

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

KOSMOGONICKÝ MÝTUS V MATEŘSKÉ ŠKOLE

bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Marušák Radek

Autor bakalářské práce: Šlechtová Zdenka

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: prezenční

Bakalářská práce dokončena: březen 2007

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 14. 3. 2004

Podpis:

V úvodu této práce bych ráda poděkovala lidem, kteří se podíleli na jejím vzniku.

Vedoucím a rádcem mi byl Radek Marušák, kterému bych chtěla poděkovat za přijetí a možnost pracovat právě s ním. Děkuji za jeho drahocenný čas, věnovaný právě mým dotazům a řádkům.

Další poděkování patří učitelkám mateřských škol, které mi umožnily práci s dětmi, samozřejmě i samotným dětem, za jejich nápady, připomínky a reakce, které mi ukazovaly kvalitu mé práce i kouzlo dětského světa.

V závěru složím dík mé rodině. Děkuji za podporu a zájem.

OBSAH:

Úvod a cíle

Teoretická část

1	Dítě předškolního věku	7
2	Mýtus	11
2.1	Kosmogonický mýtus	16
2.2	Mýty v adaptacích pro děti	17
2.3	Mýtus a hra	18
2.4	Mýtus a pohádka	21
3	Dramatická výchova na půdě mateřské školy	25
3.1	Využití literatury v dramatické výchově	27

Praktická část

4	Individuální rozhovory	32
4.1	Realizace A1	32
4.2	Realizace A2	33
5	Skupinový rozhovor s individuální prezentací	35
5.1	Realizace B1	35
5.2	Realizace B2	37
6	Projekt Země na zádech Želvy	40
6.1	Dramatická výchova mýtem	40
6.2	Analýza předlohy	41
6.3	Plánování práce s literární předlohou	43
6.3.1	Návrh lekce	46
6.3.2	Realizace C1	53
6.3.3	Realizace C2	59
6.3.4	Hodnocení projektu	63
7	Zhodnocení bakalářské práce	65
8	Závěr	67
9	Literatura a informační zdroje	67
10	Přílohy	70

Anotace

Bakalářská práce „Kosmogonický mýtus v mateřské škole“ se zabývá možností využití mýtu o vzniku světa v práci s předškolními dětmi. Vzhledem k vývojovým zvláštnostem zjišťuje vhodnost žánru pro děti, propojení mýtu s hrou a pohádkou. Představy dětí o tomto tématu vyplývají z individuálních a skupinových rozhovorů. Práce zkoumá též možnosti využití mýtu coby textové předlohy v rámci dramatické výchovy. Součástí je praktická ukázka práce s textem.

Klíčová slova

Předškolní věk

Kosmogonický mýtus

Představitivost a fantazie

Dramatická výchova

Metody dramatické výchovy

Pohádka

Hra

Annotation

Bachelor thesis called „Cosmogonic myth in nursery school“ is about use a myth rising word in work with pre-school children. In the light of development stage find availability of genre for children, connection a myth and play, myth and fairy tale. Children imaginings about this theme result from individual and groups conversation. This work inspect possibilities of usage a mztth like a text model in dramattick education. A practical illustration is a part of work with a text.

Keywords

Preschool age

Cosmogonic myth

Imagination and fantasy

Dramattick education

Methods of dramattick education

Fairy tale

Play

ÚVOD

Téma práce se může zdát poněkud neobvyklé. Jeho výběr je spojen s vyhledáváním anonymních příběhů do jedné z hodin dramatické výchovy. Překvapilo mne množství textů zabývajících se vznikem světa. Jelikož jsem v rámci bakalářské práce chtěla využívat dramatickou výchovu, stala se ona i kosmogonický mýtus předmětem mého zkoumání.

Styčným bodem jsou děti předškolního věku. Teoretické zkoumání se stalo základním východiskem pro praktickou část, kde jsou k práci vyzvány přímo děti. Za využití dosavadních zkušeností, poznatků a své fantazie tvoří drobné příběhy, kde ústředním motivem je vznik Země. Formou dramatické výchovy zkoumají jeden z mýtů.

TÉMA

Využití mýtu v mateřské škole a jeho práce formou dramatické výchovy.
Mýtus o vzniku světa.

CÍL

- Zjistit, jak děti chápou a představují si vznik světa.
- Zjistit vhodnost kosmogonického mýtu pro práci v rámci dramatické výchovy s dětmi předškolního věku.

METODY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

- Akční výzkum - Příprava programu, jeho realizace formou zúčastněného pozorování, následná analýza a reflexe.
- Individuální rozhovor
- Skupinový rozhovor s individuální prezentací

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- Působí dítěti problém vyjádřit se k otázce o vzniku světa?
- Jak jsou jejich odpovědi ovlivněny okolím?
- Je mýtus vhodný pro předškolní děti?
- Jak děti přijmou příběh o vzniku světa?
- Jsou i děti bez zkušeností s dramatickou výchovou schopny pracovat touto formou?
- Je mýtus vhodný pro dramatickou výchovu?

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Zaměřila jsem se na využití mýtu při práci s předškolními dětmi. V širším slova smyslu se jako předškolní věk označuje celé období od narození až ke vstupu do školy. V užším slova smyslu je pak „věkem mateřské školy.“ Toto období má, jako každá etapa našeho života, svá specifika. Jako učitel je musím znát, být si jich vědom a aktivně jich využívat při práci s dětmi. Přikloním se k užšímu pojetí předškolního věku. Trvá přibližně od 3 do 6 let. Konec období je ohraničen vstupem do školy.

Vývojová psychologie zkoumá jedince v celé jeho šíři. Vzhledem k náplni bakalářské práce se ale nebudu zabývat všemi oblastmi vývoje dítěte, nýbrž se zaměřím na ty, které souvisejí s mými vytčenými cíli. Při své práci beru v úvahu úroveň komunikace, sociálních dovedností, vztahů k vrstevníkům i dospělým, sebepojetí dítěte i jeho tělesnou vyspělost. Podrobně se budu věnovat vývoji poznávacích procesů, myšlení, fantazii.

Rozvoj **poznávacích procesů** umožňuje dítěti, mimo jiné, poznávat okolní svět a orientovat se v něm. „Jak symbolické, tak i předoperační **myšlení**, je stále ještě úzce vázáno na činnost dítěte. Je v tomto smyslu *egocentrické*, *antropomorfní* (všechno polidšťuje), *magické* (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání), a *artificialistické* (všechno „se dělá“).“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 89) Rysy myšlení dítěte v předškolním věku jsou zábavné pro dospělé, ale zcela opravdové a skutečné pro dítě.

Vzhledem k mýtům je právě dítěti umožněno uvěřit. Nejedna publikace věnující se mytologii uvádí dítě coby jediného posluchače, který je toho schopen. Mýtus se zakládá na tom, že ho lidé považovali za opravdový. Vidím zde zřetelnou vazbu mezi dítětem a mýtem.

Na začátku předškolního věku ještě doznívá první období otázek. Je charakteristické otázkou „co to je?“. V průběhu předškolního věku se už dítě začíná ptát na příčinu, původ, význam pomocí otázek „proč?“, „nač?“ a „jak?“. Nastává tzv. druhé období otázek. V praktické části práce jsem zaměnila pozici tázajícího a tázaného. I dítě by se mohlo ptát: „Jak vznikla Země?“ Já se však táži a děti jsou vyzvány k odpovědi. Vzápětí jim představím možnou variantu odpovědi na mou otázku. Za pomoci mýtu se vydáme po stopách světa.

Podle Piageta (1997) děti odpovídají, že vše někdo udělal. „Lidé vyhloubili jezero, nalili tam vodu a všechna voda přichází z vodotrysků a vodovodů. Hvězdy „se narodily, když jsme se narodily my“, říká šestiletý chlapec, „protože předtím nebylo slunce potřeba.“ A slunce se narodilo z kuličky, kterou někdo hodil do vzduchu, a ona pak rostla, protože všechno může být živé i vyrobené.“ (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 100) Stejným stylem odpovídaly také děti, kterých jsem se ptala na vznik světa. „Země vznikla sama. Voda na ni natekla ze splavu, hlínu tam nandali. Země je kulatá od toho, jak se kutálí.“ Jiné dítě říká: „Země vznikla z plamenů. Dřív žili lidé, kteří proměnili ohňovou kouli na normální.“ Na otázku, jak se na Zemi dostala voda, jsem dostala jasnou odpověď: „Někdo ji napustil.“ Většina kosmogonických mýtů řeší vznik světa obdobně – někdo jej udělal.

Podle Vágnerové (2000) je u předškolních dětí stále intenzivní potřeba orientace, zaměřená na poznávání řádu světa, který by platil obecně. To znamená, že by se mohl stát i řádem jejich chování. Dítě potřebuje získat jistotu ve věcech, které se kolem něj dějí. Vysvětlení nemusí být vždy logické, ale musí být subjektivně uspokojující. Náhodu odmítá, protože ji nelze uspokojivě vysvětlit. To by dítěti kazilo řád světa a vyvolávalo v něm nejistotu. Pokud se realita jeví jako nesrozumitelná, dítě tento rozpor řeší jednoduše: vysvětlí si ji tak, jak umí, jak se mu to hodí. Stává se pak pro dítě přijatelnou a srozumitelnou. Nevadí mu, že je to ve skutečnosti jinak. Důvodem jeho jednání je dosažení alespoň zdánlivé jistoty, že svět je poznatelný a že se v něm dokáže orientovat. Patrné je to v reakci sedmiletého chlapce na mé otázky o vzniku světa. „Země mohla vzniknout z koule.“ Ptám se ho, kde se ta koule vzala. „Z dalekých zemí.“ Jak se na Zemi dostala voda a hlína? „Voda na zem spadla z mraků a hory vznikly z toho, jak přibývala země.“ Odkud se brala? „Přibývala z vody.“ Jasná ukázka toho, že nic není podle dítěte náhoda a vše lze nějakým způsobem objasnit.

K tomu, aby si mohl předškolák vysvětlit řád světa, používá dosavadních zkušeností, poznatků a zážitků, které kombinuje s fantazijními představami. „V předškolním věku lze jen velmi těžko oddělit ve vyprávění dítěte vzpomínky od fantazijní reprodukce.“ (Vágnerová, 2000, s. 106)

V dětském věku je **fantazie** velmi živá. Vyplňuje mezery a nedostatky v paměti a v rozumových možnostech. Má harmonizující význam. „Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Pro dítě je zřejmě nejsnazší vyrovnat se s tlakem reality,

s nedostatky vlastního myšlení i zkušenosti pomocí fantazie, která má relaxační, emocionálně příznivý účinek.“ (Vágnerová, 2000, s. 106)

Proces fantazie podle E. Krejčíkové (1987)

Ve třetím roce nastává v dětské fantazii proces personifikace. Dítě oživuje předměty kolem sebe pomocí své obrazotvornosti a jedná s nimi jako s lidmi.

Čtvrtý rok je charakteristický fantazijními představami. Skutečné předměty si dítě záměrně zkresluje a na jejich základě si vytváří nové představy. Židlička se stane autobusem, kruh volantem, vařečka žezlem. Dítě také napodobuje dospělé. Nápodoba však není přesnou reprodukcí. Dítě v ní uplatní vlastní nápaditost a ze skutečně prožívaných situací si utváří neskutečné závěry. Samo se stává kladným hrdinou v libovolně dlouhých příhodách, prožívá je a věří jim. O pravdivosti svých slov přesvědčuje také své okolí.

V pátém roce nastává nesmírný pokrok, a to i v oblasti myšlení a řeči. Dítě si začíná uvědomovat vztahy mezi předměty denní potřeby a mezi nejbližšími lidmi. Dokáže zhruba odhadnout prostor a čas. Ve fantazii vytváří pamětné představy.

Dítě světu lépe rozumí, když mu dává vlastnosti živých bytostí popřípadě lidí. Myslí si, že fyzikální pohyb a proměny jsou také něčím motivovány. Například sluníčko chodí po obloze, řeka utíká přes kameny, běží do moře.

Děti v tomto věku už dávno umí odlišit živé bytosti od neživých objektů, jsou ale stále ještě schopné tyto rozdíly přehlížet a přiřítat neživým věcem vlastnosti živých. Jeden předškolní chlapec spojil se vznikem světa Pána Boha. Ten prý na to potřeboval hodně vody, aby udělal oceány. Zeptala jsem se, kde tu vodu vykouzčil? „Asi mu ji napršely mráčky.“ Moře je podle chlapce slané, protože tam Pán Bůh sůl nasypal. Poznávací procesy jsou v dětském věku vzhledem ke způsobům poznávání v dospělosti velice specifické svou hravostí, barevností a dětskou „naivitou.“ Ta není myšlena negativně – naopak. Ukazuje nám dospělým, že existuje i svět za branami reality a skutečnosti. Svět, kde je všechno možné a dovolené, stejně jako ve světě mýtu. Dítě se ve světě neskutečna denně pohybuje, pozoruje ho a zkoumá. Věřící mu, a to je to, co my dospělí už neumíme.

Nyní se zmíním o **prostorovém vnímání** dětí. Pokládám za důležité ujasnit si, jak prostor vnímají. Při setkání s dětmi budu pracovat s pojmy svět, zeměkoule, Země a chci se na ně podívat i z úhlu dětského pohledu. To proto, aby byl výklad přiměřený jejich vývojovým schopnostem.

Dítě již zvládá rozlišení nahoře a dole, říká Vágnerová (2000). Pro pojmy vpravo a vlevo ještě nedozrálo. Ve vztahu k vnímaným objektům je pozice pozorovatele proměnlivá. „Určitou roli zde hraje i dozrávání lateralizace, tj. mechanismy čistě biologického zrání.“ (Vágnerová, 2000, s. 111)

Po třetím roce dítěte se prostorové vidění přibližuje vidění dospělých. Přesto však ještě existují odchylky způsobené dosavadními zkušenostmi dítěte. Značnou roli ve vnímání prostoru hraje malý vzrůst dítěte, které tím má jiný zorný úhel pohledu než dospělý. Ve volném prostoru dítě spíše podceňuje délku.

„V blízkosti bydliště, ve vesnici anebo v malém městě se děti na konci předškolního věku dovedou orientovat, ale i ve větším městě si dítě dokáže najít orientační body. Větší zeměpisné délky však ještě nechápe – pojmy Afrika, Evropa, Slovensko, či naše republika, i když jich používá, ještě nedokáže spojit se správnou prostorovou představou.“ (Kuric a kol., 1986, s. 137-138) Pojem svět je pro ně ještě abstraktní záležitostí.

Kromě prostoru je v mýtu důležitý i prvek časový. Příběhy se odehrávají za dávných dob, kdy Země ještě neexistovala, teprve se tvořila. U dětí se však pojem času teprve utváří, a to velmi pomalu. Podle Vágnerové (2000) souvisí **vnímání času** s dětským egocentrismem. Měří jej podle důležitých a opakujících se událostí, které souvisejí s jeho osobou. Pro dítě není čas naprosto důležitý, soustředí se především na přítomnost. Momentální významnost děje zkrusluje představy o jeho trvání.. Pojmy jako minulost a především budoucnost jsou dětskému vnímání ještě vzdáleny, nemají v tomto věku přesnější obsah. Dítě je vázané na dění přítomné.

2 MÝTUS

Řecky *mýthos* = vyprávění, smyšlené vypravování, příběh

mytheuein = vyprávět

Někdy také *báje* = vyprávění ukazující a zároveň organizující víru a řád v dané společnosti

Příběhy, kterým se těžko může uvěřit. Odtud anglické adjektivum „*mythical*“ – neuvěřitelný.

Pojem, který nenechal mnohé chladnými. Pojem, jenž provokuje lidskou mysl, ptá se a zároveň tajuplně odpovídá, čeří klidné hladiny a rozdmýchává ohně. Nemá jedno vysvětlení, během času se jeho významy měnily, kultury si ho přizpůsobovaly a formovaly.

Známky počátků mytologického prožívání a myšlení nacházíme již v dobách člověka neandrtálského. Příkladem může být pohřbívání a uctívání lebek jeskynního medvěda. (Campbell 2000)

Pro šamany, kteří věřili v existenci bohů, byl Bůh naprosto skutečný.

„Mýtus v primitivní společnosti není pouhá pohádka, ale žitá realita. Není to svou povahou výmysl, ale živá skutečnost, o níž se věří, že se zjevila v prvotních dobách a od té doby ovlivňuje svět a člověka. Domorodcům potvrzují původní důležitou skutečnost, která ovládá současný život, osud a práci lidstva. Její poznání poskytuje lidem na jedné straně motivy pro jejich rituální a morální činy a na druhé straně směrnice pro jejich chování. (slova B. Malinowskeho)“ (Kerényi, Jung, 2004, s. 13)

Pro archaické společnosti byl mýtus samotným základem sociálního života a kultury. Mýtus, skutečný a posvátný, se stal příkladným a tedy opakovatelným, protože sloužil jako vzor pro veškeré lidské skutky. Eliade (1998) shrnuje jinými slovy, že mýtus je skutečný příběh, který nastal na počátku času a slouží jako vzor pro lidské chování. Pro dávné společnosti představoval absolutní pravdu. Znamená to, že staré společnosti žily ve lži, že vše, co si myslely o světě, bylo jedním velkým omylem?

Už u řeckých filosofů se vyskytuje negativní stanovisko vůči mýtům. Do protikladu stavějí *mythos* a *logos*. Smyšlené vypravování proti rozumově vysvětlitelnému, kdy se stala kritériem pravdivosti tehdejší věda.

Křesťanská tradice zas označovala vše, co se neshodovalo s historickými doklady Starého Zákona, za báji, pohanskou fantazii omylem pokládanou za realitu. (Budil 1998)

V 19. století znamenal mýtus v běžné řeči vše, co neodpovídalo realitě.

Další pohled přináší ruský autor Steblin-Kamenskij (1984). Domnívá se, že mýtus je vyprávění, které v prostředí, kde vzniklo a kolovalo, bylo pokládáno za pravdu, byť bylo sebenepravděpodobnější. Lidé, kteří studují mýty, jim nevěří, a proto je nemohou brát jinak, než jako výmysl. Pochopení mýtu žádá vnímat jej tak, jak ho vnímali ti, v jejichž době vznikl a udržoval se. To mohou v dnešní době snad jen děti které ještě chápou své fantazie jako skutečnost. Podstata mýtu je tedy v tom, že dokud byl mýtem v pravém smyslu slova, byl pokládán za pravdu, byť byl sebevíc nepravděpodobný. Někteří badatelé nepochopili, že mýty jsou pravdivé v tom smyslu, že je za pravdu pokládali ti, kdo je vytvářeli a tvarovali.

Pokud se etnolog setká s cizí kulturou, která je na úrovni přírodních národů, seznámí ho formou vyprávění její příslušníci s dávnými předky a jejich hrdinskými činy, bohy a jinými nadpřirozenými silami a se způsoby, jak je jimi spravován svět. Tím je cizinec uveden do života tamních obyvatel. Mýty se tu přenáší z pokolení na pokolení jako tradice dávného společenství. Etnolog se tak vlastně ocitá v obdobné situaci jako dítě, které se narodilo na tento svět. Nejdříve je mu představován formou pohádek a bájí. Od toho se také odvíjí výklad mýtu jako výtvoru a pozůstatku „dětství lidstva“. (Budil 1998)

Ve své knize Mýtus a jazyk kulturní antropologie se Budil (1998) zmiňuje o dalším období a osobnostech vztahujících se k mysticismu. Na myšlenku dětství lidstva navázali další badatelé devatenáctého a dvacátého století. Lucien Lévy-Bruhl posuzoval mýtus jako produkt nevědeckého myšlení archaického člověka. Proti této tradici, studující mýtus jako překonaný předstupeň vlády rozumu, stojí tradice romantismu.

Romantisté považovali mýtus za nevědomý obraz hlubšího bytí lidí.

Carl Gustav Jung v lidském nevědomí lokalizoval psychické orgány – archetypy. Nutným předpokladem pro zdravý vývoj jedince i společnosti je integrace archetypů do vědomí. Podle Junga je všem lidem vrozena schopnost podvědomí vytvářet jisté obecné symboly, takzvané archetypy. Ty nejsou výsledkem osobní zkušenosti, jsou zděděné, uložené v nevědomí. Propp (2005) uvádí Jungův názor, že primitivní lidé mýty

nevymýšlí, ale prožívají je. Mýty jsou jejich výpovědi o nevědomých duševních událostech. Nejsou jen pouhým znázorněním nebo vysvětlením fyzikálních procesů. U vědců, kteří se zabývají konkrétním bádáním o mýtech, se ale Jungova koncepce nesečkala s velkým úspěchem.

Mircea Eliade (1998) zastává názor, že to, co se v mýtech odehrává, se skutečně stalo. Tato událost měla hluboký význam, ať už jde o stvoření světa či živočišného druhu. V příběhu je obsažen i důvod, proč k dané události došlo. Mýtus je podle Eliada společenstvím neustále opakován, imitován a předváděn. Tento akt se nazývá rituál. O něm se zmiňuje také Budil (1998). Rituál představoval opakování původní činnosti bohů na počátku času. V očích archaických lidí není pouhou napodobeninou. Účastníci rituálu vystupují z běžného času lidského života a jednají v čase posvátném. To znamená, že pokud lidé ze společenství při zakládání chrámu předvádí stvoření světa, vstupují do posvátného času, ve kterém se přímo na dávné kreaci podílí a spoluprožívají ho.

Badatelé se dlouho přeli, zda historicky rituál předchází mýtus, nebo je tomu naopak. James Frazer zkoumal mýty odrážející archaické kalendářní rituály ve své knize „Zlatá ratolest.“ Zdůrazňoval jejich význam pro udržení pravidel společenského života daných kultur. Claude Lévi-Strauss chápe mýtus jako logický nástroj k vyřešení protikladů lidské existence. Ne však jako zdroj konkrétní historické zkušenosti. Podle Lévi-Strausse tvoří mýtický příběh souhrn všech jeho variant. (Budil 1998)

O významu mýtu a jeho chápání hovoří Campbell ve své knize Proměny mýtu v čase (2000). Když lidé vyprávějí o mytologii a rituálech, většinou o nich mluví z hlediska moderní mentality, z pohledu dnešního člověka. Vykládají o hledání počátků světa, o stvořitelských mýtech a podobně – to jsou vysvětlující neboli etiologické mýty. O tom ale mýty nejsou. „Mýtus nesouvisí s analyzováním a vědeckým odkrýváním příčin. Mýtus souvisí s hledáním vztahu mezi lidskou bytostí a jejím prostředím.“ (Campbell, 2000, s. 77) Existuje přece rozdíl mezi vědou v době 2000 let před Kristem a vědou naší doby. To způsobuje naše potíže v chápání mýtů. Máme posvátný text vytvořený jinde, jinými lidmi a před dávnou dobou, který nijak nesouvisí se zkušenostmi našeho života. Zde je často základní problém.

Mýtus souvisí také s výchovou jedince, nabízí člověku vodítko. Uvádí v soulad žijícího člověka s jeho životním prostředím i společností, která je součástí toho prostředí.

Problém mýtu a mysticismu může být v tom, že člověk by neměl ztrácet ze zřetele poselství symbolu. „Poselství je vždy duchovní povahy, a pokud začneme symbol považovat za skutečnost, nepochopili jsme poselství.“ (Campbell, 2000, s. 75)

Když se mytologický „zakladatel“ ponoří sám do sebe, sestupuje k vlastním základům, zakládá svůj svět, v němž všechno plyne, pučí a pramení. Svět, který je pro něj srozumitelný, protože ho tvoří z toho, co zná, skutečný, protože věří sám v sebe. Pro mnohé jsou však jejich vlastní mýty doslovnou skutečností, zatímco mýty kohokoli jiného jsou jen dílem jeho představivosti. Rýsuje se zde jistá podobnost s Jungovým (2004) chápáním archetypů.

Při bádání nad dávnými příběhy můžeme pozorovat stejný pohled na věc. Pro archaickou společnost jsou pravdivé, pro nás nepochopitelné. Údělem mýtu zřejmě vždy zůstane na jedné straně neoblomné přesvědčení a víra o pravdivosti, na straně druhé nepochopení a nedůvěra v opravdovost.

Uvěřit mohou právě děti. Ty, které nemají ještě racionální pohled na svět jako dospělí. Potřebují si děje okolo sebe vysvětlovat a zdůvodňovat, potřebují dát světu řád, ale pranic už jim nevádí, že se jejich řešení neshoduje s realitou. I mýtus si s ní zahrává. Svět vzniká z vejce, za pomoci bohů či přímo z nich. Jen krátké připomenutí toho, co děti neodmítnou, co nezpochybňují. Dospělému brání jeho racionální myšlení, nutkání hledat logické vysvětlení.

Jak řekl Roy Willis (1997): „Mýtus je řeč duše.“ A protože není jen jedné, můžeme příběh přirovnat k hudebním variacím na jedno téma. Stvoření světa a desítky nejrůznějších příběhů, jak k této události došlo. V jistém smyslu je každý opakovaný přednes mýtu novým výtvozem. To ale neznamená, že báseň, vyprávění nebo mýtus jsou vytvořeny najednou a z ničeho. Vytvářejí se díky zásobě myšlenek a představ nashromážděných během mnoha dřívějších přednesů, které má vypravěč v paměti. A nejen ve své, ale i v paměti všech, kdo přednes slyší a zároveň se ho účastní. „Pro veřejnou tvorbu mýtů a lidových vyprávění je typické, že nejsou dílem jednoho člověka, nýbrž celého společenství. Účast „posluchačů“ na tvorbě mýtů se děje

příznačně formou otázek a komentářů, které povzbuzují paměť i obrazotvornost vypravěče.“ (Willis, 1997, s. 15)

V tom bude i má úloha při zjišťování představ dětí o vzniku světa. Provokovat dětskou fantazii otázkami, nenechat je u první odpovědi na dotaz: „Jak si myslíš, že mohl vzniknout svět?“ Do odpovědi se mohou promítnout zkušenosti dětí, možná setkání s tímto problémem.

Mýty můžeme rozdělit do několika kategorií. Podle Encyklopedie literárních žánrů od Dagmar Mocné, Josefa Peterky a kolektivu (2004) je *klasický mýtus* anonymním kolektivním příběhem, který je vypracovaný ústní tradicí celých generací. Je považován za pravdivý i posvátný zároveň. Vznikal ze zkušeností určitého společenství, z doby, vycházel z přírody a pozemského života.

„*Literární mýtus* usiluje o dosažení celistvosti a plnosti vlastní mýtu archaickému. Sklon k vytváření mýtu vyrůstá z pocitu, že vše podstatné se v dějinách i lidském životě stále opakuje a zůstává obestřeno tajemstvím.“ (Mocná, Peterka a kolektiv, 2004, s. 401) Literarizací se ústní a značně variabilní mýtus transformuje v jednoduchý a pevně zafixovaný slovesný tvar. Archaické mýty jsou pak v průběhu historie mnohokrát adaptovány, aktualizovány a interpretovány, přičemž samy inovované verze se stávají v řetězci literární tvorby východiskem pro další varianty.

Přenesený význam mýtu nese *mýtus politický*. Vyznačuje se hlavně přehlížením pravdy a plní funkci emotivního idolu.

Podle témat a druhu otázek, na které mýty odpovídají, se bájně příběhy dělí do několika skupin.

Tabulka podle Ivo T. Budila (Budil, 1998, s. 201)

Mýtus	Téma
Kosmogonický	Původ a vznik světa
Teogonický	Původ a zrození bohů
Etiologický	Výklad o příčinách, původu, podstatě různých předmětů, zvyků, jevů
Heroický	Původ a založení dané kultury

2.1 KOSMOGONICKÝ MÝTUS

Tato práce se zabývá dětmi a kosmogonickým mýtem.

Není vůbec jednoduché představit si vesmír, kde je nebe, Slunce, Země, planety, hvězdy. Ani v dnešní době, kdy se provádějí mnohá vědecká zkoumání, nezná nikdo rozměry ani tvar vesmíru. Od počátku lidé pátrali po svém původu a vymýšleli si nejrůznější odpovědi na otázku: „Jak vznikl svět?“

Nejčastěji se v kosmogonických mýtech objevuje prvotní vejce, které skrývá pod svou skořápkou počátek všeho. Například vnitřní skořápka byla nebe, Zemi představoval vaječný žloutek, který plaval uprostřed původního oceánu. Ten vyplňoval spodní část skořápky. Jiný mýtus vypráví o puknutí skořápky a narození obra, který se proměnil v částí Země.

Kromě vejce se na počátku objevují i překrývající se světy. Jeden vzniká na základě druhého, jsou stále dokonalejší a bohatší. Tyto světy často spojovaly sloupy nebo obrovský strom.

Někdy se počátek všeho popisuje také jako naprostá prázdnota nebo nekonečná vodní hladina. Lidé v dávných dobách nevěděli nic o planetě Zemi jako celku, nenavštěvovali jiné kontinenty, než ty, na kterých žili. Byli obklopeni vodami moří a oceánů. Stvoření Země viděli ve stvoření pevniny. Tu často z vodní hlubiny vyneslo malé odhodlané zvíře, ať už vodní lyska či mořská ondatra.

O vznik světa se v mýtech zasloužily též nejrůznější bohové. Buď tvořili svět z toho, co měli, nebo přímo ze sebe, z vlastních částí těla.

Coby důležitý znak mýtů, na který poukazuje i Roy Willis ve své knize *Mytologie světa* (1997), spatřuji dualitu. Počáteční chaos je vystřídán nastoleným řádem. Rozdělení a mnohost na místo jednoty a neurčitosti.

Některé mytologie popisují boj mezi řádem a chaosem za věčně se opakující cyklus. Něco zaniká, aby na jeho místě cosi nového vzniklo.

„Mytologické podání dějin vesmíru je plné nepředvídatelných událostí a nečekaných zvratů. Odjakživa se ve všech zeměpisných šířkách lidé zabývali otázkou svého původu a stvoření světa. Astronomové, fyzici, geologové a biologové se snaží vědecky na tyto otázky odpovědět a své odpovědi opřít o důkazy.

Jiný způsob odpovědi představují mýty, které nemají rozumovou, ale spíše nadpřirozenou povahu. Dějiny světa nevysvětlují, ale vyprávějí.“ (Ragacheová, Laverdet, 1992,s. 47)

2.2 MÝTY V ADAPTACÍCH PRO DĚTI

Původní mýty jsou často upravovány a přizpůsobovány dnešnímu čtenáři tak, aby ho zaujaly, aby mohly zapůsobit právě na něj. Tak jako lidová pohádka putovala od úst k ústům i mýtus nezůstal u jednoho člověka a měnil se a tvaroval podle toho, kdo vyprávěl, kdo poslouchal.

Adaptace je úprava, která usnadňuje vnímání díla okruhu čtenářů, kteří jsou v některém směru příliš vzdáleni původnímu adresátu. Nejčastěji se upravují mýty, které jsou pro současného čtenáře příliš odlehle časově, kulturně, nebo naopak je smyslem adaptace seznamovat děti od nejútlejšího věku se základními texty tvořící kulturu dané civilizace (případ úprav biblických textů).

Většina adaptací původní literární text nějakým způsobem zjednodušuje, ať *kompozičně*, po stránce *tématické*, kdy vypustí nepodstatné části, nebo *jazykové*, kde se může jednat například o odstranění archaismů. Pokud se adaptuje mytický text pro děti, může se stát, že ztratí svou všeobecnou platnost a bude se více podobat pohádce. Teoreticky by ale adaptace neměla ochudit původní dílo ani hodnotově, ani umělecky.

Některé z adaptací mýtů pro děti

Využití příkladů Jany Čeňkové a kolektivu. (Čeňková, 2006)

1. Řecké a římské báje – Eduard Petiška – Staré řecké báje a pověsti
- Rudolf Mertlík – Starověké báje a pověsti
2. Bible - Stefan Andres – Velký příběh Bible
- Ivan Olbracht – Biblické příběhy
- Jaroslav Durych – Z růže kvítek vykvet nám
- Eduard Petiška – Příběhy starého Izraele
- Josef Volák – Vyšla hvězda nad Betlémem

3. Egypt, Mezopotámie – Eduard Petiška – Báj e a pověsti starého Egypta a
Mezopotámie

- Vojtěch Zamarovský – Gilgameš

4. Severské mýty – Emanuel Frynta, Václav Kaňa

5. Jihoameričtí indiáni – A. V. Frič

6. Afrika – Ladislav Mikeš Pařízek – Černošské báje a pohádky

Nakladatelství Lidové noviny vydalo novou edici Mythologie, kde jsou zařazeny například mýty z Peru a Bolívie, Španělska i Střední Asie.

2.3 MÝTUS A HRA

Hra protkává celé období dětství, promítá se do všech činností, pomáhá, učí, ukazuje, rozveseluje i uklidňuje. Je pro dítě nadmíru důležitá, neobejde se bez ní a právě do tohoto období, do této situace přicházím k dětem s mýtem. Do jejich hry vstupuje něco nového, něco, co si také zahrává se slovy, se situacemi. Zajímá mě, jestli děti přijmou mýtus mezi sebe bez obav a samozřejmě nebo ho budou obcházet a zdálky zkoumat. Nakolik si je bájný příběh s hrou podobný? Odpovědět mi pomůže Johan Huizinga se svou knihou Homo Ludens (2000).

Všechny velké původní činnosti lidského společenství jsou hrou protkány. Také řeč skáče hravě znovu a znovu z oblasti hmotného do oblasti myšleného. Mýtus je také zobrazením bytí, jen více rozpracovaným než jednotlivá slova. Prvotní člověk i za pomoci mýtu vysvětluje pozemský svět, uvádí Huizinga. V každé z těch fantazií si vynalézavé lidské myšlení pohrává na rozhraní žertu a vážnosti.

Tvůrci mýtů věřili příběhům, které vyprávěli, nepochybovali, že by nebyly pravdivé - to však bylo u zrodu. Od toho okamžiku uplynulo mnoho času a lidé přestávají brát bájn e příběhy vážně, přestávají věřit, že se opravdu staly.

Čím více mizí z mýtů prvek víry, tím silněji z něho zaznívá tón hry, který je v něm obsažen od počátku. Už Homér nevěřil. Přesto si mýtus udržuje nadále důležitou funkci mimo oblast pravého existenč na, totiž funkci liturgickou. To i tehdy, když už ztratil svůj význam podání náboženského pojetí. Aristoteles i Platón ukládají jádro svého filozofického myšlení do mystické formy. U Platóna je to mýtus o duši, u Aristotela

představa lásky věci k nehybnému hybateli světa. Je však nasnadě otázka, zda se v oblasti mýtických zobrazení nevyskytovala jistá hravost už od počátku. „Jinými slovy: můžeme pochybovat o tom, že Indové nebo i staří Germáni někdy opravdu s vědomým přesvědčením věřili něčemu takovému, jako že svět vznikl z lidských údů? V žádném případě nemůžeme takovou opravdovou víru dokázat (ani potvrdit – pozn.). Můžeme však jít ještě dále: taková víra je nepravděpodobná.“ (Huizinga, 2000, s.190)

Snahu o vzbuzení ohromujícího dojmu za pomoci velkolepého přehánění či zmatení rozměrů a vztahů podle Huizinga jistě nikdo nikdy nebral vážně. Ať už šlo o mýty, které tvořily součást systému víry, nebo o výtvoř čistě literární nebo pravé fantazie. Ve všech těchto případech se jedná o týž pud hravosti lidského ducha. „Víru archaického člověka v mýty, které jeho duch vytvořil, si nevědomky představujeme stále příliš podle měřítek moderního vědeckého, filozofického nebo dogmatického přesvědčení. Od pravého mýtu nelze oddělit napůl žertovný prvek. Vždyť se tu projevuje ta část „básnictví“, která se snaží vzbudit úžas. V potřebě něčeho úžasného, nesmírného spočívá z valné části vysvětlení mytického zobrazování.“ (Huizinga, 2000, s. 198) Lidé tedy, jakoby podvědomě věděli, že mýtus není pravdivý popis skutečnosti. Hraje si na to, že je „jenom jako“ pravdivý.

Stejný přístup nacházíme často u dětské hry. Chvíli princezna, chvíli vodník, kadeřnice, traktorista. Berou tyto role děti vážně? Ano, berou, ale dobře vědí, že to není úplně reálné. Přestože jsou do hry zcela ponořeny, uvědomují si, kdy je to doopravdy a kdy „jenom jako“.

Dospělý tuto hranici vidí jasně a zdržuje se převážně na straně reality. Dítě se však nebojí přijít blíž k pomyslné čáře a pohrát si na houpačce reality a fikce. Stejně tak i mýtus.

Johan Huizinga ve své knize uvádí *hlavní charakteristické rysy hry*. Pokusím se je srovnat právě s mýtem.

- *Hra je svobodné jednání.* Hra na rozkaz přestává být hrou. Tento znak by nesl mýtus hlavně v původním významu, kdy mu lidé věřili a řídili se jím. Člověk se svobodně rozhodl, bude-li mýtu věřit a zvnitřní-li si ho. Pro toho, kdo mýtus nepřijal a odmítl jeho důvěryhodnost, přestal mít pravý význam. To by platilo v případě, že si mýtus vysvětlíme jako skálopevné přesvědčení.

- *Hra není „obyčejný“ nebo „vlastní“ život.* Spíše je vystoupením z takového života. „Jen jako.“ K tomuto rysu jsme se již dostali. Vzpomeňte na dětskou houpačku na hranici reality a fikce. Stejně hra i mýtus si s ní pohrávají a provokují dětskou fantazii.
- Dalším znakem je *uzavřenost a ohraničenost.* Hra se „odehrává“ uvnitř určitých časových i prostorových hranic. Má svůj průběh a smysl v sobě samé. Každá hra probíhá uvnitř svého hracího prostoru, svého hřiště, které bylo předem vytyčeno materiálně nebo jen ideálně. Úmyslně, nebo jaksí samozřejmě. Ohraničený je i příběh mýtu. Čas a prostor je ale často neurčitý, není blíže určený. Vezmu-li si například mýty popisující vznik světa, odehrává se jejich příběh za dob, kdy všude byla jen voda, prostor neměl řád, vládl chaos. V tom přichází někdo, kdo přináší pravidla, určuje hranice a meze. Pro děti je tento okamžik klíčový. Sami se snaží zorientovat ve světě chaosu. Mnoho věcí je pro ně zmatených a nepochopených. Potřebují mu dát řád, určit hranice, které nemusejí vždy úplně souviset s pravdivostí, ale dávají dítěti tolik potřebný pocit jistoty. Ve světě, který svým způsobem chápe, se cítí bezpečněji. Mýtus mu může ukázat, že to jde. Hra má smysl v sobě samé. To ale o mýtu říci nemůžeme. Mýtus vysvětluje, ukazuje a očekává, že mu uvěříme a budeme se podle něj chovat. Sám o sobě nemá smysl, potřebuje další kroky, aby svého smyslu nabyl.
- Jednou z nejpodstatnějších vlastností hry je její *možnost opakování.* Stvoření světa v pravém slova smyslu asi těžko kdykoliv zopakujeme. Však v dobách, kdy se například stavěly chrámy, lidé opakovali posvátný příběh stvoření světa, který ke vzniku nového chrámu přirovnávali. Věřili tím v jeho magickou moc ochrany. I s dětmi se v praktické části práce pokusíme vytvořit nový svět. Můžeme se k příběhům vracet a opětovně je vyprávět. Kdyby se nesčetněkrát nezopakovaly, těžko bychom dnes věděli, co se přibližně neslo dávnou krajinou, o čem přemýšleli lidé dříve. Stejně tehdy, tak i nyní slýcháme mnohokrát zopakované báje.
- *Kdo kazí hru,* ničí kouzelný svět, proto je zbabělcem a *je ze hry vyloučen.* Kdo vnáší do mýtu chaos, a ničí harmonii, bývá potrestán a často vyloučen ze společenství.

- Hra se s velkou oblibou obklopuje *tajemstvím*. Mýtus je jedním velkým tajemstvím. Nádech dávných časů, neexistující bytosti i činy, touha po odhalení nepoznaného... věřit či nevěřit, bylo nebo nebylo? To je tajemství.

Mýtus se v mnoha rysech podobá dětské hře. Jak již bylo uvedeno na začátku kapitoly, hra vstupuje do všech lidských činností. Tedy i do života mýtu.

2.4 MÝTUS A POHÁDKA

Pohádka patří neodlučitelně k dětskému věku. Lásky k ní a citlivost k jejímu působení v tomto období vrcholí. Podobný vztah přetrvává i do mladšího školního věku a v jistém smyslu by nám měl vydržet po celý život.

Psychologii dítěte a pohádky výstižně charakterizuje v knize Pavla Říčana (2004) Příhoda. Pohádka je podle něj blízká dětské mentalitě svou časovou neurčitostí („Byl jednou jede král...“), záhadným umístováním („Za sedmero horami a sedmero řekami...“) a tajemností, která z toho vyplývá. Pohádkové postavy jsou výraznými typy, výrazně dobrý nebo výrazně zlý. Dítěti je blízké i proměňování zvířat v lidi a naopak, fantastika a surová morálka (usekávání hlav, rozčtvrtování těl). Popisy jsou pro dítě jednoduché a působivé. Dějové motivy představují ve velké nadsázce typické rysy lidského života - vykonání nadlidského úkolu, důvěra v neuvěřitelné nebo osvědčení dobroty hrdinova srdce. V pohádce bývá hrdinství dokonalé, láska věčná, zrada černá a štěstí až do nejdělní smrti. Stejně jako hra, má i pohádka pro dítě značný citový význam. Může se při něm hravou formou vyrovnávat se svými strachy, úzkostmi a konflikty, které jsou zde promítnuty do bezpečné vzdálenosti onoho „bylo-nebylo.“ Předškolák si ten hravý strach přímo užívá, když leží v bezpečí své postýlky a vyprávějící matku má v těsné blízkosti.

Podobnost mezi pohádkou a mýtem nelze přehlédnout. Mohlo by se zdát, že se jedná o totéž a dělící čára mezi oběma vede spíše formálně. Mnohé studie ale tuto domněnku vyvracejí.

Společně se mýtus i pohádka odklánějí od přímé reality a čistě rozumového výkladu. „Už Platón navrhoval, aby literární vzdělání budoucích občanů začínalo vyprávěním mýtů spíše než uváděním pouhých faktů nebo takzvanou rozumovou výukou. Dokonce

Aristoteles, mistr čistého rozumu, řekl: Přítel moudrosti je také přítelem mýtu.“ (Bettelheim, 2000, s. 36)

Mircea Eliade (1998) definuje tyto příběhy jako modely lidského chování. I jiní autoři mýtických úvah předpokládají, že mýty a pohádky byly odvozeny od iniciačních rituálů, nebo byly jejich symbolickým vyjádřením.

Hlubinně psychologicky orientovaní badatelé zdůrazňují podobnost neskutečných událostí v mýtech a pohádkách se sny a sněním dospělých. Touha po splnění přání nebo vyřazení všech soupeřů a zničení nepřátel. „Usuzují, že tato literatura je přitažlivá mimo jiné tím, že vyjadřuje i to, čemu normálně bráníme v přístupu do vědomí.“ (Bettelheim, 2000, s. 37)

Opustíme nyní hlubinnou psychologii a vrátíme se k myšlence vztahu mezi mýty, pohádkami a rituály. Nabízí se otázka, zda byl mýtus jedním z možných pramenů pohádky. Mýtem zde budeme rozumět vyprávění, v jehož existenci lidé věří. Mýtus a pohádka se neliší formou, ale svojí sociální funkcí. Ta závisí na kulturní vyspělosti národa.

V následujících několika odstavcích vycházím z knihy *Mytologie pohádky* a jiné studie, jejímž autorem je Vladimír Jakolevič Propp (1999). Soudí, že základní význam mýtů není pochopen především z důvodu formálního a nikoli historického přístupu. „Teprve poslední dobou se začínají objevovat myšlenky o sociálním významu mýtu, dokazuje se spojení mezi slovem a mýty, mezi posvátnými příběhy kmenů na jedné straně a rituály, etikou, sociální organizací na straně druhé.“ (Propp, 1999, s. 160)

Obřad a mýtus mohly být používány i k ekonomickým zájmům. Přivolávání deště, prosba o bohatou úrodu a podobně. Při iniciaci jinochů se také cosi vyprávělo. Příběh o předkovi, zakladateli rodu a obyčejů, který se narodil zázračným způsobem, žil v říši medvědů, vlků a přinesl odtud oheň a magické tance, které se chlapani učí. Zasněvanému se tímto způsobem odkrýval smysl akcí a událostí, do nichž byl při iniciaci zapojen. Vyprávění ho připodobňovalo hrdinovi těchto dějů. Iniciační příběhy tvořily část kultu a byly tabuizované. Zákaz vyprávění nebyl dán a dodržován kvůli etiketě, nýbrž proto, že příběhu a aktu byly přisouzeny magické funkce.

„Mýty jsou doslova nejdrahocennější poklad kmene, souvisí s podstatou toho, co je chápáno jako posvátné. Nejdůležitější mýty znají jenom starci, kteří žárlivě strážejí jejich tajemství. Nejsou jen součástí života společnosti, nýbrž každého jednotlivce. Zbavit

člověka příběhu znamená zbavit ho života. Zveřejnění mýtu by zrušilo jeho posvátný charakter a současně i jeho magickou sílu. Kmen zbavený mýtů by nebyl schopen udržet svoji existenci.“ (Propp, 1999, s. 172)

Vraťme se k otázce vzniku pohádek z mýtů. Proces přerodu mýtu v pohádku se projevuje v odtržení aktu vyprávění od rituálu. Najednou stál příběh sám. Nedoprovázel žádný akt, ztratil se smysl držet ho v utajení. Tento moment odpoutání je prvopočátkem historie pohádky. Osvobozena z náboženského kontextu pronikla do volného prostoru umělecké tvorby a teprve zde začala pohádka žít plnohodnotným životem.

„Mýty tedy měly narozdíl od pohádek jinou sociální funkci, protože byly součástí náboženství a naplňovaly určitý ideologický program, zatímco pohádky byly nezávislým, tvůrčím aktem zábavného vyprávění.“ (Šmahelová, 1989, s. 35-36)

V. Propp pokládá tento rozdíl funkcí za hlavní rozdílný znak pohádek a mýtů.

Jiný, neobvyklý pohled na vztah mezi pohádkou a mýtem nabízí Bruno Bettelheim (2000). Pohádku versus mýtus vidí jako *optimismus versus pesimismus*.

Jak již jsem uvedla, mezi mýty a pohádkami existují mnohé zásadní podobnosti. V obou nacházíme stejné typové postavy a situace i stejně zázračné události. B. Bettelheim však upozorňuje na zásadní rozdíly. Důležitý je podle něj naprosto rozdílný způsob sdělování. Z mýtu pramení pocit, že tento případ je naprosto ojedinělý a nemohl by stát někomu jinému ani v žádné jiné situaci. „Je to něco velkolepého, úžas vzbuzujícího, a obyčejného smrtelníka jako jsi ty nebo já to nemůže potkat.“ (Bettelheim, 2000, s. 38) Stejně jako v pohádkách se zde dějí zázračné věci, ale jde spíše o to, že jsou jako zázračné popisovány. V pohádkách se i o nejpozoruhodnějších zážitcích dovídáme způsobem nenápadným, každodenním. Události jsou předkládány jako něco, co by se mohlo stát komukoliv z nás.

Další rozdíl spatřuje Bettelheim v zakončení příběhů. Zatímco mýtus podle něj končí tragicky, konec pohádek je vždy šťastný. Z tohoto důvodu některé ze slavných příběhů obsažených v pohádkových knihách vylučuje ze seznamu pohádek. Například Děvčátko se sirkami nebo Statečný cínový vojáček od Hanse Christiana Andersena končí smutně, nepřinášejí dětem pocit útěchy, tudíž nejsou pohádkami. Netroufla bych si tvrdit, že mýty jsou pouze pesimistické. Zvláště v těch, kde vzniká svět, je na konci výsledek

přinášející uspokojení a radost z dokončené práce. Často strastiplná cesta přináší výsledek. To je přece optimistické.

Podíváme se nyní na hrdinu příběhů. Podle Bettelheima je mýtický hrdina znamenitý. Požadavky, které ztělesňuje, ale mohou dítě odradit. Přijdou mu nedosažitelné. Pohádkový hrdina je přijatelnější, lépe se s ním dítě ztotožní, přináší mu jistotu o možném dosažení ideálu. Hrdinu a dítě pojí lidskost. Dostáváme se zde k drobnému návratu k realitě. Nebála bych se, že dítě v předškolním věku mýtický hrdina ohrozí v osobním rozvoji. Vždyť dětská fantazie má čarovnou moc a umožní mu podívat se i do časů mýtických příběhů s jejich hrdiny. Obavy autora o dítě zřejmě míří do chvíle, kdy nad fantazií začíná převládat rozum. To se pak nadlidskost hrdinů může stát překážkou, ne však nepřekonatelnou.

„ Je pravda, že i když pohádka nabízí pro řešení problémů fantazijní symbolické obrazy, předkládané problémy jsou docela obyčejné: dítě snáší žárlivost a ústrky od sourozenců jako například Popelka, nebo je rodiči považováno za neschopné, jak je tomu v nejedné pohádce. Pohádkový hrdina navíc vítězí nade všemi problémy přímo zde na zemi, nikoliv prostřednictvím nějaké odměny dosažené v nebi.“ (Bettelheim, 2000, s. 41) I mýty ale nabízejí mnoho pro děti známých problémů. Porušení zákazu, jako tomu bylo u Adama a Evy, těžkosti při dorozumívání spojené s Babylonskou věží, odmítání člověka v podobě Josefa a Marie. Situace, které děti také prožívají.

Další rozdíl mezi mýtem a pohádkou Bettelheim vidí v identifikaci se s postavou. Mýtus je příběhem jasného hrdiny, který má své jméno – Théseus, Herakles. Dozvídáme se i jména jeho rodičů a ostatních postav mýtu. Naproti tomu pohádka ukazuje obyčejného člověka. Vyskytnou li se v pohádkách jména, jsou spíše obecná. Se jmény Jeníček nebo Mařenka se může ztotožnit spousta dětí nejen těchto jmen. Jsou jim blízká. Rodiče a ostatní postavy pohádek bývají bezejmenné. „Mýtičtí hrdinové oplývají viditelně nadlidskými vlastnostmi, což pomáhá dítěti příběhy přijmout. Ví, že rozhodně nemůže žít ctnostně jako hrdina nebo napodobovat jeho skutky, ale může doufat, že se bude podobat hrdinovi třeba v nějaké malé míře. Tak se nestane, že by se dítě cítilo poraženo obrovským rozdílem mezi ideálem a vlastní malostí.“ (Bettelheim, 2000, s. 42)

Hlavní odlišnost vidí Bettelheim v rozdílu mezi pronikavým pesimismem mýtů a bytostným optimismem pohádek.

Jak jsem již uvedla, nestavěla bych všechny mýty do světla pesimismu, stejně tak jako všechny pohádky nejsou optimistické. Je důležité, co si z příběhu vybereme, co upřednostníme a co odsuneme do pozadí.

3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA NA PŮDĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Využito textu Hany Švejdové (Provazník, 2001, s. 30-34).

Předškolní dítě se učí hlavně prožitkem, činností, která zasáhne emoce dítěte. Často ji doprovází pohyb a práce s tělem. Dítě pak přirozeně získává poznatky a ukládá si je do paměti.

Práce s dětmi v mateřské škole by měla obsahovat činnosti spontánní, navozené, statické i dynamické, verbální i neverbální, obtížné i snadnější, soustředěné i uvolněné, individuální i skupinové, předem připravené i improvizované.

Dětská skupina vyžaduje jistá specifika v přístupu. Do mateřské školy vstupuje dítě bez rodičů, což může zvláště v začátku pobytu způsobovat nejistotu, obavy a strach. Zároveň se dítě setkává s kolektivem vrstevníků, se kterými se učí komunikovat, spolupracovat. Nové věci dítě zajímají. Probouzí se v nich také zvědavost, zaujetí i nadšení. V heterogenních třídách se často sejdou děti od tří do sedmi let, tedy věkově i zkušenostně značně odlišné. Učitel by měl zapojit všechny podle jejich možností.

V mateřské škole mají své místo průpravné hry a cvičení. Učitel vybavuje děti dovednostními potřebami pro dramatickou výchovu. Musí vědět proč je zařazuje a kam s nimi směřuje, aby se nestaly samoučelné.

Prostředí mateřské školy by mělo být vstřícné a pravdivé, bez předstírání, ironie a přetvářky. Místo, kde je ve středu zájmu dítě, vládne zde vzájemná důvěra a úcta. Jedině pak lze zařadit do programu dramatická výchova.

Ta už v mateřské škole nabízí prožitek a zkušenost, hlubší aktivní poznání, různé úhly pohledu, empatii, toleranci i aktivní jednání na rozdíl od mechanického a pasivního přijímání informací. Dovoluje hledat, nacházet, experimentovat, vcítit se do někoho jiného, „nahlédnout pod pokličku.“

„To považuji nejen za přednost, ale i za určitý příslib do budoucnosti ve smyslu – jací lidé z těch dnešních dětí vyrostou.“(Hana Švejdová, 2000, s. 33)

Principy dramatické výchovy

Dramatická výchova používá svých principů, z nichž některé jsou společné s jinými předměty a jiné specifické právě pro ni. Za pomoci Evy Machkové (2004, Jak se učí dramatická výchova) vám představím ty zásadní.

Spolu s ostatními předměty se v dramatické výchově pracuje s *výchovou zkušeností, prožíváním, hrou a tvořivostí*. Zvláště předškolní děti, u kterých je hra hlavní náplní času, poznávají svět pomocí zkušenosti. Okolí jim přináší nové a nové podněty, překážky, které musejí překonávat. Nejvíce se naučí na věcech, o kterých nejen uslyší nebo je uvidí, ale které si mohou vyzkoušet, prožít, ohmatat a prozkoumat. Zkušenost vede ke snadnějšímu, trvalejšímu a hlubšímu zapamatování a k osobnějším pochopení. Prožití, zejména při vstupu do role ve fiktivní situaci, dává žákovi osobní zkušenost, která ovlivňuje jeho osobnost. Děti vedeme k tvořivému myšlení, provokujeme jejich fantazii a nespokojujeme se s prvním řešením, hledáme s dětmi varianty, nahlížíme na věci z několika úhlů. Stejně bychom mohli popsat práci některých učitelů v mnoha jiných oborech.

Charakter vyučovacího procesu v dramatické výchově určují ryze specifické principy. Patří sem *fikce*, která nám umožňuje vystoupit z běžného života do světa vymyšleného, neomezeného pevnými hranicemi. Bez obav můžeme vejít tam a kdykoliv lze zase vystoupit ven. Dramatická výchova si pohrává s realitou a fikcí, je mostem mezi nimi. Kromě toho umožňuje *vstup do jiné role*, vyzkoušet si jednat v kůži někoho jiného. Můžeme přijímat buď pouze obecné znaky, nebo i celý charakter jiné osobnosti. Roli mohou přijmout děti i učitel. Zvláště v předškolním věku se velmi osvědčila metoda učitel v roli, kdy učitel přijímá roli někoho jiného, zatímco děti zůstávají sami sebou. *Postup od situace k výrazu* je dalším principem charakteristickým pro dramatickou výchovu. Od zkoumání v hodinách se může dojít až k výrazu divadelnímu, tedy dětské inscenaci. Není to ale pravidlem. S dramatickou výchovou též souvisí *zkoumání života spolu s experimentováním a improvizací*. Hledání, bádání, tvarování a zkoušení si. Improvizace, čili nepřipravené jednání, provází mnohé hodiny a může být krom jiného zdrojem pro divadelní představení.

3.1 VYUŽITÍ LITERATURY V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Literární umělecký text má své místo i ve výchově a vzdělávání. Dítě se s ním setkává od nejútlejšího věku hravou formou říkadel a pohádek. S rostoucím věkem přibývá i žánrů, které dítě zajímají, které se mu nabízejí.

Dramatická výchova se nechává také inspirovat literaturou. Pomáhá jí tvořit dramatické hry a improvizace. Zaměřuje se především na děj, dramatické situace a postavy, vztahy mezi nimi, zajímavá prostředí, náměty, témata. K tomu je zapotřebí najít vhodný, kvalitní text a důkladně ho probádat a propracovat, než jej předložíme před děti.

Text by měl děti zaujmout, zajímat a lákat. Poskytovat učitelí dostatek námětů, provokovat emoce, předkládat nové informace nebo jiné úhly pohledu. Měl by být mostem, který umožňuje žákovi uplatnit získané poznatky ve svém osobním životě. Tím pádem se má literatura dotýkat žákových problémů a otázek.

Je už na učitelí, jak usměrní výběr textu žáky, či vybere předlohu sám. Náměty témata a situace lze najít v různých žánrech – prozaických i veršovaných.

Práce s literárním textem má své klady i zápory.

Mezi přednosti a výhody práce podle literatury patří zrychlení práce a posun děje. Zároveň vychovává děti ke čtenářství, vzbuzuje zájem o literaturu a učí hlubšímu chápání čteného. V neposlední řadě nabízí zkušenost a pohled do mnoha dějů i situací. Umožní dětem vcítit se do jiných osob. „Dovoluje překročit hranice každodennosti, běžné životní reality“ (Machková, 2004, Volba literární látky pro dramatickou výchovu s. 27)

Krom předností má práce s textem i své nároky, obtíže a nebezpečí. Látka, kterou učitel nebo i děti volí, má být pro danou skupinu vhodná. Po pečlivém vyhledání musí učitel zvážit úpravu textu. Zda ho pojme přesně takový jaký je, použije jeho úryvky nebo se jím nechá pouze inspirovat. Při výběru by si měl učitel uvědomit, do jaké míry je text známý. Ne vždy se vyplatí úplně spoléhat na dětskou znalost. Dalším nebezpečím je přílišné mluvení na úkor akce. Učitel by se měl snažit této situace vyvarovat.

Než předložíme dětem literární text, musíme ho pečlivě vybrat, předem prozkoumat a zvážit jeho možnosti.

Kritéria výběru literárního textu aneb co si musí učitel uvědomit.

Inspirováno Evou Machkovou (2004, Volba literární látky pro dramatickou výchovu).

Z hlediska skupiny

- Jaký je věk dětí ve skupině?

Je daný žánr pro danou věkovou skupinu přitažlivý?

Důležitá je znalost vývojové psychologie, charakteristik věku. V mateřské škole pracuji s dětmi od tří do šesti až sedmi let. Jejich myšlení je konkrétní, mají potřebu pohybu, zálibu v rytmu, ohmatávání věcí a manipulaci s nimi. Fantazie je v tomto období bohatá a nespoutaná. Doplňuje mnohé mezery ve vědomostech.

- Nakolik jsou hráči zkušení v dramatické výchově?

Literatura by měla přinášet prožitek a dobrý pocit z dokončení práce i dětem nezkušeným, také je by měla zaujmout a být pro ně atraktivní. Učitel by u nich neměl klást nároky na technickou vybavenost a odborné znalosti.

- Co už děti znají? S čím mohu a nemohu počítat?

Uvědomit si, jakou mají děti zkušenost, s čím už se mohli setkat, co už umí. To proto, aby nedošlo k jejich podceňování nebo naopak přecenění jejich možností. Můžeme jim poskytnout nové informace, nebo podtrhnout a využít těch dosavadních. Našemu záměru má odpovídat i zvolený text.

- Znají všichni členové skupiny text předlohy?

Je plno příběhů, které děti dobře znají, nebo znají jejich části. Na druhé straně existují i ty, o kterých s největší pravděpodobností nevědí nic. Učitel by si měl uvědomit, který příběh drží v ruce a co mu nabízí za možnosti právě jeho varianta. Známé postavy se dají zkoumat z jiných úhlů, v pozměněných situacích. Může se jít vedle příběhu, podívat, co se v danou dobu děje někde jinde, nebo co se stalo před či za známým příběhem. Pokud předlohu neznají, dá se dobře pracovat s tajemstvím,

napětím. Dítě by mělo získat touhu poznat, co se bude dít dál, jak bude příběh pokračovat, chut' účastnit se ho. Při postupném odkrývání textu by měl učitel pečlivě vybírat ty části, které tyto zájmy vzbuzují.

Z hlediska formy práce

- Předčítat nebo vyprávět?

Předčítání volíme, pokud je specifický a důležitý jazyk, jeho forma. Učitel si má čtení předem připravit a vyzkoušet tak, aby správně intonoval, věděl jaká je kde dynamika, nezaskočila ho obtížná slova. Vyprávění umožňuje větší komunikaci s posluchačem.

- Předpokládáme nějakou metodu, nebo typ práce?

Pokud víme, kterou metodou chceme pracovat, volíme podle toho literární text. Například pro narativní pantomimu, kdy hráči pohybově ztvárňují situace vyprávěné učitelem a jednají souběžně s jeho slovy, se hodí jednoduché aktivity v příběhu, které nevyžadují dialogy.

Z hlediska vlastností látky

- Jaké je téma příběhu?

Uvědomit si „o čem to je“, co text sděluje, jaké situace ukazuje. Je předloha pro hráče zajímavá a uspokojí jejich potřeby? Téma by dítěti mělo umožnit dozvědět se něco nového, obohatit ho a být pro něj aktuální.

- Jaká je kompozice díla?

Literární díla mají různý rozsah. Forma může být otevřená a uzavřená. Jednotlivé části příběhu by měly být provázané a nějakým způsobem gradovat. Učitel může použít celý příběh, jeho části, nebo se jím inspirovat.

- Obsahuje předloha dramatické situace, konflikt, děj?

Učitel by měl vědět, co žene děj dopředu, vybírat situace se zápletkou, střetnutím dvou vůlí. Vymezit si postavy, jejich charakterizace, počet, typ apod., uvědomit si

prostředí příběhu, jeho místo a čas. Předem prozkoumat počet situací i jejich rozložení.

Budeme-li brát do ruky knihu, musíme zvážit a vybírat s ohledem na budoucího adresáta, tedy pro koho text vybíráme a jaké záměry s knihou máme. Některé se budou hodit ke zpracování krátkého bloku, jiné na inspiraci pro dlouhodobou práci.

Zvažujeme, zda má literatura dostatečné umělecké kvality, zda nabízí dostatek námětů pro hry a činnosti. Mezi základní kritéria patří hlavně dětský zájem a potřeby.

Dramatická výchova umožňuje literární text převést do akce, činnosti, hry. Pro některé texty je vhodné čtení, pro jiné vyprávění. Učitel by si měl uvědomit, **kdy a jak použít literární text**. Práce s předlohou se větví do dalších možností, které nám ukazují využití textu.

Vycházím-li z odborného článku Radka Marušáka – Práce s literárním textem prostředky dramatické výchovy, nabízí se hned několik variant.

- *Aktivity zprostředkované metodami dramatické výchovy, které textu předcházejí.*

Text uzavírá blok. Literatura je cílem, vyvrcholením, shrnutím a uzavřením, práce. Aktivity mohou zachytit situaci, jež textu předchází, nastolit téma, námět, dobu nebo postavu.

- *Aktivity zprostředkované metodami dramatické výchovy, které se odkrývají souběžně s textem.*

Pokud se učitel rozhodne pro přerušování textu a vkládání dramatických aktivit, měl by dostatečně zvážit, kdy lze text přerušit a zda nenaruší akce strukturu příběhu.

- *Aktivity zprostředkované metodami dramatické výchovy následující po textu.*

Činnosti se mohou vracet k textu, nebo se textem inspirovat a zkoumat mimotextové motivy.

„Myslím si, že metody dramatické výchovy umožňují přiblížit svět literatury současnému světu a životu dětí.“ (Marušák, 2001, s. 39)

Mýtus v dramatické výchově

Zaměřila jsem se na zkoumání mýtů. Pro dramatickou výchovu nabízejí širokou paletu obecných témat, zajímavá prostředí, postavy, situace. Při zaměření na kosmogonický mýtus se jedná především o prostředí, které prochází jistou změnou. Té napomáhají nejrůznější síly lidské, božské či zvířecí povahy. Tyto postavy jsou stavěny do mnohdy napínavých a dramatických situací, avšak málokdy vstupují do vzájemného vztahu. To je to, co je vytýkáno tématu vzniku světa.

Eva Machková (1998) považuje kosmogonické mýty za nepříliš vhodné. Ukazuje na příběhy, ve kterých je hlavním tématem přetváření hmoty a chybí v nich prvek mezilidských vztahů. Ten je v některých typech mýtů o vzniku světa opravdu minimální, nebo naprosto absentuje. Souhlasím, že takové příběhy neumožňují kvalitní dramatickou práci. Existují ale kosmogonické mýty i s postavami a jsou natolik zajímavé, že je má smysl dětem představit dramatickou výchovou. Nabízejí zajímavé téma z různých pohledů. Situace, které děti zajímají řeší je a jsou jim blízké. Ať už jde o vznik, zrození, utvoření něčeho nového, změna chaosu v řád, přetváření prostředí a hmoty. I tyto mýty představují postavy, které jednají a konají. Děti se na ně mohou dívat z různých úhlů, zjišťovat, co je k jejich činům vedlo, jejich vnitřní pohnutky. Zároveň se na věc mohou podívat z pozice pozorovatele. Komu vznik prospěje a zda může někomu ublížit? Co bylo před tím a hlavně, co následuje po vzniku světa? Proč dětem odpírat něco, co je může obohatit. Nadmíru důležité je hledání, pátrání a bádání po těch příbězích, které obsahují dramatické jednání, konflikty a situace umožňující práci formou dramatické výchovy.

4 INDIVIDUÁLNÍ ROZHOVORY

Téma: **Jak vznikla Země**

4.1 REALIZACE A1

Místo konání: **Mateřská škola v Plavsku**

Doba konání: V rámci dopoledních činností před svačinou. Po svačině s dětmi realizuji první blok z projektu o Zemi na zádech Želvy.

Věk dětí: Vybírala jsem si přednostně děti předškolního věku.

Bylo využito audio nahrávky na videokameru.

S dětmi jsem hovořila individuálně u stolečku. Ostatní děti byly v hracím prostoru třídy. Dítě k nim sedělo zády. Na stole nebylo nic, kromě opodál položené videokamery.

„Řeším takovou otázku. Zajímalo by mě, jak si představuješ, že vznikla naše Země, naše planeta. Vypadá jako glóbus.“

- Chlapec 6; 9 (věk 6 let 9 měsíců)

Neví, dlouho přemýšlí. Dávám mu možnosti: Vznikla sama, nebo ji někdo udělal? *To jedině Pán Bůh. Co na to potřeboval, z čeho myslíš, že ji dělal? Hodně vody, aby udělal oceány. Kde tu vodu vykouzli? Asi mu ji napršely mráčky. Musel do té vody dát taky sůl. A co země? Máme vodu, co potřeboval na pevninu? Písek, trávu nebo asfalt. Myslíš, že to měl u sebe? Asi jo.*

- Chlapec 6; 9

Také dlouho přemýšlel. I jemu dávám dvě možnosti. Vybral si, tu, kde Země vznikla sama od sebe. Kde se tu vzalo tolik materiálu? *Taky vznikl sám. Přišel z vesmíru.*

- Dívka 6; 1

Dlouho bylo ticho. Ze dvou možností souhlasila s tím, že Zemi někdo vyrobil. Kdo asi? Pán nebo spíš paní, zvířátko? Zkus si to vymyslet. Velmi dlouho mlčela. S poděkováním jsem ji nechala odejít.

- Dívka 5; 3

Někdo zemi udělal. Kdepak vzal materiál? Dlouhé ticho. Jak se mohla na Zemi dostat třeba voda? *Někdo ji napustil.*

- Chlapec 6

Nejdříve nepotřeboval možnosti. *Koule je ve vesmíru.* Jak ale vznikla? Teprve nyní je třeba nabídky. *Vznikla sama.* Odkud se na ní zvala voda a pevnina? *Voda ze studně a zemi udělal krtek.*

Hodnocení

Dětem dělalo problém vyjádřit se k mé otázce. Pojem Země si zřejmě nedovedly představit. I přesto jsem ale čekala větší zapojení fantazie. Dětem jsem pomáhala nabídkou možností, ze kterých si mohly zvolit. Představitost většinou zafungovala teprve s doplňujícími otázkami.

Z vývojové psychologie o fantazii se u někoho potvrdilo, že si děti vznik čehokoliv představují tím způsobem, že „to někdo vyrobil.“ Zemi vytvořil Bůh, udělal oceány a dal do nich sůl. Nebo vodu do oceánů někdo napustil, zemi udělal krtek.

Jistě velmi záleží i na předběžných znalostech a zkušenostech tázaných. Vzhledem k mé neznalosti dětí ani témat, se kterými se v mateřské škole pracuje nemohu tento fakt posoudit. Při své práci vycházím z poznatků z vývojové psychologie a z dosavadní praxe.

4.2 REALIZACE A2

Místo konání: **2. Mateřská škola v Jindřichově Hradci, odloučené pracoviště v Ruských legiích**

Doba konání: V rámci dopolední činnosti po dokončení prvního bloku projektu o Zemi na zádech Želvy.

Věk dětí: 5-7 let

Záznam odpovědí byl prováděn formou okamžitého zápisu.

S dětmi jsem hovořila individuálně u stolečku. Ostatní děti vyplňovaly pracovní listy. Kdo byl hotový, mohl za mnou přijít.

Po zkušenostech z Mateřské školy v Plavsku jsem zvolila přidat názornou ukázkou, která by dětem přiblížila představu Země. Před otázkou jsem jim ukázala glóbus a fotografii Země z knihy o vesmíru. Dotaz byl stejný.

„Řeším takovou otázku a ty mi můžeš pomoci. Zajímalo by mě totiž, jak si představuješ, že vznikla Země, naše planeta, kterou tu můžeš vidět na obrázku.“

- Chlapec 5; 4

Po chvíli přemýšlení dávám chlapci dvě možnosti. Vznikla Země sama, nebo ji někdo vyrobil? *Země vznikla sama. Voda na ni natekla ze splavu, hlínu tam nandali. Země je kulatá od toho, jak se kutálí. Glóbus už se kulatý koupí. Když je déšť, spadne do vody a když přestane, vyplave.*

- Chlapec 7

Země mohla vzniknout z koule. Kde se vzala? Z dalekých zemí. Voda na zem spadla z mraků a hory vznikly z toho, jak přibývala země. Odkud se brala? Přibývala z vody.

- Chlapec 6; 5

Jak vznikla Země? *Viděl jsem to v kině. Vznikla z ohně. Kdo ho zapálil? Vzniknul sám. A pak to začalo tvrdnout. Nikdo na zeměkouli nebyl. Pak ztvrdla a byli tam dinosauři.*

- Dívka 5; 8

Chvilku slyšela chlapce před ní. *Země vznikla z plamenů. Dřív žili lidé, kteří proměnili ohňovou kouli na normální. Jak to udělali? Měli pistolky. Používali je, když je chtěla zabít ohnivá koule. Pak ji zmrazili.*

Hodnocení

I tyto děti při odpovědích váhaly. Nejistota ale nebyla tak markantní, jako u předchozí skupiny. Jistou roli zde hrál také fakt, že mě děti měly možnost osm dní poznávat. Pracovali jsme spolu a byly zvyklé na vzájemnou komunikaci. Nerozptylovala je ani videokamera.

Z odpovědí typu – hlínu na Zemi někdo nandal, lidé proměnili ohňovou kouli na normální – je zřejmá i zde spojitost s poznatky vývojové psychologie.

Vliv okolí a předchozích zážitků se projevil především u předposledního dotazovaného chlapce. Přímo se odvolal na poznatky z kina.

Děti jsou dnes zvyklé na pozici příjemce. Dostávají informace, které si nějakým způsobem zpracovávají. Zdrojem jsou rodiče, práce učitelek v mateřské škole a ve vysoké míře i televizní vysílání. Informace jsou jim často předkládány v hotové formě, nad kterou nemusejí dále přemýšlet. Velmi mnoho se děti orientují na realitu, vidí ji v televizi, v kině, na fotografiích. Fantazie nedostává tolik možností se rozvíjet. Mizí potřeba něco si vymyslet. Proč také, když se to pohodlně dozvím. Opačná role zdroje a aktéra je jim čím dál více vzdálená.

Děti mají potřebu rozvoje fantazie, vlastního vyprávění a vymyšlení si. Apelovala bych především na učitele a jejich formy práce, aby zapojily dětskou fantazii do svých činností na poli mateřské školy.

5 SKUPINOVÝ ROZHOVOR S INDIVIDUÁLNÍ PREZENTACÍ

Téma: Jak co vzniklo. Vyprávění s obrázky.

5.1 REALIZACE B1

Místo konání: **Mateřská škola v Plavsku**

Věk dětí: 4 – 6 let

Počet dětí: 6

Doba konání: Odpolední činnost. Děti vstaly z lehátek, nasvačily se a poté jsme spolu hovořily.

Bylo použito audio techniky – radiomagnetofonu.

„Všechny věci nějakým způsobem vznikly. Jak vzniká chleba, stůl, pohádka?“

- Děti postupují pozpátku. Chleba vznikl z mouky, ta ze zrníček, která vyrostla ze země. Stůl vznikl ze dřeva, to z lesa, ze stromů. Pohádka vznikla tím, že se vypráví, že se napíše do knížky.

„A co Země? Také nějak vznikla. Zkusíme si vymyslet příběh, jak se to mohlo stát. Příběh, ve kterém je úplně všechno možné.“ Držím v ruce modrý míček představující Zemi. „ Na začátku byla tma a v té tmě se něco stalo.“ Předávám míček dítěti, které chce pokračovat. Kdo má míček, může mluvit.

- Byli tam čerti, kteří žili v pekle. Do pekla se dostala holčička a čerti ji chtěli upéct. Ona ale slibovala, že bude hodná, že bude uklízet a pomáhat. Čerti ji ale nechtěli pustit. Pak usnuli, a když spali, ta holčička potichu šla, propíchlá čerta a vydala se domů. Bydlela na Zemi, kterou vyčarovali čerti.

(příběh složený z jednotlivých vyprávění dětí)

„Vymysleli jsme společný příběh. Teď bude mít každý možnost vymyslet si svůj vlastní. Na začátku bude například vejce, Slunce, oheň, bytost, pavučina, hromádka písku či nějaké zvíře.“ Postupně vytahuji před děti obrázky, každý si jeden vybral. „Na začátku vyprávění bude to, co je na obrázku, konec máme všichni stejný. Vznikne Země.“ Děti si našly klidné místo ve třídě a přemýšlely o svém příběhu.

Příběhy dětí

- Chlapec 5; 4 měl obrázek vajíčka. Inspirovalo ho k vyprávění pohádky o kohoutkovi, který se dávil zrníčkem a slepička ho zachraňovala. Vyprávěl i s přímými řečmi, bylo znát, že pohádku často poslouchá. K Zemi se ale vůbec nevztahovala. Po otázce, co se ještě mohlo stát s vajíčkem, aby vznikla Země odpověděl - *Vajíčko prasklo, uvnitř byl bílek a žloutek, co vypadal jako Země.*
- Chlapec 6 s obrázkem zvířete se stále vracel k holčičce a čertům. *Jedna holčička byla zlobivá, přilítli čerti a odnesli ji do pekla. Ona slibovala, že už nebude zlobit a čert říkal, že si ji upeče a sní. Nakonec holčička čerta propíchlá a šla domů. Domov měla na Zemi, kterou vyčarovali čerti nebo černokněžník.*
- Dívka 5 držela v ruce obrázek ohně. *Nejdřív se zapálil sirkou, přidávalo se tam dřevo. Okolo ohně byla holčička a opékala si s tatínkem vuřty. Toho napadlo, že vykouzlí Zemi a udělal to.*

- Dívka 4 si vybrala pavučinu. *Pavučina se rozbila, roztrhli ji čerti. Spadla, byl na ní pavouk. Do pavučiny se chytl kámen, koule. Pavouk si řekl - Je tady nějaká koule. Z ní vznikla Země.*
- Na začátku chlapcova 4; 5 příběhu byl kluk. *Zachránil Zemi, která byla v nebezpečí. Ohrožovali ji čerti.*
- Dívka 5; 3 si vzala obrázek s bytostí. Tou byla tentokrát holčička, která se rozhodla vyrobit Zemi. *Udělala ji s tatínkem a maminkou.*

Hodnocení

Účastníky rozhovoru byly různě staré děti. Odpovídal tomu i odlišný způsob jejich sdělování. Při společném rozhovoru mladší nenavazovaly na myšlenku, starší ji dokázaly naopak smysluplně rozvíjet. Tmu si první, nejmladší holčička spojila s čerty. Ti pak ovlivnili i mnohé individuální příběhy. Bylo zajímavé, že nejstarší chlapec předškolního věku při vlastní prezentaci téměř do detailů zopakoval příběh vytvořený skupinou. První chlapec se zase nechal inspirovat obrázkem k velmi důkladnému vyprávění O slepičce a kohoutkovi, které se však ani v nejmenším nedotýkalo Země. Dvě dívky vložily do vyprávění své rodiče. Zřejmě je vedla vlastní zkušenost, kterou si spojily s obrázkem a zapojily ji po příběhu. K vyjádření nebylo již zapotřebí tolik doplňujících otázek, jako u předchozích individuálních rozhovorů.

5.2 REALIZACE B2

Místo konání: **Mateřská škola v Jarošově nad Nežárkou**

Věk dětí: 6-7 let

Počet dětí: 20

Doba konání: dopolední činnost před obědem

Bylo použito audio techniky – radiomagnetofonu.

„Všechny věci nějakým způsobem vznikly. Jak vzniká chleba, stůl, pohádka?“

- Děti se hlásí. Při vzniku postupují odzadu stejně jako děti z Plavska. Chleba vznikl z mouky, ta vznikla ve mlýně, zrna na semletí vyrostla na poli, když je

tam někdo zasázel. Stůl vznikl ze dřeva, to je z lesa, v lese jsou stromy. Pohádku někdo vymyslí.

„Ale co taková Země? (míček) Jak může vzniknout ta? Zavřete si oči a poslouchajte.“

Vymyšlený sen

Bartová Agnija

Noc. Černá tma v okně visí,

všichni šli už dávno spát.

Jen já nespím, vymýšlím si,

co by se mi mohlo zdát.

(Vrbová, 1986, s. 47)

„Také si budeme vymýšlet. Přeneseme se do světa snů, kde je všechno možné a zkusíme vymyslet, jak by se nám líbilo stvoření Země. Jak by se nám to mohlo zdát.

Na začátku byla tma. Nikde nic. A v té tmě se něco stalo. „

Posílání si míčku a postupné vypravování příběhu. Kdo má míč, může mluvit.

- *Ve tmě vznikla zeměkoule.*

Ale jak se to stalo, co se přihodilo?

- *Zatměl se měsíc*

- *Vytvořily se hvězdy.*

- *Vytvořil se měsíc, na kterém jsou takové tečky.*

- *Svítlí měsíc a svítí hvězdy a točí se zeměkoule.*

- *Vytvořilo se slunce.*

- *Měsíc byl jako houpačka.*

Koho ještě napadá, co by se mohlo ve tmě stát, aby vznikla ta Země.

- *U zeměkoule létají rakety.*

- *Vytvoří se tma.*

- *Ze světla se vytvořily hvězdy a měsíc.*

- *Mohli vylétnout kosmonauti.*

- *Ze země se můžou vytvořit skály.*
- *Hvězdy se vytvoří z měsíce.*
- *Nahoře na zeměkouli je zima a dole je úplně teplo.*
- *Popis vesmírného zkoumání inspirované planetáři.*
- *Z oblaků vznikla sopka. Když vybuchne, Země se začne třást.*

„Nyní jsme vymýšleli příběhy společně. Teď budou mít některé děti možnost vymyslet si příběh vlastní.“ Ve výběru dětí přihlížím k tomu, jak se projevily v předcházející činnosti. Volím ty, které se nebály mluvit a vymýšlely zajímavé věci. Kdybych nechala vymýšlet všechny děti, bylo by časově náročné každého vyslechnout a u některých bylo znát, že by si s úkolem nevěděly rady.

„Konec budou mít všechny příběhy stejný – vznikne Země. Na začátku už nebude tma, ale – vejce, Slunce, oheň, bytost, pavučina, hromádka písku či nějaké zvíře.“ Tyto pojmy jsou nakresleny každý zvlášť na papíře. Koho určím, vybere si jeden list, najde si ve třídě klidné místo a vymyslí si příběh.

S ostatními dětmi společně vymýšlíme nový příběh. Se začátkem podle výběru dětí – pavučina.

- *Na ní byly dva obrovští pavouci, jeden z nich spadne a shoří. Pavučina se ale roztrhla, roztrhl ji panáček. Země nakonec vznikla z vesmíru.*

Příběhy dětí

- *Sluneční paprsky udělaly kolečko a z toho kolečka vznikla Země,*
- *Na začátku bylo zvíře. Spadlo do ohně a shořelo. Země vznikla z jeho kostry.*
- *Z písku se vytvořil pískový tvor. Ten se opět rozpadl na písek. Zůstala jenom hlava, která se stala Zemí.*
- *Na počátku bylo vejce. Puklo a uvnitř byla taková malá kulička, která postupně rostla, až z ní byla Země.*
- *Na začátku oheň spálil les. Stromy shořely a zbyl z nich popel. Z toho popela a vody vznikla Země.*

- U příběhu s pavučinou na začátku si chlapec vzpomněl na Spider Mana, který bojoval s černým protivníkem. Vznik Země ale do příběhu nezapojil. Stejně tak ke konci nedošel ani chlapec s človičkem na obrázku.

Hodnocení

Práce s dvaceti předškolními dětmi byla naprosto odlišná od předchozí malé skupinky věkově smíšených dětí. Při společné tvorbě příběhu se snažily uplatnit své poznatky, hledaly především realistická řešení, která je do jisté míry svazovala. Tomu jsem chtěla předejít vložím básně o snu, kde si mohu vše vymýšlet. Jít v příběhu po jedné linii se nedařilo. K individuálním prezentacím jsem vyzvala sedm dětí. Až na dvě téměř bez pomoci dovedly svoji verzi představit v celku. Dětská fantazie využila své šance a proměnila danou otázku o vzniku světa na drobné příběhy. Mrzí mě, že jsem nemohla dát šanci všem dětem, ale vzhledem k časové dotaci to nebylo možné.

6 PROJEKT ZEMĚ NA ZÁDECH ŽELVY

6.1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA INSPIROVANÁ MÝTEM

Téma: Stvoření světa, spolupráce na řešení problémové situace, ochota pomoci

Námět: Vodní zvířata hledají Zemi pro ženu, která k nim padá z Nebeské země.

Hlavní cíle bloku: Se zapojením vlastní fantazie vytvořit z obecných informací konkrétnější obrazy. Podpora dětského tvořivého myšlení při řešení nastolených problémových situací.

Dílčí cíle: Umožnit dětem poznání nových věcí, cvičit strategie v myšlení, hledání řešení problémů, dostat příležitost prezentovat svůj názor, sladit rytmus s pohybem a reagovat na změny v rytmu, rozvíjet kooperaci s ostatními, přijmutí fiktivního prostředí

Věk: 4-7 let

Složení skupiny: Je závislé na složení dětí v mateřské škole, nezáleží na poměru dívek a chlapců, určeno i pro skupiny nezkušené s dramatickou výchovou. U věkově rozdílné skupiny se mohou nejmladší děti aktivně účastnit jen některých činností

Počet dětí: do 25

Prostor: Určený prostorem a možnostmi mateřské školy. Ve všech bývá plocha na hraní, která je pro práci s dramatickou výchovou nejen výhodou, ale nutností. Bývá pokryta kobercem, což umožňuje práci na zemi, lehání apod. Rušivým elementem je spousta hraček a předmětů okolo dítěte. Mohou odvádět pozornost nebo překážet v pohybu. Třídy bývají vybaveny rytmickými nástroji, radiomagnetofonem, výtvarnými potřebami atd.

Pomůcky: Kniha se starodávným přebalem a příběhem uvnitř, náčelnická čelenka, triangl, obruč, voskové pastelky, koruna stromu z papíru rozdělená na čtyři části, drhlo, hrnčířská hlína na modelování, želví krunýř z kartonu, podložky na modelování

6.2 ANALÝZA PŘEDLOHY

Z hlediska hráčů

Skupina A – děti z Plavska

B – děti z Jindřichova Hradce

Pracuji s dětmi předškolního věku. Skupina A je věkově smíšená. Jedná se o děti od tří do sedmi let. Skupinu B tvoří pouze starší děti od pátého do sedmého roku. Děti ještě hledají ve světě řád, snaží se pochopit situace, se kterými se setkávají. Předloha jim ukazuje, že důležité je hledat řešení vzniklého problému, na který nemusíme být sami, ale lze ho zkoumat kolektivně. To se dotýká i tématu příběhu. Je jim jak již řečené hledání řešení, ochota se domluvit, nezůstat lhostejný. Snaha o pomoc je odměněna konečným výsledkem. Děti se dozví jednu z možných odpovědí na otázku o vzniku světa. Pro děti je pojem svět ještě abstraktní. Jsou ale připraveny vnímat a přijímat, jsou otevřeny novým informacím a chtějí se dozvídat nové věci. Žijí přítomností.

Z hlediska výběru z příběhů o vzniku světa

Je mnoho příběhů, které popisují vznik světa. Volila jsem s přihlédnutím k věku skupiny, tedy pro předškolní děti. Příběh se odehrává v rámci jedné dějové linie, postavy i prostředí jsou naznačeny jen obrysově, což napomáhá k naplnění mého cíle rozvoje a podpory dětské fantazie. Neurčitost napomáhá snadnější identifikaci se s postavou.

Z hlediska dramatických prvků

Kompozice - Dílo má uzavřenou formu. Pohybuje se po jedné dějové linii. Hlavní konfliktní situací je pomoc ženě, hledání Země.

Charakteristika prostředí - U tohoto mýtu je to prvek velmi důležitý, dá se říci dominantní. Příběh se odehrává nejprve v Nebeské zemi, kde je prvořadým prvkem posvátný strom. Roste do čtyř posvátných stran a v jeho větvích rostou všechny druhy ovoce a květin. Zbytek informací je ponechán na dětské fantazii.

Po vyvrácení stromu se vzniklou dírou v Nebeské zemi příběh přesouvá do krajiny, kde je samá voda a ani kousek pevniny. Mýtus zakončuje vyzdvižení Země z vodních hlubin a položení jí na želví záda.

Doba příběhu není řečena. Je zřejmé, že se odehrál velmi dávno. Dříve, než vznikla Země.

Charakteristika postav - V příběhu nemají jména a nejsou podrobně vykresleny, přesto posunují děj dál. Náčelník Nebeské země rozhodne o vyvrácení stromu na základě snu své manželky. Ta se dívá do díry po vyvráceném stromu a spadne do ní. Tuto situaci musí řešit zvířata z vodní země. Vynášejí Zemi vzhůru, aby na ní mohla žena žít. Stará želva se nabídne k nesení Země.

Postavy v příběhu - Nebeská země – náčelník, jeho žena

- vodní země – ptáci a vodní zvířata – labuť, kachna, bobr,
potáplice, mořská ondatra, velká želva

Dějová osnova - Představení Nebeské země a posvátného stromu.

- Sen ženy o vyvráceném stromu.
- Rozhodnutí náčelníka o jeho vyvrácení a následné vyvrácení.
- Pohled dírou do jiné země a pád ženy.
- Zvířata uviděla ženu, hledají řešení situace.
- Vynášejí Zemi z hlubin a umisťují ji na záda želvy.
- Žena je labuťmi snesena na Zemi, kde zasívá nový život.

Dramatické situace - sen ženy, pád ženy, hledání a lovení Země, hledání umístění Země.

Dialogy - V příběhu je jen pár přímých řečí. Spíše mají charakter monologu.

Z hlediska úpravy textu

Text nevyžadoval větších úprav. Vybrala jsem si jeho několik částí, které jsem postupně odkrývala. Tyto úryvky posunovaly děj a byly motivací pro následnou činnost. Některé jsem záměrně četla několikrát. Do lekce jsem průběžně zařadila některé z přímých řečí. V závěru si děti mohly zrekapitulovat příběh poslechem celého textu.

6.3 PLÁNOVÁNÍ PRÁCE S LITERÁRNÍ PŘEDLOHOU

Setkání s příběhem jsem rozpracovala do dvou přibližně hodinových lekcí.

Volba metod

Oblast dramatické výchovy nabízí učitelům širokou škálu metod, které může při práci s dětmi využít. Vzhledem k obsahu a zaměření tohoto textu nepokládám za nutné uvést výčet všech. Vybrala jsem ty, kterých budu využívat v projektu inspirovaném literární předlohou Země na zádech Želvy.

Jejich popis	P
výhody	+
nevýhody a možná úskalí	-
oblasti učení	U
příklad z lekce	Př.

Cvičení a hry

- P** Práce dětí podle daných pravidel mívající uvolněnější a hravější formu.
- +
- Odbourání ostychu, často slouží k rozehrání skupiny, jsou určeny hlavně dětskému věku, bývají průpravou pro náročnější hry.
- Jsou pouze průpravou.
- U** Dodržování pravidel, soustředění, pohyb v prostoru, rytmus atd.
- Př.** Pohyb podle rytmu, tichá pošta, modelování z hlíny.

Učitel v roli - autorita

- P** Učitel na sebe přebírá roli někoho jiného, zatímco děti jsou stále sami sebou. Autorita je jednou z variant učitele v roli. Vedoucí má zde jasnou autoritu, rozhoduje.

- + Děti i učitel se v roli cítí bezpečně, je podobná tradiční roli učitele, učitel je součástí dramatu, kontroluje chod dění.
- Zodpovědnost nemohou převzít děti, nemohou činit konečná rozhodnutí.
- U Jazykové dovednosti, zkušenosti ze setkání s jinou autoritou.
- Př.** Role náčelníka s využitím kostýmního znaku – čelenky.

Kladení otázek

- P** Učitel pokládá otázky a žáci hledají odpovědi.
- + Provokování dětského myšlení a fantazie, všichni jsou zapojeni.
- Nebezpečí pouhého mluvení bez akce. Každý by chtěl hned vyjádřit svůj názor, učitel by si měl ujasnit pravidla odpovídání, ocenění odpovědi.
- U Vyjadřování svého názoru, zjišťování představ a postojů dětí, hledání více variant řešení.
- Př.** Co viděla žena v díře? Jaká zvířata žijí ve vodě, na vodě? Jak pomoci padající ženě?

Diskuse – souvisí s kladením otázek

- P** Ústní řešení problému, důležité je položit takovou otázku, která diskusi vyvolá.
- + Zapojení všech hráčů, účast v řešení problémů, zjištění názorů dětí.
- Těžké udržet stále aktivní účast v dramatu, neodchýlit se daleko od příběhu.
- U Slovní vyjádření své myšlenky, prosazení se, vytvoření vlastního názoru na věc.
- Př.** Porada zvířátek, jak pomoci padající ženě.

Živý obraz – sousoší

- P** Bez mluvení žáci utvoří nehybné sousoší a v něm chvíli setrvají.
- + Reakce na spoluhráče, spolupráce, povědomí kolektivu.
- Náročné na udržení dětské pozornosti, nebezpečí neprocítění postavy nebo předmětu hlavně pro nezkušené hráče.
- U Udržení jedné pozice, vhodně ji zaujmout vzhledem k zadanému tématu, vhodně doplnit ostatní, vnímat je.
- Př.** Postupné utváření posvátného stromu – sousoší z celé skupiny.

Simultánní narativní pantomima

- P** Bez použití slov pouze za pomoci těla zobrazit určitou věc, postavu. Děti jednají simultánně, neboli všichni najednou. Aniž by se kontaktovaly, předvádějí to, co slyší ve vyprávění (narace), které vnáší vedoucí. Tzv. boční vedení učitele.
- + Dětem nabízí jiný způsob vyjádření než tradičně slovní, pracuje celá skupina, děti nejsou blokovány pohledem jiných diváků, odpadá tréma.
 - Potřeba kvalitního příběhu, u mnoha různých postav hrozí přílišné zobecnění.
- U** Vyjádření myšlenky, činnosti beze slov, transformace vyprávěného bočního vedení do akce, práce s tělem, gesty, mimikou, nesmělým dětem dává pocit jistoty, že je nikdo nepozoruje, ostatní si přece hrají podobně, děti získávají sebedůvěru a více se osmělí.
- Př.** Den vodních zvířat.

Čtení příběhu, vyprávění

- P** Učitel čte či vypráví připravený příběh, staví děti do rolí posluchačů.
- + Posun děje, přiblížení prostředí, odhalení potřebných informací, vnesení problému, nastolení napětí.
 - Dát pozor na vhodný výběr příběhu, udržet aktivitu žáků pomocí poutavého přednesu. Učitel si má předem text přečíst, aby zjistil obtížně vyslovitelná slova, zvolil vhodnou dynamiku, tempo čtení apod.
- U** Naslouchání příběhu, vnímání ho.
- Př** Čtení úryvků z mýtu i celého textu.

Demonstrování

- P** Učitel názorně ukáže, co po dětech požaduje, co mají dělat.
- + Názorná ukázka je vhodná hlavně pro menší děti, umožní jim hlubší prožití.
 - Není vlastní možnost výběru, nekreativní.
- U** Napodobování.
- Př.** Potápění se pro Zemi v sedu rozkročném.

Instrukce

- P** Minimum slov, která jsou dětem předána takovým způsobem, aby je všichni slyšely, aby porozuměly. Učitel musí vědět co chce dětem sdělit a jak má instrukce vypadat.
- + Rychlá stručná informace, pomáhá organizaci, rychle přesunuje k další činnosti.
 - Nedává dětem velkou možnost volby, učitel by se měl přizpůsobit novému návrhu dítěte, pokud se příliš neodchyluje od původního záměru.
- U** Pružná reakce, vstřebání obsahu instrukce a jednání podle ní.
- Př.** Posad'te se do kruhu, lehněte si na záda.

Rekapitulace

- P** Zopakování již známých informací.
- + Ukotvení poznatků, vzbuzení zájmu, navázání na něco dalšího.
 - Klást důraz na aktivitu dětí, zbytečně neprodlužovat.
- U** Rozpomínání se, vyjádření se, uvědomění si již poznaného, uplatnění svých poznatků.
- Př.** Zopakování účelu předmětů z minulé lekce na začátku druhé, přečtení celého příběhu v úplném závěru.

Kreslení

Modelování

6.3.1 NÁVRH LEKCE

Dvoudenní projekt

ZEMĚ NA ZÁDECH ŽELVY

BLOK 1

1. Vyprávění

Organizace prostoru: sezení v kruhu

Obsah: Úvodní slovo, které by mělo děti naladit na další práci a vnést je do příběhu. „Za dávných dob se lidé scházeli a vyprávěli si nejrůznější příběhy. Kdo je slyšel, předal je dál a dál, až se někdo rozhodl a zapsal je do velmi staré knihy. Já tady tu knihu mám a vybrala jsem si pro vás jeden z jejích příběhů. Jako mnoho jiných i tento vypráví, jak vznikla Země, na které žijeme.“

2. Četba úryvku z příběhu

Organizace prostoru: sezení v kruhu

Obsah: Přečtení prvního úryvku z mýtu Země na zádech Želvy. Děti se v něm dozvědí základní informace o času místě.

„Dříve než vznikla Země, byla všude samá voda.

Rozprostírala se, kam až oko dohlédlo. Na vodě byli ptáci a plavali v ní sem a tam různí živočichové. Daleko nad vodou, v mracích, byla Nebeská země. V Nebeské zemi rostl veliký překrásný strom. Měl čtyři bílé kořeny, které se rozpínaly do čtyř posvátných stran, a v jeho větvích rostly všechny druhy ovoce a květin. „

3. Záznamy představ pomocí kresby

Organizace: práce na koberci ve čtyřech skupinách

Obsah: Než děti rozdělím do čtyř skupin, položím před ně korunu posvátného stromu vystřiženou z papíru a rozstříhanou na čtyři díly. Doprovodné slovo: „My se nyní do Nebeské země společně přeneseme. Zde roste posvátný strom (složení jeho koruny), který se rozpíná do čtyř posvátných stran. (čtyři díly stromu) Je velice, velice vysoký a když vyšplháte do jeho koruny, vidíte daleko do kraje. Je z něj vidět celá Nebeská země.“ Rozdělení do čtyř skupin, kdy každá dostane čtvrtinu stromu a má ji vyzdobit tím, co všechno je možné spatřit v Nebeské zemi, když vyšplháme do koruny posvátného stromu. Obcházím skupiny, ptám se, co kreslí.

Po dokončení kresby složíme korunu opět k sobě a sedneme si kolem ní. Podíváme se, co se na ní objevilo, co je možné v Nebeské zemi vidět.

4. Tichá pošta

Organizace: sezení v kruhu kolem koruny stromu

Obsah: Víme, že v Nebeské zemi roste strom, který je posvátný, podívali jsme se do kraje, který si děti vymyslely. Přichází další informace: „V Nebeské zemi vládl pranáčelník. Jeho mladá žena měla jedné noci sen. Sen je křehký a nemohu ho hned nahlas vyslovit, pošlu ho tedy tichou poštou: „Strom je vyvrácený!“ Informace se stane důležitá, vše, co je v utajení přitahuje pozornost. Zopakují sen nahlas, už nadešla jeho chvíle. Děti strom vyzdobily, pracovaly na něm a získaly k němu jistý vztah. I pro ně je tato zpráva závažná. Stále jde ale jen o sen. Měli bychom o tom říci náčelníkovi.

5. Učitel v roli

Organizace: učitel poodejde a již v roli vyzve děti, aby šly za ním

Obsah: Proměně učitele v někoho jiného pomůže kostýmní znak – náčelnická čelenka, změna hlasu i chování. „Až si nasadím náčelnickou čelenku, stane se ze mě náčelník Nebeské země.“ Děti mu mají oznámit, co se dozvěděly, co se stalo. Náčelník volně cituje z příběhu: „Jsem velice smutný, že měla takovýto sen. V naší zemi je zvykem, že když má někdo tak významný sen, snažíme se jej vyplnit. Víte, co to znamená?... Musíme strom vyvrátit!“ Skončení role sundáním kostýmního znaku. Již jako učitel se dětí ptám, co jim sdělil náčelník.

6. Živý obraz, sousoší

Organizace: postupné stavění se do prostoru

Obsah: Dosud ležící díly koruny stromu roztáhnou do čtyř „posvátných“ stran. „Na místě, kde byla koruna, bude nyní celý strom. Nad kým cinkne trianql, vstane, postaví se na to místo a promění se v kousek posvátného stromu.“ Postupně obejdu všechny děti. Když je strom hotový, snažím se splnit náčelníkova slova a zkouším strom vyvrátit. Tlačím přiměřeně na děti, zkouším jejich rovnováhu. Předpokládám, že se vyvrátit nenechají.

Variantou této části by bylo i rozdělení dětí na stromy, které by, každý sám za sebe, stály v prostoru a druhá skupina dětí by zkoušela jejich stabilitu, jejich pevnost kořenů.

„Mně se strom povalit nepovedlo. Podíváme se, jek to píší ve staré knize.“

7. Četba úryvku z příběhu

Organizace: sezení v prostoru

Obsah: Děti se posadí na místech, kde jsou, neopouštějí roli stromu. Přečtu jim druhý úryvek z příběhu. Dozvědí se zásadní informaci, že strom se podařilo vyvrátit a zůstala po něm v zemi veliká díra, kterou bylo kamsi vidět.

„Nato náčelník svolal mladé muže a přikázal jim, aby strom vyvrátily. Avšak kořeny stromu byly tak hluboké a pevné, že jím nemohli pohnout. Nakonec přišel ke stromu sám náčelník. Rukama objal kmen, pokrčil se v kolenou a pak se napřímil. Konečně jedním velkým trhnutím vytáhl strom ze země a položil jej stranou. Tam, kde kořeny stromu vedly hluboko do nitra Nebeské země, zela nyní veliká díra. Náčelnikova manželka přišla těsně k díře a zatímco se přidržovala větví Velkého stromu, aby udržela rovnováhu, naklonila se a dívala se dolů. Zdálo se jí, že tam dole něco vidí.“

8. Demonstrování, krátké vstupy do rolové simultánní hry

Organizace: střídání sezení a pohybu v prostoru, jeden člověk zůstává u „díry“ (poprvé a naposled já, jinak se u obruče střídají děti)

Obsah: Položím na zem obruč. (Původně jsem chtěla nechat vystoupit ženu na židličku, aby zde nabyl většího smyslu pohled dolů. Po dohodě s učitelkou jsem kvůli bezpečnosti tuto možnost pozměnila.) „To je ta díra. Žena k ní přistoupila blíž, podívala se dolů a něco tam viděla. Mám tu kouzelné znamení (triangl), které má tu moc proměnit vás v to, co žena vidí.“ Vysvětlení pravidel – první cinknutí proměňuje, druhé vrací zpět k sezení coby strom. V pozici ženy vystoupím nejprve já. Přijdu k díře, podívám se dolů a řeknu, co tam vidím. Poté se u díry střídají jednotlivé děti. Každé opakování začíná stejným slovním doprovodem: „Žena přistoupila k díře, podívala se dolů a něco tam viděla.“ Co, to je na daném dítěti. Poté dítě, které vymýšlelo zůstane u obruče. Po skončení rolové hry ostatních dětí vybere, kdo ho v roli ženy vystřídá. Poslední vstup do role převezmu opět já se starou knihou v ruce.

9. Četba úryvku z příběhu

Organizace: sezení v prostoru

Obsah: Ukončení dnešní části a ponechání napětí do příštího dne. Přečtu zkrácenou verzi druhé části příběhu.

„Náčelníkova manželka přišla těsně k díře a zatímco se přidržovala větví Velkého stromu, aby udržela rovnováhu, naklonila se a dívala se dolů. Zdálo se jí, že tam dole něco vidí.“

„Co tam viděla podle této staré knihy si povíme zítra.“

BLOK 2

10. Rekapitulace

Organizace: sezení v kruhu

Obsah: Připomenutí si obsahu minulého bloku pomocí charakteristických věcí.

Stará kniha, koruna stromu, náčelníkova čelenka, obruč – díra.

11. Četba úryvku z příběhu

Organizace: sezení v kruhu

Obsah: Sdělení nové informace prostřednictvím přečtení zkráceného druhého úryvku a dodatkové věty.

„Náčelníkova manželka přišla těsně k díře a zatímco se přidržovala větví Velkého stromu, aby udržela rovnováhu, naklonila se a dívala se dolů. Zdálo se jí, že tam dole něco vidí. Hluboko dole se něco třpytilo jako voda.“

12. Pohybová průprava s rytmem

Organizace: volný pohyb v prostoru

Obsah: Děti se stanou vodou, kterou vidí žena v díře. Voda není stále jen klidná. Zvuk drhla dětem napoví, jaká voda právě je, jak rychle teče. Pokud to bude potřeba, rytmus mohou doprovodit mluveným slovem – voda je klidná,

rozbouřená, drobné vlnky, vysoké vlny, líná voda apod. Radši bych ale pohyb nechala pouze na dětech.

13. Instrukce, relaxace

Organizace: leh na zádech

Obsah: „Voda už se úplně uklidnila, lehněte si na záda.“ Pod vodou, ale i na ní žije plno zvířátek a děti si mají vybavit, která plavou nad nebo pod hladinou. Zvláště mladší děti bych vyzvala, aby mi řekly, která to jsou. „Každý si vyberte, kterým byste se chtěli stát, a až to budete vědět, posad'te se.“ Podle toho poznám, kdo už má vybráno. Obejdu děti a koho se dotknu, řekne: „Jsem“ dané zvíře.

14. Simultánní narativní pantomima v roli, boční vedení

Organizace: Pohyb v prostoru podle vyprávěného příběhu

Obsah: Děti dělají to, co jim vyprávím. Příběh se týká jednoho ze dní zvířat, jmenuje jejich druhy, činnosti, kterými se zabývají. Začíná ránem a končí pohledem zvířat vzhůru. „Děje se něco zvláštního, zvířata vzhledla vzhůru a spatřila něco, co ještě nikdy neviděla.“ Štronzo – strnutí v momentální pozici.

15. Opuštění rolí, debata, vnesení problémové situace

Organizace: seskupení se na okraj „hracího prostoru zvířat“ a následný návrat do něj

Obsah: Nechám děti na chvíli opustit své role. „ Zapamatujte si dobře kde a jak které zvířátko právě je. Chvilku je tam tak necháme, opustíme je. Pojd'te za mnou.“ Debata nad otázkou, co tam mohla zvířata vidět, co je tak překvapilo? Přijdeme na to, že je to žena, která spadla z Nebeské země. „Ve vodě žít nemůže. Staneme se opět zvířátky a zkusíme to nějak vyřešit.“ Návrat do pozic, které děti předtím opustily.

16. Debata v rolích

Organizace: sezení v prostoru

Obsah: Řešíme problém, jak zachránit ženu padající z nebe. Nechám děti přemýšlet, zajímají mě jejich návrhy. Pak ale vnesu i já svůj poznatek inspirovaný textem: „Znám jedno tajemství. Slyšela jsem, že hluboko pod vodami je Země. Když se ponoříme dolů a vyneseme Zemi nahoru, bude mít žena místo k přebývání.“

17. Pantomima, demonstrace s vyprávěním úryvku číslo čtyři

Organizace: sed rozkročný, rovnoměrné rozmístění v prostoru

Obsah: Vysvětlení momentální situace, kdy přestaneme být každý jiným zvířetem. Budeme vždy tím, které se zrovna potápí. Před námi je hlubina, do které se budeme formou předklonu potápět. Čím hlubší předklon, tím více se potopíme. Spolu s vyprávěním čtvrtého úryvku mýtu se potápíme pro Zemi. U vodní ondatry, která je ve vynesení úspěšná, dostanou děti ,ve fázi „ponoru,“ do rukou hroudu hlíny. „ Ondatra dosáhla na dno, sotva se vynořila. V tlapce svírala kousek Země.“

„Podle pověsti se první potopila kachna. Plavala a nořila se stále víc dolů, hlouběji pod hladinu, avšak dna dosáhnout nemohla, a tak vyplavala zase zpět. Pak se o to pokusil bobr. Dostal se dokonce ještě hlouběji, tak hluboko, že vše bylo temné, ale dna také nedosáhl. Potáplice to zkoušela, svými silnými křídly dělala tempa. Byla pod vodou dlouho, předlouho, ale ani jí se nepodařilo vynést Zemi vzhůru. Brzy se zdálo, že to zkusili všichni a nikdo neuspěl. Ti se však ozval slabý hlásek: „Já přinesu Zemi nahoru, i kdybych při tom měla zemřít.“

Vzhlédli, aby se podívali, kdo to promluvil. Byla to malá mořská ondatra. Ponořila se a plavala a plavala. Nebyla ani tak silná, ani tak rychlá jako jiní, ale nechybělo jí odhodlání. Doplavala tak daleko, že vše bylo temné, a přece plavala hlouběji a hlouběji. Konečně, právě když začala ztrácet vědomí, natáhla svou malou tlapku a dosáhla na dno. Sotva se ho dotkla, musela však, téměř polomrtvá, plavat vzhůru. „

18. Hra s loutkou

Organizace: sezení v prostoru

Obsah: Vyloučili jsme Zemi, ale kam ji dáme? Na vodě se potopí...Nabídla se stará želva – kartónový krunýř, pod který se vsune ruka a pěst představuje její hlavu. Při práci s loutkou se dívám na ni, pohybuji s ní, když mluví. „Vložte Zemi na má záda. Dříve než tak učiníte, vymodelujte z ní krajinu, kde by mohla žena žít.“

19. Modelování

Organizace: modelování na podložkách, na ubruse položeném na zemi, nebo u stolků

Obsah: Práce s hlinou, individuální průběžná komunikace s dětmi, pomoc při práci s materiálem, komentování nápadů. Hotové kousky Země položíme na želví krunýř.

20. Rekapitulace, čtení příběhu

Organizace: sed v kruhu okolo Země na zádech želvy

Obsah: Soustředěný poslech celého příběhu. Při pohledu na finální práci, na výsledek našeho snažení si rekapitulujeme, jak jsme k němu došli, co všechno jsme udělali. Příběh, který se postupným odkrýváním a vnášením nových činností mohl rozpadnout na drobné části, vyvstane jako celek, spojí se v jedno.

6.3.2 REALIZACE C1

Místo konání: **Mateřská škola v Plavsku**

Datum: 12. – 13.3.2007

Počet dětí: 12

Věkové složení: 3 – 7 let

Zkušenosti s dramatickou výchovou jako takovou děti nemají.

Projekt byl zaznamenán videokamerou.

BLOK 1

1. Vyprávění

Děti bylo jen dvanáct. Automaticky vytvořily půlkruh proti učiteli. Zpočátku je rozptylovala videokamera, ale stačila chvilka a příběh je naprosto vtáhl.

2. Četba úryvku z příběhu

Děti soustředěně poslouchaly.

3. Záznamy představ pomocí kresby

Rozdělila jsem děti do čtyř skupin a každá dostala misku s voskovými pastelkami. Mladší děti začaly ihned tvořit. Většinou kreslily to, nač byly zvyklé. Starší děti se předem domlouvaly, co každý nakreslí. Na problému spolupracovaly, kdežto menší, i když měly společný papír, pracovaly každý samostatně. V koruně se objevily květiny, slunce, domečky, strom, pes v cirkusu, kouř, tráva, nebe. Průběžně jsem děti obcházela a ptala se jich, co v Nebeské zemi vidí, co kreslí, aby dostaly možnost vyjádření se. Při závěrečném složení stromu a sezení kolem něj už jsem nechtěla vzhledem k následující klidové, sedavé části prodlužovat čas jednotlivým představováním obrázků. Proto jsem obrázek popsala a shrnula sama, abych nepřepínala zbytečně pozornost dětí.

4. Tichá pošta

Dvě nejmladší, tříleté holčičky seděly vedle mne každá z jedné strany. Vzhledem k tomu, že by tichou poštou ještě nezvládly v plné míře, poslala jsem zprávu dítěti sedícímu až za jednou z děvčat. Druhá tak byla poslední v řadě, komu se zpráva posílá a měla by ji teoreticky pošeptat mě. To se stalo a já ji ještě předala vynechané holčičce, aby se také cítila zapojena. Viděla jsem, že děti se na hru dovedly soustředit.

5. Učitel v roli

Vysvětlila jsem dětem pravidla proměnění v náčelníka a poodešla stranou, aby se za mnou přesunuly kvůli organizaci v příští hře. Nasazení čelenky a pozdravení jiným hlasem děti ihned dostalo do situace a hru učitele v roli okamžitě přijaly. Pozdravily, ale stále seděly u stromu. Vyzvala jsem je tedy, aby přišly blíž a sdělily, co potřebují. Nejmenší holčička nejprve pozorovala dění z dálky, po chvíli se k dětem přidala. Děti si nespojily informaci o vyvráceném stromu se snem ani s náčelníkovou ženou. Je možné, že tato data převážil zážitek z posílání tiché pošty. Mohly se více soustředit na formu než na obsah sdělení. Doprovodnými otázkami jsem je ke spojení dovedla.

6. Živý obraz, sousoší

Děti se se stylem postupného přidávání do sousoší setkaly poprvé. Mladší děti pouze dodržely pravidlo přesunout se do určeného prostoru. Hlavně starší chlapci už rozvíjeli obraz o prvky patřící stromu - kořeny, větve. Svě postavení komentovali: „Já jsem kořen...“ Ty děti, které neměly ujasněnou představu o tom, co jsou, se přidávaly k nápadům ostatních. Při snaze o vyvrácení na děti zapůsobil dotek a tlak na jejich tělo.

7. Četba úryvku z příběhu

Děti se posadily na zem. Když jsem se chystala otevřít knihu s příběhem, děti ze sedu v prostoru sami od sebe vytvořily kruh. Stále s vědomím stromu se držely okolo ramen. Následné činnosti to nijak nevadilo. Soustředěný poslech rušila nejmenší holčička, kterou zaujala poletující moucha a smála se tomu.

8. Demonstrování, krátké vstupy do rolové simultánní hry

Děti trochu zmátlo, že se měly stát opět stromem. Chytily se za ramena a pas se slovy: „Držte se, ať nás nevyvrátí.“ Poté přijaly informaci, že i když je strom vyvrácený, stále tam je.

Nejprve jsem coby žena uviděla obláčky páry nad vodou. To děti navedlo na představy spojené s vodou. Nápady dětí co mohla žena v díře vidět: loď, poklady, zemi, krokodýla, ryby, žábu, ptáčka. Proměňování „vede“ jeden chlapec. Popisuje

danou postavu, věc a většina dětí po něm opakuje. Při znázornění pokladu: „Jsem truhla, tady mám víko, jsem hluboko pod vodou.“ Při Zemi: „Udělejte kuličku, Země je kulatá.“ Jiný chlapec při pokladu okolo sebe rozhazoval rukama s tím, že jeho poklad září.

Komentovaný vstup do role ženy jsem komentovala u každého dítěte. Bylo to jisté ukotvení. První dvě děti si částečně nevěděly rady se vstupem do role, ale díky opakování si děti postup osvojily. Proměňování do rolové simultánní hry potíže nedělalo. Děti dovedly využít celého prostoru, rozlišovaly statické a dynamické role. Všechny se zapojily.

9. Četba úryvku z příběhu

Krátký úryvek uzavřel tuto část a navnadil děti do zítřejšího dne. Bylo totiž ponecháno jisté tajemství, které se odhalí až příště.

BLOK 2

10. Rekapitulace

Před zahájením padala takováto slova: „Budeme dělat znovu ten strom? Náčelníka si znovu zavoláme.“ Děti si pro sebe rekapitulují průběh.

Děti opět seděly v naučeném půlkruhu. Nenutila jsem je ke změně v kruh, neboť dané činnosti to nevadilo.

Jeden chlapec se stranil kamery. Víím, že chlapec je na natáčení zvyklý, v mateřské škole i v jeho rodině se kamera užívá. Spíše chtěl na sebe upozornit. Nenutila jsem ho k výstupu před kameru, později se sám k činnosti přidal.

Zopakování dětem nedělalo potíže. Vzpomínaly hlavně na strom, který se vyvrátil. Rekapitulace zopakovala již prožité činnosti, navnadila děti na další práci a chlapci, který tu včera nebyl, umožnila zorientování se v nové situaci.

11. Četba úryvku z příběhu

Tato část je velmi krátká. Pro děti nebyl problém se soustředit.

Informace nám zopakovala závěrečnou činnost předešlého dne a zároveň předložila nové sdělení inspirující nadcházející akci.

12. Pohybová příprava s rytmem

Reakce na rytmus byla správná. Mladší děti reagovaly spíše na pohyb starších, než na zvuk drhla. Někdy jsem musela doplnit slovní doprovod pro jasnější představu. Na zrychlení rytmu reagovaly děti snáze, než na zpomalení. Hra nám posloužila k rozehrání a pohybu.

13. Instrukce, relaxace

Instrukce zněla: „Voda se uklidnila, vy se také uklidněte a položte se na záda.“ Děti se zbavily role vody, nelehly si, ale zůstaly sedět. Nechala jsem je, odpočinuly si také. Jen nedošlo k uvolnění všech svalů. Kdybych je nechala si lehnout, byl by znatelnější přechod do rolí zvířat. Všichni opět zaujaly sami pozici půlkruhu. Místo vnitřních představ se činnost změnila v diskusi. Děti jmenovaly tato vodní zvířata: drak vodní, krokodýl, žába, rak, krab, žralok, delfíni, úhoř, chobotnice. Neříkaly rovnou, co jsou. Ptala jsem se postupně, abych zamezila napodobování a opičení se.

14. Simultánní narativní pantomima v roli, boční vedení

Děti reagovaly na instrukce, pohybovaly se jako zvíře, kterým byly, oslovovaly se například: „Ahoj žábo.“ Kdybych si příběh podrobněji připravila, mohla bych dětem nabídnout více akce.

15. Opuštění rolí, debata, vnesení problémové situace

Bylo znát, že si děti snažily zapamatovat pozice, ve kterých se nacházejí. Ztišení mého hlasu navodilo tajemnost, děti v očekávání čekaly, co se bude dít dál. Opuštění rolí pro ně bylo zřejmě neočekávané, ale zvládly to. Nápad, co mohlo zvířata udivit, na co se dívala: „Sníh, déšť, někdo do té díry mohl třeba spadnout.“ Jeden starší chlapec si spojil příběh s dírou, uvědomil si spojitost, uvažoval logicky.

16. Debata v rolích

Děti se dovedly vrátit do pozic zvířat, zaujmout jejich postavení i místo v prostoru. Při řešení problému o padající ženě vznikly tyto návrhy: „Mohl by ji na hladinu vytáhnout úhoř nebo krokodýl. Delfín ji vezme na čumáček. Že by letěl nějaký

ptáček a chytl by ji do zobáku. Lehla by si do postele. Na písku by se okolo jejího břicha omotal had nebo úhoř a trošku by ji zmáčknuł a vymáčknuł z ní vodu. Vytáhl by ji bagr. Parník. Potápěč ji vytáhne. Nějakej ptáček by tu ženu vzal a letěl by s ní tou dírou zpátky nahoru a položil by ji do jejího domova do postele.“ Poslední odpověď mě uchvátila. Děti uvažovaly hlavně nad tím, jak by ženu vylovily z vody.

17. Pantomima, demonstrace s vyprávěním úryvku číslo čtyři

Zkusíme Zemi vylovit. „Jak, když tu nemáme vodu?“ říká jedno dítě. Sed roznožný. Malé děti spíše pozorovaly vyprávění. Velké se snažily, ale předklon neumožňoval velké rozpětí, velký rozdíl mezi vynořením a potopením. Rozdávání hlíny trvalo moc dlouho. Nedovedla jsem si to předtím představit. Děti nemohly vydržet dlouho v předklonu.

18. Hra s loutkou

„Kam se Zemí?“ ptám se. „Dáme ji do parníku.“ odpovídá jedno z dětí. Děti okamžitě poznaly, že loutka představuje želvu. Byla celkem veliká a děti velmi zaujala. I nejmenší pozorně naslouchaly jejím slovům.

19. Modelování

Prostor třídy nám umožnil rozložení ubrusů na koberci a práci na zemi. Děti nejprve uplácaly placku. Individuálním rozhovorem jsem je naváděla ke konkrétním znázorněním. Vyplynuly z toho dvě možnosti, ze kterých si bezradné děti mohly vybrat – rybník nebo horu. Obě vyšly z nápadů dětí. Nejmenší děti pouze experimentovaly s hlínou. Nic konkrétního dělat nemusely. Kromě rybníků a hor vznikl i domeček, ohniště s připraveným dřívím, lavička, tajná studánka a strom. Své výtvary děti kladly na želví krunýř. Malý klouček po výzvě, ať dá svůj kousek na záda želvy, udělal ze sebe želvu a snažil se dát si hlínu na svá záda.

20. Rekapitulace, čtení příběhu

Při čtení mýtu děti pozorovaly želví krunýř ozdobený jejich výtvary, kolem kterého jsme seděli. I nejmenší ho vydržely do konce vyslechnout. Jednoho chlapce pořád lákala práce s hlinou a opakovaně se i přes upozornění dotýkal svého výtvaru.

Přečtení příběhu považuji za důležité. Dává dětem možnost ukotvení a scelení obou dvou bloků.

6.3.3 REALIZACE C2

Místo konání: **2. Mateřská škola v Jindřichově Hradci, odloučené pracoviště v Ruských legiích**

Datum: 14. – 15.3.2007

Počet dětí: 19

Věkové složení: 5 – 7 let

Zkušenosti s dramatickou výchovou jako takovou – myslím si, že nejsou.

Projekt byl zaznamenán videokamerou.

Popis realizace jednotlivých kroků

BLOK 1

1. Vyprávění

Pro některé děti byl problém vytvořit kroužek. Nezačala jsem, dokud nebyl hotový, protože bylo nutné, aby na mě všechny děti viděly.

Po zhlédnutí záznamu jsem zjistila, že bych měla po instrukci intonačně klesnout hlasem, aby byla podtržena nutnost jejího provedení.

2. Četba úryvku z příběhu

Při čtení jsem se snažila zdůrazňovat důležité informace. Potvrdilo se mi, jak důležité je pečlivě si přečíst připravený text a přednést ho dětem poutavým způsobem. Dětskou pozornost upoutal i starodávný přebal knihy, po celou dobu se soustředily.

3. Záznamy představ pomocí kresby

Děti zaujala rozstříhaná koruna stromu, její skládání. Dělení do skupin proběhlo rychle, kamarádi chtěli být spolu. Korunu děti ozdobily zvířaty – zajíc, koně, medvěd, motýl; květinami, lesem s houbami, domem se silnicí a kolejemi, parníkem na moři i pokladem pod mořem. Některé se přidržely informace z příběhu a nakreslily různé druhy ovoce. Byly mezi nimi třešně, mandarinka, švestky, hruška, borůvky, kiwi a citrón. Přidaly i mrkev. Průběžně jsem obcházela děti a ptala se jich, co nakreslily. Děti dovedly pracovat kooperativně.

4. Tichá pošta

Pro hru bylo důležité vytvořit poctivý kruh. Ač vyslaná informace došla v naprosto nesmyslné podobě, dovedly se děti soustředit a hra měla náboj a napětí. Některé z dětí hůře vyslovují, jiné neumějí informaci pošeptat tak, aby ji ten druhý mohl přijmout.

5. Učitel v roli

Vzhledem k malým prostorům třídy jsem pozměnila organizaci. Zůstaly jsme sedět v kruhu. Děti přesto přijaly roli učitele bez problému. Spojily si předávanou informaci se snem a ženou, ženu s náčelníkem: „To se zdálo vaší ženě.“

6. Živý obraz, sousoší

Teprve nyní jsem děti přesunula do jiné části místnosti, aby vznikl prostor pro tvorbu stromu. Mezi jednotlivými vstupy dětí jsem dělala výraznější pauzy, hra získala větší napětí. Většina dětí si nějakým způsobem sedala nebo lehala. Někteří stály coby větve. Ve své pozici dovedly v klidu vydržet. Pokoušela jsem se vyvrátit strom. Přesně v tom okamžiku, kdy jsem se o děti opírala a zkoušela jejich stabilitu, si děti nejvíce strom prožily. Zatnuly, zpevnily se a strom povalit nenechaly.

7. Četba úryvku z příběhu

Děti zůstaly na svých místech, jen ten, kdo stál, se posadil. Úryvek si pozorně poslechly. Ačkoliv seděly celkem stísněně, nestrkaly se a neškádlily.

8. Demonstrování, krátké vstupy do rolové simultánní hry

Položila jsem na zem obruč a vysvětlila její smysl. Nejdříve jsem, coby žena, spatřila plavat kačenky na vodě. Děti viděly motýlky, skákat rybky, kočky, pejsky, kuřátka, žirafy, zebry, slony, myšku. Zřejmě jsem je ovlivnila prvním příkladem kačenek, neboť všichni další jmenovaly nějaké zvíře. Vzhledem k tomu, že jsem tuto hru hrála s dětmi v jiné obměně minulý týden, nedělalo dětem problém dodržovat pravidla, reagovat na triangl.

9. Četba úryvku z příběhu

Hodně dětí se seskupilo kolem díry a těžko udržovaly pozornost. Doba jejich pozornosti zřejmě už překročila své hranice.

BLOK 2

10. Rekapitulace

Ukázka předmětů ze včerejší lekce se zopakováním podstatných informací vrátila dětskou pozornost k příběhu. S rekapitulací mi pomáhaly, odpovídaly na doplňující otázky. Zopakováním se tak ukotvila první polovina příběhu.

11. Četba úryvku z příběhu

Přes poslední předmět – obruč se dostáváme ke konci včerejší lekce, na který navážeme lekcí závěrečnou. Děti si pamatují význam obruče. Při poslechu záznamu jsem si opět uvědomila nutnost klesat hlasem na konci věty. Dodalo by to vyprávění jiskru.

12. Pohybová průprava s rytmem

Děti už se těší na pohyb. Prostory třídy jsou pro něj naprosto nevyhovující, příliš malé. Místo drhla, které nemá školka ve svém vybavení, používám rezonanční skříňku – rytmus určují poklepy na ni. Děti by se rády proběhly, ale nemají prostor. I já jsem nucena omezovat rychlý pohyb. Místo pouze rytmického rozlišení jsem používala i přívlastků jako drobné, vysoké či líné vlny.

13. Instrukce, relaxace

Děti jsou zvyklé odpočívat na zádech, nedělá jim to problém. Zopakujeme si některá zvířata žijící na nebo pod vodou. Děti si sedají, pokud mají vybrané zvíře, kterým by chtěly být. Máme tu rybky, mořského koníka, krokodýly, žraloky, žabu, delfíny, vodního dinosaura a velrybu. Děti při výběru nebyly ovlivňovány, vznikaly tak originální nápady.

14. Simultánní narativní pantomima v roli, boční vedení

Třída byla zpočátku rušná. Děti se pohybovaly charakteristicky pro své zvíře. Informace o vzhlednutí zvířat a sledování čehosi na obloze děti naprosto zklidnilo. Dovedly si zmapovat současnou situaci a opustit své role. Jen dětem scházelo časové vymezení rolové hry. Jakýsi signál na zahájení a ukončení.

15. Opuštění rolí, debata, vnesení problémové situace

Při bádání, co mohlo zvířata tolik ohromit, padaly tyto nápady: déšť, vítr, bouřka, díra po stromu. Pomocí doplňujících otázek, které provokovaly dětské přemýšlení, děti došly ke zjištění, že k nim padá žena.

16. Debata v rolích

Většinu dětí nedělal problém vrátit se zpět do výchozí pozice. Nad otázkou, jak můžeme ženě pomoci, děti uvažovaly takto: chytíme ji, vylovíme z vody, zavoláme náčelníka, náčelník by mohl poslat lano, slézt po něm dolů, vzal by ženu a lidé z jeho země by je vytáhli do díry. Poslední nápad vyslovil jinak tichý a nenápadný chlapec.

Děti uvažovaly nad problémem z pozice zvířat, kterými stále byly. Nápad spojený se zemí nepadl ani v náznaku, stále zůstávaly u vodního světa.

17. Pantomima, demonstrace s vyprávěním úryvku číslo čtyři

Děti zmátlo, že se potápí kachna a oni se mají také předklánět. Chybělo upozornění, že nyní už nejsme zvířata, kterými jsme byly, ale zkusíme to právě jako kachna, bobr,... Snaha dětí byla opravdu znát. Předkláněly se, co mohly. Rozdávání hlíny bylo ale dlouhé hlavně pro ty, kteří se vytrvale potápěli. Však hlínu jsem dala

přednostně právě jim. Každý mi musel ukázat, jak se potápí, teprve pak mohl hlínu dostat.

18. Hra s loutkou

Děti hned poznaly, o jaké zvíře se jedná a pozorně poslouchaly, i když měly v rukou hlínu. Tyto děti jsou oproti první skupině z Plavska starší. Proto jsem jim zadala modelovat Zemi a na ní to, co by žena mohla potřebovat, co je pro ni důležité.

19. Modelování

Modelovali jsme u stolečků na podložkách. Děti nejdříve hlínu zkoumaly a vytvářely bušením placičky. Na nich vznikly domky, jídlo na talíři, les s houbami, hrnek s čajem, květiny, hrad s vodním příkopem obklopený lesy. Většinou vznikaly originální nápady, málokdo napodoboval práci druhého. Želví krunýř nám sotva stačil na všechny výtvary.

20. Rekapitulace, čtení příběhu

Po modelování si šly děti umýt ruce a vrátily se na koberec. Chvilí trvalo, než se zklidnily. Neseděly jsme v kruhu, ale rozptýleni po místnosti. Je možné, že kdyby byl jasně daný tvar kruhu, pomohl by ke zklidnění dětí od začátku. Nechtělo se jim vzdát se kontaktu s hlínou a chtěly na ni sahat. Odnesla jsem tedy želvu do jiné místnosti. Po celou dobu pak děti v klidu naslouchaly a měly možnost projít si v duchu příběh i s tím, čeho se účastnily a co prožily.

6.3.4 HODNOCENÍ PROJEKTU

Výběrem metod jsem chtěla dát možnost k prosazení extrovertních i introvertních dětí. V diskusi se více prosadí průbojně děti, při kreslení a modelování se mohou realizovat děti spíše uzavřené. Všechny mají své představy a každé by mělo dostat možnost je vyjádřit. Do bloků byla zařazena jak práce celého kolektivu, skupin i individuální tvorba.

Realizace projektu v Plavsku

Vhledem k cíli se podařilo předložit dětem možnosti k zapojení vlastní fantazie a tvořivosti. Zafungovaly především u pohledů do „díry“ a jejich znázornění, u výběru vodních zvířat, u návrhů, jak pomoci ženě i při finálovém modelování. Fantazie se mohla daleko více se uplatnit v narativní pantomimě, kdybych do příběhu zapojila více akcí, více konkrétních situací.

S přihlédnutím ke značnému věkovému rozpětí se ne všechny děti účastnily veškerých akcí stejnou měrou. Starší inspirovaly k práci mladší, byly jim vzorem. Nejmenším někdy stačilo pozorovat, většinou se však zapojovaly.

Příběh doprovázely i techniky dramatické výchovy, se kterými se děti setkaly poprvé. Ne všechny se ihned vedly, jistě by se daly dále rozvíjet. Věkově i zkušenostně jejich provedení však odpovídalo a svůj účel splnilo.

Děti příběh přijaly, nijak se mu nevzpíraly. Dal jim možnost kooperace, pohybu, rolových her, naslouchání i prezentace svých nápadů, kterých děti naplno využily.

Realizace projektu v Jindřichově Hradci

Stejný projekt jsem předložila i dětem předškolním. Několik změn, které jsem vložila, se týkalo hlavně organizace vzhledem k prostorům třídy. Děti bylo více, byly starší, živější, nápaditě však podobné předešlé skupině. Vliv dětské fantazie a tvořivosti byl znát v podobných situacích.

Při pohledu ženy do nitra díry mne zaujalo výhradní použití zvířecích motivů. Děti mohly reagovat na mě, na sebe vzájemně. Jeden chlapec mě nepřímou upozornil na jeden nedostatek, který jsem si předem neuvědomila. Při potápění pro zemi jsem používala příkladů zvířat z mýtu. Ne všechna však děti mohly znát. Chlapec druhý den kreslil situace z mýtu a nevěděl si rady s bobrem. Nevěděl, co je to za zvíře. Do situace v projektu jsem mohla vnést ta, která děti znají, nebo vybrat z těch, ve která se proměnily. V tomto okamžiku nastal i problém při dlouhém rozdělování hlíny. Zvířata by se mohla potápět jednotlivě či skupinově.

Vnímavost a zaujetí příběhem jsem pozorovala jak přímo u činností, tak i v úvodní rekapitulaci druhého bloku. Přes předměty si dokázaly vybavit, co prožily, čeho se účastnily.

Za naprosto důležité považuji přečtení závěrečného příběhu v celku. I díky tomu jsem den po skončení dostala několik obrázků, které děti bez vyzvání nakreslily právě k tomuto tématu. Jeden předkládám v rámci přílohy práce.

7 ZHODNOCENÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

U zrodu nápadu zabývat se kosmogonickým mýtem ve spojení s předškolními dětmi a dramatickou výchovou jsem si nedovedla představit, čím vším mě práce provede. Čekala jsem, že bude jednoduché povídat si s dětmi o vzniku světa, že mě zavalí příběhy hýřícími neuvěřitelnými postavami a ději. Během realizace se však ukázalo, že mé domněnky byly mylné.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak děti chápou vznik světa, jak si ho představují. Jak již jsem uvedla v hodnocení individuálních rozhovorů, potvrdily se poznatky z vývojové psychologie. Dětem dělalo problém představit si Zemi. Ač věděly, že se podobá glóbu a poznaly ji na obrázku, přesto to pro ně byl ještě zcela abstraktní pojem. Otázka „Jak si myslíš, že vznikla Země“ byla příliš vzdálená dětskému světu. K drobnému vyprovokování fantazie pomohly až další otázky reagující na dětská slova. Odpovědi dokazují, že dětské myšlení je velmi podobné mýtu, jeho motivům. V obou případech se projevuje antropomorfismus, kdy dochází k polidšťování. „Země se kutálí, proto je kulatá“ odpovídá jeden chlapec. Dalším společným znakem je magičnost, jež dovoluje měnit fakta podle vlastního přání „Hlínu na Zem vyhrabal krtek“ a artificialismus – všechno „se dělá“. „Voda se napustila ze splavu, oheň se sám zapálil“ apod. Stále ale ještě nevznikaly příběhy, ke kterým jsem si přála děti dovést. Nechtěla jsem se vzdát a snažila jsem se najít chybu u sebe, ve způsobu dotazování a provokování. Zvolila jsem konkrétnější cestu, která navedla děti k otázce o vzniku světa přes věci, které jsou jim blízké. Teprve pak jsme tvořily drobný příběh. Nejprve společně, poté samostatně s jasnou zadanou výchozí situací podpořenou obrazovým materiálem, který měly děti k ruce. V představách se začaly rodit osoby, věci, situace a děje, které děti dovedly zformulovat do vět a přednést je.

Mnohé z odpovědí byly do jisté míry ovlivněny okolím. Jednalo se o filmy, ve kterých vzniká Země, o kosmonautech, výzkumných misích. Jeden chlapec hovořil

o návštěvě planetária, jiný o Bohu. Jinak se s příběhem o vzniku světa děti nestkaly, nevyprávějí si o něm.

Především v přípravě, realizaci a hodnocení projektu Země na zádech Želvy jsem se snažila naplnit druhý cíl bakalářské práce, a to zjištění vhodnosti kosmogonického mýtu pro práci v rámci dramatické výchovy. Informace zjištěné pro teoretickou část mě od této možnosti zrazovaly. Přesto jsem pátrala po příběhu, který by dětem nabídl a představil zajímavé téma. Země na zádech Želvy mě zaujala a inspirovala k vytvoření dramatické lekce rozdělené do dvou přibližně hodinových bloků. Realizovala jsem ho ve dvou mateřských školách téměř ihned za sebou. V obou případech děti příběh i činnosti s ním spojené, přijaly.

Hlavním cílem projektu bylo umožnit dětem tvořivě řešit nastolené problémy a dotvářet obecné informace na základě vlastní fantazie. Myslím si, že děti měly možnost uplatnit oba dva aspekty. Provokoval je samotný text, neúplné informace, práce se slovem, tělem i materiálem. Vznikaly netradiční návrhy řešení situací, ze kterých mě nejvíce zaujaly odpovědi dvou chlapců v rámci pomoci padající ženě. Oba se snažili zajistit ženě návrat do prostředí, které znala, do Nebeské země. Uzavřenější děti měly možnost vyjádřit své nápady mimoslovní formou. Zvláště při modelování u nich vznikaly zajímavé výtvary.

Lekce měla i své slabiny. V některých chvílích jsem měla pocit nesoustředěnosti dětí, jejich nedostatečné zaujetí. Po rekapitulaci jsem ale většinu příčin zjistila ve svém vedení.

Děti dovedly přijmout pravidla her, pokud jim byla stručně a jasně vysvětlena. Některé činnosti prováděné metodami dramatické výchovy byly pro ně nové a neznámé. Akce neproběhla vždy v ryzí podobě metody, ale myslím si, že kdyby se s dětmi několikrát zopakovaly, dokázaly by si je zvnitřnit a hlouběji prožít. Metoda, kterou přijaly okamžitě a velmi je zaujala, byl učitel v roli. V předškolním věku se jedná o zvláště vděčnou možnost práce.

Příběh dětem nabídl jednu variantu odpovědi, na otázku o vzniku světa.

Pokud chce učitel s příběhem pracovat formou dramatické výchovy, musí velmi pečlivě vybírat a zvažovat kvality a nedostatky předlohy. Teprve po poctivém hledání, zvažování a důkladném rozboru může text využít pro práci s dětmi.

Myslím si, že mýtus patří na pole mateřské školy. Pokud je vhodně adaptován a přiměřen dětským posluchačům, dovedou ho přijmout do svého světa, pohrát si s ním, využít jeho možností. Při výběru mýtu by měl mít učitel na zřeteli hlavně děti s jejich touhou po poznání, zájmy, zkušenostmi i problémy, které právě řeší. Právě ony mohou uvěřit, právě ony mohou vdechnout mýtu nový život.

8 ZÁVĚR

Etapu vzniku bakalářské práce doprovázelo mnoho činností, které se podepsaly na jejím obsahu. Patřilo sem vyhledávání informací ze zdrojů odborné literatury, jejich nastudování a zpracování. Ty daly základ především teoretické části práce a posloužily coby odrazový můstek pro plánování a hodnocení části praktické. Práce s dětmi mi umožnila hlouběji proniknout do jejich světa, ukázala mi, jak nesnadné a přesto radostné je s nimi spolupracovat.

Pokud pohlédnu zpět a zhodnotím předsevzaté cíle bakalářské práce, musím konstatovat, že pro děti je téma vzniku světa vzdálené, ale dokáží si s dopomocí vytvořit vlastní názor na věc. Podařilo se jim i vymyslet drobné příběhy, které dokazovaly vliv dětské fantazie na jejich myšlení. Co se týče kosmogonického mýtu jako předlohy pro dramatickou výchovu, uznávám, že má jistá úskalí a mnoho jich není zcela vhodných. Po důkladném hledání se ale dá nalézt příběh, který nabídne své kvality vhodné jak pro již zmíněnou dramatickou výchovu, tak i pro děti.

Loučím se se vznikem světa a myslím si, že využití tohoto tématu při práci s dramatickou výchovou má své opodstatněné místo. Velmi doporučuji využívat textových předloh k inspiraci pro dětské činnosti.

9 LITERÁRNÍ A INFORMAČNÍ ZDROJE

BETTELHEIM, B. *Za tajemstvím pohádek: Proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: NLN 2000. ISBN 80-7106-290-1.

BRUCHAC, J. *Strážci země : příběhy domorodých kmenů Severní Ameriky*. Praha: Euromedia Group 1999. ISBN 80-7176-977-0.

- BUDIL, I. T. *Mýtus a jazyk kulturní antropologie*. Praha: Trion 1998. ISBN 80-7254-001-7
- CAMPBELL, J. *Proměny mýtu v čase*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-397-8.
- ČEŇKOVÁ, J. a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál 2006. ISBN 80-7367-095-x.
- DELONGOVÁ, J. MACKOVÁ, S. SVOZILOVÁ, D. *Vezměte do ruky knihu*. Brno: Mravenec 1993. ISBN 80-900804-7-2.
- ELIADE, M. *Mýty, sny a mystéria*. Praha: Oikoymenh 1998. ISBN 80-86005-63-1.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Praha: Dauphin 2000. ISBN 80-7272-020-1.
- KERÉNYI, K. JUNG, C. G. *Věda o mytologii*. Brno: nakl. Tomáše Janečka 2004. ISBN 80-85880-32-6.
- KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- KREJČÍKOVÁ, E. *Vývojová psychologie pro učitele*. Praha: SPN 1987.
- KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN 1986.
- LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada 1998. ISBN 80-7169-195-x
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS 1998. ISBN 80-7068-103-9.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU 2004. ISBN 80-7331-021-x.
- MACHKOVÁ, E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti*. Praha: AMU 2004. ISBN 80-7331-013-9.
- MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS 2002. ISBN 80-7068-163-2.
- MOCNÁ, D. PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha a Litomyšl: Paseka 2004. ISBN 80-7185-669-x
- MORGANOVÁ, N. SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů*. Praha: IPOS-ARTAMA 2001. ISBN 80-901660-2-4.
- PAVERA, L. VŠETIČKA, F. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Olomouc 2002. ISBN 80-7182-124-1.
- PIAGET, J. INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-146-0

- PROPP, V. J. *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany: H+H 1999. ISBN 80-86002-16-1.
- PROPP, V. *Teorie literatury aneb Několik praktických slovníků literárních pojmů*. Sokolov: O.K.Soft 2005.
- PROVAZNÍK, J. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii 2001. ISBN 80-901660-4-0.
- RAGACHEOVÁ, C. LAVERDET, M. *Mýty a legendy – stvoření světa*. Bratislava: Gemini 1992. ISBN 80-85265-47-8.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- STBLIN-KAMENSKIJ, M. I. *Mýtus a jeho svět*. Praha: Panorama 1984.
- ŠMAHELOVÁ, H. *Návraty a proměny*. Praha: Albatros 1989.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- VRBOVÁ, H. *Pohádky pod peřinku*. Praha: Lidové nakladatelství 1986.
- WILLIS, R. *Mytologie světa*. Praha: Slovart 1997. ISBN 80-7209-034-8.
- MARUŠÁK, R. Práce s literárním textem. *Tvořivá dramaturgii*, 2001, č. 2, s. 37-39.

10 PŘÍLOHY

Příloha 1

- text příběhu Země na zádech Želvy

Příloha 2

- fotodokumentace pomůcek využívaných při výzkumných metodách

Příloha 3

- realizace projektu Země na zádech Želvy v Mateřské škole v Plavsku

Příloha 4

- realizace projektu Země na zádech Želvy v odloučeném pracovišti 2. Mateřské školy v Jindřichově Hradci

Příloha 5

- zpětná vazba dítěte na projekt - spontánní kresba

ZEMĚ NA ZÁDECH ŽELVY

Dříve než vznikla Země, byla všude samá voda.

Rozprostírala se, kam až oko dohlédlo. Na vodě byli ptáci a plavali v ní sem a tam různí živočichové. Daleko nad vodou, v mracích, byla Nebeská země. V Nebeské zemi rostl veliký překrásný strom. Měl čtyři bílé kořeny, které se rozpínaly do čtyř posvátných stran, a v jeho větvích rostly všechny druhy ovoce a květin.

V Nebeské zemi vládl pranáčelník. Jeho mladá žena čekala dítě. Jedné noci měla sen. Viděla Velký strom vyvrácený. Příští ráno o tom vyprávěla manželovi.

Když své vyprávění skončila, manžel pokýval hlavou. „Má ženo,“ řekl, „jsem moc smutný, že jsi měla takový sen. Je jasné, že je to velmi významný sen a naším zvykem je, že když má někdo tak významný sen, musíme učinit vše, aby se uskutečnil. Musíme Velký strom povalit.

Nato náčelník svolal mladé muže a přikázal jim, aby strom vyvrátily. Avšak kořeny stromu byly tak hluboké a pevné, že jím nemohli pohnout. Nakonec přišel ke stromu sám náčelník. Rukama objal kmen, pokrčil se v kolenou a pak se napřímil. Konečně jedním velkým trhnutím vytáhl strom ze země a položil jej stranou. Tam, kde kořeny stromu vedly hluboko do nitra Nebeské země, zela nyní veliká díra. Náčelníkova manželka přišla těsně k díře a zatímco se přidržovala větví Velkého stromu, aby udržela rovnováhu, naklonila se a dívala se dolů. Zdálo se jí, že tam dole něco vidí. Hluboko dole se něco třpytilo jako voda. Naklonila se ještě více, aby viděla lépe. A jak se nakláněla, ztratila rovnováhu a začala padat do díry. Ruka se jí smekla po konci větve a zůstalo v ní plno semen. Žena padala dolů, dolů, dolů, dolů.

Hluboko ve vodách ptáci a zvířata vzhledly vzhůru.

„Někdo sem padá z nebe,“ řekl jeden z ptáků.

„Musíme něco udělat, abychom mu pomohli,“ řekl jiný.

Poté dvě labutě vzlétly vzhůru. Zachytily ženu padající z nebes mezi svá široká křídla a pomalu ji snášely dolů k vodní hladině, odkud vše pozorovali ptáci a zvířata.

„Není jako my,“ řeklo jedno zvířátko. „Hleďte, nemá plovací blány na nohou. Nemyslím, že by mohla žít ve vodě.“

„Copak uděláme?“ ptal se jiný vodní živočich.

„Já to vím,“ řekl kterýsi z vodních ptáků. „Slyšel jsem, že hluboko pod vodami je Země. Když se ponoříme dolů a vyneseme zemi nahoru, bude mít místo k přebývání.“

Tak se ptáci a ostatní živočichové rozhodli, že vynesou Zemi vzhůru. Pokoušeli se o to jeden po druhém.

Podle pověsti se první potopila kachna. Plavala a nořila se stále víc dolů, hlouběji pod hladinu, avšak dna dosáhnout nemohla, a tak vyplavala zase zpět. Pak se o to pokusil bobr. Dostal se dokonce ještě hlouběji, tak hluboko, že vše bylo temné, ale dna také nedosáhl. Potáplice to zkoušela, svými silnými křídly dělala tempa. Byla pod vodou dlouho, předlouho, ale ani jí se nepodařilo vynést Zemi vzhůru. Brzy se zdálo, že to zkusili všichni a nikdo neuspěl. Ti se však ozval slabý hlásek: „Já přinesu Zemi nahoru, i kdybych při tom měla zemřít.“

Vzhlédli, aby se podívali, kdo to promluvil. Byla to malá mořská ondatra. Ponořila se a plavala a plavala. Nebyla ani tak silná, ani tak rychlá jako jiní, ale nechybělo jí odhodlání. Doplavala tak daleko, že vše bylo temné, a přece plavala hlouběji a hlouběji. Konečně, právě když začala ztrácet vědomí, natáhla svou malou tlapku a dosáhla na dno. Sotva se ho dotkla, musela však, téměř polomrtvá, plavat vzhůru.

Když ostatní zvířátka viděla, jak ondatra doplula v vodní hladině, myslela si, že ani ona neuspěla. Ale pak uviděla její pevně sevřenou pravou tlapku.

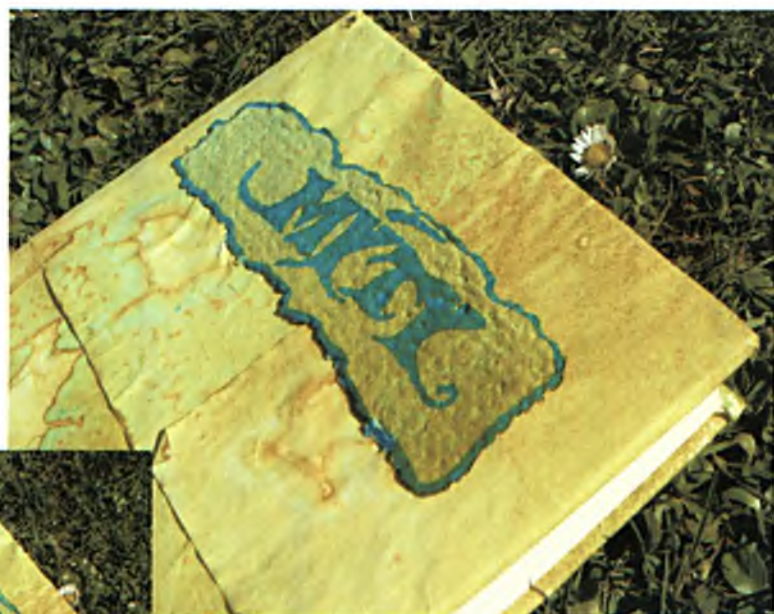
„Má Zemi,“ volala zvířata. „Co teď, kam ji dáme?“

„Umístěte ji na moje záda,“ řekl hluboký hlas. Byla to velká želva, která vyplula z hlubin.

Zvířátka přinesla ondatru v Velké želvě a přitiskla její tlapku na želvina záda. Na želvím krunýři zůstaly až dodnes stopy, které tam tlapka ondatry zanechala. Na zádech želvy ulpěl malý kousíček Země. Téměř okamžitě začal růst a byl stále větší a větší, až se stal celým světem.

Potom dvě labuť snesly ženu z nebes dolů. Ta sestoupila na novou Zemi, otevřela ruku a nechala semena ze své dlaně padat na panenskou půdu. Z těch semen vyrostly stromy a tráva. A to byl počátek života na Zemi.

KNIHA MÝTŮ



NÁČELNÍKOVA ČELENKA

*OBRÁZKY UKAZUJÍCÍ ZAČÁTKY
PŘÍBĚHŮ O VZNIKU SVĚTA*



*KRUNÝŘ ŽELVY,
KTERÁ PONESE ZEMI*



**REALIZACE PROJEKTU ZEMĚ NA ZÁDECH ŽELVY
V MATEŘSKÉ ŠKOLE V PLAVSKU**





*Vznik Země
na zádech Želvy*





**REALIZACE PROJEKTU
ZEMĚ NA ZÁDECH ŽELVY
V MATEŘSKÉ ŠKOLE
V JINDŘICHOVĚ HRADCI**





VYTVÁŘÍME ZEMI





PROJEKT ZAZNAMENANÝ FORMOU KRESBY

Druhý den, po skončení dvoudenního projektu Země na zádech Želvy, za mnou přišel chlapec, který se ho účastnil, a přinesl mi tento obrázek.

Je na něm vidět mořská ondatra (největší postava uprostřed), živočichové z vodní země – ryby, vodní ptáci a želva, která již má na zádech Zemi (kulička nad želvou). Dosud nevylovená Země je na spodním okraji obrázku. Chlapec nezapomněl ani na posvátný strom z Nebeské země. Ta je též zaznamenána v pravém horním rohu. Kruh vedle ní je díra po vyvráceném stromu.