

**KARLOVA UNIVERZITA V PRAZE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**katedra primární pedagogiky**



**Ekonaratologie**

**Econarathology**

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Kateřina Jančaříková, Ph.D.**  
Autor diplomové práce: **Bc. Kateřina Filková**  
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku  
Forma studia: kombinovaná  
Diplomová práce dokončena: červen, 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně.  
Využila jsem pouze citované informační zdroje

V Praze dne 6. června 2011

Podpis: .....

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Kateřině Jančaříkové, Ph.D., za objevení a oživení tohoto oboru pro českou veřejnost a školství, za připomínky a ochotné vedení práce a metodických postupů.

Dále děkuji PhDr. Alici Jedličkové, Csc. za poskytnutí několika článků, kolegyním učitelkám mateřských škol za pomoc při hledání bibliografie knih vhodných pro ekonaratologii.

V neposlední řadě děkuji dětem z mateřské školy Hlavní v Mariánských Lázních za inspiraci při tvorbě praktické části a nahrání krátkého videa.



Foceno 5.10.2010 Stromy vypráví“ park v Mariánských Lázních

**MOTTO:**

*„Jestliže si má dítě zachovat svůj vrozený smysl pro zázraky ...,  
potřebuje společnost alespoň jednoho dospělého, pro kterého nejsou zázraky vyloučeny,  
a který pak s dítětem bude znovu objevovat  
radost, vzrušení a zázračnost světa, ve kterém žijeme.“*

Rachel Carson

*„...doufám, že jedním z dobrých průvodců budu i já a zázrak jménem ekonaratologie“.*

Kateřina Filková

# OBSAH

Anotace .....	7
Annotation .....	7
1. ÚVOD .....	8
2. TEORETICKÁ ČÁST .....	11
2.1 Pojem ekonarologie .....	11
2.2 Teorie narativity .....	12
2.3 Význam ekonarologie .....	14
2.4 Cíle ekonarologie .....	15
2.5 Narativní metody ve vzdělávacím procesu .....	16
2.5.1 Seznamování dětí s přírodou .....	19
2.5.2 Umělecké zprostředkování přírody .....	20
2.5.2.1 Česká přírodní próza .....	22
2.5.2.2 Pohádky a jejich význam .....	23
2.5.3 Environmentální senzitivita v kontextu vyprávění .....	24
2.6 Ekonarologie v praxi .....	25
2.6.1 Vyprávění příběhů v zahraničí .....	26
2.6.2 Vyprávění ve waldorfských školách .....	27
2.7 Dětská intuice .....	27
2.8 Příroda vypráví .....	29
2.9 Příroda nás učí .....	32
3. PRAKTICKÁ ČÁST I „Příroda vypráví“ .....	34
3.1 Metodologie výzkumu .....	34
3.1.1 Kvalitativní výzkum .....	34
3.1.2 Výběr respondentů .....	35

3.1.3	Popis realizace .....	35
3.1.4	Výzkumné otázky .....	35
3.2	Zodpovězení výzkumných otázek .....	36
3.3	Závěr .....	39
4.	PRAKTICKÁ ČÁST II „Žebříček ekonarativních knih“ .....	40
4.1	Metodologie .....	40
4.1.1	Výzkumný plán .....	40
4.1.2	Výzkumné otázky .....	42
4.1.3	Hypotézy .....	42
4.2	Výsledky .....	43
4.3	Závěr .....	46
4.4	Charakteristika knih z TOP 10 .....	47
5.	DISKUSE .....	53
6.	ZÁVĚR .....	58
7.	SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY .....	61
8.	PŘÍLOHY .....	65

## **Anotace**

Diplomová práce Ekonaratologie se zabývá historií, cíly a využitím moderní interdisciplinární teorie narativity v environmentální výchově v předškolním prostředí. Popisuje potenciality a význam naratologie jako přístupu pro dětské pochopení okolního světa a zvyšování environmentální senzitivity.

Praktická část je rozdělena na dvě kapitoly. První se věnuje zhodnocení tvořivé práce dětí – sepsání vlastní knihy a audionahrávky „Příroda vypráví“. Druhá část se zaměřuje na rešerši a uplatnění oblíbených knih o přírodě v praxi učitelek mateřských škol a jejich zhodnocení podle zakotvené teorie. Výstupy diplomové práce směřují především do praxe v předškolním zařízení.

Závěrečná část je věnována seznamu vhodných knih pro předškolní věk, diskusi a přílohám.

## **Annotation**

The thesis Econarathology deals with the history, goals and using advanced interdisciplinary narrative theory in environmental education in the preschool environment. It describes the potentials and importance of narratology as an approach to children's understanding of the outside world and increasing environmental sensitivity.

The practical part is divided into two chapters. The first is devoted to evaluation of children's creative work - writing their own books and audio recordings "Nature says." The second part focuses on research and application of popular books on nature in practice, kindergarten teachers and their assessment according to grounded theory. Outputs of the thesis are aimed mainly at pre-school experience.

The final section is devoted to a list of books suitable for pre-school age, discussion and annexes.

**Klíčová slova:** předškolní věk, literatura pro děti, ekonaratologie, vyprávění, příroda, environmentální výchovy

**Key words:** preschool children, children literature, econarathology, storytelling, nature, environmental education

# 1. ÚVOD

Ekonaratologie je termín, se kterým jsem se poprvé setkala na přednášce PhDr. Kateřiny Jančaříkové, Ph.D. na pedagogické fakultě. Zaujala mne zejména tím, že vyprávěla, vyprávěla a já ke konci postřehla, co vše jsem se naučila a zapamatovala. Je to cenný nástroj, který umí vzdělávat i studenty vysoké školy. Vyprávění o přírodě a přírodou samotnou, tak zní pro mne základní překlad. Téma ekonaratologie bylo zařazeno do pregraduální i postgraduální přípravy učitelů University Karlovy PedF.

Ekonaratologie je obor, který není dosud v české environmentální výchově rozšířen a využíván dostatečně. Poprvé v ČR publikován (Jančaříková, 2008). Tento pedagogický přístup v sobě stále skrývá značný potenciál, a to i přesto, že mnohé prvky narativní metody učitelé/učitelky v našich školách intuitivně využívají. Ekonaratologie nám může pomoci vnímat přírodu, naslouchat jí a brát ji jako pomoc při řešení stále se zvětšujícího konfliktu ve vztahu příroda a lidé.

Při studiu jsem vycházela zejména ze zahraniční literatury a autorů, protože v českém jazyce vyšlo velmi málo publikací. Jedinou autorkou, která se tomuto oboru začala věnovat pro předškolní a školní praxi je již zmíněná Kateřina Jančaříková. To mi v počátcích psaní připomnělo přístup J. Deweye v práci k analýze reflexivního myšlení: říká, že vzniká emoční napětí, existuje nesnáze, zmatek. Bylo potřeba vyhledat literaturu pojednávající o naratologii a ekologické výchově, prostudovat teorie, které se touto metodou zabývají. Nejvíce podnětné byly diskuse s odborníky na dané téma, rozhovory s dalšími lidmi, kteří si například z mládí pamatovali kouzlo vyprávění od svých rodičů. Inspiraci je možno najít v knihách, nejen v odborné literatuře, ale také v krásné literatuře.

V oboru předškolní pedagogiky se narativní metoda používá, ne však systematicky. A spojení vyprávění a ekologie pro mě znělo poutavě. V návaznosti na environmentální výchovu a vzdělávání v mateřských školách, o kterou se zajímám již od bakalářského studia, se mi líbily programy, které lze s ekonaratologií realizovat.

V práci se nezabývám přímo metodikou ekonarativního vyučování, v příloze však uvádím programy od zahraničního autora Johna Jamese Audubona. V praktické části, kde uvádím seznamy přírodních próz, jsem se zaměřila spíše na knihy, které lze pro



ekonarativní metodu využívat. Stálo by však také za výzkum, vypracovat literaturu nevhodnou nebo zavádějící v tématech příroda a lidé.

Dalším impulsem pro mne byl trochu úsměvný rozhovor dvou starších dam (studujících CŽV), jedoucích ve vlaku z Plzně do Prahy. Vnímala jsem, jak intenzivně si cestou všímají změn přírody, výskytu stromů a přírodních krás během trasy. Najednou začal dialog (neupravený přepis):

A: „*Objímáš taky někdy stromy?*“

B: „*Jo, zkoušela jsem jedli, ale ta mi nic nedala?*“

A: „*Tak to někdy zkus, je to docela dobré.*“

B: „*Hmm, já na to moc nevěřím. Já si s nima tak leda povídám, a to je všechno co s nima mám.*“

Rozšíření ekonaratologie by se mohlo stát jedním z prostředků brzdících proces odcizování člověka přírodě. Nejen u dětí, ale i u dospělých můžeme být svědky, že rozhovory o přírodě a s přírodou jsou v běžném životě časté. Východiskem pro rozvoj narativní metody v pedagogice je masový návrat k vyprávění, který v posledních dvaceti letech prožívá západní svět.

**Cílem této práce** je ověření si narativního paradigmatu (Fisher, 2000; Bruner 1996) u dětí předškolního věku a navázání bližšího vztahu mezi dětmi a přírodou. Kladla jsem si otázku, zda je u předškolních dětí (popř. rodičů) možné vybudovat vztah k místu prostřednictvím nějakého zážitku spojeného s narativní metodou? Chtěla jsem zjistit, zda je možné naučit děti porozumět příběhům živého a neživého světa a pocítit touhu je chránit. V mém okolí jsem zaznamenávala děti, jejichž vztah k přírodě byl jistě podpořen i zvýšenou přírodní inteligencí v inteligenčním spektru Gardnera. Ten tvrdí, že je těžké až nemožné naučit děti něčemu, co odporuje jejich původním sklonům a „naivním“ teoriím, které si vytvořily v předškolním věku (Gardner, 2003). Proto jsem se i na tyto děti více zaměřovala a sledovala jejich projevy v přírodě a mimo ni.

Práce by měla svými metodami směřovat do praxe a její výstupy by měly být i jistým návodem pro práci v mateřské škole.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V úvodu teoretické se zabývám východisky a poznatky z oboru ekonaratologie a hlouběji se zaměřuji na teorii narativity. Dále jsou zmíněny cíle a obsah narativní metody ve školství a jejich možné využití v praxi. Jedna kapitola, s názvem *Vyprávění ve waldorfských školách* (kap. 2.6.2), reflektuje mou osobní zkušenost z návštěvy jedné mateřské školy - Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek, kde je pomocí každodenního vyprávění příběhů a pohádek, dětem obohaceno vnímání světa a koloběhů v přírodě.

Závěr teoretické části je věnován dětskému chápání světa a jejich přirozené potřebě komunikace s živými a neživými tvory.

Praktická část je členěna na dvě šetření. První z nich „**Příroda vypráví**“ je reflexí menšího projektu, který byl s dětmi z mateřské školy realizován. Děti si tvořily vlastní příběhy, pro které si na určitém místě v přírodě našly podněty a nápady. Z toho vznikla i stejnojmenná kniha s fotografiemi a krátké video, zachycující spontánní rozhovory dětí a žáby v městském parku.

Druhá část praktické části se věnuje **bibliografii** tzv. **ekologické a přírodní literatury** pro děti. Mapuje seznam knih vhodných pro ekonaratologickou metodu a formou osobních rozhovorů a dotazníku mezi učitelkami v mateřských školách vyhodnocuje **žebříček nejoblíbenějších knih** o přírodě. Vzniklou anketu hodnotí podle zadaných kritérií tým učitelek z ekologických mateřských škol.

## 2. TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Pojem ekonaratologie

Ekonaratologie je teoretická disciplína, která zkoumá potenciál příběhu pro rozvoj a realizaci témat environmentální výchovy, ekologické výchovy, a výchovy k udržitelnému rozvoji (Jančaříková, 2010). Teoretické pozadí ekonaratologie bylo v ČR poprvé publikováno nedávno (Jančaříková, 2008).

Jak již toto složené slovo napovídá, *ekonaratologie* v sobě obsahuje dva obory, které se úzce doplňují a spolupracují. **Ekologie** na straně jedné jako věda, zkoumající vztahy mezi organismy a jejich prostředím. Etymologie slova ekologie vypovídá, že se jedná o vědu */logos/* popisující náš „domov“ */oikos/* v nejširším slova smyslu. Nejen starostlivou péčí o náš domov, ale zároveň i hlubší poznání zákonitostí, které jej utvářejí. V přeneseném významu se slovo ekologie běžně, i když nevhodně, používá i pro ochranu přírody i pro výchovu k ochraně přírody.

**Naratologie** jako *větev literární teorie zabývající se vyprávěním, typy vypravěčů, druhy vyprávění, příběhy a úzce spolupracující s psychologii, pedagogikou a sociologií* (Slovník cizích slov, s. 57). Jednou ze subdisciplín interdisciplinární naratologie je i narativní pedagogika a také **narativní environmentální výchova** využívající příběhy jako prostředky edukace (Jančaříková, 2008).

Americký slovník definuje vyprávění jako *"příběh, popis skutečných nebo fiktivních událostí; nebo děj, proces a technika předávání zkušeností"*. Za posledních dvacet let došlo k vzestupu ve studii o vyprávění ve společenských vědách a zejména ve studiu mezinárodních vztahů (Chaitin, 2003).

S příběhem se odvíjí celá historie světa a jeho počátky jsou staré jako lidstvo samo. Vyprávění nezáleží na dobré či špatné literatuře: je mezinárodní, nadčasové, transkulturní, vyprávění je prostě zde, jako sám život. Vyprávění tedy nezáleží ani na dobrém či špatném vypravěči. Příběh našeho života je psán spontánně a lidsky. *Pozn. autora:* Málokdo se v České republice a v českém jazyce s poměrně novým pojmem ekonaratologie setkal a dokáže ho vysvětlit. Pro obecnější zakotvení této definice jsem

tedy zvolila: *Ekonarologie je vyprávění příběhů o přírodě, v přírodě a pro přírodu*, což navazuje na definici environmentální výchovy Máchala:

**Ekologická (environmentální) výchova** je v nejširším slova smyslu veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, jehož cílem je především: zvyšovat spoluzodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody a životního prostředí, rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problémů péče o přírodu a utvářet ekologicky příznivé hodnotové orientace (Máchal, 2006: s. 17).

Současná doba si začíná být vědoma toho, že věda a technika posouvá jednu část lidské vyspělosti kupředu, ale zároveň si odborníci všimají jevu nazvaný „narrative turn“, tedy „návrat k vyprávění“ (Jančaříková, 2007). V rozvoji vědy a techniky se člověk odklání od přírody. U indiánských a aboriginalských kultur existovali určití vypravěči „tradiční poslové“, kteří svým vyprávěním lidem připomínali jejich udržitelný vztah s přírodou (Nanson, 2005). Přírodní národy, indiánské kmeny tento narativní modus nikdy nezrušili, proto budu v této diplomové práci na jejich odkazy často navazovat.

## 2.2 Teorie narativity

Odborníci **Jerome Bruner** a **Walter Fisher**, kteří se tímto fenoménem v zahraničí zabývají, zjistili, že nestačí poznávat a zkoumat věci již probrané (= už ne kompletní, pravdivé) a probádané, ale je třeba zapojit i vlastní představivost, emoce a subjektivní názor.

Podle pedagogického psychologa Brunera existují dva přístupy v předávání informací z vnějšího světa. První modus se nazývá *paradigmatický* a zaměřuje se hlavně na analytickou dedukci a teoretické bádání. Druhý modus je *narativní* a ten v sobě obsahuje intuici, příběhy, fikci. Jedině využívání obou cest umožňuje rozvoj plnohodnotného a efektivního myšlení. Zjistil, že lidé se učí dvěma způsoby. Reagoval také na nedostatečnost tohoto modu ve vzdělávací oblasti (Jančaříková, 2010).

Podle Krugera a Tomasella mají lidé unikátní vlastnost, a to „*pedagogicko-vypravěčskou citlivost*“. Lidem je dáno stále něco vysvětlovat, popisovat a hodnotit. To lze objevit u všech společností. Ale je třeba si uvědomit, že tato vlastnost je dána i našim nejbližším primátům – šimpanzům. Mladí šimpanzi imitují pohyby a vývoj

starších. My lidé ukazujeme, mluvíme nebo učíme někoho něco, jen proto, že si myslíme, že něco neví nebo že to, co ví je špatně. S rozdílem u primátů jen ten, že dospělec tak neusiluje o záměrnou výuku mláďat, nechává to na nich. Primáti totiž nemají tyto „pedagogicko-vypravěčské“ tendence. U nejvíce „zkulturněných“ šimpanzů, ale známky vzdělávací činnosti byly zaznamenány (Bruner, 1996).

V 80. letech 20. století pak vznikla tzv. **teorie narativity**, jež přinesla do západního myšlení návrat k vyprávění a příběhům. Walter Fisher vyslovil v roce 1985 tzv. „*narativní paradigma*“ – tvrzení, že většina lidí si více a lépe než data a fakta ve vědeckých souvislostech pamatuje informace ve formě historek, a že se veškerá komunikace mezi lidmi uskutečňuje vlastně formou vyprávění, naslouchání a sdílení příběhů. Lidský rod pak Fischer s trochou nadsázky označuje jako „Homo narrans“ (Jančaříková, 2007).

Ačkoli většina lidí tvrdí, že příběhy jsou jen jednou částí komunikace, Fisher se domnívá, že veškerá komunikace je forma vyprávění. Fisher definuje vyprávění jako symbolické akce, slova anebo skutky, které mají význam pro ty, kteří je žijí nebo vykládají (Fisher, 2000).

Fisher uvádí, že ne všechny příběhy jsou vytvořeny stejně: *„Každý člověk má stejné vrozené schopnosti určit pravdivost vyprávění (interpretovat hodnoty) příběhů, které slyšíme, a které závisí na dvou aspektech. Nejprve zkoumáme narativní koherence. To je náš způsob, jak určit, zda příběh dává smysl v našem světě. Pak kontrolujeme věrnost příběhu. Zde vidíme, jak nás příběh přesvědčí a kopíruje svět, ve kterém žijeme“* (Fisher, 2000).

### **Tradiční paradigma v racionálním světě tvrdí, že:**

- lidé jsou v podstatě racionální,
- rozhodujeme se na základě argumentů,
- vyjadřování v situaci určuje průběh našeho argumentu,
- racionalita určuje, kolik toho víme a jak argumentujeme,
- svět je soubor logických hádanek, které můžeme řešit pomocí racionální analýzy.

Fisher (2000) se domnívá, že tento názor je příliš omezený, a navrhuje nové paradigma.

## **Narativní paradigma staví na základu komunikace:**

- lidé jsou v podstatě vypravěči,
- rozhodujeme se na základě dobrých důvodů,
- historie, biografie, kultura a charakter určují, co považujeme za dobré důvody,
- racionalita je určena soudržností a věrností našich příběhů,
- svět je soubor povídek, z nichž vybíráme, a proto neustále přetváříme, naše životy (Fisher, 2000).

## **2.3 Význam ekonaratologie**

Vyprávění je všude kolem nás – příběhy každodenního života, knihy, média. Bez vyprávění je život bez významu. V rámci tohoto poměrně nového oboru se odborníci z různých odvětví zabývají výzkumem efektu vyprávění. Jedná se především o sociální vědy, především narativní psychologie (léčba vlastním příběhem), narativní rodinná terapie, výzkum narativity jako podpůrného prostředku mírového procesu a předcházení konfliktů, narativní teologie, a také narativní pedagogika, kterou u nás Kateřina Jančaříková jako první popisuje a vědecky zkoumá prostřednictvím narativních metod environmentální výchovy (Jančaříková, 2010).

Příběhy jsou sestaveny tak, aby se vyprávěly ostatním. Psycholog a naratolog McAdams konstatuje několik základních aspektů vyprávění. Jedná se o ústní nebo písemná sdílení našich příběhů s ostatními kulturami (funkce kroniky národů). „*Jak lidé mluví o své minulosti v subjektivní formě, je průběžně rekonstruována a měněna*“ (Chaitin, 2003).

Jednou z nejdůležitějších věcí, které nám vypravování přináší do environmentální výchovy, je pomoc lidem pochopit příběhy nelidského světa, tedy přírody. Jak říká Nanson (2005): „*Příběhy rozšiřují představivost o světě z pohledu jiného, než je ten tvůj. Když slyšíš něčí příběh, upoutá tě a rozpoznáš, že ta druhá osoba je uvědomělá bytost se svými starostmi a radostmi.*“ Nanson také podotýká, jak může být vypravování užitečné ve vzdělávací oblasti. Je to prostředník, který dělá z vědomostí více dosažitelné, zábavnější a zapamatovatelnější hru. Jeho studenti jsou více zaujatí, když se do výuky zapojí nějaký příběh ze života učitele,

zvířete, památky atd. Ekonaratologie navíc vnáší možnost poslouchat a vnímat řeč zvířat, rostlin, kamenů, atd. Současná ekologická krize od nás požaduje, abychom zpět spojili to, co se dostalo do protikladů. Tedy lidství a příroda, vnitřní svět mýtů, spirituality a představivosti s vnějším světem vědy, politiky a reality (Nanson, 2005: s. 2).

Ekonaratologie přináší do klasické naratologie zcela nové pojetí příběhu. A totiž, že příběh, který byl původně naratology formulován jako jediné lidská entita, je nyní chápán v širších souvislostech. Příběh vypráví nejen lidé, ale i zvířata, rostliny, stromy, skály, lesy, i sama krajina (Jančaříková, 2010). Při vyprávění příběhu jde o vzájemné obohacování vypravěče a posluchačů. Tím se vytváří ideální základ pro další spolupráci, prosociální dovednosti, učení se respektu. V knize *Respektovat a být respektován* se autoři zamýšlejí, proč se používají běžné, leč neúčinné komunikační postupy. Hlavním důvodem je fakt, že to, co se naučíme v dětství, v nás přetrvává do dospělosti. Učení v dětství není zdaleka jen učení z učebnic, ale mnohem intenzivnější, rychlejší a trvanlivější je učení sociální učení a učení nápodobou, tedy i odposlechem vyprávění. Věty, které jsme slýchali, a tón, kterým byly řečeny, nám v dospělosti naskakují téměř automaticky (Kopřiva, Kopřivová, Nováčková, 2007).

Jak Nanson (2005) vysvětluje: „*Řeč je nesena vzduchem a naším dechem. Slova, která opouští naše ústa, vstupují do uší, nosu a plic našich partnerů.*“ To dělá vyprávění příběhů konverzací z očí do očí, teda interkomunikačním nástrojem. Nanson předpokládá, že vyprávění bude jeden ze sdělovacích prostředků, s největší pravděpodobností bude spojovat lidi na emocionální úrovni.

## 2.4 Cíle ekonaratologie

Významným cílem environmentální narativní metody je sblížit člověka s přírodou formou vyprávění a naslouchání příběhům. Co je to ale příběh? Vše co nás obklopuje, ovlivňuje a působí na nás, se skládá do příběhu – života. Je to také literární útvar, který nám ve formě lidových pohádek, říkadel, bajek pomáhá hledat styčný bod mezi člověkem a přírodou. „*Literatura svou citlivostí může také pomoci překonat někdy barbarský vztah současné civilizace k přírodě a mobilizovat dítě, jež je velice citlivé, k hlubšímu porozumění a ochraně přírody jako světa, který dítě nejen obklopuje, ale i vytváří nebo ničí*“ (Kol. autorů, 1982: s. 14).

Řada dětí i dospělých tráví svůj čas tak, že nasává sny jiných lidí prostřednictvím televize, reklamy a mnoha negativních filmů. „*Televize je pravděpodobně hlavním faktorem toho, že rodiny nejsou v kontaktu*“ (Selke, 2008: s. 56). Nyní využíváme především levou mozkovou hemisféru. Příběhem a vyprávěním se rozvíjí pravá hemisféra a tím i vztah k přírodě (Jančaříková, 2010). Před sto lety se rodinný život odehrával zejména v přírodě, na poli, v lese, kde si lidé při práci vyprávěly.

Dalším cílem ekonarologie je přenesení partnerského přístupu i k přírodě, živočichům či dokonce i k rostlinám. Buber v knize *Já a Ty* (Buber, 1995) popisuje tento vztah, který není ani panský, ani podřízený – zvíře, strom, rostlinu a živé i neživé bytosti oslovuje a vnímá jako bratry, bytosti rovné, i když více či méně odlišné od člověka (Jančaříková, 2010).

Její potenciál je ukrytý hluboko uvnitř nás. Lidé používají ke komunikaci nejen verbální metody, ale bezesporu všichni máme možnost komunikovat i na jiných úrovních. Jde o to být dost empatický a vnímavý vůči všemu co nás obklopuje.

Ekonarologie dává náměty, jak lze komunikovat s živými tvory, tím jim rozumět a chránit. Cílem je tedy naslouchat přírodě a pečovat o ní. Známý ekolog Kohák uvádí, že snad nejdůležitějším úkolem škol je *učit děti soucitu a porozumění pro svět mimo ně samé, pro ostatní děti, zvířata, rostliny* (Kohák, 2000: s. 47), což je v souladu s cíli ekonarologie.

## 2.5 Narativní metody ve vzdělávacím procesu

**Metodou** rozumíme stanovenou cestu, postup k dosažení výchovného cíle, způsoby rozvíjení ekologických vědomostí, dovedností a vůči přírodě šetrných návyků. K nejčastěji využívaným ekopedagogickým metodám patří např. rozhovor, beseda, rozbor situace, práce s příběhem a knihou, simulační hra, ekohra, terénní pozorování, výtvarný projev, terénní akce na pomoc přírodě, vyprávění (Máchal, 1996: s. 63).

„*Vyprávění je jedna z největších zbraní každého učitele, kterou může použít při vyučování*“. Řeč je budována na prvním místě učením se čtením a psaním. Když dítě nikdy neslyšelo nějaké slovo, není poté zahrnuto v jeho slovníku (Nanson, 2005). Příběhy



oživují historii a vědu, zatímco se děti učí stavbu věty, skloňování, popis, charakter postav, tak příběh plyne do jejich uší a nikdo si výuky ani nevšimne.

Jak říká Gardner v knize *The Unschooled Mind – „Musíme odstranit nás pedagogu z hlav dětí a studentů a snažit se pochopit zdroje a silné stránky jejich příběhů a představ“* (Bruner, 1996: s. 49). Pedagogika využívá narativní metody především jako motivaci nebo jako podporu paměťových stop. Mnozí učitelé ji používají ve svých hodinách zcela přirozeně a spontánně, bez znalosti narativní pedagogiky. Matematika a jiné technické předměty se neobejdou bez čtenářské gramotnosti a připravenosti pro poslech textu. Za to je zodpovědná mateřská škola. Jak uvádí Kaslová: „*Klíčem k pochopení a vyřešení slovní úlohy v matematice je schopnost vnímat jazyk. Děti musí být zvyklé slyšet vyprávěný či čtený text, aby se poté mohly lépe soustředit na početní a logické operace.*“ Slovní úloha je definována jako krátké vyprávění nebo popis situace, přičemž teprve otázka tvoří problém (Kaslová, 2010). Praxe ukazuje, že si žáci lépe zapamatují fakta, pokud je učitel zaobalí do příběhu a případně tento příběh navíc zdramatizuje (Jančaříková, 2007).

Prvním krokem ve výuce komunikace s nelidskou přírodou je naučit žáky rozumět potřebám živých tvorů - kočce, že má hlad, psu, že chce vyvenčit, květině, že potřebuje zalít, apod. (pozn. V knize Jiřího Andresky *Zvířata v ohrožení* jsou popsány příběhy a život jednotlivých zvířat, které my jako lidé někdy přehlízíme, a tím ohrožujeme nejen je, ale i životy nás). V přírodě můžeme nechat děti "tlumočit" příběh poraženého stromu - počítáme letokruhy, ukážeme, kdy byla tuhá zima, kdy hojnost (Jančaříková, 2010).

### **Literární zpracování příběhů mohou učitelé volit:**

- o národech, které žily na našem území před námi,
- příběhy národů z jiných koutů světa,
- příběhy zvířat, ptáků, rostlin i příběhy neživých systémů (řeky, skaliska),
- vlastní příběh (rodičovské, rodinné)
- obecně známý příběh (pohádky) (Jančaříková, 2010).

Nejde jen o lidské příběhy, jedním z hlavních cílů narativní ekologické výchovy je, aby se lidé naučili rozumět příběhům živého a neživého světa a pocítili touhu je chránit (Nanson, 2005).

Tyto metody využíval český učitel a propagátor eubiotické reformy školy a zakladatel Dětské farmy, pokusu vyučovat pod širým nebem **Eduard Štorch (1926)**. V knize *Dětská farma* Štorch popisuje výhody pobytu venku při vyučování a doporučuje optimální prostředí pro školní zahradu.

V našich mateřských školách je čas trávený venku kratší, za deště děti vycházejí ven málokdy (Strejčková, 2004). Na území České republiky vzniklo v současné době přes dvacet Lesních mateřských škol (Dubínek, Pramínek, Šárynka, Školka Země, atd.), kde je edukace v přírodním prostředí přirozená a rodičovskou veřejností žádaná. V zahraničí i u nás myšlenku minimalizovat pobyt dětí v budově školy prosazují některé moderní pedagogické směry – konstruktivismus (např. Holt, 2003) nebo postpedagogika či “černá pedagogika” (Jančaříková, 2008).

Je zřejmé, že mnoho učitelů ekologie a učitelů vůbec jsou často podezíraví vůči vyprávění příběhů. To vše mají za následek mylné představy o evropských lidových pohádkách o přírodě jako například *O červené Karkulce* nebo *Ezopovy bajky*. Když Nanson vypráví příběhy, snaží se o přesné zařazení diváka do příběhu. Někteří ekopedagogové se vyhýbají lidovým pohádkám a mýtům a zaměřují se raději na historické příběhy o přírodě. I když s nimi mnoho ekocenter a škol nepracuje, Nanson (2005) si je jistý toho, že *správně zvolený příběh může ve výuce velmi pomoci*. Příběhy motivují k rozvoji různých dovedností matematických nebo činností souvisejících s přípravou na čtení a psaní. Je možné je zapisovat do myšlenkových map, tvořit rýmy, napodobovat psanou podobu jazyka (Smetáčková, 2010).

### **Edukace založená na vyprávění:**

- rozvíjí jazykové dovednosti,
- rozvíjí vyšší kognitivní schopnosti,
- pomáhá rozlišovat fakta a fikci v příběhu,
- dává základ kritickému myšlení,
- rozvíjí emoční inteligenci, empatii a schopnost nadhledu (Jančaříková, 2007).

### 2.5.1 Seznamování dětí s přírodou

Charakteristickým znakem moderní pedagogiky a psychologie je posun převážně materiální koncepce vzdělání, která zdůrazňovala poznatky, k posílení formativního a narativního aspektu. Tento trend je tak silný, že se mu věnují odborníci. *Nazývají ho „narrative turn“, tedy „návrat k vyprávění“. Trend návratu k vyprávění zasahuje většinu oblastí západní vědy* (Jančaříková, 2010).

V souladu s tímto pojetím nutno zásadně rozhodnout, zda budeme seznamování s přírodou chápat jako obecné, zpravidla pouze verbální informace o přírodě, anebo zda je budeme chápat jako utváření obecnějších principů myšlení v duchu přírodních zákonitostí (Kol. autorů, 1980: s. 14). Dítě potřebuje především zvládnout postupy, jimiž může informace o přírodě zpracovávat, jinak zůstane na úrovni více či méně přesné pasivní reprodukce a nepochopí vnitřní souvislosti a vztahy.

Pokud dětem neumožníme dostatečný kontakt s přírodou, omezujeme jejich operační pole ve využívání tzv. explorativní hry, ve které se dítě chová jako badatel. Stále více dětí vyrůstá interiérově. Jsou nosiči nezpracované virtuální agresivity, která může ústit v šikanu, neslušnost. Kolik dětí umí vyjmenovat texty reklam z televize (Strejčková, 2005).

*„Dítě dostává nápady a samostatně jedná jen tehdy, když není pod stálým nátlakem a jestliže v jeho okolí není všechno již předem připravené, hotové a uzavřené, určené pouze ke konzumaci“* (Jandík, 1980: s. 18).

Exploze podnětů, jimž je dnešní dítě trvale vystaveno, však dětskou spontaneitu značně omezuje. Známe fyziologické mechanismy, jimiž se tělo dovede bránit přebytečným dávkám, ale psychika tyto mechanismy nemá. Proto tuto hranici není možné přímo registrovat (Jandík, 1980: s. 14).

Někteří environmentální pedagogové si ve vyprávění nejsou tak jistí, neboť je často provází falešné představy o světě přírody je zakotvené v evropské lidové slovesnosti jako *Červená Karkulka a Ezopovy bajky*. V mnoha případech se vyhnou těmto příběhům úplně, místo toho se zaměří na přírodní historii. Podle Nanson (2005) některé organizace ochrany životního prostředí nechápou, jak funguje vyprávění (Nanson, 2005).

## 2.5.2 Umělecké zprostředkování přírody

Vedle seznamování s přírodou formou konkrétních poznávacích činností se v práci mateřské školy vyskytuje i poznávání přírody zprostředkované uměleckou formou slovní nebo obrazovou. *Přírodní próza* (beletrie o přírodě) = pojem pro prozaické útvary (romány, novely, povídky, fejeton), umělecky zobrazující přírodní realitu. Stěžejní pozornost je věnována zejména vztahu člověka k přírodě a jeho místa v ní (Poláček, 2000: s. 111).

*Umělecké vyjádření některých přírodních dějů, v němž je příroda charakterizována básnickými obrazy, třeba i ne zcela v přírodovědném smyslu přesnými, velmi vyhovuje emocionalitě dítěte* (Jandík, 1980). Položme si otázku, zda v důsledku rozdílu mezi uměleckým a přírodovědeckým poznáváním přírody nedochází u dítěte k nejasnostem? Předem je možno konstatovat, že nikoliv. *Dítě v mateřské škole však dokáže rozlišit faktickou „pilnost“ včel či smysl pro „povinnost“ u svatojánských broučků. Dokáže mít vedle sebe paralelně svět skutečné přírody v její rozmanitosti, zákonitostech a vývoji, a svět uměleckého ztvárnění* (Jandík, 1980).

Literární umělecké dílo a způsob jeho přijetí a prožívání jsou faktory, které integrují životní zkušenost jedince především v citové a mravní oblasti. Umělecké přiblížení skutečnosti učí dívat se na okolní svět nově a netradičně. Umělecký prožitek, který navazuje na individuální zkušenost dítěte, mu dává možnost plně vychutnat všechny situační i vztahové možnosti. Tímto uměleckým „zlidštěním“ dítě mnohé daleko snadněji pochopí a také prožije. Mluvicí zvíře a živá květina jsou chápány dítětem mnohem bližší než vypreparované přírodniny, vytržené ze sítě vztahů, které dítě zažívá samo na sobě.

Již v období předškolního věku, kdy se utváří a rozvíjí základy dětské osobnosti je dobrá dětská literatura jedním z důležitých průvodců. *„Především krásný a čistý jazyk probouzí v dětech cit pro krásu, pro úctu k jazyku, smysl pro životní formu a sním i smysl pro čest, pro lásku k zemi a přírodě.“* To jsou hodnoty pro citový, estetický a propřírodní rozvoj dětí (Žižková, 1982).

Ne vždy je dětská literatura umělecky hodnotná. Zajímavý článek Jedličkové (2000) kritizuje současné *digestované texty*, které svou tendencí k redukci příběhu a výraznou ilustrací nepřispívají k rozvoji kvalitní literární vnímavosti (pozn. aut.

digestovaný text je kratší a informačně zředěný text). Tyto disneyovské karikatury vnímá jako riziko současné čtenářské mládeže. „*Ze zvířat, jež v pohádkách figurují jako nezávislé kouzelné postavy (Kocour v botách, Krteček, Liška Ryška...), se v moderní adaptaci stávají domácí mazlíčci a blízcí kamarádi. Rozvíjení emocionality projektované do vztahu dítě-zvíře bývá často preferováno před obrazem vztahu k bližním lidským*“ (Jedličková, 2000: s. 163).

„*Je třeba naši mládež tolik blaseovanou, odvésti do přírody, ale ne, aby se tam kuchařilo, stavěly stany a znepokojovali obyvatelé, ale aby se naučili hoši a děvčata dívat, přemýšlet a milovat její krásy a záhady. Ne přírodu považovat za dekoraci a kulisy lidských zábav, ale za předmět studia a vyprávění*“ (Seifert 1920 in Máchal 1996).

K nezapomenutelným knihám, které mohou inspirovat při ekonaratologii jsou např. Carterova kniha *Škola malého stromu*, Flosovy *Lovci kožešin*, *Chaloupka strýčka Toma* M. Beecher-Stoweové, Biankiho *Mravenečkova dobrodružství*. Zvláštní zmínku si zaslouží i ekologická pohádka *O panu Šnoufousovi z Pohádkového dědečka* E. Petišky. Kniha o přírodě a životě v nejčistší podobě se nazývá *Přírodou a životem* od M. Seiferta (Máchal, 1996: s. 17).

Ilustrace s přírodní tematikou může na jedné straně aktivizovat tvorbu představ o přírodě, ale může být i činitelem, který omezuje, protože místo tvorby vlastní představy přizpůsobuje dítě své vidění výtvarnému názoru ilustrátora. Klasickým příkladem je antropomorfizovaná výtvarná představa hmyzu v podání Ondřeje Sekory ke *knížkám O životě hmyzu* (Jandík, 1980). Avšak díky českému vypravěči Sekorovi, znají prý české děti hmyz nejlépe ze všech žáků Evropy (Jančaříková, 2007).

Při záměrném a plánovitém působení na dítě, jehož cílem je vytvoření hlubšího, reflektovaného vztahu k přírodě, který má být předstupněm celoživotního vztahu k přírodní kráse a hodnotám, je úloha učitelky mateřské školy velmi náročná a složitá. Dítě předškolního věku dokáže mít vedle sebe paralelně svět skutečné přírody v její rozmanitosti a vývoji, a svět uměleckého ztvárnění přírody.

### 2.5.2.1 Česká přírodní próza

Přírodní beletrie jako samostatný žánr se konstituovala postupně. V 19. století se objevuje literatura popisující přírodu v její objektivní předmětnosti na základě autorova pozorování a zkušeností, které spisovatelé doplňovali studiem, v níž se odrážel subjektivní vztah pisatele k přírodě.

Tematicky se proměňuje spolu s literárněhistorickým vývojem od lovecké tematiky a využívání přírodního bohatství směrem k ekologickým motivům mnohdy až symbolicky pojatým (ohrožení přírody = ohrožení existence lidstva). Do tohoto žánru neřadíme ta díla, v nichž převažuje odborný aspekt, ani ta díla, která představují antropomorfizovanou přírodu, v níž se zrcadlí svět lidí (J. Karafiát - *Broučci*). Pro tento žánr je naopak charakteristické, že autoři píšící pro děti své vypravování pro dětského čtenáře příliš nemodifikují (Poláček, 2000).

Raný vývoj žánru poznamenala díla **Josefa Thomayera** (*Příroda a lidé* 1880, *Život v trávě* 1975). Vynikl především realistickým postojem k přírodě, zaměřoval se na svět ptáků, hmyzu aj. Na Thomayerovo bedlivé pozorování přírody navazuje **Jiří Mahen**, který věnoval pozornost především moravské přírodě, jejímu klidu, vyváženosti. Jeho pozorovatelský talent se promítl v *Rybářské knížce* (1921).

**Stanislav Reiniš** je autorem povídek, črt, novel a románů vynikajících prostým vypravěčstvím a výchovným zaměřením. Tematicky se pohybuje v poli od loveckých zážitků přes pozorování života zvěře až po vyslovení obav z devastace přírody. Z jeho tvorby jsou umělecky nejpřesvědčivější knihy *Poslední výstřely* (1929), *Bělohlav, král Šumavy* (1932), *Černý běs* (1938), *Vydra z Černé tůně* (1939).

Obraz typické české přírody - laskavé i kruté - zobrazil ve svých prózách **Karel Nový**. Knihou *Rybařici na Modré zátoce* (1936) přibližuje dětským čtenářům život ledňáčků, jejich zápas o uhájení existence.

V protektorátním období se próze s přírodní tematikou věnuje také **Josef Zeman** - *Dobrodružství veverka Zrzečky* (1940); **Josef Prchal** - *Srnečka Sisi* a *Bílý jestřáb* (obě 1940); **Jarmila Glazarová** - *Zahradník Heyduk* (1944).

Úzkým spojením přírody a člověka se vyznačuje také tvorba **Vladimíra Pazourka**. Jeho povídkové soubory jsou svědectvím o okouzlení přírodou - *Řeka volá* (1940), *Na Zlaté zátoce* (1948), *Dravci pstruží řeky* (1959). Pazourek v člověku nevidí

pouze ochránce přírody, ale všimá si také devastace prostředí, popisuje zápas slabších tvorů o přežití a záchranu.

Pro 60. léta typické téma ohrožení přírody spojované s ohrožení existence lidí lze nalézt také v knize **Josefa Pohla** *Křižovatky v trávě* (1968). V tomto období také vznikají dvě knihy **Bohumila Říhy** - *Divoký koník Ryn* (1966) a vyprávění *O rezavém rváči a huňatém pánovi* (1971).

Na základě filmového scénáře vzniká knižní podoba seriálu *Přátelé Zeleného údolí* (1981) **Jaroslava Müllera**. Dále se prosazuje především ekologická tematika **Štěpán Neuwirth** - *Srna z olšového mlázi* (1983), **Jiří Křenek** - *Dlouhé uši v trávě* (1983).

Téma přátelství dětí a zvířat je nosné také v 90. letech a prostupuje i do jiných žánrových oblastí (především do příběhové prózy s dětským hrdinou (např. **I. Klíma** - *Markétin zvěřinec*, **M. Drijverová** - *Sísa Kyselá, Zajíc a sovy, Nekonečné prázdniny*, **Z. Malinský** - *Afrodita, příběh také o koni*, **I. Procházková** - *Červenec má oslí uši* atd.) (Poláček, 2000: s. 112-130).

### 2.5.2.2 Pohádky a jejich význam

Většina původních lidových vyprávěnek sehrála z ekologicko-výchovného hlediska obrovsky kladnou roli v dějinách a mohou stále pomáhat. Princ, který jde po nepohodlné cestě, končí lépe, než bratři jdoucí po cestách širokých a vyšlapaných. Každý, kdo lační po přepychu, moci, penězích, je nějak potrestán. Smrt je moudrá kmotřička. Přemoci siláka dokáže ten, kdo ho odtrhne od země, ze které čerpal sílu. Prostý Honza, který zná život ze všech stran, vítězí nad těmi, kteří se životu vzdálili (Strejčková, 1998). Příkladů je jistě mnoho. Pohádky patří do bioetické pokladnice.

V bájích, mýtech a pohádkách je skryta větší pravda, než jakou vymysleli vědci dnešního materiálního světa. Proto se dětem tento kouzelný svět tolik líbí. Proč se

U předškolních dětí je obraz lesa ovlivněn pohádkami a pověstmi, které znají z domova. *Neexistuje téměř žádná s pohádkou srovnatelná forma vyprávění, která by mohla vylíčit původ člověka a přírody pravdivěji a zároveň dokázala posílit morální sílu* (Kol. autorů, Věneček, Zima). Příběhy proto sehrávají důležitou roli i v mateřské škole.

*Bylo, nebylo...* tak začíná většina dětských pohádek z celého světa. Když se zamyslíme nad skrytým významem těchto slov, je nám jasné, že autoři dětem

podprahově sdělují, že nic na světě není jisté. S ničím není třeba počítat jako s definitivním a konečným. Děti při poslechu pohádky duševně plně prožijí vše, co její hrdinové. Podle psychologických teorií se děti učí akceptovat kult krásy a rozdělení chlapeckých a dívčích rolí. Děti mohou samy objevovat genderové stereotypy a navrhnout změny (Smetáčková, 2010).

Les se na vycházkách stává čarounou říší skřítků, jeskyně ožívá loupežníky a rybník může mít svého vodníka. S lesem jakožto s místem pro hru jsou svázané další **učební cíle:**

- poznávat rostliny a zvířata v jejich prostředí,
- sledovat rytmy ročních období,
- prožitkem z příběhu se stát citlivější k mluvenému slovu a zvukům,
- prožitkem ticha se stát citlivějšími posluchači (Vošahlíková, 2009).

V pohádkách se jazyk vyskytuje ve své nejčistší podobě. Dítě je nadáno schopností slyšet, a tedy poslouchá lidské hlasy. I přesto se však musíme ptát, jak je možné, že z tisíců zvuků a hluků kolem nás si dítě vybere k nápodobě právě lidský hlas? Zvuky lidské řeči působí na jeho vnímání mohutněji než zvuky ostatní. *Lidské hlasy ho musí vzrušovat tak silně, že naše reakce na hudbu jsou ve srovnání s tím nicotné. Malé dítě zřejmě neabsorbuje pouhá slova a jejich významy, ale vstřebává celé věty a jejich skladbu* (Montessori, 2003: s. 24). Montessori se ve svých knihách zmiňuje o vyprávění příběhů někdy jako o „budovateli civilizace“. Lidi uvnitř dané skupiny to spojuje daleko těsněji, než faktická příslušnost k národu (Montessori, 2003: s. 78).

### 2.5.3 Environmentální senzitivita

Nelze opomenout důležitý vliv pohádek a lidové slovesnosti na vývoj dětské environmentální senzitivity. **Environmentální senzitivita** byla mnohými odborníky určena jako hlavní cíl environmentální výchovy. *„Environmentální senzitivita je emoční stránka vztahu k přírodě, citlivost k přírodě, k živým tvorům i ke krajině, která se nejlépe rozvíjí ve společnosti rodinných příslušníků a dalších blízkých lidí. Nevzniká jako reakce na určitý ojedinělý prožitek, ale vytváří se jako odpověď na větší množství více či méně důležitých zážitků v přírodě, které se během života objevují* (Franěk, 2004).



Příběhy mají v rozvíjení environmentální senzitivity významné postavení. Člověk, který umí naslouchat příběhům stromů, nepokácí vzrostlý strom zbytečně. V neposlední řadě v nás příběhy také posilují naději, že nakonec může ještě vše dobře dopadnout - dobro vítězí nad zlem. Když Krásná Šeherezáda odvrátila vypravováním příběhů svou popravu, třeba se českým učitelům vypravováním příběhů podaří vychovat novou generaci k přírodě citlivých lidí (Jančaříková, 2010).

U předškolních dětí lze environmentální senzitivitu pozorovat velmi často ve formě emocionální spřízněnosti s přírodou (Franěk, 2004). Tuto vrozenou lásku s k přírodě (biofilii) lze ale také nevhodným didaktickým působením změnit na biofobii (Jančaříková, 2010).

*„Ze světové i české literatury můžeme čerpat řadu svědectví o tom, že část lidstva nepovažuje posluchače z živočišné, resp. rostlinné, říše za pouze pasivní účastníky dialogu, ale za posluchače aktivní, tj. vidí smysl promlouvání k nelidským bytostem“ (Jančaříková, 2007).*

## **2.6 Ekonaratologie v praxi**

**Ekonaratologie** je jedním z prostředků, které mohou kompenzovat některé negativní důsledky současné civilizace, k nimž patří například ochuzená snížená úroveň komunikace jak s přírodou, tak i s lidmi. Umění svou citlivostí může pomoci překonat někdy barbarský vztah současné civilizace k přírodě a mobilizovat dítě, jež je velice citlivé, k hlubšímu porozumění a ochraně přírody jako světa, který dítě nejen obklopuje, ale který svým chováním spoluvytváří, buduje nebo ničí.

Ukazuje se, že poskytování informací z oblasti environmentálního vzdělávání, je nepochybně užitečné, ale často nejsou efektivní pro změnu v chování člověka k přírodě. V praktickém životě názory člověka narážejí na řadu překážek: ekonomických, sociálních, kulturních (Vošahlíková, 2009). Důležitou podmínkou úspěšnosti ekologické výchovy je její nepodbízivá vstřícnost, přijatelnost, která úzce souvisí se stupněm připravenosti dětí či dospělých. Jak shrnuje Hana Librová: *„Neexistuje tu jediný pravý postoj...cítíme sami, že každý z nás inklinuje, podle svého psychického založení i životních zkušeností k jinému typu ekologické etiky“ (Librová, 1994).*

Existují však vědecké podklady, které se staly silným prostředkem ke změnám. V posledních letech je sledován zřetelný posun v názoru studentů oboru učitelství na existenci problému životního prostředí. „*Ubývá lehkovážnosti, ale respondenti si myslí, že vrátit se ke způsobu života našich předků by bylo krásné, ale těžké. Proekologické hodnoty dnešní společnost řadí mezi okrajové*“ (Horká, 2000).

Děti, které byly vychovávány vyprávěním příběhů, jsou lépe připraveny na školní docházku. Vyprávění příběhů a společné čtení pozitivně ovlivňuje čtenářskou gramotnost, lásku k literatuře a kvalitu pozdějšího tvůrčího psaní. Poslouchání příběhů rozvíjí vyšší kognitivní schopnosti ***představivost, kreativitu a kritické myšlení*** (Jančaříková, 2010). Většina dětí touží pohladit zvíře, šlapat v blátě, házet kámen do vody, lézt na strom, rozběhnout se v prostoru. Podle toho, co prožijeme v dětství, formujeme svůj vztah k sobě, druhým i k přírodě. Vzpomínky z nejranějšího dětství bývají spojené s určitými vůněmi, zvuky a obrazy. Vnímavost a citlivost malých dětí se rozvíjí, poskytujeme-li jim dostatek podnětů. Přírodní prostředí nabízí jejich rozmanité a nepřeberné bohatství (Šircová, 2007).

### **2.6.1 Vyprávění příběhů v zahraničí**

Teorie narativity se původně vyvinula jako subdisciplína literární vědy zaměřená na literární narativ. V poslední době se osamostatňuje a vznikají její vlastní subdisciplíny. Rozvoji a implikaci této metody se věnuje mezinárodní *Project Narrative* koordinovaný Univerzitou v Ohiu, na němž se podílejí naratologové, etnologové, psychologové z celého světa (Jančaříková, 2010).

Znalost narativní metody a terapií je ve světě velmi rozvinutá. V Česku není terminologie ustálená a tato interdisciplína není tak známá, mnoho učitelů ji však používá, pro její efektivnost. Zahraniční literatura nabízí mnoho příběhů a aktivit pro děti, které budou rozvíjet nejen komunikační dovednosti, ale také pro environmentální vyučování. Jedním z příznivců ekonaratologie je A. Nansen, autor knihy *Storytelling and Ecology: Reconnecting People and Nature through Oral Narrative* (blíže viz kap. 2.3).

Dalším ekonaratologem je Audubon, kterého představuje Brian "Fox" Ellis, básník, nezávislý spisovatel, člen *the National Storytelling Association* a přispěvovatel do *Storytelling Magazine*, profesionální vypravěč a herec, autor sbírky originálních

vědeckých příběhů *Learning From the Land*. V zahraniční literatuře a na zahraničních webových stránkách lze najít o narativní metodě v pedagogice podrobnější informace i praktické návody a lekce (Jančaříková, 2007). Ukázka lekcí využívajících narativní metodu viz Příloha č. 2.

### **2.6.2 Vyprávění ve waldorfských školách**

Narativní metody mají ve waldorfských školách velký význam a patří nepostradatelně k rituálům společného prožívání každého dne. Děti usedají v malém pohádkovém pokojíčku na své polštářky, učitelka zapálí svíčku a vyprávění začíná.

Pohádka se dětem lépe poslouchá, když je vyprávěná než čtená z knihy. Pro děti v předškolním věku je při vyprávění nejdůležitější to, co jednotlivé postavy dělají. Pokud jde o výběr pohádek, zaměřují se na pohádky bratří Grimmů: dokonale oslovují srdce dětí a nejsou dotčeny civilizačními hledisky účelnosti. Vyprávění pohádek nesmíme chápat jako ubití času, ale jako dětem blízké zaměstnání. Obraz z vyprávění působí hluboce a pěstují se dobré instinkty (Gruneliusová, 1992).

S pohádkami a literaturou se ve Waldorfské škole pracuje odlišně než v běžných školách. Pečlivě vybranou pohádku pro dané věkové období dětí vypráví učitelka v nezměněné podobě celý týden, aby se s jejím obsahem mohly děti dokonale seznámit. Děti pro tuto chvíli opouštějí tuto místnost, aby jako princové putovali přes devatero hor a řek, aby vzdorovali nástrahám.

Je kladen velký důraz na prožití všech pohádkových obrazů a následné práci fantazie. Po aktivní části během hlavních činností se děti mohou vnitřně zklidnit vplynutím do vyprávěného děje (Janská, 2002).

## **2.7 Dětská intuice**

*„O Hildegardě z Bingen se tvrdí, že jako čtyřletá dívka přesně popsala vzhled, barvu i vzorování telete, přestože se zvířátko ještě nacházelo v břiše své matky. Teprve po porodu se zjistilo, že popis sedí. Tak neobyčejné dítě se ve středověku poslalo do kláštera do péče církve; dnes ho starostliví rodiče berou k lékaři“ (Marek, 2008).*

Pokus psychiatrů z Chicaga svědčí o tom, že schopnost vcítit se do situace druhého je nám do mozku „vtištěna“ už v raném dětství, a že s rodičovským vedením zase až tak moc nesouvisí. Stejně jako nám dospělým tak i dětem se v mozku při bolesti

„rozsvěcují“ shodná místa v mozku. Stejná oblast se u dětí aktivuje již při pouhém pohledu na situaci, při které se bolest děla někomu jinému. Podařilo se dokázat, že dětský mozek je schopen se vcítit do situace postiženého. *Mladý mozek je schopen empatie, podmínky pro vyvolání pocitu mravního provinění*. Pokud je mozek zdravý, je v něm již v dětství prvek správné morálky nastaven (Marek, 2010).

Výchova je někdy obrácena opačným směrem. Bývá souzeno, že děti nic vrozeného nemají, a proto je požadováno, aby se chovaly a jednaly tak, jako dospělí. Existuje mnoho důkazů o tom, že děti intuitivně vědí, co je dobré, přirozené a morální.

U přírodních národů tyto děti často adoptují zkušení šamani, anebo je přijmou do učení. Indiáni v Arizoně a Novém Mexiku vědí, že neobyčejně nadané děti potřebují, a tak je schovávají před povinnou školní docházkou a nepřipustí, aby se jejich vlasů dotkly nůžky (Marek, 2008).

Podobného názoru je i známý americký šlechtitel **Luther Burbank** (1849 – 1926), který propaguje pro výchovu dětí klidné prostředí venkova. Zásadně se staví proti povinné školní docházce pro děti mladší 10 let. Tyto dvě premisy umožňující život bez intelektuálních stresů považoval za základ navrhovaných pedagogických reforem (Jančaříková, 2008).

Jako další příklad nesouhlasu se školským systémem uvádím např. švédskou pedagožku, autorku knihy *Století dítěte* **Ellen Keyovou** (1849-1936), která kritizovala školy tak, že „*soustavně ubíjejí v dětech veškerou, touhu po vědění, všechnu samostatnost a představivost*“ (Jančaříková, 2008 : s. 158).

Další významnou pedagožkou, která ve 20. století ovlivnila pohled na dítě, byla **Maria Montessori** (1870-1952). Zabývala se zvláštní energií, kterou děti při poznávání a učení určitého cíle používají. Tuto energii nazval i Sir Percy Nunn slovem řeckého původu *hormé*. Tento termín připomíná Bergsonův *élán vital*, Fredovo *libido* nebo Spencerovo „*overflow of energy*“ při hře.

Tato energie růstu nutí dítě do mnoha činností, a pokud je takovému dítěti umožněno vyrůstat normálně a bez nepřirozených zábran, pak se projeví jako něco, čemu říkáme radost ze života. Dítě je pak valnou část dne spokojené a vždy něčím nadšené (Montessori, 2003). Prvními orgány, které u dítěte začínají plně fungovat, jsou orgány smyslové, které zejména v přírodě *tříbí naše smysly, umožňují rozeznávat jemné*

*odstíny barev, zvuků, vůní, chutí. „Díky smyslovému vnímání přírody lze rozvíjet estetické citění i fantazii“ (Šircová, 2007).*

Příroda poskytuje zmíněnou energii za určitým účelem. Jestliže tak přesně odměřuje její množství v případě jiných živočichů, tak její štedrost v případě člověka musí mít nějaký smysl. Energie sama se rozvíjí bez ustání a nadále tvoří, chrání a pomáhá, a zůstane takovou i tehdy, když už po člověku ve vesmíru nebude ani stopy (Montessori, 2003: s. 196).

Matějček (2005) tuto přirozenou dětskou vnímavost charakterizuje z psychologického hlediska jako *prudký vývoj synapsí mozkových buněk, po němž následuje redukce jejich počtu na stav, který známe z dospělosti*. Jsou kritická období ve vývoji mozku, kdy se zdá, že mozek se zvláště rychle učí pod tlakem určitých zkušeností. Různá prostředí během vyspívání jedince mohou ovlivňovat hustotu synapsí v určitých partiích mozku. Z toho vyplývá, že mohutné vytváření spojů činí mozek obzvláště vnímavým vůči podnětům zvenčí, a že množství podnětů dodávaných později takový efekt nemá, protože kritické období už přešlo (Matějček, 2005: s. 264).

Proč dítě dává tolik své energie do osamotnění se? Tak je tomu u všech živočichů. Každý živý tvor sleduje záměr přírody. Směřuje ke svobodě, která je tím nejprvnějším principem. *„Všechno živé na světě je aktivní“* (Montessori, 2003).

Možná nastává ten správný čas, abychom začali být více vnímaví k potřebám dětí a uvědomili si jejich velký dar spontánního vědění a učení. Rčení, *že učíme to, co se sami potřebujeme naučit*, může být pomocí ke společné spolupráci a respektu (Jenkinsová, 2009).

## **2.8 Příroda vypráví**

*„Když se spolu pták a kniha neshodují, věř vždy ptákovi.“*

*Ornitologické rčení*

*„Rostliny jsou nejbezprostřednější mluvou půdy, každý zvláštní květ je jistým tajemstvím, které proniká vzhůru, a které se stává, poněvadž se pro lásku a radost nemůže pohybovat a hovořit, němou rostlinou.“*

*(Librová, 1988: s. 71)*

Mnoho tzv. přírodních národů věří, že zvířata, stromy, řeky i krajina sama vypráví příběhy. „*Indiáni se učili mluvit ke kamenům a stromům a krajina moudře promlouvala k jejich srdcím. Právě tento způsob naslouchání nás může dovést k tomu, že budeme žít v harmonii se životem*“ (Selke, 2009: s. 136). Zkušenosti z výzkumu přírodních národů dosvědčují, že výlučně vyprávěním příběhů je možné předávat některé významné biologické vědomosti z generace na generaci.

Nejprogresivnějším přínosem ekonaratologie je přiznání existence komunikace člověka s přírodou, zvířaty, květinami, stromy, ale i se skálami či řekami. O tento druh komunikace se u nás zajímá i herec Jaroslav Dušek a Viliam Poltikovič. Ve svém dokumentárním filmu „*Když kámen promluví*“ můžeme být svědky komunikace s živou i neživou přírodou a její ovlivnění životů lidí. V současné době pracuje Poltikovič v Praze s vytesanými kameninovými kvádry, které umisťuje na místa, aby se podpořila pozitivní vibrace, kterou naše hlavní město má již od středověku. Kámen promlouvá a přináší informace ze světa přírody – „*stačí přiložit ucho a kámen mluví*“ (Poltikovič, film, 2010).

V knize *Škola Malého Stromu* od Cartera je popsán život indiánského chlapce, který rozmlouvá se stromy, ptáky a se svým dědečkem: „*Jedna pěnkava se cítila tak dobře, že dohopsala až ke mně a dědečkovi a usadila se mu na kolena. Stěžovala si mu a názorně vyložila, co si o tom všem myslí. Nakonec se rozhodla něco zazpívat, jenže z toho vylezlo jen skřípání, tak raději odskákala do křoví*“ (Carter, 2007: s. 90).

Ze světové i české literatury můžeme čerpat řadu svědectví o tom, že část lidstva nepovažuje posluchače z živočišné resp. rostlinné říše za pouze pasivní účastníky dialogu, ale za posluchače aktivní, tj. vidí smysl promlouvání k nelidským bytostem (Jančaříková, 2007).

V Ezopových bajkách promlouvají zvířata i rostliny lidskou řečí, chovají se jako lidé, prožívají lidské emoce. Zvíře se stává prototypem a nositelem určitého neměnného charakteru – je personifikováno a porozumění jeho skutečným vlastnostem, jeho skutečnému jazyku je takřka nulové (Jančaříková, 2007).

Dále nalézáme „mluvící zvířata“, která se většinu svého života chovají jako příslušníci svého druhu, tj. jako zvířata, ale v dramatických okamžicích promlouvají v příběhu lidskou řečí a pokouší se ovlivnit lidské aktéry: (*Bileámová oslice*, zvířata

v pohádce *O Zlatovlásce, pes Huan* od J. R. R. Tolkiena ad.). V českém vypravování má své místo i fikce, např. *Brouk Pytlík* mezi jinak autentickými druhy hmyzu v knihách o *Ferdovi mravencovi* Ondřeje Sekory (Jančaříková, 2010).

Vnímání světa kolem nás je subjektivní podobně jako čtení knihy. Každý čtenář se s knihou setkává svým způsobem, na základě své kultury, zkušeností a aktuální nálady. Podobně je to s „vyprávěním přírody“ - jinak ji vnímá západoevropský vysokoškolák, amazonský indián či vlčí dítě. Žádné objektivní poznatky z tohoto hlediska neexistují - máme jen svá přesvědčení. „*Pro někoho je měřítkem pravdivosti poznání soulad s tradovaným mýtem, pro jiného názor většiny, někdo posuzuje pravdivost poznání vědeckou metodou. I proto jsou lidská přesvědčení tak rozmanitá*“ (Krajhanzl, 2007).

### **Komunikovat s živými tvory můžeme ve třech rovinách:**

1. Můžeme je považovat za bezcenného a méněcenného posluchače.
2. Můžeme k nim vzhlízet, zbožšťovat je.
3. Můžeme k nim hovořit jako k sobě rovným, spolutvořeným druhům.

První varianta v naší kultuře převažuje. Druhá varianta převládá v kultuře řady přírodních národů, v hinduismu aj. náboženstvích. Vybrané zvíře je považováno za božstvo, je zakázáno ho zabít, a to i v případě, že ohrožuje ostatní nebo, že rodina umírá hladu (Jančaříková, 2010).

Třetí a nejdůležitější rovinu vztahu k živým tvorům odkrývá např. Martin Buber v knize *Já a Ty* (Buber, 1995). Jedná se o vztah respektující.

Konrád Lorenz, který takto vztah k nelidským bytostem také prožíval, vzpomíná, že všechna zvířata, která kdy pozoroval, bral jako tvory sobě rovné, jako možná méně nebo jinak obdarované kolegy (Jančaříková, 2007).

Pro potřeby ekonaratologie nám slouží literatura, ve které je antropomorfizace a jednání zvířat vystupuje do hlavní role. Dětský čtenář tak může poprvé vnímat přírodu ve své živé podobě a v realitě srovnávat „živost“ a fikci. Vhodné knihy pro ekonaratologii v období předškolního věku viz Příloha č. 1.

## 2.9 Příroda nás učí

Výzkum uskutečněný mezi přírodovědci, laureáty Nobelovy ceny, potvrdil něco podobného. Mnoho slavných přírodovědců a ochránců přírody z celého světa totiž na otázku: „*Kdo byl vaším učitelem?*“ odpovědělo: „*Příroda sama.*“ Mezi nimi byli Svatý František z Assisi, etolog Konrád Lorenz, Emilie Strejčková, zakladatelka Toulcova dvora, ale i Kateřina Jančaříková, odborná asistentka Pedagogické fakulty University Karlovy (Jančaříková, 2007).

Psycholožka **Liedloffová** se vydala se na expedici do Venezuely, kde se setkala s indiány a byla velmi překvapena tím, jak tito lidé, žijící "primitivně" jako v době kamenné, jsou plní pohody, radosti a energie. V knize *Koncept kontinua* popisuje výsledek svého pozorování. Po vyhodnocení svých poznatků dospěla k závěru, že odpověď je třeba hledat v naprosto rozdílném přístupu k dětem a k jejich výchově, a obzvláště v péči o miminka. Opice, které novorozená mláďata nosí neustále všude s sebou až do té doby, než se sama pustí zkoumat svět, byly inspirací pro její výzkum.

Předpokládá se, že ve vzdělávání indiánských dětí neexistovaly žádné systematické způsoby. Děti se učí přirozeným způsobem – udržováním v tělesném kontaktu s rodinou, s přírodou a s příběhy. Velký důraz kladli na příklad, protože veškeré učení je podle nich mrtvým jazykem pro toho, kdo jej získává z druhé ruky. „*Indiánská matka se neřídí pouze radami matky, babičky a pravidly svého lidu, ale pokorně se učí od mravenců, včel, pavouků, bobrů nebo jezevců*“ (Eastman, 2010 : s. 41). Vyprávěním příběhů prarodiče povzbuzují lásku k přírodě, hrdinům a rodový původ. Obvykle šlo o nějakého staršího muže, nadaného, moudrého vypravěče. U něho doma se v zimních večerech scházely děti z okolí (Eastman, 2010).

Další významnou osobností, pro kterou se stala příroda velkým společníkem a učitelem byla spisovatelka a nositelka Nobelovy ceny **Astrid Lindgrenová**, jež načerpala inspiraci a životní sílu na švédském venkově (Jančaříková, 2007). „*Lindgrenová přináší dětským čtenářům jistoty jako domov, vlídné rodinné vztahy, upřímná kamarádství, lásku k přírodě, humor a napětí. Dává recept, jak rozlišit v přírodě mezi dobrem a zlem*“ (Procházka, 2002 : s. 21).



Jestli je možné, aby byla příroda učitelem, tak musíme dětem umožnit, aby je učila. Pokud děti od přírody izolujeme, odpíráme jim nejen právo na zdravý rozvoj v přirozeném prostředí, ale také právo na vzdělání (Jančaříková, 2007). Stejně jako indiánské děti, i my se můžeme od přírody učit důležité věci. Příroda je projevem tvořivé síly a rozumu ve vesmíru. Protože jsme byli stvořeni ze stejné síly jako příroda, můžeme ji chápat jako zrcadlo, které odráží pravdu o nás samých.

## 3. PRAKTICKÁ ČÁST I

### Výzkum: „Příroda vypráví“

#### 3.1 Metodologie výzkumu

Hlavním cílem tohoto drobného kvalitativního výzkumu, bylo zjistit, zda je možné u předškolních dětí podpořit kladný vztah k místu v přírodě, prostřednictvím vytvoření autentických příběhů a zjištění míry zapamatování si informací z daného tématu. K výzkumu jsem použila kvalitativní metodu **Zakotvené teorie** (Strauss, Corbinová, 1998), která byla doplněna o pozorování v terénu.

Jako sběr dat jsem v první fázi vybrala zúčastněné pozorování v terénu (hledání zajímavostí ve volné přírodě), kompletace dat (prohlížení nalezeného). Analýza a interpretace dat byla formou vytváření příběhů o jednotlivých přírodninách dětmi samotnými.

##### 3.1.1 Kvalitativní výzkum

Zakotvená teorie je moderní metodou kvalitativního výzkumu. **Kvalitativní výzkum** je druh pedagogického výzkumu rozvíjený od 60. let 20. stol. a je založený na jiných metodologických postupech než výzkum „klasický“. Strauss a Corbinová (1999: s. 14) uvádějí, že *„je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.“*

Zdrojem dat je v kvalitativním výzkumu přirozené prostředí. Kvalitativní výzkum klade důraz na výklad zkoumaných jevů očima samotných aktérů. Produktem je detailní popis jednotlivých případů, na které se vztahuje výzkumná otázka. Záměrem kvalitativního výzkumu je vytvoření komplexního, holistického obrazu o zkoumaném jevu (Jančaříková, 2008 : s. 79). *Schematicky můžeme vyjádřit používanou strategii takto: sociální problém - terénní výzkum, zahrnující sběr dat, vytváření vzorku, analýza a interpretace dat prováděné simultánně – nové hypotézy, nová teorie* (Majerová, Majer, 2004).

### **3.1.2 Výběr respondentů**

Pro výzkum zaměřený na práci s dětmi předškolního věku „Příroda vypráví“ jsem zvolila nenáhodný (tj. selektivní výběr) respondentů. Vycházela jsem z toho, že děti z mateřské školy, v níž pracuji, již znají prostředí, učitelku a metody práce zaměřené na environmentální výchovu. Vzhledem k realizaci výzkumu a jeho náročnější přípravě jsem zvolila relativně malou skupinu dětí, se kterou se konkrétní výlety do přírody realizovaly. U kvalitativního výzkumu není nutný vysoký počet respondentů, ale množství výzkumných otázek a z nich vyplívajících závěrů.

Do výzkumu „Příroda vypráví“ bylo zapojeno celkem 25 dětí ve věku 4-6 let. Z toho 19 chlapců a 6 dívek. Jednalo se o převážně chlapeckou skupinu, kde bylo nutné dané aktivity přizpůsobit a vložit do činností fyzickou aktivitu, napětí a řešení problémů ve skupinách.

### **3.1.3 Popis realizace**

V podzimních měsících (říjen, listopad 2010) trávily děti ze třídy Včeliček dopolední pobyt venku. Prvotním úkolem bylo všimnout si všeho, co je v přírodě zaujme, a do připravené nádoby sbírat přírodniny, které je zaujaly. Každé dítě mohlo hledat individuálně nebo skupinově. Procházeli jsme lesy, lázeňské parky a louky. Ekologické vycházky se zdají pro předškolní děti velmi efektivní, kladou však na učitelku velké nároky – příprava témat, organizace dětí, práce v menších skupinkách, bezpečnost při pohybu ve volné přírodě apod.

V mateřské škole se po příchodu nalezené přírodniny rozložily na koberec a děti je pozorovaly, vybíraly, sdělovaly, co a kde našly a z jakého důvodu je to zaujalo. Poté se společně hlasovalo o jednom předmětu, o kterém si děti mohly vymyslet vlastní příběh. Byly podávány aktivizující otázky typu: Kde jsi to našel? Jak se to tam vzalo? Pro koho to roste? Kdo to už používal? apod. Společně s učitelkou sepsaly příběh a doplnily ilustracemi.

### **3.1.4 Výzkumné otázky**

1. Dokážou se děti orientovat v lese a hledat přírodniny?
2. Zvládnou děti vymyslet příběh ke konkrétní přírodnině a komunikovat s ní?
3. Lze s ekonarologickou metodou rozvíjet vztah k místu?
4. Zapamatují si děti pomocí příběhu více informací?

## 3.2 Zodpovězení výzkumných otázek

Děti aktivita zaujala. Vycházka do lesa se najednou stala velkým dobrodružstvím, při kterém si mohly odnést svůj vlastní „úlovek“. Tímto jsem chtěla u dětí podpořit environmentální senzitivitu (viz kap. 2.5.3) a vztah k místu. Sběru se účastnily všechny děti, ale do krabice přinášelo nález vždy jen několik dětí. Ostatní zřejmě raději sledovaly či radily. Některé děti se o svůj předmět nechtěly dělit ani ho ukazovat a vzaly si ho domů. Ze zážitků a vlastních příběhů si děti pamatovaly více informací a maličností, než kdyby se jim předávaly frontálně pomocí obrázků nebo televize. Šlo zejména o emočně podpořené vědomosti, se kterými měly nějakou osobní zkušenost.

### Výzkumná otázka č. 1

*Dokážou se děti orientovat v lese a hledat přírodniny?*

**Ano, některé.** Úkol zněl: „*Jdi do lesa a přines to, co se ti nejvíc líbí, co máš rád-a.*“ Zhruba pět až sedm dětí se v lese nejdříve nedokázaly orientovat a soustředit se na hledání a zkoumání přírodnin. Postupně však přinášely „běžnější“ přírodniny, v každé však viděly originální motivy (zkroucené větvičky, okousané šišky, pířka, chomáč srsti, mech s houbou atd.) Našly i pířka, ulity, ptačí vajíčka, brouky. V lese je zaujaly i věci umělé jako např. rukavice, plastová trubka, klíčenka. Všimly si, že sbíráme a hledáme přírodní věci, tak je ty umělé přestaly tak zajímat. Je však zajímavé, že samy začaly hodnotit a třídít věci, které do lesa patří a které ne.

### Výzkumná otázka č. 2

*Zvládnou děti vymyslet příběh ke konkrétní přírodnině a komunikovat s ní?*

**Ano, dokonce to samy nabízely.** Dětem nechyběl zájem a nadšení pro tvoření příběhu a dokázaly se přenést do mikrosvěta lesa a vyprávět příběh očima pířka či listu. Vkládaly do něj i věci a vjemy ze svého současného okolí a tím si příběh přiblížily svému chápání. Bylo však důležité udržovat linii příběhu. S tím pomáhala učitelka aktivizujícími otázkami a dodržení pravidla mluvení. Dětem nedělalo problém si ke konkrétní přírodnině utvořit vhodný obraz a ten poté začlenit do vyprávění, ale měly tendence odbíhat od tématu a košatě rozšiřovat téma.

Rozhodování a hlasování pro výběr jednoho předmětu probíhalo spontánně a v klidu. Ze začátku měly děti tendence upřednostnit svůj výběr, ale třídili jsme podle

zastoupení a atraktivnosti jednotlivých položek. Tvoření příběhu bylo následovní: Začala jsem vyprávění první větou a každé dítě se dle uvážení postupně přidávalo a pokračovalo ve vypravování. Bylo důležité poslouchat i toho, kdo mluvil naposledy. Zaujala mne jejich velká fantazie a časté odskoky v ději. Do příběhu o zvířatech často vkládaly věci ze svého okolí ( „...holoubek se díval na televizi, ...sojka seděla na sedačce a židli“). Děti, které rády kreslily, připravovaly ilustrace.

Vznikly čtyři pohádky a jedna básnička: *Pohádka o sojce* (sojčí píрко), *Pohádka o holoubku* (holubí píрко), *Pohádka o listu* (javorový list), *Pohádka o stromu* (náletový stromek s kořínky) a báseň *Vycházka do lesa*. Blíže, viz kniha na ukázkou *Příroda vypráví*.

Zde uvádím jako příklad jednu z pohádek. Jde pouze o stylisticky upravenou původní verzi od dětí.

### ***Pohádka o sojce***

*Byla jedna sojka. Měla ráda les a žila v domečku u Krakonoše. Měla postel, televizi, sedačku, houpací židli. Jednoho dne začala mluvit.*

*Vyseděla pět vajec. Vylíhlo se z nich pět malých sojek. Chytala pro ně červy, larvy a ryby. V hnízdě měly i hračky – auto, panenky, lego a zvířátka. Ptáčata neuměla létat a musela se to učit. Zkoušela to s maminkou sojkou stále dokola. Jednoho dne z hnízda vyletěla.*

*Letěla a letěla, viděla sluníčko, měsíc a mraky. Při letu potkala i lišku s vlkem a se lvem. Skamarádili se a měli se rádi. Nakonec večer přiletěli do hnízda, odpočívali a vzpomínali na celý den.*

*Děti, Včelky, říjen 2010*

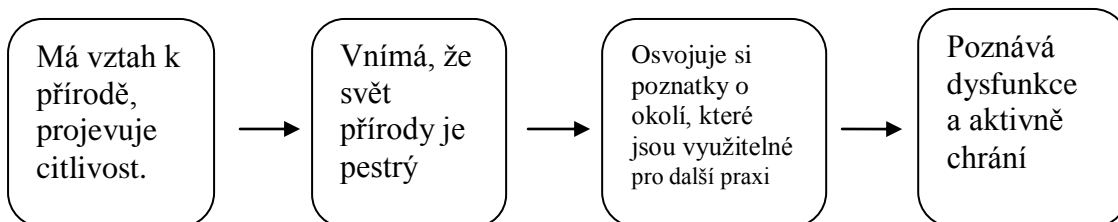
### **Výzkumná otázka č. 3**

*Lze s ekonaratologickou metodou rozvíjet vztah k místu?*

**Ano, lze.** Podle realizovaných akcí, vycházek, pozorování a natáčení jsem vysledovala, že děti se velice rádi vrací k místům, na kterých něco prožily či zanechaly stopu. Ať už se jedná o nějaký výrobek, příběh či poklad. Ve výzkumu se ukázalo, že si stačí z lesa „vypůjčit“ obyčejné píрко, s dětmi vymyslet či vyprávět příběh a jejich vnímání k danému místu se stane emočně vázané. Je zřejmé, že si na konkrétní místo také vodí své rodiče, což podporuje další z cílů environmentální výchovy: **Základním cílem environmentální výchovy v předškolním věku je podnítit touhu poznávat okolní svět a rozvíjet ji v hluboký a trvalý vztah k přírodě**, který se později přemění

v dovednost poznat v životním prostředí dysfunkce a ještě později v chuť přírodu chránit (Jančaříková, 2010).

#### Schéma postupného seznamování se s přírodou u dětí předškolního věku.



(upraveno podle: Jančaříková, 2010)

#### Výzkumná otázka č. 4

*Zapamatují si děti pomocí příběhu více informací?*

**Ano.** Inspirací a důvodem pro tuto výzkumnou otázku, byla pro mě teorie narativity od Fishera a jeho vyslovené „*narativní paradigma*“ z roku 1985. Fisher tvrdí, že si lidé více informací pamatují ve formě historek a příběhů. Přeneseno do prostředí mateřské školy jsem si uvědomila, že tento fakt, je možné využít i při mém výzkumu.

Během přírodovědných vycházek a hledání zajímavostí v přírodě, jsme s dětmi objevili mnoho rostlin, živočichů, které nikdy předtím neviděly. Po příchodu do mateřské školy jsem metodou rozhovorů zjistila, že si děti zapamatovaly více, než kdybychom o těchto ekosystémech jen povídali a ukazovali na obrázku. Děti potřebují nejdříve osobní (smyslovou) zkušenost, příběh nebo vyprávění, který nastartuje dětskou fantazii. Děti jsou schopny si vybavit mnohem více detailů, které poté používaly ve svých příbězích.

Na jedné z vycházek jsem narazila na možné riziko ekonaratologického přístupu. Vyprávění příběhu o přírodě jednou z učitelek MŠ bylo natolik nepřesné a zkreslené, že u dětí vyvolalo spíše obavy než chuť a motivaci. Došlo k zastrašování drobným hmyzem („*Pozor pavouci už na vás lezou, jak zlobíte....*“, „*Dej pryč tu pampelišku nebo tady budou všichni smrkat*“). To jsou spíše smutné příklady. Je tedy velkou povinností učitelky v mateřské škole, používat svá slova přesně a pravdivě. Zastrašování dětí přírodou a jejími obyvateli, se mi zdá více než nevhodné.

### 3.3 Závěr

Děti do příběhu vkládají své emoce a zážitky. U některých dětí můžeme být svědky toho, jak do příběhu vnáší své aktuální stavy a pocity a zejména zkušenosti ze svého okolí. I když to do příběhu přesně epizodně nezapadalo, děti cítily potřebu některé zápletky vložit a tím je zřejmě vnitřně prožít.

Při vytváření příběhu děti používají svůj hlas. *A hlas je*, podle psycholožky Gilliganové *mocným psychologickým nástrojem spojujícím vnitřní a vnější světy*. Je tedy možné, že by vyprávění příběhu dětmi samotnými bylo i kvalitní diagnostickou metodou pro děti předškolního věku. Skrze příběh tedy nejen vést terapie a léčit, ale i zkoumat dětskou duši. I mezi učitelkami by měla panovat přátelská a otevřená atmosféra k vyprávění příběhů o přírodě a ne zastrášovací a nevhodné příklady. Děti se pod našimi výroky učí naslouchat přírodě a vnímat její potřeby. Rozházené peří po zemi znamená, že tu byl nějaký ptačí boj apod. Tímto byl dále plněn i hlavní cíl narativní ekologické výchovy, a to podpořit vnitřní motivaci péči o přírodu a dokázat porozumět příběhům živého a neživého světa.

Ekologické vycházky se zdají pro předškolní děti velmi efektivní, kladou však na učitelku velké nároky – příprava tématu, organizace dětí, práce v menších skupinkách, bezpečnost při pohybu ve volné přírodě apod. Děti byly obohaceny o mnoho podnětů, protože mohly v přírodě poznávat všemi smysly a navíc je bavilo hledat něco svého, vlastního, co se poté společně odnáší do školky.

Zcela neplánovaně vzniknul při tomto projektu i *Rozhovor dětí se žábou*, který je zaznamenám na videu. Já jako posluchač jsem do jednání zasahovala co nejméně, aby se děti mohly projevit. Zaujala mne jejich empatie do jemných projevů žáby a velká fantazie, se kterou se do rozhovorů pouštěly (blíže viz Diskuse). Děti si o žábě a jejím životě zapamatovaly mnohem více informací, které poté v průběhu několika týdnů stále používaly. To odpovídá Fisherově narativnímu paradigmatu, že si lidé zapamatují více informací prostřednictvím vyprávění, jsem již tuto hypotézu neuváděla, ale zaměřila jsem se na několik výzkumných otázek, které jsem s dětmi ověřovala.

## 4. PRAKTICKÁ ČÁST II

### Výzkum: „*Žebříček ekonarativních knih*“

#### 4.1 Metodologie

Cílem toho výzkumu bylo vypracovat seznam vhodné literatury pro environmentální výchovu a obdovaný žebříček nejpoužívanějších knih pro děti v mateřských školách z oblasti přírody a ekologické výchovy. Jednalo se o kvalitativní výzkum podle Zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1998). Sběr dat se realizoval formou osobních rozhovorů nebo zasíláním emailů do mateřských škol. Celkem bylo osloveno 70 mateřských škol a učitelek, z toho se aktivně zapojilo 40 z nich. Byly osloveny i učitelky (expertky) na ekologickou výchovu předškolních dětí.

##### 4.1.1 Výzkumný plán

V první části se zaměřuji na zmapování vhodných knih k narativní metodě v předškolním věku. V seznamu literatury jsem se zaměřovala na témata jako: příroda a její obyvatelé, lesní skřítky, ekologická výchova a ochrana prostředí. Seznam obsahuje českou i zahraniční literaturu pro děti. Jednotlivé knihy jsem pročetla a sledovala jejich kompozici a vhodnost při realizaci environmentálně zaměřeného tématu.

Pro potřeby obdování knih jsem vytvořila kritéria vhodných a méně vhodných knih pro ekonarologii pro děti ve věku 3-7 let. Vycházela jsem z vlastní praxe, kvalitních a oblíbených knih o přírodě, z nichž jsem vybrala jednotlivé oblasti jako **hlavní téma, obsah, zpracování, jazyk a ilustrace**. Tyto oblasti jsou při pohledu na dětskou knihu velmi důležité a pro potřeby kvalitní knihy je vhodné je zohledňovat. Pro kritéria nevhodných knih jsem se inspirovala textem Jedličkové („*O Karkulce trochu jinak*“, 2000). Po sběru titulů jsem se zaměřila na následující kritéria, podle nichž se bodoval žebříček top 10 nejoblíbenějších knih.



**Tabulka č. 1** Kritéria pro hodnocení kvality dětské knihy pro EVVO

	<b>VHODNÉ PRO EKONARATOLOGII PRO DĚTI 3-7</b>	<b>NEVHODNÉ PRO EKONARATOLOGII PRO DĚTI 3-7</b>
<b>HLAVNÍ TÉMA</b>	Sounáležitost člověka a přírody, rostliny a živočichové ve všech formách a přirozeném prostředí, přirozená didaktičnost	Umělé příběhy na vzoru digestovaných (zkrácených) textů od W. Disneye, záměrná didaktičnost
<b>OBSAH</b>	Vazby a vztahy mezi přírodou, její ochranou a zásahem člověka, koloběh života, potravní řetězec, blízký vztah k praktickému životu, důraz na vnitřní motivaci čtenáře	Zvířata a rostliny, která jsou nepřirozeně zasazeny do lidského světa a nahrazují komunikaci lidí, příroda jen jako kulisa, nesmyslné ekologické propojenosti, vnější motivace čtenáře
<b>ZPRACOVÁNÍ</b>	Kvalitní vazba (možnost brát knihu do přírody), na konci kapitoly vhodné otázky pro přemýšlení, zhodnocení, prostor pro vlastní tvořivost, respekt ke gradaci děje	Brožovaná kniha, nepřehledné členění textu, nerespektování žánrových modelů pohádek, familiérní vystupování pohádkového hrdiny, redukce popisu okolností
<b>JAZYK</b>	Správné botanické a zoologické názvosloví, zachování dějovosti, napínavosti a atraktivity	Nesprávná terminologie, minimalizace děje na úkor „akčnosti“
<b>ILUSTRACE</b>	Kvalitní ilustrace ze života zvířat a rostlin, přirozená barevnost, i vhodné fantazijní obrazy	Křiklavé a nepřirozené komiksové kresby, nadměrná barevnost počítačová grafika

(Autorkou vytvořená tabulka)

## PŘÍKLADY 2 KNIH, ODPOVÍDAJÍCÍ ZADANÝM KRITÉRIÍM

Bianki, V. Mravenečkova Dobrodružství

Kol. aut. Pohádky o zvířátkách



*Bianki, V. (1978): Mravenečkova dobrodružství.*

*Kol. autorů: Pohádky o zvířátkách*

*2. Vyd. Praha: Lidové nakladatelství. 116 s.*

*1. vyd. Praha : Svojtka & Co., 2004. 96 s.*

V druhé části výzkumu knih vhodných pro ekonarologii jsem oslovovala pomocí rozesílání emailů a osobních rozhovorů učitelky mateřských škol s otázkou: **„Jaké knihy pro děti využíváte ve své praxi na podporu environmentální výchovy, resp. vztahu k přírodě“?** Z výsledného seznamu bude vytvořen žebříček deseti nejoblíbenějších autorů a jejich knih. Při osobních rozhovorech často vznikaly zajímavé diskuze, které uvádím níže (viz Diskuse).

### 4.1.2 Výzkumné otázky

- „Jakým způsobem se pracuje v mateřských školách s narativní metodou?“
- „Znají učitelky knihy vhodné pro ekonarologii?“
- „Je obor ekonarologie dostatečně znám mezi učitelkami a širokou veřejností?“

### 4.1.3 Hypotézy

1. Učitelky mateřských škol nepoužívají vyprávění příběhů cíleně pro rozvíjení environmentální výchovy.
2. Chybějící seznam ekonarativní literatury je důsledkem nižší informovanosti o této metodě.

## 4.2 Výsledky

V první části výzkumu vznikl seznam knih o celkovém počtu 71 titulů, který jsem čerpala z vlastní praxe a studia. Podle kvalitativního výzkumu jsem se snažila jít do hloubky a mapovat široké spektrum knih, v nichž jsou příroda a ekologie hlavním tématem. Dále vznikla kritéria pro vhodnou a nevhodnou knihu pro potřeby ekonarativní metody. Žebříček (TOP 10) nejoblíbenějších knih byl zaslán expertkám učitelkám v oblasti EVVO a zde uvádím vyplněný seznam od M. Kapuciánové z mateřské školy Semínko v Praze. Bodování bylo pětistupňové, jako ve škole.

Následující kniha se pro ekonaratologii předškolního věku:

1.....	<b>Velmi doporučuje ☺</b>
2.....	<b>Spíše Doporučuje</b>
3.....	<b>Doporučuje</b>
4.....	<b>Moc nedoporučuje</b>
5.....	<b>Zcela nedoporučuje ☹</b>

**Tabulka č. 2** Obodovaný žebříček TOP 10 nejoblíbenějších knih (M. Kapuciánová),  
Tabulka autorkou vyplněna pouze u těch titulů, které znala.

	<b>Autor</b>	<b>Název knihy</b>	<b>Hlavní téma</b>	<b>Obsah</b>	<b>Zpracování</b>	<b>Jazyk</b>	<b>Ilustrace</b>
1.	Sekora Ondřej	Brouk Pytlík Ferda Mravenec	1	1	1	1	1
2.	Bianki Vitalij	Mravenečkova dobrodružství	2	1	3	2	1
3.	Čtvrtek Václav	Křemílek a Vochomůrka Rumcajs	3	3	2	2	1
4.	Miller Zdeněk	Krtečkova Dobrodružství	4	4	3	4	3
5.	Zeman Josef	Dobrodružství Veverky Zrzečky					
6.	Mrázková Daisy	Auto z pralesa					

7.	Streit Jakob	Skřítek Kořínek	2	2	1	1	1
8.	Zinnerová M.	Princezna z třešňového království					
9.	Breuil Jean	Filipova dobrodružství	3	2	3	3	5
10.	Karafiát Jan	Broučci	3	3	2	3	2

### Hypotéza č. 1

*Učitelky mateřských škol nepoužívají vyprávění příběhů cíleně pro rozvíjení environmentální výchovy.*

**Hypotéza se částečně potvrdila.** Při rozhovorech s učitelkami jsem si zapisovala poznámky a zejména sledovala jejich zájem o čtení a vyprávění příběhů. Jedním z cílů rozhovorů bylo zadání výzkumné otázky: „**Jaké knihy pro děti využíváte ve své praxi na podporu environmentální výchovy, resp. vztahu k přírodě**“? A bezprostřední reakce na ni. Výběr respondentů byl náhodný, k osobní komunikaci jsem se dostala asi u 20 učitelek.

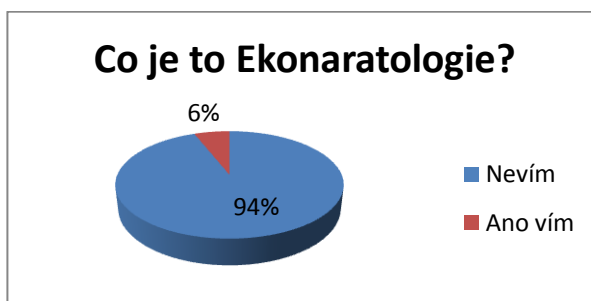
Celkově jsem zjistila kladný vztah k vyprávění pohádek a příběhů. Z oblasti environmentální výchovy ale chybí vhodné knihy, po kterých by pro tento účel mohly sáhnout. V mateřských školách se často vypráví příběhy a čtou pohádky, ale učitelky vnímají jistou proměnu dětí a jejich zájmu k těmto aktivitám. Děti jsou podle nich velmi ovlivněné televizí, z čehož vzniká tzv. *klipové vnímání*. Děti neudrží tak dlouho pozornost k vyprávěnému/čtenému textu. Pokud se ale k určitému místu, zvířeti nebo přírodnině, se kterou se děti již setkaly, vypráví příběh, jejich pozornost rychle stoupá. To se mi potvrdilo i při výzkumu „Příroda vypráví“ v kapitole 3.3.

Učitelky, které jsem oslovila, nepotvrdily, že by k environmentální výchově používaly některé pohádky nebo příběhy. Z rozhovorů vyšlo najevo, že k realizaci environmentální výchovy dětem stačí listování v encyklopediích a naučných knihách o přírodě.

## Hypotéza č. 2

*Chybějící seznam ekonarativní literatury je důsledkem nižší informovanosti o této metodě.*

**Hypotéza se potvrdila.** Předpokládala jsem, že většina mateřských škol nedisponuje seznamy knih vhodných pro environmentální výchovu a také, že pojem ekonarologie nebude dostatečně znám. To poukazuje i graf.



**Graf č. 1 Znáte termín ekonarologie?**

Podle rozhovorů to tak skutečně je. Učitelky většinou nevěděly, že i beletristická přírodní próza je vhodnou metodou při realizaci environmentální výchovy. Také by uvítaly, kdyby tento seznam mohly mít, případně si rozšířit knihovnu nebo si knihy půjčit. Na seznamu je mnoho titulů, které mohou navíc inspirovat i metodicky. Snažila jsem se proto vytvořit kompletní bibliografii knih pro děti s přírodní tematikou, ze které by bylo možné čerpat.

Při zadání otázky učitelkám MŠ jsem záměrně neuvedla, kolik titulů mohou uvést. Byly vidět značné rozdíly. Některé si daly velkou práci a sepsaly až dvacet knižních titulů a jiné si těžko vzpomínaly alespoň na dva. Tímto jsem si ověřila, že přístup k EVVO a k seznamování dětí s přírodou prostřednictvím literatury je čistě individuální. Celkem deset učitelek předložilo propracovaný seznam, z něhož některé splňovaly opravdu všechna kritéria pro kvalitní ekonarologickou knihu.

Čtyřicet respondentů vyjmenovalo celkem 162 titulů. V tomto čísle je započítána četnost všech názvů i násobky nejčastěji uváděných titulů. Po vytřídění anketních titulů, z kterých vznikl žebříček, jsem došla k celkovému počtu 111 samostatných knih (viz Příloha č. 2).

Žebříček 10 nejuváděnějších knih, které se na seznamu od 40 respondentů objevily:

	<b>Autor</b>	<b>Název knihy</b>
1.	Sekora Ondřej	Brouk Pytlík Ferda Mravenec
2.	Bianki Vitalij	Mravenečkova dobrodružství
3.	Čtvrtek Václav	Křemílek a Vochomůrka Rumcajs
4.	Miller Zdeněk	Krtečkova Dobrodružství
5.	Zeman Josef	Dobrodružství Veverky Zrzečky
6.	Mrázková Daisy	Auto z pralesa
7.	Streit Jakob	Skřítek Kořínek
8.	Zinnerová M.	Princezna z třešňového království
9.	Breuil Jean	Filipova dobrodružství
10.	Karafiát Jan	Broučci

**Tabulka č. 2 Žebříček popularity knih o přírodě pro předškolní děti**

### 4.3 Závěr

Sběr dat pro seznam ekonarativních knih probíhal zhruba půl roku. Za tu dobu jsem sledovala postupný nárůst a obohacování nejprve jednoho tématu *Příroda a kniha pro děti*. Také výzkumné otázky se stále obohacovaly. Uvědomila jsem si, že pro potřeby ekonarologie je do seznamu třeba zahrnout i komiksové ilustrované knihy, příběhy o skřítcích, přírodní prózu a poezii o rostlinách a zvířatech. Zaměřovala jsem se spíše na českou literaturu, která je české krajině a českým dětem blíže.

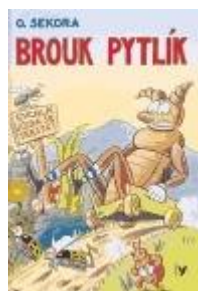
V druhé části výzkumu jsem pracovala pomocí osobních rozhovorů a zaslání otázky pro učitelky mateřských škol. Celkem jsem oslovila přes 70 respondentů, ale zejména v emailové korespondenci se mi mnoho odpovědí nevrátilo. Výzkum jsem tedy vyhodnocovala s počtem 40 respondentů.

Vznikl tak žebříček TOP 10 nejoblíbenějších a nejpoužívanějších autorů a jejich knih. 3 z 10 autorů nejsou čeští spisovatelé (Streit, J., Breuil, J. J., Bianki, V.). Ondřej Sekora a jeho *Brouk Pytlík a Ferda Mravenec* bodoval skoro u 70% všech dotazovaných. Příběh je pro předškolní děti jasně a poutavě strukturován, nechybí tam ukázky vztahů v přírodě, pohled na drobný hmyz a ekologická témata jako odpadky a potravní řetězec. Je tedy možno tvrdit, že i tato lehce komiksová kniha může být dobrým průvodcem pro děti, při objevování přírodního mikrosvěta.

#### 4.4 Charakteristika knih z TOP 10

Uvedené charakteristiky knih mohou být inspirací či návodem pro výběr určité knihy. Je zde uveden přesný název, stručný popis knihy a ukázka textu. V modré bublině je uvedeno bodové hodnocení autorky práce podle zadaných kritérií z kap. 4.1.1.

### 1. místo: Brouk Pytlík



Sekora, O. (2005): Brouk Pytlík. 3. Vyd. Praha : Albatros. ISBN: 80-00-01725-3. 136 s.

#### Popis knihy

Veselé příhody poplety a rozumbrady Pytlíka rozesmávají čtenáře již několika generací. Knížky Ondřeje Sekory však čtenáře nejen pobaví, ale pokaždé se vedle dobrého příběhu dozvědí i něco nového o světě kolem nás. Díky Sekorovi, prý české děti znají hmyz nejlépe z celé Evropy. Entomologicky je Pytlík dřevokazný létavý brouk, ale toto zařazení se v dílech projevuje jen okrajově. Z mnoha postav Sekorových „hmyzích“ knížek je pravděpodobně jedinou postavou, která byla jako živočišný druh smyšlená. Brouk Pytlík občas inspiruje i k hlubším etickým, filosofickým, sociologickým, uměnovědným či psychologickým úvahám, například ke kázání o pokoře ve vztahu k vědění (Samojský, 2003).

## 2. místo: Mravenečkova dobrodružství

1



Bianki, V. (1978) : Mravenečkova dobrodružství. Praha: Lidové nakladatelství

### Popis knihy

Typická kniha pro ekonaratologii!!! Příběhy o zvířatech přinášející dětem poučení, ale i poetický obraz divoké přírody ruské tundry a tajgy. Kniha výborně popisuje život zvířat, jejich vazby a vztahy ve své přirozené komunikaci. Z každého příběhu možno těžit mnoho témat (pozn. autorky).

### Ukázka z knihy

*Kdo to je? To je přece sova – zoban jako skoba,*

*Pálená hlava, uši jako za dva.*

## 3. místo: Křemílek a Vochomůrka

3



Čtvrtek, V. (2006) : Křemílek a Vochomůrka. 1. Vydání. Praha: Albatros, 40 s. ISBN: 80-00-01745-8

### Popis knihy

Knihy Čtvrťka pozvedávají své postavy z vodního ekosystému k lidským citům. Čtvrtek užívá jemnou, humornou češtinu. Kdo umí nejlíp zasadit semínko, udělat houpačku, vystřelit z kanonu, pozdravit myšku či rozpálit ohnivého mužika – pro děti mnoho příležitostí pro nápady (Samojský, 2003).

## 4. místo: Krtek a zvířátka

2



Miller, Z. (2006): Krtek a zvířátka. 7.vyd. Praha: Albatros. 63 s. EAN: 9788000017594

### Popis Knihy

Text vhodný i pro menší děti. Kreslené příběhy se odehrávají většinou



na jedné louce, kde krtek žije. Na jaře se skamarádí se sýkorkou, zachraňují spolu květiny před housenkami. Dobrá kniha pro ekologicko-morální výchovu.

## 5. místo: Dobrodružství veverky Zrzečky

1



Zeman, J. (1998) : Dobrodružství veverky Zrzečky. Praha: Erika. 68 s. ISBN: 80-7190-648-4

### Popis knihy

Příběh z krivoklátských lesů o vzájemné podpoře lesních zvířátek proti škůdcům a o jejich boji za záchranu starého dubu napadeného larvami tesaříků. Kniha vypráví příběh veverky Zrzečky, která bydlí na Starém dubu. Dílo Josefa Zemana je typickým příkladem přírodní prózy v literatuře pro děti. Autor zde popisuje přírodu, život v lese, spolupráci a vzájemnou pomoc zvířátek mezi sebou (Fabiánová, 2011).

### Ukázka z knihy

*Jedna větev mu stále klesala dolů a nakonec začaly opadávat i listy. Veverka hledala pomoc. Strakapoud celou větev prohlédl, ale se svými znalostmi byl v koncích. Myšky prohlédly všechny kořeny a kořínky, ale ani ony nic nenašly. Pomoci mohl pouze datel. Zrzečka se proto musela vydat na dlouhou cestu za profesorem Datlem, který po chvíli přemlouvání nakonec pomoc přislíbil. Větev zbavil ohromných larev, jež stromu tak škodily. Vše dopadlo dobře, větev se uzdravila a zvířátka mohla klidně žít dále v Tichém údolí U Starého dubu.*

## 6. místo: Auto z pralesa

1



Mrázková D. (2002) : Auto z pralesa. II.vydání. Grantis s.r.o. Ústí n.Orlicí, 80 s.

### Popis knihy

Kniha poeticky a příjemně popisuje osud děvčátka, kterému stará skála vypráví o tvrdých životních osudech stromků a rostlin, které v jejím kamenitém povrchu žijí (pozn. autorky).

## Ukázka z knihy

*Běžíme bosi tou malou zelenou lesní cestičkou a schválně v lese zabloudíme a ztratíme se v něm a zůstaneme tam celý den. A schováme se pod strom a budeme tiše. Co se stane? Přijde maličké krásné zvířátko plšík lískový a bude se na nás zvědavě dívat velkýma černýma očima. Zeptáme se ho: Co děláš, malý plšíku? A on řekne: Rozhlížím se po světě! A my řekneme: Ale to máš tedy velkou práci, malý plšíku! A on řekne: Ano, mám ...*

## 7. místo: Skřítek Kořínek

1



Streit, J. (2009) : 1. Vyd. Praha: Fabula. 32 s. ISBN: 978-80-86600-63-5, EAN: 9788086600635

### Popis knihy

Známý švýcarský pohádkář vypráví, co krásného zažil skřítek Kořínek přes zimu, jak přišlo jaro a on pomáhal rostlinám růst, co se v přírodě dělo o svatojánské letní noci a jak se v hlubinách země potkal s hrozným drakem (Fabiánová, 2011).

## Ukázka z knihy

*Skřítek Kořínek a stromový duch*

*Venku v širém světě přicházel podzim. Některé listy na stromech se začaly barvit do žluta, jiné zase do červena a do hněda. Skřítek Kořínek vylezl ze země. Spatřil první padající list. Vítr jím divoce víril sem a tam. Kořínek vyskakoval a zkoušel ho ve vzduchu chytit. A než lístek stačil dopadnout, už ho opatrně držel v dlaních. Jemně ho pohladil a byl tak trochu smutný.*

*„Lístek umře,“ zašeptal.*

## 8. místo: Princezna z třešňového království

2



Zinnerová, M. (2001) : Princezna z třešňového království. 3. Vydání. Albatros:Praha.

### Popis knihy

Autorka vypravuje o holčičce a její cestě s bílým chundelatým pejskem Šmudlou přirozeně a laskavě, a objasňuje tak menším dětem koloběh lidského

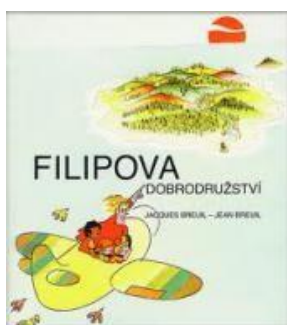
života. Do něho patří samozřejmě i stárnutí a smrt, po níž však život pokračuje dál (Zinnerová, 2001).

### **Ukázka z knihy**

*Tulipáne, krásný pane,  
vypravuj mi, co se stane,  
když zlý vítr stromek zláme?  
To už stromek nepovstane?  
Proč se sází semínko?  
A proč roste miminko?  
Proč babička roste k zemi,  
už je jí jen malinko?  
Bude zase miminko,  
nebo malé semínko?  
Tulipáne, krásný pane,  
vypravuj mi, co se stane.*

## **9. místo: Filipova dobrodružství**

3



Breuil, J. (1997) : Filipova dobrodružství. 1. vyd. Praha : Advent-Orion, ISBN 80-7172-160-3.

### **Popis knihy**

První dva příběhy učí děti o tom, jak pečovat o prostředí a přírodu okolo nás a o tom, aby zbytečně neplýtvaly vodou, energií a ostatními zdroji, které bereme za samozřejmé. Třetí příběh je o hygieně rukou, zoubků a také čistotě dětských myšlenek, vlivu násilí v televizi na dětskou mysl, chování a schopnost učení. Čtvrtý příběh je o nebezpečí doma, o prevenci úrazů a o základních principech první pomoci (Breuil, 1997).

### **Ukázka z knihy**

*Všichni lidé mají rádi Modrou babičku, zvláště děti. Je laskavá, i když nutno přiznat, někdy se taky pořádně rozzlobí. To se potom celá vesnice chvěje. Ale to se stane málokdy... A teď je tedy nemocná! Kdo by v Modré babičce nepoznal naši dobrou, starou Zemi, na které společně žijeme a která – možná to ani nevíš – je nemocná.*

### Otázky k zamyšlení:

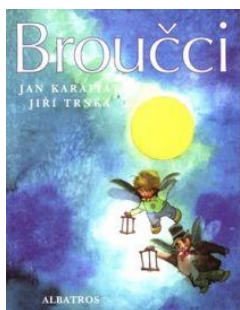
- Kdo je Filip? Co dělá?
- S kým se setkal? Co se dozvěděl?
- Jak se máme chovat k přírodě? A proč? Jak ty sám pomáháš přírodě?
- Jak se máme chovat doma, abychom se vyhnuli úrazu?
- Proč je důležité čistit si zuby?

### Další možnosti práce s textem (aby si dítě hlouběji zapamatovalo ponaučení):

- Nakreslit obrázek svého životního prostředí, přírody.
- Vyhledat ve svém okolí nebo navrhnout akci na pomoc přírodě a zapojit se do ní.

## 10. místo: Broučci

4



Karafiát, J. (2003) : Broučci. 6. Vyd. Praha: Albatros. 86 s. EAN 9788000013732

### Popis knihy

Pohádkové vyprávění ze života svatojánských broučků.

Neposlušný Brouček, jeho maminka, tatínek, Beruška a kmotřička Janinka zažívají spoustu krásných příběhů.

V poetické knížce Jana Karafiáta se broučci často chovají a jednají stejně jako lidé. Připomeňme si, že postavičky broučků a berušek jsou nám blízké pro své pravdivé lidské vlastnosti, nejen ty dobré, ale i ty špatné. Broučci žili v souladu s přírodou a Biblií. Před jídlem se modlili, konali dobro a věřili, že vše, co je čeká, je z rukou Božích.

## 5. DISKUSE

Tvorba této diplomové práce mne utvrdila v několika předpokladech, které jsem si na počátku stanovila. *Bude obor ekonaratologie dostatečně znám mezi učitelkami a veřejností?* 94% dotazovaných o termínu ekonaratologie nikdy neslyšela, což poukazuje na poměrně nový termín i jeho teoretickou a odbornou základnu v České republice.

Zajímavá byla pro mne i zkušenost, že se s tímto termínem nesetkaly ani některé profesorky pedagogických fakult v Praze a Plzni. Z toho vyplývá, že tento pojem je v ČR poměrně novým a ve školství systematicky nevyužíván. Celkem tedy z 35 osobně dotazovaných učitelek tento termín znaly pouze 4. To mi v počátcích psaní diplomové práce připomnělo přístup J. Deweye v práci k analýze reflexivního myšlení: *říká, že vzniká emoční napětí, existuje nesnáze, zmatek*. Bylo potřeba vyhledat literaturu pojednávající o naratologii a ekologické výchově, prostudovat teorie, které se touto metodou zabývají. Nejvíce podnětné byly však diskuse s odborníky na dané téma, rozhovory s dalšími lidmi, rodiči dětí, kteří si například z mládí pamatovali kouzlo vyprávění od svých rodičů. Inspiraci bylo možno najít v knihách, nejen v odborné literatuře, ale také v krásné literatuře.

V úvodu ráda bych charakterizovala třídu, se kterou se první část výzkumu realizovala. Šlo o třídu 4 – 6letých dětí, převážně chlapecké skupiny. Do třídy dochází jen 6 dívek. Děti byly zvyklé na delší pochody do lesa a na to, že si hrají pouze s hračkami, které si najdou nebo vyrobí. Zájem o přírodu postupně narůstal a myslím si, že i informace, které jsem jim díky ekonarativním příběhům a vyprávění sdělovala, v nich zanechaly silný prožitek. Děti jsou dnes v lese samostatné, klidné, soustředěné a hlavně šťastné. Co více si přát?

Další otázka, kterou jsem si v úvodu kladla, se týkala vztahu dětí ke krajině a k místu. *Dokážou si děti prostřednictvím příběhu vytvořit k místu citlivost a vztah?* Při výzkumné části „**Příroda vypráví**“ jsem si všimla, že Fisherova *Teorie narativity* (kap. 2.2) je pravdivá a děti jsou schopné si zapamatovat a prožít pomocí příběhu daleko více než pouhým frontálním ukazováním. Při pobytech venku se děti s příběhem lépe vcítily do místa a dokázaly vidět i drobné projevy a vztahy života kolem. Jako obohacující

spatřuji spontánní překvapení, nalezení nového tématu, širší pohled na okolí rostliny nebo zvířete. O tyto faktory jsou děti při jednostranné frontální a nekooperativní výuce ochuzeny.

Významným cílem ekonaratologie je přiblížení přírody a člověka a uvědomění si, že příběh má nejen kniha, ale každý strom, kámen, potok a člověk. Vše kolem nás je jeden velký příběh, ve kterém hrajeme určité role. Děti v mateřské škole se při tvoření pohádek velmi radovaly z toho, že už ví, kde se vzaly spadlé listy a pírka a kdo je třeba používal. I když si děti do příběhu někdy vložily typicky lidské jednání nebo prostředí, stále se držely původního tématu. Své celkové zkušenosti a vědomosti o ptácích, listech, stromech se tam také snažily zapojit.

Při tvoření jsem do příběhů nijak nezasahovala a zapisovala vše, co děti vyprávěly. Měly radost, že už si umí napsat pohádku a na místa v lese se stále chtěly vracet. Dokonce dvě maminky za mnou přišly, že jejich dcerky je vzaly do lesa, kde jsme ten den sbíraly náměty na naše pohádky. Jedna maminka k tomu dodala: „*Než jsme došly k prameni, tak mi Viktorka vyprávěla nějakou pohádku o holoubku, který ztratil v tomhle lese pírko a ona že by ráda ještě jedno našla, aby ta pohádka mohla mít pokračování.*“

U toho příkladu si myslím, že byl také rozhodující v mém přesvědčení, že díky ekonaratologii lze vychovávat nejen děti k environmentální senzitivě a rozvoji přírodní inteligence, ale působit i na jejich rodiče, kteří do lesa vyráží se svými dětmi a jdou tam načerpat, když nic jiného, tak trochu klidu od všedního dne. Bylo by to krásné, kdyby jednou všechny děti dovedly své rodiče do lesa, na louku a mohli do toho svého příběhu zasadit nový zážitek.

Nejvíce jsem byla překvapená z videa, které se mi podařilo nahrát při jedné podzimní vycházce v blízkém parku. Ve vykotlaném pařezu se usadila ropucha, kterou děti samy objevily a poté ji obsadily do hlavní role. Holčička Petra (5,5 let) se nemohla od žabky odtrhnout a začal tak báječný rozhovor dětí a žáby, který trval asi 15 minut. Byla jsem svědkem toho, jak děti zcela přirozeně navazovaly komunikaci, jako rovný s rovným. Postupně se přidávaly?? i ostatní a nakonec se ze žabky stal jediný objekt zájmu. Ve videu je možno vidět, jak děti přemýšlí o živé přírodě, o životě žab, ale také jak jsou empatické vůči jejím projevům:

„Koukej, žabička brečí.“ - „A jak jsi to poznala?“

„Má tady na očích slzy. Brečí asi proto, že je jí smutno, protože chce mít svoje děti. Nebo protože chce najít tatínka... - Maximálně, že by se jí narodil. – Cože, tatínek a narodil? Tak jediné děti se jí můžou narodit.“

- „No ale co když je to kluk? Na to jsme ani nepomysleli“ - A kluk může taky brečet?  
„No kluci nebrečí, jen když dostanou.“

- „Žabičko, koukej, co to je, to je příroda. PŘÍRODA! Můžeme ji něco naučit. Škoda, že ta žabička nemůže mluvit, řekla by nám co jí je a proč nechce jít ven. Nebo proč nemůže jít ven. Třeba se nás bojí.“

Z této neplánované činnosti a krátkého videa jsem byla svědkem toho, jak si předškolní děti prostřednictvím vlastní tvořivosti a vyprávění příběhu o žábě, samy dokázaly shánět informace a kriticky uvažovat o podmínkách, v níž se žába nacházela.

Tvorba **seznamů knih** byla také velmi podnětná. Byla jsem až překvapena, kolik knih na trhu s touto tematikou existuje. Zda jsem došla k nasycení vzorku, není možné potvrdit, protože se vydávají stále nové knihy. Ve svém seznamu jsem uvedla většinu dostupných knih na našem trhu. Po bližším zkoumání jsem však zjistila, že ne všechny jsou pro ekonaratologické vyprávění vhodné. V knihách pro děti se často vyskytují zkreslené představy o zvířatech a přírodě, nesprávné botanické názvy a nevhodné ilustrace. To vše jsem objevovala a poté řadila do svého seznamu. Celkově mohu ohodnotit spíše uměleckou hodnotu a správnost těch knih, které byly vydávány dříve. U nových knih mi stále ještě někdy chybí jistá propracovanost a propojení přírodovědných ekologických témat.

Při **sestavování kritérií** pro knihy vhodných k narativní metodě jsem měla původně na seznamu i kritérium *Věk dítěte* a *Délku textu*. Tyto dva body jsem později vypustila, protože jsem si uvědomila, že kniha vhodná pro předškolní věk může být i kvalitně napsaná a ilustrovaná kniha pro děti staršího školního roku. Je důležité uvědomit si, že vhodně zvolený příběh může zaujmout i děti mladší šesti let a naopak. Co se týká délky textu, tak předpokládám, že učitelka si vybraný text podle možností dětí a situace upraví.

Při rozhovorech s učitelkami mateřských škol, jsem se často dostala i do diskuse na téma „Kniha a dítě“. Bylo až překvapivé, jak jsou učitelky vůči tomuto jevu skeptické. Většinou si myslí, že děti jsou médií natolik ovlivněné, že kniha a vyprávění pro ně není již dost atraktivním médiem a raději směřují k technice. Podle mého názoru a zkušeností, které jsem při výzkumné části s dětmi realizovala, jsem si všimla, že vhodně zvolená motivace a aktivní přístup dětí samotných, dokáže opravdu zájem o přírodu podpořit a vyvolat.

Zde uvádím poznámky z rozhovoru s učitelkami mateřské školy Velká Hleďsebe o knihách a přírodě:

Na otázku: „*Jaké knihy pro děti využíváte ve své praxi na podporu environmentální výchovy, resp. vztahu k přírodě?*“ odpověděly, že *to jsou spíše encyklopedie o zvířatech a přírodě. Odebírají od nakladatelství Svojtka & Co. Jméno autora neznají, protože podle nich už v této době není tak důležitý. Děti spíše upoutají ilustrace. Práce s knihou a příběhem už skoro vymizela. Děti prý nejsou z domova zvyklé poslouchat čtený text a ve školce jim dělá velké problémy toto zvládat. „Čtení už snad doma vůbec neexistuje“, dodala paní učitelka. Většinu pohádek znají pouze z dvd nebo televize, kterou jim doma rodiče pouští. Děti už neznají klasické české pohádky. Nebo znají, ale v moderní pozměněné podobě.*

*Krtečkova dobrodružství od Z. Millera – je podle nich dobrá kniha pro ekologickou výchovu. Krtek zažívá v přírodě hodně dobrodružství a má i morální charakter.*

Děti jsou z televize zvyklé na krátký, rychlý, animovaný obraz. Zaposlouchat se do čteného textu jim dělá velké problémy a tím klesá i jazykové vybavení a čtenářská gramotnost. Komunikace velmi slábne, pro děti je velmi těžké vyprávět souvisle několik vět za sebou. Je důležité trénovat na komunitním kruhu a práci s příběhem – dovyprávění, fantazie a představy pod čteným textem. Učí se tak vnímat a poslouchat i druhé. Je dokázáno, že nedostatečné předčtenářské a komunikativní kompetence mají špatný vliv i na učení v jiných předmětech nebo hrách, výtvarných aktivitách a matematice.

Paní učitelky jsou optimistické, doufají, že se to už pomalu vrací a naše společnost opět dětem bude číst.



V bájích, mýtech a pohádkách je skryta větší pravda, než jakou vymysleli vědci dnešního materiálního světa. Proto se dětem tento kouzelný svět tolik líbí. Proč se ale lidé dokážou nadchnout a radovat z přírody jen v dětském věku? Podle mého názoru je to právě díky pohádkám, kterou dětskou mysl ničím nezatěžují, ale naopak ji dávají mnoho podnětů pro opravdové zkoumání záhad a tajemství naší země. V pohádkách se o ekologickém chování a udržitelném životě skoro nemluví, přesto ho každý dělá a cítí přirozeně. Stačilo by, kdybychom poodstoupili dále od slov a naučených vzorců chování a vyprávěli si s rodinou příběhy, které samy v životě zažíváme. Škola nás učí spíše opakovat probranou látku, ale vyprávění a pohádky jsou nejen pro mne stále živou oblastí, do které se i v mateřské škole ráda vracím.

Závěrem bych chtěla připomenout slova doc. PhDr. Evy Opravilové, Csc. (1985), která říká: *„Kontakt s knížkou nebo časopisem, který dospělý předškolnímu dítěti zprostředkuje, pomáhá vytvářet povědomí kulturních a přírodních souvislostí, vytváří schopnost orientovat se v umění a stává se silou, která vstupuje do přediva interakce dítěte v rodině a společnosti a pomáhá zušlechťovat jeho myšlení a city.“*

## 6. ZÁVĚR

Cílem práce bylo ověřit narativní paradigma, které v roce 1985 vyslovil Walter Fisher, ve vztahu k dětem předškolního věku.

Pobyty v přírodě ať už za poznáním či hrou se v praxi mateřských škol objevují celkem často, ale já jsem chtěla skrze dětskou spontaneitu a tvořivost ověřit, zda si děti vytvoří k přírodě kladný vztah a zda poznatky využité v praxi si také určitým způsobem osvojí či zapamatují. Pracovala jsem se skupinou pěti až šesti letých dětí v počtu 25 (19 chlapců, 6 dívek).

Společně jsme vytvořili knihu „*Příroda vypráví*“, ve které děti otiskly své zážitky z vycházek do lesa a naslouchání příběhům určitého místa, přírodniny. Vzniklo i krátké video, které zachycuje „rozhovor“ dětí a žáby v parku. Od toho se vyvíjely i výsledky pozorování dětí v terénu. Zjistila jsem, **že si děti nejen díky přímému kontaktu s živočichem, ale i následnému čtení a vypravování příběhů o žábách (jiných zvířatech, rostlinách), více a intenzivněji vzpomínají na konkrétní situaci a při každé vycházce již sledují, zda na ně v pařezu opět nějaké překvapení nečeká.** „*Narativní pedagogika je založena na skutečnosti, že si děti lépe zapamatují informace, které jsou jim předány prostřednictvím vhodného příběhu*“ (Jančaříková, 2010: s. 45). Když jsem se s odstupem času zmínila o žábě, byly hned schopny vyjmenovat základní znaky, přesné zbarvení a pohyby žáby. To si myslím, že je v předškolním věku základní a nejdůležitější kompetencí: **Skrze vlastní zážitek si tvořit zásobník svých zkušeností, které se postupně a celoživotně budou obohacovat o další podněty.**

V úvodu jsem se zmínila i o dětech, jejichž přírodní inteligenci jsem začala při vycházkách více vnímat. Těchto přibližně pět dětí se velmi aktivně zajímalo o dění v přírodě, sledovaly i drobné změny, ptaly se na názvy jednotlivých druhů zvířat a zejména při hledání přírodnin vynikaly velkou fantazií a vcítění se do přírody.

Při práci jsem sledovala i další pedagogické cíle jako rozvoj spolupráce, prosociální dovednosti, umění naslouchat a učení se se respektu. Děti musely s přírodninami zacházet velmi opatrně, aby se v neporušeném stavu donesly do školky a mohli jsme je dále používat. Děti se učily naslouchat, přemýšlet a tvořit. Z toho vyplývá teze, že **narativní metoda je i v předškolním věku velice účinná metoda, jak**

**probudit zájem o přírodu a vztahy v ní. Je však potřeba děti do děje přímo zasadit a umožnit jim tvořit podle vlastních zkušeností a zájmu.** Stačí jen setkání s živou přírodou, vhodná motivace nebo příběh a u dětí je vidět proměna směrem k environmentální senzitivitě. Děti, které jsou vychovávány pomocí příběhů a vyprávění jsou lépe připraveny na školu a na jednu z kompetencí RVP PV *Učit se a poznávat*.

Jediným rizikem, na které jsem při práci v terénu narazila, byla nesprávná interpretace přírodních jevů, některými učitelkami mateřských škol. Byla jsem svědkem zastrašování a odmítání dětského nadšení při nalezení housenky nebo drobného hmyzu. Pro děti se poté může stát příroda zdrojem strachu a nechuti.

Při výzkumné části jsem přicházela na zajímavé diskuse a otázky (bližší viz Diskuse). Z dotazovaných 40 respondentů se 94% z nich s termínem ekonarologie nesešlo a nevěděli, co přesně zahrnuje. Z toho vyplývá, že ač je ve školství tento interdisciplinární obor často využíván, jeho názvosloví není v pedagogické i laické populaci dostatečně znám. Literatura a metodické listy také nejsou v českém jazyce dostupné.

Tím, že k narativní metodě bylo vysloveno paradigma, poukazuje na to, že je v praxi učiteli používána, i bez znalostí teorie. Cítím zde velkou smysluplnost a důležitost v zavedení systémů a metodologie ekonarologie do všech stupňů škol.

Cíle, které udává RVP směřují zejména k prohloubení citu a znalostí dětí k přírodě, což správně sestavený příběh a jeho aplikace do praxe může splnit. Existují však i méně vhodné knihy. Při posuzování knih jsem přišla na tituly, ve kterých je příroda interpretována dětskému posluchači nesprávně a zkresleně. Jedná se zejména o disneyovské adaptace klasických pohádek, některé pestrobarevné knihy o zvířatech z nakladatelství Fortuna (Cloke, R. *Zajíček Ušáček*, Kol. aut. *Příběhy z říše zvířat*, Epesová, K. *Zatoulaná zvířata*), dále od nakladatelství Svojtka *Veselé příběhy o zvířátkách*.

Při výzkumu bibliografie ekonarativní literatury jsem se setkala převážně s kladným hodnocením a zájmem o toto téma. Většina učitelek by ocenila, kdyby se jim do ruky dostal i žebříček nejlépe hodnocených knih. Za velice zajímavé považují uspořádání podle nejčtenějších autorů.

Vyhodnocení všech titulů vedlo k potvrzení soudu Stehlíkové, Vařekové (2003), že díky fenomenálnímu vypravěči Ondřejovi Sekorovi, znají čeští žáci hmyz nejlépe ze všech žáků Evropy. Sekora a jeho *Brouk Pytlík a Ferda Mravenec* se z celkového počtu 158 knih objevil dohromady 32 krát. Na druhém místě skončila kniha *Mravenečkova dobrodružství* od V. Biankiho (28x), dále *Rumcajs a Křemílek Vochomůrka* od V. Čtvrťka (25x), *Krtečkova dobrodružství* od Z. Millera (24x), *Veverka Zrzečka* od J. Zemana (20x), *Auto z pralesa* od D. Mrázkové (16x), *Skřítek Kořínek* od J. Streita (12x), *Princezna z třešňového království* od M. Zinnerové (10x), *Filipova dobrodružství* od J. Breuila (9x) a Karafiátovi *Broučci*, se sedmi hlasy.

Do budoucna by bylo přínosné, aby seznam ekonarativní literatury, který zde uvádím, měly k dispozici učitelky ve své praxi a popřípadě vytvořily možné úkoly a interaktivní otázky, které lze realizovat s knihou i v přírodě. Také by bylo dobré, zaměřit se na tvorbu učebnic a metodických pomůcek, které by narativní metodě při vyučování pomáhali.

Byla bych ráda, kdyby tato diplomová práce oživila (po vzoru a inspiraci Kateřiny Jančaříkové z Pedagogické fakulty UK) toto hodnotné literárně-ekologické téma jako návod k lepšímu porozumění přírodě a nastartování možností našich dětí, pro které se stane příroda učitelkou i tajemným světem zároveň. Já osobně se budu snažit v mateřské škole s ekonarativní metodou dále pracovat, sledovat její možnosti a perspektivy u předškolních dětí a dále tvořit seznam knih a příběhů, které mohou být pro učitelku inspirací nebo hlavním tématem.

## 7. SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY

Buber, M. (1969) : Já a ty. 1. vydání. Votobia, Olomouc. ISBN 80-7198-042-1. 120s.

Bruner, J. (1996) : The Culture of education. Harvard University Press: London. ISBN 0-674-17952-8. 222 str.

Carter, F. (2007) : Škola malého stromu. 3. vydání. Kalich: Praha. ISBN 978-80-7017-058-8. 184 str.

Cornel, J. (1987) : Naslouchat přírodě, cesty k hlubšímu naslouchání přírody. Volný překlad s výpisky od H. Froňka z knihy *Auf die Natur hören. Wege zur Naturerfahrung. Anglický originál Listening to Nature. How to Deepen your Awareness of Nature. Dawn Publications, Nevada City, California, USA*

Eastman, CH. A. (2010) : Duše indiána. 1. Vydání. Fontána: Olomouc. ISBN 978-80-7336-59-3. 87s.

Fisher, W. (2000) : The Narrative Pradigm. [on-line]. [Citace 18. 1. 2011]. Dostupné na <http://stevefournier01.tripod.com/hist/hist-4.html>

Franěk, M. (2004) : Odcizení přírodě a možnosti environmentální výchovy. Praha: Zpravodaj MŽP, 6/2000. s. 14 -15. Pozn.: Krátký, leč zásadní článek. On-line, získáno: [http://www.ceu.cz/edu/vyzkum/vyzkum\\_text.htm](http://www.ceu.cz/edu/vyzkum/vyzkum_text.htm). [Citace 1. 10. 2010]

Franz, M.-L. (1998) : Psychologický výklad pohádek. 1. Vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-260-2. 265 str.

Gruneliusová, E. M. (1992) : Výchova v raném dětském věku. Školky s waldorfskou pedagogikou. 1. vydání. Baltazar: Praha

Horká, H. (2000) : Výzkum faktorů ovlivňující úroveň rozvoje ekopedagogické kompetence. 11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. On-line získáno: [http://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2\\_CAPV\\_Horka.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_CAPV_Horka.pdf) . [Citace 1. 10. 2010]

Chaitin, J. (2003) : Narratives and Storytelling. On-line získáno: <http://www.beyondintractability.org/essay/narratives/>. [Citace 8. 3. 2011].

Jančaříková, K. (2010) : Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání. 1. Vyd. Praha: Raabe. 148 s. ISBN 978-80-86307-95-4

Jančaříková, K. (2010) : Základy ekologie a problematiky životního prostředí pro pedagogy/Environmentální výchova/Cíle environmentální výchovy [online]. Enviwiki, ; On-line získáno: [http://www.enviwiki.cz/index.php?title=Z%C3%A1klady\\_ekologie\\_a\\_problematiky\\_%C5%BEivotn%C3%ADho\\_prost%C5%99ed%C3%AD\\_pro\\_pedagogy/Environment%C3%A1ln%C3%AD\\_v%C3%BDchova/C%C3%ADle\\_environment%C3%A1ln%C3%AD\\_v%C3%BDchovy&oldid=8905](http://www.enviwiki.cz/index.php?title=Z%C3%A1klady_ekologie_a_problematiky_%C5%BEivotn%C3%ADho_prost%C5%99ed%C3%AD_pro_pedagogy/Environment%C3%A1ln%C3%AD_v%C3%BDchova/C%C3%ADle_environment%C3%A1ln%C3%AD_v%C3%BDchovy&oldid=8905)>.[Citace 14. 1.. 2010 ].

Jančaříková, K. (2008) : Realizace (nejen) Burbankova pedagogického snu o harmonii mezi dítětem a přírodou v České republice. Sborník příspěvků konference Terapie a asistenční aktivity lidí za pomoci zvířat. 1. vyd. Praha: Česká zemědělská univerzita, 2008. ISBN 978-80-213-1773-4.

Jančaříková, K. (2007) : Vrba naslouchá, vrba vypráví: Střípky z ekonarologie. Fragmenta Ioannea Environmentalica. On-line získáno: <http://www.vztahkprirode.cz/view.php?cislociklanku=2008090008>. [Citace 15. 9.2010].

Jančaříková, K. (2007) : Výuka *podle* lvice *Elsy*. Literární noviny: Školní noviny, roč. 44, č.[online]. On-line získáno: <http://cevv-uk-pedf.blog.cz/0901/vypraveni-a-pribeh-v-environmentalni-vychove-ekonarologie>. [Citace 27. 1. 2011].

Jančaříková, K. (2008) : Environmentální výchova na prvním stupni ZŠ. Praha: Karlova universita. Pedagogická fakulta. Katedra biologie. 191 s. Přílohy 104 s. Školitel: RNDr. Vasilis Teodoridis, Ph.D.

Jančaříková, K. (2010) : Vyprávění a příběh v environmentální výchově. On-line získáno: <http://cevv-uk-pedf.blog.cz/1006/vypraveni-a-pribeh-v-environmentalni-vychove-ekonarologie> [Citace 6.1. 2011].

Jančaříková, K. (2010): Vyprávění příběhů není frontální výuka. On-line získáno: <http://cevv-uk-pedf.blog.cz/1006/vypraveni-pribehu-neni-frontalni-vyuka> [Citace 24. 2. 2011].

Jančaříková, K. Hledání optimální podoby realizace environmentální výchovy na prvním stupni ZŠ. *Envigogika*. COŽP UK-PedF Praha. ISSN: 1802-3061. Dostupné na <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cs/texty/20091>

Jančaříková, K. (2009): Příběh jako zdroj inspirace i povzbuzení: Úvod do environmentální narologie. In *Dlouhá, J. a kol.: Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělání*. Praha: Karolinum, 227 str. Praha: Karolinum, 2009. s. 178-186. ISBN 978-80-246-1656-8.

Jandík, M. a kol. autorů (1980) : Metodika seznamování dětí s přírodou. 1. vydání. SPN: Praha. 264 s.

Janská, I. (2002) : Věneček říkadél, her, vyprávěnek nejen pro rodiče dětí waldorfských školek. Sborník č. 4.

Jedličková, A. (2000) : O Karkulce trochu jinak. Článek v *Český jazyk a literatura* č. 7-8, 50/99-2000.

Kaslová, M. (2010) : Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání. 1. Vydání. Raabe: Praha. ISBN: 978-80-86307-96-1. 200 str.

Kol. autorů (2005) : Slovník cizích slov. 5. Vydání. Ottovo nakladatelství: Praha, ISBN 80-7360-289-X, 720 s.

Kol. autorů (2010): O nezbytnosti ekologie, úvaha. On-line získáno: <http://web.quick.cz/aalerej/ekologie.htm> [Citace 5. 9.2010].

Kol. autorů (2010): Věneček. Jaro, Zima. Časopis pro waldorfské vzdělávání.

Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2006) : Respektovat a být respektován. 1. Vydání, Spirála: Kroměříž, 287 str.

Kořa, J., Rýdl, K. (1992) : Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu. Praha: PedF UK.

Krajhanzl J. (2007) : Přesvědčení a osobní vztah člověka k přírodě. Veronica 1- Časopis pro ochranu přírody a krajiny. On-line získáno: <http://www.vztahkprirode.cz/view.php?cisloclanku=2007050022> [Citace 15. 10. 2010 ].

Librová, H. (1994) : Pestří a zelení. Veronika a Hnutí Duha: Brno

Librová, H. (1988) : Láska ke krajině. 1. vydání. Brno: Blok, 163 s.

Máchal, A. (1996) : Špetka dobromysly. Ekocentrum Brno. ISBN 80-901668-6-5

Majerová, V., Majer, E. (2004) : Kvalitativní výzkum v sociologii venkov a zemědělství. Skripta PEF ČZU, Praha díl I.

Marek, V. (2008) : Děti vědí. On-line získáno: <http://marek.blog.respekt.cz/c/42659/Deti-vedi.html>. [Citace 11. 1. 2010].

Matějček, Z. (2005) : Výbor z díla. 1. vydání. Praha: Karolinum. 264s.

Matějček, Z. (1995) : Co děti nejvíce potřebují. 1. vydání. Praha: Portál. 52s.

Montessori, M. (2003) : Absorbující mysl. Praha: SPS, Ing. J. Plachý 2003. ISBN 80-86-189-02-3

Poláček, J. a kol (2000).: Průhledy do české literatury 20. Století. Brno: CERM

Poltikovič, V. (2010) : Když kámen promluví. Filmový dokument

Procházka, M. (2002) : Český jazyk a literatura. Roč. č. 1 53/2002-03. SPN: Praha. ISSN 0009-0786

Nanson, A. (2005) : Storytelling and Ecology: Reconnecting People and Nature through Oral Narrative. Pontypridd: University of Glamorgan Press., 71 pp. ISBN 978-1-

84054-125-0. Citace z STTRAUSS, K. Review of Anthony Nanson, Storytelling and Ecology: Reconnecting People and Nature through Oral Narrative. H-Net, H-Net Reviews. On-line získáno: <http://www.h-net.org/reviews/showrev.cgi?path=62541170440291> [Citace 23. 7. 2010].

Samojský, P. (2003): Sokrates, nebo brouk Pytlík? (promluva v Pražské obci unitářů)

Selke, I. (2009) : Moudrost delfínů. 1. Vydání. Dobra: Praha. ISBN 97880-86459-63-9

Smetáčková, I. (2010) : Zpravodaj pro mš. Gender v mateřské škole. Praha: Raabe. ISSN 1803-6694

Strauss, A., Corbinová, J. (1999) : Základy kvalitativního výzkumu. 1. vyd. Brno: Podané ruce, 200s. ISBN 80-85834-60-X.

Strejčková, Emilie (2005) : Děti, aby byly a žily. Praha: Ministerstvo životního prostředí, ISBN 80-7212\_382-3.

Strejčková, E. (1998) : Děti pro pětihory. 1. vydání. Praha: Toulcův dvůr. 60 s.

Šircová, I. (2007) : S dětmi v přírodě. 1. vydání. Praha: Portál. 160 s. ISBN 978-80-7367-201-0.

Vošahlíková, T. (2009) : O historii lesních MŠ. Lesní mateřská škola - kořeny. Praha: Metodický portál RVP

Žižková, R. (1982) : K rozvíjení poznání, myšlení a řeči dětí předškolního věku. 1. Vydání. SPN, Praha.



## 8. PŘÍLOHY

### Příloha č. 1

#### SEZNAM VHODNÝCH PRO DĚTI K EKONARATIVNÍCH KNIH

(Kateřina Filková, 71 titulů)

Seznam vytvořený autorkou na základě sběru a studiu knižních titulů pro děti ve věku 3-7 let vhodných pro práci ekonarativní metodou.

Beecher-Stoweová M.	Chaloupka strýčka Toma
Beránková P.	Matýskovi příhody
Bianki V.	Sýkorčin kalendář
Bianki V.	Mravenečkova dobrodružství
Bianki V.	Lesní noviny
Breuil J. aj.	Filipova další dobrodružství
Bruchar J.	Strážci Země
Carter F.	Škola Malého Stromu
Černá, O.	Poklad starého brouka
Čtvrtek V.	Človíčková dobrodružství
Grahame K.	Vyprávění pod vrbou
Hanák M.	Dětem
Hejná J.	O malé jedličce
Hrubín F.	O chytré kmotře lišce
Hrubín F.	Kuřátko a obilí
Hrubín, F.	Pohádka o Květušce a její zahrádce
Hrušková, Sloupová, Turek	Tajemství starého dubu
Jansson T.	Čarovná zima
Kaplická H.	Kytice
Kincl J.	Heřmánek a Mařinka

Klimtová V.	O statečném skřítku Drncovi
Krejča M., Jelenová T.	Putování vodníků od rybníku k
Krolupperová D.	Zákeřné keře
Kubátová M.	O heřmánkové víle
Lada J.	O chytré kmotře Lišce
Lada J.	Bubáci a Hastrmani
Lebeda J.	Pohádkové včely
Lichoděd, V. (2010)	Sen medvídka Míši
Lindgrenová A.	Pipi dlouhá punčocha
Lukešová M.	Moje zvířátka
Lukešová M.	Jak si uděláme Zeměkouli
Moric R.	Pohádky z lesa
Mrázková D.	Auto z Pralesu
Mrázková D.	Halo, Jácičku
Mrázková D.	Co to je proti pomněnkám?
Mrázková D.	Písň mravenčí chůvy
Mühlstein L.	Za ptačím voláním
Müller E.	Příběhy z měsíční houpačky
Ničková L., Skalová A.	Medvídek Kuma
Palečková L., Paleček J.	Stromovka aneb abeceda vzácných či všelijak nádherných stromů
Parmová J.	Včeličky. Království pod lipou
Pavlica, K.	Povídání Vlčí mámy
Pecha M.	Srneček z Křivoklátského lesa
Petiška E.	Dobrodružství Veverky Zrzečky
Petiška E.	Krtečkova dobrodružství
Pez, A. (2011)	Tajný život blech
Pistoriusová F.	Pohádkový herbář

Popprová A.	Jaro je tu! S Luckou, Jendou a Martínkem
Popprová A.	Tajemství Permoníků
Posledník E.	Povídání o zajíci Matějovi
Posledník E.	Vodník Venca
Pospíšilová Z.	Domeček pro šneka Palmáce
Riegrová	Mašinka do pohádky
Sekora O.	Knížky Ferdy Mravence
Sekora O.	Na dvoře si děti hrály
Sekora O.	Mravenci se nedají
Skála F.	Jak Cílek Lídu našel
Skala M.	Tajemství Permoníků
Stavarič M. ponětí	Včelikář aneb mravenci nemají o opylování vsutku ani
Svěrák Z.	Radovanovy radovánky
Šimková B.	Krkonošská pohádka
Šimková B.	Barevný rok
Šrut P.	Pavouček Pája
Štíplová L.	Příhody malého kořínka
Štíplová L.	Příběhy malého košíku
Teisinger P.	Človíčková dobrodružství
Trnka J.	Zahrada
Vrbová A.	Maminka Země
Wágnerová M.	Hlupýš
Zeman J.	Dobrodružství veverka Zrzečky
Zinnerová M.	Hejásek a Jujdásek
Zinnerová M.	Princezna z třešňového království

## Příloha č. 2

### SEZNAM KNIH O PŘÍRODĚ Z VÝZKUMU

#### (Učitelky mateřských škol v ČR, 111 titulů)

Seznam knižních titulů vycházející z výzkumu „Žebříček ekonarativních knih“ a rozhovorů se čtyřiceti respondenty (učitelkami mateřských škol v ČR).

Adamovská, M.	Cyril a lesní skřítek
Adlová, V.	Pohádky pro Kačenu
Andreska, J.	Vydra ze zlaté zátoky
Andreska, J.	Věčně tajemné světy
Andreska, J.	Zvířata v ohrožení
Balík, J.	Hrátky se zvířátky
Bauer, E.	Můj barevný atlas zvířat
Bianki, V.	Lesní noviny
Bianki, V.	Mravenečkova dobrodružství
Bianki, V.	Myslivecký rok
Bobák, F.	Cvrček Jeroným
Bobák, F.	Neuvěřitelné dobrodružství cvrčka Jeronýma
Bobák, F.	Zajíček strakaté ouško
Boržíková, H.	Tereзка a bublina
Bouchner, M.	Zvířátka u vody
Brazdilová, H.	Tereзка a kašparkový skřítek
Brožíková, H.	Gril a lesní skřítek
Březinová, I.	Medvědí pohádka
Bulatov	Maruška a Medvěd
Burkhardová, U.	Dobré sny pro planetu Zemi
Ciprová, J.	Pavouček provazník
Corliková-Buhtzová, H.	365 pohádek o zvířátkách na dobrou noc

Čapek, J.	Pejsek a kočička
Čapek, K.	Dášeňka
Čtvrtek, V.	O víle Amálce
Čtvrtek, V.	Hajný Robátko
Čtvrtek, V.	Křemílek a Vochomůrka
Čtvrtek, V.	Maková panenka
Čtvrtek, V.	O hajném robátkovi
Čtvrtek, V.	Rumcajs
Čtvrtek, V.	Víla Amálka
Čukovskij, K.	Doktor Bolíto
Davidof	Tajemství světa zvířat
Davidson, S.	Tajemství světa zvířat
Deyl, V.	Příběhy z medové stráně
Drijverová, M.	České pověsti pro malé děti
Dzurillová, E.	Příhody pejska a kočičky
Erben, K. J.	České pohádky
Gajdoš, A.	Ježíškovo kvítí
Hanák, M.	Rybáři na Modré zátoce
Havel, J.	Než zazvoní potřetí
Hoffmann, T.	Bzum, bzum, bzum
Hrubín, F.	Kuřátko a obilí
Hrubín, F.	Pohádka o tom, jak přišla kukačka o chocholku
Kahoun	Včelí medvídci
Kahoun, J.	Zvířátka z malinové paseky
Kahoun, J.	Příhody včelích medvídků
Karafiát, Z.	Broučci
Kincl, J.	Rákosníček a hvězdy

Kincl, J.	Rákosníček a rybník
Kolář, J.	Z deníku Kocoura Modroočka
Komendová, J.	O Dubánkovi a Bukvičce
Kopcová, G.	Pohádky z hájovny
Kosanová, A.	Knihla plná pohádek o zvířatech
Krolupperová, D.	Zákeřné keře
Lada, J.	Liška Bystrouška
Lobel, A.	Kvak a Žbluňk
Mádrová, J.	Co si zvířátka šeptají
Massny, H.	Veverka Zrzka
Menzel, J.	Miša Kulička v rodném lese
Miller, Z.	Polámal se mraveneček
Miller, Z.	Krtečkova dobrodružství
Miller, Z.	Krtek a zelená hvězda
Miler, Z.	Krtek kamarád
Miller, Z.	Krtek a rakety
Mirčev, N.	Lesní pohádky
Mrázková, D.	Halo, Jácičku
Mrázková, D.	Auto z pralesa
Mrázková, D.	Neplač, Muchomůrko
Nechvátal, F.	Medová studánka
Němcová, B.	Pohádky
Nepil, F.	Já, Baryk
Nepil, F.	Makový mužíček
Nepil, F.	O dubovém mužíčkovi
Nezval, V.	Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti
Nosková, V.	Ze života medonosných včel

Nový, K.	Rybařící na modré zátocce
Olfersová, S.	Kořenové děti
Parmová, J.	Království pod lipou
Perrault, Ch.	Moje pohádky
Petiška, E.	Martínkova čítanka
Petiška, E.	Pohádková čítanka
Pospíšilová, Z.	O beruškách a broučcích
Presuster, O.	Malá čarodejnice
Robyn, B.	Myška Hryzalka
Roller, Z.	Zvířátka u vody
Rudo, M.	Povídání ježčí mámy
Říha, B.	Honzíkova cesta
Sekora, O.	Brouk Pytlík
Sekora, O.	Ferda Mravenec
Sekora, O.	Uprchlík na ptačím stromě
Sekora, O.	Kronika města
Seton	Rok zálesáka
Singer	Příběhy pro děti
Sladkov, N.	Lesní schovávačky
Stadtmüller, E.	O skřítku, který chtěl uspíšet čas
Streit, J.	Tatulkova cesta ke krystalové hoře
Streit, J.	Pohádky horských květin
Streit, J.	Skřítek Kořínek
Streit, J.	Včelka Sluněnka
Středa, L.	Medvěd na plovárně
Sutejev	Bajky
Švejdová, V.	Prázdniny s pejsek

Vaisová, P.	Příhody kapky Katky
Vrtišková, K.	Co vyprávěl starý dub
Weinert, M.	A čáp klap klap loví žáby
Zeman, J.	Dobrodružství veverky Zrzečky
Zinnerová, M.	Princezna z třešňového království
Zinnerová, M.	Deník Kocoura Modroočka
Zpěvák, J.	O ptáčcích



## Příloha č. 3

### JAK SPRÁVNĚ DĚTEM ČÍST

Jim Trelease je největším americkým propagátorem myšlenky pravidelného čtení dětem. Věnuje se podpoře myšlenky "Čtíme dětem 20 minut denně. Každý den!" již téměř půl století. Jeho kniha "The Read-Aloud Handbook" (Učebnice předčítání) byla přeložena do mnoha světových jazyků, do češtiny zatím bohužel ne.

Zdroj: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/298/rodicum/co-ano-a-co-ne-pri-cteni-detem/clanek-602-co-ne-pri-cteni-detem/>

Kniha "*The Read-Aloud Handbook*" od Trelease se mi dostala do rukou na festivalu Dětské knihy. Překládala jsem některé body do českého jazyka. Zde výtah nejdůležitějších doporučení co ano a ne při čtení dětem v mateřské škole či doma. Celý text možno vidět na web stránkách viz Zdroj.

#### **Co ANO při čtení dětem (Trelease):**

⇒ Čtěte tak často, jak máte vy a dítě (nebo žáci) čas.

⇒ Mějte na paměti: umění naslouchat si osvojujeme. Je zapotřebí se mu naučit a postupně je kultivovat - a to se nestane přes noc.

⇒ Začněte obrázkovými knihami, které mají jen pár vět na stránce. Poté postupně přecházejte ke knihám, které obsahují stále více textu, a nakonec ke knihám, jež jsou členěny do kapitol, a k románům.

⇒ Když čtete knihu poprvé, popovídejte si s dětmi o ilustraci na obálce. Zeptejte se: „O čem myslíš, že to bude?“

⇒ V průběhu čtení udržujte zájem čtenářů tím, že se občas zeptáte: "Co myslíš, že se teď stane?"

⇒ Ve čtení vytrvejte. Jestliže jste se čtením jedné knihy začali, měli byste v ní pokračovat - snad jen tehdy ne, pokud by to byla špatná kniha. Nechávejte-li děti nebo studenty čekat mezi čtením kapitol tři nebo čtyři dny, nečekejte, že si udrží zájem.

⇒ Čtěte občas texty, jež jsou nad intelektuální úroveň dítěte, a dejte mu tak prostor k přemýšlení.

⇒ Obrázkové knihy lze snadno číst skupině dětí i velmi různého věku. Povídkové knihy však představují výzvu. Pokud je věkový rozdíl mezi dětmi vyšší než dva roky (a existují tak sociální a emoční rozdíly), každé z dětí by mohlo mít větší prospěch z individuální četby. To sice vyžaduje více snahy ze strany rodičů, ale tato snaha sklídí

úměrný úspěch. Posílíte tím jedinečnost každého z dětí.

⇒ Vyhýbejte se dlouhým popisným pasážím, pokud je dítě svou představivostí a délkou pozornosti ještě neumí zvládnout. Jejich zkrácení nebo úplné vypuštění jistě není chybou.

⇒ Jsou-li kapitoly dlouhé nebo nemáte-li dostatek času k dokončení celé kapitoly, najděte napínavé místo, ve kterém přestanete. Nechte své publikum v očekávání.

⇒ Dejte posluchačům chvíli na to, aby se usadili a duševně i fyzicky se naladili na příběh. Jde-li o příběh, začněte tím, že se zeptáte, co se stalo, když jste včera skončili. Nálada je v naslouchání důležitým faktorem. Rozkazovačné "teď přestaňte, posaďte se rovně a dávejte pozor" nevytváří atmosféru naladěnou na příjem.

⇒ Pokud čtete nahlas z obrázkové knihy, ujistěte se, že děti mohou obrázky dobře sledovat. Ve škole, s dětmi usazenými v kroužku okolo vás, se posaďte o trochu výše tak, aby děti v zadních řadách viděly obrázky nad hlavami ostatních.

⇒ Mějte na paměti, že každé dítě baví dobrá obrázková kniha, dokonce to platí i o náctiletých.

⇒ Po přečtení povídky nebo příběhu dejte prostor diskusi doma i ve třídě. Knihy vyvolávají myšlenky, touhy, obavy, zprostředkují objevy. Dovolte jim vyplout na povrch a pomozte dítěti se s nimi vyrovnat mluvenou či psanou formou nebo uměleckým projevem, pokud k němu má dítě sklon. Nedělejte však z diskusí znalostní soutěž a netrvejte na tom, aby dítě povídku vykládalo.

⇒ Pamatujte, že čtení nahlas je dovednost, kterou ovládá přirozeně jen málokdo. Abyste je zvládali s úspěchem, musíte je procvičovat.

⇒ Otcové by se měli obzvláště snažit číst s dětmi. Velká většina učitelů na základních školách jsou ženy, mladí hoši často spojují čtení s ženami a prací ve škole. A bohužel též příliš mnoho otců je možné spíše pozorovat, jak si se syny na hřišti házejí míčem, než aby je brali do knihoven. Rané zapojení otce do četby a zájem o knihy může dát knihám v očích chlapce stejné postavení jako sportu.

⇒ Při čtení používejte pestrou paletu výrazů. Je-li to možné, měňte tón svého hlasu tak, aby odpovídal dialogu. Během napínavé části zpomalte a ztište hlas. Ztišení hlasu na správném místě posluchače dovede na pokraj zvědavosti.

⇒ Nejběžnějším omylem při čtení nahlas, ať jde o sedmiletého nebo čtyřicetiletého čtenáře, je příliš rychlé čtení. Čtete dostatečně pomalu na to, aby si dítě mohlo vybudovat mentální obraz právě slyšeného. Zpomalte natolik, aby si děti mohly prohlížet obrázky v knize bez pocitu spěchu.

⇒ Prohlédněte si knihu a pročtěte ji předem. Čtení předem vám umožní určit části, které byste mohli zkrátit, vypustit nebo jim naopak věnovat větší pozornost.

⇒ Vtělte život autoru i jeho dílu. Najděte si jméno autora či jeho osobní stránku v internetovém vyhledávači. Buď během čtení, nebo po něm řekněte dětem (nebo žákům) něco o autorovi. To dětem umožní pochopit, že knihy jsou psány lidmi, nikoli stroji.

⇒ Dodejte knize třetí dimenzi, kdykoli to bude možné. Mějte kupříkladu po ruce miskou s nakrájenými jablky, která se mohou jíst, pokud budete číst o jablkách; přineste harmoniku a bubínek do třídy před čtením, budou-li tyto předměty "vystupovat" v příběhu.

⇒ Pokaždé, když dítě položí otázku, která se týká textu, využijte to jako příležitost k tomu, abyste spolu s ním vyhledali odpověď v příručce. To nesmírně rozšiřuje vědomostní základnu dítěte.

⇒ Vytvořte plakát, který zavěsíte na dveře nebo na stěnu tak, aby na něm dítě mohlo sledovat, kolik knih se již přečetlo; obrázky housenek, hadů, červů a vlaků, na nichž každý článek představuje jednu knihu, plní tento účel stejně dobře.

⇒ Podobně můžete vyvěsit nástěnnou mapu světa, na níž budou malé nálepky vyznačovat místa, kam byl zasazen děj čtených knih.

⇒ Pro méně ochotné čtenáře nebo velmi aktivní děti je často obtížné jen sedět a poslouchat. Papír, křídly a tužky jim dovolují zaměstnat ruce, když poslouchají. (Také si kreslíte, když mluvíte po telefonu.)

⇒ Dobrá rada: mějte knihu v pohotovosti pro případ, že budete s dítětem někde dlouho čekat (například u lékaře, při cestě vlakem, autobusem, autem). Kromě toho, že vám pomůže potomka zabavit, vznikne v malé hlavince i užitečná vazba, že knížka je dobrou volbou, když má člověk dlouhou chvíli.

⇒ Mějte vždy připravenou nabídku knih ke čtení s dítětem pro chuť a vysvětlete jí, že „předčítání“ je součástí její práce a má přednost před televizí.

⇒ Ved'te příkladem. Dejte dětem šanci vás vidět, jak si čtete pro potěšení, mimo dobu vašeho čtení nahlas. Podělte se s nimi o své nadšení pro cokoli, co právě čtete.

⇒ Pokud chtějí číst děti vám, je lepší, pokud je kniha spíše snadnější než příliš těžká, stejně jako bicykl pro začátečníka je lepší menší než příliš velký.

⇒ Motivujte starší děti, aby četly mladším, ale ať jde o náhradu za vás jen částečnou,

nikoli úplnou. Mějte na paměti: dospělý bývá nakonec vzorem pro dítě.

⇒ Omezte množství času, které děti tráví před televizí. Výzkum ukazuje, že po asi deseti hodinách u televize týdně výkon dítěte ve škole začíná klesat. Přílišné sledování televize vytváří návyk a poškozuje vývoj dítěte.

### **Co NE při čtení dětem**

Doporučení pro učitelky a rodiče co Ne při čtení dětem. Text od Trelease přeložen do češtiny z knihy "The Read-Aloud Handbook", dále upraveno podle zdroje na : <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/298/rodicum/co-ano-a-co-ne-pri-cteni-detem/clanek-602-co-ne-pri-cteni-detem/>

⇒ Nečtěte příběhy, které se vám samotným nelíbí. Váš nezáměr se v průběhu čtení projeví a to popírá jeho smysl.

⇒ Nepokračujte ve čtení knihy, jakmile zjistíte, že jde o špatnou volbu. Jste-li pedagog, nemějte pocit, že musíte každou knihu spojit se školní prací. Nesvazujte široké spektrum literatury úzkými definicemi školních osnov.

⇒ Nezahlcujte posluchače. Při výběru četby ke čtení nahlas zvažte intelektuální, společenskou a emoční úroveň svého publika. Nikdy nečtěte texty, které jsou nad emoční úrovní dítěte.

⇒ Nevolte knihu, kterou mnoho dětí již slyšelo nebo vidělo v televizi. Jakmile je pointa příběhu známa, jeho zajímavost z velké části pomine. Můžete však přečíst knihu a poté se podívat na film. To je dobrý způsob pro to, aby děti samy viděly, o kolik toho kniha může zachytit více než film.

⇒ Při výběru povídek ke čtení nahlas se vyhněte knihám, které jsou příliš zatíženy dialogy; jsou obtížné pro čtení nahlas i poslouchání. Všechny vsunuté odstavce mají usnadňovat tiché čtení. Čtenář vidí uvozovky a ví, že jde o nový hlas, jinou osobu, která hovoří - ale posluchač to neví. A pokud spisovatel na konci nepoznamená, že to či ono "řekl pan Murphy", posluchačstvo nemá pojem o tom, kdo co řekl.

⇒ Nenechte se zmást získanými oceněními. Skutečnost, že kniha byla oceněna, ještě není zárukou toho, že se bude dobře číst nahlas. Většinou se ocenění uděluje za psaný text, nikoli za jeho poslechové kvality.

⇒ Nevnučujte dětem výklad příběhu. Příběh je možné si prostě vychutnat, není zapotřebí, aby měl nějaké poslání, stejně budete mít látku k diskusi.

⇒ Nezaměňujte kvalitu s kvantitou. Desetiminutové čtení dítěti, s plnou pozorností a nadšením, může v mysli dítěte zanechat mnohem výraznější stopu než dvě hodiny osamělého sledování televize.

⇒ Nepoužívejte knihu k výhrůzkám ("Pokud si neuklidíš pokoj, nebude večer povídka!"). Jakmile dítě nebo třída vycítí, že jste z knihy učinili zbraň, změní svůj postoj ke knihám z kladného na záporný.

⇒ Nesnažte se soutěžit s televizí. Řeknete-li "chceš raději povídku, nebo televizi?", obyčejně si vyberou to druhé. Je to, jako byste devítiletému dítěti říkali "chceš raději zeleninu, nebo koblihu?". Protože dospělí jste vy, vy volíte. "Televize se v tomto domě vypíná v osm třicet. Jestli potom, než půjdete spát, chcete přečíst příběh, je to možné. Jestli nechcete, také je to v pořádku, ale televize se vypíná v osm třicet." Nedopusťte, aby to vypadalo, že jsou knihy zodpovědné za to, že se děti nemohou dívat na televizi.

## Příloha č. 4

### JAK SPRÁVNĚ VYPRÁVĚT PŘÍBĚH, UKÁZKOVÉ PROGRAMY

Ekonaratolog Audubon, kterého představuje Brian "Fox" Ellis, básník, nezávislý spisovatel, člen *the National Storytelling Association*, profesionální vypravěč a herec, autor.

**Zdroj :** ELLIS, B. "Fox"(1997). *Learning From The Land: Teaching Ecology Through Stories and Activities*. Englewood: Teacher Ideas Press,. 145s. ISBN: 1-56308-563-1. Dostupné na <http://www.foxtalesint.com/LessonPlans/LessonPlans>. [Citace 26. 1. 2011].

Výukové hodiny Briana Ellise jako ukázka práce ekonaratologickou metodou, zatím dosud nepřeloženy do českého jazyka. Zde přeloženo autorkou jako výtah nejzajímavějších programů, vhodných pro předškolní děti.

#### 1) Dobrý úvod a vstup závisí na celém vyprávění.

Vyprávíme příběh nebo jeho pozadí

Řekneme něco o autorovi

Zazpíváme píseň nebo předneseme báseň

Zeptáme se na otázku posluchačů

Vytvoříme nějaký zvláštní zvuk na úvod

**Bud' me uvolnění**, hluboce nadechujeme a cítíme potěšení a zábavu

#### 2) Používat všechny prostředky:

HLAS .... Hlasitý a čistý, s pocity a změnami intonace, akcenty a hlasovými efekty.

TĚLO... Gestika, neverbální komunikace, výrazy tváře, mimika a pohyb.

PŘEDSTAVIVOST... Upoutat posluchače, vyprávět jako bychom to zažili, trénovat si výstup

ŠESTÝ SMYSL... Popsat vůně, chutě, zvuky, materiál; dělat zvuky a efekty, malovat obrázky, obracet se na posluchače, zapojit je a sledovat jejich výrazy

## UKÁZKY VÝUKOVÝCH LEKCÍ

**Zdroj :** ELLIS, B. "Fox"(1997). *Learning From The Land: Teaching Ecology Through Stories and Activities*. Englewood: Teacher Ideas Press,. 145s. ISBN: 1-56308-563-1. Dostupné na <http://www.foxtalesint.com/LessonPlans/LessonPlans>. [Citace 26. 1. 2011].

Výukové hodiny Briana Ellise jako ukázka práce ekonaratologickou metodou, zatím dosud nepřeloženy do českého jazyka. Zde přeloženo autorkou jako výtah nejzajímavějších programů, vhodných pro předškolní děti.

### **1) Téma: Žába se obléká na zimu**

**Věk:** 3-6

**Cíle:** Děti si ujasní názvy zimního oblečení. Děti dokážou převyprávět příběh a užívat přitom i slova bez významu (citoslovce).

**POMŮCKY:** Části zimního oblečení (čepice, kabát, šála, ponožky, rukavice, boty, punčochy, svetr). Kniha: *Froggy Gets Dressed by Jonathan London*.

**PŘÍBĚH:** Žába se probudila uprostřed zimy a chtěla si hrát ve sněhu. Pokaždé, když se chtěla vydat ven, maminka jí říkala, aby se hodně teple oblékala a na nic nezapomněla. Nakonec ale jednou zapomněl na spodní prádlo. Šel ven a byla mu tam taková zima, že se musel vrátit a lehnout si a usnout.

#### **METODY:**

- 1) Znají děti názvy zimního oblečení a jeho použití?
- 2) Vyprávět příběh o Žábě, která se oblékala na zimu.
- 3) Převyprávět příběh a nějaká místa vynechat, nechat děti aby samy doplnily názvy oblečení.

#### **DALŠÍ MOŽNOSTI:**

---

Použít příběh na jakékoli roční období. Měřit, jak daleko by jako žáby doskákaly.

---

## **2) Téma: Kameny Ti pomáhají mluvit s přírodou. Každý potřebuje mít svůj kámen.**

**Věk:** 3-6

**Cíle:** Cítit se dobře z toho, že každý našel svůj kámen, o který se bude každý den starat a brát ho všude sebou.

**POMŮCKY:** Jeden vlastní kámen na ukázkou. Na kartách napsaná velká čísla od 1 do 10. Ze zadní strany 10 pravidel při sběru kamenů.

**Úvod:** Každý potřebuje kámen. Kniha: *Everybody needs a rock* by Byrd Baylor

**METODY:** Děti hází kostkou a čtou se jednotlivá pravidla. Kameny hledáme v lese, na louce, na cestě.

**DALŠÍ MOŽNOSTI:** Předmatematické představy počítání, třídění a skládání kamenů, VV – stavba kamenných obydlí, domů, zahrad. Obkreslování kamenů, kreslení na kameny.

## **3) Téma: Kouzelný rybník**

**Věk:** 3-6

**Cíle:** Zlepšovat dětskou představivost, pracovat s narativní pantomimou, uvědomit si zvířecí pohyby

**Úvod:** Co může být kouzelné? – děti se hlásí a odpovídají

**METODY:** Příběh bude více aktivní, když budou mít děti dostatek možnosti využití pohybu. Začínáme s dětmi v kruhu.

### **PŘÍBĚH:**

*Kouzelný rybník*

*Jednoho dne se šel chlapeček a holčička projít do lesa (děti jdou po třídě volně).  
Našli rybník a stoupli si k němu (udělat kruh a dívat se na zem, nakreslit prstem kruh).  
Rybník nebyl tak hluboký, a tak si sedli na okraj a nohy spustili do vody (děti sedí na židlích a představují si, že se cákají ve vodě).*



*Děti ale nevěděly, že je to kouzelný rybník. Když položily nohy do vody, stalo se něco zvláštního. Jejich nohy se proměnily v žáby, kočku, psa ... a začaly skákat, plazit se, běhat, kopat (podle toho, co si děti vyberou za zvíře)*

*Pak kluk řekl „raději se vrátíme zpátky k rybníku“. Zase dali nohy do vody a stalo se z nich jiné zvíře (děti se pohybují v tomto pohybu po třídě, představují si). Nakonec si zase sedli na břeh, spustili nohy a stali se z nich kluk a holčička. Po tom celém dni byli tak unavení, že šli na louku, kde si lehli a zdálo se jim o zvířátkách, která se nastěhovala do jejich nožiček. (relaxace na zemi)*

### **DALŠÍ MOŽNOSTI:**

Úvod do tématu Zvířata a jejich pohyb.

VV – kreslit oblíbené zvíře, ustříhnout nohy a porovnávat s ostatními, hledat nová zvířata nebo stejná

Pantomimicky vyjádřit pohyb zvířete

Poznávat známá zvířata jen podle nohou.

### **4) Téma: Ty také umíš vyprávět příběh! O žábě s velkou pusou**

**Věk:** 3-8

**Cíle:** Naučit děti vyprávět alespoň jeden příběh. Práce tělem, neverbální komunikace, rozvoj představivosti a vnímání děje.

**Úvod:** Úvodní část se věnuje povídání příběhů, děti se naučí správně artikulovat a vyprávět.

**POMŮCKY:** aktivní představivost

**Metody:** Nechat děti tvořit příběh s učitelem. Existují dvě cesty, jak dětem při tom pomoci. 1. Mohou myslet na své oblíbené zvíře a vyprávět co jí.

**Příběh:** *O žábě s velkou pusou*

*Žila, byla jedna žába a ta měla velikou převelikou pusou. Byla pořád hladová a tak seskočila na silnici poohlédnout se po nějakém jídle.*

*Nejdříve potkala bobra. „Ahoj bobře. Já mám tak velký hlad. Pověz mi, co ty máš rád?“ a bobra na to: „Já rád okusuji větve stromů.“ Žába byla hladová, a tak to zkusila také. „Au au, to mi nechutná.“ A odskákala pryč.*

*Potom potkala kachnu. „Ahoj kachno, to mám ale hlad. Co ty tak ráda jíš?“ „Já mám ráda rostliny na dně rybníka.“ Žába měla velký hlad a zkusila se potopit také. Rychle ale vyplavala a šklebila se, že jí to vůbec nechutná.*

*Šla a šla a najednou potkala potkana. „Ahoj milý potkane, já mám hlad, a co ty rád jíš?“ Potkan řekl: „Já mám rád šťavnaté kořínky kyttek a zeleniny. Hladová žába ochutnala kousek, ale zase jí to nechutnalo.*

*Nakonec potkala velkého vznešeného čápa. A říká mu: „Čápe čápe, mám tak velký hlad. Co ty rád jíš?“ On řekl: „Já mám rád žáby.“ „Jéje,“ řekla žába, „to je velmi zajímavé, snad mě prosím nesníš...“*

## **DALŠÍ DOPORUČENÍ**

- Děti mohou příběh přehrát a drammatizovat (loutky, obrázky, herci)
- Jedna skupinka uspořádá pro ostatní divadelní představení
- Slouží jako dobrý úvod do tématu: Potrava zvířat, Potravní řetězec, Ekosystémy rybníka, lesa, louky
- Rozdat obrázky a mapu: Kdo jí koho? Společně s dětmi pročit a diskutovat
- Příběh vystavět na jiných zvířatech, jiného ekosystému
- Udělat mapu a děti kreslí šipky potravního řetězu
- PŘEDMATEMATICKÉ PŘEDSTAVY: skákat jako žába a měřit si skoky, skok do dálky, do výšky
- POHYBOVÉ HRY: Žabí skákací honička honička, Na zvířata, Skoky do dálky, výšky
- ZEMĚPIS: Vytvořit mapu, kudy žába šla a kde jaké zvíře mohla potkat
- JAZYK: trénovat mluvidla při předvádění zvířecích zvuků, vyprávět příběh

