim poskytuje jen minimální podněty. V případě některých technik jsou tedy hlavními tvůrci příběhu děti a oni tedy představují svůj problém v podobě příběhu. Svým způsobem se jedná o stejnou cestu jako v předchozím případě jen z opačné strany. Autoři příběhů uvedených

v publikaci „Příběhy pomáhají s problémy“ se snaží odhadnout jádro problému dítěte a napsat pak příběh, který podle jejich mínění a zkušenosti odpovídá jeho situaci. Děti ho nabídnou a čekají, zda se s ním dítě potká a něho si z něho odnese. Violet Oaklander zase v některých svých technikách nechá dítě, aby tvořilo a přinášelo v příběhu své téma a snaží se porozumět tomu, jaký má příběh vztah k životu svého vypravěče. Sama se pak snaží k tomuto klíčovému tématu vracet, ať už zase skrze příběh nebo jinou cestou.

Nyní se již dostávám k publikaci Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací od Briana Wayne. Toto pojednání je zaměřeno na dramatickou výchovu, zde už se tedy autor dostává více k plnému vstupu do příběhu, kdy děti nesou jeho děj a jeho poselství celou vahou. I zde je však cesta k této plné účasti na příběhu dosahována postupně. Děti se nejdříve obeznamují s příběhem, učí se do něho přispívat a krok po kroku se stávají hlavními tvůrci nebo jeho součástí. Uvedu nyní některé příklady cvičení z této cesty, na kterých je tato postupná participace dobře patrná.

Jako vhodný začátek vstupu do příběhu navrhuje autor zvukovou participaci dětí při jeho vyprávění. Učitel vypráví příběh a v určitých momentech dává dětem prostor, aby ho doprovodily zvukem, který v ději hraje roli, např. zvuk motoru, moře větru, zvuky tržiště apod. Je možné volit nejrůznější zvuky i jejich různé stupně nebo odstíny např. startující motor, rychlý motor a vypnutí motoru nebo vánek, narůstající vítr a vichřice apod. Je možné zapojit i velmi konkrétní zvuky, které už se dětem pojí s nějakou zcela specifickou situací nebo akcí jako je např. zvuk žbluňnutí kotvy nebo situace otevřené, kde je prostor pro nejrůznější představy a s nimi spojené zvuky, jako je např. tržiště. Samotný příběh je pak vystaven tak, aby děti měly možnost vstupovat do vyprávění co nejčastěji, podle ukázek v knize téměř po každé větě nebo odstavci.

Dětem je jejich úloha představena tak, že pomáhají učitelům s vyprávěním. „To je nejdůležitější-učitel potřebuje pomoc při vyprávění příběhu. Po delší době budeme postupně předávat odpovědnost za všechny aspekty příběhu dětem. V tomto počátečním bodě je většina odpovědnosti na nás, ale děti vyzýváme ke spolupráci jednoduchou participací.“ (1996, str.26)

Na obdobném principu je založena participace s akcí, kdy děti opět doprovázejí příběh, ale tentokrát akcí, pohyby. Není potřeba hned pracovat s celým tělem a zapojením celého prostoru, děti mohou zůstat na místech. Pokud je na to v příběhu vhodná chvíle a skupina se zdá být připravena, je možná dovolit dětem vstát a určitou scénu v příběhu si hromadně přehrát. Autor uvádí jako příklad již zmiňovaný motiv tržiště. V rámci tohoto cvičení může učitel rozdělit role prodávajících a nakupujících a nechat děti scénu rozehrát, vytvořit si imaginární stánky apod.

Pro vyložení toho, co vlastně tato cvičení mohou pro děti znamenat z hlediska jejich vlastní pozice ve vztahu k příběhu použiji opět analogie. V obou uvedených hrách pomáhají děti vytvářet atmosféru příběhu, jsou jeho „ilustrátory“. Nerozhodují o tom, jaké postavy se objeví, co se stane a jak, ale to, co se již děje dokreslují svou doprovodnou aktivitou. Pomáhají příběh oživit, alespoň něco z jeho děje přenést do společného fyzického prostoru, podobně tak jako ilustrátoři knih.

Děti tu tvoří takové živé ilustrace, přičemž se postupně zapojují více a více co se týče celosti své osoby a důležitosti svého místa v příběhu. V případě zvukového doprovodu zapojují pouze svůj hlas a vytvářejí zvukovou atmosféru v příběhu. Ony samy v něm nehrají, ale tvoří jeho prostředí, jeho kulisu. Jakmile se připojí pohybem těla, je to už jako by část akce jednajících postav braly na sebe. V případě improvizovaného přehrávání části příběhu se navíc přímo stávají jeho postavami. Stávají se jeho součástí celým svým bytím. Vzhledem k tomu, že se však jedná pouze o určitý výsek, o určitou situaci, není zde přímo obsažen zážitek nesení příběhu a vlivu na něj. Děti neposouvají příběh dál ani na základě svých vlastních rozhodnutí ani jako herci, kteří sice mají přesně dáno, co mají říkat a dělat. V tomto smyslu tedy o příběhu nerozhodují, ale mohou alespoň sami na sobě zažít, jak se jejich postava příběh mění. V tomto konkrétním případě děti předvádějí scénu, která představuje spíše kulisu hlavní dějové linie, spíše než její zlomy, které jsou právě podstatné pro vývoj příběhu. A jedná se tedy opět spíše o ilustraci příběhu než o jeho vytváření nebo nesení jednotlivých kroků a jejich důsledků.

V další fázi práce s příběhem se už děti podílí na jeho tvorbě. Učitel je např. může vyzvat, aby navrhly tři věci, které se mají v příběhu objevit a aby si je pamatovaly a učitel je v případě potřeby připomněly. Sám pak jednu z nich vybere a začne od ní rozvíjet předivo příběhu. Ve chvíli, kdy se dostane do úzkých, zeptá se dětí, co si myslí, že se stane potom. Všechny návrhy akceptuje, jeden vybere a vypráví dál. Zakončení příběhu může nechat rovněž na dětech, ať už jednotlivě nebo po malých skupinkách, z nichž každá může přijít s jiným rozuzlením. K tomuto autor říká: „Při prvním vytváření příběhu na základě her s nápadem má učitel přebírat největší díl odpovědnosti, ale kousek po kousku, jak sebedůvěra dětí roste, přenechává větší a větší odpovědnost jim.... Naším primárním cílem je přenášet na děti část odpovědnosti za „co“ a „kdo“ stejně jako za „jak“.

Tento bod je stěžejní pro filozofii této práce a hraje velkou roli v koncepci programu, který budu představovat v praktické části. Stejně jako v některých programech, které jsem uváděla dříve, i ve Wayově pojetí se děti stávají spoluvůrci děje příběhu. Spolurozhodují o tom, o čem bude, jak se bude vyvíjet a jak skončí. Také zde příběh sledují a vedou jeho děj zvenku. Nicméně oproti již dřívějším úvahám se v knize Wayne objevuje jeden prvek který bych chtěla zvláště podtrhnout. Je to autorův důraz na postupné převedení odpovědnosti za příběh na stranu

děti. Tato myšlenka je patrná nejen na příkladě tohoto konkrétního cvičení, ale na celé linii postupného zapojování dětí do příběhu. Autor se k ní opakovaně vrací a poukazuje na to, že čím více se na příběhu děti podílí, tím větší za něho také mají zodpovědnost.

Proč je zážitek odpovědnosti tak důležitý? Jak už jsem uvedla v úvaze o realitě a dospělosti, zodpovědnost za sebe a za svůj život je jedním ze stěžejních pilířů vpravdě dospělého přístupu k životu. Ať už děti na své cestě k dospělosti řeší jakékoliv problémy, toto je jedna z věcí, kterou by si také měli osvojit. Ať už později jako dospělí potkají ve svém životě cokoliv, toto je něco, co budou potřebovat.

Když se na cvičení, ve kterých děti už příběh vedou, podívám z hlediska pozice dětí ve vztahu k příběhu, jsou děti jak už bylo řečeno jeho spolutvůrci. Zůstávají sice vně příběhu jako jeho autoři nebo spoluautoři, ale už mohou zažívat svůj vliv na příběh a zodpovědnost za něj.

Tato zodpovědnost za příběh a účast na něm se stává ještě intenzivnější při plném vstupu do příběhu, kdy se děti stávají jeho postavami a mohou tak příběh zažívat jako „svůj“. Tato plná účast na příběhu zevnitř skýtá ještě dvě možné cesty. Jednou takovou cestou je hraní podle scénáře a další je improvizace. Obě tyto složky dramatické práce u dětí považuji osobně za velmi důležité.

Co se děje, kdy děti dostanou určitou roli a zahrají určitý předem daný příběh? Mají možnost zažít skrze hru pocity a postoje postavy, kterou představují. Poznat něco z jejich situace, z jejich náhledu. To může velmi podpořit rozvoj citlivosti dětí k sobě i k druhým a k větší otevřenosti. Vědomá práce na charakteru postav je obtížná a schopnost stát se aspoň na chvíli někým jiným je dosahována jen velmi pozvolna. Je samozřejmé, že děti teprve získávají zkušenosti s takovými situacemi.

Děti však mnoho získají už tím, když jsou postaveni do jiných sociálních situací a mohou si vyzkoušet různé způsoby chování. V počátcích dramatu u dětí se podle Wayne pracuje právě tímto způsobem. Nejde o to, aby se děti byly schopny plně vžít do jiných a stát se někým jiným. Zůstávají samy sebou a zkoušejí si vstoupit do jiných životních kontextů, než je jejich vlastní. Naplňují děj nějaké scény nebo nějakého příběhu. Mají si tak možno osahat různé situace a vzorce jednání. Mohou zažít samy sebe v různých polohách a tak se rozšiřuje horizont jejich představ o svých vlastních možnostech a o možných perspektivách druhých lidí.

„Sympatie, pochopení a soucítění s druhými jsou zakořeněny v emocionálním a duchovním já stejně jako v pouze rozumovém uvědomění. To je největší raison d'être dramatu jakožto tréninku pro život, který je stručně vyjádřen v prvním odstavci této knihy: „Co je to slepec?“ Odpověď „slepec je člověk, který nevidí“ poskytuje vědomost. Skutečně „být“ slepým člověkem v dramatu přináší pochopení této vědomosti. Ze zkušenosti s plným porozuměním (emocionálním a tělesným stejně jako intelektuálním) se rodí sympatie a soucítění k druhým ve

všech možných okolnostech a podmínkách. Přitom každá zkušenost rozšiřuje horizonty uvědomění, obohacuje je a trvale přičleňuje k citlivosti vůči lidstvu jako celku.“ (1996, str. 129)

Citlivost a otevřenost dětí je možné cvičit i v jednodušších cvičeních než je budování charakteru postav a je možné a dokonce důležité na něm pracovat už od samotného počátku dramatické práce s dětmi. Autor uvádí některá cvičení tohoto druhu v souvislosti se cvičením obrazotvornosti a cvičení jednotlivých smyslů. Poukazuje na to, že zvyšování vnímavosti dětí vůči nejrůznějším podnětům a rozvoj jejich imaginace je také jednou cestou k celkovému rozvoji jejich citlivosti ke svému okolí a k druhým bytostem. Děti si pak výrazněji mohou zažít a uvědomit více možných pozic a různých perspektiv. Příkladem takových cvičení je např. soustředit se na různé zvuky v okolí, uvědomit si, co v nás vyvolávají. A dále si zkoušet si představit, co znamenají pro svého původce, v jaké je asi situaci a co by znamenaly pro jiné člověka v určité situaci. Stejně tak se dá pracovat i se zrakovými, hmatovými, čichovými a chuťovými podněty. Konkrétní příklady zadání takových cvičení jsou: „*Poslouchejte zvuky kroků. Snažte se odhadnout, co znamenají pro jdoucí osobu, protože to, jak se osoba v dané chvíli cítí, se ve zvuku často odráží.*“ (1996, str. 47) „*Dívejte se očima mnoha různých lidí z jejich hlediska...*“ (1996, str. 48) „*Dotýkejte se různých předmětů z hlediska člověka nebo lidí, kteří je vyrábějí (str. 50) Pozorujte vztah zvířat k pachům. Uvažujte, co se v nich děje:*“ (1996, str.50) „*Uvažujte o chutích z hlediska jiných lidí- zejména z hlediska toho, kdo jídlo vařil a nejspíš doufá, že vám bude chutnat*“ (1996, str. 51)

V případě improvizovaného hraní jsou děti rovněž postaveny do určitých situací, ale navíc ještě mohou rozhodovat o směru jejich děje. Mohou více zažít sebe sama v té či oné situaci, neboť je tu ponechán velký prostor jejich impulsům a nápadům. Navíc mohou intenzivněji zažít sebe sama jako hybnou sílu příběhu, protože na základě jejich rozhodnutí a jejich kroků se příběh skutečně mění.

Tato aktivní role v příběhu staví děti do oné kauzální vazby „umožňuje“. Děti jsou u kormidla příběhu a záleží na nich, jaké bude ono další „potom“ a jaké další „umožňuje“. Jinými slovy „děti mají možnost posouvat děj příběhu v čase a na základě možností, kterých se chopí, jim vyvstávají další. Mohou se rozhodovat, za jakými cíli půjdou a jak se budou stavět k překážkám, které na své cestě potkají.

Drama, kde se pracuje se vstupem dětí do příběhu, tedy svým účastníkům nabízí mimo jiné tyto dva podstatné zážitky. Mohou si vyzkoušet více různých životních perspektiv a osahat vlastní možnosti, které jsou s nimi s nimi spojené. Už tato zkušenost dává pocítit naši vlastní zodpovědnost za interpretaci situací a volbu naší perspektivy. Zkušenost se zodpovědností za vlastní příběh vyvstává ještě výrazněji v situaci, kdy dítě samo může děj příběhu vést a zažívat důsledky svých kroků.

Také program, který analyzuji v praktické části nabízí dětem určité perspektivy a možnost opakovaného zažívání určité zkušenosti. Zároveň je vystaven tak, aby děti pocítily zodpovědnost za děj příběhu, ve kterém hrají.

4. Shrnutí teoretických úvah a jejich korespondence s praktickou částí

V teoretické části jsem se zabývala tím, proč na děti tak mocně působí pohádky a proč mají příběhy obecně v životě člověka takový význam. Dále jsem představila několik programů pro děti, které na silném vlivu příběhů stavějí. Hlavní jednotící linií mého zamyšlení nad těmito programy byla míra a způsob zapojení dětí do děje příběhu. K přesnějšímu nalezení role dětí ve vztahu k příběhu a k porozumění tomu, co vlastně tato role obnáší, mi posloužila teorie struktury příběhu.

V souvislosti s těmito tématy jsem opakovaně zdůrazňovala otázku zodpovědnosti, zodpovědnosti za svůj příběh. Poukázala jsem na to, jak podstatnou roli hraje zodpovědnost v lidském životě a jak k jejímu rozvoji mohou přispívat pohádky a příběhy vůbec. Uvedla jsem Aristotelovu myšlenku, podle které je příběh nápodobou jednání a teorie některých autorů, kteří ji dále rozvíjejí. Ricoeur upozorňuje na to, že příběh poskytuje člověku určitý odstup od reality a zavedeného způsobu nazírání na ni. Zároveň má příběh stejnou strukturu jako naše skutečnost tak, jak jsme zvyklí ji vnímat. Poskytuje nám tak prostor pro získání určitých náhledů a zkušeností mimo naši bezprostřední realitu a umožňuje uplatnit je v našem každodenním životě. Mezi takové zkušenosti patří právě zkušenost s vedením vlastního příběhu a zodpovědnosti za něj.

V tomto smyslu lze říci, že příběh a život tak, jak ho prožíváme, spolu neodmyslitelně souvisejí. Míra zodpovědnosti, kterou přejímáme za svůj život, může být vyjádřena ve vyprávění o něm a v roli, kterou sami sobě přisuzujeme. Tato stránka vztahu příběhů a lidského života je jedním z předmětů zájmu narativních psychologů. Na základě rozborů autobiografických vyprávění a rolí, které v nich jejich autoři zauímají, se usuzuje na jejich životní pozice a role.

Stejně tak jako se může vlastní zkušenost a její subjektivní zpracování promítat do vyprávění příběhu, může zase fiktivní příběh svým poselstvím působit na posluchače a jeho reálný život. Role postav v příběhu a jejich podíl na vlastním osudu a přístup k němu nastavuje určitou možnou perspektivu pohledu na život a možnosti vlastního jednání (utváření vlastní cesty). Další rozměr tohoto zážitku, který příběh nabízí, poskytuje posluchačům možnost vstupu do jeho děje. Toho zase využívají výše popsané programy pro děti. Každý z nich nabízí dítěti příběh a současně určitou pozici ve vztahu k němu. Děti tak mohou poselství příběhu pocítit ještě intimněji a navíc se jejich vstupem do děje vyprávěný příběh stává skutečně „jejich“ příběhem a téma jejich zodpovědnosti za něj zde tedy vystupuje mnohem zřetelněji. Domnívám se, že v této

souvislosti není tak docela lhostejné, jakou roli děti ve vztahu k příběhu přesně zaujmají. Každá je nějakým způsobem výhodná, každá něco přináší. Ale ve vztahu k působení na zodpovědnost dětí je podle mého názoru nejpřínosnější role hybatelů příběhu. Je to role, kdy se děti nacházejí přímo uvnitř příběhu a svými činy a postoji rozhodují o směru jeho děje. Tomuto způsobu práce zde věnuji zvláštní pozornost, protože na něm staví program analyzovaný v praktické části.

Součástí koncepce tohoto programu je myšlenka vedení dětí k zodpovědnosti za svůj osobní příběh skrze zkušenost v pohádkovém příběhu. V tomto směru je program podobný přístupu Wayne a charakteru některých doplňkových cvičení, o kterých se zmiňují další autoři. Podobně jako u příběhů z publikace Příběhy pomáhají s problémy je i příběh představený v praktické části zvolen a upraven tak, aby co možná nejvíce odpovídal některým aspektům situace dětí, pro které je určen. A stejně jako u příběhů z publikace Příběhy z měsíční houpačky, jsou i do tohoto příběhu vřazena cvičení, která by těmto dětem měla být užitečná. V tomto případě se jedná o cvičení zaměřená na některé oblasti specifických dyslektických obtíží a hry na rozvoj sociálního citění a spolupráce mezi dětmi. Hry a cvičení představují další podstatnou rovinu popisovaného programu. Tato rovina ovšem již nespadá do tématu práce. Vzhledem k tomu, že právě prostřednictvím cvičení děti vstupují do děje příběhu a právě jejich plněním ovlivňují jeho děj, bylo nutné zařadit je do popisu a rozboru programu. Proto se zde alespoň krátce zmíním o pramenech, které mi zde byly užitečné.

Jak blíže popíšu v úvodních kapitolách k praktické části, program jsem původně vytvářela jako seminární práci v rámci semináře Specifické poruchy učení vedeného Zdenou Michalovou. Náměty na specifická dyslektická cvičení jsem čerpala z jejich přednášek. Při vstupu do praxe a během samotné práce s dětmi mi byly oporou testy podle Sindelarové, se kterými mě seznámila Věra Pokorná. Brigitte Sindelarová se zaměřuje na jednotlivé percepční a kognitivní oblasti a vztahy mezi nimi. O jejím přístupu jsem se dozvěděla z její vlastní publikace a z pojednání věnovanému specifickým poruchám učení od Pokorné. Práce obou autorek a dále přednášky Věry Pokorné mi byly oporou při úpravě některých cvičení a vyhodnocení výsledků jimi dosažených. Testy podle Sindelarové jsem využila také k lepšímu seznámení s potřebami konkrétních dětí, se kterými jsem potom pracovala. Zážitková cvičení zaměřená na sociální citění a spolupráci dětí jsem čerpala ze svých zkušeností s dramatickou výchovou, uměleckými terapiemi a dalšími formami práce s dětmi. Ve většině případů se jednalo o volnou inspiraci předchozími zkušenostmi, určující byl vždy kontext té které části projektu. Smyslu jednotlivých cvičení a důvody jejich volby se podrobně zabývám v praktické části v kapitole Jednotlivé etapy příběhu. Co se týče teoretického zázemí této oblasti programu, odkazují na tuto kapitolu a na příslušnou literaturu uvedenou v pramenech pro tuto práci použitých.

Praktická část

Úvod

V této části své práce se pokusím popsat a zanalyzovat svou zkušenost s programem pro děti, který jsem sestavila a vyzkoušela v praxi. Jedná se o interaktivní příběh, na jehož ději se děti samy mohou alespoň do určité míry podílet. Úkoly, které mají plnit, jsou zaměřeny na rozvíjení některých funkcí důležitých pro učení, rozvoj sociálního citění a komunikace s druhými. Jak jsem již předeslala v teoretické části, budu se zde zabývat dvěma stěžejními oblastmi programu, a sice příběhem jako takovým a rolí dětí v jeho ději.

1. Vznik a vývoj programu

V této kapitole se pokusím popsat, jak se program „Hlemýžďův závod“ vyvíjel a co mi na cestě jeho vzniku bylo inspirací a oporou.

Podklady pro tuto práci vznikly vlastně už ve třetím ročníku mého studia. V té době jsem ale ještě netušila, že se mi naskytne příležitost vyzkoušet je v praxi a na základě zkušenosti v ní nabytých dále rozpracovat.

V rámci kurzu věnovanému specifickým poruchám učení (Michalová, 2002) jsme měli za úkol vybrat si krátký text z krásné literatury, graficky jej upravit tak, aby vyhovoval dětem s dyslexií a doplnit jej o několik úkolů, které s daným textem úzce souvisí a na kterých by si tyto děti mohly procvičit pro ně obtížné jevy.

Toto zadání mě velmi zaujalo a napadlo mě, že bych se mohla pokusit propojit vybraná dyslektická cvičení s dějem samotného příběhu tak, aby text nebyl jen zdrojem pracovního materiálu pro úkoly a jakýmsi cvičným polem, v jehož rámci mají být prováděny, ale aby jim zároveň dával smysl a motivoval čtenáře k jejich plnění.

Pokusila jsem se tedy cvičení, která měla stát původně vně zakomponovat do samotného textu. Každý úkol obsahově souvisel s nějakou překážkou, kterou se snažil zdolat hlavní hrdina příběhu, a jeho splnění znamenalo určitý posun v ději. Zápletky příběhu zde tedy poskytovaly určitá zdůvodnění pro plnění daných úkolů a cvičení. Šlo mi o to, aby náročná a mnohdy rutinní práce nabyla pro děti určitého reálného významu.

Kromě dyslektických cvičení jsem do příběhu zařadila ještě hry na rozvoj spolupráce a sociálního citění, protože děti s výukovými problémy mívají nezdůvčivě také potíže se zařazením do kolektivu, komunikací s druhými apod.

Doufala jsem také, že by mohlo na děti nějakým způsobem působit i poselství samotného příběhu. Vybrala jsem si k tomuto účelu námět povídky, kterou jsem sama napsala jako dítě a doufala jsem proto, že by v určitém ohledu mohla být dětem blízká. Klíčovým motivem pro

výběr „Hlemýžďova závodu“ je hlavní hrdina tohoto příběhu.. Původně krátkou povídku jsem přepracovala, dále rozvinula a obohatila ji o další postavy a zápletky, aby v příběhu vzniklo dostatek prostoru a příležitosti pro zařazení úkolů a cvičení pro děti.

Tak vznikl interaktivní příběh „Hlemýžďův závod“, který byl nakonec tak rozsáhlý, že nabízel materiál pro dlouhodobější práci. Představovala jsem si to tak, že by se skupina pravidelně scházela a dobrodružstvím procházela postupně. Každé setkání se mělo skládat ze dvou hlavních fází, které by se v průběhu hodiny střídaly, a sice čtení příběhu a plnění úkolů.

„Hlemýžďův závod“ byl tedy nejprve postaven s myšlenkou na děti s dyslexií. Měl podporovat jejich celkový osobnostní růst, zejména sociální dovednosti, funkce důležité pro učení a jejich motivaci ke čtení. Vzhledem k tomu, že jsem původně program vytvářela jako seminární práci, cvičně jsem do něho zařadila hry rozvíjející řadu různých funkcí, které mohou ale také nemusí být dyslexií postiženy. Výsledkem tedy je program pro jakéhosi abstraktního klienta, který trpí všemi možnými neduhy. Ve skutečnosti existují různé typy dyslexie a každé dítě s dyslexií navíc tuto svou situaci jinak prožívá a jinak se s ní vypořádává. Konkrétní úkoly je tedy třeba volit podle toho, v čem děti ve skupině zaostávají nebo podle toho, jakou funkci mají narušenu. Navíc, aby program skutečně mohl sloužit jako náprava, je zapotřebí, aby cvičení na dané postižené nebo nedostatečně vyvinuté funkce byly v něm koncentrovaněji zastoupeny. V praxi jsem se tuto nedostačivost snažila vykompenzovat tím, že jsem obsah některých úkolů změnila a dětem jsem pak ještě dávala domácí úkoly na rozvíjení určitých oblastí.

Moje zkušenost byla také specifická v tom, že zdaleka ne všichni účastníci Hlemýžďova závodu měli potíže dyslektického typu. Měli jen určitá omezení nebo znevýhodnění ve srovnání se svými spolužáky. Nicméně v důsledku těchto znevýhodnění se jevíli jako slabší ve školním výkonu a někteří měli také potíže s navazováním kontaktů nebo komunikací se spolužáky. Rozvojový program typu Hlemýžďova závodu se tedy jevil jako vhodný doplněk jejich výuky.

Tato praktická zkušenost a její rozbor mi poskytly nové náhledy na některé přednosti a slabiny původní verze programu. Dříve než přikročím k popisu této zkušenosti, ráda bych vymezila základní hranice, ve kterých se budu při svých analýzách pohybovat.

Na jedné straně je třeba zdůraznit, že se zde budu zabývat ojedinelou zkušeností a že tedy můj materiál není takové povahy, abych se pouze na jeho základě mohla zodpovědně zaobírat otázkou, zda tento program je či není obecně účinný, do jaké míry apod. Mohu jej pouze popsat, představit jeho hlavní myšlenku, jeho záměr a ukázat, jak se mně osobně tento záměr dařilo realizovat s několika dětmi.

Na druhé straně je pravda, že i tato malá zkušenost přinesla spoustu důležitých podnětů a také otázek, které mi umožnily promyslet celý program i jeho jednotlivé kroky z dalších perspektiv. I v rámci úzkého pole vymezeného jednou zkušeností se mi tedy otevřela široká

paleta možností, jak se k této zkušenosti postavit a co z ní vytěžit. Důkladná analýza všech možných přístupů by svým rozsahem přesahovala kapacitu této práce. Proto jsem se nakonec rozhodla zaměřit se na dva jeho aspekty, a sice na úlohu příběhu v programu a na roli dětí v jeho ději.

Doufám, že tato práce by pak mohla sloužit jako příprava ke snadnějšímu a efektivnějšímu využití této metody také u jiných skupin. A že by tak mohla představovat první krůček k přesahu této mé ryze osobní zkušenosti.

V následující kapitole popíšu, jak vznikla možnost uvést „Hlemýžďův závod“ do praxe a jaké jsem měla pro svou práci podmínky.

2. Uvedení „Hlemýžďova závodu“ do praxe

V rámci své dobrovolnické činnosti u dětí s poruchami chování a učení jsem se seznámila se speciální pedagožkou Jarkou Budíkovou. Setkaly jsme se také na velmi osobní a lidské rovině. Jarka mě při mé dobrovolnické práci nesmírně podporovala a nabídla mi, že bychom mohly naši spolupráci rozšířit. Projevila zájem také o „Hlemýžďův závod“ a po jeho přečtení mi nabídla, že bych si mohla vyzkoušet, jak funguje v praxi, a sice na jedné základní škole, kde působí. Vzhledem k tomu, že byl „Hlemýžďův závod“ původně navržen pro děti s poruchami učení, bylo rozhodnuto, že bude zařazen do programu speciálně pedagogické péče.

Abych mohla do školy takto vstoupit, bylo samozřejmě zapotřebí požádat o svolení pana ředitele a projednat celou záležitost také s učiteli a rodiči dětí. Pan ředitel byl celému projektu hned od začátku nakloněn. Snaží se školu otevírat a zprostředkovávat dětem zážitky různého druhu.

Paní učitelky se nejprve chtěly o našich plánech dozvědět více. Nakonec „Hlemýžďův závod“ pro děti ze svých tříd povolily a dokonce pak program podporovaly i nad rámec naší původní dohody. Podílely se na výběru dětí, které by do naší skupiny mohly chodit a o každém z nich mi pak podaly stručné informace co se týče jeho chování, problémů s učením, rodinných poměrů apod.

Jedna paní učitelka navíc navrhla, aby děti ze „šnečka“, jak se pak programu začalo na škole důvěrně říkat, představily něco ze svého dobrodružství třídě. S tímto návrhem souhlasila i její kolegyně. Tato společná hodina obou tříd, která se uskutečnila v závěru našeho „putování“ příběhem se nesmírně vydařila. Paní učitelka, která setkání zorganizovala, se pak se mnou domluvila ještě na jedné hodině, kdy pomocníci hlemýždě seznámili kamarády s dalšími hrami, které znali ze svého příběhu. Když jsem později pracovala na stejném programu ještě s dalšími dětmi v odpoledních hodinách a narazila na problém s prostorem, tato paní učitelka mi k tomuto účelu ochotně propůjčila svou třídu.

V době, kdy vrcholily naše „jednání a přípravy“ mě pan ředitel pozval na třídní schůzku prvních tříd, abych rodiče mohla s programem seznámit. Rodiče k nám pak mohli své dítě přihlásit, pokud měli zájem, přičemž některým z nich byl program ještě osobně doporučen paní učitelkami. Jednalo se o rodiče dětí, kterým by podle jejich mínění mohlo více individuální péče prospět.

S rodiči jsem pak hovořila ještě osobně před začátkem programu, abych jim podrobně představila celý projekt a jeho cíle a dozvěděla se co nejvíce o jejich dítěti. Požádala jsem je také, aby mě v průběhu naší práce kdykoliv kontaktovaly se svými dotazy, připomínkami, stížnostmi nebo nápady, co a popřípadě jak by se mělo změnit, aby program jejich dítěti více vyhovoval a více mu přinášel. Řekla jsem jim také, že budu vděčná za jakoukoliv zpětnou vazbu, i třeba jen za to, když se dozvím, jak a zda vůbec dítě o svém putování s hlemýžděm doma vypráví, zda mají pocit, že tam chodí rádo apod. Téměř po každém setkání jsem jim pak posílala dopisy se stručnými informacemi o tom, jak příběh pokročil a s komentářem k domácím úkolům. Někde jsem je znovu vyzývala, aby se na mě v případě potřeby obracely a opakovaně přikládala kontakty.

S každým zvláště jsem si měla možnost promluvit ještě v rámci dalších třídních schůzek a s některými ještě při náhodných nebo předem domluvených setkáních. Vždy jsme společně vybrali takovou dobu, kdy mohli návštěvu školy spojit i s jinými záležitostmi, aby je spolupráce se mnou příliš nezatěžovala.

Rodiče mě sami kontaktovali jen zřídka, ale v rozhovorech se mnou byli zpravidla velmi vstřícní a otevření. Jedna maminka se dokonce nabídla, že by nám mohla zajistit jakékoliv pomůcky vyrobené z papíru. Její nabídky jsem nakonec nevyužila. Většinu pomůcek a materiálů jsem si připravovala doma a tak jsem čerpala převážně z vlastních zdrojů. Hodně mi také vypomohla škola. Měla jsem možnost rozmnožovat tam materiály pro děti, dopisy rodičům apod. Také Dyscentrum mi poskytlo velké papíry balicí papíry a pastelky.

Jedním ze silných momentů v době, kdy práce začínala a kdy jsem obtelefonovávala rodiče, abych se s nimi domluvila na posledních organizačních věcech, byla otázka jedné maminky. U jejího synka byly již v té době diagnostikovány dyslektické obtíže. Najednou uprostřed rozhovoru se mě zeptala, zda mu program pomůže, že má o něho velký strach a chce aby se problém vyřešil.

Cítila jsem se být zaskočena tak vysokým očekáváním a vysvětlila jsem jí, že program v žádném případě nemůže nahradit odbornou péči, kterou její syn potřebuje, že se jedná o studentský projekt, který se bude takto poprvé realizovat v praxi a nemůže tedy představovat žádnou záštitu nebo záruku. A i kdyby se později ukázal jako úspěšný, není zcela jistě „samospasitelný“. Má představovat určitou formu podpory a je pouze příspěvkem k celkové péči

o dítě. Na druhou stranu jsem ji však ubezpečila, že budu pracovat pod dohledem zkušených pracovníků Dyscentra a že všichni budeme usilovat o to, aby se práce vydařila co nejlépe a aby dětem co nejvíce přinesla.

Maminka dále vyjádřila obavu, aby její syn nezískal účastí na programu nálepku „dyslektické dítě“, která by s ním pak zůstávala po celou dobu školní docházky a negativně ovlivňovala jeho vztahy se spolužáky a učiteli a potažmo také jeho sebevědomí. Ona sama se musela potýkat s dyslektickými obtížemi a se sociálními dopady své diagnózy, a proto se bála, aby syn nemusel čelit podobným problémům. Ujistila jsem ji, že skupina, která se má vydat na Hlemýžďův závod, je velmi pestrá, zdaleka ne všechny děti zde trpí dyslektickými obtížemi. Třídě navíc nebyl „Hlemýžďův závod“ představen jako podpůrný program pro děti nějakým způsobem znevýhodněné. Vybrané děti byly do příběhu přizvány s tím, že „malý hlemýžď potřebuje jejich pomoc“. Celá situace tedy byla představena z opačné strany. Děti tu nejsou brány jako ti slabší, kterým je třeba pomáhat. Naopak, ony budou pomáhat slabšímu kamarádovi.

Bylo dohodnuto, že děti vybrané z obou tříd budou na Hlemýžďův závod docházet jedenkrát týdně namísto jedné vyučovací hodiny, která jim bude nejméně chybět. Naše společné dobrodružství se odehrávalo v prostorách Dyscentra, které je součástí školní budovy. Později, když jsem pracovala ještě s dalšími dětmi v době družiny, využívala jsem učebnu jedné z prvních tříd, kterou nám paní učitelka ochotně propůjčila.

V průběhu celé práce mě doprovázela a nesmírně podporovala Jarka Budíková. Většinu času mi ponechávala prostor a zasahovala jen v nejkritičtějších okamžicích, kdy jsem měla obtíže se zvládnutím skupiny. Většinu našich setkání nahrávala na video a pomocí metody Videotrénink interakcí mi pak dávala zpětnou vazbu, resp. učila mě, jak si ji prostřednictvím této metody mohu dávat sama. Na základě shlédnutých a společně zhodnocených nahrávek jsme pak konzultovaly program na další hodinu. Osnovu hodiny jsem vždy připravila, promyslela případná úskalí a pak vše probrala s Jarkou.

Vzhledem k tomu, že jsem před tím soustavně nepracovala s dětmi této věkové kategorie, připomínky a rady Jarky mi byly nesmírně cenným vodítkem při přípravě jednotlivých setkání a při jejich následném zhodnocení.

O jednotlivých úskalích programu nebo mého přístupu k dětem a o změnách, o které jsem se pak ještě v průběhu práce pokoušela nebo o které bych se na základě této zkušenosti snažila nyní, pohovořím ještě podrobněji u jednotlivých etap příběhu.

Kromě Jarky a již zmíněných dvou paní učitelek, mi v průběhu celé práce postupně pomáhalo ještě několik dalších lidí, např. Gábina Roztočilová, zaměstnankyně Dyscentra, a dvě studentky, které byly v době mého působení ve škole na praxi. Třídní učitelka jedné holčičky, se kterou jsem pak pracovala individuálně mi zase zapůjčila Orffovy hudební nástroje. Paní

vychovatelka z družiny mi s velkou ochotou vyplnila dotazník o každém dítěti z mé první skupiny.

Mé působení na škole bylo tedy nesmírně vstřícně přijato a podporováno z mnoha stran. Mám pocit, že především díky laskavosti a pomoci tolika zkušenějších lidí a díky zázemí, které mi pro mou práci vytvořili, bylo možné ji realizovat, dovést do v podstatě úspěšného konce a z jejích nezdarů mnohé vytěžit. Na průběhu samotného programu měli pak hlavní podíl jeho účastníci. V následující kapitole představím tři skupiny, které příběhem Hlemýžďova závodu postupně prošly.

3. Skupiny, které se programu zúčastnily

Před vstupem do programu jsem se snažila shromáždit všechny informace, které vypovídají něco o osobnosti každého z dětí, jejich zázemí a především o jejich zvláštностech a specifických nárocích při skupinové a školní práci. Zdrojem těchto informací a podnětů byly rozhovory s rodiči a učiteli, výsledky testu podle Sindelarové a odpovědi z dotazníku Denise Herberta Stotta.

Test podle Sindelarové u dětí zjišťuje úroveň funkcí a schopností důležitých pro učení. Zadávala jsem ho proto pouze těm dětem, u kterých se již projevíly výukové obtíže. V dotazníku zaměřeného na chování dětí, zejména při učení a při hře, jsem se ptala pouze na děti, které na „Hlemýžďův závod“ docházely v průběhu vyučování. Dotazníky vypracovala paní vychovatelka z družiny.

V této práci nesleduji ještě vývoj jednotlivých dětí v rámci programu. Jde zatím spíše o představení „Hlemýžďova závodu“ jako takového, zejména smyslu samotného příběhu a role dětí v něm. Na práci vybraných momentech z dětské skupiny budu pouze demonstrovat, jak vlastně práce s programem může vypadat a jaké světlé momenty nebo naopak úskalí se při ní mohou objevit. Proto zde nyní nebudu prezentovat podrobnou anamnézu každého dítěte. Vyberu pouze takové charakteristiky jednotlivců i každé skupiny jako celku, které považuji za podstatné pro osvětlení významu některých situací, ke kterým při práci s dětmi došlo.

První skupinu tvořilo osm dětí, sedm chlapců a jedna dívka, vybraných ze dvou prvních tříd. U těchto dětí až na jednu výjimku totiž bylo pozorováno jisté znevýhodnění vzhledem k jejich spolužákům, přičemž nebylo podstatné jaký měl tento handicap charakter ani jakého byl rozsahu.

Nejobtížnější situaci z hlediska školní úspěšnosti a zařazení do dětského kolektivu měl určitě Dan. Je na škole veden jako integrované dítě vzhledem k nižší mentální úrovni a celkově pozdějšímu vývoji. Zaostává za svými spolužáky ve školní práci a nevyhne se tak zřejmě určitému pocitu nedostačivosti. Někdy se dostává do silného napětí, které řeší útekem ze třídy,

pláčem, házením pomůcek kolem sebe apod. Jeho chování dráždí ostatní děti a vyčleňuje ho z jejich kolektivu. Ve vztazích se spolužáky jej dále handicapuje jeho emoční nezralost a neschopnost s nimi komunikovat na jejich úrovni. Dan je i přesto ke školní práci motivován. Maminka uvedla, že se snaží číst si v časopise, kreslit si číslice nebo ji sám od sebe požádá, aby mu předkreslila písmena, podle kterých by si mohl cvičit psaní apod. Zdá se, že v mamince a starší sestře má Dan velkou oporu, obě se mu hodně věnují. Má také výbornou a zkušenou paní učitelku, která s ním má nesmírnou trpělivost a snaží se mu individuálně věnovat. Osobní asistenci mu v určitých dnech a hodinách zajišťuje nesmírně schopná a motivovaná pracovnice Dyscentra, která se také účastnila části „Hlemýžďova závodu“ právě u Danovy skupiny a poskytovala Danovi individuální pomoc při plnění úkolů.

Poměrně významný handicap ve srovnání s ostatními mají také dva Danovi spolužáci, Tomáš a Willy. Tomáš je silně nedoslýchavý a Willy je ruského původu a česky se teprve učí. Oba mají tedy stížené podmínky pro komunikaci s druhými. Tomáš se podle paní vychovatelky v družině projevuje impulzivně, je rád středem pozornosti a hůře se soustředí na zadané úkoly. Willy je oproti tomu klidný a soustředěný. Podle paní učitelky však ve třídě někdy reaguje výbuchem vzteku, který se v danou chvíli jeví jako neadekvátní. Paní vychovatelka v družině dále uvedla, že jeho zásoba slov v češtině prý velmi rychle roste a chlapec je motivovaný se s druhými dorozumět, čímž se jeho handicap značně kompenzuje. Také při práci v naší skupině se chlapci projevovali podobně jako v družině. Tomáš někdy vzdoroval při společné hře, ale bylo možné ho motivovat individuálním oceněním a pozorností, někdy stačila i fyzická blízkost či dotyk. Willy oproti tomu ochotně spolupracoval a všechny úkoly plnil s klidem a soustředěním.

Specifické dyslektické obtíže se před vstupem do programu projevily pouze u dvou dětí z této skupiny, a sice u Radka a Pěťy. Pěťova maminka uvedla, že syn se do školy velmi těšil a byl zklamaný, když se mu nedařilo osvojit si některé dovednosti tak rychle jako ostatním. Pěťa má však velkou oporu v domácím prostředí, kromě maminky se mu prý velmi věnuje také dědeček, který s ním prochází potřebná cvičení a hodně mu čte. Radkovi se rodiče takto nevěnují, protože jsou oba velmi zaměstnáni stavbou domu. Maminka se mi svěřila, že sama trpí častým odloučením od syna a výčitkami svědomí, že mu nedává dost péče. Má o něho velkou starost, byla to právě ta maminka, která měla obavu, aby syn zařazením do programu spíše neutrpěl. V našem programu měl Radek sklon se prosazovat a předvádět, v některých fázích unikl od společné práce. Stejně jako Tomáše jej však dokázal zklidnit individuální zájem a dotyk. Pěťa se projevoval jako živé inteligentní dítě a dokázal opravdu soustředěně a se zájmem naslouchat při předčítání.

Kvůli nestabilnímu rodinnému zázemí jsou znevýhodněni Míša a Lukáš. Lukáš žije s maminkou, jejím novým manželem a novorozeným sourozencem. Kontakty s původním otcem

jsou omezené a mezi rodiči nejsou dobré vztahy. Lukášovi se doma příliš individuálně nevěnují, hodně času tráví sám u počítače. Rodina se navíc stěhovala z venkova, chlapec si tedy musel zvykat na velmi odlišné prostředí a mnoho nových lidí. Byl často nemocný a chyběl i na některých setkáních „Hlemýžďova závodu“. Projevoval se uzavřeně a někdy jakoby nezúčastněně. Míša byl oproti tomu velmi vstřícný a zaujatý pro společnou práci. Ochotně každému pomáhal a radil. Hru bral velmi vážně a možná právě proto ho dokázalo zranit, když došlo k nějakým nedorozuměním nebo zklamáním. Bylo patrné, že je pro něho také důležitá osobní pochvala, ale zároveň dokázal myslet také na ostatní a neprosazovat se na jejich úkor. Zdálo se, že co se týče sociálního citění a schopnosti spolupracovat, je Míša o krok před ostatními. Zato ve školní práci začínal mít potíže. Často neměl domácí úkoly a pomůcky. Míša žije pouze s otcem, který jeho výchovu příliš nezvládá. Míša se často vypravuje do školy sám a také s domácí přípravou mu nikdo příliš nepomáhá. Jeho tatínek řekl paní učitelce, že často sám nerozumí zadání úkolů.

Jedinou dívkou ve skupině byla Anička a byla zároveň také jediným dítětem, které žádné významné znevýhodnění oproti spolužákům nemělo. Aničku přihlásila do skupiny maminka, protože ji zaujala naše prezentace na třídní schůzce. Nakonec ji u nás nechala i přesto, že její dcera žádnou specializovanější péči nepotřebovala. Aničce se ve skupině líbilo a maminka jí tedy „Hlemýžďův závod“ ponechala jako zájmovou aktivitu. Anička se ve skupině projevovala nesmírně vstřícně a bez problémů spolupracovala.

Problémy dětí z první skupiny byly tedy různého druhu a skupina byla v tomto ohledu velmi pestrá. Z těchto různorodých problémů plynula některá znevýhodnění, která byla společná více dětem a na kterých bylo možno v rámci programu pracovat. Jednalo se o nedostatečné vyvinutí některých funkcí důležitých pro učení, konkrétně o funkci sluchové analýzy a syntézy a pravolevé orientace. Pro všechny děti bylo také aktuální procvičování čtení písmen, slov a později celých vět. Rovněž se jevilo jako vhodné zařadit cvičení na podporu kontaktu a spolupráce mezi dětmi.

Po čase se mi naskytla příležitost vyzkoušet „Hlemýžďův závod“ také individuální formou, a sice s Míšou, holčičkou ze druhé třídy, která se těžce potýkala se školními nároky. Bylo u ní diagnostikováno několik forem specifických poruch učení a navíc měla nestabilní rodinné zázemí. Aby nezameškala žádné hodiny, pracovaly jsme spolu odpoledne, v době družiny.

Míšu jsem podobně jako první skupinu oslovila s prosbou, zda by nepomohla malému hlemýždi. I ona nabídka velmi nadšeně přijala a souhlasila, že se „Hlemýžďova závodu“ zúčastní. Protože neměla problémy se zařazením mezi ostatní děti a bylo naopak třeba, aby se u ní intenzivně pracovalo na cvičeních, která potřebovala pro školu, zdálo se být v jejím případě

nejvýhodnější, aby „Hlemýžd'ův závod“ procházela sama a byla v průběhu práce maximálně vytížena.

Míša se projevovala poměrně dominantně. V průběhu našich setkání působila jako člověk se spoustou energie a bohatou fantazií. Své nápady ráda vnášela do společné práce a ráda se ujímala vedoucí role v našich aktivitách.

Po čase Míša projevila přání vzít si do hry také svého kamaráda z družiny, Kubu, který se o příběhu dozvěděl od ní a chtěl se ho zúčastnit. Přišel k nám tedy z vlastní iniciativy a už od začátku měl zřejmě určitou představu, co ho čeká. Vzhledem k tomu, že se k nám připojil později a že se kvůli svým jiným zájmovým aktivitám nezúčastnil všech setkání, některé etapy příběhu procházela Míša sama. Zpočátku působil Kubík jako takový „facilitátor“. Bral příběh vážně a byl při práci velmi soustředěný. Spontánně se zapojoval nejen při plnění úkolů, ale také při čtení. Události v ději vyjadřoval pohybem a opakoval po mě výroky postav. Zrovna tak, jak o tom pojednává Way, když hovoří o participaci s akcí. V tomto případě se však jednalo o Kubovu spontánní aktivitu, nikoliv o řízenou činnost. Kubův vstřícný postoj k programu, měl pozitivní vliv také na chování Míšy. Později, kdy byly děti nuceny na plnění úkolů více spolupracovat, docházelo mezi nimi i ke konfliktům, které byly ale rovněž přínosné, protože nás všechny učily, jak se s nimi vyrovnávat a jak je řešit.

Od dětí, které byly do programu pozvány, se o „Hlemýžd'ově závodu“ dozvěděly další a chtěly se ho také zúčastnit. Pro několik z nich jsem nakonec otevřela další odpolední skupinku, kam už chodily děti z čistě vlastního zájmu. Jednalo se o pět děvčat. Stejně jako Kuba, i tyto dívky si program samy zvolily na základě toho, co o něm slyšely. Byly tedy rovněž nesmírně motivované a otevřené ke spolupráci. Klárka a Kristýnka chodily do třetí třídy, mohla jsem je více zapojovat do čtení a dávat jim větší prostor pro zážitkové aktivity, protože si je dokázaly prožít. Obě děvčata byla velmi vstřícná a zaujatá pro společnou práci. Vendy, žákyně druhé třídy, se zpočátku projevovala poněkud rivalitně vůči ostatním dívkám. Zdálo se, že je pro ni velmi podstatný osobní úspěch. Postupem času však tyto tendence polevily a začala být naopak velmi kooperativní. Nejmladšími členkami třetí skupiny byly Johanka a Natálka, které navštěvovaly první třídu. Natálka se chovala velmi citlivě k ostatním děvčatům, byla schopná velmi dobře spolupracovat a otevřeně přijímala všechny nabízené hry a cvičení. Johanka oproti tomu vyžadovala hodně individuální pozornosti a těžce nesla vlastní nezdary i nutnost přizpůsobovat se skupině.

Bylo pro mě velice užitečné, že se tyto tři „výpravy do příběhu“ započínaly postupně. V první řadě proto, že hned na začátku nebyl takový nápor, ale hlavně proto, že, co jsem se naučila ve skupině první, jsem mohla zkoušet v té druhé a později zase ve třetí a tak se už za pochodu pokoušet samotný program a svůj přístup k dětem kultivovat.

V následujících kapitolách se pokusím popsat, jak práce s těmito dětmi probíhala. Materiálu z našich setkání je mnoho. Volila jsem pouze takové momenty z dětské skupiny, které podle mého soudu nejvíce vystihují charakter programu a jednotlivých setkání.

4. Program „Hlemýžďův závod“

Až doposud jsem se tedy věnovala vývoji programu a jeho zázemí. V následujících podkapitolách se zaměřím na jeho popis, rozbor a průběh jeho realizace.

V první řadě zrekapituluji a upřesním cíle programu. Poté se budu věnovat dvěma aspektům Hlemýžďova závodu, a sice příběhu jako takovému a úkolům, které plní děti v jednotlivých jeho etapách. Nicméně základní otázkou zůstává význam příběhu a role dětí v něm. Proto se také v následujících kapitolách zaměřím především na tyto dva aspekty. Jeho další cíle a bližší popis cvičení a jejich realizace zde uvádím proto, aby bylo jasné, jak program jako celek vypadá, jakou funkci zde příběh zastává právě ve vztahu k zařazeným úkolům a co musí děti vykonávat v rámci své role.

4.1 Cíle programu

Program „Hlemýžďův závod“ měl u dětí rozvíjet funkce důležité pro učení a pomáhat jim lépe se adaptovat na práci ve skupině. Za tímto účelem jsem do programu zařadila specifická dyslektická cvičení a hry na spolupráci a podporu sociálního citění.

Jedním z cílů bylo také podpořit motivaci ke čtení, které je pro děti s dyslektickými problémy obtížné. Déle trvá než se do něho vpraví a než se dostanou na takovou úroveň, aby je mohly prakticky používat a získávat z něj potěšení a užitek.

Podpora motivace ke čtení je zde realizována třemi způsoby. Součástí některých úkolů, které musí děti plnit, je nácvik resp. procvičování čtení a funkcí pro čtení důležitých jako je sluchová a zraková analýza a syntéza.

Děti, které již umí číst si dále samy čtou instrukce k těmto úkolům. Čtení se jim tak stává klíčem k příběhu a k řešení překážek v jeho ději. Aby se dozvěděly, co je potřeba udělat, musí si přečíst zadání úkolu. A jeho splnění pak mnohdy také vyžaduje práci se slovy nebo s celým větami.

Děti se navíc setkávají s tím, že celý příběh o hlemýždi a celé jejich dobrodružství je uloženo v podobě psaného textu a že průvodce příběhem se k němu rovněž dostává skrze čtení.

Dále mi v programu šlo o to, aby se děti učily přistupovat ke svým problémům aktivně, aby samy sebe vnímaly jako hlavní činitele svého pokroku. Vycházela jsem z předpokladu, že právě takový přístup je podstatný pro úspěšné učení nebo soužití s druhými lidmi nejen ve škole.

V této souvislosti odkazuji na svou úvahu o realitě a dospělosti v teoretické části, konkrétně na pasáže týkající se zodpovědnosti .

Podpora zodpovědnosti a samostatnosti dětí je proto podle mého názoru jednou z důležitých složek každého účinného výchovného programu. A o to více bychom na ni měli myslet, když se u dětí vyskytnou problémy, které je třeba řešit. Věřím, že pokud děti přijmou hlavní roli v problémové situaci a aktivně se na ni budou podílet, efektivněji mohou vyřešit nejen problémy aktuální, ale mohou tak v sobě posílit aktivní postoj také k problémům budoucím a ke svému životu vůbec.

Jak už bylo zmíněno v předchozích kapitolách, „Hlemýžďův závod“ byl původně vytvořen s myšlenkou na děti s dyslektickými obtížemi. Při praktické realizaci projektu jsem pak ale pracovala s dětmi, z nichž pouze některé měly obtíže dyslektického typu. Všichni účastníci Hlemýžďova závodu, kteří byli do programu zařazeni na doporučení učitelů nebo speciální pedagožky školy, však určité problémy měli, byť třeba jiného druhu. Na základě seznámení se s jejich současnou situací bylo možno stanovit několik oblastí, které sejevily jako problematičtější u všech těchto dětí. Jednotlivá cvičení jsem pak uzpůsobila tak, aby pokrývala především tyto oblasti. Nicméně základní směřování programu a jeho hlavní cíle zůstaly i v tomto případě stejné: přispívat k rozvoji dětí v tom smyslu, aby lépe zvládaly školní nároky a dařilo se jim zapojovat mezi ostatní děti a rozvíjet vzájemné vztahy. Tím také zůstávalo stěžejní téma podpory zodpovědnosti dětí za toto snažení a postupné předání části vlivu a kontroly do jejich rukou.

Když mluvím o předání vlivu a kontroly, mám na mysli především subjektivní zážitek vlastní síly, zážitek vlastního rozhodování a jeho dopadů. Jinými slovy, program měl vést děti tak, aby prošly potřebná cvičení a pracovaly na věcech, které jim činí obtíže, ale aby zároveň zažívaly samy sebe jako aktivní a svobodné účastníky tohoto procesu. Aby se s úkoly, které před nimi v příběhu vyvstávají, ztotožnily a skupinové nároky přijaly jakoby z vlastního rozhodnutí.

Jakým způsobem jsou výše uvedené představy a myšlenky v programu obsaženy a jak se mi je podařilo prakticky realizovat bude tématem následujících kapitol. Budu se snažit vysvětlit, jak k těmto cílům měl přispívat děj příběhu a jak každá jeho jednotlivá etapa. Nejprve se více zamyslím nad poselstvím Hlemýžďova závodu jako takového a nad jeho dalšími funkcemi v programu v souvislosti se vstupem dětí do jeho děje. Nakonec se budu věnovat každé jednotlivé etapě zvlášť.

4.2 Poselství Hlemýžďova závodu

Pohádka vypráví o statečném hlemýždi, který se navzdory svému handicapu zúčastnil velkého lesního závodu a nakonec se dopracoval až do jeho cíle. V průběhu své cesty se malý

hlemýžď setkává s jinými bytostmi v lese a některým z nich pomáhá řešit jejich starosti a těžkosti. Celý příběh včetně úkolů pro děti je uveden v příloze č.1.

V příběhu jsou tak obsažena dvě základní sdělení. Jedno se týká ryze osobních cílů každého jedince a nacházení cesty k nim. Druhé vypovídá o významu našeho setkávání s druhými a naší účasti na jejich osudech. Dá se říci, že Hlemýžďův závod nabízí určitý pohled na smysl života. Podle tohoto pohledu dává životu smysl, když člověk hledá takové místo mezi druhými, které mu co nejlépe odpovídá. Když se snaží naplňovat svou roli tak, jak může, a zároveň nezapomíná na ostatní.

Důležité je, že se malý hlemýžď snaží překonat sám sebe a nepodlehnout lenosti, únavě ani strachu, protože jen tak může svého cíle dojít. Zároveň se však nesnaží jít za hranice svých možností. Závodní drahou prochází svým tempem, svým, způsobem a podle svých možností. Nesrovnává se s ostatními zvířaty. Vítězstvím pro něho není být rychlejší než ostatní, ale překonat sám sebe a naplnit si svůj sen. Zároveň mu však touha dojet do cíle nezavírá oči pro krásu lesní cesty, po které putuje, ani srdce pro ty, které na ní potká. Zastaví se ve svém závodě vždy, když někdo potřebuje pomoc nebo radu.

Jinými slovy, Hlemýžďův závod je zamýšlen jako podobenství o významu osobního růstu, hledání vlastní cesty, soucitu s druhými a o hodnotě mezilidských vztahů. Jak jsou tyto hodnoty v příběhu vyjádřeny? V této chvíli se opřu o teoretické poznatky týkající se syntagmatické a paradigmatické struktury příběhu. Jak jsem již poukázala na příkladech v teoretické části, bývají to právě paradigmatické vzorce, ve kterých se v různých obměnách opakují hlavní témata příběhu. Nejprve se zaměřím na takové situace v ději Hlemýžďova závodu, kde se objevuje téma osobního růstu a hledání vlastní cesty.

Hned na začátku samotného závodu jsme svědky rozhovoru hlavního hrdiny a jeho maminky. Dozvídáme se, že malý hlemýžď se chce na závod vydat, přestože ví, že nevyhraje. Možná ho k tomu vede touha po něčem novém, po rozšíření svých obzorů, možná čirá zvědavost, možná i potřeba mít to, co ostatní, nebýt vyčleněn z jejich řad. V každém případě mu jde o něco jiného než o vítězství a výhru. Když ho maminka nakonec pouští na cestu, nabádá ho, aby se nikam nehnal a šel tak, jak dokáže. Tím také dává najevo, že je pro ni podstatnější, aby byl v pořádku a aby dokázal to, co ho čeká, zvládat podle svých možností a nesnažil se za každou cenu předstihnout ostatní.

Malý hlemýžď se tedy vydává na cestu, ale brzy poznává, jak je obtížná. Na začátku ho nadchla myšlenka na závod, ale neuměl si dost možná tak dobře představit, co takový velký lesní závod obnáší. Brzy se ocitá na cestě sám a prožívá osamělost, strach a třeba i sebelítost.

V této situaci mu pomůže setkání s měsícem, který si s ním chce hrát. Toto setkání hlemýžďe povzbudí a posílí. Jde se mu pak snáze, už se necítí tak sám, tolik se nebojí a lépe nese

únavu. Únavu mu také pomáhá zaplašit pláč lišcat a pak také nalezení cesty zpátky z temného podzemí.

Další překážkou je had Jedozub v Černém Kapradíně. Hlemýžď má strach tam vstoupit. Protože ale jeho závodní trať vede tím směrem, toto riziko podstupuje a bojuje se svým strachem po celou dobu putování nebezpečnou oblastí, až se mu ji podaří překonat. Poté se mu jde opět lehčeji. Začne ho však zužovat hlad, který opět musí ovládnout, aby vyhověl veverce, která potřebuje společníka pro své hry. Jeho ochota je pak odměněna oříšky a milou společností. Hlemýžď musí dále odolat pokušení zúčastnit se velkolepé lesní slavnosti na počest uzdravení jezevce, kterého on vyvedl z jeho zakletí. Hlemýžď se opět překonává a vydává se na další cestu. Dalším velkým úskalím na jeho cestě je studená zima. Hlemýžď se před ní nechce schovat do tepla své ulity, aby neztratil tolik času. Proto putuje dál i v krutém mrazu. Hlemýžďovy nepříjemné pocity a snaha je ovládnout jsou v tomto případě vyjádřeny ještě výrazněji v podobě jeho vnitřního dialogu. Zdlouhavé putování pokračuje ještě dál společně s pavoučkem. Hlemýžďi chvílemi docházely síly a opouštěla ho víra, že do svého cíle dokáže dojít. Pomohla mu možnost podělit se o své pocity s pavoučkem a jeho podpora. Posílil ho už jeho vlastní dobrý čin, přijetí pavoučka do své ulity. Po zimě byl pak ještě celý zesláblý, ale skutečnost, že ji překonal a příchod jara mu dodá nových sil a je rozhodnut vytrvat až do konce. Hlemýžďovo úsilí, které musel vynakládat během celého závodu je připomenuto v pavoučkově obdivu, že „*tak dlouho vytrval ve svém závodě, přestože neví, jak daleko je cíl a přestože už tu dávno nezůstal žádný z diváků, který by v něj věřil a dodával mu odvahy.*“ Pocity beznaděje, které čas od času hlemýžďe na jeho závodě potrápily, jsou znovu připomenuty, na konci příběhu: „*Cíl, CÍL, CÍÍÍL, to není možné*“, *jásal v duchu. Nemohl tomu uvěřit. Až do této chvíle byl pro něho cíl jeho závodu velkým snem, něčím nepředstavitelným a hrozně vzdáleným.*“

Tyto situace by se daly vyjádřit pomocí dvou vzorců: Prvním z nich je zátěžová situace --překonání této zátěžové situace. Druhým je překonání zátěžové situace----vnitřní posílení. Zátěžovou situací je zde míněna určitá vnitřní nepohoda, nepříjemné pocity jako je např. strach, únava apod., které jsou zpravidla spojeny s určitou vnější překážkou jako je např. nebezpečný had nebo mrazivá zima.

Důležité tu také je, díky čemu hlemýžď v závodě i přes všechny obtíže a nepříjemné pocity vytrvává. Co mu dává sílu jít dál? Samotné překonání překážek a zvládnutí nepohody posiluje hlemýžďe na jeho cestě. Další významnou podporu pro něho představují setkání s druhými a možnost pro ně něco udělat. Tyto situace dávají smysl jednotlivým dílčím etapám jeho cesty a další podstatný rozměr celému jeho putování. Téma vztahů na hlemýžďově cestě je další významnou paradigmatickou linií, na kterou se nyní zaměřím.

Hlemýžď se setkává s měsícem a stane se jeho společníkem při hrách. Zde je pro něj důležité ještě to, co tato situace dává jemu samotnému. Sice je už zde patrné, že jeho cíl a honba za ním není to jediné, na co dokáže myslet. Nicméně se svému novému známému nemusí příliš přizpůsobovat a sám přitom ze setkání s ním velice těží. Společnost měsíce mu prosvětluje hrůzostrašnou noc. Má možnost, která mu v běžném životě chyběla, hrát si s někým. A přitom se ani nemusí ve svém závodě příliš zdržovat. Pokračuje dál a dál a jeho milý společník ho každou noc doprovází a tak mu jeho putování usnadňuje.

Dalším setkáním na jeho cestě jsou plačící liščata, která nemohou usnout bez ukolébavky. Tady už malý hrdina musí sejít ze své cesty a věnovat se někomu jinému než sobě a svému závodě. Aby zjistil, co se děje, musí dokonce překonat obavy z cesty do neznáma, do temného podzemí. Aby mohl liščatům pomoci, musí se pokusit o něco, s čím nemá žádnou zkušenost. Jak bylo řečeno, v hlemýždích rodinách se nezpívají ukolébavky, ale vypráví se dlouhatánské příběhy. Hlemýžď tedy musí vybočit ze svých zvyklostí i ze své současné cesty a udělat určitý krok do neznáma proto, aby někomu jinému pomohl. On tak činí, čímž upřednostňuje problém druhého před svou vlastní únavou a potřebou načerpat síly na další cestu. V této fázi už se ukazuje hlemýžďova otevřenost a jeho připravenost být tu také pro druhé. Na druhou stranu není jeho pomoc ještě zcela uvědomělá v tom smyslu, že neví, co přesně obnáší. Za naříkajícím hlasem jde i tak trochu ze zvědavosti. A nepřemýšlí o tom, jak dlouho mu cesta do podzemí a zpátky zabere a kolik času stráví tam. Navíc ho možná překvapila sama naléhavost té situace. V temném nočním lese byl možná jediný, kdo mohl přispěchat na pomoc a v noře byl také jen on a bylo tedy na něm, aby liščata utišil.

V případě nemocného stromu a pana Datla už má hlemýžď více na vybranou. Už ví, co zastavení na cestě znamená a může proto volit. Nikdo nevolá o pomoc, nikdo o ni hlemýžď neprosí. On se přesto sám nabízí. Navíc pak s panem Datlem pracuje až do pozdních večerních hodin a musí tedy vynaložit ještě navíc velkou námahu. Datel s panem Dubem se mu odměňují cennou radou.

V případě setkání s veverkou se stejně jako při setkání s měsícem jedná spíše o pobytí v milé společnosti než o velkou námahu. Zato, že si s ní zahraje, mu navíc veverka slibuje oříšky.

Velký úkol čeká na hlemýžďě až při setkání se smutným jezevcem. Tady už se setkává s velkým trápením, s vážnou starostí. Není ale na ni tak docela sám. Radu, jak zlé kouzlo přemoci mu dává moudrá sova. On však musí celý úkol splnit a tak opět na chvíli přerušit svůj vlastní závod. Paní Sova mu jeho vysněný cíl připomíná, ale on se přesto rozhodne u jezevce zůstat. V této pasáži je tak ještě zřetelněji vyjádřeno, že pro hlemýžďě je důležitější pomoci někomu v nouzi než pokračovat za svým cílem.

Podobná situace nastává v případě posledního setkání, kdy se uprostřed zimy ujme bezmocného pavoučka a dokonce mu poskytne domov a nese ho část své cesty s sebou. Sám se nachází v těžké situaci, ale přesto se nakonec rozhodne pomoci.

V obou těchto případech je už v samotném vyprávění více zdůrazněno, co vlastně takové počínání hlemýžďe stojí a jeho možnost se mu vyhnout. U jezevce mu jeho osobní cíl a touhu jej dosáhnout připomíná sova, v případě pavoučka je jeho vnitřní dilema obrazně vyjádřeno v podobě dialogu dvou hlemýžďů v něm samotném.

V obou situacích je také ještě zřetelněji než v předchozích pasážích vyzdvíženo, že hlemýžď svou pomoc poskytuje za různých okolností. Při setkání s jezevcem je mimořádně dobře naladěný a věří v úspěch svého putování. Přesto mu není zatěžko se znovu od cíle vzdálit. Pavoučka zase naopak poznává v situaci, kdy sám musí vynaložit mnoho úsilí, aby se na své cestě udržel. I v této chvíli si najde prostor pro pomoc jinému. Do obou těchto setkání už hlemýžď hodně vkládá a není tedy divu, že právě odtud si nejvíc odnáší. Získává opravdové přátele. Pavouček mu také pomáhá překonávat krutý mráz a nejistotu, zda se dočká konce závodu.

Při setkání s pavoučkem je v textu navíc explicitně připomenut hlemýžďův stále se opakující přístup slovy: „*Jako už tolikrát před tím na své cestě, i teď se znovu zastavil....*“ Tento přístup je možné vystihnout paradigmatickým vzorcem: cesta za svým cílem---zastavení se, je-li třeba pomoci druhým. Ovoce tohoto přístupu zase vyjadřuje vzorec: pomoc druhým (a vztahy s nimi)---podpora na vlastní cestě. Ti, kterým hlemýžď pomáhá, totiž zpravidla pomáhají zase jemu. Ze setkání s nimi si vždy také něco odnáší. Ať už dobrou náladu, cennou radu, hřejivý pocit, že někomu pomohl, nebo dokonce přátelství.

V příběhu se tedy opakují v různých dějových souvislostech vzorce dvou základních paradigmatických linií. První představuje hlemýžďovo úsilí naplnit svůj sen a druhý jeho soucit s druhými a připravenost jim kdykoliv pomoci. Hlavní hrdina putuje za svým cílem a musí překonávat sám sebe, svůj strach únavu a pochyby o smyslu svého putování, aby mohl dospět až k jeho konci. Na této cestě se zastavuje pokaždé, kdy se setkává s jinou bytostí v lese a tam, kde je to třeba, nabídne svou pomoc. Svě srdce a zaujetí tedy rozdělují mezi naplňování svého osobního snu a pomoc druhým, kteří ho na jeho cestě potřebují.

Oba tyto směry hlemýžďova snažení se navzájem doplňují a podporují. Kdyby se nikdy nevydal na cestu za svým snem, sotva by se mu otevřely možnosti tak nevšedních zážitků a tak osobních setkání. Tato setkání a možnost pro druhé něco udělat mu zase pomáhá překonávat překážky na jeho osobní cestě a dávají jí nový rozměr. Cesta za svým cílem je najednou o něčem jiném, když skrze ni získává opravdová přátelství a může něco vykonat pro druhé. Už to není jen

pachtění za svým cílem, ale cesta, na které se hlemýžď proměňuje, roste a dozrává. Děje se tak skrze překonávání sebe sama a skrze vztahy, které navazuje a rozvíjí na své cestě.

Hlemýžďův závod je tak v určitém smyslu podobenství o cestě z dětství do dospělosti. O postupném přechodu z bezpečí rodičovské náruče do světa, kde je člověk konfrontován s vlastními limity a možnostmi a postupně se učí nalézt takové tempo v životním běhu a takové místo mezi ostatními, které mu nejvíce odpovídá. Učí se přebírat zodpovědnost za svou osobní cestu a vytvářet a rozvíjet vztahy s těmi, se kterými se setká.

4.3 Paralely mezi příběhem hlemýžďova závodu a světem dětí, kterým byl určen

V předchozí kapitole jsem představila hlavní témata Hlemýžďova závodu a způsob, jakým je jeho poselství vyjádřeno v ději příběhu. Aby ale příběh fungoval, jinými slovy, aby se na děti přenášelo jeho poselství, je zapotřebí, aby se obsah příběhu potkával s posluchačem. Další otázka tedy zní, proč si myslím, že by téma Hlemýžďova závodu mělo děti oslovovat?

Při hledání příběhu, který by děti se školními a sociálními obtížemi mohl oslovit, jsem uvažovala obdobně jako autoři pohádek uvedených v publikaci Příběhy pomáhají s problémy. Zvolila jsem takový příběh, o kterém jsem se domnívala, že se příběhům a problémům těchto dětí v určitých ohledech podobá.

Jak vyplývá z teoretických poznatků, které jsem představila v příslušné části své práce, čtenář se zpravidla ztotožňuje s hlavním hrdinou příběhu. Proto jsem se snažila najít takového hrdinu, jehož situace by v nějaké míře rezonovala se situací takových dětí.

Malý hlemýžď se mi pro tento účel jevil jako takřka ideální postava. Je to pohádková figurka postavená jednoduše na několika základních spíše pozitivních vlastnostech. Je vstřícný, dobrosrdečný a snaží se statečně překonávat sám sebe a prospívat ostatním. Ale na druhou stranu to není žádný hrdina bez bázně a hany. Je malý a je pomalejší než ostatní. Někdy má strach, někdy si neví rady a někdy podléhá únavě. Někdy by i rád zanechal svého putování a někdy se necítí ani na to někomu pomáhat. Je zrovna takový jako většina lidí v dobrém i špatném slova smyslu. Každý z nás se musí vypořádávat se svými nedostatky a mezemi a pro každého z nás je to někdy těžké. O co obtížnější to musí být pro děti, které nemají ještě s vlastními hranicemi a jejich zvládnutím tolik zkušeností. A o co obtížnější to musí být pro děti s obtížemi v učení a chování, které mají některé své nedostatky vystupňovány a nástroje k jejich zvládnutí naopak oslabeny. Často se tak ocitají „pozadu“ ve srovnání s vrstevníky v různých oblastech svého vývoje.

Domnívala jsem se proto, že právě těmto dětem by mohlo být blízké téma zaostávání za ostatními a určitá osamělost, která z něho plyne. Stejně jako se malý hlemýžď chce zúčastnit velkého lesního závodu jako všechna zvířata, i děti s nějakým druhem handicapu chtějí zpravidla

být se svými vrstevníky a dělat to, co oni. Navíc v některých záležitostech ani nemají na výběr. Musí například chodit do školy a setrvávat tam, i když často selhávají. Musí pracovat na předepsaných úkolech, přestože je to stojí mnohem více úsilí než jejich spolužáky. Taková situace pro ně může být leckdy frustrující a často se mohou cítit osamoceně. V tomto smyslu má tedy příběh hlemýžďova závodu nastavovat dětem zrcadlo.

Stejně jako programy uváděné v teoretické části má i tento za cíl podpořit tyto děti v jejich situaci. A je tedy zapotřebí, aby příběh nejen odrážel jejich problémy, ale aby z nich také nabízel nějaké východisko. V Hlemýžďově závodu se na příkladu hlavního hrdiny ukazuje, jak je možné se na problém zaostávání a osamělosti dívat. Pomalost je tu vyjádřena jako vlastnost, která je samozřejmě určitým handicapem, ale má i své pozitivní stránky. I osamělost je zde rovněž pojata jako stav, který má své zápory, ale také klady a příležitosti. V následujících odstavcích se budu věnovat tématům pomalosti a osamělosti podrobněji.

Pomalý hlemýžď nestačí ostatním zvířátkům a závod s nimi v žádném případě nemůže vyhrát. Ale i přes svoje omezení dokáže do cíle dospět. Navíc na své cestě zažije mnohé, co musí rychlejší závodníci svému úspěchu nezbytně obětovat, a co dává jeho putování jeho rozměr a smysl. Malý hlemýžď má prostor těšit se z krás měnící se přírody a ze setkání s dalšími zvířaty a bytostmi na své cestě. Skrze překonávání sebe sama a skrze vztahy s druhými dozrává v dospělého hlemýžďe. V upravené verzi je tato jeho dospělost navíc oceněna moudrou lesní radou.

Malý hlemýžď věděl, že nemůže vyhrát, ale přesto chtěl do cíle dojít, sám pro sebe. Tento příběh je příběhem o tom, že i takové putování má smysl. Cesta každého je jiná, jde jen o to najít tu svou a naplnit ji.

Na této své cestě je někdy člověk konfrontován s problémy, vůči kterým si připadá sám. Zde se opět dostávám k jednomu z aspektů tématu samoty. V teoretické části v rámci úvah o přínosu pohádek poukazuji na to, že jsou situace, ve kterých člověk musí čelit některým problémům sám, protože to z povahy těchto situací a problémů není dost dobře jinak možné. Pokud se děti naučí přejímat zodpovědnost za své problémy, mají mnohem lepší šanci se s nimi vypořádat.

Podstoupit závod bylo čistě vnitřní rozhodnutí malého hlemýžďe a on také zůstává na své cestě sám. Musí si ji projít, protože je to jeho osobní cesta. Má maminku, která mu drží palce, kamarády, kteří mu pomáhají, setkává se s různými bytostmi a jejich osudy a není tedy tak docela sám. Ale sám musí překonávat strach, únavu, pochybnosti o smyslu své cesty a sám se musí rozhodnout, zda svůj závod dokončí nebo zda se své cesty vzdá.

Pro děti je tu tedy zpráva: I když máme kolem sebe lidi, kteří nás milují a podporují, některé věci prostě musíme zvládnout a překonat sami, protože si to vyžaduje jejich podstata.

Učitelé, rodiče a kamarádi mohou s dětmi být a přispívat k jejich cestě, ale ony samy musí vynaložit určité úsilí, aby se jim věci mohly dařit a aby se mohly někam posouvat.

Určitá schopnost osamělosti je tedy pro náš vývoj a naši samostatnost nezbytná. Na druhou stranu je přirozené, že druhé potřebujeme a že přijímáme jejich pomoc a rady. To je druhý aspekt samoty, který může hrát roli v životě dětí s výukovými problémy a který Hlemýžďův závod zpracovává. Být nezávislý neznámá být na všechno sám a distancovat se od ostatních. Stejně jako je důležité dětem předávat zprávu, že jsou za svou cestu zodpovědné a že se musí ony samy snažit, aby vypadala tak, jak by si přály, je důležité je také ubezpečit o tom, že je v pořádku, že jim druzí pomáhají.

Hlemýžď je hlavní hrdina i přes všechny své nedostatky. Děti se mu nesmějí ani s ním nesoutěžit, ale provází ho a pomáhají mu. Jejich vítězství je pak společné, děti na něm mají značný podíl, ale hlemýžď také. Přestože děti a jiné postavy v příběhu hlemýždi v mnohém pomáhají, je zejména jeho zásluhou, že v závodě vytrvá, že překonává sám sebe a že se rozhodne pomáhat ostatním.

Děti také v mnohém potřebují pomoci, ale to ještě neznámá, že jejich učení a další věci, kterým se věnují nejsou jejich záležitostí a že by úspěchy nebyly jejich zásluhou. Musí do toho vložit hodně síly a hodně energie a vlastní rozhodnutí se snažit a vytrvat. Není hanba, že pomoc potřebují a není hanba ji přijímat nebo si o i říct. Naopak, každý občas potřebuje pomoci a to, že se mu jí dostává neznámá, že jeho cesta přestává být jeho cestou. Jde o to, jak on sám se k problému staví, jak s nabízenou pomocí nakládá a zda a jak zase sám pomáhá jinde podle svých sil a možností.

Podpora druhých má tedy své přirozené místo i v záležitostech, které jsou naším osobním zápasem. Není třeba se jí obávat a vidět v ní ztrátu své nezávislosti. Třetí stránkou osamocení, která se objevuje v příběhu hlemýžďova závodu, je izolace od druhých. Obtíže dětí se totiž často odráží ve více oblastech jejich života a promítají se také do vztahů s druhými lidmi. Jejich nepříznivá situace a potíže s jejím zvládnutím je proto někdy může vést až k určité sociální izolaci, která může být pro ně zraňující a vyčerpávající. Příběh ale ukazuje, že i to do určité míry záleží na nich samotných. Hlemýžď je zanechán ostatními závodníky, kteří spěchají k cíli, ale díky své dobrosrdečnosti a otevřenosti se seznámí s řadou zvířat a bytostí na své cestě, kterým pomáhá nebo s nimi jen stráví nějaký čas. A tak není tak docela sám. Z některých jeho setkání je navíc cítit příslib budoucího přátelství. Téma sociální izolace je také v příběhu otevřeno v souvislosti s jezevcem. Ten je ze své samoty vysvobozen díky hlemýždi a také díky dětem. Tady už se dostávám k dalšímu důležitému bodu programu a sice vstupu dětí do jeho děje.

Nejprve však shrnu, Hlemýžďův závod zpracovává téma zodpovědnosti za svou vlastní životní cestu, které by mohlo být dětem užitečné v řešení jejich vlastních problémů. Jeho příběh

ukazuje, že splnění našich snů a kvalita našich vztahů s druhými záleží do značné míry na nás samotných.

4.4 Účast dětí v ději Hlemýžďova závodu

4.4.1 Funkce příběhu

Kromě toho, že příběh měl nabízet dětem své poselství, zastával v programu ještě další funkce v souvislosti se vstupem dětí do děje. Za prvé, díky němu měly děti mít možnost zažít toto poselství ještě intimněji na úrovni vlastního prožívání a jednání a osahat si tak jeho význam na úrovni přímé zkušenosti. A za druhé, v rámci práce na příběhu děti absolvovaly rozvojová cvičení, která byla zaměřena na jejich problémové oblasti. Jinými slovy, příběh tu poskytoval kontext pro úkoly, které měly děti plnit, a pro jejich osobní zkušenost s určitou perspektivou, která jim měla být nápomocná v řešení těchto úkolů, ale také v přístupu k jejich problémům obecně. Nyní se zaměřím na každou z těchto rovin zvlášť. Jako první se budu věnovat významu příběhu jako kontextu pro začleněné úkoly.

Příběh představuje v programu fiktivní realitu, která dává jednotlivým cvičením určitou jednotící linii a smysl, obdobně jako u Příběhů z měsíční houpačky, kde cvičení autogenního tréninku jsou opodstatněna dějem pohádky. V Hlemýžďově závodu děti pracují pro to, aby pomohli malému hlemýžďi nebo jiným postavám příběhu, a čtou proto, aby se dozvěděli, co mají vykonat. To dává celé situaci další rozměr, rozměr smyslu. Lucasová, která se otázkou smyslu věnuje ve své publikaci Logoterapie ve výchově pokazuje na to, že člověk potřebuje vnímat smysl za situacemi, ve kterých se nachází. Potřebuje vnímat smysl za svými vztahy, svou prací a za vším, co se v jeho životě odehrává. Chtěla jsem dětem tento zážitek smyslu zprostředkovat také zde, ve vztahu k připraveným cvičením. Chtěla jsem jim poskytnout pozitivní zážitek s tímto druhem úkolů a posílit motivaci k jejich plnění. Děti s výukovými problémy mohou mnohdy pociťovat práci na úkolech, které jim dlouho nejdou, jako nesmyslnou.

Je možné namítnout, že výuková situace jako taková poskytuje rovněž určitý specifický kontext a že je navíc možné dětem zprostředkovat smysl jejich úsilí vysvětlením významu jejich práce, citlivým vedením a vytvořením vhodných podmínek. Když se děti mohou naučit zvládat situaci takto, proč používat pohádkových kulis?

V této souvislosti jsem dostala zajímavý podnět od Dr. Rendla, který mě upozornil na to, že kontext určité situace může být významný pro kognitivní učení jako takové. Je to jiná situace, když se něčemu učíme izolovaně a jiná, poznáváme-li daný jev v kontextu jeho možného užití. Navíc nejde jen o převedení izolovaných fakt do praktických souvislostí ale do jakýchkoli souvislostí. Resp. do určitého přediva dalších možných vztahů, které tato fakta mohou mít. A to

je jiná rovina učení a poznávání než osvojování jednotlivých izolovaných poznatků nebo dovedností. Umožňuje diametrálně odlišnou zkušenost se studovanými předměty a jevy.

Je pravda, že by mohlo být problematické vyučovat některé věci hned od počátku v určitých specifických souvislostech, protože by pak děti mohly mít problém přenést dovednost do souvislostí jiných. Mohly by danou vědomost nebo dovednost spojovat s původním kontextem. K tomu by mohlo dojít ještě snáze, pokud je původní kontext nějakým způsobem pro děti atraktivní, jako může být právě pohádkový příběh.

V programu „Hlemýžďův“ závod se však tímto způsobem nepracuje. Děti se tu neučí novým věcem. Mají pouze možnost něco z toho, co znají nebo co se právě učí, poznat v kontextu situací v příběhu a uplatnit je v jeho ději. Tuto úvahu zde uvádím jako další inspiraci a podnět k zamyšlení. Optika této práce je nastavena na jinou oblast celého programu. Tato poznámka by však mohla být vodítkem k dalšímu možnému teoretickému uchopení programu a vést k jeho dalšímu rozpracování zase v jiné oblasti. Pro tuto chvíli ji však ponechávám stranou a zaměřím se více na dva jiné argumenty pro užití příběhu, které spadají do tématu této práce.

V tomto programu nešlo jen o nácvik čtení nebo určitých funkcí, které se na této dovednosti podílejí. Jeho úloha spočívala také v prohlubování sociálního citění dětí a v posílení jejich schopnosti spolupracovat s vrstevníky. Některá cvičení pro děti byla tedy zaměřena právě na tyto oblasti. Zde už má kontext příběhu své jednoznačné opodstatnění. Poskytuje dětem možnost zažít určité sociální situace spolu s dalšími dětmi a postavami příběhu. Cvičení jsou navíc volena tak, aby podporovala kontakt a součinnost dětí ve skupině. Situace v příběhu a jednání jeho hrdinů zase navozují určitou atmosféru a stavějí děti do rolí s určitým přístupem a způsobem chování k druhým.

V tomto místě se již dostávám k druhé hlavní funkci příběhu v programu a tou je nabídnutí prostou pro setkání dětí s určitými zážitky. Jak bylo uvedeno v kapitole o poselství příběhu, hlavními tématy jsou zde: význam vztahu s druhými a hledání svého osobního místa mezi nimi. V pozadí příběhu stojí myšlenka zodpovědnosti za hledání své cesty a za kvalitu svých vztahů. Při svém vstupu do příběhu jsou děti opakovaně stavěny do situace, kde spolu s hlavním hrdinou překonávají překážky na jeho cestě nebo někomu pomáhají. Jejich činy promění děj a osudy jeho postav. Na splnění jejich úkolů závisí další děj, a mohou tak získat zážitek vlivu na příběh a své zodpovědnosti za něj.

V této souvislosti připomínám teorii struktury příběhů a její použití v rozboru programů v teoretické části. U každého příkladu práce s příběhem jsem si všimla pozice dětí ve struktuře jeho děje. Poukázala jsem na to, že právě kauzální vazba „umožňuje“, která je hybnou silou v příběhu a zároveň ponechává prostor pro více možných cest poskytuje dětem zážitek podílení se na příběhu a zodpovědnosti za něj. Také Hlemýžďův závod měl dětem zprostředkovat tento

zážitek a proto i zde hrají roli hybatelů příběhu. Děti jsou tu faktorem, který se stává protiváhou sil přírody a toho, čemu se říká osud, díky kterému se nakonec vše vyřeší a překoná.

Příběh hlemýžd'ova závodu nejen odráží některé nepříznivé stránky situace dětí, ale zároveň jim nabízí možnost, jak se na vlastní problémy dívat a jak k nim přistupovat. Možnost vstupu do děje příběhu je navíc staví do pozice aktivní síly, která bezmocnost těchto situací prolamuje, nalézá příležitosti a řešení.

V rámci vstupu do děje jsou zde zastoupeny prvky, o kterých jsem se zmiňovala v teoretické části, a to prvek vstupu do role a improvizace. Děti zde dostávají předem definovanou roli, pomocníků malého hlemýždě, a zkoušejí jednat v souladu s ní. Zažívají tak určité sociální situace, které s touto rolí souvisí. Na druhou stranu mají ve hře prostor vyjádřit své názory a pocity a chovat se podle nich. Každá situace poskytuje určitý prostor pro volbu, jak se přesně svého úkolu zhostit, jak se chovat k druhým při vzájemné spolupráci apod. Stejně jako v improvizaci je jim navíc i zde umožněno vnímat, jak jejich vlastní invence a činy příběh tvoří, přestože ve skutečnosti je jeho děj už dopředu připraven.

Děti jsou tedy v programu postaveny do pozice hybné síly v příběhu. Tuto svou roli naplňují prostřednictvím úkolů zaměřených na rozvoj kognice, sociálního citění a schopnosti spolupracovat. Nyní se pokusím popsat, jak vypadala samotná práce s dětmi a jaké náměty k dalšímu zamyšlení přinesla.

4.4.2 Jednotlivé etapy příběhu a jejich rozbor

V této kapitole představím jednotlivé úseky Hlemýžd'ova závodu. Rozdělila jsem vyprávění s příslušnými úkoly na určité tematické celky. V některých případech odpovídá daná etapa také jednomu setkání, jindy bylo nutné rozložit práci na etapě do více setkání. Řídila jsem se rytmem a potřebami dětí, které byly u každé skupiny jiné.

Nyní se postupně zastavím u každé fáze příběhu zvlášť. Nejprve ji popíšu, pak se pokusím vyložit, v jakém smyslu má přispívat k hlavní myšlence děje a obecným cílům programu a poté se budu věnovat jejímu specifickému úkolu. V dalším se zaměřím na vybrané momenty z dětské skupiny a pokusím se shrnout nejdůležitější závěry, které mi z této zkušenosti vplynuly.

Co se týče obecných cílů programu budu si všímat, jak která etapa umožňovala dětem rozhodovat o směru děje nebo se jinak na příběhu podílet. Dále budu sledovat, zda a v jakém smyslu daná etapa vedla děti k tomu, aby pomáhaly druhým. Co se týče specifického úkolu každé etapy, budu se ptát, jaké dovednosti nebo funkce, důležité pro učení nebo spolupráci s druhými, bylo v dané etapě nutné zapojit. A konečně, zda a jak bylo ošetřeno, aby děti svůj úkol zvládly a byly za to náležitě oceněny.

V souvislosti s některými úkoly budu také zmiňovat výtvary dětí nebo materiály a pomůcky, které jsem při práci využívala. Pro lepší představu jsem vložila obrázky některých věcí přímo do textu, kde se o nich pojednává. Všechny jsou pak znovu uvedeny pod stejným označením příloze č. 2.

Části příběhu, které jsem dětem předčítala mezi jednotlivými úkoly, jsou shrnuty v rámci popisu každé etapy. Původní příběh je velmi zdlouhavý. Při praktické realizaci programu jsem vybírala pouze některé jeho úseky, které se přímo vztahovaly k samotným etapám a jejich propojení. Volila jsem spíše dějově zajímavé pasáže, např. s dialogy mezi postavami apod., protože jsem se přesvědčila, že na ně děti reagují s největším zájem. Navíc bylo potřeba rozdělovat čas každé hodiny tak, aby předčítání nebylo na úkor prostoru pro aktivitu dětí.

Stejně tak jsem v praxi nepoužila všechna cvičení z původní přípravné verze. Potřeby dětí, se kterými jsem pracovala, si naopak vyžádaly zařazení některých jiných etap a situací. Tak byl z našeho putování vyjmut rozhovor o možnostech, jak se orientovat v čase bez hodinek, dvě cvičení s podzimním větrem a listy a práce se dvěma básněmi. Nově se v příběhu objevil let balónem a putování temným lesem. Prostor na vyprávění vtipů s veverka nebyl dán v každé skupině. Řídila jsem se momentálním naladěním dětí a časovými možnostmi. Zadání některých dalších cvičení bylo poupraveno nebo rozšířeno. Změny a jejich zdůvodnění uvedu pak u každé etapy zvlášť.

Před vstupem do samotného příběhu jsem u první skupiny věnovala dvě vyučovací hodiny hrám a cvičením, zaměřeným na vzájemné poznávání ve skupině. Téma většiny her obsahovalo nějakým způsobem lesní život, vystupovala v nich zvířata apod. Šlo mi o to, aby se děti navzájem seznámily, aby již před začátkem samotného příběhu začaly alespoň trochu fungovat jako skupina a aby se naladily na prostředí, ve kterém se příběh bude odehrávat. Potřebovala jsem také získat více času, abych mohla každé z dětí postupně podrobit zkoušce podle Sindelarové. Chtěla jsem mít všechny výsledky, pokud možno před nebo v počátečních etapách programu, abych se o ně případně mohla opírat při úpravě jednotlivých úkolů, které v příběhu na děti čekají.

Mezi pozváním dětí do příběhu a jeho skutečným začátkem tedy vznikla prodleva asi dvou týdnů. Všechny aktivity, i samotné testování, jsem dětem vysvětlila jako přípravu závodníků na veliký lesní závod. Teď, při zpětném hodnocení, nepovažuji tento postup za právě nejšťastnější. Děti se na dobrodružství s hlemýžděm nesmírně těšily a oddalování jeho začátku pro ně bylo spíše demotivující. Vše samozřejmě záleží na konkrétní situaci a na konkrétní skupině. V tomto případě děti sice nabízené hry přijímaly, ale stále se vyptávaly, kdy už konečně začne ten závod. Dlouhé čekání vnášelo do skupiny spíše mrzutost a netrpělivost a počátečního elánu a vstřícnosti

naopak ubývalo. Děti se tak nemohly na všechna cvičení plně soustředit a celá úvodní fáze programu nepřinesla tedy z hlediska sladování skupiny a přípravy dětí na dlouhodobou společnou práci takový užitek, jak jsem si původně představovala.

Na základě této zkušenosti se domnívám, že pokud se skupina do příběhu velmi těší, je vhodnější této její energii využít a rovnou ji vpustit do jeho děje. A nebo, pokud se určitá příprava jeví přece jen jako žádoucí, bylo by možná lepší ji zakomponovat do děje příběhu než ji dětem formulovat jako jeho předeheru.

1. etapa příběhu: Cesta balónem do příběhu, rozvíčka zvířat a seznámení s hlemýžděm

Popis etapy

Ve třetí společné vyučovací hodině se děti dozvídají, že veliký lesní závod dnes právě začíná a nadešel čas, abychom se vypravili na pomoc našemu malému kamarádovi. Les je ale daleko a my se tam musíme nějakým způsobem dopravit. Vybízím děti, aby vymyslely, jak bychom to mohli provést. K jejich nápadům přidávám ještě balón, který skupina přijme, a tak nás čeká velký let.

Ještě před tím však musíme balón vyčistit a vyleštit. S touto představou si mneme ruce a pak další části vlastního těla. Když je balón takto připraven, je ještě zapotřebí uvést ho do chodu. Opět se ptám dětí, jak to uděláme. Z jejich návrhů pak vybírám jeden. Vznítíme jiskru, aby se hořák zapálil a náš balón se mohl vznést do povětří. I tuto činnost jsme si znázornili symbolicky pomocí hry „předej tlesk“.

Skupina si po kruhu předává „tlesk“. Ten, kdo začíná, se pokusí tlesknout současně se svým sousedem. Mají se při tom dívat jeden druhému do očí. Poté se soused otočí a předává stejným způsobem „tlesk“ dalšímu členu skupiny po své druhé straně a ten zase dalšímu a ten zase dalšímu. Tak „tlesk“ probíhá stále dokola po kruhu. Zpočátku je rytmus pomalý. Když se práce daří a skupina se soustředí, tempo se pozvolna zrychluje a někdy se podaří, že v závěru cvičení signál doslova prolétává skupinou. Tento signál nebo „tlesk“ symbolizoval v tomto případě jiskřičku balónu, kterou musíme jako skupina vzkřísit.

Poté, co jsme takto nažhavili hořáky, bylo ještě zapotřebí nafouknout do balónu horký vzduch. Celá skupina musí společně chvíli výrazně nadechovat a hlasitě vydechovat.

Celé tyto přípravy byly podbarveny relaxační hudbou (T. Oldfield, Illumination). S příchodem další skladby, která svým charakterem připomíná let balónu, začal náš balón stoupat. Sedli jsme si do kroužku, zavřeli oči, chytli se za ruce a podle hudby se pohupovali ze strany na stranu. Jakmile se náš balón přiblížil k lesu, začali k nám proznívat všelijaké šelesty a zvuky jeho obyvatel (opět z připravené kazety z edice nature recordings FOREST). Uvítala jsem děti v lese, otevřela sešit s příběhem a začala předčítat.

Děti se dozvídají, že se právě ocitly uprostřed rušných příprav na velký lesní závod. Každé zvířátko, které se hodlá zúčastnit, se rozcvičuje po svém. Děti jsou vyzvány, aby se také připojily k rozcvičce před závodem. Cvičíme všichni společně v kruhu a pak volně v prostoru. Nejprve napodobujeme jednotlivá zvířata, o kterých byla zmínka v příběhu, pak společně přidáváme další podle fantazie dětí.

Poté, co jsme se rozcvičili, čeká nás další část příběhu. Dočítáme se, že všichni závodníci už jsou připraveni a sojka je všechny svolává na startovní čáru. V té chvíli se v příběhu objevuje jeho hlavní hrdina, malý hlemýžď, který všechen ten slavnostní mumraj pozoruje se svou tetou. Přestože dobře ví, že hlemýžďi díky svému přirozenému tempu nejsou právě nejlépe vybaveni pro závodění, nemůže odolat a snaží se tetu přemluvit, aby mu dovolila se závodů zúčastnit.

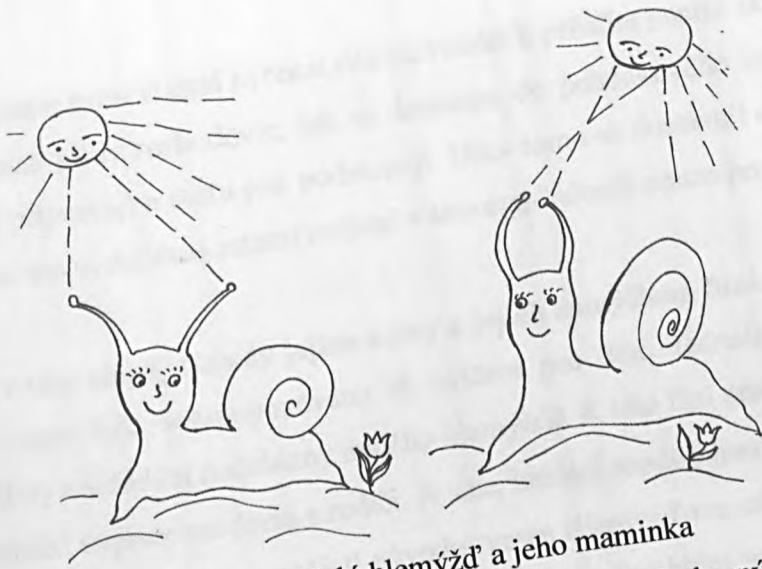
Nadchází chvíle, kdy se děti se svým novým kamarádem, za kterým se do příběhu vypravily, mohou seznámit. A právě pro tuto chvíli je pro ně připraven další úkol. Musí po třídě, která v době naší společné hry vždy představuje pohádkový les, objevit kousky tvrdého papíru a z nich společnými silami složit obrázek. Až objeví každý z nich a najdou také jeho správné umístění v kontextu celého obrázku, uvidí před sebou podobiznu malého hlemýžďe. Děti dále dostaly informaci, že tyto kousky jsou poschovávány tak, aby na ně dosáhly a aby je bylo možné alespoň zčásti vidět.

Děti se tedy vydaly po třídě, postupně všechny kousky objevily a složily dohromady. Pak jsem vysvětlila, že toto je tedy jejich nový hlemýžďí kamarád, kterého budou na jeho nelehké cestě doprovázet.



Obr. č. 1 Hlemýžďova podobizna

V této fázi naše setkání skončilo a děti dostaly domů dva obrázky. Na jednom byla teta Hlemýžďová, na druhém její synovec. Děti měly spolu se svými rodiči najít jedenáct rozdílů mezi těmito dvěma obrázky.



Obr. č. 2 Malý hlemýžď a jeho maminka

U tohoto bodu došlo jen k malé změně, nikoliv v zadání úkolu, nýbrž co se týče postavy. V původním příběhu vyprovází hlemýžď maminka. Stejně tak tomu bylo při práci s druhými dvěma skupinami. U první skupiny jsem zvolila tetu vzhledem k situaci Míшы, který žije bez maminky.

Přínos etapy z pohledu poselství příběhu; způsoby uplatnění role dětských účastníků v etapě

Z hlediska děje je tato úvodní etapa významná především tím, že děti poprvé vstupují do příběhu a seznamují se s jeho hlavním hrdinou. Jakým způsobem jsou zde podporovány vlastnosti nebo schopnosti, které by měly být rozvíjeny v průběhu celého programu?

Děti dostávají v různých fázích programu prostor, aby vyjádřily své nápady a názory. Před vstupem do příběhu se na ně obracím, aby vymyslely, jak se dostaneme do pohádkového lesa. Když se připravujeme na závod, mohou přijít s nápady, jak by se nejlépe rozcvičily. Za své myšlenky, příspěvky do společné práce a sebemenší úspěchy jsou oceňovány a chváleny.

Posilování sebevědomí dětí jde v ruku v ruce s podporou pocitu jejich zodpovědnosti za příběh, podpory uvědomění, že v něm hrají důležitou roli. Také v tomto případě děti vstupují svou aktivitou do děje. V porovnání s ostatními etapami má však tato trochu jiný charakter. Vyznačuje se určitou lehkostí a hravostí, vliv na příběh zde ještě není plně obsažen. Úkoly, které děti plní, slouží spíše pro dokreslení děje, než k řešení nějaké situace. Jakoby děti tvořily spíše živé ilustrace k vyprávění. Svými činy totiž naplňují něco, co už se v příběhu tak jako tak odehrává. Zvířátka už se rozcvičují a jde jen o to se k nim připojit. Hlemýžď a jeho teta na pasece už jsou. Děti jen skládají šnečkovu podobiznu, aby se s ním mohly setkat. Srovnávají obrázky hlemýžďe a jeho tety, ale nevstupují s nimi do žádné interakce a neovlivňují jejich situaci. V těchto cvičeních děti vlastně nehýbají příběhem, ale přidávají se k němu. Na jejich činech nestojí a nepadá další děj.

Více snad mohou svou vlastní hybnou sílu ve vztahu k příběhu pocítit skrze přípravu a let balónem. Zde se musí samy rozhodovat, jak se dostanou do pohádkového lesa. Svůj cestovní prostředek si samy připravují a cestu pak podstupují. Díky tomu se dostávají do příběhu. Zde se tedy jedná o změnu stavu, zatímco ostatní cvičení v této etapě slouží pouze pro dokreslení děje.

Cvičení použitá v této etapě, důvody jejich volby a jejich zamýšlená funkce

Do této etapy byla zakomponována tři cvičení pro děti. Jednalo se o let balónem, rozcvičku se zvířaty a skládání podobizny malého hlemýždě. K této fázi práce se také váže čtvrtý úkol, který měly děti vypracovat doma s rodiči. A sice, hledání rozdílů mezi dvěma obrázky.

Hra na let balónem nebyla součástí původní verze Hlemýžd'ova závodu. Zařadila jsem ji až v průběhu práce s první skupinou, kdy jsem narazila na problém zvládnutí její dynamiky. Hledala jsem způsob, jak jasně vymezit pracovní prostor příběhu, kde už děti mají být klidné a soustředěné na předčítání nebo plnění svých úkolů. Let balónem do příběhu měl tedy původně sloužit jako rituál, který se bude opakovat při každém našem setkání.

Nakonec jsem od tohoto záměru upustila a cvičení jsem realizovala pouze jednou, při naší první cestě do příběhu. Hlavním důvodem byla skutečnost, že největším problémem pro mě byly přechody mezi činnostmi v rámci hodiny a nikoliv její zahájení nebo ukončení. Uvědomila jsem si, že přilet balónem na začátku setkání a odlet na jeho konci by tedy neřešil to nejzásadnější a zabíral by pokaždé určitý čas, který by nám v případě některých etap chyběl. Další setkání jsem tedy už zahajovala a zakončovala krátce, přivítáním a rozloučením v kruhu. Když bylo potřeba skupinu zklidnit, posloužilo nám k tomu cvičení „Předej signál“.

Při tomto cvičení stojí celá skupina v kruhu, každý má zavřené oči a drží se za ruce se svými sousedy. Předem vybraný člen skupiny pošle signál stiskem ruky jednomu ze svých sousedů, ten pak zase svému sousedovi, až signál postupně obejde celý kruh. Pokud je dětí ve skupině málo, jak tomu bylo také v našem případě, může toto cvičení napomoci k rychlému zklidnění a přípravě na skupinovou práci.

Při zpětném zhodnocení jsem ale došla k tomu, že rituál typu letu balónem by přece jen mohl být velice užitečný ještě z jiného důvodu. Mohl by sloužit k oddělení světa reality a světa fantazie, ve kterém se příběh odehrává. V takovém případě bych jej mohla zařadit přímo do podkladů k programu.

Hra na let balónem má tedy v tomto případě primárně sloužit jako rituál k vymezení hranic, hranic mezi světem každodenního života dětí a světem příběhu, do kterého jsou pozvány. Tato hranice je pak současně hranicí mezi prostorem pro odpočinek a prostorem pro práci a hranicí mezi reálným a fantazijním světem. Smysl této hry můžeme však spatřovat i v jiných věcech. V následujícím odstavci se pokusím vystihnout, na jaké funkce je cvičení zacíleno.

Hra na let balónem má čtyři hlavní fáze. První tři slouží k rozcvičení dětí a k jejich naladění na skupinu. Ve třetí by pak mělo dojít k úplnému zklidnění, aby děti byly připraveny na práci, která je čeká.

Nejprve děti připravují balón k letu. Balón v danou chvíli symbolicky představují jejich vlastní těla. Postupně pod vedením vedoucího skupiny si děti provádějí jemnou automasáž. Toto cvičení má být jedním z pohybových a uvolňovacích prvků v hodině. Děti se mohou pohybově zapojit a přitom zůstávají sedět a jsou v relativním klidu.

Ve druhé fázi děti křísí jiskru na hořák pro svůj balón. Hra na předávání tlesku pomáhá k posílení koncentrace, hrubé motoriky a v kontextu hry na balón je dalším krokem ke skupinové spolupráci. Když děti balón čistí, vědí sice už také, že to dělají proto, aby všichni jako skupina mohly odletět, nicméně reálně pracují jen samy s vlastním tělem. Když si ale posílají „jiskru“ jsou už nuceny skutečně spolupracovat. Tlesknout současně se sousedem vyžaduje jistou míru souhry a tedy také určitého úsilí a soustředění. Děti se navíc mají přitom dívat jeden druhému do očí, což je významný komunikační prvek.

Další důležitou složkou k úspěšnému provedení této hry je pochopení, že současně v jednu chvíli tleská pouze jedna dvojice. Spolupráce zde tedy má dvě roviny. V určitý daný moment přímo spolupracují pouze dva účastníci hry, kteří si právě signál tleskem předávají. Ti mají v tuto danou chvíli nejdůležitější úlohu. Nicméně účast ostatních je také potřebná. Mají sledovat a vyčkávat, aby nepropásli okamžik, kdy na ně přijde řada. Být v pohotovosti je zvláště důležité ve chvíli, kdy už signál probíhá kruhem rychleji.

V této fázi můžeme u dětí sledovat, jak chápou princip hry a jak se dokáží soustředit. Můžeme si všimnout, jak úkol zvládají motoricky a jak se jim daří naladit se na druhého.

V následující fázi, kdy děti svým mocným „Fú“ mají nafouknout celý balón, se zase jedná o dechové cvičení, které má být příspěvkem k celkovému uvolnění před hodinou a má napomoci k lepší koncentraci. Navíc zde je opět obsažen prvek spolupráce. Děti společným foukáním připravují svůj balón k odletu.

V poslední fázi už balón letí. Děti se mají držet v kruhu a se zavřenýma očima se mírně pohupovat při hudbě. Tato fáze už by měla sloužit k úplnému zklidnění před samotnou prací, která bude následovat. Každé dítě má prostor k tomu se samo do sebe pohroužit, úplně se uvolnit nebo myslet na příběh, do kterého právě putujeme. Zároveň skupina sedí v kruhu a drží se za ruce. Pocit náleženosti ke skupině by tu tedy měl být rovněž přítomen.

Rozvíčka se zvířaty je dalším pohybovým prvkem v této etapě. V tomto případě děti procvičují celé tělo. Je možné pozorovat jejich chuť k pohybu a pohybové možnosti, schopnost ovládat své pohyby, udržovat rovnováhu apod.

Zajímavou složkou tohoto úkolu, je také schopnost napodobit pohyby druhého člověka. K tomu musí být dítě vybaveno schopností rozlišit, co je v poloze nebo pohybu toho druhého stěžejní, tyto charakteristiky dále aplikovat na své tělové schéma a daný pohyb pak skutečně provést. Úkol se tak stává nejen záležitostí motorickou, ale také kognitivní. Na tom, jak děti zvířata napodobují se můžeme dozvědět mnoho nejen o jejich současných motorických dovednostech, ale také o jejich pohybových představách nebo také o jejich pohybové fantazii a tvořivosti, v případě, že se výrazně odchyľují od vzoru, se kterým přichází učitel a spontánně ho rozvíjí dál.

V tomto případě je však nakládání s polohou a pohybem v prostoru stále ještě poměrně jednoduché a volné. Cvičení v některých pozdějších etapách už kladou větší nároky na kognitivní funkce dětí a na jejich prostorové představy.

V rozcvičce zvířat se také objevuje hraní rolí. Nejedná se o práci s charakterem postav, role zvířat na sebe bereme pouze proto, abychom dali smysl určitým druhům pohybu a abychom se vpravili do příběhu. Nicméně děti na sebe ve hře berou podobu někoho, kým ve skutečnosti nejsou. (pozn. otázkou, k čemu hraní rolí může být užitečné jsem se zabývala v teoretické části).

Při skládání obrázku hlemýždě se děti rovněž dostávají do pohybu a opět se tak střídá předchozí klidová fáze čtení s aktivní činností. Děti musí nejprve nalézt kousky obrázku po třídě. To vyžaduje určitou pozornost a soustředění. Musí být vnímavé vůči věcem okolo a současně musí zapojovat svou představivost.

K nalezení určité věci člověk potřebuje udržet alespoň její rámcovou představu v hlavě, aby ji mohl rozpoznat ve chvíli, kdy ji spatří. V tomto případě se navíc děti nemohly podívat, jak hledaný objekt přesně vypadá. Byl jim pouze popsán. Musely si tedy samy pouze, jen na základě toho, co jim bylo řečeno, vytvořit v hlavě určitou představu, co vlastně mají hledat. Teprve po nalezení prvního kousku, měly už jasný příklad před sebou. V každém případě jim při hledání pomáhá zraková paměť, ve které mohou uchovávat obraz již nalezené části obrázku.

V této fázi plnění úkolu je možné pozorovat, jak jsou děti při hledání aktivní, jaké strategie používají a jak dlouho u činnosti vydrží. Můžeme si všimnout toho, jak prožívají svůj úspěch a jak ho prezentují. Zajímavé také je, jak na ně působí neúspěch, zda je odradí nebo naopak motivuje k většímu snažení.

K úkolu dále patří složit nalezené kousky tak, aby dávaly dohromady určitý obrazec. Děti předem vědí, co na obrázku bude a opět mohou mít alespoň rámcovou představu, která jim může při skládání pomoci. Stejně jako v předchozí fázi cvičení neznají však na začátku přesnou podobu obrázku. V tomto případě to je však s představou, která je může vést, trochu složitější. Každé dítě může mít jinou představu hlemýždě a jinou představu toho, jak asi může být vyobrazen. Pro splnění tohoto úkolu je potřebná schopnost rozlišovat rozdíly mezi tvary a chápat

vztahy mezi nimi. Tvary některých částí se navzájem doplňují, jiné se zkombinovat nedají. Je rovněž důležité, aby si děti dovedly alespoň představit celkový tvar obrázku. Jakmile již je část obrázku hotová a kresba začíná vystupovat, mohou se řídit také podle jejích linií.

V této fázi cvičení se dostává ke slovu zraková diference, vnímání a rozlišování tvarů a prostorové vztahy. Můžeme sledovat, jak děti při plnění úkolu postupují, zda díly obrázku zkusí spojovat náhodně nebo zda už se u nich objevují nějaké strategie.

Některé děti se mohou projevit jako aktivnější nebo dominantnější a více se angažovat na společném úkolu. Jiné mohou jen přihlížet nebo se vůbec od skládání distancovat. Tady je důležité zamyslet se nad tím, proč to tak je. Důvody mohou být různé, např. nezájem, bezradnost, ostych před ostatními nebo sklon k pasivitě. Z reakcí dětí se můžeme jen dohadovat, jaký je právě v jejich případě ten pravý důvod. Můžeme se snadno mýlit. Na základě zhodnocení jedné etapy je navíc jen těžko možné vyvozovat jasné závěry o chování dětí ve skupině, o jejich přístupu k různým úkolům, k práci obecně i k vlastním úspěchům a selháním. Teprve analýza výsledků pozorování z celého programu může některé stránky dítěte a jeho možností alespoň poodhalit.

Další důležitou stránkou tohoto cvičení je podpora spolupráce mezi dětmi. Společně jako skupina musí nalézt kousky obrázku a způsob, jak je poskládat. V první fázi tedy pracuje každý sám, ale přitom ví, že svým úspěchem bude přispívat ke společnému cíli. Při skládání obrázku už jsou děti nuceny spolupracovat více. Také v tomto cvičení je tedy spolupráce odstupňována obdobně jako u přípravy na let balónem.

Zraková diference, paměť a soustředění jsou také stěžejními funkcemi pro splnění posledního úkolu. Vzhledem k tomu, že není možné zaměřit pozornost na oba obrázky současně, schopnost nalézt rozdíly mezi podobnými obrázky vyžaduje, aby si dítě uložilo do krátkodobé paměti obrázek nebo některé jeho aspekty. Pak jej teprve může porovnat s druhým obrázkem. K tomu samozřejmě musí být schopno rozdíly vnímat. V tomto případě se jedná ještě o snadný úkol pro tuto věkovou skupinu. Obrázky se liší poměrně výrazně, nejsou v nich žádné záludnosti. Předpokládala jsem proto, že děti školního věku by jejich rozlišení měly být schopny zvládnout.

Toto cvičení jsem dala dětem domů mimo jiné také proto, že jsem chtěla do Hlemýžďova závodu alespoň v malé míře zapojit i rodiče. Chtěla jsem, aby si s nimi děti o svém putování měly možnost více popovídat nebo se nad některými úkoly zamyslet společně. V přiloženém dopise jsem rodiče požádala, aby s dětmi úkol nejen provedli, ale zkusili je vést k tomu, aby jim verbálně popisovaly, v čem se obrázky liší. Chtěla jsem tím docílit toho, aby si u úkolu rodina skutečně popovídala a chtěla jsem také úkol obohatit o procvičení vyjadřovacích funkcí dětí. Některé z nich, zvláště v první skupině, měly s verbalizací potíže.

Reakce dětí na jednotlivé situace

U hry s balónem děti samy vnášely do hry další nápady i ve chvílích, kdy k tomu nebyly přímo vyzvány. Např. při čištění balonu zapojují do hry postupně i další části těla a z jejich iniciativy drhneme také molitanová písmena, která jsou součástí barevné podlahy, na které sedíme.

Při předávání tlesku bylo krásné pozorovat, jak dokázali být všichni v klidu a sledovat ostatní. Když se někomu nedařilo, nikdo se mu nevysmíval. Jeden chlapec měl např. problémy pochopit, s kým má tlesknout a v jakou chvíli. Také pohybovou koordinaci neměl tak rozvinutou jako ostatní. Žádné z dětí se nezlobilo, že se u něho signál zasekává. A jeden chlapec dokonce začal kamarádům spontánně pomáhat. Odpočítával jim od jedné do tří, aby se jim podařilo tlesknout společně.

Při nafukování balonu jednomu chlapci připomnělo naše „fúúú“ slovo „fuj“ a hned se jal toto citoslovce s výdechem vykřikovat. Ostatní to nesmírně pobavilo a někteří ho napodobovali. Tak se nám hra poněkud rozjela a začala ztrácet svůj smysl. Děti nebraly náš úkol příliš vážně a namísto toho, aby pořádně vydechovaly, spíše hlučely. Vstoupila jsem do toho s návrhem, že teď to zkusíme potichu. Výzva zabrala, děti se ztišily ke klidnému foukání a zanechaly i svého „fuj“. K této situaci se ještě vrátím u následujícího bodu.

Při letu do příběhu jsem chvíli musela některé děti zklidňovat. Byly ještě trochu rozdivádané z předchozího cvičení. Nejvíce v tomto směru fungoval dotyk, pohlazení nebo držení kolem ramen či za ruce. Většina si ponechala oči otevřené.

S nalezením schovaných kousků a jejich složením neměly děti žádné větší problémy. Hledaly všechny, jen jeden chlapec působil dojmem, že si s úkolem neví přesně rady, že neví, jak má cíleně hledat. Bohužel jsem si toho nepovšimla během hodiny a nemohla ho proto podpořit. Jeho neurčité bloumání jsem zaznamenala až zpětně na video nahrávce. Skládání se spontánně ujímaly pouze některé děti.

Velmi nepříjemná situace vznikla pak na konci hodiny, kdy děti hlemýžďe složily a byly nemírně zklamané, že je jen na obrázku. Ukázalo se totiž, že mé pozvání na pomoc malému hrdinovi vzaly velmi vážně a že očekávaly, že se jedná o skutečnou žijící bytost. Především tak reagoval Míša, který žije bez maminky. Tuto situaci považuji za velmi důležitou, proto se k ní ještě vrátím v následujícím oddíle, kde se snažím shrnout svá poučení z této etapy.

Hodnocení a reflexe etapy

Jak už částečně vyplývá z předchozího textu, během práce s dětmi vystalo několik zajímavých momentů, které pro mě byly velkým poučením. Zamyšlením nad těmito momenty a nad tím, co bych na jejich základě mohla změnit, věnuji následující část textu. Zmíním zde ještě

několik dalších otázek a námětů, které nevycházely ani tolik z reakcí dětí. Napadaly mě ještě dodatečně při zpětném zamyšlení nad některými body v etapě.

Kupříkladu dechové cvičení, kdy symbolicky vdechujeme horký vzduch do balónu, bych mohla postavit více individuálně. Kladla jsem velký důraz na souhru skupiny. Všichni se měli nadechovat a vydechovat společně. Pokud bych ale chtěla dát dětem opravdu prostor na důkladné prodýchání, bylo by třeba, aby každé dítě mohlo dýchat svým tempem. Metafora společného nafukování balónu by tím nemusela nijak utrpět. Každý by se mohl soustředit na svůj dech s představou, že tak přidává díl horkého vzduchu do balónu podle vlastních možností. Ostatně stejně je tomu v řadě opravdových situací a mezilidských setkání. Člověk často ze sebe dokáže vydat velmi mnoho nebo něco velmi cenného, je-li mu ponechána možnost organizovat svou práci podle osobních možností.

Co se týče již zmiňovaného „fuj“ při tomto dýchacím cvičení, zvolila bych možná po této zkušenosti jiný zvuk. Nechci však v žádném případě odmítat humor při společné práci. Ten může být naopak velmi životodárnou a hybnou silou v dynamice skupiny. Může však také společnou práci brzdit nebo dokonce někoho zraňovat. Proto je třeba rozlišovat, co je obsahem humoru a proti čemu nebo komu je namířen. A zejména je důležité porozumět tomu, jaký má charakter a jak ho jednotliví členové skupiny prožívají. Kdyby vtip byl namířen proti někomu z nich, byl by urážlivý a dotyčného by se dotkl. Proto považuji za nutné, jasně dětem vysvětlit, že takové chování vůči kamarádovi není možné, popř. si společně popovídat o tom, proč.

Ke cvičení s balónem jako celku jsem dostala zajímavý podnět od Miroslava Rendla co se týče logické posloupnosti jednotlivých fází přípravy na let. Rendl poukázal na to, že není možné balón nejprve leštit, pak zapálit a pak teprve nafukovat. Navíc je otázka, zda je vůbec třeba balón leštit apod. V případě dětí, které se v těchto věcech vyznají, by nesoulad jejich znalostí s tím, co se v příběhu odehrává, mohl vytvářet zábranu pro jejich vtažení do děje. K tomu ještě dodávám, že i pro ostatní by mohlo být zajímavé, jak takový balón opravdu funguje. Cvičení má sice jiné cíle, ale to neznamená, že nemůže navíc dětem přinášet nové poznatky.

Ke skládání hlemýždě mám ještě malou osobní poznámku a podnět od Radka Marušáka. Když jsem popisovala cíle této etapy, uváděla jsem dovednosti, které si děti při skládání hlemýždě mohou vyzkoušet. Pokud však na úkolu pracuje více dětí současně, jak tomu bylo v případě dvou z mých skupinek, není možné pozorovat u každého dítěte, jak si s úkolem poradí. Mnohem výrazněji tu vystupuje spolupráce dětí a u jednotlivců pak míra osobní angažovanosti a prosazení ve skupině.

Je otázka, zda by nebylo lepší, aby si každé dítě zkusilo hlemýždě složit samo. Obdobné cvičení se však objevuje v programu ještě jednou, v etapě s jezevcem a sovou. Tam už si

můžeme všimnout individuálních schopností. Vzhledem k tomu bych proto ještě v této fázi práce nechala děti pracovat společně, protože každá situace pak může připravovat půdu pro trochu jiný typ zkušenosti.

Radek Marušák, se kterým jsem se radila v začátcích své praktické zkušenosti, mi poskytl několik cenných připomínek. Jedna se týká právě tohoto místa. Navrhl, zda by nebylo zajímavější, aby se děti nedozvěděly předem, komu vlastně budou v příběhu pomáhat. A nevěděly by tedy ani, kdo bude na obrázku, který skládají. Tím se práce stává svým způsobem obtížnější, ale také napínavější. Tento podnět jsem bohužel dostala ve fázi, kdy už děti věděly, kdo je jejich nový kamarád. Teď když se ale zamýšlím nad dalšími možnými úpravami programu, má zde tato úvaha své místo. Podle Věry Pokorné je naopak v počátečních fázích práce výhodnější, aby děti obsah obrázku znaly. V průběhu programu je pak možné náročnost činností gradovat a dostávat děti do postupně složitějších situací. Domnívám se, že pro rozhodování mezi těmito dvěma přístupy je důležité zvážit, co bude primárním cílem daného úkolu, zda zážitek z objevování nebo cvičení percepčně- kognitivních funkcí. Dále je třeba zamyslet se nad tím, zda je úkol skutečně náročný vzhledem k aktuálním schopnostem dětí. To závisí na složitosti skládky a na úrovni dětí v oblasti percepčních a kognitivních funkcí potřebných pro splnění úkolu.

Další velmi důležitou zpětnou vazbu mi daly děti samy. Ukázalo se, že byly zklamané, když se dozvěděly, že hlemýžď je jen na obrázku a celý závod jen ve vymyšleném příběhu. To je velmi závažná věc, protože program by měl být postaven a využíván tak, aby děti posiloval a přispíval k jejich dobrému pocitu ze sebe sama a z práce ve skupině. Pokud už tam musí nějaká zklamání zažít, pak jen taková, která jim budou zpětně k užítku. Mám teď na mysli např. situace, kdy si děti nemohou prosadit svou, protože to má smysl pro skupinu nebo pro ně samé. Takové chvíle mohou děti v ten daný okamžik vnímat jako zklamání, ve skutečnosti jim však takové zkušenosti pomáhají hledat hranice vlastních možností a učí je citlivosti vůči hranicím druhých.

V tomto případě však děti měly nějaké očekávání toho, co je v příběhu čeká, a toto jejich očekávání nebylo naplněno. Jejich zklamání pramenilo z pocitu, že nedostaly, co jim bylo slíbeno. Toto nedorozumění mi připadalo o to závažnější, že se možná jednoho dítěte dotýkalo na mnohem zásadnější a hlubší rovině. Na video nahrávce je totiž patrné, že to byl Míša, kdo přišel s námitkou, že přece hlemýžď měl být živý. Několik dalších dětí se k němu pak už jen přidalo. Jak bylo řečeno v kapitole věnované jednotlivým dětem, Míša vyrůstá bez maminky.

V takovém programu se čas od času může stát, že se dotknu citlivého místa některého z účastníků. Nikdy nemohu znát dokonale jejich osobní historii nebo do důsledků promyslet všechno, co by s ní v příběhu mohlo souviset. Věra Pokorná mě navíc upozornila na to, že pro

děti může být také cennou zkušeností vidět, že se dospělý ocitl v náročnější situaci a že je schopen ji přijatelně řešit.

Na základě dodatečné konzultace s Miroslavem Rendlem, jsem nakonec došla k tomu, že zklamání bylo osobní záležitostí jednoho dítěte, které mohlo souviset s jeho rodinnou situací nebo také nemuselo, o důvodech se mohu jen dohadovat. Učinit z této situace jednoznačné závěry pro další práci tedy není dost dobře možné.

Před tím jsem se však obávala, že děti mohl zmást můj příliš zaujatý projev. Celou situaci jsem jim vykreslila nesmírně realisticky. Holčičku v individuálním programu jsem už výslovně pozvala do „příběhu na pomoc jeho hlavnímu hrdinovi“. Její kamarád, který se k ní později přidával už o povaze programu věděl od ní. S jistou představou už také přicházela děvčata z družiny, která si Hlemýžďův závod sama vybrala jako odpolední aktivitu na základě toho, co slyšela od dětí z první skupinky.

K tématu očekávání dětí a obavy o jeho adekvátní naplnění mám ještě jednu poznámku. Stejně jako je důležité, aby děti věděly, že se jedná o jakousi hru, je také důležité vědět, že také pojem „závod“ tu má poněkud jiný význam než jaký by si asi představovaly. Respektive v příběhu se skutečně odehrává velký lesní závod, kde všechna zvířata budou měřit své síly. Půjde o to, kdo je ze všech nejrychlejší. Ale děti mají být průvodci malého hlemýžďe. V tom jejich závodě půjde o jiné věci než o rychlé nohy. A na to by také měly být připraveny.

U první skupinky jsem měla pocit, že se děti velmi těšily na závodění a pak jim dalo určitou práci zvyknout si na to, že k tomu jejich závodu patří nejen cvičení s akčními prvky, ale také řada spíše poetických klidových úkolů, poslouchání vyprávění apod. Brzy si na tento způsob práce zvykly a dokázaly výborně spolupracovat. Mohlo to tak možná ale být od začátku, kdyby už před vstupem do programu o něm získaly jasnější představu. Děti, které Hlemýžďův závod procházely později a už o něm předem něco věděly, neměly s charakterem práce žádné obtíže.

Věra Pokorná mě upozornila na druhou stránku tohoto problému. Pro děti může být rovněž zajímavá zkušenost, že se situace vyvinula jiným směrem, než původně očekávaly, a že se této změně nakonec rády přizpůsobily. Z tohoto pohledu není nutné a možná ani ne žádoucí připravovat dětem všechny situace tak, aby pro ně byly co nejjednodušší a nejpřirozenější.

Dalším bodem programu, který v tomto směru stojí za zvážení, jsou přípravné motivační hodiny. Jak už jsem uvedla, pokud se skupina na závod těší, je nejlepší začít co nejdříve. Měla jsem pocit, že první skupinu čekání zbytečně vyčerpávalo a demotivovalo. U dalších dvou jsem přistoupila už rovnou k příběhu samému.

Posledním bodem, předtím než přejdu k následující etapě, bude výčet několika prvků mého chování nebo přístupu k dětem, které se v této etapě osvědčily nebo se naopak ukázaly jako problematické. Tato stránka aplikace programu by si zasloužila podrobnou analýzu. Těžiště

této práce však spočívá v jiných aspektech Hlemýžd'ova závodu, proto zde budu stručnější a celou otázku interakce se skupinou ponechám otevřenu k dalšímu zpracování.

Při práci se mi dařilo věnovat každému z dětí dostatek individuální pozornosti, reagovat na jejich projevy a jejich nápady začleňovat do děje. Nahrávky ukazují, že každá i sebemenší pozornost nebo ocenění je pro děti důležitá a udržuje je soustředěné na práci. Kontakt může být uskutečněn nejen prostřednictvím slov, ale také formou očního kontaktu, dotyku apod. Je důležité udržovat s dětmi živý kontakt. Na videu jsou vidět dvě situace, které jsem propásla. Při čištění balónu mi jeden chlapec dlouho podával molitanové písmeno, abych ho také zařadila do hry. Já jsem byla ale v tu chvíli tak zabrána do předvádění a sledování ostatních dětí, že jsem si jeho iniciativy nevšimla a po chvíli jsem mu dokonce nevědomky písmeno vyrazila z ruky. Když jsme pak měli nafukovat do balónu horký vzduch, žádala jsem děti, aby vytvořily kruh. Jeden chlapec měl výborný nápad. Řekl: „to je jako to O“ tady a myslel tím písmeno v molitanové podlážce. Jeho poznámku jsem bohužel opět nezachytila.

Na základě vlastních zkušeností vidím jako důležité mít svůj projev více pod kontrolou a pracovat s jeho dynamikou podle naladění dětí a charakteru jednotlivých cvičení.

2. etapa příběhu: Cesta temným lesem, seznámení s měsícem a hry s ním

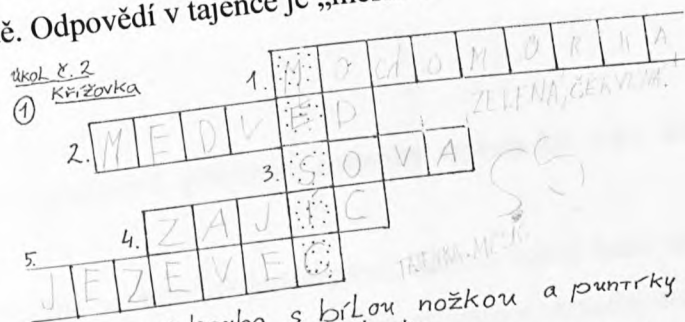
Popis etapy

V této fázi už velký lesní závod začíná. Sojka jej slavnostně odstartuje, všichni závodníci směle vyrazí vpřed včetně malého hlemýždě. Ten však díky svému pomalému tempu brzy zůstane daleko za ostatními. S prvním soumrakem se dostaví pocity samoty, strachu a pochybnosti o správnosti jeho kroku. „Že se do závodu vůbec pouštěl.“ Tady přichází chvíle, kdy potřebuje své kamarády, aby ho povzbudili.

Děti mají hlemýždě, který ve tmě nevidí a má z ní strach, provést temným lesem. Jsou rozděleny do dvojic. V každé dvojici je jeden, který na sebe vezme roli malého hlemýždě. Druhý je jeho průvodce. „Hlemýžd“ má zavázané oči šátkem a průvodce jej musí provést určitou trasou, která má představovat úsek lesní cesty. Musí přitom překonávat překážky postavené ze židlí a lavic stejně jako by si ve skutečném lese museli poradit s kořeny stromů, křovisky apod.

Průvodce může vést „hlemýždě“ za ruku. Tímto kontaktem má možnost poskytnout kamarádovi citovou oporu a usměrňovat jeho pohyb. K nasměrování nevidoucího „hlemýždě“ by však měl průvodce používat hlavně slov. Snažit se co nejopatrněji vystihnout charakter překážky a hlavně pohyb, který musí „hlemýžd“ udělat, aby ji překonal. V některých případech bylo potřeba něco překročit nebo přelézt., jindy pouze obejít a průvodce si tedy mohl vystačit s navigací typu „doprava-doleva“, „nahoru-dolů, více-méně apod.

Všem dvojicím se podařilo noční stezku překonat a brzy je i hlemýžď, kterému takto pomohly, čekalo překvapení v podobě zvláštního setkání. Nejdříve však děti opět musely zapojit své síly a schopnosti, aby se vůbec dozvěděly, s kým vlastně mají tu čest. Musely vyluštit křížovku. V její tajence se skrývala odpověď na otázku, komu patří tajemný hlas, který na ně zavolal. Každé z dětí má svou křížovku, kterou musí samo nebo doma s pomocí rodičů vyluštit. Legendu křížovky jsem se snažila připravit tak, aby se pole možných řešení postupně zužovalo až ke zcela jasné nápovědě. Odpovědí v tajence je „měsíc“.



1. Lesní houba s bílou nožkou a puntrky na červeném klobouku
2. Velké huňaté zvíře... před závodem v našem příběhu se pokádně vyspalo... má rádě maso i med... dělá "brum brum"
3. Noční pták... s velkýma očima... symbol moudrosti... dělá "Hú Hú"

Obr. č. 3 Křížovka s částí legendy

Díky tomu, že všechny děti křížovku úspěšně vyluštily, se hlemýžď dozví, kdo je onen neznámý. Děti mu také poradí, že ho má hledat na obloze. Tak se hlemýžď a měsíc mohou setkat.

Měsíc nabídne šnečkovi veselou hru, aby ho rozptýlil a aby odčinil, že si ho před tím trochu dobíral. Děti jsou do hry přizvány spolu s hlemýžďem. Hra na zrcadlo se hraje ve dvojici, kdy jeden představuje člověka, který hledí do zrcadla a druhý jeho obraz. Obraz se má snažit co nejvěrněji kopírovat pohyby a výraz kamaráda. V tomto případě mělo jít navíc hlavně o mimiku v obličeji. Oproti původní instrukci, která stojí v textu však došlo k určitým změnám. Děti nepracovaly ve dvojicích. Skupina jako celek představovala zrcadlo a já jsem vstoupila do role měsíce. Děti navíc neměly sledovat jen mou tvář, ale postoje a pohyby celého těla. Dětem bylo navíc řečeno, že Měsíc je na noční obloze opuštěný a nemá společníky ke své hře. Zúčastnit se jí tedy znamená udělat mu radost. Ke změně instrukce jsem se rozhodla z následujících důvodů.

První skupina, se kterou jsem pracovala, se mi nezdála být pro takové cvičení v této fázi dostatečně připravena. Měla jsem obavu, že by děti měly problém se koncentrovat a skutečně se snažit věrně napodobovat změny ve tváři kamaráda. Toto cvičení je navíc náročné také na roli „měsíce“. Ten, kdo „zrcadlo“ vede by totiž měl být schopen chovat se tak, aby ho „zrcadlo“ stihlo následovat. To jsem mohla v danou chvíli nejlépe ošetřit tím, že jsem roli měsíce přisoudila sobě. Dalším argumentem pro tento krok bylo, že vstup do role skýtá možnost bližšího kontaktu s dějem příběhu. Setkají-li se děti s postavou příběhu přímo, samy se v danou chvíli

stávají postavami uvnitř příběhu. To bylo pro mě velmi podstatné, protože na tom, do jaké míry vezmou děti příběh za svůj ležela podstatná část úspěchu celé práce. Věděla jsem, že jediné pokud je příběh bude dostatečně motivovat, budou poctivě pracovat na zadaných úkolech. A jediné v případě, že se skutečně budou cítit součástí příběhu, mohou pocítit svůj vliv na jeho vývoj. Kromě toho, že jsem hrála roli měsíce, jsem změnila také instrukci samotného cvičení. Už nešlo jen o obličej, ale o celé tělo. Tato změna souvisí s posunem cílů daného cvičení, kterému se budu věnovat v příslušném oddíle „Cvičení použitá v této etapě, důvody jejich volby a jejich zamýšlená funkce“.

Přínos etapy z pohledu poselství příběhu; způsoby uplatnění role dětských účastníků v etapě

V této etapě už začíná samotné dobrodružství. Začíná velký lesní závod a s ním i cesta malého hlemýždě. Nadchází čas, kdy bude potřebovat pomoc a radu dětí, svých kamarádů. V tuto fázi se už děti dostávají do role hybné síly v příběhu. Stávají se těmi, jejichž um, odvaha a trpělivost rozhodne o směru příběhu. Hned první vstup dětí do této etapy je pro hlemýždě velice důležitý. Musí vydržet první noc na své cestě lesem a začít si zvykat na náročnost svého putování.

Děti, které mu pomáhají, jsou v tuto chvíli postaveny do situace, kdy je na nich kamarád závislý. Musí se o něho postarat, což obnáší také snažit se vžít do jeho situace. Představit si, co to asi je, když nevidí na cestu. Jaké potřebuje instrukce a jakou oporu, aby noční stezkou bez nehody prošel.

Hlemýžďovi průvodci jsou tedy těmi, na kterých závisí, zda hlavní hrdina příběhu překoná svou první velkou nesnáz a zda na své cestě vytrvá. Mají tedy velký podíl zodpovědnosti za to, zda a jak se příběh bude ubírat dál. Jsou v pozici onoho „umožňuje“ v příběhové struktuře, protože oni svou pomocí „umožňují“, aby se šneček tolik nebál a v závodě pokračoval.

Děti, které hrají roli hlemýždě si zase mohou vyzkoušet, jaké to je procházet neznámým prostředím, když člověk nevidí na cestu. Mohou si vyzkoušet, jaké to je, když nám druhý poskytuje oporu nebo když se o to alespoň pokouší. Zkouší si také, jaké to je být na někom značně závislý.

Dětem je tedy ve hře nabídnuta zkušenost s určitou sociální situací, možnost si ji osahat zevnitř. Zároveň ani ony nejsou tak docela bezmocné, jak by se na první pohled mohlo zdát. Musí vydržet se zavazanýma očima, důvěřovat kamarádovi, pochopit jeho instrukce a umět se podle nich zařídit. Také díky tomu, že to všechno zvládnou, může pak příběh pokračovat. Tato situace nabízí tedy také zkušenost, že ani výrazná asistence druhých, kterou děti se školními

obtížemi často potřebují, z nich nesnímá podíl zodpovědnosti za celou situaci stejně jako jim neubírá podílu na úspěchu, když se vše zdaří. Situace, ve které hrají nějakou roli, je stále jejich situací. Bez ohledu na to, jak moc jsou jejich možnosti omezeny, vždy nějaký prostor pro svobodnou volbu zbývá.

Také v případě setkání s měsícem závisí na dětech další děj. Jedině, tehdy, pokud se jim podaří vyluštit křížovku, se dozví, komu patří tajemný hlas. Hry s měsícem pak představují opět spíše živý obraz k ději. Respektive děti také musí ve hře prokázat určité kvality, ale jedná se o hru. Když se jim nebude dařit, nevadí. Nestojí a nepadá na tom další děj.

Na druhou stranu je pravda, že ačkoliv je pozvánka do hry představena jako zábavná kratochvíle, má pro měsíc velkou důležitost. Dětem bylo řečeno, že je na noční obloze osamělý a skupina, která si s ním zahraje, pro něho tedy velmi mnoho znamená. V tomto ohledu je tedy toto cvičení opět prostředkem, jak někomu udělat radost nebo ulehčit jeho situaci.

Cvičení použitá v této etapě, důvody jejich volby a jejich zamýšlená funkce

Do etapy jsou zakomponována další tři cvičení, cesta temným lesem, pátrání po původci tajemného hlasu a hra s měsícem.

Cesta temným lesem nebyla součástí původní verze Hlemýžďova závodu. Zařadila jsem ji na základě podnětu Radka Marušáka, který mě upozornil na to, že situace nočního putování se přímo nabízí k zařazení zážitkové formy cvičení, která by děti ještě více vtahovala do jeho děje. Tato hra měla mít tedy primárně tento účel. Zároveň naplňovala několik dalších cílů, které jsem v programu sledovala. Jedná se o vynikající cvičení na spolupráci, kdy se oba hráči musí snažit o vzájemnou komunikaci a souhru ve stížených podmínkách. Jde tu také o důvěru a zodpovědnost za druhého. Děti se zde učí vzájemné citlivosti a musí rovněž uplatňovat verbální vyjadřování při zvládnutí pohybu v prostoru.

Průvodce navíc musí přemýšlet nad tím, jak nejlépe slovy vysvětlit, co má kamarád udělat, aby poslepu překážku překonal. K tomu je zapotřebí, aby si průvodce alespoň rámcově dokázal představit, co to obnáší nemít zrak k dispozici a odhadnout, jaká instrukce povede k tomu, aby tento handicap kompenzovala. Do navigace musí zapojovat prostorové pojmy jako je vpravo, vlevo, nahoře, dole, vepředu, vzadu apod. Chápání prostorových vztahů patří mezi oblasti důležité pro učení, se kterými mívají někdy děti s dyslexií potíže. U skupin, se kterými jsem pracovala, navíc byla pravo-levá orientace problémem většiny dětí, nejen těch se specifickými obtížemi. Cvičení tedy bylo pro děti aktuální z hlediska rozvoje jak sociálních dovedností, tak i kognitivních funkcí.

Křížovka měla zase nabízet zábavnou práci s textem. Starší děti už si instrukce ke slovům měly číst samy. Prvňáčkům mohli pomoci rodiče. Legenda byla u většiny slov vystavěna

stupňovitě od obecné instrukce až po jasnou náповědu z toho důvodu, aby děti byly nuceny při práci více mluvit a vybavovat si více různých slov. Např. první heslo legendy v případě slova medvěd je „huňaté zvíře“, což otevírá široké pole možností. Další hesla už toto pole zužují, protože na druhou stranu bylo důležité, aby všechny děti byly schopny přijít na správnou odpověď.

Pro splnění úkolu tedy bylo zapotřebí jak dostatečně přesné pochopení obsahu jednotlivých hesel, tak i vybavnost slov a uplatnění schopnosti úsudku. Zaznamenáváním slov do křížovky si navíc děti měly procvičovat psaní písmen. To mělo význam především pro děti z první třídy a také pro holčičku s individuálním učebním plánem, která s psaním a čtením ještě stále zápasila.

Hra „na zrcadlo“ je zase vynikajícím tréninkem koncentrace a dalších kognitivních dovedností. V tomto případě jsem navíc do cvičení zařadila také různé pozice těla, kde musely děti sledovat levou a pravou ruku. Stejně jako u rozvíčky zvířat v rámci předchozí etapy musely děti také zde napodobovat pohyby druhého. V tomto případě však musely být přesnější a měly možnost procvičit si prostorové vztahy v souvislosti s vnímáním schématu vlastního těla.

Reakce dětí na jednotlivé situace

Cesta temným lesem byla v podstatě úspěšná co do odezvy dětí a jejich angažovanosti. Děti spolupracovaly, všichni „hlemýždi“ vydrželi se zavázanýma očima po celou dobu a všechny překážky nakonec překonali. Jejich průvodci se zase nevidoucím kamarádům opravdu věnovali a snažili se nalézt způsoby, jak co nejlépe překážkovou dráhou navádět.

Většina dětí však měla problém s volbou vhodné a srozumitelné instrukce. Hlavně děti z první třídy měly tendenci kamarádovi sdělovat informace typu „stojí před tebou židle, musíš ji přelézt“ a pokud se to kamarádovi nedařilo, pomáhaly mu fyzicky. Přímo uchopily jeho nohu a snažily se ji dostat na židli apod. Některé z dětí se tohoto přístupu držely i poté, co jsme se jim snažily pomoci a ukázat, jak by instrukce mohla vypadat jinak. Některé však dokázaly způsob vedení kamaráda postupně změnit. Nejúspěšnější v tomto směru byla nejstarší děvčata, která navíc netrpěla žádnými vážnějšími obtížemi ani ve školní práci ani ve vztahu s vrstevníky. Kontrast jejich výkonů s výkony mladších dětí byl dobře patrný hlavně v rámci jejich skupiny, kdy holčička z první třídy svou roli průvodce nezvládala zdaleka tak dobře jako dívka ze třetí třídy. Zdálo se však, že všechny děti velmi prožívají úspěch z dosažení cíle a zvládnutí tohoto nesnadného úkolu.

V případě Míшы, se kterou jsem pracovala individuálně, se toto cvičení podařilo i po stránce procvičování pravo-levé orientace. Dráhu jsem postavila tak, aby hlavním úkolem průvodce bylo navádět druhého mezi věcmi a kolem nich, nikoliv už tolik přes ně. Hlavním

nástrojem tedy bylo pojmy pravá a levá a nutnost sledovat právě tuto dimenzi po celou dobu hry. V roli hlemýždě jsme se vystřídaly, takže si měla možnost vyzkoušet obě úlohy. Zvláště ta, kdy mohla sama vést, jí nesmírně vyhovovala. Tady měla jednoznačně možnost uplatnit se v roli vedoucího, který má navíc za celou situaci skutečně plnou zodpovědnost. V roli hlemýždě jsem měla totiž po celou dobu zavázané oči a nebyl tu žádný jiný dospělý ani nikdo jiný, kdo by jí mohl poradit nebo zachránit situace, když ona udělá chybu.

V tomto místě tedy Míša jednoznačně zaujímal aktivní roli v situaci příběhu. Zároveň měla možnost si procvičit pravolevou orientaci. Na rozdíl od práce ve skupinách jsem své malé průvodkyni nedovolila, aby se mě při hře dotýkala a mohla mě tedy vést jediné slovy. Každou svou chybu hned poznala, když jsem se vydala jiným směrem než si představovala. Mohla mě ihned zastavit a poslat na druhou stranu. Sama se pak ještě chtěla ujistit, která ruka je která a hu vícekrát opakovat. V jejím případě tedy cvičení bylo užitečné i z hlediska orientace v prostoru a při vnímání schématu vlastního těla.

Luštění křížovky prováděly děti doma s pomocí rodičů. Všechny úkol splnily. Problém mi pak nahlásila jen maminka Williho, chlapce ruského původu, která měla kvůli jazykové bariéře sama problém porozumět instrukcím, ale s pomocí české přítelkyně nakonec vše zvládly. Chlapec sám pak prý s nalezením odpovědí problém neměl. Jedna maminka dále křížovku vyplnila vlastní rukou, nechala dítě říct odpovědi, ale už ne je vypsát, což měla být část jeho úkolu. Žádné jiné zpětné vazby od rodičů jsem nedostala.

U cvičení s měsícem se většině dětí podařilo výborně se zkoncentrovat. I první skupina, kde bylo nejvíce dětí a byla jako celek nesmírně živá a dynamická, vydržela dlouho pracovat soustředěně a přenést se i přes chvíle občasného neklidu. Potom, co jejich koncentrace začala výrazněji upadat, se mi je znovu podařilo zaujmout mírnou změnou instrukce. Neměly už plynule střídat pohyby, ale co nejvěrněji kopírovat mé strnulé pozice, zejména pak polohu pravé a levé ruky. V průběhu cvičení jsem opakovaně připomínala, která ruka je pravá a která levá a děti se snažily tento aspekt ve svých postojích sledovat a opravovat. Jejich výkon považuji za obdivuhodný vzhledem k tomu, že cvičení trvalo poměrně dlouho. Náročnost cvičení v tomto směru se projevila pak hlavně u práce s celou třídou. Zařazení cvičení náročného na soustředěnost v tak velké skupině se neukázalo jako právě nejšťastnější, zvláště po dynamické rozvíče zvířat, kdy byly děti ještě pořádně rozprouděné.

U třetí skupiny, kde nebyl takový problém s kázní při práci a se samostatným zvládáním úkolů, jsem děvčata nechala pracovat ve dvojicích. To se osvědčilo zejména u nejstarších dívek, kterým se místy dařilo dostat do takového souladu, že nebylo na první pohled poznat, která pohyb vede a která ho následuje. Zato Johanka, která patřila mezi nejmladší členy skupiny, začala ze cvičení utíkat. Nechala se pak přesvědčit, aby se do hry vrátila. Čas od času

uplatňovala takové chování i při dalších etapách v situacích, kdy se jí něco hned nedařilo nebo kdy jí hra nebavila. Snažila jsem se ji přivést zpět různými způsoby. Někdy jsem zkoušela vstoupit do role a zakomponovat její chování do děje příběhu a skrze další děj ji pak dostat mezi ostatní. Jindy jsem se s ní snažila normálně promluvit a přesvědčit ji o tom, že není důležité, kdo je zrovna v danou chvíli nejlepší, ale aby si všichni navzájem pomáhali a že je ve skupině stejně důležitá jako všichni ostatní. Pokud žádný z těchto způsobů, jak dívku motivovat pro práci nezabíral, řekla jsem jí, že ji nebudu nutit a že se může sama připojit, kdykoliv se na to bude cítit.

Hodnocení a reflexe etapy

Cesta lesem se podle mé zkušenosti osvědčila jako cvičení vhodné pro vtažení dětí do příběhu. V této souvislosti uvažuji ještě o pečlivější přípravě atmosféry nočního lesa. Mohla bych např. noční scénu podbarvit tajemnou hudbou nebo přírodními zvuky. Mírné zatemnění by mohlo posloužit k posílení atmosféry také pro průvodce. Už samotné uvedení dětí do jiné místnosti, kde by byla překážková dráha předem připravena, nastoluje situaci neobvyklého.

Něco podobného se podařilo u třetí skupiny, kdy toto cvičení časově vyšlo přímo na začátek jednoho setkání. Hodinu jsem tentokrát zahájila před naší místností. Už tam jsem dětem zavázala oči a teprve pak je uvedla dovnitř a začala předčítat. Atmosféra celého setkání byla jiná než u předchozích dvou skupin a měla jsem dojem, že i takto upravený vstup na tom měl svůj podíl.

V každém případě děti hru přijaly i bez těchto kulís a rekvizit. A tak cesta temným lesem splnila svůj primární účel. Děti byly vtaženy do děje a mohly v této fázi samy poponést jeho děj kupředu.

Stejně úspěšné bylo cvičení jako trénink sociálních dovedností. Průvodci byli ke svým „hlemýžďům“ citliví a ohleduplní. Ti se zase snažili překonávat překážky a trpělivě čekali, až průvodce přijde na to, jak je nejlépe navést. I v tomto ohledu tedy cvičení u těchto dětí fungovalo.

Co se mi však ve většině případů nepodařilo, bylo dovést děti k tomu, aby si při navigaci vystačily převážně se slovy a byly tak nuceny používat pojmy pro orientaci v prostoru. Pro některé děti bylo obtížné vést kamaráda slovy a řešily to tak, že ho prostě navedly přímo fyzicky nebo se držely instrukcí typu „před Tebou je pařez a musíš ho překročit“, které samozřejmě nefungovaly. Řešením by mohla být určitá instruktáž před nastoupením na překážkovou dráhu. Prostřednictvím otázek a podnětů by bylo možné postupně děti dovést k několika pomocným pravidlům, např. pohyb rozfázovat, použít pojmy pro orientaci v prostoru.

Možná by dětem pomohlo, kdyby si mohly dráhu předem projít nebo kdybych ji mohla připravit tak, aby si vystačily s dimenzí pravo-levo tak, jak se osvědčilo v případě individuálního plánu. V takovém případě by pak bylo vhodné cestu připravit delší, aby byla i přesto zajímavá, a vyčlenit v ní hodně zákrutů, aby děti skutečně musely často zatačet. Průvodci by v takovém případě museli „hlemýždě“ navádět pouze hlasem.

Tato slabina mé přípravy měla i svou světlou stránku. Mohly se tak ukázat rozdíly mezi dětmi co se týče jejich navigačních schopností. Některé děti byly nápadité a schopné přijít na některé funkční instrukce. Jiné si nevěděly rady samy od sebe, ale byly schopny se odrazit od rad a podnětů někoho z nás dospělých, kteří jsme jim asistovali. Některé děti naopak setrvaly u nefunkčních instrukcí, přestože kamarádovi evidentně nepomáhaly a přestože jim byly nabídnuty jiné. To jistě poskytuje zajímavý materiál, o kterém se pak dá dále přemýšlet a pracovat s ním. Pokud má však tato hra sloužit také jako nácvik určitých dovedností, je třeba dát dětem určité vodítko, aby se v situaci vůbec vyznaly a měly co cvičit.

K domácímu úkolu v podobě křížovky bych dodala jen malou poznámku. Chtěla jsem do spolupráce na Hlemýžďově závodě zapojit také rodiče. Zároveň jsem je nechtěla programem zaměstnávat přesprávilš a tlačit je k tomu, aby mě kontaktovali, pokud to sami nebudou považovat za vhodné. Jen jsem je povzbuzovala, aby se na mě obraceli s jakýmikoli dotazy a připomínkami a požádala jsem je o konzultace, abych si udělala základní představu o školní a rodinné situaci dětí. Nicméně si myslím, že zrovna v případě tohoto úkolu, který se přímo týkal děje příběhu a měl určité cíle, jsem měla rodičům zdůraznit, že potřebuji vědět, jak děti úkol plnily, zda jim bylo potřeba hodně pomáhat. Kolik náповěd potřebovaly než přišly na to, jaké slovo je potřeba doplnit. Dále jsem měla v instrukci k úkolu zdůraznit, že děti mají samy křížovku také vyplnit, aby si procvičily psaní.

Etapa s měsícem zase byla, jak vyplývá z poznámek v předchozí podkapitole, příliš dlouhá i u skupin, které na to nebyly dostatečně připraveny. Uvažuji o jejím zkrácení a také o lepším propracování cvičení na rozlišení pravé a levé ruky. Mohla bych připravit více různorodých pozic pravé a levé ruky, aby se náměty střídaly a cvičení se pro děti stalo zajímavější. Např. bych se mohla nechat inspirovat Sindelarovou, u které předcvičující pokládá levou a pravou ruku na různá místa na svém těle. Protože v případě mého programu se mělo jednat o procvičování pravo-levé orientace, každou změnu polohy bych doprovázela slovně a popsala dětem, co která ruka dělá. Instrukce by pak pro děti byla čitelná a věřím, že by se tak podařilo déle udržet jejich pozornost.

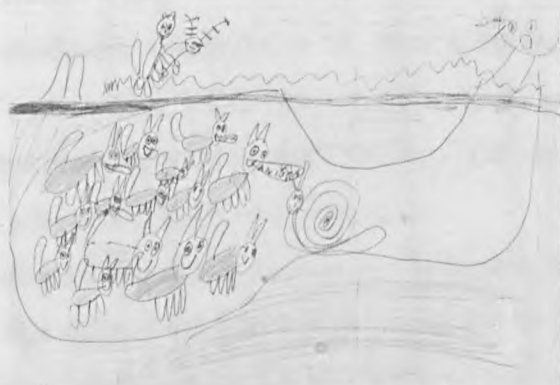
Možná by pak nedocházelo k takovým situacím jako v případě malé Johanky, kterou cvičení odradilo. Některým dětem cvičení vyhovovalo v té podobě, v jaké jsem ho představila. Ona byla z těch dětí, které potřebovaly jiné podmínky. Je pravda, že Johanka byla v tomto směru

náročný člen družiny. Vyžadovala hodně individuální pozornosti a hůře než ostatní se vyrovnávala s tím, když se jí něco nedařilo. To je dobře vidět na videu při čtení před cestou temným lesem, kdy Johanka rušila ostatní, ale dotyk ji okamžitě zklidnil. O poněkud problematickém chování Johanky v tomto ohledu mě upozorňovala už její maminka před začátkem programu. Takovým vysvětlením se ovšem samozřejmě celá otázka neřeší. Každé z dětí má nějaké slabiny nebo nevhodné strategie chování. V programu jsou mimo jiné proto, aby se učily své slabiny překonávat a nefunkční strategie nahrazovat takovými, které jim budou oporou při zvládnání úkolů. Moje řešení situace byla sice účinná, ale někdy zabrala mnoho času, který jsem musela vzít ostatním dětem ve skupině. Navíc jsem tak Johanku podporovala v jejích tendencích strhávat na sebe pozornost. Jedině situace, kdy jsem ji nechala stranou, byla asi nejlepším kompromisem v dané situaci. Skupina mohla pokračovat v práci a Johanka se musela vrátit z vlastní iniciativy.

3. etapa příběhu: Uspávání liščat a cesta z podzemí

Popis etapy

V této fázi příběhu hlemýžď zaslechne nářek z podzemí. Děti se mohou pokusit uhodnout, kdo to asi pláče. Dávají návrhy různých zvířátek a pak čekají, ke komu je příběh zavede. Hlemýžď v noře objeví malá liščata, která utiší jen a jen ukolébavka. Protože on sám žádnou nezná, děti ho musí nějakou naučit a zazpívat ji spolu s ním pro liščata.



Obr. č. 4 Setkání hlemýždě s liščaty; kresba Aničky

Zde je opět prostor pro iniciativu dětí. Mohou samy přijít s návrhy ukolébavky, každý může představit tu svou ostatním. Důležité je, aby se všechny na jedné shodly a zazpívaly ji pak společně. Pokud by někdo z dětí přišel s písničkou, kterou ostatní znají nebo je výrazně zaujme a chtějí se ji naučit, zůstala bych u ní. Žádná ze skupin však neobjevila ve svém repertoáru takovou, kterou by tak výrazně preferovala. Pro tento případ jsem si jednu ukolébavku připravila. (J.Nohavica, Tři čuníci) U dětí z první třídy jsem ji předčítala a ony opakovaly po každé větě. V ostatních dvou skupinách si děti ukolébavku četly samy. Další postup byl pak u všech stejný. Text jsme znovu opakovali, tentokrát už s doprovodem tleskání pro navození a

udržení rytmu. Dalším krokem bylo přidání nástrojů. Ty děti našly v hlemýžďově ulitě, kterou představoval barevný kapsář s obrázky hlemýžďe. Tato rekvizita vstupovala čas od času do děje a skrývala vždy pro děti nějaký úkol nebo odměnu.



Obr. č. 5 Kapsář

Děti chodily jeden po druhém ke mně. Každý si mohl sáhnout do kapsáře a vybrat jeden nástroj. Ten si však neměl ponechat, ale dát ho někomu ze skupiny. Obdarovaný člen skupiny pak vybíral jiný nástroj pro někoho dalšího. Jakmile měl každý po jednom nástroji, vrátili jsme se všichni zpátky do kruhu a písničku zazpívali imaginárním liščatům s doprovodem našich nástrojů a originální nahrávky z CD.

Poté, co se podařilo liščata uspat, se hlemýžď vydal na zpáteční cestu z podzemí. Omylem však zvolil špatnou chodbičku a nakonec se ve spleti podzemních cest dočista ztratil. V této chvíli opět potřeboval pomoc dětí. Jejich úkolem bylo nalézt správnou cestu na mapě podzemních chodeb. Tuto mapu představovala klasická hra, kdy dítě má nalézt ve změti čar tu, která spojuje objekt a předmět jeho touhy, např. myš a sýr apod.

V původní verzi měly děti rovnou dostat mapu a najít správnou cestu pro Hlemýžďe. Při práci s dětmi jsem ještě tuto část etapy obohatila o další zážitkové cvičení. Všem dětem jsem zavázala oči, aby se opět ocitly v situaci hlemýžďe bezmocně tápajícího ve tmě. Tentokrát se však nepohybovaly prostorem. Seděly na místě a pohyb chodbami byl realizován jen v představách a prostřednictvím předmětů, které postupně nacházely. Byly to věci, které kdysi někdo ztratil a postupně je pohřbilo podzemí. Některé tam nanosila zvířátka, na jiné se postupně nanosily nánosy půdy. Dávala jsem dětem střídavě do rukou různé předměty a nechala je hmatem poznat, o co se jedná. Na řadu z nich narazil hlemýžď a protože je nepoznával, zavolal si vždy jedno z dětí na pomoc, aby mu řeklo, co našel. Mezi věcmi byly předměty z různých materiálů, např. přívěšek, náramek, kaštan, ořech, plyšové zvířátko atd. Až najednou našel něco neobvykle velkého a vzrušeným povykem ke svému nálezu přivolal všechny děti.

Dala jsem nový předmět doprostřed kruhu, tak aby se ho každý mohl dotýkat. Děti brzy zjistily, že je to dřevěný kufřík. A ne ledajaký kufřík. Právě v tomto kufříku byly totiž uloženy mapy celého podzemí. Jejich strážcem byl duch podzemí, který se vynořil, jakmile se děti dotkly jeho pokladu. Vstoupila jsem do role ducha a promluvila k nim hlubokým hlasem. Řekla jsem jim, že vševědoucí duch podzemí ví o jejich odvaze a obětavosti. Ví, že statečný hlemýžď jede svůj velký lesní závod, přestože ostatním nestačí a že děti mu na jeho cestě pomáhají. Ví, že přestože mají před sebou dalekou cestu, z ní neváhali sejít, aby pomohly někomu v nouzi. A to se jim dokonce podařilo. Neposedná liščata už spokojeně pochrupují a duch podzemí by rád hlemýžďe a jeho průvodce za jejich čin odměnil. Cestu z podzemí musí najít samy, on jim však pomůže tím, že je nechá nahlédnout do map, ke kterým jinak smrtelní tvorové nemají přístup. Poté, co duch dětem všechno vysvětlil, popřál jim hodně štěstí na jejich cestě, a zmizel.

Poté si děti mohly sundat šátky a otevřít dřevěný kufřík, ve kterém na ně čekaly mapy. Každý dostal tu svou, aby na ní našel správnou cestu a pak ji porovnal s ostatními. Všem dětem se podařilo najít správné řešení a tak se společně s hlemýžďem dostaly ze zajetí temného podzemí. Bylo jim navíc vysvětleno, že vyznačením správné cesty na mapě se postaraly o to, aby se už nikdo jiný v podzemí neztratil.

Přínos etapy z pohledu poselství příběhu; způsoby uplatnění role dětských účastníků v etapě

V této fázi příběhu již malý hlemýžď našel svůj osobitý přístup k závodě. Leze seč mu síly stačí, tj. využívá, ale nepřepíná své síly. Už nevzdychá, že vlastně neměl jít ani si nezoufá, že prohrává. Prostě v klidu a v pohodě pokračuje vpřed. Tato pasáž má podtrhnout důležitost hledání vlastní cesty. Hlemýžďovo odhodlání pokračovat v závodě, na kterém nemůže být vítězem a současně jeho radost z cesty jako takové jakoby říká: „Nejde o to měřit se s ostatními, ale být sami sebou tak nejlépe jak jen to dovedeme“.

V jeho osamoceném úsilí, daleko za všemi závodníky, jej podporují průvodci z oblohy, slunce a měsíc a přítomnost jeho přátel, dětí. Je to jeho cesta a záleží na něm, zda na ní vytrvá, ale zároveň jsou tu druzí, kteří ho mají rádi a chtějí s ním jít a podpořit ho. V této pasáži je obsažena naděje, že člověk nikdy nezůstane ve svém snažení tak docela sám. A zároveň přesvědčení, že přijetí pomocné ruky od druhých neubírá člověku samému na zásluhách za konečný výsledek jeho cesty. Je to pořád on, kdo musí všim projít, ať už je pomoc druhých jakákoliv.

Při setkání s liščaty se hlemýžď poprvé na své cestě ocitá v situaci, kdy se má postarat o někoho jiného a pomoci mu s jeho starostí, která nejenže přímo nesouvisí s jeho osobní cestou, ale navíc ho do ní na čas odvádí. Za tento čin a za dosavadní odvalu vytrvat na závodě jej

oceňuje Duch podzemí. A jako odměnu mu poskytne vodítko, jak se dostat zpět na správnou cestu.

V tomto ohledu je etapa s liščaty příspěvkem k dalšímu z klíčových poselství Hlemýžďova závodu. „Zastavení s druhými patří k naší osobní cestě. Je na ní prostor i pro jiné věci než jen pro jediný cíl a stojí za to si na tyto věci udělat místo a čas.“

Děti jsou tu opět postaveny do hybné síly v příběhu stejně jako v předchozí etapě. Na nich závisí, zda se podaří liščata uspat. A na nich závisí, zda se podle mapy dostanou ven z podzemí. Jsou tedy opět posazeny do oné vazby „umožňuje“, protože jejich schopnosti a činy umožňují, aby liščata usnula a aby se hlemýžď mohl vrátit na závodní trať. Správné nalezení cesty navíc připraví řešení také pro jiné, kteří by zabloudili na tom samém místě. Stejně jako v běžném životě naše vlastní zkušenosti mohou posloužit i jiným. Tak jsou děti postaveny do role těch, kdo pomáhají hlemýždi stejně jako v předchozí etapě a navíc ještě spolu s ním pomáhají někomu dalšímu.

Jsou tedy hybnou silou v příběhu, která pomáhá jeho postavám. Ve chvíli, kdy je potřeba, aby do děje zasáhly, je jim situace prezentována tak, že je jich tam potřeba. A po té, co se vše zdaří, se děti opět dozvědí, že jen díky nim a hlemýždi liščata klidně spí a oni všichni mohou pokračovat na své cestě. Tentokrát je nechválí jen vypravěč a průvodce příběhem, ale také duch podzemí, postava v příběhu.

Jinými slovy, tato etapa má tedy co říci k otázce smyslu putování za svým cílem a smyslu pomoci druhým. A děti jsou tu posazeny do role těch, kteří tento smysl naplňují. Jsou v této situaci těmi, kteří jednájí ve směru hodnot příběhu. Svou úlohu zvládají a jsou za to oceněny.

Cvičení použitá v této etapě, důvody jejich volby a jejich zamýšlená funkce

Děti spolu s hlemýžďem uspávají liščata a hledají cestu z podzemí. Každá z těchto dvou her sestává z více cvičení.

Při hledání vhodné ukolébavky pro liščata se otevírá prostor pro uplatnění nápadů a znalostí dětí. Mohou druhým předvést, co umí, pokud chtějí. Ostatní jsou zase vedeni k tomu, aby druhým věnovali pozornost. Písnička, kterou se pak učíme společně, nabízí práci s textem v souvislosti s rytmem a melodií. A je zde také obsažen prvek spolupráce. Zpěv a nástroje je třeba sladit s rytmem písně a celou skupinou. Všichni tak uspávají liščata společnými silami.

Dobrý kontakt ve skupině mělo také navozovat cvičení s kapsářem, kdy každý vybíral nástroj pro někoho ze skupiny. Pravidla při tomto rozdělování byla postavena tak, aby každý obdarovával a zároveň byl obdarován.

Při cestě podzemními chodbami pracuje každý sám za sebe, ale zároveň musí vnímat druhé, aby se dozvěděl, co ostatní objevili. Stejně tak cestu z podzemí hledá už každý sám za

sebe bez jakékoliv přímé spolupráce se skupinou. Potom se však mapy srovnávají, aby se ukázalo, zda se všichni shodnou na jedné cestě. Děti tedy v této fázi nespolupracují přímo, ale vědí, že záleží na mínění každého člena skupiny. Hledání správné cesty ve spleti jiných je však především o cvičení vizuálně motorické koordinace a má své místo v programu právě z tohoto důvodu.

Zařazení hry s duchem a poklady v podzemí mělo následující důvody. Jedná se o další zážitkovou formu cvičení, která by navozovala atmosféru příběhu a vtahovala děti ještě více do děje. Navíc, jak uvádí Way, nabídka různých perspektiv a možných způsobů kontaktu s realitou pomáhá dětem rozšiřovat jejich zkušenost a zvyšovat jejich vnímavost a citlivost (viz teoretická část). Mezi takové zkušenosti patří také poznávání okolí s vyloučením některých smyslů. A právě tuto zkušenost nabízelo uvedené cvičení.

Setkání s duchem podzemí mělo ještě jeden význam. Snažila jsem se dětem jako vypravěč co nejčastěji připomínat jejich zásluhy, ale chtěla jsem, aby se i v příběhu samém setkávaly s pozitivní zpětnou vazbou. V této fázi jim jejich zásluhy a smysl putování měl připomenout duch podzemí a také je za jejich počínání náležitě odměnit.

Reakce dětí na jednotlivé situace

V této etapě došlo k několika hezkým pozitivním momentům co se týče spolupráce ve skupině a kontaktu mezi dětmi. V první skupině se při vybírání ukolébavky ujal slova také Míša a při té příležitosti se chtěl podělit také o osobní zážitky. Několik dětí dovádělo a halasilo. Míšu jsem zastavila s tím, že ho přes ostatní neslyším a požádala skupinu, aby mu věnovala pozornost. Péťa se na Míšu obrátil a řekl mu: „Ale my Ti nerozumíme“. Narážel tím na problémy s výslovností, kterými Míša trpěl. Toho se to kupodivu nedotklo a s velkou ochotou prohlásil: „Tak já to zkusím říct ještě jednou.“ Vše velmi nadšeně znovu převyprávěl a na závěr zazpíval písničku. Nejenže ho ostatní tentokrát poslouchali, ale navíc mu spontánně zatleskali. Z výrazu Míši jsem měla pocit, že to na něho silně zapůsobilo a zdálo se mi také, že ten den odcházel ze skupiny výrazně dobře naladěný. Byl to také významný moment pro celou skupinu. Chvil, kdy se spolupráce dařila a děti si navzájem věnovaly pozornost bylo i před tím více, ale v tuto chvíli byly všechny děti obzvlášť soustředěné a Míšu navíc za jeho příspěvek ocenily.

Co se týče kázně ve skupině, posloužila nám etapa s liščaty také k zamyšlení se nad pravidly, která bychom mohly samy dodržovat, aby se nám spolu lépe pracovalo. Využila jsem toho, že liščata v příběhu také mluví na hlemýždě jedno přes druhé a vyzvala děti, aby jim poradily, jak se mají správně chovat. Teprve až se liščata zklidní, bude možné se od nich dovědět, co se vlastně stalo.

Děti přicházely s různými nápady. Nakonec se shodly na několika pravidlech, která do skupiny vnesly Anička a Míša. Poradily jsme liščatům, aby se navzájem nepošťuchovala a nepřekřikovala. Aby zvedla packu, když chtějí něco říci a aby ostatní tiše poslouchala, když jedno z nich hovoří.

K tomuto rozhovoru došlo na konci jedné vyučovací hodiny. Požádala jsem tedy děti, aby od příště byly liščatům vzorem svým vlastním chováním. Došlo pak k určitému posunu. Domnívám se, že na tom měla podíl i postupná změna mého chování, zlepšení instrukce a zařazení nové rekvizity. Otázce vedení skupiny se budu věnovat ještě u dalších etap. V této chvíli upozorním na jednu z rekvizit, která byla užitečná pro zvládání kázně ve skupině, a tou je kapsář.

Na děti nová barevná pomůcka silně zapůsobila a byly zvědavé, co skrývá. Okamžitě se ukázny a byly schopné si v klidu a v tichosti nástroje mezi sebou rozdělit přesně podle instrukce. Při tom, když druhého obdarovávaly se k sobě většinou také velmi hezky chovaly. Tak se podařilo nastolit příznivou atmosféru pro celou společnou práci, která pak proběhla v podobném duchu.

Uspávání liščat jsem zařadila také do společného programu všech prvňáčků, kdy měla hlemýžďova družina možnost ukázat něco ze své práce. Také ve velké skupině se společné hraní a zpívání vydařilo stejně jako u dalších dvou družin Hlemýžďova závodu. Holčička Míša, se kterou jsem pracovala individuálně, spontánně rozehrála improvizovanou hru. Liščata si udělala z bačkor, ustlala jim pelíšek a pak je uspávala. Něco podobného se pak odehrálo také u třetí skupiny, tentokrát však z mého podnětu.

Hledání cesty z podzemí a nacházení předmětů fungovalo dobře u všech skupin. Děti hrabavila, dokázaly se soustředit a všechny předměty nakonec odhalily. Domnívám se, že tomu napomohla i jednoduchá a srozumitelná instrukce a jasné rozdělení úloh.

S mapou si také děti poradily. Vyzdvihla bych řešení třetí skupiny. Dívčám jsem dala jednu mapu dohromady. Poté, co našly řešení, odhalily správnou cestu, se samy dohodly, že ji vybarví společně různými pastelkami. Postupovaly tak, že se střídaly po malých úsecích, takže pořád pracovaly společně. Každá vybarvila jeden kousek, pak dala prostor druhým a pak zase pokračovala, až na ni přišla řada.

Hodnocení a reflexe etapy

Tato etapa byla velmi přínosná z hlediska hranic společné práce a přínosu dětí do děje příběhu.

Kapsář, překvapení v něm a vzájemné rozdělování jeho obsahu mezi dětmi vneslo do skupiny klid, soustředěnost a vstřícnou atmosféru. To bylo patrné hlavně u první skupiny, kde

jsem zpočátku měla problémy s kázní. Kromě toho, že kapsář byl pro děti zajímavý a jeho obsah lákavý, věřím, že účinná bylo také cvičení s ním spojené. Bylo jednoduché, jasné a bylo to cvičení, které „pohladí“. Každý věděl, co má dělat, že na něho přijde řada a každý byl dárce a i obdarovaným. Děti se v situaci orientovaly, byla pro ně bezpečná a měly možnost velmi jednoduše udělat něco pro druhého a totéž získat od jiného člena skupiny a pocítit, jak je to příjemné. Z této zkušenosti jsem si vyvodila následující poučení do dalších etap i úvah o možných změnách v programu.

Zařazovala jsem práci s kapsářem i nadále, aby mi pomáhal strukturovat prostor pro práci a vstřícně naladit děti vůči sobě navzájem. Zjistila jsem totiž, že toto cvičení mi posloužilo jako vhodné přemostění mezifází čtení, společného povídání a další aktivity. Děti se při něm dobře zkoncentrovaly a připravily se tak na společnou práci. Hra jakoby nastolila určitou strukturu a klidnou vstřícnou atmosféru.

Jak jsem již uvedla za jeden z důvodů funkčnosti cvičení s kapsářem v tomto směru považuji jednoduchou a srozumitelnou instrukci. Když se zamyslím nad dalšími cvičeními s použitím tohoto kritéria, shledávám, že uspávání lišcat a cesta z podzemí se rovněž liší od cvičení v předchozích etapách. Práce tu má určité jasné vymezené kroky a na každém kroku je jasné dáno, co mají děti dělat. Snažila jsem se obdobně uvažovat také o následujících etapách a uzpůsobit obdobně strukturu cvičení v nich použitých a častěji využívat kapsáře.

Domnívám se, že kromě jasnější struktury a nové rekvizity posloužil k vývoji skupiny také okamžik, kdy se podařilo spojit potřeby skupiny se situací v příběhu. Mám teď na mysli použití výchovy lišcat jako prostředku k sebevýchově skupiny. Takové chvíle jsou svým způsobem vzácné a nedají se tak docela předvídat nebo plánovat. Jsou ale důležité a v programech jako je Hlemýžďův závod na ně je prostor. Jedná se o interaktivní program, který ze své podstaty umožňuje, aby do něho účastníci vstupovali i s něčím nečekaným. Průvodce příběhem zase může odpovídat na jejich podněty a na celkovou atmosféru ve skupině zase prostřednictvím příběhu. Když se to vydaří, může to pro skupinu nebo pro některé jednotlivce znamenat určitý posun, jak je toho dokladem právě výše popsaná zkušenost s uspáváním lišcat u první skupiny.

Někdy nastanou velmi vzácné okamžiky i bez vědomého přispění průvodce. Přinesou si je do skupiny samy děti. To jsou pak takové malé zázraky, protože člověk je překvapen, odkud se vlastně berou. Některé jsou každodenní a na první pohled nikterak překvapující, ale přesto posílí a jaksi ožíví společnou práci a pocit sounáležitosti jejich účastníků. Jako zde samostatná a konstruktivní spolupráce některých dětí při vybarvování mapy nebo zapojení bačkor jako zástupného elementu pro lišcata. Z jiných takových okamžiků už je dokonce cítit, že při nich skutečně něco niterného odehrálo. Teď mám na mysli výstup Míši s jeho písničkou.

4. etapa příběhu: Léčení pana Duba

Popis etapy

V této fázi příběhu se hlemýžď a jeho kamarádi setkávají se stromem, který je tak nemocný, že jeho lékař pan Datel by na něho potřeboval posilu. Hlemýžď nabízí své síly a jeho kamarádi s ním. Nejdříve vybízím děti, aby se zamyslely nad tím, jaké předměty v lese by jim mohly posloužit podobně jako datlův zobák. Přicházejí s návrhy jako větve, paroží od jelena, kámen apod. Pak se na scéně objevuje datlova zdravotní sestřička a připomíná panu doktorovi, že má ve svém kufříku ještě několik kouzelných nástrojů, které dokáží léčit. Potřebují však šikovné ruce, které by s nimi uměly zacházet tak jako on. V roli sestřičky jsem vystoupila já a dětem přinesla nástroje v kapsáři. Byly to obyčejné tužky pestře pomalované, na jejichž druhém konci byly upevněny figurky zvířátek.



Obr. č. 6 Nástroje pana Datla

Obdobně jako v předchozí etapě si ke mně děti chodily jedno po druhém a vybraný nástroj pak předaly někomu jinému ze skupiny. Poté se sesedly do kruhu kolem pana Duba. V první skupině jsem nemocný strom předem nakreslila sama, u druhých dvou už si děti svého pacienta tvořily samy. Bylo to z následujících důvodů.

Na kůře stromu byly barvené skvrny, které představovaly nemoc pana Duba. Ty bylo potřeba zahojit. Léčení probíhalo tak, že pan Datel, kterého jsem představovala já, vyřukal určitý rytmus a všichni ostatní jeden po druhém ho pak museli zopakovat. Když se to všem dětem podařilo, jedna rána byla vyléčena a někdo z hlemýžďovy družiny ji mohl zamalovat pastelkou. V první skupině bylo ran na stromě stejně jako dětí, v dalších skupinách ještě více. Tak práce pokračovala, dokud všechny rány na těle pana Duba nebyly vyléčeny. Během práce pan Datel zjistil, že jeho pomocníci jsou nejen učenliví, ale i velmi nadaní lékaři. Proto přenechal vedení rytmu také jim. Vždy jedno z dětí mohlo vymýšlet „léčivý“ rytmus a ostatní ho pak postupně

opakovaly. Tímto způsobem se pak intenzivněji pracovalo v menších skupinách, kde každé z dětí dostalo vícekrát možnost přijít se svým rytmem a zamalovat jednu z ran.

Tak byl pan Dub společnými silami dětí nakonec uzdraven. Bylo ale ještě zapotřebí jej důkladně prohlédnout. S tím byla spojena další cvičení, která byla do programu zařazena dodatečně. Jednalo se o „masáž kůry“ a „zkoušku sluchu“. Děti si měly lehce promasírovat vlastní tělo jako kdyby masírovaly pana Duba. A pak se měly přesvědčit, zda dobře slyší. Pana Duba při vyšetření představovaly děti. Hlaskovala jsem jim slova a ony je zase skládaly. Po několika příkladech se v roli pana doktora mohly zase střídat ony a rozkládat slova pro ostatní.

Stejně jako u předchozího cvičení i zde v případě první skupiny jsem vedla cvičení z větší části sama. V menších skupinách opět dostaly více prostoru k vedení dětí. Navíc tam bylo přiřazeno ještě jedno cvičení. Děti si psaly písmena a slova jeden druhému na záda a zkoušely poznat, o které jde.

Přínos etapy z pohledu poselství příběhu; způsoby uplatnění role dětských účastníků v etapě

Hlemýžď se opět rozhodne pomoci druhým v nouzi, přestože již ví, že se tak na své cestě zdrží. Děti jsou opět postaveny do stejné pozice. Jsou hybnou silou v příběhu, která přichází na pomoc jeho postavám. Díky jejich pomoci se pan Dub může uzdravit a může se ulevit jemu i jeho starostlivému lékaři. Hlemýžď může pomoci někomu na své cestě a spokojeně pokračovat dál. Díky tomu, že se hlemýžď s dětmi rozhodly zastavit se u nemocného pana Duba, se navíc dozvídají důležitou informaci. Zjistí, že další etapa jejich cesty je nebezpečná a že se na ní budou muset náležitě připravit.

Dětem je zde opět dáván prostor pro jejich nápady a pro vůdčí roli v některých cvičeních. Mohou samy přicházet s nápady, jak nahradit datlův zobák nebo jaký rytmus zvolit k léčení. V případě druhých dvou skupin také samy rozhodují o tom, jak bude vypadat jejich strom. Při závěrečném lékařském vyšetření se také střídají v roli doktora, který vyšetření vede a posuzuje. Za všechny své příspěvky do společné práce a vydařené úkoly jsou oceňovány ode mě jako od průvodce příběhem a také od jeho postav, kterým pomohly.

Cvičení použitá v této etapě, důvody jejich volby a jejich zamýšlená funkce

Do této etapy byla zařazena cvičení na práci s rytmem, sluchovou analýzu a syntézu a psaní a rozeznávání písmen. Některé hry měly rovněž sloužit k upevňování vztahů ve skupině a podporovat spolupráci mezi dětmi.

V rámci některých aktivit jsou také nuceny spolupracovat s druhými dětmi ve skupině. Stejně jako v předchozí etapě i zde rozdělují mezi sebe nástroje z kapsáře. Při vytváření rytmu musí sledovat toho, který je momentálně panem Datlem a jeho rytmus co nejvěrněji napodobit. Samotný výkon produkce rytmu a zamalování rány na obrázku nevyžaduje přímou spolupráci s druhým. Respektive je to jiný druh spolupráce než např. společně tlesknout, společně zazpívat písničku nebo provést kamaráda se zavázanýma očima přes překážky. Zatímco u těchto cvičení závisí úspěch skupiny na sladění výkonů jednotlivců, v případě léčení pana Duba každý přispívá ke skupinové práci individuálním výkonem. Obdobně jako u hledání cesty na mapě nebo rozdílů mezi obrázky hlemýždě a jeho tety, každý pracuje na stejném úkolu a výsledek každého je pro skupinu důležitý. Nicméně pro jeho splnění nemusí děti přímo spolupracovat s někým jiným. Jejich osobní výkon nezáleží na výkonu dalších dětí ve skupině a ony samy ostatním také přímo nepomáhají. Je zde však určitý rozdíl oproti práci s mapou nebo rozlišováním obrázků. Rytmus v danou chvíli produkují individuálně, ale musí napodobit ten, který dělají ostatní. Navíc jsou po dobu práce děti pohromadě a navzájem se sledují. Jeden rychle střídá druhého a jestliže všichni uspějí, další bolístka pana Duba je vyléčena. Domnívám se proto, že v této hře je možné pocítit společnou účast na úkolu a důležitost každého člena skupiny spíše než v případě, kdy každý pracuje sám na svém a pak jen výsledek své práce přinese mezi ostatní. Spolupráce na úrovni společného tvoření, kdy se musí domluvit na tom, jak budou společně postupovat mohly uplatnit děti v druhých dvou skupinách.

Reakce dětí na jednotlivé situace

Kapsář se osvědčil také zde stejně jako v předchozí etapě. Posloužil k organizaci situace, zklidnění dětí a jejich naladění na ostatní členy skupiny.

Děti se dokázaly výborně soustředit také na práci s rytmem, která se většinou z nich také dařila. Těm, kteří měli problémy, jsme dali čas a prostor. Celá skupina sledovala a kontrolovala, zda je datlův rytmus dodržován. Některé z úspěšnějších dětí se kamarádům snažily pomoci a rytmus jim samy předváděly.

U druhých dvou skupin se děti postupně dostaly až ke složitějším rytmům a spontánně rozvinuly také pohybové variace v prostoru, do kterých byl rytmus zakomponován. Dívky ze třetí skupiny se léčením pana Duba nechaly inspirovat k vymýšlení různých lektvarů, které mi nakreslily. Dvojice Kuba a Míša zase rytmické vzorce vytvářela nejen pomocí „datlova nástroje“, ale také klepáním rukama, nohama apod. Oni dva také dokázali mimořádně dobře spolupracovat při vytváření stromu. V době mé nepřítomnosti se sami dohodli, jak by měl jejich strom vypadat. Byla jsem pak nesmírně překvapená, když jsem na nahrávce viděla, jak konstruktivní rozhovor spolu děti dokázaly vést, jak si navzájem naslouchaly. Vývoj jejich další

práce nebyl po celou dobu bezproblémový a harmonický. Došlo ke sporům, ale i to je důležité, protože se s nimi děti učily pracovat a hledat kompromisy. Společnými silami pak vytvořily opravdu nádherný strom. Na rozdíl od dívek, které měly s domluvou problém, a nakonec si každá nakreslila svůj vlastní strom.

U Kuby a Míši zase neprobíhalo vše hladce u vyšetřování pana Duba. U cvičení sluchové analýzy a syntézy se Kuba např. bránil, že Míša ho také nenechá odpovědět. Vyřešila jsem to tak, že jsem se při každém slově obracela na každého zvlášť, aby spolu nesoutěžily, ale aby měl každý své slovo. Cvičení s dotykem s masáží vlastního těla bylo Míše nepříjemné a nechtěla ho dělat. Kuba ji chtěl pohladit za sebe nebo i trochu pošťuchovat, to se jí zase nelíbilo a tak mezi nimi vzniklo určité napětí, které se přeneslo i do následujícího cvičení, kdy si psali písmena na záda. Kuba je hrubě ryl a Míša zase nechtěla spolupracovat a zdálo se, že se ani nesnaží je poznat a rovnou říká, že neví. Děti jsem nenapomínala, ale do hry jsem jim vstoupila, snažila se také kreslit písmena jemnějším způsobem a povzbuzovat Míšu, aby to zkoušela. Kubovo počáteční necitlivost jsem komentovala jen v rámci naší hry a apelovala na něho jako na pana doktora, aby byl trpělivý. Děti se postupně zklidnily, na cvičení se zkoncentrovaly a pracovaly už pak i s celými slovy.

Hodnocení a reflexe etapy

V minulé etapě bylo mimo jiné otevřeno téma důležitosti hranic společné práce. Bylo také naznačeno, že jedním ze způsobů ochrany těchto hranic je jasná a srozumitelná instrukce a rozdělení každého úkolu do kroků. To se ještě zřetelněji projevilo v případě „léčení pana Duba“. Byla zde cvičení, která byla jasně strukturována a jiná, která naopak poskytovala široký prostor pro iniciativu a tvořivost dětí. V programu mají oba tyto způsoby práce svůj smysl. Např. je něco jiného nácvik práce s rytmem, cvičení sluchové analýzy a syntézy a společné malování nebo jiné cvičení, kde je v centru pozornosti tvořivost nebo nácvik komunikace mezi dětmi. Nicméně u všech cvičení je důležité zařadit celou situaci tak, aby ji děti zvládly. A to platí jak u cvičení sociálních dovedností stejně jako kognitivních funkcí. Ty se mi v této etapě již dařilo lépe strukturovat a vést, jak ukážu na příkladu práce s rytmem. Zatímco na hodnocení společného tvoření stromu budu demonstrovat, jak jsem nechala bez opory situaci, která je poměrně složitá a zasloužila by si také určitou strukturu v případě, že se v ní děti ztrácejí.

U vytváření rytmu všichni sledovali a prožívali etapu jako skupina. Domnívám se, že k tomu přispělo jasné rozdělení úloh a vymezení prostoru a času pro každého člena. Každý věděl, kdy sám vytváří rytmus a kdy sleduje ostatní. Rytmus se rychle přenášel z jednoho na druhého, takže se jednotlivec nemusel dlouho soustředit a ostatní zase nemuseli dlouho čekat, až na ně přijde řada.

Hra měla tedy jednoduchou strukturu, ve které měl každý své jasné místo. Důležitou stránkou její realizace se ukázalo být přizpůsobování náročnosti rytmu schopnostem dětí. Začala jsem velmi jednoduchým rytmem a postupně se snažila přicházet se složitějšími a složitějšími, dokud se zdálo, že děti zvládají. Když se někomu nedařilo udržet tempo s ostatními, dala jsem mu delší čas a prostor na osvojení nového rytmu. Pokud se někomu nedařilo rytmus napodobit přesně, pochválila jsem i za to, když se jen přiblížil. Jakmile někdo výrazněji nestačil, následující rytmický vzorec jsem opět zjednodušila.

V jednom případě se mi podařilo vysvětlit princip určitého rytmu. Vhled do jeho struktury pomohl dětem si jej osvojit. To jsem bohužel zkusila jen jednou a teprve zpětně na videu jsem si uvědomila význam tohoto kroku. Domnívám se, že by bylo užitečné připravit dopředu celou sérii rytmů a u těch náročnějších si připravit vysvětlení jejich složení nebo principu, aby se děti samy učily si úkol strukturovat. Teprve, kdyby se ani po vysvětlení dětem nedařilo, je možné se vrátit o úroveň níže nebo zkusit jiný vzorec na téže úrovni složitosti.

Protipólem tohoto cvičení co do strukturovanosti je malování stromu. Zde jsem nechala děti pracovat volně. Zkušenosti ve třetí skupině mi ukázaly, že je užitečné být připraven i na situaci, kdy je pro děti obtížné se na spolupráci dohodnout. Není-li skupina dostatečně připravena, volný prostor pro ni může být spíše zátěží. Považuji proto za vhodné mít připraveny takové varianty daného cvičení, které dětem poskytují určité opěrné body.

Je např. možné děti vyzvat, aby přistupovaly k papíru po jednom a každý vždy přikreslil na společný obrázek jeden nový prvek. Ostatní sledují a mohou kamarádovi radit, ale mají se snažit akceptovat jeho kresbu. Bude to jejich společný strom, a proto je důležité, aby se na něm podílel každý člen skupiny po svém. Pokud by si někdo přál kresbu někoho jiné změnit, pak je nutné se zeptat autora a v každém případě se snažit zachovat alespoň něco z jeho původního obrázku. Doma si pak děti mohou nakreslit strom úplně podle svých individuálních představ a pak jej přinést skupině ukázat. V této chvíli je však důležité, aby děti vytvořily jeden, který bude dílem celé skupiny.

Tuto variantu je možné uplatnit hned na od začátku teprve, když se skupina zdá být připravena, prostor pro volnost a iniciativu dětí pomalu otevírat. Nebo je možné nejprve skupinu nechat, aby si s úkolem snažila poradit a teprve, když se spolupráce nedaří, vstoupit s tímto řešením. Pokud už děti mezitím začaly tvořit každý svůj vlastní strom, je možné dovést je ke spolupráci z jiného konce. Uspořádat z kreseb výstavu a vyzvat skupinu, aby na každém obrázku vybrala alespoň jeden prvek, který se líbí většině a z takto vybraných prvků pak vytvořila společný strom.

Hlavním tématem, které se mi vynořilo při analýze této etapy, byla tedy větší strukturovanost při zadávání úkolu. Jde o to, aby náročnost úkolů odpovídala možnostem dětí.

Protože je obtížné dopředu přesně odhadnout, jak budou děti reagovat, je užitečné připravit ke každému cvičení více variant s různou mírou pomocné instrukce.

Stejně tak je pro zázemí skupinové práce důležité vytvořit určité mantinely pro energii dětí a najít vhodné způsoby, jak pracovat s jejich iniciativou. Stejně jako v předchozí etapě byl v tomto směru užitečnou pomůckou kapsář. A obdobně jako při setkání s duchem a s měsícem zapůsobila na děti postava pana Datla. Vstup do role a komunikace s dětmi skrze pohádkovou postavu, přispívaly také v tomto místě ke vtažení dětí do děje a k vedení skupiny.

5.etapa příběhu: Ukrývání před Hadem Jedozubem a hra na schovávanou s veverkou

Popis etapy

Děti musí spolu s hlemýžděm překonat nebezpečné území Černého Kapradína, kde řádí nebezpečný had Jedozub. Aby had šnečka nemohl ohrozit, děti musí zamaskovat jeho tělo podle prostředí, kterým právě projíždí.

Každé dítě obdrželo z kapsáře jednoduchou kresbu malého hlemýždě. Stejně jako u předchozích cvičení, každý daroval jednoho hlemýždě někomu jinému ve skupině. Tentokrát si však nevybíral, kterého z kamarádů obdaruje. Na druhé straně každého obrázku bylo počáteční písmeno jména jednoho ze členů hlemýžďovy družiny.

Každý pak vybarvil svůj obrázek podle podrobných instrukcí, které obdržel. V instrukci stálo, jak mají vypadat jednotlivé části hlemýžďova těla od ulity až po růžky, přičemž zde byly také rozdíly mezi pravou a levou stranou jednotlivých partií. V první skupině jsem instrukce dětem dávala ústně, ve druhých dvou si je děti četly samy. Poté, co každý vybarvil svého hlemýždě, vyměnily si ve dvojicích instrukce s již hotovými obrázky a navzájem si svou práci zkontrolovaly. Ve třetí skupině byla děvčata ve dvojicích a instrukce si četla navzájem. Pokud byl hlemýžď zamaskován správně, mohl mu pak jeho autor dokreslit úsměv.



Obr. č. 7 Maskování hlemýždě

Každé z dětí mělo chránit hlemýždě v jiné části lesa a postarat se o jeho maskování na určitém úseku cesty. Všem dětem se podařilo úkol úspěšně splnit. Had Jedozub hlemýždě nespapal a on se bezpečně dostal přes jeho území. Ještě než jej však překročil, měl si možnost prohlédnout hada pořádně zblízka. Děti mu pak pomohly rozluštit nápis na hadově kůži. Stálo

tam „Pozor! Jsem strašně nebezpečný.“ Práce dětí spočívala v tom, že skládaly tuto větu z několika kousků, na které byla rozstříhána.

Po tomto dobrodružství čekalo na hlemýžď setkání s rozpustilou veverkou. Aby si hladový hlemýžď vysloužil pohoštění z oříšků, musel si s veverkou nejdřív zahrát na schovávanou. Děti měly hlemýžďi pomoci úkryty veverky odhalit.

Na každé z dětí čekaly v kapsáři opět pod jeho iniciálami 2 sady obrázků. Děti si je rozdělily stejným způsobem, jak už jsem popsala v předchozích etapách. Na kresbách, z nichž každá měla své zastoupení v obou sadách, byly znázorněny různé lesní scenérie. Pouze v jedné sadě byl také na každé z nich vidět ocásek veverky.

Děti dále obdržely ke každé sadě instrukce. Byly to věty, které popisovaly, kde se veverka schovává. Děti měly přiřadit příslušné popisy k obrázkům, kde byl ocásek vidět a do těch prázdných jej zase na základě instrukce dokreslit.



Zase Ti čouhá ocásek! Za houbou, za tou přední!



Prozradil Tě ocásek, veverko! Vidím ho na velkém stromě s listy! Čouhá nahoru!

Obr. č. 8 Hra na schovávanou s veverkou; hledání veverčina ocásku

V první skupině seděly děti na místech a instrukce jsem jim předčítala. Ony mi po každé větě ukazovaly obrázek, který podle nich popisu odpovídal. V druhých dvou skupinách byly obrázky rozmístěny v prostoru. Děti z kapsáře obdržely pouze věty, se kterými hledaly obrázky po třídě a doplňovaly je k nim. Psané instrukce byly o něco delší pro děti, které uměly lépe číst.

Poté, co hlemýžď se svými kamarády odhalil všechny veverčiny úkryty, mohl se spolu s ní posilnit oříšky a dávkou humoru. Společné vyprávění vtipů jsem vynechala u první skupiny, kde jsme byli v časové tísní a bylo potřeba zaměřit se na takové aktivity, které více rozvíjejí kognitivní funkce. Děti si však místo na vtipy našly samy v následující etapě s jezevcem.

Přínos etapy z pohledu poselství příběhu; způsoby uplatnění role dětských účastníků v etapě

V této fázi příběhu jsou děti opět hybnou silou jeho děje. Jsou posazeny do vazby „umožňuje“ v příběhové struktuře, neboť jejich dovednosti a ochota pomoci umožňují, aby hlemýžď unikl před nebezpečným hadem a aby zvítězil nad veverkou.

V případě putování přes Černý Kapradín jde navíc opravdu o zodpovědný úkol. Had znamená pro malého hlemýždě vážné nebezpečí, před kterým ho v danou chvíli mohou ochránit jen děti. A musí proto pracovat velmi přesně a pečlivě.

Za své vítězství nad hadem a nad veverkou, jsou děti opět pochváleny a oceněny. Je znovu zdůrazněno, že jen díky nim, může příběh zdárně pokračovat.

Cvičení použítá v této etapě, důvody jejich volby a jejich zamýšlená funkce

Do této etapy byla vřazena tři cvičení pro děti: maskování hlemýždě, luštění nápisu na hadově těle a hra na schovávanou s veverkou.

Maskování hlemýždě zahrnuje práci s textem a zapojení pravolevé orientace. Pro úspěšné splnění úkolu je důležité, aby děti porozuměly textu, v případě prvňáčků, aby pozorně naslouchaly instrukci. V každém případě musí děti sledovat význam sdělení. K jeho realizaci zase potřebují schopnost orientovat se na ploše. Musí mimo jiné rozlišit, která část hlemýžďova těla je pravá a která levá a při vybarvování to nesplést.

Skládání nápisu na hadově těle představuje další zábavnou práci s textem. Stejně jako u předchozího cvičení zde hraje roli význam slov, protože úkolem je poskládat útržky se slabikami tak, aby dohromady tvořily smysluplnou větu.

Hra na schovávanou s veverkou zase děti vrací k procvičování pravo-levé orientace na ploše, porozumění textu a je dále zaměřena na zrakové rozlišování. Děti musí rozpoznat ocásek veverky na černobílém obrázku a vybarvit ho. Postupují podle instrukce, které musí správně porozumět. V textu se také dozvědí, kam zakreslit ocásek veverky na dalších kresbách. Pravo-levé vztahy mezi objekty na jednotlivých obrázcích zde přitom hrají velkou roli.

V druhých dvou skupinách měly děti rozděleny instrukce podle svých čtenářských schopností. Lepší čtenáři měli o něco delší věty, děti s menší čtenářskou zkušeností nebo obtížemi v tomto směru měly celou instrukci omezenou jen na stručnou informaci o veverčině úkrytu.

Z tohoto důvodu byly také úkoly v kapsáři tentokrát označeny iniciálami dětí. Dalším důvodem byla snaha posunout toto cvičení na ještě osobnější rovinu. Děti mohly vidět, že každé má ve skupině své důležité místo, neboť na každého osobně čekal v kapsáři úkol ke splnění. Zároveň tak bylo ošetřeno, aby si děti při rozdělování nevybíraly stále své nejbližší kamarády, ale dostaly se i k jiným dětem ve skupině.

Vyprávění vtipů mělo dětem nabídnout příležitost verbálního projevu před ostatními, který pravděpodobně sklídí úspěch. Šlo mi také o to, aby skupina měla po předchozí práci chvíli prostor pro uvolnění a pobavení a aby se každý mohl uplatnit s tím, co důvěrně zná a umí.

Reakce dětí na jednotlivé situace

Děti opět dobře reagovaly na kapsář a cvičení s rozdělováním jeho obsahu. U druhých dvou skupin se podařilo rozdělit úlohy podle schopností a možností dětí. Tak byl každý dostatečně vytížen a nikdo naopak nebyl vystaven situaci, kdy by druhým nestačil. Děti pracovaly v klidu a každý se soustředil na svou práci. Neměla jsem pocit, že by někoho znervózňovalo, že starší děti nebo lepší čtenáři pracují rychleji.

V případě čtení instrukce u dvojice Kuby a Míši, vždy jeden četl a druhý poslouchal a měl pak zrekapitulovat obsah. Kuba jako zdatnější čtenář dostal část textu. Míše se číst nechtělo, ale Kuba jí sám ukázal, že on má náročnější pasáž. Na maskování hlemýždě podle psané instrukce pracoval pak sám a já jsem mohla se čtením pomáhat Míše. Osvědčilo se nám dublované čtení, kdy čteme obě současně. Míša byla s doprovodem jistější, četla rychleji. Čtení jsme přerušovaly po každé nové informaci. Nakreslila část hlemýždě podle toho, jak instrukci porozuměla a pak jsme pokračovaly dál.

Míša přišla s dobrou otázkou, zda pravou a levou stranu na obrázku má chápat z pohledu hlemýždě nebo svého. Nechala jsem ji vybrat. Zvolila perspektivu hlemýždě.

Kuba byl i přesto, že jsem Míše pomáhala rychlejší a tak měl sám na starosti ještě další úkol, složit nápis na těle hada a pak ho Míše přečíst.

Také ve třetí skupině reagovaly děti dobře na možnost plnit úkoly podle svých možností. Starší dívky četly mladším instrukci a ty ji vybarvovaly. Děti spolupracovaly a zdálo se, že jim tento způsob vyhovuje.

U hry s veverkou také každý pracoval soustředěně a zdálo se, že s chutí u všech skupin. Velmi nadšená byla ze hry hlavně Míša, která pracovala individuálně. Kuba ten den chyběl. Když byl příští hodinu už zpátky, chtěla mu hru s veverkou ukázat a zahrát si ji spolu s ním. Jeden z nich vždy četl a druhý hledal příslušné obrázky. Míša měla o něco kratší věty a navíc už s nimi měla zkušenost z minulé hodiny. Tak byly vykompenzovány její dyslektické obtíže a ona si hru nesmírně užívala. Možná proto mi pak také jednou nakreslila veverku s hlemýžděm. Byl to zřejmě jeden z jejích nejoblíbenějších úseků Hlemýžděva závodu.



Obr. č. 9 Setkání hlemýždě s veverkou; kresba Míši

Ve třetí skupině zase byly delšími větami zaměstnány starší dívky a četly je mladším, které veverku hledaly na obrázcích. Mladší děvčata pak zase mohla číst kratší věty starším kamarádkám.

Hodnocení a reflexe etapy

V této etapě oddělovalo opět cvičení s kapsářem předčítání od následné činnosti. Dále se velmi osvědčilo rozdělení úloh s ohledem na schopnosti jednotlivých dětí u druhých dvou skupin. Zdatnější čtenáři měli náročnější texty nebo více úkolů. Každý tak měl ve skupině své místo a mohl se uplatnit podle svých možností. Ukázalo se, že takto vystavění situace podporuje soustředěnost na úkoly a dobrou spolupráci mezi dětmi.

6. etapa příběhu: Setkání s moudrou sovou a jezevcem začarovaným zlým kouzlem

Popis etapy

V této fázi příběhu se hlemýžď a děti setkávají s jezevcem, který je očarován zlým kouzlem. Ztratil řeč a tak se nemůže domluvit s ostatními zvířátky. Sova zná způsob, jak mu pomoci. Vystoupila jsem v roli sovy a vysvětlila dětem, co se stalo a co je třeba udělat, aby byl jezevec zachráněn. Zároveň jsem jim vyjádřila obdiv nad tím, co všechno dokázaly a vyptávala se jich na jejich zážitky. Pak jsem se ujistila, zda opravdu chtějí zůstat, když jedou svůj velký závod. Děti se rozhodly jezevci pomoci a pak pokračovat.

Děti by musely po lese najít kousky listu ze staré kouzelné knihy, který tam kdysi ve své rozpustilosti rozfoukal vítr Severák. Na tom listě stojí „Zaklínadlo proti vší zlé moci“, které ruší moc všech zlých kouzel. Děti ho musí složit a přečíst a vykonat, co na něm stojí.

Na každého člena Hlemýžďovy družiny čekal v lese jeho vlastní list se zaklínadlem, respektive jeho kousky. Každý list měl jinou barvu a děti dostaly od toho svého růžek, aby věděly, které kousky jsou jejich. Ty musely najít, složit a přečíst.

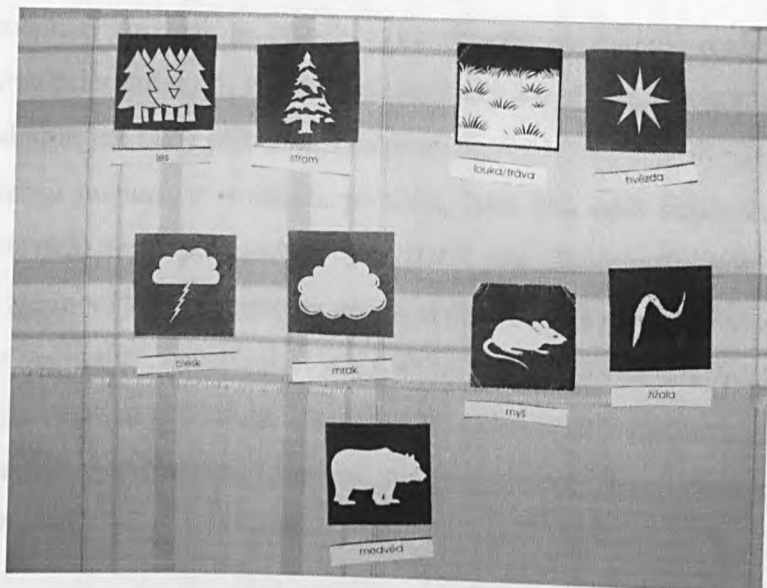


Obr. č. 10 Složené „Zaklínadlo proti vší zlé moci“

Jakmile se to všem dětem podařilo, sešly jsme se v kruhu a kouzlo si společně několikrát zopakovaly. Nejdříve po mě všechny děti opakovaly po větách jako když jsme se učili písničku. Pak jsme si zkusili kouzlo zopakovat celé i s příslušnými pohyby. V zaklínadle totiž stálo, co má dělat pravá a levá ruka a co pravá a levá noha. To bylo potřeba nejen vyslovit, ale také správně provést.

Když se zdálo, že už si děti zaklínadlo v zásadě pamatují, prošli jsme jej ještě jednou tentokrát už s myšlenkou na jezevce ve snaze zbavit ho vlivu zlé moci. Díky hlemýžďovi a dětem bylo tak kouzlo zlomeno.

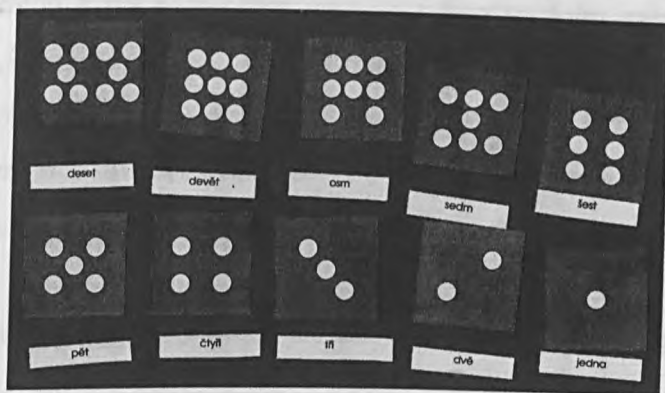
Na každé dítě čekala opět v kapsáři obálka s jeho iniciálami. Uvnitř byly piktogramy a slova, které ovšem netvořily páry. Vztahovaly se k piktogramům a slovům, které měly ve svých obálkách zase ostatní. Společně jsme pak hledali správné dvojice slov a příslušných obrázků. Seděli jsme v kruhu a každý postupně dal doprostřed jeden ze svých obrázků a ostatní ve skupině pročítali svá slova a hledali, jestli k němu některé z nich nepatří. Majitel toho správného slova jej pak přiložil k obrázku a slovo jezevci rozložil na hlásky a pak je zopakoval ještě jako celek. Každé takové spojení znamenalo, že se jezevec naučil novému slovu.



Obr. č. 11 Piktogramy s odpovídajícími slovy

V individuální variantě Hlemýžďova závodu byly obrázky rozmístěny po třídě a M. je obcházela a přidávala k nim slova. Každé pak hláskovala pro plyšové zvířátko, které jsem vodila a slova po ní opakovala.

Vybrala jsem slova, která se nějakým způsobem vztahovala k lesnímu životu a k početním představám dětí.



Obr. č. 12 Piktogramy číslic s odpovídajícími slovy

Ony samy pak také mohly navrhnout slova, která by jezevce rády naučily a ty mu už bez textu přehláskovaly.

Přínos etapy z pohledu poselství příběhu; způsoby uplatnění role dětských účastníků v etapě

Také zde jsou děti v roli hybné síly příběhu, která navíc opět pomáhá nejen hlemýždi, ale také dalším postavám, smutnému jezevci, paní Sově a všem bytostem, které by kdy v budoucnu mohly potřebovat její zaklínadlo. Díky schopnostem dětí a jejich dobré vůli jezevec získá zpátky vzácný dar řeči a sova list s kouzlem.

Stejně jako hlemýžď v příběhu i děti dostávají na tomto místě jasněji na výběr, zda chtějí pokračovat v závodě nebo zda napřed pomohou jezevci. V předchozích etapách byly do

podobných situací naváděny tím, jak se příběh vyvinul nebo na základě rozhodnutí hlemýždě. Tentokrát jim však sova připomíná cíl, který na ně stále čeká a ptá se, zda opravdu chtějí zůstat. Mohou se tedy rozhodnout, jak bude příběh pokračovat.

Co se týče přesné pozice ve struktuře příběhu, jsou děti opět situovány do oné vazby „umožňuje“, která otevírá nové perspektivy pro další děj. Ve chvíli, kdy už mají v ruce „Zaklínadlo proti vši zlé moci“ se dokonce na chvíli ocitají v ještě mocnější vazbě ve vztahu ke směru příběhu, a sice ve vazbě „způsobuje“. Kouzlo je jako fyzikální síla, pod jeho vlivem se věci mění přímo určitým daným způsobem. Jakmile děti zaklínadlo ovládnou, „způsobují“, že je jezevec ze svého prokletí vysvobozen. Mají tak na čas svěřenu moc, která má jednoznačný dopad na dění v příběhu.

Cvičení použitá v této etapě, důvody jejich volby a jejich zamýšlená funkce

Tato etapa sestává z hlediska cvičení pro děti ze dvou hlavních fází. Nejprve musí prolomit temnou kletbu a pak ještě musí jezevce naučit prvním slovům.

K vítězství nad zlým kouzlem potřebují děti nalézt kousky listu, na kterém stojí „Zaklínadlo proti vši zlé moci“ a ten pak složit. Hledání jednotlivých útržků po třídě mělo dětem poskytnout prostor k pohybu a dát celé etapě nádech dobrodružného napětí: Podaří se všem nalézt kousky zaklínadla, které les ukryvá? Radost z postupného objevování něčeho, co je skryté, mělo také přispět k pozitivnímu naladění dětí a připravit tak příznivou atmosféru pro další úkoly.

Jednalo se především o uvolnění a posílení motivace dětí před zařazením následující aktivity, která měla pro ně být náročnější a vyžadovala určité soustředění a jistou dávku trpělivosti.

Tentokrát měly děti poskládat nalezené kousky v jeden souvislý celek. Musely si všimnout tvarů jednotlivých částí a jejich kompatibility. Oporou jim mohl být také text, který musel navazovat a dávat smysl.

Jakmile bylo celé zaklínadlo složeno, každé dítě si je muselo samo přečíst. Skupina tedy zatím nebyla nucena spolupracovat, na rozdíl od obdobného cvičení v první etapě, kdy děti společně skládaly podobiznu hlemýždě. Zde měl každý vlastní list se zaklínadlem, který si sám našel, složil a přečetl. Toto cvičení mělo primárně sloužit k zapojení individuálních dovedností dětí. Prvky spolupráce byly zařazeny do následujících úkolů.

Skupina jako celek musela společně odříkat magickou formuli a provést, co v ní stojí. Všichni tedy museli přednášet a pohybovat se pokud možno současně. Zlomení kouzla pak bylo jejich společným dílem. V textu zaklínadla byly navíc jiné pokyny pro pravé a levé končetiny a děti tak procvičovaly také orientaci na vlastním těle.

Když pak učily jezevce mluvit, byly opět nuceny číst, aby našly slova k jednotlivým obrázkům. Při rozkladu těchto slov na hlásky pak zapojovaly sluchovou analýzu a posléze, kdy do „hodiny mluvení“ vnášely nová slova, také funkci sluchové syntézy. Cvičení probíhalo tak, že jedno dítě vybralo slovo, které chtělo jezevce naučit a ostatním je přehláskovalo. Ti se pak snažili dát si hlásky v duchu dohromady a co nejrychleji slovo vyslovit.

Reakce dětí na jednotlivé situace

Tato etapa byla intenzivnější než jiné co do prožitku dané situace a kontaktu s postavami. V druhých dvou skupinách děti společně přemýšlely, proč je jezevec smutný a co by mu mohlo pomoci. Diskuse se dařila, děti se dostaly i k vlastním zážitkům. V první skupině se zase podařilo rozvinout improvizovanou scénu. Radek se shodou okolností zrovna v této chvíli uzavřel a nechtěl spolupracovat. Svěřila jsem mu proto roli smutného jezevce a vyzvala děti, aby se mu snažily pomoci. Bylo opravdu dojemné, jak děti braly svou roli vážně a snažily se všelijak svého jezevce rozptýlit. Ten se po nich nejdřív oháněl, až Pét'a přišel s tím, že mu zkusí říci vtip. Radka vtip skutečně rozesmál a navíc mu připomněl další, který se hned jal vyprávět. Tak se zase rozradostnil, uvolnil a vrátil se ke společné práci.

Děti setkání s paní sovou dobře naladilo. Hlavně děti v první skupině sově nadšeně vyprávěly o svém putování a bylo vidět, že je její obdiv a ocenění těší. Samy jí řekly, že chtějí smutnému jezevci pomoci, přestože jejich závod ještě není u konce.

Pátrání po ztracených útržcích listu z její knihy bylo atraktivní pro děti ve všech družinách. Zdálo se pak také, že je těšilo, že každý měl svůj list a mohl si skládat a číst vlastním tempem. Opět tak každý byl plně zaměstnán a zároveň mohl pracovat podle svých možností. Nejzdatnější čtenáři pak dostali další úkol, aby se text zaklínadla začali učit nazpaměť.

Společné čarování se zaklínadlem se rovněž podařilo u všech tří družin v tom smyslu, že děti byly motivované pro práci a soustředěné v jejím průběhu. Dařilo se jim synchronizovat přednes zaklínadla i doprovodné pohyby. Někdy bylo třeba jim připomínat, aby si dávaly pozor na pravou a levou ruku. Vzhledem k tomu, že to byla hra s jednoduchým textem a společným cvičením, zdála se být vhodná i pro větší skupinu. Zařadila jsem ji proto i do programu pro všechny děti z první třídy.

Stejně úspěšná byla také hodina mluvení pro jezevce. Děti dávaly prostor jeden druhému a každý se tak dostal ke čtení a k rozkladu i spojování slov. Skupina zároveň zůstávala pohromadě a pracovala jako celek. Míša v této etapě neměla svého kamaráda Kubu, ale přinesla si s sebou plyšového brouka, který nám sehrál roli jezevce. Vodila jsem ho jako loutku a opakovala po Míše, která se jezevce snažila naučit nová slova. Míša nejenže slova rozkládala na

hlásky a zase je skládala, ale u některých se také snažila přiblížit jezevci jejich význam. Popsat mu, co to vlastně je louka, co les apod.

Hodnocení a reflexe etapy

V této etapě se rovněž uplatnil vstup do role jako účinný způsob vedení skupiny. Stejně tak se opět osvědčilo zadání práce takovým způsobem, aby byl každý stále zaměstnán a zároveň mohl pracovat podle svého tempa a svých možností. U skupinových úkolů zase opět zajistila vhodné podmínky pro práci jednoduchá a srozumitelná instrukce a přesné stanovení pravidel.

Co se týče konkrétní náplně jednotlivých úkolů, bylo by zajímavé se více zaměřit také na slova, se kterými přijdou samy děti a věnovat více prostoru rozhovoru o tom, která jim připadají důležitá a proč. V souvislosti s takovým cvičením by také bylo možné zapojit psaní. Děti by např. mohly další slova pro jezevce napsat na připravené kartičky. Pokud by je práce zaujala, mohlo by být zajímavé vyrobit pro jezevce slovník, kam by mu děti i s odstupem času mohly psát a výtvarně znázorňovat vybraná slova.

Další námět na možné úpravy zadání přinesla při společné práci nevědomky Míša, která učila jezevce nejen správně vyslovovat, ale vysvětlovala mu i významy slov.

7. etapa příběhu: Setkání s pavoučkem a nalezení cíle

Popis etapy

Tato fáze příběhu se již odehrává v zimním období a hlemýžď putuje zasněženou krajinou. Setkává se s malým pavoučkem, který je promrzlý a zesláblý. Bere si ho do své ulity a putuje spolu s ním až do jara. Na společné cestě si povídají a dělí se o své zážitky. Hlemýžď se snaží vzpomenout si, co vlastně na své cestě zažil. V tom mu opět pomáhají děti.

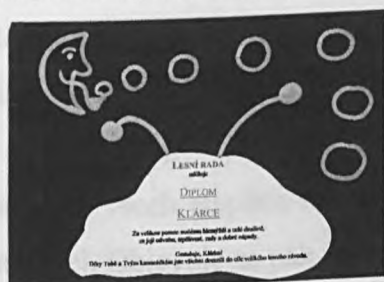
Z kapsáře si stejným způsobem jako v minulých etapách rozdělí obálky označené písmeny jejich počátečních jmen. Každý má ve své obálce dva štítky. Na jednom z nich je velkými písmeny napsán název jedné etapy a na druhém postava, se kterou se děti a hlemýžď někdy v průběhu příběhu setkaly. Stejně jako slova a obrázky při výuce jezevce, i zde názvy etap a postavy tvoří dvojice, které k sobě patří. Žádná však na začátku hry není u sebe.

Děti se musí mezi sebou dohodnout, jak šly jednotlivé fáze příběhu za sebou a jaké postavy v nich vystupovaly. Takto seřazené dvojice pak lepí na velký balicí papír podél načrtnuté cesty, která má znázorňovat dosavadní průběh Hlemýžďova závodu. Tuto cestu si před tím opět vytvořily děti samy. Vyzvala jsem je, aby nakreslily dráhu hlemýžďova putování tak, jak si ji představovaly. U první skupiny jsem ji předem připravila s W., který přišel do naší místnosti už o přestávce.

Postupovali jsme tak, že jsem se děti zeptala, co se v příběhu odehrálo jako první. Když se na tom shodly, každý z nich se měl podívat na své štítky, zda mezi nimi není právě název dané události nebo postavy. Pak si mohly vybrat místo na mapě, kde k setkání došlo a tam nápisy položit. Pak jsem se děti zeptala, co následovalo a ony opět hledaly odpověď a příslušné štítky. Tak jsme společně prošli všechny fáze příběhu. Děti pak ještě měly možnost přehodnotit přesné umístění jednotlivých událostí na mapě. Poté názvy přilepily a mohly mapu ještě dále vyzdobit. Dala jsem jim k dispozici všechny výtvary, které vznikly v průběhu společné cesty, nůžky, lepidla a pastelky. Mohly na mapě zachytit vše ze svých zážitků, které tam chtěly mít. Tak vznikla mapa jejich společného putování s hlemýžďem.

Poté, co šneček a pavouček překonali společně krutou zimu, hlemýžď na své cestě znovu osaměl. Ale putovalo se mu lehce, byl posílen svými vztahy a překonanými překážkami. Také příchod jara jej povzbudil a tak putoval dál a dál, až došel na místo, kde byl v kůře stromu vyryt nápis, který hlásal, že je u cíle.

V cíli čeká na hlemýžďe a jeho družinu sova. Čeká na ně s odměnou od moudré lesní rady, která se usnesla, že odmění hlemýžďe a jeho kamarády za vše, co na své cestě dokázaly. V kapsáři čeká na každého diplom a sladká odměna. Vstoupila jsem do role sovy a vyvolávala jména závodníků, kteří si po jednom chodili pro své ocenění.



Obr. č. 13 Diplom od Lesní rady; přední strana

Přínos etapy z pohledu poselství příběhu; způsoby uplatnění role dětských účastníků v etapě

Děti v tomto případě nejsou přímo vyzvány, aby se účastnily pomoci pavoučkovi a nemusí už plnit žádný úkol, aby dosáhly cíle svého závodu. Jejich aktivita není tedy v tomto místě klíčová pro směr děje a pro osud jeho postav. Nicméně jejich pomoc je pro hlemýžďe a jeho společníka přesto důležitá.

Pavouček je zvědavý na hlemýžďova dobrodružství a on by se zase o ně rád podělil a při té příležitosti si sám udělal ve svých vzpomínkách pořádek. Děti svému hlemýžďímu kamarádovi v jeho vyprávění pomáhají a tak se opět ocitají v roli hybatelů příběhu. Rozhodují o tom, na co si hlemýžď vzpomene a co se pavouček dozví.

V cíli jsou pak děti za všechnu svoji odvalu a obětavost náležitě oceněny. Sova vyzdvihuje význam jejich putování a toho, co v jeho průběhu vykonaly. Nedostaly se sice do cíle jako první, ale dokázaly samy sebe překonávat a myslet při tom i na ostatní.

Příběh se tak šťastně uzavírá. Děti překonaly všechny překážky a pomohly těm, kteří je potřebovali. Odcházejí z příběhu jako jeho hrdinové, díky nimž všechno tak dobře dopadlo. Zanechávají tam malého hlemýždě, který si splnil svůj velký sen a všechny jeho přátele, kterým spolu s ním pomáhaly.

Cvičení použitá v této etapě, důvody jejich volby a jejich zamýšlená funkce

V této fázi čeká na děti už poslední úkol a pak závěrečná část příběhu, která je dovede až do jeho zdárného konce.

Původně mělo mít vzpomínání na společný závod podobu skupinové ho rozhovoru a sloužit pouze k rekapitulaci celého příběhu. Každý by převyprávěl některou epizodu nebo její část, aby si děti v závěru svého putování připomněly, co všechno zažily a dokázaly. Během práce se skupinou jsem se pak rozhodla obohatit toto zastavení ještě o několik rozvojových aktivit.

Co se týče funkcí a schopností důležitých pro učení, zahrnuje tvorba mapy čtení a zapojení jemné motoriky. Cvičení dále otevírá prostor pro tvořivost dětí. To je v tomto místě důležité i z hlediska jejich osobního vztahu k příběhu. Mohou obdobně jako při tvorbě stromu vyjádřit události příběhu podle svých vlastních představ.

Na úvod jejich práce je opět zařazeno cvičení, kdy si děti navzájem rozdávají obálky z kapsáře. Ve všech etapách se osvědčilo jako užitečné pro zahájení společné práce a také zde má tento účel. Objevuje se pak ještě jednou v samém závěru putování. Tentokrát přináší odměnu pro statečné závodníky, diplomy a čokoládové medaile.

Také v tomto bodě došlo ve srovnání s původní verzí Hlemýždova závodu ke změně. Tam byla malému závodníkovi odměnou radost z toho, co dokázal a zážitky a přátelství, které na své cestě získal. To se děti z příběhu dozvěděly také. Ale chtěla jsem, aby přímo ony samy byly za svou pomoc nejpomalejšímu závodníkovi oceněny. O to se v příběhu měla postarat sova, jakožto zástupce moudré lesní rady. K přemostění mezi realitou příběhu a skutečným životem dětí nám pak posloužila pozvánka paní učitelky do třídy mezi ostatní. Pomocníci hlemýždě mohli spolužákům a paní učitelkám ukázat svou mapu a vyprávět jim, co na své cestě zažili a vykonali. Tak mohli svůj úspěch oslavit nejen v příběhu s jeho hrdiny ale také v kolektivu své třídy.

Reakce dětí na jednotlivé situace

K vytvoření celé mapy jsme se dostali jen u první skupiny. U druhých dvou jsme z časových důvodů pouze zrekapitulovali celý příběh a poskládali si štítky s názvy etap a postav na cestě. Ze setkání s pavoučkem bych vyzdvihla dvě věci. Pro třetí skupinu, kde měly děti největší zájem podílet se také na čtení příběhu jsem jim připravila kratičké scénáře, kde měl každý tučným písmem vyznačenu svou roli. Role jsem rozdělila podle množství textu. Děti pak pozorně sledovaly průběh textu a s chutí se zapojovaly. Stejně jako u etapy s jezevcem a s hadem Jedozubem si nikdo nepřipadal ošizen. Každý měl svůj text. To, že má někdo kratší nebo delší děti nezkoumaly.

V první skupině mě zase potěšilo, že už při předčítání se ozvalo, že by děti chtěly pavoučkovi pomoci stejně jako před tím jezevci. Jmenovitě to vyslovil Pěťa a Míša navrhl, že by ho vzal k sobě do ulity. Roli pavoučka jim pak svým způsobem sehrály jejich vlastní třídy a paní učitelky. Právě jim pak totiž děti předvedly mapu svého příběhu a vyprávěly co se v něm odehrálo.

Toto zakončení považuji za velmi šťastné a jsem paní učitelce vděčná, že s pozváním do třídy přišla. Děti měly radost, že se mohou ostatním pochlubit a ukázat jim něco ze svého dobrodružství. Poté, co se hlemýžďovi průvodci vystřídali ve vyprávění, jsem je ještě jednou přede všemi pochválila a všichni spolužáci jim zatleskali. Dokonce začali spontánně vyvolávat jejich jména, v čemž jsem je podpořila. „Provolání slávy“ každému hrdinovi zvlášť udělalo krásnou tečku za celým programem.

U druhých dvou skupin bohužel zakončení nebylo tak slavnostní. Především třetí skupina jej měla trochu ve shonu, protože malá Natálka odcházela dříve. Odměnu jsem jí proto dávala zvlášť na chodbě, aby ostatní nepřišly o překvapení. Při společném předávání už pak skupina nebyla pohromadě a navíc se vše odehrávalo pod časovým tlakem, protože na další děti už čekaly rodiče. I když měly děti radost z úspěchu a z odměny, mrzelo mě, že se mi nepodařilo podmínky pro závěr ošetřit stejně jako u první skupiny. K tomu mám ještě poznámku v následující podkapitole. Tam se zamyslím také nad možnou úpravou zakončení příběhu po obsahové stránce. Většina dětí totiž za mnou chodila i po skončení programu ptát se, kdy se zase sejdem a kdy zase budou v příběhu s hlemýžďem. Způsob, jakým se na to ptaly na mě nedělal dojem, že by jen chtěly dát najevo, jak je práce těšila a že jim hlemýžď chybí. Některé vypadaly opravdu překvapeně, když jsem jim sdělila, že naše dobrodružství už skončilo, že už šneček do svého cíle dojel. K této otázce se vrátím ještě u nadcházejícího bodu.

Hodnocení a reflexe etapy

Také v této etapě jsem s úspěchem využívala kapsáře a kladla důraz na jasné rozdělení rolí při práci. Ve třetí skupině jsem si navíc vyzkoušela zapojení dětí do jednotlivých rolí v příběhu, což se nesmírně osvědčilo. Díky němu byly děti více vtaženy do děje nejen v rámci svého vstupu, ale i při předčítání. Navíc tak dostaly více příležitostí ke čtení, opět každý podle svých možností. Tento postup by mohl být užitečný i u ostatních etap.

Na závěr se ještě zamyslím nad tím, jak by bylo vhodné program ukončit. Děti sice pochopily, že je konec velkého lesního závodu, ale některé zřejmě stále počítaly s tím, že se budou s hlemýžděm dále setkávat. Proto si myslím, že by bylo užitečné zařadit ještě po ocenění závodníků rozloučení s hlemýžděm, které by bylo zároveň rozloučením s celou skupinou. Možná by k tomuto účelu mohla posloužit hra s básničkou „Šnečku, šnečku, vystrč růžky, dám Ti.....na parůžky“, která je obsažena v původní verzi Hlemýžďova závodu. Při práci s dětmi jsem ji nakonec nezařadila, protože se mi dosažení cíle a ocenění od moudré lesní rady jevilo jako ta pravá tečka za celým dobrodružstvím. Nicméně na základě již zmíněných reakcí některých dětí se domnívám, že by bylo vhodné, aby se hlemýžď s dětmi ještě rozloučil.

Hra s básničkou „Šnečku, šnečku...“ odpovídá svým charakterem cvičením s kapsářem, kdy se děti navzájem obdarovávají. I zde by děti mohly obdarovat jeden druhého a také hlemýždě. Každé s dětí by mohlo navrhnout, co by kamarádovi z příběhu rádo dalo na památku a celá skupina by pak básničku odříkala několikrát po kruhu a pokaždé vložila návrh jednoho z dětí. Pak by na děti mohlo čekat v kapsáři zas něco od hlemýždě, co by si navzájem rozdělily tak, jak byly zvyklé z příběhu. Bylo by také možné, aby si básničku o šnečkovi říkaly děti navzájem. Pro každého člena by skupina musela vymyslet, čím by mu chtěla udělat radost a básničku mu pak společně říct s použitím jeho jména a vybraného dárku. Tak by se mohlo putování s hlemýžděm jemně avšak jasně uzavřít.

Závěry z praktické části

Program „Hlemýžďův závod“ tedy nabízí vstup do imaginární reality, kde jsou prezentovány určité obecně lidské hodnoty. Děti jsou tu v roli těch, kteří tyto hodnoty naplňují, a mohou je tak poznat v základní a prosté podobě jednoduchého příběhu a vlastní přímé zkušenosti v něm. Poselství Hlemýžďova závodu je vyjádřeno ve dvou paradigmatických liniích, kde se opakovaně objevují stejné motivy, téma překonávání překážek a téma pomoci druhým. Jak jsem demonstrovala na rozboru jednotlivých etap, téměř ve všech mají děti roli aktivních činitelů, kteří hodnoty v příběhu naplňují a mají podíl na vývoji děje. Výjimkou je pouze první etapa, kde děti svou činností spíše dokreslují situace v příběhu.

V koncepci programu je tedy vytvořen prostor pro určité zážitky, které mají děti obohacovat a posilovat. Záleží však také na tom, jak bude tento prostor naplněn. To samozřejmě závisí také na dětech samotných. S touto stránkou celé práce je třeba také počítat, není však možné ji dost dobře ovlivnit. Co však je možné ovlivnit, jsou podmínky pro společná setkávání a společnou práci. To už je otázka samotné realizace programu. Praktická zkušenost mi ukázala, že to, jaké úkoly děti v příběhu dostávají, může mít velký vliv na to, jak budou tento příběh a svoji roli v něm prožívat. Mají-li se děti cítit být u kormidla, je důležité, aby byly při plnění úkolů, které tam na ně čekají, úspěšné. O tom, zda se to podaří, rozhodují nejen jejich schopnosti a píle, ale také obtížnost jednotlivých úkolů, srozumitelnost jejich zadání a způsob vedení ze strany dospělého průvodce.

Původně jsem si představovala, že příběh bude sloužit jako motivační prvek pro cvičení zařazená do jeho děje. Díky výsledkům hodnocení jednotlivých etap jsem si však uvědomila, že také zážitky ze cvičení ovlivňují vztah dětí k ději. To nic nemění na tom, že volba úkolů a vedení dětské skupiny při jejich plnění patří mezi další důležité oblasti programu a je zajisté třeba promyslet je také samostatně, pouze s ohledem na jejich vlastní úlohu ve vztahu k jeho cílům. Avšak vzhledem k tomu, že těžiště této práce spočívá v otázce významu příběhu a role dětí v něm, také na vložená cvičení se zde dívám především z tohoto hlediska.

Aby tedy děti předložené úkoly zvládly a mohly tak pocítit svou vedoucí úlohu v příběhu, je zapotřebí, aby se v situaci dané aktivity a své role v ní orientovaly. Na rozboru jednotlivých etap jsem demonstrovala, jak jednoduchá pravidla a srozumitelná instrukce dokáží výrazně změnit atmosféru ve skupině. Stejně tak je důležité, aby úkoly byly pro děti přiměřeně obtížné a pokud se schopnosti jednotlivých dětí liší, je užitečné rozdělit jim role tak, aby každý tu svou byl schopen zastat. Ukázalo se, že charakter programu umožňuje poskytovat dětem zkušenost, že každý může má ve skupině své místo takový, jaký je a že každý přispívá podle svých možností. Tento potenciál programu jsem objevila až v pozdějších etapách. Domnívám se, že by bylo užitečné promyslet z tohoto úhlu pohledu každé jednotlivé setkání. Zkušenost mi ukázala, že i cvičení na podporu tvořivosti může být někdy vhodné rozdělovat do dílčích kroků, pokud skupina není ještě dostatečně připravena na jejich samostatné zvládnutí, a myslet přitom na individuální rozdíly mezi dětmi. To jsem demonstrovala na příkladu společného malování stromu u dívčí skupiny.

Stejně tak jako úkoly je třeba strukturovat také celou situaci společného setkávání a dětem předávat kontrolu postupně. Jedině tak se naučí svou zodpovědnost zvládat a mít z ní dobrý pocit. A jediné tak bude vytvořen prostor pro soustředěné učení, naslouchání příběhu a osobní setkání ve skupině. Může pak dojít k řadě hezkým okamžikům jako byla např. situace s Míšou ve třetí etapě.

Vedle otázky vhodné instrukce k úkolům zde tak výrazně vystupuje otázka vedení skupiny a zvládnání její dynamiky. Při praktické realizaci programu mi v tomto směru posloužil kapsář a vstup do role. Cvičení s kapsářem se stalo rituálem pro nastolení určité situace a pomáhalo tak rychle připravit a naladit děti na společnou práci. V roli jsem zase mohla děti usměrňovat z pozice postavy v příběhu a tak dosáhnout kýženého efektu, aniž bych porušila kontinuitu děje. Z reakcí dětí se navíc zdálo, že setkání s postavou opravdu umocňuje jejich zážitek bytí v příběhu. Stejně tak i kapsář je dost možná spojoval s jeho realitou, protože dětem „přinášel“ různé věci z příběhu.

Téma vytvoření vhodných podmínek pro plnění úkolů a zvládnání práce ve skupině mi tedy z mé praktické zkušenosti vyvstalo jako možná cesta k dalšímu rozpracování příprav k programu. V této souvislosti se objevily i některé zcela konkrétní náměty, jako využití rekvizit a vlastního vstupu do role, které nebyly součástí původního projektu.

V širším slova smyslu se dá říci, že jsem zde narazila na problém rovnováhy mezi volným prostorem a jeho hranicemi. Měla jsem možnost si uvědomit, že nestačí děti jen postavit do role hybatelů příběhu. Je stejně důležité vytvořit jim takové podmínky, aby tuto roli a s ní spojenou zodpovědnost zvládly a měly s ní spojenou pozitivní zkušenost.

Další směr úvah by mohl vést k otázce, jak to ještě lépe zařídit, aby účastníci programu vnímali příběh jako „svůj“ a byli o to více motivováni se na něm podílet. V této souvislosti mě napadlo, zda by nebylo dobré postavit hráče přímo do role hlavního hrdiny a nikoliv jen jeho pomocníků, jak je tomu v případě Hlemýžďova závodu. Pokusím se nyní zamyslet nad přednostmi a nedostatky každého z těchto přístupů.

Pokud je hlavním hrdinou malý hlemýžď a děti mu jen mají pomáhat, je možná omezen jejich pocit aktérství. Jsou v příběhu důležitými postavami, ale ne těmi nejdůležitějšími. Svými činy napomáhají tomu, aby se příběh rozvíjel dál a aby hlavní hrdina dosáhl svého cíle. Následující cestu malého hlemýžďe a svými činy pouze přispívají k tomu, zda se splní či nesplní to, oč usiluje on.

Tento způsob práce má však několik zásadních předností. Program má tak určitou strukturu. Je zde prostor pro děti, pro jejich prožitky, nápady, projevy, ale jsou zde zároveň připravena cvičení zvolená vzhledem k celkovému záměru programu a seřazená s určitým rozmyslem., která tu mají svůj smysl a kterými děti postupně projdou. Skrze postavu hrdiny navíc děti mohou zažít jeho pohled na svět a přístup k životu, který pro ně může být obohacující. Právě tímto způsobem jim může být předáno poselství příběhu.

Na druhou stranu, pokud by se děti staly skutečně hlavními hrdiny příběhu, jeden ze stěžejních bodů programu by tak byl možná posílen. Cítily by možná intenzivněji, že příběh tvoří ony svým jednáním a že je to tedy jejich příběh v pravém slova smyslu.

Pokud bych chtěla program přepracovat tímto směrem, byl by pak náročnější pro vedoucího skupiny. Obsah by nemohl být tak důkladně propracován a promyšlen, jeho hodnota by však spočívala v ještě vyšším zaměření na momentální situaci členů skupiny..

Bylo by také možné mít připravenou strukturu určitých typů úkolů a cvičení předem a začleňovat je do postupně vznikajícího příběhu. Prakticky by to mohlo fungovat tak, že by první setkání i s úkoly bylo připraveno nebo alespoň předpřipraveno. Děti by si např. při prvním setkání mohly vybrat své role v příběhu, místo, kde se bude odehrávat apod. Podle jejich volby by průvodce mohl připravit část příběhu i s úkoly zakončenou nějakým rozcestníkem, kde by se musely rozhodovat, co dál. Taková příprava by pak byla nutná na každé setkání. Děti by prožily část dobrodružství, na konci by je čekalo dilema, jak v příběhu dál. Na základě jejich rozhodnutí by pak byla přichystána etapa na příští setkání. Příběh by se tak skutečně odvíjel na základě jejich volby a cvičení, které by bylo třeba projít, by bylo nějakým způsobem zakomponováno do nově vzniklého děje.

V souvislosti s otázkou aktérství v příběhu se vším co k této roli náleží, bych ráda podtrhla, že právě možnost tohoto zážitku je jádrovou charakterickou programů. Toto zjištění vykryštovalo postupně během analýz programu a rozboru výsledků mého pokusu o jeho aplikaci. Příběh je možné zvolit libovolně podle toho, co chceme dětem předat nebo co je samotné zajímavé. Úkoly a cvičení mohou být opět různého druhu. Důležité je, aby vyhovovaly potřebám dětí, se kterými pracujeme. Ale zážitek aktérství je obsažen v samotném skeletu programu. Dětem je v každém případě umožněno vstoupit do děje a skrze svou aktivitu jej usměrňovat.

Použité prameny:

- Badegruber, B., Pirkl, F.: *Příběhy pomáhají s problémy*. Praha, Portál 1994.
- Čermák, I.: *Psychologie v narativní tónině se vynořila v souvislostech*. Československá psychologie, 2003, ročník XLVII.
- Černoušek, M.: *Děti a svět pohádek*. Praha, Albatros 1990.
- Franz, M.-L.: *Psychologický výklad pohádek*, Praha, Portál 1998.
- Chrz, V.: Struktura vyprávění příběhů u dětí mladšího školního věku. *Pedagogika*, 2002, ročník LII.
- Chrz, V.: *Narativní imaginace žáků sedmé třídy*.
- Internetové stránky Pražské skupiny školní etnografie
(http://www.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/7/chrz.pdf)
- Chrz, V.: Výzkum jako narativní rekonstrukce,
in M. Miovský, I. Čermák, V., Řehan (eds) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III*, Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého 2004.
- Chrz, V.: Konfigurace zkušenosti: figury a zápletky které žijeme,
in M. Miovský, I. Čermák, V. Chrz (eds) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV*, Olomouc, Vydavatelství Univerzity Palackého 2005.
- Jung, C.G.: *Základní otázky analytické psychologie a psychoterapie v praxi*. Brno, nakladatelství Tomáše Janečka 1996.
- Lukasová, E.: *Logoterapie ve výchově*. Praha, Portál 1997.
- Mello, A.: *Motlitba žáby (1)*. Brno, Cesta 1995.
- Michalová, Z.: *Přednášky (Specifické poruchy učení, 2002)*
- Millerová, E.: *Příběhy z měsíční houpačky*. Praha, Portál 1998.
- Oaklander, V.: *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš 2003, Mgr Jiří Štěpo – Drvoštěp.
- Pechar, J.: *Od příběhu k románu (K poetice vyprávěné prózy)*. Praha 1989, Československý spisovatel.
- Pokorná, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha, Portál 2001, 3. rozšířené vydání.
- Pokorná, V.: *Přednášky (Specifické poruchy učení, 2004)*
- Rimmon-Kenanová, S.: *Poetika vyprávění*. Brno, Host 2001.
- Sindelarova, B.: *Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha, Portál 1996.
- Stott D.H.: *FLYING START learning-to-learn*
Centre for Educational Disabilities, University of Guelph, Guelph, Ontario (first published 1978 by Brook Educational Publishing Limited box 1171, Guelph, Ontario, Canada)
- Way, B.: *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha, ISV 1996.
- Kolektiv autorů a konzultantů: *Ilustrovaná encyklopedie*, Praha, Encyklopedický dům, 1995.

Příloha č. 1

Text interaktivního příběhu:

„Hlemýžd'ův závod“ s doplňkovými úkoly

Hlemýžd'ův závod

☺ **Zajímá Vás, jak vypadá hlemýžd', o kterém si budeme číst? Složte jeho obrázek, ať se můžeme podívat.**

(pozn. Necháme děti plnit úkol, pouze jim asistujeme, když potřebují. Upozorňujeme je, aby si všímaly tvarů, které se doplňují apod. Všimáme si, jak pracují, popř., jak spolupracují, pokud mají jeden společný obrázek. Komu to jde lépe, komu hůře, jestli jsou výkonnější na začátku nebo na konci úkolu apod.)

Tak už víme, jak náš hlemýžd' vypadá, a teď už je čas, aby se vypravil za svým dobrodružstvím a my s ním. Čeká ho totiž nelehká cesta a možná bude potřebovat vás, své kamarády, abyste mu pomohli.

V lese bylo ten den rušno. Zvířátka se nadšeně připravovala na veliký závod. Nikdo nemohl vzrušením ani dospat, tak moc se všichni těšili. Dnes se totiž ukáže, kdo je ze všech nejrychlejší.

Zvířátka se shromáždila na pasece uprostřed lesa, kde měl závod začít. Zajíc se pilně rozcvičuje. „No co koukáte, musím si rozhýbat svaly.“ Volal dotčeně na veverky, které se ho snažily všelijak napodobovat a chichotaly se u toho o sto šest.

Zato medvěd má jinou taktiku. Rozvalil se v trávě pod jedlí. Prý si musí před závodem pořádně schrupnout, aby nabral sil. Srnka se zase šla napít čerstvé vody ze studánky. „To, abych běžela tak lehce, jako vy plavete“ vysvětlovala udiveným rybám, které na ni mlčenlivě hleděly. Každý se zkrátka chystal na tu velkou událost po svém.

☺ **Jak byste se na takový závod připravovaly, děti, vy?**

(pozn. necháme děti přednést několik návrhů. Pokud se nám bude některý z nich zdát zajímavý a použitelný v našich podmínkách, necháme ho děti zrealizovat.) Jinak:

Vezměte si teď příklad ze zajíce a rozcvičme se spolu s ním. Postavte se do kruhu a cvičte podle paní učitelky.

(pozn. pokud je to možné, vedeme jen několik prvních cviků, pak předáme slovo dětem. Buď necháme předcvičovat jen děti, které se o to samy přihlásí nebo vystřídáme v roli předcvičovatelů všechny-každý vede jeden cvik. Záleží na počtu dětí, na jejich naladění apod.)

Na kraji paseky stál malý hlemýžd' se svou maminkou a všechno to dění nadšeně pozoroval. Jeho malá očička zářila jako veselé lampiony na narozeninové slavnosti.

☺ **Malý hlemýžd' a jeho maminka jsou velmi podobní, ale v mnohém se také liší. Najdeš mezi nimi 10 rozdílů?**

Malý hlemýžd' se obrátil na maminku a povídá: „Maminko, mohl bych také závodit s ostatními?“

„Ale co Tě to jenom napadá, Ty můj kloučku?“ směje se maminka. „My hlemýždi jsme přece od přírody pomalí. Nikomu bys nestačil. Necháme závodit rychlá zvířata a budeme se na ně dívat, ano?“

„Já vím, že bych nevyhrál, maminko, ale tak rád bych si to zkusil. Ještě nikdy jsem nezávodil.“

V tom se ozval hlasitý křik: „Hola hej, závod začíná, připravte se na startovní čáru.“ To sojka už netrpělivě svolávala závodníky svým vysokým hlasem. Na její povyk se všichni horlivě seběhli.

Malý hlemýžď se zoufale podíval na maminku?: „Mami, prosím.“ Paní Hlemýžďové bylo synka strašně líto. „Tak dobře,“ řekla tiše „ale dávej na sebe pozor, chlapče. Nikam se nežeň. Jdi tak, jak umíš. A dávej na sebe pozor, ať tě nikdo nezašlápne.“ Po těch slovech ho políbila na růžky. „Děkuju Ti, maminko“, řekl malý hlemýžď vděčně a radostně se zařadil mezi ostatní zvířátka.

Sojka se usadila na větví nad startovní čarou a začala důležitě odříkávat: „Ke startu připravit, pozóóó...START.“ Na to všichni vyrazili vpřed za halasného povzbuzování přihlížejících diváků. Uháněli jako o život a brzy se ztratili malému hlemýžďi z dohledu. Ten se však nenechal odradit. Nabral všechny své síly a horlivě se plazil za ostatními. Nikdo mu ale nevěnoval pozornost. Až na jeho maminku, která ho nespustila z očí, dokud nezmizel za prvními smrčky. Ostatní diváci spěchali zkratkou směrem k cílové rovince, aby tam pak mohli spolu s vítězem slavit jeho úspěch. Tak náš malý závodník na své cestě brzy osaměl.

Postupně se začalo se stmívat. Mezi stromy se hrůzostrašně plazily stíny. Z křovisek kolem cesty se čas od času ozývaly podivné zvuky. „krrrr, ..prask ...chchchch...A našeho malého závodníka se náhle zmocnil strach. Skoro začínal litovat, že se do závodu vůbec pouštěl. „Jsem tu sám a opuštěný. Cíl je někde bůhví kde“, naříkal. „Kdybych zůstal, spal bych teď už dávno vedle maminky ve své ulitě.“

„Však spi, ulitu máš přece na zádech“ ozval se odkudsi stříbrný hlas. Hlemýžď se překvapeně ohlédl, ale za ním nikdo nestál. Zastavil se tedy a pozorně se rozhlížel kolem sebe. Ale stále nikoho neviděl.

☺ **Uhodnete, kdo to na hlemýžďě zavolal? A poradíte mu, kam se má podívat, aby poznal, komu patří tajemný hlas?**

Správnou odpověď naleznete, když vylustíte tajenku této malé křížovky.

(pozn. Můžeme se ještě dětí doptat: „Kam se tedy musí hlemýžď podívat?“- „Na oblohu.“)

Konečně hlemýžď uviděl rozesmátou tvář měsíce, která se na něho vesele culila z oblohy. A měsíc opakoval: „Však spi, ulitu máš přece na zádech.“

Hlemýžď byl rád, že už není v temném lese tak sám. Ale mrzelo ho, že si měsíc tropí legraci z jeho nářků. Nasadil proto uražený výraz a nic neříkal. „No tak se přece tak nemrač, no“, konejšil ho měsíc. „Já přece vím, že jedeš velký závod a že nemáš na spánek čas. Řeklo mi to slunce, když jsme si za soumraku střídali službu. Pozorovalo Tě celý den z oblohy.“

Hlemýžď se pořád tvářil nakvašeně. „No tak, šnečku, přece by ses nezlobil pro malý žertík. Pojd', zahrajeme si veselou hru.“ Tak tohle na hlemýžďě platilo. Hrál si tuze rád, ale lesní zvířátka ho většinou do svých her nepřijímala, protože jim nestačil. A teď tu byl někdo, kdo by si s ním zahrál rád. Hlemýžď rázem zapomněl na to, že je vlastně uražený a zvědavě se zeptal: „Jakou hru?“ „Hru na zrcadlo“, odpověděl měsíc. „Dívej se mi do tváře a dělej to, co já“.

☺ **Zahrajete si spolu s hlemýžďem a jeho novým kamarádem? Rozdělte se do dvojic. Každá dvojice si najde své místo ve třídě. Postavte se proti sobě. Jeden z vás bude člověk, který hledí do zrcadla. Druhý bude jeho obraz v zrcadle. První pomalu mění výrazy v obličeji, druhý ho napodobuje. Pak se role vymění.**

(pozn. Můžeme rovněž zařadit celé pohyby těla, popř. proházet dvojice, aby si děti hru vyzkoušely s různými partnery. Řídíme se podle situace, záleží především na naladění dětí a na časových možnostech, které máme k dispozici.)

Byla to nesmírná legrace. Měsíc kouzlil na svém širokém obličeji neuvěřitelné grimasy a hlemýžď je po něm opakoval. A Hvězdy se smály a smály, až se z toho celá

obloha rozzářila. A hlemýžď se taky smál a hned se mu šlo veseleji. Tak urazil pěkný kousek cesty než se znovu rozednilo.

Tak putoval dnem i nocí dál a dál. S ránem ho vždycky vítalo sluníčko a svítilo mu na cestu, v noci s ním měsíc taškář hrál jednu hru za druhou.

A tak mu cesta vesele ubíhala.

Jednoho večera, kdy už byl velmi unavený, se rozhodl, že si alespoň trochu odpočine. Slezl proto z cesty a uvelebil se v měkoučkém mechu mezi stromy. V tom se znenadání ozval pronikavý pláč. Hlemýžď sebou trhl a zmateně se rozhlížel kolem sebe. Teprve když se vzpamatoval ze svého prvotního úleku, uvědomil si, že ten zoufalý nářek vychází odkudsi z podzemí.

„Copak se tam asi přihodilo?“, pomyslel si. Rázem zapomněl na únavu a začal prohledávat okolí. Usilovně se plazil sem a tam, až konečně objevil otvor v zemi, chytře skrytý za hustým travnatým porostem. „Asi vchod do něčí nory“, pomyslel si. „Kdopak tam asi bydlí?“

Měl trochu strach, ale zvědavost ho přece jen přemohla. Začal se opatrně sunout dovnitř. Za malou chvíli se ocitl v širokém tunelu. Jak postupoval dál, světla ubývalo, až se nakonec ocitl v úplné tmě. Přestože nic neviděl, věděl, že je na správné stopě, protože pláč neustále sílil. Pokračoval dál se zatajeným dechem. Cítil, že se tunel svažuje stále víc a víc do hloubky země.

Po dlouhém trmácení (nezapomínejte, že hlemýždi jsou tvorové pomalí), dospěl až na místo, odkud pláč, vycházel. Než se stačil ozvat, aby zjistil, s kým vlastně má tu čest, zabořil se do něčeho měkkého a huňatého. To něco sebou trhlo, přestalo plakat a polekaně vyjeklo. Hlemýžď se zase lekl toho vyjeknutí, a tak taky vyjekl. A tak na sebe chvíli „jekali“, až se hlemýžď vzpamatoval a rychle povídá: „Nebojte se prosím, já jsem jen závodník, ehm... hlemýžď závodník“, dodal důležitě. „A přišel jsem se podívat, co se vám stalo, že tak strašně pláčete.“, dokončil velmi zdvořilým tónem.

„Já, já“, zajíká se odpovídaly hlásky (teprve teď si hlemýžď uvědomil, že jich slyší víc). „Já, já, tu čekám na maminku.“ „Já, já taky, já taky“, ozývaly se hlásky jeden přes druhý. „A kdo je vaše maminka?“, ptal se jich hlemýžď. „Kdo je naše maminka?“, opakoval po něm nechápavě jeden hlásek „No přece maminka“, vysvětloval jiný hlásek.

„Moje maminka je paní Hlemýžďová.“, povídá trpělivě malý hlemýžď. „Naše maminka je paní Lišková“, překřikovaly se hlásky. „Vypravila se na lov, sehnat nám něco k snědku. Prý máme být hodná a hezky spát. Jenže nám to nejde“, naříkala liščata jedno přes druhé. „Jak máme usnout bez ukolébavky?“

„No to je tedy pěkné nadělení“, pomyslel si hlemýžď. „Žádnou ukolébavku neznám, co s nimi teď provedu?“ Abyste tomu rozuměli, u hlemýžďů se totiž nezpívá. Hlemýždí maminky, tatínkové, dědečkové a babičky vyprávějí místo toho svým ratolestem dlouhatánské příběhy. Ale co naplat. Na dlouhé příběhy teď není čas. Hlemýžď se přece musí vrátit brzy zpátky na trať. A liščata navíc chtějí písničku.

☺ Pomůžeme malému hlemýžďi? Znáte nějakou hezkou ukolébavku?

Pojďme ji liščatům zazpívat.

(pozn. Vybereme společně s dětmi jednu, popř. více písniček (záleží opět na atmosféře ve třídě nebo ve skupině, na časových možnostech apod.) a společně ji zazpíváme. Pokud to uznáme za vhodné a pokud to okolnosti dovolí, můžeme si s písničkou „pohrát“- využít možnosti doprovodu na hudební nástroje-jen my nebo i děti - zpívat hlasitě a pak znovu tišeji a tišeji, aby liščata mohla pomalu usínat apod.)

Díky vaší pomoci se hlemýžďi podařilo neposedná liščata uspat. Za chvíli už slyšel jejich spokojené pochrupování. Usoudil, že už je čas vydat se nazpátek. Podzemní nora na něho působila poněkud stísněně. A navíc ho čekala další cesta, o níž ani netušil, jak dlouhá ještě bude.

Začal se tedy soukat otvorem ve stěně doupěte. Po chvíli ale zjistil, že chodba, do které se dostal, je mnohem užší než ta, kterou sem přišel. Vyhloubilo ji asi nějaké menší zvíře. A hlemýžď ošálila tma a on se vydal špatným směrem. „Nevadí“, řekl si, „i tahle cesta určitě vede ven“, a bez obav pokračoval dál.

Brzy však zjistil, že to není tak jednoduché, jak si představoval. Chodbička se rozvětvovala v další chodbičky a ty zase v další a v další. Hlemýžď z toho byl brzy celý jelen. Nemohl pak najít ani cestu ven ani cestu nazpátek do doupěte k lišcatům. Cítil, jak se mu do duše pomalu vkrádá strach. Jeho hlava byla plná těžkých černých myšlenek. Najde cestu zpátky? Nebo zůstane uvězněn v temném podzemí?

☺ **Pomůžete šnečkovi najít cestu z podzemí? Jen jeden ze všech těchto tunelů a tunýlků vede na svobodu. Dokážete odhalit, který to je? Až se vám to podaří, vybarvíte tu správnou cestu, aby se tam hlemýžď ani nikdo jiný už nemohl ztratit.**

Dokážete si asi představit, jak se našemu hlemýžďi ulevilo, když se konečně dostal ven a nadechl se čerstvého vzduchu provoněného jehličím. Skrže stromy teple probleskovalo slunce. Hlemýžď musel stáhnout své růžky a zamhouřit očka. Nebyla teď zvyklá na takový jas. Jakmile se trochu rozkoukal, uvědomil si, že už je pozdní odpoledne. Až se trochu zachvěl při představě, že strávil tam dole takovou dobu.

☺ **Co myslíte? Podle čeho mohl hlemýžď poznat, jaká je denní doba? Znáte ještě jiné způsoby, jak se orientovat v čase bez hodinek?**

(pozn. Můžeme s dětmi pohovořit o poloze slunce na obloze atd., můžeme se také dotknout tématu subjektivního vnímání času)

Hlemýžď nedbal na probdělou noc a rozhodl se ihned vyrazit na cestu. „Brzy přijde další soumrak“, řekl si, „pak si odpočinu.“ Navíc se teď necítil ani moc unavený. Jeho srdce se vesele tetelilo. Připadal si jako znovuzrozený a plný života. To asi proto, že se po nejistém trmácení konečně dostal na svobodu.

Vydal se tedy radostně na další cestu. Neurazil však ještě ani deset hlemýžďích kroků, když uslyšel podivné ťukání. Zastavil se a pozorně poslouchal. Pojednou ťukání utichlo. Pak se ozvalo znovu. Pak zase utichlo. Vzápětí se ozval něčí hlas: „Zatracená práce. Co já teď s Vámi, chlape? Kdybyste dbal na svoje zdraví a poslouchal, co Vám doktoři říkají, nemuselo to být.“

Teprve teď si hlemýžď všiml datla, který seděl na velikém rozložitém dubu blízko cesty a důrazně mu domlouval: „Kolikrát jsem Vám říkal, že si máte hlídat životosprávu. Jenže vy jste prostě taková palice dubová a nedáte si říct.“

Dub se tvářil provinile a rozpačitě se díval na svého ptačího lékaře. Ten láteřil, až mu brýle nasazené na zobáku nervózně poskakovaly: „Teď máte holt těch breberek v sobě moc. Potřeboval bych na Vás, člověče posilu. Ale kde ji mám vzít? Kolega ze sousedního lesa má teď taky plný zobák práce s podobnými jako jste vy.“

„Ehm ehm“ ozval se nesměle hlemýžď. „Mohl bych...“, ještě než však mohl pokračovat, datel ho zpozoroval a vpadl mu do řeči: „A kdo jste vy? A copak Vám schází? Za chvíli se na vás podívám. Teď ale nemůžu, mám tu plné ruce práce, že pane Dub?“ Dub se začervenal a rozpačitě přikývl.

„Ale já nejsem Váš pacient a nic mi neschází“, řekl hlemýžď, když se konečně dostal ke slovu. „Ne?“, podivil se datel. „A co tedy potřebujete?“ „Opravdu nic, pane doktore, napadlo mě jen, že bych snad mohl být nějak užitečný.“ Datel se na něho nechápavě zadíval. „No myslel jsem, že bych Vám třeba mohl pomoci tady s panem Dubem“, vysvětloval hlemýžď.

„Oh, to jste opravdu hodný maličký přítelíčku“, zasmál se pobaveně datel. „Víte, pomoc bych skutečně potreboval, to je pravda. Ale problém je v tom, že máte trochu moc

malý....a ne moc ostrý....“, říkal váhavě a přitom si hlemýžďě důkladně prohlížel, „ a vlastně, promiňte mi tu upřímnost, vůbec žádný zobák.“, dořekl nakonec.

„Aha“ řekl hlemýžď omluvně.

„Ledaže....“, zamyslel se na chvíli datel, „ledaže byste si, mladíčku, našel něco, co se zobáku podobá. Víte, něco ostrého. Abyste mohl spolu se mnou ťukat do kůry stromu.“

☺ **Napadá vás, jaké přírodniny z lesa by mohl hlemýžď použít? Jak by si mohl takový jednoduchý „lékařský“ nástroj vyrobit? Zkuste mu poradit.**

(pozn. Děti dávají různé návrhy. Chvíli si s nimi o tom můžeme povídat a pak společně vybereme jedno z nabízených řešení).

☺ **Hlemýžď už je tedy vybaven lékařským náčiním. Stále ale ještě potřebuje vaši pomoc. Aby se mohl účastnit léčení nemocného pana Duba, musí do jeho kmene vyťukávat stejnou melodii jako datel svým zobákem.**

Vezměte si tužku a zkuste vyťukat:

-. - . . . - . . . - . . . - . -

(pozn. _ dlouhý interval
. krátký interval

náměty dalšího postupu: -vytvořit více různých „melodií“, děti se mohou pokoušet o jejich reprodukce individuálně, ve dvojicích i v celé skupině
- využít jednoduchých hudebních nástrojů namísto tužky nebo doprovodu klavíru

Hlemýžď a pan doktor Datel pilně pracovali až do pozdních večerních hodin. Když skončili, promluvil pan Dub pomalým hlubokým hlasem: „Děkuji Vám, mladí pánové, už je mi mnohem lépe. Jsem Vám nesmírně zavázán.“

„No, to jsem rád, že už je Vám lépe.“, odvětil datel. A pak ještě dodal: „Ale víte, já už nejsem zas tak mladý.“ „To ne, hošíčku“ usmál se dub a řekl vlídně: „Jste znamenitý lékař, je vidět, že už jste nasbíral spoustu zkušeností. Ale to víte, mně připadá každý mladý, já už v tomhle lese stojím pěknou řádku let.“

Datel se cítil být polichocen tím, že ho pan Dub pokládá za znamenitého lékaře a důležitě pravil: „No tak na sebe, pane Dub, dávejte pozor, ať pak zase neřešíme takovéhle patálie.“

„Tak už se na mě nezlobte, pane doktore, to víte, já už jsem holt takový, už Váš pan pradědeček se mnou míval těžkou hlavu.

„Ale vždyť já se na Vás nezlobím, pane Dub, měl jsem jen o Vás starost. To víte, já hned vylítnu, ale nemyslím to tak. Báł jsem se, jestli Vám budu umět pomoci. Věděl jsem, že pro jednoho by to byla velká dřina. Ještě, že se tu objevil ten šikovný mládenec. Velice Vám děkuji, mladý muži. To byl znamenitý výkon, nevěděl jsem, že hlemýžďi.....“

Při těch slovech sléł seshora, z mohutného větvoví dolů, aby se svému pomocníku podíval do tváře. Poslední větu však nedokončil. Nalezl totiž svého asistenta, jak tvrdě spí. Hlemýžď byl tak vyčerpán, že se ani neschoulil do své ulity. Hlava mu čouhala ven a ležela zabořená v lesním podrostu.

Datel jemně vsunul šnečkovu hlavu do ulity a pak se znovu obrátil na pana Duba: „Nevím, kam má ten mladík namířeno“, řekl. „Ale ať rozhodně nechodí skrz Černý Kapradín, řádí tam teď Jedozub, však víte.“

„Vím“, odvětil pan Dub.

„Nerad bych měl brzy o jednoho pacienta navíc.“, dodal ještě starostlivě pan

Datel.

„Nic se nebojte pane doktore“, budu ho varovat.

Datel mu poděkoval a odletěl. Ráno, jakmile se šneček probudil, mu pan Dub ještě jednou za jeho pomoc dlouze poděkoval, jménem svým i jménem pana Datla. Pak ještě šnečkovi vyřídil lékařův vzkaz. Vysvětlil mu, že Jedozub je velice nebezpečný a zákeřný had.

„Pro pána Jána“, zděsil se hlemýžď, když zjistil, kde se rozprostírá ta obávaná část lesa, Černý Kapradín. „Já tam ale musím jít, má závodní trať, vede tím směrem.“

☺ **Teď je náš malý hlemýžď opravdu v úzkých. Vy mu ale můžete pomoci. Víte jak? Znáte chameleona? To magické zvíře, které dokáže měnit své zbarvení podle prostředí, ve kterém se právě nachází? Takovou schopnost by teď hlemýžď potřeboval. Had Jedozub by ho pak neviděl a tak by mu nemohl ublížit.**

Vezměte si barevné pastelky nebo fixy. Na listech, které Vám rozdá paní učitelka, se dočtete, jaké hlemýžď zrovna potřebuje zbarvení. Ale pozor!!! Hlemýžď může prolézat i křovím, které bude mít různobarevné listy nebo plody. A bude tedy potřebovat jinou barvu na hlavu, jinou na tělo a jinou na ulitu. Čtete proto pozorně a snažte se přesně vybarvovat. Hlemýžď musí být před hadem dobře schovaný, jinak neunikne.

Když hlemýžď projížděl černým Kapradínem, chvěl se tak, že se mu natřásala ulita. Věděl, že je chráněn vašim chytrým maskováním. Přesto mu bylo úzko. Stromy tu byly podivné. Byly všelijak zkroucené a jejich větve sahající až k zemi se zlověstně ovíjely kolem každého, kdo procházel. Ani malý hlemýžď krčící se u země jim neunikl. Temně zelené kapradí, kterého tu bylo všude plno, hrozivě šelestilo. Vzduch byl těžký a plný jakéhosi zápachu. Hlemýžďi se co chvíli dělalo mdlo. Hlava se mu motala. Připadal si jako v nějakém mlhavém snu. Jen podivné syčení, které se občas ozývalo z hloubi lesa udržovalo jeho smysly nastražené. Tušil, že nebezpečí je stále na blízku. Musí být připraven.

Syčení pak na nějaký čas utichlo. Hlemýžď už se málem nechal ukolébat zdáním, že Jedozub je asi někde hodně daleko, když v tom se ozvalo znovu. Tentokrát však téměř u jeho uší. Hlemýžď strnul a se zatajeným dechem vyčkával, co se bude dít. A v tom ho uviděl. Velikého hada s vypoulenýma očima, které se výhrůžně rozhlížely okolo. Hlemýžď polil pot (naštěstí ne tak, aby smazal vaše pastelky), a tak kolem něho Jedozub proplul bez povšimnutí.

Když hlemýžď zjistil, že ho had skutečně nevidí, jeho strach ustoupil. Teprve teď si uvědomil, jak je Jedozub vlastně krásný. „Má takové pružné pohyby a jaké má zvláštní vzory na těle“, žasl v duchu.

Náhle si uvědomil, že vzorce na hadově kůži jsou sestavené s jakousi pravidelností. Připomínaly mu písmo ze starých lesních knih.

☺ **Zajímá Vás, jakou zprávu na sobě had nese? Pomůžeme hlemýžďi slova rozluštit?**

Hlemýžď si tak znovu připomněl datlovo varování a tiše pokračoval svou cestou. Netrvalo dlouho a hustý temný porost začal řídnout. Mezi stromy se objevilo slunce a vzduch se stával lehčí a lehčí s každým dalším krůčkem.

Hlemýžď překročil Černý Kapradín a vstoupil do mnohem vlídnější části lesa, do březového háje. Rázem mu bylo veseleji. Zastavil se u jedné krásné břízy, aby si odpočinul. Když tu najednou bum. Něco ho strašně bouchlo do hlavy.

„Jauvajs“, vyjekl hlemýžď. Podíval se překvapeně na věc, která sklouzla z jeho hlavy na zem. Byla to skořápka od ořechu. „Chichichi“, ozvalo se z koruny stromu. Byl to veselý rozpustilý smích. Hlemýžď otočil hlavu vzhůru a spatřil malou roztomilou veverku. Seděla na větvi rozesmátá od ucha k uchu a zvědavě si hlemýžďě prohlížela.

„Co tam nahoře děláš?“ , křikl na ni hlemýžď.

„Svačím“, odpověděla vesele veverka. Teprve teď si hlemýžď uvědomil, jaký má vlastně hlad. „Dala bys mi taky oříšek?“ , zaprosil. „Dám, ale musíš si se mnou zahrát na schovávanou“ vypískla veverka rozpustile a než mohl hlemýžď říct jediné slovo, zmizela mezi listy.

☺ **Veverka pak měnila své úkryty. Hlemýžď musel přijít na to, kde právě je, a nahlas svou domněnku vykřiknout. Naštěstí to nebylo tak těžké, jak se obával, protože veverka skoro vždycky zapomněla na svůj huňatý ocásek a nechala ho vyčuhovat z úkrytu. Hlemýžď ji tak vždycky objevil.**

Zkuste přiřadit obrázek se schovanou veverkou k větám, které na ni hlemýžď volal.

☺ **A nyní se podívejte na další věty. Do prázdných čtverců vedle nich, zakreslete, kde je veverka schována. Stačí když veverku nebo její ocásek znázorníte pouze tečkou. Vezměte si pastelku, která má barvu jako veverčin kožíšek, třeba červenou, oranžovou, nebo hnědou nebo prostě takovou, jakou chcete, aby vaše veverka měla. A pusťte se do práce.**

Veverka se nakonec přece jen unavila. Přiběhla k němu celá udýchaná a plácla sebou do trávy. „S tebou je zábava“, řekla uznale. „Máš oči jako ostříž. Naposledy jsem hrála s krtkem a ten mě nenašel ani jednou, představ si to.“ Sotva nabrala dech, hned se zase vymrštila a svižně vyběhla nahoru do koruny, kde měla svoje zásoby. V příštím okamžiku už byla zpátky a vysypala do trávy před hlemýžďě pěknou hromádku oříšků. Pak se společně posilnili a popovídali si. Veverka byla veselá společnice a znala spoustu vtípů a veselých příhod.

☺ **Znáte nějaké vtipy, které vás opravdu rozesmály a o které byste se chtěli s ostatními podělit?**

(pozn. Když děti nebudou žádné vtipy znát nebo se budou stydět, začněme třeba my a nějaké jim řekněme. Jinak můžeme tento úkol přejít.)

A tak hlemýžď posilněn oříšky a dobrou náladou, vyrazil opět na další cestu.. Léto bylo v plném proudu. Slunce štědře rozlévalo svou nádhernou zář. Ptáci vesele cvrlikali. Žáby dováděly v potoce. No prostě učiněná nádhera. Hlemýžď si připadal jako v ráji. Cítil se neskonale šťastný a věřil v úspěch svého putování víc než kdykoliv před tím. Zdálo se mu, že v tak krásném světě musí být dobře každému.

Proto ho velice překvapilo, když jednoho dne zaslechl čísi nářek. Byl to starý jezevec. Byl zalezlý v houští. Seděl tam celý schoulený a usedavě plakal. Hlemýžďi se lítostí úplně sevřelo srdce. „Copak je Ti, jezevče?“, zeptal se soucitně. Jezevec se na něho podíval. Jeho krásné tmavé oči byly plné slz. Chvilí se na hlemýžďě díval jako by mu chtěl něco říci. Nakonec ale neřekl nic a znovu schoval hlavu mezi pracky.

Hlemýžď se na něho zmateně díval. Nechápal zhola nic.

☺ **Co myslíte? Proč je jezevec smutný? A proč nic neříká? Napadá vás, jak by ho mohl hlemýžď povzbudit? Zkuste si vzpomenout, jak se cítíte vy sami, když jste smutní a co v takové chvíli od druhých nejvíc potřebujete. Porad'te hlemýžďi podle toho, jak si myslíte, že byste se zachovali vy vůči smutnému kamarádovi.**

Hlemýžď se snažil, jak mohl. Hledal ta nejlaskavější slova, která znal, jen aby nebohého jezevce potěšil. Zdálo se, že jezevec je rád, že má společnost. Ale nepromluvil. Jen vděčně upíral na hlemýžďě své uplakané oči.

Hlemýžď už si s ním nevěděl rady. Na chvíli sklonil hlavu a přemýšlel, co dál. Když v tom se ozval vážný klidný hlas: „Je mu smutno. To víš, šnečku. Je léto, všichni se veselí spolu se svými přáteli, jen on je pořád tak sám.“ Hlemýžď překvapeně vzhlédl. V rozeklaném kmeni staříčkého stromu seděla sova, moudrá rádkyně všech zvířat. Se zájmem si hlemýžďe prohlížela velkýma hnědýma očima.

„Ale já jsem se snažil sprátelit se s ním, paní Sovo“, vysvětloval hlemýžď, „ale on se mnou nechce mluvit.“ Sova mu tiše odpověděla:

„Jezevec je očarován zlým kouzlem, hlemýždi. Chybí mu řeč. Má zlaté srdce a chytrou hlavu. Co však nemá, je dar slova. Ostatní zvířata se ho straní. Bojí se ho, protože mu nerozumějí. To víš, dávají příliš na slova a nevidí jiné věci“, povzdechla si sova.

„Rád bych mu nějak pomohl, paní Sovo, ale nevím, jak“, řekl smutně hlemýžď.

„Máš přece před sebou velký úkol, hlemýždi“, pravila sova. „Jedeš svůj velký závod.“

Hlemýžď se zarazil: „Jakpak to víte paní Sovo?“

Sova mu neodpověděla, jen se shovívavě usmála a pokračovala: „Nu, netěšíš se snad na to, až konečně dorazíš do svého cíle?“

Hlemýžď nejdřív nevěděl, co na to má říci. Nakonec řekl prostě: „Těším se, paní Sovo, strašně moc se těším. Ale pana Jezevce je mi líto.“

Sova ho zamyšleně pozorovala a pak pravila svým tichým klidným hlasem: „Máš dobré srdce, hlemýždi, zrovna jako tuhle jezevec. Jsem moc ráda, že jste se potkali. Mohli by z vás být dobří přátelé.“ Vlídně se usmála a pak pokračovala: „Povím ti co je potřeba udělat. Vítr Severák měl jednou hrozně zlomyslnou náladu. Lítal tady jako blázen a rozfoukal mi po lese několik listů z mé knihy. Není to jen tak ledajaká kniha, je plná moudrých rad našich předků. A také jsou tam všelijaká účinná kouzla a zaklínadla. Ta kniha se dědí z jedné generace sov na druhou.“

„Na jednom ze ztracených listů je jedno z nejdůležitějších kouzel. Je to kouzlo, které ruší moc všech zlých zaklínadel. Pokud se ti podaří najít všechny cary tohoto listu, znovu jej složit, přečíst, co je na něm psáno a také vykonat, co tam stojí, bude kouzlo zlomeno a jezevec bude vysvobozen ze svého zakletí. Pak ho ještě musíš sám naučit několik prvních slov, než se v něm dar řeči znovu probudí.“

☺ **Naše třída se teď proměnila v les. Hledejte ztracené kousky listu ze vzácné knihy paní Sovy. Prozradím Vám, že je jich přesně 7. Až je budete mít, společnými silami je složte dohromady.**

☺ **A máme před sebou celé zaříkadlo. Celé si jej přečtete. Nejdříve potichu, každý sám. Potom nahlas několikrát nahlas společně s paní učitelkou. Nakonec vyberte mezi sebou tolik dobrovolníků, kolik má text řádek. Každý z dobrovolníků pak dostane jeden řádek, který přečte, až na něho přijde řada. Ostatní se postaví a vykonávají pokyny, které jim kamarádi čtou.**

☺ **A teď už zbývá jen naučit jezevce několik prvních slov, aby se nám rozmluvil. Přiřaďte tato slova k příslušným obrázkům.**

(pozn. Je také možné dát slova a obrázky do obálky, kterou musí děti také nejdříve najít.

Pokud si připravíme velkou zásobu piktogramů a jim odpovídajících slov, bylo by možná také zajímavé popovídat si s dětmi o tom, jaká slova jsou podle nich nejdůležitější, nejzajímavější nebo nejkrásnější. A jaká slova by chtěly ony samy hlemýžďe naučit. Nebo jaká slova si myslí, že by se měl hlemýžď naučit jako první a proč.)

S prvními slovy, která ho hlemýžď učil, zápolil jezevec jako malé nemluvně. Pak se ale kouzlo zlomilo, jak sova předpověděla. A jezevec se Vám rozmluvil. Mluvil jako kniha. Bylo to k nevěře.

Byl z toho štěstím celý bez sebe a neustále vyjadřoval šnečkovi svůj dík všemi možnými výrazy, které se najednou rodily v jeho hlavě jako houby po dešti: „Óoo díky, díky, šlechtný zachránče, nevím, jak Ti poděkovat, vysvobodil jsi mě z ukrutné nemoty. Budu navždy tvým dlužníkem...“, povykoval.

A mluvil pořád dál a dál, až z toho šnečka brněla ouška a sovu ušiska. Jeho znovu probuzený hlas se radostně rozléhal po lese. Za chvíli se tu seběhla spousta zvířátek z okolí a jezevec jim mohl vyprávět o tom, jaké to pro něho bylo, když nemohl mluvit řečí ostatních. Jak se cítil opuštěný. Zvířátka překvapeně poslouchala. Některá se styděla, že to sama nepoznala už dříve, některá cítila lítost nad smutným osamělým životem, který musel jezevec tak dlouho vést. A všechna se nakonec shodla na tom, že uspořádají velkou večerní slavnost na počest jezevcova uzdravení. Mělo to být velkolepé. Lesní včely si chtěly vzít na starost občerstvení. Ozámily, že přichystají ty nejlahodnější nektarové nápoje a medové koláčky. A po těch se prý všem ještě více rozvážou jazyky, nejen jezevci ale i všem ostatním. Pak se bude každému dobře vyprávět a zpívat. Na program budou legendy a staré písně všech zvířecích rodů. A k tomu všemu budou svítit světlušky svými svátečními lampičkami, které si berou jen o nedělích a to ještě ne vždy.

Taková velkolepá oslava samozřejmě vyžaduje spoustu práce. Všichni se proto hned rozutekli, aby se co nejdříve pustili do příprav. A tak jezevec, hlemýžď a sova znovu osaměli. „Ještě jednou Ti mnohokrát za všechno děkuji, příteli“, obrátil se na hlemýžď znovu jezevec.

„Bez paní Sovy bych nedokázal nic“, namítal skromně hlemýžď. „To ona mi řekla, co a jak.“ Jezevec se ochotně vrhl se svými díky i na ni. Sova ho však přerušila s neočekávanou rázností: „No, no, dost. To stačí, jezevče, šetři si slova na večerní vyprávění. A neplýtvěj jich zbytečně na jednu starou sovu. Však má zásluha na téhle věci nestojí věru za mnoho slov. Naopak já sama ještě musím hlemýžďi poděkovat za to, že mi našel ztracený list z mé knihy. To kouzlo mi už mnohokrát chybělo.“ Hlemýžď se začervenal až po růžky. To víte, pochvala od paní Sovy, to není jen tak.

Jezevec se znovu obrátil na hlemýžď: „Zůstaň tu se mnou, příteli, a pojď také spolu s námi všemi na večerní slavnost.“ „Rád bych, ale nemohu, kamaráde“, řekl mu hlemýžď. „Nejdříve si musím splnit svůj velký sen. Chci dojet do cíle závodu, který jsem začal na začátku jara.“

Jezevec rozuměl. Už nenaléhal. Řekl jen: „Vrať se, až budeš moci.“ A popřál šnečkovi šťastnou cestu. Stejně učinila i paní Sova. „Ať Tě štěstí provází, maličký závodníku“ řekla měkce. „Hlemýžď se ještě mnohokrát otočil nazpátek, aby se znovu podíval na své nové přátele. Chtěl si je dobře zapamatovat. To aby byli pořád s ním.“

☺ **I když jsou naši přátelé daleko, můžou být zároveň s námi, když na ně budeme myslet. Může nás potěšit, když si vybavíme jejich úsměv nebo nějaký společný zážitek.**

Máte nějaké hezké zážitky s kamarády ze třídy? Co o svých kamarádech vlastně všechno víte? Co mají rádi a co naopak neradí, jaké mají záliby atd.? Jaké mají dobré vlastnosti? Co na nich máte nejraději? A na co nejraději vzpomínáte, když nemůžete být s nimi?

(pozn. Dále můžeme rozdělit děti do dvojic. Sednou si k sobě zády a jeden popisuje zevnějšek druhého, jaké má oči, jaké vlasy atd. Ostatní přihlížejí a pak se dvojice vymění.

Dále mohou říct skupině, co o svém kamarádovi vědí. Pak dostanou prostor chvíli si ve dvojicích povídat a dozvědět se o sobě navzájem další informace. Pak

se znovu sesedne celá skupina a děti říkají ostatním, co se ještě o kamarádovi, se kterým byli ve dvojici ještě dalšího dozvěděli.

Možností je celá řada. To, zda vůbec tento bod uplatníme a pokud ano tak v jaké míře, záleží opět na situaci konkrétní skupiny, se kterou pracujeme.)

Šneček si to šinul dál a dál. Pomalu plynul den po dni a rozverné léto se pozvolna přehouplo v tichý zádumčivý podzim.

Hlemýžď užasle pozoroval, jak se kolem něho všechno mění. Jásavé zelené barvy, které bylo před tím všude plno, začalo pomalu ubývat. Stromy si oblékaly nové pestrobarevné kabáty. Zvířátka zanechala letních her a radovánek a pilně se připravovala na blížící se zimu. Obstarávala si zásoby jídla a chystala si své pelíšky a nory, aby byly pěkně teplé a útulné.

Za nějaký čas už nebylo široko daleko nikoho vidět Zpěv ptáků pomalu utichal. Bylo vidět jen jejich siluety vysoko v oblacích, jak naposledy krouží nad svým letním domovem, než se vydají na dalekou cestou do cizích krajů.

Dokonce i sluníčku se asi zachtělo odletět s nimi, protože ho bylo stále méně a méně vidět. Tepla a světla také ubývalo. Zdálo se, jakoby paprsky přicházely odněkud z veliké dálky.

Zato větru, který asi v létě odpočíval, bylo najednou všude plno. Zpočátku se jen tak nenápadně připlížil a sem tam do něčeho zlehýnka foukl. Jakoby si potřeboval vyzkoušet, jestli to ještě vůbec dokáže. Když se pořádně rozcvičil, poletoval už nadšeně sem a tam a foukal o sto šest.

☺ **Zahrajeme si teď na vítr. Co všechno vítr svým dechem dokáže?:**

- sfouknout ze stolu pingpongový míček, vlaštovku z papíru

- naplnit skleničky vodou a co nejvíce vodu „rozfoukat“ pomocí brčka

- „minigolf“ s pingpongovým míčkem. Zkuste vytvořit dráhu pro „minigolf“

pomocí školních pomůcek a různých věcí, které ve třídě najdete. Pak se můžete postit do hry. Ale pozor. Bude to utkání hráčů z Větrova. Měříte sílu a „obratnost“ svého dechu. Nesmíte se proto míčků nijak dotýkat. Posouváte je pouze foukáním.

- nyní se rozdělte do skupinek. Každá skupina dostane balónek. Jejím úkolem je ho nafouknout a společnými silami ho přepravit z jedné strany místnosti na druhou. Balónek se při tom nesmí dotknout země. A opět platí, že se nesmíte balónek dotýkat jinak než svým dechem.

Nezapomeňte, že si musíte navzájem pomáhat. Dech jednoho by asi nestačil. Každý člen skupiny je důležitý. Zkuste si vymyslet strategii, jakým směrem foukat a jak uspořádat celou skupinu, aby Vám balónek nepadal.

(pozn. první dva úkoly jsou individuální, druhé dva skupinové. Počet skupinek určíme podle celkového počtu dětí. Pokud je dětí hodně, můžeme je rozdělit i u 3. úkolu, potom bychom měli více minigolfových drah.

Tyto discipliny mohou mít formu soutěží mezi jednotlivci nebo družstvy. Stejně tak mohou být pouze hrou na vítr, bez prvku soutěžení. V takovém případě by asi neměly být příliš dlouhé, aby se děti nezačaly nudit.

Můžeme zařadit také zpěv, různá dramatická cvičení pro práci s hlasem, dále můžeme využít dechové hudební nástroje, např. flétnu.

Můžeme s dětmi rovněž pohovořit o tom, že vítr může být nebezpečný, ale také příjemný, osvěžující. Umí ničit, bořit ale také vytvářet krásné věci. apod.)

Dny běžely dál a dál. A vítr dováděl čím dál tím víc. Vesele poletoval sem a tam a s radostným skučením a kvílením si pohrával s větvemi stromů. Rozverně lechtal listy v podpaždí. A listy se smály a svíjely se, až už to jeden z nich nevydržel (byl to obzvlášť

lehtivý list) a pustil se. A pak už se pouštěly i ostatní a houpavými pomalými pohyby se snašely k zemi. To vítr je něžně nadnášel, aby se neuhodily.

A hlemýžď se nepřestával rozhlížet kolem sebe. Nemohl se na tu krásu vynadávat, tolik nejrůznějších barev a tvarů najednou.

☺ **Vidíte, že kolem hlemýždě padají různé listy, lístky a lístečky.**

- **vezměte si černou pastelku a jednoduchou čarou spojte listy, které mají stejný tvar**

- **vezměte si modrou pastelku a jednoduchou čarou spojte listy, které mají stejnou velikost**

- **připravte si všechny pastelky a vybarvěte listy podle následujících pokynů:**

- **list, který je nejdál od hlemýždě, je celý žlutý**
- **list, který je nejbliž hlemýždi, je celý červený**
- **list, který je nejmenší ze všech je celý oranžový**
- **list, který je přímo nad hlemýžďovou hlavou, je modrozelený**
- **lest, který už leží na zemi je hnědočervený**
- **list, který ještě visí na větvi je zelenožlutý**

Brzy poté, co spadl ten poslední lísteček, zavítala do kraje paní Zima. Z oblohy se začaly sypat bílé křehké chomáčky. Byly krásné. Vypadaly jako kousky krajkových záclonek v okně. Když spadly na zem, pomalu se rozplývaly a zůstávaly po nich maličké loužičky, které se ihned vsákly do země jakoby se chtěly rychle před někým schovat.

Zpočátku se vločky objevovaly jen tu a tam. Postupně jich však stále přibývalo. A začaly padat i na hlemýždě. Tehdy poznal, že jsou vlhké a studené. Nejdříve se mu to líbilo. Za svůj krátký život dosud sníh nepoznal, a tak se těšil z nového mrazivého dobrodružství. Brzy mu však začala být zima. Snažil se plazit co nejrychleji (tak rychle, jak jen mu to jeho přirozené šnečí tempo dovolovalo), aby se alespoň trochu zahřál.

Sněhu stále přibývalo a přibývalo. Teď už se z oblohy valila celá mračna vloček. A když se sněhové chomáče setkaly se zemí, už se neměnily v plaché pramínky vody, ale zůstávaly na povrchu a hrdě ukazovaly svou bílou krásu. Hebká a chladivá sněhová peřina tak postupně přikrývala všechny cesty a cestičky, lesní mýtiny, pařezy, stromy.....

Všude vládlo majestátné ticho. Život v lese byl pojednou jakoby strnulý a zpomalený. Maličký hlemýžď na široké cestě najednou působil jako nejrychlejší a nejživější bod uprostřed spící přírody. Statečně si vykračoval dál a dál. Drkotal zuby zimou, ale umínil si, že musí pokračovat. Cíl je možná ještě daleko a on nemůže ztrácet tolik času. Nemůže si přece dovolit někam zalézt a celou zimu jen odpočívat. Kdepak. To si stále v duchu opakoval, aby si dodal odvahy a síly a ubránil se pokušení najít si nějaké skryté teplé místečko, schoulit se do ulity a utéct před krutou zimou do krásných hřejivých snů.

Chvilími měl pocit, že v někde uvnitř v jeho duši přebývají dva hlemýždi. Jeden touží dorazit do vytčeného cíle a nechce se za žádnou cenu vzdát. Druhý už je unavený a přestává věřit, že jeho cesta má nějaký smysl. A ti dva hlemýždi se mezi sebou prou a snaží se jeden druhého přesvědčit o své pravdě.

Jak tak přemítal a poslouchal, jak se ti dva hlemýžďové v něm hádají, zaslechl najednou tichoucké sténání:

„Achich achich, to je ale zima“, nařikal kdosi tenouckým hláskem. „Co budu dělat, já nešťastník?“

Hlemýžď měl sto chutí dělat, že nic neslyší a pospíchat dál. Sám se třásl zimou a tolik se už těšil na to, až konečně nalezne svůj vytoužený cíl. Pak mu to ale nedal. „Nějaký chudák se tu třese zimou a ty bys ho nechal samotného a bez pomoci?“, řekl si v duchu. „To by tak hrálo.“

Jako už tolikrát před tím na své cestě, i teď se znovu zastavil a zavolal: „Haló, kdo je tu?“ Za nejbližší kupičkou sněhu vykoukla malá hlavička. Když uviděla hlemýždě, očka

se jí radostí rozsvítily. Vzápětí se vynořilo celé tělo. Tvoreček vyskočil a vrávoral směrem k hlemýždi. Teprve teď náš závodník poznal s kým má vlastně tu čest. Byl to malý pavouček. Jeho tenké křehké tělíčko se třáslo zimou. Byl tak prokřehlý, že se sotva udržel na svých tenkých nožkách. Byl na něj opravdu žalostný pohled. Hlemýžď se trochu zastyděl při pomyslení, že tu bezmocného pavoučka málem nechal.

Rychle řekl: „Vlez si, pavoučku, do mé ulity, je tam přece jen tepleji, než tady venku.“

„A nebudu Ti moc těžký?“, strachoval se pavouček. „Špatně se Ti pak se mnou poleze.“

„Ale jdi“, smál se hlemýžď, „jsi tak maličký a tenoučký. Určitě budeš lehký jako pírkó.“

Pavouček si tedy k němu vlezl a schoulil se uvnitř v ulitě. „Tady je tak krásně.“, povídá po chvíli. „Jako kdybys tu měl kamínka.“

„To jsem rád, že je Ti teplo“, řekl hlemýžď, „můžeš u mě zůstat, jak dlouho budeš chtít.“

Za chvíli už hlemýžď slyšel, jak jeho „nájemník“ spokojeně pochrupuje. „Takový pidižvík, ale chrápe to jako medvěd, až se mi otřásá ulita“, pomyslel si. Bylo mu ale dobře. Aniž přesně věděl proč, šlo se mu najednou lehce a dokonce se mu zdálo, že je mu mnohem tepleji než před tím.

Když se pavouček posilnil spánkem a teplem hlemýžďovy ulity, začal si s hlemýžděm povídat. Vyprávěli jeden druhému, kdo vlastně jsou, co zažili, jaké mají přátele atd.

☺ **Hlemýžď vyprávěl nejdříve pavoučkovi o lesní mýtině, kde se narodil a o své hodné mamince. A pak se pustil do líčení svého závodu. Zkuste zavzpomínat spolu s ním a povězte pavoučkovi, co všechno náš hlemýžďí kamarád na své cestě zažil, koho potkal atd.**

(pozn.: snažte se, aby se ve vyprávění vystříдалo co nejvíce dětí, pokud možno všechny. Každé může popsat část příběhu.

Vzhledem k tomu, že děti řešily úkoly spolu s hlemýžděm, můžeme s nimi pohovořit i o tom, který z úkolů jim připadal těžší než ostatní a který naopak jednoduchý. Jaký byl podle jejich soudu zábavný a jaký naopak nudný, nezajímavý apod.)

Pavouček napjatě poslouchal a každou chvíli se vyptával na další podrobnosti. Byl ze všech hlemýžďových dobrodružství celý u vytržení. A hlavně se mu nesmírně obdivoval za to, že tak dlouho vytrval ve svém závodě, přestože neví, jak daleko je jeho cíl a přestože už tu dávno nezůstal žádný z diváků, který by v něj věřil a dodával mu odvahy.

Pavouček začal usilovně přemýšlet, jak by svému zachránci mohl prospět. „Je zima“, přemítal v duchu, „mouchy teď nikde neseženu, abych mu udělal muší polívku...hmm a kdo ví, jestli by mu vůbec chutnala. Jednou jsem na ni pozval jednu krásnou motýlí slečnu a ona nad ní jenom ohrnovala nos. No... a to se mi zrovinka tenkrát tak znamenitě povedla“, zavzpomínal s jistým pocitem ukřivdění.

„No, co bych tak ještě mohl?“, přemítal, ale nic ho ne a ne napadnout. „Ty moje malá hloupá hlavo, copak vážně nic nevymyslíš?“, láleřil v duchu. „No jo, no jo, vždyť já vlastně nic pořádného neumím. Jen tak možná stavět sítě. Jenže to nám teď k ničemu....Moment“, zarazil na chvíli tok svých myšlenek. „No ano, to je ono, už to mám“, jásal nahlas.

„Co se děje“, skoro se polekal hlemýžď zaskočený bujarým veselím, které se tak náhle rozpoutalo v jeho ulitě.

„Mám skvělý nápad, šnečku“, povídá nadšeně pavouček. „Utkám Ti teplou čepici ze svých vláken. Aby sis ohřál aspoň růžky. Co ty na to?“

„Jééé, pavoučku“, zaradoval se hlemýžď, „a mohl by to být kulich? A s bambulkou?“

„No, to se ví, hned jdu na to“, smál se pavouček. A opravdu se hned pustil do práce. Měl už prstíčky natolik prohráté, že si dokázaly poradit i s těmi nejjemnějšími vláčenky. To víte, takové pavoučí tkaní, to není jen tak. Je to hotové umění.

☺ **Pojďme pavoučkovi pomoci, at' mu jde práce pěkně od ruky.**

Před sebou teď vidíte písmenka z celé abecedy. Jsou však zpřeházená po celé ploše papíru. Zkuste je pospojovat podle toho, jak mají jít správně za sebou. Pokud se Vám to podaří, měl by se před vámi objevit kulíšek pro hlemýžď.

Pak si vezměte pastelky a vybarvěte ho tak, jak si myslíte, že by se našemu hlemýžďi nejvíc líbil. Můžete ho pak také vystříhnout a nalepit ho hlemýžďi na hlavičku.

(pozn. Pokud děti mají ještě s abecedou problémy, zkusíme začít s průpravnými cvičeními, aby se jim pak samotný úkol snáze plnil

- Je možné s nimi nejdříve celou abecedu zopakovat.

- Nechat je, aby si nejdříve napsaly písmena ve správném pořadí na tabuli, pak ještě případně do svých pracovních listů pod zpřeházená písmena

- Můžeme použít i nejrůznější cvičení a hry, např. číst abecedu pozpátku, číst jen každé druhé písmeno apod.

Pokud se nám to bude zdát vhodné, můžeme také v tomto bodě pohovořit s dětmi o tom, jak vlastně pavouci své sítě staví, kde je můžeme najít, k čemu jim slouží atd. Můžeme připomenout přirovnání: „Tenký jako pavučina“ apod.)

Hlemýžď měl z kulíšku ohromnou radost. Hned si ho nasadil na hlavičku.

„Děkuju Ti, pavoučku“, řekl vděčně.

„Hmm, jsi fešák“, povídá spokojeně pavouček, kterému to nedalo a alespoň na chvíli opustil vyhrátou ulitu, aby se podíval, jak to šnečkovi sluší. Protože byl ale venku opravdu pořádný mráz, rychle se zase schoval zpátky.

Hlemýžď se blaženě usmíval. Bylo mu teď mnohem tepleji. Spokojeně si vykročoval dál a dál. Zima byla dlouhá a krutá. Hřál ho však jeho kulíšek a taky pomyšlení, že v jeho ulitě sedí jeden malý pavouček. Byl rád, že není sám. Byl tu někdo, s kým mohl promluvit a kdo ho povzbudil, když mu docházely síly.

Jednou se např. hlemýžď pavoučkovi svěřil: „Tolik se už těším na jaro. Zima je krásná, ale mám z ní trochu strach.“ Na chvíli se zamyslel a pak pokračoval: „Kdo ví, jestli vůbec dojedu do cíle. Třeba je to opravdu pro hlemýžďe jako jsem já příliš daleká a obtížná cesta.“

„Neboj se, šnečku, kamaráde, musíš si jenom trochu věřit. Jenom se podívej, jak daleko už jsi došel a co už jsi všechno dokázal. Cesta může být daleká, ale tvůj cíl na tebe určitě čeká. Já to vím. Vydrž ještě chvíli, zima nebude už dlouho trvat. Brzy ji vystřídá jaro a všechno bude hned veselejší. Lépe se Ti bude putovat, až bude hřát sluníčko a budou zpívat ptáci.“

„A víš ty co? Naučím Tě jednu hrozně hezkou básničku. Je kratičká, ale krásná. Znáš ji od svého strýčka. Vyprávěl nám ji jednou v zimě, když jsme byli zalezlí a báli se, že se nám jaro nevrátí. A ta básnička mě tenkrát strašně potěšila. Od té doby si ji říkám vždy, když je mi smutno a přestávám věřit v něco, co pro mě moc znamená. Poslouchej“:

„ Je zima.

Z oblohy padají sněžinek bílé kytičky.

Možná že, možná vysoko nad mraky,

jaro je, lidičky.“

„To je nádhera, pavoučku“, usmál se hlemýžď měkce. „Takovou básničku jsem ještě nikdy neslyšel. Tu si Tvůj strýček vymyslel?“

„Kdepak“, řekl pavouček. „Naučil se ji od jednoho pavouka v Číně. Víš, můj strýček byl nesmírně zcestovalý pavouk. Stavěl svoje sítě snad ve všech zemích světa. No a v té Číně potkal pavouka, který uměl spoustu takových básniček. A všechny byly takové kratinké, ale dokázaly tak pěkně zahřát u srdce. No a tahle, ta se strýčkovi prý zalíbila ze všech nejvíc. Tak se ji naučil nazpaměť, aby nám ji pak doma mohl povědět.“

Hlemýžďi se básnička taky strašně líbila. A tak si ji s pavoučkem opakovali pořád a pořád dokola.

☺ **Líbí se Vám básnička? Zkusme si ji říct společně s pavoučkem a hlemýžděm.**

- čtete všichni dohromady s paní učitelkou

- čtení ve dvojicích. Začne jeden, druhý se k němu přidá o dvě slova později a bude se snažit kamaráda dohonit.

Hlemýžďi bylo s pavoučkem a jeho básničkou moc hezky. A dokonce se mu za chvíli začalo zdát, že kolem něho skutečně padají droboučké bílé kytičky. Hned mu bylo veseleji a měl pocit, že jaro už je blízko.

A tak spolu putovali. Hlemýžď zakuklený v kulichu a malý pavouček schovaný v jeho ulitě. Oni dva a jejich básnička. Vytrvale se ubírali dál a dál, přestože je většinu času obklopovala zima a tma a často je trápil prudký a mrazivý vítr.

Po dlouhém a úmorném trmácení se naši dva poutníci přece jen dočkali. Jaro se konečně ukázalo. Nejdříve jen zlehýnka nakouklo. Snad aby si prohlédlo uspanou zemi a rozhodlo se, kde má se svým tvořením začít. Pak už se pustilo do práce ze všech sil. Nejdříve pomalu přilákalo sluníčko o něco blíže, aby rozjasnilo oblohu a roztálo pomalu všechn sních. Pak začalo jemně probouzet přírodu. Zvířátka se pomalu probírala ze zimního spánku a vylézala ze svých úkrytů.

Pro pavoučka a hlemýždě nadešla chvíle loučení. Pavouček musel najít vhodné místo, kde by se mohl zabydlet a vystavět si novou síť.

„Děkuju Ti za všechno, kamaráde“, řekl.

„Já Tobě taky“, odpověděl hlemýžď. Po těch slovech objal pavouček přítelovu hlavu svýma tenoučkýma rukama. Chvíli takhle spolu stáli.

„Doufám, že Ti zbylo dost vláken, když jsi mi udělal toho kulicha“, řekl najednou hlemýžď starostlivě.

„Jen se neboj, hlemýžďi, těch já mám habaděj“, zasmál se pavouček. Pak na hlemýždě upřel svá malá očka a řekl: „A nezapomeň na mě. Až dokončíš svůj velký závod, přijed' se na mě někdy podívat. Postavím svou síť někde dole blízko cesty a každé ráno ji budu koupat v rose, aby krásně svítila. Tak, abys ji nemohl přehlédnout, když ji budeš hledat.“

„Děkuju, pavoučku, přijdu rád“, řekl hlemýžď.

Po těch slovech se rozloučili. Pavouček se pustil do přípravy svých vláken a hlemýžď se vydal sám na další cestu. Šinul si to po široké lesní pěšině. Byl po krušném zimním putování trochu zesláblý, ale příchod jara ho nesmírně posilnil a byl teď pevně rozhodnutý vytrvat a najít svůj cíl.

Vzduch byl lehoučký a svěží. Veselá jarní nálada byla všude slyšet, vidět i cítit. A náš závodník se radoval ze všeho, co se kolem něho dělo. Les byl najednou plný života. Všude bylo spousta hlasů, šustění a zpěvů. Otáčel hlavičkou sem a tam, aby mu nic neuteklo. Když v tom se najednou zarazil. Jeho zvědavě rejdící oči upoutalo cosi, co vypadalo jako nějaký nápis vyrytý v kůře jednoho stromu. Hlemýžď se zastavil a pozorně si ten nápis prohlížel.

☺ **Písmo na stromě je kostrbaté. Vypadá to, jako kdyby ho tam vyryl svým drápkem nějaký pták. Zkuste ho s hlemýžděm rozluštit.**

Hlemýžď tu stál a nepřestával zírat na tři veliká písmena vyrytá do stromové kůry. „Cíl, CÍL, CÍÍÍL, to není možné“, jásal v duchu. Nemohl tomu uvěřit. Až do této chvíle byl pro něho cíl jeho závodu velkým snem, něčím nepředstavitelným a hrozně vzdáleným. A teď je skutečně tady. Opravdu to dokázal.

Nikde neslyšel slavnostní famfáry ani neviděl zástupy diváků, které by oslavovaly jeho vítězství. Byl tu úplně sám uprostřed jarního shonu. Vůbec mu to ale nevadilo. Cítil se neskonale šťastný a v duši se mu rozléval blažený klid.

Když sklonil hlavu a podíval se na zem, čekalo ho tam další překvapení. V kaluži roztátého sněhu spatřil najednou svou vlastní tvář. Ale nebyla to tvář malého klučiny, kterým byl, když tenkrát odcházel od maminky na svůj veliký závod. Z hladiny kaluže se teď na něho dívaly moudré klidné oči dospělého hlemýždě.

☺ **Hlemýžď překonal všechny překážky a statečně dojel do svého cíle. Zaslouží si od nás velkou pochvalu. Pojďme ho společně odměnit:**

„Šnečku, šnečku,
vystrč růžky,
dám ti tvaroh
na parůžky.“

A protože vy všichni jste putovali s ním a ve všem mu pomáhali, zasloužíte si stejně jako on velké ocenění a velkou odměnu. Zamyslete se nad tím, co má kdo z vás rád, co by koho z vás potěšilo. Řekněte pak jako skupina tuhle básničku každému z vás zvlášť, např. Honzík rád jezdí na kole:

„Honzo, Honzo,
vystrč růžky,
dám ti kolo
na parůžky.“

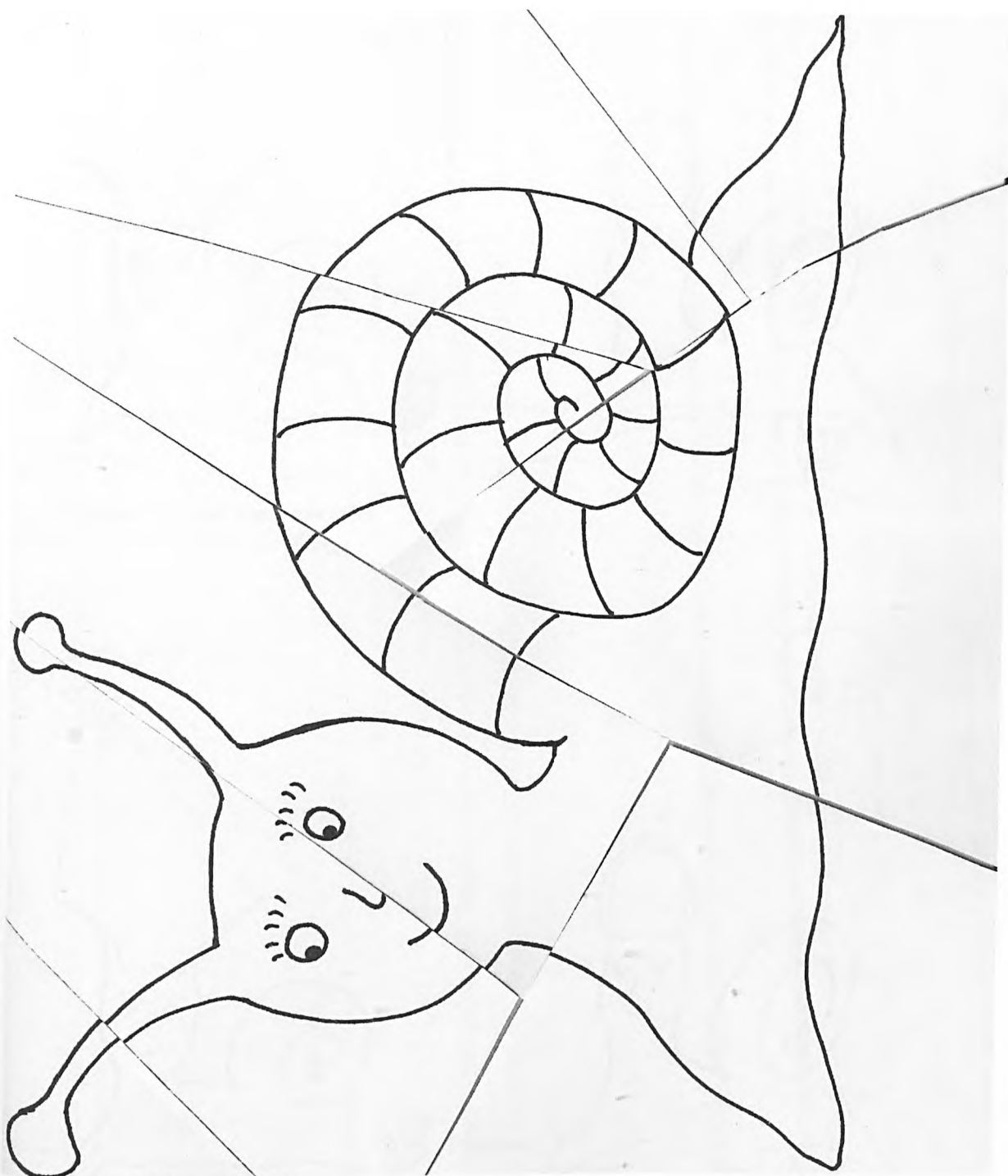
Jana má ráda, když hezky svítí sluníčko:

„Jani, Jani,
vystrč růžky,
dám ti slunce
na parůžky.“

(pozn. Pokud si skupina neví rady, co jednotlivým členům nadělit, zkusíme ji k takovým nápadům dovést nebo necháme děti, aby si samy řekly, co mají nejraději nebo co by si v danou chvíli nejvíce přály.)

Příloha č. 2

Obrázky a další materiály použité při realizaci programu



Obr. č. 1 Hlemýžďova podobizna



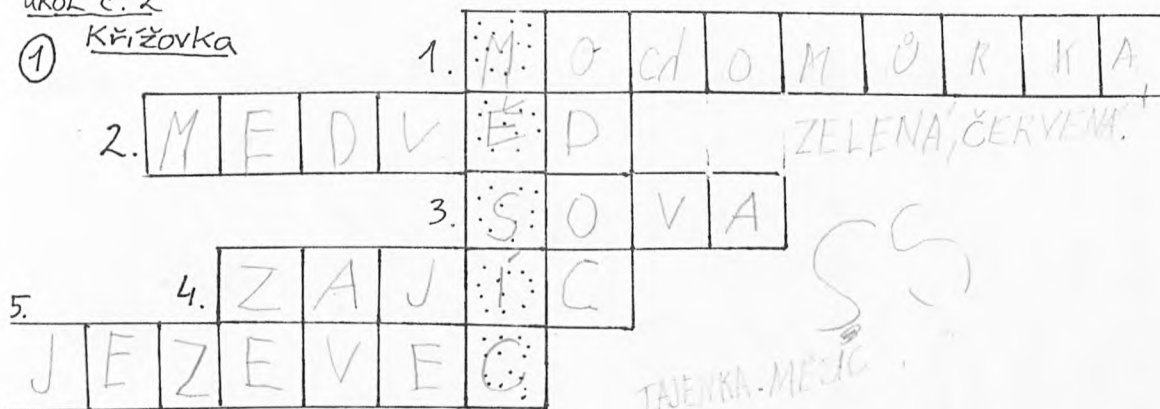
Obr. č. 2 Malý hlemýžď a jeho maminka



Obr. č. 2a Malý hlemýžď a jeho maminka; nalezené rozdíly

úkol č. 2

① Křížovka

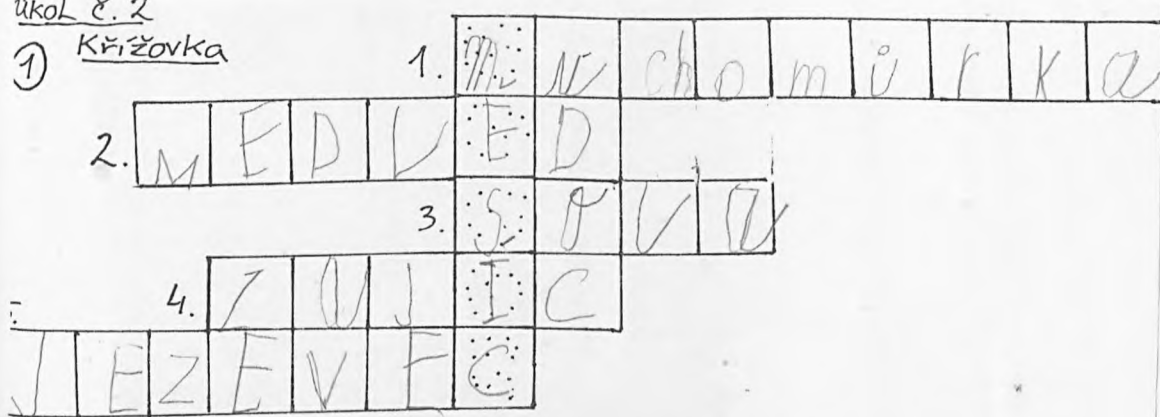


1. Lesní houba s bílou nožkou a puntíky na červeném klobouku
2. Velké huňaté zvíře... před závodem v našem příběhu se pořádně vyspalo... má rád maso i med... dělá "brum brum"
3. Noční pták... s velkýma očima... symbol moudrosti... dělá "Hü Hü"

Obr. č. 3 Křížovka s částí legendy

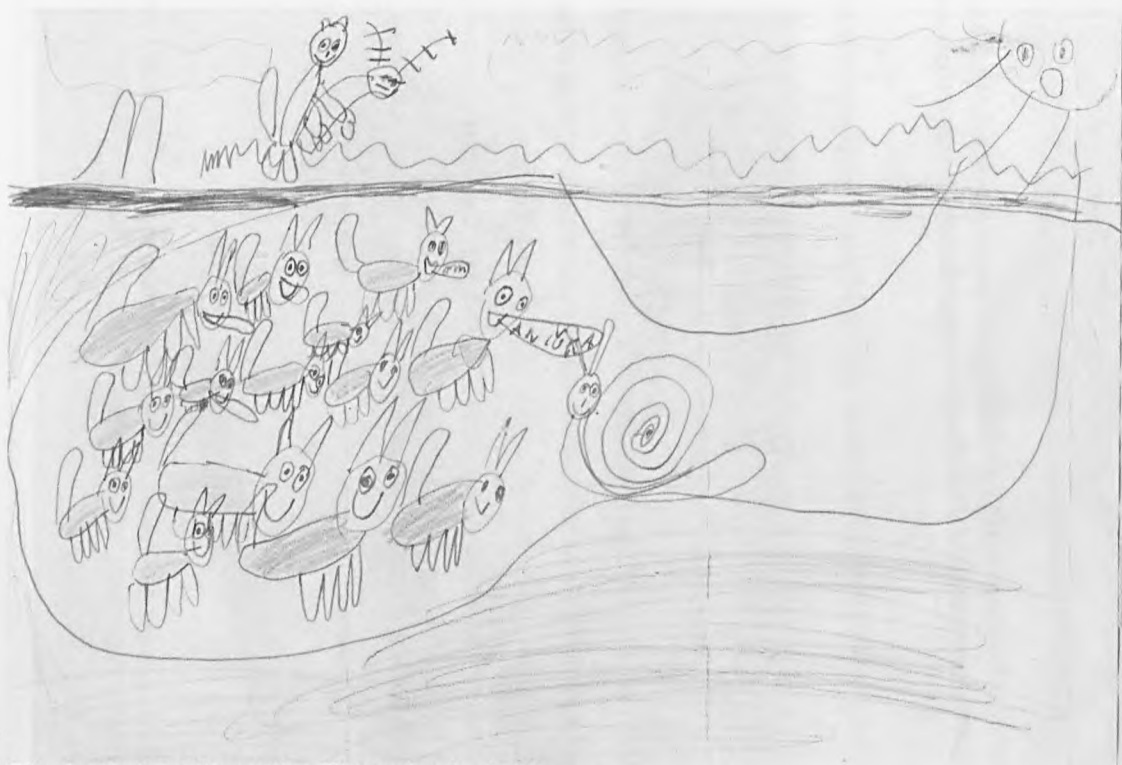
úkol č. 2

① Křížovka



1. Lesní houba s bílou nožkou a puntíky na červeném klobouku
2. Velké huňaté zvíře... před závodem v našem příběhu se pořádně vyspalo... má rád maso i med... dělá "brum brum"
3. Noční pták... s velkýma očima... symbol moudrosti... dělá "Hü Hü"

Obr. č.3a Křížovka s částí legendy 2 (od jiného dítěte)



Obr. č. 4 Setkání hlemýždě s liščaty; kresba Aničky



Obr. č. 5 Kapsář

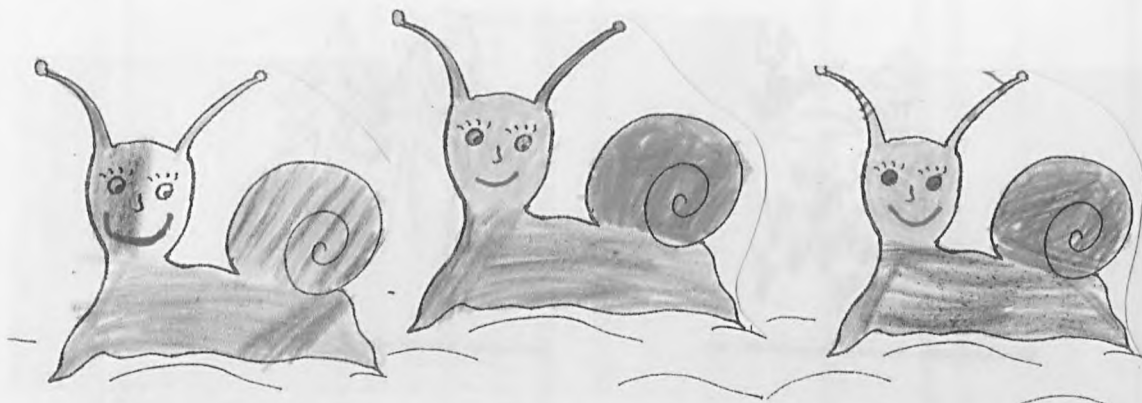


Obr. č. 6 Nástroje pana Datla



- 1) Vybarvěte hlemýžďův pravý růžek červeně a levý modře. Hlavičku vybarvěte zeleně. Jeho tělo vybarvěte žlutou barvou a ulitu barvou modrou.
- 2) Nyní vybarvěte žlutou barvou hlavu i s tykadly a na pravém tykadle nakreslete tři červené puntíky a na levém tykadle čtyři zelené. Ulitu pak vybarvěte barvou fialovou a tělo oranžovou.
- 3) Teď je zapotřebí, aby měl hlemýžď ulitu pruhovanou, a to černě a bíle. Pravé tykadlo bude černé, levé bílé. Pravá půlka hlavy zelená, levá oranžová. Tělo musí být celé modré až na ocásek, který bude zelený.

Obr. č. 7 Maskování hlemýžďe, včetně instrukce



- 1) Vybarvěte hlemýžďův pravý růžek oranžově a levý zeleně. Hlavičku vybarvěte žlutě. Jeho tělo vybarvěte fialovou barvou a ulitu barvou zelenou.
- 2) Nyní vybarvěte žlutou barvou hlavu i s tykadly a na pravém tykadle nakreslete dva modré puntíky a na levém tykadle pět fialových. Ulitu pak vybarvěte barvou zelenou a tělo hnědou.
- 3) Teď je zapotřebí, aby měl hlemýžď ulitu pruhovanou, a to červeně a žlutě. Pravé tykadlo bude červené, levé žluté. Pravá půlka hlavy hnědá, levá bílá. Tělo musí být celé oranžové až na ocásek, který bude žlutý.

Obr. 7a Další příklad maskování hlemýžďe, včetně instrukce



Prozradil Tě ocásek, veverka! Vidím ho na velkém stromě s listy! Čouhá nahoru!

Zase Ti čouhá ocásek! Za houbou, za tou přední!

Obr. č. 8 Hra na schovávanou s veverkou ; hledání veverčina ocásku



Ocásek ti visí na smrku, který stojí nejvíc vpravo.



Zase Ti čouhá ocásek! Za houbami, za těmi úplně vzadu!



Vidím tvůj ocásek, veverko! Za pařezem, z levé strany!



Za pařezem, z pravé strany!

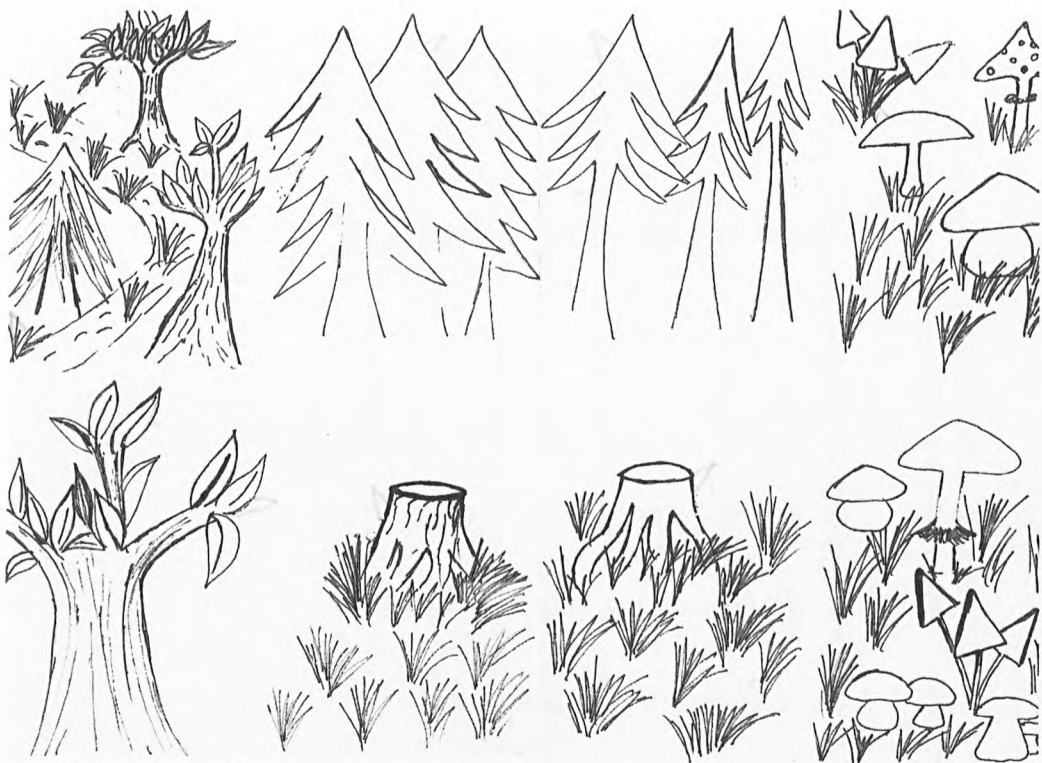


Na smrku, který stojí nejvíc vlevo!



Á, už tě vidím! Jsi na stromě u cesty, na tom nejvíc vzadu!

obr. 8a Hra na schovávanou s veverkou; další příklady hledání veverčina ocásku



obr. 8b Hra na schovávanou s veverkou; dokreslování jejího ocásku



Obr. č. 9 Setkání hlemýždě s veverkou; kresba Míši

Zaříkadlo proti vši zlé moci

Ruku v ruce kolem jdeme

Pak na zemi poklekneme

Pravou rukou zamáváme

Levou rukou t'uky t'uk

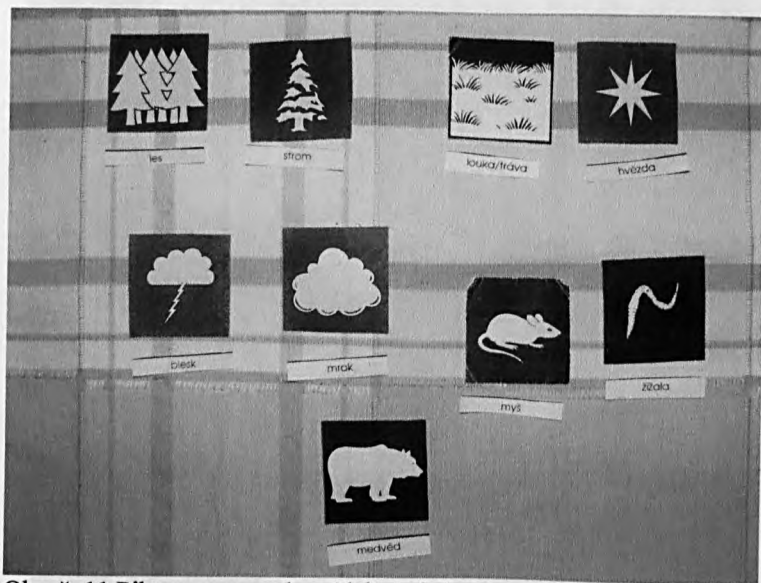
Pravou nohou dupy dup

Levou nohou klepy klep

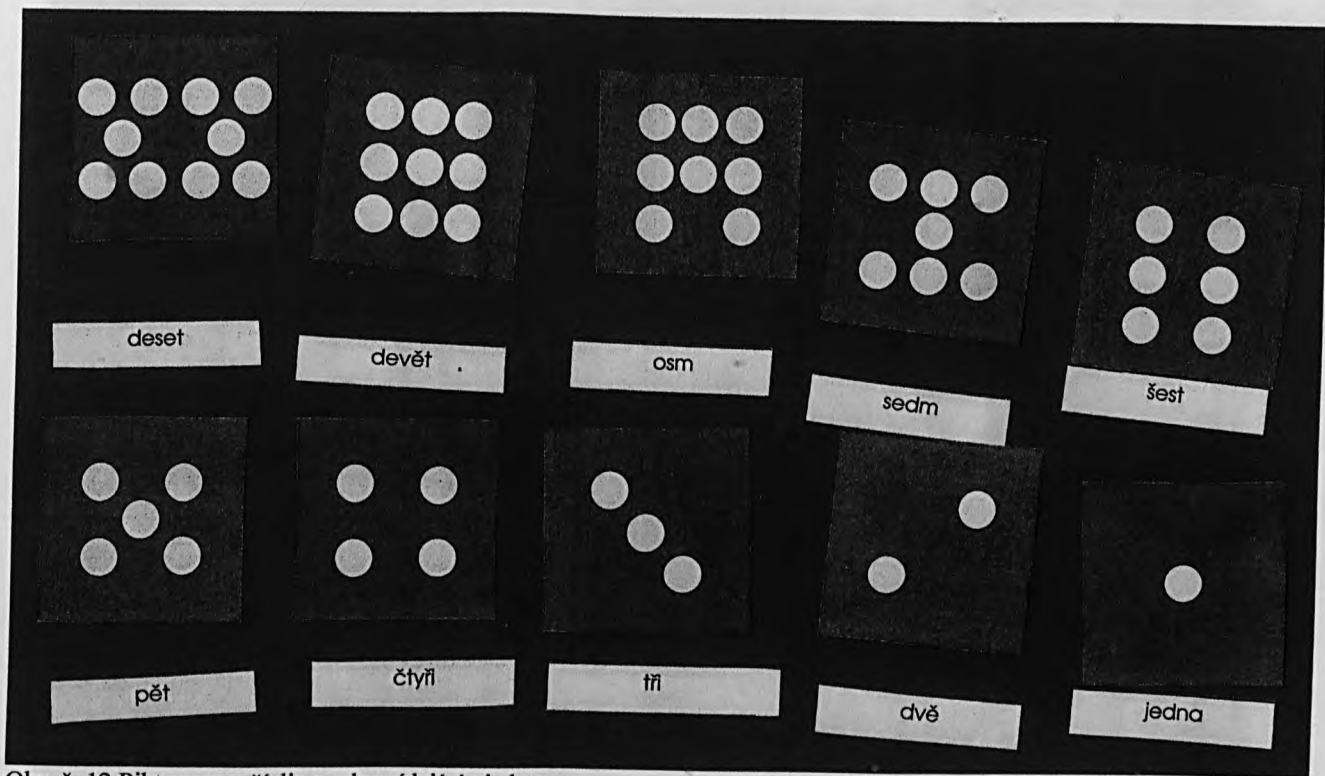
Vztyčíme se jako bič

A zlé kouzlo už je pryč

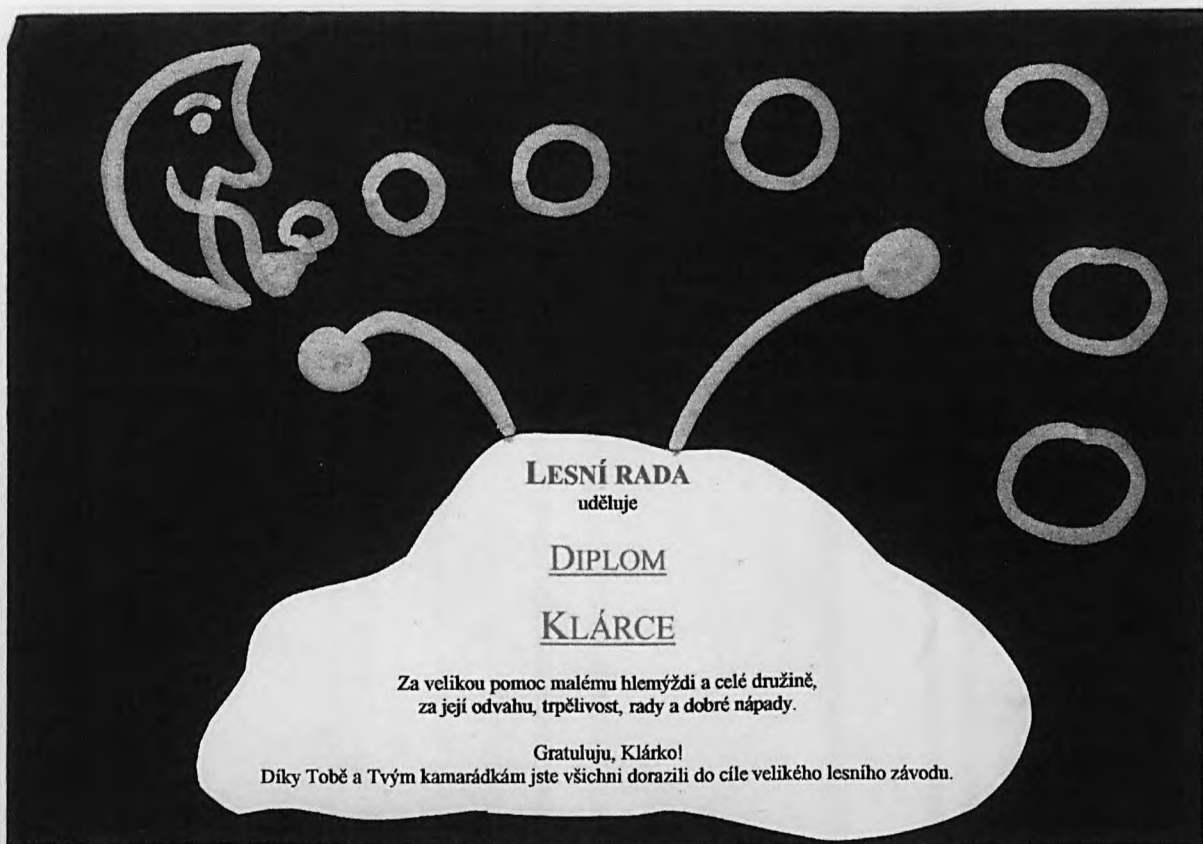
Obr. č. 10 Složené „Zaklínadlo proti vši zlé moci“



Obr. č. 11 Piktogramy s odpovídajícími slovy



Obr. č. 12 Piktogramy číslic s odpovídajícími slovy



Obr. č. 13 Diplom od Lesní rady; přední strana



obr. č. 13a Diplom od Lesní rady; zadní strana (pozn. diplomy se od sebe mírně lišily, aby každý účastník měl svůj originál)